



Doktoranduszok
**KUTATÁS
KÖZBEN I.**



Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Doktori Tanács

Doktoranduszok kutatás közben I.

Kulcsszavunk az iskola

A Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori
Iskola hallgatóinak írásai – 2023 tavasz

Kálmán László emlékére

Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Pécs, 2023

Doktoranduszok kutatás közben I.

Sorozatszerkesztő
VARGA ARANKA

ISSN 3004-0477 (Online)

Doktoranduszok kutatás közben I.

Kulcsszavunk az iskola

Lektorálta

ANDL HELGA, BACSA-BÁN ANETTA, BENE KRISZTIÁN, BERTÓK RÓZSA,
BREDÁCS ALICE, CSERNÉ ADERMANN GIZELLA, FORRAY R. KATALIN, GOCSÁL
ÁKOS, MRÁZIK JULIANNA, NÉMETH BALÁZS, VARGA LÁSZLÓ, V. GILBERT EDIT
VARGA ARANKA

Szerkesztette

HOLLÓY JÚLIA OLGA
PROITY PÉTER

Olvasószerkesztő

HOLLÓY JÚLIA OLGA

ISBN 978-963-626-181-8 (online)

Kiadja

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
„OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI
DOKTORI ISKOLA
FELELŐS KIADÓ: BENE KRISZTIÁN, A PTE BTK DÉKÁNJA
PÉCS, 2023

IN MEMORIAM KÁLMÁN LÁSZLÓ

(1990-2021)



Kálmán László a Nemzetpolitikai Államtitkárság Kőrösi Csoma Sándor Program volt ösztöndíjasa, aki Kanadában, majd az Egyesült Államokban pedagógusként segítette a diaszpórában élő magyar közösségek munkáját. Szerepet játszott a magyar nyelvű Bóbita Gyermeklap elindításában, gyermek bábszínház vezetésében, rendezvényszervezésekben.

Kálmán László a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója, csoporttársunk volt, az óvodáskorú gyermekek fejlődését nyomon követő digitális és papíralapú mérőeszközök

összehasonlítására alapuló kutatásán dolgozott. Derült égből villámcsapásként ért bennünket a hír 2021 karácsonya előtt néhány nappal, hogy Laci már nincs köztünk.

Bár személyesen soha nem volt alkalmunk találkozni, mert a Covid miatt minden óránk online került megrendezésre, évfolyamunk megkerülhetetlen tagja volt, egyedi humorával, széleskörű látásmódjával, megfontolt közlésmódjával. A nyári csoporttalálkozókra sem volt lehetőségünk személyesen megismerni, Pécsre nem tudott eljönni, a budapesti találkozó időpontjában pedig kislánya születésénél kellett jelen lennie. Éppen ezért különleges az a szál, amellyel Lacihoz kapcsolódtunk, gyászunk is egyedi és mégis közös, hiszen személyesen soha nem ismert barátunkat őrizzük szívünkben.

Ezt a kötetet Laci emlékének ajánljuk mi, „doktoris” csoporttársai, gondolva arra a derűre, amely minden megnyilatkozását, mosolyát kísérte, arra nyitottságra, amellyel környezete felé fordult, hiszen ezek olyan erények, amelyek elsajátítása nemcsak a tudományos életben való előrehaladást segítik, hanem a személyes gyarapodást is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A hhoz, hogy egy ilyen kiadvány létrejöjjön, számos különböző lépés szükséges, amelyek során mindig a megfelelő támogatást kaptuk, legyen szó motivációról, gyakorlati ötletekről, javaslatokról. A kezdő lépést Forray R. Katalin professzorasszonynak köszönhetjük, aki közös kurzusunkon felvetette egy kötet elkészítésének lehetőségét, bízva az évfolyam lelkesedésében és kitartásában.

Köszönettel tartozunk csoporttársainknak a második lépésért, akik amellet, hogy ígéretesnek tartották a kiadványban rejlő közös értéket, pontos, precíz munkavégzésükkel segítették a szerkesztők munkáját, fáradhatatlanul dolgoztak a visszaküldött munkaanyagok javításán. Türelmük, nyitottságuk, elfogadásuk nélkül ez a kötet nem jöhetett volna létre.

Köszönettel tartozunk csoporttársaink témavezetőinek, akik lektorként meglátásaikkal, javaslataikkal segítették témavezetettjeik munkáját, szakmailag támogatták, véleményezték a dolgozatokat. Nélkülük, az ő munkájuk nélkül ez a kötet nem jelenhetne meg.

Végül, de nem utolsó sorban köszönettel tartozunk Doktori Iskolánk Doktori Tanácsának, akik utolsó lépésként hozzájárultak a kötet megjelenéséhez. Külön szeretnénk megköszönni Varga Aranka tanárnő munkáját, aki az első kötet születése felett örködött, tanácsaival, meglátásaival segítette a szerkesztők szárnybontogatásait. Bízunk benne, hogy a jelen kiadvány egy sorozat első darabja, melyet minden évben az aktuális 3. évfolyam szerkeszt és ad ki. Köszönjük a Tanárnőnek, hogy vállalta, hogy sorozatszerkesztőként vesz részt a további kötetek munkálataiban.

Hollóy Júlia

Proity Péter

ELŐSZÓ

Kötetünkben doktori tanulmányokban résztvevő hallgatók mutatják be saját írásaikat, amelyek ehhez a tudományos területhez kapcsolódnak. Nemcsak általános kapcsolódásról van szó, hiszen mindegyik szerző saját kutatási területéről származó, saját munkájára irányuló érdeklődéséről és tapasztalatairól írt egy rövid tudományos beszámolót. A hivatkozott szerzők sokfélék, de a tudományterület jelentős alkotói. A kötetben való megjelenés természetesen nem volt kötelező érvényű, de jutalom jellege is csak abban van, hogy doktorhallgatók saját írásaikat megjelentethetik szélesebb közönség számára is. Hogy mekkora ez a közönség, azt ma még nem tudjuk. De ha csupán a képzésben résztvevőkről van is szó, az is sokakat jelenthet, hiszen doktori képzésünkben évente húszon felül van a hallgatók száma.

A dolgozatok témájuk és tartalmuk szerint fejezetekbe tagolódnak. Az első fejezetben pontosabb megjelölés nélkül szervezetszociológiai megfigyeléseket tartalmazó írások kerültek. Nemcsak szűkebben oktatási szervezetekről, hanem vallási szervezetekről is találunk itt dolgozatot. A szervezeten belüli feladatokat reprezentálja a pedagógus szerepéről írt dolgozat, a szervezetrendszeren belüli mozgásokat más dolgozatok képviselik, például a Mohácsi kistérség oktatásának alakulását középpontba állító írás.

A felsőoktatás és a felnőttképzés témáját két dolgozat járja körül. A szerzők arra törekedtek, hogy az általános szervezetelméleti összefüggéseket meghatározott, konkrét intézmények segítségével jelenítsék meg.

A kutatómódszertani fejezetben a statisztikai feldolgozás módszereivel ismerkedhet meg az olvasó. Itt kap megjelenést a másik fontos, empirikus módszer, a kérdőíves vizsgálat leírása is. Mindehhez járul az ilyen empirikus, tapasztalati vizsgálati eljárások logikájáról szóló elemzés is.

A befogadás és esélyegyenlőség kérdése alapvető jelentőségű az oktatási rendszerben. Ezekről a kérdésekről írott dolgozatok egyike az oktatáspolitikai szempontjából tekinti át a fontosabb problémákat. Az esélyegyenlőség kérdését és az online biztonságot járja körül a következő írás. A fejezet harmadik dolgozata az innovatív tanulásszervezési módszerek esélyegyenlőségre gyakorolt hatásaival foglalkozik, rámutatva azok elengedhetetlen szerepére napjaink oktatásában.

A negyedik fejezet a címben is jelzett eseteleírásokat tartalmaz. Ez a műfaji meghatározottság jelzi a szerző saját tapasztalatainak felhasználhatóságát és felhasználását tudományos munkában. Hátrányos helyzetű tanulók lehetőségei a mobiltechnológia alkalmazásával, a pedagógiai szakszolgálat működése és hatékonysága, iskolaválasztási motivációk. Olyan témák, amelyek bővebb megismerése minden, a kérdés iránt érdeklődő számára rendkívül fontos.

Úgy gondoljuk, hogy ezeknek a dolgozatoknak a közre adása segítséget jelent minden résztvevő számára. A közölt írások megalkotói találkozhatnak azzal az élménnyel, amelyet művünk külső olvasók általi megismerése nyújtanak. Az olvasók pedig - azon kívül, hogy elérhető kollegánk írásának közre adása - tanulmányaiknál, vizsgáik során használhatják fel ezeket a tudástartalmakat. A kötet minden dolgozata az oktatás és nevelés különböző szintereit, különböző helyzeteit vizsgálja. Mindezek rendszerszintű megközelítéseket tesznek lehetővé, amely szinten átláthatóvá válnak azok a tervezési és fejlesztési folyamatok, amelyek jelenlegi és a jövő oktatáspolitikáján belül működnek. Hasznos és továbbgondolkodásra serkentő élményeket kívánunk!

Prof. Dr. Forray R. Katalin

TARTALOMJEGYZÉK

In memoriam Kálmán László.....	7
Köszönetnyilvánítás	9
Előszó.....	11
Tartalomjegyzék.....	13
Az iskolával és egyéb szervezetekkel foglalkozó dolgozatok.....	15
Géczyiné Simon Rózsa Anikó: Az iskola szervezetének rövid bemutatása szervezetelméletek és szervezetmodellek mentén.....	16
Cserné Pekkel Márta: Pedagógus az iskolai szervezetben	20
Borbás Mónika Lívia: Az iskolák elszámoltatásának kérdésköre az intézményi szintű minőség és eredményesség tükrében.....	25
Szakálos Sziringa: A Mohácsi kistérség oktatásának alakulása a rendszerváltástól napjainkig	30
Meleg Attila: Vallási szervezetek formái és működése	41
Felsőoktatás és felnőttoktatás.....	47
Rosta Gabriella: A muszlim hallgatók a nyugati civilizáció egyetemén	48
Bognár Mária: A magyarországi felnőttképzés tendenciái napjainkban.....	54
Kutatásmódszertan és statisztikák	60
Proity Péter: Iskolastatisztikák	61
Ludikné Horvát Éva: A tapasztalati vizsgálat logikája, illetve a vizsgálati típusok	69
Hollóy Júlia: A kérdőíves adatgyűjtés folyamata, lehetőségei egy gyakorlati példán keresztül	74
Befogadás és esélyegyenlőség az oktatásban.....	80
Antal-Fekete Emese: A befogadás oktatáspolitikai megközelítése a résztvevők szemszögéből: Érdekek, ellenérdekek.....	81
Bottyán László: Digitális egyenlőtlenségek és az online biztonság.....	89
Sipos Katalin: Az innovatív pedagógiai gyakorlatok nevelésszociológiai megközelítése	94
Pedagógiai fókuszú eseteírások.....	99
Sinkovics Ádám: A mobiltechnológia tanórai alkalmazásának vizsgálata hátrányos helyzetű tanulók tapasztalatain keresztül	100
Brand Zsófia: Az iskolaválasztás motivációja a Pécsváradi járás iskoláiban a szülők és a társadalom szempontjából.....	108
Szigeti Mónika Veronika: A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat megalakulásának és működésének nevelésszociológiai szempontú elemzése.....	116

Az iskolával és egyéb szervezetekkel foglalkozó dolgozatok

AZ ISKOLA SZERVEZETÉNEK RÖVID BEMUTATÁSA SZERVEZETELMÉLETEK ÉS SZERVEZETMODELLEK MENTÉN

GÉCZYNÉ SIMON RÓZSA ANIKÓ

Ebben a dolgozatban az iskola szervezetének sajátosságait tekintem át. Az iskola mint szervezet rendkívül bonyolult jelenség, sokkal több összetevőből áll mint azt elsőre gondolnánk, erre mutat rá e dolgozat többféle szervezeti modell bemutatásával. Az iskola szervezetének komplex volta miatt a szervezet sajátosságainak áttekintéséhez fontos megvizsgálni a szervezetek leírására alkalmas általános elméleteket, illetve az iskola szervezetének modellálására tett korábbi kísérleteket. Írásomban szeretnék összefoglaló áttekintést nyújtani, mely során négy szervezeti modellhez társítottam azt a négy legfontosabb szervezettelméleti megközelítést, amelyik annak az adott modellnek a megalapozásához a legalkalmasabbnak tűnik.

Kulcsszavak: szervezettelmélet, szervezetmodellek, szervezetelemzés, nevelésszociológia

In this study, I will review the specifics of the schools as organizations. School as an organization is an extremely complex phenomenon, it has many more components than one might think at first glance, as this study shows by presenting several organizational models. Due to the complexity of the school's organization, it is important to examine general theories that can describe organizations and previous attempts to model the organization of the school. In my article, I would like to provide an overview, in which I have associated four organizational models with the four most important organizational theory approaches that seem best suited to give the basic foundation of that model.

Keywords: organizational theory, organizational models, organizational analysis, sociology of education

A szervezetekről általában

Az ember hamar rájött arra, hogy közösségben sokkal könnyebben boldogul, hatékonyabban veszi az elé gördülő akadályokat. Alapvető természetünk is ezt a csoportos együttműködési formát erősíti, hiszen lételemünk, hogy igényeljük fajtársaink közelségét. A közösségben való hatékony együttműködéshez azonban korlátok, szabályok, szerepek kialakítása szükséges. Mindenki másban jó, eltérő tevékenységekben tudjuk megfelelő módon szolgálni a csoportérdeket. Emiatt kialakult az az igen gazdaságos szokásunk, hogy a munkát, tevékenységi köröket megosztjuk egymás között. Ki miben a legjobb, azt tegye! De miért is ne csinálhatna akármit bármelyik ember? Azért, mert attól kezdve, hogy egy csoportnak a tagjává válik, elfogadja azt, hogy annak az adott csoportnak jól körülhatárolt, kitűzött céljai vannak, mely célok érdekében a csapattagoknak közös erőfeszítéseket kell tenni. Ha mindezt belátja, tudja máris, hogy az egyéni érdek érvényesítése nem mehet a csapat céljainak a kárára. Amikor a csoportban való együttműködés intézményes formát ölt, rögzített szabályokkal rendelkezik és a kezdeti csoportbéli szerepek pozíciókká merevednek, akkor már formális szervezetről beszélhetünk. A szervezet tehát az egy célra irányuló koordinált együttműködő tevékenység állandósított modellje, melynek elkülöníthető formális és informális szerveződési módja. (Kozma, 2001) A továbbiakban kizárólag a formális szervezet elméletéről és az iskola mint formális szervezet sajátosságairól ejtünk szót.

Szervezetelméletek és az iskolai szervezet modelljei

A szervezetelméletek közül négyet feltétlenül érdemes kiemelni, már csak azért is, mert az iskolai szervezet modellálási kísérletek e négy általános irányzat alapvető személete köszön vissza.

Bürokrácia elmélet – modell: iskola mint hivatalos szervezet

Weber bürokratikus megközelítése (funkciók szerinti hierarchikus szervezetmegközelítés) szerint a szervezetek működésének olyan általános feltételei vannak, amelyek biztosítják, hogy azok egységesen és általánosan érvényesülve biztonságot, stabilitást eredményezzenek, biztosítsák az igazságosság és a méltányosság feltételeit (Jenei, 2016). Weber bürokratikus szervezetének lényege összefoglalható a következő címszavakkal: központi eszközök, munkamegosztás, szervezeti pozíciók hierarchiája, szabály alapú működés, írásbeli ügyintézés (Vinnai, 2014). Amikor az iskola szervezetét ezek mentén képzeljük el, az iskolának elsősorban az a vetülete jelenhet meg a számunkra, ami az állami fenntartású intézményeket jelenti, azokon belül is a tankerületekre osztott iskolafenntartói hálózatot. Ez erősen bürokratizálta az ilyen módon fenntartott intézmények hétköznapijait. A tankerületi rendszer kifejezetten hierarchikus, meglehetősen ellenőrzés-központú, az ügyintézés és a kommunikáció a legtöbb esetben szigorúan szabályozott ügymenetek mentén történhet. Az iskola intézménye és a dolgozók elválasztottak az erőforrásoktól, csak előre bejelentett igények mentén kapnak gazdálkodási keretet bizonyos programok szervezéséhez, illetve eszközigény esetén. Az intézmény mikro szintjén is megfigyelhetők bürokratikus vonások. Az igazgatóság, a tantestület, az ügyviteli alkalmazottak és a technikai dolgozók közti hierarchia néhol kifejezetten erőteljes lehet. Az intézmények dolgozóit minden szinten komoly adminisztrációs feladatok terhelik. Mindezek érvényesülése ellenére azt mondhatjuk, hogy egy iskolai szervezet e bürokratikus vetületen felül számos más sajátossággal is rendelkezik, így ez a modell nem (és ahogy látni fogjuk, önmagában az összes többi sem) alkalmas arra, hogy az iskola szervezeti működését teljes egészében leírja.

„Klasszikus” irányzat – modell: iskola mint termelési szervezet

Taylor (am.) és Fayor (fr.) nevéhez fűződő elmélet lényege, hogy a szervezet nem más, mint a gazdasági szervezet továbbfejlesztése: specializáció és koordináció – rendszerszemlélet, munkamegosztás jellemzi. Az iskolát termelési szervezatként leíró modellálási kísérlet az iskola szervezetének azokat a sajátosságait emeli ki, amelyek szemben állnak a hivatali modell elképzeléseivel. A hierarchikus bürokratikus modellben a pozíciók betöltése szakképzettséghez kötött, míg a termelési szervezethez hasonlóan ez az eltérő megközelítés sokkal inkább a teljesítményhez kapcsolja a pozíciók betöltését. Bár talán elsősre ez tűnhet a legtávolabbinak az iskola leírásától, mégis azt mondhatjuk, hogy a pedagógus minősítési rendszer valamelyest megköveteli a teljesítményközpontú szemléletet az iskolákban dolgozó pedagógusoktól. Amennyiben valakinek a teljesítményével nincsenek megelégedve, ugyanúgy elveszítheti pozícióját, mint ahogy az bármely más gazdasági, termelői szervezetben is megtörténhet.

„Neoklasszikus” irányzat – modell: iskolai szervezet a páros kapcsolatok mintája alapján

A neoklasszikus irányzat a szervezeten belüli interperszonális viszonyokra irányítja a figyelmet, nem kifejezetten a páros kapcsolatok dinamikájára fókuszál, hanem a szervezeten belül lévők közötti kapcsolati háló feltérképezésére és fontosságának szem előtt tartására. Ugyanakkor mégis rokonítható az iskola azon modellálási kísérletével, amely az iskola szervezetének dinamikáját elsősorban a tanár-diák kapcsolatban tételezi. Az iskolai szervezet két elemből áll – pedagógusok és tanulók szervezetéből. A tanulók szervezete nem pusztán baráti csoportosulásként értelmezendő, hiszen a tanulók szervezetének kialakulása, kialakítása hivatalból előírt, így a tanulók szervezete tervszerűen kialakított szervezeti egységek formájában működik (pl. osztályok). Ezeknek a szervezeteknek (tanulói és pedagógusi) az egysége, együttműködése segíti az iskolai szervezet céljainak megvalósulását. A szervezeti egységek könnyen elkülöníthetőek egymástól térben, időben, saját tagsággal, külön tennivalókkal rendelkeznek. A tanárok és a diákok bár az iskolán belül külön szervezatként értelmezhetőek, e két szervezet, illetve a két szervezet egyéneinek egymásra hatása elsődlegesen fontos. Külső szemlélő talán ezt a modellt tartaná a leghelytállóbbnak, hiszen az iskola lényege valóban a tanár és a diák interakciójában, a tanulási-tanítási tevékenységben összpontosul, ám be kell látnunk, hogy az iskola szervezete ennél sokkal összetettebb, több tényezőtől, feladattól áll.

Új irányzatok – modell: iskola mint foglalkozási közösség

Az újabb szervezetelméleti irányzatok a tudományos vezetés és az emberi kapcsolatok szintézisét helyezik a középpontba. Szemléletük szerint a szervezet egyik leglényegibb jellegzetessége, hogy teret enged a személyiség kibontakozásának. Az egyén folyamatos tanulása biztosítja a szervezet folyamatos alkalmazkodását a környezethez, ezt fejlődő szervezetnek nevezzük. Az iskola leírásának e modellje első ránézésre tán furcsán kapcsolható össze a szervezetelmélet új irányjaival, lévén, hogy a foglalkozási közösségként elképzelt iskola gyökerei a középkori egyetem hagyományaihoz nyúlnak vissza (Kozma, 2001). Az is kirívó eltérés a két megközelítés között, hogy míg az új irányzatok az egyén folyamatos fejlesztésére, fejlődésére teszik a hangsúlyt, addig a foglalkozási közösségként leírt iskolaszervezet a szakmai munkacsoportok eltérő szakterületű, ám egyenlő minőségű képzettséggel, tudással rendelkező egyének együttműködéseként tekint az iskola szervezetére. Mégis elmondható, hogy a fejlődő szervezet elképzelése és a foglalkozási közösség hierarchia mentes, az egyén eredményeit és képességeit elismerő modell szorosan összefügg egymással. A pedagógusok szakmai és tudományos felkészültségük folyamatos fejlesztésén dolgoznak. Az iskolai szervezetek célrendszerében tapasztalataim szerint a pedagógusok egyéni és csoportos fejlesztése is kiemelt

fontosságú, annak érdekében, hogy folyamatosan alkalmazkodni tudjanak az újabb és újabb kihívásokhoz, a változó oktatási, társadalmi, munkaerőpiaci környezethez. A fejlődésben aktívan résztvevő pedagógusok ezután valóban hatékony munkacsoportként képesek együttműködni.

Összegzés

Kozma Tamás tanulása szerint ez a négy modellálási kísérlet valójában önmagában alkalmatlan arra, hogy az iskola szervezetét tökéletes módon teljes egészében leírja. Mind a négy hiányos valamilyen szempontból, hiszen az iskola szervezete mindegyiknél komplexebbnek, sokrétűbbnek bizonyul. A javaslat tehát az, hogy tekintsük e négy kísérletet úgy, hogy valamennyi megragadja az iskola egy-egy fontos szeletét együtt alkotva egy átfogóbb képet az iskoláról és egyúttal megmutatja, mennyivel is bonyolultabb egy ilyen szervezet teljes feltérképezésére (Kozma, 2001.). Az iskolai szervezetelemzések, amelyek konkrét intézményekben próbálják a szervezeti rendszer felépítését megvizsgálni, ennek megfelelően nagyon sok összetevővel, rengeteg különböző módszerrel dolgoznak, hogy minden aspektus átfogóan megjelenjen az összképben. Egy ilyen képet nem csupán az adott intézmény sajátos arculata árnyal, de figyelembe kell venni azokat a tényezőket is, amelyek hatással vannak az iskolai szervezetre, ám annak nem képezik szerves részét. Ilyenek például azok a szervezetek, amelyek egy-egy iskola működését kiegészítik, egyéb szervezeti egységként formálják az intézményi struktúrát: tanoda, napközi otthon, kollégiumok, diákotthonok. Nem elhanyagolható szempont az iskola földrajzi elhelyezkedése, az iskola lokális környezete, illetve az a társadalmi közeg, amely az iskolát körülveszi, ugyanis az iskolai szervezet struktúráját jelentősen meghatározza. Gyakran előforduló jelenség, hogy bizonyos iskolaszervezési formák társadalmi rétegtkülönbségeket hordozhatnak, ha valamiféle oktatáson kívüli hatás érvényesül a gyermekek szervezeti egységbe sorolásakor. Ha az adott intézménybe legnagyobb részben értelmiségi szülők gyermekei járnak, az iskolai szervezet ennek megfelelően alakítja ki működési struktúráját, és jó eséllyel tagozatos osztályokat fog kialakítani, hogy az egyetemi továbbtanulást ilyen módon könnyítse a többnyire ezzel a céllal érkező diákok számára. Ám ez a fajta intézményi berendezkedés már bebetonozza ezt a társadalmi réteget az intézmény kereteibe, és nem, vagy csak ritka esetekben kerül eltérő társadalmi réteghez tartozó család gyermeke az adott intézménybe. „Mivel a tanulmányi eredmények rétegspecifikusak, az ezek nyomán kialakított szervezeti formák a polgári társadalom osztálykülönbségeit hordozzák” (Kozma 2001, p. 267.). Az iskoláknak ezt tudatosan kell kezelniük, és a példában szereplő iskolának fontos arra törekednie, hogy egy alapvetően inkluzív oktatási közeget alakítson ki, amely az egyetemi továbbtanulási cél köré csoportosítja szervezeti struktúráját, így legyen nyitott és szakmailag felkészült arra, hogy akár a hátrányosabb közegből érkező, vagy sajátos nevelési igényű diákokat is hozzásegítsen ehhez a célhoz, ennek megvalósítása érdekében a szükséges lépéseket megtegye.

Irodalom

- Jenei Gy. (2016). Max Weber bürokráciaelmélete és a neoweberianus szintézis. *Pro Publico Bono – Magyar Közigazgatás*, 4(3), 42–55.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Vinnai, E. (2014). *Szervezetszociológia*. Nemzeti Közszolgálati Egyetem.

PEDAGÓGUS AZ ISKOLAI SZERVEZETBEN

CSERNÉ PEKKEL MÁRTA

A magyar oktatást és iskolarendszert számos aspektusból meg lehet közelíteni, de ebben a dolgozatban az iskola mint szervezet sajátosságos vonásait helyezük középpontba. Folyamatosan változó világunk arra készítette az iskolákat és azok vezetőit, hogy az oktatási folyamat sikeressége érdekében az iskolák szervezetét átalakítsák. Elmondható, hogy nincs két ugyanolyan iskolai szervezet, hiszen a szervezet céljait szolgáló tevékenységekben és működésben vannak eltérések, ugyanakkor a két alapvető szereplő minden iskolai szervezetben: a pedagógus és a tanuló. Írásunkban az előbbire fókuszálunk: a pedagógusra, aki a sikeres oktatási rendszer egyik alappillére. Az ő szerepe igen sajátos az iskola szervezetén belül, hiszen egyszerre több szerepkört is betölt és több feladatot is ellát. A pedagógusok a felelősség és a feladatok megosztása révén járulnak hozzá a közös célok eléréséhez, ami az egyik alapfeltétel ahhoz, hogy az iskola mint szervezet működni tudjon.

Kulcsszavak: iskolarendszer, pályaelégedettség, pedagóguspálya, pályaelhagyó

The Hungarian education and school system can be approached from many aspects, but in this study we focus on the specific features of the school as an organization. Our constantly changing world has forced schools and their leaders to transform the organization of schools in order to make the educational process successful. It can be said that no two school organizations are the same, since there are differences in the activities and operations that serve the goals of the organization, but at the same time, the two basic players in every school organization are: the teacher and the student. In our article, we focus on the former: the teacher, who is one of the pillars of a successful education system. His role is very specific within the school's organization, as he fulfills several roles and performs several tasks at the same time. Teachers contribute to the achievement of common goals by sharing responsibility and tasks, which is one of the basic conditions for the school to function as an organization.

Keywords: school system, occupational satisfaction, teaching career, career changer

Az iskola mint szervezet a formális szociológia alappillére

A szervezet fogalmának számos meghatározása létezik (*Giddens, 2003; Kozma, 1999*), értelmezésünkben a szervezet egy tudatosan és tervszerűen létrehozott rendszer, ahol munkamegosztás van, miközben működését tervekkel és előírásokkal szabályozzák. Az így létrejött szervezet nemcsak egyénekből áll, hanem pozíciók összességéből tevődik össze, melyeket az egyének elhagyhatnak, és helyükre mások léphetnek (*Kozma, 2001*). Az egyes pozíciókat betöltő személyekkel szemben elvárások vannak, ezek nem mások, mint a szerepek, melyeket az egyének formálnak meg.

Az iskola a formális nevelés legfontosabb szervezete. Elmondható, hogy nincs két egyforma iskolai szervezet akkor sem, ha szervezeti felépítésük megegyezik, hiszen a formális (hivatalos) kapcsolatokban is különböző sajátosságokkal rendelkeznek az egyes intézmények, valamint az egyes szerepeket/pozíciókat betöltő személyek más és más személyiségjegyekkel bírnak, így az informális (nem hivatalos) kapcsolatok is tovább differenciálják a szervezet egyedi működését, környezetét és légkörét.

Az iskolának, mint minden szervezetnek lehetnek rövidebb és hosszabb távú, valamint hivatalos (manifeszt) és nem hivatalos (látens) céljai. A manifeszt célokat pontos előírások fogalmazzák meg, mint például a *Nemzeti alaptanterv*, a látens célok nem fogalmazódnak meg hivatalosan, ténylegesen mégis jelen vannak a szervezetben, ilyen például a rejtett tanterv is. Az iskola szervezete két elengedhetetlenelemből tevődik össze: a pedagógusokból és a tanulókból. A pedagógus több szerepet is betölt az iskola szervezetén belül: természetesen tagja a nevelőtestületnek, lehet osztályfőnök, intézményvezető, intézményvezető helyettes, tagja ugyanazon tantárgyat oktatók csoportjának, további munkaközösségeknek, vagy akár munkaközösség vezetőjeként is dolgozhat. A tanulók szervezete nem egyenlő a baráti csoportosulással. Sokkal inkább tervszerűen kialakított szervezeti egységek, melyek önmagukban is egy-egy mikroszervezetet képeznek. Ilyen szervezeti egységek például az osztályok, tanulócsoportok. Ezen szervezetek együttműködése segíti az iskolai szervezet céljainak megvalósulását, így válhat hatékonyabbá az iskola. Természetesen több egyéb szervezeti egység kiegészítheti vagy éppen kiegészítheti tevékenységét, mint például a napközi otthon, a kollégium vagy a technikai segédszemélyzet.

A pedagógus az iskola szervezetében

A sikeres oktatási rendszer egyik alappillére a pedagógus (*Kozma, 2001; McKinsey 2007*). Az oktatási folyamat sikerességét és eredményességét a tanári munka minősége határozza meg, ez csakúgy, mint a pedagógusok pályamotivációjának vizsgálata (*Paksi et al., 2015; Veroszta, 2012*) már több kutatás központi elemét képezte. Ezek a vizsgálatok megerősítették, hogy a pedagógus személyisége rendkívül összetett (*Háber, 2003*). Jellemző rá a türelem, az elhivatottság, az empátikus vonások, a nyitottság, a lelkesedés, a kitartás.

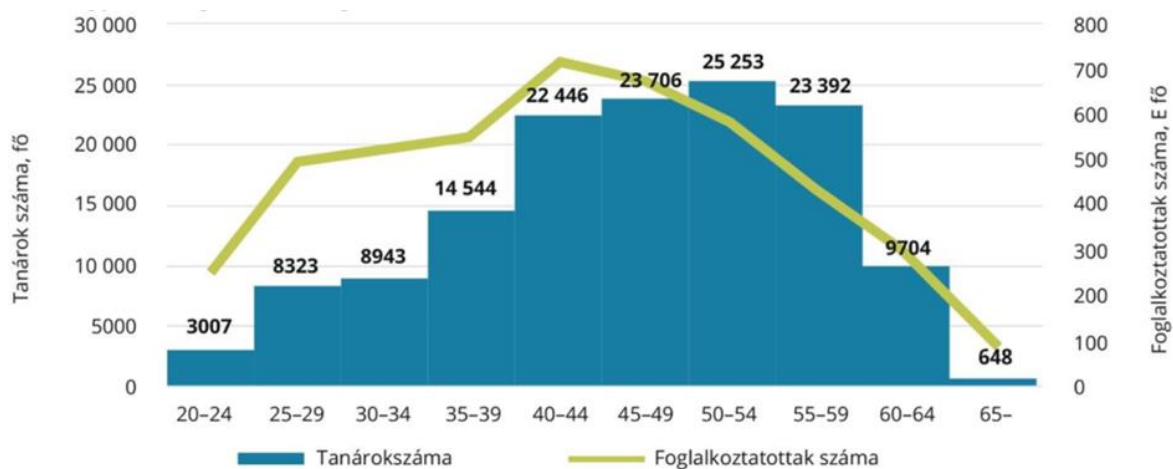
Felvetődik a kérdés, hogy ezek a tulajdonságok ugyan hozzájárulnak ahhoz, hogy egy pályaválasztás előtt álló fiatal bevonzzon a pedagógus pálya, de elegendőek-e ahhoz, hogy hosszú időn keresztül a pedagógus motivációja megmaradjon, nem csak pályája egyes szakaszaiban, hanem akár szakmai pályafutása befejezéséig. A pedagógusok motivációjának vizsgálata számos, a pályával összefüggő kérdés elemzését teszi szükségessé. A pályamotivációval kapcsolatos kutatások rávilágítottak arra (*Bacsa-Bán, 2019; Paksi et al. 2015a, 2015b*), hogy vizsgálni szükséges a pedagógusok saját tulajdonságai mellett az intézményben uralkodó légkör, az intézményen belüli környezet és kapcsolatok, valamint az iskola működését befolyásoló külső szereplők funkcióját is.

Pedagógushiány – pályaelhagyás

A jó szakmai felkészültség nem elégséges ahhoz, hogy valaki a pedagógus pályán boldoguljon, ugyanis az állandó pedagógiai-módszertani megújuláson felül a folyamatosan alakuló oktatási rendszerhez való alkalmazkodókészség is elengedhetetlen (Bacsá-Bán 2019,2021). Amíg a pályakezdő fiatalok lényeges szempontja a pályaválasztásnál a gyerekek szeretete és a tanítás iránti vonzalom, addig a pályán hosszabb időt eltöltők, a hivatást gyakorló személyek már egyéb szempontokat is figyelembe vesznek (Sági, 2015). Lényegessé válnak olyan tényezők is számukra, mint például az iskola és a családi élet egyensúlya, a kiszámíthatóság, valamint az iskolavezetés vezetési stílusával való azonosulásának kérdése is.

Az iskolai vezetéselmélet alapvető tétele: a vezetés egy szakma (Kozma, 2001). Nem személyes adottságok függvénye, bár azok hatnak rá, de a tanulás, a rákészülés, a vezetési gyakorlat és a tapasztalat is befolyásolhatják. Az iskolavezetés feladatai és céljai általánosságban három területre koncentrálódnak: az iskola fenntartására, menedzselésére és a diákok mérhető eredményességére. Napjainkban az iskolák igazgatói leginkább menedzseri feladatokat végeznek, miközben az iskola irányításával kapcsolatos egyéb teendőket az igazgatóhelyettesek látják el, így szerepük bővült. Fontos feladatokat illetik a munkaközösség-vezetőket és az osztályfőnököket is, akik a „középvezetést” képviselik az iskola szervezeti szintjében. Az, hogy egy iskolaigazgatónak milyen vezetői stílusa van: demokratikus, autokratikus vagy laissez-faire, nem csak a döntéshozatal folyamatát, annak eredményét befolyásolja, hanem hatással van az iskolai légkörre is. Véleményünk szerint az oktatási rendszer folyamatos átszervezése növeli a pályaelhagyás kockázatát. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy egy iskolaigazgató rendelkezzen menedzseri készségekkel, gyorsan tudjon reagálni az állandó változásokra, kellő rugalmassággal bírjon, tisztában legyen az állandó jogszabályi változásokkal, valamint a társadalom felől érkező kihívásokra is felkészülten tudjon reagálni. Munkáját még sok esetben a bizonytalan finanszírozás is megnehezíti, azonkívül kellően jól kell kommunikálnia kollégái felé a felmerülő plusz feladatok ellátását, ami a tanárhiányból is fakad.

A pedagógushiány jelenségével napjainkban már mindenki tisztában van (Kozma, 2001; Paksi et al., 2015), azonban a következő 8–10 évben a pedagógusellátottság további romlása várható: előreláthatólag több ezer pedagógus éri el a nyugdíjkorhatárt, miközben a pedagógus-utánpótlás nincs megoldva. Ezt a jelenséget több hazai kutató is vizsgálta (Lannert, 2021; Sugár, 2021).



1. ábra: A pedagógusok és az összes foglalkoztatott 5 éves korcsoportos megoszlása Magyarországon 2019 végén
Forrás: Sugár, 2021

Pár évtizeddel ezelőtt a személyi kérdésekkel kapcsolatos téma egy tantestületben csupán közvetlenül a tanévkezdés előtti alakuló értekezleten vetődött fel, ellenben mostanra mindennapos problémává vált a közoktatásban. Napjainkra a fluktuáció alatt már nem csak azt a jelenséget értjük, hogy egy pedagógus iskolát vált és egy másik közoktatási intézménybe megy át tanítani, hanem azt is, hogy pályaelhagyó lesz, meg sem várva a tanév végét.

A jó iskolai légkör a mindennapokban alapvető fontosságú a tanulóknak, csakúgy, mint az iskolában dolgozók számára, mely elsősorban a jó kapcsolatokon, a bizalmon, valamint a kölcsönös tiszteleten alapszik. A kedvező iskolai légkör kialakulását a pedagógusok lelki egészsége, teljesítőkéességének, motivációjának megőrzése, az iskola mindennapjainak bizonyos döntéseiben való aktív részvétel, továbbá a kiszámítható működés is elősegítheti. Fontos megemlíteni, hogy a pozitív iskolai hangulat és légkör megteremtésének folyamatát az esetlegesen kialakult konfliktushelyzetek megoldása, az iskolavezetés vezetői stílusa és a tanárok személyisége nagymértékben befolyásolják. Napjainkban a pályamotiváció kapcsán a pedagógusok lelki egészsége is előtérbe került, ugyanis a mindennapi feladatok elvégzése mellett kihívást jelenthet megtalálni azt a módszertani eszköztárat, mely segít elkerülni a kiégéshez vezető utat (*Máthé, 2013*), mely akár a pálya elhagyásához is vezethet (*Veroszta, 2012*).

A pedagógusszerep átalakulása

Napjainkban a pedagógusszerep már nemcsak az oktató-nevelő munkát jelenti, hanem egyéni munkája tekintetében újfajta kompetenciák fejlesztését is. Az iskolák egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekek személyiségét és számos képességét is fejlesszék, mivel a családok egyre kevesebb minőségi időt töltenek együtt. Ezáltal az oktatási intézményekben kiemelt szerep kell, hogy jusson az érzelmi nevelésnek, valamint a szociális készségek, például a tolerancia kialakításának, illetve az együttműködési készség fejlesztésének.

Az információs forradalomnak köszönhetően, továbbá az információhordozók számának megnövekedése miatt az iskola szerepének újraértelmezése elengedhetetlen. A tanulók számára az elsődleges tudást már nem az iskola biztosítja, az ismeret megszerzésének számos más csatornája van. A mai iskoláskorú gyerekek másként gondolkodnak, eltérő tudással, kommunikációs készséggel és képességgel rendelkeznek, valamint különbözik az értékrendjük az elmúlt évszázad tanulóihoz képest. Valóban lehet őket örök érvényű módszerekkel tanítani?

Napjainkban kiemelkedő szerephez jut az iskola mint szervezet speciális vonásaira való fókuszálás. A gyerekeknek mások lettek az igényeik, átforgalmódott az érdeklődési körük és az egyfolytában változó ingergazdag világ az iskolában folyó munkát is nagyban befolyásolja. Ahhoz, hogy az információmennyiséget és az őket érő rengeteg ingert megtanulják szűrni és fel is tudják dolgozni, a diákoknak külső iránymutatásra lenne szüksége. Ennek a folyamatnak a megvalósulása leginkább az iskola feladata, mely nehezen megvalósítható, ha konvencionális iskolarendszerben gondolkodunk. Ezért is fontos, hogy a szervezet struktúráját organikus módon alakítsuk ki, hogy érvényesíteni tudjuk annak jellemzőit: többek között a kiegyensúlyozottságot, az emberközpontúságot és a bizonytalan környezeti tényezők rugalmas kezelését. Amikor a hagyományos módszerek és tekintélyelvű pedagógia alkalmazása nem eredményes, akkor másfajta szemlélet, új tanítási módszerek kialakítására van szükség, illetve a tanári magatartás átalakulása is szükséges. Ebben az átforgalmódott iskolai légkörben nagyobb teret kap az önállóság, az egyéniség kibontakozása, az alkotókészség. Amelyik pedagógus nem fogadja el, hogy változásra és változtatásra van szükség és a mindennapokban továbbra is csak frontális órátartással tudja elképzelni a tanítást, annak nehezebb a diákok motiválása, és valószínűleg nem válik elég eredményessé a gyerekek tanítása-nevelése sem. Ezen tényezők a jó iskolai légkör megteremtését elősegíthetik, mely a szervezet egyik alapvető jellemzője.

Összegzés

Dolgozatunkban arra igyekeztünk rámutatni, hogy a pedagógusok szerepe hogyan változott az iskolai szervezetben, illetve milyen tényezők hatnak a szakmai tevékenységére: inkább szervező-értékelő-motiváló szerepet tölt be a tanítási-tanulási folyamatban, állandó megújulása és tanulása szükségszerű, szakmai munkájának gyakorlása nagyban az iskola szervezetének felépítésétől és az oktatáspolitikai környezettől függ. Az elmúlt húsz évben a magyar közoktatásban számos olyan változás történt, amelyek következményeként új elvárások és követelmények elé állította az iskolákat és azok vezetőit. Az oktatás átszervezése szükségszerű volt, de bizonyára senki sem feltételezte, hogy az iskolák egyik legnagyobb erősségévé válik a rugalmasság és az alkalmazkodó készség. Véleményünk szerint az intézmények, így az iskolák is akkor tudják betölteni funkciójukat maradéktalanul, ha megteremtődik az iskolai szervezet és a tartalmi munka közös egysége. Olyan szervezeti formát kell kialakítani, amely kellő gyorsasággal és rugalmassággal tud reagálni a külvilág kihívásaira, képes támogatni és továbbfejleszteni a már meglévő szokásokat, valamint fontos cél a hagyományok öregbítése is.

Irodalom

- Bacsa-Bán, A. (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban 2. *Opus et Educatio*, 6(3), 257–269.
- Bacsa-Bán, A. (2021). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pályaelhagyásának vizsgálata több dimenzióban In Bacsa-Bán, Anetta (Ed.), *Szakmai pedagógusok: Szakoktatók és mérnök-tanárok a 21. század első évtizedeinek gyorsan változó világában* (pp. 125-128). DUE Press
- Háber, J. (2003). Pedagógusok. In Meleg Csilla (Ed.), *Iskola és társadalom* (pp. 363-374). Dialóg Campus Kiadó
- Giddens, A. (2003). *Szociológia. Osiris Kiadó.*
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lannert, J. (2021). *A köznevelési intézmények vezetői és pedagógusai körében folytatott online kérdőíves vizsgálat háttérelmzése.* <https://www.t-tudok.hu/files/2/zgy-mjonlinefelvetelza-ro-jelente-s.docx.pdf> (2023.01.15.)
- Máthé, B. (2013). *A kiégésről röviden*
<http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0508MatheBorbala.pdf> (2020.02.26.)
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* <https://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2022.11.14.)
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015a) *Pedagógus-Pálya-Motiváció.* Oktatási Hivatal.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovács, V. & Felvinczi, K. (2015b) *Pedagógus-Pálya-Motiváció Kutatási tapasztalatok a pályamotiváció és a lelki egészség vizsgálata alapján II. kötet.* Oktatási Hivatal.
- Paksi, B., Schmidt, A., Magi, A., Eisinger, A. & Felvinczi, K. (2015). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi *Educatio*, 24(1), 63–68
- Sági, M. (2015). Pedagógus karrierminták. *Educatio*, 24(1), 83–97.

AZ ISKOLÁK ELSZÁMOLTATÁSÁNAK KÉRDÉSKÖRE AZ INTÉZMÉNYI SZINTŰ MINŐSÉG ÉS EREDMÉNYESSÉG TÜKRÉBEN

BORBÁS MÓNKA LÍVIA

Dolgozatomban három fő fókuszpont mentén haladva – iskolai értékelés dimenziói, minőség és eredményesség oktatásbeli megközelítése, minőségbiztosítási eljárások az oktatómunkában – az iskola elszámoltatása témáját járom körül. Az elszámoltathatóság elsődleges céljai között szerepel a nyilvánosság biztosítása, a pedagógusi munka minőségének támogatása azáltal, hogy visszacsatolást ad az elért eredményekről, valamint ösztönzésül szolgál a további fejlődéshez. Az oktatási rendszer minősége és eredményessége az elmúlt évtizedekben minden korábbinál nagyobb figyelmet kapott. A dolgozat kiemelt célja összegyűjteni azokat a főbb ismérveket, amelyek nem csak jellemzői, de kritériumait is képezik a minőségi oktatásnak.

Kulcsszavak: elszámoltathatóság, iskolai értékelés, eredményesség, minőségi oktatás, minőségbiztosítás

In my study I analyse the topic of school accountability through three main focus points: the dimensions of school evaluation, the quality and effectiveness in education and the quality assurance procedures in teaching. The primary goals of accountability are to ensure publicity, support the quality of pedagogical work by providing feedback on the results achieved, and encourage further development. The quality and effectiveness of the education system have received more attention than ever in recent decades. The fundamental objective of the study is to collect the main principles that are not only the characteristics but also the criteria of quality education.

