



Az „Új kutatások a neveléstudományokban 2019” című kiadvány a Pécsi Tudományegyetemen 2019. november 7-9. között megrendezett XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia előadásait összegző, válogatott tanulmányok gyűjteménye. A konferencia mindhárom napja intenzív szakmai-tudományos párbeszéd lehetőségét kínálta. A mintegy 500 elhangzott előadás – a neveléstudományok fókuszában álló aktuális trendeket képviselve – több mint 800 előadó kutatási eredményeit, vizsgálati tapasztalatait, nívum értékű megfigyeléseit tette közzé. A komplex szakmai program mérlege tehát – a 2 plenáris előadás mellett – 49 szimpózium (benne 209 előadás), 254 tematikus előadás és 26 kiállított poszter.

Az „Új kutatások a neveléstudományokban” sorozat minden évben egy kötettel jelentkezik. Tekintettel azonban arra, hogy a konferencia értékpreferenciáit nemzetközi szinten is érdemes megjeleníteni, erősíteni, ezért a hagyományoktól eltérően idén két – magyar és angol – kötet reprezentálja a konferencia előadásait. Az első (magyar nyelvű) kötet 6 fő fejezetből áll: Nevelés- és oktatástörténet, Oktatáspolitikai nézőpontok, Felsőoktatás-kutatás, Gondolkodásfejlesztés és neveléstudomány, Koragyermekkor, Segítő szakmák színterei. A második (angol nyelvű) kötet 4 fejezetre tagolódik: The (Cultural) History of Education, Learning and Teaching, Educational Psychology, Roma Studies.

Bízva abban, hogy e könyv összeállításával – a sorozat eredeti kiadói koncepcióját is megőrizve – újabb tudományos diskurzusok megélésének és ösztönzésének adunk teret, engedjük át és ajánljuk a kötetet olvasóinknak.

Új kutatások a neveléstudományokban 2019

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2019

Neveléstudomány:
Horizontok és dialógusok

Szerkesztette:
VARGA ARANKA
ANDL HELGA
MOLNÁR-KOVÁCS ZSÓFIA

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2019



ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN 2019

Neveléstudomány: Horizontok és dialógusok

I. KÖTET

SZERKESZTETTE:
Varga Aranka
Andl Helga
Molnár-Kovács Zsófia

MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság
PTE BTK Neveléstudományi Intézet
Pécs, 2020

Az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság sorozata

SOROZATSZERKESZTŐK:

Kozma Tamás
Perjés István

SZAKMAI LEKTOROK:

Ambrusné Kéri Katalin, Andl Helga, Bárdossy Ildikó, Bencéné Fekete Andrea,
Benedek András, B. Erdős Márta, Boros Julianna, Cserti Csapó Tibor, F. Dárdai Ágnes,
Fehérvári Anikó, Forray R. Katalin, Héjj Andreas, Jenei Teréz, Molnár Gyöngyvér,
Ollé János, Pikó Bettina, Pusztai Gabriella, Sántha Kálmán, Szabolcs Éva,
Varga Aranka, Varga László, Zsolnai Anikó

ANGOL NYELVI LEKTOR:

Bálint Ágnes

NYOMDAI ELŐKÉSZÍTÉS:

Kiss Tibor Noé

ISBN 978-963-429-551-8
Digitális ISBN 978-963-429-552-5
ISSN 2062-090X

Nyomtatta és kötötte: Bolko-Print Kft. (7631 Pécs, Füzes dűlő 23., ügyvezető: Szabó Péter)

© Szerzők, szerkesztők, 2020

TARTALOM

Előszó.....	7
-------------	---

Nevelés- és oktatástörténet

MAISCH PATRÍCIA: A női olvasás kritikái a 18-19. század fordulóján.....	11
RÉBAY MAGDOLNA: Fegyelmi esetek egy budapesti I. kerületi gimnáziumban (1892/93-1917/18)	21
SOMOGYVÁRI LAJOS: Nyugatra menekült magyarok a kommunista oktatásról az ötvenes évek elején.....	35

Oktatáspolitikai nézőpontok

FEHÉRVÁRI ANIKÓ – TÓKOS KATALIN – RAPOS NÓRA – SZIVÁK JUDIT – LÉNÁRD SÁNDOR – SZABÓ LILLA – PAKSI BORBÁLA – SZÉLL KRISZTIÁN: A lemorzsolódás iskolai és tanulói tényezői	47
ORSÓS ANNA: Merre tart a cigány, roma oktatáspolitikai?	57
MILE ANIKÓ – PAPP GABRIELLA: Történetek az együttnevelésről	63
LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT: Kísérlet az alternativitás és a pluralizmus azonosítására napjaink közoktatási rendszerében.....	73

Felsőoktatás-kutatás

ENGLER ÁGNES: Hallgatói és oktatói együttműködés a felsőoktatás részidős képzésében.....	85
FÉNYES HAJNALKA – PUSZTAI GABRIELLA: A családi életre nevelést befolyásoló tényezők a felsőoktatási hallgatók körében.....	95
SALÁT MAGDOLNA – SZIVÁK JUDIT – RÉNYI ÁGNES: Egy oktatóközösség tanulása és támogatása a projekt alapú tanulás megvalósítása érdekében.....	105
CSILLIK OLGA – DARUKA MAGDOLNA: Tanári-tanulói terhelés alakulása egy tükrözött osztálytermi kurzus esetében	117
DRINGÓ-HORVÁTH IDA – HÜLBER LÁSZLÓ – M. PINTÉR TIBOR – PAPP-DANKA ADRIENN: A tanárképzés oktatási kultúrájának több szempontú jellemzése.....	129
FORRAY R. KATALIN – KOZMA TAMÁS: Város és egyetem találkozása. Esettanulmány egy társadalmi innovációról.....	143
KERÜLŐ JUDIT – NYILAS ORSOLYA: A duális képzés jellemzői, ahogy kilenc magyarországi felsőoktatási intézmény látja	153

Gondolkodásfejlesztés és neveléstudomány

BÉNYEI JUDIT – ILLÉS ANIKÓ – PALLAG ANDREA – SCHMIDT ANDREA:

A design, mint a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének lehetősége.....	167
CSAPÓ BENŐ – PÁSZTOR ATTILA – MOLNÁR GYÖNGYVÉR: A kombinatív gondolkodás fejlődése: egy online felmérés eredményei.....	177
SZITÁNYI JUDIT – CSÍKOS CSABA: A humor szerepe rutin- és realisztikus matematikai feladatok megoldásában	187

Koragyermekkor

ENDRÓDY ORSOLYA – IMAI REN – LÉNÁRT ISTVÁN: Óvodások gyermekfogalma.....	199
SERFŐZŐ MÓNICA – SÁNDOR MÓNICA – BÖDDI ZSÓFIA – BAJZÁTH ANGÉLA: Koragyermekkor pedagógusjelöltek belépése a felsőoktatásba	209
HEGEDŰS ROLAND: Hátrányos helyzetű gyermekek óvodai nevelése és gyógypedagógiai ellátása.....	221

Segítő szakmák színterei

NAGY ÁDÁM – TRENCÉNYI LÁSZLÓ: Három kérdés az ifjúságsegítő szakmáról és képzésről.....	235
HOMOKI ANDREA – CZINDERI KRISTÓF: Óvodai és iskolai szociális segítők beágyazódása a köznevelési intézmények szervezeti kultúrájába	245
Abstracts.....	259
A kötet szerzői.....	269

ELŐSZÓ

Az „Új kutatások a neveléstudományokban 2019” című kiadvány a Pécsi Tudományegyetemen 2019. november 7-9. között megrendezett XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia előadásait összegző, válogatott tanulmányok gyűjteménye. Az immár nagy hagyománnyal rendelkező konferenciát 2001-ben indította útjára a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága, a konferenciához kapcsolódó sorozat nyitó kötete 2008-ban jelent meg első alkalommal. A jelenlegi kötet – ragaszkodva a sorozatszerkesztők eredeti elképzeléseihez – arra vállalkozik, hogy reprezentálja a konferencia sokszínűségét, miközben a tudományos kérdések társadalmi aktualitását is figyelembe veszi.

Az Országos Neveléstudományi Konferencia 2019-ben első alkalommal került Pécsre, így különösen fontosnak tartották a szervezők, hogy a konferencia tradíciói mellett a helyi sajátosságok is hangsúlyt kapjanak. A konferencia küldetését a szervezők e célok mentén határozták meg.

„A XIX. ONK tematikája a nemzetközi trendekhez és a konferenciát szervező intézmény (Pécsi Tudományegyetem) arculatához igazodik. A konferencia legfontosabb célja, hogy a neveléstudomány sokszínű területeit és ezek eredményeit az oktatási rendszer mélyebb megismerése és fejlesztése érdekében felszínre hozza, és megteremtse a dialógusok lehetőségét. Ennek eléréséhez fontosnak tartjuk az interdiszciplinaritást, a multiperspektívikus gondolkodásmódot, a kutatók és kutatócsoportok különböző tudományos horizontjainak határozott megjelenítését. Ezek együttesen eredményezhetnek egy olyan sikeres konferenciát, amely biztos segítséget nyújthat a résztvevők és kutatóhelyek szakmai kapcsolatainak elmélyítéséhez; a köznevelésből, tudomány világából érkező szakemberek közötti párbeszéd megteremtéséhez, mert mindez szükséges ahhoz, hogy a neveléstudomány érvényes válaszokat tudjon adni a harmadik évezred kihívásaira.”

A konferencia mindhárom napja – a széleskörű tematikai palettának köszönhetően – intenzív szakmai-tudományos párbeszéd lehetőségét kínálta. A mintegy 500 elhangzott előadás – a neveléstudományok fókuszában álló aktuális trendeket képviselve – több mint 800 előadó kutatási eredményeit, vizsgálati tapasztalatait, novum értékű megfigyeléseit tette közzé. A komplex szakmai program mérlege tehát – a 2 plenáris előadás mellett – 49 szimpózium (benne 209 előadás), 254 tematikus előadás és 26 kiállított poszter.

A konferencia – bár elsősorban a hazai kutatók tudományos fóruma – évről évre a nemzetközi kapcsolatok kialakításának és elmélyítésének is rendkívül gazdag terepet biztosít. Mi sem igazolja ezt jobban, mint hogy a hazai résztvevők mellett Spanyolországból, Németországból, Oroszországból és Kazahsztánból, valamint határon túli magyar nyelvű felsőoktatási intézményekből (Selye János Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem) is érkeztek kollégák.

Az „Új kutatások a neveléstudományokban” sorozat minden évben egy kötettel jelentkezik. Tekintettel azonban arra, hogy a konferencia értékprioritásait nemzetközi szinten is érdemes megjeleníteni, erősíteni, ezért a hagyományoktól eltérően idén két – magyar és

angol – kötet reprezentálja a konferencia előadásait. Minden tanulmányírára felkért előadó lehetőséget kapott arra, hogy az előadásából készülő tanulmányt angol nyelven tegye közzé. A visszajelzések és a beérkezett munkák alapján az első kötetben a magyar nyelvű, míg a második kötetben az angol nyelvű tanulmányok kaptak helyet.

A kötetbe döntően a szekció- és szimpóziumvezetők ajánlásai alapján kerültek be a tanulmányok, de a szerkesztők további javaslataikkal törekedtek arra is, hogy a konferencia sokszínűségét ne csupán tematikusan reprezentálja a kiadvány. Így a könyv szerkesztésének fontos szempontja volt, hogy a kötet a kutatómódszertani sokféleséget is tükrözze, a szerzők között a mester-tanítvány mint tudományos folytonosság helyet kapjon, a különböző kutatási helyek, felsőoktatási műhelyek megjelenhessenek.

Az első (magyar nyelvű) kötet 6 fő fejezetből áll: Nevelés- és oktatástörténet, Oktatáspolitikai nézőpontok, Felsőoktatás-kutatás, Gondolkodásfejlesztés és neveléstudomány, Koragyermekkor, Segítő szakmák színterei. A második (angol nyelvű) kötet 4 fejezetre tagolódik: The (Cultural) History of Education, Learning and Teaching, Educational Psychology, Roma Studies. A könyveket lapozgatva bizonyára a kedves Olvasó figyelmét sem kerüli el, hogy a felsőoktatást érintő kutatások fokozott hangsúlyt kaptak. Valóban. Ahogy a konferencián, úgy jelen kötetben is e területre esett a legnagyobb fókusz. Az 51 szerző által írt és közreadott 22 magyar nyelvű tanulmány, valamint a 15 szerző által jegyzett 9 angol nyelvű írás jelzi továbbá a kutatócsoportok kooperációjának fontosságát, az egyéni kutatói érdeklődéssel párhuzamosan kibontakozó közös alkotó- és kutatófolyamat mérföldköveit, valamint a szakmai párbeszéd kihívásokkal teli horizontjait.

2019 őszén még nem lehetett tudni, hogy milyen kitüntetett szerencse számunkra az, hogy a régóta Pécsre várt Országos Neveléstudományi Konferenciát hagyományos (offline) módon tarthattuk meg. A COVID okozta veszélyhelyzet miatt azonban a konferenciakötet munkálatai, így az előadások írott szövegváltozatainak elkészítése, a lektori feladatok elvégzése, a kötet szerkesztése mintegy 100 ember munkájának összehangolását jelentette egy olyan időszakban, amikor *kizökkent az idő*. A mindennapjainkat sem segítette semmifajta rutin, így a kötet elkészültéhez kapcsolódó azon feladatok, melyek egyébként sem feltétlenül rutinszerűek, különösen nagy kihívást jelentettek. Szerkesztőként ezért kiemelten szeretnénk megköszönni szerzőink és lektoraink türelmét és munkáját, mellyel hozzájárultak a kötet megjelenéséhez.

Bízva abban, hogy e könyv összeállításával – a sorozat eredeti kiadói koncepcióját is megőrizve – újabb tudományos diskurzusok megélésének és ösztönzésének adunk teret, engedjük át és ajánljuk a kötetet olvasóinknak.

Pécs, 2020. szeptember 1.

Varga Aranka, Andl Helga, Molnár-Kovács Zsófia
kötetszerkesztők

NEVELÉS- ÉS OKTATÁSTÖRTÉNET



MAISCH PATRÍCIA

A NŐI OLVASÁS KRITIKÁI A 18–19. SZÁZAD FORDULÓJÁN

Összefoglaló:

A 18-19. század fordulójának változásai, az oktatás és lánynevelés ügyének előremozdítása a szabadidő eltöltésének módjára, az olvasói szokásokra is hatással volt. Az „olvasás forradalma”, az új könyvnyomtatási technikák, lapkiadások lehetővé tették, hogy a szélesedő írni-olvasni tudó, művelt közönség számára a (szép)irodalom (is) elérhetővé váljon, megjelenjenek a nők számára írt/ajánlott művek. A korszak olvasói szokásokkal kapcsolatos diskurzusának hazánkban külön színezetet adott a 18. század második felétől felélénkülő nyelvújítási mozgalom. A kutatás a női olvasói szokások változásaira, átalakulására fókuszál, melynek olvasástörténeti és nőtörténeti relevanciáját az ezzel kapcsolatos korabeli hazai disputák, sajtóviták, illetve a személyes műfajokban is megtalálható lejegyzések biztosítják.

Kulcsszavak: nőnevelés-történet, női olvasói szokások, olvasástörténet

Bevezetés

„Asszonyoknak igen sokat kell tudni
- s tudni leginkább olvasás által lehet (...)”
(Kölcsey Ferenc)¹

Kölcsey Ferenc mottóként idézett gondolatát unokahúgához, Kölcsey Antóniához intézte az 1830-as évek végén. A fiatal nemes kisasszony naplójába feljegyzett intelem jól példázza, hogy noha a hazafiaknak szánt útmutatások talán az utókor számára jobban ismertek,² a magánszféra műfajai között is számos olyan forrást találhatunk, melyek a (hon)leányok és nők számára fogalmaztak meg tanácsokat a művelődés, vagy szűkebben az olvasás fontosságával (vagy épp haszontalanságával) kapcsolatban. Az idézett gondolatban az is kikristályosodik, hogy a Himnusz költője különös jelentőséget tulajdonított annak, hogy az asszonyok minél műveltebbek, olvasottabbak legyenek. Igaz, ezen erényeket kortársaihoz hasonlatosan elsősorban a hagyományos női szerepekhez (feleség, anya, háziasszony) igazodva tartotta fontosnak szorgalmazni, mikor hozzáteszi: „mivel egyik legszebb női tulajdon a szerénység, ne kívánják ők tudatni értelmességüket, hanem csendes házi körökbe használni igyekezzenek.” (GÁBOR, 1982: 17) Az sem egyedülálló, hogy miként a lánynevelés előmozdítása terén a művelődéssel, olvasással kapcsolatos vélemények, tanácsok gyakorta egymásnak gyökeresen ellentmondva jelentek meg, nem csupán a magánszférában kelt lejegyzések, de a korszakban fellendülésnek induló lapkiadásoknak köszönhetően a folyóiratok hasábjain is.

1 GÁBOR, 1982: 17

2 Ld. Kölcsey Ferenc (1834): Parainesis Kölcsey Kálmánhoz. <https://mek.oszk.hu/06000/06028/html/gmkolcsey0002.html> [2020.03.20.]

Az olvasással kapcsolatos disputa diskurzusba emelése a már említett lánynevelés, női művelődés ügye előmozdításának velejárójaként is értelmezhető, hiszen az hasonlóképp jelenik meg a korszak sajtójában. Ugyancsak kiemelendő, hogy az olvasás témájában kelt értekezések aktualitását az 1700-as évek második felében, az olvasói igények és a technikai vívmányok előidézte olvasási forradalom/fordulat is relevánsá tette, mely hazánkban a nyugat-európai trendektől néhány évtizedes eltéréssel érte el „csúcspontját”, de hatásai már a századfordulón is érzékelhetőek voltak. Tanulmányunkban e kettősséget igyekszünk érinteni a magánszféra kútfői között számon tartott Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina levélrészleteinek³ vizsgálatával, illetve a korszakban megjelent Tudományos Gyűjteményben (1817-1841) és a Felső Magyar Országi Minervában (1825-1836). Kutatási fókuszunk elsősorban a női olvasással kapcsolatos vélekedésekre irányul, melynek eredményeit a terjedelmi korlátoknak megfelelően, az általunk legfontosabbnak vélt, illetve leggyakrabban előforduló érvek bemutatásával, olvasástörténeti keretbe ágyazva ismertetünk. Előbbiek kapcsán a „Barátsági vetélkedés...”-sel már elsősorban irodalomtörténeti és művelődéstörténeti megközelítésben foglalkozó kutatásokra (HÁSZ-FEHÉR, 1996; KÉRI, 1997, 2018; SOMKUTI, 1981) alapoztunk, elemzésünkben Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina olvasással kapcsolatos vélekedésére voltunk kíváncsiak. A folyóiratok kiválasztásának relevanciáját azok tudományos-irodalmi beágyazottsága adta, ideértve a Tudományos Gyűjtemény hasábjain az 1820-as években zajló első nyilvános nővitát, valamint a Tudományos Gyűjteményt és a Felső Magyar Országi Minervát érintő korábbi művelődéstörténeti kutatások eredményeit. (FEHÉR, 1999, 2001, 2002, 2004, 2011)

Hipotézisek

Tanulmányunk egy nagyobb kutatási terület, a nők olvasóvá nevelésének részét képezi, mely a női olvasóközönség megszervezésével, a nők intézményes és nem intézményes keretek közötti olvasóvá nevelésével, a 18-19. század fordulójának és a reformkornak a társadalmi, politikai, kulturális, oktatási és irodalmi életének horizontján keresi a női olvasás lehetőségeit és korlátait. Jelen tanulmányban ennek részletes bemutatására értelemszerűen nem törekszünk.

A kutatás hipotéziseit így abban fogalmaztuk meg, hogy a 18-19. század fordulójának magyar társadalmi diskurzusában még jelen voltak azon vélekedések, melyek a nők olvasáshoz való jogáról értekeztek, miközben kialakult egy olyan csoport is, mely a nők olvasáshoz, művelődéshez való jogát ugyan elismeri, de abban is csupán bizonyos, főként a magyar nemzeti karaktert erősítő olvasmányok és műfajok szintjén enged szabadságot számukra. Ez indokolta, hogy a női olvasás dimenzióján a nők számára írt és a nekik ajánlott olvasmányok is megjelenjenek a témát érintő értekezésekben. Ezzel kapcsolatban pedig feltételezzük, hogy a nők olvasmányai között a vallásos szövegek, így a Biblia forgatása mellett már sokkal nagyobb arányban voltak jelen más műfajok, például a szépirodalom.

3 Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina levelezése 1804-ben Kolozsvárott „Barátsági vetélkedés, vagy Molnár Borbárának Máté Jánosné aszszonynyal két nem hibái és érdemei felől folytatott levelezései” címmel jelent meg.

Az olvasás forradalma

A felvilágosodás eszméi és az ipari forradalom vívmányai számos területen, így a nevelés, az olvasás, az irodalom és a könyvek világára is jelentős hatást gyakoroltak. Az 1700-as években a nyomdaipar megszületésével fordulat következett be az olvasói szokásokban, melyet nem csupán a műfaji sokszínűség és az irodalom könnyebb elérhetőségében érhetünk tetten, de maga az olvasás módszere, technikája is átalakult. A kutatások ezt az intenzív és extenzív olvasás fogalmával jelölik, melyek felülírták az olvasás korábbi célját, jellegét, s természetszerűen magával vonzottak számos kritikát is. Az intenzív olvasás, mely részben a későközépkori hagyományokra alapoz, egyfajta szakrális szertartásként értelmezhető. Egyik megjelenési formája, melynek során egy kisebb közösség, általában a családi kör egy tagja olvas fel hangosan, míg a többiek hallgatják, esetleg közben saját foglalatosságaikkal töltik az időt – a hallgatóság nemétől függően a nők varrogatással vagy egyéb kézimunkával, a férfiak pipázgatással. Ugyancsak az intenzív olvasót jellemzi, hogy csekély számú olvasmányát gondosan választja meg, interpretálja az olvasottakat. Nem egyedülálló, hogy egy-egy könyvet többször is kezébe vesz. Az intenzív, szabályozott keretek között, szinte ritualizált formában történő olvasás, legyen az hangos vagy csendes, illetve annak hallgatása egyben azt is biztosította, hogy erkölcsileg feddhetetlen szereplőket és cselekményt felvonultató, értékes irodalmi alkotások kerüljenek elő. Az intenzív olvasás napi gyakorlatban megjelenő ritualitását mutatja be Pogány György egy 1800-as évekbeli német társalkodónőt idézve. A forrásanyag alapján a Stolberg család megszabott keretek között viszonyult az olvasáshoz, s vélhetően ennek gyakorlata számos más család esetében is jelen volt. Eszerint a családfő minden reggel felolvasott a Bibliából, majd a Spectatort félrevonultan olvasta. A délelőtti folyamán a grófné Lavater Pontius Pilatusából idézett a ház népének. Az ebédet követően Milton Elveszett Paradicsoma és Plutharkosz Párhuzamos életrajza szerepelt az olvasmányok között, míg a délután későbbi részének szabadidejében a ház előkelőségei kortárs regények társaságában múltatták az időt. (POGÁNY, 2013)

Az extenzív olvasó ugyanakkor már egészen más szemléletben olvas, kezdve attól, hogy jóval szélesebb műfaji palettáról válogatott, egészen addig, hogy az olvasás célja is részben vagy egészében megváltozott. Az olvasás ezen módja egyértelműen magában hordozta a szórakozás, szórakoztatás lehetőségét. A szakirodalom nem feltétlenül ad egyértelmű képet arról, hogy az effajta olvasás az ismeretek elmélyítésében, vagy épp a felszínességben nyer-e inkább teret. Wittmann szerint például az extenzív olvasó saját célokat kiválasztva tiszteletlen és szabad. (Wittmann, 2000, idézi ROPOLYI, 2003: 118) Így válik a diskurzus egyre fontosabb tárgyává a „jó könyvek megválasztása”, s maga az olvasóvá nevelés kérdésköre is. Értelemszerűen, ez az újfajta olvasási forma a nők számára legkevésbé sem volt bátorítandó vagy kívánatos. A viktoriánus Angliában egyenesen lázadó magatartásnak tartották a nők csendes, elvonult olvasását és az olvasmányok szabad megválasztását, hiszen ez hiányol minden olyan formulát, mely a szépnem idillikus szerepeihez méltón a családi köteleket és annak meghittségét erősíti. Továbbra is azt szorgalmazták, hogy a nők a férjük és barátaik számára olvassanak fel, vagy hallgassák apjuk, fivérek felolvasását.

Az extenzív olvasó étvágya csillapíthatatlannak tűnt, melyet a lapok, a fellendülő könyvpiac és a szélesedő műfaji paletta igyekezett kielégíteni, s mely a korszakot az olvasói dühvel (Lesewut, reading fever) jellemzi. A Lesewut a 18. század második felétől a 19. századi Európa egészén „felütötte fejét,” nem minden területen egyforma intenzitással és „szervezettséggel”. A jelenség legismertebb indukálója Goethe az 1774. évi lipcsei könyvvásárra megjelent levélregénye. „Az ifjú Werther szenvedései”⁴ addig soha nem látott népszerűséggel söpört végig a kontinensen, igazi bestsellerré vált. A Werther-láz a divatban is

4 Werther szerelme és halála címen is megjelent.

érezte hatását, a regényben megjelent Werther-alakhoz hasonlatosan a sárga mellény és nadrág, valamint a kék kabát vált népszerűvé.

A századforduló tudományos-irodalmi lapjai mellett megjelentek a szaklapok és a divatlapok. Utóbbiak épp a női olvasók megnyerését tűzték ki zászlajukra. Az irodalomban az új műfajok közé sorolhatjuk a regény legtöbb válfaját, mint a nevelődési/fejlődésregény vagy tézisregény, az állatmesék és az utazási regény, illetve a fentebb említett levélregény. Emellett megemlíthető a beszély, a pamflet és az útikönyvek népszerűvé válása. Az egyes műfajok közül a nőkre legártalmasabbnak a románolvasást tartották, s a kritikák is jellemzően ezzel kapcsolatban fogalmazták meg leggyakrabban ellenvetéseiket.

Nevelés és olvasás kapcsolata Molnár Borbála és Újfalvy Krisztina levelezésében

Mint említettük, az olvasmányok helyes megválasztása kulcsszerepet játszott az olvasás mellett és ellen érvelő értekezésekben. Újfalvy Krisztina például a lányok elhanyagolt nevelésében látta a fő problémát a művelődés, így az olvasási szokások milyenségének terén. Régebben azt tartották, hogy *„a leánynak nem kell többet tudni, csak hogy benn ülő és dolgozó legyen, e könnyű, ezt megtanulhatja a szolgálótól.”* (idézi SOMKUTI, 1981: 454) Ma viszont már *„a könyvek piaca szabadra nyitott olvasni tudó asszonyaink előtt: dehát ez többnyire nem fundamentom nélkül rakott épület-é? A mentére hagyott olvasó ízlés akkor ballag elé, mikor már alig egyébre, mint valamely unalom elűzésére, vagy a szüntelen éhező szerelem eledelére szolgál.”* (idézi SOMKUTI, 1981: 454) Kritikával illeti a nemesi házaknál szolgáló nevelőket, akik szerinte rossz példával állnak elő. *„Az ilyen nevelő a lányok számára kikeresi a Kisdedek tárházát; maga pedig Szigvártot olvassa, melyre még könyveket is hullat »ezt még a kisasszonynak nem szabad olvasni...« , de a kisasszony titokban belé nyit a könyvébe, »Oh! milyen szépen adja Marianna Szigvártnak az első csókot!...Jaj! a Kisdedek Tár-háza olyan e mellett a könyv mellett, mint a falusi Kántor leánya, az első Játékosné mellett.«* (idézi SOMKUTI, 1981: 462) Ez vezethet oda, hogy a fiatal lányok nem neveltetnek olvasóvá, így nem képesek arra, hogy a számukra hasznos olvasmányokat meg tudják választani, vagy a károsnak vélt olvasmányokat végeredményben a maguk hasznára tudják fordítani. Az olvasást ugyanakkor természetszerűleg fontosnak véli az ismeretszerzés és tanulás szempontjából: *„Hogy a megért elméjű s szép tapasztalású leánynál s asszonynál többet térszen az olvasás, mint sok helyen a tanítás, ezt én elhiszem; de hozzá adom, hogy ez szinte olyan ritkán kerül elé, mint az üstökös csillag...”* (idézi KÉRI, 1997) Éppen ezért javasolja, hogy Magyarországon a német mintához hasonlóan olvasókört hozzanak létre a nőknek, illetve nyissanak számukra könyvtárt.

Vitájuk kiemelkedő pontja, mintegy a korszak diskurzusának, s az egész 19. századi női olvasói szokások vitájának gyújtópontjában álló románolvasás kérdése. Ebben a felek kevéssé tudtak kompromisszumot kötni. 1796-ban kelt levelében Molnár Borbála kifejti, hogy a románok révedező, ábrándozó világa sokkalta inkább kárára van a női lélek palérozódásának, mintsem hasznára. *„Én megkülönböztetem a könyvek olvasását a haszontalanságoctól, és még az olyan szerelmes Románoktól is, melyekben a meg-erőltetett természetnek vagy inkább képzelődésnek húrjai szakadásig fel tekerve levén a tapasztalatlan ifjú szívek érzéseit elrontják inkább, mintsem hogy kipalléroznák.”* (idézi SOMKUTI, 1981: 452) Barátnője ugyanakkor nem osztotta Molnár vélekedését, védelmébe vette a műfajt és annak női olvasótáborát. Véleménye szerint az irodalomnak mindent fel kell ölelnie, az semelyik nem tekintetében nem korlátozódhat csupán a vallásos művek olvasására. Érvelését természeti képpel támasztja alá, miszerint *„ne szakasszuk el a Sz[ent] könyvektől a világi históriákat s szerelmes románokat: mert együtt jó, mint az utazás a jó úttal s szép idővel.”* (idézi SOMKUTI, 1981: 462) Ezt tovább gördítve kifejti, hogy a vallásos művek kizárólagos forgatása sem minden esetben üdvös. *„Az a leány, aki örökké csak a bibliát olvasná utoljára azon három durcás tiszta erkölcsű leányok közé ille-*

nék, akiket Juno Párkáknak kerestetőén fel, már az elébb járt Jupiter elvitette volt Fúriáknak” (idézi SOMKUTI, 1981: 462), s hogy a románolvasás az érzelmeket fejleszti. E történetekből „*»a leány szeretni tanul«, a fiatal asszony rájön, hogy »egynek se nőtt szakálla jegyül, amelyik rútabb Ura mellett szebbet szeretett«, a vénasszony pedig csak sajnálhatja, hogy maga már nem élhet meg hasonlókat.*” (idézi SOMKUTI, 1981: 462) Molnár Borbála nem hagyja válasz nélkül barátnője vallásos művekkel kapcsolatos provokációját, s megjegyezve, hogy az értékes románok olvasását természetesen ő sem tiltaná meg saját lányának sem, ugyanakkor nem gondolja, hogy a kegyességi írások kizárólagos olvasása által a nők fúriává válnának. (SOMKUTI, 1981)

Ha a románok tekintetében kevésbé is hasonlóak olvasási szokásaik, az olvasóvá nevelés kérdésében egyetértés mutatkozik a levelezőpartnerek között, hiszen összességében mindketten úgy vélik, hogy nem bizonyos témák és műfajok tiltásával és megakadályozásával kell foglalatostkodni, sokkal inkább az értő, kritikus, olvasói élményeit a maga számára hajtani képes olvasóvá neveléssel. Újfalvy ezt akként összegzi, hogy *„együtt minden könyvek olvasása sem káros, sőt hasznos, de úgy hogy elébb készíttessék ki a lélek a gyöngynek a gaz közül való kiválogatására.*” (idézi KÉRI, 1997) A levelek elemzése nyomán végül érdemes megjegyezni: abban a levelezőpartnerek szintén egyetértettek, hogy vannak olyan témák, melyek olvasása a lányok számára különösen ajánlott: a honi irodalom, a nemzeti múlt, a természet világa, más országok szokásai, példaértékű életutakról szóló írások és – természetesen – a Szentírás.

Vélekedések a női olvasásról a folyóiratokban

A Tudományos Gyűjtemény és a Felső Magyar Országi Minerva összes lapszámát figyelembe véve az olvasással kapcsolatos releváns elemek száma meglehetősen magas. A korszakban, már a probléma felmerülésének kezdetétől kettős, de olykor hármas értelmezési keretben is tekintettek az olvasóvá nevelésre. Ezekben már jól kirajzolódnak a fentebb ismertetett új olvasástechnikák. Az első és legalapvetőbb témakör az olvasási készségek, képességek (elsősorban intézményes keretek között történő) elsajátítása, az olvasás megtanítása. Ugyan kutatásunk alapvetően nem az intézményes olvasástanulásra irányul, érdemes kiemelni többek között a mindkét folyóiratban publikáló Kis János írását. Szerinte az olvasóvá nevelést már kiskorban érdemes megkezdeni. (Kis, 1818) Ugyancsak a nevelésben látja az olvasás (és más foglalatosságok) elsajátításának igényét N. A. Kiss Sámuel is. Mint írja, *„a széplelkűségre, vagy a lélek csinosodására szükséges eszközök leginkább: a rajzolás, poézis és musika, mint szép mesterségek; továbbá a külömbféle Tudomány, az okos nevelés, olvasás, pallérozottabbakkal való gyakori társalkodás, utazás és tapasztalás. Egy szóval: az ember nevelés által lesz ember.*” (N. A. Kiss, 1824: 82) A másik két kategória szerint az olvasás egyrészt az új ismeretek (intézményen kívüli) elsajátításának, a tudományok mélyebb megismerésének egyik lehetséges formája, vagyis a klasszikus értelemben vett intenzív olvasás. Másrészt pedig egyfajta szabadidős tevékenység, szórakozás. A legtöbb vélemény azonban szinte kivétel nélkül egyetértett abban, hogy az extenzív olvasás sem lehet céltalan, s ezeknek is minden esetben valamiféle nevelői szándékot tulajdonítottak. Itt eshet szó az olvasmányok helyes megválasztásáról és a tiltott műfajokról, melyről egészen markáns véleménye volt a korszak véleményvezéreinek.

E két nagyobb csoport ugyanakkor tovább kategorizálható, hiszen – főként a szabadidős olvasás – gyakorla összefügg a magyar irodalom, a magyar szerzők helyzetével, illetve a magyar irodalom mecenatúrájával, s olykor még a nyelvújítási mozgalommal is. Az 1820-as években kelt írások között is találunk ugyanakkor olyanokat, melyek a női olvasással kapcsolatos általános ellenérzést fejezik ki, tekintettel arra, hogy az elvonja őket „*asszonyi teendőiktől*”, vagy épp felhívják a figyelmet az olvasmányok lelket romboló ártalmaira (lásd MAISCH, 2018).

A következő egységekben a kutatás pontos eredményeit, a releváns publikációkból szemléltetve igyekszünk prezentálni, alátámasztva fent említett hipotézisünket, miszerint az olvasóvá nevelés többszoros formában jelent meg a korszak gondolkodóinak diskurzusában, s ez sok esetben – de nem kizárólagosan – a női olvasókat is érintette.

A nők olvasóvá nevelése és a Tudományos Gyűjtemény kapcsolatában elkerülhetetlen, hogy az első hazai nővitáról szó essék, ugyanis ennek folyamán az olvasás csakúgy fontos szerepet töltött be, miként a neveléshez és művelődéshez, vagy az íráshoz való jogról való disputa. A vitát Takáts Éva Sebestyén Gábor színműveivel kapcsolatban megfogalmazott elmarasztaló kritikája indukálta. Sebestyén műveiben sztereotip módon dilettánsként aposztrofálta a nőket, karakterei és történetvezetése a kritikus szerint silány, hatásvadász. Véleményét Takáts pozitív felhanggal zárta, amelyben reményét fejezte ki, hogy *„ha nemet bővebb esmértségére méltóztatja a szerző, az asszonyi praktikáról remek darabokat is írhat.”* (TAKÁTS, 1822a: 113) Az írás több szempontból is egyedülállónak bizonyult, és számos reflexiót váltott ki a lap olvasói körében, noha nyilvános diskurzusra ekkor még nem került sor. Takáts Éva még ugyanezen évben publikálta első nőneveléssel foglalkozó cikkét. (TAKÁTS, 1822b) Korábbi, a nővitát elemző kutatásunkban a disputát indukáló Takáts Éva-kritikán felül tizenhárom publikációt vizsgáltunk Takáts Éva első nőneveléssel kapcsolatos cikkétől Thaisz András nővitát berekesztő írásáig. Erre támaszkodva vizsgáltuk a pannaháború olvasástörténeti aspektusát. (MAISCH, 2018)

Az alábbiakban kiemelünk néhányat a vita során felszólaló értekezések közül, melyek érvrendszere véleményünk szerint leginkább jellemző a diskurzusra. Jakabfalvay a nők tudományos kiművelésének akadályát elsősorban a lehetőségek hiányának szintjén értelmezi, kitérve például a nők olvasási szokásait érintő kritikákra is. Véleménye szerint *„a jó könyvek olvasása (...) nem lehet ártalmas, a rossz könyvek ellenben, a buja szerelemmel teljes románok a képzelődő elme tisztátlan szüleményei, gyűjtik az emberi szívébe azon mételeyt, mely a leghatalmasabb nemzetet is elébb utóbb elemésztí.”* (JAKABFALVAY, 1825: 30) Gondolatmenetét érdemes összehasonlítani azokkal az érvekkel, melyek elmarasztalóan szólnak a nők német, francia irodalmat olvasó szokásáról, valamint a Tudományos Gyűjteményben megjelent írásokkal, melynek szerzői a problémát abban látják, hogy a nők körében a magyar irodalom kevésbé ismert vagy kedvelt. N. A. Kiss Sámuel például arra inti a magyar írókat, hogy *„igyekezzünk pedig szépeinknek olyat írni, amelynél fogva a magyar könyvek olvasását és így nemzeti nyelvünket is megkedvelhessék.”* (N. A. KISS, 1825: 66-67)

A Takáts Éva mellett érvelő szerzők ellenében is van természetesen felszólaló. Ennek zászlóvivője a sértett Sebestyén Gábor, aki *„Mennyből jött kirekesztő privilégium”* című írásában negatív dolognak állítja be, hogy a nő *„foglatatosságnak esmeri az írást és olvasást, mindent öszve ír és olvas, sőt az Írástól és olvasástól üres idejében is elmerülve gondolkodik.”* (SEBESTYÉN, 1826: 125) Sebestyén érvelésében is megjelenik a már fentebb is említett félelem, miszerint a nők olvasással töltött ideje a házi teendőkről vonja el a figyelmet. A cikkekre reagálva Takáts Éva ezt magabiztosan, szellemes stílusban oszlatja el, mikor azt írja: *„Én úgy gondolom, hogy ha abból a tekintetből veszedelmes az olvasás, hogy amiatt házi foglatatosságaiakban akadályoztatován férjeikre szorúl a házi gond. Itt meg kell állapodnom mert mióta a Paraditsomban ezt mondotta az Ur Isten Ádám atyánknak: a te ortzádnak verejtékével egyed a te kenyeredet, azolta én mindég azt hittem, hogy a férjfiaké a házi gond.”* (TAKÁTS, 1826: 78) Az asszonytisztelő Günöszebesz kontrája sem marad el. A szerző talán a nővita egyik legszélsőségesebb véleményét fogalmazza meg a nők oktatásának felesleges voltával kapcsolatban, a női értelem csekélységéről, s így természetesen a női olvasás foglatatosságának kérdésében is. Óva inti a magyar asszonyokat, hogy a német, francia vagy angol példát követve lelküket könyvek olvasásával szennyezzék. *„(...) legyenek német szomszédnénk, frantziánék, anglusnék tudományosan nevelve; ám maradjon ezeknek a sok olvasás elmúlhatatlan házi szükölködésök: magyar asszonyi Nem anélkül ellehet, és néki való kevés számú jó könyvek megolvasása mellett bol-*

dog.” (GÜNÖSZEBESZ, 1826: 68) Az értekezéshez a későbbiekben – látszólag – egy női vélemény, Szivonyáné írása is csatlakozik, azonban az álnév Sebestyén Gábort takarta (lásd SZIVONYÁNÉ, 1827).

A Tudományos Gyűjtemény nővitája a Felső Magyar Országi Minerva hasábjain is éreztette hatását. Ezek közül 1825-ben S.J. félig tréfálkozó hangnemben írt értekezését emeljük csupán ki, mely azt fejtegeti, mennyire legyen az „asszony-személy” jártas a tudományban. Gondolatmenetében ismerteti azon vélekedéseket, miszerint a szépnem számára az olvasás inkább kártékony, mintsem hasznos, s feleleveníti azon – stílusán érzékelhetően számára nevetséges – kritikákat, melyek óva intik a hölgyeket az olvasástól és a tudományos ismeretektől. *„Mi férfiak nem bocsáthatnánk meg nekik, ha szép szemeiket a kéz-iratok olvasásában roncsolnák és kellemes szájok, melly nem tudna fontosabbról, mint a monádokról, vagy az üres helyről beszélni, nem mondhatna olly fontosat, hogy magunkat el ne unnánk.”* (S.J., 1825: 177) A tréfás eszmefuttatás után ugyanakkor megjegyzi, hogy a nők számára éppúgy biztosítani kell a tanuláshoz, művelődéshez és olvasáshoz való jogot, mint az már adott a férfiaknak. Különösen a filozófiát, a természettudományokat és az asztrológiát látja a szépnem számára is gyönyörködtető tudománynak, s egyet nem értését hangsúlyozza azzal kapcsolatban, hogy miért kell(ene) kivenni a szépnem kezéből a magyar könyveket.

Természetesen a folyóiratok fennállásának éveitől kezdve az olvasóvá neveléssel általánosításban és a női dimenziót tekintve is születtek egyéb írások. Ezekre a terjedelmi korlátokra tekintettel jelen munkánkban nem térünk ki bővebben. Összességében viszont annyi elmondható, hogy az 1800-as évek második-harmadik évtizedében legnépszerűbb tudományos-irodalmi folyóirataink hasábjain élénk diskurzus folyt az olvasással és olvasóvá neveléssel kapcsolatban. A Tudományos Gyűjtemény véleményvezérei értekezéseikben igyekeztek jól elkülöníteni az olvasás céljait, érve ezalatt az olvasás mint ismeretszerzés és az olvasás mint „értelmes ember” foglalatossága megjelenését. Ez nem feltétlenül ment ugyanakkor minden esetben értelemszerűen, hiszen a korábbi évszázadok folyamán az olvasás egyértelműen az értelmét és ismereteit mélyíteni kívánó (elsősorban) férfiak tevékenysége volt, míg a lelket a biblikus, kegyességi olvasmányok emelték. A szélesebb olvasóközönség, a számos technikai és műfaji újdonság azonban egy újfajta narratívát is kívánt a téma gondolkodói számára.

Összegzés, a nők számára ajánlott olvasmányok

Összegzésként elmondható, hogy a nők olvasásával kapcsolatos kritikus hangok sok esetben mutattak párhuzamot a lánynevelés és női művelődés diskurzusával, de egyéb irodalmi, sőt, piaci érdekek is domináltak abban, hogy a magyar irodalom számára a szépnemet megnyerjék. Kutatásunk megerősítette hipotézisünket, miszerint a korszakban a nyilvános disputa a nők olvasáshoz való joga helyett már a jó könyvek megválasztására, a magyar könyvek olvasására irányult. A nők számára ajánlott olvasmányok között a folyóiratok előnyben részesítették a magyar szerzőket, közülük is jellemzően Berzsenyi Dániel, Kazinczy Ferenc, Kis János, Kisfaludy Károly, Kisfaludy Sándor, Kölcsey Ferenc, Virág Benedek, Vörösmarty Mihály, majd Arany János és Petőfi Sándor szerepelt az ajánlások között. Ahogy az ajánlott „lelket emelő” és „elmét pallérozó” szerzők alapján láthatjuk, műfaj és téma tekintetében a korábbi vallásos, biblikus témák prioritását átvette a – főként magyar – irodalom, történelem, természetrajz és különféle nevelési, életvezetési tanácsadó könyvek olvasása, miként a könyvolvasás egyeduralkodója mellett egyre jellemzőbbé vált a folyóiratok forgatása. Így az említett szerzők művei sok esetben nem önálló kötetként, hanem az irodalmi divatlapok hasábjain, a korszakban dívó irodalmi zsebkönyvek és almanachok formájában, vagy a tudományos-irodalmi folyóiratok mellékleteként kerültek az

olvasók kezébe. A Tudományos Gyűjtemény hasábjain pedig nem csupán könyvismertetőket és ajánlókat találunk, de a Felső Magyar Országai Minerva első számait követően annak forgatását is az olvasók figyelmébe ajánlják. Kutatásunkat szélesebb primer források bevonásával, az ego-dokumentumokban megjelenő női olvasói szokások feltárásával, a nyilvános szférában ajánlott és a magánszférában az olvasói gyakorlatban megjelenő művek összevetésével kívánjuk folytatni a nőnevelés-történet, az olvasástörténet és irodalom-történet vertikumán.

IRODALOM

Primer források

Felső Magyar Országai Minerva

GÁBOR Júlia (szerk.) (1982): Kölcsey Antónia naplója. Magvető Kiadó, Budapest.

GÜNÖSZEBESZ (1826): Szózat Napkeletről, a' Magyar férjfiúi és asszonyi Nem' viszonyaik eránt. Tudományos Gyűjtemény, 10, 9. szám, 65-77.

JAKABFALVAY András (1825): Rövid Értekezés az Asszonyi Nem Tudományos Pallérozódásáról. Tudományos Gyűjtemény, 9, 7. szám. 23-31.

KÖLCSEY Ferenc (1834): Parainesis Kölcsey Kálmánhoz.

<https://mek.oszk.hu/06000/06028/html/gmkolcsey0002.html> [2020.03.20.]

N. A. KISS Sámuel (1824): Egyveleg Gondolatok a' Széplelkűségről. Tudományos Gyűjtemény, 8, 12. szám, 79-93.

N. A. KISS Sámuel (1825): Literatúránk' akadályjairól egy két szó. Tudományos Gyűjtemény, 9, 2. szám, 53-67.

S.J. (1825): Mennyire legyen az Asszony-személy jártas a' Tudományban. Felső Magyarországi Minerva, 3. negyedév (július-szeptember), 5. füzet.

SEBESTYÉN Gábor (1826): Menyből jött kirekesztő Privilégium. Tudományos Gyűjtemény, 10, 2. szám. 124-126.

SZIVONYÁNÉ (1827): Szózat Napnyúgotról. Tudományos Gyűjtemény, 11, 2. szám, 61-92.

TAKÁTS Éva (1822a): Sebestyén Gábor' eredeti víg, és érzékeny Játékai I. Asszonyi praktika. II. Katzki Pál, vagy a' megtalált arany gyűrű. Tudományos Gyűjtemény, 6. évfolyam, 10. szám. 110-113.

TAKÁTS Éva (1822b): Némelly Észrevételek Tekéntetes Kultsár Istváii Úrnak, azon Értekezésére, melyet 1822-dik Esztendő második felében közöl a Leánykák házi neveléséről. Tudományos Gyűjtemény, 6, 12. szám, 36-42.

TAKÁTS Éva (1826): Barátnémhoz írt második Levelem ismét Nemünk' ügyében. Tudományos Gyűjtemény, 10, 9. szám, 73-96.

Tudományos Gyűjtemény

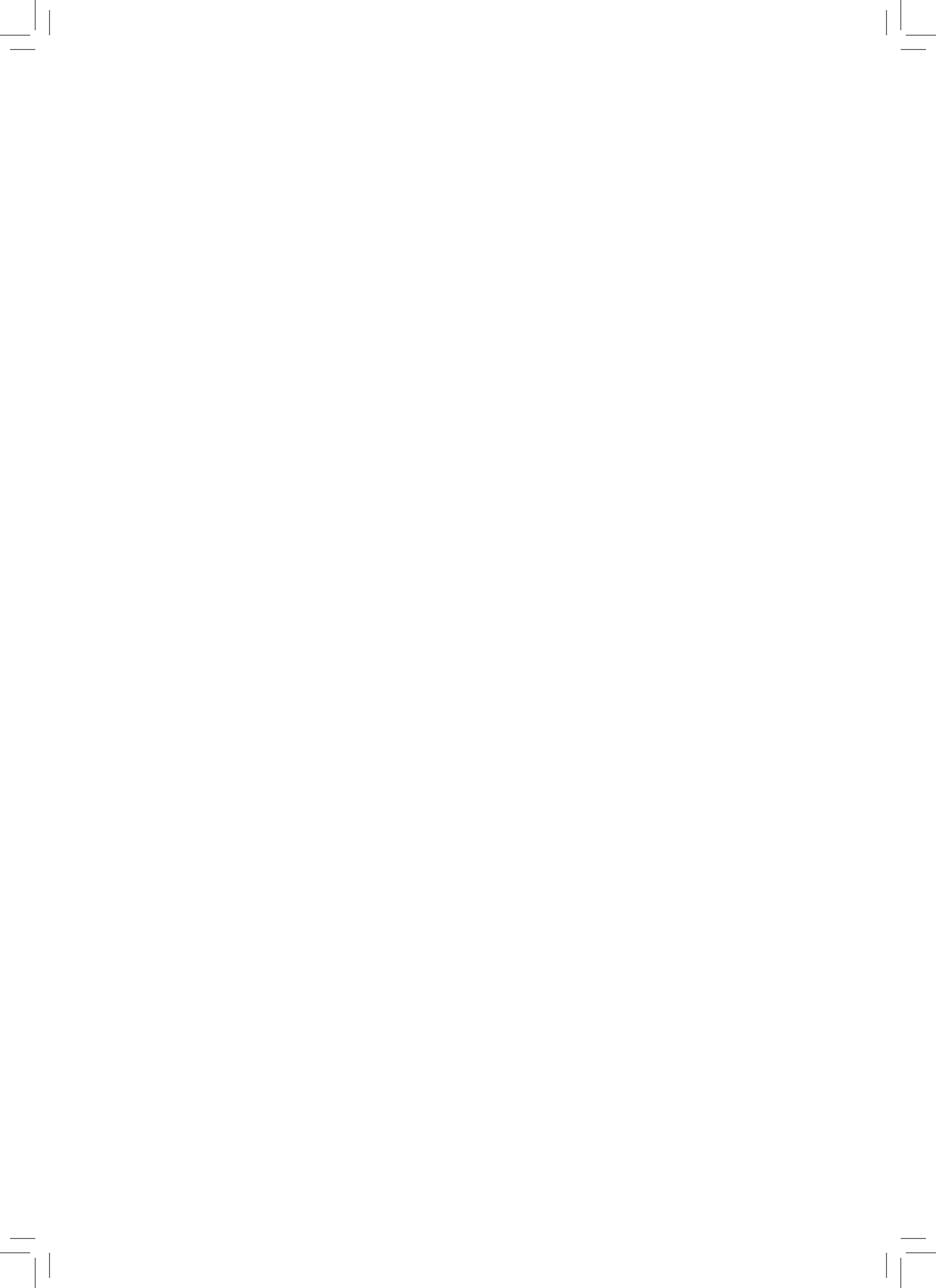
Szakirodalom

FEHÉR Katalin (1999): Leánynevelésünk és a felvilágosodás kori magyar sajtó. Magyar Könyvszemle, 115, 2. szám. 231-241.

FEHÉR Katalin (2001): A Tudományos Gyűjtemény és a nevelés. Magyar Könyvszemle, 117, 1-4. szám. 411-430.

FEHÉR Katalin (2002): A Felső Magyar Országai Minerva és a művelődés. Magyar Könyvszemle, 118. 1-4. szám. 373-385.

- FEHÉR Katalin (2004): Vélemények, viták a nevelésről két reformkori folyóiratunkban. *Neveléstörténet*, 1. szám. 17-40.
- FEHÉR Katalin (2011): A Tudományos Gyűjtemény és a nevelés. *Magyar Könyvszemle*. 117. évf., 1-4. sz., 411-430.
- HÁSZ-FEHÉR Katalin (1996): Molnár Borbála levelező társasága. *Irodalomismeret*, 1-2. szám. 38-44.
<http://www.staff.u-szeged.hu/~feher/pub/MOLNAR.htm> [2020.01.31.]
- KÉRI Katalin (1997): Női időtöltések száz évvel ezelőtt. In: *Valóság*, 3. szám. 36-44.
- KÉRI Katalin (2018): Leánynevelés és női művelődés az újkori Magyarországon (nemzetközi kitekintéssel és nőtörténeti alapozással). *Kronosz Kiadó, Pécs*.
- MAISCH Patrícia (2018): A folyóiratok szerepe a 19. század hazai nő(irodalmi) vitákban: Az első nővita a Tudományos Gyűjteményben. In: *András Hanga (szerk.): Kommunikációs terek. Új Mandátum – Patrium Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest*. 137-147.
- POGÁNY György (2013): „Honleányok” és a könyvek – Leányolvasók és leányolvasmányok a reformkorban. *Könyv és Nevelés*, 1. szám. 43-55.
- ROPOLYI László (2003): A könyv és az olvasás. *Iskolakultúra*, 6. szám. 114-120.
- SOMKUTI Gabriella (1981): Ujfalvy Krisztina és könyvtára. Egy elfeledett 18. századi költőnő. In: *Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve*, 49-484.
<http://epa.oszk.hu/01400/01464/00018/pdf/449-484.pdf> [2020.04.20.]
- V. LÁSZLÓ Zsófia (2014): Nőoktatás és könyves műveltség a 17-18. században. In: *Papp Júlia (szerk.): „Ti vagytok a’ polgári Erény ’s Nemzetiség védangyali...”. A zoltártól a rózsaszín regényig. Fejezetek a magyar női művelődés történetéből. Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest*. 141-162.



RÉBAY MAGDOLNA

FEGYELMI ESETEK EGY BUDAPESTI I. KERÜLETI GIMNÁZIUMBAN (1892/93-1917/18)

Összefoglaló:

Tanulmányunk célja a budapesti I. kerületi állami főgimnázium 1918 előtti fegyelmezési gyakorlatának bemutatása. Tantestületi jegyzőkönyvek és iskolai ügyviteli iratok alapján azt vizsgáljuk, melyek voltak a legsúlyosabb magaviseleti problémák. Megállapítottuk, hogy az iskola nagy súlyt fektetett a társadalmi normákat követő, fegyelmi szabályzatban lefektetett magaviseletre, a csendes, fegyelmezett, illedelmes viselkedésre. A súlyos fegyelmi vétségeket (pl. lopás) követő kizárási eseteket elrettentés végett kihirdették. Az igazgató a tanároktól jó példa adását, állandó és szigorú felügyeletet, valamint egyöntetű eljárást követelt, s fontosnak tartotta a szülői házzal történő együttműködést. A rendet az iskola a fegyelmi eszközök fokozatos, következetes alkalmazásával akarta biztosítani.

Kulcsszavak: Budapest, gimnázium, fegyelmezés, kizárás

Bevezetés

A fegyelmezés kérdésével újabban többen is foglalkoztak a magyar neveléstörténeti szakirodalomban (vö. UGRAI, 2001; PUKÁNSZKY, 2002; MIHÁLY, 2005; GRÓZ, 2007; GODZSÁK, 2014; NÉMETH, 2015; HEGEDŰS, 2015; SOMODI, 2012; SZÜCS, 2018; PORNÓI, 2019). A téma Michel Foucault hatalomelmélete kapcsán pedig gyakran előkerül a tudományos fórumokon, s arra alapozó kutatásra is találunk példát (vö. NAGY, 2016). Foucault a hatalom természetével a társadalom működési mechanizmusainak a megismerése, az alá- és fölérendeltségi viszonyok feltárásának a szándékával foglalkozott. Tanulmányozta a hatalom jelenségeinek a mindennapi életet átható formáit. Külön foglalkozott a büntetés kérdésével és olyan fegyelmező intézményeket vizsgált, mint a börtön és az iskola (SZIGETI, 2005). A legfontosabb fegyelmező technikák véleménye szerint a tér és az idő felosztása, valamint a normaállítást (NAGY, 2016: 6). Jelen tanulmányban mégsem a foucault-i megközelítésmódot fogjuk alkalmazni, amelynek két módszertani oka van. Egyrészt kevés olyan fegyelmezés témakörét érintő forrásra bukkantunk (levél, jegyzőkönyv), amely jól tükrözi a hatalmi viszonyokat igazgató-tanár-szülő-diák relációban, és így a diskurzuselemzés módszerével vizsgálható. Forrásaink sokszor szűkszavúak, sematikusak. Másrészt, ahogy NAGY Andrea tanulmányában megállapítja, a foucault-i elemélet alapján létrehozható fegyelmezési kategóriarendszer (fegyelmező idő, fegyelmező tér, panoptikusság) csak a jelenségek egy kisebb szeletének a vizsgálatára ad módot (NAGY, 2016: 16-17). Saját kutatásunk esetén ugyanezt tapasztaltuk.

Vizsgálatunk célja a budapesti I. kerületi állami főgimnázium dualizmus kori fegyelmezési gyakorlatának bemutatása, elméleti kérdésekkel jelen írásunkban tehát nem foglalkozunk. Az iskolai értesítők – beleértve a vizsgált intézményét is – jellemzően mindössze annyit írnak, hogy a magaviselet „általában jó”, nagyobb kihágás nem történt, tehát komolyabb fegyelmezési probléma nem fordult elő. Talán nem akartak rossz fényt vetni az iskolára. A közölt statisztikai táblázatokból kiderül viszont, hogy voltak „kevésbé sza-

bályszerű” értékelést kapott tanulók, történtek tantestületi és/vagy igazgatói megrovások. (vö. ÉRTESÍTŐ, 1897/98: 5; ÉRTESÍTŐ, 1898/99: 69, 85) Az alábbiakban azt vizsgáljuk, mi állt ezeknek az értékeléseknek a háttérében. Melyek voltak a legsúlyosabb magaviseleti problémák, miért került sor csendes eltávolításra, azaz kilépésre vagy kizárásra, hogyan viszonyultak a döntéshez a szülők, s mely egyéb fegyelmi ügyek merültek fel?

A kutatás időbeli keretét az iskola alapítása (1892), illetve a Monarchia végét hozó, oktatáspolitikai szempontból is fontos év, 1918 adja. A forrásbázist az intézmény Budapest Főváros Levéltárában őrzött iratanyaga teszi ki. A tantestületi jegyzőkönyvek – három kötetben – az első tanévtől 1909/10-ig maradtak fenn, a sorozat 1921/22-vel folytatódik. A téma szempontjából elsődlegesen az ellenőrző, az osztályozó, valamint a tankerületi főigazgatói látogatásról készített jegyzőkönyvek bizonyultak a leginformatívabbnak. A jegyzőkönyvek műfajukból adódóan szűkszavúak és részletességük is eltérő: például nem minden esetben kerültek feltüntetésre a megrovások okai. Szintén valamennyi releváns adat feldolgozására törekedtünk az iskolai ügyviteli iratok áttekintésekor, amelyek hat kisdobozban találhatóak. Igen esetleges egyébként, hogy az egyes tanévekből mely iratokat őriztek meg. Mégis törekedtünk arra, hogy legalább bizonyos tanévekre vonatkozólag reprezentatív megállapításokat tegyünk. Írásunk esettanulmány. Más középiskolával történő összehasonlításra ugyanis jelen alkalommal a szűk terjedelmi keretek miatt nem vállalkozunk, arra a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián elhangzott előadásban egyébként kísérletet tettünk. A források manuális módon kerültek feldolgozásra.

Az I. kerületi magyar királyi állami főgimnázium

Budapest népességének gyarapodása szükségessé tette, hogy az I. kerületben új gimnázium nyissa meg kapuit, amely a II. kerületi királyi egyetemi katolikus főgimnázium részeként kezdte meg működését 1892-ben.¹ 1895/96-ban magyar királyi állami főgimnáziumként önállósult, saját tantestületet kapott. Évente felmenő rendszerben egy-egy osztállyal kiegészülve 1899 szeptemberére vált teljessé. 1900 májusában tartották az első érettségi vizsgát.² A bérelt helyiségekből saját épületbe költözés az egyre súlyosabbá váló helyhiány miatt mind sürgetőbbé vált. Az új otthon 1900-ban készült el.³ A gimnázium első igazgatója Jancsó Benedek volt (1892-1894), őt Badics Ferenc (1894-1898) követte. Himpfner Béla érkezéséig (1898. november), az 1898/99-es tanév elején Bozóky Endre vezette az intézményt helyettesi minőségben. Himpfner egészen a tárgyalat időszak végéig az iskola élén állt.⁴ A gimnázium 1921-ben Verbőczy István, 1946-ban pedig Petőfi Sándor nevét vette fel.⁵ (MÉSZÁROS, 1988: 166)

- 1 BFL VIII. 21. a 1. doboz 34/1892/93. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymnasiumban 1892. szept. 16. tartott tanácskozásról.
- 2 Csalás miatt – egymásról másolták le a megoldást, ami csak a javításnál derült ki – a matematika írásbelit 6 diáknak újra kellett írnia. (BFL VIII. 21. a 2. doboz 479/1899/00. Himpfner Béla igazgató levele Erődi Béla budapesti tankerületi főigazgatónak [továbbiakban tanker. főigazgató], 1900. máj. 16.) A német írásbelin pedig két diák szintén csalni akart, őket a többi tárgyból való vizsgától eltiltották. (Uo. 493/1899/00. Jegyzőkönyv az éretts. vizsg. bizottság 1900. május 21.én tartott rendkívüli értekezletéről.)
- 3 BFL VIII. 21. a 40. kötet [1900-1901] Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgimn. tanári karának f. évi dec. 19-én a tanker. főigazgató elnöklete alatt megtartott VI. tanácskozásáról.
- 4 BFL VIII. 21. a 38. kötet. I. év. 1892/93.; uo. III. év. 1894/95.; uo. 1898-99. V. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. áll. főgymnasium tanári karának 1898. okt. 24-én megtartott I. évharmadi ellenőrző tanácskozmányáról; BFL VIII. 21. a 2. doboz 166/1899/00. Himpfner Béla igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1899. nov. 13.
- 5 Az iskola történetéről lásd BAKONDI, 2007.

A középiskola fegyelmezési eszközei

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) előírta⁶, hogy az iskoláknak a helyi viszonyokra figyelemmel fegyelmi szabályzatot kell alkotnia „az iskolai rend, a jó szokás és a nemes erkölcs ápolására” és azt ismertetnie kell a diákokkal és szüleikkel (KLAMARIK, 1881: 255). Ennek javasolt módja volt a teljes fegyelmi szabályzat sokszorosítása és kiosztása a szülők vagy helyettesük (a továbbiakban: szülők) közt a beiratkozás alkalmával. (KLAMARIK, 1881: 255) Későbbi rendelkezés szerint a szülőknek a megkapott szabályzatokat aláírva vissza kellett juttatniuk az igazgatóságnak, így igazolták a tudomásulvételt. (PIRCHALA, 1905: 4) Elterjedt ezért az a gyakorlat, hogy a *Fölvételi lapon* feltüntettek egyes fegyelmi szabályokat, így hozva ezeket a diákok és szülei tudomására.⁷ Az osztályfőnököknek minden tanév elején útmutatást kellett adniuk a helyes magaviseletről, ami a fegyelmi szabályok felolvasását vagy felolvasztatását jelentette.⁸ De nem csak nekik, hanem az összes tanárnak erkölcsi és magaviseleti tekintetben jó példával kellett szolgálnia. (KLAMARIK, 1881: 256)

A miniszteri rendelkezésnek megfelelően az új gimnázium működése legelején döntést hozott a fegyelmi szabályok megalkotásáról. A tantestület a II. kerületi főgimnázium szabályzatát fogadta el alapul⁹, s felkérte az igazgatót és az egyik tanárt, hogy azt a helyi viszonyok figyelembevételével szükség szerint dolgozza át.¹⁰ Két évvel később azonban úgy látták, hogy az újabb miniszteri rendeletek és a helyi körülmények megváltozása miatt a szabályzat egyrészt elévült, másrészt nem tér ki mindenre, így új változatot készítettek, amelyet 1895/96-ban vezettek be.¹¹ 1904. szeptemberben ismét új fegyelmi szabályzatot fogadtak el, amelynek tartalmát azonban nem ismerjük.¹²

A második iskolai szabályzat 66 pontból állt, amelynek kinyomtatott 14 pontos változatát a felvételikor a diákok és szülei megkapták. Ez hangsúlyozta, hogy a tanulóknak az intézmény valamennyi tanárával szemben tisztelettel kell viselkedniük az épület falain belül és kívül. A tanítást sem zavarhatták. A diákoknak sem korán, sem késve nem szabadott az iskolába érkezniük, s az épület előtt sem ácsoroghattak.¹³ Rendszeres késésért – mint lentebb látni fogjuk – osztályfőnöki intót lehetett kapni. A korán érkezés a felügyelet

6 A középiskolai rendtartások feldolgozására rajtunk kívülálló okok miatt nem volt lehetőségünk. Ezért KLAMARIK József (1881) és PIRCHALA Imre (1905) összefoglaló munkáját használtuk.

7 BFL VIII. 21. a 5. doboz 734/1914-15. A budapesti V. ker. állami főgimnázium fegyelmi szabályzatának kivonata; Bp. II. ker. kir. egyetemi kath. f.ög. Fölvételi lap; Fölvételi jegy II. ker. m. kir. áll. f.ög.

8 Vö. BFL VIII. 21. a 40. kötet 1905/7. 36/1906/7. I. Jegyzőkönyv az I. k. m. k. állami főgymn. tanári testületének 1906. aug. 31. tartott megnyitó üléséről. Sőt akár gyakrabban is – kérte az igazgató 1902-ben. (BFL VIII. 21. a 40. kötet 1901-1902 tanév. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgimnázium tanári karának f. évi április hó 7-én tartott X. [3. módszeres] értekezletéről.). Később az alsóbb osztályokban még a megtanulást is indítványozta. (BFL VIII. 21. a 40. kötet 1907/8. 52/907/08. II. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. magy. kir. áll. főgymnasium tanári karának 1907. szept. 23. tartott módszeres értekezletéről.)

9 Ez erősen hasonlít az 1869-es középiskolai rendtartásban közölt fegyelmi szabályzatra, amelyet sok iskola vett át. (Vö. PIRCHALA, 1905: 86-89)

10 BFL VIII. 21. a 1. doboz 34/1892/93. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymnasiumban 1892. szept. 16. tartott tanácskozásról.

11 BFL VIII. 21. a 1. doboz 276/1894/5. Badics Ferenc igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1895. ápr. 2.; 358/1894/5. A tanker. főigazgató levele Badics Ferenc igazgatónak, 1895. május 23.

12 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1904-5. tanév II. Jegyzőkönyv az I. ker. áll. főgymn. tanári testületének 1904. szept. 22.-én tartott I. módszeres értekezletéről.

13 BFL VIII. 21. a 1. doboz 1, mell. ad. 326/1894/5. A budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium Rendtartási Szabályai az 1895/96. tanévtől kezdve.

megszervezésének a nehézsége miatt eredményezett problémát. A rendetlenkedés megelőzése érdekében ezért a tankerületi főigazgató helyettese kimondta: magától értetődő, hogy a tanítás megkezdése előtt a tanároknak meg kell jelenniük az iskolában és felügyelniük kell a rendre.¹⁴

A tízperces szünetek célja – az állami rendtartás szerint is – a pihenés és a tanterem szellőztetése volt. Ezt az időszakot nem lehetett a teremben tölteni, elvárták ugyanakkor a csendet és az illedelmes magaviseletet. A felügyeletet a rendtartás elvont a következő óra tanárának kellett biztosítani. (PIRCHALA, 1905: 10) Az I. kerületi gimnáziumban a szüneteket a diákok az udvaron töltötték. A felügyelet eleinte az osztályfőnökök feladata volt, az 1894/95-ös tanévtől pedig előre kialakított beosztás szerint történt.¹⁵

A mulasztásokat – az állami szabályozáshoz alkalmazkodva – a szülőnek betegség esetén még annak tartalma alatt be kellett jelentenie. Az igazolatlan óráról az osztályfőnöknek értesítenie kellett a szülőt. Ha az igazolatlan órák száma összességében meghaladta a heti óraszámot, a tanulót kiléptetnek tekinthették. (KLAMARIK, 1881: 255-256)¹⁶ A miniszteri szabályozás a század elejéig tartalmában alig változott. Annyi kiegészítés történt a hiányzások vonatkozásában, hogy a ragályos betegség után csak orvosi engedéllyel szabadott visszatérni az iskolába. Az iskola pedig elvárta többnapos távollét esetén az orvosi igazolást. (PIRCHALA, 1905: 5)¹⁷

A szabályzatok kimondták, hogy a diákoknak az iskolai épületet, bútort, taneszközt kímélniük kell. Saját taneszközeiket is rendben és tisztán kellett tartaniuk. (KLAMARIK, 1881: 256; PIRCHALA, 1905: 5-6) Az iskolai szabályzat kitért arra is, hogy a diákok kocsmákat és kávéházakat nem látogathatnak.¹⁸ Tilos volt az adás-vétel, a cserebere, az elzálogosítás, a pénzkölcsönzés és minden nyereményjáték, valamint a dohányzás és a szivarozás.¹⁹

A szülők felelősségét kihangsúlyozva elvárták a diákok iskolán kívüli illedelmes viselkedését is: el kellett kerülniük „mindent, ami korukkal, a tanulói pályájukkal meg nem fér, az iskola jó szellemének árt, botrányt okoz, vagy netalán a tanulók erkölcsiségét is veszélyezteti.” (KLAMARIK, 1881: 256; vö. PIRCHALA, 1905: 5) Ugyanaz a mondat az iskolai szabályzatban is szerepelt.²⁰ Amikor a tanulók együttesen, az előírásoknak megfelelően jelentek meg nyilvános helyen (pl. istentiszteleten vagy ünnepeken), a tanároknak kellett a felügyeletet biztosítaniuk. (PIRCHALA, 1905: 89) Ez a tárgyalt iskolában is így történt a vasárnapi szentmisék esetén.²¹ A kötelező iskolai hitoktatás részeként ugyanis minden diáknak be kellett tartania a saját felekezete vallási előírásait. A katolikusoktól ezért elvárták a vasárnapi miselátogatást, amelynek a megszervezését az iskolának vállalnia kellett annak ellenére, hogy állami intézmény volt.

A középiskolai rendtartás meghatározta a büntetés fokozatait. Hozzátette azonban, hogy a „gyermekies könnyelműséget s pajzánsgot” mérsékelten kell büntetni, tehát a gyer-

14 BFL VIII. 21. a 1. doboz 432/1894/5. A tanker. főigazgató helyettese az igazgatónak, 1895. júl. 20.

15 BFL VIII. 21. a 1. doboz 45/1893-4. Jegyzőkönyv a budap. I. ker. kir. kath. gymnasiumnak 1893. okt. 11-én tartott szervezkedő tanácskozmányáról; 159/1894/5. Jegyzőkönyv a bpest. I. ker. kir. kath. gymnasium tanári karának 1894. szeptember 5. tartott alakuló tanácskozmányáról.

16 BFL VIII. 21. a 1. doboz 1, mell. ad. 326/1894/5. A budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium Rendtartási Szabályai az 1895/96. tanévtől kezdve.

17 BFL VIII. 21. a 1. doboz 1, mell. ad. 326/1894/5. A budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium Rendtartási Szabályai az 1895/96. tanévtől kezdve.

18 1898-ben egy eset kapcsán a budapesti tankerületi főigazgató az éjjeli mulatóhelyek rokonok társaságában történő látogatását is betiltotta. (BFL VIII. 21. a 2. doboz 278/1897/8. A tanker. főigazgató levele Badics Ferenc igazgatónak, 1898. jan. 27.)

19 BFL VIII. 21. a 1. doboz 1, mell. ad. 326/1894/5. A budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium Rendtartási Szabályai az 1895/96. tanévtől kezdve.

20 Uo.

21 Vö. BFL VIII. 21. a 1. doboz 45/1893-4. Jegyzőkönyv a budap. I. ker. kir. kath. gymnasiumnak 1893. okt. 11-én tartott szervezkedő tanácskozmányáról.

mek életkorából fakadó sajátosságokra tekintettel kell lenni. (KLAMARIK, 1881: 256) Ha enyhe büntetés is sikerrel kecsegtetett, azt kellett választani. Volt ugyanis mérlegelési lehetőség, mivel nem írták elő, hogy milyen bűnt milyen büntetéssel kell sújtani.

A büntetés alábbi fokozatait alkalmazhatták:

1. tanár általi figyelmeztetés és intés indoklással;
2. szigorú osztályfőnöki feddés;
3. osztály előtti nyilvános dorgálás, amire közbotrány okozás esetén akár már korábban is sor kerülhetett;
4. igazgató elé idézés, aki javasolhatta a csendes eltávolítást, azaz felszólíthatta a szülőt, hogy önként vegye ki a gyermeket;
5. a tantestület elé idézés azzal a figyelmeztetéssel, hogy ha nem javul, kizárják;
6. tantestület általi kizárás az adott iskolából – ezt a határozatot megerősítés végett fel kellett terjeszteni a VKM-hez. (KLAMARIK, 1881: 256-257) A tantestület utóbb a település valamennyi középiskolájából történő kizárást is javasolhatta. (PIRCHALA, 1905: 6)
7. Félreismerhetetlen erkölcsi romlottság esetén a tantestület indítványozhatta a diák kizárását az ország valamennyi középiskolájából – ebben az esetben a részletes tárgyalási jegyzőkönyvet is fel kellett terjeszteni. (KLAMARIK, 1881: 257; PIRCHALA, 1905: 6-7)

A kizárási eseteket elrettentésül minden középiskolában közölnie kellett az osztályfőnöknek valamennyi diákkal. A tárgyalt iskola ügyviteli iratai közt 3 diáknak a budapesti, 28 diáknak az ország valamennyi középiskolájából való kizárásáról szóló értesítés maradt fenn. Az előbbi esetben mindig, az utóbbiban minden második alkalommal lopás vagy arra való felbujtás volt az ok (lásd 1. ábra). 5 diák esetén több indokot is felsoroltak, náluk szerepelt az „általános erkölcsi romlottság” második okként.

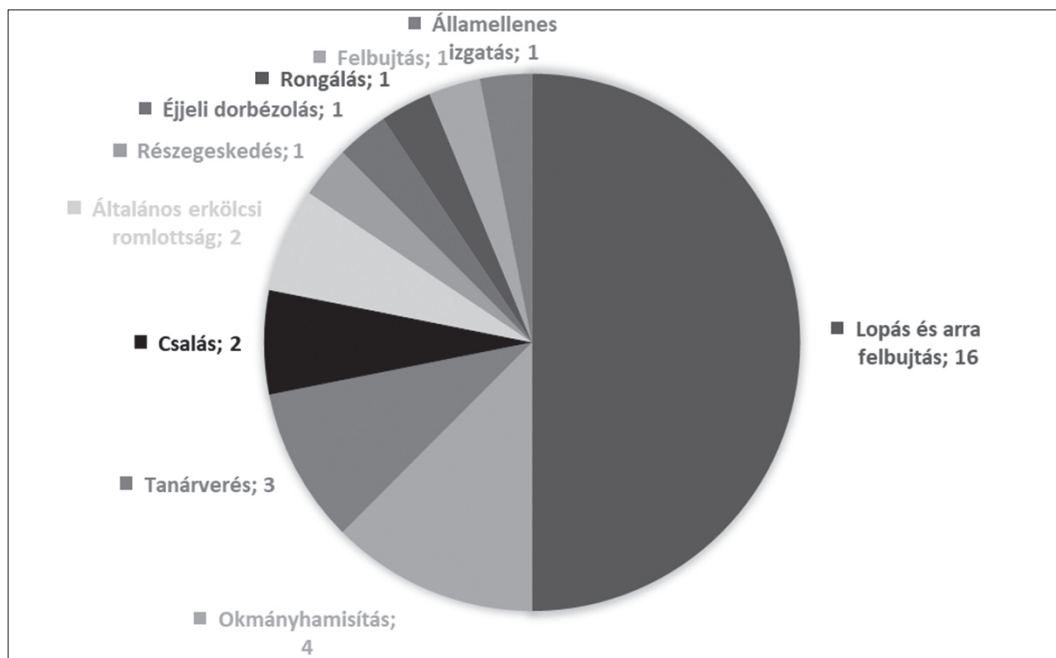
Minden büntetésről értesíteni kellett a szülőt, ahogy az történt példának okáért „*tűrhetetlen*”²² és „*többszöri rossz magaviseletért*” kapott igazgatói megrovás esetén is²³. A csendes eltávolítás vagy kizárás esetén a döntés okát az ún. elmeneti bizonyítványban fel kellett tüntetni. (KLAMARIK, 1881: 257; PIRCHALA, 1905: 6-7) Ez azonban nem minden esetben történt meg. Ha egy gyanús tanuló jelentkezett, az igazgató igyekezett az előéletét leinformálni, jogában állt ugyanis a korábbi büntetés miatt a felvételt megtagadni. Ez történt például egy kizárás elől kilépő tanuló esetén, aki nagyszámú hiányzása miatt orvosi igazolást hamisított.²⁴ A kizárt tanuló a tankerületi főigazgatóhoz fellebbezhetett a döntés ellen. Ha valakit egy intézményből kizártak, annak tanulójaként már magánvizsgát sem tehetett (csendes eltávolítás esetén viszont elvileg igen), s ugyanoda több év múltán is csak miniszteri engedéllyel lehetett felvenni. A fegyelmi vétségeket – az újabb rendelkezés szerint – fegyelmi naplóban kellett vezetni. (PIRCHALA, 1905: 6-7, 93)

22 BFL VIII. 21. a 2. doboz 164/1898/9. Bozóky Endre igazgató levele Dencz Adolfnak, 1898. okt. 29.

23 BFL VIII. 21. a 2. doboz 163/1898/9. Bozóky Endre igazgató levele Danzinger Kálmánnak, 1898. okt. 29.

24 BFL VIII. 21. a 2. doboz 298/99/00. Molnár Sándor igazgató Himpfner Béla igazgatónak, 1900. jan. 25.

1. ábra: Az ország valamennyi középiskolájából történő kizárás okai (N=28)



(Forrás: BFL VIII. 21. a 1. doboz 49/1892-3., 52/1892-3., 105/1892-3., 146/1892/93., 193/1892/3., 95/893-4., 353/1894/5., 320/1895/96., 42/1895/96., 431/1895/6.; uo. 2. doboz 96/1896/7., 231/1896/7., 330/1898/9., 621/1898/9. 344/99/00., 498/1899/00.; uo. 3. doboz 14/900/1., 964/900/1., 321/901/2., 227/901/2., uo. 4. doboz 10/903/4., 594/1911-12.; uo. 5. doboz 222/1914-15.)

Fegyelmi esetek az I. kerületi állami gimnáziumban

Osztályfőnöki és igazgatói megrovások

Az iskola gyakorlatából – a fegyelmi naplók fennmaradásának hiánya miatt – az osztályfőnöki megrovásra mindössze egyetlen példát találtunk. 1909 őszén az egyik diák vallás- és nemzetiségi okokból összeszólkozott, talán össze is verekedett egy társával – ennek a következménye lett ez a büntetés.²⁵

A következő kategória az igazgatói megrovás volt. Ezt például rossz, nem javuló magaviselet miatt lehetett kapni²⁶, de egyetlen fegyelmi eset eredménye is lehetett osztályfőnöki, majd igazgatói megrovás és kicsapással való megfenyítés. 1900 októberének egyik vasárnapján egy I. osztályos diák megjelent az iskolában – noha nem katolikus vallású volt – és a misére készülők társával rendetlenkedett, verekedett. Többen tanúskodtak ellene, ő azonban ragaszkodott ahhoz, hogy mindvégig otthon volt. Ezt a szülei is igazolták, akik személyesen és több levélben is próbálták a szerintük rágalmas miatti büntetés törlését

25 BFL VIII. 21. a 4. doboz 69/09/10. Himpfner Béla igazgató levele egy szülőnek, dátum nélkül.

26 BFL VIII. 21. a 2. doboz 163/1898/9. Bozóky Endre igazgató levele Danzinger Kálmánnak, 1898. okt. 29.; BFL VIII. 21. a 2. doboz 164/1898/9. Bozóky Endre igazgató levele Dencz Adolfnak, 1898. okt. 29.

elérni.²⁷ Az apa végül fellebbezést nyújtott be a tankerületi főigazgatóhoz, aki azonban – hivatkozva a fiú újabb fegyelmi esetére – ezt válaszolta: „a kérdéses egy eset miatt fia rosszabb színben már nem fog feltűnni sem tanárai sem pedig osztálytársai előtt mint a milyen tényleg és hogy fia reputatioját csak is állandó jó magaviseletével ütheti helyre.”²⁸

Egy másik esetben is a gyermekének adott igazat a szülő. A II. osztályos tanuló padokon szaladgálás és az iskolai bútor rongálása miatt kapott igazgatói rovót. A szülő azt válaszolta, hogy a soha nem hazudó fia tagadja a vádat, tehát az nem lehet igaz, majd kikérte magának, miért nem a gyerekekre bízták az értesítés kézbesítését, s így miért okoztak neki felesleges postaköltséget.²⁹ Mindkét esetből jól látszik, hogy a szülő személyes sértésnek vette az iskolai ítéletet, hiszen az otthoni nevelésre vetült ezáltal rossz fény. E második esetben annak megváltoztatását konkrétan kérte is az igazgató.

Szintén igazgatói megrovással végződött egy, az előbbinél súlyosabbnak tűnő eset. Az egyik osztályból második éve tűnt el könyv, kés, körző stb. Mivel nem derült ki, ki a tettes, az „osztálypénzből” fizették ki az egyes tárgyak árát a tanulóknak. Az egyik tanuló eltűntnek jelentette az egyik tankönyvét, ezért kárpótlást is kapott. Majd mikor megtalálták nála, azt hazudta, hogy az antikváriustól vette, akit ennek állítására is rá akart venni. Az apát is megkérdezték az ügyben: ő a fiú két állítását is cáfolta. Végül elsősorban hazugság miatt kapott igazgatói megrovást.³⁰

A szülői hozzáállás azonban meg is változhatott. Egy fegyelmi ügyben érintett gyermek apja eleinte alaptalan tartotta a tanár döntését. Az igazgató kérte ezért, hogy jöjjön be, beszéljék meg a nevelés terén való együttműködés módját, a leginkább célravezető otthoni nevelési eszközöket. A járásbíróként dolgozó szülő viszont nem ért rá a konzultációra, otthon azonban szigorúbban fogta gyermekét. A tanév végén jelent meg csak váratlanul: köszönetet mondott a tanárok munkájáért és bocsánatot kért az elhamarkodott ítéletéért. Badics igazgató konklúziója alapján „cél tudatos és lelkiismeretes munkával” el lehet nyerni a szülők bizalmát annak érdekében, hogy az otthoni nevelést az iskolait támogató módon folytassák.³¹

Tantestületi jegyzőkönyvi megrovások

A tanévet a korszakban három harmadra osztották, mindegyikben kétszer értékelték a magaviseletet. Három kategóriát használtak: jó, szabályszerű és kevésbé szabályszerű. A legrosszabb értékelést 1894 áprilisában azok kapták, akik apróbb, gyerekes fegyelmi vétségekért tanári vagy osztályfőnöki megrovásban részesültek. Viszonylag magas volt a számuk 19 fő (14 %).³²

27 BFL VIII. 21. a 3. doboz 264/900/1. Himpfner Béla igazgató levele dr. Hefty Frigyesnek, 1900. okt. 11., Hefty F. levele az igazgatónak, 1900. okt. 3.; BFL VIII. 21. a 3. doboz 608/900/01. Hefty F. levele az igazgatónak, 1900. okt. 17.

28 BFL VIII. 21. a 3. doboz 286/900/01. A tanker. főigazgató levele Himpfner Béla igazgatónak, 1900. okt. 27.

29 BFL VIII. 21. a 3. doboz Ad 755/900/1. Himpfner Béla levele Benedikt Márknak, 1901. márc. 26.; Benedikt Márk levele Himpfner Béla igazgatónak (1901. márc. 27.) Az igazgató ekképpen válaszolt: „Igen tisztelt Benedikt Úr illőnek és nevelési szempontból helyesnek találta az iskolai értesítést használt, nyitott borítékban, fiával visszaküldeni, az értesítés tartalmát mint valótlan visszautasítani, és még a postai költséget is felemlíteni. Sajnálom, hogy az iskolai értesítéseket a szülői ház így fogadja, persze nem mindegyik. A padokon szaladgálni magam láttam.” (Uo. Himpfner Béla igazgató levele Benedikt Márknak, 1901. márc. 27.)

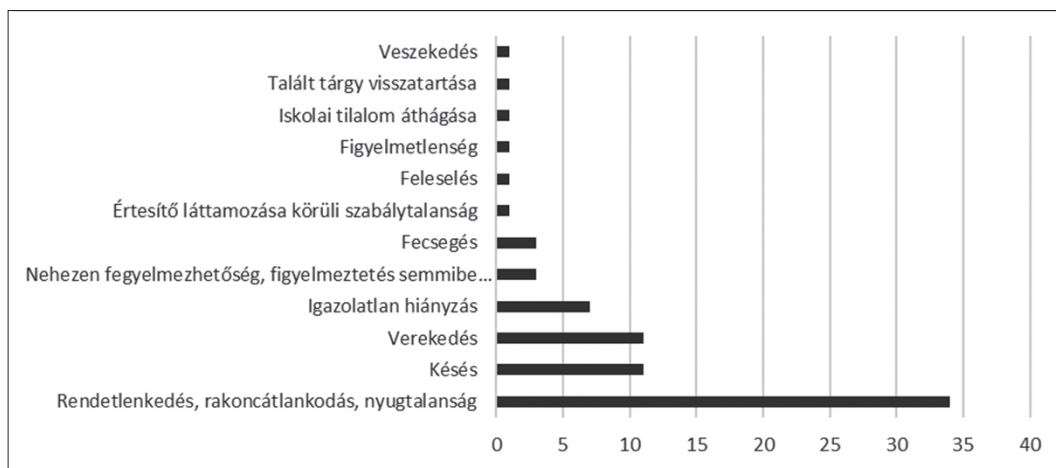
30 BFL VIII. 21. a 3. doboz 133/901/2. Kalapos B. V. o. t. fegy. ügye. Jegyzőkönyv fölvétetett 1901. okt. 17. 18. 19. és 20. án.

31 BFL VIII. 21. a 1. doboz 418/1894/5. Az igazgató évi jelentése az 1894/95. isk. év állapotáról.

32 BFL VIII. 21. a 1. doboz 161/1893-4. Igazgatói jelentés az 1893-4 tanév második harmadáról.

Nem javuló magaviselet vagy súlyosabb véték tantestületi megrovást vont maga után. Az okokat az 1894/95-ös tanév példáján keresztül mutatjuk meg. Ebben az esetben ugyanis szinte a teljes tanévről rendelkezésre állnak adatok. 83 megrovásról tudunk, 52 esetben ismert az indok. (Ez nagyon magas szám, hiszen csak I-III. évfolyammal, összesen 5 osztállyal működött ekkor a gimnázium.) Az okokból kiderül, hogy állandó vagy halmozott magaviseleti problémák vezettek tantestületi megrováshoz. (Két esetben igazgatói rovíót előzőleg már kapott az illető.) Az 52 esetben ugyanis 75 indok jelenik meg, amelyeket kategóriákba soroltunk (lásd 2. ábra).³³

2. ábra: Tantestületi jegyzőkönyvi megrovások a budapesti I. ker. kir. kat. főgimnáziumban, 1894/95. (N = 75 indok)



(Forrás: BFL VIII. 21. a 38. kötet 1894/95. [Tantestületi jegyzőkönyv 1894. okt. 30., dec. 15., 1895. febr. 14., márc. 23., máj. 18.]

A szabályzatokban előírtaknak megfelelően a tanulók magaviseletét a tanítás előtt, a tanóra alatt, az óráközi szünetekben, valamint a templomban is ellenőrizték. Ha az egyes vétségek előfordulását vizsgáljuk meg, magasan a legelterjedtebb a rendetlenkedés, rakoncátlankodás, nyugtalanság volt (34 esetben), második helyre a késés és a verekezés (11-11) került, majd az igazolatlan hiányzás (7) következett. A nehezen fegyelmezhetőség és a figyelmeztetés semmibe vétele, azaz az engedetlenség, illetve a fecsegés egyaránt háromszor fordult elő. Valószínűleg az előbbieken is rendetlenkedésről lehetett szó. Az „iskolai tilalom áthágása” esetében sem derül ki a pontos ok (1). Egy-egy alkalommal váltotta ki feleselés, figyelmetlenség, veszekedés és talált tárgy visszatartása a büntetést.³⁴

A lopás tehát ebben az iskolában nem harapódzott el. Gyanúja azonban éppen ebben a tanévben felmerült. A II. kerületi egyetemi katolikus főgimnáziumban az egyik tanu-

33 Az első ellenőrző, első osztályozó, második ellenőrző, második osztályozó és a harmadik ellenőrző értekezlet értékelése. Ebben lehet torzítás, mivel előfordulhat, hogy a rendetlenkedés, rakoncátlankodás vagy a nyugtalanság fokozási szándékkal jelenik meg ugyanannál a személy-nél, s valójában ugyanazt értették alatta.

34 BFL VIII. 21. a 38. kötet 1894/95. [Tantestületi jegyzőkönyv 1894. okt. 30., dec. 15., 1895. febr. 14., márc. 23., máj. 18.]

ló bélyegkönyvét ellopták ugyanis. Az iskola nyomozást folytatott le, amelynek során az I. kerületi állami gimnázium egyik diákja gyanúba került. Ő azt állította, hogy valakitől kapta a könyvet. A nyomozás végeredménye nem ismert, viszont ebből az esetből is látszik, hogy az iskolák milyen körülmények között vizsgálatot folytattak fegyelmi esetekben.³⁵ Hasonló együttműködésre került sor ugyanezen két iskola igazgatója közt 1895 októberében vonaton bejáró tanulók közti veszekedés és verekedés kirobbanása miatt.³⁶

Érdeemes a késés problémájával részletesebben is foglalkozni. Sok távolabbról bejáró tanuló a hideg téli időszakban a közlekedési nehézségek miatt késett el. A tankerületi főigazgató véleménye szerint azonban a késés másik fő oka a tanárok pontatlan órakezdése. (Ugyanis ha a tanár rendszeresen későn érkezik, a diák sem fog igyekezni.) Nemcsak erre hívta fel a figyelmet, hanem elrendelte – nem törődve az ellenkezéssel –, hogy az első órában tanítók egyike minden nap jelenjen meg 15 perccel korábban az iskolában és ügyeljen a rendre.³⁷ A következő tanévben örömmel konstataulta a helyzet javulását, s továbbra is szigorúságot kért a tanároktól, mivel szerinte csak így lehet az idő értékének a megbecsülésére nevelni. Ismételt késés esetén a tanárok a diáknak igazolatlan órát is adhattak, és a főigazgató a szülők értesítését is elrendelte.³⁸ Az igazgató a messzebből vasúttal érkezőknek pedig megengedte, hogy $\frac{3}{4}$ előtt bejöhessenek az iskolába.³⁹ Mindez – mint látni fogjuk – a késések számának jelentős csökkenéséhez vezetett, s az csak 1908/09-ben lett újra tantestületi értekezlet témája.⁴⁰

A következő tanévekben a tantestületi jegyzőkönyvekben szereplő megrovások típusai hasonlóak voltak: a rendetlenkedés dominált, azt gyakoriságban a verekedés követte.⁴¹ 1897/98-ra ismét részletesebben kitérünk, mivel az összes ellenőrző/osztályozó értekezletre vonatkozóan vannak adataink. Az esetszám jóval alacsonyabb, miközben a minta nagysága az osztályok számának gyarapodása (6 évfolyamon 8 osztály) miatt növekedett, javult tehát a magaviselet. Ebben minden bizonnyal szerepet játszott az elmúlt évek szigorúsága, valamint a szorosabb felügyelet. Elmarasztaltak utcai viselkedést is, viszont a templom kimaradt a „helyszínek” közül, miközben 1895/96-ban mindkettőre volt példa.⁴² Ahogy a 3. ábra mutatja, új vétségként jelent meg a „tanóra folytonos zavarása” mellett, amely feltehetőleg rendetlenkedést takart, az illetlenség és a hazudozás. Figyelemreméltó módon a késések elmaradtak: úgy tűnik, az intézkedések hatottak.

35 BFL VIII. 21. a 1. doboz 196/1894/5. Lutter János igazgató levele Badics Ferenc igazgatónak, 1895. febr. 4.

36 BFL VIII. 21. a 1. doboz 73/1895/96. Risztics Pantaleon levele Badics Ferenc igazgatónak, 1895. okt. 6.; 82/1895/6. Demeczky Mihály igazgató levele Badics Ferenc igazgatónak, 1895. okt. 10.

37 BFL VIII. 21. a 1. doboz 276/1894/5. Badics Ferenc igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1895. ápr. 2.; uo. 38. kötet 1894/95. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymn. tanári karának 1895. április 3. tartott harmadik módszeres tanácskozmányáról.

38 BFL VIII. 21. a 38. kötet 1895/96. IX. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium tanári karának 1896. febr. 5^{én} a tankerületi kir. főigazgató úr ő nagyságának látogatása alkalmából megtartott tanácskozmányról.

39 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1896-97. XII. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgymnasium tanári-karának 1897. febr. 17-én a tankerületi kir. főigazgató úr ő nagyságának látogatása alkalmából tartott tanácskozmányról.

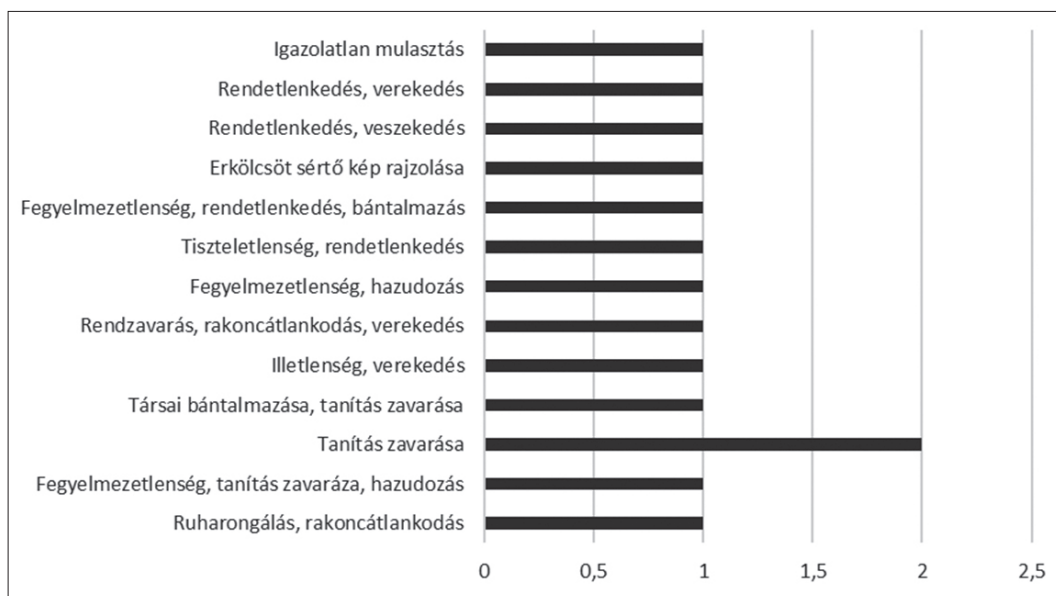
40 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1908-9. XI. Jegyzőkönyv a budapesti I. k. m. kir. áll. főgymn. tanári karának 1909. jan. 27. tartott I. osztályozó értekezletéről.

41 Vö. BFL VIII. 21. a 38. kötet 1895/96.; 39. kötet 1896-97.

42 BFL VIII. 21. a 38. kötet 1895/96. VII. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium tanári karának f. é. okt. hó 26.-án tartott I. évharmadi ellenőrző tanácskozmányáról; uo. XIV. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kath. gymnasium tanári karának 1896. márcz. 23-án tartott II. évharmadi osztályozó értekezletéről.

Lopás egyáltalán nem volt. A leggyakoribb vétség a verekedés lett. A ruharongálást ide számítva összesen hét alkalommal képezte a tantestületi megrovás egyik okát.⁴³ (Mivel kisebb az esetek száma, az indokokat most nem választottuk külön.)

3. ábra: Tantestületi jegyzőkönyvi megrovások a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnáziumban, 1897/98. (N = 14 fő)



(Forrás: BFL VIII. 21. a 39. kötet 1897-98. [Tantestületi jegyzőkönyv 1897. okt. 27., dec. 18., 1898. febr. 23., márc. 30., máj. 18.]

1897/98-as tanév adataiból azonban nem szabad messzemenő következtetéseket levonni. 1898/99-ben a tantestületi megrovások száma ismét magas lett: az egész tanévben 32 diák részesült benne. Ebben talán az igazgatóváltás is szerepet játszott. Az eddigiekhez hasonló problémákkal találkozhatunk, viszont új elemként jelent meg a „tiltott üzérkedés”. Egy diák ezért – valamint hazudozásért – év végén rossz, azaz elégtelen érdemjegyet kapott magaviseletből.⁴⁴ A következő tanévben ismét egy korábban nem tapasztalt vétség bukkant fel: 7 diákot vádoltak meg azzal, hogy kávéházban pénzben kártyáztak. Az esetet Szűcs (2018: 103-110) részletesen bemutatta, ismertetésétől ezért eltekintünk. A fegyelmi tárgyaláson 5 tanulót ítélték el: hármuk kizárását javasolták a VKM-nek, két tanulót a tantestület elé idéztek és figyelmeztették őket, ha nem javulnak meg, ugyanerre a sorsra jutnak. A differenciálásnak az volt az oka, hogy utóbbiak esetén jobb társadalmi-családi helyzetük miatt láttak esélyt a

43 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1897-98. [Tantestületi jegyzőkönyv 1897. okt. 27., dec. 18., 1898. febr. 23., márc. 30., máj. 18.]

44 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1898-99. XV. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium tanári testületének 1899. június 12-én és folytatólag június 23-án tartott III. időszaki osztályozó tanácskozmányáról.

megjavulásra.⁴⁵ Ugyanebben a tanévben jelent meg tantestületi megrovás okaként a nyilvános helyen való dohányzás is.⁴⁶

Himpfner Béla, az új igazgató több értekezleten is kitért a fegyelem kérdésére, s annak javítása érdekében intézkedéseket léptetett életbe. Először is a fegyelmi eszközök fokozatos alkalmazására hívta fel a figyelmet, és a szülők minél gyakoribb bevonására, közreműködésük megnyerésére.⁴⁷ Éppen ezért a szülőket értesítették a tanárok iskolai elérhetőségéről, s külön fogadó szoba szolgálta a kapcsolattartást.⁴⁸ Az igazgató kérte a tanároktól a folyósón való örökösödést, az óráközi felügyeleti rend betartását, az órák alatti kijárás korlátozását, az osztályfőnököktől a tisztaság megkövetelését. Kiemelte: a tanári felügyelet az első óra előtt kezdődik, utolsó óra tanárának pedig meg kell várnia, míg minden diák elhagyja a tantermet.⁴⁹

Ezen intézkedések hatásáról azonban nincsenek információink. A forrásokból a megrovások okai kimaradnak, így csupán egy-egy esetről van tudomásunk: 1903 májusában két IV. osztályos diák súlyos testi sérülés okozása miatt kapott tantestületi megrovást⁵⁰; 1904 áprilisában pedig trágár irat iskolai terjesztése miatt szintén két tanulót róttak meg, míg az irat tulajdonosa igazgatói megrovást kapott. A büntetést a tanulók közt elrettentés végett ki is hirdették.⁵¹

Előfordult, hogy a diákok az iskolai rendszabályok súlyos megsértése miatt „nemcsak” megrótták, hanem a tantestület elé is idézték. Erre került sor 1898 októberében talált pénzárca csupán figyelmeztetés után való visszaadása miatt. A tettét sokáig tagadó illetőt megintették: amennyiben visszaesik, eltávolítják az iskolából.⁵²

Csendes eltávolítás

Csendes eltávolításra olykor nem egyetlen kirívó fegyelmi probléma esetén került sor, hanem újabb és újabb figyelmeztetés következményeként. 1900 elején számos intés, osztályfőnöki szóbeli megdorgálás és osztálykönyvi beírást követően kapott egy tanuló igazgatói megrovást „*állandó és szinte javíthatatlan rossz magaviselet*” miatt, amellyel még a tanítást is zavarta. Mivel a tanulmányi eredménye minden tantárgyból elégtelen volt, az igazgató a szülőnek a gyermek kivételét javasolta.⁵³ Hasonló esetre számos alkalommal sor került ko-

45 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1899/900. 116/99/00. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium tanári karának f. é. október 16-án megtartott III. tanácskozásáról.

46 BFL VIII. 21. a 2. doboz 352/1899/00. Jelentés az 1900. év febr. hó 19 napján tartott II. ellenőrző tanácskozmány eredményéről; uo. 3. doboz 389/901/2. Jelentés az 1902. év március hó 19. napján tartott osztályozó tanácskozmány eredményéről.

47 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1899/900. 281/99/00 Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium f. évi január 8-án megtartott VIII. (módszeres) értekezletéről.

48 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1901-1902. tanév, Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium tanári karának f. évi január 29-én a tankerületi főigazgató elnöklete alatt tartott (VII.) tanácskozásról.

49 BFL VIII. 21. a 40. kötet [1900/01] Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgimn. tanári karának f. év nov. 5-én megtartott I. ellenőrző értekezletéről; uo. 698/900/01. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgim. tanári karának f. évi febr. 25. én tartott X. (ellenőrző) tanácskozásáról; uo. 1903-1904. 315/903/04. IX. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgymn. tanári testületének 1904. márc. 19-ikén tartott III. ellenőrző értekezletéről.

50 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1901-1902 tanév 359/02/03. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium tanári karának f. évi május hó 11-én tartott IX. (tankönyvmegállapító) értekezletéről.

51 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1903-1904.

52 BFL VIII. 21. a 2. doboz 160/1898/9. Jelentés az 1898. év október hó 24. napján tartott I. ellenőrző tanácskozmány eredményéről; uo. 162/1898/9. Bozóky Endre igazgató levele Száraz Istvánnak, 1898. okt. 30.; uo. 38. kötet [VII. év 1898/99.]

53 BFL VIII. 21. a 2. doboz 348/1899/00. Himpfner Béla igazgató levele egy szülőnek, 1900. febr. 26.

rábban és később is. Az iskola igyekezett a rossz magaviseletű és tanulmányi eredményű diákoktól megválni.⁵⁴

Tantestületi döntés alapján is történt csendes eltávolítás. Egy fegyelmi vétség miatt szintén többször büntetett és egyben ismétlő tanulót trágár irat készítése miatt ajánlotta a tanári kar csendes eltávolításra.⁵⁵ Egy első osztályos tanuló békétlen természete és illetlen magaviselete ugyanezt a döntést váltotta ki.⁵⁶ A tárgyalt iskolából több esetet nem ismerünk. Ezen ok miatt átjelentkezőkről azonban tudunk. A győri bencés gimnáziumból azért távolítottak el egy diákot, mert a tanárokkal szemben nem tanúsított kellő tiszteletet: egy gúnyverset lemásolt (vagy írt).⁵⁷ A Wagner Manó féle gimnáziumból hasonló ok, tanárral szembeni szemtelen, kirívó magaviselet miatt küldtek el egy tanulót.⁵⁸ Egy másik jelentkezőt már két budapesti gimnáziumból is kivették fegyelmi okokból: először az intézeti vagyon rongálása és állandó engedetlenség, másodsor a *Fidibusz* satirikus folyóirat iskolába behozása és társainak kikölcsonzása miatt. Ugyan Himpfner igazgató megjegyezte, hogy szerinte az utóbbi tettért a csendes eltávolítás túl szigorú büntetés volt, de mivel a tanuló rövid idő alatt két iskolában is ellehetetlenítette magát, és mert a szülő valótlánul „vallási ellentétekkel” indokolta a gyerek rossz magaviseletét, a tantestület nem fogadta el a jelentkezést.⁵⁹

Iskolából történő kizárás

A tantestület egyes esetekben viszont nem elégedett meg a figyelmeztetéssel vagy a csendes eltávolítással, hanem a diák iskolából történő kizárását javasolta. Ahogy fentebb láthattuk, két diákot kávéházi kártyázás miatt zártak ki. Három másik esetben is kizárásra került sor. 1899 novemberében egy VII. osztályos tanulónak elégtelen tanulmányi előmenetele miatt az osztályfőnöke megtiltotta az ifjúsági könyvtár használatát. A fiú ennek ellenére megpróbált könyvtári kérést leadni. Mikor diáktársa vonakodott azt elfogadni, szóváltásra került sor, amely pofonnal végződött. Ezért az osztályfőnök – mint az osztály erkölcsére veszélyes egyént – azonnal kitiltotta az intézményből. Az ügy a protokoll szerint a tantestület elé került, amely szintén a kizárást javasolta. A tankerületi főigazgató a kérésnek helyet adott.⁶⁰

Két másik esetről is tudunk. 1903 februárjában két I. osztályos ismétlő tanuló a szünetben tüzet rakott a WC-n, amelyet a pedellus még időben eloltott. Mivel az egyik csak segédkezett és korábban kifogástalan volt a magaviselete, tantestületi megrovásban és figyelmeztetésben

- 54 Vö. BFL VIII. 21. a 38. kötet Főig. 408/1897/98.; uo. 1894/95. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. kir. kath. gymn. tanári karának 1895. április 3. tartott harmadik módszeres tanácskozmányáról; uo. 1896-97. XII. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgymnasium tanári-karának 1897. febr. 17-én a tankerületi kir. főigazgató úr ő nagyságának látogatása alkalmából tartott tanácskozmányról.
- 55 BFL VIII. 21. a 39. kötet 1899/900. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium f. évi febr. 19-én megtartott IX. (ellenőrző) értekezletéről.
- 56 BFL VIII. 21. a 4. doboz 263/11-12. A tantestület f. hó 13. értekezleten..., 1912. febr. 13.
- 57 A diák felvételét a győri igazgató támogatta. (BFL VIII. 21. a 3. doboz 85/901/2. Acsay Ferenc igazgató levele Himpfner Béla igazgatónak, 1901. okt. 5.)
- 58 BFL VIII. 21. a 4. doboz 201/903/4. Dr. Heinrich Alajos igazgató levele Himpfner Béla igazgatónak, 1904. jan. 9.
- 59 BFL VIII. 21. a 5. doboz 249/915-16. Özv. Tucker Samuné fellebbezése a tanker. főigazgatónak, dátum nélkül; uo. Himpfner Béla igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1915. nov. 3.; uo. A tanker. főigazgató levele az igazgatónak, 1915. nov. 19.; uo. 227/1915-16. Himpfner Béla igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1915. nov. 12.
- 60 BFL VIII. 21. a 2. doboz 166/99/00. Himpfner Béla igazgató levele a tanker. főigazgatónak, 1899. nov. 13.; 843/1899/00. A tanker. főigazgató levele Himpfner Béla igazgatónak, 1899. nov. 14.

részesült. A tüzet meggyújtó, eddig is rossz magaviseletű fiút viszont kizárták.⁶¹ A VKM azonban nem fogadta el a döntést, hanem tantestületi megrovássá változtatta.⁶² Az iskola folyosóján éles lőszerrel való lövöldözés miatt pedig 1904 tavaszán zártak ki azonnali hatállyal egy fegyelmi szempontból eleve problémás tanulót. A társai látták nála a pisztolyt, de féltek tőle kegyetlensége és vadsága miatt, ezért nem merték feljelenteni. Mint a vizsgálat kiderítette, a fiú ellen – szintén lövöldözés miatt – ekkor már rendőrségi eljárás volt folyamatban.⁶³ Ebben az iskolában tehát teljesen más okok vezettek kizáráshoz, mint országosan.

Összegzés

Az első kerületi állami gimnáziumban nagy súlyt fektettek a társadalmi normákat követő magaviseletre, a csendes, fegyelmezett, illedelmes viselkedésre. A diákoktól elvárták, hogy a fegyelmi szabályzatban megfogalmazott követelményekhez tartsák magukat, azokat pedig újra és újra igazították a körülményekhez. Az iskolai szabályzatot az osztályfőnökök ismertették, ők voltak azok is, akik a súlyos fegyelmi vétségeket követő büntetéseket elretentés véget kihirdették. A nevelésben az iskola fontosnak tartotta a szülői házzal történő együttműködést. A szülők azonban több esetben hitetlenkedéssel, megütközéssel reagáltak a gyermekeik büntetésére. Az igazgató a tanároktól jó példa adását, állandó és szigorú felügyeletet, valamint egyöntetű eljárást követelt. A rendet az iskola a fegyelmi eszközök fokozatos, következetes alkalmazásával akarta biztosítani. Az elharapódzó problémákat – pl. a késést – igyekeztek új szabályok alkalmazásával visszaszorítani. A fegyelmi eseteket az intézmény megpróbálta felderíteni akár más intézmény igazgatójának vagy a rendőrségnek a bevonásával. A büntetési tételeknél élt a differenciálás lehetőségével. Az erkölcsi megjavítás szándéka miatt a jobb tanulmányi eredményű és magaviseletű, valamint szülői háttérű diákok enyhébb büntetésben részesültek. A gyenge előmenetelű és egyben rossz magaviseletű tanulókat még az év közben eltanácsolták.

IRODALOM

Levéltári források

Budapest Főváros Levéltára (röv.: BFL) VIII. 21. a Budapesti I. kerületi m. kir. állami Veböczy I. Gimnázium ügyviteli iratok, 1-6. doboz (1892-1918).

Budapest Főváros Levéltára (röv.: BFL) VIII. 21. a A budapesti I. ker. kir. kath. gymnasium [tantestületi] jegyzőkönyvei, 38-40. kötet (1892/93-1909/10). [1911/12-1917/18. hiányzik]

Egyéb források

A budapesti I. ker. m. kir. állami főgymnasium értesítője az 1897/98-iki iskolai évről. Budapest, 1898. (ÉRTESÍTŐ, 1897/98)

-
- 61 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1901-1902 tanév 249/902/03. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. áll. főgimnázium tanári karának f. évi február 23-án tartott VII. (II. ellenőrző) tanácskozmányáról.
- 62 BFL VIII. 21. a 40. kötet 1901-1902 tanév 359/02/03. Jegyzőkönyv a budapesti I. ker. m. kir. állami főgimnázium tanári karának f. évi május hó 11-én tartott IX. (tankönyvmegállapító) értekezletéről.
- 63 BFL VIII. 21. a 40. kötet [1905-1906] 392/05/06. Jegyzőkönyv a budapesti I. k. m. kir. áll. főgymn. tanári karának 1904. máj. 29-én tartott ellenőrző értekezletéről.

