

**„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM”
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

Iskola a társadalmi térben és időben

VII.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN

VII.

**Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola**

**ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN
VII.**

Pécs, 2021

A kötet szerkesztői

Maisch Patrícia, Márhoffer Nikolett, Molnár-Kovács Zsófia,
Szekeres Nikoletta, Szücs-Rusznak Karolina

Lektorok

Baska Gabriella, Bús Imre, F. Dárdai Ágnes, Huszár Ágnes,
Huszár Zoltán, Huszár Zsuzsanna, Molnár-Kovács Zsófia, Mrázik Julianna,
Pusztafalvi Henriette, Pusztai Gabriella, Takács Zsuzsanna Mária, Torgyik Judit,
Trendl Fanni, Varga Aranka

Felelős kiadó

Ambrusné Kéri Katalin

Kiadó

PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

Digitális ISSN 2064-6348

A tanulmányok tartalmáért a szerzők felelnek.

Borítóterv: Molnár-Kovács Zsófia

© PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

© Szerkesztők, szerzők

TARTALOM

Előszó	7
OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK.....	9
Hosszúné Papp Éva: Adalékok a pécsi Szent Erzsébet Leánygimnázium matematika tanításához a klebelsbergi reformok tükrében	11
Molnár Béla: A középfokú tanítóképzés tárgyi és személyi feltételei 1945 és 1959 között... 18	
Mrázik Julianna: Végül, de nem utolsó sorban a nevelésről – Napjaink gyermekképe, gyermekszemlélete	27
Rébay Magdolna: A nevelés-oktatás három arisztokrata (Teleki, Vay, Wesselényi) családban a dualizmus korában	37
Szabó Bence Farkas: A magyarországi középfokú kémiaoktatás a 20. század első felében.... 48	
Szóró Ilona: Az agrárregyesületek részvétele a gazdasági képzésben, az 1930-as, 1940-es években	55
Támba Renátó: Képtudományi megközelítések a gyermekkortörténeti kutatásokban..... 61	
Vincze Beatrix: A magyar életreform mozgalom harmadik utas törekvéseinek ideológiai gyökerei	70
NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK	79
Bertalan Péter – Horváth Szilárd: Oktatás–dilemma, alternatíva Magyarországon..... 81	
Götzerné Scheid Edit: Az iskolaválasztás nagy dilemmái, ha egy hegyháti aprófaluban élsz..... 88	
Híves Tamás – Fehérvári Anikó: Választások és lehetőségek – középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése	96
Langerné Buchwald Judit: Tanulási célú migráció és ingázás motívumainak vizsgálata az osztrák-magyar határ menti régióban	108
MÓDSZERTANI KUTATÁSOK	131
Aknai Dóra Orsolya: Interaktív tábla és táblagépes alkalmazások használata a gyógypedagógiai gyakorlatban súlyosan/halmazottan sérült gyermekek fejlesztésében... 133	
Aknai Dóra Orsolya – Czékmán Balázs – Fehér Péter: Kiterjesztett valóság (AR) alkalmazások használata és készítése az iskolában	150
Barna Viktor: A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában	157
Kiss Attiláné: A számítógép alkalmazása a nyelvtanításban – kompetenciák és fejlesztési lehetőségek	168
Krausz Anita: Tanulásban akadályozott tanulók integrált nevelése, oktatása..... 175	
Nagy Péter: One-to-one – Előtanulmány magán-nyelvtanárok képzéséhez..... 184	

Nagyné Árgány Brigitta: Pedagógusképzésben részt vevő hallgatók zenei előképzettségének vizsgálata egy komplex kutatás alapján	189
Pankász Balázs: IKT tényezők vizsgálata a felsőoktatásban – Kérdőíves felmérés a Pécsi Tudományegyetem oktatói körében	199
Papp László: Pedagógiai konfliktusok és játékelmélet.....	207

ELŐSZÓ

2015-ben döntött úgy a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete és az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, hogy hagyományos tavaszi konferenciáikat – „Iskola a társadalmi térben és időben”, Autonómia és Felelősség, Romológus Konferencia – összehangolják, így 2016-ban második alkalommal vehettek részt az érdeklődők a „Horizontok és Dialógusok” konferencianapokon. A konferencianapoknak is megvan a maga sajátossága, mely részben abban mutatkozik meg, hogy a neveléstudomány diszciplináris terének egészére tekint, részben pedig abban, hogy bár nem csupán pécsiek az előadók, mégis a „pécsi iskola” szemléletmódját reprezentálja.

Jelen kötet a Doktori Iskola által rendezett VII. „Iskola a társadalmi térben és időben”, valamint a Neveléstudományi Intézethez kötődő IV. Autonómia és Felelősség konferencián elhangzott előadások egy részének írott változatát tartalmazza. A Doktori Iskola két programjához illeszkedően elsőként oktatástörténeti, azt követően nevelésszociológiai kutatások eredményeiről olvashatunk: az előbbiekről a 19. századtól egészen a máig utazhatunk – a taglalt témákat gazdagítja, hogy a neveléstörténeti kutatások módszertani megközelítéseivel is foglalkozik szerző –, az utóbbiak pedig ugyan kisebb számban szerepelnek a kötetben, a felvetett kutatási problémák (pl. tanulási célú migráció motívumai) a nevelésszociológiai kutatások aktuális kérdéseire fókuszálnak. A kötet további tanulmányai a „Módszertani kutatások” fejezetcím alatt szerepelnek, és a köznevelés, valamint a felsőoktatás színtereihez is köthető témákkal foglalkoznak, melyek között hangsúlyosan vannak jelen az infokommunikációs technológiához kapcsolódó vizsgálatok. A kötetet nem csupán tematikus gazdagság jellemzi, hanem a tárgyalt kutatások módszertani sokfélesége is.

A kötet jól jelzi a konferencianapok azon szándékát, hogy közös térbe hívja az egyetemi oktatókat, kutatókat, hallgatókat, valamint a köznevelés gyakorló pedagógusait – mind az elhangzott előadások, mind a kiadványban szereplő tanulmányok felkínálják a további dialógus lehetőségeit a neveléstudomány terén és azon túl is.

Pécs, 2021. február 10.

Andl Helga

OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

HOSSZÚNÉ PAPP ÉVA

ADALÉKOK A PÉCSI SZENT ERZSÉBET LEÁNYGIMNÁZIUM MATEMATIKA TANÍTÁSÁHOZ A KLEBELSBERGI REFORMOK TÜKRÉBEN

Összefoglaló:

A női emancipációs törekvések hazánkban is a 19. század végén megnyitották az egyetemek kapuit a lányok előtt. A lányok „tömeges” megjelenése a felsőoktatásban szükségessé tette egy új iskolatípust, az érettségit adó leánygimnázium megjelenését. Pécsen 1916-ban jött létre a leánygimnázium, amelyben 1920-ban került sor az első érettségire. A leánygimnáziumokban a matematikaoktatás meglepő módon leginkább a reáliskolákéhoz hasonlított. A klebelsbergi középiskolai reformok 1926-ban három leány-középiskola típust hoztak létre. Tanulmányom célja az, hogy bemutassam, hogy az 1920-as években a Miasszonyunk Kanonokrend Szent Erzsébet Leánygimnáziumában mit és hogyan tanítottak matematikából, azaz mennyiségtanból. Ehhez megvizsgáltam a korabeli tanmeneteket, tankönyveket és érettségi feladatokat.

Kulcsszavak: leánygimnázium, matematikaoktatás, Pécs

Bevezetés

Kutatási területem a két világháború közötti középiskolai matematikaoktatás története Magyarországon. Ennek a témának számos érdekes szegmense közül a lányok gimnáziumi matematikaoktatását szeretném bemutatni a pécsi Szent Erzsébet Leánygimnázium¹ példáján keresztül a klebelsbergi reformok idején. A lányok nevelése, oktatása – akárcsak a korábbi évszázadokban – eltért a fiúkétól. Ezen az 1920-as évek középiskolai reformjai sem kívántak alapvetően változtatni, azonban a vizsgált időszakban egyre inkább jelentkeztek azok a tendenciák, amelyek a fennálló különbségeket a fiú- és a lányoktatásban elmosták.

A leánygimnáziumok kialakulása hazánkban

1895-ben királyi engedéllyel lehetővé vált, hogy az egyetemek orvosi és bölcsészeti karán, valamint az egyetemek gyógyszerészeti tanfolyamaira nők is felvehetők legyenek.² (PUKÁNSZKY, 2006: 132-133) Ezzel a rendelettel hazánkban a nőoktatás történetében új fejezet nyílt. Döntés született arról, hogy a lányok, mint magántanulók, a fiú gimnáziumokban érettségi vizsgát tehessenek. 1896-tól kiegészítő gimnáziumi tanfolyamok nyíltak a lányok számára, amelyek tantervüket a fiú gimnáziumokéból vették át. Ezek a kiegészítő gimnáziumi tanfolyamok 1901 után fokozatosan önálló leánygimnáziumokká alakultak át. Problémát

¹ A Notre Dame női kanonokrend által fenntartott leánygimnázium 1921-ben vette fel a Szent Erzsébet Leánygimnázium nevet. A gimnáziumot 1948-ban államosították, majd 1950-ben új, a ma is használatos Leówey Klára Gimnázium nevet kapta. http://www.leoweypecs.hu/?page_id=6672 [2016.07.08.]

² Az első rendes nőhallgató az 1895/96-os tanév II. félévében iratkozott be a Budapesti Tudományegyetemre Glücklich Vilma személyében, aki a bölcsészettudományi karon kezdte el tanulmányait matematika-fizika szakon.

jelentett, hogy a lánygimnáziumok szervezése nem egy egységes koncepció alapján történt meg, hiszen különböző fiú középiskolai tanterveket ültettek át a lányok számára megfelelőnek vélt módosításokkal. Így a kialakuló leánygimnáziumokkal szemben a szülőkből és a társadalomban bizalmatlanság alakult ki.³ A női társadalmi szerepek változása, amelyet drámai módon felgyorsított az első világháború, a kormányzatot is arra sarkallta, hogy megfelelő intézkedések szülessenek a leánygimnáziumok megerősítésének ügyében. (PUKÁNSZKY, 2006: 158-159)

Már az első világháború alatt, 1916-ban a lány középiskolák ügyének rendezésére általános kötelező szervezeti szabályzatot és tanítási tervet léptetett életbe a vallás- és közoktatásügyi minisztérium.⁴ Ezt a korabeli zavaros viszonyokra jellemző módon már 1918-ban módosítani kellett. Az új struktúra kialakítása, megszilárdítása Klebelsberg miniszterségének idejére maradt. (KORNIS, 1927: 15)

Pécsett, az országos tendenciának megfelelően, 1916-ban a Miasszonyunk Kanonokrend⁵ a felső leányiskoláját leánygimnáziummá alakította át.

Leány-középiskolák a klebelsbergi reformok idején

A középiskolai oktatási rendszert átalakító klebelsbergi reformok 1924-ben a fiú-középiskolákkal kezdődtek. A reformok sorát folytatva került sor az 1926. évi XXIV. tc.-re, amely szabályozta a leány-középiskolák működését is. A lányokra vonatkozóan a törvény három célkitűzést fogalmazott meg:

- az iskolatípusok elkülönítését;
- az egyetemi oktatásba bekerülésnél az egyenlő jogosítás elvét, azaz minden érettségi vizsga azonos értékű legyen;
- a női egyéniség figyelembe vételét a tanítandó tárgyak és a tananyag megállapításában.

Így a törvényalkotó az egykori felső leányiskolákat újrászervezve leánykollégiumokat hozott létre olyan középiskolai oktatást kereső lányok számára, akik nem kívántak egyetemi tanulmányokat végezni, hanem a család, a háztartás és az előkelőbb társadalmi élet keretében óhajtottak a műveltségükhöz illő, hasznos tevékenységet kifejtetni.

A hagyományosan működő leánygimnáziumok mellé pedig egy új leány-középiskola típust hozott létre, a leánylíceumot, amely a modern nyelvekben és a természettudományokban rejlő művelődési elemekre fektette a hangsúlyt. A nemzeti jellegű tantárgyak mindegyik iskolatípusban jelen voltak, így biztosítottak látták a törvény megalkotói az egységes műveltség megszerzésének lehetőségét. E két utóbbi középiskola típusnak az elsődleges feladata az volt, hogy neveljen az önálló szellemi munkára és biztosítsa a továbbtanulás lehetőségét az egyetemekre. (KORNIS, 1927: 159-161)

Ebben az új struktúrában a Miasszonyunk Kanonokrend által fenntartott leány-középiskola leánygimnázium maradt. Matematikaoktatását azonban össze tudjuk hasonlítani a leánylíceumok és a leánykollégiumok, továbbá a fiú-középiskolák matematika tanításával.

³ A polgári iskolák továbbra is népszerűek maradtak a lányok körében. A 20. század elején több lány járt a polgári iskolákba, mint fiú.

⁴ Közös, négyosztályos alapra háromféle felsőbb leányiskolát alakítottak ki: a három osztályos felsőbb leányiskolát, a három osztályos felső kereskedelmi leányiskolát és a négy évfolyamos leánygimnáziumot. Azonban csak a leánygimnáziumok váltak sikeressé.

⁵ A Notre Dame apácarend (Miasszonyunk Kanonokrend) 1851-ben telepedett le Pécsre, és létrehozta elemi- és felsőbb leányiskoláját, illetve internátusát. 1890-ben polgári leányiskolát, 1895-ben tanítóképzőt, majd 1907-ben felső leányiskolát is indított. (SZENTKIRÁLYI, 1908)

Matematikaoktatás a leánygimnáziumokban a klebelsbergi reformok tükrében

Az új középiskolai struktúra létrejötte automatikusan magával hozta a tantervek átalakulását is.⁶

Az 1. táblázatot megtekintve láthatjuk, hogy milyen tantárgyakat milyen óraszámokban tanítottak a leánygimnáziumokban. Az első, ami feltűnik ezt a táblázatot szemlélve, hogy nem matematikának hívták a tantárgyat, hanem mennyiségtan, amely az első három évben számtanra és geometriára vált szét, majd a IV-VIII. osztály között algebrára és geometriára bontották.

1. táblázat: A leánygimnáziumok általános óraterve 1926-1935

	Hittan	Magyar	Latin	Német	Francia	Történelem	Földrajz	Természetrajz, kémia és egészségtan	Természettan	Mennyiségtan	Filozófia	Rajz	Ének	Testgyakorlás	Osztályonként együttvéve
I.	2	5	-	4	-	-	3	3	-	4	-	2	2	3	28
II.	2	5	-	4	-	-	3	3	-	4	-	2	2	3	28
III.	2	4	5	3	-	3	2	-	-	3	-	2	2	2	28
IV.	2	3	5	3	-	2	2	-	2	3	-	2	2	2	28
V.	2	3	5	3	5	3	-	2	-	3	-	2	-	2	30
VI.	2	3	5	3	4	3	-	3	-	3	-	2	-	2	30
VII.	2	3	5	3	3	3	-	3	3	3	-	-	-	2	30
VIII.	2	3	5	2	3	3	2	-	4	2	2	-	-	2	30
A nyolc osztályban együttvéve	16	29	30	25	15	17	12	14	9	25	2	12	8	18	232

(Forrás: KORNIS, 1927: 162)

A 2. táblázat alapján a leány-középiskolák óraszámait tekintve a leánylíceumnak volt a legtöbb mennyiségtan órája a nyolc év alatt, eggyel több, mint a leánygimnáziumnak, egyező összóraszám mellett. A leánykollégiumban a mennyiségtan óraszámja és az összóraszám is alacsonyabb, de a matematika tananyag is érezhetően kevesebb volt.

2. táblázat: A leány-középiskolák mennyiségtan óraszámjai 1926-1935

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	A nyolc osztályban együttvéve	Az összes órához viszonyítva %-ban
Leánygimnázium	4	4	3	3	3	3	3	2	25	10,77%
Leánylíceum	4	4	3	3	3	3	3	3	26	11,20%
Leánykollégium	3	3	3	2	2	2	2	2	19	8,87%

(Forrás: KORNIS, 1927: 162-163. alapján saját szerkesztés)

⁶ 1927. évi 1889. sz. rendelet
1926. évi 38804. sz. rendelet

A tanterveket összehasonlítva a leánygimnázium és a leánylíceum tananyaga megegyezett, egyedüli többletet a leánylíceumban a kapcsolástan jelentette a VIII. osztályban, ami a mai szóhasználatban a kombinatorika. Konkrétan: ismétlés nélküli permutáció, kombináció, variáció, binomiális együtthatók, valamint kitekintésként a valószínűség fogalma egyszerű példákon bemutatva.

A leánygimnáziumi tananyagot a leánykollégiuméval összehasonlítva általánosan elmondható, hogy a tananyag jobban szét van húzva, a tananyag feldolgozásában kb. egy év eltolódás tapasztalható. A leánykollégium tematikájából kimaradt a koordináta geometria, a kölcsön- és járadékszámítás, a síkidomok származtatása, a végtelen haladvány és a határérték témakörök.

Az előbbi összehasonlításokat elvégeztem a fiú-középiskolák tantervével is. Ez abból a szempontból is érdekes, hogy ahogyan a tanulmányom elején írtam, a leánygimnáziumok a fiúk gimnáziumaiból váltak ki eredetileg, az ő tantervüket vitték tovább bizonyos módosításokkal. Pécsen több fiú-középiskola is működött, amelyek igaz, egyre kisebb számban, de befogadtak lányokat magántanulóként. Így egyfajta versenytársat jelentettek a leánygimnáziumoknak.⁷

3. táblázat: A leánygimnáziumok és a fiú-középiskolák mennyiség- és rajzoló-, illetve ábrázoló geometria óraszámai 1924-1935

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	A nyolc osztályban együttvéve	Az összes órához viszonyítva %-ban
Leány-gimnázium	4	4	3	3	3	3	3	2	25	10,77%
Gimnázium	6	4	4	4	3	3	3	2	29	12,28%
Reál-gimnázium	6	4	4	4	3	3	3	3	30	12,71%
Reáliskola	4+3	5+2	3+2	4+2	4+2	4+2	3+2	3+2	30+17	19,91%

(Forrás: KORNIS, 1927: 103-104, 162. alapján saját szerkesztés)

A 3. táblázatban érdekes lehet a reáliskola matematika óraszámja, ugyanis ebben az iskolatípusban a mennyiség- és rajzoló-, illetve ábrázoló geometriát is tanultak a diákok.

A tanterveket összehasonlítva már a célkitűzésben érdekes különbségre lehetünk figyelmesek. A lányok esetében csak a „biztosságot” várták el a műveletek elvégzésénél, míg a fiúk esetében az „ügyességet” is. Ezt konkrét példával megvilágítva a lányoktól azt várják el, hogy tudjon 19-cel hibátlanul szorozni, míg a fiúk esetében az az elvárás, hogy az adott szám 20-szorosából vegye el az adott számot, azaz ismerje és alkalmazza a disztributív törvényt.

Másik szembevetendő különbség a számítások tárgykörének meghatározása a fiúknál és a lányoknál. A lányok esetében például az I. osztályban: az iskola, a város, az ország egyszerűbb statisztikai adatai; a házi gazdasági élet adja a feladatok tárgykörét. A fiúk esetében pedig: a hazai egyszerűbb statisztikai viszonyok és földrajzi adatok, valamint a tanulók saját mérései. Ebből is látszik, hogy a lányoknál a háztartásvezetésre való felkészülés kiemelt feladat volt, míg a fiúk esetében a saját kutatás.

⁷ Az 1912/13-as tanévben 1070 rendes leánygimnáziumi tanulót regisztráltak, mellettük 739-en fiú gimnáziumokban, 32-en fiú reáliskolába jártak, mint magántanulók. Ez a gyakorlatban azt jelentette, hogy a lányok a fiúk számára fenntartott középiskolákba beiratkozhattak, a tanteremben azonban a fiúktól elkülönítve foglaltak helyet. A szünetekben sem vegyülhettek el a fiúkkal, az órákra a tanár kíséretében érkeztek és távoztak. (MÉSZÁROS, 1995: 52)

Hasonló különbség fedezhető fel a testek tárgyalása során is. A lányoknak csak ismerni kellett a testeket, jellemezni, a fiúknak el kellett tudni készíteni a testhálókat is.

Felsőbb évfolyamban, a kamatszámítási feladatoknál mindkét nem tanulja a kamatszámítást, a járadékszámítást, a kölcsöntörlesztéseket, tanulnak az értékpapirokról. Azonban csak a fiúk tanultak a váltókról.

Az apróbb eltérések ismertetésétől most hely hiányában eltekintek, általánosságban azonban megállapítható, hogy a témákat a fiúk mélyebben tanulták. Kivétel ez alól a koordinátageometria. A fiúk tanulták a kapcsolástant, azaz kombinatorikát, amelyet a lányok csak a leánylíceumokban tanultak. A gömbháromszögtan csak a fiú-középiskolák tananyagának része volt.

A reálgimnázium matematika tananyaga annyiban jelentett többletet a fiúk gimnáziumához képest, hogy a komplex számokkal is foglalkoztak a tanulók. Ezt a témakört meglepő módon a leánygimnáziumokban tanították.

A reáliskola leglényegesebb különbsége a rajzoló- és az ábrázoló geometria volt. Ez az iskolatípus erőteljesen készítette fel a mérnöki képzésre. Részletesen tárgyalták ebben az iskolatípusban a koordinátageometriát (ezt a leánygimnáziumok is megtették), sőt ezen túlmenően a polárkoordinátákkal is megismerkedtek. A reáliskolák VI. osztályától kezdve elvárás volt, hogy a tervrajzokat olvasni tudják a tanulók. (KORNIS, 1927: 111-112, 118, 123-125, 173-174, 192, 197-198)

Mennyiségtan érettségi

A mennyiségtan érettségi vizsga egy írásbeli és egy szóbeli részből állt 1931-ig. Az írásbeli érettségi két feladatból állt: egy algebraiból és egy geometriaiból. Mindegyik feladat több részproblémára volt bontható, majd ezekből állt össze a teljes feladat. Az írásbeli érettségi feladatok szövegét, feladattípusát vizsgálva az eltérő látásmód itt is kimutatható.

4. táblázat: A mennyiségtan írásbeli érettségi feladatainak megoszlása 1922 és 1931 között, az eltérő középiskola típusokban⁸

		Szent Erzsébet Leánygimnázium	Főreáliskola	Reálgimnázium
Algebrai feladat	Függvényvizsgálat	3	-	-
	Szöveges feladat	4	1	3
	Egyenletmegoldás (gyökös, másodfokú)	2	3	2
	Sorozat	3	4	3
	Binomiális tétel	1	-	2
	Kombinatorika	-	1	-
	Kamatos kamat	-	1	1
Geometriai feladat	Trigonometria	3	1	5
	Koordinátageometria	5	7	-
	Sík- és térgeometria	3	3	4
	Integrálszámítás terület meghatározásához	1	-	-
	Gömbháromszögtan	-	-	1

(Forrás: az iskolai értesítők alapján)

⁸ Az érettségi feladatok gyakran összetettek voltak, megoldásuk több témakör ismeretét is igénylte. Így előfordult, hogy a nagyon eltérő részproblémákból felépülő feladatokat több csoportba is besoroltam.

Megfigyelhetjük, hogy függvényvizsgálat csak a lányoknál fordult elő, míg a kamatos kamatszámításos feladat csak a vizsgált két fiú-középiskolában. A koordinátageometriai feladat elég hangsúlyosan fordult elő a leánygimnáziumban és a reáliskolában, azonban a reálgimnáziumban nem. Ez a különbség már a tantervek vizsgálatánál is megfigyelhető volt. A trigonometrikus feladatok hangsúlyozása pedig a gimnáziumokra volt jellemző (akár a lányok, akár a fiúk esetében).

A következőkben ismertetnék néhány feladatszöveget az írásbeli vizsgákból. Az első bemutatásra kerülő példában a Szent Erzsébet Leánygimnázium egyik algebrai feladatát hasonlítottam össze a Főreáliskola algebrai feladatával.

„Három mértani haladványban az első tagok ismét mértani haladványt alkotnak, melynek hányadosa 2; a három mértani haladvány hányadosai pedig számtani haladványt adnak, melynek különbsége 1; végre a három mértani haladvány második tagjainak összege 24 és a harmadik haladvány első három tagjának az összege 84. Mekkora a három mértani haladvány első tagja és hányadosa?” (Főreáliskola 1922. évi mennyiségtan írásbeli érettségi vizsgálatának algebrai feladata)

„Három geometriai haladvány első tagjai szintén geometriai haladványt alkotnak, amelynek hányadosa $\frac{1}{2}$. A geometriai haladványok hányadosai pedig olyan számtani haladványt adnak, melynek különbsége 2. A három geometriai haladvány második tagjainak összege 114. Írjuk fel a három haladványt!” (Szent Erzsébet Gimnázium 1931. évi mennyiségtan írásbeli érettségi vizsgálatának algebrai feladata)

Már a tantervek ismertetése során látszott, hogy sok hasonlóság van a két iskolatípus között, ahogy ez az érettségi feladatban is látható. Csak számadatokban tér el egymástól a két feladat.

A következő példa azért volt érdekes számomra, mert a női léleknek való feladatok kitűzése tükröződött még az érettségi feladatokban is.

„Valamely 524 m magas hegynek a csúcsáról két község $8^{\circ}42'30''$, illetőleg $6^{\circ}22'10''$ depressziószög alatt tűnik fel; a két községnek egymástól való távolsága pedig $21^{\circ}41'20''$ -nyi szög alatt látszik. Milyen távolságra van a két község egymástól?” (Szent Erzsébet Gimnázium 1927. évi mennyiségtan írásbeli érettségi vizsgálatának geometriai feladata)

„Sík területen két ágyú működését figyeljük. A hang az egyikből 20, a másikkól 15 mp alatt ér el hozzánk. Szögmérő műszerünk nincs. Ezért mindkét ágyú irányában kitűzünk egy-egy póznát 200-200 m távolságban tőlünk. Ennek a két póznának távolsága egymástól 306,4 m. Milyen messze van a két ágyú egymástól?” (Ciszterci Főgimnázium 1925. évi mennyiségtan írásbeli érettségi vizsgálatának geometriai feladata)

Matematikai szempontból mindkettőhöz a szögfüggvények ismerete, szinusz- és koszinusztétel volt szükséges, azonban a lányoknak hegyről és falvokról szólt a feladat, míg a fiúk esetében az ágyúk távolságáról. Lehet, hogy a fiúknál bújtatott katonai képzés is folyt?!

Az írásbeli érettségi vizsga feladatainak vizsgálatánál fontos figyelembe venni, hogy az iskola tanárai állították össze a feladatsorokat. Amint látható volt, tükröződtek az eltérő elvárások mind a feladattípusokban, mind a feladatok szövegeiben a különböző iskolatípusokban.

Összegzés

A klebelsbergi középiskolai reformok egyik célja az volt, hogy a történelmi hagyományoknak megfelelően – és a miniszter általa vallott neokonzervatív értékrendszerből adódóan – fenn kívánta tartani a különböző középiskolai típusokat, amelyeknek fontos eleme volt a nemek szerinti megkülönböztetés. Ezzel szemben a társadalmi és gazdasági elvárások egy egyre inkább egységes oktatási rendszert követeltek meg. Az 1924-es és az 1926-os középiskolai törvények a két szemlélet kompromisszumát tükrözték, azonban hosszabb távon fenntarthatatlanokká váltak. Így nem véletlen, hogy a klebelsbergi reformok alig élték túl Klebelsberg kultuszminiszterségét, hiszen az 1934-től kezdődő Hóman Bálint nevéhez fűződő újabb tanügyi reformsorozat alapvetően átalakította a lányoktatást hazánkban, melynek ismertetése már egy külön tanulmányt igényelne.

IRODALOM

1924. évi XI. tc. a középiskoláról

1926. évi XXIV. tc. a leányközépiskolákról és a leánykollégiumokról

A Ciszterci Rend Pécsi Római Katolikus Nagy Lajos Főgimnázium Értesítői 1920/21-1930/31, Pécs.

A Miasszonyunkról Nevezett Női Kanonokrend Pécsi Római Katolikus Szent Erzsébet Leánygimnáziumának Értesítői 1920/21-1930/31, Pécs.

A Pécsi Állami Főreáliskola Értesítői 1920/21-1930/31, Pécs.

KORNIS Gyula (1927): Magyarország közoktatásügye a világháború óta. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

MÉSZÁROS István (1995): Magyar iskolatípusok 996-1990. A magyar neveléstörténet forrásai VI. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Pécsi Leówey Klára Gimnázium – Iskolánk története
http://www.leoweypecs.hu/?page_id=6672 [2016.07.08.]

PUKÁNSZKY Béla (2006): A nőnevelés évezredei. Gondolat Kiadó, Budapest.

SZENTKIRÁLYI István (1908): A Pécsi Notre-Dame Nőzárda és iskolái. Pécsi Notre-Dame Nőzárda, Pécs.

MOLNÁR BÉLA

A KÖZÉPFOKÚ TANÍTÓKÉPZÉS TÁRGYI ÉS SZEMÉLYI FELTÉTELEI 1945 ÉS 1959 KÖZÖTT

Összefoglaló:

A tanítóképzés történetében 1945-1959 között a képzés struktúráját, fejlesztésének perspektíváját a politikai, hatalmi érdekek determinálták. A tanítóképző intézetekben évfolyamonként egy-két párhuzamos osztályban oktattak. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma 8-9 fő között alakult. 1954-től a tanítóképző intézetek számának, a tanulók létszámának csökkentésére törekedtek. A felvehető tanulók számának a visszafogása miatt a képzőbe jobb általános iskolai tanulmányi eredménnyel kerültek be a diákok, és jobb tanulmányi eredményt produkáltak a képzés során, az érettségien, a képesítővizsgán. A tanítóképzésre a mester és tanítvány modell a jellemző. A tanárok, a gyakorlóiskolai tanítók megszerzett tapasztalataikat, mesterségbeli tudásukat átadták a tanítójelöltjeiknek.

Kulcsszavak: neveléstörténet, középfokú tanítóképzés, személyi feltétel, tárgyi feltétel

Bevezetés

A tanítóképzés történetét már több könyv, kiadvány, cikk, tanulmány is feldolgozta, de ezekben a művekben a jelzett korról csak felszínesen szóltak. A tanítóképzés történetében ezt az időszakot a „visszalépés” korszakaként jegyzik. A kutatás célja, hogy feltárja és bemutassa a magyar tanítóképzés helyzetét az 1945-1959 közötti érában, a középfokú tanítóképzés utolsó másfél évtizedében. A tanulmányban elsősorban a képzés személyi és tárgyi feltételeinek változásait elemzi a szerző. A kutatás során elsődlegesen statisztikai adatokra támaszkodunk, de primer forrásokat is felhasználtunk: tantestületi jelentések, nevelőtestületi értekezletek jegyzőkönyvei, de nyugdíjas tanítók kikérdezésének eredményei is közlésre kerülnek a tanulmányban.

Változások a múlt század közepének tanítóképzésében

1928-ban felismerték a nyolcosztályos népiskola felállításának szükségességét. Az 1940. évi XX. törvény elrendelte a 8 éves népiskola bevezetését. Az 1928-tól 1940-ig terjedő időben felkészültek a kétszintű tanítóképzés kiépítésére, a felsőfokú akadémiai képzéssel kívánták jobb felkészítéssel a tanítókat alkalmassá tenni arra, hogy a gyermekeket 14 éves korukig nevelhessék. A tanítóképzés kéttagozatú modelljét valósította meg az 1938. évi XIV. törvény, amely a líceumra épülő két évfolyamos tanítóképző akadémia felállítását rendelte el. Hamarosan azonban, 1941-ben a VKM intézkedése révén a líceumi IV. osztály megnyitását leállították. A megkezdett hároméves líceumi tanulmányokat a növendékek kétéves tanítóképzőben folytatták tovább, tehát ez az új tanítóképzési szisztéma duális jelleget öltött, vagyis a líceumnak és a tanítóképzőnek kettős rendszere, szoros kapcsolata jött létre, a képzés ötéves maradt. A líceum bevezetésével a pedagógiai képzés feltételei ugyanazok maradtak. Az idegen nyelvek és a fizika kivételével a líceumot, képzőt végzettek általános műveltsége megközelítette a gimnáziumot végzettek tudását. Az „ötosztályos tanítóképző pedagógiai képzése hatékony

volt, a gyakorlati nevelési-tanítási feladatok megoldására nagyszerűen felkészített, de általános műveltségben nem tudott a középiskolai érettségi szintnél magasabbat biztosítani, bizonyos vonatkozásokban pedig el is maradt attól” (nyelvek, fizika). (KÖDÖBÖCZ, 1986: 21) Az ötosztályos tanítóképző céltudatos, eredményes, hatékony, színvonalas nevelőmunkáját az Apponyi Kollégiumot végzett tanítóképző intézeti tanárok munkája garantálta.

1945-ben nagy hirtelenséggel az általános iskolák megszervezése után a tanítók képesítése csak az 1-4. osztály oktatására szorítkozott. A világháború utáni években folytonosság jelentkezett a tanítók képzésében is: 1948-ig tehát az 1941-ben kialakult duális, öt évfolyamos szerkezet maradt életben, azzal a változtatással, hogy „a kormányzat 1946-tól adta meg a líceumi IV. osztályok nyitásának lehetőségét, amikor is a tanulók a III. líceumi osztály után választhattak a líceumi, illetve a képzős IV. osztály között.” (DRÁVICZKI, 2014: 27)

Hazánkban „az 1945 utáni években (...) az érettségi vizsga megszerzésének lehetővé tételére vonatkozó módosítástól [eltekintve – M. B.] lényegében változatlan formában élt és működött tovább a középfokú tanítóképzésnek az a már korábban bemutatott – felemás formája – vagyis: a három év líceum és két év tanítóképző – is, mely a hőnani reformnak – az 1940-es évek elején történt – leállítását követőben alakult ki.” (GOMBOS, 2011: 61)

1947-ben nevelőképző főiskolákat alapítottak az általános iskolák nevelőszükségletének kielégítésére. A főiskolára felvett érettségizett hallgatókat 3 év alatt készítették fel az alsó tagozat tanítói-, valamint a felső tagozat tanári feladatainak ellátására. A nevelőképző, pedagógiai főiskolák hálózatát kívánták megszervezni, egyúttal a középfokú tanítóképző intézeteket megszüntették.

A koalíciós időszak után megkezdődik a magyar közoktatásügy szovjetizálása, amelynek jellemzői a következők voltak: egységes iskolarendszer, erőteljes központi irányítás, elmentmondást nem tűrő egyetlen ideológia. Az egységes középiskolai rendszerbe illesztették be a tanítóképzést, ezért a képzési ciklus hosszát a többi középiskolához igazítva egy évvel megrövidítették. A pedagógiai gimnázium 1949. szeptember elején fogadta először diákjait. Pedagógiai gimnáziumi I-III. és IV. líceumi osztállyal indult. A pedagógiai gimnáziumnak kettős feladata volt: felsőfokú továbbtanulásra készített fel, másrészt nevelői, tanítói, óvodapedagógusi szakképzettséget nyújtott. Ez a szakgimnázium elmélyülésre, alaposságra törekedett. A diákok heti óraszámra 38-40 fölé is emelkedhetett. A tanulmányi idő egy évvel megrövidült. „A súlyos maximalizmus és az egyéb nehézségek mellett el kell ismerni, hogy demokratikus volt a pedagógiai gimnáziumoknak az a célkitűzése, hogy megszüntesse a tanító- és óvónőképzés zsákutcáját.” (FÜLE, 1970: 8)

1950-ben az MDP KV Oktatási Osztályának tanítóképző technikumok szervezésére tett javaslatában számba veszi a pedagógiai gimnáziumok működésének eredményeit, melyben megállapítja: „Az egy éves tapasztalat azt mutatja, hogy az általános gimnázium anyagától alig különböző mindkét tagozatra majdnem egységes óratervvvel és tananyaggal sem a tanítói sem az óvónői tagozat nem tudja feladatát betölteni. A pedagógiai gimnázium tananyaga sok, a gyakorlatban fel nem használható ismeretanyagot ad, ezzel szemben a tanulók nem kapják meg a munkájukhoz szükséges módszertani feldolgozásokat. Szükségessé válik tehát tanítóképző technikum (...) megszervezése.” (KARDOS – KORNIDESZ, 1990: 418-419)

Az Elnöki Tanács törvényerejű rendelete tanítóképző technikumok helyett tanítóképző intézeteket hozott létre. A tanítóképzők feladata „az általános iskola alsó tagozata (I-IV. osztály) részére a szocialista nevelés elveinek megfelelően képzett, általánosan művelt, felsőbb tanulmányokra is képesített nevelők elméleti és gyakorlati képzése” lett. (TÖRVÉNYEK, 1951: 140) A tanítóképző elvégzése után a növendékek érettségi vizsgát tettek. Az érettségit követően egy évig fizetéses gyakorló tanítóként iskolai alkalmazásba kerültek. A gyakorlóév végén a sikeres tanítói képesítő vizsga letételével fejeződött be a képzés. A tanítóképzők négy évfolyamosak maradtak, de a tanítóképzés időtartama öt évvé vált.

Az 1951-ben érettségiző tanítójelöltek az előző évek iskolai átszervezései miatt négy intézménytípusban végezték tanulmányaikat, állandó tantervi módosítások, tananyag átcsoportosítások közepette. (1. táblázat)

1. táblázat: Tanítóképző intézmények átszervezése 1947-1951 között

Tanév	Tanítóképzést folytató intézmények megnevezése
1947-48	Egyházi, állami (Leány)Líceum és Tanító(nő)képző Intézetek
1948-49	Állami (Leány)Líceum, Leány(Gimnázium)
1949-50	Állami Pedagógiai (Leány)Gimnázium
1950-51	Állami Tanító(nő)képző Intézet

A négyéves tanítóképző örökölte a középfokú tanítóképzők, pedagógiai gimnáziumok megoldhatatlan problémáját: egyszerre akart adni magas szintű közművelődési anyagot és alapos szakmai képzést. A képzés színvonalának emelése céljából a minisztérium évről évre változtatta az óratervet, több új tantárgyat bevezetett, tanterveket készített. A tanítóképző intézetek igazgatói, nevelői többször hangoztatták, hogy a képzési időt emeljék fel 5 évre, akár a gyakorlóév megszüntetése árán is. A megyei, fővárosi tanácshoz beküldött tantestületi jegyzőkönyvekben az intézmények, a tanárok az ötéves képzés visszaállítását javasolták.

Az iskolák és tanulók

A tanítóképző intézetekben évfolyamonként egy-két párhuzamos osztályban oktatták a diákokat. A tanulók fele diákotthoni ellátásban részesült. Az egy pedagógusra jutó tanulók száma 8-14 fő között alakult. (2. táblázat)

2. táblázat: Egy tanítóképző intézetre jutó tanuló, egy tanerőre jutó tanuló a tanítóképző intézetekben⁹

Tanév	egy iskolára jutó tanuló	egy tanerőre jutó tanuló
1937-38	151,6	9,7
1946-47	204,6	14,0
1947-48	202,5	11,3
1948-49	liceumban: 129,7 tanítóképzőben: 38,4	liceumban: 9,6 tanítóképzőben: 7,5
1949-50	148,6	9,1

⁹ Statisztikai évkönyv 1948. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1950, 215.
Statisztikai évkönyv 1949. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1950, 209.
Statisztikai évkönyv 1950. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1951, 300.

A tanulók személyiségének formálása ideális körülmények között zajlott. 1954-től a tanítóképző intézetek számának csökkentésére törekedtek. 1954-től a tanulói létszámot is visszafogták a tanítóképzőkben. Arra törekedtek, hogy általános gimnáziumban, szakképzésben vegyenek részt a diákok. A középiskolások között 1950-ig 16-17%-ban képviseltették magukat a tanítójelöltek, majd 9%-ról 3,5%-ig csökkent az arányuk 1956-ra. (3. táblázat)

3. táblázat: A nappali tagozatos középiskolai tanulók százalékos megoszlása intézménytípusok szerint¹⁰

Tanév	gimnázium	művészeti középisk.	ipari	mezőgazdasági	közgazdasági	tanítóképző	óvóképző
1937-38	58,5	-	-	1,5	23,2	15,9	0,9
1946-47	44,7		5,8	4,1	26,7	17,9	0,8
1947-48	47,6		7,7	4,2	23,1	16,7	0,7
1948-49	51,3		9,2	4,6	21,2	12,7	1,0
1949-50	53,8		9,5	5,5	18,7	12,5	
1950-51	48,7		17,6	4,9	17,8	9,5	1,5
1951-52	44,6		23,1	5,7	16,5	7,7	2,4
1952-53	43,5		25,2	5,8	15,3	7,4	2,8
1953-54	44,4		26,5	5,9	13,8	6,4	3,0
1954-55	49,1		24,7	6,1	13,5	4,6	2,0
1955-56	54,9		22,5	5,3	12,6	3,5	1,2
1956-57	57,5		22,5	4,7	12,4	2,4	0,5
1957-58	62,0		20,0	4,2	12,2	1,3	0,3
1958-59	63,5		19,1	3,8	12,3	1,1	0,2

A felvehető tanulók számának a visszafogása miatt a képzőbe jobb általános iskolai tanulmányi eredménnyel kerültek be a diákok, és jobb tanulmányi eredményt produkáltak a képzés során, az érettségien, a képesítőn. A tanítóképző intézetek elit jellegű képzést folytattak működésük utolsó éveiben. A képesítés nélküli tanítók nagy száma miatt a felsőfokú tanítóképzés mellett célszerű lett volna néhány középfokú tanítóképzőt megtartani, működtetni.

1945 előtt a tanítóképzők tanulóinak jelentős részét kispolgári, kisparaszti családok adták. Jelentős számú szegény paraszt és szegény munkás gyermek is tanult a képzőben. Az 1950-es években a földművesek, a munkások gyermekei nagy tömegben folytattak tanulmányokat a tanítók iskoláiban, ezt figyelhetjük meg a 4. táblázatban.

¹⁰ Statisztikai évkönyv 1958. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, (é.n.), 319.
Művelődésstatistikai adattár. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1968, 143.

4. táblázat: A tanítóképzők tanulóinak származása¹¹

Tanév	munkás	kisbirtokos, bérlő/ paraszt	értel- miségi	egyéb	osztály- idegen
1948-49	19,2	mg.munkás, kisbirtokos, bérlő: 35,3	49,6	n.a.	n.a.
1949-50	30,4	dolgozó-paraszt 31,1	38,5	n.a.	n.a.
1950-51	35,5	31,2	33,3	n.a.	n.a.
1950-51§	26,3	31,0	42,7	n.a.	n.a.
1951-52	38,8	35,3	25,9	n.a.	n.a.
1951-52§	35,0	27,8	37,2	n.a.	n.a.
1954-55	37,7	35,1	8,6	18,5	0,1
1955-56	35,6	34,2	11,1	19,0	0,1
1956-57!	31,1	34,2	14,6	19,9	0,2

Jelmagyarázat: § = Végzősök adatai alapján; ! = Az utolsó előtti évfolyamos hallgatók száma alapján

A második világháború utáni években a munkás- és parasztszármazású diákok tanítói végzettséget szerezhettek, ezáltal „sokaknak a tanítóság jelentette az értelmiségivé válás első lehetőségét, hordozva ezzel az első generációs értelmiségivé válás némi előnyét és minden terhét.” (MIKONYA, 2014: 44)

Tanárok

A tanítóképzésre a mester és tanítvány modell a jellemző. A mesterek, a képzős tanárok, a gyakorlóiskolai tanítók megszerzett tapasztalataikat, mesterségbeli tudásukat átadták a tanítójelölteknek. A kiváló felkészültségű képzős tanárok egy része a tanítóképző elvégzése után a polgári iskolai tanárképző főiskolát elvégezve szerzett diplomát Szegeden az Apponyi Kollégiumban. A tanítóképzőben való tanításra képesített tanárok többlépcsős szelekción estek át. „A hivatásra nevelés szempontjából nem volt közömbös, hogy a humán és reál szakosok több mint 80%-a tanítóképzőt végzett (...) Ez azt jelentette, hogy tizenöt éves kortól kezdve kapcsolatban volt a jelölt azzal a korosztállyal, amelynek tanítására-nevelésére készült. Ez pedig elősegítette a hivatástudat kialakulását és fejlődését.” (TÓTH, 1993: 162) A filozófia-pedagógia szakos tanítóképző intézeti tanárok „felkészítették a tanítójelölteket a pályára, a neveléstudomány tananyagán keresztül elmélyítették a hivatástudatukat.” (TÓTH, 2000: 38) Az Apponyi Kollégiumot 1949-ben végleg megszüntették, ezután a tanítóképző intézetek tanárainak a képzése – a pedagógia szakos átképzés, és a Földes Kollégium működésének időszakát kivéve – megoldatlan maradt. A Földes Kollégiumot 1952-ben alapították azzal a céllal, hogy a tanító- és óvónőjelöltek oktatásához különleges pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészültséget biztosítson.

¹¹ MOL XIX-I-5-d A tanítóképzők 1951/52. tanévvégi érettségi és képesítő vizsgáinak értékelése. Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1954-55. Középfokú oktatás, 1. kötet a rendeskorúak középiskoláinak tanév-eleji helyzetéről. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya. 33. Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1955-56. Középfokú oktatás, 1. kötet a rendeskorúak középiskoláinak tanév-eleji helyzetéről 1955/56 tanév. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya. 36. Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1956/57. Középfokú oktatás, a középiskolák tanévvégi helyzetéről 1956/57. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya. 41.

A szakszerűség rovására ment, hogy vészesen lecsökkent a tanítóképzők tantestületeiben az intézménytípus részére képzett tanérek száma az 1950-es években. A természetes fogyás mellett gyakoriak voltak a népgazdasági érdekből végrehajtott áthelyezések, a „megbízhatatlannak” bélyegzett tanítóképző intézeti tanárok szándékos eltávolítása. Gyakran előfordulhatott, mert erre enged következtetni e néhány sor: „iskolánktól ált. gimnáziumokba helyeznek át tanárokat és helyettük – mivel csak egy tanítóképző van a megyében – gimnáziumi tanárokat helyeznek hozzánk, akik számára meglehetősen hosszú időre van szükség, hogy a tanítóképző légkörét megszokják, teljes értékben szolgálják tanítóképzésünk ügyét. /G. O. magyar szakos tkp. tanár jelenleg Tiszafüreden ált. gimnáziumban tanít/.”¹²

A nevelőtestületekben a gimnáziumi tanárok kerültek túlsúlyba. Az 1951/52. tanévben a tanítóképző intézeti tanárok 24,2%-ban képviseltették magukat. (ROZSONDAI, 1952: 200-201) Egy 1956-ból származó minisztériumi előterjesztésben Vadász Ferencné az Apponyi Kollégiumot végzettek arányát 30-35%-ra tette.¹³ A létszámot túlbecsüli, de az biztosan helytálló megállapítás, hogy „az Apponyi kollégiumot végzettek magas képzettségük alapján erőteljesen hatnak testületükre... A képzők legkiválóbb tanárai közülük kerültek ki...”¹⁴ Ezért történetelt meg az, hogy a kevés megmaradt tanítóképző intézeti tanár a szakmai, munkahelyi szocializáció révén megőriztette az iskolákban a képzők szakiskola jellegét, a tanítóképző értékeit, hagyományait, prioritásait. Saját vizsgálódásunk alapján az a kép tárult elénk, hogy a tantestületekben nagyon eltérő volt a tanítóképző intézeti tanárok száma: Jászberényben 70% körüli, Kőszegen 10-20% körüli volt. (5. táblázat)

5. táblázat: Tanítóképző-intézeti tanári végzettségük aránya néhány képzőben¹⁵

év	összes	közép-iskolai tanár	tanító-képző intézeti tanár	tanító-képző intézeti tanár	polgári általános iskolai tanár	gyakorló iskolai tanító	tanító	egyéb
			fő	%				
Debrecen tanítóképző								
1950	18	14	1	5,6	-	-		3
1951	11	2	4	36,3	-	2	2	1
Debrecen tanítónőképző								
1949	30	16	7	23,3	2	5	-	-
1950	30	21	2	6,7	2	5	-	-
Jászberény								
1946	19	5	11	57,9	-	2	1	-
1947	25	3	14	56,0	1	2	3	2
1948	25	4	14	56,0	2	2	3	-
1949	21	2	15	71,4	1	3	-	-
1952	22	2	13	59,0	1	3	1	-
1953	26	8	12	46,2	-	6		-
1956	20	2	14	70,0	-	4	-	-
1957	22		7	31,8	-	-	-	-
1958	22		2	9,1	-	-	-	-

¹² JNKSZML VIII. 52. 384/1952

¹³ MOL XIX-I-2-k 7. d. 1956. márc. 7.

¹⁴ MOL XIX-I-2-k 7. d. 1956. márc. 7.

¹⁵ Hajdú-Bihar Megyei Levéltár, Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Levéltár, Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fiókleveéltár levéltári ügyviteli iratok

Kőszeg tanítónőképző								
1949	28	10	6	21,4	3	2	5	2
1950	19	7	3	15,8	1	2	4	2
1951	20	9	2	10,0	2	5	1	1
1953	22		3	13,6	-	-	-	-
1955	23	13	-	-	1	7	2	-
Országos								
1951-52	973	358	235	24,2	133	-	-	245

A tanítóképzés színvonalának emelésével kapcsolatos problémák között vetették fel a kőszegiek a képzős tanárok hiányát: „A képzőkben /:képzős tanár hiányában csak ált. isk. problémák iránt érdeklődő középisk. tanárokat alkalmazunk. Továbbá a tanárság legjava kerüljön a képzőkbe, olyanok, akik szakmájuknak és hivatásuknak igazán a magaslatán állnak. /Ez a kívánság nem minősülhet sovinizmusnak akkor, ha szem előtt tartjuk, hogy leendő tanítókat kell tanítani oktatni, hivatástudatot kinevelni, s a pályát egy életre megszerettetni.”¹⁶

A tanítóképzőben dolgozó tanárokról – egy korábban elvégzett kutatásunkban – a visszaemlékezők a személyes példamutatást, szakmai hozzáértést emelték ki. A tanárokat a következő jellemzőkkel írták le: „Kimagasló felkészültséggel rendelkeztek. Többen voltak, akik főleg a polgári értékeket próbálták továbbadni a diákoknak. Szaktekintélyek voltak, személyes példájuk sokat jelentett nekünk. Erkölcseileg kifogástalan példát mutattak. Szakmailag magabiztosak, nagy tudásúak voltak.”

„Az első naptól leendő kollégáinknak tekintettek bennünket, soha nem éreztették velünk, hogy mi csak tanulók vagyunk, kis tanítónénik voltunk. Az utolsó években gyakran előfordult az is, hogy gyakorlásképpen az óráik egy-egy részét átengedték nekünk, természetesen felkészítés után, és egyikünknek-másikunknak tovább kellett vinni, vagy befejezni az órát. Mindannyian komolyan vettük ezt a tanítósdit, gyerek, tanár egyaránt. Így a tanult elméleti ismereteket, a látogatásunk tapasztalatait a gyakorlatban is megtapasztaltuk.”

A diákoknak nemcsak a tanítóképző intézetek tanáraival volt közvetlen a kapcsolatuk, hanem az igazgatókkal is, hiszen „a képzős tanárok számára ismeretlen magatartás volt a tanári elefántcsonttoronyba zárkózás, a szeparatív magatartás, úgy a tanítóképzőkben az igazgatók sem engedhették meg maguknak a diákjaikkal és kollégáikkal szembeni távolságtartást, sőt: nagyon is intenzíven be kellett kapcsolódniuk (jó példát mutatva tanártársaiknak) az intézet mindenfajta tevékenységébe.” (VINCZE, 2014: 99)

A gyakorlóiskolában dolgozó tanítók gyakorlóiskolai tanítói vizsgát tettek, akik nagy tapasztalat birtokában nevelték alsó tagozatos tanítványaikat, hozzáértőként segítettek a tanítójelölteknek. Az 50-es években a gyakorlóiskolai tanítói vizsgát a jelentkezők a budapesti XII. kerületi tanítóképző intézetben tették le.

Összefoglalás

Akik a 20. század közepén tanítóképzőkben tanultak, hivatástudattal léptek be a képzésbe, ahol tanáraik ezt tovább erősítették, s pályájuk folyamán végig ragaszkodván munkájukhoz szakmájuk elkötelezettjeivé lettek. Napjainkban is sok elkötelezett tanítóképzős hallgatóra, pedagógusra lenne szükség. A tanítóképzés története 1945-1959 között a képzés struktúráját

¹⁶ VML KFL XXVI. 61. 271/1952-53

(5, 4 év, főiskola), tartalmát (tanterv, tananyag), fejlesztésének perspektíváját a politikai, hatalmi érdekek determinálták.

1945-1959 között az iskolarendszer dinamikusan fejlődött, biztosították az oktatási rendszer működését, új iskolahálózatot hoztak létre, először az alapfokú, majd a középfokú oktatási intézmények szintjén. 1949-re kiépült az egységes iskolarendszer, amelynek nagy vesztesei az egyházi tanítóképzők voltak. A munkás-paraszt fiatalok nagy számban kerültek be a középfokú iskolákba, a tanítóképző intézetekbe.

1949-ben a középfokú iskolák átszervezésekor került sor a tanítóképzés oktatási ciklusának csökkentésére. A tanítók képesítése csak az 1-4. osztály tanítására korlátozódott, a tanítói kompetenciahatárt a tizedik életévénél vonták meg. A szakmai értékek továbbra is működtek, garantálva a képzés eredményességét. Az értékőrzésben jelentős szerepet tölthettek be a tanítóképző intézeti képesítésűek, szakmai tudásuk, habitusuk példaként szolgált a gimnáziumi tanárok, s más képesítésű pedagógusok előtt. A középszintű tanítóképzés hagyományai működtek 1945-1959 között. Ezek közé tartozott a pedagógiai fogások gyakorlati elsajátítása, a tanítójelöltek hivatástudatának kialakítása, fejlesztése.

IRODALOM

DRÁVICZKI Sándor (2014): A kezdetek. A Nyíregyházi Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző első évtizedei. In: Jenei Teréz (szerk.): Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. 17-30.

FÜLE Sándor (1970): A magyar tanítóképzés reformjai (1945-1970). In: Kiss Lajos (szerk.): Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei VII., Debrecen. 7-19.

GOMBOS Norbert (2011): A közép- és a felsőfokú tanítóképzés fejlődése Magyarországon – a korabeli központi tantervek tükrében. SZIE GTK Pályatervezési és Tanárképző Intézet, Gödöllő.

KARDOS József – KORNIDESZ Mihály (1990): Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből I. (1945-1953). Tankönyvkiadó, Budapest.

KÖDÖBÖCZ József (1986): Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada. Tankönyvkiadó, Budapest.

MIKONYA György (2014): Hagyomány és modernitás: néptanítói modellek és a jelen kor kihívásai a tanítóképzésben. In: Jenei Teréz (szerk.): Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. 31-56.

ROZSONDAI Zoltán (1952): Tanítóképzésünk útja a felszabadulás óta. In: Donáth Péter (2004): KÖZszolgálat - pedagógushivatás. Rozsondai Zoltán a magyar tanítóképzésért és megújításáért. Trezor Kiadó, Budapest. 194-203.

TÓTH Gábor (1993): A szegedi Apponyi Kollégium. Pedagógusképzés, 1. szám. 130-167.

TÓTH Gábor (2000): A filozófia-pedagógia szakos tanárképzés kialakulása és fejlődése Magyarországon (1899-1949). Pedagógusképzés, 1-2. szám. 5-40.

VINCZE Tamás (2014): A tanítói hivatásszemélyiség fejlesztése az egykori középfokú tanítóképzésben. In: Jenei Teréz (szerk.): Hagyomány és modernség a XXI. századi tanítóképzésben. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza. 87-102.

Levéltári források

JNKSZML VIII. 52. 384/1952, Magyar Országos Levéltár

MOL XIX-I-5-d A tanítóképzők 1951/52. tanévvégi érettségi és képesítő vizsgáinak értékelése.

MOL XIX-I-2-k 7. d. 1956. márc. 7. Magyar Országos Levéltár

VML KFL XXVI. 61. 271/1952-53, Vas Megyei Levéltár Kőszegi Fióklevéltár

Törvények, évkönyvek

Művelődésstatistikai adattár. (1968) Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1954-55. Középfokú oktatás, 1. kötet a rendeskorúak középiskoláinak tanéveleji helyzetéről. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya.

Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1955-56. Középfokú oktatás, 1. kötet a rendeskorúak középiskoláinak tanéveleji helyzetéről 1955/56 tanév. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya.

Oktatásügyi statisztikai tájékoztató 1956/57. Középfokú oktatás, a középiskolák tanévvégi helyzetéről 1956/57. Oktatásügyi Minisztérium Tervgazdálkodási Főosztály Statisztikai Osztálya.

Statisztikai évkönyv 1948. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Statisztikai évkönyv 1949. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Statisztikai évkönyv 1950. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Statisztikai évkönyv 1958. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.

Törvények és rendeletek hivatalos gyűjteménye. (1951) Budapest.

MRÁZIK JULIANNA

VÉGÜL, DE NEM UTOLSÓ SORBAN A NEVELÉSRŐL – NAPJAINK GYERMEKKÉPE, GYERMEKSZEMLÉLETE

Összefoglaló:

A tanulmány sorra veszi azokat a történetileg megragadható és jelenlegi tényezőket, amelyek napjaink gyermekképére, gyermekszemléletére hatnak, és kísérletet tesz korunk gyermekképének bemutatására. Megvizsgálja, hogy a különböző gyermekkor-értelmezések milyen hatással vannak a pedagógiai gyakorlatra, és sorra veszi napjaink neveléssel összefüggő problémáit: a gyermekléletet övező metaforák; a felnőtt és gyermeki magatartás- és viselkedésformák összeolvadása; a médiahatások; a bűnelkövetés és az addikció gyermekkori megjelenése; az iskola szereptévesztése (a mára gyakran túlhaladott, újra értelmezésre szoruló „hagyományos értékek” közvetítése) és a pozitív pszichológia (pedagógia) esélyeinek kizárása irányából. Arra vállalkozik, hogy az aktuális gyermekképet és az ebből eredő tanulóképet bemutattassa, és ráirányítsa a figyelmet egy új jelenségre a gyermekfelfogással kapcsolatban.

Kulcsszavak: gyermekkép, gyermekfelfogás, gyermekszemlélet

Bevezetés

Egy hirdetésben egy hotel magát, mint *gyermekmentes*¹⁷ szállót reklámozza, garantálva a gyermek nélküli övezetet. Első pillanatban talán mehökkentő ez a módja a hotel népszerűsítésének, és azt az érzetet keltheti, mintha álnok, gyermekellenes megfontolástól vezetve kitiltanák a szállodából a gyermekeket. Ugyanakkor felmerül az a szempont is, hogy van igény, kereslet az effajta szolgáltatásra. Tanulmányomban amellet érvelek, milyen módon változott meg korunkra a történeti előzményekből táplálkozó gyermekszemlélet. Szövegvizsgálat, médiareprezentációk és a szakirodalom mentén rámutatok néhány ellentmondásra, amely a hagyományosnak tekinthető gyermekfelfogás és a mai gyermekszemlélet között fennáll.

A gyermekkép elméleti konstruktum, egy komplex fogalom, az idealizált gyermek tulajdonságait írja le. Az adott korszak és az adott társadalom kultúrájában a gyermek eszményített, mitizált alakban, a gyermekkel kapcsolatos gondolatok, vélemények elvont ideák formájában jelennek meg, a normativitás elemét is tartalmazza. (PUKÁNSZKY, 2013) Mondanivalónk szempontjából tanulságos, hogy a gyermekkép megmutatja azt, amilyennek látni szeretnék volna, amilyené alakítani kívánták a felnőtt generációk koruk gyermekeit.

¹⁷ A gyerekmentesség definíciója szállodánként változik: van, ahol 12, másutt 16 évnél húzzák meg a korhatárt, ennél fiatalabb vendégeket nem fogadnak. Van olyan hotel is, ahol a nyári csúcsideőszakban szívesen látják az általános iskoláskorú gyerekeket, az elő- és utószezon azonban a gimnazistáké és szüleiké. A 18-as karikával ellátott helyeken a romantikát és nyugalmat kereső párokra fókuszálnak. Vannak kifejezetten szinglikre specializálódott nyaralóhelyek.

Magyarországon: „felnőttbarát” szálloda, lásd:

<https://www.bukkoshotel.hu/felnottbarat-szalloda>, <http://wellnesshotel.hu/>; <http://www.imolaplatan.hu/hotel.html>
Külföldön: http://travelo.hu/tavol/2014/11/22/ot_luxusszalloda_ahonnet_kitiltottak_a_gyerekeket/ [2016.12.31.]

(PUKÁNSZKY, 2013) és az aktuális emberképről, *embereszményéről* is árulkodik. *A gyermekfelfogás a gyermeknevelés hétköznapi gyakorlatát írja le. A köznapi tudat szintjén megjelenő elméleteknek, vélekedéseknek a mitizálást nélkülöző összessége. Az emberek közötti közvetlen kapcsolatokról, a családi és az iskolai nevelőmunka praxisából származik. Így tehát a gyermekkép és a gyermekfelfogás együttesen az adott korszak gyermekszemlélete.* (PUKÁNSZKY, 2013)

A gyermeklét történeti metaforái és a nevelés naiv, reflektálatlan hagyományokon és naiv nézetrendszeren alapuló cselekvésformái gyakran akadályozzák a cselekvő gondolkodást. Megzavarják a gyermek *mint olyan* szemlélését, helyette mitizálja és mint „elvi” entitást feltételezik a gyermekeket. (SÁSKA, 2004) A nevelés tevékenységeit (sokszor a róla való tudományos filozofálást és a napi praxist egyaránt) az idealizált gyermekkép foglyul ejti, s helyébe nem lép adekvát fogalom: már nem gyermeket nevelünk – emellett fogok érveket felhozni – és még nem felnőttet – itt is indokolni fogok. Ám az, hogy valójában kit is nevelünk: rejtve marad.

Korunk gyermekszemléletének jellemzői

Az aktuális gyermekszemlélet bemutatáshoz haszonnal járhat a gyermekképet (idealizált, milyennek akarjuk látni a gyermeket és a szakmai megközelítés) és gyermekfelfogást (a hétköznapi vélekedések) jellemezni. Ha napjaink gyermekfelfogását akarnánk megrajzolni, a bevezetőben említett hirdetést érdemes felidézni: állításom, hogy korunk gyermekszemléletében a gyermeknevelés mint defenzíva jelenik meg; a gyermek mint aki zavaró tényező tűnik fel, aki ellen védekezni szükséges. Értelmezésem szerint, ez a definiálatlan gyermekképből és a valódi gyermekkel való szembesülés hiányából ered.

Számos nézet határozza meg a nevelés gyakorlatát (és sokszor a szakmai diskurzust). Olyan sztereotípiák, mint a siker záloga a sokféle iskola;¹⁸ azok a vélekedések, amelyek a hazai pedagógia „hőskoráról” emlékeznek meg, mint amikor még nem „siralmas” eredményeket produkált az iskola.¹⁹ A szülők neveléssel kapcsolatos nézetrendszere úgy összefoglalható, hogy „*a jó gyereket nem kell nevelni*”. A szülők szerint „*a tisztességre nevelést, az anyanyelv megfelelő elsajátítását és a gondolkodás fejlesztését tették az első három helyre. Ezzel szemben nem ítélik fontosnak a vallásos nevelést, a játékot és szórakozást, a politikai, állampolgári nevelést és a szexuális nevelést.*” (LÉNÁRD, 2003) Ezek a szülői elvárások gyakorta szembemennek azzal a „kínálattal”, amelyet az iskola biztosít, ami a két oldal konfliktusához vezethet.

Gyermeklét és felnőttlét határán

A korábban már említett letisztulatlan gyermekkép definiálása amiatt is különösen nehezített, hogy a felnőttlét és gyermeklét határai meglehetősen elmosódtak. A dohányzás,²⁰ a kábítószer-fogyasztás,²¹ az alkoholizálás,²² a szexuális élet elkezdése, gyermekszülés, a rendszeres

¹⁸ Erről Vekerdy Tamás beszélt egy interjúban, 2013-ban: <https://www.youtube.com/watch?v=ZrC4vWXcZMg> [2016.07.05.]

¹⁹ Ez azért hiedelem, mert az 1970-es évektől végzett nemzetközi, rendszerszintű pedagógiai mérések stagnálást vagy romlást mutattak a hazai iskola teljesítményét illetően (erről bővebben ír ANDOR, 2005).

²⁰ Az első cigarettát 10 éves korukban elkezdők száma 7 fő a 14-18 évesek között, 33-35 fő ki is próbálta a korosztályban. (Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995)

²¹ 1995-ben az összes drogfogyasztóból (10 137 fő) 14 év alatti volt 1 540 fő; 18 év alatti 5 138 (Forrás: ORFK, Adatfeldolgozó központ)

munkavégzés,²³ s a családi döntésekben a véleményalkotás vagy az érdekképviseleti autonómia (diákönkormányzati tevékenység) vagy vagyontárgyak felhalmozása²⁴ már gyermekkorban elkezdődnek. Egy közel százfős, egészségügyi területen végzett kutatás 11-14 évesek „3 kívánságára” kérdezett. Konklúziói közül az egyik, hogy döntő – történetileg is ez a tendencia kitapintható – a serdülők felnőtté válásának értékkövetése. (BOYD et al., 2015)

A „milliomossá válni” kívánsága nem csupán érdekesség, hanem tematizáló ágens a közvélekedésben,²⁵ miként válnak már korai életkorban vagyonossá, saját üzletüket irányítóvá fiatalok.

Talán az egyetlen cezúra a gyermekkorra vonatkozóan a nagykorúság – ami jogi válasz a problémára, de nem pedagógiai és még kevésbé nevelési (neveléstudományi problémákra gyakran a jogtudománytól várt a megoldás). Mindezzel szemben az iskola, az intézményes nevelés „hagyományos” felfogásai legalábbis ellentmondásosak a kétféle világ közötti disszonancia miatt. Gyermekként tekint egy olyan személyre, aki valójában felnőtt viselkedésformákkal rendelkezik: a 3-14 évesek már mintegy 80%-ban „szólnak bele” a családot érintő döntésekbe.²⁶

Valójában lehetetlen elkülöníteni a pusztán gyermeki és kizárólagosan felnőtt viselkedésformákat.

Kényszerszerepben és kiszolgáltatottként

A tanulószerep alapvetően különbözik – nem csupán a pedagógusétól vagy a pedagógia világának más szereplőjétől hanem – más társadalmi szerepektől is abban, hogy a tanulószerep nem önként vállalt, úgynevezett „kényszer-szerep”. (MENYHAY, 2000: 153) A nevelési intézményen belüli bántalmazás, amikor a pedagógus fegyelmezési eszköztárának része a testi fenyegetés. (AÁRY-TAMÁS, 2014)

A gyermek, mint kiszolgáltatott személy jelenik meg a gyermekek ellen végrehajtott bűncselekményekben: ezek személy elleni aránya egyre nő, 2008-ban (24,79%) már csaknem elérte az egynegyedét; 40,4%-a család, az ifjúság és a nemi erkölcs elleni; és egyharmada (33,64%-a) vagyon elleni volt. (SIPOS, 2009) Bár a bántalmazó magatartás a köznevelési intézményekben leggyakrabban a tanulók közötti konfliktusok során alakul ki (AÁRY-TAMÁS, 2014), az agresszió megjelenése valószínűsíthetően nem ok, hanem következmény.

Bűnelkövetés

A gyermekkorúak bűnelkövetése *egyre korábbi életkorban* jelentkezik: életkoruk szerint a 13 évesek alkották az elkövetők 37-40%-át, 2009-ben arányuk 40,07%. (LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG, 2010) A 18 év alatti bűnelkövetők száma alig változott²⁷, az összes elkövető 60-62%-át min-

²² 40 fő a 12-14 éves korosztályból, 60 fő a 15-18 éves korosztályból alkalmi alkoholfogyasztó, ketten illetve hatan rendszeresen isznak (Forrás: ÁNTSZ ifjúsági egészségmagatartás-vizsgálatok, 1995)

²³ 5 millió gyermeket zsákmányolnak ki Kelet-Európában és a mediterrán régióban található munkahelyeken és főként az EU-tagállamokban (Forrás: ManolisMavrommatis (2005): P6_TA-PROV(2005)0272 A gyermekek kihasználása és gyermekmunka a fejlődő országokban. Az Európai Parlament állásfoglalása a gyermekek fejlődő országokban történő kizsákmányolásáról, különös tekintettel a gyermekmunkára (2005/2004 (INI))

²⁴ Kétezer fő gyermek 59%-a személyes használatban rendelkezik mobiltelefonnal, 31%-uk tévével, 22%-uk számítógéppel, 19%-uk kábeltévével és 17%-uk saját internet-hozzáféréssel. 2008-ban a 830 ezer fős 8-14 éves korosztály 32 milliárd Forint sorsáról dönt (havi átlagban 3300 Ft zsebpénzzel számolva). (Forrás: KID.COMM, 2012)

²⁵ 8 tanács fiatal milliomosoktól. www.caramella.hu/penz/8-tanacs-fiatal-milliomosoktol [2016.07.08.]

²⁶ Erről bővebben az NMHH 2012-es felmérésében a 8-14 éves gyermekek médiafogyasztásáról (KID.COMM, 2012), valamint NEULINGER – ZSÓTÉR, 2013; EISINGERNÉ BALASSA, 2012.

²⁷ Erről bővebben: ORFK SZÓVIVŐI IRODA, 2008.

den évben a 12-13 évesek teszik ki. A 14 és 18 év közötti elkövetők adják az összes fiatalos bűnelkövető 58-60%-át. A fiúk részvétele 2003 óta 84-86% körüli. 2007-ben 2861 fiú követett el büntetőnorma-sértést, ami 84,47%-os aránynak felel meg.

Az elkövetők nagyobb hányada *teljes családból* érkezik – amely szembe megy azzal az előítélettel, hogy az egyszülős családok bizonytalanabb háttérrel rendelkeznek, s könnyebben bekövetkeznek a devianciák. 14 év alatti kétszülős családban nevelkedtek aránya az elmúlt öt év viszonylatában mindig 72 és 76% között mozgott a korcsoportba tartozó elkövetőkön belül. Az egyszülős (elvált, özvegy) családban élő gyermekkorú elkövetők aránya stabilan 12-14% körüli, a nevelőotthonban, intézetben elhelyezetteké pedig 7-9%. A vagyon elleni bűncselekmények esetében a lopás vezet a gyermekkorúaknál 45,03 %-os, a 14 év felettiekénél pedig 35,69 %-os aránnyal.

Egy másik sajátosság a nemek aránya: a gyermekkorú elkövetőknél a nemek szerinti összetétel szempontjából – az utóbbi 5 évet figyelembe véve – kissé magasabb a lányok aránya 2009-ben, mint az előző időszakban, de számuk továbbra is töredéke a fiú elkövetők számának, a megoszlás 2009-ben 83,40-16,60% volt. (LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG, 2010)

Ami nevelési-pedagógiai szempontból tanulságos, az az, hogy az elkövetők nagyobb hányada teljes családból érkezik, szemben azzal a nézetrel, hogy a bűnelkövető gyerekek a nem teljes családokból kerülnek ki. A családi környezetre – a gyermekkorú elkövetőkhöz hasonlóan – legjellemzőbb, hogy mindkét szülő együtt neveli a fiatalosokat több mint a kétharmadát (2009: 69,90%), egyedülálló szülőnél van 15,33%, és 7,96% él nevelőotthonban, intézetben. (LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG, 2010)

A gyermekkorúak 67,59%-81,49%-a vagyon elleni bűncselekményeket követ el, számuk 2009-ben 1739. Ezeknek több mint a fele lopás, 13,86%-a betöréses lopás, de sajnos a súlyosabb megítélésű rablásból is kivesszük a részüket (8,05%-ban). Egyéb erőszakos bűncselekmények közül a szándékos testi sértést 8,24%-uk, garázdaságot 11,54%-uk valósít meg. (LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG, 2010)

Mára számos kutatás látott napvilágot, ahol a bűncselekményben gyermek az áldozat és sokszor ezek a cselekmények az iskola falai között zajlanak (szexuális visszaélés, szexuális „bullying”, lopás és rablás), a diákok egymás közötti erőszakos viselkedése. (BUDA, 2009)

Gyermekmunka

Az ILO (Nemzetközi Munkaügyi Hivatal) meghatározása szerint 18 éves kor alatt a heti 14 óra feletti munkavállalás gyermekmunkának számít. Az UNICEF szerint a „gyermekmunka” minden olyan, 18 év alatti gyermek által végzett munka, ami veszélyes, vagy hátráltatja a gyermek iskoláztatását, illetve káros a gyermek egészségére, vagy testi, lelki, morális vagy szociális fejlődésére. 5 millió gyermeket zsákmányolnak ki Kelet-Európában és a mediterrán régióban található munkahelyeken, és főként az EU-tagállamokban (erről bővebben: MAVROMMATIS, 2005). Ehhez további adalék a tanulók iskolai tevékenységekkel kapcsolatos megterhelése: már egy alsó tagozatos, 9-10 éves gyerek jóformán annyit dolgozik, mint amennyi a felnőttek hivatalos heti munkaideje, sőt, 17 százalékuk még 45 óránál is többet. A gyerekek „munkaideje” az általános iskola felső tagozatától átlépi a felnőtt határt, és egyre nő, heti 50 óra fölé. Általános iskolás korban még meg lehet őrizni nyolc órát alvásra, de középiskolás korban már azt sem.²⁸

²⁸ Erről bővebben: ANDOR, 2005.

Dohányzás, alkoholfogyasztás, droghasználat

A 13-15 éves tanulóknak mintegy 70%-a már kipróbálta a dohányzást és egyharmaduk jelenleg is dohányzik és a dohányzás a kipróbálása egyre fiatalabb életkorokra tolódik ki (17,7%-uk még 10 éves kora előtt gyújtott rá először). A jelenleg dohányzók közül majdnem minden ötödik tanulónál (17,4%) kialakult már a függőség, és a még soha nem próbálkozó tanulóknak több mint ötöde (22,1%) fogékonynak tekinthető a dohányzás elkezdésére. Minden tizedik (11,2%) jelenleg dohányzó tanuló rendszeresen dohányzik otthon is. *Csaknem kétharmaduk (65,3%) vásárol cigarettát üzletben, míg több mint háromnegyedük (76,2%) válaszolta, hogy fiatal kora még soha nem okozott neki problémát a cigarettavásárlásban, holott Magyarországon a jelenlegi szabályozás szerint tilos kiskorúak számára cigarettát eladni.* Majdnem 10%-kal több dohányzó fiú (71,0%) vásárol cigarettát üzletben, mint amennyi dohányzó lány (61,1%).²⁹ 1997-re 1995-höz képest a nyilvántartott kábítószer- és drogfogyasztók aránya négyszeresére emelkedett. A legfiatalabb korosztályok érintettsége és veszélyeztetettsége növekedése tapasztalható: a 19 éven aluliaknál legalább hatszoros növekedés tapasztalható.³⁰

Szexualitás gyermekkorban

Tizenhat éves korukra a diákok nagyjából fele túlesik első szexuális kapcsolatán tizenkilenc éves korban ez az arány már 95 százalékos. „Egyéb” szexuális élményekről sok diák már tizenegy-tizenkét éves korból beszámol, elsősorban lányok – akik állításuk szerint már kilenc-tíz éves korukban elvesztették a szüzességüket.³¹ A harminc gazdaságilag fejlett OECD-országban végzett kutatás³² megállapítja, hogy a termékenységi mutatókhoz képest Magyarországon magas a tizenévesek szülésszáma (a 15-19 éveseket tekintve 26,5 szülés jut ezer főre), ami a 26. helyezést jelenti ebben a rangsorban. 2012-ben az előző évhez képest a nők valamennyi korcsoportjában a szülésszám emelkedést jelzett. Az emelkedés legnagyobb a 20 év alatti és a 35 éven felüli anyák körében: ezen belül a tizenéveseknél 6,7 fő (ezer főre vetítve). (KSH) (GÉCZY – KELEMEN, 2013) A Világbank³³ kimutatása szerint Magyarországon 2009-2012 között a 15-19 évesek 1000 főjére évente – csökkenő tendenciát mutatva - 17, 15, 14, 12 fő élve születés jut. Az Európai Unió 28 tagállama átlaga felett áll Magyarország 2012-ben, ami a 15-19 évesek szülésszámát illeti (ezer főre vetítve), de a 15-17 éves korban gyermeket vállalók esetében is igaz (ez 12,6 fő, illetve 6,5 fő élveszületést jelent a tizenévesek körében.)³⁴

²⁹ Erről bővebben: DEMJÉN – NAGY, 2008.

<http://www.mnsza.hu> [2016.07.05.] és Global Youth Tobacco Survey /WHO (GYTS)

³⁰ Erről bővebben: HALÁSZ – LANNERT, 2000.

³¹ Erről bővebben: Amit a fiatalok a szexről tudnak – Kutatás a tinédzserek párkapcsolati attitűdjeiről (2010) Országos Egészségfejlesztési Intézet (OEFI)

³² A League Table of Teenage Births in Rich Nations. Innocenti Report Card, No. 3. July 2001. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard3e.pdf> [2016.07.05.]

³³ World Development Indicators.

<http://databank.worldbank.org/data/views/reports/tableview.aspx> [2016.07.05.]

³⁴ Office for National Statistics, UK.

<http://www.ons.gov.uk/ons/rel/vsob1/births-by-area-of-usual-residence-of-mother--england-and-wales/2012/sty-international-comparisons-of-teenage-pregnancy.html> [2016.07.05.]

A jelenkor neveléssel kapcsolatos kérdései és válaszai

Egy korszak nevelésszempontját tehát a korszak ember- és gyermekszemlélete együttesen határozza meg. A „kicsinyített felnőtt” hasonlat (ROUSSEAU, 1762) tanúskodik a korszak gyermekszemléletéről, mint ahogyan a „gyermek évszázada” metafora (KEY, 1900) az életminőség javulásáról, a gyermek egyre inkább középpontba helyezéséről árulkodik. A 19. századra a gyermekről gondolkodás spektruma a „*gyermek mint szeretetre méltó teremtmény*” felfogásától a „*gyermek mint fegyelmezésre szoruló lény*”-ig terjed (PUKÁNSZKY, 2015: 20), akikből „*eljövendő felnőttek, mint a 'boldogabb jövő' letéteményesei*” (KÉRI, 2002) lesznek. A gyermekkutatók, a *pedológia* előretörésével a gyermek „*cselekvés önszabályozó alanya, tevékenységeinek beavatott ismerője és szervezője, a társas kapcsolatainak irányítója, az iskolai döntéshozatal beavatottja, a sorsát alakító Én*” (ZSOLNAI, 1996) lép elő, hogy „*siettetett gyermekké*” (VAJDA, 2009) váljék s a „*gyermekkor halála*” vízióját vetítse elő. (BUCKINGHAM, 2002)

Ezek a metaforák egyben évszázadokat ölelnek át, és jutunk el révükön napjainkhoz, ahol nehézségekbe ütközik élesen elkülöníteni egymástól a felnőttkor és a gyermekkor határát, a felnőtt és gyermek viselkedésformákat, és félrevezető egyetlen hasonlattal leírni a mai kor gyermekszempontját, emberképét. Emberkép és gyermekkép híján aggályos nevelésszempontról gondolkodni. A gyermekkor sűrítése (rövidítése az egyre korábbi formális és intézményes nevelésben részesítéssel a gyermeki lét valódi megélése helyett) és sűrűsödése (például a médiatartalmak által – is – generált szükséglet-teremtés folytán egyre több felnőtt viselkedésforma megjelenése, megjelenítése már gyermekkorban) a két korszak közötti határvonal elmosódását hordozza magában.

A letisztulatlan gyermekkép zavaros nevelésszempontokhoz vezethet és elbizonytalanodáshoz: részben korábbi nevelésszempontokhoz való visszanyúlást (a jutalmazás-büntetés; a bevést, a tanulót mint a nevelő általi normák kritikátlan befogadóját tételező megfontolások) és a pedagógiát mint normatív entitást feltételező értékrendszerhez visszatérést okozza (indoktrináció). Gyakorta a *hagyományos pedagógia csődje* jeleit mutatja (NAGY, 2005), illetve a nevelői szaktudás és képesség határainak elérését és a kompetencia átadását (az úgynevezett „átnevelő” táborok, militáns javító-nevelő intézmények részére a magatartási, tanulási problémákkal küszködő fiatalok „átnevelésére” (MITCHELL et al., 1999),³⁵ a „Reading with Rover” program-féléknek, ahol támogató személyek helyett állatok segítik a gyermekek tanulását.³⁶

Naiv megoldásmódok

E kibontakozó gyermekszemléletre válaszul szülők, nevelők körében megjelenő tendencia az egyfajta defenzív (védekező) magatartás a gyermekkel szemben: ebben a gyermekvállalás és -nevelés kérdése mint „kerülő rossz” vetődik fel, a gyermek olyan személy, aki ellen védekezésre kell berendezkedni: a bevezető bekezdés is erről ír. A szülők úgy érzik, folyamatosan programot kell csinálniuk a csecsemőkorból alig kinőtt gyerekeknek. Az okok között szerepel, hogy a kisgyermekkel való tartós összecsapás unalmas és fárasztó lehet a felnőtteknek. (VAJDA, 2009: 11) Erről „szülőmentő”, egymásnak tanácsot adó és a gyermek elleni védekezésre felkészítő „anti-blogok” tanúskodnak: egyenesen *gyermekmentes mozgalomról, szerepzavarról* írnak, a gyermekvállalás elleni érveket lajstromozzák („*megszűnés létezni*” és „*A gyerek márpedig kínoz, de csak úgy, mint a túszejtők esetében, a legkisebb em-*

³⁵ Lásd még a 'Boot Camp' - az Átnevelőtábor című film.
<https://www.youtube.com/watch?v=-aqBH977keQ> [2016.07.06.]

³⁶ A Reading With Rover program honlapja: <http://www.readingwithrover.org/> [2016.07.05.]

*berséges gesztus elég ahhoz, hogy meghatódj, és elolvadj. Közéd is lövethetett volna, mégis mosolygott egyet két mellrágás között. Hát nem isteni?”*³⁷ A szerepzavarral kapcsolatos utalás jelenik meg egy következő blogban:³⁸ „Every mother needs a wife”, vagyis minden anyának szüksége van egy feleségre. Ez lehet a nagymama, egy bébiszitter vagy a bölcsi óvónő, valaki, aki segít nevelni a gyereked, amíg Te dolgozol vagy ügyeket intézel.” Egy másik kezdeményezés³⁹ így jellemzi magát: „Egy hely, ahol a terhesség és a gyereknevelés nem rózsaszín vattacukor.” Érdekes megfigyelni, itt is kifejtik a szerzők azt a fajta ellentmondásosságot, amely az idealizált gyermek(várás) és a valóságos között feszül – „megoldást” ugyanakkor ez az önszegélyező site sem kínál, illetve „átvészelésre” buzdít, valamint „átmeneti”-nek minősíti a csecsemőkort. „Az anyaság pedig mi más lehetne, mint: pozitív érzés, felülmúlva a szerelem érzését is, burokszerűen körbevesz, pihe-puha és mézes, bizserget, teljességet ad, a kozmikus boldogságon túl, mintegy grátiszként. (...) Vártuk, mikor jön már az anyaság és apaság fantasztikusan pozitív érzése. De az nem jött. Inkább csak sóvárog-tunk némi alvás és szabadidő után, de abból sem lett több. Sorvadoztunk, kornyadoztunk, és minden voltunk, csak boldogok nem.” A gyermekvállalás-nevelés ártalmaival szemben foglal állást a „Mozgásteret Anyunak!”-program,⁴⁰ Ez egy olyan kezdeményezés, amely segít az anyukáknak megtalálni azokat a budapesti és vidéki helyszíneket, ahol gyermekükkel együtt feltöltődhetnek, kikapcsolódhatnak, közös élményeket szerezhetnek, a blogtulajdonos szerint.

A nevelés, defenzív, militáns frazeológiát sem nélkülöző iránya „Anyament Tiszt-rangjelzést kínál” csak „anyamenteknek” „Az Anyúza Anyament Tiszt Rangjelzés egy felvarrható ruhatetoválás, másnéven himzett felvarró, amit a legkisebb kezűgyességgel megáldott anyakatona is könnyen felvarrhat kedvenc ruhájára, hordozókendőjére, pelenkázótáskájára.”⁴¹

A védekező szülői magatartás egy másik példája az úgynevezett „szülőtudomány”, jelmondata:⁴² „Because raising kids defies all reason, logic and most of the laws of the universe.” A blogok elnevezése is sokatmondó: egy várandósok és szülők számára tanácsokat adó oldal „rémes” vagy „ijesztő” mami címen elérhető.⁴³

A „Miért válnak zsarnokká a gyermekeink”-kötetek azt boncolgatják, hogy „szabályos érzelmi erőszakot követünk el gyerekeinken, amikor a nevelés során nem gyerekek, hanem partnernek tekintjük őket” áll a könyv fűlszövegében. Így a gyerek olyan szerepbe kényszeredik, amelyhez nem alakult ki minden szükséges képessége (WINTERHOFF, 2012). Mindez egyfelől a gyermekszerep-tévesztésre reflektál, másfelől a gyermek valódi értékén kezelése elmulasztására. A divatos lózungok hatóerejére - „a gyermek” mindenáron és erőltetetten (inkább: félreértve azt) „partnerévé válásá”-ra és következményeire.

A szülők tanácstalansága látható: nem lehet egyfajta „nevelők iskolájába” utalni, nem is lenne szerencsés mindenképpen intézményesíteni a tanuláshoz ezt a fajtáját. Nem elhanyagolható mértékű annak a *mintának* a jelentősége sem, amelyet a szülő maga hoz, a saját nevelődési vagy a környezetében tapasztalt nevelői hatások következtében kialakult attitűd.

³⁷ 11 ok a gyerekvállalás ellen.

http://oriblog.blog.hu/2014/09/23/11_ok_a_gyerekvallalas_ellen [2016.07.06.]

³⁸ Egy szar Anya vallomása.

http://ohpuravida.blog.hu/2015/04/09/miert_vagyok_szar_anya [2016.07.06.]

³⁹ Bezzeganya.

<http://bezzeganya.reblog.hu/> [2016.07.06.]

⁴⁰ Teret Anyunak.

<https://www.facebook.com/teretanyunak/> [2016.07.06.]

⁴¹ Anyúza.

<http://www.anyuzda.hu/> [2016.07.06.]

⁴² Science of Parenthood.

<http://scienceofparenthood.com/> [2016.07.06.]

⁴³ Scary Mommy.

www.scarymommy.com [2016.07.06.]

Összegzés

A felvázolt csomópontok oldására egy lehetséges megoldásjavaslat a nevelési mítoszokkal leszámolás és a gyermek *valódi* megismerése, szerepének felismerése és egy reális énkép birtokosává nevelése. Szükséges lenne a szülők reflektálása a saját nevelési gyakorlatra abban, hogy a legeredményesebb nevelési kombináció kiválasztásában a gyermek vezesse. Fontos lenne a tanárképzésre a más diplomás képzésekhez hasonló szakemberképzésként tekinteni és a pedagógusi szakmai tudás egyéb (orvosi, jogi, közgazdasági) szaktudással megegyező elismerése.

IRODALOM

A League Table of Teenage Births in Rich Nations. Innocenti Report Card, No. 3. July 2001. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.

<https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/repcard3e.pdf> [2016.07.05.]

AÁRY-TAMÁS Lajos (2014): Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2014. évi tevékenységéről. OJBH, Budapest. 590/2014/OJBH.

<http://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2014/kozoktat.html> [2016. 07. 06.]

ANDOR Mihály (2005): Lépéskényszer. Az extenzív fejlődés lehetőségeinek kimerülése az oktatásban. Iskolakultúra, 15, 3. szám. 57-70.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00091/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_03_057-070.pdf [2016.07.05.]

BOYD, J. P. – STEINER, M. J. – SKINNER, A. C. – COYNE-BEASLEY, T. – PERRIN, E. M. (2015): World Peace, To Be a Millionaire, and Hoop Dreams. Adolescent Wishes on Health Screening Surveys. North Carolina Medical Journal. 76, No. 1. 9-12.

www.ncmedicaljournal.com/content/76/1/9.full [2016.07.06.]

BUDA Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. Iskolakultúra, 19, 5-6. szám. 3-15.

BUCKINGHAM, D. (2002): A gyermekkor halála utána. Helikon, Budapest.

DEMJÉN Tibor – NAGY Erika (2008): Vélemény „A gazdasági reklámtevékenység alapvető feltételeiről és egyes korlátairól” szóló T/5451. számú törvényjavaslathoz.

