

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

Iskola a társadalmi térben és időben

VIII.



PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
UNIVERSITY OF PÉCS

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

ISKOLA A TÁRSADALMI TÉRBEN ÉS IDŐBEN

VIII.

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

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

Pécs, 2021

A kötet szerkesztői

Maisch Patrícia, Molnár-Kovács Zsófia, Szabó Hajnalka Piroska

Lektorok

Ács Marianna, Ambrusné Kéri Katalin, Andl Helga, Arató Ferenc,
Bálint Ágnes, Dezső Renáta Anna, F. Dárdai Ágnes, Fehérvári Anikó,
Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Lakatos Szilvia, Markó Éva,
Molnár-Kovács Zsófia, Mrázik Julianna, Orsós Anna, Sántha Kálmán, Vida Gergő

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
Kóger Yveta: A szülői ház és az óvoda kapcsolatrendszerének változása az Óvodai Nevelés folyóirat tükrében (1951-2000 között).....	11
Maisch Patrícia: Női szempontok megjelenése a hazai romantika irodalmának oktatásában – napjainkban.....	19
Olasz Lajos: Iskola a háborúban – az iskolák légmentesítése a II. világháború időszakában	29
Somogyvári Lajos: „Iskolareformok” a szocialista blokkon belül (1958-1965).....	36
Szabó Hajnalka Piroska: Általános iskolai történelemtankönyvek női emancipációval kapcsolatos témáinak összehasonlító elemzése	44
Szóró Ilona: Az agrárvidékek egyesületi könyvtárainak szerepe az iskolai oktatásban, az 1940-es években.....	55
Uherkovich Orsolya Réka: Családi életre nevelés tartalmai a polgári iskolai tantervekben a két világháború között	62
Végh József: Qumran leletei a gyermekkorról a Héber Biblia gyermekkortörténeti elemzéséhez	69
NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK	79
Csepcesényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda: A komplex szakmai gondolkodás nevelésszociológiai alapjai	81
Dobokai Róbertné Simon Dóra: Gyermekvédelem és iskolázottság.....	92
Hegedüs András: A „Mindenki” című film vizsgálata hálózatelméleti megközelítésből	101
Híves Tamás: Hátrányos helyzetű tanulók és az Arany János Programok területi elemzése.....	109
Imre Anna – Híves Tamás: A tanórán kívüli tanulás változásai az általános iskolában, 2010-2016.....	119
Imre Nóra: Az óvoda és a szülő kapcsolatrendszere	128
Juhász Orchidea: Gyermekotthonban élő gyerekek, fiatalok példaképválasztásai	136
Lőrincz Andrea: A gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok morális ítéletalkotási mechanizmusának kvalitatív vizsgálata.....	144
Oláh Katalin: „Ma jó voltam?”	152
Oláh Katalin: „Tankötelezettség” vs. „Iskolakészültség”	159
Varga Andrea: „Szégyellem, hogy nincs meg a nyolc osztályom”. Felnőttkorú cigány/roma népesség tanulmányának háttere	169
Vámosi Tamás: Dualitás középfokon – Problémák és fejlesztési igények	180

MÓDSZERTANI KUTATÁSOK	189
Barna Viktor: Kutatás közben – A kollégiumpedagógia fejlesztésére irányuló kutatótanári program első szakaszának tapasztalatai.....	191
Cselők Dorottya: A hatékonyságvizsgálat dilemmái egy játékalapú matematikai fejlesztőeszköz kapcsán.....	196
Csepcsényi Lajos Lászlóné Balogh Melinda: A probléma alapú tanulás-tanítás első tapasztalatai a szakgimnáziumi építőipari szakképzésben	204
Dancsházy-Nagy Ágnes: A tanulói portfóliókészítés szerepe a kollégiumpedagógiában és a tehetség gondozásban	213
Dévényi Anna – Bánkuti Gábor: Kreatív tantervkorrekció. Új tudományos eredmények megjelenítése a közoktatásban – a Magyar Tudományos Akadémiától a pécsi Szent Mór Iskolaközpontig.....	220
Horváthné Vertike Andrea: Képekkel a szavakért	228
Kóger Yvetta: Óvodapedagógusok és a pedagógus-életpályamodell bevezetéséhez kapcsolódó minősítő értékelés.....	237
Ladnai Attiláné: A „tátikázás” mibenléte avagy középiskolás interpretációk (értelmezések és vélekedések pozitív pedagógiai megközelítésmódok segítségével), a Mindenki című Oscar-díjas alkotás alapján.....	245
Mrázik Julianna: Neveléstudományi akciókutatás pilot modell.....	253
Nagy Péter: A nyelvi tankönyv szerepe, lehetőségei az interkulturális kommunikációra való felkészülésben.....	262
Sütő Éva: A szakképző iskolában tanuló Z generáció motivációjának vizsgálata a „Mindenki” című film kapcsán.....	274
Szántóné Tóth Hajnalka: A tanító szakos hallgatók természettudományos tárgyakhoz való hozzáállása.....	284
Zank Ildikó: A kutatói önmegfigyelés érvényessége és relevanciája a neveléstudományi akciókutatásban	295

ELŐSZÓ

2017 tavaszán immár harmadik alkalommal szervezte meg a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézete és az „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola a „Horizontok és Dialógusok” konferencianapokat. A konferencianapok megnevezését az indokolja, hogy ebben az időszakban az érdeklődők több konferenciához is csatlakozhattak éppen azért, hogy a „Pécsi Iskola” teljes vertikuma láthatóvá váljon. Jelentős érdeklődés kísérte a Doktori Iskola által rendezett VIII. „Iskola a társadalmi térben és időben”, a Neveléstudományi Intézet V. Autonomia és Felelősség konferenciáját, valamint a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által hirdetett VI. Romológus Konferenciát is. Jelen kötet a felsorolt események első két konferenciáján bemutatott kutatások összegző tanulmányait tartalmazza.

A kiadvány követi a korábban kialakított struktúrát, így elsőként oktatástörténeti, majd nevelésszociológiai, végül módszertani kutatásokat rendez nagyobb egységbe. Az oktatástörténeti rész az ókortól a 20. század végéig ível, izgalmas témafelvetésekkel, mint például az egykori szocialista blokkon belüli „iskolareformok” vizsgálata. A nevelésszociológiai kutatások között a hátrányos helyzet más-más szempontú megközelítése és a gyermekvédelem egyes aspektusai szerepelnek hangsúlyosan, a módszertani részben pedig kollégiumpedagógiai írások éppúgy jelen vannak, mint a neveléstudományi kutatások módszertani kérdései.

Hogy a konferencia előadásai mennyire kívántak az aktuális történésekre reflektálni, azt jól mutatja, hogy önálló szekciót alkottak azok a prezentációk, melyek Deák Kristóf 2017-ben Oscar-díjat nyert Mindenki című rövidfilmjéhez kapcsolódtak. A kötetben is helyet kapott több, a filmmel foglalkozó írás: van, ami a téma hálózatelméleti megközelítését adja, van, ami a szakképző iskolában tanulók motivációit vizsgálja a filmmel összefüggésben, továbbá szerepel olyan írás is, ami a pozitív pedagógia nézőpontját érvényesíti.

A konferenciakötet egyszerre reprezentálja azt a szervezői és szerkesztői szándékot, amely a mára hagyományossá vált konferenciaeseményeket dokumentálja, és azt, amely mind a tudományos térben, mind a köznevelés tereiben működő szakemberek számára – legyenek kutatók, oktatók, pedagógusok, szakértők – kínál releváns kutatásokat, tartalmaz érvényes és hasznos tanulmányzövegeket.

Pécs, 2021. február 13.

Andl Helga

OKTATÁSTÖRTÉNETI KUTATÁSOK

KÓGER YVETTA

**A SZÜLŐI HÁZ ÉS AZ ÓVODA KAPCSOLATRENDSZERÉNEK
VÁLTOZÁSA AZ ÓVODAI NEVELÉS FOLYÓIRAT TÜKRÉBEN
(1951-2000 KÖZÖTT)**

Összefoglaló:

Az egyén nevelésére több fejlesztő, alakító közeg is hatással van, melyekből ez a tanulmány a szülőket és az óvodát emeli ki. E két nevelési szintér kapcsolatát neveléstörténeti aspektusból közelíti meg az Óvodai Nevelés folyóirat publikációinak áttekintésével. A magyar óvodapedagógiai szaksajtó vázlatos történetének bemutatását követően az óvoda és a szülők kapcsolatának főbb csomópontjait villantja fel az említett periodikában olvasható írások rendszerezésének és elemzésének segítségével. Ezáltal bepillantást nyerhetünk az óvoda és a család kapcsolatának alakulásába a magyar óvodai nevelés lassan kétszáz éves történetének itt kiemelt fél évszázados időszakát illetően.

Kulcsszavak: óvodai nevelés, szülői igények, kapcsolattartás

Bevezetés

A gyermek nevelése több szintéren zajlik, ezek kölcsönhatásában nevelődik. Magyarországon a 3 éves kortól jogszabályban deklarált óvodakötelezettség értelmében megnő az intézményes nevelés dominanciája. A 3-6-7 évesek életében a család és az óvoda mint nevelőintézmény szerepe hangsúlyos. Az óvodai nevelés országos alapprogramja megfogalmazza, hogy a gyermek nevelésének elsődleges színtere a család, míg az óvoda – mint a köznevelési rendszer intézménye –, a családi nevelés kiegészítője.

Napjaink óvodai nevelésében a szülői házzal való együttműködés jógyakorlatai és esetleges anomáliái könnyebben megérthetőek az óvoda múltjának ismeretében. Érdemes áttekinteni az óvodai nevelés történetének forrásait, hogy azokban miként jelent meg a gyermek nevelését meghatározó két közeg kapcsolata. A 20. század gazdag forrásanyagot hagyott ránk a hagyományos információhordozók terén. Kutathatóak a korszak periodikái, közöttük a kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek megbecsült folyóirata, az Óvodai Nevelés.

Vázlat a magyar óvodapedagógiai sajtó történetéről

Az 1828-tól kezdődő magyarországi óvodáztatás történetében mindvégig volt orgánuma a kisgyermekneveléssel hivatásszerűen foglalkozó szakembereknek. Az első hazai világi nevelésügyi folyóirat a *Közlemények a kisdedová és elemi nevelés köréből* című közlöny, kiadója a Kisdedóvó Intézeteket Magyarországon Terjesztő Egyesület. Azonban még több évtizedig nem voltak adottak a feltételek egy havi szakfolyóirat sikeres fenntartásához.

1870-től tekinthető folyamatosnak a hazai óvodapedagógiai sajtó az *Alapnevelők és szülők lapja* havi rendszerességgű megjelenésével az Alapnevelők Országos Egyletének kiadásában. 1879-ig többször történt szerkesztőváltás, amely névváltozást is maga után vont. 1879 januárjában *Kisdednevelés* címen látott napvilágot a Kisdednevelők Országos Egyesüle-

tének lapjaként. Nem új folyóirat indult útjára, hanem az 1870-ben megjelent óvodapedagógiai kiadvány szerves folytatása. (VÁG, 1981: 52-55) Az óvodai nevelők saját erejükből vállalták a *Kisdednevelés* terjesztését, fejlesztését. Ez volt a célja a *Kisdednevelés* című folyóiratnak is, mely 1879-től – két rövidebb „kényszerszünet” kivételével – végig jelen volt az óvodák és nevelők életében. Meglehetősen problémaérzékenységgel keresték az óvodai nevelés sajátos feladatait. Ezeket a hagyományokat ápolta tovább a későbbiekben az *Óvodai Nevelés* is. (ANDERKO, 1981: 131-134)

A II. világháborút követően, 1948 januárjában, az államosítás küszöbén jelent meg újra az óvónők szaklapja, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének – a Kisdednevelők Országos Egyesületét is tömörítő – óvónői tagozata által kiadott *Gyermeknevelés*. Ez az orgánium vállalta fel, hogy összeköti a múltat a jövővel, és folytatta a *Kisdednevelés* csaknem háromnegyed évszázados útkeresését és útmutatását. Igyekezett rámutatni a nevelés múltban elkövetett hibáira, ugyanakkor átmentette mindazt a jót is, melyet az elmúlt korok létrehoztak. 1949-ben a kisdednevelés a közoktatási tárca irányítása alá került, a *Gyermeknevelés* pedig 1951-től a „Közoktatásügyi Minisztérium óvónői szaklapja” lett. (KELEMEN, 1997: 184-187) 1953-ban címet váltott az orgánium, mely napjainkig *Óvodai Nevelésként* jelenik meg. Sokak gondolják úgy, hogy a folyóirat – politikai befolyástól függetlenül – segítette a gyakorlatias, gyermekek érdekeit szem előtt tartó óvodapedagógia kialakítását. Lehetőséget teremtett a tapasztalatok, vélemények kicserélésére. Összekötő kapocsként működött az óvodapedagógusok „társadalmában”. Az 1990-es évek változásai a lapot sem kerültk el. Az *Óvodai Nevelés* a kezdetektől a Művelődési és Közoktatási Minisztérium folyóirata volt. 1990-ben forráshiányra hivatkozva a minisztérium lemondott a lap irányításáról, anyagi támogatását is megszüntette. A szerkesztőség azonban továbbra is az óvodaügyet kívánta szolgálni, ezért új kiadót keresett, és áremeléssel ugyan, de megoldotta a lap terjesztését. 1993-tól újra minisztériumi támogatással jelenhetett meg a lap. Az *Óvodai Nevelés* a neveléstörténeti kutatók számára még sokáig szolgál forrásul, és az ő feladatuk lesz eldönteni, hogy közleményei mennyire szolgáltak útmutatóként, illetve hol voltak csupán az események regisztrálói.

A kutatásról

A hazai intézményes nevelés történetét összefoglaló kiadványok általában csak érintőlegesen foglalkoznak az óvodával, mint a köznevelés első láncszemével. Az óvodatörténeti művek többsége a kisdedóvás kezdeteire, illetve egy-egy konkrét óvoda történetére koncentrálnak többféle kontextusban. Jelen tanulmányhoz alapul szolgáltak – többek között – VÁG (1979), KELEMEN (1997, 2000) és SZTRINKÓNÉ (2011) óvodai nevelésről írott gondolatai.

A történeti előzmények megismerése segítheti a napjainkban zajló folyamatok megértését, melyek közül e tanulmány az óvoda és család kapcsolatára, a szülőket is érintő témákra összpontosít. Többek között arra keresve a választ, hogy fellelhetőek-e napjainkban is a 20. század második felében felmerülő problémák e kapcsolattartás keretében. Az *Óvodai Nevelés* folyóirat publikációiból megismerhető mindaz, ami a vizsgált fél évszázadban az óvodai szakembereket foglalkoztatta a szülőkre és a velük való kapcsolatra vonatkozóan. A közlemények szerzői többségében ugyanis óvodapedagógusok. A cikkek saját nézőpontú tematikus feldolgozása KÓSÁNÉ (2013, 2017) két kötetében már megjelent, de a jelen kutatásban választott aspektus az első kötetben nem kerül kifejtésre, míg a második kötet gondolatai orientálónan hatottak a kutatásra.

A tanulmány terjedelme behatárolja ezen elméleti alapkutatás eredményeinek ismertetését. A forráskutatás, mint feltáró metódus alapozta meg az információszerzést, majd a forráskritika jelölte ki az irányvonalat a történeti források felhasználásához. Az *Óvodai Nevelés* valamennyi évfolyama és lapszáma fellelhető, olvasható például az OPKM állományában.

A kvalitatív elemekkel kombinált kvantitatív tartalomelemzés, mint feldolgozó módszer segítségével a mennyiségi elemzésen túl a manifeszt tartalmak minőségi elemzése is zajlott. A statisztikai módszerrel feldolgozott, számszerű adatokra alapozott megállapítások látens módon jelenlevő információkat is közvetítenek. A periodika képeket is közöl, így további vizsgálódásra ösztönözhet a képi forrás ikonográfiai elemzésének lehetősége. Az összefüggések megfogalmazását a neveléstörténet interdiszciplináris kapcsolatai segítik, mint például a társadalom- és politikatörténet, vagy a szociológia.

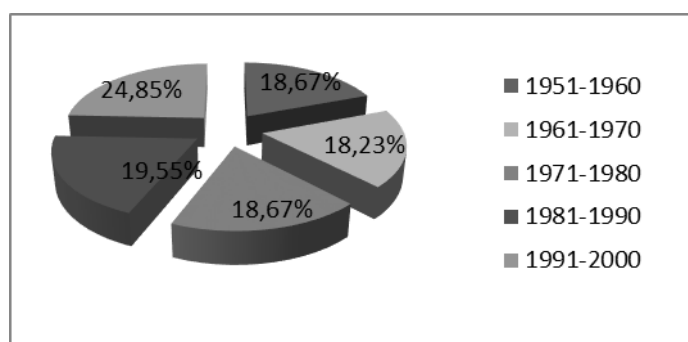
A kutatás során nyilvánvalóvá vált, hogy a szülők, a család számos összefüggésben érintettek az óvodai nevelés elválaszthatatlan részeseiként. Az elemzéshez ezért főként olyan – a vizsgálat során kibontakozó – témacsoportok kerültek kiválasztásra, melyek folyamatosan jelen voltak a vizsgált fél évszázad cikkeiben, illetve meghatározóak az adott korszak megértése szempontjából.

- Család és óvoda – a szülőkkel való párbeszéd, kapcsolattartás formái
- Társadalmi változások – nők helyzetének alakulása
- A szülők és az óvoda együttműködését segítő szervezetek – Szülői munkaközösség
- Feladatok a nevelési év során – nevelési területek, melyeknél fontosnak tartja az óvoda a szülőkkel való együttműködést
- Óvodahálózat fejlesztés – a nevelési munkát támogató társadalmi munka és összefogás
- A szülők nevelését befolyásoló egyéb tényezők (reklám, könyvajánló, rádió, televízió, diafilm)

A változó valószínűségű mintavétel során összesen 807 közlemény került áttekintésre, ezekből 680 volt összefüggésbe hozható a kutatott területtel. A feldolgozott cikkek közül 243-ban olvashatunk a kutatás alapját képező óvoda és család témaköréről, melyekből 185 konkrétan a szülők és az óvoda kapcsolatáról szól. A fennmaradó 495 közleményben csak rövid utalás, néhány mondat vagy hosszabb alfejezet tartalmazza e témát.

A tízévenkénti bontásban a legtöbb cikk a 20. század utolsó évtizedében jelent meg, míg a legkevesebb az 1960-as években látott napvilágot. 1951-1960 és 1971-1980 között azonos számú cikket találhatunk, de ez csak néhány tized százalékkal több, mint a köztes időszakban.

1. ábra: Az elemzett cikkek megoszlási aránya (N=680)

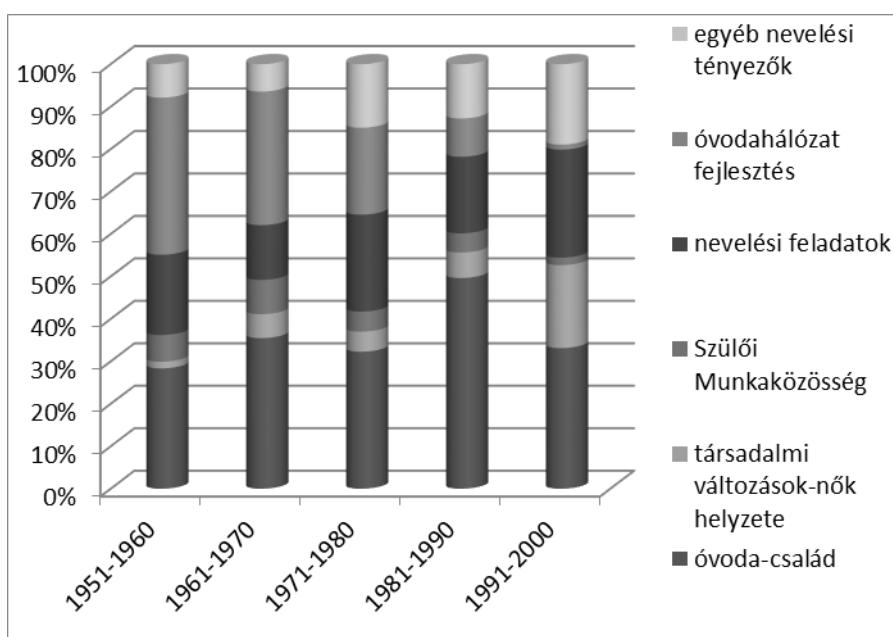


(Forrás: az Óvodai Nevelés folyóirat cikkei 1951-2000 között)

Néhány momentum az óvoda és a szülők kapcsolatának alakulásából az Óvodai Nevelés folyóirat cikkei alapján

Az elemzéshez kijelölt témakörök tekintetében hangsúlyeltolódások figyelhetők meg az egyes évtizedek között. E tanulmány a csomópontokat azon évtized jellegzetességei alapján villantja fel, amelyben a publikációk arányait alapul véve az hangsúlyosnak számított.

2. ábra: A kategóriáknak megfelelő cikkek megoszlási aránya (N=680)



(Forrás: az Óvodai Nevelés folyóirat cikkei 1951-2000 között)

Óvodahálózat fejlesztés – a nevelési munkát támogató társadalmi munka és összefogás

E témában a legtöbb cikk 1951-1960 között jelent meg. A korszak sajátos nyelvezete, eufemisztikus kifejezései áthatották az írásokat is. Ebben az időszakban ki kellett építeni Magyarországon az óvodahálózatot, hiszen a II. világháború után nagyon kevés óvodaépület maradt használható állapotban, illetve az azt megelőző időszakban alacsony volt az óvodák száma. A fennálló diktatórikus társadalmi rend az erőltetett iparosítás és a mezőgazdaság kollektivizálásának megvalósítása érdekében törekedett a dolgozó nők számának emelésére, ehhez viszont minél több óvodás korú gyermek napközbeni ellátását, egésznapos nevelését kellett biztosítani az óvodákban, mezőgazdasági területeken a nyári idény napközi otthonokban. Az óvoda „szociális juttatásként” a szülők helyzetét könnyítette meg, akik be tudtak kapcsolódni a termelőmunkába, valamint gyermekeik az állam által elvárt egységes nevelésben részesültek. (BARNA, 1953: 8-9) Ilyen arányú fejlesztéshez elengedhetetlen volt a társadalmi összefogás, a gyerekek érdekében végzett társadalmi munka. A megvalósult eredményekről szívesen számoltak be az óvónők, de a résztvevő szülők és segítők is.

Az óvoda a dolgozó nép intézménye, a gyermek második otthona, így az anyák közvetlen segítőtársa. Évről évre nagyobb összeget fordítottak építésre, felszerelésre, fenntartásra. Mégsem tudták a növekvő igényeket kielégíteni. Az új települések építési tervének része volt a – lehetőleg – napközi otthonos óvoda is, mert így biztosítható, hogy az óvoda az anyák lakhelyéhez minél közelebb legyen. A nyitvatartási időt úgy kellett alakítani, hogy a dolgozó szülők korai munkakezdés esetén is el tudják helyezni gyermeküket, valamint délutáni elfoglaltságuknak is eleget tudjanak tenni. Nem volt ritka – főként az ipari településeken – a mainál sokkal hosszabb nyitvatartási idő, a több műszakos, illetve a „hetes” óvoda sem. (JUHÁSZ, 1953: 86-88)

A 20. század második felében bevezetett szociálpolitikai intézkedések demográfiai hullámzást generáló hatása következtében az óvodát igénybevevő szülők támogatásával megvalósuló óvodahálózat-fejlesztés, korszerűsítés mindvégig napirenden volt a folyóirat cikkeiben. Napjainkban sem vesztett aktuálisából, hiszen az óvodakötelezettség és az országban belüli

migráció következtében a frekventált régiók munkahelyet biztosító településein férőhelyhiány alakult ki, ellenben az agglomerációs térségeken kívül megüresedő óvodákról hallani.

A szülők és az óvoda együttműködését segítő szervezetek – Szülői Munkaközösség

A párbeszédhez nélkülözhetetlen a szülőkkel való folyamatos kapcsolattartás. Egyénenként ez kivitelezhetetlen, ezért kiemelt a szülők szervezeteinek jelentősége, akik – megfelelő működés esetén – képviselhetik az óvodába járó valamennyi gyermek szülőjének véleményét.

Az 1949/50. tanévben az óvodák a Népjóléti Minisztériumtól a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium hatáskörébe kerültek. Ezután készült el egy rendelet az óvodai munkaközösségek létrehozása érdekében, amely központi irányítású, az oktatáspolitikai útmutatását közvetítő országos szervezet lett. A rendelet újabb szabályozást jelentett a Szülői Munkaközösségek (továbbiakban SZMK) számára, sokkal konkrétabb feladatmeghatározással. Természetesen a SZMK létrejötte nem jelentette rögtön azt, hogy azok mindenhol aktívan is működtek. (GÁL – MAJZIK – RÉVAI, 1975)

Az SZMK munkájával, feladataival külön foglalkozó cikkek közül a legtöbb 1961-1970 között keletkezett. 1961-ben a folyóirat mellékleteként megjelent *Az óvodában működő Szülői Munkaközösségek feladatai* című kiadvány, melynek apropója a témában lezajlott tanácskozás volt. Ezen elhangzott, hogy mit várnak a szülői munkaközösségtől annak érdekében, hogy valóban legyen szülői közösség. Emellett a gyermekneveléshez kapcsolódó pedagógiai (propagandát) ismeretterjesztést is meg kellett valósítaniuk, melynek egyik formája az 1950-es években már elindított Szülők Iskolája volt.

Az SZMK tevékenységébe a pedagógusoknak közvetlenül és mindennaposan is be kellett kapcsolódniuk, elfogadva, hogy a szülők a pedagógusok társai a nevelésben, de ebben a nevelőtársi viszonyban a pedagógusoké az irányító szerep, mert ők rendelkeznek megfelelő szaktudással. Meg kellett birkóznuk a nevelői összhang kialakításával, a félelem és az elzárkózás feloldásával, a kölcsönös bizalom megteremtésével. Az SZMK összekötő kapocs az óvoda vezetői és a szülők között. Mindkét irányba tolmácsolják a problémákat, de igyekeznek azok megoldásában is segíteni. Az SZMK tagok megválasztásánál ne az adott szülő munkahelye és beosztása legyen a döntő, hanem az, hogy mennyire érdeklődik az óvoda ügyei iránt. (SZABADI, 1961: 1-16)

A szülői szervezetnek ma is feladata az óvoda és a szülők közötti kapcsolat működtetése. Az 1990-es években megszűnt az SZMK mozgalmi jellege, de sokáig éltek még a régi beidegződések. Napjainkban jogszabály biztosítja a szülők szervezetének véleményezési jogát, hiszen az intézmény társadalmi kontrollja főként a szülőkön keresztül valósulhat meg.

Feladatok a nevelési év során – nevelési területek, melyeknél fontosnak tartja az óvoda a szülőkkel való együttműködést

A 1990-es években bevezetésre kerülő többszintű tartalmi szabályozást megelőzően központi-
lag deklarált, egységes, minden óvodára vonatkozó feladatmeghatározás volt jellemző.

1971-ben kiadták az új óvodai programot, mely több oldalról hangsúlyozza a szülői ház és az óvoda kapcsolatának fontosságát. Míg korábban a szülők bizalmának megnyerése és a kettős nevelés elkerülése volt a fő cél, ettől kezdve már az együttnevelés a követelmény. A propagandamunkának köszönhetően emelkedik a szülők pedagógiai műveltsége, ezzel arányosan viszont nőnek társadalmi igényeik is. Teljes körű gondozást kívánnak gyermekeiknek. Az óvónőknek helyt kell állniuk a gondozás, a nevelés és az oktatás terén is. (BÚRY, 1971: 204-221) Alapvető társadalmi igényként már ebben az időszakban jelentkezett a családi körülményekből eredő hátrányok csökkentése. Azok a gyerekek, akik az iskolába lépés előtt óvodába jártak, könnyebben leküzdik az akadályokat. Felerősödik a pedagógiai (iskola-

előkészítő) funkció hangsúlyozása. Az óvodát az iskolarendszer legalsó fokú intézményének tekintik, amely hozzájárul a gyermek egészséges testi és szellemi fejlődéséhez, valamint teljesíti iskola-előkészítő feladatát. A különbségek csökkentése érdekében az otthon nevelkedő gyerekek számára iskola-előkészítő foglalkozásokat szerveznek, külön figyelmet fordítva a cigány gyerekekre. Kiemelt feladat a hazafias nevelés, melyben a család, az óvoda nevelőtestülete és a gyermek egymásra hatására kellett alapozni. Az indoktrinált hazaszeretetre nevelés egyik eszközeként kellett az ünnepekre tekinteni. Az évtized második felében több cikk foglalkozik a munkára, a családi életre és közlekedésre neveléssel, valamint a világnézeti neveléssel.

Jelenleg a köznevelési intézmények Pedagógiai Programja jelöli meg azokat a területeket, ahol a szülőkkel együttműködve érheti el célját az intézményes nevelés, például a környezettudatosság vagy a komplex egészségnevelés terén.

A család és óvoda – a szülőkkel való párbeszéd, kapcsolattartás formái

Az óvodai nevelés eredményessége és hatékonysága függ attól, hogy megértik-e egymást a nevelésben közvetlenül érintettek, a szülők és az óvodapedagógusok. A párbeszéd alapvető formái már a 20. század első felében kialakultak, de szélesebb körű elterjedéséről és tartalmi gazdagodásáról a II. világháborút követően beszélhetünk. A szülők és pedagógusok napjainkban is sokféleképpen értelmezik a párbeszéd formáinak szerepét és lebonyolítási módszereit.

A 20. század elejétől valószínűsíthető, hogy voltak szülői értekezletek, de ezeken főként a pedagógusok közölték mondanivalójukat, véleményüket. Személyes beszélgetésekre kevés lehetőség adódott. Később – az iskolai példát alapul véve – már rendszeresebbek a szülői értekezletek, és kezdenek terjedni a fogadóórák is, bár kérdéses, hogy ezeket kinek a kezdeményezésére szervezték. Felmerült a családlátogatások szükségessége, ahol közvetlenül a családban szerezhettek tapasztalatot a pedagógusok a gyerekekről, az őt nevelő szülőkről és közvetlen környezetükről. (FÜLE, 2002)

Az 1980-as években az írások többségében megjelenik a szülők és az óvoda közötti szoros kapcsolat kialakításának fontossága. A mindennapokban mégis küzdeni kellett ennek megvalósításáért. Többen igyekeztek felvázolni azokat az okokat, amelyek hátráltató tényezőként voltak jelen a kapcsolatteremtésben. Rengeteg példát olvashatunk arról, hogy a hagyományos és alternatív kapcsolattartási formák hogyan működtek. A szülők részéről megfogalmazódott a fogadóóra igénye, de a kihasználtság érdekében szem előtt kellett tartani, hogy ne legyen hivatalos jellegű és a megfelelő időpontot az óvónő egyeztesse a szülővel. A gyermekek hozzátartozói a nyílt napokról számoltak be szívesen. Ez a forma segítette a bizalmasabb kapcsolat létrejöttét. Volt olyan, ahol egy-egy hétre nyílt ki az óvoda kapuja. Látogatottabb volt a szülői értekezlet is, ha azt nyílt nappal kapcsolták össze. Az évtizedes tapasztalatok vezettek oda, hogy az óvodák egyre inkább a nyitottságra helyezték a hangsúlyt, engedték, hogy a szülők bepillanthassanak az óvoda mindennapjaiba. (MOLNÁR, 1987: 263-264)

Számos óvónő osztotta meg a lap hasábjain személyes tapasztalatait arról, hogy az óvodájukban milyen innovációk indultak el az együttnevelés tartalmára, formájára és metodológiájára vonatkozóan. Ebben az időszakban egyre inkább kiütköztek a családok közötti különbségek. Hangsúlyosabbá vált a gyermekvédelmi munka jelentősége. Előítéletmentesen, szemléletváltással, elfogadó attitűddel kellett a szülők felé fordulni. Meg kellett nyerni bizalmukat, főként a cigány családok esetében. Tekintettel kellett lenni hagyományaikra, kultúrájukra, arra, hogy közösségük a mértékadó és a gyerekvállalás az élet legfontosabb része, hiszen a gyerekből kap energiát az életre. A szülő bizonyosodhasson meg arról, hogy gyermeke jó kezekben van az óvodában. (CZÉKMÁNY, 1986: 410)

Az óvodapedagógusok által évtizedek alatt kialakított színes gyakorlat révén ma is a helyi adottságokhoz illeszkedő kapcsolati formák számos változatával találkozhatunk. Ugyan-

akkor az óvodák küzdenek a különböző kapcsolattartási formák nem megfelelő kihasználtságával, és elődeikhez hasonlóan törekednek a megújulásra.

Társadalmi változások – nők helyzetének alakulása

A folyamatosan zajló társadalmi, gazdasági és politikai változások a nevelés-oktatás irányítását és intézményeit sem hagyták érintetlenül. A fennálló rendszer érdekei mindvégig jelentkeztek a nevelési elvárások tekintetében is. Az átalakuló körülmények pedig hatással voltak a nők helyzetére, a társadalomban elfoglalt helyük, szerepük megítélésére.

Az 1990-es évek elején lezajlott gazdasági és politikai változásokkal magyarázhatóan a legtöbb cikk 1991-2000 között jelent meg e témában. Jelentős volt az átalakulás a közoktatás terén, amely megváltozott társadalmi igényeket vont maga után makro és mikro szinten is. Átalakultak az eszmények és célok, új társadalomkép formálódott a demokratikus jogállamiság keretei között. Bizonytalanná vált az értékrend, a sokféle pedagógiai áramlat, külső hatásoknak engedelmessé egyéni törekvések között nehéz volt megőrizni a pedagógiai alapértékeket úgy, hogy azok a szülői igényeknek is megfeleljenek. A szülő már nem csak rábólintott, hanem konkrét elképzeléseivel befolyásolni is kívánta a nevelési folyamatot. (NÉMETH, 1997: 120-121)

A nevelési-oktatási intézményekben újra kellett gondolni mindazt, amit az előző rendszer kialakított. Veszélybe kerültek az óvodák által féltve őrzött értékek. A fenntartó önkormányzatok nehéz helyzete miatt sok helyen kérdésessé vált az óvodák fennmaradása. A szülők kiálltak az intézmények mellett, ugyanakkor egyre nagyobb beleszólást igényeltek az óvoda ügyeibe. Az évtized elején még tisztázatlan volt az irányítás, a felelősség és a jogok kérdése is. (KUNDRÁK, 1991: 239-240)

A fennmaradásukért küzdő intézmények minden lehetőséget próbáltak megragadni és e-közben – ha szükséges – élni az intézményalapítás szabadságával. Kellő igény esetén támaszkodtak az egyházakra vagy a szülői támogatásokra az alapítványi vagy magánúton történő óvodaalapítás keretében. Az 1990-es években több publikáció jelent meg a nem önkormányzati fenntartású intézményekről. A globalizáció következményeként generálódó változások ma sem hagyják érintetlenül az óvodák életét. A társadalmi igények alakulását már a nemzetközi elvárások is befolyásolják. Az édesanyák helyzete mára sem lett könnyebb, ugyanúgy küzdenek a munkahelyi és családi szerepből adódó feladatok megoldásával, mégis vannak családok, ahol a szülők közötti munkamegosztás láthatóan jól működik.

Összegzés

Az Óvodai Nevelés szakfolyóirat olvasásával betekintést nyerhetünk az óvodai nevelés mindennapjaiba, az óvónők gyakorlati munkájának múltjába, sajátos dimenziójába. Nem kizárólag neveléstörténeti szempontból jelentős, hogy az elemzett korszakra jellemző egységes irányítás mellett színes képet festettek az óvoda és család kapcsolatáról. E kapcsolattartás gyökereit keresve mai szemléletmódunk alapján a múlt tapasztalatai értelmet nyerhetnek a jelen óvodapedagógusainak munkájában, annak eredményesebbé tételében.

Ahhoz, hogy az óvodákban hatékony legyen a pedagógusok nevelő munkája, meg kell nyerni a szülőknek, mint érdekelteknek az együttműködését. *„A szülő jól ismeri gyermekét, az óvónő a nevelés szakembere. Egyik sem tudja a másik nélkül végezni a munkáját, csak közösen, egymásnak segítve, a gyerek érdekében.”* (HORVÁTH, 1984: 195)

IRODALOM

- ANDERKO Lajosné (1981): A „Kisdednevelés” Kenyeres Elemér szerkesztésében. Óvodai Nevelés, 34, 4. szám. 131-134.
- BARNA Gyuláné (1953): Óvodai tervezésünk eredményei és feladataink. Óvodai Nevelés, 6, 1. szám. 8-9.
- BÚRY Lászlóné (1971): Az 1970/71. tanév értékelése, a következő tanév feladatai. Óvodai Nevelés, 24, 6-7. szám. 204-221.
- CZÉKMÁNY Istvánné (1986): Cigánygyerekek az óvodában. Óvodai Nevelés, 39, 12. szám. 410.
- FÜLE Sándor (2002): Párbeszéd a szülők és pedagógusok között. Okker Kiadó, Budapest.
- GÁL Erzsébet – MAJZIK Lászlóné – RÉVAI Lili (szerk.) (1975): Szülők és nevelők. A szülői munkaközösség 30 évének története. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- HORVÁTH Lászlóné (1984): Neveljünk együtt! Óvodai Nevelés, 37, 6. szám. 195.
- JUHÁSZ Anna (1953): Az óvodák fejlesztéséről. Óvodai Nevelés, 6, 4. szám. 86-88.
- KELEMEN Elemér (1997): Az Óvodai Nevelés ötven éve. Óvodai Nevelés, 50, 6. szám. 184-187.
- KELEMEN Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében II. Óvodai Nevelés, 53, 5. szám. 216-219.
- KELEMEN Elemér (2000): Az óvoda a magyar társadalom történetében III. Óvodai Nevelés, 53, 6. szám. 252-256.
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (2013): Őrizzük az értékeket. Párbeszéd a múlt és a jelen között. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (2017): Múlt és jelen az óvodai nevelésben. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- KUNDRÁK Jánosné (1991): Mi lesz veled, óvoda? Óvodai Nevelés, 44, 7. szám. 239-240.
- MOLNÁR Józsefné (1987): Nyitott kapuk. Óvodai Nevelés, 40, 7-8. szám. 263-264.
- NÉMETH Lászlóné (1997): Együtt, egymásért. Óvodai Nevelés, 50, 4. szám. 120-121.
- SZABADI Ilona (1961): Az óvodákban működő Szülői Munkaközösségek feladatai. Óvodai Nevelés, 14, 2. szám. 1-16.
- SZTRINKÓNÉ NAGY Irén (2011): Óvó-iskola, gyermekkert, óvoda. A kisgyermekkor nevelés-története. Didakt Kiadó, Debrecen.
- VÁG Ottó (1979): Óvoda és óvodapedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest.
- VÁG Ottó (1981): A magyar óvodapedagógiai sajtó kezdetei. Óvodai Nevelés, 34, 2. szám. 52-55.

MAISCH PATRÍCIA

NŐI SZEMPONTOK MEGJELENÉSE A HAZAI ROMANTIKA IRODALMÁNAK OKTATÁSÁBAN – NAPJAINKBAN¹

Összefoglaló:

Jelen kutatásban a Nemzeti alaptanterv és a Kerettantervek, illetve két, a magyar romantika irodalmát tárgyaló tankönyv női szempontú vizsgálatát végeztem el. A kutatás célja feltérképezni, hogy az aktuálisan érvényben lévő tantervek és az általam választott (engedélyezett) középiskolai tankönyvek mennyiben reflektálnak az 1800-as években a magyar irodalomban (is) kibontakozó társadalmi változásokra, mely női szerzőket emelik ki, illetve hogyan mutatják be a nőt, női szerepeket. A kutatás magvát egyrészt a tantervek elvi és gyakorlati szintjének összehasonlító elemzése, másrészt a tankönyvek komparatív összegzése adja.

Kulcsszavak: nők az irodalomoktatásban, tankönyvelemzés, dokumentumelemzés

Bevezetés

„A képzeletben mérhetetlen fontos; a gyakorlatban teljesen jelentéktelen. Elejétől végig áthatja az egész költészetet; a történelemből jószerűen hiányzik.”²
Virginia Woolf

A hazai irodalomoktatás kronologikus és szerzőközpontú volta okán csekély teret enged a női dimenzió, a nők íróvá válásának bemutatására, kevésbé törekszik a társadalom- és művelődéstörténeti háttér vázolására, noha az 1970-es évektől folyó történeti kutatások eredményei lehetővé tennék, hogy a tananyagban a női szempontok is érvényesülhessenek. A nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban a női szerzők (pl. Agatha Christie, a Brontë-nővérek, Jane Austen vagy Virginia Woolf) kánonba emelése már jórészt elkezdődött, megvalósult (UDVARI – KULCSÁR, 2012), ugyanakkor, ahogy többek között Menyhért Anna felhívja rá a figyelmet, hazánkban az elfeledett női szerzők még nem találták meg (visszamenőleg) helyüket az irodalomtörténetben. (MENYHÉRT, 2013: 19)

Jelen kutatás feltáró jellegű, s a fentiek mellett Virginia Woolf idézett (nőkkel kapcsolatos) gondolatai nyomán, arra a hipotézisre épül, miszerint a jelenlegi magyar irodalom tananyag nem törekszik a nemek közötti egyenlőség megteremtésére. A nőt passzív szereplőként (múzsza, feleség), a hagyományos női szerepek (feleség, anya, háziasszony) mentén mutatja be, nem alkalmazza a nőtörténeti, nőirodalmi kutatások eredményeit, s a közvetített ismeretek azt a (hamis) sztereotípiát keltik és erősítik a diákokban, hogy az irodalom művelése a magyar, heteroszexuális, fehér férfiak sajátja. A kutatás fókuszát a jelenleg hatályos tantervek és tankönyvek vizsgálata adta, melyek közül a 19. század első felének magyar irodalmát tárgyaló egységet vettem vizsgálat alá. Az analízis relevanciáját a nőtörténeti és irodalomtörténeti kutatási eredmények azon aspektusa biztosította, hogy a tárgyalt korszakban nemzetközi téren

¹ Jelen tanulmány a szerző mesterszakos diplomadolgozatának rövidített kivonata (MAISCH, 2016).

² WOOLF, 1986: 62

és hazánkban is egyre erőteljesebben volt jelen a nőkérdés, vált sürgetővé a lánynevelés ügyének előmozdítása, a romantika magyar irodalmában is megjelenő hazafi mellett a honleány eszménye is feltűnt, s a század folyamán egyre több nő lépett a magánszférából a nyilvános szféra, így az irodalom művelésének irányába.

Kutatói kérdések, kutatási metódus

A kutatást két egység köré csoportosítottam, melynek első része a Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) és a 9-12. évfolyamos gimnáziumok számára készült kerettanterv irodalomtanítással kapcsolatos elemeinek általánosabb, női szempontú dokumentumelemzése. Ennek kapcsán a nemek közötti egyenlőség elvi és gyakorlati megvalósulását, a női szerzők, témák és hősnők megjelenését vizsgáltam komparatív módon összegezve a nevelési célok és elvek által meghatározott kritériumokat a kerettanterv által javasolt tanmenettel.³

A tanulmány második felében két, aktuálisan engedélyezett irodalomtankönyv elemzését végeztem el, melynek metódusát a Fischerné Dárdai Ágnes által kidolgozott tankönyvelemzési modell releváns szempontokkal való kiegészítése, adaptációja biztosította. A tankönyv fogalmát Gerd Stein definíciója szerint értelmeztem, miszerint „*a tankönyv nemcsak a kulturális javak közvetítőjeként definiálható, hanem (...) a nevelést hatalmi alapon kontrolláló állam ideológiai manifesztációjaként is. Ebben az értelemben a tankönyv nemcsak mint korszellem tükröződése, hanem mint egy adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszköze is vizsgálható.*” (Stein, 1976, idézi DÁRDAI, 2002: 14)

A vizsgálatot az alábbi szempontok szerint végeztem: 1.) A tankönyv technológiai, könyvészeti jellemzői (külső és belső megjelenés, használhatóság, részek és szerkezeti egységek), 2.) Pedagógiai és didaktikai szempontok (a tankönyv szövege és a célcsoport, kérdések és feladatok koherenciája, a téma beágyazottsága a történelmi folyamatokba, összefüggések bemutatása, illusztrációk didaktikai funkciója), 3.) Nemek közti egyenlőség biztosítása (női szempont megjelenése). Női szempont alatt értem a tankönyvekben a női szerzők, nevek, alkotók feltüntetését, a tőlük származó szövegrészek közlését, melyeket mind a tankönyvek tananyagi, mind pedig didaktikai részében (így a szöveggyűjteményekben is) megvizsgáltam. Emellett a nőkkel kapcsolatos vélekedések, a korabeli nőkép (és az arra való reflexió) állt a kutatás fókuszában. Illetve arra is kerestem a választ, hogy a nőkkel kapcsolatos tartalmak mennyiben sztereotipizálóak. A tanulmányban a 3.) szempont eredményeit ismertetem, utalva a női szempont megjelenésének pedagógiai-didaktikai helyzetére is.

A Nemzeti alaptanterv vizsgálata

Az aktuálisan hatályban lévő NAT tervezete, a hivatalos vitaanyag közreadását követően, 2012-ben került elfogadásra, s a 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet Mellékletként, 2012. június 4-én jelent meg a Magyar Közlönyben.⁴

A NAT egyes részegységei meghatározzák az oktató-nevelő munka céljait, (mint: demokráciára, családi életre, testi és lelki egészségre, önismeretre, felelősségvállalásra, környezettudatosságra, stb. való nevelés) és a módszertani alapelveket, illetve a kerettantervek és a helyi szintű szabályozás mikéntjét. A szöveg kiemeli, hogy a kerettanterveknek és a helyi szintű szabályozásnak is a NAT elvein kell nyugodnia. Ezen felül a helyi szintű szabályozást

³ Fontos kiemelni, hogy a kutatás nem a tanári gyakorlatot, hanem a tantervi szövegeket vizsgálta.

⁴ A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

további rendelkezésekkel befolyásolja (egésznapos iskola, erkölcsstan, mindennapos testnevelés stb.). A NAT második része tárgyalja az oktatás által fejlesztendő kulcskompetenciákat (pl. anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, digitális kompetencia stb.), itt kerülnek kifejtésre a műveltségterületek is. E kutatás tekintetében a magyar nyelv és irodalom műveltségi területen belül a középiskolai tantervet vizsgáltam.

A műveltségi terület zárásaképp közölt *Közműveltségi tartalmak középiskolákra vonatkozó szabályozása* alapján a magyar nyelv és irodalom fókuszpontjai elsősorban készségfejlesztésre irányulnak (szóbeli és írott szöveg alkotása, kommunikáció), illetve a konkrét ismeretanyagok elsajátítására (korszakbesorolás, műfajismeret és memoriterek), amit azonban a hatalmas kötelező olvasmánylista ellehetetlenít. Vagyis, „*ha egy iskola komolyan veszi kötelességét, hogy megtanítsa az erősen túltelített legutóbbi réteget [közműveltségi tartalmak], akkor nem lesz ideje a kompetenciák fejlesztésére és a differenciálásra.*”⁵

A történeti háttér elsősorban a magyarság történelmének irodalmára fókuszál (a Kárpát-medence és az emigráció irodalma), és egyes kanonizált magyar szerzők kiemelt szerepére (Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, József Attila, Kosztolányi Dezső, Petőfi Sándor). Egyes szerzők túldimenzionáltak, míg mások láthatatlanok, a kortárs irodalmat tekintve is. Feltűnik például Kertész Imre, azonban a Nobel-díjjal kapcsolatban Nádas Péter említésre sem kerül (csakúgy, mint a női szerzőség kérdése). A célok megfogalmazásakor a tanterv szövegében érzékelhető az időtálló, mindennapokban is alkalmazható tudás elmélyítésére való törekvés, viszont a tanterv e téren nem ad támpontot például a kortárs irodalmi alkotók érintésére, mindössze kategóriákat határoz meg (például: kortárs esszé). Ugyanakkor, noha kiemelendőnek tartja az olvasás „megszerettetését”, ezáltal – olvasatomban – az irodalom élő voltának hangsúlyozását, az aktuális igények, technikák és lehetőségek az utolsó pontok között, említés szintjén kerülnek elő. A NAT hiányt szenved a multiperspektivikus szemléletmód tekintetében, ennek egyik oka pedig, hogy a fő csapásvonalakat határozottan írja elő.

A fejlesztési célok tárgyalásakor a „*különböző világlátású művekben megjelenített témák, élethelyzetek, motívumok, formai megoldások közötti kapcsolódási pontok azonosítása, elhelyezése többféle értelmezési kontextusban. Történeti és aktuális olvasatok,*” (NAT, 2012) valamint az „*igény a társadalmi, közösségi és egyéni konfliktusok hátterének megértésére, a morális gondolkodásra és ítéletalkotásra*” (NAT, 2012) előíranyozzák a női perspektíva megjelenésének lehetőségét. Ezen tartalmak összegző felsorolása (vagyis a NAT által megismerésre javasolt szerzők listájának)⁶ mentén ugyanakkor látható, hogy a középiskolára vonatkozó tanterv alapján a diákok a négy év alatt mindössze három ízben találkozik(ná)nak női szerzővel tanulmányaik során, velük is elsősorban már viszonylag későn, a 11-12. évfolyamon.

⁵ A MagyarTanárok Egyesületének véleménye az új Nemzeti alaptanterv tervezetéről. <http://magyartanarok.fw.hu/NAT%20velemenye%202012%2003.pdf> [2017.12.08.]

⁶ A Nemzeti alaptantervben a következő alkotók találhatók (felsorolás). Magyar epika: Arany János, Babits Mihály, Jókai Mór, Kosztolányi Dezső, Krúdy Gyula, Mikes Kelemen, Mikszáth Kálmán, Móricz Zsigmond, Petőfi Sándor, Zrínyi Miklós, Gion Nándor, Karinthy Frigyes, Márai Sándor, Mészöly Miklós, Németh László, Nyíró József, Ottlik Géza, Örkény István, *Szabó Magda*, Sánta Ferenc, Sütő András. Magyar líra: Ady Endre, Arany János, Babits Mihály, Balassi Bálint, Berzsenyi Dániel, Csokonai Vitéz Mihály, Illyés Gyula, Janus Pannonius, József Attila, Juhász Gyula, Kazinczy Ferenc, Kosztolányi Dezső, Kölcsey Ferenc, Petőfi Sándor, Pilinszky János, Radnóti Miklós, Szabó Lőrinc, Tóth Árpád, Vajda János, Vörösmarty Mihály, Weöres Sándor. Illetve Áprily Lajos, Dsida Jenő, Nagy László, *Nemes Nagy Ágnes*, Orbán Ottó, Sinka István, Szilágyi Domokos. Magyar dráma: Katona József, Madách Imre, Vörösmarty Mihály. Világirodalom: Boccaccio, Cervantes, Dante, Homérosz, Balzac, *Emily Brontë*, Csehov, Dickens, Dosztojevszkij, Flaubert, Goethe, E. T. A. Hoffmann, Victor Hugo, Puskin, Stendhal, Stendhal, Swift, Lev Tolsztoj, Voltaire, Bulgakov, Camus, Faulkner, Hemingway, Hrabal, Kafka, Thomas Mann, Orwell, I. B. Singer, Szolzsenyicin. Emellett: Horatius, Petrarca, Vergilius, Villon, Apollinaire, Baudelaire, T. S. Eliot, Goethe, Keats, Poe, Rilke, Rimbaud, Shelley; Walt Whitman, illetve Szophoklész, Shakespeare, Molière.

Ugyanakkor a történelmi-társadalmi háttér sem tér ki a női szempont megjelentetésére.⁷ A fentiek, illetve a tanterv egyéb pontjai alapján a NAT a női szempontokat, a nők irodalmi helyét és irodalomban betöltött szerepét elsősorban az irodalmi kánon által az eddigiekben is elfogadottak szerint tartja célszerűnek megjelentetni (illetve kihagyni). A nő és a női szempont így mint a művészet vagy a regény tárgya révén kerül megszólításra (elsősorban a férfi mint alkotó által). Ezáltal a NAT azt a hamis képet festi, hogy a nők az ókort követően egészen a 20. századig nem vettek részt aktívan az irodalom alakulásában, (feltételezett) műveik nem képviselnek olyan értéket, mely alapján a kánon részét képezhetnék. Ennek esetleges miértjeire történelmi háttér ismertetésével nem ad választ. A női szempontok megjelenése így a nemzetiségi irodalom halmazában kap helyet (melyről a NAT szintén nem szól).

A kerettanterv vizsgálata

A kerettanterv az adott iskolai fokozat, iskolatípus szintjén a nevelés és az oktatás általános célrendszerét határozza meg, a NAT műveltségterületeit tantárgyakká alakítja. A kerettanterv vizsgálatok a 19. századi magyar irodalmat érintő kérdéskört (annak fókuszpontjait és a női szempontok meglétét, hiányát) érintetem.

A Kerettantervek⁸ közül a *Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára*⁹ tervet vizsgáltam, ami a négy évfolyamos gimnáziumok és szakközépiskolák számára készült. A tanterv két blokkra bontja a középiskolai oktatást (9-10. évfolyam és 11-12. évfolyam), ami „a vizsgakövetelmények témaköreit is figyelembe véve tartalmazza a tananyagot (Életművek, Portrék, Látásmódok, Világirodalom, Kortárs irodalom, Színház és dráma, Irodalom és kultúra) – a tanárnak szabad kezét biztosítva az egyes anyagrészek sorrendjének megállapításához.” (KERETTANTERV, 2012) A „szabad kéz” azonban viszonylagos, hiszen a kronológia tartása és a tananyag mennyisége kevés teret enged a tanári „szabad kezű” tervezésnek. A kerettantervben meghatározott célok elsősorban a NAT alapjain nyugszanak. Az (irodalom)történelmi háttér és azok összefüggései a kerettanterv bevezetőjében nagyobb hangsúlyt kapnak.¹⁰ A dokumentum meghatározza, hogy „az irodalmi nevelés kitüntetett feladata az olvasási kedv felkeltése és megerősítése, az irodalomnak mint művészetnek, mint az emberi kommunikáció sajátos formájának megszerettetése, közlésformáinak, kifejezési módjainak élményteremtő megismertetése.” (KERETTANTERV, 2012) Azonban ehhez egyoldalú műveket ajánl, kortárs irodalom terén nem fogalmaz meg konkrétumot. Ezt, a Magyar tanárok Egyesületével egyetértve amiatt tartom kritikusnak, mert „a kortársak nagyobb súllyal való szerepeltetése az irodalomtanítás megújulásának egyik alapfeltétele, múlt és jelen kölcsönhatását, a hagyomány elevenségét csak a művek párbeszédének felmutatása biztosíthatja.” (NAGY, 2012) A kerettanterv a témákat kronologikus sorrendben tárgyalja. A 19. századi magyar irodalom esetében a 19. század első felének magyar irodalma a 10. évfolyamának, a második felének magyar irodalma már a 11. évfolyamának tananyaga.¹¹

⁷ E téren leginkább a magyarság történetének, kulturális sokszínűségének bemutatása élvez prioritást, a társadalom- és művelődéstörténet egyéb tényezői kevésbé.

⁸ A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet mellékletei.

<http://kerettanterv.ofi.hu/> [2016.11.30.]

⁹ Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára.

http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html [2016.11.30.]

¹⁰ „Az egymás kultúráját megbecsülő (...) magatartáshoz elengedhetetlen annak belátása, hogy az etnikai, nemzetiségi alapú üldözések, kitelepítések így a zsidóüldözés, a német lakosság kitelepítése és más történések milyen nagyságrendű kulturális veszteséget is okoztak.” (KERETTANTERV, 2012)

¹¹ A kutatás a tizedikes tananyagot vizsgálja.

A 10. évfolyamon a 19. századi magyar irodalom – a világirodalom témaköre után – színháztörténettel, Katona József *Bánk bán* című drámájának, illetve az ehhez tartozó fogalmak tisztázásával kezdődik. Ezt követően a korszak irodalmát szerzői portrékon keresztül, a hozzájuk tartozó irodalmi műfajokkal, alapvető követelményekkel vezeti végig a tanterv. Így kiemelt, „kizárólagos” szerepet kap Kölcsey Ferenc és Vörösmarty Mihály (a kettő összesen: 17 óra), Petőfi Sándor (összesen: 12 óra) és Jókai Mór (összesen: 8 óra) irodalmi munkássága.¹²

A tanterv e szempontból nem biztosít széleskörű rálátást a 19. század magyar irodalmára, annak képviselőire, inkább a már az általános iskolai ismeretanyagot és kánont mélyíti el. A fentiek alapján a NAT és a kerettanterv kevésbé törekszik átfogó, multiperspektivikus kép bemutatására. A kötelező és ajánlott szerzők tekintetében a tanterv mindössze három női szerzőt említ meg, akik jelen dolgozat témáját tekintve nem relevánsak.

A választott tankönyvek rövid ismertetése

A tankönyvelemzéshez két, aktuálisan engedélyezett irodalom tankönyvet választottam. A 19. század első felének magyar irodalmát a Pethőné Nagy Csilla által szerkesztett *Irodalom 10. második kötete* (PETHŐNÉ NAGY, 2014), míg a *Kísérleti tankönyv Irodalom 10.* című könyve (VALACZKA, 2016) tárgyalja. A vizsgálati szempontok közül a női dimenzióval kapcsolatos eredményeket vázoló, ugyanakkor fontosnak tartom, hogy a tankönyv formai, pedagógiai és didaktikai elemei is röviden megjelenjenek.

A tizedikes tananyaghoz Pethőné Nagy Csilla két kötetet állított össze. Ezek a szöveggyűjteményi részt is tartalmazzák.¹³ A témához relevánsan a második kötet kapcsolódik. A tankönyv megfelel a NAT hatályban lévő szabályozásának (mely a borítón, a belső borítón és a tartalmi elemekben is igazolást nyer). Struktúrája, fókuszpontjai a kerettanterv előírásait követik, a leckék mennyisége az abban meghatározott órakeretekhez igazodik.¹⁴ A leckék hasonló séma alapján épülnek fel (egységes szerkezet, kéthasábos formátum), az eligazodást a színek segítik.¹⁵ A leckéken belüli egyes szövegrészek elrendezése nem minden esetben következetes. Didaktikai módszerei sokszínűek (szöveges, képi), a tárgyalt témával szoros koherenciát mutatnak. A feladatok nemcsak az egyéni és páros, de a csoportos és a kooperatív órai munkát is lehetővé teszik. A diákok ismereteit nem egyszerű kérdés-felelet formájában kívánja előhívni, ami a kompetenciák fejlesztési lehetőségeit biztosítja. Az illusztrációk válogatása széles spektrumú (korabeli, kortárs), gondolatébresztő. Kiemelendő a 19. századi drámatörténet kapcsán a színészet szempontjából jelentős városok térképes ábrázolása, mely mind földrajzi, mind történelmi szempontból fontos szerepet tölt be az említett műveltségterületek terén. A didaktikai egység alkalmas a széleskörű kompetenciafejlesztésre (szövegalkotás, szövegértés, összehasonlító elemzés, forráselemzés és forráskritika, érvelés, szociális kompetencia és egyéb interdiszciplináris kompetenciák fejlesztése).

¹² 11. évfolyamon a kerettanterv továbbviszi az elkezdett vonalat, s ugyancsak az írói portrékat állítja a 19. század második fele irodalmának fókuszába, itt azonban – ha lehet – még szűkebb a felkínált opció, vagyis Arany János (összesen: 10 óra), Madách Imre (összesen 6 óra) és Mikszáth Kálmán (összesen 10 óra) életművének ismeretét tartja fontosnak.

¹³ A témához relevánsan a második kötet kapcsolódik, mely a 19. századi magyar romantika irodalmát is tárgyalja.

¹⁴ *A modern magyar színjátszás kezdetei* 33-51. oldal, *Kölcsey Ferenc* 52-79. oldal, *Vörösmarty Mihály* 80-119. oldal, *Petőfi Sándor* 120-173. oldal és *Jókai Mór* 174-197. oldal

¹⁵ A témakör egészét vizsgálva a következő szerkezeti egységek figyelhetők meg:

- 1.) szerzői életrajz, tanulmány és ahhoz tartozó feladatok.
- 2.) Tananyag ismertetése, témaegységenkénti lebontásban (pl. A lírikus Kölcsey, Az értekező Kölcsey), tárgyalandó művek és azzal kapcsolatos ismeretek, feladatokkal (intertextuális/kortárs) szövegek.
- 3.) Portré és pályakép összefoglalása, motivációs feladatok.

Pethőné Nagy Csilla könyve mellett a kísérleti tankönyvek családjába tartozó *Irodalom 10.* tankönyve a középiskolák, gimnáziumok tizedik évfolyamának tananyagát tartalmazza. A szöveggyűjtemény külön kötetben kapcsolódik a kötethez, így a kutatás során ezt is érintetem. A tankönyv a NAT jelenleg hatályban lévő szabályozásainak betartásával, a kerettantervben rögzített struktúrát követi, igazodva annak tartalmi -és időkeretéhez. Pethőné tankönyvénel jóval kötöttebb struktúrát követ, lecként két-két oldalt ír elő egy-egy tananyag-nak, melyekben az írói portrék (Katona József, Kölcsey Ferenc, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor és Jókai Mór) élvezik a prioritást.¹⁶ A tankönyv belső megjelenése kapcsán a különböző színek logikus alkalmazása utal a leckék egységeire. Az illusztrációk nem minden esetben különülnek el a főszövegtől, ami az olvashatóságot nem, a képek funkcióját azonban rontja. Bár a leckék jól strukturáltak, az egyes feladattípusok között tartalmi szempontból nincs minden esetben egyértelmű logikai kapcsolat. A struktúrához való merev ragaszkodás egyúttal a szöveg minőségének, koherenciájának, fókuszpontjaira való felhívásának romlásával is együtt járhat. A tankönyv didaktikai skálája szűkebb, elsősorban egyéni és osztályszintű feladatokra korlátozódik, kevésbé ad lehetőséget csoportos munkára, a kooperatív tanulásszervezés elemei, alapelvei nem jelennek meg. Erőssége a motiváló és a lecke-kevégi szövegalkotási egység, melyben a tankönyv a kortárs irodalom és egyéb művészeti ágak megismerésére, véleményalkotásra is lehetőséget ad. A tankönyv elsősorban az érettségi követelmények abszolválására készíti fel a tanulókat.

A tankönyvi leckék női szempontú tartalmának összevetése

A tantervek női szempontú elemzésének eredményeit tovább árnyalja a 19. század első felének magyar irodalmát tárgyaló leckék (tananyag- és didaktikai) vizsgálata. A nőikkel, női szerepekkel kapcsolatos adatokat az alábbi táblázatban, leckékre bontva összegeztem:

¹⁶ *Magyar romantika és nemzettudat* 60-61. oldal, *A romantika irodalma Magyarországon* 62-63. oldal, *Bánk bán* 64-69. oldal, *Kölcsey Ferenc* 70-83. oldal, *Vörösmarty Mihály* 82-99. oldal, *Petőfi Sándor* 100-119. oldal és *Jókai Mór* 120-123. oldal

1. táblázat: A női szempont, női szerepek és alakok megjelenése a két vizsgált tankönyvben és szöveggyűjteményben

Női szempontok és szerzők megjelenése leckénként				
	Pethőné Nagy Csilla: Irodalom 10.		Kísérleti tankönyv és szöveggyűjtemény: Irodalom 10.	
	Tananyag	Didaktika	Tananyag	Didaktika
A magyar romantika irodalma	nincs adat	Jankó János: A népdal születése (a nő mint passzív szemlélő)	Dugonics András: Etelka (mint a szerelem tárgya/ celszövés)	nincs adat
A modern magyar színjátszás kezdetei	nincs adat	kép (Krencsey Marianne), szöveg (Karacs Teréz, Déryné), anyalánya kapcsolat, a feladatokban fiú és lány szempontok, színésznők	nincs adat	Déryné mint Katona szerelme (fotó: Töröcsik Mari, film: Déryné képtelen azonosulni az új színjátszással, de nem akar visszavonulni), Déryné emlékezései (részletek a szgy-ben)
Bánk bán	Katona plátói szerelme Déryné iránt	Csók István: Bánk Melinda ravatalánál, Rohn Lajos litográfiája (Déryné)	„Melinda-aggodalom”, „Melinda gyalázata”, jelszó, Melinda ostromlása	Fotó a Bánk bánból (színésznő megnevezése nélkül), Halász Margit (részlet)
Kölcsey Ferenc	nincs adat	Jelenet: Játszd újra, Tutti! (Szalay Kriszta), Gustav Klimt: A nő három életkora, Parainesis: fiú és lány szempontú feladatok	nincs adat	Kristóf Ágota (kép a szerzőről): A nagy füzet c. regénye alapján esszé írása: Koraérett gyerekek címmel
Vörösmarty Mihály	Perczel Etelka, Vörösmarty felesége a 20 évvel fiatalabb Csajághy Laura (Bajza József sógornője)	Csongor és Tünde: férfi és női szempontok, Vidra Ferdinánd: Pannonia, Than Mór: A műveltség diadala, Johann Ender: Borúra derű	Perczel Etelka iránti érzelmek, Vörösmarty felesége a 25 évvel fiatalabb Csajághy Laura (5 gyermek), A merengőhöz: filozofikus, tanítói szándék a kedveshez, Tünde epekedése Csongor után	Csajághy Laura (kép), Szabó T. Anna (kép és feladat)
Petőfi Sándor	Szendrey Júlia és Petőfi megismerkedése, házassága	női alkotás (Bencsik Éva), Hruz Mária portré, Szendrey Júlia portré, hitvesi költészet: férfi és női szempontok, Szinyei: Pacsirta	Hruz Mária (hajadonként cseléd), Szendrey Júlia (megismerkedés, házasság)	Petőfi Sándorné (Barabás Miklós alkotása) kép, Harry Potter-feladat (J. K. Rowling említése nélkül)
Jókai Mór	Laborfalvi Róza (menlevél), Nagy Bella	női reklámfotó, török zenész rabnő	megismerkedés Laborfalvi Rózával, a híres színésznővel (házasság) – Jókai megmentője, női szépség (Noémi)	Jókainé Laborfalvi Róza festménye, Erdős Virág: Egyszeregy királyfi...(szövegalkotási feladat)

(Forrás: Saját szerkesztés)

A táblázatban látható, hogy amennyiben a női szempont vagy jelenlét felfedezhető, azok arányait tekintve elenyészően kapnak helyet a főszövegben, leginkább marginalizáltan, a didaktikai részben látunk (kortárs) női alkotókat, szempontokat. Tananyagi szinten a hagyományos női szerepekben említik a nőket (feleség, anya), vagy az adott szerző műzsájaként, szerelmének tárgyaként. Történik ez abban az esetben is, ha a feleség/műzsa maga is alkotó tevékenységet üzött. Szendrey Júlia kapcsán mindkét tankönyvi szöveg csupán nevét említi, elhallgatva Szendrey fordítói, írói, költői szerepét. (vö. BUZA, 2016; SZENDREY, 1930)

A női szempontok/dimenzió megjelenítése tekintetében a két tankönyv közül egyértelműen Pethőné kötete ad többet. Tananyagi szinten kivételként emelkedik ki *A modern magyar színháztörténet kezdetei* lecke, mely Karacs Teréz és Déryné Széppataki Róza tollából közöl egy-egy szövegrészletet, és ezekhez feladatokat és lábjegyzeteket is társít. Ugyan ezek jelentőségét a szöveg nem helyezi kontextusba, mindazonáltal említésre kerül a lánynevelés, a lánynevelő intézet fogalma, s Déryné emlékiratai kapcsán, hogy „*viszraemlékezése nélkülözhetetlen színháztörténeti forrás.*” (PETHŐNÉ NAGY, 2014) A korszak leghíresebb öt színésze között három színésznőt említ (Déryné mellett Laborfalvi Rózát és Kántorné Engelhardt Annát). A romantika és a szerzői portrék későbbi tárgyalása kapcsán a nő mint ihlető műzsa és feleség halványan jelenik meg, a kortárs példák esetében pedig egyetlen alkalommal sem vonultat fel női szerzőt. Egyik költőfeleséggel kapcsolatban sem tesz egyéb megjegyzést nevük említésén és az adott költőhöz (Vörösmarty Mihály, illetve Petőfi Sándor) való viszonyán kívül. Ez a nemek közti egyenlőség, illetve az épp ebben a korban formálódó és kialakuló énkép, tanulói személyiségfejlődés szempontjából sem túl szerencsés, ugyanis ezáltal a könyv azt sugallja, hogy a nők csak a férfi által nevezhetőek meg, irodalmi értéket csupán e formában képviselhetnek (holott például Szendrey Júlia különbsége és irodalmi-fordítói munkásságának bemutatására – legalább említés szintjén – lenne lehetőség).

A Pethőné Nagy Csilla által szerkesztett könyvhöz hasonlóan a Kísérleti tankönyvben a színháztörténeti blokk kapcsán szövegalkotó feladatnál szintén feltűnik Déryné Széppataki Róza. Déryné színháztörténeti és irodalomtörténeti jelentősége helyett azonban mindössze a színészi pálya általánosságban kerül elő, s a színésznővel kapcsolatban közölt információ mindössze annyiban áll, hogy „*Katona színházi társa és titkos szerelme*” volt. (VALACZKA, 2016) Itt sem valósul meg a színésznőség, Déryné emlékirói jelentőségének történeti-irodalmi kontextusba helyezése, s ebben az esetben is a nő férfin keresztüli említése élvez prioritást. A magyar romantika irodalmának tárgyalása során a nő mint műzsa jelenléte érzékelhető. Vörösmarty Mihály szerelmi költészetének tárgyalásakor azonban egy, a téma szempontjából érdekes „elszólás” olvasható Csajághy Laurára vonatkozóan: „*A merengőhöz akár a szerelmet féltő férfi szavaiként is értelmezhetjük, aki arra kéri feleségét, számoljon le álmaival, és szentelje életét a hétköznapi asszonyi teendőknél.*” (VALACZKA, 2016: 90) Mivel azonban ennek a kijelentésnek nincs társadalomtörténeti magyarázata a tananyagban sem itt, sem korábban, a kijelentés sztereotipizáló, még abban az esetben is, ha a korabeli viszonyokat tekintve az esszencialista nőkép alapján a női mivolt „szent háromsága” (jó feleség, jó anya, jó házaszony) szempontjából helytálló. Érdekesség, hogy a két könyv eltérő korkülönbséget jelöl meg Vörösmarty és Csajághy között (egyik 20, másik 25 évet). A valóságban a Magyar Életrajzi Lexikon és az Arcanum Adatbázis is 1826-ra datálja Csajághy Laura születésének évét, így a korkülönbség 26 év, mely szintén jól példázza a nőkre szabott jelentéktelenség-narratívát az írói, költői portrékban is.

Kortárs irodalom tekintetében a lecke végi szövegalkotási feladatok kapcsán négy női szerző szövegét is közli a szöveggyűjtemény, így Erdős Virág, Halász Margit, Kristóf Ágota és Szabó T. Anna egy-egy szövegrészlete kapott helyet a didaktikai egységben. A kontextuális elemek (a korszak irodalmából miért nem válogattak szöveget női szerzőtől a gyűjteménybe, milyen az irodalmi pályán tevékenykedők aránya akkor és most a férfi-női viszonyokat tekintve stb.) ez a tankönyv sem tér ki bővebben.

Összegzés

A feltáró kutatás¹⁷ során a magyar középiskolai irodalomoktatás kis szeletének, a magyar romantika irodalmának női szemponttal kapcsolatos elemeit vizsgáltam a NAT és a 9-12. évfolyamos gimnáziumok és szakközépiskolák számára készült kerettanterv, valamint két aktuálisan engedélyezett tankönyv dokumentumelemzése nyomán. A kutatás alapján megállapítható, hogy a tantervekben a női szempont (szerzők, témák, műfajok) kevésbé, illetve nem érvényesül. A NAT megismerésre ajánlott 97 tételes szerzői listáján három nő található (Emily Brontë, Nemes Nagy Ágnes, Szabó Magda), mely ugyan a kutatás során tárgyalt korszakot nem érinti, a 19. századi világirodalom témaköreit áttekintve Emily Brontë nem szerepel a tananyagban. A tizenkettedikes tankönyvekben Nemes Nagy Ágnes mint a „legférfiasabb” magyar költő jelenik meg önálló tankönyvi fejezetként, Szabó Magda pedig mint választható szerző kap helyet a tankönyvek szöveggyűjteményi, didaktikai egységében. (vö. MAISCH, 2018)

A két vizsgált tankönyv esetében (melyek a tantervi alapot követik) a nők elsősorban valamely tárgyalt szerző kapcsán (feleségi, anyai, szeretői szerepben) jelennek meg. Mindkét tankönyv csak „mellékszereplőként” mutatja be ugyanakkor a feleségi/anyai szerepet. Egyéb alanyi, egyéni érdemek alapján a korszakból Déryné Széppataki Róza és Karacs Teréz neve tűnik fel, de ők sem a tankönyv főszövegében, hanem a didaktikai részben. Mint az irodalom szereplői, leginkább műzsaként nevez meg nőket a tankönyv, illetve az irodalmi alkotások kapcsán (például a Bánk bán Melindája). Ez utóbbiban a nőt negatív szereplőként aposztrofálják (Déryné képtelen azonosulni az új színjátszással, de nem akar visszavonulni; Melinda aggodalmas, Melinda gyalázatos stb.). A tankönyvek abban az esetben sem térnek ki női irodalmi szerepvállalásra, amennyiben erre a férfi szerző kapcsán lehetőség nyílna. Így a már fentebb is említett Szendrey Júlia irodalmi tevékenysége is rejtve marad a diákok előtt, s a szövegek csupán nevét említik meg mint Petőfi Sándor szerelmi költészetének ihlető műzsája.

Összességében elmondható, hogy a dokumentum- és tankönyvelemzés igazolta a hipotézist, miszerint a magyar irodalom oktatásában a női szempontok marginalizáltan jelennek meg (csakúgy, mint a nemzetiségi irodalom). A szerzőközpontú, kronologikus irodalomoktatás csak férfi szerzőket kanonizál, s emel tananyag szintre, s néhány kanonizált író, költő által mutat be irodalomtörténeti korszakokat. Női szerzőkkel, témákkal, hősnőkkel és példaképekkel a tizedikes korosztály (s mint a tantervek alapján látható, ez csaknem az egész középiskolás korosztályra kivetíthető) elvéve (sok esetben sztereotipizált formában) találkozunk, noha a nemek egyenrangúságának, a személyiségfejlődésnek, az útkeresésnek a szempontjából is lényeges lenne, hogy a diákok több szempontból, mindkét nemet figyelembe véve ismerkedhessenek meg az irodalommal.

IRODALOM

A Magyar tanárok Egyesületének véleménye az új Nemzeti alaptanterv tervezetéről.
<http://magyartanarok.fw.hu/NAT%20velemen%202012%2003.pdf> [2017.12.31.]

ARATÓ László (2012): Gender és hagyomány - férfi írók nőképe és női írók az irodalomoktatásban.
<http://magyartanarok.fw.hu/fooldal.html> [2017.12.31.]

¹⁷ Jelen kutatás a további korszakok és tankönyvek bevonásával, terjedelem- és frekvenciaelemzéssel bővíthető. E tanulmány célja az volt, hogy felhívja a figyelmet az irodalomoktatás nemi egyenlőtlenségeire, a tantervi és tankönyvi vizsgálatok mellett nem tér ki a tanári gyakorlatra.

BUZA Péter (2016): Bagolyröpte Pest felett. Szendrey Júlia nemzetsége. Budapesti Városvédő Egyesület, Budapest.

DÁRDAI Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.

FÁBRI Anna (1996): „A szép tiltott táj felé” A magyar írók története a két századforduló között (1795-1905). Kortárs Kiadó, Budapest.

FÁBRI Anna (2001): Író nők vagy írók? A női dilettantizmus és professzionalizmus kérdése a 19. századi magyar irodalomban. Rubicon, 6. szám.

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára.

http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html [2017.12.31.]

KÉRI Katalin (2008): Hölgyek napernyővel. Nők a dualizmus kori Magyarországon 1867-1914. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs.

MAISCH Patrícia (2016): Női szempontok megjelenése napjainkban a 19. századi irodalom oktatásában. Diplomadolgozat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.

MAISCH Patrícia (2018): Női szerzőként a magyar irodalomoktatásban. In: Soltész Márton – V. Gilbert Edit (szerk.): Szabó Magda száz éve. Széphalom Könyvműhely-Oprheusz Kiadó, Pécs-Budapest, 149-158.

MOI, T. (1999): Feminista irodalomkritika. In: Jefferson, A. – Robey, D. (szerk.): Bevezetés a modern irodalomelméletbe. Osiris Kiadó, Budapest. 233-254.

NAGY Gabriella (2012): Arató László: Gondolkodni tanítanék (interjú).

http://www.litera.hu/hirek/olvasni_es_gondolkodni_tanitanek [2017.12.31.]

Nemzeti alaptanterv.

https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2017.12.31.]

PETHŐNÉ NAGY Csilla (2014): Irodalom 10. (2. kötet). Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.

SZENDREY Júlia (1930): Szendrey Júlia ismeretlen naplója, levelei és halálos ágyán tett valamása. Genius, Budapest.

UDVARI Tünde – KULCSÁR Zsófia (2012): Az „író” szerepe a magyar középiskolai irodalomoktatásban.

http://tntefjournal.hu/vol2/iss1/10_kulcsar_udvari.pdf [2017.12.31.]

VALACZKA András (szerk.) (2016): Irodalom 10. Kísérleti tankönyv. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

WOOLF, V. (1986): Saját szoba. Európa Könyvkiadó, Budapest.

OLASZ LAJOS

ISKOLA A HÁBORÚBAN – AZ ISKOLÁK LÉGOLTALMA A II. VILÁGHÁBORÚ IDŐSZAKÁBAN

Összefoglaló:

A II. világháború idején az ellenséges bombatámadások a hátszázgot is fenyegették. Az iskola, mint közfeladatot ellátó és nagy tömeget befogadó intézmény ezzel szemben fokozott védelmet igényelt. A diákoknak meg kellett ismerkedniük a légítámadás elleni védekezés fő tudnivalóival és gyakorlati formáival, ezért a légoltalmi felkészítés bekerült a tananyagba. Az idősebb korosztályok, a cserkészek és leventék aktív feladatot kaptak a hatósági légoltalmi szolgálatban. Beosztották őket az iskolák védelmi szerveibe, a légvédelmi figyelő- és riasztó őrökbe, futárfeladatot teljesítettek, segítették az egészségügyi szolgálat tevékenységét. A háborús viszonyok tehát nagy hatást gyakoroltak az iskola egész világára, az intézmények működésére, az oktatásra, a tanárok és diákok hétköznapijaira.

Kulcsszavak: iskola, II. világháború, légoltalom, honvédelmi képzés, légoltalmi szolgálat

A repülőtechnika nagymértékű fejlődése már az 1930-as években előrevetítette, hogy a következő háborúban nemcsak a hadművelési terület és a frontra vezényelt csapatok, hanem a szembenálló felek hátszázaga is ellenséges légítámadások célpontjává válik. A bombázások megnehezíthették a haderők utánpótlását, korlátozhatták a hadiipari termelést. Komoly zavarokat idézhettek elő a hátszázg közigazgatásában, közlekedésében és közellátásában. Mindezzel, jelentős erőket vontak el a fronttól a hátszázg védelmére, ugyanakkor súlyos lélektani hatást gyakoroltak a lakosság széles rétegeire, ami fokozatosan felőrölhette az ország ellenállóerejét. Ez a felismerés rákényszerítette az európai államokat, hogy lépéseket tegyenek a légítámadások elleni védekezés megszervezésére, a gazdasági és közlekedési létesítmények, a közintézmények (köztük a kórházak és iskolák), illetve a lakóházak védelmére. (PATAKY – ROZSOS – SÁRHIDAI, 1992: I. 15-17; NÁRAY – BERKÓ, 1936: 129-130)

A hátszázgot fenyegető veszélyekkel szemben az 1930-as években valamennyi európai államban felállították a polgári légoltalmat. Ennek feladata az ellenséges légítámadások pusztító hatásának csökkentése, a személyi veszteségek és az anyagi károk mérséklése, illetve a helyreállítás gyors biztosítása, hogy a hétköznapi élet mielőbb tovább folytatódhasson. Magyarországon, 1935-ben külön légvédelmi törvényt alkottak (1935: XII. tc.), amely ebbe a tevékenységbe a honvédség és a hatósági szervek mellett bevonta a polgári lakosságot is, 14 és 60 éves kor között, férfiakra és nőkre egyaránt kiterjesztve a honvédelmi kötelezettséget. A polgári légoltalom elvi irányítója a Honvédelmi Minisztérium volt, a gyakorlati szervezést és végrehajtást a belügyminiszter felügyelte, aki az élet különböző területeit érintő kérdésekben mindig egyeztetett az illetékes szaktárcával – az iskolák védelmével kapcsolatban például a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium illetékeseivel. (FORGÁCS, 1937: 61-63)

Az állampolgárok felvilágosítására és aktív, gyakorlati közreműködésének megszervezésére Légoltalmi Liga néven, 1937-ben országos társadalmi szervezet alakult. A hátszázgi lakosság ellenséges légítámadás elleni védelmére vonatkozóan az 1939 tavaszán kiadott

honvédelmi törvény (1939: II. tc.) tartalmazott átfogó szabályozást. A magyar légoltalom kiépítésének és végrehajtásának részleteit, a konkrét tennivalókat a 88 000-es számsorozat alatt megjelenő honvédelmi miniszteri rendeletek tartalmazták. Az új rendelkezések a személyes légvédelmi kötelezettséget 14 és 70 éves kor között mindenkire kiterjesztették. A törvény kimondta, hogy 6 éves kor felett a lakosság minden tagjának részesülnie kell légoltalmi képzésben. Ez 14 éves kor alatt az alapismeretek elsajátítását jelentette, elsősorban iskolai keretek között. Az ennél idősebb fiataloknak már a személyes légvédelmi kötelezettség ellátásához, különböző légoltalmi feladatok teljesítéséhez szükséges kiképzést is meg kell kapniuk. A tanuló ifjúság esetében ezt is az oktatási intézményekben igyekeztek biztosítani. (SÁNDOR, 1940: 91-93; PATAKY, 1992: 19-20)

A légoltalom az iskolákat több szempontból is érintette. Egyrészt az oktatási intézmények fontos közfeladatot ellátó létesítmények voltak, ahol rendszerint nagyszámú diák és tanár tartózkodott, így a légitámadásokkal szembeni védelmük országos jelentőséget kapott. Másrészt a tanuló ifjúság maga is részt vett a légoltalom végrehajtásában, életkorától függően vagy csak az előírt magatartási szabályok elsajátításában és alkalmazásában, vagy felsőbb évfolyamokon, az iskola és a diáktársak, illetve a település védelmét célzó egyéb feladatok ellátásában. Harmadrészt az alapvető légoltalmi ismeretek megszerzésének egyik színtere is az iskola volt, a légitámadások okozta veszélyekre és az ellenük való védekezésre vonatkozó ismeretek bekerültek a tantervbe, önállóan, és különböző tantárgyak keretében a tananyag részévé váltak. Az iskolai légoltalmi képzés, egy 1937-től kialakított, az egész magyar társadalmat lefedő, a polgári lakosság minden korosztályát érintő egységes felkészítő rendszer első eleme volt. Ehhez később további különböző oktatási formák, az ifjúsági szervezetekben (levente, cserkészlet), az egyes munkahelyeken, illetve a Légoltalmi Liga által a lakóhelyen (utcák, lakóházak szerint) szervezett tájékoztató előadások, szaktanfolyamok, gyakorlatok csatlakoztak. (MOHAY, 1938: 5-6; VIRÁGH, 1938: 9)

Az 1930-as évek közepén az iskolaépületek biztonságával kapcsolatban még megelégedtek az egyszerű önvédelem megszervezésével, ugyanúgy, ahogyan más kulturális intézmények, vagy a többlakásos lakóházak esetében. Elegendő volt egy szükségóvóhely kialakítása, és egy kis létszámú légoltalmi őrség, mindenekelőtt figyelmeztető szolgálat felállítása, a gondnok (iskolaszolga) és néhány pedagógus bevonásával. Ekkor még azt tervezték, hogy a katonai légi figyelőrendszertől kapott figyelmeztető jelzés után a diákokat hazaengedik, hogy együtt legyenek a családjukkal a támadás idején. Az 1930-as évek végére azonban kiderült, hogy a figyelmeztetés után az ellenséges gépek gyorsan a települések fölé érhetnek, így nem lehet kiengedni az utcára az iskolás gyerekeket. Ezért 1939-ben az iskolákat is a fokozottabban védendő középületek körébe sorolták, elrendelték a nagyobb biztonságot nyújtó ún. TGS (törmelék-, gáz- és szilánkvédelmi) óvóhelyek, és saját légoltalmi szolgálat, a riasztóügyelet, a tűzvédelem, az elsősegélynyújtás megszervezését. Az intézmények légoltalmi, illetve riasztási tervet készítettek, melyeket a területileg illetékes légvédelmi kerület katonai szakértői ellenőriztek. (PATAKY, 1992: 24)

Változtak a tanulókra vonatkozó rendelkezések is. A légi veszély jelére a tanítást azonnal beszüntették. A gyalog 20 perc járásnál közelebb lakó középiskolás gyerekeket, ha volt otthon felnőtt felügyelet, hazaengedhették. Lehetővé tették, hogy minden ilyen diák 2-2 távolabb lakó osztálytársát magával vigye, hogy azok az ő családjánál veszeljék át a bombázást. A többiek számára az iskolai óvóhelyen kellett elhelyezést biztosítani. Ha az intézményben nem volt kellő számú férőhely, a gyerekeket a tanárok a legközelebbi nyilvános (lakossági) óvóhelyre kísérték. A támadás után a hazaküldött tanulók otthon maradhattak, távollétük igazoltnak számított. Az iskolai vagy lakossági óvóhelyre menekített diákok visszatértek a tantermekbe, ahol a tanítás végéig foglalkoztatták őket, de tanórákat azon a napon már nem tartottak. (SIPOS – DONÁTH, 2010: 141-143)

Az iskolák helyzetét azonban nehezítette, hogy a háború alatt számos településen a helyi légoltalom irányító szervei, gyakran az oktatási intézményekben rendezkedtek be, mert nem találtak más, megfelelő befogadóképességű épületet. Ez tantermek, esetleg a tornaterem és a pince bizonyos részeinek igénybe vételét jelentette, ami növelte az iskolák zsúfoltságát. Az 1939: II. tc. alapján elrendelt a közfeladatot ellátó, II. légoltalmi csoportba sorolt építmények védelme megszervezésére, a szükséges létesítmények kiépítésére, a megfelelő felszerelés beszerzésére és az intézmény légoltalmi szolgálatának felállítására vonatkozó rendelkezések végrehajtását azonban 1940-ben különböző okok, korszerűbb megoldások kidolgozásának szükségessége miatt ideiglenesen felfüggesztették. A végleges szabályozást (135 000/el. 35. - 1942. HM rendelet), amely alapján az oktatási intézmények légitámadás elleni védelmét is kiépítették, csak 1942 márciusában adták ki. (KARTAL, 1942a: 69-70)

A légoltalmi feladatok ellátására az iskolai alkalmazottak, a pedagógusok külön elméleti felkészítést és gyakorlati kiképzést kaptak. Ezt kezdetben a területileg illetékes katonai szakközegek bevonásával a település vezetése szervezte. 1942-től azonban a helyi hatóságok túl nagy lekötöttsége miatt a II. légoltalmi csoportba tartozó építmények alkalmazottainak kiképzését átvette a Légoltalmi Liga. Az iskolaépület védelméről nemcsak nappal, a tanítás ideje alatt, hanem éjszaka is megfelelő módon gondoskodni kellett. Az építmények értéke, fontos közfunkciója, az oktatást szolgáló berendezés és eszközök feltétlenül szükségessé tették, hogy lehetőség szerint megóvják azokat a légitámadások vagy az azok nyomán keletkező tüzeset okozta károktól. A kiadott rendelkezések értelmében, ha az iskolához szolgálati lakások kapcsolódtak, akkor az ott lakó alkalmazottak (igazgató, tanító, gondnok) látták el tanítási időn túl a légoltalmi szolgálatot. Amennyiben a létesítménynek nem voltak lakói, akkor az iskola alkalmazottaiból, a pedagógusokból kellett a légoltalmi őrséget felállítani. Több néhány fős csoportot szerveztek, akik egymást váltva tartottak ügyeletet az épületben. (KARTAL, 1942b: 339-340)

A légoltalmi feladatok ellátásába a tanulókat is bevonták. A 6-tól 10-12 éves korig terjedő korosztály a légoltalmi alapismeretek, és a légitámadás során követendő magatartás-szabályok elsajátításával készült fel az önvédelemre. Melléjük mindig tanári vagy idősebb diák felügyeletet kellett biztosítani. A 12-14 év közötti tanulók esetenként már aktív szerepet játszottak az iskolai légoltalmi feladatok végrehajtásában. Felnőttekkel együtt közreműködtek az óvóhely előkészítésében, a kisebb gyerekek kísérésében, foglalkoztatásában. A 14. évet betöltött fiúk és a 16 év feletti lányok viszont már cselekvő részesei voltak a légitámadás elleni védekezésnek. Az általános tudnivalókon túl, mindenekelőtt a cserkészek és leventék szakirányú felkészítést kaptak, és bekapcsolódtak az iskolai, a lakóházi vagy a települési légoltalom munkájába. Légvédelmi készültség idején főként légi figyeléssel és riasztással, hírvitellel és tájékoztatással, elsősegélynyújtással kapcsolatos feladatokat láttak el, a 16 év feletti fiúk már a házi és intézményi tűzoltó szolgálatba is beosztásra kerülhettek. (LOVAS, 2003: 37-40, 117-118; GERGELY, 1989: 282-283)

A Magyarország elleni légi háború kibontakozásának időszakára, 1944-re gyakorlatilag minden 6 és 21 év közötti fiatal, az életkorának megfelelő szinten már elsajátította az előírt légoltalmi ismereteket, magatartásszabályokat. A 14 évnél idősebbek a személyes önvédelmi tennivalókon túl szükség esetén képesek voltak kiegészítő feladatok ellátására a lakóházak vagy az iskola védelmében. A Légoltalmi Liga, a levente, a cserkészlet és más ifjúsági szervezetek keretében 1943 végén összesen mintegy 1 520 000 fiatalt lehetett mozgósítani országszerte különböző légoltalmi beosztásokba, akik közül 120 000 fő az általános felkészítés mellett speciális kiképzést is kapott. (PATAKY, 1992: 19-21; BLASSZAUER, 2002: 18)

A magyar hadba lépést követően és a légi háború kiterjedése nyomán a felnőtt korosztályok honvédelmi leterheltsége megnőtt, ezért fokozottabb mértékben alkalmaztak fiatalokat is légoltalmi feladatokra, amelyek 1941-től a mezőgazdasági területeken a termés védelmében határmegfigyelő szolgálattal is bővültek. A középiskolás korosztály, a cser-

készek, illetve a tanulmányaikat már befejezett leventék honvédelmi lekötöttsége esetenként olyan nagy méreteket öltött, hogy a honvédelmi miniszter külön rendeletben figyelmeztette a helyi hatóságokat, hogy a fiatalok számára megfelelő pihenőidőt kell biztosítani, nem lehet őket a felnőttekhez hasonlóan folyamatos szolgálatra beosztani. A légoltalmi igénybevétel során a diákok esetében a nyári iskolaszünet idején gondoskodni kell arról, hogy legalább néhány hét kikapcsolódásuk legyen, hogy utána jobban tudjanak koncentrálni a tanulmányaikra. (OLASZ, 2015: 164; LOVAS, 2003: 118)

Az egész lakosság légoltalmi felkészítésére vonatkozó szándéknak fontos elemét képezte az iskola, ahol 6 éves kortól kezdve minden gyermek megismerkedhetett a légitámadás elleni védekezésre vonatkozó alapvető ismeretekkel. A legkisebbek számára a képzés csak néhány fontosabb tudnivalóból, játékos gyakorlatokból állt. A Légoltalmi Liga támogatásával zenés bábjáték készült „Légoltalmi Jóska” címen, amely a légi háború okozta veszélyekre, illetve a légitámadás alatti megfelelő magatartásra hívta fel a gyerekek figyelmét, Bisztray Géza verses szövegével, Kacsóh Pongrác és mások zenei betéteivel, Bükky Géza bábjaival. A darabot első alkalommal 1939. február 26-án mutatták be, a magyar légoltalom irányítói, a Légoltalmi Liga és a Cserkész Szövetség vezetői, különböző társadalmi szervezetek meghívott képviselői és pedagógusok előtt. A nyár folyamán több alkalommal előadták a Budapesti Nemzetközi Vásáron is, majd körbevitték az egész országban, számos iskolába. Hasonló célokat szolgált, a gyermekektől a felnőtt korosztályokig mindenkire szóló légoltalmi vándorkiállítás, amit szintén 1939-ben állítottak össze, és az ország számos településén bemutattak. (HOFFMANN – NÉMETH, 2010: 36-37)

Az iskolások felkészítése érdekében a légitámadások elleni védekezés bekerült a tananyagba is. A polgári iskolák, illetve középfokú tanintézetek számára a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium már 1936-ban előírta a légoltalmi ismeretek kiegészítő oktatását (4401/1936. VKM). A légitámadás elleni védekezéssel kapcsolatos alapvető tudásanyag a következő évtől, a 115 107/1937. IX. VKM rendelet értelmében beépült a hivatalos tantervekbe. Ezt az intézkedést 1938 májusában egy újabb szakminiszteri rendelet (108 178/1938. IX. VKM) kiterjesztette az elemi és alsó fokú iskolákra is. Az osztályonként megállapított elméleti tananyagot az I-IV. évfolyamon a testnevelési foglalkozások keretében oktatták, ahol lehetőség nyílt különböző gyakorlati feladatok elvégzésére is. Ugyanakkor arra is felhívták a pedagógusok figyelmét, hogy amikor más tantárgyak keretében alkalom kínálkozik a légi háborúhoz kapcsolható témák tárgyalására, feltétlenül térjenek ki ezekre a kérdésekre. Az ismétlő iskolában már külön tantermi órák keretében foglalkoztak a légoltalmi tudnivalókkal. (MOHAY, 1938: 3-4; VEZÉRFONAL, 1943: 3)

Az elemi iskolai tanterv szerint I-II. osztályban csak alkalmi tájékoztató előadásokra került sor a légitámadásokról, a következményekről, az önvédelem legfontosabb szabályairól. III. osztályban 6 órát szántak erre a témára. Szót ejtettek a nemzetközi viszonyokról és a háborúk kirobbanásáról, beszéltek a légi támadóeszközökről, a katonai repülőgépekről, a romboló, gyújtó- és gázbombákról, az óvóhely jelentőségéről. A IV. osztályban szintén 6 óra keretében a katonai légvédelem és a polgári légoltalom szervezetét és feladatait mutatták be a gyerekek számára. Megismertették a diákokat a légvédelmi készülségre, a légi riadóra, az elsötétítésre és a tűzvédelemre vonatkozó alapvető ismeretekkel. Az V. évfolyamon a 11 évesek számára már az aktív közreműködéshez szükséges dolgok is sorra kerültek, a légvédelmi figyelő és riasztó szolgálat szerepének bemutatása, az elsötétítés és tűzvédelem, a gázvédelem és az elsősegélynyújtás gyakorlati végrehajtására vonatkozó fontosabb információk. VI. osztályban szintén 8 órában már a tágabb környezet, a településsel kapcsolatos légoltalmi tudnivalók, a termés védelme, a lakossági magatartásszabályok kerültek szóba. Részletesebben tárgyalták, egymástól megkülönböztetve a békeállapotra, a légvédelmi készülségre, és a légi-riadó idejére vonatkozó védelmi ismereteket és tennivalókat. (VEZÉRFONAL, 1943: 3-4)

A légoltalmi kérdések tárgyalásához más tantárgyakat is felhasználtak. Az I. és II. osztályban elsősorban a beszéd és értelemgyakorlatok, valamint a rajz és kézimunka adta lehetőségeket. A játék kapcsán a katonáskodás, az otthon témakörében a lakás elhelyezkedése, beosztása, felszerelése, az iskoláról beszélve a közösség, az együttműködés, az emberi test témakörénél a testrészek védelme, a sérülések kerültek szóba. A lakóhelyet érintő ismeretekhez kapcsolták egyrészt a közlekedés, hírközlés, illetve az óvóhely fogalmát, másrészt a törvényt, a rendet, a hivatalos személyt, a tekintély kérdéskörét. A III. osztálytól a beszéd és értelemgyakorlatok keretében már a településszerkezet, az utcák, a vízellátás, a világítás kérdései is napirendre kerültek. A fogalmazás, a helyesírás, a számolás is alkalmat kínált, hogy a légitámadás elleni védekezéssel összefüggő témákat dolgozzanak fel, például egy légiriadó utáni teendőkről szóló fogalmazással, ahhoz illeszkedő nyelvtani példamondatokkal, egy óvóhely méreteinek kiszámolásával. IV. osztályban az építmények, a tűzrendszet, a kiürítés is helyet kapott a beszéd- és értelemgyakorlat órákon. A korábban felhasznált tárgyakhoz csatlakozott a földrajz (Csonka-Magyarország veszélyeztetettsége), a természetrajz (az égés, a mérgezés, illetve az élelmiszerek tárolása), valamint a történelem (a háború hatásai, a honvédelmi kötelesség) is. (VEZÉRFONAL, 1938: 36-39)

Az V. és VI. évfolyamon gyakorlatilag minden tantárgy esetében (beleértve a természettan és vegytan, az egészségügy, vagy az állampolgári tudnivalók területét) módot kerestek és találtak, hogy a légoltalmi ismereteket bővítsék, illetve életszerűbbé tegyék. A 10 év feletti korosztály számára már összetettebb megközelítést alkalmaztak. Bemutatták a diákoknak a háborúk, illetve a hátszág elleni támadások célját, az alkalmazott hadieszközöket, a légicsapások gazdasági és társadalmi következményeit, a települési, intézményi és lakóházi légoltalom felépítését, gyakorlati feladatait, valamint a bombázások alatt keletkező különböző sérülések ellátását. (MOHAY, 1941: 16-24; SEGÉDLET, 1937: 9-18)

Az elméleti képzést gyakorlati foglalkozások kísérték. Az I-II. osztályosok számára még csak alkalmanként szerveztek ilyet, ahol a légzésvisszatartást, a szemek eltakarását, illetve a gyors sorbaállást, a terem vagy éppen az udvar elhagyását gyakorolták. III. osztálytól rendszeressé váltak a gyakorlati próbák. A kiadott tantervnek megfelelően előbb mindenkit értesítettek a várható riasztásról, majd olyan esetek következtek, ahol csak a pedagógusokat tájékoztatták, végül minden évben tartottak olyan gyakorlatot is, aminek időpontját előre az igazgatón kívül senki sem tudta. Ezek során igyekeztek tesztelni az iskola személyi védelmi állapotát. A háború idején oktatófilmek készültek a tanintézetek számára a főbb légoltalmi tennivalókról és a riadó alatt követendő magatartásról, a gyakorlatok előtt ezeket levetítették a diákoknak. A végrehajtás után a tapasztalatokat és tanulságokat a tanulókkal is megbeszélték. A próbák célja nem a gyerekek megrémítése volt, hanem egy tényleges légitámadás esetén szükségessé váló legfontosabb lépések minél rendezettebb és gyorsabb végrehajtásának elsajátíttatása. (KERKAI, 1943: 15-24; VEZÉRFONAL, 1943: 41-43)

A középfokú tanintézményekben a 12-14 éves korosztály számára a korábban tanultak átismétlése, összefoglalása és gyakoroltatása volt a legfontosabb feladat, hogy az ellenséges légitámadás idején követendő magatartás, az önvédelem, valamint a közvetlen környezetben lévők segítése készségszintűvé váljon. A következő osztályokban a 16 év feletti diákok az általános légoltalmi ismeretek mellett a lakóházak, intézmények és települések védelmének speciális feladataival is megismerkedtek, hogy szükség esetén be tudjanak kapcsolódni a tágabb környezetükben előforduló légoltalmi tennivalókba. Az iskolai felkészítés irányítása és színvonalának, hatékonyságának növelése érdekében 1938-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium országos tanfelügyelőt nevezett ki a légoltalmi oktatás élére, Mohay Ádám cisztercita rendi gimnáziumi tanár személyében. A légitámadás elleni védekezésre vonatkozó ismeretek oktatásához részben a VKM, részben a Légoltalmi Liga adott ki különböző szakmai anyagokat, tansegédleteket. Az oktatásban jól hasznosíthatóak voltak az 1937-ben induló légoltalmi ismeretterjesztő folyóirat, a „Riadó” cikkei. (MOHAY, 1941: 1-3)

A jól szervezett, korszerű elvek alapján fejlesztett légoltalomnak, a légitámadások elleni védekezést célzó, a teljes magyar lakosságot átfogó képzésnek, és ezen belül az iskolákban folyó oktatásnak, felkészítésnek is jelentős szerepe volt abban, hogy az 1944-1945 folyamán kibontakozó légi háborúban Magyarország, más európai államokkal összevetve viszonylag kevesebb veszteséget szenvedett. Az akkori magyar állam 1734 települését érte légitámadás (a jelenlegi terület 3122 városa és községe közül 1024 lakott helyet). A harcok során az angol-amerikai légierő mintegy 30 000 t bombát dobott le. Az egy évig tartó folyamatos támadások 9000 halott áldozatot követeltek – ugyanakkor a szomszédos Ausztriában 40 000, Belgiumban 15 700 fő volt a halottak száma. A Bécs ellen végrehajtott légi akciók következtében átlag 173 fő vesztette életét, Budapest esetében támadásonként 81 volt a halálos áldozatok száma. (PAPP, 1991: 170; PATAKY – ROZSOS – SÁRHIDAI, 1992: 300-307)

IRODALOM

BLASSZAUER Róbert (2002): A jövő nemzedéke – a nemzet jövője. In: Blasszauer Róbert (szerk.): Az IHNETOV munkanaplója. Vitéz Bély Alajos vezérezredes Hadtörténelmi Levéltárban őrzött irataiból. Petit Real, Budapest. 7-24.

FORGÁCS József (1937): Magyar légoltalom. Arany János Nyomda, Budapest.

GERGELY Ferenc (1989): A magyar cserkészlet története 1910-1948. Göncöl, Budapest.

HOFFMANN Imre – NÉMETH Klára (2010): A tűzoltóság és a polgári védelem együttműködése a lakosságfelkészítési feladatokban. Polgári Védelmi Szemle, 6, 1. szám. 36-54.

KARTAL Imre (1942a): Sorolt vagyontárgyak légoltalma. Riadó, 6, 5. szám. 69-70.

KARTAL Imre (1942b): Kizárólag nappal üzemben lévő épületek éjszakai szolgálata légvédelmi készülség idején. Riadó, 6, 22. szám. 339-340.

KERKAI József (1943): A nagykárolyi Kegyes Tanítórendi római katolikus Gimnázium évkönyve, az 1942-43. tanévről. Tóth-Komáromy Nyomda, Nagykároly.

LOVAS Gyula (2003): Légoltalom vigyázz! Sopron... Hillebrand Nyomda, Sopron.

MOHAY Ádám (1938): Légoltalmi tantervi tájékoztató. VKM, Budapest.

MOHAY Ádám (1941): Légoltalmi ismeretek a fiú- és lánygimnáziumok, s a fiú- és lány-polgári iskolák I., II. és III. osztálya számára. Debreczeni Könyvkiadó, Székesfehérvár.

NÁRAY Antal – BERKÓ István (1936): Légitámadás! Egyetemi Nyomda, Budapest.

OLASZ Lajos (2015): Frontvonal a hátszágban. A polgári légoltalom a második világháború éveiben. In: Gyarmati György – Pihurik Judit (szerk.): Háborús hétköznapok hadszíntéren, hátszágban 1939-1945. Magyar Történelmi Társulat - Kronosz Kiadó - Állambiztonsági Szolgálatok Történelmi Levéltára, Budapest-Pécs. 153-167.

PAPP János (1991): A főváros ellen intézett hadászati légitámadások veszteségadatairól. Hadtörténelmi Közlemények, 104, 2. szám. 167-170.

PATAKY Iván (1992): A magyar polgári védelem, légoltalom története. Polgári Védelem Országos Parancsnoksága, Budapest.

PATAKY Iván – ROZSOS László – SÁRHIDAI Gyula (1992): Légi háború Magyarország felett. I-II. kötet. Zrínyi Katonai Kiadó, Budapest.

SÁNDOR András (szerk.) (1940): Légvédelmi rendelkezések. Közigazgatási Könyvkiadó, Budapest.

Segédlet leventék, polgári lövészek és iskolák hallgatói légoltalmi tudnivalói oktatására (1937). Debreczeni Könyvkiadó, Székesfehérvár.

SIPOS András – DONÁTH Péter (szerk.) (2010): A nagy válságtól a rendszerváltásig. Szöveggyűjtemény Budapest történetének tanulmányozásához. II. köt. Budapesti Fővárosi Levéltár-ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Budapest.

Vezérfonal a népiskolai légoltalmi neveléshez (1943). Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, Budapest.

VIRÁGH László (1938): Légoltalmi kiképzés. Ablaka Nyomda, Szeged.

SOMOGYVÁRI LAJOS

„ISKOLAREFORMOK” A SZOCIALISTA BLOKKON BELÜL (1958-1965)¹⁸

Összefoglaló:

A magyar közoktatás rendszerének átalakítása, a műveltségi anyag és a tantervek korszerűsítése, az iskolai tudás munkaerőpiacon való hasznosíthatósága napjaink aktuális kérdéseit jelentik. Báthory Zoltán, híres könyvében, a Maratoni reformban (2001) az 1972 és 2000 közti évtizedeket nevezi a folytonos oktatáspolitikai transzformációk időszakának – ezt a kifejezést ki lehet terjeszteni a magyar oktatási rendszer 1945 utáni teljes történetére. Tanulmányom egy elfeledett átalakítási kísérletet mutat be 1958 és 1965 között, ami a gyakorlati/munkára nevelést, a politechnikát próbálta bevezetni különböző iskolatípusok esetében. Célom az „iskolareform” nemzetközi kontextusban való szemlélete, a szovjet mintát követő „iskolareformok” vizsgálata a szocialista blokkon belül.

Kulcsszavak: iskolareform, szocialista pedagógia, politechnika

Bevezetés

A politechnika közoktatásba történő bevezetése lenini gyökerekkel bír, Sztálin egyik utolsó írásában (A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban, lásd SZTÁLIN, 1952) vette fel újra a témát, amit aztán Hruscsov vitt végig. A szovjet közoktatási rendszer poszt-sztálini átalakítási kísérlete, a korban „iskolareformnak” nevezett folyamat 1958-ban kezdődött, időben elhúzódva, különböző mértékben az egész szocialista blokkot érintette, majd Hruscsov bukásával 1964-1965-ben halt el a kezdeményezés. Az idézőjel használata mindenképpen indokolt a változások leírásához, hiszen már a kortárs források sem értettek egyet abban, hogy reformként kell-e értékelni az átalakítást. Kádár János 1960. május 17-én, a döntéshozatali folyamatról adott összefoglalójában inkább továbbfejlesztésnek (vagy kiigazításnak) nevezte az oktatási rendszer változásait és nem „iskolareformnak.”¹⁹ Kelemen Elemér az eredményt, az 1961-es új oktatási törvényt „pszeudo-reformként” határozta meg, ami folytatta a befejezhetetlen reformot, hogy stabilizálja és megerősítse a kádári konszolidációt. (KELEMEN, 2003) Az „iskolareform” kifejezést ezért mindig idézőjellel fogom használni, utalva a folyamat megítélésének ellentmondásosságára.

A Hruscsov által inspirált változásokat, a szovjet mintát öt ország követte 1958 és 1965 között – Bulgária, az NDK, Csehszlovákia, Lengyelország és Magyarország –, Jugoszlávia és Kína különutas politikát folytatott, de hasonló kezdeményezéseket figyelhetünk meg a két országban, Románia csak a hatvanas évek végén jutott el a politechnizációig. A blokk periférikus országaiban (Kuba, Mongólia) a minimális anyagi-infrastrukturális feltételek is hiányoztak egy hasonló méretű változtatáshoz, illetve ők még egy korábbi fejlődési szakaszban voltak, ahol az alfabetizáció és a modern tömegoktatás megteremtése volt napirenden

¹⁸ A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

¹⁹ MNL OL 288 f. 5/183. ő. e. MSZMP Politikai Bizottság.

lévő feladat. A szocialista blokk egységének alapelve megkövetelte, hogy a fontosabb kérdésekben a „csatlósállamok” kövessék a szovjet vezetők útmutatásait (GATI, 2006: 208), ami megmutatkozik a tanulmány által tárgyalandó jellegzetességekben is. Még ha nem is tudunk még minden részletet a Szovjetunió és például Magyarország kapcsolatáról sem, a kommunista rendszerrel kapcsolatos főbb elemek importja (jelen esetben a politechnika bevezetése) könnyen nyomon követhető. (BORHI, 2001; SÁSKA, 2016)

A már említett hat szocialista ország (Szovjetunió, Bulgária, Csehszlovákia, NDK, Lengyelország és Magyarország) iskolarendszerének átalakítása, az „iskolareformok” külső jellemzői rendkívül hasonlóak voltak, csakúgy, mint a változtatás alapjául szolgáló legitimációs diskurzusok. Írásom ezt a két szempontot (az „iskolareformok” megjelenítését és indoklását) elemzi összehasonlító szemlélettel, döntő részben kortárs magyar szakirodalmi, publicisztikai és levéltári források alapján. Valamennyi ország esetében több kötelező elem is előfordul a változások előkészítésében és bevezetésében: a pártkongresszus elvi jóváhagyása; tézisek/alapelvek megjelentetése a sajtóban pártfőtitkár vagy a Központi Bizottság által, mely az átalakítás perspektíváit írja le; szimulált nyilvánosság és vita a közvélemény manipulált bevonásával; a jogalkotási munka (törvény, rendelet vagy határozat) pedig szentesíti, és implementálható formába hozza a politikai akaratot. A kezdeményezés a párt ideológiai területeiről indult, a végrehajtás munkálataiba bevonták az akadémiai-pedagógiai elit képviselőit, illetve gazdasági szereplőket.

Az „iskolareformok” jellemzői

Az iskolareform bevezetését, a szovjet példát egy korábbi tanulmányom (SOMOGYVÁRI, 2015a) alapján foglalom röviden össze, ezután a többi szocialista ország hasonló vonásait emelem ki. Hruscsov fellépése indította el a közoktatás átalakítását: 1958 áprilisában, a Komszomol XIII. kongresszusán a pártfőtitkár vádbeszédet tartott a szovjet iskola ellen, ami elszakadt az élettől és túlságosan elvont, intellektualisztikus tudást közvetít a diákok számára. A változtatás ideológiai irányelveit ezt követően tézisek formájában publikálta a Pravda 1958 szeptemberében *Az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a közoktatási rendszer továbbfejlesztéséről címmel*. A tervezetről országos vita kezdődött pedagógusok, tudósok, gazdasági tervezők, munkások és szülők részvételével, majd az SZKP KB és a Szovjetunió Minisztertanácsa (vagyis a párt és az állam vezető szerve) is jóváhagyta a téziseket (némi módosítva), ezt aztán törvény formájában szentesítette a Szovjet Legfelsőbb Tanács, 1958. december 24-én (a kor legimertebb pedagógiai alpműve szintén tartalmazta függelékben a jogszabályt. (KAIROV et al., 1960: 511-546) A párt rendkívüli, XXI. kongresszusa 1959 elején szintén támogatásáról biztosította az iskolareformot és a hétéves terv keretébe illesztve a gazdasági háttérét is felvázolta az átalakításnak.

A szocialista országok összehasonlításának alapja egy 1965-ben, az Országos Pedagógiai Intézet által kiadott kötet, mely a bolgár, csehszlovák, keletnémet, lengyel és magyar pedagógiai intézetek, illetve a szovjet Neveléstudományi Akadémia összefoglalóit tartalmazza az adott országok közoktatásügyéről. (ÁBENT, 1965) Valamennyi országban pártkongresszus kísérte a folyamatot, a Szovjetuniótól eltérően azonban ezek megelőzték a döntéshozatalt, a (párt)nyilvánosság elé tárták a politechnika bevezetésének szükségességét, vagyis ez a mozzanat Hruscsov kezdeményezéséhez hasonlóan a problémafelvetés, az ideológiai indoklás szerepét töltötte be. Az első táblázat a pártkongresszusok sorrendjét mutatja be 1958 és 1959 között, a lengyel és magyar pártok nemcsak itt végeztek az utolsó helyeken, aminek lehetséges magyarázata lehet az 1956-os poznani felkelés és a magyar forradalom utáni, lassabb konszolidáció.

1. táblázat: Pártkongresszusok az „iskolareformok” bevezetésének időszakában

Ország neve	Párt neve, kongresszus sorszáma	Dátum
Bulgária	Bulgária Kommunista Pártja VII. kongresszusa	1958. június
Csehszlovákia	Csehszlovákia Kommunista Pártja XI. kongresszusa	1958. június
NDK	Németország Szocialista Egységpártja V. kongresszusa	1958. július
Szovjetunió	Szovjetunió Kommunista Pártja XXI. kongresszusa	1959. január-február
Lengyelország	Lengyel Egyesült Munkáspárt III. kongresszusa	1959. március
Magyarország	Magyar Szocialista Munkáspárt VII. kongresszusa	1959. december

(Forrás: ÁBENT, 1965 alapján)

A világháború után, a kelet-közép európai térségben végmenő szovjetizálás időszakához (1947-1949) hasonlóan itt is összehangolta kongresszusok megtartása, másfél év alatt mind a hat országban lezajlottak a szocializmus megalapítását és a kommunizmusba való átmenet programját meghirdető események, melynek része volt az oktatási rendszer felülvizsgálata. Más szavakkal a nyugati blokk, az USA utolérésének ígéretéről, a modernizációs tervről volt szó, amit az államszocialista rendszer egyik fő sajátosságaként lehet értékelni (SZABÓ, 1998): az SZKP XXI. kongresszusa legfontosabb célkitűzésként meghirdette az Egyesült Államok egy főre eső termelési értékének elérését 1970-ig (1959).

A szovjet tézisekhez hasonló dokumentum jelent meg az NDK-ban, Lengyelországban és Magyarországon. A SED (Sozialistische Einheitspartei Deutschlands, Németország Szocialista Egységpártja) V. kongresszusának határozatai alapján a párt Központi Bizottsága 1959 januárjában hozta nyilvánosságra téziseit, *A közoktatásügy szocialista fejlesztése a Német Demokratikus Köztársaságban* címmel. Lengyelországban a PZPR (Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, Lengyel Egyesült Munkáspárt) III. kongresszusa bocsátotta ki az irányelveket, melyek alapján megkezdődött az átalakítás, az 1960-61-es tanévet bevezető utasítás a szovjet mintát követi: legfontosabb feladat „*az iskolának a szocializmus építésével és az élettel való szoros összekapcsolása...*” (ÁBENT, 1965: 194).

Magyarországon az MSZMP KB Tudományos és Kulturális Osztálya 1958 decemberében állított fel egy Iskolai Reformbizottságot²⁰, mely a nyilvánosság kizárásával működött – 1960. szeptember 4-én jelent meg a bizottság által jegyzett javaslat, egy időben a Népszabadságban és a megyei napilapokban (Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére, 1960). A kongresszusok és a publikált tézisek után kezdődött a széleskörű társadalmi vita – a Szovjetunió kivételt jelent, hiszen a kongresszus itt a végpont volt. A vita a szimulált nyilvánosságot reprezentálta, ahol a különböző érdekcsoportok (pedagógusok, akadémiai szféra, gazdaság, szülők stb.) kifejthették véleményüket, ami együtt járt a szakmaiság korlátozott jelenlétével, de a valódi indíték a nagyobb legitimitáció biztosítása volt a későbbi törvénykezéshez. A Hruscsov által elindított új szakasz politikájában a hatalomgyakorlás már nemcsak a monolit pártvezetés egyoldalú akaratán alapult, a felelősség megosztásával a függőségek új rendszere alakult ki, ami ugyanúgy szimulált, irányított rendszer, de a sztálini korszakhoz képest valamivel nyitottabb. (KALMÁR, 2014)

Eltérő időtartamot öleltek fel ezek a viták, Bulgáriában például 1958 és 1959 között 40.000 kiegészítő és helyesbítő javaslat futott be az iskolai, üzemi, termelőszövetkezeti, tudományos, ifjúsági szervezetekben lefolytatott rendezvények és párt-ankétok után, a Szovjetunióban ez rövidebb periódus volt. 1958 szeptembere (a tézisek megjelenése) és 1959 eleje, a XXI. kongresszus megnyitása között a hivatalos álláspont alapján „*hatalmas népi mozgalom*

²⁰ MNL OL 288 f. 5/106. ő. e. MSZMP Politikai Bizottság.

bontakozott ki” (GORJUNOV, 1959), egyes adatok szerint 299.000 találkozón 23 millió ember vett részt az Ukrán és Orosz SZSZK-ban. (KAIROV, 1963) Az NDK-ban az 1959-es év nagy része a vitával telt el a KB téziseiről, egészen addig, amíg a népi kamara törvényben nem foglalta az iskolareformot, Csehszlovákiában az 1958-59-es, Lengyelországban az 1960-61-es kísérleti tanév adott keretet a diskurzusnak. Magyarország volt az utolsó a sorban az irányelvek megjelentetése és a kongresszus szempontjából, de itt a vita már 1958-ban megindult, főleg az akadémiai-tudományos szféra világában és fokozatosan terjedt ki a szélesebb nyilvánosság területére. (SOMOGYVÁRI, 2015b) Ez utóbbi esetben a jogalkotás is hosszan elhúzódó folyamat volt, hiszen 1958 elején az általános iskolákban vezette be egy párthatározat a gyakorlati foglalkozást, de csak 1961-ben született meg az egész rendszert átalakító oktatási törvény, amelynek eleme a politechnika oktatása.

2. táblázat: Az iskolareformokhoz kapcsolódó törvények és határozatok

Ország neve	Törvény, határozat címe	Dátum
Szovjetunió	Az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdításáról és a Szovjetunió közoktatási rendszerének továbbfejlesztéséről	1958. december 24.
Csehszlovákia	Az iskola és élet szoros összekapcsolása, valamint a nevelés és oktatás továbbfejlesztése a Csehszlovák Szocialista Köztársaságban	1959. április 23.
Bulgária	Az iskolának az étellel való szorosabb kapcsolatáról és a Bolgár Népköztársaság közoktatásának további fejlődéséről	1959. szeptember 16.
NDK	A közoktatásügy szocialista fejlesztéséről a Német Demokratikus Köztársaságban	1959. december 2.
Lengyelország	Általános és középfokú iskolák reformjára vonatkozó határozat	1961. január 21.
Magyarország	1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről	1961. október 17.

(Forrás: ABENT, 1965 alapján)

Az „iskolareformok” jellemző diskurzusai

A politikai diskurzus jellemzéséhez a hrucsovi, módosított téziseket használom fel, amiket az SZKP KB és a Minisztertanács fogadott el 1958 őszén (Az SZKP Központi Bizottságának..., 1958) – a kiindulópontot ez jelentette és a többi iskolareform alapvető indoklásában is ezen gondolatok variálását, fogalmazási változatait láthatjuk. A reform célja az általános műveltség és a szakképzettség színvonalának növelése volt, amihez Hruscsov hozzátette a sokoldalúan képzett ember marxi-lenini eszméjét. A társadalmilag hasznos munkában való aktív részvételhez egyszerre volt szükség az intellektuális képzésre (olyan diákok nevelése, akik „*jól ismerik a tudomány alapjait*”) és a testi képzésre („*a rendszeres fizikai munkára is képesek*” legyenek ugyanezek a tanulók). Az ideáltipikus embereszmény a kongresszuson felvázolt utópikus jövőkép fontos eleme volt, a kommunizmus anyagi-műszaki bázisának megalapozásához.

A gazdasági tervezők és szereplők képviselték a következő fontos diskurzust. Az NDK oktatási törvénye például így határozta meg az általánosan képző iskola fő feladatát: „*A szocialista iskola oktatása és nevelése szoros kapcsolatban van a termelő munkával és a szocialista társadalom felépítésének gyakorlatával.*” (Gesetz..., 1959: I. § 3. 1.). Az ideo-

lógiai állásponthoz képest konkrétabb megnyilatkozások is voltak a kérdésben. Zelenko, a Munkaerőtartalékok Hivatalának szovjet vezetője 1958 augusztusában, a Pravda hasábjain jelentette be a szakképzett és betanított munkások számára vonatkozó, a hét éves terv teljesítéséhez szükséges követelményeket. Ennek érdekében intenzíven növelni kell a szakképzést, az oktatási reform fő feladata pedig a munkaerő utánpótlása kell, hogy legyen, az általános középfokú oktatást haszontalannak ítélte a szakértő. (DEWITT, 1961: 14) Ugyanebben az időben amerikai professzorok egy csoportja a Szovjetunióba látogatott, az egyiküknek a Leningrádi Oktatási Bizottság elnöke, Petrikov magánbeszélgetésben mondta el a változások egyik fő okaként, hogy a szovjet diákoknak fokozottabb mértékben kell részt venniük a nemzeti termelésben, jelenlétüket növelni kell a munkaerő-piacon. (RUDMAN, 1959: 254)

A gazdasági szükségszerűség érveivel természetesen nem mindig értett egyet a tudományos világ – az előző példánál maradva, Kairov, az OSZSZSZK Neveléstudományi Akadémiájának elnöke egyből reagált Zelenko kijelentéseire, mikor a diverzifikált középfok kiépítésének fontosságát hangoztatta, ahol minden tanuló megtalálhatja az érdeklődésének megfelelő irányt. Az akadémiai szférából érkező Arszenyev pedig azért kritizálta a gazdasági elképzeléseket, mert azok teljesen lerombolnák a középfokú oktatás intézményét. (DEWITT, 1961: 14) A munkaerőpiac és a gazdaság igényei nem véletlenül kerültek ekkoriban a viták középpontjába: a nagy ívű tervek megvalósításához jóval képzettebb végzettségű szakemberekre volt szükség és nem szabad elfeledkezni a II. világháborús vereségről, amely még mindig érezte a hatását az egész keleti blokkban.

A magyar pedagógiai sajtóban – főleg a bevezetés időszakában – sok szó esett a szocialista országok politechnikai gyakorlatáról, a következő példákat innen fogom hozni. Bulgáriában az alsó középfokú oktatás végéig, a kötelező iskoláztatás nyolc évfolyamán még az iskolán belül, tanműhelyben folyt a gyakorlati oktatás, a termelésben való részvételt ötödik osztálytól a heti egy óra mezőgazdasági munka készítette elő, majd tizedik osztálytól következett az üzemekben végzett munka – a cél egyébként a 12 osztályos, egységes iskola kialakítása volt. (CSER, 1960) A reformot megelőző vitában a pedagógiai diskurzus egyik állandó eleme, a túlterhelés problémája volt a központi motívum, amit a tananyag átszervezésével és a „verbalizmus”, valamint az „iskola könyvszerű jellegének” visszaszorításával vélték a döntéshozók megoldani. (BAJKÓ, 1962: 451) Csehszlovákia hagyományosan fejlett gyár-iparral rendelkezett, így a politechnikai oktatás széles bázisra támaszkodhatott (DARVAS, 1960), az iskolahálózat is fejlettebb állapotban volt a többi szocialista országhoz képest, hiszen elvileg 1953 óta létezett itt a 11 osztályos egységes iskola (FALUDI, 1958). A reform tehát magasabb kulturális színtről indult: Kahuda iskolaügyi miniszter sajtótájékoztaton jelentette be 1958. június 24-én, hogy a tankötelezettséget nyolc évről kilencre, a 11 osztályos iskolát 12 évfolyamosra emelik²¹, ezt követően kísérleti tanév indult, de először csak néhány iskolában vezették be az oktatás és termelés összekapcsolását.²²

Az NDK-ban még magasabb kötelező képzési időt jelöltek ki célul 1965-ig, a 10 osztályos iskolában minden tanuló négy éven át üzemi képzésben vett részt, az új tantárgy neve *Oktatási nap a termelésben* (*Unterrichtstag in der sozialistischen Produktion, UTP*) volt. A bevezetés problémáit egyedül itt részletezi egy beszámoló: a szülők, pedagógusok, üzemek egy részének konzervativizmusa és az oktatásirányítás, valamint a neveléstudomány akadályozó tényezői mind-mind hátráltatták a politechnikai képzés kiterjesztését. (SZOKOLSZKY, 1958)

Az átalakítás utolsó fázisa Lengyelországot és Magyarországot érintette, bár ezekben az országokban is megkezdődött az erről való diskurzus már 1958-ban. Gomulka, a Lengyel Egyesült Munkáspárt első titkára egy 1958. szeptember 24-én elmondott beszédéből egy újabb érvet találunk, ami később sokszor előkerült (főleg szülőkkel való találkozókon) az iskolareform indoklásához: a középiskolából kikerülő, a felsőoktatásba nem bejutó diákok,

²¹ Közoktatási reform Csehszlovákiában (1958)

²² A közoktatás reformjának kísérleti tanéve Csehszlovákiában (1958)

szakmai előképzés nélkül nem találták helyüket a munkaerőpiacon. (ÁBENT, 1958: 1201) A nyolcosztályos általános iskolába bevezették a gyakorlati műszaki tevékenységet, középiskolába pedig a technikai munkát (heti 16, illetve 14 órában), továbbá iskolán kívüli szervezeteket is igyekezett bevonni az oktatásirányítás (szakszervezetek, üzemek, társadalmi szervezetek stb.), betakarítási munkák, nyári gyakorlatok, táborok keretében (DOBOSIEVITZ, 1964) – a hasonló szabadidő-szervezési formák egyébként valamennyi szocialista országban elterjedtek voltak. Magyarország volt az utolsó a reformfolyamat sorában, ahol az általános iskolákban már 1958-ban bevezették a Gyakorlati foglalkozás tantárgyat, ezt követően kísérletek zajlottak az 5+1-es rendszer meghonosítására, ami végül valamennyi középiskolában kötelező lett. A hatnapos iskolai hét egyik napján ezek szerint a tanulók termelési gyakorlaton vettek részt valamelyik termelőszövetkezetben, állami gazdaságban, üzemben (SOMOGYVÁRI, 2015c) – ez az oktatásszervezési forma hasonló volt az NDK-ban megfigyelt UTP-hez.

Összegzés

A magyar politikai vezetésnek a Szovjetunió mellett Csehszlovákia és NDK jelentett igazodási mintát, legtöbbször ezt a két országot említik példaként a különböző források, delegációkat is ide küldtek „tanulás” céljából.²³ A különböző iskolareformok gyakorlati megvalósításában több hasonlóságot is megfigyelhetünk, az alsóbb évfolyamokon általában az iskolán belül, tanműhelyekben és gyakorlókertekben oldották meg a politechnikai képzést, majd a felső középfokon vezették be az iskolán kívüli termelési gyakorlatot. A társadalmiasítás szintén közös jellemző: a pártvezetés az egész társadalom ügyévé tette a reformot, bekapcsolva a különböző ifjúsági szervezeteket (lásd a Szovjetunióból elterjedt tanulóbrigádokat, Komszomol- és pionír-mozgalmat). A gyakorlati bevezetést megjelenítő folyamat hasonló elemeket hordoz, a tézisek megjelentetésétől, a kongresszusokon át, a nyilvános vitáig és a törvénykezésig. A kutatás jelenlegi állása szerint a fentebb ismertetett diskurzusokhoz hasonló érvek, ellenérvek hangzottak el a magyar „iskolareform” kidolgozásának és bevezetésének időszakában, előbb a döntéselőkészítés nem publikus szakaszában, később a nyilvánosságban. Természetesen az igazolás, igazodás összefüggéseiben nem tudhatjuk, hogy ez mennyiben köszönhető a problémák azonosságának és mennyiben értékelhető az ideológia függvényeként. Az átalakítás a hatvanas évek közepére lényegében kudarcot vallott, mindenhol módosítottak az eredeti elképzeléseken – ez azonban már egy másik tanulmány tárgya lehet.

IRODALOM

A közoktatás reformjának kísérleti tanéve Csehszlovákiában (1958). Népszabadság, 16, 1958. szeptember 3., 6.

ÁBENT Ferenc (1958): Új elgondolások az iskolarendszer megreformálására. Pedagógiai Szemle, 8, 12. szám. 1193-1202.

ÁBENT Ferenc (szerk.) (1965): A közoktatásügy Európa szocialista országaiban. Tankönyvkiadó, Budapest.

²³ MNL OL 288 f. 33/1959/2. ö. e. MSZMP Politikai Bizottság. Az Iskolai Reformbizottság elnöke, Kállai Gyula az NDK-t és a Szovjetuniót említette a delegációk céljaként, máshol Csehszlovákia is szóba került ebben a kontextusban.

Az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának tézisei az iskola és az élet kapcsolatának erősítéséről és a szovjet közoktatási rendszer továbbfejlesztéséről (1958). Népszabadság, 1958. november 19., 7.

Az SZKP XXI. kongresszusa, 1959. január 27-február 5. (1959) Kossuth, Budapest.

BAJKÓ Mátyás (1962): A bolgár közoktatás reformja. Pedagógiai Szemle, 12, 4. szám. 445-457.

BÁTHORY Zoltán (2001): Maratoni reform. Önkonet, Budapest.

BORHI, L. (2001): Empire by Coercion: The Soviet Union and Hungary in the 1950s'. Cold War History, 1, No. 2. 47-72.

CSER Andor (1960): A bulgáriai iskolareform. Pedagógiai Szemle, 10, 9. szám. 809-812.

DARVAS Andor (1960): A politechnika szakos tanárok képzése és továbbképzése Csehszlovákiában. Pedagógiai Szemle, 10, 6. szám. 554-561.

DEWITT, N. (1961): Education and Professional Employment in the U.S.S.R. National Science Foundation, Washington.

DOBOSIEVITZ, S. (1964): A tanulóifjúság műszaki képzésének, tanórán kívüli munkálatokkal való kiszélesítése a Lengyel Népköztársaságban. In: Bori István (szerk.): A II. Politechnikai Nemzetközi Szeminárium Halléban. A Politechnikai Kutató Munkaközösség tájékoztatója, 5. szám. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 121-129.

FALUDI Szilárd (1958): A csehszlovák iskola-ügy új útjai. Köznevelés, 14, 23-24. szám. 553-555.

GATI, C. (2006): Vesztett illúziók. Osiris, Budapest.

Gesetzüber die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik (2. Dezember 1959). (1988) In: Kleßmann, C. (Hg.): ZweiStaaten, eineNation. Deutsche Geschichte 1955-1970. Göttingen. 568-570.

GORJUNOV, D. P. (1959): Barátok öröme. Népszabadság, 17. 1959. január 4., 11.

Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére (1960). Népszabadság, 1960. szeptember 4, 3-4.

KAIROV – GONCSAROV – JESZIPOV – ZANKOV (1960): Pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest.

KAIROV, I. A. (1963): The Reorganization of General Secondary Education. In: SHAPOVALENKO, S. G. (ed.): Polytechnical Education in the U.S.S.R. UNESCO, Paris-Amsterdam, 55-70.

KALMÁR Melinda (2014): Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer 1945-1990. Osiris, Budapest.

KELEMEN Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle, 53, 9. szám. 25-32.