- A budapesti I. ker. m. kir. állami főgymnasium 1898/99. évi értesítője a 7. iskolai évről. Budapest, 1899. (ÉRTESÍTŐ, 1898/99)
- BAKONDI Gábor (szerk.) (2007): Iskolánk története: A Petőfi Sándorról elnevezett középiskola országos találkozója tiszteletére. Petőfi Sándor Gimnázium, Budapest.
- GODZSÁK Attila (2014): Az iskolai fegyelmezés a Miskolci Református Líceumban a 19. században. Szakdolgozat. Miskolci Egyetem, Miskolc.
<http://midra.uni-miskolc.hu/document/18979/12682.pdf> [2020.03.18.]
- GRÓZ Andrea (2007): Fegyelemre nevelés a dualizmus korának pedagógiai szakkönyveiben. Neveléstörténet, 4, 1-2. szám.
http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/index.php?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=35&rid=1&id=259 [2020.03.18.]
- HEGEDŰS Judit (2015): Az óvodai fegyelmezés elvei és módja a dualizmus korában. In: BASKA Gabriella – HEGEDŰS Judit (szerk.): Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére. ELTE PPK, Budapest. 265-274.
- KLAMARIK József (1881): A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest.
- MÉSZÁROS István (1988): Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996-1948. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ildikó (2005): Fegyelem és fegyelmezetlenség az iskolákban régen és ma. Új Pedagógiai Szemle, 55, 10. szám. 103-109.
<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-vt-Mihaly-Fegyelem.html> [2020.03.18.]
- NAGY Andrea (2016): A fegyelmező tér és idő megjelenése a soproni katonaiskola fegyelmi ügyeiben. Pedagógiatörténet Szemle, 2, 3-4. szám. 1-19.
<http://pedagogia-tortenetiszemle.hu/index.php/ptszemle/article/view/56> [2020.03.18.]
- NÉMETH Ferenc (2015): Polgári értékrend – iskolai fegyelem – viselkedéskultúra. Egy 19. század végi s egy 20. század eleji nagybecskereki iskolai fegyelmi szabályzat példáján, valamint két Torontál megyei szabályrendeleten keresztül. In: Németh Ferenc: Elfelejtett arcok, történetek, események. Vajdasági művelődéstörténet olvasókönyv. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 31-53.
- PIRCHALA Imre (1905): A magyarországi középiskolák rendje törvényeink, szabályaink, utasításaink, rendeleteink alapján. II. kötet. Athenaeum, Budapest.
- PORNÓI Imre (2019): Magatartási nehézségek kezelése a XX. század első felének magyar népiskoláiban. Különleges Bánásmód, 5, 2. szám. 41-54.
- PUKÁNSZKY Béla (2002): A testi fenyték témája a 19. századi magyar neveléstankönyvekben. Századvég, 7, 23. szám. 121-138.
<http://www.c3.hu/scripta/szazadveg/23/pukanszky.htm> [2020.03.18.]
- SOMODI Imre (2012): Mindennapok a pécsi jezsuita Pius Gimnáziumban és Internátusban az 1910-es években. Egyháztörténeti Szemle, 13, 1. szám. 55-66.
<http://www.uni-miskolc.hu/~egyhtort/cikkek/somodiimre-mindennapok.htm> [2020.03.18.]
- SZIGETI Péter (2005): A hatalom filozófusa – az államról. Eszmélet, 17, 68. szám.
http://www.eszmelet.hu/szigeti_peter-a-hatalom-filozofusa-az-allamrol/ [2020.06.10.]
- SZÜCS Katalin (2018): Az iskolai hazardjátékkal kapcsolatos vélekedések – Fegyelmi tárgyalás a 19. és 20. század fordulóján. Neveléstudomány, 6, 4. szám. 95-113.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_4_95-113.pdf [2020.03.18.]
- UGRAI János (2001): Fegyelmi vétségek Sárospatakon, a felvilágosodás korában. Magyar Pedagógia, 101, 3. szám. 285-300.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Ugrai_MP1013.pdf [2020.03.18.]

SOMOGYVÁRI LAJOS

NYUGATRA MENEKÜLT MAGYAROK A KOMMUNISTA OKTATÁSRÓL AZ ÖTVENES ÉVEK ELEJÉN

Összefoglaló:

A kommunizmusról szóló diskurzusokat máig befolyásolják a rendszer által keletkeztetett, ideológiailag erősen telített szövegek: a propaganda valóságátalakító erejébe, az átnevelésbe, egy új valóság létrehozásába vetett hit alapvető volt, amit több kutatás felismert már. Számos pártállami, hivatalos dokumentum áll rendelkezésre az 1948-1949 utáni rendszer leírásához, kevesebbet tudunk azonban a hétköznapi állampolgárok rendszerről alkotott véleményéről és tapasztalatairól. Az USA Külügyminisztériumának iratanyagában fennmaradt különleges kollekció az „alattvalói” nézőpont megismerésének esélyét nyújtja, a Nyugatra menekült magyar diákok, hallgatók, tanárok, szakértők vallomásainak, leveleinek összegyűjtésével, a nevelés-oktatás különböző kérdéseire fókuszálva.

Kulcsszavak: kommunista nevelés, emigránsok, ideológiai nevelés, hidegháború

Források és kutatói kérdések

A tanulmány alapját kivételes források képezik, melyeket Magyarországon még nem elemeztek – olyan kortárs, személyes szövegekről van szó, melyek nem visszaemlékezések, nemcsak felnőtt nézőpontokat tükröztek és az ötvenes évek elejének hazai kontrollált nyilvánosságán kívül keletkeztek. A Gale Company által digitalizált levéltári dokumentumokhoz (Archives Unbound) 2018 szeptemberében néhány napos hozzáférésem volt, az USA Külügyminisztériumához tartozó korpusz országonként van besorolva, a Hungary: Records of the U.S. Department of State, 1945-1963 című összeállítás tartalmazza az elemzés alapjául szolgáló iratokat. A riportok fejlécén röviden leírták az irat tartalmát (subject/tárgy), néhány esetben itt PERIPHERAL jelzéssel kezdődik a cím. Egy kísérőlevélből tudhatunk meg többet erről: a Minisztériumhoz kötődő, Peripheral Reporting Unit nevű szervezeti egység 1954 áprilisában 14, a titkosítás alól feloldott dokumentumot küldött át a Szabad Európa Rádiónak, Münchenbe.¹ Ez az iratcsoport a hazai vonatkozás miatt került a Hungary címszó alá, hiszen az előző két év során disszidált magyarok vallomásairól van szó. A PERIPHERAL egység tagjai (az USA Külügyminisztérium szovjet specialistái) több helyen állomásoztak – Frankfurt, Bécs, Párizs, Tel-Aviv, Isztambul –, fő céljuk a vasfüggöny mögötti információszerzés, elhárítás volt. Forrásként a politikai menekülteket, utazókat használták fel, majd az összegyűjtött adatokból különböző elemzéseket készítettek, a pszichológiai hadviselést támogatva (KEANE – WARNER, 2007: 581; TROMLY, 2018) – a Szabad Európa egyfajta ellen-propagandát nyújtva, a műsoraiban felhasználhatta az oktatásról szóló riportokat, bizonyítva a kommunista rendszer elnyomó jellegét.

1 NARA 864.43, Peripheral: Radio Free Europe... April 26, 1954.

Ez a szándék számos szempontot felvet: nem ismerjük a beszámoló felvételének körülményeit, a kérdéseket, az információk szelektálását (egy magánlevelet például kivonatossan ismertetnek), a felhasználás módjait, leginkább a rendszer negatív pontjait és az ellenállás lehetséges potenciálját emelik ki a leírt szövegek.

1. kép: A Peripheral Reporting Unit kísérőlevelének fejléce

For Dept Use Only	ACTION	DEPT.
18	EUR 5	DC/R-2, OLI
5/3	REC'D	ARMY-3, NAVY-2, AIR-2, CIA-7, OCB-1, WIA-10

(Forrás: NARA 864.43, Peripheral: Radio Free Europe Reports on Education and Propaganda in Hungary. April 26, 1954)

Az első képen látható fejléc alapján több fontos információhoz juthatunk: a feladótól (HICOG, Frankfurt) a Külügyminisztériumhoz (Department of State, Washington) alig több mint egy hét alatt érkeztek meg légitávként (Air Pouch) az iratok, az Európai Ügyekkel Foglalkozó Hivatal (Bureau of European Affairs) iktatásával. A HICOG mozaikszó az USA, Nagy-Britannia és Franciaország részvételével megalakított Németországi Főmegbízotti Hivatalt jelenti (High Commissioner for Germany), ami 1949-től felügyelte Nyugat-Németország gazdasági-politikai fejlődését (CARTER, 2015: 3). Az első táblázat összesíti az oktatás és nevelés kérdéseiről szóló PERIPHERAL dokumentumok főbb adatait.

1. táblázat: A Peripheral Reporting Unit oktatásról szóló iratainak adatai

	Dátum	Település	Intézménytípus	Informátor
1.	1952. 10.	Lövő	általános iskola	német-magyar szakos tanár
2.	1953. 10.	Budapest	Orvosi Egyetem	28 éves orvostanhallgató
3.	1954. 02.	Sopronkövesd	DISZ, kultúrház	parasztfíú
4.	1954. 04.	országos	MTH-iskolák	hivatalnok
5.	1954. 04.	Budapest	Madách Imre Gimnázium	tavaly érettségizett diák
6.	1954. 04.	országos	középfiskolák	régész
7.	1954. 03.	Budapest	IV. KGM Technikum	16 éves technikum tanuló
8.	1954. 04.	Sárospatak/Sátoraljaújhely	gimnázium	20 éves diák
9.	1954. 04.	Sopron	szakérettségi évfolyam	20 éves diák
10.	1954. 04.	Budapest	középfiskola	17 éves fiú

A felsorolt jellemzők a forrásokból származnak, melyek mindig a közlő személyét mutatják be először (értékelve megbízhatóságát), majd az általa közölt tartalmat értelmezték. A nyolcadik és kilencedik pont ugyanazt a személyt jelöli: az 1954-ben 20 éves diák két évvel korábban otthagyta a sátoraljaújhelyi gimnáziumot, rövid ideig egy gyárban dolgozott Miskolcon, így csatlakozhatott a soproni szakérettségis tanfolyamhoz, ami az Orvosi Egyetemre készítette volna fel. Hamarosan azonban Nyugatra szökött, mert félt attól, hogy lelepleződik, hiszen a szakérettségi elsősorban a munkásosztály gyermekeinek szót, amit nem pótolhatott egy nyári munka (a szakérettségi társadalomtörténeti jelentőségéről lásd MAJTÉNYI, 2005: 134-171) – ebből kiderül, hogy azért volt valószínűleg szüksége a tanulmányai megszakítására és a fizikai munkára, mert nem megfelelő származása miatt máshogy nem tanulhatott volna tovább. Az utolsó példa kilóg a sorból, egy 17 éves fiú leveléről szól, feltételezhetően a londoni címzett adta át azt további felhasználásra.

A vizsgálat szempontjából több elméleti meglátás hasznosítható: a történeti múltat az előbbiekhöz hasonló módon, szubjektív jelleggel feltáró naplók, mint ego-dokumentumokat több kutató felfedezte már, megmutatva, hogy a nyelv és az identitás alakulásának kölcsönhatása milyen lehetőségeket nyújthat (HALFIN, 2000; HELLBECK, 2006; PAPERNO, 2009; KUNT, 2018). Kövér György a személyesség iránt megújuló érdeklődést a társadalomtörténet refigurációjának nevezi, ami a múlt tereit valódi szereplőkkel népesíti be (KÖVÉR, 2014: 65-96), ez a fordulat az oktatástörténetben szintén megfigyelhető (GOLNHOFER – SZABOLCS, 2008; POPKEWITZ, 2013).

Az elemzés kiinduló kérdése a következő: Milyen képzetekkel rendelkeztek a disszidáló magyarok az ötvenes évek oktatásáról? Három előfeltevést megkockáztathatunk:

1. Antikommunista nézőpontot tükröznek a leírások, hiszen a rendszerrel szembenálló emigránsok működtek együtt az amerikai hivatalnokokkal (interjú, különböző adatok rendelkezésre bocsátása).
2. A hivatalos pártideológiával szemben egyfajta ellen-eszmerendszer jellemzőit, az ellenállás különböző formáit figyelhetjük így meg.
3. Az USA külügyi szolgálatának kettős célja lehetett: a vasfüggöny mögötti információszerzés, illetve a rendszer sebezhető pontjainak feltárása.

A korpuszt disszidált tanárok, diákok beszámolóí jelentik, a XX. század hazai fordulatainak oktatástörténeti feldolgozása is dolgozott már hasonló anyaggal: a numerus clausust követő kivándorlás esetében (KELEMEN, 2018), illetve 1956 után (SHERIDAN, 2016). Az elemzés két tartalmi fókusszal rendelkezik:

- Az iskola és iskoláztatás világának a felnőttek által nem mindig hozzáférhető terei adják az egyik lényeges szempontot (BURKE – GROSVENOR, 2008; illetve a találó metaforával a tantermet „fekete dobozként” jellemző kötet: BRASTER – GROSVENOR – MAR DEL POZO ANDRÉS, 2011);
- a másik fő témát a propaganda és ellenállás különböző módozatai jelentik a kollaborációtól a nyílt rezisztenciáig terjedő széles skálán, melybe olyan, a szürke zónához tartozó megnyilvánulási formák is beletartoztak (a fogalomhoz: KESTERE – VALAINA, 2019), mint a rejtett, humorba bújtatott, vagy eltúrt/szándékosan nem észlelt ellenállás.

A fenti szempontok szövegek által történő feltárása azért is nagyon fontos, mert az 1945 után a párt által uralt nyelven és világlátáson kívüli valóságról tanúskodnak (a kommunista diskurzusok átalakító szerepéről: GYÖRGY, 2016), a hétköznapi túlélési-alkalmazkodási technikáiról – olyan jelenségekről, amikről még mindig nagyon keveset tudunk.

Személyes terek: iskolai WC és magánlevél

Az iskoláztatás tereire irányuló figyelem (SMEYERS – DEPAEPE – KEINER, 2013) egyre inkább az eddig a kutatók elől elzárt, figyelmen kívül eső, nem-hivatalos helyekre koncentrál, mint amilyen például egy iskolai WC. Honnan szerezhethünk tudomást egy hasonlóan privát intézményi színtérről? Például a budapesti IV. számú Kohó és Gépipari Technikum Szerzőgépgyártó Tagozatára az 1952-1953-as tanévben járó, 1954 tavaszán már Graz-ban nyilatkozó, 16 éves fiú által nyújtott tudósításban², amit rendkívül értékesnek minősített az amerikai hivatalnok, mert a technikumokról egyáltalán nem volt eddig semmilyen információjuk, pláne azok belső világáról, a diákéletéről. A beszámoló magyarul van lejegyezve, az elejéhez fűztek hozzá angol nyelvű kommentárt – valamennyi riport hasonlóan épül fel.

A tiltott dohányzás hagyományos színhelye kapcsán merül fel az iskolai mosdó, ahol a következő feliratok fogadták a belépőt:

*„Ha nyakig vagy a sz..ban,
Kapaszkodj a magas életszínvonalba”*

vagy:

*„Tiéd a W.C. magadnak sz..sz,
Ezt tanította LENIN és Marx”*

továbbá:

*„Itt a sz..-nak temetője
RÁKOSINAK ebédlője”*

A mondásokat sokszor képekkel tarkították. Az egyik rajz LENIN-t, RÁKOSI-t és SZTALIN-t ábrázolta, alatta a következő szöveg állt:

*„Két szélén hulla
középen nulla”»*

Érdekes, hogy a kommunizmussal és annak emblematisz alakjaival kapcsolatban sok olyan politikai vicc maradt fenn a népi folklórban, ami az ürítés végtermékéhez kapcsolódik (HOMA, 1994). Ezek a kiszólások jól ismertek voltak, széles körben terjedhettek, akár évtizedeken át, hiszen például 1961-ben az állambiztonság a lajosmizsei Kakuk vendéglő illemhelyén fedezte fel a következő szöveget: *„Tiéd a WC magadnak szarsz, ezt tanítja Lenin és Marx”*. A feliratot elemző Farkas Gyöngyi szerint a hatalom szentjeit és szent szövegeit deszakralizáló gesztusról volt szó a *„Tiéd az ország, magadnak építed”* szlogenjének átirásával (FARKAS, 2016: 106-107), ami az iskolai WC-ben a másoktól látott-hallott dolgok imitálásával, a botrányokozás szándékával is összefüggött. Lenin, Sztálin vagy Rákosi nevét ilyen kontextusban szigorúan tilos volt megemlíteni, a tiltás megszegése pedig csak fokozhatta a falfirka csinálásának és elolvasásának izgalmát – természetesen a humor, ironia, a hatalom kigúnyolása a rendszernek való ellenállás jele is lehetett, de itt a felnőttekkel szembeni tradicionális, fiatalok körében jelentkező lázadésként ugyanúgy felfoghatjuk ezt.

Egy ideológiailag totalizáló környezetben, minden cselekvés szükségszerűen politikai tette válik (JOHNSON, 1996: 290), az iskolai WC feliratai éppúgy, mint a magánlevél, amiben

2 NARA 864.43, The Life and Observations..., March 9, 1954.

a mindennapi életéről beszámol egy 17 éves gimnazista.³ Egy normális világban a levél, napló, mosdó a magánszféra részét képezi, az ötvenes évek elején azonban a hatalom ide is behatolt – a kommunista rendszer, valamint az amerikai külügyi szolgálat mindenre kíváncsi volt a hidegháborús időszakban. A 17 éves fiú által kedvelt cowboy-történetek olvasása bizonyos esetekben üldözendő tett volt ekkor Magyarországon, de akár Petőfi versek előadása is áthallásos lehetett a korban. *„Aznap még a szokottnál is nagyobb hévvel szavaltam el az iskolában néhány PETŐFI-költeményt, amelyek arról szóltak, hogy az elnyomás milyen igazságtalan dolog és mennyire itt van már az ideje, hogy a népek fegyvert ragadjanak és lerázzák méltatlan láncaik.”* Ezt követően a fiatal leírja a kedvenc íróit, költőit, olvasmányait és zeneszerzőit (mindenfajta politikai célzat nélkül), a kommentár jellemző a korra: *„A zenészek és írók névsorában egyetlen hivatalos kommunista nagyság sincsen”*.

Ellentétek tanárok és diákok között

A legtöbbet a tanulói reakciókról olvashatunk, ezek főleg az osztályterem kontextusához és a tanárokkal való kapcsolatokban értelmeződnek. A diákok jól látták, hogy a pedagógus társadalom nem tekinthető egységes és rendszerhű rétegnek, különböző magatartásformákat, véleményeket megjelenítő csoportokból állt, akárcsak a tanulók. A már említett 20 éves diák össze tudta hasonlítani a gimnáziumot és a szakérettségit, megállapításai így nagyon fontosak ebből a szempontból: először a welsi menekülttáborban hallgatták ki, majd Innsbruckban, ahol baráti környezetben már több mindent elmondott.⁴

Fontos itt egy rövid kitérőt tenni a dokumentumok keletkezési körülményeivel kapcsolatban. Az értékelő megjegyzésekből kitűnt, hogy a fiatal magyar menekült eleinte nem bízott meg az amerikai hivatalnokokban – más forrás is arról számolt be a fogadótáborokkal kapcsolatban, hogy a vasfüggöny mögül érkezettek közül sokan többet vártak a nyugati fogadtatástól. Egy 22 éves ex-dramaturg hallgató szerint többen csalódtak a hosszú katonai szűrés miatt, ami ugyanakkor érthető volt a másik oldal részéről, hiszen félték a kommunista kémek „átdobásától”.⁵ Az írásos dokumentumokat eredményező beszélgetések, interjúk körülményeiről keveset tudunk, pedig ezek kontextusa nagyon fontos lehetett, hiszen itt próbálták azonosítani a disszidens antikommunista érzületének valódiságát, a személy felhasználhatóságát az információszerzésre, a rendszer sebezhető pontjainak számba vételére (nem véletlen, hogy az ellenállás, szubverzió ennyi formája maradt fenn a hasonló vallomásokban). Wels volt az USEP (US Escapes Program) legnagyobb tábora, ahova több szatellit-államból is érkeztek emigránsok, akik valamennyien teljes átvilágításon mentek keresztül, mielőtt továbbutazhattak.⁶

Visszatérve János beszámolójára (a keresztnéve kiderül a szövegből), érdekes részletet olvashatunk tanárok és diákok összehasonlításával szerzett tapasztalatairól, amit érdemes hosszabban idézni:

„A gimnáziumnak valahogy „reakciós szaga van”, a tanári kar – bár erősen megrostálták és a megmaradtakat erős terror és ellenőrzés alatt tartják – még mindig nem egészen megbízható a rendszer szempontjából (...) komoly tanítás folyik, szinte kizárólag régi tanárok tanítanak, erősen mérsékelve, bár de persze előadva a mai rendszer által előírt tananyagot,

3 NARA 864.43, Self-Education... April 14, 1954.

4 NARA 864.43, Hungarian Educational System. April 13, 1954.

5 OSA 5638/55, A Refugee's Opinion and Observations... July 11, 1955.

6 OSA 3112/54, The U.S. Escapes Program... April 10, 1954. A táborok kortárs magyar recepciója a hazájukat eláruló, nyugati kémnek álló, pénzéhes figurákról: MOCSÁR, 1955.

míg a szakérettségi tanfolyamon a tanárok javarésze lelkes kommunista, aki hangsúlyozva adja elő minden tantárgyban a politikai vonatkozást. Ami azonban a legfontosabb: a tanulók a gimn-ban – bár proletár származásúak vagy legalábbis ilyeneknek igyekeznek tűnni – részben a tanárok hatása alatt, részben tán a környezet hatása alatt „egész mások”, mint a szakérettségi hangoskodó nagyszájú, öntudatosan kommunista hallgatói.”

A régi, polgári világban képzett és szocializálódott tanárok és az új, már a kommunista rendszerhez hű kartársaik ellentéte még sokáig problémát okozott a pártvezetésnek – 1956 után ezzel is magyarázták az októberi eseményeket, Münnich Ferenc megfogalmazásában „a pedagógusok jelentős része még a burzsoá Magyarország neveltje”.⁷ A látszat és a való összekeveredett a nevelők (mit kell tanítani és mi az, amit szeretnének tanítani) és a diákok körében is (mit kell elhinni és mit nem): a kettős nevelés kevésbé megfogható és ezért ritkábban kutatott jelenségek köre az 1945 utáni időszak oktatástörténetének. Olyan hétköznapi, mindenki által érzékelhető és dekódolható formákban jelentkezett ez, mint például a megszólítások:

„A gimn-ban még gyakori a „tanár úr” megszólítás, bár előírás szerint tanár elvtársat kellene mondani, viszont a szakérettségi tanfolyamon más megszólítás, mint tanár elvtárs, el sem képzelhető. A gimn-ban a tanár a diákat per „maga” vagy a nevéen szólítja, a szakérettségi tanfolyamon a diák is „elvtárs”. Egymást a diákoknak is elvtársnak kellene szólítani, de ez még a szakérettségi tanfolyamon se ment keresztül (...)”.

A nyelv így formálta át az identitásokat és a valóságérzékelést, a hétköznapi emberek ezt kontextus- és személyfüggő módon használták: hivatalos alkalmakkor például a gimnáziumban is elvtársozták egymást a felek. Az ideológiai ellentétek a diák-társadalmon belül is leképeződtek, a továbbtanulás lehetőségeit monopolizálva, a későbbi érvényesülési szándékokat kihasználva. A budapesti Madách Imre Gimnáziumban érettségizett, családjával együtt külföldre távozott, 19 éves Péter így vallott erről:

„A regime igen csúnyán profitál a diákok ambícióján. Hogy a DISZ, illetve a rendszer arra érdemesítse a diákat, hogy egyetemre küldi, bizonyos szolgálatokat és bizonyos magatartást követel meg tőle. Sikerült a magyar diákságból kiölni minden aktivitást. „Az osztálygyűléseken” (...) a szavazásokkor automatikusan nyújtottuk fel kezünket, mindent megszavaztunk, amit az osztálybizalmi javasolt. Igaz, hogy oda sem figyeltünk, hanem a pad alatt Ország-város-t, Torpedót játszottunk, de ki lett volna olyan bolond, hogy ellentmondjon az osztálybizalminak és ezzel elérje azt, hogy biztosan nem veszik fel az egyetemre.”⁸

A rendszer kikényszerített, látszólagos támogatásáról éppúgy tanúskodnak ezek a sorok, mint arról, hogy mennyire vették a diákok komolyan az ideológiai indoktrinációt, ami a legalsóbb szintekig elhatolt. Péter a hivatalos nyelvet használta, mikor az osztályban a többséget kitevő reakciós és a párttag szülőkkel rendelkező, törtető kommunista klikkről beszélt – ez már azt jelezte, hogy a tizenévesek is a marxizmus-leninizmus szemüvegén keresztül látták a világot. A pártállam a felelősök, osztálytitkárok, iskolatitkár, kerületi DISZ-től kapott utasítások révén kiépítette párhuzamos, ellenőrző rendszerét a gimnáziumon belül („a hatalom mikrofizikáját”, lásd FOUCAULT, 2000), tudatosan felerősítve a diákok közti ellentétet, az osztályharcot.

7 MNL OL 288. f. 5/67. ő. e. 1958. február 18.

8 NARA 864.43, The Hungarian Youth... March 5, 1954.

Az osztályterem világa: passzivitás, humor és nyugati kultúra, mint az ellenállás megjelenési formái

A már említett technikum tanuló⁹ rendszeres, kötelező DISZ-gyűlésekről számolt be: „Többnyire a fegyelemről és a jó tanulásról prédikáltak nekünk. Ezek a „süket dumák” néha 4-5 órát vettek igénybe, sokszor már megpróbáltatászámba ment az azon való részvétel. Utána mindig panaszkodtunk egymásnak, hogy mennyivel szebb lett volna inkább egy jó kalandorfilmel látni.” A diákok nem vették komolyan ezeket az eseményeket, az osztályversenyek és a felajánlások is érdektelenségbe fulladtak, de „nem lett belőle baj, mert a tanárok is szemet hunytak”. Nemcsak itt figyelhető meg egyfajta cinkosság diákok és pedagógusaik között: „A rendkívüli órákat [légtalalom, tűzoltás, gázvédelem, óvóhelyberendezés, elsősegélynyújtás] sem tanáraink, sem pedig mi nem vettük komolyan.” A passzivitás mellett más módokon is kifejezték a fiatalok a nem-tetszésüket.

„Némely oroszból fordított verset igen trágár módon „átköltöttünk”, amit itt nem mondhatok el. Fizikában elsősorban az orosz találmányokról kellett értekezniük, mint pl. Popov találta fel a rádiót. Ilyenkor tüntető köhögéssel fejeztük ki, hogy mire gondolunk. Egymás között nyíltan kimondtuk, hogy az egész csak hazugság.” Popov mellett egyébként Marconi és Tesla is joggal pályázott az elsősegre, de a rádiózás, hírközlés fontos politikai, stratégiai területnek számított a kommunisták számára, nagy gondot fordítottak arra, hogy bebizonyítsák: Popov fejlesztette ki a rádiót, aminek a valódi jelentőségét Lenin és Sztálin ismerte fel elsőként (BORISZOV, 1952: 8). Nyíltabb formában is megmutatkozott az amerikaiak által kommunizmusellenségként címkézett attitűd:

„Osztályunk kultúrfelelőse hiába kínálta nekünk a 60 filléres politikai brossurákat, mindig leégett. Sokszor nyíltan a szemébe mondtuk «inkább hozzád ponyvaregényeket, mint ilyen „süketdumás brossurákat».” Újra láthatjuk a diákok közti konfrontációt, a politikai infiltrációt, és egy érdekes kutatási irány lehetőségét, a korabeli szleng feltárásáról. A hatalommal szemben felhasznált humornak számított a vezetők nevetésessé tétele:

„Nálunk az osztályban kimondottan RÁKOSI-ellenes hangulat uralkodott. A katedra feletti magyar címer alatt RÁKOSI képe volt felakasztva, melyet így jellemeztünk, ha nem volt tanár a közelben: „Íme a címeres ökör!” Az osztály persze csak úgy harsogott a nevetéstől”. Egy másik, falusi iskolában a szünetekben a táblára mindig Rákosi-karikatúrákat rajzolt egy nyolcadikos, ez alá társai különböző szövegeket írtak, „Most ugrik a majom a vízbe”, „Krumplifejű Matyi”. A tanítónő egyszer rajtakapta őket, kérdésére (Kit ábrázol a kép?) a válasz Latabár volt, „bár a karikatúrából RÁKOSI-t azonnal fel lehetett ismerni, [a] „jó pedagógus” úgy tett, mintha elhinné”.¹⁰ A humor és ironia eszköze tiltakozásként, a rettegestől való megkönnyebbülésként is értelmezhető a kommunista rendszerben, hiszen akit kinevetünk, attól már nem félünk (DAVIES, 2007). A tanítónő elnéző magatartása a gyerekeknek kedvezett, akárcsak egy másik esetben, mikor a soproni igazgató nem csinált fegyelmi ügyet abból, hogy fiatal tanítványa egy csinos lány után a templomba ment, bár megjegyezte, „hogy ezzel az iskola jóhírért veszélyezteti”, ti. a templomba járással, nem a lányok utáni járkálással.¹¹

A populáris/nyugati kultúra hatása úgy tűnik, nagyon erős volt, hiába próbálták ellene küzdeni hivatalból, a sopronkövesdi kultúrterem könyvtárában például jóval sikeresebb volt az a néhány „kalandos regény, amit még sikerült megmenteni a könyvtári ellenőrök kiselejtezése elől”, mint a vadonatúj Lenin, Rákosi, Sztálin kötetek.¹² A legsikeresebbek a cowboy-

9 NARA 864.43, The Life and Observations...

10 OSA 15880/52, Class Discipline... December 31, 1952.

11 NARA 864.43, Tanár és diák viszonya... April 14, 1954.

12 NARA 864.43, How the Regime Tries... February 25, 1954. Lövön hasonló volt a helyzet, ott Sztálin, Lenin, Marx, Engels és Rákosi művei fel se voltak bontva, a lapok nem voltak felvágva, lásd NARA 864.43, Youth Indoctrination... October 1, 1952.

regények, filmek lehetnek,¹³ a „három aranyásó” című dal előadása hallatán például egy igazgató *„szinte kereste a szavakat és azzal fenyegetőzött, ha ez mégegyszer előfordul, kiröpülünk az iskolából.”* Ennek ellenére *„osztályunkban, de általában az egész iskolában igen nagy divat volt a cowboy regények cserélgetése. Ezek a régi „Pesti Hírlap”, „Palladis” és „Atheneum” kiadásai-ban jelentek meg annakidején.”* Az olyan ponyvaregények, mint a Texasi lovas, Halhatatlanok völgye (Zane Grey), vagy a Vágtató bosszú és a Hajtóvadászat (Max Brand) a háború előtti világgal való kontinuitást fejezték ki; egyrészt ezért, másrészt amerikai témájuk miatt lehet-tek tiltva, ami csak fokozta népszerűségüket, a diákok álcázva, *„szovjet szépirodalomnak”* nevezve olvasták a könyveket. A western-irodalom, filmek egyébként az ötvenes évek til-tása után a következő évtized olvadásában újra megjelenhettek – nemcsak nálunk, hanem Csehszlovákiában is (BISCHOFF, 1993), felhívva a figyelmet az oktatástörténet számára a szó-rakoztató irodalom (és a képregények) szerepére a fiatalok szocializációjában.

A tanárok reakciója változatos volt erre: akadt, amikor iskolából való kitiltással és a faliújságra elrettentésül kitett könyvcímekkel járt a hasonló könyvek birtoklása (ebben az esetben verekedés is tört ki, emiatt lehetett a szigorúbb intézési mód), máskor egyszerűen elkobozták a könyvet, félrenéztek vagy konstatálták a tényt a pedagógusok, de nem tettek semmi egyebet. A klubestéken okozott még gondot a nyugati befolyás, hiszen az igazgató és a DISZ is ellenőrizte, nehogy valaki *„túl nyugatiasan”, „jampec módra”* táncoljon – 1953 tavaszán egy fiút, aki nem az iskolához tartozott, a *„jampi viselkedése”* miatt dobták ki.

Befejezés

Az előfeltevéseket alátámasztották a szövegek: antikommunista nézőpontokat lehet meg-ismerni, az ellenállás számos megnyilvánulási formájával; mindez a rendszer sebezhető pontjainak feltérképezése és az információszerzés szempontjából lehetett fontos az ame-rikaiak számára. Számos egyéb, az elemzésben nem érintett téma előfordult még a jelen-tésekben: a tananyag és a tanárok helyzetének kérdései, a munkaerőpiaci vonatkozások, vagy a szülők szerepe. Vizsgálható még a továbbiakban az USA külpolitika változásainak szerepe, Magyarország felértékelődése 1956 után, a hidegháborús küzdelem *„lelkekért és szívekért”* folytatott küzdelmének részletesebb feltárása (BORHI, 2016: 94-103), a Szabad Európa Rádió szerepe. Sok eddig nem használt forrás áll ehhez a munkához rendelkezésre (pl. OSA), ami új megvilágításba fog helyezni eddig ismertnek hitt dolgokat is, csakúgy, mint a hétköznapi, a megélés tapasztalatainak előtérbe helyezése.

IRODALOM

Levéltári források

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltár (MNL OL) 288. f. 5/67. ő. e. Előterjesztés a politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban. 1958. február 18. MSZMP PB.

National Archives and Records Administration (NARA) 864.43, Youth Indoctrination in Hungary's School System. October 1, 1952. Internal Economic, Industrial and Social Affairs, Hungary, Education. January 4, 1950 – September 9, 1954. MS Hungary:

13 Valamennyi további példa innen van: NARA 864.43, The Life and Observations...

- Records of the U.S. Department of State, 1945-1963: Records of the Department of State relating to Internal Affairs: Hungary 1950-54.¹⁴
<http://tinyurl.galegroup.com/tinyurl/75YWQ3> [2018.09.19.]
- NARA 864.43, How the Regime Tries to Recruit The Youth. February 25, 1954.
- NARA 864.43, The Hungarian Youth As Seen by The Problems Of A Graduated High School Class In BUDAPEST. March 5, 1954.
- NARA 864.43, The Life and Observations of a Student In The „IV. sz. Kohó és Gépipari Technikum Szerszámgyártó Tagozat” Technical High School in BUDAPEST. March 9, 1954.
- NARA 864.43, Hungarian Educational System. April 13, 1954.
- NARA 864.43, Self-Education of a Young Hungarian Student. April 14, 1954.
- NARA 864.43, Tanár és diák viszonya a tanfolyamon. Relation Between Teacher and Students. April 14, 1954.
- NARA 864.43, Peripheral: Radio Free Europe Reports on Education and Propaganda in Hungary. April 26, 1954.
- Open Society Archives (OSA), 15880/52, Class Discipline in the Általános Iskola Elementary School VASSZENTMIHÁLY. December 31, 1952.
<http://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:73173b7f-6be7-4611-b4a9-e190b11a8065> [2019.10.23.]
- OSA, 3112/54, The U.S. Escapes Program in Wels. April 10, 1954.
<http://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:2778a074-e1c9-448d-bdff-9e47bb3405a8> [2020.03.27.]
- OSA, 5638/55, A Refugee's Opinion and Observations during his Stay in Vienna, Linz, and Wels, and Comments on RFE. July 11, 1955.
<http://catalog.osaarchivum.org/catalog/osa:614a019c-9bcd-4bc9-9d26-3195e38d104f> [2020.03.27.]

Szakirodalom

- BISCHOFF, P. (1993): Limonádovoy Joe; or, The Western in Czechoslovakia. *The Journal of Popular Culture*, Vol. 27, Issue 1. 23-28.
- BORHI, L. (2016): *Dealing with Dictators*. Indiana University Press, Bloomington-Indianapolis.
- BORISZOV (1952): *A kezdő rádióamatőr*. Népszava – SZOT, Budapest.
- BRASTER, S. – GROSVENOR, I. – MAR DEL POZO ANDRÉS, M. (eds.) (2011): *The Black Box of Schooling*. Peter Lang, Bern.
- BURKE, C. – GROSVENOR, I. (2008): *School*. Reaktion Books, London.
- CARTER, D. A. (2015): *Forging the Shield: The U.S. Army in Europe, 1951-1962*. Center of Military History United States Army, Washington.
- DAVIES, C. (2007): Humour and Protest: Jokes under Communism. *International Review of Social History*, Vol. 52, Issue 15. 291-305.
- FARKAS Gyöngyi (2016): *Lázadó falvak*. Korall, Budapest.
- FOUCAULT, Michel (2000): A hatalom mikrofizikája. In: Foucault, Michel: *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen. 307-330.
- GOLNHOFFER Erzsébet – SZABOLCS Éva (2008): *Iskola és történeti emlékezet*. Gondolat, Budapest.
- GYÖRGY Péter (2016): *Az ismeretlen nyelv. A hatalom színrevitele*. Magvető, Budapest.

14 A felsorolt adatok valamennyi dokumentumnál megegyeznek, kivéve a címeket és a dátumokat, ezért a továbbiakban csak ezeket tüntetem fel.

- HALFIN, I. (2000): *From Darkness to Light*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh.
- HELLBECK, J. (2006): *Revolution on My Mind*. Harvard University Press, Cambridge - London.
- HOMA János (1994): Hal(l)hatatlan politikai viccek az 1948-1988 közötti időkből. Északi Lap- és Könyvkiadó, Eger.
- JOHNSON, M. S. (1996): From delinquency to counterrevolution. *Paedagogica Historica*, Vol. 32, Issue sup1. 283-303.
- KEANE, D. - WARNER, M. (eds.) (2007): *Foreign Relations of the United States, 1950-1955. The Intelligence Community, 1950-1955*. US Government Printing Office, Washington.
- KELEMEN Ágnes Katalin (2018): Peregrináció, emigráció, száműzetés. *Múltunk*, 63, 4. szám. 4-31.
- KESTERE, I. - VALAINA, K. (2019): *Communist Propaganda and Hidden Resistance in the Classrooms of Latvia (1945-1985)*. Porto, ISCHE.
- KÖVÉR György (2014): *Biográfia és társadalomtörténet*. Osiris, Budapest.
- KUNT Gergely (2018): A kollektivizálás első hullámának mikroszintű tapasztalatai. In: Horváth Gergely Krisztián (szerk.): *Vakvágány. A „szocializmus alapjainak lerakása” a hosszú ötvenes években 1*. MTA-NEB, Budapest. 483-513.
- MAJTÉNYI György (2005): *A tudomány lajtorjája*. Gondolat - MOL, Budapest.
- MOCSÁR Gábor (1955): Önként jelentkezett... *Szabad Nép*, 1955. július 18. 2.
- PAPERNO, I. (2009): *Stories of the Soviet Experience*. Cornell University Press, Ithaca - London.
- POPKEWITZ, T. S. (2013): *Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education*. In: Popkewitz, T. S. (ed.): *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on Its Questions, Methods, and Knowledge*. Palgrave Macmillan, New York. 1-26.
- SHERIDAN, V. (2016): Support and Surveillance. *History of Education*, Vol. 45, Issue 6. 775-793.
- SMEYERS, P. - DEPAEPE, M. - KEINER, E. (eds.) (2013): *Educational Research: The Importance and Effects of Institutional Spaces*. Springer, Dordrecht.
- TROMLY, B. (2018): Ambivalent heroes: Russian defectors and American power in the early Cold War. *Intelligence and National Security*, Vol. 33, Issue 5. 642-658.

OKTATÁSPOLITIKAI NÉZŐPONTOK



FEHÉRVÁRI ANIKÓ – TÓKOS KATALIN – RAPOS NÓRA –
SZIVÁK JUDIT – LÉNÁRD SÁNDOR – SZABÓ LILLA –
PAKSI BORBÁLA – SZÉLL KRISZTIÁN

A LEMORZSOLÓDÁS ISKOLAI ÉS TANULÓI TÉNYEZŐI

Összefoglaló:

A tanulmány szakirodalmi összefoglaló, amely számba veszi az iskolai lemorzsolódás egyéni, családi, iskolai tényezőit. Bemutatja a témában született nemzetközi szisztematikus elemzéseket, a segítségükkel kialakítható komplex modelleket, melyek megalapozzák a téma kutatását, valamint a szakpolitikai fejlesztéseket. Ismerteti azokat a lehetséges tanulási utakat, scenáriókat, melyek a lemorzsolódáshoz vagy a középfokú végzettség eléréséhez vezetnek. Ez utóbbi záloga a támogató tanulási környezet, amely képes a tanuló egyéni, családi hátrányainak ellensúlyozására. A tanulmány bemutatja a tanulási környezethez kapcsolódó fogalmakat, tanulásfelfogást, valamint optimális feltételeket.

Kulcsszavak: lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás, tanulási környezet

Bevezető

A korai iskolaelhagyás kérdésköre nem pusztán iskolai teljesítményről, iskolai kudarcokról szól, hanem az oktatási, társadalmi egyenlőtlenségekről, szegénységről, marginalizálódásról. Az iskolázottsági deficit az egyén és a társadalom számára is több negatív hatással jár. Az alacsonyan iskolázott egyénnek nagyobb valószínűséggel alacsonyabb a jövedelme, megnő a munkanélküliség kockázata, gyakoribbak lehetnek az egészségügyi problémái, míg a társadalom számára kevesebb adóbevételt, több szociális, egészségügyi kiadást jelent. Nemzetközi adatok is alátámasztják azt (OECD, 2017), hogy a magasabb iskolázottság mind egyéni, mind társadalmi szinten jövedelmező befektetés.

Közép távú munkaerőpiaci előrejelzések szerint (EUROFOUND, 2015) 2025-re Európában és Magyarországon is visszaesik az alacsonyan iskolázottak, a manuális, rutin jellegű foglalkozások/ munkakörök iránti kereslet, stagnálást mutat a középfokúak iránti kereslet, miközben jelentősen növekszik az igény a felsőfokú képzettségűek/szakképzettségűek iránt. Így az alacsonyan iskolázott fiatalok körében a munkanélküliség kockázata sokkal magasabb, mint a közép- és felsőfokon végzetteké. Magyarországon sincs ez másképp. Ugyanakkor a hazai vizsgálatok azt is mutatják, hogy a szakképzésben számottevő különbség van a szakiskolai és szakközépiskolai képzésből kilépők foglalkoztathatósága között, az utóbbiak javára (MAKÓ, 2019; FEHÉRVÁRI, 2015a). Az érettségi jelentős választóvonalat jelent a munkapiacra. Nélküle radikálisan nő a munkanélküliség kockázata (NAGY, 2010; FEHÉRVÁRI, 2012).

Mindezen scenáriók alapján kisebb gazdasági növekedésre és alacsonyabb versenyképességre számíthatnak azok az országok, ahol a lakosság viszonylag nagyobb hányada alacsonyan képzett, köztük Magyarország is. Az Európai Unió célja, hogy 2020-ig 75%-ra növelje a foglalkoztatottak arányát és javítsa a foglalkoztathatóságot. Ennek érdekében az Európa 2020 stratégia célkitűzéseinek egyike az alacsonyan iskolázottak arányának visz-

szaszorítása. A célkitűzés szerint az EU átlagában az oktatást-képzést középfokú végzettség/szakképzettség nélkül elhagyó 18-24 évesek arányát a korosztály 10 százaléka alá kell csökkenteni¹.

A korai iskolaelhagyás rátája az Európai Unióban hivatalosan használt definíció szerint azon 18-24 évesek arányát méri, akiknek nincsen középfokú (ISCED 3 szintű, szakmunkás vagy érettségi típusú) végzettsége, és nem is vesznek részt oktatásban vagy képzésben.² Ez a mutató az oktatás eredményességét mérő, a tanköztelezettségén/közoktatáson már túl lévő korosztályra számított, kimenet-alapú indikátor. Az Eurostat adatai szerint³ míg az EU28 szintjén 2018-ban átlagosan 10,8% volt az iskolaelhagyók aránya, Magyarországon 12,5% volt. Legalacsonyabb Horvátország adata (3,3%), míg a legmagasabb Spanyolországé (17,9%). 21 tagország mutatója jobb és csak öt országé rosszabb⁴, közülük négy ország rátája javulást mutat. Az Eurostat régiók szerint is közli az adatokat, valamint azt is összehasonlítja, hogy az egyes országokban mekkora az eltérés a korai iskolaelhagyók arányában a városi, permvárosi és rurális térségek között. A 2018-as adatok szerint az EU28 országán belül leginkább Romániában, Bulgáriában és Magyarországon van számottevő különbség a három vizsgált kategória szerint, mindhárom országban a rurális térségek jellegzetes problémája a korai iskolaelhagyás. Ez Magyarországon annyit jelent, hogy a fővároshoz, a Központi régióhoz képest kétszeres a különbség a legelmaradottabb régiókban (Észak-Magyarország, Észak-Alföld).

A korai iskolaelhagyás mutatója kimeneti indikátor, folyamat-alapú mérőszámként használhatjuk a lemorzsolódási mutatót, amely az iskolarendszeren belül, a tanulói továbbhaladásról nyújt információt⁵. 2014-től van ilyen jellegű adatgyűjtés a magyar közoktatásban (FEHÉRVÁRI, 2015b). Az adatok azt mutatják, hogy a nappali képzésben a lemorzsolódás az általános iskolákban és a gimnáziumokban nem túl gyakori, a diákok hozzávetőleg 1%-át érinti, viszont a szakközépiskolákban és különösen a HÍD programokban számottevő a lemorzsolódók aránya; 2016-ban 15, illetve 37%-os értéket mutatott. Az is kiemelhető, hogy leginkább a tanköztelezettségű kor betöltése után növekszik a lemorzsolódás, 2017-ben a 17 éves szakközépiskolások 12%-a, míg a 18 évesek 27%-a morzsolódott le. Megfigyelhető továbbá, hogy a nem hátrányos helyzetű járásokban kisebb ugyanazon életkorú és képzésben résztvevők lemorzsolódási aránya, mint a hátrányos helyzetű járá-
sokban (VARGA, 2019).

Tanulmányunk elméleti, szakirodalmi összefoglaló, amely számba veszi az iskolai lemorzsolódás tényezőit, fókuszálva a tanulási környezetre. Bemutatja a nemzetközi szisztematikus elemzések által kirajzolható komplex modelleket, melyek megalapozzák a téma kutatását, illetve az oktatáspolitikai beavatkozásokat. Kitér azokra a lehetséges tanulási utakra, scenáriókra, melyek a lemorzsolódáshoz vagy a középfokú végzettség eléréséhez vezetnek. Ez utóbbi záloga a támogató tanulási környezet. A tanulmány ismerteti az ehhez kapcsolódó alapvető fogalmakat, tanulásfelfogást, valamint az optimális tanulási környe-

1 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A52009XG0528%2801%29&from=EN> [2020.04.05.]

2 A mutatót az Eurostat által koordinált éves, nagymintás munkaerő-felvétel alapján számítják. A mutató tulajdonképpen egy alsó becslés, hiszen a 18-24 éves, oktatásban résztvevők bizonyos hányada később sem fog középfokú végzettséget szerezni.

3 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training#Overview [2020.04.05.]

4 Bulgária, Olaszország, Románia, Málta, Spanyolország

5 Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-én azonban már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

zet feltételeit. Az összefoglaló empirikus kutatásunk elméleti alapját képezi, ami alapján kutatási kérdéseinket és kutatási keretünket kialakítottuk.⁶

A lemorzsolódás okai, beavatkozási lehetőségek

A lemorzsolódás okaival foglalkozó szisztematikus elemzések (RUMBERGER, 2012; LYCHE, 2010) egyéni, családi és iskolai szintű tényezőket határoznak meg. DE WITTE és munkatársai (2013) ezt kiegészítik még egy közösségi faktorról is (1. táblázat). GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ és munkatársai (2019) szisztematikus áttekintése annyiban ad újat az eddigiekhez, hogy vizsgálódásaikba erőteljesen jelen vannak a testi és lelki egészség területei (pszichológia, pszichiátria, egészség- és klinikai orvostudomány). Mindnyájan kiemelik, hogy a lemorzsolódás hosszú folyamat, és több tényező együttesen befolyásolja. Időbeni változása és komplexitása miatt nehezen vizsgálható, hiszen a statikus, valamint a kétváltozós elemzésekkel könnyen abba a hibába eshetünk, hogy csak a meglévő sztereotípiákat erősítjük, de nem tudjuk a különböző interakciós hatásokat kimutatni, ill. dinamikus jellegére rávilágítani (SMEYERS, 2006).

1. táblázat: A lemorzsolódás okai

Egyéni és családi tényezők	Iskolai tényezők
Nem	
Iskolai teljesítmény, képességek, évismétlés	Iskolatípus, szerkezet, erőforrások, fenntartó, hátránykompenzációs szerep
Viselkedés: <ul style="list-style-type: none"> • Elköteleződés (bevonódás): tanulmányi és társas • Deviancia • Hiányzás 	Tanárok: <ul style="list-style-type: none"> • felkészültsége, • tapasztalata, • attitűdje
Közösséghez tartozás: <ul style="list-style-type: none"> • szomszéd/ padtárs jellemzői • diszkrimináció, szegregáció 	Iskolai (pedagógiai) gyakorlatok és szervezeti jellemzői: tanulási folyamatba bevonódás, motiváció, iskolai légkör, kapcsolatok, évismétlési gyakorlat, elvárások, szülő-iskola kommunikáció
Háttér: <ul style="list-style-type: none"> • Múltbeli tapasztalatok (óvoda, iskolai sikerek, kudarcok) • (testi és lelki) Egészségi állapot, fogyatékoság • Fiatalkori terhesség • Iskola melletti munkavégzés 	Közösségek (intézményes erőforrások, pl. gyermekvédelem, szülői kapcsolatok, társadalmi kapcsolatok)
Család: <ul style="list-style-type: none"> • szerkezet (egy szülős vagy sokgyermekes család) • hozzáállás • demográfiai tényezők • gazdasági, kapcsolati és kulturális erőforrások (szegénység, betegség, iskolázottság) 	

(Forrás: RUMBERGER, 2012; LYCHE, 2010; DE WITTE et al., 2013; GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ et al., 2019)

6 Támogató: EFOP 3.1.2. – A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében

Néhány szisztematikus elemzés arra is kitér, hogy egyes okok erősebbek a többinél, így a hiányzás, az alacsony iskolai teljesítmény, a kortársak szerepe, a családszerkezet, a gazdasági státusz és az érzelmi háttér jelentősebb befolyással bír (DE WITTE et al., 2013; GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ et al., 2019). TOMASZEWSKA-PEKAŁA és munkatársai (2017) pedig nem az egyes változók, hanem komprehenzív modell formájában ragadják meg a lemorzsolódási okokat, melyben a mikro (egyéni) és a mezo (család és iskola) szintet kapcsolják össze. GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ és munkatársai (2019) megállapítják, hogy ez a komprehenzív modell alkalmas az oktatáspolitikai beavatkozások tervezésére is. Akár rendszer, tankerület vagy iskolai szinten kiválaszthatók azok a releváns változók, amelyekre hatni kíván a tervezett beavatkozás/fejlesztés.

Az Unió fejlesztéspolitikák az oktatás kiemelt szerepét hangsúlyozzák a korai iskolaelhagyás felszámolásában. Ugyanakkor az is kiemelhető, hogy mindezt egy szoros, ágazatok közötti együttműködésbe ágyazzák be, így a foglalkoztatás, egészségügy és szociálpolitika szektoraival, valamint a különböző (mikro, mezo, makro) szintekkel közös együttműködést feltételezve tartja hatékonynak az oktatáspolitikai beavatkozásokat. A szektorköziség mellett szintén hangsúlyos horizontális szempont az adatgyűjtés. Az adatgyűjtésben kiemelt fontosságú fejlesztés a korai jelzőrendszer bevezetése, amely egyéni szinten követi nyomon a tanulói teljesítményt, illetve olyan tényezőket (pl. bukás, évismétlés, hiányzás, motivátlanság), amelyek előre jelzik a tanuló lemorzsolódását, így alkalmas a lemorzsolódás által veszélyeztetett tanulók azonosítására, illetve a beavatkozásra (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

Az oktatáspolitikai beavatkozásokat három fő csoportba sorolhatjuk: a megelőzés, amely főként az óvodáztatás és alapfokú iskoláztatás időszakára vonatkozik, az intervenció, amelynek fókuszában a középfokú iskoláztatás áll, és a kompenzáció, amely az iskolarendszertől kieső tanulók végzettséghez juttatását tűzi ki célul (EUROPEAN COMMISSION, 2015).

TOMASZEWSKA-PEKAŁA és munkatársai (2017) kilenc ország⁷ – köztük Magyarország – korai iskolaelhagyással kapcsolatos oktatáspolitikai beavatkozásait vetették össze. Négyféle beavatkozást azonosítottak:

- (1) Az országok egy része a különböző társadalmi szereplők és ágazatok együttműködésére törekszik, cselekvési terve vagy nemzeti programja közvetlenül a végzettség nélküli iskolaelhagyók csökkentését célozza meg (pl. Belgium, Spanyolország).
- (2) Az országok más része hatékony monitoringrendszerrel kíséri a lemorzsolódás, a hiányzás megakadályozására (pl. Hollandia, Ausztria).
- (3) Vannak olyan országok, amelyek az oktatási rendszerük teljes reformjába fogtak (pl. Portugália az egységes 12 osztályos rendszert vezette be, de a tanulmány ide sorolja Magyarországot is, kiemelve, hogy szélekörű reformok voltak a szakképzésben), míg akadnak olyanok is,
- (4) amelyek csak a veszélyeztetett célcsoportokra koncentrálnak, melyek országonként eltérők lehetnek (pl. Magyarországon a roma, míg más országokban a bevándorló háttérű tanulóira, fókuszálnak).

A tanulmány arra is kitér, hogy milyen lehetséges útvonalak vannak a lemorzsolódással veszélyeztetett fiataloknak a különböző oktatási rendszerekben. Hat ilyen utat azonosítottak:

- (1) Váratlan válság: kevés rizikófaktor figyelhető meg a fiatal életében, viszont egy hirtelen esemény, változás nyomán veszélyeztetetté válik és ennek megoldására elégtelen támogatást kap az iskolától.
- (2) Lefelé haladó spirál: a fiatal az iskolán kívüli életkörülményei teszik veszélyeztetetté, és erre az iskola nem, vagy negatívan reagál.

7 Belgium, Anglia, Svédország, Portugália, Hollandia, Lengyelország, Spanyolország, Magyarország és Ausztria

- (3) Parabola pálya: egyre nő a lemorzsolódás kockázata, viszont az iskola hatékonyan beavatkozik és megfordítja a folyamatot.
- (4) Bumeráng: a fiatal lemorzsolódik, de később újra visszatér az iskolarendszerbe, és ez akár többször is megtörténhet.
- (5) Reziliens: a fiatal az egyéni és családi jellemzői veszélyeztetetté teszik, de az iskola ellensúlyozza ezt, hatékonyan támogatja őt.
- (6) Rejtőzködő: a fiatal fokozatosan halmoz fel kisebb iskolai (teljesítmény) problémákat, amelyek észrevétlenek maradnak az iskola számára, de később már nem tolerálja azokat.

A tanulási utak azonosítása hozzájárul ahhoz is, hogy az iskola, a tanulási környezet szerepét jobban megértsük, valamint feltérképezzük egyes elemeit.

Tanulási környezet: fogalma és lemorzsolódással való összefüggései

A tanulási környezet elemei közül a kutatások a lemorzsolódás elsődleges okaként a tanulási motivációt, a tanulási folyamatba való bevonódást, a pedagógusok tevékenységét, elvárásrendszerét, azaz a támogató tanulási környezetet emelik ki (JUHÁSZ – MIHÁLYI, 2015; FEHÉRVÁRI, 2015b). Hangsúlyozzák, hogy a tanárok pedagógiai tevékenysége az iskolához kapcsolódó változók közül a legnagyobb hatást gyakorolja a tanulói teljesítményekre is (HATTIE, 2003). A diákok tanulása ugyan egyedi, sokféle módon, környezetben történhet, viszont az osztálytermi tanulási folyamatok során a pedagógusok felelősek a diákok tanulásának szabályozása, az önálló, eredményes és önszabályozott tanulás kialakításának folyamatáért (D. MOLNÁR, 2014, 2016). Ennek hátterében az a tanulásközpontú megközelítés áll, mely a tanítást a diákok tanulásának támogatásaként értelmezi, ezt helyezi előtérbe a tervezés, tanulásszervezés és értékelés során is (KÁLMÁN, 2014; RAPOS et al., 2011); a diákok tanulási folyamataira épít, ennek a folyamatnak az elemeit próbálja egymásra hatásukban megérteni.

A fogalom használata ráirányítja a figyelmet arra, hogy a tanításról a tanulásra helyeződik a hangsúly, ez nem szűkíthető le csupán a tanulás, tanítás módjának, módszereinek hangsúlyozására, hiszen a tanulás folyamatai kerülnek a működés középpontjába. Ebben a folyamatban minden szereplő érintetté válik a tanulásban. A tanulás pedig nemcsak iskolai tanulási környezetben valósulhat meg, hanem kilép az iskolai falai közül, a diáknak van iskolai, iskolán kívüli, otthoni, természeti tanulási környezete; ezek szétválasztása, a kapcsolatok töredezettsége pedig rontja a tanulás eredményességét. A lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók esetében ezek még nagyobb jelentőséggel bírnak.

Nézetek a tanulásról-tanításról és a pedagógus tanulástámogató tevékenysége

A pedagógus tevékenysége és nézetei, attitűdje között szoros kapcsolat áll fenn (BOULTON – LEWIS et al., 2001), vélekedéseik a tanulásról, tanításról erősen meghatározzák azt, hogy milyen tanulási környezetet alakítanak ki. A nézetek és tanítás-tanulás kapcsolatát vizsgáló kutatások megkülönböztettek tanár- vagy tárgyorientált és tanulóorientált nézeteket (BOULTON-LEWIS et al., 2001; VRIES et al., 2014), vagy tudásközvetítő és konstruktivista beállítódású nézeteket (KIM, 2005), melynek alapján eltérő tanári tevékenységeket azonosítottak a tanulás támogatásában. A TALIS (2009) nemzetközi tanárvizsgálat alapján is minden országban kimutatható összefüggés van a tanárok tanítással kapcsolatos szemlélete és tanítási gyakorlata között: a konstruktivista beállítódású tanárok például gyakrabban alkalmaznak olyan módszereket, amelyekben a tanulók kezdeményezésének, egymás közötti interakciójának nagyobb tere van (pl. csoportmunka).

Bár a tanulóorientált és a tárgyorientált nézetek ellentmondásosnak tűnhetnek, vagy ugyanannak a skálának a két végpontjaként értelmezhetők (BOULTON-LEWIS et al., 2001), több tanulmány bizonyítja, hogy a tanárok mindkét nézetből birtokolhatnak jellemzőket és ezek a skálák függetlenek egymástól (OECD, 2009; TONDEUR et al., 2008; VAN DRIEL et al., 2007), ezért a két nézet-orientációt úgy tekintik, mint a pedagógusok tanításról és tanulásról alkotott meggyőződésének két dimenzióját.

POTVIN és munkatársai (2001) kutatásukban azt vizsgálták, hogy más-e a tanári attitűd, ha a tanuló veszélyben van a lemorzsolódás szempontjából. Fő megállapításai, hogy: a) általában a női tanárok pozitívabbak, mint férfi társaik, b) az attitűdök kedvezőbbek a lánytanulók és a kevésbé veszélyeztetettek iránt, c) minél inkább veszélyeztetett egy tanuló a lemorzsolódásban, annál kedvezőtlenebb a tanári attitűd felé. Eredményeik szerint a tanári attitűd a második legfontosabb tényező a tanulói előmenetel szempontjából. Ezt erősíti meg HATTIE (2003) amerikai iskolákat vizsgáló kutatása is, aki többféle kutatási eszköz használatával a kiváló tanár jellemzőit így azonosította: a) képes a tantárgyat a valóságban elhelyezni, b) osztálytermi interakciókon keresztül irányítja a tanulási folyamatot, c) monitorozza a tanulási folyamatot és visszajelzést ad, d) képes az érzelmi aspektusok figyelembevételére és e) hatással van a tanulók eredményeire. A szerző szerint ezek a szempontok meghatározóak a tanulók iskolában tartásában is.

MAC IVER és MAC IVER (2009) rámutattak arra, hogy a tanári attitűdök annak mentén is különböznek, hogy ki, milyen okból maradt ki az iskolából. Akik a befektetett energia hiánya miatt („lustaság”) kerülnek veszélybe, a kutatás szerint kedvezőbb hozzáállást remélhetnek, mint gyengébb képességű, vagy más okból hátrányban levő társaik. Utóbbiak kevesebb figyelmet és támogatást kapnak, mivel a tanárok kevésbé érzik magukat felelősnek, így jobban elfogadják, ha ezek a tanulók végül lemorzsolódnak.

Emellett a kutatások azt is kiemelik, hogy a tanulási környezet, amit a tanárok teremtenek, nem közvetlenül befolyásolja a tanulók kognitív és/vagy affektív eredményeit, hanem a tanulók tapasztalatán, a tanulási környezet észlelésén keresztül fejt ki hatását. Az tehát, hogy egy tanuló milyenek észleli a tanulási környezetét, befolyásolja előzetes nézetei a tanulásról (VARTULI, 2005). Összességében a kutatások fontos kérdése, hogy ugyanaz a tanulási környezet miért hat különböző módon a gyerekek tanulási eredményeire, a tanár tanulástámogató tevékenysége ebben milyen szerepet játszik.

Az iskola mint támogató tanulási környezet, szervezet

Az oktatási intézmény – mint szervezet – működés módja, kultúrája azonban alapvetően meghatározza a tanárok (tanulástámogató) tevékenységét, eredményességét is (pl. SCHEERENS, 2010; CREEMERS – KYRIAKIDES, 2012). Az iskolai hatásokat vizsgáló kutatások kiemelik, hogy az iskola szervezeti jellemzői közvetlenül befolyással vannak a tanulói elköteleződés mértékére is: a nagyon személytelen, hierarchikus iskolai környezetben kevésbé alakul ki tanulói kötődés, gyakoribb a lemorzsolódás (FEHÉRVÁRI, 2015b); így a lemorzsolódás tanulási környezet-hez kötődő vizsgálatainál elengedhetetlen az intézményi szintű megközelítés is.

CRAIN-DOROUGH (2003) kutatásában a magas és alacsony lemorzsolódási aránnyal rendelkező iskolákat vizsgálta. A tanulókat a lemorzsolódásban való veszélyeztetettség alapján alcsoportokba sorolták, majd a résztvevő iskolákat is osztályozták a lemorzsolódási és az abban való veszélyeztetettség arány alapján. Így három iskolai kategóriát azonosítottak: a) folyamatosan magas lemorzsolódási arány, b) folyamatosan alacsony lemorzsolódási arány, c) inkább hatékony iskolák a lemorzsolódás megelőzésében. A kevésbé hatékony iskolák jellemzőit az alábbiakkal írták le: a) alacsony elvárásokat fogalmazznak meg a tanulók sikerességével kapcsolatban, b) következtelen a szabályalkotás, c) a tanárok kevésbé vonódnak be a tanulási folyamatokba, illetve nem közelíthetők meg könnyen,

d) az intézmény nem figyel az egyéni igényekre, e) alacsony az elköteleződés a hatékony tanulási tevékenység iránt. A sikeres iskolák és programok ismérveit pedig a következőkkel írták le: a) erős elkötelezettség, b) jó vezetés, c) alacsony osztálylétszám, d) igazságos és következetes, átlátható szabályrendszer. FORTIN (2006) kutatása, melyben a lemorzsolódással veszélyeztetett gyerekek és serdülők új és a korábbinál teljesebb csoportosítását célozta meg, szintén kiemeli a szervezeti feltételek fontosságát. A szabályokkal kapcsolatban például arra a következtetésre jutottak, hogy mind a túl merev és szigorú rendszer, mind a bizonytalan és homályos keretek a lemorzsolódás növekedéséhez vezetnek.

Az intézményi hatásokat vizsgáló kutatások egy csoportja azt is igyekszik feltárni, hogy vajon milyen tényezők befolyásolják azt, hogy egy iskola nagyobb megtartó erővel bír és sikeresebb ugyanolyan tanulói összetételű csoportok esetében, mint a másik, milyen tanulási környezet jellemzi ezeket az iskolákat (FEHÉRVÁRI, 2015b). Ezek a vizsgálatok leginkább az inklúzió szűrőjén keresztül elemzik a témát (pl. VARGA, 2015), s azzal érvelnek, hogy az inklúzióval kapcsolatos sikeres gyakorlati tapasztalatok, illetve ezek adaptációi biztosíthatják a mindennapok szintjén a kizárások, kizáródások megakadályozását. Az „inclusive excellence” – a ‘befogadás kiválósága’ – fogalom megjelenése is ezt hangsúlyozza: azt az intézményfejlődést nevezik a befogadás kiválóságának, amikor a kirekesztéssel veszélyeztetettek egyenlő részvételének biztosítása mellett a környezet tudatos átalakítással „barátságossá” változik és ennek következtében mindenkire kiterjed a mérhető eredményesség, illetve az átalakulási folyamat minőségi változást hoz az egyén, a közösség és az intézmény számára egyaránt.

VARGA (2015) kutatásában azt vizsgálta, hogy milyen összefüggések vannak az inklúzió egyes szempontjainak mértéke és a tanulói sikeresség között. Eredményeik szerint a tanulóit sikeresebben oktató iskolákat inkluzív szemlélet, magasabb iskolázottság, szélesebb pedagógiai szolgáltatások, kiterjedtebb és szorosabb kapcsolati háló, nagyobb innovációs hajlandóság jellemzi más iskolákhoz képest. A szerző szerint az inkluzív intézményi szemlélet, mely a pedagógusok attitűdjében érhető tetten leginkább, az inkluzivitás sarokköve (VARGA, 2015). Ennek kapcsán a vizsgálat kiemeli, hogy a sikeresebb intézmények pedagógusai kevésbé tulajdonítják a tanulók iskolai sikertelenségét személyes vagy családi tényezőknek. Ezzel szemben náluk hangsúlyosabban jelenik meg a pedagógus felkészültségének és módszertani sokszínűségének hiányossága kiváltó okként.

Az optimális tanulási környezet feltételei

E fogalom használatával a tanulási folyamat elemeinek egymással kölcsönhatásban történő értelmezésére kívánjuk irányítani a figyelmet, hangsúlyozva, hogy: 1) a tanulási környezet mindig valamilyen tanulási tevékenysége(ke)t, folyomato(ka)t támogat, 2) kiemelendő társas jellege, hiszen mindig több tanuló van jelen, akik jelenlétükkel felerősítik a tanulás kontextuális jellegét, a szélesebb társadalmi-kulturális kontextust, 3) a tanulási környezetekben a tanulás maga a cél, a tanulási környezet megszervezése pedig az út, 4) a tanulási környezet értelmezésében meghatározó a tanulók és tanárok tanulási tapasztalata, a tanulási környezet észlelése, azaz a tanulók, tanulóközösségek különféle előzetes tudása, tanulási nézetei, értelmezései (KÁLMÁN, 2014).

A szakirodalomban a kezdeti, szűk értelmezések mellett, melyek az osztálytermi metaforán túllépve a társas, érzelmi dimenziókat is beemelik a tanulási környezet megközelítésekbe; vagy az új, digitális technológiák megjelenésének használatához kötik leginkább az értelmezést (hatékony tanulási környezet, lásd pl. DE CORTE et al., 2003); megtalálhatók azok a holisztikus megközelítések is, amelyek a fogalom segítségével a tanulási folyamat elemeinek – fentiekben is jelzett – összerendeződését kívánják megragadni, kiemelve a tanulási környezet változásra utaló dinamikus jellegét is (lásd pl. az OECD, 2009, 2013; P21).

Egy ilyen átfogó tanulási környezet értelmezésén, koncepción alapul az OECD „Innovatív tanulási környezetek” programja, mely a 21. századi elvárásokat beteljesítő tanulási környezetekről szóló tudás szintézisét is adja. A 2010-es jelentés (DUMONT et al., 2010) a tanulási környezet legfőbb feltételeiként az alábbiakat azonosította:

- Tekintse a tanulókat aktív résztvevőknek, fejlessze őket saját tanulási tevékenységük megértésében, szabályozásában (önszabályozás).
- tanulás szociális sajátosságain alapuljon, ösztönözze a csoportmunkát, a jól szervezett kooperatív tanulást.
- Olyan támogató, professzionális szakembert feltételez, aki figyelembe veszi a tanulók motivációját és a teljesítmény elérésében kulcsszerepet tulajdonít az érzelmeknek.
- Legyen érzékeny a tanulók egyéni sajátosságaira, beleértve előzetes ismereteiket is.
- Dolgozzon ki olyan programokat, melyek minden tanuló számára kihívást jelentenek, anélkül, hogy túlzottan túlterhelné őket.
- Fogalmazzon meg világos elvárásokat és ezekkel következetes értékelési stratégiákat alkalmazzon, nagy hangsúlyt fektetve a folyamatos visszajelzésekre a tanulás támogatása érdekében.
- Ösztönözze a horizontális kapcsolódásokat a tudásterületek és témák, iskolai és iskolán kívüli világ között.

A tanulási környezetek egyik legfőbb sajátossága tehát a komplexitás, a rendszerszerű szemlélet, ezért a kutatásoknak a tanulási környezetek egyes elemeinek együttes vizsgálatára és a tényezők átfogó, szintetizált jelentésének megragadására is törekedni kell (KÁLMÁN, 2014).

Összegzés

Szakirodalmi összefoglalónk egy olyan komplex és dinamikus megközelítést mutatott be, amely az iskolai lemorzsolódást az egyén, család, iskola viszonylatában értelmezi, valamint a folyamat időbeni dimenziójára is tekintettel van; mellyel a lemorzsolódáshoz kötődő tanulási folyamat rendszerét tudja megragadni. Nemcsak abban az értelemben komplex, hogy minden szereplőt megjelenít, hanem abban is, hogy nézőpontja interdiszciplináris, pszichológiai, szociológiai, pedagógiai.

IRODALOM

- BOULTON-LEWIS, G. M. – SMITH, D. J. H. – McCRINDLE A. R. – BURNETT, P. C. – CAMPBELL, K. J. (2001): Secondary teachers’ beliefs about teaching and learning. *Learning and Instruction*, Vol. 11, Issue 1. 35-51.
- CRAIN-DOROUGH, M. L. (2003): A study of dropout characteristics and school-level effects on dropout prevention. LSU Doctoral Dissertation, USA.
https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_dissertations/777 [2020.04.05.]
- CREEMERS, B. P. M. – KYRIAKIDES, L. (2012): *Improving quality in education: dynamic approaches to school improvement*. Routledge, London – New York.
- D. MOLNÁR ÉVA (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 29-54.
- D. MOLNÁR ÉVA (2016): The level of self-regulation amongst 5-7 years old Hungarian children. In: Vopova, J. – Douda, V. – Ruzickova, J. – Dvorakova, M. (eds.): *Proceedings of The 8th MAC 2016*. 54-59.

- DE WITTE, K. J. – CABUS, S. – THYSSEN, G. – GROOT H. W. – VAN DEN BRINK, H. M. (2013): A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, Vol. 10. 13-28.
- DECORTE, E. – VERSCHAFFEL, L. – ENTWISTLE, N. – VAN MERRIENBOER, J. (2003): *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. Earli, Pergamon Press, Oxford.
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D. – VIEIRA, M. – VIDAL, J. (2019): Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research*, Vol. 61, Issue 2. 214-230.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034> [2020.03.29.]
- DUMONT, H. – INSTANCE, D. – BENAVIDES, F. (eds.) (2010): *Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD, Paris.
- EUROFOUND (2015): *European Working Conditions Surveys (EWCS)*.
- EUROPIAN COMMISSION (2015): *Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving*. DG Education and Culture. European Union.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015a): Career tracking of young skilled workers, 2010-2014. In: Fehérvári, A. (ed.): *Snapshot of Hungarian Education 2014*. Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest. 203-218.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2015b): Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, 3, 3. szám. 31-47.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2012): Pályakezdő szakmunkások földrajzi mobilitása. In: Tomasz Gábor (szerk.): *Párhuzamok – kanyarok (Szakképzettek pályakövetése)*. OFI, Budapest. 89-108.
- FORTIN, L. – MARCOTTE, D. – POTVIN, P. – ROYER, E. – JOLY, J. (2006): Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 21, Issue 4. 363-383.
- HATTIE, J. (2003): *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper delivered at the ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- JUHÁSZ Judit – MIHÁLYI Krisztina (2015): A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány*, 3, 3. szám. 17-30.
- KÁLMÁN Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2013. Tanulás és környezete*. MTA, Budapest. 257-280.
- KIM, J. S. (2005): The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept and Learning Strategies. *Asia Pacific Education Review*, Vol. 6, Issue 1. 7-19.
<https://doi.org/10.1007/BF03024963> [2020.04.05.]
- LYCHE, C. S. (2010): *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53.
- MAC IVER, M. A. – MAC IVER, D. J. (2009): *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education.
<http://diplomasnow.org/wp-content/uploads/2013/06/dropout-report-8-11-09.pdf> [2020.04.05.]
- MAKÓ Ágnes (2019): A közismereti tudás és az elkötelezettség hatása a szakiskolát végzetek munkaerőpiaci esélyeire. *Közgazdasági Szemle*, 66, 1. szám. 434-458.
- NAGY Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon*. OFI, Új Mandátum, Budapest.
- OECD (2009): *TALIS: Teacher and Learning Survey*. Draft report.
- OECD (2013): *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*, OECD Publishing.

- OECD (2017): *Education at Glance*. Paris, 2017.
- POTVIN, P. – FORTIN, L. – MARCOTTE, D. – ROYER, E. – DORE-COTE, A. (2001): Teachers' attitude toward students at risk of school dropout: a longitudinal study. Presentation, International Association of Special Education Seventh Biennial International Conference Making a World of Difference, Warsaw, Poland.
- RAPOS Nóra – GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya – MÉSZÁROS György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf> [2020.04.05.]
- RUMBERGER, R. W. (2012): *Dropping out*. Harvard University Press, Cambridge.
- SCHEERENS, J. (2010): Teachers' professional development Europe in international comparison; an analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). OECD, Luxembourg.
- SMEYERS, P. (2006): The Relevance of Irrelevant Research; the Irrelevance of Relevant Research. In: Smeyers, P. – Depaepe, M. (eds.): *Educational Research: Why 'What Works' Doesn't Work*. Springer, Dordrecht. 95-108.
- TOMASZEWSKA-PEKALA, H. – MARCHLIK, P. – WRONA, A. (2017): *RESL Publication 6 Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the Educational Trajectories of Youth at Risk from Nine EU Countries*. Faculty of Education, University of Warsaw: Poland.
- TONDEUR, J. – HERMANS, R. – VAN BRAAK, J. – VALCKE, M. (2008): Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24. 2541-2553.
- VAN DRIEL, J. H. – BULTE, A. M. W. – VERLOOP, N. (2007): The relationship between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction*, Vol. 17, Issue 2. 156-171.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.010> [2020.04.05.]
- VARGA Aranka (2015): *Lemorzsolódás vagy inklúzió?* In: Fehérvári Anikó – Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások. Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73-89.
- VARGA Júlia (szerk.) (2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Budapest.
- VARTULI, S. (2005): Beliefs: The heart of teaching. *Young Children*, Vol. 60, Issue 5. 76-86.
- VRIES, D. – VIM, J. C. M. – GRIFT, V. – JANSEN, E. (2014): How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 20, Issue 3. 338-357.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521> [2020.04.05.]

ORSÓS ANNA

MERRE TART A CIGÁNY, ROMA OKTATÁSPOLITIKA?

Összefoglaló:

A cigány, roma népesség jelentős iskolai, képzettségi hátrányokkal jellemezhető a többségi társadalomhoz képest. Társadalmi beilleszkedésének támogatása a magyar oktatáspolitikának minden időszakban folyamatos célkitűzése volt. (VARGA, 2018) A 2011-es magyar EU-elnökség időszakára a kormány összeurópai roma felzárkózási stratégiát dolgozott ki és fogadtatott el a tagállamokkal (MNTFS, 2014). A stratégia az esélyteremtés megvalósulása és a társadalmi összetartozás erősítése szempontjából fontos ténynek tartja – többek között – a nemzetiségi kultúra oktatását. Jelen tanulmány ennek a cigány, roma nemzetiségi oktatásnak a hatékonyságát vizsgálja, miközben azt is szem előtt tartja, hogy a megvalósuló nemzetiségi képzés során csökkennek-e a társadalmi különbségek. A nemzetiségi oktatásra vonatkozó jogszabályok áttekintésén túl a felzárkózási stratégia új irányáról is szól a szerző az új koncepció megvalósulását felügyelő kormánybiztossal folytatott interjú alapján.

Kulcsszavak: nemzetiségi oktatás, felzárkózási stratégia, stratégiai fordulat

A magyarországi cigány, roma népesség iskolai végzettségére vonatkozóan a KSH Munkaerőpiaci helyzetkép (2016) címmel részletes adatokat közölt. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a 15-64 éves cigányok/romák közel 16%-a még az általános iskolát sem fejezte be 2015-ben, és további 63% is csak alapfokú végzettséggel rendelkezett, míg a nem cigány, roma népesség esetében ez az arány mindössze 1, illetve 19% volt.

E felmérés adatai szerint míg a cigány, roma népesség esetében a legtöbbször általános iskolai végzettség a szakiskola vagy szakmunkásképző, addig a munkaképes korú nem cigányok/romák több mint egyharmadának érettségi a legmagasabb iskolai végzettsége.

A felmérés során vizsgálták azt is, kiket ér diszkrimináció a munkaerőpiacon. Az eredmények szerint a hátrányos megkülönböztetést leggyakrabban a cigányok, romák szenvedik el. Alacsony iskolai végzettséggel párosulva a cigány, roma származás még kedvezőtlenebb helyzetet eredményez. A romák közel 50%-a érzékelt hátrányos megkülönböztetést munkakeresésnél, de munkavégzés során, elbocsátáskor és a hivatali ügyintézéskor is sokan kerültek ilyen helyzetbe. A KSH szerint az alacsony iskolai végzettség származástól függetlenül magas diszkriminációs kockázatot jelent, a cigányok, romák esetében azonban a középfokú végzettség sem csökkenti ennek esélyét, a diszkriminációs érintettség hasonlóan magas a szakmunkás végzettséggel, illetve az érettséggel rendelkezők körében is. (KSH, 2016)

Az oktatáspolitikát minden időszakban kiemelten kezelte a hátrányos helyzetűek társadalmi beilleszkedését. Ennek egyik fontos eseménye a 2011-es roma felzárkózási stratégia. (MNTFS, 2014) A stratégia megvalósítása során számos, az elmúlt időszakban született intézkedést említhetünk, amelyek a társadalmi összetartozás erősítését, a társadalmi felzárkózást tűzték ki célul. A stratégia hat beavatkozási területet nevesít meg, melyek közül az egyik kiemelt terület az oktatás, képzés, melynek célja a versenyképes minőségi oktatás megteremtése és az iskolai lemorzsolódás csökkentése.

Az iskolai nemzetiségi oktatás-nevelés biztosítja a cigány tanulók számára a cigányság kulturális értékeinek megismerését, a cigányság helyzetéről, jogairól, szervezeteiről és intézményeiről szóló ismeretek oktatását. A továbbiakban e nevelési, illetve oktatási forma megvalósulásáról lesz szó.

A nemzetiségi oktatást érintő jogszabályok

A magyar köznevelés és felsőoktatás jogszabályi környezetében a fentiekben említett roma stratégiát követően számos jogszabályi szintű változás történt. A kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos politikának hangsúlyos eleme volt – az Alaptörvény mellett – a 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól szóló (a továbbiakban: nemzetiségi törvény), megalkotása, amely – egyéb jogaik mellett – meghatározza a kisebbségi közösségek nyelvi jogait is.

2012. január 1. előtt 12 nemzeti kisebbség, illetve 1 etnikai kisebbség (a cigányság) volt Magyarországon, majd a nemzetiségi törvény hatályba lépése miatt megszűnik a nemzeti, illetve az etnikai kisebbség fogalma, helyükbe egységesen a nemzetiség kifejezés lép. A nemzetiségi jog tehát minden nemzetiségre egyformán vonatkozik, minden nemzetiséget alapvetően azonos módon kezel. Fontos azonban megjegyezni, hogy nem minden nemzetiség indul ugyanarról a kiindulóponton. A hazai nemzetiségek mindegyike mögött ott áll egy anyaország, amely segíti a más országokban élő népcsoportjainak kulturális fennmaradását. A hazai cigányságnak anyaországa nem lévén, ilyen háttér-támogatottsága nincsen, mindemellett aluliskolázottsága és a munkaerőpiaci értéktelensége miatt a szociális és anyagi létbizonytalanság és a kirekesztettség jellemzi hétköznapjait, így a kulturális és nyelvi megmaradás nem tartozik a legégetőbb problémái közé.

2012 szeptemberében hatályba lépett A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény. E rendelet mellékleteként kiadott Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) rendelkezései határozzák meg az érvényes értékeket, műveltségképet, tudás- és tanulásértelmezést. A magyarországi cigány, roma nemzetiségre vonatkozóan a Nemzeti alaptantervben ez áll: *„A NAT fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.”*

A NAT-ban megfogalmazott elvek, célok, fejlesztési feladatok és műveltségi tartalmak a képzési szakasz sajátosságai szerint több változatban is kimunkált dokumentumokban, a kerettantervekben öltönek testet, amelyek egyben a NAT és helyi tanterv között közvetítő, szabályozó, korlátozó funkciót látnak el.

Jelenleg a magyarországi iskolák elfogadott pedagógiai programok szerint működnek, amelyeknek egyik legfontosabb eleme a helyi tanterv. A helyi tantervek a NAT-ra épülnek, az Oktatási Minisztérium által készített kerettantervek pedig köztes szabályozóként lépnek be a NAT és a helyi tantervek közé.

A NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv funkcióját a köznevelési törvény meghatározza. A kerettanterv az átjárhatóságot és a rendszerszerűséget biztosítja, a NAT-on alapul. A NAT tehát a kerettanterv fejlesztésének kiindulópontja, amelyben nem iskolafokozatonként, nem iskolatípusonként, nem évfolyamonként, hanem együttesen, a tantárgyi logikába integrálva jelenik meg az a műveltséganyag, amelyet a köznevelési intézményekben a pedagógusoknak át kell adniuk.

A nemzetiségi nevelés-oktatás szabályait valamennyi nemzetiség, köztük a cigányok, romák esetében is egységes jogszabályi feltételek határozzák meg. Megszervezésének kezdeményezése, az abban való részvétel a szülők írásos igénye alapján valósul meg, az időkeretét,

tartalmát meghatározó jogszabályok (irányelv, kerettantervek) az országos nemzetiségi önkormányzatok egyetértésével kerültek kiadásra. A nemzetiségi nevelést, oktatást az irányelvben meghatározottak szerint kell megszervezni, a nemzetiségi kerettantervek alkalmazása is kötelező. A nemzetiségi nevelés-oktatás az adott nemzetiség nyelvének, kultúrájának, hagyományainak átörökítéséről szól. Legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő írásos kérelmére kötelező megszervezni, az intézmény vezetőjének ebben nincs mérlegelési joga.

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI rendelet (a továbbiakban: nemzetiségi irányelv) tartalmazza (nem teljes körűen) valamennyi nemzetiség, valamennyi oktatási formára kiterjedő részletes fejlesztési feladatait.

A cigány, roma nemzetiségi nevelés, oktatás megvalósulása

Magyarországon a nemzetiségi nevelés, oktatás két tantárgy keretei között, a beás és/vagy romani nyelvoktatás és a népismeret oktatása során valósul meg. A cigány nemzetiségi nevelés, oktatás keretében megvalósuló nyelvi és/vagy népismeret tantárgyak tanításának fontos célja, hogy hozzájáruljanak a hazai cigány, roma nemzetiség kultúrájának közvetítéséhez és az identitás tudatosításához.

A célok teljes körű megvalósulását nehezíti, hogy bár a valóságban a nemzetiségi nevelésben, oktatásban való részvétel nem alanyi és másokat kizáró jog, az Alaptörvény formálisan is lehetővé teszi, hogy a nemzetiséghez tartozókkal egy sorban a nemzetiséghez nem tartozók is a nemzetiségi pedagógiai program szerint tanuljanak, mégis a korábbi szabályozást érdemben megismételve továbbra is kifejezetten a Magyarországon élő nemzetiségek (alanyi) jogaként jelöli meg az anyanyelvű oktatáshoz való jogot.

A cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények körében végzett vizsgálat (ORSÓS, 2015) azt mutatja, hogy a cigány nemzetiségi oktatást sok esetben nem a cigány szülők kezdeményezésére és kérésére szervezik meg, hanem az intézményi és/vagy a nem cigány szülők érdekei alapján, gyakran valódi tartalom nélkül jön létre.

A vizsgálat során kiderült, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények többségében a szükséges személyi és tárgyi feltételrendszer hiányosságai miatt jellemzően rendkívül alacsony az oktatás minősége és a spontán módon létrejött szegregáció „legalizálására” is alkalmas. *„A nemzetiségi oktatás választásának szabadsága lehetővé teszi ugyanis, hogy a nemzetiségi oktatás sajátos szelekciós mechanizmusként is működjön, a cigány tanulóktól „abszolúte jogszerűen” különíthessék el a nem cigány (és nemzetiségi oktatást igénylő) tanulókat. Leválk a cigány és a hátrányos helyzetű tanulókról (a kettő között nagy az átfedés) a nemzetiségi hovatarozású tanuló, de leválhat/elkülönülhet az is, aki a nemzetiségi oktatást csak az idegennyelv-tanulási lehetőség miatt választja.”* (FÓRIKA, 2013: 15)

A 2012-es évi jogszabályi változások következménye, hogy már nem jár kiegészítő normatíva a nemzetiségi oktatáshoz – feladatfinanszírozás valósul meg –, így a cigány, roma nemzetiségi oktatás iránti „szülői igény” is visszaesett, ám a nemzetiségi oktatást folytató intézmények száma mégsem csökkent jelentősen. Különösen kistélepüléseken, ám más intézmények is gyakran fontolóra veszik a nemzetiségi oktatás bevezetését azon hosszú távú érdek alapján, hogy a nemzetiségi oktatásban résztvevő iskoláknál az osztályindítás már 8 fővel lehetséges, míg nem nemzetiségi oktatást folytató intézmények esetében minimum 15 tanuló szükséges az első osztály elindításához, hogy az adott iskola ne váljon tagiskolává.

„Az ombudsmani esetgyakorlatokból az derül ki, hogy a cigány szülők gyakran akkor kérik a cigány, esetleg más nemzetiségi oktatást gyermekük számára, ad absurdum más nemzetiségi oktatásra térnek át vagy igénylésüket visszavonják, ha az intézmény érdekei úgy kívánják” (FÓRIKA, 2015: 16), így az oktatási forma bevezetésének motivációjában alkalmanként a szülői igény

is kétségbe vonható, a létszámadatok ugyanis azt mutatják, hogy az igénylést helyenként főként az intézményi érdek határozta meg.

A vizsgált intézmények között nem egy olyan található, amelyben a cigány, roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak sokszor nincs tartalma, a feladattal megbízott pedagógusok nem rendelkeznek azokkal a tudásokkal és tárgyi feltételekkel, amelyek szükségesek lennének e tantárgyak oktatásához.

A kutatás során igazolódott az a kiinduló hipotézis, miszerint a cigány, roma nemzetiségi oktatás esetében hazánkban nem valósul meg a minőségi oktatáshoz való hozzáférés: a rendszerszintű hátrányok (a nem megfelelő vagy hiányos nemzetiségi tanárképzés, személyi, tárgyi feltételek egyenlensége) hozzájárulnak ahhoz, hogy kimondható legyen: a cigány, roma nemzetiségi nevelésnek, oktatásnak a feltételei sem a köznevelés, közoktatás, sem a felsőoktatás szintjén nem teremődtek meg még kielégítő módon, ezért a nemzetiségi nevelés, oktatás céljainak megvalósulása is részleges.

A felzárkózási stratégia is elismeri, hogy *„a magyar oktatási rendszer az OECD országok közül egyike az esélyegyenlőséget legkevésbé biztosító rendszereknek, a gyerekek iskolai eredményességét nagymértékben a szülők iskolai végzettsége, foglalkozása határozza meg. Ezt erősíti meg az Országos Kompetenciamérés – Köznevelési Stratégiában is hivatkozott – tapasztalatai is, miszerint a családi háttér jellemzői meghatározó összefüggést mutatnak a tanulók kompetenciáinak szintjével.”* (BALÁZSI et al., 2012: 20) A felzárkózási stratégia (MNTFS II. 2014: 39) kifejti: *„A minőségi oktatáshoz történő hozzáférés problémája a halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat érinti, azon belül is még erőteljesebben a roma tanulókat. Ennek az egyik oka az, hogy a roma gyerekek csoportja erősen felülreprezentált a halmozottan hátrányos helyzetűek között.”* Néhány kutató szerint (KERTESI – KÉZDI, 2010) a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek nagyjából fele roma és a roma tanulók majdnem kétharmada halmozottan hátrányos helyzetű. A cigány, roma nemzetiségi oktatás ezért gyakran ott szerveződik, ahol a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók koncentrálnak. Ez rendszerint együtt jár a pedagógiai-nevelési gondok összesűrűsödésével, ami még a legfelkészültebb tanárok számára is kihívást jelent. A szegregációval szinte törvényszerűen együtt járó tanári kontraszelekció miatt a feladat alkalmanként leküzdhetetlen, a mindennapi tanítási-tanulási folyamat pedig frusztrációt jelent a pedagógusnak és a tanulónak egyaránt.

A cigány, roma nemzetiségi oktatást folytató intézmények kompetenciamérési adatait vizsgálva az eredmények következetesen és kifejezetten gyengék. (BALÁZSI et al., 2012)

Ha mindehhez hozzátesszük, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatás viszonylag sok intézményben folyik, miközben az oktatás személyi és tárgyi feltételei szinte teljesen hiányoznak, egyértelmű, hogy a cigány, roma nemzetiségi oktatás gyakorlata ebben a formájában nem erősíti az esélyteremtést, nem szolgálja a társadalmi felzárkózást és nem járul hozzá a társadalmi különbségek csökkenéséhez sem.

A többi nemzetiség oktatását tanulmányozva érdemes lenne hasonló feltételek mentén előkészíteni és megszervezni a cigány, roma nemzetiségi oktatást. Csak olyan intézmény indíthatson cigány, roma nemzetiségi képzést, amelyik megfelelő végzettségű pedagógust alkalmaz. Ezzel párhuzamosan meg kellene erősíteni a romani és beás nyelvtanárképzést, biztosítani kellene a megfelelő nyelvkönyveket, valamint az oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket és a magyar nyelvű formát megszüntetve, a képzés kötelező elemévé kellene tenni az anyanyelv tanulását.

Egy diagnózis alapú roma felzárkózási stratégia kezdete

A nemzeti felzárkózási stratégia első öt éve után a stratégia intézkedéseit felülvizsgálta a kormány. Így született meg az a monitori jelentés, amely az eddig elért eredmények, elindult társadalmi folyamatok elemzése során rámutatott azokra a területekre is, ahol

a változtatás szükséges. A vizsgálati eredmények között az egyik megállapítás szerint „A végzettség nélküli iskolaelhagyás aránya emelkedett az utóbbi években és a magyar oktatás teljesítménye távolodik az EU2020 céloktól.” Többek között ez készítette a kormányt arra, hogy a stratégia felülvizsgálata során módosítson első elképzelésein. (TÁRKI, 2018)

Az új stratégiai feladatok véghezviteléhez 2019-ben a társadalmi felzárkózásért felelős helyettes államtitkárságon egy új miniszterelnöki biztost neveztek ki Vecsei Miklós személyében, aki a Máltai Szeretetszolgálat alelnökéként egy három évvel ezelőtti kormányhatározat alapján működteti oktatási, foglalkoztatási és szociális elemekből épülő Jelenlét programját Tiszaburán és Tiszabőn, amely „a fogantatástól a foglalkoztatásig” kíséri végig a gyermekek életét. Ennek a komplex fejlesztési modellnek a tapasztalatai alapján a kormánytól megbízást kapott egy hosszabb távú fejlesztési program szakaszos megvalósításához. Ez a „Felzárkózó települések” hosszú távú programja, melynek ismertetésén több alkalommal személyesen is részt vettem. Egy ilyen alkalom¹ adott lehetőséget a miniszteri biztossal arra a személyes beszélgetésre, amely során a program tartalmáról és cigány, roma gyerekek helyzetéről, soruk, iskolai sikerességük támogatása érdekében tervezett intézkedésekről számolt be. A miniszteri biztos elmondta, hogy a megbízást a Tiszaburán és Tiszabőn elindított Jelenlét modellprogram alapján kapta, és az a cél, hogy a két településen szerzett tapasztalatok alapján kezdjék meg az elszegényedett települések felzárkóztatását.

A KSH által készített legalacsonyabb komplex mutató alapján választottak ki mintegy 300 települést a most induló hosszabb távú fejlesztési program szakaszos megvalósításához. Ez a megvalósítás azt jelenti, hogy ebből a 300 településből 30 településen indul el a program első szakasza és fognak olyan szociális munkába, amilyenbe eddig is fogtak a Jelenlét nevű programjukkal. Ennek keretében személyre szabott megoldásokat keresnek a helyben megismert problémákra. Közösségi házakat hoznak létre, kisgyermekeknek tartanak fejlesztő foglalkozásokat, mert elsősorban a legkisebbeknek szeretnének segíteni és a hiányosságokat pótolni, amire egy adott gyermek családja egyelőre nem képes.

„Minden gyereknek az első iskolai hónapjaiban azt kell éreznie, hogy sikeres. Teljesen mindegy, hogy ezt labdapattogatásban, búgócsigahajtásban vagy nyusziugrásban érezzük-e el. És el kell mondani a szülőnek is, hogy az ő gyereke sikeres. És akkor sincs gond, ha fél évvel később fogja csak a kis a betű írásánál a kanyarítást megtanulni, mert addigra már elhisi, hogy ő egyébként képes a sikerre. Mi a jelenlétünkkel az információkat próbáljuk összekötni. A védőnői szolgálat legyen része az iskola, az óvoda, a bölcsőde mindennapos életének. Mindenkinek egyaránt fontos, milyen sorsa lesz a megszülető gyerekeknek, hiszen ők érkeznek majd az óvodába, iskolába.

Én nem tudom megígérni, hogy minden gyerek jobban fog tanulni. Nem tudom, hogy a gyerekkorban bekövetkező szüéléseket képesek leszünk-e kezelni, nem tudom, a csak hogyan hat a települések közötti mozgásokra, hogy az uzsorások lesznek-e erősebbek vagy mi. De mindent meg fogunk tenni azért, hogy előrehaladjunk. Ez azonban a többségi társadalom támogatása nélkül nem működik. Ha már csak egy százalékot tudok változtatni a társadalom hozzáállásán, az valószínűleg tízszer erősebb lépés volna, mint bármelyik, a politika által erőltetett törvény.

És ezeken a településeken most tényleg a csodával határos, ha valaki leérettégizik. A folyamatokat meg kell beszélnünk a társadalommal, még hozzá nem feltétlenül gazdasági alapon. Nagyon kevés olyan ember van, aki azt gondolja, hogy a gyerek tehet arról, hogy hová születik. Szerintem a társadalom képes erkölcsi alapon gondolkodni. Egyszerűen arról van szó, hogy aki többet kapott, az többel is tartozik.” (VECSEI, 2019)

1 A beszélgetés előre egyetett időpontban 2019. november 14-én a Romaügyi Koordinációs Tanács budapesti ülése előtt történt meg.

Az új stratégia egy komplex, a helyi adottságokat figyelembe vevő és abból építkező, fejlesztési program kíván lenni, először a legszegényebb 30, majd további 270 településen. Egy „diagnózis alapú” felzárkózási stratégiát szeretnének megvalósítani, hogy ne az állami intézmények által központilag megszabott keretek, hanem a helyi szükségletek alapján lehessen segíteni a problémákon.

IRODALOM

- BALÁZSI Ildikó – LAK Ágnes Rozina – SZABÓ Vilmos – VADÁSZ Csaba (2013): Országos kompetenciamérés 2012 – Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- FÓRIKA László (2013): A cigány tanulók elkülönítése a köznevelés rendszerében. In: Hajas Barnabás – Szabó Máté (szerk.): Pajzsuk a törvény. Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- FÓRIKA László (2015): A cigány nemzetiségi oktatás helyzete a nemzetiségi oktatás rendszerében az ombudsmani jelentések tükrében. Romológia, 3, 9. szám. 8-27.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és a roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009. közötti hullámaiból. Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek (BWP – 2010/3). MTA KTI – Budapesti Corvinus Egyetem Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
- ORSÓS Anna (2015): Cigány, roma nemzetiségi oktatás. Kutatási beszámoló. Wlilocki Henrik Szakkollégium – PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs.
- VARGA Aranka (2018): A hazai oktatáspolitikai változások.
<http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/varga-aranka-a-hazai-oktatapolitikai-valtozasok.pdf> [2020.04.30.]

Internetes források

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100179.tv> [2020.04.30.]
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény.
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> [2020.04.30.]
- A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve.
<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK13035.pdf> [2020.04.30.]
- Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia II. Tartósan rászorulók – szegény családban élő gyermekek – romák (2011-2020) (2014): Frissített változat. EMMI, Szociális és Társadalmi Felzárkózásért Felelős Államtitkárság, Budapest.
https://www.kormany.hu/download/1/9c/20000/Magyar%20NTFS%20II%20_2%20mell%20_NTFS%20II.pdf [2020.04.30.]
- Társadalmi folyamatok Magyarországon a Magyar Nemzeti Társadalmi Felzárkózási Stratégia időszakának első felében – 2009-2017 Budapest, 2018. május TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
http://romagov.hu/wp-content/uploads/2020/03/MNTFS-monitoring-jelentes_TARKI.pdf [2020.04.30.]

További forrás

- VECSEI Miklós (2019): A diagnózis alapú felzárkózási stratégiáról. Részlet a Romaügyi Koordinációs Tanács ülésén lezajlott interjúból. 2019. november 14.

TÖRTÉNETEK AZ EGYÜTTNEVELÉSRŐL

Összefoglaló:

Folyamatban lévő kutatásunk a gyógypedagógus populáció egy sajátos helyzetben lévő csoportjára, az együttnevelést segítő gyógypedagógusok csoportjára fókuszál. Közvetlen előzményének tekinthető az a vizsgálat, amely a gyógypedagógusok szakértelmének, szerepeinek, kompetenciáinak feltárására, elemzésére irányult (MILE, 2016). Vizsgálódásunk célja, hogy a gyógypedagógusok együttnevelésről szóló történeteinek többszintű elemzésével, az explicit és tacit tudáselemek, valamint a pedagógiai/gyógypedagógiai nézetek, attitűdök feltárásával hozzájáruljunk a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelésének minőségi fejlesztéséhez, együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység professzionalizálódási folyamatához.

***Kulcsszavak:** együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység, professzionalizálódás, szakmai tudás, érzelmi/motivációs tényezők*

Bevezetés

Az elmúlt évtizedekben a pedagógus munka minőségének kérdése a szakmai és oktatáspolitikai diskurzusok középpontjába került, a professzionalizálódás folyamata hazai és nemzetközi kutatási projektek témájává vált (BARBER – MOURSHED, 2007; FALUS, 2001; HALÁSZ – RAPOS, 2020; HARGRAVES, 2000; VASS, 2019). A vizsgálatok egyértelműen igazolták a pedagógus munka minőségének hatását a tanulói eredményességre (HANUSHEK, 2014: 25). A kutatási projektek az általános, vagy úgynevezett többségi pedagógusokra fókuszáltak, kutatási eredményeik azonban nem, vagy csak korlátozottan alkalmazhatók a gyógypedagógusokra a gyógypedagógiai tevékenység speciális célcsoportja, sajátos jellege miatt. Ezt a hiátust igyekszik betölteni kutatásunk, amelynek középpontjában a gyógypedagógusok, gyógypedagógus-szakma professzionalizálódási folyamata áll.

A pedagógustársadalmon belül a gyógypedagógusok különleges csoportot alkotnak. Az általános, pedagógusok felé irányuló elvárásoktól eltérő társadalmi, szervezeti elvárásoknak kell megfelelniük, speciális szerepkészlettel, szakértelemmel rendelkeznek (MILE – PAPP, 2015: 182; MILE, 2016: 178). A tanulói eredményesség is sajátosan értelmezhető, és gyakran nehezen mérhető a gyógypedagógiai tevékenység során (MILE, 2013: 113; SZENCZI, 2015: 75). A professzionális (szakértői) munkavégzés komplexebb, kiterjedtebb tevékenységrendszer feltételez, elég, ha csak az érintettek gyógypedagógiai tevékenységbe ágyazott szakmai szolgáltatás jellegű tevékenységeire gondolunk (tanácsadás, konzultáció, koordináció stb.).

A gyógypedagógus-szakma professzionális (szakértői) munkavégzésének feltárását több napjainkban zajló folyamat sürgeti. A szakterületen jelentkező szakemberhiányra reflektálva a gyógypedagógus képzés expanziója érzékelhető. Az oktatáspolitikai törekvéseknek megfelelően újabb és újabb gyógypedagógus képzőhelyek nyíltak, emelkedtek a felvételi keretszámok. A mennyiségi növekedés mellett azonban kiemelt figyelmet kell fordítani a szakmai minőségre is, ami kellő számú minősített oktatót és kellő számú gyakor-

lőhelyet feltételez a képzés számára. Nagy szükség lenne a képzőhelyek képzési tartalmainak összehangolására, a tapasztalatok megosztására, a gyógypedagógus kompetenciákról való közös gondolkodásra, konszenzusra. Néhány év múlva – az előrejelzések szerint – tömegesen kerülnek ki a terepre pályakezdő gyógypedagógusok, akiknek professzionális szakmai segítségre, hatékonyan működő gyakorlatközösségre lesz szükségük ahhoz, hogy szakmai személyiségük megfelelően fejlődjön.

Kutatásunkat alátámasztó tényezőt jelentenek továbbá a terepen tömegesen megjelenő, hangzatos fejlesztési eredményekkel kecsegtető szervezetek, amelyek mögött gyakran nincs igazolható releváns gyógypedagógiai szakértelem, speciális szaktudás, az általuk ajánlott terápiák, „gyógymódok” hatékonysága tudományosan nem bizonyított. Az úgynevezett „kuruzsló” törvény (2019. évi CXI. törvény egyes törvényeknek az egészségügyi szolgáltatások fejlesztésével, valamint a bizonytalan minőségű tisztázatlan háttérű egészségügyi szolgáltatók tevékenységének visszaszorításával összefüggő módosításáról) szigorú szankciókat helyez kilátásba a *nem jogosult által végzett* orvosi tevékenység, egészségügyi képzettséghez kötött pszichoterápiás gyakorlat, valamint a nem-konvencionális gyógyító és természetgyógyászati eljárások körébe tartozó tevékenységek esetén. A szabályozás nem terjed ki a *nem jogosult által végzett gyógypedagógiai tevékenységre*. A gyógypedagógiai tevékenység professzionális jellegének erőteljesebb hangsúlyozására mindenképpen szükség van.

Végül, de nem utolsó sorban, alátámasztásként meg kell említenünk a *McKinsey* tanácsadó cég 2006-2007 között zajlott kutatását is. A vizsgálat 25 ország iskolarendszerét vette górcső alá azzal a céllal, hogy feltárja a legjobban teljesítő oktatási rendszerek közös tényezőit. A kutatás három közös alapelvet azonosított az élenjáró oktatási rendszerek teljesítményének hátterében:

1. Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják.
2. Az eredményes tanulás elképzelhetetlen jó tanítás nélkül.
3. A kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges.

A legsikeresebb oktatási rendszerek tehát nem elégednek meg azzal, hogy professzionális pedagógiai munkát végző tanárokat alkalmaznak, hanem olyan folyamatokat működtetnek, amellyel biztosítani tudják, hogy *minden tanuló* minőségi oktatásban részesüljön. A sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók megfelelő támogatását hatékony mechanizmusok garantálják (BARBER – MOURSHED, 2007: 7). Eppen ezek a támogató mechanizmusok azok, amelyeknek a humán feltételrendszerét nagyrészt az együttnevelést segítő gyógypedagógusok alkotják. Többek között az ő professzionalizmusuk biztosíthatja a sajátos nevelési igényű gyermek, tanulók egyenlő részvételét és sikerét a tanulásban.

Problémaháttér

A témához kötődő egyik alapfogalom, a professzió, valamint a belőle képzett szavak (professzionális, professzionalizmus, professzionalizáció, professzionalizálódás) angol eredetűek, nincs igazán jó magyar megfelelőjük. A professzió leginkább a szakterület, szakma, szavakkal írható le, a képzett szavak pedig az ezekhez kapcsolható minőséget, színvonalat, valamint magát a folyamatot jelölik, amelynek során a professzió kialakul, meghatározza saját magát, és elhelyezkedik a társadalom és gazdaság világában (VAMOS et al., 2020: 9). Tanulmányunkban elsősorban a professzionalizmus és a professzionalizálódás fogalmát használjuk. A professzionalizmus kifejezés a köznyelvben egyrészt hivatásos hozzáállást (elkötelezett identitás), másrészt kiváló szakértelmet jelent, amely megmutatkozik az elért eredményekben, az elvégzett munkában, a munkavégzés színvonalában. A professzionalizálódás egy folyamat, amelynek során kialakul egy szisztematikus elmé-

leti tudásbázis és sztenderdizált tudásanyag, amely felkészít a szakma gyakorlására, másrészt, hogy az adott foglalkozást űzők autoritását elfogadja a tágabb társadalmi környezet, az ügyfelek, a munkáltatók (HRUBOS, 2010: 357).

A professzionális (szakértői) munkavégzés fogalma hagyományosan az orvos, mérnök, építész, ügyvéd szakmák körében merült fel. Olyan magas szintű szakmai tudással, elkötelezettséggel és hivatástudattal rendelkező szakemberek munkavégzését értjük alatta, akik képesek komplex problémahelyzetekben önálló döntéseket hozni (diszkrecionalitás), a problémák megoldásában másokkal együttműködni. A szakmai tudás megszerezhető formális és informális képzésben, valamint a napi gyakorlatban, amit az érintettek tapasztalat útján az úgynevezett gyakorlatközösségekben sajátíthatnak el. Ebben a meghatározásban a szakmai tudás, szakértelem mellett már megjelenik az attitűd is, amely nélkülözhetetlen feltételét, forrását jelenti a professzionális (szakértői) munkavégzésnek. Egyre több ország oktatási rendszere törekszik arra, hogy a pedagógusmunkát professzionális (szakértői) munkaként értelmezzék (HALÁSZ, 2015: 38).

A pedagógusszakma professzionalizálódási folyamatát jelentős mértékben felerősítette a tudásalapú társadalom, valamint az egész életen át tartó tanulás stratégiája. Országoként, oktatási rendszerenként különböző megoldások születtek a professzionalizmus kritériumainak meghatározására. A tanári kompetenciák, standardok meghatározása, rendszerbe foglalása mellett kiemelt figyelmet fordítottak a pedagógiai nézetek feltárására is. A kutatások szerint a pedagógiai nézetek, nézetrendszerek (hitek, vélekedések, meggyőződések, személyes elméletek) segítik a pedagógusokat, pedagógusjelölteket a saját pedagógia tudatosításában, a bonyolult jelenségek strukturálásában, megértésében és befolyásolják a pedagógiai gyakorlatukat (FALUS, 2001: 23).

A gyógypedagógus-szakma, azon belül is az együttnevelést segítő gyógypedagógusok professzionalizálódási folyamatának feltárására is történt már kezdeményezés. A kutatás a gyógypedagógiai szakemberek szakértelmének, szerepeinek, kompetenciáinak vizsgálatára, elemzésére irányult (MILE, 2016). Elsősorban kvantitatív módszereket alkalmazva a téma alapvető jellemzőit kívánta feltárni, jelezve, hogy a témakör mélyebb rétegeit kisebb mintákkal dolgozó kvalitatív eljárásokkal lehet vizsgálni. Jelen kutatóprogram – építve az előző kutatás eredményeire, mintegy annak folytatásaként – fenomenológiai és hermeneutikai megközelítéssel ezt a célt szolgálja, kiemelt figyelmet fordítva a gyógypedagógiai nézetek, nézetrendszerek vizsgálatára is.

A kutatás jellegének meghatározása, célkitűzések, kutatási kérdések

A kutatásunk – komplex célrendszeréből adódóan – értelmezhető egyrészt alapkutatásként, hiszen elsődleges célja új ismeretek szerzése a meglévő elméletek továbbfejlesztése érdekében (FALUS, 1996: 27). Amennyiben azonban a kutatás és a gyakorlat kapcsolatáról, illetve az alapkutatások és alkalmazott kutatások viszonyáról szóló átfogó tudományelméleti vita mentén kíséreljük meg a kutatás besorolását, némiképp árnyaltabb képet kapunk. HALÁSZ (2013) az oktatáskutatás globális trendjeiről szóló tanulmányában Donald STOKES (1997) elméletét mutatja be, aki megkérdőjelezte azt a lineáris modellt, amely az alapkutatástól az innovációig az alkalmazott kutatásokon keresztül vezet, és amellel érvelt, hogy létezik a kutatásnak egy harmadik formája, amely magában hordozza az alapkutatás és az alkalmazott kutatás jegyeit is. E harmadik típust felhasználás által inspirált alapkutatásnak nevezte el. (Stokes, 1997, idézi HALÁSZ, 2013: 14) Figyelembe véve, hogy a kutatás céljaink és reményeink szerint a köznevelés fejlesztését, azon belül is a sajátos nevelési igényű gyermekek együttnevelésének pedagógiai gyakorlatát szolgálja majd, a Stokes-féle modellbe is besorolható.

A fentiek alapján jelen kutatás a sikeres együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység humán feltételeinek feltárására irányul. Kutatási kérdéseink a következők:

- Milyen gyógypedagógus szerepek jelennek meg a sikeres gyógypedagógiai gyakorlatokban?
- Milyen szakmai tudás (explicit és tacit) és milyen érzelmi/motivációs tényezők kapcsolódnak a sikeres gyógypedagógus szerepekhez?
- Hogyan vélekednek a szakemberek az együttnevelésről, az együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenységről?

Kutatási stratégia, módszerek és eszközök

Kutatásunk induktív kutatási stratégiát követ, mivel a pedagógiai valóságból indul ki, a gyógypedagógusok együttneveléssel összefüggő tapasztalatairól, tudásáról, érzelmi, motivációs tényezőiről gyűjt és elemez adatokat a professzionalizálódási folyamat feltárása céljából. Jelen kutatás az együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység mélyebb rétegeinek feltárása céljából elsősorban kvalitatív kutatási metodikát alkalmaz, kevésbé strukturált módon gyűjt adatokat. A hangsúly a jelenségek feltárásán, bemutatásán, értelmezésén van (SZABOLCS, 2001: 14-17).

A kutatási módszer megválasztásakor fontos szempont volt, hogy alkalmas legyen az előző kvantitatív jellegű vizsgálat során leírt gyógypedagógus szerepkészlet és kompetenciák mélyebb rétegeinek feltárására, de az elkötelezettség, hivatástudat, nézetek, hitek vizsgálatára is. A fentiek alapján a kutatás szóbeli kikérdezéssel, narratív (tematikus fókuszált biográfiai) interjúval zajlik. Az interjúalanyokat együttneveléssel kapcsolatos emlékezetes történetek elmesélésére kérjük. Az interjú témája tehát a gyógypedagógus által megélt, munkájával kapcsolatos történet, és a hozzá kapcsolódó érzelmi, motivációs tényezők.

A kutatás az elemzés során törekszik mind a konkrét-, mind a jelentésszintet is lefedni, melyhez különböző feltáró/feldolgozó módszereket alkalmaz.

A kutatás *első* szintjén az explicit tartalmat kvalitatív elemzéssel tárja fel megadott szempontok (kérdések) mentén, melyek egy része az előző vizsgálat során felvetődött újabb kutatási kérdés. A kezdeti kérdés- és problémakörök a következők:

- Inkább sikeres vagy inkább sikertelen történeteket mesélnek a gyógypedagógusok?
- Milyen gyógypedagógus szerepek jelennek meg a történetekben?
- Hogyan látják a gyógypedagógusok az együttnevelés jelenlegi hazai helyzetét?
- Tartalmaznak-e explicit módon az együttnevelésre vonatkozó véleményt, értékelést, minősítést a történetek?

A kutatás *második* szintjén a narratív interjúk tartalomelemzésével az interjúalanyok saját együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenységükkel kapcsolatos szemléletmódjáról, véleményéről, nézeteiről, motivációiról vonunk le következtetéseket. A tartalomelemzéshez az előző kutatást záró faktoranalízis eredményeit használjuk fel, amelyek feltárták a vizsgálatban részt vevő gyógypedagógusok együttnevelésről való vélekedéseiben a legerőteljesebben összefüggő elemeket. Jelen kutatás azt vizsgálja, hogy a történetekben megjelennek-e ezek az elemek, és ha igen, hogyan vélekednek erről a gyógypedagógusok: *partnerközpontúság, kompetenciafejlesztés, kulcsfigura az együttnevelésben, a fejlesztés prioritása, szakmai háttér, a különnevelésben folyó gyógypedagógiai tevékenységtől való eltérés, elkülönülés, kéttanáros modell, hatékonyság, szakmai támogatás.*

A történetek tartalomelemzéséhez a MAXQDA szövegelemző programot használjuk. A szoftverre elsősorban egyszerűsége, világos struktúrája, felhasználóbarát jellege miatt esett a választás. A társadalomtudományi kutatások több területén használják sikerrel.

A számítógépes munka alapja az úgynevezett projekt. A szövegek kódolása követi a manuális kódolások logikáját és épít a Glaser és Strauss (1967) által kidolgozott megalapozott elméletre (SÁNTHA, 2013: 31).