EISINGERNÉ BALASSA Boglárka (2012): Édesem vagy mostohák? Vásárlási döntések a mozaikcsaládokban. Doktori értekezés-tervezet. Széchenyi István Egyetem, Győr.

http://rgdi.sze.hu/images/RGDI/honlapelemei/fokozatszerzesi_anyagok/eisingerne_balassa_boglarka_doktori_dolgozat_vegleges.pdf [2016.07.05.]

GÉCZY Gabriella – KELEMEN Dávid (2013): Élveszületések és termékenység, 2012. Statisztikai tükör, VII, 103. szám.

HALÁSZ Gábor – LANNERT Judit (szerk.) (2000): Jelentés a magyar közoktatásról 2000. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

KÉRI Katalin (2002): Gyermekképünk az ötvenes évek első felében. Iskolakultúra, 3. szám. 47-59.

KEY, E. (1976): A gyermek évszázada. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

KID.COMM (2012): Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács, Budapest.
http://mediatorvenyben.hu/dokumentum/293/KidComm2_tanulmany.pdf [2016.07.05.]

LEGFŐBB ÜGYÉSZSÉG (2010): Tájékoztató a gyermekkorúak és a fiatalkorúak bűnözésével összefüggő egyes kérdésekről.
<http://www.mklu.hu/repository/mkudok1854.pdf> [2016.07.06.]

LÉNÁRD Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. Iskolakultúra, 13, 5. szám. 76-82.

MAVROMMATIS, M. (2005): A gyermekek kihasználása és gyermekmunka a fejlődő országokban (2005): Az Európai Parlament állásfoglalása a gyermekek fejlődő országokban történő kizsákmányolásáról, különös tekintettel a gyermekmunkára (2005/2004 (INI)).
<http://www.europarl.europa.eu> [2016.07.05.]

MENYHAY Imre (2000): Bevezetés az általános szociológiába. Nyugat-Magyarországi Egyetem, Sopron.

MITCHELL, O. – MACKENZIE, D. L. – GOVER, A.R. – STYVE, G. J. (1999): The Environment and Working Conditions in Juvenile Boot Camps and Traditional Facilities. Justice Research and Policy, 1, No. 2. 1-22.

NAGY József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csődje. Iskolakultúra, 6-7. szám. melléklet.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00094/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_06_07_III-XI.pdf [2016.07.06.]

NEULINGER Ágnes – ZSÓTÉR Boglárka (2013): A családi fészekben élő fiatal felnőttek és fogyasztói döntéseik. Vezetéstudomány, XLIV, 9. szám. 22-34.
http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/1337/1/vt_2013n9p22.pdf [2016.07.06.]

Office for National Statistics, UK.
<http://www.ons.gov.uk/ons/rel/vsob1/births-by-area-of-usual-residence-of-mother--england-and-wales/2012/sty-international-comparisons-of-teenage-pregnancy.html> [2016.07.05.]

ORFK SZÓVIVŐI IRODA (2008): A gyermek- és fiatalkori bűnözés helyzete. Az Országos Rendőr-főkapitányság honlapja.
www.police.hu [2016.07.05.]

PUKÁNSZKY Béla (2005): Rousseau gyermekszemlélete és a „fekete pedagógia”. Iskolakultúra, 9. szám. 3-16.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00096/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_09_003-016.pdf [2016.07.06.]

PUKÁNSZKY Béla (2013): A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben. Bevezetés.

<http://www.parlando.hu/2013/2013-5/2013-5-03-Pukanszky.htm> [2016.07.06.]

PUKÁNSZKY Béla (2015): A 19. századi magyar pedagógiai kézikönyvek gyermekképének belső ellentmondásai. Pedagógiatörténeti Szemle, 1, 2. szám. 12-20.

<http://pedagogiatortenetiszemle.hu/index.php/ptszemle/article/view/13> [2016.07.06.]

ROUSSEAU, J.-J. (1762, 1997): Émile avagy a nevelésről. Papirusz, Budapest.

SÁSKA Géza (2004): A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokráciaellenes képzete a XX. századi pedagógiai ideológiákban. Magyar Pedagógia, 104, 4. szám. 471-497.

SIPOS László (2009): A gyermek mint áldozat, avagy a gyermekek sérelmére elkövetett bűncselekmények alakulása. Új Pedagógiai Szemle, 59, 8-9. szám. 209-215.

VAJDA Zsuzsanna (2009): Siettetett gyerekek. Iskolakultúra, 14, 9. szám. 3-15.

WINTERHOFF, M. (2012): Miért válnak zsarnokká a gyerekeink? Avagy: a gyermekkor elrablása. Dialóg-Campus, Pécs.

World Development Indicators.

<http://databank.worldbank.org/data/views/reports/tableview.aspx> [2016.07.05.]

ZSOLNAI József (1996) Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba. Tankönyvkiadó, Budapest.

RÉBAY MAGDOLNA

A NEVELÉS-OKTATÁS HÁROM ARISZTOKRATA (TELEKI, VAY, WESSELÉNYI) CSALÁDBAN A DUALIZMUS KORÁBAN

Összefoglaló:

Írásunk főszereplője három család:⁴⁴ a gróf Teleki, a báró és gróf Vay, valamint a báró Wesselényi. Kutatásunk célja fiúgyermek tanulmányútjának rekonstruálása volt. Forrásaink országgyűlési almanachok, lexikonok, értesítők, valamint kézirat- és levéltári dokumentumok voltak. Megállapítottuk, hogy a magánnevelés szokása nem tűnt el, de mindenképpen visszaszorult. A nagy többség gimnáziumba iratkozott be, s már nem csak magántanulókat találhatunk köztük. Többen nevelőintézetben végezték tanulmányaikat. A Theresianum jelentősége – ellentétben a sárospataki református főgimnáziummal – növekedett. Megfigyelhettük Budapest szerepének megerősödését. A felsőoktatást tekintve a jogi képzés dominanciája fennmaradt, de visszaszorulni látszik. Továbbra is elterjedt volt a peregrináció szokása.

Kulcsszavak: arisztokrácia, nevelés, 1867-1918

Az egyes családok

Kutatásunkban – amelyet az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjjal támogatott – az arisztokrácia fiúgyermekének dualizmus kori iskoláztatásával foglalkozunk. Részint a főrendiek által preferált iskolák történetét tárjuk fel, részint egyes családokra vonatkozóan folytatunk vizsgálatokat. Jelen írásunkban három család tagjaira fókuszálunk levéltári, kéziratári források, valamint adattárak és életrajzi lexikonok alapján. Arra vagyunk kíváncsiak, hogyan alakult a fiúgyermek iskolai pályafutása, mely iskolákat választották, milyen végzettséggel rendelkeztek. Igyekeztünk a családi nevelésről is információkat gyűjteni. Célunk, hogy Virág Irén kutatási eredményeit felhasználva összehasonlítást tegyünk a XIX. század első és második felének nevelési és iskoláztatási szokásairól.

A Vay kiterjedt nemzetség volt: a köznemesi mellett a korszakunkban létezett bárói (1783) és grófi (1830) ága is, s katolikusok és reformátusok egyaránt találhatóak voltak sorában. Mintánk 26 főből áll, ennyien érték meg az 1849 és 1911 között születettek közül a beiskolázási kort.⁴⁵ (GUDENUS, 1998: 162-172) A család Borsod, Szabolcs, Zemplén és Abaúj vármegyében rendelkezett birtokokkal. Erdély egyik legtekintélyesebb családjának számító Telekiek közt szintén voltak reformátusok és katolikusok is. A család a grófi címet 1697-ben nyerte el. A Vaynál is népesebb nemzetségről van szó, a fentebb nevezett időszakban született fiúgyermekek közül 50 érte meg az iskolás kort. (GUDENUS, 1998: 83-107) A szintén erdélyi Wesselényi család a báróságot 1582-ben nyerte el. (Grófi címet is kapott, de az az ág kihalt a XVII. században.) A hadadi ágon „csak” lánygyermekek születtek a vizsgált időszakban, míg a zsidóiból négy fő kerülhetett be a mintánkba. (GUDENUS, 1998: 259-265)

⁴⁴ Az egyszerűség kedvéért írásunkban a család kifejezést nemzetség értelemben is használjuk.

⁴⁵ Az időkeret kiválasztásánál az iskoláztatás volt a fő szempont: hányan kerülhettek be a dualizmus időszakában az alap- és középszintű oktatásba. A csecsemő- vagy kisgyermekkorban elhunytakat nem számoltuk.

A három család tagjainak nevelése és oktatása 1790 és 1848 között

Arisztokrata körökben a gyermekek nevelésére a korszakunkat megelőzően is különlegesen nagy gondot fordítottak. Gr. Teleki László (1764-1821) így nyilatkozott apjáról: „*Pénzed nem kimélted, és nem fősvényeskedtél: úgy folytattad Atyám a nevelésemet, hogy egyszersmind meg is nyerted a Szívemet. Apám voltál, s együtt igaz jó barátom, ezen virtust valyon hány Apákba látom?*” (idézi VIRÁG, 2013: 36) László neveltetése 13 évvel ifjabb öccséhez, Józseféhez (1777-1817) hasonlóan eleinte a családi háznál zajlott. Az idősebb testvért 13 évesen írták be a marosvásárhelyi református kollégiumba, míg bátyja a debreceni kollégiumba járt. László két év után a pesti egyetem jogi karára iratkozott be, majd Bécsben és Göttingában járt egyetemre. József először Pozsonyban filozófiát tanult, s csak aztán jogot Pesten. Hosszabb, több országra kiterjedő európai tanulmányút keretében ő is megfordult Göttingában, s az egyetem hallgatója lett. Kortársuk, gróf Teleki Domokos (1773-1798) – miután Nagyenyeden tanult – szintén Pesten végezte egyetemi tanulmányait. Gróf Teleki Ferenc (1785-1831) bécsi theresianumi tanulmányait követően előbb Kolozsvárt jogot, majd Göttingában matematikát hallgatott. (VIRÁG, 2013: 37-38, 43, 48, 50) Külföldi tanulmányúton történő részvétel a Teleki családban a neveltetés része lehetett, hiszen a fiatalabb generáció több tagja, így László (1811-1861) és Sándor (1821-1892) is hosszabb időt töltött távol. Előbbi német, francia, angol területeken járt, míg utóbbi Spanyolországba és Itáliába is eljutott a német országokon túl. László utazásait megszakítva a berlini egyetemen a jogi és a filozófiai karon folytatott tanulmányokat. (Korábban a sárospataki gimnázium diákja volt.) Hazai körutazásra is találunk azonban példát: a már említett Domokos többször bejárta a magyar korona országait, hogy jobban megismerje azokat. (VIRÁG, 2013: 52-53, 41-42)

A gondos nevelés értékének elismerése vezethette a Teleki testvéreket arra, hogy apaként nevelési tervzeteket fogalmazzanak meg. László „A nevelésről” címmel foglalta össze pedagógiai koncepcióját három – ekkor 4, 6 és 7 éves – fia kiszemelt nevelőjének (1796), akit munkája megkezdése előtt külföldi tanulmányútra küldött. Ebben Locke nyomán részletesen kifejtette a testi, erkölcsi és értelmi nevelésre vonatkozó nézeteit, és kitért a jó nevelő tulajdonságaira. Fontosnak tartotta, hogy a nevelés során a gyermek természetére, képességeire tekintettel legyenek, ezért mindegyik gyermekéről külön jellemrajzot írt. (VIRÁG, 2013: 55-58) Talán bátyja hatására József is megfogalmazta pedagógiai nézeteit. Írása 1818-ban jelent meg „Gyermekeim neveléséről való gondolataim” címmel. Ebben fiai – szintén külföldre, többek közt Pestalozzihoz küldött – nevelője számára írta le elképzeléseit erősen Locke hatása alatt állva. (VIRÁG, 2013: 58-60) A magántanár személye kulcsfontosságú volt tehát, hiszen a fiúk fiatalabb éveikben magántanulók voltak. Közép- és felsőfokú tanulmányaik színhelyére is nevelőjükkel érkeztek, akik iskolai éveik során is segítségükre voltak. A tanulmányutakon is vezetésükkel vettek részt. (VIRÁG, 2013: 66, 68, 70)

Virág Irén a Vay család tagjaival is foglalkozott. Ifj. br. Vay Miklós (1802-1894) és Lajos (1803-1888) öccse nevelése az édesanyjuk, br. Adelsheim Johanna irányítása mellett zajlott, mivel édesapjukat lekötötték a közügyek és a gazdaság vezetése. Ő látta el instrukciókkal a magántanárukat is. Anyjuk a gyermekeket még Pestre is elkísérte, amikor tanulmányaik miatt ide költöztek. (VIRÁG, 2013: 34-35) A fiúk apja (br. Vay Miklós, 1756-1824) a sárospataki kollégium diákja volt. Matematika és német tudását magánúton bővítette, erre szüksége is volt, mert társadalmi rétegéhez szokatlan módon a bécsi Mérnökakadémia hallgatója lett. Ezt követően hosszabb, Franciaországot, Angliát és Törökországot érintő utazáson vett részt. A gyermekek közül ifjabb Miklós tanulmányairól rendelkezünk Virág Irénnek köszönhetően információkkal. Apjához hasonlóan református gimnáziumban tanult, de Kecskeméten, s összesen két évig. Majd beiratkozott a pesti egyetemre, ahol különböző tudományokban 12 vizsgát tett. A jurátusság után öccsével és nevelőjükkel magyarországi utazáson vett részt. Ezt követően pedig szintén meglepő módon – apja kívánságára – a bécsi politechnikum hallgatója

lett, ahol kémia, technológia és mezőgazdasági tanulmányokat folytatott, s emellett a nyelvtudását fejlesztette. Az említett Lajos fia, Béla (1829-1910) a klasszikus utat járta: jogi tanulmányokat folytatott, majd a berlini egyetemen töltött el két esztendő. Végül ő is hosszabb európai tanulmányutat tett. (VIRÁG, 2013: 43-44, 46, 50-52)

Wesselényi család legkiemelkedőbb tagja, Miklós (1796-1850) házi nevelést kapott, melyet apja a nyilvános iskolai oktatásnál célravezetőbbnek tartott. Később (1812-től) Kolozsvárt lett diák, itt járt jogakadémiára is, s mint közismert, évekig tartó itáliai, franciaországi, angliai tanulmányúton vett részt. A terveiben a göttingai egyetem is szerepelt, de erről végül letett. (VÁCZY, 1904a: 1-3; VÁCZY, 1904b: 70; VÁCZY, 1910: 530-532; VIRÁG, 2013: 48, 51-52)

A fentieket összegezve azt láthatjuk, hogy a főrangú ifjak magánnevelő irányításával végzett otthoni tanulmányokat követően legfeljebb néhány évre iratkoztak be valamelyik hazai iskola felsőbb gimnáziumi és/vagy filozófiai osztályába. Felsőfokú tanulmányaikat jellemzően részint hazánkban, részint külföldön – olykor tanulmányútba ágyazottan – folytatták. A XVIII-XIX. század fordulóján jó hírének köszönhetően a göttingai egyetem számított legnépszerűbbnek. A külföldi utazás mondhatni elengedhetetlen részét képezte a neveltetésüknek.

A Teleki grófok iskoláztatása a dualizmus korában

Alábbiakban a három család körében zajló dualizmus kori nevelésre térünk rá. Ahogy említettük, a Teleki grófok közül a mintánkba 50 fő került, minden másodikról rendelkezünk tanulmányokra vonatkozó adattal.⁴⁶ Ezeket táblázatban foglaltuk össze, ami a Függelékben látható (1. táblázat). A választott középiskolákon végigtekintve kiemelhető a két főváros, Bécs és Budapest szerepe. A Theresianumban, a birodalom diplomáciai és tisztviselői elitjének nevelését szolgáló intézetben 6 Teleki gróf is tanulmányokat folytatott, köztük 2 testvérpár. (ALBUM, 1913: 330) Budapest az ország gazdasági, társadalmi, kulturális központja tanulmányi színhelyként szintén vonzó volt a dualizmus korában. Három budapesti középiskola kerül név szerint említésre, a királyi katolikus főgimnázium, a református főgimnázium és a piarista főgimnázium. A gimnáziuménál alacsonyabb presztízsű, szűkebb továbbtanulási lehetőséggel együtt járó reáliskolába csak egy testvérpár járt (Erik és Ralph). Több vidéki középiskolával is találkozunk.

A felsőfokú tanulmányokat tekintve a művészeti (Géza, Ralph) vagy a katonai pálya (Sándor, János) viszonylag ritka. A többség a jogi képzést választotta, esetleg a gazdaságát. Érdekes, hogy kimutatható egyfajta családi örökség: a geográfia iránti érdeklődés (László és Géza), ami talán a felfedező Teleki Sámuel (1845-1916) hatásának is betudható. A fiatalabb korosztály két tagja kereskedelmi felsőfokú képzésben vett részt. A jogi képzés dominanciája tehát visszaszorulni látszik. Külföldi tanulmányutat mindössze öt főnél említenek források, bár valószínűleg elterjedtebb volt. Ami figyelemre méltó: Pál, a későbbi miniszterelnök, már Európán kívüli országokba is eljutott, Észak-Amerikába és Észak-Afrikába, de ennek oka speciális érdeklődése is lehetett.⁴⁷

Gróf Teleki Arvéd (1865-1942, lásd 1. kép) esete egyszerre rendhagyó, s egyszerre egyedi, ezért érdemes vele kiemelten is foglalkozni. A gimnáziumi tanulmányait a bécsi Theresianumban végezte (1876-1884), ahol elvállalta a rosszabbul tanuló diáktársai korrepetálását. (ALBUM, 1913: 238) 1886 májusában Párizsból írt levelet barátjának, Justh Zsigmondnak, s ebben azt kérte, segítsen megállapodást kötni a kiszemelt magántanárral, akit feltehetően Juszt ajánlott neki. Ekkor még úgy tervezte, hogy Horváth Ádám⁴⁸ segítségével au-

⁴⁶ A táblázatunkban utolsóként szereplő László már 1912-ben született.

⁴⁷ A forrásaink lexikonok és országgyűlési almanachok voltak (lásd Irodalom).

⁴⁸ A jogakadémia egyetemes és magyar jogtörténet tanára. (Értesítő Kecskemét, 1886/87. 56.)

gusztus végén 3 hét alatt falun készül fel az általa „nem túl szigorú”-nak ítélt, azonban külön művek megtanulását igénylő kecskeméti vizsgára. (Meg is kérte a szükséges könyveket.) A levelei keltezéséből adódóan a felkészülésre nem került sor, de Arvéd Kecskeméten sem jelent meg, noha az 1886/87-es tanévre a III., államtudományi évfolyamra beiratkozott.⁴⁹ Talán 1888 kora tavaszán írhatta azt a levelét, amelyben arról számolt be barátjának, hogy testvérével áprilistól a polgármester villájában fog lakni, hogy felkészülhessen a júniusi államvizsgára. Az 1887/88-as tanévre ugyanis mindketten beiratkoztak a IV., jogtudományi évfolyamra. Még januárban azonban Kecskemétre kellett menniük. Az egyik tanár (Vámos Béla) ugyanis „makacs távolmaradásért” ki akarta zárni az akadémiáról. Végül néhány tanár közbenjárására erre nem került sor. Az igazgatóval ugyanis távolmaradási engedélyt állított ki magának két hónapra.⁵⁰

Teleki Arvéd más felsőoktatási intézmények joghallgatója is volt: a bécsi egyetemnek, a párizsi École des sciences politiques-nek és a budapesti egyetemnek.⁵¹ Letette mind a jog-, mind az államtudományi vizsgákat. A német mellett tökéletesen beszélt franciául és angolul, de elsajátította az olasz, a román és a szerb nyelvet is. Mivel diplomáciai pályára készült, hosszabb tanulmányutat tett Olasz- és Franciaországban, Angliában, Belgiumban és Svájcban. Apja halálát követően – 23 évesen – azonban át kellett vennie a birtokok kezelését. Köz- és mezőgazdasági ismereteit közép-európai utazásai alatt igyekezett bővíteni. Szakcikkében számolt be tapasztalatairól. Később a politikusi pályára lépett: 1905-ben Újvidék függetlenségi párti képviselőjévé választották. Első feleségétől két fia született, a fiatalon elhunyt Erik és a festőművésszé vált Ralph. Az arisztokrata hagyományokkal szakítva nem magántanár, hanem saját maga tanította fiait a reáliskola IV. osztályáig. (FABRO – ÚJLAKI, 1906: 242-243; 1906-1910. ÉVI ORSZÁGGYŰLÉS, 1906: 209-210, GUDENUS, 1998: 102)⁵²

1. kép: Gróf Teleki Arvéd⁵³



⁴⁹ Gróf Teleki Arvéd Justh Zsigmondnak. 1886.05.31. OSZK Kézirattár Levelestár. Értesítő Kecskemét, 1886/87. 56.

⁵⁰ Gróf Teleki Arvéd Justh Zsigmondnak. Keltezés nélkül. OSZK Kézirattár Levelestár. Értesítő Kecskemét, 1887/88. 30.

⁵¹ A kecskeméti évekről egyébként a biográfiák nem ejtenek szót. Arról sincs információnk, hogy végül letette-e az említett államvizsgát.

⁵² Teleki Arvéd gróf.

<http://keptar.niif.hu/html/kepoldal/index.phtml?id=025593> [2016.12.31.]

⁵³ Uo.

A báró és gróf Vay család tagjainak iskoláztatása a dualizmus korában

A Vayak kevésbé kapcsolódtak be a magyarországi közéletbe, ezért kevesebb adattal rendelkezünk róluk. A mintánkba kerülő 28 személy közül csak kilenc tanulmányairól vannak információink (lásd 2. táblázat).⁵⁴ Mind a grófi, mind a bárói ágról tanultak a család tagjai a pozsonyi királyi katolikus főgimnáziumban, viszont nem egy időben. Ádám a 8. osztályt végezte itt magántanulóként (1885/86.), Imre 1890/91-től szintén magántanulóként a II-III. osztályt, a református Art(h)ur pedig – budapesti tanulmányok után – nyilvános tanulóként (!) a IV-VIII. osztályt.⁵⁵ Imre egy év kihagyás után a bécsi Theresianum diákja lett (1893-1899, III-VIII.). (ALBUM, 1913: 272)⁵⁶ Sárospatakra – az egész mintát tekintve⁵⁷ – mindösszesen két fő járt (Elemér és Arnold), miközben az iskola vezetésében és az egyházkerületben a Vay család fontos szerepet játszott. Elemér édesapja, Béla (1829-1910) a Tiszáninneni Református Egyházkerület főgondnoka volt, egyetlen fiát Debrecenben és Patakon neveltette. A dualizmus korában az egyházkerület főgondnoka volt id. br. Vay Miklós (1828-1886)⁵⁸ és a már említett br. Vay Béla (1829-1910) is, ők és a család más tagja is bőkezűen támogatta az intézményt. Béla elvállalta az éremgyűjtemény rendezését,⁵⁹ míg Miklós fia, ifj. Miklós (1828-1886), aki a főiskola aligondnoka is volt, a művészeti gyűjteményt gyarapította saját szobraival, rajzokkal stb., s könyvtár bővítéséhez is hozzájárult.⁶⁰ A Vay nevet iskolai alapítványok viselték.⁶¹

S ha a sárospataki református főgimnázium tanulóinak értesítőben elérhető névsorát végignézzük, talán kérdést is kapunk a válaszukra: vajon miért járt ily kevés Vay ebbe az iskolába? Mindössze egy arisztokratával találkozunk a diákok közt, ő gróf Lónyay Gábor, aki az első három osztályt végezte itt magántanulóként 1899/1900 és 1901/02. közt.⁶² A jogakadémia már lényegesen vonzóbb volt az arisztokrata ifjak számára, hiszen 1908/09. és 1917/18. közt⁶³ beiratkozott br. Waldbott Ferenc, hg. Windischgraetz Lajos, gr. Andrassy Imre, gr. Vécsey Ferenc, gr. Szapáry István, br. Groedel Rikh és br. Sennyey István, közülük egyedül gr. Vécsey Ferenc mind a négy évfolyamra.⁶⁴

A Vay család esetében is igen kevés személyes dokumentumra támaszkodhatunk.⁶⁵ Gr. Zichy Eleonórának húgához, Máriához írt levelei árulnak el néhány apró részletet. Máriának és gr. Vay Ádámnak három fia született: Rezső (1893-1927), Ádám (1895-1930) és Béla (1903-1945). (GUDENUS, 1998: 168) Az idősebbek nevelője Abbáziában rövid ideig Kunfi Zsigmond volt.⁶⁶ 1918-ban Ádám depressziós lett, s Rezső is mentális problémákkal küzdött,

⁵⁴ A forrásaink lexikonok és országgyűlési almanachok voltak (lásd Irodalom).

⁵⁵ Értesítő Pozsony 1885/86. 94., 1890/91., 80., 1891/92., 94., 1893/94., 61., 1894/95., 64., 1895/96., 64., 1896/97., 71.

⁵⁶ Jahresbericht Theresianum, 1893/94. 50., 1894/95. 133., 1895/96. 75., 1896/97. 111., 1897/98. 47., 1898/99. 59.

⁵⁷ Az 1871/72-1917/18. tanév értesítői áttanulmányozása alapján. A diákok teljes névsorát az 1884/85. tanévtől közlik, a korábbi évekre vonatkozóan az adományozók, ösztöndíjasok, jutalmazottak stb. listája nyújt segítséget.

⁵⁸ Neki nem született gyermeke (lásd GUDENUS, 1998: 168).

⁵⁹ Értesítő Sárospatak, 1878/79. 40-41. 1879/80. 47.

⁶⁰ Értesítő Sárospatak, 1875/76. 20., 1876/77. 23-24., 1877/78. 20., 22., 1878/79. 41., 1879/80. 47. stb.

⁶¹ Értesítő Sárospatak, 1871/72. 12-13., 1895/96. 69.

⁶² Értesítő Sárospatak, 1899/1900. 218., 1900/01. 169., 1901/02. 143.

⁶³ Az értesítő ebben az időszakban közölte az akadémiai diákok névsorát.

⁶⁴ Értesítő Sárospatak, 1908/09. 58., 1909/10. 70., 1911/12. 97., 1912/13. 88., 90., 1913/14. 112-114., 1914/15. 94., 1915/16. 50-52.; 1916/17. 45-46. 1917/18. 46.

⁶⁵ A MNL OL a Teleki család néhány tagjának a levelezését is őrzi, de ezekben érdembeli információt a nevelésre és iskoláztatásra vonatkozóan nem találunk. Tükröződik bennük a szülők aggodalma gyermekeik iránt, a betegségekkel való féltés. (Vö. MNL OL P 654 III. sorozat 40. tétel 23. altétel [id. Teleki Domonkos levelei Teleki Sándorhoz], 25. altétel [id. Teleki Domonkosné Teleki Sándorhoz].)

⁶⁶ „Minister Kunfi hat auch Rezső und Adi eine Zeit in Abbazia gelehrt und war immer so unsympatisch. Neulich sagte es mir Rezső, ich hatte es ganz vergessen.” („Kunfi miniszter Abbáziában egy ideig Rezsőt és Ádit is tanította, és mindig olyan unszimpatikus volt. Nemrég mondta ezt nekem Rezső, én már teljesen elfelejtettem.”) (Vay Ádámné Zichy Eleonórához, Hamburg, 1919.03.05. [MNL OL P4 3. d. 413. tétel.]) „Minister Kunfi war Lord

ezért a két idősebb testvért 1919-1920-ban a Bécs melletti Steinhofon szanatóriumban kezelték, míg Béla anyjával Pesten élt, mert tanulni akart. Emellett naponta vívni járt.⁶⁷

A Wesselényiek iskoláztatása a dualizmus korában

A négy korszakban született Wesselényi közül Miklós (1869-1921) a bécsi Theresianum diákja volt (1880-1885). Testvére, Ferenc (1875-1918) jogi doktorátust szerzett, unokaöccse, Miklós (1911-1980) Budapesten állam- és jogtudományokból doktorált (1936), majd a párizsi École des Sciences Politiques-ben politikatudományokat hallgatott (1937). (GUDENUS, 1998: 264-265; ALBUM, 1913: 246)⁶⁸

Összegzés

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy a magánnevelés a dualizmus korában nem tűnt el a főrangú fiúgyermek neveléséből, de mindenképpen visszaszorult – legalábbis a vizsgált esetek alapján. A nagy többség gimnáziumba iratkozott be, s már nem csak magántanulókat találhatunk köztük. Többen nevelőintézetben végezték tanulmányaikat, a bécsi Theresianumban vagy a mintájára létrehozott Ferenc József Nevelőintézetben. A Theresianum jelentősége tehát a korábbi időszakokkal összehasonlítva növekedett. Ugyanez nem mondható el a sárospataki református kollégium gimnáziumáról. Megfigyelhettük Budapest szerepének megerősödését, amely a főváros és kimondottan az itteni iskolahálózat fejlődésének köszönhető. A felsőoktatást tekintve a jogi képzés dominanciája fennmaradt, de visszaszorulni látszik. Továbbra is elterjedt volt a peregrináció szokása.

IRODALOM

Országgyűlési almanachok

A magyar országgyűlés. A főrendiház és a képviselőház tagjainak életrajzi adatai. Budapest, 1906.

BAJÁN Gyula (szerk.) (1922): Parlamenti almanach 1922-1927. (Sturm-féle országgyűlési almanach). Budapest.

FABRO Henrik – UJLAKI József (szerk.) (1905): Sturm-féle országgyűlési almanach 1905-1910. Budapest.

Gaby's [gr. Lónyay Gábor, 1888–1954] Erzieher und unterrichtete auch Rezső, Adi einen Winter in Abbazia, war aber immer ein grosser Sozialist und deshalb musste er auch fort von Lónyay's.” („Kunfi miniszter Gaby gróf nevelője volt, és Rezsőt és Ádit is tanította egy télen keresztül Abbáziában. Mindig is egy nagy szocialista volt, ezért kellett elmennie a Lónyayaktól.”) (Vay Ádámné Zichy Eleonórához, Hamburg, 1919.03.12. [MNL OL P4 3. d. 414. tétel.]

⁶⁷ Vay Ádámné Zichy Eleonórának, Budapest, 1918.12.03. (MNL OL P4 3. d. 401. tétel.), Vay Ádámné Zichy Eleonórának, Budapest, 1919.12.07. (MNL OL P4 3. d. 432. tétel.), Vay Ádámné Zichy Eleonórának, Budapest, 1919.12.17. (MNL OL P4 3. d. 433. tétel.), Vay Ádámné Zichy Eleonórának, Budapest, 1920.04.19. (MNL OL P4 3. d. 436. tétel.)

⁶⁸ Wesselényi Miklós

<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC16920/17078.htm> [2016.09.11.]

FABRO Henrik – UJLAKI József (szerk.) (1906): Sturm-féle országgyűlési almanach 1906-1911. Budapest.

FREISSBERGER Gyula (szerk.) (1927): Országgyűlési Almanach 1927-1931. (Sturm-féle országgyűlési almanach) 1-2. kötet. Budapest.

HAEFFLER István (szerk.) (1931): Országgyűlési Almanach 1931-36. (Sturm-féle országgyűlési almanach). Budapest.

HAEFFLER István (szerk.) (1940): Országgyűlési Almanach. 1935-40. (Sturm-féle országgyűlési almanach). Budapest.

HAEFFLER István (szerk.) (1940): Országgyűlési Almanach. Az 1939-44. évi országgyűlésről. Budapest.

KUN Andor – LENGYEL László – VIDOR Gyula (szerk.) (1932): Magyar országgyűlési almanach. Budapest

LENGYEL László – VIDOR Gyula (szerk.) (1922): Nemzetgyűlési Almanach 1922-1927. Budapest.

LENGYEL László – VIDOR Gyula (szerk.) (1931): Magyar országgyűlési almanach. 1931-1936. Budapest.

STURM Albert (szerk.) (1892): Országgyűlési almanach 1892-1897. Budapest.

STURM Albert (szerk.) (1901): Országgyűlési almanach 1901-1906. Budapest.

SZEMERJAI DEÁK Imre (szerk.) (1927): Magyar Országgyűlési Almanach 1927-1932. (Dr. Deák-féle) Budapest.

VÁSÁRHELYI Ferenc (szerk.) (1910): Magyar Országgyűlés 1910-15. Budapest.

VÉGVÁRY Ferenc – ZIMMER Ferenc (szerk.) (1910): Sturm-féle országgyűlési almanach 1910-1915. Budapest.

VIDOR Gyula (szerk.) (1921): Nemzetgyűlési almanach 1920-1922. Budapest.

Lexikonok

DOMÓ Jenő (szerk.) (1931): Ki kicsoda? Az erdélyi és bányai kerület lexikonja. Timisorara-Arad.

KENYERES Ágnes (szerk.): Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990.
<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/index.html> [2016.09.11.]

Keresztény magyar közéleti almanach. II. kötet. Budapest, 1940.

MADARÁSZ Elemér (szerk.) (é.n.): Magyar politikai és közigazgatási compass (1919-1939). h.n.

Magyar társadalom lexikonja. Budapest, 1930.

Révai nagy lexikona. XIX. kötet. Budapest, 1926.

Révai új lexikona. XVII-XVIII. kötet. Babits Kiadó, Szekszárd, 2006.

Egyéb források

Album der k. k. Theresianischen Akademie (1746-1913). Zusammengestellt von Max Freiherr von GEMMEL-FLISCHBACH. Fortgesetzt und ergänzt von Camillo MANUSSI Edler von Montesole. Theresianische Akademie, Wien, 1913.

Értesítő Kecskemét 1886/87. = A kecskeméti reform. főiskolai jog- és államtudományi-kar évkönyve 1886-87-ről. Tizenkettedik évfolyam. Kecskemét, 1887.

Értesítő Kecskemét 1887/88. = A kecskeméti reform. főiskolai jog- és államtudományi-kar évkönyve 1887-88-ről. Tizenharmadik évfolyam. Kecskemét, 1888.

Értesítő Pozsony 1867/68-1917/18. = A pozsonyi kir. kath. főgymnasium értesítvénye az 1867/68. évről. Közli WIEDERMANN Károly. Pozsony, 1868. [Megjelent évente változó címmel.]

Értesítő Sárospatak 1871/72-1917/18. = Jelentés a sárospataki ref. főiskola (akadémia és gimnázium) állapotáról az 1871/72. iskolai évben. Összeállították SZINYEI Gerzson és SZINYEI Endre. XVI. évi folyam. Sárospatak, 1872. [Megjelent évente változó címmel.]

GUDENUS János József (összeállította) (1998): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája. IV. kötet, SZ-ZS. Heraldika Kiadó, Budapest.

Jahresbericht Theresianum 1892/93-1898/99. = Jahres-Bericht des Gymnasiums der k.k. Theresianischen Akademie in Wien 1893. Wien, 1893. [Megjelent évente változó címmel.]

MNL OL P 654 III. sorozat 40. tétel 23. altétel (id. Teleki Domonkos levelei Teleki Sándorhoz), 25. altétel (id. Teleki Domonkosné Teleki Sándorhoz).

OSZK Kézirattár Levelestár. Gróf Teleki Arvéd Justh Zsigmondnak. 1886.05.31. és keltezés nélkül.

MNL OL P4 Andrassy levéltár 3. doboz (Ifj. Andrassy Gyulánéhoz intézett levelek) 401., 413-414., 432-433. tétel (Vay Ádámné Zichy Eleonórához).

Teleki Arvéd gróf

<http://keptar.niif.hu/html/kepoldal/index.phtml?id=025593> [2016.09.08.]

VÁCZY János (1910): Br. Wesselényi Miklós ifjú kora, I. Századok, 54, 7. szám. 529-541.

VÁCZY János (1904a): Wesselényi Miklós báró ifjúsága, I. Erdélyi Múzeum, 21, 1. szám. 1-15.
http://eda.eme.ro/xmlui/bitstream/handle/10598/3860/EM-1904_21_01_001-015.pdf?sequence=1 [2016.09.11.]

VÁCZY János (1904b): Wesselényi Miklós báró ifjúsága, II. Erdélyi Múzeum, 21, 2. szám. 69-75.
http://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/3884/EM-1904_21_02_061-075.pdf?sequence=1 [2016.09.11.]

VIRÁG Irén (2013): A magyar arisztokrácia neveltetése (1790-1848). Líceum Kiadó, Eger.

Wesselényi Miklós. In: KENYERES Ágnes (szerk.): Magyar Életrajzi Lexikon 1000-1990.
<http://mek.oszk.hu/00300/00355/html/ABC16920/17078.htm> [2016.09.11.]

FÜGGELÉK

1. táblázat: A gróf Teleki család férfi tagjainak tanulmányai

Név	Születési év	Középiskola	Akadémia/egyetem	Tanulmányút
Gyula	1858		Budapest	
József	1859	Otthon, bp. ref. gimnázium	Lipcse, Berlin, Budapest: jog, dr.	
Sándor	1861	Beszterce, Újbánya, Debrecen	Budapest, Nagyvárad: jog	1885-től többször művészettörténeti tanulmányút
Árpád	1864		Kolozsvár, Bécs, Pozsony	
László	1864		Budapest	
Arvéd	1865	Bécsi Theresianum (I-VIII., 1876-84.)	Bécs, Párizs, Bp.: jog, dr. + kecskeméti jogakadémia	Ausztria, Német-, Olasz-, Franciaor- szág, Anglia, Svájc, Belgium
Mihály	1866	Bécsi Theresianum (1878-83.)		
Ádám	1867	Bécsi Theresianum (1878-84.)		
László Gyula	1870		„képzett gazda”	
Ferenc	1870	Bécsi Theresianum (1882-93.)	Bécs, Kolozsvár: jog (2-2 év)	
Tibor	1871	Bp. ref. gimn.	Debrecen: jogakadémia	
Arktur	1873	Bécsi Theresianum (1883-87., 1888-92.)		
Pál	1879	Bp. piarista gimnázium	Budapest (államtudományi dr., földrajz, társadalom- tudományok) Magyaróvár (gazdálkodás, 1 év)	Észak-Afrika, Nyugat-Európa, Észak-Amerika
Domonkos	1880	otthon Bp. kir. kat. gimn.	Budapest, Kolozsvár (dr.), Berlin, Straßburg: jog	
Géza	1881	otthon Bp. kir. kat. gimn. (III-VIII.)	[Budapest, Párizs: festőművészet]	

Név	Születési év	Középiskola	Akadémia/egyetem	Tanulmányút
József	1884	otthon, bécsi Theresianum (1896-97.), Kassa: premont- rei gimn. (V.), Szatmár: kir. kat. gimn. (VI-VIII.)	Kolozsvár: jog Magyaróvár: gazdasági akadémia	A középiskola után többször külföldön.
Sándor	1885	Bp. kir. kat. gimnázium (Ferenc József Nevelőintézet)	[Önkéntes, majd tényleges katona]	
Erik	1888	Reáliskola		
Ralph	1890	Reáliskola	[Párizs: festészet magántanártól] Bécs: Iparművészeti Főiskola Bp.: Képzőművészeti Főiskola	
János	1893	Kalocsa, Brassó	Bécsújhely: katonai akadémia	
István	1896		Budapest?: államtu- dományi dr. Budapest: Keleti Keres- kedelmi Akadémia	
Mihály	1896	Bp. ref. gimn.	Magyaróvár: gazdasági akadémia	Anglia (középiskola után)
Béla	1899	Kolozsvári gimnázium	Kolozsvár: jog	
József Pál	1910	Budapest: középiskola	Közgazdaságtudományi Egyetem kereskedelmi szak	
Géza	1911		Bécs: földtudomány, dr.	
László	1912	Bp. ref. gimn.	Budapest: jog, dr.	

Rövidítések: bp. = budapesti, dr. = doktorátus, gimn. = gimnázium, kir. kat. = királyi katolikus, ref. = református.

2. táblázat: A báró és gróf Vay család férfi tagjainak tanulmányai⁶⁹

Név	Szül. év	Középiskola	Akadémia/egyetem	Tanulmányút
Elemér (br.)	1855	Debrecen, sárospataki ref. gimn.	Budapest	Több nagyobb európai körút
Tibor (gr.)	1856		Hallei gazdasági főiskola	
Arnold (br.)	1858	Sárospataki ref. gimn.		
Péter (gr.)	1864		Róma: teológia	
Ádám (gr.)	1868	Pozsonyi kir. kat. gimn.		
Artur (gr.)	1879	Bp., pozsonyi kir. kat. gimn.	[Lovashadapród iskola]	
Imre (br.)	1880	Pozsonyi kir. kat. gimn., bécsi Theresianum. (1893-99.)		
László (br.)	1890		Hallei és berlini gazdasági főiskola	Középiskola után Németországban él, majd másutt Európában. Német szakmai gyakorlat.
Miklós (br.)	1893		Magyaróvári és kassai gazdasági akadémia	Bejárta egész Európát

⁶⁹ A Függelék két táblázata lexikonok és országgyűlési almanachok alapján (lásd Irodalom) készült. Előbbiek esetén az Digitalizált Törvényhozási Tudástárat használtuk (<http://www3.arcanum.hu/almanach/opt/a081030.htm?v=pdf&a=start>). Felhasználtuk a Theresianum Albumát (1913) is.

SZABÓ BENCE FARKAS

A MAGYARORSZÁGI KÖZÉPFOKÚ KÉMIAOKTATÁS A 20. SZÁZAD ELSŐ FELÉBEN

Összefoglaló:

Magyarországon az oktatásügy a 20. század első felében több strukturális és ideológiai átalakuláson ment keresztül, a változásokban tevékenyen szerepet játszottak a korszak politikai törekvései. Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgáljuk e törekvések miként befolyásolták a magyarországi kémiaoktatást a 20. század első felében. Munkánk során 1900 és 1939 között kiadott részletes tantervi utasításokat elemeztük a kémia tantárgyra vonatkozóan. Elmondhatjuk, hogy a kémia tantárgy ebben az időszakban, fontos részét képezte a középfokú természettudományos oktatásnak, de nem mentesült a politikai törekvésektől, így a korszak kezdetén jól kimunkált tanterv, a nemzet egyesítésének érdekében elsilányult a második világháború közeledtével.

Kulcsszavak: oktatástörténet, kémia, tanterv, tantervpolitika

Bevezetés

A tanterv a közoktatás egyik legfontosabb alapidokumentuma. Tartalmaz általános utasításokat, melyek az oktatás egészére vonatkoznak és tartalmaz egy-egy szaktantárgyra vonatkozó speciális információkat is. A tanterv emellett egy időben folyamatosan változó dokumentum. Újra és újra kiadásra kerül, hogy az általános részekben helyet kapjanak az új pedagógiai gondolatok, az elsajátítandó új kompetenciák. A szaktárgyi részek esetében is folyamatos a változás, ugyanis a tudományos fejlődéssel egyre újabb és újabb ismeretek kerülnek a tantervbe, az elavultak pedig törlésre kerülnek, valamint ezekben a részekben megjelennek az új – adott szaktárgyra vonatkozó – módszertani gondolatok. Azonban nemcsak ezek a hatások befolyásolnak egy tantervet!

A középfokú oktatás a 20. század első felében

A 20. század első fele igen változékony időszak Magyarország történetében, ezzel párhuzamosan az oktatásügy is több strukturális és ideológiai átalakuláson ment keresztül. (FELKAI, 1994: 7-9; FEHÉR, 1996: 455-483; PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996: 439-444) Ezen időszakot az oktatásügy szempontjából három hosszabb részre oszthatjuk, mely időszakokhoz egy-egy hosszabb ideig hivatalában lévő vallás- és közoktatásügyi miniszter kapcsolható. A millennium körül, 1895-1903 között Wlassics Gyula miniszter gondozásában valósult meg a lányokkal való egyenlő bánásmód a köz- és felsőoktatásban, közelebb került egymáshoz a gimnázium és reáliskola tanterve. Nagyobb hangsúlyt kaptak mindkét intézményben a természettudományos tárgyak. Megszületett az egységes jogosítás, aminek eredményeként már a reáliskolából is tovább lehetett lépni bármilyen felsőoktatási intézménybe, valamint iskolaeépítések is folytak, több középfokú intézményt ekkor fejlesztették teljessé. (FELKAI, 1994:

10-23) Ezen intézkedések az 1899-es tanügyi rendelettel emelkedtek törvényi erőre. A változtatásokra annál is inkább szükség volt, mert az ezt megelőző években a népiskolai rendszer kiszélesítésével megnőtt az igény a közoktatás iránt.

Ennek a szép, felfelé ívelő tendenciának az első világháború vetett véget. A háborút követően az első hosszabb ideig hivatalában lévő vallás- és közoktatásügyi miniszter Gróf Klebelsberg Kúnó volt. 1922-1931 között több fontos reform köthető nevéhez. Az 1924-es tanügyi rendelettel a differenciálás híveként a már meglévő gimnázium és reáliskola közé a modernizálás jegyében beépítette a reálgimnáziumot. Létrehozta ezen intézmények lányoknak szóló megfelelőit (leánygimnázium, leánylíceum, leánykollégium). Rendelkezései mellett a nevelési célok között előtérbe helyezték a nemzeti és vallásos értékek közvetítését a nemzeti érzelm erősítését. Intézkedéseivel a lakosság hitének és nemzettudatának megerősítése volt a célja, valamint az ország segítése a gazdasági válságból való kilábalásban. (FEHÉR, 1996: 455-483; PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996: 613-628)

A Klebelsberg-féle konzervatív modernizációt annak kiforrása előtt felváltotta a Hóman Bálint által kiadott 1934-es tanügyi rendelet. Hóman Bálint 1932-1942 között volt Magyarország vallás- és közoktatásügyi minisztere. Rendeletével megszüntette a három különböző középiskola típust és helyette egy egységes középiskolát, a gimnáziumot „hozott létre”. A rendelet még inkább előtérbe helyezte a nevelő célokat a tárgyi tudással szemben, fokozott mértékben hangsúlyozta a nemzetté nevelés vezérgondolatát és ez előnyt élvezett még a – korábban preferált – valláserkölcsei neveléssel szemben is. (FEHÉR, 1996: 455-483; PUKÁNSZKY – NÉMETH, 1996: 629-633) Ezek az intézkedések, a közelgő háborús állapotok és szélsőséges világnézetek között, a magyarság egyben tartását, valamint a nehézkes körülmények között az emberek boldogulását szolgálta.

A korszak tantervi utasításainak jellemzői

A tantervi utasítások az első világháborút megelőzően közös címmel jelennek meg pl.: A Gimnáziumi Tanítás Terve s a Reál Vonatkozó Utasítások, A Reáliskolai Tanítás Terve és a Reál Vonatkozó Utasítások. Az első világháború után a címekben már kisebb-nagyobb változatosság tapasztalható, találunk olyat, mint Tanterv és Utasítás a Polgári Fiúiskolák Számára, vagy mint Részletes Utasítások a Gimnázium és Leánygimnázium Tantervéhez. Kiadásukért az első világháborút megelőzően A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala felelt, míg a háborút követően a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda. A tantervi utasítások felépítése a kiadás idejétől függetlenül viszont azonos. A címlapon szerepelnek a rendeletek, amiket alapul vettek az adott tantervi utasítás elkészítéséhez. Ezután a tantárgyak célja és a tananyag felosztásának rövid bemutatása következik tantárgyakra lebontva, majd az adott iskolatípus óraterve tantárgyra és évfolyamra lebontva. A részletes utasítások – szintén tantárgyakra lebontva – ezután következnek. Az egyes tantárgyaknál a következő főbb témákat találjuk: A tanítás célja; A tanítás módszere; A tankönyv; A tanítás anyagának részletezése. Ezekon kívül természetesen minden szaktárgynál találunk még járulékos témákat, amik csak egy vagy néhány szaktárgynál jelennek meg. Ilyen témák: A szertár, Gyakorlatok, Kísérletek, Kirándulások, Gyűjtemények készítése. (MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1903: 205-224; 1912: 140-152; 1914: 80-88; 1927: 117-119; 1938: 96-108)

A tantervek szakmai tartalmáról elmondható, hogy a kor módszertani előrelépéseit szerves módon tartalmazza, egyre nagyobb hangsúlyt kap a szemléltetés, főleg a természettudományos tárgyaknál. A tanárokat buzdítják a szertárak bővítésére, minél több szemléltetőanyag beszerzésére, ezek megfelelő és mindig az adott téma során történő használatára. A tanításban megjelenik a fokozatosság elve, a rokon tárgyak közötti kapcsolatok hangsúlyozása. Az 1910-es éveket követően a tantervek tartalmában kis mértékben felfedez-

hető a gyermektanulmányokon alapuló tantervfelfogás hatása, amit aztán fokozatosan háttérbe szorít az első világháborút követően az értékelméleti tantervfelfogás. (KELEMEN, 1994: 389-404; BALLÉR, 1996: 48-82) A tanterveket időrendben vizsgálva találunk ugyan tartalmi változásokat, de az előző időszakok jó gyakorlatai és hasznos tanácsai újból és újból visszaköszönnének a későbbi tantervekben is.

A kémiaoktatás jellemzői a középfokú oktatási intézményekben

A 20. század első felében kivétel nélkül kisebb-nagyobb mértékben mindegyik középfokú iskolatípusban megjelenik a kémia és ásványtan mint tantárgy, vagy mint a természettudományok beépített tananyagegysége. A tantárgy célja az iskolatípustól függően igen változatos, míg a polgári iskolában inkább a mindennapi élet magyarázata, jobb megértése volt a cél, addig a reáliskoláig eljutva láthatjuk, hogy egy igen erős, jól megalapozott természettudományos gondolkodás kialakítása volt a cél, szilárd elméleti alapokkal. A kémia tananyagról általánosan elmondható, hogy szorosán alkalmazkodik az adott iskolatípus igényeihez mind terjedelmében, mind az elsajátítandó anyag nehézségében. Megjelennek csak adott tájegységeken elsajátítandó ismeretek, főleg az ásvány és kőzettan tárgyában. A tantervek változó módon, hol több, hol kevesebb szabadságot adnak a tanároknak a kémia tananyag megválasztásában. Az 1927-et megelőző tantervek még igen konkrétak és tételszerűen fogalmazzak, viszont az ezt követő tantervek már igen általános témákat fogalmazzak meg, amiket a tanároknak kellett tartalommal megtölteni a csökkenő óraszámok és a nevelési célok előretörésének ellenére.

A módszerek között egyre nagyobb szerepet kapott a diák cselekedtetése, aktív bevonása az órába, ezt elősegítette a kísérletezés szorgalmazása. Ahol nem volt lehetőség kísérletezni, ott pedig a különböző eszközökkel való szemléltetést szorgalmazták, amely lehetett egy plakát, vagy egy ipari folyamat félkész termékeinek bemutatása. A tantervek emellett támogatták a megismert tananyag elmélyítését segítő kirándulások beiktatását, különös tekintettel a városban, vagy annak környékén található gyárak látogatását, illetve a környék geológiai és ásványtani értékeit bemutató kirándulásokat.

Az iskolatípusok és az ideológiai változások miatt az egyes tantervek tárgyalását időrendi sorrendben célszerű taglalni, így jobban érzékelhető, hogy nem csak a tananyag tartalmában, terjedelmében történtek változások, de az elérendő cél is folyamatosan változott.

Gimnázium (1903)

A tanterv az 1899-es és 1903-as tanügyi rendeletek alapján született. Az órák 28%-át adták a természettudományos órák. A kémia és ásványtan nem szerepelt külön tantárgyként, viszont a természettudományok tantárgyán belül IV. és VI. osztályban heti 3 órában megjelentek a kémia és ásványtan elemei. A tanítás célja ebben az időszakban a természet működésének, törvényszerűségeinek megismertetése és a formai gondolkodás fejlesztése volt.

A természettudományok tantárgyán belül IV. osztályban, egy külön témakört alkotott a kémia, ahol a diákok alapvető fizikai, kémiai ismereteket szereztek, valamint megismerkedtek az elemek jelentékeny részével, illetve a belőlük képződő egyszerűbb vegyületekkel és ezek reakcióival. A tanterv külön kiemelte, hogy a IV. osztályos kémia tananyag egy hiánypótlás, mivel a diák további ismeretszerzéséhez a természettudományok tárgykörében elengedhetetlen előismereteket tartalmaz, amiket külön kémia és ásványtan tantárgy hiányában nem tudott hol elsajátítani a tanuló.

A VI. osztályos tananyag már felfogható, akár mint külön kémia és ásványtan tantárgy, annak ellenére, hogy nem volt külön feltüntetve a tantervben. A tananyag első részét

ásványtan és kristálytan alkotta, amit egy szerves kémiai egység követett. Az általános kémia során megismerkedtek az anyagmegmaradás elvével, az atom- és molekulaelmélettel, a vegyérték és egyenértéksúly fogalmával, a vegyjelekkel és az állandó súlyviszonyok törvényével. Ezeket az ismereteket fel is használták a gyakorlataikon végzett mennyiségi, térfogati elemzésekhez és a sztöchiometriai számításokhoz. A szerves kémia során az egyszerű szerves vegyületekkel való ismerkedésen túl tárgyalták a szén négy vegyértékűségét, foglalkoztak bonyolultabb molekulákkal, mint például a fehérjékkel, szénhidrátokkal. A tananyagot geológiával zárták, ahol megismerkedtek a földtörténettel is. (MAGYAR KIRÁLYI VAL-LÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1903: 205-224)

A tananyagról elmondható, hogy a gimnázium céljainak megfelelt, a továbbtanuláshoz szükséges tudást megadta, sok tárgyi tudást közvetített, de több helyen a kor aktuális elméle-teit mellőzte az anyag egyszerűbb tárgyalhatósága érdekében. Látható, hogy az innen kikerülő diákokat kevésbé a műszaki, természettudományi, mintsem inkább az orvosi, jogtudósi pályá-ra szánták.

Reáliskola (1912)

A tanterv az 1899-es és 1912-es tanügyi rendeletek alapján született. Az órák 38%-át adták a természettudományos órák. A kémia és ásványtan külön tantárgyként szerepelt az iskola V. és VI. osztályában heti 3 órában, valamint VII. osztályban heti 2 órában. A kémiaoktatás célja a reáliskolában az elemek, vegyületek és ásványok minél szélesebb körű megismerése, valamint a kémia törvényszerűségeinek mély és részletes megértése. Emellett fontos feladatának tekintette a diák kísérletező képességének fejlesztését, ezzel együtt pedig a megfigyelő és magya-rázóképeség kiművelését. Fontos megjegyezni, hogy a legfőbb cél a természettudományos gondolkodás fejlesztése volt.

A tananyag V. osztályban általános kémiával kezdődött, ami ilyen mélységében csak a reáliskolára volt jellemző. A diákok itt megismerkedtek a gáztörvényekkel, az atom- és mole-kulaelmélettel, a vegyértékkel, az anyagmegmaradás törvényével, a sztöchiometriával, Avogadro-törvényével és az állandó- és sokszoros súlyviszonyok törvényével. Egyedülálló módon megjelenik az elektrokémia és a termokémia témaköre a tananyagban.

A VI. osztályban következett a szerves kémia és az ásványtan tárgyalása. A főbb ásványtani csoportok megismerése közben bemutatásra kerültek az ipari alkalmazások is. A diákok megismerkedtek a sósavgyártással, a kénsavgyártással, a salétromsavgyártással, a gyufagyártással, a szódagyártással, a porcelángyártással és az alumíniumgyártással. A tanév másik részét a geológia és a földtörténet megismerésével töltötték.

A VII. osztályban következett a szerves kémia, itt az egyszerűbb és bonyolultabb szerves vegyületek megismerésén túl, a szénvegyületek minőségi és mennyiségi elemzése is a tanterv részét képezte. Ezzel párhuzamban foglalkoztak a szerves molekulák szerkezeti képle-teivel. Az ipari alkalmazás itt is megjelent, a diákok megismerkedtek az alkoholgyártással, a szeszes erjedéssel, a szappangyártással, a cukorgyártással és a papírgyártással. A kémia tantárgy zárásaként pedig az élő szervezet kémiai folyamataival foglalkoztak. (MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1912: 140-152)

A reáliskolai kémia tananyagról elmondható, hogy középszintű oktatásban ez adta a legnagyobb ismeretanyagot. A kor elméleteit ez az iskolatípus tárgyalta a legrészletesebben. Tisztán látható, hogy a cél egy erős és biztos természettudományos gondolkodással rendel-kező diák nevelése volt, aki műszaki és természettudományos pályán jól megállta a helyét.

Polgári leányiskola (1914)

A tanterv az 1908-as és 1914-es tanügyi rendeletek alapján született. Az órák 25%-át adták a természettudományos órák. A kémia és ásványtan külön tantárgyként szerepelt az iskola III. osztályában, heti 3 órában. A tantárgy célja a mindennapokban jelenlévő kémiai anyagok és jelenségek megismerése volt, valamint a vegytani ismereteken keresztül az egészségesebb életmódra, szokásokra való nevelés.

III. osztályban elsőként alapvető fizikai jelenségekkel foglalkoztak, majd elkezdték az elemek módszeres tárgyalását. Minden kémiai elem esetén fontos szerepet kapott annak a hétköznapi életben való előfordulása, így a szén esetében megismerték a faszenet és a világítóolajt. A kén esetében vegyületeinek fehérítő hatásáról, a foszfor esetében a gyufa- gyártásról, a klór esetében annak fehérítő hatásáról szereztek ismereteket. A mész-kő esetében a vakolatkészítést, a salétrom esetében a puszkapor-készítést ismerték meg. A kvarcok tárgya- lásánál az üvegyártással foglalkoztak, az alumíniumnál pedig a különböző porcelánfajtákat ismerték meg. A fémeknél megvizsgálták a használati tárgyak összetételét és fizikai-kémiai tulajdonságaikat. A kor kémiai elméleteitől mentes volt a tananyag, így a növendékeknek nem került bemutatásra az atom- és molekulaelmélet, illetve az állandó- és többszörös súlyvi- szonyok törvénye. Ezután, a szerves kémia rész után következett egy rövid kőzet és ásványtan. Majd folytatódott a tananyag a szerves kémiával, itt is előtérbe kerültek a minden- napi életben jelenlévő szerves vegyületek, így a diákok behatóbban foglalkoztak növényi és állati eredetű szerves anyagokkal: cukrokkal, szeszes italokkal, szerves savakkal, zsírokkal, olajokkal, fehérjékkel, szappannal, cellulózzal, festő anyagokkal és alkaloidokkal. Végül meg- ismerkedtek a konzerválás különböző módozataival, ezek folyamatával és a tartósító hatás lényegével. (MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1914: 80-88)

A polgári leányiskola tananyagáról elmondható, hogy igen gyakorlatias, a lányok házimunkáihoz, ház körüli tevékenységeihez, és mindennapi használati cikkek vásárlásához (porcelánok, üvegeszközök, fémeszközök) ad elméleti alapokat. A hétköznapiokban fellelhető anyagok mélyebb megértését, céltudatos használatát szolgálja, elméletektől mentesen.

Polgári fiúiskola (1927)

A tanterv az 1918-as és 1927-es tanügyi rendeletek alapján született. Az órák 24%-át adták a természettudományos órák. A kémia és ásványtan külön tantárgyként szerepelt az iskola IV. osztályában, heti 3 órában. A tantárgy célja a mindennapokban jelenlévő kémiai anyagok és jelenségek megismerése volt, valamint a vegytani ismereteken keresztül az egészségesebb életmódra, szokásokra való nevelés. Itt már megjelenik a célok között a nemzeti és erkölcsi nevelés gondolata. A tananyag megint csak egyszerű fizikai változásokkal kezdődött, ami átvezette a tanulókat a szerves kémia területére. A vegyületek tárgyalása során azok köze- tekben való természetes előfordulásával és gyakorlati hasznukkal ismerkedtek meg. Főleg az építkezéseken szükséges anyagokkal ismertették meg őket, így részletesebben tanultak a mész-kőről, az agyagról, a gipszről, a vulkanikus kőzetekről és a márványról. A szerves kémia témakört itt is a szerves kémia követte, ahol megismerkedtek a kőolajjal, a faszén készítésével, a szeszes erjedéssel, a legfontosabb szerves savakkal, szénhidrátokkal, zsírokkal, olajokkal, fehérjékkel és a szappannal. Zárásként itt is geológiát és földtörténetet tanultak a diákok. Kiemelendő, hogy a tanterv a lakóhely környéki kőzetekre koncentrálnak és jelzi, hogy a földtörténetből is azokkal az eseményekkel foglalkozzon a tanár, amiket a környéken be tud mutatni. (MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1927: 117-119)

A polgári fiúiskola tantervéről elmondható, hogy igen gyakorlatias, a férfiak ház körüli tevékenységeihez ad elméleti alapokat, így bemutatja az építkezéshez szükséges anyagokat.

Általánosságban kijelenthetjük, hogy a mindennapokban a kor emberét körülvevő anyagok mélyebb megértését szolgálta a tananyag, ami ha megfelelő gyakorlati szemléltetéssel párosult, kiváló alapokat adhatott a növendéknek a mindennapi életben való boldoguláshoz.

Gimnázium és leánygimnázium (1938)

A tanterv az 1938-as tanügyi rendelet alapján született. Az órák 24%-át adták a természettudományos órák. A kémia és ásványtan IV. osztályban heti 3 órában, mint a természetrajz egy külön témaköre szerepelt, IV. osztályában pedig heti 3 órában, mint önálló kémia és ásványtan tantárgy. A tantárgy célja ekkorra leegyszerűsödik a mindennapokban előforduló kémia anyagok és a hozzájuk kapcsolódó jelenségek vizsgálatára, valamint a nemzethez, hazájukhoz és istenhez hű növendékek nevelésére.

IV. osztályban a természetrajz részeként a diákok ásványtannal és hozzá kapcsolható kémiával ismerkedtek meg a témához tartozó elméletek mellőzésével. Majd érdekes módon VI. osztályban a IV. osztályos kísérletek és elméleti anyag ismétlése következett. Ezután a vegytan történetének vázlatos tárgyalását tették meg, ahol különös figyelmet kaptak a magyar tudósok. A tanterv név szerint kiemelte kutatókat és általuk elért eredményeket. Külön témakört szenteltek a hazai vegyipar bemutatására és magasztalására. Sok figyelmeztetés is bekerült a tantervbe, amik a diákok túlterhelését voltak hivatottak megakadályozni, így a tanárt óva intették az atomszerkezet részletes tárgyalásától, a többszörös súlyviszonyok elvének bemutatásától. Ezzel párhuzamban a tanárokat próbálta megnyugtatni a tanterv szerzője, hogy a kevesebb adat, a tanulók kisebb terhelése és a már megszerzett ismeretek ismétlésének segítségével a tananyag mélyebb megértése történik meg. (MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM, 1938: 96-108)

Ez a tanterv jól példázza a második világháború előtti állapotot, amikor az értelmi nevelésről átterül a hangsúly a hazafias tanuló nevelésére. Az elméleti ismeretek már szegényesek és elmaradnak az előző időszakban megkövetelt normáktól. Kijelenthetjük, hogy ezt az állapotot a szükség alakította ki, és az ebben a rendszerben tanuló diákok nem kapták meg a felsőbb tanulmányokhoz szükséges ismereteket.

Konklúziók

A központi tantervek tartalmukban erősen alá voltak rendelve az időszak folyamatosan változó kultúrpolitikai törekvéseinek, ezeket a tantervi átrendezéseket a kémia és ásványtan tantárgysem kerülte el. A korszak kezdetén a reáliskolában gyümölcsöző kémiaoktatás, a magas óraszámával és finoman kimunkált tananyagával példaértékű és követendő lett volna. Ezen időszakban a gimnáziumi és polgári iskolai tananyagok is igen részletesek, az adott szinten teljességre törekvők voltak. Sajnálatos módon, ezt a felfelé ívelést a két világháború félbeszakította. Az első világháborút követően a kémiaoktatás gyakorlatiasabbá vált, egyre több helyen jelentek meg a diák terheit csökkenteni hivatott intelmek, de a tananyag még mindig megtartotta a tárgyi ismeretek iránti igényét és a nemzeti, vallásos nevelés nem képezte a tárgy szerves részét. A második világháborút megelőző években a kémia és ásványtan tananyaga viszont már ezen nemzeti törekvések áldozatává vált. Az újonnan megreformált oktatási rendszerben a gimnáziumi kémia tananyag erősen redukálódott, az óraszámis csökkent a megelőző időszakhoz képest. Az ekkori intézményes oktatás során elsajátított kémia ismeretek nagy valószínűséggel már nem voltak elegendők a felsőbb iskolákba való továbblépéshez, sokkal inkább szolgálták az állam érdekeit, a nemzethez és az ideológiához hű allatvaló nevelését. Megjegyzendő ennek ellenére, hogy a lecsökkentett tananyag a háborús és

vészterhes időkben igen jól alkalmazható gyakorlati ismereteket adott a diákoknak, amik segítették őket létszükségleteik biztosításában.

Összefoglalva elmondható, hogy a kémia tananyag a tárgyalt 40 év alatt próbálta mindig kielégíteni az adott időszak szükségleteit, célszerűen mindig csak annyi ismeret került a diákok elé, ami feltétlenül szükséges volt további tanulmányaikhoz, vagy az életben való boldoguláshoz. Minőségében és részletességében a tananyag jól strukturált volt a korszak elején, a kor tudományos ismereteit megfelelően közvetítette, és az időszak végén tapasztalható minőségi romlást csak a háborús szükségállapot követelte meg.

IRODALOM

BALLÉR Endre (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX-XX. században. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

FEHÉR Katalin (1996): XI. Társadalomtudományok: Oktatásügy. In: Kollega Tarsoly István (szerk.): Magyarország a XX. században. Babits Kiadó, Szekszárd. 45-483.

FELKAI László (1994): Magyarország oktatásügye a millennium körüli években. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

KELEMEN Elemér (1994): Tantervpolitika, tantervkészítés a 19-20. században. *Educatio*, 2, 3. szám. 389-404.

MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM (1903): A Gimnáziumi Tanítás Terve s a reá Vonatkozó Utasítások. A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala, Budapest.

MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM (1912): A Reáliskolai Tanítás Terve s a reá Vonatkozó Utasítások. A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala, Budapest.

MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM (1914): A Polgári Leányiskolai Tanítás Terve s a reá Vonatkozó Utasítások. A Hivatalos Közlöny Kiadóhivatala, Budapest.

MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM (1927): Tanterv és Utasítás a Polgári Fiúiskolák számára. Királyi Magyar Tudományegyetemi Nyomda, Budapest.

MAGYAR KIRÁLYI VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM (1938): Részletes Utasítások a Gimnázium és Leánygimnázium Tantervéhez. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla – NÉMETH András (1996): Neveléstörténet. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZÓRÓ ILONA

AZ AGRÁREGYESÜLETEK RÉSZVÉTELE A GAZDASÁGI KÉPZÉSBEN, AZ 1930-AS, 1940-ES ÉVEKBEN

Összefoglaló:

A 20. század közepén az agrárvidékek lakossága számára nélkülözhetetlen gazdasági ismeret-terjesztés és szakmai képzés legfontosabb bázisai, a helyi társadalmi egyesületek, az olvasókörök, gazdakörök voltak. A foglalkozások az agrárnépesség sajátos munkarendjéhez igazodtak, az órákat az egyesületi székházakban, általában a téli hónapokban, az esti órákban tartották. Az oktatást a helyi iskolával, a gazdasági szervekkel, a körzeti tanfelügyelőséggel közösen szervezték meg. A tanfolyamok elvégzését hivatalos igazolással ismerték el. A helyben megszervezett képzésbe olyanok is bekapcsolódhattak, és így lehetőséget kaptak a gazdaságuk fejlesztésére, akik a városi iskolákban szervezett oktatásban az egész napos munka miatt nem tudtak volna részt venni.

Kulcsszavak: olvasókör, gazdakör, felnőttképzés, gazdasági tanfolyam

A 20. század első felében jelentkező gazdasági nehézségek, a két világháború és a gazdasági világválság kedvezőtlen hatásai különösen fontossá tették, hogy a nagyszámú paraszti birtokon, kisgazdaságban minél hatékonyabban termelést tudjanak folytatni. A korszerűbb birtokszervezés, új megoldások, technológiák bevezetése, az intenzív gazdálkodás térhódítása, új növénykultúrák és állatfajták meghonosítása, az eszközállomány modernizálása, a terményfeldolgozás terén történő előrelépés nemcsak az érintett családok jobb megélhetését biztosíthatta, hanem az egész ország gazdasági teljesítménye szempontjából is jelentős tényezőnek számított. Ehhez azonban szükség volt a gazdatársadalom általános és szakmai műveltségének emelésére, a helyi igényekhez igazodó, rugalmas formák között megvalósuló, viszonylag széles rétegeket elérő szakmai képzésre. A városi gazdasági szakiskolák ezt a feladatot, a tömeges felnőttképzés megszervezését önmagukban nem tudták megoldani. A falvak, a tanyavidék lakossága sem vállalta volna a sok utazással, nagy idővesztéssel járó, és jelentős mértékben elméleti ismereteket nyújtó oktatásban való részvételt. Így a gazdaréteg szakmai tájékoztatása, képzése terén a helyi társadalmi egyesületek, az olvasókörök, gazdakörök kaptak meghatározó szerepet. (ERDÉLYI, 1943: 4-5; SZÁVAI, 1994: 142-144)

Az agrárvidékek mezővárosaiban, falvaiban, a külterületek lakott helyein a 19. század második felétől 1950-ig nagy számban működtek különféle egyesületek. Az 1940-es években országosan mintegy 1500 olvasókör és gazdakör tevékenykedett, 100-150 000 főnyi tagsággal. Az olvasókörök, és részben az országos gazdasági szervezetekkel szorosabb kapcsolatot tartó gazdakörök is alulról szerveződő, autonóm módon működő, az adott helyi közösség törekvéseit képviselő egyesületek voltak. Komplex tevékenységet folytattak, meghatározó szerepet játszottak a közösségépítés, a művelődés, a társadalmi érdekképviselet és a szabadidő szervezése terén. A körök saját tagságuknál szélesebb rétegekre gyakoroltak hatást, programjaikba bekapcsolódott a helyi közösség szinte minden tagja. Az egyesületek az agrárvidékeken az „iskolán kívüli népművelés”, vagy a második világháborút követő időszakban, a „szabadművelődés” legfontosabb helyi bázisainak számítottak. Könyvtári szolgáltatásaik, kulturális tevékenységük, isme-

retterjesztő előadásaik és különböző témájú tanfolyamaik révén komoly szerepet játszottak a gazdatársadalom, a külterületen élők műveltségi szintjének, művelődési szokásainak alakításában. Jelentős feladatokat láttak el az analfabetizmus felszámolásában, a kulturális alapkészségek karbantartásában, a korszerű gazdasági ismeretek elterjesztésében, a felnőtt lakosság általános és szakmai műveltségének emelésében. (JOBÁNÉ SZABÓ, 1999: 469; KOVALCSIK, 2003: 594-597)

A gazdasági ismeretek bővítése és a gazdálkodással kapcsolatos egyéb tudnivalók megismertetése érdekében az egyesületek évente 6-8 tájékoztató előadást szerveztek. Ezeket a helyi igények ismeretében maguk kezdeményezték, tervezték. A körök vezetése kért fel előadókat a tagságot érdeklő kérdések tárgyalására, vagy a városi, megyei művelődési szervek által kínált lehetőségek közül választott témákat. Az előadások alapvetően három csoportba tartoztak: az aktuális mezőgazdasági munkákhoz igazodó területekkel foglalkoztak (talajelőkészítés, vetés, metszés, betakarítás, kártevők elleni védekezés); új fajtákat eljárásokat, berendezéseket ismertettek; újonnan kiadott szabályokról, rendelkezésekről, vagy gazdasági lehetőségekről tájékoztattak. Az egyedi előadások mellett az olvasókörök, gazdakörök gyakran szerveztek néhány alkalomból álló előadás-sorozatokat is. Ezek rendszerint egy speciális kérdéskört jártak körül (például, vetőmag-kezelés, gyümölcsfa-ápolás, terményfeldolgozás, kereskedelmi ismeretek, gazdasági építészet). A sorozatok a témák aktualitása, a célirányos mondanivaló és a viszonylag kevés időigény miatt nagyszámú érdeklődőt vonzottak. Az előadásokat a helyi gazdasági viszonyokat jól ismerő szakemberek tartották. Külön hangsúlyt helyeztek a közérthető nyelvezetre és a gyakorlatias megközelítésre, hogy a hallgatóság minél többet profitálhasson az elhangzottakból. Az előadások végén mindig volt alkalom a felmerülő kérdések, észrevételek megvitatására is. (JUHÁSZ, 1991: 48; BÁRDOS, 2001: 109)

Népszerűek és látogatottak voltak az egyesületek által szervezett 30-60 órás gazdasági tanfolyamok, melyekbe a környéken lakó önálló gazdák jelentős része bekapcsolódott. Ezek a képzések a helyi gazdálkodás fontosabb részterületeivel, vagy egy újonnan meghonosodó tevékenységi formával foglalkoztak, és új technológiákkal, hatékony termelési eljárásokkal, üzemszervezési tudnivalókkal ismertették meg a hallgatóságot. A leggyakrabban oktatott témakörök közé tartozott a baromfitenyésztés, a zöldség- és gyümölcsstermesztés, a szőlészet és borászat, a talajművelés, az öntözés és a növényvédelem. A tanfolyamokat az egyesületek maguk szervezték és finanszírozták. A különböző gazdasági vagy közművelődési szervek (Iskolánkívüli Népművelési Bizottság, Szabadművelődési Felügyelőség, Hegyközség, Gazdasági Kamara) általában csak a megfelelő előadó biztosításával járultak hozzá a képzések lebonyolításához. (LIPPAINÉ FEKETE, 1986: 70; HUSZKA, 1986: 254)

Az olvasókörök és gazdakörök által szervezett és a kormányzat által is elismert, tartalmát tekintve legátfogóbb, legfajsúlyosabb képzést a 3 hónapos (150-160 órás) téli gazdasági (Ezüstkalászos) tanfolyam jelentette. Az ilyen képzések indításához a Földművelésügyi Minisztérium előzetes engedélyére volt szükség. Az előfeltételek közé tartozott minimum 30 fő részvételi szándékának igazolása, egy megfelelő (legalább középfokú) végzettséggel rendelkező tanfolyamvezető felkérése, valamint az oktatás céljára alkalmas helyiség biztosítása. Az előadók elemi iskolai tanítók, középiskolai vagy szakiskolai tanárok, gazdasági szakértők, közigazgatási tisztviselők, ügyvédek, orvosok, állatorvosok, illetve Ezüst- és Aranykalászos gazdák voltak. Az előadók személyét a minisztérium hagyta jóvá, és szerény tiszteletdíjat is biztosított a számukra. A szükséges tankönyvekről szintén a minisztérium gondoskodott. (MOLNÁR-KOVÁCS, 2011: 140; TIMAFFY, 1945: 5-6)

Az első Ezüstkalászos tanfolyamokat 1928-ban szervezték. 1938-ban országosan 114, 1943-ban 439 tanfolyamra került sor. 1947-ben 695 Ezüstkalászos tanfolyam indult, 34 557 fő résztvevővel. Az érdeklődők többsége a családi birtok irányítását átvevő fiatalabb gazdaszereplőkből toborzódott, akik az 1930-as években általában 35-40 évesek voltak. A második világháború után azonban már inkább a 25-30 éves korosztály vált a meghatározóvá. A kisgazdaságok döntő többségét férfiak vezették, a birtok apáról fiúra öröklődött, ezért a gazdasá-

gi képzésben is túlnyomóan férfiak vettek részt. A korszak folyamán a nők aránya lassan emelkedett. A második világháború előtt ez általában 10-15% körül alakult, 1945 után 20-30%-ot tett ki. (ERDÉLYI, 1943: 11; MADÁCSY, 1948: 53-54)

Az Ezüstkalászos képzés nem csupán a gazdasági ismeretekre koncentrált, hanem az általános tájékozottság növelése érdekében mintegy 30%-ban közismereti tananyagot és gyakorlati tudnivalókat is tartalmazott. Az oktatás tematikus egységeit fő vonalaiban a két érintett szaktárca, a Földművelésügyi és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium határozta meg. A képzés során azonban a helyi szervezőknek is volt bizonyos mozgásterük, hogy a hallgatókat leginkább érdeklő kérdések kellő súllyal szerepelhessenek a foglalkozásokon. Attól függően, hogy a helyi gazdaság szempontjából mely ágazat számított a legfontosabbnak, a téli gazdasági tanfolyamok tematikájának összeállítása során is arra koncentráltak (KATONA, 1941: 60-61; TÁJÉKOZTATÓ, 1948: 8-10)

A központi, keret jellegű tanterv szerint a gazdálkodás fő ágazataira általában 100-120 óra jutott. Ezen belül az általános és szántóföldi növénytermesztés (talajművelés, növényfajták, növényvédelem) 30-40 órával, a kertészet (zöldség- és gyümölcsfélék, szőlőművelés) 10-20 órával, az állattenyésztés (számosállatok, baromfitartás, méhészet, állategészségügy) pedig 35-45 órával szerepelt. További 30-45 órában kiegészítő gazdasági ismereteket oktattak, köztük üzemszervezést, gazdaságvezetést, gazdasági adminisztrációt, szövetkezeti ismereteket (25-35 óra), valamint gazdasági önképzőköri foglalkozásokat tartottak (5-10 óra). Az általános műveltség szempontjából fontos közismereti tárgyakra vonatkozóan a tanterv mintegy 20-30 órát biztosított, amit főleg a történelem és állampolgári ismeretek, illetve az irodalom és a népi kultúra töltött ki. A képzést 10 órányi egészségügyi, tűzrendészeti és egyéb gyakorlati ismeret oktatása tette teljessé. (BABOSS, 1948: 334; SZINKOVICH, 1969: 11)

A képzés elvárt mértékű egységességének biztosítását a központilag készült, és a Tanterületi Főigazgatóságok által kiosztott tankönyvek, illetve a tanfolyamokhoz kiadott útmutatók segítették. Ezek egyben szakirodalmi ajánló jegyzéket is tartalmaztak, és az előadók általában ezeket használták fel az oktatás során. Minden tanfolyamot legalább egy alkalommal hivatalból ellenőriztek az illetékes minisztérium kiküldött szakközegei, valamint az iskolán kívüli népművelés (1945 után szabadművelődés) helyi szerveinek megbízottjai. A vizsgákra és az oklevelek kiállítására szintén a kormányzati megbízott és a tanügyi hatóságok képviselőjének jelenlétében került sor. A képzés sikeres teljesítését a minisztérium alapfokú gazdasági képzettségként ismerte el. A végzett hallgatók jogot kaptak az Ezüstkalászos gazda cím és jelvény viselésére. (LELÉNÉ ERDÉLYI, 1996: 261-262)

Az Ezüstkalászos tanfolyamok befejezését, az elméleti oktatást és a vizsgát még egy fakultatív gyakorlati félév követte. Április és október között a tanfolyam vezetése, oktatói és hallgatói végigjárták a környék Ezüstkalászos gazdáinak a birtokát, és megbeszélték a látottakat, elemezték a szerzett tapasztalatokat. A félév elteltével az Ezüstkalászos gazdák bizonyos időközönként szakmai délutánokat szerveztek, ami szintén a tapasztalatcserét és az önképzést szolgálta. Az átlagosnál szélesebb körű tájékozottság és korszerűbb gazdasági ismeretek birtokában, és az ennek nyomán megnövekvő társadalmi presztízsnak köszönhetően a helyi gazdasági előjárók, tanácsadók posztját, vagy a különböző egyesületek vezető tisztségeit jelentős arányban a 3 hónapos téli gazdasági tanfolyamot végzett személyek töltötték be. Az Ezüstkalászos gazdák azonban nemcsak a helyi gazdasági és társadalmi életben játszottak fontos szerepet, hanem jelen voltak az országos szakmai szervezetekben is. A Magyar Parasztszövetség keretein belül 1942-ben külön „Kalászos” szakosztály került felállításra. (ASZTALOS, 1943: 12-13; BAJÁK, 2001: 179).

A második világháborút követően a társadalmi egyesületek által szervezett képzések a korábbinál is nagyobb hangsúlyt kaptak. 1945-ben földreformra került sor, és megnőtt a nagyobb termelési tapasztalattal nem rendelkező birtokosok aránya. Ugyanakkor gyökeresen megváltoztak a társadalmi, politikai viszonyok is. A szükséges általános és gazdasági tájéko-

zódás biztosítása érdekében a kormányzat egy új tanfolyam-típust vezetett be, összevonva a korábban külön-külön hirdetett közismereti és gazdasági képzéseket. A Szabadművelődési és magyar állami gazdasági tanfolyam 90-100 óra gazdasági tematikát és 50-70 óra általános és gyakorlati ismeretet tartalmazott. A tantervbe bekerülő kémiával, fizikával, matematikával foglalkozó órákon elsősorban a mindennapi életben hasznosítható tudnivalókat közölték. Az új képzést a két érintett tárca közösen finanszírozta és ellenőrizte. A közismeret arányának megnövekedésétől függetlenül a sikeres vizsga után a hallgatók ugyanúgy megkapták az Ezüstkalászos gazda címet, mint a hagyományos téli gazdasági tanfolyam teljesítését követően. (DANCS, 1988: 234-235)

Az agrárvidékek szegényebb körülmények között élő családjai jövedelmüket gyakran háziipari tevékenységgel egészítették ki. Ezért nagy jelentősége volt az ilyen jellegű képzésnek is, melyek bázisát szintén az olvasókörök és gazdakörök jelentették. Háziipari tanfolyam indításához az Iparügyi Minisztérium engedélyére volt szükség, melyet ágazattól függően 15-40 fő előzetes jelentkezése, és a képzési feltételek biztosítása esetén kérhettek az egyesületek. A tanfolyamok általában 2-3 hónap időtartamúak voltak, és a sikeresen vizsgázó hallgatók működési engedélyt kaptak. A szükséges eszközöket, technikai felszerelést a minisztérium kölcsönözte, a feldolgozandó nyersanyagot a résztvevőknek kellett előteremteni. Ezt azonban rendszerint a helyi hatóságok vagy a szervező egyesületek átvállalták. A képzés során elkészített termékek a hallgatók tulajdonába kerültek. A tanfolyamok többsége a helyben megtalálható természetes alapanyagok, mezőgazdasági termékek feldolgozásával foglalkozott. Ilyen volt a kukoricaháncs-, a szalma-, a gyékényfonó, vagy a kosárfonó és a seprűkészítő képzés. Számos helyen indult fafaragó vagy szövő tanfolyam. Ugyancsak népszerűek voltak a szabóvarró vagy a csipkekészítő és hímző kurzusok is. (BECK, 1985: 255; SZABÓ, 1971: 90)

A háziipari képzés mellett sok helyen szerveztek gyakorlati gazdasági tanfolyamokat, ún. gazdaasszony iskolákat is. Ezekben elsősorban a sütéssel-főzéssel, a gyümölcs és zöldség feldolgozással, tartósítással kapcsolatos tudnivalókat és egyéb házkörüli teendőket oktattak.

A gazdasági ismeretbővítést, az újdonságokkal való megismerkedést, a termelési tapasztalatok kicserélését, a sokakat érintő kérdések megvitatását szolgálták az évről évre megrendezésre kerülő gazdanapok, és az ezek keretében szervezett szakmai bemutatók, kiállítások és vásárok is. Ezek egyben jelentős társadalmi eseménynek számítottak a környéken lakók életében. A programokon az egyesületek tagsága, a meghívott vendégek, rokonok, barátok, ismerősök mellett részt vettek a települési vezetők, városi, megyei közéleti személyiségek, különböző gazdasági szervezetek, testületek képviselői is. A rendezvények a szakmai események mellett kulturális és szórakoztató programokat is tartalmaztak. (STIFNERNÉ SZENTI, 2000: 39)

A különböző gazdasági képzések szervezése, lebonyolítása komoly feladatot jelentett az olvasókörök, gazdakörök számára. Az előadásokat, előadássorozatokat általában más egyesületi rendezvénnyel (gyűlések, ünnepek) kapcsolták össze. Ezzel egyrészt nagyobb jelentőséget adtak magának a szakmai programnak, másrészt az agrárnépesség kevés szabadideje miatt a nagyobb arányú részvételt is úgy tudták leginkább biztosítani, ha a szervezeti, a kulturális és az oktatási programokat ugyanarra a napra időzítik. A tanfolyamokat rendszerint november és március közé szervezték, amikor kevesebb volt a mezőgazdasági munka. A rövidebb kurzusokon heti 2 alkalommal, a hosszabbakon heti 3-5 alkalommal tartottak foglalkozásokat, esténként 6-7 órától általában 9-10 óráig. A különböző képzéseken való részvétel nagy leterhelést jelentett a tanfolyamok hallgatói számára is. A foglalkozásokon való jelenlét számára kötelező volt, a hiányzást igazolni kellett. A több hónapon át tartó képzéseken ezért jelentősebb mértékű volt a lemorzsolódás, helyenként elérte a 20-30%-ot. (BABOSS, 1948: 333-335)

A tanfolyamok indítása nagy felelősséggel, jelentős szervezőmunkával és számottevő anyagi tehervállalással járt. Az egyesületeknek biztosítani kellett az oktatási helyiséget, a fűtést és a világítást. A körök mozgósították a környék lakosságát, meghirdették a képzéseiket a helyi sajtóban, és gondoskodtak az előadók szállításáról, ellátásáról is. A költségek fedezésé-

hez általában kaptak valamennyi központi támogatást, vagy segítséget a települések részéről, de a szükséges pénz nagyobbik részét nekik maguknak kellett előteremteni. Nehézséget okozott, hogy gyakran elhúzódott a hivatalos engedélyezési procedúra, és emiatt késve érkeztek meg a tankönyvek. A helyi közigazgatás sokszor ellentmondásosan viszonyult a civil szervezetek által folytatott gazdasági képzésekhez. A művelődési szervek általában igyekeztek támogatni ezeket a kezdeményezéseket, az anyagi kérdésekben eljáró közellátási hivatalok viszont, különösen a második világháború alatt és az azt követő években, kevés támogatást nyújtottak. Esetenként még a legelemibb szükségletek biztosításával, köztük a fűtő- és világítóanyagok kiutalásával is késlekedtek. (BECK, 1985: 256)

A tanfolyamok záróvizsgáit mindig ünnepélyes keretek között tartották, gyakran országos vagy helyi ünnepekre, évfordulókra (húsvét, március 15., az egyesületalapítás jubileuma) időzítve. Ezzel is emelni kívánták az esemény rangját. A központi fekvésű egyesületek vagy a nagy létszámú tanfolyamok záróvizsgáira sokszor a községházán vagy a városházán került sor. A vizsgán minisztériumi kiküldött, általában egy miniszteri titkár elnökölt, jelen voltak az oktatók és a helyi község képviselői, a megye főispánja, a város polgármestere vagy a járási főszolgabíró, a kerület országgyűlési képviselője, különböző gazdasági és társadalmi szervezetek vezetői. Az első, zártkörű részben a hallgatók az elméleti felkészültségükről adtak számot. Ezt a tanfolyam résztvevőinek szakmai bemutatói, termékkiállítás, gazdasági előadások, majd pedig műsoros rendezvény követte, ami általában nagyszámú érdeklődő előtt zajlott. A szakmai képzettség megszerzése különösen az Ezüstkalászos gazda cím elnyerése általános elismerést, tiszteletet váltott ki a vidék paraszti társadalmában. A végzettséget igazoló oklevelet, tanúsítványt minden családban becses értéknek tekintették. Az agrárvidékeken a gazdaképzés széleskörű érdeklődést kiváltó társadalmi ügynek számított. A helyi sajtó részletesen hírt adott a tanfolyamok indulásáról. Részletesen tudósítottak a vizsgákról és a záróünnepségről, gyakran az összes végzős névsorát is közzétették. (LELÉNÉ ERDÉLYI, 1996: 261-262; ASZTALOS, 1943: 12-13)

Az 1930-as, 1940-es években az olvasókörok, gazdakörök csaknem valamennyi tagja részt vett valamilyen oktatási formában. Az egyesületek által szervezett felnőttképzés jól illeszkedett a helyi közösség igényeihez, az általános ismeretek mellett mindig lehetőséget adott az aktuális kérdések megtárgyalására is. A közreműködő szakemberek tekintélye, a közérthető előadásmód, az egyesületi székház otthonos közege az iskolapadhoz nem szokott parasztemberek számára is vonzóvá, vállalhatóvá tette az oktatásba való bekapcsolódást. Az egyesületek így olyan csoportokat is be tudtak vonni a felnőttképzésbe, melyek egyébként nem jutottak volna hozzá ilyen lehetőséghez, a városi szakiskolák által szervezett hosszabb képzésekre semmiképp sem jelentkeztek volna. Az olvasókörokben, gazdakörökben folyó képzéseknek köszönhetően a tájékozottság, a tanulás presztízse a parasztság körében is jelentős mértékben emelkedett. Az agrár egyesületek nemcsak az általános és gazdasági műveltség növelésében játszottak jelentős szerepet, hanem új közösségi normákat, magatartásformákat, viselkedésmintákat alakítottak és közvetítettek. Ezzel nagymértékben hozzájárultak egy korszerűbb szakmai felkészültséggel rendelkező és nyitottabb szemléletű vidéki gazdaréteg kialakulásához.

