A TANULÁS ÚJ ÚTJAI

HERA ÉVKÖNYVEK 2016

A TANULÁS ÚJ ÚTJAI

Szerkesztette:

Mrázik Julianna

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest 2017

Lektorálta:

Ambrusné Kéri Katalin
Buda András
Chrappán Magdolna
Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Jancsák Csaba
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Lükő István
Mrázik Julianna
Polónyi István
Pusztai Gabriella
Rébay Magdolna
Telek István
Tóth Péter
Tóvári Ferenc
Veressné Gönczi Ibolya

Borítóterv: Pete Balázs

Nyomda: Kapitális Nyomda

© Szerzők, 2017
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2017

ISBN 978-615-5657-00-9 [online pdf]
ISBN 978-615-5657-01-6 [print]

TARTALOM

Előszó 7

I. KUTATÁSOK A KÖZOKTATÁS TERÉN 11

Nagy József: A szóolvasó készség optimális elsajátításának kritiériumorientált diagnózisa 13

Gazsó Ferenc: Társadalmi átalakulás és oktatási rendszer 23

Andl Helga – Cserti Csapó Tibor: Cigányok, romák reprezentációja a hazai környezet- és természetismeret, illetve a földrajz tankönyvekben 28

Barna Viktor – Dancsházy-Nagy Ágnes: A kollégiumpedagógus kompetenciái a kollégiumi nevelőtanárok kompetencia-térképe 47

Borbély Szilvia: Testnevelő és egyéb szakos pedagógusok munkaterhelésének vizsgálata 63

Czékmán Balázs: Tablettel támogatott oktatási intézményi implementáció 75

Fintor Gábor: A mindennapos testnevelés vizsgálata diákszemmel az észak-alföldi általános iskolákban 91

Hajduné Holló Katalin – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián: A kombinatív gondolkodás óvodai fejlesztésének módszerei 102

Imre Anna: Szakpolitikai beavatkozások megvalósítása: pedagógusok és kontextusok 118

Jankó Krisztina – Hideg Gabriella – Oláh Ildikó – Kozma Tamás: Ökumenikus iskolák – Egy elfeledett civil kezdemény 144

Langerné Buchwald Judit: Ingázó magyar tanulók nemzeti identitásra nevelés az ausztriai határ menti iskolákban 169

Mrázik Julianna: Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban 188

Támba Renató: Az anya-gyermek kapcsolat ábrázolása Fényes Adolf festészetében 200

Vida Gergő: A hátrányos szociális helyzet megjelenése az oktatás alrendszereiben 214

Vass Dorottea: Mesehősök az ábécés olvasókönyvek olvasástanulási szövegeiben határainkon innen és túl 231

II. KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS TERÉN 247

Marit Honerød Hoveid: Governance of Education Research: Why do we need a collaborative research culture? 249

Hrubos Ildikó: A digitális campus 262

Kővári Attila: Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás 273

Molnár György – Sik Tamás Dávid – Szűts Zoltán: IKT alapú mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások módszertani lehetőségei a felsőoktatásban 285
Simonics István: Mérnöktanárok és mentortanárok IKT eszköz felhasználása 298
Tordai Zita – Holik Ildikó: Mentortanárok a pedagógusi pályáról 316
Polónyi István: Publish or perish a neveléstudományban (is) 335
Kiss Zsuzsanna – Kun András István – Pusztai László: A külföldi munkavállalás hallgatók által észlelt valószínűsége: egy a Debreceni Egyetem üzleti alapszakos hallgatói körében végzett felmérés eredményei 361
Bauer Zita – Hill Katalin – Darvay Sarolta – Vitályos Gábor Áron: Fenntarthatóságra nevelés a tanító-és óvóképzésben 373
Sebők Anna: A felsőoktatási illeszkedés mérési lehetőségei 386
Horváth Ágoston – Veroszta Zsuzsanna: A késleltetett diplomaszerzés háttere és munkaerőpiaci következményei 397
III. KUTATÁSOK A FELNŐTTEK KÉPZÉSE TERÉN 411
Juhász Erika: A felnőttek képzésével és művelődésével foglalkozó szakemberek képzésének rövid története Magyarországon 413
Kenyeres Attila Zoltán: Egyenlőtlenségek a televízióból történő kulturális tanulás esetén 432
Lükő István: A műszaki szakoktató és a képzők képzési rendszerének kidolgozása egy projektben 445
Miklósi Márta: Büntetés-végrehajtási intézetekben folyó oktatási-képzési tevékenység megvalósításának kérdései 463
Duchon Jenő: Tanulási stratégiák elemzése a képzési keretrendszer naplóállományai alapján 473
IV. KUTATÁSOK AZ OKTATÁS EGYÉB TERÜLETEIRŐL 497
Forray R. Katalin: A cigány, roma kultúra kutatása a nevelésszociológiában 499
Buda András: A digitális egyenlőtlenségek gender szempontú megközelítése 510
Hideg Gabriella: Pillanatképek Kelet- Afrika oktatási rendszeréből. Kisiskolások és főiskolai hallgatók véleménye a fair play jelentéstartalmáról 529
Mika János – Tóth Boglárka: Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) környezeti vonatkozásai 549
Nyúl Eszter Anna: Az állampolgárságra nevelés és a nemzeti identitás 570
Ozsváth Judit: Márton Áron és Domokos Pál Péter népnevelői munkássága a két világháború közötti időben 584
Rébay Magdolna: A fiúk nevelése és oktatása négy arisztokrata családban (gr./hg. Lónyay,br.Mednyánszky,br. Podmaniczky,br. Splényi) a dualizmus korában 599
Somogyvári Lajos: „Eddig nem volt diktatúra, most lesz proletárdiktatúra!” Rendteremtés a pedagógus-társadalomban 1956 után 620
HERA Közhasznúsági beszámoló 635

ELŐSZÓ

Évkönyvünk 2016-os kötetének középpontjában a tanulás új útjai állanak. Melyek ezek a dimenziók? Ahhoz, hogy megértsük őket – fontosságukat és szerepüket a tanulás új, most kibontakozó világában –, mindenekelőtt a tanítás és tanulás viszonyára kell visszapillantanunk.

A tanítás a meglévő ismeretek, jártasságok, készségek – összefoglalóan: a kompetenciák – átadása. Közösségi művelet, amennyiben az ismereteket, jártasságok, készségeket már tudók továbbadják őket azoknak, akik még nem tudják, akik számára mindez új. A tanítás olyan közösségi művelet, amelynek során az, aki már tud, tovább adja a tudását annak, aki még nem tud. Ez persze csak egyszerű megjelölése több, nagyon bonyolult folyamatnak. Egyrészt az átadandó, továbbítandó "tudás" megfelelő kiválogatásának, másrészt az eszközöknek, amelyekkel az egyik tovább adja a tudását a másiknak. A tanítás, mint tudjuk, sokrétű és bonyodalmas tevékenység, és tulajdonképpen magunk sem tudjuk, hogy hol kezdődik. Ott, hogy elhatározzuk a tudás transzferét? Ott, hogy kiválogatjuk azt a bizonyos tudást? Vagy ott, hogy magunk is összeszedjük, amit majd meg kell tanulnunk? Esetleg ott, hogy megismerjük azt, akinek tanítani fogunk? Hogy kiindulhassunk az ő szükségleteiből?

A tanítás tevékenységére – amelyet itt csak egyetlen kifejezéssel jelöltünk – egész tudomány épült föl. Ez a tudomány – nevezzük, mondjuk, a „tanítás tudományának" *(instructional science)* – tanulmányozza mindazt, ami kérdésként a tanítás során fölmerül, és amelyből néhányat – csak a példa kedvéért – föntebb föltettünk magunknak. A „tanítás tudománya", amelyet hagyományosan didaktikának is neveznek, foglalkozik mindazzal, ami két ember, még inkább emberek két csoportja között lejátszódik, miközben az egyik megtanítja a másikat.

Hagyományos, vagy korszerű (didaktika vagy „instructional science"), ennek a tevékenységnek és a rá reflektáló tudományos vizsgálatoknak mégis csak közös az alapvetése. A tanító tanít, a tanuló pedig tanul. Vagy hogy ezt a naiv kifejezést szakszerűbbé és dinamikusabbá tegyük, a tanítás magában foglalja a tanulás folyamatát is (tanítás - tanulási folyamat).

Amikor azonban a tanulás új útjairól beszélünk, nem a tanítás - tanulási folyamattal foglalkozunk; ezt csak kiinduló pontnak használjuk föl, vagy inkább a különbségek kiemelésére. Míg a tanítás kiindulása az ember (az emberek csoportja), aki tanít, a tanulás abból (azokból) indul ki, akik maguk tanulnak. A tanulás középpontjában nem a tanító áll, hanem a tanuló (illetve a tanuló emberek közössége). Itt a hangsúly azon (azokon) van, akik valamit megtanulnak, elsajátítanak, megszereznek, birtokba vesznek. A tanító (a tanítók közössége) itt csak peremföltételként jelenik meg.

Lehet, hogy szükség van rá a tanuláshoz, de az is lehet, hogy nem. Lehet, hogy ő kell irányítsa (menedzselje) a tanulásomat – de az is lehet, hogy még erre sincs szükség.

Mi volt tehát előbb? A tanítás, vagy a tanulás? A pedagógus természetesen azt mondaná, hogy a tanítás a kiindulópont, amely fölébreszti a tanulási kedvet, és megteremti a tanulás föltételeit. A társadalom- és oktatáskutató viszont inkább hajlik arra, hogy a tanulás az alapvető emberi tevékenység; s ez a tevékenység keresi és találja meg azokat, akik a szükséges tudásokat meg tudják tanítani. A lényeg: a tanulás az ember létéből következik; a tanítás azonban közösségi viszonyokat, alá- és fölérendeltséget hordoz magában és fejez ki.

A tanulás közismert dimenziója az iskolai tanulás. Erre utalnak a hagyományos elnevezések (didaktika, a tanítás tudománya). Még ha az „iskola" nem tradicionális formát jelent, hanem a különböző munkahelyeken vagy betanítási alkalmakon zajlik, a szervezett forma akkor is jellemző rá. Mint mondtuk, magában hordoz bizonyos alá- és fölérendeltséget, hiszen az, aki tanít, birtokában van valaminek, amit a tanuló szeretne megszerezni, elsajátítani. A szervezett vagy formalizált tanítás magában hordoz olyan hatalmi viszonyokat, amelyeknek nem is vagyunk föltétlenül a tudatában – a melyeket akár úgy is megélhetünk, hogy nem foglalkozunk velük –, nem tudunk róluk, sőt egyenesen természetesnek tekintünk.

A tanulás – mint egyetemes emberi tevékenység – azonban nem csak iskolában, munkahelyen és egyéb szervezett körülmények között folyik. Sőt, még szervezett körülmények között sem csak úgy folyik, hogy a tanító tanít, a tanuló pedig tanul. A vonatkozó kutatásokból – amelyek közül többeket közölnek jelen kötetünk tanulmányai is – egyenesen az derül ki, hogy a tudás megszerzésének elhanyagolható aránya származik magából a tanításból. A többi pedig olyan látens tanulásokból, amelyekre a hagyományos „oktatástudományok" nem eléggé figyeltek föl. A tanulók elsősorban közösségük tagjaitól tanulnak, a tanítótól sok esetben csak azt és annyit, amit és amennyit a közösség közvetít az egyénnek. Ez a tanulás rejtett dimenziója, amellyel az „oktatástudományok" és tantárgyi módszertanok „tantárgypedagógiák" nem vagy csak keveset foglalkoznak.

Itt kezdődnek a tanulás új dimenziói. A tanulás alulról jön és önként vállalt tevékenysége az egyénnek és közösségének. A hierarchikusan szerveződő „tanítás-tanulási folyamat" nem képes rávenni az egyént, hogy valamit akkor is megtanuljon, ha nem akarja. Önkénytelenül ráragadhat, vagy tehet úgy, mintha tanulna. A tanulás azonban magának az egyénnek és közösségének a döntése, amelyhez, ha úgy határozott, hogy tanul, támaszokat, kiindulásokat és tanítókat keres.

Érthető tehát, hogy a tanulásból való kiindulás az emberi közösség más, újfajta szemléletét sugallja. A hierarchizált szervezetek mellett és helyett az önszerveződő közösségekét. Az önszerveződések közül is elsősorban azokat a közösségeket veszi figyelembe és tartja számon, amelyekben a tanulás folyik. Pontosabban – mert hiszen a tanulás életünk elejétől a végéig, a nap huszonnégy órájában tart – azokat a közösségeket, amelyekben a tanulás markánsan, láthatóan, kifejezetten megy végbe.

A tanulók közösségéről, a közösségi tanulásról a szocialista pedagógiai is sokat beszélt - nem biztos, hogy ugyanazt értette rajta, mint amiről itt most mi beszélünk. A szocialista pedagógiában inkább a tömegek tanítását jelentette az egyének (pl. magántanítványok) mellett és helyett. Amiről viszont mi beszélünk – a tanulás új dimenziója kapcsán –, az a tanuló ember és közössége. Amely maga kezdeményezi a tanulását, mert minden tanulás – legyen bár szervezett vagy önkéntes, felülről kezdeményezett vagy alulról induló – beleolvad a tanulásba, amely egyetemes emberi tevékenység.

A tanulás új útjai címen a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók (HERA) 2016. évi tevékenységét igyekeztünk összefoglalni és bemutatni. Egy ilyen gazdag tevékenység természetesen nem szűkül egyetlen tárgykörre (a tanulás újra fölfedezett dimenzióira), hanem fölölel minden olyan tevékenységet, amely az empirikus oktatás- és neveléskutatás elnevezést viseli magán. A kötet egyes fejezetei a HERA szakosztályainak sok színű kutatói tevékenységét mutatják be, egyben tablót tartva az olvasó elé a magyar nyelven folyó oktatás- és neveléskutatások gazdagságáról.

E gazdag oktatás- és neveléskutatások magyarországi csúcspontjait minden bizonnyal a Báthory-díjasok (2014-ben Nagy József, 2015-ben Ferge Zsuzsa és Forray R. Katalin, 2016-ban Hrubos Ildikó és Gazsó Ferenc) tanulmányai jelentik. Jól mutatják, hogy azok, akiket a HERA közössége megtisztelt ezzel az életmű díjjal, most is aktívak. S mutatják az utat a fiatalabb nemzedékeknek, a most vagy nemrég indulóknak. Azoknak, akik közül – reményeink szerint – a következő évek Báthory-díjasai fognak kikerülni. Út közben vagyunk tehát, és a 2016-os Évkönyv ezen az úton egy újabb mérföldkő.

Kozma Tamás
Elnök

I. KUTATÁSOK A KÖZOKTATÁS TERÉN

Nagy József

A SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG OPTIMÁLIS ELSAJÁTÍTÁSÁNAK KRITIÉRIUMORIENTÁLT DIAGNÓZISA

A pedagógiai gyakorlatban mind a mai napig az aktuális tudás, viselkedés normaorientált minősítő értékelése dominál. A múlt század kutatásai egyre több fejlődésértékelést végeztek. Eleinte főleg keresztmetszeti módszerrel (az egymást követő évfolyamok különböző tanulóival), majd longitudinális módszerrel (az egymást követő évfolyamok ugyanazon tanulóival) is. Később a kutatások a minősítő értékelést kiegészítették a diagnosztikus értékeléssel. Ennek az alapfunkciója nem az, hogy mit tud, mit sajátított el, milyen fejlettségi szinten van a tanuló, hanem ennek alapján az, hogy mit nem tud még, milyen szintet nem ért még el. Ezek a diagnosztikus értékelés eredményei, amelyek segítségével megtudhatjuk: mit kell még tenni, hogy a szükséges elsajátítás, fejlettségi szint megvalósuljon. A múlt század végén megszületett a kritériumorientált tanítás, fejlesztés, értékelés lehetősége, majd később ennek felhasználásával az optimális elsajátítás kritériumorientált diagnózisa, amelynek segítségével megismerhetjük az elérendő kritérium-szinteket, ehhez viszonyíthatjuk a tanuló, az osztály, az iskola, az ország fejlesztési tennivalóit. (Az alapvető értékelési módokról lás az *ÚPK 24. fejezetét*.)

A 20. század második felében az olvasáskészség fejlődési folyamatainak feltérképezésére alkalmaztuk a kritériumorientált diagnózist. Az eredmények 2004-ben jelentek meg a Magyar Pedagógiában (a továbbfejlesztett változatot lásd az *ÚPK 25. fejezetében*).

E kutatások eredményeit a funkcionális analfabetizmus szempontjából négy ábrával szemléltetem. Mivel ezek az ábrák eltérnek a fejlődési folyamatokat ismertető szokásos ábráktól, ezért célszerű előbb ismertetni a fontosabb sajátosságaikat. Az ábrák tetején lévő információk azt mutatják, hogy a felmérés rendszerszintű (országos), keresztmetszeti, kritériumorientált diagnózis volt. Az ábrák tetején lévő második sor azt közli, hogy a teszt az elsajátítás melyik szintjét mérte. A mérendő komponensrendszer tartósság szerint időleges vagy állandósult, működése szerint szervi, szóbeli vagy írásbeli, bonyolultság szerint elemi, egyszerű, összetett vagy komplex, és absztraktság szerint tapasztalati, vagy értelmező szint (a különböző szempontú absztrakciós szinteket lásd az *ÚPK 25. fejezet*)

A múltszázad második felében az elsajátítási kritérium ötszintű: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális szintű kritériumskáláját dolgoztuk ki. A gyakorlottsági szinteket a rendszeresen használó felnőttek (esetünkben a pedagógusok, bölcsészhallgatók) gyakorlottságának átlagát és szórását figyelembe véve lehet kidolgozni (a módszert lásd: *ÚPK 25. fejezet).* Az optimális szintet elérve befejezhető az szóolvasó készség fejlődésének segítése.

A rendszeresen olvasó tanulók, felnőttek gyakorlottsága ennél fejlettebbé válhat. Elérheti az egyénenként különböző maximális fejlettségi szintet. Az olvasásképesség részkészségeinek fejlesztése/fejlődése elősegíti az olvasáskészség fejlődését is.

A fejlődési folyamatokat a páros évfolyamok elején mértük. Azért, mert az olvasáskészség állandósult szintű elsajátítására van szükség. A nyári szünet után megvalósuló mérés esetén a tanulók valószínűleg állandósult olvasáskészségének színvonaláról kaphatunk ismeretet. A mérés a 2. évfolyam elején kezdődött és a 10. évfolyam elején fejeződött be. A 10. évfolyam elején a szakiskolások, a szakközépiskolások, a gimnazisták szóolvasó készségének a fejlettségét is megmértük, és közöljük az összesített fejlettségi szintjüket is. A fejlettség szintjét k%p-ban (kritérium százalékpontban) közöljük. Az *1-3. ábra* a szóolvasó készség fejlettségét mutatja. A *8. ábra* pedig a tanulói szintű és osztályszintű longitudinális diagnózist szemlélteti.

A *ennek a tanulmánynak* az a célja, hogy megismertesse az olvasáskészség kritikus szókincsének és gyakorlottságának kritériumorientált fejlődési folyamatait az eredményesebb fejlesztési tennivalók, a funkcionális analfabetizmus újratermelésének megismerése, befejezése érdekében. Az olvasáskészség tanulói szintű és osztályszintű évekig tartó fejlődésének, a fejlődéssegítés eredményének kritériumorientált diagnózisa az olvasáskészség optimális elsajátítását, a funkcionális analfabetizmus újratermelésének felszámolását szolgálja.

ÚPK = Nagy József (2010): *Új pedagógia kultúra.* MOZAIK Kiadó, Szeged. A kötet alapján továbbfejlesztett e-book: (2015)
http://www.staff.uszeged.hu/~nagyjozs/prof/emeritus/ *Új pedagógiai kultúra* - pdf

A KRITIKUS SZÓKINCS FEJLŐDÉSÉNEK KRITÉRIUMORIENTÁLT RENDSZERSZINTŰ DIAGNÓZISA

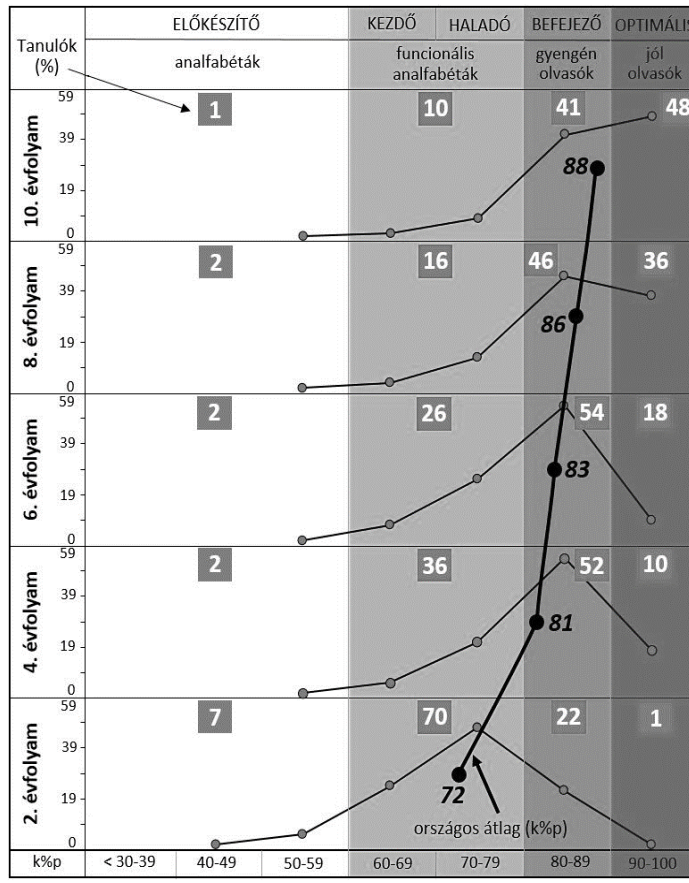
A szógyakorisági törvény szerint (*ÚPK 25. fejezet*) a leggyakoribb ötezernyi szó ismeretére van szükség, hogy a köznyelvi, a leíró jellegű szövegekben rögzített információkat aktiválni tudjuk. Annak érdekében, hogy az olvasáskészség fejlődését eredményesebben segíthessük, a kritikus szókincs elsajátítási folyamatának ismeretére van szükség. A 3. *ábra* az olvasáskészség kritikus szókincsének általános elsajátítási folyamatát is mutatja az országos reprezentatív minta adatai alapján. A 2. évfolyamtól a 10. évfolyamig megvalósuló átlagos fejlődést a vastag vonal szemlélteti. A leggyakoribb ötezernyi szó 72 százalékát ismerik a 2. évfolyamos tanulók. Vagyis a magyar gyerekek 7 éves korukban átlagosan 3,6 ezernyi, 9 éves korukban 4 ezernyi, 15-16 éves korukban 4,4 ezernyi szót ismernek, a másodikos gimnazisták 4,5 ezernyi, a szakiskolások 4,2 ezernyi szót. Ha csak a vastag vonallal szemléltetett átlagos fejlettséget tekintjük, elégedettek is lehetnék gyermekeink szókincsének fejlettségével. Figyelembe veendő, hogy feltehetően nagyobb része passzív szókincs (erről nincsenek mért adatok).

Az átlagos fejlettség, fejődése is pedagógiai szempontból félrevezető. Ez nem azt jelenti, hogy ne használjuk a szokásos általános mutatókat (átlag, szórás stb.).

Rendzserszintű, keresztmetszeti, globális kritériumorientált diagnózis

Szintek: állandósult, írásbeli, összetett, tapasztalati

1. ábra: Az olvasáskészség kritikus szókincsének általános rendszerszintű fejlődése



(Forrás: ÚPK 25. fejezet)

Pedagógiai szempontból konkrétabb, az eredményességet jobban segítő értékelésre is szükség van. Jelenleg a kritériumorientált diagnózissal kaphatunk az elsajátítás, a fejlődés eredményességét az általános mutatóknál jobban segítő ismereteket. Ennek eszköze a már említett kritériumskála. A kritériumskála kidolgozásának kiinduló feltétele az elsajátítás, a fejlettség optimális szintjének ismerete. Az optimális fejlettségű olvasáskészség egyik

feltétele a kritikus szókincs ismerete (ez a leggyakoribb ötezernyi szó, amely a köznyelvi, leíró szövegek 95 százalékát teszi ki (lásd a szógyakorisági törvényt: *4. ábra*). Az elsajátítási, a fejlődési folyamat öt szintjét célszerű kidolgozni. A kritikus szókincs esetében ezt kaptuk: előkészítő 0-59, kezdő, 60-69, haladó 70-79, befejező 80-89, optimális szint 90-100 k%p). Az átlagot is szemléltető *5. ábrán* a befejező szintet elérő tanulók adataival szemléltetem az optimális (a jól olvasók) és a befejező (gyengén olvasók) szintjét elérő tanulók arányát. Az optimális szint azt jelenti, hogy aki ezt a szintet elérte, legalább az ötezernyi kritikus szókincs 90 százalékát ismeri.

A 2. évfolyamon 1 százaléknyi (ezernyi) ilyen tanulónk van. A 4. évfolyamon mindössze 10 %. Vagyis 10 százaléknyian lépnek be a felső tagozatba optimális szintű szóismerettel, ahol már az olvasástanítás megszűnik, elkezdődik a tantárgyi oktatás, és a használható olvasáskészség sorsdöntő szükségletté válik. A befejező szintet elérők aránya a 2-4-6-8-10. évfolyamokon 22, 54, 54, 46, 41%. Erről a szintről a szavak jelentésének rendszeres közös feltárásával, közös olvastatásával néhány év alatt el lehet jutni a kritikus szókincs optimális szintű elsajátításáig. A befejező szintet elérők olvasáskészsége nehézkes, időigényes, de használatával spontán módon elérhető az optimális szint.

A kritériumorientált diagnózis kritériumskáláját az olvasáskészség kritikus szókincsének elsajátítási folyamatainak feltárására alkalmazva, az *1. ábrán* olvasható részletes eredményeket kaptuk. Az ábrán az előkészítő szint az analfabéták, a kezdő és haladó szint a funkcionális analfabéták, a befejező szint a gyengén olvasók, az optimális szint a jól olvasók szintje. (A maximális szint a kritikus ötezernyinél több, jóval több szó ismeretét jelenti. Ezek a rendszeres olvasók, akiknek a rendszeres olvasásnak köszönhetően a szókincse folyamatosan növekszik.) Mindebből az a pedagógiai következtetés adódik, hogy az olvasásszeretet, a rendszeres olvasás következtében spontán módon gyarapítja az olvasó szókincsét. Az olvasásszeretet kialakulásának kiemelkedően fontos jelentősége a szókincsgyarapodás szempontjából is figyelmet érdemel. Az *1. ábra* az országos reprezentatív felmérés adatait kétféle módon ismerteti: a fejlettségi kategóriák oszlopaiban a páros évfolyamokon a sötét négyzetekben lévő számok az adott szinten lévő tanuló százalékát mutatják; és a szokásos eloszlási görbékkel szemlélteti.

Az analfabéták minden évfolyamon 2 százaléknyian (2 ezernyien) vannak. Kivéve a 3 százaléknyi szakiskolást és a 7 százaléknyi másodikos tanulókat. Az évfolyamonkénti 2 százaléknyi (2 ezernyi) tanuló az ábrán látható 50 százalékpontnyi (2500 körüli) szóismerete a szógyakorisági törvény szerint azt jelenti, hogy a *köznyelvi szövegek minden 8-9. szavára esik egy ismeretlen szó.* Az a tény, hogy ez minden évfolyamra, még a tízedikes gimnazistákra is érvényes, azt jelzi, hogy ezek a 2 százaléknyi tanulók nagy valószínűséggel fogyatékosok. A szakiskolások 3 százalékának az oka a szelekció, a másodikosok 7 százaléka pedig a fejlődési fáziskéséssel magyarázható. A funkcionális analfabéták a 2. évfolyamon 70 százaléknyian (kb. 70 ezren), a 4. évfolyamon 36 százaléknyian (36 ezren), a 8. évfolyamon 16 százaléknyian (16 ezren) vannak, de még a

10. évfolyamos gimnazisták 6 százaléka is funkcionális analfabéta (ezek általában lemorzsolódnak). Az eddigi elemzések alapján a tisztelt olvasó elvégezheti a befejező és az optimális szinteket elérő tanulók eredményeinek és a köznyelvi szövegekben előforduló ismeretlen szavak mennyiségének megismerését.

A befejező és az optimális szintet együtt használható szintnek nevezhetjük. A két szint adatait egyesítve: a használhatóság szintjét elérő tanulók aránya a 2-4-6-8-10. évfolyamokon: 23, 62, 72, 82 és 89%. Az analfabéták és a funkcionális analfabéták együtt vett kritikus szókincsét használhatatlan szintnek nevezhetjük. Az együtt vett két szinten lévő tanulók arány a 2-4-6-8-10. évfolyamokon: 77, 38, 28, 18 és 11%. (Az előkészítő szinten megrekedt néhány százaléknyi tanuló adatai azt jelzik, hogy feltehetően fogyatékosokról van szó, ami külön figyelmet érdemel.)

Az adatok azt mutatják, hogy a kritikus szókincs szerinti funkcionális analfabéták száma legkésőbb a 4. évfolyam végéig 36 százalékról néhány százalékra csökkenthető, ha az óvodában és az alsó tagozaton minden nap mesélünk, néhány perces mondókákat, rövid szövegekkel feleselő, versengő játékokat valósítunk meg. A nagy kihívást jelentő problémát a gyakorlott szóolvasó készség optimális elsajátítása jelenti.

A GYAKORLOTT SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉNEK KRITÉRIUMORIENTÁLT DIAGNÓZISA

Eltérően a kritikus szókincs fejlettségétől, a szóolvasó készség gyakorlottságának fejlettsége, fejlődése az átlagot tekintve (*vastag vonal*) ijesztően alacsony színvonalat mutat. (A gyakorlottság optimális fejlettségét a pedagógusok, a bölcsészhallgatók eredményeinek figyelembevételével számítottuk ki).

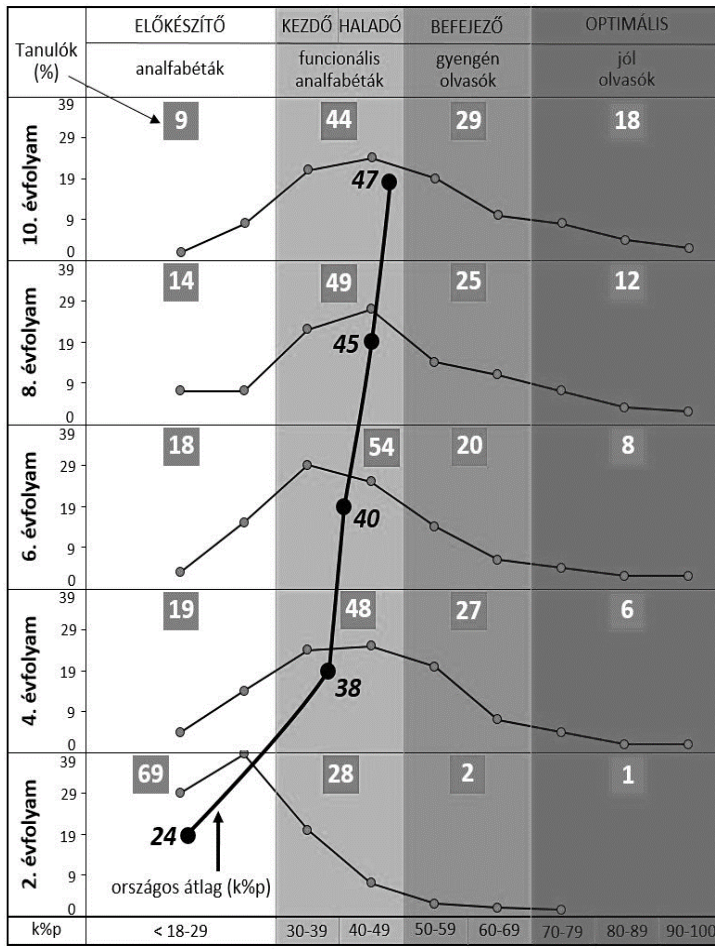
A 2. évfolyamon az átlagos fejlettség mindössze 24k%p, a 4. évfolyamon 38k%p. A súlyos probléma abból származik, hogy az alsó tagozat végével az olvasáskészség fejlesztése befejeződik a gyakorlottság nagyon alacsony színvonala ellenére. A szóolvasó készség gyakorlottságának spontán fejlődése a felsőbb évfolyamokon évente mindössze 1-2k%p. Ennek következtében a 8. évfolyamon az országos átlag mindössze 45k%p, a 10. évfolyamon 47k%p. Még a 10. évfolyamos gimnazisták átlaga is mindössze 52k%p.

A gyakorlott szóolvasó készség optimális és befejező (használható) szintjét elérő tanulók aránya is nagyon alacsony. Igaz, hogy már a 2. évfolyamon van egy százaléknyi (1000 körüli) tanuló, aki elérte az optimális gyakorlottság szintjét, és kétszázaléknyian (2 ezernyien) a befejező szintet. A 4. évfolyamon az optimális, és a befejező szintet elérők aránya 6, 27, összesen 33%, vagyis a tanulók egyharmada használhatóan tud olvasni. Sajnos a 8. évfolyamon ezek az aránya mindössze: 12+25=37%. A többiek csak betűző/szótagoló (silabizáló) szinten tudnak olvasni.

Rendzserszintű, keresztmetszeti, globális kritériumorientált diagnózis

Szintek: állandósult, írásbeli, kopmlex, tapasztalati

2 ábra: A gyakorlott szóolvasó készség általános rendszerszintű fejlődése



(Forrás: ÚPK 25. fejezet.)

A kritériumskálát a szóolvasó készség gyakorlottságára alkalmazva megismerhetjük a tanulók fejlettségi, fejlődési különbségeit. A *2. ábra* a fejlődési folyamatokat szemléltető eloszlási görbéi szembetűnő sajátságokat mutatnak. A 2. évfolyam görbéjétől eltérően a többi évfolyam eloszlási görbéje egymáshoz közeli és hasonló irányú fejlődést mutatnak. Ez megerősíti az*1. ábrán* látható lassú átlagos spontán fejlődést, és azt mutatja, hogy a 2. évfolyamos tanulók közötti fejlettségi, fejlődési különbségek a 4. évfolyamtól megszilárdulva: a túlnyomó többség számára változatlanok maradnak.

A gyakorlottság *használhatatlan* szintje (az analfabéták és a funkcionális analfabéták együtt):

– a 2-4-6-8-10. évfolyamon 97, 67, 72, 63, 53%

A gyakorlottság *használható* szintje (a gyengén és jól olvasók együtt):

– a 2., 4., 6, 8., 10. évfolyamon 3, 33, 28, 37, 47 százalékában alakul ki.

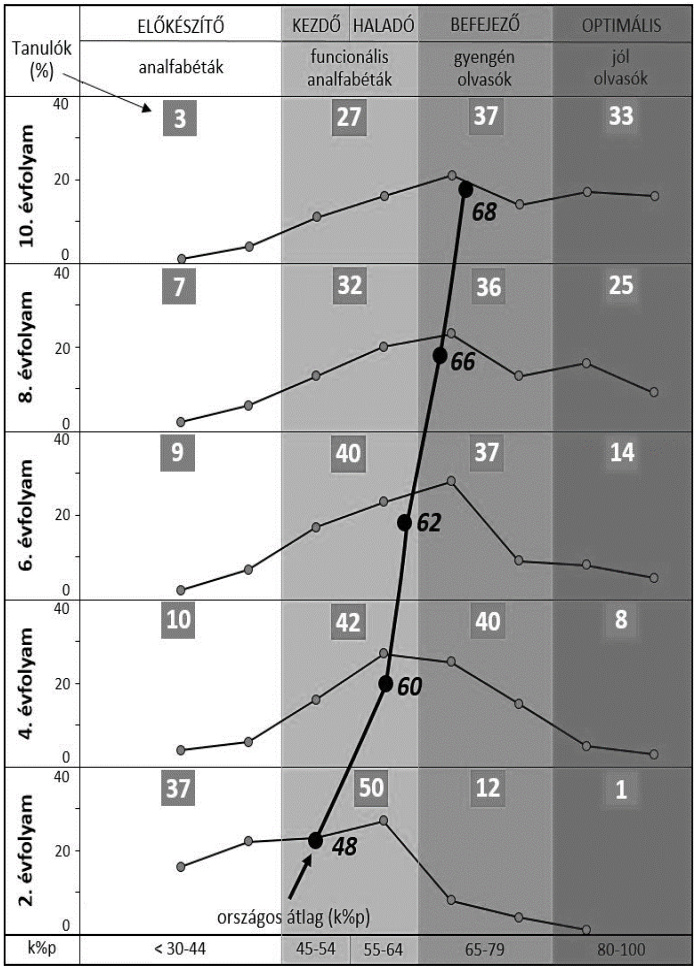
A SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉNEK KRITÉRIUMORIENTÁLT RENDSZERSZINTŰ DIAGNÓZISA

A szóolvasó készség csak a kritikus szókincs ismeretével és gyakorlottságával együtt működhet eredményesen.
E két részkészség együtt vett általános fejlődését a *7. ábra* szemlélteti (az eddigi elemzések tapasztalatai alapján az elemzés a tisztelt olvasó feladata lehet).

Rendzserszintű, keresztmetszeti, globális kritériumorientált diagnózis

Szintek: állandúsult, írásbeli, kopmlex, tapasztalati

3. ábra: A kritikus szókincs és a gyakorlott szóolvasó készség együtt vett fejlődésének kritériumorientált diagnózisa



(Forrás: ÚPK 25. fejezet)

A szóolvasó készség *használhatatlan* szintje (kritikus szókincs és a gyakorlottság együtt):

- a 2-4-6-8-10. évfolyamon 87, 52, 49, 39, 30%.

A szóolvasó készség *használható* szintje (a kritikus szókincs és a gyakorlottság együtt):

- a 2-4-6-8-10. évfolyamon 13, 48, 51, 61, 70%.