Mintavételi szempontok

A kvalitatív kutatásmetodika alapján vizsgálatunkban nem valószínűségi mintavételi stratégiát alkalmazunk. Ez a stratégia nem biztosítja a reprezentativitást, de jelen kutatás esetében ez nem is cél. A fentiek alapján a nem valószínűségi mintavételi stratégiák közül a kényelmi célzott-rétegzett stratégiára esett a választás (SÁNTHA, 2009: 93). Kiválasztásánál fontos szempont, hogy mintánk megfeleljen a tartalomelemzés kombinált logikára épülő módszertanának, valamint a kutatási célok elérését szolgáló heterogenitásnak. Kutatásunkban együttnevelést segítő gyógypedagógusok (utazó gyógypedagógusok, többségi nevelési-oktatási intézményekben dolgozó gyógypedagógusok) integrációs történetei képezik a mintát. A mintavétel során törekedtünk rétegződési szempontok érvényesítésére, azaz arra, hogy utazó gyógypedagógusok és nevelési-oktatási intézmények gyógypedagógusainak történetei is bekerüljenek a mintába.

Terveink szerint a minta elemszáma: 100 db integrációs történet.

Metodológiai elvek

A klasszikus metodológiai kritériumok jelen vizsgálatban – kvalitatív jellege miatt – átértelmezett, speciális formában jelennek meg. Az *objektivitásra* való törekvést a reflektív kutatói szemlélet biztosítja, amely ez esetben azt jelenti, hogy az integrációs történetek kvalitatív elemzésének eredményei befolyásolhatják a kutatás tárgyát, kérdéseit, újabb szempontok merülhetnek fel. Nem véletlen, hogy *kezdeti kérdés- és problémakörök* felvázolásával indul a vizsgálat. Ez a ciklikusság segíti a megértést, hozzájárul a belső ellentmondásoktól mentes, egységes jelentéshez (SÁNTHA, 2009: 33-34).

A *validitást* a trianguláció biztosítja, amely különböző módszerek, technikák, eljárások együttes használatát jelenti, egymás erősítésére (SZABOLCS, 2011: 65-66). Jelen vizsgálat – ahogy előzetesen már többször utaltunk rá – eleve folytatása, kiegészítése egy elsősorban kvantitatív módszerekkel dolgozó kutatásnak, az abban megjelenő kutatási eredmények mélyebb rétegeit tárja fel kvalitatív módszerekkel. A kutatásban az interjúk minőségi elemzése számítógépes tartalomelemzéssel egészül ki, amely szintén több szempontú megközelítést, kritikus vizsgálódást tesz lehetővé.

A *megbízhatóság* egyik biztosítéka a kutatás pontos és részletes dokumentálása. Az adatgyűjtésben résztvevők mindenre kiterjedő tájékoztatást kapnak az interjú felvételének módjáról, a beszélgetés során felmerülő kérdések, problémák kezeléséről, az interjú és körülményei rögzítésének módjáról.

A tartalomelemzésben kódolási folyamat megbízhatóságát intrakódolással biztosítjuk. Az intrakódolás azt jelenti, hogy bizonyos idő elteltével a kódoló újrakódolja a szöveget, és összehasonlítja a kapott kategóriákat. Az intrakódolás után kiszámítható a kódolás megbízhatósági mutatója (Dafiniou – Lungu, 2003, idézi SÁNTHA, 2012: 68).

A kutatás jelenlegi állása

A kutatás jelenlegi szakaszában az interjúfelvétel és az interjúk explicit tartalmainak elemzése zajlik párhuzamosan. Az eddig feldolgozott interjúk (30 db) többségében sikeres történeteket tartalmaznak, legalábbis a vizsgálati személy sikeresnek élte meg őket. Az együttnevelést segítő gyógypedagógiai tevékenység sikeressége alatt a gyógypedagógusok a gyermek, tanuló képességfejlődését, állapotjavulását és/vagy a tanulási folyamatokban való részvételét értették.

Az elemzés során kiemelt szempont volt, hogy milyen arányban jelennek meg a történetekben a gyermekkel, tanulóval való foglalkozás szerepei (diagnosztika, tanár, terapeuta), illetve a felnőttekkel való foglalkozás (tanácsadó, koordinátor, konzultációs, oktató) szerepei. A feldolgozás jelen szakaszában a történetekben túlsúlyban vannak a gyermekkel való foglalkozás szerepei, azon belül is leginkább a terapeuta szerepek jelennek meg.

A gyógypedagógus a történetek többségében egy külső szakemberként jelenik meg, akinek a gyermekkel foglalkozó pedagógusokkal kevés az élő kapcsolata, az információit a pedagógiai környezetről többségében a magától a gyermektől vagy esetleg a szülőktől szerzi be. Ennek okaként egyrészt a körülményeket, saját munkarendjüket jelölik meg.

„Ugyan létezik utazógyógypedagógus-hálózat, ami működik is részben, viszont a gyógypedagógusoknak nincs lehetőségük arra – mert olyan rövid időt töltenek az iskolánkban, meg az iskolában –, hogy szoros kapcsolatot tartsanak a tanítókkal, ami feltétlenül elengedhetetlen lenne, hogy a gyerek fejlődését, egy SNI gyerek fejlődését előbbre vigye, segítse.”

A másik hátráltató tényező az együttműködési hajlandóság hiánya.

„...a magyar-történelem szakos kolléga ... ő egyszerűen nem hajlandó szóba állni velem, ő tulajdonképpen az első ében nagyon sokszor elmondta, hogy én foglalkozzak a gyógypedagógiával, majd ő foglalkozik a magyar szakkal.”

A fentiek alapján látható, hogy ritkábban azonosíthatók be a felnőttel való foglalkozás szerepei, de léteznek azért jó gyakorlatok. Az előző kutatás 400 fős mintán felvett kérdőívének eredményei is azt mutatták, hogy a gyógypedagógusok kiemelt fontosságúnak tartják az együttnevelésben a felnőttel való foglalkozást, azaz a szakmai szolgáltatás jellegű tevékenységeket (MILE, 2016: 179). A történetekben kisebb arányban ugyan, de ez is tetten érhető.

„Bevontam az iskolapszichológust, kénytelenek voltunk később a tanév során már az iskola vezetőjével és a gyermekvédelmi felelőssel is konzultálni.”

„Ebben a tanévben ... a tantestület számára tartottam az autizmusról egy előadást (akkor már ugye ez volt a harmadik tanévem ott), fel tudtam mérni, hogy milyen tudásra van szükségük – elméleti tudásra... amire építve aztán elfogadják azokat a gyakorlati javaslatokat, amivel tudnak segíteni az autizmussal élő gyerekeknek, illetve saját maguk dolgát is megkönnyítik, és hát az osztálytársak élete is esetleg könnyebbé válhat.”

„...havonta egyszer az EGYMI rendezett egy ingyenes programsorozatot, amikor az autizmus jellegzetes területeit jártuk körbe egy rövid elméleti bevezető után gyakorlati szinten. Felosztottuk mindig, hogy ki tartja meg az elméleti előadást a többségi pedagógusoknak, akik lehetnek óvónők, tanítónők, tanárok vagy bárki, tehát asszisztens is.

Kíváncsiak voltunk arra is, vajon tartalmazznak-e az együttnevelésre mint oktatásszervezési eljárásra vonatkozó értékelést, minősítést a történetek, és az látható, hogy a sikeres történetek többségében nem tartalmazznak, a nem sikeres történetek azonban minden esetben. Az egyik többször visszaköszönő probléma a hiányos feltételrendszer:

„...és bár a tanító néni mindenben próbált együttműködni meg a szaktudása is megvolt, csak amit én úgy egészében is gondolok az integrációról a tapasztalataim alapján, hogy nem megfelelőek a körülmények. Tehát, hogy ő is mint egyedüli tanító, nem tudott ezen a problémán úrrá lenni, tehát nem volt se pedagógiai asszisztens, vagy gyógypedagógiai asszisztens, vagy ne adj isten egy két tanítós rendszer az iskolában.”

A másik gyakran megjelenő, integrációt gátló tényező a pedagógiai környezet befogadó szemléletének hiánya:

„Az igazán megnehezítő tényező az volt, hogy a pedagógusok – bár rengeteget próbáltunk összeülni és egyeztetni – egy idő után már nem elfogadón és segítően álltak a fiúcska mellé, hanem inkább megbélyegzéssel és büntetéssel... és jellemzően, ha bármi gond ütötte fel a fejét az osztályban, akkor a probléma középpontjába bünbakként mindig ez a gyermek került.”

A történetek egy része azonban arra is rávilágít, hogy ha az intézményekben, a vezetőségben, a pedagógusokban megvan a nyitottság, a befogadó szemlélet, akkor a mostoha körülmények ellenére is működhet az integráció.

„Azt kell, hogy mondjam, hogy ez mégis csak sikeres történet, s bár integrálunk és integrálunk – nem biztos, hogy ott, ahol látszólag adottak az integrációs lehetőségek –, ott valóban a jó integráció zajlik, amely megfelelő és a gyerek előremenetelét segíti, és ugyanakkor ahol nincsenek meg feltétlenül az integráció alapjait szolgáló szakképzett szakemberek, ott az iskolavezetés és a pedagógusok nyitott és megfelelő hozzáállásának köszönhetően mégis csak jól működhet.”

A kutatás várható eredményei

Jelen kutatás azáltal, hogy céljai szerint feltárja a sikeres, eredményes együttnevelés gyógypedagógiai humán feltételeit, a gyógypedagógiai tevékenység professzionalizálódásához kíván hozzájárulni. A vizsgálatban részt vevő gyógypedagógusok maguk döntik el, pályafutásuk melyik emlékezetes integrációs történetét mesélik el, a kérdezőbiztostól a döntéshez semmilyen támogatást, irányítást nem kaphatnak. Már maga a választás is (sikeres, kevésbé sikeres történet) információt hordoz a kutatás számára, hiszen egyrészt az eredményesség feltételei mellett a sikertelenség okai is feltárhatók, fejlesztési irányvonalak vázolhatók, másrészt a történetek ismétlődő motívumai alapján rendszerszintű kérdések tárulhatnak fel.

A történetekben megjelenő szereplők, a vizsgálati személy által betöltött gyógypedagógus szerep/szerepek alapján következtethetünk a többségi intézményekkel, pedagógusokkal való együttműködés szintjére, problémáira, és feltárhatók a jól működő gyakorlatok. Az együttnevelés sikeres történetei alapján a gyógypedagógus szerepekhez illeszkedő, eredményes munkavégzéshez szükséges szakmai kompetenciákra is következtethetünk (szakmai tudás, érzelmi/motivációs tényezők).

Kutatási eredményeink segíthetik a képzésfejlesztést, a pedagógus életpályamodell gyógypedagógiai szempontú értelmezését; alapot jelenthetnek intézményi, szervezeti

szintű innovációk, fejlesztések megvalósításához, valamint az egyéni szakmai kompetenciafejlesztéshez. Az eredményes gyógypedagógiai tevékenység feltételeinek feltárásával hozzájárulhatnak a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók hazai együttnevelésének minőségi fejlesztéséhez, egyben támpontot adhatnak a befogadó pedagógiai gyakorlat további kutatásához, fejlesztéséhez is.

IRODALOM

2019. évi CXI. törvény egyes törvényeknek az egészségügyi szolgáltatások fejlesztésével, valamint a bizonytalan minőségű tisztázatlan háttérű egészségügyi szolgáltatók tevékenységének visszaszorításával összefüggő módosításáról.
https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/3026/fajlok/2019_evi_CXI_torveny.pdf
 [2020.01.21.]
- BARBER, M. – MOURSHED, M. (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Co., London.
- FALUS Iván (szerk.) (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. Iskolakultúra, 2. szám. 21-28.
- GLASER, B. G. – SRAUSS, A. L. (1967): The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. ABC, Chicago.
- HALÁSZ Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- HALÁSZ Gábor (2015): Pedagógusszakma, pedagógusmunka, személyes adottságok. Oktatási Hivatal, Budapest.
http://halaszg.ofi.hu/download/OH_Palyamotivacio-2_Halasz_V01_net.pdf.
 [2015.12.16.]
- HALÁSZ Gábor – RAPOS Nóra (2020): Bevezető a Neveléstudomány „Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása” című tematikus számához. Neveléstudomány, 1. szám. 5-6.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1.pdf
 [2020.03.30.]
- HANUSHEK, E. A. (2014): Boosting Teacher Effectiveness. In: Finn, C. E. – Sousa, R. (eds.): What lies ahead for America's children and their schools. Hoover Institution Press, Stanford, CA. 23-35.
- HARGREAVES, A. (2000): Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 6, Issue 2. 151-182.
- HRUBOS Ildikó (2010): A foglalkoztathatóság kérdése az európai felsőoktatási térségben. Educatio, 19, 3. szám. 347-360.
- MILE Anikó (2013): A rendszermonitor és az elszámoltathatóság kérdései a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásában. Gyógypedagógiai Szemle, 41, 2. szám. 112-117.
- MILE Anikó (2016): Gyógypedagógiai szakértelem, szerepek és kompetenciák az együttnevelés szolgálatában. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- MILE Anikó – PAPP Gabriella (2015): Társadalmi és intézményi szintű elvárások az együttnevelést támogató gyógypedagógia gyakorlatában. In: Tóth Péter – Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest. 175-183.
- SÁNTHA Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- SÁNTHA Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. Iskolakultúra, 22, 3. szám. 64-73.

- SÁNTHA Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- STOKES, D. E. (1997): Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation. The Brookings Institution, Washington, DC.
- SZABOLCS Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- SZENCZI Beáta (2015): Az Országos Kompetenciamérés adaptációjának elméleti és gyakorlati keretei. In: Tóth Péter – Holik Ildikó – Tordai Zita: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest. 75.
- VAMOS Ágnes – KÁLMÁN Orsolya – BAJZÁTH Angéla – RÓNAY Zoltán – RAPOS Nóra (2020): A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében. *Neveléstudomány*, 8, 1. szám. 7-27.
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_1.pdf
[2020.03.30.]
- VASS Vilmos (2019): A pedagógusmesterség kihívásai a 21. században.
<http://katedra.sk/2019/03/19/vass-vilmos-a-pedagogusmesterseg-kihivasai-a-21-szazadban/> [2020.02.15.]



LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

KÍSÉRLET AZ ALTERNATIVITÁS ÉS A PLURALIZMUS AZONOSÍTÁSÁRA NAPJAINK KÖZOKTATÁSI RENDSZERÉBEN

Összefoglaló:

Az alternatív pedagógia és iskola fogalma a neveléssel és oktatással foglalkozók körében látványosan egyértelmű jelentéssel bír, amikor azonban kísérletet teszünk annak meghatározására, hogy hogyan értelmezhető és tipizálható az alternativitás, láthatóvá válik, hogy nem könnyű feladatra vállalkoztunk. Az alternatívák közoktatásbeli megjelenése szempontjából Magyarországon mérföldkőnek tekinthető az 1985-ös közoktatási törvény. Az azóta eltelt időszakban hazánkban többször módosult az alternatív iskolák működésének jogszabályi háttere, amely hatással volt az alternatív iskolák és oktatási formák spektrumára, szerepére és funkciójára, mellyel párhuzamosan pedig az alternativitás értelmezése is változott. Jelen tanulmány keretében áttekintést kívánunk adni a magyar neveléstudományi szakirodalomban az alternativitás meghatározására tett eddigi törekvésekről, valamint kísérletet teszünk a hazai közoktatásban napjainkban tetten érhető alternatív iskoláinak és oktatási formáinak azonosítását segítő kritériumrendszer felállítására.

Kulcsszavak: köznevelés, pluralizmus, alternativitás

Bevezetés

Tanulmányunkban a hazai közoktatásban napjainkban tetten érhető alternativitás és pluralizmus azonosítására és rendszerezésére alkalmas kritériumrendszer kidolgozására vállalkoztunk, ami Báthory Zoltánt idézve „nem tartozik a hálás feladatok közé” (BÁTHORY, 2001: 86). A mindenkori közoktatási alternativitás azonosítása nem könnyű, ugyanis függ attól, hogy az adott időszakban milyen tág teret kapnak az iskolák az oktatáspolitikai irányítástól és meghatározása annál könnyebb, minél centralizáltabb a tartalmi irányítás. Az államilag kiadott központi kerettanterv léte, és az attól való eltérés alapján határozható meg egyrészt az alternativitás jelenléte az oktatásban (pl. az EMMI által jóváhagyott alternatív kerettanterveken keresztül), másrészt azonban a pedagógiai alternativitáson keresztül is megközelíthető, ami kiterjed a célokra, a tartalomra és a módszerekre is.

Jelenleg a 2011. évi nemzeti köznevelési törvény és 2019. évi módosítása szabályozza az alternatív iskolák kerettanterveinek jóváhagyását, amely megőrizte a lehetőséget, hogy az alternatív iskolák alternatív iskolai kerettanterveikben határozhassák meg az általános szabályoktól eltérő, sajátos elveiket: „az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott alternatív iskolában oktatott tananyagot, követelményeket, az állami vizsgákra való felkészítést, az alkalmazott építészeti előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, oktatásszervezést, az elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget, a tanulók számára előírt kötelező óraszámot, valamint a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejére vonatkozó szabályokat érintő elveket”. Az alternatív kerettantervé nyilvánítás feltételeként csak

a kerettantervtől való minimálisan szükséges eltérés volt meghatározva a 2011. év köznevelési törvényben (20%), a 2019-es módosítás azonban az iskolák közötti átjárhatóság és a továbbtanulás biztosítása érdekében 30%-ban maximalizálta az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától való eltérés mértékét. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma jelenleg 9 jóváhagyott alternatív kerettantervet tart nyilván.¹

Az alternativitás fogalmi meghatározására tett eddigi törekvések

Az alternativitás és a pluralizmus pedagógiai vonatkozású értelmezésére a hazai neveléstudományi szakirodalomban MIHÁLY Ottó (1989) tett kísérletet elsőként. Alternatíván a választható vagy választott lehetőséget, alternativitáson pedig a választást biztosító helyzethez kötődő választási aktusok sorozatát érti. Hangsúlyozza, hogy az alternativitás és az alternatívák létezése, szerepe és mértéke azonban mindig csak konkrét történelmi-társadalmi közegben és pedagógiai rendszerben értelmezhető. A pluralizmust az alternativitás objektivizálódásának tekinti, amellyel összefüggésben kiemeli, hogy létezése nagymértékben függ a mindenkori politikától és oktatáspolitikától. Nem csak az állami iskolarendszeren kívül létrejött egyházi-felekezeti, alapítványi és magániskolákban látja az alternativitás lényegét, hanem abban, hogy a közoktatásban, az állami oktatási rendszerben lehetőség van a különböző iskolák, az alternatív iskolák létezésére (MIHÁLY, 1998).

Az alternativitást szintén két dolog közötti választási lehetőségként értelmezi M. NÁDASI Mária (1995), amely szerinte az oktatás több szintjén – tanítási módszerek, eszközök, osztály, iskola – is megjelenhet és nemcsak a hagyományos iskolától, hanem egymástól is megkülönbözteti őket.

A nemzetközi szakirodalomban elfogadott fogalomhasználatot átvéve neveléstörténeti aspektusból közelíti meg a kérdést NÉMETH András (1996, 1998) és az alternatív pedagógiákon és iskolákon a 60-as évek után létrejött alternatív iskolák heterogén csoportját érti, amelyek nem követnek egy tradicionális reformpedagógiai irányzatot sem, hanem szabadon alakítják pedagógiai arculatukat, ami azonban a tömegoktatástól kisebb-nagyobb mértékben eltér.

Ettől eltérően az alternatív kifejezést ZSOLNAI József (1987) Mihály Ottóhoz hasonlóan a tananyag, tanterv, program vonatkozásában a szülő és a pedagógus számára nyújtott különböző alternatívák közötti választási lehetőségként értelmezi. Ezen kívül az alternatív pedagógiákat az axiológiai pedagógiák (értékpedagógiák) közé sorolja és az értékválasztásban megmutatkozó egymástól való eltérés mentén ragadja meg. Így az egyházi, felekezeti, szerzetesrendi pedagógiáktól kezdve a reformpedagógiákon és alternatív pedagógiákon keresztül az alternatív pedagógiák legtágabb értelmezéséig terjedő spektrumként értelmezi (ZSOLNAI, 1996).

Az alternatív szó jelentésváltozásán keresztül közelíti meg az alternatív iskola meghatározását CZIKE Bernadett (1997), és értelmezésében az alternatív iskolák két fő specifikum – a tanárszerep megváltozása és a gyermek személyiségének figyelembevétele – mentén ragadhatók meg és különböztethetők meg a többi iskolától.

Az alternatív pedagógiákat TRENCSENYI László (1999) nem definiálja és tipologizálja, viszont áttekinti az általa alternatívának tartott pedagógiákat. A használt terminusok és az említett képviselők alapján ebbe a körbe sorolja a 20. század első harmadában létrejött reformpedagógiákat, a reformpedagógiai irányzatok „inkarnációit és reinkarnációit”, az iskolakísérleteket, valamint a rendszerváltás után létrejött alternatív pedagógiákat és iskolakoncepciókat. Az alternatív pedagógiákat azonban megkülönbözteti a reformpeda-

1 <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek.pdf> [2019.10.30.]

gógiáktól. Németh Andrástól eltérően azonban a reform és alternatíva között a lényeges különbséget abban látja, amikor „az iskolaalapítók (...) a világ (legalább az iskola világa) átfogó megreformálásáról lemondanak, (...), expanzivitásuk korlátaival számot vetnek, s a nagyvárosi alternatív életformák közegében letelepednek a maguk szigetén.” (TRENCSÉNYI, 1999: 93) és azokat a pedagógiai koncepciókat tekinti alternatívnak, amelyek nem törekednek a nagyrendszer megreformálására, az elterjedésre.

Az alternativitáson és az alternatíván BATHORY Zoltán (2001) az állami oktatástól célkitűzésében, tartalmában és módszereiben is eltérő oktatási-nevelési intézményeket és létezésüket érti, amelyet egyben a pedagógiai pluralizmus feltételeként is meghatároz. Az alternativitás szakirodalomban tetten érhető többféle szempontú megközelítésére hívta fel a figyelmet BREZSNYÁNSZKY László (2002) is. Értelmezésében az alternatív iskola – Báthory interpretációjához hasonlóan – „olyan iskolamodell, amelyek céljaikban, tartalmukban és módszereikben lényegesen eltérnek az adott helyen és időben megszokottak nevezhető iskolarendszer intézményeitől. Az eltérés a program egészét (a filozófiáját) érintő sajátosság, és olyan mértékű, amely önérvényű modellként értékelhető” (BREZSNYÁNSZKY, 2002: 11). Alternatív szerinte az az iskola, amely tényleges pedagógiai alternatívát, a többitől eltérő, más nevelést, más oktatást, más iskolát kínál. Nem értelmezi szükségszerűen a többi iskola ellenmodelljeként, de annak konkurenseként igen, ami a nem egyenrangú és egyforma iskolák közötti tényleges választást lehetővé teszi.

Az alternatív oktatás esetében két kritériumot határoz meg NAGY Péter Tibor (2004): az „az oktatásügy fő áramától, jellegzetes, tipikus tulajdonságaitól eltérő, „alternáló” tanítási folyamatot” és intézményesült formát (NAGY, 2004: 75). Az alternálást azonban nem szűkíti le a pedagógiai értelemben vett eltérésre, hanem az iskolát, a tanulási és tanítási folyamatot jellemző bármely elem vonatkozásában értelmezi. Fontos kiemelni a fogalom meghatározása kapcsán, hogy rámutat annak fontosságára, hogy az alternativitás csak akkor értelmezhető, ha van valamilyen főáram, az intézményes nevelés-oktatás közös jellemzője, melynek viszonylatában értelmezhető az alternálás.

Bár SÁSKA Géza (2004) konkrét definíciót nem ad, tanulmányában írtak alapján megállapítható, hogy a választás, már a legalább kettő alternatíva közötti választás lehetőségét alternativitásként értelmezi² és szerinte oktatástörténetileg „az első alternatíva a protestáns iskola volt a katolikushoz képest” (SÁSKA, 2004).

Modern alternatív iskolák című könyvében külön fejezetet szentel BODONYI Edit (2012) az alternatív iskola fogalmának meghatározására. Az alternatív vs. nem alternatív iskola elhatárolásánál a „mi az, ami nem alternatív” kérdésből indul ki, és alapjaként az iskola egészét érintő újító törekvés meglétét, illetve hiányát tételezi, amely a más tanterv, más célok, illetve módszerek alkalmazásában érhető tetten. Nem értelmezi alternatívként a fenntartói alternativitást (egyházi, alapítványi, magán stb.), a tanítási nyelvben megnyilvánuló alternativitást (két vagy idegen tanítási nyelvű iskolák), a helyi értékeket (kultúra, helytörténet) előtérbe helyező iskolákat, a tehetséggondozásra specializálódott iskolákat, valamint azokat az iskolákat, amelyek bár alkalmaznak egyes részterületeken alternatív megoldásokat, de a pedagógiai munka egészében nem mutatható ki az alternatív módszerek jelenléte. Az alternatív iskola lényegét a hagyományos, standard, illetve többségi iskolától való eltérésben határozza meg.

Az alternatív iskola fogalmának jelentésváltozását tekintette át DOBOS Orsolya (2017) a szakirodalomban fellelhető definíciók mentén és rámutatott arra a problémára, hogy az alternatív iskola meghatározás jelenleg az iskola öndefiníciójától függ, azaz olyan iskolák is

2 „A szocialista pluralizmust a választható tankönyvi rendszerre való áttérés hangsúlyozottabbá tette, és növelte az iskolában dolgozó pedagógusok terét. [...] Ez már maga az alternativitás: kétféle felfogás jelent meg legálisan ugyanarra a tantárgyra vonatkozóan.” (SÁSKA, 2004)

alternatívnak nevezhetik önmagukat, amelyek nem alkalmazzák egyik jóváhagyott alternatív kerettantervet sem. Értelmezésében „az alternatív iskola egy speciális, a közoktatási intézményekre általánosan jellemzőtől eltérő pedagógiai megközelítést jelent, amely gyakran jár alternatív működéssel” (DOBOS, 2019: 53) és alternatív iskolán azokat a jogi értelemben is iskolaként működő oktatási intézményeket érti, amelyek a hagyományos oktatástól jelentősen eltérő alternatív pedagógiai szemlélettel, alternatív módszerekkel dolgoznak (DOBOS, 2019).

Alternativitás, alternatív iskola meghatározása – összegzés

Mint ahogyan az a fentiekből is látható, a rendszerváltástól napjainkig több nevelés- és oktatáskutató vállalkozott az alternativitás és/vagy az alternatív pedagógia, alternatív iskola fogalmak meghatározására és/vagy elhatárolására. Ha összevetjük a definíciókat és értelmezéseket (1. táblázat), akkor megállapítható, hogy két fő specifikum mentén ragadták meg a fogalmat: az oktatás főáramától, a többségi iskolától, illetve a többi iskolától való eltérésben és/vagy az alternatívák nyújtotta választási lehetőségben. Jellemzően a fogalom meghatározását adták, de tetten érhető volt a „mi nem alternatív iskola/pedagógia” gondolkodásmód is, a valamitől – a reformpedagógiától vagy a többségi iskola jellemzőitől – való elhatárolás is. Az értelmezések egy része, az alternatív iskola mint választási lehetőség, az alternatív pedagógia és iskola fogalom neveléstudományi szakirodalombeli tágabb értelmű használatával egyezik meg, míg a reformpedagógiától való elhatárolás az elsősorban a neveléstörténeti kánonban (NÉMETH, 1996, 1998) elterjedt szűkebb értelemben vett alkalmazással (vö. LANGERNÉ BUCHWALD, 2011).

1. táblázat: Áttekintés az alternativitás, alternatív iskola, alternatív pedagógia értelmezési lehetőségeiről

Szerző	Mit definiál?	Értelmezés	Meghatározás vagy elhatárolás?
Mihály Ottó	alternativitás	választási lehetőség	meghatározás
Zsolnai József	alternatív program alternatív pedagógia	választási lehetőség eltérés (értékválasztás)	meghatározás
M. Nádasi Mária	alternativitás	választási lehetőség (két alternatíva között)	meghatározás
M. Nádasi Mária	alternatív iskola	eltérés (sajátos pedagógiai koncepcióval rendelkezik, ami megkülönbözteti a többi iskolától)	meghatározás
Németh András	alternatív pedagógia, alternatív iskola	eltérés (tömegoktatástól)	meghatározás és elhatárolás (reformpedagógiától)
Czike Bernadett	alternatív iskola	eltérés (pedagógusszerep, gyermek középpontba helyezése)	meghatározás
Trencsényi László	alternatív pedagógia, alternatíva	pedagógiai sokféleség	elhatárolás (reformpedagógiától)
Báthory Zoltán	alternatív iskolák	eltérés az állami oktatástól (cél, tartalom, módszer)	meghatározás
Báthory Zoltán	alternativitás, alternatív iskola	eltérés, másság választás lehetősége, konkurencia	meghatározás

Nagy Péter Tibor	alternatív oktatás	alternálás, fő áramtól való eltérés, intézményesült	meghatározás
Sáska Géza	alternativitás	választási lehetőség (legalább két alternatíva)	meghatározás
Bodonyi Edit	alternativitás, alternatív iskola	eltérés, másság (tanterv, cél, módszer)	meghatározás elhatárolás (mi nem alternatív)
Dobos Orsolya	alternatív iskola	eltérés, másság (szemlélet, módszer)	meghatározás

(Forrás: saját szerkesztés)

Tovább elemezve az alternativitás dimenzióit látható, hogy az eltérés az oktatás főáramától értelmezés összecseng a köznevelési törvényben meghatározottal, és amennyiben választásként is értelmezik, azt az állami, hagyományos iskola mellett nyújtott választási lehetőségként. Emellett kimutatható az alternativitás mint választási lehetőség dimenzió esetében, hogy az oktatási rendszer minden iskoláját választható alternatívaként tételezik, így az állami, hagyományos, többségi oktatást is ugyanúgy, mint az attól eltérő alternatív iskolákat is.

Az alternatív mozgalom, alternatív pedagógiák és iskolák kategorizálására, rendszerezésére tett eddigi kísérletek

A közoktatási alternatívák rendszerezésére és kategorizálására is több kísérlet történt. Mint ahogyan arra Mihály Ottó is rámutat, ahány szempontrendszer, annyiféle rendszerezés és tipologizálás érhető tetten a nevelésfilozófiai elméleti bázisán alapuló rendszerezésektől kezdve az pedagógiák és iskolák közös és eltérő jellemzőinek leírásán alapuló tipizáláson keresztül egy adott nevelési-oktatási probléma megoldása alapján történő kategorizálásig (MIHÁLY, 1998). A továbbiakban a magyar alternatív pedagógiák és iskolák rendszerezésére és kategorizálására tett törekvéseket vesszük számba az alternativitás közoktatásbeli megjelenésétől napjainkig, melyek egyrészt a megközelítési szempontokban, elméleti megalapozottságukban, mélységükben és komplexitásukban is különböznek egymástól.

Mihály Ottó 1990-ben megjelent tanulmányában a rendszerváltást követően a közoktatásban várhatóan megjelenő alternatívákat egyrészt a célok és a pedagógiai ideológiák felől közelítette meg, másrészt a pedagógiai folyamatok jellegzetessége felől. E kategorizálás részben egy későbbi tanulmányban (MIHÁLY, 1998) egészült ki példákkal. Megkülönböztette a tradicionális iskola modernizált vagy nosztalgikus formáit, mint a 6 és a 8 osztályos gimnáziumokat; az európai reformpedagógiai irányzatokhoz kötődő alternatív iskolákat, mint a Waldorf-, a Freinet- és a Montessori-iskolákat; az amerikai pragmatizmus által ihletett kettős kötésű iskolákat (érdeklődés – követelmény, egyén – közösség, programszerűség – spontaneitás, iskola – helyi társadalom), mint a pécsi ANK vagy az ÁMK iskolái; az esélyegyenlőséget a középpontba állító szocialista, szociáldemokrata kötődésű iskolafejlesztéseket, mint a KOMP-mozgalom; a népi-közösségi értékeket előtérbe helyező iskolákat, valamint a speciális igényeket kielégítő, részben tehetségfejlesztésre specializálódott iskolákat.

A pedagógiai folyamatokat tekintve a megvalósítandó cél és az annak elérésére alkalmazott eszközrendszer egységessége, alternativitása, valamint individuális és nyitott volta, illetve ezek kombinációja mentén ragadta meg az alternatívákat, és különböztette meg az egységes célokat egységes eszközrendszerrel elérni kívánó iskolákat, az egységes célokat alternatív eszközrendszerrel elérni kívánó iskolákat (Zsolnai-féle iskolák), az alternatív célokat alternatív eszközrendszerrel elérni kívánó iskolakoncepciókat, valamint az indivi-

duális célokat individuális eszközökkel megvalósító koncepciókat. A lehetséges alternatívák további tipizálásával is találkozhatunk (MIHÁLY, 1998), amely a nevelést és az iskolát megalapozó nevelési eszmék mentén történt és négy alapvető ideológiát különböztet meg: a tradicionális, töltőállomás típusú iskolát, a „csináld a magad dolgát” típusú reformiskolát, a „forradalmi” iskolát és az „egyezkedésre” alapozott iskolát.

A magyar közoktatás 1994-es állapotát alapul véve M. Nádasi Mária tett kísérletet az alternatív iskolák rendszerezésére és pedagógiai koncepciójuk gyökerei alapján három nagyobb csoportra osztotta őket: a hagyományoshoz képest más koncepciót és megoldásokat kereső alternatív iskolákra, a külföldi reformpedagógiai koncepciókat átvevő iskolákra, és az egy vagy több reformpedagógiai koncepcióból táplálkozó, de azt szigorúan nem követő „olyanszerű, de nem olyan” iskolákra. A hagyományoshoz képest más koncepciót és megoldásokat kereső alternatív iskolákat tovább kategorizálja az adott koncepció kidolgozottsága és komplexitása alapján és megkülönbözteti az elméletileg komplexen megalapozott, a pedagógiaelmélet egy-egy érvényes összefüggéséből kiinduló, az oktatás tartalmából kiinduló és a „hétköznapi elméletekre” épülő iskolakoncepciókat. (M. NÁDASI, 1995)

A 90-es években működő alternatív iskolákat BATHORY Zoltán (2001) is rendszerezte, amelynek szempontját az adott iskolakoncepció nevelésméleti, filozófiai gyökerei adták. Ennek alapján megkülönböztette a marxista, szocialista nevelésfilozófián alapuló nevelőiskola, munkaiskola koncepciókat, mint a szentlőrinci és a sarkadi iskolakísérlet; az eklektikus pedagógiai gyökerekkel rendelkező realistákat, mint az Apáczai Nevelési Központ Pécsen, az Értékközvetítő és képességfejlesztő program, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és a Varga Katalin Gimnázium Szolnokon; a reformpedagógiákhoz köthető romantikusokat, mint a Montessori-, Freinet- és Jena-plan-iskolákat. A Waldorf-pedagógiát – bár a reformpedagógiai koncepciók sorába tartozik – az antropozófián alapuló nevelésméleti háttér miatt külön kategóriába sorolja. Felosztásában utal arra, hogy az egyes iskolakoncepciók esetében kimutatható ugyan egy fő hatás, illetve nevelésméleti háttér, ennek ellenére az egyes koncepciókra más eszmei irányok is hatottak. A legtöbb koncepcióra a reformpedagógia gyakorolt hatást, a legtöbb hatás pedig az eklektikus pedagógiai eszmékből táplálkozó realistákat érte.

Az alternatív iskolán belül Bodonyi Edit több értelmezési szempontot – az iskolapolitikai, a gazdasági és a pedagógiai-didaktikai szempontot – különböztet meg, amely során szintén az alternatív – nem alternatív elhatárolásra törekszik. Iskolapolitikai szempontból az állami és nem állami, független iskolák között tesz különbséget, míg a gazdasági szempont esetében az iskola működtetésében az állami finanszírozás, költségvetési támogatás meglétét, és ezzel összefüggésben a szülői anyagi hozzájárulás szükségességét emeli ki. Mindezek mellett azonban a pedagógiai szempontot tartja az elhatárolás tekintetében a legfontosabbnak, amely szerint alternatív iskoláról akkor beszélhetünk, ha az egyrészt pedagógiai értelemben eltér a többségi iskolától, egyedi sajátossága megkülönbözteti attól, másrészt innovációs törekvésekkel is kell rendelkezniük.³ A modern alternatív iskola elnevezést külön értelmezi, amely szerinte alapján véve az iskola, illetve iskolakoncepció létrejöttének idejében tér el az alternatív iskola fogalmának meghatározásától: a modern alternatív iskolán „az Egyesült Államokban a 60-as években, Nyugat-Európában a 70-es években, míg Kelet-Európában és Magyarországon is az 1989-es rendszerváltás után létrejött olyan iskolákat” érti, „amelyek az adott oktatási rendszer többségi iskoláitól különböző pedagógiai specifikumokkal és innovatív törekvésekkel rendelkeznek (...) és a reformpedagógiához

3 A szerző arra azonban nem tér ki, hogy milyen mértékben, hány specifikumban kell eltérnie egy alternatív iskolának a többségi iskolától ahhoz, hogy alternatívnak lehessen nevezni, valamint arról sem kapunk információt, hogy hogyan kell értelmezni az innovatív törekvést és hogyan azonosítható annak megléte.

képeket is modern koncepciókat jelentenek” (BODONYI, 2012: 20). A modern alternatív iskolákon belül pedig további alkategóriát különböztet meg: az altruista, a művészethangsúlyos és a társadalmi elitet szolgáló iskolákat.

A 21. századi magyarországi alternatív iskolák vonatkozásában Dobos Orsolya (2017) megkülönbözteti a reformpedagógiai iskolákat, valamint külön, az általa módszertani alapú, átvehető „franchise”-nak nevezett kategóriába – amelynek értelmezésére sajnos nem került sor – sorolja az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programot, a Komplex Instrukciós Programot, valamint a Lépésről lépésre programot. Bodonyi Edittől átvéve használja a modern alternatív iskola fogalmát azokra az iskolákra, amelyeket 20-30 évvel ezelőtt, már akkor is alternatív iskolaként alapítottak, és amelyek nem adaptáltak egy már létező koncepciót, hanem az alapítók által képviselt közös gondolkozási keretből, pedagógiai szemléletből kiindulva saját maguk dolgozták ki a működési modelljüket, amelyek azonban folyamatosan változhatnak (pl. AKG, Belvárosi Tanoda, Burattino Iskola stb.) (DOBOS, 2019).

Egy lehetséges kritériumrendszer az alternativitás azonosítására

Az előzőekben felvázolt tipizálásokat elemezve elmondható, hogy Mihály Ottó, mint ahogyan az már az alternativitás fogalmi meghatározásánál is látható volt, az oktatás-nevelés teljes vertikumát alternatívaként értelmezi, így a hagyományos oktatást is, a többi esetben a tipizálás csak az oktatás főáramától eltérő alternatív iskolákra vonatkozik. A rendszerezési kísérletek kiindulópontját tekintve megkülönböztethető a (nevelés)elmélet (eszme, ideológia, folyamat stb.) oldaláról történő megközelítés és a praxis, az iskola világa felőli (oktatáspolitikai, fenntartás, finanszírozás, pedagógiai program stb.) egyaránt.

Az alternatív iskolák rendszerezése nem egyszerű feladat, mivel gyakran nincsenek tiszta koncepciók, egy koncepció pedig olykor több kategóriába is sorolható, illetve az idők folyamán változhatnak is. Figyelembe véve mind az alternatív iskolák, pedagógiák rendszerezésére tett eddigi törekvéseket, mind pedig az alternatív oktatás jelenlegi magyar spektrumát arra a megállapításra jutottunk, hogy egy egydimenziójú tipizálás, rendszerezés segítségével nem írhatók le az alternatív iskolák és oktatási formák a jelenlegi magyar közoktatásban, hanem egy olyan többszemponútú megközelítés szükséges, amelynek dimenziói magában foglalják az alternatív pedagógiák és iskolák elméleti oldalról való megközelítését (pedagógiai gyökerek, elméleti háttér, stb.) és működésük módját (fenntartás, finanszírozás, stb.) is. A kritériumrendszerünk alapját az alternativitás mint választási lehetőség, a különböző, az oktatás jelenkori főáramától, a magyar állami oktatástól eltérő alternatívák adták, és mint ahogyan ez a felvázolt meghatározó sajátosságokból is látszik, rendszerezésünk során elsősorban a praxis felől közelítettük meg a kérdést, és az elmélet csak a pedagógiai program gyökereinél jelenik meg. Ezen kívül az összeállításánál az alternatív iskolák magyarországi helyzetét vettük alapul, hisz szándékunk is egy olyan kritériumrendszer kidolgozása volt, melynek segítségével leírhatók és fő jegyeik mentén jellemezhetők a köznevelésben jelenleg azonosítható különböző alternatív iskolák és oktatási formák. Az általunk meghatározott rendszerezési a kritériumok az alábbiak:

1. *Tantero, ami alapján az iskola működik:* NAT / külföldi ország tanterve / nemzetközi szervezet tanterve / NAT és külföldi ország vagy nemzetközi szervezet tanterve együtt / saját tanterve.
2. *A pedagógiai koncepció/program elméleti gyökerei:* egy konkrét reformpedagógiához köthető / eklektikus / más ország tanterve / nemzetközi szervezet tanterve.
3. *Alternativitás gyökere:* szemléleti / módszertani.

4. *Miért nevezzük/nevezik alternatívnak:* jóváhagyott alternatív kerettanterv alapján működik / öndefiníciója alapján alternatív / NAT-tól eltérő (külföldi/nemzetközi) tantervvel működik / iskolahasználó (szülő/gyerek) definíciója alapján alternatív.
5. *Az alternálás területei a (keret)tanterv alapján:* tananyag / követelmény / az állami vizsgákra való felkészítés / az alkalmazott építésügyi előírások, eszközök és felszerelések / a minőségpolitika rendszere, módszerei és eszközei / a vezetési modell / oktatásszervezés / az elfogadott pedagógus végzettség és szakképzettség / a tanulók számára előírt kötelező óraszám / a pedagógusok munkaidejére vonatkozó szabályok / egyéb.
6. *Fenntartó:* állam / magán (alapítványi, egyesületi, magán) / egyház / nemzetiségi önkormányzat.
7. *Finanszírozás:* teljes mértékű állami finanszírozás / állami finanszírozás és szülői hozzájárulás / teljes mértékű szülői finanszírozás.
8. *Intézményesültség:* hivatalos iskola / nem hivatalos iskola⁴.
9. *Szervezettség:* szervezett / spontán, családi⁵
10. *Hálózatosodás:* iskolahálózathoz tartozik / egyedi iskola
11. *Szerepvállalás:* elitoktatás / hátránykompenzálás / tehetséggondozás és hátránykompenzálás
12. *Bemeneti követelmény/felvételi kritérium:* nevelési elvekkel való azonosulás / szocializáció / kognitív képességek / minden egyben (passzol-e az iskola a gyerekekhez) / nincs
13. *A pedagógussal szemben támasztott követelmények:* nem szükséges semmilyen hivatalos tanári végzettség / államilag elfogadott általános és/vagy középiskolai tanári végzettség / tanári végzettség és az iskola pedagógiai programjának alkalmazására felkészítő képzés vagy továbbképzésen való részvétel / speciális követelmények (pl. angol nyelvtudás)

A fenti kritériumrendszer jelen állapotában sem tekinthető teljesnek, tovább kiegészíthető és finomítható annak függvényében, hogy milyen mélységű és milyen széles spektrumot felölelő rendszerezést szeretnék elérni, viszont alkalmas eszköz napjaink hazai közoktatási rendszerében tetten érhető alternatív iskolák és oktatási formák azonosítására és tipizálására az egyes szempontok mentén.

IRODALOM

- BÁTHORY Zoltán (2001): Maratoni reform. ÖNKONET, Budapest.
- BODONYI Edit (2012): Modern alternatív iskolák. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- BREZSNYÁNSZKY László (2002): Az alternatív iskolák, alternativitás az iskolaügyben. In: Brezsnýánszky László (szerk.): Iskolaalternatívák a huszadik században. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 10-15.
- CZIKE Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. Új Pedagógiai Szemle, 47, 6. szám. 24-33.

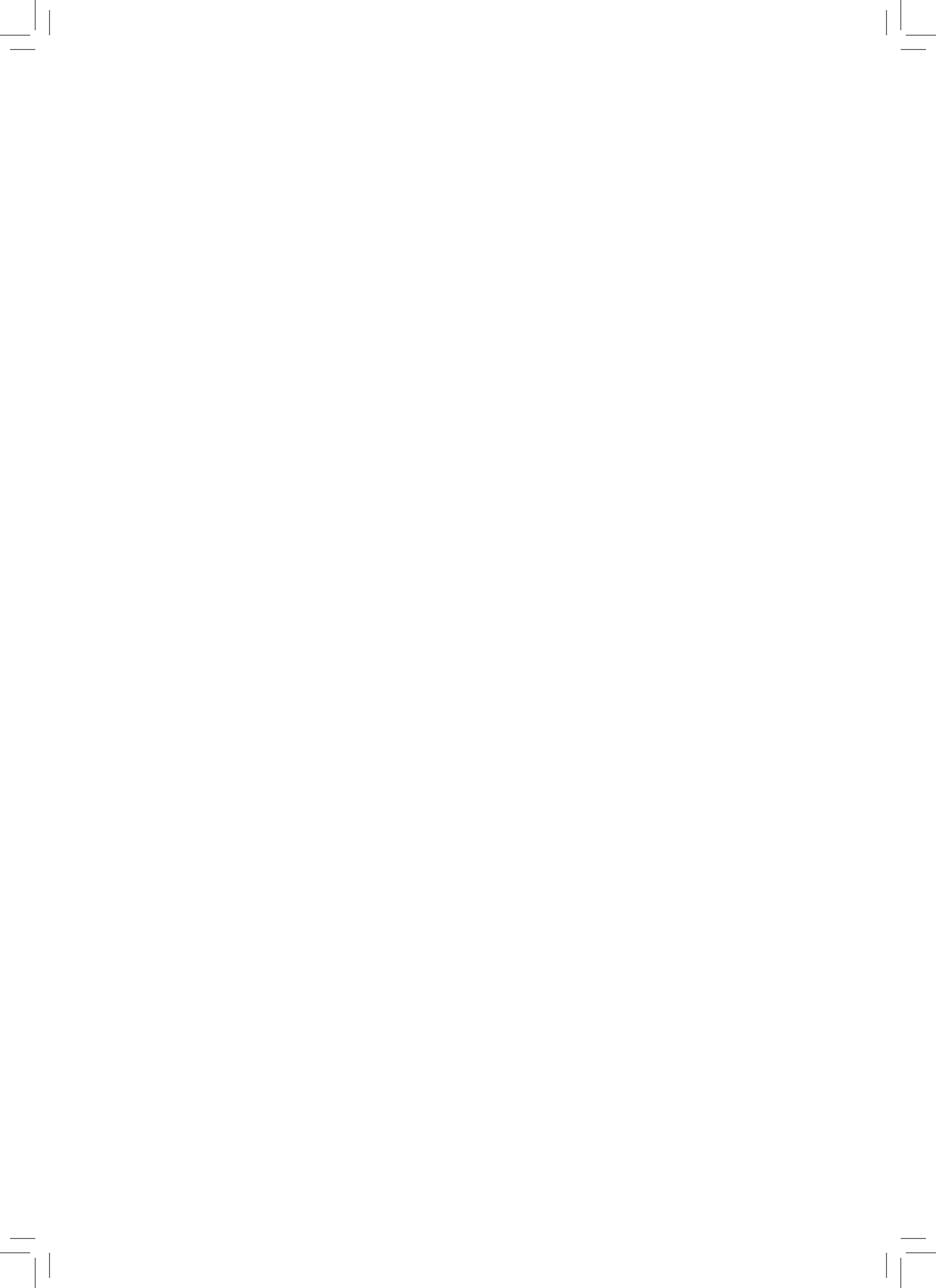
4 E kritérium esetében a tanulóközösségekre utaltunk, amelyek nem hivatalos iskolaként működnek, mégis az jelenlegi magyar köznevelési rendszeren belül egy lehetséges alternatív oktatási formának tekinthetők (vö. LANGERNÉ BUCHWALD, 2019).

5 A szervezettség kritérium esetében a családi keretek között és a szervezett keretek között, több tanuló csoportban működő tanulóközösségek közötti különbségtétel a cél. (vö. LANGERNÉ BUCHWALD, 2019)

- DOBOS Orsolya (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. Taní-Tani Online.
www.tani-tani.info/alternativ_iskolak [2019.10.30.]
- DOBOS Orsolya (2018): Magyar alternatív iskoláztatási lehetőségek az adatok tükrében. In: Dobos Orsolya (szerk.): Lehet más az iskola? Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- LANGERNÉ BUCHWALD Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. *Iskolakultúra*, 21, 12. szám. 92-105.
- LANGERNÉ BUCHWALD Judit (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69, 5-6. szám. 49-65.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tanulas-uj-utjai-a-tanulo-kozossegek> [2020.03.29.]
- M. NÁDASI Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. Kereszty Zsuzsa – T. Hajabács Ilona (szerk.): Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 5-25.
- MIHÁLY Ottó (1989): Alternativitás és pluralizmus a pedagógiában. *Ifjúsági Szemle*, 9, 2. szám. 5-16.
- MIHÁLY Ottó (1990): Az egyéniség szabadsága egy plurális értékrendszerben. *Pedagógiai Szemle*, 40, 12. szám. 1168-1173.
- MIHÁLY Ottó (1998): Bevezetés a nevelésfilozófiába. OKKER Kiadó, Budapest.
- MIHÁLY Ottó (1999): Az emberi minőség esélyei. OKKER Kiadó, Budapest.
- NAGY Péter Tibor (2004): Az alternativitás formái a magyar oktatásügyben. *Educatio*, 13, 1. szám. 75-97.
- NÉMETH András (1998): A reformpedagógiai múltja és jelene. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- SÁSKA Géza (2004): Az alternatív pedagógia posztszocialista győzelme. *Beszélő*, 9, 12. szám.
<http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-alternativ-pedagogia-posztszocialista-gyozelme> [2019.10.30.]
- TRENCÉNYI László (1999): Alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 9, 5. szám. 92-97.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László (1987): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest.
- ZSOLNAI József (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.



FELSŐOKTATÁS-KUTATÁS



HALLGATÓI ÉS OKTATÓI EGYÜTTMŰKÖDÉS A FELSŐOKTATÁS RÉSZIDŐS KÉPZÉSÉBEN

Összefoglaló:

A felsőfokú tanulmányok eredményessége számos tényező függvénye. Tanulmányunkban ezek közül az oktató és a hallgató közös munkáját, kapcsolatát állítjuk középpontba, mégpedig a részidős hallgatók szemszögéből. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők határozzák meg a részidős képzésben résztvevő hallgatók eredményességét. A tanulmányok megkezdéséhez vezető motivációk alapján négy hallgatói csoportot azonosítottunk, egészen eltérő társadalmi háttérrel és tanulási aspirációval. Az eredmények alapján elmondható, hogy a felnőttkori tanulás eredményességét a származási család szocioökonómiai státusza már kevésbé határozza meg, sokkal inkább fontossá válnak az egyéni célok és a hallgatók mögött álló közösségek.

Kulcsszavak: részidős hallgatók, eredményesség, oktatói-hallgatói kapcsolatok

A felsőoktatás sajátos hallgatói csoportja

A felsőoktatás nem hagyományos (részidős) képzésében tanuló hallgatók a nem tradicionális hallgatók közé tartoznak, nem csak az eltérő munkarendből kifolyólag, hanem mert jellemzően idősebbek, munka és család mellett kapcsolódnak a felsőoktatásba (BRON – AGÉLII, 2000; WOLTER, 2000; DARAB, 2008; ENGLER, 2011; TÖZSÉR, 2014; KISPÁLNÉ HORVÁTH, 2015). A mi értelmezésünkben a felnőtt hallgatók szoros külső kapcsolataik és kötelességeik miatt (munka, család) válnak nem hagyományos hallgatókká. Ám ez nem csak egy síkon (többféle teendő, speciális igények stb.) különbözteti meg őket a hagyományos hallgatóktól. Úgy véljük, a felnőtt hallgatók a campus világán kívüli kapcsolathálóikat összekötve olyan páratlan tudást konstruálnak, amely a tanulmányi befektetéseiknek különleges színezetet adnak.

A részidős képzésben tanulók nemcsak a hagyományos hallgatókhoz képest, hanem az egymáshoz viszonyított különbözőségeik miatt is heterogén társadalmat alkotnak az egyetemek és főiskolák falain belül (pl. eltérő életkor, foglalkozás, beosztás, munkatapasztalat, tanulói útvonal, egyéni háttér stb.) A megváltozott összetételű hallgatóság más miliót kölcsönöz az egyetemeknek, különösen a nagy hagyományokkal rendelkező intézményeknek.

A felsőfokú intézmények különböző módokon fogadják a megszokottól eltérő hallgatóságot. Előfordul, hogy bizonyos csoportokat nem engednek érvényesülni, a támogatások mértékét szűkkörűen mérik, nem tanúsítanak rugalmasságot az igényekkel szemben. Más, főleg kisebb intézmények rövidtávú, de sokszínű képzés kínálatával, egyénre szabott módszerekkel várják az új klienseket. A képző intézmények által figyelembe veendő, a felnőtt hallgatók részéről tapasztalt igények közé tartozik a hozott tudás beszámítása, különös tekintettel az informális tudásra, az önjelölt tanulás, az információs és kommunikációs technológiai háttér. (SCHUETZE – SLOWEY, 2000)

SZABÓ (2012) az egyetemet társadalmi és társas laboratóriumként említi, mivel a campus nagyfokú intézményi önállósággal, külső kapcsolatokkal, jellegzetes csoportkultúrákkal

rendelkezik, s ez az intézményi és térbeli struktúra alakítja az egyetemen belüli formális csoportokat és azok egymáshoz való viszonyát. KOZMÁ-hoz (2004) hasonlóan a campus sajátos világát a társadalom egyfajta leképeződésének tekinti, sajátos interakciókkal és bonyolult érdekviszonyokkal. Ebben a különleges miliőben zajló egyetemi szocializációt PUSZTAI (2011) tárgyalja részletesen, különleges jelentőséget tulajdonítva az inter- és intragenerációs kapcsolatoknak. A következőkben mi is ezeknek az interakciónak szentelünk külön figyelmet azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk a felnőtt hallgatói csoportok intézményi integrációját.

A teljes és részdíjs munkarendben tanuló hallgatókat összehasonlító vizsgálatok során kiemelik a felnőtt tanulók kiváló időmenedzselését (RICHARDSON – KING, 1998), az önirányított tanulásra való képességet (SCHUETZE – SLOWEY, 2000), az elkötelezettséget (WOLFGANG – DOWLING, 1981), a mentális jóllétre gyakorolt pozitív hatást (CLARK, 2000; CSÍKSZENTMIHÁLYI, 2010; KISPÁLNÉ HORVÁTH, 2018). A változások elemzése mellett lényeges kérdés, reagálnak-e a felsőoktatási intézmények az átalakuló igényekre és folyamatokra, s ha igen, hogyan viszonyuljanak a gyakorlatban az új hallgatói társadalom oktatásához.

A felsőoktatás hallgatói igénylik az oktatóval történő személyes kapcsolatok kibontakozását és fenntartását a tudományos kontextuson belül. PUSZTAI (2014) kutatásai ugyanakkor rávilágítottak arra, hogy a tantermen, tanórán kívüli tanár-hallgató kapcsolat még meghatározóbb a tanulmányi előremenetelben. Különösen igaz ez az alacsonyabb társadalmi rétegekből érkező hallgatókra, akik esetében az oktatói figyelem különösen jó hatással van a tanulmányi teljesítményre és az intézményi integrációra.

A tanár és tanítványai közötti kapcsolat fontossága a diákévekkel nem ér véget, ugyanolyan jelentősége van a sikeres tanulói tevékenységben, viszont a közoktatás éveiben kialakított viszonyok felnőttkori tanulásra is hatást gyakorolnak. (CROSNOE et al., 2004) Amennyiben a tanár különös figyelmet fordít tanítványai előmenetelére, kimutatható azok magasabb teljesítménye a közoktatásban és felnőttoktatásban egyaránt. (BRU et al., 2001; ROESER et al., 1996) Erős a kapcsolat a tanulók teljesítménye és a tanárok tanításbeli attitűdje között: ha a tanár képesnek és késznek érzi magát arra, hogy a tanítványai teljesítményét, beállítódását, tanulási sikereit befolyásolja, abban az esetben diákjai valóban eredményesek lesznek (TSCHANNEN et al., 1998; VERASZTA, 2016; HOLIK et al., 2018).

A részdíjs hallgatók regionális vizsgálata

A Felnőttek a felsőoktatásban c. kutatás¹ az észak-alföldi régió három meghatározó felsőoktatási intézményében zajlott 2013-ban, a Debreceni Egyetemen, a Nyíregyházi Főiskolán és a Szolnoki Főiskolán. A felmérésben a részdíjs képzésben, levelező tagozaton tanulók vettek részt. A teljes körű lekérdezésben a három intézmény levelező tagozatos hallgatói vettek részt. A Debreceni Egyetemen 5 845 fő részdíjs képzésben tanulóhoz jutott el a kérdőív, a Nyíregyházi Főiskolán 2 814 fő kapta meg a kérdőívet, a Szolnoki Főiskolán 1 122 hallgató. A teljes körű megkérdezés során összesen 9 781 hallgatót vontunk be a vizsgálatba a régióban, a visszaérkezett és értékelhető kérdőívek száma 1092.

A mintába került hallgatók nemi megoszlása tükrözi országos arányokat, mivel a minta 69%-át női hallgatók alkotják. A hallgatók lakóhely szerinti megoszlását szemlélve feltűnően magas az aránya a kisvárosból (30%) és a községekből (17%) érkező hallgatóknak, ami a hátrányos helyzetű régióban ígéretes társadalmi mobilitást feltételez. Családi állapot

1 Az empirikus felmérés az OTKA (K-101867) által támogatott *Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig* című kutatás (2012-2016) keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

szerint a hallgatók 40 százaléka él házasságban, mintegy 30 százalékuk élettársi kapcsolatban, ugyanennyi az egyedülállók aránya. A válaszadók 45%-a nevel gyermeket. A felnőtt tanulók többsége a megkérdezés időpontjában foglalkoztatott (közel 80%), egytizedük álláskereső, a többiek gyermekgondozási szabadságukat töltik, vagy vállalkozóként tevékenykednek.

A vizsgálat kvalitatív részében 23 egyéni hallgatói interjú készült el, ezen kívül 16 oktatót is megkérdeztünk a felnőtt hallgatókkal végzett munkájuk tapasztalatairól. A kvantitatív szakaszban online kérdőíves felmérés zajlott. A mérőeszköz a demográfiai háttérváltozók mellett a tanulmányi életútra, a felsőfokú tanulmányi körülményekre, valamint a továbbtanulási tervekre helyezte a hangsúlyt. A tanulói útvonalat firtató kérdésblokkban érdeklődtünk a fiatalkori tanulmányi döntésekről (miért tanult, illetve nem tanult tovább érettségi után, utóbbi esetben mivel foglalkozott), a jelenlegi tanulmányokhoz vezető indítékokról (ki, hogyan befolyásolta a döntésében, miért éppen az adott intézményt és szakot választotta). A második blokkot tartalmazó felsőfokú tanulmányok kapcsán kíváncsiak voltunk a hallgató motivációs bázisára (ki hogyan ösztönzi, milyen mértékben motivált, hogyan és mennyit tanul, milyen a tanulói aktivitása).

A továbbtanulási szándékok alapján kirajzolódó hallgatói csoportok

A kutatás adatainak elemzése során klaszteranalízist végeztünk. Az elemzésbe 21 olyan változót vontunk be, amelyek a továbbtanulási döntés pillanatára vonatkozó tanulási motívumokat tartalmazzák. A klaszterelemzésbe bevont változók (öt fokú skálán átlagértékkel): munkahelyi elvárás; magasabb pozíció megszerzése; munkahely megtartása; házastársam, partnerem ösztönzése; szüleim ösztönzése; szak iránti érdeklődés; szellemi frissesség megtartása; saját magamnak való bizonyítás; általában szeretek tanulni; új kapcsolatok kialakítása; tudás gyarapítása; meglévő ismeretek fejlesztése, specializáció; önbizalmat ad; most tudtam beütemezni az életembe a tanulást; diplomával könnyebb boldogulni; fiatalkori továbbtanulás elmaradásának pótlása; az intézmény presztízse, elismertsége; ismerősök véleménye az intézményről; a lakóhely közelsége az intézményhez; a munkám a régióhoz köt, előny, ha itt végzek; kollégáim, ismerőseim is ide járnak, jártak. A klaszteranalízis során négy, jól körülhatárolható csoport rajzolódott ki, ezeket a következő elnevezésekkel illetük: *korrigálók*, *elkötelezettek*, *innovatívok*, *kívülállók*.

A *korrigálók* csoportjába tartozó hallgatók (a minta 23%-a) leginkább az elmaradt továbbtanulást pótolták vagy korábbi tanulási döntésüket módosították új szakmai irány választásával. Életeseményeik során ebben a szakaszban jött el az ideje a vágyott diploma megszerzésének, felnőttként már önállóan tűzték ki azt a célt, amit meg kívánnak valósítani. Esetükben minimális a környezet (szülő, társ, barát, kolléga, ismerős) befolyása a továbbtanulásra vagy az intézmény, szak választására. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Láthatóan a továbbtanulásukat későbbre halasztók önállóan határozták el emberi tőkéjükbe investálásukat, illetve annak irányát, mértékét, tartalmát. Százfokú skálán megjelölt motivációs szintjük átlagosan 62. A tanulás mellett történő döntés, a tanulmányok megkezdése, az elköteleződés határozott önbizalmat ad számukra, de magas értéket vesz fel az „önmagamnak való bizonyítás” is. Az ide tartozók átlagéletkora a legmagasabb (37 év). Ebben a csoportban találjuk a legtöbb házast (47%) és a legtöbb gyermeket nevelőt (53%).

Az *elkötelezettek* (28%) erősen beágyazódnak a felsőoktatási intézménybe és annak környezetébe, igen erős regionális kötődés jellemzi őket. Esetükben kiemelkedő az az igény, hogy a lakóhely, a munkahely és a tanulás helyszíne közös földrajzi egységben legyen.

Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. Tudásukat és képességeiket lokálisan kívánják hasznosítani, kiemelkedően fontos motivációjuk a munkahely megtartásának igénye. Regionális elkötelezettségük mellett a tanulás iránt is pozitív attitűddel rendelkeznek, hiszen számos belső motívum átlagértéke magasnak mondható. A szubjektíven (százfokú skálán) meghatározott motivációs szintjük kiemelkedő, 80 pontot ért el átlagosan. Az intézmény kiválasztásában nagy szerep jutott a környezetüknek: a kollégák, barátok véleményére sokat adtak, az adott helyen végzett ismerősök mérvadóak voltak.

Az *innovatívok* csoportjába sorolt hallgatókat (27%) nagyon erős primer motivációs bázis jellemzi. A tanulás szeretete, a szakmai fejlődés igénye, a szak iránti érdeklődés kiemelkedően magas átlagot ért el a motivációs rangsorban. A belső indítékok erős céltudatossággal párosulnak, önfejlesztés igényével, megújuló és újító szándékkal vesznek részt a felsőoktatásban. A hallgatói csoport érdekessége, hogy az erős belső motivációs bázis mellett nem jelenik meg szinte semmilyen külső motívum. A csoport átlagos motivációs szintje kiemelkedően magas, szintén 80 pont átlagosan.

A *kívülállók* klaszternév a felsőoktatási és regionális integráció hiányára utal. Az itt megjelenő hallgatók (a minta 22%-a) esetében a felsőfokú továbbtanulás oka nehezen tárható fel: nem látunk meghatározó karrierhez köthető indítékot, a családtagok és ismerősök ösztönzése elhanyagolható mértékű, a belső motiváció átlag alatti. Úgy tűnik, a felsőoktatás világában sem találják a helyüket, ebben a csoportban a legalacsonyabb a hallgatói közösségbe tartozás igénye. S hogy mégis megkíséreljük megragadni az ide tartozó felnőttek motivációját, a munkahelyi elvárásra és a szak iránti érdeklődésre figyelhetünk fel (ezek állnak ugyanis a középérték feletti minősítésben). Ebből arra következtethetünk, a továbbtanulás okát a munkahely felől érkező ösztönzésben kell keresnünk, valószínűsíthetően annak ellenére, hogy nem kívántak a tanulói közösség tagjaivá válni. Az átlagéletkor 31 év, ennek ellenére magas a már diplomával rendelkezők aránya (55%). A hallgatók motivációs önértékelése ebben a csoportban a legalacsonyabb, mindössze 44 pont a százfokú skálán.

Hallgatók és oktatók együttműködése

A kérdőív vonatkozó kérdéseinek elemzése során kiviláglott, hogy a hallgatói csoportok közül a kívülállók számára okoz a legnagyobb gondot az oktatókkal való kapcsolattartás. A többi klaszter hallgatói kevésbé érzékelték, hogy nehézségekbe ütközik az oktatók elérése, a velük történő konzultáció megszervezése, vagy éppen a tantermi kommunikációs helyzetben tapasztalt problémák kibontakozása. A kívülállók csoportjához tartozó nyílt válaszokat vizsgálva látható, hogy ezek többsége az oktatók és az oktatásszervezés flexibilitásával kapcsolatos: *„vannak olyan tanárok, akik a levelező képzés során rugalmatlanok, nem veszik figyelembe, hogy a tanulók nagy része dolgozik és munkaidő után tud vizsgázni”*; *„az oktatók lehetnének megértőbbek, rugalmasabbak, segítőkészebbek. Nagyobb odafigyelésben kellene, hogy részesítsenek minket, munka mellett nagyon nehéz tanulni.”*

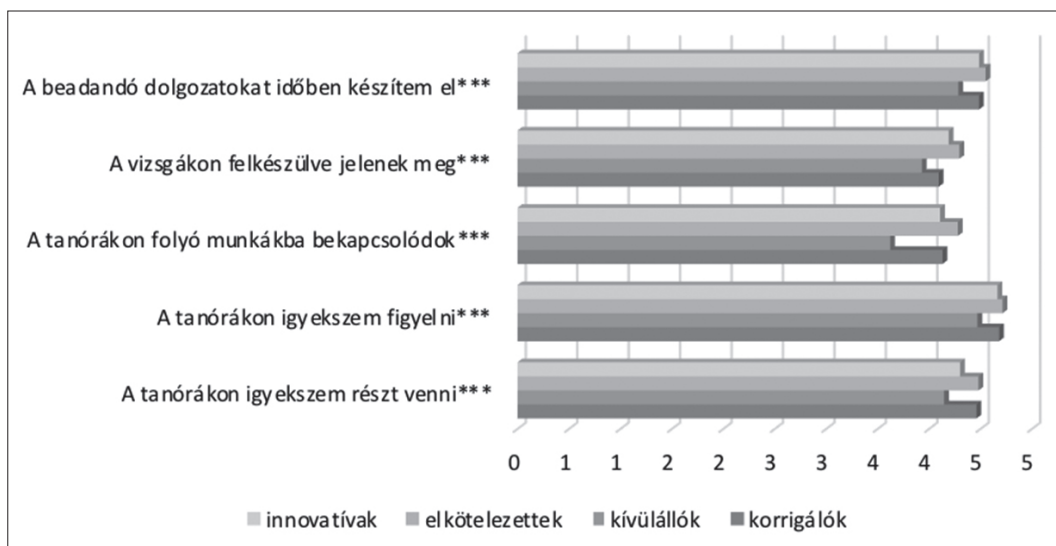
Az oktatók szakmai munkájával kapcsolatban nem jelenik meg kifogás, mint az idézett válaszok is mutatják, a tanulás és a munka összeegyeztetése kapcsán vetődik a probléma az oktatóra. Nem véletlen, hogy ez a csoport ragaszkodik a legkevésbé ahhoz, hogy gyakrabban találkozzon személyesen vagy csoportosan hétvégi konzultáción oktatóival (több mint 60%-uk határozottan elutasító e tekintetben). Ez indokolható külső körülményekkel, hiszen ők állítják leginkább, hogy körülményes eljutniuk az órákra, s mint később látni fogjuk, ez nagyrészt a munka melletti tanulás problematikájából adódik. Ugyanakkor egyharmaduk él azzal a lehetőséggel, hogy egyéni konzultációt kér oktatójától.

Az oktatókkal való kapcsolattartást az elkötelezettek érzik legkevésbé problémásnak. A közel hatvan erre vonatkozó hozzászólásban általában az információ elérésére helyezik a hangsúlyt: „*hatékonyabb elektronikus kommunikációt szeretnénk az oktatókkal*”; „*pontosabb tájékoztatást kérünk a határidőkről*”; „*jó lenne, ha a levelező képzés valóban levelező képzés lenne, tehát lenne lehetőség az internetes levelezésre, egyeztetésre, konzultációra. A jegyzeteknek, segédanyagoknak, tantárgyi követelményeknek egyértelműen megtalálhatónak, könnyen elérhetőnek kellene lennie*”. A nyílt válaszokban megfogalmazott egyetlen kritika, amely a tanári munkát érintette: „*némelyik tanár elég laza volt a tananyag átadása tekintetében. Például azt kérte, hogy saját szavaikkal fogalmazzuk meg számonkérésnél a tanultakat, ő pedig felolvasa a kivetített ppt-jét szó szerint, és többlet információt nem igazán adott át. Egyébként minden tanárral kapcsolatosan elmondható, hogy készségesek, együttműködőek voltak.*”

Érdekes azonban, hogy egy másik kérdésre adott válaszokból az derül ki, hogy szintén az elkötelezett hallgatók érzékelik leginkább az oktatók pozitívan megkülönböztető bánásmódját. A kérdőívben állításokat fogalmaztunk meg, amelyekben a teljes és részidőben tanulók munkáját hasonlítottuk össze. A „levelezős hallgatókkal megértőbbek az oktatók” válaszlehetőséget az elkötelezettek értékelték legmagasabbra ($p=0,05$), amely azt sugallja számunkra, hogy a felülértékelt oktatói odafigyelés mögött a felnőttként történő viszonyulást érzik ezek a hallgatók.

Ezt két különböző megközelítésben értelmezhetjük. Egyrészt az elkötelezettek tanulási döntéseiben látjuk az intézmény presztízsének, az alumnusok intézményről és annak oktatóiról alkotott véleményének kiemelt fontosságát, ami a belépéstől fogva feltételezi az egyetem vagy főiskola iránt érzett elköteleződést, lojalitást. Másfelől az elkötelezettek között magas a családosok aránya, s a gyermekgondozásból adódó kötelezettségek számos alkalmat kínálnak az oktatók rugalmasságának kiismerésére (pl. betegség miatt távolmaradás, korábbi távozás a konzultációról stb.). Az elkötelezett hallgatók tehát nagyfokú bizalommal viseltetnek az oktatók iránt már a tanulmányok kezdetekor, ezt erősítik azok a pozitív tapasztalatok, amelyek nem feltétlenül csupán a szakmai minőségre vonatkoznak.

1. ábra: A tanulási folyamat egyes jellemzői a hallgatók értékelése alapján, ötfokú skálán, átlag, $p=0,000$



A fenti gondolatmenetbe illeszkedik a tanulási folyamatba történő bekapcsolódás elemzésekor tapasztalt eredményesor. A hallgatókat megkérdeztük arról, hogyan értékelik a kurzusokon nyújtott teljesítményüket, szereplésüket, amelyet ötfokú skálán kellett értékelniük (minden változó esetében $p=0,000$). Az ide vonatkozó változók közül megemlíti azokat, amelyeket az elkötelezettek értékelték a legmagasabbra. (1. ábra) A „tanórákon igyekszem részt venni” állítás az ide tartozó hallgatóknál a 4,5 átlagértéket vette fel, szemben például a kívülállók 4,1-es átlagával. Az elkötelezett hallgatók nemcsak a jelenléteket tartják fontosnak, hanem az órai figyelmet (4,7) és a tanórai aktivitást is: a „tanórákon folyó munkákba, párbeszédbe és közös feladatokba bekapcsolódom” állítást 4,7-re értékelték átlagosan (a kívülállók ugyanezt 3,6-ra).

A hallgatók önértékelése szerint kialakult sorrendben szintén az elkötelezettek nyilatkoznak leginkább úgy, hogy dolgozataikat időben készítik el, és a vizsgákra is igyekeznek jól felkészülni. Ezek a meghatározó tevékenységek nemcsak a hallgatók tanulás iránti elkötelezettségét jelzik, hanem utalnak a hatékony oktató-hallgató párbeszédre, együttműködésre is. Ezt bizonyítja az a tény is, hogy éppen az elégedett elkötelezett hallgatók igényei között jelenik meg legnagyobb mértékben az előírtnál gyakoribb konzultációk megrendelésének igénye ($p=0,000$). Az ide tartozó hallgatók fele gyakran vagy alkalmanként kér külön időpontot oktatójától, míg ez az arány a többi klaszterben 34-35%. (1. táblázat)

1. táblázat: Az oktatóval történő személyes konzultáció igénye hallgatói csoportonként, százalék, $p=0,000$

	Soha	Alkalmanként	Gyakran
Korrigálók	65,5	33,7	0,8
Kívülállók	64,2	35,0	0,8
Elkötelezettek	48,5	46,5	5,0
Innovatívok	65,3	33,3	1,4

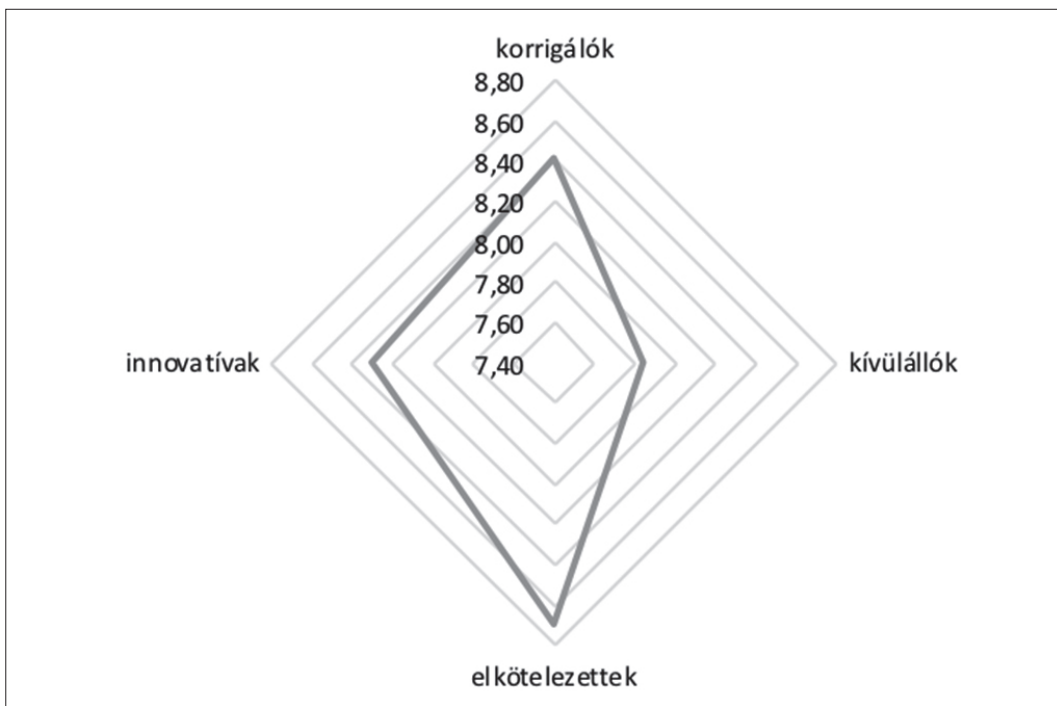
A korrigáló hallgatókat tanulmányi aktivitásuk alapján integratívnak mondhatjuk, ezt bizonyítják a kérdőívben tett egyéni hozzászólásaik, amelyekben jórészt magasabb követelményekre vágnak: „a levelező tagozaton mesterképzésen nagyobb szigor kellene, most magam ellen beszélek, de úgy érzem, elnézőek velünk.” Ugyanez mutatkozik meg a módszerek tekintetében: „a tananyag felolvasása helyett (hiszen azt úgymint megkapjuk és önálló feldolgozást igényel), gyakorlatorientáltabb előadásokat igényelnénk, igaz, a tanárok nagy része felkészült és hasznos előadásokat tart”, vagy a szakmai gyakorlatok területén: „speciális gyakorlatok magasabb számban való oktatása, kórházi gyakorlatok alkalmával a képzésnek megfelelő oktatás biztosítása (pl. szülés levezetésének megtanulása a gyakorlatban), a mentőknél pedig minél több szakmai gyakorlat”. A korrigáló hallgatók közül állítják a legtöbben, hogy szükség lenne több konzultációs hétvégére is (28%), további 20%-uk elgondolkodna ezen. Egyharmaduk személyesen is keresi annak lehetőségét, hogy tanáraival egyénileg konzultáljon. Esetükben feltételezhetjük, hogy a korábban elmaradt tanulásukat pótló hallgatók az előző iskolai szinteken megszkott intenzív tanár-diák kapcsolatot részesítik előnyben, és keresik ennek az oktató, ellenőrző, számonkérő partnerségnek a lehetőségét a felsőoktatásban is. Ugyanakkor a tanári munkaformák, módszerek tekintetében már a magasabb szinthez alakítják elvárásait.

Az innovatívok átlagos hozzáállást mutatnak az oktatói kapcsolatkeresésben, harmaduk igényelne gyakoribb személyes találkozást, nem találják problémásnak a tanáraikkal

történő együttműködést, az órákon aktívan közreműködnek, a tanári elvárásokat teljesítik. Ami megkülönbözteti őket a többi csoporttól, az a nyílt válaszkorlatnál adott, kritikus válaszok sokasága az oktatói munkával kapcsolatban. A megjegyzések egy része a tananyag megválasztásához kapcsolódik, például: „jó a sokféle tudás, de szétforgácsolja a figyelmet és az energiát. Több, a szakmához kötődő óra kellene a mélyebb tudáshoz, az ismeretek összekapcsolhatóságához, hisz pontosan ezt szeretnénk eladni a munkaerő piacon”. Másrészt a konkrét tanítási gyakorlatra reflektálnak: „a konzultációk sokszor a prezentációk felolvasásából állnak. Érdemi információ átadás, kétoldalú kommunikáció nem alakul ki.” Ebben csoportban jelenik meg leggyakrabban a közvetlen, személyes kapcsolat igénye: „oktatókkal való találkozás lehetőségénél, azaz legalább egy hosszabb szünet, amikor problémáimmal felkereshetem az adott oktatót”; „egy tanárokat jobban, komolyabban érdekeli a levelezős hallgató tanulmányi előmenetele.”

A hallgatói-oktatói kapcsolatok vizsgálatára vonatkozó változók bevonásával ún. oktatói indexet hoztunk létre.² Az index az egyes hallgatói csoportoknak az egyetemi és főiskolai oktatókkal történő együttműködésének, szakmai kapcsolatának erősségére utal: minél magasabb értéket hordoz, annál eredményesebb a kontaktus a tanítási-tanulási folyamat szereplői között. Az indexátlagokat sugár típusú diagramon ábráztuk, amelyen jól látható az összevont mutató mértéke a vizsgált klaszterekhez viszonyítva. (2. ábra)

2. ábra: Az oktatói kapcsolatok erőssége a hallgatói csoportok szerint (oktatói index), $p=0,001$



2 Az oktatói indexbe bevont változók: az oktatóval való kapcsolattartás nehézségének megítélése, a gyakoribb konzultációk igényének mértéke, az oktatók megértőbbek a levelezős hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke, az oktatóknak jobb a kapcsolatuk a nappali tagozatos hallgatókkal megállapítással való egyetértés mértéke. A változókat súlyoztuk, az index átlaga a mintában: 8,33. A klaszterek közötti szignifikanciaszint: 0,001.

A kívülállók csoportjánál tapasztalható erős torzítás, itt vette fel a legalacsonyabb értéket a mutató. A hallgatók és oktatóik között a legnagyobb a távolság, ami a korábban tapasztalt elemzések alapján nem annyira szakmai, mint inkább foglalkozásbeli probléma. A kívülállók általában megelégedettek tanáraik tevékenységével, a problémák a munkahelyi teendők közül adódnak. Úgy tűnik, ez a csoport tudja legkevésbé összeegyeztetni a két szférát, és ez kihat az egyetemi kapcsolatrendszerükre éppúgy, mint a tanulási teljesítményükre. Ezt a permanensen jelenlévő akadályt részben a tanároknak és az oktatásszervezőknek tulajdonítják, itt találjuk a leggyakrabban a rugalmatlan szervezésre és bánásmódra vonatkozó kritikákat.

Hasonlóan kritikus hangvételt ütnek meg az innovatívok csoportjába tartozó hallgatók, bár oktatói indexük jelentősen erősebb a kívülállóknál. Az ő elvárásai azonban nem „külső” problémák elhárítására vonatkoznak, hanem belülről kívánják innoválni az oktatói munkát. Gyakorlat- és problémaorientált módszereket, erősebb szakmai kapcsolatot igényelnek, gyakoribb személyes találkozási lehetőségekkel.

A korrigálók inkább az utóbbi kívánalomra helyezve a hangsúlyt, a korábbi oktatási szinteken megszokott tanár-diák kapcsolatot keresik a felsőoktatási intézményben is. Ők azok, akik a meglévő konzultációkat szignifikánsan a leginkább gyarapítanák, emellett szignifikánsan a legkevésbé tartják problematikusnak a kurzusokra történő eljutást.

A legerősebb viszonyt mutató elkötelezettek még mélyebbre szántó kapcsolatot igényelnek és valósítanak meg, ezek a hallgatók ugyanis nemcsak szakmai, hanem személyi kötődésre is számítanak. Oktatóik és közös munkájuk iránt elkötelezett, lojális, megelégedett társaságról van szó, akik az emberi viszonyokat is lényegesnek látják a hatékony tanulási folyamatban.

Az oktatói és hallgatói kapcsolatokat elemezve összességében az látszik, hogy az oktatói index alapján mért távolság együtt növekszik egy képzeletbeli személyi-szakmai tengely mentén mért distanciával. A szakmai kapcsolatot is alig sejtető kívülállóktól kezdve haladunk az innovatívok felé, akik a szakmai oldalra vonatkozó elvárásokat fogalmazzák meg. A korrigálók csoportjába már belép az oktatókkal való személyes kapcsolat igénye, végül az elkötelezetteknél ez kiegészül egy intenzív kötődéssel.

Mindez azt jelzi, hogy az egyetemi és főiskolai oktatók szakmai felkészültsége, professziója mellett az emberi tényezők éppoly lényegesek a hallgatók integrálására – még a felnőtt hallgatók esetében is. A kutatás során készített oktatói interjúkból kiderül, hogy a tanárok maguk is érzik ezt az elvárást: *„Lehet, hogy jobban igényelnék a személyes kapcsolatot, mint az ismeretek átadását. Megfigyeltem, hogy előfordul, elkésnek óráról, mert valamelyik oktatóval beszélgettek a büfében vagy óra után maradnak beszélgetni.”*

Összefoglalás

Kvalitatív és kvantitatív adataink elemzése során láttuk, hogy az egyetem és főiskola légköre, annak szereplői, a hallgatókhoz, oktatókhoz, adminisztrációs és kiszolgáló egységeihez való viszonya meghatározó tényezője a hallgatói eredményességnek. Minél szorosabb az involválódás, annál inkább érdekeltté válik a hallgató a tanulmányaiban (s nem csak a diploma megszerzésében). A felnőttek igénylik a gyakorlatorientált, problémacentrikus oktatást, a hozott tudásuknak és kompetenciáiknak figyelembevételét az órai diskurzusokban, a hasznosítható tudást. A tanulási-tanítási folyamatban partnerként tekintetnek egymásra, az oktatóktól hitelességet, hatékony tudástranszfert várnak el.

A felsőoktatás számára fontos üzenet, hogy a levelezős hallgatók „érdekelte tétele” a tanulásban kiemelkedő eredményhez vezet. Láttuk, hogy többségük erős belső motivációval érkezik, amit kiegészítenek a felnőtt korban meghozott tanulási döntés egyéb, a munka

világához kapcsolódó motívumai. Ezekre építve a gyakorlatorientált, problémaközpontú tanítási-tanulási folyamat tanulmányi sikerhez juttatja a résztvevőket, figyelembe véve a felnőtt hallgatók hozott tudását és kompetenciáit. Az érdekeltté tétel tehát nemcsak a kitűzött célok elérésének garanciáit jelenti, hanem a tanulásban rejlő értékekben, a helyes tanulási attitűd kialakításában is tükröződik.

A hallgatói tanulási aspiráció és eredményesség valószínűsíthetően növelhető, amennyiben a felsőoktatáson belül is rendelkezésre állnak megfelelő az erőforrások. Ezen erőforrások biztosítása a felsőoktatási intézmények érdeke is.

Egyfelől csökkenthető a hallgatói lemorzsolódás, másfelől biztosítható a részidős hallgatói utánpótlás, mert az intézmény szemléletével és gyakorlatával vonzó lesz a felsőoktatási piacon. Az igények figyelembevételével javítható oktatási, oktatásszervezési, szolgáltatási gyakorlatán, amely pozitívan hat az előbbi tényezőkre is. Az intézmény befogadó szemléletével sikeresen integrálhatja a hallgatókat, hozzájárulva az esélyteremtéshez. A heterogén hallgatói társadalom ily módon megtalálja helyét az akadémiai térben, sikeres emberi tőkeberuházást hajt végre, társadalmi és kulturális tőkét bővíti, mindez kedvező tanulási aspirációt alakít ki a jövőbeni beruházásaihoz. A felsőoktatási intézménynek a tanulás, munka és magánélet egyensúlyának kialakításában való részvétele pedig növeli a hallgatói jólétet, ami megint csak fokozza a hallgatói teljesítményt. Nem utolsó sorban a családbarát (hallgatóbarát) intézkedésekkel hatékonyan mozgósítja a hallgatók külső erőforrásait is.

A kutatás számos további kérdést és problémát felvet, többek között a felsőfokú intézmények felé megjelenő tanulói és társadalmi igények vizsgálatát, a felnőttkori akadályok alaposabb tanulmányozását, a tanulói életút és a tanulói tapasztalatok mélyebb összefüggéseinek feltárását, a felsőoktatás szerepének vizsgálatát az élethosszig tartó tanuláshoz való viszony alakításában, a felnőttoktatás mellett a felnőttképzés jellemzőinek feltárását a felsőoktatás falain belül.

IRODALOM

- BRON, A. – AGÉLII, K. (2000): Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learning. In: Schuetze, H. G. – Slowey, M. (eds.): Higher Education and lifelong learners. Routledge-Falmer, London and New York. 83-100.
- BRU, E. – STEPHENS, P. – TORSHEIM, T. (2002): Students' Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior. *Journal of School Psychology*, Vol. 40, Issue 4. 287-307.
- CLARK, S. C. (2000): Work/Life Border Theory: A New Theory of Work/Life Balance. *Human Relations*, Vol. 53, Issue 6. 747-770.
- CROSNONE, R. – JOHNSON, M. K. – ELDER, G. H. (2004): School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, Vol. 85, Issue 5. 1259-1274.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály (2010): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DARAB, S. (2004): Time and study: open foundation female students' integration of study with family, work and social obligations. *Australian Journal of Adult Learning*, Vol. 44, Issue 3. 327-353.
- ENGLER Ágnes (2011): *Kisgyermeket nevelő nők a felsőoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- ENGLER Ágnes (2017): *Család mint erőforrás*. Gondolat, Budapest.
- HOLIK Ildikó – SANDA István Dániel (2018): *Kommunikáció az egyetemi foglalkozásokon*. In: Tóth Péter (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv oktatóknak*. Typotop, Budapest. 28-36.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2015): *A felnőttképzés hatékony módszertana a tanulói elvárások tükrében*. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Módszertani irányok a pedagógusképzésben*.

- zés fejlesztésében Nyugat-Dunántúlon. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 39-50.
- KISPÁLNÉ HORVÁTH Mária (2018): Felnőttkori tanulás és mentális jóllét. *Képzés és Gyakorlat* 16, 1. szám. 117-124.
- KOZMA Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- RICHARDSON, J. T. E. – KING, E. (1998): Adult Students in Higher Education: Burden or Boon? *The Journal of Higher Education*, Vol. 69, Issue 1. 65-88.
- ROESER, R. W. – MIDGLEY, C. – URDAN, T. C. (1996): Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 8, Issue 3. 408-422.
- SCHUETZE, H. G. – SLOWEY, M. (2000): Traditions and new directions in higher education. In: Schuetze, H. G. – Slowey, M. (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 3-24.
- SZABÓ Ildikó (2012): Az egyetem mint szocializációs színtér. In: Dusa Ágnes Réka – Kovács Klára – Márkus Zsuzsanna – Nyüsti Szilvia – Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 13-37.
- PUSZTAI Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Hallgatói értelmező közösségek. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- PUSZTAI Gabriella (2014): Variációk felsőoktatási környezetre. Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely*, 8, 3. szám. 67-90.
- TŐZSÉR Zoltán (2014): Résztvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 24, 2. szám. 34-43.
- TSCHANNEN-MORAN, M. – HOY, A. W. – HOY, W. K. (1998): Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, Vol. 68, Issue 2. 202-248.
- VEROSZTA Zsuzsanna (2016): A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In: Derényi András – Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 153-195.
- WOLFGANG, E. M. – DOWLING, D. W. (1981): Differences in motivation of adult and younger undergraduates. *The Journal of Higher Education*, Vol. 52, Issue 6. 640-648.
- WOLTER, A. (2000): Non-traditional students in German higher education: situation, profiles, policies and perspectives. In: Schuetze, H. G. – Slowey, M. (eds.): *Higher education and lifelong learners*. Routledge-Falmer, London and New York. 49-66.

FÉNYES HAJNALKA – PUSZTAI GABRIELLA

A CSALÁDI ÉLETRE NEVELÉST BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK A FELSŐOKTATÁSI HALLGATÓK KÖRÉBEN

Összefoglaló:

A demográfiai és társadalmi háttértényezők mellett hagyományosan a vallásosság az egyik legfontosabb tényező, mely a nemi szerepekkel kapcsolatos nézeteket befolyásolja. Kutatásunkban a magyar felsőoktatási hallgatók nemi szerep attitűdjeit vizsgáltuk. A tipológiaialkotás során a tradicionális nemi szerepfelfogástól két modern típus különült el, egy pragmatikus instrumentális és egy posztmateriális posztmodern típus. Multinomiális regressziós eredményeink a vallásosság szignifikáns hatását mutatták a tradicionális szerepek elfogadására, de újszerű eredményünk, hogy a posztmateriális posztmodern típusba kerülés esélyét is erősen növelte az egyház tanításait követő vallásosság, ahol a női munkavállalás elfogadása mellett a családba bevonódó apakép a domináns.

Kulcsszavak: nemi szerep attitűdök, felsőoktatási hallgatók, vallásosság

Bevezetés

A családi élettel kapcsolatos nézeteket nemcsak a származási család, hanem a tanulmányi pályafutás során számos formális és nemformális hatótényező befolyásolja (ASTIN – KENT, 1983; ASTIN, 1977; ENGLER – KOZEK – NÉMETH, 2020). Kutatásunkban az egyetemi hallgatók nemi szerep attitűdjeit vizsgáljuk, különös tekintettel a vallásosságukkal való összefüggésekre. A hallgatótársadalom diverzitása miatt több kultúra, több nemzet, többféle vallás és felekezet nemi szerepekkel és a családon belüli munkamegosztással kapcsolatos nézetei találkoznak a felsőoktatási intézményekben. Nemcsak az interkulturális együttélés és egy plurális társadalom működtetése szempontjából válik fontossá a téma, hanem azért is, mert a felnövekvő nemzedékek a családban és a társadalmi státus által meghatározott iskolai kontextusban, a kortárs csoportban tanulják meg a nemi szerepeket. A tanulmányban arra a kérdésre keressük a választ, hogy az ismert társadalmi és demográfiai tényezőkön túl a vallásnak és a vallásoságnak milyen befolyása lehet a nemi szerepekkel kapcsolatos nézetek kialakulásában. A tanulmány elméleti részében elsőként a felsőoktatási hallgatók vallásosságával foglalkozunk, majd a nemi szerepekkel és apaszerepekkel, végül pedig a nemi szerep attitűdök és a vallásosság kapcsolatával. Ezt követően a szakirodalomra építve öt hipotézist fogalmazunk meg a felsőoktatási hallgatók nemi szerep attitűdjei és a társadalmi- demográfiai háttérváltozók, valamint a vallásosság kapcsolatáról. Az adatbázis, a vizsgált változók és a módszerek bemutatása után elsőként a diákok vallásosságát, majd nemi szerep attitűdjeit vizsgáljuk meg, majd pedig a nemi szerep attitűdök és a háttérváltozók kapcsolatát vizsgáljuk, különös tekintettel a diákok vallásosságára. Az összegzésben ellenőrizzük hipotéziseinket, valamint értelmezzük az eredményeket és megfogalmazzuk további kutatási terveinket is.

A felsőoktatási hallgatók vallásossága a térségben

Európa nagy részén a fiatal generációk csökkenő vallásosságát regisztrálják, az iskolázottság általános növekedésével a vallásosság visszaszorul, s elsősorban az alacsonyabb státusú, marginalizált csoportokban marad népszerű különösen, ha a bevándorlók első és második generációival nem számolunk (POLLACK – ROSTA, 2017). Magyarországon a politikai transzformációt megelőzően a kutatások olyan trendet mutattak, melynek lényege a magas iskolázottságúak körében csökkenő intézményes vallásosság volt jellemző (TOMKA, 2011). Az utóbbi évtizedekben azonban kimutatható a magasán iskolázott fiatalok, illetve az egyetemi hallgatók nagyobb arányú vallásossága (HÁMORI – ROSTA, 2013; PUSZTAI, 2015, 2019). A felsőoktatási hallgatók vallásosság vizsgálata során az egyik értelmezési keret a vallásosság és a családi, valamint az egyéni kulturális tőke (elsősorban az iskolázottság) összefüggésének vizsgálata. Ezek a kutatások Európát gyakran kivételként emlegetik, ahol a modernizáció az iskolázott fiatalok vallástól való eltávolodását hozta (BERGER – DAVIE – FOKAS, 2008). A poszt szocialista országok kutatói felhívták a figyelmet a térségnek a felekezeti sokszínűségére és a vallási változások sokféleségére (ZULEHNER – TOMKA – NALETOVA, 2008). A térséghez az erősen modernizált és elvallástalanodott társadalmak (pl. Csehország) mellett Európa legvallásosabb országa (Románia) is hozzátartozik. Ami a hallgatói társadalmat illeti, saját kutatásainkban azt tapasztaltuk, hogy az ország régiói között, a határokon kívüli magyar lakta területeket is beleszámítva, jelentős különbségek vannak, és számos változás kelet felé haladva éreztetni hatását. Miközben korábban Kelet-Magyarországon és a Romániában élő magyaroknál az alacsonyabb státusú szülők gyermekei voltak vallásosabbak, ma már egyértelműen detektálható a magas szülői iskolázottság és a hallgatói vallásosság korrelációja, valamint a magas státus és a „felfelé” irányuló vallási mobilitás (fiatalabb generációk vallásossá válása nem vallásos szülők esetén). (PUSZTAI, 2015; PUSZTAI – DEMETER-KARÁSZI, 2019)

A nemi szerepek és apa szerepek

Kutatók kimutatták, hogy a nemi szerepek kultúránként (MEAD, 1949), történelmi koronként (MERTON, 1968), sőt társadalmi rétegenként is változnak, pedig a biológiai és genetikai különbségek ugyanazok; ebből arra következtettek, hogy a nemi szerepek elsajátítása a szocializációval függ össze. A hagyományos nemi szerepek alatt azt értjük, hogy a férfiak terepe a közélet és a munka világa, a kenyérkereső szerep, a nők pedig a családban, gyermeknevelésben töltenek be meghatározó szerepet (PARSONS – BALES, 1955). Napjainkban azonban a nők újra megjelentek a munka világában, a nemi szerepek szimmetrikusabbá váltak, sőt egyes országokban megjelennek a női kenyérkeresős családok is (BLACKSTONE, 2003; ENGLER, 2017; JURCZYK et al., 2019).

A női szerepek mellett a férfi és apa szerepek is változnak, az apaság is bekerült a sikeresség, az önmegvalósítás központjába a férfiak életében (SPÉDER, 2011). Magyarországon a szocializmusban a kétkeresős családmodell dominált, a nők többsége teljes munkaidőben dolgozott, ennek ellenére 1971 és 2001 között inkább a tradicionális nemi szerepekkel azonosultak az emberek, 2011-re azonban kismértékű elmozdulás figyelhető meg a modern nemi szerepek elfogadása felé (PONGRÁCZ, 2005; PONGRÁCZ – S. MOLNÁR, 2011). Kimutatható az is, hogy a fiatalok nemi szerep attitűdjei, szemben a nyugati országokkal, inkább hasonlóak a felnőtt népességhez (LAKI et al., 2008). SPÉDER (2011) apaszerepekkel kapcsolatos eredményei szerint a magyar társadalomban a hagyományos kenyérkereső és a gyermeknevelésbe való bevonódó apakép egyaránt elfogadott, de a magas végzettségűek és a nők inkább azonosultak a modern apai szerepkörrel. Az oktatási intézmények is felelősek azért, hogy a fiatal generációk a családon belüli szimmetrikusabb tehermegosztást tartsák értéknek.

A nemi szerep attitűdök és a vallásosság összefüggései

A vallási tényezők jobban magyarázzák a nemi szerepfelfogásokat a társadalmak gazdasági és politikai jellemzőinél. Az értékvizsgálatok szerint a szekularizáltabb társadalmakban elterjedtebb az a nézet, mely szerint a nemi szerepek között kevesebb a különbség (INGLEHART – NORRIS, 2003). A vallás és a nemi szerepek viszonyával foglalkozó egyik megközelítés szerint a vallás az egyenlőtlenségeket legitimáló funkciója révén segít a tradicionális nemi szerepmegosztás fenntartásában. A konzervatív interpretáció szerint azonban a nők családi élet szentségéhez való kivételes lelki és erkölcsi hozzájárulása felülírhatatlan, emellett az intenzív vallásosság hatására a férfiak is érzékenyebbekké válnak az egyenlőtlen családon belüli feladatmegosztásra, újfajta családcentrikusság alakul ki bennük (WILCOX, 2004; WOODHEAD, 2012).

Sok tanulmány foglalkozik a felekezeti hovatartozás családi viszonyokra és nemi szerepekkel kapcsolatos felfogásra gyakorolt hatásával. Az amerikai katolikusok iskolázottsági hátrányát is a tradicionális nemi szerepfelfogásukkal, a női továbbtanulás csekély elfogadottságával magyarázták (LENSKI, 1961). Különbségeket mutattak ki az ortodox-fundamentalista keresztény hagyományt őrző felekezetek nemi szerepfelfogása és a modernizációhoz alkalmazkodó felekezetek attitűdjei között (LEHRER, 2008).

Azonban READ (2003) szerint a nemi szerepekhez való viszonyulást sokkal jobban befolyásolja a vallásosság intenzitása. A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök tekintetében az erősen vallásos válaszadók kevésbé egalitárius nézeteket vallottak (DIEHL – KOENIG – RUCKDESCHER, 2009). Magyarországon is a vallásosság egyértelműen a tradicionálisabb nemi szerepek szerinti viselkedéssel jár együtt, a vallásos férfiak és nők házasságának stabilitása nagyobb, több gyermeket nevelnek (PUSZTAI, 2016), nagyobb a gyermek által érzékelt szülői odafigyelés és a vallásos fiatalok nagyobb valószínűséggel kötnek házasságot (PUSZTAI, 2019).

Hipotézisek

- H1:** FÉNYES (2014) alapján feltételezzük, hogy az egyházhoz kötődő vallásos diákok tradicionálisabban gondolkodnak majd a nemi szerepekről, míg a maga módján vallásosak felfogása inkább modern.
- H2:** Felekezetek szerint LENSKI (1961) és LEHRER (2008) alapján feltételezzük, hogy a katolikusok tradicionálisabban gondolkodnak a nemi szerepekről, mint a reformátusok.
- H3:** FÉNYES (2014) alapján feltételezzük azt is, hogy a felsőoktatásban tanuló férfiak tradicionálisabban gondolkodnak a nemi szerepekről, mint a nők.
- H4:** FÉNYES (2014) alapján feltételezzük, hogy azok a hallgatók, akiknek szülei diplomával rendelkeznek, modernebb felfogást képviselnek, de ezzel egyidejűleg a rosszabb anyagi helyzetűek is inkább modern beállítottságúak (a jobb anyagi helyzetűek megengedhetik maguknak, hogy a nők ne dolgozzanak és a férj képes eltartani a feleségét).
- H5:** FÉNYES (2014) eredményeire építve azt feltételezzük, hogy a falusi diákok nem gondolkodnak tradicionálisabban, mint a többiek, mivel már a felsőoktatási intézmény székhelyén élnek a tanulmányaik alatt.

Adatok, módszerek és változók

Tanulmányunkban a Család és Karrier (CSAK) kutatás adatbázisát használtuk fel. A kutatás 2017-ben zajlott 11 magyarországi felsőoktatási intézményben.¹ Az egyetemeket szakértői mintavétellel választottuk ki, és a minta reprezentatív az intézmények mérete, régiója és tudományterülete² szerint. Az egyetemeken belül tudományterületenként véletlenszerűen kiválasztott szemináriumi csoportokat kérdeztük le teljeskörűen, ezzel biztosítva a minta valószínűségi jellegét. A lekérdezés anonim módon, papíralapon történt a nappali tagozatos diákok körében (az alapsokaságba és a mintánkba nem kerültek be az elsőéves hallgatók, mivel a kutatás fő kérdései szempontjából még nem rendelkeztek kiérlelt véleményekkel). Az eljuttatott 1600 kérdőívből 1502 értékelhető kérdőív érkezett vissza.

Nemi szerep attitűdök mérése során a női és anyaszerepeket, a férfi és apa szerepeket, végül a női munkavállalás iránti attitűdöket vettük számba. A női és anyaszerepek, valamint a női munkavállalás iránti attitűdök itemsora az European Values Survey (EVS) és az International Social Survey Program (ISSP) kutatásokban lévő nemi szerep állításokon alapult, az apa és férfiserepek pedig a Központi Statisztikai Hivatal Népeségkutató Intézete (Magyarország) „Családi értékek” című adatfelvételének itemsorán alapulnak. A skála 25 itemből áll³, ahol a Chronbach alfa értéke 0,77.

Elemzésünkben a nemi szerep attitűdökkel való egyetértés és egyet nem értés (1-4 Likert skála) alapján klaszterelemzést végeztünk, a változók sztenderdizálására nem volt szükség, mivel azonos mérési skálán voltak. Ezután multinomiális regresszióval vizsgáltuk a klaszterek, a társadalmi háttérváltozók valamint a vallásosságot mérő változók kapcsolatát. A vallásosságra vonatkozóan két változóval dolgoztunk, a felekezeti hovatartozás négyértékű⁴ változója, és a vallásos önbesorolás háromértékű⁵ változója. A társadalmi háttérváltozóik: a nem (nő vagy férfi), az objektív anyagi helyzet index⁶, a szubjektív anyagi helyzet⁷, az állandó lakóhely településének típusa (falu vagy város), végül az apa és az anya iskolai végzettsége (alap-, közép- vagy felsőfok).

1 Eötvös Loránd Tudományegyetem, Óbudai Egyetem, Semmelweis Egyetem, Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Esterházy Károly Egyetem, Kaposvári Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Széchenyi István Egyetem, Szegedi Tudományegyetem.

2 A tudományterületi felosztáshoz az MTA tudományterületi besorolását használtuk.

3 Felsorolásukat lásd az 1. táblázatban.

4 Katolikus (görög vagy római), református, egyéb felekezet vagy egyik sem.

5 Az egyház tanításait követi, maga módján vallásos, nem vallásos vagy nem tudja, hogy vallásos-e.

6 1: Van a hallgató családjának (1: van, 0: nincs, az indexet ezek összegéből képeztük) (Saját lakás, családi ház, Nyaraló, hobbitelek, Plazma-, LCD-televízió, Asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, Táblagép (tablet), e-book-olvasó, Mobilinternet (telefonon vagy táblagépen), Mosogatógép, Klíma, Okostelefon, Személyautó). Az indexből egy 0,1 értékű változót is csináltunk, átlag alatti és feletti objektív anyagi helyzet, ahol a 10 fokú mutató átlaga 7,2 volt.

7 Hogyan jellemeznéd családod anyagi helyzetét? Ebből is kétértékű változót készítettünk, átlag alatt/felett, a mutató átlaga 3,3 volt.

4: Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.

3: Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.

2: Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.

1: Gyakran megessék, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.

Eredmények

Elsőként klaszterelemzést végeztünk a nemi szerepekkel kapcsolatos állítások alapján, s a háromklaszteres megoldás esetén vált szét egymástól egyértelműen a tradicionális és a modern szerepfelfogás, úgy, hogy kétféle modern és egy tradicionális csoport körvonalázódott. A huszonöt item átlagait és szórásait az alábbi táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat: A nemi szerep attitűd állításokkal való egyetértés (1-4 Likert skála) átlaga és szórása

	Átlag	Szórás
Az a helyes, ha a feleség és a férj is hozzájárul a család jövedelméhez	3,43	0,71
Apának lenni és gyermeket nevelni az egyik legszebb élmény egy férfi életében	3,39	0,74
A dolgozó anya is van olyan jó anyja a gyerekeinek, mint aki nem dolgozik	3,37	0,76
Manapság a nők többségének dolgoznia kell, mert csak így biztosítható a család megélhetése	3,21	0,79
Nem válik nevetségessé egy apa, ha a munkahelyén megtudják, hogy ő pelenkázza a gyereket	3,20	0,92
A férfiak legfontosabb feladata, hogy anyagilag biztosítsák a család megélhetését	3,18	0,75
Egy férfi számára fontosabb, hogy több időt töltsön a családjával, mint hogy plusz munkával növelje a bevételt	3,09	0,74
Egy férfinak szüksége van a gyerekekre a teljes élethez	3,07	0,89
Fontos ugyan a munka, de a nők többsége számára az otthon és a gyerekek fontosabbak	3,01	0,87
A háztartási munka ugyanannyit ér, mint a fizetett munka	3,01	0,85
Egy apa ugyanolyan jól el tud látni egy kisgyermeket, mint egy anya	2,99	0,86
A háziasszonyi teendők ellátása és a gyermeknevelés éppen olyan önmegvalósítás lehet egy nő számára, mint a keresőmunka	2,94	0,88
Állásban lenni is fontos lehet, de a legtöbb nőnek az igazi vágya, hogy otthona és gyereke legyen	2,90	0,90
Sikereket, karriert elérni munkájában az egyik legfontosabb cél egy férfi életében	2,81	0,82
A nőknek nem kell társuk beleegyezését kérni, hogy mire költsék a keresetüket	2,81	0,99
A gyerek 3 éves kora előtt káros, ha az anya dolgozik	2,79	0,99
A nők legfontosabb feladata a gyerekeknél	2,65	0,95
A legfontosabb döntéseket a családban a férfinak kell meghoznia	2,64	0,95
A férj feladata, hogy keresetével biztosítsa a család megélhetését, a feleség feladata, hogy ellássa az otthoni feladatokat	2,64	0,91
Nem tesz jót egy kapcsolatnak, ha a nő többet keres, mint a férfi	2,61	0,98
A család élete megsínyli, ha a feleség teljes munkaidőben dolgozik	2,61	1,03
Sok pénzt keresni a legfontosabb cél egy férfi életében	2,60	0,87
Nem helyes, ha a férfi marad otthon a gyerekekkel, a nő pedig dolgozni jár	2,57	1,07
A férjnek többet kell keresnie, mint a feleségének	2,41	1,00
A férfiak számára a munka fontosabb kell, hogy legyen, mint a család	1,94	0,92

Eredményeink szerint az egyetemisták véleménye nagyjából hasonló a felnőtt lakosság véleményéhez, mely szerint inkább tradicionális szerepekben gondolkodnak, de elfogadják, sőt szükségesnek tartják a női munkavállalást is, ami részben modern attitűd, részben az anyagi megfontolások erősségét tükrözi. Megfigyelhető emellett, hogy a modern, családba bevonódó apaszerepekkel is egyetért a diákok többsége. A lista élén, ezzel összhangban öt modern állítás szerepel (a női munkavállalás fontos szerepe, az apaság szépségei). Ezt követően a tradicionális állítások (a férfi kenyérkereső funkciója, a nők gyermeknevelő funkciója) keverednek a modern attitűdökkel (a férfiak apaszerepei). A lista végén pedig tíz tradicionális állítás szerepel (férfi a fő döntéshozó és pénzkereső, a nő fő feladata a gyerekeknevelés), ezekkel a diákok nagy része nem értett egyet.

2. táblázat: A nemi szerep attitűd állítások mentén képzett klaszterek klaszterközéppontjai (aláhúzva és kövérítve jelöltük soronként a legnagyobb értékeket)⁸

	pragmatikus instrumentális	tradicionális	posztmaterális posztmodern
A férfiak legfontosabb feladata, hogy anyagiilag biztosítsák a család megélhetését	2,77	<u>3,37</u>	3,26
Apának lenni és gyermeket nevelni az egyik legszebb élmény egy férfi életében	3,22	3,21	<u>3,71</u>
Nem válik nevetségessé egy apa, ha a munkahelyén megtudják, hogy ő pelenkázza a gyereket	3,31	2,95	<u>3,42</u>
Sok pénzt keresni a legfontosabb cél egy férfi életében	2,26	<u>3,02</u>	2,32
Egy apa ugyanolyan jól el tud látni egy kisgyermeket, mint egy anya	<u>3,19</u>	2,79	3,09
Egy férfinak szüksége van a gyerekekre a teljes élethez	2,66	3,03	<u>3,42</u>
Sikereket, karriert elérni munkájában az egyik legfontosabb cél egy férfi életében	2,60	<u>3,09</u>	2,63
Egy férfi számára fontosabb, hogy több időt töltsön a családjával, mint hogy plusz munkával növelje a bevételt	2,94	3,05	<u>3,24</u>
A legfontosabb döntéseket a családban a férfinak kell meghoznia	1,88	<u>3,19</u>	2,54
Fontos ugyan a munka, de a nők többsége számára az otthon és a gyerekek fontosabbak	2,27	<u>3,27</u>	3,24
A férfiak számára a munka fontosabb kell, hogy legyen, mint a család	1,46	<u>2,57</u>	1,51
A férj feladata, hogy keresetével biztosítsa a család megélhetését, a felség feladata, hogy ellássa az otthoni feladatokat	1,83	<u>3,21</u>	2,54
Manapság a nők többségének dolgoznia kell, mert csak így biztosítható a család megélhetése	3,15	3,09	<u>3,39</u>
Nem tesz jót egy kapcsolatnak, ha a nő többet keres, mint a férfi	1,90	<u>3,12</u>	2,52
A nőknek nem kell társuk beleegyezését kérni, hogy mire költsék a keresetüket	<u>3,03</u>	2,92	2,50

8 K-Means klaszterelemzés, 100 iteráció, missing pairwise

A háztartási munka ugyanannyit ér, mint a fizetett munka	2,92	3,02	3,05
Állásban lenni is fontos lehet, de a legtöbb nőnek az igazi vágya, hogy otthona és gyereke legyen	2,15	3,16	3,15
A háziasszonyi teendők ellátása és a gyermeknevelés éppen olyan önmegvalósítás lehet egy nő számára, mint a keresőmunka	2,56	3,02	3,13
Az a helyes, ha a feleség és a férj is hozzájárul a család jövedelméhez	3,56	3,25	3,57
Nem helyes, ha a férfi marad otthon a gyerekekkel, a nő pedig dolgozni jár	1,65	3,28	2,41
A dolgozó anya is van olyan jó anyja a gyerekeinek, mint aki nem dolgozik	3,66	3,15	3,44
A gyerek 3 éves kora előtt káros, ha az anya dolgozik	1,98	3,20	2,88
A család élete megsínyli, ha a felség teljes munkaidőben dolgozik	1,72	3,16	2,59
A férjnek többet kell keresnie, mint a feleségének	1,52	2,98	2,40
A nők legfontosabb feladata a gyereknevelés	1,68	3,01	2,93
N (%)=	356 (25%)	604 (42%)	475 (33%)

Az első klaszter (a pragmatikus instrumentális modern csoport) tagjai a női munkavállalást preferálják, sőt megjelenik az emancipált dolgozó nő képe (a dolgozó anya is van olyan jó anyja a gyerekének, mint aki nem dolgozik, illetve a nőknek nem kell társuk beleegyezését kérni, mire költsék a keresetüket). Azonban emellett a családi feladatokat is nekik kell ellátni, azaz a nők kettős szerepkörben vannak. Ezzel szemben az apáknak elsősorban a kenyérkereső funkciója dominál, de azzal is egyetértenek ezek a hallgatók, hogy egy apa is ugyanolyan jól el tud látni egy kisgyereket, mint egy anya. Ez a felfogás a társadalmi és családi feladatokra, kötelezettségekre, ezek elérésére, a megosztására koncentrálnak, a modern pragmatikus, instrumentális megközelítést tükrözve. (MOD1: 356 fő, 25 %)

A második (tradicionális) klaszterbe tartozó hallgatók a női munkavállalást elfogadják, de minden más szempontból tradicionális beállítottságúak. Az apa kenyérkereső funkciója dominál, az anya fő feladata pedig a házimunka és a gyereknevelés. (TRAD: 604 fő, 42 %)

A harmadik klaszter (a posztmateriális posztmodern csoport) a női munkavállalást preferálja, de emellett az apaság, és a férfiak családi szerepei is nagyon fontosak. Az apa nemcsak kenyérkereső, mindkét nem kettős szerepkörben van. Időben ez a legmodernebb klaszter, mivel nemcsak a női munkavállalást, hanem a családi életbe bevonódó apa-szerepet is preferálják, a család ebben a felfogásban örömforrásként szerepel, egyfajta posztmodern, posztmateriális megközelítés hatását hordozva. (MOD2: 475 fő, 33 %)

3. táblázat: Multinomiális logisztikus regressziós eredmények a klaszterbe tartozásra, mint függő változóra⁹

	MOD1 VS TRAD Exp (B)	MOD2 VS TRAD Exp (B)	MOD2 VS MOD1 Exp (B)
nem=nő (ref férfi)	2,39***	1,63**	0,68
településtípus=falu (ref város)	1,55*	1,77**	1,14
apaisk=alapfok (ref felsőfok)	0,67	1,02	1,51
apaisk=középfok	0,73	1,02	1,39
anyaisk=alapfok (ref felsőfok)	0,82	0,83	1,02
anyaisk=középfok	0,86	0,64*	0,74
obanyagi= átlag alatt (ref átlag felett)	1,22	1,36	1,12
szubanyagi=átlag alatt (ref átlag felett)	0,7	0,66*	0,94
felekezet=katolikus (ref nincs felekezet)	0,85	1,12	1,32
felekezet=református	0,46*	0,72	1,55
felekezet=egyéb fel.	0,6	0,51	0,85
vallásos önbevallás=egyházias (ref nem vallásos, nem tudja)	0,26***	1,09	4,11***
vallásos önbevallás=maga módján	0,35***	0,52**	1,51

Nagelkerke R négyzet = 0,167. Az Exp (B) értékek mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * jelöli a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát.