IRODALOM

ASZTALOS P. Kálmán (szerk.) (1943): Arany- és Ezüstkalászos gazdák könyve. Közérdekű Könyvkiadó Vállalat, Budapest.

BABOSS István (1948): Ezüst- és Aranykalászos tanfolyamok. Új Szántás, 2, 6. szám. 333-335.

BAJÁK István (2001): Emlékek az olvasókör életéből. In: Bárdos István: Az Esztergom-belvárosi Olvasóköri és Gazdaköri Egyesület története. Press-G96, Esztergom. 173-180.

BÁRDOS István (2001): Az Esztergom-belvárosi Olvasókör és Gazdakör Egyesület története. Esztergom Városi Gazdakör Egyesület, Esztergom.

BECK Zoltán (1985): Köri élet Orosháza külterületén. In: Tóth József (szerk.): Az orosházi tanyavilág átalakulása. Orosháza Város Tanácsa, Orosháza. 239-313.

DANCS Istvánné (szerk.) (1988): Dokumentumok a szabadművelődés történetéhez 1945-1949. Források a magyar népi demokrácia történetéhez. VII. kötet. Kossuth Kiadó, Budapest.

ERDÉLYI Tibor (1943): Ezüstkalászos gazdáink képzése. Athenaeum, Budapest.

HUSZKA Lajos (1986): A Szeged-Szatymazi Gazdakör története. II. In: Juhász Antal (szerk.): A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve 1986/1. Móra Ferenc Múzeum, Szeged. 235-266.

JOBÁNÉ SZABÓ Enikő (1999): Adalékok a szegedi és a Szeged környéki olvasókörökhöz. In: Zombori István (szerk.): A Móra Ferenc Múzeum Évkönyve. Studia Historica 2. Móra Ferenc Múzeum, Szeged. 461-494.

JUHÁSZ Imre (1991): Olvasókör Hajdúszoboszlón. Honismeret, 19, 6. szám. 46-52.

KATONA Géza (1941): Az iskolán kívüli népművelés vezérfonala. Pest Vármegye Népművelési Bizottsága, Budapest.

KOVALCSIK József (2003): A kultúra csarnokai. EPL, Budapest.

LELÉNÉ ERDÉLYI Mária (1996): Társadalom, politika a két világháború között. In: Juhász Antal (szerk.): Mindszent története és népelete. Mindszent Város Önkormányzata, Mindszent. 247-266.

LIPPAINÉ FEKETE Ilona (1986): A szabadművelődés Szegeden. Szegedi Könyvtári Műhely, 25, 1-2. szám. 57-72.

MADÁCSY László (szerk.) (1948): Tiszamenti Kalendárium. Szeged Város Szabadművelődési Tanácsa, Szeged.

MOLNÁR-KOVÁCS Zsófia (2011): Ezüstkalászos tanfolyamok Zala vármegyében. In: Erdei Gábor (szerk.): Andragógia és közművelődés. Régi és új kihívások előtt a közművelődés az új évtizedben. Debreceni Egyetem, Debrecen. 134-141.

SZABÓ István (1971): A túrkevei Szabadművelődési Tanács tevékenysége 1945-1948 között. In: Emlékkönyv. Túrkevei Múzeum, Túrkeve. 87-96.

SZÁVAI Ferenc (1994): A magyarországi kalászos gazdamozgalom történetéről. In: Fülöp Miklós – Vonyó József (szerk.): Történelmi tanulmányok Dél-Pannóniából. MTT Dél-dunántúli Csoportja-Pannon História Alapítvány, Pécs. 142-150.

SZINKOVICH Márta (1969): A szabadművelődési korszak Baranyában. In: Szinkovich Márta (szerk.): Baranyai helytörténetírás 1968. Baranya Megyei Levéltár, Pécs. 1-34.

Tájékoztató szabadművelődési előadásorozatok és tanfolyamok szervezéséhez (1948). VKM, Budapest.

TÁMBA RENÁTÓ

KÉPTUDOMÁNYI MEGKÖZELÍTÉSEK A GYERMEKKORTÖRTÉNETI KUTATÁSOKBAN

Összefoglaló:

Dolgozatomban a gyermekkortörténeti ikonográfiai elemzések során hasznosítható képtudományi megközelítéseket kívánom áttekinteni, különös figyelemmel az ikonográfia-ikonológia, a társadalomtörténeti megközelítés és a vizuális szociológia tárgyalására, ám – terjedelmi okokból – az általam alkalmazott gyermekkortörténeti ikonográfiai módszert ehelyütt pusztán felvezetni van módom. Ebben az írásban elsősorban azokat a képelemzési paradigmákat tekintem át, melyek – szemléleti és metodikai szempontból egyaránt – hasznosíthatóak a neveléstörténeti kutatások számára.

Kulcsszavak: gyermekkortörténeti ikonográfia, hermeneutika, társadalomtörténeti megközelítés

Bevezetés

Doktori tanulmányaim során kutatási témámnak a neveléstörténet tudományágban meglehetősen alulreprezentált kutatási területet választottam, ugyanis arra vállalkoztam, hogy egy 19. századi festőiskola – az alföldi iskola (szolnoki és hódmezővásárhelyi művésztelep) – gyermekábrázolásainak példáján a gyermekszemlélet történeti kutatásának forrásaivá avassam a képzőművészeti alkotásokat. Kutatásom során a 19-20. század fordulóján keletkezett, alföldi parasztgyermek élethelyzeteit, életélményeit megelevenítő festmények gyermekkortörténeti szempontú elemzésére vállalkoztam, abból a célból, hogy a képelemzés módszerével rávilágíthassak a paraszti kultúra körében formálódó gyermekkép és gyermekfelfogás meghatározó vonásaira. Általánosan elmondható, hogy ehhez meg kellett vizsgálnunk a kor társadalmi tapasztalat- és tudatformáit, az adott közösség embereszményét, ideáljait, közösségi értékeit, nevelési céljait és értékeit, illetve le kell írunk az antropológiai tér különböző jellemzőit.

Doktori értekezésemben kilenc témakörön (1. gyermek a közösségben, 2. családi élet, 3. anya-gyermek kapcsolat, 4. testvérkapcsolat, 5. gyermekcsoporti interakciók, 6. tanulás, 7. leánygyermeki munkatevékenység, 8. egyalakos leánygyermek-ábrázolások, 9. fiúgyermek-ábrázolások), illetve nyolc festő (Deák-Ébner Lajos, Bihari Sándor, Fényes Adolf, Tölgyessy Artúr, Szüle Péter és Koszta József, illetve Tornyai János és Endre Béla) 118 képén keresztül vizsgáltam a jobbára az archaikus parasztság állapotában rekedt Szolnok és Hódmezővásárhely környéki falusi, illetve tanyasi társadalom gyermekszemléletét. A választott alkotók működésének idején válik a paraszttársadalom problémaköre elmélyült művészi kutatás tárgyává, szemben a korábbi évtizedek népszínműfestészetének hatásadás, anekdotikus gyakorlatával, a parasztság témáját etnográfiai érdekességgként felmutató sztereotipizáló attitűdjével. A művészek nemcsak reprezentálták a gyermekkor valóságának azon vetületét, melyet a gyermekség társadalmi megítélését tükröző társadalmi valósággal írhatunk le, hanem igyekeztek másképpen megkonstruálni azt, egyúttal többnyire reflektálva a gyermekkor

társadalmi megítélésének valóságára. Vizsgálataim során tehát a gyermekkor művészi megkonstruálásának, illetve a művészek által érzékelt társadalmi attitűdök reprezentálásának, illetve az azokra érkező művész reflexiók közvetítésének módjait kutattam.

Kutatásom során ezentúl, illetve ezzel együtt, többek között olyan kérdésekre kellett választ adnom, mint, hogy a kolonializáló (a gyermekkorral kapcsolatos diskurzust – bizonyos látenszen működő ideológiai érdekekkel összefüggésben – meghatározott keretek között tartó – (ld. CANNELLA – VIRURU, 2004) gyermekségretorika mely mintázatai mutathatók ki a vizsgált képanyagon, illetve, hogy milyen pedagógiai koncepciók hatása érződik át a műveken. Erre a kérdésre az ikonológiai elemzés, a dokumentumértelem tartományának (PANOFSKY, 1955) feltárására való törekvés útján érkezhethet válasz, az ennek nyomán adódó elemzési struktúrát feltöltve a vizuális szociológia és vizuális antropológia felől érkező szempontokkal. Ám mivel a műalkotás elsősorban mindig műalkotás, mint látni fogjuk, módszerem kialakításához ennél jóval komplexebb módszertani és szemléleti repertoárra volt szükségem.

A neveléstörténeti ikonográfiai kutatás előzményei

A műalkotások gyermekkortörténeti szempontú elemzésének ugyan még nincs kiterjedt hagyománya, azonban olyan kutatók is segítségül hívták a módszert, mint Philippe ARIÈS (1987), Shulamith Shahar (Szűz Mária kultuszával összefüggésben – ld. SHAHAR, 1998: 91) vagy Arthur E. IMHOF (1992) aki „Elveszített világok” c. művében három XVII. századi holland mester életképét hívja segítségül. A gyermekkortörténeti ikonográfia törekvéseire a hazai pedagógiai szaksajtóban is értékes példákat találunk. Pukánszky Béla „A gyermeküket tanító apák” c. írásában Daniel Chodowiecki és Ludwig Richter grafikáival vezeti föl témáját (PUKÁNSZKY, 2002: 5-6), „Gyermekfelfogás a barokkban” c. művében pedig a XVII. század gyermekképének elemzésére vállalkozik a holland realizmus remekein keresztül. (PUKÁNSZKY, 2001) PÉTER Katalin (1996) is felhasznál ikonográfiai elemzéseket könyvében (Gyermek a kora újkori Magyarországon), alárendelve a vizsgálat más szempontjainak. Endrődy-Nagy Orsolya avatta először fő kutatási területévé a gyermekkor-történeti ikonográfiát, a középkori és a reneszánsz gyermekkép vizsgálatával kapcsolatban, egyúttal áttekintést téve a gyermekkortörténeti ikonográfia módszertani lehetőségeiről is. (ENDRŐDY-NAGY, 2015: 29-87) Eszünkbe juthat Szabó Zsófia „Lükurgosz kutyái” c. tanulmánya is, mely a Lükurgosztól származó, a jól nevelt eb és a kóborkutya viselkedésének összehasonlításán alapuló példázat hatását tárja fel Jan Steen néhány festményének ikonográfiai-ikonológiai elemzése során, középpontba állítva a nevelhetőség kérdését. (SZABÓ, 2014: 109-118)

Dolgozatomban azokat a képtudományi megközelítéseket tekintjük át, melyek hozzájárultak saját gyermekkortörténeti ikonográfiai kutatási módszerem kialakításához, s amelyek szemléleti elemei, elemzési szempontjai könnyen érvényesíthetőek a neveléstörténeti képkutatások során. Módszerem alapvetően az ikonográfiai-ikonológiai hagyományból (PANOFSKY, 1955, 2011) indul ki, annak is a MIETZNER – PILARCZYK (2013: 36) szerzőpáros által négylépcsőssé bővített változatából, szemléleti elemeit pedig a hermeneutika (GADAMER, 1994; BÄTSCHMANN, 1998), a társadalomtörténeti megközelítés (HAUSER, 1982; SCHNEIDER, é. n.; BÄTSCHMANN, é. n.) és a vizuális szociológia (SZTOMPKA, 2009) területéről meríti. Mindezentúl metodológiám számos más megközelítésből táplálkozik, ám ehelyütt terjedelmi okokból nem áll módomban mindegyik komponenst ismertetni. Azonban jelen tanulmány rész-kiegészítésének tekinthetjük a Mediáriumban megjelent cikkem áttekintését, mégpedig a szemiotika, a képi fordulat és a képanropológia vonatkozásában. (ld. TÁMBA, 2016: 60-66)

Hermeneutika – Bolyongás az igazság nyomában

A mű olvasása végtelen folyamat, mellyel a közös kultúrkinccs betűzgetésének, értelmezésének folyamába kapcsolódunk be jómagunk is, nemcsak szellemünkkel, de egész lényünkkel. Hiszen a műalkotásokban manifesztálódó „nagy elbeszélések” (LYOTARD, 1993: 8), mikrotörténetek, illetve a motívumok, szimbólumok értelmezésére való törekvés fontos része az önismeretnek, ugyanis az ember végső soron történetekből rakja össze identitását. Történeteken keresztül tanuljuk meg „önmagunkat”, nélkülük „dadogni kezdünk”, támaszok nélkül maradunk, hiszen ezek képezik alapját az erényekbe nevelődésnek is. (MACINTYRE, 1999: 290)

Minden mű része az emberiség történetfolyamának, melyre ráhangolódva történhet az önkeresés és önmegismerés. Minden megértési folyamat része önmagunk megértésének (Heidegger kommentálja: DÁVID, 2002: 12), melynek során a mű mintegy kikérdez minket, s beszélni tanít. (LOBOCZKY, 2012: 122; GADAMER, 1997: 283) Gadamer szerint a művészet tapasztalata az önmegértés egyik módja, melynek során igyekszünk meghallani a bennünk folytatódó másik világot. A cél nem a megértés, hanem a szüntelen megközelítés, hiszen voltaképpen ez az értelmezés. (GADAMER, 1984: 85)

Heidegger szerint a művészet lényege „*a létező igazságának működésbe lépésében*” (HEIDEGGER, 1988: 61) ragadható meg, s a művészet az „*alapító megőrzés*” útján hozza létre „*a műben létező igazságot*”. (HEIDEGGER, 1988: 118) Tanítványa, Gadamer szerint a művészet tapasztalatát (igazságtapasztalását) semmi nem képes felülmúlni vagy helyettesíteni. (GADAMER, 1984: 22) Ugyanakkor általa nem valamiféle végérvényes igazságot tapasztalunk, nem dogmák megismerése és felállítása a cél, hanem a szüntelen tapasztalás, illetve a nyitottság, mely maga szüli a tapasztalatot. (LOBOCZKY, 2012: 117) Ez azt a szókratészi attitűdöt igényli, mellyel képesekké válunk annak belátására, hogy igazában nem tudhatunk semmit, legfeljebb azt, hogy az emberi előrelátás korlátoltságából és terveink bizonytalanságából fakadóan nem juthatunk biztos ismeretek birtokába igazság dolgában (GADAMER, 1984: 248-250). A műalkotások megszólaltatásának garanciája éppen ebben az elvi nyitottságban rejlik (GADAMER, 1984: 253), mely azt jelenti: nem elfogadni végleges válaszként, amit „tudunk”, hiszen nincs végérvényes ismeret, csak végtelen bolyongás.

A művészet az igazság nyomában jár, de mindig kicsúszik kezei közül, ami után a képek kutatója törekszik. Derrida szerint nem a műre, hanem azokra a motívumokra, szimbólumokra, allegóriákra kell összpontosítani, melyekből a mű megszerveződik. Nem lehet a képről, csak „a kép körül” beszélni, s a kép tárgyához sem juthatunk el, pusztán a peremen lévő dolgokról beszélhetünk. (LÜDEKING, 1997: 298) A nyelv pedig, amellyel a műalkotások felé közelíthetünk, nem a világ megértését, hanem jelentésekkel való felruházását szolgálja. Ennél fogva nem létezhet egyetlen érvényes interpretáció, hiszen minden befogadó más és más olvasatot hoz létre. (BEKE, é. n.: 124)

Ikonográfia és ikonológia

Képelemzési módszerünk szerkezeti vázát az Erwin Panofsky által kidolgozott ikonográfiai modell képezi, amely a művek tárgyával, illetve jelentésével foglalkozik, s nem pedig a formájukkal. (PANOFSKY, 1955: 26) Az ikonográfiai módszer első lépése a preikonografikus leírás, mely során leolvasásra kerül minden képen látható elem, mindenféle interpretáció nélkül. Olyan formai jegyeket keresünk ezen a szinten, mint pl. a kép mérete, anyaga, kompozíciója, illetve a színek és a formák. (MIETZNER – PILARCZYK, 2013: 36) Erre a folyamatra épül az ikonográfiai elemzés és az ikonológiai szintézis.

Az ikonográfia („graphiein” = „írni”) az ábrázolások pusztán leírásával és osztályozásával foglalkozó („leíró”) módszer, amely arról tájékoztat minket, hogy egy adott témát mikor, hol, illetve milyen eszközökkel tettek láthatóvá. (PANOFSKY, 1955: 31)

Az ikonológiai eljárás azonban az ikonográfiával szemben már „interpretációs módszer, mely sokkal inkább a szintézisből táplálkozik, mint az analízisből” (PANOFSKY, 1955: 32). Míg az ikonográfia a képek „leírásával”, a képeken megjelenő motívumok feltárásával és rendszerezésével, illetve a képek mögött rejlő konvenciók feltérképezésével foglalkozik, addig az ikonológia a képek „megértésére”, szimbolikus, allegorikus jelentéstartalmainak feltárására törekszik. Az ikonológia magában foglalja az ikonográfia egészét, hiszen annak munkájára, az anyaggyűjtésre épül. Míg tehát az ikonográfia leíró, osztályozó, rendszerező és analitikus jellegű kutatásokat jelöl (MAROSI, 1985: 202), s ennél fogva „a tárggyal foglalkozik” (RÉAU, 1986), addig az ikonológus számára a képek a társadalmi tudat részeként tételeződnek, így érzületeket, viselkedési módozatokat, attitűdöket, eszményeket dokumentálnak. (GÉCZI, 2010: 203, 207) Az ikonológus számára jelentőséggel bír az is, hogy a mű alkotója mit olvasott, milyen nevelő hatások, szellemi áramlatok érték. (GÉCZI, 2010: 207-208; KRISTEVA, 1998: 40) Az ikonológus célja „az emberi elme történetének szimptomáiként felfogott konvencionális allegóriák, irodalmi témák és szimbólumok felderítése.” (BIALOSTOCKI, 1986) Ez úgy lehetséges, hogy a mű magában foglalja az életművet, az a korszakot, abban pedig leképeződnek a tágabb történeti folyamatok. (Benjamin kommentálja: BÄTSCHMANN, 1998: 148)

Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ikonográfia-ikonológia módszerét számos bírálat érte. Ezek közül a legáltalánosabb, hogy az ikonológia összekapcsolja „a művészet-történetet az egyéb történetekkel, de közben más dolgoktól elválasztotta a műalkotást”, hiszen az által, hogy „a jelentésre koncentrált, szem elől tévesztette, hogy a művészet forma, egyéni kifejezés.” (BIALOSTOCKI, 1986) Bächtmann kiemeli, hogy a tartalom vagy értelem nem lehet célja, hanem pusztán mozzanata az értelmezésnek (BÄTSCHMANN, 1998: 18). Az ikonológus márpedig értelmével tekint a műre, mintha szótár volna, melyből fogalmakat nyerhet ki, ahogyan maga Panofsky tette, amikor a képet – eszünkbe juttatva az Alberti-féle képkonceptiót – mintegy a világra nyíló ablakként fogta fel. (BÄTSCHMANN, 1998: 30-32) A műértelmezést befolyásolják kritikák, tanulmányok is, a nyelv ily módon „vezérli a látást, bevezet a képekbe, összekapcsolódik az ábrázolttal.” (BÄTSCHMANN, 1998: 36) Az ikonológusra pedig különösen igaz a szövegek elsőbbségében való hit (GOMBRICH – BÄTSCHMANN, 1998: 38), s bár a képek közvetlenül nem tehetnek állítást (GOMBRICH – BÄTSCHMANN, 1998: 50), az ikonológus mégis szóra bírhatja.

Vizuális kommunikáció

Rudolf Arnheim szerint a befogadás folyamatában elsősorban a szemünket kell használnunk, hogy előbb átélhessük a mű hangulatát, mielőtt a szavak felülírnák érzelmi benyomásainkat. A látás útján történő megértés velünk született képesség (ARNHEIM, 1974: 1), a látvány pedig nem fejezhető ki pusztán szavakban. (ARNHEIM, 1974: 2) Ahhoz, hogy általánosításokat vonhassunk le, először élesen át kell látnunk a művészeti ábrázolás nyelvtani szabályait, s a mű tartalmáig is a formaanalízis felől közelíthetünk, észleleti elemzéssel hatolhatunk a mű mélyébe. (ARNHEIM, 1974: 3)

Elemzéseink során kiemelt szerepet kell tulajdonítanunk a vizuális élmény dinamikus voltának, ami azt jelenti, hogy a kompozíció irányított feszültségek kölcsönhatására (ARNHEIM, 1974: 13), vagyis aktivizáló és kiegyensúlyozó erők összjátékára épül. (ARNHEIM, 1974: 36-37) Másfelől a kompozíció az átlényegítés eszköze, amely figyelmünket, szemléletmódunkat egy bizonyos irányba vezeti. A kompozíció szerves egész: anyag, szerkezet, közlés, érzelem és stílus egyszerre. (BERGER, 1977: 23)

A vizuális jelrendszer körültekintő áttekintését adja Sándor Zsuzsa is, aki a vizuális nyelv olyan elemeit foglalja rendszerbe, mint amilyen a vizuális dinamika, a figyelem-irányítás, a szerkezet, az arány, a harmónia és a ritmus. Ezek az érzékletek és észleletek a formális leírás szintjén mozognak, s ezt követi a már az alkotótevékenységben tetten érhető – tehát az egyéni beállítódástól nagymértékben befolyásolt – ábrázolási konvenciók elemzése, majd pedig a viszonyítás művelete (pl. a vizuális nyelvi minőségek összevetése) (SÁNDOR, 2004), melyek már Panofsky modelljének második szintjén helyezkednek el.

A műalkotások szociális és világnézeti tartalma

A műalkotások társadalomtudományi szempontú vizsgálata nyomán a művészt társadalmi réteghelyzete, státusza, lehetőségei, életkörülményei által meghatározottnak látjuk, a műalkotást pedig társadalmi meghatározottságánál fogva vizsgáljuk. (HAUSER, 1982: 119) A társadalomtörténeti megközelítés nyomán a műveket a társadalmi reakció eszközeinek, társadalmi produktumoknak (BÄTSCHMANN, é. n.: 89), s mint ilyen, a társadalmi folyamatok dokumentumainak tekintjük. Mivel a műalkotás a társadalmi praxis formáinak egyike, „*mint a társadalmi tudat képi formában megjelenő modifikációja reprodukálja és interpretálja a társadalmi valóságot.*” (SCHNEIDER, é. n.) A műalkotást a művész hosszú tanulási tapasztalata termékének kell tekintenünk, melynek során tradíciók váltak érzékileg felfoghatóvá (SCHNEIDER, é. n.). Ezért a társadalomkutató – és a neveléskutató – feladata bárminemű képanyaggal a társadalmi magatartás- és viselkedésformák esztétikai színrevitelének tanulmányozása, azonban mivel az ilyen vonatkozású összefüggések nem ismerhetők meg pusztán az adott műből, elemzésünket hasonló művek nagyobb kontextusára kell kiterjesztenünk.

A műalkotások értelmezése a társadalomkutató számára akkor kezd érdekessé válni, amikor egy adott eszme- vagy intézményrendszer lenyomataiként próbáljuk értelmezni a képeket, amikor arra törekszünk, hogy felszínre hozzuk a művek mögött munkáló eszmei-társadalmi motívumokat (HAMILTON, 1997: 75-150), egy adott társadalmi réteg vagy érdekcsoport intézményesült szándékait. A művész képén kifejezésre juttat valamiféle társadalmilag legitimált elvárás-rendszert egy társadalmi csoporttal szemben. A láttatás rejtett szándéka által tükröződő képzetek, társadalmi elvárások az antropológiai tér (GÉCZI – DARVAI, 2010: 201-237) elemeiben jutnak kifejeződésre. Piotr Sztompka szerint a kép úgy ábrázolja a társadalom egy szegmensét, hogy közben – a megjelenített társadalmi létmotívumok, attribútumok, emberi kapcsolatokra való utalások révén – visszatükröz valamilyen társadalmi jelenséget, beszél a társadalom struktúráiról és mikrovilágairól. E meglátás a kép társadalmi konstruáltságára figyelmezteti a szemlélőt. (SZTOMPKA, 2009: 60-63)

A gyermekkortörténeti szempontú képkutatás célja ezért nem más, mint rámutatni a vázolt szempontok működésére, ám annak érdekében, hogy e cél megvalósulhasson, jól megválogatott szempontsor mentén kell elemeznünk a műveket. Elemzési szempontjaim részben leírhatóak a Sztompka által, a társadalmi élet aspektusaira vonatkozóan megfogalmazott szempontokkal, melyek kutatásom számos pontján érvényesülnek. Így hangsúlyt fektethetünk az emberi egyedek (pl. testbeszéd, arckifejezés, fiziognómia), a cselekvések (rituális, rutin, tipikus és ceremóniális viselkedés), a társadalmi interakciók (kapcsolatok, érintkezések, átmenet-rítusok), a közösségi cselekvések, a kultúra (pl. szimbólumok, térhasználati jelemzők) és a társadalmi környezet elemzésére is. (SZTOMPKA, 2009: 45-51) Kutatásaink során használhatóak a goffmani dramaturgiai koncepció fogalmai (pl. homlokzat, ideális és autentikus én) is. (GOFFMAN, 1956)

Antropológiai jelentés a képen

Hans Belting nyomán elmondhatjuk, hogy a befogadó feladata nem pusztán az észlelés, hanem a képek életre keltése, élő képekként való megtapasztalása, ez pedig saját kulturális perspektívánkon keresztül válik lehetővé. (BELTING, 2009: 10-12) A mű jelentéshálóját lépten-nyomon átszövik az ember kultúrateremtésre, kulturális önteremtésre irányuló erőfeszítései. Maquet szerint, bár a mű befogadása során nagy jelentőséggel bír a kép „tisztá” látványként való, kontemplatív felfogása, ám ezt bizonyos diszkurzív tényezők, illetve a kép politikai és rituális értéke megakadályozzák, s előhívják belőlünk az értelmezés kényszerét. (MAQUET, 1986)

A műalkotások az emlékezés kultúrájának szerves részei, alakítói, hiszen hozzájárulnak a múlt rekonstruálásához, kollektív tudatformáinak rögzítéséhez, interpretálásához (ld. ASSMANN, 1999: 39-40, 42). Ebből fakadóan a képek antropológiai szempontú elemzése nem más, mint, hogy a kutató bizonyos társadalmi csoportok kollektív tudatformáinak elemzése nyomán, a mikrovilágok nüanszai iránti érzékenységgel, az apró részletekből kiindulva tesz következtetést a képen ábrázoltak életrendjének törvényszerűségeire, illetve az azokat indukáló hatalmi struktúrákra, erkölcstörténeti szölamokra (pl. puritán etika). Képeink mögött tehát mélyebb jelentéseket kell keresnünk, hogy „mozaikszemeink” nyomán láthatóvá váljék egy összefüggő történeti folyamat, mintázat. (Peim, 2005, idézi ENDRÖDY-NAGY, 2015: 31-32)

Az alapos feltárás érdekében rögzítsünk minden fontos kérdést, hiszen ezek vezetnek el a mögöttes narratívák feltárásához. A képeket bizonyos tematikai csoportokba rendezve elemezzük, előtérbe helyezve a motívumok, szimbólumok, allegóriák feltárására irányuló törekvést, nem feledkezve el az összehasonlításról sem. (COLLIER – COLLIER, 1986: 185-195)

Módszertani megfontolások a neveléstörténeti ikonográfiai kutatás során

A képelemzések menetében négy elemzési szintet állapítok meg, követve a Panofsky-modell (2011) továbbgondolásaként jegyezhető MIETZNER-PILARCZYK-sémát. (2013: 35-39)

(1.) A leíró szempontsor a látottak pusztá regisztrálására törekszik, anélkül, hogy bevonná a fogalmak szintjén történő értelmezés műveletét. Kiemelt szerepe van a stílustörténeti megfontolásoknak, mivel a stílusban manifesztálódik az alkotói attitűd.

(2.) Az ikonográfiai leírás a gyermekkorral kapcsolatos motívumok, attribútumok, szimbólumok számbavételére vállalkozik, kísérletet téve az adott jelek más képzőművészeti vagy szépirodalmi alkotásokban történő felderítésére. Itt történik meg a gyermekek megjelenésének (kor, nem, elhelyezkedés, kompozícióban betöltött szerep, tevékenység) regisztrálása, illetve a szociokulturális kódra utaló jelek (tárgyi-fizikai környezet: táj, enteriőr, ruházat) rögzítése.

(3.) Az ikonográfiai interpretáció szintjén gyermekkortörténeti kategóriáknak megfelelően értelmező megjegyzéseket teszünk (pl. a tevékenységek, interakciók, testtartások és mozdulatok mögött húzódó mélyebb, mögöttes jelentések föltárása), s már a látottak értelmezésére irányuló fogalmakkal dolgozunk. Tehát itt a jelek jelentéssel társítása történik meg, szintén nagymértékben támaszkodva a párhuzam-állításra, különösen a művésszel kapcsolatos források (monográfiák, [ön]életrajzok, levelezések), illetve a művész saját művével kapcsolatos vallo-másaira. Itt azonban még nem ágyazzuk a jeleket és jelentéseket mélyebb összefüggésbe.

(4.) Ez csak az ikonológiai szinten történik meg. Itt már következtetéseket kell tennünk a gyermekképre (társadalmi konstrukciók, gyermekideálok) és a gyermekfelfogásra (nevelői attitűd, nevelésmódszertan, fegyelmezés) vonatkozóan (ld. a lükurgoszi anekdotával való párhuzamot a holland életképfestészet kapcsán: SZABÓ, 2014: 109-119). Ez azonban csak akkor történhet meg, ha vállalkozunk a mű tágabb, társadalom-, eszme-, mentalitás- és életmódtörténeti kontextusban történő elhelyezésére (KRISTEVA, 1998: 40, 49), nem feledkez-

ve meg az alkotó által jól ismert szépirodalmi, filozófiai, művészeti alkotásokkal való analógia-állítási feladatáról sem. Itt már fel kell, hogy táruljon a műalkotás mélyebb értelme, így olyan értelmezési elemekkel is számolnunk kell, melyekre az alkotó sem gondolt.

Doktori értekezésemben részletes módszertani táblázatokat dolgoztam ki az elemzési szempontok felsorolásával, ám ehelyütt ezek közzétételére nincs mód. Mindenesetre a vázolt képtudományi megközelítések birtokában a képek a neveléstörténet hasznos forrásaivá avathatóak.

IRODALOM

ARIÈS, P. (1987): Gyermekek, család, halál. Tanulmányok. Gondolat, Budapest.

ARNHEIM, R. (1974): Art and visual perception. A Psychology of the Creative Eye. University of California Press, Los Angeles-London.

ASSMANN, J. (1999): A kulturális emlékezet. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

BÄTSCHMANN, O. (1998): Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába. Corvina, Budapest.

BÄTSCHMANN, O. (é.n.): Útmutatás az interpretációhoz. Művészettörténeti hermeneutika. In: Rényi András (szerk.): Művészettörténet. Bevezetés. Kézirat.

BEKE László (é.n.): A posztmodern: párhuzamok és következmények. In: Rényi András (szerk.): Művészettörténet. Bevezetés. Kézirat. 120-128.

BELTING, H. (2009): A hiteles kép. Képviták mint hitviták. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

BERGER, R. (1977): A festészet felfedezése 1-2. A látás művészete/A megítélés művészete. Gondolat Kiadó, Budapest.

BIALOSTOCKI, J. (1986): Ikonográfia. In: Pál József (szerk.): Az ikonológia elmélete. József Attila Tudományegyetem Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke, Szeged. 337-384.

CANNELLA, G. S. – VIRURU, R. (2004): Childhood and Postcolonization. Routledge – Falmer, New York-London.

COLLIER, J. – COLLIER, M. (1986) Visual Anthropology. Photography as a Research Method. University of New Mexico Press, Albuquerque.

DÁVID István (2002): Az önértés és a szöveg igazsága. In: Tonk Márton – Veress Károly (szerk.): Értelmezés és alkalmazás. Hermeneutikai és alkalmazott filozófiai vizsgálódások. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 11-34.

ENDRŐDY-NAGY Orsolya (2015): A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza. 1455-1517 között Európában – ikonográfiai elemzés. Doktori disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Pedagógia-történeti Doktori Program, Budapest.

GADAMER, H.-G. (1984): Igazság és módszer. Gondolat, Budapest.

- GADAMER, H.-G. (1994): A szép aktualitása. T-Twins Kiadó, Budapest.
- GADAMER, H.-G. (1997): A kép és a szó művészete. In: Bacsó Béla (szerk.): Kép, fenomén, valóság. Kijárat Kiadó, Budapest. 274-284.
- GÉCZI János – DARVAI Tibor (2010): A gyermek képe az 1960-1980-as évek magyar nevelésügyi szakajtójában. Új Pedagógiai Szemle, 60, 3-4. szám. 201-237.
- GÉCZI János (2010): Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segéttudománya. In: Géczi János: Sajtó, kép, neveléstörténet – tanulmányok. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest. 203-213.
- GOFFMAN, E. (1956): The Presentation of Self in Everyday Life. University of Edinburgh – Social Sciences Research Centre, Edinburgh.
- HAUSER, A. (1982): A művészet szociológiája. Gondolat, Budapest.
- HEARD HAMILTON, G. (1987): Painting and Sculpture in Europe 1880-1940. Penguin Books Ltd., Middlesex.
- HEIDEGGER, M. (1988): A műalkotás eredete. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- IMHOF, A. E. (1992): Elveszített világok: Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat és miért boldogulunk mi ezzel olyan nehezen... Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KRISTEVA, J. (1998): Holbein Halott Krisztusa. In: Thomka Beáta (szerk.): Narratívák 1. Képelemzés. Kijárat Kiadó, Budapest. 37-58.
- LOBOCZKY János (2012): Az esztétikai tapasztalat „olvasása” Gadamer hermeneutikájában. Magyar filozófiai szemle, 56, 3. szám. 115-124.
- LÜDEKING, K. (1997): Irányok között. Elmélkedések a „képek vitája” aktuális frontvonalairól. In: Bacsó Béla (szerk.): Kép, fenomén, valóság. Kijárat Kiadó, Budapest. 285-299.
- LYOTARD, J.-F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): Jürgen Habermas, Jean-Francois Lyotard, Richard Rorty tanulmányai. Századvég Kiadó, Budapest.
- MACINTYRE, A. (1999): Az erény nyomában. Osiris, Budapest.
- MAQUET, J. (1986): The Aesthetic Experience: An Anthropologist looks at the visual arts. Yale University Press, New Haven.
- MAROSI Ernő (1985): Bevezetés a művészettörténetbe. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- PANOFSKY, E. (1955): Iconography and Iconology. An Introduction to the Study of Renaissance Art. In: Panofsky, E.: Meaning in the Visual Arts. Doubleday Anchor Books. Doubleday & Company, New York. 26-54.
- PÉTER Katalin (szerk.) (1996): Gyermek a kora újkori Magyarországon. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

PUKÁNSZKY Béla (2001): Gyermekfelfogás a barokk korban. In: Dombi Józsefné – Maczelka Noémi (szerk.): A barokk kor interdiszciplináris megközelítése a Bach évforduló jegyében – tanulmánykötet. JGYTF Tanárképző Főiskolai Kar Ének-zene Tanszék, Szeged. 52-65.

PUKÁNSZKY Béla (2002): Gyermeküket tanító apák. Az apaszerep a 19. század pedagógiai irodalmában. Iskolakultúra, 12, 3. szám. 5-15.

RÉAU, L. (1986): Az ikonográfia meghatározása és alkalmazása. In: Pál József (szerk.): Az ikonológia elmélete. József Attila Tudományegyetem Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszéke, Szeged. 266-290.

SÁNDOR Zsuzsa (2004): A vizuális kommunikáció vizuális nyelvi jelkészlete és ennek struktúrája. Zempléni Múzsza, 4, 14. szám.

http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/sandr_2.htm [2015.09.04.]

SCHNEIDER, N. (é.n.): Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In: Rényi András (szerk.): Érintkező felület.

http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193 [2015.09.04.]

SHAHAR, S. (1998): Az utódnemzéssel kapcsolatos magatartásformák és gyermekkép a középkori kultúrában. In: Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (szerk.): A gyermekkor története – szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest. 88-100.

SZABÓ Zsófia (2014): Lükurgosz kutyái, avagy a 17. századi holland életképfestészet példázatai a nevelésről. Képzés és Gyakorlat, 12, 3-4. szám.

http://epa.oszk.hu/02600/02641/00008/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2014_03-04_109-120.pdf [2015.09.04.]

SZTOMPKA, P. (2009): Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer. Gondolat Kiadó-PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest-Pécs.

TÁMBA Renátó (2016): Az anya-gyermek kapcsolat festői ábrázolása. Mediárium, 10, 1. szám. 60-70.

VINCZE BEATRIX

A MAGYAR ÉLETREFORM MOZGALOM HARMADIK UTAS TÖREKVÉSEINEK IDEOLÓGIAI GYÖKEREI

Összefoglaló:

A tanulmány célja, hogy bemutassa a Horthy-korszak szellemi pedagógiai reflexiós kísérleteinek eszmetörténeti gyökereit. Kiemelt figyelmet kapnak a magyar életreform mozgalom harmadikutas törekvéseihez köthető szellemi előfutárok – különös tekintettel Németh László minőségssocializmus koncepciója. Elsősorban azok a szellemi példaképek kerülnek tárgyalásra, akik szerepet játszottak a magyarság pedagógiai vonatkozású önlegitimációs folyamatában, egy új szellemi elit kimunkálásában. A kiútkeresés középpontjában meghatározó szerepet játszott a népies-urbánus vita, a vidék Magyarországnak, a paraszti lét megmentésének kísérletét körvonalazó, harmadik utas megoldás lehetősége. Németh László koncepciója egyrészt illeszkedik az európai életreform mozgalom hasonló törekvéseihez, másrészt szoros összefüggést mutat a reformpedagógiai irányzatokkal. Az áttekintés választ keres arra, hogyan fordulnak a jövőt kijelölő utópiák – igazolás és támaszkeresés céljából a 19-20. századi filozófiai irányzatokhoz – egy új (a harmadik) út reményébe.⁷⁰

Kulcsszavak: életreform mozgalom, harmadik utas eszmék, minőségssocializmus

Bevezetés

Az első világháborút követő 1918-1919-es forradalmi kísérletek bukása és a trianoni békekötés okozta sokk után Magyarország számára jelentős feladatot jelentett a veszteségek okozta trauma feldolgozása, és a nemzet megmentését szolgáló lehetséges kiút megtalálása. A hivatalos politika állásfoglalása mellett kiemelt szerepet kapott a magyar szellemi elit, amely küldetésének tekintette a magyar identitás újradefiniálását. A „Mi a magyar?” kérdést Szekfű Gyula történész tette fel arra vonatkozóan, hogy milyen szociális és szellemi összetételű középosztály vezesse a társadalmi reformokat, illetve honnan kell feltölteni a régi, „neobarokk” középosztályt. Szükségesnek tartotta a nemzet önvizsgálatát, a nép, nemzet, faj fogalmak újraértelmezését, a felelősök megállapítását. A megkésett és felemás kelet-európai modernizációra való önreflexió magában hordozta a kapitalizmus bírálatát, a polgári társadalom értékválságából következő erőteljes kételyt, de éppúgy a kommunizmustól való félelmet és annak elutasítását is. (SZŐKE, 1994b: 35)

A nyugat-európai országokban a 19. század közepétől, főként a német nyelvterületeken kibontakozó, majd a századfordulóra megerősödő életreform mozgalom a modernizáció, a polgári életforma kritikájaként lépett fel. Az ideológiailag sokszínű szociális mozgalom az ipari forradalom előidézte túlzott városiasodás, technicizálódás, materializmus és a szekularizációs folyamatok reflexiójaként, egyfajta antimodern ellenkultúraként jelent meg, amely felerősítette a szociális érzékenységet, a felelősségtudatot. A haladás irányát szkeptikusan szemlélők a magánélet, az életmód megreformálását hirdették. A természetbe meneküléstől, a

⁷⁰ A tanulmányban vizsgált terület az ELTE PPK NI és az OMAA által támogatott „Továbbélő utópiák” (2015-2016) pedagógiatörténeti projektjének kutatásaihoz tartozik.

test, a lélek és a szellem egységének megvalósításától, egyfajta új spiritualizmustól várták a megváltást. Célul tűzték az élet minőségének megnevelését, az individuumban az emancipációját, a lét minőségi feltételeinek emelését. Az érdeklődés középpontjába került a gyógyulás, a gyógyítás motívuma, az egészség, a megtisztulás, a test rehabilitálása, a test és a lélek harmóniájának helyreállítása. A gyógyulás elérésnek számos formája került népszerűsítésre: a természetes táplálkozás, az egészséges étkezés, a vegetarizmus, a természetes ruha- és cipőviselet, vagy éppen a nudizmus, a tisztaság, a testi higiénia, a kúrák és a mozgás. (KRABBE, 1974: 36; NÉMETH, 2006: 58-63)

Az életreform mozgalom önreformon túlmutató kezdeményezései számos ponton mutattak érintkezési pontokat a reformpedagógia irányzataival és a szociális reformokkal. Ide tartoztak a földreform tervezetek, kommunamozgalom, a gazdálkodást megújító, önálló gazdálkodást vagy a szabad gazdálkodást hirdető kísérletek. Az ősi, az archaikus, a természetes jegyében fellépő törekvések illeszkedtek a magyar kiútkeresők céljaihoz. A reformot központi fogalomként avató hivatalos és önkéntes megoldást sürgetők sok ponton találhattak támaszra az életet és az életmódot megváltoztatni kívánó irányzatokban. (KRABBE, 1974; KERBS – REULECKE, 1998)

A kibontakozó életreform mozgalom képviselői hittek a társadalom gyógyulásában, abban, hogy a nemzet, a nép, a közösség, a faj győztesen kerülhet ki a változások következtében. Az újítók szándékukat tekintve három nagy csoportra oszthatók: a konzervatívok beérték a régi jobb világ rendjének a visszaállításával, a tradíciók védelmével. A radikálisok gyökeres változásokat követeltek, egy új kezdet megvalósítását. Míg a reformerek egy csoportja a két szélsőség között a „harmadik út” lehetőségét fogalmazta meg, mint az ideális állapotot. (KRABBE, 1974; KERBS – REULECKE, 1998)

A harmadik utas modell a kapitalizmus és a kommunizmus ellenében a vidék, a föld, a földreform, a parasztság felfedezésével és középpontba állításával keresett és mutatott új alternatívát. Különösen nagy visszhangra talált a gondolat a közép-kelet-európai agrártársadalmakban. Nem véletlen, hogy a két világháború közötti magyar szellemi életet jelentősen befolyásolta Szabó Dezső 1919-ben megjelent regénye, *Az elsodort falu*. Szabó műve a kapitalizmusban látta a bajok fő okát, a háború éles bírálatain keresztül előrevetítette a magyarság „pusztulását”. Lehetséges kiútként megfogalmazott parasztmítoszában a magyarság egyetlen tartalékának a romlatlan székely parasztságot tekintette. A „nemzetébresztő” mű nagy hatást fejtett ki, többek között Németh Lászlóra is, aki azonban példaképénél továbblépett. A kifejezetten értelmiségi viták és kezdeményezések kritikájukkal jelentősen hozzájárultak a korabeli társadalmi vitákhoz, ezáltal magukénak tudhattak egyfajta morális fölényt, mivel a szellemi önvédelem nevében léptek fel. (SZŐKE, 1994b: 35)

A magyar kiútkeresés sajátossága volt, hogy a sokszínű és különböző ideológiai indítatású magyar értelmiség a népies-urbánus irodalmi diskurzusban ütköztette álláspontját. A népi írók mozgalma sokszínű, világnézeti erősen megosztott csoportosulása szembe fordult a városi kultúrával, a Nyugattal, mint folyóirattal és a nyugati fejlődéssel. A népies írók főként a szegény sorsú néprétegek, főként a parasztság életének bemutatására törekedtek. Jellemző műfajuk a szociográfia volt, amely lehetővé tette, hogy az aktuális szociális problémákra (szegénység, egykezés) tereljék a közélet figyelmét. A népi írók útkijelölésében fontos szerepet kapott Németh László. A mozgalom centruma neki köszönhető az olyan fontosabb terminológiai meghatározásokat, mint „a minőség forradalma”, vagy „a harmadik út”. (GÖRÖMBEI, 2005)

A tanulmány célja, hogy a magyar szellemi élet harmadik utas koncepcióit új dimenzióba helyezze. Eddig többségében más szaktudományok, mindenképp a történelem és az irodalom vizsgálta őket. A hazai szakirodalomban kevésbé ismert életreform mozgalom egy új, nemzetközi kontextust kínál a hazai gondolkodók szociális és oktatási reformjaik megértéséhez, amely segít holisztikusan megközelíteni és értelmezni azok jelentőségét. A főként irodalmi tevékeny-

ségük által ismert teoretikusok írásainak elemzése és összevetése az életreform mozgalom gazdag szakirodalmával kinyit egy olyan kaput, amely közelebb visz a két világháború közötti pedagógiai gondolkodás és cselekvés megértéséhez. (NÉMETH, 2002; SKIERA, 2006: 22-45)

Szellemi gyökerek

Az életreform és a vele szoros kapcsolatban álló reformpedagógiai mozgalom sok ponton érintkezik az európai filozófiával. Az életreform mozgalmat definiálók egy része társadalom-szociológiai, társadalomtörténeti szempontból közelít, de megjelennek a történeti, művészet-történeti és pedagógiai értelmezések is. A heterogén mozgalom különböző irányzatai közötti átjárások feltárása azonban hiányzik – emelte ki KIRCHGRABER (2003).

A legtöbb szerző véleménye megegyezik abban, hogy az életreform kritikája visszanyúlik a korai előfutárokig, Nietzsche-ig és Tolsztojig. A Nietzsche által megfogalmazott kultúrkritika rádöbentette Európát a szekularizáció következményére, miszerint a keresztény értékrend elveszítette jelentőségét, és új értékek megalkotására van szükség. A természet, a természetesség középpontba állításával a reformgondolkodók többsége Rousseau-hoz nyúlik vissza, aki a civilizáció által megrontott világból „Vissza a természetbe!” irányította a gyermeknevelést is. De előfutárnak tekintik Lev Tolsztoj anarchista tanait, személyes példáját különösen a kommunák követték szívesen. (NÉMETH, 2005: 3-4)

A pozitívizmus által remélt egzakt tudományossággal szemben sokan fordultak inkább a szellemtörténethez, amely a hűvös racionalizmussal szemben az intuíciókra, az érzelmekre építve kívánta a korszellemet megkonstruálni. Wilhelm Dilthey „az általános érvényű tudományos pedagógia” kidolgozásán fáradozott, amelynek feladata a személyiség formálása, a „*Bildung*” (műveltség, a képzettség) megteremtése. Dilthey szerint a nevelés kultúrateremtő, a társadalom újjászületését eredményezi, képes a nemzeti szellem megalkotására. A nép felé fordulás nem nélkülözi a völkisch gondolat romantikus, a népet archaizáló és misztifikáló ábrázolását. Mások, a darwinizmus bírálataként a harc helyett a szerelemet és a szexualitást hangsúlyozzák a természetben. Ludwig Klages nép-karakterológiai tanaiban pedig egyenesen ostobaságnak tekintette a darwinista tanokat. (RADKAU, 1998: 58-59) A rassz, a faj, a faj tisztaságának igénye sokféle tanításban jelenik meg. Népszerűségnek örvendenek Herbert Spencer (1821-1903) szociáldarwinista írásai. Spencer az individuum sokoldalú kibontakoztatását az új erkölcs megteremtésével tartotta lehetségesnek, a *Survival of the fittest* révén. Spencer pozitív értéknek tekintette, azokat az ismereteket és készségeket, amelyekkel az egyén egyrészt saját létét tartja fenn, másrészt azokat, amelyek közvetve a fajfennmaradását (családalapítás, a fiatal nemzedék nevelése) szolgálják. Spencer szerint a nevelés feladata, hogy az egyént fölkészítse a természeti és társadalmi környezethez való legtokéletesebb alkalmazkodásra, amely gondolat Németh László pedagógiai programjában is megjelenik.

A legnagyobb hatást gyakoroltak a 20. század első felének művei közül Oswald Spengler *A Nyugat alkonya* (1918) és Ortega y Gasset *Tömegek lázadása* (1930) című munkái. Németh László több tanulmányban foglalkozott és méltatta a rendszeralkotás igényéről lemondó „történész”, aki megértette kora imperativusát. (NÉMETH, 1930: 1714-1715; NÉMETH, 2011) Ortega (1883-1955) rámutatott arra, hogy az értelmiség kiszolgáltatottan sodródik, a tömegek lázadása a műveletlenség, a bárdolatlanság, a primitívség uralomra jutását hozza. „*Az erkölcs nélkül maradt Európában*” a tömegember vette át az uralmat, amely „*semmilyen erkölcsnek nem akarja alávetni magát.*” A fogyasztói társadalom a tömeg átlagemberi létformája, a tömegember a világ foglya, akit a közvélemény diktatúrája irányít. A tudományok területén az eltömegesedés a középszerűséget és a kicserélhetőséget jelenti. A nyelvi univerzumban a vulgáris beszéd uralkodik. Az eltömegesedés az új barbarizációt hozza magával, amely az értelmiségre egyre inkább jellemzővé válik. A tömegek „hiperdemokráciája” jövőkép nélküli. Az alkotó

értékeket nem ismerő társadalmaknak Ortega egy új, a nemzetállamokon túltekintő, az értékes elitre építő közös Európát szorgalmazott, amely Németh számára fontos kiindulóponttá vált. (CSEJTEI, 1996: 74-83)

O. Spengler (1880-1936) Ortegához hasonlóan korrajzot adott, a *Nyugat alkonyával* a civilizációt életellenesnek tartotta, a keletkezés, virágzás, elhalás körforgásával az európai kultúrkör végét jósolta. A kultúra (az organikus művek) és a civilizáció szembeállításával Spengler rámutatott arra, hogy az ész a felelős az emberi élet kiüresedéséért, a technikai civilizáció tönkreteszi a kultúrát, a világváros a véget jelenti, a nyugati kultúra kimerült. Németh küldetéstudata a történelem végét jósló Spenglerrel szemben kapaszkodót talált az Ortega által definiált „kisebbségben”, amely még nyitott a jövőre. (CSEJTEI, 1996: 82-83)

Németh László minőségiszocializmusa

Németh László (1901-1975) mint orvos, író, pedagógus és műfordító maradandó életművet hagyott hátra. A „kísérletező ember” sokrétű tevékenységének fontos részét képezte a magyarság megmentése, a harmadik útként jelölt minőségiszocializmus. Az 1905-től családjával Budapesten élő Németh elemi és reáliskolai tanulmányait a fővárosban végezte. 1919-ben magyar-francia szakos bölcsészhallgató lett, de egy évvel később átiratkozott az orvosi karra. Egy ideig fogorvosként, majd iskolaorvosként tevékenykedett. A Medvei utcai iskolában végzett orvosi munkája ráirányította a figyelmét az ifjúság testi, lelki és szellemi nevelésével kapcsolatos hiányosságokra. Antropológiai szemlélete erősen áthatotta írásait, a reáltudós szemével, mintegy röntgenfelvételhez hasonló látéleletet készített a korabeli társadalomról. Elkötelezett volt a klasszikus görög kultúra vívmányai iránt. A „városi” író egész életében és életművében a vidék Magyarországnak megmentéséért dolgozott.

Írói pályafutása 1925-ben rögtön sikeresen indult, amikor a *Nyugat* novellapályázatán paraszttörténetével első díjat nyert. Ettől kezdve folyamatosan jelen van a magyar szellemi életben. 1927-től a *Napkelet* munkatársa lett, írt a *Protestáns Szemlébe*, a *Társadalomtudományba*. 1928-ban Olaszországba és Franciaországba utazott. Érzékeny emberként kerülte a konfliktusokat, szívesebben írt egyedül, és amikor 1931-ben megromlott a kapcsolata a *Nyugattal*, megindította a *Tanút*. 1935-től átvette a Magyar Rádióban az irodalmi osztály irányítását, amelyhez nagy reményeket fűzött. A 2. világháború éveiben is folyamatosan írta cikkeit a *Kelet Népe*, a *Híd* és a *Magyar Csillag* című lapokban. 1940-ben felajánlotta házáat egy létesítendő népfőiskola céljaira. Szépiróként is sikereket könyvelhetett el, regényeivel és színdarabjaival bekerült a magyar irodalmi kánonba. Németh László tevékenységét több díjjal is elismerték, ünnepelt író lett, aki az 1945 utáni Magyarország irodalmi életébe is be tudott illeszkedni.

Németh László eszmevilágát jelentősen befolyásolták Spengler, Ortega és Dilthey gondolatai. (CSEJTEI, 1996: 74-83) A klebelsbergi kultúrpolitikában bízva remélte, hogy az ország egy új reformkor felé halad, és a szellemében emelkedett paraszti osztály egy új polgárságot képes kitermelni magából, amely szabadon áramlik majd a középosztály felé. Németh a szocializmus és a kapitalizmus közötti harmadik útban látta a társadalom újjászervezésének lehetőségét. A vidék Magyarországnak felemelésében látta a magyarság sorsának zálogát, a szegényparaszti sorból származó tehetséges fiatalokban kereste az új erőt. Németh szerint művelt, új középosztályra van szükség, amelyet a szegény parasztság soraiból lehet feltölteni. Segítségükkel egyetlen jövedelmező kertté lehet varázsolni Magyarországot. Parasztmítoszat egyrészt Szabó Dezsőtől kölcsönözte, másrészt – a Rousseau-i tanok híveként – bízott a nevelés erejében.

A harmincas évek első feléig rendkívül bizakodó volt. A maradandó alkotás reményében fogalmazta meg az új minőség igényét, az új nemesség kialakításának szükségességét, melyben

az elkötelezettség és a felelősség az új európai út megtalálását szolgálhatja. Németh a gyógyulás és gyógyítás erejében bízva kidolgozta az erkölcsi megtisztulást hozó harmadik utas koncepcióját. (MONOSTORI, 2010: 93-99) Az 1930-as évek elején azonban több csalódás éri. A reformok sikertelenségei még inkább rádöbbennek a hiátusokra. Úgy látta, hogy változatlanul nincs megfelelő szellemi vezető réteg, nincs alkalmas magyar középosztály. A *Tanú* esszéiben (1932-1936) azt az elitet próbálta formálni (azt a húsz embert), mely képes lenne a magyarság megmentésére. A konzervatív *Magyar Szemle* Németh Lászlóban a „*poszton felejtett órszem*” látta. (SZŐKE, 1994a: 113), aki folyamatosan napirenden tartotta a társadalmi reformkérdéseket. Németh ugyan igyekezett kívül maradni a különböző érdekcsoportok körén, mégis meghatározó szerepet kapott a népi írók körében. 1933-ban jelenik meg Illyés Gyula *Pusztulás* című műve, amely felrázta az értelmiséget. Németh László az önálló nemzeti fejlődés megfogalmazásával kísérletet tett mind a jobboldaltól, mind a baloldaltól való eltávolodásra. A népies-urbánus vita képviselői egyetértettek abban, hogy szociális reformokra van szükség. Legfontosabb a telepítés (a földreform), a társadalom demokratizálása. Az 1930-as évek közepén rövidéletű kísérletet tettek a középosztály és a népiesek szövetségének létrehozására, ám a Gömbös Gyulával való együttműködés kiszolgáltatta a népieseket és világossá vált, hogy új stratégia szükséges. (SZEGEDI-MASZÁK, 2011) Németh *Magyarság és Európa* (1935) című tanulmányában három gondolat (feladat) került a középpontba: 1. *A telepítés*, azaz földosztás, miszerint a felosztott nagybirtokokon a szegényekből új birtokos réteget kell létrehozni. 2. *A közép-európai gondolat* jegyében a szovjet, német és olasz nagyhatalmak szorításában a kis népek államszövetségének létrehozását kell kulturálisan előkészíteni. 3. *A humanista gondolat* (az új humanizmus) értelmében az antik tanulmányokat fel kell újítani és a művelődés alapjává kell tenni. Németh a telepítést szövetkezeti formában képzelte el. Szerinte a telep olyan lesz, mint egy *sziget*. Az új telepesekgazdasági képzésére a katonaság ideje alatt kerülne sor. A gazdasági kiképzés egyben megteremti a csoportkultúra intézményeit: a dalárdát, vitaköröket, műkedvelő társaságokat. Az eredmény egy új *Telepes-Magyarország*, amely a beteg országban egy ép *Szigetországot* teremt. A szövetkezet iskolákat létesít, orvosokat alkalmaz, iparosokat tart el, termelő és fogyasztó is egyben. Mintaállam az államban, olyan, mint a Hansa. (NÉMETH, 1935/1989: 322-325)

Németh szerint a közép-európaiság a jövőt az jelentheti, ha a nép megteremti, a szellemileg és tudományosan új alapokra helyezett Közép-Európát, amely a „...*kulturális és erkölcsi érdekkapcsolatokat erkölcsiké teszi.*” A magyarság szétszórt, Közép-Európa természetes véredénye, melyben új vívmányként nem a birodalom, hanem az *Új Európa* eszméje jelentheti az összekötő kapcsolatot. (NÉMETH, 1935/1989: 329)

Németh tanulmányait összegyűjti, és 1940-ben *A minőség forradalma* című kötetben publikálja. A *Kert-Magyarország* gondolata egy komplex társadalmi reform utópiájaként jelent meg, amely a mezőgazdaság fejlesztésén túl a szellem és a lélek művelését, a szunnyadó erkölcsi értékek felélesztését és átadását is vizionálta. Németh *A minőség forradalmában* az új politika tartalmi elemeit a következőkben jelölte ki: 1. Tervgazdálkodás. 2. A magántulajdon helyébe a munkabizomány lép (a birtokos felelős a közösségnek). 3. A bürokratizmus megfékezése az állami központosítás lazításával. 4. Mellérendelő új politika. 5. A kertészet, a minőségi földművelés és minőségi ipar (az alkotó munka) felszabadítja az ember nembeliségét. 6. A minőségi élet (a kertek) elősegítik a lélek önmagára találását. (NÉMETH, 1940: 5-10)

Németh a gyakorlati megoldást a húsz év körüli fiatalok háromféle képzésében látta: katonai (testi), gyakorlati (munka) és szellemi (iskola). Szerinte a szoroson vett katonai képzés megtanít a fegyverforgatásra, fegyelemre, pontosságra és tisztaságra. A munkás zászlóaljakban, földekre, műhelyekbe és közmunkákra kerülő fiatalok elsajátítják a munkavégzés és a termelés fortélyait. Versenyekkel fejleszthetik a társas életet, a munkahadsereg (munkaiskola) és az önképzőkör sajátos keveréke lehet a megoldás. (NÉMETH, 1940: 133-135) Németh felhívta figyelmet a legfontosabb ellentmondásokra is. Többek között a

nemzeti megosztottságra, a zsidókérdésre, az elszakított magyarságra, a nemzedéki és a felekezeti kérdésekre. (NÉMETH, 1940: 60) A kor legfajsúlyosabb kérdésében, a zsidókérdésben elvetette a faji antiszemitizmust, azt kizárólag erkölcsi kategóriaként értelmezte. Ám látható volt, hogy a csendes antiszemitizmus véget ért, újra kellett gondolni és értelmezni az asszimilációs vitát. Németh László a *Kisebbségben* című művében a zsidósággal kapcsolatban, sok tekintetben Szabó Dezsőhöz hasonlóan nyilatkozott. (NÉMETH, 1939/1989: 451-460) Kiemelte Szabó érdekéért, hogy a német veszélyt nagyobbak vélte a zsidóságnál (mivel mögötte nem állt százmillió felfegyverzett hadsereg), és ezzel kiszakította a magyar radikalizmust a zsidókérdés bűvköréből. Németh tovább árnyalta a mélymagyar, hígmagyar megkülönböztetéssel válaszáat, amellyel kapcsolódott Szekfű Gyula elemző bírálatához (NÉMETH, 1935/1989: 480-482), és összegezte a magyar író jellemzőit. De elhatárolódott az erősödő fajvédőktől, ám jelentős támadási felületet hagyott ezzel maga mögött, amely Németh megítélését a mai napig befolyásolja.

Összegzés

A két világháború közötti szellemi élet központi problémája a magyarság megmentése volt. A kor értelmisége reformprogramok kidolgozásával a magyarság fennmaradását, jövőjét akarta biztosítani. A világnézetileg sokszínű és megosztott, többségében irodalmi elit erkölcsi kötelességének érzi a helyes út megtalálását, a legrosszabbnak ítélt végső alternatíva, a diktatúra elkerülését. A küldetéstudat mellett ott munkált a felelősségérzet, és némiképp jelen volt az önvédelem.

Az értelmiség igazolást, kapaszkodót keresett a nyugat-európai filozófusok elméleteiben, a különösen népszerű Spengler és Ortega tanaiban. A 20. század első felére éppen intézményesülő életreform és reformpedagógiai mozgalom alternatíváival számos érintkezési pontot mutatott a magyar kiútkeresés. Központi fogalom volt a reform, amelyet legtöbbször társadalmi reformként értelmeztek. Németh László programjának kulcsfogalmai: *a kert (gyümölcsöskert)*, *a sziget*, *a kisebbség*, *a közösség* sok hasonlóságot mutattak a korabeli földreformot, agrárreformot sürgető harmadik utas alternatívákkal, a korabeli kommunákkal (például a brandenburgi gyümölcsstermelő Eden kommunával). Németh László reformterve szociális elképzelésein túl magában foglalt egy komplex nevelési koncepciót, amely alapvetően a parasztság felemelésére épít.

A reformvita sajátossága, hogy főként irodalmi berkekben folyt. Az irodalmi orgánumban megjelenő esszék nem irodalmi kérdéseket tárgyaltak, hanem a legsürgetőbb szociális, társadalmi kérdések megoldásának lehetőségeit taglalták. A szerzők többsége a Horthy-korszak által elismert személyek, aki belülről bírálták, kritizálták a rendszert, abban bízva, hogy a hivatalos politika meghallja javaslataikat. Közös motívum a szociális érzékenység, a nép felé fordulás. A nemzet egységét a nép (értsd parasztság) felemelésével kívánták elérni. A reformkonceptiók kiemelt szerepet tulajdonítanak a népnevelés gondolatának. Németh László a Kert-Magyarország utópiáját egy új elit (újnemesség) kimunkálásával kívánta megvalósítani. Németh és a legtöbb reformer éles polémiában állt egymással. A meghatározó színtér a népies-urbánus vita. Míközben egymást bírálják, legtöbbször nem képesek a társadalmi valóság talajáról vizsgálni az alternatívákat, így leginkább az utópiák világában alkottak maradandót. Ám ezen utópiák fontos termékei a kor szellemiségének. Akkor és most is ellentmondásaikkal együtt kiváló lehetőséget kínálnak a nemzeti önreflexiók folyamat vizsgálatához.

A nemzeti önvizsgálat új módszerekkel gazdagodott. Az antropológiai szemlélet elvezetett a törzsi, a primitív, az ősi felfedezéséhez, a parasztság mint a tiszta forrás megtalálásához. Ez az antropológiai fordulat nemcsak a nép felfedezését (és szociográfiai elemzését) jelentet-

te, hanem egy értékelméleti, filozófiai és etikai alapot is képzett, és egy lépést az életreform mozgalmak tárházához.

Az organikus fejlődés reményében kereste és találta meg Szabó és Németh is a harmadik utasságot. Hitték, hogy minden nemzet számára adott a lehetőség az önálló, az eredeti kultúra létrehozására vagy megőrzésére. A szerves fejlődéshez csak a népből származó és kiemelkedő értelmiség teremthet olyan irodalmat, kultúrát, amely egyszerre korszerű és nemzeti is. Magyarországon és a közép-kelet-európai térség agrártársadalmában a parasztság képviselte azt az autentikus réteget, amely (még) nem szakadt el (épp elmaradottsága miatt) az alkotó termelőmunkától. Így képes fenntartani a minőségi (kézi) munkát, képes az ember nembeliségének megőrzésére és az elidegenedés leküzdésére. A paraszti lét realiztikus bemutatása mellett erős a vonzalom mutatkozott a paraszti lét idealizálására, de elmaradt azoknak a mélyben rejlő irracionális elemeknek a feltárása, amelyek épp a megújulás lehetőségét korlátozták. A paraszti életforma monotóniája, a földhöz kötöttség, a szigorú, emberfeletti erőket kívánó, ám a természet erőinek kiszolgáltatott munka bezárta és konzerválta ezt a réteget. Az önfenntartás, az önellátás képessége hosszú időn keresztül biztosította a parasztság önreprodukcióját, de a modernizmus, az iparosodás megkérdőjelezte a vidék szerepét. A megszülető koncepciók, mint utópiák az egyén és a közösség harmóniájára, a testvériség gondolatára építettek. Azt vallották, hogy az új ember és közösség a természetes élet megteremtésével képes az ember és a természet egységét visszaállítani. Bízta a paradicsomi állapot megteremtésében. Az ártatlan gyermekben, a nép gyermekében látják a Messiást, aki romlatlanságával képes az új erkölcsiség képviselésére. (SKIERA, 2006: 44-45)

A magyar élet-, és társadalomreformerek (főként Németh) újra felfedezték a népet. A harmadik út megfogalmazásával Németh és társai kísérletet tettek mind a jobboldaltól, mind a baloldaltól való eltávolodásra. Németh úgy vélte, hogy a bolsevizmus és a fasizmus közé szorult Kelet-Európának a huszadik századi szocializmus lehet az irányadó. A Kert-Magyarországa és a közép-európai gondolat a megmentés illúziója volt.

IRODALOM

CSEJTEI Dezső (1996): Nyílvevessző és kör: Ortega y Gasset és Spengler hatása Németh László gondolkodására. Tiszatáj, 3. szám. 74-83.

GÖRÖMBEI András (2005): A népi irodalom. Mindentudás Egyeteme, VI. szemeszter, 02.25.
<http://mindentudas.hu/component/search/?searchword=Görömbei%20András&searchphrase=all&Itemid=262> [2016.07.10.]

KIRCHGRABER, R. F. (2003): Lebensreform und Künstlergruppierungen um 1900. Zürich.
http://edoc.unibas.ch/671/1/DissB_6566.pdf [2016.07.10.]

KRABBE, W. R. (1974): Gesellschaftsreform durch Lebensreform. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

KERBS, D. – REULECKE, J. (Hrsg.) (1998): Handbuch der deutschen Reformbewegungen, 1880-1933. Peter Hammler Verlag, Wuppertal.

MONOSTORI Imre (2010): A Németh László-i gondolkodás érvényességéről. Hitel, 2010, 4, 93-99.

NÉMETH András (2005): Reformpedagógia és életreform. Iskolakultúra, 15, 2. szám. 3-4.

NÉMETH, A. (2006): Die Lebensreform und ihre pädagogische Rezeption in Ungarn: Lebensreform und Bildungsreform. In: Skiera, E. – Németh, A. – Mikonya, Gy. (Hrsg.): Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, ländspazifische Entwicklungstendenzen. Gondolat Kiadó, Budapest. 58-88.

NÉMETH László (1940): A minőség forradalma. Magyar Élet Mozgalom kiadása, Budapest.

NÉMETH László (1989): Sorskérdések. Magvető Kiadó, Budapest.

NÉMETH László (1930): Ortega y Gasset. Napkelet, 8, 7. szám.

http://epa.oszk.hu/02000/02076/00189/pdf/Napkelet_1930_07_631-646.pdf [2016.07.10.]

NÉMETH László (2011): Európai utas. Tanulmányok. Digitális Irodalmi Akadémia, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest.

<http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?offset=1&origOffset=-1&docId=475&secId=43428&limit=10&pageSet=1> [2016.07.10.]

RADKAU, J. (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. Hanser, München.

SKIERA, E. (2004): Az életreform-mozgalmak és a reformpedagógia. Iskolakultúra, 3. szám. 32-44.

SKIERA, E. (2006): Über den Zusammenhang von Lebensreform und Reformpädagogik. In: Skiera, E. – Németh, A. – Mikonya, Gy. (Hrsg.): Reformpädagogik und Lebensreform in Mitteleuropa – Ursprünge, Ausprägung und Richtungen, ländspazifische Entwicklungstendenzen. Gondolat Kiadó, Budapest. 22-45.

SZABÓ Dezső (1919): Az elsodort falu. Táltos Kiadó, Budapest.

SZEGEDI-MASZÁK Mihály (2011): A magyar irodalom története III.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_542_05_A_magyar_irodalom_tortenetei_3/ch22.html [2016.07.10.]

SZŐKE Domonkos (1994a): Modernizáció és/vagy népiség? Kérdések a 30-as évekből. Ethnica, Debrecen.

SZŐKE Domonkos (1994b): Nemzet, középosztály, reform. Csokonai Kiadó, Debrecen.

NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK

BERTALAN PÉTER – HORVÁTH SZILÁRD

OKTATÁS–DILEMMA, ALTERNATÍVA MAGYARORSZÁGON

Összefoglaló:

Az oktatásügy megreformálása „örökzöld” sláger. Az 1945-től 1989-ig terjedő időszak többszörös nekifutásai közül csupán a nyolc általános bevezetése és az iskolák államosítása jelentett olyan változást, amely strukturális és tartalmi szempontból egyaránt szakítást jelentett a pedagógiában nagyon fontos, a kontinuitást biztosító hagyományokkal. A külső szemlélő számára úgy tűnik, hogy az utóbbi 20 évben az oktatásügy állandó forrongásban van, mert meg akar felelni a „piac” kihívásainak. A tanulmány rávilágít arra, hogy a magyar oktatás válságban van minden téren és az oktatás minden szintjén. A sorozatos ad-hoc változtatások kudarchoz vezettek, sőt nem várt negatív jelenségeket idéztek elő. A tanulmány alátámasztja azt az állítást, hogy a pedagógustársadalom megfelelő motiválása és bérezése nélkül nem várhatjuk az oktatás minőségének tartós javulását. Ezért öröndetes a pedagógus életpályamodell bevezetése, melynek relevanciáját több szemszögből vizsgálja a tanulmány.

Kulcsszavak: az oktatás problémái, HR reform, pedagógus életpályamodell

A reform szükségessége

Minden gyorsan kikényszerített változtatás hibák, ennek következményeként pedig egyéni életsorsok eltorzulásának forrása lehet. Természetesen, ez nem a változtatásokkal való szembenállást jelenti, hanem az emberért, a jövő nemzedékeinek sorsáért való felelősségre figyelmeztet. A posztindusztriális társadalmak legjellemzőbb vonása a folytonos megújulás. Ma már a változások apró lépésekben történnek, az eredményeket a folytonos fejlődéshez szokott ember alig veszi észre, ezt a hétköznapiok velejárájának tartja. Ahhoz, hogy valaki korunkban sikert érjen el, folytonos tanulásra van szükség, mert a tanulás tudást szül, a tudás és a tehetség vonzza az ötleteket. A munkahelyeknek jó szakembergárdára van szükségük, olyanokra, akik tudatosan dolgoznak a minőségért. A minőség a holnap biztonsága. A teljes körű minőséggel lehet a „vevőt” megszerezni és megtartani. Ennek eléréséhez állandó fejlesztésre, fejlődésre, határozott célokra van szükség.

A hagyományos iskolai gondolkodásmódon és vezetési, menedzselési módszereken is változtatni kellett. A minőség az iskolák létének alapkérdése lett. Nem elég egyszer teljesíteni, a színvonalas teljesítményt folyamatosan garantálni kell. Új feladatok hárultak az iskolavezetésre.

Ha az oktatási intézményrendszer felépítését szemléltetni akarjuk, akkor a csonka gúla a legmegfelelőbb. Ennek alapzata az alsó fokú oktatás, derék része a középfokú, felső része a főiskolai-egyetemi oktatást jelenti. Az ókori mezopotámiai zikkurátokra, templomokra emlékeztető struktúra nemcsak a hierarchikus felépítés, hanem a feljebb haladás lehetőségét és a mellérendeltségi viszonyt is jól szemlélteti. Az azonos szinten elhelyezkedő intézmények is elérhetőek az érdeklődők számára. Ezt a klasszikusnak tekinthető struktúrát támadta meg a felgyorsuló idő, azaz követeli meg átalakítását. A falból kihulló kövek már jelzik, hogy a megerősítésre szükség van.

Ennek bizonyítéka a POLÓNYI István – TÍMÁR János (2001) szerzőpár *Tudásgyár vagy papírgyár* című munkája, amely először fogja fókuszba az oktatásügy egészét úgy, hogy ügyel az összefüggésekre, s az oknyomozás célkitűzését összekapcsolja a modern statisztika összehasonlítási módszerével. Az oktatás minősége című fejezet általános érvényű megállapítása, hogy „*a hazai oktatás módszertana és szemlélete elmaradott, iskoláink tananyaga nem problémaorientált, ... a középiskoláké túlzott mennyiségű és enciklopédikus jellegű, nem fejleszti a tanulási és társadalmi képességeket ... felsőoktatásunk túl szűken szakított.*” (POLÓNYI – TÍMÁR, 2001)

Az OECD által 1996 és 1999 között végzett széleskörű nemzetközi tudásszint felmérés, amely 14 hatékonysági mutató alapján született, hazánk egyik mutató tekintetében sem került be a legjobb eredményeket felmutató első országcsoportba, három indexe viszont az utolsó országcsoportban szerepel. A magyar középiskolai tanulók matematikában a 14.; a természettudományokban a 18. helyen végeztek 21 ország között. (BALÁZSI et al., 2013) A hazai oktatás színvonalának alacsony szintjét jelzi, hogy a legújabb vizsgálatok szerint a 15-64 éves korú lakosságot tekintve a szövegértési készségét illetően a 18. helyet foglalja el. A mérési eredmények alapján az utolsó helyre került magyar felnőttek közül a felsőfokú végzettséggel rendelkezők teljesítménye nagyjából a többi ország középfokú népessége szintjének felel meg. További probléma, ahogy Balázs et al. (2013) fogalmazott, az oktatási rendszerünk egyelőre nem képes kiegyenlíteni a szociális hátrányban lévő tanulók lemaradását, nem képes megteremteni az esélyegyenlőséget.

Ezek a súlyos megállapítások megrázták a közvéleményt, s elsősorban a pedagógusok körében váltottak és váltanak ki visszhangot. A nemzetközi tanulmányi versenyek, diákolimpiák sikerei ennek ugyan ellent mondanak, de ez csak egy szűk kört alkotó néhány középiskola eredménye. Ez az elit, a köz ettől elmarad. A közép- és felsőfokú oktatást a felvételi vizsgák kapcsolják esetileg össze. A 2001/2002-es tanév felvételi eredményei is igazolják a már jelzett hanyatlási trendet. A közoktatás irányítói által adott magyarázat – a felvételizők létszámának emelkedése – tény ugyan, de fő okként nem fogadható el.

A minőségelvű, jövőre figyelő, a vevők körére és a partnerek erkölcsi felelősségére építő, környezetükbe szervesen beépülő iskola feltétlenül versenyképesebb. Az oktatás és képzés minősége az Európai Unió minden tagállamában politikai jelentőségű kérdés. A magas szintű tudás, a képességek és készségek fejlesztése nélkülözhetetlen alapfeltétele az aktív állampolgári életnek, a foglalkoztatásnak és a társadalmi összetartó erőnek. Az Európai Közösség a minőségi oktatás fejlesztéséhez úgy járul hozzá, hogy ösztönzi a tagállamok közötti együttműködést és - amennyiben szükséges - támogatja tevékenységüket. Számos tanulmány készült és sok kutatási projekt indult azzal a céllal, hogy a minőségi oktatás terén, európai szinten erősítse az együttműködést.

A felsőoktatás helyzete és folyamatai

A honi köz- és felsőoktatás elsősorban a gazdasági szorítás kényszerére próbálja megtalálni a maga új útját. A piac, a marketingszemlélet ezt a szférát érte el legelőször. Ennek hatására indult el a létszám bővítés, amely szorosan kapcsolódik az ún. fejkvótához, az állam által egy hallgatóért fizetett összeghez. Ezen belül is különböző szintek léteznek, hiszen nem mindegyik képzési forma egyformán költségigényes. Az integráció a másik nagy horderejű változás. Míg a hallgatói létszám emelésének következményei látványosak, az integráció olyan belső szervezeti átalakulás, amely hosszú évekre elnyúló vajúdási folyamat.

A kilencvenes évek létszámfejlesztési kampányát az is erősítette, hogy a munkanélküliség először a kevésbé képzeteket érintette, a diplomás pályakezdők esélyei sokkal nagyobbak voltak az érettségizettekénél. A kvantitatív folyamatot még erősen torzította és torzítja ma is a

piac és az állam által anyagilag jobban preferált pályákra képző szakok hallgatói létszámának emelkedése. Az első lépések 1992-ben történtek meg. A következő 3 év alatt a gazdasági szakos hallgatók száma az 1990. évi létszámnak kétszeresére ugrott. Ekkor még csak három egyetemen és három főiskolán, valamint egy-egy egyetemi és főiskolai karon folyt gazdasági szakemberképzés, összesen 13 ezer hallgatóval. 1999-ben már 73000 „gazdasági” szakos hallgatója volt a felsőoktatásnak. A piac követelményei természetesen azóta változtak, de a tehetetlenségi nyomtaték továbbra is érvényesül, s a közvélemény még ma is többek között a gazdasági szakokat részesíti előnyben. Természetesen ez csak egy példa. Ennek ellenkezője is igaz, gondoljunk a legrosszabbul fizetett értelmiségi csoportra, a pedagógusokra, ahol a gyenge érdekérvényesítés miatt a fizetések megalázóan alacsonyak. Itt a kontraszelekció tendenciája érvényesül, amelyet a felvételik, a pálya elnőiesedése és néhány kurrens szakon - nyelvszakok, számítástechnika, matematika fizika - a tanárhány, a pályaelhagyás bizonyít. A pedagógusképzésre jelentkezők száma az 1990. évi 31%-ról 1995-ig 20%, 2000-re már 12% alá esett.

A felsőoktatást ugyanazok a gondok jellemzik a bérek szempontjából, mint a közoktatást.

Ha magunkban osztozunk, szorzunk, kiderül, hogy 8-10-szeres a lemaradásunk a nyugati bérszínvonalhoz. Ha ehhez viszonyítjuk a hallgatói létszám folyamatos növekedését, akkor egyértelmű, hogy az oktatók rákényszerülnek „pótjövedelem” szerzésére, s ezzel többségük belekerül egy olyan mókuserékbe, amelyből kiszállni nem igen tud. Azt mindannyian tudjuk, akik a felsőoktatás problémáit, gondját-baját a bőrünkön érezzük, hogy a kutatáshoz, a szakmai feltöltődéshez tudományágunkban a naprakész tudás birtoklásához mennyi önmegtartóztatás szükséges. Ha ehhez nincsenek meg az anyagi feltételek, megindul a tudás erodálása, inflálódása, jobb esetben a hazainál kedvezőbb feltételek keresése. Ez utóbbira azonban csak töredéknek van esélye. A béremelés reményt ébreszt, de csak kiindulópontnak tekinthető, mert szükséges a folyamatos bércorrekció is, amely az oktató munka színvonalának emelését ösztönzőleg szolgálja.

A közvélemény előtt ugyan ismert, de kevésbé nyomon követhető folyamat a mintegy másfél évvel ezelőtt, s az azóta formailag végrehajtott integráció. A „formai” jelzőt azért kell hangsúlyozni, mert a létrejött egyetemek tagintézményei még többségükben önálló életüket élik, s az új kereteket tényleges tartalommal megtölteni ilyen rövid idő alatt nem lehetett. Az integráció célkitűzései – az oktató munka jobb hatásfokú kihasználása, a párhuzamosságok elkerülése, az anyagi erők megfelelő koncentrálása, a hallgatók számára az átlépés, a fejlődés lehetőségeinek biztosítása – nem vitathatóak. A megvalósítás azonban több súlyos kérdést vet fel. Már az első lépéseknél kiderült, hogy elsősorban a területi elvet tartották szem előtt a folyamat irányítói. Sérült a kompatibilitás fontos elve, s vele együtt az intézményen belül való mozgás lehetősége sem bővült mindenütt a hallgatók számára. Természetesen az integrációban is érvényesül az erő, amelynek fontos szerepe van az anyagiak elosztásában. Az anyagi erőforrások újraelosztásáról van szó. Azok a tagintézmények, amelyek az integráció előtt önálló gazdasági egységként működtek, most nehezebben tudják saját elképzeléseik, igényeik alapján meghatározni, felhasználni a rendelkezésre álló erőforrásokat. A pedagógusképző intézmények fajlagos költsége a kutatással, fejlesztéssel is foglalkozó egyetemekéhez képest kicsi, ezért nem is igazán premizálják őket. Amennyiben a különböző pályázati lehetőségeket nézzük, nincs igazán mód arra, hogy az adott intézmények anyagi lehetőségeiket bővítendő szándékkal is pályázhassanak.

Az oktató tudományos munkájához biztosított belső és külső erőforrások ugyancsak szűkösek. Az eddigi alacsony bérszínvonal mellett csak az igazán elkötelezettek vállalják, hogy tudományágukban az oktatói munka mellett kutassanak, publikáljanak.

A publikáció önmagában is fontos kérdés. A tudományos előrehaladás függvénye a publikációk számán kívül az is, milyen tudományos műhely tagjaként, esetleg önállóan próbálja a kutató értekezését, szakcikkét megjelentetni. Ez természetesen azt jelenti, hogy a költségeket, amelyek néhány oldalas publikáció esetén is több ezer forintos kiadást jelenthetnek, a

kutatónak kell viselnie sok esetben. Az integráció ebben természetesen segíthet, hiszen a nagyobb intézményi keretek bővebb lehetőséget kínálnak. A tudományos körökben, esetleg a közvéleményben való nagyobb ismertség alapja, hogy a nagyobb lélegzetű, alap kutatások eredményeként megszülető munkákat meg lehessen jelentetni. Ez a jelenlegi körülmények között korlátozott példányszámot jelent, hiszen a magas önköltség meghatározó. A „vidéki” kutató létállapota csak rontja az esélyeket, hiszen a pályázatok elbírálása tőle távol történik, az értékelésként kapott tájékoztató pontszámai önmagukban semmitmondóak, hasznos következtetéseket belőlük levonni nem lehet. Előfordul az is, hogy a különböző értékelési szempontokra adott pontszámok ellentmondanak. A pályázati szempontok egy része erőltetett. Ilyen például, milyen haszon várható a kutatástól. Csak az alkalmazott társadalomtudományok esetén lehet konkrét választ megfogalmazni, a többi területen nem. A nyugati országokban a társadalomtudományok sokkal nagyobb megbecsülést élveznek, mint itthon. Ez egyértelműen azt bizonyítja, hogy a társadalomtudománynak van, de nem azonnal mérhető haszna. Az egymástól elszigetelten működő társadalomtudományi központok, kutatók közötti együttműködés, kapcsolat erősítése az oktatás minőségi színvonalának emeléséhez hozzájárulhat. A „vidék” és a „főváros” távolsága csökkenhet. Ezt azért is hangsúlyozni kell, mert az integráció egyik fontos célja, hogy a felsőoktatásban elkerüljük a diplomák devalválódását, ne legyen kasztosodás az intézmények között.

Nem szabad megfeledkezni a liberalizmus pedagógiára gyakorolt hatásáról. A kommunista diktatúra bukásával fellazult az eddigi iskolarendszer. Ahány kormány, annyi ötlet, annyi végig nem gondolt változás. Ez volt a liberális iskolapolitika fő jellemzője. E politikának az anarchia mellett voltak és vannak pozitív értékei is. Ráirányította a figyelmet a hátrányos helyzetű tanulókra, a modern technika alkalmazására az oktatásban a módszerek változtatásának, a megújulásnak a szükségességére.

A pozitívumok mellett a negatívumok száma és hatása a nagyobb. Az anarchia, a kapkodás megrendítette az iskolai fegyelmet, fellazította a megszokott órai kereteket, a rendszeres munkáról leszoktatta a tanulókat. Éket vert a tanár és diák, a pedagógus és a szülő közé. Azzal, hogy a tanulók és a szülők jogait hangsúlyozta a liberális szemléletű pedagógia súlyosan megsértette a pedagógusok vezető szerepét. A „gyermekvezetőből” az ókori szintre redukált rabszolga lett. A csökkenő gyereklétszám miatt nagy a pedagógus felesleg is. A tanulói közösségek is felbomlottak. Az amerikai iskolarendszer filmekben is látható anarchiája elért Európába. A fizikai erőszak eluralkodott az iskolákban az alsó tagozattól az egyetemig. Az erkölcsi bomlásról a sajtó, az elektromos média részletesen beszámolt.

Az anarchia megszüntetésének egyik útja a pedagógus tekintélyének visszaállítása. Törvényileg kell biztosítani a pedagógus sérthetlenségét. Ő épp olyan hatósági személynek tekinthető, mint a bíró, az ügyész, a rendőr. A pedagógus sem okozhat a tanuló számára lelki és testi sérülést. A tanulóknak hozzá kell szokniuk a kudarchoz is. Itt a buktatás, bukás kényes kérdése merül fel. A versenyre épülő társadalomban a kudarc hétköznapi jelenség. A latin közmondás is figyelmeztet: nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Vissza kell állítani a patriarchális, a szeretett és tisztelt pedagógus és a szeretett tanuló kapcsolatán alapuló iskolát. Ady szavaival kifejezve olyan iskolára van szükség, amelyre az öreg diákok így emlékeznek:

*„Tápláltad tovább bennem az erőt,
Szeretni az embert és küzdeni
Hűn állni meg Isten s ember előtt.”*
(ADY, 1914)

HR reform az oktatásban

Az ország 1990 óta radikális társadalmi, gazdasági, politikai átalakuláson esik át. Ez a folyamat az alapvető intézményrendszereket, köztük az iskolarendszert is érinti. Az oktatáspolitikai irányítói nem mindig adekvát módon válaszoltak és válaszolnak a társadalmi igényekre. Az iskola „konzervatív”, értékmegőrző intézmény. Ennek az a jelentősége, hogy viszonylagos stabilitásával elfogadhatóan orientálni tudja a felnövekvő nemzedékeket.

A gyors átalakulás azonban megrendítette a magyar iskola belső rendjét. Ezt tudomásul kell venni, s alkalmazkodni kell hozzá. Az oktatáspolitikai utolsó évtizedére visszatekintve azt lehet megállapítani, hogy a gyors válaszreakciók kapkodáshoz, felületességhez vezettek. A középiskola lefelé, az általános iskola felfelé terjeszkedett. Mindkettőt az életben maradás ösztöne váltotta ki, hiszen a gyermeklétszám csökken, s közben az oktatás egyre inkább piacorientálttá válik. Új tanterveket vezettek be, de anélkül, hogy annak időbeli ütemezését átgondolták volna. A szülők a maguk módján keresik a lehetőséget, hogy gyermekeik jövőjét biztosítsák. Az iskolák reklámozzák magukat, sokszor egymás elől halászva el a jó képességű gyerekeket. A verseny egyre kíméletlenebb. Ezt kell úgy mederbe terelni, hogy az iskola meg tudjon felelni az új idők kihívásainak. A minőségbiztosítás az egyik lehetőség.

„*Tegye csak mindegyik maga kötelességét, s ne valami egyebet, hanem azt ugyan emberül*” – s akkor minőség lesz az iskolában. (SZÉCHENYI, 1830)

Ez azonban nem megy úgy, hogy ha a pedagógusok motiválatlanok és az alapszintű oktatásnak nincs tétje. A pedagógusok hajdani tekintélye már a múlté, társadalmi megítélésük, anyagi helyzetük mind-mind a szellemi munkát végzők alsó szintjére sodorta őket. (VARGA, 1998)

A kormányzat felismerte, hogy „*az iskolázottabb népek nagyobb tőkét birtokolnak, amelynek hozadéka a munka nagyobb termelékenységében fejeződik ki*” (Thünen, 1875, idézi VARGA, 1998: 11), ezért az oktatás teljes átfogó innovációjához kezdett. Megalkotta a 2011. évi CXCV. A köznevelésről szóló törvényt, amely 2012. szeptember 1-jétől folyamatosan került bevezetésre. A második McKinsey-jelentés szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, fontos a pedagógushivatás fejlesztése. Ezért örövendes, hogy a törvény egyik pillére a pedagógus életpályamodell. Ahogy SÁGI és VARGA (2011) fogalmazott: a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül leginkább a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása. Az elmúlt évtized nemzetközi kutatási eredményei arra a következtetésre vezettek, hogy a sikeres oktatási rendszerek középpontjában a pedagógusok állnak.