Közoktatási reform Csehszlovákiában (1958). Népszabadság, 16, 1958. június 26., 6.

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár (röv.: MNL OL) 288 f. 5/67. ő. e. MSZMP Politikai Bizottság. Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. december 2-án tartott üléséről.

MNL OL 288 f. 33/1959/2. ő. e. MSZMP Politikai Bizottság. Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről.

MNL OL 288 f. 5/183. ő. e. MSZMP Politikai Bizottság. Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről.

RUDMAN, H. C. (1959): De-Emphasis of Academics in the USSR. The Elementary School Journal, 59, No. 5. 253-257.

SÁSKA Géza (2016): Az egységes és általános iskola megteremtése. Iskolakultúra, 26, 6. szám. 44-66.

SOMOGYVÁRI Lajos (2015a): Az 1958-as szovjet iskolareform. In: Márhoffer Nikolett – Szalacsi Alexandra – Szücs-Rusznak Karolina (szerk.): Iskola a társadalmi térben és időben VI. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs, 43-59.

SOMOGYVÁRI Lajos (2015b): A gyakorlati foglalkozás bevezetése az általános iskolában (1958-1965). Educatio, 24, 4. szám. 79-90.

SOMOGYVÁRI Lajos (2015c): Munkára nevelés a középiskolában (1958-1961): az 5+1-es képzés beindítása a Tabi Állami Általános Gimnáziumban. Múltunk, 60, 2. szám. 199-221.

SZABÓ Miklós (1998): A legitimáció történeti alakváltozásai. In: Fokasz Nikosz – Örkény Antal (szerk.): Magyarország társadalomtörténete, 1945-1989. I. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 118-147.

SZOKOLSZKY István (1958): Az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása a Német Demokratikus Köztársaságban. Köznevelés, 14, 23-24. szám. 551-552.

SZTÁLIN, I. V. (1952): A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban. Szikra, Budapest.

SZABÓ HAJNALKA PIROSKA

**ÁLTALÁNOS ISKOLAI TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEK
NŐI EMANCIPÁCIÓVAL KAPCSOLATOS TÉMÁINAK
ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE**

Összefoglaló:

A tanulmány általános iskolai történelemtankönyvek női emancipációs témáit vizsgálja és elemzi összehasonlító tankönyvelemzés módszerével. Alapvetően arra volt kíváncsi a szerző, hogy a kétezres évek után íródott történelemtankönyvekben – melyek az új évszázad kihívásaira próbálnak reflektálni – milyen mértékben érvényesül a női dimenzió, illetve megjelennek-e bennük a legújabb nőtörténeti kutatások eredményei. A tanulmány a női emancipáció tematika mentén egyrészt a történelemtankönyvek csoportos és globális kvantitatív és kvalitatív analízisét mutatja be, majd pedig a tankönyvek összehasonlító tartalomelemzését ismerteti.

Kulcsszavak: nőtörténelem, női emancipáció, tankönyvelemzés

Bevezetés

Kutatásomban általános iskolai történelemtankönyvek női emancipációval kapcsolatos témáit vizsgáltam és elemeztem. A vizsgálat legfőbb célja az volt, hogy feltérképezze a tankönyvi tartalmak tudományos megfelelőségét a nőtörténeti kutatások eredményeinek tükrében, illetve hogy felmérje a tankönyvek didaktikai gyakorlatát a nőtörténelemmel kapcsolatos ismeretek megértése és elmélyítése vonatkozásában. (DÁRDAI, 2002: 76-77) A kutatás kiemelten a női emancipáció történetének megjelenését vizsgálja, amely lakmuszpapírként mutatja meg az egyes történelemtankönyvek nőtörténettel kapcsolatos attitűdjeit.

Alaphipotézisem az volt, hogy a történelemtankönyvekben a női tartalmak/szemponatok nem kapnak kellő hangsúlyt, illetve, hogy a nőekkel kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek még mindig jelen vannak a tankönyvekben. A kutatás fundamentumát általános iskolai történelemtankönyvek jelentették, szakirodalmi háttérét pedig egyrészt a nőtudományok és a társadalmi nemek tudománya, ezen belül is a nőtörténetírás és a feminista/gender pedagógia, másrészt pedig a tankönyvelemzés elmélete adta. A tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciójának gerincét a Fischerné Dárdai Ágnes által kidolgozott tankönyvelemzési modell adaptációja adta, saját szempontokkal kiegészítve, mivel ez a vizsgálati szisztéma látszott a legoptimálisabbnak a mérési eredmények helytállóságának, megbízhatóságának biztosítása szempontjából.

Továbbá fontosnak tartottam, hogy a tankönyvek analízise minél szélesebb keresztmetszetű legyen, tehát a témaelemzés mellett didaktikai szempontok is érvényesüljenek a kutatás során, amit ez az elemzési modell teljes mértékben meg is valósít. A tankönyvek kiválasztásánál a reprezentatív minta érdekében a legmeghatározóbb tankönyvkiadók, azaz a Mozaik Kiadó, az Apáczai Kiadó, illetve a Nemzeti Tankönyvkiadó tankönyveire esett választásom. A tankönyvek tantervi háttérét a Nemzeti alaptanterv 2007/2012 verziói adták, melyekben már többször is tanulási célként fogalmazódik meg a nemek közötti egyenlőség alapelve. Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy ezek a tantervi célok milyen mértékben és formában realizálódnak a történelemtankönyvekben.

Az elemzés kutatómódszertani koncepciójának bemutatása

Az összehasonlító tankönyvelemzés vizsgálati metodikájának koncepcióját (kutatás tárgyát, típusát, fő-és alkategóriáit, az elemzés eszközeit és módszereit egy áttekintő táblázat mutatja be) (1. ábra). A tankönyvelemzés bázisát a kategóriák alkotják (Kategóriák és alkategóriák), melyeket a táblázat középső oszlopában soroltam fel.

1. ábra: Az összehasonlító tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciójának áttekintő táblázata

Mérés egysége	Elemzés típusa	Kategóriák és alkategóriák	Módszerek	Eszközök (Munkatáblázatok)
Téma Nőkkel kapcsolatos ismeretelemek	Didaktikai elemzés	1. Nőkkel kapcsolatos ismeretelemek 2. Struktúraelemek 2.1. Alapszöveg 2.2. Didaktikai apparátus (Üres helyek)	Terjedelemelemzés Frekvenciaelemzés	I.A I.B I.C I.D I.E
Téma Nőkkel kapcsolatos ismeretelemek	Didaktikai elemzés Témaelemzés	1. Tartalmi súlypontok 1.1. Konkrét női történelmi személyiségek (10 db alkategória) 1.2. Nőkkel kapcsolatos témák (11 db alkategória) 1.3. Női emancipáció (3 db alkategória)	Frekvenciaelemzés Kvalitatív tartalomelemzés Deskriptív-hermeneutikus elemzés	II.A II.B II.C II.D

Az elemzés legnagyobb egysége a nőkkel kapcsolatos ismeretelemek, ezen belül pedig a tartalmi súlypontok voltak, legkisebb egységként a szavak és szimbólumok funkcionáltak. A tartalmi súlypontok alapkategóriáját három kategóriára osztottam, ezek elemeit pedig további 24 alkategóriába soroltam be. A tankönyvek átolvasása után – a tankönyvi szövegek tartalma alapján – előbb listát, majd pedig katalógust állítottam fel a tartalmi elemekből.

Az első alapkategória esetében a mérés egysége a téma volt, amelyet didaktikai módszerekkel elemeztem. Ezt az alapkategóriát a nőkkel kapcsolatos ismeretelemek és a struktúraelemek alkották, az utóbbi csoportot alapszövegre és didaktikai apparátus fogalomkörére bontottam. A kutatás célja az első alapkategória vonatkozásában a női tartalmak tankönyvekben

megjelenő mennyiségi paramétereinek, illetve helyi értékeinek meghatározása, vagyis annak megállapítása volt, hogy a téma milyen szövegstruktúrában fordul elő. A didaktikai elemzés során terjedelem- és frekvenciaelemzést végeztem. A mérés eszközeiként az I. A; I. B; I. C; I. D; I. E munkatáblázatok szolgáltak, melyek a transzparencia igényét elégítették ki. A táblázatok a szöveges, illetve az illusztrációs női tartalmak terjedelmét és gyakoriságát mérték. Ez az elemzés készítette elő, illetve egészítette ki a második alapkategória vizsgálatát.

A második alapkategória elemzésénél a mérés egységeként szintén a témát határoztam meg. Ennél a vizsgálatnál a didaktikai elemzés mellett klasszikus témaelemzést is végeztem. A didaktikai analízishez terjedelem- és frekvenciaelemzést, a tartalmi súlypontok vizsgálata során kvalitatív tartalomelemzést, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszert alkalmaztam. A második alapkategória esetében a tartalmi súlypontok, melyeket három kategóriára osztottam: konkrét női történelmi személyiségek; nőkkel kapcsolatos témák; illetve női emancipáció (a további 24 alkategóriát lásd mellékletben). A kutatási cél a tartalmi súlypontok kategóriáinak és alkategóriáinak kvalitatív, illetve kvantitatív elemzése volt, illetve a téma súlypontjainak standard és attól eltérő megfogalmazásainak, megoldásainak megragadása. Ezeken kívül a szaktudományi hitelesség, illetve a didaktikai apparátus információs és orientációs vizsgálata fogalmazódott meg kutatási célként. A mérés eszközei a II. A; II. B; II. C; II. D munkatáblázatok voltak. A munkatáblázatok a fő- és alkategóriák gyakoriságát mérik a tankönyvi szövegekben. A munkatáblázatok elkészítése után végeztem el – a szakirodalomban megadott instrukciók alapján – a 12 történelemtankönyv vonatkozásában a kategóriák szerinti mérést. A tankönyvek mérési eredményeit kategóriánként összesítő táblázatokban rögzítettem. A tanulmány következő fejezeteiben a harmadik fő kategóriára (női emancipáció) vonatkozó kutatást, illetve annak eredményeit ismertetem.

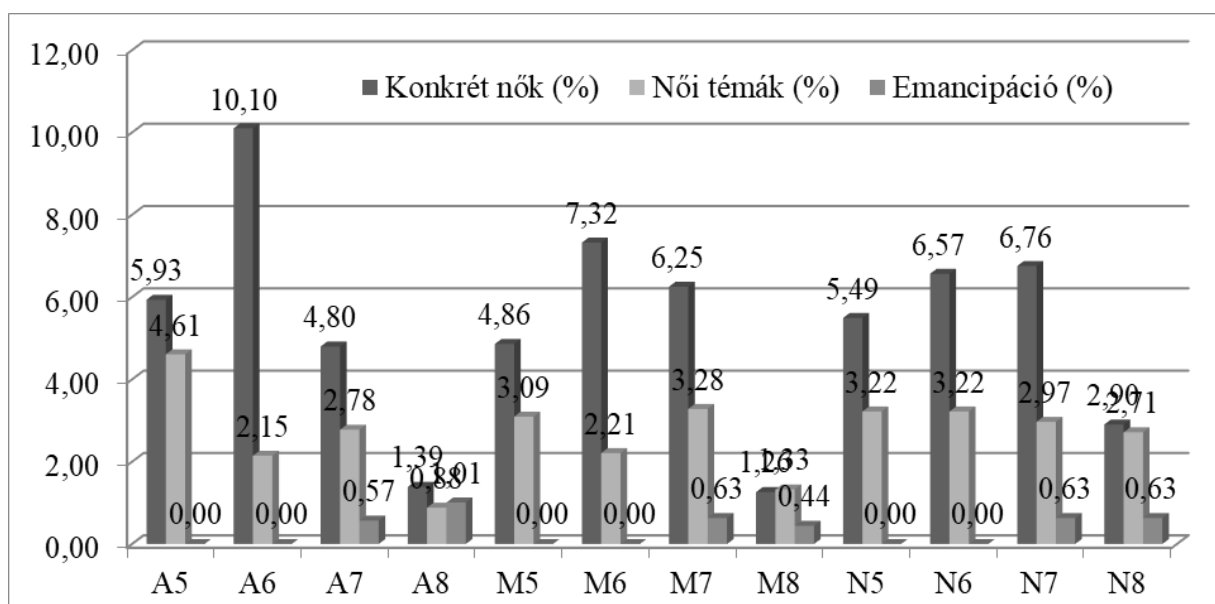
Tartalomelemzés a női emancipáció kategóriájának kvantitatív mérése alapján

A mérés a *Munkatáblázat II. A, B, C* alapján történt, a módszer frekvenciaelemzés volt, melynek végeredményeit az *Összesítő táblázat II. A, B, C* foglalja magában. A tankönyveket többször átolvasva, valamint a témára vonatkozó szakirodalomnak megfelelően, a tankönyvek nőkkel kapcsolatos témáinak tartalmi elemzését három kategória alapján valószínűsítettem meg: konkrét női történelmi személyiségek, nőkkel kapcsolatos témák, női emancipáció.

A kategóriákat alkotó elemeket a tankönyvek alapszövegéből és didaktikai apparátusából gyűjtöttem ki, vagyis ezek a tartalmi komponensek alkotják a tankönyvek által kinyilatkoztatott női témájú „tudáskánont”. (DÁRDAI, 2002: 102) A fő kategóriákon belül alkategóriákat is felállítottam, melyek a következők voltak a női emancipáció esetében: választójog, oktatás, egyéb.

Ez az úgynevezett „kategóriaszótár” (a három főkategóriába rendezett tartalmi súlypontok és a huszonnégy alkategória) jelentette a mérés tartalmi dimenzióját, illetve ugyanezen elemek előfordulási aránya a vizsgálat kifejtettségi aspektusát. A kifejtettséget mérő kvalitatív tartalomelemzés során arra kerestem a választ, hogy a különböző kategóriákba tartozó esszenciális elemek mekkora arányt képviselnek, vagyis a három fő kategória százalékos arányának megoszlását vizsgáltam a tankönyvekben (DÁRDAI, 2002: 103) (2. ábra). Ezt a mérést azért tartottam fontosnak, mivel a három kategória egymáshoz való viszonyát olvashatjuk ki az eredményekből, vagyis azt, hogy a női emancipáció témájának gyakorisági eredményei hogyan aránylik a két másik fő kategória gyakorisági adataihoz. A következő ábra világosan megmutatja, hogy az emancipáció kategóriája a legkisebb arányt képviseli a három női fő kategória közül.

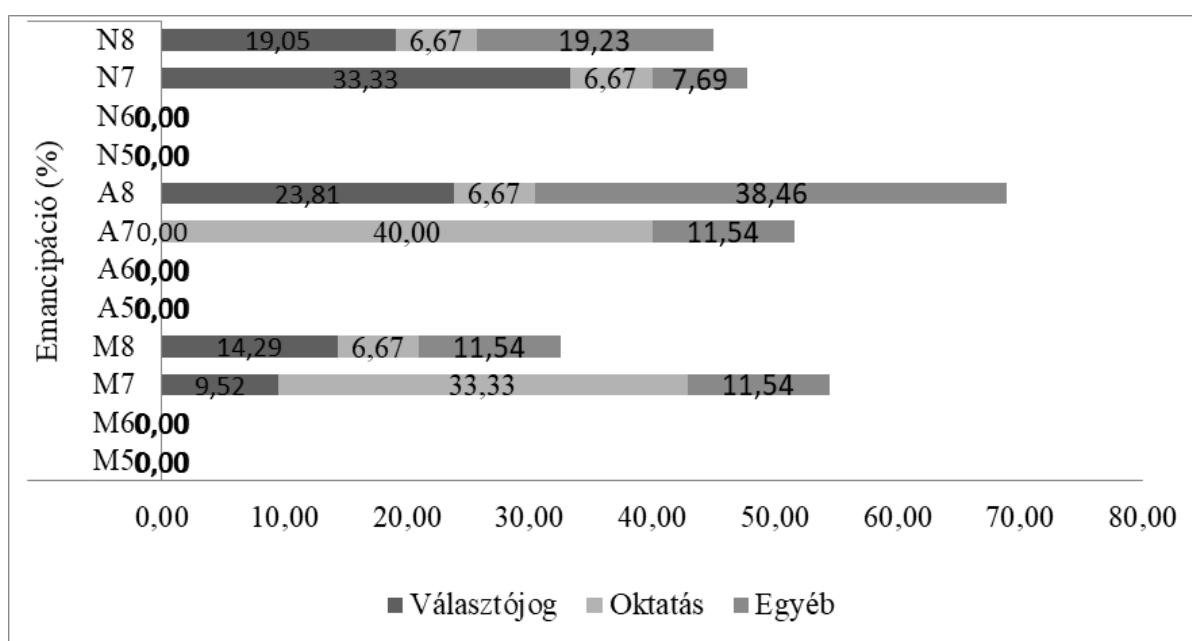
2. ábra: A tartalmi súlypontok gyakorisága a tankönyvekben (%)



Ha a három tankönyvkiadó eredményeit hasonlítjuk össze, akkor látható, hogy a legmagasabb érték 1% volt (A8), a legkisebb aránnyal pedig a Mozaik Kiadó nyolcadikos tankönyve rendelkezik (0,44%). (Ebben a kategóriában csak a hetedikes és a nyolcadikos tankönyveket lehetett vizsgálni.)

Az emancipáció kategóriáján belül az alkategóriák megoszlásának eredményei a következőképpen alakultak: Az összesített adatok alapján a legnagyobb arányban az egyéb kategória szerepel (42%), ezt követi a választójog témaköre (34%), majd pedig az oktatás témája (24%) (3. ábra).

3. ábra: A női emancipáció alkategóriáinak gyakorisága a tankönyvekben (%)



Mivel nagyon kevés elemszám található ezekben a kategóriákban, ezért megállapítható, hogy a női emancipáció témája fragmentáltan jelenik meg a tankönyvekben, vagyis a női egyenjogúsítási törekvések történeti fejlődési íve nem rajzolódik ki egyik tankönyvsorozat esetében sem.

Összehasonlító tartalomelemzés a női emancipáció kategóriájának kvalitatív vizsgálatára alapján

Ebben a fejezetben a tartalmi komponenseket elemeztem deskriptív-hermeneutikus (leíró-értelmező) módszer segítségével, illetve kutatói kérdések alapján, melyek a női emancipáció kategóriájának esetében a következők voltak:

1. A női emancipáció folyamata milyen tankönyvi témákban, milyen mélységben, illetve hogyan jelenik meg?
2. Megjelennek-e sztereotípiák (szelektivitás-kiegyensúlyozatlanság, elhallgatás, láthatatlanság, fragmentáció-izoláció, nyelvi előítéletesség) a női emancipáció témájával kapcsolatban?

Női emancipáció kategóriájának tartalmi elemzése

Először tehát azt néztem meg, hogy maga az emancipációs folyamat milyen tankönyvi témákban és hogyan jelenik meg.

A Mozaik Kiadó hetedik osztályos tankönyvében az emancipáció témája összesen négy alkalommal fordul elő (választójog kérdése a XIX. századi brit világbirodalom témájában, a nőnap eredete, női választójogért vívott harc, illetve a nőnevelés kérdése a kötelező elemi oktatás kapcsán). A legnagyobb terjedelemben, egy különálló olvasmányban foglalkozik a tankönyv a magyarországi nőmozgalommal (*Magyar „honleányok”*). Ez egyedülálló a három tankönyvkiadó esetében, mivel egyrészt ebben a témában magyar vonatkozású tartalmi elemek csak itt találhatóak meg, másrészt pedig a két másik tankönyvkiadónál a női egyenjogúsági kérdések mindössze egy-egy mondatban szerepelnek (7. évfolyamon). Az olvasmányban szó esik a reformkori kezdetekről, amikor is a nők ki akartak lépni hagyományos szerepeikből, politikai jogokat akartak elérni, továbbá tanulni szerettek volna, illetve szolgálni a hazájukat, ezért is nevezték őket honleányoknak. Ebben az olvasmányban egy női egyenjogúságról szóló kiáltványt is találhatunk. Végül pedig a nők diplomáért való küzdelméről kaphatunk információkat, *Harc a diplomáért* című fejezetben. Nyolcadik osztályban viszont fordított a helyzet, mivel a Mozaik Kiadó tankönyvében a nőmozgalom kérdéséről már kevesebb tananyagot találhatunk, és ezek az információk is szétszórta módon jelennek meg. A választójog kérdése többször felmerül a tankönyvben (*Európa az első világháború után; A politikai „oldalak”; Az őszirózsás forradalom*). Ezekon kívül a női emancipációról egy mondat szól a *Cserkészek, leventék*, illetve a *„dühöngő ifjúság”* című olvasmányban. Az állampolgári ismeretek témakörén belül az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, illetve az Alaptörvényt idézi a tankönyv, itt a nemek egyenjogúságáról szóló törvényekkel találkozhatunk.

Az Apáczai Kiadó esetében hetedik évfolyamon csak elszórt információmorzsák formájában szerepel a női emancipáció (liberalizmus témája, nők az egyetemi oktatásban), ezeken kívül pedig a lányok oktatására tér ki a tankönyv. Nyolcadik osztályban viszont egy tömbben találhatjuk a női egyenjogúsítással kapcsolatos tananyagot. A tankönyv *A nagy háború utáni társadalmi és gazdasági fordulat* című leckében ír részletesebben a nők helyzetének első világháborút követő változásairól, illetve azok következményeiről. Ezenkívül a tankönyv csak a választójog vonatkozásában jeleníti meg a női egyenjogúsítási mozgalom eredményeit (*Az őszirózsás forradalom; Bethlen István konszolidációs rendszere*). Ebben a

tankönyvben szintén megjelenik Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, ezzel összefüggésben pedig a nemek közötti egyenlőség, illetve a nők és férfiak házassághoz és család-alapításhoz való joga.

A Nemzeti Tankönyvkiadónál a női emancipációs mozgalom hetedik osztályban szintén nagyon töredezetten manifesztálódik. Napóleon törvénykönyve kapcsán említi meg a tankönyv a feleségek jogát, az ipari forradalom társadalmi változásait taglaló fejezetben pedig egy mondatot olvashatunk a női választójogról. A következő előfordulás az áprilisi törvények vonatkozásában található, szintén a választójoggal kapcsolatban. Egyetlenegy alkalommal szerepel nagyobb terjedelemben a női egyenjogúsítás témája, amikor a századfordulás társadalom tárgyalása során a tankönyv bemutatja a szüfrasset mozgalmat (*Harc a nők választójogáért*). Ezenkívül a női választójogról (Ausztrália története, dualizmus kora), valamint a nők egyetemi oktatásáról szóló szövegekkel találkozhatunk a tankönyvben. Nyolcadik évfolyamon a női emancipációs mozgalom története egy tankönyvi fejezetben belül jelenik meg a két világháború közötti időszak történelmét tárgyaló leckében. Többek között a nők politikai szerepvállalásáról, női foglalkoztatásról, szabadabb életmódról, divatról, női-férfi szerepek átértékelődéséről, illetve az emancipációs folyamat területi különbségeiről ír a tankönyvszerző. Ezenkívül csak három alkalommal fordul elő női egyenjogúsággal összefüggő tartalom a tankönyvben. (*A kormányzó: Horthy Miklós* című leckében a női választójogról, Kemál pasa köztársasága kapcsán a férfi-női jogegyenlőségről, illetve *Az alapvető emberi és polgári jogok* című részben a nemek jogegyenlőségéről van szó.)

A sztereotípiák tekintetében a Mozaik Kiadónál hetedik évfolyamon nyelvi előítéletesség fordul elő, a következő mondat esetében: „*Ezt elősegítette az is, hogy – a nők kivételével – a társadalom nagy része választójogot kapott.*” Tekintetbe véve azt, hogy a társadalom kb. ötven százaléka akkor is nő volt, ezért ez a megállapítás nem tekinthető helytállónak. Az elhallgatás sztereotípiája fedezhető fel abban, amikor a női választójog megadásáért tüntető angol nők témájánál a tankönyv elfelejti megemlíteni, illetve megmagyarázni a szüfrasset mozgalmat. Leginkább azonban az izoláció és a marginalizáció jellemző, hiszen legtöbbször az emancipációs folyamatról kiegészítő szövegben (*Munkások és ünnepek* című szöveg), illetve képalírásban („*A képen angol nők tüntetnek a választójog megadásáért*”) olvashatunk. A másik probléma, hogy a magyar nőmozgalom szintén csak egy olvasmányban, elkülönítve az „igazi történelemtől”, a tankönyvi téma végén jelenik meg. Nyolcadik osztályban nagyon kevés információ szerepel a női emancipációval kapcsolatban, és ezek is csak töredezetten találhatóak meg (elhallgatás).

Az Apáczai Kiadó hetedik tankönyvében a legjellemzőbb sztereotípia az elhallgatás, mivel a női egyenjogúsítás vonatkozásában csak utalásokat fedezhetünk fel, illetve magyarázatokkal sem találkozhatunk. Nyolcadik évfolyamon a „gyengébb nem” kifejezést olvashatjuk, amely ugyan idézőjelben van, de meglátásom szerint jobb, ha a tankönyvek elkerülik az efféle szóhasználatot, mert indirekt módon erősíthetik az előítéletességet. A láthatatlanság leginkább abban mutatkozik meg, hogy egy tankönyvi fejezetet leszámítva, a női emancipáció nem jelenik meg, különösen igaz ez a magyar történelem vonatkozásában. Annak ellenére, hogy a tankönyv szerzője külön foglalkozik a nők helyzetének XX. századi átalakulásával, a tankönyv további részében erre nem találhatunk példát.

A Nemzeti Tankönyvkiadó hetedik tankönyvében a következő mondatot olvashatjuk: „*A nők majd csak a XX. században kapnak választójogot.*” Véleményem szerint ez a megfogalmazás nem helytálló, mivel a kapni ige azt sugallja, hogy a nők a választójogot mindenféle előzmény (nőmozgalom) nélkül szerezték meg. Ugyanez a probléma a következő mondatnál is: „*A század végén a nők is elnyerték a választójogot, az elsők között a világon.*” Ezzel kapcsolatban a tankönyv egy kérdést is feltesz, melyben megjegyzi, hogy egy demokratikus országban mintegy természetes, hogy a nők is választójogosultak. Arra viszont nem kapunk választ, hogy a nőknek korábban miért nem volt választójoga (elhallgatás). A tankönyvben

összességében kevés tudásanyag jelenik meg a női emancipáció vonatkozásában, és ezek is csak fragmentáltan fordulnak elő. A nyolcadik osztályos tankönyv ugyanazokat a hibákat követi el, mint az Apáczai Kiadó tankönyve, mivel egy helyen, összesűrítve tárgyalja a női emancipáció témáját (izoláció). A tankönyv további részében bővebben már nem olvashatunk erről a témáról. A Horthy-korszakkal kapcsolatban ugyan megemlíti a tankönyv, hogy a nők ebben az időszakban már választhattak, azonban ennek előzményeit a tankönyv írója nem tárja fel (elhallgatás).

A női emancipációval kapcsolatos témák összehasonlító tankönyvelemzésének eredményei

Ebben a fejezetben a tizenkét tankönyv elemzése során megállapított legfontosabb összefüggéseket, mérésekkel alátámasztott kutatási eredményeket foglalom össze a női emancipáció témájával összefüggésben.

A női emancipáció kategóriájának kvantitatív mutatói

- A tartalmi súlypontok gyakorisági mérése alapján a konkrét nők csoportja (64%) fordul elő a legnagyobb arányban, ezt követi a női témák csoportja (32%). A legalacsonyabb értéket a női emancipáció témája érte el (4%).
- A vizsgált tankönyvekben a női emancipáció témája nagyon heterogén képet mutat. Az egyik jellemző megjelenési forma, amikor is a témával kapcsolatos információk fragmentáltan és röviden manifesztálódnak (M8, A7, N7). A másik pedig ennek éppen ellentéte, vagyis amikor a tankönyvek egy helyen, de hosszabban foglalkoznak a témával (M7, A8, N8).

A női emancipáció kategóriájának kvalitatív mutatói

- A tankönyvek leginkább a választójog kérdése kapcsán jelenítik meg női emancipáció témáját.
- A sztereotípiák vonatkozásában leginkább a láthatatlanság és az elhallgatás jellemző, hiszen összességében kevés ismeretanyag jelenik meg a női emancipáció témájával kapcsolatban.
- Ezek mellett a fragmentáció sztereotípiája feltűnő, hiszen a női egyenjogúsítás történelmi folyamata egyik tankönyvsorozat esetében sem rajzolódik ki.
- A marginalizáció tankönyvi gyakorlata pedig abban fedezhető fel, hogy nagyon gyakran a témával kapcsolatos ismeretelemek olvasmányokban, illetve kiegészítő szövegekben fordulnak elő.

Összegzés

A kvantitatív kutatás eredményeiből azt látszik kirajzolódni, hogy a női emancipáció története a vizsgált tankönyvekben nagyon röviden jelenik meg általában kétféleképpen, vagy többször és röviden, illetve ritkán és kompakt módon, amely egyértelműen a női emancipációval kapcsolatos ismeretelemek fragmentációját bizonyítja. A női emancipáció témájának tartalmi megjelenésére továbbá az jellemző, hogy a tankönyvi szövegekben izoláltan, a fő történelmi eseményektől élesen elkülönítve fordul elő. A téma tankönyvi súlytalanságát tovább erősíti az a tény is, hogy ezek többnyire didaktikai szövegekben fordulnak elő, leginkább kiegészítő textusokban. A tartalmi elemzés pedig arra mutatott rá, hogy a női emancipáció témáját a tankönyvek sztereotipikusan mutatják be, hiszen az egyenjogúsítás történelmi folyamata nem követhető nyomon egyik tankönyv esetében sem. További probléma, hogy a nőkkel szembeni előítéletek és sztereotípiák eredetének magyarázatai, vagyis azok tematizálása és historizálása csaknem teljesen hiányozik. Így a női emancipáció története töredezetten, illetve egyoldalúan

jelenik meg a történelemtankönyvekben, amely témának pedig elengedhetetlen szerepe lenne a nőtörténelem megértésének és elmélyítésének folyamatában.

Mindezeket összegezve megállapítható, hogy a női dimenzió tradicionálisan és sztereotipikusan manifesztálódik a történelemtankönyvekben, a legújabb nőtörténelmi kutatások eredményei nem jelennek meg bennük. Ugyan fel lehet fedezni egy tudatos szerzői szándékot a női tartalmak hangsúlyosabb szerepeltetésének tekintetében, azonban ezek reprezentálása koncepciótlan, illetve hiányoznak a szaktudományos alapok. Ebből pedig az következik, hogy a tankönyvek nem tudják teljes mértékben megvalósítani a Nemzeti alaptantervben megfogalmazott nemek közötti egyenlőség alapelvének céljait. Annak ellenére van tehát ez így, hogy napjainkban a nőtörténet kutatás a történettudomány egyik leginkább virágzó területe, a történettudományi kutatások szerves része, azok kiteljesítője, amely napról napra dinamikusan fejlődik, és mind jobban átformálja az előző korokról való ismereteinket. (AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI, 2015: 24) A jövő kutatási feladata, hogy ez a súlyos ellentmondás feloldásra kerüljön. Ennek érdekében pedig alapvető szaktudományos és didaktikai szempontok alapján ún. minimum konszenzusokat kellene megfogalmazunk, hogy a nők történelme mint egy jól átgondolt, egységes, koherens tananyag be tudjon épülni a történelemtankönyvekbe, ezáltal pedig a történelemoktatásba. (FISCHERNÉ DÁRDAI, 2006: 107-108)

Munkatáblázat – II. A
A konkrét nők alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Híres nők									
Konkrét nők névvel					Konkrét nők név nélkül				
~ férfiak-hoz	~ férfiak-hoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó	~ férfiak-hoz	~ férfiak-hoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó

Munkatáblázat – II. B
A női témák alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Nők általában										
Női szerepek a családban			Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Nőkép		Női munka	Oktatás	Társadalmi szerep	
Női szerepek a családban	Szexualitás, házasság	Minden napok			Női ábrázolás ált.	Női divat			Társadalmi, pol. tev.	Történelmi es.

Munkatáblázat – II. C
Az emancipáció alkategóriáinak gyakorisága

A mérés egysége: téma

Emancipáció		
Választójog	Oktatás	Egyéb

Összesítő táblázat – II. A
A konkrét nők alkategóriáinak gyakorisága (db-számban)

	Híres nők									
	Konkrét nők névvel					Konkrét nők név nélkül				
	~ férfiak-hoz	~ férfiak-hoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó	~ férfiak-hoz	~ férfiak-hoz, saját	~ saját jogon, pol.	~saját jog, egyéb	~ névadó
A5	22	7	5	37	7	9	1	0	3	3
A6	47	53	9	8	21	22	0	0	0	0
A7	15	0	39	2	15	4	0	0	0	1
A8	6	0	6	0	4	6	0	0	0	0
M5	8	2	0	28	21	13	3	0	2	0
M6	12	37	3	10	6	40	4	0	0	4
M7	11	1	49	10	6	19	2	0	1	0
M8	2	0	2	9	2	4	0	0	1	0
N5	19	15	2	32	4	11	1	0	3	0
N6	15	14	16	14	10	26	6	0	0	3
N7	13	12	39	10	20	10	2	0	0	1
N8	2	0	11	12	5	16	0	0	0	0

Összesítő táblázat – II. B
A női témák alkategóriáinak gyakorisága (db-számban)

Nők általában											
Női szerepek a családban			Nők helyzete, normák	Alárendeltség, áldozati szerep	Nőkép		Női munka	Oktatás	Társadalmi szerep		
Női szerepek a családban	Szexualitás, házasság	Minden napok			Női ábrázolás ált.	Női divat			Társadalmi, pol. tev.	Történelmi es.	
A5	13	6	5	15	6	11	4	2	4	2	5
A6	4	3	0	9	2	4	4	3	0	5	0
A7	3	3	3	5	5	0	5	7	1	1	11
A8	0	0	0	4	5	0	1	0	0	0	4
M5	11	4	4	7	2	6	2	2	4	1	6
M6	1	4	3	13	3	3	2	1	1	3	1
M7	2	3	2	12	4	0	9	7	2	5	6
M8	0	0	1	3	7	0	2	2	1	3	2
N5	13	5	4	6	3	8	1	0	1	0	10
N6	6	10	4	11	4	3	4	3	1	4	1
N7	5	0	1	11	4	2	2	10	0	4	8
N8	1	3	3	1	13	4	3	6	0	2	7

Összesítő táblázat – II. C
Az emancipáció alkategóriáinak gyakorisága (db-számban)

Emancipáció			
	Választójog	Oktatás	Egyéb
A5	0	0	0
A6	0	0	0
A7	0	6	3
A8	5	1	10
M5	0	0	0
M6	0	0	0
M7	2	5	3
M8	3	1	3
N5	0	0	0
N6	0	0	0
N7	7	1	2
N8	4	1	5

AZ ELEMZETT TANKÖNYVEK LISTÁJA

(Kódjelek: M = Mozaik Kiadó, A = Apáczai Kiadó, N = Nemzeti Tankönyvkiadó)

BÁNHEGYI Ferenc (2011): Történelem 7. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

BÁNHEGYI Ferenc (2012): Történelem 5. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

BÁNHEGYI Ferenc (2012): Történelem 6. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

BÁNHEGYI Ferenc (2012): Történelem 8. évfolyam. Apáczai Kiadó, Celldömölk.

BENCSIK Péter – HORVÁTH Levente Attila (2012): Történelem 8. A huszadik század története. Mozaik Kiadó, Szeged.

HORVÁTH Andrea – HORVÁTH Levente Attila (2007): Történelem 5. Az őskor és az ókor története. Mozaik Kiadó, Szeged.

HORVÁTH Andrea – HORVÁTH Levente Attila (2012): Történelem 6. A középkor és a kora újkor története. Mozaik Kiadó, Szeged.

HORVÁTH Levente Attila – KÖVÉR Lajos – PELYACH István (2007): Történelem 7. Az újkor története. Mozaik Kiadó, Szeged.

HORVÁTH Péter (2007): Történelem 5. az általános iskolások számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

HORVÁTH Péter (2008): Történelem 7. az általános iskolások számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

HORVÁTH Péter (2009): Történelem 8. az általános iskolások számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

HORVÁTH Péter – HÁMORI Péter (2008): Történelem 6. az általános iskolások számára. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

IRODALOM

AMBRUS ATTILA JÓZSEFNÉ KÉRI Katalin (2015): Lánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). Akadémiai doktori értekezés, Pécs.

DÁRDAI Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus, Budapest-Pécs.

FISCHERNÉ DÁRDAI Ágnes (2006): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: F. Dárdai Ágnes: Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás. II. kötet. A Történelem-tanári Továbbképzés Kiskönyvtára. XLI. Az ELTE BTK és a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának kiadványa, Budapest. 104-116.

SZÓRÓ ILONA

AZ AGRÁRVIDÉKEK EGYESÜLETI KÖNYVTÁRAINAK SZEREPE AZ ISKOLAI OKTATÁSBAN, AZ 1940-ES ÉVEKBEN

Összefoglaló:

A 20. század első felében, a nagykiterjedésű agrárvidékeken működő iskolák, általában nem rendelkeztek nagyobb könyvtári állománnyal. A képzéshez szükséges kiadványokat gyakran a helyi egyesületek biztosították a számukra. Az olvasókörök, gazdakörök a szépirodalmi alkotások mellett rendelkeztek népműveléssel, pedagógiával, egészségneveléssel foglalkozó munkákkal, természetismereti és földrajzi könyvekkel, történelmi írásokkal, életrajzokkal, lexikonokkal, állampolgári és gazdasági ismereteket bővítő kiadványokkal. Az egyesületi könyvtárak használatáról általában szigorú szabályok rendelkeztek, a helyi iskola számára azonban mindig hozzáférést biztosítottak, ami nagy segítséget jelentett az intézmény oktatási és nevelési feladatainak ellátásában.

Kulcsszavak: olvasókör, gazdakör, egyesületi könyvtár, tanító, iskolai nevelés

Az agrárvidékek kisvárosaiban, a falvakban, a tanyavilágban, a 20. század közepén összetett feladat hárult az iskolákra, melyek az oktatás mellett a helyi közösségi és kulturális élet fontos színteréül szolgáltak. Gyakran előfordult, hogy valamilyen lakossági tájékoztatóra, közéleti eseményre vagy istentiszteletre vették igénybe az oktatási intézményeket. Helyet adtak ünnepegeknek, műsoros rendezvényeknek, más esetben pedig a tanulók léptek fel, versekkel, dalokkal különböző települési programokon. A falvakban, a tanyák között, ahol más művelődési intézmény nemigen akadt, az iskola, és a tanító, aki sokszor egyedül képviselte a tanult értelmiséget, az egész lokális közösség számára különösen fontos tényezőnek számított. Ilyen tekintetben rendszerint csak egy partnerre, támogató tényezőre számíthatott, a helyi társadalmi egyesületre, olvasókörre vagy gazdakörre. Ezek kínáltak lehetőséget a lakosság számára a kulturális tevékenységre, a felnőttképzésre, a szabadidő igényes eltöltésére. Felvállaltak bizonyos gazdasági és érdekképviseleti feladatokat, hogy ezzel is segítsék a közösség összetartását, boldogulását. (SZATHMÁRY, 1947: 542-546; SZABÓ, 1995: 588)

A két intézmény között általában rendszeres együttműködés alakult ki. Számos esetben előfordult, hogy az iskola vagy az egyesület tevékenységét csak a másik segítségével tudta ellátni. Az olvasókörök és gazdakörök jelentős része megalakulásakor önálló székházzal még nem rendelkezett, így egy ideigaz összejöveteleihez a közeli iskola termét vette igénybe. Az egyesületek alapszabályai, alapvető dokumentumai elkészítéséhez, a működési engedély megszerzéséhez, egyéb hivatalos ügyei intézéséhez gyakran a tanító nyújtott segítséget. A nagyobb létszámú egyesületek keretén belül megalakuló ifjúsági csoportok, hogy részben önálló életet élhessenek, és ne zavarják az idősebb korosztályokat, rendszerint a tanító patronálása mellett, az iskola épületében tartották a rendezvényeiket. Ugyanakkor, az sem volt ritka jelenség, hogy a tanköteles gyerekek számának megnövekedése esetén a zsúfoltság csökkentése érdekében, a szomszédos egyesület ideiglenesen átengedte a székházát, hogy a felsőbb osztályok óráit ott tarthassák. Hasonló volt a helyzet, ha az oktatási intézményt elemi

csapás vagy háborús kár érte. A tanítás ilyenkor is a helyi olvasókör, gazdakör épületében folytatódott. (KONCZ, 2007: 134-135; NAGY, 1975: 381-383)

Az iskolák és a társadalmi egyesületek között szoros személyes kapcsolat állt fenn. A helyi iskolába, az olvasókörökbe, gazdakörökbe tömörülő lakosok gyermekei jártak. A tanulmányaikat befejező fiatalok számára a közösségi élet lehetőségét a kisebb településeken ugyancsak ezek a szervezetek biztosították. Fontos személyes összekötő kapcsot jelentettek a tanítók. Iskolázottságuk és tekintélyük révén nemcsak pedagógusként számítottak rájuk, hanem a falvak, a tanyak művelődési életének szervezőjét, a helyi társadalom összefogóját, szószólóját is keresték bennük. A tanítók és a civil egyesületek között általában folyamatos együttműködés alakult ki. A pedagógusok többsége ugyan nem lépett be tagként az olvasókörökbe, gazdakörökbe, de segítette az egyesületek kulturális munkáját, bekapcsolódott a különböző rendezvények, szórakoztató események, műkedvelő előadások szervezésébe, felnőttképző programokba. (LELÉNÉ, 1996: 261; T. KISS, 2000: 19)

Az oktatási intézmények és társadalmi egyesületek közötti kooperáció egyik tipikus formáját az jelentette, hogy az olvasókörök, gazdakörök könyvtárait a tanítók és a diákok szabadon használhatták. A kisebb települések, a külterületi lakott helyek iskolái gyakran csak szerény könyvkészlettel rendelkeztek, számos olyan kiadvány hiányzott, amire a gyerekeknek a tanuláshoz és a művelődéshez szüksége lett volna. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium ugyan elvben nagy hangsúlyt helyezett rá, hogy az oktatási intézményeknek legyen megfelelő könyvtárak. A gyakorlatban azonban ezt a célt az anyagi források korlátozottsága miatt nem sikerült maradéktalanul megvalósítani. Az iskolákban két külön könyvtár működött. A tanári könyvtár elsősorban tudományos műveket, pedagógiai irodalmat és különféle kézikönyveket tartalmazott. Ezeket a pedagógusok gyakran a lakásukban tartották. A tanulók rendelkezésére álló, ifjúsági könyvtár általában vegyes összetételű volt, legnagyobb részt ismeretterjesztő munkákból, gyermek-, ifjúsági- és szépirodalmi művekből, foglalkoztató kiadványokból állt. Rendszerint volt még egy harmadik könyvkészlet is az oktatási intézményekben, a kölcsönözhető tankönyvek, melyeket a szegényebb diákok kaptak a tanév időtartamára, és amelyet az év befejeződésével vissza kellett adniuk. (TÓTH, 1971: 116)

Az iskolai könyvtár fő funkciója a tudás bővítése, és az erkölcsi, esztétikai és állampolgári (hazafias) nevelés volt. Emellett az önálló tájékozódás, ismeretszerzés elsajátítása, az egyéni érdeklődés felkeltése, elmélyítése, a szabadidő élményszerű eltöltése is fontos szempontnak számított. Mindez együtt biztosította a személyiségformálás, készségfejlesztés lehetőségét. A tanítás során nagy szerep jutott a könyvtárnak, az iskolában közösen feldolgozott műveknek, illetve az órai anyagot kiegészítő házi olvasmányoknak. A kiadványok jelentős mértékben segíthették az adott téma iránti érdeklődés fokozását, az ismeretek elmélyítését. A tankönyv csak tárgyyszerű vázlatossággal ismertetett egy-egy kérdést, míg a szemléltető anyag, a kiegészítő olvasmány érthetőbbé és átélhetőbbé tette a diák számára, amiről szó volt. Ilyen tekintetben az életrajz, az útleírás, a történelmi regény, a szépirodalom olvasása kiegészítette a tananyagot, és fontos szerepet játszott a nevelési célok megvalósításában is. (SZABOLCS – KATONA, 2006: 332-333; TÓTH, 2001: 17-18)

Az oktatási intézmények könyvtárainak állományát azonban nem frissítették rendszeresen, így a szakkönyvek, ismeretterjesztő kiadványok gyorsan elavultak, az ifjúsági és szépirodalmi művek pedig idővel kiolvasottá váltak. A tanfelügyelői ellenőrzések soránszámos esetben megállapították, hogy az iskolai könyvtárak nem korszerű, nem tudja kellő mértékben segíteni az oktató, nevelő munkát, de nem álltak rendelkezésre megfelelő készletek, hogy a hiányokat pótolják, az állományt nagyobb számban új kiadványokkal töltsék fel. Maguk az intézmények is igyekeztek fejleszteni a könyvtárakat. Sok helyen a beiratkozáskor alacsony összegű hozzájárulást kértek a tanulóktól, ami évenként legalább néhány új könyv beszerzését lehetővé tette. Nem volt ritka, hogy a tanítók a saját költségükre vásároltak meg egy-egy fontosabb kiadványt. Érkeztek kisebb adományok, pénz vagy könyv formájában a volt diákoktól,

tanároktól, a települési vezetőktől, az egyházak, illetve különböző társadalmi szervezetek helyi képviselőitől, ez azonban tervszerű, kiszámítható könyvtárfejlesztést nem tett lehetővé. A gazdasági válság vagy a második háború időszakában pedig, amikor a legnagyobb szükség lett volna az ilyen külső segítségre, a körülmények miatt ez a támogatás is elapadt. (SZILÁGYI, 1991: 150; SZERAFINÉ, 2007: 47-48)

A nehézségeken, a könyvhiányon általában az sem segített, hogy a kistelepüléseken működő népkönyvtárak szerény anyagát is gyakran az iskolában helyezték el (vagy a községházán), és kezelésével a tanítót bízták meg. Ezeket, az esetenként csupán néhány tucat könyvből álló készleteket csak korlátozott mértékben lehetett felhasználni az oktatásban, a hiányzó művek pótlására. Az iskolai tanári és ifjúsági könyvtárak állományát ugyanis kizárólag meghatározott kiadványokkal lehetett gyarapítani. A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium szigorúan meghatározta, milyen könyvek felhasználásával folyhat az oktató, nevelő munka. Külön könyvjegyzékeket adtak ki, amelyeket időről-időre megújítottak. A korzakra vonatkozó első ilyen jegyzék 1926-ban jelent meg, az utolsót pedig a 6-15 éves korosztály számára 1946-ban adták ki. Ezek tartalmazták, hogy melyek az oktatási intézmények számára beszerzendő, illetve beszerezhető kiadványok. (MÉSZÁROS, 1994: 10-11; DÁN, 2002: 12-13)

A második világháború súlyos csapást mért a magyar könyvtári hálózatra. A fegyveres harcok (belövés, bombázás), illetve a zavaros közviszonyok és katonai beszállások következtében a települési, az egyesületi vagy az iskolai könyvtárak állományának jelentős része elpusztult, a felszerelés tönkrement, a könyveket széthordták, vagy 1944-1945 telén eltűzték. A népkönyvtárak 70%-a, az iskolai könyvtárak 60%-a szenvedett számottevő mértékű károkat. A helyzetet tovább nehezítette, hogy a háború alatt, majd az azt követő időszakban a könyvtárak állományát központilag kiadott selejtezési rendeletek tizedelték. Az 1940-es évek első felében a zsidó szerzők műveit kellett eltávolítani. A második világháború után a szélsőjobboldali szellemiségű, demokráciaellenes vagy szovjetellenes írásokat gyűjtötték be. Később kiemelték a nacionalista felfogásúnak, polgári ízlésűnek bélyegzett könyveket, a vallásos munkákat, majd számos, a népi irodalom körébe tartozó művet, ifjúsági regényt, mesét és mondát is. A selejtezés a szélsőséges nézetek, az elavult szakmai és ismeretterjesztő írások, a kevésbé értékes irodalmi anyagok eltávolítása esetében indokolt volt. Ezekkel együtt azonban nagyon sok, az oktatást, a szemléletformálást, az igényes szórakozást segítő mű is eltűnt az iskolai könyvtárakból. (TÓTH, 2001: 11; DÁN, 2002: 14)

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium már 1945-ben lépéseket tett az iskolai és a települési könyvtárak újraszervezésére, ehhez azonban kezdetben nem állt rendelkezésre kellő nagyságú könyvkészlet. Később más állami szervek, és különböző tömegszervezetek is bekapcsolódtak ebbe a munkába, de ezek gyakran egymástól függetlenül tevékenykedtek. A központi támogatás csak 1947-től öltött jelentősebb méreteket, de így is csak szerény állományt, általában 30-50 könyvet tudott a minisztérium egy-egy intézménynek juttatni. Támogatást kaptak az egyesületi könyvtárak is, rendszerint 50 kötetes adományok vagy 50-100 kötetes vándorkönyvtárak kihelyezése formájában. Az ekkoriban kiosztásra kerülő kiadványok között azonban már egyre nagyobb helyet foglaltak el népi demokratikus szemléletű és a baloldal világnézetét és ízlésvilágát tükröző politikai szempontok szerint összeválogatott munkák. Ráadásul a könyvtárak fejlesztése, az új könyvekkel való ellátás nem volt folyamatos. (KISS, 2000: 77; KOVALCSIK, 2003: 76-77)

Az olvasókörök, gazdakörök szinte mindenütt támogatták a helyi iskolában folyó oktatást, nevelést és kulturális tevékenységet. Számos szervezet az alapszabályában rögzítette, hogy könyvtárával segíti a szomszédos oktatási intézményt, illetve, hogy a kiemelkedő tanulók jutalmazására felajánl bizonyos számú könyvet. Gyakran bekerült az alapszabályba, hogy ha az egyesület olyan helyzetbe kerülne, hogy kénytelen lenne felosztatni önmagát, a könyvtárát át fogja adni az iskolának. Az iskolai könyvtárak viszonylag egységes,

központilag meghatározott anyagával szemben, az egyesületi könyvtárak erősebb lokális kötődéssel rendelkeztek, igyekeztek alkalmazkodni a helyi lakosok érdeklődéséhez, miközben maguk is alakították a kulturális igényeket. (OLASZ – SZÓRÓ, 1999: 138-139)

Az egyesületi könyvtárak látogatása jelentősen kibővítette az iskola nyújtotta művelődési lehetőségeket, szélesítette a diákok látókörét, általában fokozta a könyv, az olvasás iránti érdeklődést. Az olvasókörök és gazdakörök könyvei között számos olyan kiadvány akadt, amelyek szerepeltek az oktatási tárca által az iskolák számára összeállított ajánlójegyzékeken. Ez elsősorban azért volt lehetséges, mert az egyesületek, könyvkészletük döntő részét szintén a Vallás- és Közoktatásügyi, illetve a Földművelésügyi Minisztériumtól kapták. Ezeket a készleteket a kulturális kormányzat szempontjai alapján állították össze, melyek bizonyos tekintetben különböztek ugyan a fiatal korosztálynak szánt és konkrét pedagógiai célokat szolgáló kiadványoktól, más összefüggésben viszont (világnézet, közérkölc, igényes stílus) megfeleltek az iskolai elvárásoknak is. Ezen túlmenően, az egyesületeknek az egész helyi közösséget átfogó közfeladataira való tekintettel, illetve a rendelkezésre álló minisztériumi anyag korlátozottsága miatt az olvasóköröknek, gazdaköröknek juttatott könyvek között is gyakran előfordult a fiataloknak ajánlható verseskötet, mese- és mondagyűjtemény, ifjúsági regény, ismeretterjesztő kiadvány. (BECK, 1985: 244-245)

Az agráregyesületek könyvtárainak állománya vegyes összetételű volt. A két fő csoport, a szépirodalmi művek és a gazdasági szakkönyvek mellett jelentős számú történelmi témájú kiadványt, állampolgári ismeretekkel foglalkozó művet, természetrajzi és földrajzi munkát, útleírásokat, életrajzokat, közhasznú ismereteket (egészségügy, technika) tartalmazó írásokat, kézikönyveket, lexikonokat tartalmazott. Az olvasókörök anyagában általában nagyobb helyet foglalt el az irodalom és a történelem, míg a gazdakörök rendszerint több gazdálkodást segítő kiadvánnyal rendelkeztek, de éppen a kormányzati adományok révén, mindkét szervezeti formánál megtalálható volt szinte minden könyvtípus. Az irodalmi művek általában 50-55%-ban, a gazdaság területét tárgyaló munkák 20-30%-ban, a történelem és a társadalomismeret kérdéseiről szóló írások 10-15%-ban, a természettel kapcsolatos, illetve az ember testi, lelki, szellemi életével foglalkozó kiadványok pedig 5%-ban fordultak elő. (G. TÓTH, 1987: 290; HAJDÚ, 1977: 22)

Az olvasókörök, gazdakörök egy része nem rendelkezett nagyobb kötetszámmal csak átlag 150-300 könyvvel. Szerény anyagi lehetőségeik mellett az állomány bővítése, frissítése komoly akadályokba ütközött, és a történelmi események, a politikai változások okozta veszteségek (háborús kár, selejtezések) az egyesületi könyvtárakat is sújtották. Mindezzel együtt azonban gyakran még így is nagyobb és színvonalasabb készlettel rendelkeztek, mint a kistelepüléseken működő népkönyvtárak. Az irodalmi anyag harmadát a magyar és a világ-irodalom klasszikus művei alkották, további egyharmadot pedig irodalmilag elismert, az adott korban népszerű munkák tettek ki. Az állománynak csak egyharmada volt kevésbé értékes lektűr, romantikus, szentimentális vagy népies írás, illetve ezen belül néhány százaléknyi ponyva. A színvonal megőrzését, természetesen a korszak ízlésének megfelelően a minisztériumi adományok és az egyesületekbe ideiglenesen kihelyezett vándorkönyvtárak biztosították. (BECK, 1985: 244-247)

Az egyesületi könyvtárakat a tagság ingyen használhatta. A település vagy külterületi kör esetén, a határrész 16 év feletti tagjai általában éves beiratkozási (hozzájárulási) díjat fizettek, ami rendszerint nem volt nagy összeg (1 P, majd 1 Ft). A legtöbb helyen egy személy egyszerre 1 könyvet kölcsönözhetett, 2 hétre. Bizonyos egyesületeknél, ahol más bevételi forrás nem állt rendelkezésére, és a nagyobb könyvtári forgalom miatt több pénzt kellett fordítani a könyvek állagának megóvására, illetve az állomány frissítésére, ott kölcsönzési díjat is kértek, ami kötetenként többnyire 10-20 fillért tett ki. Generális szabályként 16 év alatti személy nem kölcsönözhetett az olvasóköri, gazdaköri könyvtárakból. Ez alól kivételt képezett, ha az apa a kör tagja volt, és az ő jogán, a hozzájárulásával vett ki könyvet a gyerek.

A másik kivételt az egyesületek által patronált iskolák diákjai jelentették, akik szintén hozzáférhettek a szervezetek könyvtáraihoz, ha a szüleik nem voltak köri tagok, akkor a tanító felelősségvállalása mellett. (BECK, 1985: 245-246; HAJDÚ, 1977: 120)

Az iskolás gyerekek kölcsönzései általában nem zavarták az egyesület felnőtt tagságának olvasási szokásait. Részben, mert az egyes korosztályok rendszerint más jellegű kiadványokat kerestek, részben pedig, mert az agrárvidékek lakossága jellemzően a mezőgazdaságban kevesebb feladatot adó 3 téli hónapban olvasott, vagyis az éves könyvtári forgalom 40%-a december-februárra esett. Más időszakokban, a kora reggeltől késő estig tartó szezonális munkák alatt erre nem maradt ideje. Az iskolaév viszont szeptembertől májusig terjedt, így a diákok kölcsönzései időben egyenletesebben oszlottak el. (PERNECZ, 1981: 73)

Az egyesületi könyvtárak használatát az iskolák diákjai részéről a két intézmény közötti, bizalomra épülő együttműködés tette lehetővé. Az olvasókörök, gazdakörök nagy gonddal vigyáztak a könyveikre. A szerényebb anyagi lehetőséggel rendelkező szervezetek esetében a könyvállomány az ingó vagyon egyik legfontosabb részét képezte. A tanítóval való kapcsolat révén azonban biztosak lehettek abban, hogy a tanulók is odafigyeljenek. A kölcsönzött példányok ne vesszenek el, ne rongálódjanak meg, a bepiszkolódás ellen csomagolják papír borítót tegyenek rájuk, és az előírt időben visszavigyék azokat az egyesületekhez. Az oktatási intézmények részéről pedig fontos szempont volt, hogy csak megfelelő tartalmú kiadványok kerüljenek a gyerekek kezébe. Erre elsősorban a köri könyvtáros ügyelt, aki minden kötetet ismert, és csak akkor kölcsönözte azokat diákoknak, ha azok az iskolák esetében előírt szempontoknak is megfeleltek, szemléletükben szélsőségektől mentes, a fennálló rendszerrel lojális, hazafias üzenetet hordoztak, nem estek kifogás alá a hivatalosan elfogadott erkölcsi elvek tekintetében és stílusuk nem sértette a közízlést. (SZERAFINNÉ, 2007: 51)

Az irodalmi alkotások között, a klasszikusoktól, a divatos szerzőkön keresztül az ifjúsági művekig mindenki megtalálhatta az őt érdeklő kiadványt. A történelmi munkák sorában, a tudományos művek mellett nagyszámú életrajz, helyismereti írás, szociográfia szerepelt, és számos olyan, a diákok által is forgatható történelmi regény, amely egy-egy korszak világát, élvezhető, átélhető formában adta vissza. Az egyesületek könyvei felhasználhatóak voltak az állampolgári ismeretek bővítésében, a hazafias nevelésben, illetve a demokratikus szemlélet kialakításában. Az agrárvidékek iskoláiban a gyakorlati életre nevelés, a gazdasági ismeretek és készségek fejlesztése különösen nagy hangsúlyt kapott. Az egyesületek nagyszámú gazdasági könyvvel rendelkeztek, melyek között komoly szakmunkák és az általános tájékozódást segítő, ismeretterjesztő írások is voltak. A tanulók világképének szélesítésében fontos szerepet játszottak a természetismereti, a földrajzi témával, az útleírással foglalkozó, illetve a technika vívmányait bemutató kiadványok. A tanító és a diákok számára egyaránt jó szolgálatot tettek az ember testi, lelki, szellemi állapotával foglalkozó írások, az életmód és egészség, a családi élet és gyermeknevelés, a pedagógia és az erkölcs kérdéseit tárgyaló munkák. (MÉSZÁROS, 1994: 11-12)

Az egyesületi könyvtárak igénybe vétele jelentős segítséget nyújtott az iskolák számára a konkrét közoktatási feladatok mellett folytatott kulturális tevékenység során. Az oktatási intézmények felnőttképzés területén is fontos feladatokat láttak el. A különböző közismereti vagy gazdasági tanfolyamok résztvevői számára az oktatási hatóságok ugyan központilag biztosítottak tankönyveket, de a szemléltetéshez, az anyag elmélyítéséhez, valamint az egyéni (önképzőköri) munkához már általában az olvasókörök, gazdakörök könyvtárát használták. Az iskolák által szervezett ünnepségekhez, műsoros rendezvényekhez, gyermeknapokhoz, szórakoztató programokhoz, műkedvelő színjátszó produkciókhoz szintén gyakran igénybe vették az olvasókörök, gazdakörök könyvállományát, foglalkoztató kiadványokat, sporttal, játékokkal kapcsolatos műveket, versesköteteket, gyermek- és ifjúsági színdarabok szövegeit. (SZABÓ, 1995: 588; SZILÁGYI, 1991: 288)

Az 1940-es években az agrárvidékek kistelepüléseiben működő helyi kulturális intézmények, az iskolák, és a közelükben lévő társadalmi egyesületek általában szoros kapcsolatot áptak egymással. A különböző egyéb támogatási formák mellett az olvasókörök, gazdakörök nagy segítséget nyújtottak az oktatási intézményekben folyó pedagógiai munkához azzal, hogy lehetővé tették könyvtárak használatát a tanítók és a diákok számára. Ez nemcsak a tananyag átadását és a nevelési célok megvalósítását könnyítette meg, hanem szélesebb lehetőségeket biztosított az iskolák számára egyéb kulturális feladataik, közösségi tevékenységük során.

IRODALOM

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

DÁN Krisztina (2002): Iskolai könyvtári ismeretek. Könyvtári Intézet, Budapest.

G. TÓTH Ilona (1987): Az oktatás és közművelődés története. In: Hegyi András (szerk.): Algyő és népe. Szeged Megyei Város Tanácsa – Somogyi Könyvtár, Szeged. 287-308.

HAJDÚ Géza (1977): Vásárhelyi egyletek és könyvtárak 1827-1944. Somogyi Könyvtár, Szeged.

KISS Jenő (2000): Emlékek, élmények, észrevételek – az ötven éves közművelődési könyvtárügyről. Könyvtári Figyelő, 46, 1-2. szám. 76-83.

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.

MÉSZÁROS István (1994): Iskolai könyvtárak a magyar neveléstörténetben. Könyvtáros-tanárok Füzete 1. Bod Péter Társaság, Budapest.

NAGY Gyula (1975): Parasztélet a vásárhelyi pusztán. Békés Megyei Múzeumok Igazgatósága, Békéscsaba.

OLASZ Lajos – SZÓRÓ Ilona (1999): Olvasókörök, gazdakörök társadalmi szerepe a Dél-Alföldön az 1940-es években. Alföldi Tanulmányok, 23, 17. szám. 131-149.

PERNECZ Gyula (1981): Az olvasó mozgalom hagyományai Győr-Sopron megyében. In: Zöld Ferenc (szerk.): Kisalföldi könyvesházak. Győr-Sopron Megyei Tanács, Győr. 67-76.

SZABÓ Tibor (1995): Oktatás és közművelődés. In: Kövér Lajos – Tóth Sándor László (szerk.): Kiskundorozsma. Somogyi Könyvtár, Szeged. 574-615.

SZABOLCS Ottó – KATONA András (2006): Történelem tantárgy-pedagógiai olvasókönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SZATHMÁRY Lajos (1947). Egy önkéntes ügyvezető emlékeiből. Új Szántás, 1, 8-10. szám. 542-546.

SZERAFINNÉ SZABOLCSI Ágnes (2007): Kultúrpolitika, iskola, könyvtár. A kultúrpolitika hatása Nyíregyháza középfokú iskolai könyvtáira a két világháború között. Nyíregyháza.

SZILÁGYI Imre (1991): A volt Sóshalmi Ifjúsági Egylet története 1911-1984. Sóshalmi Olvasókör, Hódmezővásárhely.

T. KISS Tamás (2000): A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből. Új Mandátum, Budapest.

TÓTH Béla (1971): Az első világháborútól a község felszabadulásáig. In: Juhász Antal (szerk.): Tápé története és néprajza. Tápé Község Tanácsa, Tápé. 91-117.

TÓTH Gyula (2001): Iskolai könyvtár, szakkönyvtár, forrásközpont. In: Celler Zsuzsanna (szerk.): Az iskolai könyvtár. Könyvtáros-tanárok kézikönyve. OPKM, Budapest. 7-26.

UHERKOVICH ORSOLYA RÉKA

CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉS TARTALMAI A POLGÁRI ISKOLAI TANTERVEKBEN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

Összefoglaló:

Készülő PhD dolgozatom részeként, tanulmányomban azt vizsgálom, hogy a két világháború között érvényben lévő polgári iskolai tantervekben hogyan jelentek meg a családi életre nevelés tartalmi. Dolgozatom elméleti háttérét Horánszky Nándor, Mészáros István, Simon Gyula, Tóth Gábor tantervelméleti írásai adták. A források és a tantervek feldolgozásához a dokumentumelemzés, másodelemzés módszerét választottam. Kutatásom feltárja, hogy milyen tartalmakon keresztül közvetítették az iskolákban a családi életre nevelést. Mindegyik tantervnek található olyan elemei, amelyek a családi életre neveléssel kapcsolatos ismereteket közvetítették a vizsgált korszak polgári iskolai és tanítóképzős diákjainak.

Kulcsszavak: tantervkutatás, oktatástörténet, családi életre nevelés

„Az ember testi és lelki művelése a család és az iskola munkája.”²⁴

Kutatási témám a családi életre nevelés a két világháború között. Kutatásom célja mélységében vizsgálni a választott témát a választott korszakban, valamint a szinkron neveléstörténeti ismereteket gazdagítani, egy olyan témakörben, amely egyelőre még kevésbé kutatott. Munkám során megvizsgálom, hogyan tematizálta a szaksajtó a család, családi szerepek, családon belüli nevelés fogalmát. A szaksajtó mellett az oktatás meghatározó alapidokumentumait, a tanterveket is vizsgálatom tárgyává teszem.

Kutatásomban a következő kérdésekre keresem a választ:

- Hogyan jelent meg a vizsgált korszakban a családi életre nevelés a pedagógiai szaksajtóban?
- Milyen elveket, módszereket tartottak fontosnak a szakemberek, a családi életre nevelés témakörében?
- Hogyan tematizálta a pedagógiai szaksajtó a családi életre nevelés kérdéskörét a vizsgált időszakban?
- Milyen diskurzusok jöttek létre a családi életre nevelés témakörében?
- A korszakban érvényben lévő népiskolai, a polgári iskolai és a tanítóképző intézeti tantervek milyen tartalmakkal segítették a családi életre nevelést a vizsgált korszakban?

Kérdéseimre a következő változók alapján keresem a választ:

1. Gazdasági és háztartástani ismeretek.
2. Nemi, társadalmi szerepek a családban, női és férfi feladatmegosztás a családban, családi hierarchia, férj és feleség érzelmi viszonya, gyermeknevelés.
3. Család szerepe a társadalomban, családnak, mint a társadalom alapegységének hatása a társadalom jövőjére.

²⁴ Tanterv az elemi népiskola számára / [kiad. a] vallás- és közoktatásügyi miniszter. Budapest: Egyet. Ny., 1925. 16.

Ebben a munkámban készülő PhD dolgozatom részeként azt mutatom be, hogy a két világháború között érvényben lévő polgári iskolai tantervekben hogyan jelentek meg a családi életre nevelés tartalmai. Elsősorban kvalitatív elemzésre vállalkozom, de kvantitatív adatokat is feltüntetek elemzésemben. Azért látom indokoltnak az egyes változók megjelenési gyakoriságát is bemutatni, hogy az egymáshoz viszonyított arányukról is képet kaphassunk.

Tantervelméleti, szakirodalmi háttér

Kutatási kérdéseimre, a szakirodalom tanulmányozása nyomán, három iskolatípus tanterveiben kutattam a válaszokat. Jelen tanulmányomban a címben feltüntetett iskolatípus tanterveiben elért eredményeimet mutatom be.

A polgári iskolák tanterveit azért tanulmányoztam, mert a népiskolák után a legszélesebb társadalmi, jelesül a kispolgári rétegek iskoláztatását, tanulmányait határozta meg a vizsgált korszakban, és mert nem kötik a gimnáziumokhoz hasonló hagyományok, ezért az étellel való kapcsolatra, gyakorlatiasságra, hasznosságra törekszik. Egyfajta közbülső típust jelent a népiskola és a középiskola között. (SIMON, 1983: 93) Már az 1868-as népoktatási törvény megfogalmazta a népoktatási tanintézetek körét, amely az elemi és felsőbb népiskolát, a polgári iskolát és a tanítóképzőt jelentette. (TÓTH, 1999: 12) Ezért is indokoltnak látom ennek a három iskolatípusnak a tanterveit vizsgálni.

Polgári fiú és polgári leányiskolák számára eltérő tartalommal külön tantervek jelentek meg, amelyek függetlenül attól, hogy fiúk, vagy lányok számára készültek, figyelembe vették az előzetes ismereteket, eltérő érdeklődésüket és a különböző nemi és társadalmi szerepeket, amiket felnőtt korukban betöltenek. (HORÁNSZKY, 1999: 83) A vizsgált korszakban a lányok iskoláiban az 1908-ban kiadott *Tanterv a polgári leányiskolák számára* volt érvényben. A tantervhez 1914-ben csatoltak utasítást. A fiúk polgári iskoláiban az 1918-ban kiadott *Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára* határozta meg a tananyagot. Fontos vívmánya a kornak, hosszabb előkészítés és emancipációs küzdelmek eredményeként, hogy a polgári iskolai pedagógusok képzését az elemi tanítóképzőkből az újonnan szervezett polgári iskolai tanárképzőkbe helyezték át, szintén az 1918-as évben. A továbbiakban a képzők már nem tanítói, hanem polgári iskolai tanár képzést nyújtottak. (SIMON, 2001: 97)

A két világháború között megszilárdult a polgári iskolák négy évfolyamos változata, és igazolva a társadalmi és gazdasági igényekhez, egyre népszerűbbé vált. (SIMON, 2001: 97) 1924-ben új Rendtartás, az 1927 évi XII. tc., valamint ugyanebben az évben kiadott *Tanterv és Utasítás* egységesítette a polgári iskolákat. A Rendtartásban és a törvényben is megjelenő feladatmeghatározás: A polgári iskolának az a feladata, hogy vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséget adjon, és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre, vagy pedig a középfokú szakiskolára előkészítsen. A polgári leányiskolában ehhez még egy feladat járul: „*művelt, magyar polgári háziasszony*” nevelése. (SIMON, 2001: 98) A polgári iskolák felhasználva a reformpedagógia és a gyermektanulmányi mozgalom eredményeit a tanulóikat a korabeli iskoláknál lényegesen eredményesebben, a műveltség jó színvonalával engedték útjukra. A polgáristák az életben megállták a helyüket. A két világháború közötti korszak a polgári iskolák felvirágzásának időszaka, népszerűségével egyetlen más középfokú iskola sem vetekedhet. (SIMON, 2001: 101)

Polgári iskolai tantervek

A két világháború közötti időszakban a leány polgári iskolákban az 1908-ban kiadott tanterv és az 1914-ben hozzá kapcsolt utasítás volt érvényben. A tanterv nagyon szűkszavú, inkább

irányokat, és példákat tartalmaz, mint részletesen kifejtett tananyagot. Az utasításhoz kutatásom jelen állása szerint még nem jutottam hozzá, csak a szakirodalmon keresztül találok részletekkel belőle. Ezeket fogom felhasználni, azzal a szándékkal, hogy a későbbiekben felkutatom az 1914-ben kiadott utasítást is.

A fiúk számára 1918-ban készült el a *Tanterv és Utasítás*, amit változatlan formában 1927-ben újra kiadtak. A tananyag kijelölése a tantervben részletesebb, mint a lányok dokumentumában, és több mint 150 oldalnyi terjedelemben részletes utasítást is tartalmaz a kötet. Egyes tárgyak egy-egy tananyag egysége nehezen összehasonlítható. Ezért csak annyiban számszerűsítettem az eredményeimet, hogy az egyes tantervekben mely tárgyaknak van olyan tananyagrésze, amely az egyes változóimba beilleszthető. Az elemszám azt jelöli, hogy hány olyan tantárgy volt, amelyek keretében a családi életre vonatkozó ismereteket adták át.

Változók	lány polgári	fiú polgári
1. Gazdasági és háztartástani ismeretek.	6	9
2. Nemi, társadalmi szerepek a családban, női és férfi feladatmegosztás a családban, családi hierarchia, férj és feleség érzelmi viszonya, gyermeknevelés.	4	5
3. Család szerepe a társadalomban, családnak, mint a társadalom alapegységének hatása a társadalom jövőjére	1	1

Tanterv a polgári leányiskolák számára – 1908, 1914

A tanterv viszonylag nagy szabadságot hagyott a tanítónak. (Az időszak elején még polgári iskolai tanítók oktattak a polgárikban, 1918-tól indult a polgári iskolai tanárképzés.) A szerzők több helyütt utalnak a tanulók egyéni sajátosságaihoz, felkészültségéhez, és a helyi környezethez való alkalmazkodásra. Például a német nyelv oktatásánál kezdő és haladó csoportok kialakítását javasolja, vagy a kiskerti, háziipari munkák megismerésénél a helyi sajátosságokat részesíti előnyben.

Magyar nyelv olvasmányai közül kevés kapcsolódik kutatásom változóihoz. A javasolt művek a családi szerepek, viszonyok mély, érzelmi oldalát érzékeltetik az irodalom sajátos erejével, kihasználva az érzelmeken keresztül történő fejlesztés lehetőségét. Tompa Mihály verse jó példa erre, programszerűen vázolja fel a korszakban ideális anya képét. Kezdő versszaka így hangzik:

„Légy üdvöz, asszonyom! kit a családi kör
Boldoggá tőn, - s kimért határa nem gyötör;
Ki nem várod hiú álmakkal a jövőt,
S békén megnyugszol a multon, amelyet letölt.”

Nyelvoktatás elsősorban német volt a korabeli iskolákban. A nyelvtanulást egyszerű, kézzel fogható tárgyakon, legközvetlenebb környezetben kezdik a 10 éves tanulók. A családi szerepek, és a családi élet gyakorlati vonatkozásai is témakörök a nyelvoktatásban.

Történet tantárgy tananyagában egy nagyon érdekes mondatot fedeztem fel, amit érdemesnek tartok szó szerint is idézni: „A tanítás különös gondot fordít a főbb korszakok jellemzésére, a műveltségnek, a társadalmi állapotnak, s ezek körében a nő helyzetének az ismertetésére.” (5. o.) Mindezt egy olyan korban gondolta így a tantervkészítő, amelyben még

nem fókuszált a történelemtudomány a nőtörténeti kutatásokra. A polgári iskolák nyitottságát, és rugalmasságát is jelzi, egy ilyen jellegű problémafelvetés. A női szerepek feladatok történelem folyamán alakuló változó mivoltát ismerhették meg a diáklányok, amennyiben a tanáraik éltek a tanterv kínálta lehetőséggel. Ebben a kutatásom második változója jelenik meg.

Állat és növénytan tantárgyat 1-2. osztályban tanultak a diákok. Az ember háztartásában használatos termények bemutatása, és az ember háztartásában fontos növények részletes ismertetése volt a tananyag, amellyel gyakorlati jellegű tudást szerezhettek a tanulók.

Vegytan és ásványtan célja utal a későbbi, a családi életben megjelenő gyakorlati hasznosíthatóságra: a természet és az ember háztartásában előforduló egyszerűbb vegyi folyamatok megértése kísérletek alapján, továbbá a gyakoribb és fontosabb ásványok megismerése szemlélet útján. (7. o.) Néhány példa a tananyagból: lélegzés; chlor és fehérítés, sók és savak; erjedés, ecet, tejsav; zsírok, glicerin (gyertya); tanult tápláló anyagok áttekintése és az élelmiszerek eltartásának ismertetése.

Élet és egészségügyi ismeretek a negyedik osztályban volt tantárgy. A tananyag jellege igényelte a későbbi életkorban való oktatást, illetve hogy az ismeretek felhasználásához minél közelebb essen korban az információk megszerzése. A tantárgy célja: az emberi test ismerete alapján az egyén és a család egészségének oltalmazására és ápolására szolgáló módok és eszközök megismerése. (8. o.) A tantárgy keretein belül alapvető anatómiai, élettani, és egészségügyi ismereteket adtak át a diákoknak. Érdekes, hogy az életkorral változó emberi szervezetet is ismertették. Az egészség fenntartásával kapcsolatban több témakört is érint a tanterv: a táplálkozást, a lakáskörülményeket, a testápolást és fejlesztést, betegségek ellen való védekezést, úgy, hogy mindezen ismereteket a kisgyermek és csecsemőkorra is alkalmazva tanították. Ez nagyban segíthette a későbbi családanyák dolgát a gyermekek ellátásával, gondozásával, esetleges ápolásával kapcsolatban. De a „sarlatánság” megelőzésére is törekedtek a szerzők, az 1914-es utasításból idézi Horánszky: „*Csak annyi ismeretet kell átadni, amennyi feltétlenül szükséges egy leendő anyának vagy háziasszonynak.... A legszükségesebbet kell csak tanítani elkerülendő az orvos munkájába való beavatkozást, de a kurzuslást is.*” (HORÁNSZKY, 1999: 103)

Háztartási és nevelési ismereteket szintén a 4. osztályban tanultak a lányok. A tantárgy célja tájékozódás a nő feladatairól, egyfelől a háztartás, másfelől a gyermeknevelés terén beszélgetések alakjában. Ismeretek a háztartás köréből az otthon berendezésével, költségvetésével, munkamegosztással a családban, és a nő házi munkásságának anyagi, szellemi és erkölcsi értékével foglalkozott. (9.o) A nevelés terén ápolási, értelmi, érzelmi és erkölcsi nevelési ismeretekkel és a szülők kötelességeivel találkoztak a polgárista tanulók. Kiemelték a nevelés munkájának családot, társadalmat és nemzetet összetartó fontosságát. „*Egyrészt a családi (társadalmi) munkamegosztásra készíti fel és hivatásra nevel, másrészt eme tevékenység folytán a tanuló megismerkedik az őt (is) jellemző – jó és rossz erkölcsi – tulajdonságokkal, életkori sajátosságokkal, későbbi feladatokkal.*” (HORÁNSZKY, 1999: 104) Mindhárom változóm megjelenik ennek a tantárgynak az anyagai között. Bőséges gyakorlati ismeret mellett igen hangsúlyos a nemi szerepek, munkamegosztás, gyermeknevelés tanulmányozása és a család társadalmi szerepét is megismertetik a tanulókkal. A tantárgy céljában és tananyagában is konkrétan a családi életre készít fel.

Számítan és mértan tantárgyból természetesen, ahogy a népiskolai tantervek esetében is, példaanyagul szolgált többek között a családi háztartás fizikai és gazdasági mennyiségi mutatóival.

Női kézimunka tantárgy célja a polgári háztartásban szükséges női kézimunkák készítésének megismerése és gyakorlása volt. Olyan gyakorlati ismeretekkel találkoztak a lányok ezeken az órákon, amelyek fontosak voltak a felnőtt családos életben számukra.

A polgári lányiskola tantervében mindhárom általam vizsgált változóra találtam elemeket. Az iskola célja a gyakorlati életre való felkészítés, leendő polgári családanyák

oktatása volt. Gyakorlati, technikai ismeretek átadása mellett hangsúlyos a tantervben a többi vonatkozása is a családi életnek. A gyermeknevelés segítése, a családi szerepek és munkamegosztás a korszak felfogásának megfelelő átadása, és a család tágabb kontextusba helyezésére is van utalás benne.

Nem tartozik szorosan jelen kutatási témámhoz, de érdemesnek tartom kiemelni, hogy a testgyakorlatokhoz fűzött jegyzetben a következőt olvassuk a tartásjavító gyakorlatok után: Fontos agyközpontok kialakulásakor: azonos apró mozgásoknak gyakori ismétlése. Ez a felismerés az idegrendszer érlelésében, különböző kognitív funkciók kialakításában segítséget nyújtott, még ha nem is tudatosan, és nem is ilyen céllal javasolták a tanítóknak ezt a módszert.

Tanterv és utasítás a polgári fiúiskolák számára – 1918, 1927

Az 1918-as évben hat évfolyamra készítette a tantervet a szerzője. A dokumentum elejére be van fűzve az 1927. évi július 4-én kiadott 1434 eln. sz. rendelet, amellyel 4 évfolyamra módosítja a polgári iskola időtartamát a vallás és közoktatásügyi miniszter. Ennek megfelelő kiegészítéseket is tartalmaz arra vonatkozóan, hogyan csoportosítsa át a polgári iskolai tanár a tananyagot. Itt az eredetileg megjelent hat évfolyamra vonatkozó tananyagbeosztást fogom felhasználni.

Jóval részletesebb ez a tanterv, mint a polgári leányiskola tanterve, és az utasítás is egy időben, egy kötetben jelent meg vele. Elemzésemben a tantervet és az utasítást tantárgyanként együtt, összefüggésükben mutatom be.

A *Magyar nyelv és Irodalom* tantárgy bőségesebben tartalmazott anyagot a kutatási témámmal összefüggésben, mint a lányok tanterve. Az utasítás több olvasmányt is ajánlott a szülőföld és a család életével, érzésvilágával kapcsolatban. Az olvasmányokban megnyilvánuló erkölcsi érzések a hazán kívül főleg a családot illeték. (54. o.) Gyakorlatiasabb tananyag az egyszerűbb ügyiratok szerkesztésének megismerése, amely tudással már a szüleit is segíthette a tanuló az utasítás szerint.

Főként a második változóba sorolható elemeket találtam a magyar nyelv tantárgynál, a családi szerepek, érzelmi viszonyok tárgya az olvasmányoknak, amelyeket feldolgoznak a diákokkal a tanárok, de gyakorlati ismeretekkel is gazdagodtak a tárgy keretein belül a tanulók.

Német nyelv tanításában hasonlóan alakultak a lányok tantervéhez a beszédgyakorlatok tárgykörei.

Számtan és mértan az utasításban összevonva a *könyvviteltannal*, amit főleg a háztartási költségtervezés indokolhatott a tananyag bemutatása alapján. Első és második osztályban a számítások tárgyi köre többek között a házi gazdasági élet, a háztartás heti, havi és évi szükséglete volt. Olyan gyakorlatias jellegű ismereteket szerezhettek a tanulók, amelyekre a mai kor diákjainak is szükségük lenne.

Ásványtan és vegytan tárgy tanításának négy fő céljai közt szerepelt, hogy a természetben, az ember szervezetében és háztartásában végbemenő legegyszerűbb kémiai folyamatok megértse a tanuló. Az elméleti ismereteket a gyakorlatban, a mindennapi, háztartási folyamatokban való realizálással kötötték a gyerekek előzetes ismereteihez. Motivációs bázist is jelentett, hogy nem egy teljesen távoli, elvont tudományt próbáltak megtanítani, hanem a mindennapi folyamatokat fogalmazták meg a kémia nyelvén.

Természettanból fontosnak tartják a természeti jelenségek egészségi vonatkozásainak kidomborítását. A hőmérséklet, hőterjedés, halmazállapot változás alkalmat nyújtottak az időjárás elleni védekezés, ruházkodás, a főzés és a fűtés tárgyalására.

Az *Élet és egészségtani ismeretek* tantárgy tanterve kutatási témámra vonatkozóan bőséges információkkal szolgál. A tantárgy célja tájékozódni a magán és közegészségről, és azon növendékek teljesértékű ismeretekkel történő ellátása, akik a polgári elvégzése után nem

tanultak tovább, hanem kenyérkereső pályára léptek. A közegészségügyi intézkedések megtartásával a tanulók maguk, családjuk és nemzetük érdekét szolgálták. Az egészségügyi ismeretek között az anya-, csecsemő- és gyermekvédelemre vonatkozó ismeretek is szerepeltek, ha nem is olyan terjedelemben, mint a lány polgári iskolákban. „*Mindamellet a leendő apákat is el kell látnunk korukhoz mért tudnivalókkal.*” (128. o.) – jelzi az utasítás, amely megállapítás bármely korban megállja a helyét. A negyedik évfolyamos polgáristák az egészséges táplálkozásról és a lakáskörülmények egészségre gyakorolt hatásáról tanultak. Az egészség fenntartására vonatkozó ismeretek között a ruházkodás témakörén belül a gyermekek ruházkodását, illetve a test fejlesztése és ápolása különösen a gyermekkorban témát is vizsgálat tárgyává tették. A betegségek elleni védekezés témakörében foglalkoztak a fertőző betegségekkel gyermek és csecsemőkorban, a beteg gyermekek ápolásával, a csecsemő és gyermekkorai balesetekkel. Mindezen gyakorlati ismeretek a családi életben hasznosultak.

Érdekes vonatkozása a tárgynak, hogy a számonkérést házi dolgozatok formájában tervezi, így a szülői ház is bevonható az egészségügyi ismeretek bővítésébe, és nem csak a jövődöbéli, hanem a folyó családi életre is hatni kívántak ezzel a metódussal.

Közgazdasági és jogi ismeretek tantárgy keretein belül az emberi szükséglet, és a háztartás, mint gazdasági vonatkozású területek kerültek bemutatásra. Jogi ismereteket szereztek a tanulók többek között a család, a tulajdon és tulajdonjog vonatkozásában. Ismertették a családot létesítő házasság jogi intézményét, a férj és feleség közti jogi viszonyokat, és a szülők és gyermekek közti jogi viszonyokat és a tulajdonjoggal összefüggésben az öröklési jogokat. Sor került a telekkönyvvel, az örökléssel és a végrendelettel kapcsolatos jogi ismeretek tanítására is a polgári iskolában.

Mezőgazdasági és ipari ismereteket többek között a konyhakertészet vonatkozásaiban tárgyalták a tanulókkal. A konyhakerti növényekre káros állatok és az ellenük való védekezés, a legfontosabb növények és termesztésük, betakarításuk, eltartásuk is tananyag volt. Később gyümölcskertészeti ismeretekkel gazdagodtak a tanulók, a kertgondozáson túl a gyümölcsök feldolgozását is megismerhették. Harmadik évfolyam anyaga a háziállatok és gondozásuk volt, a negyedik évfolyamé pedig a szőlőműveléssel kapcsolatos ismeretanyag és a mezőgazdasági gépek karbantartásával is foglalkoztak a fiúk. A négy év alatt, tematikusan szervezve, megismerkedtek a háztáji feladatokkal. Mindezt alapvetően gyakorlatban sajátítják el a tanulók, mintagazdaságokban, vagy az iskolához közel lévő működő gazdaságokban. A gyakorlati ismereteken keresztül indirekt módon a családi feladatmegosztás, férfi feladatok is megjelentek. A tantárgy gazdag, használható gyakorlati ismeretet nyújtott a tanulóknak, hatékony oktatási módszereket felhasználva.

Kézimunka tantárgy célja volt a kézügyesség fejlesztése házi és mezőgazdasági eszközök készítése céljából. Sokrétű előkészítés után a negyedik évfolyamra jutottak el a tanulók házi használati eszközök készítéséig fából és fémből. A fiúk polgári iskoláiban sokrétű és gazdag ismeretanyagot terveztek átadni a tanulóknak, amelyek a családi életben hasznosíthatók voltak számukra. A tantárgyak anyagában főleg az első két változómra vonatkoztatva vannak tartalmak. A gyakorlati ismeretek mellett a családi hierarchia, szerepfelfogás is több helyütt, inkább látens módon jelent meg. A család társadalmi vonatkozásai a jogi ismeretek anyagában érhető tetten, amennyiben a család és társadalom jogi összefüggéseit vizsgálják a tanulókkal. Közgazdasági és jogi ismeretek a fiúknál és a Háztartási és nevelési ismeretek a lányoknál „*a helyes erkölcsi magatartás kialakítását szolgálja a – családban és a társadalomban egyaránt helytálló – személyiség fejlődését.*” (HORÁNSZKY, 1999: 104)

Összegzés

Mind a polgári leányiskolát, mind a polgári fiúiskolát végzett tanulók alaposan felkészülhettek a családi életre tanulmányaik folyamán. Gyakorlati ismereteket háztartástannal és gazdaságtannal kapcsolatban a lányok iskoláiban hat különböző tantárgy tananyagában szerezhettek a lányok, míg a fiúk kilenc tantárgy keretein belül is találkoztak ide vonatkozatható tartalmakkal.

Nemi és társadalmi szerepekkel, gyermekneveléssel kapcsolatos tudnivalókkal ideális családi feladatmegosztással a lányok négy, a fiúk öt tantárgy keretein belül ismerkedtek meg. A család szerepét a társadalomban mindkét típusú iskolában egy tárgy keretein belül tárták a tanulók elé tanáraik. A polgári iskolákban erősen gyakorlatorientált, a mindennapi és családi élettel kontextusba kerülő oktatás folyt. A tantárgyak nagy számánál keresték, és megtalálták az összefüggéseket, amelyek által a tanulók a tananyagot a mindennapokban hasznosíthatták. A tanítás a szükségletekből, a hasznosítható ismertekből indult ki.

A nemi szerepeket a fiúk és lányok iskoláinak különböző tananyaga közvetítette. A tanterv több olyan elemet is tartalmaz, amelyek kifejezetten a nemi szerepek és az ideális, korban jellemző családi feladatmegosztást, hierarchiát volt hivatott megerősíteni. A lányoknak háziasszonyi feladatokkal, a fiúknak családfői feladatokkal kellett megismerkedniük. A gyermeknevelési, gondozási ismeretek értelemszerűen a lányok tantervében jelentek meg hangsúlyosabban, de a fiúk sem maradtak teljesen tudatlanok ezen a téren.

A család társadalomra gyakorolt hatását a két nemnél különböző irányból ragadták meg. A lányoknál az érzelmi oldalt erősítette a tananyag, és felelősségvállalásra ösztönöz, míg a fiúknál a logikusan felépített jogi formákat, családjogra épülő társadalmi jogokat ismertették. A különböző megközelítésmódok is erősítik azt a nő és férfiképet, mely szerint a nők inkább érzelmi, míg a férfiak racionális, elméleti beállítottságúak. Mindegyik tantervnek vannak olyan elemei, meglátásai, amelyeket a mai korban is érdemes lenne a családi életre neveléssel kapcsolatos nevelési tervek részévé tenni, természetesen a mai korra alkalmazva.

IRODALOM

HORÁNSZKY Nándor (1999): A tanulók adottságainak, sajátosságainak figyelembe vétele a polgári iskolai tantervekben (1868-1948) In: Horánszky Nándor (szerk.): Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945). Tanulmányok. A tantervelmélet forrásai 21. OKI, Budapest.

MÉSZÁROS István (2001): Felekezeti népiskoláink tanterveinek történeti alakulása. In: Horánszky Nándor (szerk.): A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban. A tantervelmélet forrásai 23. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.

SIMON Gyula (2001): A polgári iskolai tantervekről. In: Horánszky Nándor (szerk.): A tanterv kérdésköre az elmúlt másfél évszázadban. A tantervelmélet forrásai 23. Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény, Budapest.

TÓTH Gábor (1999): A művelődéspolitikai és a tantervelméleti felfogások hatása a tanítóképző intézeti tantervre (1923, 1925) In: Horánszky Nándor (szerk.): Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a hazai iskolatípusok tanterveiben (1868-1945). Tanulmányok. A tantervelmélet forrásai 21. OKI, Budapest.

WESZELY Ödön (1935): A korszerű nevelés alapelvei. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

VÉGH JÓZSEF

QUMRAN LELETEI A GYERMEKKORRÓL A HÉBER BIBLIA GYERMEKKORTÖRTÉNETI ELEMZÉSÉHEZ

Összefoglaló:

A Holt-tengeri tekercsek az egyik legjelentősebb bibliai régészeti felfedezés. A Héber Biblia összes könyvéből (egy kivételével) találtak töredékeket. Meglepő, de a 20. század termékeny gyermekkortörténeti tudományos érdeklődése nem érintette a zsidó-keresztény kultúra legkiemelkedőbb írásos anyagának leleteit. Kimondottan a Héber Biblia gyermekség szemléletével foglalkozó első mű mindössze néhány éve jelent meg (PARKER, 2013). A Héber Biblia qumrani leleteinek gyermekkortörténeti megközelítésére pedig tudomásom szerint senki nem vállalkozott. Az elsődleges források (a Holt-tengeri tekercsek) gyermekségre vonatkozó szövegeinek elemzésével arra kerestem választ, hogy milyen gyermekekre irányuló bánásmód és felnőtt-gyermek viszony rajzolódik ki a Héber Biblia leleteiből.

Kulcsszavak: gyermekkor, gyermekkortörténet, gyermeknevelés, neveléstörténet, Héber Biblia, Qumran

A gyermekkortörténet, mint új tudományág „fogantatását” a hatvanas évek elejéhez kötik, amikor két évvel az eredeti, francia nyelvű kiadást követően, angolul is megjelent Philippe ARIÈS (1962) könyve *Centuries of Childhood* (A gyermekkor évszázadai) címmel. Ariès írásának kivételesen megtermékenyítő hatása volt a következő évtizedek gyermekkortörténeti kutatásaira és teóriáira, és ez a hatás joggal nevezhető „enigmatikusnak” (BEN-AMOS, 1995: 69), hiszen nem Ariès volt az első, aki a gyermekkorral kapcsolatos szemlélet, eszmerendszer történeti változását kutatta, és a gyermekszemlélet történeti és kulturális meghatározottságát sem ő fogalmazta meg elsőként. Majdnem fél évszázaddal korábban jelent meg George PAYNE (1916) könyve *The Child in Human Progress* (A gyermek az emberi fejlődésben) címmel, amelynek előszavában JACOBI (1916) így méltatja a művet: „A gyermek története nélkül nem ismerhetjük meg tudományosan milyen volt a gyermekek élete az elmúlt évezredekben. Ezzel senki sem szolgált ez idáig, de most elérhető a szerző hatalmas mennyiségű kutatásainak eredményeként. Ez a könyv olyat nyújt, amit egyetlen korábbi munka sem mutatott be nekünk. Nem tudok egyetlen más műről sem, amely megismertet bennünket a gyermek társadalmi, politikai és humanitárius szempontú létével minden nemzetben és minden korszakban.” Payne négyszáz oldalas művében kísérletet tett arra, hogy „következetesen és koordináltan feltárja a gyermekekre irányuló attitűd fejlődését a különböző rasszok és nemzetek között az emberi faj progressziójában.” (PAYNE, 1916: 6) Joggal nevezhetnénk őt a rendszeres gyermekkortörténeti kutatások úttörőjének. Műve azonban szinte teljesen feledésbe merült. Egy másik fontos könyv is, melynek szerzője Jan Hendrik van den Berg, korábbi, mint A gyermekkor évszázadai. Van den Berg művében – ahogy arra Pukánszky Béla felhívta a figyelmet – „több ponton hasonlóságokat találunk a francia történész később kifejtett téziseivel. Berg könyve szinte teljesen kívül maradt a témával foglalkozók érdeklődési körén, noha történeti elemzéseinek pontosságával és következtetéseinek határozottságával több esetben túltesz Ariès művét.” (PUKÁNSZKY, 2005: 13) Van den Berg eredetisége azoknak a tudományos és más forradalmi gondolatoknak, invencióknak a tanulmányozása volt, amelyek általa-

nos változást eredményeztek az ember és világa megtapasztalásában. A változások tanulmányozásának, vagy még pontosabban a valóság természetének, illetve az ember és a realitás viszonyának változását a „*metabólica*” kifejezéssel illette, ami a változás görög megfelelőjéből ered. Ezzel a címmel jelent meg első műve a *Metabólica* 1956-ban, amely akkora siker lett, hogy húsz alkalommal nyomtatták újra, és számos nyelvre is lefordították. Az igazsághoz tartozik, hogy angolul csak 1961-ben adták ki *The changing nature of man* (Az ember változó természete) címmel. Van den BERG (1956) leírja, hogy Rousseau előtt egyetlen gyermekséggel foglalkozó mű sem említi az érés (maturation) fázisát, és ennek oka nem az, hogy az elődök nem vették volna észre ezt az életszakaszt, hanem az, hogy a mai formában az nem létezett. Ez a tézis egybecseng Ariés-nek a gyermekségtörténet, mint diszciplína kialakulásához vezető vitákat és kutatásokat inspiráló híres állításával, hogy a „*középkori társadalomban nem létezett a gyermekség fogalma (sentiment)*.” (ARIÉS, 1960: 125)

A gyermekkortörténeti kutatások kezdetei óta immár több mint fél évszázad telt el, és ez idő alatt a terület önálló tudományággá fejlődött, saját tanszékekkel, konferenciákkal és folyóiratokkal. Számos olyan összefoglaló mű jelent meg, amelyek különösen hasznosak, ha át akarjuk tekinteni a gyermek és a gyermekkor kutatásának korai fejlődését és jelenlegi státuszát – legalábbis az európai terület, illetve jelen tanulmány szempontját követve, az ókori zsidó kultúra vonatkozásában. 2010-ben jelent meg a hatkötetes *A Cultural History of Childhood and Family (A gyermekkor és a család kultúrtörténete)*, amely közel háromezer év történelmét fogja át. (FOYSTER – MARTEN, 2010) Valamennyi kötet ugyanazokat a témákat tekinti át az ókortól a modern időkig, melyek a család, a társadalom, a gazdaság, a földrajz és környezet, a nevelés, az életciklusok, az állam, a hit és vallás, az egészség és tudomány, valamint a kor globális környezete. Egy másik áttekintés QVORTRUP, CORSARO és HONIG (2009) szerkesztésében jelent meg, melynek címe *The Palgrave Handbook of Childhood Studies (A gyermekség tanulmányok Palgrave kézikönyve)*. Ez összefoglalja az addig megjelent szakirodalmat, a főbb vitatott kérdéseket és álláspontokat, valamint a gyermekség kérdésével foglalkozó tanulmányok újabb lehetséges perspektíváit. Egy internetalapú, és ezért rendszeresen frissített szakirodalmi áttekintés az *Oxford Bibliographies*, melynek „Childhood Studies” oldalainak szerkesztője Heather Montgomery (2017).²⁵

A modern időket megelőző történelmi korszakok közül – Ariés hatása miatt – először a középkor gyermekszemléletével foglalkoztak a kutatók, de az utóbbi két évtizedben a Római Birodalom és a korai kereszténység időszakának gyermekkortörténetével is számos tanulmány foglalkozik. Az összefoglaló művek közül Grubbs és Parkin (2013) szerkesztésében megjelent kézikönyvet mindenképpen meg kell említeni, melynek címe *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World (Oxford Kézikönyv a Gyermekkorról és a Nevelésről az Ókorban)*. A mű az archaikus görög-hellén korszaktól a korai kereszténységig terjedő időszakot vizsgáló gyermekkortörténeti kutatások eredményeit tárgyalja. Tanulmányaim alapján az említett korszakot tárgyaló legátfogóbb szakirodalom listát a Ville Vuolanto (2016) által vezetett munkacsoport állította össze, és a 2003-as első kiadás óta, amikor mintegy 300 címet tartalmazott, rendszeresen frissítették is, melynek eredményeként a tizenhárom évvel későbbi nyolcadik kiadás már több, mint kétezer bibliográfiai anyagot listáz (VUOLANTO et al., 2016). Az online gyűjtemény címe: *Children in the Ancient World and the Early Middle Ages. A Bibliography (Eight Century BC – Eight Century AD) (Gyermekek az ókor világában és a korai középkorban. Bibliográfia (Nyolcadik század Kr.e. – Nyolcadik század Kr.u.))*. A szakirodalmi gyűjtést a 2013-2017 között futó *Tiny Voices from the Past: New Perspectives on Childhood in Early Europe (Hangocskák a múltból: a korai Európa gyermekkor történetének új perspektívái)* nevű projekt támogatta.

²⁵ Oxford Bibliographies
<http://oxfordbibliographiesonline.com> [2017.12.31.]

Ami tanulmányom tárgyát, a Héber Biblia gyermekkor szempontú elemzését illeti, a téma sokáig kimaradt a tudományos érdeklődés látóteréből. A legelső kimondottan ennek a kérdésnek szentelt mű csak néhány éve jelent meg, *Valuable and Vulnerable. Children in the Hebrew Bible, Especially in the Elisha Cycle (Értékes és Sérülékeny. Gyermek a Héber Bibliában, különös tekintettel az Elizeus korszakra)*. (PARKER, 2013) Ezt megelőzően a Héber Biblia gyermekkor szemléletével általában csak érintőlegesen foglalkoztak olyan művekben, amelyek témája átfogóbb volt. Ezek a szélesebb témák jellemezően az ókori Izrael társadalma, a nők szerepe a bibliai Izraelben (különös tekintettel a házasság, gyermekvárás, szülés, anya szerep, gyermekhez fűződő viszony kérdéseire), és természetesen az ókori héber család témaköre. Ezek közül a legfontosabb korai mű COHEN (1993) szerkesztésében jelent meg *The Jewish Family in Antiquity (A zsidó család az ókorban)* címmel. Ebben néhány tanulmány kimondottan a gyermeknek a zsidó családban betöltött szerepével foglalkozik. (REINHARTZ, 1993; KRAEMMER, 1993; MARTIN, 1993) Századunk elejéről már több írást is említhetünk. Szövegmaradványokra és régészeti leletekre épít KING és STAGER (2001) *Life in Biblical Israel (Élet a bibliai Izraelben)* című tanulmánya, amelyben a gyermekkor érintő részek elsődlegesen a fiúgyermekről szólnak, és BOROWSKI (2003) *Daily Life in Biblical Times (Mindennapi élet a bibliai időkben)* című műve, amelyben röviden tárgyalja a gyermekek életét a család és az életciklusok fejezeteiben. EBELING (2010) a *Women's Lives in Biblical Times (A nők élete a bibliai időkben)* című könyvéből pedig a lány gyermekek életét ismerhetjük meg közelebbről. BLOCK (2003) tanulmányában, amely a *Marriage and Family in the Biblical World (Házasság és család a Biblia világában)* kötetben jelent meg (CAMPBELL – GROVE, 2003), a Héber Biblia gyermekekkel kapcsolatos nyelvezetét és a gyermekek társadalomban betöltött szerepét tárgyalta. ZUCK (1996) műve az első olyan, a Héber Bibliával foglalkozó munka, amelynek elsődleges témája a gyermek, bár az igazsághoz tartozik, hogy nem csak a Héber, hanem a teljes Biblia anyagát használva gyűjtötte össze és elemezte a gyermekségre vonatkozó részeket. Kiemelkedő esszégyűjtemény a *Child in the Bible (Gyermek a Bibliában)*. (BUNGE, 2008) A Héber Bibliát a gyermekek elleni erőszak és a „bántalmazó” istenkép szemszögéből vizsgálta MICHAEL (2003) *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament (Isten és a gyermek elleni erőszak az Ószövetségben)*.

A qumráni leletek és a Héber Biblia

1947 és 2017 között találták azokat a papirusz és pergamen töredékeket, több esetben teljes tekercseket, amelyeket qumráni vagy Holt-tengeri leleteknek ismerünk. A két kifejezés nem egymás megfelelői, mert a Holt-tengeri leletek közé a 12 qumráni barlangban talált régészeti leleteken túl más felfedezések is tartoznak. 1947-ben tárták fel az első barlangot (1Q), 1952-ben a következő 5 barlangot (2-6Q), 1955-ben újabb négyet (7-10Q), a következő évben a tizenegyediket (11Q) és 2017-ben a legfrissebbet (12Q). Több mint 800 különböző kézirat maradványai kerültek elő, összességében 50 ezernél több pergamen és papirusz töredék. A régészeti kutatások megállapították, hogy a barlangokban talált írásos szövegek egy esszénus közösség iratgyűjteménye, melyek a Kr.e. 3. század és a Kr.u. 68-as év időszakából származnak. A zsidó-keresztény vallás szent iratai közül (a Héber Biblia/Ószövetség könyvei) mindegyikből találtak részeket Eszter könyve kivételével. Az addigi legkorábbi, úgynevezett maszoréta kéziratoknál, melyek a 10-11. századból származnak, több mint ezer évvel korábbiak. Ilyen mennyiségben és jó minőségben több mint kétezer éves pergamen és papirusz iratok fennmaradása a csodával egyenlő, tudományos értékük pedig felbecsülhetetlen.

Ószövetségi iratok helyett a szakirodalom inkább a Héber Biblia kifejezést használja. Ennek több oka is van. Egyrészt, mert pontosan meghatározza az idetartozó iratok körét. Míg az ószövetség könyvei közé a protestáns felekezetek ugyanazokat az iratokat vették fel, amelyek a zsidóság körében is a kánon részei, addig a katolikus és ortodox keresztények egyéb

iratokat is idesorolnak. A másik ok, amiért a Héber Biblia kifejezést részesítik előnyben az, hogy ezzel csökkentik a más elnevezésekből (pl. Ószövetség, Tanakh, ótestamentum) adódó esetleges teológiai értelmezésekhez vagy tradíciókhoz való kapcsolódást. A Héber Biblia elnevezés viszont nem teljesen pontos, mert egyrészt nem csak héberül íródott, hanem egyes részei arámi (káldeus) nyelven, másrészt a Biblia kifejezés a zsidó és a keresztény kanonikus iratok összességére is vonatkozik.

Bár a Héber Biblia iratainak Qumránban megtalált maradványait már 1960-ra összegyűjtötték, a szövegek kiadása csak az ezért felelős munkacsoport 1991-ben történt átszervezése után kapott lendületet, és mára teljes egészében hozzáférhető és tanulmányozható. Elemzésüket nagyban megkönnyíti, hogy a megtalált eredeti szövegek a hiányzó részek feltüntetésével a megtalálási hely (barlang száma és a lelet azonosítója) jelölésével, az angol fordítással együtt elérhető (1. ábra). Ezen túlmenőleg az eredeti leletek jelentős részének nagyfelbontású fényképét is megjelentették.

1. ábra: A Qumránban talált szöveg és a maszoréta szövegváltozat összehasonlítása

maszoréta szövegváltozat	וְתֹאמֶר אַחֲתוֹ אֶל־בַּת־פַּרְעֹה הַאֵלֶּךְ וְקִרְאתִי לָךְ אִשָּׁה מִיְּנֻקַּת מִן הָעִבְרִית וְתִנְקֶה לָךְ אֶת־הַיֶּלֶד
qumráni szöveg 4Q13 Exodus ^b (azonosító)	[אשה מינקת מן העבריות] ותואמר אחותו אל בת פרעה האילך וקראתי לך והינקה לך את הילד
	<p>Then said his sister to Pharaoh's daughter, Shall I go and call to thee a <i>{nurse of the Hebrew women}</i>, that she may nurse the child for thee? Akkor az ő nővére mondta a Fáraó lányának, Elmenjek és hívjak neked egy <i>{szoptatós héber nőt}</i>, hogy gondozza a gyermeket neked?</p>

A tanulmány kérdései, célja és az alkalmazott módszer

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része. Annak a fő kérdésnek a megválaszolásához, hogy milyen volt a qumráni esszénus közösség gyermekszemlélete, mit tudhatunk gyermekképeükről, több részkérdést is fel kell tennünk. Ezek egyike, hogy mit mondanak gyermekfelfogásukról, a gyermekkel, gyermekkorral, gyermekséggel kapcsolatos írásaik, azok nyelvezete, szóhasználata a Héber Biblia fennmaradt részei alapján. SAUSSURE (1983) a modern nyelvészet kiemelkedő alakjának egyik megállapítására építve, mely szerint a szavak értékét az adja, hogy egy bizonyos ideát milyen mértékben tudnak képviselni, Edward Sapir azt írja, hogy a nyelv a társadalmi valóság kalauza (*“guide to social reality”*). (SAPIR, 1985: 162) A fennmaradt írott szövegek lingvisztikai elemzése önmagában természetesen nem elegendő egy adott kor gyermekfelfogásának megértéséhez, de mindenképpen közelebb visz az akkor élt emberek gyermekekkel kapcsolatos gondolkodásának megismeréséhez. Jelen gyermekkortörténeti szempontú tanulmány szigorúan csak a megtalált eredeti szövegeket használja, kikerülve ezzel azt a kockázatot, amely az iratok évszázadokon át tartó másolása miatt keletkező esetleges szövegtorzulásokból, kiegészítésekből, változatokból származna. Vagyis a qumráni esszén közösség tagjai évezredekkel ezelőtt szó szerint a tanulmányban vizsgált szövegeket olvasták, vagy hallották a felolvasásból.

A kutatáshoz kigyűjtöttem a Héber Biblia qumráni leleteiből azokat a kifejezéseket, amelyek a gyermekre vagy a gyermek- vagy ifjúkorra vonatkoznak. A szóhasználat tanulmányozásához a kigyűjtött héber és arámi szavakat csoportosítottam, kontextusukban elemeztem, és ahol lehetett etimológiájukat is vizsgáltam. Emellett kísérletet tettem egyes szakaszok gyermekközpontú értékelésére is (Izrael ünnepei).

Eredmények

*A gyermekkép és gyermekfelfogás dimenziói a Héber Bibliában*²⁶

Pukánszky Béla a gyermekséggel kapcsolatos eszmerendszert (a gyermekszemléletet), annak elemzéséhez két párhuzamos síkra bontja, az eszményített gyermekképre és a praktikus gyermekfelfogásra. (PUKÁNSZKY 2005: 9) A Héber Biblia narratíváiban mind a gyermekképre, mind a gyermekfelfogásra találunk példákat. A megtalált szövegmaradványok között több olyan van, amelyik a gyermek ideált írja le a tökéletes gyermek jellemzőivel (engedelmes szüleinek, tiszteli apját és anyját, nem követi a gonoszok útját stb.) Emellett, a gyermek, mint ember, Isten képmása, alkotása. Méltósága részben ebből, részben pedig abból ered, hogy a teremtettségben a földön Isten képviselője. A Héber Biblia gyermekképe, gyermekeszménye párhuzamos emberképével: a gyermek földi szüleihez való viszonyulása előképe a felnőttek mennyei Atyához való kapcsolatának. Ezen túlmenően a tökéletes gyermek képét szimbólumként is használja a nemzet egészére, Izraelre, mint az Isten gyermekére. Fontos megemlíteni, hogy a Héber Biblia bár magasra teszi a léceket a gyermeknevelés célját, gyermek-, embereszményét illetően, azonban sohasem mitizálja a gyermeket. A magas elvárások mindig egyben Isten ígéreteiként jelennek meg, illetve azt közvetítik, hogy egyedüli megoldás az eszmény megvalósítására az Istennel való járás.

A szövegek egy másik csoportja a gyermek természetével foglalkozik. Egyik legjellemzőbb kijelentés a Példabeszédekben található: „*A gyermek elméjéhez köttetett a bolondság; de a fenyítés vesszeje messze elüzi őtöle azt.*”²⁷ Ez a megállapítás mintegy összekapcsolja a Héber Biblia gyermekszemléletének antropológiai dimenzióját (az ember természete megromlott: „*minden fej beteg, és minden szív erőtelen*”)²⁸ a gyermekfelfogás dimenziójával, amely a praktikus síkot, a nevelés gyakorlatát írja le („a fenyítés vesszeje”). A Héber Biblia szerzőinek gyermekfelfogását jól érzékeltetik azok a szövegek, amelyekben tanácsokat olvashatunk a gyermek jellemformálásának, életre való felkészítésének módszereiről, tartalmáról, eszközeiről.

Az írások gyermekszemlélete tükrözi a Héber Biblia gondolkodásmódját a gyermek nevelésének mibenlétét illetően, amit a helyreállító vagy „redemptív” pedagógia kifejezéssel tudnék legjobban jellemezni. Az Isten törvényeitől való eltérés miatt mind az ember természete, mind Istenről alkotott képe, illetve Istenhez való viszonyulása megromlott, ezért a nevelés célja, hogy a Héber Biblia istenképét a gyermek megismerje és magáévá tegye, mert ezáltal áll helyre az ember viszonya Istennel, ami azt jelenti, hogy gondolkodása és jelleme összhangba kerül Isten törvényével, ami végső soron az isteni jellem kifejeződése.

A gyermek- és ifjúkor szavai a Héber Bibliában

A Héber Biblia fennmaradt leleteinek vizsgálata alapján megállapítható, hogy a qumráni esszénus közösség gazdag kifejezés készlettel rendelkezett a gyermekekhez való viszony tekintetében. Ezeknek a fogalmaknak egy csoportja a különböző életkori szakaszokat jelöli: csecsemő/szoptatott gyermek (*yanek*), mellől elválasztott (*gamul*), tipegő (*taph*), kisgyermek (*owlel*), kamasz fiú (*elem*), fiatal fiú/lány (*na'ar, na'ara*), fiú (*yeled*), szűz (*almah*), hajadon (*betula*), nőtlen (*bachur*).

Érdeemes kiemelni – mint az egyik jó példa arra, hogy a gyermekség, ifjúság minden történelmi kor ideológiai, szociológiai képződménye, „*az egyes társadalmak speciális és strukturális összetevője*” (SZABOLCS, 2002) –, hogy a nőknél a házasság előtti időszakra nem csak a

²⁶ A tanulmány további részeiben a Héber Biblia kifejezés a Héber Biblia Qumránban megtalált leleteire vonatkozik.

²⁷ Példabeszédek könyve 22:15

²⁸ Ézsaiás könyve 1:5

hajadon szót használják, ami természetszerűleg a férfire utaló nőtlen párja, hanem a szűz megjelölést is. A férfiak szüzességéről, mint a nőtlenség szinonimájával viszont nem találkozunk.

A megkülönböztethető életkori állomások tekintetében a fiúgyermek nyolcnapos korban történő körülmetélése mellett,²⁹ ami minden családban megtörtént, találunk egy másik – valószínűleg nem egyetemesen követett – szokást is. Teremtés könyve 21:8 szakasza beszámol arról, hogy Ábrahám nagy ünnepséget tartott a napon, amikor Izsákot elválasztották az anyamelltől. Zsidó és keresztény források egyaránt kiemelik a 12-13 éves életkort is, mint a felnőtté válás egyik állomását (bár micvá; illetve Jézus 12 évesen a templomban), azonban a Héber Biblia erről nem tud. Az iratok a nyolcadik nap mellett (a fiúknál), az egyhónapos és az ötéves kor betöltését különböztetik meg, majd a 20 éves kort és a hatvanadik életév betöltését.³⁰ Prédikátor könyve és a 110. Zsoltár használja a gyermekkor (*yalduwth*), valamint az ifjúság (*bechurowth* és *shacharuwth*)³¹ fogalmait.³² Ezek az absztrakt, az életkori szakaszt jelölő kifejezések a Héber Bibliában csak itt találhatóak, viszont jelzik, hogy az öt és húszéves kor közötti időszakot is több fázisra bontották. Ezékiel könyve Jeruzsálemet egy leány fejlődéséhez hasonlítja, ahol leírja az életszakaszt, amikor a test megnyúlik, ékszerekkel kezdik ékesíteni magukat, kiformalódódik a mell és a lányok haját hosszúra növesztik.³³

A szavak egy másik csoportja azzal kapcsolatos, hogy a gyermek utód, a család továbbvivője: fia (*ben*), lánya (*bath*), mag (*zehrah*), elsőszülött (*bakar*). Megtalálható még a Héber Biblia szövegei között a gyermek és ifjúkort együtt jelölő általános kifejezés a „*na' uwr*”, mely arra utal, hogy a személy még az atyai házban él. Ezekon kívül még egy a gyermekre utaló kifejezés szerepel, melynek jelentése árva (*yathowm*).

A vizsgált szavak szövegkörnyezetének elemzése azt mutatta, hogy a gyermekesség, illetve ifjúság kora és a felnőtté válás között nincs éles határ. Nem található „beavatási”, felnőtté válást jelző rituálé. A házasságkötés sem jelenti a felnőtté válás kezdetét, viszont jelentős változást eredményez a férj családjához való költözés miatt. A lányokat korán, a menstruáció jelentkezésétől, férjhez adják, míg a fiúk legalább tíz évvel idősebbek a házasságkötéskor.

Szintén megállapítható a szóhasználat alapján, hogy a felnőtté válás vezető életkori szakaszok különbözőségével tisztában voltak, sőt a nemek alapján is árnyalták azokat. A szóhasználat nem csak az életkori szakaszt tükrözi, hanem a közösségi státuszt, presztízist is.

A szövegekben a fiúgyermek említése közel tízszer gyakrabban történik, mint a lánygyermeké, ami jól tükrözi a patriarchális társadalom nemekről való gondolkodásának különbözőségét.

A Héber Biblia a gyermek értékéről

A Héber Biblia szövegeiből kitűnik, hogy az ókori izraeliták nagy értéket tulajdonítottak a gyermeknek. Erről tanúskodik egyfelől az iratok felnőtt kor előtti életszakaszokkal kapcsolatos gazdag szóincse, másfelől a Qumránban fennmaradt narratívákban a gyermek születése mindig szorosan összekapcsolódik a teremtő, az aktív Isten képével. Ez számos formában megjelenik. Például bár a szövegekben jelen van a fogamzás leírása, koncepciója, mint a férfitől származó magnak a termékeny anyaméhben való megfogánása, mégis a gyermek fogantatása, és maga a fogamzóképesség, mindig az isteni beavatkozás³⁴ eredménye (BLOCK, 2003). A termékenység Isten áldásának kifejeződése, míg a meddőség az átoké. A gyermek nemcsak

²⁹ Mózes1. könyve 17. fejezet

³⁰ Mózes 3. könyve 27. fejezet

³¹ A hajnalodik szóból

³² Zsoltárok 110:3; Prédikátor könyve 11: 9-10

³³ Ezékiel könyve 16:7

³⁴ Mózes1. könyve 4:1; 30:6; Rút könyve 4:13; Zsoltárok 139:14-16; Prédikátor könyve 11:5

Isten ajándéka, hanem az Isten öröksége³⁵ is. A szülők felelősséggel tartoznak a rájuk bízott örökséggel kapcsolatban.

A Héber Biblia a gyermekek nevelésről

Qumrán fennmaradt szövegei betekintést adnak az ókori Izrael nevelési rendszerébe. Az esszéus szekta könyvtárának iratai, amelyek közül a Héber Biblia tekerceit ihletett, illetve „szent” szövegeknek – vagyis megvalósítandó, követendő isteni tanácsoknak tartottak – tartalmazznak olyan részeket, amelyek közvetlenül foglalkoznak a gyermekek nevelésének kérdéseivel. Más részek pedig közvetve engednek bepillantást abba, hogy a ceremoniális rendelkezések, az évente megrendezett „szent” ünnepek, vagy a „szent” történelem megismerése hogyan formálták a gyermekek gondolkodását, illetve hogyan adták át az ismereteket az ókori Izraelben. Szakirodalmi kutatásaim alapján az látható, hogy ezekkel az utóbbiakkal, a gyermekek nevelését közvetve alakító hatásokkal nem foglalkoztak a gyermekkortörténeti tanulmányok. Pedig a Héber Biblia gyermekközpontú (az angol nyelvű szakirodalomban „childish”, „childist”, „childism” vagy „NYA” not-yet-adult – a terminológia még nem egyöntetű) olvasatához, elemzéséhez, vagyis a gyermek nézőpontjának, perspektívájának rekonstruálásához sok és értékes információval szolgálnak. Ezért először ezeket tárgyalom néhány példán keresztül a teljesség igénye nélkül, és majd utána térek rá a közvetlenül a neveléssel foglalkozó szövegekre, amelyek többségét az eddigi szakirodalom is tárgyalja.

A nevelés fontos közvetett eszközei voltak például Izrael ünnepei. Minden évben három alkalommal „felmentek” Jeruzsálembe a vallási ünnepekre. Ezen kötelezően a férfiaknak és a fiúgyermekeknek kellett megjelenniük, de amikor csak lehetett az egész család elkísérte a családfőt. Velük tartottak az idegenek, a lévíták (földet nem birtokló papok) és a szegények is, mert a törvény rendelkezett arról, hogy az ünnepeken gyakorolni kellett feléjük a vendégszeretetet. Ezek az utazások és összejövetelek – kora tavasszal, a nyár közepén és közvetlenül aratás után ősszel – kétségtelenül nagy benyomást tehettek a gyermekekre. A leírások szerint az utazás során a zarándokoknak fel kellett eleveníteniük a múlt eseményeit, Izrael „szent” történelmét, Isten vezetésének bizonyítékait. A gyermekek megtanulhatták a nemzet énekeit is, hallották Isten parancsolatainak dallamosan kántált elismérléseit, és így azok jobban emlékeztükbe vésődhettek. Mindez az élmény összekapcsolódott a környező természet behatásával és a társas érintkezés élményeivel. Jeruzsálembe érve pedig az ünnepek inspirálhatták a gyermeki képzeletet és megragadhatták a szívet és az érzelmeket is. Például a pászka bárány ünnepén, a család késő este gyűlt össze, a férfiak indulásra készen, bottal a kezükben, cipővel a lábukon vettek részt a ceremóniában. Mindez a báránnyal, az élesztő nélküli, keletlen kenyérral és a keserű fűszerekkel együtt kitörölhetetlen nyomokat hagyhatott a gyermekek lelkében. Ezekhez a külsőségekhez kapcsolva hallották az egyiptomi szabadulás történetét, az ajtófélfára fröccsentett vér, az öldöklő angyal, és a Vörös-tengeren történt átkelés csodáját. A sátorok ünnepén pedig egy hétig lombos ágakból készült sátorokban laktak, megtartották a szakrális ünnepet és gazdagon megvendégelték a szentély szolgálatát ellátó lévítákat, asztalukhoz hívták az idegeneket és a szegényeket. Az éves ünnepkör megtartása összességében hozzávetőlegesen egy hónapnyi időt tett ki. Nem gondolom, hogy megalapozatlan lenne azt állítani, hogy ez az idő, eseményeivel, ceremóniáival, történéseivel, abehatások, a gyermek kérdései és a megismert válaszok a családi és közösségi nevelés nagyon fontos eszközei voltak. Nemcsak a nemzet kultúrájának, műveltségének átörökítésében, vagy az istenkép formálásában játszott szerepe miatt, hanem azért is, ahogyan ez az átadás, átörökítés történt. Az új ismeretek befogadását, majd a tudás elmélyítését segítette az alkalmak társas, közösségi jellege, és az érdeklődés, a képzelet természetes inspirációja.

³⁵ Zsoltárok 127:3 (öröksége vagy tulajdona)

A neveléssel közvetlenül foglalkozó szövegmaradványokat vizsgálva a gyermek fogantatásától időrendben előre haladva a következőket állapíthatjuk meg. A terhesség időszakára nézve egyetlen fennmaradt tanácsot olvashatunk, amely az anya diétájára vonatkozik. Sámson édesanyja a nazarénus³⁶ szabályokat követte. A születés körüli, az újszülöttel kapcsolatos teendők legrészletesebb leírását Ezékiel 16:3-4 részeiben olvashatjuk. A héber gyermeket hároméves koráig vagy akár tovább is szoptathatták³⁷ (*menequet – aki szoptat, szoptatós dajka*). A dajka egészen jelentős szerepet is játszhatott a gyermek, illetve a család életében (mint például Debóra, aki Rebeka dajkája volt).³⁸

A nevelés, a gyermek jellemének formálása már egészen korai életkorban szükséges. Ézsajás tekercsén olvasható,³⁹ hogy már az anyatejtől frissen elválasztott gyermeknél el kellett kezdeni. Az itt használt szó (*jarah*) jelent tanítást, irányba állítást, célba juttatást, ismeret átadást – vagyis a tudást (amelynek központja Isten) és a fegyelmezést együttesen hordozó kifejezés. A Héber Biblia könyvei közül Mózes ötödik könyve hangsúlyozza a leginkább a gyermekek oktatásának⁴⁰ fontosságát, és foglalja össze a „törvényt” (innen kapta a nevét is – deuteronomium: a második törvénykönyv, az eredeti héber pontos fordításában a törvény másolata), amit minden apának meg kellett tanítania a gyermekeinek. Ebben a kontextusban érdemes megemlíteni, hogy a qumráni szekta leletei között ennek a könyvnek harminc példányát találták meg, ami jól jelzi, hogy mennyire komolyan vették Isten utasítását, hogy oktasák a gyermekeket és az ifjúságot. Egyedül a Zsoltárok könyvéből találtak többet, 36 másolatot (az pedig a tanítást segítő énekeskönyv).

A Héber Biblia neveléssel foglalkozó részei alapján megállapítható, hogy a gyermekek számára a család (pontosabb kifejezéssel a családfő „háznépe” – a tágabb értelemben vett családi közösség) jelentette mind az iskolát, mind az egyházi közösséget. Az anya mellett a család férfi tagjainak volt a kötelessége az életre való felkészítés és a vallási nevelés. Legkiemelkedőbb bizonyítéka ennek a Példabeszédek könyve, ami egy apa tanításai, intelmei, tanácsai gyermekének (lásd különösen a könyv 4. fejezetét). BLOCK (2003) a nevelés szempontjából részletesen elemzi ezt a könyvet, és sorra veszi a használt kifejezéseket (a tanulókkal, a tanuláshoz való hozzáállással, a tanítás mikéntjével kapcsolatban stb.), amihez képest a fennmaradt qumráni szövegek vizsgálata alapján újabb ismeretet nem találtam.

Kiemelendőnek tartom viszont a Példabeszédekből a 22. rész 6. versét, amelyet a Károli fordítás így ad vissza: „*Tanítsd a gyermeket az ő útjának módja szerint; még mikor megvénhedik is, el nem távozik attól.*” A *tanít*szó fordított kifejezés a héberben a *chanak*, mely szó szerint azt jelenti, hogy a szájba adni, valamit megkóstoltatni, megízleltetni, de jelenti azt is, hogy felavatni, elindítani. A mondat következő részének szó szerinti jelentése pedig: az ő útjának szája, kezdete, bejárata. Véleményem szerint itt a héber szavak jelentését kihasználva, mintegy szójátékkal élve a szöveg azt fejezi ki, hogy amilyen óvatosan kezdik a kisgyermekkel megkóstoltatni a szilárd ételleket, ugyanolyan gondossággal kell a fejlődés kezdetén a tanítást a gyermekhez igazítani. Az új fordítású magyar Biblia ezt próbálja visszaadni: „*Neveld a gyermeket a neki megfelelő módon*”. Ez a fordítás már jobban tükrözi a Héber Biblia tanítását, hogy a nevelési módszerek megválasztásánál figyelembe kell venni a gyermek egyéni sajátosságait, viszont hiányzik belőle a tanács másik része, hogy a lehető legkorábbi életkortól el kell kezdeni a kisgyermek fejlesztését.

A qumráni írásos emlékek elemzése alapján nem kétséges, hogy a szövegek memorizálásában, tanításában döntő szerep jutott a hallás utáni ismétléseknek, illetve a zeneműként is megformált versek éneklésének. Viszont nem teljesen egyértelmű, hogy az olvasást és írást

³⁶ Bírák könyve 13:7, 14

³⁷ Mózes 1. könyve 24:29;35:8; Mózes 2. könyve 2:7-9; Mózes 4. könyve 11:12; Ézsajás 49:23; 2

³⁸ Mózes 1. könyve 35:8

³⁹ Ézsajás könyve 28:9

⁴⁰ Mózes 5. könyve 6:7

kik sajátították el az ókori Izraelben. A levita papok biztosan, de, hogy vajon rajtuk kívül a többiek is, illetve volt-e különbség a nők és férfiak között ebben a tekintetben, azzal kapcsolatban csak rész válaszokat találtam. A már említett, az oktatást hangsúlyozó mózesi tekerceken azt olvashatjuk, hogy Isten arra utasítja Izrael férfijait, hogy az Úr szavait másolják le és kössék a kezükre, írják rá homlokpántjaikra, de házaik, sátraik, ajtajaira, kapujaira is.⁴¹ Ez alapján mind az írás, mind az olvasás széles körben való ismeretét feltételezem, de természetesen az sem kizárt, hogy ezeket az írásokat az izraeliták közül a többség nem magának készítette el.

Összegzés

A Héber Biblia nem a gyermekekről és elsősorban nem gyermekeknek szól, nem is gyermekek írták, de nagyon sok gyermek szereplőt említ, vagy gyermekkorhoz kapcsolható megállapítást tesz, ezért gyermekkortörténeti szempontú elemzésre mindenképpen érdemes. A gyermekkori szakaszokra és a gyermekekre vonatkozó kifejezések elemzése megmutatta, hogy a gyermekség fogalma nem pusztán a fizikai, testi fejlődés felnőttkor előtti szakaszára utal, hanem annál komplexebb, társadalmi viszonyokat, nemi, családi relációkat tükröző konstrukció. Emellett a tanulmány bemutatta, hogy a Héber Biblia részletesebb és átfogóbb gyermekközpontú, gyermeki perspektívából való elemzése új információkat szolgáltat a gyermekkor tartalmának egy adott korszakban, kultúrában való jobb megértéséhez.

IRODALOM

ARIÈS, P. (1960): *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Éditions du Seuil, Paris. Magyarul a *Gyermek, család, halál* című kötetben. Gondolat, Budapest (1987)

ARIÈS, P. (1962): *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Vintage, New York.

BEN-AMOS, I. K. (1995): *Adolescence as a cultural invention: Philippe Ariès and the sociology of youth*. *History of the Human Sciences*, 8, No. 2. 69-89.

BERG, J. H. van den (1956): *Metabletica of Leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk.

BLOCK, D. (2003): *Marriage and Family in Ancient Israel*. In: Campbell, K. M. (ed.): *Marriage and Family in the Biblical World*. InterVarsity. Downers Grove, IL.

BOROWSKI, O. (2003): *Daily Life in Biblical Times*. Society of Biblical Literature Archeology and Biblical Studies 5. Atlanta.

BUNGE, M. J. (ed.) (2008): *Child in the Bible*. Eerdmans. Grand Rapids, MI.

COHEN, S. J. D. (ed.) (1993): *The Jewish Family in Antiquity*. Brown Judaic Studies, Providence, Rhode Island.

EBELING, J. R. (2010): *Women's Lives in Biblical Times*. T&T Clark, London.

⁴¹ Mózes 5. könyve 6:8-9

FOYSTER E. – MARTEN J. (eds.) (2010): *A Cultural History of Childhood and Family*. Vol. 1-6. (The Cultural Histories Series). Bloomsbury Academic.

GRUBBS, J. E. – PARKIN, T. (eds.) (2013): *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford University Press. UK.

JACOBI, A. (1916): Foreword. In: Payne, G. H. (1916): *The Child in Human Progress*. G. P. Putnam's sons, New York and London.

KING, P. J. – STAGER, E. L. (2001): *Life in Biblical Israel*. Westminster John Knox, Louisville, KY.

KRAEMMER, R. S. (1993): Jewish Mothers and Daughters in the Greco-Roman World. In: Cohen, S. J. D. (ed.): *The Jewish Family in Antiquity*. Brown Judaic Studies, Providence, Rhode Island. 89-112.

MARTIN, D. B. (1993): Slavery and the Ancient Jewish Family. In: Cohen, S. J. D. (ed.): *The Jewish Family in Antiquity*. Brown Judaic Studies, Providence, Rhode Island. 113-129.

MICHAEL, A. (2003): *Gott und Gewalt gegen Kinder im Alten Testament*. Forschungen zum Alten Testament 37. Tübingen.

Oxford Bibliographies

<http://oxfordbibliographiesonline.com> [2017.12.31.]

PARKER, J. F. (2013): *Valuable and Vulnerable: Children in the Hebrew Bible, Especially the Elisha Cycle*. Brown Judaic Studies, Providence, Rhode Island.

PAYNE, G. H. (1916): *The Child in Human Progress*. G. P. Putnam's sons, New York and London.

PUKÁNSZKY Béla (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra-könyvek 28. Iskolakultúra, Pécs.

QVORTRUP, J. – CORSARO, W. – HONIG, M. (eds.) (2009): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Palgrave Macmillan, UK.

REINHARTZ, A. (1993): Parents and Children: A Philonic Perspective. In: Cohen, S. J. D. (ed.): *The Jewish Family in Antiquity*. Brown Judaic Studies, Providence, Rhode Island. 61-88.

SAPIR, E. (1985): *Selected Writings in Language, Culture and Personality*. University of California Press, Berkeley.

SAUSSURE, de F. (1983): *Course in General Linguistics*. Duckworth, London.

SZABOLCS Éva (2002): *Gyermekkortörténet – új elméleti megfontolások*. Kézirat.

VUOLANTO, V. – AASGAARD, R. – COJOCARU, O. M. – CHRISTENSEN, C. – KROHN, C. – ROLL, C. (2016): *Children in the Ancient World and the Early Middle Ages. A bibliography (Eight Century BC – Eight Century AD)*.

<https://www.hf.uio.no/ifikk/english/research/projects/childhood/biblio-2016.pdf> [2017.12.31.]

ZUCK, R. B. (1996): *Precious in His Sight: Childhood and Children in the Bible*. Baker. Grand Rapids, MI.

NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁSOK

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH MELINDA

A KOMPLEX SZAKMAI GONDOLKODÁS NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI ALAPJAI

Összefoglaló:

A nevelésszociológiai tényezők összetett rendszert alkotnak, befolyásolják az egyén gondolkodásmódját, iskolai sikerességét. A komplex szakmai gondolkodással való kapcsolatuk vizsgálata strukturált szakirodalom feltárásával került sor. A kulturális, társadalmi, gazdasági tőke és a nyelvi kód szakmai gondolkodásra gyakorolt hatásának elemzése valósult meg. Megállapítások: a társadalmi tőke, a család időszemlélete közvetett módon hat a gondolkodásmódra, mértéke a tanuló iskolai teljesítményén keresztül valószínűsíthető. A kulturális tőke – a nyelvhasználat – jelentősen befolyásolja a gondolkodás minőségét. A komplex szakmai gondolkodás és a tudástranszfer képességének fejlettsége hatással van az egyén társadalmi mobilitására.

Kulcsszavak: komplex szakmai gondolkodás, tőkeelméletek, nyelvi kód

Elvárások a szakképzéssel szemben

A piac szereplői és a tanulók a szakképzéstől várják, hogy olyan hasznos tudáshoz és kompetenciákhoz juttassa a pályakezdőket, melynek segítségével képesek a munkahelyen felmerülő szakmai problémákat önállóan megoldani, szükség esetén az új ismereteket a meglévő tapasztalataik közé integrálni. (CSEPCSÉNYI – BREDÁCS, 2016) Az adott szakmára irányuló, tanult gondolkodási művelési készségek rugalmas alkalmazása és a gazdag gondolkodásmódszertani repertoár birtoklása – középpontjában a problémamegoldó gondolkodással – a szakmai kompetencia azon része, melyet komplex szakmai gondolkodás elnevezéssel lehet kifejezni. A szakgimnáziumok feladata többretű (2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról), emellett rejtett feladata, hogy ne csak szakmai ismereteket közvetítsen, hanem a szakma gyakorlásához szükséges komplex szakmai gondolkodás képességét is fejlessze. Az összetett gondolkodás nem veleszületett képesség, hanem a szakma tanulásával egyidőben kialakított kompetencia. A problémamegoldó gondolkodás nem elszigetelt gondolkodási folyamat, hanem a gondolkodási módszerek egymásba ágyazása, egymással való kölcsönhatása, mely a problémamegoldó gondolkodási tevékenységét katalizálja. A tanuló problémamegoldás iránt tanúsított attitűdjét nagy mértékben szocioökonómiai és szociokulturális státusza, társadalmi pozíciója határozzák meg, ahogy a komplex szakmai gondolkodás összetevőinek a minőségét is, mely a korai szocializáció során kerül megalapozásra. (CSEPCSÉNYI, 2017b)

A kutatás célja és az adatgyűjtés jellemzői

A tanulmány célja, hogy a gondolkodásmódot, az iskolai eredményességet a szocioökonómiai, szociokulturális, valamint társadalmi státuszt összekapcsoló szakirodalom alapján áttekintse, és rendszerezett képet adjon a komplex szakmai gondolkodás és az említett tényezők kapcsolatáról.

A kutatási kérdések a következők:

- Vajon a tanulók szociokulturális vagy szocioökonómiai státusza, esetleg a szülők iskolához – tanuláshoz való viszonya eredményezik, hogy néhány tanuló csak kis időt és energiát hajlandó problémamegoldásra fordítani, míg más tanulók akkor is hajlandók a feladaton dolgozni, ha nem járnak sikerrel?
- Milyen szociokulturális és családi háttérrel rendelkeznek azok a tanulók, akik a szakgimnáziumi képzést választják, miért döntenek a szakképzés mellett?
- A tanuló hozott kulturális tőkéje azon belül is a nyelvhasználat vajon megfelelő a szakképzésben való részvételhez? Milyen nehézségekkel szembesül a tanuló a szakmai szocializáció során?
- A komplex szakmai gondolkodás minősége hogyan hat a tanuló további életútjára? Van lehetősége a vertikális társadalmi mobilitásra?

A kutatási kérdésekre adható válaszok és a tanulmányban bemutatásra kerülő összefüggések alapja a folyamatban lévő komplex szakmai gondolkodással kapcsolatos rész-eredmények (CSEPCSÉNYI, 2017a) és tanítási tapasztalat, melyekre a vonatkozó szakirodalom feltárása épült az ERIC, PAD és EPA adatbázisában strukturált szakirodalom feltárással, magyar és angol nyelvű kulcsszavak segítségével. A keresés a nemkívánatos találatok kiszűrésére szókapcsolatok megadásával történt. Ezek a szókapcsolatok a következők:

- nyelvhasználat és gondolkodás
- kulturális tőke és iskolai eredményesség
- család és oktatás (iskola) viszonya
- társadalmi tőke és iskolai sikeresség

A felkutatott dokumentumok közül a szakirodalom-elemzésbe azok kerültek, melyek teljes szöveggel álltak rendelkezésre és lektoráláson estek át. Az 1. táblázat a szakirodalom-feltárás eredményét mutatja be témakörökre lebontva.

1. táblázat: A strukturált szakirodalomfeltárás eredménye

Tanulmány témája	Magyar nyelvű	Angol nyelvű
Átfogó tanulmányok	4 db	-
Tőkeelméletek	4 db	5 db
Nyelvi szocializáció	6 db	5 db
Mobilitás	1db	4 db
Család	6 db	4 db
Társadalmi struktúra	4 db	-
Összesen	24 db	18 db

A szakirodalom feldolgozása során négy olyan szociokulturális és szocioökonómiai résztényezőt lehetett azonosítani, melyek közvetlen hatással vannak a tanuló gondolkodásának minőségére. Ezek: családi szocializáció, nyelvi szocializáció, kulturális és társadalmi tőke, valamint a család társadalmi rétegződésben elfoglalt helyzete. A nyelvi szocializációt azért kell a családi szocializációtól különválasztani, mert a szakmai szövegértést és szövegalkotást nagy valószínűséggel az iskolában fogja a tanuló elsajátítani, aminek alapfeltétele a családi nyelvi szocializáció.

Kik választják a szakképzést?

A társadalmi tér az elosztási alapelvek szerint épül fel, az egyén helyét a társadalomban az általa birtokolt tőke mennyisége határozza meg. (BOURDIEU, é.n.) A tanulónak akkor van saját társadalmi rétegéből kitörési lehetősége, ha az iskolában olyan kulturális tőkére tesz szert, melyet a munkaerőpiacon vagy a gazdasági szereplői között gazdasági tőkére tud váltani. (FERGE, 1972)

Amikor a tanuló általános iskolai tanulmányait befejezve középfokú oktatási intézményt választ nemcsak a gazdaságban használatos tőkemegtérülési elveket követi. Az iskolaválasztás és az iskolai sikeresség nemcsak a társadalmi státusznak tudható be, hanem a tanuló társadalmi környezetének hatása is. (COLEMAN – HOFFER, 1987) Emellett fontos szerepet játszik a tanuló képzelőerő és a család gazdasági tőkéje is. Alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek iskolaválasztását jelentősen befolyásolja a család gazdasági tőkéje és a szülők tanuláshoz való viszonyulása. A státuszorientált családok a gyermekbe csak annyit képesek és hajlandók befektetni, hogy szakmához jusson és minél hamarabb kikerüljön a munkaerőpiacra. A magasabb iskolázottságú szülők gyermekei jövőtudatosabbak, a szülők képesek és hajlandók minden rendelkezésükre álló gazdasági, kapcsolati és kulturális tőkéjüket bevetni, hogy gyermekeik minél tovább maradjanak az iskolarendszerben és ezzel a lehető legnagyobb emberi és kulturális tőkére tegyenek szert – a gazdasági tőkét kulturális tőkévé konvertálják. Az alacsonyabban iskolázott szülők felismerték az érettségi bizonyítvány és legalább egy szakma meglétének fontosságát a munkaerő piacon, ezért irányították gyermekeiket a szakközgimnáziumok felé. A magasabban iskolázott szülők viszont azokat a gyermekeiket írtatták be ezekbe az iskolatípusokba, akik szerényebb iskolai eredményeik alapján nem nyertek volna felvételt gimnáziumba. (CSEPCSÉNYI, 2017b) A családok nem biztosak abban, hogy a jelenlegi felvételi követelményeket a felsőoktatási intézménybe a tanuló teljesíteni tudja, ezért döntenek egy olyan iskolatípus mellett, ami szakma tanulása mellett lehetőséget nyújt a felsőfokú továbbtanulásra is. (BOURDIEU, é.n.; MELEG, 2015; BORECZKY, 2015) A szakközgimnázium melletti döntést jelentősen befolyásolja, hogy egyre több feltételnek kell megfelelni annak, aki felsőfokú intézményben szeretne tovább tanulni. Ezért a szülők legalább egy szakma megszerzését várják el a tanulóktól lehetőleg már a középiskola befejezésével egyidejűleg, hogy biztosítva lássák jövőjüket. (CSEPCSÉNYI, 2017b)

Magyarországon a tanulóknak fiatalon kell pályát-szakmát választani. A nyolc vagy hat évfolyamos gimnáziumba felvételizők esetében még nem beszélhetünk a tanulók jövőképéről, inkább a szülők tapasztalatának van jelentősége, mikor a tanuló ezt az iskolatípust választja. Nem rendelkezik több tapasztalattal az a tanuló sem, aki 14 éves korában választ szakmát. Hazánkban a tanulók számára van középút is: korábban szakközgimnáziumok, mai nevükön szakközgimnáziumok. Az ide jelentkező tanulók társadalmi összetétele heterogén, minden társadalmi réteg képviselteti magát. A tanulók képzelőerő tőkéje még bizonytalan, ebben az iskolatípusban a jelenlegi döntésnek – az iskolába való beiratkozásnak – akár kétféle kimenete is lehet: továbbtanulás vagy a munkaerőpiacon való megjelenés az iskola befejeztével. Ezzel kisebb a tanuló döntésének a jövőbeni kockázata. A család a tanulóba beruházásként mintegy gazdasági tőkét fektet be, vállalva a megtérülés elhúzóódását is. A családok az iskolaválasztásnál azonban nem veszik figyelembe, hogy a gimnáziumoknál alacsonyabb presztízsű szakközgimnáziumok sokkal nehezebbek – főleg a szakmai ismeretek elsajátítása miatt. A gimnáziumokat választó tanulók sokkal sikeresebben végeznék el, mint a szerényebb képességgel szakközgimnáziumba jelentkezők. (CSEPCSÉNYI, 2017b) Liskó Ilona és Fehérvári Anikó több tanulmányában is foglalkozott a nem megfelelő iskolaválasztás következményével: az iskolai sikertelenség hatására bekövetkező lemorzsolódással, melynek hatására az alacsonyán iskolázott társadalmi réteg újratermelődik. (LISKÓ, 2006, 2008; FEHÉRVÁRI, 2015a, 2015b)

Az iskola befejeztével a család vagy a tanuló mozgósítja kapcsolati tőkéjét, melynek segítségével nagyobb a pályakezdő fiatal munkában való elhelyezkedésének esélye. A különböző tőkefajták közötti átválthatóság révén a család tanulóba fektetett kulturális, kapcsolati tőkéje az iskolák befejeztével emberi és gazdasági tőkévé alakul át. Az iskolázott, magasabb társadalmi státuszban lévő szülők több kulturális tőkét képesek befektetni gyermekeikbe, ami egyenesen arányos a gyermekek iskolai sikerességével. Szakgimnáziumokban már látható ez a tendencia, általában ezeknek a szülőknek a gyermekei tanulnak tovább a felsőoktatásban. A kisebb kulturális tőkével rendelkező családok gyermekei a szakmai vizsga után megjelennek a munkaerőpiacon és lehetőség szerint családjuk kapcsolati tőkéjét igyekeznek gazdasági tőkévé átváltani.

Családi szocializáció

A család a gyermek szocializációjának elsődleges színtere. A gyermekek társadalmilag differenciált családokban nőnek fel, ami kihat későbbi életútjukra (MOLLENHAUER, 1996: 96). A tanulók a családban kulturális tőkét halmoznak fel, ami ott mehet végbe akadálymentesen és idővesztés nélkül, ahol a család erős kulturális tőkével rendelkezik. Az elsődleges szocializáció a kulturális tőkefelhalmozás időszaka melyet iskolai tanulmányai során a tanuló behúzásként használ fel. A továbbiakban a tanulónak kell időt és energiát befektetnie ahhoz, hogy szakmai ismeretet, képességet, készséget sajátítson el – további kulturális, a szakképzés során szakmai tőkét halmozzon fel.

A szakgimnáziumokba egyre inkább olyan tanulók kerülnek, akik szerényebb képességekkel és belső motivációval rendelkeznek. Az alsóbb társadalmi rétegre a státuszorientált család a jellemző, zárt szerepviszonyokkal. Az egyén családi hierarchiában elfoglalt helye a meghatározó. A szülők iskolázottsága alacsony, de felismerik, hogy a gyermekeik mobilitási lehetőségeire az iskolázottság jelentős hatással lehet. A nevelés fő szempontja a gyermek érzelmi biztonsága, igényeinek azonnali kielégítése. A szakmai problémák megoldása gyakran többlépcsős művelet, megoldásához több időráfordításra van szükség, ezáltal az azonnali sikerélmény elmarad. Ezek a tanulók szocializációjuk során a jelenre való koncentrációt sajátították el, a komplex szakmai gondolkodást igénylő feladatoknál kifejezetten passzívvá válnak (ROSEN, 1956). A passzív tanulók hamar elvesztik érdeklődésüket – megszűnik a belső motiváció – nem fordítanak elég időt az ismeretanyag elsajátítására, újabb kudarcokban lesz részük. A folyamat önmagát gerjeszti, ami a korai lemorzsolódáshoz is vezethet, az alacsonyan iskolázott társadalmi réteg újratermelődik. (LISKÓ, 2008: 95)

A személyorientált családokra a nyílt szerepviszonyok jellemzők. A szülőket magasan iskolázottak, mely a tanulónak biztosabb és gazdagabb kulturális tőke háttérrel biztosít. Ezek a családok iskolaorientált attitűdöt mutatnak. A gyermekek megtapasztalták a késleltetett jutalmazás előnyeit, képesek hosszabb időt ráfordítani a problémák megoldására, melynek során a részproblémák kidolgozása is sikerélményt nyújt számukra és motiválja őket a további munkálkodásra. A problémamegoldásukat az aktivitás és a feladat „énesítése” jellemzi. A személyorientált családok fontos jellemzője, hogy értékelik az eredetiséget és a kreativitást, ami a komplex szakmai gondolkodás⁴² egyik összetevője. A kreativitást értékelő családok gyermekei magabiztosabbak, mernek kísérletezni, könnyebben viselik el a kudarcokat is.

Az iskolai szelekció során legtöbb esetben a státuszorientált családok gyermekei szakiskolákban – szakközépiskolákban – folytatják tanulmányaikat. A szakközépiskolás tanulók véleménye szerint az ebbe az iskolatípusba bekerülő tanulóknak nincsen valódi jövőképük,

⁴² A komplex szakmai gondolkodás több tényezőből épül fel, melyek a következők: induktív gondolkodás, kritikai gondolkodás, analógiás gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás és kreatív gondolkodás.

hosszútávú céljaik (BREDÁCS, 2016: 118), így nehezen motiválhatók egy olyan probléma megoldására, amely nem nyújt azonnali sikerélményt.

A szocializációs célokból eredeztethető egyéni célok szoros kapcsolatban vannak a család időszemléletével. A célorientációs elméletek szerint a tanulók motivációját a rövid és hosszútávú célok alakítják, melyek között nincsen éles határvonal és szorosan összefüggnek egymással. (FEJES, 2011: 27) A státuszorientált családból származó tanuló az azonnali sikerélményt szeretnének elérni, így a rövidtávú céljaikra koncentrálnak. Ezzel szemben a személyorientált családból származó tanulók a rövid távú céljaikat is egy hosszabb távon elérhető célnak rendelik alá. Ez a szemlélet igaz a komplex szakmai gondolkodásra is: a többlépcsős folyamatban az a tanuló ér el sikereket, aki nem elégszik meg a részeredményekkel, hanem azok továbbfejlesztésével jut el a szakmai probléma megoldásáig.

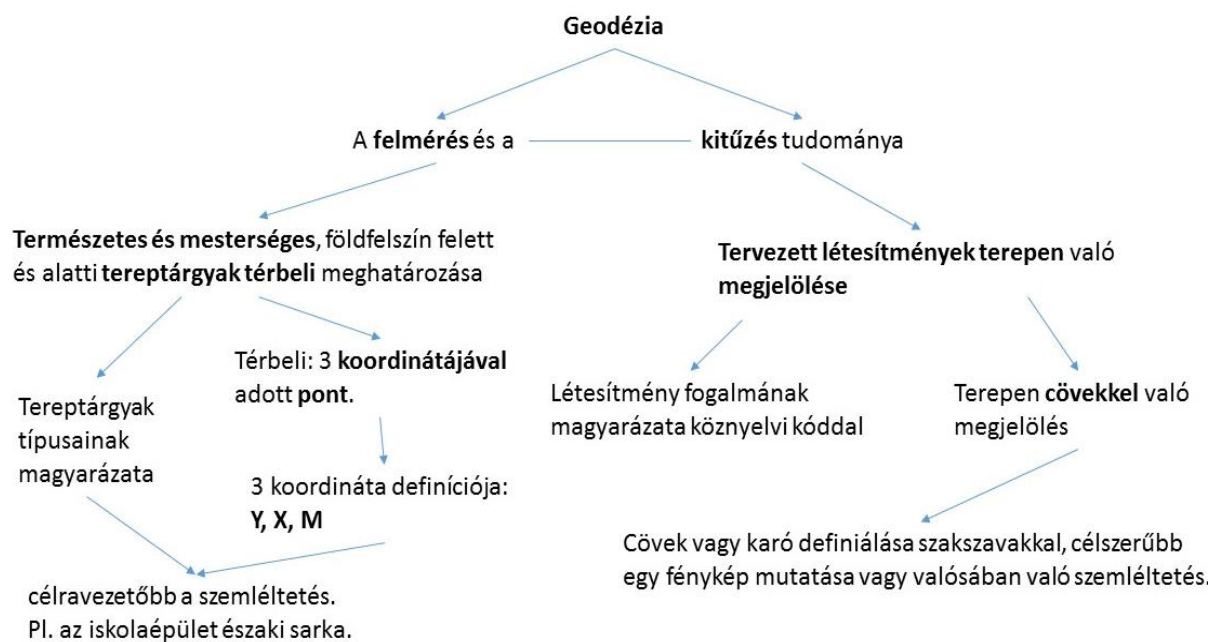
Nyelvi szocializáció

A családban végbemenő nyelvi szocializáció tükrözi azt a kultúrát és társadalmi értékrendet, melybe a gyermek született. A nyelvi szocializáció a meglévő világnézet reprodukálása a gyermekekben. (KULICK – SCHIEFFELIN, 2004: 349) A társadalmi és kulturális tudást a nyelv segítségével közvetíti a család és az iskola a gyermek számára. (RÉGER, 1990: 38) Iskolaorientált családban olyan nyelvhasználati módot és viselkedésmintát sajátítanak el a gyermekek, amely természetessé teszi számukra az iskolai közeget. Ezzel együtt a gyermekek már korán elsajátítják az analógiás gondolkodáshoz szükséges elemi gondolkodási műveleteket: az összefüggések és különbözőségek felismerését, képesek lesznek majd a komplex szakmai gondolkodás többi elemének az elsajátítására és a hasznos tudás megszerzésére.

A szakmai nyelv elsajátítása az iskolai sikeresség egyik alappillére. Bernstein csak említés szintjén foglalkozik a szaknyelvvvel, holott a szakképzésbe belépő tanulóknak a nyelvhasználat összetettebb és speciálisabb formáit kell megtanulniuk. *„A korlátozott kódok tehát pozícióval vagy státusszal kapcsolatos kódokként foghatók fel, a kidolgozott kódok viszont személyekre irányulnak.”* (BERNSTEIN, 1975: 134-135) Társadalmi hovatartozástól függetlenül az azonos pozícióba tartozó személyek is használhatják egymás között a korlátozott nyelvi kódot – szakmai megbeszélést folytatnak, ahol nincs szükség a fogalmak és jelenségek megmagyarázására – noha a kidolgozott kód birtokában vannak, és azt kifogástalanul alkalmazzák.

A szakmai ismeretek elsajátításakor a tanulók idegen kifejezésekkel (pl. geoidunduláció); vagy magyar, de kifejezetten szakmai fogalmakkal találkoznak (pl. magastető, vagy a szakmailag eltérő jelentésű műtárgy szó). A szakmai alapfogalmak magyarázata a megértés érdekében köznyelvi kifejezésekkel történik. Azok a tanulók értik meg könnyebben, akik kidolgozott nyelvi kóddal rendelkeznek. A szakmai fogalmak magyarázatára az 1. ábra mutat be példát. A szakmai gondolkodás elsajátításának záloga a szakmai szövegértés és szövegalkotás kompetenciája. Ahogy a köznap nyelvhasználat meghatározza a környezet belső leképződését, úgy a szakmai nyelv is tükrözi a szakmai ismeretek belső reprezentációját. Megfelelő leképzés nélkül nem valósul meg a komplex szakmai gondolkodás. A szakgimnáziumi tanulók akkor szereznek előnyt nyelvi kód terén – akkor számít hozott szakmai nyelvük kidolgozotttnak – ha családjuk nyelvhasználatában is találkoztak már szakmai kifejezésekkel. Ez a szakgimnáziumi tanulók esetében gyakori. Ezek a tanulók a tanulmányaik kezdeti szakaszában könnyebben alkalmazkodnak az iskolában használt szakmai kidolgozott kódhoz. (CSEPCSÉNYI, 2017b)

1. ábra: Példa a szakmai kifejezések magyarázatának folyamatára



(Forrás: Saját ábra)

Társadalmi mobilitás

Az iskolai képzés következményeként kialakult inkorporált tőke és az intézményesült állapotban jelen lévő kulturális tőke a kapcsolati tőkével összefonódva a társadalmi mobilitás lehetőségét rejt magában. 2000-es évek óta tendencia, hogy a munkáltatók olyan munkavállalókat keresnek, akik az iskolában megszerzett tudást azonnal termelőerővé tudják átalakítani. (MÁRTONFI, 2006)

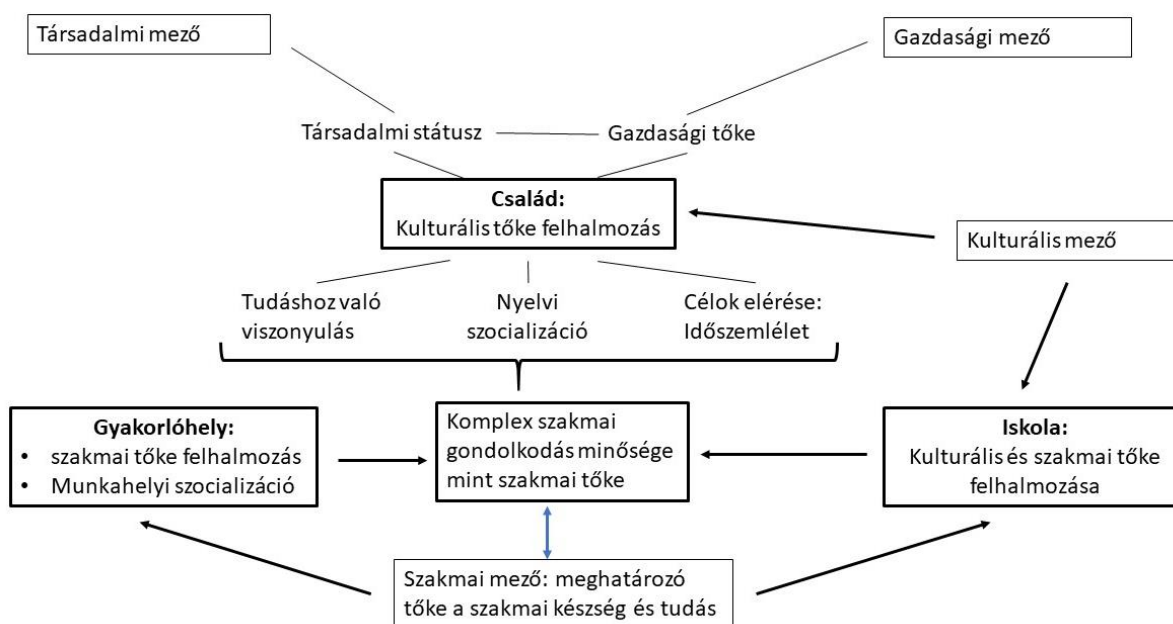
Az iskola szelekciós mechanizmusai miatt nem képes leküzdeni a társadalmi egyenlőtlenségeket, mert a fejlett országokban nem fejt ki olyan pozitív hatást a tanulók iskolai sikerességére és így a társadalomra, mint az a fejlődő országoknál megfigyelhető. (GURZÓ – HORN, 2015) Azok a tanulók, akik elsajátították a komplex szakmai gondolkodást sokkal hamarabb jutnak olyan munkához, mellyel gazdasági előnyre tesznek szert, így nagyobb az esélyük is a vertikális társadalmi mobilitásra. A társadalmi mobilitás leggyakrabban generációk között valósul meg. Ezt segítik elő azok a szülői magatartásformák, melyek az iskolaválasztásra irányulnak: azokat az iskolákat részesítik előnyben, amely elvégzésével a tanuló a szülőkénel magasabb társadalmi rétegbe kerülhet. A mobilitás nemcsak az iskolában megszerzhető tudás, hanem az ott elsajátított készségek és képességek munkaerő-piaci értéke alapján történik. A gimnáziumokban és szakgimnáziumokban a tanulók nemcsak a szükséges készségeket sajátítják el, hanem lehetőséget kapnak a továbbtanulásra is. Szakiskolákba – szakközépiskolákba – olyan tanulók járnak, akiknél nagy százalékban fordult elő iskolai kudarcok és lemorzsolódás. Nekik nincsen esélyük a felfelé irányuló mobilitásra, nagy eséllyel szüleiknél alacsonyabb társadalmi rétegbe is kerülhetnek. A tanuló céltudatossága és a megküzdő képessége az egyéni mobilitásának hajtóereje, melyek a családi szocializáció során fejlődnek ki. Ebből következik, hogy inkább a személyorientált családok gyermekei lesznek képesek megvalósítani a vertikális társadalmi mobilitást. (BORECZKY, 2015; PUSZTAI, 2015)

A komplex szakmai gondolkodás nevelésszociológiai háttérének rendszere

A tanuló szocializációja során a család kulturális, gazdasági és társadalmi tőkéje, az iskolában megszerezett kulturális és szakmai tőke, a tanuló társadalmi státusa egymással bonyolult rendszert alkot, melyben mindegyik tényező hatással van a többire. A család meghatározott társadalmi, gazdasági és kulturális mező mindegyikében egy bizonyos pozícióban helyezkedik el, melyet az határoz meg, hogy a család mely tőkével milyen mennyiségben rendelkezik. (BOURDIEU, 1992: 418-430)

A családot társadalmi státusza és gazdasági tőkéje határozza meg, ez a család kulturális tőkéjének minőségét és mennyiségét is befolyásolja. Ennek a tőkének a felhalmozása kezdődik meg gyermekkorban, melyből a tudáshoz való viszony, a nyelvi szocializáció és a család időszemlélete a meghatározó a komplex szakmai gondolkodás elsajátításában és alkalmazásában. Az iskola feladata, hogy a családból hozott kulturális tőkét bővítse, a tanulókat szakmai tőkével lássa el. A szakképzésben a gyakorlóhelyek feladata a szakmai tőke bővítése, a munkahelyi szocializáció elősegítése. (CSEPCSÉNYI, 2017b) Ezt a kapcsolatrendszert szemlélteti a 2. ábra.

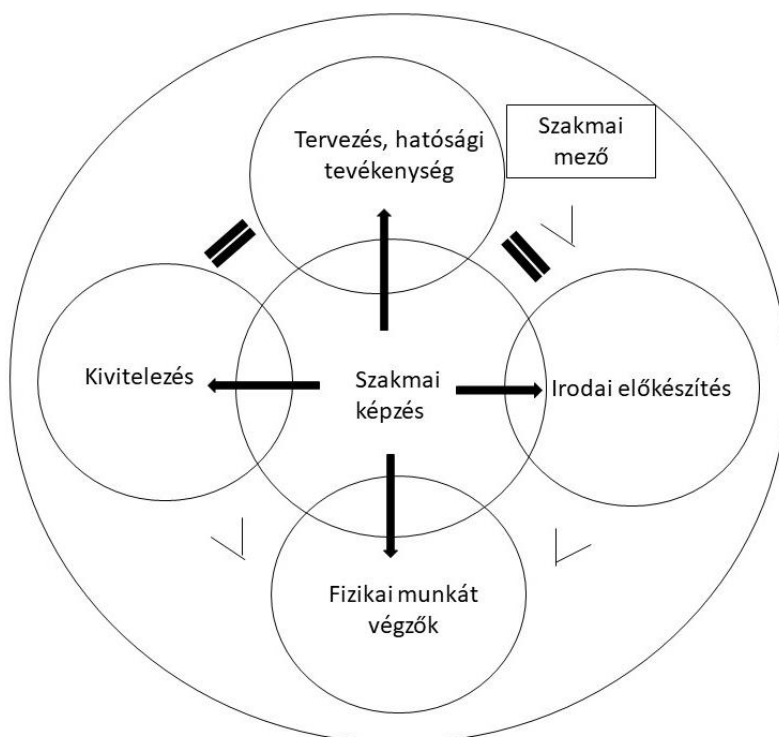
2. ábra: A komplex szakmai gondolkodás nevelésszociológiai háttérének rendszere



(Forrás: Saját ábra)

A tanuló a képzés befejeztével a szakmai mezőben szerez pozíciót aszerint, hogy az iskolai évei során mennyi szakmai tőkét – hasznos tudást – halmozott fel. A szakmai mező erőviszonyait a szakmai ismeretek és készségek határozzák meg, mely alapján a mező további almezőkre bontható. Ezt mutatja be a 3. ábra, melyen a relációs jelek a szakmai készségek alapján kialakuló erőviszonyokat szimbolizálják.

3. ábra: Szakmai mező



(Forrás: Saját ábra. Készült BOURDIEU, é.n. alapján)

A vonatkozó szakirodalom elemzésével a szakmai gondolkodás nevelésszociológiai rendszerének felállítása után a kutatási kérdésekre a következő válaszok adhatók.

- A tanulók problémára való időráfordítási attitűdje a korai családi szocializációból ered, amikor elsajátította a családra jellemző időszemléletet. A család orientáltságának megfelelően a státuszorientált családból származó tanuló azonnali sikert vár el, így az első nehézség után passzívitásba vonul. A szakképzés feladata, hogy a tanuló ezen szemléletén fokozatosan változtasson. Személyorientált családban felnövekvő tanuló képes a késleltetett jutalomért és a nagyobb sikerért az azonnali sikerélményről lemondani, azt elhalasztani, ezért hajlandó több energiát fektetni a problémamegoldásban. (BORECZKY, 2015)
- A szakképzés, illetve a szakgimnáziumi képzés mellett döntők szociokulturális státusza igen színes képet mutatnak. A legfontosabb tényezők a család társadalmi státuszából adódó kulturális és gazdasági tőkéje, a szülők iskolázottsága, a tanuló korábban a családban és az iskolában megszerezett kulturális tőkéje, mellyel részt tud venni az iskolai szelekciós folyamatban. Azonban a szelekció alapját nem azok a kompetenciák képezik, melyek befolyásolják a szakképzésben való sikeres részvételt, hanem az osztályzatok. (CSEPCSÉNYI, 2017b) Az osztályzatok nem tükrözik a tanuló tényleges képességeit (CSAPÓ, 2002), így az iskolaválasztás sem a tanuló tényleges képességein alapulnak. Ennek következménye a szakképzés kezdetén a kudarcélmény. A kudarcélményt azok a tanulók lesznek képesek sikeresen kezelni, akik a családi szocializáció során a jövőre orientált szemléletet sajátították el. (CSEPCSÉNYI, 2017b)
- A tanuló a szakmai szocializáció során a szakmai nyelv bensővé tételének nehézségével szembesül először. A szakmai szövegértést és szövegalkotást annál

könnyebben sajátítja el, minél jobban kidolgozott nyelvi kóddal rendelkezik. A nyelvi szocializáció szintén a családi szocializációra vezethető vissza, elsősorban meghatározó a család kulturális tőkéje és az orientáltsága. Annak a tanulónak van a legnagyobb esélye a leghamarabb elsajátítani a szakmai nyelvi kódot, akinek a családjában megszokott ezen kifejezések alkalmazása, vagyis a szülők szintén a tanuló által választott szakmához közeli foglalkozást választottak és a munkavégzésbe – még ha csak beszélgetés útján is – bevonják a tanulót. A téri képességekkel összefüggő sajátos szakmai kommunikációt – mint nyelvi kódot – a szakképzés során kell a tanulóban kialakítani, fejleszteni. (CSEPCSÉNYI, 2017b)

- A komplex szakmai gondolkodás minősége befolyásolja a tanuló megszerzett szakmai tőkéjének minőségét. Minél nagyobb szakmai tőkével rendelkezik a tanuló, annál sikeresebben tud részt venni a munkaerőpiacon. Ennek hatására nagy valószínűséggel meg tudja valósítani a generációk közötti társadalmi mobilitást. Ennek következményeként gyermekeinek nagyobb kulturális tőkét tud biztosítani majd a családi szocializáció során, így nekik is lesz lehetőségük a társadalmi ranglétrán feljebb lépni. (PUSZTAI, 2009)

A kutatásban bemutatott komplex szakmai gondolkodásra hatással lévő szociokulturális, társadalmi és szociokulturális tényezők csak kiragadott elemei a teljes rendszernek. További szakirodalom feltárással vizsgálható a tanuló szűkebb társadalmi környezete, lakókörnyezete, valamint saját társadalmi tőkéje és mikrotársadalmi kapcsolatrendszere (AINSWORTH, 2002) milyen hatással van szakmai tőkéjére.

IRODALOM

2015. évi LXV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról

AINSWORTH, J. W. (2002): Why does it take the Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81, No. 1. 117-152.

BERNSTEIN, Basil (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk.) (1996): *Iskola és Társadalom I.* (Szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 131-150.

BORECKZY Ágnes (2015): Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium, Pécs. 103-136.

BOURDIEU, P. (é.n.): A mezők logikája. In: Felkai Gábor – Némedi Dénes – Somlai Péter (szerk.): *Olvasókönyv a szociológia történetéhez.* II. kötet. Új Mandátum, Budapest. 418-430. [https://www.scribd.com/document/103982277/Pierre – Bourdieu – A – mez%C5%91k – logikaja – in – Olvasokonyv – a – szociologia – tortenetehez – II – kotet – Budapest – Uj – Mandatum – 2000 – 418 – 430](https://www.scribd.com/document/103982277/Pierre-Bourdieu-A-mez%C5%91k-logikaja-in-Olvasokonyv-a-szociologia-tortenetehez-II-kotet-Budapest-Uj-Mandatum-2000-418-430) [2017.04.23.]

BREDÁCS Alice Mária (2016): Psychological Immunity Research to the Improvement of the Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. *Practice and Theory in Systems of Education*, 11, No. 2. 118-141.

COLEMAN, J. S. – HOFFER, T. (1987): *Public and private high schools. The impact of communities.* Basic Books, New York.

CSAPÓ Benő (szerk.) (2002): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda – BREDÁCS Alice (2016): A probléma-alapú tanulás és tanítás iránti igények és lehetőségek a középfokú építőipari szakképzésben. Iskola-kultúra, 26, 7-8. szám. 100-119.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda (2017a): A probléma alapú tanítás első tapasztalatai a középfokú építőipari szakképzésben. EDU szakképzés- és környezetpedagógiai elektronikus szakfolyóirat, 7, 1. szám. 85-104.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda (2017b): A komplex szakmai gondolkodás nevelésszociológiai alapjai. Horizontok és Dialógusok konferencia. (előadás) 2017. május 10-12. Pécs.

FEHÉRVÁRI Anikó (2015a): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 183-210.

FEHÉRVÁRI Anikó (2015b): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_31-47.pdf [2016.12.06.]

FERGE Zsuzsa (1972): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: Meleg Csilla (szerk.) (1996): Iskolai és társadalom II. (szöveggyűjtemény) JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 10-31.

GURZÓ Klára – HORN Dániel (2015): A korai iskolai szelekció hosszú távú hatása. Közgazdasági Szemle, LXII, október. 1070-1096.

KULICK, D. – SCHIEFFELIN, B. B. (2004): Language Socialization. In: Duranti, A. (ed.): A Companion to Linguistic Anthropology. Blackwell, Oxford. 349-368.

LISKÓ Ilona (2006): A szakiskolák presztizsvesztése. Educatio, 2. szám. 252-267.

LISKÓ Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Miniszterelnöki Hivatal, Budapest. 95-121.

MÁRTONFI György (2006): Szakmák, foglalkozások és a gazdaság igényei a változó munkaerőpiacon. Educatio, 2. szám. 215-231.

MELEG Csilla (2015): Nevelésszociológiai problémakörök és nézőpontok. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlisslocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 19-49.

MOLLENHAUER, K. (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In: Meleg Csilla (szerk.): Iskola és Társadalom I. (Szöveggyűjtemény). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 95-119.

PUSZTAI Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

PUSZTAI Gabriella (2015): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. PTE BTK Neveléstudományi intézet, Pécs. 137-161.

RÉGER Zita (1990): Utak a nyelvhez. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.

DOBOKAI RÓBERTNÉ SIMON DÓRA

GYERMEKVÉDELEM ÉS ISKOLÁZOTTSÁG

Összefoglaló:

Az oktatási-nevelési folyamat során a megváltozott iskolai szemlélet mellett igen hangsúlyos a különböző szektorok – oktatás, egészségügy, gyermekvédelem – szakmai munkájának összehangolása. Tanulmányomban a gyermekvédelem és az iskola együttműködésének fontosságát igyekszem bemutatni a szakirodalmi feltárás során, valamint saját kutatásom vonatkozó eredményeivel. A gyermekvédelemi szakellátásban felnőők iskolai eredményességére is fókuszálok, valamint a professzionális pedagógus vonatkozó jellemzőit is vizsgálom. Végül kitérek a pedagógusképzésre, mely során a gyermekvédelmi képzés, és a kapcsolódó kurzusok meglétét kerestem a hazai tanítóképzésben.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, iskolázottság, pedagógusképzés

Oktatás és a gyermekvédelem – szektorközi együttműködés

A szociális és az oktatási szektor stratégiai pontja a gyermekek személyiségfejlesztése, ezért hangsúlyos az oktatás és a gyermekvédelem együttműködése. Ebben az esetben nem a törvényi garanciákra gondolok, hanem a mindennapi nevelés-oktatás folyamán gyakorolt együttműködésre pedagógus és gyermekvédelmi szakember között. Az oktatási intézményben dolgozók együttműködésének fontosságára hívja fel HEGEDŰS (2014) is a figyelmet.

Más hazai kutatók, szakemberek is fontos megállapításokat tesznek e témakörben. Szüdi szerint attól függ az egyes oktatási-nevelési intézmények és a gyermekvédelem feladatainak összehangolása, hogy a pedagógusok és a gyermekekkel foglalkozó alkalmazottak mennyire tartják fontosnak e kérdéskört. Ugyanakkor mindkét szektort a törvény szerint együttműködési és tájékoztatási kötelezettség terheli. (Gyvt. 17. §. 3.) Szüdi hatékony együttműködési formának tartja a nevelőtestület tagjainak közös értekezletét gyermekvédelmi szakemberekkel. (SZÜDI, 2010)

Kállai tanulmányában rámutat arra, hogy az iskolai gyermekvédelmi munka hatékonyságának feltétele, hogy az iskola elköteleződjön a gyermek érdeke mellett, a pedagógusoknak pedig kulcsfontosságú szerepe van ebben. (KÁLLAI, 2014) Varga szerint ugyanakkor nincs rendszerszerű együttműködés a szociális és az oktatási szektorok között, az oktatási szféra nem kapcsolódik be oly mértékben a gyermekekkel kapcsolatos iskolai problémák megoldásába, hogy az eredményesebb legyen, mintegy „ráhagyja” a gyermekvédelemre a szakellátásban élő tanulók iskolázásának támogatását. (VARGA, 2012a) Mayer éppen ezért hatékony megoldásnak találja, ha a hagyományos továbbképzési rendszer helyett az iskolában lebonyolított, az egész tantestületet megszólító „érzékenyítő” továbbképzések megszervezésére kerül sor. (MAYER, 2006) Homoki egy képi hasonlattal olyan repülőgépekhez hasonlította a társszakmákat, melyek egymással párhuzamos légi folyosókon közlekednek, de a párhuzamosság okán nem találkoznak. Így a segítségnyújtás sem elég hatásos. (HOMOKI, 2014)

Nemzetközi példák sora bizonyítja a két vizsgált szektor együttműködési lehetőségeit. Angliában az állami gondozásban felnövő tanulókat úgynevezett „multidiszciplináris” csoport személyzete segíti az iskolai tanulmányok során, melynek alapvető célja az oktatási

eredmények javítása. A tevékenységek között szerepel a gyerekek oktatási potenciáljának elérése összehangolt, hatékony, praktikus oktatási stratégiákkal. (SANDERS – ROWLEY, 2000) Wichmann az egésznapos iskolák mellett teszi le voksát, mivel Németországban ezen intézményeket jellemzi, hogy „multiprofessionális” csapatot működtetnek, és csapatszellemet kialakítva fokozott figyelem alatt tartják a tanulókat. Az efféle kommunikáció a gyermekről való tudást erősíti, nagyobb látószögbe kerül az esetleges veszélyeztetettségi lét is. (WICHMANN, 2011) A fentieket a hazai viszonyokra vonatkoztatva 2014-es mikrokutatásom – melyet 4 kistélepülés általános iskolájában az ott tanító pedagógusok körében végeztem – arra is fókuszált, hogy az iskola tanárainak, tanítóinak van-e folyamatos, rendszeres kapcsolattartása azokkal a külső partnerekkel, akik a gyermekvédelmi szakellátásban élő általános iskolás tanulókért felelősek.

A mintába bevont kollégák közül 12%-nak nincs kapcsolata azokkal a külső partnerekkel, akik rajtuk kívül még tevékenyen részt vesznek e tanulók oktatásában, nevelésében. A kollégák nagy része – 88% – rendszeresen kap, illetve kér tájékoztatást a gyermekkel kapcsolatos tevékenységekről, eredményekről. Mind a pedagógusok, mind a külső partnerek fontosnak érzik a rendszeres kapcsolattartást, információcserét.

A szakirodalom által szorgalmazott széleskörű együttműködés azonban ezen intézményekben vagy nem valósul meg hatékonyan, vagy a pedagógusok nem érzékelik azt a mindennapi munkájuk során. Bizonyítja ezt az a tény, hogy a megkérdezett pedagógusok számos megoldatlan problémával találják szembe magukat a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott pedagógiai munka során. Elő kutatásom arra a kérdésre is fókuszált, hogy kapnak-e bármilyen szakmai segítséget a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka során a pedagógusok. Az *igen* választ adókat arról is kérdeztem, hogy honnan kapnak segítséget. A *nemleges* választ ismét differenciáltam aszerint, hogy szükségesnek érzik-e a szakmai segítséget.

A szakmai segítségnyújtásra *igen* választ adó kollégák segítségnyújtóként a védőnőt, a nevelőszülői tanácsadót, a családsegítőt, az iskolai tagintézmény-vezetőt, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelős kollégát, valamint a fejlesztőpedagógust jelölték meg. Az összesített adatok arról számolnak be, hogy a megkérdezett pedagógusok közül 84% magára marad a probléma kezelésében, megoldásában, nem kér, vagy nem kap segítséget. Közülük 9% kezeli magabiztosan a helyzetet, nem tartja fontosnak a szakmai segítségnyújtást.

A szektorközi együttműködés a mindennapok során azt jelenti, hogy az egyes területek dolgozói között folyamatos és naprakész az információcsere, a kapcsolattartás, a tapasztalatok átadása, a segítségnyújtás, az együttműködés. Az egyéni fejlesztési tervek így tökéletesebbé válhatnak, hatékonyabban fedik le, fogják át a különböző szegmenseket.

Az egyes szakterületek dolgozói által feltárt problémák közös fórumokon, egyeztetéseken, értekezleteken történő felvázolása szektorközi továbbképzések témája lehetne. Az iskolák cselekvési tervei esetleg fókuszálhatnak a gyermekvédelemre, illetve a fent említett együttműködés fokozására is. Az együttműködés fokozásának fontossága vitathatatlan, a partnerek felelőssége, hogy ebben milyen eredményeket érnek el.

Iskolai eredményesség

A gyermekvédelem és az oktatási szektor dolgozóinak szoros együttműködése növelheti a gyermekvédelmi gondoskodásban élő tanulók iskolai eredményességét. Mivel a továbbtanulási esélyeket az általános iskolai eredményesség jelentősen meghatározza, ezért foglalkozom az alábbiakban – röviden – néhány továbbtanulással kapcsolatos kutatással, melyeket statisztikai adattal támasztottak alá.

RÁCZ 2006-os statisztikai adatokkal alátámasztva megállapítja, hogy az általános iskolát befejező, gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló tanulók 65%-a tanul tovább szakiskolában, tehát a gyerekek jelentős hányada alacsonyabb végzettséget adó intézményt választ. E tanulók egyharmada az általános iskolában osztályismétlő volt. (RÁCZ, 2009)

Az 2008/2009-es Oktatás-statisztikai Évkönyv Gyermekvédelmi Statisztikai Tájékoztató alapján kigyűjtött adatai szerint a gyermekvédelemben élők több mint 20%-a szakiskolában tanul, és a kortársak csak 9%-a jár érettségire adó intézménybe. (Oktatásstatisztikai Évkönyv, 2008/2009, idézi RÁCZ, 2012)

Varga három – Baranya, Tolna, Somogy – megyére kiterjedő vizsgálata megállapította, hogy a rendszerben élők alacsony iskolai végzettségét a bekerüléskor mutatkozó hiányosságok, lemaradások mellett befolyásolja a rendszerbeli fejlesztő szolgáltatások hiányossága, a szakellátó rendszerben dolgozók nem megfelelő kapacitása, felkészültsége. Varga kiemeli, hogy a szektorközi kapcsolat nem kielégítő sem rendszerszinten, sem a napi gyakorlat során, valamint a nevelőszülői ellátásban élők sem produkálnak jobb iskolai eredményt gyermekotthonban élő társaiknál. (VARGA, 2012b)

A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszékének országos kutatása három fontos megállapítást is tett. Ezek szerint az átmeneti nevelt gyermekek a tartós neveltekhez képest alacsonyabb státuszú iskolában tanulnak, a nevelőszülői ellátás nem tudja maradéktalanul biztosítani a jobb tanulmányi eredményt, valamint a gyermekvédelmi ellátásban töltött hosszabb idő és a magasabb iskolai végzettség között nincs szignifikáns összefüggés. (VARGA, 2012b) E vizsgálat azt is bizonyította, hogy a szakellátottakra jellemző a túlkorosság, és az alacsony presztízsű iskolákban történő koncentráció. A nevelőszülőknél élő tanulók esetében sem feltétlenül számíthatunk jobb eredményekre, hiszen a nevelőszülők is a társadalom alsó rétegét szélesítik, és – a vérszerinti családokhoz hasonlóan – a nevelőcsaládokra is jellemző az alacsony kulturális tőke átörökítése. Így a gyermekvédelemben élő tanulók iskolázottsági szintjének emelését nem lehet kizárólag a családi háttértől várni. (VARGA, 2012b)

RÁCZ Andrea 2012-es tanulmánya egy nemzetközi kutatás alapján készült. A hét országra kiterjedő gyermekvédelmi körkép egyik sarkalatos pontja, hogy melyek a tanköteles kor utáni tanulmányok folytatását segítő és gátló tényezők. Hazánkban a segítő tényezők között tartják számon az egyéni kitartást, elköteleződést, a tudás értékékként való megjelenését, jó iskolai teljesítményt, a biztos jövő megalapozása utáni vágyat, a felelősségvállalást. Fontos a stabil gondozási hely, az érzelmi támogatás, motiválás, jó iskolai légkör, tanárokkal való jó kapcsolat, tehetséggondozás, anyagi támogatás. (RÁCZ, 2012)

Az iskolai sikerességet gátló tényezők a kutatások alapján, Magyarországon az alulmotiváltság, alacsony önértékelés, a szakemberek alacsony iskolai elvárása, bizonytalan jövőkép, gondozási-hely váltások, iskolai hátrányok leküzdését támogató formulák hiánya, a rossz iskolai tapasztalat, rossz tanár-gondozott viszony, rossz utógondozott-utógondozó viszony. (RÁCZ, 2012)

A kutatás alapján kiemelendő, hogy az oktatás olyan intézményrendszer, melyben a tanulók legkevesebb egy évtizedet töltenek el. Itt a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók is esélyt kaphatnak, ugyanakkor az iskoláztatás éveinek kudarcra jövőbeli esélytelenséghez is vezethet. Nézeteim szerint az iskola felelőssége nem hangsúlyosan kimondott, inkább a gyermekvédelmi rendszert hibái kidomborítottak. Nem kiaknázott az iskola pedagógusok által rejtett lehetősége sem. Az ajánlások alapján sem vállaltatnak az oktatási intézménnyel megfelelő mértékű felelősséget, pedig az iskola olyan speciális tanulási terep, ahol eldől, illetve megdől a tanulmányi motiváció, tanulmányi eredményesség, valamint a későbbi sikeresség.

Saját kutatásomra vonatkozóan VARGA elemzése (2012b) és RÁCZ kutatása (2012) is megerősít abban, hogy a mobilitás kulcsa, az esélyek növelésének lehetősége az iskola, és

azon belül a pedagógusok kezében van. A gyermekvédelem szakdolgozói ugyan képesek együttműködésükkel támogatni, elősegíteni e folyamatot, az oktatás, iskolázás mégis a tanítás keretein belül folyik, elsődlegesen a tanuló és a tanító ember részvételével. Mivel a középfokú intézmények által bemeneti követelményeként meghatározott tudásanyag nagy részét az általános iskolában kellett elsajátítani, ezért úgy vélem, meghatározó szereppel bír az általános iskolai oktatás, nevelés. S mivel a felsőoktatásba az érettségit adó középfokú oktatásból vezet csak út, akár azt is mondhatjuk, már az általános iskolában elveszhet a remény a felsőfokú intézményi tanulmányok folytatására.

A pedagógus esélyteremtő helyzete – újfajta professzió, kompetens pedagógus

Herczog szerint az iskolák többsége nem tud, vagy nem akar a gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók számára befogadó, támogató atmoszférát biztosítani. Ugyanakkor a gondozási környezetet is felelősnek tartja, mert nem felkészült, nem motivált abban, hogy a problémák, hátrányok kompenzálásával segítséget nyújtsanak az iskolai tanulmányok során. A szakellátásban élő tanulók sok érzelmi problémával küzdenek, önértékelésük ezért alacsony, képességeik, készségeik általában nem megfelelőek, a tanulmányi kudarcok okai pedig feltáratlanok. (HERCZOG, 2013)

Tehát, ha úgy tekintünk az iskolára, mint lehetséges integrációs, illetve reintegrációs kulcsintézményre (BÁRDOSY, 2006), akkor a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulók társadalmi integrációs esélye jelentős mértékben csökkenhet, ha a pedagógusok valóban nem tekintik feladatuknak az integrációt. Az integrációs, reintegrációs kulcsintézmény kulcsa azonban a pedagógusnál van. A pedagógusok saját személyiségük, szakmai kompetenciájuk fejlesztésével is hozzájárulhatnak a fenti alapfeltétel eléréséhez.

Az érzelmi intelligencia az emberi kompetenciákat tartalmazza, melynek szerkezetét Goleman alapján személyes kompetenciák – érzelmek felismerése, önismeret, érzelmek kezelése, önszabályozás, motiváció –, szociális kompetenciák, valamint mások érzelmeinek felismerése – kapcsolatirányító képesség, empátia – s ezen képességek birtokában a segítő szakember jobb teljesítményt nyújt. (GOLEMAN, 1995)

A pedagógus részéről a meleg, szeretetteljes, követelő hangnem, a meleg-korlátozó nevelési attitűd, az elfogadott normák szerinti magatartás igénylése e tanulók esetében kisebb mértékű ellenállást vált ki. A pedagógusnak meg kell tanulnia logikai eszközökkel kezelni e tanulók felháborodását, szembenállását. Mindezek mellett végtelen türelemre, kudarctűrésre, újrakezdésre való alkalmassággal kell rendelkeznie. (VECZKÓ, 1990)

Szebedy azt tartja jónak, ha a tanár és a diák viszonyának alapja az egészséges együttműködés, partnerség. Ez a szülő-gyerek aspektustól a felnőtt segítő barátig fejlődhet. A tanár legyen őszinte, nyitott, megértő, segítőkész, jellemezze következetesség és humor, elégedettség, kiegyensúlyozottság, hitelesség. Képviseljen pozitív mintát! (SZEBEDY, 2009) Ha a fenti elvárásoknak megfelelő szemléletet tud magáénak a pedagógus, természetesen keresi azokat a tantárgy specifikus módszereket, melyekkel a hátrányokkal küzdő tanulóit felzárkóztatja.

E széleskörű tevékenységben Fáyné szerint nagyon fontos a pedagógus szerepe, főleg a megelőzésben. Ehhez ismernie kell a gyermek személyiségét, egyéni képességeit, tanulmányi teljesítményét, képesség- és jártassághiányait, szociokulturális háttérét, társas kapcsolatait, tanórán kívüli teljesítményét, a családban jelentkező problémákat. A pedagógusnak kiemelt figyelmet kell fordítania a gyermekvédelmi szakellátásba vett tanulóakra. (FÁYNÉ, 2011) Ezért azt is kutatom, hogy a hazai pedagógusképzésben mennyire foglal el központi helyet a gyermekvédelmi képzés, az e tanulókkal való bánásmód, oktatás-nevelés megtanítása, megtanulása.

Halász felhívja a figyelmet arra a tudás-intenzív munkavégzési feltételre, mely állandó tanulásra, tudásmegújításra készíti a pedagógust. (HALÁSZ, 2007) A folyamatos továbbképzés, önművelés, új szakmai ismeretek elsajátítása, a „diák lét megélése” a pedagógus részéről elkerülhetetlen a gyermekvédelmi tanulókkal folytatott pedagógiai tevékenység során. Elő kutatásom során feltettem azt a kérdést, hogy részt vettek-e valamilyen továbbképzésen a gyermekvédelemben felnövekvő tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka eredményesebbé tétele érdekében a kollégák.

A legnagyobb százalékban – 85% – olyan választ adtak a pedagógusok, hogy *nem* vettek még részt pályájuk során célirányos továbbképzésben, *de fontosnak tartanak*. E magas százalékot mutató adat is alátámasztja azt az igényt, melyet Mayer megfogalmazott, hogy hatékonyabb lenne a régi továbbképzési rendszert átalakítani. A hátrányos helyzetű tanulókkal folytatott hatékonyabb munkavégzés érdekében „érzékenyítő” továbbképzéseket javasol, melyek helye az iskolai intézmény lenne, és célzottan az egész tantestületre kiterjedne. (MAYER, 2006) Hunya Márta 2012-es előadásán „*A pedagógus-továbbképzések tartalmi megújítása*”-ról beszélt. Szerinte a folyamatos szakmai fejlődés alapja a pedagógus kreativitása és kíváncsisága, valamint a reflektív magatartása. (HUNYA, 2015)

A fenti szakirodalmak mélyebb elemzése során megállapítható, hogy a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott pedagógiai munkát tekintve professzionális pedagógus az, aki alaposan ismeri tanulóit – azok szociokulturális háttérét, életkori, testi, lelki sajátosságait, kognitív képességeit, aktuális állapotát –, hiteles, kiegyensúlyozott, következetes, kudarcűrő. Képes a kudarcok után is újra kezdeni, tanítványainak esélyt teremteni, velük partneri viszonyban együtt működni. Magas fokú érzelmi intelligencia, tanulóival szemben meleg-korlátozó attitűd jellemzi. Az egyéni bánásmód híve, szem előtt tartja az integrációs, inkluzív szemlélet és tevékenység nélkülözhetetlenségét. Képes magas szintű szakmai együttműködésre és a fentiek által hatékony problémamegoldásra. Gyorsan változó világunkban ehhez nélkülözhetetlen a pedagógus tanuló volta, a folyamatos szakmai megújulás, továbbképzés, az új kutatási, tudományos eredmények ismerete, gyakorlati alkalmazása.

Gyermekvédelmi oktatás a hazai pedagógusképzésben

A fentiek szellemében a már említett előkutatásomra a megkérdezett kollégák gyermekvédelmi képzésére is fókuszált. A kérdőívben feltett kérdésem az volt, hogy a pedagógusképzés során kaptak-e célirányos képzést a gyermekvédelemben felnövekvő tanulók oktatásanevelésével kapcsolatosan.

A kollégák mindössze 9%-a kapott a pedagógusképzés során célirányos oktatást e témában. A kollégák nagy része, 91%-a *nem részesült* a szakmai képzés során célirányos oktatásban. Mivel tapasztaltam, hogy jelentős mértékű és igen összetett problémával küzdenek, úgy vélem, előrelépésre van szükség e kérdésben a pedagógusképzésben is. A fentieket igyekszem bizonyítani szakirodalom segítségével.

Hegedűs Judit szerint egyre erősödő elvárás a pedagógusok felé, hogy képesek legyenek az életvezetési és családi problémákkal terhelt tanulói gondok, nehézségek felismerésére, megértésére, leküzdésére, e gyermekek támogató fejlesztésére, preventív programok fejlesztésére. Ehhez azonban képzettnek kell lenni nemcsak a pedagógia, a pszichológia, hanem a gyermekjog, valamint a szociológia területén is. A fenti elvárásokat azonban a pedagógusképzés nem támogatja, mivel a gyermek- és ifjúságvédelem nem jelenik meg a képzési követelmények általános törzsanyagában, csak a választható tatalomban. Ugyanakkor osztályfőnökként általános és speciális gyermekvédelmi feladatokkal is találkozik a pedagógus. (HEGEDŰS, 2011) Kiegészítem a fentiekkel azzal, hogy a mindennapi oktató-nevelő munka sikereesebb, hatékonyabb, ha a pedagógusok ismerik e terület nehézségeit, valamint a megoldás

lehetőségeit, ugyanis hosszú évekbe telhet, mire egyénileg kitapasztalják a lehetséges megoldásokat.

A kutatás megállapította, hogy rendkívüli módon letükröződnek a társadalom problémái az iskolában, és a pedagógusok nem érzik magukat felkészültnek e területen, elbizonytalanodnak, egyéni ötletek alapján próbálnak segíteni, vagy azt sem, mert nem érzik ezt feladatuknak. (HEGEDŰS, 2014)

Fejes-Szűcs tanulmánya szintén a pedagógusképzést vizsgálta a hátránykompenzálás vonatkoztatási keretében. A hallgatókkal folytatott interjúk olyan problémákra világítottak rá, mint a gyakorlati lehetőség aránytalanul kevés volta. Hiányzik a tapasztalatszerzés a hátrányos helyzetű tanulókkal folytatott oktató-nevelő munka folyamatában, mivel a gyakorló iskolák általában elitiskolák, melyek messze állnak a „való világtól”. Így e területen módszertani hiányossággal lépnek a munka világába, és sokszerűen élték meg a szakmai kihívásokat, a felelősségvállalást. (FEJES – SZÜCS, 2013)

Gönczi kutatása – mely a gyermekvédelmi ismeretek meglétét vizsgálta az óvópedagógus képzésben – rávilágított arra a fontos tényre, melyet kormányrendelet ír elő a tanári képesítés követelményeiről, és melyben meghatározza a képzés céljait. Ezek szerint a képzés célja „*olyan tanárok képzése, akik (...) gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek, (...) rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek- és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel.*” (Kormányrendelet 111/1997.(VI.27). idézi GÖNCZI, 2015: 588)

Ugyanakkor a gyakorlatban csak választható alternatívaként jelennek meg kurzusok e témában. A kutatás megállapította, hogy ugyan optimális időkeret áll ezen ismeretek elsajátítására, de a módszertani tudás dúsítására, a terepgyakorlatok adta lehetőségek bővítésére, a szülőkkel való hatékonyabb együttműködési formák megismerésének tanítására, az eredményesebb kommunikáció, problémamegoldó eljárások gyakoroltatására sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetni. A szerző pozitívként említi a meghirdetett gyermekvédelmi továbbképzések és felsőfokú szakképzési programok meglétét ezen intézményekben. (GÖNCZI, 2015)

Mivel kutatásom sarkalatos pontja, hogy a pedagógusképzés során kaptak-e a pedagógusok célirányos gyermekvédelmi képzést, ezért tanítóképző intézmények – honlapon elérhető – tantervét, mintatervét, tanrendjét, tantervi hálóját vizsgálok abból a szempontból, hogy a képzés tartalmazza-e gyermekvédelmi ismeretek oktatását.

A Felvi⁴³ honlapon elérhető 2016-os tájékoztatójában említett 15 egyetem/főiskola pedagógus karának honlapját tekintetem át – ahol tanítóképzés folyik –, majd a tanítóképzők mintaterveit, tanrendjeit. 14 honlapon találtam bárki számára elérhető tanrendet – egy intézménytől e-mail-en kértem felvilágosítást –, és arra fókuszáltam, hogy a gyermekvédelemmel kapcsolatos kurzus vajon kötelező jellegű-e, valamint melyek a teljesítés követelményei. Gönczihez hasonlóan magam is „árulkodó kurzusnevek” után kutattam, keresve az egyértelmű gyermekvédelmi oktatásra utaló elnevezéseket, illetve azokat, amelyek kurzusanyagának ismerete – jó eséllyel – a gyermekvédelmi gondoskodás alá vont tanulókkal folytatott pedagógiai munka szakmai színvonalát emelheti. Mivel az általam feldolgozott szakirodalom szerint nagyon fontos e tanulókkal folytatott pedagógiai munka során az inkluzív szemlélet, a családdal való jó kapcsolat, ezért vonatkoztattam ezt a gyermekvédelmi képzésre is, így azokat a kurzusneveket is kigyűjtöttem, amelyben megtalálható az inkluzív, illetve a család elnevezés. Ugyanakkor nem feltétlenül biztos, hogy ezen kurzusok tananyaga tartalmaz gyermekvédelmi ismereteket.

Az alábbiakban táblázatban rendezem a tanítóképző főiskolák gyermekvédelmi képzésének alternatíváit.

⁴³ Felvi.hu – Szakok, képzések
http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek [2016.03.28.]

1. táblázat: Magyarországi tanítóképző intézményekben oktatott gyermekvédelmi kurzusok

Intézmény neve	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása a törzsanyagban	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása a választható tananyagban	Gyermekvédelmi ismeretek oktatása külön nincs a mintatervben
1. Apor Vilmos KF		+	
2. Debreceni RHE		+	
3. ELTE – TÓK		+	
4. EJF	+		
5. EKF		+	
6. GFF		+	
7. KE – PK			
8. KGRE - TKFK			+
9. KF - TKFK		+	
10. NYE - TKI		+	
11. NYME-ACSJK	+		
12. PPKE – BTTK		+	
13. PTE - IGYK		+	
14. SZTE - TÓI			+
15. SZIE ABPK		+	
Százalékos arány			

(Forrás: Saját szerkesztés)

A Magyarországon működő tanítóképző intézmények közül 14 intézményi honlap tartalmazott elérhető mintatervet. További 1 főiskola esetében e-mailben kerestem meg az intézményt. Öröndetes, hogy két főiskola – Baja és Győr főiskolája – a kötelező kurzusok közé emelte a gyermekvédelemmel kapcsolatos ismeretek oktatását, és kollokválnia, vizsgáznia kell a hallgatóknak. A legtöbb főiskola a kötelezően választható kurzusok között szerepelteti a gyermekvédelmi oktatással kapcsolatos ismereteket, mely így nem teljes körű a hallgatókra vonatkozóan. A mikrovizsgálat alapján megállapítható, nem kedvező az a tény, hogy van olyan intézmény, melynek kurzusanyaga egyáltalán nem tartalmazott gyermekvédelmi képzést a tanítóképzők hallgatói számára sem kötelező, sem szabadon választható jelleggel. Két ilyen intézményt találtam, bár lehetséges, hogy beépítve más kurzus tananyagába mégis történik gyermekvédelmi képzés. A gyermekvédelmi ismeretek tanítóképzés során történő „választhatósága” és a kurzuslistán „nem szereplő” alternatívák következményeként kikerülhetnek hallgatók úgy a pedagógusképzésből, hogy nem kaptak szakmai ismereteket e fontos területről. Elő kutatásom azonban bizonyította, hogy a pedagógusok a gyermekvédelmi ismeretek oktatását szükségesnek érzik.

Összegzés

A fentiek során a két szektor – gyermekvédelem és oktatás – együttműködését vizsgáltam szakirodalom és egy mikro kutatás alapján. A szakirodalmak alapján bizonyítást nyert, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók érdekében rendkívül fontos a két szektor együttműködése, összefogása. Nem elégséges a gyermekvédelmi feladatok iskolai alapidokumentumokba való beemelése, szükséges, hogy a mindennapi pedagógiai munka során kiemelten foglalkozzunk e

tanulókkal. Nem elégséges, ha csak a gyermekvédelem feladatával megbízott pedagógus foglalkozik e jelenséggel, szükséges, hogy minden pedagógus ismerje, alkalmazza a gyakorlatban is a teendőket. Elő kutatásom igazolta, hogy ugyan létezik kapcsolat a két szektor szakdolgozói között – együttműködési kötelezettséget is előír a törvény –, ugyanakkor e kapcsolat minősége nem kielégítő.

Kutatások azt is bizonyították, hogy a gyermekvédelemben élő tanulók iskolai eredményessége – továbbtanulási helyzetét tekintve – sem számottevő. E tanulók jelentős része tanul tovább szakiskolában, így a felsőoktatásba való bekerülésük nem biztosított. E téren az általános iskolai felelősség növelését a megoldási alternatívák közé emelném.

Vizsgáltam a pedagógusok esélyteremtő képességét, a gyermekvédelemben élő tanulókkal folytatott pedagógiai munkában kompetens pedagógus ismerveit. Összegyűjtöttem azokat a fontosnak tartott pedagógiai jellemzőket, amelyek különösen fontosak e tanulók esetében.

Elő kutatásom azt is bizonyította, hogy a pedagógusképzés során a hallgatók nem kaptak célirányos gyermekvédelmi képzést, valamint továbbképzésre sem igen volt módjuk, pedig szükségét éreznék. Ezért 15 tanítóképző intézmény honlapján fellelhető tanrendet tekintettem át, hogy megtudjam, a jelenlegi tanítóképzés vajon kötelező, választható jelleggel vagy egyáltalán nem tartalmaz gyermekvédelmi képzést. A legtöbb főiskola esetében e kurzusok kötelezően vagy szabadon választhatóak, valamint találtam olyan tanrendet is, amely nem tartalmazott gyermekvédelmi képzésre utaló kurzus megnevezést.

Úgy vélem, kiaknázatlan lehetőség a minden pedagógusra kiterjedő célirányos gyermekvédelmi képzés. Minél tovább és eredményesebben tudjuk őket bent tartani az oktatási folyamatban, annál nagyobb mértékben tudjuk növelni a gyermekvédelemben élő tanulók iskolai esélyeit, társadalmi integrációs lehetőségeit.

IRODALOM

FÁYRNÉ DOMBI Alíz (2011): Gyermekvédelmi prevenció. Oktatási segédanyag. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék.

www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/.../Gyermekvedelmi_prevencio.pdf [2016.03.20.]

FEJES József Balázs – SZÜCS Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzálás.

http://www.staff.u-szeged.hu/~fejesej/pdf/Fejes-Szucs_2013_Pedkepzes-hatranykomp.pdf [2016.03.20.]

Felvi.hu – Szakok, képzések

http://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek [2016.03.28.]

GOLEMAN D. (1995): Az érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.

GÖNCZI Ibolya (2015): Gyermekvédelem és pedagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon. In: Kozma Tamás et al. (szerk.): Tanárképzés és oktatáskutatás. Héra évkönyv. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Debrecen.

<http://mek.oszk.hu/14200/14265/14265.pdf> [2016.03.21.]

HEGEDŰS Judit (2014): Gyermekvédelem az iskolában. In: Rác Andrea (szerk.): Gyermek- és ifjúságvédelmi tanulmányok.

rubeus.hu/wp-content/uploads/2014/05/CPnemzetkozi_2014_final.pdf [2016.03.15.]

HERCZOG Mária (2013): Szakellátásban élő gyerekek és a korai iskolaelhagyás. Budapest.
[http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall_szakellatas_esl he rc](http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/qall_szakellatas_esl_he rc) [2017.12.31.]

HOMOKI Andrea (2014): A gyermekvédelmi szempontú rezilienciakutatást megalapozó nemzetközi és hazai elméletek. In: Rácz Andrea (szerk.): Jó szülő-e az állam? A corporate parenting terminus gyakorlatban való megjelenése. Gyermek- és Ifjúságvédelmi tanulmányok. Rubes Egyesület, Budapest.

HUNYA Márta (2015): A pedagógus-továbbképzések tartalmi megújítása. Konferencia előadás anyaga.
http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/megujulo_tamogatasi_lehetosegek [2016.03.21.]

KÁLLAI Gabriella (2014): A gyermekvédelmi rendszer és az iskola kapcsolata a korai iskolaelhagyás megelőzéséért.
http://epa.oszk.hu/00000/00011/00185/pdf/EPA00011_iskolakultura_2014_5_055-090.pdf [2016.03.15.]

MAYER József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. Új Pedagógiai Szemle, 56, 12. szám. 37-54.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00109/2006-12-31-Mayer-Elso.html> [2015.02.21.]

RÁCZ Andrea (2009): Posztadoleszcensek az ontológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében.
http://mek.oszk.hu/07700/07794/07794.htm#_Toc243635595 [2016.03.30.]

RÁCZ Andrea (2012): Gyermekvédelmi háttérrel a felsőoktatásba: a YIPPEE nemzetközi kutatás Egyesült Királyság-beli és magyar tapasztalatai.
metszetek.unideb.hu/files/201202_03_RaczAndrea.pdf [2016.03.31.]

SZEBEDY Tas (2009): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak.
<http://ofi.hu/tudastar/szebedy-tas> [2016.03.20.]

SZÜDI János (2010): A közoktatás és a gyermekvédelem.
<http://drszudi.hu/2010/06/a-kozoktatas-es-a-gyermekvedelem/> [2016.03.15.]

VARGA Aranka (2012a): Gyermekvédelem és iskola. PTE BTK Oktatókutatató Központ, Virágmandula Kft, Pécs.

VARGA Aranka (2012b): „Padtárs vagy kórtárs”. A gyermekvédelem és iskolázottság összefüggései statisztikák tükrében.
<http://www.academia.edu/> [2016.03.29.]

HEGEDÜS ANDRÁS

A „MINDENKI” CÍMŰ FILM VIZSGÁLATA HÁLÓZATELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSBŐL

Összefoglaló:

Kutatásomban a „Mindenki” című, 2017-ben Oscar-díjat nyert magyar rövidfilmet vizsgáltam abból a szempontból, hogy vajon a benne törtétek értelmezhetőek, magyarázhatóak-e hálózatelméleti megközelítéssel. Kutatásom segítségével egy újabb esetben nyert bizonyítást a hálózatelméletek érvényessége a gyakorlatban, valamint tovább sikerült finomítani azokat a módszereket, mellyel megtalálhatjuk egy-egy szociális hálózat kulcsembereit, illetve a közösségre gyakorolt hatásukat és befolyásukat. Kutatási módszerem a hálózatelméleti alapművek feldolgozásán és kritikai analíziséen, valamint az ezekben található elméletek és megközelítések gyakorlati alkalmazásán alapult. Elsődleges forrásom maga a film volt (Mindenki, 2016), másodlagos forrásaimat pedig a jelentősebb hálózatelméleti művek jelentették. Fentiekben túl több, a film kapcsán megjelent elemzést és kritikát is feldolgoztam.

Kulcsszavak: gyenge- és erős kapcsolatok, csomópontok (hubok), csillagháló, hálórengés

Bevezetés

A 2017-es Oscar-díj átadáson a magyaroknak sikerült megismételni az egy évvel korábbi sikerüket, és ismét egy hazánkban készített alkotás, Deák Kristóf *Mindenki* című rövidfilmje nyerte el az első helyet. Az alkotás pedagógiai vonatkozásai vitathatatlanok, hiszen nem egyszerűen csak egy iskolában játszódik, de bemutatásra kerül benne egy komoly konfliktus a főszereplő tanár és diákjai között, és a zárásban kapunk egy olyan megoldást is, amely laikust és szakmabélit is egyaránt további gondolkodásra ösztönöz.

Valószínűleg ennek is köszönhető, hogy 2017. május 10-én, a harmadik Horizontok és Dialógusok konferencia első napján az egyik szekció címe egyszerűen annyi volt, hogy „Mindenki.” Ugyanis hat olyan előadó is jelentkezett, akik az említett filmet vizsgálták, illetve próbálták meg értelmezni a saját szakterületük felől.

Volt, aki zenepedagógusként a muzikális oldalról közelítette meg a témát, más kérdőíves vizsgálatot végzett arról, hogy miként ítélik meg a filmben látottakat a diákok vagy a pedagógusok. Én, mivel hálózatelméleti kutatásokat végzek, ez utóbbi nézőpontból próbáltam meg értelmezni a film történéseit. Elsőre talán meglepőnek, sőt merésznek tűnhet megközelítésem, de nem szabad elfelejtenünk, hogy a hálózatok korát éljük. Hálózatok vesznek körül minket az élő sejtekben zajló kémiai folyamatoktól a társadalmi szerveződések át egészen a galaxishalmazok szintjéig. Meglepő lenne, ha épp a filmművészet jelentene kivételt.⁴⁴

Természetesen nem arról van szó, hogy egy „divattudomány” fokozatosan épül bele a mindennapi életünkbe, hanem arról, hogy a világunk alapvetően hálózatosan épül fel, csak ennek a ténynek a vizsgálata köthető a legutóbbi időkhöz. Legelőször nem meglepő módon a matematika kezdte el vizsgálni a hálózatokat (18. század), ahonnan továbbterjedt a többi

⁴⁴ A filmipart átszövő különböző kapcsolatrendszereket egyébként már többször is vizsgálták hálózatelméleti szempontból, ld. pl. a Kevin Bacon szám. (BARABÁSI, 2008: 67-70)

reáltudomány felé, majd a 20. században már a társadalom- és humántudományok területén is megjelent. (BARABÁSI, 2007: 33) Napjaink hálózatkutatása számára az igazi áttörést Barabási Albert-László és Albert Réka közös tanulmánya jelentette, melyet 1999-ben publikáltak a Science folyóiratban, Emergence of scaling in random networks címmel. Ebben a cikkben a szerzők egyrészt lefektették napjaink hálózatkutatásának alapjait, másrészt szakítva a véletlen-hálózatok fél évszázados paradigmájával, bevezették a bizonyos valódi komplex rendszereket (pl. a légi közlekedés, vagy az Internet) sokkal pontosabban leíró skálafüggetlen hálózatok fogalmát a tudományos gondolkodásba. (RAB, 2015: 1522)

A minket körülvevő világ hálózatelméleti szempontból történő megközelítése azért is járhat jelentős haszonnal, mivel ezáltal egy teljesen új nézőpontból lehet megvizsgálni a már ismert jelenségeket, folyamatokat, eseményeket, így olyan új eredményekre juthatunk, melyekhez korábban nem férhettünk hozzá. Eddigi kutatásom alapján ez igaz lehet a nevelés-tudományra is: a jelentős pedagógusok, vagy egy konkrét osztály-, iskolaközösség hálózatának feltárásával lehetővé válik a hatékonyabb tényfeltárás és problémamegoldás.

Rövid hálózattörténeti áttekintés

A hálózatelméletek megalapozása Leonhard Euler 18. századi matematikushoz köthető, aki sikeresen megfejtette a korabeli Königsbergieket (ma: Kalinyingrád) foglalkoztató rejtvényt: át lehet-e haladni a város összes hídján úgy, hogy mindegyiket csak egyszer használjuk? A település akkori szerkezetét meghatározta a rajta keresztül folyó Pregel-folyó, és a benne található sziget. A négy szárazföldi részt hét híd kötötte össze, és a fent említett kérdésre senki nem tudta a választ. Euler viszont egy elegáns matematikai bizonyítás segítségével megoldotta a problémát: a szárazföldeket pontokkal, míg a hidakat az őket összekötő élekkel azonosította. Így sikerült bebizonyítania, hogy nem létezik olyan útvonal, aminél elég csak egyszer érinteni az egyes hidakat. Újszerű megközelítésével megalapította a gráfelméletet. (BARABÁSI, 2008: 15-17)

Euler munkájában nem is maga a végeredmény volt az igazán lényeges, hanem az a közbenső absztrakciós lépés, hogy a földterületeket pontoknak, a hidakat éleknek tekintette, és ezzel a tudomány kezébe adott egy új eszközt, a gráfokat.⁴⁵ A következő másfél évszázadban a gráfokat igazán csak a matematikusok⁴⁶ vizsgálták, akik a könnyen leírható, rendezett, reguláris gráfoktól (utóbbiakban minden ponthoz ugyanannyi él tartozik), mint például a kristályok rácsszerkezete, a méhkaptár felépítése vagy különböző sakkfeladványok megoldása, egészen az olyan bonyolult kérdésekig, mint a fák növekedése vagy a négy szín-tétel, tanulmányozták a területet. Több, mint két évszázadnak kellett elteltelnie ahhoz, hogy a matematikusok áttérjenek a gráfok (hálózatok) tulajdonságainak vizsgálatáról a keletkezésük, kialakulásuk kérdésére. (BARABÁSI, 2008: 17-19)

Két magyar matematikus, Erdős Pál (1913-1996) és Rényi Alfréd (1921-1970) végzett úttörő munkát a gráfelmélet kibővítésében és továbbgondolásában. Együttműködésük eredményeként 1959-61 között kidolgozták a véletlen hálózatok egy modelljét,⁴⁷ ami egyszerűségében is új távlatokat nyitott meg a valóságban is létező hálózatok leírására. Alap-

⁴⁵ Megjegyzés: a „graph” szóhasználatot James Joseph Sylvester (1814-1897) angol matematikus vezette be egy 1878-ban írt tanulmányában.

(Lásd James Joseph Sylvester, 6. megjegyzés

https://en.wikipedia.org/wiki/James_Joseph_Sylvester#cite_ref-6 [2017.12.31.]

⁴⁶ Igaz, a 20. század elejéig még nem váltak el élesen egymástól a különböző természettudományok.

⁴⁷ A szerzőpáros két vonatkozó tanulmánya: On random graphs I.

https://www.renyi.hu/~p_erdos/1959-11.pdf [2017.12.31.] és

On the evolution of random graphs

http://www.renyi.hu/~p_erdos/1961-15.pdf [2017.12.31.]

gondolatuk az volt, hogy – az egyes rendszerek közötti különbségeket figyelmen kívül hagyva – a legegyszerűbb megközelítést alkalmazták, amely a természetben előfordulhat: a véletlen elvét. Modelljükben adott számú ponthoz „kockadobás-elve” alapján rendeltek kapcsolatokat (6-os dobás esetén kapott élt az adott csomópont), és ez alapján a következő tulajdonságok rajzolódtak ki: a pontok egyenrangúak, mert mindnek ugyanakkora esélye van kapcsolatok szerzésére, mint a többinek. Ebből következően az egyes csomópontok éleinek száma (fokszám) közel azonos lesz, elenyészően kevés lesz azoknak a száma, melyek az átlagtól jelentősen eltérő kapcsolódással rendelkeznek. (BARABÁSI, 2008: 20-24)

A véletlen-hálózatok a Poisson-eloszlást követik, és haranggörbén lehet ábrázolni őket; a természetben is léteznek ilyenfajta hálózatok, mint például az emberi átlagmagasság megoszlása. Azonban idővel felmerült néhány kutatóban, hogy nem minden rendszer írható le a véletlen szervezőelve segítségével. Ha valóban véletlen hálózatok működnek pl. a társadalomban, akkor minden ember nagyjából ugyanannyi kapcsolattal rendelkezne, és kirívóan kevesen lennének a hiper- vagy antiszociálisak. Egy ilyen társadalom kifejezetten demokratikus lenne, melyet az átlagok dominálnának, de egyértelmű, hogy a valóság nem így működik. Erdős és Rényi is érzékelték ezt a problémát, foglalkoztak is vele, de mások is elkezdtek finomítani, kiegészíteni teóriájukat. Ilyenek voltak például a szociológus Granovetter, aki a gyenge kapcsolatok fontos szerepét fogalmazta meg, vagy Strogatz és Watts, akik a csoporterősségi együttműködő lényeges funkciójára mutattak rá. (BARABÁSI, 2008: 29-54; CSERMELY, 2005: 363)

A legújabb paradigmaváltás azonban csak alig két évtizede következett be, amikor Barabási Albert-László és Albert Réka közös cikkükkel beemelték a köztudatba a skálafüggetlen hálózatok fogalmát. A skálafüggetlenség jelen esetben azt jelenti, hogy a hálózat fokszámeloszlása hatványfüggvény alapján változik (az Erdős-Rényi féle véletlen-gráfok Poisson-eloszlást, míg a skálafüggő hálózatok exponenciális lefutást mutatnak). Ennek következtében egyszerre van jelen a hálózaton belül számos kevés kapcsolattal rendelkező csomópont, valamint a sok éllel rendelkező, erősen kapcsolt csomópontok, úgynevezett hubok is – a random- és a skálafüggő hálózatokban az átlagostól eltérő kapcsolattal rendelkező csomópontok előfordulásának lehetősége elenyésző. (BARABÁSI, 2007: 34; CSERMELY, 2005: 363, 366; RAB, 2015: 1522-23)

Barabásiék nagy újítása volt, hogy szakítottak azzal a bevett gyakorlattal, hogy egy hálózat csomópontjainak számát állandónak tekintsék, és ezzel összefüggésben plusz faktorként hozzáadták modelljükhöz a „kor” tényezőjét. Ez azt jelenti, hogy a régebben jelen lévő pontok még véletlen kapcsolódás esetén is előnyre tesznek szert a kapcsolatok számának tekintetében, hiszen az idő „nekik kedvez”. Azonban ezek a hálózatok a szimulációk alapján nem adták ki az olyan valódi hálózatok tulajdonságait, mint például az Internet – létrejöttek ugyan hubok, de kevés és nem elég nagyszámú. Ezért a kutatók egy újabb paraméterrel, a „népszerűségi kapcsolódással” egészítették ki elméletüket. Ennek alapján az újonnan megjelenő pontok nagyobb hajlandóságot mutatnak arra, hogy egy régi, sok kapcsolattal rendelkező csomóponttal lépjenek relációba.⁴⁸ Az így kiegészített modell már sokkal jobban leírta a vizsgált valódi komplex rendszereket, és az elmúlt években már erre alapozva folyik tovább a kutatás. (BARABÁSI, 2008: 90-105)

Szociális hálózatok

A társadalom- és neveléstudósoknak értelemszerűen a szociális hálózatok vizsgálata és megértése az elsődleges feladat, és az átlagemberek érdeklődését is ez a kérdéskör kelti fel leginkább. Ennek következtében már a múlt század második fele óta folynak kutatások ezen a területen is. Az egyik leghíresebb, mára már a popkultúra részévé vált axióma a „hat lépés

⁴⁸ Ez a „népszerűségi faktor” a Mindenki c. film eseményeiben is meghatározó tényező volt.

távolság” gondolata. Ezalatt azt értjük, hogy a világ bármely pontján kiválasztott két ember között átlagosan hat lépés vagy kézfogás a távolság. Ezt az elméletet többször is igazolták már különböző módszerekkel, ezek közül a legismertebb Stanley Milgram kísérlete. Milgram 1967-ben két távoli város között keresett kapcsolatot olyan módon, hogy az egyikben élő kísérleti alanyoknak a másikban élő megadott személyekhez kellett levelüket eljuttatniuk úgy, hogy csak saját ismerősüknek továbbíthatták, aki szintén csak ismerősének küldhette el és így tovább. A kísérlet bebizonyította, hogy átlagosan 5,5 lépésre állnak egymástól az emberek a nagy távolság ellenére is. (BARABÁSI, 2008: 44; CHRISTAKIS – FOWLER, 2010: 43-44)⁴⁹

Az, hogy ilyen rövid út köt össze két tetszőlegesen választott embert a sokmilliárdból, a komplex hálózatokra jellemző „kisvilágiság” tulajdonságra vezethető vissza. Ez alatt azt kell érteni, hogy egy összetett hálózat számos teljes gráfot tartalmaz, amelyben minden pont kapcsolatban áll a többivel (mindenki ismer mindenkit), viszont néhány ember jelentős számú csoporton kívüli ismerőssel is rendelkezik, akik szintén rendelkeznek a maguk szoros baráti körével, és így tovább. Ezáltal az információk könnyedén áramolhatnak végig az egész rendszeren az ilyen összekötőkön keresztül. A kiugróan sok ismerőssel rendelkező egyének, a hubok segítségével pedig még inkább felgyorsul az információátadás. Azonban az, hogy hat lépésre vagyunk például az Egyesült Államok elnökétől, nem jelenti azt, hogy bármilyen hatással lehetünk rá. Újabb keletű kutatások bebizonyították, hogy befolyásunk csak három lépésnyire, tehát barátaink barátainak a barátaira terjed ki, utána azonban elenyészik. (CHRISTAKIS – FOWLER, 2010: 43-45) Ennek lehetséges okai a következők: 1. a túl sok közvetítő miatt cselekedeteink hatóereje folyamatosan lecsökken; 2. ilyen távolságban már túl változékony a hálózat, és a sok lehetséges buktató kioltja a hatásunkat; 3. evolúciósan úgy alakult, hogy nagyjából ekkora hatósugárra van szükségünk a biztonságunk és boldogulásunk érdekében, és még nem élünk elég régóta a napjainkra jellemző sűrű és népes társadalomban, hogy továbbfejlődtünk volna. Valószínűsíthető, hogy mindhárom tényező szerepet játszik a „háromlépésnyi hatékonyság” létrejöttében. (BARABÁSI, 2008: 46-51)⁵⁰

Szociális hálózataink egyik nagyon fontos tulajdonsága, hogy nem véletlenszerűen vagy pusztán az egyes csomópontok kora és/vagy nagysága alapján választjuk ki barátainkat, hanem olyan emberek társaságát preferáljuk, akik hasonlóak hozzánk. A politikai, vallási beállítottság, az érdeklődési kör, a műveltség vagy a kedvenc zenei stílus mind olyan paraméterek, amelyek befolyásolják, hogy két ember tartósan jó viszonyban marad-e vagy sem. Ezek alapján képződnek azok a kis csoportok, teljes gráfok, melyek a társadalom alapegységeit képezik. Ezekben belül mindenki jól ismer mindenkit, és erős kapcsolatok kötik őket össze. Ez az erős kapcsolatok (pl. a szoros családi viszonyok, párkapcsolatok, „legjobb barátok”) által összetartott kis „burok” szükséges ahhoz, hogy biztonságban és jól érezzük magunkat az életben, ide tudunk visszavonulni a világ elől regenerálódni.

Azonban egy olyan társadalom, ahol csak ezek a mikrocsoportok léteznének, ahol mindenki csupán néhány erős kapcsolattal rendelkezne, nem lenne komplex rendszer, csak együttműködésre képtelen szubgráfok halmaza. Ahhoz, hogy egy hálózat jól működhessen, szükség van a gyenge kapcsolatokra is (távolabbi rokonok, volt osztálytársak, „haverok”), amelyek stabilizálják a rendszert. Az emberek többsége 5, 15, 35, 80 és 150 fős koncentrikus körökben éli az életét. Az egyes szintek a következőképp kategorizálhatók: legközelebbi családtagok/barátok – közeli barátok – munkatársak és közeli ismerősök – távolabbi is-

⁴⁹ Érdekes tény, hogy a „hat lépés távolság” első dokumentált megjelenése Karinthy Frigyes Láncszemek című novellájában volt (nála öt lépés szerepelt), 1929-ben. Ezzel kapcsolatban Barabási vet fel egy izgalmas lehetőséget arról, hogy a sors különböző összejárszásai folytán tulajdonképpen magához Milgramhoz is eljuttatott Karinthy gondolat-kísérlete... (BARABÁSI, 2008: 33-44)

⁵⁰ Napjainkra az internetnek köszönhetően az emberek közötti távolság még tovább csökkent. Egy 2016-os Facebook kutatás alapján az 1,6 milliárd felhasználó átlagosan 3,57 lépés távolságra van egymástól. http://index.hu/tech/2016/02/04/mar_csak_három_es_fel_lepesre_van_ontol_kim_kardasian/ [2017.12.31.] (Vö. BARABÁSI, 2008: 47)

merősök, akikkel azért gyakran találkozunk – a „falunk” (egy átlagos ember nagyjából 150 arcot tud előhívni a memóriájából). Ennek a rendszernek a „karbantartása” rengeteg energiát igényel, mivel folyamatosan emlékeznünk kell, hogy kivel mit közöltünk, milyen viszonyban vagyunk vele, miben kire számíthatunk stb., így agykapacitásunk jelentős részét kapcsolati hálónk fenntartása emészti fel. (CSERMELY, 2005: 188-189)

Egy jól működő szociális hálózat tehát több apró csoportra épül, amelyeken belül mindenkit erős kapcsolat köt össze mindenkivel, de egyes embereknek (a valóságban nyilván mindenkinek) vannak gyenge kapcsolataik csoporton kívüli emberek felé. Ezért a lényeges információk, hatások, pletykák nagyon hamar képesek bejárni az egész hálózatot. Érdekes tény, hogy pl. álláskeresésben nagyobb segítséget nyújthatnak a gyenge kapcsolataink, hiszen akikkel szoros viszonyban állunk, valószínűleg ugyanazokat a lehetőségeket ismerik, mint mi. (BARABÁSI, 2008: 50)

Mindenki – összefoglalás

A *Mindenki* című filmet először 2016. február 28-án sugározták az M2 Petőfi televíziós csatornán. A bemutató után a darabot az alkotók benevezték számos filmfesztiválra, Európában és Európán kívül is. Ezekben a megmérettetéseken tucatnyi díjat nyert el, köztük több közönségdíjat, valamint a legjobb rövid-, illetve kisjátékfilmnek odaítélhető elismeréseket. A legrangosabb trófeát a 89. Oscar-gálán érte el, amikor is elnyerte a „legjobb élő szereplős kisfilm” díját.

A film producerei Udvardy Anna és Deák Kristóf, aki egyben rendezője is volt a darabnak. Főszereplők: Szamosi Zsófia – Erika néni, a karvezető; Gáspárfalvi Dorka – Zsófi, az új kislány; Hais Dorottya – Liza, az énekkar legjobb hangú énekese. A cselekmény röviden:

Az 1991-ben játszódó történet elején Zsófi új iskolába kerül, ahol meghallja a kórus próbáját, és rögtön csatlakozni akar. Az igazgató megnyugtatja az édesanyját, hogy természetesen ezt gond nélkül megteheti, így a következő alkalommal már el is megy. A próba végén Erika néni visszatartja, énekelteni kicsit, majd közli vele, hogy egyelőre nem elég jó, és mivel a kórus egy nagy versenyre készül, melynek tétje egy svédországi utazás, a továbbiakban ne énekeljen, csak „tátikázzon”, azaz hang nélkül imitálja az éneklést. Zsófi nagyon elszomorodik emiatt, viszont nem áll ellen a tanárnő akaratának. Időközben sikeresen beilleszkedik az osztályközösségbe, és legjobb barátnője épp az a Liza lesz, aki az énekkar legjobbja, apja pedig hangmérnök a rádiónál. A lány idővel észreveszi, hogy valami nem stimmel Zsófi-val, aki először tagad, de amikor rákérdez, hogy miért nem énekel a próbákon, sírva fakad, és kitálat (a tanárnő korábbi tiltása ellenére).

Liza felháborodik, és a következő alkalommal számon kéri a tanárnőt, és ott akarja hagyni a kórust. Erika néni azonban ügyes manipulációval visszatartja, közben pedig kiderül, hogy nemcsak Zsófi, hanem még legalább öt-hat gyerek is tátikázásra lett utasítva. Látszólag a tanárnő győzött, hisz Liza visszaáll a helyére, és a gyengébbek továbbra is tátikáznak – hogy még nagyobb súlya legyen a dolognak, belebegteti a gyerekeknek, hogy rossz szereplés esetén mindenki bennük fog csalódnani. Azonban Liza és Zsófi nem akarják annyiban hagyni az igazságtalanságot, és közösen kitervelik a revánsot: a fellépés napján minden egyes gyerek tátikázni kezd, és Erika néni sehogy sem tudja megbontani az egységüket. Mikor dühösen és szitkozódva kirohan, csak akkor kezdenek el énekelni, Liza vezetésével.⁵¹

De hogy lehettek képesek szembeszállni és győzni egy tanárukkal szemben ezek a gyerekek? Ezt vizsgálom meg az alábbiakban a hálózatelméletek segítségével.

⁵¹ Mindenki (film)

[https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_\(film\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_(film)) [2017.12.31.]

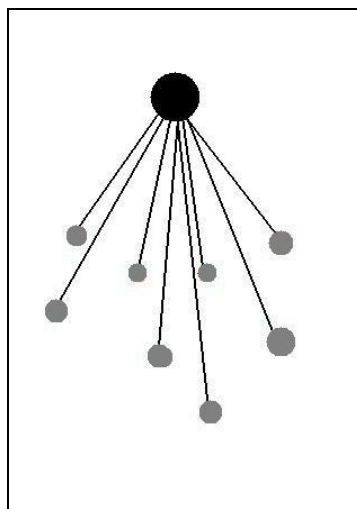
Mindenki – a hálózatok szempontjából

Zsófi 20 perc 12 másodpercnél mondja ki, hogy „Van egy ötletem!”, és utána egy rövid (mindössze 42 másodperces) montázsjelenet következik, ami egyértelműen bemutatja, hogyan sikerülhetett kivitelezni a tervet. A montázsban a gyerekek az iskolaudvaron szaladgálnak, játszanak, miközben Zsófi és Liza igyekeznek beszélni mindegyikükkel, hogy a labdázó fiúkkal az udvaron, hol a mondókázó lányokkal a lépcsőn. Mindenkihez eljutnak, mindenki meghallgatja őket. A gyermekek közösségével súlyos ellenpont Erika néni magányossága: egyedül, némán figyeli a diákokat, senki nem megy oda hozzá, senkivel nem beszél. Az, hogy cigarettázik, talán túl egyértelműen utal arra, hogy ő a „rossz” szereplője a konfliktusnak.

De hálózatelméleti szempontból mire vezethető vissza a bukása?

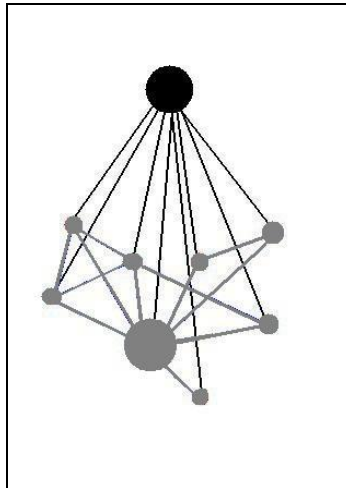
Elsősorban arra, hogy Erika néni diákokkal kialakított hálózata tipikus csillagháló volt (lásd 1. ábra!). A csillagháló akkor alakul ki, „*ha a helyzet igen rosszá válik, azaz ha a források kimerülnek, vagy elérhetetlenek lesznek: a skálafüggetlen fázis csillaghálóból alakul. A társadalmi demokrácia megszűnik, és diktatúra veszi kezdetét. A diktatúrákban a társadalom részeire tagolt, a gyenge kapcsolatok ritkák, a pufferhatás csekély. A rendszer központosított és igen hatékonyan küzd minden jól definiált behatás ellen*” (CSERMELY, 2005: 259-60) – pontosabban jelen esetben egy adott cél eléréseért. A tanár minden egyes gyengébb képességű gyerekkel külön beszélgetett el, mindegyiknek a lelkére kötötte, hogy ez maradjon az ő titkuk, a kirekesztettek nem tudtak egymásról, arról, hogy vannak mások is az ő helyzetükben. A megtorlástól és a megszégyenüléstől való félelem tett lakatot a szájukra. Látszólag a rendszer jól működött, a kórus sikeres volt, minden próba végén kaptak fejenként egy kis édességet. Viszont a bizalom és a szeretet hiányzott a kórusvezető felé. A jó hangú gyerekek, mint Liza persze szerették Erika nénit – amíg nem szembesültek azzal, hogy mi van a háttérben.

1. ábra



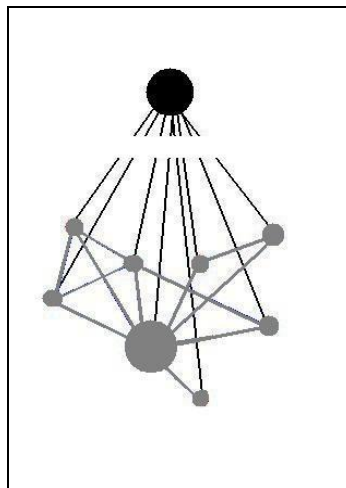
A tanár hálózatával szemben a gyerekeké dinamikus és rugalmas, skálafüggetlen volt (lásd 2. ábra!). Egyszerre léteztek sokan, akik néhány barátsággal rendelkeztek, és néhányan, akik sokkal. Liza is egy ilyen „hub”, összekötő-ember volt, népszerűségét egyfelől az adta, hogy legszebb hangú énekesként kulcsszerepe volt a kórus minden sikerében, másfelől valószínűleg alapvetően egy megnyerő személyiség lehetett (erre külön nem tér ki a film). Amikor elkezdtek szervezkedni Zsófi-val, nem volt nehéz dolguk, mivel a néhány erős kapcsolaton túl mindenki rendelkezett sok gyenge kapcsolattal is, és Lizához mindenkitől vezetett szál. (Vö. PLÉH, 2015: 14)

2. ábra



A két hálózat különbsége rendkívül megkönnyítette a gyerekek „győzelmét”, ugyanis Erika néni rendszere „instabil, és a bonyolult, komplex kihívásokkal nem tud mit kezdeni: a kis puffertartás miatt a háttérben másodlagos formációk növekedése indul meg. Ezeket a társadalmi háló nem pufferelem, és nem csatornázza be, hanem elnyomja. Emiatt és a válaszképtelenség miatt feszültség keletkezik, és önszerveződő kritikus állapot léphet fel. Ha ez megtörténik, akkor társadalomrengés keletkezik. A társadalomrengésnek mérete és jellege szerint sok neve lehet. Hívhatjuk reformnak, rendszerváltásnak, zendülésnek, felkelésnek, forradalomnak, polgárháborúnak... a lista hosszú.” (CSERMELY, 2005: 259-60) Fentiek következtében a tanárnő kapcsolata megszakadt a kórusral (lásd 3. ábra!), és a döntő pillanatban senki sem akadt, aki kiállt volna mellette. (Vö. PLÉH, 2015: 7)⁵²

3. ábra



⁵² Megjegyzésre érdemes, hogy a film megtörtént eseményeken alapul: Deák Kristóf egy svéd lakótársától halotta az eredeti történetet, de ott a diákok lázadásából botrány kerekedett, és a kórust feloszlatták. – [https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_\(film\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_(film))

Összegzés

Kutatásom alapján bebizonyosodott, hogy van értelme vizsgálni hálózatelméleti megközelítéssel akár olyan művészeti alkotásokat is, mint egy játékfilm. Mivel a *Mindenki* története iskolai környezetben játszódik, és tanár-diák interakciókat mutat be, különösen szerencsésnek érzem, hogy eredményes volt a munkám. Biztos vagyok benne, hogy a valóságban, éles helyzetben is fel lehet használni a hálózati megközelítést akár a filmben megjelenített problémák megoldásához, akár az osztálykohézió erősítéséhez, a tanulás hatékonyabbá tételéhez.

IRODALOM

ALBERT Réka – BARABÁSI Albert-László (1999): Emergence of scaling in random networks. *Science*, 286, No. 5439. 509-512.

BARABÁSI Albert-László (2007): The Architecture of Complexity. *IEEE Control Systems Magazine*, 27, No. 4. 33-42.

BARABÁSI Albert-László (2008): *Behálózva*. Helikon Kiadó, Budapest.

CHRISTAKIS, N. A. – FOWLER, J. H. (2010): *Kapcsolatok hálójában*. Typotex Kiadó, Budapest.

CSERMELY Péter (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Vince Kiadó, Budapest.

DEÁK Kristóf (rendező): *Mindenki* (film), 2016.

GRANOVETTER, M. S. (1973): The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78, No. 6. 1360-1380.

PLÉH Csaba (2016): A hálózat kutatás története. In: Pléh Csaba – Unoka Zsolt (szerk.): *Hány barátod is van? Oriold és Társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest. 7-27.*

RAB Virág (2015): Gerard Visseringnek és kapcsolatainak szerepe az európai gazdaság újjáélesztésében, (1919-1925). *Századok*, 149, 6. szám. 1521-1544.

Sz. N.: *Mindenki* (film)⁵³

[https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_\(film\)](https://hu.wikipedia.org/wiki/Mindenki_(film)) [2017.12.31.]

WATTS, D. J. – STROGATZ, S. H. (1998): Collective dynamics of „small-world” networks. *Nature*, 393, 440-442.

⁵³ Mivel egy Wikipédia szócikkre hivatkozom, szerzőt a vitalap és a laptörténet átböngészése után sem sikerült találnom.

HÍVES TAMÁS

HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK ÉS AZ ARANY JÁNOS PROGRAMOK TERÜLETI ELEMZÉSE

Összefoglaló:

A vizsgálat célja annak elemzése, hogy hogyan oszlanak meg az ország különböző térségeiben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók az oktatás különböző szintjein és ez hogyan viszonyul az Arany János Programok intézményrendszeréhez, területi sajátosságaihoz. A 2015-ös Kir-Stat adatbázis alapján összeveti a hátrányos helyzetű tanulók arányát, járási/megyei szinten elemzi az eltéréseket, megvizsgálja a 2013-as szabályzó változásának következményeit. Az Arany János Programok főbb merítési bázisa az általános iskolákban tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek, ezért a tanulmány elsősorban rájuk fókuszál. Az elemzés legfontosabb eredménye, hogy felrajzolja ezen tanulók területi megoszlását, továbbhaladásuk arányait, kimutatja a jelentős területi eltéréseket ennek lehetséges okait is megemlíti.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, Arany János Programok, területi elemzés

Bevezetés

A hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikere vagy kudarca egyike azoknak a nagy társadalmi folyamatoknak, amelyekre fokozott figyelem irányul. A hátrányos és különösen a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók közül nagy számban kerülnek ki a korai iskolaelhagyók. Magyarországon korábban az uniós átlagnál jobbak voltak a lemorzsolódási adatok, de a többi tagállam gyors ütemben javítja iskolázottsági mutatóit, míg nálunk romlik a korai iskolaelhagyási mutató. (MÁRTONFI, 2014) További problémaként merül fel, hogy Magyarországon igen jelentősek a területi különbségek, melyek az elmúlt évtizedekben tovább nőttek, jól körülhatárolható leszakadó térségek rajzolódtak ki, ahol a gazdasági és társadalmi mutatók lényegesen rosszabbak, mint a gazdagabb, szerencsésebb térségekben. A leszakadó térségekben élő lakosságban rendszerint felülreprezentált a legalacsonyabban iskolázott, előítéletektől övezett cigány népesség. Bár gyakran ők adják a beiskolázandó gyermekek és fiatalok jelentős hányadát, a középfokú oktatás rájuk tud a legkevesébé számítani, mivel nagy tömegeik nem érik el ezt az iskolázottsági szintet. (FORRAY – HÍVES, 2003) Hiányoznak, vagy csak kevesekhez jutnak el azok az iskolázási programok – az alfabetizációs programtól az általános iskolai felnőttoktatásig –, amelyek jelentősebben hozzájárulhatnának e közösség elszigetelődésének és leszakadásának megállítására. A téma fontosságát az is emeli, hogy az Európai Unióban prioritást élvez az esélyegyenlőség és vele összefüggő korai iskolaelhagyás elleni harc.

A jelen kutatásban térképek segítségével kartografikus elemzést végeztem, vizuálisan és a mögöttük levő statisztikai adatok segítségével jelentős területi különbségek mutathatók ki, jól kirajzolódnak azon a térségek, ahol a legtöbb hátrányos helyzetű tanuló él, ahol sok a bukás és nagy a lemorzsolódás esélye. A kutatás összeveti a hátrányos helyzetű tanulók arányát az oktatás különböző szintjein, alapfoktól a felsőoktatásig és járási/megyei szinten

elemzi az eltéréseket, összevetve az Arany János Programok hálózatával. Ez a tanulmány az említett kutatásból mutat be részleteket és intézményi statisztikák alapján.

Kérdések és módszerek

A kutatás alapvető kérdése az volt, hogyan milyen regionális jellemzők mutathatók ki a hátrányos helyzetű tanulók területi elhelyezkedésében és az iskolai előrehaladásuk statisztikai elemzésével milyen területi egyenlőtlenséget állapíthatók meg. A korábbi területi vizsgálataim alapján azt a hipotézist feltételeztem, hogy a földrajzi és társadalmi szerkezet alapvetően befolyásolja a hátrányos helyzetű tanulók megoszlását; és ez a megoszlás az elmúlt évtizedekben jelentősen nem változott. Az elemzés alapvető célja az iskolai hátrányos helyzet jelenlegi térképének megrajzolása és összevetése a korábbi helyzettel, illetve a várható iskolai kudarc, lemorzsolódás rizikós területeinek megtalálása. Ezt a célt statisztikai elemzéssel intézményi statisztikák alapján járási szinten közelítettem meg, térképek segítségével elemezve a hátrányos helyzet és az iskolai kudarc mutatóit. Az itt bemutatott vizsgálat elsősorban az általános iskolai adatokra támaszkodik, ennek oka, hogy ez mutatja meg leginkább a kockázatos térségek, a veszélyeztetett tanulók területi elhelyezkedését, ők azok, akik vagy nem jutnak be a középiskolába, vagy az első pár évben szakma nélkül lemorzsolódnak. Az is előny a területi elemzésben, hogy általános iskolák száma lényegesen több, mint a középiskoláké, területileg teljes körűek, minden járásban van általános iskola, ellentétben például a szakiskolákkal. Azonban kitérek a középfokon tanuló hátrányos helyzetűekre is, mivel megoszlásuk, arányok igen sokat mond a továbbtanulási, illetve lemorzsolódási esélyükről.

Az elemzésben felhasznált közoktatási statisztikai adatok a 2015/16-os Kir-stat-ból származnak, amely teljes körű intézményi szintű adatbázis. A hátrányos helyzetű tanuló (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló (HHH) fogalmát a gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint használom.

Hátrányos helyzetű tanulók arányának változása

A korábbi években lassú és folyamatos növekedés volt figyelhető a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók arányában, azonban 2013-ban ez a folyamat megfordult és a szabályozó⁵⁴ változása miatt jelentős csökkenés történt, lásd 1. táblázat. Ugyanakkor a gyermekszegénységi mutatók növekedése arra utal, hogy mégis növekszik a hátrányokkal élő gyerekek aránya. 2009-től 2013-ig a szegénységi arány⁵⁵ 18 éven aluliak körében 19-ről 23%-ra nőtt, lásd EUROSTAT 2013-as adatbázisa.⁵⁶

⁵⁴ 2003-ban rendeleti szinten szabályozták a hátrányos helyzet fogalmát, majd a 2006-ban módosított közoktatási törvény definiálta a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók körét (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 121.§), 2007-től pedig a jegyző hatáskörébe sorolta a regisztrációt és a nyilvántartást. A két dimenzió, az alacsony jövedelem és a szülők alacsony iskolai végzettsége a jogszabályban oly módon jelenik meg, hogy – a 2013-as újabb módosításig hátrányos helyzetűnek a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult családok gyermekei számítanak, ezen belül pedig halmozottan hátrányos helyzetűek azok a tanulók, akiknek a szülei legfeljebb nyolc általános iskolai végzettséggel rendelkeznek.

⁵⁵ Azon személyek aránya, akik a szegénységi küszöb alatti jövedelemmel rendelkeznek. Ez a küszöb az országos szabadon elkölthető medián ekvivalens jövedelem 60%-a (társadalmi juttatások után).

⁵⁶ Eurostat statikus táblák: http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsdsc230.html [2017.12.31.]

A 2013 őszi érvényes jogszabályban az alacsony jövedelmű, más szóval szegény családokban felnövő gyerekeket sorolták a hátrányos helyzetűek közé.⁵⁷ Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetűnek számított az a gyermek, akinek iskolázatlanok a szülei.⁵⁸ E mellett a gyermekvédelmi gondoskodásban élő, jogi státuszukat tekintve „tartós neveltek”⁵⁹ is ebbe a kategóriába tartoztak.

A jelenlegi jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez, a család szerény anyagi helyzete miatt megítélt rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény (RGYK) mellett, még minimum egy hátránynövelő jellemzőt⁶⁰ vár el. Ugyanígy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég az eddigi jellemzők megléte: a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie. További változás és az előzettekkel ellentétben bővítésnek tekinthető, hogy az új szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyermeket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint. (VARGA, 2013, 2014)

Az 1. táblázat a közoktatásban részvevő hátrányos (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) tanulók megoszlását mutatja intézménytípusonként. Igen nagy az egyenlőtlenség a különböző középfokú iskolatípusok között, a legtöbben a szakiskolában tanulnak és csak igen kevesen jutnak el érettségit adó intézménybe. Az köztudott tény, hogy legnagyobb arányban szakiskolában tanulnak HHH-s tanulók, az arányszámokat tekintve kilencszer többen mint a gimnáziumokban. A táblázat jól tükrözi a magyar közoktatás – különösen középfokú oktatás – szegmentáltságát és hierarchiáját, azonban érdemes figyelni a HHH-s és a HH-s tanulók egymáshoz viszonyított arányára is. Középfokon szinte minden típusban (kivéve a speciális szakiskola) többen vannak a hátrányos helyzetű tanulók, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek. Az érettségit adó intézményekben azonban 2-2,5-szeres a számuk, ezzel ellentétben a szakiskolákban csak minimálisan többen vannak a HH tanulók. Ezzel szemben általános iskolában és óvodában fordított a helyzet, lényegesen több a HHH-s tanuló (általános iskolában közel 20 ezerrel többen vannak). Ez a mutató jelzi, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók még alacsonyabb arányban jutnak el középfokra, vagy onnan 1-2 év után lemorzsolódnak, mint a HH tanulók. Az Arany János Program elsősorban a HH és HHH tanulókat kívánja segíteni, illetve a lemorzsolódásukat megakadályozni.

A táblázat arányváltozás oszlopai azt is megmutatják, hogy a 2013-as szabályzó megváltozása miatt milyen arányú volt a csökkenés. Ez esetben a két viszonyított év százalékos értékeit arányítottam. A legnagyobb méretű csökkenés a HH tanulóknál történt és leginkább a gimnáziumokban, az eredeti arányuk kevesebb, mint a harmadára csökkent 8,9%-ról 2,6%-ra vagyis az eredeti arány 29%-a lett, de még a szakiskolákban is a felére csökkent az arányuk. Hogy ez valóján mekkora létszámot jelent, azt mutatja meg az utolsó két oszlop, összességében több mint 200 ezer fővel lett kevesebb HH és közel 43 ezerrel kevesebb HHH tanuló három év alatt. A táblázat tartalmazza a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülők (RGYK) 2015-ös arányát is, mivel leginkább ezt lehet összevetni a szabályzó változás előtti 2012-es HH és HHH s adatokkal annak figyelembe vételével, hogy RGYK-t HH és HHH tanulók is kapnak, tehát, össze kell adni a 2012-es HH és HHH adatokat, de ez esetben is csökkenés látszik.

⁵⁷ A besorolást objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás.

⁵⁸ A halmozottan hátrányos helyzet igazolására a szülők önkéntesen nyilatkoztak a jegyző előtt arról, hogy 8 osztálynál többet nem végeztek.

⁵⁹ A „tartós neveltek” a gyermekvédelmi gondoskodás otthont nyújtó ellátási formájában élők legkisebb létszámú csoportját alkotják (10%), ami hozzávetőlegesen 2000 főt jelent.

⁶⁰ Három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények.

1. táblázat: A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók a köznevelésben

Intézménytípus	2012/2013		2015/2016			Arányváltozás 2012/13=100		Tanulólétszám változása	
	HH (%)	HHH (%)	HH* (%)	HHH (%)	RGYK %	HH (%)	HHH (%)	HH* (fő)	HHH (fő)
Óvoda	19,5	10,8	7,0	8,5	21,8	35,7	78,3	-44 018	-9 527
Általános iskola	21,3	13,3	7,0	9,6	27,0	32,9	72,0	-105 943	-27 502
Szakiskola	21,8	10,1	10,9	10,1	29,1	49,9	100,2	-16 896	-3 695
Spec. szakiskola	16,6	12,6	9,9	17,2	16,9	59,9	136,3	-800	72
Gimnázium	8,9	1,4	2,6	1,1	8,1	29,3	77,2	-12 199	-745
Szakközépiskola	13,6	2,6	5,0	2,5	13,8	37,0	94,6	-21 382	-1 326
Összesen	18,4	9,7	6,5	7,5	22,1	35,1	77,3	-201 238	-42 723

(Forrás: Kir-Stat)

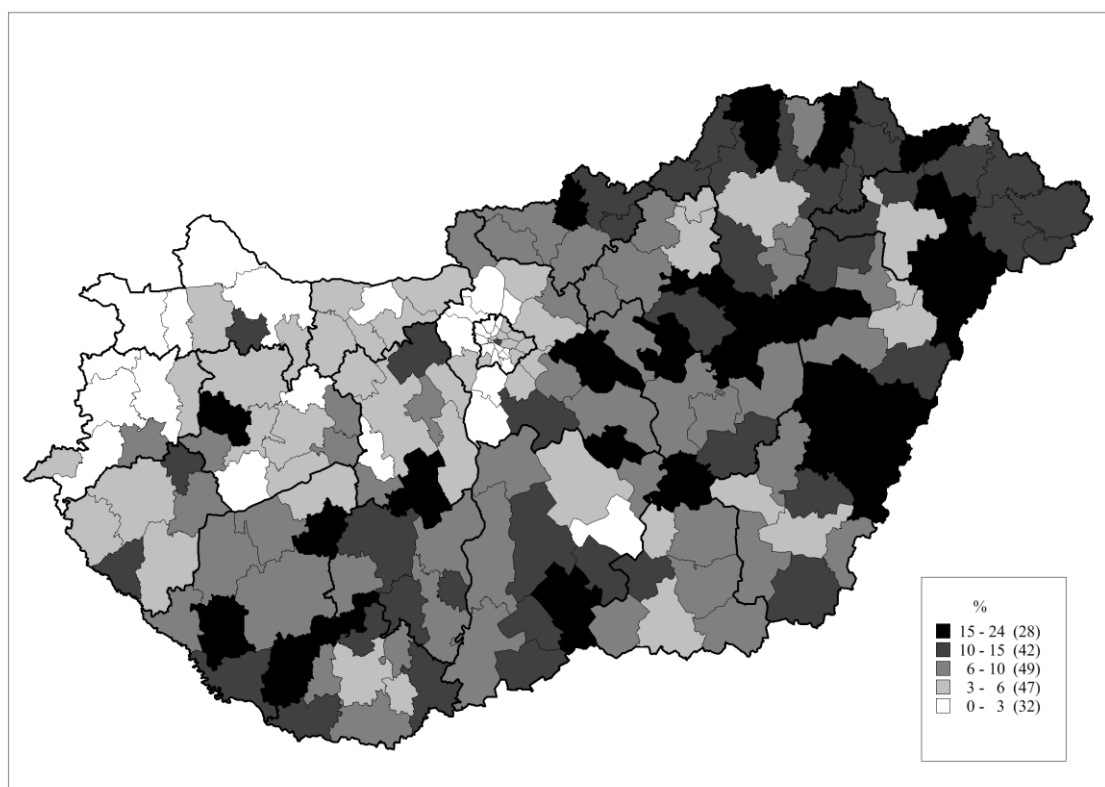
Hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása

Az Arany János Programok – azon belül is kiemelten a Kollégiumi, illetve Kollégiumi-Szakiskolai alprogramok – merítési bázisa az általános iskolában tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Ezért, mielőtt az Arany János Programok területi megoszlást vizsgáljuk érdemes megnézni hogyan oszlanak meg az ország különböző térségeiben meg ezen tanulók.

Az általános iskolában tanuló hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttes aránya 16,6% volt 2015/16-ban, területi megoszlásuk igen egyenlőtlen. *1. és a 2. térkép* a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlását mutatja járasonként. Mindkét térképen jól látszanak Magyarország azon területei, ahol jelentős számban, illetve arányban élnek hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. A hátrányos helyzetű tanulók megoszlása egyenletesebb, mint a halmozottan hátrányosaké, de még így is igen jelentős a területi különbség. Arányuk Budapest néhány kerületében és Dunakeszin 1% alatti, míg maximális arányban jóval 20% felett az ország északkeleti térségében (Nagykálló, Gönc, Kemece járások) élnek. De az országban szétszórva szinte minden megyében (kivételesen Vas) található olyan járás, ahol legalább 10%-os a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók aránya. Legkevesebben az ország észak-nyugati határmenti járaiban, Budapesten és környékén laknak.

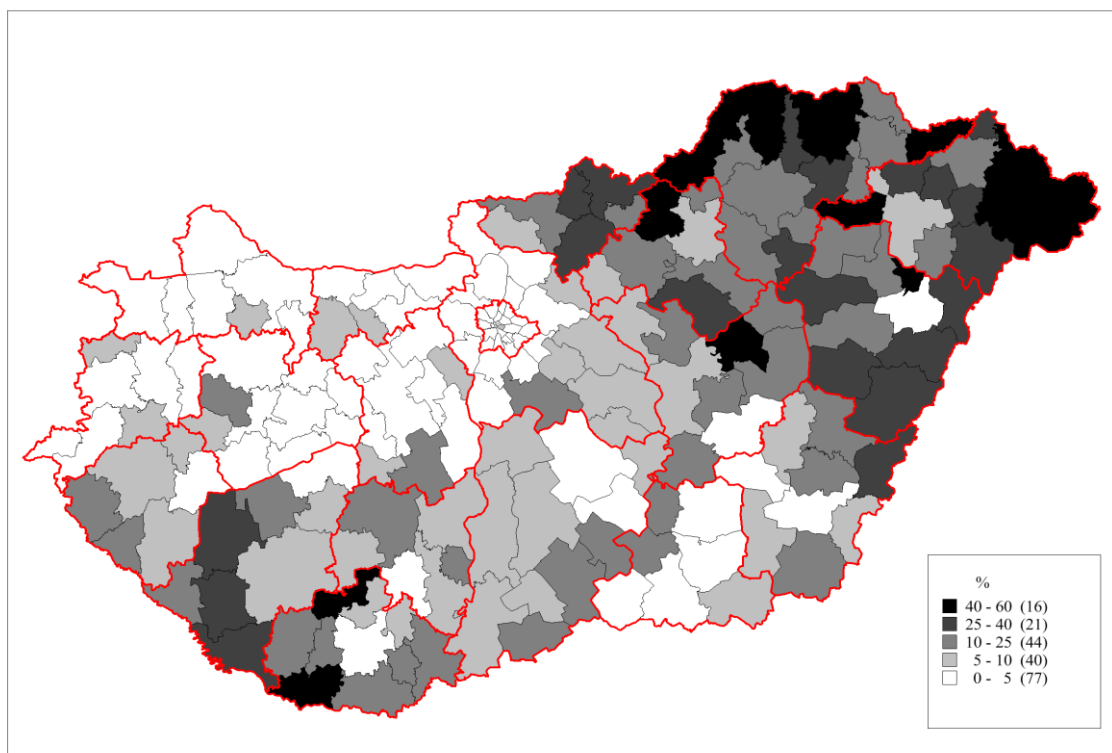
A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók területi megoszlása sokkal tágabb határok között változik, vagyis szélsőségesebben mozog. Míg több járásban, pl. Budapest egyes kerületeiben, a nyugati és északi agglomerációban alig laknak HHH-s tanulók (0,5% alatti az arányuk), addig két járásban (Cigánd és Encs) az arányuk megközelíti a 60%-ot. Az országos érték 9,6%. A két szélsőérték között arányszámban több mint 120-szoros a különbség (0,5%-60%). A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók sokkal inkább egy tömbben élnek, elsősorban az ország északkelet határmenti járaiban, másrésztben a Dél-Dunántúlon, illetve a Közép-Tiszavidéken. Ez a területi különbség igen súlyos szegregációs problémára hívja fel a figyelmet. Láthatóan a szegregáció nem csak iskolai probléma, hanem igen erős a területi elkülönülés, mely összefügg a térség gazdasági helyzetével és a roma/cigány népesség eloszlásával.

1. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásoként, 2015



(Forrás: Kir-Stat)

2. térkép: Halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya az általános iskolában járásoként, 2015



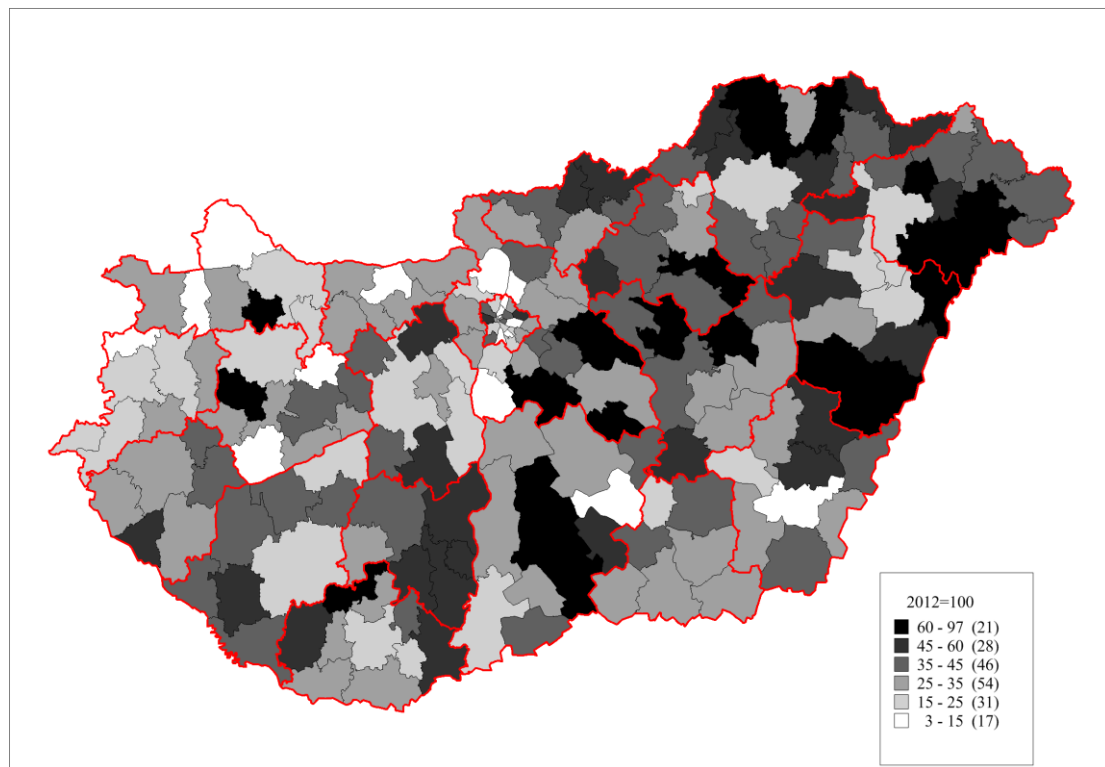
(Forrás: Kir-Stat)

A korábban elemzett 1. táblázatban látszik miképp csökkentek a HH és a HHH tanulók száma és aránya a szabályzó változása miatt. Ha megvizsgáljuk e csökkenés területi jellemzőit, akkor 3. 4. térképeken látszó eloszlást kapjuk. A térképeken a 2012-es arányszámokat 100%-nak véve, mutatjuk a 2015-ös arányokat.

A hátrányos helyzetű általános iskolás tanulók arányszáma kevesebb mint a harmadára csökkent a korábbinak, azonban járásonkénti területi megoszlásuk nagyon egyenlőtlen, az arányszámokban a különbség több mint 32-szeres (3-97%) (3. térkép). Egyes járásokban sokkal kisebb arányú a csökkenés, míg másokban szinte teljesen elfogytak a HH-s tanulók. Legnagyobb arányban az ország keleti, északkeleti térségeiben maradtak meg a hátrányos helyzetű tanulók és legkisebb arányban az északnyugati járásokban, valamint a nagyobb városokban.

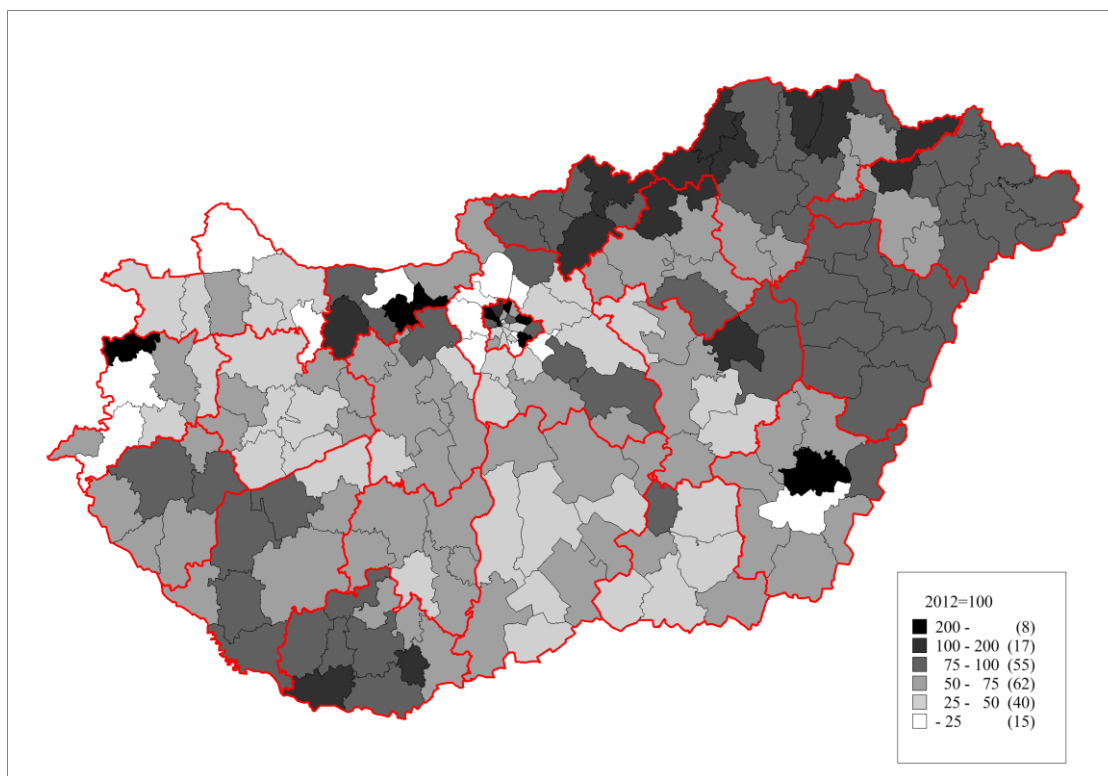
Ennél a helyzetenél lényegesen strukturáltabb képet fest a 4. térkép, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók változását tanulmányozhatjuk. Az ország azon térségeiben, ahol az arányuk eredetileg is magas volt, nem csökkent lényegesen, sőt, több járásban növekedett, ilyenek az északkeleti és dél-dunántúli járások többsége. Erőteljesebb csökkenés ezen térségekben leginkább csak a nagyvárosokban történt. Más a helyzet az ország északnyugati járásaiban, valamint a Dél-Alföldön, ahol igen jelentős a csökkenés. Az általános trendből egy-két járás kilóg, pl. Kőszeg, ennek helyi okai vannak és legtöbbször csak kevés diákot érint. Érdekesen viselkedik Budapest és környéke, míg a nyugati és északi agglomerációban kevesebb mint a negyedére csökkent a HHH tanulók aránya, ugyanakkor a főváros számos kerületében növekedést tapasztalhatunk. Ennek oka lehet az is, hogy a rendkívül kevés HHH tanuló néhány fővel növekedett a szabályzó változása, vagy egyéb ok miatt pl. 2. kerület, ahol 13 főről 70-re növekedett, de még így is teljesen elenyésző a számuk, mivel a kerületben 8100 általános iskolás tanul.

3. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolában járásonként, 2012-15



(Forrás: Kir-Stat)

4. térkép: Halmazottan hátrányos helyzetű tanulók arányának változása az általános iskolában járásonként, 2012-15



(Forrás: Kir-Stat)

A hátrányos helyzetű tanulók és az Arany János Programok tanulóinak területi illeszkedése

Középfokra eljutó hátrányos és halmazottan hátrányos helyzetű tanulók közül számosan részt vesznek valamelyik Arany János Programban (AJP). Ezért az Arany János Program területi hálózatát érdemes összevetni ezen tanulók megoszlásával, azt vizsgálva, hol mutatkoznak hiányok, hol lenne érdemes fejleszteni a programot. Azok, akik érettségit adó intézményekben tanulnak és részt vesznek az Arany János Programban, nagyobb eséllyel jutnak be a felsőoktatásba, mint azok a hátrányos helyzetűek, akik nem vesznek részt AJ programban. Az AJTP deklarált célja, hogy segítsen a tanulóknak eljutni a felsőoktatásba.

A teljes AJ programban 2015 októberben összesen 4348 tanuló vett részt, a hátrányos és a halmazottan hátrányos helyzetű tanulóhoz (ezek száma 39 ezer fő) viszonyított arányuk 12,4%. Ez meglehetősen alacsony arány, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy az Arany János Tehetséggondozó Programban (AJTP) jórészt nem hátrányos helyzetű tanulók járnak (77%), a program tanulók összlétszáma 2828 fő volt az októberi statisztika alapján. A szakiskolai programban (AJKSZP) résztvevők különösen kevesen vannak (515 fő 2015-ben), akik mind HH (13%) vagy HHH (87%) tanulók. A kollégiumi programban (AJKP) 1005 fő vett részt 2015 októberében, ebből 60 % HHH 30% HH és 10% nem tartozik egyik csoportba sem.