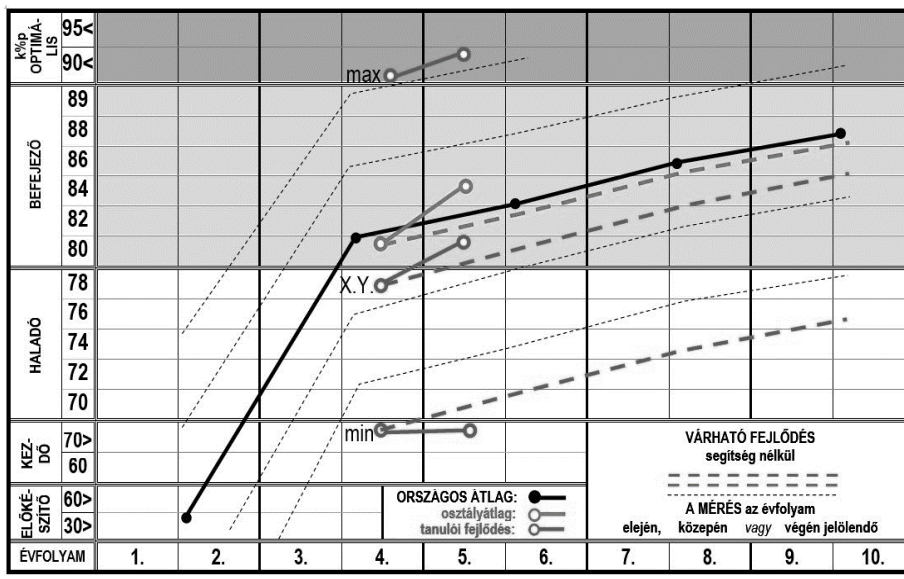
A SZÓOLVASÓ KÉSZSÉG FEJLŐDÉSÉNEK TANULÓI- ÉS OSZTÁLYSZINTŰ KRITÉRIUMORIENTÁLT LONGITUDINÁLIS DIAGNÓZISA

A kritériumorientált diagnózis lehetővé teszi, hogy az évekig tartó elsajátítási folyamat az osztály átlagának és valamennyi tanulójának elsajátítási szintjét, folyamatát nyomon követhessük az elérendő optimumhoz, az ország átlagos fejlődési folyamatához, az osztályban megvalósuló átlagos fejlődési folyamathoz, valamint az osztály legkevésbé jó és a legjobban olvasó tanulójához viszonyítható legyen a pedagógus, a szülő és a tanuló számára. Ennek eredménye szerint pontosan megismerhető, hogy az elkövetkező években mit kell még tenni az optimum eléréséig. A fejlődési folyamat állandóan látható jelenléte erős pozitív motivációt tesz lehetővé, ha az optimum elérésére vállalkozunk örömmel, szívesen végett csoportos, együttműködő tevékenységekkel.

Tanulói szintű és osztályszintű, longitudinális, globális kritériumorientált diagnózis

Szintek: állandósult, írásbeli, kopmlex, tapasztalati

4. ábra. A szóolvasó készség tanulói szintű és osztályszintű fejlődésének ábrázolása



(Forrás: Gianone, 2013.)

A funkcionális analfabetizmus folyamatos újratermelését nem lehet befejezni az általános iskola felső tagozatán, az utolsó évfolyamokon. Ugyanis a kritikus előfeltételek (tisztán beszélés, a PDP modell szerinti és többcsatornás aktiváló betűolvasó rutinrendszer, a szótagfelismerő rutinok, a szófelismerő és jelentésaktiváló szóolvasó rutinok) fejletlensége miatt az olvasáskészség fejlődésében leblokkolt és funkcionális analfabetizmusban rögzült, demotivált tanulók számára a meglévő módszertani kultúrával már nincsen lehetőség.
Mint korábban már említettem, a kritikus szókincs fejlődéssegítését meséléssel és játékos módszerekkel már az óvodában meg kell kezdeni, amit az alsó tagozaton folytatni lehet és kell napi néhány perces csoportos tevékenységgel. Az alsó tagozat elején meg lehet és meg kell kezdeni a napi többszöri néhány perces csoportos, többcsatornás örömmel/szívesen végzett játékos tevékeny tanulást a betűolvasó, a szótagolvasói, a szóolvasó készség optimális elsajátítása érdekében. Ez nem azt jelenti, hogy az olvasástanítás módszereire a továbbiakban nincsen szükség. Csak ezeknek az évekig tartó néhány perces játékos csoportos tanulási tevékenységeknek a beiktatásáról van szó.

ABSTRACT

Some routines are critical preconditions of the reading competence (e.g. correct speech or recognition of writings as well as the vocabulary of the child). If those routines have not been fully developed till the end of the general school age (the ages of 14 or 15 in Hungary), the reading competence student would not develop further. This blocking situation drives the student in the state of ‘functional Illiteracy’. To prevent this stagnation the critical part of the a student’s vocabulary should also continously be developed. The teaching-learning activities of the critical words in the children vocabularies have to start as early as the preschool programmes. Those activities have to be followed by special group activities day-by-day at the primary level. Though it is not yet the formal teaching and learning to read, it prepares for teaching-learning to read and could accompany (and complete) the formal teaching to read in later years.

Keywords: reading competence, child vocabulary, reading routine, word recognition.

Nagy József

professzor emeritus
Szegedi Tudományegyetem Bölcsészetudományi Kar Neveléstudományi Intézet
jozsef.nagy@edu.u-szeged.hu

Gazsó Ferenc

TÁRSADALMI ÁTALAKULÁS ÉS OKTATÁSI RENDSZER[1]

Tisztelettel köszöntök mindenkit. Az előadás, amelyre engem Kozma Tamás fölkért, a konferencia témájától eltérően nem a tanulással összefüggő kérdéskörökkel foglalkozik, hanem egyfelől azzal, hogy a makrotársadalmi folyamatok – a társadalmi működés egésze – hogyan befolyásolják az oktatási rendszer teljesítőképességét, fejlesztésének, fejlődésének, funkcióellátásának lehetőségeit, másfelől pedig azzal, hogy a hatalom és iskola összefüggésének az utóbbi 25 évben folyamatosan aktuálisnak mutatkozó problémái, anomáliái és tapasztalatai miképpen közelíthetők meg és értelmezhetők az *iskola* szempontjából. Több mint negyven év kutatási eredményeire támaszkodva igyekszem felvázolni, hogy a hatalom és iskola kapcsolatrendszerében lezajlott változások milyen hatással és következménnyel jártak és miképpen alakították az oktatási rendszer teljesítőképességét.

Majdnem két évtizedet szenteltem másokkal együtt annak, hogy megvizsgáljuk: a makrotársadalom *tagoltsága*, a társadalmi *egyenlőtlenségi rendszer* hogyan jelenik meg a magyar oktatási rendszerben, s hogy ez utóbbi miképpen befolyásolja a felnövekvő nemzedék társadalmi életesélyeit, iskolarendszeren való végighaladását, egyáltalán: azt a teljesítőképességet, amit a társadalom elvár a tudás- és képességpotenciál újratermelése terén. Ezek a kutatások a hatvanas évek elején indultak, a hetvenes évekre pedig talán eljutottunk oda, hogy az összefüggéseknek szinte minden lényeges dimenziójáról megalapozott, analitikus igényű, tudományos képet tudtunk rajzolni.

A végkonklúzió kettős volt. Egyfelől az államszocializmus társadalma azt hirdette magáról, hogy közegében már nem strukturális eredetű egyenlőtlenségről van szó, hanem csak múltbeli maradványról, amely a változások menetében szétporlad, és az oktatási rendszerben is egyre inkább az esélyek egyenlősége érvényesül. Valójában a kutatások azt mutatták, hogy egy olyan társadalomban élünk, amelynek *alapszerkezetét és működését konzisztens egyenlőtlenségi rendszer jellemzi, s ez a javak, a kompetenciák és esélyek teljes körére kiterjed, valamint nagyon konzekvensen és nagyon nagy erővel újratermelődik.* Másfelől kiváltképp lehangoló volt az iskola számára az a felismerés, hogy ezzel az alapszerkezettel és működéssel – amely nem iskolai termék, nem iskolai

[1]A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete ((Hungarian Educational Research Association – HERA) és a Kaposvári Egyetem *HuCER 2016.* konferenciáján (Hungarian Conference on Educational Research) nyitóelőadásként volt tervezve, végül záró előadásként, zárszóként hangzott el a Kaposvári Egyetemen 2016. május 27-én. (Lejegyezte és szerkesztette: Veszprémi Attila)

eredetű, de az iskola világában elháríthatatlanul jelen vannak a következményei – az oktatási rendszer *az égvilágon semmit nem tud kezdeni*. Sőt, koherencia mutatkozik az iskolarendszer működése és a makrofolyamatok között: *ugyanaz a folyamat zajlik az iskolában, mint a makrovilágban*, ennek következményeképp pedig az egyenlőtlenségi rendszer *növekvő mértékben* termelődik újra.

Mindennek ellenére volt egy reményünk. Azt gondoltuk, ha megvalósul Magyarországon az expanzió az oktatási rendszerben, vagyis a közép- és felsőfokú oktatás társadalmi befogadó- és áteresztőképessége kiteljesedik, akkor ez utat nyit az iskolarendszerben való végighaladáshoz azok számára is, akik a nagyon erős preszelekciós folyamatok miatt törvényszerűen megrekedtek az oktatási rendszer alsó szintjein. De az expanzió az államszocializmusban nem következett be. Egy-egy korosztály maximum 40 százaléka szerezhetett befejezett középfokú végzettséget, és 10-12 százaléka juthatott be a felsőoktatásba.

A rendszerváltozás után az expanzió bekövetkezett. A kilencvenes éveket követő empirikus kutatások azonban feltárták, hogy ennek – a korábbi reményekkel ellentétben – *semmiféle pozitív hatása nem jelentkezett;* az expanzió nem hozta magával az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének szignifikáns növekedését, az alsó rétegekhez tartozók változatlanul kiszorulnak a középiskolából és a felsőoktatásból, sőt, jó részük funkcionális analfabétaként lép ki az iskolából. Azt láthattuk tehát, hogy az esélyegyenlőtlenségek akadálytalanul érvényesülnek az iskolarendszer minden szintjén.

Az a pillanat, amikor mindez világossá vált számunkra, ugrópontnak bizonyult. Korábbi kutatásaink irányultságát illetően is azt kellett felismernünk, hogy a makrotársadalom és az iskola kölcsönviszonyában nem a társadalmi makrofolyamatok spontán hatásai érdekesek, hanem *a hatalom és az oktatási rendszer összefüggése és kölcsönhatása.* Ez a meghatározó jelentőségű. *Az iskolarendszer ugyanis hatalomfüggő intézmény.* Olyan funkcionális alrendszer, amely elvileg élvezi az autonómia bizonyos lehetőségét – mert minden alrendszer élvez valamilyen autonóm mozgáslehetőséget –, gyakorlatilag azonban lehetséges, hogy egy társadalom oktatási rendszere oly mértékben hatalomfüggővé és a hatalom által közvetlenül irányítottá válik, hogy *a pedagógiai logikát politikai logika váltja föl.* Ez pedig óriási funkcionális kisiklás. Hiszen a politikai logika uralma azt jelenti, hogy a pedagógiai szakszerűség, a tudás- és képességpotenciál fejlesztésének szakmai elképzelései, megoldási módozatai egyrészt *mint innovációk nagyon kevéssé jelenhetnek meg* az oktatási rendszerben, másrészt ezeket *szelektálja, keresztezi vagy esetleg tilalmazza* az iskola fölött uralkodó politika. Ezért az oktatási rendszer tulajdonképpen olyan alrendszer, amelynek *nincs* föltétlenül érvényesülő szakmai autonómiája. A szakmai autonómiát a hatalom meg tudja vonni az oktatási rendszertől, akár hosszú időn át, és olyan *állampedagógiai dirigista* oktatási rendszert működtethet, amely nem más, mint a központi politikai akarat *transzformációja.* Mert a transzformációt elvégzi ugyan az alrendszer – de mindeközben a politikai akarat kiszolgáltatottja.

Ez jellemezte az államszocialista rendszert is. Ez egy olyan szerkezet volt, ahol az iskola a politika foglyává vált és *a politika foglya is maradt*. Ezért saját innovációs potenciálját sem kifejleszteni, sem pedig hatékonyan működtetni nem volt képes. Csak elszórt innovációs *szigetek* működhettek. Mint például a Zsolnai-féle Nyelvi, irodalmi és kommunikációs program, amely afféle rendszeridegen kísérletnek számított, hiszen szembefordult a kanonizált állampedagógiával.

Tisztelt hallgatóság! Nagyon nagy bajban vagyunk, mert a hatalom és az oktatás kompetenciáinak elrendeződését *nem sikerült megoldani a rendszerváltást követően sem.* Ez igazából ma is tisztázatlan és kiszámíthatatlanul működő terület. Az oktatási rendszerbe történő politikai beavatkozást az elmúlt 25 évben a *politikai szertelenség és a politikai voluntarizmus* jellemezte. Ez idő alatt nem alakult ki átgondolt, távlatos koncepció, sokkal inkább egyes kormányzati ciklusokra érvényes, sok tekintetben ötletszerű megoldások és elgondolások jöttek létre, amelyek mindig a végletekben mozogtak.

Az egyik véglet a neoliberális megoldás volt, amikor magát az államot is ki akarták iktatni az oktatási rendszer működtetéséből. Pedig ebben *az állam szerepe meghatározó*, hiszen az oktatási rendszer olyan alrendszer, amely nem tudja megtermelni saját működésének föltételeit – és ezeket más instanciák sem tudják garantálni számára. Erre egyedül az állam képes. Ezért az államra egyrészt az a feladat hárul, hogy tegyen eleget *ellátási kötelezettségének*, azaz biztosítsa az oktatás működéséhez szükséges *föltételeket.* Ez máshonnan nem várható el. Sokféle fönntartó lehet, sokféle szervezet hozzájárulhat az iskola működéséhez, de a működési föltételek szempontjából az egész rendszer biztosítéka csak az állam lehet. Ezt a feladatot nem lehet az önkormányzatokra hárítani, miként az a rendszerváltást követően történt. Másrészt az állam határozza meg az oktatási rendszer külső funkcióit, szerkezeti kereteit, illetve azt, hogy milyen prioritások érvényesüljenek az oktatási rendszer társadalmi funkcióinak ellátásában.

De hatalmi döntés függvénye az is, hogy az iskolarendszerben egyáltalán érvényesülhet-e bárminemű intézményi autonómia, avagy a totális politikai uralom, az állampedagógiai dirigizmus rendszere működik. Utóbbi eset *kizárja* az intézményi önfejlődés, az iskolai szintű innováció esélyét, miként azt is, hogy a tudás és képességfejlesztés *helyi programok keretei között igazodjon* a tanulók differenciált lehetőségeihez. Az uniformizált pedagógia azután futószalagon termeli a funkcionális analfabétákat, és általános teljesítményhiányt generál. A szakmai autonómia rendszerének kiépítéséhez és garantált működéséhez *alapvető társadalmi és állampolgári érdekek fűződnek.*

Az állam szerepének lekicsinylése tehát éppúgy elkerülendő, mint az ellenkező véglet, a visszakanyarodás az állampedagógiai dirigizmushoz, ami mérhetetlenül rombolja a pedagógiai rendszer hatékonyságát.

Tisztelt jelenlévők! Bővelkedünk kutatási feladatokban. Nem tudunk az iskolarendszer működésének hatalmi befolyásolásáról annyit, amennyit tudnunk kellene. A tudományos kutatás adós az információk sokaságával. Például meg kellene vizsgálnunk, hogy az oktatásra vonatkozó pártelvű döntések, a hazai pártokrácia kormányzati pozícióba emelkedett csoportjainak oktatáspolitikája és pedagógiai víziója miképpen befolyásolta az iskolarendszer funkcionális teljesítőképességét. Alighanem kiderülne, hogy a közoktatás nem véletlenül sodródott teljesítménylejtőre. Az iskola működésére vonatkozó kardinális politikai döntések tartalmát, továbbá a hatalmi döntések hatásait és következményeit empirikus kutatásokkal, mélyrehatóan és részletekbe menően föl kellene tárni, és *a döntéshozók, illetve a társadalmi nyilvánosság elé terjeszteni.* Ez talán segíthetne valamit, legalábbis annyiban, hogy nem lehetne a kívülről érkező elgondolásokat és kritikai megjegyzéseket *minden további nélkül* lesöpörni az asztalról, és nem lehetne *belefullasztani* az iskolával kapcsolatos diskurzust, a vitát és útkereséseket *a pártok hatalmi küzdelmébe.* Mert arról van szó, hogy a pártokrácia hatalmi eszközként tekint az oktatási rendszerre; a hatalom letéteményesei igazából egymás gyengítésére vagy saját pozíciójuk erősítésére próbálják fölhasználni az oktatással és az iskolarendszerrel kapcsolatos társadalmi-állampolgári és szakmai törekvéseket, elképzeléseket.

Elérkezett hát az ideje annak, hogy a pedagógiai szakmában dolgozó és kutatással foglalkozó emberek erőteljesebben forduljanak a felé, tudatosabban tekintsenek arra, ami itt zajlik, és igenis vállalják a *konfrontációt*, amelynek nem utcai tüntetésekben meg társadalmi akciókban kell kifejezésre jutnia, hanem elsősorban abban, hogy szembesítik a döntéshozókat az eltelt 25 esztendő hatalmi-politikai változásainak társadalmi és iskolarendszerbeli hatásaival és következményeivel.

Én *Durkheim* meggyőződéses híve vagyok, abban az értelemben, hogy axiomatikus kijelentését, miszerint „nincs az az ember, aki el tudná érni, hogy egy társadalomnak másképpen működő iskolarendszere legyen, mint ami az alapstruktúrájából következik” messzemenően igaznak és megalapozottnak vélem. Az alapproblémát pedig végül is – az elmondottakon túl – abban látom, hogy az egész magyar társadalom nem tudott emelkedő pályára állni az elmúlt 25 esztendőben, tehát *nem indult be egy felzárkózó, az erőforrásokat szüntelenül gyarapító* folyamat sem a gazdaság szférájában, sem az alrendszerek működésében. Ez egy *stagnáló, időnként válsághelyzetbe sodródó társadalom*, amelynek a legfontosabb szociológiai jellegzetessége a társadalmi újratermelés egészét átható krónikus *hiány*.

ABSTRACT

The Hungarian society was unable to make a full turn into economic and social modernisation during the last 25 years, that is the beginning of the political transition of 1990. Instead, stagnation processes are going on at the level of the entire system as well as at the sub-system levels. It is also true to our education, from classroom and school levels to the regional and nation levels of educational decision making. The systems, organisations and processes of education, according to Durkheim, cannot exceed the systems, organisations and processes of the given society which is also true to the Hungarian society and its educational provisions. Education, both at the system level and the school level could only be improved if and when the modernisation processes of the economic, social and political structures would start in the country.

Keywords: Transition, modernisation, educational structures, educational development

Gazsó Ferenc
szociológus, professor emeritus,
Corvinus Egyetem Szociológia és Társadalompolitika Intézete
ferenc.gazso@uni-corvinus.hu

Andl Helga – Cserti Csapó Tibor

CIGÁNYOK, ROMÁK REPREZENTÁCIÓJA A HAZAI KÖRNYEZET- ÉS TERMÉSZETISMERET, ILLETVE A FÖLDRAJZ TANKÖNYVEKBEN[2]

ABSZTRAKT

„A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei" című – 2015-ben végzett – kutatás során lehetősége volt munkacsoportjainknak[3] arra, hogy a közoktatásban a környezetismeret, a természetismeret és a földrajz (mint egymásra szervesen épülő tantárgyak) tanításához a választható tankönyvek listáján szereplő tananyaghordozókat megvizsgálja. Az elemzés fő kérdése az volt, hogy a közoktatásban elérhető tankönyvek tágabb értelemben a hazai nemzetiségekről, fókuszáltan azonban a cigány, roma népességről tartalmaznak-e olyan releváns információkat, amelyek a NAT, a Kerettantervek, illetve az ezekre épülő helyi tantervek előírásai szerint kötelező elemei lennének az egyes évfolyamok ismeretanyagának. Vizsgálatunk egyúttal a közelmúlt hasonló tematikájú kutatásainak (Terestyéni 2004; Balázs et al. 2014; Binder – Pálos 2016) sorát is bővíti, specifikálja az említett tantárgyak irányába.

A kutatás egy előzetesen rögzített szempontrendszer alapján a tankönyvi tartalmak szövegelemzésével – kiegészítve ezt a képek, ábrák vizsgálatával – folyt 47 tananyaghordozót vizsgálva, kvantitatív és kvalitatív megközelítéssel, melynek eredményeképpen rámutattunk, hogy nagyon kevés információt tartalmaznak a tartalomhordozók a témával kapcsolatban. Az evidensen lehetőséget kínáló helyeken sem jelennek meg a legtöbb esetben ilyen tartalmak, miközben a NAT irányelveinek megfelelően számos európai ország lakosságával és a szomszédos államokkal kapcsolatban is beépítenek a szerzők az ottani nemzetiségekre vonatkozó ismereteket. A megjelenő szórványos tartalmak fogalmi rendszerében, definícióiban nincs egység, nem kellően tisztázott célú, ellentmondó tartalmak kerülnek a szövegekbe. A feltárt ismeretek

[2] A tanulmány az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 azonosítószámú, „Köznevelési reformok operatív megvalósítása" című kiemelt projekt keretében készült „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei" című kutatás-fejlesztési tevékenység keretében.

[3] Munkacsoport tagok voltak a szerzők mellett: Bogdán Anna Mária (tanító, romológia szakos bölcsész, PhD hallgató), Havancsák Alexandra (földrajz BA, neveléstudomány MA, PhD hallgató), Szabad Erzsébet Klaudia (földrajz-biológia szakos tanár, PhD hallgató), Ács Balázs (földrajz-biológia szakos tanár).

alapján tartalomfejlesztés is történt. A kutatás második körében a javaslataink alapján időközben javított tankönyveket is ugyanezekkel a módszerekkel elemeztük, rámutatva egyúttal arra is, hogy a fejlesztés nyomán a közoktatás tankönyveiben tükröződnek-e pozitív változások.

BEVEZETÉS

A romológiai tartalmak a jelenlegi szabályozást tekintve kétféle módon jelenhetnek meg a közoktatásban:

- a nemzetiséghez nem tartozó (vagy inkább: nemzetiségi oktatásban nem résztvevő) tanulók nevelése-oktatása és
- a nemzetiségi nevelés-oktatás révén.

A cigány, roma nemzetiségi oktatás a nemzetiségi tanulók számára fontos identitáserősítő, kultúraápoló funkcióval bír. A fenti bevezetésben írottaknak megfelelően azonban a nemzetiségi oktatás mellett kiemelt jelentősége van annak, hogy a romológiai ismeretek a közoktatás minden lehetséges színterén szerepeljenek.

Alapvetésünket a Nemzeti alaptanterv is megerősíti, mivel az I.1. A köznevelés feladata és értékei c. részben rögzíti: „A Nat fontos szerepet szán az egyetemes magyar nemzeti hagyománynak, a nemzeti öntudat fejlesztésének, beleértve a magyarországi nemzetiségekhez tartozók öntudatának ápolását is. Ebből következően a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.”

A Kerettanterv erre reflektálva határozza meg a következő célokat: a tanuló „egyre nyitottabb más népek kultúrája iránt, ismeri, hogy Magyarországon milyen nemzetiségek élnek”, valamint „ismerkedik egy-egy magyarországi nemzetiség kultúrájával”. (51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete, Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára).

Újabb jogszabály, mely alapján kiemelt feladata a közoktatásnak, hogy foglalkozzon a magyarországi nemzetiségekkel, a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Ebben szerepel, hogy a „7.§ (1) Az iskola pedagógiai programja meghatározza ***bk)*** A nemzetiséghez nem tartozó tanulók részére a településen élő nemzetiség kultúrájának megismerését szolgáló tananyagot”. Vagyis a nemzetiségi tartalmakat – így a romológiai tartalmakat is – be kell építeni az iskola pedagógiai programjába, az egyes tanórai és tanórán kívüli tevékenységekbe.

SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Egy 2002-ben végzett kutatás, amely a történelem tantárgy anyagaira fókuszált 83 releváns középiskolai tankönyvet vont be a vizsgálatba, s ezeknek mindössze 25,3%-ban volt egyáltalán szó cigányokról, romákról. (Terestyéni 2005) Ezen tankönyvi megjelenések alig 1%-a tartalmazott azonban pozitív értéket, 54%-ban negatív és pozitív felhangja egyaránt volt a szövegnek, míg 36%-ban egyértelműen negatív tartalmat közvetített a szerző. Ahogy a kutató fogalmazott az akkori helyzetről: „a roma vonatkozásokat tartalmazó 21 könyv túlnyomó többsége csupán egy-két mondatos, legföljebb rövid bekezdésnyi szövegrészekben szólt cigányokkal kapcsolatos témákról. A tankönyvek nem sokat tesznek a közkeletű előítéletes hiedelmek elutasításáért, viszont óvatlan megfogalmazásokkal, hátrányos tartalmú asszociációk és következtetések (nem feltétlenül szándékos) felkínálásával, előnytelen sugallatokkal inkább erősítik, semmint gyengítik az előítéletes gondolkodást.”. (Terestyéni 2005)

Egy 53 kiadványra kiterjedő 2014-es kutatás (Monitor 2014) a 2013/14-es – a Nemzeti alaptantervhez illeszkedő – hivatalos tankönyvjegyzékben meghatározott, az állami iskolák számára kötelezően választható tankönyveket elemzett kissé szélesebb tantárgyi körre kiterjedően: a történelem mellett az állampolgári ismeretek, az ember- és társadalomismeret, valamint az etika könyveket is vizsgálták, a középiskolai tankönyvek mellett az általános iskolában használtakat is beemelve a mintába. A korábbi vizsgálathoz képest e kutatás eredményei javuló tendenciát tártak fel, mivel a könyvek 56,6%-a tartalmazott már cigányokról, romákról szóló ismereteket. Azonban „az elemzett könyvek majdnem negyede pusztán csak egy mondatban, utalásszerűen említette a roma kisebbséget, vagy gyakran az érdekesség, olvasmány, választható tananyag „mezőben” kerültek említésre” (Monitor 2014:4). „Az alaposabb elemzés szerint azonban ezek az ismeretek sem segítik igazán hatékonyan a roma közösségek és azok történelmének és kultúrájának árnyalt megismerését, többek között azért sem, mert gyakran elavult nézeteket tükröznek és/vagy nincsenek kellően beágyazva az oktatási-nevelési folyamat rendszerébe.” (Binder – Pálos 2016:2) Ráadásul a következő tanév számára megszabott könyvekben már csökkenés volt megfigyelhető (51,5%), mivel az új tankönyvjegyzékben megmaradt könyvek azok voltak, amelyek a legkisebb mértékben foglalkoznak, ha egyáltalán foglalkoznak a cigány nemzetiséggel. (Monitor 2014)

A Binder Mátyás és Pálos Dóra által végzett 2016-os hasonló elemzés (Binder – Pálos 2016) már az új, ún. kísérleti tankönyvekre, munkafüzetekre fókuszáltan azokat a műveltségi területeket és tantárgyakat és ezek tankönyveit vizsgálta, ahol a kutatók szerint reális elvárás, hogy legyen a cigányokról, romákról szóló tartalom (történelem, magyar nyelv és irodalom, etika, hon- és népismeret). A kutatás egyik következtetése, hogy a cigányokhoz, romákhoz köthető tartalmak „bár egyenetlen módon, de semmiképpen sem jelentéktelen mennyiségben voltak jelen a vizsgált kísérleti tankönyvekben” (Binder – Pálos 2016:6).

A mennyiségi mellett azonban a minőségi kritérium mentén nagyobb problémákat tártak fel a kutatók: a sok tárgyi tévedés vagy felületes szakmaiság mellett további lényeges problématerületekre hívták fel a figyelmet a szövegekkel kapcsolatban, így például van olyan tananyag, mely „nem nyújt elegendő támpontot annak feldolgozásához, így erősen kérdéses, hogy a tanulók rendelkeznek-e a feldolgozáshoz megfelelő, és tudományosan megalapozott ismerettel. Félő, hogy egy ilyen ismeretanyag nélküli vitahelyzet többet árt, mint használ" és a pedagógus adekvát támogató tevékenysége nélkül „megtörténhet, hogy tovább erősíti az etnikai másságokra épülő sztereotípiákat és erősíti a csoportok közötti törésvonalakat." (Binder – Pálos 2016:27-28) „A szemléltető diagramok valósak, de meglehetősen egyoldalúak. Alapot adnak a cigányokra vonatkozó belső attribúcióknak, nevezetesen, hogy ők és csakis ők („iskolázatlanságuk és képzetlenségük" és innentől egy lépés, hogy belső tulajdonságaik, kultúrájuk…) felelősek helyzetükért. (…) nem helyezik kellő kontextusba a történéseket." (Binder – Pálos 2016:28)

A korábbiakhoz képest vizsgálatunk újszerűsége abban rejlik, hogy a jellemzően történelem (és Binderéknél magyar nyelv és irodalom) fókuszú elemzést minden olyan tantárgy irányába nyitottuk, ahol lehet relevanciája romák, cigányok említésének, így a magyar nyelvtan, magyar irodalom, történelem, környezetismeret, természetismeret, földrajz, erkölcstan-etika, ének, vizuális kultúra valamint, a 9-10 évfolyam szakiskolai képzéséhez a kommunikáció – magyar, természetismeret, történelem-társadalomismeret tantárgyakhoz kifejlesztett kísérleti tankönyvek is az elemzés tárgyai lettek.

A KUTATÁS MÓDSZERE

A PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által koordinált, 2015 őszén zajló, „A roma kultúra reprezentációja a tartalomszabályozók, tartalomhordozók körében, valamint ezek fejlesztési lehetőségei" című kutatás során 258 db tananyaghordozót (tankönyvek, munkafüzetek, feladatsorok, szöveggyűjtemények, atlaszok, stb.) vizsgált meg 16, tantárgy-területenként kialakított munkacsoport, melyek közül e tanulmányban a földrajz, valamint a természet- és környezetismeret munkacsoport, mint az oktatás során egymásra szervesen épülő tantárgyi területek vizsgálata során szerzett tapasztalatait mutatjuk be.

A kutatás módszere szövegelemzés volt, kvantitatív és kvalitatív megközelítéssel, azaz a kutatás során nemcsak a cigány, roma népességgel – tágabb értelemben a nemzetiségekkel, a multikulturális szemlélettel – kapcsolatos tudástartalmak mennyiségét, fajtáit és megjelenési helyeit vizsgáltuk, de azok minőségét, szövegkontextusát is, hogy alkalmasak-e a tanulók ismereteinek a tényszerű és előítélet-mentes bővítésére, esetleges előítéletes ismereteinek a megváltoztatására, a cigányságról semleges, egzakt kép közvetítésére. (Bővebben lásd: Orsós et al. 2015)

A földrajzi munkacsoport esetében a kutatás két fázisban zajlott. Az 1. fázis során a tartalomhordozók vizsgálata után a bennük rejlő fejlesztési lehetőségek feltárása zajlott és javaslattétel történt a szükséges változtatásokra (17 kiadvány). A 2. fázisban a korábbi javaslatok alapján javított és visszakapott 4 tankönyv vizsgálata történt meg (ebből 1 tankönyv a korábbi fázisban még nem állt rendelkezésre) hasonló módszerekkel, valamint további korrekciós javaslatokat fogalmaztunk meg a tankönyvszerzők felé. A környezetismeret (1-3. évfolyam), valamint a természetismeret (5-6. évfolyam) esetében egy elsődleges vizsgálat történt 16, illetve 14 kiadvány elemzésével. (1. táblázat)

1. táblázat: A vizsgált tananyaghordozók száma (db)

tantárgy	1. kör	2. kör	1-2. kör	összesen
környezetismeret (1-3. évfolyam)	16	0	0	16
természetismeret (5-6. évfolyam)	14	0	0	14
földrajz (7-10. évfolyam)	17	4	3	18

A VIZSGÁLT TANKÖNYVEK MEGFELELÉSE A TARTALMI SZABÁLYOZÓK IRÁNYELVEINEK

A teljes kutatás során elemzett összes tankönyv közül 28% tartalmazott cigányokra, romákra vonatkozó tartalmi információt, 72% pedig nem (Orsós et al. 2015). Ehhez képest a környezetismeret és a természetismeret könyvek és munkafüzetek kedvezőtlenebb képet mutatnak: egyetlen vizsgált tananyaghordozóban sem szerepelt cigány, roma közösségekre vagy azok tagjaira vonatkozó tartalom. Azt is meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tankönyvek voltaképp megfelelnek a tantervi előírásoknak, hiszen a kerettanterv sem a környezetismeret, sem a természetismeret tantárgyhoz kapcsolódóan nem tartalmaz a nemzetiségekkel kapcsolatos elemeket, így a cigány, roma közösségekre vonatkozóan sem. Ily módon elsőként a kerettantervi változtatásokat tartjuk indokoltnak. (Meg kell jegyeznünk, egy kivételt találtunk: egy tankönyvi fotó vélhetően cigány, roma kislányokat mutat – azonban ez esetben is csupán *„vélelmeztük”,* hogy a képen cigány, roma kislányok láthatók. És bár máskor szorgalmazzuk cigány, roma közösséghez tartozók megjelenítését a tankönyvekben, az említett kép esetében nem láttuk a kép és főként a hozzá tartozó feladat pedagógiai hasznosságát. A könyvben szereplő fotó nem annyira sztereotip, viszont a hozzá kötődő szempontok, illetve maga a kép sztereotípiák gyártására annál inkább alkalmas lehet.)

A földrajz terület is negatívabb értéket mutatott az átlagnál, a mintába került kiadványok (a vizsgálat első köre) csupán 22%-ában jelent meg cigány, roma közösségekre vonatkozó tartalom. (2. táblázat)

2. táblázat: A vizsgált tananyaghordozókban (földrajz tantárgy) szerepel-e a cigány, roma közösségre vagy azok tagjaira vonatkozó tartalom (tananyaghordozók száma, db)

	Elemzett tananyag-hordozók száma	**Szerepel cigány, roma közösségre, azok tagjaira vonatkozó tartalom**	**Nem szerepel**	**Nem releváns**
1. kör	18	4	13	1
2. kör	4	4	0	0

Az általános iskolák számára ajánlott és az elemzés tárgyát képező földrajz tankönyvek javarészt nem felelnek meg a fejlesztési, tartalmi céloknak és fejlesztendő kompetencia területeknek. A tartalmi elemek közül a nemzeti kisebbség, nemzetiség, etnikum kifejezések nem jelennek meg minden esetben a vizsgált tankönyvekben. A középiskolásoknak szóló elemzett földrajz tankönyvek nagyobb része nem tartalmaz kellő mélységben információkat a fenti tartalmi és fejlesztési célok megvalósításához.

A Földrajz 9. (NT-17133) tankönyv definiálja a nemzetiség és etnikai kisebbség fogalmakat, ugyanakkor nem illusztrálja példákkal. Ezen túlmenően nem tartalmaz nemzetiségekkel kapcsolatos ismereteket. Tananyaga túlnyomó részt a természetföldrajzi témákat öleli fel, csak utolsó fejezete (Társadalmi folyamatok a 21. század elején) ad lehetőséget korlátozott általános ismeretek beépítésére.

A Földrajz 9. (FI-506010901) könyv tananyaga teljes egészében a természetföldrajzi témákat tárgyalja, melyből következően nincs releváns hely, ahol a nemzetiségi tartalom kontextusba helyezhető lenne.

A Lakóhelyünk, a Föld (NT-17130), szintén a 9. évfolyamnak szánt tankönyv hasonlóképpen nagy részben a természetföldrajz témaköröket tárgyalja, utolsó fejezete teszi lehetővé a társadalomföldrajzi témákkal kapcsolatos nemzetiségi tartalmak megjelentetését. Definiálja itt a szerző a nemzetiség és etnikai kisebbség fogalmakat, ugyanakkor példákkal nem illusztrálja ezek tartalmát, ezen túlmenően nem tartalmaz releváns információkat a nemzetiségekkel kapcsolatban.

A Földrajz 10. (FI-506011001) tankönyv ad definíciókat a nemzetiség és etnikum fogalmakra, ezeket néhány példával nevesíti is, a tankönyvben szereplő Magyarország című fejezetben ugyanakkor nem történik utalás a népesség összetételére, a hazai nemzetiségekre.

A kelet-közép-európai térség vegyes etnikai összetételét elemzi, térképen is bemutatja, a volt Jugoszláv területek utódállamainak etnikai sokszínűségét tárgyalja, nemzetiségeit térképen is ábrázolja. Európa földrajzánál, illetve az Európán kívüli országok földrajzánál is – nem mindenütt, de az indokoltabb helyeken – (főleg térképek segítségével) vizsgálja az egyes országok, térségek nemzetiségeit.

A Földrajz 10. (NT-17136) tankönyv érzékelhetően jobban odafigyel a kisebbségi problémára, a nemzetiségi kérdésre, szövegében több helyen utal a nemzetiségekre, kisebbségekre. Főként a határokon túl élő magyarok vonatkozásában épít be a kérdéses helyeken információkat a tananyagba, kevésbé teszi ezt Európa országainak vonatkozásában, pedig a multikulturális kérdéskör ott is felmerül, illetve alig teszi ezt meg Magyarország népességével kapcsolatban. A nyugat-európai országok esetében nem tér ki a lakosság nemzetiségi összetételére. Spanyolország tárgyalása után pl. a lecke alapfogalmai közt szerepel a nemzeti kisebbségek fogalom, de a lecke szövegében szó sincs az országban élő népcsoportokról, mint ahogy a többi ország bemutatásánál sincs ezekről szó.

Közép-Európa vonatkozásában jobban fókuszál erre a kérdésre, de nem egyenletes mélységben. Kelet-Közép-Európa országainak bevezetésénél például megemlíti, hogy a szocialista korszakban kevésbé figyeltek a kisebbségek problémájára. Románia népesség-összetételénél pl. egy egész fejezet foglalkozik az ország etnikai arányainak módosulásával és a mai helyzettel. Nem említi ugyanakkor az ott is jelentős számban élő cigányokat. Ugyanilyen elemzést a Kárpát-medence többi államánál is el lehetne helyezni. A Jugoszláv utódállamok kapcsán megjelenik egy térkép a nemzetiségekről, a szöveg is tartalmazza a kérdéskört. Horvátországnál és Szerbiánál szövegszerűen is utal a magyar lakosságra. Ukrajnánál is megemlíti a magyar kisebbséget. Magyarország népességének száma és összetétele kapcsán csupán a német, délszláv (!), szlovák és román nemzetiségeket említi. A cigány (roma) népességgel kapcsolatban nagyon jó és más tankönyvekhez képest előremutató, hogy kitér említésükre, sőt azon túl társadalmi-gazdasági helyzetükkel kapcsolatban is ad néhány alap információt. E tekintetben kivételnek számít az elemzett tankönyvek sorában.

Bár a könyv számos helyen használja a nemzetiség, etnikum kifejezéseket, ezek magyarázatára, tartalmára nem tér ki sehol.

Az ember és a Föld (NT-17230) című tankönyv szövege elemzi azt, hogyan változott hazánk etnikai összetétele, s azt a konklúziót vonja le, hogy Magyarország etnikai értelemben nemzetállammá vált az I. Világháború végén. Ezen túlmenően sem hazánk, sem Európa többi országának tekintetében nem szentel figyelmet az egyes országok népessége, népcsoportjai, nemzetiségei kérdésének.

Az általános kiadványok közül a Földrajzi atlasz általános iskolásoknak (FI-506010703) leszámítva a Föld vallásait, Afrika, illetve Ázsia népességét és vallásait bemutató térképeket, ezeken kívül Európa és Magyarország tekintetében nem tartalmaz nemzetiségekkel kapcsolatos információkat.

A Földrajzi fogalomtár középiskolásoknak (NT-81536) tárgyalja az etnikum, nemzetiség és a nyelvcsalád fogalmait, mélyebb tartalom, ismeret nemzeti kisebbségekkel kapcsolatban nem jelenik meg benne.