Keywords: accountability, school reviews, successfulness, quality education, quality assurance

Az elszámoltathatóság sajátosságai, szerepe és jelentősége

Az elszámoltathatóság (accountability) a '90-es évek egyik oktatáspolitikai jelszavává vált. Az accountability angol kifejezésnek több magyar megfelelője van: számonkérés, beszámoltatás, számonkérhetőség, felelősségre vonhatóság. Lényegét tekintve az iskola elszámoltathatósága olyan mérés és értékelés az iskoláról, amelyben a szakma és a finanszírozás összekapcsolódik. Fontos megjegyezni, hogy nem a pedagógus végzi, hanem a „közösség” (köz), a „társadalom”. Éppen emiatt is helyesebb az iskola közösségi vagy társadalmi elszámoltathatóságáról beszélni (Kozma, 1999). Az elszámoltathatóság elsődleges céljai között említhető a nyilvánosság biztosítása és a minőségi munka támogatása azáltal, hogy visszacsatolást ad az eredményekről, valamint ösztönzésül szolgál a további fejlődéshez. Az elszámoltathatóság különböző szinteken történhet: (1) nemzetközi – PISA, IEA; (2) országos – monitorvizsgálat, kompetenciamérés; (3) helyi, regionális szint – egy vagy több iskolában végzett vizsgálat; (4) iskolai szint – iskolán belüli csoportok, egyéni szint. A kutatások az oktatás eredményessége szempontjából az iskolai szintet tekintik a legcélravezetőbbnek, mivel ez a szint képes leginkább befolyásolni az oktató- nevelő munkát, továbbá annak gyakorlati megvalósulását. A közoktatás szakszerű működtetése megkívánja az intézményekben végzett munka rendszeres értékelését, amelynek célja az iskolai munka minőségének monitorozása, javítása. Az értékelés, ellenőrzés kapcsán a belső és a külső értékelésnek is helye, szerepe van, és a kettőt egymással összhangban célravezető működtetni. Az iskolai értékelések szerepe kettős: egyrészt fejlesztési, másrészt elszámoltathatósági célokat szolgálnak. Ez utóbbi nem kizárólag vertikális (függőleges) elszámoltathatóságot jelent, tehát a fenntartó vagy az oktatásirányítás felé történőt, hanem horizontális (vízszintes) jellegűt is az iskola-felhasználók – szülők, helyi közösség, tanulók – irányába (Bander et al., 2015).

A pedagógiai értékelési célok és funkciók egységes elemzése elvezet az értékelési dimenziók elhatárolásához. Az iskolai, tanórai értékelés mibenléte és folyamata különböző nézőpontokból elemezhető. Például: (1) személyközi megközelítésben vizsgálhatók a tanár-diák, a diák-tanár és a diák-diák társas kapcsolat verbális és metakommunikatív tartalmainak és jelentéseinek értékelő vonatkozásai. A verbális értékelési keretben igen jól megfigyelhetők az osztálytermi értékelési gyakorlat sajátosságai, dilemmái, mint például a szubjektívitas-objektívitas, a stigmatizálás, a kongruens-inkongruens közlések, a Pygmalion-hatás, a rejtett tanterv, a tanári kommunikáció. Igen lényeges szempont, hogy hogyan élük meg, illetve miként értelmezik a különböző életkorú és a más-más szociokulturális környezetből érkező gyermekek a tanár-diák interakciók során létrejövő sajátos iskolai tudást, továbbá saját teljesítményeik értékelését. A (2) didaktikai dimenzió aspektusából az értékelés olyan folyamat, amellyel összefüggések kereshetők a célok és a megvalósult állapot között. Az értékelés visszacsatoló funkciója révén optimalizálja a tanulási folyamatot, és mint rendszerszabályozó elem átvezet az értékelés társadalmi funkciójához. Az értékelés didaktikai szerepére, az értékelt tudások tartalmára feltételezhetően jelentős hatással lesz a releváns tudás fogalmának változása. Általános jelenségnek tekinthető az értékelés funkcióinak bővülése, így a minősítés, a motiválás, a döntés-előkészítés, a hatásvizsgálat, a hatékonyság megítélése, az iskolai előmenetel dokumentálása, a nyilvánosság tájékoztatása és a szelekció. Értékelési szempontból megkülönböztethető a specifikus célokra irányuló, az eredményekre koncentrált és a szakértő-orientált értékelés. A (3) társadalmi dimenzióból leginkább kiemelendő a minősítés és szelekció szerepe az esélyek növelésében; a tudás társadalmi érvényessége; a szociokulturális kontextus hatása, illetve szoros összefüggése az iskolai előmenetellel (Barabási 2009).

Az iskolai oktatás minőségéről és eredményességéről

A közoktatási rendszer minősége, eredményessége az elmúlt évtizedekben minden korábnál nagyobb figyelmet kapott. Tágabb értelmezésben az oktatás minősége és eredményessége olyan komplex fogalomgyűttes, amely a közoktatás minden területére – az oktatás tartalmi elemei, tanulói továbbhaladás és tanulási eredmények, pedagógusok szakmai továbbfejlődése – kihat. Ugyanakkor a bemeneti és a kimeneti tényezőket is szükséges vizsgálni ahhoz, hogy minőségről, eredményességről lehessen beszélni. A minőség és az eredményesség a közoktatás minden szintjén értelmezhető. Eredményes oktatási rendszerről nem beszélhetünk eredményesen működő intézmények, eredményes pedagógusok, továbbá eredményes tanulók nélkül. Az eredményes oktatási rendszer fókuszában az eredményesen működő iskola áll, amely a tanulói készségek megalapozásának és a tanulási tevékenység támogatásának a színterén túl olyan szervezeti formát is jelent, amelyben a különböző intézményi mechanizmusok nagyban előmozdítják a minőség folyamatos javítását, jóval eredményesebbé téve a tanulás folyamatát. A minőség és az eredményesség meghatározása vonatkozásában a minőség a tágabb fogalom, amely felöleli az eredményesség különböző dimenzióit – tanulási eredmények, munkaerő-piaci kimenetek –, ezeken kívül számos más tényezőt is: intézményen belüli szervezeti folyamatok, az intézménnyel való belső és külső elégedettség. Mindebből következően a minőség a szakmai eredményesség tágabb értelmezéseként ragadható meg, amelynek részét képezik a szolgáltatást igénybe vevők elégedettsége: például tantervi programok, továbbképzések minőségbiztosítása. Az oktatás eredményessége leginkább a tanulók tudásszintjével, a kimeneti eredményekkel, a munkaerő-piaci jellemzőkkel, de a sikeres szocializációval is azonosítható. Intézményi szinten a minőség és az eredményesség megközelítésmódja eltérést mutathat. Abból kiindulva, hogy az intézményeknek külső és belső elvárásoknak is meg kell felelniük, a sikeres működéshez e kettő közötti összhang elengedhetetlenül szükséges (*Bander et al., 2015*).

Az intézményi minőség és eredményesség növelésének számtalan eszköze lehet. Gondoljunk a külső értékelésre, az ellenőrzési tapasztalatok hasznosítására, a pedagógus-továbbképzésekre, az intézményen belüli tudásmegosztásra, a hálózati tanulásra, vagy az intézményi önértékelésre (*Bander et al., 2015*). Minőségről semmiképpen nem lehet szó, ha nincsenek elvárások. A minőségbiztosítás a közoktatásban olyan rendszer létrehozását, fenntartását és működtetését jelenti, amely alkalmas a közoktatással szembeni igények, elvárások teljesítésére (*Szüdi, 1998*). Egy adott iskola minőségében és eredményességében nem csak az számít döntő tényezőnek, hogy mennyiben felel meg a maga elé kitűzött céloknak, de az is, hogy a többi iskolához képest milyen módon teljesíti a küldetését (*Bander et al., 2015*). Mindamelllett sok múlik azon, hogy pedagógusként milyen mértékben vagyunk képesek megteremteni, illetve megőrizni az oktatás minőségét és helytállóságát. Minőséginek nevezhető az oktatás, ha minden tanuló a képességeihez mérten optimálisan fejlődik; ha a pedagógusok aktív résztvevői, nem alkalmazottai az intézmény életének; ha az iskolahasználók elégedettek. A helytállóság pedig azt jelenti, hogy az a tudás, amelyet birtoklunk, értékálló és lépést tart a tudományok fejlődésével. A minőség és a tudás helytállósága érdekében figyelembe kell venni olyan egyéb szempontokat is, mint a pedagógusok hozzáértésének, szaktudásának folyamatos fejlesztése, a szakmai érdekcsoportok együttműködése, valamint a vezetés (*Pecsenye 1999*).

Az oktató-nevelő munka minőségének tényezői

Iskolai keretek között a nevelés hordozó közege jellemzően az oktatás, és főként annak légköre, minősége. Jónak akkor minősíthető az iskolai oktatás, ha általa a közvetített műveltségtartalmak mellett a tanulók számára szóló személyes jelentés egyaránt megfogalmazódik. Ennek feltétele azonban „a nézőpontváltás, a tanár abbéli képessége, hogy elvonatkoztasson önmagától, képes legyen lebontani a megszokás révén rögzült minősítési sablonjait, és a tanulói szemével nézze a tanítás tárgyát” (*Szabó, 2009, p. 81*). Az oktató-nevelő

munka és az azt végző intézmények minőségének egyik kulcsfontosságú tényezője az intézmény struktúrája, amely jelentős módon támogathatja az oktatási-képzési célok elérését. A fókuszba állított három minőségi kategória – a szakmai képzettség, a további tanulásra és fejlődésre alkalmassá tevő képességek, illetve a szociális rátermettség – elérésében igen komoly szerepe van a célcsoporthoz igazított tartalom kialakításának, a szabályozott mérési lehetőségek igénybevételének, a szintek kijelölésének és az időfelhasználás megtervezésének. Az oktatás minőségének ugyanilyen meghatározó eleme a kultúra is, amely különféle formákat ölthet, de többnyire a döntéshozatalban való részvétel, a környezettel való kapcsolattartás, a hatalmi hierarchia és a piacorientált tevékenységi formák kulturái szerint differenciálódik. Mindezek a különbségek egy-egy intézmény működésének a hatékonyságában szintén megmutatkoznak. A minőség megnyilvánulási formáinak sokfélesége egyértelművé teszi, hogy jóval több, mint szakmai-etikai kérdés. Lényeges szerepet játszik az „európai egyesülési” folyamatban, továbbá az integráció és az annak magasabb szintjét jelentő inklúzió megalapozásában, a támogató folyamatok kimunkálásában is (Mihály, 2002).

Egy oktatási intézmény működésének megítélésében a fentiekben bemutatottakon kívül egyéb szempontok is felvetődhetnek. Társadalmilag igen nagy horderejű kérdés, hogy egy adott iskola milyen mértékben képes a tanulók eltérő képességeiből, a szociokulturális hátterekből eredő különbségek, hátrányok csökkentésére, melyek a tanulmányi eredményekben, ily módon a továbbtanulási esélyekben egyaránt megmutatkoznak. Ebben az összefüggésben ez az úgynevezett méltányossági, míg a teljesítménybeli kiválóság a minőségi dimenzió. A két dimenzió közötti kapcsolat feltárása, egymáshoz való viszonyának megértése szintén indokolt, amikor eredményességről beszélünk (Bander et al., 2015). A Tanács (2021/C 221/02) következtetése megállapítja, hogy (12) az egyenlő hozzáférés és a mindenki számára elérhető oktatási és képzési siker az oktatás és képzés alapelvei közé tartozik, továbbá (13) az oktatás és a képzés fontos szerepet játszik az egyenlőtlenségek csökkentésében. Hangsúlyozza, hogy (24) az oktatási és képzési rendszereknek igazodniuk kell a tanulók eltérő egyedi szükségleteihez, képességeihez, emellett tanulási lehetőségeket kell kínálniuk mindenki számára. (28) Alapvető fontosságú a jobb oktatási teljesítmény elősegítése és a munkaerőpiac felé való zökkenőmentes átmenet támogatása, többek között a folyamatos személyes-, tudományos- és szakmai fejlődés, valamint az aktív polgári szerepvállalás előmozdításával. (39) Erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy a tanárok, az oktatók, az oktatási és képzési intézmények vezetői támogatást kapjanak a méltányosság, illetve a minőségi oktatás, és az egész életen át tartó pályaaorientáció elősegítéséhez, továbbá a tanári szakma legalkalmasabb jelöltjeinek megnyerése érdekében. Ez hozzá fog járulni az oktatási és képzési intézmények színvonalának emeléséhez, ezáltal pedig az oktatási és a képzési rendszerek irányításának a javításához. (25) Törekedni kell arra is, hogy minden tanuló fel legyen vértézve az EU demokratikus értékeinek, az alapvető jogoknak, az esélyegyenlőségnek, a társadalmi befogadásnak, a megkülönböztetés-mentességnek a képviseléséhez, megerősítéséhez és előmozdításához szükséges társadalmi, polgári és interkulturális kompetenciákkal.

Záró gondolatok

Összegzésképp elmondható, hogy az iskolák elszámoltatása tekintetében meghatározó szerep jut a minőségnek, a minőség fejlesztésének, a minőség biztosítását célzó eljárások rendszeres alkalmazásának. Az értékelés vonatkozásában hangsúlyozottá válnak még az esélyegyenlőség biztosítása; a méltányosság, továbbá a befogadás előmozdítására tett kísérletek. A dolgozatban bemutatott – a minőség fejlesztésére, az iskolai oktatás hatékonyságának és eredményességének növelésére irányuló – szempontok különösen jól alkalmazhatók iskolai terepgyakorlatok esetében.

Irodalom

- A Tanács (2021/C 221/02) következtetése az oktatás és képzés területén a mindenki számára elérhető oktatási siker előmozdítását célzó méltányosságról és befogadásról.* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a21z0006.cou/> (2021.10.27.)
- Bander, K., Ercsei, K., Galántai, J., Gyökös, E., Kurucz, O., Nikitscher, P., Szabó, Z. A. & Szemerszki, M. (2015). *Minőség és eredményesség a közoktatásban.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/minoseg-eredmenyesseg-web.pdf/> (2021.10.25.)
- Barabási, T. (2009). *Az értékelés elmélete és gyakorlata. Tanulmányi útmutató, III. félév.* Babes–Bolyai Tudományegyetem.
- Kozma, T. (1999). Elszámoltatható iskola. *Educatio*, 8(3), 461–472.
- Mihály, I. (2002). Az oktatásban alkalmazott minőségbiztosítási eljárások tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(11), 157–170.
- Pecsenye, É. (1999). Hogyan érhető el az oktatás színvonalának javítása? *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10), 85–94.
- Szabó, L. T. (2009). *A tanár visszanéz.* Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szüdi, J. (1998). Minőségbiztosítás a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(11), 15–28.

A Mohácsi kistérség oktatásának alakulása a rendszerváltástól napjainkig

SZAKÁLOS SZIRINGA

Az utóbbi évtizedben jelentős változások mentek végbe Magyarország különböző szektoraiban, amelyek közül kiemelkedik a közoktatás, amely mára teljes mértékben centralizálttá vált. A dolgozat a Mohácsi kistérség oktatási helyzetének alakulását elemzi a rendszerváltástól egészen napjainkig. Bemutatja a kistérségi többcélú társulások létrejöttét, valamint részletezi a disszertáció szempontjából releváns Mohácsi Tankerületi Központ megalakulásához vezető utat. A kutatás mintáját az elkövetkező két évben a Mohácsi Tankerületi Központ fenntartása alatt álló intézmények adják majd, ezért fontos a térség és a tankerület jelenlegi oktatási helyzetének, illetve annak közelmúltbéli változásainak megismerése.

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, kistérségek, kistérségi közoktatás

In the last decade, significant changes have taken place in various sectors of Hungary, of which public education stands out, which has now become fully centralized. In my study, I analyze the development of the educational situation in the Mohács sub-region from the regime change to the present day. It presents the creation of small-regional multi-purpose associations, as well as details the path leading to the establishment of the Mohács Teaching District Center, which is relevant for the dissertation. In the next two years, the samples of the research will be provided by the institutions maintained by the Mohács School District Center, so it is important to get to know the current educational situation of the region and the school district, as well as its recent changes.

Keywords: education policy, small regions, small-regions public education

Bevezetés

A kilencvenes évek eleje óta a magyar iskolarendszer jelentős oktatásszervezeti, ideológiai változáson ment keresztül, az intézményi ellátottság is gyökeresen megváltozott. Az egykori körzetesítésre hivatkozva iskolák nyíltak ott, ahol egy évtizeddel korábban megszüntették őket, 1994 óta viszont intézmények szüntek meg olyan helyeken, ahol a fenntartó települések többé nem tudták vagy nem akarták finanszírozni őket (Kozma, 2001).

A századforduló demográfiai előrejelzései szerint 1995–2010 között a tanköteles korúak aránya valamennyi térségben csökkenni fog, amelynek legnagyobb vesztesei várhatóan azok a térségek lesznek, amelyek egy-egy nagyobb város vonzáskörzetéhez tartoznak. Szintén jelentős veszteségeket jósoltak a városhiányos kistérségeknek. Viszonylag kisebb arányú deficitekkel számoltak az olyan kistérségek esetében, amelyek hagyományosan kis- és középvárosi vonzáskörzeteknek minősülnek (Kozma, 2001).

A hátrányos helyzetű területek jellemzően az ország északi és dél-nyugati peremvidékén helyezkednek el. Olyan aprófalvas területek ezek, amelyeket negatívan érintettek a hatvanas-hetvenes évek településfejlesztési elképzeléseinek következményei. Részben ennek hozadékaként napjainkban Magyarországon a településnagyság és a település státusza között nagyon szoros összefüggés mutatkozik, azaz a körzetesítésként ismert folyamat hatására a kistelepülések többségében alacsony társadalmi státuszú népesség koncentrálódik (Bihari–Kovács, 2004, Ladányi, 2004, Virág, 2006). A szabad iskolaválasztás eltörölte a korábbi beiskolázási körzethatárokat, ezáltal lehetőség nyílt, hogy a szülő abba az iskolába írathassa a gyermekét, amelyiket a legmegfelelőbbnek gondolja. Ennek következtében az aprófalvas térségek némelyik közoktatási intézménye végletesen szegregálttá vált (Virág, 2007).

A rendszerváltással bevezetett szabad iskolaválasztás a falusi kisiskolák támogatása; az önkormányzatokhoz és más szervezetekhez (egyházak, alapítványok) delegált fenntartói jogok; majd a kistérségi többcélú szervezeteken keresztül juttatott, fenntartói társuláshoz kötött kiegészítő normatívák és a kihasználtsági mutatókhoz kötött finanszírozás tehát jelentősen befolyásolta a kistelepülési iskolák működését (Zolnay, 2007).

A dolgozat a disszertáció szempontjából releváns Mohácsi kistérség oktatási helyzetének alakulását veszi számba a rendszerváltástól egészen napjainkig. A kutatás mintáját az elkövetkező két évben a Mohácsi Tankerületi Központ fenntartása alatt álló intézmények adják majd, ezért célszerűnek tartom a térség és a tankerület jelenlegi oktatási helyzetének-, illetve annak közelmúltbéli változásainak rövid bemutatását.

A Mohácsi kistérség 43 településből és 84 hozzájuk köthető településrészből tevődik össze, központja Mohács város. A térségben több nemzetiség él együtt, éppen ezért az intézmények tanulói összetétele ugyancsak vegyesnek mondható. A magyar lakosság mellett jelentős létszámban vannak jelen a svábok, a székelyek, a felvidékiek és a beások, valamint a déli határhoz közelítve a sokac, a horvát és bosnyák nemzetiségi kisebbséghez tartozók. Az eltérő etnikumú felmenőkkel rendelkező közösségek gyermekei magukkal viszik az intézményekbe a családok nemzetiségi identitását.

Magyarországon erős az iskolai teljesítmény és a családi háttér közötti összefüggés. Az ennek vizsgálatára hivatott kutatási eredmények szerint a társadalmi hierarchia alsóbb rétegei a rendszerváltás óta újratermelődnek, az egyéni mobilitási esélyeik szinte változatlanok. Csoportos mobilitási lehetőséget a kilencvenes években kevésbé, míg a kétezres években kevesek számára kínált az oktatási rendszer. Ezek a csatornák a képzés azon szintjein jelentek meg, ahol már erősebb szelekciós hatás érvényesült (középfokú, felsőfokú képzés). A lehetőségek akkor eredményesebbek, ha egyéni tanulói támogatással is párosulnak (Fehérvári, 2015).

A disszertáció témájának szempontjából kiemelkedően fontos a tanulók szociális háttérének megismerése, vizsgálata és elemzése, hiszen a gyermek személyisége csakis az őt körülvevő mikromilióval, környezeti háttérével, annak jellemző vonásaival, kulturális sajátosságaival együtt érthető meg. Valamely nemzetiséghez tartozás egyik meghatározó – bár nem kizárólagos – identitásképző eleme a nemzetiségi nyelv ismerete és használata. A többségi-kisebbségi nyelv használata szempontjából kétnyelvű környezetben döntő szerepe van a családon belüli nemzetiségi nyelvhasználatnak, a támogató jogi kereteknek, valamint a nemzetiségi nyelven folyó nevelés-oktatásnak abban, hogy ne következzen be nyelvcsere, illetve egyéni szinten a nyelvvesztés folyamata (*Bartha, 2003 hivatkozik Fishmannra*). Jelen dolgozat a nemzetiségi fenntartású intézmények okán említi az etnikai kisebbségeket.

Az írás célja, hogy megvizsgálja, hogyan alakultak az elmúlt 30 évben a fenntartóváltások a Mohácsi kistérségben. Bemutatja, milyen jogelődjei voltak a jelenleg működő Mohácsi Tankerületi Központnak, illetve ma milyen általános jellemzőkkel bír mint fenntartó. A dolgozat nem hivatott sorra venni és elemezni a nehézségeket és rendszerbéli hibákat, amelyek az egyes fenntartórendszerek megszűnéséhez – átalakulásához vezettek.

A kistérségi együttműködések új formái - A Mohácsi Többcélú Kistérségi Társulásról

Mikortól beszélhetünk kistérségről? A rendszerváltást követő időszakban megnőtt a helyi önkormányzatok száma, különvált a korábbi társközségek többsége is. A települések jelentős része felismerte, hogy szükségszerű az együttműködés, ezért alulról indulva, helyi, egyedi kezdeményezésekkel elkezdődtek a „kistérséggé” szerveződés. A *PHARE program*¹ ebben nagy szerepet játszott, támogatta és elősegítette a folyamat sikerességét.

A kistérségi szint alapját jelentő települési együttműködésre számos szervezeti forma jött létre. Az együttműködések szervezeti formái a *TERPORT*, vagyis a *Lechner Tudásközpont* által működtetett *Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (TeIR)* adatbázisában fellelhető információk alapján kerülnek bemutatásra.

Területfejlesztési szövetség

Közösségi jellegű kistérségi szerveződés, amely nagy létszámú szereplővel működik, és nem csak önkormányzatokat, hanem civil szervezeteket, gazdasági társaságokat, magánszemélyeket is integrálhat.

Területfejlesztési egyesület

A legegyszerűbb egyesülési forma, amelyben a legelső kistérségi együttműködések egyesületi keretben szerveződhetnek. Csupán látszólag civil szervezeti forma, mivel kizárólag települési önkormányzatok (voltak) a tagjai. Az 1990-es évek első felében alakult formációk közül több megmaradt annak ellenére, hogy a társulás, többcélú társulás kapott komolyabb szerepet.

¹ A Phare az Európai Közösség kezdeményezése, előcsatlakozási alapja, melynek eredeti célja Lengyelország és Magyarország gazdaságának a felzárkóztatása volt a fejlett nyugati államok szintjére, de az elmúlt évtized alatt kiszélesedett a kedvezményezettek köre. Később a Phare-program a közép- és kelet-európai országok számára nyújtott támogatás volt a demokratizálódáshoz, a gazdaság átalakításához és az európai uniós csatlakozásra való felkészüléshez.

Forrás:<http://www.terport.hu/fogalomtar?ffogalom=&fogkat=EU+region%C3%A1lis+politika&abc=P>

Területfejlesztési önkormányzati társulás

Az 1996. évi XXI. területfejlesztési törvény megszületése után további kistérségi szerveződések jöttek létre, vagy alakultak át már meglévők. Az önkormányzati társulás közjogi formája vált általánossá, melyet a helyi önkormányzatokról szóló 1990. évi LXV. törvény és a helyi önkormányzatok társulásairól és együttműködéséről szóló 1997. évi CXXXV. törvény tett lehetővé. A települési önkormányzatok képviselő-testületeinek megállapodásával jött létre a települések összehangolt fejlesztése közös területfejlesztési programok megvalósítása érdekében. Az akkor érvényben lévő statisztikai kistérségi lehatárolást nem feltétlenül követték. Jellemző, hogy egy település több társulásnak is tagja volt. Máiig működő együttműködési forma.

Vidékfejlesztési kistérség

A SAPARD² előcsatlakozási programra történő felkészülés jegyében, az FVM Vidékfejlesztési Programok Főosztálya biztatására alakultak a vidékfejlesztési kistérségek. Elterjedt volt a „SAPARD kistérség” kifejezés is. A meglévő, területfejlesztési jellegű kistérség mellett alakulhattak azoktól és a statisztikai besorolástól is eltérően szerveződő kistérségek önkéntes alapon az adott tervezési feladatra. Több kistérségben ekkor indult érdemi mozgólódás a térséggé szerveződésre, máshol már meglévő, működő kistérségre és szervezetre települt rá. Az így nevesített kistérségek pályázat alapján FVM (Vidékfejlesztési Célelőirányzat) forrást kaptak kistérségi programjaik összeállítására, melyet partnerséggel, azaz minél szélesebb körű társadalmi részvétellel kellett végezni. E kistérségi típus jelentősége, hogy nagyon megmozgatta a helyi szereplőket, nagyon sok tervezői-fejlesztői energiát felébresztett, és ekkor készültek először – majdnem teljes országos lefedettséggel –, azonos módszertan alapján, azonos szerkezetben kistérségi programok, amelyek alapvetően megfeleltek az EU programozási módszertanának, azaz célokat, azokra intézkedéseket tartalmaztak, ahhoz forrást, felelős végrehajtót, valamint indikátorokat rendelve. Mindezek nyomán volt különösen fájdalmas a résztvevőknek, hogy a SAPARD végül semmilyen módon nem támaszkodott az eltérő kistérségi programokra.³ A SAPARD program kapcsán világossá vált, hogy a vidéki közösségek határozott és aktív közreműködést mutattak az előcsatlakozási programban történő részvétel felhívásra. Kiderült azonban, hogy azok a kistérségek élveztek előnyt – ezzel több és hamarabb folyósított forrást kapva, akik nem a SAPARD kapcsán kezdték el a felkészülést. A legjobb minősítést kapott kistérségek a fejletlenebb régiókból kerültek ki (Farkas 2000). Ennek következtében a „kistérségi ügy” vesztett komolyságából, sokan eltávolodtak tőle.

Bár a szervezeti sokszínűség megmaradt, sőt, a feladatköröket tekintve megnőtt, mégis jelentős változások következtek be a kistérségi formációkban, megfigyelhető bizonyos rendeződés. A területfejlesztési önkormányzati társulás, területfejlesztési egyesület, alapítvány,

² Az előcsatlakozás szakaszában lévő országok mezőgazdasági és vidékfejlesztési felzárkózását segítő támogatás volt, melynek szerepét 2007-től átvette az IPA. Pénzügyi források, melyeket az Európai Unió biztosít a tagjelölt államok számára a csatlakozáshoz való felkészüléshez. A három alap a PHARE, az ISPA és a SAPARD működése hasonló a tagállamok számára hozzáférhető strukturális és kohéziós alapok működéséhez. Az Előcsatlakozási alapokat 2007 januárjától az előcsatlakozási támogatási eszköz, az IPA váltotta fel.

Források: <http://www.terport.hu/fogalomtar/elocsatlakozasi-alapok>

<http://www.terport.hu/fogalomtar?ffogalom=Sapard&fogkat=All&abc=All>

³ A SAPARD Terv: Minden érintett országnak el kellett készítenie egy 7 évre szóló (2000-2006) országos mezőgazdasági és vidékfejlesztési tervet, melyben az Európai Unió célkitűzéseit kell követni. A SAPARD Tervben a pályázók az ország helyzetéből kiindulva megindokolták, hogy évenként miért, mire és mennyi segílyt kérünk erre a periódusra és ezt számokkal és tanulmányokkal is alá kellett támasztaniuk. Részletezték azt is, hogy milyen szervezeteket hoznak létre a SAPARD segélyprogram működtetésére. Az Európai Unió által biztosított forrás Az Európai Unió 520 millió euró keretet határozott meg a SAPARD programra, a csatlakozni kívánó 10 ország részére, éves szinten. Forrás: <https://sapard-avop-nvt.kormany.hu/sapard-program>

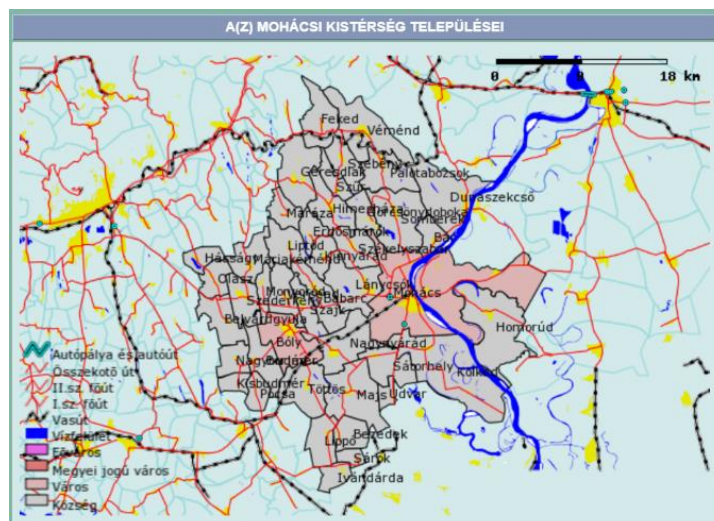
területfejlesztési szövetség több kistérségben ma is meglévő, működő szervezeti formák, az előzőek szerinti jellegzetességekkel. Előfordult a közhasznú társasági forma (kht., mára nonprofit kft-vé alakulva) is. Emellett keletkeztek további, új szervezetek, sőt azok váltak meghatározóvá. Ezek közül a *Többcélú kistérségi társulás* releváns a dolgozat szempontjából, amely 2004 óta létező kategória és mára a legáltalánosabb kistérségi szervezetté vált. A kistérségek statisztikai egységből közigazgatási szolgáltató egységgé alakításának folyamatába illeszkedik. A 2004. évi CVII. törvény⁴ hozta létre, amely szerint a kistérségekben – kivéve a fővárost – működő települési önkormányzatok képviselő-testületei a kistérségi együttműködés hosszú távú biztosítására írásbeli megállapodással a kistérségben egy többcélú kistérségi társulást alakíthatnak. A többcélú kistérségi társulás részt vehet a kistérség területének összehangolt fejlesztésében (*különösen: fejlesztési tervek, programok, pályázatok készítésében, megvalósításában*) és a településfejlesztés összehangolásában, vállalhatja kistérségi közszolgáltatások biztosítását, fejlesztését és szervezését, valamint intézmények fenntartását. A kormányzat eleinte pályázati támogatásokkal, illetve emelt szintű normatívákkal igyekezett ösztönözni a többcélú kistérségi társulások megalakulását, és a velük való minél szélesebb lefedettséget. Mindezek eredményeként – Budapest kivételével – mind a 173 statisztikai kistérségben létrejött többcélú kistérségi társulás. Ezzel a kistérség „hőskorban” zászlóra tűzött térszervezési, jövőalkotási, fejlesztési szerepe háttérbe szorult, és az önkormányzati jellegű feladatok ellátása, az intézményfenntartói, működtetői szerep került előtérbe.

A kilencvenes évek közepén Baranya megyében kilenc kistérség szerveződött, ezekben átlagosan 38 település található, azonban az egyes kistérségek településeinek számában, valamint a kistérségek és településeik lélekszámában is nagy a szórás. A közepes méretűeknek számító Mohácsi kistérséghez 47 település tartozik (Reisz, 2013).



2. ábra: A Mohácsi kistérség elhelyezkedése Forrás: Kép forrása: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=kister_info_09&rq_proc=alap&xterkod=3202

⁴ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0400107.TV>



3. ábra: A Mohácsi kistérség települései

Forrás: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=kister_info_09&rq_proc=alap&xterkod=3202

„A jogalkotó a közigazgatási modernizációs joganyagokba, valamint a költségvetés finanszírozási rovataiba építette be a társulások alapítását szorgalmazó eszközöket. Az oktatási ágazat az iskolaalapítást, azok működtetését, illetve az intézmények megszüntetését, valamint a közoktatási intézményeket fenntartó társulások megalakításának ösztönzőit magasabb szintű, úgynevezett irányító oktatáspolitikai dokumentumokba rögzítette. Az állam az 1993. évi Közoktatási törvény 1996. évi módosításával elrendelte a területi közoktatás fejlesztését és a tervek megyei szintre telepítését, illetve gondozását. A középszintű fejlesztés – az állam által megszabott prioritásai körében – szorgalmazta a közoktatási társulások megalapítását” (Reisz 2013, p. 107-108). A törvény szerint az önkormányzatoknak kötelező volt az együttműködés ott, ahol a fenntartók legalább két intézményt működtettek. Szintén előírta a fenntartóknak a – megyei közoktatási tervvel összhangban lévő – úgynevezett „helyi intézkedési terv” elkészítését is. A dokumentum az intézményeik helyzetelemzésén túl kiterjedt a térségi középtávú fejlesztésre, valamint az intézményi beiskolázások létszámának ütemezésére is (Reisz, 2013).

Tehát a közoktatási törvény módosítása lehetővé tette, hogy a kistérségi társulások intézményfenntartóvá válhassanak. A folyamatot felgyorsította, hogy a költségvetés által biztosított különböző források vonzóvá tették a települések számára ezt a fenntartói formát. A közoktatás terén a kistérségi preferencia abból az alapvetésből indult ki, hogy vannak olyan feladatok és szolgáltatások, „amelyek nagy valószínűséggel leginkább kistérségi szintű összefogással láthatók el a leghatékonyabban. Ilyenek például a pedagógiai szakszolgálati feladatok (logopédiai ellátás, gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás, fejlesztő felkészítés, nevelési tanácsadás, továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás, gyógytestnevelés), a pedagógiai-szakmai szolgáltatások nagy része (szaktanácsadás, pedagógus továbbképzések, szakmai munkaközösségek, helyettesítés, versenyek szervezése), de feltétlenül ide kell sorolnunk a tanügy-igazgatási szakellátást és az alapfokú művészetoktatást” (Szentirmai, 2005 idézi: Andl, 2015, p. 71).

Ennek nyomán – más többcélú szervezetekkel együtt jött létre 2004-ben a Mohácsi Többcélú Kistérségi Társulás. Intézkedési tervében⁵ fő tevékenységként az általános közigazgatást jelölte meg, továbbá az ellátottsági tervek szerint célul tűzte ki a Mohácsi kistérség turizmusának és a kistérségi foglalkoztatásnak fejlesztését, valamint a dolgozat szempontjából a továbbiakban lényes kistérségi közoktatás fejlesztését. Mint minden kistérségi

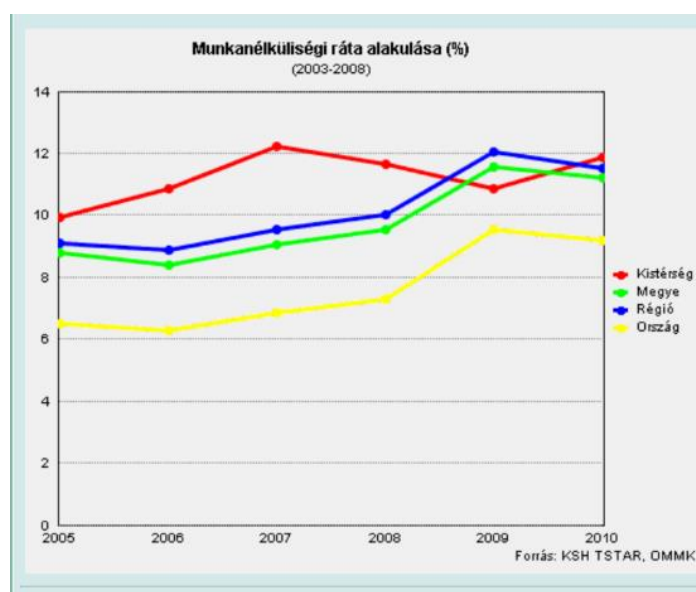
⁵ Forrás: https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=kister_info_09&rq_proc=szerv_terv&xterkod=3202

társulás esetében, az ellátott közoktatási feladatokat az állam új finanszírozási formákkal támogatta. A társulási normatívák mellett a különféle támogatási jogcímenek adható pénzalapok többségét nem kötött felhasználású eszközökként folyósította az állam. Mindezek ellenére az Oktatási Hivatal adatbázisában⁶ és egyéb forráshelyeken sincs nyoma annak, hogy a Mohácsi Többcélú Kistérségi Társulás valaha közoktatási intézmény fenntartójaként funkcionált volna. Az intézmények önkormányzati fenntartás alatt álltak. Baranya megyében a Szentlőrinci Kistérségi Többcélú Önkormányzati Társulás és a Sellyei Kistérségi Többcélú Társulás voltak azok a többcélú kistérségi társulások, akik köznevelési intézményeket (*óvoda, bölcsőde, általános iskola, diákotthon, alapkú művészeti iskola*) tartottak fent.

A Mohácsi Többcélú Kistérségi Társulás jelenleg gondozási központokat működtet például Lippón, Dunaszekcsőn és Sombereken.

A Mohácsi kistérség oktatási és képzési problémái az elmúlt másfél évtizedben

A Mohácsi kistérség iskolázottsági mutatói folyamatosan kedvezőtlenek voltak, aminek számos oka ismert volt. A térségben magas az analfabéták aránya, amely probléma a térségben élő hátrányos helyzetű családokkal áll összefüggésben. Nem csak számukra, de az alacsony képzettségűek munkához jutása is korlátolt volt, mert a régióban kevés ilyen lehetőség adódott. A kistérségben emelkedett a legfeljebb 8 általános iskolai osztályt végzettek-, és csökkent a középfokú végzettek aránya. A munkanélküliség tartósan jelen van.



4. ábra: A munkanélküliségi ráta alakulása 2003 és 2008 között a Mohácsi kistérségben Forrás:

https://www.teir.hu/rqdist/main?rq_app=um&rq_proc=eredfr2&xterkod=3202&xmutkod=5&xtabkell=I&xtertip=K

A középiskolás tanulók számának csökkenése komoly problémát jelentett a térség vezetőinek. Az alacsony gyermeklétszám miatt egyre kisebb létszámmal működtek már az óvodák és általános iskolák a kisebb településeken, amely intézménybezárásokhoz vezetett, ez adta a képzési rendszer legfőbb problémáját. A térségben 2006-ban 4 középfokú oktatási intézmény működött, ezek alacsony számát Pécs közelsége okozta, ugyanis annak a régiónak

⁶ https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso

az oktatási kínálata sokkal vonzóbb a középiskolások szemében. A kistérség diplomásainak száma csak két városra koncentrálódott és koncentrálódik mind a mai napig.

A *Mohácsi Kistérség Területfejlesztési Programja*⁷ a fenti problémákra a következőképpen élt megoldásjavaslattal. „A hátrányos helyzetű családokban élő gyermekek iskoláztatásával többet kellene foglalkozni. (A kisebbség számára több pályázati lehetőség is rendelkezésre áll, csak élni kell vele.) Az oktatásban vannak különböző felzárkóztató programok, aminek keretei között az iskolai tanórákon túl további fejlődési (felzárkóztató) lehetőséget biztosítanak az arra rászoruló kisiskolásoknak. Ez mindenképpen szükséges ahhoz, hogy az analfabétizmust vissza lehessen szorítani. Olyan vállalkozások beindítását kellene támogatni, amelyek tömegesen foglalkoztatnak alacsonyabb fokú iskolázottságúakat, és az efféle munkaerőre épít (pl.: építkezések, infrastrukturális beruházások, agrártermelés, varroda stb.). A kistérség problémái közé tartozik az infrastruktúra fejletlensége. Amennyiben fejlesztenék az utak állapotát, az alacsonyabb képzettségű embereknek lenne munkalehetőségük. A kistérségben jelenleg kevés a szakmunkásképző intézet. Ezek számát, valamint az általuk nyújtott képzési lehetőségeket ki kellene bővíteni, ezáltal több lenne a valamihez értő szakember. A diplomások száma feltételezhetően azért koncentrálódik a két városra, mert ott találnak munkát. Megoldást jelenthetne, ha a vállalkozások nem idegenkednének a várostól távolabb eső telephelyválasztástól. Ehhez nyilván rengeteg feltétel teljesülése szükséges. Pl. a település infrastruktúrájának fejlettsége (közút, esetleg autópálya közelsége, ivóvíz-csatorna hálózat, Internet hozzáférési lehetőség stb.). Fontos lenne, hogy az önkormányzat folyamatosan támogassa a felsőoktatásban továbbtanulni kívánt hallgatókat, amire jelenleg is több példa van: BURSA ösztöndíj, illetve kisiskolások számára Arany János ösztöndíj. Számos pályázati lehetőséget nyújt az EU. Azonban, hogy ezekkel élni is tudjon a kistérség, szakemberekre van szükség, olyanokra, akik pályázatírással foglalkoznak. Több településen jelent problémát a polgármesterek alacsony iskolázottsága, ami továbbképzésekkel lenne csak orvosolható. Fontos lenne az élethosszig tartó tanulás, melynek alapja az internet-használathoz kapcsolódó ismeretek széleskörű oktatása, az e-learning forma propagálása, megszervezése (Mohács, illetve Bóly központokkal). A meglévő szakközépiskoláknak olyan képzéseket kellene indítani, amelyek korszerűek, és képesek előmozdítani az itt élők helyi szinten való munkába állásának feltételeit. Pl.: informatikai képzések, irodavezetői képzés, pénzügyi ügyintéző” (A Mohácsi Kistérség Területfejlesztési Programja 2006, p. 24).

A megoldásjavaslatok közül több megvalósult az elmúlt időszakban. Például az autópálya kiépítése támogatta a mobilitást, a jelenlegi családpolitika pedig a korábbi években megnövelte a születendő gyermekek számát. A szakképzés helyzete is mindenképpen javulni látszik, hiszen a *Baranya Megyei Szakképzési Centrum Mohácsi Radnóti Miklós Technikum és Szakképző Iskolájában* a tanulók szakképzések és technikumok széles köréből választhatnak. A munkanélküliség rátáján jelentősen változtatott a közmunkaprogram bevezetése.

A Mohácsi Tankerületi Központ jogelődjei

Az utóbbi évtizedben jelentős változások mentek végbe Magyarország különböző szektoraiban, amelyek közül kiemelkedik a közoktatás, amely mára teljes mértékben centralizálttá vált. 2012 nyarán bejelentették egy központi, állami intézményfenntartó központ létrehozását, amit Klebelsberg Kunóról, Magyarország 1922–1931 közötti közoktatásügyi miniszteréről neveztek el. 2012. szeptember 1-jével már hivatalosan is megalapították a Klebelsberg Intézményfenntartó Központot, röviden KLIK-et, amelynek a helyi szervei az újonnan létrehozott tankerületek lettek, melyekből összesen közel kétszázat hoztak létre.⁸ 2013-

⁷ <https://docplayer.hu/7373400-A-mohacsi-kisterseg-teruletfejlesztési-programja.html>

⁸ Forrás: van Dommelen Írisz(2021): Út a közoktatás teljes centralizációja felé – a KLIK rövid története 2010-től napjainkig. *Átlátszó Oktatás*. 2021.03.31. <https://oktatas.atlatszoo.hu/2021/03/31/ut-a-kozoktatás-teljes->

ra az addigi helyi önkormányzati fenntartás alatt álló iskolák köznevelési feladatellátása tehát állami kézbe került. A járási tankerületek az általános és középiskolák, a megyei tankerületek pedig a szakképző iskolák, a kollégiumok és a pedagógiai szakszolgálatok felügyeletét vették át. Minden tankerület élére egy-egy igazgatót neveztek ki, akik feladata az átvétel irányítása és az iskolák működtetése volt. A változás munkajogi vonatkozása, hogy a tankerületi központ igazgatója csak az intézményvezető által javasolt személyt nevezheti ki, illetőleg az intézményvezető javaslatára szüntetheti meg – felmentéssel – a közalkalmazott jogviszonyát. Az intézményvezető egyetértése nélkül is dönthet a tankerületi központ igazgatója a hozzá tartozó intézményben foglalkoztatott pedagógusok és a nevelő-oktatómunkát közvetlenül segítő munkakörökben dolgozók felmentéséről, illetőleg rendkívüli felmentéséről, ha annak oka az, hogy a közalkalmazott jogviszonyából eredő lényeges kötelezettségét szándékosan vagy súlyos gondatlansággal jelentős mértékben megszegi, vagy olyan magatartást tanúsít, amely a közalkalmazotti jogviszony fenntartását lehetetlenné teszi.⁹

Amint már fentebb is olvashattuk, a dolgozat nem hivatott sorra venni és elemezni a nehézségeket és rendszerbéli hibákat, amely a KLIK megszűnéséhez – átalakulásához vezetett. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ 2016. december 31-én az egységes, egy költségvetési szervként működést tekintve megszűnt. Ezt követően, 2017. január 1. után a hivatalos neve Klebelsberg Központ lett, amely középírányító szervként az átalakított tankerületi központokat felügyelte, az eddigi közel kétszáz tankerületből pedig az átalakítások folyamán hatvannál is kevesebb tankerületi központ lett, amik önálló költségvetéssel és jogi személlyel rendelkeztek.

Maga a központosítás nem szűnt meg, a KLIK megváltozott és veszített az eredeti jogköreiből, de az intézmény lényege ugyanaz maradt. A végbemenő országos változások természetesen kistérségünkre is vonatkoztak. A kilencvenes években még *önkormányzati fenntartás* alatt álló iskoláktól a *Klebelsberg Intézményfenntartó Központon* át végül eljutottunk a *Klebelsberg Központig*.