A tanári jövedelmeket az elmúlt évtizedekben, a legtöbb országban bértáblákban szabályozták, melyek a végzettségi szintet (főiskola, egyetem) és a pályán eltöltött időt vették figyelembe. A keresetek az életkorral folyamatosan emelkedtek. A kutatások rámutattak arra, hogy ezek a bértáblák nem veszik figyelembe a munkaerőpiac sajátosságait, így a valóban jó képességű tanárok elhagyják a pályát.

HENEMAN, MILANKOWSKI és KIMBALL (1999) állítják, hogy a pedagógus bértábla a tanításban töltött idő és a főiskolán, egyetemen szerzett végzettségek alapján kategorizálja a pedagógusokat és nem a teljesítményük alapján. A különböző oktatási-gazdaságtani kutatások rámutatnak arra, hogy alig van kapcsolat a tanárok képesítésének szintje és a teljesítménye között, csak a tanári pálya elején lehet kimutatni a tanárok gyakorlati idejének negatív hatását a tanuló teljesítményére.

A hazai pedagógusminősítési rendszer kidolgozását a nemzetközi tapasztalatok feltáró vizsgálata előzte meg, amelynek alapvető célja tíz ország (Anglia, Finnország, Franciaország, Hollandia, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország és az Amerikai

Egyesült Államok) gyakorlatának és tapasztalatainak összevetése volt, amely alapján ki lehetett dolgozni a magyar köznevelés és pedagógiai kultúra számára leginkább célravezető minősítési sztenderdeket. (FALUS, 2011)

ODDEN és KELLEY szerint (1997) a teljesítménybérezés az alábbi kritériumok mentén lehet csak működőképese:

- valamennyi szereplőt be kell vonni
- megfelelő pénzügyi támogatás a programnak
- képzés
- minden tanárnak jogosultnak kell lennie a programra kvóták nélkül
- fenntarthatóság

Ha megvizsgáljuk az ODDEN és KELLEY (1997) által felvázolt követelményeket, számos ponton párhuzamokat látunk, hiszen minden pedagógus részt vesz benne, senkit nem zár ki az életpályamodell. Motiváló erővel bír a magasabb kategória, hiszen a kimondott cím mellett anyagi elismeréssel is jár.

A kormányzat a bevezetésre, képzésre és a bérek rendezésére jelentős összegeket áldozott és áldoz a költségvetésből. Számatalan képzés, továbbképzés érhető el, mondhatjuk szinte minden témában a pedagógusok számára, melyeket a különböző pályázati források igénybevételeivel ingyen, vagy nagyon kedvező feltételekkel vehetnek igénybe az érintettek. Az utolsó követelmény ODDEN és KELLEY (1997) szerint a fenntarthatóság. Napjainkban és a közeli jövőben vizsgáljuk az életpályamodell a pedagógusokkal együtt a fenntarthatóságából...

Összegzés

Hazánk oktatása több sebből vérzik. Komoly gondokkal küzd mind a köznevelés, mind a felsőoktatás. A tanulók eredményei folyamatosan romlanak, melyet a háromévente ismétlődő PISA-felmérések jól mutatnak. Az oktatás kulcsszereplője a pedagógus. Ha nem rendelkezünk megfelelő elhivatott és motivált szakemberrel a színvonal emelése lehetetlen küldetés. A 2012-ben bevezetett Köznevelésről szóló törvény alapjaiban változtatta meg a pedagógusok bérezését, mellyel a pályán eltöltött idő mellett a minőség is előtérbe került. A pedagógus életpályamodell komplexen hivatott motiválni és egyben ellenőrizni a pedagógusokat. Az, hogy a modell struktúrája megfelelő-e, az idő fogja igazolni, de az elgondolás és az elvek mindenképpen előremutatóak.

IRODALOM

ADY Endre (1914): Üzenet egykori iskolámba. In: Ady Endre: Ki látott engem. <http://mek.oszk.hu/00500/00588/html/versek09.htm> [2016.05.05.]

BALÁZSI Ildikó – OSTORICS László – SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba (2013): PISA 2012. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

FALUS Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

HENEMAN, H. G. III – MILANOWSKI, A. – KIMBALL, S. (1999): Teachers Attitudes about Teacher Bonuses Under School-Based Performance Award Programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12, No. 4. 327-341.

ODDEN, A. – KELLEY, C. (1997): *Paying Teachers for What They Know and Do*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

POLÓNYI István – TÍMÁR János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

SÁGI Matild – VARGA Júlia (2011): *Pedagógusok*. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 295-324.

<http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf> [2016.06.10.]

SZÉCHENYI István (1830): *Hitel*.

<http://mek.oszk.hu/06100/06132/html/hitel0002.html> [2016.08.10.]

VARGA Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Közgazdasági Szemle Alapítvány, Budapest.

GÖTZERNÉ SCHEID EDIT

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS NAGY DILEMMÁI, HA EGY HEGYHÁTI APRÓFALUBAN ÉLSZ

Összefoglaló:

Kutatásom során a Hegyhát öt aprófalujában kerestem fel olyan családokat, akik iskolakezdés előtt álló gyermeket nevelnek. Ezeknek a településeknek évtizedek óta nincs sem iskolájuk, sem óvodájuk, a gyerekek ingáznak valamely környező iskolával rendelkező településre. Előadásomban be szeretném mutatni kutatásom folyamatát és eredményét. Módszerét illetően szekvenciális feltáró kutatást fogok végezni, az adatokat interjúkészítés módszerével biztosítom a vizsgálathoz. Arra kerestem a választ, milyen tényezők alapján választanak az itt élő szülők iskolát gyermeküknek. Milyen elvárásaik vannak a családoknak a kiválasztott iskolával szemben, illetve gyermekeik iskolai sikeressége tekintetében milyen tényezőket tartanak fontosnak, és ez befolyásolta-e iskolaválasztásukat. A szülői attitűd és a szülői nézetek az intézményes oktatással kapcsolatosan jelentősen meghatározzák a gyermekek motivációját, további sorsát. Az első osztályba érkező tanulókról tudjuk, hogy az iskolakezdés nem azt jelenti, hogy azonos képességű gyerekek egyenlő esélyekkel kezdik meg tanulmányaikat. A kutatást és a kapott eredmények értelmezését, azért tartom nagyon jelentősnek, mert így egyrészt segíteni tudjuk a szülők iskolaválasztási döntéseit, másrészt a leendő tanító számára olyan információkkal szolgálhatunk, amely nagyban fogja segíteni a gyerekek differenciált oktatását.

Kulcsszavak: aprófalú, iskolaválasztás, szülői attitűd

Bevezető

Kutatásom során először arra kerestem a választ, hogy van-e egyáltalán iskolaválasztási lehetősége annak a szülőnek, aki egy 100-200 fős hátrányos helyzetű aprófaluban él, és neveli a gyermekeit. De rövidesen az is kérdésként jelent meg számomra, hogy ismerjük-e, hogy milyen szempontok alapján választanak az aprófaluban élő szülők iskolát gyermekeik számára, és valóban hátránynak tekintik-e azt, hogy ott, ahol ők élnek, nincs iskola. Miként vélekednek ezek a szülők az osztatlan illetve osztott képzésről? Foglalkoztatott az a kérdés is, hogy a gyermek iskolaérettségének megítélésében mennyire kompetens a szülő, és támaszkodik-e pedagógiai segítségre a döntés meghozatalánál.

Feltételeztem, hogy az aprófaluban élő szülőknek nincs iskolaválasztási lehetőségük. A helyben működő kisiskolába történő beíratás lehetőségéről pedig azt gondoltam, hogy ezt a szülők elutasítják. A következő feltételezésem az volt, hogy a szülőket iskolaértettség kérdésében az óvodapedagógus véleménye befolyásolja a legmarkánsabban.

A vizsgált terület bemutatása

Saját vizsgálatom bemutatása előtt képet szeretnék adni arról, hogy mi is jellemzi azokat a településeket, amelyek vizsgálatom tárgyát képezték. A Baranya megye északi részén található hegyháti járást összesen 25 település alkotja. Ha megvizsgáljuk a településszerkezetet, láthatjuk,

hogy a lakosság jelentős része aprófalvakban és törpefaluban él. A 25 településből 10 aprófalú és 10 törpefalú (a települések 4/5 része!). Több szerző is foglalkozott és vizsgálta nevelésszociológiai vonatkozásban, hogy milyen összefüggés látható a településszerkezet és az oktatási rendszer elérhetősége között. A Baranya megyére jellemző folyamatokat ismerhetjük meg Reisz Teréz írásából, aki részletesen elemzi, mi is történt az elmúlt ötven évben oktatáspolitikai vonatkozásban, és arra is kitér, milyen demográfiai változások történtek ez időszak alatt a baranyai településeken (REISZ, é.n.). Vizsgálatai során arra a megállapításra jut, hogy a települések előnyös, illetve hátrányos helyzete erőteljesen befolyásolja a közoktatási intézmények működési feltételeit, valamint a család szociokulturális hátterét, továbbá az oktatásnak a tanulói teljesítményekkel mért eredményességét. Tovább vizsgálva ezt a régiót, láthatjuk, hogy a huszonöt településen összesen öt iskola látja el a gyerekek oktatását. Az iskolák nagysága is igen eltérő, a legnagyobb létszámú iskolák a hegyháti járás két kisvárosában találhatóak (tanulói létszám átlagosan 300 fő körül) a három kis faluban átlagosan egy-egy iskola működik (tanulói létszám 100 fő körüli). Vagyis az apró és törpefalvak egyikében sincs működő iskola.

Rövid történeti visszatekintés

Azonnal adódik a kérdés: vajon a múltban sem rendelkeztek ezek a települések iskolával, s ha igen, milyen ismereteink vannak ezzel kapcsolatosan? Vizsgálatom a Hegyháti Járás öt települését érintette (Meződ, Palé, Vázsnok, Felsőegerszeg, Varga), és igyekeztem minél több információt gyűjteni arról, hogy milyen oktatási lehetőségek voltak ezeken a településeken a múltban. Füzes Miklós által összegyűjtött adatokból megtudtam, hogy az 1880-as évek végén alapítottak iskolát mind az öt településen: ezeken a településeken osztatlan képzésben folyt az oktatás, minden településen volt iskolaépület tanítólakással, az iskolákban egy tanító tanított, és a tanulói létszámok nagyon magasak voltak. (FÜZES, 1996: 238-345) Táblázatba foglaltam a fellelt adatok egy részét a könnyebb átláthatóság érdekében.

1. ábra: A települések iskoláinak létszám adatai az 1924/1925 tanév időszakában

Település	Tanév	Tanulók száma
Felsőegerszeg	1924/1925	38 fő
Meződ	1924/1925	51 fő
Palé	1924/1925	33 fő
Varga	1924/1925	73 fő
Vázsnok	1924/1925	32 fő

A szerző részletesen bemutatta, hogy milyen lépések vezetnek ezeknek az intézményeknek a bezárásához. Az 1948-1950-es évek között első lépésként az államosítást emelhetjük ki, melynek következtében ezeknek az iskoláknak megszűnt az önállósága, majd a körzetesítést követően a központi iskolaként megjelölt sásdi iskola tagiskolájaként működött tovább. Az iskolák ellehetetlenítése azonban nemcsak az önállóság megszűnése miatt következett be, hanem azért is, mert a településeken lakók száma évről évre csökkent. A falvak elnéptelenedése főként oktatáspolitikai és gazdasági okok miatt következett be. Ilyen tényező volt a helyi munkalehetőség megszűnése, a központi települések támogatása a falvakkal szemben. Jól érzékelteti a helyzetet, hogy Felsőegerszegen az 1924/1925. tanévben 38 tanuló tanult az iskolában, az 1962/1963-as tanévben viszont már csak 7 tanulója volt az iskolának. (FÜZES, 1996: 257) Sok kutatás folyt, és sok adattal rendelkezünk, így ennek alapján elmondható, hogy körzetesítés folyt az ötvenes évek közepétől eltérő ütemben a nyolcvanas évek közepéig. Forray

a következőképpen fogalmazza meg a körzetesítés lényegét: „Az iskolakörzetesítés egy felvilágosult – „aufklärista” – állami bürokrácia törekvése arra, hogy az iskolahálózat racionális mintázatát, szerkezetét megteremtse. A központi hatalom a közjó érdekében részletesen előírja, mely lakóhelyi közösség, milyen állami javakban részesülhet lakóhelyén, melyekért kell távolabbra utaznia. Az oktatás nyilvánvalóan egyike azon közjavaknak, amelyet az állam racionalitásra törekedve oszt szét alattvalói között: megszabva, hol működhet alsó tagozatú, hol teljes általános iskola, hol szerveződhet és milyen középiskola, ezáltal kialakítva az iskolák hierarchikus szerveződési elvét. Ez a rendszerezés már a szocialista átalakulás kezdetén megszületett (az 1951-es tanácstörvényhez kapcsolódva), majd alakult és fejlődött, s csúcspontját az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepcióban érte el, amely a megszüntetésre ítélt települések körét is szabályozta a hierarchia alsó, illetve a hierarchia alatti szinteken. A tökéletesség már nem volt túlszárnyalható, s törvényszerűen következett be a visszaesés.” (FORRAY, 1998: 50-66) A következő ábrán összegyűjtöttem Füzes Miklós adatai alapján, hogy az általam vizsgált települések esetén mikor szűnt meg az oktatás. (FÜZES, 1996: 238-345)

2. ábra: A települések iskoláinak megszűnése

Település	Iskola bezárás időpontja
Felsőegerszeg	1971/1972. tanévtől
Meződ	1972/1973. tanévtől
Palé	1978/1979. tanévtől
Varga	1975/1976. tanévtől
Váznok	1972/ 1973. tanévtől

Saját vizsgálati eredmények bemutatása

Vizsgálatom első lépéseként megnéztem, hogy az öt aprófaluban összesen hány olyan család él, ahol beiskolázandó gyermeket nevelnek. Az első kérdés, amit tisztáznom kellett, miként is rendelkezik jelenleg a törvényi szabályozás a tankötelezettség kérdéséről. A 2012. szeptember 1-től hatályos nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény, amelynek 45. § bekezdése kimondja: „A gyermek abban az évben, amelynek augusztus 31. napjáig a hatodik életévét betölti, legkésőbb az azt követő évben tankötelessé válik. Az a gyermek, akinek esetében azt a szakértői bizottság javasolja, további egy nevelési évig az óvodában részesül ellátásban, és ezt követően válik tankötelessé.”⁷¹ Rugalmas iskolakezdés kifejezést használja a szakirodalom arra a jelenségre, hogy kitolódik az iskolakezdés időpontja. (KENDE – ILLÉS, 2007: 17-41)

3. ábra: Tankötelezettség lehetőségei az adott iskolai évben

	Dátum	Betöltött életév	Feltétel
Az iskolakezdés legkorábbi időpontja	2016. szept. 01.	6 év	-----
Halasztott iskolakezdés	2016. szept. 01.	7 év	Az óvodavezető döntése
Legkésőbbi iskolakezdés	2016. szept. 01.	8 év	A Szakértői Bizottság döntése

⁷¹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016.07.09.]

Ennek ismeretében összesen 11 családot kerestem fel, és 13 gyermekre vonatkoztatva gyűjtöttem adatokat. Az adatok felvétele a családok otthonában történt, interjúkészítés formájában, majd a kapott adatok tartalomelemzéssel kerültek feldolgozásra.

A kérdések első részében a családok szerkezetéről, (gyermekek száma, szülők családi állapota, életkora) gyűjtöttem adatokat, a következő blokkban a szülők aktivitását, iskolai végzettségét és a nemzetiségi hovatartozást vizsgáltam, majd legvégül következtek az iskolai érettségre, iskolaválasztásra vonatkozó kérdések ezen felül arra is választ szerettem volna kapni, hogy miként vélekednek a szülők a kisiskolákról és mennyire érzik hátrányosnak az iskolába járás vonatkozásában, hogy egy aprófaluban élnek.

Családok szerkezete

A családok megoszlása az öt településen teljesen egyenletesnek mondható (2-2-2-2-3 a családok száma településenként). Az egy családban nevelkedett gyermekek száma tekintetében viszont nagyon feltűnő, hogy a legalább három vagy több gyermeket nevelő családok aránya 63%-os volt, ami mindenképpen jelentős eltérést mutat a KSH 2011. évi népszámlálási adataihoz képest, ahol ugyanez az arány 11,5 %-os. A következő adat, ami jelentősen eltér az országos adatokhoz képest az, hogy a vizsgált településeken a gyerekek teljes családban nevelkednek 100%-os arányban, viszont a népszámlálási adatok alapján az országos adatok azt mutatják, hogy a gyerekek 18,9%-a csonka családban él. (KSH, 2012) Ezek az adatok azt támasztják alá, hogy a hagyományos családmódel jellemzi a vizsgált településeket.

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége és munkaerőpiaci aktivitása, valamint nemzetiségi identitása

Külön vizsgáltam az apák és az anyák legmagasabb iskolai végzettségét. Az első dolog, ami azonnal érzékelhető volt, hogy az apák iskolai végzettsége lényegesen magasabb, mint az anyáké. Minden vizsgálat egyértelműen igazolja, hogy a gyerekek iskolai teljesítménye szorosan összefügg a család szociokulturális hátterével. Magyarországon a szülők iskolai végzettsége befolyásolja legjobban a tanulók teljesítményét, írja Lannert Judit „*Hatékonyság, eredményesség és méltányosság*” című munkájában. (LANNERT, 2004: 3-15) Ugyanerre a megállapításra jut Róbert Péteri is (RÓBERT, 2006: 193-205):

4. ábra: A vizsgált szülők iskolai végzettsége

apa legmagasabb iskolai végzettsége	fő	anya legmagasabb iskolai végzettsége	fő
egyetem, főiskola	2	egyetem, főiskola	1
érettségi	5	érettségi	1
szakmunkás	2	szakmunkás	6
8 általános	2	8 általános	2
8 általánosnál kevesebb		8 általánosnál kevesebb	1

Magyarország azon országok egyike, ahol a tanulói háttér a leginkább összefügg az olvasási-szövegértési képességekkel, vagyis az iskolai teljesítménnyel, és ahol az alacsony státuszú és végzettségű szülők gyerekei az átlagnál nagyobb valószínűséggel tartoznak abba a „kockázati csoportba”, amelynek alacsony kompetenciája miatt rosszabbak lehetnek majd a lehetőségei a munkaerőpiacon való érvényesülésre. (RÓBERT, 2006) Vagyis, a szülők iskolai végzettsége

meghatározó tényező már az iskolaválasztás időszakában is. Ha összevetjük a szülők iskolai végzettségét munkaerőpiaci helyzetükkel, akkor egyértelműen látható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők kedvezőbb munkalehetőséggel rendelkeznek. Egyértelműen látható a nemek közötti különbség is, hiszen az anyák esetében hárman közmunka programban dolgoznak, hárman pedig valamilyen gyermekellátást kapnak (GYES, GYET), és ki kell emelnem, hogy két család megélhetését a nevelőszülői státusz biztosítja. Csak három anya dolgozik alkalmazotti jogviszonyban. Az apák esetén az alkalmazotti jogviszony hét főt jelent, ketten közmunka programban dolgoznak, és két fő feketemunkát végez. A nemzetiségi identitás kérdését azért vizsgáltam, mert szerettem volna látni, hogy azok, akik cigány származásúnak vallják magukat, mutatnak-e eltérést az adatok elemzése során a többiekhez viszonyítva. Az adatok összevetése és elemzése még nem fejeződött be, de az már most is látható, hogy a cigány származású szülők iskolai végzettsége akár az anyák, akár az apák esetében alacsonyabb a többiekhez viszonyítva.

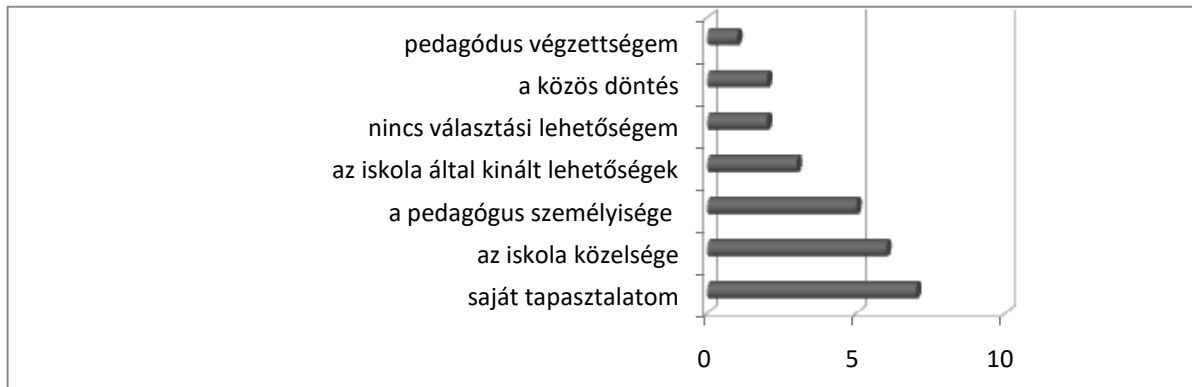
Iskolaérettség - iskolaválasztás kérdése

A kutatásom következő részében azt szerettem volna megtudni, hogy mennyire volt nehéz döntés a család számára a gyermek iskolaérettségének megítélése. Választ vártam arra, hogy milyenek értékelték a család a döntéshozatalt, és kinek a segítségével hozott döntést. A vizsgálat időpontja közvetlenül az iskolai beíratást megelőző időszak volt, 2016 márciusa. Az időpont kiválasztást azért tartom lényegesnek, mert aktuális a kérdésfeltevés, és a szülő hiteles választ ad, hiszen benne van az adott élethelyzetben. Nagyon sokféle megközelítés olvasható az iskolaérettségről a szakirodalomban. Általánosan elfogadott nézet, hogy a gyermek egész személyiségének fejlettségét jelenti a kifejezés. A gyermeknek testileg, pszichés és szociális szempontból egyaránt alkalmasnak kell lennie az iskolai élet megkezdésére. (APRÓ, 2013) Hozzám sokkal közelebb áll a következő megfogalmazás: „Az iskolaérettség elsősorban annyit jelent, hogy az általunk eddig nevelt kiskorút élete egy adott pillanatában alkalmasnak látjuk arra, hogy más körülmények között az eddigiekhez hasonló nyitottsággal képes lesz befogadni az őt érő nevelő hatásokat.” (BALÁZSNÉ SZÜCS, 1997: 44) A vizsgált aprófalvakban élő szülők 64,23%-a könnyűnek, illetve nagyon könnyűnek ítélte meg a döntéshozatalt az iskolaérettség kérdésében, viszont a szülők 1/3-a beszél arról, hogy a döntés meghozatala nehézséget jelentett a számára. A következő kérdéssel a döntéshozatalt befolyásoló tényezőket vizsgáltam, és nagy örömmel töltött el, hogy az adatok alapján a szülők 38,4%-a vett igénybe segítséget (nevelési tanácsadó, iskolaérettségi vizsgálat). Összevetve a döntéshozatal nehézségét és a segítséget kapók arányát, feltételezhető, hogy minden család kapott szakembertől tanácsot, akinek nehézségei voltak. Kiindulva abból, hogy a lakóhelyén a szaktanácsadást igénybe venni egyik családnak sem volt lehetősége, elmondható, hogy valamennyi szülő körültekintő volt, és fontosnak tartotta a döntést annyira, hogy elmenjen gyermekével vizsgálatra, tanácsadásra (kiemelném a 8 osztálynál alacsonyabb iskolai végzettségű cigány származású anyát, aki Pécsre vitte gyermekét vizsgálatra). Az óvodapedagógus is nagymértékben segítette a szülők döntését, és jelentős mértékben megjelent a saját tapasztalat, ami ugye abból fakad, hogy hét családban is három, illetve több gyerek nevelkedik.

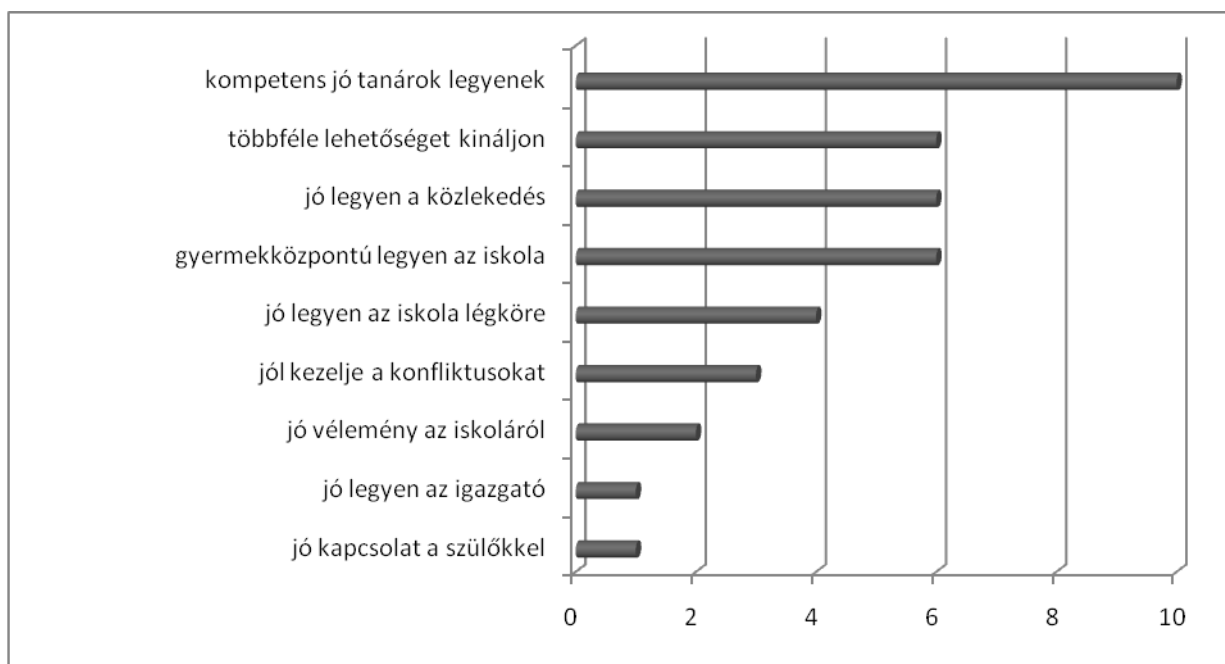
Vizsgálatom talán legizgalmasabb fázisa, az iskolaválasztást meghatározó tényezők és az ideális iskoláról alkotott kép összevetése adja. A családok iskolaválasztását dominánsan a saját tapasztalat vezeti. A szülők közel 27%-a jelöli meg ezt a tényezőt, aminek a magyarázata érthető: már vannak megszerzett tapasztalatok a nagyobb gyerekek révén. A következő, és ez számunkra sokkal érdekesebb kérdés, hogy a szülők 23%-os arányban beszélnek arról, hogy az iskola közelsége befolyásolta a döntésüket, és ha ezt kiegészítem azzal a hangsúlyeltolódással, hogy nincs más lehetőségem (vagyis nem tehetem meg, hogy más településre vigyem iskolába), csak a közeli iskola elérhető, akkor ez a családok 1/3-át érinti. Min-

den egyéb szempont csak ezt követi: pedagógus személyisége, az iskola által kínált lehetőségek, stb. Mindezek alapján elmondható, hogy az aprófalu, vagyis a lakóhely jelentős mértékben meghatározza a családok iskolaválasztását. Az ideális iskoláról alkotott kép esetén viszont egészen más megközelítéssel találkozunk. Olyan elvárások jelennek meg, amelyek egyértelműen az oktatáshoz kapcsolódnak, és nem az egyéb tényezők jelennek meg a vélemények között. Az ábrák jól mutatják a hangsúlybeli különbséget.

5. ábra: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők



6. ábra: Az ideális iskola képe



Ha összegezni szeretném a kapott eredményeket, akkor azt mondanám, hogy a szülőknek van egy elvárása, egy képe arról az iskoláról, amit jónak gondol, viszont a lehetőségei nem teszik lehetővé, hogy ennek alapján válasszon iskolát. Ebből a sajátos helyzetből következően a következő kérdésköröm egy sajátos kérdéskört érintett. Arra voltam kíváncsi, miként vélekednek a szülők a helyi kisiskola kérdéséről.

Kisiskolák kérdésköre

A vizsgálatban résztvevők véleménye 54-46%-os arányban megoszlott abban a kérdésben, hogy fontos-e, hogy a településen működjön iskola. Tehát a szülők kissé több mint fele számára fontos lenne a helyi iskola, és ha lenne rá lehetősége, akkor ezeknek a szülőknek a 85,7%-a be is íratná a gyermekét a helyi iskolába. Egy szülő nyilatkozik a hétből úgy, hogy csak akkor íratná a gyermekét a helyi iskolába, ha osztott képzés lenne. Vannak szülők, akik pontosan tudják, mit jelent a kifejezés: osztott, illetve osztatlan képzés, viszont vannak, akiknek kell egy kis segítség. Itt szeretnék visszautalni arra, hogy azt tapasztaltam, hogy a kifejezést nem ismerte minden szülő, de rögtön be tudta azonosítani, amint beszélünk róla, és két szülő esetén is kiderült, hogy ilyen iskolába járt ő is. Hogy milyen jellemzői vannak egy kisiskolában folyó osztatlan képzésnek, azt FORRAY (2008) a következőképpen foglalja össze:

- A tanulók közötti interakciók: a kölcsönös tanulási-tanítási folyamatok gyakoribbak a vegyes életkorú csoportokban, mint az azonos életkor szerint szervezettekben;
- diákok tanítanak diákat: a gyerekek nemcsak a felnőttől, hanem az idősebb gyerektől is tanulnak, ez a családon belüli testvérhelyzeteket modellezi;
- nyelvi fejlődés: a kisebbek számára a nagyobbak fejlettebb nyelvi kifejezőképessége mintául szolgál, a nagyobbak számára ez a helyzet állandó nyelvgyakorlást jelent, továbbá a rosszabb tanulási teljesítményűek is sikerélményhez juthatnak;
- a kulturális örökség átadása: gyermekjátékok, dalok, viselkedési szabályok hatékony továbbadása; - a szociális és érzelmi fejlődés kilátásai: a kisebbek világos perspektívát látnak maguk előtt saját személyiségfejlődésük szempontjából; a rosszabb szociokulturális helyzetű tanulók számára lehetőség nyílik társas pozíciójuk javítására;
- differenciált és egyénre szabott oktatás: a vegyes életkorú csoport szinte kényszeríti a pedagógust differenciált oktatásra, a pedagógus csak az első szem a tanítási-tanulási folyamat láncolatában. (FORRAY, 2008)

Az osztatlan képzés megosztja a szülőket. Őt szülő egyértelműen jónak tartja (38,5%), egy szülő csak akkor tudja elfogadni, ha olyan tanár tanít az adott iskolában, aki megfelelően felkészült erre a feladatra (7,7%), és hét szülő elutasítja az osztatlan képzést (53,8%). A szülők az irányú nézeteit is vizsgáltam, hogy miként vélekednek arról, hogy az iskola és a lakóhely közötti ingázás inkább előnyt vagy hátrányt jelent a család és a gyermek számára. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a szülők 61,5%-os arányban inkább negatívnak értékelték a gyerekek ingázását (kevés a buszjárat, fáradt a gyerek, korán kell kelni, költséges, plusz feladat a szülőnek), és 38,5%-ban pozitív hatást tulajdonítottak a bejárásnak (önállóságra nevel, nem jelentős a távolság, autóval oldom meg, a szülő is ingázik a munkahelyére). Vagyis ennek alapján elmondható, hogy annak ellenére, hogy inkább hátrányosnak érzik a szülők a gyerekek bejárását (61,5%), a helyi kisiskolát csak 46,2% tartja jó megoldásnak, vagy feltételekkel elfogadhatónak. Vagyis, a szülők 20%-a más szempontok alapján, de elutasítja a falusi kisiskolát.

Összegzés

A kapott eredmények feldolgozása még nem fejeződött be, szeretném a kapott adatokat tovább elemezni, hogy minél részletesebb képet kapjak a még rejtve maradt összefüggésekről. A kutatói kérdésem egy részére választ kaptam: a családok egyharmadának iskolaválasztását nagyon erősen meghatározza az iskola közelsége, vagyis a település ahol él, és az életkörülményei nem teszik lehetővé, hogy valódi választása egyen. Az ideális iskola és a saját választás közötti eltérés csak további adalékkal szolgál arra vonatkozóan, hogy az iskolaválasztást nemcsak döntés, inkább kényszer kérdése. Az iskolaérettség kérdésében viszont

nagyon sok pozitív tapasztalatra tettem szert, és az adatok megerősítettek abban, hogy az óvodapedagógus és a döntést segítő egyéb szolgáltatások összességében jelentősen meghatározzák és segítették a szülőket. A szülők kisiskolákra vonatkozó nézetei nagy meglepetést jelentettek számomra, hiszen a családok több mint a fele jónak tartaná, ha településén működne iskola, és azok a szülők, akik fontosnak tartanák a helyi iskola meglétét, be is íratnák gyermekeik ebbe az iskolába. Természetesen itt csak öt aprófaluról beszélünk, de talán érdemes lenne további kutatásokat folytatni, és képet kapni arról, miként is vélekednek az ilyen kistelepülések lakói az iskolaválasztásról.

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2016.07.09.]

APRÓ Melinda (2013): A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00172/pdf/EPA00011_iskolakultura_2013_1_052-071.pdf
[2016.03.14.]

BALÁZSNÉ SZÜCS Judit (1997): Az ember, aki óvodás. Szort Bt., Budapest.

FORRAY R. Katalin (1998): A falusi kisiskolák helyzete. *Educatio*, 7, 1. szám. 50-66.

FORRAY R. Katalin (2008): Falusi kisiskola a lokális társadalomban.

http://www.forraykatalin.hu/doski/falusi_kisiskola.pdf [2016.04.03.]

FÜZES Miklós (1996): Emberformálás Sásdon. Sásd Város Önkormányzata, Sásd.

KENDE Anna – ILLÉS Anikó (2007): A rugalmas beiskolázás és az oktatási szakadék összefüggései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57, 11. szám. 17-41.

KSH (2012)

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo2012.pdf> [2016.07.09.]

LANNERT Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00087/2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag.html> [2016.08.09.]

REISZ Terézia (é.n.): Területi folyamatok az oktatásban.

<http://eklektika.ektf.hu/dsr/access/653532b1-af06-4359-b7e1-911ac7f3745c> [2016.03.21.]

RÓBERT Péter (2006): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban.

<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/a798.pdf> [2016.07.09.]

HÍVES TAMÁS – FEHÉRVÁRI ANIKÓ

VÁLASZTÁSOK ÉS LEHETŐSÉGEK – KÖZÉPFOKÚ TOVÁBBHALADÁS STATISZTIKAI ELEMZÉSE

Összefoglaló:

A magyar oktatási rendszerben korán elválnak a tanulói utak, amelynek eredménye egy rendkívül szelektív iskolarendszer, az iskolák között igen nagyok a különbségek a tanulói teljesítményekben. Ebben a szelektív iskolarendszerben a társadalmi státusz képesség szerinti tagozódást is jelent, így a tanulási utak jellegzetességei szocio-ökonómiai státusz szerint meghatározottak. A tanulmány azt a kérdést járja körbe, hogyan alakultak a hozzáférési és bekerülési esélyek az elmúlt másfél évtizedben a középfokú intézményekben. Az elemzés forrását a KIFIR adatbázisok adják, amely a középiskolai felvételi eljárás statisztikai adatgyűjtése. A KIFIR informatikai rendszer 2000 óta működik, feladata a középiskolai felvételik bonyolítása, a jelentkezések regisztrálása. A tanulmány az alábbi fő kérdésköröket elemzi statisztikai és kartográfiai eszközökkel: hogyan alakultak az általános jelentkezési tendenciák 2000 és 2015 között (jelentkezések, felvettek száma és aránya képzési típus szerinti jellemzői); a 2013-2015-ös adatbázisok részletesebb vizsgálata a fenti szempontok alapján, illetve fenntartói és területi szintű elemzésekkel kiegészítve képzési szintek szerint. Az eredmények között kiemelhető, hogy a vizsgált időszak alatt középfokra felvettek aránya folyamatosan nő, de a középfokú iskolarendszert jelentős belső tagoltság jellemzi, így az egyes képzési típusokon belül programok szerint igen eltérő bekerülési esélyekkel kell számolni. Emellett a fenntartói és a területi különbségek további eltéréseket okoznak. Egyre növekvő az érdeklődés az általános képzés iránt, míg a szakképzés, főként a szakiskolai képzés iránt csökken a kereslet. Így míg az általános képzést csökkenő, addig a szakképzést növekvő bekerülési esélyek jellemzik.

Kulcsszavak: tanulási utak, átmenet, bekerülési esélyek, középfokú oktatás

Bevezetés

A tanulási utak korai elválása a magyar oktatási rendszer sajátos jellemzője. Ennek következménye, hogy a tanulók igen hamar becsatornázódnak egy iskolai útba, amely későbbi életpályájukat is jelentősen meghatározza, mivel az egyes iskolai utak között igen nehéz az átjárás. A tanulmány a középfokú beiskolázás hozzáférési és bekerülési esélyeit mutatja be az elmúlt másfél évtized adatainak keresztül. Ez az elemzés egy korábbi kutatás folytatásának tekinthető, amely a 2013-as KIFIR adatokra épült. (FEHÉRVÁRI – HÍVES, 2015) Az újabb adatokon végzett elemzések sok esetben megerősítik a korábbiakat, ugyanakkor egyes folyamatok felerősödtek, módosultak, elsősorban ezekre tér ki a tanulmány.

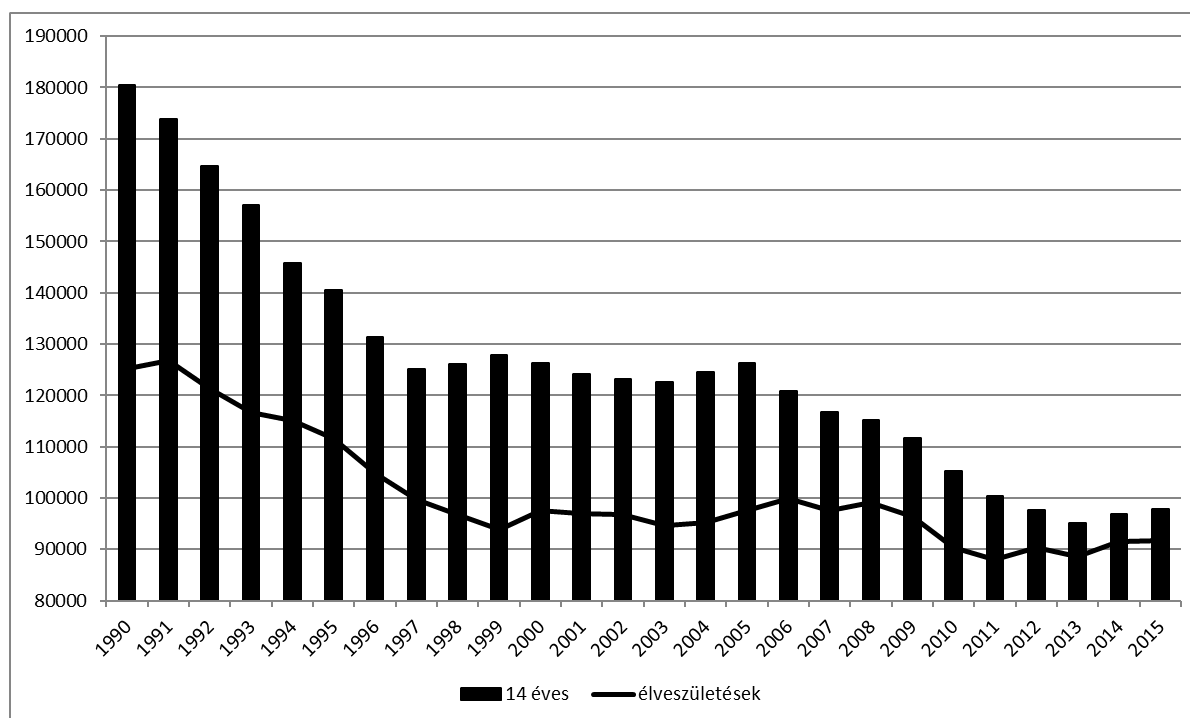
Az elemzés alapját a KIFIR adatbázisok adják, amely a középiskolai felvételi eljárás statisztikai adatgyűjtése. A KIFIR informatikai rendszer 2000 óta működik hazánkban, feladata a középiskolai felvételik bonyolítása, a jelentkezések regisztrálása. A tanulmány az alábbi fő kérdésköröket elemzi:

- általános jelentkezési tendenciák 2000-2015 között: jelentkezések, felvettek száma és arányaképzési típus szerinti jellemzői;

- első helyen jelentkezők és felvettek jellemzői típusok szerint, felvettek aránya az első helyes jelentkezőkhöz képest, intézményi kapacitások és a felvettek aránya: bekerülési esélyek 2015-ben megyék szerint;
- 2013 és 2015-ös jelentkezések, felvettek és bekerülési arányok változása intézménytípusok és megyék szerint;
- jelentkezők területi jellemzői intézménytípusok szerint.

A középfokú beiskolázás adatainak vizsgálata előtt két adatsor bemutatása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megértsük az iskolai továbbhaladás ezredforduló utáni folyamatait. Az 1. ábra a demográfiai trendeket mutatja be. Jól látható, hogy a középfokú beiskolázást alapvetően⁷² érintő 14 éves korosztály nagysága folyamatosan csökkent a rendszerváltás óta. Ugyanakkor a beiskolázási adatok azt mutatják, hogy ez a demográfiai apály csak 2006/2007 után jelentkezett a középfokú képzésben, mivel a képzés le- (6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés, 0. évfolyamok bevezetése) és felfelé terjeszkedése (érettségi utáni szakképzés) az egyre csökkenő korosztályokat egyre hosszabb ideig tartotta benn az oktatásban. A 2. ábra is ezt támasztja alá. Az adatok a 15-19 éves korosztály nagyságát és a középfokú képzésben résztvevők arányát mutatja. Megállapítható, hogy a rendszerváltást követően meredeken emelkedik a középfokú képzésben résztvevők aránya (az OECD EAG 1995-2010 közötti trendadatai alapján, ez az arány egyébként magasabb az OECD-országok vagy az Európai Unió országok átlagához képest is (OECD, 2015), ugyanakkor az is látható, hogy 2011 után ez folyamat megtorpan és csökken a 15-19 éves korosztály képzésben való részvétele. Ez valószínű köszönhető a tankötelezettségi korhatár lejjebb szállításának (18 éves korról 16 éves korra), valamint a középfokú iskolarendszer szerkezeti átalakításának is, megállt a képzések felfelé terjeszkedése, amely főként a szakképzést érintette.

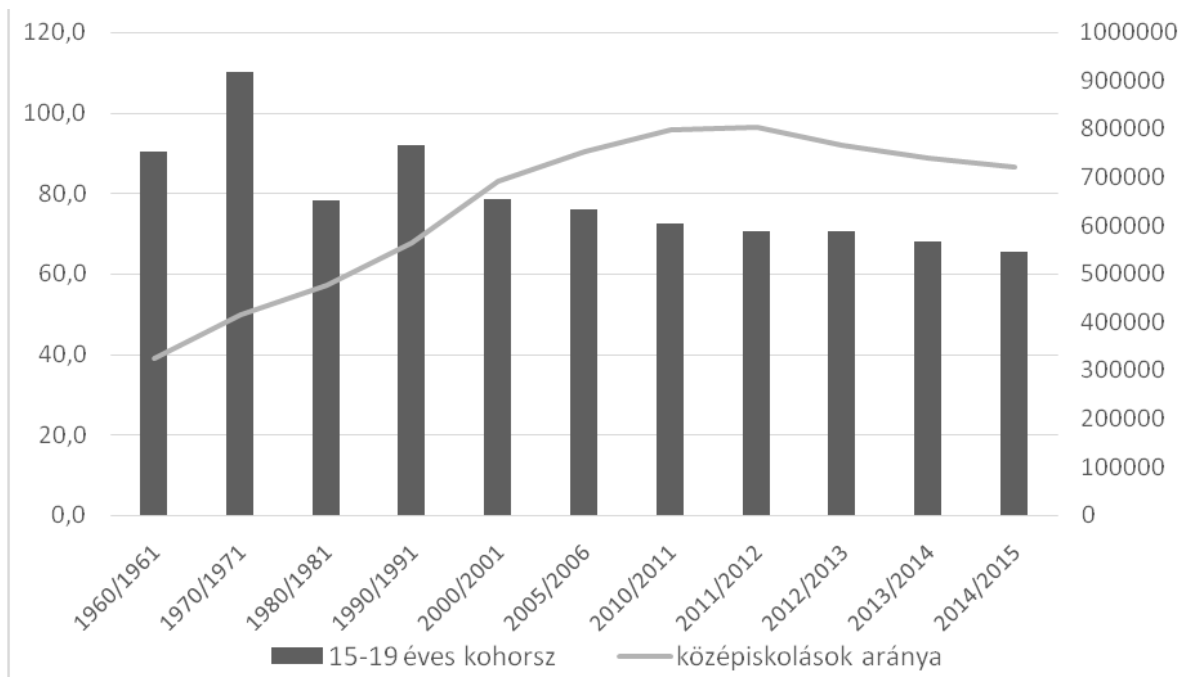
1. ábra: 14 éves korosztály nagysága 1990-2015 között



(Forrás: KSH)

⁷² A 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzésre 10, 12 éves korban iskoláznak be.

2. ábra: A 15-19 éves korosztály száma és a középiskolások aránya, 1960-2015 között



(Forrás: KSH)

A demográfiai adatok alapján növekvő hozzáférési esélyeket prognosztizálhatunk a középfokú képzésben.

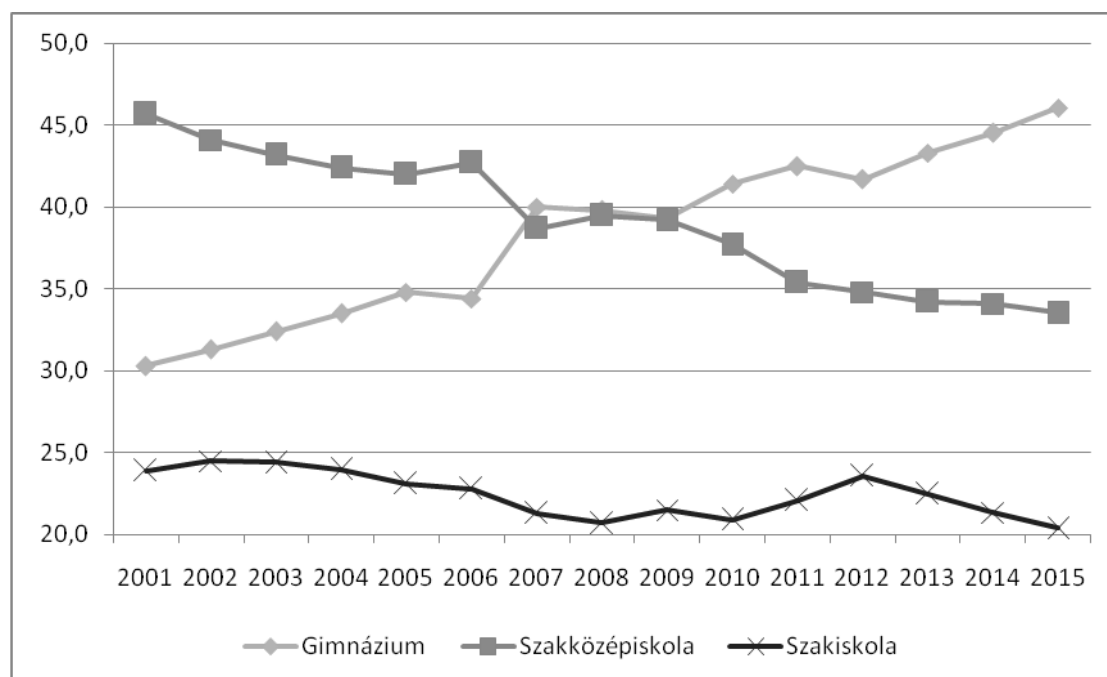
Jelentkezők és felvették idősoros elemzése

A 3. ábra szemléletesen mutatja be, hogy miként alakultak az első helyen történő jelentkezések, illetve milyen különbségek mutatkoznak a képzési típusok között. Az idősoros ábrából egyértelműen látszik, hogyan változott a különböző képzésekbe jelentkezők aránya. Az elmúlt másfél évtizedben folyamatosan emelkedett a gimnáziumba jelentkezők aránya, 2001-ben még csak a jelentkezők 30%-a írt be első helyen valamilyen gimnáziumot, 2015-ben már 46%-uk. Ez a rendkívül magas növekedés arányszám – több mint 50%-kal emelkedett 15 éve alatt – jelzi, hogy a tanulók, illetve a szüleik elsősorban és egyre inkább a gimnáziumi képzést látják sikeresnek és fontosabbnak az iskola továbbhaladásuk szempontjából. Ennek háttérében valószínű az áll, hogy a gimnáziumokban végzők többsége tovább akar tanulni, amely lehetőséget biztosíthat a felsőoktatás további expanziójának. Bár jelenleg megtorpant a felsőoktatásba történő jelentkezés és a hallgatói létszám, ami elsősorban oktatáspolitikai döntések következménye. (HÍVES – KOZMA, 2014)

A gimnáziumokba jelentkezők arányának növekedésével párhuzamosan folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba jelentkezők száma (szintén az első megjelölés szerint). Az idősoros adatok azt mutatják, hogy 2007 fordulópontra jelent, ekkor jelentős törés következett be a két intézménytípusba való jelentkezésben, megugrott a gimnáziumokba és jelentősen csökken a szakközépiskolákba jelentkezők aránya. Ez volt az első év, amikor a gimnáziumba továbbtanulni szándékozók aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőket. Az évtized elején még 15,4 százalékpontos előnyben volt a szakközépiskola a gimnáziumhoz képest, amely az évek során lassan leapadt, és 2015-re a gimnáziumoknak van 12,5 százalékpontos előnyük.

A szakiskolások továbbtanulási aránya lassabban változott, némi hullámmzással azonban csökkenő tendenciát mutat. A 2010-es évek elején ismét növekedni kezdett az ide jelentkezők aránya, azonban ez a folyamat 2013-ban megtorpant, és az elmúlt 3 évben erőteljes csökkenés látszik a kormányzat és az oktatáspolitikai folyamatos erőfeszítései ellenére.

3. ábra: Hova jelentkezett első helyre, képzési típus szerint (%)



(Forrás: KIFIR)

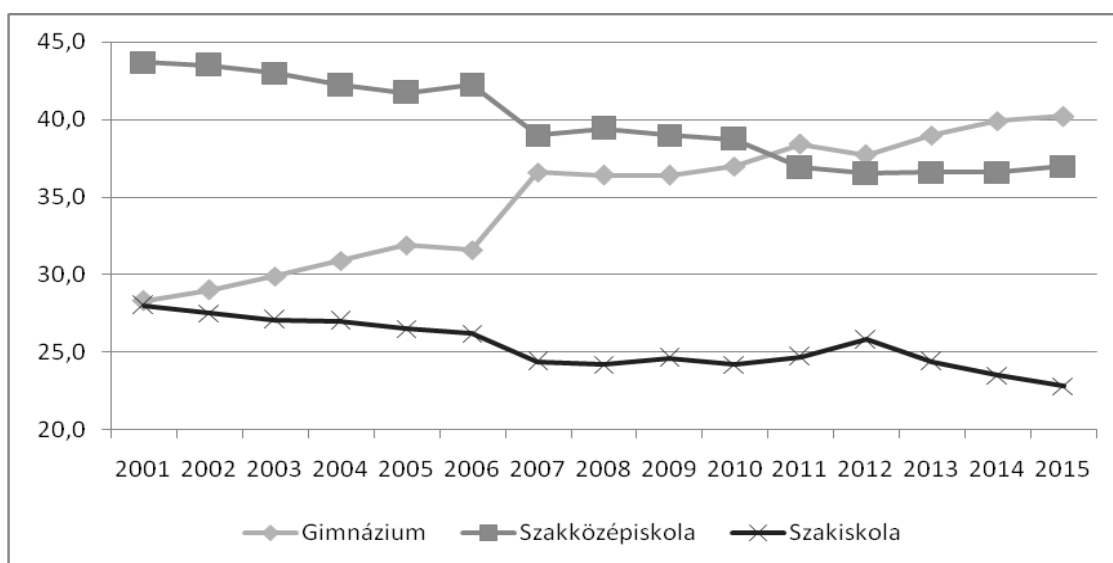
A jelentkezés, különösen az első helyen történő jelentkezés, még nem jelenti azt, hogy valóban abban a képzési típusban is kezdi meg tanulmányait a tanuló, inkábbba tanulói, szülői igényeket, vágyakat mutatja. A 4. ábra az elmúlt 15 év felvételi arányait ábrázolja intézménytípusok szerint. Jól látható, hogy a gimnáziumi képzés felülkerekedése közel sem mutatható ki olyan arányban, mint a jelentkezésnél. A felvettek esetében csak 2011-től haladta meg a szakközépiskolások arányát a gimnazistáké és a két intézménytípus közötti eltérés közel sem akkora, mint a jelentkezéseknél, vagyis kevésbé nyílt szét az olló szára. Azonban a tendencia ugyanaz, a gimnáziumi képzésbe felvettek aránya egyre inkább növekszik, a felvételi adatokban azonban csak az elmúlt öt év jelentett fordulóponthoz.

A jelentkezéseket és a felvettek számát összehasonlítva, a gimnáziumi képzésbe volt a legnehezebb a bekerülés. Ráadásul, ha a jelentkezők és a felvettek arányának különbségét megvizsgáljuk, akkor azt tapasztaljuk, hogy ez egyre nagyobbavált az évek során (5. ábra). Míg 2000-ben csak a jelentkezők 6%-a nem került be gimnáziumi képzésbe, addig 2015-re ez az arány 14% volt. Vagyis a gimnáziumok a csökkenő gyereklétszám miatt kieleződött versenyben is képesek vonzóbbá tenni magukat, és ily módon szelektálni is tudnak. Úgy tűnik, hogy a szakképzésnél fordított a helyzet, hiszen 2006-tól kezdve a szakközépiskolákba kevesebb volt a jelentkezők aránya, mint a felvetteké. Az évezred elején még kb. 2-4%-kal kevesebbet vettek fel szakközépiskolába, mint ahányan első helyen jelentkeztek, majd az ezt követő hét éven keresztül az arány 100% körül mozgott, vagyis kb. annyi tanulóat vettek fel, ahányan jelentkeztek első helyen. 2009-től viszont elszakadt egymástól a jelentkezők és a fel-

vettek száma, ma már 10%-kal több tanulót vesznek fel, mint ahányan első helyen szakközépiskolát jelölték meg a továbbtanulásuk célpontjául.

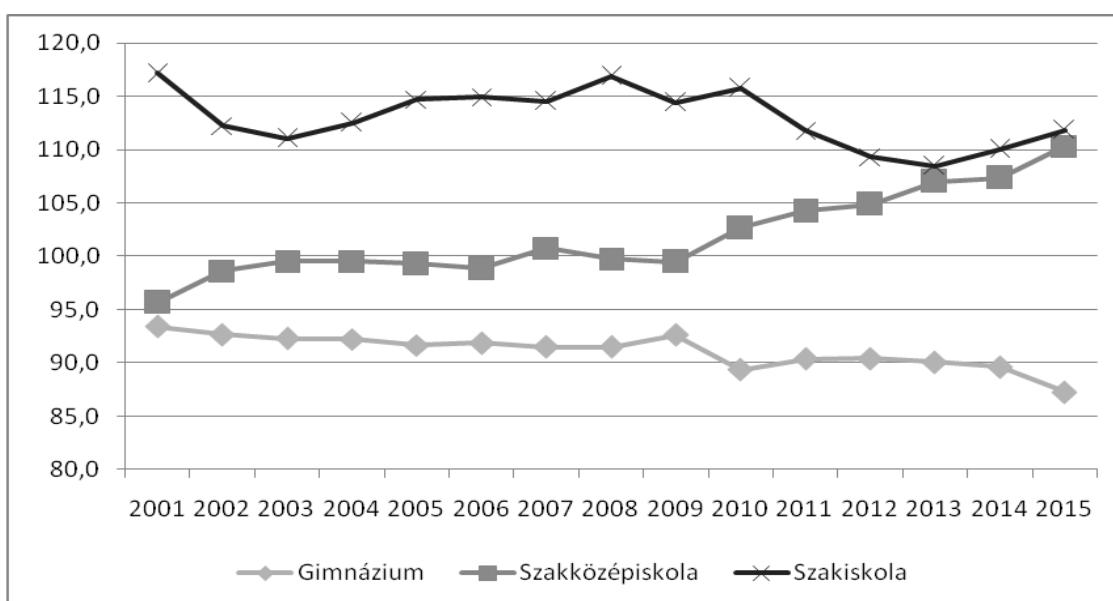
A szakiskolai képzés is veszített az évtized elejéhez képest, de korántsem annyit, mint a szakközépiskolák. Ebben a képzési típusban határozott hullámvonal mutatható ki, általában 15%-kal több tanulót vesznek fel, mint ahányan eredetileg oda szerettek volna menni. 2010 és 2012 közötti három évben azonban nőtt a szakiskolákba történő elsődleges jelentkezés és nőtt a felvettek aránya is, így jobban közelítettek az igények a lehetőségekhez. Az utolsó években a tendencia megfordult, gyorsabban csökkent a jelentkezési hajlam, mint a felvettek száma, vagyis megint egyre többen kerülnek úgy szakiskolai képzésbe, hogy nem ez volt az elsődleges preferenciájuk.

4. ábra: Hova vették fel, képzési típus szerint (%) – 2001-2015



(Forrás: KIFIR)

5. ábra: Az első helyen jelentkezők és felvettek aránya iskolatípusonként, 2001-2015

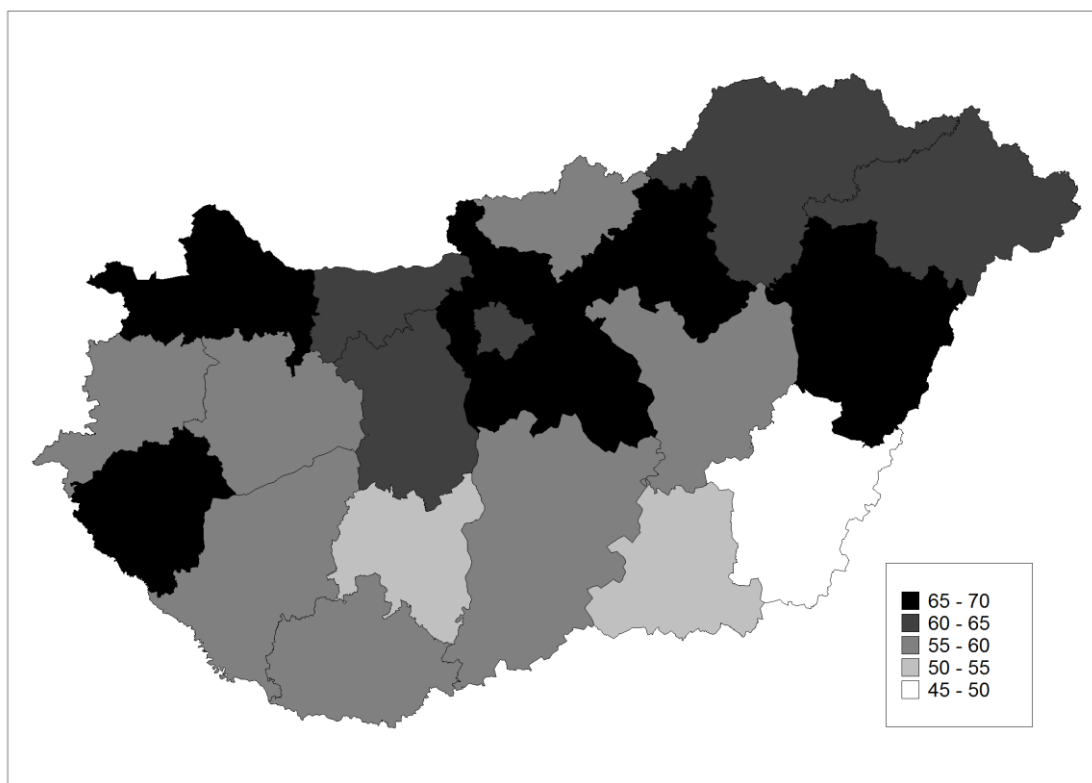


(Forrás: KIFIR)

Területi elemzések 2013-2015

A tanulói, szülői preferenciák és esélyek területi szempontból jelentős eltéréseket mutatnak. Az 1. térkép megyei szinten mutatja be az első helyen történő jelentkezések és a felvettek viszonyát középfolkon. A térkép értékei azt mutatják, hogy az adott megyében mennyire találkoztak az igények a lehetőségekkel, minél világosabb a terület, annál kevésbé. A mutató mindhárom képzési szinten (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) a jelentkezők és a felvettek arányát jelzi. Vagyis ahol az érték 50, az azt jelenti, hogy ott átlagosan minden második tanuló nem arra a képzési típusra vették fel, mint ahova először jelentkezett. A legfeltűnőbb, hogy a Dél-Alföld két megyéjében a legnagyobb az eltérés az igények és a lehetőségek között. A legnagyobb az összhang, Zala (70%), Hajdú-Bihar (68%) Győr-Moson-Sopron (68%) megyékben.

1. térkép: Jelentkezések és a felvettek arányának eltérése, 2015

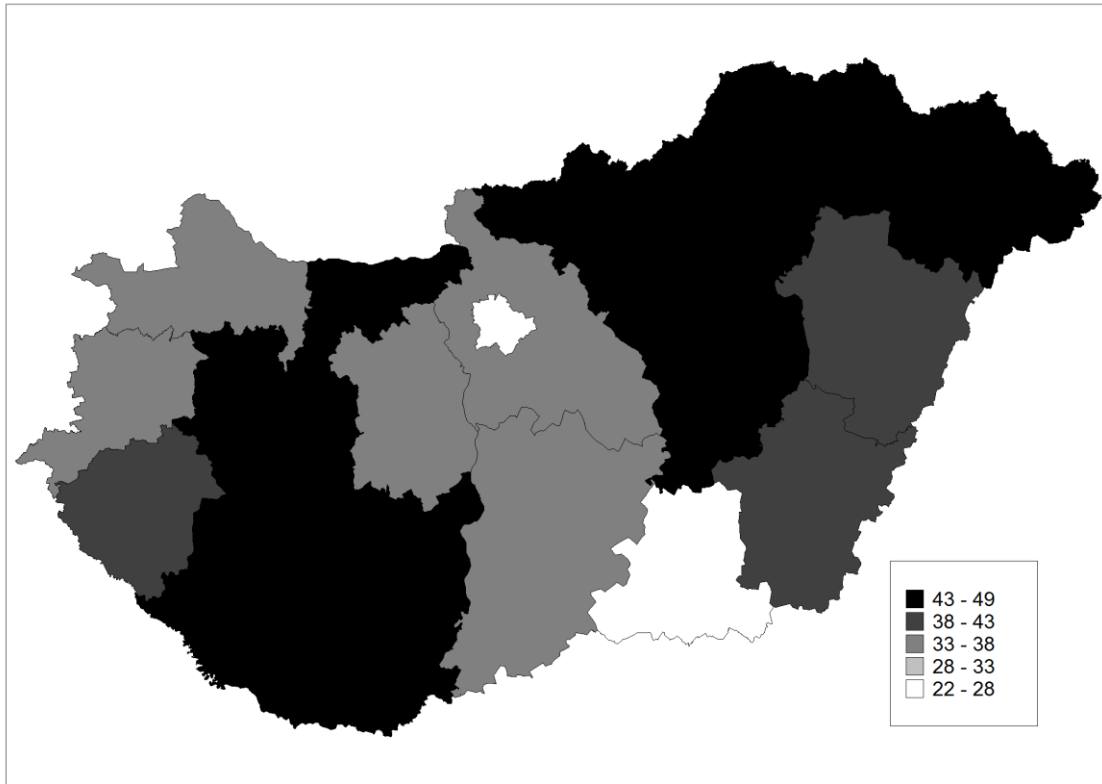


(A térképet szerkesztette: Híves Tamás, OFI, 2016. Forrás: KIFIR 2015)

A 2. térkép megmutatja, hogy a szakképzésen belül a jelentkezők között mekkora az aránya a szakiskolába jelentkezőknek. Minél világosabb színnel jelölt a megye, annál kisebb arányban jelentkeztek a tanulók szakiskolába és többen szakközépiskolába. A térképen jól kirajzolódik a regionális különbségek. Dél-Dunántúl és Észak-Magyarország megyéi szinte teljesen azonosan viselkednek, itt a tanulóknak majdnem a fele szakiskolába jelentkezett. Ettől kiugróan eltér Budapest és Csongrád megye. Budapesthelyzete különleges, a szakiskola aránya minimális (8,6%) és ez is gyorsan csökken (1. táblázat). Csongrád megyének a környező megyéktől ennyire elütő adatai figyelemre méltóak. A megyében hagyományosan az érettségit adó, főleg a gimnáziumi képzés volt a legnépszerűbb. Az elmúlt két évben valamelyest csök-

kent a gimnáziumba jelentkezők aránya, de a tanulók nem szakiskolába, hanem szakközépiskolába jelentkeztek nagyobb arányban.

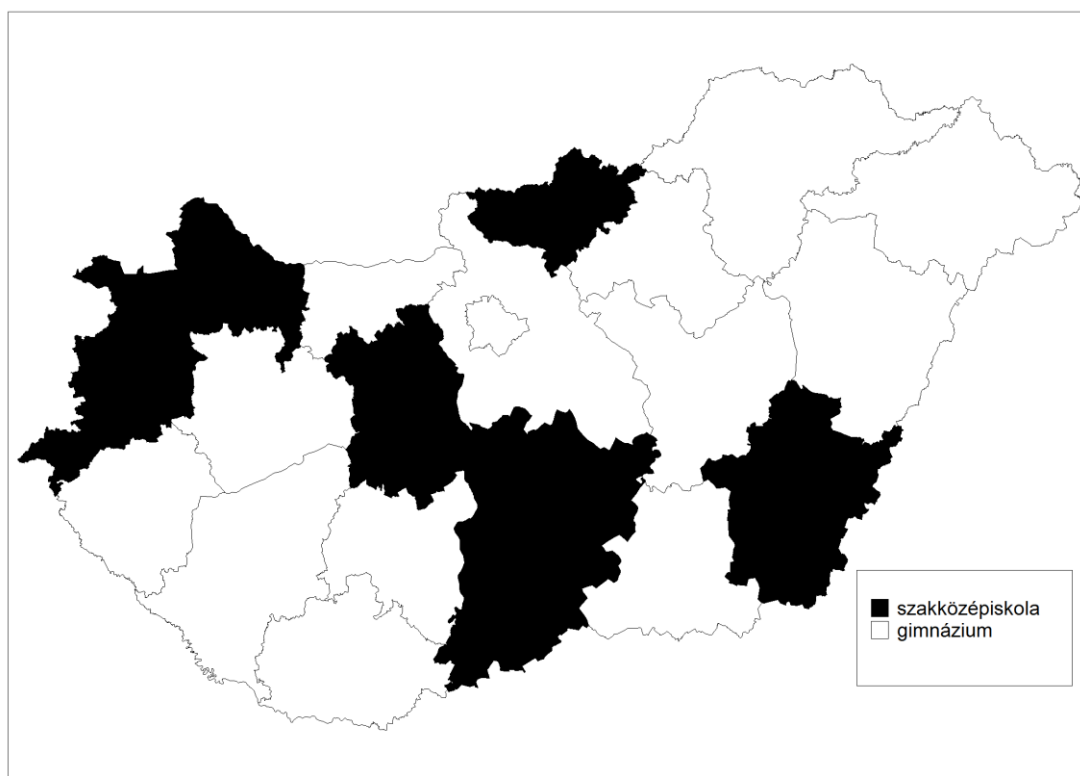
2. térkép: Szakiskolába jelentkezők aránya szakképzésen belül, 2015



(A térképet szerkesztette: Híves Tamás, OFI, 2016. Forrás: KIFIR 2015)

A 3. térkép megmutatja, hogy a jelentkezők melyik középfokú intézménytípust részesítik előnyben: a szakképzést (összevonva a szakközépiskolába és szakiskolába jelentkezőket) vagy az általános képzést. Az ország nagyobb részén a gimnáziumok dominálnak, de három fejlett dunántúli megye, valamint három másik megyénél nem a gimnázium az elsődleges célpont. Az utóbbi három megye helyzete igen eltérő. Hagyományosan szegény, nehézségekkel küzdő, de korábban jelentős iparral rendelkező Nógrád mellett, Békés megye az elmúlt években erősödő szakképzésével lényegesen más helyzetben van.

3. térkép: Szakképzésbe vagy gimnáziumba jelentkeztek többen 2015-ben



(A térképet szerkesztette: Híves Tamás, OFI, 2016. Forrás: KIFIR 2015)

Az első helyes jelentkezések időrendi bemutatásán túl (3. ábra) célszerű megvizsgálni miképp alakulnak a jelentkezők preferenciái megyék szerint, milyen különbségek mutatkoznak és milyen változások történtek az elmúlt két évben.

A jelentkezők megyék szerinti megoszlása kirajzolja az egyes térségek kedvelt intézménytípusait, a tanulók preferenciáit. Néhány megyében kifejezetten a gimnáziumi képzést részesítik előnyben a tanulók, pl. Budapest, Pest és Baranya megyék. Ezen belül is Budapesten kiugróan magas, 61% feletti a gimnáziumokba jelentkezők aránya, harmaddal magasabb az arány, mint az országos átlag. Emelkedést mutat (1. táblázat) Zala és Vas megyében is a jelentkezési arány.

Habár a szakközépiskolába jelentkezők aránya (2%-kal) csökkent, Győr-Moson-Sopron, Vas és Fejér megyékben mégis ezt a képzést többen preferálják a gimnáziumokhoz képest, mint korábban. Ezekben a megyékben hagyományos magas színvonalú a szakképzés, amely a versenyképes iparra települ.

A szakiskolai képzésbe jelentkezők aránya a szegényebb, elmaradottabb megyékben a legmagasabb, ahol a legtöbb szakmával nehéz az elhelyezkedés. Ezek a szakiskolák feltehetően jelentős számban munkanélkülieket termelnek, de ennek eldöntése csak más kutatási módszerrel lehetséges. Ilyen megyék, például, Somogy, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén. A szakiskolába jelentkezők aránya az elmúlt két év alatt igen jelentősen, közel 10%-kal csökkent. Különösen erőteljes a csökkenés Budapesten és Vas megyében. Budapesten a szakiskola képzés elvesztette vonzerejét a fiatalok számára és egészen minimálisra csökken az ide jelentkezők aránya. (2013-ban 10,4%-ra, 2015-re 8,6%-ra - ez közel 20%-os csökkenés az arányszámokat tekintve két év alatt.)

A szakiskolák tanulói ma is – mint korábban – gyakran a legalacsonyabb teljesítményű, motivációjú, egyúttal szélsőségesen rossz anyagi helyzetű fiatalok közül kerülnek ki. Az ez-

redfordulón végzett vizsgálatok szerint a szakmunkásképzők tanulóinak társadalmi összetétele a középfokú iskolákon belül a leghátrányosabb. (LISKÓ – FEHÉRVÁRI, 2002) Ez – különösen városi környezetben – a deviáns magatartások gyakoriságában is kifejeződik. Különösen nehéz helyzetben vannak azok az iskolák, amelyek kötelesek felvenni a máshová be nem iskolázott tanköteleseket. Segítő személyzet ehhez még a legnagyobb intézményekben sem áll rendelkezésükre. (FORRAY – HÍVES, 2012)

A szakiskolai képzés nagyarányú és gyors visszaszorulása a kormányzati erőfeszítések ellenére történik. Több kutatás megállapította, hogy legnagyobb arányban a szakképzésben tanulókat érinti a korai iskolaelhagyás, aminek a régiók szerinti számottevő eltérései évtizedek óta változatlanul fennállnak. A teljes középfokot tekintve a legkedvezőbb a korai iskolaelhagyók aránya Közép-Magyarországon (8,5%), Nyugat-Dunántúlon az országos átlaggal majdnem megegyező (11,4%-os). Tovább romlott Észak-Alföld és Észak-Magyarország helyzete, előbbi aránya 5, utóbbi 4 százalékponttal volt magasabb a 11,5%-os országos átlagnál. (MÁRTONFI, 2013)

1. táblázat: Hova jelentkezett első helyre, képzés típusok és megyék szerint, 2013-15 arányok változása, (2013-as arány=100)

Megye	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola, spec. szakiskola	Együtt
Bács-Kiskun	110,4	96,7	91,1	100,0
Baranya	102,2	112,2	84,4	100,0
Békés	91,7	106,9	104,5	100,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	101,8	96,0	103,2	100,0
Budapest	107,8	92,0	82,5	100,0
Csongrád	99,5	103,7	92,1	100,0
Fejér	103,6	103,9	89,1	100,0
Győr-Moson-Sopron	105,7	98,0	94,8	100,0
Hajdú-Bihar	99,9	107,4	90,0	100,0
Heves	112,7	91,5	94,3	100,0
Jász-Nagykun-Szolnok	109,4	98,5	90,9	100,0
Komárom-Esztergom	110,0	97,5	86,2	100,0
Nógrád	105,7	96,0	98,5	100,0
Pest	105,1	97,4	87,0	100,0
Somogy	110,7	98,4	91,8	100,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	101,1	104,3	94,7	100,0
Tolna	105,3	103,4	89,0	100,0
Vas	115,6	97,0	84,5	100,0
Veszprém	106,4	100,1	91,4	100,0
Zala	113,1	94,4	88,6	100,0
Ország	106,4	98,1	90,6	100,0

Bár a felvételi arányok megyénkénti megoszlása hasonlít a jelentkezésekhez, azonban a gimnáziumnál jelentős különbség van vágyak és lehetőségek között. Országosan jelenleg 5,9 százalékponttal többen jelentkeztek gimnáziumba, mint ahányat felvettek oda, míg ez az érték 2013-ban még csak 4,3 százalékpont volt. Ezen belül is Pest megyében és Budapesten a legnagyobb a túljelentkezés (9,0-7,9 százalékpont, két évvel ezelőtt még jóval alacsonyabb 6-6,5% pontos volt a különbség), a legkisebb az eltérés a jelentkezés és a felvételi arányok között Nógrád, Somogy, Tolna és Vas megyékben (0,2-0,7 százalékpont).

Budapest, Pest, Baranya és Tolna megyékben a legmagasabb a gimnáziumba felvettek aránya, míg a többi Dunántúli megyében a szakközépiskolások aránya a legmagasabb. A szakiskolásoké inkább az elmaradottabb, szegényebb megyékben magas (pl. Somogy, BAZ, Szabolcs-Szatmár-Bereg), megerősítve a jelentkezőknél tapasztalható tendenciákat. A gimnáziumokba jelentkezők, de nem bejutók feltételezhetően legnagyobb arányban szakközépiskolába kerültek. Országosan a jelentkezők harmada (33,5%) jelölte meg első helyen a szakközépiskolai képzést, de a felvettek aránya 37%, míg a szakiskoláknál 20,4-22,8% ez az érték.

A preferenciák változásánakokait keresve feltételezhető, hogy az érettségit adó képzések térnyerése annak munkapiaci értékével magyarázható, jelentős ugyanis a különbség az elhelyezkedési esélyekben az érettségivel rendelkezők és nem rendelkezők között. Továbbá a gimnáziumi képzésből nagyobb eséllyel lehetett bekerülni a felsőoktatásba, ezzel is indokolható a gimnáziumok nagyobb népszerűsége. Kutatási adatok szerint, míg 2001-ben a felsőoktatásba bekerülők 36,6%-a jött szakközépiskolából, addig 2011-ben már csak 31,4%-uk. (SZEMERSZKI, 2012) A legfrissebb felvételi adatok azt mutatják, hogy 2013-ra tovább csökkent ez az arány.

A 2. táblázat a 2013-as és 2015-ös felvételi arányokat hasonlítja össze. A gimnáziumi képzésbe szinte mindenhol megnőtt a felvettek száma, van, ahol több mint 10%-kal (Tolna, Vas megye). Ezzel szemben a szakiskolába felvetteké csökkent, kivétel Borsod-Abaúj-Zemplén és Békés megyét. BAZ megye gazdasági és társadalmi helyzete igen problematikus, e mutató tekintetében is ellentétes az országos tendenciákkal, miközben közel 10%-kal csökken az érettségit adó szakképzésbe felvettek száma, ugyanennyivel nőtt a szakiskolába felvetteké. Érdekes, hogy a hagyományosan erős gimnáziumi képzésre épülő Csongrád megyében csökken a gimnáziumokba felvettek aránya, de még erőteljesebb csökkenés tapasztalható Békés megyében, ahol ezzel párhuzamosan 7,5%-kal nőtt a szakiskolába felvetteké.

2. táblázat: Hova vették fel képzéstípus szerint 2013-15, arányok változása
(2013-as arány=100)

Megye	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola, spec. szakiskola	Együtt
Bács-Kiskun	109,7	97,8	92,2	100,0
Baranya	104,0	111,1	82,7	100,0
Békés	91,6	104,0	107,5	100,0
Borsod-Abaúj-Zemplén	101,9	90,9	110,0	100,0
Budapest	103,2	98,4	91,4	100,0
Csongrád	97,7	104,0	95,6	100,0
Fejér	98,3	106,4	92,1	100,0
Győr-Moson-Sopron	101,0	102,1	94,6	100,0
Hajdú-Bihar	98,9	108,3	90,1	100,0
Heves	109,5	93,7	97,1	100,0
Jász-Nagykun-Szolnok	105,3	102,9	91,4	100,0
Komárom-Esztergom	100,3	103,1	96,0	100,0
Nógrád	106,0	97,2	96,8	100,0
Pest	103,0	101,2	90,5	100,0
Somogy	105,8	99,1	95,5	100,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	100,1	106,7	93,2	100,0
Tolna	110,8	99,8	86,7	100,0
Vas	111,6	98,1	88,3	100,0
Veszprém	102,1	106,1	90,0	100,0
Zala	103,1	101,1	94,7	100,0
Ország	103,2	101,1	93,3	100,0

Konklúzió

A tanulmány a középfokú továbbhaladás országos trendjeit és területi sajátosságait mutatta be a középfokú felvételi információs rendszer intézményi adatbázisának (KIFIR) idősoros adataira támaszkodva.

Megállapítható, ahogyan a demográfiai trendekből prognosztizálható volt, hogy a középfokra felvettek aránya folyamatosan nő. Az ezredfordulón a jelentkezők 88%-a került be oda, ahová első helyre jelentkezett, 2015-ben már 93%-uk. Vagyis összességében a középfokú képzésbe növekedtek a bekerülési esélyek, a tanulók és a szülők realizálni tudták elsődleges preferenciáikat.

Ugyanakkor a középfokú képzés három útja nem egyenlő hozzáférési esélyeket nyújt. A szakképzésbe jelentkezők bekerülési esélye közel 100%-os. 2009-től kevesebben jelentkeztek első helyen szakközépiskolába, mint ahányan valójában odakerültek. A gimnáziumi képzésbe a legnehezebb a bekerülés, itt nagyobb a férőhelyek kihasználtsága is (79%). A tanulók jelentkezési preferenciái határozott változást mutattak a vizsgált időszakban. Az első helyes jelentkezések esetében folyamatosan emelkedett a gimnáziumi képzésbe jelentkezők aránya, míg folyamatosan csökkent a szakközépiskolákba. Az évezred elején a két érettségi adó képzés közül a szakközépiskola volt népszerűbb. 2007 fordulópontot jelent, ez volt az első év, amikor a gimnáziumba jelentkezők aránya meghaladta a szakközépiskolákba jelentkezőkét. Ennek nyilvánvaló oka, a felsőfokú továbbtanulás, hiszen jóval nagyobb eséllyel kerülnek be

a gimnáziumi tanulók a felsőfokú képzésbe, mint a szakközépiskolások. A szakiskolások továbbtanulási aránya kisebb hullámzással, lassú csökkenést mutat.

Fontos megjegyezni, hogy a középfokú iskolarendszert jelentős belső tagoltság jellemzi, így az egyes képzési típusokon belül képzési programok szerint is igen eltérő bekerülési esélyekkel kell számolni. Emellett a területi különbségek további eltéréseket okoznak. Míg egyes megyékben az elsődleges preferenciák nagyobb eséllyel valósulnak meg (például Zala, Hajdú-Bihar, Győr-Moson-Sopron megyékben), addig vannak olyan területek is, ahol jóval nagyobb az igények és a lehetőségek megvalósulásának távolsága (például Békés megye). A területi adatok arra is rámutattak, hogy a fejlettebb, versenyképesebb iparral rendelkező területeken (például Győr-Moson-Sopron vagy Fejér megye) nagyobb a szakképzés iránti kereslet a tanulók, családok körében.

IRODALOM

FEHÉRVÁRI Anikó – HÍVES Tamás (2015): Tanulási Utak a kétezres években – A középfokú iskolák felvételi információs rendszere adatainak elemzése. In: Ercsi Kálmán (szerk.): Tanulási utak – pályautak. A szakképzésben tanulók pályakövetése. OFI, Budapest. 11-37.

FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás (2012): A középfokú szakképzés területi alkalmazkodása. *Educatio*, 3. szám. 342-358.

HÍVES Tamás – KOZMA Tamás (2014): Az expanzió vége? *Educatio*, 2. szám. 239-252.

LISKÓ Ilona – FEHÉRVÁRI Anikó (1998): Felvételi szelekció a középfokú iskolákban. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

MÁRTONFI György (2013): Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben. http://www.observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/09/ReferNet_2013_ESL_HU.pdf [2016.03.13.]

OECD (2015): *Education at a Glance 2014*. OECD Publishing, Paris.

SZEMERSZKI Marianna (2012): A képzési szerkezet átalakulása – belépés a felsőoktatásba (2001-2011). Konferencia előadás, Corvinus Egyetem. [2012.11.30.]

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

TANULÁSI CÉLÚ MIGRÁCIÓ ÉS INGÁZÁS MOTÍVUMAINAK VIZSGÁLATA AZ OSZTRÁK-MAGYAR HATÁR MENTI RÉGIÓBAN

Összefoglaló:

Az oktatás nemzetközivé válása folytán az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő termékké válnak. Az Ausztriába tanulási céllal ingázó, illetve részben tanulási célból kivándorló tanulók száma a nyugat-dunántúli régióban jelenleg 2000 főre tehető, ami alapján kijelenthető, hogy az osztrák oktatás a magyar oktatás konkurenciájává vált. Jelen tanulmányban bemutatott kutatás során feltártuk, hogy milyen motívumok határozzák meg a szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntését, milyen kritika fogalmazódik meg a szülőkből a magyar intézményes oktatással, neveléssel kapcsolatban, az oktatás nevelés mely területén tartják jobbnak és miért az osztrák közoktatási intézményekben folyó pedagógiai munkát, az osztrák iskolák gyakorlata megfelel-e a szülői döntést megalapozó elvárásoknak, illetve jobb és eredményesebb-e az osztrák oktatás a magyarnál a nemzetközi kompetenciamérések tükrében.

Kulcsszavak: közoktatás, iskolaválasztás, iskolakritika

Helyzetkép

Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása óta lehetőség van az Európai Parlament és a Tanács 2004/38/EK irányelve az Unió polgárainak és családtagjainak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, valamint az Európai Közöségek Tanácsa 77/486/EGK irányelve a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról alapján arra, hogy magyar állampolgárságú diákok az Európai Unió tagállamaiban ugyanolyan feltételek mellett tanuljanak az adott ország közoktatási rendszerében, mint a nem külföldi tanulók. Ennek hatására az elmúlt években egyre inkább megfigyelhető jelenség a nyugat-magyarországi régióban, hogy a szülők nem helyi, magyarországi iskolába járatják gyermekeiket, hanem az osztrák-magyar határ túloldalán lévő osztrák iskolákba. Megbízható és pontos szám adatok az osztrák iskolákba járó magyar gyerekekre vonatkozóan jelenleg nem állnak rendelkezésre, csak hozzávetőleges következtetéseket vonhatunk le a burgenlandi tartományi iskolatanács által nyilvántartott adatokból. Eszerint Burgenland tartományban a 2014/2015-ös tanévben az általános képzést nyújtó alapfokú iskolákban, valamint az általános és szakmai képzést nyújtó középfokú iskolákban összesen 2451 tanuló tanulja a magyar nyelvet, 2015/2016-os tanévben pedig 2210.⁷³ Természetesen ide tartoznak azok a diákok is, akik a burgenlandi magyar kisebbséghez tartoznak, de azok a tanulók is, akik magyar állampolgárok és magyarországi lakhellyel rendelkeznek, és ezért tanulják a magyar nyelvet az osztrák iskolában.

A magyar gyerekek ausztriai iskoláztatására törvények által szabályozott keretek között van lehetőség, a tanköteles korú gyerekek iskolába járást az Európai Unió irányelveinek

⁷³ Übersicht Unterricht in Volksgruppensprachen.
<http://www.lsr-bgld.gv.at/index.php?id=79> [2015.12.30.]

figyelembe vételével pedig az adott ország oktatási törvényei szabályozzák, így fontos tisztáznunk, hogy hogyan rendelkeznek a magyar törvények a tanköteles korú gyerekek külföldön történő tanulásáról, illetve hogyan szabályozzák az osztrák törvények a tanköteles korú, külföldi tanulók iskolába járását Ausztriában. Magyarországon a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 91. § (1) bekezdés szerint „*magyar állampolgár engedély nélkül folytathat tanulmányokat külföldön és tankötelezettségét külföldi nevelési-oktatási intézményben is teljesítheti. Nyilvántartás céljából azonban a tanköteles korú gyermeket be kell jelenteni a lakóhely, tartózkodási hely szerinti illetékes önkormányzat jegyzőjének, vagy ha már valamelyik magyar iskolában rendelkezik tanulói jogviszonnyal, a tanulmányok külföldi folytatását az iskola igazgatójának kell jelenteni. A külföldi tanulmányok alatt a tanuló magyarországi tanulói jogviszonya szünetel, azaz a KIR-ből kijelentik*”.⁷⁴

A törvény 92. § (9) bekezdése alapján a külföldön megkezdett és befejezetlen tanulmányok a magyar köznevelés iskolarendszerében folytathatók, a tanulmányok beszámításáról, továbbá a tanuló felvételéről az iskola igazgatója dönt. Ha a beszámítás kérdésében az iskola igazgatója nem tud dönteni, beszerzi az oktatásért felelős miniszter, szakképzés esetén a szakképzésért felelős miniszter véleményét.⁷⁵

Ausztriában az iskolába járást a Schulpflichtgesetz és a Schulunterrichtsgesetz szabályozza. A Schulpflichtgesetz 1. § alapján minden olyan gyermekre vonatkozik az általános tankötelezettség, aki tartósan Ausztriában lakik. Azokra a tanulókra, akik csak átmenetileg tartózkodnak Ausztriában, nem vonatkozik a tankötelezettség, de jogosultak iskolába járni.⁷⁶ A Schulunterrichtsgesetz 3. §-a alapján rendes tanulóként (ordentlicher Schüler) kell felvenni minden olyan tanulót a körzetileg meghatározott kötelező iskolába, amelyik azon túlmenően, hogy megfelel az adott iskolatípus által meghatározott követelményeknek, olyan szinten beszéli az adott iskola oktatási nyelvét, hogy az ott folyó tanítást követni tudja. Abban az esetben, ha a tanuló nem rendelkezik olyan szintű nyelvtudással, hogy az oktatást követni tudja, rendkívüli tanulóként lehet felvenni. Ennek időtartama legfeljebb egy év lehet, ami alatt a tanuló elsajátíthatja az oktatás nyelvét a szükséges szinten.⁷⁷ A külföldi bizonyítványok elismertetését a Schulunterrichtsgesetz 75. §-a szabályozza, amely értelmében az eljárás az oktatásügyi minisztérium hatáskörébe tartozik.⁷⁸ A nem német anyanyelvű tanulók iskoláztatására vonatkozóan Ausztriában a „*Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*” c. kiadvány az irányadó, amelyben szabályozzák, hogy a nem német anyanyelvű tanulókat abban az esetben is fel kell venni Ausztriában iskolába, ha a tanuló tartózkodási helyzete nem tisztázott.⁷⁹ Az oktatásügy Ausztriában azonban tartományi hatáskörbe is tartozik, ami a törvényi szabályozás bizonytalanságát is eredményezi: 2009 májusában a Burgenlandi tartományi kormány rendeletben engedélyezte az ingázó gyermekek számára az iskolalátogatást Ausztriában, míg a burgenlandi tartományi iskolatanács elnöke, Gerhard Resch nem ismerte el ennek az érvényességét, és az igazgatókat arra utasította, hogy csak azokat a tanulókat vehetik fel iskolájukba, akik állandó vagy ideiglenes lakhellyel ren-

⁷⁴ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 91 § (1)-(3)
http://www.complex.hu/kzldat/t1100190.htm/t1100190_25.htm [2015.10.13.]