A Földrajz érettségi feladatgyűjtemény (NT-81560) kiadványban egy-egy feladatnál (2 db) előkerülnek a hazai német nemzetiségre vonatkozó tartalmak vagy más ország népesség-összetételével kapcsolatos információk, de nem állíthatnánk, hogy nagy figyelmet szentel a nemzetiségeknek.

Összességében a földrajz tankönyvek ha tartalmaznak is egy-egy ország esetében megjelenő tartalmat a népesség nemzetiségi összetételéről, azt leginkább felsorolás szintjén, ténymegállapításként teszik. Szövegük kevésbé hívja fel a figyelmet a Kerettantervekben megfogalmazott nevelési célokra: kulturális sokszínűség, más népek kultúrája iránti nyitottság, egy-egy magyarországi nemzetiség, kisebbség kultúrájának megismerése, a nemzeti és nemzetiségi kultúrák jelentőségének ismerete, a különböző népek és kultúrák hagyományainak tisztelete. Vagy a tanuló magától felismeri ezeket az értékeket, vagy a tanár órai tevékenységére bízza a nevelési célok megvalósítását, segédanyagot ahhoz nem ad.

Az elemzésbe vont kiadványok közül kettő esetében jelent meg a cigány, roma népességgel kapcsolatos tartalom, egy munkafüzetben csupán lélekszámadat, egy másik évfolyamhoz tartozó tankönyvben rövid leírás a társadalmi helyzetükről.

ÁLTALÁNOS KUTATÁSI TAPASZTALATOK ÉS FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

A tankönyvekbe építendő, cigányokra, romákra vonatkozó ismeretelemekkel kapcsolatos javaslatok megfogalmazásánál nagyon fontos szempont – s ez más tantárgyi területeknél is hasonlóképpen megfontolandó – a tananyagnak a máris meglévő nagysága. A földrajz esetében a néhány évtizede megfigyelhető óraszámcsökkenés és közben a tananyag folyamatos bővülése azt eredményezi, hogy nehezen vagy egyáltalán nem lehet az óratervnek megfelelően a tanulókkal elsajátíttatni, de feldolgozni sem a tananyagot. Ezért annak további elemekkel való kibővítése a tanártársadalom ellenállását válthatja ki, s csak úgy képzelhető el, ha ennek megfelelően más tartalmi elemekkel csökkentik a teljes tananyagot.

Ez azért is indokolt, mert a tananyagok bővítésénél semmiképpen nem koncentrálhatunk csak a cigány, roma népességre vonatkozó információk beépítésére. Magyarországon 13 hivatalosan elismert nemzetiség él, s ha nem is azonos mélységben és terjedelemben, de számosságuknak megfelelően, arányosan a többi 12 nemzetiség esetében is indokolt ezeket a változtatásokat megtenni. Csak a cigányokra, romákra vonatkozó tartalmak fejlesztésével aránytalanná válna a nemzetiségek reprezentációja, s a közvéleményt sem formálná abba az irányba, ami egy ilyen tartalmi fejlesztésnek egy végső célja: az ismeretek révén történő elfogadás, a tolerancia.

A földrajz tankönyvek tartalmát elemezve számos helyen kínálkozik lehetőség a cigány, roma népességre vonatkozó ismeretek megjelenítésére, azonban ezek jelentős része kissé erőltetettnek tűnik. Olyan anyagrészeknél, amelyek általános ismereteket dolgoznak fel,

teljesen felesleges ad hoc szerűen rátérni valamely cigányokra, romákra vonatkozó tartalomra. Véleményünk szerint ez megint csak a megbélyegzést, kirekesztést erősítené. Olyan szöveghelyeken, ahol be lehetne építeni új ismereteket, figyelni kell arra is, hogy ezek milyen jelentéseket hívnak elő, milyen tartalmakat közvetítenek. Magyarország földrajzának tanításkor, az erre vonatkozó szövegegységeknél pl. kínálkozik a lehetőség, hogy amikor aprófalvakról, regionális fejlettség különbségeiről vagy a népesség iskolázottságáról, demográfiai helyzetéről, a foglalkoztatottság alakulásáról esik szó, az oda vonatkozó információk kitérjenek a cigányok, romák helyzetére is. Félő azonban, hogy ez a sztereotipizálás felé vezetne, hiszen óhatatlanul a cigány, roma lexéma a *munkanélküliség, iskolázatlanság, szegénység, sok gyerek* szövegösszefüggésben kerülne elő. Gyaníthatóan egyrészt nem elégséges a tankönyvi hely ahhoz, hogy az egyes témaköröket a maguk árnyaltságában megjeleníthessük, érzékeltetve a cigány népesség heterogenitását, azt, hogy bár a fenti társadalmi jellemzők nagyobb részükre igazak lehetnek, vannak a többségi átlagtól eltérő mutatókkal rendelkező képviselőik is, illetve ennek a helyzetnek a társadalmi-gazdasági ok-okozati összefüggéseire is rávilágítsunk. Ebből a komplex megközelítésből kiragadva a sztereotip gondolatok és közlések hibáiba eshetünk.

Példaként az az egyetlen tankönyv, amely a kutatás első körében tényleges szöveges információt is tartalmazott a vizsgált csoportról, a következőképpen fogalmaz (Földrajz 10. (NT-17136) 118. o.): "Különös figyelmet érdemel az etnikai kisebbségek közül a kb. 600-700 ezer főnyi cigányság (romák). Közülük kevésnek van szakképzettsége, ezért nehezen találnak munkát, és a megélhetési gondokon kívül az előítéletek is nehezítik a társadalomba való beilleszkedésüket." Ezek tényszerű megállapítások, de nagyon általánosítóak. Pozitív változás, hogy a kiadvány módosított verziója már sokkal árnyaltabb képet közöl az adott helyen – és ezt még ábrákkal és gondolkodtató feladatokkal is mélyíti.

Az ok-okozati együtthatók megismerése és elemzése, a komplex társadalmi-gazdasági problémakör megértetése a földrajztanítás területén az alsóbb évfolyamokon a tanulók előzetes ismereteinek hiányába, illetve életkori adottságaikba, pszichológiai fejlettségük fokába ütközik. A középiskolában erre már szélesebb lehetőségek kínálkoznak.

A környezet- és természetismeret tankönyvek és munkafüzetek (30 db) esetében is vizsgáltuk, „van-e olyan tanegység, melybe releváns módon beilleszthető a cigány, roma közösségekre vagy azok tagjaira vonatkozó tartalom”. 28 tananyaghordozó esetében igen válasszal találkozunk, azonban feltétlenül hangsúlyoznunk kell, hogy ezeket egyrészt mint *lehetőséget* kell értelmeznünk, másrészt pedig a tankönyvekben szereplő *témakörök* (pl. természetföldrajzi alapismeretek) nagyrészt olyan információkat dolgoznak fel, melyek esetében nem láttuk relevánsnak romológiai tartalmak beillesztését. A fejlesztési javaslatok pedig – illeszkedve a korosztályhoz is – kevésbé ismeretközlésre, inkább tanulói aktivitást előtérbe helyező feladatokra vonatkoznak. A fejlesztési lehetőségek

közül kiemeljük azt a tananyagegységet, mely számos lehetőséget rejt: az „Ismerjük meg lakóhelyünket!” tartalmú tananyag projektként való feldolgozása során többek között a lakosság nemzetiségi összetétele is szempontként szerepelhet. Emellett nem csupán a környezet- és természetismeret, hanem minden tantárgy esetében követendőnek véljük: a feladatok során célszerű figyelembe vennünk, hogy a megjelenített nemzetiségi, ezen belül is a cigány, roma nemzetiségre, közösségekre vonatkozó tartalmak egyrészt a tanulók által a közvetlen valóságban megtapasztalható dolgokra épüljenek – a sztereotípiák, előítéletek lebontására egyik leginkább alkalmas módszer lehet ez –, másrészt ezek ne a különbözőséget (és ez által az oppozíciót), hanem sokkal inkább a sokszínűséget hangsúlyozzák, és vigyék közelebb a tanulókat az interkulturális szemlélethez. A tanulókat tevékenykedtető projektek, gyűjtőmunkák az ismeretek intenzívebb rögzítését segíthetik, emellett ahhoz is hozzájárulnak, hogy ne izolált ismeretelemekként jelenjenek meg a tartalmak, hanem komplex módon, tágabb összefüggésekbe rendezve, mindezzel a szociális kompetenciákat is erősítve, kooperációra építve.

Abban, hogy a tanórai feldolgozás milyen módon valósul meg, az, hogy az érzékenyítés valóban megtörténjen, s a tananyagok bővítése ne csak egy teljesített mennyiségi mutató legyen – esetleg pont az ellenkező hatást, ellenérzést kiváltva mind a pedagógusok, mind a diákok és szüleik körében –, a tanár felelőssége nagy fokú. Egy ilyen feladat megvalósításához fontosnak tartjuk a pedagógusok támogatását, továbbképzését mind módszertani, mind tárgyi ismereteiket tekintve.

Kiemelten fontosnak véljük a földrajz tananyagokban itt-ott megjelenő nemzetiség/etnikum fogalomrendszer pontos, következetes használatát, különösen a cigányság vonatkozásában. Ezt valószínűleg más tantárgyi anyagokkal összehangoltan kellene megvalósítani. Szükségszerű egységesen kezelni azt a fogalomrendszert, mit tekintünk nemzetiségnek (nemzeti kisebbségnek) és etnikumnak, s a cigány népességet ez alapján hova soroljuk. Ebben a kérdésben az egyes tankönyvcsaládok szerzői között, de még egy tankönyvcsalád egyes elemei tekintetében sincs egységes megközelítés (ld. fentebb). Kétségkívül nehéz találni olyan definíciót, amely maradéktalanul megragadja és leírja a nemzetiség, illetve az etnikum fogalmát, ez sem nemzetközi jogi fórumokon, sem a kisebbségek kategóriarendszerével foglalkozó elméleti munkák szintjén sem egységes. A tankönyvek szintjén a közoktatásban azonban hasznosnak véljük valamelyik megközelítés mellett letenni a voksot és onnantól kezdve következetesen azt használni.

Ugyanígy fontosnak véljük a cigány, roma elnevezést az e téren is meglévő viták dacára a tankönyvek szintjén egységesíteni.

- A Földrajz 10. (NT-17136) tankönyv *cigányság (romák)* formát használ.
- A Földrajz 10. (FI-506011001) könyv a *roma* szót használja.
- A Földrajzi fogalomtár középiskolásoknak (NT-81536) szintén a *roma* szót használja.
- A Lakóhelyünk a Föld munkafüzet (NT-17130/M) egyik feladatában a *cigány* lexémát tartalmazza.

Az első körben elemzésbe vont 17 kiadványból ennek a négynek az esetében fordult elő, hogy tartalmazta a roma vagy cigány lexémát.
A javított tankönyvek e téren nem mutatnak változást, továbbra is következetlen és nem egységen módon váltogatnak az elnevezések közt:

- A Földrajz 10. (NT-17136) tankönyv, a javított verziójában már *cigány (roma) etnikai kisebbség* jelenik meg.
- A Földrajz 9. (NT-17133) egyik leckéjében *cigány*, másikban *roma* lexéma váltakozik
- Az ember és a Föld (NT-17230) következetesen a *cigány (roma) népesség* formát hozza
- A Földrajz 8 (AP-081305) ide vonatkozó szövegrészeiben végig felváltva használja a *roma* és *cigány* lexémát (ennek gyaníthatóan a nyelvi változatosságot erősítő, a szóismétlést oldó szerepe is van).

A fogalmi rendszerekkel kapcsolatban további kérdés, mennyire kell részletezni a cigány, roma népesség belső tagozódását. Úgy véljük, a hazánkban élő három legjelentősebb csoport nevének, körülbelüli létszámának, illetve földrajzi elhelyezkedésének néhány alapinformációja beleférhet a Magyarország népességföldrajzát elemző fejezetekbe az egyes tankönyvekben (10. évfolyam).

Markáns jellegzetessége a tankönyveknek, hogy a tárgyalt népcsoport számosságát tekintve sem tudnak egységes álláspontra jutni, szinte mindegyik kiadványban eltérő lélekszám adatot lelhetünk fel, annak függvényében, hogy a szerző a publikált számtalan statisztikai adatból melyiket emeli be a szövegbe. Találkozhatunk szociológiai becslésekből származó hozzávetőleges adattal (600-700 ezer - Földrajz 10. (NT-17136)) és a legutóbbi (2011-es) népszámlálás adatainak a KSH publikációiban több bontásban (csak nemzetiségként jelölte a cigány csoporthoz tartozását, a nemzetiségi hovatartozás mellett anyanyelvként is jelölt, esetleg azok is benne vannak a kulminált mutatóban, akik a kérdőív azon kérdését is jelölték, ahol a baráti körben használt nyelvre kérdeztek rá) megjelenő mutatói közül kiemelt eltérő adatokkal (Az ember és a Föld (NT-17230) - 308 957 fő; Földrajz 8 (AP-081305) 244 834 fő; Földrajz 10. (NT-17136) - 315 000 fő; Lakóhelyünk a Föld munkafüzet (NT-17130/M) – 308 957 fő).

Ezek ugyan mind a maguk módján helyes adatok és valószínűleg nem is okoznak ellentmondást a tanulók fejében, hiszen egyszerre csak egy tankönyv kerül a kezükbe, de mégis hasznosnak tartanánk a szakmai állásfoglalást arra vonatkozóan, melyik adatot használják hasonló esetekben.

A fent ismertetett dilemmák miatt a tananyagfejlesztés részletes dokumentumaiban jeleztük azokat a helyeket, ahol indokolt és valós tartalom jeleníthető meg (Szükséges fejlesztések), illetve jeleztük azokat a helyeket, ahol ugyan köthető tartalom az adott földrajzi ismerethez a cigány, roma nemzetiséggel kapcsolatban, de ezek azért kicsit „kilógnak", életidegenek, s nem feltétlenül viszik előre a tananyagfejlesztés jelen célját.

Különösen az olyan tankönyvek esetében, amelyek egy-egy társadalmi-gazdasági problémát mélyen tárgyalnak, esetlegesen a hagyományos földrajzi kánonba tartozó ismeretek mellett elmennek a településszociológia, szociológia határterületei felé, összefüggéseket láttatnak, tanulói gondolkodást serkentenek, mélyebb háttértudást és összefüggésrendszert kínálnak, egyes javasolt tartalmakat, amelyek hasonlóképpen árnyalt, a társadalmi-gazdasági összefüggéseket igénylő, érzékeny megközelítést feltételeznek a fejlesztési dokumentumok javaslatai között a lehetséges fejlesztések körébe soroltuk.

A VÁLTOZÁS IRÁNYA AZ ELEMZÉS MÁSODIK KÖRÉBEN[4]

A kutatás teljes mintájához viszonyítva (ahol a *cigány* lexéma gyakoribb használata (95%) volt megfigyelhető a *romá*hoz képest) a földrajz tananyaghordozók a talán politikailag korrektebbnek gondolt roma kifejezés irányába mozdulnak, a még javítás előtt álló kiadványokban megtalálható egyetlen említés, illetve a már javított munkák említéseinek 50%-a a roma formát használta.

Miközben a kutatás általános tapasztalatai szerint – az összes vizsgált tankönyv vonatkozásában – a tankönyvfejlesztők az esetek 25 %-ában még mindig a vizsgált csoportról alkotott sztereotipikus jellemzők alapján próbálnak ismereteket közölni a cigányokról, romákról (Orsós et al. 2015), s ilyenformán sértőnek, negatívnak tekinthetők ezek a tartalmak, a földrajzi munkacsoport jóval pozitívabb képet érzékelt már a kutatás első körében is. Itt az említések 80 %-a a tárgyilagos, semleges kategóriába sorolódott, csupán egy megjelenés volt alkalmas arra (ez az előfordulási esetek 20%-a), hogy a nem megfelelő tanórai feldolgozás, a nem kellően érzékenyítő tanári kommunikáció során magában hordozza sztereotip ismeretek rögzülését. A második körben vizsgált, javított kiadványok esetében ilyen veszélyt nem találtunk, viszont megjelentek a cigány, roma nemzetiség értékeit, pozitív kontextust erősítő mondatok és gondolatok (15%) a továbbra is meglévő tárgyilagos említések mellett (85%). (3. táblázat)

[4] Mint a bevezetőben említettük, az elemzés második köre a vizsgált tananyaghordozók közül a földrajz tankönyvekre terjedt ki.

3. táblázat: A cigány, roma népességre vonatkozó tartalom meglétének változása az elemzés mindkét körében szereplő tananyaghordozók esetében (földrajz)

	1. kör			**2. kör**		
	Szerepel	Nem szerepel	Nem releváns	Szerepel	Nem szerepel	Nem releváns
Az érintett tankönyvek száma	1	2	0	3	0	0
	1. kör			**2. kör**		
	Roma		Cigány	Roma		Cigány
A lexéma előfordulása	1		0	22		21
	1. kör			**2. kör**		
Az érintett tananyagegységek száma	1			6		
	1. kör			**2. kör**		
	Pozitív	Semleges	Negatív	Pozitív	Semleges	Negatív
A cigány, roma lexéma/tartalom szövegkontextusának változása a vizsgált tananyaghordozókban (db.)	0	4	1	8	44	0

ÖSSZEGZÉS

Mint láttuk, a tankönyvek első vizsgálata többnyire negatív tapasztalatokkal zárult. A természetismeret, környezetismeret és földrajz tantárgyak oktatásához választható tankönyvek elvétve tartalmaztak a hazai nemzetiségekről, fókuszáltan a cigány, roma népességről információkat, miközben mindegyik tantárgy alkalmas arra, hogy a Nemzeti alaptantervben, valamint a Kerettantervekben megfogalmazott, a nemzetiségekre vonatkozó érzékenyítést, a társadalmi elfogadást, a multikulturális szemléletet közvetítse.

A vizsgált tankönyvek közül néhány földrajzi ismerethordozóban jelentek meg vonatkozó tartalmak, de ezek kivétel nélkül vagy pontatlanok, vagy eldolgozatlan alapinformációkra szorítkozó közléseikkel inkább a sztereotipikus gondolkodás elmélyítésének veszélyét rejtették.

A vizsgálat második szakaszában visszakapott javított kiadványok jelentős előrelépést és pozitív változást hordoztak. Nemcsak mennyiségileg növekedett meg azoknak a szöveghelyeknek a száma, ahol nemzetiségi tartalmak és azon belül cigányokra, romákra vonatkozó ismeretek épültek a tananyaghordozókba, de minőségi szempontból is abba az irányba változtak a tananyagok, hogy informatívabb, elmélyültebb, árnyaltabb, kontextusba helyezett ismereteket kapnak a tanulók.

Mindezek ellenére a tankönyvek megfelelő tartalmi változását csak egy lépésnek tekinthetjük abba az irányba, hogy a hazai oktatási rendszerben felnövő diákok pontos, tárgyilagos képet kapjanak, s emellett toleráns gondolkodást sajátítsanak el a magyarországi nemzetiségekkel kapcsolatban, és az oktatási-nevelési folyamat segítse a multikulturális szemlélet, a sokszínűség iránti érzékenység kialakulását, erősítését. A tankönyvi tartalom ebben a folyamatban csak az alap, amire a pedagógus megfelelő szakismerettel megtámogatott, érzékeny szemlélettel és hozzáállással jellemezhető iskolai és tanórai munkája építheti csak fel az elvárható eredményt és formálhatja megfelelő irányba tanulói gondolkodását.

Ezért a tananyagfejlesztés további lépéseiként és elemeiként elengedhetetlennek tartjuk a pedagógusképzésből napjainkban vagy a jövőben kikerülő tanárjelöltek szemléletformálását és számukra a szakmai szempontból megfelelő ismeretek átadását. E tekintetben mérföldkőnek tekinthető, hogy a PTE Neveléstudományi Intézetében a 2014/2015-ös tanévtől kezdődően olyan kötelezően választandó kurzus épült be a tanár szakos hallgatók tantervébe (A romológia alapjai), amely ezt a hiányt igyekszik orvosolni. Emellett nagyon fontos a már pályán lévő pedagógusok szakmai továbbképzése is a cigánysággal, de tágabb értelemben a kisebbségekkel, nemzetiségekkel, multikulturalitással kapcsolatos korszerű ismeretek terén. E területen is nevesíthetők a PTE NTI és annak tanszékei a témakörbe illeszkedő pedagógus továbbképzéseikkel.

HIVATKOZÁSOK

Binder Mátyás – Pálos Dóra (2016): Romák a kerettantervekben és a kísérleti tankönyvekben. http://cfcf.hu/sites/default/files/Binder%20P%C3%A1los%20-%20ROMA.TK.KUT.%202016.pdf, [2016. 07. 30.]

Monitor – kritikai platform és nyitott műhely (Balázs Anna, Menesi Luca, Horváth Balázs, Varga Krisztina, Kékesi Zoltán) (2014): Fekete pont 2014. A cigányság reprezentációja az általános- és középiskolai tankönyvekben. https://issuu.com/monitornyitottmuhely/docs/monitor_fekete_pont_2014_tank__nyvk, [2016. 07. 30.]

Orsós Anna és mtsai (2015): PR04. Elemző tanulmány a feldolgozott dokumentumok alapján. Kézirat. PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék. Pécs.

Terestyéni Tamás (2005): Középiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In: Neményi Mária Szalai Júlia (szerk.): Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai. Új Mandátum. Budapest. 283-315.

http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/kisebbsegek_kisebbsege/pages/kk_09_terestyeni.htm, [2016. 07. 30.]

TOVÁBBI FORRÁSOK

110/2012. (VI. 4.) számú Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

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

51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet – a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

ELEMZETT TANKÖNYVEK LISTÁJA

A munkacsoportok az OFI (Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó) és az Apáczai Kiadó tankönyveit, munkafüzeteit és témazáró feladatlapjait, atlaszait valamint az OFI kísérleti tankönyveit (tankönyv és munkafüzet, atlasz) elemezte.

Alexa Péter – Gruber László – Szőllősy László – Ütőné Visi Judit: Földrajz 7. (FI-506010701), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Arday István – Sáriné Gál Erzsébet – Nagy Balázs: Földrajz 9. (FI-506010901) Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Arday István – Kőszegi Margit – Sáriné Gál Erzsébet – Ütőné Visi Judit: Földrajz 10. (FI-506011001), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Arday István – Vati Tamás – Balassa Bettina – Csüllög Gábor – Czigány Szabolcs – Farsang Andrea – M. Császár Zsuzsanna – Pirkhoffer Ervin – Teperics Károly: Földrajzi atlasz általános iskolásoknak (FI-506010703), Oktatáskutató és Fejlesztő

Intézet, 2015.
Bernek Ágnes: Az ember és a Föld (NT-17230), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Bernek Ágnes: Az ember és a Föld (NT-17230), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.
Bernek Ágnes – Farkas Bertalan Péter: Az ember és a föld munkafüzet (NT-17230/M), Nemzeti Tankönyvkiadó, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Buzási Éva – Néder Katalin: Környezetismeret 3. (FI-505010301), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Buzási Éva – Néder Katalin: Környezetismeret munkafüzet 3. (FI-505010302), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Csákány Antalné – Hartdégenné Rieder Éva – Rugli Ilona: Természetismeret 5. munkafüzet
(NT-11543/M), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Csákány Antalné – Hartdégenné Rieder Éva – Rugli Ilona: Természetismeret 5. (NT-11543/T), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2014.
Csákány Antalné – Dombovári László – Hartdégenné Rieder Éva: Természetismeret 6. (NT-11643/1), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Csákány Antalné – Dombovári László – Hartdégenné Rieder Éva: Természetismeret 6. munkafüzet (NT-11643/M), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Farkas Bertalan Péter – Neumann Viktor: Földrajz 9. munkafüzet (NT-17133/M), Nemzeti Tankönyvkiadó, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Farkas Bertalan Péter – Kereszty Péter – Nagy Balázs – Nemerkényi Antal – Neumann Viktor – Rugli Ilona: Lakóhelyünk a Föld munkafüzet (NT-17130/M), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2014.
Fonódiné Vidovics Katalin – Pete Lászlóné: Nyitott szemmel 1. környezetismeret (AP-010912), Apáczai Kiadó, 2013.
Fonódiné Vidovics Katalin – Pete Lászlóné: Nyitott szemmel környezetismeret munkafüzet 1. (AP-010914), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Fonódiné Vidovics Katalin – Pete Lászlóné: Nyitott szemmel 2. környezetismeret (AP-020914), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.
Fonódiné Vidovics Katalin – Pete Lászlóné: Nyitott szemmel környezetismeret munkafüzet 2. (AP-020915), Apáczai Kiadó, 2014.
Horváth Miklós – Molnár László – Szentirmainé Brecsok Mária: Természetismeret 5. (AP-051007), Apáczai Kiadó, 2014. (átdolgozott kiadás)
Horváth Miklós – Molnár László – Szentirmainé Brecsok Mária: Természetismeret munkafüzet 5. (AP-051008), Apáczai Kiadó, 2014. (átdolgozott kiadás)
Horváth Miklós – Molnár László – Szentirmainé Brecsok Mária: Természetismeret munkafüzet 6. (AP-061008), Apáczai Kiadó, 2014. (átdolgozott kiadás)
Horváth Miklós – Molnár László – Szentirmainé Brecsok Mária: Természetismeret 6.

(AP-061009), Apáczai Kiadó, 2014. (átdolgozott kiadás)

Kereszty Péter – Nagy Balázs – Nemerkényi Antal – Neumenn Viktor – Sárfalvi Béla: Lakóhelyünk, a Föld (NT-17130), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Kropog Erzsébet – Láng György – Mándics Dezső – Molnár Katalin – Ütőné Visi Judit: Természetismeret munkafüzet 5. (FI-505020502), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Kropog Erzsébet – Láng György – Mándics Dezső – Molnár Katalin – Ütőné Visi Judit: Természetismeret. Tankönyv 5. (FI-505020501), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Kropog Erzsébet – Láng György – Mándics Dezső – Molnár Katalin – Ütőné Visi Judit: Természetismeret munkafüzet 6. (FI-505020602), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Kropog Erzsébet – Láng György – Mándics Dezső – Molnár Katalin – Ütőné Visi Judit: Természetismeret. Tankönyv 6. (FI-505020601), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Laár Györgyi – Tóth Erzsébet: Környezetismeret 2. (FI-505010201), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Laár Györgyi – Tóth Erzsébet: Környezetismeret munkafüzet 2. (FI-505010202), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Lénártné Póta Erzsébet – Tóth Erzsébet: Környezetismeret 1. (FI-505010101), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Lénártné Póta Erzsébet – Tóth Erzsébet: Környezetismeret munkafüzet 1. (FI-505010102), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2014.

Mester Miklósné: A mi világunk 1. környezetismeret (AP-010910), Apáczai Kiadó, 2014.

Mester Miklósné: A mi világunk környezetismeret munkafüzet 1. (AP-010911), Apáczai Kiadó, 2014.

Mester Miklósné: A mi világunk 2. környezetismeret (AP-020912), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Mester Miklósné: A mi világunk környezetismeret munkafüzet 2. (AP-020913), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Mester Miklósné: A mi világunk 3. környezetismeret (AP-030912), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Mester Miklósné: A mi világunk környezetismeret munkafüzet 3. (AP-030913), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Mura-Mészáros Csaba: Földrajzi fogalomtár középiskolásoknak (NT-81536), Nemzeti Tankönyvkiadó, 2011

Nagy Balázs – Nemerkényi Antal – Sárfalvi Béla – Ütőné Visi Judit: Földrajz 9. (NT-17133), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 2013.

Nagy Balázs – Nemerkényi Antal – Sárfalvi Béla – Ütőné Visi Judit: Földrajz 9. (NT-17133), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2016.

Pokk Péter – Láng György: Földrajz munkafüzet 7. (FI-506010702), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit: Földrajz 10. (NT-17136), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2013.

Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit: Földrajz 10. (NT-17136), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.

Probáld Ferenc – Ütőné Visi Judit: Földrajz 10. munkafüzet (NT-17136/M), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2014.

Rugli Ilona: Természetismeret témazáró feladatlapok 5. (NT-11543/F), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Rugli Ilona: Természetismeret 6. témazáró feladatlapok (NT-11643/F), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Szentirmainé Brecsok Mária: Földrajz 7. (AP-071306), Apáczai Kiadó, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Szentirmainé Brecsok Mária: Földrajz munkafüzet 7. (AP-071307), Apáczai Kiadó, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2015.

Szentirmainé Brecsok Mária: Földrajz 8. tankönyv a 8. évfolyam számára, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2016.

Ütőné Visi Judit: Készüljünk az érettségi vizsgára földrajzból (NT-81560), Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, 2013.

ABSTRACT

During the research „Representation of Roma Culture in the Regulation and Books of Education" we examined those textbooks which are available int he schools in Hungary learning geography. We have seen how theese books can serve the purposes the National Curriculum of the hungarian education, how much and what kind of information they contain about the national minorities, especially about the roma/gypsy people, what are the context of theese informations and how can they effectively temper the prejudiced thinking of the hungarian society.

Based for theese informations we engrossed our suggestions to developing the texts, where can we find the possibilities in the different school-books to represent more and relevant informations about gypsies, other minorities and multicultural contexts.

Int he last phase of the research we had scope to examine the tendencies of changing in the texts of books after the development.

Sources of the research: OFI, TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001

Cserti Csapó Tibor
PhD, habilitált egyetemi docens,
PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék
cserti.csapo.tibor@pte.hu

Andl Helga
PhD, egyetemi tanársegéd
PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék
andl.helga@pte.hu

Barna Viktor – Dancsházy-Nagy Ágnes

A KOLLÉGIUMPEDAGÓGUS KOMPETENCIÁI A KOLLÉGIUMI NEVELŐTANÁROK KOMPETENCIA-TÉRKÉPE

ABSZTRAKT

A tanulmány szerzői abból az alapfeltételezésből indulnak ki, hogy a kollégiumpedagógusok szerepköréhez szervesen hozzátartoznak az általános pedagógiai kompetenciákon kívül olyan sajátos kompetenciák is, amelyek egy iskolai tanár esetében nem vagy kevéssé, illetve másképp érvényesülnek. Az írás első fejezet a feltételezés indoklását tartalmazza, vagyis hogy miért érdemes egy ilyen speciális kompetencia-térképet készíteni. A továbbiakban a kompetencia-térkép használóiról értekezik, majd a III-IV. fejezetben egy rövid elméleti alapozás és az arra épülő kollégiumi nevelőtanári kompetencia-térkép felvázolása következik. Végül a jelenleg működő hazai pedagógus-minősítési rendszerhez kapcsolódó logika szerint rendezve rögzítik a szerzők az általuk fontosnak tartott kompetenciaelemek. Ezek alapján célszerűnek látszik a kollégiumpedagógusok kompetenciáival kapcsolatos vizsgálódások folytatása.

I.

A „laikus" olvasó joggal teheti fel a kérdést: ki is az a kollégiumpedagógus, és miért van szükség speciális kompetencia-térkép összeállítására?

A kérdés első felének megválaszolásához javasoljuk Vopaleczky György erről szóló tanulmányát elolvasni. Habár a cikk több éve íródott, ma még inkább igaznak tekinthetjük az összefoglaló megállapítását, miszerint „*Olyan módszerek és eljárások alkalmazása követelménnyé, továbbá mindennapossá vált, amelyek korábban a kollégiumi pedagógiai gyakorlatban kevéssé, vagy egyáltalán nem voltak jelen, és a pedagógusoktól magas szintű elméleti, mesterségbeli tudást, pedagógiai-módszertani kultúrát, esetenként speciális módszertani eszköztárat kívánnak"* (kiemelés: tőlünk). *(Vopaleczyky, é.n.).*

Tanulmányunkban ugyan nem kívánjuk szétválasztani a 'kollégiumi nevelőtanár' és a 'kollégiumpedagógus' fogalmakat, de nyomatékosítani kívánjuk, hogy szakmai szempontok alapján ez utóbbit tartjuk helytállónak.

Ez nemcsak a nevelés-oktatásügy formálisan egységes foglalkoztatási viszonyaira utal, ami szervesen kapcsolja a munkakört a törvényben is rögzített intézménytípushoz, hanem azt is sugallja, hogy a kollégiumi közegben dolgozó tanároknak markánsan különböző kompetencia-jegyekkel

is rendelkezniük kell.[5]

A „sugalmazásnál" azonban sokkal konkrétabb érveink is vannak, amik miatt az önálló kompetencia-térkép megalkotása indokolt.

Először is a jogi meghatározottságot említhetjük. A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 7.§ (h) bekezdése nevesíti a kollégiumot, mint a köznevelési rendszer (autonóm) intézményét, a III. sz. mellékletben pedig külön tárgyalja a nevelőtanár szakképzettségi kritériumait. Az említett törvény alapján kiadott Kollégium nevelés országos alapprogramja (továbbiakban: Alapprogram) deklaráltan igazolja, hogy a kollégiumokban olyan pedagógiai tevékenységek jelennek meg, amelyek külön szabályozást igényelnek. Ha ezek a tevékenységek nem vagy csak részben egyeznek a generális „iskolai" tanári munka elemeivel (márpedig a rendelet szerint számos ilyen terület van), akkor azok elvégzéséhez speciális kompetenciákra is szükség van.

Másodszor azokra a – sajnos nem túl számos – elméleti munkákra hivatkozhatunk, amelyek a kollégiumokban folyó nevelő-oktató munkához társítható kollégiumpedagógusi kompetenciákat elemzik. Ezekből kiderül, hogy csak részben kell új kompetencia-területekre gondolnunk, és inkább az általánosan elvárható pedagóguskompetenciák súlyozott voltára kell fókuszálni. Mivel az Alapprogram részletesen meghatározza a kollégiumi nevelés területeit, ezekhez értelemszerűen lehet/kell hozzárendelni a tanári szerepeket. Ezek pedig ab ovo determinálják a kapcsolódó kompetenciák meglétét, illetve sokkal inkább azok érvényesítését (beleértve azok tudatosítását és fejlesztését).

Harmadszor azokra a konkrét tapasztalatokra gondolhatunk, amelyek jelen tanulmány szerzőinek gyakorlatában is rendszeresen jelen vannak, és amiket a szakmai tekintetben élenjáró kollégiumok vezetői, munkatársai is jeleznek. Sajnos ezek szinte minden esetben „fonák oldalról" igazolják az általánosan elvátható pedagógus kompetenciákon túli kollégiumi nevelőtanári kompetenciák szükségességét. Vagyis rendszeresen kell szembesülni azzal, hogy a kollégium gyakorlattal valamilyen módon kapcsolatba kerülő pedagógusoknak gyakran nehezen kezelhető szituációkat jelentenek a kollégiumban egyébként általánosnak mondható helyzetek, vagy nem tudják értelmezni az ott folyó pedagógiai folyamatokat *(Barna, 2015.)*.

[5] Mint ahogy az óvodában is „óvodapedagógusok" dolgoznak, és a szaktanárok is lehetnek általános iskolai vagy középiskolai tanárok, akiknek nemcsak az elnevezésük, hanem kompetenciáik is részben azonosak, részben a tevékenységi körhöz rendelten speciálisak.

A kollégiumi közegben ugyanis elkerülhetetlen, hogy a pedagógus képes legyen a szociokulturális és anyagi különbségek, az eltérő hozott tudás, eltérő ismeretek, hagyományok, a más-más családi háttérből adódó problémák akkut és hosszú távú kezelésére. A korosztályra jellemező viselkedési anomáliák, serdülőkori identitáskeresésből adódó konfrontációk napi rendszerességgel fordulnak elő. Gyakran nemcsak a frissen diplomázott, vagy tapasztalat nélküli pedagógusoknak nagy kihívás ilyen esetekkel szembekerülni, megoldani az adott szituációt, vagy kialakult konfliktust úgy, hogy minden érintett érdekét figyelembe vegye, és jogait ne sértse, mindemellett tudjon saját érzéseitől elvonatkoztatva, objektíven döntést hozni, cselekedni. Mindehhez olyan mentális-intellektuális-vezetői attitűddel kell rendelkezni, mely az esetek megoldásában konszenzusos, kimenetelében igazságos, a diákok személyiségfejlődését tekintve holisztikus eredményt ad.

Az Alapprogramban meghatározott nevelési területek feltételezik a kollégiumpedagógus generikus kompetenciáinak (ld. később) meglétét: a tantárgyakhoz kapcsolódó vagy azoktól független, interdiszciplináris tudását, ismereteit és ezek átadására való képességét. Ezek mellett a kollégiumpedagógiában kiemelten fontos különböző funkcionális kompetenciák megléte, melyekkel az iskolai felzárkóztatást, előrehaladást és szerencsés esetekben a tehetséggondozást is vállalhatja a pedagógus. A kollégiumpedagógia kimondottan kapcsolatorientált, (iskola-szülő-diák-kollégák) a hatékony munkavégzéshez elengedhetetlen a kommunikációs és kooperatív kompetenciák maximalizálása. Ezek a kompetenciák egymásra épülnek, nem választhatóak szét, konzisztens kapcsolatban vannak egymással és nem egymástól függetlenül fejlődnek a pedagógiai gyakorlatban.

Végezetül pontosan jelzi a speciálisan kezelendő kollégiumpedagógusi kompetenciák meglétét, hogy a minősítések során rendszeresen előkerül a konstans kompetenciák, és még inkább az egyes indikátorok értelmezési problematikája. Másképpen: jónéhány minősítési kategória csak „átértelmezve” válik adekvát szemponttá. És ez sok esetben akkor is problémát jelenthet, ha az értékelő személy maga is kollégiumpedagógus, nem beszélve azokról, akik nem (vagy ritkán, régebben) kerültek kapcsolatba a kollégiumi neveléssel.

II.
Miért (kinek) lehet hasznos egy kollégiumpedagógusi kompetencia-térkép összeállítása?

Elsősorban maguknak a gyakorló kollégiumi nevelőtanároknak. A kollégiumokban folyó nevelő-oktatómunka egységes (de nem uniformizált!) értelmezését napjainkban csak az Alapprogram garantálja. Tehát célszerű egy olyan jól strukturált rendszert alkotni, amely a különböző státuszú, eltérő humán és dologi erőforrásokkal rendelkező intézményekben dolgozó kollégák számára is segítséget nyújt az Alapprogramban megfogalmazott elvárások konkrét megvalósításához. Nem megengedhető, hogy – akár mentség gyanánt

– bárki (pedagógus, vezető) arra hivatkozzon, hogy bizonyos kompetenciák megjelenítésére nincs szükség és/vagy lehetőség.

Hasonló érdekeltség igazolható a pályakezdőként kollégiumba kerülő tanároknál, ill. azoknál, akik releváns gyakorlat nélkül kerülnek be egy kollégium nevelőtestületébe. Nagyban hozzájárulhat a sikeres beilleszkedéshez, ha a belépő kolléga tisztában van a szakmára jellemző kompetenciákkal, és nem a munkája során kell megtapasztalnia az ehhez a szerephez kapcsolódó lehetőségeket és elvárásokat.

Hasznos lehet az intézmények vezetése számára is, ha létezik egy kollégiumpedagógiai tevékenységhez rendelhető szempontrendszer. Ennek alapján lehet hatékonyabbá tenni az új munkatársak kiválasztását, és ehhez lehet rendelni az intézményi önértékelés pedagógusokra vonatkozó elvárás-rendszerét. (Végső soron a kollégium pedagógiai programjának is szerves részévé tehető egy adekvát kompetencia-együttes rögzítése.)