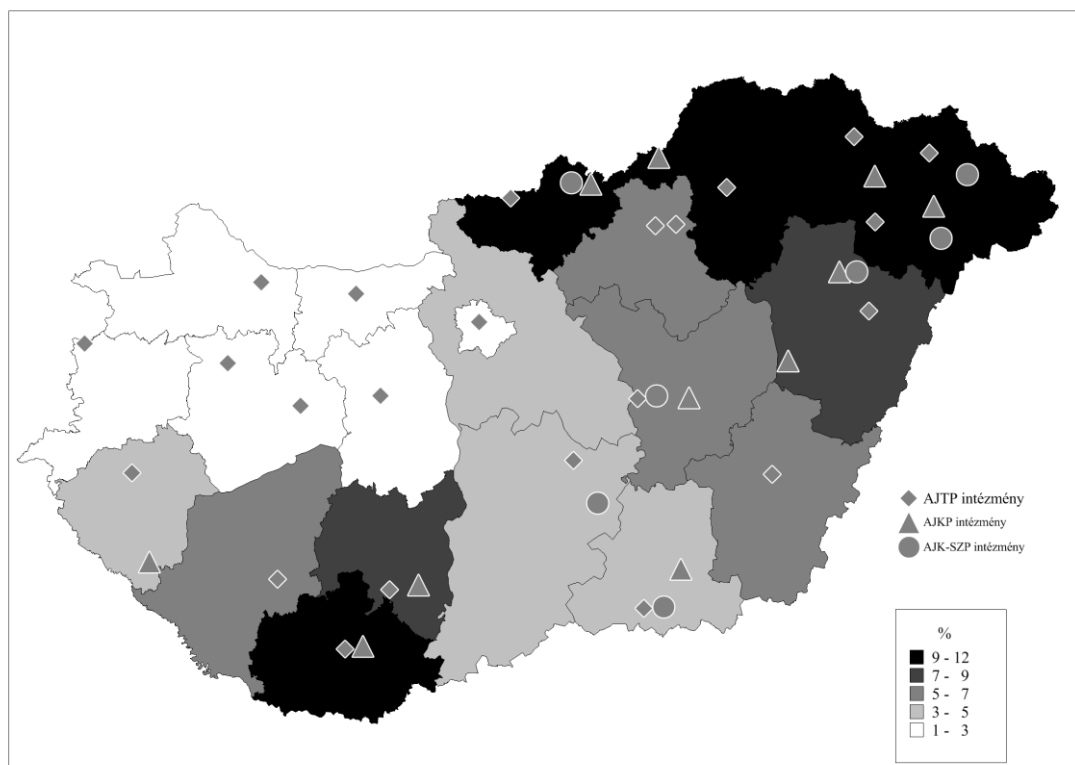
Az Arany János Program alapvetően megyei szerveződésű, ezért célszerű megyei szinten is megvizsgálni a hátrányos helyzetű tanulókat a középfokú intézményekben és összevetni az AJ programokkal (5. térkép). A Tehetséggondozó Programból (AJTP) néhány kivételtől eltekintve 1-1 db működik megyénként. A Kollégiumi és a Kollégiumi-Szakiskolai

Programok (AJKP, AJSZP) pedig leginkább azokban a megyékben találhatóak, ahol a legtöbb a hátrányos, illetve a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló. Azonban jelentős hiányok látszanak az Arany János Programok megoszlásában, ha figyelembe vesszük a rászoruló tanulók megoszlását. Miért nincs Kollégiumi-Szakiskolai Program Borsod-Abaúj-Zemplén megyében vagy Somogy megyében? Láthatóan az összes Kollégiumi-Szakiskolai Program a Dunától keletre helyezkedik el. Somogy megyében Kollégiumi Program sincs – vélhetően a másik két megyében (Baranya, Tolna) működő Programok vonják be az itt élő tanulókat. A legtöbb HH-s és HHH-s tanulóval rendelkező BAZ megyében jelentős hiány mutatkozik az őket támogató Kollégiumi és Kollégiumi-Szakiskolai programokból. Célszerű lenne a Programok kiterjesztése, például szükségesnek látszik a Dél-Dunántúlon a Kollégiumi-Szakiskolai Program elindítása.

A HH-s és HHH-s tanulók megyei megoszlásában érdekes és további vizsgálatot érdemel Baranya és Somogy helyzete. Baranyában magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya és alacsony a halmozottan hátrányosoké, Somogyban a helyzet fordított. Tolna megyében is hasonló a helyzet, mint Baranyában bár nem annyira kontrasztos. Ez valószínűleg a helyi társadalmi-gazdasági helyzettel függ össze, okainak kiderítésére más módszert kell alkalmazni. A részletes megyei adatok az 2. táblázatban találhatóak, ahol az általános iskolát össze lehet vetni a középfokú képzéssel, az utolsó két oszlop a százalékok arányát mutatja az általános iskolai arányt 100%-nak véve. Csupán három megyében magasabb vagy egyenlő a HH tanulók aránya középfokon, mint az általános iskolában (Baranya, BAZ és SZSZB megyék), az országos érték középfokon az általános iskolás HH arányának 74%-a.

A HHH tanulók arányában még nagyobb a csökkenés, Heves megyében például 14,9%-ról 4,3%-ra csökken, ami az általános iskolás arányának a 29%-a, de még a legkedvezőbb helyzetet mutató Jász-Nagykun-Szolnok megyében is kevesebb mint a fele a HHH tanulók aránya az általános iskolásénak.

5. térkép: Hátrányos helyzetű tanulók aránya középfokú intézményekben megyénként és az Arany János Intézmények, 2015



(Forrás: Kir-Stat)

2. táblázat: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók megyénként

Megye	Általános iskola				Középfok				Változás az arányban	
	HH fő	HH %	HHH fő	HHH %	HH fő	HH %	HHH fő	HHH %	HH %	HHH %
Budapest	3496	2,9	1165	1,0	2307	2,3	347	0,3	78,4	35,4
Baranya megye	2156	8,1	3228	12,1	1599	9,9	691	4,3	122,0	35,2
Bács-Kiskun megye	3165	8,2	2526	6,5	1099	4,7	657	2,8	57,7	43,2
Békés megye	2307	9,3	2110	8,5	904	5,5	628	3,8	59,2	44,9
Borsod-Abaúj-Zemplén megye	6000	10,8	15152	27,3	3723	11,4	3093	9,4	105,2	34,6
Csongrád megye	1770	6,1	1111	3,8	753	3,7	356	1,8	61,5	46,3
Fejér megye	1744	5,5	1249	4,0	425	2,3	222	1,2	41,3	30,1
Győr-Moson-Sopron megye	840	2,5	384	1,1	238	1,0	94	0,4	42,8	37,0
Hajdú-Bihar megye	4716	11,0	7707	17,9	1996	7,5	1702	6,4	68,7	35,9
Heves megye	2049	8,7	3498	14,9	911	6,0	657	4,3	68,6	29,0
Komárom-Esztergom megye	1022	4,5	875	3,8	363	2,9	194	1,5	65,0	40,6
Nógrád megye	1705	11,6	3443	23,4	680	9,3	624	8,6	80,4	36,6
Pest megye	5276	5,2	3556	3,5	1223	3,7	400	1,2	71,6	34,7
Somogy megye	1936	8,5	3303	14,4	888	6,6	749	5,6	78,5	38,8
Szabolcs-Szatmár-Bereg megye	5722	11,8	13812	28,5	3234	11,8	3243	11,9	100,4	41,7
Jász-Nagykun-Szolnok megye	3624	12,0	4229	14,0	1174	6,8	1180	6,8	56,4	48,6
Tolna megye	1665	10,4	1487	9,3	785	7,8	372	3,7	74,9	39,8
Vas megye	507	2,8	417	2,3	179	1,6	98	0,9	55,7	37,1
Veszprém megye	1337	5,3	760	3,0	373	2,5	183	1,2	47,7	41,2
Zala megye	1245	6,5	1390	7,3	509	4,3	326	2,8	66,2	38,0
Ország	52282	7,0	71402	9,6	23363	5,2	15816	3,5	73,8	36,6

(Forrás: Kir-Stat)

Összegzés

A vizsgálat statisztikai adatok segítségével feltárta a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számának változását és területi megoszlását, kimutatta, milyen jelentős mértékben csökken az arányuk és milyen kevesen jutnak be a hierarchizált középfokú képzésbe. A szabályzó változása miatt radikálisan csökkent a HH tanulók aránya, ezzel szemben a HHH tanulóké kevésbé, de a területi megoszlás még egyenetlenebbé vált. A hátrányos helyzetű tanulók korábbi szabályzó szerinti arányát a jelenlegi RGYK arányával lehet összevetni, de itt is jelentős a csökkenés, aminek oka feltételezhetően a közmunka széles körű elterjedése.

A vizsgálat egyik fontos megállapítása volt, hogy a szelekció már korábban, a középfokon megtörténik. Más kutatások is bizonyították, hogy már a középfokú oktatásban is jelentős szelekciós, illetve önszelekciós mechanizmus érvényesül, ami már a középfokra lépésnél megvalósul. (LISKÓ – FEHÉRVÁRI, 1998; RÓBERT, 2000; NAGY, 2010) Emellett az elemzések arra is rámutattak, hogy a lemorzsolódás miatt a képzésbe való bekerülés még nem jelenti a magasabb iskolai végzettség megszerzését (GAZSÓ – LAKI, 2004), így az expanziónak önmagában nincs esélykiegyenlítő hatása.

Az alapján véve sikeresen működő Arany János Programok területi egyenlőtlenségei elsősorban az AJK-SZP-ben szembetűnő, de az AJKP-ben is kimutatható (Borsod-Abaúj-Zemplén, Somogy, Békés megyék). Célját, hogy a rászoruló tanulónak segítséget nyújtson az alacsony tanulósám miatt csak korlátozottan tudja elérni. Fontos lenne a programot kiszélesíteni és megerősíteni.

IRODALOM

FORRAY R. Katalin – HÍVES Tamás (2003): A leszakadás regionális dimenziói. Oktatókutató Intézet, Budapest.

GAZSÓ Ferenc – LAKI László (2004): Fiatalok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.

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

MÁRTONFI György (2014): A korai iskolaelhagyás és néhány kapcsolódó mutató összefüggése. Iskolakultúra, 5. szám. 77-90.

NAGY Péter Tibor (2010): Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon. Társadalom és oktatás. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

RÓBERT Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? Educatio, 1. szám. 79-94.

VARGA Aranka (2013): Hátrányos helyzet új jogszabályi környezetben. Iskolakultúra, 13, 3-4. szám. 134-137.

VARGA Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In: Cserti Csapó Tibor (szerk.): Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs. 155-171.

IMRE ANNA – HÍVES TAMÁS

A TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS VÁLTOZÁSAI AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN, 2010-2016

Összefoglaló:

A tanulmány a tanórán kívüli foglalkozások változásaival foglalkozik az általános iskolák vonatkozásában. A statisztikai adatokra épülő elemzés célja délután 4-ig tartó általános iskola bevezetése nyomán megnövekedett délutáni tanulási idő felhasználásával kapcsolatos fontosabb tendenciák megismerése, ezen belül elsősorban a tanulói részvétel alakulása. Az elemzés vizsgálja a területi és fenntartói eltéréseket is a kérdésben, továbbá a feltételek oldaláról a pedagógusi munkaidő-ráfordítás és a csoportlétszám alakulását. Az adatok segítségével az elemzés kimutatja a 2015 után megragadható csökkenő tendenciát a tanórán kívüli tanulásban való részvételben és pedagógusi munkaidőben, kiemelve a csökkenés ellenére bővülő részvétellel jellemezhető foglalkozásokat.

Kulcsszavak: tanórán kívüli foglalkozások, tanulói részvétel, pedagógus munkaidő

Bevezetés

A korai iskolaelhagyással és a hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos szakirodalomban gyakran előforduló megállapítás szerint a tanórán kívüli, extra-kurrikuláris tanulási lehetőségek kedvező lehetőségeket kínálnak a hátrányos helyzetű, illetve lemaradó tanulók számára. (pl. MILLER, 2003; FINN – ZIMMER, 2013) A tanórán kívüli tanulási lehetőségek egyfelől megnövelik az iskolában és a tanulással töltött időt, javítva a tanuláshoz való hozzáférés lehetőségét, másfelől sokféle, a tanórai foglalkozásoknál jellemzően kötetlenebb foglalkozás lehetőségét és egyúttal a differenciálás olyan lehetőségét kínálják fel számukra, amelyek gyakran hasznosabbak vagy élvezetesebbek lehetnek a számukra. (ANDREWS, 2001; ECCLES, 2005; MAHONEY, 2005; PUSZTAI, 2004) Néhány éve feltáró jellegű vizsgálatot folytattunk a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével és első tapasztalataival összefüggésben. A kutatás tapasztalatai azt mutatták, hogy mindkét említett vonatkozásban megragadható a hátrányos helyzetű tanulók esetében szerény mértékű változás. (IMRE, 2015, 2016) A kedvező tapasztalatok hozzájárultak ahhoz, hogy a kutatás lezárulta után is igyekszünk követni a tanórán kívüli tanulással összefüggő tendenciákat és vizsgálni az ezzel összefüggő tapasztalatokat. Jelen írás keretei között az alábbi két kérdésre kerestük a választ:

- Hogyan változott a délután 4-ig tartó iskola bevezetése óta eltelt 3-4 évben a tanórán kívüli kínálat és tanulói részvétel az általános iskolákban?
- Hogyan alakult a pedagógusok munkaideje, illetve a tanulói csoportlétszámok a délutáni foglalkozásokkal összefüggésben?

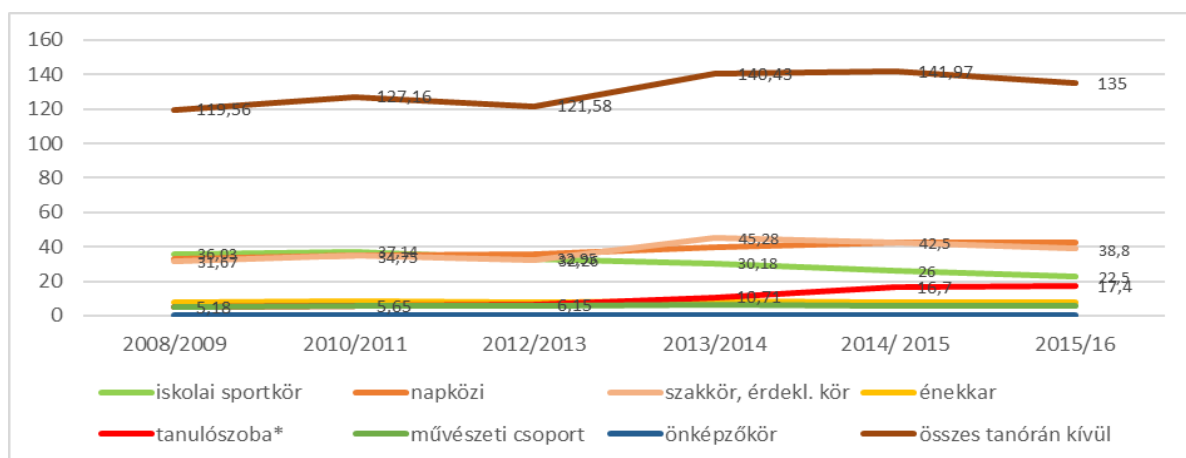
Tanórán kívüli tanulás alakulása: a kínálat

A tanórán kívüli tanulás lehetőségének vizsgálatára legkézenfekvőbb módon az elérhető országos statisztikai adatok feldolgozása ad lehetőséget. Az országos adatok idősoros elemzése látni engedi a tanórán kívüli tanulásban való részvétel nagyságrendjét és a közelmúlt tendenciáit is. Mivel úgy gondoltuk, hogy a tanórán kívüli foglalkozások átrendeződését több oldalról és tágabb időkeretben érdemes vizsgálni, ezért a korábbiaknál valamivel hosszabb, 6-8 évet átfogó idősort alkalmaztunk és új szempontokat is felvető elemzést végeztünk el.

Az idősoros adatokból leszűrhető, hogy már korábban is általánosnak volt mondható a hazai iskolákban a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvétel, ez már 2008/2009-ben is meghaladta az általános iskolai tanulók számát, annak következtében, hogy a tanórán kívüli foglalkozásokban résztvevő tanulók egynél jellemzően több foglalkozásban érintettek (lásd 1. ábra és melléklet 1. táblázat).⁶¹

A statisztikai adatok segítségével a különböző foglalkozásokon való részvétel időbeni eltéréseit is követni lehet, s kisebb nagyobb módosulásokat is látni lehet az adatokon. A tanórán kívüli foglalkozások között a 2008/2009-es tanévben még az iskolai sportkör iránti érdeklődés volt a legintenzívebb, az általános iskolai tanulók bő harmada részt vett valamilyen sportkörön, elterjedt volt továbbá a napközi és a szakkör, mindkettő a tanulók kb. harmadát érintette. A többi foglalkozás esetében 10% alatt maradt a részesedésük a tanórán kívüli foglalkozásokon való részvételből. A 2012/2013-as évre a sport iránti érdeklődés csökkenése és a napközi iránti érdeklődés növekedése, s kismértékű növekedés a szakkör és a tanulószoba irányában figyelhető meg. A 2013/2014-es tanév a délután 4-ig tartó iskola bevezetésének éve volt, ekkor folytatódott a korábbi tendencia, de azon belül a szakkörökön való részvétel ugrásszerűen, a napközi és a tanulószobai részvétel kisebb mértékben, de szintén megnövekedett. Összességében átlagosan 20%-kal megnőtt a délutáni foglalkozásokon résztvevők aránya. (lásd 1. ábra és melléklet 1. táblázat). A következő, 2015/2016-ös tanév már nem hozott ugrásszerű változást, de a magas szintű részvétel fennmaradt. A következő évektől a növekedési tendencia nem folytatódik, az átlagos részvételben kismértékű csökkenés figyelhető meg. Két foglalkozás, a napközi és a tanulószoba vonatkozásában ugyanakkor továbbra is nőni látszik a tanulók aránya, minden más foglalkozás esetében csökkenésnek indult a részvétel.

1. ábra: Országos tendenciák és változások az iskolai délutáni foglalkozásokban, foglalkozások és tanulói részvétel, 2008/2009 – 2014/2015, N, %



(Forrás: KIR)

⁶¹ A tanórán kívüli foglalkozásokkal kapcsolatos adatok a résztvevők számáról adnak tájékoztatást a foglalkozások arányában. A tanulók arányában nem teszik lehetővé az elemzést.

Területi és fenntartói dimenzió

Kíváncsiak voltunk arra, hogy területi és fenntartói dimenziókban hogyan jelennek meg a fenti folyamatok, ennek érdekében a 2010 és 2015 közötti adatokat ezekben a bontásokban is elemeztük. A két időpont közötti változások mind a vizsgált napközi, mind a délutáni foglalkozások vonatkozásában számottevőnek bizonyultak: a 2010-ben az általános iskolai tanulók bő harmadát érintő napközis foglalkozásokon való részvétel öt év alatt 7,3%-kal (42,6%-ra) nőtt. A szerényebb részvételi arányú délutáni és egyéb foglalkozások esetében a növekedés közel háromszoros: itt 6%-ról 17%-ra nőtt a részvétel. *Településtípusonként* szintén eltérő a tanulói részvétel: a napközi esetében mindkét vizsgált évre jellemző, hogy a fővárosban és a nagyvárosokban élő tanulói részvétel erősen meghaladja az átlagot (lásd 1. táblázat). A délutáni és egyéb foglalkozások esetében a helyzet éppen fordítottnak látszik: a délutáni foglalkozások iránti érdeklődés elsősorban a kisebb településeken, a községekben jelentős, s a növekedés a két időpont között is itt volt a legnagyobb. Ez arra enged következtetni, hogy eltérő funkciót tölt be a két szolgáltatási forma: a napközi gyermekgondozási célú lehetőségeire úgy tűnik, a fővárosban van igény, a sokrétű, differenciált délutáni foglalkozások inkább a kisebb településeken találnak kedvező fogadtatásra az iskolák vagy klienseik részéről. Figyelemre méltó tendencia az előbbieken belül, hogy míg a 2013/2014 és 2015/2016-os tanév között összességében nem figyelhető meg növekedés az egyes településtípusokon, addig a községekben továbbra is növekedés mutatkozik a délutáni egyéb foglalkozásokban.

1. táblázat: Országos tendenciák és változások az iskolai délutáni foglalkozásokban, tanulói részvétel településtípus szerinti, %

	2010/11		2015/16		eltérés: 2015/2010	
	napközi	délután*	napközi	délután*	napközi	délután*
Budapest	47,11	6,42	51,83	14,29	4,72	7,87
Megyei jogú város	39,37	6,28	44,76	15,23	5,39	8,95
Város	32,87	4,42	39,21	16,87	6,34	12,45
Község	29,61	6,33	39,80	21,80	10,19	15,47
országos	35,27	5,65	42,57	17,41	7,30	11,76

* 2010-ben tanulószoba, 2015-ben délutáni és egyéb foglalkozás

Regionális, megyék szerinti bontásban is elemezve adatainkat más is szembetűnik: a két szolgáltatás eltérő jellege – a gyermekgondozás, ill. a sokféle, differenciált foglalkozás lehetősége - a területi adatokban is kiütözik. A délutáni foglalkozásokban mutatkozó 2010 és 2015 közötti növekedés elsősorban a hátrányos helyzetű térségekben figyelhető meg, a 15% körüli vagy afeletti növekedés Hajdú, Borsod, Heves, és Szabolcs megyékre jellemző. A napközis foglalkozásokon való részvétel Budapest mellett még négy dunántúli és két délföldi megyében haladja meg számottevő mértékben az átlagot (vannak 45% felett). (lásd melléklet 2. táblázat).

Fenntartói dimenzióban az elemzés lényeges változásokat mutat a 2010-es és 2015-ös év között. 2010-ben mind a napközi, mind a délutáni foglalkozásokra jellemző volt, hogy a nem állami intézményekben a részvételi arány meghaladta az állami iskolákban megfigyelhető részvételt. 2015-re a helyzet megváltozott: a délutáni foglalkozásokon való részvétel leginkább

az állami iskolákban nőtt meg. A 2015/2016-ös tanévre az egyházi intézmények – a szektor rendkívül erős létszámnövekedése következtében – elveszítették korábbi relatív előnyüket ezen a téren, s az országos részvételi aránynak csak fele figyelhető meg esetükben. (lásd 2. táblázat). A magániskolákban a tanórán kívüli részvétel szintén jelentős mértékben visszaesett.

2. táblázat: Országos tendenciák és változások az iskolai délutáni foglalkozásokban, tanulói részvétel fenntartók szerint, %

fenntartó	2010/11			2015/16			változás 2015/2010		
	tanuló (fő)	napközis %	délutáni fogl %	tanuló (fő)	napközis %	délutáni fogl %	tanuló %	napközis	délutáni fogl
állami	693 368	34,59	5,55	631013	41,91	18,19	91,01	7,32	12,64
egyházi	50 750	37,74	7,00	101045	47,52	13,74	199,10	9,78	6,74
magán	14 448	43,87	6,67	15558	36,83	9,87	107,68	-7,04	3,20
országos	758 566	35,27	5,65	747616	42,57	17,41	98,56	7,30	11,76

* 2010-ben tanulószoba, 2015-ben délutáni és egyéb foglalkozás

Az egyes foglalkozásokat is figyelembe véve 2015/2016-ban a szakkör és a napközis foglalkozások kínálata az állami intézményekben volt a legkiterjedtebb, az egyháziban a sport, a napközi, az énekkar és a művészeti foglalkozások esetében volt magas a részvétel az átlaghoz és a többi szektorhoz képest. A magániskolákban nem volt olyan foglalkozás, ami kiemelkedő lett volna a részvétel szempontjából. (lásd 3. táblázat)

3. táblázat: Délutáni foglalkozásokon való tanulói részvétel fenntartók szerint, 2014, %

	2010/11				2015/16			
	állami	egyházi	magán	átlag	állami	egyházi	magán	átlag
Szakkör, érdeklődési kör	35,02	33,59	21,32	34,66	39,74	35,38	23,81	38,82
Művészeti csoport	5,63	6,69	9,05	5,77	5,33	6,33	6,08	5,48
Önképzőkör	0,40	0,46	0,28	0,40	0,34	0,35	1,11	0,35
Iskolai sportkör	37,32	35,03	30,84	37,04	22,06	26,25	17,97	22,54
Énekkar	7,86	11,85	8,43	8,14	7,55	9,75	5,42	7,80
Napközi	34,55	43,68	35,80	35,19	41,91	47,52	36,83	42,57
Délutáni egyéb*	5,53	6,67	7,07	5,64	18,19	13,74	9,87	17,41

* 2010-ben tanulószoba, 2015-ben délutáni és egyéb foglalkozás

A tanórán kívüli tanulás néhány feltétele: csoportlétszámok és pedagógusi munkaórák

A statisztikai adatok lehetőséget adtak arra is, hogy a vizsgált időszakra vonatkozóan betekintést nyerjünk a délutáni foglalkozások két fontos feltételének alakulásába, a tanulócsopor-

tok létszámának alakulásába, valamint a pedagógusok tanórán kívüli foglalkozásokra fordított munkaidejének alakulásába.

A tanórán kívüli foglalkozások vonatkozásában a *csoportlétszám* fontos tényező, mivel befolyásolhatja a tanulás lehetőségeit. A tanórán kívüli foglalkozások kiterjedése erre a területre is hatással volt. A délutáni foglalkozásokra szerveződő csoportok száma 2010-ben 50 000 körül alakult az általános iskolákban, négy évvel később, a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével több, mint 65000-re (32%-kal) növekedett meg a számuk. A legnagyobb, közel 9000-es növekedés a tanulószoba esetében történt, de szintén nagyon jelentős, 6000 feletti volt a szakkörök növekedése is. (lásd 4. táblázat). A 2015/2016-os évben jelentős mértékben (62660 csoportra) csökkent a délutáni csoportok száma.

Mivel a csoportok számának növekedése (32%), meghaladta a tanulók számának növekedését, a csoportlétszámokban csökkenés következhetett be 2014 után. 2010-ben a tanulócsoporthoz közel egy osztálynyi tanulóval működtek, átlagos létszámuk átlagosan 20 fő/csoport volt. 2015-re az önképzőkör kivételével valamennyi foglalkozás esetében lecsökkent 1-3 fővel a csoportok átlagos létszáma, az átlagos csoportlétszám 16 főre csökkent. A csökkenés a tanulószoba esetében volt a legnagyobb mértékű: a korábbi átlagos 24 főről 11 főre történő csökkenés nyomán tulajdonképpen az átlagos csoportok megfeleződéséről lehet beszélni (lásd 4. táblázat). A fenti tendencia azt mutatja, hogy a tanórán kívüli foglalkozások időkeretének bővülése nem pusztán a délutáni foglalkozások *kínálatának bővítését* tette lehetővé, hanem egyúttal a *csoportlétszámok csökkentését* is. Mindennek következtében a délutáni foglalkozások feltehetőleg élhetőbb, tanulásra alkalmasabb tanulási környezetekké válhattak. A legkisebb csoportlétszámmal a 2015/2016-os tanévben a tanulószoba és a szakkör működött, ezek esetében tűnnek a legideálisabbnak a feltételek. A csoportméret változása a tanulószoba esetében a leginkább figyelemre méltó.

4. táblázat: Tanulócsoporthoz tartozó tanulók száma, átlagos tanulólétszámok

foglalkozás	2010/11		2015/16		2015-2010	2015-2010
	csoport	tanuló/ csoport	csoport	tanuló /csoport	arányok különbsége	csoport különbség
Szakkör, érdeklődési kör	18705	14,1	23024	12,6	-1,5	4319
Művészeti csoport	2664	16,4	2693	15,2	-1,2	29
Önképzőkör	241	12,6	201	13,2	0,6	-40
Iskolai sportkör	12473	22,5	8653	19,5	-3,0	-3820
Énekkar	2238	27,6	2298	25,4	-2,2	60
Napközi	11271	23,7	14181	22,4	-1,3	2910
Tanulószoba*	1819	23,5	11612	11,2	-12,3	9793
Összesen	49411	19,5	62662	16,1	-3,4	13251

A délutáni foglalkozások kérdése külön figyelmet érdemel a *pedagógusok* vonatkozásában is, mivel a foglalkozások bővülése értelemszerűen érintette a pedagógusok munkaidejét is. A tanulók délutáni foglalkoztatása már 2010-ben is a pedagógusok évi 300 ezer óra feletti munkaidő-ráfordítás mellett tudott megvalósulni. A délután 4-ig tartó iskola bevezetésével a 2010. évi 304 ezer munkaóra 2014-re 36 ezer órával bővült, 2016-ra már csökkenés figyelhető meg. A munkaórán mért bővülés elsősorban három foglalkozás esetében figyelhető meg: a napközi, a tanulószoba és a szakkör igényelte a legtöbb munkaórát, ehhez az utóbbiak ese-

tében a csökkenő átlagos csoportlétszám is hozzájárulhatott. A munkaidő esetében a növekedés a tanulószoba esetében bizonyult a legnagyobbnak, a részvétel növekedésének és ezzel párhuzamosan a csoportlétszám csökkentésének következtében. (lásd 5. táblázat)

5. táblázat: Délutáni foglalkozásokra fordított pedagógus munkaórák, 2010 és 2014 közötti változás, N, %

foglalkozás	2010		2014		2016	
	ped_óra	%	ped_óra	%	ped_óra	%
Szakkör, érdeklődési kör	24347	8,0	32368	9,5	27299	8,6
Művészeti csoport	5164	1,7	6109	1,8	5295	1,7
Önképzőkör	313	0,1	342	0,1	387	0,1
Iskolai sportkör	19449	6,4	15460	4,5	11776	3,7
Énekkar	3533	1,16	3596	1,1	3266	1,0
Napközi	226896	74,4	233781	68,6	223964	70,6
Tanulószoba	25104	8,24	48989	14,4	45351	14,3
Végösszeg	304806	100	340645	100	317338	100,0

Az egy pedagógusra jutó délutáni foglalkozásokra fordított óraszámokkal számolva átlagosan heti 4,5 óra 'jön ki' az általános iskolában dolgozó pedagógusok vonatkozásában a délutáni munkaidő, ez napi közel egy órát jelent számukra. A 2014 évet követő növekedést két év után már csökkenés váltotta fel a pedagógusok munkaóráiban is: 2016-ra az egy főre eső heti munkaidő visszaállni látszik a 2011 tanévi szintre. (lásd 6. táblázat)

6. táblázat: Egy pedagógusra jutó munkaóra, délutáni foglalkozások (óra)

	2010	2011	2014	2016
Összesen	304806	304806	340645	317338
Pedagógusok száma (ált. isk.)	64873	73565	75704	77633
egy pedagógus egy heti délutáni munkaideje	4,7!	4,1	4,5	4,1
egy pedagógus egy napi délutáni munkaideje	0,94!	0,82	0,9	0,82

A 2014-es év adatait megvizsgáltuk településtípusok szerint is. A délutáni foglalkozásokra fordított egy pedagógusra jutó heti és napi munkaórák eltérően alakultak az egyes településtípusokon dolgozó pedagógusok esetében. A fővárosban és a nagyvárosokban dolgozó pedagógusok az átlagnál több munkaórát fordítanak a délutáni foglalkozásokra, heti 5 órát, azaz napi 1 órát fejenként átlagosan. A kisvárosban és a községekben élő pedagógusok részéről a délutáni foglalkozásokra fordított idő kevesebb, a heti 4 órához esik közelebb (lásd 7. táblázat)

7. táblázat: Délutáni foglalkozásokra fordított pedagógus munkaórák, 2014 (N, átlagok)

helyiség jelleg	Összesen, N pedagógusok száma	Pedagógus munkaóra, délután		
		összes pedagógusra jutó heti óraszám	egy pedagógusra jutó heti óra	egy pedagógusra jutó napi óraszám
főváros	12895	63429	4,9	0,98
megyei jogú város	15161	73789	4,9	0,97
város	26135	111288	4,3	0,85
község	21513	92139	4,3	0,86
Összesen	75704	340645	4,5	0,90

Összegzés

Hosszabb időtávot alkalmazó és néhány új szempontot integráló elemzésünk azt mutatja, hogy 2010 és 2016 között a tanórán kívüli tanulásban bekövetkezett módosulások 15-20%-os bővülést eredményeztek a kiinduló időponthoz képest. A vizsgált időszakban eltérő foglalkozások kerültek előtérbe: a 2010 körüli időszakban preferált sportkör fokozatosan háttérbe szorult – legalábbis a délutáni időszávból –, s a fokozatosan szakkörök, a napközi és a tanulószoba került előtérbe. A hosszabb idősor látni engedi a csökkenési tendenciák megjelenését is, sajátos módon azonban két foglalkozás, a napközi és a tanulószoba esetében az általános növekedés mellett is folytatódni látszik.

A változások területi és fenntartói aspektusból más-más képet mutatnak. A fenntartói dimenzióban az egyes szektorok helyzetének változása képeződik le, területi dimenzióban a társadalmi háttér szerepe sejthető, de felmerül az iskolák eltérő helyzetéből (pl. tanuló/pedagógus arány) adódó különbségek lehetséges szerepe is.

A statisztikai adatok az említettek mellett látni engedik azt a folyamatot is, aminek nyomán az iskolai feltételek is átrendeződtek, – legalábbis a pedagógus munkaóra és a csoportlétszám terén – a délutáni foglalkozások tekintetében. A pedagógusok délutáni foglalkozásokra fordított, átmenetileg megnövekedett óraszám-növekedése a vizsgált időszak végére láthatóan visszarendeződően van. A tanórán kívüli foglalkozások csoportkeretei ugyanakkor jelentős mértékben lecsökkentek, különösen azon foglalkozások esetében (tanulószoba, szakkör), amelyek esetében tanulással szorosabban összefüggő tevékenységekre kerül sor. Ez arra enged következtetni, hogy az elmúlt években nem csak kibővült a tanulási idő potenciális időkerete az általános iskolákban, de a délutáni tanulás számára kialakuló tanulási környezet az átalakulások nyomán valamelyest javulni is tudott – legalábbis a tanulás szempontjából leginkább releváns foglalkozások esetében.

IRODALOM

ANDREWS, K. (2001): Extra Learning. New Opportunities for the Out of School Hours. Kogan Page.

ECCLES, J. (2005): The present and future of research on Activity Settings as Developmental Contexts. In: Mahoney, J. L. et al. (eds.): Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 353-371.

FINN, D. J. – ZIMMER, K. S. (2013): Student Engagement: What is it? Why Does It Matter? In: Christenson, S. L. et al. (eds.): Handbook on Student Engagement. Springer. 97-131.

IMRE Anna (szerk.) (2015): Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

IMRE Anna (2015): Délutáni tanulás az általános iskolákban: változások, tanulási környezetek és tanulásra fordított idő. In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok és Dialógusok. PTE BTK, Pécs. 101-114.

IMRE Anna (2016): Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: tanulói iskolában maradás és pedagógusi munkaterhek. In: Szemerszki Marianna (szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 75-100.

MAHONEY, J. L. et al. (2005): Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents. In: Mahoney, J. L. et al. (eds.): Organized Activities as Contexts of Development. Extracurricular Activities, After-School and Community Programs. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 3-22.

MILLER, B. M. (2003) Critical Hours: Afterschool Programs and Educational success. Nellie Mae Educational Foundation.

NAHALKA István (2003): Túl a falakon. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat.

PUSZTAI Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Gondolat Kiadó, Budapest.

MELLÉKLET

1. táblázat: Országos tendenciák és változások az iskolai délutáni foglalkozásokban, foglalkozások és tanulói részvétel, 2008/2009 – 2014/2015, N, %

	2008/2009	2010/2011	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/16	2016/2017
iskolai sportkör	36,03	37,14	32,95	30,18	26	22,5	19,8
napközi	33,12	35,28	36,02	39,48	42,2	42,6	43,3
szakkör, érdekl. kör	31,67	34,75	32,26	45,28	42,5	38,8	35,7
énekkar	8,06	8,159	7,95	8,24	8,1	7,8	7,8
tanulószoza*	5,18	5,65	6,15	10,71	16,7	17,4	17,6
művészeti csoport	5,05	5,78	5,91	6,1	6	5,5	4,8
önképzőkör	0,45	0,399	0,34	0,45	0,4	0,4	0,5
összes tanórán kívül	119,56	127,16	121,58	140,43	141,97	135	129,5
összes ált. isk. tanuló	790722	756569	745058	750333	751034	747616	741427

* 2015-ben Délutáni egyéb foglalkozás

2. táblázat: Országos tendenciák és változások az iskolai délutáni foglalkozásokban, foglalkozások és tanulói részvétel, megyék szerint, 2010 és 2014, %

megye	2010/11		2015/16		eltérés: 2015/2010	
	<i>napközi</i>	<i>délután</i>	<i>napközi</i>	<i>délután</i>	<i>napközi</i>	<i>délután</i>
Budapest	47,11	6,42	51,83	14,29	4,72	7,87
Bács-Kiskun	30,99	4,35	44,02	16,55	13,03	12,20
Baranya	37,46	7,64	35,57	16,18	-1,89	8,54
Békés	36,93	3,8	47,77	16,90	10,84	13,10
Borsod-Abaúj-Zemplén	27,36	4,65	35,28	26,87	7,92	22,22
Csongrád	42,75	6,09	46,58	21,93	3,83	15,84
Fejér	26,15	8,23	35,55	18,85	9,40	10,62
Győr-Moson-Sopron	36,97	6,3	42,47	13,18	5,50	6,88
Hajdú-Bihar	30,31	4,25	36,55	21,48	6,24	17,23
Heves	33,2	5,16	41,44	20,05	8,24	14,89
Jász-Nagykun-Szolnok	32,3	3,56	40,94	14,92	8,64	11,36
Komárom-Esztergom	32,67	7,44	39,39	15,37	6,72	7,93
Nógrád	29,01	4,85	35,29	18,90	6,28	14,05
Pest	35,21	4,87	41,32	13,87	6,11	9,00
Somogy	37,37	8,26	46,65	18,11	9,28	9,85
Szabolcs-Szatmár-Bereg	24,87	6,73	35,10	22,36	10,23	15,63
Tolna	39,64	2,88	45,52	23,81	5,88	20,93
Vas	40,31	4,27	49,90	16,61	9,59	12,34
Veszprém	35,92	6,18	42,16	11,16	6,24	4,98
Zala	43,23	7,39	55,56	14,10	12,33	6,71
országos	35,27	5,65	42,57	17,41	7,30	11,76

* 2010-ben tanulószoba, 2015-ben délutáni és egyéb foglalkozás

IMRE NÓRA

AZ ÓVODA ÉS A SZÜLŐ KAPCSOLATRENDSZERE

Összefoglaló:

A szülői, a családi elkötelezettség és bevonódás témaköre az utóbbi évtizedekben több szempontból előtérbe került nemcsak a nemzetközi szakirodalomban, hanem az oktatásfejlesztési dokumentumokban is. Míg az előbbieket elsősorban a gyermek pszicho-szociális fejlődésére, motivációira fókuszálnak, addig az utóbbiak a tanulói eredményesség növelésének és a korai iskolaelhagyók arányának csökkentésének nézőpontjából vizsgálják ezt a kérdéskört. Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a hátrányos helyzetű térségekben működő óvodákban milyen intézményi stratégiák, gyakorlatok alakultak ki a kedvezőtlen társadalmi státuszú szülőkkel való kapcsolattartásban, a családi és az intézményes nevelés közelítésében és milyen tapasztalatokról számolnak be az óvodavezetők a szülői elkötelezettség alakulásában.

Kulcsszavak: koragyerekkori nevelés, szülői elkötelezettség, óvoda és szülő közötti együttműködés

A családi és az intézményes nevelés kapcsolatrendszere

A korai szülő-gyermek közötti kapcsolat minősége kulcsfontosságú a későbbi életszakaszokban. (BOWLBY, 1969; ARRABAL, 2013) A szülő jelenti a „legfontosabb másikat” a gyermek életében, így a köztük lévő interakciók, azok jellege hosszú távon meghatározza a gyermek kognitív, affektív képességeit, ön-szabályozó viselkedését és társadalmi beilleszkedését. Az első évek különösen nagy jelentőséggel bírnak, mivel ez a legfogékonyabb időszak, melyben a szülők viselkedése, gyermeknevelési gyakorlata messze felülmúlja a többi környezeti hatást. A gyermek óvodába kerülésével – mely a jelenlegi szabályozás szerint hároméves korra tehető – belép az intézményes nevelés közege, s vele együtt egy olyan új szabály-, és érték- és elvárásrendszer, melyhez a gyermeknek alkalmazkodni kell. Ebben az új szocializációs közegben a közösségbe való beilleszkedés nagymértékben függ a gyermek adaptációs képességétől, a nevelő, az óvodapedagógus szakmai munkájától és nem utolsósorban a szülők hozzáállásától. A koragyerekkori nevelés-oktatás során a gyermek kognitív-, és affektív fejlődése nemcsak az egyes szereplők (óvodapedagógus, gyermek, szülő) egyéni attitűdjein, képességein és hozzáállásán múlik, hanem a köztük lévő interakción, illetve azok minőségén is. Másképpen fogalmazva; a gyermek fejlődése szempontjából nem mellékes, hogy a nevelés különböző szinterei – óvoda, otthon – között milyen jellegű a viszonyrendszer. Egyes kutatók szerint a kétféle entitás között kialakítható harmonikus kapcsolatrendszer (EPSTEIN, 2010; EPSTEIN – SANDERS, 2000), melynek alapját a kölcsönös tisztelet, a közös érdekek és a nyitott kommunikáció adja. (DRIESSEN et al., 2005)

A partneri viszony⁶² kialakításához és fenntartásához azonban mindkét fél elkötelezettsége, törekvése szükséges, mivel ez nem egy statikus állapot, hanem egy folyamat, mely-

⁶² A szakirodalom az utóbbi évtizedekben a *partnerkapcsolat kifejezést* használja, mely mind a köznyelvben, mind a szaknyelvben általában pozitív jelentéstöbbletet hordoz. Ugyanis azzal az előfeltevéssel él, mintha a pedagógus-szülő közötti viszonyrendszer problémamentes, vagy legalábbis neutrális lenne. Emögött általában olyan implicit és explicit elvárások fogalmazódnak meg, többnyire az oktatáspolitikai részéről, hogy a pedagógusok és a szülők között jó partneri viszonyt kell kialakítani. (MARKSTÖRM, 2013)

ben a partnereknek – ideális esetben – az a célja, hogy folyamatosan erősítsék és támogassák egymást a gyerekek fejlődése érdekében. (MARKSTÖRM, 2013) Ez a törekvés azonban nagyon változó képet mutat egyénenként, és a helyi közösségen belül is nagyon eltérő hogyan formálódik ez a viszonyrendszer. Ez erősen függhet az adott intézmény (pl. óvoda, iskola) politikájától, de a szülők szerep-értelmezésétől, attitűdjeitől, értékrendjétől, és a család kultúrájától is. (HOOVER-DEMPSEY et al., 2005) A különböző társadalmi réteghez, etnikai és kulturális csoporthoz tartozás jelentős befolyással van a szülők szocializációs, nevelési gyakorlatára (BEMPECHAT – SHERNOFF, 2012), ezen keresztül részvételi hajlandóságára és az intézménnyel való kapcsolattartás intenzitására. Az egyén szempontjából nagyobb kihívást vagy feladatot jelent, ha a családi és az intézményes nevelés gyakorlata, szocializációs formái bármilyen okból, de jelentősen eltérnek egymástól. Ha az otthoni környezet, szokás- és elvárásrendszer erősen különbözik az óvodai nevelés gyakorlatától, akkor az ilyen közegből érkező gyermeknek nagyobb távolságot kell leküzdenie, hogy megfelelhessen az intézményes nevelés elvárásainak.⁶³ Mivel az eltérő kulturális háttér a gyermekén túl az egész családot magában foglalja, így ez a jelenségkör a szülőket is érinti, amely legtöbbször a szülő-óvoda kapcsolatrendszerének jellegében is megnyilvánul. A szülők bevonásának lehetőségei itt korlátozottabbak, mert nehezebben építenek ki kapcsolatot az intézmények az eltérő szocio-kulturális helyzetű családokkal. S a másik irányban is igaz, hogy ezek a szülői csoportok nehezebben hívhatók be az óvodai vagy iskolai közös programokra. Mindkét fél részéről elsősorban kulturális- és pszichológiai korlátok jelentik az akadályt, úgymint negatív élmények, elégtelen fizikai és mentális egészség, eltérő kulturális értékrendek, elvárások, vagy szakmai hiányosságok. (WALKER – HOOVER-DEMPSEY, 2008)

A szülői és családi elkötelezettség támogatása fejlesztéspolitikai nézőpontból

Az elmúlt évtizedben az eredményesség témájának középpontba kerülésével párhuzamosan egyre nagyobb figyelem fordul a koragyerekkori nevelés és gondozás minőségére, az ott folyó szakmai munka színvonalára. Ennek keretében többféle fejlesztési terület azonosítható: (1) részvétel, (2) személyi állomány, (3) tanterv, (4) szülők bevonása. (DUMCLUS et al., 2014) Tanulmányunk témája elsősorban ez utóbbi fejlesztéspolitikai célkitűzéshez kapcsolódik; ezek a szülők bevonására kialakított intézményi stratégiák, gyakorlatok, melynek segítségével csökkenthetők a családi és az intézményes nevelés közötti különbségek. A családi elkötelezettség az otthon-intézmény kapcsolatra, annak formális vagy informális viszonyrendszerére utal, s ebben az értelemben sokféle formája létezik. (ARRABAL, 2013) Ez függ az oktatási szinttől, az érintettek – szülői, pedagógus, gyermek nézőpontjától, a helyi környezet sajátosságaitól. Az az intézmény, ahol a gyermek fejlődését nyomon követik – helyi szinten – kidolgozhat és fenntarthat olyan programokat, melyek a helyi közösség bevonására irányulnak. Számos ilyen gyermekközpontú bevált gyakorlatot azonosítottak Finnországban, Írországban és Hollandiában, ahol intézményfejlesztési stratégiákat dolgoztak ki a hátrányos helyzetű gyermekek szüleinek bevonására. (GERT-JAN LINDEBOOM, 2013) A már említett epstein-i modell volt az egyik legelső szülő-iskola partnerkapcsolati modell, melyet sikeresen alkalmaztak és valósítottak meg a gyakorlatban. Az Epstein által kidolgozott szülői bevonódás típusainak hatos felosztású keretrendszere alapvetően az iskola, a család és a közösség harmonikus együttműködését tűzte ki célul, és ennek érdekében sokféle partnerkapcsolati

⁶³ Ennek a kettős szocializációnak az áthidalására jöttek létre azok az elméletek – kultúraazonos pedagógia – melyek nem tekintik evidenciának, hogy a többségitől eltérő (szub)kulturális környezetből származó tanulók feltétel nélkül átvegyék a többségi társadalom által érvényesnek ítélt értékrendet és magatartásformákat. Az elmélet egyik kiindulópontja az, hogy a kedvezőtlen szocio-ökonómiai státuszú- és/vagy a kisebbséghez tartozó szülők gyermekei számára elkerülhetetlen kettős szocializációt és kettős identitást áthidalja. (BORECKY, 2000)

gyakorlatot, feladatot tartalmaz. A koragyerekkori nevelés és gondozás minőségének fókuszba kerülésével párhuzamosan a különböző nemzetek feletti szervezetek (OECD, EU) szakértői az Epstein-féle hat-típusú modellt az oktatás-nevelés iskoláskor előtti szintjére (ISCED 0) adaptálták. A szülői és a közösségi elkötelezettség⁶⁴ típusait és a hozzá kapcsolódó stratégiákat az alábbi hat kategóriában összegezték. (ARRABAL, 2013)

1. táblázat: A szülői és a közösségi elkötelezettség típusai

Gyermekre fókuszáló	
Kommunikáció	Az intézmény és az otthon, és az otthon-intézmény közötti kétirányú kommunikáció hatékony formáinak kialakítása az intézményi programokról és a gyermek fejlődéséről.
Szülői feladatok	Minden család támogatása egy tanulást ösztönző, fejlesztő otthoni környezet kialakítása érdekében.
Otthoni fejlesztés ösztönzése	Információkat és ötleteket nyújtani a családoknak hogyan ösztönözzék gyermekük fejlődését otthon és más tantervhez kapcsoló tevékenységek, tervezés.
Intézményre fókuszáló	
Önkéntesség	Szülők és a helyi közösség megnyerése és szervezése az intézmény támogatására (Pl.: programok tervezése, szervezése, kirándulásokon való részvétel, szülői szakértelem és készségek megosztása, segítségnyújtás.)
Döntéshozatal	Intézményi szintű döntésekbe a szülők és a közösségek bevonása, szülői testületek, munkaközösségek létrehozása, szervezeti fejlesztés.
Együttműködés a közösséggel	Közösségi erőforrások azonosítása és integrálása, programok erősítése a helyi közösség bevonásával.

(Forrás: ARRABAL, 2013: 219 alapján saját szerkesztés)

A kutatás célja és módszere

A kutatás célja a hároméves kortól bevezetett kötelező óvodáztatás intézményi tapasztalatainak feltárása volt, mely elsősorban a hátrányos helyzetű térségekben működő óvodákra fókuszált. Feltevésünk az volt, hogy a kedvezőtlen társadalmi- és gazdasági helyzetű, és/vagy etnikai hovatartozású gyerekeket fogadó óvodáknál egyrészt megemelkedik az óvodákba beíratott gyerekek aránya, s ezzel együtt átalakulnak és kiszélesednek a korábban vállalt feladatkörök. Azt gondoltuk, hogy a kedvezőtlen társadalmi-, gazdasági háttérű gyerekek megjelenésével előtérbe kerülnek azok a szocializációs feladatok, melyekhez nélkülözhetetlen az otthon és az óvoda közötti kapcsolatrendszer szorosabbá fűzése és harmonizálása. Kíváncsiak voltunk arra, hogy az óvodavezetők hogyan látják a családok és az óvoda viszonyát, a kapcsolattartás lehetőségeit a gyermek fejlődése szempontjából. A kutatás során óvodavezetőkkel készítettünk fókuszcsoportos interjúkat, tizenegy helyszínen. A fókuszcsoportos interjúkon átlagosan öt-hat óvodavezető vett részt, akik a környező – elsősorban hátrányos helyzetű térségből – érkeztek a kvalitatív felmérés helyszínére. Bár a vizsgálat fókuszában nem a szülő és az óvoda közötti kapcsolatrendszer minősége állt, az interjúkészítés során rákérdeztünk azokra az intézményi gyakorlatokra, melyek ezt a témakört érintették.

⁶⁴ Ebben az OECD tanulmányban az elkötelezettséget és a bevonódást szinonimaként használják. (ARRABAL, 2013: 218)

A szülő és az óvoda kapcsolatrendszere az óvodavezetők szemével

Az óvodai nevelés és gondozás során is felmerül, hogy a gyermek fejlődése szempontjából milyen fokú, intenzitású vagy milyen jellegű szülői részvétel, bevonódás kialakítása a legcélravezetőbb. A szülő egyéni elkötelezettsége vagy a kulturális háttere mennyiben befolyásolja, illetve határozza meg a szülő és az óvoda viszonyát? S ez a viszonyrendszer alakítható-e, s ha igen, mit tud tenni az intézmény, milyen eszközei vannak egy mindkét fél számára megfelelő partneri viszony kialakítására és fenntartására. Ezeket a kérdéseket ebben a kutatásban csak az óvoda szemszögéből, az óvodavezetői fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzése segítségével tudjuk megválaszolni. Bár az alacsony mintaelemszám miatt nem tehetők messzemenő, általános érvényű megállapítások, a hátrányos helyzetű kistérségek óvodáit képviselő óvodavezetők véleményében hasonló problémákkal és hasonló megoldási módokkal találkozhatunk. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk elemzését a szakirodalmi bevezetőben áttekintett epstein-i partnerkapcsolati modell – a koragyerekkori nevelés és gondozásra – adaptált változata alapján készítjük. Ez a táblázatban megjelenített tipológia által nyújtott szempontrendszer megfelelő támpontot nyújt ahhoz, hogy a szülői és a közösségi elkötelezettség szemszögéből elemezhessük az óvoda és az otthon kapcsolatrendszerét.

Szocializációs feladatok, szerepelhatárolások

Mivel a kutatás alapvetően a hátrányos helyzetű térségekben lévő óvodákra, illetve az azt körülvevő helyi környezetre fókuszált, így a szülő-óvoda kapcsolatrendszer jellegzetessége is ennek a kontextusnak a tükrében értelmezhető. Az interjúkban megszólalt óvodavezetők többsége olyan intézményben tölt be vezetői tisztséget, ahol a gyerekek családi háttere kedvezőtlennek mondható. Az interjúk szerint az óvodavezetők szinte egyöntetűen megfogalmazták a családi szocializáció szerepét és fontosságát, mely hatással van az óvodai nevelés- és gondozás folyamatára. Abban azonban eltérő álláspontokat fogalmaztak meg, hogy ez az oda-vissza hatás milyen természetű, milyen intenzitású és milyen feladatokat és lehetőségeket rejt magában. Ha az intézmény szemszögéből vizsgáljuk a kérdést, akkor az látható, hogy ez többletfeladatot jelent az óvodában dolgozók számára, mégis hosszú távú eredményeket, sikerélményt ennek felvállalása jelenti. Ez áttételesen növelheti nemcsak a szülő elkötelezettségét, hanem az óvodapedagógus szakmai elkötelezettségét is.

„...mert a felelősségvállalás olyan szinten el, tehát áthárul az óvodára. Áthárítják a családok, a szülők az óvodára. Mert kötelező óvodába járni. És úgy ahogy mondtátok, hogy igen, bizony jönne a gyerek szombaton is, meg ünnepnap is, meg mikor beteg. (...) És mondom azt látjuk, hogy valamilyen családsegítő formátum kell, hogy megtámogassuk a szülőknek a felelősségérzetét.” (óvodapedagógus)

Feltehető a kérdés, hogy az óvodai, az intézményes nevelés határai hol húzódnak? Milyen mértékben nyomulhat be az óvoda a családi élet szférájába? Vagy milyen mértékben kell alapvető szocializációs feladatokat átvállalnia az intézménynek? A másik oldalról pedig a szülő milyen mértékben szólhat bele az intézményes nevelésbe? Milyen mértékben vonódhat be? Ezekre a kérdésekre valószínűleg nem adhatók általános, sztenderd válaszok, mert erősen kontextusfüggő, hogy az adott óvodába járó gyerekek milyen társadalmi-, gazdasági helyzetűek, vagy milyen mentális, pszichés állapotúak. Az interjúk egy részéből az olvasható ki, hogy a mintába került óvodákra éppen a helyi társadalmi környezet sajátosságai miatt nagyobb felelősség és szocializációs feladat hárul. Ez többnyire együtt jár az óvodavezetők azon szubjektív megítélésével, hogy a családok gyereknevelési gyakorlatát valójában nem tudják befolyásolni.

„Lehet, hogy ebben többen egyetértünk, hogy a család meghatározó szerepén nem tudunk túllépni. Gondolom, nem is feladata az óvodának. Illetve, hát tudjuk, hogy nem. Nem feladatunk, nem feladatunk, de a lelkiismeret, meg a szakmaiságunk arra inspirál bennünket, hogy tegyünk érte.” (óvodapedagógus)

Az intézményi és egy etnikai közösségi szocializációs formáinak összehangolásán túl beszélhetünk egyéni szerepfelfogásokról és egyéni szintű kompetenciahatárokról. A megfelelő szakértelem hiánya miatt az alacsonyabb társadalmi státuszú családok inkább hagyatkoznak az óvodai nevelők és gondozók szaktudására, de ehhez olyan bizalmi viszony szükséges, mely alapját jelenti a kapcsolattartásnak.

„Őszinteség, hitelesség és a bizalom. Ezek a legfontosabbak. És akkor működik. Meg egy szülő, egy anya szereti, hogyha látja azt, hogy a gyermeke jó helyen van. Jó a kapcsolata az óvodapedagógussal. Akkor már a gyermekén keresztül az anyára, a szülőre is lehet hatni. Ez egy hosszú folyamat, mert azért minden családnak más az értékrendje, mindenki máshogy él. És ez egy hosszú folyamat, de azért lehet formálni a szülőket.” (óvodapedagógus)

Ezekben a hátrányos helyzetű térségekben dolgozó óvodavezetők szinte mindegyikében megfogalmazódott az az igény, hogy a gyermekek fejlesztését a szülők hozzáállásán, magatartásán keresztül látják igazán megvalósíthatónak. S emögött többnyire azt a szülői elkötelezettséget értik, melynek birtokában az óvodapedagógus párbeszédet tud kezdeményezni a családdal. Az eltérő etnikai, kulturális háttér miatt azonban ez a párbeszéd nehezebben indul, de apró lépésekkel, a bizalom megnyerésével ez a kapcsolat mindkét fél meglegedésére szolgálhat. Sok esetben ezekben a hátrányos helyzetű óvodákban dolgozók nagyobb felelősséget éreznek a gyermekek szociális életének alakulásában, mert úgy gondolják több múlik az ő tevékenységükön.

Kommunikációs formák, kapcsolattartás

A koragyerekkori intézményes nevelésre adaptált epstein-i bevonódás modell szerint a kommunikáció jellege, a tájékoztatás megfelelősége kulcsfontosságú a megfelelő együttműködés kialakításához és fenntartásához. A kommunikáció minősége, kölcsönössége alapvető feltételként jelenik meg a már jelzett oktatáspolitikai dokumentumokban. (ARRABAL, 2013) Ezentúl számos kutatás is megerősíti, hogy a legtöbb esetben az intézmény felől indulnak információk a családok felé, s a visszacsatolás sokszor elmarad, kevés, vagy későn és tévesen értelmezett. Ahhoz, hogy jó együttműködés legyen a felek között, egyenrangú és oda-vissza irányú párbeszéd szükséges. Nagyon változó azonban, hogy egy-egy intézmény mögött milyen társadalmi státuszú családok állnak, s ennek függvényében milyen részvételi formát alkalmaznak. Az alacsonyabb társadalmi státuszú családok ugyanis előnybe részesítik az informális (pl. utcai beszélgetések) kapcsolattartási módokat, míg a magasabb iskolázottságú szülők otthonosan mozognak a hivatalos kapcsolattartási fórumokon. (LAREAU, 1987) Éppen emiatt egyes kutatók úgy látják, hogy a különböző szülői csoportokat eltérően lehet és kell megszólítani. A szülők bevonására irányuló stratégiának, ennek értelmében a helyi társadalmi környezethez kell(ene) igazodnia. (LAREAU – SHUMAR, 1996)

Az óvodavezetői interjúkból az látható, hogy többnyire a hagyományosan bevált gyakorlatokat viszik tovább az intézmények. A gyermekek reggeli óvodába lépésekor és a délutáni távozáskor történik meg jellemzően a szülők és az óvodapedagógusok, dadusok közötti beszélgetés, amelyben a napi teendőket, problémákat egyeztetik. Az óvodák emellett természetesen megtartják azokat a hivatalos kapcsolattartási fórumokat (pl. szülői értekezlet, fogadódóra), ahol a szülők közösségként is megjelenhetnek, képviselve közös érdekeiket. A helyi társadalmi környezet sajátosságaitól függően nagyon változó mintázatot adhat ki, hogy egyes fórumok mennyire látogatottak. Míg a négy szemközti informális beszélgetésekre inkább jel-

lemző a kölcsönösség, az oda-vissza irányú kommunikáció, addig a formálisabb szervezett fórumokon az egyirányú információközlés dominál. Az előbbinél általában az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők is megnyilvánulnak, beszélgetnek az óvodában dolgozókkal, míg a közös értekezletet inkább elkerülik. Ennek sokszor kulturális-, társadalmi- vagy egyéni okai vannak, de az más kutatásokból is látható, hogy a negyedévente, félévente megrendezett szülői értekezletek, fogadóórák látogatottsága ennél a szülői csoportnál alacsonynak mondható. (PODRÁ CZKY, 2012; IMRE, 2016) Az alábbi interjúrészlet szerint azonban vannak intézmények, ahol a megváltoztathatatlan tünő helyzetet felülírták, és mára már jelen vannak az alacsonyabb iskolázottságú szülők is ezeken a közös értekezleteken. A „hogyan” kérdésre bizonytalan, kételkedő választ kaptunk, s ebből az látható, hogy nem tudatos stratégia eredményeként indult be ez a folyamat, illetve az értelmezés szerint feltehetően az IPR szülő-óvoda együttműködését támogató program hosszú távú, közvetett hatását tapasztalják meg.

„Egy szülői értekezletet tartani, az egy kaszinó nálunk, mert sosem úgy működik, mint ahogy az kellene. És ott jön az, hogy meg kell oldani a problémát, és közvetíteni kell azt a dolgokat, feladatokat, amiket el kell végezni. Ez is jellemző volt, hogy szülői értekezletre sem jöttek, és most vannak.” (óvodapedagógus)

Az interjúk tanúsága szerint egy olyan hivatalos kapcsolattartási fórum, mint a szülői értekezlet is nagyon sokféle módon folyhat le. Egyes helyeken ezeket az alkalmakat felhasználják a szülők szemléletének alakítására, elkötelezettségük növelésére a gyermekük fejlődése érdekében. Más intézményekben szinte kizárólag az egyirányú tájékoztatás dominál, az aktuális teendőkről, az tervezett óvodai programokról.

„A szülőket is nevelnünk kell, és a szülőket is meg kell győzni, arról, hogy a rendszeresség, a következetesség az mennyire fontos a gyerekeknek. Az, hogy a szabályrendszere kialakuljon. Mert a családokban úgy működik, hogy az van, amit a gyerek akar. A gyerek irányít, a szülő meg éppen úgy csinál, hogy ne konfrontálódjon a gyermekkel. És ebben kell a szülőket erősíteni. Szülői értekezleten, előadásokkal, egyéni beszélgetésekkel. Hogy nagyon fontos az, hogy egy olyan következetesen próbálja nevelni azt a kisgyereket, mert ez lesz az alapja annak, hogy iskolára is úgy fog készülni, olyan felkészültségű legyen. Hogy aki tud kivárni, aki be tudja tartani a szabályokat, aki képes alkalmazkodni a társához. Elfogadja a pedagógusnak a közlését, vagy az irányítását. És, tehát ebben is próbálunk mi a szülők felé.” (óvodapedagógus)

Összegzés

A hároméves kortól tartó kötelező óvodáztatás intézményi tapasztalatainak vizsgálata során előtérben kerültek olyan témakörök, melyek az óvoda és a család közötti viszonyrendszer jellegére, a kétféle szocializációs közeg eltéréseire, a szülői bevonódás növelésére irányultak. A szakirodalom feltárása során láttuk, hogy a koragyerekkorban a kötődés a szülőkhöz, a pedagógusokhoz és a kortársakhoz minden egyes esetben kimagaslóan hozzájárulnak a tanulói elkötelezettséghez, különösen az érzelmi elkötelezettséghez. Hosszú távon pedig ezek a kötődések fontos előrejelzői a tanulási motivációnak, az az iskolához fűződő attitűdöknek és teljesítménynek. (FURRER – SKINNER, 2003) A kutatásban résztvevő óvodavezetők beszámolóí alapján megállapítható, hogy a különböző szociokulturális helyzetű családok esetében nagyon eltérő képet mutat az óvodával való kapcsolattartás jellege, a szülői bevonódás intenzitása. A családi otthon és az óvoda világának a közelítése azonban nemcsak az óvodapedagógusok szakmai munkáját segíti, hanem közvetetten növelheti a szülők elkötelezettségét az óvodák, az iskolák és később a tanulás iránt. A hátrányos helyzetű térségekben működő óvodák vezetőinek interjúiból az olvasható ki, hogy bár az otthoni szocializációs közeg erősebb hatást gyakorol a gyermek fejlődésére, az intézmény sokat tehet azért, hogy az alacsony társadalmi státuszú szü-

lők értéknek tekintsék a mesélést, a közös játékot, a majdani tanulást. A tapasztalatok szerint a családok, a helyi közösség bevonásával, a bizalmi viszony kiépítésével és fenntartásával sok helyen pozitív irányú tendencia indult el, mely többek között megkönnyítheti az átmenetet az óvodából az iskolai környezetbe. Ezeken túl a szülők bevonására kialakított intézményi stratégiák, gyakorlatok (pl. IPR) segítségével csökkenthetők a családi és az intézményes nevelés közötti különbségek, növelhető a szülők részvétele a tanulási folyamatban, mely egyúttal növelheti a szülői elkötelezettséget a gyermekek fejlődésében, képességeik kibontakoztatásában.

IRODALOM

ARRABAL, A. (2013): Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. *Revista Española de Educación Comparada*, No. 21. 285-289.

BEMPECHAT, J. – SHERNOFF, D. J. (2012): Parental influences on achievement motivation and student engagement. In: Christenson, S. L. – Reschly, A. L. – Wylie, C. (eds.): *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, New York. 315-342.

BORE CZKY Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 50, 7-8. szám. 81-92.

BOWLBY, J. (1969): Attachment and loss v. 3 (Vol. 1). Random House. Furman, W. – Buhrmester, D. (2009): Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, No. 5. 470-478.

DRIESSEN, G. – SMIT, F. – SLEEGERS, P. (2005): Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, No. 4. 509-532.

DUMCLUS, R. et al. (2014): Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving. Final Report. European Commission. Report no. EAC/17/2012.

EPSTEIN, J. L. (2010): School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92, No. 3. 81-96.

EPSTEIN, J. L. – SANDERS, M. G. (2000): Connecting home, school, and community. New directions social research. In: Hallinan, M. T. (ed.): *Handbook of the sociology of education*. Springer, New York. 285-306.

FURRER, C. – SKINNER, E. (2003): Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, No. 1. 148-162.

HOOVER-DEMPSEY, K. V. et al. (2005): Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, No. 2. 105-130.

IMRE Nóra (2016): Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség*. Oktató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 143-160.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/eredmenyesseg_beliv.pdf [2017.12.31.]

LAREAU, A. (1987): Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, No. 2. 73-85.

LAREAU, A. – SHUMAR, W. (1996): The problem of individualism in Family-school policies. *Sociology of Education*, 69, 24-39.

LINDEBOOM, G.-J. – BIUSKOOL, B.-J. (2013): A koragyerekkori nevelés és gondozás minősége.

[www.europarl.europa.eu/.../join/.../IPOL-CULT_ET\(2013\)495867\(SUM01\)_HU.pdf](http://www.europarl.europa.eu/.../join/.../IPOL-CULT_ET(2013)495867(SUM01)_HU.pdf)
[2017.12.31.]

MARKSTÖRM, A. (2013): Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education*, 7, No. 1. 43-56.

PODRÁ CZKY Judit (2012): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

WALKER, J. T. – HOOVER-DEMPSEY, K. V. (2008): Parent Involvement. In: Good, T. L. (ed.): *21st Century Education: A Reference Handbook* 21st century education. SAGE Publications, Inc. United States. 382-391.

JUHÁSZ ORCHIDEA

GYERMEKOTTHONBAN ÉLŐ GYEREKEK, FIATALOK PÉLDAKÉPVÁLASZTÁSAI⁶⁵

Összefoglaló:

Milyen példaképeket választ magának a mai 12-18 éves korosztály? Melyik szocializációs forrás a legmeghatározóbb? Milyen szempontok, értékek megnevezésével indokolják a fiatalok választásait, vagy éppen milyen indokkal utasítják el a választást? Hazánkban több kutatás is vizsgálta már ezeket a kérdéseket. Az eredmények alapján az a határozott kép rajzolódik ki, hogy a fiatalok nagy része nem választ példaképet magának, aki pedig választ, az leginkább a családból vagy a média világából nevez meg valakit. De vajon hogyan alakul ez a kép az olyan fiatalok körében, akik gyermekotthonban nevelkednek? Ők kiket neveznek meg orientációs személynek szüleik helyett, és milyen érték kategóriák mentén rendeződnek választásai? Elsősorban ezekre a kérdésekre keresem a választ gyermekotthonban élő fiatalok és ott dolgozó felnőttek körében végzett, strukturált interjúkra épülő vizsgálatommal.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, szociálpedagógia, értékorientáció, kvalitatív kutatás

Röviden a kutatásról

Kutatási terepem egy több lakásotthonból álló nagy gyermekotthon, amely megszakítás nélküli munkarendben otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett vagy nevelésbe vett gyermek számára, illetve szükség esetén fiatal felnőttek számára is utógondozói ellátást biztosít. Bár az 1997-es gyermekvédelmi törvény⁶⁶ életbelépését követően a nagy létszámú nevelőotthonokat felszámolták, azonban ez a több mint 100 gyereknek otthont adó, barátságatlan hangulatú épületmonstrum mégis megmaradt, csupán szervezetenként alakult át, és benne kisebb, családiasabb lakásotthonok kialakítására került sor.⁶⁷ Ebben az intézményben végeztem kvalitatív vizsgálatom, amelynek keretében 42 12-18 év közötti bentlakó gyereket/fiatalot, 17 nevelőt, 2 szakmai vezetőt és 1 pszichológust kérdeztem meg strukturált interjúk formájában.⁶⁸

A kutatás időpontjában összesen 105 gondozottja volt az otthonnak, közülük 80-an voltak 12-18 év közöttiek.⁶⁹ 9 látogatás során a 80 fiatalból összesen 20 fiút és 22 lányt értem el, a többiek ugyanis tartós szökésben vagy büntetésvégrehajtás alatt állnak, 3 fiattal pedig egyéb okból (pl. kábítószeres állapot miatt) nem tudtam interjút készíteni.

Vizsgálati eljárásomat László Miklós 1998-2013 között zajló médiaszocializációs kutatássorozatának vonatkozó kérdéseire igazítottam. (LÁSZLÓ, 1999, 2001, 2010, 2014; LÁSZLÓ – DANÓ, 2015) Lászlóék kérdőívének példaképválasztásra vonatkozó blokkja a kö-

⁶⁵ Jelen tanulmány egy korábbi írásom rövidített, átdolgozott változata. (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2017)

⁶⁶ 1997. évi XXXI. törvény 57-59. §

⁶⁷ A kutatási terepemet egy korábbi tanulmányomban részletesen bemutatom. (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2017) Ugyanezen a terepen végzett kutatásokat Lőrincz Andrea. (többek között: LŐRINCZ, 2017)

⁶⁸ Az interjúk során általam egyszer sem említett „példakép” kifejezést tanulmányomban az „orientációs személy” értelmében használom.

⁶⁹ 2017. március 13-i adat.

vetkező nyitott kérdésekből állt: „Nevez meg egy olyan személyt, akihez felnőtt korodban a legjobban szeretnél hasonlítani!”, „Ki ő? Mi a foglalkozása?”, „Sorold fel azokat a tulajdonságokat, amelyek miatt választottad!”, „Ha nincs ilyen személy, miért nincs?” (LÁSZLÓ – DANÓ, 2015: 201) Az összevethetőség érdekében – egyebek mellett – én is ezeket a kérdéseket tettem fel interjúalanyaimnak.

Az intézetben dolgozó nevelőket, szakembereket – miután megismertettem velük a gyerekeknek feltett kérdéseimet – arról faggattam, mit gondolnak arról, hogy leginkább milyen körből kerülnek ki a gyerekek példaképei, és vajon milyen emberi tulajdonságok dominálnak az indoklásukban. Arra is választ vártam tőlük, hogy azok a gyerekek, akik nem választottak példaképet, vajon meg tudták-e indokolni, hogy miért nem választanak, és mi lehetett a legjellemzőbb indokuk.

A hazai kérdőíves kutatások nyomán körvonalazódó kép

Lászlóék kutatássorozatának adatait böngészve számomra a legszembetűnőbb jelenség, hogy a példaképet nem választó fiatalok aránya mindig igen magas (40% fölötti), és ez az arány a hátrányos helyzetű válaszadók körében a legmagasabb. (LÁSZLÓ, 2010; LÁSZLÓ – DANÓ, 2015) Mivel a kérdőív instrukciói alapján a nem választók közel fele indokolta is döntését, így megtudhatjuk, hogy legtöbbször azért nem nevez meg példaképet, mert nem akar másokra hasonlítani, egyedi/önmaga szeretne lenni. (LÁSZLÓ, 2010)

Az eredmények alapján a példaképet választó fiatalok leginkább a szüleik közül vagy a média világából neveznek meg valakit. A médiakategórián belül a fiúk többnyire külföldi focistákat, a lányok pedig külföldi énekesnőket említenek. A fiatalok választásai között manapság már szinte egyáltalán nem jelennek meg olyan klasszikus példaképek, mint a tudósok, írók, költők, művészek, történelmi személyiségek, és tanárát is csak 100-ból 1 fiatal tartja példaképének. (BERTA, 2008; KID.COMM, 2012)

Egy korábbi tanulmányomban részletesen megvizsgáltam, hogy az érintett gyermekotthonban élő fiatalok választásai és indokai (azaz az orientációs személyek által hordozott értékek) mennyiben állnak összhangban a hazai kérdőíves kutatások eredményeivel (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2017), most csupán az általam megkérdezett fiatalok válaszaire szeretnék fókuszálni. Mielőtt azonban erre rátérnék, nézzük meg, hogy az otthon nevelői és egyéb szakemberei fejében miként reprezentálódnak a fiatalok példaképei.

„Nagy a sansz rá, hogy a médiából választanak” (N02)

Felnőtt válaszadóim viszonylag egységes álláspontot képviselnek, ugyanis 20-ból 15-en megvannak róla győződve, hogy a „gyerekeik” többsége a média világából (énekesek, zenészek, focisták, valóság-show szereplők közül) választott magának példaképet.

A válaszok egy része értéksemleges „tényként” hangzott, egy másik része viszont nem nélkülözte az értékítéletet a celebvilággal és ezzel együtt az ebből a körből példaképet választó fiatalokkal kapcsolatban sem. „Az ő érdeklődési körüket, kulturáltságukat elnézve szerintem ezekből a reality borzalmakból választottak. Ez ugye szakmailag is ki van mutatva, hogy a negatív példakép nekik a példakép. (...) És az a probléma, hogy ők fel sem fogják ennek a jelentőségét. Mert mi hiába próbálkozunk, izlést itt nem lehet befolyásolni, én nem tudom rávenni egyiket sem, hogy olvasson el egy könyvet” – eseteli hosszán egy idősebb nevelő. (N01) „Szerintem a gyerekek legtöbbször az úgynevezett sztárvilágból választanak maguknak példaképet. Főleg, hogy nézik ezeket az úgynevezett valóságshow-kat, és azt látják, hogy aki nem dolgozik, az is milyen jól meg tud élni. Kevés munka, sok lóvé. Ez a lényeg” – mondja

egy másik nevelő (N17), aki ezzel már a fiatalok által indoklásként felsorolt tulajdonságokat is előre vetíti. Az intézmény megkérdezett 20 dolgozója közül ugyanis 18-an úgy vélik, hogy gondozottjaikat a pénz, a gazdagság jelentősen determinálja a példaképválasztásban. „*Én nem is tulajdonságot mondanék, hanem a pénzt. Tehát azért választják őket, mert gazdagok és híresek*” – mondja egy nevelő. (N14) Az egyik szakmai vezető pedig így fogalmaz: „*Azért, mert nagyon fontos náluk, hogy kevés munkával nagyon jól meg tudjanak élni, akár luxus körülmények között. És hogy nekik mi a luxus? A tévé, az autó, a mobiltelefon. Sajnos itt a médiának jelentős nevelési szerepe van, ízlésformáló, és ez meglátszik a gyerekeken is. És mivel a családból ki vannak emelve a balhék miatt, ezáltal az a fajta érzelmi kötődés nem igazán tud kialakulni. Úgyhogy inkább a filmekben, mondjuk az Éjjel-Nappal Budapest szereplőiben találják meg a példaképüket. Amikor annak idején kezdtem a pályámat, akkor volt, aki a Győzike Show-ból akart a Beáékra hasonlítani, mert nekik milyen jó dolguk van. Szóval ez jellemző rájuk.*” (SZ02)

Az anyagi jólét mint a példaképválasztás jellemző indoka tehát szinte minden felnőtt válaszadómnál megjelent, ezen kívül csupán a külső jegyek említése volt számottevő, amely összesen 6 beszélgetésben merült fel. Nézzünk erre is pár példát! „*A lányoknak az fontos, hogy szépek, dekoratívok, a fiúknak, hogy jól ki vannak gyúrva, izmosak.*” (N17) „*A lányoknál az első kritérium biztos az, hogy szép, és hogy milyen ruhái vannak, szóval a külsőségek. Nem hiszem, hogy a belső értékek lennének az elsők.*” (N02) „*A menőség, a kinézet, meg hogy ki hogy adja elő magát, aminek számomra semmi értelme nincs tulajdonképpen.*” (N01)

A 20 felnőtt válaszadóm közül csupán 5 szerint nem a média a fő forrása a gyerekek példaképeinek, 9 interjúalanyom pedig fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy „*szülők biztosan nem szerepelnek ezen a listán.*” (N09) A megkérdezett pszichológus is úgy gondolja, hogy a gyerekek többnyire elhatárolódnak a családjuktól, így nem fogják a szüleiket példaképnek választani.

Különálló kategóriát képez annak a nevelőnek a válasza, aki szerint a gyermekotthonban élők jellemzően büntetett előítéletű fiatalokat vagy felnőtteket választanak példaképnek. „*A börtönviszonyoknak van egyfajta romantikája. Azok a gyerekek, akik úgy gondolkoznak, hogy inkább a negatív motívumok dominálnak náluk, ők az ilyen negatív életutat megjáró embereket favorizálják (...), és olyan embert választanak, aki volt már börtönben vagy zárt intézményben. Ha csak 3 napra lecsuknak valakit, már arra is fel tudnak nézni. (...) De akinek már elég érett a személyisége, hogy a pozitív dolgokat nézi, akkor ő már pozitív embereket választ, például egy tekintélyesebb nevelőt. De ebből kevesebb van, a többség az negatív.*” (N04)

Arra is kíváncsi voltam, mit gondolnak a nevelők arról, hogy azok a gyerekek, akik nem neveztek meg példaképet, vajon meg tudták-e indokolni azt, hogy miért nem választanak, és mi lehetett a legjellemzőbb indokuk. Erről a kérdésről mind a 20 interjúalanyom egyöntetűen azt gondolja, hogy a gyermekotthon lakói nem tudták megindokolni, miért nem választanak maguknak példaképet. A megkérdezett felnőttek többnyire ugyan valamivel indokolták, hogy szerintük mi lehet az oka a választás hiányának, azonban mindeközben azt is hangsúlyozták, hogy a gyerekek ezt nem tudják megfogalmazni. Nézzünk erre néhány példát!

A nevelők egy része szerint azért nem tudnak a fiatalok választani, mert nincsenek a látóterükben orientációs pontok, orientációs személyek: „*Szerintem nem tudták megfogalmazni, hogy miért nem. De ha esetleg valaki válaszolt, akkor azt mondhatta, hogy nem volt előtte egy olyan minta, például egy szülő, akire felnézhetne. Bár mégsem hiszem, hogy ezt kimondta.*” (N08) „*Szerintem nem tudja, hogy milyen szeretne lenni, és semmilyen támpontja nincs ahhoz, hogy kit válasszon.*” (N03)

A megkérdezett felnőttek között vannak olyanok is, akik úgy vélik, hogy a kötődés hiánya miatt nem tudnak példaképet választani az intézetben élő gyerekek: „*Nem igazán tudták megindokolni szerintem, mert ezek a gyerekek alapvetően nagyon labilisak. Dobálta őket*

az egész élet, és ezért nem tudnak kötődni. És mivel nem tudnak kötődni, ezért példaképet sem tudnak maguknak választani.” (N11) *„Nem gondolom, hogy megindokolnák, de belül magukban azt gondolhatják – csak nem merik kimondani – hogy azért nem választanak, mert nem kötődnek senkihez.”* (N06)

És voltak olyan nevelők is, akik egyszerűen nem nézik ki a gyerekekből, hogy válaszolni tudnának erre a kérdésre: *„Szerintem azért nem tudták eldönteni, hogy kit és miért, mert az egész kérdéskör nekik már túl bonyolult.”* (N04) *„Nem indokolták, és hát ez az intelligencia hiányossága és a kulturálatlanság miatt van. A nem tudom a legegyszerűbb válasz, és akkor már megindokolni sem fogják.”* (N01)

A gyermekotthon dolgozói körében felvett 20 interjú tapasztalatit röviden összefoglalva a következőket mondhatjuk. Válaszadóim háromnegyede szerint az intézet lakói jellemzően a média világából választanak maguknak orientációs személyt (énekeseket, zenészeket, focistákat és *„reality celebeket”*), közel mindnyájan úgy vélik, hogy a pénz, a gazdagság jelentősen meghatározza a példaképválasztást, és az interjúalanyaim közül mindenki úgy gondolja, hogy a példaképet nem választó fiatalok nem tudják megindokolni döntésüket.

„De most már igazán kíváncsi vagyok, hogy mit válaszoltak” (N08)

A megkérdezett felnőttek feltételezései egyáltalán nem igazolódtak be. Azaz intézeti gondozottjaik jellemzően nem a média világából választanak maguknak orientációs személyt, egyetlen interjúban sem merült fel a pénz és a gazdagság mint a példaképválasztást meghatározó „tulajdonság”, és a példaképet nem választók közül szinte mindenki meg tudta indokolni döntését.

A nagymintás hazai kvantitatív kutatásokhoz hasonlóan saját vizsgálatom során is magas, közel 50%-os volt a példaképet nem választó fiatalok aránya, viszont míg Lászlóék kutatásában a példaképet nem választó fiatalok közel fele nem írt indokot, addig én – vélhetően a szóbeli lekérdezésnek köszönhetően – mindenkitől kaptam valamilyen választ. Összesen 4 gyerek mondta azt, hogy *„nem tudom”*.

A nagymintás vizsgálathoz hasonlóan a gyermekotthonban élő gyerekek körében is a legjellemzőbb indok (12 fő válasza) az volt, hogy nem szeretnének másokra hasonlítani. *„Én önmagam szeretnék lenni. Miért hasonlítsak másra, amikor önmagam is lehetek?”* (L14) *„Senkihez. Önmagamhoz. Nem érdekel, hogy mások mit csinálnak.”* (F15) *„Senki más nem akarok lenni, én magam akarok lenni.”* (F14) A példaképet nem választó fiatalok közül háromnak a válasza pedig a Lászlóék féle *„nincs ilyen ember”* kategóriába került. Ezek így hangzottak: *„Nem ismertem meg még olyan embert, akire szeretnék hasonlítani.”* (L17) *„Sosem volt olyan ember, akire fel tudtam volna nézni.”* (F18) *„Nincs olyan személy. Én a magam útját járom.”* (L18)

Az általam megkérdezett 42 fiatal közül összesen 23 nevezett meg olyan személyt, akire felnőtt korában hasonlítani szeretne (lásd 1. táblázat). Az eredmények az mutatják, hogy a családjukból kiemelt gyerekek számára jellemzően nem a szülők a példaképek, a választások azonban nem a média felé tolódnak, mint ahogy azt felnőtt interjúalanyaim feltételezik.

1. táblázat: Példaképválasztások

Példaképkategória ⁷⁰	Választotta (fő)	Saját kutatás (a gyerekek által választott konkrét példaképek)
Szülők	4	anya (2), apa (2)
Saját korosztály	6	testvér (3), „benti” barát (2), „kinti” barát (1)
Ismerős felnőtt	7	intézeti nevelő (2), az intézetben önkéntesként segítő felnőtt (2), nevelőszülő (1), keresztapa (1), sógor (1)
Média	6	focista (3), énekes (3)
„Klasszikus példakép”	0	
Nem releváns, nincs példakép	19	
Összesen	42	

Nézzük meg, konkrétan kiket is tartanak mintának a gyermekotthon lakói! A példaképnek választott szülők közül az egyik apa már nem él, ő szakácsként dolgozott, a másik apát egy építőipari cég alkalmazza szerelőként. Egy testvérpár mindkét tagja az anyukáját választotta, aki szerintük biztosan dolgozik valamit, de azt nem tudták megmondani, hogy mivel foglalkozik. A példaképként megnevezett „kinti barát” hegesztőként dolgozik, a „benti barát” (öt ketten is választották) pedig egy szakmaszerzés után továbbtanulni készülő 19 éves fiú. A mintának tartott testvérek közül kettő gyárban dolgozik, egy pedig egyetemen tanul. A megnevezett ismerős felnőttek között van két intézeti nevelő, egy hivatásos nevelőszülő, két rokon (az egyik hegesztő, a másik kőművesként dolgozik Németországban), illetve két önkéntes, akik heti rendszerességgel vállalnak segítő tevékenységet az egyik lakóotthonban. A médiából választott orientációs személyek között három külföldi focistát (Iniesta, Neymar, Ronaldo), két hazai és egy külföldi énekest találunk (Nótár Mary, Majka, Shakira).

A példaképek forrásának elemzéséhez szervesen hozzátartozik a választott orientációs személyek által hordozott értékek vizsgálata is. A LÁSZLÓ – DANÓ (2015) szerzőpáros kategóriáit felhasználva és kiegészítve hoztam létre a saját kutatásomból származó értékrangsort, amelyben a 42 válaszadóm által említett összesen 98 értéket/tulajdonságot igyekeztem kategorizálni (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Tulajdonságrangsor a gyermekotthonban élő fiatalok válasza alapján

Rangsor	Tulajdonságkategória	Említés (db)
1.	Jószívú, segítő, törődő, gondoskodó, megértő, figyelmes	22
2.	Kedves, aranyos, barátságos	14
3.	Jó ember, rendes ember	12
4.	Okos, tanult	8
5.	Szép, pozitív küllemű	7
6.	Jól focizik, jól énekel	5
7.	Kitartó, határozott, céltudatos, magabiztos	5
8.	Vicces, szórakoztató	4
Egyéb, például: stabil, normális, rendszeresen jár iskolába, dolgozik, megbízható, becsületes, őszinte, empátikus, nem előítéletes, leszokott a drogról		21

⁷⁰ A példaképek besorolásánál a Lászlóék-féle kategorizálásból indultam ki. (LÁSZLÓ – DANÓ, 2015)

Az eredményekből azt láthatjuk, hogy a megkérdezett gyerekek, fiatalok által választott orientációs személyek leginkább olyan értékeket testesítenek meg, mint a jószívűség, gondoskodás, törődés, kedvesség és jóság. Ha visszaemlékszünk felnőtt válaszadóim azon meggyőződésére, miszerint gondozottjaikat jellemzően a pénz és a gazdagság determinálja a példaképválasztásban, akkor azt látjuk, hogy a 98 említett érték között egyetlen egy sem utal anyagi jólétre, gazdagságra. Egyetlen válasz van csupán, amelyben valami hasonló érték, az anyagi biztonság megjelenik: *„Én is olyan asszonnyá szeretnék válni, amikor nagy leszek, mint ő. Hogy én is olyan körülményeket tudjak teremteni a gyermekeimnek, mint ő nekünk”* – mondja a nevelőanyját példaképeül választó 16 éves lány. (L05)

A szüleiket példaképnek választó fiatalok anyjukat/apjukat leginkább rendesnek és jószívűnek tartják. *„Hát rendes, jó ember. Mindenki az anyukájára szeretne hasonlítani, nem?”* – mondja egy 14 éves lány. (L01) *„Rendes volt, emberbarát, jószívű. Szeretett főzni, úgy, mint én”* – emlékszik vissza elhunyt apjára egy 17 éves fiú. (F01)

A kortárs csoportból választók többnyire a jószívűséget, a segítőkészséget és az okosságot emelik ki példaképeik tulajdonságai közül. A példaképeül választott 19 éves fiúról így beszél az egyik kislány: *„Ő elérte, amit akart. Amikor bejött, drogozott meg minden, de becsülöm benne, hogy leszokott róla. És most tessék, mi lett belőle! Jó ember lett belőle, dolgozik, odafigyel, rendesen jár iskolába. És kedves és vicces is, szórakoztató, el lehet vele hülyéskedni. És jó szíve van.”* (L03) Egy 14 éves lány így dicséri 21 éves, gyárban dolgozó nővérét: *„Vág az esze. Kitűnő tanuló volt 11. osztályig. Ha valami baj van, egyből észreveszi, és mindig lehet rá számítani. És azt is nagyon hamar észreveszi, ha átverik.”* (L02) Interjúalanyaim közül az egyetlen szakközépiskolába járó fiatal pedig így mesél 22 éves, egyetemista nővéréről: *„Tőle csak a jót látom. Ha bármi gondom van, ő ott van és segít. Én is szeretnék egyszer olyan lenni, mint ő. Egyetemre eljutni, meg ilyenek.”* (L04)

A példaképeül választott felnőtt ismerősök a fiatalok elmondása szerint jellemzően segítőkész, kedves, rendes emberek. *„Normális, rendes, stabil”* – hangzik egy 13 éves magántanuló fiú (F07) jellemzése hegesztőként dolgozó sógoráról.

Az intézeti nevelőket megnevező lányok így indokolták választásukat: *„Jószívű, mindig segít, ha baj van. Mindent meg tudunk beszélni. Aranyos, kedves.”* (L06) *„Nem mondom azt, hogy rossz ember, merthogy jó ember. Odafigyel mindenre, és segít a gyerekeknek.”* (L07) Ketten olyan személyeket választottak, akik az egyik lakóotthonban minden héten önkéntesként tevékenykednek a gyerekek körében. Egyikőjükéről így mesél egy fiú *„Magabiztos, okos, határozott és empatikus az emberek felé. Meghallgat mindenkit, megért mindenkit és nem előítéletes. Szeret barátkozni, még az idegenekkel is barátkozik. Mindenkit megszólít, barátságos. Irigylem azért is, hogy nem tud haragudni az emberekre. Bár lehet, hogy tud, csak nem mutatja. Például rám sem haragszik, pedig sokszor megbántottam.”* (F05)

És végül nézzük a „médiafaktort”! A Lászlóék-féle eredményekhez hasonlóan a gyermekotthonban nevelkedő és példaképeül médiaszereplőt választó fiatalok is többségében a külső jegyeket és a tehetséget emelték ki: szép, jó a haja, jól énekel, jól focizik. Azonban a kis elemszámú csoportból ketten egészen más értékekre fókuszáltak. Egy 14 fiú például így mutatta be példaképét, Andrés Iniestát: *„Ő egy spanyol focista, és nagyon jó ember. Nagyon jól játszik, mindene a foci, rengeteg futball iskolát kijárt, és már gyerekkorától kitartóan küzdött azért, hogy azt csinálhassa, amit a legjobban szeret.”* (F11) A fiú lelkesedése nyomán kedvet kaptam utána nézni, ki is ez az Andrés Iniesta, és egy különösen tehetséges, értelmes, szerény, karitatív fiatalember képe bontakozott ki előttem. *„Tanulságos, jó példával szolgál az eldugottan élő gyermekeknek, a jövő generációnak”* – nyilatkozza róla edzője, Pep Guardiona.⁷¹

⁷¹ Andrés Iniesta

https://hu.wikipedia.org/wiki/Andrés_Iniesta [2017.12.31.]

Összegzés és még valami

62 strukturált interjúra épülő vizsgálatommal elsősorban arra kerestem választ, hogy a magyar fiatalok példaképválasztásaival összevetve milyen orientációs személyeket neveznek meg a gyermekotthonban nevelkedő fiatalok, és milyen érték kategóriák mentén rendeződnek választásaik. Továbbá arra is kíváncsi voltam, hogy az intézet dolgozói fejében miként reprezentálódnak a fiatalok példaképei, és hogy ezek a reprezentációk mennyire állnak összhangban gondozottjaik válaszaival.

A hazai kérdőíves kutatásokhoz hasonlóan saját vizsgálatom során is igen magas volt a példaképet nem választók aránya, azonban szinte mindenki meg tudta indokolni döntését. A kérdőíves kutatásokhoz hasonlóan itt is az volt a legjellemzőbb indoka a fiataloknak, hogy nem szeretnének másokra hasonlítani, egyediek szeretnének lenni.

A hazai fiatalok közül azok, akik választanak maguknak példaképet, leginkább a családból vagy a média világából neveznek meg valakit. Gyermekotthonban élő interjúalanyaim számára jellemzően nem szüleik a példaképek, viszont a szülők helyetti választások nem a média felé tolódnak, hanem sokkal inkább személyes ismerősökkel (más felnőttekkel, kortársakkal) bővül a példaképek listája.

Válaszadóim összesen 98 értéket/tulajdonságot említettek a választott példaképekhez kapcsolódóan. A válaszok alapján azt láthatjuk, hogy az intézetben nevelkedő fiatalok által megnevezett orientációs személyek leginkább olyan értékeket testesítenek meg számukra, mint a jószívűség, gondoskodás, törődés, kedvesség és jóság.

Miközben kutatási kérdéseimre válaszokat kerestem és találtam, újabb és újabb kérdések fogalmazódtak meg bennem. Ezek a kérdések azonban elsősorban nem kutatóként, sokkal inkább pedagógusként és felelős értelmiségi emberként fontosak számomra.

Szolgálhatnak-e valamilyen tanulsággal számunkra a nehéz sorsú, halmozottan traumatizálódott, szocializációs deficitekkel nevelkedő gyerekek példaképválasztásai? A vágyaikban szereplő példaképek bírhatnak-e valós orientációs szereppel? És ha ez az orientáció spontán módon nem valósul meg (mert a „kézzelfogható” példaképek is sokszor elérhetetlennek tűnő célokat jelölnek ki számukra), akkor mi építhetünk-e ezekre a pozitív töltetű vágyakra a nevelés, személyiségfejlesztés, szocializáció folyamatában? Komolyan tudjuk-e venni ezeket a válaszokat? Akkor is, ha egy általunk nem ismert vagy el nem ismert médiacelebre esik a választás? Képesek vagyunk-e partnerként beszélgetni ilyen dolgokról? Egyáltalán képesek vagyunk-e érdemi párbeszédre egy iskolából kimaradó, túlkoros, kriminalizálódó kamasszal? Tudunk-e olyan ember lenni az életében, akit közel enged magához? Esetleg tudunk-e mi magunk is „megfogható” példaképpé válni és orientációs pontként szolgálni számára?

IRODALOM

Andrés Iniesta

https://hu.wikipedia.org/wiki/Andrés_Iniesta [2017.12.31.]

BERTA Judit (2008): A szocializációs ágensek hatása a példaképválasztásra. Új Pedagógiai Szemle, 58, 6-7. szám. 64-78.

KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2017): Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példakép-választásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságszakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest. 300-317.

KID.COMM (2012): Kid.Comm 2 kutatási eredmények – a 8-14 éves gyerekek médiahasználati szokásai. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács, Budapest.

LÁSZLÓ Miklós (1999): Példa-kép: A tizenéves korosztály értékválasztásai és a média. Jel-Kép, 3. szám. 33-47.

LÁSZLÓ Miklós (2001): Példa-kép. In: Gabos Erika (szerk.): A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesülete, Budapest.

LÁSZLÓ Miklós (2010): Példakép kutatások 2000-2009. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Budapest.

LÁSZLÓ Miklós (2014): Példa-kép mint indikátor. In: Lányi András – László Miklós (szerk.): Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról. Wolters Kluwer, Complex, Budapest. 217-245.

LÁSZLÓ Miklós – DANÓ Györgyi (2015): Akik példaképek, és akik nem. In: Kósa Éva (szerk.): Médiaszocializáció. Wolters Kluwer, Budapest. 179-226.

LŐRINCZ Andrea (2017): Testem a vásznam – az államigondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilence lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, ISZT Alapítvány, Budapest. 319-343.

LŐRINCZ ANDREA

A GYERMEKVÉDELMI GONDOSKODÁSBAN ÉLŐ FIATALOK MORÁLIS ÍTÉLETALKOTÁSI MECHANIZMUSÁNAK KVALITATÍV VIZSGÁLATA⁷²

Összefoglaló:

Az, hogy az egyén életében mit jelent a „jó”, és mi számít „rossznak”, leginkább a gyermekkori élethelyzetek, örömök és traumák hatására körvonalazódik. Ezek függvényében egy átlagos fiatal, 14 éves korára már önálló érvekkel alátámasztott személyes ítéletekkel bír. De hogyan alakul a morális fejlődés a gyermekotthonban nevelkedő gyermekek személyiségében? Miként befolyásolja meggyőződéseiket a bántalmazó szülői közeg s miként hat rájuk az ingerszegény intézményi környezet és a sorstársakkal való folyamatos összezártság? Kutatási eredményeim segítségével igyekszem megválaszolni a feltett kérdéseket. Olyan 14 és 18 év közötti fiatalokkal folytattam beszélgetéseket, akik többszörösen traumatizált élethelyzetből kényszerülnek megítélni azt, hogy számukra ki a jó és ki a rossz ember.

Kulcsszavak: gyermekvédelem, morális ítéletalkotás, kvalitatív kutatás

Bevezetés

„A legjobb igazság [...] a véres igazság, amit az ember a tulajdon élete tapasztalatából facsar ki” – idézi fel YALOM (2005: 263) Friedrich Nietzsche örök érvényű gondolatát. Örök érvényű, hiszen Nietzsche óta és Nietzschétől függetlenül is számtalan ember éli életét és alkotja ítéleteit e gondolat tükrében. S ahhoz, hogy az ember így vélekedjen, nem kell felnőttnek, idősnek vagy eriksoni értelemben bölcsnek lennie. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy 14 és 18 év közötti interjúalanyaim is pontosan így tekintenek az igazságra. (Azt, hogy ez egy helyes látásmód-e, nem tisztem megítélni, így munkám során egyszerűen fennálló tényként kezelem ezt az állítást.) Így ha a jó és a rossz kialakulásának folyamatát kezdjük vizsgálat alá vonni, akkor elmondható, hogy valószínűleg a legmeghatározóbbnak a gyermekkori élethelyzetek, családi- és társadalmi hatások valamint a megélt örömök és traumák tekinthetők.

PIAGET (1970) szerint az erkölcsi ítéletalkotás minősége alapvetően az egyén környezetéhez való viszonyának függvényében alakul ki. Ez a viszonyulás befolyásolja, hogy az egyén miként reprezentálja a fennálló normákat saját döntéseiben és ítéletalkotásaiban. Ahogy azt a fejlődéslélektannal foglalkozó számos kutató hangsúlyozza, a gyermek életében a környezeti hatások, a társadalom s főként a család tekinthetők az erkölcs közvetítőinek. A szocializáció hosszas folyamatában a család elsődleges modell szerepét foglalja el. A szülő az a minta, melyet a gyermek minden esetben követ. A szülők társadalmi helyzete, társadalomhoz való viszonya, nevelési szokásai, a megteremtett szociális háttér és az abból fakadó motivációs tényezők mind szerepet játszanak a gyermek személyiségének, így erkölcsének, morális ítéleteinek formálódásában. (BAGDY, 1995) A személyiség kialakulása a gyermekkor végén a szabályok és értékek autonóm rendeződésével, valamint az akarat megszilárdulásával

⁷² Jelen tanulmány a szerző az *Állami gondozott fiatalok képe jóról és rosszról* c. (LŐRINCZ, 2017c) tanulmányának átdolgozott változata.

kezdődik. Ez a személyes akarat válik később az erkölcsi tendenciák beépülésének felelősévé. (PIAGET, 1996)

De mi történik akkor, ha a gyermek életében megjelenő szülői hatások elsősorban bántalmazó szülői közegként testesülnek meg? Hogyan jelennek meg az ismertetett tényezők, ha a gyermek intézményes közegben, közvetlen családi hatások nélkül kényszerül nevelkedni? Kutatásom során főként ezekre a kérdésekre keresem a választ.

A kutatás bemutatása

Kutatásomat Magyarország három nagy gyermekotthonának egyikében végeztem. Az 1997. évi gyermekvédelmi törvény értelmében „*a gyermekotthon otthont nyújtó ellátást biztosít az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermekek számára.*”⁷³ Azokkal a gyerekekkel találkozhatunk itt, akiknek családja nem tudta biztosítani a gyermek testi-lelki-mentális állapotának egészséges fejlődését.

Korábbi kutatásom alkalmával (LŐRINCZ, 2017a) kristályosodott ki számomra a kép az itt élő fiatalok múltjáról és az intézményes nevelésbe kerülésük okairól. A kutatási terepemül szolgáló gyermekotthonban – bár nem tudatos szelekció útján – többnyire olyan gyermekek és fiatalok élnek, akik családon belüli erőszak, ezen belül fizikai, lelki, szexuális bántalmazás vagy súlyos elhanyagolás áldozataul estek. Esetükben leggyakrabban az ún. komplex és ismétlődő traumatizációról beszélhetünk. Ez azt jelenti, hogy gyermekotthonba kerülésüket megelőzően a bántalmazás több formáját is elszenvedték. (BOYTHA, 2015)

A megszólított fiatalok ebből a sajátos intézményi közösségből kerültek kiválasztásra. Mindez két szempont alapján körvonalazódott: a megkeresett fiatalok 14 és 18 év közöttiek legyenek, valamint a kutatás ideje alatt az intézményben tartózkodjanak. A kutatási időszakban (2017 februárja-márciusa) 20 fiatalt tudtam felkeresni, akik mindannyian hozzájárultak a kutatásban való részvételhez. Nemi és életkori megoszlás tekintetében kiegyenlítettnek tekinthető a minta, 13 lánnyal és 7 fiúval készítettem interjút, akik 4-6 fős arányban képviseltették magukat a különböző életkori kategóriákban. Interjúalanyaim közül tízen általános iskolában, heten szakiskolában és egy fő szakközépiskolában tanul. Két 17 éves lány már befejezte tanulmányait.

Kutatásom alapvetően antropológiai jellegű kvalitatív kutatás, mely folyamatosan dokumentált résztvevő megfigyelésen és strukturált interjúk felvételén alapszik. A hosszútávú résztvevő megfigyelés során igyekszem minél inkább beépülni a gyermekotthon közösségbe, illetve törekszem a fennálló bizalmi viszony elmélyítésére, ezzel is hozzájárulva a kutatás eredményességének és validitásának biztosításához. Ez a „megfigyelési” folyamat remekül kiegészíti a strukturált interjúbeszélgetések során generált adatokat, hozzásegít a mélyebb tartalmi elemzéshez. A szakirodalom (CORBIN – STRAUSS, 2008) és egyéb kutatási tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a nem strukturált interjúk nagyobb mennyiségű adat generálására alkalmasak, azonban ebben az intézményi közösségben ennek a lehetősége szóba sem jöhetett. Sajnálatos, de szükségszerű az interjúban résztvevő fiatalokkal való kommunikáció kordában tartása, hiszen egy olyan ingerszegény környezetben járunk, ahol a fiataloknak alig van lehetőségük a beszélgetésre, gondolataik másokkal való megosztására. Korábbi kutatásom alkalmával számos esetben ennek kompenzálására használták az interjúhelyzeteket, melynek során a kutatás fókusza könnyen háttérbe szorult. Jelen vizsgálatom alkalmával erre már kiemelt figyelmet fordítottam (és egyéb találkozási lehetőségeket biztosítottam a kötetlen beszélgetésekre).

Az interjúk során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy milyen a fiatalok szemében a „jó” és a „rossz” ember. Arra kértem őket, hogy döntéseiket a meghatározó tulajdonságok,

⁷³ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról

cselekedetek, valamint saját ismerőseik tükrében indokolják. E kérdés kontextusba helyezésének érdekében az „egész világ” morális állapotáról alkotott képüket és önmaguk értékelését is vizsgálat alá vontam.

Amilyen az ember, olyan a világa!

„Vannak olyanok, akik börtönbe kerülnek, nem foglalkoznak az életükkel, sem azzal, hogy mi van a gyerekükkel. De vannak jó emberek, akik segítenek másokon, akik adományoznak. Remélem, kb. ugyanannyian vannak” (L03) – a hasonló gondolatok hallatán felcsillan még a remény, hogy pozitív képe van a fiataloknak az őket körülvevő világról.

Amikor a világ milyenségén gondolkodik az ember, számtalan tényező befolyásolhatná a benne kialakuló képet s az arról hozott ítéletét. Egy átlagos egyén, élethelyzetétől függetlenül azonban mégis, szinte kizárólagosan a társadalomban keresi a szeretnivalót, illetve – többségében – a hibát. Nincs ez másként a kutatásban résztvevő fiatalok esetén sem. A megkérdezett húsz fiatal közül tizenegyen vélekednek úgy, hogy a világunk úgy rossz, ahogy van, és csupán hárman tekintenek rá pozitívan, értékelik azt jónak (további hat fő nem tudja megítélni az össznépség morális összetételét). Bármelyik irányba is billen a mérleg az érvelések központjában minden esetben az ember áll.

Ha szemügyre vesszük azt az állítást, hogy a „világon több rossz ember van, mint jó”, akkor a fiatalok gondolatai alapján a következő nagyobb blokkokat különíthetjük el:

1. Az emberek nemtörődömsége teszi rosszá a világot.
2. A bűnözés mértéke kezd elharapódzni, túl sok a bűnöző.
3. Az emberek előítéletesek és lenézik a tőlük különbözőeket.
4. A média jellemzően a világban történő rossz közvetítésére fekteti a hangsúlyt.

A felsorakoztatott csoportok mindegyike a társadalom, ezáltal a világ romlásának egy-egy lehetséges okát jeleníti meg. Ezek az elemek elsősorban a mindennapi személyes történetek, a közvetlen és közvetett környezeti hatások, illetve a médián keresztül beáramló információk hatására fogalmazódtak meg. A befolyásoló tényezők sokrétűségét alátámasztja, hogy a különböző problémák eltérő szinteken kerülnek meghatározásra, így az egyéni sérelmekről egészen az össztársadalmi krízisekig terjednek. Az ítélethozatal során általában jellemző az atomisztikus gondolkodás, vagyis hogy személyes sérelmeiket helyezik fókuszba. Azonban a mások szerepébe való belehelyezkedés és a nézőpontváltás képessége sem hiányzik az ítéletek mögül. Ezt bizonyítják az alábbi példák: „Sokan elítélik az ilyeneket. Mondjuk, itt vagyunk bent mi és egy kalap alá vesznek minket. Ha az egyik olyan, akkor azt gondolják, hogy a másik is olyan, pedig nem is ismerik. Úgy ítélnék meg embereket, hogy nem is ismerik. Szerintem ezért rosszak az emberek.” (L01) „Sétálok az utcán és látom, hogy mennyi ember szenved és simán elmennek mellettük. Rájuk sem néznek. Meg ott az a sok ember, aki kirakja az állatokat az utcára és magára hagyja őket.” (L06)

Nem csak az őket ért és az őket érintő sérelmek alapján alakul ki a világról való benyomásuk, hanem az össztársadalmi problémák is mélyen megérintik őket. Csupán két esetben fogalmazódott meg olyan konkrét gondolat, mely a saját életük zátonyra futását helyezte fókuszba. „Ahol én voltam, mindig csak a rossz jött. Mindig csak a rossz. Mindig rosszat kaptam” – hajtogatja egy 16 éves várandós lány, mélyen elmerülve személyes tragédiáiban. Összeségében mégis a decentralálás, vagyis az övéktől különböző nézőpont átvétele (PIAGET, 2004) a jellemző.

Ez a folyamat akkor is életbe lép, amikor arról beszélünk, hogy a „világon több jó ember van, mint rossz”. Ez esetben két kategóriát állíthatunk egymás mellé, amik jobbá teszik a világot:

1. Vannak, akik segítenek másokon.
2. Sok család él együtt.

Tehát elsősorban az egymásra való odafigyelés, a társadalmi segítségnyújtás és egyes családok összetartása, összetartozása jobbítja a világunkat. Ha figyelembe vesszük, hogy a családi egység, mint a világ jobbá tételére irányuló „intézkedés” jelenik meg, akkor nem meglepő, hogy a családot nélkülözni kényszerülő fiatalok körülöttük lévő világot a maga elértéktelenedett és megromlott valóságában reprezentálják.

Szűkítve a világ keretein és egyének szintjén folytatva a vizsgálatokat észrevehető, hogy sokkal erőteljesebben lépnek be a személyes tapasztalatokból, átélt sérelmekből táplálkozó ítéletek. A jó emberekről való gondolkodás sokkal szaggatottabban, nehézkesebben működött, mint a rossz emberek leírása. A jó ember jellemzése során egy kevesebb elemből álló és differenciálatlanabb tulajdonságlista állítható össze (1. táblázat).

1. táblázat: A jó emberekre jellemző tulajdonságok kategorizált listája
(az előfordulás gyakoriságának csökkenő sorrendjében)

Mitől jó az ember?	
POZITÍV ÉRZELMI SÍK	kedves; megértő; rendes; odafigyelő; barátságos; jószívű; aranyos; nem nagyképű
MUNKAVÉGZÉS	dolgozik; pénzt keres; ellátja a gyermekeit; elvégzi a dolgát
SEGÍTSÉGNYÚJTÁS	segít; kihúz a bajból; mindig számíthatsz rá; szívességet tesz
TISZTESSÉGESSÉG	nem hazudik; nem beszél ki; nem lop; nem csal; nem ver át; becsületes; tisztességes
TANULÁS	iskolába jár; okos

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az alábbi táblázat az egyéni elbeszélések során felsorakoztatott tulajdonságokból kirajzolódott dimenziókat mutatja be. E dimenziók esetén a legtöbb kiemelt tulajdonság a pozitív érzelmi síkon ragadható meg. Elsősorban a kedvesség, a megértés, a másokra való odafigyelés és a barátságosság kiemelése a jellemző. Ezekkel szoros összefüggésben áll a segítségnyújtás és a tisztességesség fontossága. Ezt szemléltetik a következő példák is: „*Kedves, becsületes, amit manapság nem nagyon találni. Nem beszél ki a hátad mögött, nem ver át.*” (F07) „*Segítőképz, kedves, barátságos, nem beszél ki a másikat, őszinte.*” (L11) Olyan tulajdonságok ezek, melyek csekély mértékben jelennek meg múltbeli és jelenlegi életük során. Ezáltal azok a felnőttek, akikben felfedezik ezeket a tulajdonságokat, útmutatóvá, példaképpé válhatnak az életükben. (KARLOWITS-JUHÁSZ, 2017)

Ha visszajára fordítjuk a képet és azt vonjuk vizsgálat alá, hogy melyek a legelítélendőbb „bűnök”, amit egy ember elkövethet (2. táblázat), akkor alapvetően a tisztességtelenség megjelenése dominál. Emellett a hazugság, mások elárulása és cserbenhagyása is főbenjáró bűnnek minősül. A kortárs csoportban, baráti társaságban előforduló árulás viseli meg őket a leginkább, hiszen a gyermekotthonban vagy intézeti keretek közt nevelkedő fiatalok esetén elsődleges fontosságú a baráti kapcsolatok stabilitása. A felnőtt világban való mérhetetlen csalódottságuk egyértelműen ahhoz vezet, hogy a kortárs csoport válik számukra kapaszkodóvá (KOZÉKI, 1993), és ha ebben a közegben is csalódás éri őket, kötődések nélkül, parttalanok tekintik az életüket. „*A legrosszabb, ha valaki kétszínű, álszent, mindig azt nézi, hogy lehet a másikat bajba keverni, rosszindulatú*” (L11) – mondja egy interjúalanyom s egy társa így egészíti ki ezt a gondolatot: „*egy jó ember nem hazudik a társának, nem lop, nem csal, nem csinál rossz dolgokat.*” (L09)

A további területek – a deviáns viselkedés és a különböző érzelmi megnyilatkozások – esetén a saját életük során (elsősorban családjukban) elszenvedett élmények felsorakoztatása

jelenik meg. Az alkoholizmus, a kábítószer-használat, a verbális- és fizikai agresszió alkalmazása egyaránt elítélendő, nem csak rokonnal és barátal szemben, hanem idegenek ellen irányulóan is. A megragadható személyes élményeikből adódóan egy sokkal differenciáltabb tulajdonságlista alakítható ki.

2. táblázat: A rossz emberekre jellemző tulajdonságok kategorizált listája
(az előfordulás gyakoriságának csökkenő sorrendjében)

Mitől rossz egy ember?	
TISZTESSÉGTELENSÉG	hazudik; csaló; belevisz a rosszba; kétszínű; elvárásai vannak, de semmit nem ad; nem tiszteli az anyját; nem tiszteli a nagyobbat; cserben hagy; kibeszél; álszent; átver; nem becsületes
DEVIANCIA	
addiktív élvezetek	drogozik; iszik
mások ellen irányuló cselekedetek	lop; verekszik; bántalmaz; idegeneket bánt; öl; rabol; leüti az embereket
NEGATÍV ÉRZELMI SÍK	
attitűd	lekezelő; nem törődik a gyerekével; nem segít másokon; nagyképű; kötekedik; átkozódik; káromkodik; nem lehet vele szót érteni; flegma; nem teljesíti a kéréseket; rosszindulatú
indulati megnyilvánulás	csúnyán beszél; kiabál a semmiért; nem gondolkodik, mielőtt cselekszik
ISKOLA-, MUNKAKERÜLÉS	iskola mellé jár; nem dolgozik

(Forrás: Saját szerkesztés)

Mind a jó, mind a rossz megítélése kapcsán felmerül a tanulás és a munkavállalás fontossága. Azt feltételezhetnénk, hogy a nem megfelelő szülői minta, a dolgozó, a munkában sikereket elérő példaértékű felnőttek hiányában ezek az értékek háttérbe szorulhatnak. Azonban éppen ellenkezőleg, egyre inkább felértékelődnek az élet ezen szegmensei. „Az a jó, ha már fiatal korában iskolába jár, ha van rá lehetősége, akkor elvégez egy szakmát vagy gimnáziumot. Továbbiakban dolgozik, kereső ember” (L04) és „suliba jár, dolgozik, tanul, eltartja a családot” (F06) – fogalmazzák meg a tanulás és a munka értékét, fontosságát a fiatalok.

Látható tehát, hogy általánosságban, konkrét személyek felidézése, megemlézése nélkül is sikerült egy szerteágazó, mégis csomópontokban meghatározható képet felállítani a világban élő jó és rossz emberek jelleméről. Mi történik azonban, ha személyes ismerősöket kívánunk társítani a kialakult képhez? Talán nem meglepő, hogy húszból heten a szüleiket nevezik meg az életükben megjelenő legrosszabb emberként. A megkérdezettek válaszai alapján egyértelműen kimutatható, hogy a legmélyebb ellenszenvet családjuk valamely tagja iránt érzik. Kiemelt figyelmet érdemelnek azok az esetek, melyekben a legjobb és legrosszabb hatások egy családon belül helyezkednek el: „Gyűlölöm apát, mert mindig ütött minket és anyut is ütötte. Mindig elvette a pénzt tőlünk és elitta, meg ilyenek. De anyu bátor volt. Nem akarta odaadni neki a pénzt. Ő jól viselkedett” – emlékszik vissza interjúalanyom. (L14) Ritkán fordul elő, hogy az elbeszélésekben mindkét szülő megjelenik, a kép általában anyára vagy apára szűkül. A két szereplő közül is elsősorban az anya felett törnek pálcát. Az apa képe és jelleme ritkábban kerül terítékre. Mikor az életükben megjelenő legjobb emberekről kérdezem őket, akkor a gyermekotthonon belül kialakult ismeretségek, elsősorban kortársak

kerülnek említésre. (bővebben: LŐRINCZ, 2017b) Ez egy újabb bizonyítéka annak, hogy mennyire meghatározó a mindennapjaikban a kortárs csoport és a baráti kapcsolatok jelenléte. Nem szabad lebecsülnünk a fiatalok életében megjelenő baráti kapcsolatokat, hiszen leginkább ezek pótolják számukra az életükben tátongó űrt, amely elsősorban a családra, a kötelékre, a bizalomra és a nyitott kommunikációra irányul.

Milyenek ők e világban?

A világról és benne élőről alkotott komplex kép mellett nem maradhat el az sem, hogy a fiatalok magukba tekintsenek és belső vizsgálat alá vonják személyiségüket. Vajon jó ember vagyok én? – kértem, hogy tegyék fel maguknak ezt a kérdést. „*Vannak nekem is rossz napjaim, azt sem bírom, ha valaki hozzám szól, mert akkor egyből ugrok. Viszont, ha úgy van, mindenkinek segítek, annak is, aki nem úgy bánik velem. Mindig segítek. Bár mindig én szoktam a rövidebbet húzni*” (L11) – hangzott el a válasz, melyet egy másik követett: „*Nekem van két gyereke, ikrek, két kislány. Elvették őket tőlem és azért gondolom magam jó embernek, mert azon vagyok, hogy szeptemberben elkezdjek iskolába járni, letegyek egy szakmát és dolgozzak benne. Vegyek egy házat és dolgozzak tovább. Így vissza tudjam őket minél hamarabb szerezni.*” (L04) Ki ezért, ki azért, de a megpróbáltatásaik ellenére többségében pozitív énképpel rendelkeznek. Ahogy azt a 3. táblázat mutatja, mások érzelmi támogatása, a segítségnyújtás és a tisztességes viselkedés teszi őket jó emberré (ahogy azt korábban az „átlag” emberek kapcsán is kiemelték). Csupán két fiatal tekintette magát rossz embernek, azzal indokolva döntésüket, hogy gyakran csúnyán beszélnek másokkal, illetve hirtelen felindulásból képesek kárt tenni a környezetükben (ezeket a tulajdonságokat általánosságban is elítélik).

3. táblázat: A fiatalok önmagukról alkotott „jó ember” képének kategorizált tulajdonságlistája

Mitől vagyok jó ember?	
POZITÍV ÉRZELMI SÍK	együtt érez másokkal; rendes; jószívű; kedves; szereti az öccsét; nem beszél csúnyán másokkal; nyitott
MUNKAVÉGZÉS	dolgozni akar
SEGÍTSÉGNYÚJTÁS	tanácsokat ad másoknak; az utolsót is odaadja; segít; szétosztja, ami az övé
TISZTESSÉGESÉG	beismeri a hibáit; nem bánt senkit; nem hazudik, betartja a szabályokat
TANULÁS	elkezd iskolába járni; letesz egy szakmát; jó jegyeket hoz

(Forrás: Saját szerkesztés)

Azonban függetlenül attól, hogy jelen pillanatban jó vagy rossz embernek tekintik magukat, a jövőjükön nyilatkozva egyöntetűen jelentették ki, hogy elengedhetetlen számukra, hogy jó emberek legyenek és külön kérés nélkül határozzák meg ennek a mértékét. Az indoklásoként kapott válaszok három dimenzióban határozhatók meg:

1. a család fontossága,
2. a társadalmi megítélés fontossága,
3. a munka fontossága.

A válaszok számarányát figyelembe véve elsődleges fontosságú a stabil családi körülmények megteremtése (bővebben: LÖRINCZ, 2017 b), azonban a társadalomban betöltött státusz sem elhanyagolható. „*Nem akarom, hogy majd úgy legyen, mint velem volt*” – magyarázza egy lány (L18), aki ezzel az egy mondatral összefoglalja mindannyiuk gondolatát. Átlátják azt, hogy csak állandó munkavállalás mellett kerülhetik el a szüleik által elkövetett hibákat és teremthetnek stabil körülményeket a gyermekeiknek, valamint azt, hogy a kívánt társadalmi megbecsülésért is dolgozni kell, a munkahelyen s emberileg egyaránt. Saját pozíciójukból tisztán látják, hogy a szüleik által mutatott példa nem követendő, sőt többek számára valósággal elítélendő. „*Azt kapsz, amit adsz*” (L06) – mondja egy lány, bízva abban, hogy ha segítőkész és tisztességes lesz a jövőben, akkor a világtól ő is ezt kapja majd vissza.

Hogyan tovább?

Ahogy a leírtak mutatják, egy traumatizáló családi környezetből kikerülve és az intézményes nevelés keretei között is képesek a fiatalok verbalizálni az egyénről és a társadalomról alkotott nézeteiket. Véleményalkotásuk során magas szociális érzékenységről és megkérdőjelezhetetlen igazságérzetről tesznek tanúbizonyságot. Értékelésük alapján elmondható, hogy személyiségükben kialakultak a társadalmi normához igazodó erkölcsi ítéletek és meggyőződések. Azonban mi a garancia arra, hogy ezek az erkölcsi meggyőződések valaha erkölcsi magatartássá válnak? Hogy az elképzelt, egész életen át tartó munka és stabil család egykor valóság lesz? Példamutató családkép és a családi életre alig nevelő intézményesült rendszerben, hogyan válhat mindez sajátjukká?

„*Rossz emberből van már elég, de jó emberből még több kell erre a világra*” (L09) – sóhajtott fel búcsúzáskor egy lány. S ebben a gondolatban rejlik minden üzenet magja. A fiatalok tisztán látják azokat a társadalmi problémákat, melyek hosszútávon pusztítólag hatnak az emberi együttélésre, mind ezekkel szemben azonban arra nincs rálátásuk, hogy miként lenne javítható a fennálló helyzet. Pedagógusként, szociális munkásként, felelős értelmiségiként és magánemberként egyaránt példát kell mutatnunk ezeknek a fiataloknak. Saját viselkedésünkkel rámutathatunk azokra a tényezőkre, melyek hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a világunk ne mutasson ilyen elkeserítő képet. Az oktatásban, az intézményi ellátásban, az utcán sétálva is figyelmet kell fordítanunk arra, hogy a viselkedésünkkel jobba tegyük a környezetünket. Élhetőnek és küzdelemre érdemesnek kell találniuk ezt a világot ahhoz, hogy leküzdhessék a családi kötelekkel hordozott „devianciákat”. Ezen az úton fogni kell a kezüket. Recept és szabályzat nincs, csupán segélykiáltások a szemléletváltásra. Egy erős nézőpontváltásra, ami bár nem a megoldás, de ez az első lépés.

IRODALOM

1997. évi XXXI. törvény a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról

BAGDY Emőke (1995): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BOYTHA Zsófia (2015): Állami gondozottak traumatizációja. In: Kuritárné Szabó Ildikó (szerk.): Úgy szerettem volna, ha nem bántottak volna: A családon belüli gyermekkori traumatizáció: elmélet és terápia. Oriold és Társa Kiadó, Budapest. 217-234.

CORBIN, J. – STRAUSS, A. (2008): A kvalitatív kutatás alapjai. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

KARLOWITS-JUHÁSZ Orchidea (2017): Példakép, másképp – gyermekotthonban élő gyerekek példaképválasztásainak kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Budapest. 301-318.

KOZÉKI Béla (1993): Nevelőotthon – nevelő otthon, Erkölcsi érzelem, ítélet és viselkedés iskoláskorban. Károlyi István Gyermekközpont, Fót.

LŐRINCZ Andrea (2017a): Testem a vászنام. Az állami gondozott fiatalok tetováláskultúrájának kvalitatív vizsgálata. In: Nagy Ádám (szerk.): Tizenkilencre lapot? Szociálpedagógia a XXI. században. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúságsszakmai Műhely, Budapest. 319-343.

LŐRINCZ Andrea (2017b): A családról - kívülállóként. Taní-tani Online.
http://www.tani-tani.info/a_csaladrol_kivulallokent [2017.12.25.]

LŐRINCZ Andrea (2017c): Állami gondozott fiatalok képe jóról és rosszról. Képzés és Gyakorlat, 15, 4. szám. 125-134.

PIAGET, J. (1970): A gyermek kétféle erkölcsé. In: Piaget, J.: Válogatott tanulmányok. Gondolat, Budapest. 407-439.

PIAGET, J. (1996): Hat tanulmány. Piagnet Alapítvány, Budapest.

PIAGET, J. (2004): Gyermeklélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

YALOM, I. D. (2005): Amikor Nietzsche sírt. A szenvedély regénye. Park Könyvkiadó, Budapest.

OLÁH KATALIN

„MA JÓ VOLTAM?”

Összefoglaló:

A két évtizedet felölelő retrospektív típusú esettanulmányunk alanyát, nem kimagasló tehetsége, hanem számos problémája különböztette meg kortársaitól. A „nagybetűs életbe” való kilépésig, – tudatos szegregáción, a közösségbe történő beilleszkedésen, tanuláson keresztül – vezető út diadala, a felnőtt környezet példaértékű összefogásán alapszik. A kutatás célja, az alkalmazott pedagógiai módszerek eredményességének, hozzáadott értékének körvonalazása, mely egy optimális életvezetéshez segítette hősünket. Hangsúlyozni kívánjuk, hogy az „átlagos” is lehet elérendő cél és vágyott életminőség, melyhez pedagógusként mi is hozzásegíthetjük neveltjeinket! A tanulmány, egy többszörös hendikeppel induló fiú, küzdelmes gyermekkoráról és hétköznapi felnőtt életének kezdeteiről szóló sikertörténet.

Kulcsszavak: esettanulmány, inkluzivitás, reflektivitás⁷⁴

Kutatástervezés⁷⁵

Az esettanulmányt olyan átfogó kutatási stratégiaként értelmezzük, mely egy természetes közegében előforduló konkrét jelenség sokoldalú és mélyreható leírását, elemzését vállalja fel. (SZOKOLSZY, 2004: 304) A vizsgálat, a kvalitatív kutatómódszertan elemeire és a reflektív irányra épít. (SZIVÁK, 2002: 19) A kronológiai struktúráját tekintve, kétlépcsős empirikus folyamat, kutatási protokollja, a második fázis előtt került megfogalmazásra. Szerkezeti megoldása, az adatok gyűjtése és elemzése szempontjából, egyfókuszú holisztikus elemzés (YIN, 2009: 47), amely kongruens módon jeleníti meg az egyedi interakciókat, a ritkán előforduló szélsőséges pedagógiai kihívásokat, ugyanakkor tipikus esetként, reprezentatív jelleggel világítja meg – főként az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú köznevelési intézményekben (SZÉLL, 2017: 7) tevékenykedők mindennapjait.

A komplex vizsgálat kiindulási alapjául egy olyan korai esetleírás szolgált, amely egy speciális pedagógiai szükségletű gyermek, hagyományos köznevelési intézményekben folytatott nevelési-oktatási folyamatát, tapasztalatait prezentálta, az általános iskola éveire fókuszálva, kiemelt figyelemmel az átmeneti időszakokra és a befogadás-beilleszkedés aspektusára. A sajátos didaktika, az egykori pedagógiai módszerek, már az alkalmazás időszakában az eredményesség kérdését vetették fel. „Eredményesség” tekintetben elsődleges szempontként a gyermek szülei által megfogalmazott prioritások – a szülők „hangja”⁷⁶ – elérését tekintettük meghatározónak; úgy, mint az „általános iskola elvégzése”, „továbbtanulás lehetősége”, önálló életvezetésre való alkalmasság és a munkavégzés képességének kibontakoztatása.

⁷⁴ „A reflektív szemlélet igyekszik magába ötvözni a pedagógiai tudásról, a pedagógiai döntésekről és gondolkodásról, valamint a pedagógusok nézeteiről és koncepcióiról az elmúlt két évtizedben összegyűlt ismereteket.” (FALUS, 2003: 74)

⁷⁵ LENGYELNÉ MOLNÁR, 2013

⁷⁶ Fogalomalkotáshoz felhasználva: NAHALKA, 2006: 41; MRÁZIK, 2010

Az iskola kezdeti szakaszának személyes tapasztalataitól és a szubjektív benyomásoktól, az azt követő intenzív figyelemmel kísérés periódusától történő időbeli, térbeli, valamint a kellő emocionális eltávolodás, a szakmai szemléletváltás és a tovább élő kutatói kíváncsiság, az eset és az elemzési egységek objektív aspektusba emelését és lefolytatását indukálta.

A kidolgozott kutatási protokollnak megfelelően, a rendelkezésre álló dokumentumok rendszerezésre, újraértelmezésre, – szükség esetén – átstrukturálásra kerültek. Kiindulási alapnak tekintettük az egykori anamnézist, gyógypedagógiai- és szakértői-, szakorvosi diagnózisokat, állásfoglalásokat. Feljegyzésekből rekonstruáltuk a korabeli pedagógiai véleményeket, benyomásokat, a gyermek tanulmányaival összefüggő teljesítményét, valamint közvetlen környezetének attitűdjét, kommunikációját, reakcióit, interakcióit.

A következő fázisban – mintegy évtized távlatából – az esetleírás aktoraival készített mélyinterjúk, narratív interjúk (NÁDASI, 2011: 148) segítségével kívántuk feltárni az általános iskola befejezése óta eltelt időszak jelentősebb eseményeit – melyek az érintettek benyomásai szerint, hatással bírtak alanyunk fejlődési folyamatára. A résztvevők reflexiói, attribúciói és self-study⁷⁷ – mint a tanulás-tanítás folyamatába ágyazott önreflektív, megértést és fejlődést szolgáló folyamat – (LOUGHRAN, 2004: 7-31) alapján kutattuk egykori döntéseink, módszereink konzisztens mivoltát.

Esetleírás

A KSH által, 2008-ban közreadott adatok alapján, (KSH, 2008: 20) a kutatás helyszínéül szolgáló – az akkori területi egységeknek megfelelően – Hevesi kistérség, a területi fejlettség alapján történő besorolásánál, a komplex mutatók⁷⁸ figyelembe vételével a leghátrányosabb helyzetű kistérség minősítést kapta.

A Heves megye déli részén fekvő település egyetlen óvodájának és egyetlen nyolc évfolyamos, évfolyamonként általában egy tanulócsoporttal működő iskolájának, nevelteinek és tanulóinak⁷⁹ mintegy 90%-a⁸⁰ cigány gyermek, és legalább ilyen mértékű a hátrányos-, vagy halmozottan hátrányos helyzetűek⁸¹ aránya. Minden harmadik tanuló sajátos nevelési igényű, akiknek rehabilitációs és fejlesztő – felzárkóztató foglalkoztatása, a normatív szabályozás adta lehetőség szerint – intézményen belül történt. A 90-es évek második felének tendenciájához igazodóan, a fejlesztő foglalkozások főként a pedagógusok szakterületének megfelelő korrepetálás jelleget öltöttek. Számos intézményre jellemzően, külön „*fejlesztő tanárként*” – akár csak esetemben – képzés nélküli, ill. pályakezdő pedagógusokat alkalmaztak, elsősorban gazdasági – költségvetési szempontokat mérlegelve. A hagyományos általános iskolákban működő kisegítő, majd eltérő tantervű osztályok törvényes létjogosultsága, ebben az időszakban teljesen megszűnt. Az integráció mint vezérelv, negatív konnotációba helyezte a kevésbé sem inkluzív szegregációt, mint alternatív megoldást.

Kutatásunk alanya, 1994 januárjában született, teljes, többgenerációs családba, egyetlen (nem tervezett) gyermekként. A prenatális szakaszban, feltételezett fejlődési rendellenesség miatt amniocentézis vált szükségessé, ahol az élettel összeegyeztethetetlen rendellenességeket kizárták, azonban a magzatnál intrauterin vesetágulatot állapítottak meg. A komplikációmén-

⁷⁷ „Self-study can be considered as an extension of reflection on practice, with aspirations that go beyond reflection and even professional development and move to wider communication and consideration of ideas i.e. the generation and communication of new knowledge and understanding. Reflection is important in self-study but it alone is not self-study. Self-study involves reflection on practice.” (LOUGHRAN, 1998: 15)

⁷⁸ Öt mutatócsoport: gazdasági, infrastruktúrális, társadalmi, szociális, foglalkoztatási mutatók (KSH, 2008: 6)

⁷⁹ 1996 és 2006 között hozzávetőlegesen 250 fő/évi átlag

⁸⁰ Becsült adat

⁸¹ Az 1993. évi LXXIX. évi közoktatásról szóló törvény alapján

tesen lezajlott természetes szülést követően, a csecsemő azonnal – hosszadalmas és többszöri – kórházi kezelésre szorult, az említett probléma miatt.

A kisfiú négy és fél évesen lépett az óvodai nevelésbe, és két hónappal későbbre datálódnak első szakvéleményei. A megyei illetékességű szakértői bizottságok, pszichiáterek és ideggyógyászok számos diagnózist állítottak fel a gyermek állapotára vonatkozóan.

A szakértői vizsgálatot javasoló óvodapedagógusok, a szülők teljes egyetértésével és együttműködésével, nyughatatlan, impulzív viselkedése, a szabálykövetés és az együttműködés teljes hiánya okán fordultak szakemberhez. Az évek során megfogalmazódó kór-megállapítások, többek között magatartászavart, figyelemzavart, hyperaktivitást, hypermotilitást, akusztikus és vizuális észlelési zavart diagnosztizáltak, megállapították a speciális nevelési szükségletet, gyógyszeres kezelést javasoltak, valamint, ahogyan a gyógypedagógusi szakértői véleményben megfogalmazásra került: „külön felnőtt állandó figyelmét, testközelségét tartották szükségesnek”. A fennálló figyelemzavar tudatában elvégzett intelligencia tesztek⁸² és pszichodiagnosztikai vizsgálatok⁸³, jellemzően IQ:50 és IQ:80 közötti eredményt deklaráltak, a korai szakaszon túl, a középiskolás időszakra vonatkozóan egyaránt. Az intelligencia kor – az általános iskola évei alatt – legalább két éves elmaradást mutatott, a biológiai korhoz képest.