⁷⁵ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 92 § (9)-(10)
http://www.complex.hu/kzldat/t1100190.htm/t1100190_25.htm [2015.10.13.]

⁷⁶ Schulpflichtgesetz 2015. 08. 01-i állapot szerint
<http://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=91&paid=1> [2015.10.13.]

⁷⁷ Schulunterrichtsgesetz 2015.08.01-i állapot
http://www.jusline.at/4_Aufnahme_als_auC3%9Ferordentlicher_Sch%C3%BCler_SchUG.html [2015.10.13.]

⁷⁸ Schulunterrichtsgesetz 75. § Nostrifikation ausländischer Zeugnisse
http://www.jusline.at/75_Nostrifikation_ausl%C3%A4ndischer_Zeugnisse_SchUG.html [2015.10.13.]

⁷⁹ Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch.
http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info1-14-15.pdf [2015.10.13.]

delkeznek az adott iskolához körzetileg tartozó településen.⁸⁰ Ebből is látszik, hogy a magyar diákok ausztriai iskoláztatása bár jogszerű, de az osztrák oldalról nem problémamentes.

A helyzetet a kutatás szempontjából még két fontos tény árnyalja tovább: Az egyik, hogy Magyarország más országgal határos részein ehhez hasonló jelenség nem tapasztalható, tehát nincsenek olyan magyar gyerekek, akik szlovén, horvát, szerb, román, ukrán vagy szlovák iskolába járnának. Ez alapján kijelenthetjük, hogy egy sajtósági nyugat-magyarországi, osztrák határ menti jelenségről van szó. A másik, hogy az Ausztriával szomszédos többi országból, így Németországból, Szlovéniából, Szlovákiából és Csehországból is járnak a határmenti településekről gyerekek osztrák iskolába. Ennek alapján feltételezhető, hogy az osztrák iskolában folyó nevelés, oktatás vonzóbb a környező országokban élők számára a saját országuk közoktatási intézményei által nyújtott oktatásnál, nevelésnél.⁸¹

Tanulási célú vándorlás és ingázás

A jelenség bemutatásához és értelmezéséhez a szociológiához tartozó vándorlás és ingázás fogalmakat vesszük kölcsön, némi kiegészítéssel. A migráció szociológiai értelemben a népesség városok, községek, települések, országok közötti megoszlásának dinamikáját jelenti, olyan lakóhely változtatás, ami belső vándorlás esetében településhatár átlépésével, míg nemzetközi vándorlás esetében országhatár átlépésével jár. A migráció témaköréhez tartozik az ingázás, ami azt jelenti, hogy egy aktív keresőnek más településen van a lakóhelye és a munkahelye, tehát a munkába járás során településhatárt lép át. Az ingázás jellegét tekintve lehet, napi, heti vagy annál ritkább. Az ingázással kapcsolatban feltételezik, hogy a közlekedési viszonyok javulásának köszönhetően növekedni fog az ingázás mértéke. (ANDORKA, 2003: 220-241) Az ingázás esetében a szociológiai szakirodalom nem említi az országhatár átlépését, ami annak tudható be, hogy jelentős mértékben csak a határmenti településeken, elsősorban az osztrák határ mentén tapasztalható, és ott is Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása után nőtt meg az Ausztriában munkát vállalók aránya. Kutatásunk szempontjából tehát szükséges az ingázás meghatározásának országhatár átlépéssel történő kiegészítése.

A nyugati országhatár mentén megfigyelhető jelenség esetében kimutatható mind a migráció mind pedig az ingázás, azzal a kitételrel, hogy a tanulók esetében mindkettő tanulási céllal történik és nem kereső tevékenység folytatása miatt. Legnagyobb mértékben a tanulási célú mindennapi ingázás jellemző az osztrák iskolákban tanuló magyar diákok esetében. A kezdeti időszakban elsősorban a szülők vitték-hozták minden nap a gyerekeket az osztrák iskolába, a későbbiekben, így jelenleg is, osztrák és magyar iskolabuszok szállítják Magyarországról a gyerekeket Ausztriába, ami nagymértékben megkönnyítette az iskolába járást, és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy nőtt a magyar állampolgárságú gyerekek száma az ausztriai határ menti iskolákban. Kis számban azonban vannak olyan magyar családok, akik többek között azért választottak ausztriai lakhelyet, hogy gyermekeik gond nélkül osztrák óvodába, iskolába járassanak, így ebben az esetben tanulási célú migrációról beszélhetünk.

Ha figyelembe vesszük, hogy a szülők hol folytatnak kereső tevékenységet, megállapíthatjuk, hogy sok esetben a gyerekek szülei is Ausztriába ingáznak minden nap dolgozni, de ez nem kizárólagos, hiszen vannak olyan szülők is, akik Magyarországon rendelkeznek munkahellyel vagy vállalkozással, és nem Ausztriában. Az ausztriai lakhellyel rendelkezők esetében pedig nem evidencia, hogy Ausztriában folytatnak kereső tevékenységet.

⁸⁰ A Burgenländische Landesregierung rendelete és a Landesschulratpräsident utasítása eredetiben nem található meg, forrása sajtóközlemény.

<http://kurier.at/chronik/burgenland/eberau-das-ist-ein-reines-politikum/733.667> [2015.10.13.]

⁸¹ Imre, Manfred: Eberau: „Das ist ein reines Politikum”. 05. 12. 2011.

<http://kurier.at/chronik/burgenland/eberau-das-ist-ein-reines-politikum/733.667> [2016.03.07.]

Problémafelvetés

Nyíri Pál „*Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája*” című tanulmányában felhívja már a figyelmet arra, hogy az oktatás nemzetközivé válása folytán az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő termékké válnak (NYÍRI, 2004: 49), amit az előzőekben bemutatott helyzetkép is alátámaszt azzal, hogy Magyarország nyugati határa mentén az osztrák oktatás a magyar oktatás konkurenciájává vált. Ez azonban több szempontból is elgondolkodtató: vajon milyen okok húzódnak meg a jelenség hátterében és milyen rövid- és hosszútávú következményei lehetnek az egyén és a társadalom számára? Milyen megfontolások alapján döntenek úgy a szülők, hogy egy külföldi, még ha határ közeli iskolába is íratják gyermekeiket, annak ellenére, hogy tisztában vannak az ezzel járó nehézségekkel és plusz terhekkel. Ha abból az alapvetésből indulunk ki, hogy a szülő jót akar a gyerekének, azaz hogy az alapján választ iskolát, hogy az a lehető legjobb oktatást és nevelést nyújtsa gyermekének, felvetődik a kérdés, hogy milyen kritika fogalmazódik meg az iskolaválasztásban a magyar köznevelési intézményekre vonatkozóan, és ezzel összefüggésben, miben jobbak, miben nyújtanak többet az osztrák óvodák és iskolák? A rövidtávú következmények között jelenik meg továbbá, hogy az ausztriai óvodákba és iskolákba járó gyerekek úgymond hiányoznak a magyar óvodák és iskolák csoport- és osztálylétszámaiból, tehát a határmenti magyar köznevelési intézményekben csökken a tanulók száma. Az egyén, a tanuló szempontjából is számos problémát jelenthet az ausztriai óvodába és iskolába járás: ilyenek többek között a nyelvi nehézségek, beilleszkedési problémák, a mindennapi ingázással járó plusz megterhelés.

Talán a leghosszabb távú következményként a korai „agyelszívást” említhetjük. A jó képességű fiatalok külföldi tanulása már nem csak a felsőoktatást érinti, már nem csak főiskolai, egyetemi tanulmányaikat kívánják külföldön folytatni a fiatalok, hanem az óvodába is külföldön, jelen esetben Ausztriában járnak, és általános és középiskolát is ott végzik. Nagy bizonyossággal feltételezhetjük, hogy azok a gyerekek, akik osztrák óvodába, iskolába jártak, tehát 3+12 évig az osztrák közoktatás intézményeiben szocializálódtak, nem jönnek vissza Magyarországra dolgozni, tehát ezeket a jövődöbéli fiatalokat az ország már most elveszíti.

A tanulási célú ingázással kapcsolatos kutatás során arra keressük tehát a választ, hogy milyen motívumok határozzák meg a szülők iskolaválasztással kapcsolatos döntését, milyen kritika fogalmazódik meg a szülőkből a magyar intézményes oktatással, neveléssel kapcsolatban, az oktatás nevelés mely területén tartják jobbnak és miért az osztrák közoktatási intézményekben folyó pedagógiai munkát, az osztrák iskolák megfelelnek-e a döntést megalapozó szülői elvárásoknak, valamint jobb és eredményesebb-e az osztrák oktatás a magyarnál a nemzetközi kompetenciaméréseken elért eredmények alapján.

A fenti kérdések megválaszolására az alábbi módszereket választottuk: Dokumentumelemzéssel vizsgáltuk az osztrák és a magyar intézményes nevelést és oktatást szabályozó jogi dokumentumokat – közoktatási és köznevelési törvényeket, tanterveket –, interjút készítettünk 30 olyan családdal, amelyekben a gyermekek osztrák iskolába járnak. A gyermekeiket osztrák iskolába járató szülőkkel készített félig strukturált interjú az iskolaválasztás motívumaira és az osztrák iskolával kapcsolatban szerzett tapasztalatokra vonatkozott. Az osztrák iskolában tanuló magyar gyerekekkel készített interjú kérdései pedig arra irányultak, hogy milyenek látják ők az osztrák iskolákat, miben tartják azokat jobbnak az addigi magyar iskolában szerzett tapasztalataikkal összehasonlítva. Ezen kívül elemeztük az osztrák és a magyar sajtóban megjelent kapcsolódó interjúkat és közleményeket, valamint összehasonlítottuk a két ország nemzetközi kompetenciaméréseken elért eredményeit.

A szülők iskolaválasztásának motivációi

A szülők iskolaválasztásának és az iskolaválasztás motivációjának már abban az időszakban is volt szerepe a gyermekek jövőjének alakulásában, amikor Magyarországon még látszólag egységes iskolarendszer volt, hiszen az egyes iskolák között voltak különbségek és a differenciálódás – bár rejtetten – már az általános iskolák esetében megjelent. A továbbiakban a szülők iskolaválasztásának alakulását tekintjük át röviden az egységes iskolarendszer kialakulásától az iskolarendszer rendszerváltozást követő differenciálódásáig terjedő időszakban. Az átadott tudást és a tanítás minőségét nézve már az egységes iskolarendszerben különbség volt kimutatható az iskolák között egyrészt a fővárostól a kistépelülésekig haladva, azaz egy fővárosi általános iskolában magasabb színvonalú oktatásban részesültek a tanulók, mint egy kistépelülés iskolájában, másrészt pedig egy adott településen belül is köztudott volt az iskoláztatás iránt érdeklődők – pedagógusok és szülők – körében, hogy a hivatalosan egyforma iskolák közül melyik a jobb iskola, melyik nyújt színvonalasabb oktatást, ezáltal nagyobb esélyt biztosítva a sikeres továbbtanulásra. A 60-as évektől a különböző ének-zenei, testnevelési tagozatok bevezetésével az egységes általános iskolán belül is megjelent egy a belső differenciálódás. A tagozatos osztályokban magasabb színvonalú volt az oktatás, és ezért elsősorban a jó szociális háttérrel rendelkező, gyermekeik színvonalas oktatást biztosítani kívánó értelmiségi szülők gyermekei jártak. A 70-es évektől pedig megjelentek a nyelvi tagozatos osztályok, ahol a nyugati nyelvek – angol és német – tanulására nyílt lehetőség, a szülők ettől kezdve ide szerették volna bejuttatni gyermekeiket, hiszen a nyelvi tagozatokon olyan idegen-nyelv tudás megszerzésére volt lehetősége a tanulóknak, amire más iskolákban a kötelező orosz tanulás mellett nem. A nyugati idegen-nyelv tudása pedig már közvetlenül használható volt, a későbbi – továbbtanulási és elhelyezkedési – esélyeket jelentősen javította. A középfokú oktatás az egyes iskolatípusok funkciója szerint már az egységes iskolarendszerben is differenciált volt. Az általános iskola elvégzése után gimnáziumban, szakközépiskolában és szakmunkásképző iskolában tanulhattak tovább a gyerekek, de emellett létezett az egyes iskolatípuson belüli informális differenciálódás az iskola elhelyezkedése alapján ugyanúgy, mint az általános iskolák esetében, valamint egy nagyobb településen belül is köztudott volt, hogy melyik gimnázium jobb, melyik elvégzése után nagyobbak a továbbtanulási esélyek a felsőoktatásban. Ezen kívül a szülők körében az is ismert volt, hogy bár a gimnázium is és a szakközépiskola is ad érettségit, a felsőoktatásba való bekerülés esélye jelentősen nő a gimnáziumi érettségi birtokában. A 90-es évektől azonban a kezdeti rejtett differenciáltság ellenére is még viszonylag jól áttekinthető oktatási rendszer az iskolakínálat bővülésével – hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megjelenésével – és a szülői igényekhez igazodó tantervi differenciálódás megjelenésével az átlagos szülő számára átláthatatlanabbá vált, de még az értelmiségi, addig a kapcsolataikon keresztül szerzett bennfentes információval rendelkező szülők számára is sokkal nehezebbé vált a döntés. Az iskolaválasztás nehezebbé vált, de változatlanul megmaradt az a szülői szándék, hogy a gyermekük számára a legjobb oktatást nyújtó iskolába szeretnék járattatni gyermekeiket, és továbbra is úgy gondolják, hogy az iskolai végzettségnek és az iskolai oktatás színvonalának jelenős szerepe van gyermekük sikeres életpályája szempontjából. (ANDOR – LISKÓ, 1999: 6-17)

Az iskolaválasztás esetében a társadalomban betöltött pozíciótól függetlenül érvényes az a szülői törekvés, hogy azt szeretnék, hogy gyermekük legalább olyan vagy jobb helyzetbe kerüljön felnőttként a társadalomban, mint amilyenben ők maguk vannak. Természetes tehát a szülőknek az szándéka, hogy minél jobb életésélyt adjanak gyermekeiknek, aminek a megvalósítása pedig elsődlegesen az iskoláztatáson keresztül lehetséges, mert az iskolában elsajátított képességek és tudás meghatározó szerepű a majdani társadalmi pozíció tekintetében. Ezt az is alátámasztja, hogy a „konvertálható és vagy a munkaerőpiacon hasznosítható tudás iskolai határa egyre feljebb tolódott”, tehát egyre magasabb iskolai végzettség megszerzése

szükséges ahhoz, hogy magas társadalmi pozícióval járó munkát lehessen végezni. A családok az előnyös társadalmi helyzet továbbörökítésnek céljából pedig minden rendelkezésre álló eszközt igénybe vesznek: alkalmazkodnak az aktuális szelekciós mechanizmusokhoz, vagy pedig alakítják azokat, ha lehetőségük van rá. (ANDOR – LISKÓ, 1999: 18-20)

Az iskolaválasztással kapcsolatos döntést az előzőeken kívül a szülők pályáaspírációja is határozza meg, azaz, már korán eldöntik, hogy milyen pályán szeretnék látni gyermekeiket, és ennek megfelelően választanak iskolát számukra, amit pedig saját iskolázottságuk és az életben való boldogulásra vonatkozó tapasztalataik alapján tesznek. A gyermek pályaaorientációját tehát nagymértékben a szülőtől függ, és minél előbb kell döntést hozni az iskolaválasztással kapcsolatban, annál inkább a szülői elképzelés jut érvényre, hiszen a gyermeknek még nincs elég tapasztalata ahhoz, hogy egy ilyen jellegű döntést meghozzon. (ANDOR – LISKÓ, 1999: 32-44)

Az iskolázottság és a karrier összefüggését szociológiai kutatások is alátámasztják, ami szerint minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkezik az ember, annál nagyobb karrierlehetősége van, javul a foglalkoztatási esélye, csökken a munkanélküliség kockázata és nagyobb esélye van a társadalmi felemelkedésre, illetve a család által betöltött társadalmi pozíció megtartására. (Kertesi, 1995, idézi ANDOR – LISKÓ, 1999: 19) A szülők arra törekednek, hogy az legjobb iskoláztatás választásával nagyobb esélyt adjanak arra gyermekeiknek, hogy felnőttként sikeresek legyenek, így iskolaválasztásukat a sikeres életpályáról alkotott elképzeléseik is befolyásolják. A siker azonban nem egy objektív kategória, hanem minden ember mást tart sikeres életnek, sikeres szakmai pályafutásnak és eltérő módon képzelik el a sikeres szakmai élethez vezető utat is. A sikeres életpálya – karrier – tehát többféleképpen is értelmezhető. A siker mind az egyén, mind a társadalom számára fontos, a sikeres karriert pedig három alapvető tényező határozza meg: Az egyik a személyes képességek és a családi erőforrások, a másik a környezet adta lehetőségek, harmadik pedig a szándékok és törekvések, azaz annak a tudatosítása, hogy mit akar elérni az ember, milyen jövővel kapcsolatos vágyai, elképzelései vannak. (LANGER, 2008: 11-18)

A választás szabadsága azonban csak egy lehetőség, mivel számos tényező befolyásolja azt, hogy kinek van ténylegesen módja is arra, hogy ausztriai iskolába járassa a gyermekét. Feltétele egyrészt az, hogy a család a határhoz, illetve az osztrák iskolához olyan közelségben lakjon, hogy a mindennapi ingázás ne jelentsen indokolatlanul nagy terhet sem a család, sem pedig a gyermek számára, másrészt pedig az ausztriai iskoláztatás nagyobb anyagi ráfordítást igényel, mint a magyarországi, így a család anyagi helyzete is befolyásolja a döntést. Solymosi Katalin az iskolaválasztás háttérében meghúzódó motivációk vizsgálata során utal arra, hogy a döntést közvetlenül befolyásoló tényezők közé tartozik az előbbieken kívül, hogy a szülők milyen ismeretekkel rendelkeznek az iskola alternatívákról, magáról az iskolákban folyó oktatásról és nevelésről, mennyire ismerik az iskola környékét, az épületet, az ott tanító tanárokat, illetve milyen információt kapnak azoktól a szülőtársaktól, akiknek a gyerekeik iskolába járnak. Az iskolaválasztást befolyásoló távlati célok közé sorolható, hogy milyen terveik vannak gyermekük jövőjét illetően, ami befolyásolja a jelen döntést az iskolaválasztást illetően. (SOLYMOZI, 2013: 388)

Az előbbieken alapján az osztrák-magyar határmenti régióban alakuló iskolaválasztási tendenciákra vonatkozóan megfogalmazhatjuk, hogy ebben az esetben nem csak arról van szó, hogy a szülők egyre magasabb iskolai végzettséget szeretnének gyermekeiknek a jobb élethelyzet reményében, hanem kihasználva a földrajzi helyzet adta előnyöket az iskolaválasztás „határa” kitolódott az országon túlra. A szülők önreprodukciós törekvése külföldre tevődött át a nagyobb lehetőségek és a jobb élet reményében. Az ausztriai iskoláztatás választása pedig egy kicsit eltér az előbbieken felvázolt iskolaválasztási motivációktól abban is, hogy ebben az esetben a szülők döntési motivációja nem a magasabb iskolai végzettség elérése, hanem az, hogy azzal, hogy nem magyarországi, hanem ausztriai iskolába járatták

gyermeküket, úgy gondolják, hogy az osztrák iskolában folyó oktató-nevelő munka színvonalja jobb, az ott megszerzett tudás magasabb szintű, nagyobb és jobb esélyt biztosít gyermekeik számára a majdani életben és munkában. Ez abból is látszik, hogy vannak olyan családok, akik azért költöztek az osztrák határmenti településre, esetenként tovább a határ túlsó oldalára, hogy így a gyermekeik Ausztriában járhassanak iskolába. A szülők válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy az ausztriai iskoláztatás melletti döntés legfontosabb okaként a német nyelv anyanyelvi szintű elsajátításának biztosítottságát határozták meg, mivel úgy gondolják, hogy erre csak anyanyelvi környezetben van lehetőség. Egy szülő úgy fogalmazott, hogy ők „*a gyermeket kétnyelvűnek nevelik, így lehetősége van arra, hogy majd végigkalandozza a világot*”. Az anyanyelvi szintű német nyelvtudás birtokában pedig úgy látják, hogy gyermekeiknek jobb lehetőségük lesz az elhelyezkedésre majd a munkaerőpiacon. A német nyelv elsajátítása mellett az idegen nyelvek – az angol és plusz egy választható idegen nyelv – magas szintű megtanulásának a lehetőségét is megnevezték motivációként, mivel úgy vélik, hogy az idegen nyelv oktatása magas színvonalon, intenzívebben zajlik az ausztriai iskolákban. A nyelvtanítás tapasztalataik alapján jellemzően beszédcentrikus, projekthetek formájában lehetőség van napi hat órában angol anyanyelvűekkel történő kommunikációra, nyelvgyakorlásra. Az eredményességet nézve – a szülőktől kapott információk szerint – 8. osztály végére a kiváló teljesítményt nyújtó tanulók nyelvtudása közel felsőfokú, de a közepes teljesítményű gyerek nyelvtudása is jó közepes szintű és anyanyelvi környezetben is használható angol nyelvtudással rendelkeznek.

A szülők iskolaválasztási motívumait látva kijelenthetjük, hogy egyértelmű kritika fogalmazódik meg a szülőkből a magyarországi idegen-nyelv oktatással kapcsolatban, ugyanis nem látják biztosítottnak a magyar iskolában azt, hogy használható, magas szintű nyelvtudást szerezhetnek a gyermekeik az iskolás évek alatt különórák és tanfolyamok nélkül. Az egyik szülő úgy fogalmazott, hogy „*bár az ausztriai iskolába járás többletköltséget jelent a család számára, mégis jobban megéri annál, mint ha különóráért vagy nyelvtanfolyamokért kellene fizetnie azért, hogy jól megtanuljon a gyermek egy vagy több idegen nyelvet*”.

A nyelvtanulás mellett az ingázó gyerekek és szülei egyöntetűen az osztrák iskola legnagyobb előnyeként és pozitívumaként nevezték meg, hogy nincsen hagyományos felelés, sem váratlan a röpdolgozat. Felelés helyett projekteket lezáró előadásokat kell tartaniuk előre meghatározott témában és időpontban. Röpdolgozatok helyett pedig tesztek írnak, aminek az időpontját egy héttel előbb be kell jelenteni a tanároknak. Egy tanévben négy nagyobb dolgot írnak, melynek időpontját év elején, illetve félév elején már előre tudják a tanulók, így elegendő idejük marad a felkészülésre. Ezen kívül kivétel nélkül betartják az egy tanítási napon írátható tesztek és dolgozatok számára vonatkozó előírást. A teljesítménymérés alkalmazott formái, gyakorisága és kiszámíthatósága miatt minden gyermek úgy nyilatkozott, hogy ezáltal sokkal stresszmentesebb számukra az osztrák iskola, mint a magyar, ahol jellemző a gyakori és váratlan számonkérés szóban és írásban, illetve az egy napra jutó számonkérések száma is alacsonyabb az osztrák iskolákban, valamint a magyar iskolákban nem feltétlenül tartják be a pedagógiai programban és/vagy házirendben meghatározott számonkérési elveket, így gyakori a tanulók túlterhelése. Ezzel szemben Ausztriában kevésbé leterheltek és a tanulás mellett több szabadidejük marad, mint a magyar iskolában.

Az ausztriai iskolák fogadókészsége és a felvétel feltételei

A szülők iskolaválasztási motivációinak megismerése után tekintsük át, hogy milyen a magyar tanulók fogadtatása a határ menti iskolákban. Az osztrák intézmények szívesen fogadják a magyar gyerekeket a határ menti kisebb településeken, mivel számos esetben a tanulólétszám csökkenése miatt az iskola fennmaradása volt a tét. Így a sajtóban olvasható

információk alapján rendszeresen toboroztak diákokat a határmenti magyar településeken, és még a gyerekeket mindennap szállító buszokról is az osztrák települések önkormányzatai gondoskodtak, ezzel is megkönnyítve a távolság miatti iskolába járás nehézségeit. A buszok minden reggel Szombathelyről indulnak és iskolakezdesre érkeznek Ausztriába, majd a tanítás végén indulnak vissza Szombathelyre. A magyar nemzetiségi oktatásról gondoskodó iskolák számára is pozitív hozadéka van a magyar diákok megjelenésének, mivel így lehetőség van arra, hogy a burgenlandi magyar kisebbséghez tartozó diákok – akikre nem jellemző, hogy a családban magyarul beszéljenek, és ebből kifolyólag nem tudnak jól magyarul – gyakorolhatják a magyar nyelvet. Az érintett osztrák települések lakóinak nagy része is pozitívan állt hozzá a magyar tanulókhoz, mivel tisztában voltak azzal a helyzettel, hogy önélkülük az iskolát be kellene zárni, és ezért nekik kellene távolabbi település iskolájába vinni a gyerekeiket, ami számukra jelentene nagyobb terhet.

Mint ahogyan azt már említettük, a magyar gyerekek ausztriai iskoláztatása nem problémamentes osztrák részről, mivel még a törvényi szabályozás sem teremt átlátható viszonyokat, és nem minden szülő nézte jó szemmel, hogy – főleg a kistelepülések iskoláiban, alsó tagozaton – előfordult, hogy az osztályban nagyobb számban voltak magyar tanulók, mint osztrákok, mert nem látták biztosítottnak gyermekeik megfelelő fejlesztését olyan gyerekek mellett, akik nem vagy csak nagyon keveset beszéltek németül. Az önkormányzatok és egyben az iskolák fogadókészségét mutatja az is, hogy mikor a burgenlandi tartományi iskola-tanács vezetője elrendelte, hogy csak olyan tanulót lehet felvenni állami iskolába, aki állandó vagy ideiglenes lakcímmel rendelkezik Ausztriában, a település vezetői gondoskodtak arról, hogy az ott tanuló gyerekeket és családjukat bejelentsék az adott településen, ami természetesen nem jelentett valós, életvitelszerű ott-tartózkodást. Ennek köszönhetően került sor egy 14 osztrák települést érintő vizsgálatra, aminek következtében tisztázódott az ingázó magyar tanulók helyzete a burgenlandi iskolákban. Eszerint állami iskolában csak Ausztriában állandó vagy ideiglenes lakcímmel rendelkező, életvitelszerűen az adott településen élő magyar gyerekek tanulhatnak, de nem állami, hanem egyházi vagy alapítványi, egyesületi fenntartásban lévő intézmények azonban fogadhatnak ingázó magyar tanulókat is. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy mivel a Volksschule-k⁸²vannak állami fenntartásban, a többi intézmény között pedig akad egyházi vagy alapítványi fenntartású is, az ingázó gyerekek jellemzően az alsótagozat magyarországi elvégzése után, 5. osztálytól járnak osztrák iskolákba. A magyar szülők gyermekeik ausztriai iskoláztatása melletti eltökéltségét jelzi, hogy sok család ekkor döntött az Ausztriába való átköltözés mellett, illetve sok család közösen bérelt lakást az adott településen és laktak ott felváltva azért, hogy eleget tegyenek a szabályoknak és ne kelljen magyar iskolába járni újra a gyerekeket.

Amíg az ingázó diákok iskolába járásának jogi háttere kevésbé volt tisztázott és az ausztriai kistelepülések a magyar gyerekek befogadásával harcoltak iskolájuk fennmaradásáért, nem volt semmilyen feltétele annak, hogy magyar gyerekeket felvegyenek az iskolába, még egy minimális szintű német nyelvtudást sem követeltek meg tőlük. A magyar szülők gyermekeik ausztriai iskoláztatása iránti érdeklődésének növekedésével és az ingázás lehetőségének korlátozásával azonban megváltozott a helyzet. Azok az iskolák, akik a magyar családok számára szóba jöhettek, meghatározott feltételekhez kötötték a magyar tanulók felvételét: Egyrészt jó tanulmányi eredményekkel kell rendelkezni a jelentkezőnek, másrészt pedig felvételi elbeszélgetés során győződnek meg arról, hogy a gyerekek rendelkeznek-e olyan szintű német nyelvtudással, hogy az osztrák iskola tanárai képesek ítélik őt arra, hogy két év alatt olyan szinten el tudják sajátítani a német nyelvet, hogy segítség nélkül képesek lesznek követni a tanórákat és a teljesítménymérések sem okoznak nekik problémát. Ezen kívül a felvételinél még az angol nyelvtudás is fontos, mivel Ausztriában első osztálytól kezdve intenzíven tanulnak angolt a diákok, így előzetes angol tanulmányok nélkül problémákat okozna a bekapcsolódás.

⁸² Az oktatás első szintje (ISCED 1) az úgynevezett Volksschule (általános iskola), ami négy évig, 6-10 éves korig tart.

A magyar gyerekek integrációja az ausztriai iskolákban

Az osztrák iskolák magyar tanulókkal szembeni pozitív fogadókészsége mellett fontos szempont volt a vizsgálat során, hogy hogyan valósul meg az ingázó diákok integrációja az ausztriai iskolákban. Az integráció esetében a figyelem középpontjában a nyelvtudásbeli hátrányuk miatti esélyegyenlőség és támogatás biztosításának megléte és annak módja állt, mivel az mindegyik gyermek esetében adott volt, hogy nem anyanyelvi szinten beszéltek németül, amikor elkezdték tanulmányaikat az osztrák iskolában.

Az integráció pedagógiai értelemben azt jelenti, hogy *„minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkozási és cselekvési kompetenciájához mérten egy közös tárggyal és tárgyon tanul és játszik”*. Az integráció két típusát lehet alapvetően megkülönböztetni: Az egyik a fogadás, ami esetében a többségi iskola pedagógiai eljárásai nem változnak, fogadja a valamilyen szempontból hátrányos helyzetben lévő tanulót, de tőle várja az alkalmazkodást, a beilleszkedést, de lehetőséget biztosít külön foglalkozások keretében a tanuló igényeire szabott speciális fejlesztésre. A másik típusa a befogadás, amikor is az iskola pedagógiai eljárásai megváltoznak, alkalmazkodik a tanuló speciális igényeihez és figyelembe veszi hátrányait. Az inkluzív (befogadó) iskola jellemzője, hogy a pedagógusok felkészültségével, a pedagógia programokkal, alkalmazott szervezési formákkal és tárgyi feltételek biztosításával és az egyénhez igazodó teljeskörű differenciált fejlesztési eljárásokkal alkalmazkodni tud az egyes gyerekek speciális szükségleteihez. (RÉTHY, 2002: 287)

Csányi Yvonne az integrált iskoláztatáson a tanulásban valamely oknál fogva akadályozott gyermekek együttnevelését érti. Az integráción belül megkülönbözteti a spontán, rideg integrációt, amikor is az együttnevelés előkészítés nélkül történik, és nem veszik figyelembe a tanuló speciális szükségleteit. Az integráció formája szerint lehet lokális, amikor a többségi iskolában a tanulók speciális igényeihez igazított osztály működik; lehet szociális, amikor a speciális igényű tanulók a tanrákon külön vannak, de a tanítási órákon kívüli tevékenységekben már a többiekkel közösen vesznek részt; és lehet funkcionális, amikor a tanórán és az egyéb foglalkozásokon a tanulók együtt vesznek részt. Az integráció típusait tekintve beszélhetünk részleges integrációról, ami többnyire a lokális és a szociális integrációt valósítja meg, valamint teljes integrációról, amikor a nevelés-oktatás a tanulók speciális megsegítésével a többi tanulóval együtt a tanítás teljes időtartama alatt. Az integráció szintjeit tekintve megkülönbözteti a fogadást (integrációt), amikor a speciális igényű tanuló csak jelen van, sajátos igényeit nem veszik figyelembe és nem kap megfelelő segítséget a beilleszkedésben és a tanulásban; valamint az inklúziót (befogadást), amikor az iskola az egyéni differenciálás alkalmazásával támogatja a tanuló fejlődését, kibontakozását. (CSÁNYI, 2001)

Az ingázó magyar gyerekek esetében a speciális igény, illetve a tanulásban, beilleszkedésben hátrányosan ható tényező elsődlegesen a német nyelvtudásban megmutatkozó hiány. Mivel az oktatás nyelve és a többségi nyelv a német, a magyar tanulók eleve hátránnyal indulnak az osztrák gyerekekhez képest mind a tanulás, mind pedig a szociális kapcsolatok területén. A nem német anyanyelvű migráns gyerekek nyelvi fejlesztéséről az ausztriai iskolákban külön nyelvi fejlesztés keretei között törvényileg gondoskodnak, azonban az ingázó magyar gyerekek iskolai integrációjával kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy az iskolák mennyire várják el tőlük a teljes alkalmazkodást, illetve mennyire toleránsak velük, hiszen ők nem migránsok a szó hagyományos értelmében, tehát nem élnek Ausztriában, hanem a jobb oktatás reményében saját elhatározásuk alapján ingáznak naponta az iskolába. Vajon megfelelő segítséget kapnak a gyerekek ahhoz, hogy a kulturális és nyelvi tényezők (hátrányok) ellenére ugyanolyan esélyekkel rendelkezzenek, mint osztrák társaik és ezek nem akadályozzák őket abban, hogy képességeiknek megfelelő teljesítményt tudjanak nyújtani? Beszélhetünk-e az ő esetükben inklúzióról vagy inkább az integráció jellemzi az

osztrák iskolák és pedagógusok hozzáállását a magyar gyerekekhez a nyelvtudásbeli hátrányukra nézve?

Mivel a beilleszkedés szempontjából a legnagyobb problémát a gyermekek idegen nyelv tudása jelenti, a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy milyen formában valósul meg a nyelvi hátrányok leküzdése az ausztriai iskolákban, hogyan viszonyulnak a tanárok a nyelvi nehézségekkel küzdő gyerekekhez a mindennapi pedagógiai munka során. Ausztriában külön kiegészítő tantervvel és oktatással segítik a nem német anyanyelvű tanulók némettanulását, ezzel is elősegítve a beilleszkedést, és a tanulmányi eredményességet.⁸³ Az osztrák általános képzést nyújtó iskolák tanterveit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nagy hangsúlyt fektetnek azoknak a tanulóknak a német nyelvtudásbeli hátrányainak megszüntetésére, akiknek nem a német az anyanyelve. A Volksschule első négy évfolyamán a német anyanyelvű tanulók számára készült Német, írás olvasás kötelező tantárgy tanterve mellett létezik a Német nem német anyanyelvű tanulók számára is tanterv, ahol a képzési feladatok és célok a tanulók nyelvi képességeit szem előtt tartva eltérnek a német anyanyelvű tanulókra vonatkozóktól. A német mint idegen nyelv képezi a tananyagot, a didaktikai és módszertani eljárások is az idegen nyelv tanítására jellemzők, ami hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók minél hamarabb le tudják küzdeni a nyelvtudásbeli hátrányaikat és be tudjanak kapcsolódni a német nyelven zajló pedagógiai, tanítás-tanulási folyamatokba. Fontos kiemelni a kiegészítő tantervvel kapcsolatban, hogy nem a német mint anyanyelv tantárgytól függetlenül létezik, hanem a kiegészítő tanterv folyamatosan jelzi a kapcsolódási pontokat és a párhuzamokat a német kétféle úton és módon történő tanítása között.⁸⁴ A Neue Mittelschule⁸⁵ és az Allgemeinbildende Höhere Schule⁸⁶ alsó tagozatának német tantervében pedig külön didaktika alapelvek kerülnek meghatározásra a nem német anyanyelvű tanulókra vonatkozóan, melyeket mind a rendszeres német tanítás mind pedig a fejlesztő németórákon alkalmazni kell. Az alapelvek meghatározásánál abból indulnak ki, hogy a nem német anyanyelvű tanulóknál a tanulók individuális lehetőségeit és képességeit nem tudják visszaadni a tényleges német nyelvi kifejezőképességükkel, ezért ezt a német tanítás, fejlesztés és értékelés során figyelembe kell venni. A német nyelv tanítása itt már csak bizonyos mértékben folyik úgy, mintha idegen nyelvet tanítanának, inkább fontos szerep jut a nem irányított nyelvelsajátításnak, mely a tanulási folyamat részét képezi német tanítás során. A receptív képességeke fejlesztése az elsődleges, és azt követi a produktív képességek fejlesztése, így hallás utáni szövegértés fejlesztés globális és részletes szövegértést fejlesztő gyakorlatokon keresztül történik, és kiemelik, hogy mindig kommunikációs helyzetekbe ágyazva kell történni, hogy lehetőséget biztosítson a tanulók verbális és nonverbális reagálására, valamint a passzív szókincs fejlesztését is az értő hallás és olvasás utáni szövegértési feladatokon keresztül kell végezni. A beszéd fejlesztése szintén kiemelt jelentőséggel bír, ami esetében fontos a nyelvi normához közelítő kiejtés és intonáció elsajátítása is. Az olvasás és az olvasás utáni szövegértés esetében hangos olvasást a kiejtés fejlesztésére alkalmazzák, a néma olvasást pedig a szövegértés fejlesztésére, aminek célja a szöveg ismeretlen elemein keresztül a szókincsfejlesztés. További lehetőséget a szókincsfejlesztésre pedig az önálló olvasási felada-

⁸³ SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html [2015.11.04.]

⁸⁴ Lehrplan der Volksschule, Siebenter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände der Grundschule und der Volksschuloberstufe, Lehrplan Zusatz – Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/VS7T_nichtdeutsch_3998.pdf?4dzgm2 [2016.03.09.]

⁸⁵ Neue Mittelschule: 2012. szeptember 1. óta az ún. Neue Mittelschule Ausztriában az általános iskolatípus a középfokú oktatás alsó szintjén (ISCED 2). A 10-14 éves korosztály számára egységes iskoláztatást biztosít a Volksschule 4. osztályának befejezése után. Az iskola sikeres befejezése után a tanulóknak teljesítményüktől függően lehetőségük van az ISCED 3 szintjén bármelyik iskolatípusban a továbbtanulásra.

⁸⁶ Az Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS): négy évfolyamos alsó tagozatot és négy évfolyamos felső tagozatot foglal magába, és a tanulmányok érettségivel zárulnak. Típusai: gimnázium, reálgimnázium valamint a közgazdasági reálgimnázium.

tok biztosítanak, mi hozzájárul az önálló nyelvelsajátításhoz. Az írás esetében hangsúlyozza, hogy csak tanulást támogató szerepe van és fokozatosan kell önálló képességgé fejleszteni. Az anyanyelv és a német nyelv közötti kontrasztív összehasonlítás bevonását javasolja a helyesírás és a nyelvtan tanítása során, és kiemeli az individuális anyanyelvtudási háttér jelentőségét és ennek figyelembe vételét ebben a folyamatban. Fontos jellegzetessége a nem német anyanyelvű tanulók esetében, hogy utal arra, hogy a kétnyelvű szótárak alkalmazását is meg kell tanítani a német órák során, illetve, hogy a számonkérések alkalmával engedélyezett a kétnyelvű szótárak alkalmazása. A nyelvtan esetében pedig különbséget tesz a megismerési szintű nyelvtan – ami a német anyanyelvű tanulók esetében elvart – és az alkalmazási szintű nyelvtan – ami a nem német anyanyelvű tanulóira jellemző – között. A dolgozatok esetében pedig meghatározza a tanterv, hogy úgy kell összeállítani őket, hogy nyelvileg megfeleljenek a tanulók egyéni német nyelvtudási szintjének.⁸⁷

Alsó tagozaton jellemzően a magyar gyerekek német nyelvtudás nélkül, esetleg minimális nyelvtudással érkeznek az osztrák iskolákba, ahol kétnyelvű tanárok alkalmazásával segítették a tanulókat a nyelvi hiányosságokból adódó hátrányok leküzdésében. Ez a helyzet akkor változott meg, amikor a burgenlandi tartományi iskolatanács döntése nyomán nem lehetett olyan magyar gyereket fogadni az állami fenntartásban lévő alsó tagozaton, aki nem rendelkezik bejelentett lakcímmel. Ekkortól kezdve nem biztosították már a magyar diákok számára a nyelvi problémák megoldásához szükséges magyar nyelvtudással rendelkező tanítót, csak németül beszélő tanítók foglalkoztak velük. Felsőtagozaton, ahol ez a változás azért nem okozott problémát, mert a magyar gyerekeket nem állami fenntartású intézményekbe írták a szülők, biztosított a lehetőség, hogy magas óraszámokban tanulják a német nyelvet, valamint két év türelmi időt kapnak arra, hogy olyan szinten elsajátítsák a német nyelvet, hogy segítség nélkül tudják követni a német nyelven folyó órákat és nem jelent számukra hátrányt a teljesítményméréskor sem. A nyelvi nehézségek leküzdésének támogatásához magyar anyanyelvű tanárokat is alkalmaznak, akik ez idő alatt segítenek a tananyag megértésében, a mindennapi iskolai kommunikációban. Ezen kívül a csak német nyelven beszélő tanárok is „*igyekeznek megkönnyíteni a magyar diákok helyzetét és jobban odafigyelnek rájuk, a gyerekek pedig mindenben számíthatnak tanáraik segítségére*”. A két év türelmi idő alatt az osztályozás alól is mentesülnek.

A megkérdezettek közül egy gyermek esetében nyilatkoztak úgy a szülők, hogy a választott osztrák iskolában a gyermektől várták el az iskolához való alkalmazkodást, a rugalmasságot, ami főleg abban nyilvánult meg, hogy a „*tanár nem értette, hogy a gyerek miért nem beszél*”, ami egyértelműen arra utal, hogy a tanár nyelvtudásbeli hiányosságát nem tudta megfelelően kezelni. A gyermek befogadására pedig a közömbösség volt a jellemző.

Idegen nyelvek tanítása Ausztriában és Magyarországon

A szülők iskolaválasztási motivációjának vizsgálatokor a német nyelv anyanyelvi szintű megtanulásának lehetősége mellett az idegen nyelv hatékonyabb és eredményesebb tanulását nevezték meg döntésüket meghatározó tényezőként, ezért a továbbiakban az ausztriai és a magyar közoktatási intézményekben folyó idegennyelv-tanítást hasonlítjuk össze azzal a céllal, hogy igazolható-e a rendelkezésre álló tanügyi dokumentumok elemzése alapján a szülők elvárásai.

Ausztriában az élő idegen nyelvek – angol, francia, olasz, horvát, szlovák, szlovén, cseh és magyar – tanulására a Volksschule 1-4. évfolyamán a kötelező gyakorlatok keretében van

⁸⁷ Lehrplan für die Neuen Mittelschulen

<https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html> [2016.03.09.]

Lehrplan für die allgemeinbildenden höheren Schulen (Unterstufe)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html [2016.03.09.]

lehetőség, ahol a képzési cél az idegen nyelv tanulás iránti motiváció felkeltése és az idegen nyelven történő kommunikáció megalapozása a cél, ezen kívül szerepet kap az interkulturális tanulás, azaz a más nyelvű és kultúrájú emberek megismerése és elfogadása. Az ebben az életkori szakaszban történő nyelvtanuláshoz kiemelik, hogy a gyermekek képességeinek, érdeklődésének figyelembe vételével, konkrét tevékenységeken, témákon, szituációkon keresztül kell történnie. Az első két évfolyamon a nyelvtanítás fókuszában a hallás utáni szövegértés és a szóbeli kommunikáció fejlesztése áll, az írás és az olvasott szöveg értése csak a következő évfolyamokon jelenik meg. A nyelvtanítás egyediségét ebben a szakaszban az adja, hogy a témák a tanítás integrált részterületei, az egész alapfokú oktatás ideje alatt folyamatosan bővítve kerülnek elő, valamint hogy a német írás és olvasás tantárgyak kivételével minden tantárgy keretében megvalósul az idegen nyelv tanítása azáltal, hogy az idegen nyelvet használják a tanítás nyelveként, valamint egyszerű (tantárgyi) tartalmak kifejezésére. Az idegen nyelv tanítására fordítandó óraszám az első két évfolyamon évi 32 óra, ami a tanítási folyamatba, kötelező tárgyakba integrálva, kisebb időegységekben kerül megvalósításra, ezért nem befolyásolja az éves óraszámot. A 3-4. évfolyamon az óraszám heti egy óra, ami hosszabb egységekben valamint integrált módon is megvalósítható, a kötelező tárgyak esetében pedig továbbra is lehet a kommunikáció nyelve. A nyelvtanítás során is a célnyelv minél nagyobb mértékű alkalmazására törekednek, valamint a tanuló és kommunikációorientált munkaformák, mint kooperatív technikák, páros és csoportmunka – alkalmazását részesítik előnyben a tanárorientált formákkal szemben.

Magyarországon az első három évfolyamon a Nemzeti alaptanterv nem írja elő idegen nyelv tanulását, de a lehetőséget sem zárja ki abban az esetben, ha az idegennyelv-tanulás tárgyi és személyi feltételei adottak az iskolában, kötelező jelleggel csak 4. évfolyamon jelenik meg. Első idegen nyelvként angolt, németet, franciát és kínait lehet választani, a heti óraszámra vonatkozó előírást sem a Nat, sem a kerettantervek nem tartalmazzák, az iskolákban, ahol biztosított a lehetőség az első évfolyamtól kezdődő idegen-nyelv tanulásra, jellemző a heti 0,5-1 óra. 4. évfolyamtól az ajánlott óraszám heti két óra. A nyelvtanulás célja tekintetében nem mutatható ki eltérés az ausztriai és magyar iskolák között, módszerekre vonatkozó előírás, illetve javaslat pedig nem található az alaptantervben.

A továbbiakban az idegen nyelv tanulásra fordított óraszámokat és az egyes iskolafokok végére elérendő nyelvi szinteket hasonlítjuk össze. Ausztriában a Neue Mittelschule-ban és az Allgemeinbildende Höhere Schule alsó tagozatán a kötelező tárgyként heti 4, illetve 3 órában van lehetőség az idegen nyelv tanulására, míg a szabadon választható tárgyként második idegen nyelvet is lehet tanulni heti 2, illetve 3 órában. A 4. évfolyam végére kompetenciaszint meghatározások részletesen ismertetik az egyes kompetenciaterületen elérendő szintet, amely szerint beszélgetés és összefüggő beszéd területén A2-es, hallás utáni szövegértés területén A2-es szintet kell elérni, valamint a B1-es szintnek megfelelően a tanulók a főbb pontokat megértik, ha a standard nyelvet használják és számukra ismert dolgokról van szó a szövegben. Olvasott szöveg értése esetében szintén az A2-es szintet kell elérni, a B1-es szintet pedig abban az esetben, ha a tanulók hétköznapi témájú szövegeket olvasnak. Az írás esetében szintén az A2-es szint az elérendő, valamint a B1 abban az esetben, ha olyan témában kell összefüggő szöveget alkotniuk, ami személyes érdeklődésükhöz közel áll. Második idegen nyelv esetében két év nyelvtanulási idő után (mivel 3. évfolyamtól kell elkezdni a második idegen nyelvet) a beszélgetés területén A1-es szintet kell elérni, a többi kompetenciaterületen pedig A2-es szintet. Az Allgemeinbildende Höhere Schule felsőtagozatának a heti óraszám 3-4 óra között mozog, és a tanulmányok végére (8 év nyelvtanulás után) első idegen nyelvből minden képesség esetében a B2 (középfok) elérése a cél. Második idegen nyelvből – attól függően, hogy hány éve tanulják a nyelvet – négy év nyelvtanulás után minden kompetenciaterületen B1 szintű (alapfokú) nyelvtudást kell elérni, 5-6 év után pedig az olvasott szöveg értés területén már a B2-es szint elérése a követelmény.

Magyarországon az óraszámok a következőképpen alakulnak: 4. évfolyamon heti 2 órában tanulnak idegen nyelvet a tanulók, a többi évfolyamon jellemző a heti 3 óra. Második idegen nyelv tanulására 7. évfolyamtól van lehetőség, a szabadon választható órák terhére, óraszámáért a helyi sajátosságoktól függ. 9-12. évfolyamon pedig az ajánlott óraszám nyelvenként heti 3 óra. A Nat-ban megfogalmazott követelmény szerint a 12. évfolyam végére, azaz 9 év nyelvtanulás után első idegen nyelvből minden kompetenciaterületen a B1-es szintű (alapfokú) nyelvtudást kell szerezni a tanulóknak, míg második idegen nyelvből A2-es szintet kell elérni. Nyelvi tagozatos iskolákban a 12. évfolyam végére elérendő szint a B2 vagy C2 szintű nyelvtudás az első idegen nyelvből, a második nyelvből pedig alap vagy középfokú szinten kell tudni használni a nyelvet.

Összehasonlítva tehát a két ország idegennyelv-tanulásra vonatkozó tantervi előírásait egyértelműen látható, hogy mind időtartamban, mind óraszámában több időt szánnak Ausztriában a nyelvtanulásra, mint Magyarországon, valamint az előírt nyelvtudás szintjében is magasabb, középfokú szintű nyelvtudást kell szerezniük a tanulóknak 8 év nyelvtanulás alatt, míg nálunk 9 év alatt is csak alapfokú nyelvtudásra kell szert tenni a diákoknak a nem tagozatos oktatás keretei között. Ezzel igazolható a szülőknek azon elvárásának teljesülése, hogy gyermekük magasabb szintű idegennyelv-tudásra tud szert tenni az ausztriai iskolában, mint Magyarországon.

A tanulói teljesítménymérés és -értékelés formái és elvei

Mivel a szülők az ausztriai iskola melletti választás harmadik okaként a stresszmentesebb iskolát, a számonkérések kiszámíthatóságát határozták meg, ezért a továbbiakban összehasonlítjuk a két ország teljesítménymérési és értékelési gyakorlatát azzal a céllal, hogy a gyakorlat megfeleljen a szülők elképzeléseinek és tapasztalatainak.

A tanulói teljesítménymérés formáit és elveit Ausztriában az oktatásért felelős minisztérium szabályozza rendelet formájában.⁸⁸ A tanulók teljesítményének mérésére hét formáját különbözteti meg a rendelet, és minden egyes forma esetében részletesen szabályozza annak alkalmazást és irányelveit is. A teljesítménymérés formáiként a következőket különbözteti meg: a tanulók órai munkáját, a szóbeli teljesítménymérést, ezen belül a szóbeli vizsgát és a szóbeli gyakorlatot, az írásbeli teljesítménymérést, ezen belül az írásbeli dolgozatokat és az írásbeli ellenőrzéseket, valamint a gyakorlati és grafikai teljesítménymérést.

A tanuló tanórai munkájának értékelésekor figyelembe kell venni minden a tanórához kapcsolódó szóbeli, írásbeli, gyakorlati vagy grafikai feladatot; a házi feladatok elkészítését, az új anyag feldolgozásában nyújtott teljesítményt, a tananyag megértésében és elsajátításában és alkalmazásában nyújtott teljesítményt. Ennek alkalmazási gyakoriságát nem határozza meg a rendelet.

A szóbeli vizsga a Volksschule-ban nem alkalmazható, magasabb évfolyamokon a középfokú oktatást nyújtó intézményekben is csak a nem készségtárgyakból lehet szóbeli vizsgát szervezni. Ezek lehetnek ismétlő vizsgák, pótvizsgák és teljesítménymérő vizsgák, és történhetnek a tanuló kérésére is. Alkalmazásukra vonatkozó előírás azonban, hogy legalább két egymástól független kérdésből kell állni, és a vizsga további sikerességét befolyásoló hibára azonnal fel kell hívni a vizsgázó figyelmét. Olyan napon, amikor a tanuló írásbeli dolgozatot vagy standardizált tesztet ír, nem lehet szóbeli vizsgát szervezni, valamint egy napon kettőnél több szóbeli vizsga nem lehet.

⁸⁸ Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung) <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009375> [2016.01.26.]

A szóbeli gyakorlat egy meghatározott ismeretanyag összefüggő ismertetését jelenti, mint pl. referátum vagy beszédgyakorlat, melynek időpontját egy héttel előbb be kell jelenteni és ideje a kötelező iskolákban és a magasabb képzést nyújtó iskolák alsó tagozatán nem lehet hosszabb 10 percnél, ennél magasabb évfolyamokon pedig legfeljebb csak 15 perc lehet.

Az írásbeli dolgozatok számát és tanév folyamán történő elosztását a tantervben határozzák meg, témáját pedig a megírás előtt egy héttel kell megadni. Maximális időtartama egy tanóra lehet. A rendelet előírja, hogy általános képzést nyújtó iskolákban egy napon egynél több dolgozatot nem lehet íratni, és egy héten belül is legfeljebb csak két dolgozat írását engedélyezi a rendelet, de erre is csak az első négy órában kerülhet sor. Ennek betartása érdekében az írásbeli dolgozatok időpontjait iskolai szinten és az iskola vezetőjével is egyeztetni, valamint az osztálykönyvben rögzíteni kell. Ezen kívül a rögzített időpontokat a tanulókkal is közölni kell minden félév elején.

Az írásbeli teljesítménymérés egy másik fajtája az írásbeli ellenőrzés, melynek témája egy kisebb ismeretanyag, időtartama a Volksschule-ban és az általános képzést nyújtó iskolák alsó tagozatán legfeljebb 15 perc lehet, felső tagozatán 20 perc, egyéb esetben pedig 25 perc. A rendelet az írásbeli ellenőrzésnek nem a gyakoriságát, hanem a félévente erre fordítható maximális időkeretet határozza meg, ami alsóbb évfolyamokon 30 perc, a magasabb évfolyamokon pedig 50 perc lehet. Az osztálykönyvben az írásbeli ellenőrzések idejét is rögzíteni kell, és olyan napokon nem lehet alkalmazni, amikor az írásbeli dolgozatot vagy ellenőrzést már írnak a tanulók, valamint akkor sem megengedett, ha az adott tantárgyból a tantervben egynél több írásbeli dolgozat van félévenként.

A rendelet meghatározza továbbá, hogy az írásbeli dolgozatokat és ellenőrzéseket a tanároknak egy héten belül javítani és értékelni, kell, valamint hogy abban az esetben, ha tanulók több, mint a fele elégtelen eredménnyel írta meg a dolgozatot, azt meg kell ismételni.

A gyakorlati teljesítménymérést gyakorlati vizsga formájában kell végezni, és gyakorlati tárgyakkal, mint pl. sport és mozgás, abban az esetben, ha a tanuló féléves teljesítménye alapján az értékelés nem megvalósítható. A grafikus teljesítménymérést pedig rajzolást igénylő tárgyakkal, mint pl. matematika, természettudományok – a szabályozása ebben az esetben megegyezik az írásbeli teljesítménymérésre vonatkozó előírásokkal – vagy rajz és művészetek – ebben az esetben pedig gyakorlati vizsgának minősül.

Magyarországon a nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló EMMI rendelet⁸⁹ foglalkozik a tanulói teljesítményméréssel, de központilag nem szabályozza azt, hanem az oktatási-nevelési intézményeknek pedagógiai programjukban kell meghatározni a tanuló tanulmányi munkájának írásban, szóban vagy gyakorlatban történő ellenőrzési és értékelési módját, valamint az iskolai írásbeli, szóbeli, gyakorlati beszámoltatások és az ismeretek számonkérésének rendjét. A magyarországi teljesítménymérési gyakorlatot tehát az egyes iskolák pedagógiai programjainak és házirendjeinek elemzésének eredménye alapján mutatjuk be. Mivel a szabályozás iskolai szinten történik, természetesen a teljesítménymérés módjai is elvei is mutatnak eltéréseket az egyes iskolák esetében, mégis kimutatható egy olyan számonkérési rendszer és az azt érintő elvek, amelyek általánosságban jellemző a magyar oktatási intézmények gyakorlatára. A leggyakrabban alkalmazott teljesítménymérési formák a szóbeli felelet, írásbeli felelet, dolgozat, házi feladat, tanórai munka. Általánosságban elmondható, hogy a számonkérési formák közül mindenhol kiemelt jelentőséggel bír, a témazáró dolgozat, és a legtöbb szabályozás is erre vonatkozik. A tanulók egy napon csak két témazáró dolgozatot írhatnak, aminek időpontját egy héttel előtte be kell jelenteni, időtartama pedig általában egy tanóra. A témazáró dolgozatok félévenkénti száma nincs korlátozva, tehát a szaktanárok döntési körébe tartozik, hogy az adott tárgyból hány témazáró dolgozatot íratnak. A kijavítás

⁸⁹ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM [2016.01.27.]

és értékelés határidejére vonatkozóan minden intézmény esetében találtunk előírást, ennek ideje az egy hét és a 15 munkanap között mozog. A témazáró dolgozatra kapott érdemjegy pedig minden intézményben hangsúlyosabban szerepel a félévi és az évvégi osztályzat kialakításánál. A szóbeli és írásbeli feleletek esetében nincs korlátozó szabályozás, korlátlan mennyiségben lehet alkalmazni és nem kell előre bejelenteni, időtartamát határozzák meg egyedül, ami 15 vagy 20 perc lehet.

Az értékelés mindkét országban közel azonos elvek szerint történik. Ausztriában minden iskolafokon, Magyarországon az első évfolyam és a második évfolyam félévi osztályzatainak kivételével – ahol négy fokozatú szöveges minősítést (kiválóan teljesített, jól teljesített, megfelelően teljesített és felzárkóztatásra szorul) kell alkalmazni – az értékelésnél ötfokozatú skálát alkalmaznak és érdemjeggyel történik azzal a különbséggel, hogy míg Magyarországon az ötös jegy a jeles és az egyes az elégtelen, addig Ausztriában ez pont fordítva van: az ötös az elégtelen az egyes a nagyon jó. Az érdemjeggyel történő értékelés pedig az iskola döntése alapján kiegészíthető szóbeli vagy írásbeli szöveges értékeléssel, illetve egyes iskolákban alternatív értékelési módszereket is lehet alkalmazni, azzal a kitételrel, hogy szülői kérésre, Magyarországon ezen kívül iskolaváltás vagy továbbtanulás esetén a tanulói teljesítményt érdemjegy formájában is értékelni kell. Ausztriában a törvény szerint érdemjeggyel lehet értékelni az tanulói munka önállóságát, a tananyag megértését és alkalmazását, a feladatok kivitelezését. A tanuló magatartását nem lehet a tanulói teljesítmény értékelése során figyelembe venni, valamint az írásbeli munka külalakja is csak abban az esetben képezheti az értékelés tárgyát, ha az a tantárgy jellegéből adódik, mint pl. írás és rajz esetében. Ausztriában az egész évre vonatkozó tanulói teljesítményt az egész éves teljesítmény alapján, de a tanév során legutoljára elért eredményt nagyobb súllyal figyelembe véve kell értékelni. A csalással elért eredményt pedig nem lehet értékelni. A törvény ezen kívül meghatározza azt is, hogy a hiányos német nyelvismerettel rendelkező rendkívüli tanulóként felvett tanulók esetében az értékelésnél figyelembe kell venni a nyelvi nehézségeket, és az ebből adódó alulteljesítést. Ezen kívül számukra biztosított a lehetőség arra, hogy az értékelés esetében a tanítás nyelve az élő idegen nyelv helyébe lép (ha a tanuló anyanyelvét tanítják az adott iskolában élő idegen nyelvként), a tanuló pedig anyanyelvén adhat számot teljesítményéről. Magyarországon a félévi és az évvégi osztályzatokat a félév, illetve tanév alatt szerzett érdemjegyek alapján kell megállapítani, kialakításának elveire a Nat azonban részletesen nem tér ki, csak azt hangsúlyozza, hogy sem az osztályzat sem az érdemjegy nem lehet a fegyelmezés eszköze.

A magasabb iskolafokra történő lépés feltétele az előírt tanulmányok sikeres teljesítése, de ennek értelmezése eltérő a két ország esetében. Ausztriában az évisméltés a Volksschule első osztályában nem lehetséges, a magasabb évfolyamokon pedig nem jelent évisméltést, ha a tanuló zene, képzőművészet, írás, technika, táplálkozás és háztartás, mozgás és sport kötelező tárgyakból szerez elégtelen minősítést. Egyéb esetben pedig az egy kötelező tárgyból szerzett elégtelen ellenére is tovább léphet a tanuló, ha az előző évben nem elégtelen osztályzata volt, valamint az adott tárgyat a következő évfolyamon is tanítják. Javítóvizsga letételére van lehetőség. Külön foglalkozik a törvény a nyelvi képzésben résztvevő tanulókkal, az ő esetükben jogosultak arra, hogy a következő iskolafokra léphessenek, ha az jobb fejlődési lehetőséget biztosít a tanuló számára Iskolafok átugrására szintfelmérő vizsga sikeres letétele után adott a lehetőség, illetve évfolyamisméltés is lehetséges annak ellenére, hogy egy tárgyból sem szerzett elégtelen osztályzatot a tanuló.

Magyarországon a magasabb évfolyamra lépés feltételeinek pontos meghatározása is az egyes iskolák jogkörébe tartozik.⁹⁰ A különböző oktatási-nevelési intézmények pedagógiai

⁹⁰ Schulunterrichtsgesetz

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600>
[2016.01.27.]

NAT 2012 <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf> [2016.01.27.]

programjának vizsgálata alapján azonban megállapítható, egy esetben sem találtunk eltérést a rendeletben meghatározottaktól, azaz a magasabb évfolyamba lépéshez szükséges az előírt követelményeknek a sikeres teljesítése, elégtelen évvégi osztályzat esetében javítóvizsgálattal, ez alól kivételt nem találtunk.

Az értékelés formáira és elveire vonatkozóan az interjúk alapján elmondhatjuk, hogy szintén a törvényi szabályozás betartása jellemző. A dolgozatok esetében a pontszámok az érdemjegy kialakításához tantárgyanként egységesen szabályozottak, ettől eltérni nem lehet (angolból pl. 60% alatt elégtelen a dolgozat, ami viszonylag magas pontszámúnak mondható és erős követelményeket tükröz). Érdemjegyet pedig dolgozatra, tesztre, órai munkára lehet kapni és a házi feladatok minőségét is figyelembe veszik a félévi és évvégi osztályzatok kialakításánál. Egy szülő megítélése szerint az osztrák iskolákban nincs „jegyhajkurázs”, nem arra törekednek, hogy minél több számonkérésen keresztül minél nagyobb mennyiségű jegyre tegyenek szert a gyerekek.

A két ország tanulói teljesítménymérés iskolai gyakorlatának szabályozását nézve látható, hogy az osztrák szabályozás törekszik egyrészt az egységesítésre, tehát minden iskolában ugyanannak a gyakorlatnak az alkalmazását írja elő. Másrészt pedig a szigorú szabályozással a teljesítménymérés kiszámíthatóságát garantálja, ami nagymértékben hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók megfelelően fel tudjanak készülni a tanulmányi eredményüket meghatározó mérésekre és sokkal kevesebb stresszt okoz a tanulóknak, hiszen nem kell attól félniük, hogy bármikor bármelyik tantárgyból írásban vagy szóban felelhetnek. Harmadrészt pedig a dolgozatok számának a maximalizálásával és a tanév során történő egyenletes elosztásával lehetővé teszi a tanulók túlterhelésének elkerülését. Ezek alapján pedig megállapítható, hogy az ausztriai iskolák teljesítménymérési és -értékelési gyakorlata megfelel a szülői elképzeléseknek és elvárásoknak, valamint hogy ezáltal a diákok kevesebb stressznek vannak kitéve iskolás éveik alatt. A szülők az ausztriai oktatási rendszerrel kapcsolatban azt is kiemelték, hogy nincs középiskolai felvételi, hanem a tanulmányi átlag alapján döntenek el, hogy ki milyen iskolában folytatja tovább tanulmányait, valamint az iskolák átjárhatósága is biztosított: Például gimnáziumban pl. 4,7-es átlag szükséges a bekerüléshez, de ha időközben kiderül, hogy a gimnázium túl erősnek bizonyul a gyermek számára, gond nélkül átmehet a Neue Mittelschule-ba. A „felfele” irányú iskolaváltás pedig különbözőzeti vizsga letételével lehetséges.

A magyar és az osztrák oktatás eredményessége a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tükrében

Az előzőekben képet kaphattunk arról, hogy milyen motívumok határozzák a gyermeküket osztrák iskolában irató szülők iskolaválasztását, illetve ezt összevetettük a rendelkezésünkre álló dokumentumok alapján az osztrák iskolákban folyó gyakorlattal, hogy az mennyiben felel meg a szülői elvárásoknak és ezáltal igazolható-e, hogy a szülők választásában megfogalmazott kritikus területeken a gyerekek jobb és eredményesebb oktatásban részesülnek az osztrák iskolákban. A tanulmány következő fejezetében pedig arról szeretnék képet adni, hogy a két ország esetében igazolható-e, hogy az osztrák közoktatás eredményesebbnek bizonyul-e a nemzetközi kompetencia vizsgálatok során vizsgált területeken.

Különböző országok oktatásának hatékonyságát összehasonlítani csak tananyagtól független, de intézményes oktatás keretei között fejlesztett kompetenciák mérésével lehetséges. Erre a célra kutatásunk szempontjából megfelel az OECD által 2000 óta három évente végzett PISA vizsgálat, a TIMMS és PIRLS mérések eredményeinek összehasonlítása Magyaror-

20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200020.EMM [2016.01.27.]

szágra és Ausztriára vonatkoztatva, amelyek nemzetközi mérések és a szövegértés, a matematika és a természettudományok területén mérik a különböző korosztályú tanulók képességeit.

A PISA mérések eredményeinek összehasonlítása 2000-2012 között

A PISA mérés célja annak felmérése, hogy a közoktatás kereteit hamarosan elhagyó 15 éves tanulók milyen mértékben rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek a mindennapi életben való boldoguláshoz, a továbbtanuláshoz vagy a munkába álláshoz szükségesek. Ennek megfelelően a szövegértés, a matematika és a természettudomány területén vizsgálja és hasonlítja össze az egyes országok tanulóinak eredményeit. Háromévente a felmérés hangsúlyosabban foglalkozik egy-egy tudásterület vizsgálatával: így 2000-ben a szövegértés, A 2003-ban a matematika, 2006-ban a természettudomány, 2009-ben a szövegértés, majd 2012-ben újra a matematika kapott kiemelt figyelmet.⁹¹

Az első, 2000-ben lefolytatott PISA felmérésen Magyarország és Ausztria eredményei a következőképpen alakultak: Ausztria mindhárom vizsgált területen az OECD átlagnál szignifikánsan magasabb eredményt ért el (szövegértés 507, matematika 515, természettudomány 519). Magyarország a szövegértés és a matematika területén az OECD átlagnál szignifikánsan gyengébb eredményt (szövegértés 480, matematika 488) ért el, míg a természettudomány területén elért eredménye (496) az OECD átlagtól nem tér el szignifikánsan.⁹²

A 2003-as PISA felmérés eredményei alapján matematika területén Ausztria eredménye (515), az OECD átlag felett van, míg Magyarország eredménye (479) az OECD átlag alatt található. Szövegértés területén Ausztria átlagos eredményt ért el (491), míg Magyarország (482) szignifikánsabb gyengébb eredményt ért el az OECD átlagnál. Természettudomány területén lehet ettől a tendenciától eltérő eredményt azonosítani, ahol Ausztria átlagos teljesítményt nyújtott, Magyarország ezzel szemben szignifikánsan az OECD átlag felett teljesített (503).⁹³

2006-ban a természettudományok állt a vizsgálat középpontjában. Ezen a területen Ausztria az OECD átlag felett teljesített (510), míg Magyarország átlagnak megfelelő eredményt ért el (504). A szövegértés területén mindkét ország eredménye gyengébb lett: Ausztria szövegértés átlageredménye (490) szignifikánsan nem tér el az OECD átlagtól, ezzel szemben Magyarország eredménye (482) szignifikánsabb gyengébb az OECD átlagnál. Matematika területén Ausztria eredménye (505) szignifikánsan jobb, míg Magyarország eredménye (491) szignifikánsan gyengébb az OECD átlagnál.⁹⁴

2009-ben újra a szövegértésen volt a hangsúly a PISA felmérés során, ahol Magyarország az OECD átlagtól szignifikáns eltérést nem mutató teljesítményt nyújtott (494), Ausztria viszont az OECD átlagnál szignifikánsan gyengébb eredményt ért el (470). A matematika területén egyik ország eredménye sem mutat szignifikáns eltérést az OECD átlagtól (Ausztria 496, Magyarország 490), míg a természettudományok területén Magyarország az OECD átlagnak megfelelő eredményt ért el (503), Ausztria azonban az OECD átlagnál szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el (494).⁹⁵

⁹¹ PISA (Programme for International Student Assessment)
<http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/pisa> [2015.10.26.]

⁹² Programs for International Assessment – OECD
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf> [2015.10.26.]

⁹³ PISA 2003. Learning for Tomorrow's World.
<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34002216.pdf> [2015.10.26.]

⁹⁴ PISA 2006. Összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2006_jelentes.pdf [2015.10.26.]

⁹⁵ PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf [2015.10.26.]

A 2012-es PISA vizsgálat kiemelt területe a matematika volt és az eddig – papírlapon – vizsgált területeken kívül két új terület jelent meg: a digitális szövegértés és a számítógépes matematika felmérése. A két vizsgált ország eredményeit tekintve a következőket állapíthatjuk meg: A matematika eredményeket tekintve látható, hogy Ausztria (506) az OECD átlagnál szignifikánsan magasabb eredményt ért el, míg Magyarország szignifikánsan gyengébbet (477). Ha a számítógépes matematika felmérést eredményét nézzük, akkor a különbség még nagyobb: Ausztria eredménye 507 és az átlagnál magasabb, míg Magyarorszáé 470 és az átlagnál alacsonyabb. A szövegértés esetében azonban mindkét ország közel azonos, az OECD *átlagnál* gyengébb teljesítményt nyújtott: Ausztria eredménye 490, Magyarorszáé 488. A digitális szövegértés esetében a két ország közötti különbség azonban már jelentősebb: Ausztria eredménye 480, Magyarorszáé azonban csak 450. A természettudományok területén Ausztria eredménye (506) nem mutat szignifikáns eltérést az OECD átlagtól, Magyarország azonban szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el (494).⁹⁶

1. táblázat: A PISA felmérésen 2000 és 2012 között elért osztrák és a magyar eredmények a szövegértés, a matematika és a természettudomány területén

	2000		2003		2006		2009		2012	
	Au.	Mo.	Au.	Mo.	Au.	Mo.	Au.	Mo.	Au.	Mo.
Szövegértés	507 ↑	480 ↓	491 –	482 ↓	490 –	482 ↓	470 ↓	494 –	490 ↓	488 ↓
Matematika	515 ↑	488 ↓	515 ↑	479 ↓	505 ↑	491 ↓	496 –	490 –	506 ↑	477 ↓
Term.tud.	519 ↑	496 –	491 –	503 ↑	510 ↑	504 –	494 ↓	503 –	506 –	494 ↓

↑ az OECD átlagnál szignifikánsabb magasabb eredmény

– az OECD átlagtól szignifikáns eltérést nem mutat

↓ az OECD átlagnál szignifikánsan gyengébb eredmény

Összegezve a két ország PISA felmérésen elért eredményeinek alakulását 2000-2012 között a következőket állapíthatjuk meg: Ausztria esetében a szövegértés területén az eredmények gyengülését figyelhetjük meg az OECD átlag feletti szinttől az OECD átlagnál gyengébb teljesítményig. A matematika területén az OECD átlagnál magasabb szinten stagnálnak a mérési eredmények, míg a természettudományok területén a teljesítmény ingadozása figyelhető meg. Magyarország eredményeit tekintve inkább az eredmények stagnálása figyelhető meg. Szövegértés és matematika területén folyamatosan az OECD átlag alatti teljesítményt lehet azonosítani, a természettudományok területén pedig többségében az OECD átlagnak megfelelő eredmény a jellemző.

Ha a mérések eredményeit abból a szempontból vizsgáljuk, hogy a 2000 és 2012 közötti időszakban összesen hány esetben mutatható ki az OECD átlagtól szignifikáns eltérést mutató, illetve nem mutató eredmény, akkor a következőket állapíthatjuk meg: Ausztria esetében hét mérési eredmény magasabb szignifikánsan az OECD átlagnál, három gyengébb, öt pedig nem mutat szignifikáns eltérést. Magyarország esetében azonban szignifikánsan ma-

⁹⁶ PISA 2012. Összefoglaló jelentés.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf
[2015.10.26.]

gasabb eredmény csak egy esetben mutatható ki, míg gyengébb kilenc esetben. Öt eredmény pedig nem tér el szignifikánsan az OECD átlagtól.

A két ország egymáshoz viszonyított eredményeit tekintve látható, hogy Ausztria több évben és több területen helyezkedett el Magyarország előtt az országok egymáshoz viszonyított eredményeit figyelembe vevő ranglistán, ami az egyes területek tekintve a következőképpen alakult: Szövegértés esetében Ausztria négy esetben foglalt el magasabb pozíciót az országok közötti ranglistán, míg Magyarország egy esetben. A matematika területén mind az öt mérés alkalmával Ausztria ért el magasabb helyet, a természettudományok esetében azonban Ausztria eredménye három esetben magasabb csak, Magyarország pedig két mérés során ért el magasabb helyezést.

Összességében tehát elmondható, hogy a PISA mérés eredményeinek összehasonlítása alapján az osztrák oktatás eredményesebb, mint a magyar, de nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a két ország közötti különbség a számok tükrében nem mutat nagy eltérést. A két ország a ranglistán elfoglalt helyét és az OECD átlagtól való eltérést figyelembe véve megállapítható, legtöbbször még abban az esetben is az átlaghoz közeli eredmények születtek, amikor már az átlagtól szignifikánsan jobb vagy gyengébb eredményt hozó országok közé sorolták be az országokat az eredmények elemzése során.

A TIMMS mérések eredményeinek összehasonlítása 1995-2011 között

A TIMMS (Trend sin International Mathematics and Science Studys) mérések a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeit vizsgálják négyéves ciklusokban matematikából és természettudományból. Eddig 1995-ben, 1999-ben, 2003-ban, 2007-ben és 2011-ben végeztek TIMMS méréseket a világ számos országában. A következőkben az 1995-ös, a 2007-es és a 2011-es mérések eredményeit elemezzük, és ezen belül is csak a 4. évfolyamos tanulók körében végzett vizsgálatot vesszük figyelembe, mivel mindkét ország csak az ezekben az években és ezen az évfolyamon lefolytatott vizsgálatokon vett részt, így az adatok összehasonlítása csak ezen mérési eredmények alapján lehetséges.

A TIMMS 1995-ben 4. évfolyamon lefolytatott mérés eredményei alapján elmondható, hogy Magyarország és Ausztria a matematika és a természettudományok területén is a TIMMS skálaátlagnál nagyobb teljesítményt nyújtott. Ami a számok tükrében a következőképpen alakult: matematika területén Ausztria átlageredménye 531, Magyarországé 521, természettudományok területén Ausztria átlageredménye 538, Magyarországé 508. A TIMMS 2007-es mérés során szintén a TIMMS átlag felett teljesítettek az országok: matematika területén Ausztria átlageredménye 505, Magyarországé 510, természettudomány területén Ausztria eredménye 526, Magyarországé 536.⁹⁷ A helyzet a TIMMS 2011-es mérése során sem változott. Ausztria eredménye matematika területén 508, Magyarországé 515, a természettudomány területén pedig közel azonos: Ausztriáé 532, Magyarországé 534.⁹⁸

⁹⁷ TIMMS 2007. Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból. 40.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/timss/timss_2007_osszefoglalo_jelentes.pdf [2015.10.27.]

⁹⁸ PIRLS és TIMMS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. 53, 70.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf [2015.10.27.]

2. táblázat: A TIMMS felmérésen 1995 és 2011 között 4. évfolyamon elért osztrák és a magyar eredmények a matematika és a természettudomány területén

	1995		2007		2011	
	Au.	Mo.	Au.	Mo.	Au.	Mo.
Matematika	531 ↑	521 ↑	505 ↑	510 ↑	508 ↑	510 ↑
Természettudomány	538 ↑	508 ↑	521 ↑	536 ↑	532 ↑	534 ↑

↑ a TIMMS skálaátlagnál szignifikánsabb magasabb eredmény

– a TIMMS skálaátlagtól szignifikáns eltérést nem mutat

↓ a TIMMS skálaátlagnál szignifikánsan gyengébb eredmény

Összefoglalva a két ország TIMMS mérésen elért eredményeinek összehasonlítását látható, hogy mindkét ország minden esetben a TIMMS skálaátlag felett teljesített. Ha a két ország eredményét egymáshoz viszonyítjuk, megállapítható, hogy négy esetben Magyarország, két esetben Ausztria ért el magasabb eredményt. Ausztria mindkét magasabb eredménye az 1995-ös mérés alkalmával született, a többi évben mindkét területen Magyarország ért el jobb eredményt.

A PIRLS mérések eredményeinek összehasonlítása

A PIRLS célja a tanulók szövegértésének rendszeres vizsgálata ötvenkénti ciklusokban a 4. évfolyamon. A vizsgálat 2001-ben indult el, de ebben a mérési ciklusban Ausztria nem vett részt a vizsgálatban, így a továbbiakban csak a 2006-os és 2011-es eredményeket fogjuk vizsgálni.

A PIRLS 2006-ban végzett vizsgálat során Magyarország és Ausztria egyaránt magasabb eredményt ért el a PIRLS skálaátlagnál: Magyarország 551 pontot, Ausztria pedig 538 pontot.⁹⁹ 2011-ben szintén skálaátlagnál magasabb eredményt ért el mindkét ország: Magyarország 539 pontot, Ausztria 529 pontot.¹⁰⁰ Az elért eredmények alapján látható, hogy mindkét mérési ciklusban Magyarország ért el magasabb pontszámot a szövegértés területén.

3. táblázat: A PIRLS felmérésen 2006-ban és 2011-ben 4. évfolyamon elért osztrák és a magyar eredmények a szövegértés területén

	2006		2011	
	Au.	Mo.	Au.	Mo.
Szövegértés	538 ↑	551 ↑	529 ↑	539 ↑

↑ a PIRLS skálaátlagnál szignifikánsabb magasabb eredmény

– a PIRLS skálaátlagtól szignifikáns eltérést nem mutat

↓ a PIRLS skálaátlagnál szignifikánsan gyengébb eredmény

⁹⁹ PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. 16.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pirls/pirls2006_jelentes.pdf [2015.10.27.]

¹⁰⁰ PIRLS és TIMMS 2011. Összefoglaló jelentés a 4 évfolyamos tanulók eredményeiről. 40.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf [2015.10.27.]

Az adatok elemzésébe, azok hátterének feltárásába nem szeretnénk jobban elmélyedni. Célunk a nemzetközi méréseken elért átlagpontszámok vizsgálatával az volt, hogy képet kapjunk arról, hogy a kutatásunkban érintett két ország hogyan teljesít az átlaghoz, illetve egymáshoz viszonyítva, hiszen feltételezhető, hogy a szülők csak abban az esetben viszik külföldi iskolába gyermekeiket, ha feltételezik, hogy ott jobb, magasabb színvonalú és eredményesebb oktatásban van része, mint Magyarországon. Összefoglalva Ausztria és Magyarország nemzetközi méréseken nyújtott eredményeit látható, hogy Magyarország a PIRLS és a TIMMS vizsgálatokon ért el magasabb pontszámot, ahol mindkét ország az adott mérés skálaátlagánál jobb teljesítményt nyújtott. A PISA vizsgálat esetében, ami már nem a 4. évfolyamot vizsgálja, a két ország eredményei jóval árnyaltabbak, de egyértelműen kijelenthető, hogy Ausztria a PISA méréseken jobban teljesített Magyarországnál. Az elemzés tehát csak részben igazolta azt, hogy az osztrák oktatás eredményesebb a magyarnál.

Összegzés

Jelen tanulmányban egy jellemzően nyugat-dunántúli jelenség, a tanulási célú ingázás és vándorlás motívumainak feltárására tettünk kísérletet, ami alapján arról is szeretnénk volna képet kapni, hogy a magyar iskolákban folyó oktatás-nevelés mely területeit tartják nem megfelelőnek a szülők a gyermekek jövője szempontjából. Ezenkívül az ausztriai iskoláztatás melletti döntést meghatározó tényezőket összevetettük az osztrák iskolák pedagógiai gyakorlatával azzal a céllal, hogy ezek alapján mennyire tekinthető megalapozottnak a szülők döntése, valamint hogy az osztrák iskolák bevélték-e a hozzájuk fűzött reményeket és megfelelnek-e a szülői elvárásoknak. Végül pedig összehasonlítottuk a két ország nemzetközi kompetenciaméréseken elért eredményeit. A kutatás eredményeket összegezve elmondható, hogy a szülők a magyar iskolák esetében – iskolaválasztási motívumaik alapján – az idegen nyelv tanítást tartják nem megfelelőnek, valamint a gyerekek túlterhelést és az őket érő sok stresszt. A rendelkezésünkre álló dokumentumok – oktatási törvények és tantervek – elemzése alapján pedig kijelenthető, hogy az osztrák iskolák megfelelnek szülők iskolával szembeni elvárásainak: Biztosított a lehetőség arra, hogy magyar diákok a német nyelvtudásbeli hátrányukat behozzák és a németet anyanyelvi környezetben sajátíthassák el. Ezen kívül az osztrák iskolákban több időt fordítanak az idegen nyelvek tanulására és magasabb szintű idegen-nyelv tudás elérésére van lehetőség. Az iskolai teljesítménymérés és -értékelés alkalmazott gyakorlata az osztrák iskolákban pedig lehetővé teszi, hogy kiszámíthatóvá váljanak a számonkérések, azok egyenletes és előre meghatározott elosztása pedig kiegyensúlyozottabbá teszi a tanulók terhelését és stresszmentesebbé az iskolai mindennapokat. A nemzetközi méréseken elért eredmények alapján azonban nem jelenhető ki egyértelműen, hogy az osztrák oktatás szignifikánsan jobb lennének a magyarnál, de ezek a mérések során nem vizsgálták a tanulók idegennyelv-tudását, ami pedig a magyar iskolák esetében a legkritikusabb pontként határozható meg a szülők iskolaválasztásának tükrében.

IRODALOM

ANDOR Mihály – LISKÓ Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek 3. Iskolakultúra, Pécs.

ANDORKA Rudolf (2003): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.

CSÁNYI Yvonne (2001): Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. In: Csányi Yvonne (szerk.): Látássérült gyermekek oktatása-nevelése. ELTE BGGYTF, Budapest.

LANGER Katalin (2008): Karriertervezés – Személyiségmarketing. Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő.

NYÍRI Pál (2004): Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája. 2000, Klnsz. 49-59.

RÉTHY Endréné (2002): A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 102, 3. szám. 281-300.

SOLYMOSI Katalin (2013): Iskolaválasztás – a háttérben húzódó motivációk és nézetek. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.): Vzdelávanie, Výskum a Metodológia. International Research Institute s.r.o., Komarno, Slovakia. 387-391.

<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0501SolymosiKatalin.pdf> [2016.02.16.]

MÓDSZERTANI KUTATÁSOK

AKNAI DÓRA ORSOLYA

INTERAKTÍV TÁBLA ÉS TÁBLAGÉPES ALKALMAZÁSOK HASZNÁLATA A GYÓGYPEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN SÚLYOSAN/HALMOZOTTAN SÉRÜLT GYERMEKEK FEJLESZTÉSÉBEN

Összefoglaló:

Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyerekek sérülése az egész életen át fennálló állapot. Számukra újdonságot jelent az interaktív tábla alkalmazása, melynek használata közvetlen kapcsolaton alapszik. Az eszköz legnagyobb erénye motiváló erejében rejlik, komplexen fejleszti az augmentatív kommunikációt, megismerési képességeket, mozgáskoordinációt, megfigyelési és kifejezőképességet. 2015 szeptemberétől az interaktív tábla mellett használjuk a táblagépet is. A táblagépes alkalmazások aktív segítséget nyújtanak a gyermekek kognitív funkcióinak fejlesztésében, az esztétikai, érzelmi és szociális nevelés, mozgásnevelés terén. Kvantitatív vizsgálatok elvégzése nehéz, ezért további kutatásokra van szükség, további empirikus adatok gyűjtésére, rendszerezésére, melyek alátámaszthatják megfigyeléseinket.

Kulcsszavak: interaktív tábla, táblagép, fejlesztés

IKT-eszközök alkalmazása a gyógypedagógiában – elméleti áttekintés

A XXI. század első évtizedének végére eljutottunk addig, hogy törvények, rendeletek szabályozzák a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztő nevelés-oktatását. (AKNAI, 2015) Az új évezredben a korszerű IKT-eszközök gyógypedagógiában való alkalmazása iránt lassan növekvő érdeklődés tapasztalható. Várhatóan hazánkban is a gyógypedagógusok képzésének részévé válik az IKT eszközök alkalmazása. Ezt alátámasztja az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar néhány oktatójának véleménye is: „A gyógypedagógusok IKT kompetenciájának fejlesztése elengedhetetlen a fenntartható társadalom szempontjából.” (SZEKERES – VIRÁNYI, 2014: 104; NOVÁK – VIRÁNYI, 2013) Ebben a tanulmányban részletesen bemutatják a gyógypedagógus-képzésben történő tananyag-fejlesztési gyakorlatukat. Az iPad-ek használhatóságát tanulmányában Johnson gyógypedagógusok és gyógypedagógiai asszisztensek körében vizsgálta. A kutatásba bevont pedagógusok szerint az említett táblagépek jelentősen megnövelték a tanulók motivációját, és hasznos támogatást jelentenek a tanulás tervezéséhez is. (JOHNSON, 2014) Sáringer né a sportmozgások fejlesztő hatását vizsgálta értelmi sérültek körében Wii konzoljáték használatával. (SÁRINGERNÉ SZILÁRD, 2012) LI-TSANG és munkatársai (2006) különböző fokú értelmi sérültek számítógépes fejlesztésének lehetőségét vizsgálták egy féléves követő vizsgálat keretében. Az EU által finanszírozott Táblagépek és SNI tanulók nevű projekt keretében 2013-14-ben 7 országban vizsgálták, milyen támogatást nyújthatnak a tabletek a különböző sérülésekkel rendelkező tanulók számára. (PANZAVOLTA – LOTTI – ENGELHARDT, 2014) Az összefoglaló jelentésben szereplő esettanulmányok azt a véleményt erősítik meg, hogy a táblagépek jól használhatók SNI tanulók fejlesztésében, de kvantitatív adatokat nem, vagy minimális mértékben tartalmaznak. A témával kapcsolatos kutatások tehát úgy tűnik, még az út elején járnak. Ezt igazolja Hersch

munkája is, aki a közelmúltban először próbált egy elméleti, kvalitatív értékelési keretet felállítani az IKT alkalmazás hatékonysági vizsgálatához sérültek számára. (HERSCH, 2014)

Lassú előrelépés tapasztalható a gyakorló pedagógusok IKT-alkalmazása területén is. Virányi szerint bár az „*Enyhe értelmi fogyatékoság esetében elhanyagolható azok aránya, akik nem tekintik relevánsnak az IKT alkalmazását valamilyen szerepben...*” (VIRÁNYI, 2014: 137).

A szakirodalmi kutatás során nagyon kevés olyan tanulmányt találtunk, ami a különböző fokú mentális sérülésekkel rendelkező tanulók fejlesztésének IKT-módszerekkel történő támogatásával kapcsolatos kutatásokról szól.

Több gyógypedagógus kolléga munkáját jutalmazták az elmúlt években „Digitális Pedagógus” díjjal (többek közt Újhelyiné Szeverényi Irma, Benedekné Fekete Hajnalka), ami egyúttal azt is igazolja, hogy az IKT-eszközöknek van létjogosultsága a gyógypedagógiai fejlesztésben. Az említett kollégák szakmai blogjai (BENEDEKNÉ, 2015; ÚJHELYINÉ, 2015) betekintést nyújthatnak abba a terepmunkába, amit a gyógypedagógusok végeznek az új eszközök alkalmazásával.