Eredményeink szerint a pragmatikus instrumentális modern csoportba kerülés esélyét növeli a tradicionálissal szemben, ha valaki nő, ha falusi, illetve csökkenti, ha valaki egyházas vagy a maga módján vallásos, vagy ha református. A posztmaterális posztmodern csoportba tartozás esélyét pedig növeli a tradicionálissal szemben, ha valaki nő, ha falusi, illetve csökkenti, ha az anya csak középfokú végzettségű, illetve ha a család szubjektív anyagi helyzete rossz, vagy ha valaki a maga módján vallásos. Végül a posztmodern posztmaterális csoportba kerülés esélyét erősen növeli a pragmatikus instrumentális modern csoporttal szemben, ha valaki egyházasan vallásos.

Összegzés

A kutatások azt mutatják, hogy különösen a fiataloknál a vallási hagyományok és a vallásosság megélése sokféle változatot mutat a magyar társadalomban (PUSZTAI – DEMETER-KARÁSZI, 2019). Ezzel párhuzamosan eredményeink szerint a nemi szerep attitűdök alakulását szintén több tényező befolyásolja. Napjainkban elmozdulás történik a hagyományos nemi szerepek felől az egalitáriusabb nemi szerep attitűdök és magatartásminták felé. A jövő diplomásainak, a felsőoktatási hallgatóknak a nézetei és magatartása ebből a szempontból kiemelten fontos.

Tanulmányunkban egyetemisták nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdjeit vizsgáltuk egy országos, 11 felsőoktatási intézmény hallgatóira kiterjedő kérdőíves vizsgálat adatai

9 Két regressziót futtatunk, az egyikben referencia a tradicionális csoport volt, a másikban a pragmatikus instrumentális modern csoport.

alapján. A korábbi adatokhoz képest (FÉNYES, 2014), ahol a diákok majdnem fele a tradicionális nemi szerepek mellett foglalt állást, mintánkban 2017-re csak a diákok valamivel több, mint harmada tartozott csak a tradicionális klaszterbe, ami a modern szerepek növekvő elfogadottságát tükrözi. Ennek oka lehet az is, hogy a korábbi vizsgálat csak az ország keleti régióiban gyűjtött adatokra épült, míg a 2017-es adatfelvételbe Magyarország összes régiójából, így a modernebb és gazdagabb központi és nyugati régióiból is a megfelelő arányban kerültek be hallgatók, ahol a magas státus és a vallásosság szignifikáns összefüggést mutat.

Az első hipotézisünkkel ellentétben a vallásosság tekintetében mind a maga módján vallásosak, mind az egyház tanításait követők a pragmatikus instrumentális modern állásponttal szemben inkább a tradicionális nemi szerepeket fogadják el, még a társadalmi háttérváltozók hatásának kiszűrése után is. A második hipotézisünket sem tudtuk megerősíteni, mert a felekezetek szerint épp a reformátusok esélye nagyobb a tradicionális álláspont elfogadására, mint a többi felekezeté. Ennek oka lehet, hogy a református hallgatók egy jelentős része a határon túli magyar közösségekből származik, s így tradicionálisabb kultúrából érkeznek. Új tudományos eredményünk, hogy az egyházas vallásosság erősen növeli a posztmaterialis posztmodern klaszterbe tartozás esélyét, ahol a női munkavállalás elfogadása mellett a családba bevonódó apakép a domináns. Ennyiben tehát nem állítható, hogy a vallásosabb diákok tradicionálisan gondolkodnak a nemi szerepekről, hiszen a legmodernebb, az apaság szépségeit középpontba állító klaszterbe tartozás esélyét is növeli az egyházas vallásosság. Eredményeink újdonsága abban áll, hogy a szerepfelfogások árnyaltabb megragadása révén túllép a hagyományos felfogás dichotómiáján, miszerint a vallásosság csak a tradicionális nemi szerepfelfogást erősíti. Az elemzés során nem vizsgáltuk, de tervezzük a képzési területek és a nőies és férfias karok hatásának elemzését, illetve mélyebb összefüggések feltárását a hallgatók kvalitatív interjú vizsgálatával.

IRODALOM

- ASTIN, A. W. (1977): *Four Critical Years: Effects of College on Beliefs, Attitudes, and Knowledge*. Jossey-Bass, San Francisco.
- ASTIN, H. S. – KENT, L. (1983): *Gender Roles in Transition: Research and Policy Implications for Higher Education*. *Journal of Higher Education*, Vol. 54, Issue 3. 309-324.
- BERGER, P. – DAVIE, G. – FOKAS, E. (2008): *Religious America, Secular Europe?* Ashgate, London.
- BLACKSTONE, A. M. (2003): *Gender Roles and Society*. In: Miller, J. R. – Lerner, R., M. – Schiamberg, L. B. (eds.): *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*. ABC-CLIO, Santa Barbara, CA. 335-338.
- DIEHL, C. – KOENIG, M. – RUCKDESCHEL, K. (2009): *Religiosity and gender equality. Comparing natives and Muslim migrants in Germany*. *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 32, Issue 2. 278-301.
- ENGLER Ágnes – KOZEK Lilla – NÉMETH Dóra Katalin (2020): *Családi életre nevelés Magyarországon*. *Iskolakultúra*, 30, 6. szám. 52-66.
- ENGLER Ágnes (2017): *Család mint erőforrás*. Gondolat, Budapest.
- FÉNYES, H. (2014): *Gender Role Attitudes among Higher Education Students in a Borderland Central-Eastern European Region called 'Partium'*. *C.E.P.S Journal*, Vol. 4, Issue 2. 49-70.
- HÁMORI, Á. – ROSTA, G. (2013): *Youth, Religion, Socialization. Changes in youth religiosity and its relationship to denominational education in Hungary*. *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 3, Issue 4. 46-60.
- INGLEHART, R. – NORRIS, P. (2003): *Rising Tide. Gender Equality and Cultural Change around the World*. Cambridge University Press, Cambridge.

- JURCZYK, K. – JENTSCH, B. – SAILER, J. – SCHIER, M. (2019): Female-Breadwinner Families in Germany: New Gender Roles? *Journal of Family Issues*, 40, Issue 13. 1731-1754.
- LAKI L. et al. (2008): Magyar Nemzeti Ifjúságpolitikai Riport. MTA Politikai Tudományok Intézete, Európa Tanács Vitaanyag.
- LEHRER, E. (2008): Religion, Economics and Demography: The Effects of Religion on Education. Routledge, London.
- LENSKI, G. (1961): The Religious Factor. Doubleday, New York.
- MEAD, M. (1949): Male and Female: The Classic Study of the Sexes. HarperCollins, Quill.
- MERTON, R. K. (1968): Social Theory and Social Structure. The Free Press, New York.
- PARSONS, T. – BALES, R. F. (eds.) (1955): Family Socialization and Interaction Process. Free Press, New York.
- POLLACK, D. – ROSTA G. (2017) Religion and Modernity. Oxford University Press, Oxford.
- PONGRÁCZ Tiborné – S. MOLNÁR Edit (2011): Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné (szerk.): Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011. TÁRKI, Budapest, 192-206.
- PONGRÁCZ Tiborné (2005): Nemi szerepek társadalmi megítélése. Egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat tapasztalatai. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005. TÁRKI Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, Budapest. 73-86.
- PUSZTAI Gabriella (2016): A szülők vallásossága mint a hatékony gyermeknevelés tőkeforrása. In: Földvári Mónika – Tomposné Hakkel Tünde (szerk.): Riport a családokról. L'Harmattan, Budapest. 427-447.
- PUSZTAI Gabriella (2019): Vallási szocializáció és hatásai. *Magyar Tudomány*, 180, 6. szám. 834-843.
- PUSZTAI, G. – DEMETER-KARÁSZI Zs. (2019): Analysis of Religious Socialization Based on Interviews Conducted with Young Adults. *Religions*, Vol. 10, Issue 6. 365-375.
- PUSZTAI, G. (2015): Pathways to Success in Higher Education. Peter Lang, Frankfurt Am Main.
- READ, J. N. G. (2003): The Sources of Gender Role Attitudes among Christian and Muslim Arab-American Women. *Sociology of Religion*, Vol. 64, Issue 2. 207-222.
- SPÉDER Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné (szerk.): Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről. 2011. TÁRKI, Budapest. 207-228.
- TOMKA M. (2011): Expanding Religion: Religious Revival in Post-Communist Central and Eastern Europe. Walter de Gruyter, Berlin.
- WILCOX, W. B. (2004): Soft Patriarchs, New Men: How Christianity Shapes Fathers and Husbands. University of Chicago Press, Chicago.
- WOODHEAD, L. (2012): Gender Differences in Religious Practice and Significance. *Travail, genre et société*, Vol. 27, Issue 1. 33-54.
- ZULEHNER, P. M. – TOMKA, M. – NALETOVA, I. (2008): Religionen und Kirchen in Ost(Mittel) Europa. Schwabenverlag, Ostfildern.

SALÁT MAGDOLNA – SZIVÁK JUDIT – RÉNYI ÁGNES

ÉGY OKTATÓKÖZÖSSÉG TANULÁSA ÉS TÁMOGATÁSA A PROJEKT ALAPÚ TANULÁS MEGVALÓSÍTÁSA ÉRDEKÉBEN

Összefoglaló:

A felsőoktatás világát érő folyamatos kihívások arra készítetik az egyetemeken tanító szakembereket, hogy a képzések megújításával igazodjanak a felhasználók (hallgatók, foglalkoztatók és fenntartók) igényeihez. Ezekhez az igényekhez igazodva a felsőoktatás és az azt értékelő szereplők az intézmények és a rendszer minőségét és eredményességét egyre inkább a felsőoktatási tanulási folyamatok eredményességeként értelmezik (HALÁSZ, 2010: 5; ENQUA, 2015). Ez a gondolkodás az intézményi fejlődés és fejlesztés középpontjába a hallgatók tanulásának minőségét és azokat a folyamatokat állítja, melyek támogatni tudják ezt (BIGGS – TANG, 2011). Ebben a tanulást középpontba helyező környezetben fontos döntési helyzet egy-egy képzési program átalakítása, a hallgatói és munkaerőpiaci nézőpontoknak az érvényesítése. Jelen tanulmány egy ilyen átalakítási folyamat egy elemét, egy társadalomtudományi képzésbe illeszkedő projektkurzus megtervezését és bevezetését, és az ezzel kapcsolatos oktatói tanulási folyamatot foglalja össze.

Kulcsszavak: tanulási környezet, projekt, kurzus, fejlesztés

Tanulás a felsőoktatásban

A felsőoktatás tömegesedése és társadalmi környezetének változása az itt zajló tanítási-tanulási folyamatok értelmezésére, helyzetére és környezetére is hatással volt. Az a fajta heterogenitás, ami a közoktatási rendszert jellemezte, a felsőoktatás társadalmi bázisának kiszélesedésével ebben a rendszerben is kézzel fogható tapasztalata lett az oktatóknak. Az ezekhez a tényezőkhez kapcsolódó kihívások a (hazai) felsőoktatásban is elindították a tanulási folyamatok és tanulók (hallgatók) középpontba helyezését. Ezt a gondolkodást erősítette az a tanulással kapcsolatos paradigmatis változás is, melyet a konstruktivizmus ismeretelméleti koncepciója jelentett (VIGOTSKIJ, 2000; WENGER, 1998; NAHALKA, 1997; GASKÓ – KÁLMÁN, 2012).

A korábbi korokban uralkodó laikus és tudományos tanulásszemléletben egyaránt meghatározó elemként értékelhetjük a „mások által létrehozott tudás” elsajátításának folyamatát. Ezen a megközelítésen ütöttek lyukat a kognitív pszichológia mentális reprezentációkat feltáró eredményei. Ezt az eredményt felhasználva írhatták le a konstruktivista tanuláseméletet megalapozók ezeknek a modelleknek a tanulásban betöltött újraértelmező, a személyes tudást megalkotó funkcióját. Ezen elméletek mellett fontos szempontokat emeltek be a tanulás szociálkonstruktivista megközelítését képviselők: a tanulás szociális térben, az egymással folytatott interakciókon keresztül, az ebben a térben létrejövő kölcsönhatásokban valósul meg (NAHALKA, 2003; DE CORTE, 2010).

Ezek alapján a tanulást, annak színterétől függetlenül, egy olyan aktív folyamatnak tekintjük, melyben alapvető jelentősége van az értelmezés keretét jelentő előzetes tudásnak és azoknak az interakcióknak, melyekben a tanuló részt vesz a tanulási folyamatban.

A tanulási helyzeteket és eredményességüket vizsgáló kutatások alapján (DE CORTE, 2010; SCHNEIDER – STERN, 2010) az látható, hogy az eredményes tanulás alapvetően aktív, szituatív és önszabályozott folyamat, jellemzően kollaboratív környezetben (1. táblázat).

1. táblázat: Az eredményes tanulás jellemzői

Schneider és Stern szerint	De Corte szerint
aktív folyamat	aktív folyamat
épít az előzetes tudásra	
szükséges hozzá a tudás struktúráinak integrálása	szituatív
transzformálható tudásstruktúrákat hoz létre	
összhangban van körülvevő világ struktúrájával	
összetett tudásszerkezetet épít fel	
figyelemmel van a tanuló információfeldolgozó kapacitására	önszabályozott
kölcsönhatást teremt az érzelmek, a motiváció és a kogníció között	
időt és erőforrást fordítottak rá	
szükséges hozzá a fogalmak, a készségek és a metakogníció összehangolása	
	kollaboratív

(Forrás: SCHNEIDER – STERN, 2010; DE CORTE, 2010)

A felsőoktatásban zajló tanulás kutatásának eredményei alapján az látható, hogy a tanulás ilyen megközelítése választ adhat számos felmerülő kihívásra. A hallgatói sokféleségből adódóan a folyamatban résztvevők eltérő motivációkkal, előzetes tudással, elvárásokkal és tervekkel vannak jelen a felsőoktatás világában. Tanulási mintázataikat számos, a felsőoktatást megelőző élmény, helyzet és állapot befolyásolja (KÁLMÁN, 2009). Az eltérő egyéni sajátosságok mellett nagy kihívást jelent a felsőoktatás számára a külső szereplők igényeinek, elvárásainak való megfelelés is. Ilyenként értelmezhető a munka világa felől érkező „megrendelői” szemlélet térnyerése is: fontos, hogy a képzés végén a hallgatók legalább részben képesek legyenek elvégezni választott szakmájuk jellemző tevékenységeit, és legyenek képesek a munkáltató igényeinek, szükségleteinek megfelelő folyamatokat, rendszereket, tudásokat elsajátítani, tehát legyenek képesek tanulni.

Mindeközben az információk elérésének lehetősége függetlenedett az iskolai, intézményi tanulástól. Az információs társadalom kialakulásával egyre inkább felerősödött, erősödik a nemformális tanulás, az intézménytől, képzéstől, szervezettől független tanulás jelentősége és „mennyisége”. A tudás és intézmény fogalmi távolodnak egymástól, ma már nem egyértelmű, hogy szakmai tudás csak formális keretek között szerezhető. Így értékelődik fel a munka, a gyakorlati, akár hétköznapi tevékenység közben megszerzett tudás szerepe és értéke.

A tanulási környezet szerepe a tanulásban

A tanulás fogalmának és az azt kísérő társadalmi és oktatási jelenségeknek a változása szükségessé tette a tanulás folyamatait és feltételeinek rendszerezését leíró, összefoglaló fogalom használatát. Így került a pedagógiai gondolkodás középpontjába a tanulási környezet fogalma.

A fogalom a tanulás fizikai terének, az osztályteremnek a jelentésétől jutott el egy igen tág és komplex értelmezésig. Az osztálytermet a tanulás alapvető kontextusaként értelmező megközelítés a tanítási gyakorlat változásával kitágult a tanulási környezet felé. (ZITTER – HOEVE, 2012) Abban egyetértés van a tanulással foglalkozó tudományokban, hogy a tanulás környezete, kontextusa meghatározó. Ezek a megközelítések a tanulás szociális, közösségi és kontextuális természetét hangsúlyozzák. Ezen elképzelések mellett a tanulási környezetek értelmezésének fontos sarokpontja a curriculum, mint tanulási terv kérdése. Más megközelítések (GOODYEAR, 2001) ennek kiterjesztett értelmezését adják: a fizikailag és digitálisan használt eszközök, dokumentumok és más egységek összességéként értelmezik. Léteznek az IKT használatra fókuszáló megközelítések, innovatív tanulási környezetként hivatkozva a fogalomra, és léteznek a szociális tanulást hangsúlyozó együttműködő tanulási környezetek. A tanulás fizikai terei, társas vonatkozásai, a rendelkezésre álló technológiai, humán erőforrás, a társadalmi közeg adta lehetőségek mellett megjelennek a didaktikai sajátosságok is, mint a környezetet leginkább meghatározó elvek (MANNINEN – KOIVUNEN – PASSI, 2007: 36-41).

Kálmán (2014) szerint ezek a különböző fogalmi megközelítések nem tekinthetők semleges fogalomnak, mert „elválaszthatatlanul összekapcsolódtak” (KÁLMÁN, 2014: 261) a tanulásközpontúság aspektusával, hiszen a tanulási környezet megközelítései

- meghatározott tanulási koncepcióhoz kötött tanulási tevékenységek támogatásán alapulnak,
- közös kiindulópontjuk a tanulás szituativitása és kulturális meghatározottsága,
- tervezési módként értelmezhetők, amelyek célja a tanulás elérése,
- meghatározó elemük a bennük dolgozó tanulók és tanárok tanulási környezethez kapcsolódó tapasztalatai.

Ezt a komplexitást jelenítik meg a tanulási környezetekkel kapcsolatos újabb kutatások, mint az OECD CERI Innovatív tanulási környezet projektje (OECD, 2013), vagy a Partnership for 21st Century Skills (2009). Ennek meghatározása szerint „A tanulási környezet az a támogató környezet, amelyben minden feltétel adott ahhoz, hogy az emberek a lehető legjobban tanuljanak. A rendszer figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz.” (Partnership for 21st Century Skills, idézi TÓKOS, 2019) Ezekben a meghatározásokban közös, hogy a tanulást folyamatként, annak környezetét rendszerként értelmezik. A hazai szakirodalomban többek között ilyen komplex értelmezés jelenik meg Radó Péter munkájában: „A tanulási környezet fizikai terek, kontextusok és kultúrák összessége, melyekben az egyes tanulók tanulnak.” (RADÓ, 2017: 34) Ebben a megközelítésben érhető tetten igazán a fogalom összetettsége:

- fizikai térről értelmeződik minden olyan olyan hely, ahol a tanulók tanulhatnak, az iskolától saját szobájukig, az általuk használt elektronikus eszközökig,
- a kontextus azoknak a tevékenységeknek a rendszerét írja le, melyekben a tanulási tevékenység zajlik, az iskolai órától, a délutáni szakkörökön vagy a családi társasjátékozásokon át az önkéntesen végzett munkáig,
- a tanulás kultúrája pedig azoknak a kapcsolatoknak a sajátosságait összegzi, melyek a tanuló formális, informális és nemformális tanulási tevékenységeit áthatják.

A fent bemutatott munkák összegyűjtik a tanulási környezetek tanulást támogató sajátosságait is. Ezek a leírások már egyértelműen és explicit módon kapcsolódnak a tanulást konstrukcióként értelmező tanulásértelmezéshez: a tanulást szociális térben történő, aktív folyamatként értelmezik, melyben fontos szerepet játszik a tanulók egyéni támogatása, a kooperativitás lehetősége, a kapcsolat kialakítása az egyes tudásterületek, tudáselemek között és az elvárások és célok folyamatos értékeléssel történő visszajelzése is. (2. táblázat)

2. táblázat: A tanulási környezetek tanulást támogató sajátosságai

OECD 2013.	Radó 2017.
Tekintse a tanulókat aktív résztvevőknek, fejlessze őket saját tanulási tevékenységük megértésében, szabályozásában (önszabályozás).	motiváltság, a tanulásba való bevonódás intenzitása
	a tanulás módszereinek sokfélesége és változatossága
A tanulás szociális sajátosságain alapuljon, ösztönözze a csoportmunkát, a jól szervezett kooperatív tanulást.	együttműködésen alapuló társas tanulás
Olyan támogató, professzionális szakembert feltételez, aki figyelembe veszi a tanulók motivációját és a teljesítmény elérésében kulcsszerepet tulajdonít az érzelmeknek.	személyes biztonságérzet
Legyen érzékeny a tanulók egyéni sajátosságaira, beleértve előzetes ismereteiket is.	személyre szabottság
Dolgozzon ki olyan programokat, amelyek minden tanuló számára kihívást jelentenek, anélkül, hogy túlzottan túlterhelné őket.	a tanuló érdeklődésének, kíváncsiságának kielégítése
Fogalmazzon meg világos elvárásokat és ezekkel következetes értékelési stratégiákat alkalmazzon, nagy hangsúlyt fektetve a folyamatos visszajelzésekre a tanulás támogatása érdekében.	folyamatos fejlesztő módon értékelő visszajelzés
Ösztönözze a horizontális kapcsolódásokat a tudásterületek és témák, iskolai és iskolán kívüli világ között.	a látásmódok sokfélesége, sokféle forrás használata
	a kontextusok sokfélesége és átjárhatósága
	a kreativitást szolgáló fizikai tér

(Forrás: OECD, 2013; RADÓ, 2017)

Kontextus

A felsőoktatási képzések képzési és kimeneti követelményeinek (KKK) legutóbbi, 2016-os átfogó átalakítása egyértelművé tette a tanulási eredmények alkalmazását a felsőoktatási programok tervezése és működtetése során. Ezek a követelmények a felsőoktatási oktatói munka céljait a hallgatók tanulási eredményeinek támogatásában, az ezeket fejlesztő és elérő tanulási utak támogatásában határozzák meg. Ebben a szellemben, a felsőoktatási képzések lemorzsolódásának csökkentése érdekében indított projekt keretében kezdeményezte az ELTE Társadalomtudományi Karának vezetősége és a szociológia szakot gondozó oktatói közössége a képzési program átalakítását. Ebben a munkában került sor egy projektkurzus mintatantervbe illesztésére, melynek célja a hallgatói lemorzsolódás csökkentésén túl a képzés és munka világának szorosabb kapcsolódása volt. A fejlesztést támogató szakértőként az ELTE PPK Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központjának munkatársai támogatták a folyamatot.

A képzési program átalakítását megelőzte egy felmérés a hallgatók és oktatók körében, melyben a képzési program erősségeit és gyengeségeit igyekeztek felmérni. Ennek eredményeként került a projektkurzus a mintatanterv kötelező kurzusai közé. A szakfelelős döntése alapján a projektkurzusok társvezetéssel, három-három oktató közös munkájával valósulnak meg, kislétszámú hallgatói csoportokban.

A mintatanterv átalakítását követően a kari vezetők, a szakfelelős és az oktatói közösség döntése alapján indult el egy oktatói képzési program, melynek célja az oktatók projektkurzusok tervezésére, támogatására és értékelésre történő felkészítése volt. Ennek a fejlesztési folyamatnak néhány aspektusát és legfontosabb tanulságait mutatjuk be a következőkben.

Projektpedagógia a felsőoktatásban

A projektmódszer alkalmazása a felsőoktatásban nem új terület, ám a hazai képzésfejlesztési gyakorlatban jellemzően az iparral, gazdasággal kapcsolatos képzésekben van jelen. A társadalomtudományi képzésekben kevésbé tetten érhető tanulási-tanítási módszer célja alapvetően egy komplex probléma tanulók által történő önálló feldolgozása (M. NÁDASI, 2010: 9). A módszer tanulási folyamatba illesztése számos ponton kapcsolódik a tanulási környezetek sajátosságaihoz: a tanulók aktív tevékenységén alapul, a tanulást társas folyamatként értelmezi és teljes mértékben szituatív. Komplex feladatként interdiszciplináris jellegű, így képes hidat építeni a különböző tudáselemek között. Alkalmas az előzetes ismeretek és tanulói sajátosságok heterogenitásának kezelésére és lehetőséget biztosít a folyamatos értékelésre, visszajelzésre is. A projektmódszer a megfelelő projektfeladatok tanulókkal történő közös kialakításával alkalmas a munka világából érkező feladatokat a képzés részévé tenni. Ezek a sajátosságok alkalmassá teszik arra, hogy a projektre olyan tanulási környezetként tekintsünk, ami

- komplex,
- az aktív tanulást támogatja,
- képes a munka világát közvetíteni,
- a hallgatói csoportokra, a hallgatók együttműködésére pedig erőforrásként tekint.

A módszer alkalmazása segíthet az eredményes tanulási folyamat (DE CORTE, 2010) támogatása mellett a tanulási folyamatban jelen lévő tanulói szükségletek (LÉNÁRD – RAPOS, 2007) figyelembevételében és kielégítésében is.

A projektmódszer alkalmazása számos elemében tér el a tanulásszervezés hagyományos megközelítéseitől. Ezt a folyamatot

- a hagyományostól eltérő tanulásszervezés,
- új tanári és tanulói szerepek,
- komplex feladat – újszerű, interdiszciplináris tananyagszervezés,
- indirekt hatásrendszerek,
- eltérő tudás- és teljesítményértelmezés,
- eltérő értékelés (SZIVÁK, 2010) jellemzik.

A tanulásszervezésben a tanári döntések helyett oktató és hallgató közös döntései alakítják a folyamatot. Megszűnik a frontális munka dominanciája, helyette előtérbe kerül az egyéni, a páros és csoportmunka. Így egyéni tanulási utak alakulnak ki, melyekben az oktató nem irányító, hanem támogató szerepben van jelen. A munka folyamán alapvető tapasztalat, élmény és szükséglet lesz az oktatók és hallgatók számára is a közös munka, a valódi együttműködés szükségessége. Így válik ebben a módszerben a hallgatói csoport önmagán túlmutató, a folyamat számára erőforrásként funkcionáló elemmé. Időben és térben párhu-

zamos munkaformák működnek, nem minden résztvevő lesz részese minden tevékenység-elemnek. A tanulást minden esetben a tanulói aktivitást feltételező módszerek jellemzik.

Ebben a folyamatban a hagyományos, a tanárra, oktatóra, a tanulási folyamatot előíró és irányító résztvevőként tekintő megközelítéstől el kell mozdulni a tanulást támogató, a tanulási utakat felkínáló, folyamatos visszajelző szerepben lévő oktató képe felé. A munka során a tanár és tanuló együtt tanuló partnerként vannak jelen.

A feladat komplexitása a megoldáshoz hozzájáruló, szükséges diszciplínák szakértőit, képviselőit és a tanulókat „projektközösséggé” alakítja. Itt szükség van az egyéni erőfeszítések és a kollektív cselekvés összhangjára a feladat teljesítése érdekében.

A feladat végrehajtása közben a közösségben, a tanulócsoporthoz a projekt tanulási eredményei szintjén nem tervezhető, indirekt hatásrendszer működik, aminek fontos eleme lesz az együttműködés, kooperáció, az egyén szerepe a csoportban, a csoporttudat kialakulása, a versengés és az együttműködés egyensúlya, miközben egymás megismerésével közelebb kerülnek a résztvevők egymás megértéséhez.

Így a folyamatban a reprodukzív és passzív tudás helyett aktív és teljesítményképes tudás jöhet létre, mely könnyen lesz transzferálható a formális tanulási helyzeten túli feladatokra is.

Mindezek a jellemzők a szokásos, szummatív értékelési gyakorlattól nagyon eltérő értékelési megközelítést és módszertant igényelnek.

A fejlesztés folyamata

Az oktatók tanulási folyamatában az elsődleges cél az volt, a folyamat végére a résztvevők képesek legyenek elkészíteni a projektkurzusok tematikáit és kurzusokon megvalósítandó projektek terveit. Ennek érdekében egy 5 alkalomból (4 személyes – 1 online konzultáció, visszajelzés) álló folyamatot terveztünk meg. Az első 3+1 alkalom a projektkurzus megvalósulása előtt, a 4. alkalom a projektkurzusok megvalósulását követően zajlott, így lehetőséget teremtve a tapasztalatok megbeszélésére és értékelésére, egy minikonferencia keretében.

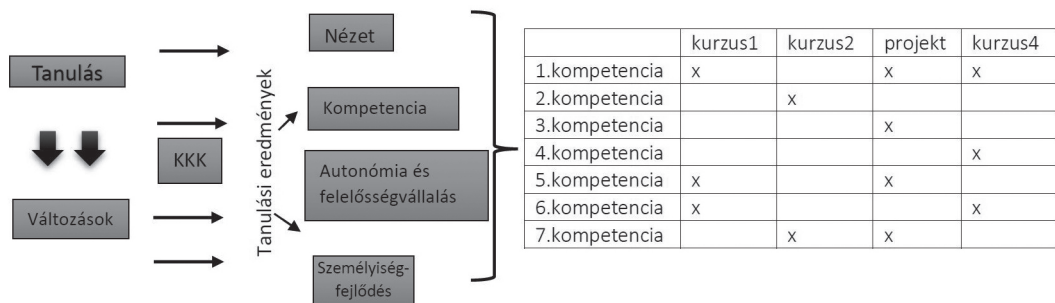
3. táblázat: A fejlesztési folyamat állomásai

alkalom	téma	tevékenységek
1. alkalom	tanulás, tanulási eredmények	KKK elemzése, kompetenciák megfogalmazása, a KKK és a kurzus kapcsolata, a kurzus tanulási eredményeinek meghatározása, saját projektek és a célok kapcsolatának feltárása
2. alkalom	projekt, tervezés, projekttervezés	a tervezési segédanyag elemzése, a projekttervek kialakítása, az előkészített projekttémák értékelése, visszajelzése, a projekttervek előkészítése
online konzultáció	a projekttervek részletes visszajelzése	az elkészített projekttervek értékelése, részletes visszajelzése, azokra történő résztvevői válaszok, kiegészítések
3. alkalom	értékelés, a projektek értékelése	eddiggi értékelési gyakorlatok megbeszélése, értékelése, fejlesztő értékelés megismerése, saját gyakorlat reflektálása, értékelési módszerek és szempontok kialakítása
4. alkalom – nyomonkövetés	projektek értékelése, oktatói reflexiók	a megvalósított projektek értékelése, jógyakorlatok megosztása a további lehetőségek és kihívások értelmezése, megvitatása

A tanulás értelmezése kapcsán a konstruktivista és szociálkonstruktivista tanuláselmélet fogalmaiból kiindulva gondolkodtunk (VIGOTSKIJ, 2000; WENGER, 1998; NAHALKA, 1997; GASKÓ - KÁLMÁN, 2012) a hallgatók tanulásáról, az ezzel kapcsolatos eddigi tapasztalatokról, a projekt és az aktív tanulás kapcsolatáról.

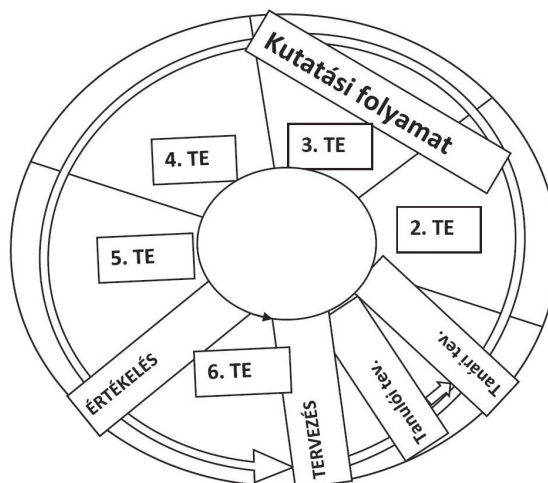
A tanulási folyamat során beálló változások tanulási eredményekként történő megfogalmazásában (KENNEDY, 2007) a KKK céljainak értelmezése után jutottak el a résztvevők a projektkurzus és az egyes projektek tanulási eredményeinek meghatározásához. Ebben a folyamatban annak megértése volt az alapvető cél, hogy a tanulási eredmények megfogalmazása az egyes képzési egységek esetében hogyan függ össze azok tevékenységrendszerével, a képzési programokban leírt tevékenységrendszerrel, és mindezek milyen kapcsolatban vannak a KKK-ban meghatározott elvárásokkal.

1. ábra: A tanulási eredmények és a kurzusok tevékenységeinek kapcsolata



Fontos volt annak közvetítése, hogy a hallgatói tanulás támogatásának hatékonyságát nagyban növeli a konstruktív összehangolás (BIGGS - TANG, 2007) elvének érvényesítése. A tervezés számára mintaként ajánlottuk az RJR (ráhangolódás-jelentésteremtés-reflektálás) modelljét (BÁRDOSSY et al., 2002).

2. ábra: A projekttervezés folyamata



Ezek alapján dolgozták ki az oktatói teamek egy részletes pedagógiai segédanyag segítségével az egyes projektek terveit, amelyek aktuális, a szociológia eszköztárával vizsgálható problémákhoz kapcsolódtak. A kész tervek értékelése során a készítőik részletes visszajelzést kaptak a célok megfogalmazásáról, azok tevékenységekkel történt összehangolásáról, az előzetes tudás használatáról és a hallgatói csoportok működésének támogatásáról. Ezek alapján a szükség esetén átdolgozott tervek esetében már csak az értékelés átgondolására volt szükség.

A projektek értékelésére a fejlesztők a tanulást támogató értékelés szempontjait ajánlották az oktatók figyelmébe. Az előzőekhez hasonlóan ebben a fázisban is fontos volt az oktatói gyakorlatok átgondolása a megismert alapelvek mentén.

A folyamat lezárásaként a kurzusok lezárásával párhuzamosan összegezték a résztvevők a folyamattal kapcsolatos tapasztalataikat és a megosztott jógyakorlatok és kihívások alapján fogalmazták meg a továbblépés lehetőségeit. A „minikonferencia” során visszajelzést kaptak a támogató oktatóktól és egymástól is a projektek pedagógiai jellemzőivel és megvalósításával kapcsolatban. Az értékelésekben felmerülő kérdésekben közös gondolkodást követően fogalmazták meg a továbblépés lehetőségeit.

Egy létrejött projekt bemutatása

A kurzusfejlesztés ezen folyamatában 8 projektterv készült el. Témáik az iskola, az épített környezet, a társadalmi szolidaritás, a filmekben megjelenő társadalmi kérdések, a médianarratívák és a médiabuborékok, a test és a mindennapi interakciók köré épültek. A tanegység célja az volt, hogy a hallgatók a kutatási tevékenységekkel ismerkedjenek meg, így a kurzusok közös váza egy kutatási folyamat lépései köré szerveződött.

Az egyik elkészült projekt, mely a társadalmi szolidaritás köré szerveződött, a hallgatókat egy sajátélményű tréning-jellegű folyamattal kívánta elindítani a kurzusban. Ez az elem alkalmasnak bizonyult arra, hogy a hallgatói attitűdök feltárásával mély és érdemi elköteleződés után tudjanak a hallgatók altémákat megfogalmazni és a már meglévő kutatómódszertani tudásuk alapján elindulni egy kutatási folyamatban, melyben meglévő adatbázisok elemzésével és hangsúlyozottan kvalitatív módszerek alkalmazásával hozták létre klasszikus prezentációs előadásukat vagy egyéb projekttermékeiket (film, műalkotás, flashmob). A tervben megfogalmazott tanulási eredmények kötődtek egyrészt a kutatási tevékenységhez szükséges, jellemzően képesség típusú tudásokhoz, és a szolidaritással kapcsolatos attitűdök formáláshoz is.

A folyamat eredményei

A képzésben elkészült projekttervek értékelése alapján az látható, hogy a megszerzett tudás bekerült ezekbe a produktumokba. A projekttervek tanulási eredményeken alapulnak, figyelembe veszik a szak munkaerőpiaci sajátosságait, pontos, a hallgatók tanulásának támogatására alkalmas feladatleírásokat tartalmaznak, tükrözik az oktatók és tudásuk sokszínűségét (film, campus, szolidaritás, iskola) és részletes értékelési szempontsorokat tartalmaznak a hallgatói produktumokkal kapcsolatban. Ezeket az eredményeket részben megerősítették a társértékelések eredményei is.

Az oktatók mint tanulók számára a támogatók olyan tanulási környezetet igyekeztek teremteni, amely ösztönözte az oktatók folyamatos szakmai fejlődését, saját oktatói tapasztalataik mozgósítását és reflexióját, illetve szakmai közösségük fejlődését is, az együttműködés-alapú, a közös célokra folyamatosan reflektáló tevékenységek megszervezésével.

A folyamatban az egyes kurzusokat tartó oktatói teamek és a kurzusokat gondozó oktatói közösség együttműködése megerősödött: a tudásmegosztás és a közös tudásalkotás nagyban hozzájárult a szakmai közösség fejlődéséhez (COX, 2004). A folyamatot záró alkalom tapasztalata, hogy az együttműködő tanulás-tanítás megtapasztalása új erőforrásként értelmezhető ennek a szakmai közösségnek a fejlődésében (KOVÁCS – TÓKOS, 2013).

A közös gondolkodás folyamánként olyan, a teljes képzési program számára fontos és érvényesíthető kérdések és továbblépési lehetőségek merültek fel, melyek később beépülhetnek a képzési programról való közös gondolkodásba. Ugyanakkor az is érzékelhető, hogy a résztvevő oktatók számára a kurzusszintű folyamatok kevésbé jelentenek motiváló kihívást.

Tapasztalatok

A fejlesztési folyamat tapasztalatai több szinten értelmezhetők. A konkrét képzési program esetében fontos tapasztalat, hogy a projektek eredményes támogatásához új típusú, a hagyományostól eltérő munkaszervezés szükséges. Ezen keretek megteremtése nem független a szakért felelős oktatási egység erőforrásaitól és prioritásaitól. Így a szakfelelős fontos feladata a képzési program erőforrásigényes elemei esetében a fenntarthatóság biztosítása.

A fejlesztési folyamatot támogatók számára nyilvánvalóvá vált, hogy egy ilyen típusú kurzustámogatás hatékonyságát erősen befolyásolja a konkrét „megrendelés”: az intézményben zajló más támogatási folyamatok párhuzamos vizsgálatának eredményei alapján (KÁLMÁN, 2020) jól látható, hogy a konkrét fejlesztési cél, egy új kurzus kialakítása és a magas vezetői elkötelezettség erősen növeli a folyamat hatékonyságát.

A tanulási eredmény alapú gondolkodás nehezen épül be a magyar felsőoktatás alapvetően bemeneti szabályozásra épülő kultúrájába (VAMOS, 2010; CZETŐ – KÁLMÁN, 2015). A hatékony tanulás-támogatás érdekében kulcsfontosságú annak a megértése, hogy a tanulási eredmények nem csak a célokat, hanem a teljes tanulási folyamatot, annak tevékenységeit, valamint az értékelés szempontjait és eszközeit is meghatározzák. Szükséges a magyarországi jógyakorlatok gyűjtése, a projekttanulás vizsgálata akciókutatások keretében.

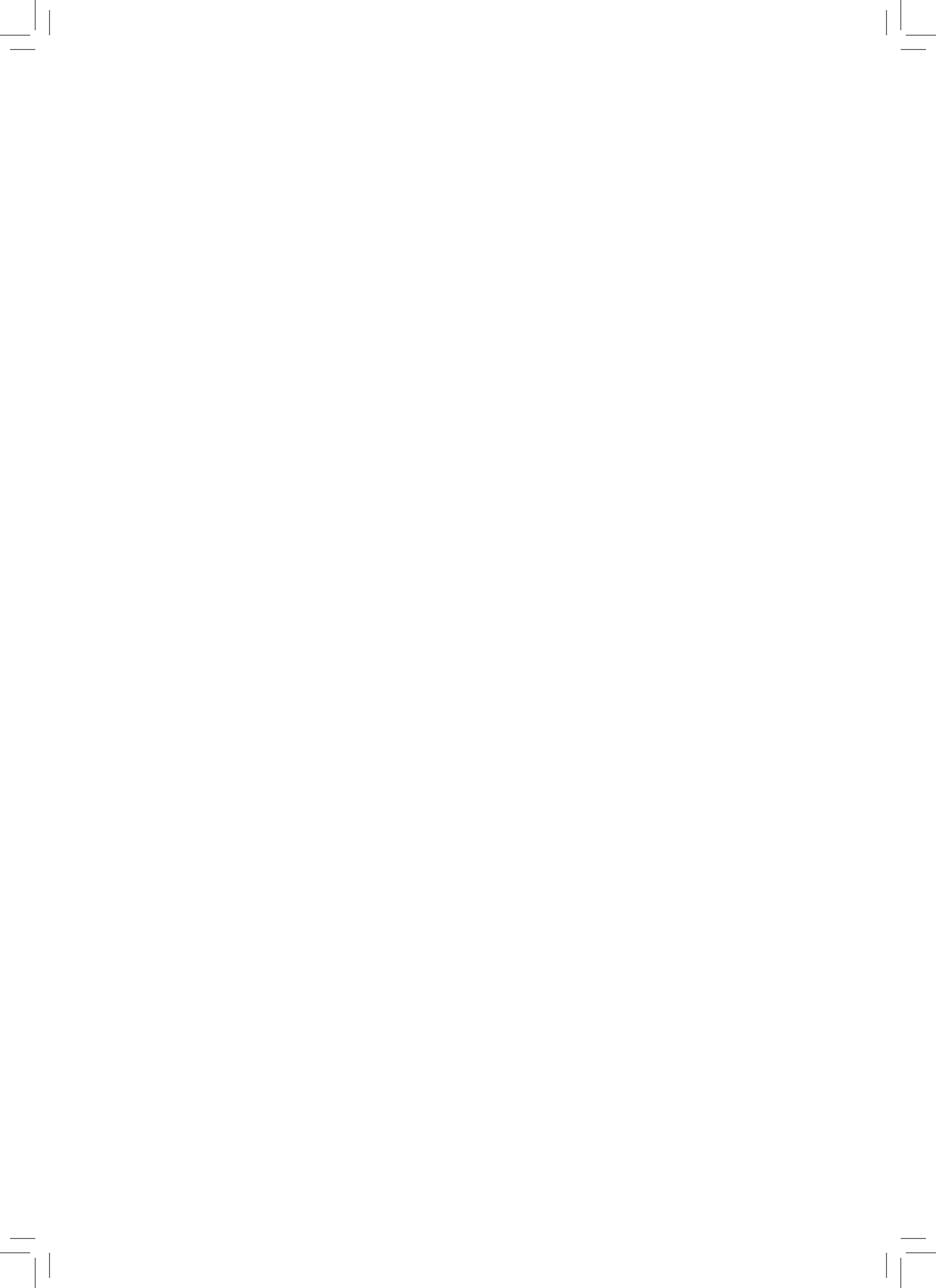
A fejlesztési folyamat ráirányította a figyelmet egy, a felsőoktatási rendszer egészét érintő kérdésre: a tanulást támogató oktatói tevékenységek mennyisége és az ezzel járó munkaterhelés alapvetően függ a hallgatói tevékenységek rendszerétől. Az eredményes tanulás környezetének egyik fontos eleme a differenciált, változatos, aktív és egyéni igényekhez igazodó tevékenységrendszer. Éppen ezért a felsőoktatási tanulás minőségének javítása érdekében elengedhetetlen az oktatói munka differenciáltságának és kiterjedtségének beépítése a felsőoktatási oktatókról való gondolkodásba. Annak erőforrás igényével együtt.

IRODALOM

- BÁRDOSY Ildikó – DUDÁS Margit – PETHÓNÉ NAGY Csilla – PRISKINNÉ RIZNER Erika (2002): A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Pécsi Tudományegyetem, Pécs – Budapest.
- BIGGS, J. – TANG, C. (2011): Teaching for Quality Learning at University. McGraw-Hill Education, United Kingdom.
- COX, M. D. (2004): Introduction to Faculty Learning Communities. New Directions for Teaching and Learning, Issue 97. 5-23.

- CZETŐ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya (2015): A tanulási eredmények szemlélet alakulása a hazai felsőoktatásban. In: Vámos Ágnes – Kopp Erika (szerk.): A tanulás támogatásának újmegközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Oktatási Hivatal, Budapest. 111-136.
- DE CORTE, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In: Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (eds.): The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice. OECD Publishing, Paris. 35-67.
- ENQUA (2015): Az Európai Felsőoktatási Térség minőségbiztosításának standardjai és irányelvei.
https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Hungarian_by%20OFI-HAC.pdf [2020.03.28.]
- GASKÓ Krisztina – KÁLMÁN Orsolya (2012): Tanulás a felsőoktatásban. In: Vámos Ágnes – Lénárd Sándor (szerk.): Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában. A BaBeprojekt (2006-2011). Eötvös Kiadó, Budapest. 153-180.
- GOODYEAR, P. (2001): Effective networked learning in higher education: notes and guidelines. Deliverable 9, Volume 3 of the Final Report to JCALT (Networked Learning in Higher Education Project).
https://www.academia.edu/314168/Effective_networked_learning_in_higher_education_notes_and_guidelines [2020.03.28.]
- HALÁSZ Gábor (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.
http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf [2020.03.28.]
- KÁLMÁN Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- KÁLMÁN Orsolya (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek András – Golnhofer Erzsébet (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság. 257-280.
- KÁLMÁN ORSOLYA (2020): Az oktatók tanításának, szakmai tanulásának és támogatásának felsőoktatáspedagógiai kérdései. Habilitációs tanulmánykötet. Kézirat.
- KENNEDY, Declan (2007): Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata. Gyakorlati útmutató. Quality Promotion Unit, University College Cork.
- KOVÁCS Zsuzsa – TÓKOS Katalin (2013): Oktatói együttműködés a tanulás támogatásáért. Felsőoktatási Műhely, 2. szám. 93-108.
- LÉNÁRD Sándor – RAPOS Nóra (2007): MAGTÁR. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Ötletek pedagógusoknak az adaptív tanulásszervezés elindításához és fenntartásához 4. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2010): A projektoktatás elmélete és gyakorlata. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- MANNINEN, J. – KOIVUNEN, A. – PASSI, S. (2007): Environments that Support Learning: An Introduction to the Learning Environments Approach. Finnish National Board of Education, Helsinki.
- NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). Iskola-kultúra, 7, 2. szám. 21-33.
- NAHALKA István (2003): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Nemzedékek Tudása Kiadó, Budapest.
- OECD (2013): Innovative Learning Environments. Educational Research and Innovation. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264203488-en> [2020.03.28.]
- RADÓ Péter (2017): Az iskola jövője. Noran Libro, Budapest.

- SCHNEIDER, M. – STERN, E. (2010): The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings. In: Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (eds.): *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing, Paris. 69-90.
- SZIVÁK Judit (2010): *Mitől projekt, miért projekt? Módszerlesen*. Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Budapest.
- TÓKOS Katalin (2019): *Tanulási környezet és a lemorzsolódás összefüggései*. Kézirat.
- VAMOS Ágnes (2010): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban*. Tempus, Budapest.
- VIGOTSKIJ, Lev Szemjonovics (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt., Budapest.
- WENGER, E. (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ZITTER, I. – HOEVE, A. (2012): *Hybrid Learning Environments: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions*. OECD Education Working Papers, No. 81. OECD Publishing.



TANÁRI-TANULÓI TERHELÉS ALAKULÁSA EGY TÜKRÖZÖTT OSZTÁLYTERMI KURZUS ESETÉBEN

Összefoglaló:

A tükrözött osztályterem egyre inkább megkerülhetetlennek tűnik a felsőoktatásban. Jellemzője a hagyományos előadás anyagának előzetes, online felületen történő önálló feldolgozása, amit a tudást elmélyítő aktív, probléma-alapú, kooperatív módszereket is felhasználó osztálytermi munka követ. Jelen tanulmányunk célja annak bemutatása, hogy mekkora munkát, időbefektetést jelent az online aktivitás tanári és tanulói oldalról. A vizsgálatba a 2019. tavaszi félév 2 kurzusának hallgatóit és oktatóját vontuk be, és a Moodle logfájljai segítségével elemeztük az online térben történő munkájukat.

Kulcsszavak: tükrözött osztályterem, felsőoktatás, tanulói aktivitás

A felsőoktatás kihívásai

A felsőoktatásban a digitális forradalom technológiai, társadalmi, gazdasági változásai folyamatosan megújuló környezetet teremtenek az oktatás és azon belül is a felsőoktatás számára. Az adaptációs kényszer a felsőoktatási piac valamennyi szereplőjét olyan térbe helyezi, amelyben az intézmények versenyképességének egyik kulcstényezőjévé az oktatási innovációk válnak.

Ezen oktatási innovációk közül a blended learning/hibrid oktatásszervezési eljárás az, amely egyre inkább megkerülhetetlennek tűnik a felsőoktatásban (HORIZON REPORT, 2020). Jellemzője az online és a hagyományos tantermi oktatás előnyeinek egyesítése, amely számtalan különböző formában valósulhat meg. Tanulmányunkban a lehetséges modellek közül a tükrözött osztályterem/flipped classroom modelljével foglalkozunk, és bemutatjuk, milyen tanári-tanulói terheléssel jár e modell alkalmazása. Mindehhez a Budapesti Corvinus Egyetemen a 2016/2017-es tanévtől ilyen módon tanított „A közgazdaság-tudomány alapjai” kurzus során szerzett tapasztalatainkat használjuk fel.

Blended learning/hibrid oktatás

A digitális forradalom hatásának egyike a felsőoktatásban a tanulási környezet változása, a digitális eszközök egyre intenzívebb használata a tanítási-tanulási folyamatban. Ennek egyik legelterjedtebb formája a blended learning, azaz a hibrid oktatás. A hibrid oktatás egy olyan oktatási stratégia, amely ötvözi a hagyományos tantermi, face to face oktatást és a digitális eszközökön alapuló távoktatást, kihasználva a mindkettőben rejlő lehetőségeket (GRAHAM, 2006; FORGÓ – HAUSER – KIS-TÓTH, 2004).

Az elméleti és empirikus kutatások eredményei alapján összegezhetők a hibrid oktatás főbb előnyei és hátrányai mind a tanári, mind a tanulói oldalról. A tanulói oldalon meg-

jelenő előnyök közül fontos kiemelni, hogy a hibrid oktatás sokkal rugalmasabb és differenciáltabb tanulási-tanítási folyamatot tesz lehetővé. Az online anyagok esetében alkalmazható választási lehetőségek révén kialakíthatók olyan egyéni tanulási utak, amelyek illeszkednek az egyéni különbségekhez (pl. tanulási stílus, tanulási stratégiák, érdeklődési kör, előzetes tudás). Mindezzel együtt jár, hogy a hallgatók a tradicionális oktatáshoz képest motiváltabban és felkészültebben érkeznek az offline órákra. A digitális tanulási környezetben, a korábbinál lényegesen heterogénebb összetételű tanulói csoportok esetében is a hallgatók tanulási-tanítási folyamatban való részvételét, magatartását folyamatosan figyelemmel tudjuk követni, pontosabb képet kapunk arról, hogy kinek, milyen tevékenységgel, milyen problémája akad, hol vannak azok a beavatkozási pontok, amelyeknél oktatói, illetve kortárs segítség nyújtásával jelentősen csökkenthető a lemorzsolódás. Tanári oldalról előnyként körvonalazódik az, hogy a kurzusok tartalma folyamatosan és könnyen frissíthető, aktualizálható. Továbbá tanári előnyként jelenik meg a tanulói oldalról már említett motiváltabb, felkészültebb tanuló, ami egyértelműen együtt jár a tanítási élmény növekedésével.

A hibrid oktatás azonban kihívásokat, akadályokat is jelent a tanulóknak és az oktatóknak egyaránt. Tanulói oldalról legáltalánosabb kihívást az önszabályozás és a technológia használata jelenti. Az önszabályozó készségek hiányának egyik legkönnyebben megfogható jelensége a halogatás (vagyis az az elég gyakran tapasztalható jelenség, hogy a diákok az online tananyag feldolgozását és a feladatok elkészítését az utolsó /utáni/ pillanatra hagyják). Ennek következménye az, hogy a tanulók nem megfelelően készülnek fel az órára, így nem tudnak aktívan részt venni az ott folyó munkában (BROADBENT, 2017; ZACHARIS, 2015). Komoly akadályai lehetnek a hibrid oktatásnak a technológiával kapcsolatos problémák. Ezek egy része eszköz-jellegű (pl. a hallgató nem rendelkezik a tanuláshoz szükséges digitális eszközzel, nem elegendő a wifi sávszélessége stb.). Az akadályok másik részét a hiányos technológiai tudás jelenti, ami első pillanatra akár meglepő is lehet. Hiába feltételezzük, hogy a digitális kor gyermekeinek nem okozhat problémát az IKT eszközök tanulásban történő használata, számtalan kutatás bebizonyította ennek ellenkezőjét (ZACHARIS, 2015; AKÇAYIR – AKÇAYIR, 2018; HATLEVIK et al., 2018). Látszik, hogy jelentős különbségek vannak abban, hogy milyen szintű digitális műveltséggel rendelkeznek a hallgatók, és milyen könnyen tudják meglévő technológiai tudásukat a tanulásban felhasználni.

Úgy tűnik, a tanárok számára a digitális és technológiai kompetenciák vélt vagy valós hiányosságai jelentik az egyik legfontosabb akadályt a blended learning használata során (BROWN, 2016; PILGRIM – HORNBY – MACFARLANE, 2018), amely a technológiával kapcsolatos ellenállással és szorongással párosulva hátráltathatja az ilyen típusú innovációkba való bekapcsolódást. Több tanulmány (HUGHES, 2007; ALAMMARY – SHEARD – CARBONE, 2014; WANNER – PALMER, 2015; SCHNEIDER – BLIKSTEIN, 2016; SAGE – SELE, 2015) foglalkozik a hibrid oktatás során tapasztalható megnövekedett tanári feladatokkal, terheléssel. Látható, hogy a tanárok szempontjából komoly nehézséget jelent a megfelelő minőségű, és a diákok igényeihez, pszichológiai jellemzőihez illeszkedő tananyagok elkészítése. Nagyon időigényesnek élik meg mindezt, és magasabb munkaterhelést jelent számukra a blended környezetben való tanítás, hiszen online és hagyományos formában is párhuzamosan menedzselniük kell egy-egy csoportot. További plusz feladatot jelent nekik a passzív tanulók elérhetősége, eltűnése, noszogatójának kényszere, ami miatt kevesebb idejük marad magának az oktatáshoz használható technológiának a tanulására, fejlesztésére. Időigényesnek érzik a technikai problémák megoldásainak megtalálását, a tananyagkészítést, azok feltöltését.

A bemutatott empirikus kutatási eredményekkel összhangban egyetemünkön is azt tapasztaltuk, hogy a blended learning formában folyó kurzusok esetében javulnak a tanulási eredmények, elmozdulás észlelhető a mélyebb tanulás irányába (SASS – BODNAR, 2018; DARUKA – CSILLIK, 2019). Az előnyök realizálódásának feltétele, hogy a kurzus tervezése

során érvényesüljenek pedagógiai szempontok (GARRISON – KANUKA, 2004). Emiatt ennek a tanulásszervezési eljárásnak vitathatatlan pozitív hatása a felsőoktatásban, hogy támogatja az oktatók szemléletváltását, képzési igényeiknek a megfogalmazását. Mindez kihívást generál egyetemünkön az ún. szolgáltató központok számára. A megjelenő igények az Informatikai Szolgáltató Központ (ISZK), a Hallgatói Szolgáltatások Központja (HSZK) és a Tanárképző és Digitális Tanulási Központ (TDTK) szerepét, támogató tevékenységét bővítik és jelentősen felértékelik. Természetesen ezek a fejlesztések erőforrásigénye nagy.

A továbbiakban a blended learning modellek közül az egyetemünkön úttörő jelleggel megjelent tükrözött osztályteremmel foglalkozunk.

Tükrözött osztályterem

A tükrözött osztályterem oktatásszervezési eljárás egy blended-learning forma, amely során a hagyományos előadás anyagának előzetes, jellemzően online felületen történő önálló feldolgozását tudást elmélyítő, aktív, probléma-alapú, kooperatív módszereket is felhasználó osztálytermi munka követi (LAGE – PLATT – TREGLIA, 2000). BISHOP és VERLEGER (2013) értelmezésében az előzetes felkészülés során multimédiás anyagokat dolgoznak fel a tanulók. Lo és munkatársai (LO – HEW – CHEN, 2017) szerint a módszer technológiahasználaton alapul, és az előzetesen megtekintett videós tananyagokat rövid előadásokon, egyéni és kiscsoportos problémamegoldásokon alapuló tantermi munka követ.

A tükrözött osztályterem tehát az előzetes felkészüléssel megalapozza a tudást, amely elmélyíthető a motiváló személyes megbeszéléssel, a tanári visszajelzés lehetőségével és a bevonó komplex és kooperatív feladatok alkalmazásával. Mindez elősegíti a diákok autonómiáját és együttműködését, és jobban megfelel a tanulók egyéni igényeinek, szükségleteinek (YARBRO et al., 2014).

A hazai és nemzetközi elméleti kutatások mellett egyre több tanulmány jelenik meg a tükrözött osztályteremmel kapcsolatos tapasztalatokról. Az empirikus kutatások többségének tapasztalatai szerint a tanulók online, saját ütemükben, saját térben feldolgozva az elméleti tananyagot felkészültebben érkeznek az órára, lehetővé válik az aktív, tevékenység- és alkalmazásorientált módszerek alkalmazása valós problémák mentén (PARDO et al., 2018), mélyebb tudás alakul ki a tanulóknál, és valódi, személyes kapcsolat alakul ki a tanárok és a tanulók között (BERGMANN – SAMS, 2008). A tapasztalatok előnyként emelik ki a tanár-diák affektív interakciók növekedését a kommunikációban, a tanulással kapcsolatos kedvező attitűdöt, motivációt, tanulási bevonódást, valamint a tananyag megértését, az eredményességet és az ennek nyomán megnövekedett magabiztosságot. A tanulók 70-75%-a kedveli a tükrözött osztálytermi tanulásszervezési eljárást. A Budapesti Corvinus Egyetemen az elmúlt 5 tanévben szerzett saját tapasztalataink is igazolják ezeket (DARUKA – CSILLIK, 2019; SASS – BODNÁR, 2018).

Lo és munkatársai (LO – HEW – CHEN, 2017) szerint a tükrözött osztályteremmel kapcsolatos kutatások (pl. BERNARD, 2015; BETIHAVAS et al., 2016; KARABULUT-ILGU et al., 2018; O’FLAHERTY – PHILLIPS, 2015; SEERY, 2015) általában azt mutatják, hogy a tükrözött osztályterem legalább annyira eredményes és hatékony a tanulói teljesítmény szempontjából, mint a hagyományos, tantermi oktatás.

Ugyanakkor a tükrözött osztályterem szigorú ritmusa, az önálló tanulás, a hallgatók egy részénél (20-25%) negatív érzelmeket vált ki (DAVIES – DEAN – BALL, 2013; STRAYER, 2012). A követelményeket sokszor megterhelőnek, az előzetes felkészülést néha unalmasnak, az időkorlátok miatt stresszelőnek ítélik. Problémát jelent a tanári megerősítés késleltetettsége és az önirányította tanulás képességének hiánya. (BISHOP – VERLEGER, 2013) A szegényes pedagógiai tudással és korszerűtlen technológiával készült kurzusok negatív

van befolyásolhatják a tanulók eredményeit a tükrözött osztályteremben (HE et al., 2016). Továbbá néhány kutatás eredményei szerint nincs szignifikáns különbség a hagyományos oktatás és a tükrözött osztályterem hatékonysága, eredményessége között (GEIST et al., 2015; HARRINGTON et al., 2015). Tanári oldalról a magas befektetésigényt, a megterhelő előkészületeket emelik ki a hátrányok közül (O'FLAHERTY – PHILLIPS, 2015).

Az általános tapasztalatok mellett érdemes a tudományterületek szerinti lehetőségeket és kihívásokat összegezni:

1. táblázat: A tükrözött osztályteremmel kapcsolatos kihívások tudományterületenként

tudományterület	lehetőség	kihívás
mérnöki tudományok	<ul style="list-style-type: none"> - időmegtakarítás az oktatónak - új anyagok, példák bemutatása - diákoknak időt ad arra, hogy saját tempójukban dolgozzák fel az anyagot (újra megnézheti) - azonnali reflexió, visszajelzés a megértésről - teljesítményt visszajelző formatív tanulási lehetőség 	<ul style="list-style-type: none"> - a videók esetében könnyen elterelődő figyelem - túl hosszú videók - kurzus felépítésének kérdései - hosszabb tartalom elsajátítási idő - hiányzó azonnali visszajelzés - gyengébb tanulóknál növekvő frusztráció - a „technikai” tartalmat ki kell egyensúlyozni - gyakorlati foglalkozások vagy laboratóriumi munka hiánya
matematika	<ul style="list-style-type: none"> - mód van a tudás más területekre történő átvitelére, ami támogatja a megértést - tapasztalatokra vonatkozó információ, reflexió lehetősége - nagyobb csoportokban tartalomátadás - lehetőség van az ismert anyagok átugrására, kihívások alaposabb megtanulására - kérdezés lehetősége 	<ul style="list-style-type: none"> - a gyakorlatban alkalmazott tudáshoz nem elég fókuszált - a diákok nem tudnak videó közben kérdezni - önfegyelmet kíván - jelentős az idő- és erőforrásigénye - nincs mód objektív összehasonlításra az egyes csoportok között
orvosi és egészség-tudományok	<ul style="list-style-type: none"> - tudás alkalmazási lehetősége az osztályteremben klinikai helyzetekre - probléma- és megbeszélés fókusz - lehetőség van különböző kurrikuláris megközelítésekre - közös elvárások megjelenítésének lehetősége a fórumokon - a megértett és a még hiányzó tudás meghatározásának lehetősége - kognitív konstruktivista tanulási megközelítés támogatása a tartalommal kapcsolatos elsajátítás bemutatásával 	<ul style="list-style-type: none"> - technikai támogatást igényel (előzetes rögzítés) - időigényes az információk szintetizálása - szükséges az oktatók személyes kapcsolattartása - internet hozzáférés igény - hosszú videók - a kurrikulum átdolgozásával az akkreditációs követelmények teljesítése nehézséget jelent
társadalom és humán tudományok	<ul style="list-style-type: none"> - sokféle vizuális input lehetősége - megkönnyíti a mélyebb tanulást rövidebb idő alatt - önálló tanulásra kényszeríti a diákokat órán kívül - eszköz a tanulók bevonására és tanulásához - lehetőség előzetes áttekintésre és áttekintésre - növelhető a szókincs 	<ul style="list-style-type: none"> - kevesebb idő előadásra - idő és hely rugalmasság hiánya - önfegyelem - nem strukturált feladatok és nem kiszámítható otthoni munka - a tartalom homogenitásának és integritásának hiánya - a nagyobb hallgatói csoportokban a megbeszéléseken való részvétel nehéz - az önreflexió belső ösztönzésének igénye hiányzik

természet-tudományok	<ul style="list-style-type: none"> - segíti a laborgyakorlatokra az előzetes felkészülést - csökkenti a csalás valószínűségét - időben és pontos felkészülést biztosít - mélyebb megértés lehetősége - előadás többszöri meghallgatásának lehetősége - komplex elképzelések feldolgozásában segít - segíti a szofisztikált episztemológiák kialakítását - a tanulók kognitív terhelést csökkenti 	<ul style="list-style-type: none"> - jegyzetelési problémák és videók hossza - párhuzamos információfelvétel nehézsége (dia és hang) - oktató jelenléte a tükrözött osztálytermi környezetben
neveléstudomány, tanárképzés	<ul style="list-style-type: none"> - többször megnézhető videók - soft skill fejlesztő teammunka lehetősége - önálló és autonóm tanulás lehetősége - tapasztalat bővítés és újrateremtés lehetősége a tanulói tudáshoz illeszkedően 	<ul style="list-style-type: none"> - előadások elhelyezésének és hangminőségének problémája - tudományterület-specifikus készségek és tudás igénye - időkezelés és megértési problémák
művészetek	<ul style="list-style-type: none"> - csökkent felkészülési idő - ismétlődő információk a videókon 	<ul style="list-style-type: none"> - technikai nehézségek - a tanítás módjának ismétlődő jellege

(Forrás: AL-SAMARRAIE – SHAMSUDDIN – ALZAHIRANI, 2019: 24-25 alapján)

Összeségében a területspecifikus sajátosságok mellett általánosan megfogalmazható előnyei a tükrözött osztályteremnek, hogy a hallgatók tanulását egyrészt a bevonódása (kedvező attitűd), másrészt a tananyag mélyebb feldolgozása (pl. metakogníció, megértés) révén támogatja, ami a teljesítmény és a tanulási eredmények javulásához vezet. Mindenhol megjelenő kihívást jelent viszont tanári oldalon a felkészülésre szánt idő és erőfeszítés (videók, tananyagok), míg tanulói oldalon a megszerzendő hozzáértés.

Elmondhatjuk tehát, hogy a tükrözött osztályterem használatával valódi tudás jön létre, de komoly oktatói és hallgatói befektetés által. Azzal azonban, hogy milyen időterhelést is jelent a tükrözött osztályterem a tanárok és a hallgatók számára, nagyon kevés kutatás foglalkozik. Tanulmányunk erre a kérdésre fókuszál: az online térben folyó tanulási-tanítási folyamat kinyerhető adatait elemezve vizsgálja meg a tanári és tanulói aktivitás alakulását, választ keresve arra, hogy vajon valóban igaz-e, hogy a hallgatók a félév során folyamatosan aktívan vesznek részt a munkában, és ezzel párhuzamosan alakul a tanári munka is.

Vizsgálat

Vizsgálatunkhoz a Budapesti Corvinus Egyetem Társadalomtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar alapszakos első évfolyamos hallgatói számára a 2015/16-os tanév óta minden tanév második félévében meghirdetésre kerülő tükrözött osztálytermi kurzust (A közgazdaság-tudományok alapjai) választottuk. Az elemzéshez a 2018/19-es tanév két, párhuzamosan futó kurzusát használtuk fel, amelyet ugyanaz az oktató vezetett. A kurzusok létszáma 16-16 fő volt.

A tanulók feladatai minden héten 3 részből álltak:

1) Tanóra előtti online feladatok

A hallgatóknak a tantermi órák előtt a Moodle keretrendszerben lévő tananyagot kell önállóan elsajátítaniuk. Ezek a tananyagok (Moodle-leckék) egy előzetes ismereteket feltáró, gyakorlati életből vett gazdasági problémán alapuló feladattal kezdődtek, amelyek után történt meg az új anyag feldolgozása 3-4 db, többnyire 7-12 perces videó segítségével.

A videókat teszt sor követte, amely hibátlan megoldása után a hallgató áttérhetett a következő videóhoz. Ha hibázott, újra meg kellett néznie a videót, amit újra teszt sor követett. Annak érdekében, hogy a szöveges anyagot előnyben részesítő hallgatók is könnyen meg tudják tanulni az anyagot, minden videóhoz szöveges tananyag is készült. A témaköröket egy feladatsorral (teszt, igaz-hamis, párosító feladatokkal) zártuk. Mivel a célunk az volt, hogy a tanulók megtanulják a tananyagot, a teszteket többször ki lehetett tölteni büntetlenül. Amennyiben három próbálkozás során legalább 67%-os eredményt ért el a hallgató, részt vehetett a tantermi órán. Az órák előtt további feladataik is voltak a hallgatóknak, amelyek a tanultak elmélyítését szolgálták: „Kreatív feladatok” és „Mélyülj el!” feladatok. Ezek esetében fontosnak tartottuk, hogy a tanulók személyes preferenciáik (érdeklődési kör, tanulási és kognitív stílus, technikai ismeret) alapján választhassanak a felkínált alternatív feladatok közül. A feladatok megoldása igényelte az elsajátított elméleti ismeretek kreatív alkalmazását, továbbgondolását, valamint digitális eszközhasználatot.

Az online otthoni felkészülést és feladatmegoldásokat Skype-on keresztüli konzultációk támogatták.

2) Tanórai/offline feladatok

A tantermi órákon tevékenység alapú módszereket használtunk, és aktuális gazdasági eseményekhez kapcsolódó feladatokon keresztül, változatos, együttműködést feltételező páros- és csoportmunkában mélyítették tovább tudásukat a hallgatók. Ezeken az órákon az oktató inkább mint mentor (facilitátor) vett részt, akinek fontos feladata volt az órák végén az online és az offline munkák eredményeinek szintetizálása.

3) Tanóra utáni online feladatok

A tanórát követően a hallgatók írásban foglalták össze a héten tanultakat (mintegy saját tananyagot készítve ezzel), illetve értékelték a tanári munkát és megfogalmazták észrevételeiket, javaslataikat.

A felsőoktatásban a hibrid oktatás kapcsán többször találkoztunk azzal a véleménnyel, hogy az oktatók munkája jelentősen lecsökken, így kérdés, hogyan számolják el az oktatói terheléseket. Tapasztalataink alapján egy didaktikai szempontok szerint is jól megtervezett tükrözött osztálytermi kurzus az alábbi feladatokat jelenti az oktatók számára:

A kurzus megtervezése, videók elkészítése, leckék elkészítése, tanulói feladatok (aktuális kreatív és mélyülj el feladatok megfogalmazása), tantermi órák megtervezése, tanórai feladatok elkészítése, tanórai munka értékelése, Skype-konzultáció, e-mailek megválaszolása. A fenntartási időszakban a tananyag felújítása, új, aktuális feladatok elkészítése. Az offline órák megtartása (változó tanári szerepben), a feltöltött feladatok értékelése, visszajelzések, a leckék nyitása, zárása, a leckénként elért eredmények feltöltése.

Vizsgálatunk a Moodle logfájljai segítségével az online térben történő hallgatói és oktatói tevékenységre terjed ki, amelyet a kattintások száma alapján becsültük meg. Az offline elemektől eltekintettünk – alapvetően a mérési problémák miatt.

Tanulói eredmények

A tanulói aktivitást 3 módon vizsgáltuk: teljes aktivitás, leckeaktivitás és tesztaktivitás. A teljes aktivitás kapcsán a Moodle belső adatbázisából naplózási adatokat szűrtünk le az alábbi tevékenységekre vonatkozóan:

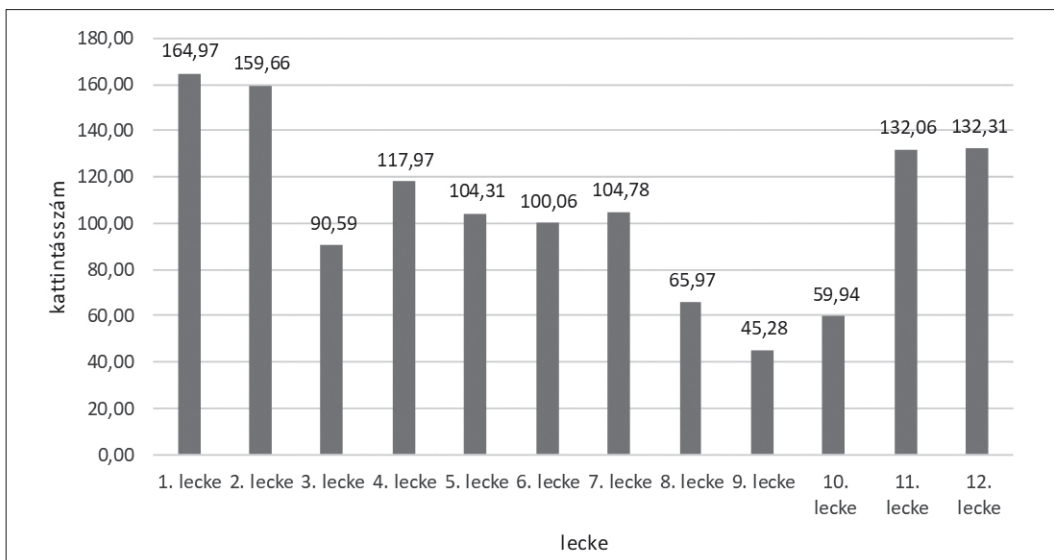
- kurzusmegtekintés,
- leckemegtekintés,

- leckeindítás,
- leckében lapozás,
- lecke befejezése,
- lecke kérdésének (azaz a leckében lévő gyakorló kérdés) megválaszolása,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) megtekintése,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) indítása,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) befejezése,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) befejezésének megerősítése,
- fájl letöltése,
- fórummegtekintés,
- fórum vitatéma megnyitása,
- fórumhozzászólás,
- feladat (azaz a kreatív feladatok és a mélyülj el feladatok) megtekintése,
- feladat (azaz a kreatív feladatok és a mélyülj el feladatok) feltöltése.

Először az egyes leckékhez kapcsolódó átlagos hallgatói aktivitásokat vizsgáljuk. A félév során a 12 tanítási héthez kapcsolódóan 12 leckét kellett elsajátítani a hallgatóknak. A leckeaktivitás a naplózott tevékenységek közül az alábbiakat jelenti:

- leckemegtekintés,
- leckeindítás,
- leckében lapozás,
- lecke befejezése,
- lecke kérdésének (azaz a leckében lévő gyakorló kérdés) megválaszolása.

1. ábra: Átlagos tanulói leckeaktivitás (N = 32)



Az átlagos leckeaktivitásokat vizsgálva először is láthatjuk, hogy korántsem beszélhetünk arról, hogy egyenletes terhelést jelentene a kurzus a hallgatók számára. Legaktívabbak az első és az utolsó 2 hét során voltak (ahogy azt a hagyományos kurzusok esetében is teszik). Az is egyértelműen kiderül az adatokból, hogy 3 lecke sokkal alacsonyabb kattintásszámot

mutat, mint a többi. Ha figyelembe vesszük, hogy a leckéket mindenképp teljesíteniük kell a hallgatóknak (tehát a végére kell érniük úgy, hogy minden videót megnézznek, minden feladatot meg kell oldaniuk), rá kell jönnünk, hogy ezek azok a leckék, amelyek könnyen teljesíthetőek vagy azért, mert könnyű a tananyag, vagy azért, mert érdekesnek találják a hallgatók. A velük való beszélgetések igazolják mindezt: ezeken a heteken makroökonomiával, játékelmélettel és átmeneti piacszerkezetekkel foglalkoznak.

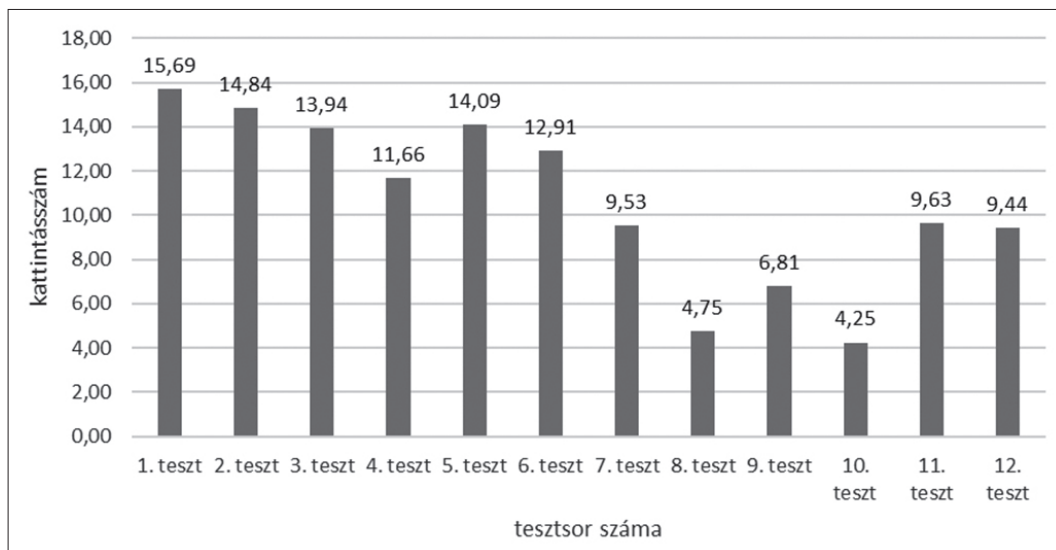
Kíváncsiak voltunk arra, hogy ha a leckéket záró tesztek kiemelten vizsgáljuk, tapasztalunk-e bármilyen összefüggést a dátumok és a tesztek között, megállapítható-e a leckékhez hasonló arányú ingadozás az aktivitásukban.

A kérdés megválaszolásához a naplófájlok közül az alábbiakat használtuk:

- teszt (azaz a leckét záró teszt) megtekintése,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) indítása,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) befejezése,
- teszt (azaz a leckét záró teszt) befejezésének megerősítése.

A tesztek minden esetben 12 kérdést tartalmaztak, és az óra előtt háromszor, az óra után még egyszer próbálkozhattak a hallgatók a kitöltésükkel. Ahogy a leckék esetében, úgy a tesztek esetében is meglehetősen komoly hallgatói munka nyomát találtuk a Moodle naplófájlaiban, illetve itt is megfigyelhető az a tendencia, hogy a félév elején látható a legmagasabb kattintásszám. Ezt okozhatja a kurzussal való ismerkedés (a kezdeti lelkesedés mellett). Az, hogy a leckékhez hasonlóan most is a 8., 9. és 10. hétnél mutatkozik a legalacsonyabb kattintásszám, igazolja, hogy ezek lehetnek a legkönnyebb leckék a hallgatóknak, hiszen az ezekhez kapcsolódó tesztek sikerült a legkevesebb próbálkozással megoldaniuk.

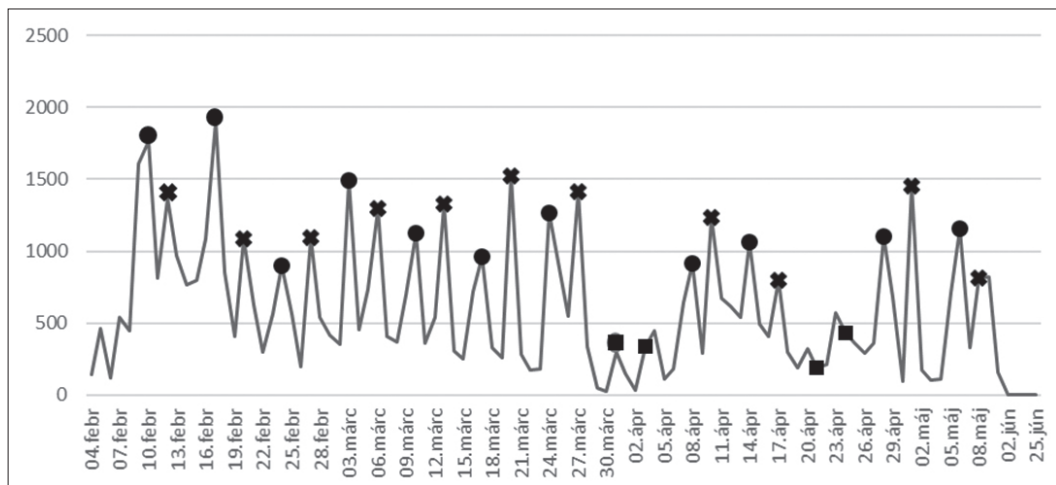
2. ábra: Átlagos tanulói tesztaktivitás



Szerettünk volna arra is választ kapni, hogy a hét során mikor legaktívabbak a hallgatók. Ehhez az összes naplófájl vizsgáltuk, napi bontásban.

Ahogy azt korábban jeleztük, két kurzus adatait vizsgáljuk. Az egyik kurzushoz hétfőnként, a másik kurzushoz csütörtökönként kapcsolódott tantermi óra. Az ábrán körrel a vasárnapi, x-szel jelölve a szerdai aktivitások emelkednek ki (négyzettel jelöltük a tavaszi szünet és az intenzív hét miatt elmaradt órák előtti napokat). Láthatjuk, hogy ahogy a hagyományos, tantermi órán, úgy a tükrözött osztálytermi kurzusokon is a határidő lejárta előtt (tehát az órát megelőző napon) a legaktívabbak a hallgatók, és pénteken a lepasszívabbak.

3. ábra: Tanulói aktivitások



A tanulói aktivitásokat vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy míg a hagyományos tantermi órákra épülő kurzusok esetében nem jellemző, hogy folyamatosan foglalkoznának otthon a tárggyal a hallgatók, a tükrözött osztályterem esetében ez megvalósul.

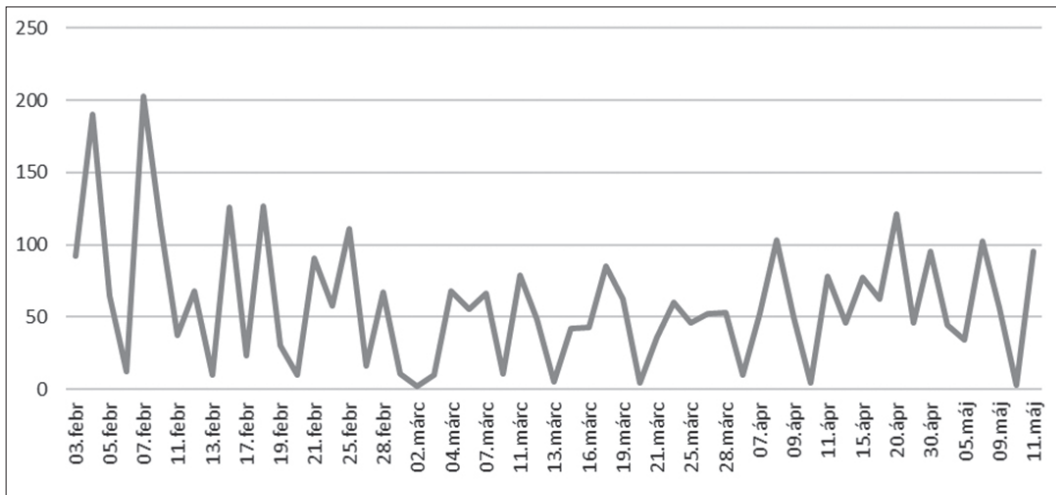
Ahogy azt a bevezető részben említettük, míg több tanulmány (HUGHES, 2007; ALAMMARY – SHEARD – CARBONE, 2014; WANNER – PALMER, 2015; SCHNEIDER – BLIKSTEIN, 2016; SAGE – SELE, 2015) foglalkozik a hibrid oktatás során tapasztalható megnövekedett tanári feladatokkal, terheléssel, sokszor okoz problémát az ilyen típusú kurzusok elismertetése a teljesítmény-értékelési rendszerekben. Ugyan a Moodle-ből kinyerhető kattintásszám egyáltalán nem ad pontos képet a tanári feladatokról, talán mégis segíthet abban, hogy lássuk, milyen leterheléssel jár egy ilyen kurzus az oktatók számára.

A 4. ábrát vizsgálva fontos leszögeznünk, hogy ez a kurzus negyedik éve megy tükrözött osztályterem formában. Tehát a vizsgált időszak alatt a tanárnak nem kellett sem új tananyagokat, leckéket készítenie, sem pedig komolyabb módosításokat végrehajtania a kurzus felületén. Azonban azt is látnunk kell, hogy annak érdekében, hogy érdekes, informatív legyen a kurzus a hallgatók számára, fontos, hogy aktuális tartalmak kerüljenek bele (a tananyagokba és a feladatokba is). Mindezekon túl fontosnak tartjuk, hogy a korábbi tapasztalatainkat és a hallgatói véleményeket, észrevételeket hasznosítsuk minden évben – tehát a más futó kurzusok is komoly, intenzív munkát kívánnak meg az oktatótól.

Ha e munka féléven belüli megoszlását vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a félév eleje jár a legnagyobb leterheléssel az oktató számára. Ekkor van olyan nap, amikor 200-nál is több kattintást naplóz a rendszer (a már elkészült felületen). Ezt követően csillapodik a terhelés, és – ahogy a hallgatók esetében, úgy az oktató esetében is – világosan látszik az, hogy vannak olyan napok, amikor nem foglalkozik a kurzussal. Ha megnézzük a naplófájlokat,

kiderül, hogy a vizsgált 99 nap közül mindösszesen 43 olyan nap volt, amikor az oktató nem foglalkozott a két kurzussal – 54 napon viszont igen. Ennek fényében kijelenthetjük, hogy valóban komoly és folyamatos terheléssel jár a tükrözött osztályterem a tanároknak.

4. ábra: Tanári aktivitás



Összefoglalás

Tanulmányunkban bemutattuk a felsőoktatási innovációk egyik legígéretesebb formáját, a tükrözött osztálytermi modellt. Ennek kapcsán feltártuk a tanulói és tanári oldallal kapcsolatban jelentkező előnyöket, hátrányokat, kihívásokat. Ezek közül kiemeltük az aktivitást, és megvizsgáltuk, milyen terheléssel jár e módszer a tanároknak és a tanulóknak az online térben. A Moodle naplófájlok alapján eredményeink azt mutatják, hogy folyamatosan aktívak a tanárok és a tanulók is a félév során. A hivatalos szüneteket kivéve nincs olyan hét, amikor ne foglalkoznának a kurzussal – igazolva ezzel azokat a véleményeket, amelyek szerint a hagyományos oktatás számonkérések környékén kicsúcsosodó tanulói munkájának jó alternatívája lehet a folyamatos aktivitást kívánó, ezáltal folyamatos készülést jelentő tükrözött osztályterem. Azonban azt is látni kell, hogy mindez intenzív munkát kíván meg a tanártól is, amit az intézmények vezetőinek mindenképp érdemes figyelembe venni a teljesítmények értékelése során.

Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy kutatásunkat tovább kell folytatni. Reményeink szerint vizsgálatunkat pontosabb mérésekkel, illetve kvalitatív módszerekkel kiegészítve pontosabb képet kapunk a tanári és tanulói terhelésekről.

IRODALOM

2020 EDUCAUSE Horizon Report – Teaching and Learning Edition. (HORIZON REPORT, 2020)
<https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition> [2020.06.04.]

AKÇAYIR, G. – AKÇAYIR, M. (2018): The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. Computers & Education, Vol. 126, Issue 1. 334-345.

- ALAMMARY, A. – SHEARD, J. – CARBONE, A. (2014): Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, Vol. 30, Issue 4. 440-454.
- AL-SAMARRAIE, H. – SHAMSUDDIN, A. – ALZHRANI, A. I. (2019): A flipped classroom model in higher education: a review of the evidence across disciplines. *Educational Technology Research and Development*, 1-35.
https://www.researchgate.net/profile/Hosam_Al-Samarraie/publication/336660399_A_flipped_classroom_model_in_higher_education_a_review_of_the_evidence_across_disciplines/links/5daaba6e92851c577eb8a854/A-flipped-classroom-model-in-higher-education-a-review-of-the-evidence-across-disciplines.pdf [2020.06.04.]
- BERGMANN, J. – SAMS, A. (2008): Remixing chemistry class. *Learning and Leading with Technology*, Vol. 36, Issue 4. 24-27.
- BERNARD, J. S. (2015): The flipped classroom: Fertile ground for nursing education research. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Vol. 12, Issue 1. 99-109.
- BETHAVAS, V. – BRIDGMAN, H. – KORNHABER, R. – CROSS, M. (2016): The evidence for ‘flipping out’: A systematic review of the flipped classroom in nursing education. *Nurse Education Today*, Vol. 38. 15-21.
- BISHOP, J. L. – VERLEGER, M. A. (2013): The flipped classroom: A survey of the research. In: 120th ASEE Annual Conference & Exposition, Atlanta, GA (Paper ID #6219). American Society for Engineering Education, Washington, D.C.
- BROADBENT, J. (2017): Comparing online and blended learner’s self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, Vol. 33. 24-32.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751617300398> [2020.06.04.]
- BROWN, M. G. (2016): Blended instructional practice: A review of the empirical literature on instructors’ adoption and use of online tools in face-to-face teaching. *The Internet and Higher Education*, Vol. 31. 1-10.
- DARUKA Magdolna – CSILLIK Olga (2019): Tükrözött osztályterem a Budapesti Corvinus Egyetemen. In: Csillik Olga (szerk.): Módszertani mix – Kitekintés a kárpát-medencei felsőoktatási intézmények módszertani gyakorlatára. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 213-232.
- DAVIES, R. S. – DEAN, D. L. – BALL, N. (2013): Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and Development*, Vol. 61, Issue 4. 563-580.
- FORGÓ Sándor – HAUSER Zoltán – KIS-TÓTH Lajos (2004): Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra*, 14, 12. szám. 123-139.
- GARRISON, D. R. – KANUKA, H. (2004): Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, Vol. 7, Issue 2. 95-105.
- GEIST, M. J. – LARIMORE, D. – RAWISZER, H. – AL SAGER, A. W. (2015): Flipped versus traditional instruction and achievement in a baccalaureate nursing pharmacology course. *Nursing Education Perspectives*, Vol. 36, Issue 2. 114-115.
- GRAHAM, C. R. (2006): Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk, C. J. – Graham, C. R. (eds.): *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publishing, San Francisco. 3-21.
- HARRINGTON, S. A. – BOSCH, M. V. – SCHOOF, N. – BEEL-BATES, C. – ANDERSON, K. (2015): Quantitative outcomes for nursing students in a flipped classroom. *Nursing Education Perspectives*, Vol. 36, Issue 3. 179-181.
- HATLEVIK, O. E. – THRONDSSEN, I. – LOI, M. – GUDMUNSDOTTIR, G. B. (2018): Students’ ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, Vol. 118. 107-119.

- HE, W. – HOLTON, A. – FARKAS, G. – WARSCHAUER, M. (2016): The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, Vol. 45. 61-71.
- HUGHES, G. (2007): Using blended learning to increase learner support and improve retention, *Teaching in Higher Education*, Vol. 12, Issue 3. 349-363. 10.1080/13562510701278690 [2020.04.04.]
- KARABULUT-ILGU, A. – YAO, S. – SAVOLAINEN, P. – JAHREN, C. (2018): Student perspectives on the flipped-classroom approach and collaborative problem-solving process. *Journal of Educational Computing Research*, Vol. 56, Issue 4. 513-537.
- LAGE, M. J. – PLATT, G. J. – TREGLIA, M. (2000): Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, Vol. 31, Issue 1. 30-43.
- LO, C. K. – HEW, K. F. – CHEN, G. (2017): Toward a set of design principles for mathematics flipped classrooms: A synthesis of research in mathematics education. *Educational Research Review*, Vol. 22. 50-73.
- O'FLAHERTY, J. – PHILLIPS, C. (2015): The use of fipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, Vol. 25. 85-95.
- PARDO, A. – GAŠEVIĆ, D. – JOVANOVIĆ, J. – DAWSON, S. – MIRRIAH, N. (2018): Exploring student interactions with preparation activities in a flipped classroom experience. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, Vol. 12, Issue 3. 333-346.
- PILGRIM, M. – HORNBY, G. – MACFARLANE, S. (2018): Enablers and barriers to developing competencies in a blended learning programme for specialist teachers in New Zealand. *Educational Review*, Vol. 70, Issue 5. 548-564.
- SAGE, M. – SELE, P. (2015): Reflective journaling as a flipped classroom technique to increase reading and participation with social work students. *Journal of Social Work Education*, Vol. 51, Issue 4. 668-681.
- SASS Judit – BODNÁR Éva (2018): A tükrözött osztályterem módszer mint a tanulók egyéni különbségeire való reagálás egyik lehetősége. In: Borsos Éva – Horák Rita – Námesztovszki Zsolt (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak Tanulmánygyűjteménye. Újvidéki Egyetem, Szabadka.* 298-311.
- SCHNEIDER, B. – BLIKSTEIN, P. (2016): Flipping the flipped classroom: A study of the effectiveness of video lectures versus constructivist exploration using tangible user interfaces. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, Vol. 9, Issue 1. 5-17.
- SEERY, M. K. (2015): ConfChem conference on flipped classroom: Student engagement with flipped chemistry lectures. *Journal of Chemical Education*, Vol. 92, Issue 9. 1566-1567.
- STRAYER, J. F. (2012): How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, Vol. 15, Issue 2. 171-193.
- WANNER, T. – PALMER, E. (2015): Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers & Education*, Vol. 88. 354-369.
- YARBRO, J. – ARFSTROM, K. M. – MCKNIGHT, K. – MCKNIGHT, P. (2014): Extension of a Review of Flipped Learning. <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of-FLipped-Learning-Lit-Review-June-2014.pdf> [2020.04.04.]
- ZACHARIS, N. Z. (2015): A multivariate approach to predicting student outcomes in web-enabled blended learning courses. *The Internet and Higher Education*, Vol. 27. 44-53.

DRINGÓ-HORVÁTH IDA – HÜLBER LÁSZLÓ –
M. PINTÉR TIBOR – PAPP-DANKA ADRIENN

A TANÁRKÉPZÉS OKTATÁSI KULTÚRÁJÁNAK TÖBB SZEMPONTÚ JELLEMZÉSE

Összefoglaló:

A tanulmány a felsőoktatáshoz, kiváltképpen a pedagógusképzéshez kapcsolódó digitális pedagógiai kompetenciák fejlettségi szintjének felmérésére, valamint ezzel összefüggésben az intézményi támogató mechanizmusok azonosítására és megítélésére koncentrál, kitérve az oktatók reflektív gondolkodásának kiemelt szerepére és fontosságára. A tanulmány egy 2019 második felében végzett nagymintás, felsőoktatást érintő kutatás eredményeinek elemzésén alapul.

Kulcsszavak: felsőoktatás, tanárképzés, digitális kompetencia, önreflexió

Bevezetés – A kutatás tárgya, aktualitása, relevanciája

A pedagógusképzéshez kapcsolódó, a digitális kompetenciát mérő kutatásokról elmondható, hogy a közoktatással ellentétben kevés ilyen irányú magyarországi kutatásról beszélhetünk, ezek is főként kismintás, kvantitatív, leginkább a tanárképzés hallgatóira koncentrááló mérések (vö. DRINGÓ-HORVÁTH, 2018; DRINGÓ-HORVÁTH – GONDA, 2018; DOMBI, 2019). Ajánlások, jó gyakorlatok formájában rendelkezésre állnak olyan anyagok, tanulmányok, melyek az infokommunikációs technológia hatékony felhasználását segítik a felsőoktatásban (OLLÉ et al., 2013; ARADI et al., 2017; M. PINTÉR, 2013, 2019; FELSOOKTATÁS-MÓDSZERTANI ADATBÁZIS, 2017), de átfogó empirikus vizsgálatokra épülő, komplex fejlesztési folyamatot lehetővé tevő kézikönyvek, oktatási és kutatási segédletek mindmáig hiányoznak.

Jelen tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem IKT-Kutatóközpontjában¹ működő „Oktatásinformatika a felsőoktatásban” elnevezésű projekt keretében készült, amely céljával azt tűzte ki, hogy eredményeivel hozzájáruljon a fenti hiányosságok pótlásához. Kutatásunk első lépései a tanárképzés helyzetfelmérését szolgálják, melynek keretében egy nemzetközi fejlesztésű online keretrendszer, a DigCompEdu (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2017) adaptálásával végeztünk méréseket a hazai tanárképzés oktatóinak digitális pedagógiai kompetenciáihoz kapcsolódóan. A mérőeszközt (oktatói kompetenciákra fókuszáló kérdőívet) saját fejlesztésű, a felsőoktatási intézmények oktatásinformatikai támogatását, illetve az oktatók személyes jellemzőire vonatkozó és azok önreflexív tevékenységét mérő kérdésterületekkel egészítettük ki.

Kutatásunk hiánypótló a magyarországi felsőoktatás tekintetében: a felsőoktatásban résztvevők IKT-kompetenciáit ezidáig nem mérték ilyen nagyságú célpopuláción.²

1 <https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/ikt-kutatokozpont.html> [2020.01.30.]

2 Jelen tanulmány terjedelmi korlátok miatt nem foglalkozik a kutatás DigCompEdu-hoz kapcsolódó részeivel, hanem az intézményi támogatottság és az önreflexió témaköreire koncentrál. A DigCompEdu mérőeszköz validálásáról szóló tanulmány a Neveléstudomány 2020/2. számában olvasható (HORVÁTH et al., 2020).

Elméleti keret

Felsőoktatási intézmények támogató szerepe a digitális pedagógia megvalósulásában

A tanárképzésben részt vevő oktatók digitális kompetenciáinak érvényesülésében és fejlesztésében meghatározó szerepet tölt be, hogy intézményeik milyen módon gondolkodnak és tevékenykednek a digitális oktatási kultúra megteremtéséről, megteremtéséért.

A felsőoktatásban oktatók digitális kompetenciája szükséges, de nem elégséges feltétele a digitális pedagógia alkalmazásának. Ahhoz, hogy az innovatív megoldások és a technológia az oktatás alapvető eleme legyen, az oktatóknak megfelelő környezetre, infrastruktúrára, eszközökre és vezetői támogatásra van szükségük. Annak érdekében, hogy a hallgatók és az oktatók élni tudjanak a digitális technológia kínálta előnyökkel, olyan rendszerszintű megközelítésre van szükség, amely magában foglalja a képzést, a tantervet és a digitálisan támogatott oktatási modelleknek megfelelő oktatási anyagokat (EURÓPAI BIZOTTSÁG, 2018).

A rendszerszintű átalakítások akkor tudnak megfelelően érvényesülni, ha az intézmények olyan oktatásinformatikai stratégiát alakítanak ki, amelyek elvárják, ugyanakkor folyamatosan fejlesztik az oktatók digitális felkészültségét, lehetővé teszik és szorgalmazzák a digitális pedagógia alkalmazását és ehhez megfelelő infrastrukturális paramétereket, tananyagokat, szabályozást és belső továbbképzési rendszert biztosítanak.

DigCompOrg (KAMPYLIS - PUNIE - DEVINE, 2015) avagy más elméleti modell, standardizált mérőeszköz által végzett szisztematikus elemzések nem állnak rendelkezésünkre a digitális pedagógia intézményi támogatottságának jellemzésére a hazai tanárképző intézményekre vonatkozóan. Kiindulási pontot a Digitális Oktatási Stratégia (DOS, 2016) teljes felsőoktatásra vonatkozó részei jelentik.

A dokumentum a helyzetképet a digitális infrastruktúra paramétereinek, a digitális módszertant is érintő felsőoktatásra vonatkozó központi szabályozásnak, az oktatási kultúra jellemzőinek, valamint a digitális tartalomfejlesztés és szolgáltatás helyzetének jellemzéséből állítja össze.

A DOS az intézmények digitális infrastrukturális helyzetét diverznek ítéli meg, a kritikustól kezdve a világszínvonalúig. A felsőoktatásba belépő hallgatók közel 100%-a rendelkezik megfelelő digitális munkaeszközökkel, azonban az intézmények nem integrálják ezeket az oktatási folyamatba. A hallgatói felmérések szerint a kurzusok elvégzése alatt legtöbbször igen alacsony szintű a digitális támogatás, sokszor a kurzushoz tartozó alapinformációk sem állnak rendelkezésre a weben (DOS, 2016). Ebből az is következik, hogy az ennél magasabb szinten lévő digitális pedagógia oktatásra-tanulásra való alkalmazása is erősen fejlesztendő terület a hazai felsőoktatás egészére vonatkozóan. A digitális oktatás a stratégia elemzése szerint lassan és szigetszerűen fejlődik. Ennek okát azzal magyarázzák, hogy csak kevés oktató rendelkezik azokkal a digitális pedagógiai kompetenciákkal, amelyek lehetővé tennék az elektronikus tanulási környezetek kialakítását és célszerű alkalmazását. Az idősebb korosztály esetében a szakemberek digitális kompetenciáik fejlesztése mellett attitűdjeik tekintetében is beavatkozást javasolnak. Emellett fő problémaként fogalmazzák meg, hogy a hazai állami felsőoktatási intézmények nem, vagy nem megfelelően rendelkeznek minden oktatót bevonó belső továbbképzési rendszerrel, így a digitális kompetenciák oktatói oldalú fejlesztése nem indítható el a kihívásokhoz illeszkedő mértékben.

A digitális oktatási kultúra erősödéséhez a DOS az aktuális felsőoktatásra vonatkozó szabályozásokat is fejlesztendő területnek tartja. Miszerint a jelenléti képzés mellett az online térben történő oktatást is ismerjék el munkaidőnek, valamint az oktatók minősítésébe számítson bele az oktatási tevékenységük milyensége is, amelynek szerves része a digitális módszertanok alkalmazása.

Reflektív gondolkodás

A reflektív gondolkodás témaköre és mérése azért került kutatásunk fókuszába, mivel azt feltételezzük, hogy az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztéséhez és fejlődéséhez elengedhetetlen, hogy a mindennapi pedagógiai helyzetek elemzése mellett helyet kapjon a digitális eszközök használatáról való gondolkodás is.

A kutatás folyamán a reflektív gondolkodást olyan tudatos és elemző gondolkodásként és gyakorlatként értelmezzük, amely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését (SZIVÁK, 2014). A reflektív gyakorlat alapját a visszajelző helyzetek szolgáltatják, amelyek nemcsak a gyakorló pedagógusok, hanem a felsőoktatás oktatói számára is rendelkezésre állnak. Visszajelzést biztosíthatnak többek között a tanítási alkalmak, a hallgatókkal és/vagy oktatókkal folytatott beszélgetések, de adott esetben egy szakirodalom elolvasása vagy egy látott/halott pedagógiai helyzet megismerése is. Kétségtelen, hogy a minőségi pedagógiai munkának szerves része kell, hogy legyen a reflektív gondolkodás, hiszen a visszajelzést biztosító alkalmak csak akkor nyernek értelmet, ha tudatosítjuk őket, és ha ezek mentén, szükség esetén változtatunk a tanítási módszereinken és kipróbálunk újakat is.

A 21. századi pedagógiában megkerülhetetlen a digitális eszközök tervszerű és céltudatos bevonása az oktatásba, amely szintén jelentősen hozzájárulhat a minőségi pedagógiai munkához. A reflektív gondolkodás és digitális eszközök oktatói tevékenységben történő használata azonban még kevésbé kutatott terület Magyarországon.

A hazai szakirodalom áttekintésével megállapítottuk, hogy a tanárképzésben, a tanártovábbképzésekben és a pedagógus életpályamodellben hangsúlyosan jelenik meg a reflektív gondolkodás szerepe (vö. SZABÓ, 1999; SÁNTHA, 2004; SUHAJDA, 2004; FALUS, 2004; BARDOSY – DUDÁS, 2011; MRÁZIK, 2014; SZIVÁK – VERDERBER, 2016; PETZNÉ TÓTH, 2018). Ugyanakkor ezen kutatások többsége csupán a közoktatásban dolgozó pedagógusokkal és az ő (tovább)képzésükben megjelenő reflektív gondolkodással foglalkozik. Nem került látóterünkbe olyan hazai kutatás vagy akár csak elméleti tanulmány, amely a felsőoktatásban tanító oktatókkal foglalkozna a reflektív gondolkodás vonatkozásában. A bemutatásra kerülő kutatásunk ebben az értelemben hiánypótlónak és egyedinek tekinthető, hiszen a felsőoktatás minőségi kérdéseire és oktatási kultúrájához szorosan és közvetlenül hozzátartozik az, hogy az oktatók milyen önreflexiós képességekkel rendelkeznek. Kutatásunk nem azt vizsgálta, hogy a reflektív gondolkodás mint kompetencia milyen szinten jellemzi az oktatókat, hanem azt, hogy hogyan végzik a gyakorlatban a reflektív tevékenységeket (milyen szinten, milyen gyakorisággal, milyen eszközökkel, milyen attitűddel).

A nemzetközi szakirodalom jobban fókuszál az önreflexió, önhatékonyság kérdéskörére, és ennek a digitális kompetenciával való összefüggésére is. Abból az alapvetésből indulnak ki a publikációk, hogy az a tanár fogja tudni hatékonyan felkészíteni a diákjait a digitális technológiák minőségi, produktív felhasználására, aki magabiztosan és komfortosan mozog a digitális környezetben, és el is hiszi önmagáról, hogy képes ezt a tudását, kompetenciáját átadni a tanulóknak (HAMMOND et al., 2011; FANNI et al., 2013). Érdekes különbségtétel HATLEVIK és HATLEVIK (2018) tanulmányában, hogy a tanárnak más-más önhatékonysági hiedelme van akkor, ha az általános IKT-kompetenciájára gondol, és akkor, ha az IKT oktatásával kapcsolatos önhatékonyságára. A kutatások, amelyek a témakör köré szerveződtek, arra az eredményekre jutottak, hogy az IKT-önhatékonyságba vetett hit összefügg az IKT-eszközök használatának hatékonyságával (pl. HAMMOND et al., 2011; FANNI et al., 2013)

Jelen kutatásunkban nem kontextusfüggően kezeltük az önreflexiót. Vagyis a megkérdezett oktatóknak az általános pedagógiai értelmezésben szereplő önreflexiós gyakorlatát

mértük fel, és nem az IKT-hoz, a digitális eszközök használatához kapcsolódó önreflektív tevékenységét. Tettük ezt azzal a céllal, hogy a kezdeti, alapkutatásnak szánt szakaszban megismerjük a jelenség általános jellemzőit.

A kutatás bemutatása

Kutatási célok, kutatási kérdések

Mivel a felsőoktatás oktatói körében végzett kutatások nem lépnek túl az egyedi, parciális kérdéseken, kutatásunk céljaul több, egymáshoz kapcsolódó kérdéskört fogalmaztunk meg, melyek közül jelen tanulmányunk a fent leírt két területtel összefüggő kérdésekre fókuszál:

I. Intézményi támogatottság:

- Az oktatók által érzékelt intézményi támogatás hogyan függ össze a digitális pedagógiai kompetenciaszintekkel?
- Melyek az oktatók digitális pedagógiai kompetenciáit segítő releváns tényezők az intézményi támogatottság terén?
- Milyen támogató mechanizmusok mutatnak összefüggést a digitális pedagógiai kompetenciaszintekkel?

II. Reflektív gondolkodás: Az oktatók reflektív gyakorlata hogyan függ össze a digitális pedagógiai kompetenciaszintekkel?

- A tanárképzésben oktatók végeznek-e rendszeresen önreflektív tevékenységet? Mikor, milyen esetekben?
- Nyitottak-e az oktatók az önreflexió képességük fejlesztésére?
- Milyen gátló tényezők vannak amögött, ha az oktató nem végez rendszeresen önreflektív tevékenységet?
- Mi a tartalma az önreflektív tevékenységnek?
- Jellemzően milyen eszközöket használnak az önreflexió során?

Minta és adatfelvétel

A kutatás központjában a magyarországi felsőoktatás tanárképzése állt. Ennek megfelelően az összeállított kérdőívet a magyarországi tanárképzésben részt vevő egyetemeken megfelelő karain oktatóknak küldtük ki. A mintába 9 egyetem 10 kara és 3 tanárképző központja került. A kérdőív kitöltését e-mailben kértük, minden megkérdezettet az egyetemi honlapon feltüntetett e-mail címén keresztül értünk el. Így összesen 1675 címre küldtünk levelet. A kérdőívet N=183 kitöltő fejezte be. A minta – kis elemszáma és az intézményi részvétel egyenlőtlen eloszlása miatt – megbízható általánosításra vagy intézményi összehasonlításra korlátozottan alkalmas.

A kérdőív a Qualtrics kérdőívszerkesztő programban készült és a válaszadók online töltötték ki. A zárt kérdéseket az *IBM SPSS Statistics 23* statisztikai szoftver segítségével, a nyitott kérdésekre adott válaszokat pedig kvalitatív tartalomelemzéssel dolgoztuk fel.

Mérőeszközök

Intézményi támogatottság részkérdőív

Az intézmények digitális felkészültségének a jellemzésére készült a DigCompOrg keretrendszer. Ez azonban nem egy mérőeszköz, hanem egy elméleti modell, amelyet csak a köznevelésre adaptálták kérdőív formájában (SELFIE). Így nincs olyan nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő mérőeszköz, amely a felsőoktatási intézmények digitális felkészültségét jellemezné. Ez indokolta a területen a saját részkérdőív kidolgozását a DigCompOrg modell felhasználásával.

Az intézményi támogatottságot és a reflektív gondolkodást mérő kérdőívek részkérdőívnek minősülnek, mivel a DigCompEdu kérdéseivel együtt kerültek kikövetítésre. Így ezen mérőeszközök készítésekor szempont volt, hogy a kitöltési időben így is jelentős mértékű DigCompEdu melletti részkérdőívek kevés itemből álljanak. Ennek következtében az intézményi támogatottságot mérő részkérdőívhez 24 item készült el. Az első blokkban (12 item) a kitöltők egy 5 fokú skálán jellemezték intézményeik támogató szerepét a következő területeken:

- milyen hálózati infrastruktúrát, IKT-eszközöket biztosítanak;
- támogatják-e a digitális kommunikációt, e-learning keretrendszerek alkalmazását;
- figyelembe veszik-e az oktatói igényeket;
- nyitottak-e az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére;
- biztosítanak-e segédleteket az oktatók módszertani fejlesztéséhez.

A második blokkban (11 item) az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztését szolgáló továbbképzésekkel kapcsolatban tettünk fel kérdéseket: egyrészt arról annak formájáról (f2f, blended vagy online) másrészt arról annak tartalmáról. Továbbá egy nyílt végű kérdés vonatkozott arra, hogy az oktatók hogyan képzelik el, milyen módon támogassa intézményük az IKT-használatot a tanárképzésben.

Reflektív gondolkodás részkérdőív

Az oktatói reflektív gondolkodás jellemzőit 5 kérdéssel, összesen 32 itemmel mértük. Az első kérdés (4 item) a reflektív gondolkodás szintjét mérte, vagyis azt, hogy a *Taggart-Wilson* alapján (idézi SZIVÁK, 2014) felállított technikai, tartalmi és dialektikus szintek közül az oktató melyiket vallja saját magára nézve jellemzőnek. Ezt követően mértük a reflektív gondolkodás tárgyát (8 item), hogy milyen esetekben végez az oktató reflexiót – például az óra után, a kurzus zárásakor, hallgatói visszajelzések hatására stb. Az (ön)reflexió eszközei közül felsoroltuk a leggyakrabban előforduló szóbeli formákat (beszélgetés a kollégákkal, a hallgatókkal vagy önmagammal) és a kevésbé ismert írásbeli formákat is (reflektív napló, kérdőívek, tanári portfólió), megkérdezve az eszközök használatának gyakoriságát (8 item). Felmértük továbbá (5 item), hogy melyek azok a tényezők, amelyek akadályai lehetnek a rendszeresen végzett reflexiónak (időhiány, képességhiány, módszerhiány, érdeklődéshiány). Végül pedig az ötödik kérdés a reflektív gondolkodás iránti attitűdöt mérte fel (7 item). A fenti kérdéseket hazai kutatásokban alkalmazott mérőeszközökre építve (SZIVÁK, 2014; HAFNERNÉ, 2016; ZAGYVÁNÉ, 2017) dolgoztuk ki.