Kiemelt jelentőségét látjuk a kollégiumpedagógusi kompetencia-térkép meglétének a tanárképzés és –továbbképzés terén. Jelenleg csak esetlegesen és legfeljebb felszínesen érintik a pedagógusképző kurzusok a kollégiumot, és a pályaképbe is csak véletlenszerűen kerülhet be a kollégiumi nevelőtanári „karrier” víziója. Hasonló a helyzet a továbbképzésekkel is: gyakorlatilag csak formálisan van egy-két célirányos kurzus, többségében érintőlegesen jelenhet meg a mindennapi kollégiumi gyakorlatban szükséges kompetenciák fejlesztése.[6]

III.

Mielőtt a konkrét kollégiumpedagógusi kompetencia-térkép egy lehetséges struktúráját felvázolnánk, néhány alapvető elméleti kérdést kell tisztázni.

A kompetencia definíciója

A kompetencia fogalmának értelmezése – a szakirodalomban való kutakodás után – rendkívül színes képet mutat. A fellelt definíciókból kiderült, hogy nem egy konkrét emberi vonásról beszélhetünk, hanem gyakorlati jelenségek halmazával állunk szemben. „Ahány forrás, annyi felfogással találkozhatunk, tehát érezhetően nem alakult még ki konszenzus, egységesség sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban a kategóriával kapcsolatosan. Magyarázható ez azzal a ténnyel, hogy ahány szerző, annyi megközelítés. Minden szerző a saját céljainak megfelelő kompetencia-fogalmat használ, esetlegesen újat alkot.” *(Szabó, 2014. 6.o.)*

[6] Bíztató, hogy az oktatási kormányzat terveiben a pedagógusképző intézményekhez rendelt, szisztematikus pedagógus-továbbképzési rendszer felépítése szerepel. Ha teljesül ez az elvárás, akkor különösen hasznos lehet a kollégiumpedagógusi kompetencia-térkép megléte a célirányos képzések indításánál.

Ezeket a következőkben Szabó Szilvia munkája alapján interpretáljuk.

- *Amerikai Menedzsment Szövetség:* „Az egyén általánosítható tudása, motivációi, legbensőbb személyiségjegyei, társasági szerepei vagy képességei, készségei, amelyek egy munkakörben nyújtott kiemelkedő teljesítményhez köthetők".
- *D. C. Mc Clelland:* „A kiválóan teljesítők személyiségjellemzője, pontosabban az egyén olyan tulajdonsága, amely nélkülözhetetlen egy szerepben vagy munkakörben nyújtott hatékony teljesítményhez."
- R. E. Boyatzis: „Az egyén hatékony és/vagy kiváló munkaköri teljesítményt eredményező személyiségjellemzője."
- *L.M. Spencer S.M. Spencer:* „Egy személy alapvető, meghatározó jellemzői, melyek okozati kapcsolatban állnak a kritériumszintnek megfelelő hatékony és/vagy kiváló teljesítménnyel." *(Szabó, 2014. 8.o.)*

A szerző kiemeli, hogy a kompetencia csak részben a megszerzett iskolai bizonyítványok függvénye, hanem a készségek, képességek és jártasságok, vagyis a hozzáértés és rátermettség is sokat számít.

A kompetenciák kategorizálása

Mint ahogy a definíciók esetében, úgy az egyes kompetencia-kategóriák esetében sincs egyértelmű és mindenki által elfogadott rendszer.

Vass Vilmos egyik tanulmányban többek között két érdekes rendszerezés is megjelenik. Az egyiket DeSeCo programban[7] dolgozták ki, miszerint a (kulcs)kompetenciáknak három kategóriája különíthető el: az autonóm cselekvéssel, az eszközök interaktív használatával és a szociálisan heterogén környezetben való működéssel kapcsolatos kompetenciákat.

A másik rendszer[8] kilenc kompetenciát négy kategória szerint sorol be: Intellektuális kompetenciák (információhasználat, problémamegoldás, kritikai gondolkodás, kreativitás); Módszertani kompetenciák (hatékony munkamódszerek alkalmazása, információs és kommunikációs technológiák); Személyi és szociális kompetenciák (identitás, együttműködés másokkal); Kommunikáció. (Vass, 2009.)

A korábban már citált tanulmányban (Szabó, 2014.) a következő *szinteket* jelenítik meg:

- *Alapkompetenciák, báziskompetenciák:* azokat a személyiség-jellemzőket foglalják magukba, amelyek gyakran előfordulnak, amelyeket általánosan alkalmazunk az élet legkülönbözőbb területein.

[7] DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program (1997–2002)

[8] Québec-program logikája alapján, a tantervelmélet „oldalvizére" ültetve említhetjük ezt a tipológiát.

- *Kulcskompetenciák:* ezek inkább már a munkavégzéshez kapcsolódó kompetenciák, kiegészítve az alapkompetenciákat, de nem rendelhetők kizárólagosan minden szakmához. (Az Európai Unió ezeknek a kompetenciának a fejlesztését preferálja.)
- *Generikus kompetenciák:* olyan általános, független és rugalmas, transzverzálisnak tekinthető kompetenciák, amelyeknek elsajátítása nem köthető semmilyen speciális tárgyhoz. A legfontosabbnak tartott generikus kompetenciák: egy munkafolyamat racionális megszervezése, az idővel, az energiával és az anyaggal való takarékosság, a problémaérzékenység és problémamegoldás, az alternatív megoldási lehetőségek összehasonlítása, a lényeglátás, a döntésképesség, az együttműködés, a kommunikációs készség, az innováció és a kreativitás.
- *Speciális vagy funkcionális kompetenciák*: egy adott munkakör sikeres ellátásához szükséges viselkedés-repertoár, amely magában foglalja a magas teljesítményt szolgáló szakmai tudást is. *(Szabó, 2014. 13-14.o.)*

IV.

Az előzőekben vázolt kompetenciaszintek logikájához illeszkedően meghatározhatjuk a kollégiumpedagógus jellemző kompetenciáit. Az 1. sz. táblázat az egyes szintekhez rendelhető – általunk legfontosabbnak tartott – kompetenciaelemeket taglalja, mégpedig úgy, hogy a korábban említett egymásra épültség is megjelenjen benne.

A pedagógusok kompetencia-struktúrájának egy másik megközelítését vázolja fel egy projektzáró tanulmány *(Baráth és szerzőtársai, 2011.),* amelyben hat kategóriában (óvodapedagógus, tanító, tanár, műszaki szakoktató, gyógypedagógus, mentorpedagógus) állapítanak meg kompetenciaprofilt. Az alapvetően a pedagógusképzésre irányuló kutatás a végzés / munkába állás pillanatában megkövetelhető kompetenciaelemeket három területhez rendeli a tudás – képesség – attitűd bontásban[9]. Ezek:

- A tudás, a technológia és az információ menedzselése
- Együttmunkálkodás másokkal
- Munkavégzés a társadalommal és a társadalomban

[9] Az ezekhez kapcsolódó „indikátorok” egy részét tanulmányunk következő fejezetében is felhasználjuk.

1. sz. táblázat: Szintek és kompetenciaelemek

Kompetencia-szintek	***tanár (általában)***	***kollégiumpedagógus***
Alap/Bázis-kompetenciák	Felsőfokú végzettség/diploma, tanári képesítés, kommunikáció, intellektualitás, etikusság, alkalmazható tudás	
Generikus kompetenciák	Kritikai gondolkodás, kreativitás, reflektivitás, rugalmasság, kooperáció, tanulási motivációk, narrativitás, döntéshozó képesség, módszertani ismeretek	
Kulcskompetenciák	Szakos végzettség, számítógépes ismeretek, nyelvtudás	
		Személyi és szociális képességek, pedagógiai ismeretek, mentálhigiénés ismeretek, tehetség-felismerés, -gondozás
Speciális/Funkcionális kompetenciák	Szakos tudás hatékony alkalmazása, motivációs képességek	
		Komplexitás kezelése, holisztikus szemlélet, fejlett problémamegoldó képesség, gyakorlatorientált attitűd, hatékonyság, perceptív gondolkodás

V.

Tanulmányunk utolsó gondolati egysége tehát kifejezetten praktikus megközelítésű. A kollégiumpedagógus kompetenciáinak a gyakorlatban való „számonkérése” a minősítési rendszerben markánsan megjelenik. Korábban már utaltunk rá, hogy a minősítések eddigi tapasztalatai már rámutattak az általános minősítési szempontok szakmaspecifikus értelmezésének nehézségeire. Ezen a helyzeten némileg segítenek az Útmutató[10] kollégiumi kiegészítő dokumentumai, amelyek a nyolc kompetencia indikátoronkénti megközelítésében próbálnak támpontokat nyújtani.

[10] Az EMMI által kiadott Útmutatók az egységes pedagógus-minősítési rendszert támogató dokumentumok, amelyek az eljárásrend mellett kiemelten kezelik a nyolc pedagógus-kompetenciát és az azokhoz rendelt indikátorokat. E tanulmány készültekor már tudható, hogy ez utóbbiak számában kisebb csökkenés (77>62) várható. Az Útmutatók a http://www.oktatas.hu/kiadvanyok oldalon találhatók.

Megtartva a nyolc kompetenciaterület keretrendszerét nem az indikátorok, hanem a kompetenciák szerinti *tudás – képesség – attitűd* bontást alkalmazzuk, amivel – álláspontunk szerint – lényegesen differenciáltabb megközelítésben lehet a kollégiumpedagógus kompetencia-térképét összeállítani. Törekvésünk mögött egy nemrég megvalósult, igen sikeresnek tekinthető nemzetközi kutatás[11] eredményei állnak. Ennek logikájára építjük az egyes kompetenciákhoz kapcsolódó komponenseket.

Az alábbi táblázat-együttes (ld. 2-9. táblázatok) e tanulmány szerzőinek véleménye alapján került összeállításra. Egy következő kutatás alapja lehet, hogy ezeket a kompetenciaelemeket „megmerítjük" a kollégiumi szakmai közösségben, hogy kiegészítve, módosítva, esetleg súlyozva tudjuk összeállítani a kollégiumpedagógus kompetencia-térképét.

2-9. táblázatok: A kollégiumpedagógus kompetencia-térképe a minősítési rendszer logikája szerint

2. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus
- a Kollégiumi nevelés országos alapprogramját - saját intézményének stratégiai dokumentumait - a gazdasági-társadalmi fejlődés tendenciáit, a „jövő" kihívásait - a modern pedagógiai módszereket - a tantárgyak- műveltségi területek közötti kapcsolódási lehetőségeket	- az általános pedagógiai „tudás" adaptív alkalmazására - tanítványait kreatív és önálló cselekvésre nevelni - adekvát és konstruktív válaszokat adni a tanulók kérdéseire - a fogalmak-követelmények pontos és érthető, következetes narrációjára - átlátni a kapcsolódási pontokat a társ-intézményekkel	- törekszik a szaktanári ismereteit a sajátos kollégiumi gyakorlathoz igazítva kamatoztatni - praxisorientált, a tanulók aktuális és jövőbeni szükségleteire építi nevelőmunkáját - szakismereteit kreatív módon hasznosítja - törekszik a dokumentumokból, programokból szerzett ismereteinek frissítésére

[11] Az Európai Bizottság által támogatott, és 2011-12-ben lezajlott International Co-operation for School Leadership kutatási projekt eredményeként íródott a Közép-Európai Kompetencia Keretrendszer Iskolavezetőknek c. tanulmány (továbbiakban: Central5).

2. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus
- a tanulási/nevelési szervezési eljárásokat (projekt, projektnap, témahét, ünnepségek, rendezvények, kollégiumi hétvégék)	- a helyzetnek megfelelő módszer kiválasztására és alkalmazására csoport-foglalkozásokon, felkészítő foglalkozásokon. - interdiszciplinális gondolkodásra (csoportfoglalkozások témakörei és az iskolai tanulmányok rendszerezése, koherenciája)	- törekszik módszertani repertoárjának konstruktív használatára - törekszik egyéb források megismerésére, ismeretek mélyítésére

3. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- a kollégiumi foglalkozások tervezésének folyamatát - a tanulók közti szociális, kulturális különbségek okait - a tervezésnél praktikusan alkalmazható online forrásokat - a differenciálás elvét és ahhoz kapcsolódó különböző stratégiai elemeket - a reflektivitás lényegét	- az egyéni és csoportos foglalkozásokat a tanulók igényeihez igazítani - terveit rugalmasan kezelni, szükség szerint módosítani - a stratégiai célokat összehangolni a tanulók egyéni törekvéseivel - a kollégisták életkorát, neveltségi szintjét, képességbeli sajátosságait figyelembe véve tervezni - a heterogén csoportok számára is koherens célok szerint tervezni a különböző foglalkozásokat	- nyitott a tanulói kezdeményezésekre - keresi és elfogadja a tanulók, kollégák, szülők kritikáját - törekszik a globális és analitikus szemlélet összhangjára - törekszik a komplexitásra a pedagógiai folyamat minden elemében - felismeri a változtatási pontokat - elfogadja a tervezési folyamat hierarchikus rendjét, és érvényesíti a rendszerszemléletű tervezést saját gyakorlatában is

4. A tanulás támogatása		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- a kapcsolódó iskola/iskolák pedagógiai programját, helyi tantervét - az egyéni tanulási stratégiákat és azok alkalmazásának megtanításához szükséges módszereket, technikákat - a csoportjához tartozó diákok tanulási céljait, szükségleteit - a tanulmányi és ismeretbeli különbségek kezelési módjait a csoport és az egyéni törődés szintjein - az adott témakörhöz használható IKT eszközök által biztosított lehetőségeket	- a „tanulás” fogalmát komplexen értelmezni, a szaktárgyi logikán túllépni - a tanulás segítésére egyéni megoldásokat találni, a kollégisták törekvéseinek megvalósításához tanulási segítséget nyújtani vagy szaktanárhoz irányítani - olyan kollégiumi lehetőségek és terek biztosítására, melyek a diákok számára nyugodt, felkészülést biztosítanak - az eltérő hozott tudás és ismeretanyag egyensúlyba hozására, felzárkóztatásra - irányítani diákjait az önálló ismeretszerzésre és az IKT használatára	- figyelembe veszi a kollégista tanulók iskolai tanulmányi terhelésének következményeit - belátja és beláttatja, hogy a tanulás nem öncélú tevékenység - elismeri, hogy nem kizárólagos tudója a tanulók számára fontos ismereteknek - törekszik a bizalomteli légkör kialakítására - törekszik a tudásbeli és kulturális téren való hátránykompenzációra - belátja, hogy saját magának is szüksége van a modern taneszközök használatára

5. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- az átlagostól eltérő magatartás okait és jelenségeit, az ezek kezeléséhez kapcsolódó nevelési eljárásokat - az egyéni fejlesztési terv fogalmát, logikai felépítését, struktúráját - a konfliktuskezelés különböző technikáit - a holisztikus és komplex személyiségfejlesztés lényegét – az általános pedagógiai rendszerekhez igazodó fejlesztési célokat – felismeri a különleges bánásmódod igénylő tanuló jellemzőit - ismeri a tehetség-jellemzőket	- önmaga és a tanulók tévedéseit korrekt módon lereagálni - a különböző deviáns megnyilvánulásokat a kollégiumi közösség szempontjából értékelni és kezelni - adekvát módon beavatkozni a kollégiumi csoportokban felmerülő konfliktusok megoldásába - diákjai számára kidolgozott egyéni fejlesztési terveinek realizálására - mentálhigiénés ismereteit alkalmazni vagy felismerni ha szakember bevonása szükséges - diákjai erősségeit továbbfejleszteni, a különlegesen tehetséges tanulókat szakemberhez irányítani	- a hibázást „helyiértékén” kezeli, és a jobbítás bázisaként fogja fel - törekszik empatikus és segítő szándékkal fordulni diákjaihoz - vállalja a tehetséges diákjaival való foglalkozás többletterhét

6. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- a csoportvezetői funkcióhoz tartozó feladatköröket - a nemzeti, vallási, kulturális kisebbségek jellemző szokásait - a szociokultúrális különbségek hátterét – az együttműködést és kooperációt támogató módszereket – a konfliktuskezelési és a problémamegoldási stratégiákat	- a kisebbségi kultúrákat többségi tanulókkal megismertetni, és azok értékeit beépíteni a közösségi nevelés rendszerébe - az eltérő társadalmi hátterekből adódó konfrontációk, konfliktusok kezelésére - a kölcsönös tisztelet alapján a közös tevékenységre motiválni - a tanulók közötti szituatív kommunikációt fejleszteni - elfogadtatni a szabályokat - a kollégiumi konfliktusok kezelésében mediátor szerepben közreműködni	- tiszteletben tartja a „másságot” - elutasítja a szegregáció minden megnyilvánulását - tevékenységében a nyitottság és elfogadás dominál, és erre neveli a tanulókat is - belátja a kritikai gondolkodás, véleményformálás, szabálykövetés fontosságát - következetesen betartja és betartatja a közös (deklarált és íratlan) szabályokat - törekszik az elfogadó és toleráns légkör megteremtésére a kollégiumi élet minden területén

7. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- a KNOAP nevelési követelményeit - a pedagógiai értékelés elméleti alapjait - mérési-értékelés adekvát lehetőségeit (tanulói elégedettségi kérdőív, be/ kimeneti mérések, állapot-felmérések, tesztek) - a sajátos kollégiumi értékelési, jutalmazási, büntetési lehetőségeket	- a tanulói törekvéseket a kollégium értékrendjébe integrálni - egyértelműen és tárgyilagosan visszajelezni diákjainak viselkedésük, tevékenységeik eredményességéről - a kollégisták tevékenysége alapján kapott adatok elemzésére és ezek infor-mativ eszközként történő gyakorlati alkalma-zására	- a kollégiumi értékrendet nem statikus állandóként értelmezi - törekszik az objektivitásra - alapvetően pozitív visszajelzéseivel a diákok fejlődését kívánja elősegíteni - törekszik diákjai reális önértékelésének fejlesztésére

8. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- az intézménye szervezeti és működési rendszerében, hierarchiájában betöltött helyét és szerepeit - a szituatív kommuniká-ció elveit, szabályait - potenciális partneri körét és az ő elérhetőségeiket	- kapcsolatrendszerét az online technika révén jelentősen kiszélesíteni - az önálló feladatvégzését munkatársaival összehangolni - a kapott, vállalt feladatait önállóan, a szabályzóknak megfelelően intézni - a diákjai érdekében kezdeményező partner-kapcsolatokat kialakítani és működtetni (kiemelten: szülő, osztályfőnök, szaktanár)	- tisztában van partnerei kompetenciáival - kiemelten kezeli a közvetlen partnerek – szülők és tanulók – igényeit - elfogadja, hogy az online kapcsolatok működtetése hatékonyabbá teheti a nevelőmunkáját - kezdeményező szerepet vállal a komplex kollégiumi feladatok megoldására szerveződő teamek létrehozásában - nyitott a szakmai kapcsolatainak intézmé-nyen kívüli bővítésére

9. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért		
Tudás A kollégiumpedagógus tudja, ismeri, érti…	Képesség A kollégiumpedagógus képes…	Attitűd A kollégiumpedagógus…
- a kollégiumon kívüli, szakmai felkészültségének megfelelő szerepvállalási lehetőségeit - az adekvát szakmai továbblépésének, fejlődésének útjait, az ebben szerepet vállaló intézmények körét - a kollégiumpedagógiába adaptálható modern kutatások eredményeit - ismeri a kollégiumi munkához felhasználható digitális tartalmakat - ismeri az intézménye fejlesztéséhez kapcsolódó pályázati lehetőségeket	- az újszerű, releváns innovációk adaptálására - szaktárgyi és egyéb szakmai ismereteiből, az egyéni érdeklődési köréből származtatható tudását a mindennapi nevelőmunkájában kamatoztatni - képes beépíteni az IKT tartalmakat csoportos és egyéni felkészítő és szabadidős foglalkozásaiba - képes pályázatot írni, tevékenyen részt vesz fejlesztésekben, kutatásokban	- nyitott a kollégiumi szakmai szervezetekkel történő együttműködésre (Kollégiumi Szövetség, NPK Kollégiumi Tagozat) - kapcsolatrendszerére támaszkodva törekszik a kollégiumpedagógiai szakmai elismertségének erősítésére - elkötelezett a kollégiumpedagógiai kompetenciáinak fejlesztésében - tisztában van szakmai felkészültségével - szakmai érdeklődés és motiváció jellemzi

VI.

Tisztában vagyunk azzal, hogy a tanulmányban megjelenített kompetencia-térkép alapvetően fejlesztésorientált megközelítésen alapul. A táblázatokból nyilvánvalóan hiányozhatnak az evidens, a kollégiumpedagógiában „rutinszerűen" alkalmazott kompetenciaelemek. Azt is tudjuk, hogy ezek a kompetenciák egyrészt dinamikusan változhatnak, másrészt aktuálisan növekedhet vagy csökkenhet a jelentőségük.

Ahhoz, hogy egy viszonylag stabil és minden intézményben érvényes kompetencia-térképet alkossunk, meg kell ismernünk a szélesebb szakmai közösség véleményét is. A közeljövőben megvalósuló kutatás eredményivel módosított térképet szintén publikálni kívánjuk.

HIVATKOZÁSOK

59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet a Kollégiumi nevelés országos alapprogramjának kiadásáról

Baráth Tibor, Cseh Györgyi, Kézy Ágnes, Kígyós Tamás, Simon Mária, Tóth László (2011): Összefoglaló tanulmány a TÁMOP 4.1.2-08/1/B projekthez http://qualitas.hu/wp-content/uploads/2013/06/OSSZEFOGLALO_TANULMANY_412B_lektoralt.pdf (letöltés: 2016. 07. 11.)

Barna Viktor (2015): Kollégiumi megújulás – változó nevelőtanári szerep Új Pedagógiai Szemle. 2015. 1-2. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/kollegiumi-megujulas-valtozo-nevelotanari-szerep (letöltés: 2015. 04. 25.)

Szabó Szilvia (2014): Kompetencia alapú emberi erőforrás gazdálkodás NKE, Budapest; http://vtki.uni-nke.hu/uploads/media_items/kompetencia-alapu-emberi-eroforras-gazdalkodas.original.pdf (letöltés: 2016. 08. 15)

Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és a Pedagógus 2. fokozatba lépéshez EMMI tájékoztató anyag 2013., Harmadik javított változat http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_3jav.pdf (letöltés: 2016. 08. 25.)

Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése OFI, Budapest; http://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak (letöltés: 2016. 08. 14.)

Vopaleczyky György (é.n.): Nevelőtanár? Kollégiumpedagógus? http://www.fovpi.hu/data/cms40788/kollpednevtan.pdf

ABSTRACT

The authors of the study assume that the role of dormitory teachers requires special competences besides the general pedagogical competences. These special competences are usually less or not required by the roles of elementary or high school teachers. The first chapter of the study contains the justification of the main hypothesis: the benefits of creating a map about the specially required competences. The following chapter of the study deals with the usage of the the special competence map. The third and fourth chapters include a short theoretical background and it is followed by the short introduction of the map about the dormitory taecher competences. In the end the study lists the specially required teacher competences adjusted to the currently applied teacher evaluation system. The study concludes that continuing the research regarding the dormitory teacher competences would be expedient.

Barna Viktor
kollégiumigazgató, közoktatási szakértő
Pécsi Hajnóczy József Kollégium
barnaviktor@tvn.hu

Dancsházy-Nagy Ágnes
kollégiumpedagógus, szakvezető-mentor tanár
Hajnóczy József Kollégium
dancsyagi@freemail.hu

Borbély Szilvia

TESTNEVELŐ ÉS EGYÉB SZAKOS PEDAGÓGUSOK MUNKATERHELÉSÉNEK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

Kutatásunk alapproblémáját az adja, hogy nem vagyunk sportoló nemzet, a gyermekek kétharmada nem sportol, a nem sportoló fiatalok több mint 50%-a semmit, vagy csak heti 1-2 órát mozog (Keresztes, Pluhár és Pikó 2003). Nemzetközi viszonylatban is kevés a heti sportolási gyakoriság, minden korosztály tekintetében. A serdülőkorú fiatalok egészségével és életmódjával kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatásokból is ismert eredmények bizonyítják, hogy a rizikó-magatartásformák emelkednek, ezért egy átfogó, hatékony prevenciós stratégia kidolgozása mindenféleképpen szükségszerű azért, hogy a fiatalok sportolási gyakorisága, egészségtudatos magatartása növekedjen (Németh-Költő 2011). Az egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretek átadásának első színtereként az oktatási, nevelési intézmények kerülnek elsődlegesen előtérbe, melyet már Goleman (1997) kutatásai is bizonyítottak, miszerint az egészségnevelést a családi nevelésre építve az iskolában kell megalapozni. Gombocz (1999) azonban felmérésében bizonyította be, hogy a diákság körében a testnevelés népszerűsége is egyre csökken, amely a középiskolás korban teljesedik ki leginkább. A fiatalok szemléletformálása, az egészséges életmódhoz kapcsolódó szükségletek igényének kialakítása, nem jelenik meg náluk elvárásként. Ennek javítására már általános iskolás korban fel kell hívni a gyerekek figyelmét és tudatosítani azt. A fiatalkori sportolási szokások, meghatározzák a sporthoz való felnőttkori viszonyulást, amely közvetett hatást mutat a gyerekek sportolási szokásaira, a mindennapos testneveléshez, a testnevelés tantárgyhoz és a testnevelőhöz való viszonyulás terén is (Borbély, 2014).

Nagy (2007) szerint az „utolsó esély” a felsőoktatásban kínálkozik a rendszeres fizikai aktivitás növelésére. Egy cselekvési program segítségével kell elérni a kötelező jellegű (heti egy tanórai vagy tanórán kívüli) sportfoglalkozást. Ezzel a hosszú távú stratégiával a hallgatók egészségi állapotának javítása a cél a felnőttkori egészségtudatos életre (Nagy 2007). Az iskola, az oktatási intézmények szerepe vitathatatlan.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A TESTNEVELÉS TANTÁRGY

A testnevelés tantárgy jelentőségét, a napi fizikai aktivitásra (Morgan és munkatársai 2007, Fintor 2014), és az egészségre gyakorolt rövid távú hatásait, mint például a túlsúly (Drake és munkatársai 2012), a pszichés egészség (Mather és munkatársai 2002) valamint a fittség területein többen igazolták (Carrel és munkatársai 2005). Csepela (2000) is kiemelt tantárgyként kezeli a testnevelést, hiszen a diákok teljesítménye nemcsak a tanterven vagy éppen az óraterven múlik, hanem befolyásolja a gyermek fizikai terhelhetősége, biológiai érése és fejlődése is. A megkülönböztetett szerep az örömtestnevelés eléréséhez a pedagógusok személyisége, példamutatása során járul hozzá leginkább, melynek segítségével a gyerekek más tantárgyakban mutatott teljesítményének növelése is kimutatható.

A testnevelés által megalapozódnak azok az egészségmagatartási szokások, amelyek életünk részévé válhatnak. A sportmozgások alapjainak megismerése, a mozgás tanulásához nélkülözhetetlen képességek, készségek fejlesztése csak a testnevelés órák keretében történhet meg komplex módon. Az órák keretében kevés csak az örömszerzés, erőfeszítést igénylő, sikert és szórakozást egyaránt nyújtó tartalommal kell megtölteni azokat (H. Ekler, 2011).

Ezért érdekes Gergely (2001) a testnevelés tantárgy értékelésével kapcsolatos vizsgálata, aki rámutatott arra, hogy a testnevelés tantárgy elismertsége hátul kullog a tantárgyak sorában, holott az egyedüli, ahol képesség szerinti minősítő rendszer működik.

Elbert (2010) is vizsgálta a testnevelés tantárgy megbecsülését a tanulók, kollégák, szülők, pedagógusok, intézményvezetők részéről. Közepesnek mondható minden területen a megítélés, miközben fontosságát mindenki elismeri. A tantárgy megítélése az iskolavezetés tekintetében mondható a legjobbnak, viszont a tanárok körében a legrosszabbnak.

A TESTNEVELŐK

Az edzők, testnevelők szerepét igazolja Volkamer (1993) eredményei, miszerint az állapítja meg, hogy a sport pedagógiai célokkal való kapcsolata nem elutasítandó, de a felelősség ezek megvalósulására a pedagóguson múlik, és a legfontosabb lehetőséget erre az iskolai sport területe adja. Szerinte a tevékenység során megjelenő szituációban, amelyben a testnevelő is jelen van, nevelődik a diák. A kötődési elmélet (Howes 2000) szerint a diákok körében fontos szerepet betöltő felnőttekkel (pedagógus, testnevelő) való kapcsolat által a diáknál nagyobb fokú motiváció, elköteleződés mutatható ki az iskolai munka iránt.

A 2010-es magyarországi pedagógus vizsgálatok eredményei kapcsán Lannert (2010) is leírja tanulmányában, hogy a pedagógusok szerepe egy tudás alapú társadalomban egyre nagyobb, mégis a gyenge presztízsük miatt szinte motiválatlanok. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy addig, amíg a pedagógus létszám kiemelkedő mértékű, addig azok a szakemberek, szakmai segítők, akik az osztálytermi illetve egyéb foglalkozások keretében az eredményesség szempontjából fontosak lehetnek (logopédus, pedagógiai asszisztens) lényegesen aluldimenzionáltabbak, mint más országokban. Az adminisztratív terhek, a hátrányos helyzetű tanulókkal és azok szüleivel való foglalkozás növeli leginkább a pedagógusok túlterheltség érzetét. A munkaterhelés kapcsán a legalacsonyabb értékekről a testnevelő tanárok számolnak be, ugyanakkor ők töltik a legtöbb időt a nem osztálytermi tanítási feladatokkal (edzés, szakkör).

A testnevelőknek az a feladata, hogy hatást gyakoroljanak a gyerekek személyiségfejlődésére a sportoláson keresztül, mellyel befolyásolni lehet teljes viselkedésrepertoárjukat. Feladatuk továbbá a gátlások alatt lévő adottságok felszínre juttatása, a sikerek és kudarcélmények feldolgozásának segítése (Csepela 2000). Mindezek miatt is a nagyobb kontroll, az eredményesség követelményként jelenik meg, melyet Réti már 2009-ben is megfogalmazott. Szerinte ehhez szükséges a testnevelők szemléletváltása, hiszen a tantárgyi óraszám változásával speciálisabb, sokoldalúbb órák tartására van lehetőség, amelyben a gyerekeket nagyobb mértékben kell motiválni. Így a pedagógusok szerepe átértékelődött, a velük kapcsolatban érvényesülő elvárások is megváltoztak a szülők, az igazgatók és a fenntartó körében. A modern társadalmakban elfogadott elvárásoknak és a gazdaság által diktált feltételeknek megfelelően a pedagógusoknak más készségeket, más ismereteket és más stratégiákat kell alkalmazniuk azért, hogy az iskolából kikerülő diák sikeres életpályát járhasson be.

Kocsis (2000) kutatásában a diákok a legkedveltebb tantárgyak közé sorolják a testnevelés órát. Versics és mtsai (2009) is vizsgálták a tanulók véleményét a testnevelés órával kapcsolatban és megállapították, hogy a fontosságát 92%, míg szeretetét 69% -uk jelölte meg. Azonban a diákoknak mindössze 29%-a tartja elegendőnek a sportolásra, testedzésre jutó időt, véleményük szerint is több időt kellene erre a tevékenységre fordítani. Bognár és mtsai (2008) is arra a megállapításra jutottak, hogy a hiedelmekkel és kutatási eredményekkel ellentétben a testnevelők presztízse jónak tekinthető. A felmérésben részt vevő 564 testnevelő nagy része is úgy gondolja, hogy elismerik munkájukat az iskola szereplői.

2012-ben Lannert a TÁRKI közvélemény kutatás keretében végzett vizsgálatot a pedagógusok és a lakosság körében az oktatás minőségével, színvonalával, az iskola és pedagógusok feladataival kapcsolatban. Megállapította, hogy az oktatás és a pedagógusok megítélése 2002 óta folyamatosan romlik. A pedagógusok túlterheltnek érzik magukat és a 2012-es államosítás[12] kapcsán sem derűlátóak. A feladataik között a pedagógusok

[12]Azért használjuk ezt a megnevezést, mert a pedagógusok a kutatás során így fogalmaztak.

86,5%-a tartja egyik legfontosabb feladatnak a tisztességre, erkölcsre nevelést, a gondolkodás és értelem fejlesztése után (93,5%) és 87,8%-uk az anyanyelv megfelelő elsajátítását, mint iskolai feladatot. A mozgás és sportolási lehetőség biztosítása csak a középmezőnyben szerepel (67,6%). Korábbi kutatásunkban a felnőtt lakosság (szülők) körében végzetünk országos reprezentatív kutatást (Borbély 2014), hogy ők maguk mennyire tartják fontosnak a mindennapos testnevelés bevezetését, milyen szerepet tulajdonítanak a testnevelőnek gyermekük sportolási gyakoriságának alakulásában, illetve mennyire tartják fontosnak, hogy gyermekeik kedveljék a testnevelésórákat. A mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességével a megkérdezettek 70%-a ért egyet, vagyis a felnőtt lakosság (potenciálisan a szülők) is szükségét érezte a mindennapos testnevelés bevezetésének.

PEDAGÓGUS ÉS IDŐMÉRLEG KUTATÁSOK NEMZETKÖZI KITEKINTÉSSEL

A pedagógusok, a pedagógusokkal kapcsolatos kutatások (OECD, TALIS, CDP, TÁRKI-TUDOK), egyre inkább a hazai és nemzetközi érdeklődés középpontjába kerülnek, hiszen felértékelődik a társadalmak versenyképes tudás alapú szerepe. A pedagógusok első nemzetközi munkaterheinek felmérésére 2001-ben került sor Új-Zélandon. A vizsgálatokat azért tartották szükségesnek, hogy megnézzék, hogyan lehet a pedagógusokat a pályára vonzani, megtartani és miképpen zajlik szakmai fejlődésük. A pedagógusok szerepe egy tudás alapú társadalomban egyre nagyobb, mégis a gyenge presztízsük miatt szinte motiválatlanok. Szerepük jelentősége és a szakma társadalmi presztízse között azonban világszerte még óriási eltérések mutatkoznak. A kutatások ezen célkitűzéseivel a szakpolitika számára szeretnének segítséget nyújtani, hogy a pedagógusok munka- és életkörülményei javuljanak, ezáltal munkájuk hatékonysága is nőni fog. A magyarországi eredmények azt mutatják, hogy addig, amíg a pedagógus létszám kiemelkedő mértékű, addig azok a szakemberek, szakmai segítők, akik az osztálytermi illetve egyéb foglalkozások keretében az eredményesség szempontjából fontosak lehetnek, (logopédus, pedagógiai asszisztens) lényegesen aluldimenzionáltabbak, mint más országokban. Az adminisztratív terhek, a hátrányos helyzetű tanulókkal és azok szüleivel való foglalkozás növeli leginkább a pedagógusok túlterheltség érzetét. A munkaterhelés kapcsán a legalacsonyabb értékekről a testnevelő tanárok számolnak be, ugyanakkor ők töltik a legtöbb időt a nem osztálytermi tanítási feladatokkal (edzés, szakkör) (Lannert 2010).

A tanárok presztízsének vizsgálatával hazánkban is már több kutató foglalkozott. Fónai – Dusa (2014) is kimutatták tanulmányukban, hogy a pedagógusok általánosságban vett státusza a jövedelmi pozíció és a társadalmi presztízs területén is romlik. A pedagógusok ellentmondásos társadalmi helyzetét a professzióhoz szükséges tudás és a megszerezhető jövedelem valamint az elérhető szakmai siker és a presztízs között fellépő inkongruencia is jellemzi.

Falussy (2002) az időmérleg vizsgálatok elemzésénél megállapítja, hogy ugyan az időmérleg vizsgálatokban a tevékenységek, tevékenységrendszerek egy része és a rendszeren belüli elhelyezkedése is változik, azonban mégis összehasonlíthatóak, alkalmasak következtetések levonására egy hierarchikus csoportosítás révén, melynek eszköze az időmérlegnapló.

EMPIRIKUS KUTATÁS

Vizsgálatunk célja az volt, hogy a pedagógusok körében választ kapjunk arra a kérdésre, hogy mutatkoznak-e különbségek a testnevelők és más szakos pedagógusok időmérleg vizsgálati eredményei között, illetve, hogy a Nemzeti Alaptantervben is meghatározott oktatási és nevelési célokat mennyire tartják fontosnak, kimutathatóak-e a pedagógusok közti különbségek. Kutatásunk első részében félig strukturált pedagógus interjúk alapján vizsgáltuk a tanárok saját szakjukkal és a testneveléssel, valamint a testnevelők tanórán kívüli többlettevékenységével kapcsolatos véleményüket. Azt feltételeztük, hogy saját szakját mindenki fontosabbnak tartja a testneveléshez képest, és a testnevelők tanórán kívüli többletmunkájával inkább elutasító vélemények lesznek. Majd kutatásunk második részében a TÁRKI Közvélemény Kutató Intézet Pedagógus kérdőív eredményeinek másodelemzésével foglalkoztunk. Vizsgálatunk arra irányult, hogy a testnevelő és egyéb más szakos nevelők iskolai tevékenységei között találunk-e eltérést. Azt feltételezzük, hogy kimutatható különbségek lesznek közöttük az egyéb és a szakmai tevékenységek esetében. Azt is vizsgáltuk, hogy az intézmények tevékenységeinek fontossága esetében mutatkoznak-e különbségek a testnevelést tanítók és nem tanítók között. Az iskolai feladatok közül a környezeti- és egészségnevelés illetve a mozgás és sportolási lehetőség biztosítása esetén feltételezünk eltéréseket.

MINTA, MÓDSZER

Kutatásunkat a 2012-es TÁRKI Közvélemény Kutató Intézet Pedagógus kérdőív eredményeinek másodelemzésével és félig strukturált interjúk segítségével végeztük el.
A félig strukturált interjú alanyai között 1 fő férfi és 9 nő, amelyből 3 fő testnevelő és 7 fő egyéb tantárgyat tanító pedagógus. A válaszadók három Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei iskolából kerültek ki, melyből kettő megyeszékhelybeli magas tanulólétszámú (700 fő felett) és egy kisvárosi 380 fős tanulólétszámú. Az intézményekre jellemző, hogy mindháromban már a kötelező mindennapos testnevelés bevezetése előtt folyt ilyen jellegű oktatás, vagyis mindhárom intézmény testnevelés orientációjú.
A TÁRKI Közvélemény Kutató Intézet mintába 550 fő pedagógus került, akiknél a testnevelés tantárgyat tanítók aránya 16,4% a csak testnevelést tanítók aránya pedig 2,3%. Ha azokat vizsgáltuk, akik csak testnevelést tanítanak (2,3%), nekik 76,9%-a férfi és 23,1%-a nő, ami azonban már nagyon kiemelkedő különbség az egyéb szakot tanítókhoz képest.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Első vizsgálatunknál az interjúkat elemeztük. Amikor a szakjának fontosságáról, szerepéről beszélgettünk velük, mindegyikük a saját szakját az első, legfontosabbak közé sorolta.