A kutatás célja

A kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy

- milyen szerepet tölthetnek be a korszerű IKT eszközök a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek fejlesztésében?
- mennyire motiválhatók a tanulók az eszközök használatára?
- az eszközök használata hatékonyak bizonyul-e a fejlesztésben?
- a korszerű IKT-eszközök mely területek fejlesztésére a legalkalmasabbak?

Kutatás során alkalmazott módszerek

A fejlesztőiskolás gyermekek fejlesztése sajátos feladat, alapos felkészültséget követel a pedagógustól. A gyerekek tudásának mennyiségi gyarapodását, tudásuk minőségbeli jellemzőinek változását, önmagukhoz mért fejlődésüket, a tanulók attitűdjét az ismeretszerzés területén más módon értékeljük, mint a gyógypedagógia egyéb területein. Fejlesztőiskolás gyermekek esetében a diagnosztikus mérés eltér a többségi iskolák, gyógypedagógiai iskolák gyakorlatától, más módszert kell keresni a fejlesztés eredményének megállapítására. A gyermekek állandó megfigyelése, feljegyzések készítése, tevékenységeik fényképezése, filmre vétele, és ezek elemzése szolgáltathat bizonyítékot az egyéni fejlődésükre.

A kutatás során tehát az egyes tervezett tevékenységek megfigyelése és ennek dokumentálása történt. A tanévben háromszor (tanév elején, félévkor és tanév végén) mérjük fel a tanulókat a Strassmeier-féle fejlődési lapok alkalmazásával. (Az eredményeket a gyermek profil-lapján rögzítjük.) A fejlődés mérésére ezeket a mérési eredményeket is felhasználtuk.

Tanulók fejlesztésének és értékelésének speciális jellemzői

A kezdeti megfigyelés célja a helyzetfeltárás, amely tanév elején történik, ez az „induló” fejlődési szint megállapítását szolgálja. Így szerezhetünk információkat arról, hogy az egyes gyerekek hol tartanak a fejlődésben. A diagnózis alapján lehet dönteni arról, hogy a fejlesztést hogyan kezdjük el, illetve milyen irányba folytassuk a gyermekek egyéni fejlesztését.

A súlyosan, halmozottan sérült gyermekek fejlesztésének területei a nevelés-oktatás folyamatában komplexen érvényesülnek. Így például egy környezet megismerése foglalkozás

nem nélkülözi az emberi és a természeti világ jelenségeinek érzékelését-észlelését, a kommunikációt, a másik ember megértését, az önkifejezést, a mozgásfejlesztést, a kreativitásra, játékra nevelést, az érzelmi és szociális nevelést. Innen is látható, hogy egy-egy foglalkozás alatt általában több terület komplex fejlesztése folyik, ezek szerves egységet alkotnak.

Módszertani alapelveink közé tartozik a kis lépésekben haladás. Az egyes tevékenységeket kis lépésekre bontva, minden tanulónál külön – külön megtalálhatjuk, melyik az a mozzanat, amibe idővel be tud majd kapcsolódni, ahol aktivitást várhatunk el tőle. A fejlesztési feladatokat (a tanulást) cselekvésbe ágyazzuk. A tanulókat a tevékenység aktív résztvevőjévé tesszük, máskülönben nem várhatunk tőlük együttműködést. Folyamatos motivációra van szükség, mert gyakoriak a figyelmi problémák, ezért könnyen kizökkennek az adott helyzetből. Természetesen, saját hozzáállásával is tudjuk motiválni a gyermekeket, ha azt sugározzuk feléjük, hogy meg tudják csinálni. Tanulóink csak akkor tudnak fejlődni, ha csupán annyira támogatjuk a tevékenységben amennyire valóban szükséges. Ha túl keveset segítünk, akkor kudarcként is megélhetik a helyzeteket, elveszthetik motivációjukat, ha viszont túl sokat segítünk nem fog tudni előrelépni, mert nem hagyunk kellő teret a számára. A foglalkozásokon biztosítanunk kell az állandóságot a tevékenységek sorrendjében, lépéseiben. Ugyanakkor az a jó, ha a tanulási lehetőség változatos ingereket biztosít. Ugyanúgy, mint az egészséges gyermekeknél, itt is minden gyermek másként fejlődik, más személyiség, így a tevékenységekben a foglalkozásokban is másként tud részt venni. Ezt figyelembe kell vennünk a tervezésnél és a megvalósításnál egyaránt.

A fejlesztés során folyamatos formáló-segítő értékelést adunk, mivel az anyag feldolgozása közben zajló segítségnyújtás a cél. Ez az értékelés visszajelzés a gyermek felé, hogy teljesítménye mennyire felel meg az elvárásoknak, nekünk pedig arról, hogy munkánk mennyire eredményes. Ebből következtethetünk arra, hogy mely tevékenység korrigálandó vagy hibás. Ez a kétirányú jelzés szabályozza a tanulás és a fejlesztés folyamatát. A fejlesztés közbeni (formatív) értékelés segít, irányít.

A súlyosan-halmazott fogyatékos tanulók jellemzői a vizsgált fejlesztő csoportban

A súlyosan-halmazott fogyatékosagra jellemző, hogy a speciálisan humán funkciók (kommunikáció, beszéd, mozgás, értelem, érzékelés-észlelés) legalább két területén súlyos, vagy a legsúlyosabb mértékű sérülés tapasztalható. A vizsgált csoport tagjainál a vezető sérülés a mentális deficit, melyhez különböző szindrómák (Tayby-syndroma), betegségek (Athetosis, Dysarthria, Myopia, Strabismus convergens), epilepszia, másféle sérülések (törzs- és végtagataxia, ataxia, encephalopathia, siketség, hypothonia) társulnak. A hét gyermek közül hét fiú, a legfiatalabb tanuló 8 éves, a legidősebb 21 éves, általános fejlettségi szintjük az 1-1,5 éves kisgyermek szintjén mozog. Fejlődésük minden területen elmarad az életkori sajátosságoktól.

Affektív terület:

- A három gondozó otthonbeli gyermek erősen hospitalizált. Kapcsolataik lazák, az ismert személyekhez csupán addig kötődnek, míg együtt tartózkodnak velük. Csoportban elfoglalt helyüket általában jellemzi a magányosság, elszigeteltség. A családban élő gyermekek erősen kötődnek családtagjaikhoz, nekik szociális kapcsolataik is magasabb szinten vannak.

Pszichomotoros funkciók:

- *Mozgások:* négy gyermek kerekesszékes, önálló helyváltoztatásra csak kettő képes. Három gyermek jár. A finommotorika minden gyermeknél fejlesztésre szorul. Az eszközöket csak sok segítséggel tudják használni. Spontán rajzaik lengővonalas firka. Papírhatárt nem tartanak be. Ceruzára csak segítséggel fognak rá. Lateralitás csupán

egy gyermeknél alakult ki. Festeni vastag ecsettel, szivaccsal, kézzel, segítséggel tudnak, speciális ollóval tanulják a nyírást.

- *Beszéd:* Nem beszélnek, csak hangokat hallatnak. Nevükre reagálnak, sokat használt, általuk ismert felszólításokat megértene. Beszédmegértésük nehezített, így csak egyszerű utasításokat alkalmazunk. Szívesen kommunikálnak, de szavakban nem tudják kifejezni magukat, ezért más kommunikációs forrásokat alkalmazunk. A tanult fogalmakat, szavakat utánozni nem tudják. Időnként sírással, nyugtalansággal, nevetéssel, hangos hangicsálással, agresszióval fejezik ki magukat. Szemkontaktust felveszik, hosszabb ideig megtartják.
- *Kognitív funkciók:* A gyermekek figyelme, koncentrációja rövid ideig tart, gyakran ellankad, elkalandozik. Mivel érzékszervi sérüléseik is vannak, erősen nehezített az érzékelés-észlelés. Emlékezetük a mindennapos események egymást követő mozzanataira; kialakult szokásokra; a begyakorolt korrekciós mozgásformákra; korábbi élményekre, tapasztalatokra; egy adott dolog megismerése során szerzett különböző érzékletekre, észleletekre korlátozódik. Gondolkodásukra jellemző, hogy önmagukat, ismert felnőtteket azonosítják. Jelüket saját képükkel párosítják. Néhány gyermek társa jelét is felismeri, képével párosítja. Szűkebb környezetükben eligazodnak, tágabb környezetben igénylik a segítséget. A környezet változásaihoz nehezen alkalmazkodnak.
- *Általános tájékozottság:* társaikat, ismert felnőtteket felismerik, örülnek nekik. Nevükre reagálnak. Az idő múlását biztosan csak nagy intervallumokban ismerik. Színeket név szerint nem, de azonosítás szintjén tudják.
- *Önkiszolgálás:* Szobatisztasága csupán egy gyermeknek alakult ki. A többiek állandó pelenkások. Kezeiket beteszik a csap alá, alkalmanként ráfognak a csap nyitójára. Törölközőjüket leveszik az akasztóról, és kezeiket is kezdik megtörölni. Étkezéshez két gyermek igényel kis segítséget, három gyermeket etetni kell, s két gyermek van, aki önállóan tud étkezni kanállal, villával. Bögréből önállóan iszik négy gyermek, egy gyermeknek fogni kell a bögrét, s két gyermek csőrös pohárból itatható. Segítséggel öltözik-vetkőzik négy gyermek, egy teljes ellátásra szorul, kettő közreműködő.

Interaktív tábla a fejlesztésben

A gyermekek nagymozgásának fejlesztésében nagy segítségünkre volt az interaktív tábla. Az eszköznek óriási motiváló ereje van, sokoldalú a szemléltetés (képek, videók), jól látható, jól hallható, komplexen fejleszti mozgáskoordinációjukat, az augmentatív kommunikációt, megismerési képességeiket, megfigyelési és kifejezőképességüket.

Az interaktív táblát eleinte szemléltetésre, motivációhoz használtuk. Ezt hasznosítanunk a táblán azonban nehézkessé vált, mivel a csoportszobában saját táblával nem rendelkezünk, ennyire sérült gyerekekkel pedig nem lehet minden nap „vándorlásba” kezdeni. A tapasztalataink viszont az volt, hogy a használata jó, mert a mozgássérült, hallássérült, gyengénlátó gyermekeinknek nagy segítség! Az évek során kialakult, hogy a Környezet megismerése, és a Beszéd-, és kommunikációfejlesztésben tudjuk a leginkább használni.

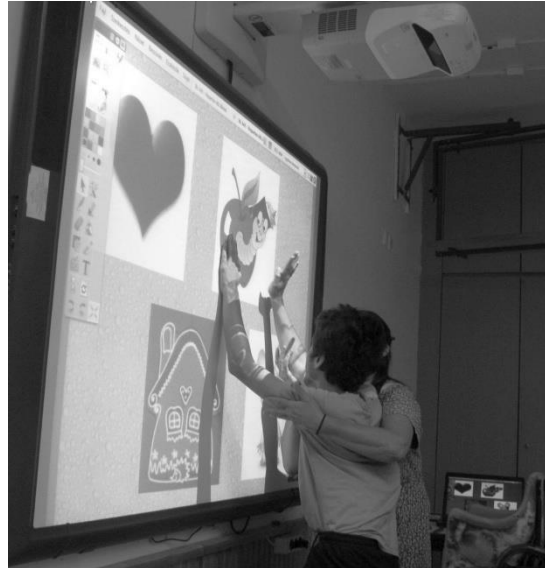
Interaktív táblás foglalkozásaink mindegyike hasonlóan zajlik. Először „felébresztjük” a táblát. Miközben énekelek, ők különböző hangokat adnak. Ebben a tanévben tapasztaltuk először, hogy pár gyermek tudatosan kezd hangicsálni, ha meglát bizonyos hívóképeket. Miután „felébredt” a tábla, elmondjuk, mivel fogunk a foglalkozáson foglalkozni. (1. kép)

1. kép



Minden gyermeket névre szóló dallal köszöntünk, s ezután a jeleket és a neveket gyakoroljuk. (2. kép) Ezzel igyekszünk megteremteni a nyugodt tevékenység feltételeit.

2. kép



Következő lépés a foglalkozás anyagának feldolgozása. A gyermekek érdeklődésének, figyelmének fenntartása nehéz, ezért a feladatok változatosak, különböző megoldási módokat kínálnak. Célunk a megismerési kedv felkeltése, a figyelem tartósságának-elmélyültségének és terjedelmének fejlesztése. Figyelembe kell vennünk, hogy gyermekeinktől komoly figyelmet és erőfeszítést igényelnek még a mindennapi tevékenységek is, ezért a feladatok között biztosítanunk kell a lazító, pihentető gyakorlatokat. Erre jó a feladatokhoz kapcsolódó mondókák, dalok nagymozgással kísérése, a zenei-képi illusztráció elindítása, megtekintése. (3. kép)

3. kép



Feladatunk, a gyermekek szűkebb-tágabb környezetének jelenségeinek, személyeinek, tárgya-
inak megismertetése. Mivel a csoport tagjainak számára nehezített a gyakorlati tapasztalatszerzés, igyekszünk a hiányzó ismereteket a tábla segítségével pótolni, kiegészíteni.

A témakörök felölelik a családot, az iskolát, a közlekedési eszközöket, évszakokat, testünket, állatokat, színeket, az időbeli-térbeli tájékozódást, az ünnepeket és a világot megismerésének széles skáláját.

Íme néhány példa:

Matematikai készségeket fejlesztünk, mikor a téli álmot alvó állatok képét kell a körbe húzni a Promethean táblához tartozó toll segítségével. Az ataxiás gyermekeknél (agykárosodásból adódó mozgászavar) a toll használata nehéz, megfogása, megtartása segítséget igényel. (4. kép)

4. kép



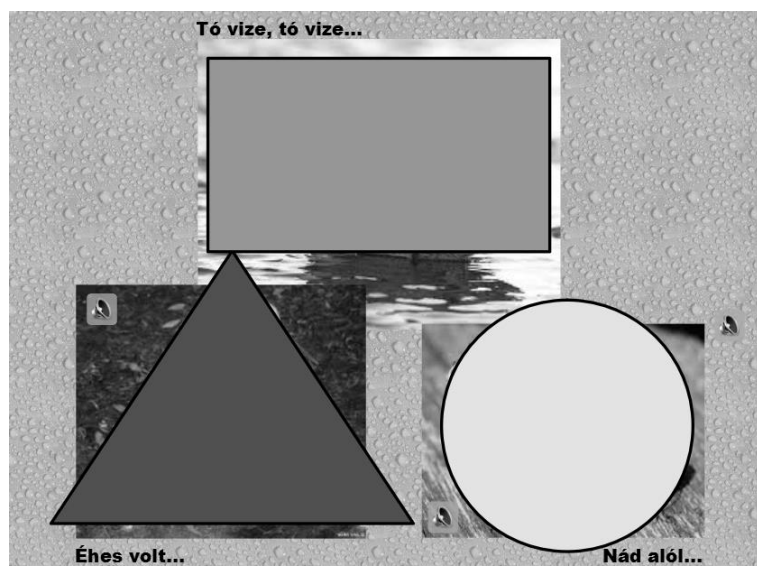
Hasonló, matematikai készséget fejlesztő feladat az állatok élőhely szerinti csoportosítása. (5. kép)

5. kép



A következő dián azt az állatot kell megkeresni, amely a felmutatott kártyán szereplő adott színű alakzat alatt rejtőzik. Ha a gyermek helyes alakzatot választ, elhúzhatja azt a képről, s láthatóvá válik az állat. Jutalomból rákattinthat a hangszóróra, s meghallgatjuk az adott állat hangját. Ezután elénekeljük, elmondjuk, eljátsszuk a hozzá tartozó mondókát, éneket. (6. kép)

6. kép



Másik kedvelt feladat a gyermekek körében, a rejtőzködő állatok megkeresése, előtérbe hozása. Ha megtalálta a képet, a napocska ikonjára kell helyezni a tollat, s húzni addig, míg az állat láthatóvá nem válik. Sikeres feladatmegoldásnál minden esetben megtapsoljuk egymást. (7-8. kép)

7. kép



8. kép



Legnagyobb sikere mindig azoknak a táblaképeknek van, ahol önmagukkal találkozhatnak valamilyen tevékenység közben. Ilyen a „kertészkedés” témaköre, ahol a táblás foglalkozás mindig a gyakorlat után következik. (9. kép) A gyerekeknek már vannak gyakorlati tapasztalataik a tevékenységről, a növények fejlődéséről, így könnyebben oldják meg a feladatokat a táblán.

9. kép



A táblán megoldott feladatok a korábbi ismeretek felelevenítésére is nagyon hasznosak. (10-11. kép)

10. kép



11. kép



További példákat találhatnak idézett cikkünkben. (AKNAI, 2015)

A táblagépes fejlesztés gyakorlata

Ez év szeptemberétől kezdtük el használni a táblagépet is a fejlesztésükben, mert a gyermekeket rendkívüli módon érdekelte az okostelefon, táblagép. Szívesen használták alapfunkciókra (pl. ikon érintése) a csoportos fejlesztéseken, ezért az egyéni fejlesztések számára különböző – feltételezhetően általuk is használható – alkalmazásokat telepítettünk a rendelkezésünkre álló egy darab (saját) táblagépre. Akkor úgy gondoltuk ezek az alkalmazások közvetlen segítséget nyújthatnak a gyermekek kognitív funkcióinak, a beszéd, a finommotorika fejlesztésében, az esztétikai, érzelmi és szociális nevelés, mozgásnevelés terén.

Gyermekeink nem egyformák, ez már a fejlesztés elején kiderült a számunkra. Mindegyiket más foglalkoztatja, más kelti fel az érdeklődését, s az adottságaik is különbözőek. A hét gyermekből háromnál tapasztaltuk, hogy a fejlesztés újszerű formáit (tablet, laptop, okos telefon) nem tudjuk alkalmazni sem a csoportos, sem pedig az egyéni fejlesztések során. Így a figyelmünket a többi gyermek felé irányítottuk, s keresni kezdtük a lehetőségeket. Eleinte csak a képek „söprésével” próbálkoztunk, amely sikeres volt még a korai agykárosodás következtében kialakult mozgászavarok esetében – az athetotikus („túlmozgásos”), vagy ataxiás („ügyetlen mozgású”) gyermekeknél is. Ezután igyekeztünk megtalálni az egyes gyerekekhez a megfelelő mobil alkalmazásokat.

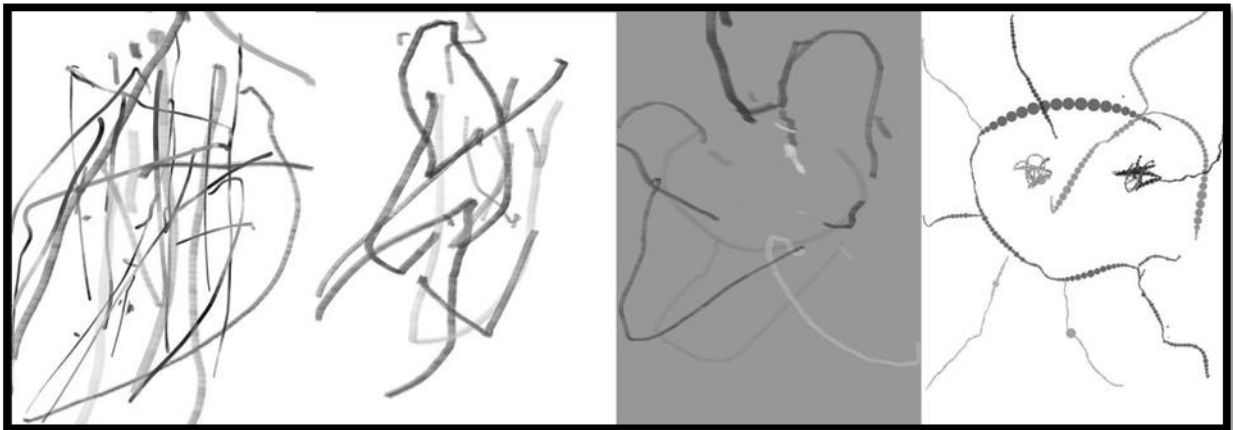
Mivel az erre vonatkozó eredményeket egy publikációban már részletesen bemutattuk (AKNAI, 2016), ezért a következőkben csak a két legfontosabb esetet ismertetjük.

T1 tanuló

Tizenöt éves, epilepsziás, törzs- és végtagataxiás fiatalember. Bizonytalan helyzetben testszerte jellemzi a tremor. Az ő számára nehezített a koordinált finommozgások végzése, de még a rajzeszközök helyes fogása, megtartása is. Ezért nála a KidsDoodle nevű mobilalkalmazást kezdtük el bemutatni, használni. Ez egy kisgyermek számára írt rajzolóprogram. Nem kell hozzá semmilyen eszköz, csupán a gyermek keze, ujjja. Többféle rajzoló stílusból

lehet választani, az elkészült műveket el lehet menteni. Az applikáció támogatja az egyedi film módot, amely képes lejátszani a gyermek rajzait, mint egy kisfilmet. T1 szeret így rajzolni, különösen abban az esetben, ha a saját arcának fotójával teheti ezt. A fejlesztés elején még látható volt, hogy nem tartotta a képernyőhatárt, folyton kilépett az alkalmazásból, rajzai megmaradtak a lengővonalas firka szintjén. Élvezte, hogy nyomot hagy a felületen, színes, élénk. Félévre eljutottunk odáig, hogy egyes rajzaiban felfedezhető az akaratlagosság, látható a figura (pl. nap, virág, fa, geometriai alakzatok). (12. kép) Saját fotóján körbe tudja rajzolni a szemét, orrát. A gyermeknél láthatóan tapasztalható a figyelem, a megfigyelőképesség, az érzékelés, és a gondolkodási műveletek pozitív fejlődése.

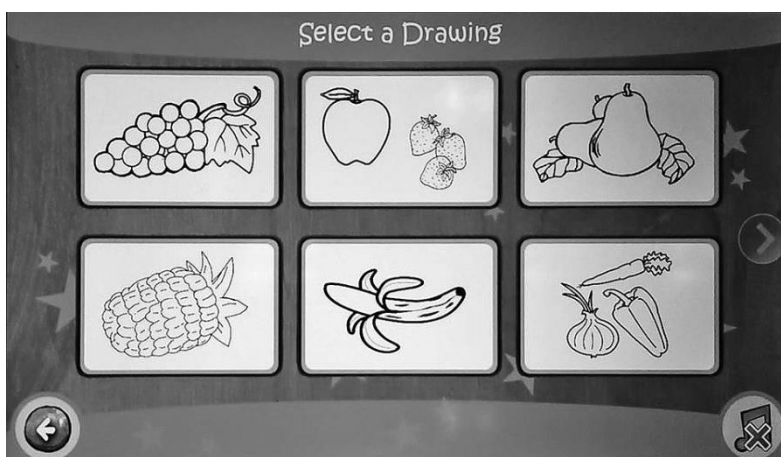
12. kép: T1 tanuló rajzainak fejlődése négy fázisban



T4 tanuló

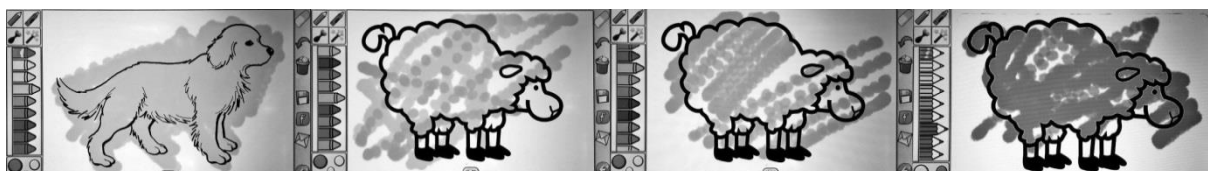
20 éves, epilepsziás, ataxiás, kerekesszékes, mentálisan súlyosan sérült fiatalember. Mivel szem-kéz koordinációja kialakulatlan, és felszólításra sem mindig néz a kezeire, de szívesen használja őket az ábrázoló tevékenységek során, ezért nála az Apprende Coloreando színező appot választottuk. A programon belül különböző kategóriák vannak az egyszerű színezőtől a labirintus játékgig. (13. kép)

13. kép: Apprende Coloreando



T4 a fejlesztés során színezési feladatokat kap, hogy szem-kéz koordinációja fejlődjön, mozgása koordinálttá váljon. Ez a feladat ataxiája, és figyelme szórtsága miatt számára igen nehéz, de az újszerű feladatnak mindig meg akar felelni, így szeretettel, nagy örömmel végzi azt. A fejlesztés elején egyáltalán nem tartotta a vonalhatárt, sokszor fel sem ismerte a megnevezett figurát, a színeket egyáltalán nem ismerte. A színek nevét nem tudja most sem, de bemutatás alapján azonosítani tudja, s a helyeset választja ki. A vonalhatárt már nem minden esetben lépi túl, az alakokat csak kevés esetben téveszti. (14. kép) Természetesen ehhez az is kell, hogy a túl sok információt tartalmazó táblán kitakarjam a fölösleges információt tartalmazó képeket.

14. kép: T4 tanuló kézmozgásának finomodása

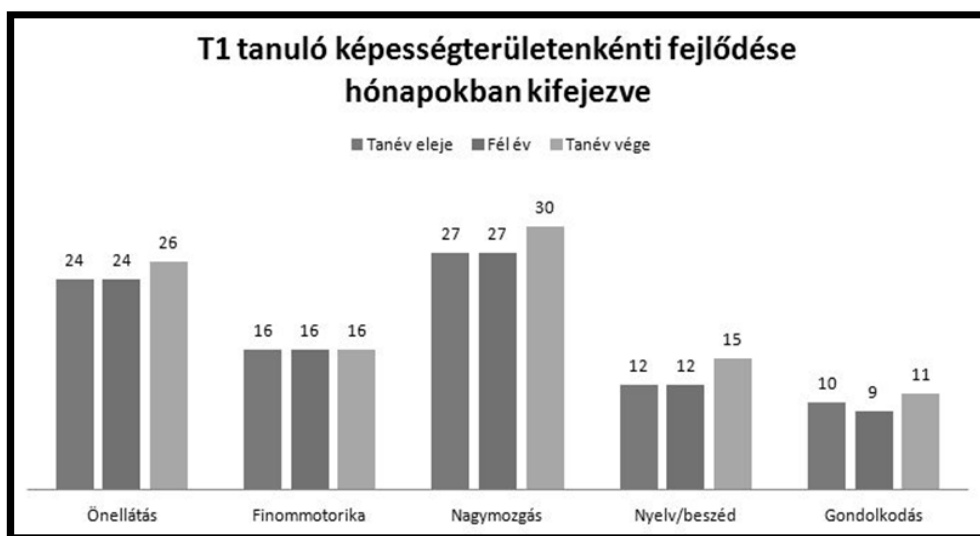


Profil-lapok elemzése

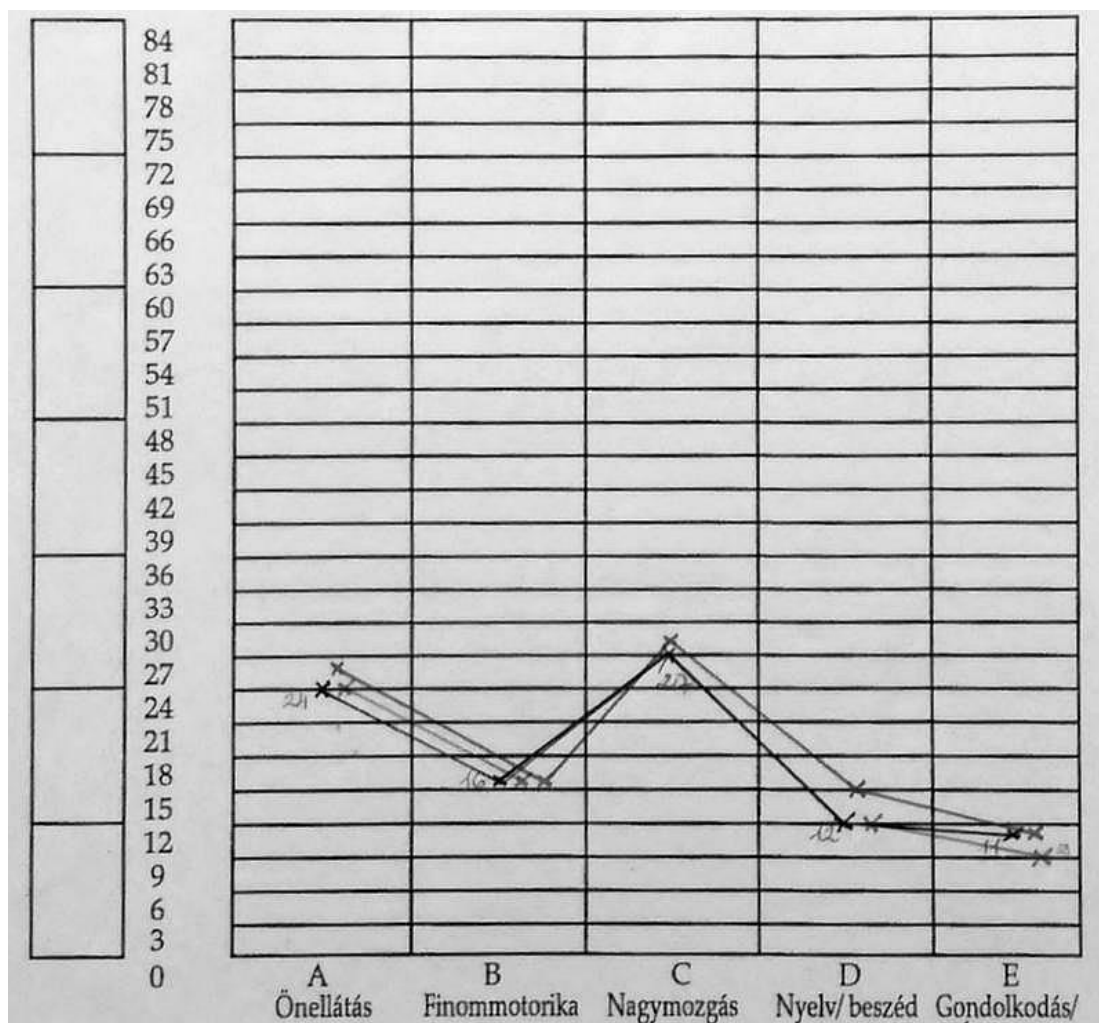
Megfigyeléseken alapuló eredményeink azt mutatják, hogy a digitális eszközök alkalmazása pozitív hatások elérésére alkalmas (ha csak kis mértékben is) a vizsgálatba bevont tanulók esetében a kognitív funkciók, a finommotorika fejlődése terén, és előrelépést mutatnak a szociális, érzelmi élet területén is. (1-5. ábra) Profil-lapot csak a T1 tanulónál közöljük.

A kapott diagram grafikusán ábrázolja a gyermek aktuális életkorához viszonyított elmaradást a mért területeken, melyen a hónapok a gyermekek fejlődés szerinti, nem pedig a valós korát jelzi. (Ez jól mutatja, hogy a fejlesztés során mely területekre kell nagyobb hangsúlyt fektetni.) Tehát míg T1 tanuló 15 éves, tanév végére gondolkodása csupán egy 11 hónapos gyermek gondolkodási szintjét érte el.

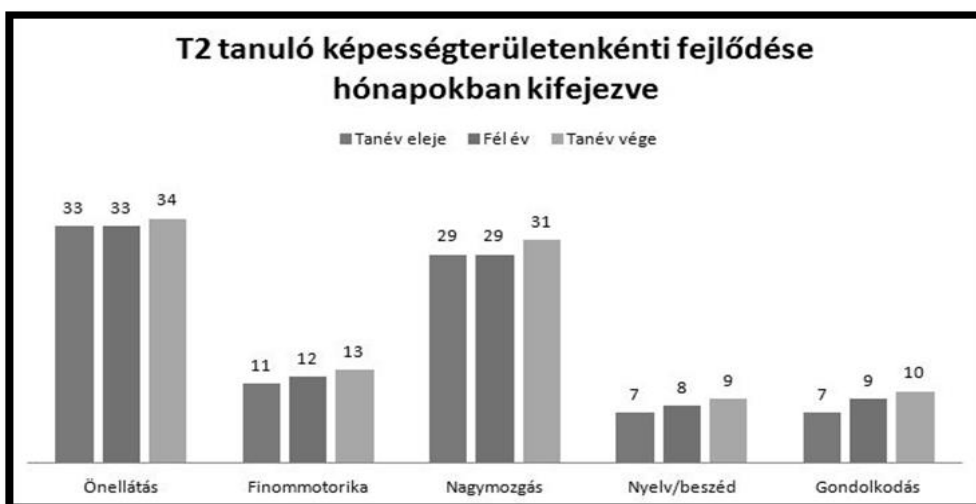
1. ábra



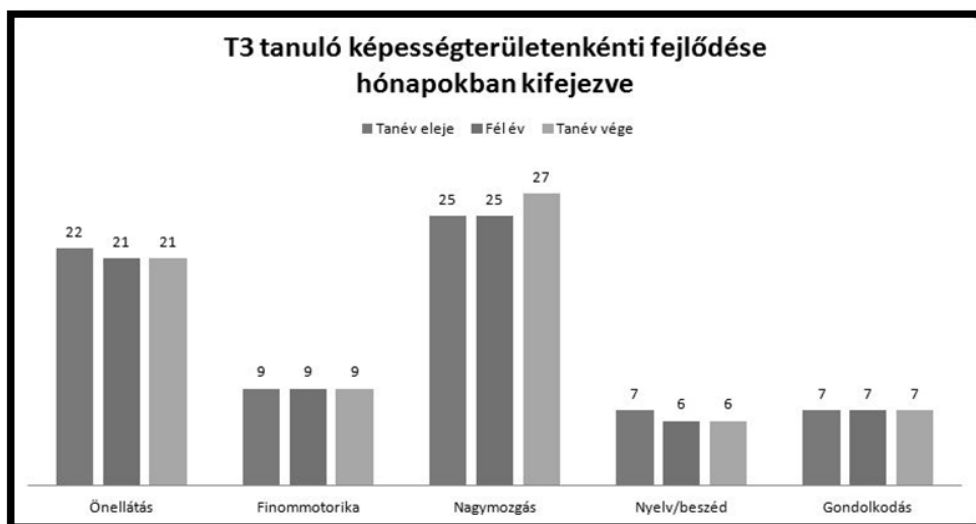
2. ábra: T1 tanuló - Profil lap



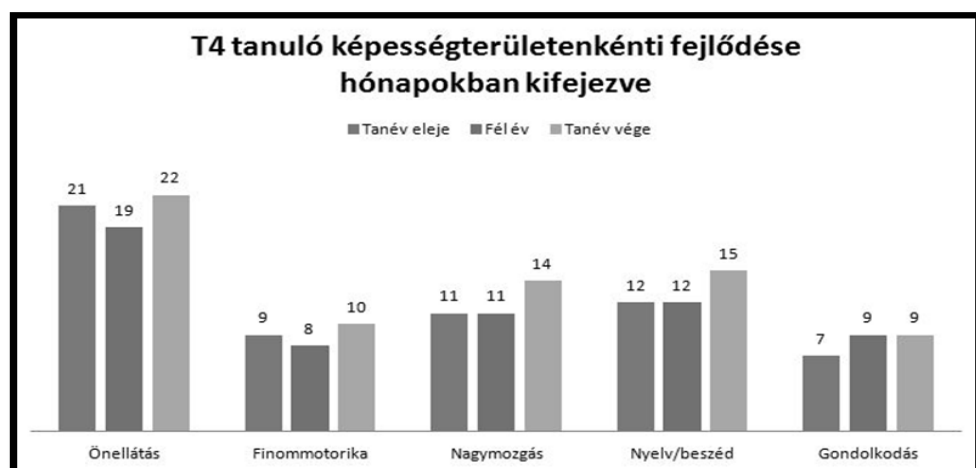
3. ábra



4. ábra

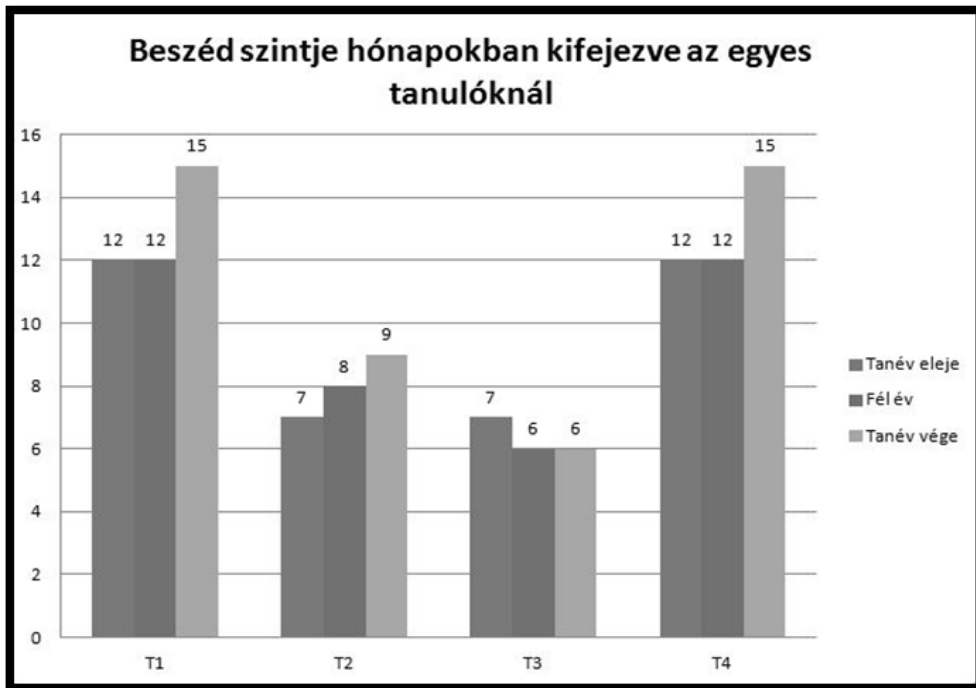


5. ábra

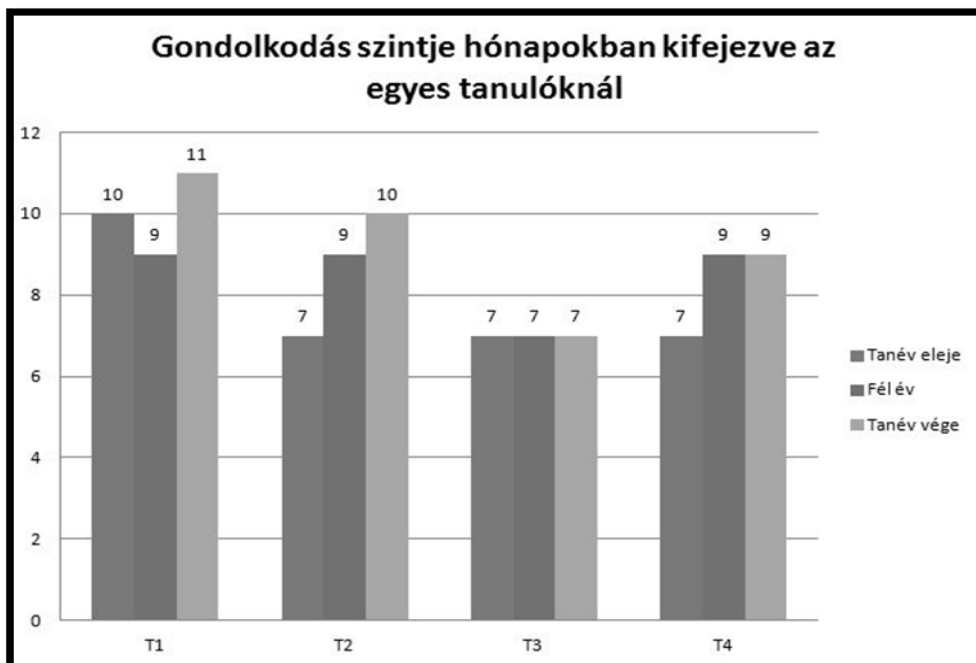


A gondolkodás területén mind a négy gyermeknél nagyon apró fejlődés tapasztalható, ami az ő életükben igen jelentős lépés. Azt is láthatjuk, hogy a beszéd és a gondolkodás fejlődése szinte azonos ütemű az egyes tanulóknál. Ez teljesen érthető, hiszen a beszéd fejlődésével az agy is differenciáltabb működést mutat a gondolkodási funkciók területén. (6-8. ábra)

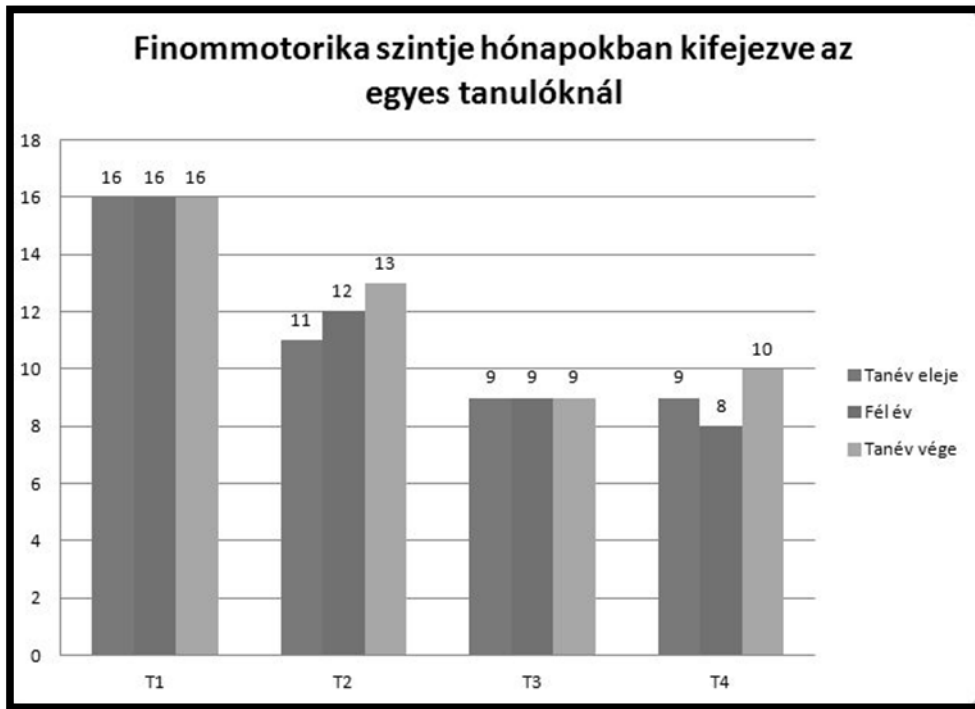
6. ábra



7. ábra



8. ábra



Összegzés és a további kutatás irányai

A kezdeti kis mintán elvégzett vizsgálatok sikerei arra ösztönöznek minket, hogy nagyobb mintán is elvégezzük a fejlesztéseket, vizsgálatokat. Mivel kvantitatív vizsgálatok elvégzése meglehetősen nehéz a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében, ezért mindenképpen további kutatásokra van szükség további empirikus adatok gyűjtésére és rendszerezésére, amelyek alátámaszthatják megfigyeléseinket.

IRODALOM

AKNAI Dóra Orsolya (2015): Interaktív tábla használata a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek fejlesztésében. In: Nagyházi Bernadette (szerk.): IX. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia. Nevelés és tudomány, neveléstudomány a 21. században. Tanulmánykötet. Kaposvári Egyetem, Kaposvár. 260-277.

http://trainingandpractice.hu/sites/default/files/egyeb-kotetek/KE_9_Kepzes_es_Gyakorlat_TK_P001-457.pdf [2016.06.08.]

AKNAI Dóra Orsolya (2016): Táblagépes alkalmazások a gyógypedagógiai gyakorlatban, súlyosan-halmozottan sérült gyermekek körében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): Tanulás és fejlődés. A IV. Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia válogatott tanulmányai. Tanulmánykötet. International Research Institute s.r.o., Komárno. 58-64.

BENEDEKNÉ FEKETE Hajnalka (2015): Tabletek az osztályban blog. <http://zoldkek.blogspot.hu/> [2016.06.08.]

Fejlesztőiskolai rehabilitációs pedagógiai program. Kozmutza Flóra Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola, Kollégium és Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény. Veszprém, 2013.

[http://web.kozmutza-
ves-](http://web.kozmutza-ves-)

zprem.sulinet.hu/images/dokumentumok/pedagogiai_program/fejlesztza_rehab_ped_prog_2013.pdf [2016.05.21.]

HERSCH, M. (2014): Evaluation framework for ICT-based learning technologies for disabled people. *Computers & Education*, 78, 30-47.

JOHNSON, G. M. (2013): Using Tablet Computers with Elementary School Students with Special Needs: The Practices and Perceptions of Special Education Teachers and Teacher Assistants. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 39, No. 4.

LI-TSANG, C. W. P. – LEE, M. Y. F. – YEUNG, S. S. S. – SIU, A. M. H. – LAM, C. S. (2006): A 6-month follow-up of the effects of an information and communication technology (ICT) training programme on people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 28, No. 6. 559-566.

NOVÁK Géza Máté – VIRÁNYI Anita (2013): A digitális tananyagfejlesztés kihívásai. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41, 2. szám. 156-158.

PANZAVOLTA, S. – LOTTI, P. – ENGELHARDT, K. (2014): Tablet computers and Learners with Special Educational Needs: Sennet Project Thematic Report No. 3, European Schoolnet. <http://sennet.eun.org> [2016.03.30.]

SÁRINGERNÉ SZILÁRD Zsuzsanna (2012): A Wii játék fejlesztő hatása az értelmi sérültek körében. *Gyógypedagógiai Szemle*, 40, 2. szám. 188-195.

SZEVERÉNYI Irma (é.n.): Örömpedagógia blog. <http://szevirma.blogspot.hu/> [2016.06.08.]

SZEKERES Ágota – VIRÁNYI Anita (2014): Digitális tananyagfejlesztés a gyógypedagógusképzésben. In: Ollé János (szerk.): VI. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet. ELTE Pedagógiai Központ és ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

VIRÁNYI Anita (2014): Gyógypedagógusok ismeretei és vélekedésük az infokommunikációs eszközök és a gyógypedagógia kapcsolatáról. PhD-értekezés. ELTE PPK, Budapest.

AKNAI DÓRA ORSOLYA – CZÉKMÁN BALÁZS – FEHÉR PÉTER

KITERJESZTETT VALÓSÁG (AR) ALKALMAZÁSOK HASZNÁLATA ÉS KÉSZÍTÉSE AZ ISKOLÁBAN

Összefoglaló:

Napjainkban egyre több kutatás foglalkozik világszerte azzal, hogyan alkalmazhatók hatékonyan a mobileszközök az oktatásban. Ezen lehetőségek egyike a hazánkban még kevésbé ismert kiterjesztett valóság (augmented reality) alapú alkalmazások bevonása a tanulói ismeretszerzésbe. A kiterjesztett valóság lehetőséget kínál a valóságos világ objektumainak és a digitális információknak az összekapcsolására, támogatva egyúttal a kollaboratív, élmény-alapú tanulási módszerek alkalmazását is. A látvány-alapú (vision-based) AR alkalmat biztosít a módosított Bloom-taxonómia szerinti magasabb szintű gondolkodási műveletek fejlesztésére is, hiszen a cél nem csupán az AR-alkalmazások tanári bemutatása, vagy a diákok általi megtekintése, hanem ilyenek tervezése, elemzése és tanulók általi létrehozása is.

Kulcsszavak: IKT, kiterjesztett valóság, komplex kompetenciafejlesztés

A kiterjesztett valóság értelmezése, fajtái, alkalmazási területei

A kiterjesztett valóság (augmented reality) alkalmazása az oktatásban még külföldön is a kezdeti lépéseknél tart, jóllehet az ezzel kapcsolatos tanulmányok már a 2000-es évek elején (például BILLINGHURST, 2002), sőt a '90-es években napvilágot láttak. Feiner és munkatársai egy tudás-alapú kiterjesztett valóságot mutatnak 1993-as (!) tanulmányukban. (FEINER – MACINTYRE – SELIGMAN, 1993) Mackay szintén számos tanulmányában vizsgálja a papír-alapú és a számítógépes dokumentumok összekapcsolásának lehetőségeit, és a kiterjesztett valóság megvalósíthatóságának problémakörét (például MACKAY, 2003). A technikai fejlődés azonban csak a legutóbbi időkben, a mobil technológia előretörése révén biztosította az ehhez szükséges hardvereszközöket. Így jelenleg még viszonylag kevés beszámolót olvashatunk a témakörrel kapcsolatos empirikus kutatásokról, eredményekről. (DUNLEAVY, 2014; DUNLEAVY – DEDE, 2014) Blum és munkatársai (BLUM et al., 2012) például egy olyan alkalmazást mutatnak be, amely az anatómia oktatására alkalmazza a kiterjesztett valóságot.

Vizsgáljuk meg, mit is jelent ez a kifejezés! Matuszka Tamás dolgozatában (MATUSZKA, 2012) részletesen bemutatja a kiterjesztett valóság történetét, néhány különböző alkalmazási területét (például egészségügy, oktatás, gyártás, szórakoztatóipar), és áttekint néhány fejlesztőeszközt is. Definíciója szerint:

„A kiterjesztett valóság (Augmented Reality, AR) az informatika jelenleg is dinamikusan fejlődő ága ... Segítségével a fizikai világ valós időben kibővíthető számítógép által generált virtuális elemekkel (amik lehetnek például 3-dimenziós modellek, videók, vagy animációk) beleolvadnak a valós környezetbe.” (MATUSZKA, 2012)

Ez azt jelenti, hogy – szemben a virtuális környezetekkel – a valódi világ egyes elemeihez rendel egy új „információs réteget”, kiegészítő tartalmat. Megjelenéstől függően az AR-nek több fajtáját különböztetjük meg. A *marker (jelölő) alapú AR*-nél egy alakzat felis-

merése során jelenik meg egy, az alakzathoz társított virtuális elem (a telefon vagy táblagép kameráját a markerre irányítva megjelenik a mögöttes tartalom). Jó példa erre a kétdimenziós vonalkód, a QR-kód. A QR-kódok nagy előnye, hogy könnyen, nagyobb távolságról, különböző szögekből is képes készülékünk beolvasni és azonosítani a kódot.

A *helyzet alapú AR* alkalmazások (Sighter, Wikitude) során az okos eszközünk GPS koordinátái, beépített iránytűje adatai alapján az alkalmazás azonosítja a készülék helyzetét. Ezeket az adatokat elküldi a szervernek, ami feldolgozás után információkat jelenít meg okos eszközünkön, például látványosságokról, éttermekről, benzinkutakról. A kijelzőn ezek az információk többnyire interaktívan jelennek meg, linkek segítségével akár további információkat is kaphatunk róluk.

Az AR harmadik fajtája a *látvány alapú alkalmazások*, ezt használtuk a pilot-projektünk megvalósítása során. Ebben az esetben egy ún. trigger képet kell beolvasnunk, többnyire papírról, ami aztán „aktivizálja” a mögöttes tartalmat, vagyis megjeleníti a hozzárendelt különböző típusú objektumokat, és összetettségétől függően további műveletek elvégzését is lehetővé teszi.

Milyen eszközök szükségesek a kiterjesztett valóság használatához?

Az AR használatához elsősorban okostelefonra vagy táblagépre van szükség (ezeket korábban webkamera, illetve azzal felszerelt számítógép pótolta). Ezen kívül szükség van azokra az applkációkra, amelyek felismerik a QR-kódokat (QR-kód olvasó), vagy megjelenítik a trigger-képeket beolvasva az AR-tartalmakat (AR-nézegető vagy AR-Viewer). Amennyiben saját magunk szeretnénk AR-alkalmazásokat létrehozni, a felsoroltakon kívül kép- vagy videószerkesztő szoftverre is szükségünk lehet, és a legfontosabb maga az AR-t létrehozó szoftver. (Kutatásaink során erre a célra az Aurasma Studio nevű online alkalmazást használjuk.)

Felhasználási lehetőségek az oktatásban

A gyakorlatban vizsgált szaktárgyi órákon kívül is még számos olyan terület van, ahol a látványalapú kiterjesztett valóság sikeresen felhasználható a tanítási, tanulási folyamatban. A természettudományokon belül minden olyan terület nagy eséllyel szóba jöhet, ahol nehéz a vizualizálás. Földrajz esetében az ismeretlen tájak bemutatása, elhelyezkedése térképhez köthető, az AR segítségével a diák az eredményességéről azonnali visszajelzést kaphat. A tanulók számára sokszor kevés, – vagy éppenséggel túl sok – információval bíró térkép rétegekre bontható, így segítve a fokozatos, tanuló által szabályozott megértést. A biológiaoktatásban az animált, három dimenzióban megjelenő, forgatható, rétegekre bontható modellek a szemléltetés magas fokát nyújtják. A tantárgy oktatásához ingyenesen felhasználható az Anatomy 4D alkalmazás, mellyel az emberi testet és a szív működését tanulmányozhatjuk. Fizika tantárgy esetében ugyancsak nagy segítséget nyújthatnak a különféle, három dimenzióban is forgatható, vizsgálható modellek, melyek összetett folyamatok, szerkezetek működésének megértését gyorsíthatják. Az irodalom, művészettörténet, történelem tantárgyak esetében a vizuális szemléltetés, a motiváció felkeltése, fenntartása lehet a fő hozadéka az AR-ek tanórai használatának. Idegen nyelvek oktatásánál, elsajátításánál az AR előnyeit jelentő játékoság, mozgás megjelenése az oktatási folyamatban ugyancsak jelentős eredményekkel járhat.

Hogyan illeszkedik a tanulás folyamatába az AR „fogyasztása” és/vagy készítése?

Valamennyi IKT-val támogatott oktatási innovációnál érdemes meghatározni, hogy hogyan implementálható leghatékonyabban az adott eszköz, módszer a tanulási, tanítási folyamatba. Az empirikus kutatásunk során is egyértelműen kirajzolódott (CZÉKMÁN – FEHÉR – AKNAI, 2016), hogy a látványalapú kiterjesztett valóságnak két fő felhasználási formája van, a tartalomfogyasztás és a tartalom-előállítás. Előbbi jelentős segítséget nyújthat a pedagógusnak az adott szaktárgyi órán, hozzájárulhat a figyelem felkeltéséhez, fenntartásához, valamint több érzékszervre hatva, látványos, ugyanakkor a megértést aktívan segítő vizualizációs támogatást biztosít. Maga a tartalom-előállítás már egy komplex képességeket elváró tevékenységként jelenik meg a tanulók tanulási folyamatában. Így egyaránt vár el a diáktól az adott szaktárgyhoz szükséges kompetenciák mellett aktív és használható digitális kompetenciákat is. Ennek értelmében az AR-ek használata és főleg előállítása elsősorban tantárgyi együttműködések keretében használhatók igazán hatékonyan. Az adott szaktárgyi órán a pedagógus szemléltetésként használhatja az AR-t, a diák informatikaórán elsajátíthatja a készítés mikéntjét, majd otthoni, iskolai környezetben elkészítheti saját, komplex munkáit. Így a megfelelő témaválasztással, technikai tudással a diák saját idejét beosztva önállóan készítheti el az IKT-val támogatott segédanyagot, így „*a csodák az órák között történnek*”! Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy mindenféleképpen érdemes mérlegelni, hogy az adott tananyaghoz mi a legcélravezetőbb IKT-val támogatott eszköz, hiszen elképzelhető, hogy akár egy prezentáció, akár a digitális történetmesélés alkalmasabb lehet az ismeretek összefogására. A kiterjesztett valóság használatának gyakoriságára nincs egyértelmű meghatározás, a pedagógus érzi, hogy mikor milyen módszerrel, eszközzel szólíthatja meg tanítványait.

A kiterjesztett valóság előnyei az oktatásban

Eddigi empirikus eredményeink arra mutatnak, hogy a kiterjesztett valóság alkalmazások motiváló hatásúak a diákok számára. A pedagógusok részéről szintén pozitív visszajelzéseket kaptunk a felmérésben, véleményük szerint, a kiterjesztett valóság alkalmazások hatékonyan szemléltetik a tananyagot, és kiválóan alkalmasak a diákok figyelmének felkeltésére és fenntartására. Ha a kompetenciákat vizsgáljuk, kijelenthetjük, hogy a kiterjesztett valóság applikációk készítése jól használható módszer a komplex kompetenciafejlesztésre (lásd tantárgyak közötti együttműködések). Különösen jó alapot nyújt a digitális kompetencia erősítéséhez, hiszen összetett műveletek elvégzésének elsajátítását követeli meg a tanulók részéről (kép-, videó- vagy hangszerkesztés, 3D-s modell készítése, animáció létrehozása). Mindezek révén meghaladhatjuk a Bloom-féle taxonómia alapszintjeit, és a magasabb szintű kognitív műveletek használatával fejleszthetjük a tanulók gondolkodását.

A kiterjesztett valóság alkalmazásának határai, kihívásai az oktatásban

Ahogy minden eszköznek és módszernek, úgy a kiterjesztett valóságnak is vannak határai, valamint kihívásai az oktatásban, melyeket érdemes figyelembe venni, érdemes rájuk felkészülni. Az AR-alkalmazások zöme (az általunk használt Aurasma is) online alkalmazás, mely több mobil eszköz egyidejű használata esetén jelentős sávszélességet igényelhet. Figyelembe kell venni ugyanis, hogy az AR-ek első használatakor az adott trigger-képhez kapcsolódó tartalom az eszközre letöltődik. Az AR fajtájától függően, egy-egy nagyfelbontású kép, videó vagy éppen 3D-s modell jelentős adatforgalmat generálhat. Ez lassabb internetkapcsolat esetén úgy küszöbölhető ki, ha a feltöltött AR-t először a pedagógus megnyitja a mobil eszközön

az óra előtt. Ahogyan arra a pozitívumoknál kitértünk, a tanulói AR készítése több területet is összekapcsol, azonban figyelembe kell venni, hogy mikor érdemes használni (van, amikor egy prezentáció, kisfilm, elkészítése a hasznosabb). Az Aurasma készítése kapcsán azt is meg kell jegyezni, hogy az adott felület angol nyelvű; az adott nyelvi akadályok ugyanakkor könnyedén leküzdhetők, ha a pedagógus a tanulókkal együtt, egy néhány szavas szótárat készít a használat közben (akár angol, akár informatikaórán). Az AR használatával kép, videó, 3D-s ábra is megjeleníthető, valamint hivatkozás is megosztható, azonban nem mindig ez a legmegfelelőbb eszköz rá. Érdemes mindig szem előtt tartani a célt, és ahhoz a legmegfelelőbb eszközt választani, alkalmazni. Szemléltetéshez nagyon hasznos és rendkívül látványos 3D-s modellek, animációk állnak rendelkezésre, melyekhez akár újak is készíthetők. Ezek előállítása ugyanakkor viszonylag bonyolult, melyhez specializált tudás kell, idő és pénzigényes. Kellően motivált tanulókkal ugyanakkor egy hosszú távú projektben ez is megvalósítható. A trigger-képtől függően kritika lehet, hogy az AR hazavihető vagy esetleg iskolához (tablóhoz, terem falán elhelyezett ábrához) kötött a hozzáadott tartalom előhívása. Ilyenkor az otthoni előhívás, így az ismétlés akadályokba ütközhet. Végül, de nem utolsó sorban érdemes a trigger-képeket már meglévő ábrákhoz (pl. tankönyv, atlasz, füzet stb.) társítani, mert így megspórolható a felesleges nyomtatás.

AR applikációk oktatási célú felhasználáshoz

A következőkben egy rövid áttekintést kívánunk adni az oktatási célú, vagy oktatásban is alkalmazható kiterjesztett valóság alkalmazásokról (természetesen nem a teljesség igényével!).

Az AR oktatási célú felhasználásához alkalmazható applikációk bemutatásánál nem kizárólagosan az oktatási céllal készülteteket emeljük ki, hanem azokat is, melyeket már osztálytermi körülmények között is sikerrel próbáltunk ki. A bemutatott AR-appokat és online eszközöket aszerint vizsgáltuk, hogy mely oktatási szinten használható, tartalomfogyasztásra és/vagy tartalom-előállításra alkalmazható, valamint milyen téma köré csoportosítható. A választott applikációk mindegyike ingyenesen elérhető, a prémium tartalmakat, előfizetések lehetőségét külön jelezzük. A választott szoftverek Android operációs rendszeren kerültek tesztelésre, az alkalmazások nagy része azonban elérhető iOS-re és korlátozott számban Windows Phone rendszerre is. Az applikációk Android platformra a Google Play alkalmazás-áruházból tölthetők le.

A *Quiver* elsősorban általános iskolában, alsó és felső tagozatos diákoknál alkalmazható applikáció. Az eszközre telepítés után, az app honlapjáról számos fekete-fehér hívóképet nyomtathatunk ki a választott témának megfelelően. A *Quiver* „specialitása”, hogy a fekete-fehéren kinyomtatott hívóképek kiszínezésük után „életre kelnek”, így a tartalom-előállítás, – ha kis mértékben is, de – megvalósul. A manuális színezés és a technológia által előállított 3D-s animáció pedig „emberközeli technológiaként” erős motivációs bázissal rendelkezik. A témák az ünnepektől (alsó tagozat) egészen a természettudományos tárgyakig (felső tagozat) terjednek. Utóbbi témaköröknél már animált, háromdimenziós modellekkel dolgozhatunk, melyekhez ellenőrző kérdések is kapcsolódhatnak. Számos, ingyenesen elérhető hívóképet bocsájt rendelkezésre az alkalmazás, melyek fizetős tartalmakkal tovább bővíthetők.

Az alsó tagozatos diákok motiválására, a technológia „emberközeli” tételéhez sikerrel használható lehet a *Kiterjesztett valóság sárkány* (Real Pet Dragon). Az applikáció könnyedén ismerteti meg a diákokat az AR alkalmazásával és lényegével. Az applikáció telepítésével, továbbá a hívókép kinyomtatásával máris készen állunk arra, hogy „virtuális barátunkat” bárhol életre keltsük fizikai környezetünkben. A háromdimenziós sárkány pedig érintésre reagál, interaktív kapcsolatot építve a felhasználóval. Az applikáció használatánál a hangsúly a tartalomfogyasztáson van.

Az *Anatomy4D* szoftvere már az általános iskola felső tagozatos diákjait, valamint a középiskolás diákokat célozza meg. Biológia tantárgy kapcsán az anatómia témakörében mutatja be az emberi testet és az emberi szívet. A két hívókép nyomtatása után máris életre kelthetők a modellek. A 3D-s animált modellek térben forgathatók, rétegekre szedhetők, funkciók ki- és bekapcsolhatók. Már maga a nyomtatott hívókép is számos információval szolgál az emberi test és a szív kapcsán. Bár az applikáció esetében az AR itt is tartalomfogyasztást jelent, a részletes 3D-s modellnek köszönhetően egy interaktivitást is biztosító, 21. századi szemléltető eszközt kapunk.

Ugyancsak kiválóan alkalmazható, ingyenes és fizetős 3D-s tartalmakat kínál az *Edulus* is (korábbi nevén Augmenter). A tartalomfogyasztás jelenik meg ebben az esetben ugyancsak, azonban a modellek megjelenítésének többféle módja, egy sokoldalúan használható szemléltető eszközt takar. A megjelenítési módok között megtalálható a kiterjesztett valóság, melyhez kinyomtatott hívókép szükséges (többnyire színes), a virtuális valóság (VR), valamint a sztereóképek, mely 3D szemüveggel használható. A virtuális valóság napjainkban egyre inkább elterjedőben van, használatához egy VR-szemüveg (például Google Cardboard, Samsung Gear, Oculus Rift), valamint egy giroszkóp-szenzorral felszerelt okostelefonra van szükség. Így már könnyedén „nézhetünk szét” a modell körül, vagy akár benne is. A szemléltető modellek témakörei bőségesek, csakúgy, mint az ingyenesen rendelkezésre bocsájtott modellek száma is. A témakörök között megtalálható a kémia, biológia, történelem, matematika, fizika tantárgyakhoz kapcsolhatók egész sora.

Elsősorban a középiskolásokat és a felsőoktatásban tanuló hallgatókat célozza meg az *Augment*, mely a tartalomfogyasztás mellett erős tartalomelőállítási lehetőségeket is kínál. Az applikáció telepítése után a felhasználói közösség által készített háromdimenziós modellekhez férünk hozzá, melyek kategóriái között találhatunk kifejezetten oktatási célúkat is. A tartalomelőállítás jelen esetben a 3D-s modellek készítését jelenti, melyek utána megoszthatók a felhasználói közösség tagjaival is. A modellek készítése a felsőoktatásban tanulóknak bizonyos szakokon elengedhetetlen, azonban középiskolás diákok számára is kivitelezhető feladat lehet, akár szakköri, akár otthoni munka keretében. Az *Augment* oktatási licenst is kínál egyéves időtartamokra a jelentkező intézmények számára, a regisztrációs folyamat elvégzése után.

Rejtélyes kincskeresésre, falfelületek kutatására invitálja felhasználóit a geolokációs és marker alapú kiterjesztett valóságot alkalmazó *WallaMe*. A felhasználó a világ bármely táján kiválaszthat egy falfelületet, melyen virtuális üzenetet hagyhat, majd az applikáció ehhez koordinátákat rendel. Az így elkészített AR – a szoftver erős közösségi médiába ágyazottsága révén –, könnyedén megosztható a többi felhasználóval, ismerőssel is. A felső tagozatosok, középiskolások szintjén is használható alkalmazás lehetőséget nyújt a technológiával támogatott helyismereti foglalkozásoknak. A tartalomfogyasztáson túl a diákok aktív tartalomelőállító szerepet kaphatnak, könnyedén készíthetnek feladatokat társaiknak is.

Szintén geolokációt használ az *AR GPS Compass Map 3D*, amelyet „kiterjesztett iránytűként” használhatunk. A helymeghatározás alapján, képes térképen vagy műholdképen meghatározni a helyünket, megmérhetjük vele tereptárgyak magasságát, mágneses térerősséget (megfelelő szenzorral rendelkező telefon esetén) – mindezt 3D és AR megjelenítéssel kombinálva. Számos kreatív játékot találhatunk ki a felsőtagozatos vagy idősebb tanulóknak a program használatával (geocaching, kincsvadászat, térképrajzolás stb.)

Az *OrbitAR* marker alapú applikáció, mely háromdimenziós modelleket kínál, tematikájában pedig a Naprendszer bolygóit vonultatja fel. A felső tagozatos és idősebb diákok számára használható szoftver részletes és animált modelleket kínál. Szemléltető eszközről lévén szó, a felhasználás terén tartalomfogyasztásról beszélhetünk.

A *LandscapAR* applikáció a földrajz tantárgy tanításához nyújthat segítséget. A szoftver kétdimenziós szintvonalakból háromdimenziós domborzatok képes előállítani. Zárt szintvonalak rajzolása után az applikáció, a mobil eszköz kamerájával beszkeneli a lapot, majd

előállítja a háromdimenzióban körbeforgatható domborzatot. (Használatkor fehér papírra, vastag fekete filccel érdemes rajzolni, a lap mögé pedig érdemes nagyobb, fekete kartont helyezni.) Az applikáció elsősorban tartalomelőállításra használható. Felső tagozatos diákoknak domborzatok tanítására, alsó tagozatos diákoknak, akár kreatív rajzok készítésére is alkalmazható.

A kiterjesztett valóság egyik érdekes felhasználási területe az azonnali, idegen nyelv fordítása. A *Google Fordító* (Google Translator) alkalmas arra, hogy a mobil eszköz kamerájával, az idegen nyelvű szöveget felismerje, s azt a kívánt nyelvre fordítsa. A fordítás sok esetben pontatlan, s nyelvileg helytelen, azonban a technológia kiterjesztett valóság része gyorsan és jól használhatóan működik. Az applikáció általános, középiskolás tanulók és felsőoktatásban tanuló hallgatók körében is alkalmazható.

A kiterjesztett valóság oktatási célú felhasználásában az egyik legelterjedtebb megoldás az *Aurasma*. A cég applikációt, valamint online elérhető, ingyenes szerkesztői felületet kínál az alkalmazás felhasználóinak. Az online elkészített „aurák” megoszthatók, melyek „kedvelés” (like) után bárki számára használhatóvá válnak. A hívóképekhez (trigger-képek) több réteg (layer) is rendelhető, kép, animált gif, videó, valamint háromdimenziós modellek formájában. Az első réteghez bármilyen hivatkozás rendelhető, mely így honlapra, Tankockára, Redmentára is mutathat. Az online szerkesztőfelület használata könnyedén elsajátítható, egyedüli kihívást a magyar nyelvű fordítás hiánya okozhatja. Utóbbi azonban könnyedén áthidalható egy pár szavas (akár angolórán elkészített) szótár segítségével. Az applikáció sokoldalú képességeinek köszönhetően, felhasználható alsó és felső tagozatos, valamint középiskolás diákok és hallgatók körében is. Segítségével mind a tartalomfogyasztás, mind a tartalom-előállítás megvalósulhat.

Összegzés

Tanulmányunkban áttekintést adtunk a kiterjesztett valóság oktatásbeli alkalmazásának lehetőségeiről, határaitól és esetleges nehézségeiről. Bemutattuk a jelenleg elérhető alkalmazásokat és azok tantárgyakhoz való kapcsolódási lehetőségeit. (Ezáltal támogatva azon pedagógusok munkáját, akik szeretnék a kiterjesztett valóságot a tanóráikon kipróbálni.)

A további (folyamatban lévő) kutatásaink a tanulmányban ismertetett eszközök oktatásbeli felhasználhatóságának, hatékonyságának és tanórai alkalmazásának vizsgálatára irányulnak. Ennek egyik lehetséges terepe a digitális történetmesélés és a kiterjesztett valóság összekapcsolása. (CZÉKMÁN – AKNAI – FEHÉR, 2016)

IRODALOM

BILLINGHURST, M. (2002): Augmented Reality in Education.
http://www.it.civil.aau.dk/it/education/reports/ar_edu.pdf [2016.06.29.]

BLUM, T. – KLEEGERGER, V. – BICHLMEIER, C. – NAVAB, N. (2012): Miracle: an augmented reality magic mirror system for anatomy education. VirtualReality (VR) 2012 IEEE. IEEE Virtual Reality Conference 2012. IEEE, Costa Mesa, CA. 115-116.

CZÉKMÁN Balázs – AKNAI Dóra Orsolya – FEHÉR Péter (2016): Digitális történetmesélés „kiterjesztett valóság” (AR) alkalmazások segítségével. Oktatás határhelyzetben konferencia előadás, Nagyvárad. (megjelenés alatt)

DUNLEAVY, M. (2014): Design Principles for Augmented Reality Learning. TechTrends, 58, No. 1. 28-34.

DUNLEAVY, M. – DEDE, C. (2014): Augmented Reality Teaching and Learning. In: Spector, M. J. – Merrill, M. D. – Elen, J. – Bishop, M. J. (eds.): The Handbook of Research for Educational Communications and Technology. 4th edition. Springer, New York. 735-745.

FEINER, S. – MACINTYRE, B. – SELIGMANN, D. (1993): Knowledge-Based Augmented Reality. Communications of the ACM, 36 No. 7. 53-62.

MACKAY, W. (2003): The Missing Link: Integrating Paper and Electronic Documents. In: Actes 15ème conférence francophone sur l'Interaction Homme-Machine (IHM 2003), International Conference Proceedings Series, ACM Press, Caen, France. 1-8. Invited keynote address.

<https://www.lri.fr/~mackay/pdffiles/IHM03.Mixed.Reality.pdf> [2016.06.30.]

MATUSZKA Tamás (2012): Kiterjesztett valóság alkalmazások fejlesztése, elemzése és a fejlesztőeszközök összehasonlítása. TDK dolgozat, ELTE IK.

<http://people.inf.elte.hu/tomintt/tdk.pdf> [2016.06.28.]

BARNA VIKTOR

A „FINN MODELL” ALKALMAZÁSA A KOLLÉGIUMPEDAGÓGIÁBAN

Összefoglaló:

Jelen tanulmányban kísérletet teszünk arra, hogy egy – a finn oktatási rendszerben is kísérleti stádiumban levő – „téma-alapú” tanulószervezési szisztémára épülő innováció hazai, középiskolai kollégiumi területen megvalósítható adaptációjával kapcsolatos elképzeléseket felvázoljunk. A tanulmány első részében az innovációra/adaptációra ható körülményeket elemezzük (előzmények, az innováció külső és belső feltételrendszere, problémák és lehetőségek), a második részben pedig egy konkrét intézményben tervezett adaptáció során kialakítható új gyakorlatot mutatjuk be néhány példán keresztül.

Kulcsszavak: „témák” (topics), finn modell, tanulói kompetenciafejlesztés

Hazai előzmények

A kollégiumpedagógiában korábban meghatározó „poroszos” nevelési szisztéma meghaladása érdekében már az 1990-es évektől több – akkor még elszigetelt – próbálkozás volt arra, hogy a kollégiumok lépjenek túl a „gyermekmegőrző” funkción, és az intézmény egyrészt hatékonyabban támogassa a kollégisták tanulmányi tevékenységét, másrészt az ún. szabadidős sávban is értelmes, hasznos tevékenységgel tegyék élhetőbbé a kollégiumot.

Ennek a törekvésnek kedvezett az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, amely ki nyilvánította, hogy a kollégium a hazai közoktatási rendszer autonóm, szakmailag egyenrangú intézménye (Nkt. 4.§ 1/e). Ez főleg az önálló kollégiumok számára volt igazán kedvező változás (az addigi „diákotthon-jellegű” besoroláshoz képest), míg az iskolákhoz kapcsolt tagkollégiumok továbbra is csak akkor bontakoztathatták ki szakmai elképzeléseiket, ha ahhoz az anyaiskola vezetése is hozzájárult.¹⁰¹

A szakmai fejlődés szempontjából is jelentős lépés volt a kollégiumi alapprogram 2001-es megjelenése (46/2001. /XII. 22./ OM rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról – továbbiakban: Alapprogram). Ezzel olyan szabályozó dokumentum született, ami a törvényben garantált státuszhoz rendelt a szakmai munka tartalmi és módszertani vonatkozásait foglalta magába.

Az Alapprogram intézményesülésével párhuzamosan megjelentek olyan – a korszerű módszerek és munkaformák elterjesztését célzó – pályázatok, amelyeken (az addig az ilyenekből kirekesztett) kollégiumok is indulhattak.¹⁰² Ezek részben új innovációkat generáltak, részben teret és támogatást adtak a már meglévő ún. jó gyakorlatok elmélyítésére és terjesztésére.

¹⁰¹ Sajnálatos fejlemény, hogy az akkor megindult „erjedést”, majd a későbbiekben elterjedő önállósodási folyamatot megakasztotta, nota bene visszafordította a közelmúltban meghozott oktatáspolitikai döntés, amellyel a szakképzési központokhoz rendelt kollégiumok elvesztették tagintézményi státuszukat, és e tanulmány készítője formálisan sincs kollégiumvezetőjük. Így a szakmai önállóság is zárójelbe került...

¹⁰² Ilyen volt a TÁMOP 3.1.4 és a TÁMOP 3.1.7

Nemzetközi tendenciák

Az ezredforduló környékén Európában és más fejlett régiókban is központi kérdéssé lépett elő a jövő szempontjából domináns oktatási szisztéma megújítása. A teljesség igénye nélkül három olyan keretfeltételt említünk, amelyek leginkább befolyásolják, támogatják ma is e törekvés sikerességét.

1. Decentralizáció

Az oktatás dinamikus fejlesztésében érdekelt államok döntő többségében – más alrendszerhez hasonlóan – az oktatási szisztémát is úgy alakították, hogy abban a lehető legkövetlenebbül megjelenhessenek az érdekeltek szándékai. A szubszidiaritás elvének érvényesülése, a tanszabadság kiterjesztése (beleértve a pedagógusok és az oktatási-nevelési intézmények autonómiáját, a kliensek beleszólásának lehetőségét) már rövidtávon is kézzelfogható eredményeket hoztak (ld. nemzetközi mérések), és – bár a lineáris fejlődés nem garantált – hosszú távon is kecsegtető az eredményességi várakozás.

2. Állami szerepvállalás

Évszázados tapasztalatok igazolják, hogy az oktatásfejlesztés nem valósulhat meg jelentős állami szerepvállalás nélkül. Ez normális esetben¹⁰³ három pilléren nyugszik:

- az oktatásügy deklarált és hosszú távú prioritása az állami politika szintjén
- egyértelmű elvárások megfogalmazása az oktatáspolitikai szereplők számára a fejlesztéshez, és ezzel összhangban a fenntarthatósághoz szükséges források folyamatos és egyenletes biztosítása
- a rendszeres visszamérés és korrekció beépítése.

3. Együttműködés és koordináció (Európai Unió)

Habár az Európai Unió szakpolitikái között az oktatásügyet elsődlegesen nemzeti hatáskörbe sorolták, az együttműködés szervezése, ill. az oktatási programok finanszírozása prioritást élvez.

Ebben a kontextusban beszélhetünk a szakemberek mobilitásának szorgalmazásáról, a jó gyakorlatok nemzetközi bemutatásának és terjesztésének lehetőségeiről, az egyes tanárok és pedagógusközösségek, intézmények együttműködésének, közös projektjeinek támogatásáról, ill. a közös – nevelési-oktatási területre irányuló – tudományos kutatások elősegítéséről.

A „finn modell”-ről röviden

Amikor ezzel a fogalommal találkozunk, több értelmezést is hozzárendelhetünk.

Tekinthetjük egy *átfogó oktatáspolitikai keretrendszernek*, ami a finn oktatásügy konstans (tehát politikai kurzusoktól független) elképzeléseire épülve stratégiai célként tételezi az oktatási rendszer permanens strukturális és tartalmi fejlesztését.

Felfoghatjuk úgy is, mint az egyéni vagy közösségi szinten „megálmodott” *innovációk megvalósíthatóságának garanciális feltételét*, a progresszív oktatási-nevelési elképzelések realizálásához szükséges kondíciók feltétel nélküli (de nem felelőtlen) biztosítását.

És lehet egyfajta *szemléletmódnak* is tételezni, ami áthatja a közoktatás teljes intézményi rendszerét, a pedagógusképzést, és az ezekben központi kategóriaként megjelenő humán erőforrást, vagyis a tanárt, tanárjelöltet, egyetemi oktatót, kutatót, asszisztenseket.

¹⁰³ Nem kerülhetjük meg azt az ellentmondást, ami az állami szerepvállalás félreértéséből (is) adódhat. Ha a három peremfeltétel közül akár csak egy is sérül, vagy épp torzított formában jelenik meg, és mindez egy (túl-)centralizációval párosul, akkor az elvárható eredmények is csak deklaráció szintjén realizálhatók, de a valóságban erősen kétségessé válik a sikeresség.

Tágabb értelemben pedig az oktatásban közvetve vagy közvetlenül érdekelt társadalmi szereplőket, kiemelten az aktuálisan a rendszerbe kerülő tanulókat és szüleiket.

Mindezekről részletesen a közelmúltban – a nagy érdeklődés ellenére is sajnos indokolatlanul kis példányszámban – megjelent könyvben olvashatunk. (SAHLBERG, 2013).

Jelen tanulmányban ezeket a körülményeket csak mint értelmezési keretet vesszük figyelembe, esetenként utalunk rájuk. Talán helyesebb is lenne, ha nem finn, hanem „helsinki modellnek” neveznénk a későbbiekben bemutatott gondolatmenet alapmotívumát.

A „helsinki modell”

Amikor arra vállalkozunk, hogy ezt a modellt próbáljuk a kollégiumpedagógia aspektusából megközelíteni, tisztában kell lennünk azzal, hogy még nem egy lezárult fejlesztés eredményeiből kívánjuk átemelni a releváns mozzanatokat. Egy önmagában is kísérleti stádiumban levő innovációról beszélünk, ami térben is lokalizált, döntően csak helsinki iskolákban van jelen. (Habár a tervek szerint 2020-ra akár általánossá is tehető ez a kezdeményezés.) Sajnos a tudományos publikációk tekintetében is erős hiátus mutatkozik. A legtöbb információt egy 2015 tavasszal megjelent cikkből kaphatjuk,¹⁰⁴ amit a következőkben próbálunk úgy kibontani, hogy a törekvéseinkhez kellő municiót kaphassunk.

Pasi Silander, Helsinki általános fejlesztési igazgatója szerint egyre nagyobb szükség van egy másfajta oktatási filozófiára, annak érdekében, hogy az embereket teljes életciklusukra felkészítsék (kiemelés: tőlem).

Liisa Pohjolainen, aki Helsinki Ifjúsági és Felnőttképzési referense pedig azt hangsúlyozza, hogy a helsinki innováció elindítója lesz az egész finn oktatási rendszer radikális átalakulásának. A cikkben rendszerezetten áttekintik, hogy milyen motívumok alapján indult meg a fejlesztés. Néhány konkrét példát is említenek a részvevő iskolák gyakorlatából.

Az első állítás, hogy a hagyományos tantárgyi rendszert „ki kell selejtezni”. Ezen azt értik, hogy a tudományterületekhez igazodó iskolai tárgyak rendszere elavult, a valós életben történő felhasználásuk esetleges (csak az adott tudományág művelését célul tűző fiataloknál épül be a mindennapi gyakorlatukba), és időben is korlátos (három-öt év alatt törlődnek – a nem vagy csak ritkán és felszínesen alkalmazott – ismeretek).

A második felvetés talán még ismertebb problémára irányítja a figyelmet. Eszerint az iskolákban hagyományosan alkalmazott módszerek a tanári leckemondást tétlenül figyelő (?) tanulók motiválatlanságát eredményezik.

Harmadszor a vizsga-centrikusságot kárhozzátják. Tarthatatlannak vélik azt is, hogy a pedagógusok egymástól elszigetelten, a klasszikus tanórai keretek között végzik munkájukat. Mit ajánlanak ezek helyett?

A tantárgyak oktatása helyett/mellett¹⁰⁵ az ún. téma-alapú (vagy más fordításban: jelenség-alapú) kompetenciafejlesztést kell az iskolák világában meghonosítani. Olyan komplex témákkal (jelenségekkel) kell a tanulókat szembesíteni, amelyekkel életük későbbi szakaszaiban nagy valószínűséggel „élesben” is találkozni fognak. És ezekhez a témákhoz kapcsolódó potenciális problémák kezelésének szükségességére kell a figyelmüket ráirányítani.

Ehhez szervesen kapcsolódik a „hogyan?” kérdése is. A tanári előadás alacsony hatékonysága ismert, helyette a tanulói (és a kapcsolódó tanári) kooperációra épülő, közös

¹⁰⁴ Finland schools: Subjects scrapped and replaced with ‘topics’ as country reforms its education system.

<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> [2016.03.03.]

¹⁰⁵ Az innováció nem törekszik kizárólagosságra, és elfogadja, hogy bizonyos tantárgyak „kiselejtezése” nincs mód és szükség. Inkább azt hangsúlyozzák, hogy a téma-alapú megközelítés minél nagyobb arányban jelenjen meg az iskolai gyakorlatban.

tevékenységet indukáló módszereket kell alkalmazni, melyek a problémamegoldás képességének élményként való megélését eredményezhetik, s mint ilyenek, szervesen és mélyen beépülnek a tanulók ismeretállományába. Ezzel nemcsak a témához kapcsolódó problémák megoldásaira lesznek felkészülve, a flexibilis gondolkodásuk is fejlődni fog, ami más problémák esetében is pozitív hozzáállást eredményezhet.

A vizsga-nyomás helyett az iskola támogató attitűdjét kell erősíteni. Tehát nem a mindenekfeletti elvárás-rendszert kell erőltetni, hanem azt kell sugallni, hogy a gyermekek, fiatalok valóban az „életnek tanulnak”, és az iskola „csak” ebben kívánja őket segíteni.

Végül – és talán ezt látják a legnehezebbnek – meg kell változnia a pedagógusok „one man show” felfogásának is. Az innováció előtérbe helyezi a témákhoz kapcsolódó tanári kompetenciák összeadódását, ami a gyakorlatban az egyes szaktanárok együttműködését jelenti mind a tervezés, mind a megvalósítás során. A hagyományos tanári attitűd megváltoztatásában két területen tesznek lépéseket. A gyakorló tanárok „társas-tanításban” (co-teaching) való részvételt anyagilag ösztönzik (small top up in salary).¹⁰⁶ De ennél sokkal fontosabb a pedagógusképzés szemléletváltozása, amely révén már ab ovo olyan tanárok kerülhetnek ki az iskola világába, akik ismerik és jónak tartják a téma-alapú oktatást lehetővé tevő együttműködési formulákat.

A fenti alapokon épülő iskolai tapasztalatairól a helsinki Siltamaki Általános Iskola tanára, Anne-Mari Jaatinen számol be. Úgy látja, hogy az együttműködés lehetősége, a kreatív gondolkodást bátorító feladatok, a szabad kommunikációt lehetővé tevő körülmények, a játékos ismeretszerzés „örömteli tanulást” eredményeznek.¹⁰⁷

Most lássunk két (leggyakrabban említett) példát arra, hogy milyen témák kerülhetnek abba a körbe, amelyben a hagyományos tanulás helyett a tantárgyakon átívelő téma-alapú feldolgozás történik.

Az egyik a „kávéházi vendéglátás” című foglalkozás. Ebben a tanulók a témához kapcsolódó matematikai műveleteket, idegen nyelveket, írás- és szóbeli kommunikációs kompetenciákat ismernek meg és gyakorolnak.

Az „Európai Unió” elnevezésű foglalkozásokon a kontinens (ill. az egyes EU-s országok) földrajzával, történelmével ismerkednek meg, de bekapcsolhatók a politikai és a gazdasági együttműködés makro- és mikroszintű (egyéni) vonatkozásai is. Magától értetődően kapcsolódik az idegennyelvi oktatás is.

A példákat látva igazat kell adnunk annak, aki a leírtak alapján a – hazánkban is kisebb-nagyobb mértékben alkalmazott – projektoktatásra asszociál. De vannak lényeges különbségek.

Ahogy arra egy interjúban Halász Gábor is utal,¹⁰⁸ a helsinki modellben az ilyen jellegű „projektek” aránya lényegesen nagyobb, mint az átlagos iskolákban. Vagyis a téma-alapú tanulás radikálisan visszaszorítja hagyományos logika szerint szerveződő oktatást. Ugyancsak szembeszökő különbség lehet a tanári kooperáció szintje és tudatossága. A projekt módszert ritkán és/vagy esetlegesen alkalmazó intézményekben a co-teaching nem válhat jó értelemben vett rutinná. Ugyanakkor néhány – döntően alternatív pedagógiai koncepció alapján működő – iskolában (pl. a budapesti AKG) „bemeneti” elvárás a tanári együttműködés. A kimenet oldaláról nézve is láthatunk lényeges különbségeket. Az átlagos iskolák-

¹⁰⁶ Az innováció menedzsmentje szerint a helsinki középiskolai tanárok 70%-a már felkészült egy ilyen együttműködésre.

¹⁰⁷ Egy másik cikkben hivatkozott felmérés szerint a finn diákok mindössze hét százaléka stresszel az iskolai feladatok elvégzése során, míg a „fegyelmezett” japán tanulók 52%-a panaszkodott a benne ilyenkor felhalmozódó feszültségre. Nálunk ez az arány utóbbihoz hasonlít, kb. 50%.

¹⁰⁸ Tantárgyak az iskolában? Ugyan, felejtük el!

https://index.hu/belfold/2015/03/26/tantargy_finnorszag_finn_oktatasi_reform_tantargy_projektmodszert/
[2016.03.03.]

ban ma még leginkább egy-egy kiemelkedő eseményhez kapcsolódóan (pl. ünnepek) jelennek meg a projektek. A helsinki innovációban viszont tudatosan a pályaorientációhoz igazítottan dolgozzák ki az egyes témákat/jelenségeket (projekteket).

Eltérő lehet a beágyazottság is. A hagyományos tanulásszervezést alkalmazó iskolákban a projektek csak ritkán válnak a tanórai keretrendszer részévé, inkább az ún. szabad sávban biztosítják a projektekhez kapcsolódó tevékenységek megvalósulását. A helsinki modellben a téma-alapú foglalkozások szervesülnek az iskolai alaptevékenység rendszerébe, az órarendi keretekbe.

Végül különbségként tételezhetjük a pedagógusok közreműködésének jellegét is. A hagyományos rendszerben a projektekben megvalósuló tanári aktivitás főleg mennyiségi többletként értelmezhető, vagyis a tanár a *szaktárgya oktatása mellett* foglalkozik valamilyen projekt szervezésével, megvalósításával (amelyben természetesen megjelenhetnek szaktárgyi és egyéb elemek is). A téma-alapú megközelítésben elvárás, hogy *a szaktárgyán belül* olyan „átrendezést” hajtson végre, amely révén az adott téma szempontjából releváns ismeretek kerülhetnek előtérbe, és az ezekre épülő kompetenciák fejlesztése valósulhat meg. E fejezet lezárásaként vissza kell utalni a „finn modelltől” szóló részben vázolt feltételekhez (szemléletmód, garanciák, támogató politika attitűd), amelyek megléte nélkül alig képzelhető el ilyen innováció megvalósulása, nota bene terjesztése és általánossá tétele.