Az eredmények bemutatása

Intézményi támogatottság

A részkérdőív első blokkjában lévő állításokat a kitöltők az 1. táblázatban látható módon értékelték.

1. táblázat: Intézményi támogató szerep megítélése az egyes állítások tükrében

Állítások	Átlag	Szórás
(1) támogatja a digitális kommunikációt (intranet, hírlevél, email... stb.)	3,96	1,08
(2) megfelelő internetkapcsolatot biztosít az oktatóknak a tantermekben	3,93	1,2
(3) támogatja az online keretrendszer (pl. Moodle, Canvas, Coospace) használatát	3,54	1,39
(4) szükség esetén számítógéptermet biztosít a tanórához	3,53	1,4
(5) megfelelő internetkapcsolatot biztosít a hallgatóknak a tantermekben	3,49	1,37
(6) korszerű IKT-eszközöket és szoftvereket biztosít az oktatóknak a munkavégzéshez	3,03	1,16
(7) oktatói nyitottak az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére (pl. online kommunikáció, online mentorálás, tükrözött osztályterem, blended képzések... stb.)	2,94	1,15
(8) vezetősége nyitott az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére (pl. online kommunikáció, online mentorálás, tükrözött osztályterem, blended képzések... stb.)	2,87	1,48
(9) papíralapú és/vagy online módszertani útmutatók, segédletek formájában támogatja a digitális technológiák oktatásba való bevonását	2,77	1,36
(10) az IKT-eszközbeszerzések során figyelembe veszi az oktatói igényeket	2,76	1,34
(11) támogatja az online oktatást a személyes, tantermi tanórák helyett, annak alternatívájaként	2,19	1,31
(12) szükség esetén hallgatói mobil eszközöket biztosít (pl. tabletek, laptopok)	1,64	1,16

A legmagasabb átlaggal bíró állítás (1) értéke (3,96) is alacsonynak mondható, nincs olyan tétel, amellyel az oktatók egyöntetűen magas szinten lennének elégedettek. A 6 legmagasabb átlaggal rendelkező állítás (1–6) az infrastruktúra biztosításához és a digitális kommunikáció támogatásához rendelhető. Feltehetően az intézmény lehetőségeihez mérten igyekszik kiszolgálni az oktatók ilyen jellegű igényeit. Ezt igazolja, hogy a legalacsonyabb átlagú (1,64) állítás (12) is az IKT-eszközök biztosításához kapcsolódik, miszerint egy tantermi órán az 1:1 modellnek megfelelően minden tanuló kap egy IKT-eszközt (pl.: laptop, tablet). Ha az intézményeknek rendelkezésre állna ilyen géppark, akkor azt valószínűleg hozzáférhetővé is tenné. Az alacsony átlag alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az intézményeknek nincsen ilyen szintű eszközellátottsága. Ezt a fajta hiányt lehetne azzal egyensúlyozni, ha a felsőoktatási intézmények alkalmaznák a BYOD-modellt. Felmerül persze a kérdés, hogy az igények milyen magas szintűek lehetnek, milyen digitális pedagógiai kompetenciaszint szükséges ahhoz, hogy egy oktató digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetet akarjon kialakítani és tudjon eredményesen használni.

Pozitív jelenség, hogy az online keretrendszer használatának támogatása magas értéket (3,54) kapott. Az e-learning szakértők általános megítélése szerint az oktatás digitalizálásának egyik leghatékonyabb eszköze, ha az oktatók egy olyan LMS-keretrendszert alkalmaznak, mint például a Moodle, Canvas vagy Coospace. Ezért egyértelműen jó jelnek kell tekinteni, hogy az intézmények ezt a tevékenységet támogatják.

Viszont az oktatás digitális térbe való kiterjesztésének ennél magasabb szintjére (például online mentorálás, tükrözött osztályterem, blended képzések), már sem az oktatók (2,94), sem a vezetők (2,87) nem mondhatók nyitottak. A vezetőség esetében felmerül annak a kérdése, hogy ezt a központi szabályozás befolyásolja-e. Miszerint csak a jelenléti alapú oktatási tevékenységek ismerhetők el fizetett munkaidőként. Ez a kérdés azonban egy köztes kategória, amelynél az intézmények valamekkora mozgástérrel rendelkezhetnek, nem úgy mint a szervesen ide kapcsolódó (11)-es állításnál, amely már egyértelműen a f2f tantermi órák helyett lévő online megoldások támogatottságára kérdez rá. Ez már biztosan a szabályozások miatt is, a második legalacsonyabb támogatottsági szintet mutatja (1,31).

Kevésbé pozitív, hogy az intézmények alacsony szinten (2,77) támogatják az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztését módszertani útmutatók biztosításával. Pedig az intézményi sajátosságok, oktatási profil, képzési terület, infrastrukturális jellemzők alapján olyan jól célzott anyagokat, útmutatókat lehetne készíteni, amelyek jelentősen támogathatnák az oktatók digitális pedagógiába való bevezetését, elindítását, magasabb szintre való emelésüket.

Szintén negatívumként értékelhetjük, hogy az IKT-eszközbeszerzések során kevésbé veszik figyelembe az oktatói igényeket (2,76). Ez a fajta demokratikus gondolkodás egyelőre távol áll a hazai gyakorlattól, a közbeszerzések kötöttsége és a hagyományosan vezetői döntéskörhöz rendelt eszköz beruházáshoz kapcsolódó tevékenység során az oktatói igények nem tudnak érvényesülni.

Egyik fő kutatási kérdésünk az volt, hogy van-e összefüggés az intézmény támogató erejének megítélése és az elért digitális kompetencia-szint között. A korrelációs vizsgálat megmutatta, hogy a támogató tevékenységek megítélésének átlaga nem korrelál a DigCompEdu-n elért értékkel ($r=0,06$). Amennyiben az egyes állításokat külön-külön megvizsgáljuk a DigCompEdu egyes területeivel, akkor a következő összefüggések mutatkoztak (2. táblázat). (Csak a szignifikáns összefüggések kerülnek bemutatásra.)

2. táblázat: Az intézményi támogató mechanizmusok és a DigCompEdu egyes területeinek összefüggése (korrelációs együtthatók)

	szükség esetén hallgatói mobil eszközöket biztosít (pl. tabletek, laptopok)	támogatja az online oktatást a személyes, tantermi tanórák helyett, annak alternatívjaként	vezetősége nyitott az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére	oktatói nyitottak az oktatás digitális térbe való kiterjesztésére
1. Szakmai elkötelezettség		0,18*		
2. Digitális tartalmak, források kezelése	0,16*	0,27**		
3. Tanulás és tanítás		0,25**	0,17*	
4. Értékelés	0,18*	0,26**	0,24*	0,23**
5. Tanulók támogatása	0,23**	0,33**	0,23**	0,19*
6. Hallgatói digitális kompetenciájának támogatása		0,23**	0,18*	0,18*

* szignifikáns $p < 0,05$, ** szignifikáns $p < 0,01$

Feltételezéseink szerint nem az egyes állítások konkrét tartalma az, amelyet érdemes összefüggésbe hozni a DigCompEdu egyes területein elért mutatókkal. Ezek a szignifikáns kapcsolatot jelző állítások csak akkor lehetnek igazak egy intézményre, ha az innovatív, haladó gondolkodásmóddal és megfelelő eszközellátottsággal áll hozzá a digitális oktatási kultúra kialakításához. Ennek egyrésztől csak egy jó gazdasági feltételekkel rendelkező intézmény tud megfelelni. Ha tabletekhez, vagy laptopokhoz meg tudja teremteni a hozzáférést, akkor feltehetőleg a többi alapvető infrastruktúra biztosítása sem jelenthet problémát. Másfelől a jelenlegi korlátozó szabályozások ellenére is megtalálja az útját az oktatás digitális térbe való kiterjesztéséhez vagy a f2f alternatívájaként is elfogadja a digitálist, ami korszerű belső szabályozás, támogató mechanizmusok meglétét feltételezi.

Az infokommunikációs eszközök alkalmazásával kapcsolatos továbbképzésekkel kapcsolatban a kérdőív eredményeiből azt tudtuk meg, hogy a kitöltők intézményeinek 53,33%-a biztosít ilyen formájú támogatást, 14,44%-a nem és 32,22% válaszolt úgy, hogy „nem tudja”. Ez utóbbi elgondolkozatóan magas arány tekintetében mind az oktatói, mind az intézményi felelősségvállalás kérdése felmerül. Egyrésztől az oktatóknak szükséges volna tudni, hogy milyen továbbképzések állnak rendelkezésükre, másrésztől az a problémalehetőség is felmerül, hogy megfelelően tájékoztatja-e az intézmény az oktatóit.

A Mann-Whitney-próba nem mutatott szignifikáns eltérést ($p=0,78$) a DigCompEdu-n elért eredmények között, annak függvényében, hogy valakinek az intézménye biztosít-e digitális eszközök használatával kapcsolódó továbbképzést.

A továbbképzések tartalmi részére vonatkozó kérdés eredményei alapján megfogalmazható egyfajta trendmódosulás (3. táblázat). A digitális eszközök oktatásban való alkalmazásának kezdetén a hazai képzések hardverközpontúak voltak, illetve alapvető irodai programok használatát igyekeztek megtanítani. Ezek ma már a lista legvégén helyezkednek el. Feltehetőleg ez a tudás jobban az elvárható digitális írástudás részévé vált és nagyobb igény, szükséglet mutatkozik például a digitális módszertani képzésekre (3,48). A válaszadók szerint az oktatásszervezéshez (3,89) és az oktatáshoz használt online keretrendszerekhez (4,19) kapcsolódó képzések a leggyakoribbak. Ami pozitív változásként értékelhető. Amint egy oktató bevezeti egy e-learning rendszer használatát, akkor az oktatás a digitális térben is megvalósul, az oktatási anyagok, feladatok elérhetőek lesznek online, új kommunikációs lehetőségek válnak elérhetővé. Ezen lépés után további digitális tanulást szolgáló lehetőségek megismerése, bekapcsolása egyszerű, egymásból következő folyamat lehet.

3. táblázat: A továbbképzések célterületi eloszlása 5-fokú skálán

Továbbképzések célterülete	Átlag
Oktatáshoz használt online keretrendszer használata (pl. Moodle, Canvas, Coospace)	4,19
Oktatásszervezéshez kapcsolódó szoftverek (pl. Neptun, ETR) használata	3,89
Kutatáshoz és szakmai megjelenéshez kapcsolódó szoftverek és felületek használata (pl. SPSS, MTMT, ResearchGate)	3,86
Módszertani képzés a digitális eszközök, alkalmazások oktatási használatáról	3,48
További, speciális oktatási szoftverek használata (pl. interaktív tábla szoftvere, weben elérhető ingyenes szoftverek... stb.)	3,22
Alapvető, irodai és prezentációs szoftverek használata (Word, Excel, PowerPoint, Prezi stb.)	3,09
Egy adott hardver eszköz használata - pl. projektor, tablet, interaktív tábla	2,91

Sokszor felmerül annak a kérdése, hogy ha egy pedagógiai módszer, eszköz alkalmazását közvetítjük, akkor egyben alkalmazzuk-e azt annak oktatásakor. Jelen esetben is kívánatos volna, ha digitális eszközök használatához kapcsolódó képzések oktatása online zajlana. Azonban a képzések nagy többségében (66,98%) még f2f zajlanak, a blended forma ugyanakkor 24,53%-ban már jellemző, viszont kevesebb mint egy tizede valósul meg a képzéseknek csak online módon.

Az utolsó nyílt végű kérdés alapján a kitöltők az intézményi támogatás feladatát leginkább az infrastruktúra (39 fő) és a továbbképzések (38 fő) biztosításához rendelik. A képzések tekintetében gyors és hatékony online képzéseket szeretnének széles választékkal, egyben ajánlják, hogy legyenek ilyen oktatások hallgatóknak is. Az infrastruktúra esetében nem szabad megfélemlíteni, hogy mindmáig előfordulnak szélsőségesen negatív esetek is: „Az oktatók még mindig saját laptopot, kábelt, hosszabbítót, hangfalakat cipelnek az óráikra”. A géppark frissítését, bővítését (tabletek, okostábla), szoftverek vásárlását, oktatói használatra szánt munkagépeket szeretnének és egyben megfogalmazzák azt a jogos kérést, hogy a beszerzés előtt legyen oktatókkal való egyeztetés. 17 fő az infrastruktúra problémáját a Wi-Fi-vel kapcsolatban fogalmazta meg, olyan sávszélességet várnak el (érthető módon), amelynél egy videó lejátszása már nem okozhat problémát. Többen e-learning rendszer bevezetését, használatának szorgalmazását fogalmazták meg. A Digitális Oktatási Stratégiában rögzítettekhez hasonlóan vannak, akik a szabályozás fejlesztését tartják kulcsfontosságúnak. Eszerint az oktatói minősítési rendszerbe épüljön be a digitális eszközök használatának értékelése, a blended/online oktatási forma támogatása.

Reflektív gondolkodás

Az önreflexióra vonatkozó első kérdésben az oktatók reflektív gondolkodásának szintjét mértük fel. A 4. táblázat első oszlopában a kérdőívben szereplő mondatok olvashatók, 1-1 sorban 1-1 reflektív gondolkodási szintet képviselve.

4. táblázat: A reflektív gondolkodás mértéke a válaszadók körében

A reflexió szintje, mértéke	A válaszadók aránya
A reflektív gondolkodásról már hallottam, de nem jellemző rám, hogy mindennapi tanári tevékenységemről tudatos, elemző módon gondolkodom.	0,5%
Tanári tevékenységemet szoktam elemezni és értékelni, de nem vagyok ebben kellően tudatos, szisztematikus és gyakorlott , hiszen csak a praktikus nehézségek megfogalmazásáig jutok el. (pl. <i>Mit tegyek, hogy ne Facebookozzanak az órámon?</i>)	9%
Reflektív tevékenységemet nem a praktikus nehézségek uralják, hanem a felmerülő problémák megoldására koncentrálok annak érdekében, hogy rutin tevékenységeket is ki tudjak alakítani. (pl. <i>Mi lehet az oka annak, hogy Facebookoznak az órámon?</i>)	21%
Szisztematikusán elemzem magamat mint tanárt , és képes vagyok arra, hogy objektíven ítéljek meg egy oktatási tevékenységet vagy problémahelyzetet. Előfordul, hogy megkérdőjelezem azokat a feltevéseket, elképzeléseket, amelyeket korábban biztosra vettem.	69,5%

A *válaszadók aránya* oszlop alapján látható, hogy szinte nincsen olyan oktató (0,5%), akire ne lenne jellemző a reflektív gondolkodás. Azon oktatók aránya is alacsony (9%), akik a reflektálásban nem tartják magukat kellően tudatosnak és gyakorlottnak. A válaszadók 90,5%-a viszont problémacentrikusan és szisztematikusán végez önreflexiót, ebből is 69,5% tehát

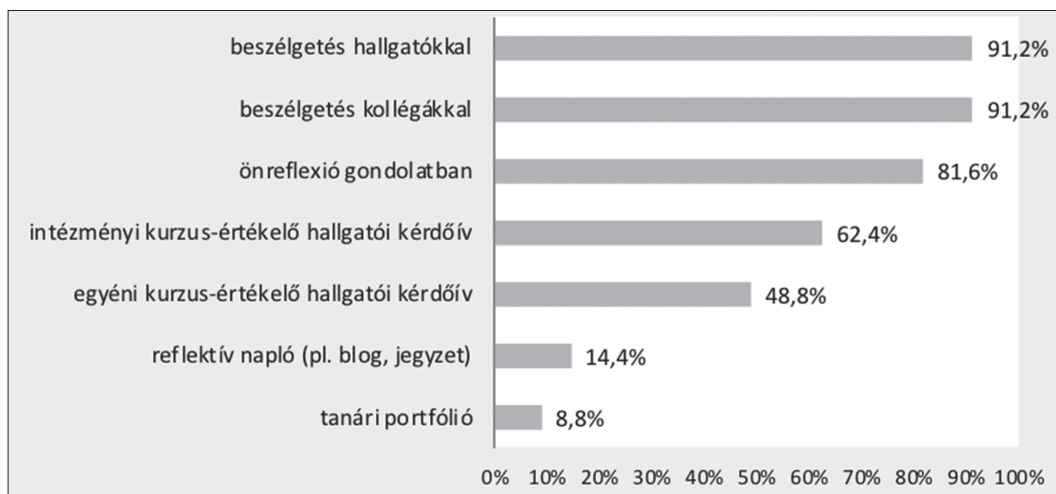
a reflektív gondolkodás legmagasabb szintjére helyezte magát. Ez öröndetes tény, mivel azt feltételeztük, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók jelentős részére nem jellemző a rendszeres és tudatos önreflexió. Ezt a hipotézist tehát el kellett vetni, miközben figyelembe kell venni az eredmények értékelésekor azt is, hogy a kérdőív önbevalláson alapul, ami azt eredményezheti, hogy a kitöltők nem feltétlenül a reális képet mutatják magukról, illetve nem pontosan ítélik meg magukat. Az egyes intézmények között nincsen mérhető különbség, azaz hasonló eloszlásokat mutat a válaszadók aránya az egyes szinteken.

Felmértük, hogy milyen esetekben reflektálnak az oktatók a tanítási tevékenységek során, mert előzetesen azt feltételeztük, hogy inkább a tanóra utáni és a kurzus végi reflexió a jellemző. Ehhez képest az eredmények azt mutatják, hogy nincsen statisztikailag relevánsan mérhető különbség a tekintetben, hogy mennyire jellemző az oktatókra a reflektív gondolkodás az óra tervezésekor, az óra után, a kurzus zárásakor, egy tanulásszervezési vagy módszertani probléma esetén, egy-egy hallgatói visszajelzés hatására, vagy a tanulási eredmények hatására. A válaszadók átlagosan 88%-a ugyanis inkább jellemzőnek vagy teljes mértékben jellemzőnek jelölte meg, hogy a fenti esetekben reflexiót végez. A hipotézist tehát ebben a tekintetben sem igazolta a kutatás.

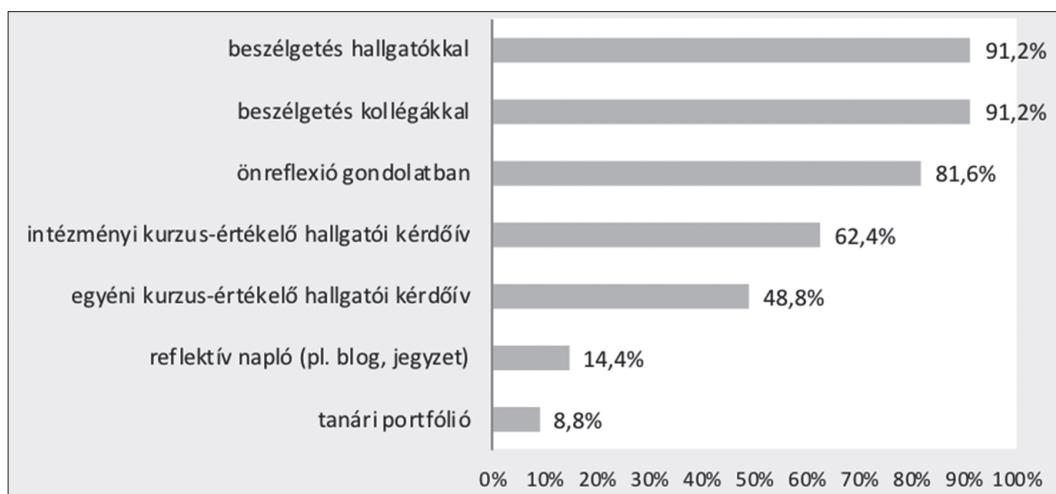
A kérdőív segítségével azt is feltártuk, hogy milyen eszközökkel élnek az oktatók a reflexiók elvégzésekor. Az 1. ábra szemlélteti, hogy a szóbeli tapasztalatcsera a legkedveltebb, leggyakrabban alkalmazott módszer, akár a kollégákkal, akár a hallgatókkal történjen az eszmecsere. Ettől nem sokkal alacsonyabb értéket mutat a gondolatban végzett önreflexió, amelyet a megkérdezettek 81,6%-a alkalmaz. Kevesebb mint a kitöltők kétharmada jelölte meg azt, hogy a reflexió eszközeként alkalmazza az intézményi kurzusértékelő hallgatói kérdőívet, amely az OMHV-kérdőívet jelenti. Az alacsony arány talán azzal indokolható, hogy nem mindenki bízik meg az OMHV-eredményekben, hiszen gyakran előfordul, hogy a hallgatók egy része nem tölti ki, így a kapott eredmény nem teljes és adott esetben nem is reális. Ezt figyelembe véve kérdéses az ebből levonható reflektív következtetések érvényessége. Vannak azonban, akik talán pont ezért, egyénileg kidolgozott, saját kurzusértékelő hallgatói kérdőívet használnak: a kitöltők majdnem fele él ezzel a lehetőséggel. A reflektív napló vezetése nagyon alacsony arányban jelenik meg, részben érthető okokból (mivel folyamatos vezetése idő- és energiaigényes). A tanári portfólió kifejezés abban az értelmében nem jellemző a felsőoktatásban, ahogyan a közoktatásban használjuk, viszont egy-egy pályázat vagy állásinterjú helyzet megkövetelheti annak készítését. A kutatási eredmények szerint igen alacsony arányban jellemző az oktatókra ez a fajta reflexiós tevékenység.

Mivel hipotéziseink között szerepelt, hogy az oktatók nagyobbik része nem végez rendszeresen és tudatosan reflektív tevékenységet, ezért azt a kérdést is beépítettük a kérdőívbe, hogy mi az oka annak, ha valóban elmarad az önreflexió. Ezzel kapcsolatosan azt feltételeztük, hogy az oktatók nagy része időhiányra hivatkozik majd, és hasonlóan magas arányban fognak arra is utalni, hogy nincsenek megfelelő eszközeik a reflektív tevékenységhez. A kutatási eredmények a hipotézist ez esetben részben igazolták, mert az oktatók valóban az időhiányt jelölték meg legjellemzőbb indoknak (ld. 2. ábra). Ezt követi annak elismerése, hogy a reflektív gondolkodási képessége még fejlesztésre szorul, majd a harmadik helyen szerepel az eszköz- és/vagy módszerhiány. Az 1,40-es átlaggal szereplő „Nem tartom fontosnak a reflexiót” összhangban van azoknak a kitöltőknek a számával, akik a reflektivitás szintjénél is a legalacsonyabb szinten értékelték magukat.

1. ábra: A reflektív tevékenységhez felhasznált eszközök aránya a válaszadók körében



2. ábra: Mit gondol, milyen tényezők állhatnak amögött, ha nem tud rendszeresen reflektálni oktatói munkájára? (1-5-ig skála: 1 nem értek vele egyet – 5 teljes mértékben egyetértek)



Végül felmértük azt is, hogy az oktatók mennyire nyitottak arra, hogy a reflektív gondolkodás terén fejlődjenek, új eszközöket ismerjenek meg, vagy megbeszéljék tanítási tapasztalataikat másokkal. Olyan pozitív és fordított állításokat tartalmazott a kérdőív, mint például:

- Szívesen töprengek újra és újra az oktatási módszereim, a tanításban adott reakcióim (hosszú távú) hatásán.
- A rosszul sikerült óra után nehezemre esik az önreflexió elvégzése, ezért általában el is hagyom a reflektálást.

- *Nem vagyok kíváncsi arra, hogy más órákon mi történik, mert az nem befolyásolja az én reflektív tevékenységemet.*

A kapott válaszok azt tükrözik, hogy a megkérdezett oktatók átlagosan 80%-a nyitott és pozitív attitűddel fordul a reflektív tevékenységek felé, ami nagyon magas és egyben megnyugtató eredmény arra nézve, hogy ha szükséges lenne, akkor hajlandóak lennének ezen a téren is újítani vagy változtatni.

A különböző rész kérdőívek használata lehetőséget adott néhány összefüggés-vizsgálat elvégzésére is. Ezért elvégeztük azt az elemzést, amely a reflektív gondolkodás *Taggart-Wilson* szerinti szintje és a DigCompEdu által mért digitális pedagógiai kompetencia szintje közötti összefüggést mérte. A számítások alapján elmondható, hogy erős, pozitív összefüggés van a reflektív gondolkodás szintje és a pedagógiai digitális kompetencia között ($r=0,36$, $p<0,001$). Az előzetesen felállított hipotézisünk igazolást nyert és az adatok bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a magasabb digitális kompetenciaszint magasabb reflektivitási kompetenciaszinttel jár együtt. A reflektív gondolkodás iránti nyitottság és pozitív attitűd egy-egy iteme szintén együttjárást mutat a pedagógiai digitális kompetencia szintjével. A kollegiális tapasztalatcserére való nyitottság ($r=0,19$, $p<0,01$), az oktatás hosszútávú hatásairól való gondolkodás ($r=0,27$, $p<0,001$) és az új reflektív módszerek iránti nyitottság ($r=0,25$, $p<0,01$) egyértelműen együtt jár azzal, hogy milyen magas az oktatók pedagógiai digitális kompetenciája.

Összefoglalás és kitekintés

A tanárképzés oktatási kultúrájának jellemzéséhez kérdőíves kutatás segítségével felmértük az oktatók digitális kompetenciáit és önreflektív képességüket, valamint intézményeik digitális oktatás biztosításában való támogató szerepét. A tanulmányban részletesen az utóbbi két tényező eredményeit, illetve ezek digitális kompetenciaszintekkel való kapcsolatát mutattuk be.

Az oktatók digitális kompetenciáinak fejlesztésében meghatározó szerepe van az intézményeknek, akkor is, ha azokat nem lehetett egyöntetűen összefüggésbe hozni a kérdőívben megfogalmazott támogató mechanizmusokkal. Szignifikáns együttjárások azoknál a jellemzőknél álltak fent, amelyek egy kifejezetten digitális oktatásra nyitott és kiváló gazdasági állapotú intézményre lehetnek igazak. Az intézményi szándékot pozitívnak feltételezzük, de ennek sokszor a szabályozások és az anyagi lehetőségek szabnak határt. A területhez tartozó továbbképzések fejlesztése azonban intézményi hatókör és a képzések tartalmi elemei, formája, állandó bővítést és korszerűsítést igényelnek. Egy hatékony képzési rendszer szervezése eredményes fejlődési lehetőség lehet az oktatók digitális kompetenciáit illetően. Az oktatók digitális kompetenciáik fejlesztése, érvényesülése érdekében a Digitális Oktatási Stratégiával összhangban az infrastruktúra fejlesztését, továbbképzések biztosítását és a szabályozások (például, hogy a digitális formájú oktatás legyen egyenrangú a kontakttal) módosítását várják el intézményüktől.

A reflektív gondolkodás *Taggart-Wilson* szerinti szintje erős, pozitív összefüggést mutatott a DigCompEdu által mért digitális pedagógiai kompetencia szintjével. Feltételezésünk igazolást nyert és az adatok bizonyítékként szolgálnak arra, hogy a magasabb digitális kompetenciaszint magasabb reflektivitási kompetenciaszinttel jár együtt. A reflektív gondolkodás iránti nyitottság és pozitív attitűd egy-egy iteme szintén együttjárást mutat a pedagógiai digitális kompetencia szintjével. A jövőben azonban indokoltnak tartjuk a reflektív gondolkodás kontextusfüggő kezelését, ezért a kutatás folytatásaként nagy hangsúlyt fektetnénk az IKT-kompetenciáról és az IKT használatának tanításáról való önreflexióra.

A kutatócsoport tervezi, hogy a fenti eredményeket szakértői interjúk formájában (B2-C2 szintet elérők körében) kivitelezett kvalitatív mérésekkel is pontosítja, mely folyamán az egyes vizsgált területekhez kapcsolódóan elemzi a konkrét pedagógiai célokat, eszközöket, sikerrel használt jó gyakorlatokat, valamint a magas kompetenciaszint elérését segítő elemeket.

A felmérés eredményei alapján azonosított legfontosabb faktorok segítségével a kutatási projekt további szakaszaiban szeretnénk oktatást segítő anyagok, eszközök létrehozásával a tanárképzésben oktatók digitális pedagógiai kompetenciáinak fejlesztését elősegíteni. Ezek között kiemelt szerepet szánunk egy, a DigCompEdu hat kompetenciaterületére épülő tanári kézikönyv összeállításának, amely nyomtatott és digitális formában is megjelenik.

A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az „Oktatásinformatika a felsőoktatásban” kutatócsoport 20629B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem által finanszírozott pályázat keretében végezték.

IRODALOM

- ARADI Bernadett – BUJDOSÓ Gyöngyi – HORVÁTH Géza – SZOKOL Patrícia (szerk.) (2017): Informatika a felsőoktatásban 2017 [konferenciakötet]. Debreceni Egyetem Informatikai Kar, Debrecen.
- CAENA, F. – REDECKER, C. (2019): Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, Vol. 54, Issue 3. 356-369.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2017): Council Conclusions on a renewed EU agenda for higher education, Brussels, 21 November 2017.
- DOMBI Judit (2019): Digitális forradalom az osztályteremben – kísérleti kutatások az osztálytanárképzésben. In: Dombi Judit – Rimai Dávid (szerk.): *Digitális forradalom világunkban*. Institutio Kiadó, Pécs. 27-58.
- DOS (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida (2018): IKT a tanárképzésben: a magyarországi képzőhelyek tanárképzési moduljában oktatók IKT-mutatóinak mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 68, 9-10. szám. 13-41.
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – GONDA Zsuzsanna (2018): Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának mérése. *Képzés és Gyakorlat*, 16, 2. szám. 21-47.
- EURÓPAI BIZOTTSÁG (2018): A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának a digitális oktatási cselekvési tervről. Brüsszel. 17. 01. 2018.
- FANNI, F. – REGA, I. – CANTONI, L. (2013): Using self-efficacy to measure primary school teachers' perception of ICT: results from two studies. *International Journal of Education and Development using ICT*, Vol. 9, Issue 1. 100-111.
- FELSŐOKTATÁS-MÓDSZERTANI ADATBÁZIS. <https://tk.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatas-modszertani-adatbazis> [2020.01.30.]
- HAFNERNÉ ERDŐDI Ilona (2016): Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. *Opus et Educatio*, 3, 3. szám. 302-311.
- HAMMOND, M. – REYNOLDS, L. – INGRAM, J. (2011): How and why do student teachers use ICT? *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 27, Issue 3. 191-203.
- HATLEVIK, I. – HATLEVIK, O. (2018): Examining the Relationship Between Teachers' ICT Self-Efficacy for Educational Purposes, Collegial Collaboration, Lack of Facilitation and the Use of ICT in Teaching Practice. *Frontiers in Psychology*. Vol. 9, Issue 935. 1-8.

- HORVÁTH László - MISLEY Helga - HÜLBER László - PAPP-DANKA Adrienn - M. PINTÉR Tibor - DRINGÓ-HORVÁTH IDA (2020): Tanárképzők digitális kompetenciájának mérése - a DigCompEdu adaptálása a hazai felsőoktatási környezetre. *Neveléstudomány*, 8, 2. szám. 5-25.
- KAMPYLIS, P. - PUNIE, Y. - DEVINE, J. (2015): Promoting Effective Digital-Age Learning - A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations. <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc98209.html> [2020.01.30.]
- M. PINTÉR Tibor (2013): Nyelvtechnológiai segédletek a magyarnyelv-oktatásban. In: Dringó-Horváth Ida - N. Császi Ildikó (szerk.): *Digitális tananyagok - Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. L'Harmattan, Budapest. 88-99.
- M. PINTÉR Tibor (2019): Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25, 1. szám. 47-59.
- MRÁZIK Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 77-87.
- OLLÉ János - PAPP-DANKA Adrienn - LÉVAI Dóra - TÓTH-MÓZER Szilvia - VIRÁNYI Anita (2013): *Oktatás-informatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PETZNE TÓTH Szilvia (2018): Reflektív szemináriumok megvalósulásának lehetőségei a Matematika tantárgypedagógia tantárgy keretein belül. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute, Komárno. 39-43.
- SZIVÁK Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- SZIVÁK Judit - VERDERBER Éva (2016): A pedagógusok reflektív gondolkodása és a szervezeti kontextus. In: Vámos Ágnes (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 103-121.
- ZAGYVÁNE SZÜCS Ida (2017): Az önértékelés szerepe gyakorló pedagógusok szakmai önismeretének alakulásában. *Képzés és Gyakorlat*, 15, 1-2. szám. 175-194.

VÁROS ÉS EGYETEM TALÁLKOZÁSA

ESETTANULMÁNY EGY TÁRSADALMI INNOVÁCIÓRÓL

Összefoglaló:

Előzmények: Eddigi kutatásaink bizonyították a közösségi tanulás kulcsszerepét a társadalmi innovációk kialakulásában. Jelen vizsgálódás a szervezetek szerepét keresi a társadalmi innovációkban. A vizsgált intézményt mint közösségi főiskolát alapították, de az alapító és az önkormányzat hamar belátta, hogy magánintézményként szabadabban működhet. A tartós felívelés szakasza után politikai viharokba keveredett; végül pedig az ország más településére költözött. -- A vizsgálódás kérdései: Hogyan találkozott az intézmény és új székhelye? Hogyan változott meg az intézmény az új székhelyén? És hogyan változott meg a település az intézmény odaköltözésével? -- Módszerek: Félig strukturált interjúkat készítettünk. A történetmondásokat (narratívumok, félig strukturált interjúk) kiegészítettük a hálóba módszerrel kiválasztott kulcsszereplőkkel; az interjúkat kiegészítettük az alapidokumentumok, az elérhető statisztikák, valamint a rendelkezésre álló helytörténeti kutatások tanulmányozásával. -- Eredmények: A szervezetek szerepét keresve a társadalmi innovációkban, a közösségi tanulás szervezésében véljük megtalálni. Ahhoz, hogy a szervezet ezt a funkcióját betölthesse, megfelelőképp kell megváltoznia a szervezeti felépítésének és a társadalmi környezettel való kommunikálásnak. Ez a szervezeti hierarchia és a nyitottság-zártság változását jelenti. Ez tükröződik az intézmény dokumentációjában, marketingjében, személyi állományában, valamint a társadalmi környezet különböző szegmenseivel (önkormányzat, társadalmi szervezetek, politikai szervezetek stb.) történő kapcsolattartásában.

Kulcsszavak: felsőoktatás, társadalmi innováció, közösségi tanulás

Bevezetés

Az az intézmény, amelyről alább szó lesz, az ország egyik dinamikusan fejlődő térségében alakult, ahol akkor még nem volt önálló felsőoktatás. Számos intézmény kihelyezett tagozata talált helyet itt, és sokáig úgy tetszett, ezek a kihelyezett képzések ki tudják elégíteni a lakosság felsőoktatási igényeit. Az 1989/90-es szabad választásokon hivatalba került önkormányzat mégis úgy döntött, hogy helybeli felsőoktatásra szükség van. Új állami egyetem vagy főiskola a kilencvenes évek elején nem jöhetett szóba. Ezért azt határozták, hogy önkormányzati intézményt, úgynevezett közösségi főiskolát hívnak életre. De mivel a problémák így sem oldódtak meg, 2010 után úgy döntöttek, hogy a székhelyüket más-hová teszik át. Akkor már voltak kihelyezett tagozataik – többek között Budapesten is –, csak a székhely elhelyezéséről kellett gondoskodni. Így került a főiskola – akkor már egyetem – oda, ahol vizsgálódásunk idején működik. Korábbi kutatásainkból (KOZMA, 2019; MÁRKUS – KOZMA, 2019) már tudjuk, hogy az innováció egy társadalmi kihívásra adott újszerű válasz. Város és egyetem találkozását ezért mint a társadalmi innováció újabb esetét fogtuk föl és kezdtük tanulmányozni.

Egyetem és társadalmi innováció

Mi a társadalmi innováció? Az innováció közgazdasági fogalom, amelyet elég egyértelmű jelentéssel a közgazdaságtanban használnak (POLÓNYI, 2018). A társadalmi innovációt a társadalomtudományban régóta ismerik (KERESZTES, 2013; WESTLEY – MCGOWAN – TJÖRNBO, 2017: 1-16), de csak a 2000-es évek elejétől vált divatfogalommá (MULGAN et al., 2007; PHILLS – DEIGLMEIER – MILLER, 2008; POL – VILLE, 2009). A 2000-es évek közepén a regionális kutatásokban tűnt föl és indult hódító útjára (GÁL, 2005; BENNEWORTH – PINHEIRO – KARLSEN, 2017; NEMES – VARGA, 2014; SZÖRÉNYINÉ KUKORELLI, 2015). Ma azokat a változásokat értik rajta, amelyek problémaorientáltak, új tudásokat igényelnek, közösségi alapúak, helyhez kötöttek, alulról kezdeményeződnek, hatásuk pedig meghatározza egy közösség további sorsát (MOULAERT et al., 2013; MOULAERT – MACCALLUM, 2019).

A társadalmi innovációkat életre hívó problémák „együttes megközelítését” (*joint problematisation approach*) az ún. JPA-modell mutatja be (MOULAERT – MACCALLUM, 2019: 103-105). A JPA-modell szerint a problémát egyfelől holisztikusan – azaz teljes társadalmi összefüggésében – kell azonosítani, másfelől pragmatikusan, azaz elvek helyett a valóságos kihívásokat nézve.

Az egyetem szerepe a társadalmi innovációk ökoszisztémájában (HRUBOS, 2012; SITKU, 2019). Kilenc egyetem esete alapján az EUA (*European University Association*) nemrég érdekesítő beszámolót adott közre az egyetemek szerepének átalakulásáról (REICHERT, 2019). Nem egyszerűen az új tudást juttatják el azokhoz, akiket egy közösségi szintű kihívás elért, hanem menedzselik a tudás alkalmazását a probléma megoldásban, valamint a megújuló tanulási kényszereket. Ez együtt járt azokkal a változásokkal, amelyek az egyetemek társadalmi szerepét, a megváltozott hallgatóságot és a globalizálódó egyetem politikákat eredményezték. Az egyetemet alkotó egyes érdekcsoportok le-, mások pedig fölértékelődtek; s ez átalakítja az egyetemek hagyományos szervezetét (amiben közrejátszik az ún. Bologna-folyamat is (vö. KOZMA – RÉBAY, 2008)). Az, hogy az innovációk kutatása és támogatása a 2000-es évek közepétől áttevődött a gazdaságból a társadalmi innovációk terepére, újra pozícionálta a helyüket kereső egyetemeket. Olyan „innovációs spirálban” találják magukat, amelyben kölcsönhatás játszódik a gazdaság, a politika, a társadalom, valamint a mindnyájunkat befogadó környezet között.

Mennyiben társadalmi innováció az, ahogy a Város és az Egyetem találkoztak? És milyen tanulsággal jár ez a találkozás a további kutatások számára?

A Város

Helye a városhálózatban. Mintegy harmincezer lakosú kisvárosról van szó (továbbiakban: Város), amelynek elsősorban mezőgazdasági arculata, de erősödő ipari tevékenysége is van. Körülbelül hetven éve viseli a városi rangot. A többi város sem sokkal nagyobb a megyében – egyesek még kisebbek is. Kialakult azonban a saját arculatuk: az egyik adminisztratív központ (ez nőtt az idők során legnagyobb), a másik oktatási központ, ismét másik pedig kulturális központtá vált. A Város kapcsolódása nem egyértelmű városhálózati társaihoz. Bár az adminisztratív besorolás igen fontos, mezőgazdasága mégis hagyományosan köti a Várost a környező térséghez. Társadalmi, kulturális és politikai szálak pedig érzékelhetően kötik a környező nagyvárosokhoz, inkább, mint megyei központjához. A több megyét átfogó régió központjának vonzása ütközik itt a megyei adminisztráció vonzásával.

A nemzetközi vasútvonal átszeli a megyét, de a Várost nem érinti, annak csupán szárnyvonala van. Másodrendű országos főút köti össze a megyeközponttal, és fut tovább, hogy az említett régióközponttal kösse össze. Mivel csupán vasúti szárnyvonala van, a közút értelemszerűen fontosabb a Városnak; ezen kötődnek a gazdasági kapcsolatai.

Gazdaság. A Várost a mezőgazdaság határozta meg keletkezése óta, és határozza meg a mai napig. Akkor is, ha erre az elmúlt három évtizedben számottevő ipar telepedett. Ezt az ipart néhány komoly nemzetközi vállalat uralja, amelyhez kiegészítésként mintegy háromezer kis- és középvállalat kapcsolódik. A Városban járva a látogatónak az a benyomása, mintha ez a megye egyik ipari központja lenne. Ez a benyomás a rendszerváltozás utáni átalakulásból ered. Masszív privatizáció ment itt végbe, ami egyértelműen nemzetköziesedést jelentett. Különösen abban a három vállalatban, amely már a rendszerváltozás előtt is meghatározó volt, a piacgazdaság kialakulásával és a nemzetközi tőke megjelenésével pedig kilépett a nemzetközi (elsősorban európai) szintérre. Az egész iparosodás mintegy hetven évre tekint vissza, azaz a második világháború utáni hatalomváltások után következett. A politikai indíttatású ipartelepítés két szempontot vett figyelembe: a Város potenciális munkanélküliségét – amely az egyenlőtlen mezőgazdasági birtokmegoszlásból fakadt – és a lakosság közismerten baloldali elkötelezettségét. Az ipartelepítéssel ezt a baloldali elkötelezettséget kívánta a Rákosi-rendszer honorálni és megerősíteni.

Társadalom. A Város arculatáról még ma is leolvashatók az egymásra torlódó társadalmi és gazdasági változások; és az, hogy ezeket a változásokat csak részben okozták belső erők, jórészt inkább külső beavatkozások. Az ipari park a gazdaság átalakulását tükrözi, ám a Város belső része inkább az egymásra torlódó társadalmi átalakulásokat. Hagyományos értelemben véve a Városnak nincs főtere. Ehelyett különböző funkciójú és történetű terei vannak, amelyeket részben az állami adminisztráció (polgármesteri hivatal), részben a történeti és kulturális tradíciók (az öreg templom és környéke), részben pedig az egykori gazdátársadalom épületei határoznak meg. Ma az adminisztratív központ az igazán imponáló – a többiek részben muzeális értékűek, részben városi nosztalgiát idéznek. A társadalmi átalakulás hosszabb távú, mint az aktuális gazdasági változások, mivel beágyazódtak a közösség emlékezetébe, sőt még a Város építészetébe is.

A két egykori mezőgazdasági termelősövetkezet a rendszerváltozást követően vállalkozássá vált, vagy a volt tagok privatizálták, s aztán továbbadták a földet. A tulajdonától és a munkájától is megszabadult lakosság – akár mint munkavállalók, akár mint a Város polgárai – talajtalanná vált. Tagjait csak társadalmi és kulturális értékek (család, tradíció, emlékek) kötötték ide, de nem a gazdasági racionalitás. A Várost elérte a magyarországi kis- és középvárosok sorsa, az elvándorlás. A közbeszédben ez az egyik leggyakoribb téma és az egyik leggyakoribb hivatkozás, ha újítások kerülnek szóba.

Miközben a Város lassan veszít népességéből, a dinamikusan fejlődő, nemzetközi tőkével támogatott, új piacokra orientálódó ipar munkaerőhiánnyal küzd. Egyes városvezetők ezt úgy magyarázzák, hogy aki nincs alkalmazva a helybeliek közül, az alkalmazhatatlan is. Mások – főként az ipari vezetők – gyakorlatiasabbak. A Városban is megjelentek a külföldi vendégmunkások. A nagyvállalatoknak ez még úgy is megéri, ha heti ingázással a határon kívülről hoznak munkásokat; a Város pedig annak az árán is partner ebben, hogy lakhatást kell biztosítani. (Önálló munkásszállást építettek a vendégmunkásoknak, az országosan ritkák egyikét.) Ez az ellentmondás – több ezer közmunkás egyfelől, új munkásszállásra telepített külföldiek másfelől – csak azért nem feszítőbb, mert nem forog közszájon. De ettől még a Város társadalmának egyik rejtett konfliktusa.

Arculatépítés. A demográfiai lejtmenetet – amely a vendégmunkások fokozódó beáramlásával párosul – egyesek a kulturális értékek megmentésével próbálják lassítani-enyhíteni. Ezt talán legjobban az arculat keresése fejezi ki; az a tevékenység, amit az önkormányzat szervez és irányít. (A társadalmi innovációknak ez a fajtája ma Magyarországon igen elterjedt – amint azt korábbi kutatásaink kimutatták, vö. Társadalmi innováció és közösségi tanulás, 2019). Az elmúlt másfél évtizedben egyrészt kiemelkedő létesítményekkel próbálkoztak, másrészt pedig olyanokat kerestek, akik az egyik vagy másik ötletet támogatnák, bennük identitásukat megtalálva és érdekeiket fölismerve. A Város egyik lehetsé-

ges arculata a modernizált és nemzetköziesített ipar, különösen, ha tőle morális és anyagi támogatások várhatók. Egy másik a helytörténet, a kulturális örökség és az ezekkel megtámogatott azonosságtudat, ami az egykori gazdátársadalom örököseit értékelné föl. A harmadik arculat lehetne a Város hagyományos baloldalisága; az ezt képviselők időről-időre politikai konfliktusba kerülnek azokkal, akik a Város keletkezéstörténetére alapoznának inkább. Egy negyedik lehetőség volna a turizmus és a helyi fürdő, amelynek a története a világháború előttre nyúlik vissza és összefonódik az egykori polgársággal. Az önkormányzati vezetőkkel folytatott beszélgetések során az iskolaváros mint esetleges arculatformáló elem is fölmerül.

Az iskolák. A Város és az Egyetem találkozása szempontjából az iskolák kényes kérdést jelentenek. A Városnak a legutóbbi időkig nem volt felsőoktatása; márpedig egy iskolaváros manapság nem lehet meg felsőoktatás nélkül. Egyfajta negatív arculatépítést tapasztalunk: azt a sajátosságát emelték ki beszélgető partnereink, hogy – megyei társaihoz képest – az egyetlen, amelynek még mindig nincs felsőoktatása.

Állami felsőoktatása pillanatnyilag egyik városnak sincs a megyében: minden felsőoktatás egyházi kézbe került az elmúlt évtizedben. Kevesen figyeltek föl erre, és ma sem tárgya sem a szakmapolitikai, sem a várospolitikai közbeszédnek. Nagy dilemma, hogy ebben a helyzetben a Város merre lépjen tovább. Próbáljon állami felsőoktatást a településre hozni, vagy törődjön bele abba, hogy itt is egyházi fenntartású lesz (ha lesz) a felsőoktatás?

A megye felsőoktatása ugyanis a népesség zsugorodásával ugyanúgy a kiürülés felé tart, ahogyan az a közoktatásban már a 2000-es évek közepe óta megindult; és későn ébred az, aki most akarna felsőoktatást ide telepíteni. Egy leendő „iskolaváros” azonban éppen most akar főiskolát szervezni, mert ezzel járulhatnának hozzá a Város új arculatához. Ez nem az igazgatók dilemmája – övök a hallgatóság megtartása vagy növelése –, és nem is az országos oktatáspolitikáé. Ez a városi oktatáspolitikai problémája, ha még egyáltalán van városi oktatáspolitikai.

Eddig kétszer próbálkoztak felsőoktatással a Városban. Egyszer az 1950-60-as évtized fordulóján, amely a magyarországi felsőoktatás nagy expanziója volt, és a középfokú szakképzés intézményeinek (technikumok) részleges felsőoktatásivá szervezését jelentette. A második kísérlet, amely napjainkig tart, a régióközpont egyeteméhez fűződik. A régióközpont (Szeged) intézménye megpróbált kihelyezett képzéseket szervezni a Városban.

Felsőoktatás híján a képzeletbeli iskolaváros csúcsán a gimnázium áll, amelybe a helyi társadalom politikai, kulturális, részben gazdasági hangadói közül a legtöbben jártak, s ahonnan azok is származtak, akik időről-időre egyetemi képzéseket próbálnak szervezni. A Város iskolái közül kétségtelenül ez a gimnázium emelkedik ki, élvezve a mindenkori vezetők támogatását, nyílt vagy látens kedvezményeit. A gimnázium maga is tanulságos történet lehet, telve a politikai fordulatokhoz igyekvő alkalmazkodással, és az alkalmanként újra írt intézménytörténettel.

A további iskolák – még a szakképzést is beleértve – nem az annyit emlegetett munkapiachoz, mint inkább a Város e gimnáziumához igazodnak. Érthetően. A nyílt és látens hivatali támogatások egyelőre felülírják mindazt, amit a gazdaság szereplői tudnak és akarnak nyújtani az oktatásnak, hiába hangsúlyozza szakemberek serege gazdaság és oktatás kapcsolatát. A gazdaság szereplői – köztük a három multinacionális vállalat – inkább szervezik a szükséges képzéseket a saját falaikon belül, s küldik a megfelelőket akár külföldre is, de a saját vállalatbirodalmon belül. E képzések bonyolultak, egyelőre nem sikerült még áttekintenünk őket. Annyi bizonyos csupán, hogy a vállalati képzések egyértelműen elkülönülnek a Város iskolai képzéseitől. Ezen a szakképzés jelenleg (2018-2020) folyó átszervezése nem, vagy csupán elenyésző mértékben segít (vö. FORRAY, 2019).

Akik a Várost iskolavárosnak szeretnék látni, három csoportba sorolhatók. Az egyik csoport – nevezzük őket „hagyományörzőknek” – a gimnáziumra épít, akár gondolkodik

felsőoktatásban, akár nem. Számosan inkább nem, még ha a beszélgetést azzal kezdték is. Végül oda lyukadtunk ki, hogy csináljon felsőoktatást, aki akar és tud, de az maradjon inkább az ipar gondja, vonatkozzék elsősorban a felnőttekre, és semmiképpen se csorbítsa a gimnázium elismertségét. A másik csoport – akiket „presztízskövetőknek” mondhatunk – a Város elismertségét hangsúlyozta, és arról beszélt, hogy ha már mindenütt van, a Város sem maradhat felsőoktatás nélkül. Ők jellegzetesen nem a Városból származnak, oda csak később költöztek. De semmiképp sem a gimnázium növendékei voltak, legfőljebb valamelyik másik iskoláé, amely a Városban működött. Egy harmadik kör – a „piacépítők” – viszont a gazdaság igényeire hivatkoztak. Arra az ellentmondásra (többek között), amely a képzetlen közmunkások és a Városba buszoztatott vagy oda telepített vendégmunkások megjelenése között kialakult. Ők állnak leginkább kapcsolatban a Város gazdasági szférájával, rendszerint kívül az adminisztráción és a pártpolitikán. Mégsem ipari menedzserek, mint gondolni lehetne; rájuk beszélgetés közben is csak hivatkoztak.

Ez a megosztottság fogadta tehát az Egyetemet, amikor a Városban megjelent. A kérdés az, kikkel szembesült az intézmény, amikor a Városba költözött, és hogyan boldogult a különböző érdekeltségű csoportokkal.

Az Egyetem

Székhelyváltás. A székhely mindig jelentést hordoz (KOZMA, 2004: 91-103). A hagyományos felsőoktatás a székhelyének nevét viseli akkor is, ha kihelyezett tagozatokat hoz létre, mint ahogy a székhely is ragaszkodni szokott a felsőoktatásához. A bevezetőben bemutatott intézmény (továbbiakban: Egyetem) történetéből az látható, ahogy ez a hagyomány megszakadt. Azzal, hogy az Egyetem elköltözött onnan, ahol keletkezett, mintegy elszakította gyökereit. Azzal, hogy a Városba költözött, kockázatot vállalt, nem is kicsit. Eredeti székhelyéről egy kisvárosba elköltözni – olyan elhatározás ez, amely jellemző az Egyetem vezetőire és főntartóira. Nem akármilyen intézményről van tehát szó.

Hogy pontosan miért kellett elköltöznie eredeti székhelyéről, azt a vizsgálat számára homály fedte. Interjú alanyaink csak homályosan utaltak politikai konfliktusokra és anyagi krízisre. Majdnem teljesen elköltöztek, csupán egy szervező irodát tartanak fenn az eredeti székhelyen. Az igényt, amelyet az Egyetem korábban a székhely lakossága körében kielégített – amely eredetileg életre is hívta –, budapesti és vidéki intézmények azonnal kielégítették. Nincs visszaút.

Hogy pontosan miért a Városba költözött, arra már világosabb magyarázatokat kaptunk. Az egyik szerint itt voltak előzményei (bár előzményei az Egyetemnek másutt is voltak). Kihelyezett képzéseket a Városban már huszonöt évvel ezelőtt szervezett az Egyetem; pontosabban a nevüket és az állami elismertségüket (akkreditáció) adták olyan képzésekhez, amelyeket a Város egyes értelmiségije (főként pedagógusok) kezdeményeztek vagy ide hoztak.

A másik magyarázat az, hogy a Város adózás szempontjából kedvező, mivel a település stagnáló régióban fekszik. Érdemes vállalni a költözést akkor is, ha ezzel az Egyetem kockáztatja az arculatát. További kérdés, hogy miért fontos egy felsőoktatási intézménynek az adózás – amire a válasz az, hogy az Egyetem magánintézmény; kiadásai között az adózás súllyal esik latba.

Egy harmadik magyarázat az, hogy akik ide hívták, jelentős gesztusokat gyakoroltak. Ezek között kettő igazán fontos. Az egyik a pénzbeli támogatás, amelyet máig visszatérően nyújtanak az Egyetemnek. A másik az épület, amelyet ingyen használatra átengedtek (az önkormányzat a honvédségtől vette át). Az Egyetem látványosan felújította az épületet, és vezetői most büszkén mutatják, hogy szebb, mint az eredeti székhelyen volt.

A székhelyváltás – amelyről sokan sok történetet mondtak el – túlmutat önmagán. Egyrészt visszautal a Városra, amely intézményt keresett magának, másrészt előre mutat az Egyetem felé, amely fenntartót és szervezeti formát váltott. Többek között azért, hogy a Városba költözhesen.

Fenntartóváltás. Az Egyetem ugyanis sohasem volt állami fenntartásban. Erről az alapítója csupán annyit mondott, hogy féltékenyen őrizték a függetlenségüket (bár az azért kérdés, hogy a „piactól” való függés mennyivel jobb, mint a függőség az állami adminisztrációtól). Visszautalva alapításának történetére, eredetileg nem volt magánintézmény, ha csak az egykori közösségi főiskolákat (vö. KOZMA, 2004: 78-90) nem tekintjük magánintézményeknek. Magánintézménnyé csak akkor vált, amikor az önkormányzat lemondott róla. Állami támogatást pedig még magánintézményként is kapott, mert a 2000-es években az államilag támogatott felsőoktatási helyeket egyfajta liberális elv szerint fenntartótól függetlenül osztották szét.

A magánosodásnak tehát több tényezője is volt. Az egyik mindenesetre a korábbi fenntartóval történő, pártpolitikai háttérű szakítás volt. A másik anyagi jellegű: az Egyetemnek meg kellett érnie, hogy állami fenntartású helyeket többé ne juttassanak neki. Ezek hiányában pedig képzési programjait kénytelen volt úgy módosítani, ahogy a körülötte lévő „piac”, azaz a fogyasztók, a jelentkezők kívánták. Nem képviselhetett olyasfajta „missziókat”, mint amilyeneket tradicionális egyetemek kialakítottak, állami fenntartójuk biztos védelmében. A magánosítás harmadik tényezője – tulajdonképpen a legfontosabb – az a valaki, aki az Egyetemet kezdeményezte, megszervezte, menedzselte, tulajdonképpen ráterte a szakmai pályafutását, sőt akár a magánéletét is. Az Egyetemnek alkalmazkodnia kellett – és ezt az alkalmazkodást már korábban megkezdte; még akkor, amikor a magánegyetemekről és a for-profit felsőoktatásról szóló nemzetközi vita elkezdődött a kilencvenes évek elején, és Magyarországot is elérte (vö. SETÉNYI, 1992).

Az Egyetem, amely a Várossal kapcsolatba lépett, nem hagyományos intézmény volt tehát. Azok, akik az Egyetem odakerülése körül évtizedek óta bábáskodtak – leginkább a „presztizskövetők” csoportjából –, rövid idő alatt csalódottan vonultak félre. Ez rontotta az Egyetem beilleszkedési esélyeit, mert fontos kapcsolati hálót veszített. Ha nem hagyományos városba érkezett – hát az Egyetem sem volt hagyományos.

Egyetemből vállalkozás. A székhelyváltás és a Városba költözés valószínűleg nem vagy nem így következett volna be, ha az Egyetem hagyományos felsőoktatási intézmény lett volna, vagy az akart volna maradni. Ma vállalkozás formájában működik, teljesítve azokat az ígéreteket, amelyek a másfél évtizede lezajlott magánegyetemi vitákban fölmerültek. Igaz, viszonylag védett környezetben, amelyben ő tette meg elsőként ezt a lépést (más egyetemek e sorok írásakor kísérleteznek alternatív fenntartási formákkal. Az Egyetemet mint kockázat nem csak a hallgatóhiány fenyegeti, hanem az ezzel bekövetkező felszámolás is.

A kockázatvállalásért cserébe övé lehet az anyagi siker. Úgy tűnik, hogy az Egyetem fölszálló ágba került. Így van, vagy sem – ebben mindenesetre hinniük kell, és kifelé is meg kell mutatniuk. Meg kell győzni a közönséget, hogy az Egyetem alkalmas arra, amiért ide telepítették és amit vállalt; alkalmas arra, hogy a Város és vidéke felsőoktatási szükségleteit kielégítse. Az intézményi PR ebben a fenntartási formában rendkívül fölértékelődik. Nemcsak a potenciális hallgatóságot kell meggyőzni, hanem a versenytársakat, sőt a reménybeli befektetőket is.

A versenytársak mindenesetre már érzékelik az Egyetem megjelenését. Egyelőre igyekeznek kisebbíteni a versenyt, és lesajnálni az új jelentkezőt. De mind gyakrabban fordul elő más ismert versenyfogás: az elzárkózás és az információk visszatartása. Az Egyetem ebben a versenyben úgy tesz, ahogy az újonnan érkező, a gyöngébb partner rendszerint szokott: verseny helyett partnerséget, kizorítás helyett piac megosztást ajánl. Nem sok sikerrel. Egy monitor vizsgálat meggyőzheti majd a kutatókat arról, hogyan alakul ez a verseny.

A képzés átalakulása. A versengés célja a Város és vidéke csökkenő létszámú hallgatóinak megnyerése; legfontosabb eszköze pedig a képzési profilok. Mivel a Városban más felsőoktatási intézmény nincs, a „hagyományörzők” csoportja igyekszik az Egyetemet olyan pályára terelni, amelyen zavartalanul szervezkehdhet, miközben nem sérti a Város tradicionális iskoláit. Az Egyetem azonban olyan képzési profilt akar kialakítani, amely nem annyira a város társadalmával, kívánatos vagy képzeletbeli arculatával áll kapcsolatban, inkább a gazdaságával. Ezért főleg a „piacépítők” támogatását keresi, közülük is azoknak a vállalati menedzsereknek a támogatását, akiktől várható lenne, hogy új szakmai képzésekben legyenek érdekeltek.

Ezeket a sűrűn hivatkozott vagy tényleg létező menedzsereket még nem sikerült megszólítani. Lehet, hogy sem a Város véleményformálói, sem az Egyetem vezetői nem jó helyen keresnek, mert ha vannak is menedzserek, nincsenek igényeik a vállalataikon kívüli képzésekre. Ha a folyamatosan utaztatott külföldi vendégmunkásokra gondolunk, akiknek az értékét nem csökkenti, inkább talán még növeli is, hogy viszonylag képzetlenek (könnyebben kizsákmányolhatók), akkor gyanakodhatunk az újfajta, a munkapiac elvárásaihoz jobban illeszkedő képzések hallatán.

Az új képzési profil másik hivatkozása a nemzetközi minták. Az egyik visszatérő ötlet a vállalati informatika és az azt tanító pedagógusok képzése. Ma még nem dönthető el, hogy az Egyetem vezetői valóban ráéreztek-e egy jövőbeni szükségletre, vagy csak sötétben tapogatóznak. Az azonban tény, hogy a kitűzött, imponáló célok és a kezdeti megvalósítás meglehetősen távolra kerültek egymástól. Amiből két irányban lehet keresni a kiutat: vagy a képzést kellene módosítani, vagy a megcélzott hallgatóságot másutt keresni.

Az új képzési profil harmadik hivatkozása a változó hallgatói igények. S ebben a tekintetben az Egyetemnek évtizedes tapasztalatai vannak. A kisvárosokban rendelkezésre álló – legbiztosabb és leginkább motivált – potenciális hallgatóság a pedagógusok. Jórészt az országos oktatásirányítás által gerjesztve, a pedagógus társadalom ma Magyarországon jelentős fogyasztója a különféle továbbképzéseknek, s ebben az Egyetem eddig kiemelkedően teljesített. Ezt az elégedett hallgatóság széles köre mutatja, földrajzi értelemben is. Vizsgálódásunk során olyanokkal is találkoztunk, akik az Egyetem által szervezett képzéseket a hagyományos egyetemi központok helyett választották, sőt elégedetten javasolták kollégáinknak is.

Új képzési profiljának gyors és piacérzékeny kialakításával az Egyetem amőbaszerűen próbál bekuszni és megkapaszkodni a Város társadalmában érzékelhető töresekén és konfliktusokon keresztül. Igyekszik mindenütt ott lenni, mindent kipróbálni és mindentől hasznot kovácsolni, legyen az rövid távú képzés, kulturális rendezvény, turisztika vagy alkalmazott kutatás.

Oktatási intézményből tanulási központ. Abban a versenyfutásban, amelybe beszállt – részben, hogy a Város elvárásait teljesítse, részben, hogy versenytársaival lépést tartson –, az Egyetem fokozatosan a legmodernebb irányokba tolódik. Ezek közül a legszembetűnőbb az oktatási központ helyett egyfajta tanulási vagy tanulást segítő központtá alakulás. Ha valóban sikerül „tanulást támogató központtá” válnia, az Egyetem nagyot lép előre.

Strukturális átalakulás. Mindez rendkívül munkaigényes, és hogy belevágott, az az Egyetem egyik nagy kockázata. A munkaerő az Egyetem számára is a legdrágább; viszont a diverzifikált képzési arculat és tanítás-tanulási eljárások sok szakember (és sok hallgató) fegyelmezett együttműködését igénylik. Az amőbaszerűen környezetéhez alkalmazkodó szervezetnek „lapos” szerkezete alakult ki. Ez azt jelenti, hogy az irányítási hierarchia szintje a lehető legalacsonyabb. A lapos hierarchiához jól illik a számos telephelyen szervezett oktatás. Jelenleg az Egyetemnek a Városban működő székhelyén kívül még két székhelye van, ha nem számítjuk a számos képzési helyet, amellyel egyes hallgatói csoportjaihoz kül- és belföldön közel igyekszik jutni.

Mindez azonban azzal a kockázattal is jár, hogy az Egyetem elveszítheti azt a hierarchiáját, amely mint szervezetet stabilizálja, állandóvá teszi. A különböző telephelyek és a közöttük folyó utazgatások nem csak megfoghatatlanná teszik az intézményt, hanem kockáztatják az állandóságát. Ezt tükrözik az Egyetem belső terei. E terek – akárcsak a közösségi együttlétre szánt épületeknél – központi szerepet kapnak, miközben az adminisztráció félre szorul, mintegy mellékesen talál elhelyezést. Az Egyetem több épületét megismerve mindenütt tapasztalhattuk, hogy az ügyintézés háttérbe szorult az összejövetellekkel és a hallgatói együttlétekekkel szemben.

A hagyományostól ennyire elszakadó intézmény egyúttal azt is kockáztatja, amiért eredetileg meghívta és letelepítette a Város. Az Egyetem mellett leginkább a presztízsféltők kardoskodtak, nekik pedig inkább hagyományos, semmint formabontó felsőoktatásra lett volna szükségük. Az Egyetem ezt csupán kétséges eredménnyel nyújtja. A hagyományörzők úgy gondolják, hogy a Város központjában álló, hagyományos gimnázium – még ha épülete nem eléggé hagyományos is ahhoz képest, amilyen tradíciót neki tulajdonítanak – jobban kifejezi a Város iskolaváros jellegét, mint egy modern működésű, átalakulása közepén tartó intézmény, még ha hivatalosan egyetemnek nevezik is.

Tanulságok

Az innovációk csupán akkor társadalmiak, ha valós társadalmi kihívásokra adnak újszerű választ. Város és Egyetem találkozásában látszólag jelen van a társadalmi probléma (felsőoktatás nélküli város) is, a válasz újszerűsége is (magánegyetem) – csak hogy a kérdés nem társadalmi súlyú, ezért az újítás valójában nem is igazán válasz rá. A felsőoktatás hiánya láthatólag a Város vezetőit zavarja, de nem mindenkit érintő kihívás. Így a válasz – ami az Egyetem megjelenése – újítás ugyan, nem is akármilyen. Csak épp nem válasz arra a problémára, amely nem is társadalmi súlyú és méretű.

A kihívás, amely a Várost fenyegetheti – s amelyre a baloldali hagyományú társadalmi csoportok még fogékonyabbak lehetnének, mint a hagyományörző (középosztályi) körök – az elvándorlás, a demográfiai kockázat, aktuálisan pedig a külföldi vendégmunkások megjelenése. Az utóbbit kutatásunk idején a Város érdekkörei még nem élték meg életfontosságú kihívásként, pedig a közeljövőben könnyen azzá nőhet. Az, amit a Város vezetői erről gondolnak – a külföldi vendégmunkások majd letelepednek, beházasodnak a városi társadalomba, és egy-két nemzedék alatt beolvadva megállíthatják az elvándorlást – alighanem naivitás.

Így pedig a társadalmi innováció lényegét képező közösségi tanulás marad el. A közbeszédnek a Városban is számos tárgya van – ezeket próbálja tesztelni az arculattervező –, de sem a vendégmunkások, sem a demográfiai kockázat nem szerepel köztük. A fiatal nemzedék elvándorlását sem sikerült társadalmi kihívásként megfogalmazni – vagy ha igen, a hagyományörzés látszanék orvosságnak rá. Az ennek középpontjában álló egyházi gyülekezet viszont nem olyasmi, amit bárki újításként élhetne meg (kivéve talán a gyülekezet építő tagjait).

Így ha leszakadásról, stagnálásról, álmos faluról beszél akárki, annak tulajdonképpen még igaza is lehetne. Kivéve a dinamikusan fejlődő ipart – amely azonban jelenleg inkább elszakadóban van a Várostól, semmint integrálódóban.

Sikerül-e integrálni a jövőben? Nem csak a társadalmi innovációkat tanulmányozók teoretikus kérdése ez, hanem a településfejlesztés és az oktatásszervezés iránt elkötelezett szakembereké és szakpolitikusoké is. A válasz, reményeink szerint, igen. Ezért azonban sokat, kitartóan és céltudatosan kell még dolgozni, ami sok, kitartó és céltudatos kutatást is jelent.

Megjegyzés

A XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián (Pécsi Tudományegyetem, 2019. 11. 8-10.) elhangzott előadás bővített és szerkesztett változata. Köszönetet mondunk beszélgető partnereinknek, akik rendelkezésre álltak, és elmondták történeteiket. Adataik védelmében az esettanulmány helyszíneit, a fölkeresett szervezeteket, valamint a háttér dokumentációt ebben az esettanulmányban nem tüntetjük föl. A szereplők engedélyével azonban megtekinthetők a szerzők gyűjteményében.

IRODALOM

- BENNEWORTH, P. – PINHEIRO, R. – KARLSEN, J. (2017): Strategic agency and institutional change: investigating the role of universities in regional innovation systems (RISs). *Regional Studies*, Vol. 51, Issue 2. 235-248.
- FORRAY R. Katalin (2019): Szervezeti innováció és szakképzés. *Kultúra és Közösség*, 10, 1. (tematikus) szám. 13-20.
http://www.kulturaeskozosseg.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=101 [2020.02.16.]
- GÁL Zoltán (2005): Az egyetemek szerepe a regionális innovációs hálózatokban. In: Buzás Norbert (szerk.): *Tudásmenedzsment és tudásalapú gazdaságfejlesztés. SZTE Gazdaságtudományi Kar Közleményei 2005.* JATE Press, Szeged. 269-292.
- HRUBOS Ildikó (szerk.) (2012): *Elefántcsonttoronyból világítótorony. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, átalakulása.* Aula Kiadó, Budapest.
- KERESZTES Gábor (2013): Az innováció fogalmának történeti áttekintése. *Gazdaság és Társadalom*, 5, 4. szám. 81-95.
- KOZMA Tamás – RÉBAY Magdolna (szerk.) (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában. Oktatás és társadalom 2. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.*
- KOZMA Tamás (2004): Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája. *Új Mandátum, Budapest.* <http://mek.oszk.hu/08900/08962/08962.pdf> [2020.02.16.]
- KOZMA Tamás (2019): A társadalmi innováció értelmezései. *Kultúra és Közösség* 10, 1: 5-11.
http://www.kulturaeskozosseg.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=101 [2020.02.16.]
- MÁRKUS, E. – KOZMA, T. (eds.) (2019): *Learning Communities and Social Innovations.* CHERD & Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
<https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/264196> [2020.02.16.]
- MOULAERT, F. – MACCALLUM, D. – MEHMOOD, A. – HAMDOUCH, A. (eds.) (2013): *The International Handbook on Social Innovation. Collective Action, Social Learning and Transdisciplinary Research.* Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- MOULAERT, F. – MACCALLUM, D. (2019): *Advanced Introduction to Social Innovation.* Edward Elgar Publishing, Cheltenham.
- MULGAN, G. – TUCKER, S. – ALL, R. – SANDERS, B. (2007): *Social Innovation. What it is, why it matters and how it can be accelerated.*
http://eureka.sbs.ox.ac.uk/761/1/Social_Innovation.pdf [2020.02.15.]
- NEMES Gusztáv – VARGA Ágnes (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről – alrendszerek találkozása, társadalmi tanulás és innováció. *Educatio*, 23, 3. szám. 384-393.
- PHILLS, J. A. – DEIGLMEIER, K. – MILLER, D. T. (2008): Rediscovering Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, Vol. 6, Issue 4. 34-43.
- POL, E. – VILLE, S. (2009): Social innovation: Buzz word or enduring term? *The Journal of Socio-Economics* Vol. 38, Issue 6. 878-885.
- POLÓNYI István (szerk.) (2018): *Educatio*, 27, 2. szám. (Innováció c. tematikus szám)

- REICHERT, S. (2019): The Role of Universities in Regional Innovation Ecosystems.
<https://eua.eu/downloads/publications/eua%20innovation%20ecosystem%20report%202019-3-12.pdf> [2020.02.15.]
- SETÉNYI János (1992): Privatizáció. *Educatio*, 1, 2. szám. 177-193.
- SITKU Krisztina (2019): Vidéki egyetemek harmadik missziós tevékenysége: a társadalmi tudásmegosztás hatásai. *Iskolakultúra*, 29, 8. szám. 17-35.
- SZÖRÉNYINÉ KUKORELLI Irén (2015): Vidéki térségeink innovációt befogadó képessége - Egy kutatás tapasztalatai. *Tér és Társadalom*, 29, 1. szám. 97-115.
- Társadalmi innováció és közösségi tanulás (2019). *Kultúra és Közösség*, 10, 1. (tematikus) szám.
http://www.kulturaeskozosseg.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=95&Itemid=101 [2020.02.16.]
- WESTLEY, F. - MCGOWAN, K. - TJÖRNBO, O. (eds.) (2017): *The Evolution of Social Innovation. Building Resilience Through Transitions*. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham.

KERÜLŐ JUDIT – NYILAS ORSOLYA

A DUÁLIS KÉPZÉS JELLEMZŐI, AHOGY KILENC MAGYARORSZÁGI FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY LÁTJA

Összefoglaló:

2018 decemberében a duális képzések magyarországi helyzetéről folytattunk kutatást. Célunk az volt, hogy megismerjük a felsőoktatási intézmények tapasztalatait, jó gyakorlatát és azonosítsuk azokat a problémákat, amelyekkel találkoztak 2015, a duális képzések elindítása óta. Tanulmányunk a vizsgálatban szereplő kilenc felsőoktatási intézmény tapasztalatait elemzi. Azt mutatja be, milyen előnyöket fogalmazzak meg a képzés szereplői és arra is választ ad, hogy ezeket az elvárásokat részben vagy egészben sikerült-e megvalósítaniuk. Ismerteti azokat a jó gyakorlatokat is, amelyeket a duális képzésben résztvevők annak tartanak, követnek.

Eredményeinket jól hasznosíthatják a duális képzést folytató és az azt tervező felsőoktatási intézmények, a munkahelyeken a hallgatókkal foglalkozó szakemberek is.

Kulcsszavak: duális képzés, gyakorlatorientált képzés, felsőoktatás

Bevezetés

2015 óta a magyarországi felsőoktatási intézmények számára jogszabályban biztosított lehetőség nyílt duális képzési rendszerben történő oktatásra. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy abban az esetben sikeresek és népszerűek ezek a képzések, ha valamennyi résztvevője, felsőoktatási intézmény, hallgató és a cég is profitál belőle.

2018 decemberében lehetőségünk nyílt kilenc duális képzést folytató felsőoktatási intézmény gyakorlatának a megismerésére. Az interjúk kutatásban olyan egyetemek vettek részt, amelyeknek a kutatás idején volt duális képzésben résztvevő hallgatójuk. Interjúkat készítettünk az egyetemek duális képzés szervezéséért és lebonyolításáért felelős kollégáival, dékánokkal, intézetigazgatókkal, szakfelelősökkel, továbbá egy, a képzések szervezését végző külső cég vezetőjével és három olyan vállalati HR-es munkatárssal, akik 2015 óta hallgatókat fogadnak, hallgatókkal foglalkoznak.

A kutatás célja az volt, hogy megismerjük a duális képzésben résztvevő partnerek tapasztalatait, jó gyakorlatát és azonosítsuk azokat a problémákat, amelyekkel eddigi gyakorlatuk során találkoztak. Az interjúk során a duális képzés előnyeire és az intézmények, cégek által tapasztalt nehézségeire, hátrányaira kérdeztünk rá. Kérdéseket tettünk fel továbbá az indítás melletti érvekről, a megvalósítás napi gyakorlatáról is. A tanulmány zárólag az interjúk során szerzett tapasztalatokat mutatja be és elemzi, segítséget adva ezzel azoknak az intézményeknek, vállalatoknak, akik a későbbiek során tervezik a duális képzések elindítását. A vizsgálatban résztvevő felsőoktatási intézmények úgy földrajzi elhelyezkedésüket, mint hallgatói létszámukat, képzési szerkezetüket tekintve nagyon eltérőek. A tapasztalatok egy része általános, szervezési, módszertani kérdésekkel kapcso-

latos, de természetesen vannak jellegzetesen tartalom- és szakfüggő problémák is. Arra törekedtünk, hogy az interjúk alapján bemutassuk a jó gyakorlatokat és azonosítsuk a hazai bevezetéssel kapcsolatosan tapasztalt nehézségeket is.

A duális képzés fogalma és jellemzői

Magyarországon a duális képzések alig néhány éve, 2015-ben indultak el, ezért érthető, hogy még kevés a tapasztalat, kevés az e témában megjelent hazai szakirodalom (BERÁCS, 2017: 46). A felvételizők az Oktatási Hivatal weboldalain részletesen tájékozódhatnak a képzésekről, a jelentkezés feltételeiről. De ezek a tájékoztatók érthető módon elsősorban marketing céllal készültek, a képzési forma népszerűsítésére törekcsenek (www.felvi.hu, www.eduline.hu). A felsőoktatási intézmények honlapjaikon, saját kiadványaikban is főként az előnyökről, a pozitívumokról írnak. Ezekből a tájékoztatókból úgy tűnik, hogy a duális képzési forma a felsőoktatás valamennyi gondját megoldja, hiszen gyakorlatias, munkahelyi tapasztalatokhoz juttatja a hallgatókat és még anyagilag is jól jár az a diák, aki ide jelentkezik. A helyzet ennél természetesen sokkal bonyolultabb. A képzésben résztvevő partnerek az előnyök mellett számtalan nehézséggel is szembesülnek. Az indulás után alig egy évvel, 2016-ban két jelentősebb rendezvény is zajlott a duális képzés tapasztalatainak megosztása céljából. Az egyik inkább hazai fókusszal, a másik nemzetközi kitekin-téssel vette számba a hazai és külföldi nagyvállalatok, kis- és középvállalkozások, szakmai szervezetek, felsőoktatási intézmények, oktatáspolitikusok és oktatási szakértők tapasztalatait. A program kiemelt célja volt különböző országok régebb óta duális képzést folytató vállalatai, egyetemei és hazai, a duális képzésbe frissen bekapcsolódott vállalatok közötti párbeszéd és tapasztalatcsere megteremtése. (DERÉNYI, 2016: 5)

A duális képzés fogalmát a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény 108. § 1.b. pontja határozza meg. E szerint a „*duális képzés: a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, illetve e képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak – képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó – tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik.*” (www.netjogtar.hu) A jogszabály szerint azok a felsőoktatási intézmények élhetnek a duális képzés indításának lehetőségeivel, akik rendelkeznek az ezekhez a képzési területekhez tartozó alap és ezekre épülő mesterszakok indításának engedélyével. Az is gyakori, hogy a felsőoktatási intézmény több szakon rendelkezik ilyen képzési lehetőséggel, mint ahánynál valóban indítja. Ez elsősorban a hallgatói érdeklődéstől függ, mennyire keresik a duális képzési formákat, jelentkeznek-e ezekre, de függ az adott intézmény döntésétől is, megéri-e számára, hogy minél több szakon duális formában indítson képzést. Természetesen erősen befolyásolja döntését az is, hogy van-e olyan céggel együttműködési megállapodása, ahol tudják fogadni a duális képzés iránt érdeklődő diákokat.

A duális képzési forma legfontosabb jellemzőit Derényi András a következőkben fogalmazta meg. „*Olyan, a felsőoktatás és a gazdasági szereplők együttműködésével megvalósuló speciális gyakorlatorientált felsőoktatási képzés, amely sajátos tanulási környezetet biztosít, és amelynek során a hallgatók már egyetemi éveik alatt részletes ismereteket szereznek a munka világáról, képzési idejük alatt közvetlenül megismerhetik és részesévé válhatnak a munkafolyamatoknak, valamint a hagyományos képzésekhez képest jóval több időt tölthetnek a szakmai kompetenciák gyakorlásával. A vállalatonál eltöltött gyakorlati idő során specifikus szakmai gyakorlati ismereteket és munkavégzési gyakorlatot is szereznek a hallgatók. A duális képzés során az elméleti képzés a felsőoktatási intézményben, míg a gyakorlati képzés a felsőoktatási intézménnyel együttműködő – e célból minő-*

sített – vállalkozásnál folyik. A hallgatók közel ugyanannyi időt töltenek a vállalatnál, mint a felsőoktatási intézményben, és a teljes tanulmányi időre – hallgatói munkaszerződéssel – juttatást kapnak.” (DERÉNYI, 2016: 5) A definíció azt igazolja, hogy a képzés minden résztvevőtől jelentős plusz munkát igényel, mind a felkészülés, mind a megvalósítás és az értékelés fázisában.

1. táblázat: A vizsgált intézmények duális képzésben résztvevő hallgatóinak és az együttműködő partnerek létszáma (2018. decemberi adat)

Intézmény	Hallgatói létszám	Duális képzésben részt vevő hallgató	Együttműködő céges partnerek száma
ELTE (Savaria Központ Műszaki Intézet)	150	131	15
BME (Villamosmérnöki és Informatikai Kar)	5.500	10	4
SZIE	12.400	6	12
ÓE	11.355	183	63
BGE	11.316	2072	1000, ebből 400-500 élő
ME	9.197	219	146
EKE	7.440	19	43
NYE	3.573	80	70
DUE	1.578	50	35

(Forrás: interjúk alapján saját szerkesztés)

Az adatok azt igazolják, hogy intézményenként rendkívül eltérő a duális képzést választó hallgatók létszáma, még az egyetemi, kari, intézeti összlétszámhoz viszonyítottan is. Ameddig az ELTE Savaria Központ Műszaki Intézetében a hallgatók közel 90 százaléka, a Budapesti Gazdasági Egyetemen is minden ötödik diák duális képzésben tanul, addig a Szent István Egyetemen csak ezrelékben fejezhető ki ez az érték.

Duális képzés, ahogy a felsőoktatási intézmények látják

A felsőoktatási intézményekkel szembeni kritika leggyakrabban azzal kapcsolatos, hogy képzésük túlzottan elméleti, nem az életre készítik fel hallgatóikat. Ezeket az érveket ugyanúgy hangoztatják az oktatáspolitikai, a munkaerőpiac szereplői és a hallgatók is. Az oktatáspolitikusok elvárják a felsőoktatási intézményektől, hogy a munkaerőpiac szükségleteit a jelenleginél jobban vegyék figyelembe, képzéseiket a valós igényekhez igazítsák, mert csak így válhatnak a gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé (A felsőfokú duális képzés fehérvénye 2016). Tehát van egy erős fenntartói elvárás, aminek érthető módon az intézmények meg akarnak felelni. (PALKOVICS, 2015)

A duális képzés egyik alapmodellje a DHBW (Duale Hochschule Baden Württemberg) szisztéma. (www.dhbw.de) A németországi duális képzésben résztvevő hallgatók több mint a fele ilyen képzésben tanul. (RAJNAI, 2016: 45; SZABÓ, 1997: 91) Ennél a modellnél a cégek kezdeményezésére indulnak el a tárgyalások és úgy a tanterv, mint a napi gyakorlat kidolgozásában a vállalatok és a felsőoktatási intézmények közösen vesznek részt. A hazai felsőoktatási intézmények jelentős része eszerint a modell szerint kezdett hozzá a duális

képzés gyakorlatának megvalósításához (Kecskeméti Egyetem, Széchenyi István Egyetem, BME). (RAJNAI, 2016: 47)

Az indítás leggyakoribb érve éppen a gyakorlati jelleg erősítése, ezáltal a végzett diákok munkaerőpiaci helyzetének javítása. Valamennyi vizsgálatban résztvevő intézmény képviselője első helyen ezeket az érveket említette. A nemzetközi tapasztalatok is hasonlóak, ott is a duális képzés indításának legfontosabb szempontja a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés okán a gyakorlatias jelleg erősítése. Ezt követi a képzés szempontjából kiemelkedően fontos piaci szereplőkkel a jobb, előbb kapcsolatot kialakítása, hiszen egymásra vannak utalva.

Az egyetemek presztízse jelentősen nő, ha a munkaerőpiac preferálja hallgatóikat és a cégek számára is létkérdés, mennyire tudnak hatást gyakorolni a szakemberképzés tartalmi és módszertani fejlesztésére. (DERÉNYI, 2016: 6; KOMÁR, 2018: 18) Ezeket a szempontokat a vizsgálatban résztvevő intézmények is pontosan látják, és a képzés indításának fontos szempontjaként említik.

Az ELTE Savária Központja a duális képzés előnyei között elsősorban azt fogalmazta meg, hogy eredményesebben készítse fel hallgatóit leendő szakmájukra, esetükben a gépészmérnök feladatok elvégzésére. Vannak olyan készségek, amelyek kialakításához elengedhetetlen a gyakorlat, a munkahelyi légkör, ilyenek tartják az üzleti kommunikációs, az együttműködési készségeket, a teamben való munkavégzéssel összefüggő kompetenciákat. Azt tapasztalják, hogy a hallgatók szemlélete, munkával kapcsolatos attitűdje is sokat változik azzal, hogy közvetlenül termelési folyamatokban tudnak részt venni. A nem duális képzésben tanuló diákok számára ezek a készségek, kompetenciák csak a munkahelyre való belépés után fejlődnek ki. Összességében úgy látják, hogy a duális képzés „kulcsrakész” szakembereket képez. Annak érdekében, hogy a hallgatók már a képzés elején felkészülhessenek a munkahelyeken tapasztaltakra, csapatépítő tréningeken vesznek részt és rendszeresek a pszichológusok irányította beszélgetések is. Az egyetem abban bízik, hogy a duális képzéssel sikerül hallgatói létszámát növelni és a szak, az intézmény presztízst emelni.

A BME Villamosmérnöki és Informatikai Karán – a vizsgálat idején – három mester szakon folyt duális képzési rendszerben oktatás, villamosmérnök, mérnökinformatikus és gazdasági informatikus szakon. Kevés szakjuk van, de azokon magas a hallgatói létszám. Évek óta nagy az érdeklődés az egyetem és a kar szakjai iránt, azt viszont eddig még nem tapasztalták, hogy valaki azért választotta volna a BME-t, mert itt van lehetőség duális formában is tanulni. A karon a képzések tervezése a jogszabályi lehetőség megteremtése után azonnal megkezdődött. Két irányból is kaptak arra felkérést, hogy kapcsolódjanak be a duális oktatásba. Először a Siemens kereste meg őket, akik konkrét igényeiket is megfogalmazták és partnerként jelentkeztek. De szakpolitikai szintről is kaptak olyan kérést, hogy gondolkodjanak el a duális formában indítható képzések megvalósításán. A tapasztalatok birtokában úgy látják, hogy az emelt szintű gyakorlatok jelentős előnyt jelentenek a hallgatók számára és megkönnyítik a munkahelyekre való beilleszkedésüket is.

A Szent István Egyetem hét szakon (élelmiszermérnök, mezőgazdasági mérnök, környezetmérnök, mezőgazdasági és élelmiszeripari gépészmérnök, pénzügy-számvitel, turizmus-vendéglátás és építőmérnök) rendelkezett a vizsgálat időpontjában duális képzés indításának engedélyével. 2018 szeptemberében elsőként a turizmus és vendéglátás alapszakon indultak el és a kutatás időpontjában csak ezen a szakon volt duális képzésben hallgatójuk. Úgy tapasztalták, hogy a gyakorlati ismeretek elsajátítására nem elegendő a hagyományos képzés biztosította gyakorlati idő és lehetőség. A vendégekkel való kommunikációt, a speciális üzemeltetési és gazdálkodási feladatokat nem lehet csak az egyetemi oktatás keretein belül elsajátítani, ezért döntöttek úgy, hogy elsőként ezen a szakon indítanak duális formában is képzést.

Az Óbudai Egyetem is azt tartotta a duális képzés legfontosabb előnyének, hogy segítségével a hallgatók jóval több tapasztalatot és tudást szereznek, mint a hagyományos képzési formákban résztvevő diákok. Ezért, amikor a jogszabályi lehetőség megteremtődött, az egyetem azonnal lépett és el is indította képzéseit. Bár szakjaik korábban is népszerűek voltak, nem volt beiskolázási gondjuk, de hosszútávon azt remélik, hogy ezzel az egyetem presztízse tovább nő, ami természetesen megnövelheti a hozzájuk jelentkezők számát is.

A Budapesti Gazdasági Egyetem képzéseit korábban is a gyakorlatorientáltság jellemezte, ezért volt az intézmény mindig nagyon népszerű. Ők is úgy látják, hogy a duális képzéssel ez a korábbi szakmai gyakorlat intézményesült.

A Miskolci Egyetem számára is, a képzés gyakorlatorientáltságának növelése volt az elsődleges szempont. Emellett bíztak abban is, hogy így a szakmával, a térség nagyobb cégeivel még szorosabbá tudják fűzni amúgy is jó kapcsolatukat. A duális forma kidolgozása együtt járt az elméleti ismeretek korszerűsítésével, képzésfejlesztéssel is. Ők is abban érdekeltek, hogy növeljék a hozzájuk jelentkező hallgatók számát.

Az Eszterházy Károly Egyetemenél a duális képzés indításának legfontosabb motivációja az innováció volt, azaz a képzések tartalmi megújulása. Céljuk, hogy a gyakorlatorientáltságot javítsák és ezzel a képzéseik színvonalát növeljék. Egyértelmű, hogy az intézmény profitál a képzésből, egyrészt azért, hogy a szakmai kapcsolatait élővé tudja tenni, másrészt egy vidéki felsőoktatási intézménynek fontos küldetése a térség, a település szakmai, tudományos életének irányítása, ebben is nagy szerepe lehet a duális képzéseknek.

A Nyíregyházi Egyetem már 2015-ben hozzákezdett a duális képzés kidolgozásához, először a mérnökképzésben, majd a gazdálkodási és menedzser alapszakon (DEZSŐ – KÖSA – SZIGETI, 2015: 140). Döntésüket két szemponttal indokolták, egyrészt a vállalatokkal való kapcsolat erősítése miatt, másrészt, hogy ez javíthatja a beiskolázásukat. Mindkét elvárás teljesült. A mérnökképzésben résztvevő oktatóknak az a tapasztalatuk, hogy sokkal közelebb kerültek a cégekhez. A duális képzések indítása óta számtalan közös rendezvényen, konferencián, továbbképzésen vettek részt. De több cég fordult az egyetemhez szolgáltatásaik igénybevétele miatt is, kéri fel őket szakértőnek, céges továbbképzésekre, kérnek anyagvizsgálatokat, laborméréseket, úgy érzékelik, hogy a szakmában jelentősen nőtt a nyíregyházi képzés presztízse. A gazdálkodástudományi szakon egyértelmű a képzés iránt megnövekedett érdeklődés. Hallgatóik jelentkezésénél fontos szempont, hogy a képzés alatt dolgozhatnak, pénzt keresnek. Emiatt többen jelentkeznek duális képzésre, mint ahány hallgatót fel tudnak venni.

A Dunaújvárosi Egyetem számára is az a duális képzés melletti legfontosabb érv, hogy úgy a szakma, mint a hallgatók elégedettek legyenek az egyetemi képzéssel. Ezzel erősíthetik szakmai pozícióikat és így válhatnak a régió szellemi, innovációs központjává.

Duális képzés, ahogy a hallgatók látják, előnyök, tapasztalatok, jó gyakorlatok

Az ELTE Savária Központjában, a vizsgálat időpontjában még nem végzett duális képzésben részt vett hallgató, ezért az elhelyezkedési arányokról nem tudtak beszámolni. Képzéseik népszerűek, keresettek, eddig az összes alkalmasnak talált hallgatót fel tudták venni. Tapasztalataik alapján diákjaikat elsősorban a gyakorlatias jelleg vonzza, azt remélik, hogy így olyan tudás szerezhetnek, amelyet az elhelyezkedésnél kamatoztatni tudnak.

A BME Villamosmérnöki és Informatikai Karán az itt végzetek elhelyezkedési tapasztalatai kedvezőek. Mivel kevés hallgatójuk tanul ebben a formában, így könnyen megoldható az információáramlás, probléma esetén az azonnali cselekvés. Hallgatóik náluk is elsősorban a munkatapasztalat már képzés alatti megszerzése céljából választják a duális képzést.

Ami gondot jelent, hogy a jogszabályok csak az alapképzésben résztvevők munkabérét rögzítik. Az egyetem véleménye az, hogy a mesterképzésben résztvevők már összetettebb, komplexebb feladatok ellátására is alkalmasak, mint az alapképzésben tanulók, ezért véleményük szerint számukra magasabb összeget kellene munkabérként megállapítani.

A Szent István Egyetem egyelőre még nagyon kevés tapasztalattal rendelkezik. Az eddigiek alapján azt látják, hogy hallgatóik motiváltak, aktívak és jól teljesítik a velük szemben megfogalmazott elvárásokat. A hallgatói motivációk közül ők is azt emelik ki, hogy az ide jelentkezők jobb, színvonalasabb képzést remélnék. Abban bíznak, hogy az elméletet a gyakorlatban azonnal kipróbálhatják, ami segíti őket a tanulásban, a jobb tanulmányi eredmények elérésében.

Az Óbudai Egyetem tapasztalata szerint a duális képzésben vannak a leginkább elkötelezett és motivált hallgatóik, akik körében a lemorzsolódás is sokkal alacsonyabb, mint a nem duális rendszerben. A különböző tanulmányi versenyeken résztvevő diákjaik valamennyien a duális képzési rendszerből kerülnek ki. A hallgatók arról számolnak be, hogy a valódi munkahelyi környezet nagyon sokat jelent számukra, hiszen a 21. századi készségek, „soft skillek” leginkább itt szerezhetőek meg.

A Budapesti Gazdasági Egyetemen annak ellenére, hogy az egyetem összlétszámához mérten is jelentős a duális képzéses hallgatók aránya, az interjú során arról számoltak be, nem könnyű a diákokat meggyőzni a duális képzés előnyeiről. Azt tapasztalják, hogy Budapesten a fiatalok amúgy is dolgoznak, és többet keresnek az általuk kiválasztott cégnél, mint ha duális rendszerben vennének részt. A fővárosi hallgatóknak emiatt a duális hallgatói szerződés nem érték, hanem kötelezettség. Azt egyértelműen elfogadják, hogy a szakmai gyakorlat a diploma legértékesebb része, de könnyen megkeresik maguknak a legjobb helyeket az egyetem nélkül is.

A Miskolci Egyetem hallgatóit jelentkezésre az motiválja, abban bíznak, hogy a gyakorlati képzés során szerzett ismereteket már az elméleti órák keretében hasznosítani tudják és a végzés után pedig a többéves szakmai gyakorlat nagy előnyt, jobb állást, magasabb kezdő fizetést jelent. Tapasztalataik szerint hallgatóik elégedettek a duális partnerekkel és a képzéssel, de azt is elmondják, hogy nagyon kemény munkát végeznek. Ennek ellenére 94 százalékuk, ha még egyszer kellene jelentkeznie, akkor is a duális formát választaná és 89 százalékuk azt a céget, ahol jelenleg dolgozik. Elhelyezkedésről a vizsgálat idején még nem volt tapasztalatuk, de az előző adatok alapján azt feltételezik, hogy végzett diákjaik a korábbi gyakorlati helyeiken szeretnének maradni.

Az Eszterházy Károly Egyetem is hasonló problémákkal küzd, mint a Budapesti Gazdasági Egyetem. Azt tapasztalják, hogy a hallgató, főként, ha az anyagi helyzete nem annyira rossz, nem akar már a képzés ideje alatt folyamatosan dolgozni és a pénz sem eléggé motiváló erő. Azzal érvel, hogy nem köti le magát egyetlen céghez sem. Tanulmánya alatt bőven van arra lehetősége, hogy alkalmi munkával megkeresse azt a pénzt, amit a duális formában egy egész hónapra kap. Így ő választ céget, ha úgy éri meg neki, akár többet is, és azt is, hogy mikor akar dolgozni. A hallgatók azt is tudják, ahol nagy a munkaerőhiány, ott biztos, hogy a végzés után sem lesz gondjuk az elhelyezkedéssel. Ezért nem akarnak jelentkezni. Az egyetem bevezette, hogy az első tanulmányi félév lezárásával egy időben, januárig még azok is beléphetnek a duális rendszerbe, akik nem arra felvételiztek. Azért döntöttek így, mert az a tapasztalatunk, hogy a hallgatónak a legtöbb tanulmányi problémája az első félévben van. A lemorzsolódás is az első félévben a legmagasabb. Úgy gondolták, ha túl van ez első félévben, nagyobb rutinnal rendelkezik már és talán a leendő szakmája iránt is sikerült az érdeklődését elmélyíteni. A képzésben résztvevő hallgatók létszámának növelése érdekében dolgozták ki duális ösztöndíjpályázatukat, mely szerint, ha a hallgató hátrányos helyzetű vagy hátrányos helyzetű régióból érkezett és vállalja, hogy duális képzésben vesz részt, akkor havonta 20-30 ezer forintos ösztöndíjjal kiegészítik a duális képzésben kapott bérét.

A Nyíregyházi Egyetem több olyan hallgatóról tud, aki kifejezetten azért választotta ezt a felsőoktatási intézményt, mert itt van lehetőség duális formában tanulni. Hallgatóik jelentős része hátrányos helyzetű, számukra meghatározó, hogy már a képzés alatt pénzt tudjanak keresni. Az eddigi visszajelzések általában pozitív tapasztalatokat jeleznek, de természetesen vannak negatívak is, főként az elején. Ahol probléma van, ott jellemzően a kommunikációval van gond. Sokszor a cégek nem bíznak meg a hallgatóban, különösen az első évre jellemző ez. Általában ezek a problémák hamar megoldódnak. Ha a hallgató azt érzi, hogy emiatt nem bírja a képzést, nem tud tanulni, nincs elég ideje a felkészülésre, akkor átkéri magát nem duális képzésre. Kb. 10 százalék volt eddig a lemorzsolódás. Aki már túl van az első éven, az végig akarja csinálni, az első egy év után már nincs lemorzsolódás. Napi kapcsolatban vannak a gyakorlőhelyekkel, pontosan ismerik, hogy a cégek kiket akarnak megtartani és kiket nem. Tapasztalataik szerint a duális képzésben résztvevők 70-80 százalékára számítanak a cégek. Kérdés, hogy a hallgatók hogyan gondolják ezt. A képzés alatt jellemzően ők is azt mondják, hogy ott fognak kezdeni, de ez még változhat, ez akkor és ott dől el, amikor a megállapodás megkötetik. A mérnökök iránt nagy a kereslet és a képzés során megszerzett tapasztalatok növelik a hallgatók elhelyezkedési esélyeit és ezt a diákok is pontosan tudják.

A gazdálkodás és menedzsment szak duális formájú képzése iránt nagy a kereslet. Már az is meglepi a középiskolás szülőket és diákokat, hogy duális képzés nemcsak műszaki és informatikai szakokon létesült, hanem gazdálkodástudományi képzési területen is. A szabolcsi fiatalnak a budapesti képzések nem elérhetőek, hiszen a család nem tudja finanszírozni sem a képzés, sem a lakhatás költségeit. Amióta a gazdálkodás és menedzsment alapszak állami finanszírozású helyeire központilag meghatározott pontszámmal kerülhet be hallgató, azóta csak önköltséges formában tudnak képzést indítani. Az intézmény úgy kalkulál, úgy próbálja a hátrányos helyzetű térségekből érkező többnyire hátrányos helyzetű családok gyerekeit meggyőzni, hogy a képzés önköltségét ugyan fizetniük kell, de ha duális képzésre jelentkeznek, akkor abból könnyen ki tudják fizetni ezt az összeget. A Nyíregyházi Egyetemen gazdálkodás és menedzsment alapszakán a költségtérítés fél évente 180 ezer forint. A duális hallgató havonta nettó 90 ezret kap, így két hónap alatt megkeresi a költségtérítés összegét. Azt is figyelembe vették, hogy a környező egyetemeken eddig még nem indult ezen az alapszakon duális képzés. Miskolcon, Debrecenben duális képzés csak mesterszakon van, ezért a Nyíregyházi Egyetem hozzá tudja segíteni a diploma megszerzéséhez azokat a hátrányos helyzetű hallgatókat is, akiknek a költségtérítés fizetése miatt esélyük sem lenne felsőoktatási intézményben tanulni. Náluk jóval nagyobb az érdeklődés, mint ahány hallgatónak gyakorlati helyet tudnak biztosítani, így csak a legjobb hallgatók kerülnek be a képzési rendszerbe, ami egyben azt is jelenti, hogy rangot jelent az, ha valaki duális rendszerben tanulhat.

A Dunaújvárosi Egyetemen is népszerű a duális képzés. Hallgatóikat is főként az motiválja, hogy korábban szerezzenek munkatapasztalatokat és így diplomájuk értékét növelhessék. Tapasztalataik szerint, jól érzik magukat a diákok a gyakorlőhelyeken, jó a kapcsolatuk az ott dolgozókkal és egyelőre azt tervezik, hogy ott maradnak a diploma megszerzése után is.

Duális képzés, ahogy a cégek látják

Az Audi, amióta Magyarországon jogszabályi lehetőség van rá, részt vesz duális képzésben. Ennek a képzési formának több, a cég számára fontos pozitívumát fogalmazták meg. A legfontosabb számukra közép és hosszú távú szakember-ellátottságuk biztosítása. Ennek révén, a képzés befejezését követően, az azonnal „bevethető” munkatársak többéves to-

vábbképzés és további anyagi ráfordítás nélkül is rendelkezésükre állnak. Ezek a kollégák a céggel szemben elkötelezettek, hiszen éveket töltöttek náluk. Lehetőséget kapnak arra is, hogy olyan feladatokat végezzenek el, amelyeket mérnökként már nem bízának rájuk, így komplex képük van a cég munkafolyamatairól. Azt is tapasztalják, hogy a fiatalok kreatívak, olyan új ötleteik, javaslataik vannak, amelyek jól hasznosíthatók. Kreativitásuk jót tesz a céges kollektívának. Azt is előnyként értékelik, hogy így az egyetemekkel szorosabbá válik a kapcsolatuk, jobban megismerik a képzések tartalmát és lehetőségük van az elméleti tantárgyak oktatásához javaslatok megfogalmazására, a tananyag korszerűsítésére.

A Mercedes hasonlóképpen látja a duális képzés előnyeit. Számukra is fontos, hogy a hallgatók valós körülmények között alkalmazzák az elméletben tanultakat, ezáltal olyan készségekre tegyenek szert, amittől jó szakemberekké válhatnak. A cég a képzések révén, hosszútávon biztosítva látja szakember-utánpótlását, ráadásul olyanokkal, akik a vállalati kultúrát ismerik és elsajátították, itt érzik magukat biztonságban. Az is fontos szempont a Mercedesnél, hogy jó kapcsolatban álljanak a felsőoktatási intézményekkel, mert így nem csak a hallgatókkal, hanem az oktatókkal is tudnak együttműködni, közös szakmai rendezvényeket szervezni, ami a cégük presztízsét egyértelműen növeli.

A Siemens cégcsoport vállalatai Európában már a kilencvenes évektől bekapcsolódtak a duális képzési formákba. Az a tapasztalatuk, hogy a cégnek megéri az ebben való részvétel, kiadásai többszörösen megtérülnek. Számukra is fontos a szakképzett munkaerő utánpótlás biztosítása, de legalább ennyire lényegesnek tartják, hogy a képzés lehetőséget ad az elméleti ismeretanyag fejlesztésére is. Cégük olyan igénnyel jelentkezett, ami nem volt a BME képzéseiben. A fő- és mellékspecializációk nem tartalmazták a cég által megfogalmazott ismereteket, ezért az egyetem beépítette ezeket az elemeket a tananyagba úgy, hogy az általuk elvárt tudást megkaphassák a hallgatók. A konkrét képzésen túlmutatóan a Siemens is pozitívumnak tartja az egyetemekkel kialakult napi kapcsolatot, amelynek része az oktatók, mentorok felkészítése, továbbképzése, közös pályázatok, kutatások megvalósítása.

A hallgatók kiválasztásának gyakorlata

A hallgatók kiválasztása minden intézménynél azonos módon történik. A jelentkezők pályázatokat az egyetemre adják be. Megjelölhetik, hogy mely vállalathoz szeretnének jelentkezni és a választható cégek között egy rangsort is felállíthatnak. A jelentkezési időszak lezárását követően a vállalatok az egyetemtől megkapják a pályázatokat, jelölve azt, hogy melyik hallgató hányadik helyen jelölte meg őket. Ezt követően a kiválasztási folyamatot a vállalatok bonyolítják le. Cégektől függ, hogy milyen dokumentumokat kérnek és vesznek figyelembe (érettségi bizonyítvány, önéletrajz, nyelvvizsga) és milyen szempontrendszer alapján döntenek a felvételtől. A felsőoktatási intézmények ebbe nem szólnak bele, ezt teljesen a vállalatra bízzák, de jellemzően előzetesen egyeztetik elvárásaikat. A cégek, különösen a nagyok, ahová többen is jelentkeznek, komoly felvételi eljárást alkalmaznak, ami sokszor megegyezik az állásinterjú menetével, gyakorlatával.

Az Audi kiválasztási rendszerének első lépése az előszűrés, melynek kritériumai, kiváló középiskolai tanulmányi eredmény szaktól függően matematika, fizika, illetve informatika tantárgyakból, műszaki érdeklődés, amit motivációs levél alapján vizsgálnak. Fontos feltétel továbbá a kommunikációképes német nyelvtudás, de előnyt jelent az angol nyelv ismerete is. Az előszűrés után személyes találkozó következik, melynek részei: az idegen nyelvű interjú abban az esetben is, ha a diák nyelvvizsga bizonyítvánnyal rendelkezik, ezt követi egy prezentáció, majd tesztírás és csoportos feladatmegoldás. Az eddigi tapasztalataik alapján ez a kiválasztás jól működik, jó gyakorlatnak tartják.

A Mercedesnél a kiválasztás a cég saját gyakorlata alapján történik a jelentkező diák szakjától, leendő szakmájától függően. A kiválasztás folyamatát egyeztetik a felsőoktatási intézményekkel, de a döntés arról, hogy kit vegyenek fel, náluk van.

A Siemens többlépcsős kiválasztási rendszert alkalmaz, olyat, amit lassan három évtizedes tapasztalata alapján dolgozott ki. Figyelembe veszik a jelentkezők tanulmányi eredményeit, kiválóságait, kommunikációs készségét, idegennyelv-tudását és a jelölt motiváltságáról, szakmai érdeklődéséről, elhivatottságáról a személyes találkozás során szerzett benyomásait.

Együttműködési modellek, jó gyakorlatok

Az ELTE Savária Központ gyakorlata az, hogy az egyetem és a cégek képviselői az egyes félévek tanterveire építve közösen alakítják ki a féléveket követő duális gyakorlatok tanterveit. Jó gyakorlatnak tartják egy olyan operatív munkacsoport létrehozását, amely kéténtente ülésezve folyamatosan egyezteti a duális képzések ügyeit és itt beszélnek meg a felmerülő aktuális problémákat is. A munkacsoportba az érintett cégek azokat a képviselőiket delegálják, akik folyamatos kapcsolatban állnak a hallgatókkal, az egyetem részéről pedig a szakfelelősök vesznek részt a megbeszéléseken.

A BME-en a karoknak nagy az önállóságuk, szinte mindent maguk intéznek, saját kapcsolatrendszerük alapján választják ki együttműködő partnereiket. Az egyetem jónak tartja a partnercégekkel való együttműködését. Náluk a kapcsolattartásnak nincs külön meghatározott formája, mivel eddig kevés hallgatót és kevés céget érintett a duális képzés, ezért véleményük szerint nem szükséges erre külön fórumot létrehozni. Partnereiket rendszeresen meghívják a kari rendezvényekre.

A Szent István Egyetemen az egységes és általános gyakorlati mintatantervet az egyetem duális képzésének felelőse készíti el a cégekkel való egyeztetés, közös véleményalkalítás után. Ehhez az általános, az adott szemeszterben az intézményi képzés során tanultakhoz is igazodó mintatantervhez a cégek hozzátehetik a csak rájuk jellemző sajátosságokat, náluk elsajátítandó speciális ismereteket és azok számonkérésének, ellenőrzésének módját. A cégekkel, az ottani mentorokkal és az egyetem munkatársaival félévente beszél meg a tapasztalatokat, értékeli a hallgatók munkáját.

Az Óbudai Egyetem duális tanterv szerint szervezi oktatását. Ez a terv szorosan kapcsolódik az egyetemi tantervhez, ebben határozzák meg a gyakorlólhelyek feladatait is. Ez adja a képzések keretét, amit félévente a vállalatok ún. vállalati órarenddel egészítenek ki, ahol már meg tudják jeleníteni specialitásaikat is. Az egyetem a hallgatók értékeléséhez dokumentumokat készített, amit tanulmányi ügyrendjében is megjelentetett. Ezek ajánlások, használatuk nem kötelező, de a gyakorlólhelyek olyannyira jónak tartják, hogy mindenki ezzel dolgozik. Az egyetem együttműködő partnereit a konzisztórium üléseire is meghívja, de emellett a kapcsolattartás, a céglátogatás is folyamatos. Rendszeresen tartanak olyan workshopokat is, ahol lehetőség van a tapasztalatok megbeszélésére, egyeztetésre.

A Budapesti Gazdasági Egyetem széles partneri kapcsolattal rendelkezik, ezért nagyon fontosnak tartják a szabályozottságot. Elsőként a gazdaságtudományi képzésükhöz hoztak létre egy vegyes, az egyetem és a cégek képviselőiből álló munkabizottságot. Ez a testület dolgozta ki az ún. „vállalati duális képzési fehérkönyvet”, ami ajánlásokat tartalmaz. A partnerintézményeik örültek a kiadványnak és ezek alapján szervezik képzéseiket. Az egyetemnek közvetlen beleszólása és kontrollja a napi vállalati oktatásba nincs, nem is tartják azt szükségesnek. Abban segítik a gyakorlati képzések megvalósíthatóságát, hogy egy szabad sávot hagynak a vállalatok számára, ahova az egyetem elméleti órát nem tehet.

A Miskolci Egyetem is a partnercégekkel közösen alakította ki duális tantervét. A résztvevők közötti kapcsolattartás folyamatos, erre pályázati források segítségével egy speciális, informatikai szoftvert is kidolgoztak. Félévente workshopokat szerveznek, ahol a képzésben érintettek egyeztetik tapasztalataikat, megbeszélik a felmerült problémákat, beszámolnak a sikerekről és az esetleges nehézségekről is.

Az Eszterházy Károly Egyetem azt a gyakorlatot követi, hogy a duális képzési tanács csak akkor akkreditálja a szakot, ha annak a gyakorlati képzése is kidolgozott. Tehát pontosan tantárgyakra lebontva időrendben meghatározzák azt, hogy mikor, melyik tárgyból mit fog tanulni a hallgató és ehhez rendelik hozzá a gyakorlatban elsajátítandó elemeket. Kérdés, hogy az egyszer elfogadott és akkreditált anyaghoz hogyan és mikor lehet hozzányúlni, mennyire térhetnek el az ott leírtaktól, mikor lehet azt aktualizálni. Jellemzően tartják magunkat az elfogadott tantervhez, de a tantárgyi tematikákba az élet hozta változásokat beépítik. A cégek is igyekeznek nyomon követni, hogy mit tudnak, mit kell tudniuk már a hallgatóknak és ehhez mérten adnak nekik feladatot. Az együttműködési szerződés mellékleteként a cégek mindig megkapják ezeket a dokumentumokat, tehát az új partnerek is pontosan ismerik, hogy mikor, mit kell a hallgatónak az elméletből tudnia és ehhez milyen gyakorlati feladatok elvégzését kérik. Az egyetem is alkalmazkodik a cégekhez, a számonkérések idejének meghatározásánál mindig figyelnek a hallgatók munkahelyi elfoglaltságára is. Mivel jelenleg még kevés a diákjuk, nem jelent gondot az egyéni kérések teljesítése. Sikeresen pályáztak és nyertek az EFOP-3.5.1-16-2007-0011 „Duális és gyakorlatorientált képzések fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” pályázaton, ami nagy segítséget jelent számunkra. Így létre tudtak hozni egy duális irodát, ami önálló szervezeti egység, közvetlenül a duális képzésért felelős dékánhoz tartozik. Egyelőre egy ügyintéző dolgozik itt, de ha nő a duális képzésben résztvevők száma, akkor arra is van mód, hogy növeljék az irodában dolgozók létszámát. Azért jó ez az iroda, mert minden információ itt van egy helyen, egy személynél. A munkatárs foglalkozik a hallgatókkal, ő tartja a kapcsolatot az oktatókkal, az Oktatási Hivatallal és a cégekkel is. Korábban arra törekedtek, hogy a cégekkel való kapcsolattartással oktatót bízzanak meg, de azt tapasztalták, hogy az adminisztrációval folyamatosan problémák voltak, az oktatók inkább a tartalomra és kevésbé a dokumentálásra koncentráltak. Évente egyszer, általában januárban összehívják a cégeket, ahol beszámolnak a tapasztalataikról, elmondják véleményüket a hallgatókról, a szervezésről. A megbeszélést a dékán hívja össze és a cégek képviselői mellett ott vannak a szakfelelősök, oktatók is, de ennek inkább protokolláris jellege van, az igazi érdemi munka a duális irodában történik.

A Nyíregyházi Egyetem véleménye az, hogy csak folyamatos kapcsolattartással működhet hatékonyan a duális rendszer. Félévente, szeptemberben és januárban szerveznek olyan megbeszéléseket, ahová minden partnercéget meghívnak. Az a tapasztalatuk, hogy azok a cégek, akiknek van hallgatójuk, rendszeresen részt vesznek ezeken a megbeszéléseken. Itt elmondják a tapasztalataikat, milyen javaslatuk, problémáik vannak. Ezen kívül még szakonként is szerveznek találkozókat, de a mérnökszakosoknál mindig van együttes megbeszélés is, hiszen a problémáik szinte azonosak. A mérnökszakokon egy megbízott oktató koordinálja a képzést és tartja a kapcsolatot a cégekkel. A gazdálkodás és menedzsment alapszakon a szakfelelős tartja kézben a duális képzést, ő tárgyal a cégek képviselőivel, a hallgatókkal és egyeztet az oktatókkal. Annak ellenére, hogy folyamatosan azon dolgoznak, hogy még több cég fogadjon duális képzésben részt vevő hallgatókat, ez nem látszik meg az eredményeiken. Nagyon jó, személyes kapcsolatban állnak a cégekkel, akik ugyan mindenben segítik az egyetemet, de elzárkóznak attól, hogy a duális képzésekben részt vegyenek. Ez főként a gazdálkodási szak sajátosságával van összefüggésben. Az alapszakos hallgatók utolsó féléve gyakorlati félév, amit cégeknél töltenek el. A cégek sokkal szívesebben foglalkoznak egy már tanulmányai végén járó diákkal, aki öt hónapig minden

nap náluk dolgozik és komolyabb feladattal is meg tudják bízni, mint egy elsőéves, duális képzésben résztvevő hallgatóval.