„A körülöttünk lévő világról, a világban való eligazodásról szól, közel van a mindennapi élethez" – természetismeretet tanító pedagógus

„Informatika világában" – informatikatanár

„*A fizikai fejlődés fontos része a gyerekek fejlődésének. A testnevelés fegyelemre, kitartásra is nevel*" – testnevelő tanár

„*Mindennapi élet alapfeltétele ezen tudás ismerete, felvételi tantárgy*" – matematika szakos tanár

Amikor arra próbáltunk rákérdezni, hogy sorrendet állítson a tantárgyak között, saját szakjuk fontosságát, akkor is az elsők közé sorolták. Ugyanolyan fontosnak vélik, mint más közismereti vagy felvételi tantárgyat. Azonban a legtöbben a matematika, magyar, idegen nyelv és történelem tantárgyak csoportjához helyezte saját szakját, és ezek után sorolták a többi tantárgyat. A nem testnevelés szakosok nem helyezték a fő csoportba a testnevelés tantárgyat.

A tantárgyak kedveltségének kérdésekor már kicsit változatosabban feleltek a nevelők, nem mindenki helyezte az elsők közé saját szakját. Itt a legtöbb esetben a testnevelés jelent meg a legkedveltebb tantárgyak között és ugyanezt válaszolták, amikor közvetlenül azt kérdeztük tőlük, hogy a testnevelést kedveltebbnek tartják-e saját szakjuknál.

A következőkben a pedagógusok azon véleményére voltunk kíváncsiak, hogy hogyan vélekednek a testnevelők tanórán kívüli többletfeladatainak elvégzéséről. Az egyik matematikát tanító pedagógus kivételével mindenki azt állította, hogy igen a testnevelést tanító kollégáknak a sportversenyek több elfoglaltságot jelentenek, mint a más tantárgyat tanítóknak. Míg a nem testnevelés szakos úgy gondolja, hogy „szakjukból adódóan ez természetes", addig a testnevelők ugyanezt elvárásként élik meg. Az iskolai rendezvények szervezésében azonban nem látnak különbséget még akkor sem, ha egészséggel, sporttal kapcsolatos elfoglaltságot kell szervezni a tanulóknak, hiszen abban az iskola minden pedagógusának az arányos részvétele szükségszerű (mindhárom intézmény esetében).

Így megállapíthatjuk, hogy az interjúk alapján a pedagógusok saját szakjuk fontosságának megítélésével kapcsolatban minden esetben elfogultak voltak (azt gondolom ez természetes, hiszen nem tudományos szemmel válaszoltak a kérdésekre), a preferált tantárgyak közé sorolták. A tantárgyakkal kapcsolatos kedveltségek esetében azonban a testnevelés került a legtöbb esetben a legelső helyre.

A következőkben a TÁRKI Közvélemény Kutató Intézet 550 fős mintájának elemzését mutatjuk be, mikor is arra kerestük a választ, hogy a megkérdezett pedagógusok időmérleg vizsgálatánál találunk-e szignifikáns különbséget a testnevelést és az egyéb tárgyat tanító pedagógusok között (1. táblázat). A megjelölt tevékenységek között csak az egyéb

elfoglaltságok esetében mutatkoztak eltérések a válaszadók számának tekintetében. Amíg a többi tevékenységet a pedagógusok legalább 90%-a megjelölte napi elfoglaltságai között, addig az egyéb tevékenységet végzők száma csak 17% (testnevelő) illetve 30% (egyéb).

A napi tevékenységtípusok között az osztálytermi tanítás, az asszisztensi típusú tevékenység illetve a szakmai tevékenység a szülőkkel esetében nem találtunk szignifikáns eltérést a két szak vizsgálata kapcsán. Azonban a többi tevékenységtípusnál megfigyelhető a szignifikáns eltérés, az egyéb szakot tanítók időbeosztásánál ezek magasabb értékkel jelennek meg. Vagyis a felkészülés tanórára, tanulók értékelése, fogadóórai előkészületek a naplótöltés, a munkaközösségi feladatok vagy éppen az iskolai dokumentumok készítése magasabb óraszámú elfoglaltságként jelenik meg a nem testnevelést tanító pedagógusok esetben.

Feltételezésünk így nem igazolódott be, hiszen nem mutatható ki többlet tevékenység a testnevelők esetében az egyéb típusú tevékenységeknél.

1. táblázat: iskolai tevékenységek közti különbözőség vizsgálat a testnevelés és egyéb szakot tanító pedagógusok között (N=550)

	szak	átlag	szórás	F	sig	t	sig (2-tailed)
Osztálytermi tanítás	testnevelés	21,93	14,57	0,267	0,606	0,070	0,944
	egyéb	21,80	14,09			0,068	0,946
Pedagógiai adminisztráció	testnevelés	4,51	3,58	5,770	0,017	-1,712	0,087
	egyéb	6,97	13,38			-3,318	0,001
Asszisztensi típusú tevékenység	testnevelés	6,00	10,89	0,356	0,551	0,006	0,995
	egyéb	5,99	13,29			0,007	0,995
Szakmai egyéni	testnevelés	6,75	4,78	4,179	0,041	-2,173	0,030
	egyéb	10,02	13,88			-3,932	0,000
Szakmai tevékenység gyermekkel / szülővel	testnevelés	4,08	2,64	3,508	0,062	-0,639	0,523
	egyéb	4,97	13,05			-1,316	0,189
Pedagógusokkal kapcsolatos tevékenységek	testnevelés	2,34	3,34	8,582	0,004	-1,728	0,085
	egyéb	5,51	17,15			-3,576	0,000
Tanulás	testnevelés	2,43	2,54	5,733	0,017	-1,646	0,100
	egyéb	5,14	15,20			-3,512	0,000
Utazás	testnevelés	3,26	3,11	5,832	0,016	-1,683	0,093
	egyéb	6,04	15,34			-3,482	0,001
Egyéb	testnevelés	3,47	5,93	7,370	0,007	-1,155	0,250
	egyéb	13,26	32,69			-3,066	0,003

Következő elemzésünkben a tanév során végzett tevékenységek közül a szakmai szervezetek, egyesületek munkájában való részvételt vizsgáltuk meg gyakorisági elemzés segítségével a testnevelést tanító és nem tanító pedagógusok esetében.
Szignifikáns különbséget nem mutatott a tevékenységek részvételben való eltérés. A minta 60,2%-a vesz részt egyesület vagy más szervezet munkájában. Ha azonban a csak testnevelést tanítókat vizsgáljuk meg, akkor nekik 76,9%-a jelölte meg ezt a tevékenységet, ami lényegesen eltér a minta átlag eredményétől.
A következő vizsgálat esetében kétmintás-t próba használatával azt figyeltük meg, hogy az iskolák tevékenységeinek, feladatainak fontosságát eltérően ítélik-e meg a testnevelést tanítók a más tantárgyat tanítókkal szemben. A tevékenységek fontosságát a nem fontos, kissé fontos, nagyon fontos válaszlehetőségekkel kellett megjelölniük.
A testnevelés tantárgyat tanítók között a legmagasabb átlaggal a tiszteletre, erkölcsre nevelés illetve a gondolkodás és értelem fejlesztése (átlag=2,94, p=0,000) feladat jelenik meg, míg a testnevelést nem tanítóknál csak a gondolkodás, értelem fejlesztése (átlag=2,93, p=0,002).
Több tevékenység esetében találunk szignifikáns különbséget, amely alapján a testnevelést tanítók ezeket magasabb átlaggal és kisebb szórással jelöltek meg.
A csak testnevelést tanítók esetében magas eltérést találtunk a mozgás, sportolási lehetőség biztosítása feladat esetében (átlag:2,92, szórás: 0,27).

ÖSSZEGZÉS

Az iskolai testnevelés szerepe, jelentősége túlmutat azon, hogy csupán a tantárgyak egyikének tekintsük. A testnevelés által megalapozódnak azok az egészségmagatartási formák, amelyek életünk részévé válnak. Ezeknek a céloknak a megvalósításában a testnevelő feladat kiemelkedik, hiszen Howes (2000) kötődéselmélete értelmében a fontos szerepet betöltő felnőttekkel való kapcsolat által a diáknál nagyobb elköteleződés mutatható ki az általa képviselt dolgok iránt. A pedagógusok szerepe egyre nagyobb, de gyenge presztízsük miatt egyre motiválatlanabbak. A testnevelők intézményen belüli megítélése is különböző skálán mozog, az intézményvezetők részéről a legmagasabb, míg pedagógus társaik között a legalacsonyabb. Kutatási eredményeink azt mutatják, hogy az interjús vizsgálat során (10fő) minden pedagógus (szaktól függetlenül) saját tantárgyát a legfontosabb tantárgyak közé sorolja, kedveltsége esetében azonban már a testnevelés jelenik meg az elsők között. A tanórán kívüli feladatok esetében a sportversenyeken való megjelenés valóban többletfeladat egy testnevelő esetében, de ezt a tantárgy velejárójának és nem pedig többletfeladatnak gondolják. A TÁRKI 2010 pedagóguskutatás eredményeinek másodelemzése kapcsán megállapítható, hogy a testnevelés és egyéb szakos pedagógusok közötti szignifikáns az eltérés az iskolai tevékenységek fontosságának megítélésekor. Az egyéni képességek fejlesztése, a sportolási lehetőség biztosítása és a másokkal való együttműködésre nevelés terén is.

Kutatásunk eredményei arra engednek következtetetni, hogy a testkultúrára vonatkozó következmények változása kapcsán a testnevelők tantestületben betöltött szerepük szerint, valamint a közösségi szerepvállalásuk központi helyen van a tantestületen belül. Amennyiben a gyermekek körében végzett hatásvizsgálatnál a diákok egészségtudatossága mérhetővé válik, akkor a szemléletformálás eredményeinek, pozitív változásainak megjelenésére számítunk, melyet a mindennapos testnevelésnek és a testnevelők szerepének tulajdoníthatunk.

HIVATKOZÁSOK

Andorka Rudolf - Simkus Albert (1983): az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle,* (61) 6, 592-611.oldal

Bognár József és mtsai. (2008) : Testnevelő tanárok presztízse: Pályaválasztástól a pályaelhagyásig a nemek mentén, *Kalokagathia* 2008.1. 48-59.o

Borbély Szilvia (2014): As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view in: Karlovitz János Tibor : Mozgás, környezet, egészség 9-55.

Carrel, A. L. és munkatársai (2005): Improvement of fitness, body composition, and insulin sensitivity in overweight children in a school-based exercise program: a randomized, controlled study. Arch Pediatr Adolesc Med, 159 (10), 963–968.

Csepela Yvette (2000): „örömtestnevelés?" – Gondolatok a testnevelésről, a sportról a 21. század küszöbén, *Új pedagógiai Szemle*, 2000 október

Drake, K. M. és munkatársai (2012): Influence of sports, physical education, and active commuting to school on adolescent weight status. Pediatrics, 130 (2), 296-304.

Elbert Gábor (2010): Testnevelés és európai kulcskompetenciák a közoktatásban. *Magyar Sporttudományi Szemle,* 11, 41, 10-13.

Elbertné Szekeres Éva (1987): A testnevelő tanár szerepének néhány főbb sajátossága az iskolai nevelőtestületben. *A Testnevelési Főiskola közleményei,* 1987/3. melléklet 27.

Falussy Béla (2002): Tevékenységosztályozási rendszerek az idõmérleg-vizsgálatokban, *Statisztikai Szemle*, 85. évfolyam 8. szám

Fintor Gábor János (2014): Az egészségtudatosság megjelenése a nyíregyházi felső tagozatos diákoknál, Tanárképzés és oktatáskutatás. *HERA évkönyv 2014,* 633-650.o

Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években, *Iskolakultúra* 2014/6 41-48.o

Gergely Gyula (2001): A minőségi munka feltételrendszere a testnevelésben, *Kalokagathia* 2001. 1-2.sz. 20-35.o

Goleman, Dániel (1997): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest

Gombocz János (1999): Iskolai testnevelés problémái az ezredfordulón. *Kalokagathia* 1-2.sz. 15-39. oldal

H. Ekler Judit (2011): A testnevelés tantárgy a közoktatásban, in.: Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, Szegnerné Dancs Henriette, Sportelméleti ismeretek, *Dialóg Campus Kiadó* (2011) 31-40.o.

Howes, C. (2000): Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9. 2. sz. 191–204.

Keresztes Noémi – Pluhár Zsuzsanna – Pikó Bettina (2003): „Ép testben ép lélek"- Középiskolások értékrendje fizikai aktivitásuk tükrében. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003/2. , 29-33.

Kocsis Mihály (2000): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről, *Iskolakultúra*, 2000/8 3-13. o

Mather, A. S. és munkatársai (2002): Effects of exercise on depressive symptoms in older adults with poorly responsive depressive disorder: randomised controlled trial. British Journal of Psychiatry, 180, 411–415.

Mikulán Rita (2013): Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle* 63, *7-8*., 48 - 69.

Morgan, C.F. – Beighle, A - Pangrazi, R.P. (2007): Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. *Journal of School Health 77*, 589-600.

Nagy Ágoston (2007): A debreceni egyetem életminőségi programjának sportlétesítmény-fejlesztési igényei*, Debreceni műszaki közlemények* 2007/2 41-57.o

Németh Ágnes és Költő András (2011): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010, Országos Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest

Neulineger Ágnes (2007): *Társas környezet és sportfogyasztás*. PhD értekezés Budapest: Corvinus Egyetem, Gazdálkodástani Doktori Iskola, Marketingkutatás és Fogyasztói Magatartás Tanszék.

Versics Anikó és mtsai (2009): Tanulói vélemények a testnevelésről, sportolásról az állami és egyházi iskolákban – összehasonlító vizsgálat, *Kalokagathia* 2009. 2-3. sz. 89-97

Volkamer, M. (1993): Zweck oder Wirkunk? Zur pädagogischen Instrumentalisierunk des Sport. *Sportwissenschaft,* 4.425.p.

INTERNETES HIVATKOZÁS

Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2012): Az implementáció világa http://www.impala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Hal%C3%A1sz-20131.pdf letöltés: 2015.01.30.

Lannert Judit (2012): TÁRKI - közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése) http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozvelemeny-kutatasok.pdf letöltés: 2014.12.18.

Lannert Judit (2010): "PEDAGÓGUS 2010", Pedagógusok időmérleg vizsgálata http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_pedagogus2010_zarotanulmany.pdf letöltés:2014.12.18.

Lannert Judit (2010): Pedagógus 2010 kutatás, Nemzetközi kutatások a pedagógus munkaterhelés témában http://www.t-tudok.hu/file/tanulmanyok/v_nemzetkozi_lj.pdf letöltés:2015.02.12.

ABSTRACT

Sport is getting lower and lower prestige among the recreational activities available to the children and it is chosen less and less frequently (Keresztes, Pluhár and Pikó, 2003). Institutions of education and schools are becoming the primary scenes where knowledge is transferred (Goleman, 1997). According to the attachment theory (Howes, 2000) through the connection of the student towards the significant adults (educator, teacher, and physical education teacher) a significantly greater motivation and commitment can be generated for working in the school. Gombocz (1999) concluded that there is less commitment among the colleagues for promoting healthy lifestyles and body culture. According to the opinion of the educators, both the teacher and physical education as school subject have low prestige. Lannert (2010) writes in his study that the role of the teachers is becoming larger and larger in a knowledge based society, but their low prestige is apparent, mostly because of their un-motivation.

Our aim was to examine if there is any difference in the opinions of the physical education teachers and other colleagues regarding the number of lessons they have to teach. In our study we asked primary school teachers in two municipal towns and one small town with half-structured questionnaire (10 persons), and then conducted secondary analysis on the 2012 survey (n=550) by TÁRKI on the situation of the education.

During the interviews certain amount of negative feelings were apparent mainly because towards the highlighted position of the physical education subject in school and the position of the teachers. During the analysis of the time scale it can be shown that the physical education teachers have greater lesson numbers occupied with trainings and sport club activities.

However, the role of physical education teachers is still outstanding in terms of community commitment so if the results of the health awareness and view-formation of the children can be measured, positive changes might ensue in terms of prestige and situation of the physical educations teachers.

Keywords: physical education teacher, educator prestige, education teacher

Urbinné Borbély Szilvia
főiskolai tanársegéd
Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet,
borbely.szilvia@nye.hu

Czékmán Balázs

TABLETTEL TÁMOGATOTT OKTATÁSI INTÉZMÉNYI IMPLEMENTÁCIÓ

ABSZTRAKT

A mobil eszközök elterjedésüknek és könnyebb elérhetőségüknek köszönhetően, az oktatásban is megjelennek mind külföldön, mind pedig Magyarországon. A mobil eszközök közül a táblagép az, mely a leginkább elterjedni látszik, köszönhetően hordozhatóságának, interaktivitást biztosító kapcsolatokkal való ellátottságának, könnyű használhatóságának, valamint azonnali rendelkezésre állásának (Clarke et al 2014). Az eszközök terjedésének ellenére, a táblagépek oktatási célú implementálása változatos képet mutat (lásd Bannister–Wilásden 2013; Clarke et al. 2013; Montrieux et al. 2013). A sikeres intézményi integrációnak számos sarkalatos pontja van, melyek megfontolásra érdemesek. Tanulmányunkban ezeket tekintjük át röviden, majd egy esettanulmányon keresztül, hazai példával szolgálunk a tablettel támogatott tanulás bevezetésével kapcsolatban.

Esettanulmányunk konkrét példákon keresztül mutatja be egy mobil eszközökkel támogatott projekt tervezésének és kivitelezésének fázisait, annak kihívásaival, életszerű mozzanataival együtt. Írásunk betekintést enged a projekt tervezésébe, az eszközök kiválasztásának, beszerzésének körülményeibe. Részletesen kitér az intézményi infrastruktúra kialakítására, a projekt kommunikációjára, a pedagógusok továbbképzésére, valamint az alkalmazott pedagógiai, módszertani aspektusokra is.

MOBIL ESZKÖZÖK, TABLETEK AZ OKTATÁSBAN

Elterjedésüknek és könnyebb elérhetőségüknek köszönhetően a mobil eszközök, az oktatásban is helyet kapnak mind külföldön (lásd Clarke et al 2014; Haßler et al. 2015; Marés 2012; Smeets - Walraven, 2015), mind pedig Magyarországon (lásd Kárpáti et al. 2015; Kis-Tóth 2013; Kőrösi et al. 2015, Médiainformatika Intézet, 2015). Hazánkban a mobil eszközök oktatási célú használatakor laptopokról, okostelefonokról és tabletekről beszélhetünk, mely eszközök mindegyikével folynak módszertani kísérletek. Tanulási, tanítási célú felhasználás kapcsán a táblagép az, amely az utóbbi néhány évben egyre több oktatási intézményben kap helyet az Egyesült Államokban, Latin-Amerikában, Európai országokban, Afrikában, Indiában, Ázsiában, valamint Ausztráliában (Clarke et al. 2013). Felsőoktatási intézményeknek (Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatika Intézete új

szemléletű módszertani kísérlete) és nagyvállalatok társadalmi felelősségvállalási projektjeinek (Samsung Smart School, Telenor Hipersuli, Vodafone Digitális Iskola) köszönhetően Magyarországon is nő a használt táblagépek száma. A tablet oktatási célú elterjedésére magyarázataként szolgálhat az eszköz hordozhatósága, interaktivitást biztosító kapcsolatokkal ellátottsága, könnyű használhatósága, valamint azonnali rendelkezésre állása, (Clarke et al. 2014), míg hátrányként a tantermi használatból adódó amortizáció (Clarke et al 2013) és a figyelem elterelhetőségének veszélye állhat fent (Kis-Tóth et al. 2014). Különbség az eddigi gyakorlatokhoz képest, hogy a jobb elérhetőségből adódóan, könnyebben szerezhető be annyi eszköz, mellyel megvalósítható az 1:1[13] hozzáférés. A változások velejárójaként aposztrofálható, hogy a mobil technológia, –így a tabletek is–, olyan új utak és új tevékenységek felfedezésére sarkallják a pedagógusokat, melyek azelőtt nem voltak lehetségesek (Burden et al. 2012 idézi Montrieux et al. 2013).

A sikeres intézményi integrációnak számos sarkalatos pontja van, melyek megfontolásra érdemesek. Tanulmányunkban ezeket tekintjük át röviden, majd egy esettanulmányon keresztül, hazai példával szolgálunk a tablettel támogatott tanulás bevezetésével kapcsolatban.

TABLETEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ IMPLEMENTÁCIÓJA

A táblagépek oktatási célú felhasználásának, valamint intézményi szintű implementálásának nincs még kiforrott gyakorlata hazánkban. Módszertani kísérletek zajlanak számos intézményben, azonban ezek a gyakorlatok több szempontból is (például intézményi implementáció, alkalmazott módszerek, használt eszközök száma, használati idő) változatos képet mutatnak, mind a nemzetközi, mind a hazai viszonyok között is. Szakirodalmi áttekintésünkben ezért egy koherens képet igyekszünk mutatni a táblagépek intézményi implementációjával kapcsolatban. A szakirodalmak áttekintése és szintetizálása során, az eszközök és a hozzájuk kapcsolódó módszerek bevezetéséhez szükséges döntéseket három csoportba osztottuk, melyek alapján intézményi előkészületekről, döntésekről; pedagógiai, módszertani döntésekről; valamint tananyagok és oktatási tartalmakkal kapcsolatos döntésekről beszélhetünk.

INTÉZMÉNYI ELŐKÉSZÜLETEK, DÖNTÉSEK

FINANSZÍROZÁSI STRATÉGIA

Az eszközök beszerzésének és üzemeltetésének finanszírozása a nemzetközi szakirodalom és a magyarországi példák alapján, többféle módon történhet. A *European Schoolnet* kutatásában három fő finanszírozási modellt különböztet meg (Balanskat – Garoiai 2010):

[13] Az „egy az egyhez” hozzáférés azt jelenti, hogy minden diák egy eszközt használ, azt nem kell megosztania mással.

- teljes finanszírozás (az állam vagy a helyi önkormányzatok segítségével)
- társfinanszírozás (az állam vagy a helyi önkormányzatok és a szülők hozzájárulásával)
- adományozás (az eszközöket valamilyen nagyvállalat biztosítja).

Más nemzetközi kutatások is hasonló lehetőségeket tárnak fel, melyek alapján intézményi finanszírozásról, szülői hozzájárulásokról, adományozásról vagy valamilyen hibrid finanszírozásról beszélhetünk (Clarke et al. 2013). A hazai finanszírozási gyakorlatok megfeleltethetők a nemzetközi trendeknek, hiszen a táblagépek vagy az adott intézmény (pl. iskolai alapítvány), vagy valamilyen adományozás (pl. szülői, egyesületi) vagy valamely nagyvállalat társadalmi felelősségvállalásának keretében kerülnek beszerzésre. A magyar gyakorlatok sok esetben hibrid finanszírozási megoldásokat alkalmaznak; erre példa az egyre több helyen alkalmazott BYOD (Bring Your Own Device: hozd a saját eszközöd), ahol a mobil eszközök beszerzését tulajdonképpen a szülők fedezik. Ez alátámasztja azoknak a nemzetközi berkekben alkalmazott társfinanszírozási formáknak a fenntarthatóságát, melyek azt mutatják, hogy az eszközök piaci árának esésével, a szülők és az iskola anyagi vállalásával az 1:1 kezdeményezések hosszútávon is rentábilisak maradhatnak (Balanskat et al. 2013).

ESZKÖZÖKHÖZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS

Az eszközök finanszírozásánál (is) meghatározó kérdés, hogy a tanulók milyen módon érhetik el a táblagépeket; a szakirodalom a mobil eszközökhöz való hozzáférés modelljével több lehetőséget is meghatároz. Walling (2015) modellje hozzáférési típusok szerint csoportosítja, hogy hány tanulónként jut egy eszköz, kinek a tulajdonában van az eszköz, továbbá az az iskolában marad, vagy a diákok hazavihetik magukkal. További csoportosítási lehetőség, hogy osztott vagy 1:1 hozzáférésről van-e szó. (A hozzáférési modell kibővített és részletes leírásához lásd Czékmán 2016). A tanuló eszközhöz való hozzáférése magában foglal olyan elemi kérdéseket is, hogy az eszközt személyre szabhatja-e, tölthet-e rá tartalmakat, valamint mikor, milyen időbeosztásban tudja azt használni (Bannister 2015). Az eszközhöz való hozzáféréstől függhet, hogy az m-learning (mobil eszközökkel támogatott oktatás) által biztosított előnyök mennyire használhatók ki, s elérhetővé válik-e a tértől és időtől független tanulás, megvalósulhat a Seres György által kitalált „3B” (bárhol, bármikor, bárkinek) elmélet (Seres, 2008a, Seres 2008b idézi Miskolczi, 2012).

ESZKÖZÖK BESZERZÉSE, KIVÁLASZTÁSA

A tértől és időtől független tanulás elméletének gyakorlati megvalósításához azonban olyan megbízható eszközökre van szükség, melyek bírják a hosszú távú használatot, megbízhatóak, valamint amortizációs időtartamuk elfogadhatóan hosszú. Táblagépes projekteket vezető tanárok elmondása alapján, habár a tabletek törékenyek lehetnek, a mozgó alkatrészek hiánya miatt sokkal kevésbé sérülékenyek, mint más mobil eszközök (Clarke et al. 2013). A készülékek márkája, típusa szerinti választás nem életszerű, a számítástechnikai eszközök fejlődésének gyorsasága okán. Figyelembe vehető azonban a választott eszköz operációs rendszere, hiszen az fogja elsősorban meghatározni, hogy milyen applikációk lesznek futtathatók. Operációs rendszerek tekintetében külföldön elsősorban az iOS, másodsorban az Android a leginkább használt (lásd Clarke et al. 2013), valamint elterjedőben van a Windows mobil rendszere is. Magyarországon a leginkább használt rendszer az Android (lásd Samsung 2015; Médiainformatika 2015) valamint kisebb számban az iOS (lásd Herzog et al. 2015; Kis-Tóth et al. 2014; Médiainformatika 2015).

A megvásárolni kívánt eszközök operációs rendszere mellett a következő szempontokat érdemes figyelembe venni:

- a készülék ára,
- nagy tétel miatti egyedi árajánlat lehetősége,
- ÁFA-s számla kiadásának lehetősége,
- készülék garanciájának időtartama,
- szervizhálózat kiépítettsége, szerviz helye,
- az üzlet megbízhatósága (például vásárlók visszajelzései alapján),
- az üzlet oktatási intézménytől való távolsága,
- későbbi vásárlás lehetősége,
- az oktatási célú felhasználás támogatása,
- kiegészítők elérhetőségének, beszerzésének lehetősége.

INTÉZMÉNYI TÁBLAGÉPES INFRASTRUKTÚRA KIALAKÍTÁSA

A táblagéppel támogatott oktatást implementáló intézményeknek külön figyelmet kell fordítaniuk táblagépes infrastruktúrájuk kialakítására. Figyelembe kell venni, hogy az intézmény rendelkezik-e megfelelő Wi-Fi-hálózattal, valamint azt, hogy a különféle intézményi szabályzatok támogatják-e az eszközöket. Biztosítani kell továbbá a biztonságos online környezetet (hardveres, szoftveres eszközökkel, szabályzatokkal is), valamint a tanulók adatainak megfelelő tárolását. Az intézménynek érdemes arról is gondoskodnia, hogy a tanulók mikor, hogyan és kihez fordulhatnak technikai segítségért

(Bannister–Wilden 2013). Az infrastruktúra kialakításakor szükséges azt a személyt is meghatározni, aki felelős lesz az eszközök karbantartásáért, applikációk telepítéséért (Bannister 2015). A felsoroltakon túl figyelmet kell még fordítani az eszközök tárolására, töltésére, védelmére (védőtok), valamint virtuális osztályterem kialakítására is (Clarke et al. 2013).

TABLETTEL TÁMOGATOTT OKTATÁS KOMMUNIKÁCIÓJA

Az 1:1 hozzáférésű tabletes oktatás előkészítésénél kiemelten fontos, hogy az intézmény megfelelően ismertesse azt a tanári karral, tanulókkal, szülőkkel, valamint részletes tájékoztatást adjon a bevezetés okairól, pedagógiai céljairól, terveiről (Clarke et al. 2013). A tablettel támogatott oktatást alkalmazó iskoláknak kiemelten fontos, hogy bevonják a szülőket, s értesítsék őket a különféle döntésekről, akkor is, ha csak egy osztály vesz részt a programban. Különösen akkor fontos ez, ha a diákok hazavihetik a tableteket, hiszen így a szülők is szolgálhatnak visszajelzéssel az eszközök otthoni használatát illetően (Bannister 2015). Abban az esetben, ha a szülők a finanszírozásban is részt vállalnak, érdemes őket már a beszerzés előtt meghívni, tájékoztatót tartani a kezdeményezésről, majd a későbbiekben bemutatókat szervezni számukra (Bannister–Wilden 2013).

PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSE

Az eszközök beszerzésén túl, gondoskodni kell a pedagógusok továbbképzéséről. Az intézménynek pontosan meg kell határoznia, hogy milyen elvárásokat támaszt dolgozóival szemben az eszköz alkalmazását illetően. Mint minden szervezetben, lesznek olyan kollégák, akik nyitottak az újdonságokra, és lesznek olyanok is, akik elutasítják az újdonságot (Fehér 2004). Ennek érdekében szükség van egy jól átgondolt bevezetési és továbbképzési tervre (Bannister–Wilden 2013). Nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy a legtöbb intézmény már hónapokkal a tabletes oktatás bevezetését megelőzően ellátta pedagógusait mobil eszközökkel. Az iskolák továbbképzéseket tartottak a bevezetést megelőzően, a bevezetési időszakban, valamint a bevezetést követően is. A képzések témája kitért az eszköz technikai használatára, valamint az eszköz tanórai, módszertani alkalmazására egyaránt (Clarke et al. 2013). A megfelelő továbbképzés nemzetközi szinten is kihívásokkal küzd, mivel a pedagógusoknak a technikai tudáson kívül pedagógiai és módszertani képzésre is szükségük van. Előbbit az eszközök forgalmazói sok esetben biztosítják, utóbbi azonban legtöbbször hiányos. Ezt a hiányt legjobban és leghatékonyabban az iskolák által szervezett képzések orvosolhatják (Balanskat 2015).

PEDAGÓGIAI, MÓDSZERTANI, SZAKMAI DÖNTÉSEK

A legtöbb technológiai újítás során, maga az eszköz másodlagos; a felhasználási mód az, amely igazán számít (Bannister–Wilden 2013). A tabletek iskolai integrációjával számos, pedagógiához, módszertanhoz kötődő váltás, változás következhet be, melyek döntéseket igényelnek. Meg kell határozni a tablettel támogatott oktatásba bevont tantárgyakat, tananyagokat. Át kell gondolni a tanmeneteket, órarendet, az eszköz órán való alkalmazásának időtartamát, a tananyag tanulóra szabását, differenciálását, a kollaborációs lehetőségeket, a tabletekkel való értékelést, valamint a tanulói visszajelzések mikéntjét (Balanskat 2015). Ugyanígy a pedagógiai szakmai döntések közé tartoznak az oktatást segítő anyagok kiválasztása, összeállítása, az applikációk válogatása továbbá a tananyagok készítése.

TANANYAGOK, OKTATÁSI TARTALMAK

A táblagépeken elérhető oktatási tartalmak állandó változásban vannak, számuk folyamatosan bővül. Az elterjedt mobil operációs rendszerekre nagyszámú oktatási applikáció telepíthető minden oktatási szinthez kapcsolódóan. Az applikációk mellett egyre több platformfüggetlen, felhőalapú oktatási eszköz létezik, melyek viszonylag könnyedén használhatók a tanulási, tanítási folyamat során. A nemzetközi szakirodalom alapján az iskolák által kiválasztott applikációk között vannak azonosak, azonban ezek többnyire igen változatos képet mutatnak. Van, ahol a pedagógus állítja össze a használt alkalmazások listáját, van ahol a tanuló magának válogatja ki azokat (lásd Bannister 2015; Clarke at al. 2013). A táblagépek teljes körű kihasználásához továbbá érdemes valamilyen virtuális tanulási környezetet (VLE: virtual learning environment), virtuális osztálytermet biztosítani a diákok számára, melyet tananyagkezelő rendszerrel (LMS: learning management system) is ki lehet egészíteni. A használt oktatási tartalmak kapcsán felmerülhet továbbá az applikációk, oktatási segédeszközök ára, reklámmentessége, szerzői jogállása, támogatás biztosításának elérhetősége. Amint látható, az oktatási anyagokhoz való hozzáférés lehetősége egyre bővül, amely a pedagógusok által készített és közreadott munkáknak is köszönhető.

A tablettel támogatott oktatás intézményi integrációjának elméleti áttekintése után, pedig egy hazai pilotprojekt esettanulmánya kerül bemutatásra, mintegy lehetséges példa a táblagépek implementációjára.

ESETTANULMÁNY

BEVEZETÉS, AZ INTÉZMÉNY BEMUTATÁSA

A tablettel támogatott oktatás a 2014-2015-ös tanév elején indult, majd egyéves előkészítés után a 2015/2016-os tanévben került gyakorlatban is bevezetésre. A kezdeményezés már kezdetektől fogva támogatást kapott mind az informatikusok, mind

az intézményvezetés oldaláról. Pilotprojekt révén egy tanulási folyamatról volt szó, melyben a pedagógusok lehetőséget kaptak próbálgatásra, kísérletezésre, sőt hibázásra is, végeredményként mégis egy hosszú távon is fenntartható egységes gyakorlatot vártak. Ennek az egységnek a biztosítása céljából, az első év gyakorlati tapasztalatait mérésekkel, majd azokon alapuló kutatási eredményekkel támasztották alá, melyet egy budapesti lakótelepi iskolában végeztek. Az intézmény a Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola, Budapest XIX. kerületében található. Tanulóinak létszáma 300 fő körüli, tantestülete 42 fő. A vizsgált időszakban 16 osztály tanult az iskolában, évfolyamonként 2-2 osztállyal. Az intézmény két internet-hozzáféréssel rendelkezett, melyek a vezetőség, a titkárság és a pedagógusok számára 10 Mbites, míg az informatikateremben a tanulók számára 20 Mbites sávszélességet biztosítottak. Humánerőforrás tekintetében két informatikát tanító pedagógus és egy rendszergazda dolgozott az iskolában. A pedagógusok zöme az IKT-t alapszinten vagy alapszinten sem használta, azonban nyitottak, érdeklődők voltak az új módszerek, és az IKT-val támogatott oktatás iránt.

FINANSZÍROZÁS

Az adott időszakban nem voltak az iskola számára elérhető pályázati lehetőségek, így a projekt feltételeinek biztosítása teljes egészében intézményi finanszírozásból és adományozásból (szülői, vállalati) valósult meg. Az intézmény által biztosított tőkét az iskola alapítványa és a Diákönkormányzat teremtette meg; az intézményvezetés a pedagógusokkal egyeztetve, a munkaközösségek szavazatai alapján döntött a pénz felhasználásáról. A költségvetés teljes kerete a hardverekre lett kiosztva, a szoftverek, tananyagok beszerzése ingyenesen hozzáférhető és saját fejlesztésű applikációkkal valósult meg.

ESZKÖZBESZERZÉS

A megfelelő hardver kiválasztása és beszerzése időigényes folyamat (esetenként több hónap), hiszen számos feltételnek kell, mind az eszköznek, mind az üzletnek megfelelni. Az informatikai szakemberek ajánlása alapján, a Samsung Galaxy Tab Lite 7.0 (SM-T110, SM-T113), valamint a Huawei (MediaPad T1-es készülékek kerültek beszerzése, elsősorban elfogadható minőségük és megfelelő ár-érték arányuk miatt. A finanszírozási keretek likviditásának és az adományok beérkezésének függvényében a hardverek beszerzése több ütemben valósult meg. Első ütemben 18 darab Samsung, majd a másodikban 16 darab Huawei készülék megvásárlására került sor; a tanév során, szülői adománynak köszönhetően további 10 darab Samsung eszköz érkezett az intézménybe, melyek száma így a tanév végére 44 darabra nőtt.

KIEGÉSZÍTŐK BESZERZÉSE

Megfelelő védelem nélkül a táblagépeket nem ajánlott oktatási célokra használni, mivel az eszközök sérülékenyek. Strapabíró tok és kijelzővédő-fólia nélkül nem adhatók a gyerekek kezébe, így ezek beszerzése kiemelt fontossággal bírt. A tabletes oktatási projekteknél a költségvetésbe szükséges bekalkulálni a kiegészítők beszerzését is, mert ezek jelentősen növelhetik a költségeket, bizonyos esetekben meg is duplázhatják azokat. Az alsó tagozatos diákoknak segítség, ha a készülékhez érintőceruzát használhatnak; könnyebben kezelik az eszközt, a módszertani alkalmazás lehetőségei is bővülnek, továbbá az eszköz is sokkal kevésbé piszkolódik. Az érintőceruzák árai rendkívül széles skálán mozognak, minőségük azonban többnyire azonos; érdemes a beszerzés előtt néhány próbadarabot kérni, vagy az adott üzletben kipróbálni. A 40 darab ceruzát az intézmény végül adomány formájában kapta meg. A többi kiegészítőhöz hasonlóan, jelentős anyagi kihívást jelenthet a megvásárolt táblagép tárolásának és hordozhatóságának megoldása, különösképpen, ha a kettőt együtt kívánja az intézmény megoldani. Harmadik elváráskénт pedig a könnyű tölthetőség fogalmazódhat meg. Külföldről már beszerezhetők kifejezetten erre a célra gyártott tárolórendszerek, azonban áruk miatt érdemes lehet más megoldásokat is figyelembe venni. Az interneten fellelhető jó gyakorlatokból, ötletekből szép számmal lehet meríteni, így valósult meg a pilotprojekt során házilag elkészített, töltőkkel ellátott tárolódoboza is.

INTÉZMÉNYI INFRASTRUKTÚRA KIALAKÍTÁSA

A megnövekedett géppark egyben megnövekedett sávszélesség igényt is jelent, így az intézményi internet-hozzáférés bővítése is esedékessé vált. A tabletek hatékony kihasználásához vezeték nélküli internet is szükséges, így annak kiépítése is feladat. Előfordulhat, hogy az egész iskola Wi-Fi-vel való ellátása nehézségekbe ütközik, így az eszközök online használatát teremcserékkel lehet megoldani. Az eszközök elhelyezésének, használatának, időrendi beosztásának kérdéseit a pedagógusokkal közösen kerültek meghatározásra. Ennek megfelelően a tanári szobában egy jól látható, központi helyre került az eszközhasználati naptár, melybe minden pedagógus beírhatta magát; így követhető vált, hogy ki, mikor tartott igényt a tabletekre. A táblagépeket tároló doboz pedig egy –szintén mindenki számára könnyen elérhető–, biztonságos helyre került.