Ha a jelenlegi hazai oktatásügyi tendenciákat (centralizáció) nézzük, viszonylag kevés lehetőségét látjuk egy helsinki-típusú innováció sikeres kibontakozásának. Csak azokban az intézményekben képzelhető el, amelyekben egyrészt megvan a szándék és tudás, és ahol a keretekkel való „gazdálkodásban” is kellő szabadság mutatkozik. Ezzel a kitételrel kanyarodunk vissza helsinki-modell középiskolai kollégiumi adaptációjához.

Kötöttség és szabadság a kollégiumi foglalkozások szervezésében

Ahogy az Alapprogram meghivatkozásakor említettük, a kollégiumi tevékenységrendszer szervezésében nagyobb helyi (intézményi és tanári) szabadság van, mint az iskolákéban. Nem áll szándékunkban az alapprogram szabályozási kereteit részletesen ismertetni, az egyszerűség kedvéért olyan kategóriákat használunk, ami a kollégiumot kevésbé ismerők számára is kezelhetők. És csak azokat említjük, ahol a helsinki-logika szerinti tanulásszervezés adekvát módon megvalósítható.

Az Alapprogram szerint három tevékenységi kategóriát tudunk a téma-alapú tanulásszervezéshez kapcsolni: a tematikus csoportfoglalkozásokat, a csoportos szabadidős foglalkozásokat, és a közösségek szervezésével összefüggő foglalkozásokat.

A) Tematikus csoportfoglalkozások – a tanulók számára kötelező foglalkozási egység heti egy (éves szinten legalább 22/20) óra időtartamban, kötött témákban

Bár az elnevezés optimizmusra adhat okot, az Alapprogram szerint mégis ebben a kategóriában van a legtöbb olyan kötöttség, amely nehezítheti a téma-alapú foglalkozásszervezést. A kötött témakörök egyeznek a NAT-ban is kiemelt nevelési területekkel.

A témakörök sugallta szabadságot azonban „szűkíti” az Alapprogram 3. sz. mellékletében részletezett keret-programterv. Ebben egyrészt rögzítésre kerültek az *évfolyamonkénti időkeretek*, másrészt az altémák és a kapcsolódó tartalmak és tevékenységek, ill. a fejlesztési követelmények. A helsinki-modell adaptációja kapcsán a tanévenkénti óraszám-kötöttség jelentheti a legnagyobb problémát, ugyanis évfolyamonként egy-egy témakörhöz általában egy-két órát rendelnek, ritka a három vagy négy órás etap. Ha ezt az elvárást szó szerint be akarjuk tartani, akkor teljesen szétforgácsolódik egy potenciális téma-alapú foglalkozássoro-

zat. Vagyis egy 9. évfolyamon megkezdett, és mondjuk két órában tárgyalt téma folytatása csak a 10., majd a 11. és a 12. évfolyamon folytatódik, szintén 2-2 órában. Ezzel épp a téma-alapúság egyik lényeges mozzanata, a folyamatosság sérül.

A másik kötöttség viszont rugalmasan kezelhető, ti. az Alapprogram a 9-14. évfolyamokra „ömlesztve” adja meg mind az altémákat, mind a tartalmakat, tevékenységeket és a követelményeket. Tehát a pedagógusok szabadsága adott az altémák és a kapcsolódó tartalmak és tevékenységek összerendelésében.

Az adaptációra vállalkozó kollégiumoknak tehát meg kell találni azt a formulát, amely zárójelbe teheti az időbeni kötöttség jelentette korlátokat. Ki kell tágítani az értelmezését annak az elvnek, miszerint a foglalkozások indokolt esetben tömbösíthetők, a tanéven belül logikusan áthelyezhetők. A megoldás a tanévek közti átcsoportosítás lehetne.

B) Csoportos szabadidős foglalkozások – a tanulók által szabadon választható foglalkozás, heti legalább egy óra időtartamban

Az Alapprogram szerint igen gazdag repertoárja lehet a szabadon választható foglalkozásoknak (Alapprogram, 1. sz. melléklet, 4.1.3).

Sajnos a széleskörű választhatóság ellenére itt is számolni kell bizonyos kötöttséggel, de ezt nem a szabályozás generálja. Tételezen a kollégiumpedagógusok által kijánlható témák jelenthetik a kötöttséget. A kollégium csak olyan témákban hirdethet meg foglalkozásokat, amelyekhez rendelkezésre áll a szükséges humán erőforrás, másképpen: a nevelőtanárok kompetenciái szabnak határt a választhatóságnak.

Ugyanakkor épp ebben a mozzanatban jelenhet meg a téma-alapúság egyik nagy előnye, a tanárok együttműködésének szükségessége. Az egyes pedagógusok kompetenciái ugyanis „összeadódnak”, kiegészíthetik egymást, ill. megtermékenyítő hatással lehetnek egymásra. A cél tehát az, hogy az adaptáció előkészítésekor pontos és részletes tanári kompetenciaterképet készítsünk. Ebből kiindulva lehet komplex téma-alapú foglalkozási rendszert kialakítani.

C) A közösségek szervezésével összefüggő foglalkozások

Ezt a foglalkozási típust csak azért jelenítettük meg külön, mert az alapprogram is önálló egységként kezeli. Ugyanakkor a logikája egyezik a B) pontban tárgyalt szabadidős foglalkozásokéval, akkor, ha a diákönkormányzatot mint „érdeklődési kört” tekintjük. Megjegyezzük, hogy szerencsés esetben ez egy több évet átívelő foglalkozási csoport is lehet, ahol a „téma” gyakorlatilag automatikusan generálódik.

A téma alapú foglalkozásszervezés korlátai és lehetőségei a kollégiumpedagógusok tevékenységi rendszerének aspektusából

A kollégiumban vannak olyan kötött pedagógusszerepek, amelyek elválaszthatatlanok az intézmény alapfeladataitól. Szükségszerűen pedagógia felügyeletet és éjszakai, hétfégi ügyeket is el kell látni, de ezeket nem lehet „tematizálni”. Ki kell zárunk a hagyományos csoportvezetőként végzendő munka nagy részét is, amely leginkább a bentlakásossággal kapcsolatos kötött feladatok megoldását várja el (pl. kapcsolattartás a csoportjához tartozó tanulók iskolai tanáraival). És ide sorolható a már említett „szaktárgyi logikájú” foglalkozások tartása is.

Ezek szerint csak azokon a területeken végzett tevékenységek jöhetnek számításba, amelyek kereteiről az előző fejezetben szoltunk. Mint minden nevelési-oktatási intézmény-

ben, így a kollégiumban is „kötött munkaidőben”¹⁰⁹ dolgoznak a tanárok. A fentiekből kitűnik, hogy ennek a 30/32 órának egy jelentős hányadát az említett alapfeladatokra kell fordítani, így csak a fennmaradó időkeretben jöhet szóba a témaalapú foglalkozások tartása.¹¹⁰

Így tehát a kollégiumban is van „tanári órarend”, amiben a pedagógiai programban tervezett foglalkozások jelennek meg.

A kollégiumi szabályozás nem zárja ki annak a lehetőségét, hogy egy adott időpontban és foglalkozáson akár több pedagógus is részt vegyen, de erre még a téma-alapú foglalkozásszervezésnél sincs eredendően szükség, csak ha a konkrét témaelem ezt igényli. Egyébként továbbra is lehet külön-külön tartani a foglalkozásokat. A lényeg, hogy az egyes foglalkozások között meglegyen a koherencia. Ebben a mozzanatban kell megjelennie a „hesinkilogikának”, vagyis az előkészítésben kikerülhetetlen a kooperáció.

Témalehetőségek a kollégiumi tevékenységrendszerben

Az eddigi fejtegetések azt szolgálták, hogy tisztábban lássuk a kereteket, amelyekben az elején vázolt finn/helsinki-modell a gyakorlatban is eséllyel megvalósulhat.

Azt nem állíthatjuk, hogy az adaptációba potenciálisan bekapcsolódó intézményekben azonos vagy hasonló témákat állítanának be a programjukba (ld. humán erőforrás, tárgyi környezet, fenntartói hozzáállás különbözősége). Így a konkrét példák felvonultatását egy adott kollégium feltételrendszeréhez kapcsoltnak végezzük el.¹¹¹ A továbbiakban tehát néhány olyan „témát” vázolunk fel, amelyek megvalósításához ebben az intézményben adottak a feltételek.

Az egyes témákat egy-egy ábra¹¹² segítségével bontjuk ki. Ennek a logikája egységes:

- Az ábrák középpontjába a témák megnevezése került.
- A körülöttük levő mezők közül háromban azokat a nevelési területeket adjuk meg, amelyekhez a téma kapcsolódik. Ezzel azt is „sugalljuk”, hogy a kötelező tematikus csoportfoglalkozások mely körét lehet tömbösítve megszervezni, összekapcsolni, ezzel aktuálisan kitágítani az egyes témákra tanévenként fordítható időszávot.
- A negyedik mezőben említünk meg olyan szaktárgyakat, amelyek „tantárgyi koncentráció” gyanánt kerülhetnek képbe. Ezzel egyben azt is jelöljük, hogy milyen szakos tanárookra lehet számítani a téma kidolgozása és a foglalkozások megtartása során.

Az ábrákon nem szerepelnek azok a kapcsolódások, amelyek egyéb szabadidős kollégiumi foglalkozások becsatornázásával járulhatnak hozzá a téma mind teljesebb körüljárásához. Itt kell utalnunk arra a lehetőségre, amivel a korábban említett időbeni korlátok tágításához nyitnak teret, és amelyekkel egy konkrét téma feldolgozásához többletidőt lehet nyerni. A kollégiumi foglalkozásokat ugyanis nem feltétlenül szükséges „műfajilag” elkülönítetten meg-

¹⁰⁹ A kollégiumi nevelőtanárok nevelő-oktató munkával lekötött óraszám 30, így csak két óra marad az ún. kötött munkaidő (32 óra) kitöltéséhez. Mivel az erre előírt „választható” tevékenységek döntő többsége a kollégiumi alapfeladatok tekintetében is megáll, így nem érdemes szétválasztani ezt a két kategóriát.

¹¹⁰ Ne feledjük, hogy az innovációban való részvétel – legalábbis az elején – többletmunkát vár el a bekapcsolódó tanároktól. Ugyanakkor ezt a tevékenységet be lehet/kell tagolni a rendes, tehát a heti 40 órás munkaidő fennmaradó nyolc órájába. Szerencsére a kollégiumpedagógusoknak kevésbé kell olyan munkákat elvégezni, amit az iskolai szaktanároknak (pl. dolgozatjavítás), de figyelembe kell venni azt is, hogy speciális nevelőtanári feladatok is vannak (pl. hospitálások, kapcsolattartás a szülőkkel), amelyek viszont nem végezhetőek el a 30/32 órában.

¹¹¹ A szerző által vezetett Pécsi Hajnóczy József Kollégiumról van szó, ahol a 2016-17-es tanévben megkezdődnek a szakmai előkészületek az adaptáció megvalósításához.

¹¹² Az ábrákat a Horizontok és Dialógusok II. Neveléstudományi Konferencián (Pécs, 2016. május 5.) hasonló témában tartott szekció-előadásomból emeltem át.

valósítani. A különböző foglalkozási típusokat olyan foglalkozássorozatba is lehet szervezni, amelyben logikusan összekapcsolódnak a tematikus csoportfoglalkozások egy vagy több szabadidős foglalkozással.

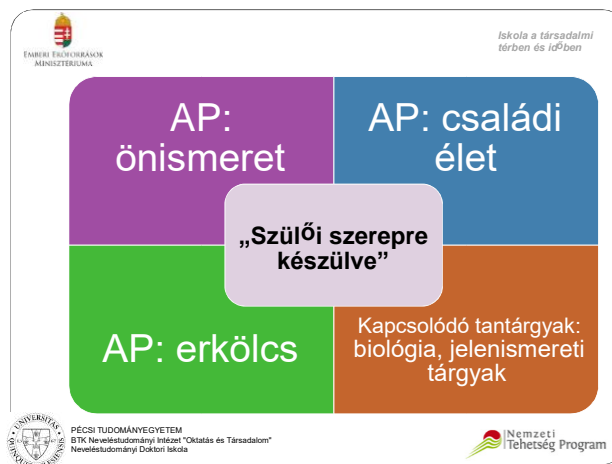
A hét bemutatandó *téma* a következő:

- Választópolgár leszek
- Szülői szerepre készülve
- Hol és hogyan fogok élni 10 év múlva
- Civilként, szabadon
- Szabad-idő
- Családi költségvetés
- Munka nélkül

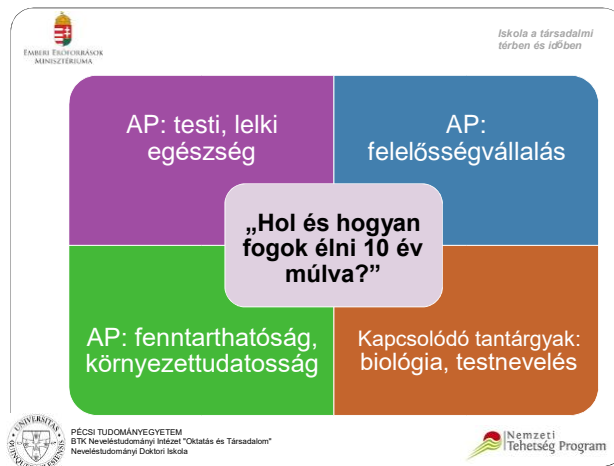
a) „Választópolgár leszek”



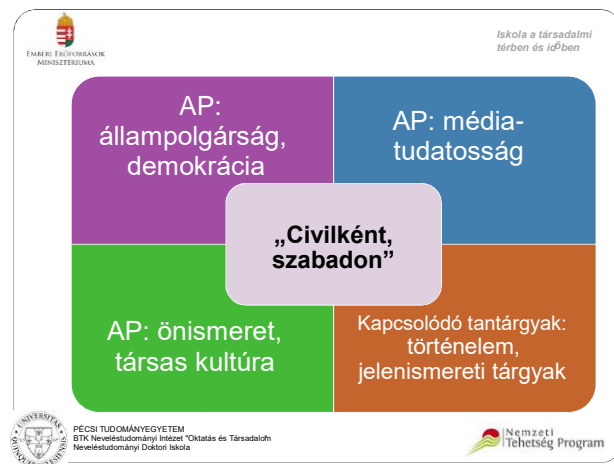
b) „Szülői szerepre készülve”



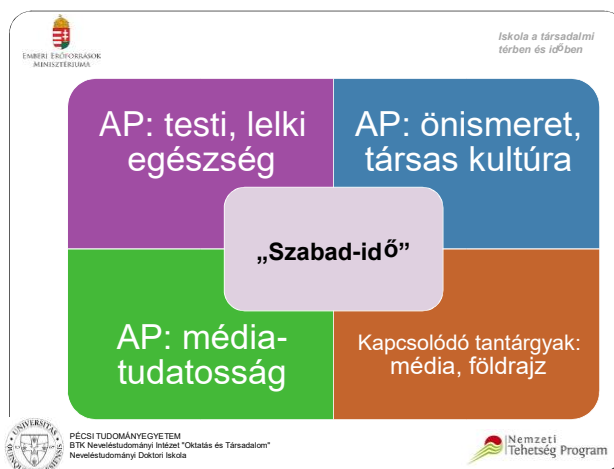
c) „Hol és hogyan fogok élni 10 év múlva”



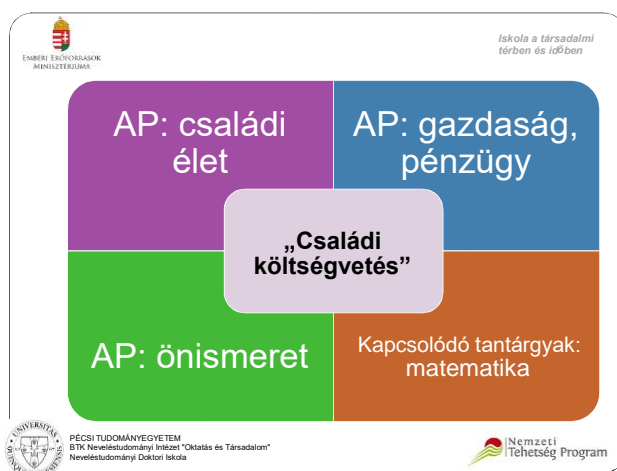
d) „Civilként, szabadon”



e) „Szabad-idő”



f) „Családi költségvetés”



g) „Munka nélkül”



Összegzés helyett...

A tanulmány második részében – valóban csak vázlatosan – bemutatott témák kidolgozása a 2016-17-es tanévben kezdődik meg.

A munkához létre kell jönniük azoknak a teameknek, amelyekben a kooperációra kész tanárok közösen kidolgozzák a témák kereteit, tartalmát és módszertanát, és felkészülnek az újszerű szerepeikre. Mindezt úgy, hogy folyamatosan figyelembe veszik az Alapprogram előírásait, de legfőképpen saját és pedagógus-társaik kompetenciáit. A következő tanévben pedig beindul a helsinki-modell szerinti foglalkozásszervezés gyakorlatban történő kipróbálása.

IRODALOM

46/2001. (XII. 22.) OM rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

Finland schools: Subjects scrapped and replaced with ‘topics’ as country reforms its education system.

<http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjectsare-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> [2016.03.03.]

SAHLBERG, Pasi (2013): A finn példa. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

Tantárgyak az iskolában? Ugyan, felejtsük el!

https://index.hu/belfold/2015/03/26/tantargy_finnorszag_finn_oktatasi_reform_tantargy_projektmodszert/ [2016.03.03.]

KISS ATTILÁNÉ

A SZÁMÍTÓGÉP ALKALMAZÁSA A NYELVTANÍTÁSBAN – KOMPETENCIÁK ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

Összefoglaló:

A számítógép használata egyre elterjedtebb az idegen nyelvi képzésben. Egyes programokat már az általános iskolában is használunk, hiszen köztudott, hogy az alsó tagozatos diákok is napi több órát töltenek az interneten és beszámolnak az itt szerzett tapasztalataikról. A nyelvoktatásban is egyre inkább építeni kell a diákok ismereteire és segíteni kell a számítógéppel támogatott nyelvtanulást, melynek köszönhetően számos lehetőség kínálkozik a szabadabb munkaformák alkalmazására. Előnye, hogy a tanulás-tanítás folyamata sokkal tanulóközpontúbbá válik, növekszik a tanulók önállósága és kötetlenebb az időbeosztás. Tanárként figyelembe kell vennünk azt a fontos tényezőt, hogy ma már alapkövetelmény ez a tanulási forma, amelyet be kell illeszteni a tervezett tanítás-tanulás folyamat egészébe, mint azt a többi taneszközünkkel tesszük, hiszen csak így hozhatja meg a várt eredményt. A cél nem a technikai eszközök pusztá használata, hanem a pedagógiai munka megsegítése. A fontos kérdés tehát nem az, hogy használjuk-e az infokommunikációs eszközöket, hanem az, hogy mikor, milyen cél elérése érdekében.

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, számítógép, fejlesztési lehetőségek

Magyarországon a kilencvenes évek elején jelentős változások indultak meg. A piacgazdaság térhódítása, a társadalom demokratikus átalakulása, a technológiai, kommunikációs és informatikai fejlődés számos változást eredményezett a közoktatásban. Jelentős szerephez jutott életünkben a számítógép. A különböző számítógéppel végzett tevékenységek, mint a szövegszerkesztés, az internetezés vagy az e-mail már az általános iskolában is megjelentek, sőt már az alsó tagozatos diákok is beszámolnak az internet által szerzett tapasztalataikról.

„A számítógép nyelvórai használatával kapcsolatban azonban mindig szem előtt kell tartanunk azt a tényt, hogy bármilyen újfajta eljárási módot vagy munkaformát csak akkor érdemes bevezetni az órán, ha a tanulóknak egyúttal garantálni tudjuk annak a lehetőségét, hogy segítségünkkel legalább olyan eredményesen tudnak majd dolgozni, mint a megszokott tankönyvekkel, lexikonokkal, szótárakkal stb., legyen szó órai felkészülésről, gyakorlásról vagy a házi feladat elkészítéséről. Vagyis: a számítógéppel segített nyelvtanulást éppen úgy be kell illeszteni a tervezett tanulási folyamat egészébe, mint ahogyan azt „hagyományos” taneszközeinkkel tesszük, mert csak így hozhatja meg a várt eredményt.” (MOLNÁR, 2001: 88)

A gyerekek fejlődési ütemének eltérései, az egész személyiség értékelése új módszereket, személyre szabott eljárásokat és visszajelzést kíván. *„Ahogy a napi szokásaink átváltoztak, úgy fognak idővel változni kognitív (értelmi) működésünk részletei is a tanulás és megértés folyamatában.” (TARI, 2011)*

Az internet napjainkra hétköznapi fogalommá vált, egyre nagyobb teret foglal el kultúránkban, főleg a gyerekek és fiatalok életében. Ők azok, akik információfeldolgozásban is élenjáró képességekkel bírnak. A Z generáció – azok a fiatalok, akik a '90-es évek vége és a

2000-es évek eleje között születettek – életében a gyorsaság és a feldolgozás lesz a legfontosabb készség. Őket szokás digitális bennszülötteknek nevezni, hiszen számukra a számítógépes világ és az internet olyan természetes, mint a levegővétel.

Az internet a kommunikáció alapeszköze felnőtt és gyerek számára egyaránt. Ahhoz, hogy a fiatal korosztály biztonsággal tudja használni az internetet, szükség van tanult ismeretekre és elsajátított kompetenciákra. Ehhez szükség van a pedagógusokra és természetesen a szülőkre, családra egyaránt.

Mire használják a gyerekek az internetet?

- Tanulnak – az információ, a tudás megszerzésének egyik lehetséges útja, gyakori a tanáraikkal való interakció is.
- Kommunikálnak – elmondják gondolataikat, véleményüket, megosztják tapasztalataikat.
- Kapcsolatokat építenek – barátaikkal, társaikkal beszélgetnek.
- Újítanak – létrehoznak és megosztanak különböző tartalmakat.
- Játsoznak és szórakoznak – zenét hallgatnak, filmeket, videókat néznek, könyveket, cikkeket olvasnak stb.

Összehasonlítva az egyéb információs technológiákkal, mint televíziózás vagy rádióhallgatás, az internet még inkább lehetőséget kínál a szülők és nevelők számára, hogy befolyással legyenek arra, hogy a gyermekek mit néznek, vagy mit csinálnak. Például olyan tartalmak felé terelhetik őket, melyek szórakoztatóak, érdekesek, megfelelnek életkoruknak, érdeklődési körüknek, neveltetésüknek stb. Arra is lehetőséget kínál, hogy megtanítsuk őket, hogyan használhatják konstruktív módon, hogyan kerülhetik el a veszélyes viselkedésmódokat, illetve a nem megfelelő tartalmakat.

Az internetezés szokásai a különböző életkorokban jócskán eltérhetnek egymástól, de alapvető szabályokat már a kezdetektől fontos tudatosítanunk. Ha világosan megfogalmazott és a gyerekek által is elfogadott szabályok alapján tesszük, megteremthetjük egy biztonságos környezetnek az alapjait.

Érdekes megfigyelés egy általános iskola udvara a 20 perces nagyszünetben: nem látunk labdázó, fogócskázó, bújócskázó, esetleg könyvet olvasó gyerekeket. Látunk viszont a padon csoportokban ülő mobiltelefonnal, táblagéppel játszó gyerekeket. Napjainkban már az óvodások is használják az internetet, bár biztonsági szempontból nem ők a legveszélyeztetettebb korosztály, hiszen rájuk még a nagyrészt szülővel, esetleg nagyszülővel vagy nagyobb testvérrel közösen folytatott tevékenység jellemző. A gyerekek az általános iskola 3-4. osztályában válnak igazán önálló internet használóvá, ezért fontos, hogy gyermek a szülők és az iskola együttműködésével, ugyanazon elvek és szabályok alapján tegye meg első önálló lépéseit az informatika világában.

A jelenleg hatályban levő *Kerettanterv* már kiemelten foglalkozik az internetezéssel és ezen belül a biztonságot jelentő szabályok megismertetésével.

Az alsó tagozatos tanterv a következőképpen fogalmaz:

„Az információszerzés, a médiahasználat és a kommunikáció során egyre hangsúlyosabb szerepet tölt be a világháló, ezért az internet felhasználási lehetőségeinek megismerése, az alapvető szabályok betartása, a lehetséges veszélyek megismerése, az életkori sajátosságoknak megfelelő konkrét információforrások ismerete és irányított használata kiemelt fontosságú. (...)

Az informatikai eszközök használata közben a tanulók információkat keresnek, azokat egymással megosztják. Az információk kezelése közben fel kell hívni figyelmüket az adatok biztonságos kezelésére, fel kell készíteni őket a technikai vagy egyéb jellegű problémák kezelésére.”¹¹³

¹¹³ Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára

A felső tagozatos tanterv már pontosabban és részletesebben tárgyalja a témát:

„Az infokommunikáció témakörén belül kerül sor az interneten zajló kommunikációs formák és rendszerek bemutatására, megismerésére és összekapcsolására. A kommunikációs folyamat magában foglalja az információk fogadását, küldését, továbbítását, tárolását, rendszerezését, a netikett betartását, a kommunikációt akadályozó tényezők felismerését. A csoportokon belül zajló kommunikáció számtalan lehetőséget rejt a tanulási folyamatok számára, ennek érdekében a tanulóknak tájékozottságot kell szerezniük a közösségi oldalak használatáról, azok előnyeiről és veszélyeiről, meg kell ismerniük a használatra vonatkozó elvárásokat, szabályokat. (...)

Az információs társadalom témakörben elsajátított ismeretek, fejlesztett készségek és képességek hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanuló a későbbiekben etikusan és biztonsággal kezelje az adatokat, megfelelően használja a rendelkezésére álló informatikai eszközöket. Az aktív állampolgárság érdekében kerül sor az elektronikus szolgáltatások megismerésére, az egyes szolgáltatástípusok céljainak azonosítására, jellemzésére, az igényeknek megfelelő szolgáltatások kiválasztására. A tanulók a szabályok betartásával igénybe veszik a számukra hasznos elektronikus szolgáltatásokat. Az informatikai rendszerek használata közben számtalan biztonsági, etikai probléma merül fel, melyek tájékozottság és tapasztalat birtokában megfelelő módon kezelhetők, ezért lehetőséget kell nyújtani a tapasztalatszerzés többféle módjára, pl. a médiában szereplő események különböző szempontok szerinti értelmezésére, a társakkal történt esetek megbeszélésére, a lehetséges megoldási alternatívák kifejtésére.”¹¹⁴

2009 és 2011 között az European Union Kids Online 25 európai országban, köztük Magyarországon is, átfogó vizsgálatot végzett a 9-16 év közötti fiatalok és szüleik internet-használati szokásairól.¹¹⁵ Ebből a kutatásból kiderült, hogy az európai gyerekek 92%-a használja az internetet a tanuláshoz, a házi feladatok elkészítéséhez, 83% játszik, 75% videókat néz és 71% használja a közösségi oldalakat. A gyerekek 59%-ának van saját profilja valamelyik közösségi oldalon, közülük 28% még csak 9-10 éves.

A kutatás megállapítja, hogy az „internet a gyerekek számára elsődlegesen a szórakozást, az iskolai feladatok támogatását és természetesen a kommunikáció lehetőségét jelenti. Minél idősebb valaki, annál inkább hangsúlyosabbá válik ez utóbbi kettő dimenzió. A kommunikáció azonnali üzenetküldőkön és természetesen a közösségi oldalakon keresztül zajlik. Ez utóbbiakkal kapcsolatban a személyes adatait a gyerekek jelentős része alig-alig, vagy ha igen, akkor sem tudatosan védi. (...) Az elmúlt években rohamosan nő a gyermekek körében az internethasználat gyakorisága, ezzel párhuzamosan csökken az önálló használat kezdő életkora, amely az elmúlt évben még 9 éves kor körül mozgott, de valószínűleg ez már napjainkra is csökkent.”¹¹⁶

A magyarországi vizsgálat kimutatta, hogy a gyerekek nagyobb hányada, 60% a család közös, asztali számítógépén internetezik, saját asztali gépe 42%-nak, saját (vagy a gyerekszobába vihető) laptopja pedig 8%-nak van. Az adatok arra is rávilágítottak, hogy minél idősebb valaki, annál nagyobb arányban rendelkezik saját géppel, tehát a netet saját szobájában, felügyelet nélkül tudja használni.

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2016.03.03.]

¹¹⁴ Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára

http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2016.03.30.]

¹¹⁵ Children and the Internet

http://www.internetsociety.org/sites/default/files/bp-childrenandtheinternet-20129017-en_FR.pdf [2016.03.03.]

¹¹⁶ EU Kids Online – A gyerekek internethasználatának általános jellegzetességei. A magyarországi kutatás eredményei

http://internethotline.hu/dokumentum/52/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Final_12.pdf [2016.03.03.]

A magyar gyerekek, a vizsgálat szerint, 9 éves korukban kezdenek önállóan internetet használni. A gyerekek közel 60%-a napi szinten és további 35% azok aránya, akik hetente egy-két alkalommal használják az internetet. Nemcsak a gyerekek életkora, hanem a családon belüli helyzete, a család szociális helyzete és a szülők internet-használati szokásai is meghatározzák az internethasználat kezdetét és gyakoriságát.

A magyar gyerekek leggyakoribb online tevékenysége a felmérés szerint a különböző videók nézése (76%), ezt követi az internet iskolai feladatokhoz való használata (73%) és harmadik helyen a közösségi oldalak használata áll (72%). Népszerű még az azonnali üzenetküldés (61%), az online játékok (60%) és az e-mail küldése és fogadása (59%).

Napjainkban a nyelvoktatásban is fontos szerepet játszanak az információs és kommunikációs technológiák. A társadalmi kihívásoknak megfelelően egyre gyakrabban használjuk ezeket az eszközöket, de a tankönyveknek sem szabad veszíteniük a fontosságukból. A legjobb az lenne, ha ötvöznénk a papíralapú és a multimédiás eszközöket, a nyelvoktatásban. A könyvekkel jobban koncentrálhatunk a megtanulandó ismeretekre, a multimédiás eszközök pedig lehetővé teszik az ismeretek újszerű feldolgozását, a motiváció fenntartását és a tanórák hatékonyságának növelésében is kiemelkedő szerepet játszanak.

A cél nem a technikai eszközök pusztá használata, hanem a pedagógiai munka megsegítése. A fontos kérdés tehát nem az, hogy használjuk-e az infokommunikációs eszközöket, hanem az, hogy mikor. A tanítás-tanulás folyamatában résztvevők számára egyértelmű haszonnal jár a megfelelő források alkalmazása. A legfontosabb az lehet, hogy új perspektívák nyílnak. A tanárok számára megkönnyíti az információszerzést, a dokumentálást, a kollégákkal való együttműködést, a csapatban való munkálkodást és talán a legfontosabb, hogy segíti a tanórákra való felkészülést. A tanulók számára a felfedezés, a gyakorlás, a motiváció, a kommunikáció jelenik meg, mint lehetőség.

Köztudomású, hogy a francia nyelv a tanulás kezdeti stádiumában nehéznek bizonyul, mert a kiejtés és az írás eltérése, a kötött nyelvtani szabályok sok nehézség elé állítják a nyelvtanulót. A franciául tanuló diákok nehezebben és később szólalnak meg, angolul tanuló társaikhoz képest. Játékkal és humorral azonban könnyebben építhetjük le a gátlásaikat, hamarabb szerezhetnek sikerélményeket, ami fontos ahhoz, hogy aktív nyelvhasználókká váljanak. A játékos nyelvtanulás során megszeretik a nyelvet, nő az önbizalmuk, önállóbbá válnak, sok esetben javul a koncentrációs képességük, és a logikus gondolkodás terén is fejlődnek.

Francia nyelvtanárként gyakran használok különböző térképeket, plakátokat, rajzokat már a legelső tanórán is. Ezeknek a segítségével fedezzük fel diákjainkkal Franciaországot, a városokat és nevezetességeket. Ehhez nyújt kitűnő segítséget a Google Earth vagy a Google Viewer, melyek alkalmazásával még érdekesebbé tehetjük az országismereti órákat. Megtaníthatjuk a diákokat az interneten történő keresésre, fejleszthetjük interkulturális kompetenciájukat, a zoom funkcióval pedig még a játékokra is nyílik lehetőségünk. Számos olyan pedagógiai oldal is található, amelyeken „előregyártott” gyakorlatokat, játékokat találhatunk különböző témakörökben. A feladatok letölthetők, vagy CD-re kiírhatók és így nincs is szükség internet hozzáférésre az osztályteremben.

A *Nemzeti alaptanterv* által meghatározott didaktikai és kommunikációs célok alapján álljon itt néhány példa, amelyeket természetesen a pedagógusnak lehetősége van saját csoportjához, diákjainak igényeihez igazítani:

1. A nyelvoktatás kezdeti szakaszában tankönyvtől függetlenül jelenik meg az ABC tanítása, melyhez a „varázsbtű” és „varázs-nyuszi” játékokat ajánlhatjuk az alsó tagozatos nyelvtanulóknak.¹¹⁷
2. A hallásértés fejlesztéséhez nem szükséges a tanulók produkciós képessége. Reprodukciós, asszociációs készségeket fejleszthetünk a „szeret - nem szeret” feladattal.

¹¹⁷ Orthomalin
www.orthomalin.com [2016.03.04.]

Ennek a gyakorlatnak a továbbgondolásával a való élethez közelíthetünk illetve lehetőséget teremthetünk az önértékelésre és az önálló javításra is.

3. A szókinccsfejlesztést szolgálja, amikor egy adott témakört kiválasztva, mint például a ruhák, lehetőségünk van belépni a számok illetve a színek világába.¹¹⁸ A feladattal továbbá memóriát és kiejtést is fejleszthetünk, hiszen nemcsak látjuk a tárgyakat, de halljuk is a nevüket.
4. Személyleírás és kommunikatív képességek fejlesztésére kiválóan alkalmas a „papa-raZZi” nevű szerepjáték, mely az óra elején a ráhangolódás megteremtésére, a motiváció fenntartására az óra bármely szakaszában illetve a gyermeki kreativitás megnyilvánulásának is kiváló eszköze.

A fent leírt gyakorlatokat a gyerekek otthon, saját számítógépükön is meg tudják oldani, ezzel fejleszthető autonómiájuk, mely fontos szerepet játszik az önálló tanulás elsajátításában.

A felső tagozatban már fontos az íráskészség, a szövegértés és a szövegalkotás fejlesztése is. Fontos szerepe van a különböző nyelvi, nyelvtani feladatoknak egy nyelv minél magasabb szintű elsajátításában. Az interaktív tábla illetve az internet számos új lehetőséget kínál az egyes nyelvtani szabályok, állandósult szókapcsolatok megtanulásában. Itt a Hot Potatoes nevű alkalmazásról kell szót ejtenünk, mely játékos formában, a különböző nyelvi szinteknek és életkori sajátosságoknak megfelelően segíti ezekben a területnek a fejlesztését és a tanári kreativitásnak is teret engednek. Ezen felül lehetőséget teremt a pedagógusnak, hogy az általa generált feladatokkal a nyelvtanulás folyamatát valóban saját nyelvi csoportjára igazítsa és tanítványai igényeit a legteljesebb mértékben ki tudja elégíteni. Ezzel az ingyenes alkalmazással hatféle interaktív gyakorlatot állíthatunk össze tanítványainknak, mint például keresztretjvény, többválasztós kérdéssor, mondatok összekevert szórenddel, hiányos mondatok, asszociációs illetve összepárosítós feladatok (további lehetőségekhez ld. OSZETZKY, 2004: 173-183, 210-217). Ezeknek a feladatoknak további nagy előnyük, hogy fejlesztik a tanulói autonómiát, az önellenőrzést és önértékelést illetve pozitív hatásuk van a motivációra.

A Word szövegszerkesztő programmal eljuttathatjuk diákjainkat az önálló szövegalkotás képességét elsajátítva a legmagasabb szintre. A legmonotonabb feladatot is érdekessé tehetjük segítségével. Nem kell füzetbe fogalmazást írnia előző napi tennivalóiról, írhat ugyanerről például blog bejegyzést vagy e-mailt a barátainak. Nem kell külön arra odafigyelnie, hogy mennyire olvashatóan ír és a helyesírást ellenőrző program segíti a nyelvtanilag helyes mondatok megalkotásában. Adhatunk hibás szöveget is diákjainknak, melyben a program aláhúzta a hibákat és kérhetjük a helyes forma megadására. Ez egyrésztől egyfajta új pedagógiai megközelítése a helyesírás tanításának, másfelől segíthetjük diákjainknak megtanulni a program használatát is egyben. Meg kell ismertetnünk velük a program előnyeit és korlátait egyaránt. Egy ilyen feladatnál mindenképp figyelembe kell vennünk a *Nemzeti alaptanterv* és a *Kerettanterv* ajánlásait a nyelvi és kommunikációs célok tekintetében. Már a legkisebekkel is használhatunk olyan gyakorlatokat, mint például lyukas szöveg, írásjelek használata, bekezdések helyes sorrendbe illesztése, melyek előkészítik a későbbi önálló szövegalkotást. Az ilyen jellegű feladatokkal számos nyelvi, kommunikációs készség mellett egyéb általános kompetenciákat, szociális és interkulturális kompetenciát, diákjaink kritikai gondolkodását is fejleszthetjük.

Az interneten számtalan, kifejezetten nyelvtanárok számára készült és kidolgozott tananyag is létezik. Az egyik, leggyakrabban használt honlap a www.sulinet.hu, mely inkább az írásban megoldott feladatok összeállításához ad segítséget. Az itt található gyakorlatok inkább a felső tagozatosoknak és a középiskolás nyelvtanulók számára jelentenek gyakorlási lehetőséget. A másik, kifejezetten francia nyelvtanároknak készült honlap a www.franciaoktatas.eu, ahol feladatok, nyelvi játékok, letölthető kisfilmek, szótárak, lexiko-

¹¹⁸ Lexique FLE
<http://lexiquefle.free.fr> [2016.03.04.]

nek, módszertani segédanyagok és autentikus dokumentumok találhatóak. Számptalan, már a kisgyermekkori nyelvoktatásban is használható alkalmazás található a fent említett honlapokon.

Az utóbbi időben számptalan nyelvi oktatóprogram jelent meg a piacon. A megfelelő program kiválasztása és hatékony órai alkalmazása nem könnyű feladat. A jól megválasztott és alkalmazott programok használhatóak differenciálásra, a lassabban haladó tanulók fejlesztésére. Motiváltabbak lesznek a diákok, egyrészt azért, mert megszűnik a félelemérzésük (nem kell az egész osztály, csoport előtt megszólalniuk), másrészt azért, mert annyiszor próbálkoznak újra, ahányszor csak szükségük van rá (nincs kudarcélményük). Az oktatóprogramok automatikusan javítanak, így a tanuló mindenképpen megismeri a jó megoldást, melynek önálló megtalálásakor a gép megdicséri őt. Az alkalmazás során a gyengébb tanulók gátlásai is oldódnak és egyre aktívabban vesznek részt az órai munkában.

Francia nyelvből sajnos kevés oktatóprogram van jelen a piacon a 6-9 éves korosztály számára, ezért egy gyakorló pedagógusokból álló csoport – melynek jómagam is tagja voltam – vállalkozott egy pedagógiai segédanyag összeállítására. A két CD-t tartalmazó programcsomag címe „Le sac à malices” kifejezetten magyar kisiskolások számára készült. A kommunikatív nyelvoktatás alapjaira épülő tevékenységek összeállításánál fontos volt számunkra az életközeli élmény, a játékos munka és a természetes nevelés, főleg a szóbeli készségek fejlesztési területein. Az egyik CD dalokat, verseket, kiszámolókat, ritmusgyakorlatokat és beszédértési gyakorlatokat tartalmaz, melyen közreműködnek egy budapesti általános iskola tanulói. A másik CD nyolc általunk kiválasztott témát dolgoz fel. Például: állatok, gyümölcsök, zöldségek, család, színek, számok, tárgyak az iskolában ...

Játékos feladatokkal, játékleírásokkal, módszertani leírással segíti a felhasználókat. Tartalmazza a dalok, versek szövegét, a szükséges eszközök jegyzékét és nyomtatható dokumentumokat. A CD anyagát 24 nyelvi órára terveztük, tehát elsősorban kiegészítő anyagként használható a kisgyermekkori nyelvoktatásban. A feladatok nagy része, kis átalakítással, az írás bevezetése után is alkalmazható gyakorlásra, ismétlésre.

Le sac à malices est un outil pédagogique présenté sous la forme d'un double CD, destiné à faciliter le travail des enseignants de français dans les petites classes des écoles générales hongroises (public cible : enfants de 6 à 9 ans).

Il est le résultat d'une coopération menée par plusieurs partenaires : gouvernement français (Service de Coopération et d'Action culturelle - Institut français de Budapest) - CLA de Besançon, Université de Franche-Comté - formateurs et professeurs hongrois. Le sac à malices privilégie une approche communicative et ludique de la langue française, donnant la priorité au développement des compétences orales.

CD n°1 : CD Rom pédagogique comprenant :

- Un tableau de synthèse des apprentissages langagiers et culturels
- 8 dossiers thématiques (avec fiche de synthèse, fiches pédagogiques détaillées, découpage par activités, fichiers de matériel imprimable pour la classe, textes des chansons et comptines) ; au total des outils pour préparer 24 séances

CD n°2 : CD audio d'accompagnement (durée des enregistrements : 24 mn) :

- Chansons, comptines
- Activités rythmiques
- Activités de compréhension orale

Le Sac à Malices

(D)uán

01 * Comptines en différentes langues *
02 * Comment tu t'appelles ? *
03 * J'ai une toupie de toutes les couleurs *
04 * Les cubes *
05 * J'aime papa *
06 * Titus, épouses... *
07 * Savez-vous planter les choux ? *
08 * Promenons-nous dans les bois *
09 * Lit et au marché *
10 * Il était une fermière... *
11 * Avec mon panier, je vais au marché *
12 * Crie d'animaux *
13 * Le chien fait vau-vauh *
14 * Chronotopes- Qui est-ce ? *
15 * Dans ma chambre *
16 Ecole Générale Bakats : * Comment tu t'appelles ? *
17 E.G.B. : * Les cubes *

18 E.G.B. : * J'aime papa *
19 E.G.B. : * Il était une fermière... *
20 E.G.B. : * Les épouses *
21 E.G.B. : * Bonjour, ça va ? *

(D)uán műveletek
Dokumen-
anyagok

Bonjour les enfants !
La famille des couleurs
1, 2, 3... c'est à moi !
C'est la famille ours !
Titus, épouses, jantes et piéda...
Je mets ma cherrise... 1
Trois pommes dans un panier...
Nos amis les animaux

FRANCIA NYELV 6 - 9 éveseknek

FRANCIA NYELV
6 - 9 éveseknek

Le double CD ne peut être vendu

Ez a 2 CD, nem eladható

Sajnos az anyag kereskedelmi forgalomba nem került, a Budapesti Francia Intézet (Institut Français de Budapest) keresztül juthatnak hozzá az érdeklődők.

Az infókommunikációs eszközök terjedése és hatása egy nagyon dinamikus folyamat, amely egyrészt gyors reagálást kíván, másrészt pedig meg kell állnunk egy kicsit, hogy végiggondoljuk, milyen modelleket és forrásokat választunk, különben szem elől téveszthetjük a technikai vívmányok valódi céljait. El kell fogadnunk, hogy tanítványaink a média gyermekei és nekünk tanároknak kell megtennünk mindent a saját óráinkon, hogy egyrészt kielégítsük diákjaink speciális igényeit, másrészt megfeleljünk a folyamatosan változó kultúra és az élő idegen nyelv igényeinek egyaránt.

Összességében elmondható, hogy a gyermekek számítógéppel való találkozása szükséges elem az idegennyelv órán, hiszen a számítógép készség szintű használata ma már alapkövetelmény. Az elérhető információk bősége miatt az internet az oktatás hasznos kiegészítője és az ismeretek kiemelkedő jelentőségű forrása. Bár gyakran megesik, hogy csak olyan információkat keresünk, amelyek illeszkednek a véleményünkhöz, az értékrendünkhöz, és ami ebbe a rendszerbe nem illik bele, azt kizárjuk. Hangsúlyoznunk kell továbbá azt is, hogy azt az időt, amit a számítógépes feladatokkal, játékkal töltünk, valamitől elveszünk. A gyermekek életében pl. az intim családi együttlétek, a mozgás, a kortársakkal való közvetlen kapcsolat és kommunikáció, a világ mind több oldalról való megtapasztalása az egészséges fejlődés elengedhetetlen feltétele. A számítógépezésre, illetve az internetezésre szánt időt mindezek figyelembevételével érdemes mérlegelni.

IRODALOM

EU Kids Online – A gyerekek internethasználatának általános jellegzetességei. A magyarországi kutatás eredményei

http://internethotline.hu/dokumentum/52/ITHAKA_EU_KIDS_Magyar_Jelentes_NMHH_Fin_al_12.pdf [2016.03.03.]

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára – Informatika

(Javítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 2. melléklete szerint)

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html [2016.03.03.]

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára - Informatika

(Javítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 3. melléklete szerint)

http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html [2016.03.30.]

MOLNÁR Andrea (2001): Idegennyelv-tanítás – másképpen (?) Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból Eötvös József Kiadó, Budapest.

OSZETZKY Éva (2004): Acquisition du français et évaluation lexicale, UFR d'Études francophones, Université de Pécs, Pécs.

TARI Annamária (2011): Z generáció – Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban, Tercium Kiadó, Budapest.

KRAUSZ ANITA

TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT TANULÓK INTEGRÁLT NEVELÉSE, OKTATÁSA

Összefoglaló:

Tanulmányomban az iskola, tanulókra gyakorolt hatásával foglalkozom, egyrészt a tanulásban akadályozott, másrészt a tipikusan fejlődő diákokat affektív, szociális és kognitív aspektusból nézve vizsgálom. Mind a mai napig definícióbeli és fogalmi zavarok övezik a témát, mivel az SNI kategóriák és az IQ pontok szerinti besorolás is országonként eltérő lehet. A nemzetközi és hazai szakirodalom azonban arra enged következtetni, hogy az integrált oktatás a tipikusan fejlődő és a sajátos nevelési igényű tanulókra is egyaránt hatással van. Az eddigi publikációk alapján elmondható, hogy a zömével pozitív hatások a diákok közvetlen környezetének attitűdjét is befolyásolják. Átfogó kutatás a mai napig nem született, az integráció és inklúzió jelentőségét azonban a felhasznált irodalmak is jelzik.

Kulcsszavak: integrált oktatás, inkluzív oktatás, tanulásban akadályozott

Bevezetés

Magyarország iskolarendszere nem egységes, az elmúlt időszakban folyamatos változásokon ment keresztül annak érdekében, hogy a tanulói igényeknek eleget tudjon tenni. Jelenleg a sajátos nevelési igényű tanulók egészen 23 éves korukig tanulhatnak a nappali tagozatos rendszerben. Ezen tanulók intézményi elhelyezése a sérülés mértékétől függően alakul, tanulhatnak szegregált, integrált vagy inkluzív iskolában is egyaránt.

A szegregáció jelentése az oktatásban: izoláltan, értelmi és fizikai képességeik alapján elhelyezett tanulók csoportja. Az elkülönítéssel kapcsolatos problémákra a megoldást az 1980-as években kibontakozott integratív pedagógia jelentette. Az integráció fogadást jelent, ezzel a szegregált oktatás elkülönítő jellegén változtatva, a tanulók szocializációja és fejlesztése érdekében új tagot/tagokat fogad egy csoportba. Szűkebb értelemben, a tipikusan fejlődő tanulók osztályaiba olyan tanulókat emel be, akik valamilyen akadályozottsággal élnek. Tágabb értelemben pedig a különböző etnikai hovatartozású és vallású tanulókat együtt képzik, ezáltal egy még égetőbb probléma megoldására tesz próbát, a társadalmi integrációra. A méltányos oktatási környezet megteremtése, a társadalmi és a gazdasági feltételek biztosítása minden tanuló számára pedagógiai, gyógypedagógiai és szociális megsegítések többszintű rendszerében értelmezhető. (SZABÓ, 2009: 75-92; SZABÓ, 2014) Az inklúzió fogalma a fenti fogadó szemléleten alapul, de minőségileg különbözik tőle. Befogadást jelent, melynek legfőbb gondolata az „iskola mindenkinek” (school for all) iskolareform. A pedagógusok ebben az esetben az egyéni kibontakozást és fejlesztést képviselik. Személyiségre orientált nevelési forma, amely nem a deficitre koncentrálna. (RÉTHY, 2013: 23-56) Azonban, az integráció és inklúzió kifejezések jelentése még a mai napig sem egységes hazánkban és nemzetközi szinten sem. (PAPP, 2012)

Tanulmányomban az integráció és az inklúzió hatását párhuzamosan vizsgálom a tanulásban akadályozott és a tipikusan fejlődő tanulók esetében. Fő kérdésem, az integráció hatása a tanulók affektív, szociális és kognitív jellemzőire és azok esetleges különbségére,

egyezőségére vonatkozik. A szakemberek véleménye megoszló, ezért a következőkben található érveléseket ellene és mellette is mindkét tanulói csoport esetében.

Az integráció hatása

A tanulásban akadályozott tanulók esetében

Az integráció alapvető pedagógiai feltételeit az oktatásban folyó differenciálással köti össze PAPP és FARAGÓNÉ BIRCSÁK (2005). Úgy vélik, hogy a célok individualizálása és az idő differenciálása a leglényegesebb feladata a pedagógusnak. A digitális eszközök megjelenése hatással van a kognitív és affektív területekre is. SCRUGGS (2013) az integrált iskolákkal kapcsolatos kutatásai szintén a személyes különbségekre hívja fel a figyelmet az értékelés és oktatás során. Ezen tanulók esetében felmerül a kérdés, hogy mi alapján kivitelezhető egy feladat illetve a kapott eredmény összehasonlíthatósága társai eredményével.

Szociális területen elmondható, hogy az akadályozott tanulók szociális kompetenciájuk fejlesztésében előrelépés tapasztalható, ha az integráló közösségek már korai életszakaszban befogadják a gyermeket, ezzel is segítve annak társadalmi integrációját. (FISCHER, 2009) A tanulásban akadályozott integráltan tanuló diákok szociális függése és biztonság igénye még az általános iskola felső tagozatára is erős marad, ezzel ellentétben társaiknál az életkor előrehaladtával ezen motívumok csökkenése figyelhető meg. (JÓZSA, 2007: 79-104) Az integrált nevelésben a barátságok szerepére SULLIVAN (1953) hívja fel a figyelmet, miszerint jelentős szereppel bír a megértés, a tolerancia, az elfogadás, illetve a másik igényeinek megértése és elfogadása. Kiemeli azt is, hogy mindezek nem csak az integrált tanulót segítik a sikeres életvezetésben, hanem környezetét is. SZEKERES (2012) kutatásából kiderül, hogy a szociometriai elemzés rokonszenvi kérdéseire adott válaszok alapján, kevesebb kölcsönös választás esik a sérült tanulókra. Ezt megerősíti PIJL és FROSTAD (2010) vizsgálata, melynek egyik eredménye, hogy a sérült tanulók kevésbé elfogadottak az osztályban. Szintén SZEKERES (2012) a nemi különbségeket is vizsgálta, a rokonszenvi kérdésekre adott válaszok alapján, melyben nem talált szignifikáns különbséget. Ez azonban nem igaz akkor, ha a nemi különbséget és a fogyatékoság tényét együtt vizsgálták. A vizsgálatból kiderül, hogy osztályfokokat tekintve nincs különbség, ellentétben SKARBREVIK (2005) eredményeivel, miszerint az idősebbek kevésbé elfogadóak.

Az affektív területen az értelmi elsajátítási motívum és a tanulmányi eredményesség között erős összefüggés mutatkozik JÓZSA (2007) kutatásában. Az értelmi elsajátítás motívumának fejlődését JÓZSA és FAZEKASNÉ (2008) vizsgálta tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő tanulók között, mely alapján elmondható, hogy tipikusan fejlődő tanulókkal ellentétben, az ő esetükben az iskola végéig növekszik. A tanulók motivációjával kapcsolatban JÓZSA és FAZEKASNÉ (2007) érdekes eredményről számol be, a szegregáltan tanuló tanulásban akadályozott gyermekek, önbevallás alapján motiváltabbnak érzik magukat, mint többségi társaik. A tanulási motivációval kapcsolatban azonban meg kell említeni a gyermek családi hátterét, mely a motiváció alakulásában jelentős szerepet játszik. (JÓZSA–FEJES, 2010: 367-406)

Kognitív területen a fejlesztő hatást illetően nem rendelkezünk konkrét eredménnyel. Azonban az eddigi kutatások alapján elmondható, hogy a tanulók jobb teljesítményt érnek el, jobban tanulnak egy olyan intézményben, ahol a személyek közötti kapcsolat pozitív. (AINSCOW, 1993; HIRZEL et al., 1994: 34-51) A kérdés persze az lenne, hogy mit jelent a jól vagy jobban teljesítés, vagy az, hogy miképpen osztályozzuk a tanulásban akadályozott tanulót. Mivel, az osztályzatok sok esetben a családi légkört is befolyásolják, nem csak a diákokra gyakorolnak hatást. Az esetleges kudarcok viszont a támogató otthoni légkör hiányával nem erősítik a tanulók küzdőképességét, hanem szorongást és reménytelenséget

okoznak. (ZILLMANN, 2002) Lebeer és munkatársai a DAFFODIL (Dynamic Assessment of Functioning for Development towards Inclusive Learning) program létrehozói, a dinamikus értékelésre hívják fel a figyelmet. Ez az értékelés abban az esetben hasznos, ha a diák tanulási korlátokkal vagy kognitív fáziskéséssel küzd, esetleg hátrányos helyzetű kisebbségi csoportokból érkezik, illetve alacsony szocioökonómiai háttérű. Esetükben a statikus tesztek nem adnak részletes betekintést a gondolkodási folyamatba (thinking process) (LEBEER, 2005). A program nagy hangsúlyt fektet a címkézés, megbélyegzés és kirekesztés megszüntetésére is, saját szabályrendszer kidolgozásával segíti a diákok és pedagógusok munkáját. Fernández-López és munkatársai (2013) tanulmánya szerint az integrált oktatás pozitívan befolyásolja a sajátos nevelési igényű tanulók fejlődését. Az integrált oktatás egyik jelentős feladata a személyre szabott tanítási folyamat kialakítása, melynek segítségével a Picasa mobil platformot dolgozták ki. (FERNÁNDEZ-LÓPEZ et al., 2013: 77-90) Céljuk, hogy a tanulási folyamatot (előkészítés, maga a tanulás/használat, értékelés) fázisokra bontva segítsék a tanulót. A kis mintán történő bemérés alapján elmondható, hogy a tanulók alapvető készségei terén (nyelv, matematika, környezeti tudatosság és szociális készségek) javulás mutatkozott.

A tipikusan fejlődő tanulók esetében

Viszonylag kevés szakirodalom foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy milyen hatást gyakorol az ép tanulókra nézve az inkluzív oktatás. Kutatásának fontossága azonban ezen tanulók esetében is jelentős.

Szociális területen, elmondható, hogy az integráció egyik előnye, hogy az ép tanulók mindennapi kapcsolatban állnak a sérült társaikkal, ezért ezekből a kapcsolatokból profitálnak. (GRENOT-SCHEYER et al., 1998) Tehát szociális fejlődésüket és elfogadó attitűdjüket az együtt töltött idő elősegíti. Az osztályban betöltött szerepüket tekintve eddig elmondható volt, hogy a kölcsönös tisztelet és szeretet viszi előre a tanulókat a barátságok kialakulásához. (MANNARINO, 1980: 45-63) Újabb kutatások azonban már három konkrét területen vizsgálódnak azoknál az olyan ép és sérült tanulóknál, akik baráti viszonyban állnak egymással. (GRENOT-SCHEYER et al., 1998; STAUB, 1998: 237-294) Ezek a területek a (1) gondoskodó társaság, a (2) szociális készségek, illetve a (3) a személyiség fejlesztése. A befogadó környezet természetesen nem azt jelenti, hogy minden ép tanuló rendelkezik és rendelkeznie kell közeli sérült barátokkal. Az ép gyermekek szociális készségeit tekintve elmondható, hogy jól ismerik társaik szükségleteit, ezáltal könnyebben megértik és elfogadják a másságot.

Affektív területen, HUNT és GOETZ (1997) vizsgálata a tanulók társas interakcióin kívül, a szülők integrációval és inklúzióval kapcsolatos megítélésére is építkezik. Azon szülők véleménye pozitív a befogadással kapcsolatban, akiknek a gyermekeik is pozitív véleménnyel rendelkeznek. (STAUB, 2005: 34-72) BEBETSOS és mtsai (2014) az általános iskolás, 10-12 éves a tanulókat a testnevelés órákon vizsgálta. A mintában többségi iskolákban tanuló kisiskolások szerepeltek. Vizsgálatuknak kettős célja volt, egyfelől kíváncsiak voltak a nemek szerinti különbségekre, másfelől arra is, hogy milyen különbségek vannak a csoportokon belül. Ehhez a CAIPE-R (PANAGIOTOU, 2006) kérdőívet alkalmazták, mely 11 kérdést, ami az általános viselkedést méri, és egy bevezető, mintegy ráhangoló történetet tartalmaz. A vizsgálat eredménye alapján kijelenthető, hogy a tanulók viselkedésében nem találtak szignifikáns különbséget a nemek alapján, bár a lányok jobban teljesítettek a teszten. Ezek az eredmények alátámasztják az eddigi kutatásokat, TRIPP és munkatársai (1995) szerint a lányok attitűdje elfogadóbb, jobban tudnak, és szívesebben közelednek sérült társaikhoz, mint a fiúk. A görög eredmények is összhangban vannak a nemzetközi szakirodalommal, a lányok felelősségteljesebb attitűdjét illetően. (KALYVAS – REID, 2003: 182-199) Az inkluzív iskolákban tanuló diákok attitűdjei fejlettebbek a szociális kapcsolatok terén, könnyebben keresnek barátokat és nem félnek kommunikálni. Azonban a hazai szakirodalomban érdekes eredményről számol be

PONGRÁCZ (2015), mely szerint a magyar tanulók negatívabb attitűddel rendelkeznek, mint külföldi társaik. Természetesen a diákok viselkedése viszont nemek szerint is eltérhet. Egy friss portugál kutatás eredményeképpen kiderült, hogy a vizsgált tanulók közül a lányok attitűdje lényegesen jobbnak bizonyult. A tanulásban akadályozott tanulókkal szembeni attitűdöt jelentősen befolyásolják a környezeti- és személyes tényezők. A tanulmány rávilágít az életkori különbségekre is, az idősebb diákok már rendelkeznek háttér információkkal, jobban el tudják fogadni a másikat (GONCALVES – LEMOS, 2014: 949-955). A tanulók komplexebb személyiségfejlődése érdekében mindenképpen szerencsés, ha a mássággal minél hamarabb találkozhatnak, megismerik azt (IRVINE, 2012: 268-274). Az iskola nézőpontjából vizsgálva szintén számos kérdést felvető probléma.

A motiváció minden emberi tevékenység alapja, a motiváció ad energiaforrást hogy gondolkodni tudjunk, ezáltal segíti a tanulási folyamatot, az iskolai teljesítményben fontos szerepet játszik. A lelki egészség előtérbe helyezése számos iskolai probléma megoldásában segíthet. (HARNETT – DADDS, 2004: 343-357; PETERSON et al., 2004: 603-619; ANDERSON et al., 2004: 95-11) Hazánkban az iskolák számára a választható tárgyak közé tartozik az egészségtan, amelynek tananyagában a testi egészség mellett helyet kap a lelki egészség is. KUTCHER és munkatársai (2015) szintén a mentális egészséget veszik kutatásuk középpontjává, melynek eredménye, hogy a mentális egészséggel kapcsolatos ismeretek megléte, pozitív irányba befolyásolta a vizsgálatban részt vevő depressziós tanulók attitűdjét. Ezek a tényezők mind hozzájárulnak a csoport alakulásához. A valahova tartozás, jelen esetben az osztályhoz tartozás pedig javítja a tanuló közérzetét, azonban nem mindegy, hogy milyen (pozitív vagy negatív) szerepet tölt be a tanuló. (N. KOLLÁR – SZABÓ, 2005)

A *kognitív területek* fejlesztése szempontjából az inkluzív oktatás a tanulók igényeihez igazodik, személyi és tárgyi feltételekkel egyaránt. Az utóbbi pár évben a technika fejlődése az oktatásban is megfigyelhetővé vált. Az IKT eszközök felhasználása az iskolában mindennaposá vált, melyek használatáról bebizonyosodott, hogy pozitívan befolyásolja a tanulók motivációját.

Az eddigi eredményeket a *1. táblázat* foglalja össze, melyben az integráció a tanulóakra gyakorolt hatását a fent megjelölt három terület mentén csoportosítja.

1. táblázat: Az integráció pozitív és negatív oldala

Érintettek	Tényezők	Integráció mellett	Integráció ellen
SNI tanuló	Szociális	barátságok szerepe (SULLIVAN, 1953)	szociális függés (JÓZSA, 2007: 79-104)
		a tanuló társadalmi integrációja már korai szakaszban kezdetét veszi (FISCHER, 2009)	a sérült tanulók többet zavarják az órát, kevésbé tartós a figyelmük, kevésbé képesek beilleszkedni, mint tipikusan fejlődő társaiknak (KŐPATAKINÉ, 2011: 84-91)
		az integrált osztályokban az SNI tanulók szociálisan együtt tudnak fejlődni a többségi társaikkal, a szociális viselkedés tanult és tanítható is, a megfelelő tanulási tapasztalatok birtokában (ZSOLNAI – JÓZSA 2002: 12-21)	a többségi iskolákban az SNI tanulók, osztályban elfoglalt szerepe sokszor alárendelt, szociális státuszuk alacsonyabb társaiknál, önmagukról alkotott képük kevesebb, mint társaiké (BLESS, 1995: 132-142)

	Affektív	az integráló közeg segíti az önállóság, a döntéshozatali képesség, a felelősségvállalás kialakulását (CSÁNYI, 1995; BLESS, 1995: 132-142.; SZEGÁL, 2007: 90-96)	azon tanulók, akik alacsonyabb társas elfogadottsággal rendelkeznek, kevésbé lesznek kitartóak (PARKER – ASHER, 1987: 357-389) szegregáltan tanulók motiváltabbnak érzik magukat (JÓZSA, 2007: 79-104)
	Kognitív	a többségi iskola követelményszintje általában magasabb, mely az integráltan tanuló SNI gyermekek teljesítményére is kihat (jobban teljesít) (CSÁNYI, 2000: 377-408) dinamikus értékelés (LEBEER, 2005)	a szegregált iskolák alacsonyabb követelményszintje, az idegen nyelv oktatás terén hátrány (MEGGYESNÉ HOSSZU – LESZNYÁK, 2014: 24-26)
Tipikusan fejlődő tanuló	Szociális	profitálnak a mindennapi kapcsolatokból (GRENOT-SCHEYER et al., 1998), barátságok alakulhatnak ki (MANNARINO, 1980: 45-63)	a tipikusan fejlődő tanulók és környezetük sem tart igényt az iskolában történő befogadásra (STAUB, 2005: 34-72)
	Affektív	az empatisz készség fejlődésére, a diákok attitűdje fejlettebb a szociális kapcsolatok terén, könnyebben keresnek barátot, nem félnek kommunikálni (GONCALVES – LEMOS, 2014: 949-955)	hazai vonatkozásban a magyar tanulók negatív attitűdje (PONGRÁCZ, 2015)
		a tanulók tapasztalatai, attitűdje befolyásolja a környezete hozzáállását is (STAUB, 2005: 34-72) hozzájárul az elfogadó attitűd tanulásához, kialakulásához (KŐPATAKINÉ, 2011: 84-91)	
	Kognitív	a többségi pedagógus az SNI tanuló miatt rákényszerül új módszerek, technikák alkalmazására (GRENOT-SCHEYER et al., 1998) az iskolák kötelesek megteremteni a fejlesztéshez szükséges tárgyi feltételeket (PAPP, 2006; SZEGÁL, 2007: 90-96)	az integráció rendkívüli módon leterheli a pedagógusokat, ami miatt romlik az iskolákban a tanítás minősége (KŐPATAKINÉ, 2011: 84-91)

Mindezek alapján elmondható, hogy az integráció már évtizedek óta az oktatás egyik megoszoló kérdése. Sikeres működése új utat nyithat, elősegítheti az inkluzív nevelés kialakulását, melyben minden tanuló egyenlő, a tanítás mindenki számára együtt, egy helyen történik, illetve a fejlesztésben mindenki részesül, akinek szüksége van rá.

IRODALOM

AINSCOW, M. (1993): *Special needs in the classroom. Teacher Education guide*, UNESCO, Paris. Magyarul: In: Bodorné Németh Tünde (szerk.) (1996): *Speciális szükségletek az osztályban*. Tanári kézikönyv. BGGYTF, Budapest.

ANDERSON, A. R. et al. (2004): *Check & Connect: The Importance of Relationships for Promoting Engagement with School*. *Journal of School Psychology*, 42, No. 2. 95-113.

BEBETSOS, E. – DERRI, V. – FILIPPOU, F. – ZETAU, E. – VERNADAKIS, N. (2014): *Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 819-823.

BLESS, G. (1995): *A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei*. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Iskolafejlesztési Alapítvány – OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest. 132-142.

CSÁNYI Yvonne (2000): *A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése-oktatása*. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógynevelési alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Főiskolai Kar, Budapest. 377-408.

FERNÁNDEZ-LÓPEZ, Á. – RODRÍGUEZ-FÓRTIZ, M. J. – RODRÍGUEZ-ALMENDROS M. L. – MARTÍNEZ-SEGURA, M. J. (2013): *Mobile learning technology based on iOS devices to support students with special education needs*. *Computers & Education*, 61, No. 1. 77-90.

FISCHER Gabriella (2009): *Az integrációval kapcsolatos attitűdök kutatása*. *Gyógynevelési Szemle*, 37, 4. szám. 254-268.

GONCALVES T. – LEMOS M. (2014): *Personal and Social Factors Influencing Students' Attitudes Towards Peers with Special Needs*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 949-955.

GRENOT-SCHEYER, M. – STAUB, D. – PECK, C. A. – SCHWARTZ, I. S. (1998): *Reciprocity and friendships: Listening to the voices of children and youth with and without disabilities*. In: Meyer, L. H. – Park, H. S. – Grenot-Scheyer, M. – Schwartz, I. S. – Harry, B. (eds.): *Making friends: The influences of culture and development*. Paul H. Brookes, Baltimore, MD. 149-167.

HARNETT, P. H. – DADDS, M. R. (2004): *Training school personnel to implement a universal school-based prevention of depression program under real-world conditions*. *Journal of School Psychology*, 42, No. 5. 343-357.

HIRZEL, E. – SCHENKER, M. – BACHOFEN, K. – GERHARD, TH. (1994): Beszámoló egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témában végzett iskolakísérletről. In: Papp Gabriella (szerk.): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 34-51.

HUNT, P. – GOETZ, L. (1997): Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *The Journal of Special Education*, 31, No. 1. 3-29.

IRVINE J. J. (2012): Complex Relationships Between Multicultural Education and Special Education, An African American Perspective. *Journal of Teacher Education*, 63, No. 4. 268-274.

JÓZSA Krisztián (2007): Az elsajátítási motiváció. Műszaki Kiadó, Budapest.

JÓZSA Krisztián – FAZEKASNÉ FENYVESI Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja, *Iskolakultúra Online*, 1, 1. szám. 76-92.

JÓZSA Krisztián – FEJES József Balázs (2010): A tanulás affektív tényezői. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Budapest. 367-406.

KALYVAS, V. – REID, G. (2003): Sport Adaptation, Participation, and Enjoyment of Students with and without Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, No. 2. 182-199.

KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2011): Iskolába járni jó. *Új Pedagógiai Szemle*, 61, 10. szám. 84-91.

KUTCHER, S. – BAGNELL, A. – WEI, Y. (2015): Mental Health Literacy in Secondary Schools. A Canadian Approach. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 24, No. 2. 233-244.

LEEGER, J. (2005): Dynamic Assessment of Functioning for Development towards Inclusive Learning. DAFFODIL model.

MARIANNO, A. P. (1980): The Development of Children's Friendships, In: Foot, H. C. – Chapman, A. J. – Smith, J. R. (eds.): *Friendships and social relations in children*. John Wiley & Sons, New York. 45-63.

MEGGYESNÉ HOSSZU Tímea – LESZNYÁK Márta (2014): A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-tanulásának aktuális kérdései Magyarországon. *Többsz nyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Kolozsvár, 2014. április 24-26.

MESTERHÁZI Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. BGGyTF, Budapest.

MORE, C. M. – HART BARNETT, J. E. (2014): Developing Individualized IEP Goals in the Age of Technology: Quality Challenges and Solutions. *Preventing School Failure*, 58, No. 2. 103-109. DOI:10.1080/1045988X.2013.782533

- N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris, Budapest.
- PANAGIOTOU, A. (2006): Impact of “Paralympics Day in schools” program in students’ attitude towards integration of disable children in a physical education class, within a typical school, Unpublished Master Degree Dissertation. Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- PAPP Gabriella (2012): Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén. Gyógypedagógiai Szemle, 40, 4. szám. 295-304.
- PAPP Gabriella – FARAGÓNÉ BIRCSÁK Márta (2005): Módszertani intézményi útmutató a tanulásban akadályozott gyermekeket befogadó iskolák számára. <https://mek.oszk.hu/11500/11504/11504.pdf> [2016.03.25.]
- PARKER, J. G. – ASHER, S. R. (1987): Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? Psychological Bulletin, 102, No. 3. 357-389.
- PETERSON, C. – PARK, N. – SELIGMAN, M. E. P. (2004): Strengths of Character and Well-Being. Journal of Social and Clinical Psychology, 23, No. 5. 603-619.
- PIJL, S. J. – FROSTAD, P. (2010): Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. European Journal of Special Needs Education, 25, No. 1. 93-105.
- PONGRÁCZ Kornélia (2015): Tanulók fogyatékosággal élő társakkal szembeni attitűdjének vizsgálata. Gyógypedagógiai Szemle, 43, 4. szám. 290-304.
- RÉTHY Endréné (2013): Befogadás, méltányosság, az inkluzív pedagógia rendszere. Comenius Oktató és Kiadó Kft., Pécs.
- SCRUGGS, T. (2013): Teaching students with high-incidence disabilities. In: McWilliam, R.A. – Cook, B.G. – Tankersley, M. (eds.): Research-based strategies for improving outcomes for target groups of learners. Pearson, Boston. 19-29.
- SKARBREVIK, K. J. (2005): The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. European Journal of Special Needs Education, 20, No. 4. 387-401.
- STAUB, E. (1989): The roots of evil: The origins of genocide and other group violence. Cambridge University Press, New York.
- STAUB, E. (2005): The roots of goodness: The fulfillment of basic human needs and the development of caring, helping and non-aggression, inclusive caring, moral courage, active bystandership, and altruism born of suffering. In: Carlo, G. – Edwards, C. (eds.): Moral Motivation through the Life Span. Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska University Press, Lincoln. 34-72.
- SULLIVAN, H. S. (1953): The interpersonal theory of psychiatry. Norton, New York.
- SZABÓ Ákosné (2009): A gyógypedagógiai megsegítés mint többszintű beavatkozás. In: Petróczi Erzsébet (szerk.): Mentális és pszichés problémák XXI. századi megoldásmódjai. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged. 75-92.

SZABÓ Ákosné (2014): Esélyek és egyenlőtlenségek. Gondolatok a tanulásban akadályozott személyek iskolai és társadalmi integrációjának összefüggéseiről. Gyógypedagógiai Szemle, 42, 1. szám. 1-8.

SZEGÁL Borisz (2007): Együtt vagy külön? Integrált nevelés: pró és kontra. In: Inkluzív nevelés – A tanulók hatékony megismerése – Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére. suliNova Kht., Budapest. 90-96.

SZEKERES Ágota (2012): Integráltan tanuló, enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális helyzetének felmérése szociometria segítségével. Iskolakultúra, 11. szám. 3-23.

TRIPP, A. – FRENCH, R. – SHERRILL, C. (1995): Contact theory and attitudes of children in physical education programs towards peers with disabilities. Adapted Physical Activity Quarterly, 12, No. 4. 323-332.

ZILLMANN, C. H. (2002): Iskolai kudarcok. Akkord Kiadó, Budapest.

ZSOLNAI Anikó – JÓZSA Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. Iskolakultúra, 4. szám. 12-20.

NAGY PÉTER

ONE-TO-ONE – ELŐTANULMÁNY MAGÁN-NYELVTANÁROK KÉPZÉSÉHEZ

Összefoglaló:

*A magántanítás és az intézményi nyelvoktatás tartalmi, módszertani különbségeit mutatja be Peter Wilbeg *One-to-one: A Teacher's Handbook* (THOMPSON – HEINLE, 2002) című írásában. A magán-nyelvoktatás, főleg módszertanilag, jelentősen eltér az intézményitől. A nyelvtanár nyílt szolgáltatáspiaci keretek között végez önálló munkát, olyan kompetenciákra van szüksége, melyek alapján a tevékenységét önálló szakmának tekinthetjük. A magántanári szerep magába foglalja az oktatásszervező, a menedzser, a terapeuta, a tananyagfejlesztő szerepét. A magán-nyelvoktatás piaca egyre bővül, különösen a közoktatási keretek közül kiszoruló „kis nyelvek” esetében. Időszerű a magán-nyelvtanárképzés kérdése a felsőoktatásban. Tanulmányomban angol és amerikai szakirodalmi forrásokra támaszkodva magántanári tapasztalataimat mutatom be, azzal a céllal, hogy felvázoljam egy egyetemi színvonalú magánnyelvtanár-képzés kihívásait és lehetőségeit.*

Kulcsszavak: magán-nyelvoktatás, tanárképzés, one-to-one

A téma aktualitása

A huszonegyedik század tudásalapú társadalmait jellemző élethosszig tartó tanulást alapvetően a munkaerőpiac motiválja, amely a gyors ütemű tudományos és technikai fejlődés révén folyamatosan jelentkező új kihívások kezelésére alkalmas kompetenciákat követel a munkavállalóktól. Megemlítendő a kitolódó gyerekkor is, számos, már munkatapasztalattal rendelkező fiatal felnőtt személyes érdeklődésből fordul ismét a tanulás felé, különösen igaz ez az idegen nyelveket tanulóakra, akiket más kultúrák, szokások megismerése ösztönöz. Az önálló ismeretszerzés azonban nehezen kivitelezhető, főleg a korunkra jellemző információs túlkínálat miatt. A munka melletti tanulás, a magán-nyelvtanulás évszázados hagyományokkal bír. Ami a téma aktualitását adja, az a magán-nyelvoktatás egyre növekvő piaci potenciálja, mely hozzájárul a tevékenység önálló szakmává válásához, így a kereslet elvárásainak megfelelő, a minőségi szolgáltatásnyújtáshoz elengedhetetlen tanári kompetenciák körvonalázódásához. E kompetenciák fejlesztése egyelőre nem szerepel a hazai felsőoktatásban, pedig gyakorlati haszna jelentős lehetne, például megoldást kínálna a közoktatási rendszerből és a nyelviskolákból is kiszoruló „kis nyelvek” tanárainak az önfoglalkoztatással történő legális jövedelemszerzésre. A nyelvoktatás piacán az okleveles magán-nyelvtanárok megjelenése minőségi garanciát jelentene a keresleti oldal számára. Érdekesség, hogy bár szinte minden nyelvtanár szakmai életútja során hosszabb-rövidebb időre érintett magántanításban, ennek során pedig személyesen tapasztalhatja, hogy az intézményi keretek közt megvalósuló nyelvtanári tevékenységtől milyen nagymértékben különbözik az, amit a továbbiakban angol terminussal élve one-to-one helyzetnek nevezünk, a magántanítás módszertana gyakorlatilag nem szerepel a neveléstudományi, a nyelvpedagógiai diskurzusban.

One-to-one vs. tantermi nyelvtanítás

A kétfajta tanári tevékenység különbségeinek feltárásához négy szempontot érdemes áttekinteni: (1) a tanári-tanulói szerepek és kettejük viszonya, (2) a nyelvtanulás tartalma, (3) az alkalmazott módszerek, (4) a haladás követése és a teljesítmény értékelése.

(1) A tanári szerepkör a one-to-one helyzetben összetettebb, mint az intézményi keretek közt megvalósuló nyelvoktatás esetében. A szokásos szerepek (információforrás, regulátor, interkulturális mediátor) kiegészülnek a coach, a konzulens, a tanácsadó, az auditor, a tananyag-szerkesztő, és a legfontosabb: az üzleti partner szerepével. A közös munka során a one-to-one helyzetben jóval közelebb interperszonális kapcsolat alakul ki tanítvány és tanár között, ezt erősíti a kommunikációs helyzet is: kisebb térköz, az arcvonások könnyebb megfigyelhetősége. A one-to-one nyelvtanár nem élvezi a munkáltató intézmény nyújtotta stabilitást, a tantervi keretek biztonságát, (igaz, korlátait sem). A tanulói szerepkör is más. A one-to-one nyelvtanuló saját szakmájának szakértőjeként lép a helyzetbe, nem pusztán tanulói minőségében. Szerepe kiegészül a kliens, a kutató szerepével, munkáját nagyobb mértékben határozzák meg szakmai és családi tapasztalatai, aktuális élethelyzete, mint a tantermi tanulóét. E szerepekből a tanár-tanuló-tananyag viszonyban a one-to-one és a tantermi helyzet között lényegi különbségek adódnak. Egyrészt az inputban: intézményi keretek között ez mindig a tanár irányából érkezik és standard, legalább az adott tanulócsoporttal való munka időtartamában. A one-to-one helyzetben az input a tanuló oldaláról érkezik, vagyis az ő személyes, egyéni igényei határozzák meg, egyszerűbben fogalmazva: a kommunikáció tartalmát, céljait a tanuló „hozza”, a formát, a nyelvi készletet, illetve az annak elsajátítására alkalmas módszereket a tanár ehhez igazítva kínálja. Ezért nevezi Wilberg a tantermi interakciót túlnyomóan autentikus tanításnak, a one-to-one helyzetet pedig autentikus kommunikációnak. (WILBERG, 2002) A tantermi célnyelvi kommunikáció általában az irodalmi norma szabályait követi, one-to-one helyzetben viszont valamennyi regisztert, beleértve a szaknyelvet is. Míg a tanár-tanítvány kommunikáció a tanteremben formális és tartalomorientált, one-to-one helyzetben akkor működik eredményesen, ha informális és kapcsolatorientált. A kétfajta kommunikációs helyzet a felek pozícióit is meghatározzák. Tantermi keretek közt a tanár-tanuló viszony mindenképpen hierarchikus. A tanteremben a tanár saját szakmai községének színterén tartózkodik, e közösség reprezentánsa. A tanulókkal való viszonyában meghatározó tényező, hogy „ő van otthon”, az ő joga, sőt, elvárás vele szemben, hogy ismeretanyagot adjon, példaként járjon el, szervezze a tanulás folyamatát, ütemezését, és mindezek egyben a tanulói csoporton kívül is helyezik őt. Sok esetben e hierarchikus viszonyt a tanulóknál magasabb életkora is indukálja (a magyar kultúrában ez önmagában is fölérendelt viszonyt hoz létre, más kultúrákban, például az amerikaiban, ez nem így van). Mint korábban is utaltam rá, a tanár a tantermi munka során tartalmat és formát is biztosít a kommunikációhoz. A tanuló a tantermi kommunikációs helyzetekben többnyire a megszólított fél, nincs saját „szakmai kompetenciája”, „szakmai profilja”, egy csoport (iskolarendszeren belül pedig társadalmi kötelezettséget teljesítő) tagja. A saját, valós kommunikációs igényei érdemben nem befolyásolják a felé közvetített nyelvi tartalmat, vagyis a kommunikációs igényt és annak formáját (nyelvtant és lexikont) is „kívülről” kap, „általános nyelvet” tanul. A one-to-one tanár pozíciója legtöbbször nem hierarchikus: a tanár elsősorban üzleti partner, mintát és a tanulás kereteit biztosítja, a tartalmat, a beszédszándékot pedig a tanuló „szállítja”. Tanár és tanuló képez e helyzetben egy közösséget. A tanuló egyenrangú beszédpartner, akinek van saját „szakmai kompetenciája”, „szakmai profilja”, a kommunikációhoz belső motivációval bír, a közvetített nyelvi tartalmat ideális esetben csak az ő saját kommunikációs igényei alakítják, vagyis: a „saját nyelvét” tanulja. Elengedhetetlen a kölcsönös bizalomra épülő viszony, hiszen a kommunikáció kapcsolati síkjában bekövetkező bármiféle zavar gyakorlatilag meggátolja az együttműködést.

(2) A nyelvtanulás tartalmát illetően tehát a legfontosabb, hogy a tanuló igényeihez alakítsuk. Ez nyilvánvaló többletmunkát jelent az órára készülés során, hiszen annak csupán részletei, fő irányai tervezhetők előre. A tanuló aktuális élethelyzete, munkahelyi feladatai, lelkiállapota, felkészültsége csupán a találkozáskor derül ki, ugyanakkor a foglalkozás csakis ezek alapján tervezhető. (Találónan nevezte egyik tanítványom a foglalkozásokat terápiás nyelvórának). Wilberg formattálásnak nevezi azt a metódust, mely során a one-to-one tanár új struktúrákat, tematikákat kínál, melyek konkrét szándékokkal, célokkal való „feltöltését” a tanuló végzi el. (WILBERG, 2002) E célok időkeretekhez kötöttek, fontos, hogy mérhető, konkrét célok legyenek. Az tehát nem jó cél, hogy „fél év múlva le tudjak tenni egy középfokú nyelvvizsgát”, mert folyamatában nem mérhető, nem lehet időről időre újratevezni a tanulás folyamatát. Az, hogy „tíz foglalkozás során megtanuljak alapvető információt adni magamról, megértsem a személyes adataimmal kapcsolatban feltett kérdéseket és magam is tudjak ilyen kérdéseket feltenni” mérhetőbb célkitűzés. A tanulási célt időről időre újra kell tervezni. A nyelvi megformálás során arra kell törekedni, hogy mindig személyre szabott, a tanuló saját beszédszándékainak közvetítéséhez leginkább megfelelő, ám a célnyelvi beszélő szociokulturális elvárásaihoz igazodó legyen. Vagyis, a tanuló saját stílusára, stratégiáira épül, egyszerre szociális és professzionális kontextusú. Tapasztalatom szerint a legtöbb nyelvtanuló esetében a célnyelvi kommunikáció sikertelenségének oka nagyjából fele-fele arányban az interkulturális kommunikatív kompetencia hiánya, vagy alacsony szintje, illetve az, hogy az adott helyzetben az anyanyelvi kommunikációja során sem eredményes, nyelvi-, pragmatikai- vagy stratégiai kompetenciák hiányosságai miatt. Éppen ezért (meglátásom szerint a nyelvtanítás bármilyen helyzetében, de a one-to-one-ban különösen) az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése a legfőbb feladat és e fogalom lényegét az „inter-” előtag mutatja: a saját kultúra szabályainak feltárása, illetve a célnyelvi kultúra észlelésében, megítélésében játszott torzító szerepének tudatosítása elengedhetetlenül fontos. A kommunikáció maga a kultúra. (HALL, 1976) A hatékony idegen nyelvi kommunikáció, mint cél eléréséhez nem elegendő a szókészlet és a nyelvtan elsajátítása. (HYMES, 1974) A kultúra az a fölöttes szemiotikai rendszer, amely a lexikon és a grammatika alrendszereit új szabályokba rendezi, melyek nélkül csak kvázi-kommunikációról beszélhetünk. (LENDVAI, 2009: 5) A tanár szükségképp interkulturális mediátor is. Minden kommunikáció során két síkon történik információ-átadás: tartalmi és kapcsolati síkon, ez utóbbi definiálja az előbbit. (WATZLAWICK – BEAVIN – JACKSON, 2009) Ez az „információ az információról” határozza meg a társalgás kontextusát, a partnerek egymáshoz- és az általuk közvetített információkhoz való viszonyának, a témához kapcsolódó egyéni látásmódjuknak főbb paramétereit. Anyanyelvünkön való kommunikációnk során a kapcsolati sík szabályait a szocializáció révén természetesen és ezért tudattanul sajátítjuk el. A kapcsolati sík kommunikációs szabályai azonban kultúrafüggők, idegen nyelven zajló kommunikációnk során tehát elengedhetetlen a partnerkultúra e szabályainak alkalmazási képessége a zavar elkerülése érdekében. Ha a kommunikáló felek bármelyike a kapcsolati sík információit negatívnak észleli, a tartalom elvész. (BIRKENBIHL, 1992)

(3) A one-to-one helyzetben az összetettebb tanári szerepkörből és a tanuló-tanár viszony sajátos partneri jellegéből fakadóan igen széles a módszertani repertoár. E tanulmány elsősorban a one-to-one és a tantermi nyelvtanítás különbségeiről szól, ezért részben a tapasztalatra, részben szakirodalmi alapokra támaszkodva a leggyakoribb kihívásokat mutatom be. A legelső a tananyag kérdése. A tankönyv piacon elérhető tananyagok mennyisége annak függvényében alakul, hogy az adott nyelvet mekkora létszámban tanulják a tanulók, s ha ehhez még hozzávesszük, hogy az EMMI a közoktatás számára jóváhagyott tankönyvlistáján¹¹⁹ például oroszról csupán két tankönyv, a Sag za sagom 1. és a Sag za sagom 2. szerepel, belátható, hogy

¹¹⁹ Köznevelési Tankönyvjegyzék

http://www.oktatas.hu/koznevelés/tankönyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek [2016.03.04.]

e nyelvből a piacon nagyon nehéz alternatívát találni. Mivel a nyelvoktatás célja a hatékony kommunikáció, az ideális nyelvtankönyv nem nélkülözheti az interkulturális aspektust. És mivel a kommunikáció interaktív tevékenység, az ideális tankönyv legalább annyira cselekedtet, mint bemutat, vagy megmagyaráz egyes jelenségeket. További fontos kritérium, hogy a két kultúrát a lehetőségekhez mérten torzításmentesen, vagyis (minősítés nélkül) azok pozitív és negatív aspektusait is bemutassa. Az ideális tankönyvnek minimálisan két szereplője van, melyek közül az egyik a nyelvtanuló maga – azaz azonosulni lehet vele, követhető mintát ad. Mindazonáltal az ideális tankönyv vonzó, motiváló. A tantermi nyelvoktatásban a tankönyv egy életkor, érdeklődési kör tekintetében többé-kevésbé homogén csoport számára készül és szereplői, illetve a bemutatott társalgási helyzetek minél közelebb vannak az átlagoshoz, annál könnyebben használható. A one-to-one helyzetben azonban mind a tanár, mind a tanuló sokkal többet mutat meg a személyiségéből, mint a tantermi munka során, vagyis az átlagostól való eltérések sokkal nyilvánvalóbbak. Ez azonban a tankönyvi helyzetekkel és szereplőkkel való azonosulást nehezítik. Tapasztalatom alapján a legsikeresebbek a teljesen személyre szabott tananyagok, melyek a következő elemekből szerkeszthetők össze: az órán kívüli, személyes beszélgetések témáit a célnyelvre átdolgozott rövid olvasmányok, feleletválasztós tesztek; saját történetek; érdeklődési körnek megfelelő, a célnyelven megjelent sajtótermékek; dalszövegek, szépirodalmi alkotások; használati útmutatók; étlapok; honlapok; videomegosztó portálokról letölthető kisfilmek és átírataik; személyes naplók; saját élmények levélként való megfogalmazása. Nagyon fontos, hogy a tanuló önálló problémamegoldó készségét fejlesszük, időről időre olyan nagyobb, projekt jellegű feladattal lássuk el, amely kreativitást, kutatómunkát, interaktív kommunikációt igényelnek, például vasúti jegyrendeléssel kapcsolatos telefonos tájékozódás, vagy saját fordítási munka lektoráltatását anyanyelvi beszélővel. A tevékenységet minden esetben naplózzuk, vagy más módon rögzítsük, a legjobb, ha minden tanulónak van egy saját portfóliója, amelyet az eredményekkel (a sikertelenségeket is) folyamatosan bővítünk. A one-to-one nyelvtanítás sikere alapvetően nem technika, hanem attitűdök kérdése: bizalmi, jó kapcsolatot feltételez tanár és tanuló között, a nyelvtanulási folyamatot pedig sokszor terápiás módszerek jellemzik: diagnózis, személyiségfejlesztés, önálló problémamegoldásra motiválás. Fontos, hogy a tanári célok is tisztázásra kerüljenek és eredményességét a felek megvitassák. Emellett természetesen önreflexió, önértékelés is szükséges. Wilberg felhívja a figyelmet arra is, hogy a one-to-one helyzetben ügyelni kell arra, hogy minden visszafordítható legyen: ahogy ő fogalmaz: a „mutasd-meg-Te-mit-tennél” szabályát érvényre kell juttatni. A módszerek és technikák kapcsán a tanulási térről is érdemes szólni. A környezet – amennyiben nem a tanuló saját környezete, hanem egyfajta „semleges tér”, ideális esetben alkalmas arra, hogy a legkülönbözőbb társalgási szituációkhoz megfelelő környezetként szolgáljon, mégpedig úgy, hogy a tanuló maga is alakíthassa. Mindemellett jó, ha személyes, például biztosítunk a tanulóknak egy saját polcot, vagy parafatáblát, ahol jegyzeteket, képeket gyűjthetnek.