A Mohácsi Tankerületi Központról

A Mohácsi Tankerületi Központ központi fenntartása alá jelenleg 25 általános iskola (amelyből hét alacsony művészeti iskola), két gimnázium, egy kollégium és két Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (EGYMI) tartozik. Az adatszolgáltatás szerint összesen hat olyan intézmény van, amely hátrányos helyzetű településen működik. A lemorzsolódás a legfrissebb jelentések szerint Beremend, Kémes, Szederkény és Versend esetében jelent problémát. Az intézményekben a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók száma a tavalyi tanév azonos adatszolgáltatási időszakához képest csökkent, azonban arányuk továbbra is magasabb, mint a hasonló típusú intézmények átlaga. Az intézmények fejlesztő tevékenysége alapján szerepelnek az Oktatási Hivatal kiemelkedő teljesítményt nyújtó intézményeinek listáján. Az éves igényfelmérőben mindannyian megjelöltek és igénybe is vettek olyan pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat, amelyek támogatják az adott feladatellátási helyre tervezett saját tevékenységeket.

A fenntartó nyilvános adatai szerint a tankerület jelenleg négy olyan pályázatot nyert el, amelyet iskolafejlesztési célokra fordít a térség négy kisebb településén, továbbá egyet-egy a mindennapos testnevelés feltételeinek megteremtésére és épületenergetikai fejlesztésre, utóbbit az egyik kollégiumban valósítják meg.

centralizacioja-fele-a-klik-rovid-tortenete-2010-tol-napjainkig/?fbclid=IwAR2am7wkclDdl-90p8Vfy0UF3mWXRWkL9iqPqtMiWsm4Y-Acw5ZJxCbG-u0

⁹ Forrás: Nagy Erzsébet (2016): A tankerületi központok létrejötte. *Iskolaszolga*. 2016.12.12,

https://www.iskolaszolga.hu/index.php?menu=cikk&id=81&fbclid=IwAR1h1KxVYg1jZR1dVLfrxf8npRc56YKYwuQgjVgg1u1XerwgF_zax3spq9o

Az elmúlt 15-20 évben az iskolabezárások és újrainvitások, átszervezések, tagintézményesítések leginkább Szederkény, Bóly, Nagynyárád és Egyházasharaszti településeket érintették. Nagynyárádon 2007-ben szűnt meg az *Általános és Alapfokú Művészeti Iskola és Óvoda Nagynyárád* valamint a község *Sportcsarnoka* is. Azóta folyamatosan más-más intézmények tagiskolájaként működik.

Szederkény esetében megszűntek: *Szederkényi Általános Iskola Borjádi Telephelye*, *Szederkényi Általános Iskola Máriakéméni Tagiskolája*, *Szederkényi Általános Iskola Nagynyárádi Tagiskolája*.

Egyházasharaszti esetében megszűntek: *Általános Iskola Egyházasharaszti*, *Egyházasharaszti Általános Iskola Alsószentmártoni Tagintézménye*, *Egyházasharaszti Körzeti Általános Iskola Siklósnagyfalui Tagiskolája*.

Bóly nem tartozik a Mohácsi Tankerületi Központoz, de iskolabezárásai érintették a jelenleg fenntartás alatt álló települések korábbi vagy jelenlegi iskoláit. Bezárt intézmények: *Bólyi Általános Iskola Nagynyárádi Tagiskolája*, *Bólyi Általános Iskola Borjádi Tagiskolája*, *Bólyi Általános Iskola Szajki Tagiskolája*, *Bólyi Általános Iskola Babarci Tagiskolája*.

A bólyi intézmény végül a települési német nemzetiségi önkormányzat fenntartása alá került, Bólyi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola néven működik tovább. Ezen kívül a Lánycsói Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola működik még kisebbségi önkormányzat fenntartása alatt a Mohácsi kistérség területén. Az adat és forrásgyűjtés megkezdésekor feltételeztem, hogy a térség soknemzetiségű mivoltából eredően több működő intézmény áll nemzetiségi fenntartás alatt, azonban az adatelemzés során megbizonyosodtam arról, hogy ez nem volt jellemző a Mohácsi kistérségre. Habár az *1993. évi LXXVII. nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól rendelkező törvény*¹⁰, amely engedélyezi a helyi kisebbségi önkormányzatok megalakulását és köznevelési intézmény fenntartását, nagy hatással volt a térség etnikai kisebbségeinek önszerveződésére, továbbra is mindvégig önkormányzati, majd állami fenntartásban működött az intézmények jelentős többsége.

Összegzés

A dolgozat rövid átfogó képet kívánt nyújtani a Mohácsi kistérség oktatási helyzetének alakulásáról a rendszerváltástól napjainkig. Sorra vette a kistérségi többcélú társulások létrejöttét, valamint részletezte a Mohácsi Tankerületi Központ megalakulásához vezető utat. A begyűjtött adatmennyiség teljes, részletekbe menő felhasználására nem adott módot a dolgozat terjedelme, azonban a disszertáció szempontjából rendkívül értékesek, további elemzést kívánnak. A felhasznált és továbbiakban rendelkezésre álló adatokat a Mohácsi Tankerületi Központ szolgáltatta kérésemre.

Kutatásom szempontjából szerencsés, hogy a munkahelyemet adó Véméni Általános Iskolán kívül a tankerület által több intézményhez is eljuthatok, így a mérés megvalósulhat mind hátrányos helyzetű települések iskoláiban, mind problémamentesnek mondható tanulóösszetételű intézményekben. Lehetőségem van az általános iskolákon kívül gimnáziumokban, sőt EGYMI-ben is kipróbálni a mérőeszközt, ez új irányba terelheti, új színezetet adhatnak a kutatásnak. Tervezetten elsősorban azokba az intézményekbe kívánok elmenni, ahol szakos kollégák tanítják a rajz tantárgyat. A kapott eredmények értékes információkkal szolgálnak mind az érintett iskoláknak és a tankerületnek, ismeretükkel és figyelembevételükkel, gyakorlati felhasználásukkal eredményesebbé válhat bizonyos tanulók oktatása. Reményeim szerint elindul egy szakmai párbeszéd a rajztanárok között, új dimenzióba, ezáltal korszerűbb felfogásával, innovatív szerepvállalásával más megítélésbe kerülhet a rajzoktatás.

¹⁰ <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300077.TV>

Irodalom

- Andl, H. (2015). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében.* Ph.D. értekezés, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Bartha, Cs. (2003). A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In Nádor O. & Szarka L. (Eds.), *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában* (pp. 56-75). Akadémia Kiadó.
- Bihari, Zs. & Kovács, K. (2004) Lejtők és csúszdák, avagy a foglalkoztatási esélyek térbeli egyenlőtlensége az ezredfordulón. *Tér- és társadalom*, 20(4), 49–66.
- Farkas, T. (2000) SAPARD kistérségek. *Tér és Társadalom*, 14(2-3), 209–217.
- Fehérvári, A. (2015) Társadalmi mobilitás és az iskola. In Fehérvári A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai.* (pp. 183-211). PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Ladányi, J. (2005). Körzetesítés helyett esélyteremtés. Programok és határon átnyúló együttműködés a leszakadó térségek felzárkóztatásához. *Népszabadság*, 2004. augusztus 14.
- Ladányi, J. & Szelényi, I. (2006). Az újrakörzetesítés társadalmi ára. *Kritika*, 34(1), 2–5.
- Nagy, E. (2016) A tankerületi központok létrejötte. *Iskolaszolga*. 2016/12.
- Reisz, T. (2013). *Területi folyamatok az oktatásban.* PTE-FEEK.
- van Dommelen, Í. (2021). *Út a közoktatás teljes centralizációja felé – a KLIK rövid története 2010-től napjainkig.* Átlátszó Oktatás. <https://oktatas.atlatszo.hu/2021/03/31/ut-a-kozoktatás-teljes-centralizacioja-fele-a-klik-rovid-tortenete-2010-tol-napjainkig/?fbclid=IwAR2am7wkcLDdl-90p8Vfy0UF3mWXrWkL9iqPqtMiWsm4Y-Acw5ZJxCbG-u0> (2023.05.03.)
- Virág, T. (2006) Gettósodó térség. *Szociológiai Szemle*, 1, 60–76.
- Virág, T. (2007) Iskolapélida – Az oktatásszervezés nem szándékolt következményei a hátrányos helyzetű, aprófalvas területeken. In Törzsök E., Paskó I. & Zolnay J. (Eds.), *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2006. A romapolitika kifulladására.* Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Zolnay, J. (2007) „Így hát egy se ment oda...” – A közoktatási kirekesztés jellemző típusai a drávaszögi kistérség iskolakörzeteiben. In Törzsök E., Paskó I. & Zolnay J. (Eds.), *Cigánynak lenni Magyarországon. Jelentés 2006. A romapolitika kifulladására.* Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.

Webcímek

Térpont <http://www.terport.hu/> (2023.05.23.)

SAPARD Nemzeti Vidékfejlesztési Terv <https://sapard-avop-nvt.kormany.hu/sapard-program> (2023.05.04.)

Jogszabályok

2004. évi CVII. törvény a települési önkormányzatok többcélú kistérségi társulásáról
 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól

VALLÁSI SZERVEZETEK FORMÁI ÉS MŰKÖDÉSE

MELEG ATTILA

Állandóan változó társadalmunkban vannak olyan szervezetek, amelyeknek folyamatosan megújulásra van szükségük ahhoz, hogy prosperitásuk megmaradjon.

A vallási szervezetek és a keresztyén egyházak ezt csak úgy tehetik meg, hogy a bibliai alapok és értékek folyamatosan igazodási, kiindulási és megérkezési pontok maradnak. Amennyiben ezt figyelmen kívül hagyják elveszítik küldetésük célját és értelmét. A vallási szervezetekben egy jól felépített rendszer alapján működnek és sajátítják el a tagok azokat a hitéleti ismereteket, amelyek az élet mindennapjaiban segítenek eligazodni és megérteni a transzcendens és az evilági lét összekapcsolódását.

Kulcsszavak: vallás, szervezet, közösség, egyház.

In our ever-changing society there are organizations which need to renew to remain prosperous. The religious organizations and Christian Churches can reach it only if the biblical foundations and values stay in alignment, starting and arrival points. If this is ignored then they will lose the purpose and meaning of their mission.

In the religious organizations the operation works on the base of a well-structured system. The members master the knowledge of faith, it helps to orient themselves in everyday life and to understand the connection between the transcendent and the secular existence.

Keywords: religion, organization, community, church

Bevezetés

Évszázadok óta foglalkoztatja a világot az, hogy mi a vallás és milyen hatással van a társadalomra. A nevelésszociológust igazából a vallásos magatartás érdekli, függetlenül attól, hogy az egyén vallásos vagy sem. A magatartásnak a megismerése részben azért nehéz, mert a vallásosság integráns része az emberi magatartásnak. A kutatók közül sokan a vallásosságot nem egyéni magatartásnak, hanem a közösségi kultúra sajátos rendezőelvének tekintik (Kozma, 2001).

Vallásos jellegű szükségleteinket közösségben élhetjük meg igazán. E célra vallási szervezetek jöttek létre, amelyek a társadalmi beilleszkedés terepeivé válnak. A hívő, illetve a keresztyén vallásos élet négy pillére közül a harmadik a közösség. Az első az *Ige*, azaz a *Biblia olvasása* és tanulmányozása, hogy megértsük Isten üzenetét. A második az *ima*, amiben kifejezésre juttatjuk hálánkat és kéréseinket, azaz beszélgetünk Istennel. A harmadik a *közösség*, ahol hitünket megélhetjük. Ez a közösség bizonyos kontrollt is jelenthet, mert tagjai láthatják, hogy életünkben mennyire van összhangban az elmélet és a gyakorlat. A negyedik pedig a *szolgálat*, azaz a gyakorlat, hogy mindazt, amit hiszünk és vallunk, hogyan tudjuk mások felé kinyilvánítani.

Természetesen minden vallásnak megvannak a maga dogmatikus alapjai. Nagy különbség van a vallási szervezetek és más szervezetek között, mivel magát a „vallásos szükségletet” pontosan meghatározni minden közösség csak önmagának tudja. Itt pedig látnunk kell, hogy nagyon sok esetben a kultúra és a hagyomány is belekeverednek. Nehéz tehát világosan elkülöníteni más szervezetektől azokat a szervezeteket, amelyek kizárólag vallási szükségleteket elégítenek ki, mégis vannak alkalmak és időszakok, amelyekben egy-egy szervezetről világosan kimutatható a vallási jellege.

A közösség mint vallási szervezet, vallási és papi szervezetek

A vallási és más kulturális tevékenységek egymásba átjátszásának tipikus példái az olyan emberi közösségek, amelyek gazdálkodó, politizáló, kulturális közösségek is egyben. Például:

- Törzsi istenek. A közösség úgy határozza meg magát, mint azonos istenek alattvalója, azonos totemek tisztelője és/vagy azonos (földöntúli) hatalmak leszármazója. A vallásosság itt magának a közösségnek az identitásához tartozik hozzá, azt határozza meg.
- Nemzeti vallások. Széles körben ismertek az olyan vallások, amelyeknek tagjai azonos területi-politikai egységet is alkotnak. A sintoizmus (Japán) vagy a konfucianizmus (Kína) mellett talán a judaizmus, a zsidóság vallása a legismertebb példa rá. A vallási kultúra az állami ideológia szerepét töltheti be.
- Etnikai-vallási kisebbségek. Közismert kisebbségi elhatárolódás az olyan etnikum, amely nemcsak nyelvét, hanem egyúttal vallását tekintve is különbözik a környezetétől. Bár itt a vallásosság jelentése már messze van az általunk használttól, egyfajta kulturális elhatárolódást még mindig jelöl (ír katolikusok, szlovák evangélikusok, magyar protestánsok stb.) (Kozma, 2001).

A vallási gyülekezetek nincsenek feltétlenül formalizálva és megszervezve, tagjaik összeszerveződhetnek egy-egy nagyobb vallásfelekezetből, de egyéb szervezetekből is. A templomi gyülekezet alkalmi összejövetelt jelent. Bizonyos vallási alkalmakra jön össze a csoport tagsága, a csoporttá alakulás a vallási tevékenységek gyakorlása közben bontakozik ki. A katolikus bázisközösségek csupán egy változatai a formalizált egyházi szervezeteken belül meginduló csoportformálódásnak. Említhetnénk a reformátust, a baptistákat vagy akár a pünkösdi felekezetet is. A csoport tagjait a közösségi vallásgyakorlás hozza össze, de tevékenységük olykor nem vallásos területre is kiterjed (Tomka, 1991).

Az olykor felületes és laza vallási közösségektől egyértelműen különböznek a papi-foglalkozási szervezetek. A közösségi munkamegosztás során a vallási közösség vezetői kiváltak a közösségből, és professzióvá alakultak át. Társadalmi és történeti helyzetüktől függően alkottak különféle foglalkozási szervezeteket. A papság ennek a folyamatnak az eredményeképpen olyan elkülönült hivatási szervezeteket alkotott, amelyek más foglalkozásokhoz hasonlóan zártak és hierarchizáltak voltak, a belépést szervezeti kontrollokhoz kötötték. A szervezetek átmenetet jelentettek a papság és más foglalkozások között. Hivatásuk nem feltétlenül a papi szolgálat, szervezetük azonban hasonlóképp zárt és hierarchizált. Mindkét esetben a vallási kultúra intézményei és tapasztalatrendszeré dominál ezekben a szervezetekben (*Kozma, 2001*).

A vallásos szervezetek sajátos formái az európai történelem során alakultak ki. E nagy szervezetekben a vallásosság gazdasági, társadalmi, politikai és egyéb (pl. művészeti stb.) elemekkel fonódott össze. A keresztény egyházi szervezet túlélte a Római Birodalom bukását. Viszonya a birodalom utódállamaival eltérően alakult. Kezdetben államegyházak alakultak ki, hiszen az új államokat jórészt az egyház szervezte meg. Az államok vezetőit sokáig az egyház erősítette meg (szentelte fel, koronázta meg). Az uralkodó önállósíthatta magát vagy maga vált az egyház fejévé is. Az egyház – világivá válva – bizonyos állami (pl. közigazgatási, oktatási) funkciókat láthatott el, tarthatott meg. Az egyház leválasztása az államról sok országban csak később történt meg. Franciaországban a polgári átalakulás eredményeként választották el az államot az egyháztól. Az állam leválasztása az egyháztól az Egyesült Államokban is megtörtént, amely függetlenségét igyekezett ezzel védeni a brit gyarmatosítással szemben. A szovjet hatalom alá került közép- és kelet európai országokban 1948 körül választották el az egyházakat az államtól. Akkor ezt úgy ünnepelték, mint polgári vívmányt. A valóságban azonban nem az állam egyháziatlanítása történt meg, – mint a korabeli propaganda hirdette – hanem sokkal inkább az egyházak „államosítása”. Az anyagilag kiszolgáltatott és bürokratikus függőségbe kerülő egyházakat az ún. egyházügyi hivatalokon keresztül az uralomra jutott kommunista pártok közvetlenül is ellenőrizték.

Egyházak, szekták, fundamentalizmus és vallásosság a mai Magyarországon

Magyarország katolikus többségű, erős protestáns kisebbséggel és történelmi zsidó közösségekkel. Az elmúlt század húszas éveitől a negyvenes évek végéig katolikus volt a lakosság 66–71 százaléka, református 21–22, evangélikus 5–6, izraelita pedig a holocaust előtt 6, utána 2 százalék. Egyébnek mindössze egy százalék vallotta magát. 1920–50 között a katolikusok és a reformátusok aránya növekedett, az evangélikusoké és az izraelitáké viszont csökkent, de a felekezeti összetétel lényegében az 1960-as évek végéig változatlan maradt. Nagyobb eltolódások csak az elmúlt húsz–harminc évben mentek végbe. A nyolcvanas évek közepén, illetve a rendszerváltozás után végzett felmérések a következőket mutatták: katolikus a lakosság 70–73 százaléka, református 18–22, evangélikus 3 százalék. Az egyéb felekezetűek aránya e vizsgálatokban nem érte el az egy százalékot, viszont megjelent egy új kategória: a felekezeten kívüli (2–4 százalék). 1949 óta a népszámlálások nem tartalmazzak kérdést a lakosság felekezeti hovatartozásáról (*Kozma, 2001*). A köztudatban az a kép él, hogy egyre növekvőben vannak a kisegyházak. A hazai vallásszociológia általában négy csoportra osztja a kisegyházakat. Az úgynevezett történeti kisegyházakra példa a keleti ortodoxia magyarországi egyháza vagy a protestánsok közül az unitáriusok. A neoprotestánsok között is vannak hagyományosak, mint a baptisták, metodisták vagy az adventisták, és olyanok, akik újak nálunk vagy világszerte (például a „mormonok” vagy az „egyesítők”). Természetesen Magyarországon is jelen vannak a többi nem keresztény világvallások képviselői: Buddha követői, a hinduizmus különféle irányzatai (pl. Krishna-tudatúak) és így tovább. Ez sem új fejlemény. Európa

történetileg három világvallás, az úgynevezett ábrahामी vallások találkozási pontja: a kereszténység mellett a judaizmusé és az iszlámé.

A „neoprotestáns” elnevezés olyan vallásfelekezeteket takar, amelyeket akkor, amikor Magyarországon megjelentek – sőt esetenként még ma is – tradicionális egyházi körök vagy állami hivatalnokok „szektáknak” szoktak hívni. Elfeledve, hogy a protestantizmus a reformáció kora óta dinamikusán változik, és ami ma szekta, abból holnapra bejegyzett egyház lesz az új jogállás szerint. A 2011. évi CCVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról pontosan határozza meg ezen felekezetek jogállását és azt, hogy egyáltalán kik és milyen feltételekkel nevezhetők vallási vagy egyházi felekezetnek. Keresztyén értelemben csak azokat nevezhetjük egyháznak, akik vallják a Szentháromság tanát. Akik ezt nem vallják, azok legfeljebb vallási közösségek lehetnek, de nem egyházak.

A modernizálódás mindig súlyos megrázkódtatásokkal jár. Ha az új képviselői átveszik az irányítást, az eredeti közösség felbomlik, ha a változást csak gyenge csoport képviseli, akkor a többség – menekülve a változó világtól – a múltba fordul. A fundamentalizmus nem visszafordulás a múlthoz, hanem a megújulás félszeg kísérlete. A változás filozófiája, amelyben mind a hagyományos, mind a korszerű megjelenik, de nem szerves egységben, nem ötvöződve egymással, hanem sajátos keveredésben, mozaikos összevisszasággal. A fundamentalizmus éppen ezért nem a változást szolgálja, hanem a lemaradást és az elszigetelődést. Megújulás helyett annak az igazolásába fordul, hogy a megújulás nemcsak lehetetlen, hanem szükségtelen és veszedelmes is (*Kozma, 2001*).

Mai világunkban már nem kérdés, hogy minden változik – kivéve az Istent –, inkább azt kell meglássuk, hogy mennyire gyorsan történik a változás. Egyre szélesebb társadalmi rétegek sodródnak akarva-akaratlanul a modernizálódás küszöbére. Nagyon sok irányzat igyekszik tartani a tempót természetesen több-kevesebb sikerrel. Vannak, akik gyors és eredményes társadalmi változásokat szeretnének anélkül, hogy egyénileg el kellene szakadniuk a múlt értékeitől. Az összehasonlító vallástudomány e fundamentalizmusok széles skáláját mutatja be a zsidókeresztény változatoktól az iszlám fundamentalizmuson át Dél-Ázsia hindu és tamil, valamint Délkelet-Ázsia buddhista, konfucianus és shintoista „ébredésig”. Az elemzések jól mutatják, miként válnak politikai ideológiákká azok a kulturális konfigurációk, amelyek eredetileg az ember vallásos igényének kielégítésére szolgáltak. Minden fundamentalizmus azt az abszolútumot ajánlja, amelyre egyén és közösség a gyorsan változó világban – amikor minden bizonytalanná válik – biztonsággal alapozhatja az életét. Végül derül majd ki, hogy ez a fundamentum csakugyan abszolút volt-e (*Kozma, 2001*).

A vallásszociológiai vizsgálatokban visszatérő kérdés, hogy hetente, havonta többször, évente egy-két alkalommal (nagyobb ünnepeken) vagy egyáltalán nem vesz-e részt valaki egyházi alkalmakon. Egy 2001-es felmérés alapján a válaszolók fele csak egyházi ünnepeken jár templomba, viszont nem csak a tradicionális egyházak hívei, hanem azok is, akik nem vallották magukat egyháztagoknak. Egy másik megközelítés – amelyet Magyarországon Tomka Miklós használt először – azt kutatja, hogy valaki vallásosnak tartja-e magát vagy sem; és ha igen, a maga módján vallásos vagy egyházának tanítása szerint. Nos, a válaszolók többsége – mintegy 60 százalék – a maga módján vallásos, csupán 11–18 százalék nyilvánítja ki, hogy egyházának tanítását követi. A rendszerváltást követő években a vallásosság emelkedett a magyar társadalomban, egyházi nyelvezettel élve ébredés indult az elnyomó kommunista és ateista rezsim után. A vágy a transzcendens iránt az ember legmagasabb rendű szükséglete, ugyanis hit nélkül nincs személyes integritásunk. Ugyanakkor látnunk kell, hogy a vallásgyakorlás tradicionális formái fokról fokra kiürülnek, sőt, ha erőltetjük őket, egyenesen gátjává válnak annak, hogy az ember rátaláljon a saját hitére és kialakíthassa a maga vallásosságát. Általános tapasztalat, hogy a tradicionális egyházi szervezetek és templomi szertartások újjáélesztése hosszabb távon nemhogy segítené, hanem akadályozza egy modern

vallásosság kialakulását. Természetesen itt feltehetjük a kérdést: szükséges-e új, modern vallás – mi az alapja – vagy a régieket kell megújítani. Európában az egyházak – mégpedig éppen a tradicionális egyházak – mindig a társadalom szervezőerői voltak, napjainkban is azokká váltak és várhatóan a továbbiakban is újra azokká válnak. Ehhez azonban mind a pedagógus, mind pedig a lelkész értelmiségnek fel kell készülnie a rendszerváltozás új kihívásaira (Kozma, 2001). Húsz évvel Kozma felvetése után egyre inkább úgy néz ki, hogy a tradicionális történelmi egyházak nem tudják a kellő változást és megújulást előhozni a különböző társadalmi rétegekből, hiszen a keresztyének és magukat vallásosnak valló emberek száma egyre kevesebb. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy minőségében romlott volna az egyház, hanem inkább azt, hogy azok a bibliai értékek, amelyek a keresztyén ideológia alapjai, nem fognak és nem is akarnak igazodni a világ elvárásaihoz, hanem a világi elvárásokat akarják igazítani a bibliai igazságokhoz.

A vallási nevelés egyes mozzanatait éppen úgy nehéz jól elválasztani a szociális tanulás egészétől, mint ahogy a vallásosság szükségletét és kultúráját is csak a közösség egészében érthetjük meg. A vallásos kultúra átadásának vannak sajátos esetei, és igazából napjainkra jól látszik a kontraszt a vallásosság és hívőség között. Sajnos a vallásosság több esetben egy hagyományhoz és népszokáshoz kezd igazodni, míg a hívő élet a bibliai értékekhez. Természetesen joggal tesszük fel a kérdést, hogy miért alakult ez így az évek folyamán. Azért, mert a vallásosságot élők inkább külső, míg a hívőséget élők inkább belső életformát gyakorolnak. A jó az lenne, ha mindkettő összhangban lenne a bibliai értékekkel és nem lenne látványos különbség, mint ahogy ezt sokan gyakorolják és élnek minden keresztyén felekezetben.

Teológia, hitoktatás és vallásos kultúra

Teológiának nevezzük a vallásos kultúra rendszerbe szervezett tanításait, illetve a velük való tervszerű és szervezett foglalkozást. A teológia jelentése: Isten beszéde, Isten beszédéről szóló tudomány. Tehát minden esetben a teológiákon az Isten beszédének a tudományát tanítják és tanulják. Lévén, hogy református teológus vagyok, azt ismerem jobban, hogy mit és hogyan hisznek a reformátusok. A református teológia nem ismeri az életnek egyetlen olyan területét sem, ahol ne lenne érvényes Isten igéjének – beszédének - aktuális nyelven és tudományos szinten megfogalmazott tanítása. Nem ismer határt szent és profán között, egyház és világ között, egyházközség és társadalom között akkor, amikor az evangélium (örömhír) hirdetésével az isteni akarat nyomán jobbitó változásokat akar elérni minden területen, mert meg van győződve róla, hogy Isten lelke és bölcsessége az ember javára a világ egészében működik. A teológián a pap, illetve lelkipásztor növendékeket felkészítik arra a szolgálatra, amit a Biblia alapján alkalmaz, él és tanít a híveknek.

A vallási gyülekezet papokból és nem papokból áll (civiliek, laikusok, világiak, gyülekezeti tagok). Utóbbiak felkészítése a gyülekezet teljes jogú tagjává hasonlóan tervszerű és szervezett, mint a felkészítés a papi szolgálatra, mégsem azonos az egyik a másikkal. Az ezekre való felkészülés formális tanítási-tanulási tevékenység, amelynek során az adott közösség tanításaival, történetével, szertartásaival, szervezetével ismerkednek meg az újonnan belépők.

A vallási közösségbe történő bevezetés másik esete az, amikor a vallásos kultúra elemei fokozatosan összekapcsolódnak a közösség egész kultúrájával, vagyis elvesztve a vallásos megkülönböztető jegyeiket, a teljes műveltség részét teszik ki. Ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy a kultúra egésze vallásos, hanem azt, hogy a vallásosság egyes elemei váltak „világiakká”, nem vallásosokká.

A laza csoportalakulatokban és ún. bázisközösségekben folyó vallásos nevelés eltér az imént ismertettektől. A vallásos csoportban folyó bevezetésnek ugyanis nem az a célja, hogy egy szervezet tagságára felkészítsen. Értelme sokkal inkább az, hogy megtanítsa a vallásos szükségletek megértésére és megfogalmazására. Azokat a viselkedési mintákat és beállítódásokat sajátítják el így a tagok, amelyek ráébresztik őket saját vallásos szükségleteikre,

például az imádkozásra és az Ige olvasására. (Bartha, 1992). A vallásos nevelés a 2000-es évek második felében erősödő tendenciát mutat ismét, hisz szervezett formában már nem csak az egyházközségekben, hanem az iskolákban is lehet hittant oktatni. A tanodai és az iskolai oktatásra is nagyon jó hatással van a vallásos nevelés hiszen olyan értékek mentén halad, amely az évszázadok folyamán bizonyította fontosságát és szükségességét.

Összefoglalás

A vallásosság egyetemes emberi szükséglet, amely az emberi létezés korlátainak megtapasztalásából és a transzcendencia átéléséből táplálkozik. E tapasztalás és átélés állandóvá tételére és társadalmi tanulságainak levonására szociális szervezetek, a vallási közösségek jöttek létre (papi szervezetek, vallási gyülekezetek, egyházak). A vallási szervezeteknek éppúgy kialakul a szubkultúrájuk, mint más szervezeteknek. A vallási szocializáció nem egyéb, mint ennek a kultúrának a megtanítása és megtanulása különféle formákban, teológiai képzésben, hitoktatásban, vallásitanításban (Kozma, 2001). Ezek a viselkedésformák különböző időszakokban hol felerősödnek, hol elgyengülnek. Tény azonban, hogy minden körülmények között szükség van a hitre való nevelésre. Egy közösséghez való tartozás, személyiség formáló és identitás erősítő és ez azért jó mivel a társadalmi együttélést elősegítse. A vallásos és hívő élet sajátossága, hogy békeidőben mindig elgyengül és üldözések idején felerősödik. Napjainkban különös időszakot élünk, körülöttünk háború van kibontakozóban országon belül pedig béke van. Talán nem kellene megvárni újra az üldözést, hanem fel kell ébredni hiszen a bibliában azt olvassuk, hogy Isten jósága megtérésre kell, hogy indítsa az embert.

Irodalom

- Bartha, E. (1992). *Vallásökológia: Szakrális ökoszisztémák szerveződése és működése a népi vallásosságban*. Ethnica.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a Nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Tomka M. (1991). *Magyar katolicizmus*. Szent István Társulat.

Felsőoktatás és felnőttoktatás

A MUSZLIM HALLGATÓK A NYUGATI CIVILIZÁCIÓ EGYETEMEIN

ROSTA GABRIELLA

A globális migráció részeként egyre több muszlim egyetemista tanul a nyugati civilizáció egyetemein. A kampuszok interkulturális környezetében számos szociális nehézséggel szembesülnek társadalmi, vallási téren éppúgy, mint a mindennapi élet eseményeinek során. A nyugati civilizáció elvárásaihoz való sikeres alkalmazkodás komplex feladat, melyet úgy kell teljesíteni, hogy nem csak a szegregációt, de az asszimilációt is elkerüljék.

Az alábbi tanulmány bevezetés a kutatásomhoz, mely a muszlim hallgatók beilleszkedési problémáit igyekszik feltárni és a kapott információk felhasználásával segíteni a Magyarországra érkezők akkulturalizációját, egyúttal a fogadó egyetemek társadalmát a szituáció megértésében és támogatásában.

Kulcsszavak: muszlim, asszimiláció, egyetem

Due to global migration there are more and more young Muslims studying at universities in Western countries. In the intercultural environment of the campuses they face with a variety of difficulties regarding their family background, religion, traditions and everyday life. It is a very complex task to successfully adapt to this Western environment and avoid not only segregation but also assimilation.

The article is an introduction of my research focusing on the difficulties of acculturation of these young Muslim students. With the help of the received data, we will be able to give a support to not only the future students but also to the whole society of the universities to understand the situation and help acculturation in Hungary.

Keywords: muslim, assimilation, university

MAz elmúlt évszázad eseményekben gazdag történelme, a geopolitikai változások és a gyarmati rendszer felbomlása együttesen azt eredményezték, hogy az egész világ multikulturálissá alakult át. A migráció és annak következményei jelölik ki az oktatás és az oktatásszociológia legégetőbb aktuális feladatait. Az óvodában eltöltött első perctől kezdve egészen az egyetemi fokozatok megszerzéséig, minden iskolatípus rendkívül nehéz kihívásokkal néz szembe.

A külföldi intézményekben egy vagy több szemesztert hallgató egyetemisták folyamatosan emelkedő száma egy különleges migrációs formát hozott létre, mely megoldásra váró teendők elé állítja az egyetemek döntéshozóit. Ezek a hallgatók gyakran nagyon messzire kerülnek otthonuktól, nem csak földrajzilag, hanem kulturálisan is. Ezzel a jelenséggel megfelelő módon foglalkozni kell, és a problémákra kielégítő megoldást találni mindkét fél egyöntetű érdeke.

A Közel-Kelet és Észak-Afrika országaiból induló fiatalok jellemzően az Amerikai Egyesült Államok felsőoktatási intézményeit választották egyetemi tanulmányaik részleges vagy teljes elvégzéséhez. Ezek a főleg muszlim vallású fiatalok viszonylag könnyen boldogultak a hagyományosan is sokszínű társadalomban, és komolyabb nehézségek nélkül tudták az ideiglenes feltételekhez igazítani tradícióikat és az iszlám által rájuk rótt kötelezettségeiket.

Mindez azonban tragikus hirtelenséggel és drasztikusan változott meg a 2001. szeptember 11-i események után. Az Egyesült Államok lakossága már nem látta szívesen ezeket a fiatalokat, akiknek emiatt új desztinációt kellett találni egyetemi és doktori tanulmányaikhoz, így egyre többen választották úticéljuknak valamelyik európai ország egyetemét. A muszlim kultúrájú hallgatók száma az utóbbi 20 év során drámai növekedésnek indult Európa több nagyvárosában, de hazánkban is egyre nagyobb létszámban vannak jelen, elsősorban az angol nyelvű képzéseken.

Az elmúlt körülbelül két évtizedben a muszlimok vallási és rasszista diszkrimináció középpontjává váltak a világ valamennyi szegletében. Az USA ellen 2001-ben elkövetett merényletek óta sokak számára az iszlám egyet jelent a terrorizmussal, és a félelem, gyanakvás és előítélet által irányított iszlamofóbia igen gyors tempóban alakult ki. A muszlim embereket pedig szűk látókörű, agresszív, az alapvető emberi jogokat eredendően elutasító, antiszociális teremtményként tüntetik fel. 9/11 és az iszlamofóbia terjedése után az iszlám és a muszlimok negatív ábrázolása általánosabbá vált és kodifikálódott a médiában, a jogban, a politikában, a popkultúrában és az oktatásban is. Ez kétségtelenül szerepet játszott a muszlim diákok előítéletekkel és diszkriminációval kapcsolatos tapasztalataiban, akik a fentiek következtében gyakran váltak áldozataivá iskolai *bullying*-nak.

Általánosságban elmondható, hogy az iskolai zaklatás azt jelenti, hogy valaki nem érzi magát biztonságban, fél, vagy nem tud teljes mértékben részt venni az iskolai munkában. A zaklatás magában foglalja a hatalom valós vagy vélt kiegyensúlyozatlanságát, amikor a hatalommal bíró személy vagy csoport megtámadja azokat, akik kevésbé erősek, vagy alárendelt helyzetben vannak. A zaklatás lehet fizikai (ütés, rúgás, köpködés, lökdösés), verbális (gúnyolódás, rosszindulatú ugratás, becézés, fenyegetés) vagy érzelmi (pletykák terjesztése, társadalmi kapcsolatok manipulálása, zsarolás, megfélemlítés). A zaklatás történhet személyesen vagy elektronikus úton nyilvános bejegyzések, üzenetek, szövegek, hangok vagy képek létrehozásával és továbbításával.

"A muszlim diákokat minden korosztályból kiközösítették és rosszul bántak velük a múltban a hitük miatt, és vélt, de egyértelműen hamis összefüggést mutattak 9/11-gyel és más terrorcselekményekkel" - mondta Amr Shabaik, a CAIR kaliforniai csoportjának polgárjogi vezető ügyvédje. (Lyn, 2022)

Dr Szabó Antal, az ENSZ nyugalmazott tanácsosa 2017-ben megjelent tanulmányában iszlám megszállásról, az európai génállomány erőszakos megváltoztatásáról, valamint a kereszténység összeomlásáról beszél és Márfi Gyula veszprémi érseket idézi, aki szerint

jelenleg Európa iszlám általi leigázása folyik jelenleg, a hit erőszakos terjesztése által. (Szabó, 2018)

Az ilyen és hasonló megnyilvánulások és vélemények terjedésének potenciális akadályaként jelenhetnek meg az egyetemek, az egyetemek társadalma. A felsőoktatási intézmények mindig is a kritikai gondolkodás, az etikai felelősségvállalás képviselőiként voltak jelen a társadalomban és képviseltek ezzel politikai hatalmat. Az egyetemi kampuszok jellemzően sokszínűek, mikrotársadalmuk sokkal befogadóbb, mint bármely más földrajzilag meghatározott közösség, mint például egy falu vagy város lakói. Ebből következik, hogy a hallgatók nyitottabbak a másság iránt, természetesebben, komfortosabban érzik magukat és viselkednek a kulturálisan vegyes környezetben.

Sajnos az egyetemisták is nagy mennyiségű hamis, rossz, helytelen, pontatlan vagy megtévesztő információáradatnak vannak kitéve, és tekintettel arra, hogy elsősorban a *social media* felületeken szerzik meg politikai tapasztalataikat, még számukra is óriási a félrevezető hírek befolyásának esélye.

Ebbe a miliőbe érkeznek a tanulni kívánó muszlim fiatalok, és szembesülnek a nyugati világ kultúrájának tradícióival, valamint próbálják megtalálni a középutat a szegregáció és az asszimiláció között, igyekeznek megőrizni a mélyen beléjük ivódott vallási és viselkedési hagyományokat anélkül, hogy kirekesztődnének az ideiglenes mikro- és makrokörnyezetükből.

Milyen nehézségekről beszélünk? Melyek azok a feladatok, amelyek megoldásra várnak, amelyekre az érkező hallgatóknak és az egyetemi döntéshozóknak együttesen, közös munkával oda kell figyelni? A következőkben ezeket a kérdéseket gyűjtöttem össze.

Nyelvi korlátok, izoláció

A fogadó ország nyelvének vagy az angol nyelvnek professzionális ismerete, az írásbeli és szóbeli készségek magas szintű megléte alapvető szükséglet az adaptációhoz, hídként szolgál nem csak a tanulmányok megfelelő elvégzéséhez, de a szocializálódáshoz is. A kezdetben fennálló nyelvi korlátok lassíthatják az edukációs rendszer aktív használatát és a tanulás folyamatát, a hallgató stresszes állapotba kerülhet, ha bizonytalan benne, megértik-e a mondanivalóját. (Illés, 2021). A társadalmi kapcsolatok kiépítése, a kortársakkal való közös élmények megélése része az integrációnak, az anyanyelvi beszélőkkel történő interakciók pedig fejlesztik a nyelvtudást, ami a tanulmányok könnyebb és sikeresebb folytatásához járul hozzá.

Valamennyi kisebbségi vagy külföldi hallgató számára a legjelentősebb nehézséget az izoláció veszélye jelenti. A családtagok és barátok hiánya, az addig biztonságot nyújtó, ismert szociális háló hirtelen eltűnik, éppen akkor, amikor a legnagyobb szükség lenne rá. A honvágy és az ismeretlen vagy szokatlan kultúra hirtelen magányossá tesz az érkezőt. Emiatt a kortárs kapcsolatok kialakítása, a helyi társadalom befogadó magatartása szignifikáns a muszlim hallgatók nézőpontjából is az új környezetben, egyúttal elősegíti a muszlim identitás és a mentális egészség megőrzését. Természetesen az egyetem hallgatóinak diverzitása mindenkire pozitív hatással van: a sokszínűség elfogadása, a kritikai gondolkodás fejlődése az akadémiai előmenetelre is jótékony hatással bír.

A nyugati kultúrákban gyakori a testi érintés. A kézfogás a köszönés egyik formája, az ölelés, vállveregetés a szociális érintkezés része. Az egyetemista korosztály szinte minden tagja pusztán köszönti társát találkozáskor. Az iskolai rendezvényeken, szalagavatón, bálon gyakori a tánc. A muszlim nők ezzel szemben nem érintenek (érinthetnek) meg olyan férfit, aki nem a családjuk tagja. Mindazok, akik ezt a tradíciót nem ismerik, elutasításnak, udvariatlanságnak ítélik meg ezt a fajta távolságtartást.

Táplálkozás

Az étkezésekkel kapcsolatos nehézségek két okból erednek: egyrészt az iszlám előírásainak megfelelően csak *halal* (vagyis Allah nevében leölt és kivézett állatok) húsát szabad fogyasztani, ilyet sokszor nem kapni a kampuszokon vagy az egyetemek közelében, beszerzésük nehéz és időigényes. A vallás tiltja a sertéshús és a sertéshús-származékok fogyasztását. Ilyen például a népszerű mályvacukor és az étkezési zselatin is, de a húsleves vagy halászlékocka, bizonyos chip-ek is tartalmazhatnak disznóhúst.

Másik megoldandó probléma a *Ramadan* ideje alatt jelentkezik. Az iszlám naptár kilencedik hónapjában veszi kezdetét a nagyböjt, amely rendkívül szigorú előírásokat tartalmaz. A böjtöt tartó muszlimok étel és italfogyasztása napfelkelte és napnyugta között tilos. A muszlim országokban ebben az időszakban éjszaka tartanak nyitva a boltok és piacok, de a nyugati civilizáció országaiban ez jellemzően nem így van. Mivel az étkezések időpontja szokatlan intervallumban található, a menzák, kantinok ilyenkor többnyire zárva tartanak. A prófétai hagyományok szerint napnyugta után datolyával törlik meg a böjtöt, több helyen ehhez is nehéz hozzájutni. Másrészt ebben az időszakban a böjtöt folytatók fizikai és szellemi teljesítménye is csökkenhet az éhezés és a kialvatlanság következtében és amennyiben ez a szorgalmi vagy vizsgaidőszak idejére esik, ennek kihatása lehet egyes tanulmányi kötelezettségek teljesítésekor. (Lewis & Churchill, 2009)

Az étkezés mellett az italfogyasztásnak is külön figyelmet kell szentelni. Az egyetemi informális környezetben az alkohol minden eseményen jelen van, a társadalmi érintkezés természetes velejárója. Az iszlám vallás azonban tiltja követőinek az alkohol vagy az alkohol tartalmú ételek és italok fogyasztását, annak tudatmódosító hatása miatt. A muszlim diákok részvétele az ilyen összejöveteleken feszültséget okozhat, kirekesztettnek érzik magukat, mivel nem vesznek részt a közös programban.

Öltözködés

A tradicionális öltözet a muszlimok számára előírja a szerény, nem feltűnő ruhadarabok viselését, testük befedését a vállaktól a térdekig, a muszlimák pedig teljes testüket eltakarják ruhájukkal úgy, hogy a nő alkatát elrejtse, ne lehessen látni. Csak az arcuk és a kezeik maradnak szabadon. A hidzsáb arra szolgál, hogy a haj, a nyak és a mell takarva legyen. Ez kiemelten szembeűnő a melegebb éghajlatú országokban vagy a nyári időszakban. A haját rejtő kendő – a *hijab* – viselése önmagában diszkriminációt idézhet elő annak viselője számára. A CAIR által végzett kutatás során közel minden harmadik diák, aki hidzsábot vagy fejkendőt visel, arról számolt be, hogy rángatták, húzták, sértően megérintették vagy levették róluk a kendőt. (Hindy, 2016)

A Strasbourgi Bíróság álláspontja szerint az Európai Unió tagállamai önállóan dönthetnek arról, hogy bevezetnek-e korlátozó intézkedéseket a valláshoz köthető ruhadarabokkal kapcsolatban. Ennek megfelelően Európa több országában törvény szabályozza annak lehetőségét, hogy a különböző oktatási intézményekben megengedett-e a hidzsáb vagy a nikáb (csak a szemeket szabadon hagyó fejkendő) viselete. Franciaországban már közel két évtizede tilos bármilyen vallási jelkép viselése az állami iskolák területén, illetve valamennyi iskola által szervezett rendezvényen. Ez a törvény a magániskolákra és a felsőoktatási intézményekre nem vonatkozik.

Törökországban 2010-es döntésig számos muszlimát visszatartott az egyetemi tanulmányok végzésétől az a törvény, amely megtiltotta a fejkendő viselését a felsőoktatásban részt vevő hallgatók számára. (Koltay, 2015.)

Szocializáció

Az iszlám tradícióinak megfelelő betartása speciális lakókörnyezetet is igényel, amelyet sokszor igen nehéz kialakítani az egyetemi kampuszokon. A napi ötszöri ima az iszlám második pillére, a legfontosabb kötelezettség. Imádkozni azonban csak rituálisan tisztálkodás után lehet. Elvégzéséhez tisztálkodó helyiségre és férfiaknak, nőknek elkülönített területre lenne szükségük. Erre a célra megfelelő lehet egy üres tanterem, a könyvtár vagy egy kimondottan emiatt kialakított külön helyiség az iskolában vagy a kollégiumban.

Az imádkozást csendben is lehet végezni, amennyiben előfordul olyan szeminárium, tanóra, ahol minden résztvevő azonos nemű, ott akár a tanterem hátsó részén is megvalósítható.

Általában kétféle ima van, amit az iskolai időben kell elvégezni, az a déli ima (dzuhr) és a délutáni ima (aszr). Gondot okoz az is, hogy az előadások és szemináriumok időbeosztása nem veszi figyelembe ezek időpontjait. A hallgatók nehéz döntésre kényszerülnek: melyik köteleységüknek tegyenek eleget a másik rovására?