A Dunaújvárosi Egyetemen is külön tanterve van a duális képzésnek, külön időrend szerint készülnek a tantárgyleírások. Így pontosan követhető, hogy mikor mit tanulnak a hallgatók. Az első években a vállalatok akarták meghatározni a tananyagot, mára ez tendencia megfordult, a cégek a gyakorlati tananyag összeállításához az egyetemről kérnek segítséget. Létrehozták a „duális kerekasztal” fórumot, mely félévente ülészik és ahol az egyetem, illetve a cégek képviselői megosztják egymással tapasztalataikat. Minden szaknak van saját szakmentora, aki a diákokkal, cégekkel napi szinten tartja a kapcsolatot.

Összegzés

Magyarországon 2015 óta van arra lehetőség, hogy a felsőoktatási intézmények duális képzéseket hirdessenek. A felsőoktatási törvény határozza meg azokat a képzési területeket, amelyekhez tartozó alap- és mesterszakon duális képzések indíthatóak. Annak ellenére, hogy a képzési engedéllyel rendelkező felsőoktatási intézmények kiadványaikban, rendezvényeiken, nyílt napjaikon, az Oktatási Hivatal a felvételre készülő diákok által látogatott honlapokon bőven ellátja információval az érdeklődőket, gyakran tapasztalhatók téves ismeretek, félelmek az új képzési formával szemben. Az is gyakorta előfordul, hogy a szülő beszél le gyerekeit a duális képzésről, mondván dolgozhat még eleget, addig legyen gondtalan diák, ameddig erre lehetősége van. Pedig a duális képzés számtalan olyan problémára kínál megoldást, ami a felsőoktatással kapcsolatban jogosan vagy jogtalanul, de folyamatosan megfogalmazódik, nevezetesen a képzések túl elméletiek, nem az életre készítik fel, nem veszik figyelembe a szakma, a végzetek leendő munkahelyeinek igényeit.

A duális rendszer eddigi tapasztalatairól, annak ellenére, hogy már ötödik éve folyik ilyen formában képzés, átfogó elemzés még kevés készült.

Ez az anyag elsősorban a vizsgálatban szereplő kilenc felsőoktatási intézmény tapasztalatait elemzi. Azt mutatja be, milyen előnyöket fogalmaztak meg a képzés szereplői és arra is választ ad, hogy ezeket az elvárásokat sikerült-e megvalósítaniuk. Az eddigi tapasztalatok biztatóak, remélhetőleg az itt felmerült problémákra is előbb-utóbb megoldást találnak az érintettek.

IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. www.netjogtar.hu [2020.02.28.]
 A felsőfokú duális képzés fehérvénye 2019. 09. 24. A DKT által elfogadott dokumentum.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/felsooktatas/dualis_kepzes/Dualis_Kepzes_FeherKonyve.pdf [2020.03.18.]
 BERÁCS József (2017): A duális képzés modelljei, hazai helyzete. In: Berács József – Derényi András – Kádár-Csoboth Péter – Kovács Gergely – Polónyi István – Temesi József: Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai helyzetértékelés. BCE-NFKK, Budapest. 46-50.
 DERÉNYI András (2016): Kézikönyv a duális képzésről. Tempus Közalapítvány, Budapest.
 Duale Hochschule Baden Württemberg
www.dhbw.de [2020.03.28.]
 DEZSŐ Gergely – KÓSA Péter – SZIGETI Ferenc (2015): A duális képzési programok fejlesztésének módszertani és oktatásszervezési kérdései. Műszaki tudományos közlemények 4. 139-144.
 KOMÁR Zita (2018): A duális képzésről. Új Köznevelés, 74, 3-4. szám. 18-20.

- PALKOVICS László (2015): A duális képzés bevezetése a felsőoktatásban.
<https://docplayer.hu/21570374-A-dualis-kepzes-bevezetese-a-felsooktatasban-dr-palkovics-laszlo-felsooktatasert-felelos-allamtitkar.html> [2020.03.21.]
- RAJNAI Zoltán (2016): Gyakorlatorientált képzés a műszaki felsőoktatásban. Műszaki tudományos közlemények 5. 45-48.
- SZABÓ Gábor (1997): A duális képzés rendszere és a projekt orientált képzés kapcsolata. Kandó Kálmán Műszaki Főiskola, Budapest.
www.eduline.hu [2020.02.28.]
www.felvi.hu [2020.02.28.]

GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS ÉS NEVELÉSTUDOMÁNY



A DESIGN MINT A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGE

Összefoglaló:

A bemutatásra kerülő kutató-fejlesztő tevékenység célja a művészetpedagógia eredményeinek felhasználásával az iskolai innováció szolgálatába állítható pedagógiai program fejlesztése. A programfejlesztés fókuszába a designgondolkodást állítottuk, amely nem egyszerűen hagyományos terméktervezés folyamataként, hanem a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésére alkalmas szemléletmódként és eszköztárként értelmezhető. A HEAD program a problémaalapú pedagógia tanulásfelfogását felhasználva egy holisztikus szemléletű (H), a tanulók együttműködésén alapuló (ÉA), és a designgondolkodás (D) folyamatát reprezentáló pedagógiai program. A gyakorlatba ágyazott programfejlesztést valós intézményi tapasztalatok segítették, így a fejlesztési folyamat fontos eleme a közoktatási intézmények bevonása és együttműködése.

Kulcsszavak: designgondolkodás, problémamegoldó gondolkodás, kreativitásfejlesztés

A programfejlesztés keretrendszere

Tanulmányunk a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, a köznevelési intézmények művészetpedagógiai módszertani megújítását célzó átfogó projektjének¹ egyes részeredményeit foglalja össze. A szóban forgó projekt alapvető célja a művészetpedagógia fejlesztési lehetőségeinek széleskörű felhasználása a köznevelésben, végeredményben a köznevelés eredményességének erősítése érdekében. A fejlesztésben résztvevő több művészeti felsőoktatási intézmény tevékenységét e közös fejlesztési cél, illetve a fejlesztési folyamat lépései által meghatározott közös indikátorok² kötötték össze, azonban minden intézmény az érintett művészeti terület sajátosságait is érvényesítő, saját művészetpedagógiai koncepciót alakíthatott ki. A projekt keretében tudatosan a köznevelési intézményeket célzó programfejlesztésről van tehát szó, ahol a fejlesztési folyamat több pontján is szükség volt ugyanakkor a fejlesztést támogató kutatási elemek beépítésére is. A programfejlesztés kutatásalapú megközelítésén kívül a projekt további fontos jellemzője, hogy a megcélzott oktatási intézmények bevonása, a programot iskolában kipróbáló pedagógusok közreműködése meghatározta a fejlesztés végeredményét. A két említett jellemző mentén e tanul-

1 A projekt „A tanulók képesség-kibontakoztatásának elősegítése a köznevelési intézményekben” című, EFOP-3.2.6-16-2016-00001 kódszámú pályázat keretében 2016-2020. között zajlott, a Magyar Képzőművészeti Egyetem, a Magyar Táncművészeti Főiskola, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem és a Színház- és Filmművészeti Egyetem közreműködésével.

2 A projekt keretében a MOME 70 pedagógus továbbképzését és módszertani felkészítését vállalta 33 iskola bevonásával, tananyagfejlesztéssel, művészetpedagógiai munkát támogató programok, események, kiállítások és szakmai napok, műhelyek szervezésével és támogatásával.

mányban a művészetpedagógiai koncepciókat megalapozó előzetes kutatásunk eredményét magyarázzuk, továbbá a fejlesztés iskolai kipróbálását kísérő vizsgálatunk innovatív pedagógusszerep megélését reflektáló részeredményeit mutatjuk be.

A kutatásalapú fejlesztésre támaszkodva a nevelési-oktatási programok (NOP) kidolgozásának már kipróbált lépéseit követve folytattuk a módszertani fejlesztő munkát. Kezdő lépésként elkészült a designgondolkodást mint módszertani lehetőséget értelmező nevelési-oktatási programunk (HEAD program³) első verziója, illetve az iskolai kipróbálást támogató akkreditált pedagógus-továbbképzési anyagunk. Az iskolai kipróbálást is előkészítő továbbképzés elvégzése természetesen feltétele volt annak, hogy a kipróbáló iskolák pedagógusai becsatlakozhassanak a fejlesztés további folyamatába. A képzést, majd az iskolai kipróbálást több kiválasztott régióban, több lépcsőben indítottuk el.

A módszertant kipróbáló iskolák területileg a három északkelet-magyarországi megyére és a Dunántúl északi felére koncentrálnak, iskolatípus szempontjából pedig nagy változatosságot mutatnak. A kísérleti iskolák sokféleségét indokolja, hogy a program pedagógiai koncepciójának megfelelően a fejlesztés nem specifikusan a művészeti tehetséggondozást állítja fókuszba, hanem elsősorban a köznevelés általános közegében kínálja a művészettel, a designnal, a kreativitással nevelés lehetőségét. A HEAD módszertan megismerése és a kipróbálás támogatása érdekében tananyagok, képzési és módszertani segédanyagok, olvasmányok, jogyakorlatok gyűjteménye készült a fejlesztés során.⁴ A fejlesztési folyamat iskolai kipróbálásának és bevezetésének szakaszában a pedagógusok nemcsak egy tanulási folyamat részesei voltak azonban, hanem a tevékenységük dokumentálásával, illetve tapasztalataik reflektív visszajelzésével a kutató-fejlesztő munka aktív részeseivé is váltak. A NOP végleges változatának elkészítése e tapasztalatok beépítésével zárult. (PALLAG, 2019)

A kutatásalapú pedagógiai fejlesztés elméleti keretei

A HEAD program koncepciójának fejlesztését szakirodalmi tanulmányok, elméleti és empirikus kutatások szemlézése készítette elő. Vizsgáltuk a problémamegoldó gondolkodás és kreativitás fejlődésének viszonyát, valamint a designgondolkodás (design thinking) módszertanát és a kortárs pedagógiai környezethez való adaptálásának lehetőségét. A következőkben ezeknek az előtanulmányoknak a következtetéseit és a HEAD módszertan ezekből fakadó lényegét foglaljuk össze.

A kreativitás kutatásának számos irányzata közül a designgondolkodás értelmezéséhez leginkább a kreatív folyamat vizsgálata szolgálhat tanulságokkal. WALLAS (1926), akinek megközelítését később több kutató is követte 4 szakaszra osztotta a kreativitás folyamatát. Ezt gondolta tovább LANDAU (1980) is a következőképpen:

- Előkészítő fázis, amely a probléma megfogalmazását és az anyaggyűjtést jelenti.
- Lappangási fázis, amelyben a már meglévő ismeretek, összegyűjtött anyagok összevetésre kerülnek a problémával, s aminek során új összefüggések körvonalazódnak.
- A megértés fázisa, amelyben megjelenik egy lehetséges megoldás.
- Az igazolás fázisa, amelyben a megoldást ellenőrizzük, teszteljük, hogy valóban újat hozott-e, releváns-e a probléma szempontjából, és tágítja-e az egyén vagy kultúrköre vonatkozási kereteit. (idézi: GYARMATHY, 2011)

3 A HEAD program olyan holisztikus (H), együttműködés alapú (EA), design (D) nevelés-oktatási program, amely a gondolkodás fejlesztésére koncentrálnak.

4 <https://designakozoktatásban.mome.hu> [2020.03.22.]

Erika Landau (WALLAS, 1926 nyomán) felosztására jól rímelnék a designgondolkodás folyamatának szakaszai, igazolva, hogy az nem más, mint a kreatív problémamegoldás módszertana, ami lényegében a Landau által leírt folyamatot segíti kivitelezni a gyakorlatban. Egyre bővülő eszköztárával alkalmas rá, hogy taníthatóvá tegye a kreatív problémamegoldás folyamatát. A tervezői szakmában kidolgozott designgondolkodás módszertan a tervezői gondolkodás folyamatát a fentihez hasonló szakaszokra bontja. A szakaszolás módjában van eltérés a különböző irányzatok között, de lényegét tekintve mind tartalmazza az eredetileg Wallas által azonosított négy jellegzetességet. (FEHÉR – LÓDI – PAIS, 2017: 8-9)

Az oktatásba is átvihető folyamat minden esetben a lehetőségek és problémák feltárással kezdődik, a kutatómunka eredményeinek értelmezésével folytatódik, ezt követi az ötletelés szakasza, ahol lehetséges megoldásokat sorolunk fel, amelyek közül a legjobbnak véltet kidolgozzuk. A tervezési szakaszok a folyamat közben és az eredmény tesztelését követően is körkörösén ismétlődhetnek, iterálódhatnak (SCHEER – NOWESKI – MEINEL, 2012). A tervezés során divergens és konvergens szakaszok követik egymást. A feltárás és az ötletelés divergens (széttartó) szakasz, hiszen ilyenkor az információk, illetve az ötletek kreatív halmozásáról van szó. Ezekben a szakaszokban a mennyiség fontosabb, mint a minőség. A cél az, hogy kiszélesítsük a lehetőségek spektrumát. Az értelmezés és a kidolgozás konvergens (szűkítő) szakaszok, amelyek egy konkrét megoldásra szűkítik a rengeteg lehetőséget. Ezekben a szakaszokban döntéseket kell hozni és konklúziókat levonni. Ilyenkor a kritikus és analitikus gondolkodás kerül előtérbe, hogy a felhalmozott ismereteket és ötleteket rendezni és értékelni tudjuk. A tanulók számára a designgondolkodással megközeleltetett feladatok nemcsak szórakoztatóak, hanem motiválóak is lehetnek, hiszen az órákon elsajátított tudást rögtön a gyakorlatban is tudják alkalmazni, megtapasztalhatják az alkotás sikerélményét, és hatással lehetnek a saját környezetükre. (PAIS – CSERNÁTONY, 2018: 8-9)

A kreativitás kutatását feltáró pszichológiai előtanulmányunk megállapítása is az, hogy a kreativitás fejlődésében nagy szerepe van az elfogadó környezetnek, amely lehetővé teszi, hogy a gyerekek szokatlan, nem konvencionális módon nyilvánuljanak meg. Erre leginkább a játék, illetve az élményekkel kísért személyes tapasztalatok adnak módot. (VIDA, 2017: 27)

Amennyiben a pedagógiatörténet felől közelítünk a kreativitás fogalmához, azt látjuk, hogy a reformpedagógiák, a gyermekközpontú és a progresszív pedagógiai programok törekedtek elsőként és egyértelműen a kreatív képességek fejlesztésére (M. NÁDASI, 2004). A designgondolkodás mind eszköztárában, mind szemléletében rokon ezekkel a progresszív pedagógiai törekvésekkel.

Módszertani keretként erre a projekt módszer tűnik a legalkalmasabb formának, a cél a tanulás során azonban nem elsősorban a hibátlan produktum létrehozása, hanem az odavezető gondolkodási folyamat pontos megértése és adaptálása. A projekt módszer folyamatának vezérlőjeként adekvát választásnak tűnik tehát a designgondolkodás, ami jól követhető lépésekbe rendezi a projekt munkát és számtalan kreatív eszközzel, valamint a különböző szakaszokhoz szükséges attitűdök, gondolkodásmódok fejlesztésével segíti.

A megismerés e holisztikus, a „valóságba visszahelyezett” útja azonban korántsem nélkülözi a kihívásokat. Nehézsége részben abban áll, hogy nem követi a tudomány „steril” lineáris következtetési útvonalt, ahol a problémák megoldása általában viszonylag jól elkülöníthető analízis és ezt követően szintetizáló szakaszra bomlik. A valóság komplexitása, a benne felvetődő problémák sok dimenziója, multidiszciplinaritása és különböző érdekekhez, nézőpontokhoz kötődése rosszul (vagy nehezen) definiálhatóvá teszi ezeket a problémákat (BUCHANAN, 1992). Ha a tanulást visszahelyezzük a „valóságba”, akkor a tanulási projektek során is szembesülnünk kell azzal, hogy a tudáselemeket (információkat, szabályokat, törvényeket, elveket) ebben a rosszul definiálható probléma által vezérelt tanulási folyamatban kell felhasználni a megoldás keresése közben. A valóságból származó, komplex, „rosszul definiált” problémák természete, hogy egyediek. Komplexitásuk miatt

sem létezik igaz vagy hamis, csak jó vagy rossz megoldásuk. Jellemzően azonban nem egy megoldás létezik. (RAUTH et al, 2010) Így pedagógiailag legfontosabb a felfedezési folyamat támogatása, a próbálkozás és a hibázás lehetőségének bátorítása.

A pedagógus szerepe ezért a designgondolkodás vezérelte projektmunka során a folyamat facilitálása. A tanár nem elmondja a megoldásokat, hanem segíti a tanulókat a megismeréshez és az alkotáshoz vezető úton azzal, hogy izgalmas projekt témákat talál ki, megteremti a tervezéshez szükséges kreatív környezetet, a feladatmegoldás folyamatát megfelelően strukturálja, és az elkészült megoldásokra konstruktív visszajelzéseket adva tereli a tanulókat. (PALLAG, 2019: 17-18) Eközben fontos, hogy a projektmódszerre gyakran jellemző csoportmunkát megfelelően irányítsa. Az átmeneti elakadásokat és a csoporttagok között esetlegesen jelentkező konfliktusokat segítse kezelni különböző ráhangoló játékokkal és a megfelelő tervezői módszerek kiválasztásával. Fontos kiemelni a módszertan „radikális együttműködésre” épülését, ami szintén a design jellemzője. A munka csapatokban folyik, amelyeket az egyszerű csoporttól a kooperatív pedagógiára jellemző kölcsönös pozitív függések kialakulása különböztet meg. A csapatok nem jönnek létre maguktól a csoportokból, ezt drámapedagógiai módszerekkel segíthetjük a munka elején és folyamatában. (LIPTÁK – PAIS – CSERNÁTONY, 2018) A csapatépítés, az együttműködési képességek fejlesztése módszertanunk fontos része.

A designgondolkodás módszertanának tanári tapasztalatai

Az iskolai tapasztalatokat felhasználó oktatási innovációk értékes lehetősége, hogy az érintett iskolák kipróbálási tevékenysége közvetlen információt szolgáltat a fejlesztés elvárt eredményeivel kapcsolatban. A HEAD program kutatásba ágyazott fejlesztési folyamatának is fontos része volt a partnerintézményekben, a designgondolkodás módszertanát felhasználó projektek iskolai kipróbálása.

A kipróbálás ajánlott nevelési-oktatási program pedagógiai koncepciójából következik, hogy a designgondolkodást az aktív tanulás szolgálatába állítható módszertanként értelmezzük. A módszertan jellemzője, hogy a művészettel nevelés eszközzelrendszerét használja fel, amely iskolaszakasztól, iskolatípustól, és fejlesztési területtől vagy tantárgytól független. A tantárgyi függetlenség olyan módon fontos jellemzője a programnak, hogy valójában egy tantárgyak közötti együttműködést igénylő, integratív szemléletű módszertanról van szó. Leginkább e jellemzőből következett a programot kipróbáló iskolák és pedagógusok sokfélesége. A problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlesztésére alkalmas módszertan kipróbálására elsősorban olyan általános és középiskolai partnereket kerestünk, akik kíváncsiak voltak, hogyan lehet a különböző tantárgyak együttműködésében, a tervezői gondolkodás lehetőségét is felhasználva a tananyagot komplex problémahelyzetek köré szervezni. A program pedagógiai koncepciójának megfelelően a kipróbálás során pedagóguspárok dolgoztak tehát együtt, ahol az egyik fél általában – a módszertan vizualitást is felhasználó jellemzője miatt – vizuális kultúra szakos, míg a másik bármely egyéb szakos tanár vagy tanító volt. Természetesen a különböző iskolákból csatlakozó különböző tudományterületek, tantárgyi irányok függvényében, különböző tantárgyi integrációk alakították ki a kipróbálás során felmerülő konkrét projekttematikákat.

Iskolai kipróbálás keretei

A program iskolai kipróbálása tehát választott pedagógus-együttműködésekben, az adott iskolai körülményekhez alkalmazkodva; választott tanulócsoporthoz, ennek megfelelő tanórai vagy tanórán kívüli keretben; választott időegységekből szerveződő, de legalább

15 órányi időtartamban zajlott. A pedagóguspárok közösen tervezték és lehetőség szerint közösen vezették a foglalkozásokat. A hagyományos pedagógus feladatokon kívül ugyanakkor – a pedagógiai fejlesztés céljainak megfelelően – a folyamat és a konkrét tapasztalatok reflektálása is fontos feladata volt a kipróbáló pedagógusoknak. Az iskolai kipróbáláshoz kapcsolódóan arra kértük tehát a közreműködőket, hogy irányított szempontok szerint, egy úgynevezett reflektív naplóba folyamatosan vezessék a pedagógiai tapasztalataikat, illetve végeredményben a tapasztalatok alapján alkossanak véleményt a program működésével kapcsolatban. A kipróbálási folyamat reflektív nyomon követése nemcsak a program tapasztalatokkal megalapozott továbbfejlesztését tette lehetővé a fejlesztők számára, de a fejlesztésbe bevont kísérleti intézmények pedagógiai munkájára is közvetlen hatást gyakorolhatott, hisz mind a pedagógiai tervezés, mind a megvalósítás tekintetében tudatos döntéseket és visszacsatolást igényelt a résztvevő pedagógusoktól.

A reflexív visszajelzések főbb szempontjai a következők voltak:

- a kitűzött pedagógiai célok és feladatok, ami a pedagógiai tervezés során kijelölt célokat és az ezekhez kapcsolódó sikertényezőket reflektálja;
- a tervezett fejlesztési tevékenységek megvalósulása, ami a designgondolkodás módszertanának pontos értelmezését és felhasználását reflektálja;
- a megélt pedagógusszerep, ami a módszertan aktív tanulást támogató tanári tapasztalatait reflektálja;
- illetve a pedagógus-együttműködések jellemzői és hasznosulása, amely a program komplex megközelítésének köszönhetően a különböző szakos pedagógusok közös tevékenységét reflektálja.

Az adott elemzés kereteinek megfelelően a megjelölt szempontokhoz kapcsolódó – leginkább az innovatív pedagógiai szerepet karakterizáló – tapasztalatokat fogjuk bemutatni, amelyek a kijelölt pedagógiai célok és azok megvalósulásából következő megélt pedagógiai-sikertényezőket, az önszabályozó, aktív tanulás helyzetében tapasztalt pedagógus irányítószerep, illetve a pedagógus-együttműködések hasznosulásai.

Az iskolai kipróbálás tapasztalatai

A tapasztalatok összegzése érdekében az adott időpontig 31 iskola 60 pedagógusának önreflektív visszajelzését sikerült feldolgozni. Az önreflektív naplók adatai alapján tudtuk összegezni azt is, hogy a különböző iskolatípusokban a meghatározott keretrendszeren belül végül milyen korosztályban és foglalkoztatási formában, illetve milyen tantárgyak közreműködésével sikerült kipróbálni a HEAD módszertanát. A kvalitatív vizsgálat során az elemszámból adódóan összetettebb statisztikai elemzésre nincs lehetőség. Az adatok ismertetése során egyszerű leíróstatisztikai módszerek alkalmazása is jelentősen korlátozott, ezért az egyes alminták, illetve kérdéstípusok statisztikai összehasonlító elemzésétől eltekintünk. A kvalitatív vizsgálat bemutatása során a fentiek figyelembevételével az egyes csoportok közötti különbségek nagyságrendjét kívánjuk érzékeltetni, tudomásul véve a mintanagyság és a nyílt végű kérdések feldolgozásának korlátozó lehetőségeit.

A designgondolkodás komplex problémamegoldó folyamata olyan összetett gondolkodási művelet alkalmazását feltételezi, ami a programot elsősorban a 12 év feletti korosztály számára teszi alkalmassá, azonban miután tanítók is csatlakoztak a program kipróbálásához, az érettségi vizsga előtt álló tanulóktól az alsó tagozatos korosztályig szereztünk kipróbálási tapasztalatokat. Képzéstípus szempontjából nagy változatosságot mutattak a csatlakozó iskolák, hisz voltak kipróbálóink az általános iskola alsó és felső tagozatán kívül alapfokú művészeti oktatásból, gimnáziumból, művészeti szakgimnáziumból, sőt egyes-egyes gyógypedagógiai módszertani intézményből is. Mivel az iskolai kipróbálás kereteit

az iskolai körülményeknek megfelelően viszonylagos nyitottsággal kezeltük, előfordult a tanórai, a tanórán kívüli, illetve e kettő kombinációjában megvalósuló tevékenység, továbbá a tanév rendjébe illesztett projektnap is zajlott a HEAD módszertanának alkalmazásával. A tanórán kívüli kipróbálási formák (pl. napközi, szakkör) sajátos tapasztalata a különböző korosztályok együttműködését is képes volt bemutatni. Tanórai keretekhez kapcsolódóan az együtt dolgozó pedagóguspárok által lefedett tantárgyi integrációk nagy gazdagsága jelent meg, hisz lefedtük a természettudományok minden területét, jelentős számban voltak matematika, történelem, magyar szakos kipróbáló tanárok, voltak kísérletek a művészeti tárgyak mindegyikében (zene, dráma, mozgókép), illetve az informatika, technika és életvitel, sőt idegen nyelv tantárgyakban is. A csatlakozó szakgimnáziumokban a művészeti szakképzésben szakmai óra és szakmai gyakorlat (pl. szobrász, grafika szakirány) keretében is sor került a módszertan alkalmazására. A kipróbálás keretrendszerre, a foglalkozások tanulásszervezése tehát viszonylag nyitott volt, a kipróbálási szakasz végén azonban minden iskolától vártuk a módszertan iskolai működésének tapasztalatait, azaz a megtartott foglalkozások személyes reflexióit. A továbbiakban tehát a kipróbáló pedagógusok feldolgozott reflektív naplójának, innovatív pedagógusszerepre vonatkozó tapasztalatait mutatjuk be.

Az első reflektív szempontunk a pedagógusok tervezés során kitűzött céljait és elvárt eredményeit, továbbá a megvalósulással kapcsolatos elégedettségérzés kérdését járta körül. A kitűzött célok és az ezekhez kapcsolódó sikertényezőkkel kapcsolatban a kipróbáló pedagógusok összességében inkább folyamat- és gyermekcentrikus megközelítésben gondolkodtak. A megfogalmazott tapasztalatok szerint gyakran azért érezték sikeresnek a tevékenységüket, mert az élményszerű tanulás következtében olyan aktív és motivált gyerekekkel találkoztak a foglalkozások során, akiket általában örömmel töltött el a tanulási tevékenység, és személyes büszkeséggel töltött el a feladatmegoldások során megélt siker. Ezzel összefüggésben sikertényezőként jelent meg, hogy jó hangulatban, harmonikus együttműködésben folyt a közös munka, mind tanár-tanuló, mind tanuló-tanuló viszonylatban. Több visszajelzésben megjelent az a nézet, hogy a pedagógusmunka kihívásaként értelmezve a helyzetet, azért lehetett sikerként megélni a kipróbálás folyamatát, mert a pedagógusok saját fejlődésük lehetőségeit találták és tapasztalták meg az új módszertan által teremtett új helyzetben. Előfordultak természetesen inkább eredménycentrikusnak tekinthető reflexiók is. Voltak olyan visszajelzések, amelyek sikerként értelmezték, hogy a viszonylagosan önálló tanulási helyzetben, jól hasznosítható, tapasztalatokon alapuló tudásépítésben vehetnek részt a tanulók, ehhez kapcsolódva pedig a pedagógusok közvetlenül megtapasztalták a kreatív alkotófolyamat gyerekekre gyakorolt produktív hatását. Bár a vizuális nevelésben ez nem szokatlan tapasztalat, az egyéb tárgyakat tanító pedagógusok számára több esetben sikertényezőként jelent meg, hogy a tanulási folyamat során kézzelfogható és látványos produktumok születnek. Nagyon izgalmas sikertényezőként jelent meg több esetben – az aktív, cselekvésalapú tanuláshoz kapcsolódva –, hogy a gyerekek a kutatás során olyan új, hasznos és a számukra motiváló tanulási tartalmakat is megtalálnak és feltárnak, amelyekkel – szigorúan ragaszkodva a tantervi követelményekhez – a hagyományos módszerek alkalmazása mellett nem találkoztak volna. Ezekben a helyzetekben úgy tűnt, hogy a gyerekek számára a saját és önálló felfedezésélmény hitelessé tette és értelemmel ruházta fel a tanulási folyamatot. Szép összefoglalása a megélt pozitív pedagógiai élménynek egy reflektív napló következő idézete: *„Mindannyian jól éreztük magunkat, a cél pedig fontos és hasznos volt, ... a gyerekek sem kérdezték meg egyszer sem, hogy: Ezt most miért is kell csinálni?”*

Összességében a kipróbáló pedagógusoknak csaknem az egyharmada nagyon elégedett volt a kipróbálás pedagógiai eredményeivel, mert hasznosnak és értékesnek érezték a tanulás folyamatát, illetve a folyamat során sikerült elérni hasznos részeredményeket, továbbá a folyamat végére érve elkészültek a tervezett végtermékek is. A kipróbá-

lók több mint fele annak ellenére volt elégedett az eredménnyel, hogy a kipróbálás során csak részeredmények születtek, és az adott időkeretben végül nem sikerült létrehozni a projekt végtermékét. Ezek a visszajelzések magát a tanulás folyamatát helyezték előtérbe, az aktív tevékenység tényét értékelték. A visszajelzések fennmaradó része olyan eredménycentrikus megközelítést képviselt, amely szerint a tanulás folyamatának nem, vagy nem ebben a formában volt jelentősége, így összességében ezek a pedagógusok nem élték meg eredményesnek a kipróbálás folyamatát. A sikertelenség érzésével kapcsolatban két ok is megjelent részletesebb magyarázatként. Egyrészt a projektmódszer logikájában mozogva – valós problémahelyzetben, valós megoldásokat várva – sikertelenségként jelent meg, hogy nem sikerült befejezni a projektet, azaz a rendelkezésre álló időben nem sikerült eljutni a probléma valós megoldását jelentő végtermék elkészítéséig. Másrészt néhány esetben a sikertelenség érzését keltette, hogy nem sikerült teljesíteni a tervben kijelölt megfelelő tantárgyi követelményeket, azaz nem sikerült maradéktalanul elsajátítani az adott tantárgy tantervében rögzített ismeret jellegű tudáselemeit. Miközben ez a megközelítés a HEAD módszertan legfontosabb céljaival szemben elsősorban a tanulási tartalmakra fókuszáló pedagógiai szemléletre utalhat, nem szabad megfeledkezni róla, hogy a tartalom szabályozás jelenlegi elvárásaiból következő olyan teljesítménytényezőként van jelen az iskola mindennapjaiban, amely jól beláthatóan szorongást kelthet a pedagógusokban.

Egy másik kiválasztott reflektív szempontunknak megfelelően az innovatív tanárszerrep megélését két fókusz mentén is vizsgáltuk, a pedagógus egyrészt mint a tanulási folyamat facilitátora, másrészt mint a tantárgyi integrációt támogató pedagógus-együttműködés szereplője. A designgondolkodás módszertana olyan önszabályozó tanulási forma, ahol nem a pedagógus a tanulás forrása és a folyamat irányítója, hanem mint facilitátor, a tanulási folyamat kísérője. Ebben a helyzetben a pedagógus feladata, hogy a jól kijelölt célok mentén előkészíti és végigkíséri a feladatmegoldást és tanulási folyamatot, és támogatja a tanulók csoportos együttműködését. Kíváncsiak voltunk tehát, hogy a pedagógusok hogyan ítélik meg az adott helyzetben a tanulók tanulástámogatással kapcsolatos igényét. A kipróbáló pedagógusok kétharmada úgy tapasztalta, hogy a tanulók nem igényeltek több segítséget az adott helyzetben elvárhatónál vagy az előre tervezettnél. Leginkább a célok, részfeladatok pontos tisztázása és megerősítése érdekében volt szükség a folyamat támogatására, illetve némely esetekben a tanulói együttműködések kiegyensúlyozása igényelte a pedagógusok beavatkozását. Több reflektív naplóban is megjelent, hogy a pedagógusok jól kijelölt kérdéseken alapuló, kölcsönös kommunikációra épülő tanulási folyamatként élték meg a helyzetet. Körülbelül a kipróbáló pedagógusok ötöde úgy tapasztalta, hogy a tervezetthez képest kevesebb segítséget kértek a gyerekek a feladatok megoldása érdekében. Több visszajelzésben pedagógiai felfedezésélmény fogalmazódott meg, hisz meglepetést okozott a tanulók önállósága, hogy az önállóság élvezetes és motiváló erővel bír a gyerekek számára. Néhány esetben ennek az ellenkezőjéről is beszámoltak a pedagógusok, azaz a tervezetthez vagy elvárthoz képest több segítséget kértek tőlük a tanulók. Ennek több közvetlen oka is megjelent a tapasztalatok között: voltak gyerekek, akik a részfeladatok további magyarázatát igényelték; voltak, akiknek nem volt ötletük a saját megoldások megtalálására; voltak, akik nem tudták megoldani önállóan az együttműködésből adódó személyes problémákat; illetve voltak, akik a problémamegoldás közben adódó – leginkább vizuális megjelenítést, modellalkotást igénylő – helyzeteket, a termék kivitelezéséhez kapcsolódó tevékenységeket nem tudták kellő önállósággal elvégezni. Az aktivitás és az önállóság hiányát bizonyos esetekben iskolatípustól függetlenül tapasztalták a kipróbáló pedagógusok, bizonyosan nem lehet azonban figyelmen kívül hagyni, hogy az ajánlott korosztálynál fiatalabbak számára nehezebb feladat az önálló problémamegoldás.

A HEAD program fontos jellemzőjéből adódó, a pedagógusok innovatív hajlandóságát jelző tényező a tantárgyi integráció céljait is szolgáló pedagógus-együttműködések

terén szerzett tapasztalat. E tényező vizsgálata különösen nehéz, hisz a szigorú tantárgyi rendszer a tanulásszervezést alapvetően meghatározó rugalmatlan jellemzője a hazai oktatásnak. Ezt a kipróbálás tapasztalatai is visszatükrözték. A kipróbálás során a megszokott kereteket átlépő, iskolán belüli időszervezés hátráltatta leginkább a pedagógus-együttműködések gördülékeny lebonyolítását. A jelek szerint a pedagógusok kedvelték az együttműködést, hisz minden résztvevő vállalna a jövőben is hasonló együttműködések az iskolájában. Hasznosnak tartották a közös munkát, mert szakmai szempontból a tanulás és fejlődés lehetőségét látták benne. Megtapasztalták, hogy a művészeti megközelítés és a különböző tudományterületek hogyan képesek kiegészíteni egymást, illetve pedagógiai és konkrét módszertani tapasztalatokat is sikerült megosztani egymással. Az együttműködés hasznossága mellett olyan praktikus okokat is felsoroltak a reflexióikban – például a kiegyensúlyozott munkamegosztást, vagy a kollégák jobb megismerésének lehetőségét –, amelyek hatást gyakorolhatnak az iskolai hangulat alakulására is.

Miközben az iskolai kipróbálás tapasztalatai összességében azt mutatták, hogy a pedagógusoknak több szempontból ki kellett mozdulniuk a megszokott helyzetükből, úgy tűnik, hogy ebben a többség nemcsak örömet lelte, de általában elégedett volt a tevékenysége eredményével is. A többség sikereket élt meg, nemcsak azért, mert aktív gyerekekkel, jó hangulatban zajlott a tanulás, hanem azért is, mert több szempontból volt lehetőség a pedagógiai felfedezésélmény megélésére. A sikerélmény mellett azonban a pedagógusok az iskolarendszer adottságaiból származó nehézségekkel is találkoztak. Ezek közül a legjelentősebb – amely szinte minden reflektív naplóban megjelent – az időtényező volt. A tanórai időkeretet és a tantervi követelményeket mérlegelve az integratív szemléletet követő, önszabályozó, csoportos tanulás megvalósítása sokkal időigényesebb tevékenység, így végeredményben a pedagógusok bár érezték a módszertan hasznosulását, annak alkalmazása végeredményben még a motiváltabb pedagógusok számára is komoly kihívást jelentett. Ahogyan ezt egy reflektív napló bejegyzése megfogalmazza: *„A módszer szerintem nagyon jó, a körülményeket kellene alakítani, hogy helye lehessen a tantervekben.”* Miközben tehát a program kipróbálása során a pedagógusok módszertani szempontból inkább pozitív tapasztalatokat szereztek, aközben az oktatási rendszer szintjén nehezítő tényezőkkel szembesültek. A pedagógiai reflexiók tanulsága szerint a pedagógusok innovációs hajlandósága jelen van, ami pozitív irányba befolyásolhatja az adott program fenntarthatóságát is, hosszabb távon azonban az optimálisan befektetett pedagógiai munka igénye fogalmazódik meg, ami megfelelő keretrendszert kíván.

IRODALOM

- BUCHANAN, R. (1992): Wicked Problems in Design Thinking. Design Issues, Vol. 8, Issue 2. The MIT Press. 5-21.
- FEHÉR Borbála – LÓDI Virág – PAIS Panni (2017): Nemzetközi és hazai jógyakorlatok a designgondolkodás integrálására az oktatásba. Kézirat. (MOME – EFOP 3.2.6-16-2016-00001)
- GYARMATHY Éva (2011): Kreativitás és beilleszkedési zavarok. In: Münnich Ákos (szerk.): A kreativitás többszemponú vizsgálata. Debreceni Egyetem – Didakt Kiadó, Debrecen. 13-45.
- LIPTÁK Ildikó – PAIS Panni – CSERNÁTONY Fanni (2018): Designgondolkodás az iskolában II. Játékgyűjtemény – Tanári kézikönyv. MOME, Budapest.
- M. NÁDASI Mária (2004): A tevékenység funkciója a nevelésben. In: Bábosik István (szerk.): Neveléstudomány. Osiris, Budapest. 248-263.
- PAIS Panni – CSERNÁTONY Fanni (2018): Designgondolkodás az iskolában I. Módszergyűjtemény – Tanári kézikönyv. MOME, Budapest.

- PALLAG Andrea (2019): Designgondolkodás az iskolában - Nevelési-Oktatási Program. MOME, Budapest.
- RAUTH, I. - KÖPPEN, E. - JOBST, B. - MEINEL, C. (2010): Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence, Hasso-Plattner-Institut für Softwaresystemtechnik GmbH, Germany (in Proceedings of the 1st International Conference on Design Creativity (ICDC2010), Kobe, Japan, 11, 2010.).
https://hpi.de/fileadmin/user_upload/fachgebiete/meinel/papers/Design_Thinking/2010_Rauth_ICDC.pdf [2020.03.22.]
- SCHEER, A. - NOWESKI, C. - MEINEL, C. (2012): Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. Design and Technology Education: An International Journal, [S.l.], Vol. 17, Issue 3. 8-19.
- VIDA Péter (2017): A kreativitáskutatás pszichológiai elméletei és eredményei a kortárs szakirodalomban. Kézirat. (MOME - EFOP 3.2.6-16-2016-00001)
- WALLAS, G. (1926): The art of Thought. Harcourt, Brace & World. In: Davis, G. A. - Rimm, S. B. (1985): Education of the gifted and talented. Prentice Hall Inc., Anglewood, Cliffs, New Jersey. 215.



A KOMBINATÍV GONDOLKODÁS FEJLŐDÉSE: EGY ONLINE FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

Összefoglaló:

A kombinatív gondolkodás meghatározó szerepet játszik sok más komplex gondolkodási folyamatban, többek között a változók kezelésében, a valószínűségi és a korrelatív gondolkodásban, a kreativitásban és a problémamegoldásban. Vizsgálatunk célja egy korábban papíralapú mérőeszköz számítógépre adaptált változatának pszichometriai jellemzése, valamint a kombinatív gondolkodás fejlődésének elemzése 11-17 éves (5-11. évfolyamos) tanulók körében (N=9483). Eredményeink azt mutatják, hogy egy fontos, ám egyébként nehezen mérhető gondolkodási képesség értékelése a technológia segítségével a hétköznapi gyakorlat számára is elérhetővé tehető, és ezzel megnyílik a lehetőség a diagnózis és a szisztematikus fejlesztés előtt.

Kulcsszavak: kombinatív gondolkodás, kognitív fejlődés, technológiaalapú értékelés, eDia

Bevezetés

A kombinatív gondolkodás az egyik legtöbbet vizsgált kognitív képesség. Alapvető műveletei spontán kialakulnak, és nagyon sokféle gondolkodási folyamatban szerepet játszanak, a hétköznapi életben és a tudományos tevékenységben egyaránt. Iskolai fejlesztésének sokféle formája lehetséges, önálló játékos programokkal, vagy akár a tananyagba illesztve a tanulás tartalmának felhasználásával. A fejlesztés hatásának felméréséhez, a fejlődési folyamatok monitorozásához azonban szükség van arra, hogy a kombinatív gondolkodás fejlettségének mérésére könnyen használható tesztek álljanak rendelkezésre. A kombinatív gondolkodás felmérése lehetséges ugyan papíralapú tesztekkel, de a magas költségek és a kiértékelés időigényessége miatt ezeket nem lehet a gyakorlatban elterjeszteni. Az infokommunikációs technológia azonban ilyen esetekben ideális megoldást jelent. A tanulmány célja annak bemutatása, milyen új lehetőségeket kínál a technológiaalapú tesztelés egy olyan területen, amely hagyományos eszközökkel is vizsgálható, de a kiértékelés bonyolultsága nem teszi lehetővé a felmérés gyakorlati alkalmazását.

Elméleti háttér

A kombinatív gondolkodás sokféle kutatási témában megjelenik, gyakran összetett konstruktumok, bonyolultabb kognitív folyamatok komponenseként. Néhány kombinatív művelet központi szerepet játszik Piaget kognitívfejlődés-elméletében. Például több kombinatív művelet is azonosítható a 16 kétváltozós logikai művelet igazságmátrixaiban, az összes lehetséges igazságértéket ismétléses variációkkal lehet összerakni, míg a 16 műveletből álló rendszer egy négyelemű halmaz összes részhalmazába képezhető le (INHELDER – PIAGET, 1958/1984; PIAGET, 1970).

A kombinatív műveletek szerepet játszanak a természettudományos gondolkodásban, például kísérletek tervezése során a változók lehetséges értékeit kell egymással kombinál-

ni (ADEY – CSAPÓ, 2012). A problémamegoldásnak többféle formája van, és ezekben különböző szerepet kaphat a kombinativitás. Lehet például a változatos megoldási próbálkozások létrehozásának eszköze (PODDIAKOV, 2011), a dinamikus problémamegoldás során pedig az első, tudásszerző fázisban a változók értékeinek kombinálásában kap szerepet (OECD, 2014; WU – MOLNÁR, 2018).

A divergens gondolkodás, a kreativitás természetes komponense a kombinatív gondolkodás, szinte minden kreativitásmodellben szerepet kap a variabilitás faktor, a bizonyos feltételeknek megfelelő változatos konstrukciók összeállítása (SIMONTON, 2010). Szerepe van a művészeti alkotások létrehozásában, a fantázia működésében, az intuícióban (ZOMBORI, 1992; FISCHBEIN – GROSSMAN, 1997). A kombinatív műveletek meghatározó szerepet játszanak a valószínűségi becslésekben, így a valószínűségi gondolkodás magasabb szintjei sem érhetők el a kombinatív gondolkodás megfelelő fejlettsége nélkül (ENGLISH, 2005).

A tanulmányban felhasznált teszttel kapcsolatos vizsgálatok előzményei az 1970-es évekig nyúlnak vissza. Az akkor kidolgozott elméleti modell (CSAPÓ, 1979) alapján elkészült egy 37 műveletből álló rendszer, majd ezek alapján került sor a különböző tartalmú (manipulatív, képi és formális) feladatok kidolgozására (CSAPÓ, 1983, 1988). Az így elkészült feladatrendszer segítségével több elméleti jellegű kérdés vizsgálatára is lehetőség nyílt. Például annak elemzésére, hogy milyen szerepet játszik a feladatok megoldásának sikerességében azok tartalma, arra az eredményre vezetett, hogy a feladatok mögött álló műveletek szerkezetének nagyobb a hatása (CSAPÓ, 1985).

Mivel a teljes feladatrendszer felvétele több órát igényel, elkészült egy gyakorlatban jobban alkalmazható rövidített változat, amely szélesebb életkori intervallumban is lehetővé tette a fejlődés keresztmetszeti vizsgálatát (CSAPÓ, 2001). Ennek a tesztnek a digitalizálásával készült el egy online változat, ami a médiahatás minimalizálása érdekében formai szempontból sok tekintetben (pl. képernyő-kép) megfelel az eredeti papíralapú változatnak, azonban kihasználja a technológia nyújtotta lehetőségeket is. Például a feladatok képei igényesebb grafikával színes formában készültek el, a válaszadásra pedig billentyűvel, illetve az objektumok képernyőn való mozgatásával (drag-and-drop – vonszolás) van lehetőség (CSAPÓ – PÁSZTOR – MOLNÁR, 2015; CSAPÓ – PÁSZTOR, 2015; PÁSZTOR, 2019).

Az online tesztváltozat felhasználásával több érdekes kutatási kérdés megválaszolására nyílt lehetőség. Az egyszerűbb és költséghatékonyabb adatfelvétel, az automatikus kiértékelés, a metaadatok és a logfájlok elemzésének lehetősége számos új kutatási kérdés megválaszolását lehetővé tette (GÁL-SZABÓ – KOROM, 2018, 2019). Ugyanez az online teszt volt az e tanulmányban bemutatott vizsgálat mérőeszköze is. A korábbi, papíralapú tesztekkel széles életkori intervallumban elvégzett keresztmetszeti fejlődésvizsgálatoknak inkább elméleti jelentősége volt, mert a tesztek alkalmazására a gyakorlatban csak ritkán kerülhetett sor. Az online tesztek felhasználásával viszont bármikor bármilyen életkorban gyorsan fel lehet mérni a kombinatív gondolkodás fejlettségét. Adataink az ilyen mérésekhez hasznos viszonyítási pontokat szolgáltatnak.

Módszerek

A felmérés mintája

A mérésben a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának egész ország-ra kiterjedő partneriskolai hálózatába bekerült iskolák diákjai vettek részt. Összesen 9483 fő oldotta meg a kombinatív gondolkodás tesztet. A különböző évfolyamok mintáinak adatait az 1. táblázat foglalja össze. A felmérés egy nagyobb vizsgálatorozat részét képezte (A problémamegoldás sikerességét meghatározó tényezők feltérképezése és fejlesztése című OTKA

kutatás, lásd MOLNÁR, 2017), melyben számos további képesség (induktív gondolkodás, problémamegoldás, digitális szövegértés, vizuális memória) fejlettségéről kaphattak a pedagógusok visszajelzést. A vizsgálat-sorozathoz az intézmények a felkérést követően önként csatlakoztak, és maguk dönthették el, hogy mely évfolyamokon mely képességek felmérését végzik el. Szigorú értelemben tehát a minta nem felel meg a reprezentativitás feltételeinek, ugyanakkor a résztvevők nagy száma megfelelő alapot szolgáltat az online feladatok működésének és a kombinatív képesség fejlődési tendenciáinak vizsgálatára.

1. táblázat: A felmérésekben résztvevő diákok

Évfolyam	N	Életkor (átlag)	Életkor (SD)	Lány (%)
5.	2020	11,73	0,56	49,6
6.	2187	12,74	0,53	48,7
7.	1753	13,76	0,53	51,0
8.	1586	14,73	0,52	51,8
9.	854	15,95	0,62	54,1
10.	609	16,85	0,57	51,7
11.	474	18,05	0,64	50,7

A mérések eszközei

A felméréshez összeállított tesztek a korábban digitalizált feladatokból kerültek ki (CSAPÓ - PÁSZTOR, 2015). A feladatok megoldására felhasznált idő hasonló keretek között tartása érdekében a tesztek az 5-8. évfolyamokon hét feladatot, a 9-11. évfolyamokon nyolc feladatot tartalmaztak. A tesztek képi és formális feladatokból épültek fel, ugyanazokhoz a műveleti struktúrákhoz készültek különböző tartalmú feladatok. A képi feladatokra az 1. ábra, a formális feladatokra a 2. ábra mutat be egy példát. A válaszadás a képi feladatokban egérrel, az elemek mozgatásával (*drag-and-drop*), a formális feladatokban a billentyűzet használatával, jelek beírásával került sor.

1. ábra: Példa egy képi feladatra

A következő feladatban gyümölcsökből kell összeállításokat készítened. Minden tálcára HÁROM különböző gyümölcs kerüljön!

Húzd a gyümölcsöket a megfelelő tálcákra! Keresd meg az összes lehetőséget! Vigyázz! Több tálca van, mint ahány lehetőség.



Vissza
Tovább

2. ábra: Példa egy formális feladatra

Sorold fel az összes különböző, **KÉT JELBŐL** álló sorozatot, melyekben az első helyre az A vagy a B vagy a C vagy a D betűt, a második helyre pedig az 1 vagy a 2 vagy a 3 számokat teheted!

A sorozatokat egymás mellé, és egymás alá is írhatod. DE minden sorozat után tegyél vesszőt!

Vissza
Tovább

Az adatfelvétel és adatelemzés folyamatai

A tesztek kiközvetítésére az eDia online teszt-platform alkalmazásával került sor (lásd a honlapot: <http://edia.hu/>, továbbá CSAPÓ – MOLNÁR, 2019; MOLNÁR – CSAPÓ, 2019). A tanulók az iskolában rendelkezésre álló eszközöket használták a számítógépeken egyébként is meglevő (és így a diákok számára ismerős) böngészővel. A tesztek megoldására többnyire az iskolák számítógépes tantermében került sor, általában asztali számítógép (billentyű és egér) használatával.

A feladatok megoldásainak kiértékelése automatikusan történt a szerveren futó program segítségével. A feladatok megoldásához a megadott elemekből a feladat feltételeinek megfelelő összes lehetséges konstrukció összeállítására volt szükség. Ennek során lehetséges, hogy a tesztelt személy hibás (a feltételeknek nem megfelelő) összeállításokat is készített, illetve ugyanazt többször elkészítette. Ezért a feladat megoldására a teljesen jó/rossz dichotóm minősítésen túl más, finomabb felbontást jelentő értékelést is lehet alkalmazni, például figyelembe lehet venni a jó konstrukciók számát, vagy ezt normálva, az összes jó lehetőséghez viszonyítani. A korábbi tapasztalatok szerint (CSAPÓ, 1988) a legjobb megoldást az említettek mellett hibásan elkészített konstrukciók számát is figyelembe vevő képlet, a J érték jelenti:

$$J = \frac{x(T - y)}{T^2}$$

ahol:

x : az elkészített helyes konstrukciók száma,

y : a redundáns és hibás konstrukciók száma,

T : az összes lehetséges jó konstrukció száma.

A képlet minden feladatra külön alkalmazva egy 0-1 közötti értéket ad, ahol az 1-es érték jelenti az összes helyes konstrukció felsorolását felesleges konstrukciók megadása nélkül. A tanulmányban bemutatott elemzésekre a J érték felhasználásával került sor. A teszteken nyújtott teljesítményt a J értékek összegzése adja a maximálisan elérhető pontszám százalékában.

A mutató kiszámítása a papíralapú feladatsorok alkalmazása során komoly akadályt jelentett a tesztek széles körű felhasználásának elterjesztésében, még abban az esetben is, ha kevés a feladatok száma. Ez már egy osztály tanulóinak felmérése esetén is jelentős időbefektetést követel meg egy pedagógustól. Az online tesztváltozatokba azonban a mutató kiszámítása könnyen beépíthető. Jelen felmérésben a tanulók azonnali visszajelzést kaptak a feladatok megoldását követően, a pedagógusok az eDia-rendszer belső felületére belépve megtekinthették és letölthették a tanulói és az osztályszintű eredményeket, melyeket a mérésben részt vevő tanulók átlagos teljesítményéhez viszonyíthattak országos, regionális és településtípus szerinti bontásban. A tanulói teljesítmények értelmezéséhez az eDia-rendszer minden diákhoz személyre szabott, szöveges értékelést is generál (MOLNÁR – CSAPÓ, 2019).

Eredmények

A hét és a nyolc feladatot tartalmazó online tesztverziók egyaránt jó reliabilitásmutatókkal rendelkeznek, a Cronbach α minden évfolyamban 0,87 vagy annál nagyobb értéket vesz fel (2. táblázat). Ezek az értékek azt mutatják, hogy a mérőeszközök gyakorlati mérési célokra megbízhatóan használhatók. Az átlagok és a szórások alapján megállapítható, hogy a tesztek lefedik a vizsgált életkori csoportok képességszintjét, valamint megfelelő differenciáló erővel rendelkeznek a tanulók közötti képességkülönbségek megmutatására. A szórások értékei továbbá felhívják a figyelmet az egyes korosztályokon belül megjelenő nagy egyéni különbségekre is.

2. táblázat: A tesztek reliabilitásmutatói (Cronbach α). A 9., 10. és 11. évfolyamokon a zárójelben feltüntetett értékek a minden évfolyamban közös 7 feladatra vonatkoznak

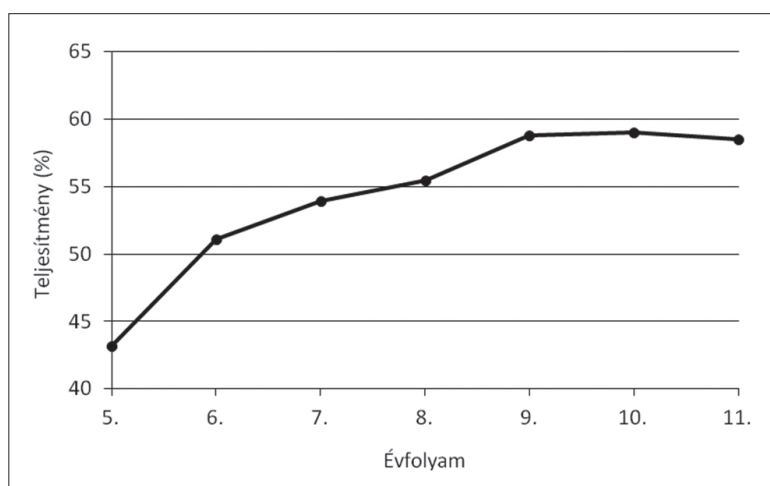
Évfolyam	Feladatok száma	Cronbach α	Átlag (%)	Szórás (%)
5.	7	0,87	43,14	26,57
6.	7	0,88	51,09	27,54
7.	7	0,88	53,90	27,52
8.	7	0,88	55,47	27,86
9.	8 (7)	0,89 (0,87)	56,34 (58,76)	27,60 (27,40)
10.	8 (7)	0,88 (0,87)	56,51 (59,02)	26,86 (26,73)
11.	8 (7)	0,90 (0,88)	55,88 (58,49)	29,11 (28,75)

A 2. táblázatban feltüntettük a 9., 10. és 11. évfolyamok esetében a 7 és a 8 feladatot tartalmazó tesztváltozatok reliabilitásmutatóit is. A megbízhatóság 7 feladat esetén is megfelelőnek bizonyult, az átlagok valamelyest növekedtek, a 8. feladat megoldása nagyobb kihívást jelentett a tanulók számára (átlag=39%, szórás=39%). Ugyanakkor a 7 feladatos tesztverzió is megbízható becslést ad a tanulók képességszintjére, az átlagok nem állnak közel a maximálisan elérhető teljesítményhez, és növekedett a teszt differenciáló ereje is. Az eredmények összehasonlíthatósága érdekében az elemzéseket a továbbiakban a 7 feladatot tartalmazó tesztverzió felhasználásával mutatjuk be.

Az egyes korcsoportok átlagos teljesítményének összehasonlításához elvégzett varianciaanalízis megmutatta, hogy az évfolyamnak, mint független változónak szignifikáns

hatása van a teljesítmények alakulására ($F=61,025$ $p<0,001$). A Tukey-b post hoc elemzés alapján az 5. évfolyam teljesítménye szignifikánsan különbözik az idősebb korosztályok eredményeitől, a felső tagozatosok esetében még 6. és 8. évfolyam között szignifikáns a különbség, de ennek mértéke a hatásméret alapján pedagógiai értelemben már kevésbé jelentős ($d_{6. \text{és} 8. \text{évf.}}=0,10$). Hasonló a helyzet a 8. évfolyamos és a középiskolai teljesítmények között: bár a különbségek a nagy elemszám következtében statisztikai értelemben szignifikánsak, a fejlődés mértéke nem nagy (például $d_{8. \text{és} 9. \text{évf.}}=0,08$). A középiskolai évfolyamok eredményei között nincs szignifikáns változás. A teljes vizsgált életkori intervallumban a változás mértéke 15,88% pont, ami nem éri el a felszórásnyi fejlődést sem ($d=0,40$). A fejlődési folyamatot grafikonon ábrázolva mutatja a 3. ábra.

3. ábra: A kombinatív gondolkodás fejlődése



A nemek közötti különbségekre vonatkozó elemzéseket a 3. táblázat foglalja össze. Az általános iskolában a lányok szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a fiúk. Kilencedik évfolyamon a különbség még szignifikáns, bár a Cohen-d értéke jelentősen lecsökkent az általános iskolai évfolyamokhoz képest. Tizedik és tizenegyedik évfolyamon már nincs szignifikáns különbség a fiúk és a lányok teljesítménye között.

3. táblázat: A teszteredmények nemek szerinti bontásban

Évfolyam	Fiú átlag	Lány átlag	Sig. (p)	Cohen d
5.	39,98	46,55	<0,001	0,25
6.	45,98	56,52	<0,001	0,38
7.	48,77	58,85	<0,001	0,37
8.	50,37	60,11	<0,001	0,35
9.	54,18	58,22	<0,05	0,15
10.	55,55	57,91	n.s.	0,09
11.	54,62	57,04	n.s.	0,08

Az eredmények értékelése

A kombinatív gondolkodás nagymintás online tesztelése megmutatta, hogy egy fontos, ám egyébként nehezen mérhető gondolkodási képesség értékelése a technológia segítségével a hétköznapi gyakorlat számára is elérhetővé tehető. A teszt online kiközvetítésével egyszerűbbé vált az adatfelvétel folyamata, nincs szükség a feladatlapok kinyomtatására, a tesztek kitöltéséhez elegendő egy általános böngésző és internetkapcsolat. A korábbi papíralapú tesztek legnagyobb korlátját a feladatok kiértékelése jelentette, a megadott konstrukciók ellenőrzése jelentős humánerőforrás kapacitást igényelt, azonban ez a folyamat algoritmizálható, így a számítógép automatikusan képes elvégezni az értékelést és azonnali visszacsatolást ad a feladatok megoldottságáról. Az online mérőeszköz a jelenlegi iskolai feltételek között jól használható, az intézményekben elérhető infrastrukturális eszközök megfelelően bizonyultak a felmérés céljaira.

A tesztek megbízhatósága minden vizsgált évfolyamban jónak bizonyult. Az átlagok és a szórások értékei alapján megállapítható, hogy az online feladatok lefedik a 11-17 éves (5-11. évfolyamos) korosztály képességtartományát, a tesztek megfelelő differenciáló erővel rendelkeznek, jól elkülönítik a különböző képességszinten teljesítő tanulókat. A tesztek megbízható és differenciált visszacsatolást adnak a pedagógusoknak a tanulók fejlettségéről, megfelelő alapot szolgáltatva különböző fejlesztő programok, kísérletek hatékonyságának vizsgálatához. Ezzel megnyílik a lehetőség a diagnózis és a szisztematikus fejlesztés előtt, elősegítve a mindennapi pedagógiai munka eredményességét.

A fejlődésre vonatkozó elemzések jelentősebb fejlődést mutattak a vizsgált életkori intervallum legelső szakaszában. Ez az eredmény összhangban van Piaget fejlődésemelével, ebben az életkorban a természetes pszichológiai érés következtében egyre inkább jellemzőbbé válik a formális műveleti gondolkodás (INHOLDER – PIAGET, 1958/1984; PIAGET, 1970). A fejlődés ezt követően lassuló tendenciát mutat, középiskolában már alig van változás. Ezek a tendenciák összhangban vannak olyan kutatások eredményeivel, melyekben a diákok természettudományos gondolkodásának fejlődését vizsgálták (KOROM et al., 2016). Az eredmények arra utalnak, hogy mind a közoktatás felsőbb évfolyamaiban, mind a középiskolai évek során a tanulók gondolkodási képességének fejlesztésében még jelentős kiaknázatlan potenciál van. A fiúk és a lányok között a fiatalabb évfolyamokon találtunk jelentős különbségeket, a középiskola felsőbb évfolyamain már nem.

A következtetések általánosíthatóságának növelése érdekében további vizsgálatok szükségesek. Az eredmények háttérében a minta összetétele komoly szerepet játszhat, ezért a további kutatások egyik fontos irányát képezi olyan felmérések megvalósítása, melyekben a minta kialakítása jobban megfelel a reprezentativitás feltételeinek.

Felmérésünk 5. és 11. évfolyam közötti tanulókra irányult, ugyanakkor a technológia előnyeit kihasználva az online mérések fiatalabb korosztályokra is kiterjeszthetők. A képesség eredeti modelljében (CSAPÓ, 1988) számos további feladat áll rendelkezésre, alacsonyabb évfolyamokon elsősorban a képi manipulációt igénylő feladattípusok alkalmazhatók. Emellett, távolodva az eredeti papíralapú feladatokról, a számítógépes tesztelés további lehetőségeit kihasználva új típusú, autentikus feladatok is kidolgozhatók, melyek illeszkednek a fiatalabb korosztály érdeklődési köréhez. Korábbi kutatások megmutatták, hogy a tradicionális módszerekkel a kombinatív képesség tesztelése és fejlesztése kiterjeszthető az iskola kezdő évfolyamaira és az óvodai évekre is (ENGLISH, 1991; HAJDUNÉ HOLLÓ, 2004; JÓZSA – ZENTAI – HAJDUNÉ HOLLÓ, 2017; PODDIKOV, 2011). Itt különösen előnyt jelenthet a digitális feladatok kidolgozásában, hogy a korosztály pszichológiai fejlettségének megfelelő manipulatív feladatokat lehet készíteni, valamint a feladatok hangutasításokat is tartalmazhatnak, így a gyerekeknek nem szükséges megfelelő olvasási készségekkel rendelkezni a feladatok megoldásához. A korosztályban nehézséget jelenthet a számítógé-

pes eszközök használatának fejlettségi szintje is, azonban az új beviteli eszközök, mint a tabletek, megfelelő megoldást kínálhatnak a problémára (FÁYNE DOMBI – HÓDI – KISS, 2016).

További ígéretes kutatás irány a logfájlok elemzése, melyek felhasználásával új kiértékelési eljárásokat lehet kidolgozni. Ezek az új kvantifikációs eljárások lehetőséget adnak arra, hogy betekintést nyerjünk a tanulók gondolkodási folyamataiba, képet kapjunk a különböző megoldási stratégiákról (például figyelembe véve a felsorolások sorrendjét is), tovább bővítve tudásunkat a kombinatív gondolkodás működéséről, fejlődéséről.

Köszönetnyilvánítás

A vizsgálatra az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az OTKA K115497 kutatási projekt támogatásával kerül sor.

IRODALOM

- ADEY, Philip – CSAPÓ Benő (2012): A tudományos gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó Benő – Szabó Gábor (szerk.): Tartalmi keretek a természettudomány diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17-57.
- CSAPÓ Benő – PÁSZTOR Attila (2015): A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: Csapó Benő – Zsolnai Anikó (szerk.): Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 367-385.
- CSAPÓ Benő (1979): A kombinatív képesség és értékelésének feltételei. Acta Univ. Szeg. de A. J. nom. Sectio Paed. et Psych. Ser. Spec. Paed., Szeged.
- CSAPÓ Benő (1983): A kombinatív képesség és műveleteinek vizsgálata 14 éves tanulónál. Magyar Pedagógia, 83, 1. szám. 31-50.
- CSAPÓ Benő (1985): A struktúra és a tartalom szerepének vizsgálata izomorf kombinatorikai feladatokban. Magyar Pszichológiai Szemle, 42, 1. szám. 19-34.
- CSAPÓ Benő (1987): A kombinatív képesség fejlesztése az általános iskolában. Pedagógiai Szemle, 37, 9. szám. 844-853.
- CSAPÓ Benő (1988): A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2001): A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. Magyar Pedagógia, 101, 4. szám. 511-530.
- CSAPÓ, B. – MOLNÁR, G. (2019): Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. Frontiers in Psychology, Vol. 10, Art. No. 1522. 1-14.
- CSAPÓ, B. – PÁSZTOR, A. – MOLNÁR, G. (2015): Online assessment of combinatorial reasoning: Perspectives of measuring a challenging construct. Paper presented in the 16th Biennial EARLI Conference, Limassol, Cyprus.
- ENGLISH, L. D. (1991): Young children's combinatoric strategies. Educational Studies in Mathematics, Vol. 22, Issue 5. 451-474.
- ENGLISH, L. D. (2005): Combinatorics and the development of children's combinatorial reasoning. In: Jones, G. A. (ed.): Exploring probability in schools: Challenges for teaching and learning. Kluwer, Dordrecht. 121-141.
- FÁYNE DOMBI Alice – HÓDI Ágnes – KISS Renáta Mária (2016): IKT az óvodában: kihívások és lehetőségek. Magyar Pedagógia, 116, 1. szám. 91-117.
- FISCHBEIN, E. – GROSSMAN, A. (1997): Schemata and intuitions in combinatorial reasoning. Educational Studies in Mathematics, Vol. 34, Issue 1. 27-47.

- GÁL-SZABÓ Zsófia – KOROM Erzsébet (2018): Felsoroló kombinatív feladatok megértésének vizsgálata az elemszám, az ismétlődés és a felcserélhetőség kritériumok alapján. *Magyar Pedagógia*, 118, 4. szám. 385-413.
- GÁL-SZABÓ Zsófia – KOROM Erzsébet (2019): A kombinatív gondolkodás longitudinális vizsgálata: a teszten nyújtott teljesítmény és a feladatok megértésének változása 4-5. és 6-7. évfolyamok között. *Magyar Pedagógia*, 119, 1. szám. 3-18.
- HAJDUNÉ HOLLÓ KATALIN (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása 4-8 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 104, 3. szám. 263-292.
- INHEDER, Bärbel – PIAGET, Jean (1958/1984): A gyermek logikájától az ifjú logikájáig: a formális műveleti struktúrák kialakulása. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- JÓZSA Krisztián – ZENTAI Gabriella – HAJDUNÉ HOLLÓ Katalin (2017): A gondolkodás fejlesztése 4-8 éves életkorban. Mozaik Kiadó, Szeged.
- KOROM Erzsébet – PÁSZTOR Attila – GYENES Tamás – B. NÉMETH Mária (2016): Kutatási készségek online mérése a 8-11. évfolyamon. *Iskolakultúra*, 26, 3. szám. 117-130.
- MOLNÁR Gyöngyvér – CSAPÓ Benő (2019): A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29, 4-5. szám. 16-32.
- MOLNÁR Gyöngyvér (2017): Az interaktív problémamegoldó képesség fejlettségi szintjét befolyásoló képességek. In: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): Program és absztrakt kötet. XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság – Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. 464.
- OECD (2014): PISA 2012 Results: Creative Problem Solving. Students' skills in tackling real-life problems (Volume V). OECD, Paris.
- PÁSZTOR Attila (2019): Induktív és kombinatív gondolkodás fejlettségének online vizsgálata egyetemi tanulóit kezdő hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29, 1. szám. 42-54.
- PIAGET, Jean (1970): Válogatott tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest.
- PODDIAKOV, N. (2011): Searching, experimenting and the heuristic structure of a preschool child's experience. *International Journal of Early Years Education*, Vol. 19, Issue 1. 55-63.
- SIMONTON, D. K. (2010): Creative thought as blind-variation and selective-retention: Combinatorial models of exceptional creativity. *Physics of Life Reviews*, Vol. 7, Issue 2. 156-179.
- WU, H. – MOLNÁR, G. (2018): Interactive problem solving: Assessment and relations to combinatorial and inductive reasoning. *Journal of Psychological and Educational Research*, Vol. 26, Issue 1. 90-105.
- ZOMBORI, B. (1992): Visualität und Variationen: Zeichenaufgaben zur Förderung kombinatorischer Fähigkeiten. In: Bak, I. – Kárpáti, A. – Scholz, O. – Volger, A. (Hrsg.): *Ästhetische Erziehung in Ungarn*. Hochschule der Künste, Berlin. 88-101.



SZITÁNYI JUDIT – CSÍKOS CSABA

A HUMOR SZEREPE RUTIN- ÉS REALISZTIKUS MATEMATIKAI FELADATOK MEGOLDÁSÁBAN

Összefoglaló:

Új kutatási témaként jelent meg néhány éve, hogy milyen hatása van a humornak az olyan szöveges feladatok megoldására, amelyek a rutinszerű feladatmegoldó algoritmussal nem megoldhatók, és emiatt nehéznek bizonyultak a 11-12 éves korosztály számára. Kutatásunkban nagy mintán (N = 1153), 5. és 6. osztályos budapesti tanulók körében vizsgáljuk a humor „problémás” szöveges feladatok megoldására gyakorolt hatását. Legfontosabb hipotézisünk szerint a humoros szöveges feladatok pozitív hatással vannak a valóságghú válaszok arányára, miközben nincsenek negatív hatással a rutinszerű feladatok megoldására. Eredményeink szerint további pozitív, az affektív személyiségszférát érintő hatásai lehetnek a humor alkalmazásának.

Kulcsszavak: szöveges feladat, humor, attitűd, felső tagozat

„Problémás” vagy realisztikus szöveges feladatok

Korábbi kutatások már bőséges bizonyítékot gyűjtöttek annak a jelenségnek a bemutatására, hogy a tanulók hajlamosak felületes algoritmusokat használni a matematikai szöveges feladatok megoldása során. Egyszerű aritmetikai szöveges feladatok esetén a tanulók pusztán a szövegben szereplő számokra összpontosítanak, és azokat egy aritmetikai művelethez kapcsolva keresnek megoldást (VERSCHAFFEL – GREER – DE CORTE, 2000). Ez a felületes stratégia (superficial strategy), amelyet a diákok oly gyakran használnak – és amelyet kutatók széles körben megfigyeltek és dokumentáltak már – arra vezet, hogy a szöveges feladatok megoldása elveszíti betölteni kívánt szerepét. Ugyanakkor nem tagadható, hogy ez a stratégia az osztálytermi keretek között és a tesztekben sok esetben jól működik. Különösen azokban az esetekben, amikor a tanulók könnyen felismerik, hogy az éppen aktuális és gyakoroltatni kívánt aritmetikai műveleteket szövegesen tártuk eléjük.

VERSCHAFFEL, DE CORTE és LASURE (1994) klasszikus tanulmánya a közös forrása azoknak a kutatásoknak, amelyek különböző országokban vizsgálták a felületes stratégiával nem megoldható feladatokra adott tanulói válaszokat. A leuveni kutatóműhelyben használt kifejezéssel élve „problematikusnak” tekinthető a szöveges feladat akkor, ha a szövegben szereplő adatok vagy egyéb körülmények miatt a jól bevált stratégia alkalmazása megoldásra vezet ugyan, de érdemes tovább gondolkodni a feladaton, az eredményt vagy a megoldás menetét a reális világgal összevetni. Példaként álljon itt két feladat, melyet a 2011-ben végzett fejlesztő kísérletünkben alkalmaztunk (CSÍKOS – SZITÁNYI – KELEMEN, 2012).

Ha Pista egy év alatt 3 cm-t nő, akkor mennyit nő 50 év alatt? (Milyen magas egy ember? Meddig nő? Egyenletes a növekedés?)

A postás egy lakótelepi házban 8 ajánlott levelet vitt, amit személyesen kellett átadnia, 14 lakásba pedig pénzt. Hány lakásba kellett becsengetnie? (De ha levelet vitt valahova, oda nem vihetett pénzt is?)

A tanulók számára már jól működő szöveges-feladat megoldó stratégiának a megváltoztatása kihívást jelent a matematika-didaktikai kutatásokban és a tanításában egyaránt. A kutatók különböző megközelítéseket alkalmaztak ezek feltárására. Ugyanakkor a tanulók szöveges-feladat megoldási stratégiáinak megváltoztatását célzó intervenciós programok közül azok, amelyek az osztálytermi légkör, a tananyagok és az oktatási módszerek komplex átalakítását vonják maguk után, nem foglalkoztak célzottan a humor matematikai tantermi tevékenységekbe történő beillesztésének jelenségével és lehetőségével (pl. VERSCHAFFEL et al., 1999).

Humor és az oktatás

A humor különféle aspektusainak vizsgálata és bemutatása már hosszú ideje elkezdődött, ebben a témában igen gazdag irodalom áll rendelkezésre. A jelen tanulmány céljából a filozófiai és pszichológiai elméletek egyes elemeit érdemes áttekinteni. KLINE már 1909-ben megpróbálta csoportosítani az akkoriban elérhető humorelméleteket. Bemutatja, hogy már az ókori filozófusoktól léteztek színes és érdekes metaforák a humor jelenségéről. Azt feltételezve, hogy a humornak általában véve nem volt magas a presztízse, megpróbálta áttekinteni a sokféle megközelítést, és felsorolta az elméletek négy ágát: felsőbbrendűség, ellentmondás, kontraszt és félbeszakítás, valamint a szabadság érzése. Felhívta a figyelmet arra, hogy tudományos empirikus adatgyűjtésre van szükség egy megalapozottabb elmélet irányába haladva. Még korábban HALL és ALLIN (1897) jelezte a tudományos és empirikus adatgyűjtés szükségét a megalapozott elmélet felé haladva, bírálta a különféle meghatározásokat (mint amilyenek a KLINE, 1909, által idézettek), melyek szerintük félrevezetők, és csak a humor részleges aspektusait ragadják meg. Hall és Allin Arisztotelészre mint a széles empirikus adatgyűjtésen alapuló elméletfejlesztés példájára tekintett.

Arisztotelész humorra és komédiára (és azoknak esetleges hiányára) vonatkozó gondolatai különösen ismertté váltak Eco regénye (*A rózsa neve*) alapján. Hogyan válhatott Arisztotelész humorról szóló könyvének létezése vagy nem létezése egy krimi gyűjtőpontjává? Érthetővé válik a dolog, ha megfontoljuk, amit VERENE (2017: 156) ír a regényről: „Az igazság mosolytalan, amely nem engedi meg a humort.” Ezen felül Verene magát Eco-t idézi azzal kapcsolatban, hogy talán maga Arisztotelész szándékosan veszítette el a humorról szóló írását (amely a Poétika második kötete lett volna), mert nem tudott eléggé tisztán fogalmazni a témában. Ahogyan Eco regényében is történik, az Európában legelterjedtebb vallásnak számító kereszténység nem hozott egyértelmű tanítást a humor témájában (BURDE, 2010). Burde szerint a keresztény tanítás ambivalenciája abban keresendő, hogy Arisztotelész (akit a középkorban „A Filozófus”-ként emlegettek) a munkáiban többféleképpen viszonyul a humorhoz. A Poétikában a humort alacsonyabb rendűnek, sőt durvának és közönségesnek tartotta, minthogy a komédia rosszabbnak mutatja be az embereket, mint amilyenek a valóságban.

Az elmúlt évszázadok során és manapság is (lásd LAINESTE, 2002) a humort gyakran tekintik autoritásellenesnek. Az aktuális történésekre reflektáló, gyakran politikai töltetű viccektől a különféle társadalmi csoportokat vagy osztályokat célba vevő vicceket elnézve valóban ellentmondás van viccekben tárgyalt súlyos és drámai kérdések és az emberek

azon képessége között, hogy vidáman kezeljék ezeket a tartalmakat. Következésképpen bármely intézmény vagy társadalmi rendszer, amelynek létezése szükségszerűen és nyilvánvalóan valamilyen szintű tekintélyen alapszik, hajlamos megtagadni a humor bevezetését a rendszer minden szintjén és interakcióiban.

Elkerülve annak mélyebb elemzését, hogy az oktatási intézmények hogyan örökölték az egyházaktól a tevékenységi formáik, értékeik és akár épületeik térbeli elrendezéseinek jó részét, cselekedeteit, a humor státusával kapcsolatos kétértelműség megmagyarázza, miért volt a humornak általában rossz hírneve az oktatásban (MORREAL, 2014). Azonban az oktatási rendszerben biztosan rengeteg lehetőség van a humor beépítésére az osztálytermi tevékenységekbe. A matematika mellett más tantárgyak is kínálnak lehetőségeket humoros megközelítésre változatos tanulói tevékenységekben (ZSOLNAI – ZSOLNAI, 1987). Zsolnai és Zsolnai azzal érvelnek, hogy a vicces és könnyed tartalom beillesztése különféle tantárgyakba a humor felhasználásához megköveteli a toleráns tantermi légkör kialakítását is. Ez megállapítás nagyjából összhangban áll az autoritarianizmus és az oktatás kapcsolatát vizsgáló kutatás megállapításaival (SIMPSON, 1972). Simpson amellet érvelt, hogy az oktatási rendszer tekintélyelvűsége úgy csökkenthető, ha nem tekintélyelvű oktatást folytató tanárokat alkalmaz egy oktatási rendszer.

Úgy tűnik, hogy nincs igazán komoly kifogás a (több) humor bevezetése ellen az oktatás összetett interakciós rendszereiben. Ahogy a történeti-kulturális háttérből következtetni lehet, a humor természetéből adódóan összetett jelenség. Számos szempontot figyelembe kell venni az oktatási rendszerbe való bevezetés megfontolásakor. Az egyszerűség kedvéért a humor pszichológiájáról szóló legújabb kézikönyvből választjuk definíciónkat (MARTIN – FORD, 2018: 3).

„A humor egy széles, sokrétű kifejezés, amely minden olyan dolgot reprezentál, amelyet az ember mond vagy tesz annak érdekében, hogy azt mások viccesnek érzékeljék, és nevetésre készítse őket. Emellett a humorba beleértjük azokat a mentális folyamatokat, amelyek létrehozásában és észlelésében szerepet játszanak, beleértve a humor élvezetéhez kötődő érzelmi megnyilvánulásokat.”

Ezen meghatározás alapján a humor – természetéből adódóan – társadalmi jelenség. A humor típusa, a hallgatóság kora, az interakciók során észlelt ütemezése és aránya, és – mindenekelőtt – a társadalmi-kulturális környezet sokféle szempontot jelent, melyeket célszerű figyelembe venni a humor alkalmazása során. A humor típusait illetően az elmúlt évszázad eredményeivel már messzebbre járunk, mint a Hall és Allin által javasolt elméletek. Kline, Martin és Ford a kortárs humorelméletek fő szempontjait a következőképpen foglalja össze. Elsősorban a személynek megfelelő hangulatban és izgalmi állapotban (arousal) kell lennie ahhoz, hogy a humort élvezhesse. Emellett az embernek rendelkeznie kell a kognitív előfeltételekkel, amelyek mind a verbális, mind a nem verbális kommunikációban felmerülő félreértések felismeréséhez és megoldásához szükségesek. Végül, de nem utolsó sorban a humoros helyzetben egyszerre kell éreznünk, hogy a világra vonatkozó nézeteinket, meggyőződéseinket kihívás éri, de ugyanakkor ezt a kihívás ártalmatlannak kell éreznünk.

A humor lehetséges hatásai a szöveges feladatok megoldására

Tanulmányaikban VAN DOOREN és munkatársai (2018), valamint WEBER (2016) összefoglalták azokat a pszichológiai modelleket, amelyek leírják, milyen konkrét mechanizmusokon keresztül érdemes a humort bevonni az oktatási tevékenységekbe. A matematikai szöveges feladatok esetén legtöbb esetben a hamis meggyőződések (false beliefs) és az inkongruencia bizonyulhat gazdag humorforrásnak. Például amikor valami (általában váratlanul) sérti a szokásos gondolkodási sémáinkat vagy következtetéseinket. Valójában a realisztikus szöveges feladatok megoldásakor gyakran hasznos hagyni, hogy gondolkodásunk újra és újra létrehozzon különböző problématereteket és mentális reprezentációkat.

A matematika oktatásában a szöveges feladatok műfaja több ezer éve ad helyet a humornak. Az első olyan feladatokat, amelyek túlmutattak a tiszta aritmetikai gyakorlaton vagy egy probléma azonnali hasznosságán (pl. olyan feladatok, amelyek célja a tanulók szóraztatása, lásd PICKOVER, 2009), valószínűleg humorosnak érezték a tanulók. Kultúrtörténeti szempontból híres példa a humorok matematikai szöveges feladatba ágyazására Flaubert híres „hány éves a kapitány” feladata (VERSCHAFFEL – GREER – DE CORTE, 2000; CSÍKOS, 2002).

Az ebben a részben bemutatott kulturális-történeti áttekintés talán nem vázolt túl kedvező helyzetet a humor matematika oktatásába való bevezetésére vonatkozóan. Ugyanakkor új, empirikus tanulmányok hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a humor bevezetése a matematikaoktatásban pozitív fogadtatásra találjon az oktatás szereplői részéről.

Úttörő tanulmányaikban Van Dooren és munkatársai (VAN DOOREN – WORTELAER – VERSCHAFFEL, 2017; VAN DOOREN et al., 2018) felfedték a humoros szöveges feladatok pozitív hatását a hatodik osztályos tanulók realisztikus (nem rutinszerű algoritmussal megoldható) szöveges feladatok megoldásaiban. Megállapították, hogy a szöveges feladatokra emlékeztető vicceket tartalmazó karikatúrák beillesztése révén a tanulók realisztikus válaszaik aránya növekedett a már említett, „problematikusnak” nevezett feladattípusban. Ugyanakkor tanulmányuk felvetette és válasz nélkül hagyta a kérdést, hogy a humor a matematikaoktatásban általában befolyásolja-e a tanulók szöveges feladatokhoz való hozzáállását. Nyitva maradt az a kérdés, hogy a tanulók teljesítményét a megszokott rutinfeladatok megoldása során a humor pozitív vagy negatív módon befolyásolja. Amikor GREER (1997) Freudenthal gondolatait idézi egy rutinszerű szöveges feladat kapcsán, hangsúlyozza, hogy egy látszólag szabványos szöveges feladat is különböző módon modellezhető. (Greer példájában egy egyszerű kivonás volt szöveges feladatba öltöztetve, ám ha a tanulók komolyan vették a feladat szövegét, melyben árubeszerzésről, húsról, hentesről volt szó, akkor korántsem tűnt egyértelműnek, hogy csupán egyetlen kivonással megkapható a feladat megoldása.) Elképzelhető, hogy a humor használatának lehet egy másik, ellentétes hatása a rutinfeladatok megoldására, azaz az egyszerű számtani művelettel megoldható feladatot elbonyolíthatják, és a feladat kitzűzőjének szándéka ellenére „problematikus-sá”, realisztikussá alakíthatják. Mindez felveti a kérdést, hogy vajon van-e hely a humor használatához egy adott osztályban vagy kultúrában a matematikai szöveges feladatok megoldására vonatkozó didaktikai egyezmény keretében (lásd Brousseau, idézi BROUSSEAU – SARRAZY – NOVOTNÁ, 2014).

Kutatásunk célja, hogy reprodukáljuk a leuveni kutatók eredményeit a humorok a problematikus szöveges feladatok megoldására érvényes pozitív hatásáról, emellett tovább vizsgáljuk az általuk nyitva hagyott két kérdést a humor használatának előnyeire és lehetséges hátrányaira vonatkozóan.

Hipotézisek

A szakirodalom áttekintésével és az általunk kidolgozott kutatási tervvel összhangban a következő hipotéziseket kívántuk tesztelni:

1. A humoros szöveges feladatok pozitív hatással vannak a realisztikus, valóságghú válaszok arányára, miközben nincsenek negatív hatással a rutinszerű szöveges feladatok megoldására.
2. A hatodik osztályos tanulók válaszai hasonló képet mutatnak, mint az ötödik osztályosok válaszai.
3. A tanulók kifejezik pozitív hozzáállásukat humoros szöveges feladatokhoz.

A vizsgálat körülményei

A minta

A vizsgálatba összesen 1153 (547 ötödik és 606 hatodik osztályos) diákot vontunk be különböző fővárosi iskolákból. Mivel a részt vevő iskolák a város különböző részein helyezkednek el, elmondható, hogy a minta különböző szociális háttérű populációkat képvisel. A résztvevő iskolákban az ötödik és a hatodik osztályos tanulókat kértük fel a teszt kitöltésére a matematika óráik egyikében.

A felmérés menete

Három papír-ceruza teszt került kifejlesztésre, amelyek mindegyike két résztesztet tartalmazott három lehetséges részteszt közül. (1) VERSCHAFFEL, DE CORTE és LASURE (1994) munkájában tíz pár egyszerű aritmetikai szöveges feladatot gyűjtöttek össze, amelyeket standardnak (S) vagy problematikusnak (P) neveztek. Ezen P-elemek közül ötöt CSÍKOS, KELEMEN és VERSCHAFFEL (2011) zárt kérdés formájává rekonstruált. Míg ezeket az itemeket P5, P9, P6, P3 és P1 itemként jelölték az eredeti publikációban, a szakmán belüli későbbi publikációkban a Futás, Kötél, Iskola, Víz és Barátok elnevezéseket kapták. Ez az öt item zárt kérdés formátumú verziójával képezte az első résztesztet. (2) Az öt elemből álló második készlet az öt realisztikus szöveges feladat standard verziójából állt, azaz tanpéldák voltak az eredeti nyílt végű verzióval. (3) Az öt elemből álló harmadik kérdéscsoport humoros szöveges feladatokból állt (részletezve a 4. táblázatban).

VAN DOOREN és munkatársai (2018) kutatásában a humoros szöveges feladatokat a tanulóknak nem kellett megoldaniuk, a jelen kutatás során ezeket az itemeket pontosan ugyanúgy kezeltük, mint a realisztikus szöveges feladatokat. Két viccet („Madarak” és „Dinnye”) a flamand kollégáktól kölcsönöztünk, míg három másikat a 1980-as és 1990-es években tinédzserek számára kiadott Hahota magazin három ötlete alapján dolgoztunk ki. Az összes humoros item zárt kérdéses formában készült el, követve a realisztikus szöveges feladatok szerkezetét követve. Az a) válaszlehetőség mindig egy egyértelmű, egy művelettel megoldható számtani eredményt fejezett ki; a b) lehetőség adta a vicc poénját; míg a c) lehetőség mindig ugyanaz volt: nincs meg minden szükséges adat, ezért a feladat nem oldható meg.

A három tesztverzió felépítése a következő volt:

A változat: öt standard feladat + öt realisztikus feladat

B változat: öt humoros feladat + öt standard feladat

C változat: öt humoros feladat + öt realisztikus feladat

A fent felsorolt hipotézisek tesztelése céljából ez a kutatási dizájn lehetővé tette számunkra, hogy megvizsgáljuk a humoros cikkek hatását mind a szokásos, mind a realiztikus szöveges feladatokra. A három változatot véletlenszerűen osztottuk el a résztvevő osztályok tanulói között.

A feladatok megoldását követően a teszt egy nyílt végű kérdést tartalmazott arra vonatkozóan, hogy a megoldott feladatok közül melyik volt a tanuló kedvence.

Kódolás

A kódolási folyamat során kétféle adatot különböztettünk meg a rutin szöveges feladatokkal kapcsolatban. Az egyik a tanuló által adott numerikus válasz volt, a másik 0 vagy 1 pontszám attól függően, hogy a tanuló vajon bizonytalan-e a szöveges feladat megoldhatóságával kapcsolatban. Mivel ezek a feladatok az iskolában megszokott rutin feladatok voltak, feltételeztük, hogy az általános iskolás diákok többsége általában egy aritmetikai művelet egyszerű alkalmazásával ad megoldást. Feltételeztük továbbá, hogy azok, akik előtte humoros kérdésekre válaszoltak (B verzió), nagyobb hajlandóságot mutattak kritikájuk kifejezésére a szöveges feladattal kapcsolatban vagy legalábbis utaltak néhány lehetséges alternatív megoldásra is.

Eredmények

Az eredmények összehasonlítása a korábbi hazai vizsgálattal

A zárt kérdéses formátum lehetővé tette, hogy összehasonlítsuk a jelenlegi vizsgálat eredményeit és a CSIKOS, KELEMEN és VERSCHAFFEL (2011) által elért eredményeket. Mivel három lehetőség közül választhatott a tanuló egyet, a találgatással való kitalálási esély mindig 33,3%. Az 1. táblázat az B) és a C) változat eredményeit együttesen mutatja be, mivel mindkettőben megjelentek a realiztikus feladatok.

1. táblázat: A realiztikus szöveges feladatokra adott válaszok aránya (%)

Realisztikus feladatok	Csíkos, Kelemen és Verschaffel (2011) – 5. osztályosok (N = 4037)	Jelenlegi kutatás	
		Ötödik osztályosok (N = 352)	Hatodik osztályosok (N = 409)
Futás	55,4	53,1	58,0
Kötél	62,4	60,5	69,6
Iskola	50,7	69,1	78,7
Víz	59,5	66,5	80,4
Barátok	51,7	74,1	77,8

A humor hatása a realiztikus feladatok megoldottságára

Az 1. táblázatban bemutatott eredmények figyelembe veszik az összes tanuló adatait, akik a realiztikus szöveges feladatokat az A vagy a C tesztváltozatban oldották meg. A humoros elemek lehetséges hatásának elemzése érdekében a 2. táblázatban a realiztikus válaszok aránya látható.

2. táblázat: A humor hatása a realizztikus feladatok megoldottságára (%)

Realisztikus feladatok	Ötödik osztályosok		Hatodik osztályosok	
	A változat	C változat	A változat	C változat
Futás	43,4	65,2	48,5	67,7
Kötél	48,4	75,2	57,6	81,9
Iskola	68,7	69,7	73,5	84,2
Víz	58,7	76,3	76,6	84,3
Barátok	68,4	81,3	69,5	86,1

A Mann-Whitney tesztek azt mutatták, hogy a hatodik osztályosok jelentősen nagyobb arányban adtak realizztikus választ az ötödik osztályos társaikhoz képest a Kötél, az Iskola és a Víz feladatok esetében (p értékek .009, .003 és $<.001$ voltak.).

Ami a két tesztverzió valós reakcióinak összehasonlítását illeti, a Mann-Whitney tesztek sorozata azt mutatta, hogy – az ötödik osztályban szereplő Iskola feladat kivételével – a teszt verziók közötti összes páros különbség szignifikánsnak bizonyult. ($p < 0,05$)

A humor hatása a rutin szöveges feladatok (tanpéldák) megoldottságára

A humoros szöveges feladatoknak a rutin szöveges feladatok megoldására gyakorolt hatásainak vizsgálatához a 3. táblázatban mutatjuk be azon tanulói válaszok számát az A és B teszt verziók esetében, amelyeknél a tanuló eltért a szabvány megoldásmenettől, és a feladatok megoldhatóságára vagy az eredmény egyértelműségére vonatkozó megjegyzést tett. Láthatóan elhanyagolható szerepet kap a humoros szöveges feladatok megjelenése ezekben az esetekben. A táblázatból az is kiolvasható, hogy a hatodik osztályos diákok valamivel hajlamosabbak voltak újragondolni, realizztikus választ keresni, humorral válaszolni vagy véleményt nyilvánítani néhány szokásos szöveges feladat megoldhatatlanságáról. Például egy diák a következő feladatra realizztikus választ keresett:

Egy boltos két ládában tartja az almát. Az első ládában 60 darab, a másodikban 90 darab alma van. Az összes almát beleteszi egy új, nagyobb ládába. Hány darab alma lesz ebben az új ládában?

Válasz: 150 ≈ Indoklás: „Mert nem biztos, hogy akkora a láda, hogy mindegyik beleférjen.”

Ugyanerre a feladatra egy másik realizztikus válasz: „150, de lehet, hogy több. Mert lehet, hogy a nagyobb ládában már volt alma.”

Ugyanerre a feladatra humoros válasz és indoklás is érkezett: „Az alsó almák szét fognak nyomódni a felsőktől, ezért nem lehet tudni.”

3. táblázat: A humor hatása a tanpéldák megoldottságára (azon tanulók száma, akik bizonytalanságot vagy nem megoldhatóságot véltek felfedezni a rutin feladatok megoldásakor)

Tanpélda	5. osztályosok		6. osztályosok	
	A változat	B változat	A változat	B változat
Futás - standard	1	1	2	4
Kötél - standard	0	0	0	0
Iskola - standard	1	1	2	8
Víz -standard	1	6	4	11
Barátok - standard	1	4	3	5

A tanulók kedvenc feladatai

A teszt végén a tanulókat megkérdeztük, hogy a korábban megoldott feladatok közül melyik volt a kedvencük. Ezt a kérdést bármilyen indok vagy magyarázat kérése nélkül tettük fel. Az elemzést azokra a személyekre korlátozzuk, akik a teszt B vagy C változatát oldották meg, hiszen ott szerepeltek a teszt felében humoros feladatok. Az eredmények azt mutatják, hogy a humoros szöveges feladatokat meglehetősen kedvezően fogadták a tíz megoldott feladat közül. A 4. táblázat a humoros szöveges feladatok választási arányát mutatja be. Az eredmények szerint a tanulók 81,8%-a választotta kedvenc feladatul a humoros feladatok egyikét, és a B és a C változat ebben a tekintetben nem mutatott lényeges különbségeket.

4. táblázat: A humoros feladatok népszerűsége

Humoros feladatok	Választási arány (%)
Ha a testvérednek van három almája, és te kettőt elveszel belőle, mi lesz az eredmény? (biztosan verekedés lenne)	19,7
Ha öt madár ül egy faágodon, és ebből kettőt lelőnek, hány marad? (egy sem)	34,3
Ha egyik kezemben egy dinnye van, a másikban kettő, akkor mim van nekem? (jó erős kezeim vannak)	17,6
Hogyan osztanál el 98 barackot 7 gyerek között? (lekvárt főznék a barackból és azt osztanánk el)	3,0
Hétfőtől kezdve egy héten át minden nap 20 fekvőtámaszt csinálunk. Mi lesz vasárnap estére? (szörnyű erős izomláz)	7,2
Az öt humoros szöveges feladat együttes választása	81,8

Összegzés

A humor szöveges feladatokra gyakorolt lehetséges hatásai vizsgálatában kutatási tervünk lehetővé tette az évfolyamok közötti összehasonlítások bemutatását, és mindkét évfolyamon a humor pozitív hatását igazoltuk a problematikusnak tartott szöveges feladatokon. Emellett meg tudtuk vizsgálni a humor esetleges negatív hatásait is a hagyományos rutin szöveges feladatok (tanpéldák) megoldása során.

Eredményeink megerősítették a humor lehetséges pozitív hatását a realisztikus szöveges feladatok megoldására. Az eredményeink megerősítik a leuveni kollégák megállapításait, amelyek szerint a humor hatására kimutatható a realisztikus válaszok arányának növekedése. Az egyik fő különbség a mi kutatási dizájnunkban a zárt kérdésformátum használata volt, ezért először összehasonlítottuk eredményeinket egy korábbi tanulmánnyal, amely három lehetőséget tartalmazó, zárt kérdéses formátumú elemeket tartalmazott. Az 1. táblázatban összefoglalt különbségek nem nagyok, azok vagy a tanulási anyagokban az elmúlt tíz évben bekövetkezett változásoknak, vagy a mintavételi különbségeknek tulajdoníthatók. Ugyanakkor a humor pozitív hatása mind az ötödik, mind a hatodik osztályban megfigyelhető volt.

A humor alkalmazásának lehetséges negatív hatása volt felfedezhető abban az értelemben, hogy a humoros szöveges feladatok elolvasása és „megoldása” után a tanulók erősebb hajlandóságot mutattak arra, hogy félreértelmezzék vagy túlbonyolítsák azokat a szöveges feladatokat is, amelyeket szokásos szöveges feladatként való használatra (tanpéldának) szántak. Mivel ezt a marginális hatás csak a tanulók 1-2% -át érinti, amellet, hogy diagnosztizáljuk a humor használatával járó esetleges hátrányokat, ezt gyakorlatilag figyelmen kívül lehet hagyni.

A humor jelenségének a matematikai szöveges feladatokra gyakorolt lehetséges hatása után foglalkozni kell azzal a komoly kérdéssel, hogy miként lehet a humort beilleszteni a matematika tanításába. Jelenlegi vizsgálatunkban a diákok maguk fejezték ki pozitív hozzáállásukat a humoros szöveges feladatokhoz azzal, hogy a más típusú szöveges feladatok mellett inkább ezeket jelölték kedvencüknek. GAZIT (2013) további empirikus bizonyítékokat szolgáltatott arról, hogy a tanítóképzős hallgatóknak általában pozitív hozzáállása van a humor osztályterembe történő integrálása iránt. Eredményeink szerint a humor használata több lehetséges előnnyel jár, mint hátránnyal. A viccek megértése, miközben tükrözi a gondolkodásunk inkonrugenciájának folyamatát, hatékony eszköz lehet arra, hogy ösztönözze a gyermekeket a szöveges feladatok más szemszögből való látására (VAN DOOREN et al., 2018). Végző soron a humor osztálytermi integrálásának kérdése elvezet a Brousseau-i didaktikai egyezmény gondolatához, azaz osztályközösségenként kialakulnak azok a rejtett és kimondott normák, amelyek szerint matematikafeladatokat megoldunk, és eközben a feladatmegoldás folyamatának nyomon követése mint metakognitív tudáselem fejleszti a tanulói gondolkodást.

Köszönetnyilvánítás

Kutatásunkat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Kisgyermek-nevelési Kutatóközpont és Módszertani Laboratóriuma támogatta. Köszönjük Biró Fanninak az adatelemzés során nyújtott segítségét.

IRODALOM

- BROUSSEAU, G. – SARRAZY, B. – NOVOTNÁ, J. (2014): Didactic contract in mathematics education. In: Lerman, S. (ed.): Encyclopedia of mathematics education. Springer, Dordrecht. 153-159.
- BURDE, M. (2010): The Parodia sacra problem and medieval comic studies. In: Classen, A. (ed.): Laughter in the Middle Ages and early modern times: Epistemology of a fundamental human behavior, its meaning, and consequences. de Gruyter, Berlin – New York. 215-242.
- CSÍKOS Csaba (2002): Hány éves a kapitány? Matematikai szöveges feladatok megértése. Iskolakultúra, 12, 12. szám. 10-16.

- CSÍKOS, C. – SZITÁNYI, J. – KELEMEN, R. (2012): The effects of using drawings in developing young children's mathematical word problem solving: A design experiment with third-grade Hungarian students. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 81, Issue 1. 47-65.
- CSÍKOS, C. – KELEMEN, R. – VERSCHAFFEL, L. (2011): Fifth-grade students' approaches to and beliefs of mathematics word problem solving: a large sample Hungarian study. *ZDM*, Vol. 43, Issue 4. 561-571.
- GAZIT, A. (2013): Pre service mathematics teachers' attitudes toward integrating humor in math lessons. *Israeli Journal of Humor Research*, Issue 3. (June). 27-44.
- GREER, B. (1997): Modelling reality in mathematics classrooms: The case of word problems. *Learning and Instruction*, Vol. 7, Issue 4. 293-307.
- HALL, G. S. – ALLIN, A. (1897): The psychology of tickling, laughing, and the comic. *The American Journal of Psychology*, Vol. 9, Issue 1. 1-41.
- KLINE, L. W. (1909): The psychology of humor. *The American Journal of Psychology*, Vol. 18, Issue 4. 421-441.
- LAINESTE, L. (2002): Take it with a grain of salt: The kernel of truth in topical jokes. *Folklore: Electronic Journal of Folklore*, Vol. 21. 7-25.
- MARTIN, R. – FORD T. (2018): *The Psychology of humor*. Academic Press, eBook ISBN: 9780128135099
- MORREALL, J. (2014): Humor, philosophy and education. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 46, Issue 2. 120-131.
- PICKOVER, C. A. (2009): *The math book: from Pythagoras to the 57th dimension, 250 milestones in the history of mathematics*. Sterling, New York.
- SIMPSON, M. (1972): Authoritarianism and education: A comparative approach. *Sociometry*, Vol. 35, Issue 2. 223-234.
- VAN DOOREN, W. – DE WORTELAER – VERSCHAFFEL, L. (2017): Are you joking? Or is this real? Increasing realistic responses to word problems via humor. In: B. Kaur, B. – Ho, W. K. – Toh, T. L. – Choy, B. H. (Eds.): *Proceedings of the 41st Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics*, Singapore: PME, Vol. 4. 297-304.
- VAN DOOREN, W. – LEM, S. – DE WORTELAER, H. – VERSCHAFFEL, L. (2018): Improving realistic word problem solving by using humor. *The Journal of Mathematical Behavior*, Vol. 53. 96-104.
- VERENE, D. P. (2017): The pursuit of the pursuit of the truth. In: Beardsworth, S. G. – Auxier, R. E. (eds.): *The Philosophy of Umberto Eco*. Open Court Publishing Company. 153-177.
- VERSCHAFFEL, L. – DE CORTE, E. – LASURE, S. (1994): Realistic considerations in mathematical modelling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, Vol. 4, Issue 4. 273-294.
- VERSCHAFFEL, L. – DE CORTE, E. – LASURE, S. – VAN VAERENBERGH, G. – BOGAERTS, H. – RATINCKX, E. (1999): Design and evaluation of a learning environment for mathematical modeling and problem solving in upper elementary school children. *Mathematical Thinking and Learning*, Vol. 1, Issue 3. 195-230.
- VERSCHAFFEL, L. – GREER, B. – DE CORTE, E. (2000): *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger, Lisse, The Netherlands.
- WEBER, K. (2016): Mathematical humor: Jokes that reveal how we think about mathematics and why we enjoy it. *The Mathematical Intelligencer*, Vol. 38, Issue 4. 56-61.
- ZSOLNAI József – ZSOLNAI László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

KORAGYERMEKKOR



ENDRÓDY ORSOLYA – IMAI REN – LÉNÁRT ISTVÁN

ÓVODÁSOK GYERMEKFOGALMA

Összefoglaló:

Empirikus kutatásunk¹ a 4-5 éves korosztály gyermekképének és nyelvi tudatosságának mélyebb megértését tűzte ki célul orosz és magyar válaszadók bevonásával, interdiszciplináris vizsgálattal. Jelen tanulmány három tudományterület – a koragyermekkor-kutatás, a pszicholingvisztika és a kognitív nyelvészet – szinergiájával jön létre. A kutatás módszere az Orosz Pszicholingvisztikai Iskola szóasszociációs módszertanát (UFIMTSEVA, 2014: 36-43; TARASOV, 1996) ötvözi az ún. shoulder-to-shoulder (GRIFFIN – LAHMAN – OPITZ, 2014) lekérdezési metódussal, mely a gyermekek számára nyugodt környezetet biztosít a megnyílásra, érzéseik és asszociációik kinyilvánítására. A korosztály bevonásával 2018-ban, párhuzamos kutatás keretében 100-100 szóbeli lekérdezést végeztünk el Moszkvában és Budapesten.

Kulcsszavak: koragyermekkor, kognitív nyelvészet, szóasszociáció, pszicholingvisztika

Problémafelvetés, kérdések és a kutatás céljai

A gyermekképpel és gyermekkor narratívákkal foglalkozó kutatások sorában a hazai irodalomban nem találtunk olyan kutatást, mely az óvodás gyermekek gyermekképét kívánja feltárni és értelmezni. Nyelvészeti – szóasszociációra és nyelvi tudatosságra épülő – kutatások esetében pedig szinte kizárólag a felnőttek nyelvhasználatára irányulnak korábbi kutatások. Ennek nyomán a kutatás két pilléréként a két területen egyaránt jelentkező hiátust igyekszünk betölteni.

A kutatás legfőbb célja, hogy megértsük a gyermekek gondolkodását saját magukról, világukról, gyermekfogalmukról, és létrehozhassunk egy lehetséges gyermekornarratívát a lekérdezések alapján.

A kutatás egyediségét az adja, hogy a gyermekekre mint elsődleges adatközlőkre épít, arra fókuszálva, hogyan definiálják saját magukat, világukat.

Elméleti háttér

Az interdiszciplináris kutatás – mint lehetőség

Az elmúlt évtizedekben reflektorfénybe került és növekszik az interdiszciplináris együttműködések száma. Minden tudományterület érintett, ugyanis rendkívül izgalmas és inspiráló lehet két vagy akár több perspektíva egyidejű figyelembevételével kutatást végezni. Frickel azt vallja, hogy az interdiszciplináris kutatás segíti a mélyebb megértést; s mint ilyen természetéből fakad, hogy komplexebb eredményekhez juthatunk egy adott esemény, adatbázis stb. vizsgálatával, mint az egy diszciplináris területben elmélyedő kutatások esetén (FRICKEL – ALBERT – PRAINSACK, 2017: 5). A kutatás eredménye hathat úgy, hogy új perspektívák és lehetséges új tudományterületek jöhetnek létre.

1 A kutatást az Orosz Kutatások Alapprogramja – RFFI támogatta.

Most térjünk ki a kutatásunkban érintett három alterületre, melyek a nyelvészetten belül a pszicholingvisztika és a kognitív nyelvészet, valamint a pedagógia szűkebb területeként a koragyermekkor kutatás.

Nyelvészet

Pszicholingvisztika

A 19. század végén a pszichológia és a nyelvészet határterületén kialakult új tudomány, a pszicholingvisztika elsősorban a beszédprodukción és -percepción, a beszédmegértés és a nyelvelsajátítás kérdéseit tárgyalja (PLÉH – LUKÁCS, 2014). Vizsgálat alá vonja továbbá az érzelmek nyelvi reprezentációit, foglalkozik a memória kérdéskörével, metaforakutatással, pragmatikai problémákkal, neurolingvisztikával és afáziakutatással is.

A Moszkvai Pszicholingvisztikai Iskola 1966-ban indult, Alexey A. Leontiev professzor moszkvai előadássorozatával, melyből később az ország legjelentősebb pszicholingvisztikai iskolája fejlődött ki. A Vigotszkij-féle kulturális-történeti nyelvészeti hagyományokra támaszkodó szellemi műhely dolgozta ki többek közt a nyelvi tudatosság terminust (ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ; TARASOV, 1996), a szóasszociációt mint a pszicholingvisztikai vizsgálatok egyik alapvető módszerét (UFIMSTEVA, 2014), illetve a lakúna elméletet (MARKOVINA, 1982).

Kognitív nyelvészet

A kognitívizmus posztmodern paradigma a nyelvtudományban, s mint ilyen nem egységes. A paradigma képviselői a megértést helyezik fókuszba, melyhez egyféle úton nem lehetséges eljutni (BAŃCZEROWSKI, 1999), pontosan ezen a gondolati íven eljutva kutatásunk alátámasztható, hisz három oldalról vesszük górcső alá a gyermek fogalmát, s igyekszünk megérteni, a gyermekek hogyan definiálják saját magukat.

A nyelvészetten belül ez a tudományág a hetvenes évek óta létezik és az Amerikai Egyesült Államokban jött létre, fő teoretikusai Ronald W. Langacker mellett George Lakoff. Ma pedig az egyik legismertebb alakja Kövecses Zoltán. Véleményük szerint „*az emberi nyelv megértésének a kulcsa az emberi megismerés folyamatainak a megértésében és modellálásában rejlik*” (BAŃCZEROWSKI, 1999).

Pedagógia – Gyermekkor kutatás

A pedagógia tevékenységi területén belül különös figyelmet fordítunk a konstruktivista szemléletnek, mely a gyermekkor társadalmilag konstruált fogalomként definiálja. A másik terület a korosztály érintettsége miatt a koragyermekkor kutatások világa.

A gyermekkor mint konstrukció

Mit jelent a gyermekkor fogalma? – teszi fel a kérdést számos kutató, s jut arra a következtetésre, hogy társadalmilag konstruált fogalomról van szó (JAMES – PROUT, 1997). Sokféle definíció lehetséges, ahol az osztály, nem, etnicitás, világnézet mint determináns jelenik meg. Hendrickkel egyetértve a gyermeket társadalmi aktornak tekintjük (HENDRICK, 2000: 36-61), azaz képes az önkifejezésre, saját életének aktív résztvevőjeként. Szabolcs Éva kiegészíti ezt azzal, hogy a felnőtt konstruálja a gyermekkor-fogalmat (SZABOLCS, 2003: 9-17), valamint Mészáros György felveti annak jogos igényét, hogy a gyermekek világát ne felülnézetből, azaz csupán felnőtt-távolságtartással vizsgáljuk (MÉSZÁROS, 2010: 240-252). Épp ezek miatt a kijelentések miatt tartjuk szükségesnek a gyermekeket kérdezni a saját életkori szakaszukról.

A koragyermekkor pedagógiája

A koragyermekkor jelentőségét a gyermek fejlődésében számos kutatás támasztja alá. Cole és Cole vizsgálatok alapján kimutatja, hogy a 4-5 éves óvodások nyelvhasználatára a nyelvtani komplexitás gyors növekedése jellemző és mindemellett a nyelvtani szabályok túláltalánosítása jellegzetes (COLE – COLE, 2006), mindezek miatt a középsős korosztály alkalmas lehet a lekérdezésre. Tancz Tünde jelzi, hogy óvodás korban fejlődést tapasztalunk a gyermekek nyelvhasználatában mind fonetikai/fonológiai, morfológiai, szintaktikai, mind pragmatikai területeken (TANCZ, 2011). A gyermekek jelentős része beszél szívesen és részletgazdagon, sokat, érthetően kifejezve magát (GÖSY, 2005). A brit *Early Years Foundation Stage* koragyermekkorai neveléssel foglalkozó alapidokumentum, nyelvhasználati kutatásokra támaszkodva összegzi a korosztály nyelvi jellegzetességeit:

- A 4-5 éves gyermek saját akaratát, érdeklődését kifejezi.
- Csoportokat tud létrehozni és képes megnevezni a dolgokat, kiterjedt szókinccsel rendelkezik.
- Egyszerű magyarázatra és történetalkotásra képes.
- Képes az egyszerű nyelvtani struktúrák használatára.
- Hangosan beszél a szabad játék alatt.
- Az egyszerű utasításokat megérti.
- Szókinccse folyamatosan növekszik.
- Az új szavak hangzását megjegyzi és keresi azok jelentését.
- Fontos tisztában lennünk azzal is, hogy a motiváló környezet segíti a beszédfejlődést. (EYFS, 2007: 39-61)

Módszertan

Empirikus kutatásunkat 4-5 éves gyermekekkel végeztük a gyermekképük és nyelvi tudatosságuk megértésére irányulva. Komparatív kutatásunk orosz és magyar gyermekek bevonásával zajlott 100-100 fő részvételével. Módszerként szóasszociációt kértünk és a vállt-a-vállnak módszert alkalmaztuk 10 stimulust körüljárva (ENDRÓDY – LÉNÁRT – MARKOVINA, 2020: 125-135). A stimulusok olyan, az asszociációs kutatás alapját képező szavak, melyeket ingerként használva rögzítjük a válaszadók szóasszociációit. A 10 asszociációval körüljárni kívánt szóból 5 a gyermekek elsődleges és másodlagos szocializációs színteréhez szorosan köthető fogalom (gyermek, otthon, család, barát, játék), míg 5 a korábban feldolgozott felnőtt korosztály lekérdezésével zajló szóasszociációkhoz köthető (angyal, ördög, fekete, víz, külföldi). Jelen tanulmányban a 'GYERMEK' stimulusra összegyűjtött magyar és orosz válaszok elemzésekor kapott eredményeinket mutatjuk be, melyekhez a kognitív nyelvészeti metafora-elemzésének módszertanát helyeztük a koragyermekkor-kutatás kontextusába.

Meisinger említi először a koragyermekkor kutatások egy lehetséges javasolt módszereként, hogy maga mellé ültette a lekérdezendő gyermeket és vállt-vállnak vetve osztottak a könyvön, miközben együtt olvasták azt (MEISINGER et al., 2004: 117). Griffin és társai megállapították, hogy a módszer interjú szituációban is hasonlóan bevált (GRIFFIN – LAHMAN – OPITZ, 2014). Jelen cikkben az elemzés módszertanának egyik lábára, a kognitív nyelvészeti elemzésre vállalkozunk.