A gyermek 2002 szeptemberében, „előkészítő jelleggel”⁸⁴ kezdhette meg tanulmányait a helyi hagyományos tantervű általános iskolában. Beiskolázását, a gyermekkel foglalkozó pedagógusokkal, szülőkkel és iskolavezetéssel folytatott konzultáció és a gyermek tevékenység közbeni megfigyelése előzte meg. Ennek eredményeként a kisfiú és az osztály tanulóinak érdekeit egyaránt mérlegelve, a kezdeti, teljes szegregáció mellett született döntés, azzal a kritériummal, hogy az előírt három fejlesztő foglalkozáson kívül heti hat órás külön segítségbe részesül; továbbá lehetőség szerint, fokozatosan integrálódjon osztályközösségébe.

Az egyéni tanrend és a szokványostól eltérő időbeosztás, inkább prioritásnak, mintsem megbélyegzésnek hatott a gyermek számára. Szívesen vett részt a kétszemélyes kapcsolatban és hamar alkalmazkodott az általa is preferált szituációkhoz, kevésbé a szabályokhoz, kötelezettségekhez.

Pályakezdő pedagógusként, korlátozott módszertani és gyakorlati tapasztalattal, olykor nehézséget okozott a megfelelő motivációs eszköz megválasztása. Néhány hét elteltével azonban, – feltételezhetően – a kötődés és a bizalom kialakulása következtében, a tanító által javasolt tevékenységek egy része megvalósult. Első osztály második felében megkezdődött a gyermek osztályközösségbe történő integrációja. A kezdeti szakaszban technika-, majd rajz, ének és környezetismereti tanórákon, saját csoportjában vett részt.

Tanulási tevékenységére, elkalandozó figyelem, nehezen motiválhatóság, fáradékony-ság és bizonytalan teljesítmény volt jellemző. Ugyanakkor precíz és strukturált volt iskolai felszerelésének elrendezésében és írásbeli munkáinak kivitelezésében. Néhány területen igen motiváltak és kitartónak mutatkozott. Ezen aspektusokat megragadva lehetett produktívvá tenni a tanulást.⁸⁵

Attitűdjét, személyiségét extrovertáltság jellemezte, joviális, olykor indiszkrét, kissé infantilis viselkedés. Megjelenésében piknikus alkatú, enyhe feminin vonásokkal. Agresszivitás soha nem volt tapasztalható nála. Interakcióiban, pedagógusokkal és diáktársaival – gátlásoktól mentesen – egyenrangú félként nyilvánult meg. Annak ellenére, hogy az iskola tanulóinak és pedagógusainak, valamint a pedagógiai tevékenységet segítő felnőtteknek a

⁸² pl.: Budapesti Binet, Raven nonverbális

⁸³ pl.: Bender próba

⁸⁴ Szakértői véleményben megfogalmazva

⁸⁵ Kedvelt tevékenységi forma volt a nyírás és a ragasztás. Előfordult a tananyag nyírás általi megjelenítése (pl.: betűk), vagy a „nyirkálás” lehetőségének jutalomként történő alkalmazása, meghatározott tevékenységvégzés esetén.

viszonyulása javarészt támogató volt, számos konfliktust megelőzött, a folyamatosan fennálló szoros tanítói és szülői felügyelet.

Második tanév végére, a gyermek osztályközösségében vett részt valamennyi tanórán és heti három egyéni fejlesztő foglalkozásban részesült. Osztálytársai különös odafigyeléssel és változó toleranciával fordultak felé, amolyan támogató közegként, spontán „*fékek és el-lensúlyok*”⁸⁶ funkciót töltve be a gyermek mindennapi iskolai életében. A további szakértői felülvizsgálatok diszfunkcionalitást jeleztek olvasás, írás, és matematikai készségek területén, valamint organikus idegrendszeri eltérésre utaló vonásokat állapítottak meg.

Az ötödik évfolyamba lépés újabb mérföldkönek számított. Tanárai leginkább toleránsan és általános empátiával viszonyultak a gyermekhez. Esetenként adekvát egyéni bánásmódban, olykor azonban az elvárások teljes hiányában nyilvánult meg a segítőkészség. A tanítói figyelemmel kísérést, – mint részben érzelmi biztonsági háttérrel – az informális, de rendszeres kapcsolattartás biztosította.

Az önállósodási folyamat lassú és olykor ineffektív volt. Csupán hetedik osztály végére sikerült a gyalogszerrel történő iskolába járást,⁸⁷ és hazamenetelt megvalósítani, ekkorra hagyhatta el az édesanya, a személyes kíséretet. Továbbra is fennállt a veszélye az iskola-kerülésnek, a csellengésnek, azonban a településen élő emberek odafigyelése, törődése automatikus információs rendszerként funkcionált. A kiemelt figyelemhez és ismertséghez, a fiú megnyerő természete, udvarias modora és a csínytevéseiről szóló anekdoták is hozzájárultak. Közvetlensége és naivitása előre vetítette a kritikus időszakban bekövetkező befolyásolhatóságát, deviáns viselkedési formák-, ill. szélsőséges/renitens egyénekhez, vagy csoportokhoz való csatlakozás esélyét. A gyermekkel foglalkozó pedagógus, már az iskoláztatás korai periódusában prognosztizálta a fennálló veszély lehetőségét, és jelezte azt a szülőknek.

Az általános iskolában töltött nyolc évet követően, a lakóhelyétől 45 km-re elhelyezkedő megyeszékhely speciális tantervű szakiskolájában és kollégiumában⁸⁸ folytatta tanulmányait alanyunk. Megszűnt a szülők és az egykori pedagógusok, az ismerős közeg által gyakorolt kontroll. Az édesanya visszaemlékezése alapján elmondható, hogy középiskolai tanárai – főként az intézmény vezetője – kiemelt odafigyeléssel fordult minden tanuló felé. Lehetőség szerint kontrollálták iskolán kívüli- és szabadidős tevékenységeiket, vonatkozási csoportjait. Mindezek ellenére bekövetkezett néhány atrocitás, mely inkább kellemetlenséget és bosszúságot okozott, mintsem törvényszegést, anyagi, vagy személyi kárt.⁸⁹ A szakiskola sikeres elvégzését követően, ismét a szülőfalu lett az elsődleges és szinte kizárólagos életter. Kezdetét vette a munkanélküliség és a munkalehetőség keresése.

A munkavállalásban a nagyszülők is igyekeztek segíteni. A nagyapa építési vállalkozó, így módjában állt alkalmazni unokáját. A megterhelő fizikai munka elvégzése és a felelőségteljes feladatok ellátása túlzott elvárásnak bizonyultak. A felmerülő problémák következtében indokoltnak tűnt a „*megváltozott munkaképességűvé*” nyilvánítás lehetősége. A 2015-ben megfogalmazott szakértői vizsgálat⁹⁰ IQ:63, VQ:65, PQ:68-as eredményeket állapított meg. A döntéselőkészítő szakértő megfogalmazását idézve: „*se' nem elég jó, se' nem elég gyenge, de az átminősítéshez kevés!*”- értékelés született.

A ma 23 éves, képesítéssel rendelkező fiatalembert a helyi önkormányzat foglalkoztatja. Az általános iskola pedagógusai elismerése jóvoltából, „*okleveles köztisztaságért felelős*

⁸⁶ Lásd Politikatudomány: Hatalmi ágak szétválasztása. (*Checks and balances*); Mintegy önkényuralmat gátló funkció.

⁸⁷ 1 km-en belüli távolságban

⁸⁸ Egri Arany János Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium

⁸⁹ pl.: Tisztázatlan körülmények között hozzá került egy öt beinvitáló idős házaspár tulajdonában lévő pendrive. Parafília miatt eltanácsolták a kollégiumból.

Kertészeti szakiskolájában a megőrzésre rábízott növénypalántákat kiárusította a járókelőknek, majd maradéktalanul elszámolt tanárának a – reális összegű – bevétellel.

⁹⁰ MAWI

közmunkás”, vagy, ahogy öntudatos büszkeséggel megfogalmazta: „*Én vagyok a legjobb kukás!*”

Szabadidős tevékenységként, és potenciális jövedelemkiegészítésként díszbaromfikat tenyészt. Partnerkapcsolatairól csak visszafogottan beszélt, jelenleg egyedülálló. Édesanyja és nagyszülei figyelemmel kísérik hétköznapijait. Az anya-gyermek kapcsolat szoros, a második fázis interjúi során, továbbra is az érzelmi leválás hiányára utaló mozzanatok tapasztalhatók. Függetlenedési-önállósítási törekvésként írták le az esetet, amikor az anya néhány hónapos távolléte alatt, – nagyszülők által figyelemmel kísérve – önellátóan gondoskodott magáról és vezette a háztartást.⁹¹ (Édesapja majd tíz év után, e tanulmány készítésének időszakában tért vissza a családhoz.)

A mai fiatalember meglepéssel és nosztalgiával tekint vissza óvodai és iskolai éveire. Szisztematikusan rendszerezve őrzi diákévei emlékeit, dokumentumait, melyeket az interjú során nagy büszkeséggel mutatott be. Pozitív attitűddel idézte fel a nevelési-tanulási folyamat egyes – számára jelentékeny – momentumát: „... amikor elloptam az igazgatói iroda vázájából a virágot... és H...né tanár néninek adtam.... H... tanár bácsi meg volt az igazgató”, „Emlékszik tanár néni, amikor minden nap végén megkérdeztem magától: »Tanár néni, ma jó voltam?« , mert anyukám mindig azt mondta nekem, »De M..., jó legyél!« ”

Az interjúk folyamán leginkább spontán módon hangzottak el azok az információk, melyeket az alany és közvetlen környezete is nagy jelentőséggel bíró eseményként, vagy mozzanatként deklaráltak. Legmeghatározóbbnak a szakemberek, pedagógusok – odaforduló – személyiségét, a szakmai együttműködés jelentőségét, a kölcsönös és konstruktív kommunikációt jelenítették meg megfogalmazásaikban. Negatív kontextusba helyezték az intézményekben történő helytállás-, és követelmények teljesítése miatti meg nem szűnő aggodalom emlékét, az átmeneti időszakok nehézségeivel való megküzdés nyomasztó nyugtalanságát. Aktuális problémaként merült fel a teljesen önálló életvezetés esélye, mikéntjének, lehetőségének kérdésköre. A narratívájában szokványos szülői szorongás, mélységében, a konstruktív-, független életvezetéshez szükséges és elégséges képességek és lehetőségek, saját kompetenciák korlátozott meglétét hordozza magában.

A beszélgetések lezárásaként – kevésbé formális, azonban annál több információt hordozó válasz reményében – megfogalmazódott az utolsó kérdés a kutató részéről: „...te annak idején minden nap végén feltetted nekem, ezt a kérdést..., most én kérdezem: Mit gondolsz M...? Én is jó voltam?” A fiatalember kisvártatva bólogatni kezdett, és egy határozott, pozitív visszaigazolást adott.⁹² Az anya szintén elismerően nyilatkozott a pedagógiai hozzáállásról, konfliktuskezelésről, kommunikációról, a nevelés-oktatás folyamatában alkalmazott módszerekről, szakmai jellemzőkről, pedagógusi és emberi vonásokról. A kutatásban való részvételhez, annak eredményeihez és produktumaihoz nyitottan, és nagy érdeklődéssel viszonyultak, mind a kutatás alanya, mind egyéb érintettjei.

Reflexió

Magyarország számos területén működő óvodai, általános iskolai és egyéb intézményes nevelési egységben praktizáló pedagógus számára, az itt bemutatott esettanulmány egy szokványos élethelyzetet, pedagógiai szituációt jelenít meg. A kutatási alany eddigi életútjának és miliójének behatóbb vizsgálata, a nyomon követés, figyelemmel kísérés aspektusán túl, a pedagógiai tevékenység és hozzáállás jelentőségére kívánja helyezni a hangsúlyt. A több szempontból elmaradott településen működő szakemberek kevesebb olyan átlag fölötti mo-

⁹¹ A szülő által kiemelt eddigi legjelentősebb aspektus.

⁹² Melyet részben az egy alkalommal – a tanító által készített – jutalomként elnyert sütemény minőségével támasztott alá.

tivációval és sikerélménnyel találkoznak, mint pl. a kimondottan tehetség kibontakoztatásra fókuszáló „elit” iskolák. Az általános értelemben használt siker, nem feltétlenül teljesítményorientált eredmények formájában jelenik meg. Az alacsony, olykor negatív ingerek, a kiegészítő veszélyét hordozzák magukban.

A pedagógusképzés és a pedagógusszakma irodalmában ma már evidenciaként, a hatékony praxis feltételeként fogalmazódik meg az önelemző gondolkodásmód, az önreflektivitás igénye. (SZIVÁK, 2002: 21) Mrázik felteszi a kérdést, hogy milyen haszonnal járhat a szubjektum eszközzé válása – és ilyen fajta analízise – a pedagógus és a tanítvány számára. (MRÁZIK, 2010: 13) Álláspontunk szerint a tudatosított eredmények, legyenek azok bármilyen volumenűek is, egyrészt erősítik a szakmai öntudatot, további és mélyebb, esetleg szélesebb spektrumú önvizsgálatra készítetnek, ilyen formán adaptálódnak azok az eszközök, módszerek, melyek belső mozgatórugóként működhetnek a nevelési-oktatási folyamatban. Az egyéni metódusok megfogalmazása és vizsgálata összegzi és tudatosítja a pedagógus tevékenységének mozzanatait, ratifikálja vagy revideálja azokat, mely aspektus pozitív hatása feltételezhető a pedagógiai tevékenység egészében, valamint a pedagógus-gyermek interakciókban.

Összegzés

A mindennapi pedagógiai tevékenységből kibontakozó, tudatossá szervezett kutatómunka megvalósítását kezdetben affektív aspektusok generálták. A kutatói konceptuális váltás (FALUS, 2006: 124) következtében feltételezhetővé vált a szemlélődő megközelítés és az objektivitás. Az exploráció és kíváncsiság által egyaránt vezérelt vizsgálatnál kiemelt cél volt a tudományos szintre emelés, oly módon, hogy érzékelhető maradjon a folyamat gyakorlatban tapasztalható jellege. Az elemzésben, feltárásban érintettek pozitív és dinamikus viszonyulása, informativitásuk nagyban hozzájárult a kutatás eredményességéhez.

Egy többszörös hátránnyal, nehézséggel, zavarral küzdő fiú esetének bemutatása, a reakciók és reflexiók hatására formálódott és fejlődött vertikálisan és horizontálisan összetettebb vizsgálattá, majd tudatosan szervezett kutatássá. Több perspektívából érzékelhetők a törekvések és nehézségek, melyek meghatározzák az intézményes nevelésben töltött időszakot, a gyermek, a szülők, a pedagógusok és a másodlagos környezet vonatkozásában egyaránt, s remélhetőleg jól példázza egy pedagógus önreflektivitásának attribútumait.

IRODALOM

FALUS Iván (2003): A pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 57-75.

FALUS Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útja. Gondolat, Budapest.

KÖZPONTI STATISZTIKAI HIVATAL (2008): Tájékoztató a kiemelten támogatott kistérségekről. KSH, Budapest.

LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde (2013): Kutatástervezés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. mek.oszk.hu/14400/14492/pdf/14492.pdf [2017.11.10.]

LOUGHRAN, J. J. – HAMILTON, M. L. – LABOSKEY, V. K. – RUSSEL, T. (2004): International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education. Springer, Netherlands. https://archive.org/details/springer_10.1007-978-1-4020-6545-3 [2017.11.11.]

LOUGHRAN, J. J. – NORTHFIELD, J. (1998): A framework for the development of self-study practice. In: Hamilton, M. L. et al. (eds.): *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education*. Falmer Press, London. 7-18.

MRÁZIK Julianna (2010): *A tanárok hangja - Pedagógustevékenységek megítélése az oktatás egyes szereplői körében*. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

NÁDASI Mária (2011): *A kikérdezés*. In: Falus Iván (szerk): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó, Budapest. 140-158.

SZÉLL Krisztián (2017): *Az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége – Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Doktori PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

SZIVÁK Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának vizsgálati módszerei*. Műszaki Kiadó, Pedagógus Könyvek, Budapest.

SZOKOLSZKY Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.

YIN, R. K. (2009): *Case study research: Design and methods*. 4th Edition. Thousand Oaks, Sage, CA.

OLÁH KATALIN

„TANKÖTELEZETTSÉG” VS. „ISKOLAKÉSZÜLTÉG”

Összefoglaló:

Iskolakezdés. Átlépés a megszokottból az ismeretlenbe, olyan szenzitív periódus, amikor a halmozottan jelentkező fejlődési tényezők és egyéb változások okán, a gyermek érzelmi és mentális stabilitása, különösen sebezhetővé válik. Mikor következzen el ez az időszak? Mik a prioritások? Feszül-e ellentét, fellelhető-e párhuzam a tankötelezettség normatív meghatározása és az iskolakészültség egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, megközelítése között? Kutatásunk feltárja a nevelés–oktatási folyamat aktorainak álláspontját. Batki Balázssal végzett vizsgálatunk körvonalazza a társadalmi és szakmai igények összhangját, érzékelteti a köztük feszülő ellentmondásokat, és kifejezésre juttatja a gyermekek mindenek fölött álló érdekeit.

Kulcsszavak: tankötelezettség, átmenet óvodából iskolába, iskolaérettség, oktatáspolitikai

Bevezetés

Az oktatáspolitikai döntések, a közneveléssel kapcsolatos jogszabályok megalkotása egyaránt hivatott szolgálni a nemzet közösségének és az egyén individuumának fejlődését. A nevelés-oktatás folyamatát érintő változások perpetuum mobiléje aszerint kerül reflektorfénybe, hogy az említett ideában az egyensúlyi helyzet milyen mértékben artikulálódik a honatyák és a szakemberek által vallott prioritások tekintetében. 2017 márciusában, a tervezett a kilenc évfolyamos általános iskolai képzés bevezetése kapcsán⁹³ kerültek fókuszba a jogalkotók és a pedagógusok, és várhatóan a 2019-re tervezett⁹⁴ Nemzeti alaptanterv apropóján újra nagyobb publicitást kapnak a politikai és szakmai döntések.

Napjainkban tehát újra aktualitást nyert egy örökzöld, ugyanakkor igen megosztó téma, a tankötelezettség, a beiskolázás kérdésköre, így az óvoda-iskola közti átmenet. Átlépés a megszokottból az ismeretlenbe (KEMÉNYNÉ, 2010) olyan szenzitív periódus, amikor a halmozottan jelentkező fejlődési feladatok és az aktuális változások egybeesése révén a kisgyermek emocionális és mentális stabilitása, fejlődése különösen sebezhetővé válik.

Valós-e az ellentét és van-e párhuzam a tankötelezettség normatív meghatározása és az iskolakészültség fogalmának egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, tudományos fundamentumokkal rendelkező megközelítése között?

A tankötelezettség és az iskolakészültség fogalmáról

Magyarországon a tankötelezettségre vonatkozó előírásokat a 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről (köznevelési tv.) vonatkozó paragrafusai⁹⁵, elsődleges szabályozóként

⁹³ Döntött a kormány, jön a 9 osztályos általános iskola

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/3/3/Dontott_a_kormany_jon_a_9_osztalyos_atalan_J3QZSP [2017.12.27.]

⁹⁴ Nagy változások jönnek az oktatásban 2019-től: elkészül addigra a NAT?

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/12/5/uj_NAT_Csepe_Valeria_N7HOMY [2017.12.27.]

⁹⁵ 2011. évi CXC törvény a nemzeti köznevelésről 45. §

határozzák meg. A NEFMI⁹⁶ állásfoglalása a kötelező óvodáztatásra is kiterjesztette e fogalmat.⁹⁷

Az óvodáskor végére elérendő fejlettség jellemzőinek, – amit mi iskolára való alkalmasságként, ill. iskolakészültségként említünk – jogszabályban⁹⁸ és a biológiai, pszichológiai és szociális etc. fejlettség kérdéskörével foglalkozó szakirodalmak széles skálája foglalkozik. (VÁRADI – DEMETER, 2013; EGYED, 2006; KOLOZSVÁRY, 2006; NAGY 1974, 2008; NAGY – ZSOLNAI, 2001; KÁTHYNÉ, 2011: 68) „Mit ad az óvoda, mit vár az iskola?” című tanulmányában így fogalmaz: „A címben feltett kérdésre válaszolva: a cél az lenne, hogy amit az óvoda tud adni, az legyen az elvárás az iskola számára is – kíváncsi, kiegyensúlyozott, kellőképpen felkészült és érett óvodások, akik valójában az iskolai évek alatt válnak iskolássá. Az óvoda pedig maradjon meg óvodának, és játékosan, mesélve, az óvodás gyermek igényeihez alakítva fejlessze az alapvető kompetenciákat.”

A tankötelezettség és az iskolaérettség/iskolakészültség alapfogalmainak komparatiztikáját az alábbi rendszerben értelmezve kíséreltük meg, s ez alapján definiáltuk.

1. táblázat: A tankötelezettség és az iskolára való alkalmasság fogalmának összevetése

Indíttatás	Politikai, gazdasági, társadalmi	Neveléstudományi alapokon nyugszik
Deklaráló	államigazgatás illetékesei	nevelés-oktatás szakértői
Érdek	társadalmi	individuális
Az érintettek csoportja	homogén (6 évesek)	heterogén (képességek fejlettsége)
Fundamentum és legitimációs tényező	normatív - hatalmi	tudományos
Hatályosság	általános	egyéni
Hatókör	determinált	relatív
Érvényesség	objektív	részben szubjektív
Predikátuma	egzakt	empirikus alapokon nyugvó
Minőségileg	kvantitatív	kvalitatív
Alanya	Az iskolába lépő gyermek	
Előírásainak való megfelelés	Ajánlott (különböző mértékű eltérés megengedett, ill. elfogadható)	
Életszakasz	Kisgyermekkor	

Azt a társadalmi, gazdasági, politikai prioritásokra épülő normát, mely a nemzet közösségének érdekeit szem előtt tartva meghatározza, hogy egy gyermeket mely életszakasztól kötelezzenek jogszabályok arra, hogy bekapcsolódjon a köznevelés-közoktatás folyamatába, tankötelezettségnek nevezzük.

⁹⁶ Nemzeti Erőforrás Minisztérium

⁹⁷ Tájékoztató a Nemzeti köznevelésről szóló törvényről. A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályok.

<http://www.noefon.hu/public/files/NEFMI%20%C3%A1ll%C3%A1sfoglal%C3%A1s%20a%20tank%C3%B6telezetts%C3%A9gr%C5%91l%281%29.pdf> [2017.12.27.]

⁹⁸ 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról /VI. A fejlődés jellemzői az óvodáskor végére

Azt az egyéni sajátosságokat előtérbe helyező, a személyiség valamennyi aspektusára kiterjedő, tudományos fundamentumokkal rendelkező megközelítést, mely determinálja azt az állapotot, amikor a gyermek testi-, fizikai-, biológiai szempontból, pszichológiai-, szociális- és kognitív képességei fejlettségét tekintve eléri vagy megközelíti az érettség azon fokát, amikor kész („alkalmas”) – nem csupán megbirkózni, de – (érdeklődéssel és) motiváltan megkezdni általános iskolai tanulmányait és ehhez kötődő tevékenységeit, iskolakészültségnek nevezzük.

A két fogalom jelentéstartalma alkot ugyan némi közös halmazt, de a közöttük fellelhető ellentétek, önmagukban is elegendőek ahhoz, hogy a fogalmak által jelölt időszak kérdéseit, laikusok és szakemberek egyaránt megosztóan ítéljék meg.

A kutatás

Kutatásunkat a 2011-es köznevelési törvény⁹⁹ 2015 szeptemberéig lezajló tankötelezettséget és a kötelező óvodáztatást érintő törvényi változtatások, és jogszabály módosítások hívták életre. A témához kapcsolódóan azt vizsgáltuk, hogy tapasztalható-e a hétköznapok gyakorlatában a tankötelezettség és az iskolára való alkalmasság közötti disszonancia, és ha igen, milyen formában és mértékben nyilvánul meg az.

A kétkomponensű empirikus terepkutatást elsődlegesen feleletválasztós kérdőív segítségével végeztük, majd a mélyebb szakmai szempontok feltárása érdekében félig strukturált interjúkat alkalmaztunk. (NÁDASI, 2011) A négy csoportba sorolt szülők, óvodapedagógusok, tanítók-tanárok és laikusok által szolgáltatott adatok tükrében reprezentáltunk olyan eredményeket, melyek megvilágítják a gyakorlat problematikáját, ill. probléma mentességét a jogszabályok által meghatározott intézményesített nevelés-oktatásban való kötelező részvétel és az iskolai életre való felkészültség tekintetében. A statisztikai adatokat értékelve, a kapott eredményeket kiegészítettük az intézményvezetők, szakemberek és szakértők által szolgáltatott adekvát információkkal.

A komplex (anonim) kutatás első része 12 feleletválasztós kérdésből álló kérdőív volt. A négy választási lehetőségen túl, lehetőség nyílt saját „*egyéb*” válasz adására, valamint több válaszlehetőség megjelölésére, azzal a kritériummal, hogy ezek kerüljenek rangsorolásra. Az itemek a következőképpen alkották a kérdőívet: Három kérdés az iskolába lépés megítélésével kapcsolatos illetékességet, kompetenciát kutatta. Öt kérdés vonatkozott arra, hogy a megkérdezettek döntéshozatalát – a gyermek iskolába lépését illetően – mely szempontok, milyen mértékben befolyásolják. Az életkor jelentőségéről, mint a beiskolázás alapjául szolgáló tényezőről két kérdésben alkothattak véleményt a válaszadók, akik a jogszabály megítéléséről, szintén két kérdésben mondhattak véleményt.

Az előzetes tervek alapján a kérdéseket öt csoportban kívántuk vizsgálni, minden csoportból húsz-húsz fős mintával. Szülők (iskolába lépés előtt álló, vagy kisiskolás gyermekek szülei), óvodapedagógusok, tanítók, tanárok (az iskolakezdés vonatkozásában tapasztalatot szerzett pedagógusok), fenntartó (helyi önkormányzat, állami fenntartó, vagy magánintézmény fenntartója), egyéb (laikusok), az előző csoportok által nem érintett, elsősorban 23 és 30 év közötti fiatalok, valamint nem pedagógiai végzettségű középkorú felnőttek. A fenntartói álláspont kutatása nem valósult meg.

Második lépcső a félig strukturált interjú, amely a szakmai vélekedést, a gyakorlati tapasztalatokat és változásokat igyekszik feltárni. Lehetőség nyílt a kérdések önállóan (írásbeli) megválaszolására, azonban a beszélgetések túlnyomórészt kétszemélyes kapcsolatban

⁹⁹ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.12.27.]

folytak, intézményvezetőkkel, helyettesekkel és gyógypedagógusokkal. A beszélgetések időtartama általában 30 és 60 perc között változott.

Az öt fő csapásvonal a beiskolázásban tapasztalható változásokra, annak rugalmas vagy rugalmatlan mivoltára, a túl korai iskolakezdés kényszerére/esélyére, a tankötelezettség megítélésének normatív döntési jogkörének legitimitására, ill. további szabályozások igényére; valamint ezekhez kapcsolódó részletekre, indokokra, érvekre kívánt orientálni.

Illetékesség kérdésköre

Ki döntsön arról, hogy a gyermek mikor kezdje meg az iskolát? Ebben a kérdéskörben megnevezésre kerültek a döntéshozatali folyamat kapcsán érintett személyek.

1. diagram: Illetékesség

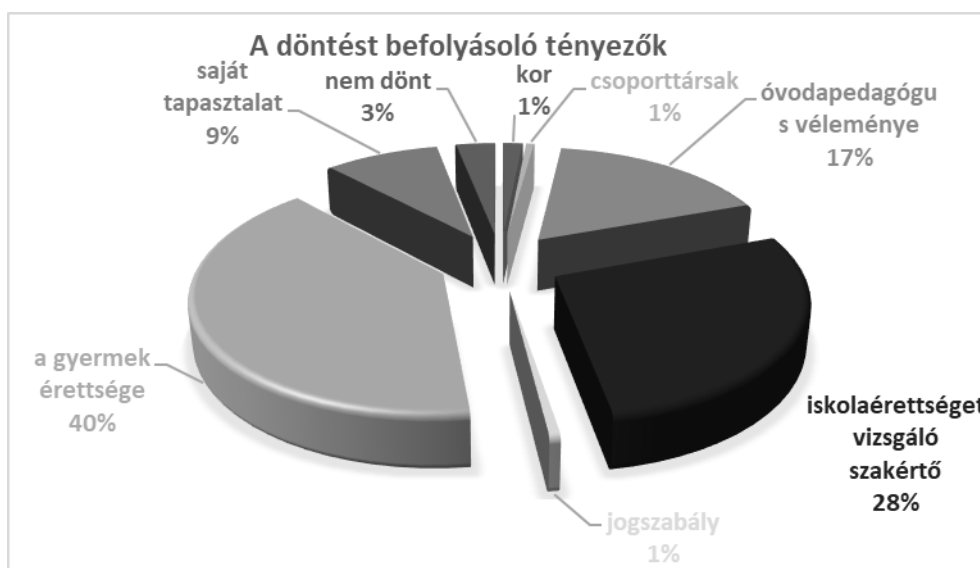


A válaszadók mintegy 60%-a úgy gondolta, hogy a gyermek iskolakésztségének megítélésére a pedagógus a legilletékesebb. Ez az 59% magában foglalja az iskola és óvodavezetőket, tanítókat és tanárokat, de leginkább az óvodapedagógusok illetékességét reprezentálja. Ennek ellenére, vagy éppen a felelősség súlya miatt az óvodapedagógusok egy része a kérdőívben kifejezte, hogy ő nem dönt, csupán véleményez. A válaszadók, állami intézkedéseket ugyanolyan mértékben tartják jogosultnak a döntéshozatalra, mint magát a gyermeket. Saját illetékességükről leginkább a laikusok nyilatkoztak. Néhány kérdés esetében többszörös választásra is igény mutatkozott. Az illetékesség vonatkozásában 43,75% jelezte, hogy a szülő és a pedagógus együttműködését tartja a legfontosabbnak. Az „egyéb” válaszlehetőségek között a „Nevelési Tanácsadó”, „Szakszolgálat” és a „Szakértői vélemény” került felsorolásra.

A döntést befolyásoló tényezők

A kérdéskör arról tájékoztató, hogy a megkérdezettek szerint mely aspektusok befolyásolják vagy határozzák meg azt a döntést, hogy egy gyermek iskolába lépjen-e a következő tanév szeptemberétől, avagy sem. A legfontosabb vizsgálandó kérdés az volt, hogy a jogszabálynak engedelmessé válnak-e a válaszadók, vagy egyéb szempontok alapján döntenek.

2. diagram: A döntést befolyásoló tényezők



9%-ban befolyásolta a válaszadókat saját (iskolakezdési) tapasztalatuk. Az esetek 1%-ban nyilvánult döntő körülménynek, hogy a gyermek csoporttársai mikor kezdik el az iskolát. A kapott adatok alapján ugyanennyit (1%) nyom a latba a törvény ereje. Ebben a kérdéskörben a gyermek kora, mint befolyásoló tényező szintén minimálisan játszik szerepet (1% körül), de a későbbiekben találkozni fogunk ennek ellentmondó adatokkal is. A 3%-nyi „nem döntő”-ben képviseltetnek pl. azok az óvónők, akik kifejezetten leszögezték, hogy ők „nem döntenek, hanem véleményt formálnak.” A leginkább a gyermek érettsége a releváns az iskolakezdés tekintetében, mely érettség megítélésének illetékessége a pedagógus kompetenciája, mint azt az előzőekben láthattuk. Ezen hatás kerül kifejezésre az óvodapedagógusok véleményének (17%) és a szakértők vizsgálatainak és szakvéleményének (28%) százalékos megoszlásában.

A 12. kérdésben – feltételezve a kapott eredményt – próbáltunk választ találni arra a kérdésre, hogy a válaszadók a tananyaghoz kapcsolódó ismeretek meglétét, az önállóságot és motiváltságot, vagy az önkontroll meglétét, nevezik-e érettségnek, illetve van-e egyáltalán olyan aspektus, amely bizonyosságot ad a gyermek iskolakészültségét illetően. 14% gondolta úgy, hogy nincs ilyen tényező. A válaszolók 9%-a jelölt meg egyéb bizonyosságot adó tény, általában konkrétan a „fejlett képességek”-et és magát az „érettséget”. 77% küldené nyugodt szívvel iskolába kellően „talpraesett és figyelmes” gyermekét, és senki nem élt a választás lehetőségével a „ha már tud olvasni, összeadni” és a „ha csendben tud maradni” esetekben.

Az életkor, mint döntési alap

A gyermek életkora egy törvényben meghatározott kiindulási alap arra, hogy hozzávetőlegesen behatároljuk az iskolakezdést. Az egyéni fejlettségi mutatók figyelembevételével, ill. azok figyelmen kívül hagyásával együtt az életkor determinálja az iskoláskor kezdetét. Azt vizsgáltuk, hogy a megkérdezettek melyik életkort tartják a legideálisabbnak az első osztály megkezdéséhez. Az első esetben egy általános hozzáállást vizsgáltunk és a válaszok arra utaltak, hogy ideálisabb, ha a gyermek „inkább később” kezdjen, „mint előbb”, és inkább 7 éves kora körül, mint 6 éves kora körül. Voltak, akik elhatárolódtak a választástól, és az „egyéb” esetben, általában a gyermek egyéni fejlettségét – és nem annak korát – kívánták továbbra is figyelembe venni.

3. diagram: Az életkor, mint döntési alap

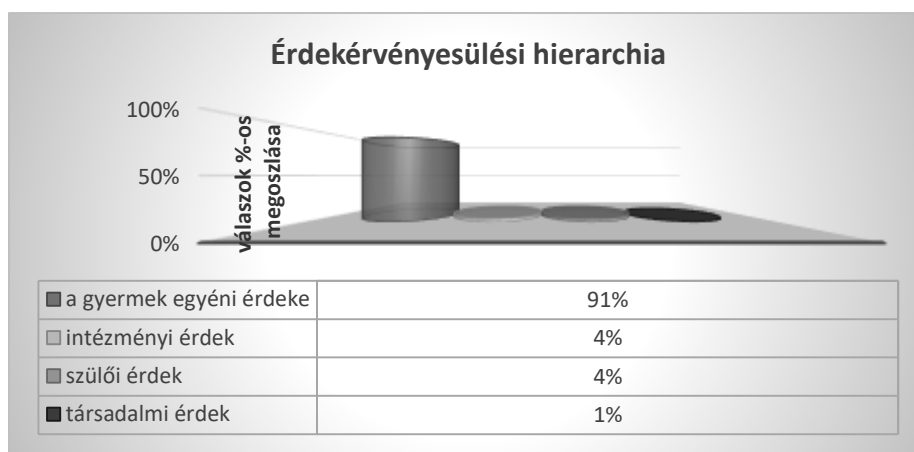


Ha a szülők, pedagógusok, laikusok teljes bizonyossággal tudnák, hogy gyermekük iskolaérett, 32%-uk akkor is megvárna, hogy gyermeke betöltse a hatodik életévét. 26% kikérné szakemberek, vagy szakértők véleményét, 9% szorgalmazná az iskolakezdést, míg 13% mindenképpen az óvodában tartaná az iskolai életre alkalmasnak bizonyuló gyermekét. Ebben az értelemben az életkor mégis erőteljes befolyásoló tényező, hiszen – az eddigi eredményekkel szemben – a gyermek fejlettségét figyelmen kívül hagyva hat.

Érdekérvényesülés

A fennmaradó két kérdésben kutattuk a köznevelési törvény vonatkozó szakaszáról alkotott képet. Kíváncsiak voltunk, hogy a kérdezettek mely érdekek érvényesülését tartják fontosnak a nevelési-oktatási folyamat megkezdése szempontjából. Ez esetben is a gyermek egyéni érdekei mutatkoztak prioritásként, a társadalmi érdek érvényesülése pedig alig jelenik meg a válaszok között (1%), még az intézmény – óvoda és iskola – érdekei (4%) és a szülő igényei (4%) is fontosabbak.

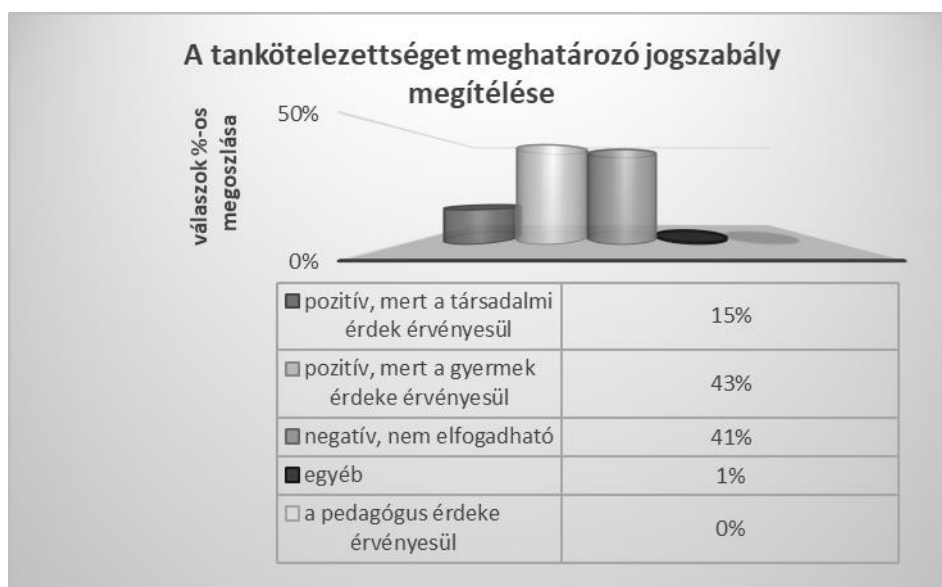
4. diagram: Az érdekek érvényesülésének rangsora



A kérdéskör második fele konkrétan kérdezett rá, hogy jónak, vagy pontatlannak, helytelennek ítélik-e általában a vonatkozó normát. Pozitív visszajelzés esetén a helyeslők 43%-ban ítélték jónak a törvényt, mert az a gyermek érdekeit képviseli és 15% már azért tud azonosulni a jogszabállyal, mert a társadalmi érdek ezt kívánja, vagyis ilyen módon kifejezésre jut, hogy a nemzeti, gazdasági, politikai szempontok igenis fontosak. Senki sem ítélte úgy, hogy a köznevelési törvény a pedagógusok érdekeinek érvényesülését segíti. A negatív válaszokban, amelyek nem ítélik helyesnek az adott passzust (41%) a legtöbben az „*általánosítással*” és a „*nem egyéni szempontok figyelembe vételével*” indokolják egyet nem értésüket.

Az interjúk során többen kihangsúlyozták, hogy gyakran előfordul – mind szakmai, mind szülői körökben –, hogy a kiegészítő rendelkezések ismeretének hiánya miatt merevnek ítélik a törvényt és aggodalommal „*nyitott kapukat döngölnék*”, az idejekorán történő iskolakezdés miatt.

5. diagram: A köznevelési törvény megítélése



Összegzés

A kutatás során kapott eredmények – a releváns mintán értelmezve – a gyermek egyéni érdekeinek érvényesülését helyezi előtérbe. Ez mutatkozik meg a különböző kérdéskörök válaszaiban, és az intézményvezetőkkel, szakértőkkel folytatott interjúk során ez további megerősítést nyert. A nevelés-oktatás folyamatában résztvevő, arra nagy rálátással bíró pedagógusok egyöntetűen és határozottan a gyermek érdekeinek érvényesülését preferálják. Ezen a ponton csupán a tapasztalatok alapján nyilatkoztak eltérően az interjúalanyok, a tekintetben, hogy a szülő – a legjobb szándéka ellenére – olykor nem e szempontok alapján dönt, azért, mert nem látja objektívan gyermeke szükségleteit. Vitás esetekben a – pilot kutatásunk eredményeivel alátámasztott – pedagógusi illetékesség meginoghat a szülő szemében, és optimálisabb esetben további szakemberekhez fordul, vagy kényszerhelyzetet teremt.

A kvantitatív adatokkal kongruens válaszok alapján a tankötelezettséghez kapcsolódó jogkör átruházását iskolaigazgatóról óvodavezetőre, szinte minden intézményvezető és szakember üdvözölte. A beiskolázásról történő döntés mindig komplex, soha nem egy ember

döntésén nyugvó folyamat. A pedagógusok és a szülők közti kooperativitás általában jól működik, nehézséget elsősorban a szülő elfogultsága okozhat. Az interjúalanyok elmondása alátámasztotta a betöltött életkor gyakorlati megítélését az „*inkább több, mint kevesebb*”-elvét. Kevés kivételtől eltekintve ez nem jelenti a gyermek indokolatlan „visszatartást”, sokkal inkább a szükségleteihez igazodó döntést. Mind az óvoda, mind az iskola pedagógusai, ill. más pedagógiai tevékenységet segítő szakemberek egyet értettek abban, hogy az óvodai nevelés jellege képes hatékonyabban támogatni a gyermek spontán fejlődését, segíteni felkészülését az iskolai életre.

Konklúzió

A kezdeti feltételezések ellenére a beiskolázás nem vált teljesen rugalmatlanná, a vizsgált minta eredményeinek értékelése alapján. Ellentétes vélekedéseket a kiegészítő rendelkezések hiánya, valamint azok ismeretének hiánya generálhatja. Ezt a gondolatot óvodavezetők és iskolaigazgatók egyaránt megfogalmazták. A szülők aggódó érdeklődésének gyakoriságát kivéve nem tapasztalható jelentős változás a beiskolázás kapcsán. Kifejezett összhang mutatkozik a kérdőív eredményei és a beszélgetések során kapott információk között.

„A gyerek érdekei az elsők, ez nem kétséges. A nehéz dolog azt eldönteni, hogy mi a valódi szüksége. Ehhez a jogszabály kiindulási pontot ad, a pedagógusok és szakértők pedig szakmailag megalapozott véleményt. A szülő dolga az, hogy a legjobbat akarja a gyerekének. Döntson legjobb szándéka szerint. A legjobb tudása szerint pedig döntson a pedagógus. Ezt kell közös nevezőre hozni!” – foglalta össze az egyik pedagógus.

A törvény megítélése, akárcsak a kérdőívben láttuk, olykor a beszélgetések során is elmentmondásosnak bizonyult. Többen fogalmazták meg véleményüket, miszerint a köznevelési törvény is a „*többször módosított közoktatási törvény*”-hez hasonló „*salátatörvény*” válhat. A kompetens válaszadók a törvényt és kiegészítő rendeleteit megfelelőnek ítélik, adekvát és pontos alkalmazhatóságuk azonban bizonytalan, további korrekciót igényel. Mások, az egész nevelés-oktatás átszervezése és diszfunkcionalitása miatt érzett aggodalmuknak adtak hangot.

Az egyéni és társadalmi érdek nem egymással szembenálló tényezők, hanem egy olyan körforgás részei, amelyben mindannyian érintettek vagyunk. Az egyén hozzájárul a társadalmi felemelkedéshez, amely optimális esetben az egyén előrelépését is segíti. Nem indokolt a hierarchikus, vagy az autoriter aspektusából vizsgálni a kérdést. Feltételezhető, hogy történelmünk, múltunk, vagy személyes tapasztalatunk arra sarkall minket, hogy szkepticizmussal fogadjuk az állam azon rendelkezéseit, melyek kötelező erejűknél fogva – ténylegesen, vagy látszólag – korlátozzák döntési, választási lehetőségeinket.

Aggályaink erőteljesebbek, ha saját, vagy az általunk nevelt gyermekről van szó. Főül kell kerekedni emocionális énkön, és tényekre alapozva megvizsgálni az adott „problémát”. Gyakran – mint ahogy az intézményvezetők beszélgetéseink során megfogalmazták – az információk hiánya, illetve a félinformációk keltette pánik, egy kis utánajárással és tájékozódással orvosolható. Jelenleg igaz ez, a tankötelezettség és az iskolaalkalmasság közti ellentmondás enyhítésére, feloldására is. Pilotkutatásunk eredményei azt deklarálják, hogy a médiumokban és a közéletben gyakorta rigidnek kikiáltott szabályok helyett, továbbra is a gyermek igényeit szem előtt tartó egyénre szabott beiskolázás zajlik. Ez nem pusztán a köznevelési törvénynek és kiegészítő rendelkezéseinek, valamint módosításainak következménye, hanem a pedagógusok és szülők együttműködésre épülő és szakmailag megalapozott döntéseknek köszönhető. Szakemberek és laikusok hasonló módon gondolkodnak a tankötelezettség és az iskolára való alkalmasság kérdéseiről, mely tény a kérdőív eredményei, és az interjúkban megfogalmazott gondolatok szignifikánsan igazolnak. Különbség elsősorban a szabályozás megítélésében lelhető fel.

„Vannak pillanatok, melyekben néha oly érzés fog el, mintha egy nagy követ látnék magam előtt, melyet fel kellene emelnem, s melynek felemelésére sem saját erőm nem elegendő, sem másnak segítségére nem számíthatok. Mert ha itt-ott akad is egy, honnan vegyem az embereket, kiknek segédelmével az egész ország közoktatási rendszerét megváltoztassam? De végre is benn vagyunk, s ki vagy legalább kifelé kell gázolnunk, s abban keresni vigasztalásunkat, hogy ha nem tettünk is semmit, legalább megtettünk mindent, mi helyzetünkben lehetséges volt. Vannak helyzetek, melyekben fáradságunk jutalma nem a siker, hanem csak azon meggyőződés, hogy kötelességünket teljesítettük, habár a sikernek reménye nélkül is.”¹⁰⁰

IRODALOM

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV [2017.12.27.]

363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

BATKI Balázs (2015): Tankötelezettség és beiskolázás. Szakdolgozat. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár.

Döntött a kormány, jön a 9 osztályos általános iskola

http://eduline.hu/kozoktatas/2017/3/3/Dontott_a_kormany_jon_a_9_osztalyos_altalan_J3QZSP [2017.12.27.]

EGYED Katalin (2006): Kognitív fejlődés. In: Oláh Attila – Bugán Antal (szerk.): Fejezetek a pszichológia alapterületeiből. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest. 233-259.

Eötvös József Eötvös Lorándnak írt (257.) levele, (1867. december 12.) 2/12 867

<http://mek.oszk.hu/05400/05480/05480.htm#256> [2015.04.26.]

KATHYNÉ MOGYORÓSSY Anita (2011): Mit ad az óvoda, mit vár az iskola. In: Chrappán Magdolna (szerk.): Az iskolakezdés pedagógiai kihívásai. Konferenciakötet. Magyar Óvodapedagógiai Egyesület – Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 64-69.

KEMÉNYNÉ GYIMES Erzsébet (2010): Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkorai fejlődésben. In: Dombi Alice – Soós Katalin (2010): Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből. APC-Stúdió, Gyula. 96-108.

KOLOZSVÁRY Judit (2006): Tanítók és gyermekek a huszonegyedik század iskolájában - Biológiai és kognitív fejlődés a 6-12 éves korban. In: Szabó Mária (szerk.): A jövő előszobája - Tanulmányok a közoktatás kezdőszakaszáról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 165-185. <http://www.ofi.hu/tudastar/jovo-eloszobaja/biologiai-kognitiv> [2017.12.06.]

NÁDASI Mária (2011): A kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki, Budapest. 140-158.

¹⁰⁰ Eötvös József Eötvös Lorándnak írt (257.) levele, (1867. december 12.) 2/12 867

<http://mek.oszk.hu/05400/05480/05480.htm#256> [2015.04.26.]

NAGY József (1974): Iskola-előkészítés és beiskolázás. Akadémiai, Budapest.

NAGY József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv – A magyar közoktatás megújításáért. Ecostat, Budapest. 53-69.

NAGY József – ZSOLNAI Anikó (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthoty Zoltán – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest. 251-270.

Nagy változások jönnek az oktatásban 2019-től: elkészül addigra a NAT?
http://eduline.hu/kozoktatas/2017/12/5/uj_NAT_Csepe_Valeria_N7HOMY [2017.12.27.]

Tájékoztató a Nemzeti köznevelésről szóló törvényről. A tankötelezettséggel kapcsolatos szabályok.
<http://www.noefon.hu/public/files/NEFMI%20%C3%A1ll%C3%A1sfoglal%C3%A1s%20a%20tank%C3%B6telezets%C3%A9gr%C5%91%281%29.pdf> [2017.12.27.]

VÁRADI Ágnes – DEMETER LÁZÁR Katalin (2013): Iskolaérettség 5-6 éves gyerekek és szüleik számára. Képességtár – tehetséggondozó füzetek 3. Napvilág, Budapest.

VARGA ANDREA

„SZÉGYELLEM, HOGY NINCS MEG A NYOLC OSZTÁLYOM”. FELNŐTTKORÚ CIGÁNY/ROMA NÉPESSÉG TANULÁSÁNAK HÁTTERE

Összefoglaló:

A felnőttoktatásban résztvevő cigány/roma hallgatókkal készült interjúkat készítve a tanuláshoz fűződő viszonyukat vizsgáltam. Mi készíteti a felnőtteket a nyolc osztály megszerzésére, milyen okból váltak iskolaelhagyóvá. Az ok „sok család mély-szegénysége a roma közösség oldaláról... A legtöbb országban különösen súlyos helyzetben a lányok vannak, akik tradicionális roma közösségekben túlságosan korán kiszakadnak az oktatásból.” (FORRAY, 2014) A munkaerő-piaci elvárások a roma/cigány lakosság körében is ma már a tanulást helyezik előtérbe. Olyan térségben, ahol korlátozott a munkavállalás lehetősége vélhetően a képzettség növelésére minden lehetőséget megragadnak az érintettek.

Kulcsszavak: tanulás, iskolaelhagyás, felnőttoktatás, munkaerő-piaci helyzet

Bevezetés

Az elmúlt évtizedek társadalmi változásai abba az irányba mutatnak, hogy az iskolai végzettség emelésével történő felzárkóztatás lehet az egyik út a leszakadó rétegek számbeli csökkentésére. A legnagyobb számban érintett csoport hazánkban főként a cigány kisebbség. A felnőttek iskolázottsági mutatói nagymértékben elmaradnak a társadalom egészét jellemző iskolai végzettségtől. Ennek oka többek között a hagyományokban is gyökerezik. E téren a változások nagyon lassúak. Arra kerestem választ, miként vélekednek egy kisváros hátrányos helyzetű lakosai az iskolai végzettségüket emelő lehetőségről. Látják-e hasznát, és egyáltalán, milyen indíttatásból vesznek részt a képzésen. Azt is megkérdeztem, hogy korábban milyen okok hatására léptek ki az oktatási rendszerből.

Az oktatás célcsoportjának földrajzi helye és társadalmi háttere

Először a lakóhely, a kisváros adottságait mutatom be. A település döntően mezőgazdasági jellegű. Jelenleg kisebb kapacitású könnyűipari üzemek, kereskedelmi egységek, szolgáltatások egészítik ki a mezőgazdasági termelést. A járszági kistérségben jelenleg 1000 lakosra 21 vállalat jut, az iparvállalatok 9,8%-a található a városban. A turisztika legvonzóbb létesítménye a termálvizes strandfürdő. A gazdasági-társadalmi kapcsolatok irányultságai északnyugatra mutatnak, így fejlődési vonalait Budapest közelsége döntően befolyásolja.

A város állandó népessége folyamatos csökkenést mutat. A 2011-es népszámlálási adatok szerint 8692 főre zsugorodott. Ugyanekkor a lakosság 10,44%-a cigány származásúnak vallotta magát, arányuk a KSH 2001-es népszámlálási adatai alapján a lakosság 9,6%-a volt, ami a kistérségben a legmagasabbnak számít. Érdekes kiegészítő adat, hogy a 2002-ben kérdőíves megkérdezést végző MTA RKK ATI Szolnoki Társadalomkutató Osztály 2452 fő cigány/roma lakost regisztrált a területen, amely a lakosság 25%-át jelenti.

A városban kevés munkalehetőség kínálkozik, ami elsősorban azoknál az állás-keresőknél okoz kivédhetetlen akadályt, akik nem képesek vagy nem akarják az ingázással járó terheket vállalni. A településen élők elhelyezkedési esélyei helyben rosszak, de kedvezőbbek a lehetőségek a 20-30 km távolságú ingázást vállalóknak. A munkakínálat kiterjed az általános iskolai végzettségűektől kezdve a felsőfokú végzettségű álláskeresőkig. A foglalkoztatottak aránya a munkaképes korú népességen belül jóval alacsonyabb (44%), mint a közelben található középvárosban (53%) vagy a közeli kisvárosban (69%).

A rendszeres munkajövedelemmel nem rendelkezők aránya az aktív korúak csaknem fele, vagyis 49,7%, a legfeljebb általános iskolai végzettséggel és rendszeres munkajövedelemmel rendelkezők aránya az aktív korúakon belül 24,7%.¹⁰¹

A munkáltatók elvárásai jelentősen megváltoztak, amelyhez a munkavállalóknak, az oktatási intézményeknek alkalmazkodnia kell. A munkavállalóknak képeseknek kell lenniük alkalmazkodni a gyorsan változó munkakörnyezethez és a technológiákhoz. A munkahelyeken történő képzések alkalmasak arra, hogy korszerű ismereteket szerezzenek a munkavállalók és motiváltak legyenek az ismeretek befogadására, amely feltétele a munkahely megtartásának. A mai munkavállaló kompetenciák közé tartozik a megbízható szövegértés, számolási alapismeretek, idegen nyelv ismerete, IKT eszközök használata és kommunikáció mellett a vállalkozóvá válás ismereteinek elsajátítása.¹⁰² Azok a felnőttek, akik régen kiléptek az oktatási rendszerből mindezeket a kompetenciákat úgy képesek elsajátítani, ha motivációjuk egyik eleme a sikerélmény. A munka világa megköveteli a rendszerességet, az együttműködést és a koncentrációt. Minderre alkalmassá válnak azok a korai iskolaelhagyók, akik jellemzően hátrányos helyzetűek, azonban vállalják a képzéssel járó életmódváltást.

A 2001-es népszámlálás adatai szerint iskolai végzettségüket tekintve a község 15 éven felül lakosainak 81,3%-a rendelkezik befejezett nyolc osztállyal, míg az országos átlag 88,8%. A településen öt szegregátumot különböztetnek meg. A népszámlálás adatai a szegregátumokra vetítve a legfeljebb általános iskolai végzettséggel rendelkezők arányát az aktív korúakon (15-59 éves) belül 34,7% és 97,3% közé teszi. Jelentős a különbség a két szélsőérték között, ami jelzi a lakónegyedekben élők iskolázottságbeli nagymértékű eltéréseit.¹⁰³

Az önkormányzat a közfoglalkoztatási programok keretében a munkaerőpiacon a hátrányos helyzetű munkanélkülieket alkalmazza, hangsúlyt fektetve az alacsony státuszú lakosság minél szélesebb bevonására. Ennek köszönhetően utóbbiak aránya 80-85%. A foglalkoztatási programok a résztvevők elsődleges munkaerőpiacra történő integrálását is segítik. Az önkormányzat támogatja a szegregátumokban élőket, helyi foglalkoztatási programokkal és a munkaerő-piaci esélyeket növelő szolgáltatásokkal. Ennek megvalósítása történt a jászberényi Munkaügyi Központ szervezésében 2014 őszén. A képzésben *„olyan emberekről van szó, akik elvesztették munkahelyüket, és munkába állásukhoz kiegészítő tanulás szükséges.”* (SETÉNYI, 2009)

A projektről

Kutatásom célcsoportját a TÁMOP-1.1.2-11/1 azonosítószámú, 7-8. osztály megszerzésére irányuló felzárkóztató képzés adta, amely decentralizált alapról az EU támogatásával működött. *„A program célja a hátrányos helyzetű álláskeresők munkaerőpiacra való be-*

¹⁰¹ Jászapáti Önkormányzat gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatai ellátásának 2014. évi értékelése

¹⁰² Hátrányos helyzetű (roma) munkavállalók, tanulók problémáinak kezelése a szak/felnőttképzésben http://www.kanizsatiszk.hu/docs/RoTaSz_Zarotanutmany.pdf [2015.06.10.]

¹⁰³ Uo.

lépésének segítése, komplex, személyre szabott, a helyi munkaerő-piaci lehetőségekhez és igényekhez igazodó szolgáltatásokkal és támogatásokkal.”¹⁰⁴

Legfőbb követelménye a programnak, hogy befejezett alapiskolai végzettségük legyen a résztvevőknek. Olyan felnőttek jelentkeztek, akik már régen kiléptek a formális oktatásból. A résztvevők nagy része szülő, nagyszülő, átlagos életkoruk 41 év. A legtöbben állás nélküliek vagy közfoglalkoztatásban dolgoztak, derült ki a résztvevőkkel készült interjúkból. A program megvalósítására a regionális munkaügyi központok pályázhattak, hozzájuk nyújtanak be a megvalósításra pályázatot a felnőttképzéssel foglalkozó cégek. Egy ilyen pályázatot nyert el egy szolnoki vállalkozás is. A programot a település szépen felújított közösségi házában tartották, amit az önkormányzat bocsájtott rendelkezésre.

A képzés megvalósítói

A képzés megvalósítói más és más szemmel látják ezt a felnőttképzést. A velük készült beszélgetés mutatja a hátrányos helyzetű népség felzárkóztatásának nehézségeit. A rövid bemutatásokkal azt kívántam jelezni, kik a szakemberek, milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkeznek, miben látják a képzés sikerét. Mindannyiukra jellemző, hogy szociálisan érzékenyek és pályafutásuk összeforrt azoknak a felnőtteknek, fiataloknak, gyerekeknek az oktatásával, akik kiemelt törődést, figyelmet igényelnek, akik többnyire a leszakadó réteghez tartoznak. Fontosnak tartják és szeretik ezt az oktatási formát. Megtalálják annak szépségét, élményét, sikereit. Kérdésem volt az is, hogy a hallgatók hogyan élik meg ezt a helyzetet, miért fontos számukra, hogy részt vegyenek a képzésben, milyen szerepet töltött be életpályájukban az iskola. Kérdeztem azt is, hogy további képzésekre nyitottak-e és vajon a családjuk hogyan fogadta tanulásukat, támogatta vagy inkább vissza akarta őket tartani.

Csoportvezető tanár

A csoport vezetője gyógypedagógus, aki romológus végzettséggel is rendelkezik, egy közoktatási intézmény vezetőjeként ment nyugdíjba, amely tanulási és magatartás problémákkal küzdő fiatalok szakképzését vállalta fejlesztő és hátránykompenzációs tevékenységek alkalmazásával. Pedagógusi pályafutása során gyógypedagógusként tevékenykedett, majd hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozott. Óriási tapasztalatot szerzett cigány/roma diákok oktatása és nevelése terén is. Felnőttképzésben több évtizedes tapasztalata van. Csendes, nyugodt, szívós egyéniség. Hetente két-három napot töltött a felnőttekkel, magyar nyelv és irodalmat, valamint kommunikációt és biológiát tanított.

Beszámolója szerint a csoportjában húsz fő tanult, 17-57 év közöttiek. Nemek szerint 4 férfi és 16 nő, akik egyetlen kivétellel helyi lakosok. A csoport közössége rövid idő alatt kialakult. A tanulást legtöbben már több évtizede befejezték. A tanulás vállalásának alapmotivációja a munkaerőpiacon való megjelenés nagyobb esélye volt. Több hallgató esetében a továbbtanulási lehetőség, egy egyszerűbb szakma megszerzése adta a motivációt. Részvételükhöz az is hozzájárult, hogy a téli időszakban ez volt az egyetlen kereseti lehetőség. Problémát jelentett a „tanulói helyzet” megélése. Félték attól, hogy az ismereteik hiányosak. Gondot jelentett az olvasás technikai kivitelezése, a jól olvasók esetében a nem megfelelő szintű szövegértés. Figyelmük fenntartására a tevékenységbe ágyazott ismeretfeldolgozás nagyon eredményesnek bizonyult. A mindennapi életben szükséges írásbeli kommunikációs formák (levél, önéletrajz, kérvény stb.) megírása a hétköznapi életben való eligazodásukat jól segítették.

¹⁰⁴ https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_tamop112.aspx [2015.06.10.]

A hallgatók többsége sajnos valamilyen egészségi problémával küzd. A biológia tantárgy elsajátítása során volt lehetőségük az e téren őket érdeklő problémák megbeszélésére. Alapvető gondot okozott a kitartásuk „megingása”. Igényelték az egyéni, illetve a kiscsoportos beszélgetéseket, az őszinte (nem csak tanár-diák) emberi kapcsolatot. Ragaszkodásukat, a tanár felé irányuló szeretetüket többször kifejezték.

Oktatásszervező

Az oktatásszervező az oktatással foglalkozó cégnél több évtizede foglalkozik szervezési feladatokkal. Nagyon lendületes, impulzív, rugalmas egyéniség, aki könnyedén talál közös hangot mindenkivel. Jó érdekérvényesítő képessége hasznosnak bizonyult a pályázat sikeres megvalósításában. A cél érdekében minden követ megmozgatott, igyekezett az egyéni igényeket is szem előtt tartani a hallgatók és az oktatók esetében egyaránt.

A képzés a jászberényi Munkaügyi Központ szervezésében valósult meg, ők mérték fel az igényeket a regisztrált munkanélküliek körében. A képzésbe felvételi útján kerültek be a jelöltek. Helyi segítő is közreműködött, aki jól ismeri a célcsoportot. Az oktatásszervező a képzésben résztvevők motivációját abban látja, hogy egyrészt pénzt kapnak érte, a minimálbér 70%-át, akik gyereket nevelnek, azok ennél is többet. Másrészt a képzés helyben van, nem kell elutazni sehova. S harmadszor az alapvégzettség megszerzése fontos motiváló tényezőnek látszott.

A tanfolyam sikerét abban látja, hogy az első pillanattól fogva ott volt velük, szinte állandóan. „Tyúkanyóskodott”, segített megoldani a problémáikat, ez nagyon befolyásolta hozzáállásukat. A programban tanító pedagógusoknak volt még nagy szerepük a sikeres képzésben. Nem érezték a hallgatók, hogy lenézik őket. Nagyon sok tanfolyamon kívüli ügyüket is intézni kellett, például időpontot kérni az orvoshoz, kérdőívet kitölteni, kérvényt írni valamilyen hivatalos ügyben. Megszervezni, hogy az is le tudjon vizsgázni, akit időközben anyaotthonba vittek, mert bántalmazta az élettársa, vagy amikor a megyeszékhelyre be kellett vinni a pszichiátriára vagy a bíróságra valakit, mert nem volt pénze buszra. Rengeteget telefonálgatni az érdekükben, hivatalokba, munkaügyi központba, egyéb hivatali helyekre.

A helyi cigány önkormányzat januártól kezdve segítette a munkát, például telefonon el tudta érni a hallgatókat valamilyen módon. Ők ismerik egymást, tudja, ki lakik a szomszédban vagy kinek a rokona, akinek van telefonja. Fontos tanulság, hogy egy ilyen tanfolyam toborzására érdemes meghívni a cigány önkormányzatot, mert ismerik a helyi lakosságot. A tanárokkal maximálisan elégedett. Mindegyikük megtalálta a hangot a hallgatókkal, ismeri ezt a réteget, dolgoztak közöttük több éven át. Tudták hogyan kell kezelni a problémákat, milyen módszer hatékony ebben az oktatási formában.

Tanár

A tanárnő szintén több évtizedes tanári múlttal rendelkezik. Pályafutása során főként halmozottan hátrányos cigány és nem cigány fiatalokat tanított. Ő is végzett romológus, mint kolléganője. Türelmes, és törekszik minél sokszínűbb módszertani megoldásokat alkalmazni, a mindennapi tapasztalatokra építeni magyarázatát. Nehézséget látott munkája során abban, hogy az iskolát elhagyó, a tanulásból több éve kiesett hallgatókat visszavezesse a rendszeres szellemi munkába. Ehhez nagyfokú rugalmasságot és empátiát kellett tanúsítania. A tananyag előrehaladási üteme, a felmerülő ismeretbeli hiányosságok pótlása nagy próbatétel volt tanárnak, diáknak egyaránt. Arra törekedett, hogy a hallgatók folyamatos személyes értékelést, megerősítést kapjanak. (SETÉNYI, 2009) Az egyéni fejlesztésre sok időt kellett szánnia és

változatos munkaformákat alkalmazni. Matematikát, fizikát és földrajzot tanított.

Elmondása szerint a matematika oktatásában a hallgatók többsége szorgalmasan, lelkiismeretesen és felelősségteljesen dolgozott. Sokszor tapasztalta, hogy egymással beszélgetnek. Közelebb érve hozzájuk, kiderült a matematika feladatokról volt szó, vitatkoztak. Egy kedves idős asszony szájából többször elhangzott: „Nem úgy van az!” Olykor még a szünetekben is matekoztak, és ezen a szinten néhányan egészen kiváló módon teljesítettek. Sokan a szorzótábla nélkül nem boldogultak, az volt a fontos, hogy csinálják a feladatokat, amennyire lehet, élvezzék a tudás megszerzését, több és magasabb tudásszinttel fejezzék be a tanfolyamot, mint amivel jöttek.

A feladatok megértése folyamatos kihívás elé állította a felnőtteket. A tananyagot a meglévő ismereteikhez, mindennapi tapasztalatukhoz kellett kötni. Néhányuk gyermeke ugyanazon az iskolafokon tanult, mint anyukája. Ez a helyzet sokat segített a tanulásban, segített a gyermek a szülőnek.

Mivel két tárgyat tanított párhuzamosan, mindig feltette a kérdést reggel kezdéskor, hogy melyik tantárggyal kezdjék a napot. Többnyire a matematikára esett a választás. Aztán nehezebb részhez érve matematikából, fordult a kocka, „*inkább fizikázzunk, az könnyebb és rajzolunk is*”. Végül csak megszerették a fizikát is, sokat rajzoltak, kísérleteztek is, s nevettek az esetlenségünkön, ezért kedveltebb lett.

Szünetekben, amikor elkezdtek beszélgetni, ömlött a szó mindenkiből. Természetesen a családról elsősorban, s az iskolai közösségről. Úgy tűnt mindenki őszintén beszél a sorsáról. Volt olyan, aki sírva fakadt, mert igen hányatott sora volt és van is.

Sok dicsérettel, biztatással elkezdett mindenki önállóan dolgozni. Még a táblához is kijöttek feladatot megoldani. Belejöttek a tanulásba, ügyesek voltak, gondolkodtak, és végül rájöttek a helyes megoldásra matematikából.

Két alkalommal került sor egyéb foglalkozásra. Az egyik a karácsony, a másik a húsvét előtti utolsó tanítási napon. Mindkét alkalomra az ünnephez kapcsolódó kézműves foglalkozást terveztek. Mindkét esetben az volt a tapasztalat, hogy nagyon szívesen kézműveskedtek a hallgatók, a férfiak is. Bár első pillanatban nagy volt az ellenállás. Közben meséltek, beszélgettek családról, ünnepekről. Pontosan annyi karácsonyi motívumos műanyag sablont készítettek, ahányan a csoportban voltak. Húsvétkor többet, mert a gyerekek, az unokának is szerettek volna csinálni. Végül volt, aki egy csokor nyúllal indult haza. Szép színesek, vidámak lettek a nyúlfejek. Az arcot az egyik hallgató rajzolta meg majdnem mindenkinek nagyon ügyesen, különböző arckifejezésekkel, aki egyébként az órákon többnyire nagyszájú, kötözködő, rendbontó volt. Ő ebben volt tehetséges. Aki kevésbé ügyesnek mutatkozott a ragasztásban annak segítettek a többiek, ha kérte.

A diákok

A 40 éves Józsi egy igen öntudatos, komoly ember. Tiszta, rendezett, többnyire borotváltan jön. Reggel pontosan érkezik az iskolába, mert otthon reggelizik. Tudja, mit akar, és véleményét nem rejt véka alá. Tisztelettudó, udvarias, kérdez, ha nem ért valamit. Addig nem hagyja nyugodni a probléma, míg meg nem érti. Segít a fűtésben. Soha nem hiányzik. József büszke cigány származására, „*jól érzem így magam*” vallja, mert mi könnyebben vesszük az életet. Büszke arra, hogy hosszú ideje mindig dolgozik.

Az iskolát 14 évesen hagyta ott, „*mert megnősültem*”. Először egy cigánylányt vett feleségül, tőle hamarosan el is vált. Aztán egy magyar lányt vett el, akivel 21 éve élnek együtt. „*Mindig is a magyar lányokat szerettem, mert ők valahogy mások, nem tudom megfogalmazni, miben*”. Józsi Jászberényben született, de Jászapátin élt mindig. Iskolába szeretett járni, „*csintalanok voltunk, piszkáltuk a lányokat. Néha kaptunk egy fülest, de más nem volt.*”

A matematikát szerette, abból hármast is megtanulta kettesre. A matektanárt szerette, a többit nem, nem érdekelte a tanulás. József, mint mondja „*mindig dolgoztam, hosszú ideig egy helyen. Én úgy vagyok vele, hogy szeretem, ha várnak valahol. Reggel felkelek, megiszom a kávémat és megyek dolgozni.*” Kisállat-feldolgozóban és öntödében dolgozott, ott mondott fel, hogy jöhessen tanulni. Úgy érzi igazságtalanul bántak vele a munkahelyén: ő dolgozott, a társa csak söprögetett, s mégis neki volt több a fizetése. Ebből eleget lett. Az iskolába a bizonyítvány miatt iratkozott be. Ha megvan a „papír”, megy a hűtőgépgyárba dolgozni, ahol már várják.

Csilla, 38 éves, alacsony, kerek arcú, sötét bőrű, hosszú hajú, gömbölyded asszony. Nagyon korán kel reggel, hogy időben beérjen az iskolába, nem helyben lakik. Soha nem hiányzik, pontosan érkezik órára. A reggelijét tanítás előtt eszi meg. Beszédesebb, jóban van mindenkivel. Beteges és gyógyszereket kell szednie. Nagyon igyekvő, szorgalmas, lelkiismeretes. Udvarias, tisztelettudó. Jó kedélyű, nyugodt természetű, de olykor bosszankodik a nevelt gyerekei miatt. Csilla vállalja cigány származását: „*én magyar vagyok, magyar állampolgár és cigány nemzetiségű*”. Sarudon született, első kapcsolatából három saját és egy nevelt gyereke van, de nem velük él. Mostani társának a gyerekeit neveli, Tiszasülyön. 12 évesen hagyta ott az iskolát, mert szeretett mászkálni. „*Mindig mentem székfűt szedni, meg mindenféle virágot szedtem. Ilyen gyógynövényeket. Járnai mindenfelé, csavarogni egész nap.*” Alsó tagozatban jól tanult, négyes-ötös volt mindenből, később már nem. Szerette a testnevelést, az éneket, az olvasást, az írást, a matematikát. Testnevelés tanárát szerette legjobban, neki cigarettát vett a boltban, s titokban mindig kivett magának egy szálát. „*Sose szólt érte pedig szerintem észrevette, hogy hiányzik belőle.*” A gyereknevelés töltötte ki az életét, „*mellette nem volt időm elállni.*” Tudja, hogy a nyolc osztály „*az ma már a minimum. Mindenhol azt kérik.*” Fontos számára, hogy ne legyen csak a házba bezárva: „*Mindennap reggel fel kell kelni, eljövök ide. Itt ugye nem vagyok egyedül, van kivel beszélgetni, tanulunk is.*” Szeretne még tanulni valamit, „*csak ez legyen meg először.*” Aztán gondolkozik rajta „*attól függ milyen tanfolyam lesz még.*” Később dolgozni is szeretne, de amíg a legkisebb gyermek otthonban van, arra kell vigyáznia.

Etelka, 36 éves, átlagos magasságú, melírozott hajú, szép arcú, halvány bőrű asszony. Nagyon nőies jelenség telt alkata ellenére. Gondozott, a körme, sminkje kifogástalan, nem hiálkodó. Mindig szűk, mindent mutató ruházatban jelenik meg. A gyógyszerek mellékhatásaként hízott meg. Nagyon jó kedélyű, nevetős, de szélsőséges hangulatú nő. Ez a betegségből adódik. Kisegítő iskolába járt. Ha nem ért valamit, szól, kérdez a társaitól, a tanártól. Pánikbetegségére gyógyszert kell szednie, amit mindig magával hord. Vállalja a cigányságát, és azt mondja magáról büszkén, hogy „*magyar cigány vagyok.*” Mindig Jászapatiiban élt. 16 évesen maradt ki az iskolából, mert „*Terhes lettem a legnagyobb fiammal.*” Négy gyereket nevelnek a férjével. Ő kisegítő iskolába járt, ahol „*színtiszta cigány volt csak.*” Szerinte a „*szakiskolában meg a gimnáziumban most már ott is egyre több cigány tanul.*” Nem szeretett iskolába járni. „*Tudja, sokat jártam mellé, na, mondjuk meg sokat csavarogtam. Buliztam, fiúztam. Rossz társaságba keveredtem.*” Két tantárgyat szeretett, a „*szorzót és az olvasást.*” A tanárai közül egyet szeretett, egy tanár bácsit. Őt azért, mert „*azt mondta, hogy megérti, ő is volt fiatal.*” A többi tanárral is jó viszonya volt, mert nem bántották, és megértők voltak vele. Másfél hónapot dolgozott betanított munkásként a Jászplasztikban. Aztán beteg lett, és otthon maradt a gyerekekkel. Úgy véli fontos a tanulás, bár nehéznek tartja, ha meglesz a nyolc osztálya, mint mondja „*... a gyerekeknek jobban tudok segíteni. Eddig mindig azt mondtam, engem hagyjanak, én nem tudok válaszolni.*” Álma, hogy szakmát tanul, és dolgozni megy. „*Olyanra gondolok, hogy bejárónő, gyerekekre vigyázni. Nem tudom, hogy hívják. De azt mondják, hogy cigányt oda nem vesznek fel.*”

Piroska, 44 éves, igen öntudatos, mindenhez hozzászóló, mindenben tájékozott asszony. Vékony testalkatú, festett hajú, arany ékszereket viselő. Tiszta, rendezett, ízléssel válogatott a

ruhája. Hangadónak számít a csoportban. Néhányan hozzácsapódnak, ők egymás mellett ülnek, külön csoportot alkotva. Jó képességű, viszonylag könnyen tanul. Sokat és jól használja a korábban tanult ismereteit. Szinte abból él. Ahogy ő fogalmazott, azért jött az iskolába, mert keresi a kihívást, különben nincs szüksége a nyolc osztályra. Beteg, érrendszeri problémája van. Nehezen tud sokáig egyhelyben ülni, mert elzsibbadnak a lábai, kezei. De fegyelmezetten üli végig az órákat, nem áll föl annak ellenére, hogy fel van hatalmazva rá. Nem híve a gyógyszerszedésnek, keres alternatív lehetőségeket. Utánanézt az interneten, érdeklődik hozzáértőktől. A gyerekeire nagyon büszke. Azt vallja, hogy ők a férjével együtt zsidó-cigány származásúak. Cigányok ugyan „*csak mi mások vagyunk. Mi nem olyanok vagyunk, nem tudom megmondani, csak mások.*” De „*ebből soha nem volt bajom. Mindig dolgoztam, rendszeren járunk, tiszták vagyunk, adunk magunkra.*” Jászapáti született s itt élt mindig. Férjnél van, és négy gyereket nevelnek. Iskolába szeretett járni, és azért maradt ki, mert dolgozni akart. Eltartani magát. A történelem tantárgyat szerette, s volt egy tanító, aki nagyon szerette őt. „*Azt mondta, mielőtt meghalt, Piri büszke vagyok rád.*” Mindig volt munkája, a helyi orvosi rendelőben takarít évek óta. Szereti azt a munkát, mert, ahogy ő fogalmaz „*Jöhetek, mehetek egész nap. Emberek között vagyok, szeretnek engem. Már nagyon várom, hogy visszamehessek.*” Nagyon fontosnak tartja, hogy meglegyen a nyolc osztálya, a hét megvan, csak a bizonyítványába nem került bele. „*Majd most meglesz*” – mondja elszántan. Az orvosi rendelőből jött el iskolába, s oda várják vissza, ha levizsgázott. „*Mondtam a doktor úrnak, hogy én be akarom fejezni a nyolc osztályt. Engedjen el. Ezért felmondtam.*” Piroska nem vágyik más munkahelyre. Könnyűnek találja a tananyagot, mert ezt ő már tanulta korábban. Szeretne jogosítványt szerezni, az jelent neki „*igazi kihívást.*”

Ica mama, 52 éves, alacsony, vékony, kerek arcú, sötét bőrű asszony. Sok viszonytagságon ment keresztül élete során. Egyszerűen öltözködik, tiszta a ruházata. Nagyon bántja a családja helyzete, sokat idegeskedik miatta. Lelkiismeretesen, kissé lassan dolgozik. Minden feladatot egyedül próbál megoldani. Segítségét kér, ha szükségét látja. A csoportban tanuló lányával gyakran nem ért egyet annak viselkedése miatt. Később el is ül mellőle. Egyik unokáját ő neveli, mindent megtesz érte. Szakértői bizottsághoz viszi Szolnokra, orvoshoz, ha kell, az iskolába megy érte. Ica mama, nem szégyelli cigány származását, „*minek szígyeljem, látszik rajtam. Ez van. Nem tehetünk ellene semmit. Jó van ez így.*” Jászapáti született, és itt is él a családjával. A hetedik osztályból maradt ki, mert férjhez ment. Büszkén mondja, hogy neki több osztálya van, mint a férjének. Iskolába szeretett járni, mert nem bántották, inkább segítettek neki. „*De én dogozni mentem inkább.*” Iskolába azért jött, „*Hogy ne legyek otthon. Itt legalább nyugodt vagyok, nem idegiskedem. Legalább kikapcsolódom, pihenek.*” Nem volt több közmunka, így munkanélküli lett, mielőtt iskolába került. Állítása szerint nem nehéz az iskola, de bizonytalan magában. Néha „*beugrik valami, amit má tanútam. Valamilyen tanfolyamot míg megcsinánék. De Szolnokra nem megyek, vagy máshová. Nem lehet a kisgyerik miatt. ... Itt, ha lenne valami, arra elmennék*” – vélekedik a kilátásairól.

László, 26 éves, vékonydongájú, alacsony, kerek arcú, sötét bőrű, rövid hajú fiatalember. Mindig borotváltan, frissen tisztálkodva jelenik meg az iskolában. Jól vág az esze. Ad a külsejére, sportos ruházatot visel. Sokszor fehér tréningruhában van, ami patyolattiszta. Nagyon pontosan fizeti a havi költségeket, nehogy hátraléka legyen. Eljár dolgozni hétvégként. Az élettársa a másik csoportba jár tanulni. Segít a csoport összetartásában, és a tanfolyam kezdetekor nagy segítségére volt a szervezőknek újabb tagok toborzásában. Órán dolgozik, amint készen van, felpattan, és mutatja, hogy jól oldotta-e meg a feladatot. Jószinak rendszeresen segít, ő egy kicsit lassabb. Gyülekezetbe jár. Laci inkább tényszerűen állapítja meg, igen cigány, s apja, anyja is az. Nevetve mondja: „*Le se tagadhatnám, ha rámnéz valaki, egyből látja, nem, tanárnő?*” Korábban bűnözői életet élt, börtönben is volt, ahogy az apja is most. Mint mondja: „*Mióta a gyülekezetbe járok, megváltoztam.*” (A Jászapáti Boldog Isten Gyülekezetnek több hallgató is tagja.) 16 éves volt, amikor otthagya az iskolát, hetedik

osztályos. Az okáról azt mondja, „*verekedés, lopás miatt. Tudja, akkor még más voltam.*” Az iskolában jól érezte magát. „*De mindig volt valami balhé.*” A matematikát szerette, s a matematika tanárt, mert az rendes volt. Az élettársával él, akinek két kislánya van, nevelőszülőknél. Saját gyereke nincs. Korábban alkalmi munkákból élt, főként a mezőgazdaságban. „*Sokat jártam dolgozni egy vállalkozóhoz, akinek földje van.*” S hogy miért fontos neki az iskola? „*Egyrészt meglegyen a nyolc osztály. Meg a pénzért is, mit tagadjam. Katika is ide jár, tudja. A társam.*” Laci szeretne kőműves lenni. „*Azt szeretném, az jó.*” Ha más munka nem adódik.

Gizike, 34 éves, alacsony, gömbölyű, halvány bőrű, kicsit szeplős, kerek arcú, hosszú hajú asszony. Csendes, többnyire a barátnőivel van. Rendszeresen elkéredzkedett 11 óra körül, hivatalos dolgára hivatkozva. (Ennek aztán gátat vetettünk, elfogadta.) Nem csinál gondot abból, hogy cigány származású. Ezt vállalja, s úgy véli „*látják is rajtam. Mi magyar cigányok vagyunk. Tudja, mi nem beszélünk cigányul.*” A férje is az, s össze vannak házasodva. 16 évesen maradt ki az iskolából, 7. osztályban. Mint mondja „*kisegítőbe jártam. Férjhez mentem és megszületett a gyerekem.*” Szeretett iskolába járni, jól érezte ott magát. A matematikát, magyart és a földrajzot szerette legjobban. Egy tanár tanított mindent, akit szeretett. Az iskolai pályafutásáról az mondja, az osztályfőnöke akarta, „*hogy szerezzek szakmát. Ne hagyjam abba az iskolát. Kitűnő tanuló voltam.*” A férjével együtt közhasznú munkások voltak, mielőtt iskolába jött. Azért hagyta abba a munkát, hogy iskolába járhasson. Szeretné, ha a nyolc osztálya meglenne, hogy „*tudjak még tovább tanulni.*” S azért is fontos számára az iskola, mert „*kiszakadok a környezetemből, kikapcsolódom.*” A vágya, hogy „*jó lenne konyhai kisegítő, vagy takarító szakmát tanulni. Aztán abban dolgozni.*” Arról nincs elképzelése, hol szeretne dolgozni, „*ahol kapok munkát.*” S ha más lehetőség nem adódik, marad a közhasznú munka, vagy a szociális segély megélhetésnek. Hiszen „*kell a pénz.*”

Aranka, 54 éves, erőteljes testalkatú, rövidhajú asszony. Csendes, jobbára csak a szomszédjával beszélget. Ő jelzi a szüneteket, és hívja be a hallgatókat órára. Kicsit lassú a munkatempója, a reáltárgyak nehézkesek a számára, de rendkívül szorgalmas, és soha nem hiányzik. Reggel mindig pontosan érkeznek. Otthonról hoz uzsonnát, kávét magának. Szünetekben szeret beszélgetni. Ruházata mindig tiszta, rendezett. Rendszeresen gyógyszert szed a magas vérnyomására. Aranka a származásáról így vall: „*Is-is. Magyar állampolgár vagyok és cigány. A férjem is. Nem szégyellem.*” Jászapátin született, a férje és a gyerekei is. Itt éltek mindig. A lakókörnyezetükről azt mondja: „*Uri negyed ugyi, így hívják. Nincsenek cigányok. Hát egy van, nem messze tőlünk. De a szomszédok is mind magyarok. Még soha nem vett el semmink. Egy fűszál sem. A kaput se szoktam bezárni.*” Az iskolát 15 évesen hagyta ott, 6. osztályban. Így nem volt meg róla a bizonyítványa, „*de letettem augusztusba*”, így jöhetett az iskolába. Majd így folytatta: „*A szomszédasszony az iskolába tanító. Ő mondta, hogy segít, elintézi az igazgató úrnál, hogy ne kelljen vizsgáznom. De mondtam, hogy hát én azt nem akarom. Még majd megszólnak érte. Én le akarok vizsgázni. Hát tanultam is egész nyáron, az angolt is letettem ám.*” Meséli büszkeséggel a hangjában. Az iskolából történő kimaradását így meséli: „*Hiányzás miatt. Szegények vótunk, aztán dolgozni kellett. Paradicsomszedés, libatépés. Hát mikor mit kellett.*” Tanárait szerette, nem volt velük semmi gondja. Főleg a matematikát tanító tanár bácsit, és ezt a tárgyat szerette legjobban. Aranka igyekezett mindent elkövetni, hogy munkába állhasson. Próbálta az orvost is meggyőzni arról, hogy képes lesz dolgozni a betegsége ellenére, s végül „*a doktor úr intézte el, hogy kapjak közmunkát, nem maradhatok pénz nélkül. Hát elintézte, hogy a buszváróban takarítsak. Kétszer is meghosszabbították.*” – mondja örömmel. Nagyon szeretné, ha meglenne a nyolc osztálya, s utána mehetne tanfolyamra. Állást is vállalna helyben, de a betegsége miatt nem tudja, hogy mit. Szeret az iskolában lenni: „*nem vagyok egyedül, beszélgetek, meg hát tanulunk.*”

Franciska, 39 éves, átlagos magasságú, hosszú fekete hajú, gömbölyded asszony. Tiszta, rendezett ruhában jár mindig. Halk szavú, a közvetlen szomszédaival beszélget szünetekben. Mindig pontosan érkeznek reggel, és soha nem hiányzik. Szeret tanulni, és nagyon szorgalmas.

Jó eszű, többnyire ő az első, aki elkészül a feladataival. Ha bizonytalan, vagy nem ért valamit, bátran kérdez. Segít a többieknek a feladatok megoldásában. A gyerekeivel elégedett, a legkisebbre nagyon büszke. Franciska nem tagadja cigány származását, de nem is büszke rá. Jászladányban született, onnan került Jászapátiba, amikor férjhez ment. 14 éves volt, amikor kimaradt az iskolából, mert férjhez ment. *„Kijártam a 7. osztályt is, de megbuktam négy tantárgyból. Jártam én rendesen, de nem érdekelt. Nem volt senki, aki figyeljen rám, szerintem.”* Az apja korán reggel dolgozni ment, este jött meg, anyja meghalt. Ő látta el a családot. Már nyolcévesen főzött, takarított, és vitte a kisebb testvérét óvodába, iskolába, majd délután haza. Iskolába szeretett járni, jól tanult. A tanárok szerették, megbízható diák volt, mindent megcsinált, amire kérték. *„A büfében árultuk a tejet, tudja olyan poharasat. Ceruzát, füzetet.”* A tanárait kivétel nélkül szerette, nem volt velük semmi gondja. Baromfifeldolgozóban dolgozott nyolc évig. Szerették, és várják vissza. Ott mondott fel, hogy meglegyen a nyolc osztálya. Azt mondja azért, mert *„szégyellem, hogy nincs meg.”* A gyerekeinek szeretne segíteni a tanulásban. Kell az odafigyelés, és akkor meg lehet tanulni mindent. *„Mindent egyedül tanultam meg. Néha hazavittem a könyvet, mert nem tudtam mindent itt megtanulni.”* Nem mindegyik tantárgyat szereti most sem. A fizikát például, de azt is meg lehet tanulni, mondja. A régi füzeteit elővette, és azokat is használta a tanuláshoz. A vágya, hogy szociális területen szerezzen szakmát, és tiszta, meleg helyen dolgozhasson. Ne kelljen *„cipelni azt a sok ládát, emelgetni.”* Könnyebb munkát szeretne, ahol emberekkel foglalkozhat. *„Helyben vagy a közelben tudnék elhelyezkedni, az jó lenne. Az idősek otthonában, ott jó lenne.”*

Piroska, 49 éves, vékony, átlagos magasságú, csinos asszony. Szép mandulavágású szeme van. Naponta ő nyitja, zárja az épületet. Főleg a barátnőjével beszélget. Csendes, ha mond is véleményt, azt kulturáltan, nem hangoskodva teszi. Csinosan, változatosan öltözködik. Mindig ápolt külsővel jelenik meg. Szorgalmasan tanul, hol több, hol kevesebb sikerrel. Piroska vállalja cigány származását, a férje is az. Úgy vélekedik, hogy a cigányok közül *„aki ki akar emelkedni, az kiemelkedik. De, ha nincs, aki húzza, akkor nem fejlődnek. Úgy kell megválasztani a baráti kört, hogy feljebből. Erre mi nagyon figyelünk, hogy kívül barátokozunk, meg a gyerekek is.”* Szerinte fontos a neveltetés, amit otthon látnak a gyerekek, ahhoz szoknak hozzá, és úgy fognak viselkedni. Jászapátiban született, és itt élt mindig. Négy gyereke van. 14 évesen, 6. osztályból maradt ki. Hetedikben megbukott, és évvesztes is volt. Aztán terhes lett, így nem járt tovább iskolába. Szeretett iskolába járni, mindig számíthattak rá a tanárok. Segítették, ahogy tudták, *„mindig kaptam tőlük ruhát, cipőt, füzetet, ceruzát, ami ugye kellett”.* Az iskolában a matematikát, fizikát szerette azért, mert akik tanították, azokat szerette és viszont. Otthon azonban nem tudott tanulni, *„szegények voltunk, olyanok voltak a körülmények.”* Piroska lánya kereskedő, piacozik. Azért jelentkezett a nyolc osztály elvégzésére, mert *„valami kereskedelmi szakmát akarok tanulni, hogy tudjak menni a lányommal vásárolni.”* Ezt látja megvalósíthatónak, mert sokat betegeskedik, és így nem veszik fel dolgozni sehova. Azért is jár szívesen iskolába, mert élvezzi a társaságot, hogy a többiekkel lehet. S az unokáknak szeretne példát mutatni, hogy *„nem csak mondjuk nekik, hogy tanuljanak. Törekedni kell fölfelé, nem leragadni, tanulni, rendesen viselkedni, megválogatni a barátokat.”*

Richárd, 20 éves, vékony testalkatú, átlagos magasságú, szőke, világos bőrű fiatalember. Szolnokról jár, így hajnalban kel. Nagyhangú, megtalálta a haveri kört a csoportjában. Jó eszű, de nem használja ki ezt a képességét, alulteljesít. Valamilyen ürüggyel igyekszik távol maradni az oktatástól. Szeret horgászni. Nem cigány származású, de vannak a barátai a lakóköznyezetében, akik cigány származásúak. 14 évesen maradt ki az iskolából. Olyan sok hiányzása volt a lógások miatt, hogy osztályozhatatlanná vált. *„Nem érdekelt. Nem igazán szerettem járni”* – mondja erről. A testnevelést és a matematikát szerette, a többi tantárgy nem érdekelte. Viszonyát a tanárokkal úgy jellemzi, hogy *„semmilyen, nem volt kedvenc tanárom.”* Nőtlen, anyjával és húgával él. A húgáról így vélekedik: *„nem jól tanul. A legal-*

jával barátkozik.” A bátyja már külön él tőlük, dolgozik. Egyik munkahelyről csapódott a másikra. Mindig dolgozott valahol, fizikai munkát végzett. Ha nem kértek bizonyítványt, nyolc osztályos végzettséget mondott. Fontosnak tartja, hogy meglegyen a nyolc osztálya, mert „*ez az alap*” és szeretne szakmát szerezni, talán ács végzettséget és jogosítványt is akar. „*Ez a terv. Majd meglátjuk. Meg valami tanfolyam, vagy dolgozni. Ezzel jobban járnék. Mert tudnék pénzt keresni.*” Egy vállalatnál el is tudna helyezkedni, ha meglesz a nyolc osztálya. Ha nem jön össze, alkalmi munkát vállal.

Marika, 56 éves, alacsony, kifejezetten gömbölyű a testalkata, rövid barna haja van. Jó kedélyű, anyáskodó. Ahogy érkeznek a hallgatók a terembe, mindenkihez van egy jó szava. Az első sorban ül, közvetlenül a táblánál, hogy mindent jól halljon, mert a hallása nem tökéletes. Szorgalmas, lelkiismeretesen tanul. Kisegítő iskolába járt. Nagyon segítőkész. Beszédes, de nem pletykás. Magas a vérnyomása, gyógyszert szed. Így vall származásáról: „*Magyarországon születtem, az vagyok, de nem vallom magam cigánynak. Tudja, mi van, nem olyan körökben forog a családom. A férjem ugyanez. De ő nem él, tudja, nyolc éve. Vállalkozó volt, kőműves munkákat, árokásást, kábelfektetést csináltak. Sok munkája volt mindig, jól keresett, mindenünk megvolt.*” Jászapáti születésű, és mindig itt élt. Három felnőtt gyereke van, s mindnek van szakmája, amire nagyon büszke. A hetedik osztályt elkezdte, de nem fejezte be, mert „*akkor már összeálltunk, ahogy az szokás a cigányoknál, tudja. 15 körül lehettem. Elsőbe buktam, egy évet szalajtottam.*” Az iskolában „*jól is, meg nem is*” érezte magát. Lusta volt. A tantárgyak közül szerette a magyart, földrajzot, éneket, rajzot. A tanárait szerette, megértették, „*nagyon jó emberek voltak*”. A napközis tanító bácsit különösen szerette. Amíg a férje élt, nem engedte dolgozni, mert nagyon jól keresett. A gyerekeket nevelte, a háztartást vezette. Miután meghalt, muszáj volt dolgoznia. Volt kisegítő az általános iskolában, és dolgozott a baromfifeldolgozóban is. Fiatal korában is mindig dolgozott, „*Libát tömtem, paradicsomot szedtem, kamilláztam. Mindent, ami volt, tudja, kellett a pénz, otthon nem tudtak adni.*” Azt tartja, hogy kell a nyolc osztályos végzettség, hogy ne legyen buta, és majd el tudjon helyezkedni. Bármit elvállal, amivel pénzt kereshetne. A szakács és fodrász szakma áll hozzá legközelebb. Nem válogatós abban sem, hol tudna dolgozni, „*Apátiba, Berénybe vagy Szolnokra is bejárnék.*”

Rozika, 51 éves, alacsonynak mondható, kissé túlsúlyos. Hosszú, fekete haját leengedve viseli. Mindig erősen ki van festve. Közvetlenül a táblánál ül egy fiatal lánnyal egy padban. Egyszerű gondolkodású, nehezen megy neki a tanulás, de igyekszik. Csendes, nem hangoskodó, közvetlen, tegez mindenkit, a tanárokat is, jó szándékú. Ha valamit nem tud, nem szól. Reggel időben érkeznek. Rozika ezt mondja származásáról: „*Magyar állampolgár vagyok.*” A cigányokról így vélekedik: „*Úgy élnek, mint az őskorban. Elmaradottak. Nem akarnak fejlődni. Nincsen ajtó, szegények, nem akarnak gyarapodni.*” Rozikának a férje is magyar, de ő meghalt már 23 éve. Jászapáti születettek mindketten, és itt éltek. Két felnőtt lánya van. 16 évesen férjhez ment, ezért otthagyta az iskolát. Szeretett oda járni, jól érezte ott magát. Legjobban az olvasás, irodalom, torna, számtan tantárgyakat szerette. Úgy véli, „*fontos, hogy iskolába járjon az ember. El tudja olvasni egy levelet, meg ilyesmi.*” A tanító néni-
ket szerette, akik minden tantárgyat tanítottak az iskolában. Az olvasás volt a kedvence. Korábban Jászdózsán dolgozott, 10 évet a bélüzemben, ami megszűnt. Ezután a Jászplasztikában dolgozott, majd közhasznú munkás lett, onnan került az iskolába. Szeretné, „*hogy legyen meg a nyolc osztályom, hogy tudjak elhelyezkedni. Ha van mód tanulni, akkor tanulni kell, ne legyünk buták. Ki kell emelkedni, nem lehetünk olyan primitívek, mint azok, akik nem akarnak gyarapodni, úgy élnek, mint az őskorban.*” Szeretne dajka lenni, vagy szociális gondozást végezni. Ha lehet, akkor Jászapátiban. „*De Heves, Jászberény még szóba jöhet*”, mondja. Helyben csak közmunka lenne, mint a többinek. „*De utcára nem megyek.*”

Összefoglalás

A megkérdezett hallgatók vállalják cigány származásukat, nem gondolják, hogy szégyellniük kellene. Megfogalmazták azt is, hogy ma már a nyolc osztály a legkevesebb és a szakmai végzettség is fontos a munkába álláshoz. Az iskola elhagyásának fő oka a családalapítás vagy a munkába állás volt. A hallgatók nemek szerinti arányából lehet arra következtetni, hogy főleg a nők hagyták el alapvégzettség nélkül az általános iskolát. A fiatalabb korosztály úgy véli, azért fontos a tanulás, hogy tudjon a gyerekének segíteni. Olyan is akad, akinek tervei megvalósításához szükséges a nyolc osztály megléte.

Iskolába szerettek járni, néhány kivételtől eltekintve. Szinte mindenkinek volt olyan tanára, akihez jobban kötődött, mint a többihez, s az általuk tanított tantárgy a kedvencekhez tartozott. Kiemelkedik a tantárgyak sorából a matematika, mint kedvenc tantárgy. Ennek oka szintén a tanár személyéhez köthető.

Az oktatás megkezdése előtt, többen közhasznú munkások voltak. Mindannyian kevesellik alacsony iskolai végzettségüket, szeretnék szakmát szerezni, amivel biztosabb az elhelyezkedésük, és főként helyben kívánnak dolgozni. A megkérdezettek közül többen főállású munkahelyen dolgoztak évekig. Általában jól érzik magukat az iskolai közösségben, mert kiszakadhatnak a mindennapokból, nincsenek egyedül, s van kivel beszélgetniük.

Az idősebb generációhoz tartozók gyerekei már magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, mint szüleik. A fiatal anyukák is büszkéek gyermekük jó tanulmányi eredményeire és fontosnak tartják, hogy tudjanak segíteni nekik a tanulásban, példát mutassanak.

IRODALOM

FORRAY R. Katalin (2014): Eredmények és problémák a cigány közösség iskolázásában
<http://uccualapitvany.hu/wp-content/uploads/2014/06/Forray-R.-Katalin-Eredm%C3%A9nyek-%C3%A9s-probl%C3%A9m%C3%A1k-a-cig%C3%A1ny-k%C3%B6z%C3%B6ss%C3%A9g-iskol%C3%A1z%C3%A1s%C3%A1ban.pdf>
[2015.06.10.]

Hátrányos helyzetű (roma) munkavállalók, tanulók problémáinak kezelése a szak/felnőtt-képzésben
http://www.kanizsatiszk.hu/docs/RoTaSz_Zarotanutmany.pdf [2015.06.10.]

Jászapáti Önkormányzat gyermekjóléti és gyermekvédelmi feladatai ellátásának 2014. évi értékelése

SETÉNYI János (200): Pedagógusi kompetenciák a felnőtt képzésben
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/pedagogusi-kompetenciak> [2015.06.10.]

VÁMOSI TAMÁS

DUALITÁS KÖZÉPFOKON – PROBLÉMÁK ÉS FEJLESZTÉSI IGÉNYEK

Összefoglaló:

A középfokú szakképzési rendszer hatékonyabbá tételének szempontjából fontos döntésnek bizonyult a duális rendszer bevezetése az immáron 3 évre rövidült szakmunkásképzésben. Ugyanakkor a rendszer rejt magában hibalehetőségeket, amelyek egy részét a 2016-os nyári komplex záróvizsgák minősítései, a vizsgaelnökök beszámolóí, és a munkáltatói visszajelzései ki is mutatnak. A tanulmány bemutatja a Baranya megyei iskolarendszerű komplex vizsgák eredményeit, és ennek értékeléséhez, illetve tágabb összefüggésekbe helyezéséhez felhasználja a vizsgaelnöki beszámolókat, és a gyakorlati képzőhelyet biztosító cégek vezetőivel elvégzett szakmai interjúkat. Az összképből szépen kirajzolódik a munkáltatói érdekrendszer, az általuk elvégzett szakmai képzési munka minősége, és a rendszerben továbbra is tapasztalható hiányosságok.

Kulcsszavak: duális szakképzés, szakmunkásképzés, iskolarendszerű szakképzés

Bevezetés

Lassan közhellyé váló megállapítás, hogy oktatási rendszerünk különböző szegmensei folyamatos átalakuláson mennek keresztül. A cél – mondhatnánk – világos és egyértelmű; finanszírozási hatékonyság növelése mellett jobb indikátorok a megcélzott területeken (korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás, tanulmányi eredmények stb.), és persze a munkaerő-piaci igények fokozottabb kiszolgálása képzett és alkalmazható munkaerővel.

Az oktatási rendszert bonyolult társadalmi, gazdasági és munkaerő-piaci folyamatok alakítják, illetve kellene ezekre választ adni. Az iskolarendszer egészének nem elhanyagolható problematikáját adják a demográfiai folyamatok (csökkenő gyerekszám, változó összetétel, területi szegregáció, migráció) következményeként előálló helyzet, valamint a társadalmi környezetben a (fizikai, kétkézi) szakmák presztízsének leértékelődése, összességében az egyéni döntések alakulása. A kialakult helyzetért nincs egy felelős, megnevezhető végső ok, hanem egy összetett, bonyolult folyamatról és rendszerről van szó, melynek megértése – és reményeink szerint javítása – komplex megközelítést igényel. Ennek a bonyolult rendszernek a működésén szeretne az oktatáspolitikai a megfelelő munkaerő utánpótlás biztosítása érdekében javítani.

Jelen kutatás arra hivatott rávilágítani, hogy a szakképzési rendszer egyik kulcsfontosságú változtatása, a duális képzés (és a hozzá köthető komplex vizsga) újbóli megteremtése sem mentes a problémáktól és feszültségektől. Próbáltunk egy másik nézőpontot keresni, és alapvetően a szakmai záróvizsgán begyűjthető információkból kiindulni (komplex vizsga eredményei, illetve a képző intézmények és vizsgabizottság meglátásai, tapasztalatai). A kutatás egyenes folytatása lehet annak a korábbi kutatásnak, amit 2015 őszétől 2016 tavaszáig folytattunk, és konkrét célja volt a szakképzés különböző szintjein, adott szakmacsoportokban végzett (szakképesítést szerzett) pályakezdőkkel szemben a munkaerőpiac, munka világa részéről megfogalmazódó elvárások vizsgálata. (VÁMOSI, 2017: 195-216)

A szakképzési rendszer fontosabb korrekciói az elmúlt években

Az elmúlt 10 évben számtalan kisebb változtatás mellett 5 nagyobb léptékű, rendszerszintű változás következett be a szakképzésben (OKJ változások sora, a szakképzés rendszerének többszöri átalakítása, fenntartó váltások stb.), ami miatt szinte lehetetlen értékelni az egyes intézkedések hatását a kimenetre. Hozzáértők szerint *minimum 6-10 év szükséges ahhoz, hogy a rendszerben egy-egy ilyen horderejű változtatás eredményét, hatását szignifikánsan mérni lehessen.* (TÓTH, 2016: 8)

A gyerekek fejlesztésébe, a tudásba, a képzésbe, a potenciális munkaerő felkészítésébe tett erőfeszítések *hosszútávra* szóló befektetések, melyek „megtérülését”, hatékonyságát is csak hosszútávon tudjuk értékelni majd. A szakképzési rendszernek és az abban résztvevő érintetteknek elsősorban egyfajta állandóságra, hosszú távú stabilitásra, kiszámíthatóságra, tervezhetőségre volna szüksége. Ehhez nyilvánvalóan kell egy kiértélt, átgondolt koncepció, egy pontos és konzisztens jogszabályi háttér, megfelelő szakmai környezet és erős elhatározás arra, hogy végig vigyük a koncepciót, és nem változtatunk rajta több éven keresztül. Nagyon nagy problémája a rendszernek, hogy nincsenek meg a feltételei annak, hogy az érintettek (cégek, iskolák, szülők, tanulók) az értékek mentén (persze kérdés az is, hogy mi az, ami érték manapság?) hosszabb távra tervezzenek. (LÁSZLÓ, 2015: 10)

Kimondottan hibás döntésnek bizonyult a *tankötelezettségi korhatár csökkentése*, mert így korábban tűnik el a kényszerítő erő, hogy az oktatási rendszerben maradjon az egyén. Egy módszertani kísérlet alapján 2014 februárjában az oktatási rendszerből csak abban az egyetlen tanévben több mint 42 ezer gyerek morzsolódott le. Közülük több mint 25100 diák saját döntése alapján szakította meg tanulmányait, miután betöltötte 16. életévét, és már nem volt tanköteles. Az korábban már kiderült, hogy 2013, azaz a tankötelezettségi korhatár 16 évre szállítása óta, több mint *tízszeresére nőtt a 18 év alattiak lemorzsolódása.*¹⁰⁵

A PISA-felmérés eredményei megmutatták, mennyire nem tudják alkalmazni a tanulók a gyakorlatban a tudásukat, és ez erőteljesen érinti a szakmatanulás folyamatát is. De ez csak az egyik jel a sok közül. Kamarai tapasztalatok már évek óta visszaigazolják a további figyelmeztető (és katasztrofális) tendenciákat (LÁSZLÓ, 2015: 23):

- „gyenge minőségű” tanulók kerülnek a szakképzésbe (jellemzően az általános iskolát végzettek alsó harmada),
- évről évre növekszik az SNI-s, BTM-es gyerekek aránya, akik speciális pedagógiai módszereket, alaposabb felkészítést, fokozott odafigyelést, körültekintést igényelnek,
- a csökkenő gyereklétszámmal egyidejűleg növekszik a szociálisan hátrányos helyzetűek aránya a szakképzésben, amit a gyakorlati oktató gyakran lustaságnak, érdektelenségnek, értetlenségnek, nevetlenségnek, tiszteletlenségnek lát és általában nincsenek meg az eszközei ahhoz, hogy a tanulót „képezhető állapotba” hozza,
- alapkészségek, képességek hiánya,
- alap matematikai, szövegértési-nyelvtani ismeretek hiánya,
- gyenge kommunikációs és kifejező készség.

A motiváció alapvető hiánya a tanuláshoz és a munkához az egyik legnagyobb és legnehezebben kezelhető probléma. Hogyan, miként adjunk motivációt egy mai fiatalnak? Kinek a dolga, feladata a fiatalnak motivációt adni? Nagyon összetett, bonyolult feladvány. Ezen probléma hátterében a komplex társadalmi folyamatok, hátránykezelési problémák, a család szerepének átalakulása, az iskola lehetőségeinek korlátozottsága, az alapszocializáció

¹⁰⁵ „A kormány már maga is bánja a tankötelezettségi korhatár leszállítását?”

http://eduline.hu/kozoktatas/2016/12/23/A_kormany_mar_maga_is_banja_a_tankotelezett_1R1QXR
[2016.12.23.]

elmaradása, a gyakorlati képzőhelyek eszköztelensége, a szakmák, a szakmunka alacsony társadalmi presztízse, erkölcsi és anyagi megbecsülésének hiánya is állhat. (BAKÓ – LAKATOS, 2015: 20)

A duális képzés újbóli megjelenése

Hogy ne legyen teljesen pesszimista a tanulmány hangulata, kiemelnénk három olyan változtatást, amelyek véleményünk szerint növelték a szakképzési rendszer hatékonyságát. Az egyik a hiányszakmák beiskolázási folyamatát elősegítő szakmunkás ösztöndíj volt, amely valóban érezhetően növelte a szakmaválasztási szándékot, főleg a hátrányos helyzetűek célcsoportjában. A másik a szakképző iskolák „kivétele” a KLIK feleslegesen centralizált és mozgásképtelen rendszeréből, és Szakképzési Centrumokként a Nemzetgazdasági Minisztérium alá történő beillesztése volt, amivel bár a kormány beismerte az intézményi struktúra bukását, sajnos csak a szakképzési rendszert menekítette ki onnan. A köznevelés maradt az „átalakított” KLIK, a felsőoktatás pedig a kancellária bilincseiben.

Nem szeretnénk hosszú és unalmas fejtegetésbe kezdeni az EU-s szakmai források esetében, de az mindenképpen kiemelendő, hogy a 2011-ben kiadott bruges-i kommuniké óta – ami alapvetően a koppenhágai folyamatra támaszkodott – pontosan tudjuk Európa-szerte, hogy mit érdemes tenni a szakképzés területén:

- a munkaalapú képzés része kell, hogy legyen minden szakmai alapképzésnek;
- az iskolák és a vállalkozások közötti fokozott együttműködés pl. a képzés relevanciájának és a tanári készségek, tudás felfrissítésének, növelésének a fontossága;
- a szakképzés világának fontos szereplői (iskolák, gazdasági vállalkozások, szociális partnerek, hatóságok, állami foglalkoztatási szolgálat stb.) közötti szorosabb együttműködés erősítése;
- a szakoktatási tantervek szabályozása a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően;
- az ipari tanulók gyakorlati képzésének és motivációjának a növelése.¹⁰⁶

Ide lehetne még citálni a különböző stratégiák célkitűzéseit és prioritásait, de azok elsősorban a helyi, lokális munkaerő-piaci és társadalmi kontextusban lennének csak igazából értelmezhetőek.

Az Európai Unióban három meghatározó szakképzési modell figyelhető meg, földrajzilag eltérő dominanciával: *piaci modell* (angolszász országokban), *tanonc modell* (Németországban és Ausztriában), *iskolai képzés modellje* (skandináv országokban) (SZÉP – VÁMOSI, 2007: 50).

Duális szakképzésről akkor beszélünk, amikor a szakképzési feladatok felelősségén és költségein a kölcsönös érdekek elismerése alapján megosztózik az állam és a gazdasági szereplők. E képzési forma fő jellemzői, hogy a szakképzési intézmények és a vállalatok együttműködve képzik a tanulókat. A szakképzési intézmény végzi az elméleti oktatást és a szakmai alapozást (eredetileg 1-2 hetente), az üzemek (cégek, vállalatok) pedig a gyakorlati részét látják el (eredetileg 3-4 nap hetente). Ezt a tanuló- (munka?) viszonyt tanulószerveződés keretében kell rögzíteni, azonban csak olyan céggel történhet szerződéskötés, amelyet a kamara akkreditál és nyilvántartásában szerepeltet. Ez a folyamat azért szükséges, hogy a fogadó szervezet valóban képes legyen biztosítani minden feltételt a diákok teljes körű gyakorlati képzéséhez.

¹⁰⁶ A koppenhágai folyamat (2011): A szakoktatás és -képzés területén való fokozott európai együttműködés <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018> [2016.12.08.]

A német duális/tanonc képzésben jelen van egy harmadik fél is: az üzemek feletti képzőközpontok. Ezek azt a célt szolgálják, hogy azokat a technológiákat vagy tananyag-elemeket, amelyeket a vállalatok saját kereteiken belül nem tudnak biztosítani, itt meg tudják ismertetni a diákokkal (VÁMOSI, 2015: 146-149). Ez a pillér nálunk még hiányzik, bár a kamara már letette a minisztérium asztalára a javaslatát, pl. a hányattatott sorsú Türr István Képző és Kutatóintézetek funkcióváltását szorgalmazva (ami szintén egy előremutató döntés lenne...).

Magyarország ennek a mintának az alapján, és az Uniós célkitűzések értelmében kezdte meg átalakítani az oktatási rendszerét. A 2011. évi CCIV. törvény a duális jellegű – tanonc modellre épülő – képzési rendszer bevezetéséről rendelkezik.

A törvényi változások szerint továbbra is szakiskolákban és szakközépiskolákban folyik a szakképesítés megszerzésére irányuló, szakmai vizsgára történő felkészítés. Az Országos Képzési Jegyzék tartalmazza az állam által elismert szakképesítéseket, és meghatározza a képzés időtartamát, a szakmai- és vizsgakövetelményt, amelyet a szakképzési kerettanterv alapján dolgoztak ki. A szakképzés megszerzéséhez komplex szakmai vizsgát kell tenni vizsgabizottság előtt. *„A komplex szakmai vizsga a szakmai elméleti és gyakorlati képzés során átadott és megtanult, a szakmai és vizsgakövetelményben előírt szakmai követelményeknek a szakképzési kerettanterv szerinti elsajátítását egységes eljárás keretében méri.”*¹⁰⁷ Az új rendszer bevezetésének következtében már a 9. osztálytól van szakmai képzés, és 12. osztály végén, az érettségizni akaró diákoknak szakmai tárgyat is kell választani. A sikeres érettségivel a kétéves szakmai képzésből egy év teljesül, ezután még egy év szakmai képzés és gyakorlat teljesítése után sikeres OKJ-s vizsgával szakmához jut a tanuló. (BIHALL, 2011: 7)

Miért jó a duális képzés a cégeknek? Mert olyan szakembert nevelhet ki magának, aki

- tényleg rendelkezik a szakmai készségekkel,
- munkahelyen sajátította el a tudását,
- csoportban dolgozott,
- fejlődtek a soft skill-jei, látott már vállalati kultúrát,
- van valós tudás a diplomája mögött,
- akar és tud szakmailag, emberileg fejlődni,
- elsajátította a használt technológiát,
- az átmenet a szakképzési rendszerből a munka világába lényegesen gyorsabb és könnyebb,
- nem vesz „zsákbamacskát” a leendő munkatárssal, mert tanulói évei alatt kellőképpen kiismerhette.

Fontos ezeket a szempontokat kihangsúlyozni, mert a duális képzés a legtöbb munkáltató esetében költséget jelent, vagy mondjuk inkább úgy, hogy befektetést igényel a jövőbeli haszon – képzett és alkalmazható munkatárs – reményében (CSEH et al., 2017: 105).

Kutatási eredmények

A kutatás során áttekintettük a 2016 nyarán lezajlott szakmai záróvizsgák eredményeit Baranya megyében, illetve a kamara által bekért vizsgaelnöki, vizsgáztatói és képző intézmény által összeállított jegyzőkönyveket és írásbeli (anonim) véleményeket. Elsősorban arra koncentráltunk, hogy rávilágítsunk a komplex vizsgák minőségi aspektusára (pl. mi indokolhatta a rossz eredményeket), és milyen jellemzők kísérték a szakképzési folyamatot,

¹⁰⁷ A szakképzési rendszer helyzete. Oktatási Hivatal hivatalos honlapja.
http://www.oktatas.hu/szakkepzes/hazai_rendszer?itemNo=3 [2016.12.07.]

ami hatással volt az eredményekre, felkészültségre, és összességében a rendszer hatékonyságára. Helyhiány miatt nem térünk ki minden szakmacsoportra, inkább csak felvillantunk adatokat és összefüggéseket, ami azért rámutat a duális képzés kiforratlanságára, fejlesztési lehetőségeire. Az átvett szó szerinti idézetek minden esetben a jegyzőkönyvekből származnak.

Az információkat témakörökre osztottuk, a könnyebb áttekinthetőség miatt. A következő témaköröket alakítottuk ki:

- tanulmányi eredmények, tanulói felkészültség,
- vállalati szerepvállalás,
- komplex vizsga kialakítása.

A *tanulói felkészültség* több szakképesítés esetében is katasztrofálisnak nevezhető. Autótechnikus és autóelektronikai műszerész komplex vizsgán 30 tanulóból 12 bukott meg, és további 12 kapott elégséges érdemjegyet. *„A tanulók felkészültsége gyenge, ezt tükrözi az egyes vizsgarészek eredménye is. A pótló vizsgára utasított tanulók száma az előző évekhez képest jelentősen megnövekedett, mely elsősorban az írásbelin elért gyenge eredményeknek köszönhető.”*

Karosszerialakatos szakképesítés írásbeli vizsgája esetében: *„A feladatlap nem volt nehéz, bár néhány kérdés nem az adott szakmára vonatkozott. Alapvető matematikai ismeretek hiánya okozhatta a gyenge eredményeket.”* A tavalyi évben a 27 fő vizsgázóból 23 fő bukott írásbeli vizsgán.

„Meglátásom szerint a jelöltek felkészítése nem volt teljes körűen megoldott. A jelöltek ismerethiányán túl motivátlanságát is megfigyeltem, amely nélkül nehezen lehet a célt, jelen esetben a szakmai vizsgát teljesíteni.”

Komlói szaktanár véleménye: *„A mentalitás, hozzáállás az osztályban nem megfelelő.”*

Az ipari gépészek esetében a summázat pontosan szemlélteti a magyar szakképzési rendszer fő problémáját: *„Jellemző, hogy a manuális tevékenységeket szívesebben, nagyobb intenzitással végzik, és hajlandók tanulni, mint az elméletet. Matematikai készségeik, tudásuk hiányos és annak pótlására irányuló felzárkóztatási kísérleteknek erősen ellenállnak. Életperspektívaként a nehéz fizikai munka csak kevesek számára vonzó, különösen alul motiváltak, mert mindenkor a nyugat-európai bérekhez és életszínvonalhoz igazítják elvárásaikat.”*

„A tanulók elméleti felkészültsége nagyon gyenge volt. A szakszavakkal többen nem voltak tisztában. Alapvető faipari fogalmakat nem ismertek.”

„A gyakorlati vizsgára való eredményesebb felkészülést nagyban segítené, ha a tanulók a vizsga előtti időszakban 1-2 hónapban az iskolai tanműhelyben kaphatnának célirányos gyakorlati felkészítést.”

„Sajnos a pincérek a vizsgára nem voltak felkészítve megfelelően. Sokan még az adott gyakorlati hely étlapját sem ismerték. Tudásuk mind gyakorlati vizsgarésznél, mind ital-és ételismeretnél nagyon hiányos volt.”

„Tragikusan gyenge volt a pincérek idegen nyelvi tudása, pedig enélkül elképzelhetetlen a szakma gyakorlása.”

„A 3 éves szakképzésénél az idei évben vizsgázóknál az elméleti tantárgyak alacsony szintje volt jellemző. Ez magyarázható az alacsony óraszámokkal és a tanulók előzetes tudásszintjével.”

A *vállalati szerepvállalás* esetében a legtöbb visszajelzés a felkészítés hiányosságaira irányult. Autószerelő szakképesítés esetében: *„A gyakorlati felkészültségük hiányosságainak egyik fő oka, hogy a külső gyakorlati képzőhelyek egyes munkafolyamatok oktatását nem biztosítják a tanulók számára. A gyakorlati képzés során elsősorban nem a szakképzési tantervben előírt feladatokat végeztetik a tanulókkal.”* Statisztika: 19 vizsgázóból 7 elégtelen érdemjeggyel zárta a vizsgát, mindegyikük gyakorlati vizsgán bukott.

Hegesztők esetében: „Az érettségivel rendelkező tanulók jobb felkészültséggel rendelkeztek, mint a szakiskolát végző növendékek. A tanulók a gyakorlati képzőhelyeken nem minden esetben tudják elsajátítani a megfelelő gyakorlati szintet. Ennek oka az, hogy a gyakorlati képzőhelyek nem alkalmaznak a képzésben meghatározott technológiai folyamatokat, a másik ok, a tanulók nem hatékony profit termelő képességei miatt alacsonyabb tudást igénylő munkafolyamatokban tartják, a szakmai munkához, az elvárható gyakorlat megszerzéséhez kevesebb alkalommal „jut hozzá”.

„A cégek a vizsga során alkalmazott négy eljárás (gázhegesztős, AFI, AWI, MMA) nem mindegyikét gyakoroltatják, illetve nem tervszerűen teszik. A végeredmény egy betanított munkást eredményez, amely egy adott cég profiljának megfelelő hegesztő tevékenységre teszi alkalmassá a vizsgázót.”

„Gyakorlati felkészülésben nagyon vegyes képet mutattak a tanulók, volt, aki ügyesen, magabiztosan dolgozott és volt, aki alig mert hozzájárulni az anyaghoz. Meghatározó volt, hogy ki milyen gyakorlati képzőhelyről érkezett.”

„A kamaráknak felül kellene vizsgálniuk azt a döntést, miszerint 10. évfolyamtól iskolai tanműhelyben nem képezhetők a tanulók. Vannak olyan tanműhelyek – Bóly, Mohács – ahol olyan gépeket láthatnak, olyan gépeken dolgozhatnak, amivel a gyakorlati helyek többsége nem rendelkezik.”

„A gyakorlati vizsgafeladatok során hihetetlen szakmai hiányosságokat láthattunk. A derékszög, a függőleges, a vakolóhabarcs összetétele ismeretlenek voltak némely vizsgázónak. A szóbeli vizsgán is mély tudatlanságot tapasztaltunk. Az egyik vizsgázó burkolás témakörű szóbeli feleletében arról tájékoztattott, hogy burkolási munkával nem találkozott a 2 év során. A burkolási munka szakaszai ismeretlenek voltak számára (pl. tágulási hézag).”

„A gyakorlati vizsga során a vizsgázók határozottan, megfelelő tempóban dolgoztak, az viszont érzékelhető volt, hogy különböző helyeken voltak gyakorlaton. Elmondásuk szerint is volt, akivel többet, volt, akivel kevesebbet foglalkoztak, kevesebb időt tudtak rájuk szánni.”

„A vizsgázók elbeszélése szerint a munkahely nem vagy elvétve készítette fel őket a vizsgára. Ott csak napi teendőket láttak el”.

Cukrászok esetében: „A vizsgázók felkészültsége változó volt. A munkaszervezési feladatokat nem jó időbeosztással végezték. Jól látszik, hogy melyek azok a munkafázisok, termékek, amelyeket a gyakorlati képzőhelyen napi szinten végeznek, ill. készítenek és melyek azok, amelyeket nem. A vizsgázók elmondása szerint tortával még nem dolgoztak, ezt a díszmunkájuk is tükrözte.”

A komplex vizsga tartalmilag az egész szakképesítésre irányul, szemben a korábbi modulrendszerű felosztással. A struktúra így egyszerűsödött, azonban a vizsgarendszer továbbra is hibákat jelez.

„A komplex vizsgarendszer vizsgarészenkénti 51%-os követelményszintje ennek a szakmának hagyományosan nehéz írásbeli feladatsora mellett nehezen megugorható szint. A gyakorlati vizsga követelményrendszere valójában nem alkalmas igazi, komplex vizsgatevékenység kialakítására, mert a régi modul rendszer moduljainak vizsgatartalma lett felsorolásszerűen átemelve, így a gyakorlatban továbbra is 4-5 alig-alig egymáshoz kapcsolható gyakorlati vizsgarészt kell lebonyolítani.”

CNC gépkezelők esetében: „Az időkeret 90 perc volt. Ezen idő alatt gépi forgácsoló szakmai számításokkal terhelték a vizsgázókat. Gyakorlatilag olyan diákoknak lett megfelelő az írásbelijük, akik előtte gépi forgácsológént Szakma Kiváló Tanulója Versenyen indultak és értek el szép eredményeket (SZKTV I. helyezett gépi forgácsoló 51 pontot ért el CNC gépkezelő írásbeli vizsgán.)”. Ez főleg a végső eredmények tükrében érdekes, hiszen a gyakorlati vizsgarész esetében 4 jeles, 2 jó és 3 közepes, az írásbelin pedig 2 közepes, 2 elégséges és 5 elégtelen érdemjegy született, ami némileg ellentétes képet ad. Nehéz azt

elképzelné, hogy aki gyakorlatban jól bánik a géppel, ne rendelkezne megfelelő kompetenciákkal az írásbeli feladatok esetében.

Gépi forgácsolóknak esetében: „Visszatérő problémának látom, hogy az írásbeli feladat túlzottan elméleti ismereteket mér. A bonyolult megfogalmazások, rosszul látható ábrák még jobban nehezítették a jelöltek munkáját. A vizsgafeladatban megjelent CNC programírás feladatot megjelenésében és súlyában is eltúlzottnak tartom.”

„A szakma követelményrendszere nagyon helyesen ismerte fel az írásbeli szükségtelenségét, így a szakmai vizsga gerincét a valós gyakorlati ismeretek és a gyakorlati munkavégzéshez elengedhetetlen elméleti háttér számonkérése adja. Vizsgaszervezési, vizsgáztatási szempontból a követelményrendszert tekintve a legjobban összerakott gépészeti szakma a hegesztőké.”

„Az írásbeli feladatsort alkalmatlannak találtam a valós tudás mérésére. A pontozás nem volt arányban a feladatok nehézségi szintjével, és a számítási feladatok nem asztalosoknak valók, inkább technikusoknak, akik képletgyűjteményt használhatnak a megoldás során. Helyenként a feladatlírás pongyola, nem egyértelmű, illetve nehezen értelmezhető és nem alkalmazkodik az asztalosok szövegértési képességeihez. A feladatsor nem fedi a Szakmai és Vizsgakövetelményben megfogalmazottakat.”

„Egy szakács elméleti felkészültség és számonkérés nélkül a gyakorlatban sem fog boldogulni. Elhibázott lépés az elméleti vizsga megszüntetése – mert így nem mérhető az élelmi anyagismeret és technológiai ismeret.”

IRODALOM

A koppenhágai folyamat (2011): A szakoktatás és -képzés területén való fokozott európai együttműködés

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Aef0018> [2016.12.08.]

„A kormány már maga is bánja a tankötelezettségi korhatár leszállítását?”

http://eduline.hu/kozoktatás/2016/12/23/A_kormány_már_maga_is_bánja_a_tankötelezett_1R1QXR [2016.12.23.]

A szakképzési rendszer helyzete. Oktatási Hivatal hivatalos honlapja.

http://www.oktatás.hu/szakkepzes/hazai_rendszer?itemNo=3 [2016.12.07.]

BAKÓ Tamás – LAKATOS Judit (2015): A magyarországi munkapiac 2014-ben. In: Fazekas Károly – Varga Júlia (szerk.): Munkaerő-piaci Tükör. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. 17-36.

BIHALL Tamás (2011): A modern három éves szakképzés bevezetése Magyarországon. Szakképzési Szemle, 27, 1. szám. 5-25.

CSEH Judit – EGERVÁRI Dóra – HORVÁTH Judit Bernadett – PANKÁSZ Balázs (2017): A 21. század digitális munkaerőpiaci kihívásai. Tudásmenedzsment, 23, 1. szám. 103-110.

Duális képzéssel a munka világában - a duális szakképzés Magyarországon (2015). Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, Budapest.

http://www.tanuloszerzodes.hu/sites/default/files/files/Let%C3%B6lt%C3%A9sek/Dualis_kepzes_HU.pdf [2016.12.10.]

LÁSZLÓ Gyula (szerk.) (2015): Baranya megye képzési stratégiája. Baranya Megyei Önkormányzat, Pécs.

SZÉP Zsófia – VÁMOSI Tamás (2007): Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK, Pécs.

TÓTH István János (kutatásvez.) (2016): A pályakezdő szakmunkások munkaerő-piaci helyzete - 2016. MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, Budapest.

VÁMOSI Tamás (2015): Tanoncból mesterember. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

VÁMOSI Tamás (2017): A középfokú szakképzésből kikerülő fiatalok potenciális munkáltatóinak szakképzési folyamattal és kimenettel kapcsolatos elvárásai és részvételi jellemzői. Képzés és Gyakorlat, 15, 1-2. szám. 195-216.

MÓDSZERTANI KUTATÁSOK

BARNA VIKTOR

**KUTATÁS KÖZBEN – A KOLLÉGIUMPEDAGÓGIA FEJLESZTÉSÉRE
IRÁNYULÓ KUTATÓTANÁRI PROGRAM ELSŐ SZAKASZÁNAK
TAPASZTALATAI**

Összefoglaló:

A tanulmány a kollégiumpedagógia megújításának egy lehetséges irányára, a téma/jelenség-alapú foglalkozásszervezés gyakorlatban történő megjelenítésére irányuló kutatótanári program előzményeit, ill. az első (bevezető) időszakát meghatározó – a program megvalósítását támogató vagy nehezítő – körülményeket mutatja be. A kutatás következő szakaszaiban meg kívánjuk ismerni azokat a tanulói elvárásokat, amelyek megerősíthetik vagy kiegészíthetik a tanulói kompetenciafejlesztéssel kapcsolatos nevelési törekvéseket. Másrésztől felmérjük a kollégiumi nevelőtanárok meglévő kompetenciáit, hogy azokat összevetve az elvárható kompetenciakészlettel meg tudjuk határozni a hiányzó és/vagy fejlesztésre szoruló kompetenciák körét, majd erre építve ajánlásokat fogalmazunk meg a pedagógusképzés számára.

Kulcsszavak: tanulói elvárások, kompetencia-térkép, módszertani bázis bővítése

Bevezetés

A címben jelzett kutatás¹⁰⁸ elsődleges célja, hogy a kollégiumpedagógia terén is megjelenjenek a NAT 2017-ben kezdődött újragondolásában prioritást élvező elemek, mint a korszerű tanári módszertan, a kooperatív tanulásszervezés és az IKT intenzívebb alkalmazása, vagy a hatékony foglalkozásszervezés.

A kollégiumi nevelés – annak ellenére, hogy a jogi szabályozásban az iskolákkal azonos szintű nevelési-oktatási intézményként definiálják, a kollégiumoknak pedig a NAT-tal egyenrangú *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* (KNOAP) által előírtak szerint kell működniük – még a szakmai közvéleményben is sokszor lenézetten, sztereotípiákkal terhelt jelenik meg. Ennek lehetnek előítéletes motívumai is, amelyek vagy tájékozatlanságból, vagy szándékos torzításokból táplálkoznak.

A kritikák nem ritkán valós hiányosságokon alapulnak, amelyek közül kiemelkedik a kollégiumi nevelőtanárok jelentős körében tapasztalható elavult szakmai tudás és a módszertani egységesség. Miközben a KNOAP elvárásainak megfelelő, korszerű tudás- és módszertani bázisra épülő praxis számos kollégiumban meghonosodott, a kisebb, elsősorban az iskolákhoz csatolt, szakmai önállóságukat is nagyrészt elvesztő kollégiumban nagy a veszélye, hogy ma is több évtizeddel ezelőtti gyakorlatot alkalmaznak.

Ennek azonban csak részben a rossz struktúra az oka (pl. a több iskolát összefogó centrumokhoz kapcsolódó kollégiumok telephelyként kerültek besorolásra, amelyekhez nincs hozzárendelve vezetői státusz, az iskolák „hátsó udvaraként”, szakmai irányítás nélkül sodródhatnak). A nagyobb probléma a kollégiumi nevelőtanárok attitűdjeiben keresendő. Ahol nem jellemző, vagy épp nem markáns vezetői elvárás a szakmai tudásbeli és módszertani megújju-

¹⁰⁸ A 2017 első félévében indult munka a szerző kutatótanári minősítéséhez készült kutatóprogramjának egyik kiemelt területére irányul.

lás-megújítás, ott a kollégista tanulók személyiségének fejlesztése háttérbe szorulhat, és csak a herbarti alapokon nyugvó pedagógiai kultúra érvényesül.¹⁰⁹

A kutatás során fel kívánjuk mérni a kollégiumi nevelőtanárok meglévő kompetenciáit¹¹⁰, hogy az így kialakuló kép alapján meg tudjuk határozni a meglévő kompetenciák fejlesztésének és újak kialakításának irányait.

A kutatótanári program hipotézisei¹¹¹ – és ami mögöttük van

Előfeltevéseink egy része indirekt módon már megjelent a bevezetésben is.

Első hipotézis: A kollégiumi nevelőtanárok jelentős része nem rendelkezik korszerű szakelméleti és módszertani tudással.

Második hipotézis: A kollégiumi nevelőtanárok körében kevesen alkalmazzák a hatékony és eredményes módszertani eljárásokat. Előfeltevéseink másik körét a tanulói elvárások oldaláról fogalmaztuk meg.

Harmadik hipotézis: A kollégisták olyan témák feldolgozását igénylik, amelyek a jelen és/vagy majdani életük során közvetlenül érinthetik őket.

A kollégiumok pedagógiai programjában – amit jó esetben a KNOAP alapján készítenek el – kötelezően meg kell jeleníteni 12 témakört (lásd NAT területek), és a feldolgozás keretei is nagyrészt kötöttek. Azt feltételezzük, hogy e kissé merev keretrendszerbe is be lehet építeni a tanulók által kért, javasolt témákat. Kutatásunk során meg kívánjuk ismerni mindazokat a problémaköröket, amelyekben a tanulói érdekltség és érdeklődés tetten érhető.