Összegzés

Több száz vagy több ezer kilométer távolságra szülőhazájuktól, az ismert tradícióktól, a külföldi hallgatóknak óriási erőfeszítéseket kell tenni ahhoz, hogy be tudjanak illeszkedni az új környezetbe és társadalomba anélkül, hogy saját kultúrájukat elveszítenék. Meg kell ismerkedni a fogadó ország hagyományaival, szokásaival, szociális elvárásaival és életvitelével. A XXI. század egyetemének pedig meg kell tanulni együttműködni a vallási, etnikai kisebbségben lévő hallgatóival. A globalizáció korában a szakemberek internacionális és interkulturális környezetben dolgoznak, különböző nemzetek tudósai közösen végeznek kutatásokat, és minél gyorsabban alkalmazkodnak a diverzitás által kialakult helyzethez, annál sikeresebbek lesznek szakterületükön, tehát alapvető szükséglet, hogy a külföldiekkel való formális és informális, verbális és non-verbális kommunikáció során ismerjük és respektáljuk mások hagyományait és szokásait.

Az egyetem mint az integráció színhelye felelőse lehet annak, hogy megfelelő teret biztosítson generációk számára ahhoz, hogy az eltérő vallási, etnikai, nyelvi és kulturális háttérrel érkezőket egymás megértésére és elfogadására tanítsa. Ennek sikere vagy kudarca nagymértékben befolyásolja jövőbeni életüket, szakmai sikereiket, kapcsolataikat és a geopolitikai történésekre adott válaszaikat.

Magyarországon elsőként a Kodolányi János Egyetemen alakítottak ki imahelyet az ott tanuló muszlim diákok számára, később a Corvinus Egyetem is biztosította ezt a lehetőséget, de hasonló folyamat indult el a debreceni és a pécsi tudományegyetemen is.

Folyamatban lévő, elsősorban empirikus módszereket alkalmazó kutatásom célja, hogy feltárja a Magyarországra tanulmányi céllal érkező muszlim egyetemi hallgatók helyzetét, nehézségeiket és az eredményekre támaszkodva, az intézmények irányítóival és hallgatóival együttműködve megoldásokat találjunk a fennálló szociológiai konfliktusokra, problémákra.

Irodalom

- Lyn, D. (2022). *US Muslim students face high levels of Islamophobic bullying: Report* Anadolu Ajansı <https://www.aa.com.tr/en/americas/us-muslim-students-face-high-levels-of-islamophobic-bullying-report/2565521> (2023.09.09.)
- Hindy, N. (2016). *Examining Islamophobia in Ontario public schools*. The Tessellate Institute.
- Illés, E. (2021) Mivel küzdenek a nemzetközi halgatók? In: Füleki B. & Puskás-Vajda Zs. (Eds), *Interkulturális tanácsadás a magyar felsőoktatásban* (pp. 66-103). FETA.

- Koltay, A. (2015). A vallási ruházat és jelképek viselésének korlátai – fejkendők és keresztek. *Acta humana: emberjogi közlemények*, 3(3), 7-33.
- Lewis, B., & Churchill, B. E. (2009). *Iszlám*. HVG Kiadó Zrt.
- Szabó, A. (2018). Integrálható-e a muszlim menekültáradat az európai társadalomba? *Kapu*, 30(1), 22-25.

A MAGYARORSZÁGI FELNŐTTKÉPZÉS TENDENCIÁI NAPJAINKBAN

BOGNÁR MÁRIA

Empirikus kutatásomat a felnőttképzés terén végzem Somogy megyében. A kvantitatív kutatást a primer és szekunder források feltárásával kezdtem, ezt követően a társadalomtudományi kutatások egyik legfontosabb eszközével, az online kérdőívek szerkesztésével folytattam. A kutatás első szakaszában a mintavételi populációt a célterületen fellelhető felnőttképzők, önkormányzatok és a 16 éven felüli felnőtt lakosság adta. Az eddigi eredmények nem reprezentatívak, de rámutatnak arra, hogy igény van a felnőttképzésre a lakosság körében. Személyes felkereséssel, mélyinterjúk készítésével folytatom a kvalitatív kutatási szakaszt. Az élményszerű pedagógiai módszerek használatával létrehozott felnőttképző tanfolyamok hozzásegítik az elmaradt térségeket a magasabb arányú munkahely betöltéshez, a felzárkóztatáshoz, a gazdasági jólét és az elégedettség eléréséhez. Vajon a jelenlegi gazdaság- és oktatáspolitikai is szeretné a szegregált települések fejlődését, fennmaradását, vagy inkább a központosítás elérése a cél, és ezért tereli a képzéseket és vele együtt a lakosságot a nagyobb városok felé?

Kulcsszavak: felnőttképzés, szakképzés, munkaerőpiac

I conduct my empirical research in the field of adult education in Somogy County. I started the quantitative research by exploring primary and secondary sources, then continued with one of the most important tools of social science research: editing online questionnaires. In the first stage of the research, the sampling population was provided by the adult educators, municipalities and the adult population over the age of 16 in the target area. The results so far are not representative, but they point out that there is a demand for adult education among the population. I continue the qualitative research phase with personal visits and in-depth interviews. Adult training courses created using experiential pedagogic methods help backward regions to fill a higher proportion of jobs, catch up, and achieve economic well-being and satisfaction. Does the current economic and educational policy also want the development and survival of segregated settlements, or is the goal rather to achieve centralization, and is that why training courses and with it the population are directed towards larger cities?

Keywords: adult education, vocational training, labor market

Bevezetés

Történeti és szociológiai-közgazdasági elemzések arra utalnak, hogy nélkülözhetetlen a sikeres fejlesztési folyamathoz az adott társadalom népességének alapképzettsége, és a modernizációs folyamatokat lassítják az alapképzésben felfedezhető hiányosságok. Az ország egyes térségeiben területileg is koncentrálnak a több oldalon hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, így ők kimaradnak az iskolázás terjedésének hatásaiból. Az alacsony képzettség problémája egyszerre jelentkezik a településfejlesztési gondokkal (iskolahiány), a munkavállalási lehetőség korlátozott voltával vagy a nem fejlődőképes, stagnáló gazdasági szerkezettel. Az alacsonyan képzett, továbbképzésre nem, vagy csak kevéssé alkalmas munkaerőt így nem csak egy-egy térség adott gazdasági szerkezete „termeli ki” magából, hanem az ilyen színvonalú alapképzés maga is hozzájárul bizonyos fejlettségi szint stagnálásához, a meglévő hanyatlásához. Az ország egyes térségeiben ezt a jelenséget már a korábbi években is ki lehet mutatni: így a délnyugati peremvidékeken, elsősorban az erodálódó aprófalvakban, kis településeken, illetve az északkelet-magyarországi régió nehéziparának fejlődési rendellenességeiben. Az alapképzés mennyiségi és minőségi hiányossága hosszú távon a reformfolyamat egyik legjelentősebb szubjektív akadály. A szakképzettség, a munkaerő képzettségének összetétele és színvonala a legfontosabb a társadalmi modernizáció oktatási tényezői közül. A termelés fejlődése több szaktudást követel (*Kozma, 1994*).

Az iskolák bezárása az 1971-es településhálózat-fejlesztési koncepció elfogadása után vált kampányszerűvé, ami pusztulásra ítélte a kisebb falvakat, tanyákat. Az iskolával nem rendelkező települések lakossága alacsonyabban iskolázott (*Forray, 2009*). Kutatásom során kifejezetten erre a problémára igyekszem megoldást találni a decentralizált felnőttképzések megvalósításával.

A felnőttképzés

A felnőttképzés kifejezés a felnőttek iskolarendszeren kívül folyó tanulásának szervezésére vonatkozik, mely magába foglalja a szakképzésről szóló törvény (2019. évi LXXX. tv.) alapján szervezett szakmai képzést, a célirányos kompetenciaátalakításra és kompetenciafejlesztésre irányuló szervezett képzéseket. A szolgáltatási tevékenység megkezdésének és folytatásának általános szabályairól szóló törvény (2009. évi LXXVI. tv.) releváns rendelkezései és a felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. tv.) vonatkoznak rá. A munkaerőpiaci képzés legnagyobb területe, feladata a szakképesítés, a részszakma vagy a meglévónél magasabb szintű szakképesítés megszerzését elősegítő folyamatos felkészítés, tájékoztatás, elősegítve a munkahelymegtartást, a munkanélküliek munkába állását. A felnőttképzők által megszervezhető szakmai képzések keretében megszerezhető szakképesítések listáját, programkövetelményeit az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapján teszik közzé, nem jogszabályban adják ki. A szakmai képzés eredményes elvégzéséről tanúsítványt szerez a képzésben résztvevő, ez a feltétele annak, hogy vizsgát tessen az államilag akkreditált vizsgaközpontban, és államilag elismert, szakképesítést tanúsító képesítő bizonyítványt kapjon. 2020. szeptember 1-től a felnőttképzési államigazgatási szervnél, a Pest Megyei Kormányhivatalnál a felnőttképzési tevékenységet be kell jelenteni, és engedélyt kell kérni intézményi szinten azokra a felnőttképzési tevékenységekre, amelyek részben vagy egészben költségvetési finanszírozásból vagy európai uniós támogatásból valósulnak meg.

A szakképzés és a köznevelési rendszer különvált, két nagy területe lett a szakképzésnek. Egyik a szakmára felkészítő szakmai oktatás nappali iskolai rendszerű oktatásban, illetve felnőttoktatás keretében, amely több munkakör betöltésére jogosít, államilag elismert középfokú végzettséget és szakképzettséget ad a Szakmajegyzék alapján. Másik a szakképesítésre/részszzakképesítésre felkészítő szakmai képzés, amelyet szakképző intézmény

vagy hatósági engedéllyel rendelkező felnőttképzést folytató intézmény szervezhet bejelentett vagy engedélyezett felnőttképzési tevékenység során. A részszakma megszerzéséről kiállított szakmai bizonyítvány államilag elismert alapfokú végzettséget és szakképesítést tanúsít, továbbá legalább egy munkakör betöltésére képesít. A szakmai képzéshez kapcsolódóan megszerzett képesítő bizonyítvány államilag elismert, önálló végzettségi szintet nem biztosító szakképesítést tanúsít. Az Országos Képzési Jegyzék (OKJ) tartalmazta a Magyarországon államilag elismert szakképesítés listáját (773 szakma), amit felváltott a Szakmajegyzék 25 ágazathoz tartozó 174 szakma megjelölésével. OKJ-s képzéseket 2020. december 30-ig indíthattak a képzők, melyeknek 2022. december 31-ig le kell zárulni sikeres vizsgával. A szakképzés szerkezeti és tartalmi átalakításának célja a munkaerőpiaci igényekhez igazodó programfejlesztés volt.

A felnőttképzés formája szerint lehet egyéni felkészítés, csoportos képzés, távoktatás és blended rendszerű, ahol a jelenléti oktatást kiegészíti az elektronikus tananyag saját tempóban való elsajátítása. A felnőttképzési törvény nem határoz meg kritériumokat az intézményvezetésre nézve, ugyanakkor munkavállalóként alkalmazni kell szakmai tevékenységért felelős szakmai vezetőt. A szakmai vezetőnek andragógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel, vagy pedagógiai vagy főiskolai végzettséggel és három év felnőttképzési gyakorlattal, vagy pedagógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel és a felsőoktatási képzés során felnőttképzési ismeretekből a képzési és kimeneti követelményekben előírt legalább öt kreditponttal kell rendelkeznie, aki lehet egyéni vállalkozóként, egyéni céggént vagy egyszemélyes társaságként működő felnőttképzést folytató intézmény tulajdonosa is.

A felnőttképzést folytató intézmények vagy a felnőttképzési programok engedélyeztetési eljárásában, ellenőrzésében a felnőttképzési szakértők közreműködnek, akik a tevékenység megkezdését követő hat hónapon belül, majd ezt követően két évente kötelesek továbbképzésen részt venni és eredményes vizsgát tenni.

A felnőttképzés funkciói

A felnőttképzés egyrészt pótló funkciójú, segíti a hiányzó alapiskolai végzettség vagy az első szakképesítés megszerzését, szolgálja a második esélyt adó képzés megteremtését (initial education/training). Részben a magasabb szintű iskolai végzettség megszerzését és a folyamatos szakmai továbbképzések megvalósulását segíti (continuing vocational training), ami a fejlettebb piacgazdaságokban a munkaadói igények alapján, a munkaadó szervezésével, támogatásával történik. Hozzájárul a munkanélküliség időtartama alatt vagy a munkanélkülivé válást megelőzően a piacképes szakmai tudás megszerzéséhez, valamint a hátrányos helyzetű, megváltozott munkaképességű, fogyatékos személyek társadalmi integrációjához, társadalmi szerepvállalásához teremt esélyt. A felnőttek olyan szellemi szükségleteit elégíti ki, amelyek az iskolarendszerű oktatás tananyagaiban nem szerepeltek. Kiegészítő képzésekkel segíti a szakképzés eredményességét, a munkavállalás-munkahelykeresés sikerét vagy a betöltött állásban való eredményes munkát. Ez irányulhat a pályaválasztási- (pályaválasztási), a munkakör színvonalasabb ellátáshoz szükséges, nem szakképesítést nyújtó- (nyelvtudás, informatikai ismeretek, korszerű munkavállalói tulajdonságok), az elhelyezkedési/álláskeresési ismeretek és/vagy készségek megszerzésére, valamint a szakképzés megkezdéséhez elengedhetetlen közismeretek előírt szintű elsajátítására. A kiegészítő képzések rendszere jól funkcionál, mivel a finanszírozását a szakképzési és a foglalkoztatási törvény alapján a Foglalkoztatási Szolgálat támogatja (*European Commission, 2021, Zachár, 2009*).

A felnőttképzés irányítása

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés – beleértve a szakmai és a nem szakmai célú tanulást – az ITM Tudás- és innováció-menedzsmentért felelős államtitkárságához tartozik. A felnőttképzési törvényen kívül más jogszabályokban is szabályozott szakképesítésekért (azok tartalmának kidolgozásáért és a vizsgakövetelmények jogszabályban való kiadásáért) az adott szakterületért illetékes más minisztériumok és az ITM felel.

A 2019. évi LXXX. szakképzési törvény új feladatokkal látta el a felnőttképzés irányításáért felelős minisztériumokat, tanácsokat. A Szakképzési Innovációs Tanács (SZIT) fő feladata a szakképzés országos stratégiai kérdéseinek érdekegyeztetése, ezen kívül javaslatot tesz a szakmai követelmények, tananyagok, az új elvárások kifejlesztésére, valamint véleményt nyilvánít a szakképzéshez fűződő jogszabályok tervezetéről, -rendszert érintő stratégiai kérdésekről, -támogatási rendszer elvéről, -eredményességről, a tananyagok és a szakmai követelmények alkalmazásáról.

Ágazati készségtanácsok adnak szakvéleményt a szakmai képzés programkövetelményének nyilvántartásba vételével összefüggésben, valamint javaslatot tesznek a szakmai oktatás időtartamára, a képzési és kimeneti követelményekre, a tankönyvek és egyéb tanulmányi segédletek tartalmára, a szakképzés képzési rendszerének működtetésére, az ágazati alapoktatás szakmai tartalmának és a szakmajegyzék meghatározására, előrejelzést készítenek a szakképzés rövid és középtávú fejlesztési irányainak, céljainak, meghatározása érdekében. A szakképzési törvény végrehajtásáról szóló 12/2020 (II. 7.) Kormányrendelet értelmében tizenkilenc ágazati készségtanács működik, akik koordinálását és a működés feltételeinek biztosítását a Magyar Kereskedelmi Iparkamara látja el. Az MKIK a kormányzattól átruházott, jogszabályban rögzített közjogi feladatként végzi a szakképzési feladatait, kezeli a duális képzőhely nyilvántartását, elősegíti a szakképzési szerződések megkötését, minősíti és ellenőrzi a duális képzőhelyek szakirányú oktatási tevékenységét, delegálja az ágazati alapvizsga elnökét.

A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal (NSZFH) a szakképzésért és felnőttképzésért felelős miniszter (ITM) irányítása alá tartozó szakképzési államigazgatási szerv, feladata a Felnőttképzési Adatszolgáltatási Rendszer (FAR), a pályakövetési rendszer és a Nemzeti Referencia Központ működtetése, melynek keretében közzéteszi az Európai Minőségbiztosítási Keretrendszert (EQAVET), kidolgozza és gondozza az Europass bizonyítvány kiegészítőket. A Szakképzési Centrumokat támogatja az alapítástól a működési rend jóváhagyásán keresztül a pénzügyi ellenőrzésig, ellátja a fenntartói feladatokat, valamint működteti az NSZFH projektként a hazai EPALÉ (Electronic Platform for Adult Learning in Europe) platformot, az európai felnőttképzés elektronikus platformját.

A Pest Megyei Kormányhivatal (PMKH) a felnőttképzési államigazgatási szerv kezeli a FAR-t, a felnőttképzési tevékenység indításához szükséges bejelentéseket, kiadja a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyeket, működteti a szakértői rendszert, vezeti a felnőttképzők és a szakértők nyilvántartását. A FAR-en keresztül történik a felnőttképzési tevékenység bejelentése és engedélyezése, a tanúsítványok kiállítása az elvégzett képzésekről, a képzési hitellel kapcsolatos adatszolgáltatás, az önkéntes adatszolgáltatás a tervezett képzésekről és a résztvevői elégedettségmérés rögzítése. Minden felnőttképzési tevékenység bejelentésköteles, engedélyköteles pedig akkor, ha központi költségvetésből, európai uniós támogatásból valósul meg vagy szakmai képzés elvégzésére vagy részszakmára irányul.

A kormány a felnőttképzők minőségirányítási rendszerének külső értékelésére az Innovatív Képzéstámogató Központ Zártkörűen Működő Részvénytársaságot (IKK) mint felnőttképzési államigazgatási szervet jelöli ki. Feladata a szakképző intézmények minőségirányítási rendszerének külső értékelése, az életpálya-tanácsadás és a pályaorientáció ellátásában részt

vevő személyek tevékenységének koordinálása. Külső értékelés során vizsgálja, hogy a felnőttképző a minőségirányítás rendszerének megfelelően látja-e el a felnőttképzési tevékenységet. Az értékelés fókuszában a felnőttképzési tevékenység és az oktatók munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelése, az általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok értékelése és a felnőttképző saját céljának megvalósulása áll. Az értékelés során használt eszközöket és a külső értékelés módszertanát az IKK az Európai Szakképzési Minőségbiztosítási Referencia Keretrendszer alapján egységesen dolgozza ki és a honlapján közzéteszi.

A Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (Public Employment Service, PES) és annak területi hivatalai a munkaerőpiaci képzés megrendelésében, felügyeletében töltenek be kulcsszerepet. A munkaerőpiac hatékony működését, a társadalmi integrációt, az esélyegyenlőséget segíti a Kormány foglalkoztatáspolitikájához igazodva, valamint egyenlő hozzáférést biztosít mindenki számára. Fontos feladata a foglalkoztatás elősegítése, bővítése, aktív segítségnyújtás az álláskeresőknél és munkáltatóknál, a megfelelő munkahely és a legalkalmasabb munkaerő minél gyorsabb megtalálásában, valamint az ellátások és foglalkoztatási támogatások megállapításában (*European Commission, 2021*).

A lifelong-learning koncepció

Az egész életen át tartó tanulás keretén belül foglalkoznak a nemzetközi irodalomban a felnőttképzés területével, melybe beletartozik minden olyan tanulási tevékenység, amelyet az ember élete során végzett, és amelynek célja a tudás, a készségek és képességek fejlesztése személyes, polgári, társadalmi és munkavállalási szempontból (*European Commission, 2021*).

A felnőttképzés finanszírozása

A Dobbantó program már a felnőttképzésben is elérhető. Nem csak az iskoláskorúakat várják a Dobbantó programba és a műhelyiskolába, hanem azokat a felnőtteket is, akik szakma nélkül próbálnak boldogulni a munkaerőpiacon. A műhelyiskolában tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy a szakképző iskolai tanulót az ágazati alapoktatásban megillető ösztöndíj felére jogosult.

Normál esetben a felnőttképzés önköltséges, azaz a résztvevő finanszírozza a tanfolyam díját és az esetleges költségeket. Előfordulhat azonban, hogy a munkáltató átvállalja a tanfolyam finanszírozását (cégek saját dolgozóik tanulását támogatják), vagy állami támogatással valósul meg a képzés (munkaügyi központ által támogatott képzések, EUPályázatok). A Fktv. 24-25. §-a rendelkezik a felnőttképzés támogatási forrásainak felhasználásáról, az 1/2012. (I. 20.) Korm. rendelet 29/A. §-a a hallgatói hitelrendszeréről. E jogszabályok szerint az állam támogatást nyújthat a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedély megszerzésére, a felnőttképzési tevékenység keretében szervezett képzésre, a felnőttképzők technikai feltételei fejlesztésére és a nemzetgazdasági szempontból kiemelt jelentőségű képzés megszervezésére. A képzésben résztvevő személy az általa megkötött felnőttképzési szerződéshez kapcsolódóan képzési hitelt, illetve ösztöndíjat vehet igénybe. A Nemzeti Foglalkoztatási Alap (2021-től Gazdaságvédelmi Foglalkoztatási Alap) képzési alaprészből, valamint európai uniós forrásokból finanszírozza az állam az iskolarendszeren kívüli képzésben megvalósuló egyes képzéseket (*European Commission, 2021, Fktv., 2013*).

Összegzés

Vajon pozitívum az, hogy alapszakmákat csak iskolarendszerű szakképzésben, több éves időtartam alatt lehet megszerezni? Valóban szükséges megnyújtani a képzés időszakát és

elvenni a szakmai tapasztalatoktól az időt? Hány dolgozó vagy családos felnőtt tudja vállalni a hosszított képzést iskolapadba ülve? Mennyire viszi előre a társadalom gazdasági növekedését, ha az elvégzett szakma mégsem megfelelő az egyén számára, nem tud benne dolgozni, ami a gyakorlati idő alatt bizonyosodik be. Ezért találok a felnőttképzést elérhetőbbnek, ahol pár hónap alatt meg lehet szerezni egy szakmát az egyén haladási üteméhez igazodva, hosszabb gyakorlati idő és újabb szakmaszerzés lehetőségét kínálva.

A szakképzés ellentmondásos folyamata a társadalmi modernizáció másik súlyos akadálya. Túlképzés címén alacsony alapképzettségű, változásra, innovációra, modernizálásra kevésbé képes munkaerő jelentkezik ott, ahol a szakmunkásképzés színvonala alacsony és nem tudják a hagyományos szakmák zártságából kiszabadítani. A társadalmi modernizáció folyamata többlet-oktatást igényel, de nem kényszeríti ki az oktatás szintemelkedését egy adott társadalomban, megindulhat különböző iskolázottsági szinten. Az oktatás szintemelkedése és a modernizáció kedvezőtlen esetben elszakadhat egymástól, kedvező esetben felerősítik egymást. A magasabb vagy alacsonyabb iskolázottság-képzettség azonban – mint a modernizáció szubjektív, emberi tényezője – döntően meghatározza a folyamat gyorsaságát, ívét és eredményességét (Kozma, 1994).

Irodalom

- European Commission (2021). *Magyarország: A felnőttoktatás és a felnőttképzés.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-funding-35_hu
- Forray, R. K. (2009). *Falusi kisiskola a lokális társadalomban* <https://docplayer.hu/801363-Forray-r-katalin-falusi-kisiskola-a-lokalis-tarsadalomban.html> (2022.04.02.)
- Kozma, T. (1994). *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó
- Zachár L. (2009). *A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói.* <http://ofi.oh.gov.hu/felnottkepzes-rendszere-es-fobb-mutatoi> (2022. 02. 04)
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről
2021. évi LXXXIII. törvény egyes törvényeknek a szakképzéssel és a felnőttképzéssel összefüggő módosításáról

Kutatásmódszertan és statisztikák

ISKOLASTATISZTIKÁK

PROITY PÉTER

A statisztikák, köztük az iskolastatisztikák olyan alapvető eszközök, melyek a politikai döntéshozók, kutatók és egyéb szereplők számára segítséget nyújtanak a megalapozott döntések meghozatalában, valamint pillanatképet nyújtanak a vizsgált terület aktuális állapotáról. A statisztikai adatokat soha nem önmagukban, hanem tágabb kontextusban kell értelmezni, figyelembe véve a gyűjtés módszertanát. Írásomban igyekeztem a legfontosabb hazai és nemzetközi statisztikák adatgazdáit és iskolastatisztikáikat bemutatni, adatgazdánként csoportosítva az adatbázisokat és a kezelt adatok körét. A lista korántsem teljes, csak azokat az adatgazdákat és adatbázisokat szerepeltettem, melyek a nevelésszociológiai témájú kutatások során releváns információval szolgálhatnak.

Kulcsszavak: iskolastatisztika, nevelésszociológia, adatgazda,

Statistics, including school statistics, are essential tools that help political decision-makers, researchers and other actors to make well-founded decisions, as well as provide a snapshot of the current state of the examined area. Statistical data should never be interpreted by themselves, but in a broader context, taking into account the methodology of collection.

In my thesis, I tried to present the most important domestic and international statistics data managers and their school statistics, grouping the databases and the range of managed data by data manager. The list is by no means complete, I have included only those data managers and databases that can provide relevant information during research on the sociology of education.

Keywords: schoolstatistics, sociology of education, data owner

Bevezetés

Az iskolai statisztikák célja, hogy az oktatási rendszerek főbb statisztikai adatait bemutassa, és ezáltal lehetővé váljon a különböző oktatási rendszerek összehasonlítása. Iskolai statisztikák adatgazdái lehetnek nemzetközi és hazai szervezetek. Az iskolai statisztikák legfontosabb adatforrásai az egyes iskolák által készített statisztikák, a hivatalos, intézményi statisztikák, a népszámlálási, demográfiai statisztikák, valamint az egyéb leőhelyek (pl.: előterjesztések, beszámolók stb.) (Kozma, 2012). Írásomban az adatgazdákat és az általuk kezelt statisztikákat mutatom be. A bemutatás forrása az adott adatgazda honlapja, melyeket az irodalomjegyzékben sorolok fel.

Nemzetközi szervezetek

A nemzetközi szervezetek a hazai adatgazdák által közzétett adatok összesítésével, vagy a saját maguk által gyűjtött adatok felhasználásával készítik az iskolai statisztikáikat. Nemzetközi szervezetekről lévén szó, a tevékenységi területükön működő szervezetek statisztikai alapján készítik el saját adatbázisaikat, statisztikáikat, beszámolóikat.

A nemzetközi szervezetek statisztikai egységes, minden országban azonosan használt módszerek alapján készülnek, így az egyes oktatási rendszerek egymással könnyen összehasonlíthatók.

UNESCO Statisztikai Intézet (UNESCO Institute for Statistics) Sociology of Education

Az UNESCO Statisztikai Intézete (UIS) az UNESCO statisztikai hivatala, és az oktatásra, a tudományra és a technológiára, a kultúrára és a kommunikációra vonatkozó, nemzetek között összehasonlítható statisztikák letéteményese. Az UIS-t 1999-ben hozták létre. A Quebec-i (Montreal, Kanada) székhelyű, az UNESCO statisztikai programjának fejlesztése, valamint az országok között összehasonlítható, időszerű, pontos és szakpolitikai szempontból releváns statisztikák kidolgozása és benyújtása céljából jött létre. Az intézet által gyűjtött adatok számos fontos területen felhasználásra kerülnek, többek között az oktatás, a tudomány, a kultúra és a kommunikáció.

Az UIS munkássága sok területre kiterjed, például az oktatás minőségének javítására, a nemek közötti egyenlőség előmozdítására, a munkaerőpiacra való felkészítésre és az oktatási rendszerek hatékonyságának javítására. Az intézet foglalkozik továbbá a tudományos kutatásokkal, a kutatásokban résztvevők számával, valamint azok képességeivel és az ehhez szükséges infrastruktúrával.

Az UIS által összegyűjtött és elemzett adatok számos nemzetközi jelentést támogatnak, amelyek nagy hatással vannak a döntéshozatalra. Az Intézet által végzett munka fontos eszköz a fejlesztési célok elérése érdekében, és hozzájárul a fenntartható fejlődés globális céljainak eléréséhez. Az Intézet az UNESCO tagállamait, valamint kormányközi és nem-kormányzati szervezeteket, kutatóintézeteket, egyetemeket és állampolgárokat szolgál ki, minden adata szabadon hozzáférhető. Az Intézet oktatási adatokat szolgáltat számos globális jelentéshez és adatbázishoz, mint például: az UN Stats Division SDG globális adatbázisa, a Global Education Monitoring Report, a World Development Indicators and World Development Report (World Bank), a Human Development Report (UNDP), A világ gyermekeinek helyzete (UNICEF). A nemek szerint lebontott mutatókat szisztematikusan integrálják az összes UIS adatgyűjtésbe.

Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (angolul Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) párizsi székhelyű nemzetközi gazdasági szervezet. Magyarország 1996 óta a tagja.

Az OECD globális szervezet, melynek célja az, hogy segítse a tagállamok kormányait a lehető legjobb gazdasági és szociális politika kialakításában és értékelésében. Jogelődje 1948-ban alakult meg egy meghatározott feladat, a Marshall-terv kivitelezésére Európai Gazdasági Együttműködési Szervezet (OEEC) névvel. A Marshall-terv célja az volt, hogy talpra állítsa a második világháborús pusztítások után Európát, az európai országok gazdaságát. Az 1950-es évek végére úgy tűnt, hogy a Marshall-terv – és ezzel a szervezet – be is töltötte feladatát.

A tagországok azonban felismerték, hogy az európai gazdasági és társadalmi struktúrák másfél évtizedes újjászervezése révén hatalmas tudás és szakértelem halmozódott fel, mely további hasznosításra és továbbfejlesztésre érdemes. Így került sor az OECD megalakítására 1961-ben, tizenhét európai ország, valamint az Amerikai Egyesült Államok és Kanada részvételével Párizsban. Új neve a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet lett. A szervezethez később csatlakozott Új-Zéland, Ausztrália és Japán is.

EUROSTAT

Az Eurostat az Európai Bizottság (EB) egyik főigazgatósága, amelynek székhelye Luxembourgban van. Fő célja megfelelő statisztikai információk biztosítása az Európai Unió (EU) intézményeinek, valamint a statisztikai módszerek harmonizációja a tagállamok, az EFTA-országok és a tagjelöltek között. A különböző országokban működő szervezetek, amelyek együttműködnek az Eurostattal, összegezhetők az Európai Statisztikai Rendszer fogalma alatt.

A legfontosabb statisztikai adatok sajtóközleményekben jelennek meg, amiket az Eurostat minden délelőtt 11:00-kor a saját honlapján hoz nyilvánosságra. Ebben az időpontban kapják meg a hírügynökségek is a publikációkat. Az Eurostat adatbázisai ingyenesen elérhetők. A könnyebb kezelhetőségért a statisztikák egy hierarchikus navigációs fába vannak elrendezve. A táblázatokat az különbözteti meg a multidimenziós adathalmazoktól, hogy a táblázatok adatai interaktív eszközökön is megjeleníthetők. Ezenkívül a különböző nyomtatott kiadványok megvásárolhatók, vagy elektronikus formában ingyenesen letölthetők.

2009 szeptembere óta az Eurostat teljesen úttörő a statisztikák elektronikus közzétételének módjában. Ez pedig a Statistic Explained program, amely, mint a Mediawiki, nyílt forráskódú szoftvereket használ, így nagyjából hasonló szerkezete és navigációja van. A Statistic Explained azonban nemcsak egy terjesztési forma, hanem egy wikiplatform is, ami olyan kiadványok megírását segíti, mint az Eurostat Yearbook.

A mikroadatokat, amelyek elvileg lehetővé teszik egyedek azonosítását a statisztikai egységben (pl. egy személy a munkaerő-felmérésben vagy a vállalati innovációs statisztikában) szigorúan bizalmasan kezelik. A szigorú biztonsági eljárások anonimizált adatállományokat biztosítanak a kutatóintézeteknek.

Eurydice Network

Az Eurydice Network az Európai Bizottság által finanszírozott oktatási információs hálózat Európában. Egy koordináló európai egységből és egy sor nemzeti egységből áll; célja, hogy az Európai Unió tagállamaiban és a tágabb európai régióban naprakész és megbízható információkat bocsásson a döntéshozók rendelkezésére, amelyekre az oktatáspolitikai döntéseket alapozzák.

Az Eurydice Network tevékenységei között szerepelnek a tagállamok oktatási rendszereinek átfogó elemzése és összehasonlítása, az oktatási rendszerek fejlesztésére vonatkozó ajánlások kidolgozása, az Európai Unió oktatási politikájának figyelemmel kísérése és az Európai Unió oktatási statisztikáinak összegyűjtése és elemzése.

Az Eurydice Network tagjai a tagállamok oktatási minisztériumai vagy más központi oktatási hatóságai, a konkrét tanulmányok és jelentések ingyenesen elérhetők az Eurydice weboldalán, valamint az Országinformáció, az európai nemzeti oktatási rendszerekről szóló átfogó online lexikon is. Az Eurydice Network munkájának fontos része a nemzetközi összehasonlítás és a legjobb gyakorlatok megosztása. Az Eurydice Network segít a tagállamok oktatási hatóságainak az oktatási politikák terén való együttműködésében és az oktatási információk cseréjében. Az Eurydice Network jelentései és elemzései számos területet lefednek, többek között az oktatási stratégiákat, a tanulók mobilitását, az oktatás minőségét, a szakképzést és az oktatás gazdasági hatásait. Mivel a statisztikáit egységes módszertan alapján készíti, az egyes országok oktatási rendszerei, intézményei egymással könnyen összehasonlíthatók.

Hazai szervezetek

A nemzetközi szervezetek bemutatása során láthattuk, hogy nem csak önállóan, hanem az egyes nemzetek saját statisztikáinak felhasználásával is készülnek nemzetközi statisztikák. A nemzetek statisztikáit minden ország saját maga készíti el a saját intézményeinek közreműködésével. A dolgozatom második részében a hazai intézményeket mutatom be.

Központi Statisztikai Hivatal (KSH)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) Magyarország legfontosabb állami statisztikai intézménye, amely az ország gazdasági, társadalmi, kulturális és környezeti folyamatait vizsgálja és dokumentálja. A KSH adatai nemcsak Magyarországon, hanem az Európai Unióban is fontos forrást jelentenek a döntéshozók számára. A KSH egy szakmailag önálló, de a kormány felügyelete alá tartozó országos szervezet.

A hivatal adatokat szolgáltat az Országgyűlés és a közigazgatás szervei, a helyi önkormányzatok, a tudományos élet, a gazdasági szervezetek, a lakosság és a hírközlő szervek részére.

Törvényi szabályozás alapján készíti el a különböző statisztikáit, jogszabályok határozzák meg a gyűjthető és a gyűjtendő adatok körét. A KSH feladatai közé tartozik az ország statisztikai adatainak gyűjtése, feldolgozása, elemzése és publikálása. Az adatokat több mint 3000 statisztikai jelentésben és adatbázisban teszik közzé. A KSH az Európai Unióban is aktívan részt vesz a statisztikai adatok gyűjtésében és elemzésében. A hivatal az Európai Statisztikai Rendszer (ESR) tagja, és felelős a magyar adatok összegyűjtéséért és előkészítéséért az Eurostat részére. A KSH továbbá számos statisztikai kutatást és elemzést is végzett a gazdaság, a társadalom és a környezet területén. Az intézmény részt vesz az OECD és az ENSZ statisztikai munkájában is.

Az elmúlt években a KSH jelentős digitális átalakuláson ment keresztül. Az intézmény online adatbázisokat és statisztikai szoftvereket hozott létre, amelyek lehetővé teszik a felhasználók számára, hogy könnyen hozzáférjenek az adatokhoz és saját elemzéseket készítsenek. A KSH célja, hogy minél inkább megkönnyítse a statisztikai adatokhoz való hozzáférést, és az adatokat minél szélesebb körben használják fel.

Minisztériumok

A magyar oktatási rendszer, valószínűleg a világon egyedülálló módon, két minisztérium ellenőrzési és fenntartói körébe tartozik.

A magyar közoktatás és a gimnáziumok a Belügyminisztérium alá, egy államtitkár felügyelete alá tartozik. A szakképzés és a felsőoktatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium hatáskörébe tartozik. A minisztériumok különböző minisztériumi háttérintézmények, központi hivatalok közreműködésével felügyelik és működtetik a magyar oktatási rendszert és készítenek különböző iskolai statisztikákat. Írásomban a két legnagyobb központi hivatal statisztikáit mutatom be.

Oktatási Hivatal (OH)

Az Oktatási Hivatal Magyarország kormányzati központi hivatala, amely a nemzeti oktatási politika kidolgozásáért és végrehajtásáért felelős. A Hivatal feladatai közé tartozik a nemzeti oktatási stratégia és a jogszabályok kidolgozása, valamint az oktatási intézmények támogatása, a minőségellenőrzés és az adatgyűjtés is. A Hivatal célja a magyar oktatási rendszer fejlesztése, az oktatás minőségének javítása és az oktatás mindenki számára való hozzáférhetőségének biztosítása.

Az Oktatási Hivatal fontos feladata az adatgyűjtés is, amelynek célja az oktatási statisztikai adatok összegyűjtése és elemzése. Az adatokból készült elemzések segítségével a Hivatal fel tudja mérni az oktatási rendszer hatékonyságát, és javaslatokat tud tenni a rendszer fejlesztésére. Az adatokat az Oktatási Hivatal széles körben közzéteszi, így azok hasznos információforrást jelentenek a kutatók, oktatási intézmények és döntéshozók számára is.

Köznevelési Információs Rendszer (KIR)

A Hivatal működteti a Köznevelési Információs Rendszert (KIR). A KIR a köznevelés feladataiban közreműködők által szolgáltatott adatokra épülő, országos, elektronikus nyilvántartási és adatszolgáltatási rendszer.

Az Oktatási Hivatal köznevelési feladatköreiből adódóan számos nagy, a köznevelés egészét érintő adatrendszert birtokol, készít és gondoz. Ezek között megtalálható a Köznevelési Információs Rendszere (KIR), a KIR statisztikai adatgyűjtése (KIR-STAT), a nemzetközi nagymintás teljesítménymérések (PISA, TIMSS, PIRLS), az Országos kompetenciamérés (OKM), a középfokú beiskolázáshoz kapcsolódó adatbázisok (KÖZFELVIR és KIFIR), valamint az érettségi vizsgához kapcsolódó adatbázisok (KÉNY és ÉSZ).

A Köznevelési Elemzési Főosztály feladata e nagy adatrendszerek oktatáspolitikai célú másodelemzése, az oktatáspolitikai döntéselőkészítés adatokkal és elemzésekkel való támogatása.

A Köznevelési Elemzési Főosztály célja, hogy a köznevelés oktatáspolitikai döntéselőkészítését adatokon alapuló elemzésekkel támogassa oly módon, hogy ahhoz az összes fellelhető adatbázist figyelembe véve a rendelkezésre álló adatokat megvizsgálja, összesíti és elemzi, az adott kérdéssel kapcsolatos tényezőket áttekinti, és az összefüggéseket feltárja. Az Oktatási Hivatal a mérési azonosító alkalmazásával a személyazonosítás lehetőségének kizárását biztosítva össze is kapcsolhatja a KIR, a KIR-STAT, a nemzetközi és hazai teljesítménymérések, valamint a középfokú felvételi és az érettségi adatbázisainak adatait tanulói szinten. Ez lehetőséget biztosít arra, hogy az Oktatási Hivatal korábban elképzelhetetlen, a köznevelési rendszer működésének mélyebb megismerését szolgáló kutatási kérdéseket fogalmazzon és válaszoljon meg a tanulói életút egészének feltérképezésével.

A Főosztály a kutatási tervében megfogalmazott kérdésekre vonatkozóan megtervezi, elvégzi és kutatási jelentésben összefoglalja az elemzéseket, az eredményeket disszeminálja,

megismerteti az oktatáspolitikai döntéshozókkal és a szélesebb közvéleménnyel annak érdekében, hogy a kutatási eredmények beépüljenek az oktatáspolitikai döntéshozás folyamatába.

Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR)

A Hivatal működteti a Felsőoktatási Információs Rendszert (FIR). A Felsőoktatási Információs Rendszer (FIR) elektronikus formában létrehozott, közhiteles központi nyilvántartás, amely a felsőoktatással kapcsolatos állami hatáskörök gyakorlásához, a nemzetgazdasági szintű tervezéshez, továbbá a felsőoktatásban részt vevők jogainak gyakorlásához és kötelezettségeinek teljesítéséhez szükséges adatokat tartalmazza.

Két fő alrendszere:

- a felsőoktatási intézményi nyilvántartás, amely a felsőoktatási intézmények alapító okiratában és működési engedélyében szereplő adatokat tartalmazza,
- a felsőoktatási személyi nyilvántartás, amely a hallgatók és a felsőoktatásban alkalmazottak adatait tartalmazza.

A FIR-ben nyilvántartott adatok körét a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény és a 79/2006. (IV.5.) Kormányrendelet határozza meg. A FIR-be kötelesek adatot szolgáltatni a felsőoktatási intézmények és az intézményfenntartók. A személyi nyilvántartás intézményi adatszolgáltatáson alapul, mely a szükséges adatok egyszeri feltöltését, valamint a feltöltött adatok folyamatos frissítését jelenti. A felsőoktatási intézmények a tanulmányi rendszereiken keresztül tudnak adatot közölni a FIR-be. Az adatok megbízhatóságát a digitális aláírással hitelesített adatküldés biztosítja.

A FIR működtetője, és egyúttal a tárolt adatok adatkezelője az Oktatási Hivatal. A FIR adattartalma alapján a Hivatal jogszabályi előírások szerint adatszolgáltatási kötelezettségeket teljesít, többek között az Országos Egészségbiztosítási Pénztárnak (OEP) a nappali munkarendű oktatásban részt vevő hallgatók egészségügyi ellátásra való jogosultságának érvényesítése érdekében.

A FIR 2006 óta működik, de 2012-ben igen jelentős fejlesztési folyamaton, érdemi megújuláson ment keresztül. Az ennek eredményeképpen kialakított új rendszer 2012. szeptember 3-án nyílt meg a felsőoktatási intézmények számára, a hallgatói és oktatói adatok fogadásához. A FIR megújításának legfontosabb stratégiai elemei:

- az elektronikus aláírással hitelesített intézményi adatközlés tisztelete,
- az elemi kritériumoknak megfelelő valamennyi továbbított intézményi adat befogadása,
- a már beépült adatokon a nyilvános adatellenőrzési szabályok alapján elvégzett ellenőrzések,
- a hibajegyeknek és az adatminőség státuszának visszajelzése,
- a hibák intézményi javításához kialakított méltányos türelmi idő,
- elektronikus kérelemkezelés a felsőoktatási intézmények képzéseinek nyilvántartásba vételéhez,
- többretegű központi támogatás a feltöltéshez.

A központi személyi nyilvántartás adatainak teljessége és minősége az intézményi tanulmányi rendszerekben tárolt adatok teljességének és minőségének függvénye. A megbízható, közhiteles ágazati nyilvántartás, az intézményi statisztika FIR-alapon történő jövőbeli megvalósítása, a társhatóságoknak nyújtott adatszolgáltatás hitele, a hallgatók és az oktatók különböző jogosultságainak központi kezelése alapvetően függ attól, hogy az intézményi nyilvántartások pontos, naprakész adatokat tartalmazzanak.

Az intézményi tanulmányi rendszerekből érkező, FIR-ben nyilvántartott hallgatói és alkalmazotti adatok a www.magyarorszag.hu honlapon az Ügyfélkapu szolgáltatás segítségével

hozzáférhetőek és ellenőrizhetőek az érintett személyeknek. A hallgatók számára 2014. július 10-től itt elérhetőek el adatok a felsőoktatási tanulmányok során felhasznált támogatott félévekről, illetve rövidesen ugyanitt lesznek elérhetőek információk az OEP-hez történt bejelentésekről is.

Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal

Az Kulturális és Innovációs Minisztérium hgáttérintézményeként működő Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatalnak (NSZFH) többek között feladata, hogy közreműködjön a szakképzésre, a szakképzési hozzájárulásra, a szakképző intézmények fenntartására, a felnőttképzésre és a köznevelés rendszerén belül a szakképzésre vonatkozó jogszabályok előkészítésében; valamint szakmai felügyeletet lásson el a szakképzési és felnőttképzési tárgyú projektek, fejlesztések megvalósításában.

Az NSZFH — mint középírányító szervezet — felügyeletével országosan 44 szakképzési centrum működik, összefogva az összesen 379 szakképzéssel és felnőttképzéssel foglalkozó tagintézmény irányítását.

Az NSZFH-ban működő projektek célkitűzése, hogy segítse, támogassa a fiatalok szakmához jutását Magyarországon annak érdekében, hogy a fiatal generáció tagjai sikerrel találják meg helyüket a munka világában. Emellett a projektek támogatják azokat az idősebb, tanulni vágyókat, akik már rendelkeznek szakmával, de tudásuk további elmélyítésére törekednének, esetleg egy új szakmát szeretnének elsajátítani, ugyanis a szakképzési centrumokban a felnőttoktatás és felnőttképzés keretében egyaránt bővülő szolgáltatásokkal találkozhatnak az érdeklődők.

Az Élethosszig Tartó Tanulás (Lifelong Learning) szemléletének és eszmeiségének meghonosítása, kiterjesztése hazánkban támogatandó ügy. Ennek megvalósulása érdekében dolgoznak együtt az NSZFH munkatársai konzorciumi partnereikkel, többek között a GINOP-6.1.7-17 kiemelt projekt megvalósításán is.

Szakképzési Információs Rendszer (SZIR)

A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 111. § alapján a szakképzés információs rendszere (a továbbiakban: SZIR) hatósági és szakmai tevékenységeket kiszolgáló elektronikus alkalmazások, adatállományok, dokumentációk adatbázisa, valamint országos statisztikai és jogosultság alapú adatszolgáltatási rendszer, amely szakmai rendszerekből, azokat kiszolgáló, támogató segédprogramokból és alrendszerekből épül fel.