A *gyerek* szóra kerestünk az adatbázisban, és megnéztük az adott szó szöveggörnyezetét. A korpuszban 129 kifejezést találtunk. A szó szöveggörnyezetében a *gyerek* szó fogalmi keretét csoportosítottuk, hogy megnézzük, hogyan értelmezik magát a szót a gyermekek, illetve milyen stratégiát használnak magyarázat közben. Amikor a gyermekek a *gyerek* szót

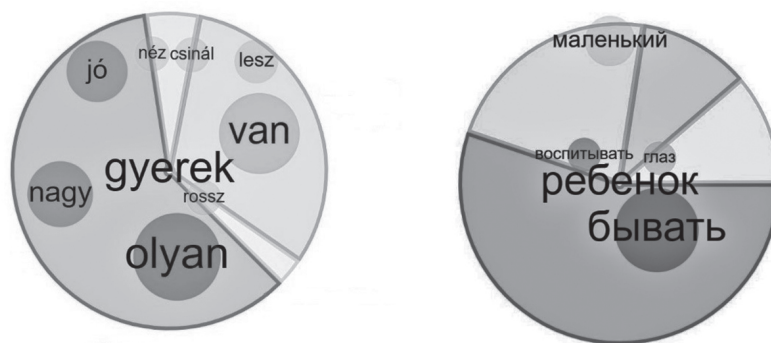
szeretnék megmagyarázni, akkor a kifejezésekben saját magukról szólnak, például „a gyerekek az olyan, mint én”. A magyarázat közben gyakran azonosítják a gyermek kategóriát a testvér vagy a barát kifejezéssel, például „egy gyerek, úgy néz ki hogy egy kisbaba vagy egy tesó”, és „a gyerek olyan, mint egy barát”. Ezzel szemben, az ellentét kategória is megjelenik, vagyis a felnőtt kategóriát beemelik a magyarázatba, például „a gyerek olyan, mint a felnőtt, csak kisebb”, és néha értékelnek, mint például a következő esetben: „gyerekeknek lenni jobb, mert a felnőttek dolgoznak”. A gyermekek nem csak összehasonlítják a GYEREK fogalmát a konkrét személyekhez kapcsolódó fogalmakkal, hanem egy a társadalomban létező emberként tekintik a gyermekeket. A társadalom kategóriáján belül a család fogalmában találják meg a GYEREK fogalmát, és úgy definiálják például, hogy „van benne apuka, anyuka, meg kistestvér, meg gyerek”. A család létrejötte egy cselekménysorozat, amely egymásra épülő eseményekből áll, az ilyen típusú fogalmi kereteket szkriptnek, vagyis forgatókönyvnek nevezzük (KÖVECSES – BENCZES, 2010: 56). A gyermekek a CSALÁD szkripttel magyarázzák a GYEREK fogalmát, mint a következő mondatban: „egy ember, akinek nem volt férja (korrekt: férje) vagy felesége, de aztán összeházasodott valakivel, gyerekeik született és kiteljesedett családdá váltak”. Máskor olyan stratégiát használnak magyarázat közben, hogy felidéznek egy korábbi tapasztalatot, egy családi szituációt, például „a szülők vesznek ajándékokat a gyerekeknek”.

Összefoglalva, a fogalmi kereteket a következő tulajdonságokkal írhatjuk le. A gyerek szó felidézi az alábbi fogalmi kereteket: ÉN vagy MI (rövidítve ÉN/MI); TESTVÉR vagy EGY CSALÁD TAGJA (TESTVÉR); BARÁT; FELNÖTT VAGY EMBER (FELNÖTT); CSALÁD.

Eredmények

Kutatásunk első fázisában az említett Sketch Engine nevű szoftver segítségével elemeztük a korpuszt, a szoftver saját adatbázisa lehetőséget teremt, hogy korábbi asszociációs vizsgálatokkal is összevegyjük adatainkat, hiszen a Sketch Engine (KILGARRIFF et al., 2014: 7-36) egy online korpuszlingvisztikai eszköz. Az említéseket szemléletesen vizualizálja a választott szoftver – lásd 1-2. ábra –, jól láthatóan a szavakat és környezetüket is megmutatva. Az eredményeket kategóriákba csoportosíthatjuk és nyelvtani relációkat állíthatunk fel, tárgyat, alanyt vagy módosítószókat kereshetünk.

1-2. ábra: A gyerek és a ребенок szavak elemzése a Sketch Engine szoftver segítségével.
Orosz feliratok a jobb oldali ábrán: *ребёнок* (gyerek); *воспитывать* (nő); *бывать* (van); *глаз* (szem); *маленький* (kicsi/pici).



(Forrás: ENDRÓDY – LÉNÁRT – MARKOVINA, 2020: 125-135; Lénárt István szerkesztése)

Ez alapján a vizsgálat alapján látható volt, hogy a viszonylag kis minta kvalitatív kutatásunk esetén mélyfúráásra alkalmas. Az egyes stimulusok megértését szavanként 2-4 kérdéssel jártuk körbe, így a lekérdezett gyermekek biztonsággal adhattak számot az adott fogalom ismeretéről és fogalmi háttéréről, értelmezéséről, jelentéséről. Az eredményeink más szövegből történő vizsgálatára, ellenőrzésére kognitív nyelvész kolléga segítségét kértük.

Gyermek szó értelmezése

Ahhoz, hogy a korpuszt értelmezzük, az értelmező szótár definíciójából indulunk ki. A magyar nyelv értelmező szótára szerint a *gyerek* szó a gyermekhez képest köznyelvinek számít és általánosabban elterjedt. A szótár szerint a *gyerek*, illetve *gyermek* szó magyarázata a következő (BÁRCZI – ORSZÁGH et al., 1952-1962):

gyerek

1. Gyermek (1, 1a-e, 2, 2a-b, 6, 6a). Az ember(nek) gyereke. Még csak gyerek.
 - a. (bizalmas) <Bizonyos kisebb közösségben, családban> a keresztnévvel nevezett, ismert, a közösséghez tartozó fiatal személy, főleg fiú, ill. fiatal férfi.
2. (mindig jelzővel) (bizalmas) Olyan férfi, aki a jelzővel kifejezett hely, táj szülőtte. *Alföldi, falusi gyerek; igazi pesti gyerek.*

gyermek

1. Még kiskorú, serdületlen személy <a felnőttel ellentétben>.
 - a. (népies) Fiúgyermek.
 - b. (ritka, irodalmi nyelvben) Ifjú, legény.
 - c. (ritka, irodalmi nyelvben) Serdülőkorban levő, hajadon leány.
 - d. jelzői használat(ban) is (régies középokban, olykor felső fokban is) Olyan fiatal <személy>, hogy szinte még gyermeknek számít. *Gyermek vagy te ahhoz; még egészen gyermek: még nagyon fiatal, még nem felnőtt; gyermek hős; gyermek művész.*
 - e. Gyerekes gondolkodású, magatartású személy. *Nagy gyermek.*
2. (rendszer. birtokos személyraggal) Közvetlen leszármazott <a szülőkhöz való viszonyában>.
 - a. A vezetéknevvel megnevezett család gyermeke.
 - b. Közvetlen leszármazottként tekintett (és tartott) személy.
6. (bizalmas) <Felnőtt megnevezéseként.> *Nem mai gyermek; vén gyermek*
 - a. <Megszólításként idősebb ember részéről fiatalhoz:> *Gyermekem!*

A vizsgált korpusz áttekintése

Az értelmező szótár idézi a FIATAL, FIÚ, FÉRFI, CSALÁD fogalmi kereteket, főleg a FIATAL fogalmi keret² minden definícióban megtalálható. Mondhatjuk azt, hogy a GYEREK fogalmába beletartozó személynek fiatalnak kell lennie.

Most tekintsük át, a vizsgált korpuszban milyen fogalmi kereteket idéz fel a *gyerek* szó, és az egyes kifejezések, említések sorszáma is tegyük hozzá:

1. A *gyerek* szó felidézi az ÉN/MI fogalmi keretét: 13 kifejezés található (Az említések korpuszbeli sorszáma zárójelben közöljük.)
„Én is gyerek vagyok.” (27.)

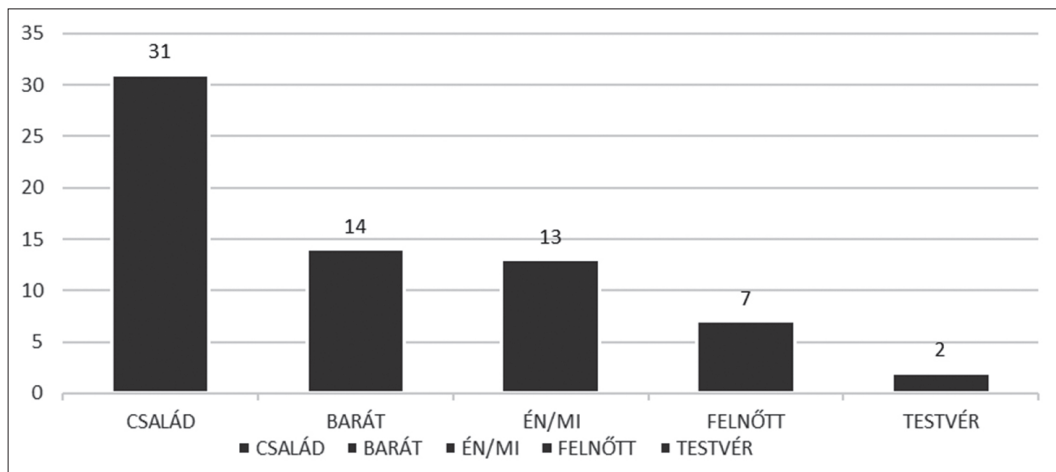
2 A fogalmi keret tapasztalataink valamely koherens szegmenséről alkotott strukturált mentális reprezentáció (KÖVECSES – BENCZES, 2010: 225).

- „Gyerekek vagyunk.” (41.)
 „Én anyának vagyok a gyereke.” (90.)
 „A gyerek az olyan, mint én.” (103.)
2. A *gyerek* szó felidézi a TESTVÉR (EGY CSALÁD TAGJA) fogalmi keretét: 2 kifejezés található ebben a keretben
 „Gyerekek, szeretik a perecet. Abba benne van, hogy gyerek. Olyan, mint az unokatestvérem.” (30.)
 „Egy gyerek, úgy néz ki, ahogy egy kisbaba vagy egy tesó.” (64.)
3. A *gyerek* szó felidézi a BARÁT fogalmi keretét: 14 kifejezés található
 „A gyerek olyan, mint egy barát.” (2.)
 „A gyerek olyan, mint a Barnus meg a Bálint.” (117.)
4. A *gyerek* szó felidézi a FELNŐTT (EMBER) fogalmi keretét: 6 kifejezés található
 „A gyerek olyan, mint a felnőtt csak kisebb.” (6.)
 „Az, hogy anya is volt gyerek.” (128.)
- 4.a. Értékelés példája:
 „Bárcsak felnőnék, de gyerekek lenni jobb, mert ha felnőttek dolgoznak.” (12.)
 „Az hogy, a gyerekek, jobbak, mint a felnőttek. Mert mindenből ki tudnak játékot találni.” (46.)
5. A *gyerek* szó felidézi a CSALÁD fogalmi keretét: 32 kifejezés található
 „Van benne apuka, anyuka, meg kistestvér, meg gyerek.” (31.)
 „Van egy gyerek, neki van anyukája és apukája.” (125.)
- 5.a. Forgatókönyv (szkript) példája:
 „(E)gy ember, akinek nem volt férja (korrekt: férje) vagy felesége, de aztán összeházasodott valakivel, gyerekiük született és kiteljesedett családdá.” (3.)
 „Amikor felnővök, gondolkozom, hogy milyen lesz, ha gyerekem lesz.” (4.)
- 5.b. Szituáció példája:
 „Olyan, hogy a szülők vesznek ajándékokat a gyerekeknek.” (72.)
 „A gyerekekkel otthon marad az anyuka, aki még nem jár oviba Ildikó, Gizi, Peti, Rob.” (73.)

Mivel a gyermekek gyakran használják a hétköznapi életük fogalmi kereteit a kifejezésekben (Koiwal, 2000: 127), nekik a legegyszerűbb, ha már korábban tapasztalt szituációval vagy hétköznapi mondatokkal tudják azokat megmagyarázni.

Összefoglalva az alábbi, 3. számú ábrában láthatóak a *gyerek* szó fogalmi keretei. Itt jobban láthatjuk, hogy a legnagyobb arányban a CSALÁD fogalma jelenik meg.

3. ábra: A *gyerek* szó fogalmi kerete a magyar nyelvű adatbázis említései alapján



(Forrás: Imai Ren szerkesztése)

Elemzés

A legtöbb gyermek mondataiban, 31 esetben a *gyerek* szó felidézi a CSALÁD fogalmi keretet. Ennek ellenére, az értelmező szótárban csak a másodlagos jelentés kapcsolódik a CSALÁD fogalmi kerethez: „2. (rendszer. birtokos személyraggal) Közvetlen leszármazott <a szülőkhöz való viszonyában>”. (BÁRCZI – ORSZÁGH et al., 1952-1962) Mivel általában a gyermekeknek legközvetlenebb és elsődleges közössége a család, számukra a legegyszerűbb a CSALÁD fogalmi kereten belül értelmezni a GYEREK fogalmát. Válaszadáskor felsorolják saját családtagjaikat, például „van benne apuka, anyuka, meg kistestvér, meg gyerek”, vagy megemlítik a számukra prototipikus család elemi építőköveit, például „van egy gyerek, neki van anyukája és apukájja”. A gyermek a számára prototipikus CSALÁD életciklusát is felidézi, idősorokat használva: „egy ember, akinek nem volt férja (korrekt: férje) vagy felesége, de aztán összeházasodott valakivel, gyerekiük született és kiteljesedett családdá”, és egy példában láthatjuk, hogy az egyik gyermek álmodozik erről: „amikor felnőök, gondolkozom, hogy milyen lesz, ha gyerekeim lesz”. A gyermekek használják a korábbi tapasztalataikat is, például „olyan, hogy a szülők vesznek ajándékokat a gyerekeknek”, „a gyerekekkel otthon marad az anyuka, aki még nem jár oviba Ildikó, Gizi, Peti, Rob”. Kijelenthető, hogy a gyermekeknek fontos a saját tapasztalat a fogalmi keret felidézésekor. Két kifejezést találtunk, amelyben a *gyerek* szó felidézi a TESTVÉR vagy EGY CSALÁD TAGJA fogalmi keretét: „egy gyerek, úgy néz ki, hogy egy kishaba vagy egy tesó”, „gyerekek, szeretik a perecet. Abba benne van, hogy gyerek. Olyan, mint az unokatestvérem”. Itt látható, hogy a gyermekség feltételeként tekint a válaszadó a perec szeretetére. Valószínűleg az adott gyermek szülei nem szeretik a perecet, de az unokatestvére szintén szereti, aki szintén gyermek.

A család után a gyermekek második legközelebbi közösségét a barátok alakítják. 14 kifejezésben a *gyerek* szó felidézta a BARÁT fogalmi keretet, például „a gyerek olyan, mint egy barát”, „a gyerek olyan, mint a Barnus meg a Bálint”. A gyermekek példát hoznak a hétköznapi életükben tapasztalható tevékenységekre is: „a gyerek az óvodába jár, meg az iskolába”, „a gyerek olyan, mint... hogy játszik”, „a gyerekek mindig játszanak a gyerekekkel”. A tevékenységek között a *játszik* szót használták leggyakrabban (15 kifejezés található). Ebből arra következtethetünk, hogy magukra úgy tekintenek, hogy a „játszás” a gyerek prototipikus tevékenysége. A gyermekeknek fontos a más gyermekek viselkedése is, őket gyakran

értékelik, például „a jó gyerek az jól szokott viselkedni”, „rosszalkodik, a rossz gyerekekkel rossz”, „van jó és rossz gyerek is”. Ezekből a példákából azt látjuk, hogy a gyerekek a többi gyerek viselkedésére figyelnek és gondolkoznak azon, hogy mitől lesz valaki gyerek. A gyermekek gyakran konkrét példákkal és absztrakt fogalmakkal definiálják a GYEREK fogalmát: „a gyerek olyan, mint nagy gyerek”, „az anya nagy, az apa nagyobb, a gyerekek pedig kicsit (korrekt: kicsik), de ők is nagyok lesznek”, „van kicsi gyerek meg nagy gyerek, én nagy vagyok”. A gyermekek megkülönböztetik magukat méret vagy nagyság szerint is. A korpuszban úgy tűnik, hogy a gyermekek FIATAL és IDŐS fogalmát a KICSI és a NAGY fogalmával jelzik. Ezek a fogalmak a következő kifejezésekben láthatóak: „a gyerek olyan, mint a felnőtt csak kisebb”, „az, hogy anya is volt gyerek”. Ezekben a *gyerek* szó felidézi a FELNŐTT fogalmi keretét, a második példában pedig az EMBER életciklusát. Ez azt jelenti, hogy gyermekek is a *gyerek* szót úgy magyarázzák, mint ahogy a szótár első pontjában láttuk „még kiskorú, serdületlen személy a felnőttel ellentétben.” A gyerek és a felnőtt összehasonlítását a következő mondatokban is megtaláltuk: „bárcsak felnőttnek, de gyerekeknek lenni jobb, mert ha felnőttek dolgoznak”, „a gyerekek, jobbak, mint a felnőttek, mert mindenből ki tudnak játékot találni”. Egy tipikus tevékenység a játék, abban különbözik a gyerek és a felnőtt, hogy a gyerek játszik és a felnőtt pedig dolgozik. A korpuszban előfordul az értékelés is, kifejezik, hogy gyerek lenni jobb, mert a gyermekek szeretnek játszani.

A harmadik legnagyobb csoport az ÉN/MI fogalmi keret volt, 13 kifejezést találtuk, amelyben a *gyerek* szó felidézi az ÉN/MI fogalmi keretét. A következőket találtuk: „én is gyerek vagyok”, „gyerekek vagyunk”, „én anyának vagyok a gyereke”, „a gyerek az olyan, mint én”. A gyermekek megértik, hogy ők maguk a gyerek kategóriába tartoznak. A korábban elemzett fogalmi kereteket nézve, a CSALÁD meg a BARÁT esetén is jelzik az „én” szempontját. Például: „amikor felnövök, gondolkozom, hogy milyen lesz, ha gyerekem lesz”, „a gyerekekkel otthon marad az anyuka, aki még nem jár oviba Ildikó, Gizi, Peti, Rob”. Ez egyúttal példa az egocentrikus világra is, saját magától, mint a világ centrumától haladva a társadalom egésze felé, ez alapján elmondható, hogy a társadalom és a tapasztalat alakítják a fogalmi kereteket a gyermekek fejében, ezen keresztül értik meg a GYEREK fogalmát.

A tanulmány záró szakaszában reflektálunk néhány olyan eredményre, mely további gondolkodást, vizsgálatot igényel, illetve igényelt.

Diszkusszió – Konklúzió

- A./ Univerzálék: pl. „a külföldi beszél, utazik és él (a *külföldi* szó leggyakoribb igei asszociációi: *beszél, utazik, él*)”; „a család az anyáról, a jószágról és a szeretetről szól”. A kutatás számos ponton mutat ki ún. univerzálékot, melyet mindkét nyelv adatközlői említenek.
- B./ Kultúrához/nyelvhez köthető jellegzetességek: az orosz *друг* főnév (ejtsd: „drúg”, jelentése: *barát*) és az abból képzett *дружить* igei alak „druzity” (ejtsd: „druzity”, jelentése kb. barátságban lenni); a *чёрт, чёрточка* és *чёрный* szavak, melyek hasonló hangzású, de eltérő etimológiájú szavak, jelentésük: *ördögöcske, vonal, illetve fekete*. A hangalak tehát nyelvenként, kultúránként eltérő asszociációkat eredményezhet.
- C./ Globalizáció és hatásai: tablet, rajzfilm, termékek és márkanevek (*lego, Duplo, Ladybug*). A gyermekek mindkét kultúrkörben számos brandet említenek, melynek termékeit használják. Ez a kérdés további elemzést igényel.
- D./ Fordítási anomáliák (itt a lakúna elmélet kiválción alkalmazható): *ördög* főnév különböző lehetséges orosz fordításai: *дьявол / чёрт / бес / сатана*; az orosz *дом* főnév, mely egyszerre jelent *házat* és *othont*; a *játék* főnév, amely oroszul fordítható *игра*-nak (elvont játék fogalom, pl. fogócska) vagy *игрушка*-nak (kézzel fogható játékot jelent, pl. *játékbaba*). A fordítási nehézségek már a 10 stimulus szó kapcsán is több helyen jelentkeztek, azaz

magát a lekérdezést is befolyásolja, hogy a stimulus szavak sem mindig feleltethetők meg egymásnak egy az egyben (azaz azok nem feltétlenül szótári ekvivalensek).

- E./ Elaborasiáció: a szóbeli kikérdezés elaborációra adott lehetőséget, sok gyerek a problémáiról mesélt, különösen az otthoni gondjairól (pl. apa halála, szülők válása).
- F./ Fikció és valóság: a gyermekek nem biztosak benne, hogy az angyal és ördög létezik, vagy sem. Tipikus példáját láthatjuk a körükben és fejlődési szakaszukban jellegzetes fikció és valóság keverésének.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy a gyermekkép árnyalása érdekében további kutatásokra van szükségünk – mert a gyermekek óriási tudással rendelkeznek az őket körülvevő világról.

A kutatás korábbi fázisában a Sketch Engine szoftver és manuális elemzés után a kutatás eredményeként néhány univerzálé mellett fény derült egyedi, kultúraspecifikus összefüggésekre is. Ezeket az eredményeket erősítik, támasztják alá a jelen tanulmányban publikált korpuszlingvisztikai elemzés eredményei, melyek számos ponton köthetők a gyermekkortörténet Heywood szerinti központi dilemmáihoz (HEYWOOD, 2001) pl. ártatlanság-e a gyermekek vagy hogy jószágosak; kedvesek-e eredendően. Az immár három oldalról megvizsgált adatok egy irányba mutatnak a vizsgálatra értelmezve. A vizsgált mintán a gyermekek kicsi, kedves, jó tulajdonságokkal azonosítják saját magukat, úgy tűnik, hogy a gyermekükre pozitívan reflektálnak, valamint a felnőni és a szeretni említése szignifikáns mindkét nyelvhasználó csoportnál. Talán megkockáztathatjuk, hogy ez lehet a „Szeretetlenben felnövő jógyerek” narratívája.

A kutatás kimutat bizonyos globális tendenciákat, ezek szerint a jelen korszakban csak a gyermekek játszanak. Mivel a kutatás maga a gyermekek számára elaborációs lehetőséget teremtett, így lehetőség nyílt arra, hogy mélyebb összefüggéseket keressünk gondolkodásukban, illetve, hogy a feltárt eredményeket az idősebb (10-12 éves) gyermekek, vagy a felnőtt korosztály eredményeivel is összehasonlítsuk a jövőben.

IRODALOM

- BAŃCZEROWSKI Janusz (1999): A kognitív nyelvészet alapelvei. Magyar Nyelvőr, 123, 1. szám. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1231/123107.htm> [2020.05.08.]
- BÁRCZI Géza – ORSZÁGH László et al. (szerk.) (1952-1962): A magyar nyelv értelmező szótára, MTA, Nyelvtudományi Intézet. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> [2020.05.08.]
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2006): Fejlődéslélektan. Osiris, Budapest.
- Early Years Foundation Stage, 2007, Department for Education and Skills, GB. (EYFS, 2007)
- ENDRÓDY Orsolya – LÉNÁRT István – MARKOVINA Irina (2020): Vállt vállnak vetve – gyerekek a gyermekkorról. Gyermeknevelés, 7, 2-3. szám. 125-135.
- FRICKEL, S. – ALBERT, M. – PRAINSACK, B. (eds.) (2017): Investigating Interdisciplinary Collaboration, Theory and Practice across Disciplines, Rutgers University Press, New Brunswick.
- GÓSY Mária (2005): Pszicholinvisztika. Osiris Kiadó, Budapest.
- GRIFFIN, M. – LAHMAN, M. – OPITZ, M. (2014): Shoulder-to-shoulder research with children: Methodological and ethical considerations. Journal of Early Childhood Research, Vol. 14, Issue 1. 18-27.
- HENDRICK, H. (2000): The Child as a Social Actor in Historical Sources Y: Problems of Identification and Interpretation. In: Christensen, P. – James, A. (eds.): Research with Children: Perspectives and Practices. Falmer Press, London, 36-61.

- HEYWOOD, C. (2001): *A History of Childhood*. Blackwell Publishers Ltd., Malden, USA.
- JAMES, A. – PROUT, A. (eds.) (1997): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press, Taylor & Francis Group, London, Washington, D.C.
- KILGARRIFF, A. – BAISA, V. – BUŠTA, J. – JAKUBÍČEK, M. – KOVÁR, V. – MICHELFEIT, J. – RYCHLÝ, P. – SUCHOMEL, V. (2014): *The Sketch Engine: ten years on*. *Lexicography*, Vol. 1, Issue 1. 7-36.
- KOIWAI, K. (2000): *Gengo ga sōzōsuru mono: Shōgakusei no hiyuhyōgen wo megutte* [School children as language builders]. *Kanagawa University Gengo Kenkyu*, 22. Kanagawa University Press, Kanagawa. 109-130.
<http://hdl.handle.net/10487/3774> [2016.05.10.]
- KÖVECSEI Zoltán – BENCZES Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MARKOVINA Irina (1982): *A nyelvi és extralingvális tényezők megértésre gyakorolt hatása. (Влияние лингвистических и экстралингвистических факторов на понимание текста)*. Kandidátusi értekezés. Moszkva.
- MEISINGER, E. – SCHWANENFLUGEL P. J. – BRADLEY B. – STAHL, S. A. (2004): *Interaction quality during partner reading*. *Journal of Literacy Research*, Vol. 36, Issue 2. 111-140.
- MÉSZÁROS György (2010): *Metodológiai kérdések és alkalmazott nevelélmélet*. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Neveléstudomány – reflexió – innováció*. Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet 2010. április 16-án tartott konferenciájának előadásai. Gondolat, Budapest. 240-252.
- PLÉH Csaba – LUKÁCS Ágnes (szerk.) (2014): *Pszicholingvisztika*. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- SZABOLCS ÉVA (2003): *Gyermekkortörténet: új elméleti megfontolások*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Kiadó, Budapest. 9-17.
- TANCSZ Tünde (2011): *A kommunikáció és a nyelv fejlődése a kora gyermekkorban*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/kommunikacio_es_fejlodes/a_nyelv_kialakulasa_alap_fokon_36_ves_kor.html#auto_top [2020.05.09.]
- TARASOV, Y. F. (1996): *Jazikovoje soznanije – perespektivi issledovanija*. *Etnokulturnaja spetsifika yazykovogo soznaniya*. Institut Jazikoznania RAN, Moscow. 7-22.
- UFIMTSEVA, N. V. (2014): *The Associative Dictionary as a Model of the Linguistic Picture of the World*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol. 154. 36-43.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.108> [2019.11.31.]

SERFŐZŐ MÓNICA – SÁNDOR MÓNICA –
BÖDDI ZSÓFIA – BAJZÁTH ANGÉLA

KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGUSJELÖLTEK BELÉPÉSE A FELSŐOKTATÁSBA

Összefoglaló:

Minél többet tudunk a pedagógusképzésbe lépő hallgatókról, annál eredményesebben tudjuk segíteni tanulásukat a felsőoktatásban. Kutatásunk célja, hogy megismerjük a korai neveléshez, tanításhoz kapcsolódó pedagógus szakot (kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító) válassztók jellemzőit. 381 nappali tagozatos, elsőéves hallgatót kérdeztünk meg a képzés legelején. Tanulmányunkban az alábbi területeken számolunk be a legfontosabb eredményekről: 1. kora gyermekkori pedagógusjelöltek szakoálasztásának jellemzői és befolyásoló tényezői, 2. saját erősségeik észlelése a választott szak jellemzőihez viszonyítva, 3. sikerek és kudarcok a középiskolai tanulásban, 4. az egyetemi tanulmányokhoz fűződő várakozások és aggodalmak, 5. a játék fejlődésben betöltött szerepéről alkotott nézetek.

Kulcsszavak: pedagógusképzés, pályaválasztási motiváció, felsőoktatási szocializáció, belépő nézetek

Bevezetés

A felsőoktatási kutatások egy része a felsőoktatás eredményességét monitorozza. Vannak vizsgálatok a bemeneti kompetenciákról a tanulási alkalmasság szempontjából (pl. CSAPÓ, 2018), a sikeres egyetemi tanulást támogató pszichológiai erőforrásokról (vö. SZABÓ et al., 2018), a felsőoktatásban tanulók értékválasztásairól (pl. PUSZTAI, 2015; BOCSI, 2015). A pedagógusképzés területén különösen fontos a sikeres egyetemi pályafutás támogatása, a lemorzsolódás csökkentése és a pályán való elhelyezkedés, pályán maradás ösztönzése. Ezt segíti, ha minél többet tudunk a képzésbe lépő hallgatók motivációjáról, kompetenciáiról (pl. KOC SIS, 2015), felvételi jellemzőiről (pl. KÁLLAI – SZEMERSZKI, 2016), a pályaválasztás társadalmi, demográfiai háttértényezőiről (pl. POLÓNYI, 2012; VEROSZTA, 2015; JANC SÁK, 2014).

A hallgatók sikeres egyetemi pályafutását alapvetően meghatározza, hogy egyénileg hogyan alkalmazkodnak a felsőoktatási tanulási környezethez (DANILOWICZ-GÖSELE et al., 2017). Újra kell gondolniuk tanulással kapcsolatos elképzeléseiket, hogy megtalálják vagy kidolgozzák a megfelelő stratégiákat az eredményes tanulás érdekében (pl. KÁLMÁN, 2009, 2013). A pedagógusjelöltek tanulásról alkotott gondolatarendszerének és attitűdjeinek megismerése és reflexiója azért is fontos, mert a saját elképzeléseiket és viszonyulásait adják tovább majd a gyerekeknek is. Különösen érdekes ezt a negatív önszelekciós hatás szemszögéből átgondolni, miszerint a kimagasló tanulmányi teljesítményt nyújtó diákok kisebb valószínűséggel választják a pedagógus pályát (pl. VARGA, 2007).

A pályaszocializáció során elsajátítjuk azokat a viselkedési módokat, értékeket, szerepeket, amelyek egy-egy pálya, szakma betöltéséhez szükségesek (KENNEDY, 2016). A pedagógusok pályaképe jelentősen változik karrierjük során és eltér attól, amit a képzés elején feltételeztek (BEIJAARD et al., 2004). Ezek a feltételezések korábbi tapasztalataikból és a szűkebb vagy tágabb közösségük elvárásaiból állnak össze (BELTMAN et al., 2015). A pedagógus

pályakép változása az oktatási változások eredménye is (VÄHÄSANTANEN, 2015), szükség van arra, hogy a pedagógusok képesek legyenek új szakmai szerepeket is adaptálni, változtatni saját szakmai identitásukon (HEARGREAVES, 2005; HOEKSTRA et al., 2009). Erre a folyamatos szakmai fejlődésre az alapképzés során kell felkészítenünk a leendő pedagógusokat. A kezdeti pályakép elemzése révén arról tudhatunk meg többet, hogy honnan indul ez a tanulási folyamat.

A felsőoktatásba belépő hallgatók képzésének fejlesztéséről azért kezdünk gondolkodni, mert a hallgatók előzetes tanulási tapasztalatai egyre kevésbé elegendők az eredményes felsőoktatási tanulmányokhoz. Abból indulunk ki, hogy a tanítás és tanulás eredményessége elsősorban a tanulási folyamat megtervezésének változásától függ.

Pedagógusképzési kutatásunk sajátossága, hogy a koragyermekkori nevelés leendő szakembereire (kisgyerekeknevelők, óvodapedagógusok, tanítók) fókuszál. A felsőfokú pedagógusképzés fiatalabb szakjairól van szó, a pályák társadalmi és anyagi megbecsültsége alacsonyabb (pl. PAKSI et al., 2015), gyakori vélekedés, hogy a kisebb életkorú gyerekekkel foglalkozás könnyebb szakma, rövidebb idő alatt megtanulható. Az egyetemi minőségfejlesztési felmérésekből (pl. Gólyakérdőív) évek óta kiderül, hogy az egyetem teljes hallgatóságához képest e három szakon tanulók jellemzői mások: például több a nő, alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, alacsonyabbak a fizetési elvárások, gyakoribb a családon belüli pedagógus minta. Az aktív bevonódást igénylő, önszabályozott tanulásra építő kurzusokon gyakran tapasztaljuk, hogy a diákok előzetes tanulási tapasztalatai más tanulási környezetből származnak, mint amit a felsőoktatás kíván (SERFŐZŐ et al., 2017), ezért szükség van a tanulás támogatására már a felsőoktatásba lépés kiemelt időszakában is (KÁLMÁN, 2013).

A kutatás célja

Pedagógusképzés és pedagógusszerepek műhely keretében végzett kutatásunk egy átfogó, a hallgatók felsőoktatási- és pályaszocializációjának célzott támogatását megalapozó kutatási-fejlesztési projekt első lépése. Célja, hogy megismerjük a kora gyermekkori neveléshez kapcsolódó pedagógus szakot (kisgyerekeknevelő, óvodapedagógus, tanító) választó hallgatók sajátosságait. Tanulmányunkban most a kutatás alábbi területeken megmutatózó eredményeiről számolunk be:

1. szakválasztás jellemzői és befolyásoló tényezők
2. a hallgatók saját erősségeinek észlelése a választott szak jellemzőihez viszonyítva
3. sikerek és kudarcok a középiskolai tanulásban
4. az egyetemi tanulmányokhoz fűződő hallgatói várakozások és aggodalmak
5. a játék fejlődésben betöltött szerepéről alkotott belépő nézetek.

A feltáró megközelítést választottuk nyitott kérdések alkalmazásával, hogy minél differenciáltabban megismerhessük a belépő hallgatók motivációs jellemzőit, előzetes tanulási élményeit és felsőoktatási várakozásait. A képzés legelején szólítottuk meg őket kérdőívünkkel, hogy tényleg a kezdeti nézeteket és gondolatokat vizsgálhassuk meg.

A vizsgálati személyek

381 nappali tagozatos, elsőéves hallgató (a felvettek 93,4%-a) képezi a mintát. A minta megoszlását és jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A minta megoszlása és jellemzői

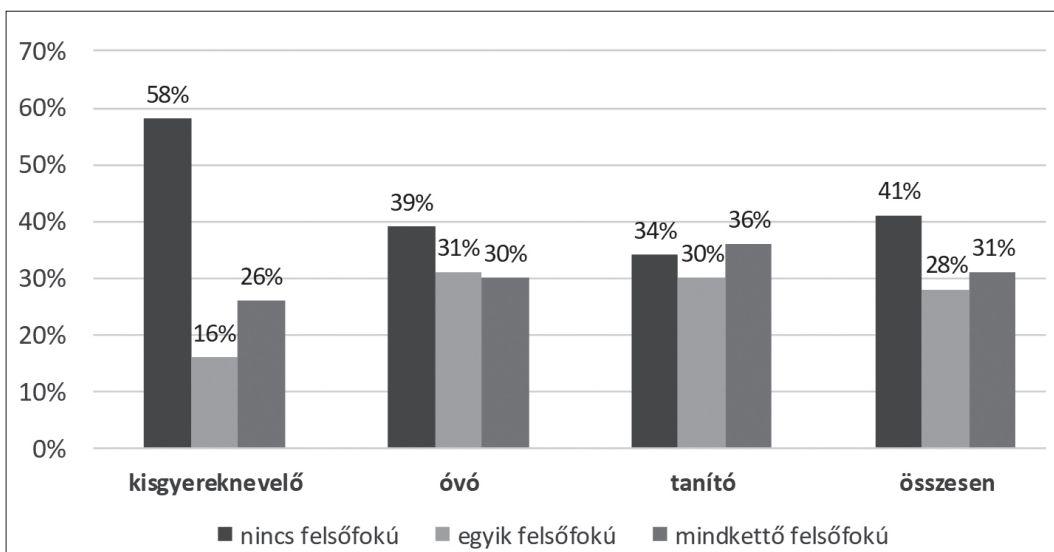
Felvettek száma	408 fő	Kitöltők száma	381 fő (93,4%)	
Minta megoszlása szakok szerint	145 fő tanító	163 fő óvodapedagógus	73 fő kisgyerekeknevelő	
Nemek megoszlása	361 nő (94,8%)	16 férfi (4,2%) (14 tanító + 1-1 óvodapedagógus ill. kisgyerekeknevelő)		
Érettségi éve	1996 és 2018 között	Rögtön érettségi után továbbtanulók	232 fő (60,9%)	
Életkor	18 és 40 év között	Átlagéletkor	19,8 év	
Lakóhely az érettségi évében	Budapest: 24%	Kisváros: 33%	Község: 22%	Nagyváros: 19%

(Forrás: saját szerkesztés)

A hallgatók nagy többsége (82,2%) gimnáziumban érettségizett. A szakok között azonban szignifikáns különbség van: a kisgyerekeknevelő szakosok között kisebb a gimnáziumban érettségizettek aránya ($p=0,049$).

A válaszoló hallgatók 41%-ának egyik szülőjének sincs felsőfokú végzettsége, szignifikáns különbség van a szakok között tekintetben ($p=0,011$). (1. ábra)

1. ábra: Szülők iskolai végzettsége



$p=0,011$ szinten szignifikáns a különbség a szakok között

(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás módszere

A képzés legelején, az első két hétben zajló, elsőéveseknek szóló pályaszocializációs kurzuson készítettük felmérésünket (kutatásetikai engedély száma: ELTE TÓK 2018/005.). Papír alapú kérdőívünk néhány zárt kérdés mellett többségében nyitott kérdéseket (pl. befejezetlen mondatok) tartalmazott a szakválasztás motivációról, a pályáról alkotott vélekedésekről, az előzetes tanulási élményekről és a felsőoktatási tanulmányok megkezdéséhez kapcsolódó személyes változásokról, érzésekről.

A kérdőív nyitott kérdéseire adott válaszok elsődleges tartalmát először kvalitatív módon elemeztük, induktív módon emeltük ki a jellegzetes válaszmotívumokat.

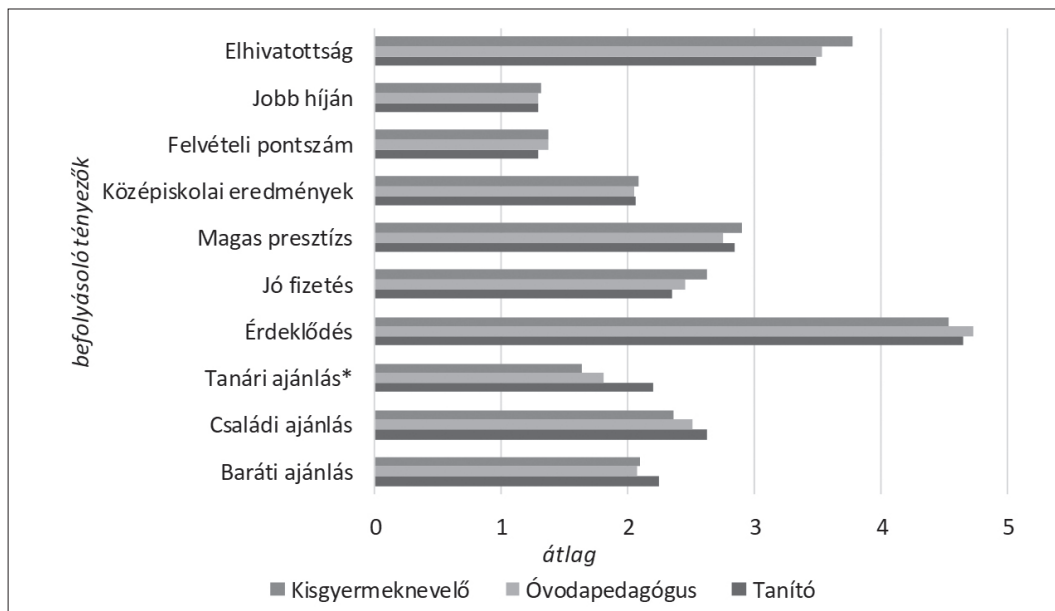
A szakválasztás jellemzői és befolyásoló tényezői

A válaszolók többsége (84,3%) most, rögtön érettségi után kezdi meg felsőoktatási tanulmányait, első helyen jelölték meg (84,8%) az adott szakot. A tanító szakot nagyobb arányban jelölték meg első helyen (88,3%), mint a kisgyermeknevelő (82,2%) és az óvodapedagógus (82,8%) szakokat ($p=0,025$). Ennek oka a felvételi alkalmassági vizsga eltérő követelményeiben kereshető. A vágyott más szakok legtöbbször magasabb presztízsű, rokon területek, például: gyógypedagógus, pszichológia szak. 19 hallgatónak (5%) van már valamilyen diplomája és 22 hallgató (5,8%) tanul jelenleg is még, például párhuzamosan a kar más szakján.

Sokaknak (21,8%) van ezen a pályán dolgozó közeli családtagja (szülő, testvér), különösen tanító szakon, amely biztosan szerepet játszott választásukban.

A kérdőív egyik zárt kérdésében ötfokú skálán kellett megítélni különböző tényezők befolyását a szakválasztásra. (2. ábra)

2. ábra: Milyen tényezők befolyásolták a szak választását?



* A tanári ajánlás fontosságában szignifikáns különbség ($p=0,01$) van a szakok között.

(Forrás: saját szerkesztés)

Hallgatóink választását inkább belső motivációk határozzák meg. Nagy érdeklődéssel és elhivatottsággal vágnak neki tanulmányaiknak. Sokan adtak magas pontszámot (Likert skálán 4-es, 5-ös érték) arra a szempontra, hogy őket érdeklő szakmát választottak (92,7%), mindig is erre a pályára vágytak (55,5%). Mindössze 11 hallgató (2,9%) esetén volt meghatározó valamilyen kényszerűség (jobb híján választotta). A középiskolai eredmények által meghatározott realitás a kitöltők 15,5%-ánál játszott jelentősebb szerepet a választásban. A külső ajánlások (barátok, család, tanárok) közül a család szerepe a legmeghatározóbb. A tanári ajánlás szerepe kevésbé jelentős, a tanító szakosoknál szignifikánsan ($p=0,01$) fontosabb, mint a másik két szakon. Feltételezhetően a hallgatók társadalmi háttérével függ össze, hogy a pedagóguspályák alacsony társadalmi és anyagi megbecsültsége ellenére is relatív vonzerőt képviselnek a kiszámítható, stabil állások és fizetés miatt.

A hallgatók saját erősségeinek észlelése a választott szak jellemzőihez viszonyítva

Az elsőéves hallgatók szerint a kisgyerekeknevelő, az óvodapedagógus és a tanító felelősségteljes munkát végez. Legfőbb feladata a gyerekek felkészítése az életre a tudás átadásával és fejlesztéssel, melyhez biztonságos környezetet teremtenek. Úgy vélik, az is a dolga, hogy értéket és normákat közvetítsen a gyerekek számára. Vonzó számukra, hogy fontos szerepet tölthetnek be a gyerekek életében, végig kísérhetik a fejlődésüket, értelmes, önmegvalósításra alkalmas munkát végezhetnek változatos kihívásokkal. Megjelentek a kalkulatív viszonyulást kifejező válaszok is, miszerint a családdal könnyebben összeegyeztethető munkakörben lehet elhelyezkedni.

Úgy vélik, személyes tulajdonságaik – a türelem, a kedvesség és a kreativitás –, családi hagyományaik és mintáik, a kisgyerekekhez való empátikus odafordulásuk segítheti őket a szakma eredményes megtanulásában és művelésében. A válaszok elemzése során az is kiderült, hogy hallgatóink szerint milyen tulajdonságok fontosak, kívánatosak ahhoz, hogy jó kisgyerekeknevelővé, óvodapedagógussá, illetve tanítóvá váljanak. Erősségeikhez és fejlesztendő jellemzőikhez kapcsolódóan kirajzolódott, hogy meghatározónak vélik az érzelmi stabilitást, az énhatékonyt, a motiváltságot, a pedagógiai érzéket, a jó szociális képességeket és a kognitív készségeket is. (3. táblázat)

3. táblázat: Önmaguk észlelése a választott szak vonatkozásában

Személyes erősségek, amelyek alkalmassá teszik a választott szakra	Fejlesztendő kompetenciák a munka eredményes végzéséhez
Emocionális stabilitás (türelem, empátia, gondoskodás, kiegyensúlyozottság, pozitivitás)	Emocionális instabilitás (türelmetlenség, idegesség, szorongás, lehangoltság, labilitás, félelem)
Önismeret- énhatékonyt (határozottság, magabiztosság, bátorság)	Negatív énkép (határozatlanság, bizonytalanság, aggodalom, félnétség)
Erősen motivált (lelkesség, elhivatottság, elszántság szorgalom, akarat, tenniakarás)	Kevésbé motivált (lustaság, időmanagement-pontatlanság, határidők, szétszórtság, „hamar-feladom”)
Kognitív erősség („könnyen tanulok”, kreativitás, jó memória, problémamegoldó képesség, jó eredmények)	Kognitív problémák (figyelem, koncentráció, összeszedettség, tanulási problémák, kreativitás)
Pedagógiai érzék („értek a gyerekek nyelvén”, pozitív tapasztalatok)	Híányzó pedagógiai kompetenciák (szakmai-nevelési feladatok, módszertani tudás, pedagógia-pszichológia, tudás átadás)
Jó szociális társas kapcsolatteremtő képesség (nyitottság, barátságosság, jó kommunikációs készség)	Kevésbé jó szociális-társas kapcsolatteremtési képesség (introverzió, félnétség, gyengébb kommunikációs készségek)

(Forrás: saját szerkesztés)

Sikerek és kudarcok a középiskolai tanulásban

Hallgatóink többsége középiskolai tanulmányaira visszagondolva inkább a humán tárgyakat és a nyelveket jelölte meg erősségként, míg a matematika és a reál tárgyak jelentették számukra a legnagyobb nehézséget. (4. táblázat) Ez az eredmény összhangban van a karunkon végzett egyéb vizsgálatok eredményeivel is (l. DANCs et al., 2017; BAGOTA – SZITÁNYI, 2018). A nem tantárgyakhoz kötődő jó érzések között társas momentumokat, közösségi szerepet, szervezésbeli sikereket és a szorgalmat említették többször. Néhány esetben magát az értelmetlen, mechanikus tanulást érezték úgy, hogy nehezen ment.

4. táblázat: Középiskolai tanulási élmények – sikerek és kudarcok

	Siker, büszkeség	Kudarc, nehézség
Humán tárgyak	39,6%	5,8%
Idegen nyelv	22,0%	8,7%
Matematika	11,3%	40,4%
Testnevelés	10,2%	1,0%
Ének	8,7%	0,5%
Reál tárgyak	6,3%	33,1%
Rajz, technika	7,3%	0,5%

(Forrás: saját szerkesztés)

Az egyetemi tanulmányokhoz fűződő várakozások és aggodalmak

A középiskola-egyetem váltás is egy átmenetnek tekinthető, amikor a korábbi tanulásmódokat, stratégiákat át kell gondolni és -alakítani. A felsőoktatásba való szocializációban meghatározóak a mindennapi életben bekövetkező változások is, például elszakadás a családtól (kollégiumba vagy albérletbe költözés), a megélhetéshez szükséges munkavállalás, az önálló időbeosztás, önmagukról való gondoskodás.

Nyitott kérdésben kérdeztünk rá, hogy mit várnak legjobban az egyetemi tanulmányaikban. A leggyakrabban megjelenő motívum, hogy a válaszadók a szakmai gyakorlatot (tanítási gyakorlat, óvodai gyakorlat, hospitálás), a gyerekekkel való találkozást várják a leginkább. A válaszok egy másik jelentős részében megjelenik a tanulás iránti vágy. Tele vannak pozitív várakozással, hogy érdekes új dolgokat fognak tanulni leendő szakmájukhoz kapcsolódóan. Feltételezik, hogy a középiskolától eltérően itt végre csak érdekes és hasznos tantárgyaik lesznek. Sokan említették, hogy társas kapcsolatok kiépítését, új barátságokat várnak. Már előre örülnek a növekvő önállóságnak, szabadságnak, hogy saját maguk oszthatják be az idejüket. Vágynak a sikerre, de még a pozitív várakozások között is megjelent a szorongás, hogy nem sikerül megfelelni a követelményeknek. Olyanok is vannak, akik elsősorban az egyetem végét, a diplomaszerezést várják, hogy a választott pályán dolgozhassanak.

A leggyakoribb aggodalmak az időbeosztással, önállósággal kapcsolatosak. Kihívásként értelmezik, hogy magukra lesznek utalva, nagyobb felelősséget kell vállalniuk, nem lesz külső kontroll és támogatás a beilleszkedéshez sem. Úgy gondolják, hogy a tanulás, az új követelményeknek (zárthelyi dolgozat, kollokviumok) való megfelelés nehezebb lesz. Vannak, akikben erősebbek a kételyek és a bizonytalanság, hogy vajon fogják-e bírni, meg

tudnak-e felelni az elvárásoknak. Említettek konkrét nehézségeket is, így például a tanulmányi rendszer újdonságát, bizonyos készségtárgyakat. Néhányan kifejezetten kudarcorientált módon vetítették előre a sikertelenséget, bukást, csúszást.

A játékról, fejlődésben betöltött szerepéről alkotott nézetek

A játék fejlődésben betöltött szerepe, kiemelt jelentősége a korai években egyértelmű (SMITH, 2010; KORINTUS – NYITRAI – RÓZSA, 2003; Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja, 2012), így a pedagógus játéktámogatásban betöltött szerepe is kulcskérdés (pl. ELSE, 2014; STANTON-CHAPMAN, 2015) a gyermekek játékanak tanulmányozásakor. A pedagógusképzés fontos tartalma a hallgatók felkészítése a játék támogatására, különösen koragyermekkorban.

A szakmai kompetenciák fejlesztésében segít, ha tudjuk, mi van a képzésbe belépő, a gyermeki játékkal, játéktámogatással kapcsolatos tapasztalattal még alig rendelkező csecsemő-kisgyermeknevelő, óvodapedagógus és tanító szakos jelöltek fejében.

A nyitott kérdésekre adott válaszokból feltárult, miként vélekednek a hallgatók a képzés elején a játékról, játéktámogatásról és a játék fejlődésben betöltött szerepéről, amikor még feltételezhetően nincs sem játékpszichológiai-pedagógiai, sem fejlődépszichológiai tudásuk.

A játékra vonatkozó asszociációk (5. táblázat) összességében többnyire pozitívak, élményekhez (pozitív érzélem, élmény feldolgozása), emlékekhez (pl. szánkózás, homokozás, mondókázás), játékszerekhez kötődnek.

5. táblázat: Játék gyermekkorban – asszociációk

Kategória	Kategória tartalma	Kategória relatív gyakorisága
Élmény, pozitív érzélem	Pozitív érzélem (ad vmit, amitől jól érzi magát)	34%
Játékszer	Játékeszköz, játékszer (tárgy)	15%
Emlék	Konkrét élmény, emlék (szánkózás, homokozás, mondókázás)	14%
Szociális	Társas kapcsolatok (barátok, társak)	11%
Fejleszt	Fejleszt, „tanít”	10%
Hely	Hely megnevezése (udvar, kert, babakonyha, homokozó)	6%
Felfedezés	Világ felfedezése, kíváncsiság	2%
Csoda	Varázslatos, másik világ	2%
Negatív érzélem	Negatív érzelmek (sírás, sértődés)	1%

(Forrás: saját szerkesztés)

A koragyermekkorai nevelésnek egyik kulcsa a gyermekek ösztönös tevékenységének tekinthető játék támogatása a benne rejlő, pozitív érzelmekkel kísért tanulási lehetőség kiaknázása érdekében. A korai évek nevelésében meghatározó a játéktevékenységben kibontakozó fejlődési lehetőség előtérbe helyezése. A játékpesztichológia, játékpesztichológiai kurzusaink célja a leendő kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és tanítók felkészítése a gyerekek játékanak támogatására. Kíváncsiak voltunk, hogy a képzés legelején hogyan gondolkodnak a hallgatók a pedagógus szerepéről. Mivel a nevelő szerepében árnyalatnyi

különbözőségek vannak a korosztály vonatkozásában, a válaszkategóriák gyakoriságát szakonként mutatjuk be (6. táblázat).

A kisgyermeknevelő és az óvodapedagógus hallgatók elképzeléseiben már a képzés legelején is megjelenik az a szemlélet, amit erősítünk a későbbiekben: a pedagógus legfontosabb szerepe a fejlődés támogatása a játékon keresztül. A kisgyermeknevelők elképzelésében hangsúlyosabb az életkori és egyéni jellemzők figyelembe vétele, a játék fizikai és szociális feltételeinek megteremtése, míg az óvodapedagógusok már éppen az óvodáskori érzelmi fejlődéssel összhangban a szabályok, együttműködés biztosításában látják még a pedagógus kiemelt szerepét. A tanító szakosok kevésbé gondolkodnak a játék fejlődést ösztönző hatásában, szerintük a pedagógus szerepe is közvetett: leginkább ötletekkel tudja tovább lendíteni a gyerekek játékát és figyelve az életkori jellemzőkre az együttműködés kereteire figyel.

6. táblázat: Vélekedések a pedagógus feladatáról a gyermekek játékának támogatásában

Kategória tartalma	Kategória relatív gyakorisága		
	Kisgyermeknevelő	Óvodapedagógus	Tanító
Fejlesztés, fejlődés támogatása	21%	22%	11%
Világ megismertetése	1%	2%	2%
Ismeretátadás	6%	6%	11%
Élményfeldolgozás biztosítása, támogatása	6%	12%	6%
Megfigyelni a gyermek játékát	10%	8%	5%
Egyéni, életkori jellemzők figyelembevétele	20%	9%	16%
Fizikai és szociális feltételek biztosítása (biztonság, tárgyak, légkör)	18%	13%	12%
Tovább lendítés, ötletadás, jó legyen nekik	8%	9%	19%
Szabályok, együttműködés, becsületesség	10%	17%	17%

(Forrás: saját szerkesztés)

Érdekes továbbá, hogy mit gondolnak a hallgatók a játék szerepéről az egyes korosztályoknál (7. táblázat). Annál az életkornál, akikkel dolgozni fognak, azt tapasztaltuk, hogy a kisgyermeknevelők elsősorban a játék konkrét területeket (pl. beszéd, mozgás) fejlesztő (az összválasz 43%-a) és a világ megismerését támogató hatását (33%), az óvodapedagógusok a konkrét fejlesztő hatást (36%) és a szociális funkciókat (31%) emelték ki. A tanítók lényegesen kevésbé számolnak a játékkal, mint tanulási, fejlődési lehetőséggel, válaszaikban a szociális fejlesztő hatás (24%) mellett a feszültséglevezetés (20%) szerepel a leggyakrabban. Megjelennek a kezdeti elképzelésekben kevésbé szakmai gondolatok is (pl. a játék feladata óvodáskorban a számok, betűk tanítása).

7. táblázat: A játék gyermeki fejlődésben betöltött szerepe a hallgatók vélekedéseiben

Kategória tartalma	Kategória relatív gyakorisága		
	0,5-2 éves korban Kisgyermeknevelő szakosok	3-7 éves korban Óvodapedagógus szakosok	8-12 éves korban Tanító szakosok
Konkrét terület fejlesztése (pl. mozgás, beszéd, szem-kéz koordináció)	43%	36%	13%
Világ megismertetése	33%	8%	3%
Iskolakezdeésre készít fel (számok, betűk, iskolaérettség)	0%	7%	10%
Szociális funkció, társas fejlődés	2%	31%	24%
Tanulás, tanulmányokhoz kapcsolódik	6%	5%	14%
Feszültséglevezetés, élményfeldolgozás, rekreáció	5%	2%	20%
Önmaga megismerése	1%	4%	9%

(Forrás: saját szerkesztés)

Úgy véljük, az elméleti és gyakorlati tanulmányaikkal, bölcsődei, óvodai és iskolai tapasztalatok gyűjtésével ezek a vélekedések árnyalódni fognak, szakmájuk szemüvegén kezdik el nézni a gyermeki fejlődést, de remélhetőleg képesek lesznek ki is tekinteni az őket érintő életkori szempontokból. Utánkövetéses vizsgálatunkban azt tervezzük, hogy a képzés végén is vizsgáljuk a nézeteket, és elemezzük, miként formálódnak a játékról alkotott vélekedéseik professzionálissá és „életkorszpecifikussá” (bölcsődés-, óvodás-, ill. kisiskoláskorúak játéka és a pedagógusi feladatok).

Összegzés

Az első eredményeket áttekintve is láthatjuk, hogy számtalan pozitív momentum alapozza meg a belépő hallgatók szakmai fejlődését, pályaszocializációját. Belső motivációra, igazi érdeklődésre, tanulási vágyra lehet építeni a képzést. Érdemes megmutatni, hogy egy-egy kurzusnak mi a szerepe a tanulási folyamatban. Fontosak a szakmai gyakorlatok, melyek a képzés elejétől kezdve összekapcsolják és praktikus környezetben értelmezik az elméletben tanultakat. Ugyanakkor szükség van arra is, hogy több pilléren nyugvó, differenciált támogató programot alakítsunk ki a hallgatók sikeres egyetemi pályafutásának segítésére nem csak a tanuláshoz kapcsolódó kompetenciák, stratégiák, az időmenedzselés fejlesztését célozva, hanem életvezetésük, pszichés támogatásuk, a pedagóguspályán való szakmai fejlődésük érdekében is.

Célunk az, hogy a kutatási eredmények ismeretében olyan eszközöket dolgozzunk ki, amivel növelhetjük hallgatóink önbecsülését és pozitívabb teret alakíthatunk ki számukra. A képzés fejlesztésével még a jelenleginél is nagyobb hangsúlyt kell fektetnünk mind az önismereti, mind a tanulásmódszertani kurzusok indítására, valamint biztosítanunk kell a pozitív tanulási tapasztalatok megszerzésének és saját élményű megélésének lehetőségét hallgatóink számára – lehetőség szerint a számukra legtöbb előzetes kudarccal megterhelt területeket célozva.

Továbbgondolás

Kutatásunk első eredményei is motiválnak bennünket arra, hogy folytassuk a munkát a kvantitatív, mélyebb statisztikai elemzéseket lehetővé tevő feldolgozással. Rendelkezésünkre állnak hasonló adatok a részidős (levelező) képzésben tanuló hallgatóktól is, ezek feldolgozása, az eredmények összehasonlítása is izgalmas lehetőségeket rejt magában. Terveink között szerepel a kutatás folytatása ugyanezen a mintán a tanulási sajátosságok, a tanulást támogató affektív tényezők, erőforrások feltárásával. Felsőbb éveseket kérdezve visszatekintést kérnénk a tanulási változásokra, a felsőoktatás kihívásaival való sikeres megküzdésre. Fontos lesz az eredmények megosztása a kari oktatókkal, egyben érdekes lenne megismerni a felsőoktatásban tanulásról és tanításról kialakított vélekedéseiket és nézeteiket.

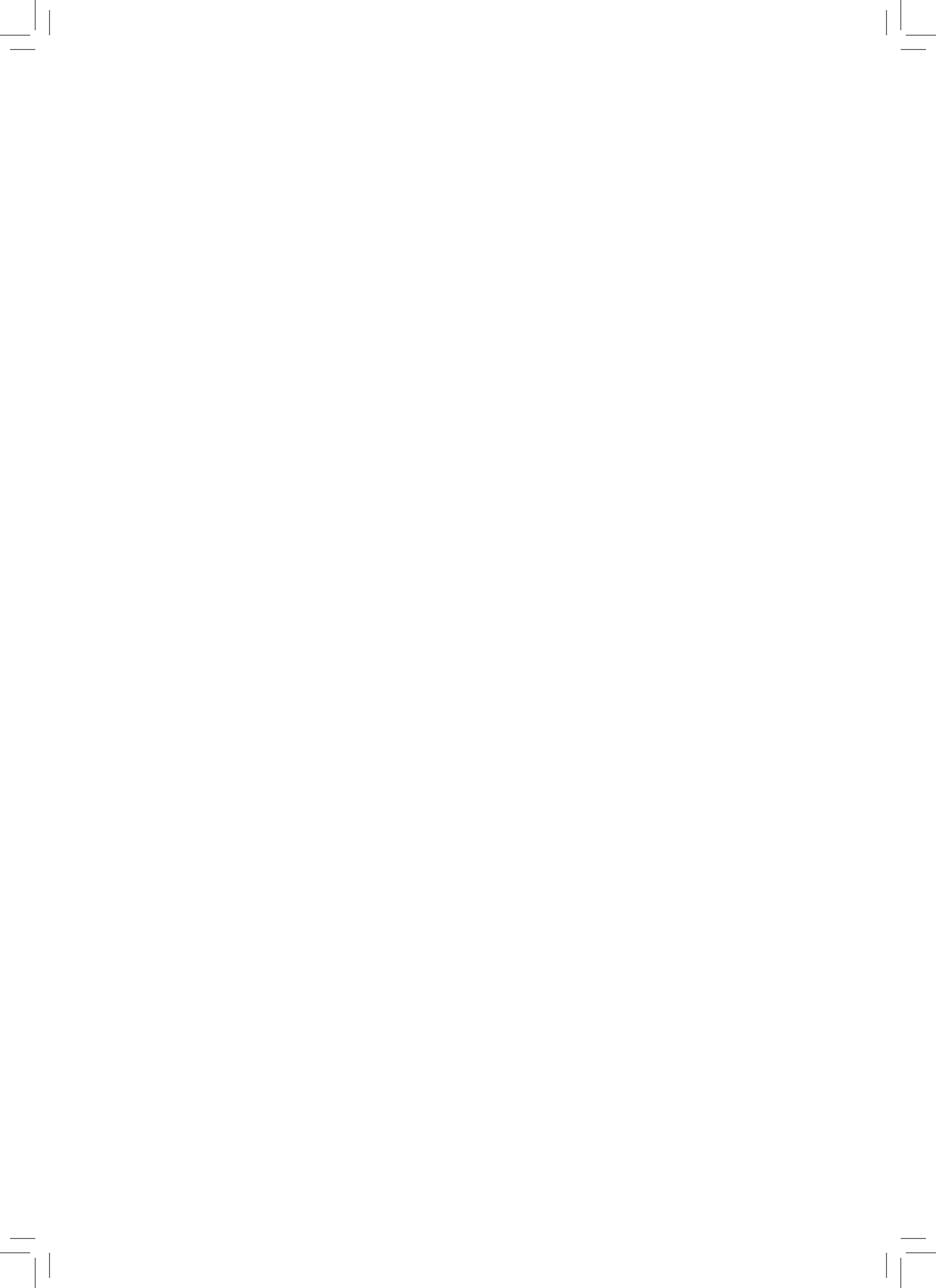
Köszönetnyilvánítás

Kutatásunkat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának Kisgyermek-nevelési Kutatóközpont és Módszertani Laboratóriuma támogatta.

IRODALOM

- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról
- BAGOTA Mónika – SZITÁNYI Judit (2018): Tanító szakos hallgatók matematikai ismereteinek szintfelmérése. *Képzés és Gyakorlat: Training & Practice*, 16, 1. szám. 63-72.
- BEIJAARD, D. – MEIJER, P. C. – VERLOOP, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20, Issue 2. 107-128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001> [2020.04.30.]
- BELTMAN, S. – GLASS, C. – DINHAM, J. – CHALK, B. – NGUYEN, B. (2015): Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, Vol. 25, Issue 3. 225-245.
<http://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf> [2020.04.30.]
- BOCSI Veronika (2015): A felsőoktatás értékmentesítői. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- CSAPÓ Benő (2018): A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság mérése: elméleti keretek, célok és lehetőségek. In: Fehérvári Anikó – Széll Krisztián – Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. Absztrakt kötet. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.* 144.
- DANCS Gábor – KULMAN Katalin – PINTÉR Marianna (2017): Elsőéves tanítóképzős hallgatók matematikai képességfelmérésének eredményei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szak módszertanok köréből. International Research Institute, Komárno, Szlovákia.* 228-236.
- DANILOWICZ-GÖSELE, K. – LERCHE, K. – MEYA, J. – SCHWAGER, R. (2017): Determinants of students' success at university. *Education Economics*, Vol. 25, Issue 5. 513-532.
<https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1305329> [2020.04.30.]
- ELSE, P. (2014): *Making sense of play. Supporting children in their play.* McGrawHill Education, Open University Press, Berkshire.
- HOEKSTRA, A. – BEIJAARD, D. – BREKELMANS, M. – KORTHAGEN, F. (2009): Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 25, Issue 5. 663-673.
<https://doi.org/10.1080/13540600601152546> [2020.04.30.]

- JANCSÁK Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. *Iskolakultúra*, XXIV, 5. szám. 18-27.
- KÁLLAI Gabriella – SZEMERSZKI Marianna (2016): Pedagógushallgatók. In: Fehérvári Anikó (szerk.): *Pedagóguskutatások. Merre tart a pedagógusszakma? Oktatókutató és Fejlesztő Intézet*, Budapest. 9-52.
- KÁLMÁN Orsolya (2009): A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változása. PhD disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- KÁLMÁN Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. szám. 15-22.
- KENNEDY, M. M. (2016): How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, Vol. 86, Issue 4. 945-980.
<https://doi.org/10.3102/0034654315626800> [2020.04.30.]
- KOCSIS Mihály (2015): A bemeneti kompetenciák vizsgálata pedagógusjelölt hallgatók körében. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- KORINTUS Mihályné – NYITRAI Ágnes – RÓZSA Judit (2003): Játék a bölcsődében. Módszertani levél. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- PAKSI Borbála – VEROSZTA Zsuzsanna – SCHMIDT Andrea – MAGI Anna – VÖRÖS András – ENDRÓDI-KOVÁCS Viktória – FELVINCI Katalin (2015): *Pedagógus-Pálya-Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- POLÓNYI István (2012): Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio*, 2. szám. 244-258.
- PUSZTAI Gabriella (2015): Tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Puztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó – Personal Problems Solution – Új Mandátum Könyvkiadó*, Nagyvárad – Budapest. 79-96.
- SERFŐZŐ MÓNIKA – BAJZÁTH Angéla – SÁNDOR MÓNIKA – F. LASSÚ Zsuzsa (2017): Pedagógushallgatók reflexiója a projektalapú tanulási folyamatra. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2016. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE BTK Neveléstudományi Intézet – MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Szeged. 393-420.
http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12239/1/ONK_2016_kotet.pdf [2020.04.30.]
- SMITH, P. K. (2010): *Children and Play*. Wiley-Blackwell, Chichester.
- STANTON-CHAPMAN, T. L. (2015): Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: The role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 43, Issue 2. 99-107.
<https://doi.org/10.1007/s10643-014-0635-8> [2020.04.30.]
- SZABÓ Éva – JAGODICS Balázs – KÖRÖSSY Judit – MARTOS Tamás (2018): Tanulást támogató pszichológiai erőforrások jellemzői az SZTE első éves hallgatói körében. In: Lippai Edit (szerk.): *Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Kivonatkiötet*. Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 122-123.
- VÄHÄSANTANEN, K. (2015): Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 47. 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006> [2020.04.30.]
- VARGA Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV, 7-8. szám. 609-627.
- VEROSZTA Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 1. szám. 47-62.



HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK ÓVODAI NEVELÉSE ÉS GYÓGYPEDAGÓGIAI ELLÁTÁSA

Összefoglaló:

A tanulmány célja feltárni, hogy mi jellemző a hátrányos helyzetű óvodák ellátására. A vizsgálathoz félig strukturált interjúkat készítettünk, melyekben kitértünk a hátrányos helyzetű gyerekekkel kapcsolatos pozitív élményekre, a velük való munka során felmerülő nehézségekre, esetlegesen használt különleges módszerekre és az adott intézmény gyógypedagógiai ellátására. Vizsgálatunkat egy hátrányos helyzetű járásban végeztük, ahol három óvoda négy óvodapedagógusát és a járási pedagógiai szakszolgálat vezetőjét kérdeztük. A vizsgálat alapján elmondható, saját, hátrányt kompenzáló módszerrel nem rendelkeznek, de az interjúkból kiderült, hogy használnak erre a társadalmi rétegre szabott módszereket. A gyógypedagógiai ellátásra nagy szükség lenne, de ez nehezen megoldható szakemberhiány miatt.

Kulcsszavak: hátrányos helyzet, óvoda, gyógypedagógia, hátránycsökkentés

A hátrányos helyzetről röviden

A hátrányos helyzet törvényi meghatározása 2013-tól megváltozott, amit Varga Aranka egy írásában (VARGA, 2013) részletesebben is kifejtett. Ettől az évtől az számít hátrányos helyzetűnek, aki rendszeres gyermekvédelmi kedvezménnyel rendelkezik (1997. évi XXXI. törvény 67/A. §) és a törvény által meghatározott három hátránynövelő tényező közül eggyel rendelkezik (1. táblázat). Abban az esetben, ha gyermekvédelmi kedvezmény mellett két hátránynövelő tényező társul, akkor halmozottan hátrányos helyzetűnek számít a gyermek. Ez utóbbi kategóriába tartoznak azok a gyermekek is, akiket nevelésbe vettek (2013. évi XXVII. törvény 45. §). Fontos ennek a definíciónak a tisztázása, mert a kutatás a törvény által meghatározott hátrányos helyzetű fogalmat használja azzal az eltéréssel, hogy nem teszünk különbséget a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet között.

1. táblázat: Hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet törvényi szabályozása

Törvény	Hátrányos Helyzetű	Halmozottan Hátrányos Helyzetű
Hátrányos helyzet 2013. évi XXVII. törvény 45. § Gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. törvény 67/A. §	Alacsony jövedelem + 1 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények)	Alacsony jövedelem + 2 hátránynövelő tényező (alacsony szülői iskolázottság vagy szülői munkanélküliség vagy elégtelen lakhatási körülmények) Nevelésbe vett gyerekek

(Forrás: saját szerkesztés)

A nemzetközi szakirodalom nem egységes a hátrányos helyzet fogalmával kapcsolatban, különböző országok más-más csoportot értenek alatta, valamint az OECD fogalomhasználata sem egységes, ami gondot jelent az egyes országok és területek összehasonlításában is (HEGEDŰS, 2019a).

A hátrányos helyzet kialakulásának egyik okaként említhető a szegénység, amikor a családnak alacsony a bevétele. Ennek hátterében a legtöbb esetben az áll, hogy a szülők alacsony az iskolai végzettségűek, és ebből kifolyólag a keresetük is kevesebb. Sok esetben az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők közül kerülnek ki a munkanélküliek is, ami szintén kevesebb jövedelemhez vezet. Ezeknek a családoknak a gyermekei olyan körülmények között nevelkednek, ahol ritka cél a magasabb tanulmányi végzettség megszerzése, és csak a nyolc osztály az, amit jó esetben elvégeznek. A szegénységen belül megkülönböztetünk abszolút és relatív szegénységet. Az első esetben arról van szó, hogy egy adott személy vagy család a létminimum alatt él, míg a második esetben a személy vagy család életszínvonala a társadalmi átlagtól elmarad (DARÓK, 2004). Az iskolai végzettség meghatározó a tőkeelméletek szerint is, mert minél nagyobb arányban rendelkezik egy személy a különböző tőkefajtákkal, annál egyszerűbben éri el céljait (BOURDIEU, 1983).

Korábbi kutatás arra világított rá, hogy az alacsony iskolai végzettség párhuzamba állítható a magasabb gyermeklétszámmal (SPÉDER, 2003). Ez azért problémás, mert a család kevés bevétele sok részre oszlik, így még kisebb a lehetősége annak, hogy az ilyen családokban nevelkedő gyermekek szükségletei teljes mértékben kielégüljenek (ALCOTT – ROSE, 2015). A cigány, roma népességben hagyományosan magasabb a gyermeklétszám (KSH 2015).

VÁRNAGY ÉS VÁRNAGY (2000) a hátrányos helyzetet két részre osztja. Az egyik az inadekvát hátrányos helyzet, melynek során a gyermek fejlődése nem a megfelelő irányba halad, mert bár a gyermeknek jó képességei vannak, de hátrányos helyzetből való származás miatt ezeket a képességeit nem tudja megfelelően kamatoztatni. A másik kategória az inadaptív hátrányos helyzet, ami azt jelenti, hogy az adott egyén nem képes alkalmazkodni a társadalmi normákhoz és az erkölcsi elvárásokhoz, így a szociális integrációja is akadályozott. Gyakran ezeknek a gyermekeknek lesznek magatartási nehézségeik. Hasonló felosztás van MOWAT (2015) tanulmányában is, mely szerint a hátrányok egyik oka az anyagi javak hiánya, melynek hatása van a köz- és kulturálisjavakhoz való hozzáférésre, míg a hátrányok másik csoportja az érzelmi hátrányok tartoznak. Sok esetben ez a két csoport szoros kapcsolatban van és hatással van egymásra.

Hátrányos helyzet és óvoda

A hátrányos helyzetű óvodások eloszlása nem egységes az országon belül. Azok a térségek, ahol magas a hátrányos helyzetű óvodások aránya, egybeesnek a hagyományosan hátrányos helyzetűnek számító területekkel. Ilyen például Baranya és Somogy megye déli része, valamint az ország északkeleti területei. A 2017-es adatok alapján nagy különbségek vannak az ország egyes járásai között, van olyan járás, ahol az óvodába járó gyermekek 90%-a hátrányos helyzetű, míg egyes járásokban ez az arány csupán 1,7% (HEGEDŰS, 2019b).

Egy, az ezredforduló idején végzett vizsgálat rávilágított arra, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek óvodába járása elmarad a nem hátrányos helyzetű gyermekek óvodába járásától. A kimaradás egyik gyakori oka, hogy a hátrányos helyzetű családok olyan településen laknak, ami nem rendelkezik óvodával. Ebben az esetben a hátrányos helyzetű szülők anyagi megfontolásból, valamint kényelmi szempontból nem akarják/nem tudják megoldani azt, hogy gyermekük más település óvodájába járjon. További okként nevesíthető az is, hogy a szülőknek gyakran volt negatív élménye az óvodával kapcsolatban, melynek során hátrányos megkülönböztetés érte őket, és a gyermeküket nem akarják ennek kitenni.

A hátrányos helyzetű családok alacsony bevételeiből adódóan problémát okoz az is, hogy időjárásnak megfelelő ruházatot biztosítsanak a gyermeknek, emiatt pedig a gyermek rossz idő esetén gyakran kimaradhat az óvodából (HAVAS, 2004).

SZABÓ (2015) tanulmányában kiemeli, hogy nagyon lényeges a pedagógus, a szülők és a család közötti pozitív kapcsolat. A hátrányos helyzetű gyermekek szüleinek esetében kiemelkedően fontos a bizalom kiépítése során, hogy a gyermekét elfogadják. Alapvetően ez tekinthető a kulcsnak, mert a szülő akkor lesz elfogadó és együttműködő az óvodapedagógussal, ha érzi, hogy a gyermekét elfogadják és szeretik. Az óvodai beilleszkedés során nehézséget okozhat az, ha a hátrányos helyzetű gyermekek megszokják otthon a szabadságot, a kötetlen bánásmódot, így az óvodába kerülést követően a gyermekek számára nagyobb energia-befektetést igényel az óvoda szokásrendszerét elfogadja. Ezzel a megállapítással hasonlóságot mutat a nemzetközi szakirodalom is, miszerint a hátrányos helyzetű gyermekek számára valóban nehezebb a szabályok betartása és a megfelelő viselkedés. A tanulmány kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozás többletterhet ró a pedagógusokra (MANTZICOPOULOS, 2005).

A hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének egyik legfontosabb intézménye az óvoda, mert ez az intézmény elősegítheti a hátrányok leküzdését. Az óvodai tevékenységek hatással vannak a gyermekek kognitív fejlődésére, a társadalmi szabályok elfogadására és betartására (PERLAI, 2002). A hátrányos helyzetű gyermekek gyakran nem az igényes köznyelvet beszélik, ami hátrányokat okozhat számukra az intézményben való beilleszkedésben (BERNSTEIN, 2003). Az eltérő nyelvhasználat miatt előfordulhat, hogy a pedagógusok értékelés során hátrányban részesítik azokat a gyermekeket, akik korlátozott nyelvi kódot használnak és/vagy tájszólásban beszélnek (JÁNK, 2018). Tehát a nyelv egy fontos eszköz a gyermekek számára a megfelelő társadalmi szocializációhoz (RÉGER, 1990). Összességében elmondható, hogy a szociális hátrány nyelvi hátrányt okoz, ami ismételten szociális hátránnyá is alakul, így folyamatosan fenntartva a hátrányos helyzet ilyen típusú meglétét (HUSZÁR, 2015). A cigány, roma társadalomban felülreprezentált a hátrányos helyzetűek aránya, esetükben gyakran előfordul, hogy a gyermek beszéli a roma nyelvek valamelyikét vagy egy köztes nyelvet a magyar és roma nyelvek között, ami a későbbiekben nehézség lehet az óvodai, valamint a társadalmi beilleszkedésben. Ezért az óvodának fontos feladata a beszédfejlődés elősegítése, természetesen az otthon használt nyelv tiszteletben tartásával (PERLAI, 2002).

A hátrányos helyzetű gyermekek számára a heterogén összetételű óvodai csoport jobbnak tekinthető, mert így lehetősége van az újonnan bekerült gyermeknek az idősebb társaitól tanulni (PERLAI, 2002). Egy másik kutatás szerint a hátrányos helyzetűek fejlesztése mindkét csoportformában megvalósul, de ha az óvodapedagógusoknak választania kell, akkor inkább a homogén csoportot részesítik előnyben (ÁDÁM – HEGEDŰS, 2019).

Egy angol nyelvterületen végzett vizsgálat arra fókuszált, hogy az óvodai évek milyen hatással vannak a hátrányos helyzetű gyermekek későbbi, iskolai előmenetelére. Az eredmények azt mutatják, hogy fontos a minél előbbi óvodába járás, mert azok a gyermekek, akik két évig vettek részt óvodai nevelésben, sokkal jobb eredményeket értek el az iskolai teszteken, mint azok, akik csak egy évet jártak óvodába. A vizsgálatot végzők véleménye szerint fontos az, hogy a gyermekek minél korábban vegyenek részt intézményes nevelésben, mert a gyermekek fejlődésében a korai életszakaszok igen meghatározóak (DOMITROVICH et al., 2013). Megállapítható, hogy a gyermekek minél korábbi életszakaszában történik meg a hátrányok kompenzálása, annál nagyobb lesz annak a gazdasági megtérülése is, ezért is van kiemelt szerepe az óvodai nevelésnek (HECKMAN, 2006).

A kutatás bemutatása

Kutatásunk első részében arra törekedtünk, hogy feltérképezzük a törvényi értelemben vett hátrányos helyzetű – a jelen vizsgálatban összevontunk a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket – óvodás gyermekek arányát járasonként, valamint az integráltan nevelt sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekek arányát. Ennek vizsgálatához az Oktatási Hivatalból igényeltünk 2019-es adatokat, melyekből százalékos értékeket számoltunk, és Mapinfo program segítségével az adatokat térképen ábráztuk. A járásokat a hátrányos helyzetű gyermekek aránya alapján csoportosítottuk, melynek során arra törekedtünk, hogy egy-egy kategória közel egyenlő elemszámú legyen.

Ezt követően egy olyan járásban végeztünk interjú vizsgálatot, ahol magas a hátrányos helyzetű gyermekek aránya. A kutatás kiterjed arra, hogy milyen problémákat okoz a gyermekek számára a hátrányos helyzetből való származásuk, valamint arra is, hogy ezek milyen nehézséget okoznak az óvodapedagógusnak. A kutatás ezen részét már publikáltuk (HEGEDŰS, 2019b). A jelen tanulmányban az interjú vizsgálat azon eredményeit ismertetjük, amelyek arra fókuszáltak, hogy milyen pozitív élményei vannak az óvodapedagógusoknak a hátrányos helyzetű gyermekekkel, vannak-e saját módszereik a hátrányos helyzetű gyermek fejlesztésével kapcsolatban, valamint milyen ezeknek a gyermekeknek a gyógypedagógiai ellátása. Fontos kiemelni, hogy az alacsony elemszám miatt nem lehet általános következtetéseket levonni, a tanulmányban a megkérdezett öt interjúalany tapasztalatai olvashatók. Szükséges megjegyezni, hogy nem minden cigány, roma számít hátrányos helyzetűnek (és ez fordítva is igaz), de a vizsgált járásban sokan beletartoznak ebbe a törvényi kategóriába.

Az 2. táblázatban foglaltuk össze az interjúalanyainknak azokat a főbb jellemzőit, melyek fontosak lehetnek a válaszaik értelmezésében. Az adatok között a végzettség, a munkatapasztalat, a jelenlegi munkahelyen eltöltött idő, a csoportjába járó gyermekek létszáma és a hátrányos helyzetű gyermekek száma szerepel. A hátrányos helyzet esetében zárójelbe írtuk azt, hogy az óvodapedagógus véleménye szerint hány gyermek számíthatna hátrányos helyzetűnek a törvényváltozást megelőzően. A válaszaikban mérlegelték a gyermekek családi hátterét, anyagi helyzetét is. Összesen 4 óvodapedagógussal és a járási pedagógiai szakszolgálat vezetőjével készült fél óránál hosszabb, félig strukturált interjú.

2. táblázat: Az interjúalanyok jellemzői

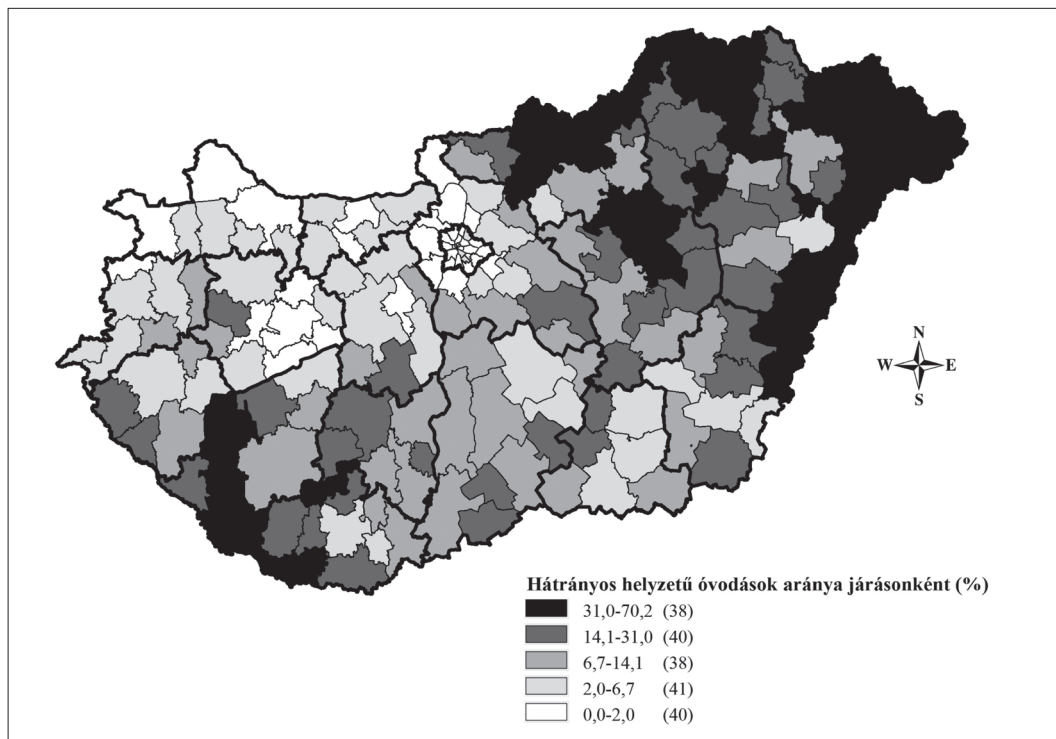
Interjúalanyok	Életkor	Végzettség	Munkatapasztalat	Mióta dolgozik itt	Gyermekek száma	Hátrányos helyzetű
1.	35	óvodapedagógus, szakvizsga	15 év	fél év	25	5 (13)
2.	54	óvodapedagógus, szakvizsga	36 év	22 év	30	27
3.	48	óvodapedagógus, szakvizsga	28 év	28 év	71	41 (56)
4.	54	óvodapedagógus	35 év	31 év	71	41
5.	45	gyógypedagógus, szakvizsga	20 év	14 év	-	-

(Forrás: saját kutatás)

A hátrányos helyzetű és az SNI óvodások aránya járásonként

Az 1. ábra összevonva mutatja a hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek arányát járásonként. Az országon belül nagyon diverz a kép, ami megmutatkozik a kategóriák határértékeiben is. Az alacsonyabb határok esetében szűkebbek a kategóriák, de a magasabb értékek felé haladva egyre szélesebbek. Az is szembetűnő, hogy vannak olyan járások, ahol nincs hátrányos helyzetű óvodás, míg sok járásban a gyermekek több mint fele hátrányos helyzetű. A magas hátrányos helyzetű aránnyal rendelkező területek a legtöbb esetben az országhatár mellett helyezkednek el. A Dél-Dunántúl régióban Somogy és Baranya megye járásai érintettek, míg a keleti országrészben több megye járásában is a legmagasabb kategória jelenik meg. Hajdú-Bihar, Heves, Jász-Nagykun-Szolnok és Békés megye kevésbé, míg Borsod-Abaúj-Zemplén, valamint Szabolcs-Szatmár-Bereg megye a legnagyobb mértékben érintettek, mert ez utóbbi két megye esetében a járások többségében a hátrányos helyzetű óvodások aránya a legmagasabb kategóriába sorolható. Ezzel szemben a Dunántúl északnyugati része és a fővárosi agglomeráció alacsony értékekkel jellemezhető, és van olyan járás, illetve kerület is, ahol nincs hátrányos helyzetű gyermek.

1. ábra: A hátrányos és a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek aránya járásonként

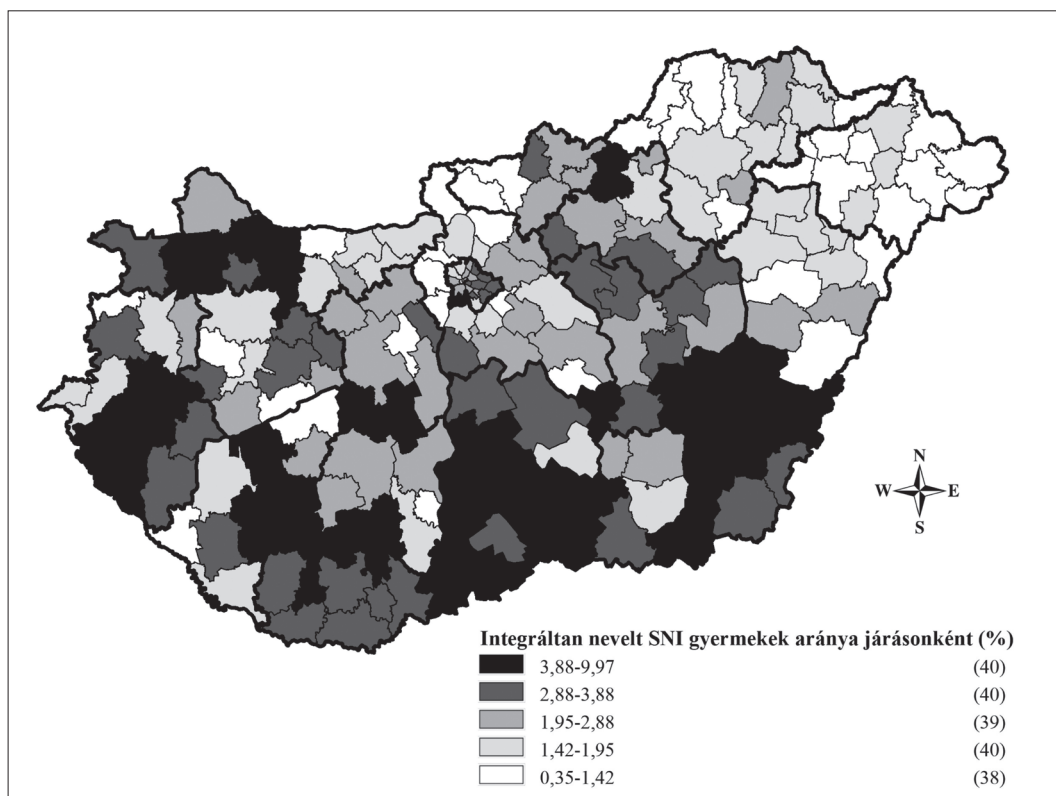


(Adatok forrása: OH 2019; saját szerkesztés)

A 2. ábrán azt szemléltetjük, hogy az egyes járásokban az integráltan nevelt óvodás gyermekeknek milyen az aránya. Itt szükséges kiemelni, hogy ebben a vizsgálatban nincsenek benne azok az SNI gyermekek, akik szegregált intézményben nevelkednek. Az ábrán látható, hogy a kategóriahatárok egymáshoz képest nagyjából egy százalékkal változnak,

de mégis mutatják az országon belüli különbségeket. A korábbiakban tapasztalt, magas hátrányos helyzetű aránnyal rendelkező Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében kevésbé jellemző az integrált intézményes nevelés, az itt található járások az alacsony százaléku kategóriába tartoznak, és emiatt szinte ellentétét láthatjuk a hátrányos helyzetű ábrának. A területi megjelenés alapján csomópontokat tudunk megnevezni, hogy mely területeken jellemző inkább az integrált nevelés. Ilyen területek a Zala, Győr-Moson-Sopron, Somogy és Baranya megye határán lévő járások, továbbá Bács-Kiskun és Békés megye nagy része. A főváros több kerületében is jellemző az integrált nevelés. Az adatok értelmezését nehezíti, hogy itt statisztikai elemzést végeztünk, az eredmények magyarázatát pedig helyi vizsgálatok adhatják meg részletesebben, azonban van néhány elképzelésünk arra vonatkozóan, hogy mi állhat az adatok hátterében. Egyrészt az integráltan nevelkedő gyermekek magas aránya gyakran esik egybe olyan térséggel, ahol van gyógypedagógusképzés (Győr, Kaposvár, Szeged, Budapest), ezért az egyik magyarázat az lehet, hogy itt van képzett munkaerő, aminek köszönhetően nagyobb az esély arra, hogy integráltan nevelkedjenek az óvodások. Egy másik magyarázat lehet, hogy az alacsony értékekkel rendelkező térségekben nem diagnosztizálják olyan gyorsan és nagy számban a speciális nevelési igényt, aminek a hátterében az állhat, hogy nincs elég szakember és/vagy a gyermekek kisebb számban sorolhatók be az SNI kategóriába. Továbbá az is befolyásolhatja az adatokat, hogy az északkeleti országrészben inkább a szegregáltan való nevelkedés az elterjedt, ezért ezek a gyermekek nem kerültek bele az arány számításába.

2. ábra: Az integráltan nevelkedő SNI óvodások aránya járásonként



(Adatok forrása: OH 2019; saját szerkesztés)

Hátrányos helyzetű gyermekeknél alkalmazott módszerek

Az interjú vizsgálatok során arra is kíváncsiak voltunk, hogy az interjúalanyoknak vannak-e saját módszereik a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésével kapcsolatban. Az interjúban kitértünk arra is, hogyan segítik elő a hátrányok kompenzálását, a gyermekek integrációját. A vizsgálat során azt tapasztaltuk, az óvodáknak, az óvodapedagógusoknak nincs saját bejáratott módszerük a hátrányos helyzetű gyermekek nevelésére. Azonban a beszélgetésekből több olyan dolog is kiderült, amik annak irányába mutatnak, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek mégis rendelkeznek egyedi vonásokkal a nevelés során. Interjú alanyaim közül többen is elmondták, hogy a gyermekek beszédére, szóhasználatára kifejezetten odafigyelnek és a lehetőségekhez mérten igyekeznek javítani, melyek túlmutatnak a verselés, mesélés tevékenység keretein, de ezek nem tekinthetők új módszernek. Azt a célt szolgálják, hogy a gyermek megfelelően használja a nyelvet.

A megkérdezettek több esetben is kiemelték, hogy tájékoztató foglalkozásokat tartanak szülők számára olyan témákkal kapcsolatban, amelyek problémás területként jelennek meg az óvodájuk mindennapjaiban. Az egyik ilyen terület az egészséges életmód, mert a hátrányos helyzetű családok sok esetben nemcsak az anyagi javak hiányában olyan ételeket vesznek gyermeküknek, amelyek nem a legoptimálisabban szolgálják a gyermeki fejlődést, amit a pedagógusok például a gyermekek óvodába érkezésekor tapasztalnak. Egy másik sarkalatos pont, ami az egyik óvoda mindennapjait megnehezítheti az ott dolgozó óvodapedagógusok szerint, az a gyermekek szexuális témájú viselkedése, melyek a gyermeki játékok során mutatkoznak meg. Az egyik óvodapedagógus elmondta, hogy a másik nem iránti érdeklődés az óvodás gyermekek életkori sajátossága, azonban az egyes viselkedési elemek merőben túlmutatnak ezeken. *„Mindig is természetes volt, hogy a gyerekek nagycsoportra érdeklődnek a másik nem iránt, ezek a kis óvodás szerelmek..., de ez mára már kicsit durvább kereteket öltött”* (Alany 3). Tapasztalata szerint ennek hátterében az áll, hogy egyrészt a gyermekek gyakran játszanak a szülők telefonjával, amiken nem életkoruknak megfelelő tartalmakat is találhatnak; másik okként pedig azt jelölte meg, hogy ezek a gyermekek egy szobában (közösségi térben) élnek a szüleikkel és testvéreikkel, ami hatással lehet az óvodai viselkedésükre. Az óvodapedagógusok tájékoztatást, szülői fórumokat és előadásokat szerveztek a szülők számára, hogy ezzel is megpróbálják elősegíteni a gyermekek megfelelő viselkedését.

Az egyik óvodapedagógus kiemelte, hogy ők Facebook csoportot hoztak létre az óvodás csoport szüleinek, ahol tanácsokkal látják el a szülőket. Gyakran játékos feladatokat osztanak meg a csoportban, amelyekkel a szülők otthon fejleszthetik a gyermeküket, valamint nevelési tanácsokkal is adnak, illetve a szülők is nyugodtan fordulhatnak hozzájuk ez ügyben.

Szinte minden megkérdezett pedagógus kiemelte, hogy tapasztalata szerint a legfontosabb dolog a hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatban, hogy egyrészt a szülő érezze azt, hogy a gyermekét elfogadják, kortól, nemtől és származástól függetlenül. Másrészről pedig lényeges, hogy az óvodapedagógusok a szülőket egyenlő félként, partnerként kezeljék, és ne úgy álljanak a szülőkhöz, hogy pedagógusként ők mindent jobban tudnak. Az is nagyon fontos, hogy szoros legyen a kapcsolat az óvodapedagógus és szülő között. *„Kétszemélyes kapcsolattartást említeném, a szeretetteljes családi légkört, amivel lehet ezekre a gyerekekre hatni, és az érzelmeiken keresztül, mert nagyon sokan... Nem kapják meg odahaza azt a törődését és szeretetet, amire szükségük lenne...”* (Alany 3)

A pedagógus-szülő kapcsolatot azzal is lehet erősíteni, hogyha az óvodapedagógusok családlátogatás keretében felkeresik a családot az otthonukban. Ez bizalom a család felé, mert az otthonukban keresik fel őket, viszont az fontos, hogy a családlátogatást ne ellenőrzésként éljék meg a szülők, és az óvodapedagógus se éreztesse ezt velük.

A módszertani repertoárt tekintve, ahogyan korábban említettük, ezek az óvodák nem használnak speciális módszereket a hátrányos helyzetű gyermekek nevelése során, azonban mégis vannak olyan elemek, melyek nem minden óvodában tekinthetők szokványosnak. Felismerve a zenei nevelés kiemelt jelentőségét, az egyik óvodában a mozgásos tevékenységeket összekötötték a zenével (amely az átlagostól eltérőnek tekinthető), így próbálják meg a gyermekeket bevonni a tevékenységekbe, mert az óvodapedagógusok tapasztalatai szerint nagyobb fejlődés érhető el ezáltal. Gyakran megjelenik az is, hogy más tevékenységek során, amikor önálló alkotásokat hoznak létre a gyermekek, akkor is halk zene szól, és közben énekelnek. Egy másik példa, hogy a külső világ megismerése közben a gyermekek online felületen figyelnek egy madárfészket, ami a gyermekek mindennapjainak a részévé vált. Az óvodapedagógus elmondása szerint eredetileg ezt csak egyszeri cselekvésnek szánta, de a gyermekek igényként fogalmazták meg, hogy nézzék meg minden nap az adott fészket, így a gólyák fejlődését nyomon tudják kísérni. Egy másik óvodapedagógus „szeretet kör”-t vezetett be, melyek lényege, hogy minden tevékenység előtt a gyermekek körbe állnak, és megölelik egymást, majd a tevékenységet is ezzel zárják. A pedagógus elmondása szerint ez olyannyira szokássá vált a gyermekek számára, hogy ha ő el is felejt, akkor a gyermekek figyelmeztetik rá.

A szakmai fejlődés elősegíthetné a pedagógusok módszertani ismereteinek a bővülését, de az egyik intézményvezető negatívan nyilatkozott az új ismeretekre való nyitottságról. Intézményében nyugdíjhoz közeli pedagógusok dolgoznak, akik már nem akarnak továbbképzésekre járni, csak várják a nyugdíjkorhatár elérését. *„IKT eszközök használatában is mondhatnám, a nullán van [kollégáról]. Az új dolgokat nehéz elsajátítani ennyi év gyakorlattal, néha kicsit úgy gondolom, hogy maradibbak vagyunk, mint kellene... Az új [ismeretek] elsajátítását már így nyugdíj előtt nehezebben vették a kollégák.”* (Alany 2)

Az óvodapedagógusokat megkérdeztük arról is, hogy a homogén vagy a heterogén csoportformát tartják-e praktikusabbnak a hátrányos helyzetű gyermekek esetében. Véleményük szerint a vegyes csoport jobb, mert itt a gyermekek hamarabb tudnak szocializálódni, és hamarabb sajátítják el az óvoda szabályrendszerét. Ez a csoportforma lehetővé teszi azt is, hogy a testvéreikkel egy csoportba járjanak, ami növeli a gyermekek biztonságérzetét.

Hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatos pozitív élmények

Az óvodapedagógusokat megkérdeztük arról is, hogy milyen pozitív élményeik vannak hátrányos helyzetű gyerekekkel, miért szeretnek velük dolgozni. Az egyik óvodapedagógus elmondta, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nagyon hálásak a törődésért, a szeretetért, amihez nagyon fontos, hogy a gyermeket elfogadják, és szeressék. *„A legkisebb törődésért, gondoskodásért ők nagyon hálásak tudnak lenni, nagyon tudják szeretni az embert.”* (Alany 3)

A gyermeki őszinteség is egy olyan tényező, ami a pedagógust a pályán tartja. Az interjúalanyok megjegyezték, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek gesztusai, „ajándékai” szívből jönnek irányukba. Itt hangsúlyozták, hogy nem kell nagy dolgokra gondolni, minden kis apróság, ölelés olyan hatással van rájuk, ami megerősíti őket a hivatásuk végzésében. *„... olyan örömmel tudnak egy szál kerti virágot is hozni az embernek, hogy óvónéni neked hoztam, és látszik az arcán, mert sugárzik, ahogy mosolyog, és csillog a szeme, hogy ő ezt tényleg úgy gondolja... Ezek ilyen szívet melengető, amire nem biztos, hogy egy olyan gyerek, akinek oda-haza minden adott, ezekre a dolgokra ugyanúgy odafigyel.”* (Alany 3)

A pedagógusok kiemelték, nagy megerősítést jelent számukra, hogy a befektetett munka megtérül. Látják, hogyha odaadással foglalkoznak a gyermekekkel, komoly fejlődést lehet elérni. A gyermekek képességei nagymértékben fejlődnek, jelentős változás következik be már az óvodába való bekerülés után, ami az óvoda és óvodapedagógus hatása. Ezek

a pozitív változások megerősítik a pedagógust abban, hogy jól dolgozik. A pedagógusok azt is kiemelték, hogy jó érzéssel töltik el őket, ha a gyermek személyiségfejlődésére hatással vannak, és a nevelésük eredménye megjelenik a gyermekek viselkedésében is. Ennek során felfedeznek olyan személyiségjegyeket, amelyek nagy valószínűséggel az óvodapedagógus munkája miatt alakultak ki. *„... ad az ember, átadja az egyéniségét, vagy nem is tudom, és mikor látja, visszatükröződik a gyerekekben, hogy ezt megértik, felfogják a jóra, a szépre, a természetre [neveljük]...”* (Alany 4)

Az óvodapedagógusok sikerként élik meg azt is, hogy bizalmi kapcsolatot tudnak kiépíteni a szülőkkel. Gyakran tudnak nekik nevelési tanácsokat adni, különböző problémákban segíteni nekik. A szülők pedig bátran kérnek segítséget, nem félnek az óvodapedagógustól. Ez szintén pozitív hatással van a pedagógus munkájára. Mivel olyan pedagógusokról van szó többségében, akiknek kezei alatt már több generáció felnőtt, ezért beszámoltak arról is, hogy a már felnőtt gyermekek nem felejtették el őket, megmaradt velük szemben a tisztelet. Sokszor előfordul, hogy már a volt óvodásaik gyermekeinek az óvodapedagógusai. Jól esnek nekik azok a pillanatok, amikor a szülők arról beszélnek, hogy nekik is ő volt az óvodapedagógusuk, és tudják, jó kezekben lesznek a gyermekeik náluk. További jóleső élményként számoltak be olyan történetekről is, amikor az utca túloldaláról kiabálnak nekik, megkérdezik, hogy vannak. Összességében elmondható, hogy annyi érzelmi többletet kapnak ezek a pedagógusok, ami miatt nem hagynák ott a szakmájukat, és szeretnek tenni a hátrányos helyzetű gyermekekért, illetve családokért.

Gyógypedagógiai ellátás hátrányos helyzetű óvodákban

Az óvodapedagógusok aggodalmaikat fejezték ki amiatt, hogy növekszik a sajátos nevelési igényű (SNI), valamint beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő (BTMN) gyermekek száma. Tapasztalataik szerint a hátrányos helyzetű óvodákban még nagyobb az ilyen jellegű problémákkal küzdő gyermekek aránya. Az óvodapedagógusok egyetértettek abban, hogy nincsenek felkészülve az ilyen jellegű problémákkal küzdő gyermekekre, és bár igyekeznek a legjobb tudásuk szerint ellátni őket, de ezt csak a sok éves rutinra tudják alapozni. *„Egy enyhe értelmi fogyatékos gyerekünk is van, arra nem vagyunk felkészülve, én úgy gondolom, hogy lehet, hogy szakmailag nem is biztos, hogy úgy tudjuk mi kezelni őket, ahogy, de mindenképpen az elhivatottságunk, a gyerekszeretetünk...”* (Alany 2)

Az egyik óvodapedagógus elmondta, rendkívül fontos volt a falu életében, hogy legyen gyógypedagógusuk, mert mind az iskolában, mind az óvodában nagy volt rá a szükség. Ezért az önkormányzat támogatta egy pedagógusnak a gyógypedagógus végzettség megszerzését, így most ez a pedagógus külön foglalkozás keretében, az intézményes óráin felül látja el a speciális nevelési igényű gyerekeket. Ilyen formában a falu saját magának oldotta meg a gyógypedagógusi ellátást. *„Egyre nagyobb az SNI-s és a BTMN-s gyerekek száma, egyre magasabb... Szerencsések vagyunk, mert a falu támogatta a továbbtanulását egy kolleganőnek... Heti rendszerességgel jön, és fejleszti ezeket a gyerekeket.”* (Alany 2)

A logopédiai ellátás jelenti a legnagyobb problémát a térségben, erről mind a három óvodából beszámoltak, mert nincs logopédus a környéken, ezért nem tudják ellátni e téren a gyermekeket. Az egyik óvodapedagógus elmondta, hogy volt egy pályázatuk, amiből tudtak külön logopédiai foglalkozást szervezni megbízási díjért, de az a logopédus kismama lett, és nem tudtak a helyére új szakembert szerezni. *„Megbízási díjjal gyógypedagógust alkalmazott az óvoda, és heti három alkalommal, és mi abban a szerencsés helyzetben voltunk, hogy nem kellett kiscsoportos formához ragaszkodni.”* (Alany 3) Azonban 71 gyermek van az óvodában, és természetesen nem mindegyiknek van logopédiai problémája, de összesen három óra jutott az óvoda logopédiai ellátására, ami nem volt elegendő a megfelelő fejleszt-

téshez. Ezért a gyermekek között azokra helyeztek nagy hangsúlyt, akik iskolába mentek, és bíznak benne, hogy a többi gyermek esetében jövőre javulhat a helyzet. *„Logopédus ellátottságunk volt tavaszig... akkor ugyanis elment, és gyesen van... Heti egy alkalommal járt 3 óra volt összességben, nagyon minimális volt, ettől jóval magasabb lett volna az igény. Kifejezetten csak a nagycsoportos gyerekeket tudta ellátni. A nagycsoportosok közül is csak azokra fókuszáltunk, akiket tudtuk, hogy iskolába fognak menni...”* (Alany 3)

Az óvodapedagógus elmondta, hogy sok esetben a gyógypedagógusok adnak házi feladatot a gyermekeknek, hogy otthon a szüleikkel együtt gyakoroljanak, de sok esetben ez nem történik meg. Az otthoni gyakorlás hiánya viszont csökkenti a gyermekek teljesítményét, illetve fejlődését. Az amúgy is emberhiánnyal küzdő szektornak azonban fontos lenne a szülők segítsége a gyakorlásban. Bár azt is elmondták a pedagógusok, hogy a hátrányos helyzetű szülők esetében előfordul, hogy a szülő nem tud írni, olvasni, így a feladatokat sem érti meg, amiket meg kellene otthon csinálnia a gyermeknek.

A járási Pedagógiai Szakszolgálat vezetője kiemelte, hogy mindent megtesznek a legjobb ellátásért, de jelentős emberhiánnyal küzdenek, és nem találnak gyógypedagógust. Nem sok ember van, aki egy hátrányos helyzetű járásban szeretne dolgozni. A vezető megfogalmazta azt is, hogy ő még nem is panaszkodik, mert neki legalább vannak szakemberei, de a szomszédos járásban még logopédus sincs. Ahogyan az idézetben olvasható, legalább kétszer ennyien kellene, hogy legyenek, és akkor megfelelően el tudnák látni a gyermekeket. A jelenlegi helyzetben viszont sokszor kell rangsorolni, hogy kire mennyi időt tudnak fordítani, mert az órakereteik végesek. *„Két pszichológus dolgozik nálunk, gyógypedagógusok vagyunk négyen, van egy fejlesztő pedagógusunk, két logopédusunk van és egy óraadó logopédusunk. Viszont összességében ez nagyon-nagyon kevés, ha dupla ennyien lennénk, akkor azt tudnám mondani, hogy teljesebb lenne a létszám.”* (Alany 5)

Összefoglalás

A tanulmányban bemutattuk, hogy az ország északkeleti, valamint dél-dunántúli területein magas a hátrányos helyzetű óvodások aránya, ami korábbi kutatások alapján általában az egy óvodapedagógusra jutó magasabb gyermekaránytal társul. Az interjú vizsgálat tanulsága szerint a hátrányos helyzetű gyermekkel foglalkozó pedagógusoknak a kutatásba bevont intézményi körben nincs saját módszerük a hátrányos helyzetű gyermekkel végzett munkához. Azonban az interjúk során mégis kaptunk olyan válaszokat, amelyek arra engednek következtetni, hogy vannak egyéni ötleteik, melyek segítségével például felkeltik a gyermekek érdeklődését. A pedagógusok egyetértenek abban is, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek szeretete mélyről jövő, ami motiválja őket a munkában. A pedagógusok hivatástudatát erősíti az is, hogy a gyermekek nevelése során az általuk közvetített értékek beépülnek a gyermekek személyiségébe, és látják, hogy az átadott ismeretek által miként fejlődnek a gyermekek. A megkérdezettek egyetértenek abban is, hogy nagyon fontos lenne a gyermekeknek a gyógypedagógusi, logopédiai ellátás, de szakemberhiány miatt nem tud tökéletesen működni a rendszer. Ahogyan a szakszolgálat vezetője ezzel kapcsolatban fogalmaz, *„kicsit ilyen tűzoltó munka ez”* (Alany 5). A legtöbb esetben rangsorolni kell a gyermekeket, és a nagycsoportosakat, az iskolába menőket tudják fejlesztésben részesíteni.

IRODALOM

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
2013. évi XXVII. törvény a szociális és gyermekvédelmi tárgyú törvények Magyar Egy-szerúsítési Programmal összefüggő módosításáról, valamint egyéb törvények módo-sításáról.
- ALCOTT, B. – ROSE, P. (2015): Schools and learning in rural India and Pakistan: Who goes where, and how much are they learning? *Prospects*, Vol. 45, Issue 3. 345-363.
- ÁDÁM Fruzsina – HEGEDŰS Roland (2019): Homogén és heterogén csoportok az óvodában. *Képzés és Gyakorlat, Training & Practice*, 17, 3-4. szám. 115-128.
- BERNSTEIN, B. B. (2003): *Class, Codes and Control*. Routledge, London.
- BOURDIEU, P. (1983): Ökonómische Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt*. Otto Schwartz & Co., Göttingen. 183-198.
- DOMITROVICH, C. E. – MORGAN, N. R. – MOORE, J. E. – COOPER, B. R. – SHAH, H. K. – JACOBSON, L. – GREENBERG, M. T. (2013): One versus two years: Does length of exposure to an enhanced preschool program impact the academic functioning of disadvantaged chil-dren in kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 28, Issue 4. 704-713.
- DARÓK Ildikó (2004): Szegények, munkanélküliek, hajléktalanok. In: Gelsei Gergő – Gergely Vera – Horváth Vera – Rácz Márton (szerk.): *A láthatatlanság vége*. Társa-dalomismereti szöveggyűjtemény. Alapítvány a Társadalomelméleti Kollégiumért, Budapest. 33-56.
- HAVAS Gábor (2004): Halmazottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. *Iskolakul-túra*, 14, 4. szám. 3-16.
- HECKMAN, J. J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, Vol. 312, Issue 5782. 1900-1902.
- HEGEDŰS Roland (2019a): Hátrányos helyzetűek a közép- és felsőfokú oktatásban. Hátrá-nyos helyzetű tanulók középiskolai teljesítménye és felsőoktatásba való bejutásuk jel-lemzői, különös tekintettel a területi különbségekre. PhD értekezés. Debreceni Egye-tem, Debrecen.
- HEGEDŰS Roland (2019b): Hátrányos helyzetű gyermekek az óvodában. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Kora gyermekkori nevelés, család és közösségek*. Didakt Kiadó, Debrecen. 59-75.
- HUSZÁR Ágnes (2015): A nyelvi szocializáció és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A ne-velésszociológia alapjai*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs. 273-293.
- JÁNK István (2018): Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelés-ben. Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás ered-ményei. PhD értekezés. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- KSH (2015): A hazai nemzetiségek demográfiai jellemzői. Statisztikai tükör. 82. https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/nemzetiseg_demografia.pdf [2020. 08. 03.]
- MANTZICOPOULOS, P. (2005): Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers. Associations with child and classroom context variables. *Journal of School Psychology*, Vol. 43, Issue 5. 425-442.
- MOWAT, J. G. (2015): Toward a new conceptualisation of marginalisation. *European Educational Research Journal*, Vol. 14, Issue, 5. 454-476.
- PERLAI REZSŐNÉ (2002): *A család és az óvoda kapcsolata*. Magyar Óvodapedagógiai Egye-sület, Budapest.
- RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- SPÉDER Zsolt (2003): Gyermekvállalás szorító gazdasági körülmények, nyíló fogyasztási lehetőségek és bizonytalanság közepette. *Demográfia*, 46, 2-3. szám. 153-176.
- SZABÓ Rebeka (2015): Az óvodapedagógus és a roma családok bizalmi kapcsolata. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Didakt Kft., Debrecen. 33-74.
- VARGA Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra*, 23, 3-4. szám. 134-137.
- VÁRNAGY Elemér - VÁRNAGY Péter (2000): *A hátrányos helyzet pedagógiája*. Corvinus Kiadó, Budapest.