Negyedik hipotézis: Megfelelő foglalkozásszervezéssel, korszerű módszerek és munkaformák alkalmazásával kiváltható a tanulói aktivitás. A kollégisták az iskolai leterheltségük okán nem szívesen vesznek részt olyan foglalkozásokon, amelyek frontális „osztálymunkában” realizálódnak. Szükséges rossznak tételezik, még akkor is, ha elvileg számukra fontos témákról van szó. Ha viszont élményszerű, az értelmes tanulói részvételt generáló módszereket, munkaformákat alkalmazunk (pl. projektek, kooperáció), akkor az aktivitásuk is elvárható szintű lesz.

A kutatás (kutatótanári program) előzményei

A kollégiumpedagógia általában is a nevelésügy kevésbé kutatott területei közé tartozik. Ezt igazolja az a körülmény is, hogy kollégiumi nevelésre fókuszáló elméleti publikációk száma igen alacsony, és a szerzők is egy szűkebb szakmai körből kerültek ki. Döntően olyan időszakba gyarapodtak a szakmai írások, amikor a szabályozás változásaira kellett reagálni, mint pl. a NAT megjelenése és hatása, a KNOAP kiadása majd módosításai és annak következményei. (VOPALECZKY, 1998; BARNA, 2010) Ezek is többnyire olyan speciális programokhoz (pl. AJTP) kapcsolódnak, amelyek az intézmények szűk körére terjednek ki, és az ottani gyakorlat mérésére irányulnak.

Jobb a helyzet az ún. jó gyakorlatok terjesztése terén. A havonta megjelenő *Kollégium* című szakmai folyóirat közel két évtizedes fennállása alatt számos helyi tapasztalatot tett közzé.

¹⁰⁹ A szerző megállapításai a korábbi kollégiumi szakértői látogatásokon szerzett tapasztalatokra épülnek.

¹¹⁰ A kollégiumi nevelőtanárok kompetenciáinak felmérését egy saját szerkesztésű online kérdőívvel végeztem.

¹¹¹ A hipotézisek igazolására vagy cáfolatára csak a kutatás későbbi fázisában lesz lehetőség, amikor is a kollégisták körében több fókuszcsoporthoz interjú keretében, ill. a kollégiumi nevelőtanárok által kitöltött online kérdőíven szerzett információkat fogjuk elemezni.

Az átfogó szakmai konferenciákon csak elvétve voltak/vannak kollégiumpedagógiai ihletésű előadások. Szűkebb szakmai szervezeti körökben viszont előkerültek kollégiumi témák is.¹¹²

Szintén pozitív előzménynek tekinthetjük a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség és az NPK Kollégiumi Tagozat által szervezett konferenciákat, szakmai napokat. Ezen leginkább az aktuális szakmapolitikai kérdések voltak napirenden, de a leghasznosabbnak az egymástól való tanulás bizonyult. Sajnos a körülmények kedvezőtlen alakulása (pl. a finanszírozás erőteljes visszaesése) a rendezvények számának radikális csökkenését okozta, és egyre szűkült az ott megjelent tapasztalatok disszeminációjának lehetősége is.

Szintén előzmények körében említhetjük a szervezett tudásszerzés fórumait. Hazánkban mindössze két felsőoktatási intézmény (EKE, SZTE) hirdet második tanári szaknak felvehető MA képzést Kollégiumi nevelőtanár szakon, de a „kereslet” is elenyésző. Korábban volt, de ma már nem fellelhető a továbbképzési kínálatokban akkreditált, kifejezetten kollégiumpedagógusoknak szóló kurzus, viszont léteznek olyan továbbképzések (pl. tehetségsegítés), amelyekben a kollégiumi tanárok is a célközönség közt szerepelnek.

Részben ezeknek – a zömmel negatív előjelű – előzményeknek a hatására az elmúlt időszakban kedvező fejlemények is tapasztalhatók. Sikerült elérni, hogy a PTE-KE konzorcium irányításával megvalósuló TÁMOP 4.1.2. B-13/1-2013-0014 Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban című pályázat keretében kollégiumi fejlesztőcsoport is alakuljon (K3 munkacsoport kollégiumi mikrocsoportja). A kollégiumi vezetők-ből és nevelőtanárokból álló team kidolgozta a részvevő egyetemek partnerkollégiumaira vonatkozó kritériumrendszert, továbbá a kollégiumi nevelés részéről megjelenő elvárásokat a tanárképzés fejlesztőinek. Ugyancsak pozitív előzményeként tekinthetjük azokat a nevelésügyi konferenciákat, amelyeken a kollégiumi aspektusból fontos, több esetben a kutatótanári programhoz is szorosan kapcsolódó témák is bekerültek/bekerülnek a tematikába.¹¹³ A kutatótanári program közvetlen előzményeinek tekinthetjük, hogy a jelen tanulmány szerzőjének – részben az említett konferenciákhoz kapcsolódó – több publikációja is megjelent (lásd az irodalomjegyzékben).

A kutatótanári program első szakaszának tapasztalatai

A program első szakaszának megközelítőleg felénél még viszonylag kevés olyan tapasztalat keletkezett, amiből messzemenő következtetéseket lehet levonni. Az első két váratlan helyzetből adódik.

A program előkészítése során a kutatás bázisintézménye, és az arra épülő innováció tervepe a Pécsi Hajnóczy József Kollégium volt, ami akkor két intézményi egységből állt (székhely és tagintézmény). A fenntartó döntése alapján 2017. szeptember 1-től a tagintézmény önállóvá vált, így az innováció keretei is beszűkültek egy kisebb létszámú kollégiumra (190 tanuló, 16 pedagógus).

Ezzel közel egy időben a kutatás egyik „szerződött” együttműködő partnerének (Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség) működésében komoly nehézségek (finanszírozás) álltak elő, így az együttműködésben vállalt szerepet csak nagy nehézségek árán tudja betölteni.

Ezek a fejlemények megerősítették a kutatás elején csak vélelmezett feltevést, hogy az ötéves program során több fontos paraméter – leginkább kedvezőtlenül – megváltozhat, és ahhoz szükségszerűen alkalmazkodni kell. Fel kell készülni arra, hogy a nevelésügyben lassan

¹¹² Leginkább az egyházak által fenntartott pedagógiai intézetekben szerveznek alkalmanként ilyen tematikus konferenciákat.

¹¹³ A jelentősebbek: Megújuló pedagógusszerepek és képzés a Kárpát-medencében – Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia 2011. MTA PAB; Horizontok és dialógusok konferenciák a PTE szervezésében (2015, 2016, 2017); XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia 2016.; FEU 2017 Konferencia

megszokottá vált turbulencia (pl. a NAT jelenlegi felülvizsgálata és annak hatása) időnként komolyan befolyásolhatja a kutatás és a kapcsolódó innováció kimenetelét.

Szerencsére a „véletlenségi faktornak” vannak pozitív megnyilvánulásai. Időközben meghirdettek egy pályázatot¹¹⁴, amelyben olyan kötelező elemek szerepelnek (pl. projektek), amikhez modern módszertani arzenálnak kell társulnia. A pályázati program megvalósítása során a bekapcsolódó kollégiumi nevelőtanárok kompetenciáinak alakulását, fejlődését is figyelemmel lehet kísérni.

A kutatóprogram egy másik aspektusában, a kompetenciák gyakorlatban történő megjelenésében a kezdetektől érzékelhető egy kettősség. A már bekapcsolódott kollégiumpedagógusok a magas szintű elméleti tudásuk és a praxisukban már szervesült korszerű módszertan ellenére bizonytalanok abban, hogy kellően felkészültek-e a tanulói igények szerint kialakítandó foglalkozások megtervezésére és megvalósítására. Ez előrevetíti annak szükségességét, hogy a kutatóprogram során folyamatos támogatást kell biztosítani a programhoz csatlakozó nevelőtanárok számára. Itt felerősödhet a program másik együttműködő partnerének, a PTE Tanárképző Központnak a szerepe. Egyfelől a szükséges támogatást az intézmény szakemberei is nyújthatják. Másfelől közvetlen muníciót kaphatnak a saját fejlesztéseikhez (pl. a pedagógusjelöltek téma/jelenség alapú tanulásszervezési kompetenciáinak megalapozása).

Végül a kedvező tapasztalatok közé sorolhatjuk azt a fogadtatást, ami a program tudásmegosztó komponense során volt érzékelhető. A kutatótanári programhoz kapcsolódó témák exponálása a különböző konferenciákon, szakmai rendezvényeken a „rácsozáson” túl komoly érdeklődést is generált. Ezt bizonyítják az ott elhangzó kérdések és reflexiók. Sikerült igazolni azokat az állításokat, miszerint a kollégiumi nevelésben az „iskolai” pedagóguskompetenciák megléte mellett speciális kompetenciakészletre is szükség van, és hogy azoknak a sajátos nevelési helyzeteknek a kezeléséhez, amelyek kollégiumi közegben kerülhetnek csak elő, nem elégséges az általános tanári „tudás” megléte.

A folytatás...

A kezdő szakasz második felében ki kell dolgozni azokat a mérőeszközöket, amelyek a kollégiumi nevelőtanárok kompetenciáinak felmérését szolgálják. Egyrészt össze kell állítani a közvetlenül a tanárok körében használatos kérdőíveket, ill. ki kell azokat próbálni, és szükségszerűen át is kell dolgozni azokat. A kérdőívezés révén közvetlen információkat nyerhetünk a pedagógusok önmagukról alkotott képéről. Ugyanígy kell eljárni a vezetőkkel végzendő interjúk esetében is. Ezek egyrészt további információkkal szolgálhatnak, másrészt kontrollként működhetnek a kollégiumi nevelőtanárok „önbevallásához”. Szintén kérdőíves technika alkalmazásával kezdjük a tanulói témaigények felmérését is, majd fókuszcsoportos interjúkon pontosítjuk az egyes felvetések mögötti indítékokat, szándékokat, félelmeket. De ez már átnyúlik a kutatóprogram második szakaszába.

¹¹⁴ Az Európai Parlament Nagykövetség Iskolája cím megszerzésére a kutatótanári program megvalósítója a kutatás bázisintézményének vezetőjeként adott be pályázatot.

IRODALOM

59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

BARNA Viktor (2010): A kollégiumok szerepe a változó hazai nevelés-, oktatásügyben. Új Katedra, 12. szám. 17-22.

BARNA Viktor (2014): Szándékok és lehetőségek – avagy a kollégiumi szakma szerepvállalása a pedagógusképzés megújítására létrehozott projektben. Kollégium, 11. szám. (Külön-szám). 2-7.

BARNA Viktor (2015a): Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep. Új pedagógiai Szemle, 1-2. szám. 73-82.

BARNA Viktor (2015b): Kollégiumpedagógiai szempontok a pedagógusképzésben és továbbképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok II. Autónomia és Felelősség Tanulmánykötetek, PTE BTK NTI, Pécs. 141-148.

BARNA Viktor (2016): A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában.

https://www.academia.edu/30213628/BARNA_VIKTOR_2016_A_FINN_MODELL_ALKALMAZAS_A_KOLLGIUMPEDAGOGIABAN

[2017.12.20.]

BARNA Viktor – DANCSHÁZY-NAGY Ágnes (2017): A kollégiumpedagógus kompetenciái – A kollégiumi nevelőtanárok kompetencia-térképe In: Mrázik Julianna (szerk.): A tanulás új útjai. HERA Évkönyvek 2016. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 47-63.

CSÉPE Valéria (2017): Versenyképesség, értékteremtés, méltányosság In: A nemzeti köznevelés tartalmi szabályozásának koncepciójáról és az azzal összefüggő egyes stratégiai kérdésekről szóló dokumentum. 22.

http://pdsz.hu/container/files/attachments/37054/nat_koncepcio_tarsad.-egyezettet.docx_4_.pdf

[2017.12.29.]

VASS Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése.

<http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> [2016.08.14.]

VOPALECZKY György (1998): A kollégiumok új pedagógiai programjai és a NAT. Új Pedagógiai Szemle, 48, 9. szám. 99-106.

CSELŐK DOROTTYA

A HATÉKONYSÁGVIZSGÁLAT DILEMMÁI EGY JÁTÉKALAPÚ MATEMATIKAI FEJLESZTŐESZKÖZ KAPCSÁN

Összefoglaló:

Az MTTTM kutatócsoport tagjaiként egy konkrét, kipróbált, játékalapú eszközkészletet vizsgálunk. Kutatásunkban az eszközcsomag hatékonyságát tanulmányozzuk az iskolai tanórák keretein belül. Hipotézisünk az volt, hogy a játékalapú tanulásszervezési módok nagyobb tanulási interakciószámot eredményeznek, vagyis hatékonyabban bírják rá a tanulókat matematikai műveletek megértésére és gyakorlására. Ezért résztvevői megfigyeléssel a tanulás érdekében végzett társas és feladati-műveleti interakciókat számoltuk, hagyományos tanórán részt vevő, valamint az eszközkészlettel játszó tanulók körében. Az eddigi kutatás közbeni eredmények azt mutatják, hogy a játékalapú tanulásszervezés nem időt vesz el a tanulástól, hanem kifejezetten hatékonyabban használja fel a tanulásra szánt órai időkereteket.

Kulcsszavak: játékalapú matematikatanulás, interakciószám mérés, hatékonyságelemzés

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetemen a Tanárjelöltek Szakkollégiumában működő kutatócsoport tagjaként a matematika és természettudományok tanításának-tanulásának megújulási lehetőségeit kutatjuk.¹¹⁵ A Matematika és Természettudományos Tárgyak Tanulásának Megújításáért (MTTTM) kutatócsoport keretében egy konkrét, kipróbált, játékalapú eszközkészletet vizsgálunk. A *Lapot Kérünk!* (AUTH, 2012) a matematika tanítását-tanulását segítő, kooperatív struktúrákra épülő fejlesztő eszköz, mely segít a tanulóknak játékos formában elsajátítani a matematikai gondolkodás alapjait, és az alapvető matematikai műveleteket alkalmazni, begyakorolni. A kutatás egy longitudinális vizsgálat, amely alapvetően három területre terjed ki. Vizsgálja a játékkészlet viszonyát a jelenleg hatályos Nemzeti alaptantervhez és matematika kerettantervhez, kutatja a játékalapú tanulásszervezés hatékonyságát más tanulásszervezési módokhoz képest, valamint kiterjed a későbbiekben a tanulók eredményeinek a vizsgálatára is. Jelen tanulmányban a kutatás második szakaszához kapcsolódó, a kutatási módszertant tesztelő saját kutatásról számolok be.

A kutatás első szakasza

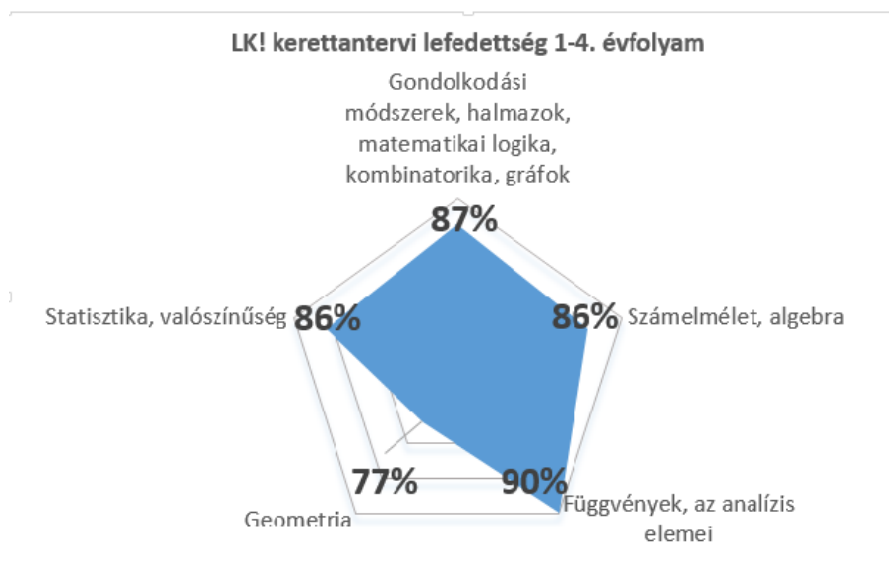
A kutatás első szakaszában, egy korábbi részkutatásban (DROBINA et al., 2016), abból a szempontból vizsgáltuk ezt a játékalapú fejlesztő eszközt, hogy milyen mértékben tematizálja, mozgósítja azokat a kompetencia-elemeket, tudományterületi elemeket, amelyeket a jelenleg hatályos magyarországi Nemzeti alaptanterv,¹¹⁶ illetve az azt kibontó, előíró módon

¹¹⁵ A kutatócsoport vezetője Dr. Arató Ferenc, Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet. A kutatás egy átfogó, longitudinális kutatás, amelynek egyes részterületeibe bekapcsolódnak a fiatal kutatók.

¹¹⁶ Nemzeti alaptanterv

továbbszabályozó matematikai Kerettanterv¹¹⁷ előír a matematikai kompetenciák területén 1-4. osztályig. A teljes játék vizsgálata során egy feltáró jellegű kutatást (Drobina Ákos) és annak kontrollvizsgálatát (Cselők Dorottya) végeztük el. Az eredményeket százalékos arányban adtuk meg. 100%-nak tekintettük a Kerettanterv által előírt kimenetei követelményeket. A kapott eredményeket a kutatói hermeneutikát követve egy kutatói műhelybeszélgetésen vetettük össze és így jutottunk a végső konklúzióra. Kutatásunk eredményeit az 1. ábra összesíti.

1. ábra: Kerettantervi követelmények lefedettsége a Lapot kérünk! eszközkészletben



(Forrás: DROBINA, 2015: 57-60)

Az eddigi kutatás során kiderült, hogy a Lapot Kérünk! iskolai készlet 85%-ban fedi le a magyar kerettantervet. Az 1. ábrán láthatjuk, hogy a jelenlegi NAT, illetve a kerettanterv 5 tematikai egységei¹¹⁸ közül 4 közel 86-90%-ig lefedi a követelményi rendszert. A geometria 77%-os lefedettséget mutatott. Az első tanulság tehát az volt, hogy a játékalapú megközelítés segítségével is lehet olyan tanulási segédeszközöket készíteni, amelyek éppúgy lefedik a kerettantervi követelményeket, mint a tankönyvek és munkafüzetek.

A kutatás második szakasza és hipotézise

A kutatás következő területe a hatékonyságvizsgálat. A jelenlegi NAT kimeneti követelményei igen magas arányban kalkulációs kompetencia-kimeneteket várnak el a tanulóktól, vagyis hatékony és eredményes számolási/kalkulációs kompetenciát elsősorban. Ezt alátámasztja a kerettanterv által előírt órakeretek aránya. Ezeket az óraszámokat a 2. ábra mutatja.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf

[2016.02.13.]

¹¹⁷ Magyar kerettanterv 51/2012. (XII.21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete 1.2 Matematika

¹¹⁸ 1: Gondolkodási módszerek, halmazok, matematikai logika, kombinatorika, gráfok

2: Algebra, számelmélet

3: Függvények, analízis elemei

4: Geometria

5: Statisztika, valószínűség

2. ábra: Magyar matematikai Kerettanterv által előírt órakeretek

	Gondolkodási módszerek	Algebra, szám-elmélet	Függvények, analízis elemei	Geometria	Statisztika, valószínűség	Össz. óra-szám
1-2. évf.	folyamatosan fejlesztendő	147	32	46	10	235
2-4. évf.	5 óra + folyamatosan	141	32	47	10	235
1-4. évf.	5 óra + folyamatosan	288	64	93	20	470
%-os arány	1%	61%	14%	20%	4%	100%

Fontos kiemelni, hogy az órák 61%-a az algebra területéhez kapcsolódik, ezzel szemben a geometria 20%-a az előírt órák számának. Ez azt jelenti, hogy a hangsúlyosabb tananyagot a játék valóban magas százalékos arányban fedi le. Vizsgálatunknak éppen ezért erre a területre vonatkozóan szükséges bemutatnia a játékkészlet által szervezett tanulási mód hatékonyságát. A kutatásnak ebben a szakaszában a készlet használatát hatékonysági szempontból vizsgálhatjuk, vagyis abból a szempontból, hogy a játékalapú tanulószervezés vajon mennyire hatékony, illetve hatékonyabb-e mint a nem játékalapú tanulószervezés. Az eredményességi vizsgálatoknak még nincs itt az ideje, hiszen a vizsgált időszakban az kutatásba bevont intézmények még csak a játék bevezetési időszakában jártak. Kimutatható eredményességi mutatókhoz már féléves, illetve tanéves összehasonlító adatok szükségesek. Következő lépésben, jelenlegi kutatásunkban tehát az eszközcsomag hatékonyságát vizsgáljuk az iskolai tanórák keretein belül.

A játéktapasztalatokra, korábbi pilottapasztalatokra építve hipotézisünk az volt, hogy *a játékalapú tanulószervezési módok nagyobb tanulási interakciószámot eredményeznek*, vagyis hatékonyabban bírják rá a tanulókat matematikai témájú interakciókra, műveletek megértésére, kivitelezésére és gyakorlására. Röviden, feltevésünk szerint hatékonyabb a játékalapú megközelítés, mert adott időegység alatt több matematikai témájú interakció zajlik, több művelet oldható meg a játékalapú tanulószervezési eljárások segítségével.

A kutatással kutatócsoportunk célja, hogy a tanárjelöltek, valamint a pályán lévő tanárok számára is rávilágítsunk, a játékalapú tanulószervezés nem időt vesz el a tanulástól, hanem kifejezetten hatékonyabban használja fel a tanulásra szánt órai időkereteket. Ha a hipotézisünk igazolást nyer, akkor eredményeinket arra kívánjuk majd felhasználni, hogy segítségükkel növeljük a hazai pedagógusok körében a játékalapú tanulás elfogadottságát. Hiszen ha bizonyítható annak hatékonysága és NAT-kompatibilis alkalmazhatósága, akkor ezzel talán utat lehet nyitni a játékalapú megközelítési módoknak a magyar köznevelésben-közoktatásban. Jelen tanulmányomban a kutatócsoport tagjaként lehetőséget kaptam arra, hogy elsőként számoljak be a kutatás második szakaszával kapcsolatos első visszajelzésekről, eredményekről, módszertani megfontolásokról.

A kutatás módszertana

A kutatás a hatékonyság vizsgálathoz a *résztevői megfigyelés* módszerét alkalmazza, vagyis olyan kvalitatív módszert, amelynek segítségével személyes viselkedések, tanulási tevékenységek megragadhatók a tudományos elemzés számára. A kutatócsoport arra is

törekedett, hogy a megfigyeléseket könnyen elemezhető, számszerű adatokká lehessen alakítani.

A vizsgált játékkészlet alapvetően kooperatív tanulásszervezési alapelvek mentén szervezi a gyakorlati lépéseket (ARATÓ, 2012b), ezek között az egyik kifejezetten az interakciók párhuzamos biztosításáról szól. (ARATÓ, 2011, 2012a) Kézenfekvőnek látszott, hogy érdemes lenne megszámolni a játék során megfigyelt, megvalósuló matematika tárgyú személyes interakciókat. Hiszen a tanulási interakciószám alapvetően befolyásolja a tanulási folyamat eredményességét. (JOHNSON – JOHNSON, 2009; KAGAN – KAGAN, 2009) Vagyis, ha a játékok magasabb interakciószámot biztosítanak egy hagyományos óraszervezéshez képest a matematikai tárgyú beszélgetések számára, akkor hatékonyabb, és várhatóan eredményesebb tanulásszervezésről beszélhetünk. Az iskola kezdő szakaszának egyébként is alapvető funkciója a verbális (szóbeli, írásbeli) kifejezőkészség fejlesztése, az úgynevezett kultúrtechnikák elsajátíttatása, a sikeres kommunikáció gyakorlása különböző interakciókban. (BÁBOSIK, 2004) Ebből a szempontból is érdekes tehát, hogy milyen mértékben biztosít nagyobb személyes interakciós lehetőséget egy játékalapú tanulásszervezési eljárás.

A személyes interakciók számlálásán túl a műveleti interakciók számlálása is a megfigyelés feladata. A játékkészlet manipulatív jellege (kártya és táblajátékokra épül) lehetővé teszi, hogy a kártyalapokkal történő manipulatív tevékenységekből, a tevékenység során végrehajtott műveletek végrehajtására lehessen következtetni, akár rutinszerű, akár kezdeti művelet végrehajtási szinteket jeleznek is a mozdulatok, tekintetek. A műveleti interakciók száma jól követhető az órai megfigyelés során a könyvekben és munkafüzetekben tevékenykedő gyerekek esetében. Ahhoz, hogy a játékok során is olvasni lehessen a mozdulatok mögött, a megfigyelőknek egész napos képzéseken el kellett sajátítaniuk a játékok használatát, s maguknak is levezényelniük több játékalkalmat. Ez a felkészülés azt a célt szolgálta, hogy a megfigyelés során a gyerekek tevékenységeit egy saját játéktapasztalatra épülő kutatói empátia segítségével tudják értékelni a megfigyelők.

A hatékonyság résztvevői megfigyeléssel biztosított, interakció-számlálással végzett vizsgálata tehát két területre vonatkozik. Egyrészt számláljuk a műveleti interakciókat (írásbeli, szóbeli, játékbeli), valamint a személyes tárgyyszerű interakciókat (ellenőrzés, kérdésfelvetés, tanácsadás, non-verbális segítségnyújtás stb.), továbbá a nem tárgyyszerű, további társas interakciókat is.

Az így kapott számszerű adatokat *kvantitatív módszerrel* vizsgáljuk. A kutatás mérési módszere így az arányskála mérés, amely a legszigorúbb mérési szint: „*a sorrendiség és az adatok azonos távolsága mellett a különbségük aránya is mérhetővé válik.*” (BONCZ, 2015: 23) Kutatási vizsgálatunk kontextusában, ha az egyik típusú tanóra során a kiválasztott tanuló ötven műveletet hajtott végre, a másik óra során pedig huszonötöt, akkor pontosan tudjuk, hogy az első esetben kétszer annyit végzett, mint a másik esetben.

A kutatás célcsoportja

A kutatás terepeként különböző településeken megtalálható általános iskolákat választottunk, párhuzamos, egy évfolyamon lévő osztályokat. Olyan iskolákat, amelyek egyébként is „jó matekos” intézménynek számítanak, egyrészt önképük, versenyeken elért eredményeik, másrésztől környezetük (pl. fenntartó, véletlenszerűen megkérdezett szülők, más intézményben tanító kollégák) szerint is. A módszertani felkészülés során az osztályokban olyan tanulókat figyelünk meg, akik a tanárok szerint a nem túl aktív kategóriába esnek, valamint matematikából a legalacsonyabb teljesítményt nyújtják éppen. A célunk ezzel az, hogy alapvetően a tanári megítélés kategóriáját használjuk a megfigyelés alanyának kiválasztásához, eltekintve attól, hogy ez mennyire esik távol az esetlegesen független eszközökkel mért

képességeitől az adott tanulónak. Alapvetően azért volt fontos ez a kiválasztási szempont, hogy a játékkaktivitást a tanári benyomás függvényében is lehessen vizsgálni.

Előzetes feltáró jellegű kutatás – próbamegfigyelés

A kutatócsoport tagjaként feladatomban az volt, hogy a kutatásunkban eltervezett megfigyelések próbáját elvégezzem, s tapasztalataimmal segítsem a további megfigyelések kivitelezését. Ennek érdekében próbamegfigyeléseket hajtottam végre egy budapesti általános iskolában. A célom az volt, hogy kiderítsem az előzetesen felmerülő kérdéseimre a választ az éles kutatás pontos és szervezett lebonyolítása érdekében. Az alábbi kérdésekre kerestem a válaszokat:

1. Hány megfigyelőre lesz szükség egy óra vizsgálatához?
2. Egy megfigyelő hány területre tud koncentrálni egyszerre?
3. Egy megfigyelő mennyi adatot tud rögzíteni?
4. Lehetséges egyszerre több tanuló interakcióját és műveletvégzését számolni?
5. Mi számít személyes interakciónak a megfigyelés során?
6. Mi számít műveleti interakciónak, műveletvégzésnek a megfigyelés során?
7. A tanulók vélt képessége miként befolyásolja az eredményt?

A próbamegfigyelés során két első évfolyamos és két negyedik évfolyamos osztály óráira látogattam el, melyek közül egy-egy játékalapú és egy-egy hagyományos óra volt. A próbamegfigyelés sikeresnek bizonyult, hiszen minden kérdésemre választ kaptam, így az éles kutatás várhatóan hatékonyabban kivitelezhető lesz.

A próbamegfigyelés tanulságai

Az alábbiakban sorra veszem a kutatási kérdéseimet, és a próbamegfigyelés tapasztalatai alapján összegzem a lehetséges válaszokat.

1. *Hány megfigyelőre lesz szükség egy óra vizsgálatához?*

Egyértelművé vált, hogy legalább két megfigyelőnek kell jelen lenni egy óra látogatása során. A legjobb eset az lenne, ha négy kutató is jelen lenne a megfigyelés során, hiszen a pontos eredmény érdekében célszerűnek tartom, hogy egyszerre ketten végezzék ugyanazt az interakció-számlálást, így a látogatás végén a számokat összevethetjük, és így pontosabb eredményekre juthatunk. Még egyszerűbb lenne, ha videofelvételt lehetne készíteni a játékosokról, ehhez azonban egy többkamerás speciális stúdióra lenne szükség, hogy az eredeti játékelményt, osztályélményt megőrizve lehessen megfigyeléseket végezni a felvételek segítségével.

2. *Egy megfigyelő hány területre tud koncentrálni egyszerre*

A kezdeti elképzelés szerint egy megfigyelő egy tanuló megfigyelését egyedül végzi. Ez az jelenti, hogy mind a két területet (személyes interakciók, műveleti interakciók) egyszerre számolja a tanuló megfigyelése alatt. Észrevételem a négy tanóra során az volt, hogy a hagyományos órán lehetséges, hogy egy megfigyelő párhuzamosan számolja a személyes interakciókat, valamint a műveletvégzéseket. Ezzel szemben egy játékalapú órán szinte lehetetlen feladat egyszerre pontosan számolni a személyes in-

terakciókat és a műveletvégzéseket, így az éles kutatás során egy megfigyelő személy csak az egyik terület számlálásra fókuszálhat.

3. *Egy megfigyelő mennyi adatot tud rögzíteni?*

A nehezebb feladat a személyes interakció számlálását érinti, különösen a játékalapú órán, hiszen a gyerekek ott szinte folyamatos kommunikációban vannak társaikkal. A próbamegfigyelés során 100-ig tudtam pontosan számolni, a felett csak + jelet tudtam rögzíteni a megfigyelési jegyzetemben, ami azt jelenti több mint 100 az eredmény.

4. *Lehetséges egyszerre több tanuló interakcióját és művelet végzését számolni?*

Ahogy a 2. kérdés válaszából láthatjuk, nem lehetséges egyszerre több tanuló megfigyelése, hiszen kiderült, hogy egy tanulóra is legalább két megfigyelőnek lenne célszerű figyelnie.

5. *Mi számít személyes interakciónak a megfigyelés során?*

A tanuló által megvalósított és megfigyelt ellenőrzés, kérdésfelvetés, tanácsadás, non-verbális segítségnyújtás és minden egyéb társas, tárgyyszerű interakció. Ezek megfigyelése végül is nem okoz gondot, hiszen személyes közvetlenségben az asztaltól nem túl messze ülve ezek érzékelhetők. A tárgyyszerű, matematikai témájú interakciók jól megkülönböztethető személyes interakciók például a szünetre, vagy egyéb más témára vonatkozó esetleges személyes interakcióktól.

6. *Mi számít műveleti interakciónak, műveletvégzésnek?*

Véleményem szerint erre a területre kell a legjobban odafigyelni, hiszen gyakran végeznek műveleteket fejben a tanulók, így nehéz pontos eredményt kapni, ebből kifolyólag csak a biztos műveletvégzéseket számláljuk, azaz ha a füzetébe leírja, vázolja, munkafüzetében kitölti stb. A játékalapú órán ilyen, amikor a feladatnak megfelelően jár el a játék során. Például összepárosít két számkártyát. Valamint, ha segítséget nyújt társainak a helyes megoldásban (pl. egy eredménykártyára rámutat, vagy megmutatja a helyét egy összegnek – ezeket inkább játék-műveleti interakciók közé soroltuk, megkülönböztetve ezeket a valódi tárgyyszerű interakcióktól, mini beszélgetésektől). A megfigyelésnek ebben a részében nagy segítségemre voltak a korábbi saját játéktapasztalataim. Így ugyanis be tudtam azonosítani minden egyes lépésnél, hogy éppen most mit is csinál a tanuló a lapokkal – mikor számol a segítséggel, mikor csak rendezzi őket (pl. hogy helyet csináljon).

7. *Gyerekek képessége miként befolyásolja az eredményt?*

Ez még egy vizsgálandó terület. A módszertani felkészüléshez olyan tanulókat figyelünk meg, akik a tanárok szerint a nem túl aktív kategóriába esnek, valamint matematikából a legalacsonyabb teljesítményt mutatják. Ha esetükben jelentős különbséget találunk az összehasonlítás során, akkor vélhetően a többi, aktívabb, sikereesebb tanuló is magasabb interakciószámot produkál, akár a személyes interakciókat számoljuk, akár az elvégzett műveleteket. Ezt a vélekedést a vizsgálatok kiterjesztésével lehet a játékkészlet esetében igazolni, vagyis egy azonos órán többféle megítélés alá eső tanulót érdemes megfigyelni (a tanár által a legjobbnak tartott tanulót, esetleg valakit az általa változó szorgalmúnak, változó teljesítményűnek látottak közül).

8. Egyéb tapasztalatok, észrevételek.

A kutatás során hasznos lenne videó felvételeket készíteni az órákról, hiszen így lehetőségünk lenne később csoportos elemzést készíteni, valamint többször visszanézni a tanórát. Ehhez azonban biztosan többkamerás felvételekre lenne szükség, ami viszont már befolyásolhatná az órák „tanóra” jellegét, hiszen inkább filmfelvételre emlékeztetné tanulókat, ezért a felvételt készítést körültekintően szükséges lebonyolítani.

A próbamegfigyelés eredményei a hipotézis tükrében

A próbamegfigyelés a fent jelzett nehézségek ellenére eredményesnek bizonyult. Az összes kutatói kérdésemre választ kaptam, illetve ötleteket a módszertan módosításához. A próbamegfigyelésen kapott megfigyelési eredmények szintén ígéretesek.

3. ábra: A próbamegfigyelés eredményei

Osztályok	1. osztály (<i>hagyományos óra</i>)	1. osztály (<i>játékalapú óra</i>)	4. osztály (<i>hagyományos óra</i>)	4. osztály (<i>játékalapú óra</i>)
Műveleti interakció	23	59	53	100 +
Személyes Interakció	2	40+	43	100+

Nyilván nem vonhatók le általános következtetések az egyetlen iskola két-két osztályában tett megfigyelések alapján, mégis ígéretes a kutatási hipotézis igazolása szempontjából a kapott eredmény. A 3. ábra jól mutatja, hogy mindkét évfolyam esetében, mindkét területen legalább dupla annyi interakciószámot kaptunk a játékalapú órák során, mint a hagyományos órák alatt. Miközben azt is érdemes megjegyezni, hogy a negyedikes hagyományos osztályban kapott interakciószámok szintén magas színvonalú órai munkára utalnak, ahogyan ezt jelzik az iskola eredményei is. Éppen erre is számítottunk, amikor a kutatási helyszínt kiválasztotta a kutatócsoport. Olyan gyakorlatot ígérő iskolákat kerestünk, ahol a legrosszabbul teljesítő diák is valós eséllyel vesz részt mind a műveletek megoldásában, mind a matematikával kapcsolatos személyes interakciókban. Egy ilyen aktivizáló „hagyományos” órához hasonlítva még meggyőzőbbek az adatok. Kiemelt figyelmet szükséges kapnia a személyes interakciószámoknak. Láthatjuk, előfordul, hogy egy elsős tanulónak mindösszesen 2 interakcióra nyílik lehetősége 45 perc alatt, miközben a játékalapú tanulás során exponenciálisan több interakcióban vehet részt (példánkban 40 fölötti ez a szám).

Összegzés

A résztvevői megfigyelésre épülő módszertan pontosítására, tökéletesítésére vonatkozó saját kutatásom tanulságai azt mutatják, hogy érdemes kellő reflektivitással közelíteni a kutatói feladataink felé. A kutatás előkészítésének részeként elvégzett próbamegfigyelés tanulságai fontos adalékokat szolgáltatottak a pontosabb módszertani tervezés számára. A másik fontos tanulsága a próbafolyamatnak, hogy a kutatói érdeklődést fokozzák a már elérhetővé tett első adatok, különösen, ha azok a hipotézis igazolásának irányába mutatnak.

A kutatócsoport tagjaként fontos világosan látnom, hogy a saját elképzeléseim egy kutatási módszertani lépésről, a próbafolyamat során felmerült kérdések, válaszok, illetve a kutatói csoportban zajló egyeztetések, beszélgetések együtt alakítják azt a kutatói hermeneutikai folyamatot, amelyben egyre pontosabban láthatjuk meg, hogy hogyan is valósítsuk meg a tervezett lépéseket a kutatási gyakorlatban.

A kutatás következő szakaszában indul majd el a hatékonyságvizsgálat, egyéb, például a játékkészlet adaptálásával kapcsolatos részkutatások eredményeinek feldolgozása után. A tervek szerint különböző típusú településeken működő iskolákban, különböző háttérű tanulók aktivitásváltozását vizsgálva, lehetőség szerint az általános iskolák mind a négy évfolyamán.

IRODALOM

AUTH Andrea (2012): *Lapot Kérünk! Matematikai kompetenciákat fejlesztő készlet 1-4. osztályosoknak Rendhagyó kézikönyv a matematikai játék gyűjteményhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

ARATÓ Ferenc (2011): A kooperatív tanulásszervezés paradigmatis jellege. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010.* MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 11-22.

ARATÓ Ferenc (2012a): Egy lehetséges általános kooperatív modell alapjai. In: Benedek Dániel – Vadász Viola (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban.* Pécsi Tudományegyetem BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. 355-369.

ARATÓ Ferenc (2012b): *Lapot Kérünk! Matematikai kompetenciákat fejlesztő készlet 1-4. osztályosoknak. Rendhagyó kézikönyv a matematikai játék gyűjteményhez.* Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt. 3-23.

BÁBOSIK István (2004): *Nevelélmélet.* In: Bábosik. I. – Olechowski, R. (szerk.): *Tanítás – tanulás – értékelés.* Peter Lang Kiadó, Frankfurt am Main. 124-136.

BONCZ Imre (szerk.) (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek.* PTE ETK, Pécs. 23-27.
http://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf [2017.11.10.]

DROBINA Ákos – CSELŐK Dorottya (2016): Milyen mértékben teljesíthető egy játékalapú matematikai eszközkészlettel a kerettanterv? *Autonómia és Felelősség*, 2, 1. szám. 57-60.

JOHNSON D. W. – JOHNSON, R. T. (2009): *An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning.*
<http://er.aera.net> [2016.02.13.]

KAGAN, S. – KAGAN, M. (2009): *Kagan's Cooperative Learning.* Kagan Publishing, San Clemente.

Magyar Kerettanterv

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html 2016.02.28 [2016.02.13.]

Nemzeti alaptanterv

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2016.02.13.]

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH MELINDA

A PROBLÉMA ALAPÚ TANULÁS-TANÍTÁS ELSŐ TAPASZTALATAI A SZAKGIMNÁZIUMI ÉPÍTŐIPARI SZAKKÉPZÉSBEN

Összefoglaló:

A probléma alapú tanulás-tanítás egy lehetséges módja annak, hogy tanulók képesek legyenek reagálni a munkavégzés során felmerülő szakmai problémákra, és a komplex szakmai gondolkodás elsajátítására. Az előkutatás során megfigyeléssel történő adatgyűjtéssel a tanulók gondolkodásának és tudástranszfer képességének fejlődése került a vizsgálat középpontjába. A mérések során a mérőeszközök szakmai problémákat tartalmaztak, melyek igazodtak a tanulók aktuális szakmai ismereteihez. A módszer kipróbálásából származó tapasztalatokon kívül megállapítást nyert, hogy a tanulók analógiás gondolkodása fejlődik a nagyobb mértékben, a problémamegoldásban való magabiztosságukat befolyásolja az előzetes szakmai tapasztalatuk.

Kulcsszavak: problémamegoldó gondolkodás, szakképzés, tudástranszfer, megfigyelés

Új kihívások a tanításban

A pályakezdőknek gyakran nehézséget jelent szakmájuk gyakorlásának kezdetén, hogy az iskolai kontextustól nehezen tudnak elszakadni, azokat az ismereteiket képesek transzferálni, melyeket gyakorlati problémákhoz tudnak kapcsolni. Más tudásuk iskolai kontextusfüggő marad. (MOLNÁR, 2002: 65-74) A gazdaság szereplői azokat a munkavállalókat keresik, akik gyorsan tudnak reagálni a felmerülő szakmai problémákra, önállóan képesek ismeretszerzési stratégiák kialakítására, a megszerzett ismereteket transzferálására és tapasztalataik előzetes tudásukba ágyazására. (CSEPCSÉNYI – BREDÁCS, 2016: 100-102) A tanulók az iskolától azt várják el, hogy hasznos tudáshoz juttassa őket (technikustanulók esetében a hasznos tudás közvetítése egyenértékű a későbbi szakmai problémák megoldására való felkészítéssel). A tanulásban a hangsúly a szakmai kompetenciák kialakítása és fejlesztése felé tolódik. Az új igényekre új tanítási módszerek bevonásával lehet hatékonyan reagálni, melyek képesek iskolai körülmények között az életszerű problémák lemásolására. A problémák megoldása során a tanuló az ismeretszerzés mellett szakmai tapasztalatokra és kompetenciákra is szert tesz. A tanulók motivációját növeli, ha a problémamegoldás során önállóan tevékenykedve tesznek szert a hasznos tudásra.

A kutatás elméleti háttere

A kutatás középpontjába a probléma alapú tanulás – mint komplex módszer – a tudástranszfer és a komplex szakmai gondolkodás áll.

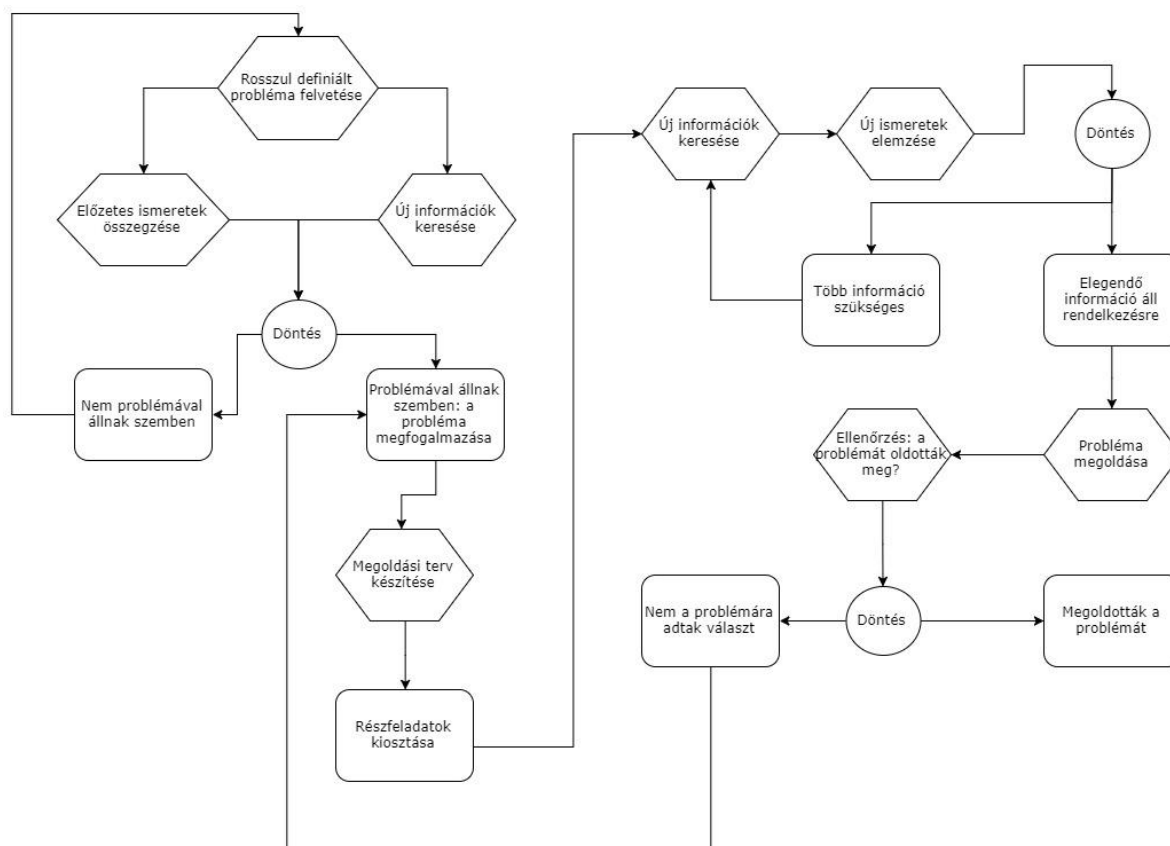
A probléma alapú tanítást (Problem Based Learning, továbbiakban: PBL) az 1950-es években alkalmazták először orvostanhallgatók körében, mai változatát az 1970-es években dolgozták ki a kanadai McMaster egyetemen szintén orvostanhallgatók képzésére.¹¹⁹ Ma már

¹¹⁹ HUNG, W. – JONASSEN, D. H. – LIU, R.: Problem-Based Learning.
http://www.aect.org/edtech/edition3/er5849x_c038.fm.pdf [2017.10.21.]

számos változata létezik, ezek alapját Barrows és Tamblyn dolgozta ki az 1980-as években. A PBL tekinthető a tananyag átstrukturálásának, oktatási módszernek, oktatási stratégiának vagy tanulási környezetnek, ahol a tanári szerepkör is átalakul.¹²⁰ Jelen kutatás szempontjából a probléma alapú tanulás alatt tanulóközpontú tanulási környezetet kell érteni, melyben a tudás életszerű, rosszul definiált probléma megoldása során aktív tanulással keletkezik. A probléma alapú tanulás a tacit és az implicit tudást explicit tudássá alakítja át (TYNJÁLÁ, 1999: 361), így a tanuló tudását a probléma megoldásán keresztül nemcsak bővíteni képes, hanem rendszerezett formában megjeleníteni és továbbadni.

Problémahelyzettel akkor áll szemben a tanuló, ha a problémamegoldáshoz hiányzik valamilyen ismeret (BREDÁCS, 2013). A tanult szakma kontextusában kell a tanulók számára a problémát megfogalmazni, mely tartalmazhat félrevezető, felesleges, a megoldás során zavaró többletinformációkat; az ismeretek hiányát a tanulóknak információgyűjtéssel kell önállóan pótolni. A probléma alapú tanulás folyamatát az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: A problémamegoldás folyamata



(Forrás: Saját ábra)

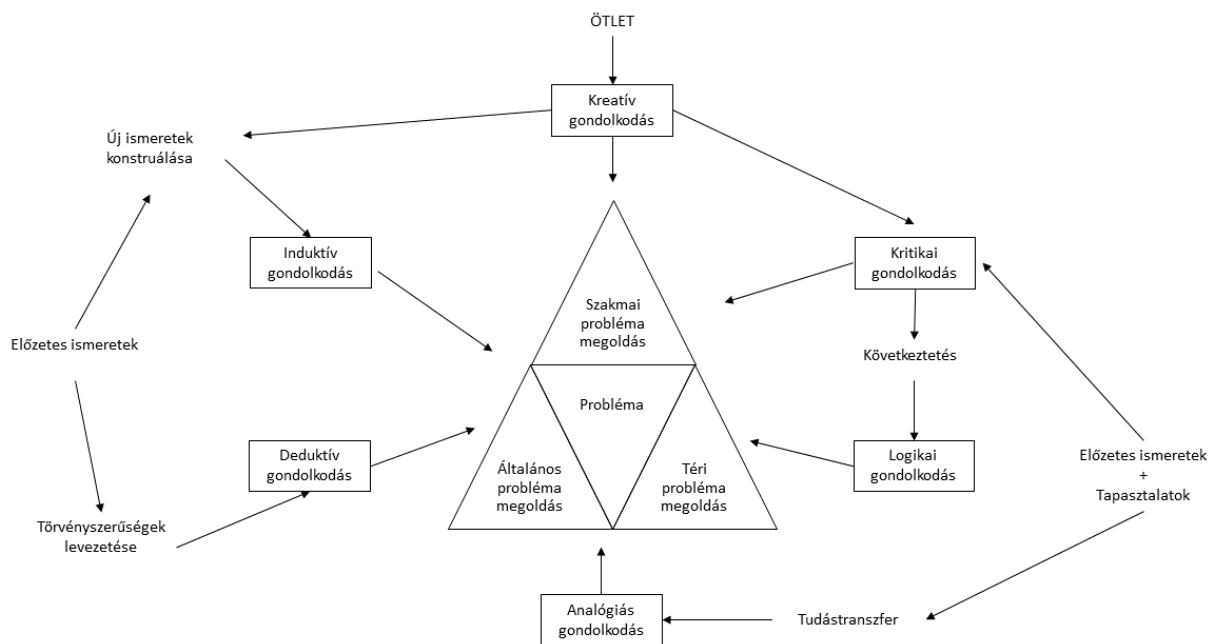
A problémamegoldás során a tanulónak az új kontextusban fel kell használnia korábbi tapasztalatait, legyen az a problémához közvetlenül vagy közvetetten kapcsolódó. Közvetlen módon kapcsolódó tapasztalat az előzetes szakmai gyakorlatból származnak, közvetett tapasztalatok a problémamegoldást segítő pl. info-kommunikációs ismeretek. Az előzetes szakmai ismeretek

¹²⁰ UTECHT, J. R.: Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom. <http://jeffutecht.com/docs/PBL.pdf> [2016.02.10.]

bevetését a tudástranszfer teszi lehetővé: Az eredeti kontextusában szerzett tapasztalatot a tanuló képes szakmai probléma megoldásához felhasználni. A transzferhatás minősége attól függ, hogy a korábban megoldott problémákhoz mennyire hasonlít a megoldandó probléma (SINGLEY – ANDERSON, 1989: 5-30), ezért az előzetes ismeretek meghatározók a problémamegoldás eredményességében. Amennyiben a probléma megoldásához a tanulónak egy már kidolgozott algoritmust kell felhasználnia akkor felszíni tudástranszferről van szó. Ha a megoldandó probléma a korábbi megoldott feladatokhoz tartalmában hasonlít, akkor mélystrukturális transzfernek kell létrejönnie.

A probléma felismerése, a megoldáshoz legjobban illeszkedő módszer kiválasztása, a lehetőségek mérlegelése utáni döntés, a végrehajtás és az ellenőrzés egy összetett gondolkodási folyamat eredménye. Az adott szakmára irányuló, tanult gondolkodási műveleti készségek rugalmas alkalmazása és a gondolkodás-módszertani repertoár birtoklása, melynek középpontjában a problémamegoldó gondolkodás áll a szakmai kompetencia azon része, melyet komplex szakmai gondolkodás elnevezéssel lehet kifejezni. A probléma felismerése, a szükséges módszer kiválasztása, a lehetőségek mérlegelése utáni döntés és végrehajtás, majd az ellenőrzés egy összetett gondolkodási folyamat eredménye, melynek központi eleme a problémamegoldó gondolkodás. Összetevőit és azok kapcsolatát a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra: A komplex szakmai gondolkodás összetevői és azok kapcsolata



(Forrás: Saját ábra)

A probléma megoldása négy jól elkülöníthető szakaszra bontható, melyekhez a komplex szakmai gondolkodás egy-egy komponense rendelhető, de mindegyiket alá kell rendelni a problémamegoldó gondolkodásnak. A problémamegoldás szakaszai:

- probléma felismerése – deduktív gondolkodás,
- megoldási terv kidolgozása – kreatív és analógiás gondolkodás,
- a megoldás kivitelezése – analógiás, induktív és problémamegoldó gondolkodás,
- ellenőrzés – kritikai és logikus gondolkodás.

A problémamegoldás során alkalmazott gondolkodásmód nem lineáris folyamat, a problémamegoldás mérföldköveinél a problémamegoldónak választani kell a folytatás vagy egy korábbi állapothoz való visszatérés között. A problémamegoldó gondolkodást az egyes gondolkodási szakaszokhoz visszatérő, önmagát katalizáló ciklikus folyamatként kell értelmezni. A gondolkodási ciklusok végén a problémamegoldó egy-egy részproblémára talál megoldást, amelyet ellenőrzés után elfogad vagy elvet. A megelőző ciklusok eredményei a következő ciklus kiinduló adatai is egyben. (CSEPCSÉNYI, 2017: 88)

Az építőipari tevékenységet két nagy ágazatra lehet bontani: tervezés és kivitelezés. Mindkettő esetében a problémák két típusa jellemző. Az egyik típus rapid megoldást kíván – ekkor problémamegoldó gondolkodás ciklikus alkalmazására nincs lehetőség – a problémák másik változata az önmagába visszatérő gondolkodásmóddal oldható meg. Az építőipari szakképzés során mindkét problémamegoldó gondolkodás változatra fel kell készíteni a tanulókat, melyre a problémaalapú tanulás, mint tanulási módszer és mint tanulási környezet a legalkalmasabb.

A kutatás célja, kérdései

A 2014. szeptember és 2016. április között zajlott kismintás előkutatás célja a probléma alapú tanulás, mint tanulási módszer középfokú oktatásban való kipróbálása volt és információgyűjtés a tanulók problémamegoldó és tudástranszfer képességének fejlődéséről. A kutatási eredményekre támaszkodva a kutatás harmadik célja a téma további kutatásánál alkalmazható megfigyelési szempontrendszer alapjának kidolgozása. A kutatás mintáját a Székesfehérvári SZC Jáky József Szakgimnáziumának OKJ 54 582 03 Magasépítő technikus képzésében résztvevő 18 fő alkotta. A kutatásban részt vevő tanulók nagy része – 14 fő – részt vett orientációs és alapozó szakmai képzésben, ők már rendelkeztek a szakmai kompetenciákkal és ismeretekkel. Négy tanuló gimnáziumi tanulmányaik befejezése után kezdte meg a szakmai képzést. A csoport ilyen jellegű heterogenitásából információ nyerhető a tudástranszfer kialakulására és fejlődésére vonatkozóan. Vajon a gimnáziumi és szakközépiskolai érettségivel rendelkezők között van-e különbség a problémák tekintetében; mi okoz problémát az eltérő tudásszinten lévők esetében? A vonatkozó szakirodalom, a tanulmányi statisztikák és a tanulókkal készített interjúk arra világítottak rá, hogy szívesebben dolgoznak a tanulásihelyeken, ahol önállóan – csoportban – tevékenykedhetnek és kibontakoztatják kreativitásukat, mint azokon a tanórákon, ahol a tananyag tényszerű közvetítésében részesülnek. Ha a tanulók probléma alapú tanulással lehetőséget kapnak az általuk is fontosnak tartott hasznos szakmai tudás megszerzéséhez vezető problémákon keresztül való tanulásra, növekedést mutat a motiváltságuk? A használható tudás ismeretek és készségek összessége, magába foglalja a tudástranszfer képességét is. A probléma alapú tanulással milyen mértékű fejlődés érhető el a komplex szakmai gondolkodás és a tudástranszfer terén? A komplex szakmai gondolkodás komponensei milyen mértékben fejlődnek?

A fenti kutatási kérdések alapján az alábbi hipotéziseket kell megvizsgálni:

1. Az alacsonyabb tudásszinten lévő tanulók számára az alapfeladatok közötti összefüggések felismerése és a térbeliség jelenti a problémát. Magasabb tudásszinttel rendelkezők esetében a problémát a tantárgyak és szakterületek ismeretek közötti kapcsolat megteremtése jelenti.
2. Növekedést mutat a tanulók motiváltsága, nő a problémák kidolgozásának részletessége, változatos problémamegoldási technikákat alkalmaznak a tanulók.
3. A komplex szakmai gondolkodás minden eleme közel egyforma mértékben fejlődik.

A hipotézisek igazolása összefüggés-feltáró kutatási stratégiával történt. A technikus képzésben résztvevők a hagyományos tanulási módszerek mellett probléma alapú tanulással sajátították el a szakmai ismereteket. Előre meghatározott időpontokban a komplex szakmai gondolkodáshoz szükséges kompetenciák fejlesztésére került sor. A tanulók meglévő képességeinek mérésére 2014 októberében, fejlődésük nyomonkövetése 2015. január és május, 2016. október, január és 2017. április hónapokban életszerű, szakmai kontextusba ágyazott problémát tartalmazó mérőeszközcsomaggal történt. A jellemző adatgyűjtési módszer a tanulók problémamegoldás közbeni spontán, majd az azonosságok kiemelésével kialakított egyszerű szempontrendszer szerinti megfigyelése volt. A megfigyelés szempontjai: tanulók eszközhasználata, tanulók egymás közötti interakciói, alkalmazott problémamegoldási stratégiák, mi jelent problémát a tanuló számára. Másodlagos adatgyűjtési módszerként a tanulói rajzok meghatározott szempontrendszer szerinti elemzését kell megemlíteni. A rajzok elemzésének szempontjai: rajzok részletessége (feliratok, méretek, anyagjelölés stb.), rajzokból kikövetkeztethető pszichomotoros képességek a Bloom-i taxonómia szerint, tervrészletek közötti összhang. A megfigyelés eredményei pedagógiai naplóban kerültek rögzítésre.

A tanulók fejlődésének mérőföldkövei

A meglévő képességek felmérésére a tanulóknak kő falazatokkal kapcsolatos tervezési problémát kellett megoldani. A gimnáziumból érkezett tanulóktól a tanórán elhangzott ismeretanyagok egymás utáni alkalmazása az elvárható, a szakképzésben részt vett tanulók esetében a megadott épület engedélyezési tervének elkészítése. A tanulók kivétel nélkül megoldották az aktuális tananyagegységhez kapcsolódó problémát (falazóelem kötések szerkesztése), de megelőző témakörök (melyek az építőipar más szegmensének feladatait tárgyalták) esetében megszerzett tudást nem tudták felhasználni a problémamegoldáshoz. A problémamegoldás során nem használták fel más tantárgyakból (fizika, munkavédelem) szerzett ismereteiket, a tudástranszfer nem valósult meg. Nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulók a megszerzett tudást nem képesek önállóan átültetni a gyakorlatba. Minden tudásszint esetében a legnagyobb problémát az összefüggések felismerése jelentette. A tanulók problémamegoldása bizonytalan, az analógiás gondolkodásuk a legfejlettebb a komplex szakmai gondolkodás komponensei közül. A kreatív és a kritikai gondolkodás elmarad a várttól.

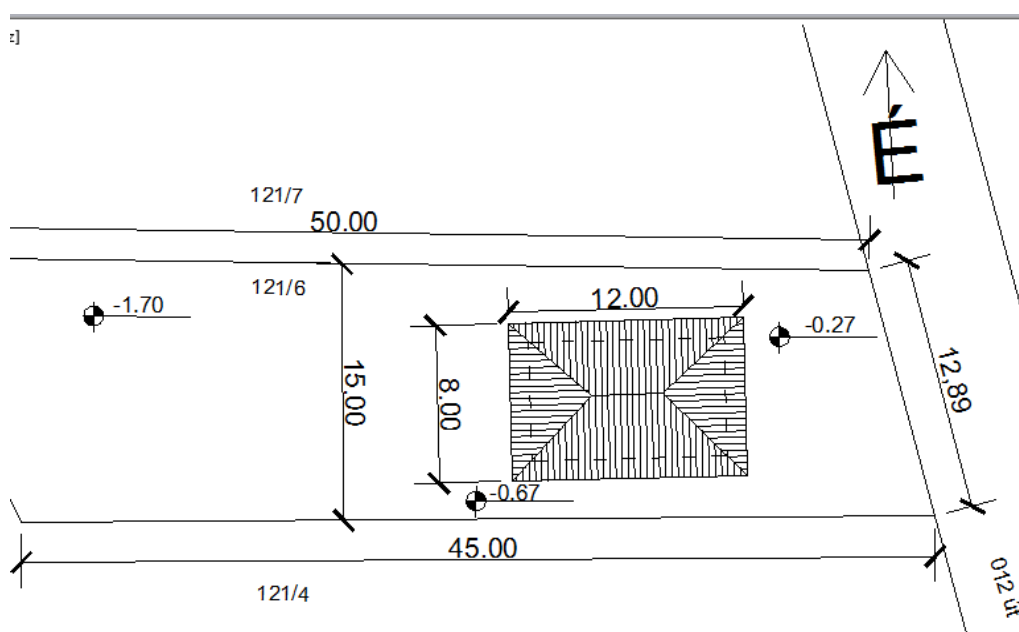
2015 januárjában a tanulóknak munkaárok dúcolásával kapcsolatos tervezési problémát kellett megoldaniuk. Rendelkezésükre álltak a munkaárok méretei és az alkalmazandó hagyományos dúcolat típusa. Meg kellett tervezniük a munkaárok méreteihez igazodva a segédszerkezetet, melynek dokumentálására a dúcolat metszetét, oldal- és felülnézetét kellett elkészíteniük. A tanulók ezt a feladatot nem szakmai problémaként fogták fel. A legtöbb tanuló a tankönyv által bemutatott segédszerkezet megadott méretekre való adaptálását tudta végrehajtani, az analógiás gondolkodást helyezték előtérbe. Bizonytalanok voltak megoldásaikat illetően, a kritikai gondolkodásuk, azon belül is az önellenőrzés igen kezdetleges stádiumban volt jelen. Ez fakadhat abból is, hogy a tanulók továbbra sem ismerték fel az összefüggéseket, a szerkezet nézeteinek készítésekor nem minden esetben voltak képesek a szerkezet egyes elemeit átazonosítani. A bizonytalanság a téri képességek hiányosságaiból is eredhet nemcsak előzetes tapasztaltok hiányából. A rajzaik részletességéből megállapítható, hogy a tanulók motiváltsága és kitartása javuló tendenciát mutat: a méretezés szinte teljes (a kritikai gondolkodás hiányosságaiból adódóan nem minden tanuló esetében következetes és összeegyeztethető), az anyagjelölés és a feliratok megfelelőek. Egyetlen tanuló kezelte problémaként a feladatot és valósította meg a probléma alapú tanulást, amikor szádfalat választott megtámasztó szerkezetként és a önállóan kereste meg a tervezéshez szükséges információkat.

A képzés kezdeti szakaszában tanulónként csupán egy-egy témakör esetében valósul meg az önálló gondolkodás, olyan témakörök esetében, ahol korábbi és újonnan szerzett ismeretei – tapasztalatai alapján magabiztosabb az ismeretei alkalmazásában. Ennek jótékony hatása a tanuló motivációjánál jelentkezik, a sikeres problémamegoldás tovább lendíti az önálló problémamegoldó gondolkodás felé. A tudástranszfer azon két tantárgy között jelenik meg, melynek keretében a tanulók a problémamegoldáson dolgoznak: építési ismeretek és műszaki ábrázolás tantárgyak között alakítanak ki a tanulók gondolati kapcsolatot. A megfigyelés során bizonyosságot nyert, hogy továbbra is az analóg gondolkodást részesítik előnyben a tanulók.

Az első képzési év végén a tanulóknak gerendás födém tervezésének problémáját kellett megoldaniuk egy adott épület alaprajzának segítségével. A tanulók megismerték a különböző födémrendszerek elemeit, a problémát a műszaki tartalom födémterv formájában való megjelenítése jelentette – téri problémamegoldás. A tanulók önállóan kerestek információkat, de a megszokott információforrásokat (tankönyv, szakrajzkönyv) részesítették előnyben. A mintatervek alapján megállapították a legfontosabb törvényszerűségeket (megvalósult a deduktív gondolkodás), azokat képesek voltak saját tervükön is alkalmazni. Kritikai gondolkodásuk is fejlődést mutat, a tervrészletek között keresik az összefüggéseket és felfedezik az ellentmondásokat. A kritikai gondolkodásuk hiányossága, hogy az ellentmondások felismerése csak saját munkájukra terjed ki, az információk hitelességét nem kérdőjelezi meg, ellentmondásokba ütközve tanári segítségre volt szükségük. A tantárgyak közötti tudástranszfer továbbra sem valósul meg.

A második képzési év kezdetén a tanulóknak adott helyszínrajz és épületméretek alapján kellett elkészíteni egy épület alépitményének tervét és meg kellett szervezni az alépitményi kivitelezést. Ezt mutatja be a 3. ábra. A feladat megfogalmazása: „Az adott helyszínrajz alapján határozza meg az építmény magasságát, ha a homlokzatmagasság +3.60 m, a gerincmagasság ismeretlen, a tető hajlásszöge 45° . Szervezze meg az alépitményi munkákat és készítse elő a költségvetés elkészítését. A humuszréteg vastagsága 33 cm, az épület tervezett körvonala körül 2.0 m szélességben fejtjük, a talaj rézsűhajlásszöge 25° . Az építés előtti és tereprendezés utáni terepviszonyoknak meg kell egyeznie.”

3. ábra: Az alépitményi munkák szervezésének problémája c. feladathoz tartozó helyszínrajz



(Forrás: Saját ábra)

A tanulók számára nehézséget okozott a több tantárgyat és témakört összefűző szakmai szöveg értelmezése. A tanulók nem készítettek megoldási tervet, a probléma megoldását azokkal a feladatrészekkel kezdték, melyben már volt előzetes tapasztalatuk. Kritikai gondolkodásura jellemző, hogy csak akkor ismerték fel, hogy nem megfelelő sorrendben készítették vagy kihagytak részprobléma megoldásokat, amikor hiányzó adat miatt nem tudtak a megoldásban továbblépni. A tervezés és a szervezés között csak tanári irányítással voltak képesek a kapcsolatot felismerni, a tantárgyak közötti tudástranszfer nehézséget jelent. A tanulóknak az építkezés megszervezése, illetve az elkészítendő dokumentáció jelentette a problémát – előtérbe kerül a téri képességek jelentősége. A tanulók a szükséges információk beszerzéséhez IKT eszközöket használtak, a dokumentáció elkészítése még hagyományos módszerekkel történik. A problémamegoldás bizonytalanságát jelzi, hogy a tanulóknál zavart okoz, hogy a feladatnak számtalan megoldása létezik, a megoldás pedig attól függ, hogy milyen kiinduló tervezési méreteket vesznek fel. A döntéshez gyakran kértek tanári segítséget vagy megerősítést. A probléma részfeladatait nem osztották fel egymás között, minden részfeladatot közösen készítették el a csoportok, ami szintén gondolkodásbeli bizonytalanságot jelez.

A képzés végén a komplex szakmai gondolkodás komponenseinek mérésére ismét alépitményi problémát kellett a tanulóknak megoldani melynek során nemcsak tantárgyak, hanem szakterületek között is meg kell valósítaniuk a tudástranszferet. A probléma valós helyszínrajzra, földmérési és talajmechanikai adatokra támaszkodik. A feladat: *„Önök egy alépitmények és csarnokszerkezetek tervezéssel és kivitelezéssel foglalkozó mérnöki iroda munkatársai. Kiss József és neje 2016. április 5-én az alábbi épület kivitelezésére adtak a vállalkozásnak megbízást, melynek lebonyolítását kell megszervezni. Az első megbeszélés alkalmával megtudták tőlük, hogy nyaralni készülnek, 2016. április 20-án fognak elutazni, de szeretnének a kivitelezés folyamatában személyesen is részt venni. A házaspár magával hozta a rendelkezésükre álló helyszínrajzokat, talajmechanikai szakvéleményt és alaprajzot. A rendelkezésükre bocsátják azokat a munkarészeket is, amelyek digitálisan állnak a rendelkezésükre. Azt szeretnék, ha egy hét múlva már elkezdhetnék a munkálatokat, mivel egy héten belül elkészülnek a felvonulási létesítmények. Tudni szeretnék, hogy az egyes alépitményi munkák mennyi időt vesznek majd igénybe. A munkák ellenértékének átutalását is részletekben kívánják megoldani, a munka előrehaladásának mértékében. Adjanak árajánlatot az épület alépitményi munkáinak elkészítésére! Készítsék el a kivitelezéshez szükséges munkarészeket!”*

A probléma megoldásánál megvalósult a tantárgyak közötti tudástranszfer és az önálló információszerzés. A tanulók motivációját mutatja, hogy saját IKT és egyéb segédeszközökkel készültek ezekre a tanórákra, melyek segítik őket a probléma megoldásában. A tanulók ennél a feladatnál párokban dolgoztak – a párok felosztották egymás között a részproblémákat és a megoldásból származó eredményeket egymással megvitatták. Nőtt a megoldás biztossága, a számtalan megoldási változatból származó döntési bizonytalanság továbbra is jellemző a problémamegoldásukra. A megoldási változatokat már a tanulók dolgozták ki, de nem voltak képesek mindenre kiterjedően átgondolni a kivitelezési folyamatot. A kreatív gondolkodásuk fejlődött, noha a kritikai gondolkodásuk is növekedést mutat továbbra is elmarad a várttól. A tanulóknak további problémát jelentett a társtervezők által szolgáltatott adatok értelmezése (talajmechanikai szakvélemény, kótált pontokkal ellátott helyszínrajz). A tanult tantárgyak ismeretanyagait képesek voltak összhangba hozni – megvalósult a tantárgyak közötti tudástranszfer. Mindezek mellett a tanulók problémamegoldásában az uralkodó szerepet továbbra is az analógiás gondolkodás töltötte be.

A kutatás eredményei

A tanulók problémamegoldás közbeni megfigyeléséből az alábbi megállapítások tehetők: A gondolkodás fejlődésének elősegítése különböző tanulás módszerek változatos alkalmazásával lehetséges. A gondolkodás fejlődésében kulcsfontosságú, hogy a tanulók az alapfogalmakat maradéktalanul elsajátítsák, mert egy hétköznapi kifejezés adott szakmai kontextusba helyezve sajátos jelentéstartalommal bírhat. A gondolkodás fejlesztésében és a problémák terjedelmében a fokozatosság elvét kell követni. A tanulási motiváció fenntartásának szempontjából fontos, hogy megoldhatónak ítéljék a tanulók a problémát. A tanuló minél többet találkozik egy részproblémával – ha az csak struktúrájában egyezik meg a korábbi problémával – annál nagyobb rutinra tesz szert, a problémamegoldáshoz szükséges készségei gyarapodnak.

A tanulóknak a problémamegoldó szemléletet már a szakképzés megkezdése előtt erősíteni kell: fontos, hogy olyan feladatok megoldásában is tapasztalatot szerezzenek, aminek több megoldása is lehetséges. Ezáltal csökkenthető a megoldás és a megoldási változatok közötti döntés bizonytalansága, biztosabb lesz a problémamegoldás.

A probléma alapú tanulás során meghatározó a probléma tudatos tervezése, a tanuló szemszögéből szükséges a problémát kidolgozni, mert mást érzékel problémaként, mint a gyakorló mérnök. A tanár szerep átalakul, a hangsúly a tananyag közvetítéséről a tanári iránymutatás felé tolódik.

A megfigyelés eredményei azt mutatják, hogy alacsonyabb tudásszint esetén a téri problémák megoldására helyezik a tanulók a hangsúlyt, azok megoldása nélkül nem tudnak a szakmai problémák megoldása felé elmozdulni. Magasabb tudásszinten a tantárgyak vagy szakágak ismeretanyagainak egymáshoz illesztése és az összefüggések felismerése jelenti a főbb nehézséget a szakmai problémák megoldása során. A tanulók motivációja jelentősen nőtt, amit alátámaszt a tanórákra való készülés (eszközökkel, ismeretekkel) a tanórai aktivitás és a tanulók közötti interakció. A harmadik hipotézist a megfigyelések alapján el kell vetni. Az analógiás gondolkodás kimagaslóan fejlődött, a tanuló a problémamegoldást minden esetben erre a gondolkodásmódra alapozták. Fejlődött a deduktív, a kreatív és a kritikai gondolkodás. A kritikai gondolkodás tekintetében elmondható, hogy problémamegoldás szempontjából nem elégséges mértékű a fejlődés.

A tanulási módszer, a problémamegoldás, a hozzá köthető komplex szakmai gondolkodás fejlődése és a tudástranszfer egymással szoros kapcsolatban áll. A tanulási módszer megválasztásával a gondolkodás és a transzferálási képesség fejleszthető. Változatos tanulási módszerek alkalmazásával elérhető, hogy a tanuló könnyebben tud megfelelni a számára új kihívásoknak az ahhoz illeszkedő gondolkodásmód megválasztásával.

Az előkutatás eredményei felhasználásával az építőipar és földmérés ágazatban tanulók bevonásával a komplex szakmai gondolkodás fejlődésének vizsgálata kezdődött 2016 szeptemberében. Az ismertett eredmények alapján a kutatás kiterjed a tanulók téri képességeire is, melynek minősége nagy mértékben befolyásolja a komplex szakmai, azon belül is a problémamegoldó gondolkodást.

IRODALOM

BREDÁCS Alice Mária (2013): A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben.

www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/20130002_a_hagyomanyos_es_az_ikt-vel_tamogatott_meres_es_ertekeles_a_szakkepzesben/HI/shijs03g.htm [2017.01.18.]

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda – BREDÁCS Alice Mária (2016): A probléma alapú tanulás és tanítás iránti igények és lehetőségek a középfokú építőipari szakképzésben. *Iskolakultúra*, 26, 7-8. szám. 100-119.

CSEPCSÉNYI LAJOS LÁSZLÓNÉ BALOGH Melinda (2017): A probléma alapú tanítás első tapasztalatai a középfokú építőipari szakképzésben. *EDU Szakképzés és Környezetpedagógia Elektronikus Szakfolyóirat*, 7, 1. szám. 85-102.

HUNG, W. – JONASSEN, D. H. – LIU, R.: Problem-Based Learning.
http://www.aect.org/edtech/edition3/er5849x_c038.fm.pdf [2017.10.21.]

MOLNÁR Gyöngyvér (2002): A tudástranszfer. *Iskolakultúra*, 22, 2. szám. 65-74.

SINGLEY, M. K. – ANDERSON, J. R. (1989): The transfer of cognitive skill. Harvard University Press, Cambridge.

TYNJÄLÄ, P. (1999): Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31, No. 5. 357-442.

UTECHT, J. R.: Problem-Based Learning in the Student Centered Classroom.
<http://jeffutecht.com/docs/PBL.pdf> [2016.02.10.]

DANCSHÁZY-NAGY ÁGNES

A TANULÓI PORTFÓLIÓKÉSZÍTÉS SZEREPE A KOLLÉGIUMPEDAGÓGIÁBAN ÉS A TEHETSÉGGONDOZÁSBAN

Összefoglaló:

A kollégiumi nevelőmunka értékrendszer közvetítésében, az esélyegyenlőségében betöltött szerepe már a kilencvenes években elvitathatatlan volt. A tehetséggondozásban történt paradigmaváltás, a komplex személyiségfejlesztés oldaláról történő megközelítési attitűd előtérbe hozta a kollégiumok szerepét a témában, a személyiségfejlesztés és a tehetséggondozás koherenciájának megteremtésében fontos tényezőként kerül felszínre. A kollégium és az itt folyó pedagógiai munka az egyik legjobb színtere a diákok érdeklődésének-képességeinek tehetséggé való fejlesztésében. Mindezt úgy képes tenni, hogy a holisztikus szemlélet figyelembe véve a gyengébb területeken is segíteni tudja a tanulókat inkluzív és kreatív közeget biztosítva számukra.

Kulcsszavak: komplex személyiségfejlesztés, tehetséggondozás, holisztikus szemlélet, tanulói portfólió, divergencia, inkluzivitás

Bevezetés

A kollégium a köznevelési rendszer önálló intézménytípusa (2011.évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 7.§(1)h), mégis az oktatás-nevelés rendszerének hierarchiájában perifériára szorult, miközben társadalmilag determinált szükségessége és haszna a pedagógiai elméleti és a jogi aspektusból is igazolt (59/2013.(VIII.9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról) a gyakorlatban mindez nem, vagy csak erősen korlátozott formában érvényesül. (BARNA, 2015: 141) A történelmi múlt és a kollégiumpedagógiában rejlő lehetőségek determinálják, hogy ez a folyamat javulást mutasson. A kollégiumi nevelés a modern pedagógiai tevékenységek-módszerek széles repertoárját alkalmazni képes, miáltal pozicionálása tendenciózusan pozitívabb képet mutat.

Jelen tanulmány igyekszik bemutatni a tehetséggondozás lehetőségeit kollégiumpedagógiai narrációkban, fókuszként a Pécsi Kodály Zoltán Kollégiumban működő gyakorlatokkal. Alapvető cél, hogy a tanulóink tacit tudása a fejlesztési színtereken (szakkörök, tehetségműhelyek, rendezvények, projektek, témahetek, vetélkedők) kibontakoztatható, megjeleníthető, explicit tudássá fejlődjön, mellyel a későbbiek során a diákok képessé válnak céljaik eléréséhez adekvát kompetenciáik felismeréséhez, fejlesztéséhez. A folyamat hozadéka, hogy mindeközben a kimagasló eredményeket hozó diákok továbbfejlesztése és tehetséggondozása is megtörténik.

A diákok képességeinek diverzitását és a hozzájuk rendelhető tevékenységek széles tárházát a kollégium befogadni, biztosítani és fejleszteni képes inkluzív környezetet biztosítva számukra.

A szakkörökként működő, majd tehetségműhelyekké alakuló foglalkozások, és az ott alkalmazható módszerek nagymértékben hozzájárulnak tehetségeik felismeréséhez, képességeik kibontakoztatásához, fejlesztéséhez. A modern platformok szerinti szinkronisztikus és multiperspektivikus megközelítési módok segítik a diákok teljes profiljának analizését a

tehetségfelismerésben, így hatékonyabb az eredményes és a gyengébb, kevésbé sikeres területek feltárása. A szakmai profizmus megvalósítása érdekében olyan háttérrel biztosít a diákoknak, melynek segítségével egyensúlyt teremhetnek erősségeik és hiányosságai között.

Célok

A tehetség-felismerés, -gondozás a modern pedagógia kiemelt területe, az oktatási-nevelési munkában prioritásként szerepel. Intézményünkben több éve hatékonyan működő tehetséggondozás eredményét adekváтан értékelő módszer kidolgozása szükségszerűvé vált a minőségi mérés érdekében. Egyik innovációs törekvésünk a pedagógiai munka hatékonyságának követése, olyan metódus kidolgozása, mellyel indirekt módon nyomon tudjuk követni elért eredményeinket, tevékenységeink hatását a diákok személyiségfejlődésében.

Másik törekvésünk a tehetségfelismerés-tehetséggondozás hatékonyságának növelése, a meglévő módszereink bővítése. Minél több forrásból, aspektusból szerzünk információt diákjainkról, annál hatékonyabban tudjuk őt segíteni tehetségének kibontakoztatásában. *„A tehetségazonosítás az a folyamat, melynek során felderítjük az emberekben rejlő tehetségigéretet”* – fogalmaznak a tehetségpontok számára írt fogalomtárban a tehetséggondozás szakemberei (BALOGH – MEZŐ – KORMOS, 2011: 46), majd hozzáteszik: *„Sokan tartják ezt a területet a tehetséggondozó munka legkritikusabb pontjának. Nem véletlenül, hiszen ha nem találjuk meg az igazi tehetségeket, nem lehet hatékony a leggondosabban összeállított program sem. Másrészt azért is kritikus elem ez, mert nagyon nehéz korrekt módon azonosítani a tehetségeket. Ennek a feladatnak a megoldása körültekintő munkát kíván a szakemberektől.”* (DÁVID – HATVANI – HÉJJA-NAGY, 2014: 4)

A *Kollégiumi nevelés országos alapprogramja* (későbbiekben: KNOAP) 12 nevelési területet határoz meg a pedagógusok számára, rendkívül széles műveltségi spektrumot lefedve. Mégis számos kollégium a KNOAP által meghatározott vonalak mentén speciális területeket keresett, és talált magának, amelyek kidolgozásával tovább bővíthette szakmai repertoárját. A pedagógiában az informatikai forradalom begyűrűzésével átértékelődött a *tudás fogalma*. A korlátlan hozzáférési lehetőségek, az információk dömpingszerű jelenléte arra készítetik a tanulókat, hogy olyan kompetenciákkal rendelkezzenek, mint a feldolgozás, rendszerezés, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kommunikáció, melyek a folyamatos, az élethosszig való tanulás alapkövei. Mindemellett tisztában kell lenniük képességeikkel, jól kell tudniuk alkalmazni az elsajátított ismereteiket, gyakorolniuk kell az önreflektivitást. Alkalmazkodniuk kell a *társadalom és a munkaerőpiac elvárásaihoz*.

Ezen alappillérek mentén dolgoztuk ki azt a módszert, melynek alkalmazásával lépést tarthatunk a tehetségfelismerés, -gondozás, személyiségfejlesztés területén végbement *paradigmaváltással* is. *„Az értékelés és az önértékelés nélkülözhetetlen mindannyiunk számára, hiszen megerősítheti cselekedeteinket, tudatosíthatja az értékelők, illetve saját magunk számára, hogy mit kell tennünk továbblépésünk érdekében. Az értékelés a nevelési folyamat egyik legfontosabb eleme, éppen ezért nem mindegy, hogy milyen minőségű és hogyan zajlik. Különösen fontos ez egy olyan adaptív pedagógiai koncepciónál, amelyet a személyre szabottság, a diákok egyéni szükségleteihez, sajátosságaihoz illeszkedő rugalmas pedagógiai gyakorlat és ezzel együtt az egyéni fejlődési utak támogatása jellemez.”* (BARTHA et al., 2011: 7)

A szemléletváltozásnak alapvető mozgatórugói a komplexitás, a folyamatosság, a szubjektivitás figyelembe vétele és a gondozás. A sarokpontok figyelembe vételével kerestünk egy olyan eszközt, mely segíti a módszer alkalmazását a mindennapi pedagógiánkban. Ez pedig a tanulói *portfólió* készítésének folyamata

A portfólió önmagában nyújt egy összegző képet az adott tanuló motivációiról, irányultságairól, képességeiről, és azok változásairól, fejlődéséről. Ezáltal, az egyéni fejlesztés-

tési terv méréseihez csatolva, komplex és differenciált képet kaphatunk a diákok személyiség-fejlődéséről, mind a pedagógus, mind a gyermek perspektívájából. A portfólió készítésének célja, hogy a tanulók fejlesszék képességeiket az önkifejezésben, önmaguk menedzselésében az általuk választott tevékenységformák bemutatásával. Jártasságot szerezzenek munkáik válogatásában rendszerezésében, képesek legyenek részt venni a tervezés, döntéshozás, problémamegoldás, szövegalkotás, korrekciós képesség, reflektivitás, önértékelés folyamatában.

A diákok munkáinak, produktumainak a gyűjtése nem újdonság a hazai intézményekben. Több iskolában évtizedes hagyománya van, hogy a különféle teljesítményeket mappákba rendezik, majd a tanulási szakasz végén e gyűjteményeket emlékként átadják a diákoknak. A portfólió látszólag hasonlít ehhez, de alapjaiban más. *„A portfólió a tanuló munkáiból összeállított célirányos gyűjtemény, amely bemutatja készítőjének erőfeszítéseit, fejlődését és eredményeit egy vagy több területen. A tanulónak részt kell vennie a tartalom összeállításában; a gyűjteményeknek tartalmaznia kell a dokumentumok kiválogatására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontokat és a tanulók önreflexióit.”* Tehát a portfólió nem egyszerűen egy mappa, hanem a diák munkáját, teljesítményét, eredményét és haladását igazoló és reflektáló személyes dokumentum, amelynek fontos célja a tanulói aktivitás, elkötelezettség, felelősségvállalás megteremtése.” (BARTHA et al., 2011: 17)

Ezen kívül a portfólió kiváló hatásvizsgálati módszer a pedagógiai munka hatékonyságának követésére, amellyel indirekt módon tudjuk nyomon követni elért eredményeinket, tevékenységünk hatásait a diákok személyiségfejlődésében. A portfólió legjellegzetesebb tulajdonsága a multifunkcionalitás, azaz, hogy a konkrét helyzetektől függően sokféle céllal, sokféle formában és sokféle tartalommal készülhet.

A portfólió dokumentumai a kívánt ismeretek és készségek elsajátításának lehetőségén kívül teret engednek a tanulónak a készítés folyamata során szerzett tapasztalatainak, reflexióinak pontos megfogalmazására. A portfólió készítésének folyamata diagnosztikus jellegű: feltárja a tanulók sajátosságait (előzetes tudás, motiváció, specialitások).

A portfólió elkészítésének folyamatában szükséges a tanulók tájékozottsága önmagukról, motiváltságuk, kreativitásuk, kitartásuk, mely tulajdonságok a későbbiek során a társadalomban és a munkaerőpiacon való jobb pozíció elérésére predesztinálhatják őket. A portfólió készítése során olyan tevékenységformák kerülhetnek felszínre, melyek megmutatják a diák személyiségvonásait. A modern tehetség gondozásban történt szemléletváltás során a tehetségeket komplex viselkedés együttesük alapján határozhatjuk meg. A portfólió készítése 4 éven keresztül kíséri a diák életében történt változásokat, váltásokat, eredményeket, szubjektív adatokkal, reflexiókkal-önreflexiókkal növelik a rálátást az egyes tehetségterületekre és azok mélységére. A tehetség megmutatkozik a diákok gondolkodásmódjában, viselkedésében, értékrendszerükben, önértékelésükben. A serdülőkorú fiatalok által végzett tevékenységek alapvetően határozzák meg identitásukat, elköteleződéseiket, későbbi céljaikat, része szocializációs folyamataiknak. A portfólió készítés egy olyan hatásvizsgálati eszköz, amely a diákok képességeiknek megfelelő kihívás, ezáltal sem alul, sem túl nem teljesíthetnek, megfelelő önbizalom, önértékelés és reális önkép kialakulása biztosított. A portfólió készítése fejleszti a divergens gondolkodásmódot szokatlan, egyedi megoldásokra sarkall. Rugalmas eszköz, lehetőség van változtatásra, a tanuló érdeklődésének megfelelő téma bevonására, új magasabb szintű képességek megjelenítésére. A portfólió mellett, hogy egyfajta áttekintést ad a diák és segítői számára, s megkönnyíti a továbbtanulással kapcsolatos döntést, készítése folyamán számos készséget alakít, fejleszt. Ezáltal rugalmas, sokszínű területet készíthetünk elő, hogy a felsőoktatásban a gyermek a neki legmegfelelőbb irányban léphessen tovább.

A módszer

A portfólió készítésének folyamatában az autokratikus gyakorlattal szemben – ahol a tanár értékeli és összegzi az eredményeket – egy olyan önvisszacsatolási, self feedback módszert igyekeztünk kialakítani, melyben a tanuló saját maga által preferált tevékenységét, a tevékenységre fordított energiát, kitartást, a tevékenység által elért eredményeket elemzi, összegzi önreflektív módon.

A serdülőkorú fiatalok által végzett tevékenységek alapvetően határozzák meg identitásukat, elköteleződéseiket, későbbi céljaikat. A tehetségfejlesztés szakembereinek véleménye szerint a középiskolás évek kiemelkedő jelentőségűek a tehetséggondozásban. A tehetség fejlődési folyamat, nem csak egy adottság. Ebben a korban a diák már rendelkezik tudással magáról, a világról, a környezetről, hogy mely dolgokat fogad el jónak, de még változik, formálható, fejleszthető. „*A humanisztikus pszichológiai irányzat emberképének meghatározó alapvetése, hogy minden ember veleszületetten törekszik a fejlődésre, kiteljesedésre. A fejlődés szükséglete e gondolat alapján általános emberi jellemző, amely születésétől fogva kivétel nélkül minden emberben jelen van.*” (INÁNTSY-PAP et al., 2010: 53)

Tehát, ha a tehetségfejlesztést és a portfóliókészítést, mint folyamatot tekintjük, akkor közös halmazukban a komplex személyiségfejlesztés folyamatát tekinthetjük módszerünk alapjának. A folyamat során a *tanulók komplex személyiségfejlesztése* az egyéni érdeklődésüket, tehetségüket tekinti kiindulási pontnak és az alapprogramban prioritásként meghatározott kompetenciák mentén a kollégiumi foglalkozási színtereket, tehetségműhelyeket, szakköröket használja fel a tevékenység elmélyítésére, a műveltségi látókör szélesítésére, a felfedezett tehetségek gondozására, továbbfejlesztésére. Az egyéni fejlesztési terv méréseihez csatolva, *komplex és differenciált képet* kaphatunk a diákok személyiség és kompetencia fejlődéséről mind a pedagógus, mind a gyermek perspektívájából. A pedagógusok számára támpont, visszajelzés a *diák valós érdeklődési köréről*, személyiségjegyeiről (motiváció, kitartás, rendszerezettség). Láthatóvá válnak a *tehetségterületek*, felismerhető, hogy melyik diákok miben lehet támogatni, mentorálni, vagy esetleg felzárkóztatni.

A tanulói portfóliókészítésben rejlő lehetőségek:

- A tehetség felismerése
- A tehetség gondozása
- Hatékonysági vizsgálat - visszajelzés
- Kompetencia - fejlesztés
- Pályaorientáció
- Pályaválasztás előkészítése
- Differenciálás

A portfóliókészítés lépései:

- bevezetés
- tevékenység kiválasztása
- portfóliótípus hozzárendelése
- portfólió készítése - célmeghatározás
 - gyűjtő-kutatómunka
 - konzultációk
 - rendszerezés
 - véglegesítés
 - bemutatás

A program és a vizsgálat

A programot öt évvel ezelőtt, akkor kezdő évfolyamos középiskolás kollégistákkal kezdtük el. A tevékenységválasztásnál látható az a fajta diverzitás, amely az érdeklődési területeiket jellemzi. Több, mint 17-féle tevékenységet neveztek meg kedvelt időtöltésként, például: motorozás, néptánc, fotózás, filmkritika-írás, színjátszás, sport, hangszeres zenélés, fantasy-regények, média-újságírás. Már az első beszélgetés alkalmával tudtuk a diákokat olyan tehetségműhelyekbe irányítani, melyek megfelelnek a valós érdeklődésüknek. Gyakorlati tapasztalat, hogy azok a diákok sikeresebben fejleszthetőek, akiknek az érdeklődése az adott területen kiemelkedő. Az érdeklődés jobb indikátor, mint maga a képesség, sőt az érdeklődés, a belső hajtóerő, a kitartóképesség vezet a képességek fejlődéséhez. Az érdeklődés iránya, koncentráltasága intenzitása fontos információ a diákokkal foglalkozó pedagógusoknak.

A továbbiak során kiválasztottuk a megjelölt, kiválasztott kedvelt tevékenységformákhoz a megfelelő portfólió típust, amelyben a lehető legjobban be tudják mutatni magukat a diákok. A portfólió készítése így válik személyes bemutatkozásuk dokumentumává egyedi témákkal, egyedi megoldásokkal.

A portfólió készítése ebben a formában is kompetencia alapú, a diákok egész személyiségét bevonó, egyénre szabott pedagógiai gyakorlattal érvényesül. A fejlesztendő kompetenciák-részkompetenciák nem külső normaként jelennek meg, hanem döntően orientációs szempontokként, amelyeket a konzultációk során személyre szabottan – a témának megfelelően – alkalmazunk, ez alapján határozzuk meg a továbblépés irányát, tartalmát, ütemét. Kitüntetett szerepe van a tanulók aktivitásának, motiváltságának, felelősségének a saját produktum létrehozásában. Mindez magába foglalja a diákok szocializációjához szükséges és a modern elvárásokhoz alkalmazkodó kedvező pszichés és pedagógiai körülményeket. Fontos, hogy a diákok az általuk választott témákat valós helyzetekben, változatos kontextusban mutathatják be, ezáltal feltérképezhetjük sajátosságait.

Az első szakaszban tanári irányítás-segítségnyújtás a jellemző, a konzultációs szakaszban a háttérbe vonul, facilitál, formál, értő figyelemmel kíséri a diákok munkáját, fejlődésre orientáló kérdéseket tesz fel, strukturált beszélgetéseket folytat a tanulókkal. A portfóliókészítés ezen szakaszában a diákok önállóan gyűjtögetik azokat a dokumentumokat, képeket, amelyekkel alá tudják támasztani választott tevékenységformájukban való fejlődésüket, cselekedeteiket, eseményeiket. Folyamatos a kompetenciafejlesztés, fontos az önirányítás, önreflexiók, önismeret fejlődése a folyamatosak visszacsatolások a konzultációk alkalmával.

A tanulói portfólió készítése során folyamatos a konvergens és a divergens gondolkodásmód váltakozása a feladatok és a folyamat szakaszok tükrében. A kreativitáshoz a divergens, a döntéshozatalhoz a konvergens megközelítési mód áll közelebb, amelyek más-más fázisban különféle munkamódot jelentenek. A kreativitást serkentő tényezők közé tartozik a célok kitűzése, és az azok felé való elköteleződés, a megfelelő mértékű autonómia és szabadság a feladatmegoldásban, az elegendő idő, a visszajelzések, az elismerés minden fajtája, a bátorító légkör, az új ötleteket, elgondolásokat támogató hozzáállás. (PÉTER – SZARKA, 2014: 7-9)

A középiskolás évek során a diákok képességei, érdeklődési területei változhatnak. A portfólió-módszer flexibilitása biztosítja azt a lehetőséget, hogy több témában is gyűjtheszenek dokumentumokat az adott tevékenységeikről. Szintén számos információt hordoznak magukban a változtatások, gyakoriságuk, mélységük.

A végzős évfolyamban végzett kevert elemeken alapuló, kérdőíves vizsgálatok azt mutatják, hogy a diákok felélnél több, az eredetitől eltérő tevékenységforma is megjelent. Azonban a kollégiumi lehetőségek biztosítani tudják azt a széles tevékenységrepertoárt, amelyek a diákok érdeklődési körét ki tudják szolgálni. Amennyiben a diák tehetsége meghaladja a vele foglalkozó pedagógusok kompetenciáit, a kollégium lehetőségeit, abban az eset-

ben már jól körvonalazható az az irány, amerre szakemberhez, speciális intézménybe tudjuk küldeni a tehetséges tanulót.

Vizsgáltuk, hogy a portfóliókészítés mely szakaszát kedvelték legjobban a diákok, azt az eredményt kaptuk, hogy az önálló munkával járó gyűjtő szakasz és az időnként támogatást nyújtó konzultációs szakasz volt a legkedveltebb a diákok körében.

Fontos hozadéka, egyben rejtett célja a portfóliókészítés folyamatának, hogy a diákok megtanulják képviselni önmagukat, be tudják magukat mutatni akár idegen környezetben is. A diákok több mint fele gondolta úgy, hogy ebben sokat segített neki a módszer. A tanulók több mint fele gondolta úgy, hogy a portfólió módszer során sokat tanult magáról és sok olyan tevékenységgel került kapcsolatba, amelyet a későbbi tanulmányai, későbbi élete során hasznosítani szeretne, vagy használni-hasznosítani tud.

A vizsgálat során azonban a vártnál kevesebben jelölték meg, hogy a portfóliókészítés módszere segített nekik a pályaeorientációban, a pályaválasztás előkészítésében. Ez a tény továbbgondolásra, a módszer formálására készített bennünket, hiszen az egyik kijelölt cél ezen területen való kompetenciafejlesztés, és orientáció hatékonyságának növelése. Jól példázza ez az eset a programok-módszerek kidolgozásának folyamatát – miszerint folyamatos visszacsatolás-értékelés-újragondolás szükséges – az elérni kívánt célok minél biztosabb teljesítése érdekében.

Szintén megjelenik a folyamat szakaszainak, egyes fázisainak koncentráltabb-tömörebb megvalósítására való törekvés, mert a gimnáziumi évek alatt a diákok feladatainak, leterheltségének növekedése nehezíti a rendszeres foglalkozások-konzultációk időpontjainak egyeztetését. Ennek egyik következménye lehet, hogy az induló létszámhoz képest (34 fő) csak 20 fő véglegesítette és készítette el bemutatható formában a portfólióját. Természetesen ebbe belejátszik az idő közbeni lemorzsolódás – 4 fő lépett ki a kollégiumból és választott másik iskolát is.

Az elkészült portfóliókat bemutathatták hagyományos-papír alapon, de készíthettek belőle prezentációt. Ebben a fázisban is meghagytuk a szabad választás jogát. Érdekes volt látni, hogy kezdetben többen gondolták azt, hogy maradnak a – szerintük kevesebb munkával járó – papírmunkánál, de aztán egyre többen készítettek modernebb, ppt=PowerPoint®, vagy prezi=©Prezi formátumú bemutatót. A legjobban sikerült munkákat egy szakmai program keretében az érdeklődő társaiknak, tanáraiknak is bemutatták. Egy diák pedig részt vet a Kaposváron rendezett Mester és tanítványa versenyen, ahol portfóliójával harmadik helyezést ért el.

A tanulói portfóliókészítés, mint a tehetségfelismerés-tehetséggondozás és pedagógiai munka hatékonyságának mérésére szolgáló eszköz két további évfolyamnál került bevezetésre, további vizsgálatoknak és kutatásoknak adva lehetőséget. Az eddigi tapasztalatok megerősítik az első alkalommal elért eredményeket, több diákot tudtunk a számára legmegfelelőbb szakkörbe, tehetségműhelybe irányítani az általa megjelölt tevékenységformáknak adekvátan.

További terveink: Folyamatos fejlesztési tervek, korrekciók az adott évfolyam-csoport igényeihez-lehetőségeihez mérten. Vizsgálni kívánjuk, hogy a portfóliók készítése során a pedagógus mennyiben tud reagálni a megjelenő változásokra. Szakkörök-tehetségműhelyek milyen mértékben veszik figyelembe a diákok érdeklődését és azok változásait? Van-e mérhető különbség a programozott tehetséggondozás (AJTP) és az intézményi tehetséggondozás között?

Összegzés

A jelen vizsgálatban is bebizonyosodott tehát, hogy a diákok képességeinek-érdeklődésének pontos feltérképezése-beazonosítása a tehetséggondozási folyamatok fundamentumát képezi, semmiképp nem kihagyható alaplépés. A konkrét ismeret, konkrét fejlesztési és fejlődési irányvonalakat határoz meg. Átfogó jelleggel a tehetséggondozás hatékonyságának növeléséhez, szűkítve a szakkörök, tehetségműhelyek, kollégiumi foglalkozások működésében való motivált és hasznos részvételhez, a komplex személyiségfejlesztéshez szükséges eszköz a portfólió készítés módszere.

A tanulmány zárásaként elmondható, hogy a tanulói portfóliókészítés szerepe a kollégiumpedagógiában és a tehetséggondozásban jelentős, számos lehetőséget rejt magában. Rendkívül flexibilis és számos témára alkalmazható módszer. Pont ebben rejlik nehézsége is, ebben rejlenek a buktatók. A folyamat hosszú távú, következetességet és rendszerességet igényel diáktól-pedagógustól egyaránt. Amennyiben azonban sikerül átlépni ezeket a korlátokat, olyan hasznos tudás birtokába jut az alkalmazó bármelyik nézőpontból is közelíti meg a módszert – akár diák, akár pedagógus –, amelyekkel számos kompetenciát fejleszthet, olyan adottságokat szűr ki, amelyek a társadalom által elfogadott értékrendszer mentén válhatnak különlegessé, tehetséggé, közben pedig a diák képessé válik önmaga professzionális képviselőjére.

IRODALOM

BALOGH László – MEZŐ Ferenc – KORMOS Dénes (2011): Fogalomtár a Tehetségpontok számára. Géniusz könyvek 20. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

BARNA Viktor (2015): Kollégiumpedagógiai szempontok a pedagógusképzésben és továbbképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): Autonómia és Felelősség tanulmánykötetek. PTE BTK NTI, Pécs. 141-149.

BARTHA Éva – GASKO Krisztina – GOLNHOFER Erzsébet – HEGEDŰS Judit (2011): Fejlesztő, támogató értékelés – de hogyan? Dobbantó Program Tematikus Füzetek. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.

DÁVID Mária – HATVANI Andrea – HÉJJA-NAGY Katalin (2014): Tehetségazonosítás a pedagógiában. Géniusz Műhely 1.

INÁNTSY-PAPP Judit – OROSZ Róbert – PÉK Győző – NAGY Tamás (2010): Tehetség és személyiségfejlesztés. Géniusz könyvek 14. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

PÉTER-SZARKA Szilvia (2014): Kreatív klíma-a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Géniusz Műhely 7-9.

DÉVÉNYI ANNA – BÁNKUTI GÁBOR

KREATÍV TANTERVKORREKCIÓ. ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK MEGJELENÍTÉSE A KÖZOKTATÁSBAN – A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA TÓL A PÉCSI SZENT MÓR ISKOLAKÖZPONTIG

Összefoglaló:

A szaktudományok kurrens kutatási eredményei a tapasztalatok szerint igen lassan épülnek be a közoktatás követelményrendszerébe és tartalmaiba. Az Árkádia módszertani folyóirat (www.arkadiafolyoirat.hu) erre a problémára kínál megoldást. Tematikus számaiban elismert kutatók foglalják össze legfrissebb kutatási eredményeiket rövid és közérthető tanulmányokban, melyekhez pedagógusok kínálnak didaktizálási javaslatokat a jelenlegi tantervi struktúrát, tartalmi és kompetenciafejlesztési követelményeket valamint módszertani innovációkat is figyelembe véve. Az alábbiakban egy ilyen tananyagcsomag fejlesztésének és kipróbálásának tapasztalatait mutatjuk be, ami egyben arra is rávilágít, miért jóval több a szocialista állami gazdaságok szervezése egy unalmas agrártörténeti eseménynél....

Kulcsszavak: tananyagfejlesztés, Árkádia folyóirat, vidéktörténet, tanulói portfólió

„E hónap 17-től 21-ig tartott a bujdosás, az ütlegelés, fenyegetés. Nyugtot nem hagytak a népnek, úgy öregeknek, mint fiataloknak, mind gyermeknek. Agitálók zaklatnak bennünket, írjunk alá, hogy szövetkezet legyen. Ezt nekünk nem a szél fújta, nem davaj föld. Itt a két kezükkel kaparták össze. Mi is el tudtuk volna pocsékolni. Összespóroltuk, hogy öregségünkre legyen. A kormányunk ideküldte az ő oroszánjait, az ávosokat, hogy üssenek bennünket, ha nem írunk alá.” (A Szabad Föld szerkesztőségébe küldött olvasói levél részlete, 1960. január)

Hogyan válhat egy középiskolás számára koherens és értelmezett tudássá, akár személyes élménnyé egy összetett, a tantervben és a tankönyvben egymáshoz nem kapcsolódó részletekben megjelenő, leegyszerűsített vagy elnagyolt módon ábrázolt, hatásában és következményeiben osztársadalmi jelentőségű történet? A második világháború után több ütemben végrehajtott erőszakos állami beavatkozások az ország lakosságának akkor még mintegy felét kitevő vidéki, paraszti társadalmat szétdőlték, a paraszti közösségeket, kultúrát és életmódot gyakorlatilag megsemmisítették. A traumáknak ez a többszörösen elfedett sorozata ezer szállal ágyazódik a kommunista diktatúra politika-, gazdaság- és társadalomtörténetébe. Érzékeny példa arra, hogyan torzult valósággá a kommunista ideológia és az ennek alapján megfogalmazott program.

Az MTA Vidéktörténeti Kutatócsoportja és a Nemzeti Emlékezet Bizottsága – kutatási eredményeik disszeminációját célozva – felkérte a PTE Történettudományi Intézete és a PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnáziuma munkatársai által szerkesztett Árkádia történelem szakmódszertani folyóiratot egy oktatási csomag létrehozására a kommunista diktatúra vidéktörténete témakörében. Az Árkádia folyóirat szerkesztési elveinek megfelelően egy fél szerzői ív terjedelmű, a kurrens kutatások eredményeit összegző tanulmány, egy témához kapcsolódó forrásgyűjtemény és egy ezek didaktizálását megvalósító tananyag, jelen esetben egy tanulói portfólió terv került a csomagba. Előbbi kettőt az MTA Vidéktörténeti Kutatócsoport vezetője, Ö. Kovács József készítette el, utóbbit Dévényi Anna, a PTE BTK történelem

szakmódszertanosa. A tudományos és az oktatási részek egyeztetésére, megvitatására 2016 novemberében került sor egy konferencia, illetve nyilvános kerekasztal beszélgetés keretében.¹²¹ A portfólió tervet 2017 tavaszán a pécsi Szent Mór Katolikus Iskolaközpont 12. G osztályos tanulói tesztelték, Bánkúti Gábor vezetésével. A Horizontok és Dialógusok konferencián a fejlesztési folyamat egészéről, de különösen a diákok reflexiói alapján megfogalmazott tanulságokról számoltunk be.

A portfólió témája

A vidéktörténet, a vidéki társadalom módszeres és összehangolt kutatása Magyarországon 2014 óta zajlik intézményes keretek között, ekkor hozta létre a Magyar Tudományos Akadémia és a Nemzeti Emlékezet Bizottsága, a téma úttörő hazai kutatója, Ö. Kovács József vezetésével az ún. Vidéktörténeti Kutatócsoportot. Kutatásaik fókuszában az 1940-es évektől bekövetkezett „*struktúrávaltoztató jelentőségű társadalomtörténeti események*” vizsgálata áll, úgy mint: szovjetizálás; iparosítás és kollektivizálás; elit- és tulajdonváltás; állami erőszak és társadalmi reakciók; egyéni és kollektív traumák; erkölcs, hagyomány, közösségformák; a paraszti társadalom ön- és idegenképének változásai; „kivetkőzés”; a „kisemberek” mindennapi stratégiáinak kutatása (ellenállás és alkalmazkodás, mobilitás, felhalmozás, második gazdaság) stb.¹²²

Ö. Kovács József, az Árkádia folyóirat számára írt tanulmányában a földbirtokszerkezet 1945 utáni többszöri drasztikus megváltoztatását, a hagyományos paraszti társadalom felszámolását, illetve mindezek elbeszélésének korabeli és máig élő sémáit mutatja be, a tabusítás és az eufemizálás szavakban és emlékezetben rögzült formáit. (Ö. KOVÁCS, 2012, 2017) A tanulmány a paraszti társadalom sorsfordulóinak életszerű ábrázolására, a kortársi életvilágokban élők tapasztalatának megjelenítésére, és a történések összefüggéseinek megmagyarázására helyezi a hangsúlyt. Első része az 1945-ös év eseményeinek összefüggéseit, majd ezt követően a kollektivizálás(ok) történetét tárgyalja. Fő állítása, hogy a földosztás és a kollektivizálás az ún. *társadalomtörténeti esemény* három kategóriája mentén tárgyalható, azaz megrázó és tömeges tapasztalat, mely hosszú távú, struktúrávaltoztató hatással járt. Olyan közelítésmódot kínál, mely a nézőpontok és léptékek különbözőségének tudatosítása mentén a kortársi kontextusok megragadását és kifejezését is lehetővé teszi. Egyik alapvetése, hogy marxista-leninista ideológiai alapon alapozású szocialista projekt esetében is meg kell különböztetni az ideológiai álláspontokat, az intézményesülés formáit és a társadalmi gyakorlatot. A modern diktatúra kialakításának első lépéseit rendszerint a nyelvi térben teszik meg, amikor a szavakat nem eredeti jelentésüknek megfelelően kezdik el használni vagy a tartalmakat összekeverik. A kommunista programban számos olyan kifejezést használnak, amelyek a történések valódi tartalmát leplezik. Ha figyelmesen követjük az 1945. március 15-i földreformrendelet szövegét és a végrehajtás történéseit, akkor igazolható, hogy a „földreformnak” nevezett földelkobzás, földosztás valójában az egész társadalmat érintő olyan terv végrehajtása volt, amely a Vörös Hadsereg mindennapi jelenlétével együtt elegendő volt a kommunista párt diktatúrájának kialakításához. Ugyanilyen torzító módon alkalmazták a paraszti társadalom felszámolásának fedőkifejezéseként a „mezőgazdaság szocialista átszervezése”, vagy a „szövetkezetesítés” fogalmakat. A földek és az emberek kollektívákba kényszerítése a diktatúra legradikálisabb társadalmi operációja, ami egyben a kollektív erőszak-alkalmazás, az 1956 és 1990 közötti időszak egyik legtömegesebb, tabusított és figyelmen kívül hagyott történése. A kollektivizálás szervesen illeszkedik az agrárvilághoz, azonban azt a politikai diktatúra szocializmus projektje és a társadalmi gyakorlat ösztársadalmi kérdéssé tette.

¹²¹ 1956 előzményei és utóélete – vidéki miliókben. 2016. november 21-22. Pécs, MTA PAB Székház.

¹²² <https://www.btk.mta.hu/videktorteneti-temacsoport.html> [2017.11.11.]

A fent röviden összefoglalt kutatási eredmények a mai történelemtankönyvekbe, érthető módon, még nem épültek be. Maga a téma sem kap különösebb hangsúlyt a tananyagban. A második világháború utáni magyar történelem tárgyalásában a vidék, a paraszti társadalom története a jelenlegi (kronologikus felépítésű) kerettantervek és tankönyvek struktúrájában fragmentált, négy-öt, egymástól időben távol eső tanórához kötődik. A parasztsággal és a vidékkel kapcsolatos események (ahogy annyi más tematikus téma) így nem „állnak össze” egy történetté. A szűkös időkeret nehezen enged teret a – kerettantervben amúgy jelzett – tematikus, hosszmetzeti ívek megrajzolásához. Ez a praktikus magyarázata annak, hogy a témát nem tanórai keretek között, hanem tanulói portfólió elkészítésével (nagyobbrészt otthoni, s csak részben iskolai munkával) dolgoztuk fel.

A portfólió elkészítését kooperatív konzultációs alkalmakon követtük (vö. MAUL – PETHÖNÉ, 2009), így a tanulók az alkotási folyamatban is segítették egymást. Emellett létrehoztunk egy on-line támogató fórumot, egy blogot¹²³, ahol a diákok egymással és a tanárral is megoszthatták kérdéseiket, felfedezéseiket, részeredményeiket.

Ezen a blogon érhetők el a részletes feladatlírások a portfólió minden dokumentumához a felhasználható forrásokkal és szakirodalommal együtt. Minden dokumentum kapcsán transzparens módon megjelennek az értékelési szempontok és a dokumentum elkészítésének tartalmi és fejlesztési céljai is.

A portfólió felépítése

A portfólió felépítése fokozatosságra törekszik a tartalmi megközelítésben és a kognitív műveletek nehézségében is. Tartalmilag az áttekintés, makro folyamatok vizsgálata – fogalmi tisztázás – mikrotörténet ívet követi, a történelmi források használatában a tankönyvi szövegtől a szakirodalmi szövegeken át jut el a primer források használatáig. A feladattípusokban a grafikus rendező készítése (ismeretek rendszerezése és alkalmazása) után rövid szövegalkotás (értelmezés, analízis), majd hosszabb kreatív írás következik (értelmezés, alkalmazás, szintézis, alkotás).

A munkafolyamat egészének (tartalmi, szaktudományos szempontból) értő végigvitelét, a meglévő és az újonnan szerzett ismeretek összekapcsolását és a megértéshez szükséges előzetes ismeretek hiányosságainak feltárását és pótlását segíti egy „nulladik” feladat (dokumentum), ami a szakkifejezések, történelmi fogalmak folyamatos értelmezésére hív.

0. Dokumentum: szószedet. *A portfólió dokumentumainak elkészítése során gyűjtsd össze azokat a kifejezéseket, idegen szavakat, fogalmakat, amelyek ismeretlenek számodra, vagy nem emlékszel pontosan a jelentésükre! Készíts szószedetet amelyben rövid magyarázatokat írsz az ismeretlen fogalmakhoz és a munka közben folyamatosan bővítsd ezt! A magyarázatok írásához használhatod a tankönyved, vagy történelmi fogalomtárakat, lexikonokat, de segítséget kérhetsz társaidtól is. (A részletes feladatlírást és a segédleteket ld. a portfólióban.)*

Ez a feladat nem csak a kulcsfogalmak értelmezésére és elmélyítésére szolgál, hanem annak tudatosítására is, hogy a pusztán feladatmegoldáson túl fontos *érteni* is a vizsgált témát és hogy a megértés útjában álló akadályok elháríthatók önálló ismeretgyűjtés, vagy segítségkérés útján.

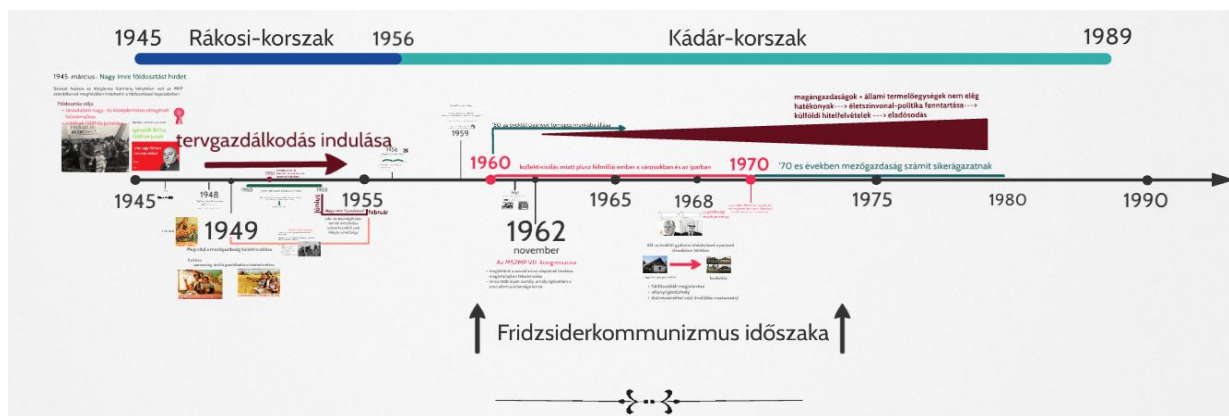
Az 1. feladat egyszerűbb tankönyvi szövegekre épül, lényege a meglévő ismeretek felidézése és új struktúrába rendezése egy grafikus rendező (időszalag) segítségével. A megoldás során a diákok áttekintő képet alkotnak a témáról, ami a kronológiai tájékozódást és a politikai-történelmi, gazdaság- és társadalomtörténelmi kontextus feltárását is segíti. Ez azért is fontos, mert a paraszti társadalom sorsa a tankönyvi szövegekben rendkívül elszórtan jelenik meg.

¹²³ www.videktortenetportfolio.blogspot.com

(10 leckében 19 alfejezet érinti valamilyen módon a vidéki társadalom kérdését. Bővebben lásd a portfólióban. BORHEGYI – BÓDY – KOJANITZ, 2016)

1. Dokumentum: kronológia, időszak. *Készíts kronológiát a földbirtokviszonyok átalakítását célzó és a parasztság gazdasági helyzetét közvetlenül érintő intézkedésekről 1945 és 1990 között! Ábrázold időszalagon! Az időszalagot készítheted kézzel, vagy elektronikus formában. (A részletes feladatleírást és a segédleteket lásd a portfólióban.)*

1. ábra: Időszalag prezín



(Forrás: Gáspár Kata és Tóth Eszter munkája)

Ez a „totál plán” a portfólió elején olyan eseménytörténeti vázat ad, ami lehetővé teszi a korszakban és a témában való eligazodást, segít felfedezni bizonyos ok-okozati összefüggéseket, egyúttal háttérrel ad a következő dokumentumok mikrotörténeti megközelítéseikhez. Az elkészült időszalagok és a diákok reflexiói alapján a feladat alkalmasnak bizonyult a kitűzött célok elérésére.

A 2. feladat során már a tankönyvnél nehezebb nyelvezetű, de műfajilag egységes szakirodalmi szövegekből kellett információkat gyűjteni és értelmezni, majd saját szavakkal rövid szöveget alkotni megadott szempontok szerint. Ezek a szakirodalmi szövegek egyben kulcsot adnak a következő feladat primer forrásainak dekódolásához is. A feladat során fontos alapfogalmak egyéni értelmezése történik, ami segíti a korszak sajátosságainak, gondolkodásmódjának megértését, a marxista ideológia logikájának átismétlését, egyben felveti a portfólió központi kérdését, az egymással szemben álló, adott esetben torz történeti narratívák problémáját.

2. Dokumentum: *Szócikkek értelmező kéziszótárhoz. Írj szócikkeket egy értelmező kéziszótár számára az alábbi szempontok és szövegek segítségével a következő fogalmakhoz: a) újbeszél, b) parasztság, c) földreform, d) szövetkezesítés. (A részletes feladatleírást és a segédleteket ld. a portfólióban.)*

A feladat a vártnál több nehézséget okozott. Ennek oka részben az instrukciók pontatlansága, részben a feladat komplexitása volt. A diákoktól lexikon szócikkek írását kértük, ami az ő értelmezésükben – reflexióik szerint – eleve kizárta, hogy egyszerű módon, saját szavaikkal fogalmazzanak. A megoldások így gyakran a szakirodalmi szöveg részleteinek (többnyire a lényegre vonatkozó) átemeléséből álltak, ami alapján nehezen volt eldönthető, valóban megértették-e a szakkifejezések, illetve jelentésváltozásaik lényegét. A legjobb megoldások sikeresen mutatták be a kommunista szóhasználatot és a mai fogalomértelmezést is, a különbség okaira azonban nem világítottak rá, holott ez is a feladat része volt. Ennek oka a nem eléggé egyértel-

mű feladatlírás és a kevésbé didaktikus szerkesztési mód. A diákok elmondása szerint segített volna megérteni a feladat e három követelményét, ha azt pontokba szedve közöltük volna.

A 3. feladatban a diákok már több, eltérő műfajú primer forrással dolgoztak, amik értelmezése előzetes ismereteket is igényelt. Az ezekből gyűjtött információk alapján egy általános sémát kellett alkotniuk majd erre egy saját, kreatív szöveget felépíteniük. A szubjektív műfaj a reflektálásra is lehetőséget adott. Tartalmilag itt jut el a portfólió – az áttekintés és a fogalmi tisztázás után – a konkrét (élet)történetekig, itt vált tehát „alulnézeti” perspektívába. Ez a megközelítés lehetőséget ad korszak eseményeivel való személyes viszony kialakítására, sőt erős érzelmi töltete is van. A tanulmány logikája mentén, a 2. feladat az eszme és a program szintjén ragadja meg a kort, a 3. viszont már a tapasztalat szintjét tárja fel.

3. Dokumentum: visszaemlékezés, személyes élettörténet. *A kollektivizálás gyakorlati megvalósítása – a hatalom képviselője szempontjából és a parasztság szempontjából. Írj párhuzamos történeteket! A fent megadott tankönyvi helyek és az alábbi források segítségével írd két visszaemlékezést, amikben bemutatsz*
 - a) egy kommunista agitátor („népnevelő”) Kádár-kori TSZ szervezési tapasztalatait
 - b) egy parasztember (vagy asszony) élettörténetét.

Az elkészült dokumentumok (és szóbeli prezentációjuk) ennél a feladatnál arról tanúskodtak, hogy a diákok valóban „bevonódtak”, személyesen is érintetté váltak a paraszti társadalom történetének vizsgálata során. Ezt nagyban segítették az Ö. Kovács József által gyűjtött és válogatott korabeli, primer források, valamint a feladat jellege, a szubjektív műfaj. A diákok szövegeiből jól érzékelhető az is, milyen mélységben értették meg a portfólió fókuszába állított problémát, a múlt többféle elbeszélésének, sőt a jelen többféle megélésének kérdését. (lásd Melléklet)

A 4. feladat sajátos reflektálás. Ezúttal nem a tanulási folyamatra reflektálnak a tanulók, hanem a korszakra vonatkozó kortársi reflexiók egy izgalmas körét, vicceket és karikatúrákat értelmeznek. Ez egyfelől oldja az előző feladat feszültségét, másfelől visszajelzés (egyfajta mérés) arra vonatkozóan, értik-e a kor jellegzetességeit, gondolkodásmódját a diákok.

4. Dokumentum: viccek, karikatúrák értelmezése. *Gyűjts minimum 3 korabeli viccet és 3 korabeli karikatúrát, amik a parasztság helyzetét mutatják be! Válassz ki közülük egyet és elemezd: mutasd be, milyen történelmi szituációban keletkezett, milyen információk ismerete szükséges a poén megértéséhez, a karikatúra esetében milyen grafikus eszközöket használ a rajzoló mondanivalója kiemeléséhez.*

A 4. dokumentumról nehéz lenne érdemi reflexiót megosztani, egyszerűen azért, mert a legtöbb esetben nem készült el. Ez rávilágít egy, a portfólió egészére vonatkozó fontos problémára is. A vizsgált téma, az 1945 utáni magyar történelem a középiskolákban jellemzően az érettségít megelőző félév során kerül tárgyalásra. Ez az időszak pedig nem kedvez az elmélyült kutatómunkának, az időigényes otthoni feladatmegoldásnak, az egyéni anyaggyűjtésnek. A tantervi elhelyezkedés és időbeosztás miatt (is) a portfólió túl „hosszúnak” bizonyult, vagyis meghaladja a diákok terhelhetőségét a 12. évfolyam vége felé.

Fontos tapasztalat továbbá, hogy a blog ma már elavult kommunikációs csatorna a középiskolás korosztály számára. A virtuális interakciók színtere jelenleg a facebook és az instagram. Az érdemi közös munka, közös tanulás és közös értelmezés fóruma azonban egyértelműen a személyes jelenlét ma is. A tanórai egyeztetések és a – sajnos csak egy ízben megvalósult – kiscsoportos, kooperatív foglalkozás, valamint a tananyagfejlesztők (Ö. Kovács József, Dévényi Anna) és tanárszakos hallgatók jelenlétében lezajlott prezentáció és értékelő beszélgetés adtak érdemi lehetőséget a tanulási folyamat támogatására, nyomon követésére, kérdések megfogalmazására, korrekcióra és reflektálásra. Ezek során a legalább annyira segítettek egymást a diákok, mint a tanár. A középiskolások a tananyagfejlesztők számára is fontos visszajelzéseket adtak.

Ezek és az elkészült portfóliók alapján elmondható, hogy a tervezés során megfogalmazott célkitűzések jelentős része – ha különböző mértékben is – megvalósult. Ezek a következők voltak:

Tanulási célok:

- A paraszti társadalom a tantervben széttörően megjelenő történetének hosszszetszeti áttekintése, a meglévő ismeretek rendszerezése és kiegészítése.
- A paraszti társadalom történetén keresztül komplex kép alkotása a kommunista diktatúra működéséről, a kommunista ideológia gyakorlatba ültetésének gazdaság- és társadalompolitikai következményeiről.
- A kommunista hatalom által kreált és máig továbbélő eufemizáló nyelvhasználat problémájának feltárása, egyes kulcsfogalmak értelmezése (dekódolása).

Kompetenciafejlesztési célok:

- Kritikai gondolkodás: események ok-okozati összefüggéseinek feltárása a hosszabb időszakra vonatkozó tematikus áttekintés, és az egyes eseményeket alakító tényezők komplex bemutatása által; primer és szekunder források kritikai elemzése;
- Tanulás, ismeretszerzés: információk gyűjtése és rendszerezése eltérő műfajú forrásokból; ezek alapján saját narratíva megfogalmazása; együttműködés, segítségnyújtás és kérés (problémák megfogalmazása) kiscsoportban és IKT eszközök segítségével; a megértést és tanulást akadályozó lexikális (fogalmi) ismeretek hiányának tudatos feltárása, önálló információgyűjtés (szószedet készítése); önálló forrás és információgyűjtés: internet és könyvtárhasználat (humor, szócikkek)
- Tájékozódás térben és időben: korábban megszerzett ismeretek kronologikus rendezése, események ábrázolása időszalagon; a 1945-1990 közötti magyar történelem periodizációja, az egyes szakaszok a téma szempontjából releváns jellemzőinek megfogalmazása
- Kommunikáció: önálló szövegalkotás írásban, különböző műfajokban (objektív – szócikk, szubjektív – visszaemlékezés);

Az eredményes tanulási folyamatnak azonban fontos feltétele volt (és ezt a tervezés során is figyelembe vettük), hogy a 12. osztályos diákok kompetenciái a kritikai gondolkodás, a szövegértés és szövegalkotás, kreatív írás terén már igen erősek voltak, köszönhetően a több éves tudatos fejlesztésnek, nem csak a történelem, hanem más – elsősorban irodalom – órák keretében is.

IRODALOM

BORHEGYI Péter – BÓDY Zsombor – KOJANITZ László (2016): Történelem 12. Kísérleti Tankönyv. OFI, Budapest.

<https://player.nkp.hu/play/184721/false/undefined> [2017.11.11.]

MAUL Borbála – PETHÓNÉ NAGY Csilla (2009): A portfólió, mint az individuális, kutató szemléletű tanulás és mint a fejlesztő értékelés egy lehetséges módszere. In: Dobayné Fenyvesi Ildikó (szerk.): Egyenlő esélyek?!?! Tehetség... (pontok)! Gyakorlóiskolák V. Országos Módszertani Konferenciája. Gyakorlóiskolák Iskolaszövetsége, Pécs. 235-245.

Ö. KOVÁCS József (2012): A paraszti társadalom felszámolása a kommunista diktatúrában. A vidéki Magyarország politikai társadalomtörténete 1945-1965. Korall, Budapest.

Ö. KOVÁCS József (2017): Földindulás. A leplezett kommunista diktatúra társadalmi gyakorlata a vidéki Magyarországon 1945-ben. In: Csikós Gábor – Kiss Réka – Ö. Kovács József (szerk.): Váltóállítás. Diktatúrák a vidéki Magyarországon a második világháború végén. MTA – NEB, Budapest. 19-69.

MELLÉKLET

Egy parasztasszony visszaemlékezései

(Számel Kata, Szent Mór Iskolaközpont, 12. osztályos tanuló munkája)

Szántó Erzsébet vagyok, 1927-ben Nagykerecsenden születtem. Az apámnak 8 hold földje vót meg két lova, azokkal szántott. Dolgos ember vót, szépen éltünk vóna, ha nincs a háború. De háború az mindig vót, apámat elvitték katonának, olyankor édesanyámmal szántottunk, aratunk. Szerencsére apám visszajött s azt hittük, most mán békesség lesz.

Én akkor már 18 éves vótam és a szomszéd gazda fia, a Molnár János el akart venni. Az apja két év előtt halálozott el, ráhagyományozta a 8 hold földet. Én ezért nem kaptam vóna földet a házassághoz és nem is találtam ebben semmi kivetnivalót, hiszen a két öcsémnek is kellett az örökség, én meg csak lyány vótam s a Jánosomnak úgyis vót földje elég. 3 hónappal az esküvőnk előtt jöttek először az agitátorok. Azt mondták, Pestről vannak és az állam azt akarja, hogy adjuk oda a földet, mert ez a fejlődés és ettől majd több lesz a termés meg jobban fogunk élni, életszínvonal vagy hogyan hitták. A Jánost is bevitték a hivatalba, de ő nem írta alá. Az apám sem. A Jánost megverték, utána két napig nem tudott kimenni dógozni. Az apámat elengedték, mer ő mán 73 éves vót. De nem írták alá. A másik szomszéd, a Kovács beadta a földjét, meg a Horváth és a Szűcs is. Akkor elmentek, de azt mondták, visszajönnék.

Két hónap múlva a házasságkötőnél azt mondták, csak úgy adnak össze, ha a János bead földet-lovat mindent, mert anélkül nem megy, kell a téesznek. Kapunk érte másikat, azt mondták, meg hogy tagosítás és ha meg nem, kilakoltatás. A János hát aláírt. Az apám megmakacsolta magát, pedig akkor már én is könnyörgtem neki meg a János is, de ő csak hajtogatta, hogy ez az ükapja földje és nem adja ezeknek a mocskos ávosoknak. Az esküvőmre úgy emlékszem, mint valami gyásznapra. Kaptunk másik földet, 6 km-re volt, a földjében kavicsok meg óriási gyökerek vótak. De a János nekiállt felszántani, mert kellett a megélhetés. Az apámat meg az egyik öcsémet az anyámmal két hét múlva szekérre rakták és elvitték valahova, azt mondták, a Hortobágyra. Sírtam, az anyám is sírt, és azt kiabálta, majd visszajönnék. A másik öcsémet elbújtattuk és nálunk lakott azután, az agitátoroknak meg azt mondtuk, az unokaöcsém. Ez veszélyes volt, mert a faluban bárki lehetett besúgó, csak hogy jobb helyhez jusson a téeszben. Mindketten oda jártunk dolgozni. A János örült, mert dolgozhatott a mi, vagyis a mi volt lovainkkal. Én meg a többi asszonnyal fontam meg kukoricát hántottam, mikor mit kellett.

Már egy öt éve ment ez így, mikor egy nap a rádióban valamelyik nagy ember Pesten beolvasta, hogy enyhítés lesz és ki lehet lépni a téeszből meg megszűnnek az internálótáborok. A János szerint a Nagy Imre volt, merthogy ő az új kormányfő. Én csak azt érettem ebből, hogy megint lehet földünk, és visszajöhet apám meg anyám. Kiderült, hogy az apám időközben meghalt, elsirattuk. De az anyám meg az öcsém tényleg visszajöttek és ott laktak nálunk, mert a régi házukba időközben egy másik családot költöztettek. A Jani szerzett egy kis földet és újra gazdálkodni kezdtünk.

7 év alatt kicsit jobb lett a sorunk, vettünk egy lovat és megszületett Miklós és Piroska. De aztán megint jöttek. Megint Pestről. Most nem is kérdeztek, mindjárt megverték a Jánost. Ott tartották egész éjjel, amíg alá nem írta. Sírtam, hogy mér írta alá, azt mondta, ő ezt nem csinálja tovább, őt nem fogja agyonverni semelyik pesti puhány, őt nem érdekli, megyünk a városba. A földet, a lovat beadtuk, aztán elköltöztünk Pécsre. Ezt nem szabadott volna, mert kell a munkás a téeszbe, de a Jani nem látott más megoldást.

Pécs barátságatlan vót, nagy és ijesztő. Nehezen szoktam meg a hatodik emeleti picit lakást, ahova szinte be vótam zárva, mer akkor vártam a Jánoskát. A szomszédok kedvesek vótak, néha átjöttek beszélgetni, az Erzsi hozott tojást is. Ő is faluról jött. A Jani bányában dolgozott. Minden nap későn és piszkosan jött haza és sokat ivott. Akkor már az anyám nem élt. Mikor a Jánoska kettő lett, beadtam az állami bölcsődébe én meg elmentem óvónőnek az állami

óvodába. A Jánoska bent sírt én meg kint sírtam. De a János nem lett depressziós, mint a szomszéd Péter. Az öngyilkos lett. Mert az én Jánosom megőrizte az életkedvét és mindig megcsókolt, mikor hazajött. Azt mondogatta, hogy lesz még nekünk szebb életünk. Igaza lett. A bányászok korán mennek nyugdíjba, nem is rosszul. Kiköltöztünk a kertvárosba, vettünk egy TV-t és pár év múlva lett egy kék trabantunk, amivel hétvégén a Balatonra tudtunk menni. A gyerekek iskolába jártak, a Miklós gimnáziumba is, ő most valami vállalatnál dolgozik. A János tavaly ment el, megviselte a rendszerváltás, azt mondta, ő már ezt nem érti, ezt a nagy változást, mikor már végre békében éltünk. El is ment azután, hogy ezt mondta, 2 hónap múlva. Most már én is nyugdíjas vagyok, a Miklós is ad haza pénzt, de már sokat megélttem. Nem értem én sem ezt a nagy új világot, nemsokára megyek, azt hiszem.