A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 12/2020. (II.7.) Korm. rendelet 342. § alapján a SZIR-ben a köznevelés információs rendszere részeként kell nyilvántartani a szakképzési intézménytörzsnek a 343. § (1) bekezdése szerint kezelt adatait, többek között a szakképző intézmény hivatalos nevét, székhelyét és a szakképzési alapfeladatot ellátó telephelyeit, továbbá az intézmények, valamint az intézményfenntartók közérdekű és közérdekből nyilvános adatait.

A szakképzés információs rendszere (a továbbiakban: SZIR) egyik legfontosabb része a szakképző intézményekben jogviszonnyal rendelkező alkalmazottak központi nyilvántartása. A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 114. § (2) alapján a szakképző intézmény az alkalmazottja foglalkoztatása, számára a juttatások, kedvezmények, kötelezettségek megállapítása és teljesítése, illetve meghatározott nyilvántartások vezetése céljából kezeli az alkalmazott alap, valamint az alkalmazott valamennyi korábbi foglalkoztatásával, továbbá a szakképző intézménnyel fennálló jogviszonyával kapcsolatosan nyilvántartott adatait.

A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 12/2020. (II.7.) Korm. rendelet 342. § alapján a SZIR-ben a köznevelés információs rendszere részeként kell nyilvántartani az

alkalmazotti nyilvántartásnak az oktatási nyilvántartásról szóló 2018. évi LXXXIX. törvény. 1/A. melléklet III. rész 1. pont a)–l) pontja alapján kezelt adatait.

Az alkalmazotti adatok kezelése mellett szintén fontos a köznevelési intézményekben jogviszonnyal rendelkező gyermekek, tanulók központi nyilvántartása. A szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény 114. § (1) alapján a szakképző intézmény a szakmai oktatással összefüggésben a tanulói jogviszony, illetve a felnőttképzési jogviszony létesítése és fenntartása céljából kezeli a tanuló, illetve a képzésben részt vevő személy adatait, továbbá a kiskorú tanuló törvényes képviselője adatait.

A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról rendelkező 12/2020. (II.7.) Korm. rendelet 342. § alapján a SZIR-ben a köznevelés információs rendszere részeként kell nyilvántartani a tanulók és a képzésben részt vevő személyek nyilvántartásának az oktatási nyilvántartásról szóló 2018. évi LXXXIX. törvény. 1/A. melléklet II. rész 1. pont a), d)–e) és g)–j) pontja alapján kezelt adatait.

Irodalom

<http://uis.unesco.org/> (2022.02.13.)

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_hu (2022.02.13.)

<https://ec.europa.eu/eurostat> (2022.02.13.)

<https://munkaerokepzes.hu/cikkek/hirek/bemutakozik-a-nemzeti-szakkepzesi-es-felnottkepzesi-hivatal> [(2022.02.13.)

<https://szir.nive.hu/publikus> (2022.02.13.)

<https://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/fir> (2022.02.13.)

<https://www.ksh.hu/> (2022.02.13.)

<https://www.oecd.org/> (2022.02.13.)

https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek (2022.02.13.)

https://www.oktatas.hu/koznevelés/kej/koznevelési_elemzési_foosztály (2022.02.13.)

Kozma, T. (2012). *Oktatáspolitiká*. <https://mek.oszk.hu/11200/11203/> (2022.02.13.)

A TAPASZTALATI VIZSGÁLAT LOGIKÁJA, ILLETVE A VIZSGÁLATI TÍPUSOK

LUDIKNÉ HORVÁT ÉVA

Egy kutatás során gyakran szükség van tapasztalati vizsgálatra, mérésre. A mérés első lépéseként térben és időben kell elhelyeznünk magát a mérést, meghatározzuk a célpopulációt és a minta nagyságát. A mintavétel lehet valószínűségi mintavétel, illetve nem valószínűségi mintavétel. Ezt követően jöhet a kérdőív összeállítása. Ez lehet kvalitatív vagy kvantitatív, a vizsgált kérdésektől és a mintától függően. A dolgozatomban ezt a folyamatot mutatom be a szakirodalmak feldolgozása alapján, kiegészítve a saját kutatásom során szerzett tapasztalatokkal.

Kulcsszavak: mérés, mintavétel, kérdőíves kutatás

Research often requires empirical investigation and measurements. The first step is to situate the measurement in space and time, define the target group and sample size. Sampling can be probability sampling or non-probability sampling. After that a questionnaire can be constructed. This can be qualitative or quantitative, depending on the questions to be asked and on the sample. In my paper, I will describe this process based on a review of literature, supplemented by my own research experiences.

Keywords: measurement, sampling, questionnaire research

A tapasztalati vizsgálat részei

A tapasztalati vizsgálat logikája egy értelmezési keretet ad, amely sugallja a kutatómunka további menetét egészen a hipotézisek felállításáig, egy felmérés vagy egy vizsgálatnak a kialakításáig (Kozma, 1994). Dolgozatomban ennek az értelmezési keretnek az elemeit szeretném bemutatni: a mintavételt, az alkalmazható módszereket és a feldolgozás menetét.

A lokalizálás

A tapasztalati vizsgálat első lépéseként a jelenség lokalizálását kell elvégeznünk, amikor tulajdonképpen térben és időben elhelyezzük magát a mérést (Kozma 1994). Három kérdésre keressük a választ: A *hol* kérdés arra utal, hogy általában a társadalom egy részét tudjuk csak nagy valószínűséggel elérni, és a mért részből próbálunk általános következtetéseket levonni. A *mintavétel kérdéseivel* arra keressük a választ, hogy melyik lesz az a része a társadalomnak, amelyen elvégezzük a mérést, és a *mikor* kérdés pedig azt jelenti, hogy milyen hosszú időtartamban végezzük, mekkora időtartamot szánunk a mérésre, illetve azt, hogy ha társadalmi jelenségeket vizsgálunk, akkor azt időben hol helyezzük el. Lehet, hogy egy politikai változó vizsgálatánál érdemes meggondolni, hogy esetleg egy közelgő választás előtt vagy után fogjuk elvégezni a mérést (Kozma, 1994).

A populáció

A kutatás során mindig van egy populáció, egy alapsokaság, akikre vonatkozóan szeretnénk következtetéseket levonni, és ehhez képest lesz majd egy vizsgálati vagy célpopulációnk, akiken ténylegesen elvégezzük a mérést. Nagyon fontos, hogy úgy válasszuk ki a célpopulációt, hogy a reprezentativitásnak megfeleljen, illetve egyrészt ne sérüljön a részletessége a mérésnek, másrészt figyelniünk kell arra is, hogy a kapott információk vagy adatok általánosíthatók legyenek, és ne olyan részletességig menjünk bele, ami már csak az adott populációra, vizsgált célpopulációra vonatkozik.

A vizsgálati anyag meghatározásánál szükség van arra, hogy eldöntsük, milyen legyen a minta és kik lesznek azok az emberek, akiken elvégezzük magát a mérést. Van egy célcsoportunk, amely alapján el kell döntenünk, hogy a minta milyen elemszámú legyen, attól függően, hogy milyen a vizsgált változó, illetve, hogy milyen hatásai vannak ennek a vizsgált változónak.

Szükség van még továbbá arra is, hogy a minta nagyságát betájoljuk. Ez alapvetően függ attól, hogy milyen idő-, illetve pénzbeli lehetőségei vannak a mérésnek. A nagyságot befolyásolja az, hogy mit szeretnénk mérni, a vizsgálat tárgya, illetve hogy mennyire általános következtetéseket akarunk levonni.

A mintavétel

Kétféle mintavétellel választhatjuk ki azt, hogy kik legyenek a célpopuláció tagjai. Ezek a valószínűségi mintavétel, illetve a nem valószínűségi mintavétel. A nem valószínűségi mintavétel nem biztosítja teljeskörűen a reprezentativitást, ezért – bár ennek többféle módja is van, amelyeket viszonylag gyakran használnak, – kevésbé valid eredményekre vezet.

Nagyon népszerű az egyszerűen elérhető alanyok megkérdezése. Ezt inkább akkor érdemes alkalmazni, amikor még csak az elkészült kérdőívünk validálása folyik. A próbaméréshez ez egy tökéletesen megfelelő választás. Gyakori még a hólabda módszer, amikor az általunk elérhető célszemélyeket kérdezzük meg, és tőlük kérünk tanácsot, hogy kik azok, akiknek az elérhetőségét még meg tudják adni nekünk. Ez a módszer nem biztosítja a reprezentativitást,

hiszen kimaradhatnak rétegei vagy tagjai a vizsgált populációnak (Babbie, 2001). A valószínűségi mintavételnél a populáció minden tagjának egyenlő valószínűsége, egyenlő esélye van arra, hogy bekerüljön a vizsgált személyek körébe. Tulajdonképpen az egyszerű véletlen mintavétel és a többlépcsős csoportos mintavétel között többféle mélységig mehetünk el a mintavétel választásában (Babbie, 2001).

A saját kutatásom bemutatása

Itt térnék ki a saját kutatásomra. Én a szakképzésben dolgozom, egy technikumban melyben ötféle képzés, érettségire és szakmára való felkészítés, folyik és kollégium is tartozik hozzá.

Kutatásomban a tanulók a lemorzsolódásának azt a szegmensét vizsgálom, hogy a téves szakmaválasztás mennyiben befolyásolja a tanulók lemorzsolódását. Ehhez egy olyan kérdőív készült, amelyben a tanulók iskola-, illetve szakmaválasztási szempontjait veszem górcső alá, hiszen a kettő sok esetben különbözik egymástól. A tapasztalat az, hogy a mi iskolánk viszonylag népszerű a környéken élők körében, és sokan azért választják az adott szakmát, mert ez a nálunk tanulhatók közül a számukra legszimpatikusabb, vagy azért jönnek a mi iskolánkba, mert itt van a közelében az a szakma, amit tanulni szeretne. Vizsgálatom kiterjed arra is, hogy melyik, milyen arányban befolyásolja diákok választását.

A kérdőíves vizsgálatnál a célpopuláció egyelőre még csak az iskolám 9. évfolyamos tanulói voltak (közel 130 diák évente). Azért ezt a célpopulációt választottam, mert a kérdőívnek egyelőre még csak a bemérése folyik.

Az első mérés alkalmával belefutottam több hibába. Például az egyik az volt, hogy rossz sorrendben tettem fel a kérdéseket, ami félrevitte a tanulókat (nem vettem figyelembe, hogy a legtöbb diák a 8. osztály befejezése után jön hozzánk, és csak páran jönnek más középiskolából. Ez utóbbi csoportnak szólt az első kérdés, amit szinte mindenki kitöltött hibásan).

A *mikor* kérdés nálam is kardinális volt. Október elején és közepén mértünk először, amikor már beilleszkedett valamennyire a tanuló, elkezdte az ismerkedést a nálunk tanulandó tantárgyakkal. Itt megkérdeztem azt, hogy mi befolyásolta azt a döntését, hogy hozzánk jött, valamint hogy érzi, mennyire vált be a szakmaválasztása. A tanév végén van egy ismétlődő kérdőív, amikor arra kérdeztünk rá, hogy hogy érzi magát most, mennyire illeszkedett be, mennyire volt sikeres mostani érzései szerint a szakmaválasztás, amikor már belelátott a szakmai tárgyakba, látja, mire is vezet ez a szakma.

A vizsgálat leírása

A kutatásomban egyrészt az év eleje és az év vége mint időtartami kérdés került be, másrészt az időtartam kérdésére kétféle vizsgálatot készítettem. Az egyik a keresztmetszeti vizsgálat, ami egy adott pillanatban képet ad az aktuális jelenségről, a másik egy longitudinális vizsgálat, amikor hosszabb idő alatt figyelünk meg egy jelenséget. A keresztmetszeti vizsgálatom eredményét a beiskolázási kampányhoz tudtam az intézményvezetés számára átadni, amely tartalmazta, hogy kik és milyen okból, milyen szempontok szerint választották az iskolánkat, illetve a képzéseinket.

A longitudinális vizsgálati rész most lesz igazán aktuális, hiszen a szakképzés rendszere változott, mi szakgimnáziumból technikum lettünk. Eddig két év szakgimnáziumi és két év technikumi osztályt mértem. Érdekes lesz majd az összehasonlítás, mivel ahogy változik a szakképzés rendszere, úgy változik a tanulóknak a beiskolázáshoz való hozzáállása, a szakmaválasztás kérdése is.

Kutatásom során a komplex módszertant alkalmaztam, vagyis hogy nem külön az egyik és a másik vizsgálati módot, hanem együttesen a kettőt alkalmazom.

A tapasztalati vizsgálat lépései

Az előzőekben leírt módon elkészült kérdőívvel a tapasztalati vizsgálat folytatásaként javasolt egy próbakérdézetet végezni (*Babbie, 2001*).

Ezt követően adattisztítást, adatelemzéseket végzünk a kapott adatokkal és statisztikai módszerekkel kiértékeljük a kapott adatokat. Az adattisztítás azt jelenti, hogy érdemes kiszűrni a szélsőséges adatokat, amelyek nagy valószínűséggel nem releváns válaszok lehetnek. Többek között feltűnő lehet – az én esetemben például –, ha egy tanuló minden egyes kérdésre ötös választ jelölt meg, és semmi kifejtős kérdése nem adott választ, akkor vélhetően az ő válaszai nem valódiak, tehát feltehetően nem vette komolyan a kérdőívet.

A vizsgálat típusok

A vizsgálat típusok megismerése és a kutatásunknak megfelelő típus kiválasztása nagyban befolyásolhatja a mérésünk eredményességét. A vizsgálat célja alapján lehet a vizsgálat felderítő, leíró vagy magyarázó vizsgálat. Gyakran azonban ezek a konkrét méréseknél elég nehezen elkülöníthetők, továbbá nem hierarchikus módon viszonyulnak egymáshoz, hanem egyenértékű vizsgálat típusok (*Kozma, 1994*).

A felderítő vizsgálat a kutatás célját vizsgálja. Egy első hozzávetőleges képet próbálunk kialakítani a vizsgálat kapcsolatban. Ez megalapozhatja a későbbi komplexebb kutatásokat, valamint megismerjük jobban a kutatási témát is. A leíró vizsgálatnál egy már meglévő jelenséget szeretnénk még jobban megismerni, tisztázni. Talán a legösszetettebb a magyarázó-elemző vizsgálat, amelynek a célja az, hogy egyes jelenségek között kapcsolatot tárjon fel. Ennek mindenképpen lehet egyik eszköze a kérdőíves vizsgálat (*Kozma, 1994*).

A kutatási módszerek

A kutatási módszerek nagyban befolyásolhatják azt, hogy milyen kérdéstípust választunk. Ez lehet kvalitatív, tehát minőségi, kvantitatív, vagyis mennyiségi módszer, esetleg a kettő együttes alkalmazása. Mindkét módszert régóta alkalmazzák már a társadalmi és természettudományi kutatásokban.

A kvantitatív, azaz mennyiségi kutatási módszerek alapvető eszköze a kérdőíves kutatás. Itt számszerűsítve kapjuk meg az adatokat, és könnyebb velük statisztikai méréseket, értékeléseket végezni. A kvalitatív, vagyis minőségi módszer kevésbé számszerűsített, ezért sokkal kisebb mintán célszerű végezni. Ebben az esetben sokkal mélyebb kérdéseket érinthetünk, és sokkal alaposabb, részletesebb válaszokat kaphatunk. Kérdésköröket jelölünk ki, nem előre meghatározott konkrét kérdéseket, és rugalmasabb lehet maga a kérdésseltevés is, hogy az egyes jellegzetességeit a válaszadóknak ki tudjuk domborítani. A kvalitatív módszer eszköze lehet még továbbá a megfigyelési kísérlet és az interjú is. Az interjú közben sok olyasmit megtanulhatunk, ami magának a kutatónak is nagyon fontos, hasznos lehet. Szabadon fogalmaz a kérdezett, azonban az interjú módszernek egy korlátot ad, hogy nem lehet nagyszámú interjút készíteni.

A kérdőívek típusai

Ha már eljutottunk odáig, hogy kérdőíves vizsgálatot szeretnénk végezni, választanunk kell a kérdőívek típusai között.

Elsőként bemutatom az önkitöltős kérdőívet. Itt a válaszadó maga tölti ki a kérdőívet, ezért nagyon fontos, hogy pontos, egyértelmű megfogalmazás és kitöltési útmutató legyen. Az én kérdőívem ilyen típusú volt, osztályfőnöki óra keretében kapták meg a diákok és töltötték ki az első verzió szerint. Segítség lehet az, ha kérdezőbiztos segítségével tölthetjük ki ezt a kérdőívet

– ilyen lehet például a népszámlálások esete, amikor jön a népszámlálási biztos és megkérdezi az egyes kérdésre adandó válaszokat tőlünk. Ennek az előnye az, hogy a személyes megkeresés miatt talán nagyobb a válaszadási hajlandóság és a kérdezőbiztos maga is végezhet közben megfigyeléseket.

A telefonos lekérdezésnél a javaslat az, hogy 15 percnél ne legyen hosszabb egy ilyen kérdőíves vizsgálat. Itt két hátrány lehet, egyrészt, hogy a vizsgált célcsoport nem feltétlenül elérhető, másrészt a kérdezőbiztoshoz képest itt talán kicsit kisebb a válaszadási hajlandóság.

A legújabb és jelenleg legnépszerűbb lehetőség az online kérdőívek használata. Ennek előnye, hogy a weboldalon való elhelyezéssel nagy létszámú populációt érhetünk el, valamint gyorsan kitölthető. Hátránya, hogy bizonyos kérdéstípusoknál, illetve bizonyos esetekben korlátozott az, hogy milyen témát tudunk ezekkel a kérdőívekkel elérni és felderíteni.

Saját tapasztalatok

Zárásként szeretném összefoglalni a kutatásom során szerzett kérdőíves vizsgálati tapasztalataimat. A kvantitatív vizsgálat alatt önkitöltős kérdőívet használtam. Igaz, a kérdőív kitöltésénél jelen volt egy felügyelőtanár, de az ő feladata a helyszín (iskola) jellegéből adódóan a felügyelet volt. Nem segített a tanulóknak a kérdések értelmezésében, de feljegyezte a felmerült kérdéseket. A kérdőívet a körülmények és az egyszerűbb feldolgozhatóság miatt elektronikus kérdőívvé alakítottam, a diákok az iskola számítógép-termeiben töltötték ki a tesztet.

A kérdések összeállításánál fokozottan figyelni kellett arra, hogy könnyen értelmezhetőek legyenek a kérdések – ne használjunk idegen szavakat, összetett szó- és mondatkapcsolatokat. Zavaró lehet a túlzottan udvarias hangvétel is. Ha használható eredményt szeretnénk, olyat kérdezzünk, amiről a megkérdezetteknek lehet információjuk, ne befolyásoljuk a válaszokat és mindig adjunk lehetőséget saját válasz megtagadására is. Fontos a kérdések és utasítások pontos megfogalmazása is. Ha a válaszok közül több is igaz lehet, akkor egyértelműen jelezni kell, hogy több válasz is megjelölhető. e nélkül nem mernek többet bejelölni, és nem is gondolkodnak több válasz megadásán.

Irodalom

Babbie. E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.

Kozma, T. (1994). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

A KÉRDŐÍVES ADATGYŰJTÉS FOLYAMATA, LEHETŐSÉGEI EGY GYAKORLATI PÉLDÁN KERESZTÜL

HOLLÓY JÚLIA

Jelen dolgozatban a kérdőíves adatgyűjtés módszereinek bemutatásával reflektálok a saját kérdőíves kutatásaimra azzal a szándékkal, hogy a hibákra és sikerekre rámutatva tanuljak a tapasztalataimból, és a további munkát ezekre a felismerésekre alapozhassam. A reflexió műfaja azonban nem csak annak írójaként jelenthet fejlődést, hanem esetleg hasonló fázisban járó olvasók, érdeklődők is hasznát vehetik. A dolgozatban először bemutatom a kérdőíves adatgyűjtés módszerét és folyamatát, felépítését és szerkesztésének általános szabályait, majd a felvázolt pontok alapján reflektálok saját korábbi munkáimra.

Kulcsszavak: kérdőíves adatgyűjtés, reflexió, nevelésszociológia

The aim of this paper is to reflect on my own experiences of questionnaire-based research by presenting the methods of questionnaire-based data collection which may provide a way of learning from the mistakes and success to achieve a higher quality during the next phase of work. This approach means a possibility of improvement not only for me but for those who are on the same stage of work and research than I am. First, I present the methods and process of questionnaire-based data collection as well as the rules of its setup. Second, based on the points mentioned I measure my previous work.

Keywords: questionnaire-based data collection, reflecting, educational sociology

Bevezetés

A Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola másodéves doktoranduszaként fő kutatásom munkacíme *Az irodalomterápiás szemléletmód lehetőségei a középiskolai irodalomórákon*, amelynek célja az irodalomóra élvezetesebbé, élményszerűbbé tétele az említett szemléletmód bevonásával. Hipotéziseim közé tartozik, hogy az irodalomterápiás jellegű és szemléletű feladatok alkalmasak a középiskolai irodalomórákon való alkalmazásra, az ily módon kialakított irodalomóra segítségével fejleszthető a diákok önismerete, kommunikációs és szociális készsége. Ezek mellett feltételezem, hogy a hagyományos, tanári előadáson alapuló, frontális munkaformában, kérdve kifejtő módszerre alapuló irodalomóra kevésbé életszerű, kevés élményt nyújt a tanulók számára, főképp a meghatározott tananyag minél pontosabb tanári átadására alkalmas. Amellett, hogy egy ilyen, klasszikus felépítésű tanóra könnyebbség a tanár számára, a pedagógus is szívesen megújulna, ha előre kidolgozott, kipróbált modullal dolgozhat, illetve a diákok attitűdje a szövegekkel és az irodalomórával kapcsolatban pozitív irányba változik, ha olyan irodalomórákon vesznek részt, amelyek irodalomterápiás jellegűek és szemléletűek.

A kutatási téma aktualitása és vizsgálati alanyainak sokfélesége lehetőséget ad, sőt, megköveteli a különböző kutatási módszerek kipróbálását. A diákokhoz kapcsolódó mérések között egy kérdőíves attitűdvizsgálat és egy egész éven át tartó tanórai kísérlet óratervekkel és az arra készített reflexiókkal is helyet kapott. A tanárokkal kapcsolatos kérdésekben, a véleményük és tapasztalatuk felmérésében önkitöltős online kérdőív segít. Ezeken túl tanári mélyinterjúk készülnek majd, amelyek a személyes érintettség fokozatait ismertetik meg.

Jelen dolgozatban a kérdőíves adatgyűjtés módszereinek bemutatásával reflektálok a saját kérdőíves kutatásaimra azzal a szándékkal, hogy a hibákra és sikerekre rámutatva tanuljak a tapasztalataimból, és a további munkát ezekre a felismerésekre alapozhassam. A reflexió műfaja azonban nem csak annak írójaként jelenthet fejlődést, hanem esetleg hasonló fázisban járó olvasók, érdeklődők is hasznát vehetik.

A kérdőíves adatgyűjtés módszerének bemutatása

A nevelésszociológiai kutatások problémafelvetései *Kozma Tamás* nyomán (2001) vagy a már korábban elkezdett kutatás megválaszolatlan vagy menet közben felvetett kérdéseiből, avagy pedig magából a társadalmi jelenségvilág vizsgálatának igényéből fakadnak. Az előbbi az alap kutatás, utóbbi az alkalmazott kutatás. Ahhoz, hogy a kutató elkezdhesse a munkát, első lépésként a kutatási téma és cél meghatározása szükséges (*Lengyelne-Tóvári, 2001*), amelyhez elengedhetetlen a probléma kérdéssé alakítása, majd ennek segítségével elhelyezése a témához tartozó elméletek rendszerében megvizsgálva a vonatkozó korábbi kutatásokat is, amelyek szekunder adatforrásként szolgálnak (*Héra-Ligeti, 2014*). Ez azzal jár, hogy a jelenségekre használatos fogalmak, értelmezések közül a legmegfelelőbbet válasszuk ki, amely folyamat a kutatási téma értelmezési és elméleti keretét hivatott kialakítani (*Kozma, 2001*). Ezt követi a probléma operacionalizálása, amelynek célja a téma kérdésekre bontása annak érdekében, hogy megfogalmazzuk a hipotéziseket és tisztázzuk a fogalmi rendszereket. Kozma külön felhívja a figyelmet arra, hogy az elméleti előkészítést egyetlen közvélemény-kutatás sem nélkülözheti (2001), majd négy lépésben meghatározza az operacionalizálás menetét: 1) kiválasztjuk azt a fogalmat, amelyet vizsgálni kívánunk, 2) kielemezzük a fogalom összetevőit, azaz a dimenzióit, 3) olyan tényeket (indikátorok) keresünk, amelyek révén a fogalom egy-egy összetevője vizsgálható, majd 4) kidolgozunk egy összefoglaló mértéket (mutató), amelyet empirikusan vizsgálhatunk és jellemzőnek tartjuk a kiinduló fogalomra. E folyamat eredményeként jutunk el a hipotézis megfogalmazásához, amely a feltételezett válaszuk az előzetesen feltett

kérdésre. *Boncz Imre (2015)* az operacionalizálást úgy nevezi meg, mint az elvont fogalmak vizsgálhatóvá tételét, amely a konceptualizálást, azaz a kapcsolódó fogalmak definiálását követi. A hipotézisek megfogalmazása által tisztázódik, hogy milyen eredményre számíthat a kutató amellet, hogy segítenek szem előtt tartani a célt, végül pedig (ön)reflexióra készítetnek, hiszen a nem beigazolódott feltevést is el kell fogadni.

A kutatási célok tisztázása annak a megállapítását is magában foglalja, hogy felderítő, leíró vagy magyarázó lesz-e a kutatás fő vonala, ami az operacionalizálás mellett segít az elemzési és az adatgyűjtési módszer kiválasztásában (*Héra-Ligeti, 2014*). *Boncz (2015)* két szempont szerint osztályozza a módszereket, amelyek közül az első a mennyiségi-minőségi különbségtétel, a másodikat pedig az adatok forrása határozza meg. A kvantitatív módszer, azaz mennyiségi adatgyűjtés előnye a számszerűsíthetőség, az egységesség, illetve, hogy az adatok feldolgozása könnyebb a kutató számára. A hiteles eredményekhez reprezentatív mintát szükséges választani, az eredmények matematikai és statisztikai módszerekkel dolgozhatók fel. Erre a módszerre kézenfekvő példa a kérdőíves felmérés. A kvalitatív módszer ezzel szemben az emberi folyamatok, problémák, viselkedések mélyebb vizsgálatát teszi lehetővé, általa a kutató bepillantást nyerhet az emberi jelenségek, vélemények, attitűdök mögé. Ezáltal a kutatott terület részletes megismerése, feltárása lehetséges, amelyet többnyire kis mintán végeznek, hiszen nem cél a reprezentativitás, inkább az egyéni jellegzetességeken van a hangsúly. Az így kapott eredmények feldolgozása jóval nehezebb, szükséges a válaszokat kódolni, valamint az eredmények alapján általános következtetések nem vonhatók le például a társadalom egészével kapcsolatban, ilyen többek között a megfigyelés, a mélyinterjú vagy az esettanulmány. Az említettekén túl *Boncz* megkülönböztet primer kutatási módszereket, amelyek konkrét kutatási céllal, első kézből gyűjtött adatokat elemeznek (ennek részei a kvalitatív és kvantitatív kutatás), illetve szekunder módszereket, amelyek esetében a feldolgozandó adatok olyan forrásból származnak, amelyeket nem feltétlen kutatási céllal rögzítettek.

A kérdőívnek amellet, hogy alkalmas a kvantitatív kutatások elvégzésére, hiszen általa egy reprezentatív minta is vizsgálható, nemcsak a statisztikai adatok gyűjtésében vehetjük hasznát, hanem nehezen hozzáférhető tények, személyes tapasztalatok, érdeklődési körök, vélemények, érzések, szokások, attitűdök felmérésénél is (*Lengyelne-Tóvári, 2001*). Ezek mellett leíró, felderítő és magyarázó célok esetén is segítségünkre lehet. Előnyei között említhetjük, hogy viszonylag könnyen kivitelezhető, eljuttatható a célközönséghez, nem terheli a megkérdezetteket, ha jól állítjuk össze a kérdőívet, akkor releváns információt szolgáltat. Hátrányként említhetjük viszont esetlegesen az őszinteség hiányát, illetve, hogy mind az összeállításnál, mind a kitöltésnél számolni kell a kutató vagy a megkérdezett szubjektivitásával (*Boncz, 2015*). Ahhoz azonban, hogy sikeres legyen a kutatás, a kérdőív összeállításánál érdemes bizonyos szempontokra figyelni. *Babbie (2001)* megállapítja, hogy a kérdőív nem pusztán kérdésekből áll, hanem nagyobb hatékonysággal méri fel a válaszadók nézeteit, valamint változatosabb és érdekesebb, ha kérdések és állítások egyaránt szerepelnek benne. A kérdőívek kérdéstípusainak meghatározásában a korábban elvégzett pontok (probléma meghatározása, operacionalizálás) segítenek, illetve befolyásoló tényezőknek mondhatjuk magát a kutatás tárgyát, a vizsgálati alanyokat és a majdani feldolgozás módszerét is.

Alapvetően két fő kérdéstípust különböztethetünk meg: a nyílt és a zárt kérdéseket (*Babbie, 2001; Lengyelne-Tóvári, 2001; Boncz, 2015; Héra-Ligeti, 2014*). A nyitott kérdés esetében a válaszadó saját szavaival válaszol, így nagyobb szabadságot kap, de nagyobb aktivitást is várnak el tőle. Így mindenféle válasz lehetséges, sőt, a megkérdezett fogalmazásmódja, helyesírása is tartalmazhat adalékinformációt. Ez a kérdéstípus főképp a kvantitatív jellegű kutatásokban használatos, ugyanis a kapott válaszokat – kvalitatív válaszokhoz hasonlóan – kódolni kell, amely megnehezíti a feldolgozást, hiszen fennáll a torzítás, a félreértés lehetősége. Azonban a kódolás – azaz a kapott válaszok bizonyos szempontok szerinti rendszerezése mérhetővé, áttekinthetővé teszi azokat, a kettős kódolás pedig biztosítja a létrehozott

szabályrendszer megismételhetőségét. Azaz nyitott kérdések esetén összeszámolható, hogy hány válaszadó gondolt tartalmilag ugyanarra annak ellenére, hogy a megfogalmazások eltérőek. *Héra és Ligeti* szerint (2014) akkor érdemes ezt a kérdésfajtát választani, ha nem szeretnénk a válaszadót befolyásolni, ha nem tudjuk teljesíteni a zárt kérdésekhez szükséges teljesség és kizárólagosság elveit (részletesen lásd később), illetve, ha azt szeretnénk üzeni a megkérdezettek felé, hogy a véleményére vagyunk kíváncsiak. A zárt kérdés esetében előre megadott válaszlehetőségek közül választhat a kérdező, amely esetben a kutató strukturálja a válaszokat. Ez a kérdéstípus egységesebb válaszokat eredményez, amelyek jóval könnyebben feldolgozhatók és rögzíthetők, viszont több feltételnek kell megfelelni ahhoz, hogy sikeres legyen a kérdőív. *Lengyelne és Tóvári* (2001) a zárt kérdéseket további altípusokra bontják: az alternatív kérdésre és a jegyzékkérdésre. Előbbi esetében két válaszlehetőség áll a kérdező rendelkezésére, míg utóbbinál több válaszlehetőséget kínál a kutató. Ebben az esetben az összes lehetséges választ tartalmaznia kell a jegyzéknek, hiszen, ha valamilyen opció hiányzik, az az eredmények torzulásához vezethet. A teljesség melletti másik elv a kizárólagosság elve (*Héra–Ligeti, 2014*), azaz a válaszlehetőségek között a torzítás elkerülése érdekében nem lehet átfedés. A szakirodalom megkülönböztet továbbá a két előbb említett csoport mellett átmeneti kérdéseket, amelyek a nyílt és a zárt változatok ötvözetei. Ebben az esetben is meg kell adni az összes válaszlehetőséget, azonban az „egyéb” kategóriával kiegészítve a válaszadónak lehetősége van nyitott válaszadásra is.

A kérdőívek szerkesztésének általános szabályai

Elsőként a világos, érthető, pontos fogalmazást emelhetjük ki, hiszen nagy a félreértésnek a lehetősége, főképp az önkitalós kérdőívek esetében, azaz amikor a kutató nincs jelen a kitöltésnél. Az érthetőségnek alapvető feltétele, hogy a megkérdezettek csoportja számára releváns, érdekes kérdést tegyünk fel, azaz rendelkezzenek a válaszadáshoz szükséges ismeretekkel és legyenek hajlandóak választ adni (*Babbi, 2001; Héra–Ligeti, 2014*). Ugyanitt érdemes figyelni arra, hogy ne kombináljuk a kérdéseket egymással, mindig egy dologra kérdezzünk rá, ugyanis az összetett kérdések átgondolása, megértése több időt igényel a válaszadók részéről, törekedjünk inkább a rövidebb megfogalmazásra. Ezen túlmenően *Lengyelne és Tóvári* (2001; *Babbi, 2001*) felhívja a figyelmünket arra is, hogy a sugalmazó kérdések és kifejezések, valamint a tagadó kérdések torzíthatják a választ.

A kérdések megfogalmazásán túl a kérdőív külalakja is számít, a túl sok szöveg elrettentheti a válaszadót, a szellős kialakítás ellenben átláthatóvá teszi a kérdőívet. Az érthetőséget, áttekinthetőséget növelik a bevezetőben elhelyezett alapvető instrukciók, az egyes kérdéseknél az egyértelmű utasítások, a tartalmilag különböző kérdések fejezetekre bontása is (*Babbi, 2001; Lengyelne–Tóvári, 2001; Héra–Ligeti, 2014*). A kérdések sorrendjének összeállításával is különböző hatások elérése lehetséges, ha a bevezető kérdések érdekesek, az motiváló lehet a kitöltő számára, ha ijesztő, túl intim kérdésekkel kezdődik a kérdőív, az elriaszthatja vagy bizalmatlanságot kelthet a válaszadóban. *Héra és Ligeti* (2014) szerint mindig lehetőséget kell biztosítani a válasz megtagadására.

Végül javasolt egy próbakérdés lebonyolítása, ami lehetőséget ad a kérdések felülvizsgálatára, a tartalmi ellenőrzésre, a megfogalmazás és a sorrend esetleges hibáinak kijavítására, újragondolására.

Saját kérdőívem reflexiója

A kutatásom jelenlegi pontján két kérdőívet szerkesztettem meg és töltöttem ki a célcsoportokkal, ezek közül jelen dolgozatban az elsőt vizsgálom. E kérdőív annak a 9.-es osztálynak készült, amellyel a 2021/2022-es tanévben az irodalomórai kísérletet végzem. Az

irodalomterápiás szemléletű oktatás eredményeinek a mérésére egy attitűdvizsgálatot terveztem, amelyet a kísérlet megkezdése előtt, azaz szeptemberben, illetve egy év e módszerrel szervezett tanórákon való részvétel után, azaz júniusban töltenek ki a diákok. E kérdőívvel kapcsolatban az volt a céloom, hogy felmérjem a tanulók olvasási szokásait, véleményüket és tapasztalataikat az eddigi irodalomóráikkal kapcsolatban – legyen szó az órai beszélgetésekről, olvasmányokról, kötelező olvasmányokról, feldolgozott témakörökről –, illetve az irodalomról, művészetről való elképzeléseiket. Így meghatároztam azokat a fogalmakat, amelyeket vizsgálni szerettem volna: irodalom, irodalomóra, olvasás, tanulás, majd megnéztem ezek dimenzióit, például az irodalom esetében annak haszna, kapcsolata az irodalomórával, az irodalomóránál annak sikeressége, haszna, célja. Ezt követően az operacionalizálás folyamatában az indikátorok összegyűjtése következett, azaz az irodalomóra példájánál maradv a irodalomórai tevékenységek, az otthoni feladatok, olvasmányok, az óra résztvevőinek lehetőségei az óraszervezést illetően, stb. A legnehezebbnek a mutatók megállapítása bizonyult, hiszen az óra sikerességét nem lehet pusztán az érdemjegyekkel mérni, inkább tartom mutatónak, hogy kap-e szót a diák a tanórán, van-e helye a kérdésnek, a vitának, előfordulnak-e olyan témák, amelyek motiválók a tanulók számára.

Mivel kvalitatív mérésről volt szó, úgy gondoltam, vegyes típusú kérdéseket teszek fel, nem az attitűdvizsgálatoknál megszokott skálákban (pl. Likert-skála) fogalmazom meg a kérdéseket, hanem nyitott és zárt, illetve átmeneti kérdéseket alkalmazok. Ez alapján a két klasszikusan nyitott kérdés mellett több alternatív- és jegyzékkérdés, illetve átmeneti kérdés kapott helyet, valamint egy olyan, amelyen preferencia szerint kellett sorrendbe rakniuk a tantárgyakat. Igyekeztem egyértelműen fogalmazni, és ügyelni arra, hogy ne tegyek fel kombinált vagy tagadó kérdést, ez sikerült is. Amiben azonban nem voltam eléggé körültekintő, az a kérdések pontossága: nem írtam ugyanis le, hogy az általános iskolai irodalomóra gondolkod-e, erre ezért többen rákérdeztek. A teljesség elve sem teljesült mindenhol, az egyik kérdésnél például nem volt egyéb válaszlehetőség, mégis voltak tanulók, akik nem érezték elegendőnek az opciókat, és kiegészítették a válaszokat a sajátjukkal, ez tehát azt jelenti, hogy torzult az eredmény, hiszen akik a lehetőségek közül választottak sem feltétlenül értenek egyet azokkal, csak nem volt meg a megfelelő pont számukra. Következetlen voltam továbbá a kérdőív külalakját tekintve, az írásjelek használata néhol eltér a korábbiaktól, a kérdések között nem minden esetben van üres sor, azaz ez nem konzekvens és szellős elrendezés. Újraolvasva a kérdőívet, a felépítése sem kifogástalan, az olvasmányélményeket követően megtöri a kérdések ívét a tantárgyakkal kapcsolatos pont, illetve nem a legmegfelelőbb zárás a tág, művészetekkel foglalkozó utolsó kérdés sem. A fenti problémák javíthatók lettek volna, ha végzek próbakérdezést, azonban én azt nem tettem meg, így már csak akkor szembesültem a hibákkal, amikor a tanulók elkezdtek kitölteni a kérdőívet.

A kitöltést komoly tervezés előzte meg, mivel felvetődött a kérdés, vajon hogyan esélyesebb a lehető legőszintébb válaszokat kapni: ha magyartanárukként a saját órámön töltem ki velük a kérdőívet vagy ha egy kollégámat kérem meg, hogy vezényelje le a munkát anélkül, hogy velem kapcsolatba hozná az eseményt. Az előbbi ellen szólt, hogy a tanulók nem tudják függetleníteni a kérdéseket a személyemtől, és félnek, hogy az őszinte válaszuk negatívan befolyásolja majd a megítélésüket magyaráórán, ellenben a gyakorlatban könnyebben lebonyolítható lett volna, mint a második, az őszinteséget talán jobban támogató, de szervezésileg nehezebb opció (természetesen főtantárgyakat tanító kollégák nem voltak nyitottak arra, hogy az ő órájukból menjen el idő a kitöltéssel). Végül egy énektanár kollégám vállalta, hogy kitölteti a tanulókkal a dokumentumot, azonban két egymást követő héten is elmaradt az órája, én pedig mindenképpen szeptemberben szerettem volna felvenni a mérést, így én magam vittem be egy tanórán a kérdőívet. Éppen emiatt szembesültem a problémás pontokkal a kitöltés alatt, mert a diákok egyből kérdeztek, amikor valami nem volt egyértelmű.

Összegzés

Egy kérdőív összeállítása komoly tervezőmunkát igényel, és érdemes a dolgozatban felvázolt pontokat sorra venni, különben téves eredmények születhetnek. Emiatt vizsgált kérdőívet a júniusi kitöltéshez mindenképp javítom, átdolgozom oly módon, hogy tartalmilag ne változzon, azaz a szeptemberi kérdéseknek megfeleltethetők legyen a nyári kérdések is az esetleges attitűdbeli változások mérhetősége miatt, azonban a felépítése logikus, motiváló legyen, a zárt kérdések pedig teljesség elve mentén működjenek.

Irodalom

- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó.
- Boncz, I. (2015). *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Héra, G. & Ligeti, Gy. (2005). *Módszertan – A társadalmi jelenségek kutatása*. Osiris Kiadó.
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lengyelne Molnár, T., Tóvári, J. (2001). *Kutatásmódszertan*. Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatica Intézete.

Befogadás és esélyegyenlőség az oktatásban

A BEFOGADÁS OKTATÁSPOLITIKAI MEGKÖZELÍTÉSE A RÉSZTVEVŐK SZEMSZÖGÉBŐL: ÉRDEKEK, ELLENÉRDEKEK

ANTAL-FEKETE EMESE

A modern nyugati társadalmaknak egyik kulcs eszménye a szolidaritás és a méltányosság, ebből fakadóan az elmúlt két évszázad során a feudális rendszert lassacskán egy olyan szorosabb és esélyegyenlőség tekintetében kiegyensúlyozottabb együttélési formák váltották fel, melyek mára a szolidáris és inkluzív társadalmi berendezkedés megvalósulását célozzák. A dolgozatban a befogadó szemlélet társadalmi jelentőségének áttekintése után sorra veszem az oktatáspolitikai aktorainak érdekeit és ellenérdekeit, melyet gyakorlatban megjelenő példákon keresztül szemléltetek, valamint bemutatom az érdekérvényesítési törekvésekhez kapcsolódó konkrét cselekvéseket is.

Kulcsszavak: integráció, inklúzió, oktatáspolitikai szereplői

Solidarity and equity is a key feature of modern Western societies, and over the last two centuries the feudal system has gradually been replaced by a more egalitarian and close-knit form of coexistence, which is now aiming at a more inclusive and solidarity-based social order. In this paper, after an overview of the social relevance of an inclusive approach, I will take stock of the interests and counter-interests of education policy actors, illustrated by examples in practice, and present concrete actions related to advocacy efforts.

Keywords: integration, inclusion, education policy, actors of education policy

Bevezetés

A dolgozat egy doktori kutatás része, mely az iskolán belüli befogadás mintáit vizsgálja, különösen a marginalizált státuszú gyerekek esetében. A kutatás célja, hogy szociometriai és interjú vizsgálatok segítségével hozzásegítsen minket a kirekesztés állandó és új rizikófaktorainak, módjainak, továbbá a kirekesztéssel veszélyeztetett csoportoknak a mélyebb megismeréséhez, valamint e csoportok megküzdési stratégiáinak feltérképezéséhez. A téma különösen fontos egy olyan oktatási rendszerben, ahol annak célkitűzései között a méltányosság és esélyteremtés kiemelt helyen szerepel. Ahhoz, hogy megértsük ezeket a folyamatokat, tisztán kell látnunk, hogy alakításukban kik és milyen érdekek mentén játszanak szerepet. Ennek okán a dolgozatban a befogadáshoz kapcsolódó oktatáspolitikai környezetről írok: először a probléma társadalmi jelentőségéről, majd az érdekelt csoportokról. A dolgozatban a szakirodalmi ismeretek mellett saját szakdolgozatomhoz készült adatokat és információkat is használtam.

A társadalmi együttélés lehetőségei

A modern társadalmi gondolkodásunknak egyik legalapvetőbb kérdése az együttélésünk megértése és harmonizálása. Különböző elképzelések születtek arra vonatkozóan, hogy mi alapján szerveződik a társadalom, de ami közös, az az egymásrataltság. Az együttélést három dimenzióon keresztül vizsgálhatjuk (*Varga, 2015*): esélyegyenlőség, diverzitáshoz való viszonyulás és a résztvevők döntéshozatali lehetősége. Ez alapján megkülönböztethetünk szegregációt, szelekciót, szeparációt, asszimilációt, integrációt, inklúziót. A stratégiák egy történelmi időszakban vegyesen is megjelenhetnek, de jellemző, hogy az egyes korszakokban más-más együttélési stratégia dominált.

A Felvilágosodás korától kezdve felértékelődtek a humán értékek, így elősegítve az integratív és inkluzív törekvéseket. A társadalmi átalakulás egyik legjelentősebb eseménye a Nagy Francia Forradalom (1789-1799) volt, melynek jelmondata: Szabadság, Egyenlőség, Testvériség. A forradalom, bár nemzetközi szinten hozzájárult a társadalom gyökeres átalakulásához, az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata mérföldkőnek tekinthető a nemzetközi jogalkotás folyamatában, hiszen az emberi méltóság, a szabadság, az egyenlőség, az egyenjogúság és a humán értékek tiszteletben tartásával a szociális haladást és a javuló életminőséget tűzte ki célul. A nyilatkozat az élet minden területét lefedte, ennek megfelelően az oktatásügyet is, melyben a fent megfogalmazott egyetemes elvek mentén jelentős változások történtek. E társadalmi és morális átalakulás fényében az együttélési stratégiák közül nem maradtak kívánatos, járható utak az esélyegyenlőség, a diverzitáshoz való viszonyulás és a résztvevők döntéshozatali lehetősége szempontjából alacsony szintű együttélési formák.

Magasabb szintű esélyegyenlőségi helyzetben, ahol az együttélési forma közös döntésen alapszik, megkülönböztetünk integrációt és inklúziót. Az integráció különböző csoportok tervszerű együttélését célozza. A diverzitáshoz való viszony szempontjából a multikulturalizmus az uralkodó ideológia, ám az integrálódó csoport egy uralkodó társadalomba, kultúrába illeszkedik be, ami méltányosság hiányában könnyen vezethet asszimilációhoz vagy szeparációhoz. Az együttélési formák közül az inklúzió az, ami e három dimenziót a legmagasabb szinten valósítja meg. Az esélyegyenlőség eléri a méltányosság szintjét, közös döntéshozatal eredménye és a diverzitáshoz való viszonyát interkulturalizmus jellemzi, melyben a különböző kultúrák egymással kölcsönhatásban élnek együtt (*Varga, 2015*).