A TÁBLAGÉPEK SZOFTVERES ELŐKÉSZÍTÉSE

A 25 applikáció 18 eszközre való installálása az informatikusok feladata volt; erre külön applikációt alkalmaztak, mely megkönnyítette, félig-meddig automatizálta a telepítést. Az eszközök mindegyike címkézett, eszköznevet és eszközszámot is kapott, ugyanakkor a tabletek nem lettek hozzácsatolva egy felhasználóhoz sem. A táblagépek egy saját fejlesztésű launchert (Indítót) kaptak, ami egy egységes kezelőfelület, mely nagyban

megkönnyíti a kezelést. Jó néhány funkció elrejtésre került, melyek kifejezetten a tanulók kényelmét, hatékonyabb tanulását szolgálják. Kiemelt figyelmet élvezett a telepített alkalmazások reklámmentessége, hiszen a nem kívánt tartalmak zavaróak, olykor károsak is lehetnek. A tanulók így egy biztonságos online térben mozoghattak.

PEDAGÓGUSOK FELKÉSZÍTÉSE, TOVÁBBKÉPZÉSE

A pedagógus számára egy 60 órás tanfolyam került kidolgozásra, ahol elsajátíthatták a táblagépek használatát, valamint gyakorolhatták és tovább is fejleszthették a tabletes oktatás módszertanát. A képzésen közös keretek között alkották meg az intézmény tabletekre vonatkozó szabályozásait, használati rendjét, diákok és tanárok számára is. A tanfolyam a kevert oktatást (blended learning) alkalmazta, így az osztálytermi és az elektronikus tanulás (e-learning) korszerű formáját is kihasználta. A továbbképzés ezek alapján 20 tantermi órából, 30 óra e-learning-ből és 10 óra egyéni konzultációból, óralátogatásból, mentorálásból tevődött össze. Pozitív visszajelzésként értékelhető, hogy a tanári kör több mint fele jelentkezett, és részt is vett a továbbképzésen. Az óralátogatások, mentorálás egész tanéven átívelő folyamat, a pedagógusoknak mindig volt lehetőségük szakmai segítséget kérni. Ennek érdekében került létrehozásra az „Innovatív Munkaközösség” nevű Facebook csoportot, ahol további szakmai eszmecserére került sor. Ehhez hasonlóan a 21. századi készségek erősítését, a tudásmegosztást segíti, a Google Drive használatával kialakított közös online felület, a Puskás Online Tanári is.

MÓDSZERTAN, PEDAGÓGIAI HÁTTÉR

A projekt legelején dönteni kellett arra vonatkozólag, hogy mely évfolyamokban kerül a tablettel támogatott oktatás bevezetésre. A feltételeket egyrészt a megvásárolható táblagépek száma, másrészt pedig a pilot projekt kutatásához kapcsolódó kontrollcsoportok kialakításának lehetősége szabta meg. Konszenzusos megoldásként, az intézmény 1. és 5. évfolyamos diákjai részesülhettek először a tablettel támogatott oktatásból. Az 1. évfolyamon egy 15, egy 18, és egy 8 fős logopédiai osztály van. Az 5. évfolyamon a két párhuzamos osztály 12 és 28 fővel képviselteti magát. Utóbbi osztály kivételével a –kezdetekkor– 18 db tablet minden osztályban lehetővé tette az 1:1 hozzáférést. Az említett nagyobb létszámú osztállyal kapcsolatban pedig lehetőség nyílt a tabletek páros és csoportmunkában való alkalmazására is. A felső tagozatos osztályok több órán is csoportbontásban tanulnak, így pedig a táblagépek száma elegendő volt ahhoz, hogy mindenkinek jusson egy.

Már a projekt tervezésekor ismert volt, hogy a mobilkommunikációs eszközök használata jelentősen eltér alsó és felső tagozatban, így ezt a pedagógusok felkészítésénél, az eszközök szoftverekkel való ellátásakor és a módszerek kialakításakor is figyelembe kellett venni. Ennek megfelelően, a pilot projekt évében a következő alapvető célokat tűztük ki a tanulók számára:

1. ábra: A tablettel támogatott oktatás kitűzött céljai

1. osztály		**5. osztály**	
olvasási, írási, számolási készségek erősítése figyelemkoncentráció fejlesztése döntéshozatal gyorsítása	applikációk használatával	olvasási, írási, számolási készségek erősítése figyelemkoncentráció fejlesztése döntéshozatal gyorsítása idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése gondolattérkép	applikációk használatával
egyszerű tesztek és feladatok megoldása tanórai értékelés segítése „Tankockák[14]" használata	felhőalapú megoldások használatával	dia-alapú tananyagok tesztek és feladatok megoldása tanórai értékelés segítése internetes keresés kollaboratív munka (pl. közös online jegyzet vagy faliújság) „Tankockák" használata virtuális osztályterem használata	felhőalapú megoldások használatával

Az előzőkben tárgyalt céloknak megfelelően a táblagépek számos applikációval lettek előkészítve, differenciáltan az alsó és a felső tagozatos diákok számára.

[14] „Tankockák": online, feladatkészítő alkalmazás és tananyagbázis (learningapps.org)

Azt hogy mely applikációk kerüljenek az eszközre, a következő módszertan alapján történt:

- korosztály meghatározása,
- oktatási cél meghatározása,
- ingyenes vagy fizetős applikáció (csak az ingyenesek jöhettek szóba),
- több internetes forrás[15] ajánlásainak összevetése a kijelölt célra tervezett applikációkról,
- applikáció kipróbálása,
- szakmai egyeztetés az applikációról (pedagógusokkal, informatikusokkal),
- applikáció telepítése.

A táblagépekre így összesen 25 darab applikáció került, melyből 6 darab teljesen saját fejlesztésű. Az applikációk hasznosságának, tanulásban, tanításban betöltött szerepének felülvizsgálata, minden félévkor és tanév zárásakor esedékes. Képességeket, készségeket és kompetenciákat fejlesztő alkalmazások kerültek kiválogatásra mind az alsó, mind a felsős diákok számára. Van néhány alkalmazás, mely jól használható 1. és 5. osztályban is, azonban zömük erősen életkorra, tudásszintre specializált. Alsó tagozatos diákok számára elsősorban az írás-, olvasás-, beszéd-, manuális-, készségek fejlesztése volt a cél, így rajzolós, kifestős, számolós, logikai játékokat tartalmazó alkalmazáscsomagot állt össze. A tanév második felében pedig már a tanítók által készített tananyagokat is igénybe vehették (pl. „Tankockák”). Célként szerepelt, hogy napi egyszer minden elsős diák használhasson tabletet tanórai keretek között. A projekt maximálisan igyekezett megfelelni annak, hogy a módszer bevezetése mind a tanulók, mind a pedagógusok számára komfortos legyen, hiszen mindketten kulcsai a sikernek vagy a bukásnak. Felső tagozatos diákok számára szintén applikációk kerültek installálásra, azonban számukra elsősorban felhőalapú megoldások formájában. További célként jelent meg az is, hogy az online lévő tananyagok állandóan elérhetősége, így megvalósítva a helytől, időtől független tanulást. Online dia-alapú tananyagok, tesztek, „Tankockák”, gondolattérképek használata, virtuális osztályterembe való belépés alkották a tanulást segítő, digitális tervet.

ÖSSZEFOGLALÁS, ELSŐ EREDMÉNYEK

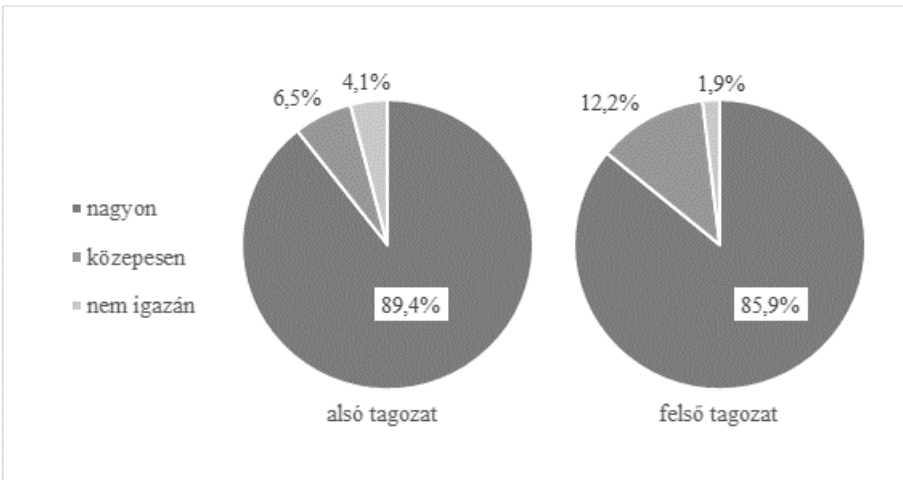
A nemzetközi és a hazai szakirodalom tanulsága, valamint a gyakorlati példák visszajelzései alapján is, a mobil eszközök, azon belül a táblagépek oktatási célú használata elterjedőben van. Az új eszközök intézményi implementációjának nincs még kialakult gyakorlata hazánkban; habár növekszik a táblagépek használatát bevezető intézmények száma, a használat módja, minősége, az alkalmazott módszerek rendkívül

[15] Számos online forrás foglalkozik oktatási célú applikációk gyűjtésével és elemzésével, ilyen pl. az educationalappstore.com. Szakmai fórumokon, Pinteresten további válogatások találhatók.

heterogének. A külföldi gyakorlatokra, tapasztalatokra, valamint a hazai jó példákra alapozva, azonban kialakítható az terv, mely alapján a bevezetés fő pontjai útmutatóként szolgálhatnak. A finanszírozás különböző módjai, valamint az eszközökhöz való hozzáférés, alapjaiban határozhatják meg az intézményi implementáció bevezetési időtartamát, későbbi sikerességét, hatékonyságát. A megfelelő eszközök körültekintő kiválasztása, továbbá az ahhoz kapcsolódó kiegészítők átgondolt beszerzése nem csak a hosszú távú fenntarthatóságot, hanem a költségek radikális csökkentését is jelentheti. A táblagépes projektek újdonságából adódóan, nélkülözhetetlen a résztvevők mind egymás felé, mind a külvilág felé történő megfelelő kommunikációja. Elengedhetetlen a megalapozott pedagógiai és módszertani tervek, döntések előkészítése, hiszen olyan eszközök és módszerek bevezetését jelentő projektről van szó, mely nem rendelkezik még hosszú távú eredményekkel a hatékonyságot illetően. Az esettanulmányban bemutatott pilotprojekt éppen ezért nem csak az eszköz intézményi implementációját, hanem a táblagépek tanulásban, tanításban betöltött szerepének vizsgálatát is célul tűzte ki. A tanulmány a tabletek bevezetésének kihívásokkal teli első évét mutatta be, mely időtartam lehetőséget nyújtott az eszközökkel és az eszközökhöz tartozó módszerekkel újító jellegű használatára.

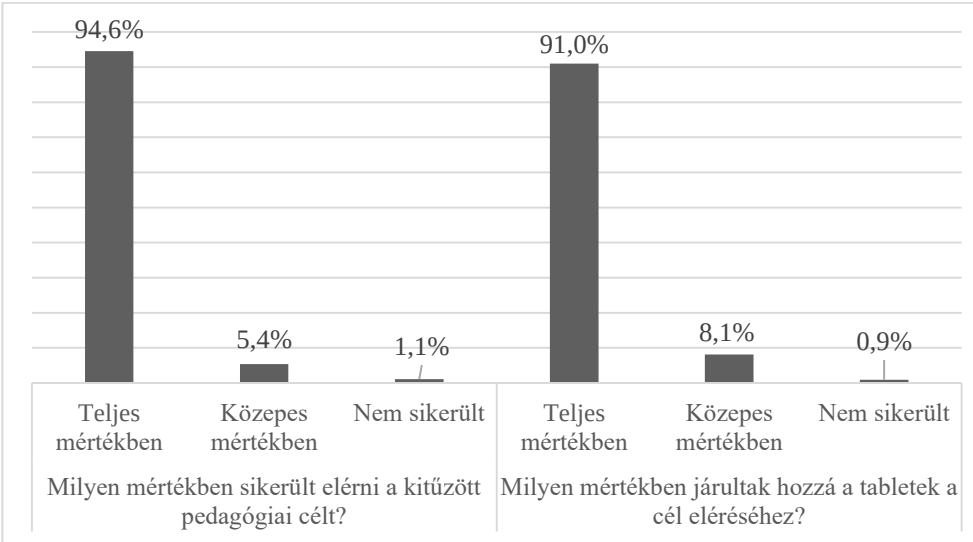
Az esettanulmányban bemutatott pilotprojekthez kapcsolódó kutatás első eredményei bíztatóak. Mind a tanulók, mind a pedagógusok új eszközökhöz való pozitív viszonyulását alátámasztja. Az alsó és felső tagozatos diákok körében végzett vizsgálat rámutatott, hogy a diákok döntő többsége örült a táblagépek órai használatának, az eszközöket örömmel használták és alkalmazták a tanulás folyamatában.

2. ábra: Mennyire örültél annak, hogy tabletet is használhattál?
(alsó tagozat, felső tagozat)



Hasonlóan bíztató eredményeket mutat a táblagépek alkalmazásával kapcsolatban a pedagógusok körében végzett vizsgálat is. Az első eredmények alapján a tabletes órákon több mint 90%-ban sikerült elérni a kitűzött pedagógiai célt, melyhez 90%-ban a tabletek is hozzájárultak.

3. ábra: Pedagógusok visszajelzései



A pilot projekt eddigi eredményei és az intézményben összegyűlt tapasztalatok mindenképpen előrevetítik a projekt folytatását, mely más intézmény számára is példaként szolgálhat az implementáció terén.

HIVATKOZÁSOK

Balanskat, A. & Garoia, V. (2010): Netbooks on the rise: European overview of national laptop and netbook initiatives in schools. European Schoolnet, Brussels. http://resources.eun.org/insight/Netbooks_on_the_rise.pdf [Hozzáférés: 2016.08.03.]

Balanskat, A.– Bannister, D; –Hertz, B.–Sigilló, E.–Vourikari, R. (2013): Overview and Analysis of 1:1 Learning Initiatives in Europe. http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/EUN_Overview-Analysis1x1.pdf [Hozzáférés: 2016.08.03.]

Bannister, D. (2015): Exploring the Creative Use of Tablets in Schools. http://fcl.eun.org/documents/10180/275738/CCL_Observation+Report_FINAL-for+web.pdf/ [Hozzáférés: 2016.08.03.]

Bannister, D.–Wilden S. (2013): Tablets and Apps in Your School. Best practice for implementation. http://bit.ly/2aARlP3 [Hozzáférés: 2016.08.03.]

Burden, K., Hopkins, P., Male, T., Martin, S., & Trala, C. (2012). iPad Scotland Evaluation, Faculty of Education, University of Hull. http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2013/01/Skottland.pdf [Hozzáférés: 2016.8.01.]

Clarke, B. - Svanaes, S. (2014): An Updated Literature Review on the Use of Tablets in Education, Family Kids and Youth http://techknowledge.org.uk/download/1810/ [Hozzáférés: 2015.12.06.]

Clarke, B. – Svanaes, S – Zimmermann, S. – Ccrwther, K. (2013): Technology in Schools: Characteristics, the Global Picture and a Pre and Post Use Study. Stage 3: April – September 2013. Family Kids and Youth. http://techknowledge.org.uk/download/1761/ [Hozzáférés: 2016.8.01.]

Czékmán B. (2016): Tablettel támogatott oktatás általános iskolában. *publikálás alatt*

Fehér P. (2004): Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára. Iskolakultúra 14:(12) pp. 27-46.

Haßler, B., Major, L. & Henessy, S. (2015): Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes, Journal of Computer Assisted Learning. http://bit.ly/1VfcLFR [Hozzáférés: 2015.12.06.]

Herzog CS., Racsko R., Taskó T. (2015): Egy táblagépes iskolakísérlet hatásainak fókuszcsoportos vizsgálata: tanulói és tanári eredmények. In: Vargha A. (szerk.) Lélek-net a léleknek: Az ember a változó technikai közegek világában: A Magyar Pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet

Kárpáti A., Kis-Tóth L., Racsko R., Antal P. (2015): Mobil infokommunikációs eszközök a közoktatásban: iskolai beválás-vizsgálatok. Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat 2015:(1) pp. 7-25. (2015)

Kis-Tóth L. (2013): Byod: Az oktatás támogatásának új lehetőségei. Eszterházy Károly Főiskola, Comenius Kar, Networkshop. http://nws.niif.hu/ncd2013/docs/ehu/050.pdf [Hozzáférés: 2016.04.24.]

Kis-Tóth L. - Borbás L. - Kárpáti A.: Táblagépek alkalmazása az oktatásban: tanári tapasztalatok. Iskolakultúra, 2014. (24. évf.) 9. sz. 50-71. old.

Kőrösi G. - Námesztovszki ZS. - Esztelecki P. (2015): M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze? Nemzetközi helyzetkép – felmérés a vajdasági magyar diákok okostelefon-használati szokásairól In Új Pedagógiai Szemle 2015/1-2.

Miskolczi I. (2012): A folyamatosság és a mobilitás igénye a 21. század tanulásában. In Hadmérnök, VII. Évfolyam 2. szám - 2012. június

Médiainformatika Intézet (2015): Digitális átállás a köznevelésben : A mobilkommunikációs eszközök bevezetése és alkalmazása az oktatásban. Eger: Médiainformatikai Int.

Montrieux, H., Vanderlindea, R., Courtoisb, C., Schellensa, T., Marzeb, L. (2013): A qualitative study about the implementation of tablet computers in secondary education: the teachers' role in this process. International Conference on Education & Educational Psychology 2013 (ICEEPSY 2013). http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814012099 [Hozzáférés: 2016.8.01.]

Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság (NMHH) (2015): Lakossági internethasználat, Online piackutatás 2015. http://nmhh.hu/dokumentum/170534/lakossagi_internethasznalat_2015_teljes.pdf. Hozzáférés: [2016.07.31.]

Samsung Eelectronics Magyar ZRT. (2015): Samsung Smart School. Pélásdaértékű CSR gyakorlat 2015.

Seres GY., Kende GY., Miskolczi I. (2008): Tanuljunk könnyen, gyorsan – élethosszig, bármikor, bárhol. Jampaper, 2008. JAMPAPER 3./III./2008. kötet. http://bit.ly/1SpPxpf [Hozzáférés: 2016.04.10.]

Seres GY., Kende GY., Miskolczi I. (2008): Let's learn easily and quickly – lifelong, anytime, anywhere. Jampaper, 2008. ISSN 1789-6967. http://bit.ly/1VgP4ME [Hozzáférés: 2016.04.10.]

Smeets, E. – Walraven, A. (2015): Tablet Computers in Primary Education. ECER 2015, Education and Transition Konferencia. http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35569/ [Hozzáférés: 2016.7.31.]

Walling, D. R. (2015): Designing Learning for Tablet Classrooms, Innovations in Instruction. Springer: Bloomington, IN, USA

ABSTRACT

Mobile devices due to their spreading and better accessibility are about to appear in the education not only abroad but in Hungary as well. From all of the mobile devices the tablet seems to remain owing to its portability, interactive connectivity, user-friendly usability and also instant accessibility (Clarke et al 2014). Even though the devices are spreading, their implementation into the education shows a various picture (see Bannister–Wilden 2013; Clarke et al. 2013; Montrieux et al. 2013). The successful institutional implementation has several considerable hinges. We review these ones in our study and we also give a Hungarian example of the implementation of a tablet supported education in our case-study.

Our paper gives a detailed picture of the planning and execution of a mobile device supported project and also shows its challenges and realistic phases. Our essay gives insights into the planning of the project just as the selection and purchasing of the devices. It shows particularly the process of planning of the institutional infrastructure, the communication of the project, the professional development of the teachers and also the applied pedagogical and methodological aspects.

Czékmán Balázs

a Kispesti Puskás Ferenc Általános Iskola informatikatanára
az IKT Masterminds Kutatócsoport tagja, PhD hallgató
Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola
balazs.czekman@gmail.com

Fintor Gábor

A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS VIZSGÁLATA DIÁKSZEMMEL AZ ÉSZAK-ALFÖLDI ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

ABSZTRAKT

Magyarországon az iskolai testnevelésre vonatkozóan jelentős oktatáspolitikai változás történt a mindennapos testnevelés bevezetésével. Így a Testnevelés és sport műveltségi terület változásainak vizsgálata adja kutatásunk központi témáját. A NAT 2012 céljaihoz igazodva arra kerestük a választ, hogy a mindennapos testnevelésórával összefüggő pozitív és negatív attitűdök milyen értékkel jelennek meg a tanulók körében (n=1074).
Az eredmények azt mutatják, hogy a nemek közti kedveltség tekintetében szignifikáns eltérés mutatható ki a fiúk javára (p=0,000). A testnevelők szerepe, motiváló hatása kiemelten jelentkezik kutatásunkban.

BEVEZETÉS, A TÉMA RELEVANCIÁJA ÉS ELMÉLETI HÁTTERE

Tanulmányunk elméleti alapját az implementációs kutatások (Fazekas-Halász, 2012) és a tantervelméleti kérdések vizsgálatai jelentik (Hamar-Ladislav, 2008; Hardman-Marshall, 2009; Hamar, 2012; Rétsági, 2014; Rétsági-Csányi, 2014).
Az implementációkutatások arra keresik a választ, hogy a célokat miképpen lehet elérni, nem pedig arra, hogy mi is az adott cél. Nem magával a döntéssel foglalkoznak, hanem a folyamatot vizsgálják. Ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről vagy érdekcsoportjairól *(actors, agents, stakeholders)* ejtünk szót, az iskola belső szereplőire (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolahasználókra (szülők, diákok), továbbá a fejlesztést irányítókra (kormányzati adminisztráció, helyi irányítók) kell gondolnunk. Ide sorolhatóak még azok az oktatási ágazaton belüli fejlesztést támogató szervezetek képviselői
(pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók), akik jelentős hatással lehetnek a beavatkozások megvalósítására. Ha az implementáció szintjeit is vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a makroszintet a társadalom átfogó szintje jelöli (jelen esetben az egészségtudatosság szerepe az oktatási folyamatokban), míg a mikro szintet az egyének (vagyis diák, pedagógus). Az ezeken a szinteken történő folyamatok határozzák meg az implementáció sikerességét (Fazekas-Halász, 2012).

Tanulmányunk elméleti részének másik vizsgálati alapját a tantervelméleti kérdések adják. 1995. október 5-én a kormány elfogadta az első Nemzeti alaptantervet, ami azóta többször is változott. Több kutató (Rétsági et. al., 2011, 2014; Hamar-Derzsy 2002a; 2002b, Hamar, 2012) elemezte a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén a Nemzeti alaptanterveket (1995–NAT1, 2003-NAT2, 2007-NAT3, 2012-NAT4), ezzel rávilágítottak a Testnevelés és sport műveltségterület tartalmi módosulásaira. A legújabb Nemzeti alaptantervet a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete alapján 2012. június 4-én fogadták el. Benne konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatással volt, elsősorban a mindennapos testnevelés bevezetése miatt. A törvény 27.§-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti 5 testnevelésóra megtartását. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező a mindennapos testnevelés megtartása. A 2015/2016 tanévtől kezdve teljessé vált a mindennapos testnevelés bevezetése. Meghatározásra került az is, hogy a tanulónak legyen igénye a helyes táplálkozásra, a mozgásra, az egészséges életmódot jelentő életvitelre. Az alapelvek és célok megvalósításához szükséges a jártasság a játék- és sportkultúrában, illetve lényeges az igény az egészséges, egészségközpontú tevékenységrendszer kialakítására. A műveltségi területnek, ezen belül az iskolai testnevelésnek kiemelt céljai vannak. A sportági ismeret, a mozgáskészségek fejlesztése, bővítése, részvétel a szabadidős és sportversenyeken, a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséges életvitellel kapcsolatos értékrend kialakítása Összességében a négy NAT célrendszerét elemezve megállapítható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, melyek az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. Az egészségre nevelés területén a testnevelés mindig is kiemelt szerepet játszott. Ugyanakkor a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba került, új minőséget hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet tanítókat a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére (Rétsági, 2014). A 2012-es NAT szerint a Testnevelés műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin, 2014).

A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

Hazánkban 1867 óta szerepel az iskolai oktatási rendszerben a testnevelés. A mindennapos testnevelés gondolata már a XX. század fordulóján (1900-as évek) megjelent, azonban bevezetésére példákat csak az 1980-as években látunk. A század elején, az 1910-es években már sürgették a mindennapos testnevelés bevezetését.

1925-től Kmetykó János, a Testnevelési Főiskola igazgatója harcolt érte. 1933-ban Hóman Bálint, vallás- és közoktatási miniszter öt fővárosi iskolában rendelte el a bevezetését. A ’80-as években vezettek be csak több helyen az országban (Ivanics, 1993), pedig a három Csongrád megyei iskolában a „mindennaposok” ügyesebbek lettek, figyelemkoncentrációjuk, reakcióidejük javult (Szegfű, 1989). Szegeden a tanulók lelkesen fogadták az új lehetőséget, igényükké vált a rendszeres testmozgás (Udvarhelyi, 1989). Kecskeméten a tanulók megszerették a mindennapos testnevelést, javult fizikai teljesítőképességük (Grosán, 2001), ugyanakkor Hódmezővásárhelyen csak részben bizonyították azt, hogy a rendszer hozzájárul az egészség és fittség javításához. A szubjektív szempontok azonban egyértelműen a program eredményességét mutatják, hisz a gyermekek többségének mozgástudatosságára motiválóan hat. Nem sikerült bizonyítani, hogy a rendszeres testmozgással kialakul a napi szintű sportolási igény szükségessége (Tózsa-Rigóné, 2011), azonban a heti öt testnevelésóra hozzájárul a tanulók fizikai teljesítőképességének emelkedéséhez (Vári et. al., 2012). Pusztai (2009) a tanulmányi eredmények javulásában is kimutatható jótékony hatású extrakurrikuláris tevékenységek között tartja számon a sporttevékenységet.

Magyarország egyedülálló Európában a heti öt iskolai testneveléssel. Így nemzetközi szinten néhány olyan fontos kutatást igyekszünk bemutatni, mely a napi szintű sportolás jótékony hatásait tárja elénk. Pennsylvania államban a bevezetett mindennapos testnevelést 9 kontrollcsoport bevonásával vizsgálták. Ez az aktív sportprogram sikeresnek bizonyult. Akik részt vettek a mindennapos testnevelésben összességében mindenben fejlődtek (egészségileg, mozgásügyességben) azon iskolák diákjaihoz viszonyítva, ahol nincs mindennapi testnevelésóra (Erfle, 2014). Shephard és mtsai (2013) Franciaországban longitudinális vizsgálattal világítottak rá, hogy amikor a rendszeresen sportoló tanulók felnőttek lettek, a gyermekkori napi szintű sportolás pozitív hatással volt a sporthoz való hozzáállásukra. Barnett és mtsai (2008) is megerősítik, hogy a gyermekkorban szerzett értékek nagyban meghatározzák a felnőttkori életvitelt. Egy horvátországi tanulmány azt bizonyítja, hogy a gyermekek napi szintű mozgása fejleszti a gimnasztikai készségek elsajátítását (Culjak és mtsai, 2014). Egy görög reprezentatív kutatásban 2043 gyermeket (9–13 éves korig) vizsgáltak, amit 77 általános iskola közreműködésével végeztek. Kimutatták, hogy a rendszeres mozgás és a napi ötszöri megfelelő táplálkozás, hozzájárulnak az egészségmagatartás mintázatainak kialakulásához, illetve rögzüléséhez (Moschonis és mtsai, 2013).

Borbély (2014) országos reprezentatív kutatásában megállapítja, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének szükségességével a megkérdezett lakosság több mint 70%-a ért egyet, vagyis a felnőtt lakosság (potenciálisan a szülők) is szükségét érezte a mindennapos testnevelés bevezetésének.

Rétsági (2015) szerint a mindennapos testnevelés egyre nagyobb lehetőségeket teremt és sport általi szocializációban a tanórai testnevelés játssza a főszerepet. Többek között Mikulán (2013) is azt fejti ki tanulmányában, hogy hosszútávon a mindennapos testnevelés kedvező hatást válthat ki. Így meglátásunk szerint lényeges annak vizsgálata, hogy mit gondolnak a tanulók a tantárgyról.

CÉLKITŰZÉSEK, MÓDSZEREK

Az általános iskolások mindennapos testneveléshez fűződő viszonyait elemezzük. A szakirodalom alapján a kutatók bizakodóak, kedvező képet várnak a mindennapos testnevelés bevezetésétől (NAT, 2012; Mikulán, 2013; Rétsági, 2015), továbbá a korábbi tapasztalatok is pozitív képet mutatnak (az 1980-as évek tapasztalatai; Tózsa-Rigóné, 2011). Nemzetközi viszonylatban a szakirodalom alapján megállapítható, hogy sehol nincs mindennapos testnevelés Magyarországon kívül. Azonban a napi szintű sportolás jótékony hatásaira számos nemzetközi vizsgálati eredmény született, néhányat bemutattunk, s ezek alapján a rendszeres fizikai aktivitást összhangba állíthatjuk a mindennapos testneveléssel (Shephard és mtsai, 2013; Moschonis et. al., 2013; Culjak és mtsai, 2014).

Vizsgálatunkban, melyet saját készítésű likert-skálás kérdőív segítségével végeztünk, a kérdőív azon kérdéscsoportjára adott válaszokat elemeztük, amelyek a diákok véleményét mutatja a mindennapos testnevelés órák NAT-ban is meghatározott céljaival, feladataival kapcsolatban. Ez a kérdéscsoport 28 állítást tartalmazott, melyeknél egy 1-4-ig terjedő skálán az egyet és egyet nem értésüket kellett kifejezniük a tanulóknak (1-egyáltalán nem igaz, 2-inkább nem igaz, 3-inkább igaz, 4-teljes mértékben igaz).

Hipotézis

- Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a nemek és a testnevelés tantárgy kedveltségénél is különbségek lesznek kimutathatóak.

ANYAG ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunkban az implementáció szereplői közül a diákok nézetei kerülnek tárgyalásra. A vizsgálatunkba bevont minta elemszáma 1153 fő, mely a nemek tekintetében egyenletes eloszlást mutat, a válaszadók 45,3%-a fiú, 52,2%-a pedig lány. A minta 15,0%-a nem sportol, 17,5%-a hetente egyszer, 19,3%-a hetente kétszer, 48,0%-a pedig legalább hetente háromszor[16].

[16] A megkérdezettektől azt kértük, hogy a sportolás alatt olyan mozgásra gondoljanak, ami legalább 30 percig tart, s válaszaikat a kötelező (mindennapos) testnevelésórán kívül értve jelöljék.

Vizsgálatunkban a sportolási szintet az iskolai, a hobbi, a versenyszerű/egyesületi keretek közé soroltuk. Így a sportolási szint esetében a minta 43,5%-a hobbiszerűen sportol, iskolai szinten 17,4%, egyesületi keretek között pedig 23,8%. A mintában az évfolyamokból azonos arányban kerültek a diákok.
A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye minden olyan intézményét jelentette, amely az általános iskola felső tagozatos osztályait iskolai képzésben foglalkoztatják. A minta az adott régióra megyei, településtípus szintű és diákszám alapján reprezentatív mintának tekinthető. A mintavétel többlépcsős rétegzett minta. Az eredményekben a minta elemszámának változása az adott kérdésre történő válaszhiányok miatt változik.

EREDMÉNYEK

A kérdőívünk azon kérdéscsoportjának állításaira adott válaszait elemezzük, amelyek a mindennapos testnevelés bevezetéséhez és a NAT 2012-ben megfogalmazott célokhoz, feladatokhoz kapcsolódnak. Ez a kérdéscsoport 28 állítást tartalmazott (1. táblázat).

1. táblázat: Mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások átlagai (N=1153)

Mennyire igazak a következő állítások a testnevelés órákra a ti iskolátokban?	**Átlag**
1. A testnevelés órán csak egyfajta sportágat (pl: kézilabdázás) gyakorolunk.	1.52
2. A testnevelő tanár szigorúbb, mint a többi tanár.	1.88
3. A testnevelő tanártól nehéz feladatokat kapunk.	1.98
4. A testnevelés óra miatt fáradt vagyok napközben.	2.08
5. A testnevelő tanárnak nagyok az elvárásai.	2.16
6. A testnevelés órák miatt kedvelem a sportműsorokat, sportközvetítéseket a televízióban, az interneten.	2.39
7. A testnevelő tanártól hallottak miatt odafigyelek a táplálkozásra.	2.42
8. A testnevelő tanár az egészséges életmódról is szokott beszélni.	2.68
9. A testnevelés órák meghozzák a kedvemet ahhoz, hogy iskola után is sportoljak valamit.	2.80
10. A testnevelés órán változatos játékokat játszunk.	2.86
11. A testnevelés órán rendszeresen kapunk értékelést (szóban értékel a tanár, piros pontot ad, érdemjegyet ad, stb.	2.88
12. A testnevelés órán érdekes gimnasztikai gyakorlatokkal melegítünk be.	2.89

Mennyire igazak a következő állítások a testnevelés órákra a ti iskolátokban?	Átlag
13. A testnevelés óra mindig bemelegítés, fő- és levezető részből áll	3.03
14. A testnevelés óra végére jól elfáradok.	3.05
15. A testnevelés órákon megismerem a különböző sportágak versenyszabályait	3.07
16. Sokat ügyesedtem, mert mindennap van testnevelés óránk	3.12
17. A testnevelés órán rendszeresen játszunk.	3.13
18. A testnevelés óra megtanít a kudarc (vereség) elviselésére.	3.14
19. A testnevelés órán mindig jó a hangulat.	3.15
20. A testnevelő tanártól sokat hallunk a testedzés, a sportolás fontosságáról	3.17
21. A testnevelés órán saját teljesítőképességemhez mérten értékelnek.	3.19
22. Jó kapcsolatom van a testnevelő tanárral.	3.20
23. A testnevelés órán többféle sportágat tanulunk.	3.21
24. A testnevelés óra megtanít a csapatban való együttműködésre.	3.21
25. Úgy érzem, a testnevelés óráktól egészségesebb lehetek.	3.23
26. A testnevelés miatt kerülöm az olyan káros dolgokat, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás.	3.33
27. A testnevelő tanár azt szeretné, hogy mindenki megtanulja az adott anyagot, ezért mindenkinek segít.	3.35
28. A testnevelés órán az is lehet sikeres, aki más órán rosszabbul teljesít	3.45

Az állításokra adott válaszok átlagainak vizsgálatakor kiderült, hogy a diákok a legmagasabb átlaggal (legmagasabb egyetértéssel) azt az állítást jelölték meg, amely a testnevelő segítőkészségét mutatja az elsajátítandó tananyaggal kapcsolatban, illetve a saját teljesítményük sikerességére utal. Fontos eredmény, hogy ezt az órát olyannak tekintik, amelyben bárki lehet sikeres, még az is, aki más tantárgyból gyengébben teljesít. A legkisebb átlagot a több sportág megismerésére utaló állítás mutatta, amely azt igazolja, hogy a mindennapos testnevelés órák keretében a diákoknak valóban lehetőségük van többféle sportág megismerésére. Ezt támasztja alá az az eredmény is, amely a testnevelés órán többféle sportágat tanulunk állítás magas átlagértéke is mutat.

Mindezek után az állítások csoportosítására statisztikai program segítségével klaszteranalízist alkalmaztunk, olyan csoportok jöttek létre, amelyek esetében az állításoknál átfedések nem megengedettek.

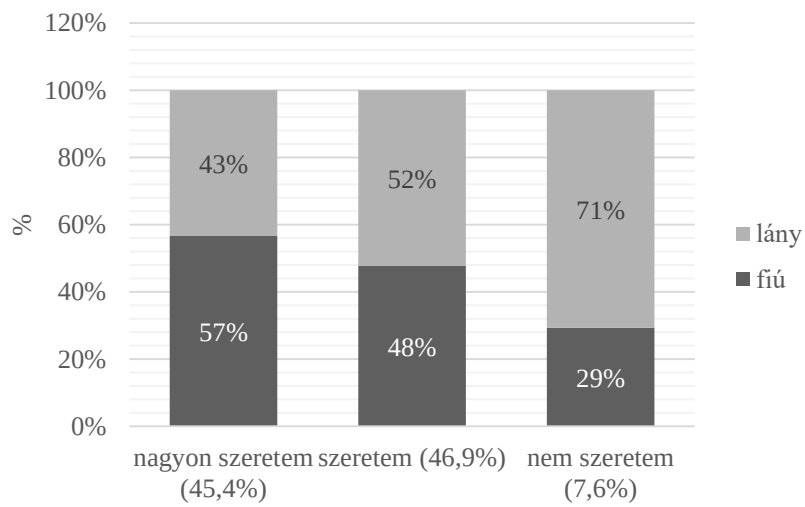
Így három csoportot interpretáltunk.

1. csoport: 1., 9., 10., 12., 13., 15., 16., 17., 23., Tantárgyi ismeretek (átlag=2,60)
2. csoport: 4., 6., 7., 14., 18., 19., 24., 25., 26., Egészségtudatosság (átlag=2,88)
3. csoport: 2., 3., 5., 8., 11., 20., 21., 22., 27., 28. Testnevelő szerepe (átlag=2,79)

Olyan csoportok jöttek létre, amelyekhez tartozó állítások a NAT 2012-ben is megfogalmazott célrendszerek köré is csoportosíthatók. Az első csoport esetében (Tantárgyi ismeretek) a testnevelés órák didaktikai és nevelési céljai jelennek meg. A második csoportba (Egészségtudatosság) a diákok egészséges életmódjához, személyiségfejlesztéséhez, egészségtudatosságához kapcsolódó állítások csoportosultak. A harmadik csoportba (Testnevelő szerepe) pedig a pedagógus szerep jelenik meg.
A csoportok esetében vizsgáltuk, hogy a nemek tekintetében találunk-e különbséget az átlagok vizsgálatánál. Megállapítható, hogy a kialakított csoportok esetében a diákok nemenkénti vizsgálatakor eltéréseket nem tapasztaltunk, egyetértés mutatkozik.

Azonban a kialakított csoportoknál a testnevelés tantárgy kedveltsége szempontjából is vizsgáltuk az eredményeket. A nem kedveltség alacsony értékét összevontuk a nem szeretem, és nagyon nem szeretem válaszokkal, így három kategória lapján értékeltünk (1. ábra). Ennek nemenkénti eredménye szignifikáns különbséget mutatott (p=0,000). Megállapítható, hogy a nem szeretem kategóriában a lányok (71%) magasabb arányban szerepelnek, mint a fiúk (29%), vagyis a fiúk egyértelműen jobban kedvelik a testnevelés órákat, mint a lányok.

1. ábra: Testnevelés tantárgy kedveltségének nemenkénti megoszlása (N=1074)



A kapott klasztercsoportok esetében a kedveltség szerinti megoszlás alapján kimutattunk szignifikáns különbséget (p=0,000) (2. táblázat).