~ valamikor 2000-ben

HORVÁTHNÉ VERTIKE ANDREA

KÉPEKKEL A SZAVAKÉRT

Összefoglaló:

A szerző gyakorló pedagógusként az Erkölcstan tantárgy 5. curriculumfejlesztését és módszertani innovációját mutatja be. A 2013/2014. évben újonnan bevezetett tantárgy könnyebb taníthatósága érdekében az abban a tanévben elvégzett újító tevékenység az ötödik osztályba belépő gyermekek elvont fogalmi gondolkodásának képekkel való támogatását segítette. A pedagógus konkrét gyermekközösségre transzformálta a tantárgy fogalmi hálóját úgy, hogy vizuális megerősítő rendszerként piktogramok, egyéni jelek megalkotásával az egyéni tanulási utak bejárására serkentette a tanulókat. Az innováció akciókutatás kompetencia-alapú megközelítésben, a kritikai gondolkodás fejlesztésének megvalósulása. A HD Konferencián való bemutatása a szerző első kilépése a neveléstudomány nyilvános terére.

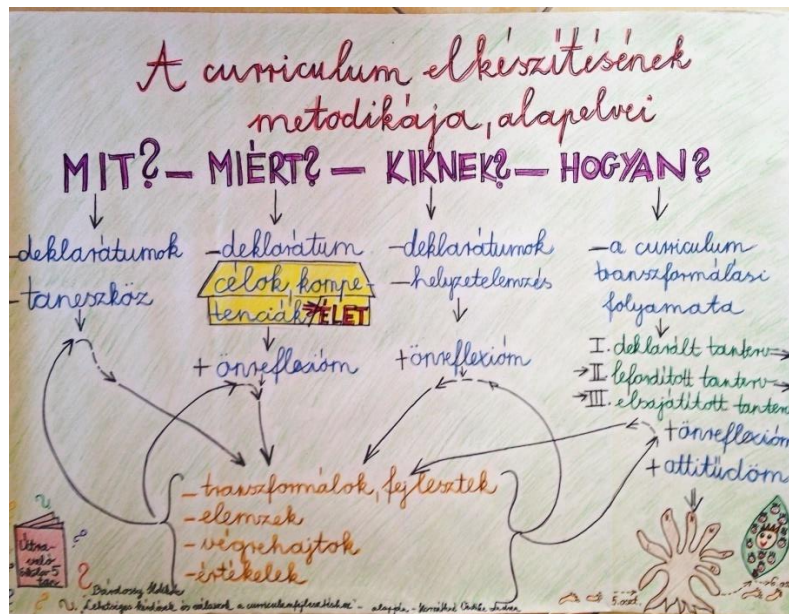
Kulcsszavak: curriculum, innováció, önreflexió

Bevezetés

Az alábbiakban egy olyan módszertani és strukturális újító tevékenységgel ismertet meg a tanulmány, amely a napi pedagógusi gyakorlat rugalmasságának és megújítási lehetőségének sokszínűségére irányítja rá a figyelmet. A pedagógus szakvizsga Tantervfejlesztés – alkotó szeminárium kurzusának feladataként indult próbálkozás végül egy egész éves tantárgyi és módszertani innovációvá nőtte ki magát. A tervezés, a megvalósítás és a visszacsatolás komplex folyamatát mutatja be a szerző. A Horizontok és Dialógusok Konferencián való létjogosultságát az interaktív és reflektív tanulási technikák gyakorlati alkalmazása, egy tantárgy módszertani megújítása és folyamattervként való értelmezése adja.

A 2013/2014. évben újonnan bevezetett Erkölcstan tantárgy tanítására vonatkozóan nem állt rendelkezésre előzetes tapasztalat, így a tárgy taníthatóságát a tanítói, gyógypedagógia tanári végzettségű szerző saját ötlettárának mozgósításával igyekezett eredményessé tenni. Egy ötödik osztályos tanulói közösség képességeihez és szükségleteihez igazítva folyamat-tervként rendszerszintre emelte az elvont fogalmak tanulók által létrehozott egyéni képrendszerét, így segítve a fogalmak érlelését és a tanulóknak a saját tanulási folyamatukra való önreflexióját. A tantárgy tanítására való felkészülés 60 órás képzés keretében 2013 áprilisában lezajlott. A „Felkészítés az erkölcstan tanítására az általános iskola 5-8. évfolyamán” című továbbképzés elvégzését követően 2013 szeptemberében a tárgy tanítása megkezdődött. Ezzel párhuzamosan a pedagógus szakvizsga képzés hallgatójaként a curriculumfejlesztés elméletével is megismerkedve, tudatos tervezéssel kezdetét vette a deklarált curriculum lefordított curriculummá alakítása.

1. kép: A curriculumfejlesztés tervezése

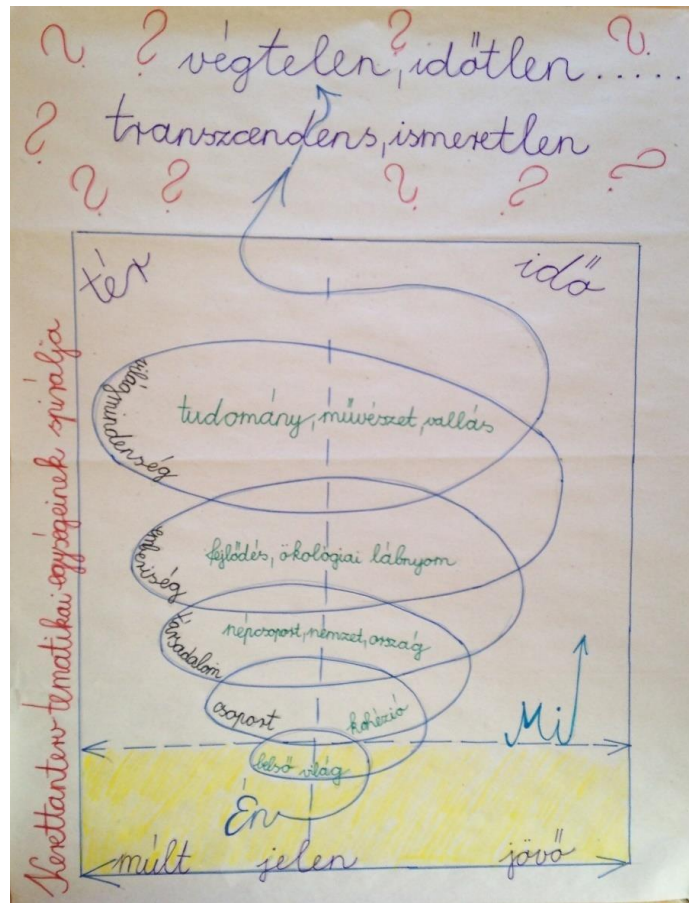


A tervezés, az egy tanéven át tartó megvalósítás, az azt összegző önreflexió a pedagógianár MA képzés keretében jelenleg hallgatói jogviszonyban lévő szerző komplex nevelés- és oktatásméleti tudatosságának bemutatásaként kapcsolódott a HD Konferenciához. A 2017. 05. 10-i „Neveléstudományi Akciókutatás Pilot Project: kompetencia-alapú megközelítésben és intézményi kontextusban” című szimpóziumban „Az interaktív és reflektív tanulási technikák alkalmazásának akciókutatása a kritikai gondolkodás fejlesztésére az Erkölcstan tárgy 5. tanításában” címmel adott elő. A szerző szándéka szerint a kritikai gondolkodás fejlesztése akciók sorozatában született, a tanulók egyéni tanulási útjait mozgósítva képekké alakította a verbális fogalmakat a könnyebb taníthatóság érdekében. Egyben reflektív módszerekkel ismertette meg a felső tagozatba lépő gyerekeket az Erkölcstan tárgy keretében.

Deklarált curriculum

A tantárgy bevezetéséről a 2011. évi CXCV. tv. 23. Egyházi és magánintézmények működésére, valamint az állami nevelési-oktatási intézményekben megszervezhető hit- és erkölcsoktatásra vonatkozó sajátos szabályok 35. § (1) rendelkezett. Az erkölcsstan óra a kötelező foglalkozások részeként, a szülő írásbeli kérelmére választható tárgyként, heti 1 órában került bevezetésre. A tantárgy EMMI kerettanterv 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet 2. sz. melléklet (2.2.06) célmeghatározásában az erkölcsi érzék, erkölcsi értékek, erkölcsi alapelvek alakítása és fejlesztése jelent meg. Az 5. osztályos éves időkeret a tárgy tanítására 36 óra volt, a heti időkeret 1 tanóra (45 perc). A felhasznált taneszköz Kapai Éva: Erkölcstan 5. (2013). A 36 óra nyolc szerkezeti egységre bontva tematikus rendszerben, spirálisan bővülő témakörökkel vezette a tanulókat az elvont fogalmak elsajátításában. Ennek vizualizálása a tanulmány szerzőjének értelmezésében:

2. kép: A tematikus egységek rendszere



Helyzetelemzés

A tanári segédletek áttekintése után a tárgy tanítása megkezdődött. Hamar kiderült azonban, hogy a tanulási-tanítási folyamat sikeressége érdekében a konkrét tanulói közösséghez kell igazítani a gyakorlati megvalósításra javasolt tanári segédletek módszereit. A 25 fős osztályban két tanuló sajátos nevelési igény, ketten beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézség diagnózissal rendelkezett. Egy gyermek az utóbbi diagnosztikus kategóriára vonatkozó vizsgálat előtt állt. Többen a viselkedés és az indulati-akarati élet szabályozása terén küzdöttek nehézségekkel. A tanulók elsődleges szocializációja számos esetben kríziseket rejtett. Többek között folyamatban lévő válás, veszélyeztetettség, zajló gyermek-elhelyezési procedúra, akut gyász munka miatt. Az informális nevelés hatásai és sajátos mintái, a valódi nyelvi hátrány, a családi érték- és normarendszerben az intézményes nevelés közömbös vagy negatív megítélése a tanulási-tanítási folyamat lefordított curriculumként való értelmezését sűrgette. „Az utóbbi évtizedekben a társadalomtudósok bebizonyították, hogy az antiszociális, bűnöző viselkedés az olyan családi problémákból fakad, mint a házassági konfliktusok, a válás, az apa fizikai vagy érzelmi hiánya, a családon belüli erőszak, a rossz nevelés, az elhanyagolás, az abúzus és a szegénység.” (GOTTMAN – DECLAIRE, 2016: 31-32) E jelenségek némelyike napi valóságként jelen volt a 10-11 éves általános iskolás gyerekek életében. „Az érzelmi fájdalommal küszködő gyerekek nem teszik le problémáikat az iskola kapujában. (...) Az iskola így lényegében a válások, a szegénység és az elhanyagoltság által sújtott gyerekek menedékévé válik.” (GOTTMAN – DECLAIRE, 2016: 33) A sajátos élethelyzetben lévő gyerekek számára az Erkölcstan tárgy olyan normák és értékek megerősítését célozta, amelyek sok esetben nem

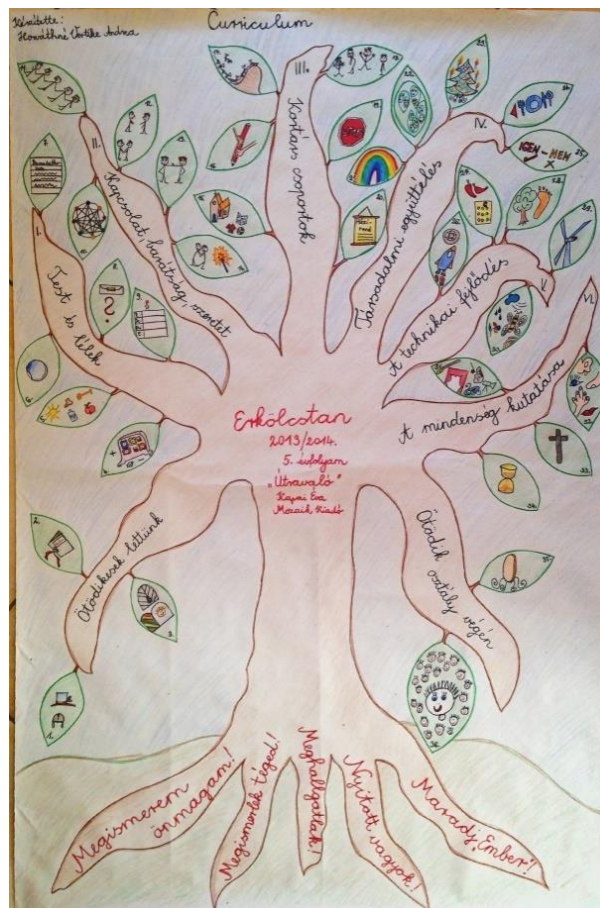
mutattak átfedést a gyerekeket körülvevő elsődleges szocializációval. A tantárgy az erkölcsi normák és értékek kialakítása és fejlesztése mellett a gyermeki érzelmi intelligencia fejlesztésének is színtere és eszköze jelen tanulmány szerzője szerint. Ezért érzelmi fejlesztő hatású pedagógusi stílussal a személyre szabott figyelem érzését, az érzelmi biztonságot, a közösen meghozott egyértelmű szabályok rendszerét, a gyermeki alkotó gondolkodás szolgálatába állította a kritikai gondolkodás fejlesztésével.

A taníthatóságot nem támogatta az sem, hogy a tárgy az 5. órában volt, így az esetleges aznapi pedagógiai transzferhatások érvényesülése kifejezett lett az ebédidő előtti időszakra eső órán. Külön nehezítette a folyamatot az értékelés bizonytalansága, hiszen arra vonatkozó praxis sem volt.

Lefordított curriculum

Az előzetes helyzetelemzést követően a lefordított folyamattervben a szerző a 36 órányi tananyagot egy nyolcágú fa szimbólumára vizualizálta. Az ágak száma a témakörök számával megegyező volt. Minden ágon annyi levéllel, ahány tanítási órára bontotta a tanterv a témakör anyagát. A tanórák szimbóluma egy-egy falevél lett. Az arra tervezett piktogram, kép a tanulók egyéni metakogníciójának eredményeképpen született a tanulási-tanítási folyamat során. A 25 gyermek így a gyakorlati megvalósulás során megalkotta a 36 óra kulcsfogalmainak vizuális rendezőjét, saját és egyedi jelekkel kifejezve a saját tartalommal megtöltött absztrakt fogalmakat. A gyerekekkel közösen meghozott öt alapszabály az együttműködésről a szemléltető tanári és az egyéni tanulói fák gyökerei is.

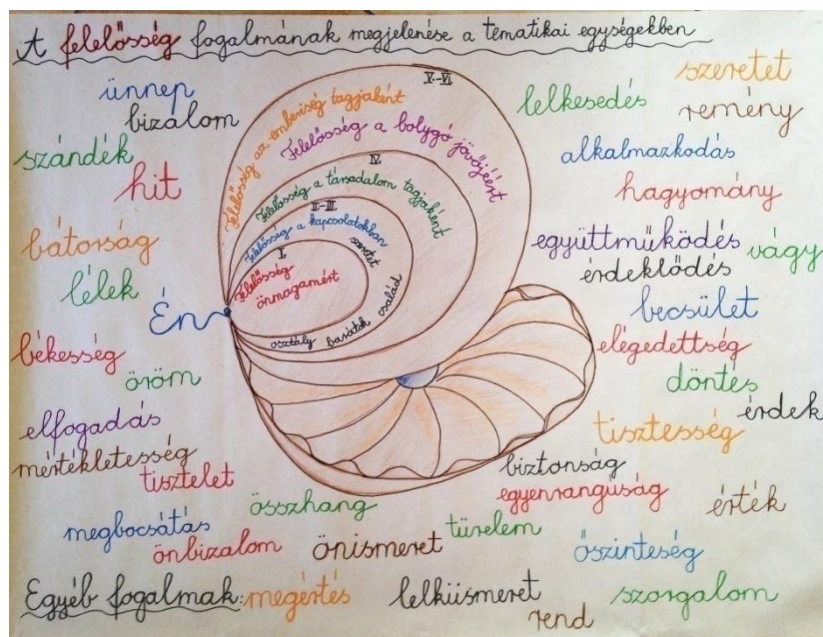
3. kép: A szerző vizuális rendszere a közös szabályokkal



A kritikai gondolkodás fejlesztéséért, a vizuális emléknymok képzésén túl, reflektív és interaktív módszerek alkalmazására került sor az órákon. A megismerő tevékenység a gyerekek és a pedagógus közös, akciók sorozatában születő tevékenysége lett. A tárgyi feltételek keretei között a kooperatív tanulásszervezés nem valósulhatott meg, annak módszerei azonban a reflektív technikákkal együtt alkalmazásra kerültek. Így a tanév folyamán a felső tagozatba lépő gyerekek számára az Ablak, a Mozaik, az Inzert, a T-táblázat, a Jelentésháló megalkotásának és működtetésének egyik próbálkozási színtere is lett az Erkölcstan óra. A vizuális és gondolkodási rendező struktúrákat hatékonyan egészítette ki az óráról órára gyarapodó egyéni fa a füzetekben, mintegy vizuális emléknymokként. A színek, a jelek, a formák, mindegyike a tanulók egyéni látásmódjának eredményeként jött létre, a tanári jelenlét pedig facilitátor szerepben nyilvánult meg valamennyi órán.

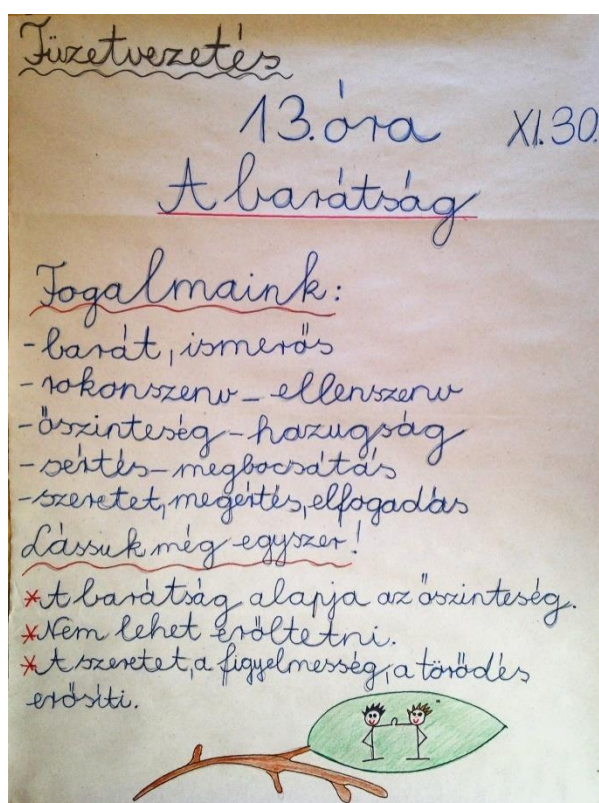
A piktogramokra, egyéni jelekre épülő módszertani innováció konstruktivista szemlélete, a változatos feladathelyzetek, a rugalmas és alkotó gondolkodás preferálása a kognitív, az affektív és a pszicho-motoros szükségleteket és képességeket is mozgósította. A verbális közlés elsődlegessége nem lett kizárólagos. Sokkal inkább segítette a képi gondolkodás a szóbeli megnyilatkozást. Az egyéni metakognícióból születő vizuális emléknymok az absztrakt fogalmak megnevezésére szolgáló kifejezések megjegyzését támogatta. Az erkölcsi fogalmak sokféleségét és bonyolultságát a felelősség fogalmának alábbi vizualizálásával érzékeltette a szerző:

4. kép: A felelősség fogalmának megjelenése a tárgy fogalmai között



A képszerűség, a rendszerezett, óráról órára tanulási rituáléként megjelenített füzetkép révén a fogalmak felidézhetősége gyors és pontos lett. A tanév 36 órájának valamennyi tartalma az emlékezeti tárból gyorsan és adekvátnan előhívhatóvá vált. Egy-egy falevél rajza így olyan fogalmakat segített tartalommal gyarapítani, rögzíteni és előhívni, amelyek az emelkedett nyelvhasználat szintjéről beépíthetővé váltak a gyerekek nyelvi rendszerébe.

5. kép: Szerzői füzetkép

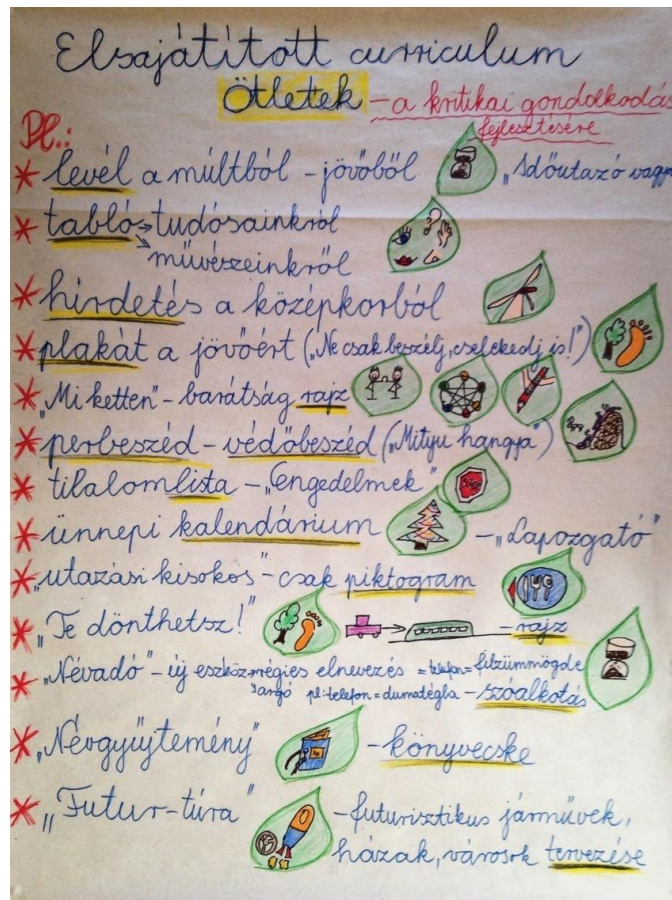


A képekben és képekkel való gondolkodás módszertani ötletként az ókori görög költő, Szimonidész „helyek módszer” aktualizálása is egy elvont fogalmakkal operáló tárgyban olyan életszakaszban lévő gyermekek számára, akik az absztrakt gondolkodás felé tartanak. A szavak és képek egyedi asszociációja a tantárgyi innovációt létjogosulttá tette a szakirodalmi forrásban fellelt mintegy kétezer éves módszer megismerése után. A képzelet és az emlékezet összekapcsolása egyedi vizuális asszociációkkal támogatta a fogalmi reprodukciót és a kritikai gondolkodást. (BERNÁTH – RÉVÉSZ, 1994: 127-128)

A lefordított curriculum ismérve, hogy adott tanulói csoportra integrált, a gyermeki egyediségeket figyelembe veszi és tiszteletben tartja. Olyan folyamatterv, amely a céloktól az értékelésig terjedve kidolgozott. Tevékenységterv is, amely cselekvésen alapult, akciók sorozatában valósult meg, minden órán konkrét produktumot eredményezett képi formában vagy konkrét tárgyakban. Programnak is tekinthető volt a módszertani újítás, mivel körülhatárolt algoritmust interiorizáltak a tanulók. A füzetvezetéssel, az óra strukturáltságával egyfajta tanulási rituálé is megvalósult óráról órára. A felső tagozatba éppen csak belépő gyerekek számára ez kiszámíthatóvá és biztonságossá is tette a tanórákat. Követelményrendszerként is helyt állt az innováció, kognitív, affektív és pszicho-motoros részelemei szintén megfelelték a neveléstudományi kritériumoknak. (PERJÉS – VASS, 2008: 3-9)

Az innováció kompetencia alapú tanulási tervnek is tekinthető, személyre szabott, personalizált, az egyéni képességekhez maximálisan igazodó és rugalmasan alkalmazható volt. Mikro-curriculum, mert egy osztály egészének tanulási folyamatát értelmezte át a tervezéstől a megvalósításig. De személyes megvalósulást is eredményezett az egyéni variációk lehetőségével valamennyi tanuló számára. Az egyes tematikus egységekhez a kritikai gondolkodást segítő ötletek gyűjteményét is összeállította e tanulmány szerzője:

6. kép: Szerzői ötlettár



A lefordított curriculum elkészítése előtt a szerző a tanulóközpontúság megvalósíthatósága aspektusából is neveléstudományi igazolhatóságot keresett és talált a módszertani és strukturális változtatás létjogosultságára vonatkozóan. (KRON, 1977: 463-466)

A nyitott curriculum, a tanulóközpontú oktatás, a tanulási folyamat identitásközpontúsága, a szubjektumközpontúság szinonim fogalmi között Kron Jamroszczyk gyakorlati aspektusát emeli ki, aki a nyitott curriculumok erényének a tanulók részvételi és beleszólási jogát hangsúlyozza. (KRON, 1977: 465) A kritikai gondolkodás fejlesztésére a cselekvések és akciók során megvalósuló nyitott tanulási folyamat létrehozása lett a tervezés alapja. Olyan tevékenység sor, amelyben konkrét produktumok zárják egy-egy tanóra szintézisét.

A lefordított curriculum a tanóra szintjén is részletesen tervezett és tudatosan áttekintett folyamatterv volt. Az egyes órák célja az adott kerettantervi kulcsfogalmak jelentéstartalommal való feltöltéseként egyéni reflexiók analízisével és szintézisével valósult meg. A tanórák struktúrája a kritikai gondolkodás fejlesztésének szellemében a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás hármas egységében (R-J-R) szerveződött. Az előzetes tudások mozgósítása, az önreflexiók egy adott témakörben, a saját élmény szintjén való fogalmi értelmezések a ráhangolódás szakaszában valósultak meg. A jelentésteremtés szövegfeldolgozás, képtörténet értelmezése, hiányos képtörténet kiegészítése, idézet értelmezése formájában zajlott, a deklarált curriculumnak megfelelően. A képekkel, piktogramokkal való megerősítés révén azonban minden tanóra egyben konkrét vizuális produktum létrehozását is eredményezte. Ezzel újabb emlékezeti és felidézési kapaszkodót alkotott valamennyi tanuló. A reflektálás az egyéni metakogníciók révén, a tanulók életkori és gondolkodási szintjéhez igazított szintetizáló mondatokkal valósult meg.

Elsajátított curriculum

A deklarált és lefordított curriculum transzformációja a tanulói elsajátított curriculum lett. A deklarált célok elérése egyéni gondolkodási utakon történt. A fogalmak képekkel való belsővé tétele fejlesztette a rendszerező gondolkodást, a kritikai gondolkodást. Segítette a tanulási folyamatba a bevonódást, azt érdekessé és személyessé tette az egyéni képek és produktumok megalkotásával. A tanulói kommunikációs, problémamegoldó és szociális kompetenciák, a vizuális és motoros képességek mozgósítása komplexebb tanulást eredményezett. A tanulók nézőpontjából az elsajátított curriculum az emlékezet pszichikus funkcióját is jelentősen fejlesztette, de nem kizárólagosan csak azt. A pszichikus folyamatok mindegyikére hatást szándékozott gyakorolni az innováció. A szerző szándéka szerint így a tanulás fogalmának tág értelmezése valósult meg. Báthory szerint a hatékony tanulás létrejötte nem szűkíthető a figyelem és az emlékezet működtetésére, hanem olyan szakszerűen szervezett folyamata valamennyi pszichikus funkció szerveződésének, amely révén aktív és produktív tanulói magatartás jön létre. (BÁTHORY, 1997: 29) E tanulmány szerzője a tudatos tervezéssel, a tanulók ötleteinek figyelembevételével, az akciókban változtatható és személyre irányuló feladathelyzetekkel e gondolatmenetnek kívánt megfelelni.

A beszéd és a tanulás egymást erősítő viszonyát is tanulmányozta a tervezésben a szerző a pszichikus folyamatok hatékony fejlesztése mellett. Saját kérdezői kultúráját, kommunikációs kompetenciáját úgy törekedett működtetni, hogy nyílt kérdései a tanulói önreflexiók és reflexiók megnyilatkozásának tág teret engedjenek. Egyben lehetőséget is adnak az érvelő kommunikáció gyakorlására is a felső tagozatba belépő gyermekek számára. Báthory szerint, ha a tanulási-tanítási folyamatban főleg a tanár beszél, akkor a beszédnek a tanulói gondolkodásra való serkentő hatása nem érvényesül. (BÁTHORY, 1997: 32) A tudatos tanári kommunikáció hatására a kognitív képességek fejlődésén túl növekedett az önindított verbális megnyilatkozások száma is. A gyerekek kommunikációja nyíltabb, elfogadóbb lett. A több kimondott érzelem így kevesebb és alacsonyabb intenzitású érzelmi viharzást eredményezett az órákon. A gyerekeknek az önmagukról való negatív énképe fokozatosan gyengült a tanév végére. Az elsajátított curriculum így aktívan segítette a reális én és önértékelés kialakulását is.

Tanári kompetenciák a curriculumfejlesztés tükrében

E tanulmány szerzője tanári kompetenciáit is áttekintette az egy tanéven át tartó innováció hatására. Az egyéni igények szem előtt tartásával a tanuló személyiségének fejlesztése megvalósult. Az együttműködés preferálása révén a tanulói közösség alakulását is segítette. A folyamatterv egészének megtervezésével a pedagógiai folyamat tervezésében fejlődött. A tanulói műveltség, készség és képesség fejlesztése a gyermekek fogalmi rendszereinek egyéni látásmódú gazdagításával igazolódott. A változatos tanulási-tanítási formák, módszerek a tanulási folyamat szervezésében és irányításában való tanári jártasságot gyarapították. A személyiség fejlődését szöveges reflexiók adásával erősítette, minden esetben a gyermeki teljesítmény pozitív vonásait hangsúlyozva. Így értékelése normatív, személyre szabott, fejlesztő jellegű volt. Egy tanuló komplex krízishelyzete a szakmai együttműködés magas minőségét is bizonyította. A végül pozitív kimenetelű személyes történet ismertetése nem része e tanulmánynak, de a nyolcadik tanári kompetencia meglétének igazolása. A szakmai elkötelezettségre, fejlődésre és önművelésre vonatkozó kilencedik tanári kompetencia bizonyítéka a tantárgy módszertani és tartalmi megújítását célzó tanári önfejlesztés és tudásgyarapítás.

Összegzés

A képekkel való gondolkodás a szavakért, az elvont gondolkodás felé vezető segítő folyamat-terv kiterjeszhető más tárgyakra is. A több érzékleti csatorna bevonása, a többfaktorú intelligencia mozgósítása egy tanulási folyamat hatékonyságáért, eredményességéért, sikerességért a tanári kreativitás és megújulás lehetősége. A piktogramok, jelek, szimbólumok rendszere, a reflektív technikák alkalmazása, a kooperativitás alapelveinek szem előtt tartása és módszertana a tanulás tanulásának komplex eszközrendszere. Az Erkölcstan 5. kerettantervi tankönyve ma már más, de a bemutatott akciókban megnyilvánult nyílt curriculum létrehozásának szemlélete transzformálható a szerző szerint. Illeszthető a digitális taneszközök alkalmazásához is. Az alsó tagozatból éppen csak a felsőbe átlépő gyerek tanulási folyamatainak egyik kapaszkodója lehet az által is, hogy a színekkel és formákkal az egyéni vázlatkészítést segítheti a továbbiakban. Így a tanuló saját tudáshálóját konstruálhatja meg saját tanulási stílusára vonatkoztatva. Az egy-egy óra végén létrehozott konkrét produktumok (pl.: névjegy, kalendárium) a fantázia, az alkotó képzelet serkentésének eszközévé vált.

A fenti tanulmány egy pedagógus eredményes és bevált próbálkozása volt egy konkrét tanulói közösségért. A szerző szándéka e tanulmánnyal annak bemutatása volt, hogy a képekkel való gondolkodás emlékezet megerősítőként a verbális információk beépülésének, az absztrakt fogalmak megalkotásának segítője lehet az alsó és felső tagozat közötti érzékeny átmenetben. Egy olyan tantárgy tanulását segítve, amely elsősorban a nyelvi rendszert aktivizálja az érzelmek kifejezésére. A megalkotott egyéni képi rendszer a tanulók köztes gondolkodási kapaszkodója és önreflexiója is lett saját tanulási folyamatokról. Nyelvi rendszerük absztrakt fogalmakkal való gyarapítását a képekben való gondolkodás eszközével segítette a tanulmány szerzője. Komplex látásmóddal az erkölcsi nevelés és érzelmi nevelés egységét igyekezett segíteni a tárgy módszertani fejlesztésével, folyamattervként való értelmezésével.

Goleman szerint: „Az érzelmi nevelés az iskolák hatáskörének kiterjesztését jelenti, hogy a felbomló családok mulasztásait a gyerekek szocializálásában ellensúlyozni tudja. Két nagy változás szükséges, hogy ennek a hatalmas feladatnak eleget tehessenek az iskolák: a tanároknak tágabban kell értelmezniük hivatásukat, s a közösségnek szorosabban kell kötődnie a tanintézethez.” (GOLEMAN, 1995: 414) E gondolatnak a szellemében a tanulmány szerzője saját hivatását értelmezte szélesebb látómezőből, egy újonnan bevezetett tantárgy egyénre szabottá tételével. Egyben hozzásegítve az ötödik osztályba lépő gyerekeket ahhoz, hogy önfejlesztő és önreflexióra képes tanulókként több intelligenciájukat mozgósítva saját tanulási folyamataik szervezőjévé is válhassanak a felső tagozatban.

IRODALOM

BÁTHORY Zoltán (1997): Tanulók, iskolák, különbségek. OKKER Kiadó, Budapest.

BERNÁTH László – RÉVÉSZ György (1995): A pszichológia alapjai. Tertia Kiadó, Budapest.

GOLEMAN, D. (1995): Érzelmi intelligencia. Háttér Kiadó, Budapest.

GOTTMAN, J. – DECLAIRE, J. (2016): Gyerekek érzelmi intelligenciája. Nevelés szívvel-lélekkel. Jaffa Kiadó, Budapest.

KAPAI Éva (2013): Erkölcstan 5. (tankönyv, munkafüzet, tanári kézikönyv, tanmenet). Mozaik Kiadó, Budapest.

KRON, F. W. (2000): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.

PERJÉS István – VASS Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle, 58, 3. szám. 3-9.

KÓGER YVETTA

ÓVODAPEDAGÓGUSOK ÉS A PEDAGÓGUS-ÉLETPÁLYAMODELL BEVEZETÉSÉHEZ KAPCSOLÓDÓ MINŐSÍTŐ ÉRTÉKELÉS

Összefoglaló:

A tanulmány pillanatképet villant fel az óvodapedagógusok hozzáállásáról a kompetencia-alapú minősítő értékeléshez a bevezetéstől eltelt időszak tapasztalatai alapján. A bemutatásra kerülő vizsgálat célja annak feltérképezése, hogy az óvodapedagógusok miként vélekednek a minősítés szükségességéről és megalapozottságáról saját szakmai fejlődésük tekintetében. A kérdőívek kiértékelésének jelen fázisában az elemzés még adós marad az összefüggések mélyebb feltárásával, a különböző változók mentén történő összehasonlító elemzéssel, de tekintést enged azon tényezőkre, melyek befolyással voltak/vannak a kérdőívet kitöltő személyek részvételi motiváltságára a külső szakmai ellenőrzés - értékelés tekintetében.

Kulcsszavak: pedagógusminősítés, motiváltság, szakmai fejlődés

Bevezetés

A 21. század kihívásai, a versenyképes, tudásalapú társadalom igénye a hazai és nemzetközi érdeklődés fókuszába helyezte a pedagógusokat. A pedagógus teljesítményének mérése, értékelése és munkájának elismerése folyamatosan jelen levő kérdéskör, ám a standardizált értékelés koncepciójával főként az utóbbi két évtizedben foglalkoztak. A magyar minősítési rendszer kialakítása sem előzmény nélküli, nemzetközi és hazai tapasztalatokra alapozódik. Napjainkban nincs olyan köznevelési intézmény, amely ne lenne érintett a pedagógus előmeneteli rendszerhez tartozó eljárásrendben. Jelenleg a pedagógusok számára jogszabály írja elő a minősítési fokozatok megszerzéséhez szükséges eljárásban való részvételt, részben kötelező, részben választható formában.

A minősítés célja, hogy az egyéni szakmai fejlődést motiválja a szakmai munka értékelése által, miközben a köznevelés egész rendszerére hatást gyakorol. Célozza tehát perszonális szinten az adott pedagógus nevelő-oktató munkájának pozitív irányú változását, mely interperszonális szinten a szakértők koordinálásával, azok kommunikációja segítségével valósul meg úgy, hogy előreláthatólag hozzájárul a köznevelési intézményben folyó szakmai munka minőségének emelkedéséhez, amely társadalmi elvárásként fogalmazódik meg. Ez az értékelési forma megerősítheti a pedagógusokat abban, hogy jól végzik pedagógiai munkájukat. Alapvető az előre mutató értékelés, hogy mit csinálhatnak kicsit másként az általuk nevelt gyermekek kiegyensúlyozott fejlődése érdekében.

A pedagógusértékelés „háttér tanulmányai”

A pedagógusok munkájának és a gyermekek iskolai eredményességének összefüggéseit kutatások sora vizsgálta. A legnagyobb kutatási háttérrel az USA rendelkezik. A vizsgálatok feltárták, hogy a pedagógus hatékonyságát mutató egyszerű indikátorok mérésén túl – a pe-

dagógus munka összetettségéből adódóan – komplex értékelést kell végezni. Ehhez központi iránymutatás és országosan standardizált értékelési rendszer szükségességét fogalmazza meg SÁGI (2006), olyan döntéselőkészítő kutatásokra alapozva, amelyek nemzetközi összehasonlításban is feltárják a pedagógiai munka értékelési-visszacsatolási rendszerének hatékony módszereit.

LANNERT (2008, 2010) az OECD tanítási és tanulási nemzetközi felmérés (TALIS) elemzéseit említi pl. a teljesítményalapú pedagógusbérezés – mint a társadalmi megbecsülés egyik eszközének – nemzetközi koncepcióit bemutatva. Kiemeli, hogy ennek feltétele egy olyan értékelési mechanizmus kidolgozása, amely a pedagógus szakma konszenzusát bírja, illetve szintén utal az életpályamodellek nemzetközi szinten történő tanulmányozására.

A FALUS és KOTSCHY (2011) szerkesztette „testvérkötetet” a pedagógusképzésben a pályára bocsátás feltételeként megfogalmazott pedagógus kompetenciák meghatározását, az erre épülő pedagógus pályamodell részleges kidolgozását, az ennek alapjául szolgáló nemzetközi tapasztalatokat tartalmazza. Hangsúlyos a komplex reform fokozatos bevezetésének szükségessége, melyben az értékelés az autonóm pedagógus fejlődését segítő eszköz. A világ különböző országaiban kidolgozott pedagógus értékelési rendszerek sokszínűségéről, a pedagógusok értékelésének hatékony megközelítéséről és a konkrét eredményeket megalapozó reformok példáiról ad számot az OECD (2013) háttér tanulmány-kötete.

Az empirikus vizsgálat

Az alább ismertetett induktív vizsgálat primer információszerező kérdőíves technikával, online formában zajlott. A kérdések arra irányultak, hogy:

- a válaszadók milyen arányban voltak részesei minősítésnek, illetve ha még nem minősültek, tervezik-e jelentkezésüket,
- befolyásolta-e az óvodapedagógusok szakmai munkáját a kompetencia-alapú pedagógus minősítési rendszer bevezetése és egy esetleges sikertelen minősítés,
- milyen jellemzőkkel illetnék az eddigi tapasztalatok alapján a minősítés rendszerét.

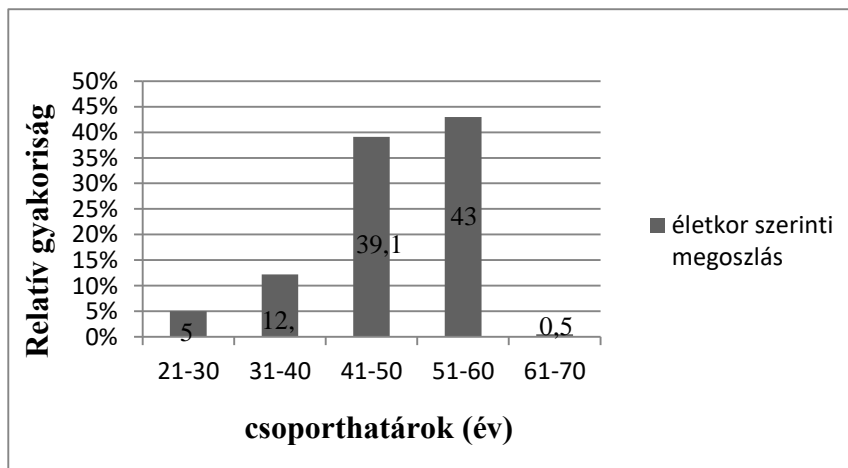
A további kérdések a minősítésre való felkészüléshez kapott segítségre, a minősítő szakértők értékelésének objektivitására, az előmeneteli rendszer várható hatásaira vonatkoztak.

Minta

A mintavételi keretet a magyarországi óvodai nevelést folytató intézmények óvodapedagógusai jelentették. A mérés során egyszerű véletlen mintavétel történt (N=917).

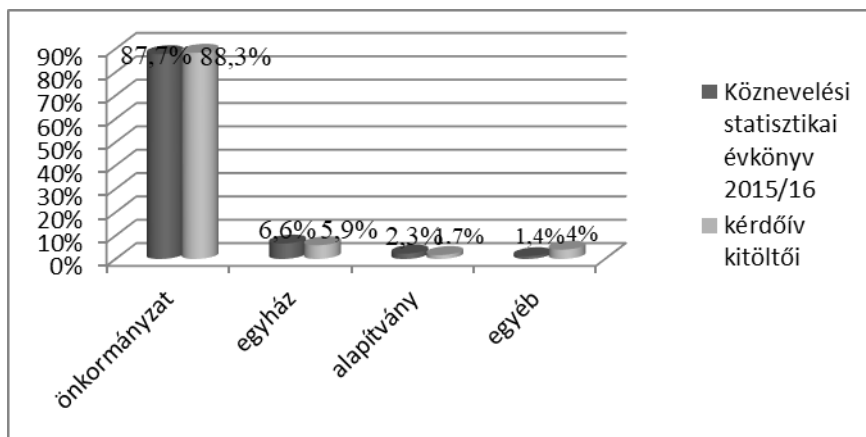
A vizsgált személyek életkora 22 és 62 év közötti. Többségük 40 év feletti, igen alacsony az ennél fiatalabbak aránya (1. ábra), ugyanakkor figyelembe kell venni azt, hogy a kitöltők mintegy 65%-a vezető beosztású. Településtípus tekintetében a kisvárosi és községi óvodapedagógusok voltak leginkább megszólíthatóak. Az online mintavétel módja miatt problémás a reprezentativitás biztosítása, de a vizsgált minta mégis reprezentatívnak tekinthető abból a szempontból, hogy a kérdőív kitöltői milyen arányban kerültek ki a különböző fenn tartók által működtetett intézmények óvodapedagógusai közül (2. ábra).

1. ábra: A kitöltők aránya életkor szerint (N=917)



(Forrás: Saját készítésű online kérdőív adatai alapján)

2. ábra: Az óvodapedagógusokat foglalkoztató intézmények fenntartó szerinti megoszlása (N=917)



(Forrás: HAGYMÁSI – KÖNYVESI, 2017 és a saját készítésű online kérdőív adatai alapján)

Mérőeszköz

A kérdőíves adatfelvétel online kérdőívkészítő és -kezelő eszközzel történt 2016 utolsó hónapjaiban. A kitöltésre e-mailben, illetve egy óvodapedagógusok számára létesített webes felületen történt a felkérés – a weboldal linkjének megosztásával – a célcsoport felé. A kérdőív elején egy rövid tájékoztatóban került megfogalmazásra az adatfelvétel célja és anonim volta.

A kérdezés jellege kombinálta a közvetlen rákérdező explicit, illetve az implicit módot, amelynél az adott válaszok alapján következtethetünk a keresett információkra.

Az egyéni vélemények, így a motiváltságot befolyásoló személyes tényezők is az indirekt nyitott kérdések keretében fogalmazódhattak meg. Az adatok feldolgozása leíró statisztikai elemzésekkel történt, melyek segítik a minta jellemzését, ám a kapott értékek általánosítására nem nyújtanak információt. Mindez előrevetíti a további elemzések szükségességét. A reliabilitás szintén további tesztelést igényel.

Egy elő kutatás rész eredményei

A tanulmány terjedelme miatt a felmérés főbb fókuszai kerülnek megjelenítésre. Az elérhetőség megosztása után az online kérdőíves felületre 917 kitöltés érkezett, mely jelzi, hogy az óvodapedagógusokat foglalkoztatja e kérdéskör.

2013 szeptemberében történt meg a pedagógus-életpályamodell keretében a pedagógusok bérezésre vonatkozó átsorolása, így a 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendeletnek megfelelően valamennyi pedagógus – a gyakornokokat kivéve – Pedagógus I. fokozatba került az előmeneteli rendszerben. Az oktatáspolitikai változások megosztották a pedagógus társadalmat, hiszen a rendszert átalakító törekvések közül az egyik legszélesebb körben elfogadott, ugyanakkor lehangosabban vitatott kérdése a pedagógus-életpályamodell. A vita főként a bevezetés körülményeiről zajlott, ám felszínre hozott számos átgondolásra érdemes szakmai kérdést is. (KOTSCHY, 2014)

A színvonalas munkát, a pedagógusok teljesítményét ösztönző megfelelő bérezésű előmeneteli rendszer magasabb minőségi fokozatába csak a minősítési eljárásba való jelentkezés és követelményeinek teljesítése után léphetnek a pedagógusok. A jelentkezésnek, a minősítési tervbe való bekerülésnek vannak egyéb „különös” feltételei, melyet minden évben aktuálisan az emberi erőforrások minisztere tesz közzé. A közleményben kerül meghatározásra, hogy mely pedagógusok kötelezettek, illetve kik jelentkezhetnek az egyes fokozatok megszerzéséhez szükséges minősítő vizsgára/minősítő eljárásra.¹²⁴ Az OECD (2013) vizsgálatok több kontextusból foglalkoztak a szakpolitikai irányítás feladataival, az értékelés kötelezőségével, annak gyakoriságával és ütemezésével a pedagógus karrierépítését tekintve. Az oktatáspolitikai kulcsfontosságú eleme a pedagógusok értékelése, mert a jó értékelés ösztönöz, felismeri és elismeri a pedagógusok kompetenciáit és magas teljesítményét, így befolyásolva a pedagógus munkájának minőségét a szakmai fejlődés biztosításán keresztül, növelve az érintettek önhatékonyág érzését, mely megelőzi a stressz, a kiégés kialakulását.

A minősítésben való részvétel kapcsán számos gondolat fogalmazódott meg a válaszadók eljáráshoz való viszonyulásáról, az óvodapedagógusokat motiváló tényezőkről. Ezek szükséges, de nem elégséges feltételei a cselekvésnek. A cselekvés végrehajtásához elhatározásra és akaratra van szükség, emellett a tudatosság mértéke is jelentős szerepű. (FODOR, 2007) Akik megmérettették magukat vagy tervezik ezt a közeljövőben, azokat inspirálta, hogy a minősítéstől megerősítést, külső szempontok szerinti visszacsatolást kapnak szakmai munkájukról, aminek a mindennapokban hiányát érzik a vezetőség, illetve a fenntartó részéről.

Az intrinzik motivációs jelleg dominált azoknál, akik kihívásként tekintettek a megmérettetésre, a portfólióírásra, melynél az Oktatási Hivatal által deklarált útmutató keret jelleget biztosított az önálló alkotó munkához, a pályán addig eltöltött idő szakmai összefoglalójához. Többletmunkával járt, de hozzájárult mind elméleti, mind gyakorlati felkészültségük növekedéséhez, hiszen felfríthették szakmai tudásukat, tudatosabbá válhattak az eddig ösztönszerűen működő folyamatok. Extrinzik motivációs jelleggel az anyagi megfontolás, a magasabb fokozattal járó többletfizetés is facilitáló tényező.

Demotiváló hatás érezhető ki abból a véleményből, hogy sok-sok év kemény munkája után, a kollégák, szülők és egyéb szakemberek által elismert elhivatottságot, rátermettséget miért kell egy vizsgán bizonyítani. Valódi minősítésnek a gyerekek szeretetét, a szülők tiszteletét és a kollégák elismerését tekintik.

A kitöltők egy része a kötelezőség létjogosultságát kérdőjelezi meg, amely deprivál a választhatóság lehetőségétől. Igényként merült fel a döntés joga arról, hogy a pedagógus szeretné-e magát minősíteni, vállalja-e a portfólióírással járó többletdokumentációs terheket és kéri-e a nem azonnali elismerésként járó béremelést.

¹²⁴ Több válaszadó kifogásolta, hogy nem az elvégzett munka minőségét, hanem az egyéni lehetőségektől/ambícióktól függő szakvizsga meglétét és a gyakorlati évek számát helyezte előtérbe az ágazatirányítás.

A válaszadók 27,4%-a nem volt részese minősítő eljárásnak, de nagyobb hányaduk rövid időn belül tervezi a jelentkezését a pozitív intenció hatásaként – ha megfelel a feltételeknek – akár mesterpedagógus fokozatba is, illetve ha a minősítést kötelezővé teszik számára.¹²⁵ A nem minősültek 36%-a kivár, nem tervezi jelentkezését. Ezt az életpályamodell bevezetése óta folyamatosan zajló változások, szükség szerinti egyszerűsítések is ösztönzik, illetve egyelőre szakmai tevékenységük szempontjából marginálisnak tekintik a minősítést. Másrészt a sikertelenségtől való félelem, főként, ha volt már az adott pedagógusnak ilyen irányú tapasztalata környezetében.

Amikor az egyén találkozik egy feladattal, saját egyéni sajátosságainak, énképének, szorongásszintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját és a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességeiről alkotott elképzelése befolyásolja azt, hogy az adott feladatot milyen nehézségűnek értékeli. A motiváció minősége és erőssége függ a személytől és a konkrét helyzettől is. (RÉTHY, 2003)

A kérdőíves felmérésbe bekapcsolódók 4,2%-ánál sikertelenül zárult a minősítési eljárás. Többségük mégis igyekszik a pedagógiai munkájában tudatosabbá válni, a megjelölt fejlesztendő területeken javítani és készül a következő megmérettetésre, míg mások a kudarc negatív hatásai miatt, ha nem kötelezik rá, elkerülnék az eljárást. Néhányuknak a sikertelenségből adódó frusztráció miatt eszébe jutott a pályaelhagyás. Esetükben a külső motiválás is sokszor nehezített. A motiválás alatt legegyszerűbben megfogalmazva azokat a tevékenységeket értjük, amelyek az egyén meglévő motívumainak mozgósítását célozzák. A motívum pedig nem más, mint a viselkedés viszonyítási pontjaiként funkcionáló személyiségösszetevők, amelyek alapján tudatos vagy tudattalan döntést hozunk egy viselkedés megkezdéséről, folytatásáról. (FEJES, 2015)

Az a kérdés, hogy „*Hogyan befolyásolta szakmai-pedagógiai munkáját a kompetencia-alapú pedagógus minősítési rendszer bevezetése?*”, arról ad tájékoztatást, miként érzik magukat az óvodapedagógusok a külső szakmai ellenőrzés bevezetésének kezdeti időszakában, a kitöltés időpontjában egy sokak számára előzmények nélküli rendszerben. Az OECD (2013) háttér tanulmányában olvasható, hogy nehezített, a pedagógusok ellenállása miatt kihívásokkal teli a bevezetés ott, ahol korábban nem volt rendszeres ellenőrzés. Kérdéses a külső értékelők legitimitásának elfogadása, ha nem igen kaptak eddig külső forrásból visszacsatolást munkájukról. Kikerülhetetlen a befolyása a szakmai munkára, hiszen az intézményvezetők kénytelenek a központi elvárásokhoz igazítani az intézményi elvárásokat annak érdekében, hogy a minősítések révén pozitív értékelést kapjon nevelőtestületük. Az egy másik nézőpont, hogy a kollégák miként fogadják az intézmény szakmai munkájában foganatosított többszöri változtatást. Egy ambiciózus, innovációra kész testületnél ez akár pozitív irányú hangulatváltozást eredményezhet.

A válaszok többségében az manifesztálódott, hogy a minősítéshez kapcsolódó megnövekedett dokumentáció a valódi szakmai munkától, a rájuk bízott gyermekek nevelésétől veszi el az időt. Természetesen nem hagyhatók figyelmen kívül az egyéni tényezők sem, amelyek szintén befolyással bírnak pl. a minősítéssel járó stresszhelyzet, amit mindenki másként él meg és dolgoz fel.

Ugyanakkor pozitív hatását is kifejti, hiszen a rendszer kidolgozóinak céljai között szereplő szakmai tudatosság és rendszerszemlélet alakítása elindult a fejlődés irányába, ahogy azt többen meg is jelölték a feleletválasztás keretében.

¹²⁵ Érkeztek olyan vélemények is, hogy bár szeretnének minősülni, motiváltak e kihívás megtételére, de a rendszer „diszkriminációja” miatt ezt nem tehetik, mert pl. nincs meg a kellő idejű szakmai gyakorlat és szakvizsga, vagy mesterpedagógus szeretne lenni, de ezt nem lehet önként vállalni, csak a keretszámok meghatározásánál közzétett feltételek alapján.

A pedagógusminősítésre és az előmeneteli rendszerre vonatkozó állítások megfelelőségének megállapítására vonatkozó előre megadott válaszlehetőségek a jogszabályok és a megvalósítást segítő útmutatók alapján fogalmazódtak meg, mint a rendszer bevezetéséhez kapcsolódó elérendő célok. Ezek több szempontból közelítik meg a rendszer lényegét, számos kontextusban adnak lehetőséget az óvodapedagógusoknak az eddigi tapasztalataik át gondolására. A motiváció szempontjából érdemes lenne a későbbiekben annak vizsgálata, hogy ezek a célok motivációs bázissá, incentivekké válhatnak-e.

A szükségletek tudattalanul hatnak, az incentivek a tudatos döntési folyamatra vannak hatással, gyakran nemcsak segítik, hanem helyettesítik a belső motivációt. A környezeti, incentive hatások közelítő és elkerülő viselkedést, pozitív vagy negatív motivációs hatást közvetítenek. (FODOR, 2007)

Összességében az előre megfogalmazott állítások egyikét sem találta teljes mértékben megalapozottnak még a válaszadók fele sem, vagyis csak részben értenek egyet azokkal. Többségére nem tudnak dichotom kategóriaként tekinteni, azaz sem egyértelmű igennel, sem nemmel válaszolni, mert az adott állítás csak részben fedi az általuk tapasztalt valóságot.

A legtöbben azt érzik helytállónak, hogy *„a minősítéshez megfogalmazott kompetenciák és indikátorok alapul szolgálnak a pedagógusok önfejlesztéséhez, a folyamatos szakmai fejlődéshez”*. Az elvárásrendszer iránymutatóként szolgálhat a szakmai munka végzéséhez, viszonyítási alapként, hogy miben kell esetleg változtatni, illetve megerősíteni azt, ami jól működik. Növelheti a biztonságérzetet, ha a pedagógusok konkrétan ismerik a velünk szemben támasztott igényeket. Sokan a rendszer pozitív hozadékaként tekintenek arra, hogy *„elősegíti az elkötelezettséget a pedagógus egyéni szakmai fejlődéséért, motivál a magasabb színvonalú pedagógiai munkára, a saját teljesítmény javítására”*. Elkerülhetetlen a pedagógiai munka tudatosabb átgondolása, az alapfeladatokon túli plusz teljesítmény ahhoz, hogy magasabb fokozatba kerülhessen valaki, amelynek jó esetben valóban vonzata a szakmai fejlődés. A foglalkoztatási biztonságot szavatoló szerepét kérdőjelezi meg a legtöbben (91,9%). A minősítést illető bizonytalankodás oka lehet a sikertelenséggel járó szankciótól való félelem (munkaviszony megszűnése). Sokan gondolják úgy, hogy az előmeneteli rendszer *„elismeri a tapasztalt kollégák minőségi munkáját”*, ezt az időközben bevezetett minősítés alóli mentesség is tovább igyekezett erősíteni.¹²⁶

Pozitív tapasztalatokat mutat, hogy a válaszadók 31,2%-a szerint a minősítő értékelés fejlesztő-támogató szerepet tölt be a szakmai munka terén. Többen értenek egyet azzal, hogy a nevelő-oktató munka értékelése ezáltal országosan egységes rendszerben történik. A köznevelés irányítóinak törekvése szerint a minősítő értékelés egységes alapelvek, eljárások, módszerek és a pedagógus kompetenciákhoz tartozó sztenderd- és indikátor-meghatározások szerint zajlik, melyek követelményei mindenki számára nyilvánosak. Ugyanakkor a szakértők objektivitása többekben mégis megkérdőjeleződött. Néhányan vitatják a minősítő szakértők felkészültségét, hozzáértését és előmenetelük jogosultságát úgy, hogy csupán a gyorsított továbblépés lehetőségével élve vállalták részvételüket a szakértői és szaktanácsadói továbbképzésen, illetve, hogy szakértőként, szaktanácsadóként részt vesznek az országos pedagógiai és szakmai ellenőrzésben, a pedagógusok minősítésében. Erre a rendszer elindulása előtt azért volt szükség, hogy a minősítésre alkalmasító végzettség megszerzésével tagjai lehessenek az eljárást lefolytató minősítő bizottságoknak és elindulhasson a pedagógusok értékelésének folyamata. A jelentkező pedagógusokat bizonyos feltételek teljesítése után Mesterpedagógus fokozatba sorolták.

¹²⁶ Ez a jogszabályváltozás feszültséget generálhatott a nevelőtestületen belül még akkor is, ha az alapkoncepcióval a pedagógusok többsége egyetért.

Ezen területeken tölti be legkevésbé a minősítő értékelés a megjelölt funkcióját:

- szelektáló tényező a pedagógusképzésben, befolyás a képzés tartalmára
- segíti a szakmailag jól kvalifikált pedagógusok pályán maradását¹²⁷
- a minősítés bevezetésének hatása a társadalmi megítélésre (pedagógusok presztízsének emelése)¹²⁸
- módszerei reális képet adnak a pedagógus munkájáról
- a minőségi köznevelés üzenetét közvetíti az igénybevevők felé¹²⁹
- elégedetté teszi a pedagógus pályán dolgozókat.¹³⁰

Konklúzió

A vizsgált mintát tekintve az óvodapedagógusok egy része a kezdetektől érdeklődve, szakmai munkájuk fejlődését elősegítő folyamatként tekintett az életpályamodell állította elvárásokra, másrésztük viszont még igyekeznek figyelmen kívül hagyni a környezet ösztönző késztetéseit.

A részvételre való motiválhatóságot többekben csökkenti az, hogy nem érzik magukban a szükséges képességek, a személyes hatékonyság meglétét a minősítő értékeléshez kötődő feladatok tekintetében. Hiányolják az előzetes tudást, tapasztalatot, melynek része az információk birtoklása, illetve ezek alkalmazásának képessége. Az önreflexió még nem része a szakmai élet rutinjának.

Több kontextusban is felmerül az értékelés objektivitása, reális volta az alkalmazott eszközök (pl. portfólió) és információforrások hitelességével összefüggésben. Ugyanakkor a többség érzékeli a külső kontroll és a hivatalos alátámasztás szükségességét arról, hogy az óvodapedagógia a köznevelés rendszerében az egyik legjobban működő terület.

Összegzés

A vizsgálat rávilágított azokra az anomáliákra, melyek egy központilag bevezetett, kipróbálás fázisában tartó rendszernél előfordulhatnak. Számos elemre a korábbi nemzetközi vizsgálatok is felhívták a figyelmet a pedagógus értékelés hatékonysága tekintetében.

Az életpályamodell eredeti alapkoncepciójában felvázolt értékelési rendszer egymásra épülő, egymást segítő elemei (önértékelés, szaktanácsadás, tanfelügyelet, minősítés) az alapoktól induló, fokozatos bevezetéssel lehetőséget teremtettek volna egy olyan folyamathoz, ahol a pedagógusok az összegző értékeléshez szükséges előzetes tudás birtokába juthatnának, tét nélkül gyakorolhatnának. A felmerülő problémák főként abból adódnak, hogy elsőként a folyamat végső elemét jelentő minősítés bevezetése történt meg.

¹²⁷ Az egyéni vélemények között inkább a pályaelhagyás, a betöltetlen óvodapedagógusi álláshelyek, a kis vidéki óvodák sokszor lehetetlen helyzete került fókuszba.

¹²⁸ A társadalmi megítélést illetően nem tapasztaltak pozitív visszajelzést, sőt volt, aki egyenesen megalázónak értékelte azt, amit ezen értékelő rendszer közvetít a társadalom felé a pedagógusokról.

¹²⁹ Egyik óvodapedagógus rámutatott arra, hogy talán maguk a pedagógusok és a szakmai szervezetek is tehetnek arról, hogy sokan eleve elutasították a minősítési rendszert és nyilatkozataikban rossz színben tüntették fel a minősítés gyakorlatát. A köznevelést igénybe vevők csak arra hagyatkozhatnak, amit a pedagógusoktól hallanak.

¹³⁰ Az egyéb válaszok azt tükrözik, hogy a minősítő értékelés bevezetése jelenleg főként feszültségeket, olykor konfliktust szül a nevelőtestületeken belül.

Kampányszerűvé teszi a minősítés idejére a minőségi munkát, de azt követően már nem hat ösztönzőként.

Többben gondolják úgy, hogy azok mérettetnek meg leginkább, akik eddig is többet „tettek le az asztalra” az óvoda jó híre érdekében.

Az egyes fokozatok megszerzésével alá-fölrendeltségi viszony alakulhat ki olyan óvodapedagógusok között, akiknek szakmai tudása azonos szintű. A szakmai tudás nem biztos, hogy egyenes arányban áll a fokozatokkal.

Mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógusok szemszögéből elengedhetetlen az elvárások folyamatos felülvizsgálata, a szakmai előmenetel folytonosságának biztosítása egy szakmai konszenzuson alapuló, szisztematikus és koherens pedagógus értékelési keretrendszerben, ahol az értékelési megközelítések alkalmazkodnak a jól képzett értékelőkön keresztül a pedagógusi karrier különböző szakaszaihoz. (OECD, 2013)

IRODALOM

326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300326.kor [2017.01.20.]

ANTALNÉ SZABÓ Ágnes et al. (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal, Budapest.

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegeszített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf [2016.08.20.]

FALUS Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztemderdek. Nemzetközi áttekintés. EKF, Eger.

FEJES József Balázs (2015): Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján. Gondolat Kiadó, Budapest.

FODOR László (2007): Fejezetek a motivációkutatásból. Gondolat Kiadó, Budapest.

HAGYMÁSI Tünde – KÖNYVESI Tibor (2017): Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/16. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

http://www.kormany.hu/download/0/83/f0000/Koznevelési_statisztikai_evkonyv_2015_2016.pdf [2017.04.20.]

KOTSCHY Beáta (2014): A pedagógiai munka értékelése. A pedagógusok minősítése. Könyv és Nevelés, 16, 4. szám. 102-110.

<http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-pedagogiai-munka-ertekelese> [2017.04.20.]

KOTSCHY Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztemderdjei. EKF, Eger.

LANNERT Judit (2008): A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai. TÁRKI - TUDOK.

LANNERT Judit (2010): A magyar pedagógusok munkaterhelése. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2010. TÁRKI, Budapest. 451-471.

OECD (2013): Teachers for the 21st Century. Using Evaluation to Improve Teaching.

<http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf> [2017.04.05.]

RÉTHY Endréné (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

SÁGI Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 111-128.

LADNAI ATTILÁNÉ

A „TÁTIKÁZÁS” MIBENLÉTE AVAGY KÖZÉPISKOLÁS INTERPRETÁCIÓK (ÉRTELMEZÉSEK ÉS VÉLEKEDÉSEK POZITÍV PEDAGÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSMÓDOK SEGÍTSÉGÉVEL), A MINDENKI CÍMŰ OSCAR-DÍJAS ALKOTÁS ALAPJÁN

Összefoglaló:

Az oktatás mindenkié. Valóban? Ha nem lenne kötelező, mennyien járnának a köznevelési intézményekbe? A jóllét, valamint az azt elősegítő feltételek gyakorlati praxisba építése (SELIGMAN, 2011; OLÁH, 2004) meghatározó lehet a fenti kérdés vizsgálatakor. A tanár kedveltsége, (FŰZI, 2012), és a többi aktor iskolaképe (SZABÓ, 2006), céljaik, élményeik, az oktatási közeg harmóniája (M. NÁDASI – HUNYADYNÉ, 2014) bizonyítottan befolyásolják a tanítási-tanulási folyamat minőségét. A pozitív pedagógia a pozitív pszichológia eredményeinek tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban. Mikrokatatásom célja újabb szempontok felszínre hozása, melyek sikerrel járulhatnak hozzá néhány olyan dilemma feloldásához, amely a jelenkor köznevelésében éppúgy jelen vannak, mint az Oscar-díjas alkotásban.

Kulcsszavak: pozitív pszichológia, pozitív pedagógia, flow, tanítási dilemmák

A szekcióról

A „Mindenki” szekcióban a 2017-ben Oscar-díjat nyert magyar rövidfilm számos értelmezési lehetőségének néhányra került megjelenítésre a konferencia előadásain keresztül. A film inspirálta párhuzamok levonását hálózatelméleti megközelítésből, valamint az afázias betegekkel történő terápiás éneklés hatása is bemutatásra került, ahol a hang, mint önkifejezési lehetőség értelmeződött. A mű gondolatisága és gazdag mondanivalója irányt adott a szakképző iskolában tanulók (2017-ben ez elsődlegesen a Z generáció) motivációjának vizsgálatakor is, valamint a szakközépiskolások iskolai élményeinek kutatásakor (pozitív pszichológiai megközelítésből) is. A tanulmányban ez utóbbi előadás szakmai anyaga olvasható.

Elméleti keretek

A tudományos pszichológia alig több mint száz éves, az alkalmazott pszichológia megközelítőleg nyolcvan, a pedagógusok számára körülbelül hatvan éve „mond valamit”, és „alig huszonöt éve” releváns ez az információ a pedagógia számára. (KLEIN, 2007: 57) Szerinte a pszichológia és a nevelés közös múltja kiábrándító, viszont a pedagógia és a pszichológia taníthatná egymást. (KLEIN, 2007: 242) A pszichológia fejlődéstörténete az XX. századra új irányt vett. Maslow a szükséglet-hierarchia elméletének csúcsára az önmegvalósítást helyezte, melyet (lefelé haladó irányban) az esztétikai, kognitív szükségletek követnek, alattuk helyezkedik el a megbecsülés, szeretet, valamint a biztonsági és a fiziológiai

szükségletek. Ezek kielégítésére az egyén egyre feljebb és feljebb törekedve igyekszik (MASLOW, 1943) céljai elérésére. Tovább szöve elméleteit Maslow megállapította, hogy a pszichológia fókuszpontját szükséges áthelyezni, hiszen, mint mondja a „*kriplik tanulmányozása kriplipszichológiát eredményez.*” (MASLOW, 1954) Természetesen, a humanisztikus pszichológia neves alakjai további jelentős mértékben járultak hozzá a pozitív pszichológia alapvetéseinek megteremtéséhez, ám az ő munkásságuk ismertetésére a tanulmány nem terjed ki. Elengedhetetlen viszont Csíkszentmihályi Mihály és M.E.P. Seligman nevének említése, akik megkerülhetetlenek a témában. Ez előbbi a XX. századtól kezdve vizsgálta (élményértékelő mintavételi eljárás segítségével), hogy mitől érzik jól magukat az emberek. Arra jutott, hogy a belső tapasztalás optimális állapota akkor jön létre, mikor a tudatban rend uralkodik, reális célokat és optimális lehetőség kihasználásokat valósít meg az egyén, mert ilyenkor lehetősége nyílik egy teljesebb emberi létezésre, ennek irányítása pedig az agyban jön létre, mely végtelen forrásként mindenki rendelkezésére áll. (CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010) Később Freund Tamás agykutató így vélekedett: „...*minél gazdagabb az érzelmvilág, motiváltság, megismerni vágyás, pozitív gondolkodás, annál intenzívebben lesz képes az agyunk gerjeszteni azokat az agyhullámokat, amelyek a tanulás hatékonyságáért felelősek.*” (FREUND, 2012: 1)

A pozitív pszichológia képviselői szerint (pl. SELIGMAN, 2011) az egyént aktív döntéshozóként kell kezelni, aki rendelkezik erősségekkel, erényekkel. A pozitív pszichológia tárgya (Seligman szerint) a virágzás (flourish), célja a jóllét minél gyakoribb bekövetkezése és minél aktívabb megélése, illetve a folyamat előremozdítása. Fontos a mindezek megvalósulását segítő feltételek tanulmányozása, gyakorlati praxisba építése, validálása. (SELIGMAN, 2011; OLÁH, 2004) A jóllét elmélet elemei a pozitív érzélem, elmélyülés, az értelem, pozitív kapcsolatok és a teljesítmény (angolul PERMA az elnevezések angol megfelelőinek kezdőbetűiből). (SELIGMAN, 2011) A pozitív pszichológia tanulásra vonatkoztatott alapterminusai – szintén Seligman alapján – a pozitív jelzővel ellátott önismeret, önbecsülés (karakter-erősségek ismerete, fejlesztése), valamint a személyes célok definiálása, optimizmus, rugalmasság. (SELIGMAN, 2012, 2011)

A tanári praxissal kapcsolatos kutatások, mint annak kedveltsége, közérzete, eredményessége (FÜZI, 2012), a nevelők pszichológiai jellemezői (SUPLITZ, 2012), flowra való képességük szintén kutatások tárgya. (HOLECZ – MOLNÁR, 2014) Egy kutatónak fontos hallani és megérteni a tanárok (MRÁZIK, 2010) és a diákok hangját. (BÉKÉSI, 2006)

A fekete pedagógia fogalma alatt HUNYADYNÉ és munkatársai (2006) az alábbiakat értik: testi-lelki károsodás, hatásrendszer, tudatos és nem tudatos részhalmoz, ami negatív hatással van a gyermekre. Ezek a hatások lehetnek átéltek és megéltek, és több tárgykörhöz kapcsolódva tapasztalhatóak. Ilyenek például a tanulási-tanítási folyamat, formális és informális értékelés, társas együttélés szabályainak megsértése kortársak közötti rivalizálás, hatalmi helyzet konfliktusai, nevelési stílus.¹³¹ Továbbgondolandó azonban, hogy a pedagógia fogalomköre vajon valóban mindenki(hez)nek szól napjainkban (2017)? A szó valóban konstruktumként¹³² jelenik meg? Az tény – ami a szivárvány színeire kétségtelenül igaz –, hogy mindenkit „átölel”, ez vajon elmondható manapság a pedagógiára is? Méltán lehetne a mai kor pedagógiáját fentiek ellenpólusaként, a fehér színnel, mint jelzővel illetni?

A pozitív (fehér) pedagógia a pozitív pszichológia eredményeinek tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban, egy lehetséges út a hatékony tanulássegítésben, ugyanakkor

¹³¹ Vannak neveléstudósok, akik kétségbe vonják a fekete pedagógia, mint jelenség létezését, lévén a pedagógia szó eredeti jelentéstartalmával ellentétes. Ugyanakkor mások, a neveléssel egyidejűleg detektálták megjelenését. A tanulmány HUNYADYNÉ és munkatársai kutatási eredményeit (2006) alapul véve dolgozik, ezen munkának nem célja fenti anomáliák tisztázása.

¹³² A konstruktum terminus SELIGMAN (2011: 23) szerint egy olyan összetett fogalom (pl. jóllét), aminek mérhető elemei vannak, amik bár tapasztalati jelenségek, de önmagában egyik sem elegendő magának a meghatározásnak a definiálásához.

terminológiája még kiforratlan, pedig, mint az a Mindenki című filmben is kirajzolódik, nagy szükség volna rá. (Ha Erika néni ismerte volna fentieket, ugyanígy tett volna?) A fehér pedagógia munkadefiníciója: pedagógusok által tudatosan alakított és használt, összetett egészlet alkotó kommunikációs, attitűd- és viselkedési rendszer, amely a pozitív pszichológia eredményeit használja fel. Tudatos, és nem tudatos pedagógiai gyakorlatok (deklarált jó gyakorlatok elemeire építő) halmaza, amely időben távolra ható módon is pozitív nyomot hagy(hatna) a neveltben, tudását, testi-lelki-szellemi egészségét elősegítendő. Eredményeként a tanulás örömként (sikerélményként) jelenhetne meg.

Célok megfogalmazása

A tanulmány a fenti elméleti keretek mentén halad, mely során a kiemelt szakirodalmak eredményeinek integrálása, kutatási adatainak felvonultatása is történik, melyhez a fókusz a kutatásban résztvevők válaszaik adják. A „desk research” típusú munka célja adatfeldolgozás és újraértelmezés, egy újabb, bővebb, átfogóbb kontextus megteremtésével. Ennek eredményeként újabb átgondolásra megérett szempontok kerülhetnek felszínre, melyek vélhetően sikerrel járulhatnak hozzá néhány olyan alapvetőnek tűnő probléma definiálásához, amik évtizedek óta kísérik/kísértik a kor gyermekét, tanárát.

Alkalmazott módszerek

Primer kvantitatív mikro kutatásomban strukturált nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazó saját szerkesztésű kérdőív¹³³ segítségével arra keresem a választ, hogy milyen iskolai élményeket mozgatott meg az alkotás a középiskolás tanulók körében. Kutatásom során elemzem a filmben megjelenített nevelői és nevelési viselkedéseket és vélekedéseket, párhuzamba állítva azokat a fehér/positív pedagógia (munkadefiníció) és a fekete pedagógia (HUNYADINÉ, 2006) sajátosságaival, és a megkérdezett tanulók – tartalomelemzéssel kinyert – válaszaival.

A kérdőívek struktúrája

Az Oscar-díjas film felfogható a jelen iskola tükréül (a 90-es évekhez képest legfeljebb a digitális eszközök tekintetében van változás). A kutatásban a kérdésfeltevés során kiemelten az került középpontba, hogy milyen iskolai emlékeket mozgatott meg a film a diákokban (az összeállított kérdőív 3,5,6,7,8,9,12,13 kérdései). Górcső alá került, hogy a diákok mit gondolnak, mit mondott a két főszereplő kislány a többi kórustagnak; vagyis hogyan győzték meg a többieket, hogy azok ne énekeljenek. A film ezt a mozzanatot homályban hagyja (csak a gyermekek egymás fülébe történő suttogása látható), ezért mindenki azt projektál rá, amit ő mondana ilyen helyzetben (14-17 kérdések). Ezek a párbeszéd- és sokatmondóak lehetnek kutatói szemmel, ezért kértem ennek megfogalmazását a diákoktól. A kapott válaszokból tartalomelemzéssel kinyert érv-típusok jöttek létre, amelyek tartalma, gyakorisága, sokfélesége vagy egysíkú mivolta a vizsgált korosztályra (és adott iskolatípusba járó tanulókra) jellemző vélekedésekből áll. Ezek egy része kerül lent bemutatásra.

¹³³ A kérdőív mellékletként történő megjelenítésére a publikálási keretek szűkös volta miatt itt nincs lehetőség.

Az adatfelvétel

A mikro kutatás keretein belül több mint félszáz fő töltötte ki a kérdőívet, vidéki (Bács-Kiskun megye) középfokú intézmény (szakgimnázium és szakközépiskola) tanulói, 14-20 éves korig (átlag életkor: 16-17 év). Az adatfelvétel az Oscar-díj átadást követően, 2017 tavaszán történt, az internet segítségével, online formában. Közel húsz: nyitott, zárt, skála és intervallumban értelmezhető kérdések, párbeszéd megfogalmazása volt az alanyok feladata, természetesen önkéntes és anonim formában. A tartalomelemzés célja pozitív és negatív értékek beazonosítása, és az alkalmazott megküzdési stratégiákra történő rámutatás volt.

Az eredmények bemutatása, értelmezése

A nevelő tulajdonságai meghatározóak a tanár-diák kapcsolat milyenségében, erről könyvtárnyi szakirodalom ír (pl. NIKITSCHER, 2016; HARGREAVES – FULLAN, 2012; HERMANN et al., 2004; HUNYA, 2014), mint arról is, hogy mindez a tudás elsajátítására is hatást gyakorol. A pozitív pszichológia magyarországi úttörője Oláh Attila szerint a flow az oktatásban az „*addig terhelem, amíg flow-ban tudom tartani elv*” alkalmazásával tud megvalósulni. Szerinte „... az oktatás olyan pozitív élményt teremtő eljárássá alakítható, amely segítheti a tudás-asszimiláció és személyiségfejlesztés folyamatának megvalósulását.” (OLÁH, 2004: 89). Néhány szemelvény a fenti, pedagógustól elvárt szakirodalmi jelzőkből. Kellően tudatos, tudattalan, bátorít, dicsér, célorientált, hatékony, verbális és nem verbális nevelő hatásának tudatában van. A válaszadók véleménye Erika néniről: *Mindenkit egyformán jutalmazott a próbák végén*¹³⁴ (70%), *Mindenkit bevett a kórusba, képességétől függetlenül* (63%), *A legjobb eredményt akarta elérni* (45%). *Egyenként beszélt meg a „tátkázást”* (35%), *Visszartartotta Lizát a kilépéstől* (29%). A megkérdezettek többsége szerint *helyesen tették a diákok, hogy összefogtak nevelőjük ellen* (90%), összességében a válaszadók 98%-ának *nem volt szimpatikus a tanárnő*. A kedvelt tanár tulajdonságait tekintve úgy vélték a válaszadó diákok, hogy *a tanár feladata a legjobb eredményt elérni* (84%), *bármilyen eszközzel* (88%). Hogy mely tulajdonságokkal rendelkezzen a jó tanár, arról így vélekedtek: segítőkész, kedves, megértő, vicces. A szakértelem szinte az utolsó helyen szerepelt a preferencialista választásokban (ellentétben NIKITSCHER, 2016 kutatásában közöltekkel).

Néhány szemelvény a kapott válaszokból:

„érthetően adja le az anyagot”, „nem szivat, ha látja, hogy nem vagyok jól”, „kellőképpen szigorú”, „ténylegesen tanítani akar bennünket”, „tudja ha valami baj van, nem él vissza a tanári mivoltjával, „mert ő is szeret engem, mert figyel rám, és az óráin megbeszéljük a feladatot”, „engedékeny, nem kezel robotként¹³⁵ minket”, „szereti a diákjait, minden órára pontos diavetítéssel készül”, „határozott és megköveteli a tudást”.¹³⁶ Fentiek alapján jól látható, milyen pedagógus kép él a válaszadói körökben.

A szakirodalommal egybehangzóan a „fekete pedagógia” fent felsorolt „tárgykörei” (HUNYADY-NÉ, 2006) kivétel nélkül azonosíthatók Erika néni viselkedésében. A pedagógus elsődlegesen az aktív destruktív választípust (SELIGMAN, 2011) használta elsődlegesen a diákokkal történő kommunikációja során, így eleve kizárta önmagát az aktív konstruktív válaszok használata során kínálkozó előnyök élvezetéből.

A diákok számára fontos (lenne) a szociális kompetencia fejlesztése, a motiváció és a csapatjáték kialakítása, az együttműködésre való képesség megtapasztalása. A kisfilmben

¹³⁴ A kérdőív kérdései dőlten jelölve.

¹³⁵ A válaszadó helyesírását idézve.

¹³⁶ A helyesírási hibák szándékosan nem kerültek javításra, érettségéhez közeledő diákoknál továbbgondolásra érdemes talán megfontolni, a helyesírási hibapontok újszerű számításának létjogosultságát.

megjelenik a tisztelet (inkább tudattalan értékpreferenciaként), a célorientáltság, hatékonyság, verbális és nem verbális engedelmisség, a helyes önértékelés hiánya. Arra rákérdezve, hogy *tapasztaltak-e hasonló élményeket* 84%-ban nemmel válaszoltak, tehát nem érte őket Zsófihoz hasonló „élmény”. Csekély arányban válaszoltak igennel erre a kérdésre (16%) és többnyire a személyiségüket ért sérelmeket sorolták ide. Ugyanakkor ezek alig fél százaléka véli úgy, hogy ennek hatása lenne jelenére/jövőjére. Megfontolandó, hogy a növendékek 67%-a Zsófihoz hasonlóan a *tátogást választotta volna, ha a film által felvázolt helyzetbe kerül*. Arról, hogy érdekeiket hogyan érvényesítsék 49-49% a megoszlás (*vajon mindig vagy csak bizonyos esetekben kell kiállni önmagáért a diáknak*). A válaszadók 60%-a szerint *sokat változott az iskola az akkorihoz képest*, vajon ma már tényleg nem történnek meg hasonló dolgok?

A megküzdés két típusa két alapvető cél köré összpontosulhat. (LAZARUS – FOLKMAN, 1984) Az egyik típus a problémaközpontú megküzdés (amikor a problémás helyzetre összpontosítás történik, cél annak megváltoztatása), a másik az érzelempontú megküzdés (ilyenkor a helyzethez kapcsolódó negatív érzelmi reakciók csökkentése a cél). A megküzdési típusokon belül további alkategóriákat (CSABAI – MOLNÁR, 2009) határoztak meg a kutatók: ilyenek a konfrontáció, eltávolodás, érzelmek és viselkedés szabályozása, társas támogatás keresése, felelősségvállalás, problémamegoldás tervezés, elkerülés-menekülés, pozitív jelentés keresése a megtörtént eseményben. A megkérdezett diákok válaszainak elemzése alapján az látható, hogy reakcióikban ezek az alkategóriák megjelennek meg, nagyjából azonos szórással, kivételt képez ez alól a pozitív jelentés keresése, ami a legkevésbé volt jellemző a mintából kapott válaszokban.

A karakterek erősségei és a személyiség típusok meghatározóak abban a tekintetben, hogy a diákok egymás meggyőzésére milyen érveket sorakoztattak fel. SELIGMAN – PETERSON – PARK (2004) a karaktererősségeket univerzális erényekre építve az alábbi terminusokra bontotta: bölcsesség, bátorság, humánus, igazságosság, mértékletesség, transzcendencia. Azt vizsgálva, hogy mely értékek bújnak meg egy-egy társ meggyőzésére irányuló párbeszédben, az azokban fellelhető érvtípusokat azonosítottam be. A meggyőzésre használt érvtípusok: körülmények, ok-okozat, ellentétben alapuló, tekintélyre visszavezethető, valószínűségeen alapuló érvek voltak. Azt vizsgálva, hogy milyen csoporttag (bátor vagy félénk, jó hangú, vagy taticázó) meggyőzését milyen módon tették a diákok, beazonosíthatóvá váltak a diákok saját megküzdési típusaik, és azok a karaktererősségek, melyek mentén orientálódnak viselkedésük.

Körülményekre visszavezethető érvek előfordulási gyakorisága: a bátor kórustagnál 32,5%, a szép hangú 41%, a taticázó 52%, míg a félénk kórustagnál 54% volt. Vagyis, a körülményeket leginkább azok esetében kell „okolni” akik félénkek vagy a képességeik miatt ezt szükségesnek vélik. Amennyiben az önbizalom és az önismeret objektív képet biztosítana a diákoknak önmagukról, mindezek könnyedén orvosolandóvá válhatnának. A meggyőzésre használt okok az alábbiak voltak: 10% tanulság (leckéztetés) legyen a tanár számára, bosszú a tanár ellen, a diákok összetartozását növelendő, közösség erejét bemutatni. Mögöttes karaktererősség: bátorság, humánus, igazságosság pl. „...nehogy engem kirúgjanak, ezért csináljuk együtt...”.

5% alatti említés az okoknál az igazságosság, bölcsesség karaktererősségre vezethető vissza, pl. „...ha baj lesz ti vállaltok felelősséget” igazi győzelem legyen.

1% körüli említésnél az ok az éneklés joga és vágya volt, pl. „vicces lenne a tanár arca”, de megjelent az öncélúság és bizalom kérdése is: „nekem mi hasznom ebből?”; illetve a saját érdek (egyenlőség kérdése) „ha nem énekel, egyenlőek leszünk”. Karaktererősségek tekintetében a humánus, bölcsesség, igazságosság itt is megjelentek.

Az ellentétekre visszavezethető érvtípus előfordulási gyakorisága: bátor kórustag esetében 52,5%, szép hangúnál 28%, taticázó esetében 24%, a félénk diák esetében 14% használta ezt az érvtípust. A karaktererősségek használata, felhasználása és ismerete a szociális

kompetenciák fejlesztésével, például csoportmunka és a kooperatív technikák felhasználásával egyaránt eredményesen javítható (KAGAN, 2001; ARATÓ – VARGA, 2006) lenne. A diákok által fogalmazott párbeszédekben a hivatkozott okok ennél az értípusnál az alábbiak szerint alakultak. 10% alatti említés volt található a közösség – összetartás – közös érdek kategóriában pl. „járjunk túl az eszén”, igazság – egyenrangúság. Az okok között 5% alatti említést találtam a tanulás és a bosszú („visszakapja”) kategóriában. 1% körüli említés volt felfedezhető a csapatszellem jegyében pl. „mindenki egyenlő”, „csak így nyerhetünk”, illetve szerepet kapott a győzelem is: „a tanárnő lássa, nem csak a győzelem a fontos”.

A karaktererőségek és szociális kompetenciák fejleszthetőségének további bizonyítékként a Melbourne-i Egyetem kutatásai is szolgálnak, melyeket a Positive Education intézményében végeztek. (NORRISH, 2015) Kvalitatív és kvantitatív adatok tartalom-elemzésével vizsgálták egy longitudinális kutatási programban random próbák segítségével a Seligman-féle Positive Education¹³⁷ curriculumjainak célrendszerét, a szomszédos iskolákhoz viszonyítottan. Cél a szociális kompetencia fejlesztése az erősségek tudatosításával, pozitív szemléletű tanterv segítségével. Az első lépcsőben a mentális egészség fokozódását nézték a serdülőknél a Positive Education hatására. A második lépcsőben a komponensek hozzáférhetőségét vizsgálták a szomszédos iskolákhoz képest. Itt beavatkozás előtti, utáni és hat hónappal későbbi adatok kerültek megvizsgálásra. Az eredmények egyértelmű növekedést mutattak a Geelong Grammar School tanulónak körében úgy a jóllét érzést, mint a mentális egészséget tekintve, a közösségen belül, és azon túl is.

Elméleti, gyakorlati, oktatáspolitikai jelentőség

A munka gyakorlati hozadéka abban rejlik, hogy rávilágítson, az iskolai problémák jelentős része tudatos beavatkozással, egyfajta önmenedzseléssel megoldható lehetne. Hiszen, az iskolák fenntartása és működtetése 2017 januárjától újabb terhet ró az államra, és ismerve a GDP és az oktatási ráfordítások számadatait, illetve azok eredményességét jellemző mutatóknak mértékét, arányait (HORVÁTH – BERTALAN, 2017) könnyen belátható, hogy nem pusztán az anyagi ráfordítások növekedésétől várható a tanulási eredmények érdemi emelkedése. A változás szükséges, ugyanakkor, megfontolandó, hogy az kin múlik? Oktatáspolitikán, NAT-on, tankönyveken, diákokon, szülőkön, iskolavezetésen, vagy egyszerűen a tanáron. Természetesen ez az egyszerűség éppoly komplex jelenség, hiszen az egyre növekvő elvárások a pedagógusokkal szemben tovább nehezítik a mindennapi többirányú megfelelést és az elhivatott, boldog, flow-ban történő munkavégzést. Viszont jó hír, hogy van minta, csak adaptálni kellene.

A pozitív intézmény projekt (PIP – NORRISH, 2015)

Seligman kidolgozta a pozitív pszichológia iskolai kereteit, és a Positive Education implementációja egy lehetőség. Eredményeik validálásához a Melbourne-i Egyetem kutatásai is hozzájárultak. 2010-ben a pozitív pszichológiát alkalmazva (affektív vizsgálat segítségével) egy metódust hoztak létre, amelyet később középiskolákban egy ötéves stratégia keretében társ-tantervi programként használhattak az egyes intézmények. Első fázisban a kapcsolatok mintázatát és az erőnyeket, majd a munkahelyi boldogság nagyságát nézték. A második fázisban a mögöttes mechanizmusok vizsgálatát (amik magyarázzák a kapcsolatok alakulását

¹³⁷A positive education – pozitív oktatás-nevelés vagy pedagógia magyarul természetesen nem fedi le mindazt, amit az education angol szó jelent. Oktatási-nevelési folyamatot mindenképpen jóval tágabb fogalomként használja az angol kontextusban NORRISH (2015), a szerző.

(pl. attitűd és annak változásait) tekintették át. A PIP kutatások eredményei hozzájárultak a pozitív pszichológia kiterjesztéséhez, és a jóllét érzésének gyakoribb megértéséhez, befolyásolásához. Ebben a kontextusban az iskolai szférára alkalmazva az eredmények magyarázatként és mintaként szolgálnak arra, hogy miért is van szükség az egyéniség pozitív változására (Erika néni, erényeiket ismerő diákok) az oktatási-nevelési folyamatban.

IRODALOM

ARATÓ Ferenc – VARGA Aranka (2006): Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe. Educatio, Budapest.

BÉKÉSI Károly (2006): Tanulási környezet – a diákok szemével. In: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. OKI, Budapest. 93-123.

CSABAI Márta – MOLNÁR Péter (2009): Orvosi pszichológia és klinikai egészségpszichológia. Medicina Kiadó, Budapest.

CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): Az áramlat, Flow a tökéletes élmény pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.

FREUND Tamás (2012): Öten a reneszánsz anatómusról. Gimes Júlia és Várkonyi Benedek beszélgetései. Magyar Tudomány, 173, 12. szám. 1311-1315.

FÜZI Beatrix (2012): A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggérendszerében. Doktori értekezés.
<http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=9701> [2016.11.15.]

GOLEMAN D. (2009): Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bloomsbury Publishing Plc, 2 Soho Square, London.

HARGREAVES A. – FULLAN M. (2012): Professional capital: Transforming Teaching in Every School. Teachers College Press, New York.

HERMANN Zoltán – IMRE Anna – KÁDÁRNÉ FÜLÖP Judit – NAGY Mária – SÁGI Matild – VARGA Júlia (2009): Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről. OFI, Budapest.

HOLECZ Anna – MOLNÁR Szilvia (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. Iskolakultúra, 24, 10. szám. 3-14.

HORVÁTH Szilárd – BERTALAN P. Tamás (2017): Az oktatásban végbemenő változások és azok hatásai az oktatás gazdaságtanára és eredményességére.
http://nevtudphd.pte.hu/sites/nevtudphd.pte.hu/files/files/hdiii_absztraktkotet.pdf
[2017.10.01.] (tanulmány megjelenés alatt)

HUNYA Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat. OFI, Budapest.
<http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> [2015.01.20.]

HUNYADY Györgyné – M. NÁDASI Mária – SERFŐZŐ Mónika (2006): „Fekete pedagógia” -
Értékelés az iskolában Argumentum Kiadó, Budapest.

HUNYADY GYÖRGYNÉ – M. NÁDASI Mária (2014): Az iskolakép változatai és változásai.
ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

KAGAN Spencer (2001): Kooperatív tanulás. Ökonet Kft, Budapest.

KLEIN Sándor (2007): Gyermekközpontú Iskola. Edge 2000 Kft., Érd.

LAZARUS, R. – FOLKMAN, S. (1984): Stress, Appraisal, and Coping. Springer Publishing
Company.

MASLOW, A. H. (1943): A theory of human motivation. Psychological Review, 50, No. 4.
370-396.

MASLOW, A. H. (1954): Motivation and Personality Harper & Row, Publishers, Inc.

MRÁZIK Julianna (2010): A tanárok hangja – Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagó-
gusok? Ad Librum, Budapest.

NIKITSCHER Péter (2016): Milyen a jó pedagógus? – elvárások, szerepek, kompetenciák az
empirikus kutatások tükrében.

<http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben> [2017.11.12.]

NORRISH, M. J. (2015): Positive Education. The Geelong Grammar School Journey. Series of
positive psychology. Oxford University Press.

OLÁH Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? Iskolakultúra, 11. szám. 39-
47.

PETERSON, C. – SELIGMAN, M. E. P. – PARK, N. (2004): Strengths of character and well-being.
Journal of Social and Clinical Psychology, 23, No. 5. 603-619.

SELIGMAN, M. E. P. (2011): Flourish- élj boldogan! Akadémiai Kiadó, Budapest.

SELIGMAN, M. E. P. (2012): Az optimista gyermek (Védd meg a depressziótól – legyen
boldog élete). Akadémiai Kiadó, Budapest.

SUPLITZ Sándor (2012): A tanárok pszichológiai jellemzői (diákszemmel).

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/161946/Suplicz_Sandor_Ertekezes-t.pdf?sequence=5 [2017.09.12.]

SZABÓ Éva (2006): Szeretettel és szigorral. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MRÁZIK JULIANNA

NEVELÉSTUDOMÁNYI AKCIÓKUTATÁS PILOT MODELL

Összefoglaló:

A neveléstudományi akciókutatási pilot modell egy, a tanári felkészítésben történő modellkísérlet. Lényege egy akció alapú elmélet, amely a tanári felkészítést nem kizárólag a pedagógiai tudással azonosítja, hanem a képességgel, a készséggel és az attitűddel. A téma problémaháttérén alapulva egy tanárképzési kurzust mutat be a tanulmány, amelynek keretében a diszciplináris tudástartalmak mentén, a tanítás tanulása során olyan fejlesztő, idegennyelvi, kommunikációs, gyógypedagógiai elemek szövődnek a kurzus tematikájába, a leendő tanárokat segítve saját tanári kompetenciák kimunkálásában. Fontos eleme a modellnek a felsőoktatók együttműködése és a kollegiális reflexió, a partnerség. Mindez akciókutatási lépések mentén, beavatkozások során valósult meg, melyeket folyamatos mérés, értékelés, reflexió és a naplózásuk követett. Az eljárás a felsőoktatás-pedagógiai módszertan megújítására alkalmas.

Kulcsszavak: akciókutatás, pilot, felsőoktatás-pedagógia

Problémaháttér

A tanári tevékenység támogatása céljából létrejött kutatások hosszú időre nyúlnak vissza, így azok, amelyek a tanári magatartásjellemzők taxonomizálására, megfigyelési formák azonosítására szerveződtek (PETERSON, 2000), a narratív megközelítések (BELL et al., 2003), az akció-alapú tanárfigyelések, megerősítve, hogy érdemes kilépni a tudományos kutatás egyszemélyességéből az együttműködés felé. (HENNING et al., 2009) A TALIS-vizsgálat öt pillérje közül (a tanári tanítási-tanulási képességek; a tanári és vezetői szakmai felelősség és autonómia, a karrierlehetőségek és a szakmai presztízs érzékelt színvonala) a tanárok közötti kollaboráció kultúrája az egyik. (OECD, 2019: 4) Egy, a felsőoktatási kompetenciákkal kapcsolatos összefoglaló a kollaboratív értékelésről (DOMOVIC et al., 2018: 13), az együttműködés változatos formáiról (DOMOVIC et al., 2018: 16), a tanár és a hallgató között folyó kollaboratív munkáról ír. (DOMOVIC et al., 2018: 23)

A munkafogalmak és a célok meghatározása

A kollaboratív tanári együttműködésbe és kooperatív tanulásszervezésbe ágyazott akciókutatási pilot modell célja a tanárjelölti kompetencia-kontingens¹³⁸ együttes formálása volt. További célkitűzés a tanárjelöltek hatékonyabb, sikeresebb bevonása a pedagógiai tudástartalmak elsajátításába, valamint számukra is módszertani segítségnyújtás a saját pedagógiai praxis megvalósításában. Törekvés volt továbbá a modell adaptálhatósága, alátámasztása –

¹³⁸ Az általános tanári kompetenciák és ismeretkörök között a tanár alapvető feladatait, valamint ezeknek a feladatoknak az ellátásához szükséges ismereteket, képességeket és gyakorlati készségeket, valamint attitűdöket (LANGERNÉ, 2013) soroltuk e kompetencia-kontingensbe.

mint a kutatás további fázisaként megjelenő cél. Tanulmányunkban a címben megfogalmazott akciókutatás metarefektív szempontú megközelítésére vállalkoztunk.

A kollaboratív tanári együttműködés bemutatása

Az eljárás során a tanári felkészítési kurzuson egyszerre, egyidejűleg voltak jelen oktatók: így a tanári felkészítésben valamely neveléstudományi tárgyat oktató tanár és az egyéb (pl. gyógypedagógiai, nyelvészeti) szakterületen oktató kolléga. A co-teaching (kollaboratív tanítás vagy együttműködő/team teaching illetve kéttanáros modell elnevezésekkel) során az egyes diszciplináris tartalmakat mindvégig követte a gyógypedagógiai, tantárgypedagógiai, inter-, és multikulturális háttér felvillantása. A mintakurzusokon a további tantárgypedagógusok, oktató-kutató munkatársak résztvevő megfigyelést végezve feljegyzéseket készítenek, reflektálnak, amely javaslatok a pilotba teljes értékű elemként beépülnek. Az akciókutatás célja első lépésben a képzők képzése, azaz a modellóra aktív, alkotó, résztvevő megfigyelése során a tanárok, oktatók bevonása a közös munkába, azzal a szándékkal, hogy a felsőoktatás-pedagógia módszer- és eszköztáruk bővüljön. A kutatótársak egyik csoportja a kurzust oktató tanárok voltak. A témák specifikussága miatt (kétnyelvűség és egy korábbi nyelvi kompetencia-fejlesztő tananyag adaptációja tanárképzési környezetben) valamint egy aktuálissá vált gyakorlótanár-jelölti mentorálásból következően – és a kurzus vezetője részvételével – három szakember irányította az akcióba ágyazott folyamatot. Az akciókutatási keretben megvalósuló oktatói szerepre felkérés új inspirációt jelentett a képzést megtartók számára, akik ez ideig nem vettek részt hasonló modell működtetésében, és a köznevelésben sem találkoztak a kéttanáros, a co-teaching vagy collaborative teaching gyakorlatával. A kollaboratív tanításnak – annak az eredeti indíttatásától eltérően¹³⁹ – itt azt az értelmezését követtük, amely szerint a teamben tanítás nem más, minthogy két oktató úgy koordinálja tevékenységét, hogy a konszenzuson alapuló közös cél érdekében működjenek. Megosztják egymás között azt a nézetrendszert, hogy mindőjüknek egyedi és szükséges tapasztalata van; a tervezés és az instruálás kooperatív alapelvek mentén történik, és egyaránt elkötelezettek mindkét szerepben: a tanáriban és a tanulóiban, a kezdőben és a szakértőben; egyidejűleg *tudás-, és képesség-birtokosok, valamint befogadók*. (VILLA et al., 2004) Ez a klíma az akciófolyamat egészén fennállt, mivel alkalmat adott a döntési nehézség elkerülésére (nem foglalta le a teljes időtartam az erőforrásokat), ettől azt vártuk, hogy az esetlegesen fellépő én-kimerülés sem jelentkezik, vagy nem akkora intenzitással, mint amikor a szemeszter teljes felelőssége egyetlen oktatót terhel. Ezzel a tanári modellel reflektívabb tantermi munkára nyílt lehetőség: a kollegiális tanítás során rögzíteni lehetett az azonnali reflexiókat. A két-, vagy többtanáros modell tehát a pszichológiai immunrendszer védelmére is különösen alkalmas, mivel az egymástól tanulás inspiratív, kevésbé megterhelő, módot ad a reflexiók folyamat közbeni rögzítésére (jegyzetek, megfigyelési napló vezetése formájában, a folyamatok kép-, és videórögzítése révén a visszaidézhetőségre). A kooperáció és a tudáskonstrukció a kurzust vezető munkatársak között is létrejött, miután mindhárom közreműködő személyes szakértelmét építette az órák menetébe, az együtt-tanulás alapelveit maguk által is követve. Ugyanakkor ez a tudás folytonosan tágult az oktatótársak további hozzáadott tartalmaival. A soron következő órákon világossá vált, honnan lehet tovább építkezni, hiszen az oktatók folyamatosan jelen voltak, és tudták, miről esett szó előzőleg. Az egyes oktatókra jutó tényleges, tanítással vagy a folyamatok monitorozásával eltöltött idő arányosan alakult, egyfajta ritmust kölcsönözve az órataratás dinamikájának. Ez a tanári diverzitás a kooperatív tanulásszervezés kiüresítését, vagy bemerevedő rutinját is megakadályozta, mivel a rugalmas struktúrák segítségével per-

¹³⁹ A team munkában nagyrészt a gyógypedagógus és a tanító, felső tagozatban a szaktanárok vesznek részt. (KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS, 2011)

manens változatosság alakult ki. A többtanáros modell része volt az egyes blokkok közötti és utáni kollegiális, kölcsönös reflektálás¹⁴⁰ (önértékelés, önreflexió, majd fejlesztő értékelés nyújtása egymás részére). A co-reflektálás során a résztvevők a személyközi megértés során nemcsak a diskurzus mentén hanem a nonverbális és érzelmi dimenziókban és tudást hoznak létre. (YUKAWA, 2006)

A hallgatóktól kért és kapott (irányított) reflexiókat a kutatás vezetői egy-egy tanórai blokk (megközelítőleg 180 perc) lezárásával elemezték, majd beépítették a soron következő tantervi blokkba, tematikus egységbe. Időnként a stáb kiegészült az órákon résztvevő megfigyelést folytató további oktató kollégákkal, akiknek az észrevételei, megjegyzései is részévé váltak az óravégi reflektálásnak, majd mindezek a meglátások beépültek az akciófolyamatba. Az elkötelezettség egy mutatójaként értelmezhető az a következmény is, hogy az együtt-tanuló, együttműködő tanárok szakmai kapcsolódása az akciókutatás után is fennmaradt, és közös fejlesztések elindításában konstituálódott.

A kooperatív tanulás-szervezésbe ágyazottság

Az akciókutatást javarészt kooperatív tanulás-szervezésbe ágyaztuk: a hallgatók rendelkeztek előzetes ismeretekkel az együtt-tanulás alapelveiről; az ezekre épülő *tanulás-szervezési struktúrák* (ARATÓ et al., 2011) érvényre jutását a frontális munka esetén szem előtt tartva a teljes folyamat során. Az ily módon létrejött „kutatócsoport” közösen állította fel saját szabályrendszerét, így a kommunikáció nyelvét (magyar és angol). További eljárás volt az akciótanulás, amelynek a célja a valós élethelyzetekre alapozó, a tanulási folyamatban résztvevőket középpontba helyező szituációk (például a saját tantárgyra vonatkoztatott példák kérése olyan témákban, mint a „multitasking”, vagy az érzelmi intelligencia fejlesztése), mivel e szituációkba helyezés révén a tanárjelölt saját erőforrásainak, kompetenciáinak, lehetőségeinek a feltárására, *megismerésére eszmélése támogatható*. (KATONÁNÉ KOVÁCS – BÓTÁNÉ HORVÁTH, 2013)

A módszerek közé emeltük a vizuális részvételi technikát: a különféle animációs eszközök segítettek összekötni, rögzíteni az akadémikus tudáselemeket a praxis vonatkozásaival (videó- és filmrészletek levetítése, mozgásos, drámapedagógiai struktúrák alkalmazás és fotódokumentálás, melyet a hallgatók megkaptak és kommentárokat fűzhetek ezekhez, vagy segítségével felidézhetik a tapasztaltakat, egyfajta támogatott felidézéssel).

A csoportfejlesztéshez egy fordított „*puha rendszerelemzési módszer*”-t (KATONÁNÉ KOVÁCS – BÓTÁNÉ HORVÁTH, 2013) is alkalmaztunk: ez a modell egy olyan helyzetet ír le, ahol még nem ismerjük azt, hogy valójában mire is van szükség, így először azt kell, hogy megkeressük, hogy mire kell specifikációt létrehozni; a valódi hallgatói igények, szükségletek megállapítása volt a cél. Alapesetben a kutató egy gondolkodási rendszert alkalmaz, azzal a céllal, hogy létrehozza azt a módszertani megközelítést, amelyen keresztül egy adott helyzetet tud vizsgálni. Esetünkben azonban ez a vonatkoztatási rendszer adott volt (a tanári felkészítés kilencelemű kompetencialistája),¹⁴¹ azaz éppen azt céloztuk meg, miként lehetséges leginkább hatékony módon elérni e kompetencia-elvárások interiorizációját a hallgatók számára.

¹⁴⁰ A munkatársak, oktatói vagy akciókutatók közötti megbeszélések fontosságát hangsúlyozza a mások gondolkodásának, véleményének megismerése kapcsán. (SZIVÁK, 2002)

¹⁴¹ A 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez alapján

Az akciókutatási paradigma

Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. A pedagógiai praxishoz a leginkább közelálló kutatási stratégiáról van szó, mivel a praxisból kinövő problémák megoldására keresi a választ, ugyanakkor idegenkedés övezi, részben az ismeretlensége, részben a *körülményessége miatt*. (VAMOS, 2013) Az akciókutatás értelmezései között többféle megközelítést találunk attól függően, hogy metodológiai értékét, a tudományos kutatásban betöltött szerepét, a tudásról, a tudományról való gondolkodást veszik-e alapul vagy az emberről, az ember társadalmi helyzetével hozzák-e összefüggésbe. Mindegyikben közös a felismerés, hogy egy akciókutatásban akciók (tevékenységek, beavatkozások) mentén szerveződő folyamat során módosítható a cél, az eszköz és újra fogalmazható a várható eredmény; s mindeközben létrejön az egyéni és közös tudás,- és tanuláskonstrukció, fejlődik a kutatás, *megvalósulhat a fejlesztés nyomán az innováció*. (VAMOS, 2015)

Az akciókutatási pilot leírása

Az akciókutatási pilot célja a tanárjelöltek tanári kompetenciái fejlesztése volt – a folyamat közben adódó praktikus kérdések megoldása révén. A hallgatók a már létező előzetes tudása fejlesztése és további pedagógiai hozzáadott értékek generálása történt, egyfelől a közösség érdekében, másfelől a tudáshiányok felszámolása végett, akciók, beavatkozások, cselekvések révén. A folyamat praxisorientált elméleti tudáson alapuló megoldáskeresésnek volt tekintendő, amely megkövetelte a szereplők részvételét és a demokratikus elvek érvényesítését a kutatásban. A részvétel során a társkutatók (diákok és oktatók egyaránt) *nemcsak új tapasztalati tudásra tettek szert, hanem újabb képességekre*. (LAJOS, 2013)

Az akciókutatás elnevezés arra utal, hogy a cselekvéssel egyidejű megfigyelést, vizsgálódást, reflektálást végző kutatási stratégiák közé tartozik. Egyes elemei inkább a tanácsadásra, konzultációra emlékeztetnek, mások a terepi kutatásra. Az akciókutatás jobbára kvalitatív módszer ugyanakkor tartalmaz kvantifikációs elemeket is. Alkalmazásánál nem a számszerűsíthető adatok dominálnak, ugyanakkor ezek az adatok sem kizárhatók. A terepi kutatáskor a közvetlen megfigyelések egyszerűbben megtehetőek, a technika fejlődésével a feldolgozás tárgyilagosabbá és a *szubjektív benyomások kiszűrése egyre pontosabbá válik*. (VARGA, 2015)

Az akciókutatás-típusú vizsgálatok nem tartoznak egyik – kanonikusnak tekintett – kvantitatív vagy kvalitatív válfajba sem. Az egyéb kutatásfajtákhoz mérten *kevésbé alkalmazott metodológia* (BALÁZS, 2011), amelynek célja a valós (pedagógiai) folyamatok *mélyrehatóbb megértése* (HAVAS, 2004), sajátossága, hogy nem valamely előfeltevés igazolására törekszik, hanem a folyamatban résztvevők közötti hatásosabb kommunikáció létrejöttét és a praxis valóságos javítását célozza. Az akciókutatásban résztvevők folyamatosan reflektáltak a történésekre, s a kutatás maga is összegezte e reflexiókat. A pedagógiai akciókutatás révén a praxis olyan módon optimalizálódott, hogy a közreműködők folytonosan egybevetették a tanítás-tanulás folyamatát az eredménnyel, miközben a saját tevékenységüket elemezték, reflexióik keletkeztek, melynek következményeként tudatosabbá válhatnak későbbi pályájuk során.

Az akciókutatás egyik fő jellegzetessége volt a ciklikusság és a résztvevők (a diákok) is részt vettek a kutatásban (a kutatás velük együtt valósult meg). Az akciókutatás cselekvés és kutatás is együtt, így „kettős” természete révén alkalmasnak mutatkozott a változások követésére, ahol a változás (cselekvés), és annak megértése (beavatkozás), valamint az önmagunkra vonatkoztatás (reflexió). Az akciókutatás tehát a cselekvés és (a kritikus) reflexió ritmikus változásával írható le. Az akciókutatás egyes ciklusai nyomán a kérdések finomod-

tak, ugyanakkor újabb dilemmák léptek elő; a változás akadályai feltárhatóvá váltak, ami által a folyamat eredményesebben volt segíthető. Az akciókutatás reflektív gyakorlata hasonlóságokat mutat a tanár osztálytermi tevékenységével: a tervezés (szándék) szakaszában kigondolja, mit szeretne elérni, milyen célokat, milyen tevékenységeken keresztül, hogyan valósítana meg. Az órán azután ezeket végrehajtja, de közben monitorozza is: úgy végzik-e a tanulók a feladatokat, ahogyan eltervezte, mi működik, mi nem. Végül visszatekint arra, mit sikerült megvalósítani (gondolkodik az okokon), és megtervezi, hogy a következő órán ennek tükrében hogyan haladna tovább, milyen tevékenységeket végezne, hogyan adna ezekhez instrukciókat. Ez tehát a gyakorlat közelébe viheti a tanárjelöltet, szimulálhat számára helyzeteket. Az akciókutatásban azonban nem egyedül vesz részt a pedagógusjelölt, s az önreflexiója folyamatosan kiegészülhet kollegiális, társ-észrevételekkel, megfigyeléssel. Az akciókutatás egy iteratív folyamat volt, amelyben a helyzet mélyebb megértése árnyaltabb cselekvéshez vezetett, és ennek megfigyelésével pontosabban tervezhetővé váltak a soron következő cselekvések. A folyamat előrehaladtával mélyült az arról szerzett tudás, és *egyre adekvátábbá váltak a cselekvések.* (VARGA, 2015)

Az akciókutatási pilot szakaszai

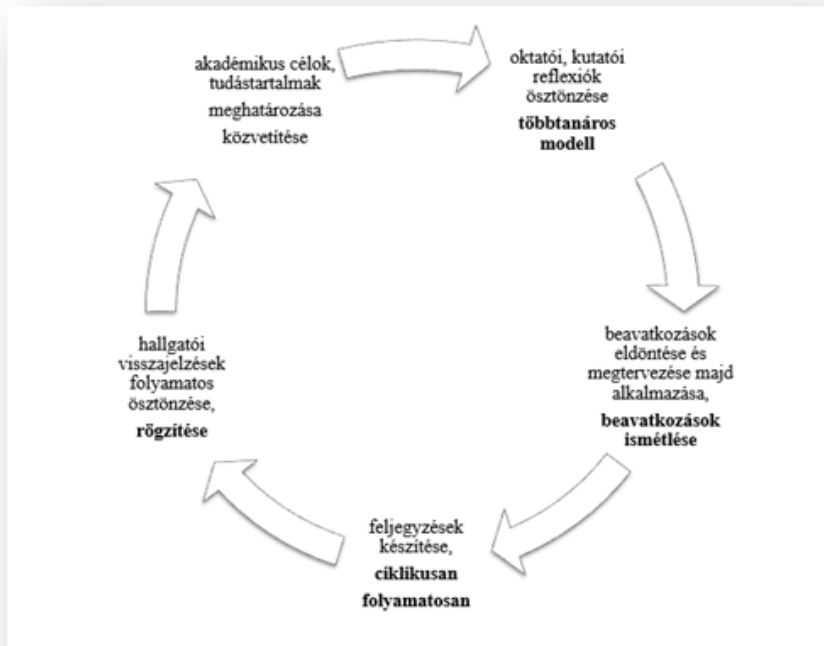
Az akciókutatás egy diagnosztikai szakasszal indult, az arra vonatkozó diagnózis felállításával, hogy mit, miért lenne szükséges megváltoztatni. Majd a változás előkészítése, a beavatkozások megtervezése következett, illetve a „szövetkezés” a változás közegével, mozgatóival, azaz a résztvevőkkel kapcsolatba kerülés. Ezt a szerepek tisztázása, a (kutatótársi) partnerség kialakítása követte. Ezek után a beavatkozások, azaz a tervezett változás nyomán végzett tevékenységek, cselekvések, próbálgatások elindítása történt, amely ciklusokban valósult meg: a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés, az értékelés-mozzanatok folytatólagos ismétlődésével. Végül az összegzés, a reflexiók adása zárta a folyamatot.

A partnerség az akciókutatásban

A szakirodalom a részvétel mértékére vonatkozóan a kirekesztettség és a teljes részvétel között számos lépcsőfokot említ, kezdve az involválódás hiányával, a közvetett kommunikáció problematikáján keresztül a közvetlen kommunikáción, konzultáción át a folyamatba épített kommunikációt („process consultation”); a közös kutatást; a teljes bevonódást. A partnerség kialakítása és fenntartása az akciókutatás teljes folyamata során szükségesnek bizonyult. Ennek feltétele volt, hogy a résztvevők pontos információkat kapjanak a kutatás céljairól és kereteiről; a kutatók motivációjáról; a kutatók személyéről; az eredmények felhasználásáról; a személyiségi jogok védelméről; *a rögzített adatok*, információk (képek, videók) *kezeléséről.* (VARGA, 2015)

Az akciókutatás jellemzőiből adódóan tehát a „kutatótársak” bevonása olyan folyamatba szükséges, amely ciklikus: hasonló lépések ismétlődő sorozatából áll, ez a sajátosság elvezethet egyfajta ritmus kialakulásához, de (például csoportfejlesztés híján) öncélúvá vagy üres automatizmussá válhat. A ciklikusságot pontos tervezéssel gondoltuk megvalósíthatónak, amely keretezte a teljes kutatási folyamatot. A participatív kutatásban résztvevő leendő tanárok a folyamat során maguk is megfigyeléseket végeztek (a referátumok során reflexiók lapokon értékelték a társ-produktumokat), változtatásokat javasoltak (a rendszeresített óravégi kérdőíveken módjuk volt reakciókat fűzni a megélt tapasztalatokra).

1. ábra: A kooperatív tanulásszervezésbe ágyazott neveléstudományi pilot lépései



Az akcióalapúság lehetővé tette, hogy az időközben felmerülő megoldandó helyzetek, konfliktusok már keletkezésükkor nyilvánvalóvá váltak (a személyközelségből és a nyitottságból eredően), s így a megoldás, a visszajelzés ezekre a helyzet igényeire válaszolva, a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodva történhetett meg. Erre példa, amikor a hallgatók megfogalmazták, a sajátos nevelési igény témájában további információkat szeretnének kapni, mivel ezen a területen érezték magukat a legkevésbé magabiztosnak. Ezt a kérést beépítettük az órafolyamba.

Az első ciklusok meghatározták a későbbi szakaszait lépéseit, vizsgálati fókuszait. Ugyanakkor a későbbi fázisokban az első periódus magyarázatait, reflexióit, javaslatait ki lehet próbálni, felülvizsgálni és finomítani. Az akciókutatás során a kapott visszajelzések segítik a programelemek további fejlesztését, eredményesebb, könnyen adaptálható, a résztvevők számára érdekes és őket fejlesztő modulok megalkotásában. A tévedhetőség és a korrekció folyamatosan kísérte az akciókutatást, mivel ez egyben változást serkentő vonás: a reflexiók révén az egyes ciklusok egymásra épülése a folyamat változását, a gyakorlat tökéletesítését eredményezi.

Az eredmények bemutatása

A kutatás felsőoktatáspedagógiai környezetben implementálta a konstruktivista-*dialogikus*¹⁴² (NÁDASI, 2017) tanuláseméleten alapuló olyan tanulásszervezési eljárásokat, mint a kollaboratív tanítás-tanulás, a kooperatív tanulásszervezés, az infokommunikációs eszközökkel támogatott tanulás. Az eljárás ötvözi a – tudásmegmaradás szempontjából – leginkább hatékony

¹⁴² A dialogikus tanulás a két vagy több személy közötti olyan interakcióra helyezi a hangsúlyt, ahol a harmadik résztvevő maga az objektum, egy olyan tartalom, amelyet közösen hoznak létre vagy dolgoznak fel. (NÁDASI, 2017)

aktív tanulási módokat (megbeszélés, vita, párban tanulás, egymás megtanítása, produktumok létrehozása).

A partnerré „avatás”, a kutatótárssá, a tanárjelöltek szakértővé emelése az egyik kulcsa a tanárjelölti attitűdben bekövetkező változás előidézésének, a hallgatói bevonódás növelésének. A kutatói involválódást egyfelől a rendszeresített hallgatói reflexiókból kapott visszajelzések, másfelől a többtanáros modell és a tantárgyi egységeket követő kollegiális és támogató reflexiók inspirálták.

Az akciókutatási folyamatban létrejött az órák folyamatos reflexiója (szóban, írásban, kollegiális és hallgatói formában), amely gazdag tapasztalati adattárként, kutatható bázisként szolgálhat a későbbiekben. Az akciófolyamat alkalmas a felsőoktatás-pedagógiai hozzáadott érték mérésére és értékelésére, hiszen folyamatosan vizsgálja a hatásokat: bemeneti, diagnosztikus felmérést végez, majd közben is értékeli az eltéréseket és a végállapotot is vizsgálja.

Az eredmények értelmezése

A bemutatott akciókutatás során az oktatói-kutatói és hallgatói bevonódás megközelítésmódjait egy tanári felkészítési kurzus során fejlesztettük és figyeltük meg. Azzal a céllal tártuk fel ezeket a megnyilvánulásokat, hogy sorra vegyük, mi a jelentősége az akciókutatási paradigmának a tanárképzésben, és milyen módon megnyerhetők a szereplők ennek a kutatási stratégiának. Ezek az eljárások növelték a hatékonyságot, az attitűdre gyakorolt hatást és egy fenntartható folyamatnak mutatkozott a tanári felkészítés vizsgált szakaszában.

Adott eredmény, hogy az egyes pontok mint további lehetséges neveléstudományi kutatási fókuszok lépnek elő: a tananyag kérdései (felsőoktatás-pedagógia megfontolások, curriculum-szemlélet); a beavatkozások problémái, a reflexiók vizsgálata vagy a többtanáros modell működés módja az akciókutatási közegben.

Az eredmények a tanárképzésben alkalmazható kompetenciafejlesztő modellek kidolgozására, a felsőoktatáspedagógiai módszertan megújítására alkalmasak. A „hagyományos” vizsgálatok az egyénekre vagy a csoportokra mint a kutatás tárgyaira tekintenek. Az akció típusú munkában a bevonódott személyek, közösségek partnerré válnak, amely jellegzetesség a megélt kutatási tapasztalatokat mint saját élményeket képes megjeleníteni, a permanens reflektálás a hallottak, tanultak interiorizációját segíti. Az akciókutatás lényegisége olyan praktikus tudás létrehozása, amely folyamat közben személyes kapcsolatok, *elköteleződések épülhetnek ki a kutatók és közösségek között.* (KATONÁNÉ KOVÁCS – BÓTÁNÉ HORVÁTH, 2013) Szakirodalmi tény, hogy minél elkötelezettebbek a résztvevők, minél szorosabb a kutató és a hallgató együttműködése, *minél inkább participatív és partnerségre épülő a folyamat, annál valószínűbb a változás.* (GLOSSZÁRIUM, 2015; PUSZTAI, 2009; STRIKE, é.n.)

Rögzült nézet, hogy a tanári tevékenység a leginkább az osztálytermi munka során meg tapasztalható és elsajátítható, azaz a pedagógus gyakorlati tapasztalata nem egyeznek a tanultakkal vagy a tanításról, tanulásról benne élő képpel, *eltérés, gyenge átvitel van az elmélet és a gyakorlat között*, így a megélt tapasztalatokra hagyatkozik (HUNYA, 2014), ugyanakkor nem kézenfekvő, miként megoldható a tapasztalatok megszerzése. A szakemberek tevékenységének közelről szemlélése és a kölcsönös betekintés egymás szakmaiságába revelatív, és az akciókutatási stratégia képes feloldani azt a nehézséget, hogy a tanári tevékenység valóban az osztálytermi interakciók kapcsán megfigyelhető, miközben éppen az osztálytermi munka megfigyelése, a hozzáférés ehhez gyakran a leginkább nehezített. A részvételiség azt is elősegíti, hogy e megfigyelés valóban megélt szakmai szocializációs tapasztalat legyen.

IRODALOM

ARATÓ Ferenc – DÉVÉNYI Anna – MRÁZIK Júlia – VARGA Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. PTE BTK, Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html [2017.11.04.]

BALÁZS Éva (2011): Információgyűjtés és -elemzés. Szegedi Tudományegyetem, KÖVI, Szeged.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_infgyujt/mellkletek_8.s_corml [2017.10.15.]

BELL, A. (2003): A Narrative Approach to Research. Canadian Journal of Environmental Education, 8, No. 1. 95-110.

BODORKOS Barbara (2010): Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori értekezés. Gödöllő.

https://szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezés.pdf [2017.10.15.]

DOMOVIĆ, V. – LEDIĆ, J. – CRNČIĆ SOKOL, M. (eds.) (2018): Handbook for Teaching Competence Enhancement in Higher Education. Zagreb.

GLOSSZÁRIUM (2015). In: Varga Attila (szerk.): Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Budapest.

<http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/glosszarium.pdf> [2017.10.10.]

HAVAS Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 54, 6. szám. 3-8.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html> [2017.10.15.]

HENNING, J. E. – STONE, J. M. – JAMES L. (2009): Using Action Research to Improve Instruction: An Interactive Guide for Teachers. Routledge.

HORVÁTH Dóra – MITEV Ariel (2015): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.

HORVÁTH Kata – OBLATH Márton (szerk.) (2015): A részvételi ifjúságkutatás módszerei. OKT-Full Tanácsadó Kft., Budapest.

http://bgazrt.hu/_files/TAMOGATASOK/T%C3%81MOP/Kutat%C3%A1s_m%C3%B3dszer_tan.pdf [2017.10.10.]

HUNYA Márta (2014): Reflektív pedagógus – reflektív gyakorlat.

<http://www.ofi.hu/publikacio/reflektiv-pedagogus-reflektiv-gyakorlat> [2017.11.04.]

KATONÁNÉ KOVÁCS Judit – BÓTÁNÉ HORVÁTH Noémi (2013): Közösségfejlesztés. Elméleti jegyzet. Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományok Centruma, Debrecen.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0029_de_kozossegfejlesztés_elmelet/index.html [2017.10.15.]

KŐPATAKINÉ MÉSZÁROS Mária (2011): A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált/inkluzív nevelése. Digitális tananyag. PTE, Pécs.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/sni/21_a_kttanros_modell.html [2017.10.21.]

LAJOS Veronika (2013): Alkalmazott szemléletű társadalomtudomány: társadalmi részvétel, kollaboratív etnográfia és akciókutatás. Debrecen.

https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/218685/file_up_Lajos%20Veronika.pdf?sequence=1 [2017.10.10.]

LANGERNÉ BUCHWALD Judit (2013): Nyelvtanári kompetenciák vizsgálata andragógiai megközelítésben. Tudásmenedzsment, 14, 2. szám. 57-61.

NÁDASI András (é.n.): Oktatáselmélet és technológia. EKE, Eger.

http://okt.ekt.f.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/1_tananyag2.html [2017.10.21.]

OECD 2019 Teaching in Focus, 2019, 27.

PETERSON, K. D. (2000): Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices. Corwin Press, Thousand Oaks.

PUSZTAI Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

STRIKE, K. A. (é.n.): A neveléstudományi kutatás etikája. TERD, Debrecen.

SZIVÁK Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Pedagógus Könyvek. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

VÁMOS Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. Neveléstudomány, 1, 2. szám. 23-42.

http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf [2017.10.10.]

VÁMOS Ágnes (2015): Közösségi tanulás – akciókutatás. Magiszter, 13, 46-62.

http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozsosegi46_61.pdf [2017.10.10.]

VARGA Attila (szerk.) (2015): Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Budapest.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505767_gyakorlat_-_reflexio_-_innovacio_beliv.pdf [2017.10.10.]

VILLA, R. – THOUSAND, J. – NEVIN, A. (2004): A Guide to Co-teaching: Practical Tips for Facilitating Student Learning. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

www.corwinpress.com [2017.10.21.]

YUKAWA, J. (2006): Co-reflection in online learning: Collaborative critical thinking as narrative. International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 1, No. 2. 203-228.

NAGY PÉTER

A NYELVI TANKÖNYV SZEREPE, LEHETŐSÉGEI AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓRA VALÓ FELKÉSZÜLÉSBEN

Összefoglaló:

Az 1970-es években az élő idegen nyelvek oktatásban bekövetkezett paradigmaváltás HYMES (1974) nyomán a hatékony kommunikációra való felkészítést jelölte ki célul. Az új paradigmában kulcsszerepet játszik a nyelvtan és a szókészlet szabályait újrarendező kultúra, mint fölöttes szemiotikai rendszer. „A kultúrák specifikus jelrendszerei nem szerepelnek kielégítő módon a nyelvoktatásban, nélkülük azonban csak kvázi-kommunikációról beszélhetünk.” (LENDVAI, 2009: 5) Eltérő anyanyelvű személyek interaktív kommunikációját interkulturális kommunikációnak nevezzük (FALKNÉ, 2006). A tanulmány két orosz nyelvtankönyvet mutat be az interkulturális kommunikációra való felkészítés szempontjából, összegezve empirikus és tartalomelemzési módszerek eredményeit. A tartalomelemzéshez használt kérdéskatalógus RISAGER (1991), MÜLLER (1994), KIFFE (1999), BURWITZ-MELZER (2003) és FREITAG-HILD (2010) eljárása nyomán készült. A vizsgálati korpusz mindkét tételéről rendelkezésre áll mind tanulói, mind tanári szerepben szerzett kutatói empiria, emellett fontos szempont volt, hogy mindkét tankönyv deklaráltan országismereti aspektusokat alkalmaz a kommunikációra való felkészítésben. A vizsgálat eredményéből kitűnik, hogy az interkulturális kommunikáció neveléstudományi aspektusainak elméleti eredményei csupán kis mértékben hasznosultak a jelenleg legelterjedtebben használt és az iskolák számára az OFI által ajánlott orosz tankönyv szerkesztésének gyakorlatában.

Kulcsszavak: orosz, nyelvi tankönyv, interkulturális kommunikáció

Bevezetés

Ellen Key filozófiájában a tankönyv „*olyan segédeszköz, amelyből és amellyel az egyéni érdeklődést szem előtt tartó, a tevékenységen, aktív ismeretszerzésen alapuló önálló tanulás valósítható meg.*” (DÁRDAI, 1997: 45) Jelen vizsgálatot tankönyvkutatásként határozzuk meg: „*annak feltárására törekszik, hogy a tankönyv milyen módon hat, milyen mértékben és milyen irányban befolyásolja a tanulók tanulási folyamatát, teljesítményét és tudását.*” (KOJANITZ, 2005: 139) A tankönyv hatékonyságának vizsgálata alatt annak az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésében betöltött eredményességét értjük. Orosz nyelvi tankönyveket vizsgáltunk, melynek egyik oka a nyelv magyarországi sajátos státusa és az ebből eredő neveléstudományi problémák aktualitása (egyebek közt az interkulturális nyelvészet eredmények nyelvpedagógiai integrációjának hiánya a tankönyvekben). Az orosz nyelvtankönyvek vizsgálatának másik oka a kutatás akció-jellege: a tanulmány problémaháttere egy 2006 és 2017 között végzett előkutatás (akciókutatás), amely 52 fő magyar anyanyelvű felnőtt korú nyelvtanuló orosz nyelvű, interkulturális kommunikációra való egyéni tanulássegítési folyamatát komplex módon vizsgálta. Az akciókutatás az egyéni kompetenciafejlesztés során hasznosítható gyakorlati tapasztalatok összegzését szolgálta. Az akciókutatást, mint stratégiát a kinyerhető releváns adatok nagy száma, a gyakorlatközelség, a folyó praxissal kapcsolatos

sokrétű és hiteles információhoz jutás motiválta. Az egyéni felkészítés során a nyelvtanulók részéről a legfontosabbnak ítélt (ezért a leginkább reflektált) tényező a nyelvi tankönyv volt. A fogyasztói szempontú reflexiók a tankönyvi tartalmak tanulhatóságára, befogadhatóságára vonatkoztak. E szempontokat szükségesnek tartottuk kiegészíteni tudományos szempontokkal, a két szempontrendszer metszetében pedig kísérleti jelleggel perszonalizált tananyagok használatára is sor került. A tanyanyagszerkesztés gyakorlata, és a saját tananyag használatának módszertani eredményei a tanár szerepével kapcsolatos benyomások, vélekedések, mint előfeltételezések megfogalmazását indukálták. A tanári szereppel kapcsolatos önreflexió, a tanulói motiváció, reflexiók, és az akciókutatás nyomán létrejött definíciós bázis egy komplex modell képét körvonalazták, amelynek fókuszában az interkulturális tananyag, tankönyv áll. A modellalkotó komponensek közül jelen tanulmány az orosz nyelvi tankönyveknek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésében betöltött szerepére fókuszál.