Durkheim (1893) a jól működő társadalmat az integráció megfelelő formájában látta, mely az ipari társadalmakban úgynevezett organikus szolidaritás formájában jelenik meg, mely

során a funkciók és a munkamegosztás egymásra utal bennünket. Durkheim (1987) arra a következtetésre jutott, hogy a gyenge társadalmi integráció anomikus állapotot idéz elő a társadalomban, mely táptalajt biztosít a társadalmi leszakadásnak és a devianciáknak, mint az öngyilkosság, a bűnözés, a kábítószerfogyasztás. *Merton (1938)* úgy gondolta, hogy nem elég a társadalmon belüli munkamegosztást harmonizálni, hanem a kulturális célokat és az elérésükhöz szükséges eszközöket is egyensúlyi szintre kell emelni, ellenkező esetben ez társadalmi dezintegrációhoz vezet. Oktatásügyi példán szemlélítve, ha a fogyatékkal élő tanulók lehetőséget kapnak a normál oktatásba való belépésre, akkor a cél az integráció, az eszköz pedig a befogadó intézmény humán és materiális erőforrása. Abban az esetben, amikor a befogadó intézmény nem rendelkezik a kellő erőforrásokkal, a harmónia felborul. E megközelítés szerint a gyermek vagy nem iratkozik be az adott intézménybe, vagy beiratkozik, de ott nem kapja meg a kellő segítséget, ami a célok el nem érését jelenti. Ennek következményeképp megjelenik a társadalmi leszakadás veszélye.

A makroszintű magyarázatok mellett *Bourdieu (1999)* mikroszinten is kereste a társadalmi egyenlőtlenség magyarázatát, szerinte a leszakadás egyik legfontosabb háttérváltozója az induló tőke. Ez magában foglal három tőkefajtát, melyek a gazdasági, a kulturális és a társadalmi tőke. Szerinte a gyermek családi háttere nagyban befolyásolja a gyermek későbbi sikerességét és eredményeit. Ennek hátterében gazdasági oldalról az egészséges fejlődéshez szükséges feltételek kielégítése áll, mint a megfelelő táplálkozás és tanulókörnyezet biztosítása, valamint az oktatás finanszírozása. Kulturális oldalról a szocializációnak, az értékeknek tulajdonít nagy jelentőséget, mely magában foglalja az olyan szociokulturális jellemzőket, mint például a szülők iskolázottsága, a tanuláshoz kapcsolódó attitűdjük, a *Bernsteinhez (1975)* kapcsolódó nyelvi kódok elmélete vagy az életvezetéshez kapcsolódó szokásaik, habitusuk. Társadalmi tőke alatt Bourdieu azt a kapcsolatrendszert érti, melyet általában nagyban meghatároz az előbbi két tőketípus, melyek kialakítják azt a miliőt, melyben az ember él. Iskolai előmenetel szempontjából kiemelt szerepe van, hiszen a kapcsolati háló, melybe a gyerek beleszületik és amelyben fejlődik, komoly hatást gyakorol a tanulási motivációra, a továbbtanulási tervekre. *Coleman (1988)* vizsgálatai is rámutatnak arra, hogy a családi háttér erőteljesen befolyásolja a gyerek társadalmi tőkét, mely magában foglalja az iskolában kialakított társas kapcsolatainak dinamikáját, azaz a tanár-diák viszonyrendszert, mely az iskolai eredményességre is hatást gyakorol. Értelmezése szerint a társadalmi tőke egyfajta produktív, valamiféle előnyre váltható mechanizmus, melynek hiányában az egyén nem jut hozzá bizonyos erőforrásokhoz. Felhívnam a figyelmet továbbá arra a paradoxonra, hogy azokban az esetekben, amikor a gyerekek nem kapják meg elsődleges szociális közegükből az iskolai előmenetelhez szükséges háttérrel és kompetenciákat, és emiatt hátrányt szenvednek, akkor úgy nehezedik rájuk a kompenzációhoz szükséges többletteret, hogy kapacitásuk átlag alattivá válik. Ebből fakadóan az iskolának vertikális társadalmi mobilitásban játszott szerepe a visszajára fordul, és ahelyett, hogy lehetőséget teremtene a hátrányból indulóknak, újratermeli az egyenlőtlenségeket.

Látjuk, hogy a leszakadás több szinten veszélyeztet bennünket, ám rá kell mutatni, hogy ez miért kiemelten fontos. Az integráció több szinten vizsgálható, *Kovács és munkatársai (2017)* hármat különítenek el: rendszerszintű, társadalmi szintű és személyközi integráció. Vizsgálataik szerint a kirekesztett csoportok mindhárom szinten dezintegráltak, ami azt jelenti, hogy e csoport tagjai többnyire deprivált helyzetűek, normaszegéssel szemben megengedőbbek, kapcsolatháló szempontjából pedig gyengék. **A dezintegráció jelenségét megkerülhetlenné teszi az, hogy nem csak az érintett csoportok számára hátrányos, hanem kihat az állam gazdasági, politikai helyzetére, az egészségügyre, az oktatásügyre stb.** Eredményeik alapján a leszakadó csoport aránya a magyar társadalom körülbelül harmadát érinti, mely korábbi adatokhoz képest jelentős növekedést mutat. A társadalmi integrációnak e széles spektrumú áttekintése után a témának egy szűkebb keresztmetszetével, az

oktatáspolitikával foglalkozom. Lássuk, hogy a leszakadás oktatáspolitikai szempontból kiket érint és hogyan!

Érdekek, ellenérdekek és cselekvések

Nemzetközi szervezetek

A nemzetközi szervezetek szerepe, különösen az olyan szupranacionális szervezetek korában, mint a Világbank, az UNESCO, az OECD és az Európai Unió. Ezek a szervezetek különböző módon nemzetközi irányelvek meghatározásával, pénzügyi források célzott allokációjával, illetve jogi úton befolyásolják az oktatáspolitikát (Kozma, 2012).

A téma szempontjából alapdokumentumnak számít az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata, mely az emberi méltóság, a szabadság, az egyenlőség, az egyenjogúság és a humán értékek tiszteletben tartásával a szociális haladást és a javuló életminőséget tűzte ki célul. A nyilatkozat az élet minden területét lefedte, ennek megfelelően az oktatásügyet is, melyben a fent megfogalmazott egyetemes elvek mentén jelentős változások történtek. A nyolcvanas években indult az UNESCO-nak az „Education for All” elnevezésű mozgalma, melynek célja, hogy a köznevelés rendszerében megteremtsék az egyenlőség elvét és egységes részvételi lehetőséget biztosítsanak minden diák számára. Ennek jelentős eredménye az 1994-ben elfogadott Salamancai Nyilatkozat, melynek legfontosabb célkitűzése egy olyan integratív, gyerekközpontú oktatási rendszer kialakítása és feltételeinek megteremtése, melyben az inkluzív szemléletmód – mely egyaránt előnyös az integrált tanulónak és a befogadó közösségnek is – felváltja a diszkriminatív nézeteket, esélyt ad egy befogadó társadalom kialakulására, ezáltal fokozva az oktatási rendszer egészének eredményességét.

A nemzetközi szervezetek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyes tagállamok oktatási rendszerei az önmonitorozáson túl nemzetközi kontextusban is értékelhetőek legyenek. Míg hazánkban az Országos Kompetenciamérés évről évre frissülő képet ad a tanulók teljesítményéről, addig a PISA mérések ezt nemzetközi szintérbe ágyazzák, így a magyar tanulók teljesítménye pontosan összevethetővé válik akár a finn, akár más OECD tagállam tanulóinak teljesítményével. Ezek az eredmények az egyes tagállamok egyéni oktatáspolitikai célkitűzései szempontjából is lényegesek, ugyanakkor nemzetközi szakpolitikák számára is indikációt jelentenek. Fontos kiemelni, hogy e kettő olykor komoly érdekellentétet szülhet.

Az állam

Magyarországon a tankötelezettségről szóló első *népoktatási törvény (1868. évi XXXVIII. törvény)* Báró Eötvös Józsefnek köszönhető. Bár Eötvös a kötelező és mindenkire kiterjedő oktatást szorgalmazta, a törvény a 6–15 éves gyerekekre vonatkozott, kivételt képezve a testileg vagy szellemileg gyenge gyerekek, akik felmentést kaphattak az iskolába járás alól. Az elmebetegségben szenvedők, avagy taníthatatlan tompaelméjűek pedig nem járhattak nyilvános intézménybe. A kötelező és mindenkire kiterjedő oktatás inkább csak az ép szellemi és testi állapotú gyerekek oktatását segítette, a fogyatékossgal élők hátrányos helyzetbe kerültek (Pukánszky & Nóbik, 2013).

A XX. század során fokozatosan szűkült az oktatásból kimaradt tanulók köre, ám a korábban kirekesztett gyerekek tanítása leginkább szegregált formában történt. Európai viszonylatban kissé lemaradva, de a *1993. évi LXXIX. törvényben* már érintik a sajátos neveléshez és oktatáshoz szükséges személyi és tárgyi feltételeket, és az integráció a lehetőségét. Az iskolát a szülő választja ki a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve az országos szakértői és rehabilitációs tevékenységet végző bizottság szakértői véleménye alapján.

A jelenlegi oktatásügyi alapdokumentum a *2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről* (a továbbiakban: Nkt.). Ennek értelmében a mai magyar közoktatás elsődleges céljai között szerepel a társadalmi leszakadás megakadályozása, a fiatalok harmonikus testi-lelki-értelmi fejlődése, és a társadalmi integrációra és felelősségvállalásra képes egyének nevelése, illetve a tehetséggondozás támogatása (*Nkt. 1.§ (1.) bek.*).

Láthatjuk, hogy az oktatásszervezésbe már a családnak is egyre fontosabb szerep jutott. Esélyegyenlőség szempontjából pozitívum, hogy a kirekesztett tanulók is részesülhettek oktatásban, viszont negatívum, hogy a manifeszt integráció miként tartja fent látens módon a szegregációt. Az oktatás színvonala széles skálán mozgott, és a korábban testi-szellemi állapotuk miatt kizárt gyerekek számára speciális oktatást biztosító intézményeket hoztak létre. Megfigyelhető volt, hogy sok esetben a szociálisan hátrányos helyzetű és származásuk miatt exkludált tanulókat ezekbe az intézményekbe tömörítette a rendszer (*Forray–Hegedűs, 2003*). Bár a nemzeti oktatáspolitikai törekvések ennek felszámolását célozzák, az oktatásstatisztikai adatokból láthatjuk, hogy az oktatási rendszer továbbra sem képes áthidalni a helyzetet, és az érettségit nem adó középfokú képzési formákat markánsan nagyobb arányban választják hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos tanulók (*Lőrincz & Antal-Fekete, 2022*). A magasabb végzettség munkaerőpiaci értékének növekedésével leginkább a legsérülékenyebb családi háttérű tanulók maradtak a szakképzésben (*Liskó, 2008 idézi Lőrincz & Antal-Fekete, 2022*).

A család szerepe az iskolaválasztásban a mai napig kiemelt faktor a hazai oktatásügy esélyegyenlőségi dimenziójában. Megannyi kutatás bizonyította már a kapcsolatot a család és a tanulmányi előmenetel tekintetében (*Kertesi & Kézdi, 2012*), gondolhatunk itt a tanulással mint hosszútávú befektetéssel kapcsolatos költség-haszon kalkulációra (*Boudon, 1998*), nyelvi szocializációra (*Bernstein, 1975*), vagy akár különböző tőkeelméletekre (*Bourdieu, 1999, Coleman, 1988*) stb.

Tehát az államnak az efféle törekvései többnyire a társadalom felső ágának kedveznek, azoknak, akik kiaknázzák az egyre diverzifikáltabb lehetőségeket, míg az alsóbb ág sokszor a növekvő kihívásokkal küzd.

Nem kormányzati szervezetek

Hazai szinten a nem kormányzati szervezetek szerepe a rendszerváltás után kezdődött el. Ekkor lehetőség nyílt akár non-profit, akár for-profit szervezetek oktatáspolitikába való bekapcsolódására. Az állami fenntartású intézmények mellett megjelentek magán és egyházi fenntartású intézmények, melyek megoldást jelenthettek a rendszerváltást követő iskola-piaci verseny által kiszorított rétegeknek, az alternatív pedagógia támogatóinak és a vallási közösségeknek.

Országos szinten napjainkban igen aktuális a szakszervezetek és különböző érdekvédelmi szervezetek szerepe, hiszen az állami oktatáspolitikai és a pedagógusok, valamint diákok között komoly érdekellentét éleződött ki az utóbbi években.

Helyi szinten megoldást jelenthetnek nemzetközi szervezetek hazai képviselői, például a Máltai Szeretetszolgálat vagy a Baptista egyház, melyek erőforrásaikatallokálva akár oktatási intézmények létesítésével, akár szociális ellátást nyújtó intézmények keretén belül segítik az arra rászoruló diákokat tanszerekkel, különórával, korrepetálással.

Pedagógusok

A pedagógusok szintén kulcsszereplői az inklúciónak. Ahhoz, hogy jól működjön és előnyös legyen a gyerekek számára, komoly feltételrendszernek kell megfelelni mind az iskolának, mind a benne dolgozó pedagógusoknak. E feltételrendszer legfontosabb csomópontjai a megfelelő minőségű és mennyiségű humán erőforrás, a materiális és

infrastrukturális környezet, az inkluzív oktatásszervezés és szemléletmód, az elegendő pénzügyi háttér, valamint e rendszert körbeágyazó támogató oktatáspolitikai háttér. A személyes meggyőződések hangsúlyosan jelen vannak, hiszen ahhoz, hogy az integrációnak az előnyei megvalósulhassanak, az együttnevelésből valódi befogadást kell véghezvinni, melyben a pedagógusoknak rendkívül fontos szerepe van (*Szabó, 2013; Vida, 2017*).

Ahhoz, hogy az ő érdekeiket megértjük, a helyzetüket kell szemügyre venni. A legnagyobb probléma, mely meggyőződéstől függetlenül érinti a tanárokat, hogy nincsenek vagy nem érzik magukat kompetensnek a hátrányos helyzettel vagy a sajátos nevelési igényből fakadó kihívásokkal szemben. Ennek oka, hogy a pedagógusképzésből hiányoznak, vagy nem elég hangsúlyosak a vonatkozó gyógypedagógiai, fejlesztő ismeretek, különösen igaz ez az idősebb generációra. A tanárok komoly felelősségnek tekintik munkájukat, így felelőtlennek érzik magukat, amikor olyan helyzetben dolgoznak, melyet nem vélnek biztosan kezelni. E konfliktusos helyzetet vagy a problémák ignorálásával oldják fel, vagy ez a bizonytalanság frusztrációt és ellenérzéseket vált ki az együttneveléssel szemben, mely egy olyan elutasító alapot teremt az integrációnak, melyben az inklúciónak szinte esélye sincs kialakulni. A bizonytalanság és frusztráció mellett további fontos probléma, hogy az egyébként is túlterhelt pedagógusok számára többletmunkát jelent az integráció (*Fekete, 2020*).

A pedagógusok részvétele többféle módon érvényesülhet az oktatáspolitikában. Egyrészt tudományos úton, a pedagóguskamara formájában leginkább a módszertani, és szakmai kérdésekben emelnek szót, másrészt pedig szakszervezet formájában a munkavállalói jogaikért állhatnak ki. Léteznek ezek mellett még alternatív utak, melyeken az oktatást reformokkal, alternatív képzésekkel, sokszor magánúton igyekeznek változást hozni (*Kozma, 2012*). Az alternatív oktatás és a befogadó szemlélet egyik legismertebb reformpedagógiai képviselői a Waldorf és Montessori intézmények.

Tanulók

Az oktatáspolitikának legegységesebb szereplői maguk a tanulók. A befogadás tekintetében egyszerre aktív és passzív szereplők, hiszen egyszerre ők maguk is befogadnak vagy nem, és ők maguk is befogadottak vagy nem. Több dimenzió mentén értelmezhető csak, hogy egy csoport számára mit jelent a heterogén csoportösszetétel.

Bár a rendszerváltás előtt még nem volt igazi verseny az iskolapiacon, hiszen az intézmények állami fenntartás alatt álltak, és egységesen működtek, a korábbi közvéleménykutatások már egyre növekvő igényről számoltak be a képességeknek megfelelő iskolatípusok létrehozására vonatkozóan (*Halász & Lannert, 1998*). A rendszerváltást követően részben erre az igényre reagálva, részben az egyházi és piaci szereplők (újra)belépése következtében növekvő számú nem állami iskola nyitotta meg kapuit, és emellett a 6 és 8 osztályos gimnáziumok is, melyek főként a magas szociokulturális státuszú családok gyermekeit szívták fel. Egyes vélekedések szerint a homogén csoportok a kívánatosak, hiszen egy gondosan kiválasztott, „jó képességű” csoport az átlaghoz képest dinamikusabban, mélyebben merülhet el a tananyagban, ami a továbbtanulási pályára pozitív hatást gyakorolhat. Mivel a tanulmányi eredményességgel korrelál a családi háttér, az otthonról hozott „induló tőke” is közös alapot biztosít. Míg az érettségit nem adó középfokú képzési formákban felülreprezentált a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos tanulók aránya, addig a 6 és 8 osztályos gimnáziumokban a családi háttér mutatói (pl.: szülők iskolai végzettsége) sokkalta kedvezőbb irányba mutatnak (*Lőrincz & Antal-Fekete, 2022*). A homogén oktatási rend pozitív hozadékai így elsősorban az eleve jobb helyzetben lévő tanulókat érinti. Emellett a homogenitás ellen szól, hogy a hátrányos helyzetből fakadó szegregált oktatás hosszútávon csökkenti a továbbtanulási esélyeket és a széleskörű társadalmi kapcsolatok kialakításának lehetőségét, valamint negatívan hat az önbecsülésre is (*Messing, 2017*).

Az inklúzió megvalósulása szempontjából a heterogén csoport az ideális. Megannyi kutatás rávilágított annak előnyeire, többek között, hogy a gyerekek később befogadó, nyitott, empátikus felnőtté válnak. Az iskola színtere alkalmas arra, hogy a hozott tőkét kompenzálja mind társadalmi, mind kulturális vonatkozásában. Több szülő a gyereket óvna pl. a szegénység és a fogyatékoság tapasztalásától, mások viszont már idejekorán meg szeretnék ismertetni gyermeküket a valósággal. Utóbbiak körében népszerű érv a heterogén csoportok mellett, hogy gyermekeik humán értékei láthatóan megerősödnek. Emellett több kutatási eredmény (Sipeki & Nemesné, 2009; Ganaie & Bashir, 2014; Locsmándi et al., 2004) is rávilágított arra, hogy a gyengébb képességű vagy hátrányos helyzetű tanulók számára is jelentős húzóerőt biztosít a vegyes csoport.

A történelem során megannyi alkalommal bebizonyosodott, hogy a diákmozgalmaknak valódi nyomást gyakorolhatnak a rendszerre. Mind Európában, mind a tengerentúlon jelentős megmozdulások indultak a hatvanas évektől kezdve, melyek célja a rendszer kritikája volt, közvetlenül az oktatás minőségétől kezdve a fennálló társadalmi rendig. Európában a legjelentősebb a Párizsi diáklázadás (1968) volt, mely további szakszervezeti megmozdulásokat mozgósított (Kozma, 2012). A hazai oktatásügy esetében az elmúlt években megfigyelhető a diákok szakpolitikai öntudatra ébredése, többek között megalakult az Egységes Diákfront és többfelé önszerveződő megmozdulások, sztrájkok alakultak ki.

Kifejezetten az inkluzív oktatáshoz kapcsolódóan is jelentős szerepet kaptak a diákok. A 2007-es Lisszaboni Nyilatkozat a „Fiatalok a befogadó nevelésről-oktatásról” 29 országból érkező közép- és felsőfokú oktatásban résztvevő fiatalok követeléseit és javaslatait tartalmazza. A nyilatkozatban felhívják a figyelmet az emberi jogok tiszteletben tartására, mint az emberi méltóság, döntési szabadság, a diszkrimináció elleni harc, emellett kitérnek az integrált oktatást körülölelő kihívások, akadályok, szükségletek rendszerére.

A szülők a gyerekekhez kapcsolódó, az integrációban közvetve résztvevő csoport. Szerepük azért különösen fontos, mert az iskolaválasztásban nekik van döntő szerepük, így az intézményeknek a gyerekek mellett a szülőket kell megnyerniük. A szülők különbözőképpen vélekedhetnek az egyes oktatásügyi kérdésekről, például az oktatási integrációról. Mivel a szabad iskolaválasztás korában élünk, a szülőknek joga van más, nem körzetes iskolába vinni gyermekét. Ebből fakadóan spontán szegregáció alakulhat ki, mely jellemzően az alsóbb társadalmi rétegek hátrányára válik. A stigma nem csak a stigmatizált személyt érinti, hanem a környezetét is (Goffman, 1998), így nem csak a befogadott fogyatékos, roma, vagy egyéb szempontból hátrányosan megkülönböztetett gyermek, hanem az osztály és az intézmény is stigmatizálttá válik. Így alakulhat ki, hogy azokba az intézményekbe, ahol felülreprezentáltak például a cigány származású tanulók, a nem cigány családok kevésbé szívesen viszik gyermekeiket, így azok „cigány iskolává” válhatnak.

Irodalom

- Bernstein, B. (1975). Nyelvi szocializáció és oktathatóság In Papp, M. & Szépe, Gy. (Eds.), *Társadalom és nyelv* (pp. 393-435). Gondolat Kiadó.
- Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (Ed.), *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp. 156-177). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Durkheim, É. [1986 (1893)]. *A társadalmi munkamegosztásról*. MTA Szociológiai Intézet.
- Durkheim, É. [1967 (1897)]. *Az öngyilkosság*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

- Fekete, E. (2020). *Sajátos nevelési igényű gyerekek integrált nevelése az általános iskolában, Fókuszban a személyes kapcsolatok és a kezelési stratégiák*. MA szakdolgozat. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Forray, R. K. & Hegedűs, T. A. (2003). *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutató Intézet.
- Goffman, E. (1998). Stigma és szociális identitás. In Erős Ferenc (Ed.), *Megismerés, előítélet, identitás* (pp- 263-295). Új Mandátum Könyvkiadó.
- Halász G. & Lannert, J. (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról – 1997*. Országos Közoktatási Intézet.
- Locsmándi A., Losoncz M., Köpatakiné Mészáros M. & Vargáné Mező L. (2004). Sajátos nevelési igény: a látássérülés, a hallássérülés, a mozgáskorlátozottság, az autizmus, a beszéd fogyatékoság, az értelmi fogyatékoság: Ami a kategóriák mögött van. In Köpatakiné Mészáros M. (Ed.), *Táguló horizont. Pedagógusoknak az együttnevelésről* (pp. xx-yy) Országos Közoktatási Intézet.
- Lőrincz B. – Antal-Fekete E. (2022): Oktatási egyenlőtlenségek, iskolai mobilitás és az oktatási rendszer átalakulása Magyarországon az 1980-as évektől napjainkig. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth István György (Eds.), *Társadalmi Riport 2022*. (pp. 207-223). TÁRKI
- Kertesi G.–Kézdi G. (2012): A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7-8), 798–853.
- Kovách, I., Hajdu, G., Gerő, M., Kristóf, L. & Szabó, A. (2017). Az integrációs modell. In Kovách, I. (Ed.), *Társadalmi integráció: Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban* (pp. 22-48). MTA TK Szociológiai Intézet
- Kozma T. (2012): *Oktatáspolitiká*. <https://mek.oszk.hu/11200/11203/11203.pdf> (2023.02.14.)
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review* 3(5), 672–682
- Messing, V. (2017). Differentiation in the Making: Consequences of School Segregation of Roma in the Czech Republic, Hungary, and Slovakia. *European Education*, 49(1), 89–103.
- Pukánszky, B. & Nóbik, A. (2013). *A magyar iskoláztatás története a 19-20. században*. Szegedi Tudományegyetem.
- Sipeki, I. & Nemesné Somlai G. (2009). A sajátos nevelési igényű gyermek az iskolában. In Bábosik I., Torgyik J. & Eötvös J. (Eds.), *Az iskola szocializációs funkciói* (pp. 117-133). Tankönyvkiadó.
- Szabó, M. (2013). *Értelmileg és tanulásban akadályozottak kórtana*, http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Ertelmileg_akadalyozottak_kortana (2020.03.25.)
- Varga, A. (2015), Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai*. (pp. 241-271). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Vida, G. (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? *Új pedagógiai szemle* 67(3-4), 16–33.

DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS AZ ONLINE BIZTONSÁG

BOTTYÁN LÁSZLÓ

A digitális korszak számos lehetőséget hozott az egyének, a szervezetek és a társadalom egésze számára. A technológia használatának növekedésével azonban az online kockázatok veszélye is megnőtt, és ezeket a kockázatokat élesebben érzik azok, akik szembesülnek a digitális egyenlőtlenséggel. A digitális egyenlőtlenség az egyének és a közösségek számára elérhető lehetőségek, hozzáférés és erőforrások egyenlőtlen elosztására utal a digitális gazdaságban való részvétel, illetve az abból való részesülés kontextusában (*DiMaggio & Hargittai, 2001*). Ezen túlmenően olyan kérdésekkel is találkozhatunk a fogalom kapcsán, mint például a digitális kompetenciák és azok alkalmazása, továbbá a digitális adatvédelem és az online biztonság. Jelen írásomban szeretném bemutatni, hogy miért vannak nagyobb online kockázatnak kitéve a digitális egyenlőtlenség által érintett egyének.

Kulcsszavak: digitális egyenlőtlenség, online biztonság, digitális kompetencia, biztonságtudatosság

The digital age has brought many opportunities for individuals, organizations and society. However, as technology has increased, so has the threat of online risks, and these risks are felt more acutely by those who face the digital inequality. Digital inequality refers to the unequal distribution of opportunities, access and resources available to individuals and communities in the context of participating in and benefiting from the digital economy. (*DiMaggio & Hargittai, 2001*). In addition, we can also face questions related to the concept, such as digital competences and their application, as well as digital data protection and online security. In this paper, I would like to introduce why people affected by digital inequality are more at risk online.

Keywords: digital inequality, online security, digital competencies, security awareness

Digitális egyenlőtlenségek

A digitális egyenlőtlenségek tárgyalásánál a digitális szakadék fogalmát kell először tisztáznunk. A digitális szakadék elméleti alapja, hogy az internethez és a kommunikációs technológiákhoz való hozzáférés jelentős társadalmi-gazdasági előnyt tesz lehetővé. Ezáltal pedig a technológiához való hozzáférésben tapasztalható eltérések újabb társadalmi egyenlőtlenségeket eredményezhetnek (Nagy, 2007).

A vizsgálatoknál leggyakrabban például számítógépekhez és okostelefonokhoz, valamint a nagy sebességű internethez való hozzáférésben mutatkozó különbségek elemzésével találkozhatunk. Ezeket az egyenlőtlenségeket olyan szociodemográfiai tényezők mentén szokás vizsgálni, mint a nem, életkor, jövedelmi helyzet vagy a lakóhely. Például előfordulhat, hogy az alacsony jövedelmű közösségekben, vidéki területeken vagy fejlődő országokban élő egyének nem férnek hozzá ugyanolyan technológiához és internet-sebességhez, mint a városi területeken vagy a fejlett országokban élők. Ez korlátozott hozzáférést eredményezhet az információhoz, az oktatáshoz és a foglalkoztatási lehetőségekhez, ami hosszú távú hatással lehet a gazdasági és társadalmi eredményekre.

Hargittai (2002) azt hangsúlyozza, hogy még ennél is fontosabbak a másodlagos digitális egyenlőtlenségek, amelynek alapját a használat minőségi különbségei képezik, vagyis az, hogy a felhasználók milyen szintű online készségekkel és kompetenciákkal rendelkeznek (Tőkés, 2010). A digitális kompetenciák egyenlőtlen eloszlása korlátozhatja az egyének azon lehetőségét, hogy szerepet vállaljanak a digitális gazdaságban. Az Európai Bizottság szerint „a digitális kompetenciák a foglalkoztatás, valamint a digitális gazdaságban, társadalomban és demokráciában való aktív részvétel előfeltételei” (EU, 2017).

A harmadik aspektus, amely jelen írásom középpontjában áll, a digitális adatvédelem és az online biztonság. Ez szintén fontos szempont a digitális egyenlőtlenség összefüggésében, mert vannak olyan társadalmi rétegek, amelyek gyakran kiszolgáltatottabbak az online kizsákmányolással vagy más kiberbiztonsági fenyegetéssel szemben. Ez eredményezheti akár személyes vagy pénzügyi adatok elvesztését, illetve online csalásoknak való kitettséget, amely tovább növelheti az egyenlőtlenségeket (Madden, 2017).

Digitális adatvédelem és online biztonság

A személyes adataink védelme nem csak a hagyományos értelemben vett védelmi jogként fogható fel, hanem információs önrendelkezési jogként is szükséges rá tekinteni. A személyes adatot felvenni és felhasználni akkor lehet, ha arra megfelelő jogalapja van az adatkezelőnek; az érintett számára követhetővé és ellenőrizhetővé teszi a személyes adatokkal kapcsolatban végzett valamennyi műveletet; illetve tájékoztatja az érintettet arról, hogy ki, mikor, hol, mennyi ideig, milyen célból használja fel a személyes adatait (Árva, 2022).

Adatainkat tehát kontrollálhatjuk, eldönthetjük, hogy ki férhet hozzá, és hogyan használhatja fel azokat. Ahogy az internet életünk szerves részévé vált, az online megosztott személyes adatok mennyisége drámaian megnőtt. Ezen adataink, például nevünk, címünk, telefonszámunk, pénzügyi információink rosszindulatú célokra, akár személyazonosságlopásra vagy internetes csalásra is felhasználhatóak, ezért adataink védelme alapvető fontosságú.

A biztonság megteremtése az online térben napjaink egyik legnagyobb kihívása, mivel digitális eszközeink folyamatosan ki vannak téve különböző kibertámadásoknak, amelyek valamilyen anyagi kárt okozhatnak nekünk, vagy amelynek során értékes információkat lophatnak el tőlünk. A Kaspersky számítógépes biztonsági megoldásokat kínáló cég úgy határozza meg az online biztonságot, mint egy sor biztonsági intézkedés az interneten keresztül végzett tevékenységek és tranzakciók védelme érdekében. Ezen intézkedések célja, hogy

megvédjék a felhasználókat az olyan fenyegetésektől, mint például az adathalászat, a személyazonosság-lopás vagy a rosszindulatú szoftverek (*Kaspersky. 2022*).

Alábbiakban tekintünk át néhány példát a lehetséges online kockázatokra (*ENISA, 2020*):

- Adathalászat (Phishing): Olyan csalási módszer, melynek célja, hogy rávegyék az egyént arra, hogy bizalmas információkat, például bejelentkezési adatokat, hitelkártya adatokat adjanak meg a bűnözőknek. A csalók megbízható szervezetektől, például bankoktól vagy kormányzati szervektől származó e-mailnek álcázzák a csalást, hogy így vegyék rá az áldozatot az adatok megadására.
- Személyazonosság-lopás (Identity theft): Személyazonosság-lopásról akkor beszélünk, ha valaki illetéktelenül fér hozzá az egyén személyes adataihoz, hogy azokat illetéktelenül használja fel saját céljaira. A támadók ezeket az információkat felhasználhatják akár hitelek, kölcsönök felvételére vagy bankszámlán fizetési műveletekre.
- Internetes zaklatás (Cyberbullying): Elektronikus eszközök használata valakinek a zaklatására, megalázására vagy fenyegetésére. Ez a fajta zaklatás történhet például közösségi média platformokon, online fórumokon, azonnali üzenetküldő alkalmazásokon. Az internetes zaklatás súlyos pszichés károsodást okozhat az áldozatnak. Eredményezhet akár depressziót, szorongást, illetve öngyilkossághoz is vezethet.
- Adatvédelem megsértése: Számos weboldal gyűjt és tárol személyes adatokat, ezáltal ezek az információk pedig bármikor visszaélésnek vagy személyazonosság-lopás veszélyének lehetnek kitéve.
- Rosszindulatú szoftverek (Malware): Malware minden olyan számítógépes program, amelyet szándékosan arra terveztek, hogy kárt tegyen digitális eszközökben. Sokféle formát ölthetnek, ide értjük például a vírusokat, férgeket, kémprogramokat, amelyek kárt okozhatnak fájlokban, érzékeny információkat lophatnak el, vagy bármilyen más módon veszélyeztethetik az érintett digitális eszköz biztonságát.

Amennyiben ezek az online kockázatok bekövetkeznek, az súlyos következményekkel járhat az egyénekre nézve. A hatékony védekezéshez szükség van megfelelő digitális jártasságra, illetve biztonságtudatosságra.

A digitális egyenlőtlenség és a biztonság kapcsolata

Számos publikáció említi (*Madden, 2017; Lee, 2021; Büchi et. al. 2021*), hogy a digitális erőforrások egyenlőtlen elosztása hatással van az online biztonságra. Azok, akik nem férnek hozzá a technológiához és az internethez, jobban ki vannak téve az online kockázatoknak, ez pedig súlyosbíthatja a már meglévő digitális megosztottságot (*Madden, 2017*).

Alábbiakban tekintünk át néhány példát a lehetséges okokról:

- Jövedelmi egyenlőtlenség: Lee (2013) tanulmányából kiderül, hogy az alacsonyabb jövedelmű internetezők szignifikánsan nagyobb valószínűséggel számolnak be online tevékenységükkel kapcsolatos negatív tapasztalatokról, mint a magasabb jövedelműek; például nagyobb valószínűséggel mondják azt, hogy e-mail- vagy közösségimédia-fiókjukat feltörték, online zaklatás vagy bántalmazás áldozataivá váltak, fizikai veszélybe kerültek, vagy az online tevékenység rontotta a jóhírüket (*Lee, 2013*). Valószínűsíthető, hogy azok az egyének, akik nehezen engedhetik meg maguknak a legújabb digitális eszközöket vagy internetes szolgáltatásokat, gyakran kénytelenek régebbi, kevésbé biztonságos technológiákat használni, amelyek érzékenyebbé tehetik őket az online fenyegetésekkel szemben; illetve kevésbé valószínűsíthető, hogy jövedelmi helyzetük miatt hozzáférnek a megfelelő

védelemhez szükséges erőforrásokhoz és (technológiai) eszközökhöz, ezáltal könnyebben válhatnak online csalások célpontjaivá.

- Digitális kompetencia és tudatosság hiánya: A digitális egyenlőtlenségekkel kapcsolatos kutatásokkal összhangban Büchi (2021) valószínűsíti, hogy a hátrányos helyzetű, alacsonyabb digitális készségekkel rendelkező, illetve általában alacsonyabb iskolai végzettségű internethasználók jobban ki vannak téve az online fenyegetettségeknek (*Büchi et. al., 2021*). Egy 3000 amerikai felnőttből álló reprezentatív mintájú kutatásban Madden és munkatársai (2017) az alacsony jövedelműeket kifejezetten sebezhető csoportnak találta, akik arról számoltak be, hogy nem bíznak abban, hogy megértik az adatvédelmi irányelveket, nem képesek kezelni az adatvédelmi beállításokat, és nehézségekről számoltak be olyan eszközök és beállítások használatában, amelyek elősegítenék adataik online védelmét (*Büchi et.al., 2021*). Hargittai és Marwick (2016) úgy foglalja össze a jelenséget, hogy az egyének, akik nem rendelkeznek digitális írástudással, nem biztos, hogy tisztában vannak azokkal a kockázatokkal, amelyekkel szembesülnek, vagy nem tudják, hogyan védekezhetnek ellenük (*Hargittai & Marwick, 2016*). Például előfordulhat, hogy nincs megfelelő ismeretük ahhoz, hogyan tudják a jelszavaikat biztonságosan megvédeni, hogyan telepítsenek víruskereső szoftvert, vagy hogyan kerüljék el a gyanús hivatkozásokat és letöltéseket, így kiszolgáltatottabbá válnak a kibertámadásokkal szemben.
- Hátrányos helyzetű csoportok: A Malwarebytes amerikai internet-biztonsági vállalat 2021-ben az Egyesült Államokban, az Egyesült Királyságban és Németországban 5000 ember megkérdezésével készített felmérése azt mutatja, hogy bizonyos hátrányos helyzetű társadalmi csoportok nemcsak gyakrabban esnek áldozatul kibertámadásnak, hanem aránytalanul nagy kárt szenvednek el tőlük. A BIPOC etnikai (feketé, őslakosok, színesbőrűek) csoport válaszadói 12%-kal nagyobb eséllyel szenvednek valamilyen anyagi kárt egy kibertámadás következtében, és 6%-kal nagyobb eséllyel lopják el személyazonosságukat. A nők 21 százaléka és a BIPOC etnikai válaszadók 23 százaléka mondta azt, hogy jelentős stresszt tapasztalt amikor felmerül az online fenyegetettség gyanúja, szemben az összes válaszadó 17 százalékaival. Mindez tehát oda vezet, hogy kevésbé érzik magukat biztonságban a magánéletben az interneten, mint például a fehérbőrű válaszadók vagy a férfiak (*Malwarebytes, 2021*). Valószínűsíthető, hogy ennek hatására ezek az egyének még jobban visszafogják az online tevékenységüket, még kevésbé jutnak el hozzájuk a védekezéshez szükséges információk, ezzel még tovább mélyítve a digitális egyenlőtlenségeket.

Az említett okok tehát rávilágítanak arra, hogy a társadalmi-gazdasági tényezők, mint például a jövedelmi egyenlőtlenség, a digitális kompetencia hiánya vagy a hátrányos helyzetű csoportokba való tartozás hogyan járulhatnak hozzá az online sebezhetőséghez. Előfordulhat, hogy az ezekkel a társadalmi-gazdasági kihívásokkal szembesülő egyének nem férnek hozzá az olyan technológiához, erőforrásokhoz és információkhoz, amelyek ahhoz szükségesek, hogy megvédjék magukat például a számítógépes bűnözéstől és a kizsákmányolástól, ezért az online kockázatokra való kitettségük nagyobb. Elengedhetetlen tehát, hogy lépéseket tegyünk digitális adatvédelmünk és online biztonságunk megőrzése érdekében egy mindannyiunk számára biztonságos online környezet megteremtése érdekében.

Összefoglalás

A digitális egyenlőtlenség összetett probléma, amely messzemenő hatással van az egyénekre és a közösségekre. A digitális adatvédelem és az online biztonság fontos szempont

a digitális egyenlőtlenség tárgyaláskor, mert az online kizsákmányolásra és visszaélésekre irányuló hatékony védelem preventív módon óvja meg az egyént a további marginalizációtól. Többek között ezért is elengedhetetlen a digitális kompetenciák és a biztonságtudatosság növelésére irányuló képzési programokba való befektetés. A digitális egyenlőtlenség kezelése pedig a mindenki számára előnyös, tisztességes és inkluzív digitális gazdaság előmozdításához szükséges.

Irodalom

- Anderson, M. (2018). *Digital inequality and the social construction of opportunity*. Routledge.
- Árva, Zs. (2022). *Nagykommentár Magyarország Alaptörvényéhez*. Wolters Kluwer
- Büchi, M. et. al. (2021). Digital Inequalities in Online Privacy Protection: Effects of Age, Education, and Gender. In Hargittai, E. (Ed.), *Handbook of digital inequality*. (pp. 296-310). Edward.
- DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001). *From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use as Penetration Increases*. Princeton University, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Center for Arts and Cultural Policy Studies., Working Papers.
- Enisa (2020). *Threat Landscape 2020* <https://www.enisa.europa.eu/news/enisa-news/enisa-threat-landscape-2020> (2023.02.14.)
- Hargittai, E., & Marwick, A. (2016). “What can I really do?” Explaining the privacy paradox with online apathy. *International Journal of Communication*, 10(21), 3737–3757.
- Kaspersky (2022). Internet security: What is it, and how can you protect yourself online? <https://www.kaspersky.com/resource-center/definitions/what-is-internet-security> (2023.02.14.)
- Lee, R. et al. (2013). Anonymity, Privacy, and Security Online, PEW Research Center. <https://perma.cc/JT98-FCZ5> (2023.02.14.)
- Lee, J. et. al. (2021). Digital Inequality Through the Lens of Self-Disclosure. *Proceedings on Privacy Enhancing Technologies*. 2021(3), 373–393.
- Madden, M. (2017). *Privacy, Security and Digital Inequality*. Data & Society Research Institute
- Madden, M. et. al. (2017). Privacy, Poverty, and Big Data: A Matrix of Vulnerabilities for Poor Americans. *Washington University Law Review*. 95(1), 5–95.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (2016). *Children and the internet*. John Benjamins Publishing
- Malwarebytes (2021). Demographics of cybercrime report. <https://www.malwarebytes.com/resources/2021-demographics-of-cybercrime-report/index.html#takeaways> (2023.02.14.)
- Nagy, R. (2007). Új lencsék egy új társadalmi jelenség vizsgálatában: A digitális egyenlőtlenségek kutatásának átfogó szemléletéről. *Szociológiai Szemle*, 1(2), 16–28.
- Tőkés, Gy. (2010). Digitális egyenlőtlenségek a romániai fiatalok körében. *Korunk*, 21(11), 50–62.

AZ INNOVATÍV PEDAGÓGIAI GYAKORLATOK NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSE

SIPOS KATALIN

Jelen dolgozat az innovatív pedagógiai módszerek alkalmazásának nevelésszociológiai aspektusaira fókuszál, amely a közoktatásban tanulók későbbi – felnőtt – életükhöz szükséges képességeinek fejlesztését helyezi a középpontba, ezáltal biztosítva a motivációt az új ismeretek elsajátítására, továbbá a társadalomban való helytállásuk megteremtésére. A középiskolából kilépve a diákok számára nagy kihívást jelent az új munkaerőpiaci igényeknek való megfelelés, illetve a társadalmi beilleszkedés. Épp ezért fontos hangsúlyozni, hogy az iskola a társadalmi rendeződés újratermelődésének alapjául szolgáló intézmény, amely nagyfokú hatást gyakorolhat a tanulók felnőttkori életútjára is (*Golnhofer, 2006*).

Kulcsszavak: oktatáspolitikai, társadalmi egyenlőtlenségek, társadalmi integráció

The present study focuses on the sociological aspects of education in the application of innovative pedagogical methods, focusing on the development of the skills that public school students need for their future - adult - life, thus providing the motivation to learn new skills and to become fit members of society. On leaving secondary school, students face the challenge of meeting new labour market needs and integrating into society. It is therefore important to emphasise that school is an institution which is at the heart of the reorganisation of society and which can have a major impact on the adult life of students (*Golnhofer, 2006*).

Keywords: education policy, social inequalities, social inclusion

A csoportmunkában rejlő lehetőségek

A diákok motivátlanságának problémájára hívta fel a figyelmet már James S. Coleman vizsgálata is, mely rávilágít, hogy a középiskolás diákok érdeklődése a tanulás iránt egyre inkább csökkenő tendenciát mutat. Állami iskolákban végzett kutatása arra irányult, hogy az iskolai légkör teljesítményben mutatkozó hatását tárja fel. Vizsgálataiból kiderült, hogy a jó hírnév és megjelenés mellett az iskolai eredményesség kevésbé fontos a tanulók számára, a diákok érdeklődése nem elsősorban a tanulásra fókuszál, amely a különböző családi háttérrel rendelkező diákok vagy eltérő iskolatípusok között sem mutat változást. Kutatása kiterjedt az iskolában uralkodó normarendszerre is, amelynek követelményeire jellemző az a fajta társas beállítódás, hogy az elvárások mindenki számára teljesíthetők maradjanak. Ennek betartatása a legkülönbözőbb módszerekkel történik, akár kényszerítéssel is; úgymint kiközösítés, kigúnyolás. Az ebből adódó konfliktus tulajdonképpen eredménye, hogy az egyén vagy csatlakozik a közösség által kialakított normához, vagy nem veszi azt figyelembe (Coleman, 1974).

Kiemelten fontos szerepe van a versengés és együttműködés fejlesztésének, azok beépítésének a tanórai kerete közé, főképp, ha az kooperatív csoportmunkában valósul meg. „Egy szervezeten belül konstruktívnak minősíthető az a versengési folyamat, amely a benne részt vevő személyek személyes motivációja is, pozitív, élvezetes, szórakoztató élmény, amely megnöveli a teljesítmény iránti erőfeszítést, pozitív emberi kapcsolatokkal és pszichés jólléttel jár.” (Fülöp, 2018. p.196). A kislétszámú csoportokban végzett munka ugyanakkor lehetőséget ad a szociális képességek fejlesztésére és az abban részt vevők erőforrásainak kibontakoztatására, az ötletelés és problémamegoldás által (Varga & Arató, 2008).

J.W.B Douglas a gyermekek képesség szerinti elosztását vizsgálta és kutatásai alapján bizonyítást nyert, hogy a magasabb csoportban tanuló, de alacsonyabb képességű diákok teljesítményére a versenyhelyzet motiváló volt és pozitívan hatott rájuk, ezzel szemben az alacsonyabb csoport jobb képességű diákjaira a verseny hiánya épp fordítva hatott. A magasabb csoportokba elsősorban a középosztálybeli gyermekek kerülnek be, mely a társadalmi szelekció lehetőségét is nagyban befolyásolja, ez a mechanizmus kihat a középiskola utáni felsőfokú oktatásra és a korai iskolaelhagyás jelenségére is (Douglas, 1974).

Társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában

A fentebb részletezett szelekció nem csak a társadalmi egyenlőtlenség feltételeinek lehetőségét teremti meg, hanem tovább erősíti azt. Éppen ezért lenne kulcsfontosságú szerepe az innovatív módszerek alkalmazásának, a kooperatív tanulás, a projektmunka vagy a játékpédagógia tantermi keretek közé való beépítésének. Mivel hagyományos órai keretek között szinte lehetetlen kezelni a fejlődésbeli különbségeket, az ebből esetlegesen bekövetkező szegregáció következtében a szociális és értelmi fejlődés tovább erősödhet vagy épp stagnálás válik tapasztalhatóvá, ami tovább növeli a perifériára szorulás esélyeit (Nagy, 2012). Továbbá, ha a csoportbontásban társadalmilag is szelektálva vannak a tanulók, az tovább gátolja az eltérő társadalmi és kulturális közegekből származók közötti együttműködést is, amely pedig nagymértékben hozzájárulhatna a tolerancia lehetőségének kialakításában is (Széll, 2018). Különösen fontos az új szemlélet a halmozottan hátrányos helyzetű diákok felzárkóztatásában, hiszen a hagyományos osztály keretein belül egyes csoportok kialakításával, innovatív módszerekkel segítve a tanulási folyamatot, elősegíthetné az eredményeik javulását. Mivel az iskolai szegregáció nem csökken, sok esetben a roma gyerekek eredményességének ez is akadálya lehet (Forray, 2009).

Denis Lawton kutatásai után arra a következtetésre jutott, hogy mivel az iskola és a tanulás nem tartozik szorosan az alacsonyabb státuszú családok életéhez, az így szocializálódó

gyermekek iskolai szerepe is nyilvánvaló, ezáltal nincs arra sem lehetősége, hogy a foglalkoztatás változásaihoz igazodjon (Lawton, 1974). Lawton lényeges problémát fogalmazott meg, ami napjainkban is aktuális. Alapvető paradigmaváltás szükséges az oktatásban annak érdekében, hogy minden tanuló megfelelő felkészítést kapjon ahhoz, hogy képes legyen alkalmazkodni a folyamatos munkaerőpiaci változásokhoz. „Az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatók a gyakorlatban, a mindennapi életben; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megóvását” (Csapó, 1998b, p. 12).

Az eredményességet befolyásoló tényezők

A társadalmi egyenlőség abban az esetben fenntartható, ha a jogrend és a társadalmi cselekvések az eltérésekre tekintettel kezelik az egyenlőtlenségeket. Az esélyegyenlőség megakadályozza azt, hogy egyének, csoportok a társadalmi lehetőségek terén korlátozva legyenek, továbbá a mások számára is elérhető információkhoz, szolgáltatásokhoz is hozzájussanak. A valódi esélyegyenlőség biztosításához azonban olyan eszközök és cselekvések szükségesek, amelyek a hátrányos megkülönböztetést ellensúlyozására képesek, s ezzel a méltányosság fogalmát is kimerítik. Ez az oktatásban megjelenve a tanulók sikerességének az alapja is egyben (Varga, 2015).

Az inklúciónak különösen nagy jelentősége van az oktatásban, mely olyan iskolai környezet kialakítására törekszik, ahol a sikeres befogadás mellett a tanulók ösztönzése és a szülők aktív részvétele is megvalósul. Ez a szemlélet a reziliencia szempontjából is fontos, hiszen a cél éppen az előre „megjósolt” korlátok átlépése (Varga, 2015).

Az iskolának egyfajta fékező, kiegyenlítő szerepet is be kell töltenie, vagyis a tudomány fejlődésével járó eredmények átadása mellett a társadalmi viszonyok stabilitását is hangsúlyoznia kell. A korábbi hagyományos, poroszos szemlélet alkalmatlanná vált az új társadalmi szükségletek kielégítésére, vagyis az önállóan gondolkodni tudó, társadalomban együttélésre képes állampolgárok nevelésére. Épp ezért is egyre nő az igény arra, hogy az oktatási intézmények nyitottak legyenek környezetük iránt, és szerves részeivé váljanak a helyi társadalomnak (Jakab, 2007).

Az oktatás minőségét nagy mértékben befolyásolja az, hogy mennyiben teljesül a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság hármassága (Lannert, 2015). A méltányosság és eredményesség együtt értelmezhető fogalmak, mivel olyan rendszerekben, ahol a méltányosság érvényesül, a tanulók teljesítménye is magasabb. Fontos tényezőt jelent ebben a családi háttér, hiszen minél hangsúlyosabb a család szerepe, annál kevésbé érvényesül a méltányosság, továbbá minél inkább hierarchikus felépítést mutat egy társadalom, a családi státusz fontosságát még inkább megerősíti, mely a társadalomban az egyenlőtlenségek fokozódását eredményezi (Lannert, 2015).

Az eredményességet több tényező is befolyásolja. Az oktatásba fektetett összeg megtérülése a korai években a legmagasabb, mely idővel csökken, továbbá a későbbi beruházás összegét csökkenti. Érdemes azokat a lehetőségeket kiaknázni, melyek már ebben a szakaszban segítenek a gyermekek kompetenciáinak fejlesztésében, a későbbi munkaerő-piaci sikerek elérésében. A másik fontos tényező a megfelelő színvonalú szakmapolitika, ahol a középpontban a gyermek áll. Mivel aktívan és saját indíttatásból, kortársaikkal együtt hatékony igazán a tanulás számukra, ami nem elsősorban a hagyományos iskolás környezetben történik, a fejlesztések irányulhatnak arra, hogy a tanárokat felkészítsék infokommunikációs eszközök hatékony és kreatív használatára, illetve az otthoni tanulást elősegítő infokommunikációs technológiai fejlesztésekre. Kiemelt hatással bír továbbá – mikroszinten - a pedagógus maga, hatása meglehetősen jelentős (Lannert, 2015).

Robert Rosenthal és Lenore Jacobson (1968) vizsgálataiból született az a következtetés, mely szerint azok a vizsgálatba bevont tanulók, akiktől a pedagógus többet várt el, nagyobb szellemi fejlődést mutattak, mint akiktől nem remélte ugyanezt. Egyfajta „önbeteljesítő jóslatként” mutatkozott a pedagógus értékelése, melyet Pygmalion-hatásnak nevez a szakirodalom. Ennek ellentéte a Golem-hatás, amikor a tanárok negatívan kezelték azokat a diákokat, akikben alacsonyabb potenciált véltek felfedezni (Babad, 1982). Megfigyelhető ugyanakkor az a fajta kudarckerülő magatartás is a tanár részéről, melynek esetében a gyengébben teljesítő tanulók válaszainak kivárása helyett a pedagógus elsősorban a jobban teljesítő diákokkal kommunikál. Az a tanuló, akitől nem várnak magas teljesítményt, idővel feladja, és még csak meg sem próbál teljesíteni. Ezek a jelenségek Magyarországon már az általános iskolában jelen vannak, későbbi hatásuk a gimnáziumok és szakiskolák eltérésében is megmutatkozik. A gimnáziumok esetében fejlődés, a szakiskolákban pedig egyfajta visszalépés érzékelhető, melyet az eleve konzerváló környezet is tovább erősít, ugyanakkor ezt az állapotot tovább rontja a családi háttér hatása (Lannert, 2015).

A tanárnak olyan módszertani megújulásra való képességnek is birtokában kell lennie, amellyel hatékonyan képes reagálni a folyamatosan változó társadalmi igényekre, pedagógiai kihívásokra (Arató & Varga, 2004). Ugyanúgy, mint ahogyan a tanulóktól sem elvárható, hogy mások által megalkotott elveket használjanak a gyakorlatban, úgy a tanároktól sem elvárható ugyanez. Lényeges, hogy szemléletük és módszereik tükrözzék a változásra való hajlandóságot, akár külső segítséget felhasználva ehhez (Falus, 2001). Fontos megemlíteni az ún. rejtett tanterv jelentőségét is, mely szerint az iskola nem csak a tantervekben, tananyagokban leírtak szerint van hatással a tanulókra. A pedagógusok saját szemléletüket, értékrendjüket és a társadalom elvárásait olyan rejtett hatásmechanizmusokon adják át, melyek segítségével meghatározzák az egyes tanulók helyét a csoportban, illetve a társadalom rendszerében. (Csapó, 1998a).

Összegzés

A témakört körbejárva, elsődlegesen szükséges lenne a pedagógusok munkáját elősegítő környezet biztosítása, a pedagógusbérek megfelelő szintre emelése, képzésük színvonalának növelése. A tanulók teljesítményét befolyásoló tényezők főként a család és az egyén maga, emellett viszont erőteljes hatást gyakorol rá a tanórai tevékenység, továbbá az iskolavezetés kultúrája, szemlélete. Ezért az intézmények eredményességét az iskola és a tanári közösségek fejlesztésével kellene elsősorban biztosítani (Lannert, 2015). Ezekben a mechanizmusokban fontos szempont, hogy a közoktatási folyamat lezárása után minden diák – képességeit egyéneként figyelembe véve – egyenlő esélyekkel induljon, melyhez a tanulói összetétel differenciáltságához megfelelően illeszkedő módszereket alkalmazunk.

Irodalom

- Arató, F. & Varga, A. (2004). Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 13(3), 503–508.
- Arató, F. & Varga, A. (2008). *Együtt-tanulók kézikönyve. Bevezetés a kooperatív tanulásszervezés rejtelseibe*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
- Babad, E.Y., Inbar, J. & Rosenthal R. (1982). Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 459–474.
- Coleman, J.S. (1974). Iskolai teljesítmény és versenyszerkezet. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és Társadalom I. (szöveggyűjtemény)* (pp. 120-130). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék.

- Csapó B. (1998a). Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás*. (pp. 39-82). Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (1998b). Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei In Csapó, B. (Ed.), *Az iskolai tudás*. (pp. 11-37). Osiris Kiadó.
- Douglas, J.W.B. (1974). A tanulók képességek szerinti elosztása. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és Társadalom I. (szöveggyűjtemény)* (pp. 110-119). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék.
- Falus, I. (2001). Pedagógus mesterség-pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21–28.
- Forray, R. K. (2009). Hátrányos helyzet – a cigányság az iskolában. *Educatio*, 18(4), 436–446.
- Fülöp, M. (2018). Együttműködés és versengés a szervezetekben. In Haller J. & Farkas J. (Eds.), *Pszichológia a közszolgálatban I. Scientia Rerum Politicarum*. (pp. 191-204). Dialóg Campus Kiadó.
- Golnhofer, E. (2006). Az iskolák belső világa. In Golnhofer E. (Ed.), *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése* (pp. 1-12). Bölcsész Konzorcium.
- Jakab, Gy. (2007). Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új pedagógiai szemle*, 57(3-4), 59–71.
- Lannert, J. (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 295-321). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék
- Lawton, D. (1974). Társadalmi osztály és az iskoláztatás esélye. In Meleg, Cs. (Ed.), *Iskola és Társadalom I. (szöveggyűjtemény)*. (pp. 66-77). JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék.
- Nagy, J. (2012). Oktatási rendszerünk jövője. Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 12(3), 25-43.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20.
- Szell, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale.
- Varga, A. (2015). Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában. In Varga A. (Ed.), *A nevelésszociológia alapjai* (pp. 241-271). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.

Pedagógiai fókuszú esetleírások

A MOBILTECHNOLÓGIA TANÓRAI ALKALMAZÁSÁNAK VIZSGÁLATA HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK TAPASZTALATAIN KERESZTÜL

Sinkovics Ádám

A tanórai mobiltechnológia-használatot fókuszba helyező kutatás egy „második esély” iskolai környezetben alkalmazott eszközhasználat jellemzőit igyekszik feltárni tablettel támogatott tanórák tanulói tapasztalatainak elemzésével.

A dolgozat első része, a gondolkodási műveletek jellemzőit figyelembe véve, fogalmi megalapozását adja az okoseszközök, jelen esetben a tabletek programalapú és alkotótevékenység-alapú alkalmazásának, majd a tanulóinterjúk szövegelemzése révén feltárt jelentésmező kerül bemutatásra.

Az eszközhasználat pozitív tapasztalatait vizsgáló kutatás egyik eredménye, hogy rámutat a tanórai eszközhasználat és a tanulási folyamat összefüggéseire a tablettel támogatott tanórák jellemzőjeként.

Kulcsszavak: mobiltechnológia, hátrányos helyzetű tanulók, szövegelemzés

Focusing on the use of mobile technology in the classroom, this research aims to explore the characteristics of student device use in a "second chance" school setting by analysing student experiences of tablet-supported lessons.

The first part of the study provides a conceptual grounding of the use of smart devices, in this case tablets, as program-based and creative activity-based, by considering the characteristics of thinking operations, followed by a discussion of the field of meaning revealed through text analysis of student interviews.

One of the findings of the research on positive experiences of device use is that it points to the relationship between device use in the classroom and the learning process as a characteristic of tablet-supported lessons.

Keywords: mobile technology, disadvantaged learners, text analysis

Bevezető

Az infokommunikációs technológiák (IKT) alkalmazása és beépülése a pedagógiai gyakorlatba napjainkra általános jelenséggé és folyamattá vált. A mobil eszközök tanórai használata, alkalmazási területei, a megfelelő eszközök és programok kiválasztása, hatékonysága számos tudományos, szakmai és felhasználói fórum témája.

Az iskolai tanítási-tanulási folyamatokban a mobil eszközök közül elsősorban a tabletek használatának széleskörű elterjedése figyelhető meg az utóbbi évtizedben. Az eszköz hordozhatósága és viszonylag nagy képernyőfelülete kiválóan alkalmas a különböző multimédiás tartalmak fogyasztására és létrehozására. A táblagépek iskolai használatával kapcsolatos leírások és vizsgálatok az oktatásban való alkalmazhatóságának többféle szerepét és lehetőségét is említik. Ezek közül kiemelhetők az eszközhasználathoz kapcsolódó tanári és tanulói attitűdvizsgálatok (*Czékmán, 2017*), a tanulási folyamatban való alkalmazhatóságra irányuló kutatások (*Kárpáti et al., 2015*), valamint tesztek és értékelések során felhasználható előnyei (*Csapó, 2018*). Mindezen kutatási irányok mellett a tanulói eszközhasználatot támogató tanóraszervezési gyakorlatokhoz kapcsolódóan egyre több módszertani ajánlás, feladatgyűjtemény és példatár lát napvilágot (*lásd. Buda, 2017; Tóth-Mózer & Misley, 2019*).

A mobiltechnológia tanórai felhasználásának diskurzusához kapcsolódva a kutatás egy „második esély” iskolai környezetben alkalmazott tanulói eszközhasználat jellemzőit igyekszik feltárni a tablettel támogatott tanórák tanuló tapasztalatainak elemzésével.

Digitális eszközhasználat a tanulási folyamatban

Program és alkotótevékenység-alapú gyakorlatok

A tanórai mobiltechnológia, azon belül is a tablethasználat alkalmazási kereteinek kialakításakor érdemes figyelmet fordítani az eszközhasználat által támogatott tanulási folyamatok és tevékenységek közötti különbségekre. A megkülönböztetés elméleti keretét Benjamin Bloom, a tudásszerzés kognitív műveleteit leíró fogalmai jelentik, melyek alapján beazonosíthatók, hogy az egyes tanulási folyamatok milyen összetettségű gondolkodási műveleteket tartalmaznak (*Katona et al., 2020*). Jelen kutatásban a tableten végzett tanulói tevékenységek megkülönböztetéséhez Niall McNulty Andrew Churches digitális környezetre adaptált és továbbgondolt, Bloom rendszerén alapuló, a tanulási célokra vonatkozó és a gondolkodási műveletek komplexitásával kapcsolatos meghatározásai nyújtanak fogalmi megalapozást (*McNulty, 2017*).

A következőkben a tanórai tablethasználat alkalmazási módjait és az alkalmazott gondolkodási műveletek komplexitását alapul véve megkülönböztetjük a *programalapú* és az *alkotótevékenység-alapú* használat jellemzőit. Ez a distinkció a tanórai tablethasználat során használt alkalmazások programozottsága (felhasználói lehetőségek, meghatározott számú és típusú feladatvégzés, beépített értékelő és visszajelző rendszer) és a tanulási folyamatban betöltött szerepek, tevékenységek eltérésein alapul (*Sinkovics, 2021*).

A programalapú megjelölés olyan online elérhető alkalmazások, platformok használatát takarja, amelyek legfőbb funkciója a már elsajátított ismeretek rögzítése, gyakoroltatása játékos formában, de a programalapú használathoz sorolhatók a különböző online tesztek elvégzését lehetővé tevő alkalmazások is.¹¹ A programalapú tanórai infokommunikációs technológiára épülő feladatok a tanulási célok tekintetében a memorizálás (felsorol, felidéz, megnevez, azonosít, megfeleltet), a megértés (magyaráz, összefoglal, szembeállít, következtet, társít, reprodukál), és néhány teszt esetében az elsajátított ismeretek alkalmazásának szintjeit jelentik.

¹¹ Számos népszerű alkalmazás említhető a programalapú használat kapcsán. Néhány név szerint: Quizlet, Kahoot, Quizizz, Redmenta, WordWall, LearningApps, Educaplay, PlayPosit, LessonUp, Socrative

Ezekben az esetekben a tanuló jellemzően a művelethez kapcsolt igékkel leírható tevékenységeket alkalmazza a tanulási folyamatban (*Kurt, 2020*).

Az alkotótevékenység-alapú tablethasználat a tanulási folyamat során végzett tanulói tevékenységek jellemzői és ehhez kapcsolódóan az alkalmazott gondolkodási műveletek összetettsége alapján különböztethető meg a programalapú használattól. Az alkotótevékenység-alapú használat lényegi eleme a tanulói aktivitásra építő információszerzés, ahol az ismeretszerzés és ismeretbővítés folyamata kerül középpontba. Fontos jellemzője, hogy támogatja a már megszerzett ismereteket rendszerező, értékelő és újraalkotó tevékenységek kialakítását, erősítését. Ez utóbbi tanulási tevékenységek során főképp az információk, ismeretek elemző, értékelő és alkotó felhasználása történik az eszköz alkalmazásával.¹² Ezek során jellemzően elemző (ábrázol, illusztrál, tervez, feloszt, egyszerűsít), értékelő (viszonyt, hasonlít, megítél, dönt, összegez) és alkotó (összeállít, konstruál, kidolgoz) tevékenységek történnek (*Kurt, 2020*).

A kétféle, program és alkotótevékenység-alapú eszközhasználati mód kiegészítheti egymást, illetve a különböző tanórai cél- és feladatrendszerekhez egyaránt változatosan illeszthetők, alkalmazhatók.

A most bemutatni kívánt kutatás fókuszában annak a feltételezésnek a vizsgálata áll, mely szerint mindkét eszközhasználati móddal megalapozható a tanulói eredményesség, a tanulási folyamathoz kapcsolódó sikerélmény, valamint erősíthetők a motiváció tanuláshoz kötődő affektív tényezői, melyek a tanítási-tanulási folyamat eredményességének kulcsai is (*Józsa & Fejes, 2012*).

A kutatás bemutatása

A vizsgálat helyszíne a Dél-Dunántúl régió Siklói járásában, azon belül is Alsószentmártonban működő „második esély” iskola, A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium és Általános Iskola (TKBG). Az intézmény tanulói csoportját kizárólag hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű, a beás cigány etnikumhoz tartozó fiatalok alkotják, olyan csoport, amely erősen veszélyeztetett az iskolai lemorzsolódás jelenségében, különösképpen a középfokú oktatás színterein (*Fehérvári, 2015*).

Az iskola „második esély” programjának célkitűzése, hogy másodlagos szocializációs szintérenként egy olyan erőteret hozzon létre, amely a meglévő szocioökonómiai hátrányok ellenére az iskolában tartja a tanulókat, és sikeres tanulmányi előmenetelhez, iskolai végzettség megszerzéséhez segíti őket. Ennek a törekvésnek egyik eleme, hogy a legkorszerűbb oktatástechnológiai eszközök és módszertan alkalmazásával szervezi a tanítás-tanulás folyamatait.

A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium 2015-ben egy TÁMOP pályázat keretében szerzett be 12 darab tabletet, amelyet egy-egy tanulócsoportban tudtak a pedagógusok használni. Csoportbontásban megvalósult az 1:1 arányú tanulói használat (*Czékmán, 2016*), de jellemzően inkább páros vagy csoportmunkában használták a tanulók az eszközt. Később az iskola fokozatosan, saját forrásából további eszközökkel bővítette tabletparkját, 2020-tól az intézmény minden nappali tagozatos gimnáziumi tanulója névre szóló eszközt tudott használni a tanórai munka során.

¹² A leggyakrabban használt alkotótevékenység-alapú feladatok a prezentációk, kisfilmek, képregények elkészítésén alapulnak. Számos ötlet található a Tempus Közalapítvány digitális módszertár oldalán is: (https://tka.hu/tudastar_kereso/45/ikt-eszkozok-alkalmazasa-a-tanoran)

A kutatás célja

A kutatás a digitális eszközhasználathoz kapcsolódó egyéni tanulói tapasztalatok feltérképezését célozta, melyek nemcsak az általában vett tanórai tablethasználathoz, hanem egyes, program, vagy alkotótevékenység-alapú gyakorlatokhoz társultak, melyekkel kapcsolatban a résztvevők többévnnyi és rendszeres használati tapasztalattal rendelkeztek.

A kutatás kérdésfelvetései közül a dolgozat a tanórai eszközhasználathoz kapcsolódó előnyök kérdéskörét tárgyalja.

A vizsgálat bemutatása, a kutatás folyamatának leírása

A kutatásba bevont tanulóknak (N:5) a vizsgálati fókusz és a kutatási kérdések miatt számos kritériumnak kellett megfelelni. A felmérésbe olyan halmozottan hátrányos helyzetű tanulók kerültek, akik négy éven keresztül A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium tanulói voltak, érettségi bizonyítványt szereztek, majd továbbtanultak. Az iskolát mindannyian 9. osztályban kezdték 15 évesen, és a tanulmányaik során rendszeresen használtak táblagépeket a tanórai foglalkozások alatt.

A felmérés vezetője az iskolában dolgozó magyartanár, aki a résztvevőket is tanította. A vizsgálatba bevont tanulók 2016 és 2020 közötti időszakban az iskola tanulói voltak, és ez időszak alatt heti rendszerességgel használtak tableteket a kutatásvezető magyarázóin.

A résztvevők kiválasztása a kényelmi mintavétel alapján történt, figyelembe véve az iskolában töltött idő, a halmozottan hátrányos helyzet, a megszerzett érettségi bizonyítvány és sikeres továbbtanulás körülményeit. További szűrőt jelentett az érettségi utáni tanulmányok típusa is, a kutatásba szakmai és felsőfokú tanulmányokat elkezdő tanulók egyaránt bevonásra kerültek.

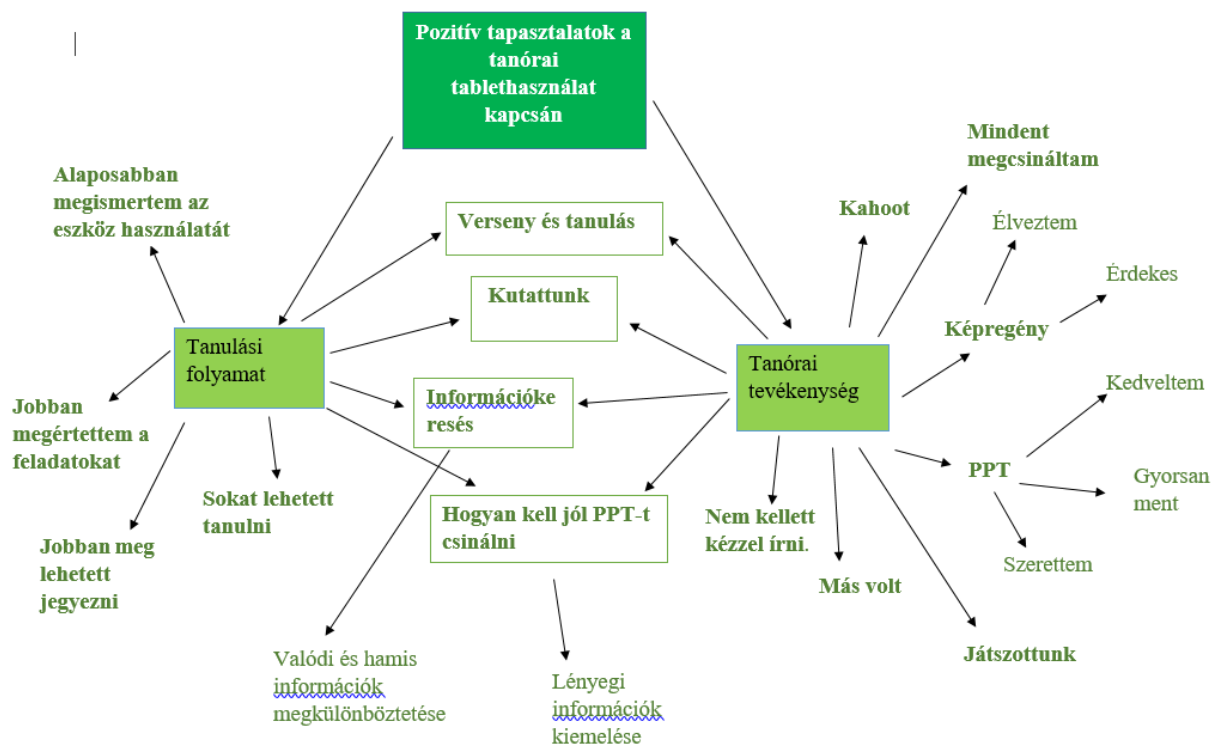
A félig strukturált interjúk 12 hónappal az érettségi vizsgákat követően kerültek felvételre 2021 júniusa és augusztusa között. Az interjúk közül három a gimnázium épületében, személyes találkozón, kettő pedig Microsoft Teams felület használatával készült. Az interjúk word dokumentumban kerültek átírásra 12 oldal terjedelemben.

Az adatgyűjtés során kinyert adatok feldolgozásának módja

A tanulóinterjúk szöveges átíratának elemzése manuális kódolás útján valósult meg, egy előre megállapított (deduktív) kategória vizsgálatával, mely a tanórai pozitív tapasztalatok jellemzőire vonatkozott. Ehhez a főkéddhez kapcsolódó további fogalmi csomópontok viszont már induktív logika mentén, a szövegből kerültek megállapításra, és a szövegvizsgálat során ezek további kódok (alkódok) többretegű hálózatává szerveződtek. Az elemzés belső megbízhatóságát a vizsgálat részletes leírása jelenti.

A szövegelemzés során feltáruló jelentések

A tanórai tablethasználat kapcsán elemzett szöveg kódstruktúrájának központi eleme a tanulói pozitív tapasztalatokat rendszerező főkédd. A tanulói válaszok alapján a főkéddhez olyan elemek kapcsolódtak, amelyek további alkódok megállapítását tették szükségessé. Ezek az alkódok a pozitív értékelések vonatkozásában a tanulási folyamathoz és a tanórai tevékenységhez tartozó további válaszelemek központi kódjai lettek, amelyekhez újabb jellemzések hálózata kapcsolódott (1. ábra).



1. ábra: A pozitív tanórai tapasztalatok köré szerveződő kódháló

A kódolási folyamat bemutatása

Tanórai tevékenység és tanulási folyamat

A tanórai tevékenység jelentésmezőjéhez a válaszadók által említett egyes program- és alkalmazásnevek közül a PPT, a képregény és a Kahoot programok nevei kerültek. A tanulók által említett gyakorlatok közül alkotótevékenység-alapú gyakorlat a képregény és a prezentáció készítése, ezek közül a képregényhez az élvezetesség és az érdekesség fogalmi kapcsolódottak, a PPT-hez való pozitív viszonyulást pedig kiegészítette a gyorsan elkészíthető címke.

A programok megnevezéseikhez köthető további kódokat az adott gyakorlathoz társított pozitív tanulói attitűdök alkották, melyekből kiderült, hogy a tanulók a tanórai tevékenységeket kedvelték és élvezték.

A tanórai tevékenységhez közvetlenül kapcsolható tanulói megjegyzések között megjelentek a megszokottól, az ismerttől való eltérésre vonatkozó „játszottunk”, „más volt” és a „nem kellett kézzel írni” megjelölések. A jelentésmező ismeretében ezek vonatkoztathatók a tanórai munkaforma hagyományostól eltérő jellegére, ugyanakkor a tanuló hagyományos tanórákkal kapcsolatos tapasztalataira is.

Pozitív megjegyzésként értékelhető a „mindent megcsináltam” elem is, amely az adott feladat vagy gyakorlat kedveltségéről árulkodik, ugyanakkor a vizsgálat szempontjából nem releváns, hogy a tananyagtartalomhoz vagy a programhoz köthető a válaszelem.

A tanulás folyamatát érintő megjegyzések között egy a digitális eszköz használatára, a többi a tananyagra vonatkozott. A tananyaggal összefüggésben jellemzőnek nevezhető válasz volt a „jobban” mértékhatározó, amely egyaránt hozzákapcsolódott a tananyagtartalom megjegyezhetőségéhez és a megértéséhez. A tanulói közlésekből ugyanakkor hiányzik a hasonlítás másik tagja, amelyhez képest sikerült jobban megjegyezni vagy megérteni valamit.

Ezeknek a nem teljesen kifejtett állításoknak pontosítása és későbbi vizsgálata a kutatás további feladata lesz, a digitális eszközhasználat tanórai használatának pontosabb feltárása érdekében.

A tanórai tablethasználat pozitív tanulói értékeléseinek további alkódok szerinti csoportosítása során mutatkozott meg az a jelentésmezők közötti átfedés, mely a tanórai tevékenység és a tanulási folyamat jellemzőiből rajzolódott ki. A kódstruktúra vizualizálása során bontakozott ki, hogy a tanórai tevékenység jellemzése több olyan válaszelemet tartalmazott, amelyek a tanulási folyamathoz is szervesen kapcsolódtak.

Az alkódok hálózatának elemzése

Az alkódok ábrázolása során a tanórai tevékenységet jelölő válaszok csoportosításával kialakult az a hálózat, amelyben a tanulási folyamat és a tanórai tevékenység jelentésmezőjét alkotó válaszelemek összekapcsolódnak. Ezek az elemek, amelyek a tanulói válaszok alapján a két alkódhoz egyaránt tartozhatnak, keretes kiemeléssel lettek jelölve.

Ezek a közös jelentésmezőt kialakító válaszok a „kutatás”, „információkeresés”, „verseny és tanulás” és a „hogyan kell jó PPT-t csinálni” elkészítéséhez kapcsolódtak. A tanulói válaszokban megjelölt jellemzők egyaránt vonatkoztathatók a tevékenységre és a tanulási folyamatra.

Az ily módon feltáruló jelentésmező a tanulói tablethasználat pozitív tapasztalatait elemző folyamat egyik eredményének is tekinthető, ami arra mutat rá, hogy a tanórai eszközhasználat és a tanulási folyamat a mobileszközhasználat és a megfelelő programhasználat révén a vizsgált időszak tanulói tapasztalataiban összekapcsolódik, így fontos jellemzőjeként jelent meg a tablettel támogatott tanóráknak.

A feltárt összefüggés igazolja azt a tanóratervezési és eszközhasználati pedagógiai gyakorlatot, illetve szándékot is, amely a tanulási folyamat kialakítására és támogatására helyezi a hangsúlyt a tanítási folyamat helyett (Katona et al., 2020).

A tanulóinterjúk szövegelemzéséből kirajzolódó jelentésháló alapján arra következtethetünk, hogy a TKBG kutatásban résztvevő hátrányos helyzetű tanulói esetében a tanórai tevékenység és a tanulási folyamat tapasztalatai összekapcsolódtak a tanórai tablethasználat megfelelő használatára során.

Következtetések

A Tan Kapuja Buddhista Gimnázium kutatásba bevont tanulóinak válaszai alapján a tanórai tablethasználat előnyeinek feltárása arra mutatott rá, hogy egymással összekapcsolva értelmezhető a tanulói tapasztalatok minősége és referencialitása.

A vizsgált interjúszövegekben a tanórai tanuláshoz és a tanórai tevékenységekhez egyaránt pozitív értékelésű tanulói megjegyzések köthetők. A tanulási folyamatot értékelő megjegyzések különböző tanórai feladatokhoz, helyzetekhez kapcsolódtak, úgymint a kutatási feladat, PPT elkészítése vagy versenyszituáció. A tanórai tevékenységek további típusait azok a programok jelentették, melyeket a tanulók a tanórákon használtak, és ezekhez további kategóriamezőt, a pozitív tanulói viszonyulásokat lehetett hozzárendelni.

A tanulói válaszokból egy olyan összefüggésháló rajzolódott ki, amelyben nemcsak pozitív tanulói attitűdök kapcsolódnak az egyes, tablettel megvalósított tanórai gyakorlatokhoz és digitális programokhoz, hanem az is láthatóvá vált, hogy ezek a programok különböző tanórai tevékenységek részei (kutatás, versenyhelyzet). Ezekhez a – gyakoroltató programok alkalmazásához képest – komplex tevékenységekhez további pozitív, a tanulási folyamatot értékelő megjegyzések társultak.

A tanulói válaszok alapján tehát megállapítható, hogy a tanórai tevékenység és a tanulási folyamat összekapcsolódik a tablettel támogatott tanórai feladatok révén. A kapott eredmények

összefüggésben állnak a program- és alkotótevékenység-alapú mobileszköz-használat megkülönböztetésével leírt eljárásokkal, melyek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban a tanulási tevékenységet támogató munkaformák kialakítását segítik. Ez utóbbiak különösen nagy jelentőséggel bírnak hátrányos helyzetű tanulói csoportok oktatása során.

Az elemzés következő szakaszát azoknak a tanórai tevékenységeknek és programoknak a tanulói produktumokon keresztüli vizsgálata jelenti, melyek az eddigi eredmények alapján együtt járnak a pozitívan értékelt tanulási folyamatokkal. A feltárt összefüggések további elemzése hatékonyan erősítheti a tudatos pedagógusi tervezőmunkára és tanulói aktivitásra építő tanórai folyamatok szervezését, hozzájárulva a résztvevők (tanulók) közreműködésével kialakított praktikus tudás létrehozásához (Mrázik, 2018). Ezzel összefüggésben a további kutatások során a negatív tapasztalatok feltárása is szükségessé válik.

Irodalom

- Buda, A. (2017). *IKT és oktatás: Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale.
- Czékmán, B. (2016). Tablettel támogatott oktatás általános iskolában: egy tanév eredményei. In Zsolnai, A., Kasik, L. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban* (pp. 11-26). Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság.
- Czékmán, B. (2017). Tablettel támogatott oktatási intézményi implementáció. In Mrázik, J. (Ed.), *A tanulás új útjai*. (pp. 75-90). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Csapó, B. (2008). A taneszközfejlesztés megalapozása: a tudásról való tudás. In Simon, M. (Ed.), *Tankönyvdialógusok*. (pp. 11-21). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári, A. (2015). A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának változása 2006-2014. In Fehérvári, A. & Tomasz G. (Eds.), *Kudarok és megoldások* (pp. 31-53). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Józsa K. & Fejes J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó, B. (Ed.) *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367-406). Tankönyvkiadó.
- Katona, N., Konrád, Á., Perlusz, A., Polányi, V., Porogi, A. & Sisa, P. (2020). A tanulás és tanítás súlypontjai - szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/10/a-tanulas-s-tanitas-sulypontjai.pdf> (2023.03.23.)
- Kárpáti, A., Kis-Tóth, L., Racsko, R. & Antal, P. (2015). Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai bevételek-vizsgálatok. *Információs Társadalom*, 15(1), 7–25.
- Kurt, S. (2020) *Bloom's Taxonomy*. Educational Technology 2020. <https://educationaltechnology.net/blooms-taxonomy/> (2023.03.23.)
- McNulty, N. (2017) *Bloom's digital Taxonomy*, Niall McNulty Developing Innovative Education Products <https://www.niallmcnulty.com/2017/11/blooms-digital-taxonomy/> (2023.03.23.)
- Mrázik, J. (2018). Pedagógiai akciókutatás – Az akciókutatás pedagógiája. In Endrődy-Nagy, O., Fehérvári, A. (Eds.), *Innováció, kutatás, pedagógusok* (pp. 141-151). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).

- Sinkovics, Á. (2021), Tablettel támogatott oktatás tapasztalatai egy "második esély" iskolában. In Buda A. & Molnár Gy. (Eds.) *Oktatás- Informatika-Pedagógiai Tanulmánykötet* (pp. 252-270). Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet.
- Tóth-Mózer Sz. & Misy H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba*. Eötvös Loránd Tudományegyetem

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS MOTIVÁCIÓJA A PÉCSVÁRADI JÁRÁS ISKOLÁIBAN A SZÜLŐK ÉS A TÁRSADALOM SZEMPONTJÁBÓL

BRAND ZSÓFIA

Ez a dolgozat egy tervezett empirikus kutatás kereteit vázolja fel. Célom bemutatni a Pécsváradi járáshoz tartozó települések intézményrendszerét, illetve a szülők iskolaválasztási motivációját. A kutatás előkészítéseként foglaltam össze az eddig ebben a témában íródott kutatásokat, statisztikákat. Felvetődik a kérdés, hogy milyen szempontok szerint választanak iskolát a szülők. Milyen mértékben játszik szerepet a szülők iskolai végzettsége? Szakirodalmak alapján vázolólok fel a szülők iskolaválasztási motivációjának lehetőségeit, aspektusait, illetve tényezőit, amelyek befolyásolhatják a választást, így alapozva meg a későbbi kutatásomat.

Kulcsszavak: kisiskola, iskolaválasztás, szülői motiváció, szelekció, iskoláztatás

This study outlines the framework of a planned empirical research. My aim is to present the institutional system of the settlements belonging to the Pécsvárad district, as well as the parents' motivation for choosing a school. In preparation for the research, I summarized the research and statistics written on this topic so far. The question arises, according to which criteria parents choose a school. To what extent does the education of the parents play a role? Based on specialist literature, I outline the possibilities, aspects and factors of parents' school choice motivation, which can influence the choice, thus laying the foundation for my subsequent research.

Keywords: small school, school choice, parental motivation, selection, schooling

Bevezetés

Ez a dolgozat egy jövőbeli kutatásom előzményeként íródott. Céлом feltérképezni a Pécsváradi járás iskolarendszerét, illetve a szülők iskolaválasztási motivációját. Ennek előkészítéséhez tanulmányoztam az ebben a témában eddig megjelent kutatásokat, statisztikákat.

A magyarországi szakirodalomban sokféle magyarázatot találunk a kisiskolák definiálására. Forray R. Katalin a '90-es években úgy határozta meg a kisiskola fogalmát, hogy ezen intézmények alacsony tanulói és tanítói létszámot, illetve kistelepülési – falusi – székhelyet feltételeznek. A kisiskolák alsó tagozatos iskolák, melyekben az alacsony tanulói és tanítói létszám miatt osztatlan vagy részben osztott módon zajlik a tanítás (Forray, 1998). Vannak kutatók, akik a települések méretei szerint határozzák meg a kisiskolákat, így az 1000 és 2000 fő alatti településeken működő iskolákat tekintik kisiskoláknak. Imre Anna egy tanulmányában azt írja, hogy „a legkisebb iskolák többsége az 1000 fő alatti és az 1000–2000 lakos közötti településeken található” (Imre, 1997). A '90-es években Magyarországon civil kezdeményezésként megtaláljuk a kisiskolák megszervezésének sokféle, főleg egyesületi formáját. A Kisiskolák Szövetsége így magyarázza a kisiskolák fogalmát: „ezen intézmények – működjenek bár tanyaközpontban, falun, városi külterületen – a hátrányos helyzetű oktatásügy igazi „mostohagyermekai” (Andl, 2015). A marginalizált helyzet e megközelítése részben arra utal, hogy ezen intézmények területileg is a társadalom peremén helyezkednek el, illetve, hogy Magyarországon az egész oktatásügy peremhelyzetben van, a kisiskolák pedig ennek a peremhelyzetnek a legjobban mellőzött tagjai (Andl, 2015). Jelenleg azonban nem a kisiskolák működésével vagy infrastruktúrájával foglalkozok, hanem arra a kérdésre keresem a választ, hogy a szülők mi alapján választanak iskolát gyermekeik számára.

A Pécsváradi járás intézményrendszere

A Pécsváradi járáshoz tartozó települések (Apátvarasd, Erdősmecske, Erzsébet, Fazekasboda, Hidas, Kátoly, Kékesd, Lovászhetény, Martonfa, Mecseknádasd, Nagypall, Óbánya, Ófalu, Pécsvárad, Szellő, Zengővárkony), illetve a Mohácsi járáshoz tartozó település (Geresdlak) közül csupán hat rendelkezik általános iskolával (Geresdlak, Hidas, Mecseknádasd, Nagypall, Pécsvárad, Zengővárkony). Négy településen (Geresdlak, Hidas, Nagypall, Zengővárkony) kisiskolák működnek, melyek közül kettő (Nagypall, Zengővárkony) csak alsó tagozattal rendelkezik, ezekben osztatlan vagy részben osztott képzési formában tanulnak a diákok. Ezen iskolák közül kettő (Nagypall, Geresdlak) a Pécsváradi Kodolányi János Német Nemzetiségi Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola tagintézménye, szintén német nemzetiségi iskolaként működik a hidasi és a mecseknádasdi iskola, melynek a jelenleg megszűnt státuszban lévő erdősmecskei iskola a tagintézménye. Mindegyik intézmény a Pécsi Tankerülethez tartozik (*Köznevelés-fejlesztési terv 2013–2018*). A zengővárkonyi iskolában intézményfenntartó-váltás ment végbe, a Pécsi Tankerület helyett a Baranyai Református Egyházmegye fenntartása alá került, így a 2019/2020-as tanév óta a Pécsi Református Kollégium Általános Iskolája.

A járás településein lévő oktató–nevelő intézmények mind azt a célt tűzik ki maguk elé, hogy a szülők az intézményeikbe írássák be gyerekeiket. Ez a cél azért is fontos az iskolák számára, mert közülük több is kisiskola, így a működésük egyik alapvető feltétele, hogy elegendő gyermek, illetve szülő válassza az intézményt. A népességi statisztikai adatok alapján az elmúlt száz évben a falusi lakosság számában lassú csökkenés mutatkozik, amely sokáig ellensúlyozható volt a falusi lakosság magas gyerekvállalási számával, ám ez a tendencia alábbhagyott az elmúlt években, így a falusi és városi gyermekek száma – elsősorban a gazdasági és társadalmi változások okán – egyensúlyba került. Idővel a fiatalabb generáció

tagjai kivándoroltak a falvakból, így azok előregedtek, és egyre kevesebb iskoláskorú gyermeknek adnak már otthont (Kozma, 1999). A családi döntés, illetve minta fontos szerepet játszik, mert a családtagokkal ismerkedünk meg először, és a családban sajátítjuk el az elsődleges szocializációs mintákat, értékeket, magatartásmintákat (Kozma, 1999). Éppen e szocializációs szerep miatt kell vizsgálnunk a szülők motivációját az iskolaválasztásban, hiszen ha otthonról, a családtól nem kap megfelelő motivációt, támogatást a gyermek, akkor azt – főleg kiskorban – nem tudja magában kialakítani.

Az Oktatási Hivatal 2022. évi eredményeiből látszik, hogy a járás intézményeiben hogyan oszlik meg a tanulószám, illetve a sajátos nevelési igényű (SNI), hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) diákok milyen arányban jelennek meg az oktatásban. Ezek a számok megmutatják, hogy a felső tagozattal is rendelkező intézmények nagyobb gyereklétszámmal (Pécsvárad 286 gyerek, Mecseknádasd 168 gyerek) rendelkeznek, mint a kisebb iskolák. Az is megfigyelhető, hogy a kisebb iskolákban vagy egyáltalán nincs, vagy csak minimális az SNI, HH vagy HHH gyerekek száma. Ez magyarázható a gyereklétszámmal – minél több a tanuló, annál nagyobb eséllyel jelennek meg problémák –, illetve azzal is, hogy a nagyobb iskolákat választhatják más települések diákjai is.

	Pécsvárad	Geresdlak	Hidas	Mecseknádasd	Nagypall	Zengővárkony
Gyermekek, tanulók száma	286 fő	93 fő	95 fő	168 fő	12 fő	35 fő
többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható <i>sni</i>	46 fő	20 fő	19 fő	24 fő	1 fő	3 fő
hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók	14 fő	9 fő	8 fő	11 fő	1 fő	0 fő
halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók	7 fő	2 fő	2 fő	0 fő	0 fő	0 fő

1. táblázat: A Pécsvárad járás települések iskoláinak tanulólétszáma 2022 saját készítésű táblázatforrás: Oktatási Hivatal <https://dari.oktatas.hu/kirpub/index>

Az iskolák nem csupán a település, hanem a környező helységek gyermekei számára is nyitottak, ezért érdekes megfigyelni, milyen arányban jelennek meg a helyi és a környékbeli települések diákjai. Az Oktatási Hivatal *Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési tervének* adataiból megállapítható, hogy a kisebb falvakban élők nagyobb százalékban íratják be gyermekeiket egy nagyobb iskolába, ez veszélyezteti a csak alsó tagozattal rendelkező iskolák működését. Erdősmecskén 30 általános iskoláskorú gyerekből csupán 7 tanult Erdősmecskén, Nagypallban 46 gyerekből 17, míg Zengővárkonyban 30 tanulóból 6 látogatta saját településének iskoláját. Ezek a számok mutatják, hogy a kisebb településeken található iskolák nehezebben tudják a saját iskolájukba csalogatni a gyerekeket. Azok az iskolák, amelyek rendelkeznek felső tagozattal, illetve nagyobb településeken működnek, jobb statisztikai arányokkal rendelkeznek. Geresdlak, Mecseknádasd és Pécsvárad is azért teljesített 100% felett a beiskolázottságban, mert ezeken a településeken 8. osztályig tanulhatnak a diákok, illetve sok szülő az adott településen dolgozik, így az iskolába járás is egyszerűbben megoldható. Geresdlakon 56 gyerekből 46, Mecseknádasdon 98 tanulóból 76, míg Pécsváradon 328 tanulóból 237 tanult a saját településén (*Köznevelés-fejlesztési terv 2013-2018*). A zengővárkonyi iskola a Református Kollégium tagintézménye lett, így több tanulót tudnak elérni, illetve a tagintézmények között is nagyobb átjárást biztosít, így tudják növelni a tanulólétszámukat.