2. táblázat: Klasztercsoportok és a testnevelés tantárgy kedveltségének megoszlása (N=933)

	Tantárgyi ismeretek	**Egészség-tudatosság**	**Testnevelő szerepe**
nagyon szeretem	10,8%	34,3%	54,8%
szeretem	31,7%	40,5%	27,8%
nem szeretem	80,6%	10,4%	9,0%

Azok, akik nagyon szeretik a testnevelés tantárgyat a legmagasabb értékkel a testnevelő szerepét jelölték meg (54,8%). Valószínűleg a testnevelő befolyása jelenik meg náluk leginkább motiváló tényezőként a tantárgyi kedveltség tekintetében. Azok akik „csak" szeretik a tantárgyat, náluk a leginkább az egészségtudatosság szerepe (40,5%) emelkedik ki. Ők ennek fontosságát érzik legerősebben célként a mindennapos testnevelés bevezetését követően. Azok, akik nem szeretik az órákat, náluk a tantárgyi ismeretekre vonatkozó állítások jelennek meg magasabb átlaggal (80,6%). Ők azok, akik leginkább kritikusai az órának, akiknek sok a tantárgyi ismeret, amit az órán kell elsajátítaniuk.
Megállapíthatjuk, hogy a második hipotézisünk csak részben igazolódott be, hiszen a nemek esetében nem, ugyanakkor a tantárgyi kedveltség esetében találunk eltérést a klasztercsoportok kialakítása után.

MEGBESZÉLÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

A 2012 szeptemberétől felmenő rendszerben bevezetésre került mindennapos testnevelést követő negyedik évben végeztünk az észak alföld régió felső tagozatos diákjaira nézve reprezentatív kutatást. A testnevelés órákkal összefüggő attitűdjeiket, az ott megjelenő NAT2012 cél és feladatrendszerének megjelenését vizsgáltuk. Hiszen ahogy Rétsági (2014) is fogalmaz, a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba kerülhet, új minőséget hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet tanítókat a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére.

Eredményeink az mutatják, hogy a nemek tekintetében a fiúknál a testnevelés tantárgy kedvelése jóval meghaladja a lányok ilyen arányú értékét, ez nem változott a korábbi kutatási eredményekhez képest. Azonban a tanulók igen kiemelkedő része (95%) szereti a testnevelés órákat. Másrészt, az a feltételezésünk, hogy a nemek tekintetében a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állítások esetében végzett csoportosítás után szignifikáns különbséget találtunk, nem igazolódott be. A tantárgyi kedveltség esetében csoportok válaszaira adott átlagok tekintetében, azonban igen. Azok, akik nagyon szeretik a testnevelés tantárgyat, ők a testnevelők szerepét jelölték meg legmagasabb értékkel a válaszaik alapján.

Megállapítható, hogy vizsgálatunkban a testnevelők szerepe kiemelten jelenik meg a mindennapos testnevelés kapcsán, a pedagógusok továbbra is intézményi szerephordozó funkciója kimutatható a vizsgált intézményekben.

HIVATKOZÁSOK

Barnett, M. L., Morgan, J. P., Eric van Beurden., Beard, R. John (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 5,* 40. http://www.ijbnpa.org/content/5/1/40/ Utolsó letöltés: 2015.06.20.

Borbély, Sz. (2014). As parents see physical education (PE) from a representative survey's point of view. In Karlovitz János Tibor (szerk.): *Mozgás, környezet, egészség*. International Research Institue. 39–54. http://www.irisro.org/health2014dec/14UrbinneBorbelySzilvia.pdf Utolsó letöltés: 2015.06.20.

Culjak, Z., Miletic, D., Kalinski, S. Delas., K., Ana., Z., F. (2014): Fundamental Movement Skills Development under the Influence of a Gymnastics Program and Everyday Physical Activity in Seven-Year-Old Children. *Iranian Journal of Pediatrics,* 24: 2. 124–130.

Erfle, S. (2014). Analyzing the Effects of Daily Physical Education in Middle Schools on Obesity: Evidence from Pennsylania's Active Schools Program. In (Ricky Todao ed.): Handbook of Physical Education Research. New York: Nova Science Publishers. 91-109. ISBN: 978-1-63321-076-9.

Fazekas Á., Halász, G. (2012). *Az implementáció világa*. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis Utolsó letöltés: 2015.06.08.

Grosán, P (2001). Ízelítő a mindennapos testnevelés jegyében született iskolai programokból. *Új Pedagógiai Szemle* 51: 11. 149-152.

Hamar P., Derzsy,. B (2002a). Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai

I. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9: 1. 1–7.

Hamar, P., Derzsy, B. (2002b). Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai II. rész. Módszertani lapok. *Testnevelés* 9:2. 1–6.

Hamar P, Ladislav, P. (2008). Physical education and education through sport in Hungary. (Testnevelés és oktatás sport segítségével Magyarországon). In Gilles, Klein., Ken, Hardman (eds.*): Physical Education and Sport Education in European Union*. Editions Revue EP.S, 11 avenue du Tremblay: Paris.

Hamar, P. (2012). MindenNATos testnevelés. *Új Pedagógiai Szemle* 62: 11–12. 87–97.

Hardman, K., Marshall, J. (2009). *Second World-wide Survey of School Physical Education. Final Report*. International Council of Sport Science and Physical Education.

Makszin, I. (2014). *A testnevelés elmélete és módszertana*. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó

Mikulán, R. (2013). Az iskolai testnevelés szerepe és jelentősége az egészségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle* 63: 7–8. 48–69.

Moschonis, G., Mavrogianni, C., Karatzi, K., Iatridi, V., Chrousos, P. George., L, Christos., Y. M. (2013). Increased physical activity combined with more eating occasions is beneficial against dyslipidemias in children. The Healthy Growth Study. *Eur J Nutr* 52: 1135–1144

NAT 2012. Új Pedagógiai Szemle 1- 3, 30 -256.

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

Rétsági, E. (2015). A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In. (szerk. Laczkó Tamás- Rétsági Erzsébet): A sport társadalmi aspektusai. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 51-61. ISBN 978-963-7178-72-6

Rétsági, E. (2014): Mindennapos testnevelés az iskolában. *Élet és Tudomány* 69: 37. 1166–1167.

Rétsági E., Csányi, T. (2014). Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. *Magyar Sporttudományi Szemle* 15. 59: 3. 32–37.

Rétsági, E., H. Ekler, J., Nádori, L., Woth, P., Gáspár, M., Gáldi, G., Szegnerné Dancs, H. (2011). *Sportelméleti ismeretek*. Budapest, Dialóg Campus

Shephard, J. R., Trudeau, F. (2013). *Quality Daily Physical Education for the Primary School Student*: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project, Quest, 65: 1. 98–115

Tózsa-Rigóné, N., J. (2011). *A mindennapos testnevelés komplex programja Hódmezővásárhelyen 2005-2009-ig*: Megvalósulás, hatékonyságvizsgálat, szoftverfejlesztés. PhD disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. Szeged. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1488/1/ertekezes_ekezetnelk.pdf Utolsó letöltés: 2015.06.17.

Vári, B., Marton, A., Balogh, L. (2012). A mindennapos testnevelés hatásának követéses vizsgálata 1-4. osztályos tanulók körében. *Magyar Sporttudományi Szemle* 14. 54: 59–60.

FORRÁSMUNKÁK

Ivanics, G. (1993). Mindennapos testnevelés. *Fejlesztő pedagógia: pedagógiai szakfolyóirat* 4. 1–2. 11–13.

Szegfű, I. (1989). Történeti áttekintés a mindennapos testedzésről. In. SÜLI József (szerk.) *A mindennapos testedzés kézikönyve.* A Csongrád Megyei Tanács V.B. művelődési osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványa. 2–6.

Udvarhelyi, F. (1989). Ötletek és módszerek a mindennapos testgyakorlás megszervezéséhez. *A mindennapos testedzés kézikönyve*. A Csongrád Megyei Tanács V.B. Művelődési Osztálya és Pedagógiai Intézete kiadványa. 40–63.

ABSTRACT

A representative investigation was made amongst upper primary pupils in the North Grate Plain in the fourth year after the implementation of everyday physical education (2012 September). The students' attitude in relation to PE lessons and the appearance of the aims and tasks of the National Syllabus were examined. Rétsági (2014) claimed too that the subject can come into a new dimension with the implementation of everyday physical education. Furthermore, it can create a new quality while the conceived aims can enable the teachers of this field for more efficient health education and for the creation of the basis of the health culture.

Our results show that the liking of the subject is remarkably higher amongst boys compared to girls and this fact has not changed compared to the results of previous researches. An outstanding part of the students (95%) likes the physical education lessons. On the other hand, our hypothesis that a significant difference can be expected after the categorisation of the statements in relation to the implementation of everyday physical education regarding gender was not confirmed. However, it was confirmed in case of the subject liking means of the groups. Pupils who like the physical education subject very much marked the role of the PE teacher with the highest value, regarding their answers.

It can be claimed that the role of the PE teachers can outstandingly be seen regarding everyday physical education thus the institutional support role of the pedagogues can be highlighted in the examined instituted.

Fintor Gábor

Debreceni Egyetem, Nevelés-és Művelődéstudományi Doktori Program, Debrecen

fintor.gabor@gmail.com

Hajduné Holló Katalin – Zentai Gabriella – Józsa Krisztián

A KOMBINATÍV GONDOLKODÁS ÓVODAI FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az óvodai gondolkodásfejlesztés szükségességéről és lehetőségeiről írunk. A gondolkodási képességek egyikét, a kombinatív gondolkodást állítjuk könyvfejezetünk középpontjába. Definiáljuk a kombinatív gondolkodást, annak összetevőit. Kísérleti tapasztalatainkat alapul véve összefoglaljuk a fejlesztés általános alapelveit, gyakorlati megfontolásait. Bemutatunk mintaként néhány játékot, amelyek a gyakorlatban hatékonynak bizonyultak a kombinatív készségek fejlesztésére. Kísérleti eredményeink igazolták e fejlesztő módszerek hatékonyságát. A nemzetközi szakirodalom és a hazai kutatások eredményei is egyértelművé teszik az óvodai gondolkodásfejlesztés fontosságát. Ennek ellenére az Óvodai nevelés országos alapprogramja nem helyez kellő hangsúlyt erre a területre. Jóllehet, az óvodai képességfejlesztés jelentős mértékben segítheti a hátrányos helyzetű, fejlődésben megkésett gyermekek iskolakezdését, társadalmi beilleszkedését.

A GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE ÓVODÁSKORBAN

Az elemi gondolkodási képességek fejlesztése szempontjából az óvodáskor szenzitív időszaknak tekinthető, ez az az időszak, mikor számos alapkészség intenzíven fejlődik, ekkor van a legnagyobb esély arra, hogy az elemi gondolkodási képességek fejlődésébe hatékonyan beavatkozhassunk (Daly, Byers & Taylor, 2006; Driscoll & Nagel, 2008). Kisgyermekkorban a gondolkodás fejlesztése a játékba, mesehallgatásba és más, a gyermekek által kedvelt tevékenységekbe integrálva valósítható meg eredményesen (Józsa, 2016; Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné, 2004a; 2004b, Nyitrai, 2016).

A játék kognitív fejlődésben betöltött szerepére kutatások sora mutatott rá (Berk, 2006; Einon, 2004; Piaget, 1962; Smith, 2010; Vigotszkij, 1967). A spontán játék már önmagában is pozitív hatással van nemcsak a kognitív, hanem az affektív területek, az egészségi állapot, a fizikai aktivitás alakulására. A kutatások mindezek mellett a játék kognitív fejlődésre gyakorolt hosszú távú hatását is igazolták. Azok a gyermekek, akik óvodáskorban sokféle játékos tevékenységben vettek részt, fejlettebb gondolkodási képességekkel rendelkeznek iskoláskorban is (Frost, Wortham & Reifel, 2008; Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006).

Nemzetközi kitekintésben számos olyan óvodáskori gondolkodás-fejlesztő programot találunk, amelyben a játékos tevékenység pozitív hatásait használják ki. Ezeket a fejlesztő programokat koragyermekkorban, leggyakrabban az iskolába lépés előtt, a szociális helyzetből adódó lemaradások csökkentése érdekében alkalmazzák (Lillard; Lerner, Hopkins, Dore, Smith &Palmquist, 2013). Fisher (1992) tanulmányában 46 vizsgálatot hasonlít össze. Az eredmények alátámasztják, hogy a játék hatására javul a teljesítmény a kognitív, a nyelvi, és az affektív-szociális területeken.

Bergen (2002) az óvodáskori szociális játékok fontosságáról és a későbbi iskolai eredményesség, a kognitív képességek fejlődésének kapcsolatáról ad átfogó elemzést. Kiemeli e játék hatását a metakogníció, a társas készségek, a problémamegoldás, az olvasás, a matematika és a természettudományos gondolkodás fejlődésére. Ezek a komplex képességek összetettségük és sokdimenziós voltuk miatt az agy számos területét érintik. A szerző feltételezi, hogy ezekre a területekre a szociális- és szerepjátékok hatása együttesen hat.

A felsorolt tanulmányok alátámasztják, hogy az óvodáskori játék és a kognitív fejlődés szorosan összekapcsolódik. A játékos környezet, a játék mint örömteli tevékenység megfelelő terepet ad a készségfejlesztő programok beillesztésére. Az utóbbi két évtized agykutatási eredményei idegélettani bizonyítékokkal is szolgálnak a koragyermekkori gyors tanulás hátteréhez. A gyermekek agya rendkívüli plaszticitással, formálhatósággal rendelkezik ebben az időszakban. Az agysejtek közti szinapszisok száma szoros kapcsolatban van a tanulási képességgel, a tanulás sebességével. Az idegi kapcsolatok száma a születést követően rohamosan növekszik. Tanulás során új szinapszisok, dendrittüskék alakulnak ki. Ezek mennyisége 2–3 éves kor körül éri el a maximumot, ekkor a gyermekek agyi idegsejtjei közötti kapcsolatok száma körülbelül kétszerese a felnőttekre jellemző értéknek (Egyed, 2011). Ezt követően a szinapszisok száma lassan, de folyamatosan csökkenni kezd. A csökkenés 5–6 éves kort követően felgyorsul, ennek folyamata még a húszas éveinkben is folytatódik (Shonkoff & Phillips, 2000; Thompson & Nelson, 2001).

KOMBINATÍV GONDOLKODÁS

Már az óvodás gyermekek gondolkodásában is megjelennek bizonyos kombinatív mozzanatok. A kombinatív képesség egyszerűbb műveletei már ebben az életkorban kialakulnak. A gyermekek a naponta végzett tevékenységeikben is gyakran hoznak létre elemekből valamilyen egységet, például szülői segítséggel vagy önállóan válogatnak a ruhadarabjaik közül, végiggondolják ezek néhány kombinációját, majd felöltöznek. A különböző játékformák, a szimbolikus, konstruáló és szabályjátékok sem nélkülözhetik a kombinatív gondolkodást.

Kombinatív képességnek azt a pszichikus komponenst nevezzük, amely lehetővé teszi, hogy dolgok vagy események megadott összességéből meghatározott feltételek szerint bizonyos számút kiválasszunk és létrehozzuk ezek összes különböző, adott feltételeknek eleget tevő összeállítását. A kombinatív gondolkodásnak a gondolkodás egyéb területeire is hatása van, átfogó, integráló szerepe van a gondolkodásban (Csapó, 1988; 2001; Zentai, 2011).

Az elemi kombinatív képesség a személyiség egyik kulcsfontosságú képessége, a meglévő információk alapján az összes szóba jöhető lehetőség számbavételével hoz létre új, módosult tudást. Nagy József (2004) elemi kombinatív képességnek tekinti a két-három elemfajtából létrehozható, maximum két elemből álló összetételeket. Az elemi kombinatív képesség összetevői, azaz készségei a következők: variálás, kombinálás, permutálás; ezek ismétlés nélküli és ismétléses változatai. A készségek nevei megegyeznek a matematikában is használatos, azonos tartalmú megnevezésekkel.

Variálás: hányféleképpen tudunk n elemből k hosszúságú sort létrehozni.
Kombinálás: hányféleképpen tudunk n elemből k-t kiválasztani.
Permutálás: hányféleképpen tudunk n elemet sorba rendezni.

A fenti készségek ismétléses és ismétlés nélküli változatai között az a különbség, hogy az ismétlés nélküli változatok esetében csupa különböző dolgot kell kiválasztani vagy sorba rakni (pl. különböző virágokból csokrot készíteni), az ismétléses változatoknál pedig egyforma dolgok is előfordulhatnak a kiválasztandó vagy sorba rendezendő dolgok között (pl. ebben az esetben egyforma virágok is lehetnek a csokorban).

AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG MÉRÉSE

Az elemi kombinatív képesség felmérésére kidolgoztunk egy kritériumorientált diagnosztikus tesztet (Hajduné, 2004), mely segítséget ad a képesség fejlettségének a megismeréséhez és fejlesztéséhez. A manipulatív (szenzomotoros) teszttel végett vizsgálat során fagyis játékot játszunk, ehhez színes korongokat (barna, piros és zöld) és fagyitölcséreket használunk. A korongokból kell a gyermekeknek egy vagy két elemű összetételeket képezni, vagy legfeljebb három elemet sorba rendezni oly módon, hogy a tesztcsomagban található tölcsérekkel egy, két, esetenként háromgombócos fagylaltokat készítenek (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016a). A DIFER Programcsomag (Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné, 2004a) tesztrendszerébe illeszkedő standardizált teszt egyéni vizsgálattal vehető fel.

A készségek elsajátítási folyamatának jellemzéséhez *Nagy József* egy ötszintű fejlődési modellt dolgozott ki: a készségek fejlődése az előkészítő, kezdő, haladó majd befejező szinten át ér el az optimális szintig. A gyermek fejlődésének jellemzésekor azt adjuk meg, hogy a készség elsajátításának melyik szintjén tart (Nagy, 2000, Nagy, Józsa, Vidákovich & Fazekasné, 2004b).

Ezt a kritériumorientált készségfejlődési modellt alkalmazzuk az elemi kombinatív képesség esetében is.

A kritériumorientált szemléletből következik, hogy megadható az elsajátítás kritériuma (határa), melynek elérése a fejlesztés célja. Ehhez a kritériumhoz viszonyítva értékeljük a gyermekek fejlettségét. A tesztek hibátlan megoldása 100 százalékpontos eredményt jelent. Minél közelebb van a gyermek által elért eredmény ehhez, annál jobban megközelíti azt a fejlettségi szintet, ami a képesség optimális kialakulása esetén jellemző. A további (előkészítő, kezdő, haladó és befejező) elsajátítási szintekre bontás célja az, hogy ne csak azt tudjuk mekkora a távolság az optimum eléréséig, hanem azt is, milyen jellegű az aktuális fejlettségi szint és ennek ismeretében meghatározhassuk a konkrét fejlesztési feladatokat. Nyilvánvaló, hogy más a teendő az előkészítő és más a haladó, vagy befejező szinten lévő gyermek esetében.

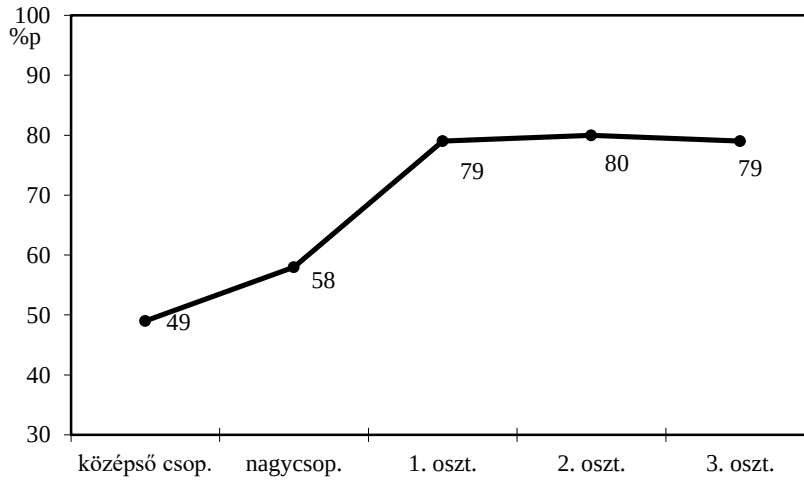
A méréseket évente, esetleg félévente célszerű elvégezni és mindaddig folytatni, ameddig a fejlesztés tart. Az ismételt mérésnél a teszt ismerős lehet a gyermeknek. A képesség jellegéből adódóan a feladatok azonban nem megtanulhatóak, így az eszközök felismerése nem torzítja a mérési eredményeket.

Az elemi kombinatív képesség tesztnek is elkészült a rövid változata, mely egyetlen vizsgálati alkalommal felvehető. A rövid tesztváltozat a képesség minden készségére tartalmaz feladatokat, strukturálisan lefedi a diagnosztikus tesztet. Használatával egyértelműen megállapítható, hogy a gyermek fejlődése melyik elsajátítási szinten tart (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016a).

AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE ÉS JÁTÉKOS FEJLESZTÉSE

Az elemi kombinatív képesség már 3–4 éves kor körül intenzíven fejlődik, a fejlődés azonban szélsőséges egyéni különbségekkel jellemezhető (1. ábra). Célirányos fejlesztő foglakozások nélkül a gyermekek jelentős hányadában nem alakul ki az optimális fejlettségi szint. Iskolakezdéskor a gyermekek 1%-a, előkészítő, 11%-a kezdő, 43%-a haladó, 37%-a befejező és 8%-a optimum szinten van. Az előkészítő és kezdő szinten lévő 12%-nyi gyermek képességfejlettsége nem teszi lehetővé számukra, hogy a kombinatív gondolkodást igénylő iskolai feladatokat, vagy akárcsak a kombinatív hátterű hétköznapi problémákat megértsék. Az ő estükben feltétlenül indokolt az óvodai fejlesztés. E vizsgálatunk eredményei arra is rámutattak, hogy ez a manipulatív képesség első-második osztályban már alig fejlődik: a gyermekek azon a fejlettségi szinten maradnak, amivel iskolába léptek (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016a). Ez a tény ugyancsak megerősíti az óvodai fejlesztés fontosságát.

1. ábra: Az elemi kombinatív képesség fejlődése, szeptember havi mérések



(Forrás: Józsa, Zentai & Hajduné, 2016)

A cselekvő gondolkodás szintjén lévő óvodások esetében a fejlesztés a gyermekek által kedvelt tevékenységekben valósítható meg. A tanulás akkor a leghatékonyabb, ha a fejlesztő tevékenység egyben örömforrás is (Józsa, 2014; Józsa & Zentai, 2007; 2015; Zentai & Józsa, 2014). A szabad játék támogatása mellett, a játék fejlesztő hatását felerősítve érhetjük el a legjobb eredményeket. Kérdésekkel, javaslatokkal vagy instrukciókkal a játékszituáció megváltoztatása nélkül támogatható a fejlődés. A feltételrendszer megteremtésével, a játék folyamatában való tudatos jelenléttel, ösztönző pozitív értékeléssel és indirekt reakciókkal tovább növelhető a fejlesztő hatás. A játékon kívül a munka jellegű tevékenységek, az élményszerző séták, a szabadban végzett mozgásos tevékenységek és esetenként még a gondozási teendők közben is adódhatnak fejlesztési szituációk, lehetőségek.

A fejlesztés segítésére gyakorló óvodapedagógusok bevonásával összeállítottunk egy játékgyűjteményt. A kombinatív készségek fejlesztésére összesen 66 játékot gyűjtöttünk össze, ezek közül kipróbálás és továbbfejlesztés után összesen 64 játék került be a módszertani segédanyagba. A játékok a három kombinatív készség, a variálás, kombinálás és permutálás ismétlés nélküli és ismétléses változatainak fejlesztésére alkalmasak (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016a), a gyermekek tevékenységét egy kártyagyűjtemény is segíti (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016b). A gyermekek, csoportok eltérő fejlettségi szintjéhez illeszthető játékok a felhasznált elemek számában, a belőlük képzett összetételek hosszában és a létrehozható összetételek (lehetőségek) számában különböznek egymástól. A következőkben a kombinatív készségek játékos fejlesztésére mutatunk be egy-egy példát.

FEJLESZTŐ JÁTÉKOK

Ismétlés nélküli variálásról beszélünk, ha egy halmaz elemeiből kiválasztunk néhány elemet úgy, hogy a kiválasztás sorrendje is számít és minden elemet csak egyszer választhatunk. Például, ha a gyermekek három különböző játék közül kiválasztanak kettőt és azokat minden lehetséges módon sorba rakják ismétlés nélküli variálást végeznek. A 2. ábra egy olyan játékot mutat be, mely az ismétlés nélküli variálás készségét fejleszti.

2. ábra: Példa az ismétlés nélküli variálás fejlesztésére

Garázs
Eszközök: Építőkockából épített két férőhelyes garázs, háromféle (pl. piros, sárga, kék) játékautó.
A garázsban csak két autó fér el. Állj be az autókkal!
Előkészítő és kezdő szint
Kétféle autóval játsszuk.

- *Állj be a garázsba két különböző autóval úgy, hogy az autókat felcserélheted!*
- *Másként is be tudsz állni?*
- *Mit gondolsz, van több lehetőség is?*

Megoldás: **PS, SP**
Haladó szint
Háromféle autóval játsszuk.

- *Állj be a garázsba két autóval!*
- *Hogyan tudsz két különböző autóval beállni a garázsba, ha az autókat felcserélheted?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **PS, SP, PK, KP, SK, KS**

Ismétléses variálásról beszélünk, ha egy halmaz elemeiből kiválasztunk néhány elemet úgy, hogy a kiválasztás sorrendje is számít és egy elemet többször is választhatunk. Ismétléses variálást végeznek a gyermekek, ha három játékból kiválasztanak kettőt, amelyek egyformák is lehetnek és ezeket minden lehetséges módon sorba rakják.

A 3. ábrán bemutatott mintajáték alkalmas az ismétléses variálás fejlesztésére.

3. ábra: Példa az ismétléses variálás fejlesztésére

Építkezés

Eszközök: Háromféle (pl. piros, kék, barna) építőkockák.
Laci házakat épít. Azt szeretné, hogy minden ház különböző legyen. Egyforma kockákat is használhat és a kockákat fel is cserélheti.

Előkészítő és kezdő szint

Kétféle kockával játsszuk.

- *Építs kétszintes (emeletes) házakat úgy, hogy egyforma vagy különböző kockákat használsz és a különböző színű kockákat fel is cserélheted!*
- *Tudsz más emeletes házat is építeni?*
- *Mit gondolsz, van több lehetőség is?*

Megoldás: **PP, KK, PK, KP**

Haladó szint

Háromféle kockával játsszuk.

- *Építs kétszintes házakat!*
- *Milyen kétszintes házakat tud építeni Laci, ha egyforma vagy különböző kockákat is használhat és a különböző színű kockákat fel is cserélheti?*
- *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **PP, KK, BB, PK, KP, PB, BP, KB, BK**

Befejező és optimum szint

Háromféle kockával játsszuk.

- *Építs egy vagy kétszintes házakat!*
- *Milyen egy vagy kétszintes házakat tud építeni Laci, ha egyforma vagy különböző kockákat is használhat és a különböző színű kockákat fel is cserélheti?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **P, K, B, PP, KK, BB, PK, KP, PB, BP, KB, BK**

Ismétlés nélküli kombinálásról beszélünk, ha n elemből kiválasztunk k darabot úgy, hogy nem számít a kiválasztás sorrendje és minden elemet csak egyszer választhatunk. Ha egy halmaz elemei közül a gyermekek kiválasztanak néhányat és ezekből újabb halmazt hoznak létre, pl. háromféle virágból kétszálas csokrokat készítenek, ismétlés nélküli kombinálást végeznek. A 4. ábra az ismétlés nélküli kombinálás fejlesztésére alkalmazható játékok közül mutat be egyet.

4. ábra: Példa az ismétlés nélküli kombinálás fejlesztésére

Finomfőzelék

Eszközök: Babakonyha, játék edények, zöld, sárga és narancssárga gyöngyök vagy sóliszt gyurmából készült szárított zöldségek (pl. zöldborsó, kukorica, sárgarépakocka).
Főzz finomfőzeléket ebédre! Háromféle alapanyag van itthon, amiből legfeljebb kétféle összetevőt használhatsz.

Előkészítő és kezdő szint

- *Készíts finomfőzeléket úgy, hogy két különböző összetevőt használhatsz!*
- *Tudsz más főzeléket is főzni?*
- *Mit gondolsz, van több lehetőség is?*

Megoldás: **ZK/KZ, ZS/SZ, KS/SK**

Haladó, befejező és optimum szint

Készítsetek finomfőzeléket!

- *Milyen főzelékeket tudsz készíteni, ha a főzelék egy vagy kétféle alapanyagból is készülhet?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **Z, K, S, ZK/KZ, ZS/SZ, KS/SK**

Ismétléses kombinálásról beszélünk, ha n elemből kiválasztunk k darabot úgy, hogy nem számít a kiválasztás sorrendje és egy elemet többször is választhatunk. Például, ha a gyermekek háromféle virágból kétszálas csokrokat készítenek, amelyek egyforma virágokból is állhatnak, ismétléses kombinálást végeznek. Az 5. ábra az ismétléses kombinálás fejlesztésére alkalmazható játékok egyikét mutatja be.

5. ábra: Példa az ismétléses kombinálás fejlesztéséhez

A nagy ho-ho… horgász

Eszközök: Horgász játék, halak háromféle színben (pl. barna, sárga, zöld), kis méretű műanyag vödrök.
Megjegyzés: A készen kapható játék kartonból kivágott eszközökkel is helyettesíthető.
Apa reggel horgászni indult a közeli tóhoz. A tóban háromféle hal él. Apa még nem ért haza, de azt már tudjuk, hogy két halat fogott. Próbáljuk kitalálni, milyen halak kerülhettek a vödrébe?

Előkészítő és kezdő szint

- *Próbáld ki úgy, hogy egy vödörbe két egyforma halat teszel!*

Megoldás: **BB, SS, ZZ**

- *Próbáld ki úgy, hogy egy vödörbe két különböző halat teszel!*

Megoldás: **BS/SB, BZ/ZB, SZ/ZS**

- *Lehet másként is vödrökbe rakni a halakat?*
- *Mit gondolsz, van több lehetőség is?*

Haladó szint

- *Próbáld ki úgy, hogy egy vödörbe két halat teszel!*
- *Hogyan tölthette meg a vödröket apa, ha egyforma és különböző halakat is foghatott?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **BB, SS, ZZ, BS/SB, BZ/ZB, SZ/ZS**

Ismétlés nélküli permutációról beszélünk, ha különböző dolgokat minden lehetséges módon sorba rendezünk. Például, ha a gyermekek minden lehetséges módon sorba állnak, ismétlés nélküli permutálást végeznek. Az ismétlés nélküli permutáláshoz kapcsolódó példajátékot a 6. ábra mutatja be.

6. ábra: Példa az ismétlés nélküli permutálás fejlesztéséhez

Olimpia

Eszközök: Dobogó, arany, ezüst és bronz (színű) érmek.
Megjegyzés: A dobogót három különböző magasságú székből is összeállíthatjuk, a csapatkapitányok szerepét három önként jelentkező gyermek vállalja.
Három csapattal neveztünk az olimpiára. Telefonon jelezték, hogy mindhárom csapat dobogós helyezést ért el, de nem tudjuk melyik csapatunk lett a bajnok.

Haladó, befejező és optimum szint

- *Milyen sorrendben állhattak a csapatkapitányok a dobogóra?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **XYZ, XZY, YXZ, YZX, ZXY, ZYX**

Ismétléses permutációról beszélünk, ha dolgokat, amelyek között egyformák is lehetnek, minden lehetséges módon sorba rendezünk. Például, ha a gyermekek olyan játékeszközöket rendeznek sorba, amelyek között egyformák is előfordulnak, ismétléses permutálást végeznek. Az ismétléses permutálás fejlesztésére a 7. ábra mutat be mintajátékot.

7. ábra: Példa az ismétléses permutálás fejlesztéséhez

Tehervonat

Eszközök: Játék mozdony és vagonok két színben (pl. barna, sárga)
Sanyi azt a feladatot kapta, hogy barna és sárga vagonokat kapcsoljon a mozdonyhoz. Próbáljuk ki, hogyan kapcsolhatja a vagonokat a mozdony után?

Haladó szint

- *Milyen sorrendben kapcsolhat Sanyi két barna és egy sárga vagont a mozdony után?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **BBS, BSB, SBB**

Befejező és optimum szint

- *Milyen sorrendben kapcsolhat Sanyi három barna és egy sárga vagont a mozdony után?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **BBBS, SBBB, BSBB, BBSB**

- *Milyen sorrendben kapcsolhat Sanyi két barna és két sárga vagont a mozdony után?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **BBSS, SSBB, BSBS, SBSB, BSSB, SBBS**

A játékok többsége a szempontrendszer módosításával átalakítható. Például, ha az ismétlés nélküli kombinálásnál a sorrendet is figyelembe vesszük (megengedjük a felcserélést), akkor ismétlés nélküli variálást kapunk, vagy ha az ismétlés nélküli variálásnál megengedjük az azonos elemeket is, akkor ismétléses variálás lesz. Ha egy játékszituáción belül találkozik a gyermek mindkét esettel (pl. kombinálás majd variálás), az segít neki megérteni, hogy mi a különbség a kettő között. Például, ha egy játékon belül rákérdezünk arra, hogy milyen lehetőségeket talál akkor, ha számít a sorrend (variálás) és milyet/mennyit ha nem számít (kombinálás)? Az említett játékgyűjteményben több készség fejlesztésére alkalmas vegyes kombinatív játékok is találhatók. A vegyes játékoknál a különböző műveleteket a gyermekek közvetlenül egymás után végzik, adott az összehasonlítás, a különbség felfedezésének lehetősége. A 8. ábra erre mutat be példát.

8. ábra: Példa vegyes kombinatív játékra

Motorozás

Eszközök: 2 szék szorosan egymás mögé helyezve (motorkerékpár).
A játékhoz három önként jelentkező gyermeket választunk. A motoron egyedül és ketten is utazhatnak.

Előkészítő és kezdő szint

Két gyermekkel játsszuk.

A) Ismétlés nélküli kombinálás (sorrend nem számít)

- *Üljetek ketten a motorkerékpárra úgy, hogy nem cserélhettek helyet!*
- *Másként is fel tudtok ülni?*
- *Mit gondoltok, van több lehetőség is?*

Megoldás: **XY/YX**

B) Ismétlés nélküli variálás (sorrend számít)

- *Mi a helyzet akkor, ha helyet cserélhettek? Akkor hányféleképpen ülhettek fel?*

Megoldás: **XY, YX**

Haladó szint

Három gyermekkel játsszuk.

A) Ismétlés nélküli kombinálás (sorrend nem számít)

- *Üljetek ketten a motorkerékpárra!*
- *Hogyan tudtok utazni a motorkerékpáron, ha egyszerre ketten ülhettek rajta, és mindegy, hogy ki ül elől és ki ül hátul?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **XY/YX, XZ/ZX, YZ/ZY**

B) Ismétlés nélküli variálás (sorrend számít)

- *Hogyan tudtok felülni a motorkerékpárra, ha ketten utazhattok rajta, és megkülönböztetjük, hogy ki ül elől és ki ül hátul?*
- *Így hány lehetőséget találtatok?*

Megoldás: **XY, YX, XZ, ZX, YZ, ZY**

Befejező és optimum szint

Három gyermekkel játsszuk.

A) Ismétlés nélküli kombinálás (sorrend nem számít)

- *Üljetek egyedül vagy ketten a motorkerékpárra!*
- *Hogyan tudtok utazni a motorkerékpáron, ha egyedül vagy ketten ülhettek rajta, és mindegy, hogy ki ül elől és ki ül hátul?*
  - *Számold össze hány lehetőséget találtál!*

Megoldás: **X, Y, Z, XY/YX, XZ/ZX, YZ/ZY**

B) Ismétlés nélküli variálás (sorrend számít)

- *Hogyan tudtok felülni a motorkerékpárra, ha egyedül és ketten is utazhattok és helyet cserélhettek?*
- *Így hány lehetőséget találtatok?*

Megoldás: **X, Y, Z, XY, YX, XZ, ZX, YZ, ZY**

A FEJLESZTÉS EREDMÉNYESSÉGE: EGY KÍSÉRLET TANULSÁGAI

Az elemi kombinatív képesség fejlesztésére készült játékokat kontrollcsoportos fejlesztő kísérletben próbáltuk ki középső és nagycsoportos óvodásokkal. A kísérleti csoportba tartozó gyermekek irányított fejlesztésben részesültek, a kontrollcsoport tagjaival csak a méréseket végeztük el. A fejlesztés egy teljes nevelési éven keresztül zajlott. A kísérlet kezdetén felmértük az elemi kombinatív képesség fejlettségét. Erre a diagnózisra építve választották ki az óvodapedagógusok azokat a fejlesztő játékokat, amikkel a kombinatív képesség fejlődését segíteni tudták. A kísérlet eredményei alátámasztották, hogy a spontán fejlődési ütemhez képest középső csoportban közel háromszoros, nagycsoportban kétszeres fejlődés érhető el a fejlesztő játékok alkalmazásával. Ez látványos fejlesztő hatásnak tekinthető. Emellett legalább ilyen fontos szempont, hogy nagy örömmel vettek részt a gyermekek ezekben a játékokban.

GONDOLKODÁSFEJLESZTÉS AZ ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJÁBAN

Tanulmányunk korábbi részében rámutattunk arra, hogy milyen komoly lehetőségeket rejt magában az óvodai gondolkodásfejlesztés. Számos kutatás igazolja, hogy óvodáskorban játékos módszerekkel eredményesen fejleszthető a gondolkodás. A fejlesztések gyakorlati megvalósulása szempontjából ugyanakkor nem elhanyagolható szempont, hogy miként jelenik meg ez a terület a kapcsolódó szabályozó dokumentumokban. Ezért ebben a fejezetben röviden ezzel a témával is foglalkozunk.

Az óvodai nevelést az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet szabályozza. Irányelvei útmutatók az óvodák részére. A dokumentumban a készség- és képességfejlesztés megjelenik az alapelvek között: „a nevelés lehetővé teszi és segíti a gyermek személyiségfejlődését, a gyermek egyéni készségeinek és képességeinek kibontakoztatását” (Magyar Közlöny, p. 28225).

Az Alapprogram összekapcsolja az anyanyelvi és az értelmi fejlesztést. Ezek között 3. helyen említi az értelmi képességek, köztük a gondolkodás fejlesztését. Az óvodai élet tevékenységi formái között az V. fejezetben első helyre került a játék mint a kisgyermekkor legfontosabb és legfejlesztőbb tevékenysége, az óvodai nevelés leghatékonyabbnak tekintett eszköze. A játék prioritását a korábbi tartalmi szabályozó dokumentumok is kiemelték. A korábbi szabályzáshoz képest azonban némi változást jelent, hogy a jelenleg érvényben lévő dokumentum a szabad játék túlsúlyának érvényesülésére helyezi a hangsúlyt. Az 1989-es Óvodai Nevelési Programban még külön nevelési területként jelent meg a matematikai nevelés. Jelenleg a tevékenységi formák között a külső világ tevékeny megismerése 3. pontjában kerül csak említésre „A gyermek a környezet megismerése során matematikai tartalmú tapasztalatoknak, ismereteknek is birtokába jut és azokat a tevékenységeiben alkalmazza.” (Magyar Közlöny, p. 28230). Ez a változás a matematikai jellegű fejlesztés háttérbe szorulását eredményezheti, jóllehet a

kutatások egyértelműen rámutatnak ennek a területnek a fontosságára.