(4) A haladás – mint korábban már volt róla szó – legegyszerűbben tevékenységnaplóval követhető, de érdemes azt is rögzíteni, hogy az adott foglalkozás milyen hangulatban telt és az egyes gyakorlatok milyen érzelmi állapotokat idéztek elő. (Hangulatjelek, színek stb.). Az óra tervezése (saját módszer) A, B és C tervekből áll, alapértelmezetten az A terv az irányadó, amennyiben minden körülmény adott (megfelelő felkészültség, érzelmi állapot, motiváltság). A B terv az A alternatívája: ismétlésre, gyakorlásra alkalmas feladatok, együttműködést igényel. A C terv az „egérút”: olyan, témába vágó anyagok feldolgozása, mely kisebb aktivitást igényel, de nagyobb érzelmi töltetet ad: például olvasás, filmrészlet megtekintése, párbeszédelemzés, országismereti háttéranyag. Az óravázlat főbb pontjait tanár és tanuló közösen és a következő órára vonatkozóan mindig a foglalkozások végén állítják össze, ez módot ad az összegzésre, a célok követésére. A one-to-one során az értékelés is személyes, a kritérium pedig a „mit tud” helyett a „hogyan képes megoldani”. Az értékelés „ad sedeo” történik, közösen, megbeszélve, akárcsak a tanulásszervezés, a módszerek, és a célkitűzések.

Moduláris one-to-one tanárképzés a felsőoktatásban

A fentiekben vázoltak csupán egy vékony keresztmetszetét adták a one-to-one nyelvoktatásnak, de ebből is kitűnik, hogy e tevékenység, melynek egyebek közt gazdasági jelentősége sem elhanyagolható, minőségi fejlesztése időszerű. Mindenekelőtt úgy, hogy a pedagógusképzés- és ezen keresztül a neveléstudomány látókörébe kerül. Továbbképzés, vagy a tanári képzést is végző hallgatók szakirányú képzéseként kerülhetne a programba. Elgondolásom szerint a one-to-one tanárképzés három modulból állna: (1) Vállalkozási ismeretek modul, (2) Tréningmodul, (3) Módszertani modul. A Vállalkozási modul az önálló gazdasági tevékenység folytatásához szükséges menedzsment, marketing, pénzügyi ismeretek, jog, és pályázatírás tárgyából állnának. A Tréningmodul tárgyai a szakmai kompetenciákat, kommunikációs és problémamegoldó készséget, valamint a konfliktuskezelés hatékonyságát erősítének: terápiás ismeretek, kommunikációs tréning, interkulturális tréning, önismereti és konfliktuskezelési tréning. A Módszertani modul javasolt tárgyai: Kreatív workshop a one-to-one módszertanához, tananyagfejlesztés, coaching és a klinikai szakpszichológusok szakképzésében is igen hasznos ún. sajátélmény. Ez utóbbi tulajdonképpen a tanárképzés jelen programjából ismert hospitálásnak felelne meg, azzal a különbséggel, hogy a képzésben részt vevő tanuló itt nem csupán megfigyelő, hanem a tanuló szerepével kiegészülve interaktív résztvevője a one-to-one helyzetnek. A tanítási gyakorlat kiegészülne természetesen önálló magántanítással is. A szakmai háttérrel biztosítaná és a tudomány és az oktatás koordinálását egy egyetemi bázissal működő szakmai szövetség látná el, afféle magántanár-műhely, amely egyetemi egységként azt a feladatot is ellátná, hogy a végzett magántanárok részére biztosítana továbbképzési lehetőséget.

IRODALOM

BIRKENBIHL, V. F. (1992): Kommunikációs gyakorlatok. Trivium, Odelzhausen.

HALL, E. T. (1959): The Silent Language. Doubleday, New York.

HYMES, D. (1974): Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

Köznevelési Tankönyvjegyzék

http://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek
[2016.03.04.]

LENDVAI Endre (2009): Interkulturális kommunikáció és globalizáció. In: Lendvai, E. – Wolos, R. (eds.): Translatologia Pannonica I. PTE, Pécs.

WILBERG, P. (2002): One-to-one: A Teacher's Handbook. Thompson, Heinle.

WATZLAWICK, P. – BEAVIN, J. H. – JACKSON D. D. (1967): Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, Norton, New York.

NAGYNÉ ÁRGÁNY BRIGITTA

PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK ZENEI ELŐKÉPZETTSÉGÉNEK VIZSGÁLATA EGY KOMPLEX KUTATÁS ALAPJÁN

Összefoglaló:

Korunk kutatási eredményei alátámasztják, hogy a zenei nevelés sokrétű fejlesztő hatást eredményez. Ugyanakkor e terület intézményes nevelésünkben háttérbe szorul. Tapasztalatom alapján, a pedagógusképzésbe érkező hallgatók zenei előképzettsége nem kielégítő, így új kihívás a létrejövő heterogén csoportokkal való foglalkozás. Kutatásom célja a zenei előképzettséget támogató tényezők meghatározása, az egyes részterületek közti kapcsolatok feltárása és az eltérést magyarázó háttérváltozók összegzése. A téma vizsgálatát az alkalmassági vizsgák eredményeinek elemzésével, a hallgatók zenei képességeinek felmérésével és kérdőívvel végeztem. Eredményeim rávilágítanak a zenei előképzettség kapcsolatára a szülők iskolai végzettségével, a zenei élmények, tevékenységek és a tanórán kívüli zeneoktatási formák jelentőségére.

Kulcsszavak: pedagógushallgatók, zenei előképzettség, zenei képzés

A kutatás elméleti kerete, célja, főbb kérdéskörei és módszerei

Az elmúlt évtizedek pszichológiai kutatásai igazolták, hogy az érzelmi intelligencia központi szerepet tölt be az egyén későbbi életútjának sikerességében. Daniel Goleman megfogalmazása szerint: „*Érzelmek, aszerint, hogy akadályozzák, vagy segítik gondolkodásra, tervezésre való képességünket, hosszútávú tanulmányainkban, problémáink megoldásában való kitartásunkat és hasonlókat, megszabják, milyen mértékig élhetünk velünk született szellemi adottságainkkal, tehát eldöntik, hogy mire jutunk az életben.*” (GOLEMAN, 1997: 126) Az érzelmi intelligencia fejlődésében a pszichológusok egyöntetű véleménye szerint, a művészeti nevelés központi szerepet tölt be. A művészetre nevelés tehát emocionális életünket gazdagítja. Korunk tudományos kutatásainak (agykutatás, transzferkutatások) eredményei is egyértelműen alátámasztják, hogy a kisgyermek kortól kezdődő, szisztematikusan végzett zenei nevelés sokrétű fejlesztő hatást eredményez az értelmi és az érzelmi képességek területén. Hazánkból Csépe Valéria agykutató és kutatócsoportja vesz részt e kutatásokban, az ide kapcsolódó tudományos eredményeket jelentősen gazdagítva. A kutató elkötelezett híve a zenei nevelésnek, melyet így fogalmaz meg egyik cikkében: „*Az ének, a zene meghatározó része kellene, hogy legyen a gyermeknek. A zene azonban nemcsak csupán egyfajta »agyfényesítő«. Erőteljesen hat az érzelmekre, a mozgásfejlődésre, az ének mintegy »húzza« a nyelvi fejlődést.*” (CSÉPE, 2010: 10)

A művészetek – mióta csak ember él a Földön –, többnyire kiemelt szerepet játszottak az embernevelésben. Az ókortól kezdve élt az a felfogás, hogy a zene feltétlenül szükséges az egészséges és harmonikus ember személyiségfejlődéséhez. A zenei nevelés lelki, érzelmi, értelmi és szociális fejlődésben betöltött meghatározó szerepét általánosságban mindenki elfogadja, ugyanakkor korunk intézményes nevelésében egyre inkább háttérbe szorul. A jórészt

heti egy órára zsugorodott zeneoktatás során illuzórikusnak tűnnek a kodályi koncepció legalapvetőbb elemei. Ezt több, az elmúlt évtizedben a közoktatás berkein belül végzett, a zenei írás-olvasás területét vizsgáló kutatás is alátámasztja. Ezek eredményeképp megállapítható, hogy az óraszám csökkenése a tantervi követelmények csökkenését is eredményezte, melyeknek a kutatók megállapítása szerint „így is legfeljebb csak néhány olyan diák felel meg, aki zeneiskolai kiegészítő tanulmányokat is folytat, emellett magas az intelligenciája és jó tanuló. (TURMEZEYNÉ HELLER – MÁTH, 2014: 32)

Tapasztalatom alapján a pedagógusképzésbe érkező hallgatók nagy részének zenei tudása több téren kívánni valót hagy maga után. Az utóbbi néhány évben a hallgatók egyre nagyobb részénél évtizedes lemaradásokat kell bepótolni akkor, amikor egyes zenei képességeik fejleszthetősége életkorukból adódóan már korlátozott. A felsőoktatás azon területei, melyekben a zenei nevelés fontos szerepet kap, ebből a szemszögből ugyanakkor ritkán kerülnek a kutatások középpontjába.

Célom e tanulmánnyal, hogy a Kaposvári Egyetem pedagógusképzésben résztvevő hallgatói körében végzett kutatásaimat alapul véve rávilágítsak e hivatás zenei képzésének jelenkori kihívásaira, feltárjam a jelenben végbemenő folyamatokat és ezek okait, továbbá, hogy javaslatokat tegyek a zenei képzés minőségi javításának lehetséges módjaira. A téma komplex vizsgálatát főképp kvantitatív módszerekkel végeztem. Vizsgálataim a belépés előtti állapotot, a zenei alapképességek felmérését és a zenei előképzettség összetevőit feltáró kérdőíves felmérést tartalmazzák.

A közoktatás zenei öröksége – a leendő hallgatók zenei felkészültsége az alkalmassági vizsgák alapján

Kiindulási alapnak az alkalmassági vizsgák eredményeit vehetjük a pedagógusképzés azon területein, ahol van kötelező énekoktatás. Ez a feladatsor a zenei alapképességekre koncentrálna. A követelményeknek való megfelelés differenciálására pontrendszert alkalmazunk. A feladatok mindegyikét 0-tól 5 pontig értékeljük, így az elérhető maximális pontszám 40 pont. Az a hallgató kap alkalmas minősítést, aki összességében legalább 17 pontot (42,5%) teljesít. A vizsgált hat év adatai a felsőoktatás e területén végbemenő tendenciák jelenlétére világítanak rá. Az egyes táblázatok a Kaposvári Egyetemen zenei alkalmassági vizsgán megjelent leendő hallgatók vizsgaeredményei alapján készültek. Elemzésük fő szempontja, hogy a hallgatójelöltek felvételhez szükséges *alapvető zenei képességei* milyen szinten álltak a képzésbe való belépés előtt.

1. táblázat: A 2006-2009. és 2011-2012. évben zenei alkalmassági vizsgán megjelent „alkalmas” hallgatók megoszlása eredményesség szerint ponthatárookra bontva (N=816)

Év	Összlétszám (fő)=100%	17-25 pont %	26-35 pont %	36-40 pont %
2006	174	74,13	9,77	16,09
2007	141	80,14	9,21	10,63
2008	129	71,31	19,37	9,03
2009	119	75,63	19,32	5,04
2011	133	69,92	7,51	22,55
2012	120	71,66	18,33	10,00

Amint az a fenti (1.) táblázatban látható, minden vizsgált évben az „alkalmas” hallgatók több mint kétharmada az alkalmassági ponthatár legalsó részének megfelelően teljesített. Ezek az értékek 69, 92 és 80,14% közti szórást mutatnak, jobbra egyenlő arányban közelítve a felső és az alsó értékhez. Ez a teljesítmény a maximális 40 pontra vetítve 42,50 és 62,50% közti teljesítést jelent. A 90% fölött teljesítők aránya viszonylag nagy szórást mutat, hiszen 5,04-től 22,55%-ig terjedő. Szintén viszonylag nagy szórással (7,51-19,37%), de aránylag kis intervallumot foglalnak el a középső kategóriában elhelyezkedők. Mindhárom adatot összehasonlítva, a legnagyobb gond lehet a pedagógusképzés számára, hogy *a középső kategóriában elhelyezkedő hallgatók aránya egyetlen évben sem haladta meg a 20%-ot*. Illetve, ezzel párhuzamosan az alsó ponthatárokra teljesítő hallgatóknak az összlétszámra vetített aránya évről-évre magas. Nézzük meg, hogyan differenciálja ezt a képet, ha az alsó ponthatárokat tovább bontjuk!

2. táblázat: A 2006-2009. és 2011-2012. évben zenei alkalmassági vizsgán megjelent „alkalmas” hallgatók megoszlása eredményesség szerint az alsó ponthatárt tovább bontva

Év	Létszám (fő)=100 %	17-20 pont (%)	21-25 pont (%)
2006	174	47,12	27,01
2007	141	43,97	36,17
2008	129	46,51	24,80
2009	119	68,06	7,56
2011	133	36,84	33,08
2012	120	37,50	34,16

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy *a legalsó ponthatárt elérő hallgatók közel fele (átlagban 46,66%-a) a zenei alkalmassági vizsgán a minimális ponthatár alsó minimumát képes teljesíteni*. Összefoglalva láthatjuk, hogy az alsó ponthatárokon teljesítő hallgatók összlétszámra vetített aránya évről-évre magas. Egyre emelkedik azon hallgatók aránya, akik a legalsó ponthatárhoz állnak közel, továbbá a legalsó ponthatárt elérő hallgatók legalább harmada a minimális ponthatár alsó minimumát képes teljesíteni.

Azért, hogy a belépő hallgatók zenei alapképességeiről még differenciáltabb képet kapjak, a Kaposvári Egyetem elsőéves óvodapedagógus hallgatói körében zenei alapképességeket feltáró vizsgálatokat végeztem.

Zenei alapképességek vizsgálata elsőéves óvodapedagógus hallgatók körében

Vizsgálataim diagnosztikai céllal készültek, fel szerettem volna tární, hogy a kötelező zenei alkalmassági vizsgánál valamivel összetettebb, de a zenei tanulmányok megkezdéséhez és zenepedagógiai munkám pontosabb tervezéséhez szükséges feladatsor megoldásában hallgatóim milyen szintről indulnak. Ehhez Erős Istvánné és kollégái által 1980-ban használt írásbeli és szóbeli zenei tesztekert hívtam segítségül. Az egyes feladattípusok és feladatok közül azokat alkalmaztam, melyek az óvodapedagógusi pálya elvárt zenei kompetenciáit tekintve lényegesek. Mindezek alapján a fő feladattípusok az alábbiak voltak: a *zenei hallás* vizsgálata hallás utáni reprodukcióval, a *zenei olvasás* vizsgálata kottaképről való reprodukcióval, a *zenei közlés* vizsgálata jelek megnevezésével, kiegészítéssel és tagolással.

A hallgatók értékeléséhez értékelőlapot állítottam össze, melyen egy adott hallgató minden egyes feladattípusra vonatkozó eredményét rögzítettem és százalékban mutattam ki az elért egyéni teljesítményt feladatonként és összesítve. A „szóbeli” feladatok mindegyikét diktafonon rögzítettem, számítógépre vittem, ez alapján töltöttem ki az egyes hallgatóra vonatkozó értékelőlapokat.

A százalékos eredményt feladattípusonként és összességében is (3. táblázat) az alábbi kategóriákra osztottam:

3. táblázat: A zenei alapképesség foka az elért eredmény alapján

A képesség foka	Elért eredmény (százalékban)
Kialakult képesség	86-100%
Kialakuló képesség	66-85%
Közepesen fejlett képesség	36-65%
Kezdeti fejlettségű képesség	16-35%
Kialakulatlan képesség	0-15%

(Forrás: ERŐS, 1993: 150)

A zenei hallás vizsgálata során a hallgatók legjobb teljesítményt a ritmushallás esetében mutattak. Viszonylag jó eredmények születtek a hangközhallás vizsgálatokor abban az esetben, amikor a két hang egymás után hangzott el, illetve az egyszerű dallamok visszaéneklésében. Ugyanakkor a hallgatók több, mint háromnegyede egyáltalán nem volt képes két egyszerre leütött hang külön-külön való visszaéneklésére, harmad részük a játszott dallamok visszaadásában nagyon gyengén teljesített.

4. táblázat: A zenei hallás vizsgálatának összesített eredményei (N=39)

Képesség foka	fő	százalékérték (%)
kialakult	2	4,34
kialakuló	7	17,94
közepesen fejlett	16	41,02
kezdeti fejlettségű	9	23,07
kialakulatlan	5	12,82

Hallgatóim legnagyobb része a zenei hallás általam vizsgált területeit tekintve *közepesen fejlett képességgel* rendelkezett (4. táblázat). Ugyanakkor több, mint harmada a táblázat alsó két sorában helyezkedik el. A belépő hallgatóknak tehát ötöde rendelkezik kialakuló, vagy kialakult képességgel, míg harmaduk kezdeti, vagy kialakulatlan képességeket mondhat magáénak e területen. A hallgatók teljesítménye az éneklési feladatok esetében megerősíti az alkalmassági vizsgákon tapasztaltakat, azaz, hogy *jelentős részük nem ismeri még alapfokon sem a kottát*: a hallgatók közel 75%-a nem képes elénekelni kotta alapján egy egyszerű dallamot. Kedvezőbb a kép a ritmikai feladatok esetében, melyeknek kottaképről való reprodukálása kétharmaduknál viszonylag jó eredményeket mutatott. A zenei közlés bármely területét nézve tájékozatlanok és bizonytalanok mind az ismereteket, mind azok helyes alkalmazását tekintve. Jellemző továbbá, hogy a legegyszerűbb feladatok megoldása is hosszú időt vesz igénybe és ez az idő nem áll kapcsolatban a feladat megoldásának eredményességével.

5. táblázat: A zenei közlés vizsgálatának összesített eredményei (N=46)

Képesség foka	fő	százalékérték (%)
kialakult	-	-
kialakuló	2	4,34
közepesen fejlett	19	41,30
kezdeti fejlettségű	13	28,26
kialakulatlan	12	26,08

Az 5. táblázat alapján látható, hogy a hallgatók legnagyobb arányban a „közepesen fejlett képesség” kategóriában helyezkednek el. Ezután közel azonos arányban a „kezdeti fejlettségű képesség” és a „kialakulatlan képesség” kategória következik, mely egybevonva a hallgatók több mint felét magában foglalja. Sajnos e területet nézve is igen alacsony a kialakuló képességgel rendelkezők aránya, míg a legfelső kategóriában egy főt sem találunk.

6. táblázat: A vizsgálat mindhárom területének összesített eredménye (egy-egy hallgató esetében mindhárom mutató átlaga) (N=39)

Képesség foka	fő	százalékérték (%)
kialakult	-	-
kialakuló	4	10,25
közepesen fejlett	16	41,02
kezdeti fejlettségű	14	35,89
kialakulatlan	5	12,82

A mutatók szerint az összes feladattípus eredményeit figyelembe véve (6. táblázat) a hallgatók 41,02%-a közepesen fejlett, 35,89%-a kezdeti fejlettségű, 12,82%-a kialakulatlan és 10,25%-a kialakuló képességgel rendelkezett, míg kialakult képességű egy fő sem volt. Ha az átlaghoz képest vizsgáljuk a mutatókat, akkor az felett alig több, mint a hallgatók 10%-a, míg az alatt közel 50%-uk teljesített. Tehát *a képzésbe belépő hallgatók körülbelül fele nem rendelkezik közepesen fejlett képességgel összességében, teljesítményük csak egyes részterületeken éri el a felsőbb szintek valamelyikét.* A felső két kategóriát a belépő hallgatók maximum 10%-a éri el, míg a közepes képességfokot körülbelül 40%.

A zenei előképzettség összetevői a kérdőíves felmérés alapján

A zenei előképzettség további vizsgálatát kérdőívvel végeztem a Kaposvári Egyetem pedagógusképzési szakjain tanuló hallgatók körében, melyben összesen 278 fő vett részt. E kutatás célja a zenei előképzettséget támogató összetevők meghatározása és rendszerezése, az egyes részterületek közti többszintű kapcsolatok megjelenítése volt. A kérdések első fele (1-18.) a kutatáshoz kapcsolódó alapadatokra, a 19-23. kérdés az alapfokú, a 24-26. a középfokú énekzenei tanulmányokra vonatkozott, míg a 27-30. a zenei előképzettséghez köthető egyéb felvetéseket tartalmazott (pl.: kedvelt népdal, zeneszerző, klasszikus zenei koncertre járás). A következő témakör a tanórán kívüli zenei nevelés során szerorzhető zenei előképzettségre koncentrált. A kérdések utolsó csoportja egyrészt a leendő hivatással kapcsolatos alapvető néhány

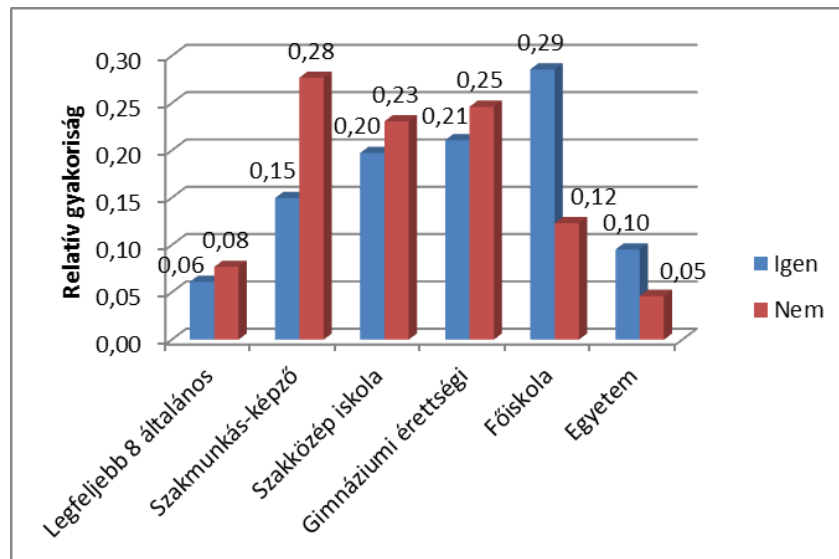
képesség szubjektív megítélésére, a szabadidős tevékenységekre, illetve az eddigi legnagyobb zenei élményre kérdezett rá.

Fő kutatási témaköreim tehát az alábbiak voltak:

- a szülők iskolai végzettsége és a gyermek zenei előképzettsége közti kapcsolat;
- az ének-zene tárgy kedveltsége alap- és középfokon;
- a zenei tevékenységek aránya a hallgatók megítélése alapján a közoktatás különböző szintjein;
- a zenei élmények szerepe az ének-zene tárgy kedveltségének megítélésében;
- a tanórai és a tanórán kívüli zenei tevékenységek szerepe a zenei élmények létrejöttében;
- részvétel tanórán kívüli zenei alkalmakon (zeneiskola, kóruséneklés, koncertlátogatás);
- az alapfokú tanulmányok településtípusa és a zenei előképzettség közötti kapcsolat;
- a zenehallgatás szerepe a fiatal felnőttek szabadidejében;
- a választott szak és a zenei nevelés kapcsolata a hallgatók megítélése szerint.

Eredményeim alapján a vizsgált hallgatók többsége Somogy megyéből érkezik, és szüleik valamivel több, mint ötöde rendelkezik felsőfokú végzettséggel (23,64%). Szignifikáns kapcsolat mutatható ki a szülők, elsősorban az anya iskolai végzettsége és a gyermek zenei előképzettsége közt, különösképpen a zeneiskolai oktatás tekintetében (1. diagram).

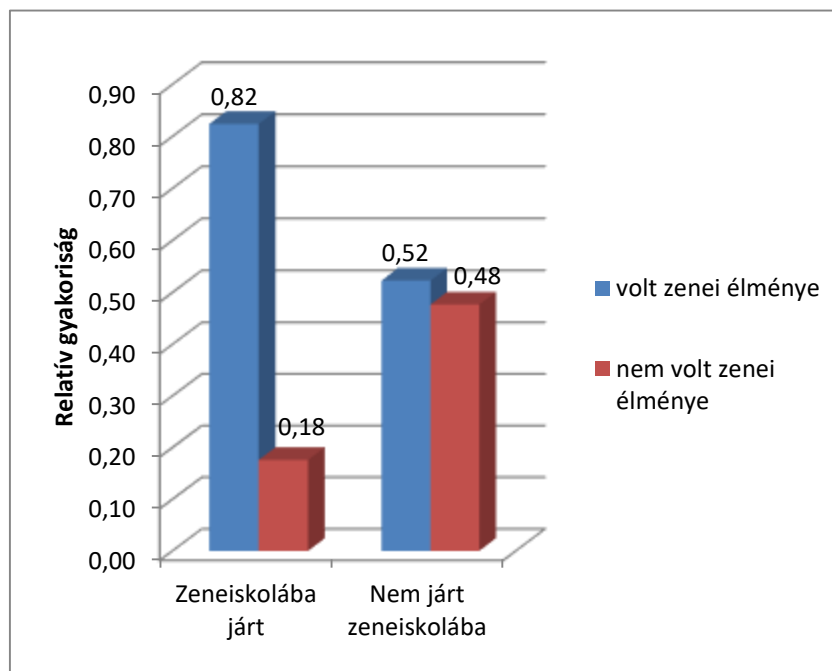
1. diagram: Az anya legmagasabb iskolai végzettsége és a gyermek zeneiskolai tanulmányai (igen=zeneiskolás volt, nem=nem volt zeneiskolás) közti kapcsolat (N=277)



Az ének-zene tárgy kedveltsége az iskolafokokozatokon felfelé haladva jelentősen csökken (az alapfok legmagasabb fokozatát a hallgatók 50%-a jelölte meg, míg ez a középfok esetében ez 22,13%) és a zenei tevékenységek aránya a közoktatás lépcsőfokain felfelé haladva alapvetően megváltozik: egyre kisebb mértékben vannak jelen az aktív zenei tevékenységek (pl.: az éneklés). A tanórán kívüli zeneoktatáshoz, elsősorban a zeneiskolai oktatáshoz való hozzáférés területi egyenlőtlenségeket mutat, amely egyenlőtlenség az énekkari tevékenység esetében nem mutatható ki. Kapcsolat van a két tanórán kívüli zeneoktatási forma közt (zene-

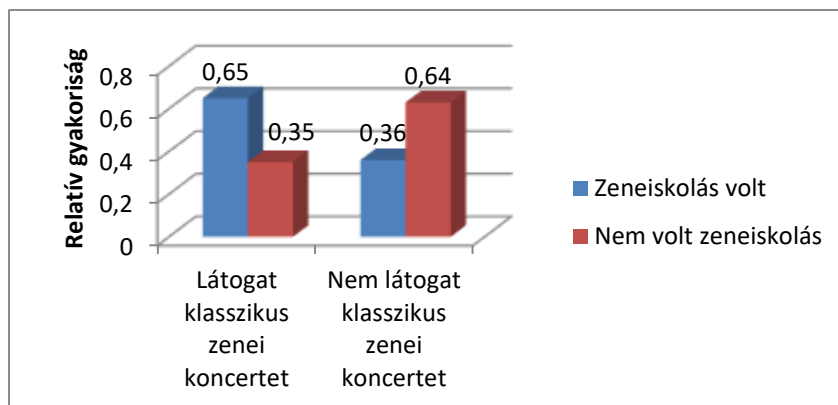
iskola és énekkar), továbbá a zenei élmény létrejötte és a tanórán kívüli zeneoktatási formák közt. A 2. diagramon látható, hogy jelentős különbség van a zeneiskolai tanulmányokat folytató és nem folytató gyermekek és a zenei élmények meglétéközt. A volt zeneiskolások körében jóval magasabb a zenei élménnyel rendelkezők relatív gyakorisága. Az is szembeötlő, hogy a zeneiskolai tanulmányokat folytatóknak mindössze 18%-a nem jelzett zenei élményt, míg a nem zeneiskolások esetében ez az arány szinte kiegyenlített. Továbbá a zenei élménnyel nem rendelkezők aránya a nem zeneiskolások körében jóval magasabb.

2. diagram: A zeneiskolai tanulmányok és a zenei élmény megléte közti kapcsolat (N=272)



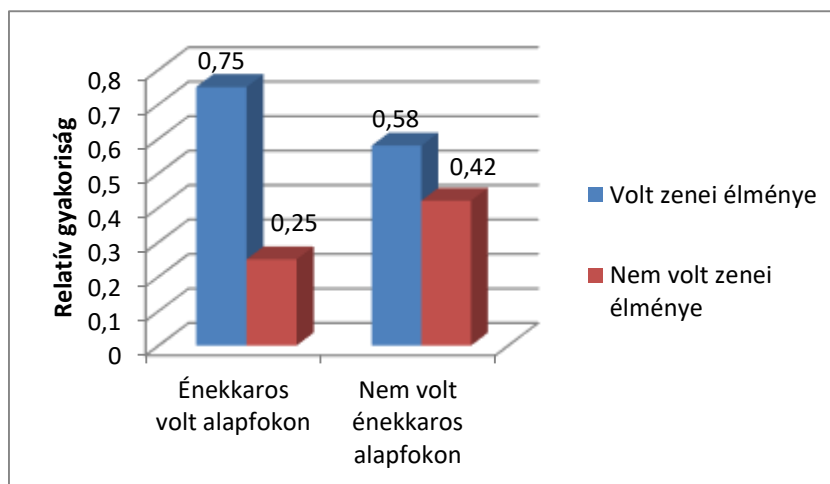
Ezen kívül a zeneiskolai tevékenység pozitív hatással bír az éneklési és a kottaolvasási készségekre, az ének-zene órák kedveltségének mértékére is. A zenei előképzettség, elsősorban a zeneiskolai tanulmányok kapcsolatban állnak a koncert látogatási szokásokkal és azok gyakoriságával is. A 3. diagram szinte teljesen szimmetrikus adatainak megfelelően látható, hogy a volt zeneiskolások közel kétharmada (65%) a jelenben (tehát felnőttként) látogat klasszikus zenei koncerteket, míg a zeneiskolai tanulmányokat sosem folytatóknál ez az arány közel ugyanennyi – ellenkező értelemben (63%).

3. diagram: A zeneiskolai tanulmányok és a klasszikus zenei koncert látogatása közti kapcsolat (N=246)



Az énekkari tevékenység elsősorban a zenei élményekkel mutat szignifikáns kapcsolatot (4. diagram). Az alapfokon énekkarra járó hallgatók háromnegyede rendelkezik zenei élménnyel, míg a nem énekkarosok közt ez az arány 58%. A zenei élménnyel nem rendelkezők aránya az alapfokon énekkarosok közt mindössze 25%, míg a másik csoportban 42%. Tehát az alapfokon folytatott énekkari tevékenység elősegítheti nagyobb mértékben a zenei élmény létrejöttét.

4. diagram: Az énekkari tevékenység és a zenei élmény megléte közti kapcsolat – alapfok (N=271)



A hallgatók zenei neveléshez való hozzáállása alapvetően pozitív, véleményük szerint, a zenei nevelés fontos szerepet tölt be a kisgyermek nevelésében. A zenehallgatás kiemelt szerepet tölt be a fiatal felnőttek szabadidős tevékenységei közt, de az ún. „klasszikus zenéhez” nem kapcsolódik, sokan közülük nem is jártak még ilyen koncerten.

Kutatásom során körvonalazódott, hogy a zenei előképzettséget alakító fő háttérváltozók: a szülők iskolai végzettsége, a tanórán kívüli zeneoktatási formák, ezek időtartama, a tanórai oktatás során a tanár személyisége, az alapfokú oktatás minősége és élménygazdagsága, az alapfokú tanulmányok alatti lakóhely településtípusa, a zenei tevékenységek

arányának változása a közoktatás különböző fokain, hivatásos zeneművészeti tevékenység megléte a családban, kedvelt szabadidős tevékenységek, az ének-zene órák mennyisége a különböző iskolafokozatokon. Ezek hangsúlyozottsága egyben magyarázhatja a hallgatók zenei előképzettsége közti eltéréseket.

A kutatás elméleti, gyakorlati és oktatáspolitikai jelentősége – javaslatok az eredmények alapján

Javaslatok megfogalmazása az eredmények alapján igen összetett feladat, hiszen több szintén is meg kell határoznunk a lehetséges beavatkozási pontokat: a képzésbe való belépés előtt, a képzés során és azt követően. Jelen összefoglalás elsősorban a felsőoktatás szemszögét emeli ki erőteljesebben.

A vizsgálati eredményekből minden téren kitűnik, hogy *az alapfokú oktatás jelentősége* nagymértékű: amit itt elmulasztunk, az a későbbiekben nagyon nehezen pótolható akár a zenei alapképességek, akár a tárgyhoz való hozzáállás tekintetében. Tehát fontos lenne, hogy az alapfok pedagógusait minél alaposabb szakmai, de legalább ilyen lényeges (sőt!), hogy személyiségbeli kompetenciákkal ruházzuk fel. *Középfokon* arra mindenképp törekedni kellene, hogy a tanulóknak az iskolai zenei neveléshez való pozitív hozzáállását őrizzük meg, tehát például oktassunk-neveljünk más, az eddigieknél hatékonyabb módszerekkel.

A képzésbe való belépés előtt lényeges lenne az *alkalmassági vizsgára felkészítő tanfolyamok* szorgalmazása a pedagógusképző intézményekben.

A zenei alapképességek vizsgálatakor kiderült, hogy a hangközhallás esetében sokaknak a hangok eltalálása gondot okoz, mert nem rendelkeznek megfelelő hangterjedelemmel, nem hallják az intonálendő hangot. Komoly feladat lehet e hallgatók *hangképzése*. A ritmus és a dallamhallás esetében is felmerült a hallgatók *zenei memóriájának* szűkössége. Ennek fejlesztése – megjegyzem nem csak a zenei nevelés miatt – szintén lényeges feladat a felsőoktatás számára. A zenei olvasás területén *a ritmusolvasás és a szolmizáció gyakorlására* jóval nagyobb hangsúlyt kell fektetni, mivel közel háromnegyed résznyi azon hallgatók aránya, akik a legegyszerűbb kotta olvasására sem képesek. Ez azt jelenti, hogy a hallgató – tudatosság híján – mindent hallás után tanul. A zenei közlés területén a hallgatók nagy része nincs tisztában a zenei jelrendszer írásbeliségével. Tehát ezen a területen is szükséges *a felsőoktatásban az alapoktól kezdeni*. A képzés során ugyanakkor segítheti munkánkat a jó szerkezettel kialakított *tanterv*. A kötelező kurzusok esetében a hallgatók differenciáltabb foglalkoztatása miatt szakmai szempontból nagyon hatékony a *csoportbontásos forma*, melyben nagyobb távlatok nyílnak az egyéni képességfejlesztésre. Ezen kívül lényeges a szabadon választható kurzusok felajánlásával (pl.: kórusének, hangszeres játék) olyan tanítási-tanulási környezetet teremteni, mely a hallgatók *pozitív hozzáállását megőrzi* és kialakítja az *aktív zenélés iránti igényüket* jövőbeni hivatásukkal kapcsolatosan is – zenei előképzettségtől függetlenül. Ezek az *együttes muzsikálásra* adnak lehetőséget és követelményeik közt nem mennyiségileg összeállított ismeretanyag szerepel. Támogatni és szorgalmazni kell azokat a *hallgatói és oktatói önszerveződési formákat* (pl.: művészeti csoportok, zenei alkalmak), melyek szintén az *együttes zenélést* helyezik előtérbe (pl.: zenei teadélután, koncertlátogatás, évszakkoncert, művészeti konferencián, bemutaton való egyéni és csoportos részvétel). A kérdőívből kiderült, hogy sok családban vannak olyan családtagok, akik hobbiból, vagy hivatásból zenélnék. E tény is a képzés javára tudjuk fordítani oly módon, hogy egyúttal például a hallgatók pályához való kötődését is erősítjük: a zenélő családtagokat meghívhatjuk egy *délutáni zenés beszélgetésre*. Az is kiderült, hogy a hallgatók közül sokan kedvelik a BA képzés során tanult dalokat, érdemes lenne a nyugati elit egyetemeken mintájára a *pedagógusképzés egyes zenei területeit és kurzusait a más tudományterületen tanuló hallgatók*

számára is nyitottá tenni. A zenei ízlés alakítására is tehetünk kísérleteket, elsősorban új, élőzenei élmények nyújtásával, továbbá a zenei kínálat bővítésével. Lehet például olyan webes felületet létrehozni, ahová feltölthetik az oktatók és a hallgatók is kedvelt ún. klasszikus zenéiket, és lehetőség lenne e zenék lejátszására. Természetesen mindvégig szem előtt tartva, hogy végső célunk az, hogy a *hallgatót pozitív zenei élményekkel gazdagítva* tegyük érdekeltté abban, hogy saját zenei képzése érdekében képes legyen erőfeszítéseket tenni, és majdan pedagógusként is legyen igénye az aktív zenélésre és a kiművelt zenei ízlésre.

A *pedagógus személyisége és alkalmazott módszerei* véleményem szerint ebben az életkorban is kiemelt szerepet töltenek be, és a művészeti nevelés területén dolgozó oktatóknak ugyanazokkal a kihívásokkal kell szembesülniük, amelyek a közoktatásban is jelen vannak (művészeti órák háttérbe szorítása, kedvezőtlen infrastruktúra). A hallgatók bizonyos zenei képességei sajnos ebben az életkorban már nem fejleszthetők látványosan, ugyanakkor lehetőségünk van arra, hogy egy olyan *korszerű szemléletmódot közvetítsünk* feléjük, melynek magukévá tétele által a kellő motivációt és a művészeti nevelés iránti pozitív beállítódásukat növelni tudjuk. Tapasztalatom szerint ez által a (fiatal) felnőttek is sokkal jobb és tartósabb eredmények elérésére lesznek képesek.

További vizsgálatra lenne érdemes ugyanakkor az alapképzést követő időszak, a szakirányú továbbképzések rendszere, melyekben nagyon alacsony a kínálat olyan képzésekből, melyek a zenei nevelésre, annak szakmai-módszertani értékmegőrzésére és legújabb vívmányaira koncentrálnak. Sokkal gyakoribb ezen a területen a rövid távú tanfolyamok megjelenése, melyek a folyamatos szakmai fejlődésre és a zenei képességeknek még szinten tartására sem alkalmasak. Ezért mindenképpen folyamatos egyeztetésre és a partneri viszony fenntartására van szükség az egyetemi oktatás és a gyakorlat közt. Így az erre való nyitottság nem csak a hallgatóktól és az oktatóktól, de a mentor pedagógusoktól is elvárható a korszerű képzés biztosításának érdekében. Hiszen „... az óvónő magasrendű, bonyolult munkájához mégis csak több éves, sokoldalú tanulmány és kiművelt ízlés szükséges. Ahol ilyen akad, csodát tud tenni a kicsinyekkel, zenében is. A gyermek mindent megtanul, ha van, aki tanítani tudja.” (KODÁLY, 1958: 42)

IRODALOM

CSÉPE Valéria (2010): Az „agyfényesítő” zene. *Mindennapi Pszichológia*, 2, 1. szám. 7-10.

GOLEMAN, D. (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.

ERŐS Istvánné (1993.) *A zenei alapképesség fejlődése 3-23 éves korban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KODÁLY Zoltán (1958): *Zene az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.

TURMEZEYNÉ HELLER Erika – MÁTH János (2014): *A zenei írás-olvasási képesség fejlődésének longitudinális vizsgálata 2-8. osztályosok körében*. Műhelytanulmányok, műhelydokumentumok. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

PANKÁSZ BALÁZS

IKT TÉNYEZŐK VIZSGÁLATA A FELSŐOKTATÁSBAN – KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM OKTATÓI KÖRÉBEN¹²⁰

Összefoglaló:

A 21. század elején megkérdőjelezhetetlennek tekinthető az internet és a digitális eszközök felsőoktatásban betöltött szerepének fontossága. A globalizálódó környezetben a technológiai fejlődés gyors változásokat hoz létre ezen a területen is, az informatikai innovációk új kihívások elé állítják az oktatási rendszer szereplőit. A változásokkal újabb kérdések és megoldásra váró problémák merülnek fel. Hogyan és milyen mértékben szükséges a digitális eszközöket beilleszteni az oktatásba? Milyen új kompetenciákra van szükségük az oktatóknak a digitális fejlődés fenntartása érdekében? E kérdések megválaszolása szükségessé teszi, hogy alaposabb vizsgálatok történjenek az IKT tényezők aktuális helyzetét illetően.

A felsőoktatás próbál lépést tartani a technológiai fejlődéssel, beépítve az új eszközöket az oktatási gyakorlatba. Jelen kutatás a felsőoktatási IKT tényezők vizsgálatára irányul, megpróbálva feltárni az oktatók véleményét a népszerűvé vált lehetőségek és alkalmazások tanulás/tanítás célú használatáról. Vajon tényleg lehetséges oktatási támogatásokra használni ezeket az eszközöket, hozzájárulhatnak-e az egyéni és közösségi tudásépítéshez?

Kulcsszavak: felsőoktatás, IKT, oktatói kompetenciák, PTE

Bevezetés

A téma jelentősége, aktualitása

A hazai egyetemeken egyelőre nem terjedt el tömegesen a korszerű IKT eszközök oktatási felhasználása, vagy a web 2.0 alkalmazások beépítése a tanórák menetébe. Úgy vélem, a magyar felsőoktatás helyzetét, az oktatók attitűdjeit alaposan fel kell térképezni, elemezni, ezzel is elősegítve a gyorsabb alkalmazkodást a digitális eszközök és az internetes lehetőségek oktatási célú felhasználásához. Kihívást jelentő feladat egy olyan folyamatról hitelesen és objektíven számot adni, melynek magam is része vagyok. Tagja vagyok a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Elearning Módszertani Kutatócsoportjának,¹²¹ mely gyakorlatorientált válaszokat kíván adni az e-learning területen jelentkező kérdésekre.

Napjainkban a távoktatás már jelen van a világ szinte minden fejlett országában. Az Információs és Kommunikációs Technológia (továbbiakban IKT – *olyan eszközök, technológiák,*

¹²⁰ Jelen tanulmány a szerző azonos címet viselő írásának rövidített, átdolgozott változata (lásd PANKÁSZ, 2016). Lásd még: <http://www.slideshare.net/pankasz/ikt-tnyez-k-vizsglata-a-felsoktatsban-krdves-felmrs-a-pcsi-tudomnyegyetem-oktati-krben> [2016.10.17.]

¹²¹ Az Elearning Kutatócsoportot 2013-ban alapította a Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kara, a PTE KPVK jogelőd intézménye. A Kar által kidolgozott e-learning kurzusokon az elmúlt három évben több mint 500 hallgató vett részt.

szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ- és kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik (MAGYAR, 2012) eszközeit a távoktatás beleépítette a módszertanába. „Az IKT megjelenésével a tanulási környezet is megváltozott: számos esetben számítógéphez, intra- és/vagy internethez, multimédiás anyagokhoz kötődik. A hagyományos tanulási környezetet néha teljesen felváltja, gyakrabban pedig kiegészíti az online környezet.” (PAPP-DANKA, 2014: 7) A dolgozat címében és a szövegben is többször az IKT tényezők kifejezést használom, utalva a fogalom már említett komplexitására.

A kutatás eredménye hozzásegít bennünket, hogy tisztább képet láthassunk az oktatásban résztvevő oktatók attitűdjeiről, szokásairól és véleményéről. Különösen fontosnak érzem az oktatókra irányuló kutatásokat. Az információs társadalomban a tanári tevékenységen belül fontos szerep jut a digitális eszközhasználati és értékközvetítő kompetenciáknak. A pedagógus feladata segíteni a diákokat, hogy az internetes tartalmakat megfelelően szűrjék relevancia, érték és megbízhatóság alapján. A felsőoktatás stratégiai fejlesztésének fontos nyitott kérdése, hogy miként alakul az online oktatási környezet, széles körben elterjedt lesz-e az e-learning anyagok használata, fejlesztik-e az intézményi IKT tényezőket – beleértve az oktatói IKT eszközhasználati kompetenciákat. Jelentős probléma, hogy „a magyar felsőoktatás nem rendelkezik jó minőségű digitális oktatási anyagokkal, valamint a legtöbb egyetem kevés szakértelemmel rendelkezik a digitális tartalmak fejlesztésében és átadásában.” (OLLÉ, 2012)

Szakirodalmi tanulmányokban sok eredményes példával találkozhatunk, amelyek azt bizonyítják, hogy az oktatásnak érdemes nyitnia az információ-technológiai újítások irányába. Az Európai Unió az elmúlt években kiemelten foglalkozott a digitális kompetenciák fejlesztésével és az oktatás modernizálásával. Megkíséreltek egy nemzetközileg alkalmazható keretrendszert kialakítani, amelynek segítségével bárki megismerheti, hogy milyen digitális kompetenciákra van szüksége egy európai polgárnak. (FERRARI, 2013)

Az oktatókkal szemben új elvárásként jelenik meg, hogy az információs technológiát aktívan használva, hatékonyabban kommunikálják tudásukat. Az oktatók szerint egyes alkalmazások értéket képviselhetnek az oktatásban, míg a közösségi oldalak megítélése kérdésesebb a tanítási felhasználás aspektusából tekintve. (DUGA, 2013)

Az eddigiekben bemutatott kérdések és problémák alapozzák és orientálják a dolgozat témaválasztását és alapvető kutatási kérdéseit. Kutatásom feltáró és keresztmetszeti jellegű. Az aktuális helyzet feltárásával nem csupán egy keresztmetszeti állapotfelmérés valósul meg, de bővíthetnek ismereteink az IKT felsőoktatási felhasználási lehetőségeit és határait illetően is. A dolgozat segíthet a felsőoktatási oktatók digitális eszközhasználatának feltérképezésében és megértésében. A kutatás ezáltal hozzájárulhat a felsőoktatás iránykereséséhez, különösen az új technológiákkal támogatott tananyagfejlesztés szempontrendszerét tekintve.

A kutatás felépítése, hipotézisek

A kérdőíves vizsgálatot részesítem előnyben, a kvantitatív beállítottságú kutatás lényege a szisztematikusan gyűjtött adatok módszeres, kritikai feldolgozása. Alapvető kutatási kérdésem az, hogy az életkori tényezők (és az ebből adódó generációs különbségek) miként befolyásolják az internethasználatot, az IKT tényezőkhöz való viszonyulást az oktatók esetében. Az elméleti irodalom alapján számos különbség feltételezhető több jelentős területen.

A dolgozatban egy online kérdőíves felmérés eredményeit mutatom be részletesen. Az *online kérdőíves módszertan* mellett több érv is szól. A kérdőív előnye, hogy előre rögzített kérdéseket teszünk fel mindenkinek, megbízható és gyors adatszerző eljárás. Az online lekérdezés praktikus, hiszen az adatrögzítés, információfeldolgozás és elemzés könnyebbé válik. Az online kérdőív nagy előnye még, hogy nincs benne kérdezőbiztosi torzítás, az esetleges kényesebb kérdésekre is nyugodtan válaszolhatnak őszintén a kitöltők. A válaszok kön-

nyen kvantifikálhatóak és feldolgozhatóak, a standardizáció miatt az eredmények jól összehasonlíthatóak, és kifinomult statisztikai eljárások alkalmazhatóak az adatelemzés során.

A kérdőíves lekérdezésben 148 fő vett részt. A minta összetétele és létszáma alapján úgy vélem, – ha nem is teljesen reprezentatív – de aktuális és reális képet kaptam a kutatási kérdésekről. A kutatásom jellegét tekintve egyszerre általános és konkrét. Áttekintő jellegű képet ad a felsőoktatási IKT tényezők aktuális helyzetéről, és konkrét – körülhatárolt kérdésekre keres válaszokat, elsősorban egy adott intézmény (Pécsi Tudományegyetem) vonatkozásában.

A kódolt adatok feldolgozása számítógéppel történt, az SPSS statisztikai adatfeldolgozó szoftverrel. A statisztikai adattáblákat, a válaszok, a felhasznált módszerek (khi-négyzet próba, Fisher teszt), és szignifikanciaértékek feltüntetésével a dolgozat Melléklet részében helyeztem el. A dolgozatban arra vállalkozom, hogy kérdőívek segítségével átfogóan vizsgáljam kutatási kérdéseimet és a kapott adatokból következtetéseket vonjak le. Következtéseim egy része nem életkori különbségekre irányul, hanem az oktatói minta adatainak átfogó elemzésére. A kérdőíves kutatás során arra is kerestem válaszokat, hogy milyen kimutatható különbségek figyelhetők meg a hallgatók és oktatók IKT tényezőkre vonatkozó attitűdjeinek összehasonlítása kapcsán.

A kutatás megkezdése előtt a szakirodalom áttekintése és a korábbi hasonló célcsoporton végzett vizsgálatok tanulságai alapján fogalmaztam meg hipotéziseimet. A dolgozat tehát deduktív jellegű: a hipotézisek az elmélet alapján készültek el, és hipotézisek empirikus vizsgálata dönti el, hogy mi lesz ebből igazolható, átalakítható vagy elvethető.

H1 hipotézis: A felsőoktatásban dolgozó tanárok az oktatás során elsősorban a hagyományos oktatási módszertanhoz kapcsolódó IKT eszközöket részesítik előnyben, a web 2.0 eszközök használata háttérbe szorul.

H2 hipotézis: Az oktatási szempontból hasznosnak tartott IKT eszközök megítélése eltér a hallgatói és oktatói értékelések alapján.

H3 hipotézis: A felsőoktatási online kurzusok alacsony számát elsősorban az indokolja, hogy nem áll rendelkezésre tárgyi, intézményi, személyi és pedagógiai feltételrendszer.

A kérdőívek által nyert adatokat a dolgozat második felében – a könnyebb áttekinthetőség kedvéért – kérdésenként, szisztematikusan, ábrákkal kiegészítve mutatom be. A hipotézisek vizsgálata a dolgozatkutatási eredmények részébe került.

Oktatói kérdőíves felmérés

Az adatgyűjtés technikai megvalósítása, a lekérdezés folyamata

A kérdőív a 2016-os évben készült el Google dokumentumként és online lehetett kitölteni.¹²² A kitöltők a Pécsi Tudományegyetem oktatói voltak, akik e-mailben kaptak felhívást a felmérésről, és a megadott linken érték el a kérdőívet. A hangsúlyt az IKT (információs és kommunikációs technológia) eszközhasználatra helyeztem, a kérdések legnagyobb része erre vonatkozott. Ezen kívül az IKT-val támogatott oktatási-pedagógiai módszerekkel és intézményi tényezőkkel kapcsolatban is feltettem kérdéseket, de vizsgáltam a hallgatókkal kapcsolatos attitűdöket is (kompetenciákra, generációkra vonatkozóan). A próbakérdés eredményei alapján véglegesítettem a kérdőívet. A kérdőív végleges változatában 27 kérdést tartalmazott.

A kérdések típusuk alapján három részre oszthatóak. Az első típushoz tartozó kérdéseknél egy választ lehetett megjelölni, a második típusnál több válaszlehetőség volt, a harmadik típusnál a kérdéseket (illetve állításokat) egy többfokú skálán kellett értékelni. A

¹²² Ezen a linken volt elérhető: <http://goo.gl/forms/XYPM30Lznz6> [2016.10.17.]

lekérdezés időpontja 2016. február, összesen 148 értékelhető válasz érkezett. Az adatok értékeléséhez az SPSS statisztikai értékelő rendszert használtam fel.

E mintában is vizsgáltam a válaszmintákat életkori bontásban is. Az életkor¹²³ alapján három csoportot képeztem (Y generáció, X generáció, baby boom generáció), amely alapján a három csoport a következőként került kialakításra:

1. csoport: életkorban 35 éves korig, így 32 fő került e csoportba.
2. csoport: életkorban 35-55 éves korúak, így e csoportban 84 fő szerepelt.
3. csoport: életkorban 55 év felett, így e csoportba 32 fő került.

Ez lehetőséget adott statisztikai elemzésre a három életkori csoport vonatkozásában, korosztályra bontva keresztábrák alapján. Ahol erre nem volt lehetőség, ott leíró statisztikai módszerekre tudtam támaszkodni. Az eredmények bemutatása és a következtetések levonása során igyekszem kitekinteni a generációs kategorizáció fogalomrendszeréből és értelmezési kereteiből.

A kérdőív értékelése

(1. kérdés: Az Ön neme?)

A vizsgálati mintát 148 fő értékelhető válasza adta. A kérdőívet 78 nő (53%) és 70 férfi (47%) töltötte ki.¹²⁴

A kutatás eredményei

Hipotézisek és kapott eredmények

A kérdőíves kutatások eredményeinek ismeretében a dolgozat elején megfogalmazott hipotézisekre a következő összefoglaló jellegű válaszok adhatóak.

H1 hipotézis: A felsőoktatásban dolgozó tanárok munkájuk során elsősorban a hagyományos oktatási módszertanhoz kapcsolódó IKT eszközöket részesítik előnyben, a web 2.0 eszközök használata háttérbe szorul.

Oktatói munkájuk során a tanárok a számítógépet, a projektort és a diasort (ppt) alkalmazzák leggyakrabban. Ennek oka az lehet, hogy ezek használatában magabiztosak: felkészültség szempontjából is a projektor, diasorok és a számítógép érték el a legmagasabb értéket. Nem találtam jelentős generációs különbségeket.

Az elektronikus tananyagokat – generációtól függetlenül – már kevésbé használják, és használatából is kevésbé felkészültek. Későbbi kutatásokban szeretném alaposabban vizsgálni a kauzalitás kérdését: kevesebbet használják és emiatt nem magabiztosak, vagy nem felkészültek és emiatt használják ritkábban.

E kutatási hipotézist részben megalapozottnak tekintem, de a hipotézist nem sikerült elégséges bizonyítékkal igazolni. Az oktatói kérdőíveknél az alacsonyabb elemszám miatt indokolt a fenntartás, további vizsgálatokat tartok szükségesnek a pontosabb körülhatárolás céljából.

¹²³ Az Y generáció az 1981 után született oktatók, az X generáció az 1961 és 1981 között születettek, a baby boom generáció tagjai pedig 1961 előtt.

¹²⁴ A tanulmány teljes változata (rövidítések nélkül) elérhető itt: <http://www.slideshare.net/pankaszi/ikt-tnyezk-vizsglata-a-felsoktatsban-krdves-felmrs-a-pcsi-tudomnyegyetem-oktati-krben> [2016.10.17.]

H2 hipotézis: Az oktatási szempontból hasznosnak tartott IKT eszközök megítélése eltér a hallgatói és oktatói értékelések alapján.

Az IKT eszközök oktatási környezetben való alkalmazását illetően az első négy helyen mindkét csoportban a számítógép, a projektor, az elektronikus tananyag és a diások (ppt) szerepelnek. Ha az eredményeket alaposabban vizsgáljuk, akkor már különbségeket találunk.

Hallgatóknál a számítógép, a projektor, az elektronikus tananyagok és a diások (ppt) a négy kiemelkedően pozitívan értékelt eszköz. Jelentős életkori különbségek is vannak. A projektort és diásokat a fiatalabb hallgatók értékelték magasabban oktatási szempontból. A tablet, Wikipédia, fényképezőgép, webkamera és a Neptun oktatásszervezési oldal oktatási hasznosságának megítélésében az idősebb hallgatók adtak nagyobb értéket.

Oktatóknál a rangsor következőképpen alakult: projektor, diások, számítógép, elektronikus tananyagok. Életkori különbségeket itt is találhatók. Az oktatói mintában generációs eltérést a Wikipédia, webkamera értékelése mutatott. Az 55 év feletti korosztály hasznosabbnak tartja a Wikipédia és webkamera használatát, mint fiatalabb oktatótársaik.

Jelentős megítélésbeli különbségek voltak tapasztalhatóak az IKT eszközök hasznosságára vonatkozóan a hallgatói és oktatói értékelések összevetésében.

A hallgatók az oktatókhoz képest magasabb oktatási értékeket adtak a következő IKT eszközöknek: okostelefon, tablet, Wikipédia, e-könyv olvasó, Facebook.

Az oktatók két IKT eszköz kapcsán adtak magasabb értékelést a hallgatóknál: a projektor és a diások esetében.

E hipotézis bizonyításra került, az eredmények további értelmezésével a dolgozat összegző részében foglalkozom.

H3 hipotézis: Az online kurzusok alacsony számát elsősorban az indokolja, hogy nem áll rendelkezésre tárgyi, intézményi, személyi és pedagógiai feltételrendszer.

Tárgyi (infrastrukturális) és intézményi tényezőkre vonatkozó adatokat az oktatói válaszok alapján szereztem. Az intézményi IKT felszereltség, infrastruktúra megítélése nem egységes, de az oktatók közel fele szerint hiányos, csak 10% alatt volt a válaszadók körében azok aránya, akik szerint kiváló. Az intézményi támogatás, a továbbképzési lehetőségek és az intézmény vezetőségének IKT tényezőkhöz való hozzáállása is erősen megosztotta a válaszadókat.

Kapcsolatot találtam az intézmények IKT felszereltségének értékelése és az IKT eszközhasználatot bemutató előadásokon való részvételi lehetőségek között. Vagyis azok, akik úgy vélik, hogy intézményük felszereltsége hiányos IKT eszközök terén, nagyobb arányban vallják azt, hogy lehetőségük sincs részt venni ilyen előadásokon.

A személyi tényezőket tekintve elmondható, hogy az oktatók többsége nyitott az online eszközök nagyobb használatára. Ugyanakkor új IKT módszerekről vagy technikai, felhasználási információkról szóló fórumokon csak minden harmadik oktató vesz részt.

A leggyakoribb didaktikai módszerének a kitöltők 91%-a a frontális eszközöket jelölte meg (előadás, magyarázat) és leggyakoribb pedagógiai tevékenység a diavetítés a tananyag prezentálásához.

A hipotézis részben teljesült, de annak összetettsége miatt, nem tudom igazolni minden elemét. Az eredmények további értelmezésével a következő részben foglalkozom.

Következtetések

Jelen vizsgálat is bizonyítja, hogy a felsőoktatási környezet támogatja a modern technológia vívmányainak beépítését az oktatási környezetbe, azonban akadnak megoldatlan kérdések. A kutatás hangsúlyozott célkitűzése volt bemutatni, hogy a felsőoktatásban fontos a korszerű IKT eszközök átgondolt alkalmazása, valamint az oktatási szereplők IKT kompetenciaszintjének fejlesztése.

Sok felsőoktatási tanár esetében elmondható: soha nem kényszerült még bonyolultabb IKT eszközöket használni, nem ért a digitális eszközökhöz. Ha az oktatónak nincs megfelelő felkészültsége (IKT kompetenciahiány) a technikai eszközök alkalmazására, elkerüli majd azok oktatásba történő bevonását, mert fél a használatától. (KUBINGER-PILLMAN, 2011) Erre lehet visszavezetni, hogy a felmérésben a számítógép, projektor és diások (ppt) nem csak a leggyakoribb, hanem a legmagabiztosabban használt eszközök egyben. Más felsőoktatási intézményekben is hasonló lehet a helyzet, a digitalizáció sokszor csak arra korlátozódik, hogy az oktatók egy-egy előadásukhoz PowerPoint diásokat készítenek. (KUBINGER-PILLMAN, 2011: 50) Az egyik legkomolyabb IKT oktatói kompetenciának a diavetítés bizonyul jelenleg a felsőoktatásban – összegezhetsz ironikusan. Fontos a multimédia alkalmazásának egyre jelentősebb elterjedése, szinte mindenki használ képeket, ábrákat, a válaszadóim kétharmada digitális szövegelemeket, videofilmeket. Nem találtam meggyőző bizonyítékokat arra vonatkozóan, hogy a fiatalabb oktatók IKT kompetenciái magasabbak lennének, mint idősebb oktatótársaiké.

A felsőoktatás digitális fejlesztéseinek talán egyik kulcskérdése lehet az oktatói attitűd. Az oktatók a web 2.0 és e-learning kapcsán optimisták és nyitottak: a minta háromnegyede szerint az új alkalmazások képviselhetnek értéket az oktatás kapcsán, és kétharmaduk véli úgy, hogy az egyetemeknek mindenképpen lépést kell tartani a technológiai fejlődéssel.

A válaszadók több mint nyolcvan százaléka szerint a korszerű eszközök használata együtt jár az új pedagógiai módszerek alkalmazásával. A felmérésben résztvevő oktatók több mint felének (57%) azonban nincs lehetősége olyan mások által tartott előadásokon részt venni, ahol az IKT eszközöket rendszeresen használják. Az ilyen előadások fontos előnye lehet, hogy az oktatók megismerkedhetnek a különböző eszközök használatával és ez segítheti őket abban, hogy maguk is gyakrabban alkalmazzák ezeket a tanórákon. Nagyjából a minta kétharmada nem vesz részt olyan fórumokon (akár internetes), ahol lehetősége volna újszerű IKT módszerekről vagy technikákról információt szereznie. Az újabb pedagógiai eszközök és lehetőségek (kooperatív tanulás, projektmunka, konstruktív pedagógia, kollaboráció) tanulásszervezési és módszertani háttéréről így nem kapnak elég információt.

Kérdés, hogy ha ilyen kis arányban kapnak oktatási támogatást, és nem vesznek részt módszertani továbbképzésen, fórumokon akkor hogyan fog beépülni a napi oktatási gyakorlatba a magas szintű digitális eszközhasználat. Intézményi támogatás és kényszerítő körülmények hiányában nem lehet okunk az optimizmusra.

A web 2.0 eszközök használata esetében a módszer a kollaboráción alapuló oktatásszervezés lenne, ami egyrészt magas szintű IKT eszközhozzáférési lehetőséggel, másrészt erős IKT eszközhasználati kompetenciával (oktatói, hallgatói) kell, hogy társuljon. Az oktatók nagy részénél hiányzik a korszerű pedagógiai elvek és módszertani eszközök alaposabb ismerete, főként, ha európai elvárásokat és sztenderdeket vesszük alapul. (KÁRPÁTI – HUNYA, 2009)

Nagyon hasonló a pedagógiai módszertan – életkortól függetlenül – a felsőoktatásban: a frontális oktatás dominál (előadás, magyarázat), a leggyakoribb pedagógiai tevékenység a diavetítés a tananyaghoz. A hallgatói információkeresés és -feldolgozás, kommunikációs eszközhasználat mintázatai a korábbi oktatási formák, módszerek hatékonyságát kérdőjelezzik meg. Ha a pedagógusok nem tanulnak meg a netgeneráció nyelvén beszélni, ezt az oktatásba

átültetni, akkor a fiatalabb generáció tagjai egyre nagyobb számban fognak a formális oktatási tevékenységtől elfordulni. A mintában szereplő oktatók több mint 90 százaléka fontosnak tartja a kétirányú kommunikációt (és magas értékelést kap a megbeszélés), közel 80 százalékuk kiemeli a pedagógiai módszerek közül a kooperatív technikákat, kétharmaduk a projektmunkát. Kérdés valójában mit értenek ez alatt, hiszen a frontális didaktikai eszközöket alkalmaz a felsőoktatási tanárok többsége, leggyakoribb pedagógiai tevékenység – a válaszok alapján – a projektoros vetítés a tananyag prezentálásához. Az oktatók szerint a legfontosabb hallgatói kompetenciák az összefüggés-megértés és szövegértés, amiket csak frontális előadásokon keresztül fejleszteni nem lehetséges. A szövegértés és az elektronikus tananyagokban, digitális szövegekben történő hatékony tájékozódás, eligazodás fontos kompetencia az online tanulási térben is. (PAP-DANKA, 2014) Maguk a diákok is előnyben részesítik a csoportos, interaktív feladatmegoldást a frontális oktatással szemben.

Oktatási metodika és didaktika reform szükségése a felsőoktatásban. A reformpedagógia nem éri el felsőoktatást, az merev és konzervatív alkalmazott eszközrendszerét tekintve, az önálló és autonóm tudásszerző folyamatok támogatása háttérbe szorul. Az egyetemek oktatási világa speciális közeg: egyrészt az egyetemi oktatók többsége nem rendelkezik pedagógiai végzettséggel, másrészt nagyon nagy önállóságot kapnak oktatási eszközeik és módszereik tekintetében. Ugyan kimutathatóan tisztában vannak az új elvárásokkal (az oktatói kérdőív eredményei ezt mutatják), melynek fontos eleme a kompetencia alapú oktatás, a gyakorlatban mégis a felsőoktatási rutin diktál, így frontális oktatás (előadás, magyarázat) dominál, mely a tantermi előadásra épül. Ellenőrzés, kontroll és megfelelő visszacsatolás hiányában ez érthető is. Attitűdváltás szükséges: az „elefántcsont toronyba” zárkozó elitista felsőoktatásnak és képviselőinek haladni kell az idővel, szolgáltatás- és hallgatócentrikus irányba fejlődve. Visszatartó tényező a felsőoktatási szektor rugalmatlansága és erősen konzervatív szemlélete. A frontális oktatás kivitelezése változott, napjainkban már nem krétát használnak az egyetemi oktatók, hanem projektort és diasorokat. A tanulói aktivitás a tantermi oktatás során is fokozható, lehet kreatív- és kritikai gondolkodást, vitakészséget fejleszteni, a csoportos tanulás többletét kihasználva önálló véleményalkotást és problémamegoldást facilitálni. A felsőoktatási tanárok IKT kompetenciájának folyamatos fejlesztésére van szükség annak érdekében, hogy nyitottabbak és alkalmazkodóbbak legyenek az új eszközök használata iránt. Erre – mint a kérdőíves kutatásból kiderült – nem minden oktatási egység tud lehetőséget biztosítani. Érdemes elgondolkozni intézményenként egy IKT és elarning koordinációs csoport létrehozásán, mely központilag támogatja az egyetemi oktatókat módszertani kiadványokkal, elérhető segédanyagokkal, tematikus fórumok és szakértői konzultáció felhasználásával.

Nagyon vegyes a kép a tekintetben, hogy milyen az intézmények felszereltsége IKT eszközök terén és kapnak-e támogatást az oktatók IKT eszközök vagy képzés formájában. Ezt valószínűleg másként – nem így, ebben a formában – szükséges vizsgálni, az oktatási szempontból önálló karok, intézetek a felmérésem szerint nagyon heterogén képet mutatnak. Ez felveti az egyetemi központi koordináció hiányát is.

A hazai felsőoktatási gyakorlat egyelőre nem ad túl sok biztató jelet, alacsony az e-learning kurzusok száma, az oktatói IKT készségek és eszközhasználat elmaradást tükröz, ha nemzetközi összehasonlításokat teszünk. Az oktatók használnak bizonyos internetes tanulásszervező programokat (Neptun, Moodle) az órák szervezéséhez, de az összetettebb web 2.0. eszközök használata (blog, közösségi háló, videó-, hangmegosztó portálok, social-bookmarking stb.) nem elterjedt a felsőoktatásban. Az oktatók nagy része az intézménye által rákényszerített online keretrendszer (Neptun) sem tudja magabiztosan használni, nem beszélve az e-learningról. Ezzel nem azt akarom sugallni, hogy az internethasználat iránti érdeklődés és nyitottság életkorfüggő tényező, mindössze arra szeretnék rávilágítani, hogy a

felsőoktatási szereplők nagyon eltérő képzési- és oktatási háttérrel rendelkeznek, mely az igényeket befolyásolhatja. Ha lassan is, de változik az online oktatás iránti tanári attitűd.

Be kell építeni az IKT eszközöket a tanítási gyakorlatba, az online technológiát a fiatalok igényeihez és nyelvezetéhez kell szabni, a tananyagok összeállítását és az oktatásszervezést igazítva az új elvárásokhoz, beleértve a tanárszerep átértékelését is. (OLLÉ et al., 2015) Ehhez az intézményi hozzáálláson is változtatni szükséges, a frontális oktatási tevékenységet fel kell váltania egy korszerűbb oktatásmódszertannak, mely a pedagógiai hatékonyságot számonkéri oktatóitól. (OLLÉ, 2014)

IRODALOM

DUGA Zsófia (2013): Tudomány és a fiatalok kapcsolata. Irodalomkutatás. Pécs, TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016. Tudománykommunikáció a Z generációnak.

<http://www.zgeneracio.hu/tanulmanyok> [2016.01.12.]

FERRARI, A. (2013): DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe. European Commission. Joint Research Centre. Luxembourg.

<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf> [2015.12.14.]

KÁRPÁTI Andrea – HUNYA Márta (2009): Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher projekt I. Új Pedagógiai Szemle, 59, 2. szám. 95-106.

<http://ofi.hu/karpati-andrea-hunya-marta-kiserlet-tanarok-ikt-kompetenciaja-kozso-europai-referenciakeretenek-0> [2015.12.02.]

KUBINGER-PILLMANN Judit (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. Iskolakultúra, 12. szám. 48-59.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00160/pdf/iskolakultura_2011_12_048-059.pdf [2015.03.20.]

MAGYAR Ferdinánd (2012): IKT technológiák és alkalmazásuk. PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola.

http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/ikतालap_mf.pdf [2016.02.08.]

OLLÉ János (2012): Digitális állampolgárság értelmezése és fejlesztési lehetőségei.

<http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/olle-janos-a-digitalis-allampolgarsag-ertelmezese-es-fejlesztési-lehetosegei/> [2015.03.20.]

OLLÉ János – KOCSIS Ágnes – MOLNÁR Előd – SABLÍK Henrik – PÁPAI Anna – FARAGÓ Boglárka (2015): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Líceum Kiadó, Eger.

PANKÁSZ Balázs (2016): IKT tényezők vizsgálata a felsőoktatásban. Kérdőíves felmérés a Pécsi Tudományegyetem oktatói körében. Acta Szekszardiensium: Publicationes Scientificalae, 18, 1. szám. 105-123.

PAPP-DANKA Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

http://www.eltereader.hu/media/2015/01/Papp_Danka_A_Online_tanulasi_READER.pdf [2016.03.30.]

PAPP LÁSZLÓ

PEDAGÓGIAI KONFLIKTUSOK ÉS JÁTÉKELMÉLET

Összefoglaló:

A játékelmélet szerint a résztvevők egymás utáni döntéseket hoznak, egy jól meghatározott végeredmény elérésének érdekében. A stratégiai játékokban állandó konfliktushelyzet alakul ki. A játékosok nem csak a játék szabályait ismerik, hanem sokszor azt is, hogy az ellenfél mit tud. A kimenet nyereséggel, vagy veszteséggel jár. Így a cél: a minél kedvezőbb kifizetés elérése. A játékosok ennek érdekében egyensúlyi helyzet elérésére törekednek. Az oktatásban a résztvevők is meghatározott szabályok alapján cselekszenek, így lehetőség nyílik arra, hogy a konfliktusokat a játékelmélet felhasználásával vizsgáljuk. A dolgozat célja néhány pedagógiai konfliktus játékelméleti elemzése. Az elemzések részletezése, teljes vizsgálata nem célja a dolgozatnak, azonban a későbbiek során fontos kutatási terület lehet.

Kulcsszavak: döntéselmélet, konfliktus, játékelmélet

Bevezetés

„Játékelméleten a racionális szereplők stratégiai interakcióinak elemzését értjük.” (MÉSZÁROS, 2003: 1) Egy hosszabb definíció szerint: *„A játékelmélet olyan helyzetekkel foglalkozik, amelyekben legalább két döntéshozó (például egyén, család, vállalat, intézmény, ország stb.) próbálja saját hasznosságfüggvényét maximalizálni. A nehézséget az okozza, hogy minden szereplő hasznosságfüggvénye függ legalább egy másik szereplő döntésétől is, és a szereplők döntésüket egymástól függetlenül hozzák.”* (SIMONOVITS, 2007: 1) A játékosok választhatnak az együttműködés, kooperáció és a konfliktus között. Az elemzés egyik lehetősége, hogy mikor, melyik alternatívát érdemes választani.

A konfliktusok egyik lehetséges osztályozása:

- állandó összegű játékok,
- változó összegű játékok;
- szimmetrikus dilemmák,
- aszimmetrikus dilemmák.

Állandó összegű játékoknál a játékosok nyereményének összege állandó. Külön csoportot alkotnak azok a játékok, melyeknél ez az összeg nulla; ezeket zéró összegű játékoknak nevezzük. Állandó összegű játék esetében az egyes játékosok felosztják egymás között a nyereséget; nagyjából egy tankerületen belül a fejlesztés lehetőségeinek felosztása azt jelenti, hogy csak úgy jut valakinek nagyobb fejlesztési összeg, ha a másik kevesebbet kap. Nyilván adott az a lehetőség, hogy néhányan együttműködnek, így nagyobb összeg elnyerésére pályázhatnak. Az együttműködés többnyire emberi kapcsolatok kérdése. (Figyelemre méltó, ha a többszemélyes játékokat vizsgáljuk, hogy mekkora a csoportok létszáma.) Zéró összegű játék úgy is felfogható, hogy a nyereség állandó összegét eltoltuk a nulla irányába. Zéró összegű játékok esetében egyértelmű, hogy az egyik játékos nyeresége a másik veszteségeként fogható fel. (Tipikusan ilyen a sakk, s más társasjáték.)

Sokkal bonyolultabbak és érdekesebbek a változó összegű játékok, melyeknél a nyeremény összege a játékosok viselkedésének függvényében változik. A játékosok viselkedése egysze-

rően írható le: a játékosok maximális nyereségre tesznek szert, ők az együttműködő, vagy kooperáló stratégiát követik. Ha a játékosok közös nyeresége minimális lesz, akkor az áruló, vagy dezertáló stratégiát követik.

Meg kell jegyeznünk azt is, hogy változó összegű játék esetében többletnyereségre is szert tudnak tenni a felek együttműködésükkel. Ilyen lehet például a társadalmi erőforrásokkal való jobb gazdálkodás lehetősége, vagy új erőforrásokra tudnak szert tenni. (Például eredményesebbek lehetnek állami támogatás, adományok elnyerése szerint, vagy az idővel, emberi erőforrásokkal való gazdálkodásuk hozhat újabb eredményt. Ilyen pszichológiai előny lehet különböző tanulmányi, szakmai versenyeken való eredményes részvétel, ami újabb nyereséget hoz létre.)

Minden játékos érdeke, hogy egyrészt csoportjának nyeresége maximális legyen, másrészt ebből a maximális nyereségből ő a lehető legnagyobb részt kapja meg. Sok esetben ez a kettős cél nem valósul meg egyszerre, azaz az egyéni és a közösségi érdek elkülönül egymástól. Több dilemma ebből az elkülönülésből fakad.

Szimmetrikus játékról beszélünk, ha a játékosok stratégiai halmaza azonos, és a nyereségi mátrixuk egymás tükörképei. A megoldás így azt követeli, hogy a játékosok azonos módon viselkedjenek. Részben szimmetrikus játékról beszélünk, ha a preferenciák megegyeznek, de a résztvevők különböző módon viselkednek. Végül aszimmetrikus a játék, ha a preferencia-sorrend is különböző, nem csak a játékosok viselkedése.

Kétszereplős játékok

A legegyszerűbb játékok esetében két játékos szerepel; ezek a 2×2 -es játékok. Mindkét játékosnak két választási lehetősége van: C és D, ezeket sokszor a kooperációval, illetve a dezertálással is szokták azonosítani. Szokásos az alábbi táblázatos elrendezés:

1. táblázat: Kétszereplős játék lehetséges kimenetei

	C	D
C	a_1, a_2	b_1, b_2
D	c_1, c_2	d_1, d_2

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az első játékos a sorok, míg a második az oszlopok közül választhat. Az első jutalma a számpár első, míg a második jutalma a számpár második eleme lesz. Mivel a számok különbözőek – nem kapnak azonos jutalmat –, ezért $4! = 4 \times 3 \times 2 \times 1 = 24$ sorrend alakítható ki, azaz $24 \times 24 = 576$ játék képzelhető el.

Rapoport és Guyer szerint a sorok és az oszlopok felcserélhetőek, így 78 különböző játékot különítettek el, ebből 12 szimmetrikus és 66 aszimmetrikus. Később David Robinson és David Goforth ezt kiterjesztette 144 játékra. „Az alapjátékok számosságára vonatkozó eltérés azzal magyarázható, hogy Robinsonék megjelenéséig 66 szimmetrikus játékkal számoltak azon az alapon, hogy felcserélhetőnek vélték a sor és oszlop játékosokat a preferenciamátrixban. Rapoporték szerint az eltérő nézőpont miatt igenis van különbség a játékok értékelésében, ezért meg kell különböztetni ezeket egymástól.” (SYI, 2014: 274)

„Akármilyen is legyen a játék tartalma, a benne foglalt kétfajta cselekvési lehetőséget általánosíthatjuk úgy, hogy az egyik cselekvés a kooperálás, együttműködés (C mint cooperation), a másik a versengés, dezertálás (D mint defection) lehet. Mivel a játékos vagy kooperál (C) vagy dezertál (D), az ilyen módon általánosított játékoknak négyfajta általánosított kimenete lehetséges:

2. táblázat: Az általános játék négyfajta kimenete, illetve az értelmezések feloldása

		C	D
C		CC	CD
D		DC	DD

R	CC	jutalmazás	Reward
S	CD	szívás	Sucker
T	DC	kísértés	Temptation
P	DD	büntetés	Punishment

(Forrás: Saját szerkesztés)

A négyféle általánosított kimenetnek a játékok értelmezése szempontjából kiemelt jelentősége van, ezért a szakirodalomban már régóta önálló névvel illetik ezeket. A továbbiakban ezeket a fogalmakat az angol szakirodalomban elterjedt rövidítésekkel jelöljük.

Az általánosított kimenetmátrixunk négy cellájának megnevezése sok szempontból találó, bár ezek olykor félrevezető értelmezéseket is sugallhatnak.” (SYI, 2008: 158)

Fogolydilemma

Az iskolai öltözőből pénz tűnt el. Ketten gyanúsítottak, de a pénz nem került elő; viszont mindkettőjüknek van már késésekből igazolatlan órája. A meghallgatás során egyikőjüknek felajánlják, hogy ha beismeri tettét, akkor a büntetését elengedik, mert tisztázódik az ügy. Ez csak akkor igaz, ha a másik hallgat; hiszen ebben az esetben nem segít az ügy tisztázásában. Ha a másik is beismeri tettét, mindkettőt megbüntetik. Ha senki sem ismeri el tettét, akkor az igazolatlanok miatt kapnak büntetést.

Az eredeti preferenciamátrix az alábbi; mellette pedig egy vele egyenértékű, mely a büntetést, illetve a jutalmazást hangsúlyosabban mutatja:

3. táblázat: A fogolydilemma preferenciamátrixa, illetve egy lehetséges kifizetési mátrixa

			a másik tanuló	
			vall	nem vall
az egyik tanuló	vall	3, 3	-5, -5	0, -10
	nem vall	4, 1	-10, 0	-1, -1

(FORRÁS: SYI, 2008: 164; MÉRŐ, 2000: 47)

Aki nem vall (C), az 1, vagy 10 egységnyi büntetést, míg, aki vall (D) az 0, vagy 5 egységnyi büntetést kaphat a másik tanuló döntésétől függően. Aki vall, jobban jár, mint aki nem vall. Miután a mátrix szimmetrikus, a másik tanulónak is a vallomás mellett kell döntenie. Így mindketten megkapják a szigorú büntetést. Nyilvánvaló, hogy számukra nem ez az ideális megoldás. A szembenállók ellenérdekeltek, ezért az egyéni legjobb eredményt csak a másik rovására tudják elérni. A bizalomra azért lett volna szükség, mert a kölcsönös bizalmatlanság miatt rosszabb eredményt értek el, mintha bíztak volna egymásban.

A legnagyobb probléma, hogy itt a racionális döntéshozatal elve nem vezet jó eredményre. „A kutatások szerint az emberben erős a hajlam a dezertálásra. Az egymenetes fogolydilemmában a kooperáció az esetek 405-ében fordult elő. A sokmenetes játékokban magasabb a kooperálás aránya, de szinte sohasem emelkedik 60% fölé. Érdekes, hogy a kommunikációs lehetőség csak kis mértékben növelte a kooperatív válasz esélyét.” (TÓTH, 2010: 148)

Hasonló iskolai helyzet: dohányzás. Társadalmi példa: Piaci kofák árversenye, bliccelés, valuta vásárlása utcán. Politikai példa: amerikai, szovjet ellentét Berlin státusáért 1958 és 1962 között, hidegháborús fegyverkezési verseny.

Mártírjáték

Az előzőben említett fogolydilemmának az iskolai változatának a dohányzást jelöltük. Legyen most a kiinduló helyzet más: a két tanuló egy szerelmes párt alkot, s dohányzás közben kapják el őket az iskola udvarának egy rejtett sarkában.

Az alaphelyzet tehát úgy módosul, hogy a társuk/szerelmük számára a kedvezőbb helyzetet választják, még a saját számára jobb kimenetet biztosító lehetőség ellenére is. A játék kifizetése nem változik a fogolydilemmához képest, de a preferenciamátrix más:

4. táblázat: A mártírjáték preferenciamátrixa

3, 3	4, 1
1, 4	2, 2

(FORRÁS: SYI, 2014: 281)

Itt a kooperálás miatt változik meg a játék kimenete. Látszik, hogy az előző játékhoz képest az önzés helyett a feláldozás/mártíromság választása mindkettejük számára kedvezőbb. Ez a lehető legjobb, társas optimumot hozza létre. „Azt mondhatjuk, hogy az altruizmus ebben az esetben – mind egyéni, mind közösségi szinten – kifizetődő, racionális magatartásnak bizonyul.” (SYI, 2008: 168)

Gyáva nyúl

Eredetileg az 1950-es években, Amerikában tinédzserek játszották a gyáva nyúl játékot. Egy szűk úton egymás felé indultak (lopott) autókkal, nagy sebességgel. Aki kitért a másik elöl, ő volt a gyáva nyúl, s a többiek megvetették. Az első vezető számára az a legjobb, ha kitart és a másik vezető rántja félre a kormányt: az első verseng, a másik együttműködik. Ennél rosszabb, ha mindketten kitérnek, mert akkor életben maradnak és egyikükre sem mondják, hogy gyáva nyúl. A legrosszabb a frontális ütközés: jobb gyáva nyúlnek lenni, de életben maradni.

5. táblázat: a „gyáva nyúl” preferenciamátrixa

		2. vezető	
		Kitér	Nem tér ki
1. vezető	Kitér	3,3	2,4
	Nem tér ki	4,2	1,1

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az iskolában ilyen lehet, amikor két tanuló versenyez egymással a másik cikizésében. (Ez sokszor agresszióval is társulhat.) Az eset azért érdekes, mert a játékban valakinek el kell vállalni valamilyen cselekvést, s ezzel a másiknak jót tesz. Itt a szenvedő harmadik fél lesz az igazi nyertes.

Társadalmi példa: Ki viszi le a szemetet, megy el vásárolni a boltba, adás-vétel alku folyamata. Politikai példa: Kölcsönös elrettentés politikája a hidegháború időszakában, kubai rakétaválság 1962-ben. Biológiai példa: héja – galamb \Rightarrow evolúciós játékelmélet.

Szarvasvadászat

Ezt a játékot a következő néven is ismertek: biztosítási játék, koordináció játék, bizalmi dilemma.

A játék leírása: Ketten elmennek vadászni. Egyénileg dönthetnek arról, hogy szarvast, vagy nyulat ejtenek el. A szarvas vadászásához együttműködés kell, egyénileg az esélyük a sikerre csekély. A nyúl elejtését mindkét vadász egyedül is meg tudja oldani sikeresen. A dilemma, hogy a vadászok nem tudják, hogy mi lesz a másik döntése; a nagyobb bizalmat igénylő szarvasvadászat, vagy a nyúl elejtése.

Diákpélda: Az osztálykirándulás során ketten elhatározzák, hogy kékre festik a hajukat. Ha reggel mindketten így jelennek meg a reggelineél, akkor nyertek: a tanár megdöbben. Ha egyikük dezertál, akkor a másikat mindenki kiröhögi, még a dezertáló is; ez a kék hajúnak a legrosszabb. Amennyiben mindketten dezertáltak, akkor nincs semmi különös, főleg, ha az ötlet nem volt ismert a többiek előtt. (SYI, 2008: 180 nyomán)

A játék preferenciamátrixa, és a diákpélda leírása:

6. táblázat: A szarvasvadászat preferenciamátrixa, és a diákpélda leírása

		Patrik befesti a haját		Patrik nem festi be a haját	
		mindketten	kékek; „király!”	Gergő befesti a haját; kiröhögik; ez kínos	Gergő befesti a haját; kiröhögik; ez kínos
4, 4	1, 3	Gergő befesti a haját			
3, 3	2, 2	Gergő nem festi be a haját			

(Forrás: SYI, 2008: 181 nyomán)

A másik iskolai példa az együttműködés fontossága: lehet ez egy osztályban tanító tanárok, vagy egy munkaközösségben tanítók bizalma egymás iránt a közös cél együttes elérésében,

vagy a dezertáló pillanatnyi előnyének kihasználása valamilyen egyéni célra való törekvése során.

Mindkét eset előfordulhat: a munkaközösség tagjai egységet alkotnak a közös cél elérése érdekében, vagy „atomi egységként” alkotnak egymás mellett. A nagyobb egység bizonytalan, de nagyobb jutalmat is ígér, míg a kisebb jutalmat adó egyéni munka kevesebb kockázattal jár. Amennyiben kommunikálnak egymással, akkor nagyobb valószínűséggel tudják elérni a közös célt. (Nem érdekeltek abban, hogy becsapják egymást.) Sokszor elég egy szabály, ami mindenkire érvényes, s mindenkinek érdekében is áll ezt a szabályt követni. Társadalmi példa: ketten eveznek egy csónakban, matrózlázadás. Biológiai példa: kardszárnyú delfinek vadászása.

Összegzés

A dolgozat egy rövid elméleti áttekintés után a 2×2-es játékokkal foglalkozik, majd néhány példát ragad ki ezek közül.

Nehézséget okoz a valóság megfelelő részeinek kiemelése, a modellezés, az egyes elemek elhagyása, mások hangsúlyozása különösen fontos, hogy a megfelelő játékot elemezhessük.

A későbbiek során feladat lehet:

- még több példa elemzése,
- szakirodalomban elemzett játékoknak megtalálni a pedagógiai megfelelőjét.

Fontos lenne vizsgálni:

- a szankciókkal járó játékokat, ahol a kívánatos cselekvési mintákat előnyben részesítjük,
- az aszinkron játékokat, ahol a döntések egymás után keletkeznek, a másik döntésének ismeretében,
- az alkujátékokat, melyek speciális aszinkron játékok, és az egyének beállítódásainak megnyilvánulását mutatják meg (diktátorjáték, ultimátumjáték).

IRODALOM

MÉRŐ László (2000): Mindenki másképp egyforma. A játékelmélet és a racionalitás pszichológiája. Tericum Kiadó, Budapest.

MÉSZÁROS József (2003): Játékelmélet. Gondolat Kiadó, Budapest.

SIMONOVITS András: Bevezetés a játékelméletbe: Vázlat.

http://math.bme.hu/diffe/staff/simonovits_jatek.pdf [2016.04.02.]

SYI (2008): Cselekvésemélet dióhéjban. Játék, elmélet, módszer, tan – Weber: újratöltve. Typotex, Budapest.

SYI (2014): Syi.hu/Cse. L'Harmattan-Könyvpont Kiadó, Budapest.

TÓTH I. János (2010): Játékelméleti dilemmák társadalomfilozófiai alkalmazásokkal. JATE Press, Szeged.