SEGÍTŐ SZAKMÁK SZÍNTEREI



NAGY ÁDÁM – TRENCSENYI LÁSZLÓ

HÁROM KÉRDÉS AZ IFJÚSÁGSEGÍTŐ SZAKMÁRÓL ÉS KÉPZÉSRŐL

Összefoglaló:

A lezáruló, másfél évtizedes történelemmel bíró ifjúságsegítő képzés azzal a lehetőséggel szolgál, hogy mint körülhatárolt, befejezett tudományos tényt tegyük elemzés tárgyává. Ebben a munkában azt kívánjuk igazolni, hogy e képzés tartalmi és formái rendelkeztek – egyébként folyamatosan fejlődő – szakmai háttérrel, ezt a bázist más szakmák, illetve képzések nem tartják magukénak, s bemutatjuk a teoretikus bázis neveléstudományi relevanciáját. Konkrétan a szak kapcsán három kérdést vizsgálunk meg. Egyfelől azt járjuk körül, hogy van-e ennek a területnek (szerepkörnek, értelmiségi foglalkozásnak, hozzá kapcsolódó képzésnek) jól körülírható tevékenységterepe, azaz legalább a képzésben érintettek értik-e, megértették-e, hogy mire való az ifjúságsegítés. Másfelől azt tekintjük át, hogy ezt a tevékenység-együttesre való értelmiségi-képzést nem képes-e más szak vagy szakok ellátni. Harmadrészt pedig azt mutatjuk ki, hogy a területnek erős neveléstudományi kötődése, mi több relevanciája (is) van.

Kulcsszavak: ifjúságsegítő képzés, szakmaspecifikum, szaktávolság, neveléstudományi értelmezés

Bevezetés – az ifjúság mint probléma és lehetőség

Egy képzési tartalom és forma befejezte pályafutását: az *ifjúságsegítő* képzés megszűnt Magyarországon. Olyan feladatra képzett értelmiségi szakembereket, melyeknek társadalmi relevanciája nehezen vonható kétségbe. Gondoljunk csak az „ifjúsági probléma” széles palettájára, e jelenségvilág folyamatos gazdagodására, a nemzedéket illető új ellátási formák szükségletére (akkor is, ha hazánkban ennek munkaügyi, szociálpolitikai legitimitációja hézagos). A nemzetközi szakirodalom (HISTORY OF YOUTH WORK sorozat: VERSCHELDEN et al., 2009; COUSSÉE et al., 2010; COUSSÉE – VERSCHELDEN – WILLIAMSON, 2012; TARU – COUSSÉE – WILLIAMSON, 2014; SIURALA et al., 2016) és tapasztalatok rendre az ifjúsági munka felértékelődéséről, professzionalizálódásáról beszélnek és igyekeznek a gyakorlatba átültetni, hogy az ifjúság nem elsősorban probléma, hanem lehetőség. Nem csoda, ha az ifjúságsegítő képzésben itthon és szerte Európában nem csupán prevenció- és reintegráció-vezérelt tárgyak szerepeltek, hanem az önfejlesztéssel, önmenedzsmenttel, csoportfejlesztéssel kapcsolatos kurzusok is.

A lezáruló, másfél évtizedes történelemmel bíró képzés azzal a lehetőséggel szolgál, hogy mint körülhatárolt, befejezett tudományos tényt tegyük elemzés tárgyává. Ebben a munkában azt kívánjuk igazolni, hogy e képzés tartalmi és formái rendelkeztek – egyébként folyamatosan fejlődő – szakmai háttérrel, ezt a bázist más szakmák, illetve képzések nem tartják magukénak, s bemutatjuk a teoretikus bázis neveléstudományi relevanciáját. Konkrétan a szak kapcsán három kérdést vizsgálunk meg. Egyfelől azt járjuk körül, hogy van-e ennek a területnek (szerepkörnek, értelmiségi foglalkozásnak, hozzá kapcsolódó képzésnek) jól körülírható tevékenységterepe, azaz legalább a képzésben érintettek értik-e, megértették-e, hogy mire való az ifjúságsegítés. Másfelől azt tekintjük át, hogy ezt a tevékenység-együttesre való értelmiségi-képzést nem képes-e más szak vagy szakok ellátni. Harmadrészt pedig azt mutatjuk ki, hogy a területnek erős neveléstudományi kötődése, mi több relevanciája (is) van.

Az ifjúságsegítés pillérei

Egyfelől a szabadidő posztmodern megközelítése – szemben a modernitás ún. visszamaradt idő koncepciójával, amely szerint a szabadidő a munkaidőn és az egyéb társadalmi kötelezettségeken-fiziológiai szükségleteken (ún. félszabadidőn) túleső tevékenységekre fennmaradt idő – szerint a szabadidő az, amikor az egyén saját választásait követi, és igyekszik önmagát kifejezni és kibontakoztatni. A szabadidő megnövekedett fontossága és társadalomszervezési jelentősége miatt sokan már napjaink társadalmát szabadidő-társadalomnak aposztrofálják. E terminus jellegzetességei közé tartozik az időaspektusok közötti éles határ megszűnése, illetve a szabadidő szerepének és társadalmi presztízsének növekedése. Ehhez a térhez, illetve annak elemeihez szabadon lehet csatlakozni (vagy azokból kilépni), ebben a közegben az egyén szabadon rendelkezik az idejével és önkéntesen köt vagy old kapcsolatokat. Ez a szocializációs közeg olyan ágens, amely előre definiált hatalom nélküli, az abban lévő kapcsolatok szabadon oldhatók és köthetőek, szervezőlve a szabad választhatóság, fő jellemzője az önkéntesség (s mindezekben eltér a családi és iskolai – elsődleges és másodlagos – szocializációs színtértől). Mára úgy tűnik, hogy napjainkban a (részben mediatizált) szabadidős terep a családdal és az iskolával egyenrangú szocializációs ágensként jelenik meg. Mindez persze korántsem jelenti azt, hogy az identitás-keresés pusztán a szabadidős tér sajátja lenne, de azt igen, hogy a posztmodern szabadidő-értelmezés, időmennyiség stb. hozzásegít ahhoz, hogy a szabadidős térben kiemelt terepe legyen az identitáskitéljesítésnek. A posztmodernitásban a szabadidő inkább személyes elkötelezettség, mintsem a körülmények kínálta lehetőség. Az egyén nem attól lesz valaki, hogy néhány „visszamaradt” percet, órát, napot szánhat magára, hanem attól, hogy önmaga urának érezheti magát. A szabadidő tehát nem magát az időt, hanem annak felhasználását jelenti, így a szabadidő inkább személyes elkötelezettség, mintsem a domináns körülmények kínálta lehetőség. Arra vonatkozik, amit önmagunkra fordítunk, és egyszerre a személyes identitáshoz (szabad akarat, választási szabadság) és kollektív jelentémezők-társadalmi kategóriákhoz (kényszer hiányához, gazdasági-kulturális-kapcsolati tőke) is köthető.¹ Manapság a szabadidőben tehát mással nem pótolható identitástámogató folyamatok zajlanak. E folyamatok segítségével egyedülálló szerepe van az ifjúságsegítőnek, miközben más szakmáknak nem áll a szabadidő tevékenységük fókuszában.

Másfelől korábban, a 18-20. században a felnőttkorba való átmenet előre meghatározott és egymást követő fejlődési szakaszai voltak jellemzőek. Az átmeneti vagy korlátozott ifjúsági életszakaszra, illetve normalizált életútra elsősorban a felnőttiségre való felkészülés, a szakma megszerzése (majd ezt követően a korai munkába állás, házasságkötés, gyerekvállalás) volt jellemző. Ezt váltotta fel az ifjúsági korszakváltás teóriájaként leírt helyzet/folyamat, amely szerint az iskolainak vagy meghosszabbodottnak nevezett ifjúkor leírására a normalizált életútnál alkalmasabb az ún. választásos életút ábrázolása, amely egyes elemeket kihagy, másokat újraismét, vagy párhuzamosan működtet. Azaz sokak esetében nem működik az iskola és a munkavállalás egymásutánisága: néha párhuzamosan végezzük ezeket a tevékenységeket, míg olykor a munka világából ülünk vissza az iskolapadba.

1 A szabadidő értelmezése nemcsak történetileg mutat eltérést, mivel egyidejűleg jelenthet hatékonyan felhasznált szabad órákat, ugyanakkor pusztán kötelezettség, tevékenység nélkül töltött szabad időt is. Míg magyarul a szabadidő kifejezést használjuk minden szabadon végzett tevékenység eltöltésére szánt időre, az angol nyelv a teljes szabadidőt free time-nak, az értékes szabadidőt leisure time-nak (a tervezett, tevékeny, a nem „csak úgy” eltöltött szabadidőt) nevezi. Másképp megfogalmazva: a free time a nem munkával töltött összes idő és ennek része a leisure time a megtervezett, minőségi szabadidő – benne az ember a szabadság érzését és lehetőségét teljesíti ki, szabadságot ad arra, hogy megvalósítsuk magunkat.

A mai fiatalság – szemben a múlt századival – már nem elsősorban a felnőttiségre való felkészülésként éli meg ifjúkorát, hanem önálló életrészekként. Ebben a megközelítésben is igaz, hogy a közösségi normákat, a helyes és helytelen viselkedés szabályait már nem annyira a szomszédok, a tanító vagy a tágabban vett család mutatja fel, hanem legalább ennyire a tv-ben, online játékközösségekben, vagy éppen a közösségi médián keresztül érkező impulzusok (BAJOMI-LÁZÁR, 2006: 76). Ezzel kapcsolatban mára a fiataloknak már nem a munkahelyi sikerek jelentik a kiindulópontot, hanem az egyéni döntések, az anyagi jólét, vagy az örömeiben gazdag jól-lét stb. Ebben a korábbihoz képest lényegesen autonómabb időszakban a fiatalok maguk választják ki cselekvési mintáikat, értékeiket – sajátos kulturális elemeik alakulnak ki, amelyek egyre inkább eltérnek a felnőttekétől.² Az ifjúságügy a fiatalok fogalmába a felelős gyerekkortól a fiatal felnőttkor végéig terjedő életrészeket érti. Életút alapján fogalmazva: attól az időponttól kezdve, hogy gondviselői és intézményes pedagógusi közvetlen felügyelet nélkül vesz részt a „társadalmi életben”, vesz igénybe szolgáltatásokat, kezdeményez szabadidős, közösségi aktivitásokat, egészen addig, míg éretten ő nem válik más egyének és csoportok felelős gondviselőjévé, azaz az ifjúsági fókusz az önmagáért való felelősségvállalástól a másokért való felelősségvállalásig terjed.³

Harmadrészt fontos, hogy a szabadidős térben bár – miképp említettük – a „szabadság teszi a dolgát”, mégis csak létezik egyfajta normatívalapú társadalmi elvárás, amely egyes tevékenységeket értékesebbnek ítél, mint másokat. E kettő: a társadalmi elvárás és a döntés szabadsága csak úgy egyeztethető össze, ha nem a kötelezettségalapúság, hanem a szolgáltatás mint kínálatközpontúság érvényesül. Ezek egyfelől lehetnek fejlesztési területek (egyéni autonómia-fejlesztés, jövőtervezés, önkéntesség-fejlesztés, részvétel-érzékenyítés, személyes ifjúságsegítés, ifjúsági közösségfejlesztés), másfelől terepek, ahol a fejlesztés megvalósul (informális csoportok és mozgalmak, nonformális és formális szervezetek, ifjúsági táborok, ifjúsági közösségi terek: pontok és irodák, virtuális tér, ifjúsági projektek).

És végül az ifjúságsegítésben a nemformális tanulás módszertana erőteljesen érvényesül koncepciójában. A feladat az egyéni, közösségi készségek, képességek *élményszerű és észrevétlen* fejlesztése, amelynek értelme, hogy az egyén vagy a csoport⁴ a későbbiekben nagyobb hatással végezze a tevékenységét vagy boldoguljon a helyi közösségében, tágabb értelemben a világban. A nemformális tanulási szintéren résztvevőket főként az különbözteti meg a formális, iskolai környezetben lévőktől, hogy egyfelől önként, saját indíttatásból vesznek részt az adott folyamatban, másfelől az kevésbé információs bázisú, mint inkább a készségeket-jártasságokat és képességeket helyezi fókuszába. Emellett a tanulási folyamatban egyenrangú partnerek működnek közre: a tanulászervező (segítő, facilitátor, tréner, mentor, oktatásszervező) és a résztvevő. Ez a résztvevőközponturn tanulás egyfajta együttműködési kihívást, szociális kompetencia fejlődést is jelent. A nemformális tanulás rugalmas és a résztvevők korábbi tapasztalataira épít, az újonnan megszerzett tudás és tapasztalatok hatására észrevétlenül nyitottabbak, műveltebbek, magabiztosabbak lesznek

- 2 Persze a reménytelenül sok alternatíva bénító is lehet, ezáltal növekszik a fiatalok sebezhetősége, veszélyeztetettsége. A csökkent életminőségű, marginalizálódott csoportok sebezhetősége az átlagnál is magasabb (lányok, alacsony társadalmi csoportból származók, bevándorlók, sőt általában is a fiatalok). Míg a szerencsésebbek életében összetorlódik a tanulás és a munka, a mélyszegénységben élő fiatalok, marginalizálódottak számára nem a szabadidő önmegvalósítása a vágyott érték, hanem a munkából származó mindennapi megélhetés biztosítása.
- 3 A Nemzeti Ifjúsági Stratégia analóg megfogalmazása alapján a kb. 8-12 évesektől a kb. 25-30 évesekig tartozókat értjük az ifjúsági korosztályok tagjai közé. Nem tartozik az ifjúsági korosztályok közé az az időszak, amikor a kisgyermekkel kapcsolatba kerülők elsődleges feladata a védelem, így csak az ezen időszak utáni és a felnőttkor közötti életrészeket tekintjük az ifjúságsegítés kereteit adó ifjúságügyben ifjúkornak.
- 4 Legyen az egy sportcsapat, ifjúsági önkormányzat vagy ifjúsági színjátszó csoport.

a szereplők. Végezetül a nemformális tanulás során nem cél a – főképp szummatív – értékelés, de fontos elem a visszajelzés. A nonformális tanulás számos területen alkalmazható: önismeret-, személyiség- és képességfejlesztés, kapcsolat, kommunikáció, közösségfejlesztés, valamint tematikus területek⁵ megismerésére, fejlesztésére, illetve hogy más szocializációs közegek hiányosságait képes kiegészíteni. Kétségtelen, hogy ritkán strukturált a szó tanulási értelmében, kevéssé alkalmas frontális csoportmunkára, s egy alkalommal kevésbé, inkább több eseménysorozatot egy folyamatba illesztve érhető el eredmény. Feltétele továbbá, hogy a fejlesztés sikere érdekében felkészült „nonformális” szakemberre és támogató környezetre van szükség.

Az ifjúságsegítés tehát sajátos terület: a szabadidő, a fiatalok és a szolgáltatásalapú tevékenység metszete; és egyedi módszertan: ebben elsősorban a nonformális jegyei jellemzik.

„Oly távol vagy tőlem” – szak- és szakmatávolságok

A feladat elméleti keretei tehát adottak. Ugyanakkor a szak megszüntetése nem kifogásolható, a szakma léte akár kétségbe is vonható, ha a szaktávolságok nem eléggé nagyok, Magyarán, ha van olyan szak vagy szakok, amelyek a feladatot képesek átvenni. Megvizsgálva a szakhálót, arra a megállapításra kell jussunk, hogy léteznek hasonló képzések, főképp a BA végzettséget adó szociálpedagógus, az iskolai szociális munkás és a közösségfejlesztő.

A szociálpedagógia alapképzési szak képzési célja szerint a szak csak a „problémás” fiatalokra koncentrál, illetve problémahelyzeteket igyekszik megelőzni: „A képzés célja szociálpedagógusok képzése, akik képesek elsősorban a gyermek és ifjúsági korosztály tanulási, szociális és mentális problémáit komplex rendszerben kezelni és az érintett személyekkel együttműködésben segíteni, továbbá a gyermek, a fiatal és környezete egyensúlyát fenntartani, helyreállítani, fejleszteni. Képességeik, készségeik és értékrendjük alapján hatékonyan működnek közre a szociális problémák megelőzésében, megoldásában és az érintettek társadalmi integrációjának az elősegítésében (...)”⁶ (EMMI RENDELET, 2016). A képzés „olyan komplex az iskola társadalmának szociális problémáira fókuszáló szemléletmód, ismeretanyag, készségek és képességek (ki)fejlesztése, amelyek birtokában a végzett hallgatók az addiginál tágabb kontextusban értelmezve, hatékonyabban és tudatosabban képesek folytatni segítő hivatásukat a különböző típusú oktatási intézményekben. Olyan szakemberek képzése, akik az iskolában felmerülő szociális problémák megoldásához szükséges valamennyi lehetséges erőforrás mozgósításával alkalmasak olyan tevékenységek ellátására, amely segít javítani, illetve helyreállítani az iskola társadalmának (tanulók, szülők, tanárok, egyéb személyzet) és a helyi közösség élet- és működő-képességét, valamint hozzájárul az ehhez szükséges komplex feltételek megvalósításához így közvetve a tanulók szocializációs, illetve tanulmányi sikereihez”⁷ (EMMI RENDELET, 2016).

Az iskolai szociális munkás képzés célja „olyan komplex az iskola társadalmának szociális problémáira fókuszáló szemléletmód, ismeretanyag, készségek és képességek (ki)fejlesztése, amelyek birtokában a végzett hallgatók az addiginál tágabb kontextusban értelmezve, hatékonyabban és tudatosabban képesek folytatni segítő hivatásukat a különböző típusú oktatási intézményekben. Olyan

5 Példaképp jelezzük, hogy többek között milyen területeken lehet a nemformális tanulási módszereket használni: egyéni támogatás, készségfejlesztés, közösségépítés, demokráciatanulás, tervezett szabadidő-eltöltés (leisure time), gyermeki jogi, emberi jogi nevelés, generációk közötti együttműködés stb.

6 Szociálpedagógia alapképzési szak. Szakleírás. 2019. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/94/szakleiras [2020.01.30.]

7 Iskolai szociális munka. Szakirányú továbbképzés. Kodolányi János Egyetem, 2019. <https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogusoknak/iskolai-szocialis-munka> [2020.01.30.]

szakemberek képzése, akik az iskolában felmerülő szociális problémák megoldásához szükséges valamennyi lehetséges erőforrás mozgósításával alkalmasak olyan tevékenységek ellátására, amely segít javítani, illetve helyreállítani az iskola társadalmának (tanulók, szülők, tanárok, egyéb személyzet) és a helyi közösség élet- és működő-képességét, valamint hozzájárul az ehhez szükséges komplex feltételek megvalósításához így közvetve a tanulók szocializációs, illetve tanulmányi sikereihez”⁸ (EMMI RENDELET, 2016).

A közösségszervezés alapképzési szak célja „kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, több-funkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladat-ellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani. A közösségszervező szakember a közösségi művelődés, az ifjúságsegítés és a humánfejlesztés területén, településeken, intézményekben, szervezetekben, közösségekben és a közösségi művelődés, az ifjúsági szolgáltatás, valamint a felnőttképzés különböző színterein közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, koordinátori munkaköröket, feladatokat lát el. Ebben a feladatkörében együttműködik a feladatát érintő intézményekkel, szervezetekkel, különösen a kultúra, a közoktatás-köznevelés, szociális ellátás, felnőttképzés, helyi gazdaságfejlesztés ágazataiban. Felkészült a tanulmányok mesterképzésben történő folytatására”⁹ (EMMI RENDELET, 2016).

Mint láthatjuk, a szociálpedagógus szakmai önmeghatározása alapvetően problémaorientált, prevenció és rehabilitáció; az iskolai szociális munkás tevékenységi terepe elsősorban nem szabadidős; s a közösségfejlesztésnek pedig a szakmai fókusza más (három szakirányból csak az egyik az ifjúsági), hiszen az ifjúságsegítés bár lényeges, de nem kizárólagosan közösségben képzelhető el (pl.: személyes ifjúságsegítés), meglehetősen nagy szaktávolságokat sugallnak. Úgy tűnik tehát, hogy nincs olyan szak, szakegyüttes, amelyik képes az ifjúságsegítő tevékenységét átvenni.

Diszciplínák hálójában

Elfogadva, hogy van a képzésnek szilárd társadalmi bázisa, és ezt más képzés nem tudja teljes egészében átvenni, de milyen kapcsolódásokat találhatunk a pedagógiához, neveléstudományhoz? Azaz tekinthető-e legalább részben neveléstudományi diszciplínának az ifjúságsegítés?

A jelenség karitatív, védelmező, krízisintervenciós gyökerekből (humanista és szociális elkötelezettségét, bizonyos mértékig metodikai kultúrájának lényegi jegyeit is megőrizve) táplálkozik, kiszélesedve a felnövekvő generációk szocializációjának (és perszonalizációjának) jóformán teljes univerzumára (NAGY – TRENCSENYI, 2017: 117-120; MUDRIK: 1999: 122; SÁRKÁNY, 2011: 14-15). A 2010-es évek elején, a képzés zenitjén lezajlott kutatás-fejlesztési folyamat eredményeképp a szakképzést a fejlesztők „interprofesszionálisnak” nevezték meg (HORVÁTH, é.n.). Ezen azt értették akkor a projekt koncipiálói, hogy nem egyszerűen additív a viszony, az ifjúságsegítés nem egyszerűen több tudomány, tudományág tartalmainak tárgygyá, kurzussá szervezését jelenti, de túllép a multidiszciplinaritás normáin is: az „ifjúságügyben” integrálódó tudományos komponensek új entitást hoznak létre, egymásra hatá-

8 Iskolai szociális munka. Iskolai szociális munka. Szakirányú továbbképzés. Kodolányi János Egyetem, 2019. <https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogusoknak/iskolai-szocialis-munka> [2020.01.30.]

9 Közösségszervezés alapképzési szak. Szakleírás. 2019. https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/!Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras [2020.01.30.]

sukban mutatkozik meg ennek új minősége. Ezt a – több tudományági alapokon nyugvó, de azokat integráltan tekintő – gondolatot fejezte ki a projekt során elkészült kompetenciaháló:

Az ifjúságsegítő szakember elkötelezetten, alkalmazásra érett módon, ismeri az ifjúsághoz tartozó egyének, csoportok:

- 1) *jellegetes pszichikus megnyilvánulásait, jellemzőjét (működését) – pszichológiai-fejlődéslélektani, szociálpszichológiai kultúrája van;*
- 2) *a vonatkozó generációk kulturális sajátosságait – kulturális antropológiai kultúrája van;*
- 3) *a generációhoz tartozó egyének, csoportok illeszkedését a társadalom szövetébe, kapcsolatait, értékeit, aspirációit, hátrányait, esélyeit, struktúráit – szociológiai kultúrája van;*
- 4) *átgondolt fejlesztési, beavatkozási stratégiákat képes megtervezni, gazdag módszertárral érvényesíteni, s értékelni a generációhoz tartozó egyének, csoportok (különböző) eseteire – pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, „rekreátori” kultúrája van;*
- 5) *ismeri a generáció érdekszerét, ezen érdekszer érvényesítési esélyeit, korlátait, jogszabályi környezetét, azt a politikai mezőt, melyben a generációs érdekek – egyeztetve más érdekekkel – érvényesíthetők, érvényesítendőek – jogi-politológiai, (köz)igazgatási, adminisztrációs és gazdasági kultúrája van (részletesebben lásd: TRENCSENYI, 2019: 26-31).*

A kérdés tehát az, hogy jogos-e mindezen kompetenciaszerkezetet, tudásegységet a neveléstudomány körében számon tartani, pontosabban azzal az igénnyel jelenni meg a neveléstudomány tudás piacán, hogy legyen inkluzív azon új tartalmak iránt, amelyek az „ifjúságügyi diszciplína” körül keletkeznek.

Miután a fenti leírás neveléstudományi kapcsolódásai számosak, így az ifjúságsegítő éppúgy neveléstudományi-pedagógiai *reflexióra szoruló, erre érdemes, erre alkalmas valóságról van szó* (szabadidőről, a mozgalmak, civil kezdeményezések világáról, a gyerek- és ifjúsági kultúráról, a média és az új technológiák korosztálybéli alkalmazásáról, a virtuális térről, a közösségi alkalmakról, a táborokról, az ifjúsági házakról, klubokról stb.). Akkor is így van ez, ha mindezek szinte teljességgel nélkülözik a kognitív – kognitívként kanonizált – teljesítménynek azon világát, amely kapcsán a pedagógiai mérésipar az utóbbi időben nagy erőfeszítéseket (és metodológiai eredményeket) tud felmutatni.

Az ifjúságügy teóriáinak, tapasztalatainak, az ifjúságsegítés normáinak, problémáinak integrációja egy korszerű pedagógiai gondolkodásmódba jó szolgálatot tesz a neveléstudomány korszerű válaszkereséseinek. Sőt, az ifjúságsegítés tevékenysége bizvást értelmezhető a pedagógiai karakterű „beavatkozások” egyik integráns elemeként, a tevékenység háttérében megfogalmazódó tudományos diskurzus pedig bizvást értelmezhető neveléstudományi-neveléstudományos szövegösszefüggésben is. A neveléstudománynak a XIX. századi – és azóta sokszorosan bővült és mélyült – tudományági szerkezetét és szellemét (NAGY – TRENCSENYI – FLACH, 2020) nem lehetséges újra visszazárni az iskola, sőt a tanórak palackjába: a *nevelés* valóságos színterein és folyamataiban lezajló korszakos változások messze túlmutatnak paradigma oktatástudományi értelmezésén.

Az ifjúságsegítő nézőpontjából

Ha nem menekülhetünk meg az ifjúságsegítéstől, akkor fel kell tennünk a kérdést, hogy pedagógiai értelemben milyen sarokpontok kellett jellemezzék azt. A szociálpedagógiai – így az ifjúságsegítői – praxisgyakorlás lényege, hogy nem a megfogalmazott embereszmény (ennek megfelelően operacionalizált célrendszer) eléréséhez kalauzolja kliensét, hanem hogy kiszolgálja tevékenység- illetve közösségszükségleteit és szükség esetén támogatást nyújt a krízishelyzettől, hiányhelyzettől való elmozduláshoz. Ebből a helyzetfelismerésből orientál, de az orientációhoz nem állít követelményt. Ha állít, akkor a klienssel (klienscsoporttal)

fogalmaztatja meg a saját maga számára kitűzendő célokat, ezek operacionalizálásában segít. Jó esetben az együtt egyeztetett minőségig tart a fejlesztő-segítő-nevelői kapcsolat, a kliens elégedettségéig kalauzolja azt. Ezt követően, vagy akár kudarc esetén kölcsönösen kilépnek a folyamatból, így nem alakul ki az iskolához hasonló függési helyzet. Vagyis – tekintetbe véve a szociálpedagógiaiként, jelesül ifjúsági munka terepeiként leírható nevelési szinterek, helyszínek, közegek olykor egymáshoz képest is jelentős különbségeit – mégiscsak ki kell mondani, hogy a fejlesztő-segítő-nevelési célok kitűzésében csaknem mindig az egyedi kapcsolatban rejtőző-manifestálódó stratégiák a meghatározók. Mondhatni a „helyzet” diktál, s kevésbé az eszményekben megjelenő perspektíva. Sőt, nem csak a helyzet, hanem egy kölcsönösen jóváhagyott megegyezés. Megegyezés a segítséget vagy feltöltődő kikapcsolódást kérő-igénylő egyénnel, megegyezés a csoporttal, közösséggel a következő lépésekben, a helyzet „kimenetében”. Ám ez nem az a „kimenet”, amit az iskola világának tudományos reflexiója outputnak nevez. Ha viszont a célokat, célrendszert az iskola, az iskolarendszer célrendszeréhez képest (a mégoly határozottan differenciálásra törő korszerű változataihoz képest is) pluralizáljuk, abszolút módon egyedivé, esetivé tesszük, akkor bizony a „szten-derdek” felállítása is komoly akadályba ütközik – a segítő-fejlesztő-nevelő (ifjúságsegítő) magatartására, attitűdjeire vonatkozhatik, ám munkájának mérhető eredményességére, teljesítményére már kevésbé.¹⁰

Ha tehát azt mondtuk az ifjúságügyi képzés teoretikus átgondolása során, hogy a képzett ifjúságsegítő *pszichológiai – fejlődéslélektani, szociálpszichológiai –, kulturális antropológiai, szociológiai kultúrája van, pedagógiai, andragógiai, kulturális mediátori, „rekreátori”, jogi-politológiai, (köz)igazgatási, adminisztrációs és gazdasági kultúrával rendelkező értelmiségi, akkor azt kell mondanunk, hogy a képzett, hatékony pedagógus attribútumai közt is ugyanez a kultúrakomplexum érvényesül.*¹¹

Némi nagyképűséggel azt állíthatjuk, hogy ami a betegnek a háziorvos, az a fiatalnak az ifjúságsegítő: egyszerre kapuőr, ügyfélirányító és segítő-fejlesztő szakember. Ifjúságsegítő tehát az, aki munkája során közvetlen személyes kapcsolatban tevékenykedik az önként hozzá forduló fiatallal, illetve fiatalok közösségeivel, s akikért – bizonyos korlátok között – vállalt felelősséggel tartozik (NAGY – FÖLDI, 2010: B1/5).

- Az ifjúságsegítő célja, hogy történjen meg az ifjúsági korosztályok tagjai tekintetében az önmagáért és közösségeiért felelős polgárrá válás mással nem helyettesíthető támogatása, elsősorban a szabadidős szocializációs terep megmunkálásával, de (re)szocializációs szükséghelyzetben akár valamennyi szocializációs terepen. Emellett összehangolja és a felnőtté válók konkrét folyamataihoz és igényeihez igazítja a különféle szerepet vállaló laikus és professzionális szakemberek tevékenységét – a felnőtté váló nemzedékek önállóságának megteremtése érdekében.
- Legfőbb felelőssége, feladata, tevékenysége a fiatalot olyan helyzetbe hozni, hogy azonosíthassa, megfogalmazhassa problémáit, az előtte álló kihívásokat, majd azokra önállóan, illetve közösségi stratégiák mentén, felelős, autonóm és tudatos közpolgárként

10 A „másik oldalról” közelítve azt kell látnunk – és láttatnunk –, hogy határozottan és egyre erőteljesebben elképzeléseit megjelenítő, praxisban érvényesítő, korszerű – posztmodern – „iskolapedagógia” viselkedési normái is közelítenek a fenti felfogáshoz. Az innovációk, innovatív iskolatípusok rendszertanában természetesen – Mihály Ottó terminológiáját alkalmazva – rendre a „bővített iskola” modelljeiről szólhatunk e körben. Más megközelítésben pedig a szocializációs közegek gyarapodása mellett azonosítható jelenségről, utóbbiak érzékeny „pedagógizálódásáról” beszélhetünk (NAGY – TRENCSENYI, 2017: 117-120).

11 A pedagógusképzésben „pe-pszinek” becézett tartalomgyűttes valóságosan már most is meghaladja a történetileg kialakult elnevezésbe foglalt tartalmakat, e megnevezés immár kegyes tradíció csupán, egyre határozottabbak a szociológiai, újabban a kulturális antropológiai tartalmak.

válaszolhasson, azaz az ifjúsághoz tartozó generációk csoportjairól, egyéneiről készülő diagnózisok, fejlesztő-segítő beavatkozások tervezése, végrehajtása, hatáselemzése.

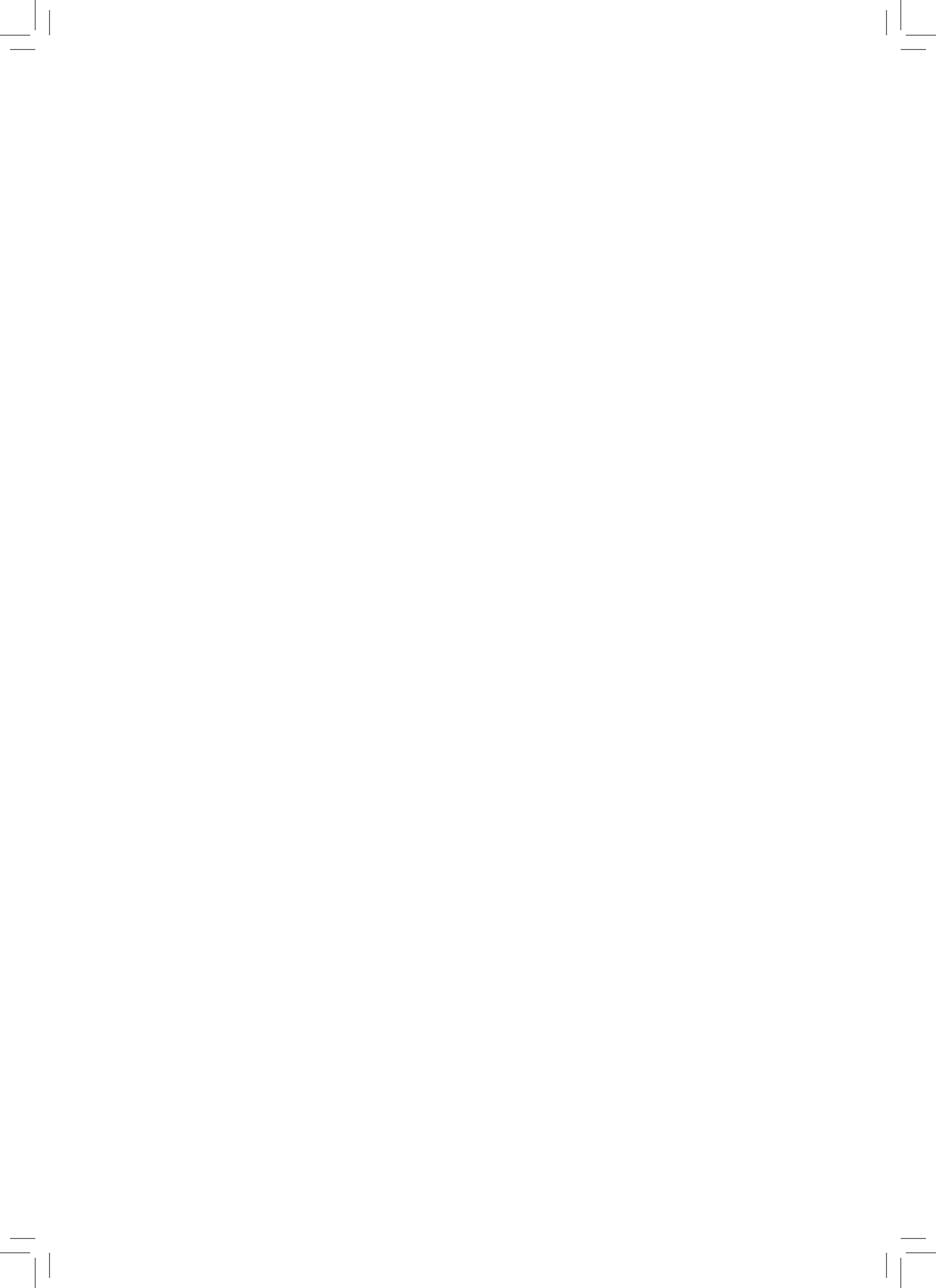
- Tevékenységének módszertana elsősorban nonformális alapon nyugvó, személy/csoportközponitú és gyakorlatorientált terepmunka, problémaérzékelés és -megoldás, valamint csinálva tanulás fókuszokkal. Így teszi lehetővé, hogy meg tudjon felelni az „itt és most” helyzetek kihívásainak.
- Szervezetileg tevékenységét pedagógiai, szociális és közművelődési intézményekben, valamint a civil szféra különböző területein végzi.

Fentiek talán jól körvonalazzák azt az úrt, amely az ifjúságsegítő szakma megszűnésével és az önálló BA szintű képzés meg nem születésével keletkezett: egy önálló ifjúságsegítő képzés célja lehetett volna olyan szakemberek kibocsátása, akik alapvetően gyakorlati felkészültségük okán képesek a fiatalokat a szabadidős szocializációs közegben megszólítani, szolgáltatásokon keresztül identitás-kiteljesedésükhöz hozzájárulni.

IRODALOM

- 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. (EMMI RENDELET, 2016)
- BAJOMI-LÁZÁR Péter (2006): Manipulál-e a média? Médiakutató, 2. szám. 77-95.
- COUSSÉE, F. – VERSCHELDEN, G. – VAN DE WALLE, T. – MĘDLIŃSKA, M. – WILLIAMSON, H. (2010): The history of youth work in Europe – Relevance for youth policy today. Vol. 2. Council of Europe-European Union, Starsbourg.
- COUSSÉE, F. – VERSCHELDEN, G. – WILLIAMSON, H. (eds.) (2012): The history of youth work in Europe – Relevance for youth policy today. Vol. 3. Council of Europe-European Comission, Starsbourg.
- HORVÁTH Ágnes (szerk.) (é.n.): Az ifjúságsegítő képzés fejlesztése. (TÁMOP-5.4.4-09/2-C-2009-000). CD, Neumann János Egyetem, Kecskemét.
- Iskolai szociális munka. Szakirányú továbbképzés. Kodolányi János Egyetem, 2019.
<https://www.kodolanyi.hu/tovabbkepzes/szakiranyu-tovabbkepzes/pedagogu-soknak/iskolai-szocialis-munka> [2020.01.30.]
- Közösségszervezés alapképzési szak. Szakleírás. 2019.
https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras [2020.01.30.]
- MUDRIK, A. V. (1999): Szocialnaja pedagogika. Academia, Moszkva.
- NAGY Ádám – FÖLDI László (szerk.) (2010): Ifjúságügy, ifjúsági szakma, ifjúsági munka. Módszertani Kézikönyv, Mobilitás – ISzT – Új Mandátum, Budapest.
- NAGY Ádám – TRENCSENYI László (2017): Társadalmasított pedagógiát! A hazai szociálpedagógiai diskurzus állásához. Szociálpedagógia, 3-4. szám. 117-121.
- SÁRKÁNY Péter (2011): Szociálpedagógiai elméletek. Jel Kiadó, Budapest.
- SIURALA, L. – COUSSÉE, F. – SOURRPAA, L. – WILLIAMSON, H. (2016): The history of youth work in Europe, Autonomy through dependency – histories of co-operation, conflict and innovation in youth work. Vol. 5. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Szociálpedagógia alapképzési szak. Szakleírás. 2019.
https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzések/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/94/szakleiras [2020.01.30.]

- TARU, M. – COUSSÉE, F. – WILLIAMSON, H. (eds.) (2014): The history of youth work in Europe – Relevance for youth policy today, Vol. 4. Council of Europe-European Commission, Strasbourg.
- TRENCSENYI László – NAGY Ádám – FLACH Richárd (2020): A neveléstudomány csak a tanóra tudománya? Magyar Tudomány, 4. szám. 556-561.
- TRENCSENYI László (2019): Az ifjúságsegítő képzés pedagógiai relevanciája – neveléstudomány és ifjúságügy. In: Nagy Ádám (szerk.): Egyszer volt, hol nem volt... Az ifjúságsegítő képzés Magyarországon. Neumann János Egyetem – Iuvenis Ifjúság szakmai Műhely, Kecskemét – Budapest. 25-40.
- VERSCHELDEN, G. – COUSSÉE, F. – VAN DE WALLE, T. – WILLIAMSON, H. (2009): The history of youth work in Europe – Relevance for youth policy today. Council of Europe, Strasbourg.



HOMOKI ANDREA – CZINDERI KRISTÓF

ÓVODAI ÉS ISKOLAI SZOCIÁLIS SEGÍTŐK BEÁGYAZÓDÁSA A KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEK SZERVEZETI KULTÚRÁJÁBA

Összefoglaló:

Tanulmányunkban longitudinális kutatásunk eredményeit mutatjuk be, melynek során az új gyermekvédelmi szolgáltatásként bevezetett óvodai, iskolai szociális segítség tevékenységeiben érintettek elégedettségi vizsgálatát, a bevezetés problémáinak felmérését végeztük el két fázisban, a bevezetést követő fél év, majd egy év múlva. Módszerként fókuszcsoporthoz tartozó interjú, metafora-analízist és statisztikai elemzést alkalmaztunk. A vizsgálat Békés megyei, különböző szintű köznevelési intézmények (óvodától középiskoláig) körében folyt. Eredményeink szerint a válaszadók ambivalensen viszonyulnak a szolgáltatáshoz. A külső (jogi, intézményi) keretek, illetve a segítők személyiségének és tudásának problémái mellett megjelennek a gyermekek támogatásának és a sikeres együttműködéseknek a pozitív példái is.

Kulcsszavak: iskolai szociális munka, köznevelés, szakmaközi együttműködés, gyermekvédelem

Bevezetés

Jelen tanulmány a HERA Gyermekvédelmi és Szociálpedagógiai Szakosztályához kapcsolódó longitudinális kutatás eredményeinek bemutatásáról szól, mely során a 2018 szeptemberétől bevezetett új gyermekvédelmi szolgáltatást nyújtó óvodai, iskolai szociális segítők szakemberek által nyújtott tevékenységek jellemzőit, továbbá a szolgáltatáshoz kapcsolódó társszakmák és érintettek elégedettségi vizsgálatát, a bevezetés körüli problémák felmérését végeztük első alkalommal fél évvel, második alkalommal egy évvel a szolgáltatás bevezetését követően¹.

A köznevelési intézményekben megvalósított szociális segítők tevékenységét IVANICS (2019) közlekedési csomópontként értelmezi, melynek középpontjában a segítők szociális munkás, szociálpedagógus, pedagógus, gyermekvédelmi feladatokat ellátó szakember áll. A képi metafora utal arra, hogy a segítőknek, akármilyen végzettséggel tölti is be a feladatát, multidiszciplináris tudással (MAKAI, 2003; SOÓS, 2017; HOMOKI, 2012, 2018, 2019) kell rendelkeznie annak érdekében, hogy képessé váljon komplex módon segíteni az iskola aktorainak az iskolai csoportokba és közösségbe való sikeres beilleszkedését (BAUER, 2011; BÁNYAI, 2000), a hatékonyságát növelő egyéni-környezeti-társas eredményességet elősegítő preventív eszközök és módszerek pontos szükségletközpontú választásával és szakszerű alkalmazásával (SUSÁNSZKY, 2011; V. GÖNCZI – GORTKA-RÁKÓ, 2011; V. GÖNCZI, 2014; VARGA, 2015).

Tanulmányunkban éppen ezért röviden ismertetjük a köznevelési intézményekben feladatot ellátó szociális, család- vagy gyermekvédelmi professzionális segítségre végzettségénél, képzettségénél fogva és személyiségében is alkalmas szociális segítők, iskolai szo-

1 Köszönettel tartozunk az interjúk felvételében és az adatrögzítésben való közreműködésért Beregszászi Barbarának és Szabó Katának, akik a Gál Ferenc Főiskola gyulai Egészség- és Szociális Tudományi Karának szociális munka alapszakos hallgatójaként vettek részt a kutatásban.

ciális munkások felé támasztott jogi és szakmapolitikai elvárásokat. Bemutatjuk munkavégzésük előírt céljait és kutatási eredményeinkkel láttatjuk a szakmai előírásoknak való megfeleléshez, a célok eléréséhez vezető út első lépésének jellemzőit, sokszínűségét, annak érdekében, hogy eredményeinkkel elősegítsük az óvodákban, iskolákban gyermekeket, szülőket és pedagógusokat támogató humán segítők beilleszkedését a különböző óvodai, iskolai életvilágok kapcsolati tereibe.

Fókuszcsoportos interjú és statisztikai adatelemzés módszerével tártuk fel a válaszadó iskolai szereplők tapasztalásait, észrevételeit, dilemmáit az óvodai, iskolai szociális segítség hétköznapi gyakorlatáról. A válaszadó Békés megyei intézmények között a köznevelési intézmények minden szintje megjelenik óvodától a középiskoláig, különböző településtípusokról érkeztek az intézményvezetők által delegált képviselők, jellemzően a hátrányos helyzetű gyermekek száma a megkérdezett intézményekben azonos arányban alakult, 10-20% között szóródik.

A metafora-analízis és az interjú módszerekkel feltárt eredményeink azt mutatják, hogy a bevezetést követően az új szakember megjelenését minden intézménytípusban nagy várakozással fogadták, azonban a bevezetést követő fél év elteltével ambivalens érzéseket tükröznek a válaszok. A szolgáltatás kereteinek, a szolgáltató személyiségének és szakmai tudásának korlátai éppúgy tetten érhetőek, mint a sikeresen megvalósított együttműködés eredményeként a gyermek tanulmányi munkájához szükséges előmozdító háttértámogatás biztosítása.

Az óvodai és iskolai szociális segítség megjelenése Magyarországon, jogszabályi háttere

Az 1997. évi A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény (továbbiakban: Gyvt.) 2015. január 1. napjától az iskolai szociális munkát a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzését támogató szolgáltatásként diszkrecionális jelleggel a gyermekjóléti szolgálatoknál teszi elérhetővé.² Két évvel a jogszabályváltozást követően egy két éves pilot keretében történik az ország különböző megyéiben az új, 2018 szeptemberétől már kötelező jelleggel bevezetésre kerülő óvodai és iskolai szociális segítő (továbbiakban: szociális segítő) tevékenység kereteinek a kidolgozása. Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése című³ pályázati program keretében a kormány célul tűzte ki „a köznevelés eredményességének, hatékonyságának és hátránykompenzáló szerepének javítását, annak érdekében, hogy a köznevelésből sikeresen kikerülő gyermekek legyenek felvértezve a boldoguláshoz szükséges képességekkel.”⁴

A pályázati időszak második tanévétől, 2018 szeptemberétől a rendelkezések szerint az óvodai és iskolai szociális segítő szolgáltatás kötelező feladatként jelenik meg, mely tevékenységet a 2016 januárjától kezdődő integrációs folyamat során újjászervezett család- és gyermekjóléti központokhoz rendeli a jogszabály.

A megfogalmazott cél igazodik a Gyvt. alapelveihez és céljához, szolgálja a gyermeki jogok érvényesítésének lehetőségét, amikor a szociális segítő szerepének meghatározásánál a kisgyermekek, gyermekek és fiatalok sikeres intézményi előmenetelének támogatását, szociális fejlesztését és a veszélyeztetettségük megelőzését jelöli ki.

2 A törvény 39. § (3a) bekezdésében.

3 A gyermekek esélyeinek növelése a szociális segítség köznevelési intézményekben való bevezetésének megvalósítását célzó felhívás címe: Óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység fejlesztése EFOP-3.2.9-16 projekt (2017-2019.)

4 <https://www.palyazat.gov.hu/efop-329-vodai-s-iskolai-szocilis-segt-tevkenysg-fejlesztse> [2020.04.22.]

A fenti felsorolás az újonnan bevezetett szolgáltatás preventív jellegére helyezi a hangsúlyt, míg az iskolákban az elmúlt 25 évben és az azt megelőző évtizedekben is eltérő formában és keretek között, azonban folyamatosan működő iskolai gyermekvédelem elsősorban a hátrányos helyzetű gyermekek segítségét, a veszélyeztetett gyermekek életútjának gondozását szolgálta. (DÁVID et al., 2008; HOMOKI, 2010; TWEMLow, 2012; GÁTI, 1987; GAZSÓ, 1976; GIDÁNE ORSÓS, 2006; HUDRA, 2008; JANOWSZKY, 1998; KÖSÁNE ORMAL, 1988; LISKÓ, 1997; VÁGÓ, 2002)

A Gyvt. egyik végrehajtási rendeletében, „A személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről” szóló 15/1998. (IV. 30) NM rendeletben, a szolgáltatás céljaként a gyermek veszélyeztetettségének megelőzése érdekében a szociális segítő munka eszközeivel támogatást nyújtani a köznevelési intézménybe járó gyermeknek, a gyermek családjának és a köznevelési intézmény pedagógusainak, az intézményben megjelenő egyéb szakembereknek.

Az óvodai és iskolai szociális segítő egyéni, csoportos, és közösségi szociális munkát végez, valamint támogatja a köznevelési intézményeket a gyermek- és ifjúságvédelmi feladatai ellátásában.

A fenti célok megvalósítása érdekében hazánkban 2018 szeptemberétől a család- és gyermekjóléti központok óvodai és iskolai szociális segítő tevékenységet folytatnak a köznevelési intézményekben, a törvényi előírásoknak megfelelő hatékony és eredményes munkához, a gyermekek és családok érdekeit szolgáló célok eléréséhez azonban egyaránt szükségesek a külső, azaz társadalmi környezeti és belső, intraperszonális szintű tényezők, erőforrások.

A tanulmány későbbi alfejezetében közölt kvantitatív és kvalitatív kutatási eredmények rámutatnak a köznevelési intézményekben megjelenő új szolgáltatás bevezetését követő fél évben ezen erőforrások hiányosságaira, majd a kutatás második szakaszában, egy évvel a bevezetést követően a különböző fejlődési utakra, lehetőségekre.

A célmeghatározások között egyértelműsíti a jogszabályi előírás a tevékenység kereteit és módszereit, amikor a szociális segítő elnevezés mellett deklarálja, hogy a köznevelésben tevékenykedő szociális szakember egyéni, csoportos és közösségi szociális munkát végez, együttműködve az óvodák, iskolák gyermek- és ifjúságvédelmi felelőseivel, pedagógusai-val és a gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer tagjaival.

Annak ellenére, hogy a jogszabályi elnevezés nem „szociális munkás”, „szociálpedagógus”, hanem „szociális segítő”, munkavégzésében a szociális munka irányelvei szerint kell eljárnia. Képesnek kell lennie arra, hogy a gyermek óvodai és iskolai életét érintő kérdésekben, valamint esetleges nevelési probléma esetén a gyermeket és a családot a közöttük lévő konfliktusok feloldása során megfelelően segíthesse. Tevékenységének céljai közé tartozik, hogy hatékonyan segítse elő a gyermekek beilleszkedését, a tanulmányi kötelezettségeik teljesítéséhez szükséges kompetenciáik fejlesztését, illetve az akadályozó tényezők észlelésében és feltárásában is sikeres lehessen.

A fenti felsorolásból olvasható, hogy a feladat nagyon összetett, sokrétű. Az elmúlt évek társadalmi változásai, többek között a köznevelési intézményekben megjelenő, a pedagógusok kompetenciahatárait, időkereteit feszegető családi, gyermeki élethelyzetekből fakadó jelenségek azonban szükségessé tették a professzionális segítségnyújtás bevezetését. Az intézményekben „a szociális munkás napi szintű jelenléte, tevékenysége a hangsúlyt a prevencióra helyezi, segít a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzésében, kompetenciát fejleszt, közvetít a gyermek és szülő, a gyermek és tanár, a szülő és tanár közti konfliktusok rendezésében, kapcsolatot épít és tart a társintézményekkel. A szociális szakember bevonása a problémás helyzetek felismerésében és megoldásában kiegyensúlyozottá teheti a köznevelési intézmény belső életét, segíti a gyermekek szocializációját, és javíthatja az iskolai teljesítményüket is.” (TAKÁCS, 2019: 70)

Milyen a jó óvodai és iskolai szociális segítő?

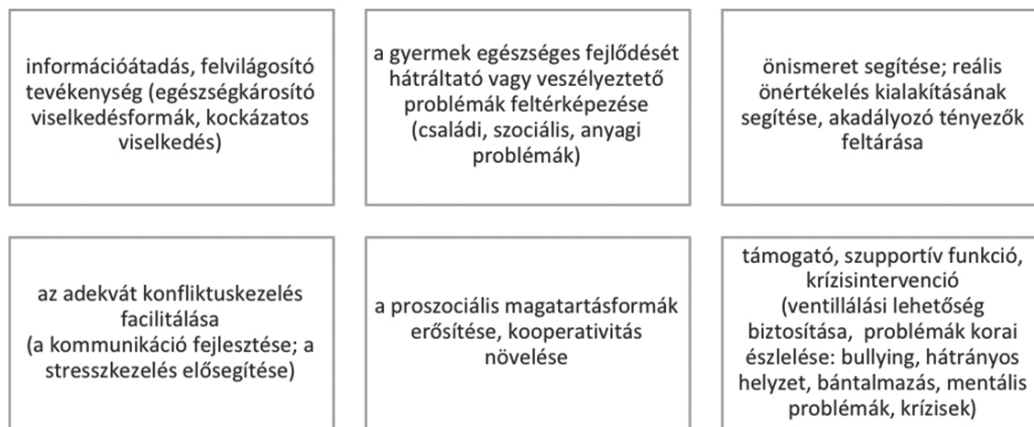
Mi kell mindehhez, hogyan valósítható meg a gyermekek iskolai életútját, egyúttal sikeres társadalmi integrációját elősegítő szociális segítő folyamat? Ahogyan az eszköztár esetében a szociális munka módszereire mutatnak rá az előírások, ezzel párhuzamosan a jó segítő személyisége mint belső erőforrás, eszköz sem hagyható figyelmen kívül.

Elvárásként jelenik meg – iskolai végzettségétől és képzettségétől függetlenül –, hogy „kvázi szociális munkásként” a személyiségét mint értéket, mint eszközt mozgósítsa hivatásgyakorlása közben.

Minőségi mutatókként jelennek meg személyes és szakmai készségei, képességei, közöttük az új társadalmi, intézményi környezethez (óvodák, iskolák, szülők és pedagógusok közössége) való alkalmazkodás során a sikeres inklúzió elősegítése. A nagy jelentőségű preventív mentálhigiénés szemléletet tükröző hivatásgyakorlás során elengedhetetlen az önmeghatározás, az öndefiníció, mely lépéseinek megtétele a szakmai identitás meghatározásához segíti a szakembert.

A teljesség igénye nélkül, azonban láttatva a feladat kiterjedtségét és mélységét, az óvodai, iskolai segítő mentálhigiénés szemléletű feladatait az 1. számú ábra szemlélteti:

1. ábra: Az óvodai, iskolai segítő mentálhigiénés szemléletű feladatai



(Forrás: TAKÁCS, 2019 alapján saját szerkesztés)

A pedagógusok, iskolapszichológusok a gyermekek és fiatalok lelki egészségének „kapuőreiként” (GEREVICH, 1989), a gyermekvédelmi feladatellátás során problémák korai észlelésével és a megelőző beavatkozásokkal szolgálnak. (MAKAI, 2002; HOMOKI, 2012) Ebbe a kapuőri feladatba kapcsolódtak be korábban kisebb számban (MÁTÉ, 2015) az iskolai szociális munkások, 2018 szeptemberétől pedig nagy számban az iskolai szociális munkát végző óvodai, iskolai szociális segítők, akiknek kezdeti helykeresésében elengedhetetlen a személyes és szakmai önmeghatározás.

Óvodai, iskolai szociális segítők öndefiníciója kapcsán SEGAL (2019) az alábbi tényezőket említi:

- Identitás (életkori, nemi, nemzetiségi, világnézeti, hitvilági hovatartozás)
- Múltbeli események formáló hatása (önreflexió)
- Jelen élethelyzet (család, munkahely, környezeti tényezők)

- Értékek (életmódot, hétköznapi életet, tevékenységrendszert szabályozó alapelvek)
- Készségek (zsigeri működés) és Képességek (tanulás, fejlesztés által)
- Jövőre vetített vágyak, álmok és célok.

„A szociális segítő légkörteremtő, szemléletformáló, attitűdje, kapcsolatteremtő képessége, ismeretei révén hatékony résztvevője lehet az egészséges kapcsolatok, társas helyzetek alakításának” (TAKÁCS, 2019: 135), ennek érdekében a képzéseik, továbbképzéseik során az alábbi alapvető készségeik, képességeik folyamatos fejlesztése válik szükségszerűvé:

- önismeret: Önismereten értjük az önmagunkról, a belső világunkról, viselkedésünk-ről, a belső élményeink és megnyilvánulásaink közti összefüggésekről szóló dinamikusan fejlődő tudást, a személyes és kompetencia határok ismeretét.
- kommunikáció: A szociális munkásnak törekednie kell a megfelelő szóbeli és írásbeli kommunikációra, a tömör, nyílt, egyértelmű megnyilvánulásokra. A beszélgetések során igyekezzen semleges maradni, a kliensekkel kerülje a szakzsargon alkalmazását.
- eredményességre való készség: Fontos, hogy a segítő tevékenysége ne csupán jótékonykodás legyen, hanem professzionális segítségnyújtás.
- Beavatkozásai mögött egyértelmű célmeghatározások vannak, a szociális munka elméleteit megfelelően alkalmazza.
- empátia: A személyiség olyan képessége, amelynek segítségével bele tudja magát élni mások helyzetébe, lelkiállapotába. Ennek a beleélésnek a nyomán képes megérteni olyan emóciókat, indítékokat és törekvéseket, amelyek szavakban nem fejeződnek ki. Az empátia alapja az érzelmi érzékenység.
- feltétel nélküli elfogadás: A segítő olyan viszonyulása a kliens felé, melyben a másik mint értékkel bíró egyén tisztelete jelenik meg, függetlenül annak viselkedésétől, múltjától. A feltétel nélküliség pozitív odafordulást jelent és non-direktivitást.
- kongruencia (hitelesség): A verbális és non-verbális közlések összhangban vannak a segítő gondolataival (kommunikációm, cselekedeteim, közölt gondolataim összhangban vannak). A hiteles segítő természetes, távolságtartás nélküli, közlései kényszermentesek. (TAKÁCS, 2019)

Kutatási módszerek és a vizsgálatba bevont intézmények adatai

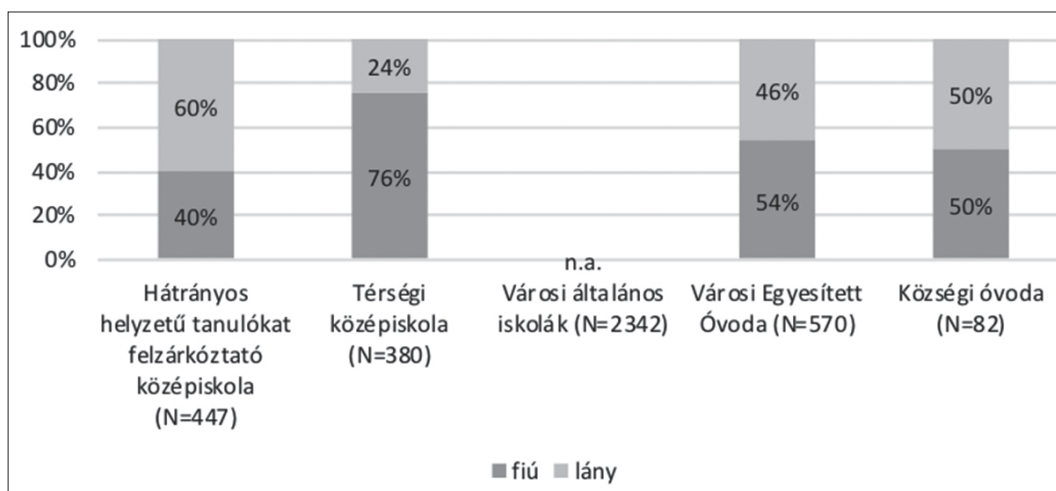
Kutatásunk célja volt bemutatni a 2018 szeptemberétől bevezetett új, innovatív gyermekvédelmi szolgáltatást végző óvodai, iskolai szociális segítő szakemberek által nyújtott tevékenységek jellemzőit, továbbá a szolgáltatáshoz kapcsolódó társszakmák és érintettek tapasztalatainak, elégedettségének vizsgálatát és a bevezetés körüli problémák felmérését végeztük el első alkalommal fél évvel, második alkalommal egy évvel a szolgáltatás bevezetését követően. A kutatás a HERA Gyermekvédelmi és Szociálpedagógiai Szakosztályához kapcsolódva zajlott, melyhez – különböző szintű – Békés megyei köznevelési intézményekből (óvodától középiskoláig), valamint gyermekjóléti intézményekből és a társszakmák képviselői közül hívtunk meg szakembereket.

A kutatásba bevont szakemberek a következő pozíciókat töltik be: óvodapedagógusok, köznevelési vezetők (ill. helyettesek), általános iskolai tanítók, általános iskolai tanárok, középiskolai tanárok, óvodai, iskolai segítő, rendőr, civil szervezetek vezetői, pszichológus, szociális munkás, intézményvezetők (összesen 25 fő).

A kutatáshoz kiválasztott minta nem reprezentatív sem a megyére, sem a megnevezett szakemberek körére nézve. Az alanyok kiválasztása során törekedtünk a különböző szintű települések, valamint a köznevelés különböző szintjeinek – óvodától a középiskoláig – megjelenítésére.

Az alkalmazott módszerek a következők voltak: kvantitatív adatelemzés (intézményektől bekért statisztikai adatok), kvalitatív adatelemzések: fókuszcsoporthoz tartozó interjú, mélyinterjú, metafora-analízis, projekciós technikák és workshop. A kutatásba bevont szakemberek, illetve a társszakmák képviselőivel végzett kvalitatív adatgyűjtési alkalmakhoz a helyszínt a Gál Ferenc Főiskola Egészség- és Szociális Tudományi Kara biztosította.

2. ábra: A kutatásba bevont intézményekbe járó gyermekek adatai



(Forrás: az intézményektől bekért adatok alapján saját szerkesztés)

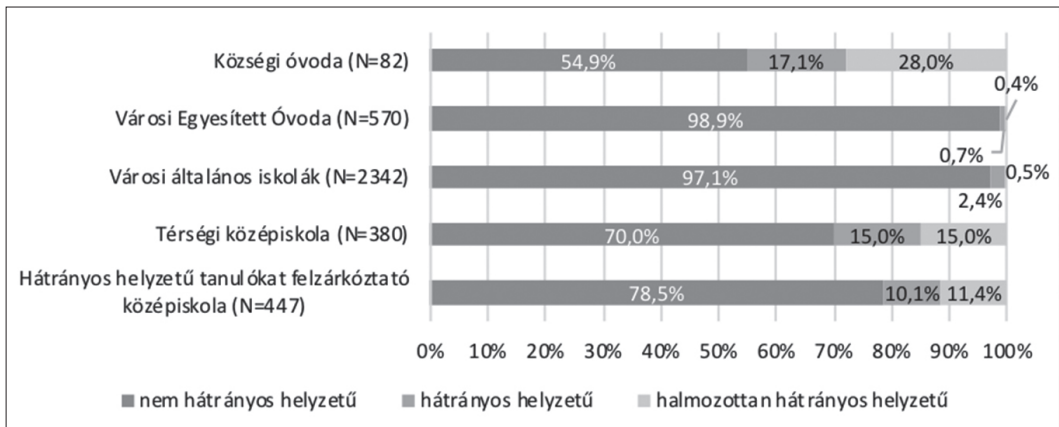
A 2. ábra mutatja be a kutatásba bevont intézményekben a tanulók létszámát, illetve nemek szerinti megoszlását. Ez utóbbira vonatkozó teljes adat (több intézményt magába foglaló) városi általános iskolák csoportban nem áll rendelkezésre. Összesen 3821 gyermek jár a kutatásba bevont Békés megyei intézményekbe.

A 3. ábrán látható, hogy a kutatásba bevont intézményekben jelentős eltérések vannak a gyermekek hátrányos helyzet szerinti megoszlásában. Míg a községi óvodában a gyermekek közel fele hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű volt, addig a városi óvodákban és általános iskolákban nagyon alacsony számban jelennek meg. A két bevont középiskolában szintén jelentős, 20-30 százalék közötti a hátrányos vagy halmozottan hátrányos gyermekek aránya.

További, az ábrán nem szereplő adatok alapján a hátrányos helyzetű gyermekek körében az iskolai lemorzsolódás meglehetősen nagy arányban jellemző, 8,5%-uk korai iskolaelhagyó és 6%-uk túlkoros tanuló. Ezeknek leggyakoribb oka az évismétlés, illetve az iskolaváltás.

Kutatásunk során továbbá tapasztaltuk, hogy az óvodák, általános iskolák nem rendelkeztek adatokkal az intézményükbe járó gyermekvédelmi szakellátott gyermekek számáról, helyzetéről. Ilyen adat csak a két bevont középiskolában állt rendelkezésre; a hátrányos helyzetű tanulókat felzárkóztató középiskolában 3,8%, a térségi középiskolában pedig 7,0% a szakellátásban élő gyermekek aránya.

3. ábra: A kutatásba bevont intézményekbe járó gyermekek hátrányos helyzetére vonatkozó adatok



(Forrás: az intézményektől bekért adatok alapján saját szerkesztés)

Kutatási eredmények

A kutatás első szakaszában kutatási kérdésként merült fel az, hogy a megkérdezett – különböző végzettségű, iskolában dolgozó – szakemberek (pedagógusok, szociális munkások, segítők, intézményvezetők) kiket sorolnak az iskolai segítők körébe, illetve, hogy az öndefiníciójában is említett tényezők közül melyekkel ruházzák fel az általuk a fókuszcsoportos interjú során említett társszakmák képviselőit. Kérdéseinkre az attitűdök, beállítódások mérésére alkalmas kvalitatív módszerrel, metafora-analízissel kerestük a választ, eredményeinket az 1. számú táblázat szemlélteti.

1. táblázat: Kiket és hogyan definiálnak segítőknek?

Iskola-, óvodavezetők, pedagógusok	Óvodai, iskolai szociális segítők
<p>Rangsor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tanulásban és beilleszkedésükben segítő szakemberek (fejlesztő, tehetségfejlesztő pedagógus, gyógypedagógus) 2. Gyermekjóléti szolgálat szociális munkásai, családokkal foglalkoznak 3. Pszichológust (-) hiányként említik. 	<p>Rangsor:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagógus 2. Védőnő 3. Fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógus <p>A pszichológus szakemberek hiányát szintén említik.</p>
<p>Az óvodai, iskolai szociális segítő olyan, mint: <i>„egy kommunikátor, aki meghallgatja a tanulókat”;</i> <i>„a mese, hol volt, hol nem volt, hozott is, meg nem is”;</i> A gyermekvédelmi felelős olyan, mint: <i>„egy gondoskodó édesanya, aki figyel azokra, akik segítségre szorulnak”;</i> <i>„Egy nagy szem, mindent lát és érzel.”</i></p>	<p><i>„Az iskolai gyermekvédelmi felelős olyan, mint az intézményben lévő szociális segítő, de nem szakember.”</i></p> <p><i>Az óvodai iskolai szociális segítő – „úttörő, katalizátor”.</i></p>

(Forrás: saját szerkesztés, 2020)

A 2018/2019. tanév első felévéét követően szervezett fókuszcsoportos interjú során, mindössze egy-két válaszban említették a köznevelésből érkező pedagógusok társszakmaként az iskolában megjelenő segítőként a szociális segítőt, illetve a gyermekvédelmi jelzőrendszerhez tartozó egyéb társszakmák képviselőit.

A metafora-analízis során nyert adatok is arra utalnak, hogy amennyiben egyáltalán értesültek az új szolgáltatás megjelenéséről az iskolákban és nem az alábbi válaszokat adták – „Ki is ő, mit is csinál?”; „Mit is kellene tennie?”; „Ja, tényleg van nálunk?” –, abban az esetben is érzékelhető a hiányérzetük a „kívülről érkező” szakember által nyújtott tevékenységgel kapcsolatosan.

Érdekes fordulatnak látszik, hogy a korábbi kutatási eredményeinkkel (HOMOKI, 2012) ellentétben, 2018/2019-ben az iskolában gyermekvédelmi felelős kollégájuk felé a bizalom hatványozott fokozódása érzékelhető.

Az óvodai, iskolai szociális segítőknél sem jelennek meg a társszakmák említett képviselői között a gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok és nem említik az iskolai gyermekvédelmi felelősöket sem, ami a célkitűzésben meghatározott feladatok, együttműködési kötelezettség hatáskörének ismeretében figyelemre méltó eredmény. Ennek hátterében a szakmai önazonosság, identitáskeresés kezdeti nehézségekkel való küzdelmében, a helykeresés fázisában megnyilvánuló magányos, egyszemélyes útkeresésre, ahogyan az egyik válaszadó fogalmaz, „úttörésre” utalnak válaszaikban.

Ebben az időszakban a fogadó intézmény munkatársai többnyire érzékelik az új kolléga jelenlétét, azonban az alábbi válaszaik nem a lendületes kezdésről tesznek tanúbizonyságot: „tapogatózó fázisban van”; „majd kiforrja magát”; „csak úgy megjelenik, de nincs velünk”; „csak ott ül szegény és nem keresi senki”; „nem tudják a gyerekek, ki ő és miért van ott”; „mit és mi alapján dolgozik – nem ismerjük a módszertani hátterét, szakmai ajánlást”.

Arra a kérdésre, hogy „Miben látják a sikert? Hogyan lehet a kitűzött célokat eredményesen elérni?”, jellemzően előremutató és bizakodó válaszaik az újfajta szolgáltatás szükségességének elismeréséről és elfogadásáról szólnak:

„Szakmai ajánlás ismertetését várom.”

„Egy szükségletfelméréssel lehetne kezdeni, miben tudunk rá támaszkodni, miben tud segíteni.”

„Bekapcsolódás a nevelőtestületi értekezletbe, bemutatkozás – tantestület, osztályok, szülők körében.”

„Kommunikáción kellene változtatni. A szülői beleegyező nyilatkozatok 10%-os visszaérkezési aránya nagyon alacsony, ez azért van, mert a szülők nem értik, mi ez.”

„Hasznos lehet a „Jó gyakorlatok” megosztása – ahány intézmény, ahogy hallom, annyiféleképpen működhet ez, függ az iskolától, a szülői közösségtől, de leginkább attól, hogy ki a segítő, milyen ember.”

„csoportfoglalkozásokkal sikeres lehet a közösségépítésben”

„mi...lehet, hogy nem jó kolléganővel kezdtünk...”

„ott volt, mesélt, bábozott, de ilyen „jöttem, mentem, győztem” stílusban – eredmények nem mutathatók ki”

„olyan szakemberek végezzék ezt a feladatot, akik erre képzettek, elhivatottak és tudják, hogy mi a dolguk...”

„A szakképzés, a továbbképzés, a jó gyakorlatok átvétele, a kompetenciahatárok letisztázása, hogy meddig terjed ő és a pedagógus.”

Kutatásunk második szakaszában, a 2019/2020. tanév első hónapjaiban, a bevezetést követő egy év elteltével kiindulópontul szolgáltak az alábbi kutatási kérdéseink megfogalmazásakor a fent említett eredményeink, az intézményvezetők, pedagógusok dilemmái, előremutató jelzései, ajánlásai. Kiindulópontul szolgáló kérdéseink mentén elemzett eredményeink ismertetésével adunk választ a tanulmány további részében.

1. Az iskolavezetéssel, pedagógusokkal való kapcsolat hatása a szervezeti integrációra? – JELENlét/jelen lehet? – fluktuáció

- „...én viszonylag friss vagyok, szeptembertől dolgozok ott” (segítő); „Nálunk új szociális segítő van és most újra kell kezdeni.” (pedagógus)
- „Intézménye válogatja. Van olyan óvoda, ahol nagyon nagy az ellenállás, mind a szülők, mind a pedagógusok részéről is.” (vezető pedagógus)
- „A többi kolléga tapasztalja, becsukják előttük az ajtót, nem kérik ki a véleményüket.” (segítő)
- „Vannak iskolák, ahol tárt karokkal fogadnak bennünket, mivel sok a problémás helyzet, amiben eddig egyedül voltak a tanárok, mert nem volt segítség és most végre kaptak egy segítséget, amibe erősen kapaszkodnak. Gyűlnek a problémás esetek és ha hívnak, én megyek és segítek.” (segítő)
- „A segítőnek ott kell legyen az óvodában a gyerekek között és a szülők között és ezzel megszokják idővel. Nem hajt minket az idő, mint a projektben, és van idő kiépíteni.” (segítő)
- „Nem feltétlen kell kialakítani programokat, mert az nagyon sok van. Ezekon a programokon inkább részt kell venni és segíteni a pedagógusoknak. Ott kell lenni velük. Beépülni a rendszerbe.” (segítő)
- „Nagyon fontos a kapcsolatépítés a gyerekek és a szülőkkel. Minden programban vegyen tevékenyen részt és meg tudják nézni, hogy miként dolgozik és ezt nagyon jól lehet szemléltetni különböző családi napokon és egyéb rendezvényeken.” (pedagógus)

Jó gyakorlatokra példák:

- „...az iskolában fórumot tartottak erről”; „az, hogy ő az iskolában jelen van, és ezzel jelen van az iskolai segítség is, az nagyon jól van kommunikálva, lehet róla tudni!” (pedagógus) „Én már 7 óra 15 előtt ott voltam, Halloween hét van a suliban, vártam a gyerekeket, beszélgettem a szülőkkel, hogy szokjanak.” (segítő)
- „A Legóvár iskolában láttuk a programokat és tudtuk a tervet.” (szülő)
- „Ott segítettem, ahol tudtam, ha a szervezésben nem is, de a pakolásban igen. Mindegyik iskolában ott voltam, ha bármi rendezvény volt.” (segítő)

2. A szakmai identitás alakulását meghatározó iskolai folyamatok? – hitelesség, bizalom

- „...a nyilatkozati részével ennek a segítségnek több probléma is felmerült...” (pedagógus)
- „azt hiszi a szülő, hogy a gyereket ki akarják faggatni (Család- és gyermekjóléti Szolgálat munkatársa (is)...” (pedagógus)
- „Ők is félnek, hogy beengednek egy új embert a gyerekek közé. Sok idő, mire ez kiforr, de először a tanárokkal kell kezdeni, velük kell beszélni és előbb-utóbb elfogadják, hogy nyiss a gyerekek felé.” (segítő)
- „Rendeteg téma van... ki kell gyomlálni. Amikben valaki jól és kompetensen meg tud jelenni, fel tudja vállalni, véghez tudja vinni. Nem kell mindent felvállalni, mert mindenhez senki nem ért és ezzel is a hiteltelenséget fogja sugallni. Minden segítőnek megvan a saját specialitása, amit meg kell találnia. Minden iskola is más, ezzel a hangulat is más, aminél nem kirívó, ha az iskolai szociális segítő programja is más.” (szociális munkás)
- „Meg a gyerekeknek vannak igényeik, amiket, ha meghallana valaki, aki ezt továbbítani tudná, hogy az megalósuljon, akkor azt a személyt egyből közelebb éreznék magukhoz a gyerekek.”

Ilyenek most jelenleg az ötletládák, amikben nagyon aranyos dolgok vannak, amik abszolút nem megvalósíthatatlanok. Amiket nagyon szívesen odaadnak a pedagógusok az iskolai szociális segítőnek.” (pedagógus)

- *„Fontos, hogy akivel a bizalom van, az ott legyen.” (szülő)*
- *„Visszajelzés kell a pedagógusoktól a szülők felé, hogy ki is a szociális munkás és tudatni, hogy ő az iskola része. Az a gyermek nem biztos, hogy negatív dolgot akar megosztani a szociális munkással.” (iskolapszichológus)*

3. A szakmai, szakmaközi együttműködések jellemzői (kezdeményezéstől a megvalósításig)?

A szakmai munkavégzés nehézségei – ellenállások

- *„Az önkéntes és a lehet, az nem ugyanaz, mint a kell és a muszáj. Ami ezt feltételezi, az ellenállást szüli.” (segítő)*
- *„... azt hiszik az emberek, hogy ezzel majd felfedi a rendszer azokat a problémás gyerekeket, akik eddig nem kerültek felszínre.” (szülő)*
- *„A gyerekekről olyan személyes adatokat kérnek, amiket nem szeretnek megadni, amit nem is értettem, hogy miért nem adnak meg... amikor vagyunk olyan viszonyban az iskolával, hogy ezt megkapjuk. (kívül vs belül?)” (segítő)*
- *„Te nem kaphatod meg hivatalosan az adatokat, mert minden intézmény a saját rendszerével dolgozik.” (pedagógus) (rejtett ellenállás – megkülönböztetés)*
- *„A szakmai ajánlásban is benne van, hogy kiadhatja az iskola és az óvoda is.” (szolgáltatás-vezető)*
- *„Én nem látok nagy ellenállást a tanárok részéről, sőt szerintem a tanároknak szükségük lenne erre, mivel ők nagyon sokat szakmáznak és nagyon egyedül vannak ebben a helyzetben. Nincsen a tanároknak szupervízió és ezzel is foglalkozhatna a szakma. A tanári kiegészéssel.” (iskolapszichológus)*

Szakmai, szakmaközi együttműködések – nyitás, elfogadás, „társ(szakma)keresés”

- *„Ahol nem tudunk beavatkozni, oda hívunk még társszakmákat, az egy másik típusú hangulat és lehetőség. Még egy nagyon fontos, ha egy tanár jelzést tesz egy problémás gyerekről az bekerül a rendszerbe és nem történik vele semmi. Azért mondom ilyen csúnyán, hogy érezték a súlyát. Azért nem tesz a pedagógus jelzést, mert azt gondolja, hogy „úgysem jut el még egy pszichológushoz sem...”, mert éppen nincs. Meg eljut fél év múlva és akkor vagy már nem lesz krízisben, vagy akkor már pont, hogy sokkal nagyobb krízisben lesz. Az a baj, hogy így a szolgáltatás ajánlása ezzel hiteltelenné válik.” (pedagógus)*
- *„Használni kell a civileket. Annyi szakmai tudás van náluk! Nagyon sok területen van civil szervezet és ezért is kellene, hogy ők tudnának még lökni ezen a szakmai munkán, ami a szociális segítőtől indulhat.” (szociális munkás)*

Jó gyakorlatokra példák segítőktől:

- *„...pedagógus keresett meg, elmondta, hogy mit szeretne az osztályában és hogy tudunk-e ilyet csinálni” (segítő)*
- *„Közösen a pszichológussal kellett dolgozzunk, mert olyan jellegű volt a probléma.” (segítő)*
- *„Megkerestem már az iskolarendőröket is, hogy a bűnmegelőzéssel kapcsolatban közösen csináljunk valamit!” (segítő)*
- *„Már a védőnővel is volt közös programunk.” (segítő)*
- *„Amikor nem vagyok az intézményben, olyankor megyek és keresem a társszakmák munkatársait és megpróbálok valamiféle együttműködést létrehozni.” (segítő)*
- *„...engem már kerestek meg civil szervezetek programok lebonyolításában.” (segítő)*

Miben mérhető a siker az első év végén?

Új tartalmak, tér-idő szervezés, hatékony kommunikáció – interaktivitás – interperszonális kapcsolatok

- „... a gyerekek szeretik azokat a foglalkozásokat, ahol nem kell tanórán ülni.” (segítő)
- „Nagyon örültem, hogy a pedagógus kért, hogy mutakozzak be valami játékos módon, mivel volt problémás gyerek az osztályban és nem először hozzá mentem, hanem a közösséggel foglalkoztam első sorban egy 45 percen keresztül. Ők is bemutatkoztak, majd ezután került sor a személyes beszélgetésre a gyermekkel és azóta már ment a megfelelő helyre.” (segítő)
- „Azért szeretnek a szociális segítőkkel lenni, mert meghallgatják őket.” (pedagógus)
- „Nekem az a tapasztalatom, hogy ha csak megfordulok az osztályban, akkor nem alakul ki kötődés, viszont, ha játszok velük, akkor könnyebben megszoknak.” (segítő)
- „Láttam egy nyilatkozatot, amit diplomával, Ph.D fokozattal sem értettem meg. Egy új iskolában a tanévekezdéskor nagyon meglepődtem, mert egy nagyon jól felépített, érthető, szépen vázolt képekkel díszített nyilatkozat fogadott. Végre azt láttam, hogy érthetően van bemutatva. Látszik a különbség a pályázati nyelven megírt és az idei tanév nyilatkozata között.” (szülő)
- „Van egy szakmai füzet, ami ugyanúgy kiadásra került a nyilatkozattal együtt. Mivel sokan vagyunk, ezért a saját személyiségünkéből is tudtunk beletenni.” (szakmai nap/hét) (szolgáltatásvezető)
- „Azok a gyerekek, akikkel az iskolában probléma van, azokkal a szülő tud otthon a legtöbbet tenni. Ezért örültem annyira, amikor az iskolában megkerestek a szülők, gyerekkel együtt.” (segítő)
- „Nagyon sokszor megkerestek már a szülők a fogadó időben.” (segítő)
- „...az is eredmény, ha bemegyek az iskolaudvarba és két gyerek odaszalad hozzám és megölel.” (segítő)

Visszajelzések módja, gyakorisága, formáló hatása, eredmények visszacsatolása?

Eredmények visszacsatolása – hatékony kommunikáció

- Feltárták-e az ellenállás okát? Mi az, ami miatt ellenállásban vannak a segítőkkel az adott intézményben? – „Hadilábon áll a kommunikáció, itt siklik el.” (szolgáltatásvezető)
- „Van a nyilatkozat, amit én elején a szülővel aláíratnak, az kevés. Én is szeretném tudni, hogy mi történt, aláírom és onnantól nem tudom, hogy mi történik. Volt bent? Nem volt bent? Milyen volt a segítő? Lehet, bent sem volt a segítő vagy ha igen, akkor éppen mit csinált a gyerekkel.” (szülő)
- „Volt rá próbálkozás, hogy legyen eszmegbeszélés, tanítás után, de ez ebben a formában nem volt kelendő.” (segítő)
- „Kaptunk építő kritikákat és végre láttuk az érem másik oldalát, hogy ti mit gondoltok rólunk. A prevencióra kell nagyobb hangsúlyt fektetni, de megkaptuk, hogy minek vagyunk mi, ha minden más területnek is megvan a saját szakembere?” (segítő)
- „Nekem minden kritika építő és ezeket próbálom beépíteni.” (segítő)
- „Ha erről nem beszélünk, akkor sosem táruul fel a probléma. Ha minden jól megy, 10 év múlva úgy tekintünk ide vissza, hogy itt szilárdult ez meg.” (segítő)
- „...mindegy, hogy milyen kicsi körben, de minél többször kell ezekről a problémákról beszélni!” (segítő)
- „Különböző intézményekben máshogy érződik a szakmai fejlődés. Öröm és megnyugtató, hogy a Gál Ferenc Főiskolán megújult az iskolai szociális munka szakirányú továbbképzés. Jó lehetőség, nagyon hasznos bekapcsolódni ebbe a képzésbe, mert nagyon sokat ad eszközben, módszerekben, szemléletmódban.” (segítő)

Összefoglalás

A fenti eredmények tükrében a szolgáltatás fejlesztése és a területen a szakemberképzés folyamatosságának biztosítása – főként az első évben országos szinten is kimutatható nagyfokú fluktuáció jelenségének figyelembevételével – különösen fontos. A szociális segítő szakemberek felismerték, hogy a szolgáltatás minőségi fejlődésének egyik fontos tényezője a hatékony kommunikáció a szülők, diákok, pedagógusok, fenntartó, helyi közösség irányában, ugyanis az érintettek jellemzően kevés információval rendelkeznek a szolgáltatásról. A siker záloga a szolgáltatás és a szolgáltató láthatóvá tétele, a problémák felszínre tárása, melynek során bizalmat épít és mélyíti a szociális munkát végző hitelességével, megalapozza a közös gondolkodást, cselekvési terveket, stratégiákat, melyek megvalósításának folyamatában és a végén is nagy jelentőséggel bír az eredmények visszacsatolása egyéni, vezetői és közösségi szinteken egyaránt.

Mint a rendszerszemlélettel végzett szociális munka, segítség bármely területére igaz, ebben az esetben is igazolódni látszik, hogy „egyedül nem megy”, széles körű szakmai támogatással, együttműködéssel érhetőek el fontos, azonban aprónak tűnő vagy akár óriási eredmények, melyek az iskola egész közösségére kifejtik pozitív prevenció hatásukat egy adott esemény során, jelenség vonatkozásában. A szakmai protokollok, módszertani ajánlások ismerete és az érintettek körével való megismertetése szintén előremutató lehet, ahogyan a pilot, modellkísérleti szakaszban kiépített szakmai támogató hálózat további működtetése, megerősítése is.

Az óvodai, iskolai szociális segítők tevékenységével kapcsolatosan szemléletes változás mutatható ki az első év végére a pedagógusok, köznevelési intézmények részéről tanúsított támogató, elfogadó attitűd vonatkozásában. Az eredmények igazolják a nyitást a társszakmák felé, a kölcsönös kezdeményezőkézség szintjének emelkedését és azt is, hogy a szervezeti szempontból „kint is vagyok, bent is vagyok” létállapotban működő szociális segítők akár az időbeosztásuk, feladatvállalásaik, az irányukba megnyilvánuló kritikai észrevételek kezelése terén nagyfokú segítői rezilienciáról, rugalmasságról, a komfortzónájukból való kilépéssel jellemezhető áldozatvállalásokról tesznek tanúbizonyságot.

IRODALOM

- BÁNYAI Emőke (2000): Az iskolai szociális munka és lehetőségei az ezredfordulón Magyarországon. *Háló*, 6, 8. szám. 3-5.
- BAUER Béla (2011): A kulturális szemlélet spiráljai a magyar fiatalok kulturális és szabadidős szokásainak különbözőségei az ezredfordulón. In: Bauer Béla – Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000-2010*. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged. 221-249.
- DÁVID Mária – ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna – FARKAS Zsuzsanna – HÍDVÉGI Márta – LUKÁCS István (2008): *Hatékony tanulómegismerési technikák*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- GÁTI Ferenc (1987): *Gyermekvédelem az iskolában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- GAZSÓ Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- GEREVICH József (1997): A közösség lelki erőforrásai. In: Gerevich József (szerk.): *Közösségi mentálhigiéne*. Animula, Budapest.
- GIDÁNE ORSÓS Erzsébet (2006): A hátrányos helyzetről. *Tudásmenedzsment*, 7, 2. szám. 75-81.
- GOLNHOFER Erzsébet (2003): A gyermek iskolai szocializációja. In: *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 317-325.

- HOMOKI Andrea (2012): A gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio*, 21, 1. szám. 151-158.
- HOMOKI, A. (2010): Child Care's Dilemmas in the Primary Schools. *Practice and Theory in Systems of Education*, Vol. 5, Issue 4. 321-330.
- HOMOKI Andrea (2018): Az iskolai szociális munkában rejlő lehetőségek a gyermekvédelmi szükségletorientáció alapelveinek figyelembevételével. *Párbeszéd*, 5, 3. szám.
<https://doi.org/10.29376/parbeszed/2018/3/4> [2020.04.22.]
- HOMOKI Andrea (2019): A gyermekvédelmi szükségletorientáció az óvodai, iskolai segítsé-
 ben. *Deliberationes*, 12, 1. szám. 43-70.
- HUDRA Nikoletta (2008): A viselkedészavarok iskolai korrekciója. *Új Pedagógiai Szemle*, 58,
 5. szám. 25-40.
- IVANICS Éva (2019): „Segíthetők?” – iskolai szociális munkás vagyok: az iskolai szociális
 segítség bevezetése Magyarországon a közoktatásba. Kézirat. GFF ESZK, Gyula.
- JANOWSKY Sándor (1998): Hátrányos helyzetű és nehezen nevelhető gyermek. *Fejlesztő
 Pedagógia*, 9, 1. szám. 34-37.
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (1988): A nevelői magatartás néhány jellemzője beilleszkedési nehézség-
 gek és veszélyeztetettség esetén. In: Illyés Sándor (szerk.): *Veszélyeztetettség és iskola*.
 Tankönyvkiadó, Budapest. 80-103.
- LISKÓ Ilona (1997): Hátrányos helyzetű gyerekek a szakképző iskolákban. *Educatio*, 6,
 1. szám. 60-73.
- MAKAI Éva (2003): Szétszakadt és meg nem font hálók. Okker Kiadó, Budapest.
- MÁTÉ Zsolt (2015): Iskolai szociális munka 2015. *Esély*, 26, 4. szám. 77-96.
- SEGAL Hajnalka (2019): Pedagógusok és gyermekvédelmi szakemberek együttműködése.
 In: *Gyakorlatorientált szociális munka az óvodában és az iskolában*. Szegedi Tudomá-
 nyegyetem Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar – Gál Ferenc Főiskola
 Egészség- és Szociális Tudományi Kar, Gyula. 168-186.
- SOÓS Zsolt (2017): Szociális ismeretek oktatása a pedagógus BA képzésekben. *Szociál-
 pedagógia*, 5, 3-4. szám. 24-39.
- SUSÁNSZKY Éva (2011): Ifjúság és egészség=Egészséges ifjúság? In: Bauer Béla – Szabó
 Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék Ifjúság 2000-2010*. Belvedere Meridionale Ki-
 adó, Szeged.143-159.
- TAKÁCS Tímea (2019): Iskolai mentálhigiéne és egészségfejlesztés. In: *Gyakorlatorientált
 szociális munka az óvodában és az iskolában*. Szegedi Tudományegyetem Egész-
 ségtudományi és Szociális Képzési Kar – Gál Ferenc Főiskola Egészség- és Szociális
 Tudományi Kar, Gyula. 135-167.
- TWEMLOW, Stuart W. – SACCO, Frank C. (2012): *Miért nem működnek az iskolai bántalmazás-
 ellenes programok?* Flaccus Kiadó, Budapest.
- V. GÖNCZI Ibolya – GORTKA-RÁKÓ Erzsébet (2011): Hátrányos helyzetű, állami gondoskodás-
 ban nevelkedett fiatalok a felsőoktatásban.
[http://unideb.mskszmsz.hu/sites/default/files/documents/herd_b2_1stperiod_
 vgonczi_grotka-rako_11.09.30.pdf](http://unideb.mskszmsz.hu/sites/default/files/documents/herd_b2_1stperiod_vgonczi_grotka-rako_11.09.30.pdf) [2013.10.16.]
- V. GÖNCZI Ibolya (2015): A gyermekvédelem és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A ne-
 velésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neve-
 léstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlislöcki Henrik
 Szakkollégium, Pécs. 211-241.
- VÁGÓ Irén (2002): Tanulói továbbhaladás – hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 3. szám.
 76-97.
- VARGA Júlia (2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK KTI, Budapest.



ABSTRACTS

JUDIT BÉNYEI – ANIKÓ ILLÉS – ANDREA PALLAG – ANDREA SCHMIDT

Design Thinking as a Potential for the Development of Problem-Solving Thinking

The paper presents a research-based development initiative aiming at a pedagogical program. The program applies the results of art-education and offers school innovation. Design thinking is in the focus of developing school innovation. Design thinking is not equal to designing an object. It is rather an approach and a tool set for developing problem-solving thinking. The program called after Hungarian acronym 'HEAD' is committed to problem-based pedagogy and follows its understanding of learning. Therefore, it is a pedagogical program with a holistic approach (H), established on the cooperation of students (EA) and processed by design thinking (D). The program development embedded in practice was assisted by real institutional experiences, so the involvement and cooperation of public educational institutions has been an important element of the development process.

Keywords: *design thinking, problem-solving thinking, creativity development*

BENŐ CSAPÓ – ATTILA PÁSZTOR – GYÖNGYVÉR MOLNÁR

Development of Combinatorial Reasoning: Results from an Online Assessment

Combinatorial reasoning plays a central role in several complex thinking processes such as scientific reasoning, probabilistic and correlational reasoning, creativity, and problem-solving. This paper presents results from the development of an online test for assessing combinatorial reasoning using innovative item formats and automated scoring. The aims of this paper were to examine the psychometric properties of the online instrument and to analyze the development of combinatorial reasoning between the age of 11 and 17 years (N=9483). The findings indicate that computerized testing may provide teachers an easy-to-use instrument for monitoring the development of combinatorial reasoning and identifying students' strengths and difficulties in solving different combinatorial tasks.

Keywords: *combinatorial reasoning, cognitive development, technology-based assessment, eDia*

OLGA CSILLIK – MAGDOLNA DARUKA

Analysing Teacher-Student Activity in Flipped Classroom

Flipped classroom seems increasingly indispensable in higher education. This method is characterized by the preliminary and independent work related the content of the traditional lecture at an online interface. This phase is followed by knowledge-deepening classroom work, applying active, problem based and cooperative methods. The aim of our current study is to present the extent of workload and the time investment needed by the online activity from the part of instructors and students. Students and instructors involved in the experiment were assigned to 2 courses of the spring semester, 2019. We analyzed their online work on the base of the Moodle log files.

Keywords: *flipped classroom, higher education, student activity*

IDA DRINGÓ-HORVÁTH – LÁSZLÓ HÜLBER – TIBOR M. PINTÉR – ADRIENN PAPP-DANKA

Multidimensional Analysis of Educational Competences in Teacher Training

This study introduces a large-scale quantitative research conducted in the second half of 2019 amongst educators at teacher training centres in Hungary. The study aims at assessing the level of pedagogical digital competences of educators in tertiary education, especially in teacher training. In addition to the analysis of the complexity of academic teaching, we collected data on two factors that may significantly influence the level of teachers' ICT-competences. Thus, we amended the adapted DigCompEdu questionnaire adding two additional self-developed sub-questionnaires: one focusing on the level of institutional support as perceived by educators and the other focusing on teachers' practice of self-reflection.

Keywords: *higher education, teacher training, digital competences, self-reflection*

ORSOLYA ENDRÓDY – REN IMAI – ISTVÁN LÉNÁRT

Kindergarteners' Narrative on Childhood

Our empirical, interdisciplinary and comparative research has been conducted since 2018 in Moscow and Budapest with 4-5-year-old Russian and Hungarian kindergarteners, focusing on understanding their conception of childhood and their verbal consciousness. The theoretical background was based on the Moscow School of Psycholinguistics and the Conception of Childhood narrative. Applying the results of Psycholinguistics and Early Childhood research, we utilized the shoulder-to-shoulder method (GRIFFIN et al., 2014) including the association task. The analysis of the results incorporated Corpus Linguistic tools. After this research, investigation of the 10-12-year-old group has already begun. The research was funded by the Russian Foundation for Basic Research (RFFI).

Keywords: *association experiment, psycholinguistics, cognitive linguistics, early childhood*

ÁGNES ENGLER

Student and Teacher Collaboration in Part-time Courses of Higher Education

The effectiveness of higher education depends on a number of factors. In our study we focus on the collaboration and relationship of teacher and student, namely from the perspective of part-time students. In our study, we explore what factors determine the effectiveness of part-time students. Based on the motivations leading to the start of the studies, we identified four groups of students with quite different social backgrounds and learning aspirations. Based on the results, it can be said that the effectiveness of adult learning is less determined by the socio-economic status of the family of origin, the individual goals, as well as the communities behind the students become much more important. Another important result is that the successful institutional integration of non-traditional students increases academic efficiency and student cohesion.

Keywords: *part-time students, effectiveness, teacher-student professional relations*

ANIKÓ FEHÉRVÁRI – KATALIN TÓKOS – NÓRA RAPOS – JUDIT SZIVÁK – SÁNDOR LÉNÁRD –
LILLA SZABÓ – BORBÁLA PAKSI – KRISZTIÁN SZÉLL

Individual and School Factors of Dropping Out

The paper is a literature review that summarizes the individual, family, and school factors of dropping out and early school leaving. It presents the international systematic analyses of the topic and the complex models which can be developed based on it and provide a theoretical background of research and policy developments. It also describes the possible learning paths and scenarios leading either to drop out or to the completion of secondary education. The latter one is based on a supportive learning environment capable to compensate the individual and familial disadvantages. The paper presents the concepts associated with the learning environment and its optimal conditions.

Keywords: *dropping out, early school leaving, learning environment*

HAJNALKA FÉNYES – GABRIELLA PUSZTAI

Factors Supporting Family Life Education among Higher Education Students

Besides demographic and social background determinants, religiosity is one of the most important factors which influence attitudes towards gender roles. In this study, we examine Hungarian higher education students' views on gender roles. We create a typology with two modern attitude types besides the traditional view on gender roles, namely the pragmatic-instrumental and postmaterialist-postmodern types. We find that religiosity has a significant impact on the acceptance towards traditional gender roles, but we also detect that respondents are much likelier to belong to the postmaterialist-postmodern type, which approves of women's labor force participation and favors the father's involvement in the family, if they are religious in the sense that they follow the teaching of a church.

Keywords: *gender role attitudes, religiosity, higher education students*

KATALIN FORRAY R. – TAMAS KOZMA
The Locals and Their New University
 A Case Study of a Social Innovation

Background. Previous investigations proved the role of social learning in innovation. The present study looks at the role of organisations in social learning. The higher education institution that we studied has been established by a local authority which, however, soon realised that the institute could operate more freely as a private one. After a period of sustained upheaval, it became involved in party politics, and eventually, it moved to another site. -- Research Questions. How did the institute and its new headquarters meet? How has the institute changed in its new site? Moreover, how did the settlement change with the institute moving there? -- Research Methods. We used semi-interviews to gather narratives (expectations, activities, opinions and memories) of the main actors. Those narratives were supplemented with official documentation statistics, and local history findings available. -- Research Findings. The essential role of the higher education institute in social innovation was to organise and manage social learning in the community. In order to fulfil this role, the institute had to change its organisational structure and communication. These required less hierarchy in structure and more openness (flexibility) in networking. All these were reflected in the institute's documentation, marketing, staffing and communication with the various segments of its social environment (local government, civic, church and political organisations, student and parent audiences).

Keywords: *higher education institution, innovation, social learning*

ROLAND HEGEDŰS
Disadvantaged Children's Kindergarten Education and Special Education

The aim of the study is to explore the provision of disadvantaged kindergartens. In the course of the study, we conducted semi-structured interviews in which we covered the positive experiences concerned the disadvantaged children, the difficulties encountered in working with them, the special methods that may be used and the special education provision of the given institution. Our study was conducted in a disadvantaged district, where we asked four kindergarten teachers from three kindergartens and the head of the district pedagogical department. The results of the study show that these kindergartens do not have their own methods of compensating disadvantages, but the interviews revealed that they use methods tailored to this social stratum. Special pedagogical care would be much needed, but this is difficult to solve due to a lack of specialists.

Keywords: *disadvantaged situation, kindergarten, special education, disadvantaged reduction*

ANDREA HOMOKI – KRISTÓF CZINDERI

The Place of Kindergarten and School Social Workers in the Organizational Culture of Public Education Institutions

In our study, we present the results of a longitudinal research, in which we conducted a satisfaction and problem assessment of those involved in the activities of kindergarten and school social assistance in two phases, half a year and one year after the introduction of the service as a new child protection measure in 2018. Methods included focus group interviews and metaphor analysis. The study was conducted among public education institutions of various levels (from kindergarten to high school). Results show that respondents have an ambivalent attitude towards the service. Along with problems – both with the external (legal, institutional) framework and with the personalities and skills of the helpers –, there are also good examples of adequate child support and successful collaborations.

Keywords: school social work, public education, interprofessional cooperation, child protection

JUDIT KERÜLŐ – ORSOLYA NYILAS

Characteristics of Dual Training System

As Seen by Nine Hungarian Higher Education Institutions

In December 2018 we examined dual training in Hungary. We aimed at learning about the experience and best practices of higher education institutions and identifying the problems that had arisen since 2015, the launch of the dual training programs. This paper analyzes the experience of the nine higher education institutions involved in the research. It presents the advantages formulated by the participants and answers our question on whether they have managed to meet the expectations entirely or partially. It gives an account of the best practices identified by the participants of the training programs. Our results can be used by both the present and the potential training institutions, as well as the companies receiving students for an apprenticeship.

Keywords: dual training system, practice-oriented training, higher education

JUDIT LANGERNÉ BUCHWALD

An Attempt to Identify Alternativity and Pluralism in Today's System of Public Education

The concept of alternative pedagogy and alternative schools have a seemingly clear meaning among those who are involved in education, but when we attempt to determine how alternativity can be interpreted and typified, it becomes apparent that we have not undertaken an easy task. The Public Education Act of 1985 can be considered a milestone in Hungary in terms of the alternativity in public education. Since then, the legal background of the operation of alternative schools has changed several times, which has affected the spectrum, role, and function of alternative schools and forms of education, and in parallel the interpretation

of alternativity has also changed. In this study, the goal was to provide an overview of the efforts made so far to define alternativity, and to make an attempt to set up criteria to help identify alternative schools and their forms of education today.

Keywords: *public education, pluralism, alternativity*

PATRÍCIA MAISCH

Critiques of Women's Reading at the Turn of the 18th and 19th Centuries

The changes at the turn of the 19th century, the progress of education and women's education influenced free time activities and reading habits. The "revolution of reading", developments in printing technology and journal publications made literature available for the growing number of literate and educated audience and enabled the publication of literary works which were written for women. The Hungarian language reform provided a new angle to the discourse about reading habits in the era from the second part of the 18th century. The paper focuses on the transformation of women's reading habits which manifested in contemporary Hungarian disputes, press debates, and notes recorded in personal genres. These underpin the relevance of the research of women's reading habits in the context of reading history and women's history.

Keywords: *women's history, women's reading, history of reading*

ANIKÓ MILE – GABRIELLA PAPP

Stories about Integrated Education

Our ongoing research focuses on a particular group of special teachers concerned with the integration of children with special educational needs. A previous study aimed to explore and analyze the expertise, roles and competencies of special teachers is closely related to and can be considered as the direct antecedent of the current study (MILE, 2016). Based on the stories of special teachers about integrated education this research aims to provide a multi-level analysis with the exploration of explicit and tacit knowledge elements, and pedagogical/special pedagogical views and attitudes, to contribute to the qualitative development of the integrated education of children with special educational needs and the professional development of teachers supporting integration.

Keywords: *supporting integrated education, professionalization, professional knowledge, emotional, motivational factors*

ÁDÁM NAGY – LÁSZLÓ TRENCSENYI

Three Questions about the Youth Worker Profession and University Training

The closed youth worker university training, with a history of one and a half decades, provides an opportunity to make it the subject of analysis as a delimited, completed scientific fact. In this work, we want to prove that the contents and forms of this training had an –

otherwise constantly developing – professional background, which base is not considered by other professions or trainings. We also present the relevance of the theoretical background of youth worker training in education science. Specifically, we examine three issues related to the program. On the one hand, we look at whether this area has a well-defined field of activity (role, profession, training), i.e. at least those involved in the training understand what youth work is for. On the other hand, we consider whether this intellectual training for the set of activities cannot be provided by other majors. Thirdly, we show that the field has a strong educational attachment, and relevance also.

Keywords: *youth worker university training, profession specific, distance of professions, interpretation in the education science*

ANNA ORSÓS

Where is Roma Education Policy Heading?

Comparing to the mainstream society the Gypsy/Roma population has significant educational disadvantages. Although there is an increase in the level of education among Roma, this is not enough to reduce social disparities. (MNTFS 2014) Based on an analysis of government-issued documents since the introduction of the new content regulation (National Core Curriculum, Framework Curricula) in 2012 this paper focuses on examining the effectiveness and results of Roma nationality education. Besides the analysis of government documents, this research involves an analysis of the an interview with the new Government Commissioner who is responsible for the implementation of the catch-up/inclusion strategy.

Keywords: *nationality education, catch-up/inclusion strategy, turnaround strategy*

MAGDOLNA RÉBAY

Disciplinary Cases of a Grammar School in the 1st District in Budapest (1892/93 - 1917/18)

The goal of our study is to present the system of discipline practice of a grammar school in the 1st District in Budapest before 1918. We inspected the most serious behavioral problems based on the school board minutes and school administrative records. We found that the school put a great emphasis on the behavior following the social norms, and the quiet, well-mannered behavior, which were included in the set of disciplinary rules. For the sake of deterrence, the most severe disciplinary actions were announced. The school director demanded good example from the teachers, steady and strict supervision, and a consequent procedure. Besides, he found cooperation with the parental home important. He wanted to ensure order through a gradual and consistent application of the disciplinary means.

Keywords: *Budapest, grammar school, discipline, exclusion*

MAGDOLNA SALÁT – JUDIT SZIVÁK – ÁGNES RÉNYI
The Learning and Support of a Community of University Teachers in
Order to Enhance Project-based Learning

The ever-changing challenges facing the world of higher education have forced university teachers to try to meet the expectations of the different users (students, employers, financiers) by renewing their training programs. Guided by these needs, the higher education system and its assessors have identified the success of the learning processes in higher education as the quality of the institutions involved and the success of the entire system (HALÁSZ, 2010: 5; ESG, 2015). This approach places the quality of student-learning and its supportive processes into the focus of institutional development (BIGGS – TANG, 2011). Such an environment, which emphasizes learning so much, valorizes the advocacy of the needs of the students and the labour-market in decision making. This paper summarizes the steps of the renewal of a training program following these principles and presents the planning and introduction of a social science project-course and the learning process of the university teachers involved.

Keywords: *learning environment, project, course, development*

MÓNIKA SERFŐZÓ – MÓNIKA SÁNDOR – ZSÓFIA BÖDDI – ANGÉLA BAJZÁTH
Entering College – Initial Teacher Training in Early Childhood and School Education

Teacher education research deals with the preliminary views of students entering training. It helps to reduce drop-out rates and to stay in the profession by knowing as much as possible about the student's beliefs entering the training. The aim of our research is to gain insights into the beliefs of first-year students in early childhood education (early childhood education and care, kindergarten teacher, primary teacher). We asked 381 full-time first-year students at the beginning of the training program. We show the first results about students' motivational characteristics, prior learning experiences, higher education expectations and beliefs about the role of play in childhood.

Keywords: *early childhood education students, initial teacher training, socialization in higher education, beliefs*

LAJOS SOMOGYVÁRI
Hungarian Emigrants About the Communist Education in the Early 1950's

The discourses about communism have so far been influenced by the sources which were created in the communist system: the belief in the reality-transforming power of propaganda, and the different forms of the ideological indoctrination were fundamental, as several studies have already recognized. A lot of official party documents are available to describe this period, however, we know less about the opinions and experiences of ordinary citizens about the system. The special collection preserved in the records of the United States Department of State provides an opportunity to learn about the "subordinates" perspectives, by collecting the confessions, letters and other files of emigrant Hungarian students, teachers and educational experts, who escaped from East to West, focusing on various issues of education.

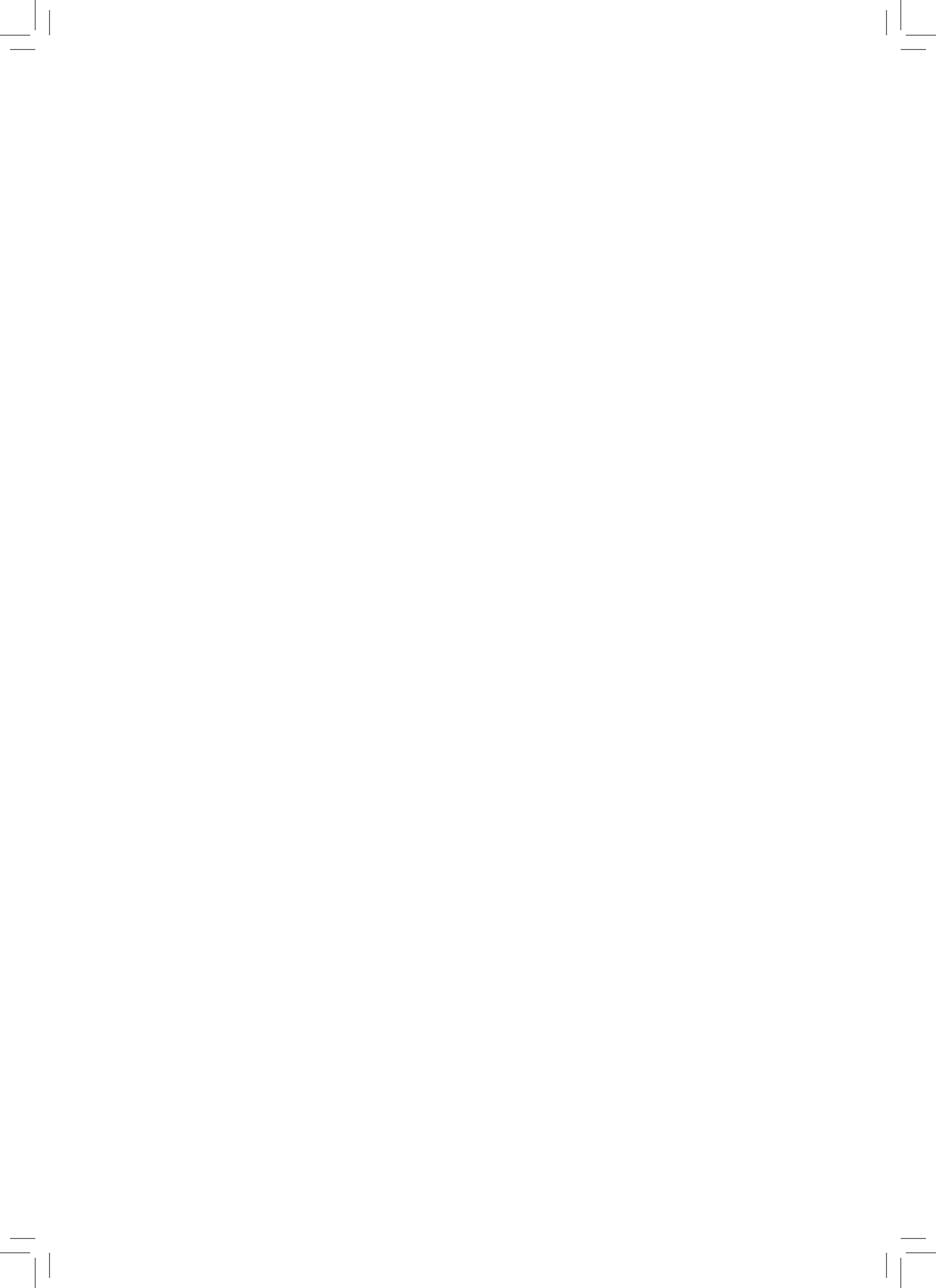
Keywords: *communist education, emigrants, ideology, Cold War*

JUDIT SZITÁNYI – CSABA CSÍKOS

Effects of Humor in Solving Routine and Realistic Word Problems

Many researches have already looked at the impact of humor and realism on the traditional word problem solving. In our research, we have undertaken to examine the effect of humor on problematic word problem on a large sample (N=1,153) using earlier research tasks. According to our most important hypothesis, humorous word problems have a positive effect on the rate of realistic answers, while they have no relevant effect on solving routine word problems. The study was carried out among the fifth- and sixth-grade students from Budapest. Our results suggest that the use of humor may have additional positive effects on students' attitudes.

Keywords: *word problem, humor, attitude, lower secondary/upper primary school*



A KÖTET SZERZŐI

Bajzáth Angéla: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Bényei Judit: egyetemi docens, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Elméleti Intézet Pedagógia és Pszichológia Intézeti Tanszék

Böddi Zsófia: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Czinderi Kristóf: főiskolai tanársegéd, Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Csapó Benő: egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Oktatáselemélet Tanszék

Csíkos Csaba: egyetemi tanár, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék

Csillik Olga: egyetemi tanársegéd, Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ

Daruka Magdolna: egyetemi docens, Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ

Dringó-Horváth Ida: vezető, Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpont

Endrődy Orsolya: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Interkulturális Pszichológia és Pedagógia Intézet

Engler Ágnes: tanszékvezető egyetemi docens, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

Fehérvári Anikó: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Fényes Hajnalka: egyetemi docens, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Politikatudományi és Szociológiai Intézet Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék

Forray R. Katalin: professor emeritus, Pécsi Tudományegyetem

Hegedús Roland: egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

Homoki Andrea: főiskolai tanár, Gál Ferenc Egyetem Egészség- és Szociális Tudományi Kar

Hülber László: intézetigazgató főiskolai docens, Gábor Dénes Főiskola Informatikai Intézet

Illés Anikó: egyetemi docens, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Elméleti Intézet Pedagógia és Pszichológia Intézeti Tanszék

Imai Ren: doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Kognitív Nyelvészet Doktori Iskola

Kerülő Judit: főiskolai tanár, Nyíregyházi Egyetem

Kozma Tamás: professor emeritus, Debreceni Egyetem

Langerné Buchwald Judit: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Pedagógiai és Pszichológiai Intézet

Lénárd Sándor: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Lénárt István: egyetemi docens, Sechenov Egyetem Nyelvészeti és Interkulturális Kommunikációs Intézet, Moszkva

M. Pintér Tibor: egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Maisch Patrícia: egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet

Mile Anikó: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Molnár Gyöngyvér: intézetvezető egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Nagy Ádám: egyetemi docens, Kodolányi János Egyetem

Nyilas Orsolya: főiskolai tanársegéd, Nyíregyházi Egyetem

Orsós Anna: egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Paksi Borbála: szociológus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Pallag Andrea: egyetemi adjunktus, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Elméleti Intézet Pedagógia és Pszichológia Intézeti Tanszék

Papp Gabriella: dékán, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Papp-Danka Adrienn: egyetemi adjunktus, Magyar Táncművészeti Egyetem Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Pásztor Attila: tudományos munkatárs, MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport

Pusztai Gabriella: intézetigazgató egyetemi tanár, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

Rapos Nóra: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Rébay Magdolna: egyetemi docens, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

Rényi Ágnes: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Társadalomtudományi Kar Szociológia Intézet

Salát Magdolna: egyetemi tanársegéd, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Sándor Mónika: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Schmidt Andrea: egyetemi adjunktus, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Elméleti Intézet; tudományos munkatárs, TK Szociológiai Intézet MTA Kiváló Kutatóhely

Serfőző Mónika: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar

Somogyvári Lajos: egyetemi adjunktus, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Központ

Szabó Lilla: PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola

Széll Krisztián: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Szitányi Judit: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Matematika Tanszék

Szivák Judit: egyetemi docens, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Tókos Katalin: egyetemi adjunktus, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézet

Trencsényi László: címzetes egyetemi tanár