Az iskolaválasztás motivációja

Az iskolaválasztásnak különböző aspektusait veszik számításba a szakirodalmak. A szülői motiváció nagyon sokrétű lehet, hiszen már a gyerekek óvodás korában hoznak egy döntést, hogy a saját településük iskolájába írássák-e be a gyereket, vagy már fiatal korban kerüljenek be a központi iskolába, ahol az általános iskola 8. osztályáig ugyanabban a környezetben tanulhatnak. A döntést befolyásolhatja a környezetük véleménye, a távolság, az intézmény felszereltsége, az iskolán kívüli programlehetőségek, a tanári kar, illetve az iskola etnikai sokszínűsége (Fejes *et al.*, 2022). Érdemes megvizsgálni, hogy valóban adott-e a választás lehetősége. Solymosi Katalin tanulmányában pszichológiai szemszögből közelíti meg a választás lehetőségét. Elsőként azt láthatjuk nála, hogy a választás a földrajzi elhelyezkedés miatt nem valósulhat meg mindig, vagyis nem minden család tud ingázni (idő és/vagy pénzhány miatt), és így más településre beírni a gyermekét. Az egyének kognitív és társadalmi kompetenciái sem azonosak, így nem mindenki tudja azonos mértékben felmérni a kínálkozó választási lehetőségeket. Az emberek általában nehezen döntenek olyan kérdésekben, amelyek az életük alakulásában játszanak fontos szerepet, különösen igaz ez az oktatásügyben, hiszen ebben nem a saját, hanem gyermekük életéről döntenek. Ebben a helyzetben a legtöbb család az ismerős település, emberek, épületek segítségével dönt (Solymosi *é.n.*). Ez indokolhatja a község iskolájának választását, mert a szülők/testvérek is abba az intézménybe jártak, így ismerős a környezet. Ezt az érvet támasztja alá az is, hogy a Klebelsberg Központ által fenntartott iskolák kötelesek felvenni a körzetükben élő gyereket, és szabad hely függvényében dönthetnek más tanulók felvételéről, ahol a testvérek, a körzetben dolgozók gyerekei elsőbbséget élvezhetnek (2011. évi CXCV. törvény). Kis közösségekben a tanítók személye is befolyásolhatja pozitív vagy negatív irányba a döntést. A választás hiánya általában az alacsonyabb szociális státuszú szülők jellemzője, ők elsősorban a fent említett okok miatt a falujukban található kisiskola mellett döntenek (Solymosi, *é.n.*). Ez persze nem jelenthető ki általános törvényként, de a felmérésekből és statisztikai adatokból erre a megállapításra juthatunk a Pécsváradi járás településeit illetően is.

A kisiskolák mellett szól a szakirodalmak szerint, hogy kis létszámú iskolákról van szó, mind gyerek-, mind pedagógus szempontból, így a gyerekek családi légkörben szokhatják meg az iskolai életet. Előnyt jelentenek ezek az iskolák továbbá a települések munkahelyei számára, illetve népességmegtartó erejük miatt is. A kisiskolák hátrányai az alacsonyabb infrastrukturális ellátottság, a kisebb tanári létszám, nagyobb eredménytelenség és a magasabb fenntartási költségek (Imre, 2012). Forray R. Katalin az előnyöket és hátrányokat emocionális és pedagógiai szempontok szerint osztályozza a helyi iskolák működésénél. Emocionális tényezőkként sorolja fel a megfosztottság érzését az iskolák nélküli településeken, pedagógiai szempontokhoz az elinduló pedagógiai kísérletek, fejlesztések mellett a tanulók utaztatásának mellőzését és a tanárok letelepítését kevésbé értelmiségi területekre (Forray, 2009). Egy baranyai 150 fő alatti létszámmal működő iskola mikrokatatásában keresték a válaszokat arra, milyen előnyei és hátrányai lehetnek a kisiskoláknak az iskola vezetői szerint. A leggyakoribb válaszok a pozitív oldalra az iskolai légkör, egyéni bánásmód, családi légkör, elfogadás és empátia, illetve a szülőkkel való jó kapcsolatot voltak. Hátrányként legtöbben az alacsony tanulósámozatot, az infrastrukturális és finanszírozási problémákat jelölték meg (Andl, 2015). A másik vizsgálendő szempont, hogy az alsó tagozattal rendelkező iskolák esetén milyen döntést hoznak a szülők és gyermekeik a felső tagozatba lépéssel kapcsolatban. A szülői választást nem csak a közelség befolyásolhatja, hanem a családi minta, a szülők iskolai végzettsége/munkája is.

Ezen jellemzők pedig utalnak a szülők és a környezet szociális státusára is. Az mind a magas, mind az alacsonyabb státussal rendelkező szülők esetében feltételezhető, hogy gyermekeiknek jót akarnak, sok esetben a saját életszínvonaluknál magasabb, jobb

körülményeket kívánnak biztosítani gyermekeiknek, ám ezt különböző módokon teszik meg. Az alacsonyabb státusszal rendelkező szülők kisebb jelentőséget tulajdonítanak az iskolakezdésnek, illetve választásnak. A magasabb státuszú szülők már a gyerekek 6 éves korában mérlegelik, hogy az iskolaválasztás a gyerek későbbi karrierútjának első fontos állomása lehet (*Solymosi, é.n.*). A pécsváradai iskolában az osztályok között is megfigyelhető ez a különbség. Az A, B, C jelölések az osztályok típusait jelöli, a B és C osztályokat választók a német nemzetiség osztályba kerülnek, míg az A osztályba általában a gyengébb tanulási képességekkel, magatartási problémákkal rendelkező vagy a cigány, roma diákok kerülnek. Ezt a megoszlás személyes tapasztalataim, megfigyeléseim is alátámasztják, illetve az is, hogy Pécsváradon a tanulók kétféle német nemzetiségi oktatásban – két tannyelvű és nyelvoktató – vehetnek részt. A Kodolányi János Német Nemzetiségi Általános Iskola és AMI pedagógiai programja szerint a nyelvoktató program keretében a tanulók heti öt órában tanulják a német nyelvet, míg a két tanítási nyelvű oktatásban e mellett más tantárgyakat is tanulnak német nyelven. A nyelvoktató német nemzetiség programban részt vevő diákok kerülnek az A osztályba, a két tanítási nyelvű oktatást választók pedig a B osztályba. A nemzetiségi oktatások közötti választás a szülők joga, amelyet befolyásol a családi minta, a település nemzetiségi összetétele.

Kiss Márta azt írja, hogy egy más település iskolájának választása összefügg a szülők iskolai végzettségével, jövedelmével, illetve az adott iskola hírnevével (*Kiss, 2016*), ez azt jelenti, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel íratják be gyermeküket egy elismertebb, felső tagozattal is rendelkező iskolába. Az első felmérést, amely az apák legmagasabb iskolai végzettségét és a nyolcadikos gyerekek továbbtanulási terveit összekapcsolta, 1964-ből való. Arra az eredményre jutottak, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyerekeinek 2/3-a gimnáziumban, 31%-a szakközépiskolában, 4%-a szakmunkásképzőben, 1%-a nem tanul tovább. Ennek ellenére a nyolc általános iskolánál kevesebbel rendelkező apák esetében a gyerekek 22%-a nem tanult tovább, 42%-a választotta a szakmunkásképzőt. Az érettségizett apák gyerekei közül kevesebben választották a gimnáziumot, mint a diplomásoknál, de többen, mint a nyolc osztállyal rendelkező szülők gyerekei közül. Többen választották a szakmunkásképzőt, mint a diplomás szülők gyerekei közül, de kevesebben, mint az alacsony iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei (*Andor & Liskó, 1999*). Az eltelt évtizedek sem hoztak jelentős változást e téren. Egy 1997/98-as tanévben végzett felmérés szerint a magasabb iskolai végzettségű apák gyermekei nagyobb százalékban választanak magasabb iskolatípust, mint azok gyermekei, akik nyolc osztállyal rendelkeznek. Teljes összehasonlítás az 1964-es és 1997/98-as felmérések között nem lehetséges, mert az évtizedek alatt megváltoztak az iskolatípusok, és az iskolarendszer (*Andor & Liskó, 1999*). Ezek az adatok a kutatás óta eltelt évtizedekben módosulhattak, illetve más iskolatípusok kerültek a vizsgálat középpontjába, ezért egy új felmérést szeretnék készíteni, amely a jelen helyzetben méri fel a gyerekek iskolaválasztásának és a szülők iskolai végzettségének összefüggését.

Nem csupán a szülők iskolai végzettsége, hanem a lakóhely is a meghatározó az iskolaválasztás szempontjából. Befolyásolhatja a tanulók tanulmányi eredményeit, ám nem mindenhol áll rendelkezésre megfelelő iskola, így ezekben a helyzetekben a választás lehetősége elmarad. A 2011. évi népszámlálási adatok szerint a Baranya megyében található városok 10 év fölötti lakosságából összesen 724 fő nem végezte el az általános iskola első osztályát, a 15 évnél idősebb korosztályban a legalább nyolc általános iskolai évfolyammal rendelkezők száma 80.638, a 18 és 25 év közötti korosztályban a legalább érettségivel rendelkezők száma 35.265 fő volt, míg a 25 év fölötti korosztályban az egyetemi, főiskolai végzettséggel 10. 229 fő rendelkezett. A községekben, nagyközségekben ezek a számok más arányokat mutatnak. A 10 év fölötti lakosságból 1.072 fő nem rendelkezett első általános iskolai évfolyammal, a 15 és 18 év közötti korosztályban 103.656 fő végezte el legalább az általános

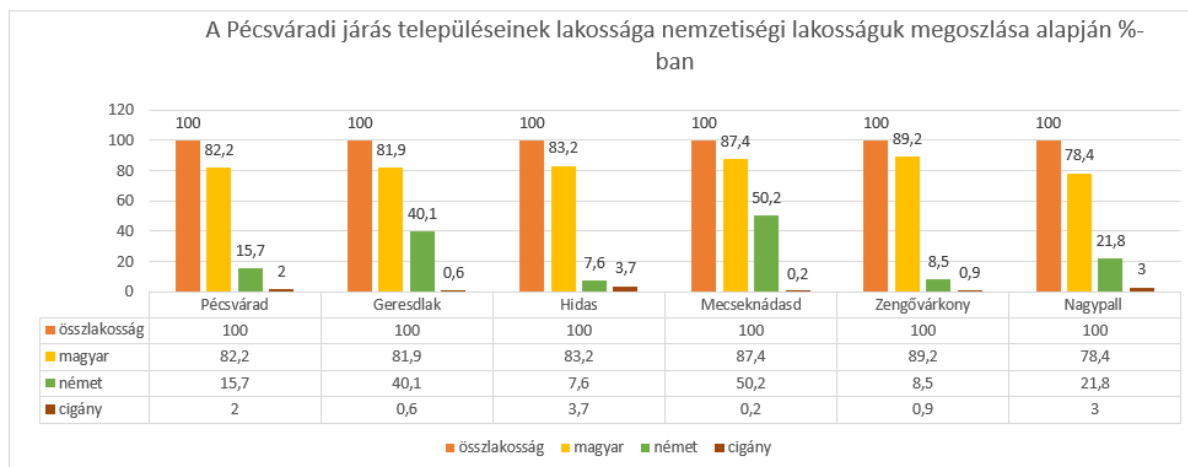
iskola 8. évfolyamát. A 18 év feletti lakosságból 30.106 fő tette le az érettségi vizsgát, míg a 25 év feletti lakosságból 7.521-en rendelkeztek főiskolai vagy egyetemi végzettséggel (*KSH adatbázis, 2011*). Ezekből az arányokból jól látszik, hogy a városokban élő lakosság nagyobb arányban szerzett magasabb végzettséget (érettségi, diploma), mint a községekben élők. A községek, nagyközségek lakossága sok esetben az általános iskola 8. évfolyamának elvégzése vagy az érettségi megszerzése után nem folytatta tanulmányait, mivel a községekben lakók azt tapasztalják, hogy kevesebb iskolai végzettséggel is tudnak munkát vállalni, boldogulni. A városokban élők számára az érettségi és diploma megszerzése prioritást jelent, mivel a nagyvárosokban így könnyebb elhelyezkedni. A 2011. évi népszámláláson a Pécsváradi járásban vizsgálták ugyanezeket az adatokat. A 10 év fölötti korosztályból 53 fő nem végezte el az általános iskola első évfolyamát. A 15 évnél idősebb lakosságból 9.717 fő rendelkezett legalább 8 általános iskolai évfolyammal, a 18 év feletti korosztályból 3.332 fő tette le legalább az érettségi vizsgát. A 25 év feletti korosztályból pedig 951 fő rendelkezett egyetemi vagy főiskolai végzettséggel (*KSH adatbázis, 2011*). A Pécsváradi járás települései között található város, illetve község is, amely a végzettségek tekintetében is megmutatkozik, a legnagyobb arányban a nyolc általános iskolai végzettség és az érettségi jelentik meg.

A Pécsváradi járásban csupán Pécsváradon, Hidason, Mecseknádasdon és Geresdlakon működik felső tagozattal is rendelkező iskola, így a járáshoz tartozó falvakból a felső tagozat elérésekor semmiképp sem elkerülhető, hogy a gyerekeknek el kelljen hagyniuk a megszokott környezetüket, és iskolát kell váltaniuk.

Az iskolaválasztás nem csak az intézmények, hanem a tanulók szempontjából is érdekes, hiszen ha egy kisiskolában kezdik meg a diákok a tanulmányaikat, akkor a negyedik osztály után egy új településsel, épülettel, tanárokkal és osztálytársakkal kell megismerkedniük, sok esetben pedig az addig megszokott osztatlan képzést ott váltja fel először az osztott képzési forma. Személyes tapasztalatom szerint a pécsváradi iskolában markánsan megfigyelhető az A és B osztályok közötti különbség (a C osztály a B osztály „kiegészítése” azokban az években, amikor sok gyerek kerül egy évfolyamra). Az A osztályokba kerülnek általában a cigány származású, hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű, tanulási és magatartási zavarokkal küzdő diákok, míg a B osztály a két tanítási nyelvű német nemzetiségi tagozat, vagyis a németet emelt óraszámú és különböző tantárgyakat (történelem, földrajz) németül tanulókból áll. A cigány gyerekek integrálása azért is szükséges, mert a többségében roma gyerekekből álló osztályokban romlik az osztály tanulmányi átlaga. Ez nem a roma gyerekek teljesítménye miatt történik, hanem olyan folyamatok indulnak el a közösségekben, amelyek az egész osztály eredményét rontják (*Kiss, 2016*). Ez a különbség egyértelműen azokban az intézményekben figyelhető meg, amelyekben vannak párhuzamos osztályok, de céltom lesz meghatározni, hogy ez az egyértelmű elkülönülés más intézményben igazolható-e, illetve, hogy ez egy valós elosztás-e, vagyis, hogy mi alapján kerülnek bizonyos tanulók bizonyos osztályokba. A két tanítási nyelvű osztályokat a szülők a saját döntésük alapján választhatják, semmilyen előfeltétele, felvételi követelménye nincs a német tagozatnak. Az Oktatási Hivatal 2018. évi felmérése alapján a Pécsváradi tankerületben összesen 451 tanuló vesz részt nemzetiségi oktatásban, 7 különböző feladatellátási helyen. Ez a szám a tankerületben tanulók 58%-a, így elmondható, hogy a tanulók nagyobb része vesz részt nyelvoktató német nemzetiségi oktatásban. A tanulók 33%-a, összesen 256 tanuló pedig két tannyelvű német nemzetiségi oktatásban részesül összesen két feladatellátási helyen (*Köznevelés-fejlesztési terv 2013-2018*). A nemzetiségi oktatásban részt vevő tanulók száma a tankerülethez tartozó iskolákban is eltérő eredményeket mutat különböző tényezők – például a lakosság nemzetiségi összetétele – mentén.

A nemzetiségi összetételt szemlélteti az alábbi ábra, a magyar mellett a két legnagyobb nemzetiséget (német, cigány) mutatja, hiszen e településeken ezek a legmeghatározóbbak, és az intézményekben is e nemzetiségekhez tartozó diákok jelennek meg a legnagyobb számban.

A nemzetiségi hovatartozás önbevallás szerint történik, így arról kapunk képet, hogy az adott település lakossága melyik nemzetiséghez érzi magát a legközelebb. Az összlakosság Pécsváradon 3975 fő, Geresdlakon 732 fő, Hidason 2006 fő, Mecseknádasdon 1522 fő, míg Zengővárkonyban 406 fő.



5. ábra: A Pécsvárad-i járás településeinek lakossága nemzetiségi lakosságuk megoszlása alapján 2011-ben saját készítésű ábra

forrás: KSH adatbázis https://www.ksh.hu/apps/hntr.egyeb?p_lang=HU&p_sablon=TELEPULESEK_ABC

Az ábrán látható, hogy mindegyik településen magyarnak vallották a legtöbbben magukat, minden esetben a lakosság majd 80%-a gondolta így. A második helyen a német nemzetiséghez tartozók jelennek meg. Az ő arányuk nagyon változó, a kisebb településeken nagyobb százalékban jelennek meg, hiszen ott a mai napig nagy hangsúlyt fektetnek a hagyományaik ápolására, életben tartására. A cigány nemzetiséghez tartozók is eltérő 0,2 és 3,7% közötti arányban jelennek meg. Ezek a nemzetiségek azért jelentősek a Pécsvárad-i járás településein, mert az iskolák a német nemzetiségi program keretein belül tanulnak, így a magyarországi német hagyományok, kultúra, történelem továbbadása és ápolása alapvető céljuk. A cigány nemzetiséghez tartozók pedig ugyanezt tanulják a német népismeret tantárgy keretein belül a saját népcsoportjuk történelme és hagyományai helyett.

A 2018-as adatok alapján – ezek a számok az elmúlt években, ha kis mértékben is, de változhattak – a pécsvárad-i iskolában vett részt a legtöbb diák nemzetiségi oktatásban, összesen 313 fő, ebből 146 fő kétnyelvű, 167 fő pedig nyelvoktató program keretén belül. Pécsvárad mellett Mecseknádasdon van még lehetőség nyelvoktató és kétnyelvű oktatás választására is, így ott 110 tanuló vett részt kétnyelvű, 39 tanuló pedig nyelvoktató oktatásban. A tankerület többi iskolájában nyelvoktató német nemzetiségi oktatás folyik. Ezek a településeken kisebb létszámmal működik ez az oktatási forma, Hidason 110 fő, Geresdlakon 92 fő vett részt bennük. Nagypall és Zengővárkony lakosságának kisebb része tartozik a német kisebbséghez, és ez a nemzetiségi oktatásban részt vevő diákok számában is megmutatkozik. Nagypallban 25 fő, Zengővárkonyban pedig csupán 7 fő tanult nyelvoktató német nemzetiségi oktatásban (*Köznevelés-fejlesztési terv, 2013-2018*). Ezek a számok azt mutatják, hogy bár a német nemzetiségi oktatás minden tanuló számára nyitott, mégis nagy hatással van a választásra a település népességösszetétele, illetve a család nemzetiségi hovatartozása is.

Összefoglalás

A szakirodalmak, statisztikák alapján elmondható, hogy az iskolaválasztás egy nehéz folyamat, a szülők sok mindent mérlegelnek, mielőtt döntenek valamelyik intézmény mellett. A döntést sok minden befolyásolhatja, a szülők egyéni tapasztalatai, emlékei, illetve a környezeti hatások, mint például a közlekedési viszonyok, távolság. A tanulási motiváció

elsősorban a családi szocializációhoz köthető, az otthon elsajátított értékek, nézetek mind ahhoz segítik a diákokat, hogy a tanulásban örömet és motivációt találjanak maguknak, ám ennek ellenére az idő előre haladtával ezek a motivációk alább hagyhatnak, így ebben az esetben van fontos szerepe a szülőknek és tanároknak, akik segítenek megtalálni az elveszett motivációt. A választás minden ember számára más és más szempontok mentén történik, az alacsonyabb státusú szülők általában érzelmi alapon (ismeretség, megszokás) választanak, a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők azonban felméri az iskolaválasztás jelentőségét már a gyerek fiatal korában, és az alapján próbálják meghozni a döntést, hogy a későbbiekben az milyen hatással lesz majd a gyerek jövőjére. Azt gondolom, hogy ez az elméleti áttekintés jó alapot biztosít a jövőbeli kutatásomhoz, melynek célja a Pécsváradi járáshoz tartozó intézményekben felmérni, hogy mi a szülők iskolaválasztási motivációja, illetve a dolgozatban felsorolt tényezők, adatok változtak-e, és ha igen milyen mértékben az elmúlt időszakban.

Irodalom

- Andl, H. (2015). *Kisiskolák, helyi társadalmak, oktatáspolitikai. Kisiskolák Baranya megyében.* Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Andor, M. & Liskó, I. (1999). *Iskolaválasztás és mobilitás.* Iskolakultúra-könyvek.
- Fejes, J., Bugyi, A., Szűcs, N. & Tóth, E. (2022). Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben. *Gyermeknevelés* 10(4), 26–49.
- Forray, R. K. (1988). *Iskolakörzetesítés, iskolarehabilitáció.* Oktatókutató Intézet.
- Forray, R. K. (2009). Falusi kisiskola és lokális társadalom. In Kozma T. & Perjés I. (Eds): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008.* (pp. 245-254). MTA Pedagógiai Bizottsága.
- Imre, A. (1997). Kistelepülési iskolák. *Educatio*, 6(1), 1–7.
- Imre, A. (2012) Kistelepülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében. In Orsós, A. & Trendl, F. (Eds): *Újtelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Forray R. Katalin tiszteletére.* (pp. 127-134). PTE BTK.
- Kiss, M. (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Társadalomtudományi Szemle* 6(4), 46–72.
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Solymosi, K. (2013) Iskolaválasztás - a háttérben húzóó motivációk és nézetek. In Karlovitz, J.T. & Torgyik J. (Eds.), *Vzdelávanie, výskum a metodológia= Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia,* (pp. 387-391). Intern. Research Inst.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi népszámlálási adatok (KSH adatbázis) A népesség iskolai végzettség és nemek szerint http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nepesseg_iskolazottsaga (2023.01.02)
- Kodolányi János Német Nemzetiségi Általános Iskola és AMI Pedagógiai Program <https://kodolanyi-pecsvarad.edu.hu/dokumentumok.htm> (2023.04.15)
- Oktatási Hivatal (2018) *Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv Baranya megye 2013-2018.* Oktatási Hivatal.

**A SOMOGY MEGYEI PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLAT
MEGALAKULÁSÁNAK ÉS MŰKÖDÉSÉNEK
NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI SZEMPONTÚ ELEMZÉSE**
ESETTANULMÁNY A PEDAGÓGIAI SZAKSZOLGÁLATRÓL

SZIGETI MÓNKA VERONIKA

A dolgozatban egy különleges szerepű és szervezeti felépítésű köznevelési intézményhálózat, a pedagógiai szakszolgálati rendszer megalakulásának körülményeit mutatom be, az esettanulmány módszerét alkalmazva. Bemutatásra kerülnek a pedagógiai szakszolgálatok létrejöttéhez hozzájáruló oktatáspolitikai környezet és a megalakulás körüli és a jelenlegi működés szakmai szempontú elemei. A dolgozatban kiemelten a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat megalakulásának körülményeivel, struktúrájával, feladatellátási jellegzetességeivel foglalkozunk.

Kulcsszavak: pedagógiai szakszolgálat, esettanulmány, nevelésszociológia

In the study, I present the circumstances of the establishment of a network of public education institutions with a special role and organizational structure, the pedagogical service system, using the case study method. The educational political environment contributing to the creation of the pedagogical services and the professional aspects surrounding the establishment and the current operation will be presented. In the study, we focus on the circumstances, structure, and performance characteristics of the Somogy County Pedagogical Service.

Keywords: pedagogical service center, case study, sociology of education

Bevezetés

Dolgozatomban a pedagógiai szakszolgálatok létrejöttét és működését mutatom be. Számomra a téma fontos, hiszen 2017 márciusa óta a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgatójaként dolgozom. Ez idő alatt szakmai és operatív irányítás mellett a pedagógiai szakszolgálati intézmények köznevelési rendszerbe ágyazottságának megismerésére és helyi szinten a beágyazottság gyakorlati támogatására is alkalmam volt. Emellett a pedagógiai szakszolgálati főigazgatói munkaközösség tagjaként a szakszolgálatokat érintő oktatáspolitikai kérdések, döntések formálásában is szerepem volt, hiszen munkaközösségi megbeszéléseinken rendszeresen részt vettek a köznevelés döntéshozó és irányító szervezetei, így az Emberi Erőforrások Minisztériumának Köznevelési Államtitkárságának, a Klebelsberg Központ és az Oktatási Hivatal vezetőségének tagjai. Mindez jelentősen megalapozta érdeklődésem és bővítette szakmai horizontom a pedagógiai szakszolgálatok működése, annak jogszabályi meghatározottsága terén.

A pedagógiai szakszolgálatok megalakulásának folyamata

Esettanulmány a pedagógiai szakszolgálatról

Az esettanulmány bemutathat oktatásügyi eseményeket, döntéseket, változásokat és elhatározásokat. Készítésekor arra kell figyelniük, hogy miképp kapcsolódnak egymásba az események, keresniük kell azok tipikus, ismétlődő fordulóit, továbbá azt kutatjuk, hogy a döntésben közreműködők hogyan vesznek részt a döntési folyamatban. Fókuszában egy történet áll, éppen ezért az esettanulmány módszerét nem szokták a hagyományos kutatási módszerek közé sorolni, bár mostanában már a tudományos kutatás is támaszkodik az esettanulmányokra (*Kozma 1999*).

Az esettanulmány témájának meghatározásakor arra kell törekedni, hogy olyan esemény rögzítését vállaljuk, amelyet érdemes utólag értelmezni. Fontos az is, hogy minél pontosabban mutassuk be az adott eseményt. Tipikus eseményeket kell keresniük és információkat kell gyűjtenünk a későbbi elemzéshez. Az információgyűjtés érdekében megkérdezhetjük a résztvevőket – az „ellenszereplőt” is – a történetekről utólag, és támaszkodhatunk írott forrásokra, például különféle hivatalos iratokra, így jegyzőkönyvekre, emlékeztetőkre, munkaanyagokra. Emellett többszöri látogatással mi magunk is követhetjük az eseményeket a résztvevőkkel készített interjúk segítségével. Tudományos kutatómunkává úgy válhat az esettanulmány készítése, ha célzott beszélgetéseket, interjúkat vezetünk, dokumentumgyűjtést és -elemzést végzünk, vagy a résztvevőktől kérjük az események naplózását, majd ezeket elemezzük. Az esettanulmányok készítésének célja, hogy eseményeket tanulmányozva megértsük azok szereplőit és cselekvési kultúrájukat, így „megismerjük a személyek és társadalmi csoportok valóságos magatartását... az iskola társadalmi környezetében” (*Kozma 1999, p. 241*). A készítése közben felmerülő kérdések segítenek abban, hogy a szereplőknek új, a jelenleginél jobb cselekvési eszközöket javasolhassunk, ami magasabb cselekvési kultúrát igényel tőlük (*Kozma, 1999*).

Az esettanulmány elemzést meghatározó fogalmi keretét az iskola- és szociális környezetének oktatáspolitikai szempontú értelmezése adja, vagyis annak megismerése és megértése, hogy milyen a köznevelési intézményt övező társadalmi struktúra. Ez meghatározza, hogy ki, milyen befolyással rendelkezik a tekintetben, hogy mi történjen az iskolában, milyen eszközökkel érik ezt el, kinek milyen feladata, szerepe van az intézmény működtetésében. Esettanulmány készítésekor érdemes végiggondolni a pedagógusok, diákok, szülők, de a vezetők, fenntartók és oktatásirányítók szerepét is. A módszer segítségével értékelni tudjuk az iskola elhelyezkedését a helyi társadalom hatalmi szerkezetében is (*Kozma, 1999*).

A kialakulás története

A pedagógiai szakszolgálatok 2013 szeptemberében jöttek létre, a TÁMOP 3.1.10 -11/1-2012-0001 „Helyi oktatásirányítás fejlesztése” című kiemelt projekt keretében. Ekkor egyesültek egy intézményben a korábban különböző fenntartásban és működtetési formában funkcionáló, szakszolgálati feladatot ellátó nevelési tanácsadók, szakértői bizottságok, beszédjavító intézetek, gyógytestnevelői hálózatok, korai fejlesztést, konduktív pedagógiai ellátást és pályaválasztási tanácsadást végző intézmények. A megalakulási folyamat jogi szabályozói a „2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről” és a „15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről” szóló jogszabály voltak. A szakszolgálatok két új feladatellátási területtel bővültek, az óvodapszichológiai, iskolapszichológiai ellátás és a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók gondozása (*Oktatási Hivatal, 2013*).

A rendelkezéseknek megfelelően megalakult Budapesten a Fővárosi-, a 19 vármegyében pedig a Megyei Pedagógiai Szakszolgálatok hálózata. Az intézmények székhelyintézménye a vármegyei illetékességű vármegyei szakértői bizottság lett, és valamennyi járásban létrejött egy-egy járási tagintézmény, ezek együtt alkották és alkotják ma is a pedagógiai szakszolgálatokat. A Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálatnak emellett – az országos ellátási területtel rendelkező – beszédvizsgáló, érzékszervi- és mozgásfogyatékoságot diagnosztizáló pedagógiai szakszolgálatok, valamint a Fővárosi Pályaválasztási Tanácsadó is intézményegységeivé váltak (*Educatio, 2012*).

Az intézményhálózat létrehozásának – az oktatásirányítás által deklarált – kiemelt célja volt, hogy a pedagógiai szakmai szolgáltatások mellett a pedagógiai szakszolgálatok is hozzájáruljanak a köznevelés méltányos, magas színvonalú, hatékony és eredményes működéséhez (*Oktatási Hivatal, 2013*).

Az elődintézményeket tekintve a nevelési tanácsadók hálózata – ahol gyógypedagógus és pszichológus szakemberek dolgoztak – a különleges oktatási- és nevelési igényű gyermekek ellátásában korábban is kulcsszerepet játszott. A szakmai profiltisztítás, az egységes gyógypedagógiai módszertani intézményekről mint működtetőkről való leválás gondolata már Csépe Valéria 2008-as tanulmányában is megjelenik (*Csépe, 2008*).

Létrejöttének szakmai indokai között fontos megemlíteni, hogy Magyarországon a pedagógiai szakszolgálati hálózat megalakulásáig nem volt egységes diagnosztikai rendszer, sem egységes, országos érvényű diagnosztikai protokoll. A tanulási nehézség vagy sajátos nevelési igény diagnosztizálása a nevelési tanácsadóknál végzett szűrővizsgálatok, és a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok szakdiagnosztikai eljárásai révén valósult meg, azonban a szakemberek sztenderdizálás nélküli, rossz minőségű teszt-adaptációkkal dolgoztak, ami megnehezítette az egységes diagnosztizálást. Szakmai igényként megfogalmazódott, hogy szükséges az egységes szakterületi protokollok kidolgozása, melyre a pedagógiai szakszolgálatok létrejötte előtt valamennyi feladatellátási területen sor is került (*Csépe, 2008*).

Az országos hálózat megalakulása, intézményi struktúra

A pedagógiai szakszolgálati intézmények fenntartója kezdetben – a többi köznevelési intézményhez hasonlóan – a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) volt, működtetőjük pedig a 198 tankerület egyike, általában a vármegyeszékhelyi tankerület. 2017. január 1-től a KLIK neve és feladatköre is átalakult. Ezt követően – ahogy jelenleg is – középírányítóként a működtetési feladatok mellett vesz részt a köznevelési intézmények életében, és a Tankerületi Központok vonták magukhoz a fenntartói szerepkört is. A köznevelési intézmények irányítóhatósága az Emberi Erőforrások Minisztériuma (*Asztalosné Zsupcsán, 2017*).

Az átalakításkor a tervezettnek megfelelő szervezeti struktúrával jöttek létre és működnek azóta is a pedagógiai szakszolgálatok. A vármegyében található járások, illetve a fővárosi kerületek számától függően 6 és 33 közé esik a tagintézmények száma a megyei/fővárosi pedagógiai szakszolgálatokon belül. A megyei és fővárosi intézmények élén a főigazgatók állnak, minden megyében egy általános főigazgató-helyettes, akinek egy szakértői feladatok koordinálásáért felelős főigazgatóhelyettes segíti a munkáját, illetve 300 főnél több pedagógus foglalkoztatott esetén egy harmadik, operatív feladatokat ellátó főigazgató-helyettes kinevezésére is sor kerülhet. A tagintézmények szakmai és operatív vezetői a tagintézmény-igazgatók (15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 2013).

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat megalakulásával 2013. szeptember 1-én egy tiszta profilú intézmény jött létre a korábban területileg, szervezetileg és szakmailag is eltérően működő, vegyes profilú intézmények átszervezésével. Az átalakítást befolyásolta és meghatározta, hogy korábban a pedagógiai szakszolgálati feladatokat különböző típusú intézmények látták el: többcélú nevelési–oktatási intézmények, egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények, bölcsődék, gyermekotthonok, egységes pedagógiai szakszolgálatok, egymástól eltérő személyi és tárgyi feltételekkel, különböző szolgáltatási körökkel. Az átszervezést követően valamennyi tagintézményben új feladatok jelentek meg, amelyek kapacitásváltozást, alkalmazotti létszámnövekedést és a korábbi vezetői struktúra átalakulását eredményezték. Az átszervezéssel létrejött új intézményben kiemelt szerepe lett a korábbi jó gyakorlatok belső tudásmegosztásának, a szakmai tapasztalatok átadásának.

Az átszervezés során törekvéssé vált, hogy a szolgáltatást igénybe vevő kliensek a változásokat minél kevésbé érzékeljék. Ennek elérése érdekében a működtető Kaposvári Tankerület arra törekedett, hogy a korábbi feladatellátási helyek tagintézményként vagy telephelyként működjenek tovább. Emellett fontos volt az is, hogy minden járásban elérhetőek legyenek a jogszabálynak megfelelő szolgáltatások, egyrészt ambuláns módon a szakszolgálati intézményben, másrészt külső feladatellátási helyszíneken, így bölcsődékben, köznevelési intézményekben, fogyatékosok ápoló-gondozó otthonában, gyermekotthonokban, Biztos Kezdet Gyerekházakban, szükség esetén a családoknál, a kliensek igényeihez igazodva. A bemutatott átszervezési elvek gyakorlati megvalósítása több esetben széleskörű feladatbővülést tett szükségessé a tagintézményekben.

Az átszervezési folyamat során szervezeti- és szakmai szinten is felmerült néhány nehézség. Két tagintézmény esetében döntést kellett hozni arról, hogy a járásban korábban működő két önálló intézmény vezetői közül melyikük legyen az új tagintézmény vezetője. Ezen döntések hosszú távon is érezhető hatással voltak a tagintézmények munkahelyi klímájának alakulásában.

Szakmai szempontból az jelentette a legnagyobb nehézséget, hogy a gyógytestnevelő végzettséggel rendelkező testnevelő tanárok az általános iskolákban maradtak, ebből adódóan a gyógytestnevelés-ellátás jogszabály szerinti biztosítása 2013-tól napjainkig problémát jelent. Jelenleg is van olyan tagintézmény, ahol – szakember hiányában – nem tudjuk biztosítani a gyermekek és tanulók gyógytestnevelés foglalkozásait. További nehézséget jelentett a 15/2013. (II.26.) EMMI rendeletben meghatározott határidőkhöz, dokumentációhoz kapcsolódó elvárásokhoz való kezdeti alkalmazkodás. Ez komoly szervezést és fegyelmezett együttműködést kívánt a főigazgatóság és a tagintézmények között, de ennek sikeres megvalósítása napjainkra egy jól működő intézménnyé alakította a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálatot.

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat 245 településen, a székhelyintézményben, valamint 8 tagintézményben és 6 telephelyen biztosítja a Nemzeti Köznevelési Törvényben

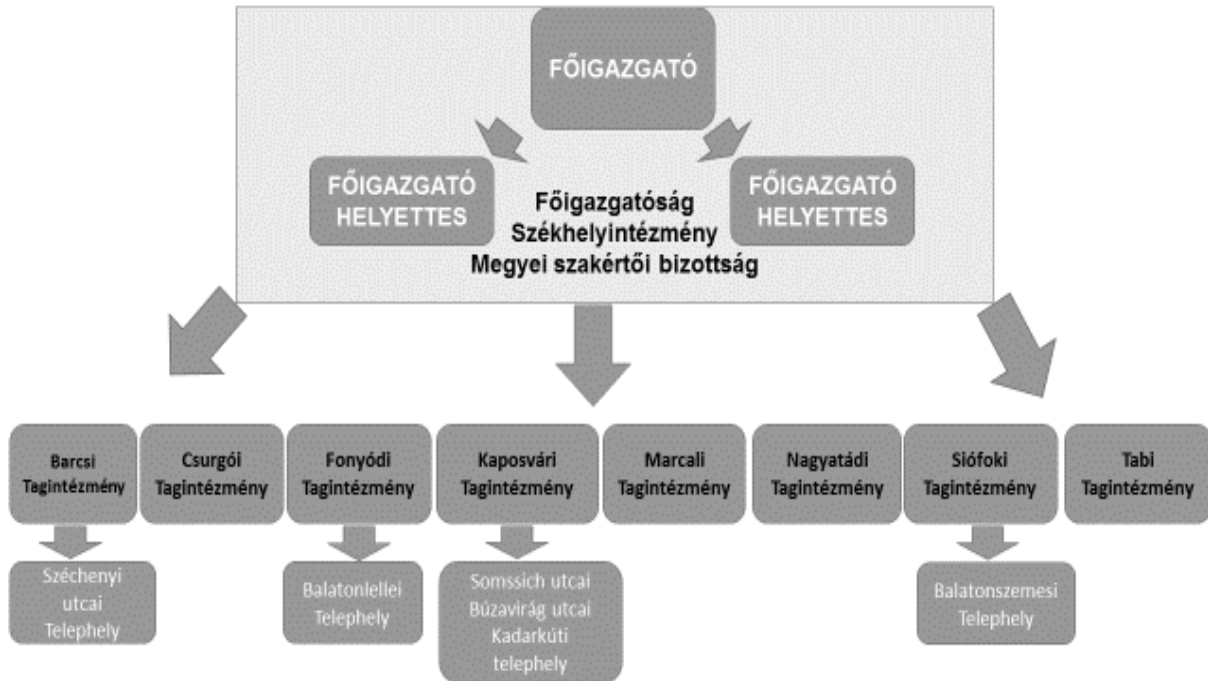
(2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről) és a 15/2013. EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről szóló jogszabályban meghatározott szakszolgálati feladatellátást (Szigeti, 2020). Az ellátás 9 területe a következő:

- gyógypedagógiai tanácsadás, korai fejlesztés és gondozás
- szakértői bizottsági tevékenység
- nevelési tanácsadás
- logopédiai ellátás
- továbbtanulási pályaválasztási tanácsadás
- konduktív pedagógiai ellátás
- gyógytestnevelés
- iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás
- kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók ellátása (15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről 2013)

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat fenntartója a Kaposvári Tankerületi Központ, középírányító a Klebelsberg Központ, irányítóhatóság az Emberi Erőforrások Minisztériuma.

A szakszolgálati területek születéstől a tankötelezettség végéig, eltérő életkorú kliensek számára nyújtanak szolgáltatást. Az ellátás kezdeményezésére javaslatot tehetnek a kliensek, a szülők, a pedagógusok, a gyermek-, ifjúság- és családvédelmi-, és az egészségügyi szolgáltatásban dolgozó szakemberek. Az ellátást kezdeményező részese lehet a szolgáltatásnak, bevonása az igényeknek megfelelően változhat. A szakfeladatok többségét minden tagintézmény elvégzi annak érdekében, hogy lehetőség szerint mindenki a lakhelyéhez közel jusson hozzá az ellátásokhoz. A különböző ellátási formák – az országos rendszerhez hasonlóan – ambuláns módon és külső feladatellátási helyszíneken valósulnak meg. Az intézményben dolgozó kollégák végzettsége széleskörű, különböző szakos gyógypedagógus, pszichológus, gyógytestnevelő, gyógytornász, konduktor, fejlesztő pedagógus végzettséggel rendelkező szakemberek végzik a feladatellátást. A szakemberek több mint 90%-a rendelkezik pedagógus szakvizsgával. Széleskörű módszerspecifikus végzettségeik segítik, hogy az alapterápiák mellett a tagintézményekben – a helyi sajátosságoknak megfelelően – speciális fejlesztési lehetőségek álljanak rendelkezésre (Szigeti, 2020).

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat szervezeti struktúrája az 1. ábrán látható.



6. ábra: A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat szervezeti struktúrája
Forrás: Szigeti, 2016

Az intézményen belüli kommunikáció és információáramlás legfőbb eszköze az igazgatótanács, amely a főigazgatóból, a főigazgató helyettesekből, az igazgatókból, igazgatóhelyettesekből és a vármegyei szakértői bizottsági intézményegység-vezető helyetteséből áll. A szakmai munkaközösségek vezetői, valamint a közalkalmazotti tanács vezetője az igazgatótanács ülésein tanácskozási joggal vehet részt az igazgatótanács kezdeményezésére a területüket érintő döntések előkészítése céljából. Az igazgatótanács üléseire – napirendtől függően – tanácskozási joggal meghívható a munkahelyi érdekképviselői szervezet vezetője, illetve más, az aktuális témában érintett szakemberek. Az igazgatótanács működőképes, ha a tagok több mint 50 %-a az ülésen megjelent. Döntései meghozatalához az igazgatótanács tagok több mint 50 %-ának egyetértése szükséges. A szakmai és operatív kérdésekben a végső döntéseket a főigazgató hozza meg, azonban ehhez előkészítéséhez kikéri az igazgatótanács véleményét, illetve a fenntartó, a középírányító vagy az irányítóhatóság utasításainak megfelelően kell eljárnia.

A Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat a megalakulása óta eltelt nyolc évben egységes, demokratikus szakmai irányítású, vezetői és alkalmazotti együttműködésen alapuló, jól működő szervezetté vált, és – a gyógytestnevelés-ellátás kivételével – biztosítani tudja a megalakításkor kitűzött célokat.

Összegzés

Doglogzatomban a pedagógiai szakszolgálati intézmények megalakulását mutattam be esettanulmányyszerűen. Áttekintettük a pedagógiai szakszolgálati intézmények megalakulását, létrejöttük szakmai indokait, strukturális szempontjait. Az országos hálózat megismerése után a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat megalakulásakor ható mechanizmusok kerültek bemutatásra, kiegészítve az intézmény jelenlegi feladatkörével, szervezeti-, szakmai felépítésével. Terveim között szerepel, hogy más vármegyék pedagógiai szakszolgálati intézményének megalakulási körülményeivel, akár egy országos körképpel egészítem ki a

jelenlegi bemutatást. Fontosnak tartom a pedagógiai szakszolgálatok nehézségeinek részletes megismerését is a jövőben. Országos szinten problémát jelent például a megfelelő szakember-ellátottság biztosítása, mivel a gyógypedagógia bizonyos szakágai alulreprezentáltak a vidéki szakszolgálatokban (például tiflopedagógia, szomatopedagógia, szurdopedagógia), ahogy a pszichológus és a gyógytestnevelő álláshelyek betöltése is nehézséget okoz a pedagógiai szakszolgálati hálózat megalakulása óta. A pszichológusok esetében kiemelt problémát jelent a munkaerő megtartása is, hiszen jelenleg a klinikai szakpszichológus végzettséggel rendelkezők az egészségügyi ellátórendszerben a köznevelési intézményben kapott bér többszöröséért vállalhatnak munkát. A gyógypedagógusok esetében az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények bírnak elszívó erővel, mivel a gyógypedagógiai- és az osztályfőnöki pótlék jelentős különbözetet okoz a bérekben, továbbá nem szükséges saját autóval, több intézményben ellátást végezni, valamint sokkal erősebb a szervezeti identitás érzése. Mindezek kiemelt fontosságúvá teszik a pedagógiai szakszolgálatokra vonatkozó további vizsgáladást.

Támogató: „Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.” (KDP-2020) 1010959. azonosítószámú pályázat

Irodalom

- Asztalosné Zupcsán, E. (2017). Változás vagy változtatás: Adalék a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) átalakításáról. *Új Magyar Közigazgatás*. 10(2) 22–28.
- Csépe V. (2008). A különleges oktatás, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In Fazekas K., Köllő J. & Varga J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 139-166). Miniszterelnöki Hivatal.
- Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. (2012). *A pedagógiai szakszolgálatok szakmai fejlesztésének támogatása uniós források felhasználásával*. <https://docplayer.hu/3579179-A-pedagogiai-szakszolgálatok-fejlesztésének-támogatása-uniós-források-felhasználásával.html> (2021.12.25.)
- Kozma, T. (1999). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Oktatási Hivatal (2013). *Megújul a szakszolgálati rendszer*. https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/megujul_szakszolgálati_rendszer (2021.12.25.)
- Szigeti, M. (2016). *Pályázat a Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgató (magasabb vezető) beosztás ellátására*. Kézirat.
- Szigeti, M. (2020). *Somogy Megyei Pedagógiai Szakszolgálat: Tanév végi beszámoló. 2019/20. tanév*. Kézirat.

Weboldal:

<https://fpsz.hu/>

Jogszabályok:

- 15/2013. (II.26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