Ismeret- és problémaháttér

Az idegennyelv-oktatás paradigmaváltása a kogníción, a nyelv és nyelvhasználó viszonyán alapul, kiindulópontja, hogy a hatékony idegen nyelvi kommunikációnak a szókészlet és a nyelvtan ismeretén túl további feltétele az adott nyelvhez köthető kultúra ismerete. (HYMES, 1974) HALL (1989) összegzésében a kommunikáció maga a kultúra. Azon készségek, képességek, tudás és ezek alkalmazásának együttesét, amely eltérő kultúrájú beszélők közötti kommunikációhoz szükségesek, Wisemann definíciója alapján interkulturális kommunikatív kompetenciának nevezzük (WISEMANN, 2004), az élő idegen nyelvek oktatásának célja tehát az új paradigma szerint elsősorban az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése. „Byram, Gribkova és Starkey (2002) szerint az interkulturális nevelés célja nem csupán az, hogy a nevelő egy idegen országgal kapcsolatos ismereteket adjon át a tanulóinak, hanem az is, hogy segítse diákjaival megértetni az interkulturális interakciók mechanizmusát. Igyekezzen rávilágítani arra, hogy a beszélgetőpartnerek által betöltött különböző szerepkörök az interkulturális interakciók fontos elemei, szembesítse tanulóit azzal, hogy a kommunikáció sikerét befolyásolja, hogyan látják mások őket, és hogyan tekintenek ők a beszélgetőpartnerükre. Ösztönözze tanulóit arra, hogy minél alaposabban ismerjék meg egymást és az interakciók résztvevőit.” (LAKATOSNÉ DORNER, 2007) A hazai orosznyelv-oktatás 1949 és 1989 közötti ún. második korszakát „gyakran a pedagógiai kudarcok jellemezték, azaz a tanulók többsége alapszintű, főként passzív nyelvtudással került ki az iskolákból. A nagyszámú gyakran jogos oktatás-módszertani elmarasztalás ellenére is hangsúlyoznunk kell, hogy a hazai szlavisztika és russzisztika a tudományos kutatások és a nemzetközi hírnév tekintetében vezető helyet foglalt el a világ tudományos életében”. Az 1960-as években elterjedt kommunikatív módszertani eljárások az élő idegen nyelvek oktatásában az orosz kapcsán produkálták a legnagyobb számú tapasztalati eredményt. A felsőoktatásban – azon belül a nem bölcsészképző intézményekben – a „kommunikatív nyelvoktatási irányzatok elterjedésével a 70-es évek közepétől már miniszteri rendelet írta elő, hogy az általános és szakmai nyelvórák a kötelező tantárgyak rangjára emelkedjenek. A gyakran ismétlődő oktatási reformok, a hazai és külföldi tapasztalatok alapján a 60-as, 70-es években több értékes országos használatú tankönyv, jegyzet készült (...). A komplex (hang-és képanyaggal ellátott) tananyagokba a 70-es évek végén beépültek az intenzív-koncentrált oktatás, a nyelvi laboratóriumi munka, az audiovizuális tananyagok felhasználása során szerzett tapasztalatok. A tananyagkészítés alapvető célkitűzései oktatási szakaszonként a következők voltak:

- (1) megszerezni az elsőéves hallgatók lexikai és nyelvtani ismereteit,
- (2) bővíteni a tankönyvek és sajtóanyagok útján a hallgatók célnyelvi ismereteit a célország politikai, gazdasági arculatáról, kulturális hagyományairól,

(3) megismertetni a felsőéves hallgatókkal a tananyagok és a média útján a gazdasági szaknyelv általános terminológiáját,

(4) elsajátítani a szóbeli és írásbeli szakmai kommunikáció releváns elemeit, azaz alkalmassá tenni a végzős közgazdászhallgatókat szakmai tárgyalások lefolytatására.” (BAKONYI, 2001: 87)

Az 1980-as évek elején Magyarországra is eljutottak olyan, országismereten alapuló tananyagok, melyeket eredetileg a Szovjetunióba utazó külföldi nyelvtanulók, főleg bölcsész-hallgatók intenzív nyelvi felkészítésére fejlesztettek ki. (Példák: *Русская речь интенсивно* T. K. КИРИШ, Н. Г. КРЫЛОВА, Л. В. МЕЛЬНИКОВА, Москва, 1981; *Темп - Интенсивный курс русского языка* Е. М. СТЕПАНОВА, П. Г. ЧЕБОТАРЕВ, Москва, 1982.) Az orosz nyelv, mint iskolai tantárgy fakultatívvá válásával 1989-től fokozatosan csökkentek a módszertani, tantárgypedagógiai kutatások, szűkült a tankönyvi kereslet, a korábban felhalmozódott tapasztalatok csak kis mértékben tudtak hasznosulni a rendszerváltást követően kiadott orosz nyelv-könyvekben. Az oktatás demokratizálódásával nagyobb hangsúlyt kaptak olyan, esetenként az alkalmazott módszerekre is kiterjedő szabályozó faktorok, mint például a „nyelvtanulói igény”. Az új tananyagok piaci termékekké váltak, vonzónak kellett lenniük, követték tehát az akkor divatos, modern angol- és német tankönyvek makrostruktúráját. A nyelvtanítás kommunikatív modelljének megjelenésével (WILKINS, 1976) átalakult a tankönyv szerepe is. A modell részben a 17. században Descartes nyomán kifejlődött szociális interakcionizmus elméletén alapul. Az elmélet képviselői (például Vigotszkij és Feuerstein) a nyelvtanulás négy fő tényezője között kiemelik a környezet és a feladatok fontosságát. Ez utóbbi az interfész szerepét tölti be a nyelvtanár és a nyelvtanuló között. A tankönyv tehát kettős szerepű: egyszerre része a tanulási folyamat kontextusának és a feladatokon keresztül a tanár és a tanuló találkozási felülete. Az élő idegen nyelvek oktatásában elengedhetetlen annak tudatosítása, hogy nem értelmezhetünk célnyelvi jelenségeket, jeleket a saját kulturális kereteinken belül. Az interkulturális kommunikációt tehát nem azonosíthatjuk országismereti tényanyag közlésével, a kommunikáció tartalmi síkjának (nyelvtani szabályok, szókincs, kulturális ismeretek) mellett a kapcsolati sík (kommunikatív viselkedés, pragmatikai készségek, képességek) fejlesztése is elengedhetetlen. (WATZLAWICK – BEAVIN – JACKSON, 1967) Az ehhez szükséges érzelmi hatásokat főként nyelvünk nem-verbális csatornáin közvetítik, melyek eltérő kultúrákban eltérő jelentésekkel bírhatnak. Mivel a nem-verbális kommunikációval a beszélők eredeti szándékuktól eltérő hatást érhetnek el a célnyelvi kommunikáció során, a szociokulturális kontextusok komparatív bemutatása a tankönyv alapvető elemévé kell, hogy váljon. „*A pragmatika, ahogy azt például a Common European Framework of Reference (2001) (magyarul Közös Európai Referenciakeret, 2002) leírásai is tanúsítják, teljes jogú összetevőként beépült a kommunikatív nyelvtanításba is. A nyelvek közötti pragmatikai, illetve köztesnyelvi pragmatikai kutatások eredményei viszont kevésbé találták meg az utat a tananyagokba, a pragmatika tanítása főleg implicit módon történik, a célnyelvi pragmatika gyakorlásával.*” (HELTAI, 2016: 9)

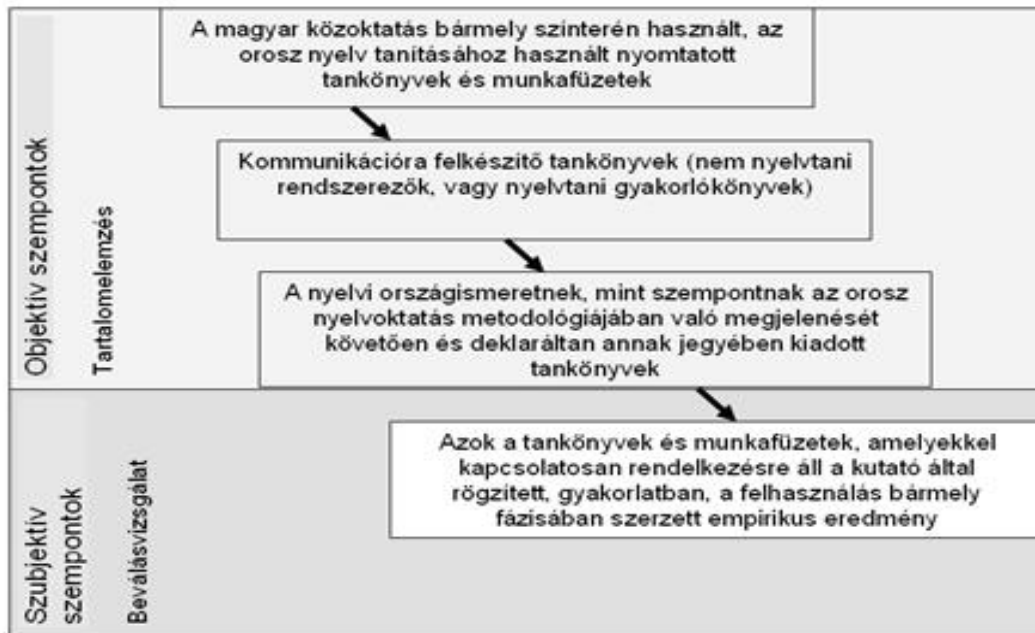
Az orosz nyelvi tankönyvek kutatásának korszakolási problémái

A kutatás fókuszában a hazai orosz nyelvtanításban alkalmazott orosz nyelv, mint iskolai tantárgy oktatásának támogatására készült tankönyvek állnak. Az orosz nyelv oktatásának tudományos vizsgálatában ismert politikai okok miatt megkerülhetetlennek tűnik a célorientált szempont. É szerint az orosz nyelv az iskolákban az 1949-1989 közötti korszak első felében az ideológiai nevelés szerepét töltötte be. Az 1989-90-es tanévtől az orosz nyelv oktatásának új korszaka kezdődött, mely piacgazdasági szempontok mentén jelölt ki új célokat. A célorientált szempontokon alapuló korszakolási metódus szükségképpen az orosz nyelvtan-

tatáshoz köthető tankönyvkutatások számára a tankönyv kordokumentumként való vizsgálatának dimenzióját jelöli ki, mely a kutatást elsősorban történeti pozícióba helyezi. A tankönyv, mint kordokumentum a mindenkori oktatáspolitikai előirányzatok, „*társadalmi tartalmak, viszonyok, értékek leképeződése.*” (DÁRDAI, 2002: 13) A hazai orosznyelv-oktatás tantárgypedagógiai, módszertani, egyéb alkalmazott társadalomtudományi szempontú kutatásában a célorientált szempont prioritását jelzi, hogy az összehasonlító vizsgálatok szinte minden esetben a rendszerváltás előtti, a kötelező nyelvoktatás időszakának tapasztalatait, eredményeit vetik össze az ún. harmadik (tehát a rendszerváltástól napjainkig tartó) korszakéval. A jelen tankönyvkutatás azonban kommunikációelméleti, nyelvészeti pozícióból a hatékony kommunikációhoz szükséges attitűdök, szemléletek formálásában kiváltott lehetséges hatásokat vizsgálja, amely nyelv tudományi szempontú korszakolás mentén tárgyalható. Ez azt jelenti, hogy vizsgálati szempontként a szokásos szempontok („a második, vagy a harmadik korszak tankönyvei”) helyett a korszakhatárokat az interkulturalitás aspektusának nyelv tudományban való megjelenése, (és adott korokban történt értelmezései: országismereti tényanyagtól a kommunikációról tanuláson át a kommunikálni tanulásig) és tankönyvi lecsapódása jelöli ki. Ez azért fontos, mert a tankönyvkutatás tartalom-, politikum-, termék-, szocializációs faktor-, vagy kordokumentum-dimenzióiban (DÁRDAI, 2002) érvényesnek tekinthető, hogy a rendszerváltás előtt kiadott tankönyvek mára elavultak, tanulmányozásunk tárgyául tehát a harmadik korszak modern tankönyveit kell megtenni. Ezzel szemben, ha a kutatás arra a kérdésre irányul, hogy a tankönyv az adott társadalmi térben és időben, illetve technikai lehetőségek között milyen eszközökkel járult hozzá és milyen hatást ért el a nyelvtanuló sikeres célnyelvhez kapcsolódó interkulturális kommunikatív kompetenciájának fejlesztéséhez, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a rendszerváltást megelőző években kiadott tankönyveket sem. Tévesnek ítéljük azt az elterjedt szakmai álláspontot, mely szerint az interkulturális kompetenciák fejlesztése „régén is létezett, csak másképpen nevezték”. A kutatás éppen azt hivatott bizonyítani, hogy – bár a hetvenes-nyolcvanas évek tankönyvei (ekkorra már a célnyelvi kultúra megismertetésének szükségessége a hatékony nyelvi felkészítés során ismert volt) valóban hozzájárulhattak a mai kor fogalmai szerinti interkulturális kompetenciák fejlesztéséhez, de célzottan nem azt szolgálták. A hagyományos szókészlet és nyelvtani ismeretek hatékonyabb átadását hivatottak csupán segíteni integrált országismereti tényanyag közlésével. Feltevésünk szerint ez a hagyomány folytatódik napjainkban is, az előző állítással szemben tehát az tekinthető igaznak, hogy „ami régén volt, az van ma is”. A jelen tankönyvkutatás a tankönyvet, mint médiumot vizsgálja, e dimenzióban a tudományos kutatás pozíciója nyelvészeti, kommunikációelméleti, azon belül is a napjainkban kibontakozó interkulturális nyelvészet elméletein alapul.

A tankönyvkutatás

A kutatás első lépésében a vizsgálati korpusz összeállítása történt meg. A korpusz elemei részben objektív, részben a kutatási céloknak alárendelt szubjektív tényezők mentén kerültek kiválasztásra. A korpusz kiválasztásának módszertani lépéseit az alábbi ábra szemlélteti:



A kutatási korpusz, mely a fenti objektív és szubjektív szempontok mentén került kiválasztásra két tételt tartalmaz:

1. Székely András – Székely Nyina: *Sag za sagom I*. ISBN: 9789631975147 Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. Budapest, 2013. (A továbbiakban: „TK1”)
2. Bálint István – Jelizaveta Fenyvesi-Konyajeva: *Orosz nyelvkönyv I*. (Gimnázium) ISBN: 963-18-1828-4 Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. (A továbbiakban: „TK2”)

A *TK1* kiválasztásának a fenti szempontok melletti egyéb oka, hogy jelenleg ez az egyetlen orosz nyelv tankönyv, amely a közoktatás számára irányadó OFI-Tankönyvjegyzékben szerepel. A *TK2* a kutatói empiria alapján az interkulturális kommunikációra való felkészítésben eredményesen alkalmazhatónak bizonyult, így az analízisen túl arra is alkalmasnak tűnt, hogy a *TK1*-el összevetve annak esetleges hiányosságait is be lehessen mutatni.

TK1: Empíria

A *TK1* eredeti, első kiadásának (2005) ismertetése a hátsó borítón olvasható: „*Könyvünket középiskolásoknak, illetve fiatal felnőtteknek szánjuk, akik egyénileg vagy csoportos formában most kezdenek el oroszul tanulni. A Sag za sagom egykötetes nyelvi alapozó, amely alapfokú nyelvi szintre juttatja el használóit. Fő jellemzői: beszédcentrikus, a mai, élő orosz nyelvet tanítja; élethű nyelvi szituációkat teremt; nagy gondot fordít az írás, olvasás, beszédértés és fordítás gyakoroltatására; sok játékos, cselekedtető feladat található benne; nyelvtani táblázatok és magyar nyelvű nyelvtani magyarázatokat is tartalmaz; orosz-magyar kifejezgyűjteményekkel és szöszedettel segíti a tanulást; bővelkedik a nyelvi és képi humorban; fényképei ízelítőt nyújtanak napjaink Oroszországának életéből, a könyvhöz tartozó 60 perces hangkazetta külön vásárolható meg.*” A kutatás tárgyát képező 2013-as kiadás javított, bővített

változata küllemében sokban különbözik az eredetitől: színes, selyemfényű lapokból áll, a könyv méretét A4-re növelték, jelentősen nőtt a fotók száma. Letisztultabb, modern betűtípussal szedték, így a könyv könnyebben olvasható és áttekinthetőbb. A hangkazetta helyett bővített tartalmú CD mellékleten található a hanganyag. A hanganyag kezelésében nehézség, hogy a CD-n található fájlok számozása a „Track01” formátumot követi, a tankönyvi hivatkozás azonban a lecke száma/hangfelvétel száma (pl.: 1/1) formátumban van megadva. A tankönyv 140. oldalán található ugyan egy tracklista, mely mutatja, melyik fájl melyik tankönyvi hivatkozáshoz tartozik, de ez így is lassítja az órai munkát. Az eredeti hanganyag részben új szereplők bevonásával lett kibővítve, ezért helyenként ugyanaz a tankönyvi szereplő különböző hangokon szólal meg. A hanganyagot orosz anyanyelvű szereplők mondják fel, azonban minden hangfelvétel stúdióhang, eredeti orosz hang (például rádiófelvételtől kivágott részlet, vagy pályaudvari hangosbemondó) nincs. A forgalmazó könyvesboltok, online antikváriumok vásárlóinak – visszajelzéseik alapján – kb. kétharmada elégedett a könyvvel és ajánlaná másoknak is.

A tankönyv tizenöt fejezetből áll, az OFI NT 56365/NAT SAG ZA SAGOM 1 jelű tanmenetében 111 órában javasolja a közoktatásban résztvevők számára a teljes feldolgozást. (A tanmenetjavaslat a dolgozat mellékletét képezi). A KER ajánlásaihoz igazodva a feldolgozott témakörök rendre a bemutatkozó fejezeteket (az orosz nyelv rövid bemutatása, kiejtési szabályok, nemzetközi szavak, hétköznapi tárgyak, állatok neve) követően: család, foglalkozások, lakás, háztartás, ételek, város, évszakok, földrészek, nemzetiségek, iskola, sport, pályaudvar, idő kifejezése, étkezés, ruházkodás, orvosnál, vendégségben, időjárás, szabadidő, városi közlekedés. A tankönyvi fejezetek egységes szerkezetűek, rendre: bevezető olvasmány (ez egy kivétellel mindig párbeszéd), orosz-magyar szószedet, az új szókincs elsajátítását segítő gyakorlatok, szókincsfejlesztő blokk, nyelvtani magyarázat, nyelvtani gyakorlatok, vegyes gyakorlatok, országismeret képekben.

A bevezető olvasmányok a szentpétervári Szmirnov család tagjainak életképei. A szereplők: apa, anya, a kamasz Vitya, a kisiskolás Szveta és a nagymama és az utolsó két leckében Vitya ír levelezőbarátja, Sean Baker. Az életképek meglehetősen következetlenek, például a család legkisebb tagjáról, a kisdéd Petyáról összesen két helyen találunk említést: a második leckében köszön neki a parkban egy Tamara Vasziljevna nevű hölgy (akiről viszont a nevéen kívül semmi más nem derül ki), illetve a negyedik leckében az anya, Jekatyerina Pavlovna keresi a lakásban Petya cumiját. A Szmirnov család lakásából (alaprajz a negyedik fejezetben) „kimaradt” a kisgyerek: a gyerekszobában két ágy és asztal van, a hálószobában sincs sem bölcső, sem kiságy. Hasonlóképpen a nagymama élettere is hiányzik. Egy későbbi fejezetben Szveta a vendég Sean-nak ajánlja fel a saját szobáját: a lakásról szóló fejezetben ez a szoba még nincs. Ezek a példák a tanulmányi célokat látszólag nem befolyásoló kisebb szerkesztési hibáknak tűnnek, tapasztalatom azonban ennek ellentmond. A könyv középiskolás, illetve fiatal felnőtt célcsoportja kifejezetten igényelné, hogy a tankönyvi történet kellően koherens, a korábbi fejezetek visszahivatkozhatók legyenek. A szereplők kiválasztása sem tűnik szerencsésnek, mivel életkoruk és szociális státuszuk miatt a prototipikus nyelvtanuló egyikükkel sem tud azonosulni. A tankönyvben egyébként sehol, még a kiegészítő anyagrészekben sem jelenik meg a magyar kultúra, ez a tankönyv felhasználóit végleg a külső megfigyelő szerepébe sorolja. Sajnos azonban az egyes témák kínálta lehetőségek a kultúra által rögzített eltérő szokások bemutatására szinte egyáltalán nincsenek kihasználva, így a megfigyeléshez szükséges motiváció tanári útmutatás nélkül igen alacsony szintű. Az egyes témák kidolgozása túl univerzális, sablonos (az ötödik fejezetben egy marslakó jelenik meg a nagymama álmában, aki szeretne vasat enni és benzint inni), akárcsak a szereplők maguk: beszédaktusaik alapján bármilyen nemzetiségűek lehetnének. A „kisbetűs” kultúra főleg képekben, köztéri feliratok, tipikus élelmiszerek csomagolásai, reklám-szórólap, stb. formájában jelennek meg, de a gyakorlatok között orosz közszereplőkkel, emblematisz helyszínekkel is megismerkedhet a nyelvtanuló.

A Művelődési Minisztérium 27 915/88. IX. sz. határozata alapján az 1989/90-es tanévtől engedélyezett tankönyv szerzői az Előszóban kitérnek arra, hogy a mű az általános iskolai tankönyvek szókészletére és nyelvtani anyagára épül (kulturális, kommunikatív anyagról nem esik szó), az Orosz nyelvkönyv I. használatakor az előírt készségek megszerzéséhez azonban elengedhetetlen – egyebek közt – a kommunikatív gyakorlatok alapos feldolgozása. A könyv differenciálási lehetőséget nyújt: az orosz tanárra bízva, hogy a négyféle jelzéssel ellátott szövegek és dialógusok a csoportja felkészültségi szintje alapján melyeket dolgoztatja fel. Az A jelű szövegek minden tanulócsoporthoz ajánlottak, a B jelűek az A helyett, vagy mellett ajánlott, a B jelűek szolgálják a differenciálást, a Γ jelűek pedig a tanulók önálló feldolgozására alkalmasnak ítélt tartalmak. A kék-fekete színben, matt papírra nyomott, A5 méretű tankönyv rajzos grafikákkal egészül ki, fotók egyáltalán nem szerepelnek benne. A szerkezete ennek a könyvnek is egységes, a leckék felépítése: bevezető olvasmányok (szövegek és párbeszédvek vegyesen), Kaleidoszkóp (a szövegekben és párbeszédvekben megjelenő sajátos szerkesztésű kifejezések, frázisok, kulturémák, kommunikációs szokások magyar nyelvű magyarázata, lehetséges fordításai, szövszedet, lexikai és kommunikatív gyakorlatok (példákkal), nyelvi etikett (példamondatok és magyar nyelvű magyarázatok), igepárok, nyelvtan (visszautalással korábbi tankönyvek, vagy fejezetek ismétlődő anyagára és röviden bemutatva az új anyagot hivatkozással a könyv végén található nyelvtani táblázatokra), nyelvtani feladatok. Valamennyi tankönyvi feladat a bevezető olvasmány tematikájával, vázolt nyelvi-lexikális ismereteivel koherens, a nyolcvanas évekre jellemző bemutatás-magyarázat-gyakoroltatás metódust követi. A fejezetek: Ismerkedés, Hogy telt a nyári szünet?, A Hetedik Menyország étterem (a moszkvai Osztankino TV-torony étterme), Gyere át szombaton, Boldog Újévet!, Ismétlő fejezet (Moszkva-környék), Menjünk moziba!, Szabadidő, Orgona illatozott a buszon (Jelizaveta Auerbach színművész-író novellája), Utazás, Háziállatok játéka, Ismétlő fejezet (A zürzavar). [*a fejezetcímek fordítása tőlem – NP*] Az olvasnivalók többféle regisztert tárnak a tanulók elé: a párbeszédvek szereplői köznyelvi, esetenként hivatalos stílusban szólalnak meg, az elbeszélések irodalmi, publicisztikai stílusúak. A mellékletben a szemelvények, novellák befejezései mellett orosz népdalokat, műdalokat (kottával), verseket is találunk. A könyv orosz-magyar szótárral (a leckék szóanyagából merítve, leckénkénti bontásban) zárul. Szembetűnő, hogy a kulturális sajátosságokat, országismereti elemeket a tankönyv a párbeszédveken keresztül tárja fel, ezekben az olvasmányokban a szereplők egyike magyar. Ez és a témaköröknek a tanév időbeosztásához igazítása a tapasztalat szerint nagyban segítik a tanulót abban, hogy a tankönyvi tartalmat könnyen adaptálja saját élethelyzetébe. A két tankönyv iránti tanulási motivációt összehasonlítva az TK2 esetében rendszeresen előfordul, hogy a tanulók előre készülnek, korábban elolvassák a leckék olvasmányait, mint azt a tematika szerint kellene, és nagyobb részletességgel kérnek kiegészítő magyarázatot a tanártól. Több alkalommal fordult elő, hogy tanítványok Interneten, mai útikönyvekben utánanéztek, képeket gyűjtöttek az olvasmányokban foglaltakkal kapcsolatosan, az idézett szerzőktől más műveket is elolvastak. A TK1 esetében ilyen előre készülés nem volt tapasztalható, az aktuális témákban való további elmélyülést, helyszíneknek, személyeknek való utánanézést inkább csak tanári felhívás után teszik meg az érdeklődőbb tanulók. Feltételezhető, hogy a tanuló és a tankönyv közötti kapcsolódási pontok, az azonosulás lehetősége hat ilyen módon a motivációra. Ha a két tankönyv (nem deklarált) didaktikai koncepciójának a kommunikációra felkészítést tekintjük, a stilisztikai árnyaltság, az autentikus nyelvhasználat, az érdeklődés fenntartása, a kultúra sokrétű bemutatása és a nyelvtanuló-központúság dimenzióiban a TK2 eredményesebbnek mutatkozik.

Tankönyvkutatás kérdéskatalógussal

Jelen tanulmány 1-3. fejezeteiben bemutatott elméleti aspektusokat egybevetettük a nyelvoktatás gyakorlata számára irányadó szabályozókban, úgy, mint: Közös Európai Referenciakeret, Nemzeti alaptanterv, illetve az orosz nyelvoktatás kerettanterveiben rögzített, az interkulturális kommunikáció szempontjából releváns elvekkel. Az analízis során LANGE (2011) interkulturális aspektusú tankönyvvizsgálata szolgál mintául. (Lange zárt és nyitott kérdésekből álló kérdéskatalógusát részben RISAGER (1991), MÜLLER (1994), KIFFE (1999), BURWITZ-MELZER (2003) és FREITAG-HILD (2010) nyomán állította össze.) A jelen analízis a vizsgált kultúrák sajátos viszonyait, illetve a tankönyvek megjelenési helyét, idejét figyelembe véve Lange kérdéskatalógusának aktualizált változata alapján készült. A kérdések eldöntendők, melyekre válaszképp négyfokozatú Lickert-skála értékei rendelhetők. (igen – többnyire igen – többnyire nem – nem).

1/A. A célnyelvi ország lakóinak mindennapos életvitelének több aspektusa is bemutatásra kerül az egyes témákon belül?

1/B. Ezek az aspektusok relevánsak, érdekesek-e a nyelvtanuló számára?

2/A. A tankönyv szereplőin keresztül összetett módon kerül bemutatásra a célnyelvi társadalom? (A szereplők szociális helyzete, neme, kora, etnikai hovatartozása)

2/B. A tankönyvi szereplők nyelvhasználata tükrözi-e társadalmi helyzetüket?

3. A tankönyvek a célnyelvi kultúrának pozitív és negatív vetületeit is bemutatják-e?

4. Megjelenik-e a nyelvtanuló saját kultúrája a tankönyvekben?

5/A. A tankönyvek javasolnak-e konkrét tevékenységeket a nyelvtanuló számára a kultúrában való mélyebb jártasságok kialakítására?

5/B. A kulturális komponens is tartalmazó (azaz nem pusztán nyelvi, nyelvhelyességi, hanem nyelvhasználati, pragmatikai kompetenciát is igénylő) gyakorlatok, feladatok aktív tevékenységre: dialógusban való részvétellel, interakcióba lépésre ösztönzik-e nyelvtanulót?

5/C. Tartalmaznak-e a tankönyvek az interkulturális kommunikáció helyzetét előidéző gyakorlatokat, feladatokat?

5/D. Tartalmaznak-e a tankönyvek olyan feladatokat, gyakorlatokat, amelyek alkalmat teremtenek az interkulturális félreértés bemutatására, vagy megtapasztalására?

5/E. Ösztönzi-e bármilyen módon a tankönyv a nyelvtanulót arra, hogy a célnyelvi kultúrához kapcsolódó attitűdjeit felülvizsgálja, alkalmat teremt-e arra, hogy a célnyelvi kultúrához fűződő saját meglátásairól, érzéseiről, élményeiről nyilatkozzon?

5/F. Tartalmaznak-e a tankönyvek olyan gyakorlatokat, feladatokat, melyek során a nyelvtanulóknak lehetőségük nyílik saját kultúrájuk megfigyelésére, a célnyelvi kultúrával való összehasonlításra?

6. Tartalmaznak-e a tankönyvek az interkulturális tanulásra vonatkozó tanulás-módszertani javaslatokat?

7. A nyelvtanuló kipróbálhatja-e magát különböző társadalmi funkciókban a tankönyvi gyakorlatok során?

8. Megjelenik-e az interkulturális kommunikatív kompetenciának valamennyi komponense (tudás, készségek, képességek, attitűd és motiváció) a tankönyvekben?

9. Méri, értékeli-e a tankönyv valamilyen módon az interkulturális kommunikatív kompetenciát?

Saját kérdéskatalógusával kapcsolatban LANGE (2011) kitér arra is, hogy a rögzített kérdéskatalógus alapján végzett tankönyvelemzés nem alkalmas a tankönyv általános megfeleléségének megállapítására. Ez a jelen kutatásra is igaz. A kérdések közvetlenül az interkulturális aspektus tartalmi-módszertani vetületét vizsgálják, az általános megfeleléséget a tanári-tanulói befogadói szempontok, egyéni olvasatok, magyarázatok is alakítják. Ezért van szükség a tanulhatóság-taníthatóság szempontjait is (empirikus úton) vizsgálni. A tankönyv általános megfeleléségének megállapítása a kérdések súlyozatlansága (különböző befogadók számára egymástól nagyban eltérő lehet például a kérdések fontosságának, relevanciájának megítélése) miatt sem lehetséges, nem is célja a vizsgálatnak.

A kérdéskatalógussal történt tankönyvvizsgálat eredményei

Kérdéscsoport	Vizsgálati kérdés	TK1 eredmények	TK2 eredmények
1. Mindennapos életvitel	1/A. A célnyelvi ország lakóinak mindennapos életvitelének több aspektusa is bemutatásra kerül az egyes témákon belül?	Nem	Igen
	1/B. Ezek az aspektusok relevánsak, érdekesek-e a nyelvtanuló számára?	Inkább nem	Inkább igen
2. Szereplők	2/A. A tankönyv szereplőin keresztül összetett módon kerül bemutatásra a célnyelvi társadalom? (A szereplők szociális helyzete, neme, kora, etnikai hovatartozása)	Nem	Inkább igen
	2/B. A tankönyvi szereplők nyelvhasználata tükrözi-e társadalmi helyzetüket?	Inkább nem	Inkább igen
3. Torzítás	3. A tankönyv a célnyelvi kultúrának pozitív és negatív vetületeit is bemutatja-e?	Nem	Nem
4. Komparativitás	4. Megjelenik-e a nyelvtanuló saját kultúrája a tankönyvben?	Nem	Igen
5. Interaktivitás	5/A. A tankönyv javasol-e konkrét tevékenységeket a nyelvtanuló számára a kultúrában való mélyebb jártasságok kialakítására?	Nem	Nem
	5/B. A kulturális komponenst is tartalmazó (azaz nem pusztán nyelvi, nyelvhelyességi, hanem nyelvhasználati, pragmatikai kompetenciát is igénylő) gyakorlatok, feladatok aktív tevékenységre: dialógusban való részvételre, interakcióba lépésre ösztönzi-e nyelvtanulót?	Nem	Igen
	5/C. Tartalmaz-e a tankönyv az interkulturális kommunikáció helyzetét előidéző gyakorlatokat, feladatokat?	Inkább nem	Inkább igen
	5/D. Tartalmaz-e a tankönyv olyan feladatokat, gyakorlatokat, amelyek alkalmat teremtenek az interkulturális félreértés bemutatására, vagy meg tapasztalására?	Nem	Igen
	5/E. Ösztönzi-e bármilyen módon a tankönyv a nyelvtanulót arra, hogy a célnyelvi kultúrához kapcsolódó attitűdjeit felülvizsgálja, alkalmat teremtsen arra, hogy a célnyelvi kultúrához fűződő saját meglátásairól, érzéseiről, élményeiről nyilatkozzon?	Nem	Igen

	5/F. Tartalmaz-e a tankönyv olyan gyakorlatokat, feladatokat, melyek során a nyelvtanulóknak lehetőségük nyílik saját kultúrájuk megfigyelésére, a célnyelvi kultúrával való összehasonlításra?	Inkább nem	Igen
6. Tanulás tanulása	6. Tartalmaz-e a tankönyv az interkulturális tanulásra vonatkozó tanulásmódszertani javaslatokat?	Nem	Igen
7. Nyelvtanuló	7. A nyelvtanuló kipróbálhatja-e magát különböző társadalmi funkciókban a tankönyvi gyakorlatok során?	Igen	Igen
8. Interkulturális kommunikatív kompetencia	8. Megjelenik-e az interkulturális kommunikatív kompetenciának valamennyi komponense (tudás, készségek, képességek, attitűd és motiváció) a tankönyvben?	Nem	Inkább igen
9. Kompetenciamérés, értékelés	9. Méri, értékeli-e a tankönyv valamilyen módon az interkulturális kommunikatív kompetenciát?	Nem	Nem

Összegzés

A tanulmány két orosz nyelvi tankönyv példáján keresztül mutatta be az interkulturális kommunikációra való felkészítés egyes neveléstudományi aspektusú kérdéseit. A tankönyvkutatás célja az volt, hogy rámutasson egyes, az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésével kapcsolatos tananyagszerkesztési- és szervezési hiányosságra, hibára:

- az interkulturalitás országismereti tényanyagként való azonosítása.
- „*a kommunikációnak a beszéléssel való azonosnak vétele*”, mely Szépe szerint súlyos félreértés eredménye. (SZÉPE, 1997: 16) A vizsgált tankönyvekben túlsúlyban van a beszédproduktum, vagyis a kommunikáció tartalmi síkja, a kapcsolati sík kulturálisan kötött szabályszerűségeinek bemutatásával és begyakoroltatásával szemben. A kommunikáció kimenetelét döntően meghatározó szabályok (például proxemika, taktika) nem kapnak kellő hangsúlyt a tankönyvekben, pedig „*kutatók 40:60 arányúnak tartják a verbális/nonverbális üzenetek arányát a mindennapi kommunikációban, tehát e kódrendszer ignorálása többszörösen indokolatlan a nyelvoktatásban.*” (LENDVAI, 2009: 276)
- az „általános kommunikációs készségek” fejlesztésének megcélzása a valós, több regiszterben zajló, életszerű kommunikációs helyzetekre való felkészítés helyett, (ismeretek, jártasságok pl. (a) a prototípusról (b) nyelvi reáliákról (c) mémekről, illetve közvetve (d) az eltérő nyelvi világtagolásról).
- az interkulturális kommunikáció tanulása során kiemelt fontosságú a saját kultúra szabályainak, rendező elveinek tudatosítása, hiszen ezeknek nagy részét spontán, tudattalanul az anyanyelvünkkel együtt sajátítjuk el. Hiányosak a tankönyveink a két kultúra egymásra hatásának, a kommunikáló felek között esetlegesen felmerülő konfliktusok megoldásainak bemutatása terén is.
- a célnyelvi kommunikáció kultúrspecifikus jellegzetességei, a tanuló és a célnyelvi anyanyelvi beszélő interakciójának pragmatikai vetülete, a kommunikáció paralingvisztikai aspektusai elhanyagolható mértékben szerepelnek

- a kultúra általában a „magas” kultúrát és nem a hétköznapi kultúrát jelenti
- a kultúrának kizárólag pozitív vonásai kerülnek bemutatásra
- a tankönyvi témák túl általánosak, a tanulói (és tanári) célcsoport számára megkérdőjelezhető relevanciájúak, bemutatásuk nem élményszerű
- a tankönyvi szereplők nem hiteles reprezentánsai a célnyelvi kultúrának, megnyilatkozásaik nem életszerűek, a velük való azonosulás szinte lehetetlen
- a vizsgált tankönyvek nem tartalmazzak az interkulturális tanulásra vonatkozó tanulásmódszertani javaslatokat.

Fontos kitétel, hogy a hatékonyság-alapú vizsgálat adott csoportban és adott környezetben történt, egybevetve a tudomány definícióit a tényleges (explicit) tankönyvi tartalmakkal, tehát nem alkalmas (tanulmányunknak ez nem is célja) a tankönyv általános megfelelőségének megítélésére.

IRODALOM

BAKONYI István (2001): Másfélszáz éves a hazai orosznyelv-oktatás. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.): Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára Lingua Franca Csoport, Pécs. 84-98.

BURWITZ-MELZER, E. (2003): Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

DÁRDAI Ágnes (1997): Tankönyv a reformpedagógiában. Iskolakultúra, 3. szám. 41-49.

DÁRDAI Ágnes (2002): A tankönyv-kutatás alapjai. Dialóg-Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

FALKNÉ BÁNÓ Klára (2008): Kultúraközi kommunikáció Perfekt, Pécs.

FREITAG-HILD, B. (2010): Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht Wissenschaft Verlag Trier, Trier.

HALL, E. T. (1989): Beyond culture. Anchor Books, New York.

HELTAI Pál (2016): Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban Modern Nyelvoktatás, XXII, 1-2. szám. 3-29.

HYMES, D. (1974): Foundations of Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.

KIFFE, M. (1999): Landeskunde und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse von Englischlehrwerken für die Sekundarstufe I. Shaker Verlag, Aachen.

KOJANITZ László (2005): Tankönyvanalízisek. Iskolakultúra, 9. szám. 135-143.

Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. 2002. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Budapest.

LAKATOSNÉ TÖRÖK Erika – DORNER Helga (2007): Pedagógusok interkulturális kompetenciája nemzetközi partnerségben.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00117/2007-10-ta-Tobbek-Pedagogusok.html> [2017.12.30.]

LANGE, K. (2011): Perspectives on Intercultural Competence (...) Master's thesis Freie Universität Berlin Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften Institut für Englische Philologie Fachdidaktik Englisch, Berlin.

LENDVAI Endre (2009): Interkulturális kommunikáció és globalizáció. In: Lendvai E. – Wolos R. (szerk.): Translatologia Pannonica I. PTE, Pécs.

MÜLLER, B.-D. (1994): Interkulturelle Kommunikation. In: Kast, B. – Neuner, G. (1996): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. 2nd edition. Langenscheidt, Berlin. 94-99.

RISAGER, K. (2009): Intercultural Competence in the Cultural Flow. In: Hu, A. – Byram, M.: Intercultural Competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment. Gunter Narr Verlag, Tübingen. 15-30.

SZÉPE György (1997): Modernizálási törekvések a legújabbkori magyarországi idegennyelv-oktatásban. In: Deák Péterné – Máté Györgyi (szerk.): A nyelvtanulás folyamata és mérése. Pécs. 7-24.

WATZLAWICK, P. – BEAVIN, J. H. – JACKSON D. D. (1967): Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes, Norton, New York.

WILKINS, D. A. (1976): Notional syllabuses. Oxford University Press, Oxford.

WISEMAN, R. L. – KOESTER, J. (eds.) (1993): Intercultural communication competence. Sage Publications, Newbury Park.

SÜTŐ ÉVA

A SZAKKÉPZŐ ISKOLÁBAN TANULÓ Z GENERÁCIÓ
MOTIVÁCIÓJÁNAK VIZSGÁLATA A „MINDENKI” CÍMŰ FILM
KAPCSÁN

Összefoglaló:

A Z generáció tagjai a sikerre szomjaznak, és életkori sajátosságukból adódóan fontosabb számunkra a kortárs csoport visszajelzése, mint a felnőttek véleménye (BATALLER, 2012). E generáció bizonyos hányada szakképző iskolába/szaggimnáziumba jár, és többnyire rossz tanulmányi eredménnyel, alacsony motivációs szinttel rendelkezik. Az elismerés utáni vágy, a megtapasztalt sikertelenség szorongást, belső feszültséget generálnak a diákokban, amelyeket csillapítani kell, és ehhez valamilyen feszültségcsökkentő stratégiát alkalmaznak. Az iskolai élet számukra rendszerint kevés sikert tartogat, ezért más módon érik el az áhított elismerést. A „Mindenki” című film kapcsán fogalmazódott meg a kutatói kérdés, mely úgy szól: a vizsgálatba bevont szakképző iskolában/szaggimnáziumban tanulók számára etikailag elfogadható-e, hogy olyan személy is részesül a jutalomból, a jó eredményekből, aki nem tudja teljesíteni a követelményeket?

Kulcsszavak: Z generáció, tanulási motiváció, szakképző iskola, megküzdés

Bevezetés

Szakképző iskolákban tanítók gyakran szembesülünk azzal a ténnyel, hogy velünk szemben, az iskolapadban ülő nebulók nem vagy csak alacsony szinten motiváltak a tanulás iránt. Az utóbbi évtizedekben a motiváció közkeletű kutatási témává vált, de a hétköznapi gyakorlatban alkalmazható, hatékony megoldások még váratnak magukra.

A szakembereket napjainkban egyre inkább foglalkoztatja az a kérdés, hogy mi az, ami az egyik embert még nagyobb teljesítményre sarkallja, míg mások csak a büntetés vagy a kudarcok elkerülésére törekcszenek.

A gyors technikai, társadalmi és gazdasági változások az élethosszig tartó tanulás általánossá válásával járnak együtt. Ezzel egy időben az ismeretszerzés szinterei is megváltoztak, egyre nagyobb szerepet kap a formális iskoláztatás után megszerzhető tudás. Megnőtt az információforrások mennyisége és elérhetősége is, amelyek lehetőséget teremtenek az iskolán kívüli tudás megszerzésére. Mindezek a folyamatok hatással vannak az iskola szerepére, az iskolában elsajátítandó ismeretekre vonatkozó nézetekre. Egyre nehezebb meghatározni, hogy a jövőben milyen ismeretekre és képességekre lesz szükség, ezek jelentős részét ma az iskolában nem lehet megtanítani, így elsődleges feladattá válik a tudás megszerzéséhez kapcsolódó kompetenciák alakítása, valamint a tanulóval kapcsolatos értékek, vagyis a tanulási motiváció fejlesztése. (CSAPÓ, 2002)

Tanulási motiváció

A 90-es években paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében. Leglényegesebb felismerés ebben a kérdéskörben az volt, hogy a kognitív és nem kognitív tényezőket személyiségen belül nem lehet elkülöníteni, hiszen köztük szoros kölcsönhatás van. A tanulás és a tapasztalás a motivációban összekapcsolódik, illetve a motiváció a tanulás és megtapasztalás folyamatában bevésődik. A motiváció fejlődése a gyermekeknél nem választható el a kognitív fejlődéstől, azok egymással interaktív kapcsolatban vannak. (RÉTHY, 2001)

A tanulási motiváció komplexitása miatt, multidiszciplináris (pszichológiai, szociológiai, pedagógiai, biológiai, etikai aspektusból történő) vizsgálata elengedhetetlen. A motiváció hatékony fejlesztése érdekében a tanulói személyiség, a környezet, a pedagógiai, a pszichológiai hatásmechanizmusok együttes tanulmányozására van szükség. A motiváció alakulásában nagy szerepet játszik az egyén aktív önszabályozása. A gyermek autonómiája az otthoni és az iskolai hatásokra változik. Kezdetben nem lehet önszabályozásról beszélni, mert a gyermek függ a környezetétől. A reflektív önszabályozás során már nem függ a külső körülményektől, értelmi, érzelmi, akarati tényezők egymásra hatásán alapszik, amely alakítja az énképet, ez pedig visszahat az akarati, értelmi és érzelmi faktorokra. Fontos a tanulás során az elterelő hatást okozó tényezők kiküszöbölése. (RÉTHY, 2001)

Elsajátítási motiváció

Az elsajátítási motiváció (mastery motivation) Robert WHITE (1959) tanulmányában jelent meg először. Ebben a művében a szerző effektancia-motivációnak (effectance motivation) nevezte azt az ösztönző erőt, amely az egyént a környezet feletti befolyás gyakorlására készíti. Feltevése szerint ez a motívum valamennyi élőlény esetén fennáll. White által effektancia-motivációnak nevezett jelenséget ma már elsajátítási motivációnak hívják. A fogalom értelmezése szerint az egyén a környezet feletti lehető legnagyobb kontroll gyakorlására, a kompetenciák tökéletesítésére törekszik.

MCCALL (1995) megfogalmazása szerint az elsajátítási motiváció az egyént kitaró próbálkozásra ösztönzi olyan célok elérése érdekében, amelyek megvalósíthatósága kissé bizonytalan. A cél elérhetőségében rejlő *kisfokú bizonytalanság* kulcsfontosságú faktora az elsajátítási motivációnak. Ez különbözteti meg az elsajátítási motivációt a kompetenciától vagy csupán a célmegvalósítástól. Ha a cél elérésében a bizonytalansági tényező is szerepet kap, akkor a kihívás legyőzése, az elsajátítási motiváció biztosítja a belső energiaforrást. Amennyiben a cél megvalósíthatóságának kockázata túl nagy, vagyis az egyén úgy ítéli meg, hogy számára az adott cél elérhetetlen, nem lesz motivált. A *kihívás és a megoldási bizonytalanság* mértéke a célhoz vezető út során megváltozhat. A megoldási bizonytalanság kezdetben még egész nagy lehet, de ahogy az egyén a részproblémák megoldásával egyre közelebb kerül a céljának eléréséhez, ezáltal a megoldás bizonytalansága, valamint a kihívás erőssége is csökken(het). Egy ponton azonban az egyén felismerheti, hogy a megoldás közelébe ért, és már csak a „simítási munkák” vannak hátra a feladat befejezéséig. Ezen a ponton az elsajátítási motiváció átadja a helyét a célmegvalósításnak, az egyén a feladat befejezésére, a végcél elérésére koncentrálnak. (idézi JÓZSA, 2001)

Elsajátítási motiváció és az iskola

A tapasztalatok szerint a gyermekek nagy része nem foglalkozik iskolai feladatokkal, hacsak annak nincs külső, extrinzik oka. Ugyanakkor vannak olyan diákok, akik ugyanolyan kitaró mutatókat mutatnak az iskolai tevékenységek során elsajátítandó készségek iránt, mint kisgyermekko-

rukban, amikor járnai tanultak. Az iskolai oktatásban jelenlévő jelenséget – az elsajátítási motiváció hiányát – az elsajátítandó készségek jellegével magyarázzák. Míg a járás megtanulása mindenkiben örökletesen kódolva van, addig az olvasás, a számolás elsajátítására nincs ilyen hajlamunk, azonban a megfelelő oktatási keretek biztosíthatják ugyanazt a pozitív élményt. (JÓZSA, 2001)

Az iskolában az elsajátítandó ismeretek, képességek, készségek körét, az elsajátítás lépéseit, annak ütemét a tanulókon kívül álló tényezők határozzák meg. Az elsajátítási motívumok működtetése a köznevelés intézményrendszerén belül nehéz feladat. Az elsajátítandó tananyag akkor motivál megfelelően, ha a tanuló számára optimális kihívó erővel bír, a kompetencia gyarapodásának érzetét kelti. Az osztályteremben a lemaradást mutató tanulók azonban nem jutnak az elsajátítás, a kompetencianövekedés érzéséhez, mivel az előzetes ismeretek hiányában nem képesek a feladatokat megoldani. Ők más tevékenységgel ütöttek el a tanórák számukra unalmas időszakát. Komoly kihívást jelent a pedagógusok számára, hogy optimális nehézségű feladatot adjanak a tanulóknak. Ezt a célt hivatott szolgálni a differenciált oktatási módszer. A pedagógus részéről többlet befektetést igénylő differenciált oktatási módszer ritkán hoz látványos eredményt, ezért a tanárok nem vagy csak ritkán alkalmazzák. A gyermekek közti különbség pedig tovább növekszik. (JÓZSA, 2001)

Az osztályteremben ülő jó tanulók esetében sem feltétlen működik az elsajátítási motiváció. Ha gyorsan elsajátítják a követelményeket, akkor számukra a tanóra nagy részében nincs kihívást jelentő feladat, nem jutnak a kompetencianövekedésének érzéséhez. Ha valaki valamit jól meg tud oldani, az nem fogja működtetni az elsajátítási motívumokat. Ilyen esetben a diák újabb kihívást keres, ezért gyorsabban, esetleg kapkodva oldja meg a feladatot. Az elsajátítási motiváció akkor optimális, ha a feladat kihívást jelent, de megoldható. Kutatások azt igazolták, hogy a gyengébb intellektuális képességekkel rendelkező diákok akkor fejlődnek legjobban, ha számukra optimális nehézségű feladatokat ad a tanár, még akkor is, ha esetleg más tanuló számára ugyanazok nagyon könnyűek. (JÓZSA, 2001)

Minél kevesebb dolog motivál egy diákot a teljesítésben, annál inkább sebezhető a motiváció. Ha csak a feladat érdekessége és szeretete motiválja, akkor nem biztos, hogy nagy erőbedobással végzi azokat a feladatrészeket, amelyek kevésbé izgalmasak, de szükségesek egy magas teljesítmény eléréséhez. Abban az esetben, ha a feladat iránti érdeklődés kisebb mértékű, akkor inkább a várható külső jutalom lesz a motiváló erő, és lehetséges, hogy ennek hiányában nem fog maximális teljesítményt nyújtani. Tehát a külső és a belső motiváció, az eredmény és az elsajátítási/tanulási célok kombinációinak a minősége határozza meg, hogy egy diák hogyan fog viszonyulni az adott feladathoz. (PINTRICH, 2000) Az eredmény és az elsajátítási célok mellett egyre nagyobb hangsúly helyeződik az úgynevezett szociális (társas) motivációkra, így a szülőknak, a tanároknak való megfelelés igényére. Eredetileg ezt a motivációt a külső motivációk közé sorolták, és ennek megfelelően lebecsülték jelentőségét, úgy vélték, hogy a diáknak a saját érdeklődéséből és nem a másoknak való megfelelési vágyból kell magas teljesítmény elérnie. (GORDON GYÖRI, 2009)

A tanulmányi átlag, a tanulók közti különbségek alakulásában az intelligencia, a kognitív készségek fejlettsége (olvasás, számolás, mértékegységváltás, összefüggés-megértés) és a motívumfejlettség egyaránt szerepet játszik. Az értelmi elsajátítási motiváció erősebben határozza meg a tanulmányi átlagot, mint az IQ és a készségek. Ez azt jelenti, hogy az iskolai eredményességhez az elsajátítási motiváció nagyobb arányban járul hozzá, mint az értelmi fejlettség. Mindez a tanulási motiváció kulcsszerepére hívja fel a figyelmet. (JÓZSA, 2005)

Célorientációs motiváció

A célok az elérni kívánt állapotok belső reprezentációi, ahol a célok egyaránt vonatkozhatnak eseményekre, eredményekre vagy folyamatokra. Viszonyítási pontként szolgálnak, amelyek a jelenlegi vagy az előre látható állapotok összevetése által fejtik ki hatásukat. (FEJES, 2011) Röviden úgy lehet megfogalmazni, hogy a cél egy jövőbeni dolog kognitív reprezentációja, ami valaminek az elérésére vagy elkerülésére ösztönöz. (ELLIOT – FRYER, 2008) Az *elsajátítási cél* alatt az új készségek, képességek elsajátítását, a tananyag megértését, a kompetencia fejlesztését értjük, míg a *viszonyító cél* mások túlteljesítésére, az egyéni képességek prezentálására irányuló törekvést jelenti. A tanulási folyamat értékelésekor az *elsajátítási célt* követők viszonyítási pontjai a belső normákhoz (pl. Megtanultam?), míg a *viszonyító célt* követők a szociális környezethez (pl. Jobban csináltam, mint az osztálytársaim?) igazodnak. (URDAN – SCHOENFELDER, 2006)

Teljesítménymotiváció

A teljesítménymotiváció kutatásának egyik leggyakrabban vizsgált témaköre a *célok* és a *motiváció* kapcsolata. A kutatókat régóta foglalkoztatja a kérdés, hogy a tanulók milyen célokat tűznek ki maguk elé. Ha sikerül megismerni a célokat, azok segítséget nyújthatnak a célok elérését segítő módszerek megtalálásához, azaz az oktatási eszközök, stratégiák kiválasztásához. (PAJOR, 2015)

A teljesítménymotiváció egy olyan hajtóerő, amely arra ösztönzi az egyént, hogy másoknál jobb legyen, mások teljesítményét felülmúlja. Már kisgyermekkorban megindul a versengés, a győzni akarás. A kudarcot csak nehezen fogadják el a gyerekek. A teljesítmény fontossága az iskolában még nagyobb hangsúlyt kap. A *sikerorientáltak* szeretnek kockáztatni, próbára tenni ügyességüket. Az ilyen emberek akkor mutatnak erősebb motivációt egy feladat iránt, ha a siker és a kudarc lehetőségének aránya közel azonos, a feladat pedig számukra közepes nehézségű. A kudarcot sok esetben az erőfeszítés hiányának, a sikert pedig saját képességeinek tulajdonítják. A *kudarckerülők* rendszerint bizonytalanok önmagukban vagy szorongók. Olyan könnyű feladatokat választanak, ahol a siker biztosra vehető, vagy olyan nehezre, hogy a bekövetkezett kudarc miatt nem kell szégyenkezniük. Ők a kudarcot a képesség hiányának, a sikert a szerencsének tulajdonítják. (BERNÁTH – RÉVÉSZ, 2002)

Az osztályzatok, a tanulmányi átlag a legstabilabb iskolai mutatók. Az elsajátítási motívum változása és a tanulmányi átlag változása között szoros korreláció mutatható ki. Azoknak a tanulóknak, akiknek javult a tanulmányi eredménye, ezzel egyidejűleg erősödött a motiváltsága is, illetve fordítva, akiknél romlott a tanulmányi eredmény, ott a motiváció csökkenése volt megfigyelhető. (JÓZSA, 2001)

Megküzdés

Életünk során többször találkozunk stresszkeltő eseményekkel (pl. vizsga). A stresszhatásokra a leggyakoribb válasz a szorongás (pl. félelem, rossz előérzet), tartós fennállása megbetegedésekhez vezethet. (ATKINSON et al., 1999)

A megküzdés (coping) fogalmát Stone és Neale 1984-ben a következőképpen definiálta: „*megküzdésnek tekinthető minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet egy egyén tudatosan alkalmaz egy stresszteli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására.*” (idézi OLÁH, 2004)

LAZARUS és FOLKMAN (1984) azt a folyamatot nevezte megküzdésnek, amelynek során a személy megpróbál szembeszállni a stresszrel. Két fő kategóriát konstruált: az egyiket *prob-*

lémaközpontú megküzdésnek, a másikat *érzelemközpontú megküzdésnek* nevezte el. Amennyiben a személy a problémára vagy a helyzetre koncentrál, hogy megkísérelje a jövőben elkerülni a stresszt, ezt nevezik problémaközpontú megküzdésnek. Ezzel szemben, az érzelemközpontú megküzdés során az egyén arra törekszik, hogy enyhítse a stresszkeltő helyzethez kapcsolódó érzelmi reakciókat, mivel a helyzetet nem tudja megváltoztatni. Stresszkeltő helyzetekben az emberek mindkét megküzdési módot alkalmazzák. (ATKINSON et al., 1999)

Kutatói kérdés

A „Mindenki” című film kapcsán fogalmazódott meg a kutatói kérdésem, mely szerint a vizsgálatba bevont szakképző iskolában/szakgimnáziumban tanulók számára etikailag elfogadható-e, hogy olyan személy is részesül a jutalomból, a jó eredményekből, aki nem tudja teljesíteni a követelményeket. A filmben ugyanis az egyik fő dilemma az, megfoszthatjuk-e a sikertől azokat, akik nem elég tehetségesek, „nem elég jók”? Másrésztől csak az a pedagógus a jó tanár, akinek a tanítványai versenyeket nyernek?

A kutatás választ ad arra, hogy a szakképző iskola és szakgimnázium 9-10. évfolyamán tanuló diákok milyen arányban tartják elfogadhatónak, hogy olyan sikerből is részesülhessenek, amelyért bizonyos értelemben nem dolgoztak meg. Kiderül, hogy a tanulók bevallása szerint a szülők milyen mértékben támogatják gyermekük iskolai előmenetelét.

A vizsgálat módszere

A kutatáshoz egy kérdőívet készítettem, amely hat zárt kérdést és 17 – ötfokú Likert-skálán jelölendő – állítást tartalmaz. A megkérdezettek köre egy kaposvári szakképző iskola 9. és 10. évfolyamos, valamint szakgimnázium 9. évfolyamos tanulói. Ezek a diákok az úgynevezett Z generáció (1996-2009 között születettek) tagjai, szakképző iskolában tanulnak, és tapasztalataim szerint náluk a legszembetűnőbb a tanulási motiváció hiánya.

Egylépcsős mintavételi eljárást alkalmaztam. A kérdőívet csak a felvétel napján az iskolában tartózkodó diákok töltötték ki, három osztály tanulói. Azokat az osztályokat választottam, akiket tanítottam, és fenti kritériumnak megfelelnek (9-10. évfolyam tanulói). Az általam kiválasztott osztályokban közösen megtekintettük a „Mindenki” című filmet. A kérdőív osztályszintű, önkitöltős technikával, anonim módon történt. Az adatok feldolgozása matematikai-statisztikai módszerrel történt. A kapott eredmények csak a vizsgálatba bevont tanulókra érvényes.

A vizsgálati eredmények bemutatása

A megkérdezett 59 fő tanulóból 1 fő tanuló kérdőíve értékelhetetlen. Értékelhető: 58 db.

Az életkori és nemek közti arányokat a 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: A kutatásban részt vett tanulók életkor és nemek szerinti megoszlása

Életkor/Nemek	Fiú (fő)	Leány (fő)	Összesen (fő)
15 év	1	3	4
16 év	5	15	20
17 év	7	18	25
18 év	2	4	6
19 év	1	2	3
Összesen	16	42	58

Az átlagéletkor: 16,7. Ez egyben azt is jelenti, hogy több tanuló már második alkalommal kezdte meg 9. évfolyamos tanulmányait a 2016/17-es tanévben, tehát egy alkalommal valamelyik iskolában/osztályban már kudarcot vallott. A tanulólétszámnál megjelenő nemek közti, aránybeli különbség az iskola képzési struktúrájára vezethető vissza, vagyis a lányok számára jelent vonzó perspektívát az oktatási intézmény által kínált szakképesítések megszerzése.

A kutatás egyik iránya egy erkölcsi dilemmára keresi a választ, mely szerint megfoszthatjuk-e a sikertől azokat, akik nem elég tehetségesek, „nem elég jók”. A „Mindenki” című filmhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszok az alábbiak:

- Az első kérdés: „Helyesnek tartod, hogy mindenki bekerült a kórusba, függetlenül attól, hogy jó hangja van-e?”. A megkérdezett diákok több mint 60%-a nyilatkozott úgy, hogy helyes volt a tanárnő döntése, hogy mindenki bekerült a kórusba, függetlenül attól, hogy jó hangja van-e.
- A második kérdés úgy szólt: „Te beálltál volna a kórusba, ha nem énekelhettél volna, hanem csak „tátikáznod” kellett volna?”. Ennek ellentmondani látszik a másik kérdés eredménye. 86%-uk úgy gondolta, hogy ő nem állt volna be a kórusba, ha nem énekelhetett volna, hanem csak „tátikáznia” kellett volna.

8 fő viszont vállalta volna a „tátikázást”, az alábbi indokokat sorakoztatták fel:

- „Elmentem volna arra az utazásra ”
- „Ha szeretek énekelni, miért ne! Addig is fejlődök.”
- „Mert nem maradok ki a jóból.”
- „Kirándulásokért tenném”
- „Mert mehettem volna mindenhova.”

Megengedőbbek vagyunk bizonyos kérdésekben, amikor nem magunkról, hanem másokról van szó. Egy tanuló úgy gondolta, hogy akkor is fejlődik az énektudása, ha nem énekel hangosan, *viszonyító célként* jelenik meg a saját tudás fejlődése az adott területen. A többi tanuló esetében, külső motivációs tényezők inspirálnak, az adott tevékenység végzésére.

A kutatás másik iránya a diákok iskolai stresszfaktorait kutatja. Kutatások (HAMVAI – PIKÓ, 2008) igazolják, hogy az iskolai élet nagyon sok stresszrel jár. A megkérdezett tanulók alig 15%-a gondolja úgy, hogy sok kudarc érte a tanulmányai miatt (évismétlő: 8 fő 17-18 évesek, ebből egy a fiú). A többség nem érzi kudarcnak, ha „begyűjt” néhány elégtelent a tanév során, vagy ha a tanulmányi eredménye még a közepes szintet sem éri el. A megkérdezett diákok 20%-át nem érdekli, hogy milyen jegyet kap az iskolában. A diákok fele egyértelműen úgy nyilatkozott, hogy számára fontos, hogy milyen jegyet kap. De vajon ezért mit tesznek meg? Tanulnak, vagy más módszerrel érnek el jó eredményt?! „A puskázással elért eredmény ugyanolyan értékes, mint a tanulással szerzett jó jegy” - állítással a megkérdezett diákok csupán 15%-a értett egyet.

A diákok 1/4-e érzi magát különösen feszültnek az iskolában. A legtöbben közepes szintűnek vélték az iskolában átélt feszültséget. Ez összefügg az iskolai követelményekkel, a számonkérésekkel, amelyekre nem sikerül mindig kellőképpen felkészülni, de a tanórák zavarása is konfliktusokhoz vezet, és fegyelmezési intézkedéseket (szóbeli és írásbeli) von maga után.

A naponta átélt stresszorok leküzdésére a tanulók különböző módszereket alkalmaznak, a tevékenységek körét a 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Feszültséggel telt nap utáni tevékenységek



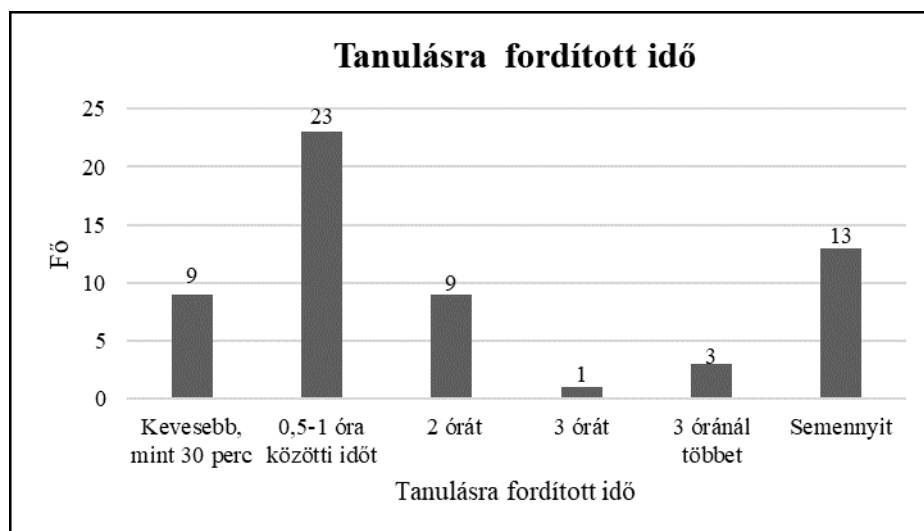
A Facebook-on való interakció, vagy a szülőkkel való beszélgetés során a belső feszültség oldódik, ha megértő közeg veszi körül az egyént. Az „Egyéb” tevékenységhez a diákok a következő tevékenységeket sorolták: „sportolok”, „barátokkal beszélgetek”, „alszok”, „sétálok, pihenek”, „edzek”, „pihenni szoktam”, „futok vagy énekelek”, „olvasok”, „barátaimmal-vagyok”, „alszom”, „úszok, alszok, nyugtatót szedek”. A személyes beszélgetés, a fizikai aktivitás, egyaránt jó stresszoldó tevékenység.

Aggasztó a „Semmit” tevők tábora. Ha valaki nem tud a stresszrel megküzdeni, megbetegszik. Tudvalévő, hogy a szakképző iskolások körében a legnagyobb a mulasztott órák (igazolt és igazolatlan) száma. Fekete és Tibori (2016) tanulmányukban felhívják a figyelmet a „semmi különösét nem csinál” tanulóakra. Ezek a diákok a kényszer szülte szabadidőt gyakran élménykeresésre fordítják, a folyamat deviáns magatartáshoz, szenvedélybetegséghez, vagy kockázatos életstílushoz vezethet.

A megkérdezett tanulók közel 3/4-e úgy véli, hogy szüleiktől sok támogatást kap iskolai előmeneteléhez, amely a szülőkkel való jó kapcsolatot feltételezi, 10%-uk nem számíthat a családjára ebben a tekintetben (16 éves – 3 leány, 17 éves – 2 leány és 1 fiú).

A diákok tanulással töltött idejét mutatja az alábbi diagram (2. ábra):

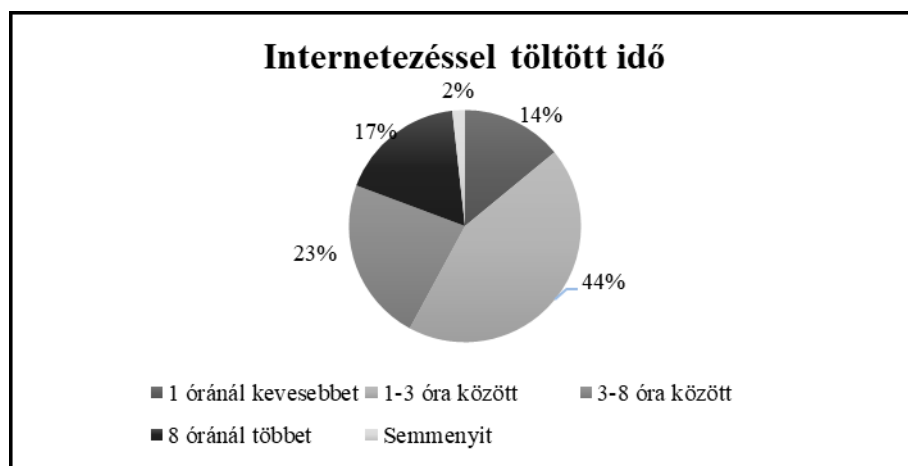
2. ábra: Tanulásra fordított idő



Azt a tevékenységet, amit az egyén nem szeret, nem is (szívesen) végez. Ha napi 6 órával számolunk, akkor a fenti eredmények tükrében azt jelenti, hogy kb. 10 perc jut egy tantárgyra. Ez legfeljebb a házi feladat elkészítésére elegendő, de ismeretek alapos elsajátítására nem. Ebből következik, hogy a tanév elején a tananyaghoz hozzászólni tudók száma, év vége felé közeledve egyre csökken. Egyre nehezebb feladattá válik a tanár számára, hogy optimálisan nehéz feladatot adjon a diákoknak, aminek az lesz a végeredménye, hogy csak ülnek a feladat fölött, vagy más elfoglaltságot keresnek. A tanulással eltöltött idő összefügg a tanulási motiváció alacsony szintjével. Tanulást kerülő cél jelenik meg.

Az internetezéssel, számítógépes játékokkal eltöltött idő fordítottan arányos a tanulásra fordított idővel, ahogy azt a 3. ábra mutatja:

3. ábra: Internetezéssel töltött idő



Egy 2007-es internetes felmérés szerint a magyar tinédzserek 67%-a használja az internetet naponta többször, ez átlag 2 órát tesz ki, 1/3-uk 3-4 órát, 1/6-uk 5 órát van fent a neten. (KLENOVITSNÉ, 2011) Ezzel szemben a vizsgált populációban az internethasználat 98%-os eredményt mutat. Az átlag 3,5 óra, jóval meghaladja a 2007-es átlagot, erre a magyarázatot a mobilinternet és a wifi elterjedése adja meg. A megkérdezett diákok 1/6-a 8 óránál több időt tölt a virtuális világban, hasonló arányt mutat az 1 óránál kevesebbet netezőik száma. A megkérdezett diákok közel fele 1-3 órát barangol a világhálón, míg egy óránál kevesebbet az interneten barangolók aránya 10 % alatt van.

Egy 2016-os kutatás szerint a megkérdezettek 24%-a folyamatosan elérhető a neten, 43% többször kapcsolódik az internethez. 5 százaléknál kevesebb alkotja a kimaradók csoportját, 3%-kal többen vannak, mint az általam vizsgált populációban. (FEKETE – TIBORI, 2016; TÓTH, 2016)

A Z generációnak fontos a sikeres életút. (TARI, 2011) Ezt a kérdést a megkérdezett tanulók is így ítélik meg. A diákok 90%-a fontosnak tartja, hogy sikeres legyen az életben. Ezt nem feltétlen tanulás útján kívánják elérni. A diákok az ismeretsajátítást nem tartják túl fontos dolognak. A vizsgálatban részt vevő tanulók fele úgy gondolja, hogy tanulás nélkül is lehet érvényesülni az életben. A tanulók csak 10%-a van meggyőződve arról, hogy az életben az érvényesüléshez a tanuláson át vezet az út.

A diákok 1/3-a nem tartja igazságosnak, hogy csak a tehetséges diákok részesüljenek elismerésben, dicséretben, ráadásul a tanulók fele igényelné a tehetséggondozó szakköröket vagy sportedzéseket.

A vizsgálat tanulságai

Kérdőíves felmérésekből kiderült, hogy

- a vizsgált iskolai életben jelen van a stressz, ezt a diákok 1/4-e rendszeresen átéli, a lányok nagyobb arányban érintettek (85%), mint a fiúk;
- a szakképző iskolás diákok közel fele élt már át kudarcot az iskolai tanulmányai során, a megkérdezett tanulók között számos évismételő tanuló található;
- a diákok az őket ért stresszes nap után különböző tevékenységeket végeznek, legtöb- ben az internetet és számítógépes játékokat választják, a zenehallgatás alaptevékeny- ség ebben az életkorban, de sokan készek segítséget kérni szüleiktől, tanáraiktól;
- a diákok szeretnék több dicséretet kapni az iskolában, és több sikert elérni az életben.

A diákok túlterheltségéhez nem fér kétség, a motiváció alacsony szintje az érdeklődés hiányát jelzi. Az elsajátítandó tananyag mennyisége problémát okoz a szakképző iskolai tanulóknak, ebben az esetben megoldás lehetne a kevesebb kötelező óraszám, a nagyobb szabadságot biztosító, szabadon választható iskolai elfoglaltság, amely az adott korosztály érdeklődésére épít, kisebb csoportlétszámmal, játékosabb, kötetlen formában juttatná a fia- talokat az információk birtokába.

Mivel a diákok kevés időt töltenek otthoni tanulással, viszont rengeteg időt internetezés- sel, ezért megoldás lehet, a modern információs és kommunikációs technológiák alkalmazása a tanulási folyamatban. A Facebook, illetve más internetes csatornák bevonása a tanórán kívü- li tanulásba szintén segítséget nyújthat a tananyag elsajátításához. A tanórákon rendszeres ismétléssel lehet a fontos tananyagrészeket rögzíteni a tanulók memóriájában. A változatos tanulásszervezés aktivizálja a tanulókat a feladatok elvégzésére. A diákok tudásának nö- vekedése hozzájárul az tanórák eredményességéhez, az egyéni sikerek eléréséhez, ami maga után von(hat)ja az iskolai stressz csökkenését.

IRODALOM

ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-HOEKSEMA, S. (1999): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.

BATALLER, B. H. (2012): Az Európai Gazdasági és Szociális Bizottság véleménye – A közös- ségi hálózatok felelős használata és a hozzájuk kapcsolódó problémák megelőzése (saját kez- deményezésű vélemény). Az Európai Unió Hivatalos lapja. [2012.11.15.]

BERNÁTH László – RÉVÉSZ György (2002): A pszichológia alapjai. Tertia Kiadó, Budapest.

CSAPÓ Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. Új Pedagógia Szemle, 52, 2. szám. 38-45.

ELLIOT, A. J. – FRYER, J. W. (2008): The goal construct in psychology. In: Shah, J. Y. – Gardner, W. L. (eds.): Handbook of Motivation Science. The Guilford Press, New York. 235-250.

FEJES József Balázs (2011): A tanulási motiváció új kutatási iránya: A célorientációs elmélet. Magyar Pedagógia, 111, 1. szám. 25-51.

FEKETE Mariann – TIBORI Tímea (2016): Az ifjúság szabadidő-felhasználása. In: Nagy Ádám (szerk.): Margón kívül - magyar ifjúságtudomány 2016. Excenter Kutatóközpont, Budapest, 258-283.

<http://mek.oszk.hu/18600/18654/18654.pdf> [2018.12.23.]

GORDON GYŐRI János (2009): Kulturális különbségek a tanulási motivációban. Magyar Pszichológiai Szemle, 64, 1. szám. 203-228.

HAMVAI Csaba – PIKÓ Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. Magyar Pedagógia, 108, 1. szám. 71-92.

JÓZSA Krisztián (2001): Az elsajátítási motiváció és a kognitív kompetencia fejlesztése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 162-174.

JÓZSA Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283-302.

KLENOVITSNÉ ZÓKA Tünde (2011): Digitális nemzedék megváltozott pedagóguskompetenciák. PTE BTK.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/digitalis_nemzedek/index.html [2013.05.19.]

OLÁH Attila (2004): Megküzdés és pszichikai immunitás. In: Boross Ottilia – Pléh Csaba (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Osiris Kiadó, Budapest.

http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_bevezetes_a_pszichologia_ba/ch07.html#id617180 [2017.10.29.]

PAJOR Gabriella (2015): „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban” – De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. Iskolapszichológia Füzetek 34. ELTE Ötvös Kiadó, Budapest.

PINTRICH, P. R. (2000): An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemporary Educational Psychology, 25, No. 1. 92-104.

RÉTHY Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 153-161.

WHITE, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66, No. 5. 297-333.

TARI Annamária (2011): Z generáció. Tericum Kiadó, Budapest.

TÓTH Péter (2016): Fogyasztás: kultúra, média, IKT, online lét, számítógépes játék. In: Nagy Ádám (szerk.): Margón kívül - magyar ifjúságkutatás 2016. Excenter Kutatóközpont, Budapest. 284-314.

<http://mek.oszk.hu/18600/18654/18654.pdf> [2018.12.23.]

URDAN, T. – SCHOENFELDER, E. (2006): Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. Journal of School Psychology, 44, No. 5. 331-349.

SZÁNTÓNÉ TÓTH HAJNALKA

A TANÍTÓ SZAKOS HALLGATÓK TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TÁRGYAKHOZ VALÓ HOZZÁÁLLÁSA

Összefoglaló:

Az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák rendszerében fontos pillér a természettudományos kompetencia. A 21. századi iskola feladata, hogy kialakítsa a tanulók természettudományos világképét, illetve olyan tudást nyújtson, amelyek birtokában képesek legyenek a gyermekek a hétköznapi életben megjelenő problémák értelmezésére és megoldására. A tanítók természettudományos attitűdje döntően befolyásolja a felnövekvő nemzedék viszonyulását Földünk és környezetünk természeti és társadalmi jelenségei iránt. Empirikus kutatásom során a Kaposvári Egyetem tanító szakos, nappali tagozatos hallgatói körében arra kerestem a választ, hogy milyen a hallgatók természettudományos tárgyakhoz fűződő érzelmi hozzáállása. A tanulmányban a kutatásom eddigi eredményeit mutatom be.

Kulcsszavak: természettudományos nevelés, attitűd, tanítóképzés

Problémafelvetés

Az elmúlt években, évtizedekben a neveléstudományi diskurzusokban sok szó esett a természettudományos oktatás nehézségeiről, kihívásairól. (NAHALKA, 1999; PAPP, 2001) A korszerű elméleti alapokra épülő kutatások azt a vélekedést támasztották alá empirikus adatokkal, hogy a hazai természettudományos nevelés egészen rossz hatékonyságú (NAHALKA, 1999). A válság jelei megnyilvánulnak egyrészt a hazai és nemzetközi mérésekben (TIMSS, PISA), melyek eredményei romló tendenciát mutatnak. A diákok jelentős részének hiányosak az ismeretei, tudásuk felszínes, a természettudományos tárgyakhoz való hozzáállásuk, érdeklődésük, motivációjuk pedig csekély. Másrészt a statisztai adatokon¹⁴³ nyomon követhető továbbá az a jelenség is, hogy a magyar egyetemek természettudományos szakjaira való jelentkezés évről évre csökkenő tendenciát mutat.

Elméleti háttér

A tanulók meggyőződése, érzelmei, tapasztalatai meghatározó szerepet játszanak a természettudományokkal kapcsolatos érdeklődésük és kötődésük kialakulásában. (ELLIS, 2010) A hazai és nemzetközi attitűdvizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a tanulók természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos megítélése életkoruk előrehaladtával egyre inkább kedvezőtlen irányban változik. A kisgyermek veleszületett természetes kíváncsiságát, érdeklődését a természettudományok hagyományos oktatása nem képes fenntartani. A természettudományos ismeretanyagok nem igazán vonzóak az interneten felnövő gyerekek számára, az iskolában tanultakat nem feltétlenül képesek hasznosítani a mindennapokban.

¹⁴³ A felvételi statisztikákból: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak [2017.11.10.]

A tudásterületekkel kapcsolatos attitűdök leginkább azzal függnek össze, hogy a tanuló az adott tantárgyat szereti, és élvezi annak tanulását, vagy szorongással viseltetik iránta. (AIKEN, 1974) A tantárgyakhoz fűződő érzelmi kapcsolat a tanulmányi életút során rendszerint erősödik, a korai pozitív tapasztalatok növelik a motivációt, a motivált tanulók pedig sikeresebbek lehetnek.

A nemzetközi mérések és kutatások ismétlődő következtetése, hogy a tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjei szignifikánsan összefüggnek az eredményességgel. (BALLÉR 1973; BÁTHORY, 1989; OROSZ, 1992; CSAPÓ, 2000) Így van ez a témánk szempontjából releváns tárgyak esetében is: a természettudományi teljesítményre szignifikáns és pozitív hatást gyakorolnak a tantárgyak szeretetével kapcsolatos változók.

A tanító szak képzési és kimeneteli követelménye előírja, hogy a képzés célja olyan tanítók képzése, akik – a változó társadalmi szükségleteknek, az általános iskolai nevelés-oktatás céljainak megfelelően – képesek a tanulók személyiségének komplex fejlesztésére, a tanító teljes szerepkörének betöltésére. Felkészültek az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán egy választott műveltségi terület nevelés-oktatás feladatainak ellátására, nemzetiségi szakirányon pedig az általános iskola első négy évfolyamán valamennyi műveltségi terület és az első hat évfolyamán a nemzetiségi anyanyelvi nevelés-oktatás feladatainak ellátására.¹⁴⁴

A Nemzeti alaptanterv kiemelten fontos feladata a természettudományos nevelés. Cél, hogy a természettudomány ismeretei és módszerei úgy épüljenek be a diákok gondolkodásába és tevékenységrepertoárjába, hogy előhívhatók legyenek a mindennapi problémák értelmezése és megoldása során. Az átlagosnál elmélyültebb természettudományos érdeklődés felkeltését és a tehetséggondozást a kerettantervekben megjelenő emelt óraszámú tantárgyi programok biztosítják.¹⁴⁵

Az EU egyik kulcskompetenciája a természettudományos és technikai kompetencia. A természettudományos kompetencia az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek azt a rendszerét jelöli, amelynek megfelelő szintje lehetővé teszi, hogy megfelelő ismeretek és módszerek felhasználásával leírjuk és magyarázzuk a természet jelenségeit és folyamatait, bizonyos feltételek mellett előre jelezve azok várható kimenetelét is. Segít abban, hogy megismerjük, illetve megértsük természetes és mesterséges környezetünket, és ennek megfelelően irányítsuk cselekedeteinket.

A természettudományos és technikai kompetenciában megfogalmazottak szerint a pedagógus feladata az, hogy a tanulóban kritikus és kíváncsi attitűdöt alakítson ki, akik ezért igyekeznek megismerni és megérteni a természeti jelenségeket, a műszaki megoldásokat és eredményeket, nyitottak ezek etikai vonatkozásai iránt, továbbá tisztelik a biztonságot és a fenntarthatóságot.

A kutatás előzménye

2017 márciusában vizsgáltuk a 3-6. osztályos tanulók környezetismeret/természetismeret tantárgyhoz való viszonyulását Kaposváron és a város környéki iskolákban. A kvalitatív és kvantitatív, leíró, keresztmetszeti vizsgálatban 456 tanuló vett részt. A kutatási eszköze kérdőív. A kutatás egyik fontos kérdésköre volt annak feltárása, hogy hogyan látják a diákok a pedagógusok oktató-nevelő munkáját a tantárgy keretében. Az alsó tagozatos diákok úgy ítélték meg, hogy a pedagógus tevékenységre motiválja, aktivitásra ösztönzi őket. A diákok meg-

¹⁴⁴ KKK. 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

¹⁴⁵ Nat. 110/2012 (VI.4) Kormányrendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

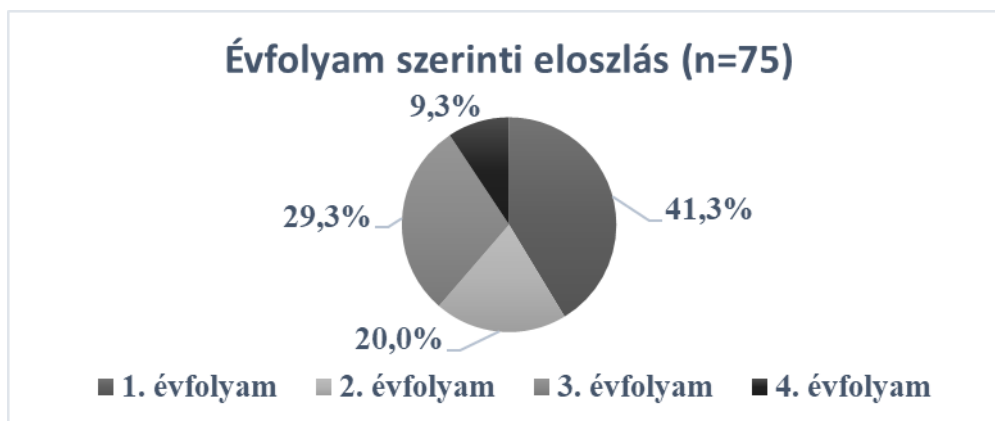
kapják tanítójuktól a szükséges segítséget és a magyarázatokkal is elégedettek. Ezzel szemben a felső tagozatban a pedagógusok tevékenységének pozitív megítélése fokozatos csökkenést mutatott. A megkérdezett diákok közel 20%-a úgy érzi, hogy a pedagógusok nem ösztönzik őket önálló gondolkodásra, tevékenységre, nem minden esetben kapják meg a megfelelő segítséget és magyarázatot. A gyerekek többsége nem érezte úgy, hogy türelmesek lennének a pedagógusok. A két változó közötti összefüggés vizsgálatára alkalmazott khí-négyzet-próba jelentős különbséget igazolt az egyes évfolyamokon tanító pedagógusok segítőkészsége között. (SZÁNTÓNÉ TÓTH – BENCÉNÉ FEKETE, 2017) E kutatás eredménye hívta fel a figyelmet arra, hogy érdemes megvizsgálni a tanítójelöltek viszonyulását a természettudományos tárgyakhoz.

A kutatás

A felmérésben részt vevő hallgatók jellemzői

A Kaposvári Egyetem nappali tagozatos, tanító szakos hallgatóinak vizsgálatára 2017 májusában került sor. Az attitűdök vizsgálatára irányuló adatfelvétel során a négy évfolyam 75 tanítójelölt hallgatója töltötte ki a kérdőívet. A kitöltöttség 60%-os.

1. ábra: a tanító szakos hallgatók évfolyamonkénti eloszlása



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az adatgyűjtés eszköze

A saját szerkesztésű kérdőív két részre tagolódott; az első rész a középiskolai természettudományos tárgyakhoz kapcsolódó érzelmi viszonyulást és a középiskolai tanítási stratégiákat; a második rész a képzésben szereplő természettudományos tárgyakhoz kapcsolódó érzelmi viszonyulást és a tanítójelöltek környezetismeret tantárgy tanításához való kötődését igyekezett feltérképezni. A kérdőív lehetőséget kínált a hallgatóknak arra, hogy megfogalmazzák saját véleményüket a természettudományos oktatásban megjelenő problémák okairól.

A kérdőív első részében a tantárgyak kedveltségét (biológia, fizika, kémia, földrajz) öt-fokú skálával vizsgáltuk (1 = nagyon nem szeretem, 2 = nem szeretem, 3 = közömbös, 4 = szeretem, 5 = nagyon szeretem). A páratlan számú, középső értékkel rendelkező attitűdskálákat esetünkben azért tartottuk szerencsésebbnek, mert így lehetőség volt arra, hogy a

tanulók a tantárgyhoz való semleges viszonyukat is kifejezhessék, amikor sem a pozitív, sem a negatív irányú beállítódás nem domináns.

Ebben a részben rákérdeztünk a jegyesített középiskolában kapott osztályzatokra, továbbá a középiskolai, természettudományos tárgyakat oktató tanáraikat zárt típusú kérdésekkel, 4 fokozatú Likert skálán jellemezték (4= teljes mértékben egyetértek; 1= egyáltalán nem értek egyet).

Az egyes szaktárgyak esetében igyekeztünk feltérképezni a hallgatók középiskolai tapasztalatait a tanítási stratégiákról (módszerek, eszközök, szervezési módok és formák).

A második rész, mely a hallgatóknak az egyetemen hallgatott természettudományos tárgyakhoz való viszonyulását igyekezett megismerni, hasonló struktúrával épült fel, mint az első rész.

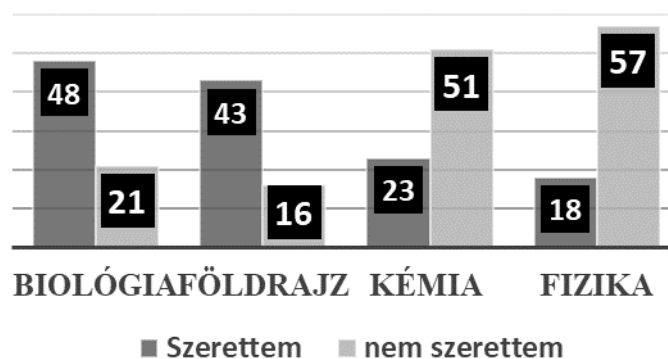
A kutatás eredményeinek összefoglalása

A hallgatók viszonyulása a középiskolai természettudományos tárgyakhoz

A kérdőívet kitöltők (továbbiakban: hallgatók) többsége (75%-a) gimnáziumból érkezett. A hallgatók jelentős többsége sem emelt szinten, sem középszinten nem érettségizett természettudományos tárgyakból. A hallgatók közel 90%-a mondta azt, hogy nem a természettudományos tárgyak valamelyike volt a kedvenc tantárgya középiskolában. A tanító szakos hallgatóink többsége elsősorban humán beállítódású, ennek ellenére elhívatottan kell majd tanítani, vagy motiválttá kell őket tenni a környezetük megismerésére és a természet szeretetére.

Az alábbi diagram a válaszadó hallgatóink érzelmi viszonyulását mutatja – az alacsony elemszám miatt nem százalékos eloszlásban – a természettudományos tárgyakhoz.

2. ábra: Tanító szakos hallgatók érzelmi viszonyulása a természettudományos tárgyakhoz

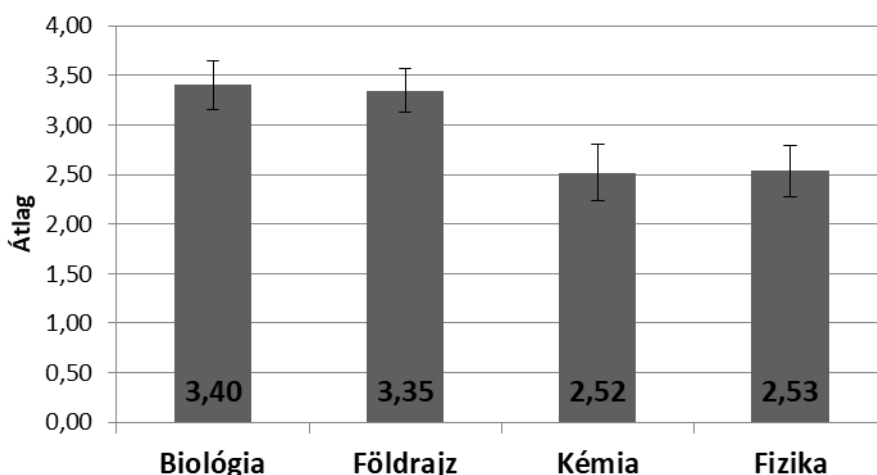


(Forrás: Saját szerkesztés)

A „*nagyon nem szeretem*” és a „*nem szeretem*”, illetve a „*szeretem*” és a „*nagyon szeretem*” érték összevonásával kirajzolódik az az adat is, hogy hallgatóink inkább a biológia és földrajz tárgyakat kedvelték inkább. A biológia/földrajz tantárgyak és a fizika/kémia tantárgyak kedveltségében 95%-os megbízhatóság mellett jelentős különbség mutatkozott. (3. ábra)

A közepes érték (3=közömbös) mind a négy tantárgy esetében 25% feletti, vagyis minden 4. hallgató közömbös a tantárgy iránt.

3. ábra: A természettudományos tantárgyak kedveltsége tanítójelöltek körében



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az érzelmi viszonyulást és egyéb más változók (éremjegy, pedagógus) kapcsolatát is vizsgáltuk, ott ahol kétirányú befolyást tételezhetünk fel. A teljesítményekről kapott visszajelzések, az osztályzat, a siker vagy kudarc hat az attitűdök alakulására, és megfordítva, az attitűdök is befolyásolják a további tanulást, fejlődést. (CSAPÓ, 2000)

A tantárgyak kedveltsége és az érettségit megelőző utolsó év végi osztályzat közötti összefüggések feltárását regresszió-analízis segítségével végeztük el. Az elemzések alapján megállapítható, hogy a két változó között pozitív irányú, közepes szorosságú szignifikáns kapcsolat mutatható ki. Akiknek tehát jobb jegyeik vannak az adott tárgyból, azok általában jobban szeretik azt a tantárgyat, és fordítva, vagyis akik szeretik a tantárgyat, azoknál általában jobb az éremjegy. A kémia tantárgy esetében a legmagasabb a determinációs együttható, vagyis a legnagyobb mértékben ennél a tantárgynál határozza meg egyik változó a másikat. A determinációs együttható a biológia tárgy esetében a legalacsonyabb. A két változó összefüggéseit az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: A természettudományos tárgyak éremjegye és kedveltsége közötti összefüggés

tantárgy	r	r²	p
biológia	0,43	0,18	p<0,0001
földrajz	0,52	0,27	p<0,0001
kémia	0,60	0,36	p<0,0001
fizika	0,49	0,24	p<0,0001

(Forrás: Saját szerkesztés)

A kérdőíven szerepelt egy olyan kérdéscsoport, mely a tantárgyat oktató tanár személyiségére, módszertani felkészültségére, elhivatottságára utalt. Az állítások részben lefedik a tanári kompetenciák tartalmi területeit. Az állítások a következők voltak:

- 1) A tanárom példamutató személyiség volt.
- 2) A tanárom szilárd, tudományos elméleti ismeretekkel rendelkezett.
- 3) A tanárom felkeltette érdeklődésünket a tantárgy iránt.

- 4) A tanárom arra ösztönzött, hogy magam is bővítsem ismereteimet.
- 5) Gondolkodásra serkentett.
- 6) Korábbi tapasztalatainkra, előzetes ismereteinkre épített.
- 7) Az órák interaktívak voltak.
- 8) Az órák érdekesek és figyelemfelkeltőek voltak.
- 9) Nem féltünk attól, hogy hibát követünk el.

A hallgatóknak itt is az állításhoz rendelt megfelelő skálaérték jelölésével kellett válaszolniuk (1=egyáltalán nem értek egyet, 4=teljes mértékben egyetértek).

A 3-6.osztályos tanulók körében végzett, természettudományos tárgyakhoz való érzelmi viszonyulás feltárására irányuló pilot kutatásunk (SZÁNTÓNÉ TÓTH – BENCÉNÉ FEKETE, 2017) is rámutatott arra, hogy a pedagógus személyisége, szaktudományos tudása, módszertani felkészültsége nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a gyerekek megszeressék az adott tantárgyat.

2. táblázat: A természettudományos tárgyak kedveltsége és a pedagógus kompetenciája közötti összefüggés

tanár	r	r²	p
biológiát oktató	0,65	0,429	p<0,0001
földrajzot oktató	0,45	0,203	p<0,0001
kémiát oktató	0,57	0,326	p<0,0001
fizikát oktató	0,48	0,234	p<0,0001

(Forrás: Saját szerkesztés)

A két változó közötti összefüggés feltárására használt regresszió-analízis során kiderült, hogy mind a négy természettudományos tárgy kedveltsége és a tantárgyat oktató pedagógus szakmaisága, személyisége között pozitív irányú, közepes szorosságú szignifikáns kapcsolat van. Érdekes szemügyre venni a biológia tantárgy esetében kapott értékeket ($r^2=0,429$). Itt figyelemre méltóan magas az összefüggés. Jóval magasabb a determinációs együttható ennél a két változónál, mint a tantárgy kedveltsége és az érdemjegy között. Vagyis feltételezhetjük, hogy a biológia tantárgy kedveltségét számos más változó mellett a pedagógus személyisége is nagymértékben meghatározza, illetve a két változó ebben az összefüggésben hat egymásra a leginkább.

Egy korábbi kutatás (MALMOS – CHRAPPÁN, 2016) is megerősíti eredményeinket, miszerint a tanár szerepe, módszertani kultúrája, szaktudása, viselkedésmódja meghatározóak. A középiskolában legkevésbé interaktív tantárgy hallgatóink szerint a földrajz volt, a biológiát oktató tanárról nyilatkoztak legtöbben úgy, hogy leginkább serkentette gondolkodásra tanulóit. A tanárok módszertani repertoárja nem tekinthető változatosnak, amelynek háttérében elképzelhető, hogy az idő áll, ez viszont továbbra is az absztrakt tudásanyag átadását, a diákok megoldását, az összefüggések megfigyelésének hiányát eredményezheti. (MALMOS – CHRAPPÁN, 2016: 615) Megállapíthatjuk, hogy a középiskolai tanár is minta a hallgatók számára, aki ösztönözheti, vagy éppen elveheti a kedvét a környezetismeret tantárgy tanításától.

A vizsgálatban célul tűztük ki az egyes szaktárgyak tanórai tevékenységeinek, oktatói módszereinek, munkaformáinak feltérképezését is. Hallgatóink több mint 90%-a frontális munkaformához igazodó módszereket, tevékenységeket jelölte meg, vagyis hallgatóink az oktatási folyamatban passzív befogadóként voltak jelen. Eredményeinket más kutatások is alátámasztják (HILL, 2015), a középiskolai tanárok egy része csak tradicionális módszereket használ frontális osztálymunka keretében.

Természettudományos tárgyak a kaposvári tanítóképzésben

A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán a tanító szakon 3. táblázatban megjelölt módon jelennek meg természettudományos tárgyak. A 2017. augusztus 31-ig érvényben lévő mintatantervek szerint alapozó természettudományos tárgyakat és tantárgypedagógiai ismereteket tanulnak hallgatóink.

3. táblázat: A tanító alapszak természettudományos kurzusai és ütemezésük a képzésben

kurzus címe	félév	óraszám ea/gy	össz- óraszám a szakon félévente ea/gy/félév	kreditérték	össz kreditérték a szakon/ félév
Természetismeret 1. Fizikai, kémiai ismeretek	1. félév	1/1	13/22/1. félév	2 kredit	30 kredit/1. félév
Természetismeret 2. Környezetvédelem	2. félév	1/1	10/42/ 2. félév	2 kredit	30 kredit/2. félév
Természetismeret 3. Élőlényismeret	3. félév	1/1	15/32/3. félév	2 kredit	30 kredit/3. félév
Természetismeret tantárgypedagógiája 1.	4. félév	0/1	9/71/ 4. félév	2 kredit	30 kredit/4. félév
Természetismeret tantárgypedagógiája 2.	5. félév	1/1	11/79/5. félév	2 kredit	30 kredit/5. félév
Természetismeret 4. Egészségtan	6. félév	0/1	5/144/5. félév	1 kredit	30 kredit/6. félév
Természetismeret 5. Magyarország földrajza	7. félév	1/1	6/143/6. félév	2 kredit	30 kredit/7. félév

(Forrás: Saját szerkesztés)

A tantárgyak célja:

1) Fizikai, kémiai ismeretek

A tantárgy oktatásának általános célja, hogy biztosítsa azokat a fizikai, kémiai ismereteket, amelyek a 6-10 éves korosztály természettudományos oktatásához-neveléséhez szükségesek.

2) Környezetvédelem

A tantárgy oktatásának általános célja, hogy biztosítsa azokat a környezetvédelmi ismereteket, amelyek a 6-10 éves korosztály természettudományos oktatásához-neveléséhez szükségesek.

Célja megismertetni az ember és környezete egyre növekvő konfliktusát, az ember környezetkárosító és szennyező tevékenységét, ennek eredményeképp a természet- és környezetvédelem kialakulását (történetét), néhány jellemzőjét (cél, tartalom, részterületek, alapelvek), a fenntartható fejlődés/fenntarthatóság fogalmának megszületését és tartalmát, célját.

A tantárgy oktatásának további célja a biológiai tartalmú stúdiumok elsajátítandó ismeretek megalapozása. Az élettelen és az élő környezet kölcsönhatásainak, változásainak tudatosítása.

3) Élőlényismeret

A hallgató ismerje meg a növény-és az állatvilág főbb megjelenési formáit. Tudja az állatok és a növények testfelépítése, valamint a környezet, illetve az életmód közötti összefüggéseket. A stúdium ismertesse meg a hazánkban előforduló legfontosabb növény- és állatfajokat.

4) Természetismeret tantárgypedagógia I.

A stúdium oktatásának célja olyan korszerű módszertani kultúra, szemlélet és irányultság kialakítása, amely képessé teszi a hallgatókat a 6-10 éves tanulók természettudományos nevelésére és oktatására, környezettudatos magatartásuk formálására.

5) Természetismeret tantárgypedagógia II.

A kurzus célja, olyan hallgatók képzése, akik alkalmasak a 6-10 éves korosztály természettudományos nevelésére, akik rendelkeznek megfelelő környezettudatos és egészségorientált szemlélettel és értékrenddel, akik rendelkeznek korszerű természettudományos módszertani kultúrával, szemlélettel és felkészültséggel. Olyan hallgatók képzése továbbá, akik képesek tantárgypedagógiai ismeretek birtokában – életkori sajátosságok figyelembevételével és a szervezeti formák, módszerek, munkaformák és eszközök megfelelő megválasztásával – a tanulói tevékenységek élményszerű, játékos megtervezésére, megszervezésére, irányítására és megvalósítására, akik képesek a 6-10 éves korosztály fenntartható környezethez és az egészség megőrzéséhez való viszonyát fejleszteni.

6) Egészségtan

A stúdium oktatásának célja, hogy a végzett tanító ismerje a felnőtt és gyermeki szervezet felépítését és működését. Ezzel biztosítsa a magasabb rendű jelenségek, a pszichikus folyamatok, valamint a nevelő-oktató munka egészségügyi kérdéseinek megértését, és a tanítási órán, valamint az órán és iskolán kívüli egészséges életmódra nevelés feladatainak eredményes megoldását.

7) Magyarország földrajza

Magyarország természeti környezetének komplex bemutatása. Az ország elhelyezkedésének természeti következményei, éghajlatának, valamint vízrajzának tárgyalása alapot ad a nagy- és középtájak tájföldrajzi megismerésére.

A tanítási gyakorlat az 5. félévben kezdődik, párhuzamosan a Tantárgypedagógia II. kurzussal. A csoportos tanítási gyakorlat során hallgatóink környezetismeret és/vagy matematika órát tartanak a gyakorló intézményben. A tanítási órára való felkészülést, lebonyolítást a szakvezető és a tantárgypedagógiát oktató kolléga folyamatosan segíti. A 6. és a 7. félévben a kéthetes tanítási gyakorlat során, majd a 8. félévben külső helyszínen az összefüggő nyolc- hetes tanítási gyakorlaton tanítják a környezetismeret tantárgyat.

A hallgatók viszonyulása a tanítóképzésben lévő természettudományos tárgyakhoz

Hallgatóinkat megkérdeztük az egyetemen folyó természettudományos tárgyakhoz való hozzáállásukról. Kíváncsiak voltuk arra, mennyire kedvelik a természettudományokhoz köthető kurzusokat. A válaszadók – hasonlóan a kérdőív első részénél – itt is az 5 fokozatú skálán fejezhették ki a kurzusokhoz való viszonyulásukat (1=nagyon nem szeretem; 5=nagyon szeretem).

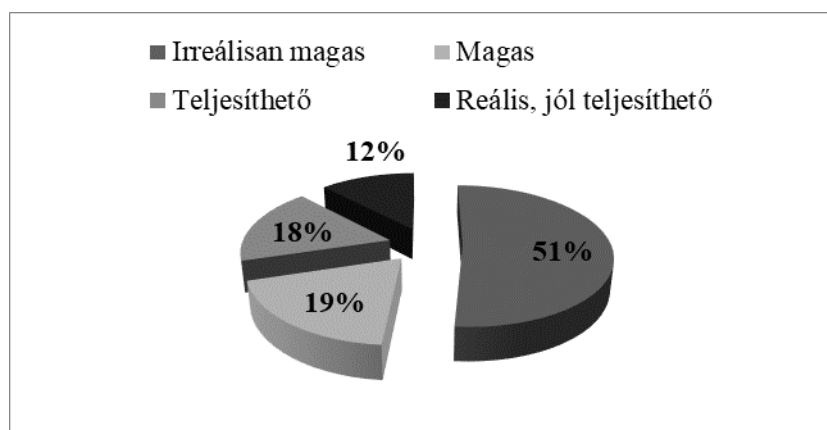
Önkontrollós T-próba segítségével hasonlítottuk össze a középiskola és az egyetemi kedveltségi átlagokat. A középiskolai átlag: 2,955, az egyetemi alapozó tárgyak (elsősorban az 1., 2., 3. félév kurzusaira kérdeztünk rá) átlaga: 2,486. Az eredmények az igazolják, hogy a természettudományos tárgyak kedveltsége az alapozó tárgyak tekintetében jelentős mértékben romlik az egyetemi képzés alatt ($p < 0,0001$).

Rákérdeztünk arra, hogy az alapozó tantárgyak teljesítéséhez szükséges követelményekről mit gondolnak hallgatóink. A hallgatóknak itt is az állítás mellett lévő megfelelő skálaérték jelölésével kellett válaszolniuk (1=irreálisan magas, 4= reális, jól teljesíthető), de

ebben az esetben a megkérdezetteket mindenképp pozitív, illetve negatív irányú döntésre készítettük a négyfokozatú, középső értékkel nem rendelkező skála segítségével. A hallgatók 51%-ának szubjektív megítélése szerint a természettudományos alapozó kurzusok követelményei irreálisan magasak, míg a válaszadók mindössze 12%-a vallja azt, hogy reálisak, teljesíthetőek a követelmények. A részletes adatokat a 4. ábra mutatja.

A hallgatók nem kedvelik a természettudományos tárgyakat, amit nem az egzaktság kérdésével lehet megmagyarázni. A hallgatók véleménye szerint a kurzus alacsony hatékonyságú, vagyis az elsajátított tudás alkalmazhatósága kérdéses, a tantárgyi tananyag pedagógus-kompetenciára gyakorolt hatása nem kielégítő. A módszertani kurzusok és a tanítási gyakorlat képzésben történő megjelenésével azonban növekszik a tantárgyak kedveltsége (átlag: 3,069). A módszertani ismereteket a hallgatók már jobban kedvelik, sikerélményhez jutnak a gyakorlat során, megtapasztalják azt a felelősséget, ami a tantárgy tanításával jár együtt. A válaszadó 3. évfolyamos hallgatók 78%-a várja, hogy taníthassa a környezetismeret tantárgyat.

4. ábra: Az egyetemi természettudományos kurzusokteljesítéséhez kapcsolódó követelmények hallgatói megítélése



(Forrás: Saját szerkesztés)

Az eredmények értékelése, következtetések

Ahhoz, hogy a leendő tanítók természettudományos képzését megfelelővé tudjuk tenni, fontos volt tájékozódni a hallgatók természettudományokkal való kapcsolatáról, elsősorban az érzelmi viszonyokat igyekeztünk felmérni és ebben a tanulmányban bemutatni.

Általános tapasztalat, hogy hallgatóink úgy érkeznek a képzésbe, hogy a természettudományos tantárgyakat nem kedvelik és a képzésben sem pozitív irányba változik viszonyulásuk. A középiskolai tanár személye mindegyik tantárgy esetében fontos szerepet töltött, meghatározta a tantárgyhoz való viszonyulást.

Az eredmények egyik legfontosabb üzenete, hogy annak ellenére, hogy nem szeretik a természettudományos tárgyakat hallgatóink, fontosnak tartják a tantárgy jelenlétét a képzésben. Rettegnek attól, hogy a 6-10 éves, alsó tagozatos gyerek olyan kérdéseket tesz fel, amire nem fog tudni válaszolni, ezért szeretnék egy biztos alapokon fekvő háttértudással rendelkezni.

A természettudományos tantárgyhoz való negatív hozzáállás felnyitotta a szemünket, hogy valamit tenni szükséges, hogy hallgatóink érdeklődését felkeltsük, hogy mielőbb felismerjék a természettudományos nevelés jelentőségét. A célok elérése érdekében már az első lépéseket megtettük. Az élelányismeret kurzus terepen zajlik, részt veszünk egy a környezet-

ismeret tantárgy módszertani megújulását segítő projektben, a Somogy megyei ÁNTSZ kémiai biztonsági projektéhez kapcsolódtunk.

Véleményünk szerint a projektek és az élménypedagógia módszerein keresztül hallgatónk talán közelebb kerülnek a természettudományokhoz.

IRODALOM

AIKEN, L. (1974): Two scales of attitude towards mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, No. 2. 67-71.

BALLÉR Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle*, 23, 7-8. szám. 644-657.

BÁTHORY Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. *Pedagógiai Szemle*, 39, 12. szám. 1162-1172.

CSAPÓ Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100, 3. szám. 343-366.

ELLIS, A. K. (2010): *Teaching and learning elementary social studies*. Pearson Education Inc., Boston, MA.

Felvételi statisztikák

https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak [2017.11.10.]

HILL Katalin (2015): A természettudományos nevelés élményalapú oktatásának jelentősége a tanítóképzésben. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárom, International Research Institute.

<http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/69HillKatalin.pdf> [2017.11.15.]

Képzési és Kimeneti Követelmény (röv.: KKK), Tanító alapszak. Emberi Erőforrások Minisztériuma. Budapest.

https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtrerefer=00000001.TXT [2017.11.15.]

MALMOS Edina – CHRAPPÁN Magdolna (2016): Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 4. szám. 608-616.

http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/educatio_2016_4_online.pdf [2017.12.28.]

NAHALKA István (1999): Válságban a magyar természettudományos nevelés. *Új Pedagógiai Szemle*, 49, 5. szám. 3-22.

NANSZÁKNÉ CSERFALVI Ilona (2010). A természettudományok szerepe a gondolkodásra nevelésben kisiskoláskorban. *Módszertani Közlemények*, 50, 4. szám. 139-140.

Nemzeti alaptanterv (röv.: Nat). Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.

http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf [2017.11.15.]

OROSZ Sándor (1992): A Tantárgyi attitűd és tanulási habitus. *Iskolakultúra*, 3-4. szám. 38-45.

PAPP Katalin (2001): Természettudományos nevelés: múlt, jelen és jövő. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 328-338.

SZALAY Balázs – SZEPESI Ildikó – VADÁSZ Csaba (2016): Trends in International Mathematics and Science Study, Timss 2015. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

SZÁNTÓNÉ TÓTH Hajnalka – BENCÉNÉ FEKETE Andrea (2017): A 8-12 éves tanulók természetismeret tanuláshoz fűződő attitűdjei. Kézirat. (megjelenés alatt)

ZANK ILDIKÓ

A KUTATÓI ÖNMEGFIGYELÉS ÉRVÉNYESSÉGE ÉS RELEVANCIÁJA A NEVELÉSTUDOMÁNYI AKCIÓKUTATÁSBAN

Összefoglaló:

A tanárképzés gyakorlatának vizsgálatában teret nyerő kvalitatív kutatási módszerek a tanórán zajló tanítási-tanulási folyamatok mélyebb megismerését és a praxis fejlesztését szolgálják. A tanulmány az akciókutatásba ágyazott, kooperatív gyakorlatot követő tanári felkészítő kurzus keretében megvalósuló oktatói/kutatói introspekció folyamatát, módszertanát és elméleti háttérét írja le. Az önmegfigyelés során megszerzett tudásra reflektálva egyrészt tartalmi/cselekvési változtatásokat, beavatkozási pontokat fogalmazhatunk meg, másrészt az így szerzett tapasztalatok alapján megvizsgálhatjuk annak lehetőségét, hogy az introspekció a tanárjelöltek önreflexióját segítő eszközzé váljon.

Kulcsszavak: tanárképzés, introspekció, akciókutatás, kvalitatív kutatás

Bevezető: az oktatói/kutatói introspekció színtere

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete Nevelés- és Oktatásméleti Tanszékén a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében indított, Neveléstudományi Akciókutatás Pilot program keretében a *Tanítás-tanulás* tantárgyba ágyazva, annak tematikájához és céljaihoz illesztve oktattuk a *Developing Speaking and Discussion Skills (Beszéd- és vitakészség fejlesztése)* angol szaknyelvi készségfejlesztő kurzus résztvevőit, nappali tagozatos MA tanár szakos hallgatókat. A PTE BTK Idegennyelvi Szaknyelvoktató Központ tudományos szaknyelvi programjának keretében fejlesztett, és a kurzuson felhasznált tananyag hét átfogó témaköre (Becoming a Good Speaker, Creativity and Education, Stress and Lifestyle, Multitasking-Holistic Learning, Emotional Intelligence, Social Media, How To Do a Research Project) kapcsolódott a kilencelemű tanári kompetencia listában megfogalmazott képesség- és attitűdvárásokhoz. Míg a szaknyelvi kurzus elsősorban a transzverzális készségek fejlesztését állította a középpontba, addig a pedagógiai kurzus fókuszában a reflektív attitűd kialakítása volt. Közös célként fogalmazódott meg az együtt-tanulás, kreativitás és tudatosság fejlesztése, az önbizalom növelése, valamint a motiváltság és hatékony kommunikáció erősítése. A transzverzális kompetenciák fejlesztése mellett a pedagógiai és a szaknyelvi kurzus kapcsolódási pontjai az interdiszciplinaritás és heterogenitás voltak, mely a bölcsész, nyelvszakos, természettudomány szakos és széles skálán mozgó idegennyelvtudással rendelkező hallgatók együttes oktatását jelentette. A kurzus akciókutatásba ágyazottan valósult meg a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva, szem előtt tartva a személyközpontú, kompetencia-alapú tanári felkészítést.

Az oktatói/kutatói introspekció körülményei

A kurzus egyik sajátossága tehát az volt, hogy két, illetve három oktató bevonásával zajlott, így lehetőség nyílt arra, hogy a reflexiók és visszajelzések többirányúan jelenjenek meg. Az oktatók reflektáltak saját órai aktivitásukra, valamint a hallgatókra, a témához kapcsolódó feladatokra, illetve egymásra adott reakcióikra is, metareflexió formájában. Így a hallgatók óra végi reflexiói mellett dokumentáltuk az oktatói és kollegiális reflexiókat, azaz megfigyeléseket jegyeztünk fel, kommenteket gyűjtöttünk, memot készítettünk. (A memo értelmezésünkben olyan eszköz, mely a kutatóban felmerülő gondolatok, ötletek dokumentálását és a kutatói döntéshozatal folyamatának rögzítését szolgálja.) A memo elsődleges funkciója a kutatóban a folyamat közben felmerülő kérdések, kételyek vagy éppen bizonyosság megfogalmazása és dokumentálása, saját reakcióinak nyomon követése és sajátos perspektívájának rögzítése egy adott szituációban. A memo ezáltal kommunikációs teret nyit a kollegiális reflexiók számára, és referencia keretet teremt a hallgatói reflexiók értelmezéséhez. A kommentek elsősorban leíró és magyarázó jellegű megjegyzések, melyek utalhatnak az órai aktivitás bármely elemére (pl. hallgatók/oktató viselkedése, verbális vagy non-verbális reakciói), a felhasznált tananyagra, az elkészült produktumokra, zavaró/segítő körülményekre. Mindkettőnek fontos szerepe van abban a folyamatban, mely a kvalitatív kutatások megbízhatóságát növeli, amennyiben a kutatás precíz, részletes metodológiai felépítését és dokumentálását célozza, hiszen *„csak e feltételek mellett válik teljes értékűvé a kutatói kreativitásra, a dinamizmusra, a nyitottságra alapozó elemzés, amely felvállalja a kutató személyiségét is.”* (SÁNTHA, 2006)

Az önreflexiók mélységét nagyban segítette az a körülmény, hogy az oktatói/kutatói introspekció folyamatát a részt vevő kollégák „kritikus barátként” támogatták. A „kritikus barát” olyan megbízható, hiteles személy, aki provokatív kérdéseket tesz fel, új nézőpontokat vet fel és a megfigyelt oktatói gyakorlatot kritikának veti alá, így az önmegfigyelésnek mélységet és új dimenziót kölcsönöz. A „kritikus barát” ugyanakkor törekszik a szakmai kontextus és a pedagógiai célok teljes megértésére, hangneme támogató és konstruktív, hiszen közös cél a megfigyelt praxis újragondolása és átforgalmazása (SCHUCK – RUSSELL, 2005). Az órákat közvetlenül követő személyes megbeszélések alkalmat adtak az oktatói önmegfigyelés azonnali artikulációjára és megtörtént ennek megerősítése, megkérdőjelezése vagy módosítása a résztvevői megfigyelést végző kollégák részéről. A „kritikus barát” szerepében egyrészt leírták az általuk tapasztalt folyamatokat, megfigyelt viselkedést, másrészt reflektáltak az oktató/kutató által megfogalmazott önfeltáró, személyes gondolatokra. Az általunk leírt önmegfigyelés tudományos kerete a szubjektív, személyes (kutatói) introspekció és az interaktív introspekció (kétirányú élménymegosztás az oktató/kutató és a részt vevő kollégák között) módszerének kombinációja. (HORVÁTH – MITEV, 2015: 265) Egy kölcsönös tiszteleten, elfogadáson és nyitottságon alapuló párbeszédben a résztvevők körültekintően megfogalmazott reflexiók és metareflexiók által nemcsak interpretálják az introspekció során nyert adatokat, hanem értékelik, szintetizálják azokat, rámutatnak lehetséges kapcsolódási pontokra, összefüggésekre, továbbá nemcsak magyarázattal, hanem intellektuális és érzelmi reakcióval is szolgálnak. (PINNEGAR – HAMILTON, 2009: 90)

Kutatói önreflexió az akciókutatásban

A neveléstudományi akciókutatás sajátossága, hogy az oktató és a kutató egyszerre, egy személyben van jelen a folyamatban és az akciókutatás céljával összhangban mindkét szerepében nemcsak részese a helyzetnek, hanem elkötelezett annak jobbításában. Az oktató/kutató saját tevékenységére is reflektálva azt vizsgálat tárgyává teszi, ezáltal folyamatos

átértékelésre, viselkedésváltoztatásra kényszerül. Esetünkben az akciókutatás körfolyamatába ágyazott oktatói önmegfigyelés, valamint a hallgatói és kollegiális reflexiók olyan kérdéseket vetettek fel, amelyek a kurzus tervezése során, előzetesen nem merültek fel. A reflexiók egyben meghatározták a beavatkozási pontokat, a szükséges tartalmi/cselekvési változtatásokat, nagyban hozzájárultak az oktató módszertani rugalmasságának kialakításához és a tananyag formálásához. Az akciókutatás keretében megvalósuló oktatói önmegfigyelés az 'én' (self) vizsgálata saját hivatása gyakorlása közben, vagyis a szakmai szituációba projektált oktatói énünket szubjektív fegyelmezettséggel figyeljük meg. Az önmegfigyelés egy másik fontos vonása, hogy a magunkról megszerzett tudásra reflektálva, kutatói/oktatói szerepünket kritikával kezelve törekszünk – kezdetben az önmegismerésre, majd ennek következtében a praxis számára javaslatok megfogalmazására. (FELDMAN et al., 2007) Ebben a kontextusban vizsgálataunk tárgya nem az *'elszigetelt én'*, hanem az (oktatási) gyakorlatban másokkal interakcióban *'működő én'*, vagyis az introspekción a másokkal (hallgatókkal, kollégákkal) együttműködő, interakcióban megmutatkozó 'énünkre' vonatkozik.

Az önmegfigyelés (introspekción) fogalma

Az introspekción olyan állapotként értelmezzük, amikor a kutató saját élményeit, belső történéseit vizsgálja egy olyan reflektív folyamatban, *„mely az egyén tapasztalásának, elmélkedésének, gondolkodásának, mentális képeinek, érzéseinek és érzelmeinek folyamatos nyomon követését teszi lehetővé.”* (Gould, idézi HORVÁTH – MITEV, 2015: 264) A tanárképzés kontextusában ez azt jelenti, hogy közvetlen hozzáférésünk van az órai interakcióban felmerülő gondolatainkhoz, megvizsgálhatjuk azok kognitív tartalmát, mintázatát, összekapcsolhatjuk azokat a cselekvéseinkkel és érzéseinkkel. Önmagunk direkt megfigyelése során ezekhez az adatokhoz korlátlanul hozzáférünk, képesek vagyunk követni saját folyamatainkat, gondolati mintáinkat (Gould, idézi HORVÁTH – MITEV, 1995) és saját cselekvéseinkre, magatartásunkra reflektálva azokat kritikával tudjuk szemlélteni. Az introspekción során az oktató/kutató közelebb tud kerülni saját, az interakción során megnyilvánuló attitűdjéhez.

Az introspekción módszertana és minőségi kritériumai

A kutatói önmegfigyelés olyan kvalitatív kutatási módszer mely fókuszát tekintve az elbeszélő technikák közé sorolható, melynek során a kutató önmagától kérdez és elmondja, leírja saját történetét. A kvalitatív kutatás fontos jellemzői a reflexión és interpretáción állandó jelenléte, amely egyúttal azt is jelenti, hogy a kutatónak kulcsszerepe van a folyamatban: saját érzékenysége, élettörténete, attitűdje befolyásolja a kutatást. (MITEV, 2015) A kvantitatív paradigma pozitívista érvelése alapján a kvalitatív kutatókon számonkérhető az objektívitas, de kérdés, hogy elérhető-e egyáltalán az áhított objektívitas, *„hiszen nem szabad elfelejteni azt a tényt, hogy az összes gondolatunk introspektív magyarázatok és történetek arról, amit megfigyeltünk, amit tettünk, amit gondoltunk és miért gondoltuk azt”.* (Levy, idézi HORVÁTH – MITEV, 2015: 265) Az introspekción alkalmazó kvalitatív kutatónak az általánosíthatóság, megbízhatóság és érvényesség pozitívista minőségi kritériumait is újra kell fogalmaznia, pontosabban egy új, releváns szempontrendszerrel kell létrehoznia. Meg kell vizsgálnunk azt a kérdést, hogy akciókutatásunk keretében az önmegfigyelés során kapott adatok mennyiben tekinthetők bizonyítéknak és mennyiben támasztják alá a tanárképzés gyakorlatára vonatkozó állításainkat. Hogyan ellenőrizhető ezek érvényessége (validitása) a tudományos diskurzus mércéje szerint? WHITEHEAD (2007) radikális megoldást javasol, miszerint a kutató engedje el az önmegfigyelésből származó adatok érvényességével kapcsolatos aggodalmait, helyette

alkosson egy olyan 'értelmező közösséget' (interpretive community) ahol ezek az adatok és a belőlük fakadó elgondolások és érvek visszhangra találnak.

A nemzetközi szakirodalom tanúsága szerint a tanárképzés praxisában az önmegfigyelés, mint alternatív kutatási módszer egyre nagyobb teret nyer. Az introspekciónak alkalmazó, a tanárképzésben részt vevő oktatók/kutatók jellemzően elköteleződnek saját praxisuk jobbítása mellett. LABOSKEY (2004) az önmegfigyelés módszertanát öt alapelvben fogalmazza meg: az introspekciónak a kutató által kezdeményezett és önmagára irányul, a praxis fejlesztésére irányul, interaktív, többféle, főként kvalitatív módszert használ és az érvényességet a hitelességen (trustworthiness) keresztül teremti meg.

LOUGHRAN (2004) kiemeli, hogy az önmegfigyelést folytató kutatóknak készen kell állni arra, hogy megmutassa saját sebezhetőségét, munkája dilemmáit és ellentmondásait, valamint arra, hogy mások bevonása által alternatív nézőpontokat keressen.

Ahhoz, hogy az introspekciónak a megismerés fontos és szélesebb kutatói körökben is elfogadott módszerévé válhasson, a kutatóknak túl kell lépnie saját praxisa javításának közvetlen célján és olyan problémákra és folyamatokra kell fókuszálnia, melyek mások számára is jelentőséggel bírnak, továbbá hozzájárulnak a tanárképzés gyakorlatának jobb megértéséhez és fejlesztéséhez. (COLE – KNOWLES, 2007)

A kutatás tanulságai az oktatói introspekciónak szempontjából

Az introspekciónak folyamatában való részvétel elsősorban magunkkal szembeni nyitottságot és alázatot követel, továbbá bátorságot és tiszteletet, hiszen az önmegfigyelés során megkérdőjeleződnek gondolati mintázataink, munkánk „megszokott” rendje, továbbá feltárjuk a személyes ellentmondásokat és kevésbé kívánatos tulajdonságainkat. A tanárképzésben részt vevő oktatók/kutatók önmegfigyelése azonban túlmutat saját oktatói személyiségük és gyakorlatuk vizsgálatán, hiszen választ keresnek a tanárképzésben tapasztalt problémákra, ellentmondásokra is, és felteszik maguknak a kérdést, hogy saját oktatói magatartásukkal és attitűdjükkel mennyiben járulnak hozzá a problémák kialakulásához vagy éppen azok megoldásához. A tanítás tanításáról való tudásunk bővítése ezért egyszerre személyes indíttatású, egyéni fejlődésünket támogató folyamat és szakmai felelősségvállalás, a tanárképzés gyakorlatának javításában. (BERRY, 2007) Mivel az általunk oktatói kurzus akciókutatásba ágyazva valósult meg az önmegfigyelésből és önreflexiókból származó adatokat (megfigyelői/részvevői feljegyzések, memo) közvetlen módon használtuk fel a praxis javítására. Az akciókutatásban a 'hibákat' ugyanis nem kudarcnak tekintjük, hanem olyan információforrásnak, amely rámutat a szükséges beavatkozási pontokra. Ezek feljegyzése és a szükséges változtatás megfogalmazása ciklikusan ismétlődött, az alábbiakban ezekre hozunk példákat.

- Nem ismeretlen jelenséggel találkoztunk, amikor megtapasztaltuk, hogy az oktatói aktivitás fordítottan arányos a hallgatói aktivitással: minél erőteljesebb volt az órákon a tanári irányítás, annál passzívabbá váltak a hallgatók. A hallgatói passzivitás azonban jelentősen csökkenti annak az esélyét, hogy a tanárjelöltek olyan új tapasztalást szerezzenek, amelyre reflektálni tudnak és ez által nézetrendszerük változzon. A háttérben maradó, a folyamatokat facilitáló tanár feladata, hogy segítse a „részvevői átélést”, valamint biztosítsa „*a tanárképzésbe belépő hallgatók közoktatásban tanulóként szerzett tapasztalatainak felidézésére, elemzésére és értékelésére, pedagógiai nézeteik feltárására és reflektálására alkalmas tanulási környezetet.*” (ARATÓ, 2015: 57) A háttérben maradó tanár képét önmagunk számára csak több fázison keresztül sikerült elfogadni: kompenzálnunk kellett a 'fontosság' elvesztésének érzését, leküzdenünk a 'kontrollvesztésből' fakadó bizonytalanságot és megszabadulni a komplex tanári magyarázatok hasznosságának illúziójától. A facilitátor szerepét, vagyis a bizalmi légkör

megteremtését, amely a csoporton belüli interakciót, bevonódást és elköteleződést segíti, gondosan megválasztott és jól kidolgozott módszertani megoldásokkal kellett megerősíteni, azokat a hallgatókkal is elfogadtatni, a tanár által kezdeményezett frontális interakciókat háttérbe szorítani.

- Oktatói személyiségfejlődésünk következő lényeges pontja annak a felismerése volt, hogy a hatékony hallgatói kooperáció és a sikeres feladatmegoldások érdekében tökéletesítenünk kell a tanári instrukciók pontosságát, az instruálás feszességét, tömörségét, az időkorlátokat következetesen kell megadnunk és betartatnunk. Az introspekció során megtapasztaltuk, hogy az instrukciók pontatlansága és az időbeosztás elcsúszása a tanári önfigyelem hiányáról tanúskodik. Facilitátorként olyan döntéseket kellett hoznunk, melyek a tervezett tematikai ív végigvitelét támogatták, valamint időt és teret hagytak a tanárszerephez kapcsolódó reflexióknak. Mindez nemcsak koncentrációt és fegyelmezettséget igényelt az órákon, hanem pontosabban leírt, részletesebben kidolgozott feladatokat, szigorú tervezést, a célok világos megfogalmazását, az elvárások pontos kommunikálását is. Az önmegfigyelés és a kollegiális reflexiók egyik fontos hozadéka volt az időkeret tudatosabb és didaktikai célú használata. A szűkebb időkeret megadása és annak szigorú betartása fókuszáltabb (csoport)munkát eredményezhet, a szükséges rugalmasság pedig úgy őrizhető meg, hogy egyes feladatokat (beépíthető vagy kihagyható) alternatívaként kezelünk.
- A hallgatói részvétel és figyelem intenzitásának növelése érdekében az órákat ráhangolódással kezdtük. Olyan konkrét technikákat alkalmaztunk, amelyek elősegítették a stresszkezelést, a csoporttagok egymásra hangolódását és az elmélyültebb hallgatói reflexiót. Egyszerű rövid lazító, és bemelegítő gyakorlatok (pl. légzőgyakorlatok, rövid meditáció) alkalmazásával, saját és csoporttársaik pillanatnyi érzelmi/mentális állapotára való reflektálás révén támogattuk a hallgatókat az őket aktuálisan foglalkoztató problémák elengedésében, a témára való ráhangolódásban és a csoporttal való együttműködésben.
- A kurzuson a kooperatív módon megszervezett tanulás keretében heterogén nyelvi csoportokkal modelleztük a csoport segítő hatását. A különböző szintű nyelvtudással rendelkező csoporttagok saját tapasztalataikkal, képességeikkel és résztudásukkal járultak hozzá a feladatok sikeres elvégzéséhez, ugyanakkor haszonélvezői lehettek a többiek tudásának (építő egymásrautaltság). Tudományos témák feldolgozásával párhuzamosan szükségesnek láttuk az órákon a csoportkohézió erősítését, melynek érdekében csoportfejlesztési struktúrákat alkalmaztunk. *„A csoportfejlesztés folyamatosan jelen van a kooperatív tanulásszervezés során, hiszen a kooperatív struktúrák révén a mikro-csoportokban dolgozó hallgatók folyamatosan figyelnek egymásra, önmagukra, kommunikálnak, közös problémamegoldásokon dolgoznak, közösen jegyzetelnek, egymásnak tanítanak meg anyagrészeket, magyaráznak el ismereteket, így a csoportok egyre inkább csapatokká érnek. Ezt a fejlődést azonban az oktatónak tervezett módon elő kell segítenie.”* (ARATÓ, 2011) Ezt a feltételt szem előtt tartva dolgoztuk át az angol nyelvű tananyag feladatait, figyelembe véve az egyéni és egyenlő részvétel, a párhuzamos interakciók és az építő egymásrautaltság alapelveit.

Az önmegfigyelés alkalmazhatósága a tanári felkészítés során

A kvalitatív kutatás képviselői szerint a pedagógiában számos olyan terület és helyzet létezik, amely kvantitatív módszerekkel (pl. kérdőív) mélységében nem feltárható. *„Például a tanári tevékenység bizonyos elemei (a reflektív gondolkodás, a nézetek) a klasszikus módszerek alkalmazásával nem vizsgálhatók teljes pontossággal, vagy pedig az elemzések szűkebb körű és*

nem releváns eredményeket adnak. Ezért e területek (...) átfogó elemzéséhez alkalmazhatók a kvalitatív módszerek, technikák, eljárások is, amelyek az egyedi és helyzetfüggő jelenségek, szituációk feltárására és értelmezésére hivatottak” (SÁNTHA, 2006).

Mivel kutatásunkban elsősorban arra kerestünk választ, hogy mennyiben ragadható meg, illetve befolyásolható a tanári kompetenciák attitűd eleme, milyen mértékben és milyen eszközökkel alakítható ki a tanárjelöltek pozitív és reflektív attitűdje, olyan módszertant választottunk, mely teret enged a kutatói nyitottságnak és rugalmasságnak. A kurzus során olyan körülményeket kívántunk teremteni, melyek alkalmasak a felszínre kerülő, saját hallgatói élmények reflektálására és lehetőséget adnak a tanárszerepre való reflexiókra is. Tettük ezt azért is, mert *„a portfóliók vizsgálata egyik tanulsága, hogy az önreflexió, az önreflektív válság nem automatikus és törvény(szerű) folyamat, hanem szakmai támogatással előhívható és folyamatos támogatással fenntartható”* (MRÁZIK, 2014: 83). Vagyis a tanári felkészítés folyamatában szerzett tapasztalatok (szemináriumi munka, hospitálás, tanítási gyakorlat) önmagukban nem feltétlenül vezetnek tanuláshoz és ebből fakadóan szemléletváltáshoz, ehhez szükséges, hogy a tanárjelöltek belső szűrőrendszerük részét képező kereteket (frames) felismerjék és újragondolják. Az átkeretezés (reframing) – új értelmezés, látásmód vagy jelentés keresése – sikeressége nagyban függ attól, hogy a tapasztalatokra való reflektálás mennyire effektív. Amennyiben képesek vagyunk megváltoztatni egy tapasztalat kontextusát, megváltoztathatjuk annak jelentését is, ezzel utat nyitva egy újfajta megértésnek, az önismeret kitégítésének. Az oktatói/kutatói önmegfigyelés során gyűjtött tapasztalataink alapján az introspekciót alkalmasnak tartjuk a gondolati minták, beidegződések, vélekedések felfedezésére, amely a hallgatók önreflektív válságának egy lehetséges eszközévé válhat.

IRODALOM

ARATÓ Ferenc – DÉVÉNYI Anna – MRÁZIK Julianna – VARGA Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html [2017.12.20.]

ARATÓ Ferenc (2015): Feltáró jellegű kutatás a Pécsi Tudományegyetem tanári, egyéni összefüggő gyakorlatának megvalósulásáról. In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.

BERRY, A. (2007): Self study in teaching about teaching. In: Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. K. – Russell, T. L. (eds.): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 1295-1333.

COLE, A. L. – KNOWLES, J. G. (2007): Research, practice and academia in North America. In: Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. K. – Russell, T. L. (eds.): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 451-483.

FELDMAN, Allan–PAUGH, Patricia–MILLS, Geoff (2007): Self-study through action research. In: Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. K. – Russell, T. L. (eds.): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 943-979.

HORVÁTH Dóra – MITEV Ariel (2015): A kutatói önmegfigyelés. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest. 263-276.

LABOSKEY, V. K. (2007): The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. K. – Russell, T. L. (eds.): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 817-871.

LOUGHRAN, J. J. (2007): A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In: Loughran, J. J. – Hamilton, M. L. – LaBoskey, V. K. – Russell, T. L. (eds.): International handbook of self-study of teaching and teacher education practices. Springer, Dordrecht, The Netherlands. 7-41.

MITEV Ariel (2015): A kvalitatív kutatás filozófiája és a kvalitatív kutatási terv. In: Horváth Dóra – Mitev Ariel (szerk.): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest. 25-81.

MRÁZIK Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 77-88.

PINNEGAR, S. – HAMILTON, M. L. (2009): Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice. Springer, New York, USA.

SÁNTHA Kálmán (2006): Létezik-e hipotézis a kvalitatív kutatásban? Új Pedagógiai Szemle, 11. szám. 3-11.

SCHUCK, S. – RUSSELL, T. (2005): Self-Study, Critical Friendship, and the Complexities of Teacher Education in Studying Teacher Education, November 2005.
<https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/5039/3/2005002112.pdf> [2017.12.20.]