Az Alapprogram szerint a tanulás folyamatos, spontán és szervezett tevékenység, elsődleges célja a gyermek képességeinek fejlesztése, tapasztalatainak bővítése, rendezése. A tanulás lehetséges formái között a játékos, cselekvéses tanulás mellett megjelenik a gyakorlati problémamegoldás is. A jelenleg érvényben lévő szabályozó dokumentum megadja a tartalmi keretet a képességfejlesztéshez, rávilágít a spontán helyzetek tanulási értékére, de – megítélésünk szerint – a gondolkodás fejlesztésének fontosságát nem hangsúlyozza kellő mértékben.

ÖSSZEGZÉS

Fejezetünkben a kombinatív gondolkodás óvodai fejlesztésének fontosságára mutattunk rá. Példákkal szemléltettük a fejlesztés módszereit. A könyvfejezetben bemutatott játékokhoz hasonló további játékok találhatók a gondolkodási képességek fejlesztésére összeállított játékgyűjteményben (Józsa, Zentai & Hajduné, 2016a, 2016b).

Fejlesztő kísérletünk tapasztalatai alátámasztják, hogy óvodában a néhány percig tartó, de napi gyakorisággal előforduló játékokkal jelentős fejlesztő hatás érhető el. A gyermekek szívesen és örömmel kapcsolódtak be a játékos tevékenységekbe, néhány alkalom után maguk kezdeményezték a játékokat.

A módszerek alkalmazásával számottevő mértékben lehet segíteni a gyermekek iskolai sikerességét. Az iskolában és a mindennapi életben is elengedhetetlenül fontos gondolkodási képességek az óvodai évek alatt könnyen és gyorsan fejleszthetőek. Csökkenteni lehet a környezeti tényezők, a hátrányos helyzet miatt megkésett fejlődésű gyermekek elmaradását. Az óvodai fejlesztés hatása egyértelműen megmutatkozik a későbbi iskolai teljesítményben, kimutatható például a nemzetközi PISA vizsgálatok eredményeiben is. A közgazdasági szemléletű elemzések a pénzügyi megtérülést is egyértelműen igazolják. A különböző elemzések 27:1, 70:1 közötti megtérülési rátát mutatnak. Ez azt jelenit, hogy 1Ft bekfektetés a koragyermekkori fejlesztésbe később 27–70 Ft közötti haszonnal jár (Török, 2015).

A kutatások egyértelmű bizonyítékokkal szolgának arra, hogy az óvodai képességfejlesztésnek jelentős hozadéka lehet. Írásunkban ugyanakkor arra is rámutattunk, hogy az Óvodai nevelés országos alapprogramjában a gondolkodás fejlesztése jelenleg nem kap kellő hangsúlyt. Érdemes lehet újragondolni az ilyen szabályozó dokumnetumokat, hogy nagyobb mértékben tükröződjenek bennük a kutatások által igazolt szempontok.

Köszönetnyilvánítás:

A tanulmány elkészítését az OTKA K83850 pályázat támogatatta.

HIVATKOZÁSOK

Bergen, D. (2002). The Role of Pretend Play in Children's Cognitive Development. *Early Childhood Research & Practice*, *4*(1), 2–15.

Berk, L. E. (2006). *Child Development*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Csapó, B. (1988). *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Csapó, B. (2001). A kombinatív képesség fejlődésének elemzése országos reprezentatív felmérés alapján. *Magyar Pedagógia*, *101*(4), 511–530.

Daly, M., Byers, E., & Taylor, W. (2006). *Understanding Early Years: Theory in Practice.* Oxford: Heinemann Educational Publishers.

Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Boston: Pearson/Allyn & Bacon.

Egyed, K. (2011). Az evolúció ajándéka: az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In I. Danis, M. Farkas, M. Herczog, & I. Szilvási (Eds.), *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei.* (pp. 166–204). Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.

Einon, D. (2004). *How Children Learn Through Play*. Hauppauge, NY: Barron's Educational Series.

Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159–181.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2008). *Play and Child Development*. (3rd. ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.

Hajduné, H. K. (2004). Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Magyar Pedagógia*, *104*(3), 263–292.

Józsa, K. (2014). *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Józsa, K. (2016). Kihívások és lehetőségek az óvodai fejlesztésben. *Iskolakultúra*, *26*(4), 59–74.

Józsa , K., & Zentai, G. (2007). Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, *57*(5), 3–17.

Józsa, K., & Zentai, G. (2015). Gondolkodást fejlesztünk? – Hogyan tegyük? *Tanító*, *53*(8), 27–30.

Józsa, K., Zentai, G., & Hajduné, H. K. (2016a). *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves korban*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Józsa, K., Zentai, G., & Hajduné, H. K. (2016b). *Játékkártya gyűjtemény a gondolkodás fejlesztésére 4–8 éveseknek*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 1–34.

Nagy, J. (2000). A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, *50*(7–8), 255–269.

Nagy, J. (2004). Az elemi kombinatív képesség kialakulásának kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Iskolakultúra*, *14*(8), 3–20.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné, F. M. (2004a). *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Szeged: Mozaik Kiadó.

Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné, F. M. (2004b). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.

Nyitrai Á. (2016). Mese és mesélés. *Iskolakultúra*, *26*(4), 75–83.

Óvodai nevelés országos alapprogramjáról szóló 363/2012. (XII.17.) Korm. rendelet. Magyar Közlöny, 28225 -28230.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York, NY: W. W. Norton & Company.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington DC: National Academy Press.

Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. New York, NY: Oxford University Press.

Smith, P. (2010). *Children and play*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. American *Psychologist*, *56*(1), 5–15.

Török Balázs (2015, Ed.). *Változások az óvodarendszerben – Véleménykutatások eredményei (2014/15).* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Vigotszkij, L. Sz. (1967). *Gondolkodás és beszéd.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Zentai, G. (2011). A rendszerező képesség összefüggése a kombinatív képességgel, induktív gondolkodással és az intelligenciával. In: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Tartalmi összefoglalók. 45.

Zentai, G., & Józsa, K. (2014). Óvodás gyermekek gondolkodási képességének fejlesztése: egy fejlesztő program módszerei és eredményei. *Fejlesztő Pedagógia*, *25*(3), 9–14.

ABSTRACT

Our study discusses the importance and possibilities of thinking skills improvement in preschool. This chapter is focused on one of the thinking skills, namely combinatorial thinking. First, we define combinatorial thinking and summarize the basic principles and practical issues of its development on the basis of our experimental experiences. Then some sample plays are introduced that proved to be effective for the improvement of combinatorial skills. Evidence for the efficiency of these methods are provided by our previous experimental results. International as well as Hungarian studies have drawn attention to the importance of preschool development of thinking skills. Still, the Hungarian National Core Programme of Preschool Education fails to place sufficient emphasis on this area of development, although it might support successful school transition and social integration of children with developmentally delay and disadvantage.

Keywords: early childhood intervention, thinkink skills, combinatorial thinking

Hajduné Holló Katalin
intézményvezető
Egerlövő-Borsodivánka Napköziotthonos Óvoda
hollok16@gmail.com

Zentai Gabriella
PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola
zentaigabi@gmail.com

Józsa Krisztián
egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem Neveléselmélet Tanszék
jozsa@edpsy.u-szeged.hu

Imre Anna

SZAKPOLITIKAI BEAVATKOZÁSOK MEGVALÓSÍTÁSA: PEDAGÓGUSOK ÉS KONTEXTUSOK

ABSZTRAKT

A tanulmány felvázolja a különböző előfeltevéseket és tapasztalatokat az egyes megközelítésekkel kapcsolatban. A szerző megfogalmaz néhány alapvető előfeltevést is az egyes megközelítésekkel összefüggésben, a jelen elemzésben elsősorban a témánkhoz legközelebb eső bürokratikus megközelítés előfeltevéseire térünk ki. A bürokratikus megközelítés mögött Darling-Hammond szerint az a jellemző feltevés húzódik meg, hogy a tanulók alapvetően hasonlóak, és hasonlóan és kiszámítható módon reagálnak beavatkozásokra, ezért a beavatkozásokkal kapcsolatosan elsősorban a megfelelő tudást kell előírni, amely elérhető és általánosítható minden körülményre, ez a tudás lefordítható standardizált gyakorlati szabályokra, ezek a szabályok operacionalizálhatóak szabályozók, jelentések és felügyeleti rendszerek segítségével, az irányítók és tanárok hűségesen implementálják ezeket az előírásokat a gyakorlat számára. Az alapvető feltevés, hogy ez a folyamat a kívánt kimenetet fogja eredményezni. Ha a kimenet mégsem megfelelő, akkor az előírás nem volt elég részletes, vagy az implementáció folyamata nem volt elég pontos. Így, az oktatás problémáinak megoldása inkább a változás vagy irányítás még pontosabb megadásában rejlik, a részletesebben specifikált tantervben, a gyakoribb tesztelésen, a tanári viselkedés és tanítás standardizált előírásán, a finanszírozásra vonatkozóan több szabály és az iskolaszervezet megtervezésén.

KONTEXTUSOK

A gyorsan változó világban a külső körülményekhez, nemzetközi elvárásokhoz, más társadalmi alrendszerekhez való alkalmazkodás, az iskolai és tanulói eredményesség és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés érdekében időről-időre kisebb-nagyobb változásokra, fejlesztési beavatkozásokra, reformokra kerül sor az oktatási rendszerekben. Linda Darling-Hammond egy írásában az eredményesség javítására törekvő politikai törekvéseken belül versengő változáselméleteket különböztet meg, különbséget téve a bürokratikus, a szakmai, a piaci, és a demokratikus megközelítés között, elismerve, hogy a fenti megközelítések egyike sem létezik teljesen tiszta formában, inkább olyan különböző paradigmákat jelentenek, amelyek arra keresnek választ, hogy mitől lehetnek eredményesek az iskolák és hogyan történhet meg termékeny változás velük (Darling-Hammond, 2009).

A *bürokratikus megközelítés* centralizált és hierarchikus megoldásokkal él jellemzően, a *szakmai megközelítés* hívei a gyakorlat szereplőinek felkészítését hangsúlyozzák, a *piaci megközelítésen* belül az iskolaválasztásra és a versenyre kerül a hangsúly, a *demokratikus megközelítésben* a tanulók, szülők, helyi közösség képviselőinek bevonását igyekeznek biztosítani a tanulói szükségletek és érdekek érvényesülése érdekében. A szerző elismeri, hogy van szerepe mind a bürokratikus, mind a piaci megközelítésnek, de a maga részéről a demokratikus és szakmai megközelítést tartja megfelelőnek a 21. századi célok fényében.

Darling-Hammond szerint az a központi probléma a bürokratikus megoldással, hogy a tanulók nem standardizálhatóak és a hatékony gyakorlat nem egyszerűsíthető le rutinokká. A bürokratikus irányítás természeténél fogva képtelen megfelelő megoldást biztosítani olyan tanulók számára, akik nem illeszkednek pontosan az előírásokhoz. Minden akkumulált előírás számára az adott tanulóhoz való illeszkedés esélye csökken, ahogy a tanár képessége csökken az oktatás tanulói igényekhez történő adaptálására. Paradox módon az előíró politika, amely az elszámoltathatóság nevében született, végső soron csökkenti az iskola tanulói és szülői igényekre való reagáló képességét. Továbbá, ez a megközelítés nem érzékeny az iskolák közti különbségekre, a speciális helyi adottságokra, így érdemi változás ezeken a kereteken belül szükségképpen elmarad a lehetőségektől. (Darling-Hammond 2009).

A beavatkozások és reformok hatékonyabb megvalósítása több időt, figyelmet igényelne, mint ami az adott helyzetben jut rá, de gyakran más megközelítést is megkívánna. A legegyszerűbben és leggyorsabban alkalmazható szabályozási eszköz, a jogszabályi változás akkor hatékony, ha egyértelmű és minden intézményt azonos módon érint (McDonnel-Elmore, 1987). Az oktatási rendszerekben az egyes intézmények körülményei azonban nem azonosak, ami felveti a kérdést, hogy *eltérő kontextusokban* hogyan működik a szabályozás és megvalósítása: milyen fogadtatásra talál, hogyan alakulnak a megvalósítási lehetőségek és az eredmények.

Különösen fontosnak gondoljuk a fenti kérdéseket a pedagógusok oldaláról. A változásokkal kapcsolatos tapasztalatok a pedagógusok nézőpontjából gyakran azt mutatják, hogy a pedagógusok úgy érzik, hogy sem a véleményük, sem a hozzájárulásuk nem fontos a szakpolitikai változásokhoz, számukra az elsősorban többlet munkát jelent, gyakran későn érkező vagy minimális támogatás mellett. A szakirodalom tanúsága szerint azonban a *pedagógusok szerepe* ugyanakkor többféleképpen alakulhat az implementáció folyamatában, a szakpolitikai eszközöktől és a megvalósítás jellemzőitől függően. A szakpolitikai szándékoktól függően közel kerülhetnek a döntéshozatalhoz vagy távol maradhatnak attól, s a megvalósítás során szintén van esélyük rá, hogy közel kerüljenek a döntésekhez, de arra is, hogy távol maradjanak attól. Attól függően, hogy hogyan alakul helyzetük e két dimenzióban, válhatnak a döntéshozatalban partnerekké, gyakorlati döntéshozókká, implementátorokká, de ha kimaradnak mindkettőből, akár ellenállókká is

válhatnak (Croll et al 1994). Az intézményi gyakorlatban alakulhat másként is a pedagógusok szerepe (Osborn 2001, Ball, 2011). Az, hogy milyen helyzetbe kerülnek a döntésekben és milyen szerephez jutnak az implementáció során, az hatással lehet a pedagógusok változásokhoz való viszonyára, attitűdjeire, s attitűdjeiken keresztül a gyakorlatra is. Ha úgy érzik, hogy a döntéshozók nem voltak kíváncsiak a véleményükre, ha nem látják / nem értenek egyet a beavatkozás céljaival, úgy érzik, hogy túl sok munkát kíván tőlük a megvalósítás, gyakran negatívan fogadják a változásokat, s keveset tesznek az eredményes megvalósítás érdekében.

A reformok eredményességét értelemszerűen a szándékolt hatások elérésén, a célcsoportok (jellemzően a tanulók) tekintetében bekövetkezett pozitív változás bekövetkeztén szokták mérni. Kevésbé evidens a folyamatokat meghatározó más szereplők vonatkozásában a változás jelentősége és követése. A változások eredményességének megítélésénél ugyanakkor az is fontos kérdés, hogy kísérik-e az eredményeket nem szándékolt hatások, kiket érintenek, s mi jellemzi ezeket. Az oktatási reformoknak gyakran sok *nem szándékolt hatásuk* lehet. Az oktatási rendszerek rendkívül komplexek és a adott politika hatásai nem mindig számíthatóak ki előre (lásd a piaci megközelítések esélykülönbségekre gyakorolt hatása).

A pedagógusok esetében a beavatkozások potenciálisan számos stresszforrást jelentenek. Maguk a kezdeményezések befolyásolhatják azt is, ahogyan a tanításra tekintenek. J. Calderhead egy tanulmánya azt mutatja ki, hogy a reformok megvalósítása, mind a szándékolt, mind a nem szándékolt hatásai következtében a tanári munkára egy átfogó intenzifikálódás lett jellemző, ami több vonatkozásban is stresszforrást jelenthet a pedagógusok munkája számára (Calderhead 2001). Olyan reformok, amelyek a pedagógusok munkáját alapvetően meghatározzák – például tantervi reformok és ezek nyomán új tanítási módok kialakítása – jelentős mértékben növelhetik *a munkával járó stresszt, hozzájárulva a kiégéshez*, a betegségekhez és a *korai pályaelhagyáshoz*. Stresszforrást jelent a tanári autonómia csökkenése,a tanítás státuszának romlása, ennek következtében *a tanári önbecsülés elveszítése*. Stressz-forrása lehet a *gyenge iskolavezetés* is, amely kevésbé tudja hatékonyan segíteni a működést és a változásokat. A tanárokra nehezedő nyomás, a *nehezedő és gyakran ellentmondásos szerepek* is hozzájárulnak, amiknek meg kell felelniük. A *megfelelően képzett emberek hiánya* a tanári pályán. a pedagógus munka szakmai paradoxonai együtt eleve sok nehézséget okoznak, de ezen felül a tanároktól elvárják, hogy egyre többet teljesítsenek, egyre kevesebb támogatás mellett (Calderhead, 2001. Hargreaves, 2003). Mindez maga is a beavatkozások nem szándékolt hatásaihoz járulhat hozzá, befolyásolva a pedagógusok motiváltságát és végső soron a beavatkozások eredményességét is.

A KUTATÁS FELTEVÉSEI, KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI

Tapasztalataink szerint azonos szabályozás gyakran eltérő módon valósul meg eltérő kontextusokban (Imre 2011). Szakirodalmi tapasztalatok azt mutatják, hogy az oktatáspolitika számára gyakran nem kellőképpen tudatosul az oktatási rendszer differenciáltsága (Trupp-Lupton 2006). Hazánkban is jellemző, hogy az átlagosnál nehezebb helyzetben vannak egyes vidéki oktatási intézmények, különösen a hátrányos társadalmi környezetben működő iskolák. Ugyanakkor feltehető, hogy a megvalósítás jelentős részben múlhat a szervezeti környezeten is, amelyek jobb vagy rosszabb feltételeket teremthetnek, a feltételektől pedig függhetnek a pedagógusok válaszai, reakciói a változásokra (Mulford, 2003). Feltevésünk szerint a társadalmi háttérrel összefüggő különbségek - így a területi különbségek is – eltérő feltételeket jelenthetnek az oktatási rendszeren belül az adott beavatkozások számára, esetükben számos nem várt körülmény adódhat.

Másik feltevésünk szerint az intézmények szervezeti és tanulási környezete is szerepet játszhat a feltételek alakításában. Az iskolai tanulási környezet is elősegítheti vagy korlátozhatja az eredményességet, az iskolai környezet változásai hatással lehetnek a tanulói eredményesség alakulására is, javíthatják, de akár csökkenthetik is a beavatkozás megvalósítását, s ezzel végső soron akár az eredményesség esélyeit is. A beavatkozások befolyásolják a közvetlenül érintetteket, a vezetőket és a pedagógusokat, de rajtuk, a tanulási környezet módosulásán keresztül közvetve hatással vannak a tanulási folyamatokra és a tanulókra is. Jelen elemzés egy jogszabályi úton történő beavatkozás és megvalósítás néhány jellemzőjét igyekszik feltárni a pedagógusok nézőpontjából, a kontextusok kérdésével összefüggésben. A fentieken kívül elméleti oldalról megközelítésünk épít a szakpolitikai beavatkozások implementációját elemző irodalomra (pl. McLaughlin-Berman, 1978. McLaughlin-Talbert, 1993, Mourshed et al. 2010, …).

Korábbi kutatásunk tapasztalatai szerint igen eltérő helyzetbe kerültek az eltérő társadalmi hátterű tanulókat fogadó általános iskolák a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével. Jelen elemzésünk a fenti tapasztalatok nyomán ezek egyik oldalát, a pedagógusok részéről a beavatkozásokkal kapcsolatos fogadókészséget vizsgálja meg közelebbről, különböző iskolai környezetekben. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyiben tér el a pedagógusok helyzete, feladatai és a feladatokkal kapcsolatos attitűdjeik eltérő kontextusokban, hátrányos és nem hátrányos összetételű iskolákban. A kérdés vizsgálata során jelentős hangsúlyt fektetünk a fogadtatás, az attitűdök kérdésére is.

Az elemzés kérdései:

- Mi jellemzi az intézkedés fogadtatása és a bevezetés folyamatát különböző kontextusokban, különböző társadalmi összetételű és különböző irányítású iskolákban?
- Hogyan alakulnak a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások, a pedagógusok feladatai, szerepei az eltérő környezetekben?
- Lehet-e jelentős különbséget találni a pedagógusok körében a fogadtatás vonatkozásában, s milyen tényezők vannak erre hatással?

A kutatás módszerei: kérdőíves adatfelvétel három járásban pedagógusok, iskolavezetők, tanulók és szüleik körében. Az adatfelvétel mellett esettanulmányok készítésére került sor.

KONTEXTUSOK: TERÜLETI ÉS SZERVEZETI KÖRNYEZET ELTÉRÉSEI

Kutatásunkban a pedagógusok változó feladatait, helyzetét és a beavatkozással kapcsolatos attitűdjeit igyekeztünk feltárni, figyelemmel a kontextusok szerepére is. Elemzésünk két *kontextuális keretet* érint: egyfelől és elsősorban az *iskola tanulóinak társadalmi összetételét*, másfelől az *iskola szervezeti működésének* néhány jellemzőjét. Az iskola tanulóinak társadalmi összetétele több módon is befolyásolhatja a pedagógusok munkáját: hatással lehet az érintettség mértékére és a munka mennyiségére, és hatással lehet a munka nehézségére is. Az iskolák vezetési és szervezeti jellemzői a munkavégzés körülményeire lehetnek hatással, amelyek kedvező adottságok és emberi viszonyok mellett nagyban segíthetik, de kedvezőtlen viszonyok esetén jelentős mértékben nehezíthetik is a munkavégzést. Az alábbiakban a kutatásunkba került iskolák néhány, a beavatkozás megvalósításával összefüggő sajátosságát a fenti két szempontból mutatjuk be.

TERÜLETI ÉS TÁRSADALMI KÜLÖNBSÉGEK

Az elemzés során az általános iskolák vonatkozásában a társadalmi eltérések hatásainak érvényesülését a társadalmi különbségeket leképező területi megközelítés jól érzékelhetővé teszi, az elemzés számára ezt a megközelítést választottuk. A köznevelés szabályozási változásai nyomán a 2013/2014-es tanévet követően a délutáni foglalkozások, ha nem is nőttek meg drámai módon a korábbi helyzethez képest, de valamelyest kibővültek a hazai általános iskolákban (*lásd melléklet 1. táblázat*). A foglalkozások szerkezete és volumene azonban nem azonos módon alakult az általános iskolák összességében, igen változatos mintázat formálódott ki a területi dimenziót tekintve: a kiemelt évben a településtípusok szerinti bontásban történő elemzés azt mutatta, hogy a fővárosban volt a legmagasabb a napközi, és a legalacsonyabb a délutáni egyéb foglalkozásokon[17] való részvétel. Az országos átlaghoz viszonyítva a községekben magasabb volt a szakkörökön és a délutáni egyéb foglalkozásokon résztvevők aránya, ugyanakkor átlag alatt maradt a napközin való részvételi arány. A városi és megyei jogú városi iskolákban a részvételi tendenciák az átlaghoz esnek közel (*lásd 1. táblázat*).

[17] A délutáni egyéb foglalkozás tartalmazza az összes olyan foglalkozást, ami nem szakkör, művészeti csoport, önképző kör, iskolai sportkör, énekkar illetve napközi. Jellemzően a tanulószobán résztvevőket jelenti.

1. táblázat: Délutáni foglalkozásokon résztvevő tanulók aránya az általános iskolai oktatásban, 2014. %

	tanuló	**szak-kör**	**sport**	**nap-közi**	ének kar	művé-szeti fogl.	önkép-zőkör	délutáni egyéb fogl.
megyei jogú város	156767	42,2	26,1	44,6	8,7	5,2	0,4	15,9
város	272824	41,3	23,5	38,8	7,6	5,6	0,3	15,1
község	171834	47,6	32,4	40,7	7,0	7,9	0,6	22,1
nagyközség	29677	38,8	23,1	30,6	5,1	4,7	0,1	19,5
főváros	117384	40,3	23,7	53,2	11,3	5,7	0,6	13,1
Országos	**748486**	42,7	26,1	42,4	8,2	6,0	0,4	16,7

(Forrás: KIR 2014.)

A napközi és a délutáni foglalkozások alakulását megyei bontásban is elemeztük. A vizsgált évben a napközis foglalkozások az ország kedvezőbb adottságú térségeiben és megyéiben haladták meg az átlagot: Budapest mellett még négy dunántúli és két dél-alföldi megyében. A délutáni egyéb foglalkozásokon való részvételi arányokban mutatkozó jelentős mértékű növekedés 2010 és 2014 között elsősorban a hátrányos helyzetű térségekben volt megfigyelhető, 15%-ot meghaladó növekedés Hajdú, Borsod, Heves, Nógrád és Szabolcs megyékre volt jellemző.

Adatelemzésünk során az általunk vizsgált iskolákat két csoportba soroltuk az intézmény tanulóinak összetétele szerint, megkülönböztetve a társadalmi összetétel szempontjából nem hátrányos és hátrányos helyzetű iskolák csoportját. Az előbbi csoportba tartozónak azokat az iskolákat tekintettük, ahol a tanulók egyharmadát nem érte el a hátrányos helyzetűek aránya. A második csoportba azokat az iskolákat soroltuk, amelyekben a hátrányos helyzetű tanulók aránya egyharmad felett alakult.

Szervezeti környezet és működés

A két, tanulói társadalmi háttér szerint elkülönített iskolacsoport esetében az iskolák szervezeti jellemzőkit a belső és külső kapcsolatok és együttműködések oldaláról közelítettük meg. A belső kapcsolatok minden esetben kedvezőbben alakultak a jobb hátterű tanulókkal foglalkozó iskolákban. Az eltérés mindenütt megfigyelhető, de különösen jelentős a vezetőkkel és a szakmai segítőkkel való kapcsolat vonatkozásában. A más iskolák pedagógusaival és külső szervezetekkel való kapcsolatok az egyetlenek, amelyek esetében a hátrányosabb összetételű iskolákra szorosabb kapcsolatok jellemzőek. (*lásd 2. táblázat*). A szülőkkel való kapcsolat esetében is a fentihez hasonló tendencia rajzolódik ki: a két iskolacsoportban nagyon eltérően alakulnak a kapcsolatok a szülőkkel.

A jobb összetételű iskolákban a pedagógusok legnagyobb része nagyon jó szakmai együttműködésről számolt be (46,3%), ennél valamivel kisebb része zökkenőmentes munkakapcsolatról (42%), s csak egytizedes arányban említettek problémát. A hátrányos helyzetű tanulók magasabb aránya mellett a szülőkkel való problémák is gyarapodnak, a pedagógusok csak egynegyede említett kifejezetten jó szakmai együttműködést, bő fele zökkenőmentes munkakapcsolatot, egyötödük alkalmi nézetkülönbségekről számolt be.

2. táblázat: Hogyan jellemezné az alábbi szereplőkkel való kapcsolatát? (1-5 skála átlagai a pedagógusok körében)

	Iskola-vezetés	**Kollégák szakmai munka-közösség-ben**	**Kollégák nevelő-testületben**	**Szakmai segítők (pl. gyógy-pedagógus)**	**Szülők**	**Más iskolák pedagógusai települése/ térségben**	**Külső szervek**
1-33%	4,33	4,26	3,94	3,96	3,67	2,53	2,39
33%-	3,97	3,93	3,87	3,54	3,50	2,95	2,89
átlag	4,17	4,11	3,91	3,77	3,61	2,72	2,62

A feltett kérdés: Hogyan jellemezné az alábbi szereplőkkel való kapcsolatát?

Kíváncsiak voltunk az intézményi működéssel összefüggő pedagógusi véleményekre is. Az iskolai működés jellemzőit kérdezetteink több állítás segítségével jellemezhették. A pedagógusok az iskolavezetőkre és a pedagógusi elkötelezettséggel összefüggő állításokkal értettek leginkább egyet. A két intézménycsoport esetében a sorrend és az azonos állításokkal kapcsolatosan számottevő az eltérés mértéke is. Az állítások elemzése azt mutatja, hogy a hátrányosabb intézménykategória értékei tendenciaszerűen elmaradtak a kedvezőbb helyzetű intézménykategória értékeitől. Az eltérés igen jelentős volt a vezetés és a pedagógusok célokkal kapcsolatos nézetazonosság, és az iskolavezetés tanári munkát segítő mivoltára vonatkozó állítás esetében. Az eltérés a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó intézményekben a pedagógusok és a vezető nézetazonosságára, intézményi kultúrájára vonatkozó, illetve az elemzések használatával és az iskola és a helyi közösség közti együttműködéssel összefüggő állítások esetében volt a legnagyobb. A legkisebb eltérés a tanárok tanítással kapcsolatos igyekezete vonatkozásában fogalmazódott meg. Az eltérések arra engednek következtetni, hogy a hátrányos összetételű intézményekben a vezetési és az intézményi kultúra elmarad a kedvezőbb helyzetű iskolák vezetési és szervezeti kulturális sajátosságaitól. (*lásd 3 táblázat*).

3. táblázat: Az intézményi működés jellemzői a pedagógusok válaszai alapján (1-5 skála átlagai)

	1-33%	33-%	eltérés
Az iskolavezetés minden eszközzel segíti a tanári munkát.*	4,35	4,15	-0,20
A tanárok minden tanulóból igyekeznek a legtöbbet kihozni.**	4,31	4,17	-0,15
A tanárok kiemelten figyelnek a tanulók előrehaladására.**	4,26	4,04	-0,22
Ebben az intézményben a pedagógusok partnerként tekintenek a szülőkre.*	4,20	4,00	-0,20
A tanárok és a vezetés hasonló módon gondolkodnak az iskola céljairól.**	4,18	3,89	-0,28
Az iskola életébe, amennyire csak lehet, igyekszünk bevonni a szülőket.*	4,10	3,92	-0,18
A tanárok hasonlóan gondolkodnak a saját munkájukkal kapcsolatos fontos kérdésekről.*	3,94	3,76	-0,18
Az intézményben olyan együttműködő kultúra van, amelyet kölcsönös támogatás jellemez.**	3,90	3,55	-0,35
Nagyon fontosnak véljük, hogy a problémákat kielemezzük a döntéseket, beavatkozásokat megelőzően.**	3,88	3,57	-0,32
Az intézmény és a helyi közösség között magas szintű az együttműködés.**	3,56	3,17	-0,39

A feltett kérdés: Kérem, mondja meg, milyen mértékben ért egyet az alábbiakkal?
**≥0,050, **≥ 0,005*

A DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOK BEVEZETÉSE ÉS A MEGVALÓSÍTÁS TAPASZTALATAI

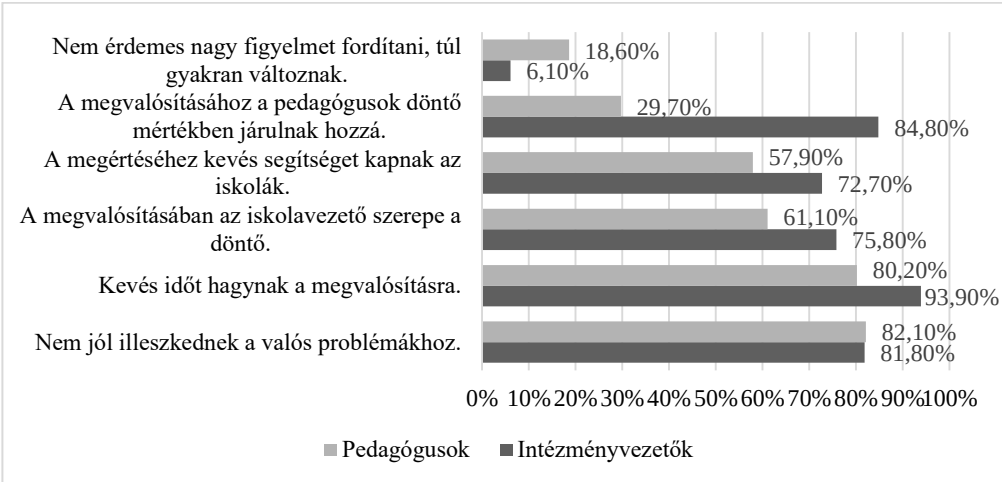
A következőkben a délután 4-ig tartó iskola bevezetésével kapcsolatos tapasztalatokat elemezzük a kérdőíves adatfelvétel adatainak segítségével. Bár a délutáni tevékenységekben való részvétel az intézkedést megelőzően is jellemző volt, kutatásunkban azt találtuk, hogy a délutáni foglalkozásokban a délután 4-ig tartó iskola bevezetését követően számottevő növekedés következett be a tanulói részvételben a 2013/2014-es tanévben a korábbiakhoz képest. A növekedés mértéke kutatásunkban is eltérő volt, például az egyes járások és iskolakategóriák között is. A részvételi tendenciák

eltérőek voltak a két vizsgált évfolyamon (5. és 8.) és a két vizsgált iskolakategóriában is. Az iskolakategóriák között a hátrányos helyzetű iskolákban nagyobb részvételi növekedés volt megfigyelhető. A tapasztalatok eddigi elemzése ellentmondásos tapasztalatot mutat a délutáni bent maradással kapcsolatban a tanulók és a pedagógusok oldaláról: a tanulók vonatkozásában inkább pozitív vagy semleges, a pedagógusok vonatkozásában semleges vagy inkább negatív tapasztalatok rajzolódtak ki (Imre 2016). Az alábbiakban a kérdést a pedagógusok oldaláról elemezzük részletesebben.

FOGADTATÁS, FELADATOK ÉS PROBLÉMÁK

Az intézményi elemzés oldaláról az egyik fontos kérdés, hogy hogyan fogadták a változásokat az általános iskolákban általában és megfigyelhető-e eltérés a társadalmi összetétel szempontjából. Megvizsgáltuk a jogszabályi változásokról kialakult véleményeket, mind a pedagógusok, mind az intézményvezetők esetében. Abban mindkét kérdezett szereplő egyetérteni látszott, hogy a jogszabályi változások gyakran nem illeszkednek jól a valós problémákhoz. Az igazgatók azt is kiemelték, hogy jellemzően kevés időt hagynak a megvalósításra, és többségük azzal is egyetértett, hogy a megértéshez sem kapnak általában elég segítséget. Saját szerepüket döntőnek látták, ebben a pedagógusok is egyetértettek velük. A pedagógusok az igazgatóknál kevésbé érzik az idő szorítását és a megértéshez hiányzó segítséget. A legnagyobb különbség a két csoport esetében a pedagógusok szerepével kapcsolatban volt megfigyelhető: míg az igazgatók a saját szerepüknél is fontosabbnak gondolták a pedagógusok hozzájárulását, addig a pedagógusok alig tulajdonítottak a maguk szerepének jelentőséget e tekintetben. Feltehetőleg korábbi tapasztalatik is hozzájárultak ahhoz, hogy a pedagógusok nagyobb része (70%-a) számára nem merül fel, hogy érdemben hozzájárulhatnának a változási folyamatokhoz.

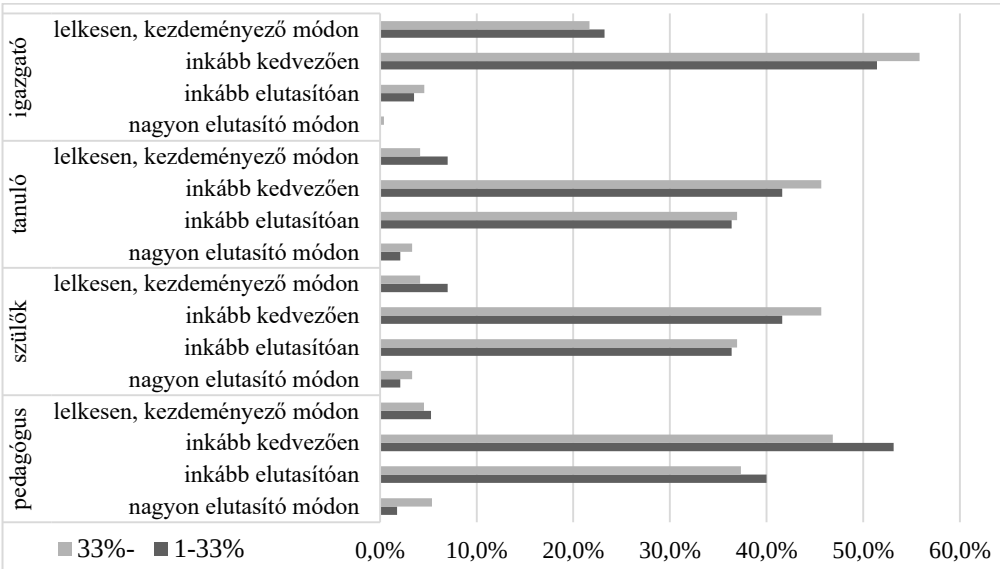
1. ábra: A jogszabályi változásokkal összefüggő vélemények: igazgatók és pedagógusok (%)



A feltett kérdés: Mi a véleménye általában a jogszabályi változásokról? Egyetért-e az alábbi, ezzel összefüggő állításokkal?

A kontextusok eltéréseit is figyelembe vevő elemzés során igyekeztünk megtudni, hogy az egyes iskolai szereplők és ezen belül a pedagógusok hogyan vélekednek a változásokról. A kérdőív kérdéseire válaszoló pedagógusok véleménye szerint az iskolai szereplők bár igen megosztottak voltak a kérdésben, a tanulókat leszámítva, a kedvező fogadtatás az elutasításnál valamivel jellemzőbb volt valamennyi szereplő körében. Az elfogadás aránya az igazgatók körében volt a legnagyobb átlagosan (76%), de a szülők és a pedagógusok közel fele is pozitívan nyilatkozott (49% és 47%). A pedagógusok véleménye erősen megosztott volt, de a pedagógusok között átlagosan többen voltak, akik kedvezően viszonyultak a feladathoz, mint akik nem. A pedagógusok válaszait iskolájuk tanulói összetétele is befolyásolta: a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban magasabb volt az elutasítók, mind az elfogadók aránya. (*lásd 2. ábra).* A pedagógusok válaszait emellett erősen befolyásolta az a tény is, hogy alsó vagy felső tagozaton tanítanak: az alsó tagozaton tanítók jóval pozitívabban álltak az új helyzethez, mint a felső tagozaton tanító pedagógusok. Az is jellemzőnek mondható, hogy a válaszadók percepciói eltérőek önmaguk és munkatársaik vonatkozásában: saját attitűdjeiket pozitívabban, kollégáik attitűdjeit negatívabban ítélték meg. És Ön?

2. ábra: Az intézkedés bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében



A feltett kérdés: Az Önök iskolájában hogyan viszonyultak a délután 4-ig tartó iskola kötelező bevezetéséhez az érintettek?

A következő lépésben a pedagógusok feladatainak változását vizsgáltuk. A *feladatok változását* külön elemeztük a délutáni foglalkozásokba való bevonódás tekintetében, és az eltérő társadalmi összetételű iskolákban dolgozó pedagógusok vonatkozásában. A délutáni feladatokban való érintettség változását a 2012/2013 és 2013/2014-es tanév összevetésével mértük. A két tanév között 15,4 százalékkal nőtt azoknak az aránya, akik úgy nyilatkoztak, hogy gyakran tanítanak napközis vagy tanulószobai foglalkozáson.[18] Különösen jelentős bővülés a szakkörvezetés feladatában volt megfigyelhető, ahol 19%-kal bővült az érintettség, valamint az egyéb feladatok és a napközi vonatkozásában, ahol 10%, ill, 8%-kal nőtt a kategórián belüli sokrétű feladatokba bevont pedagógusok köre. Az említetteken túl szerény bővülés tapasztalható a korrepetálás, a sport, az idegen nyelv, és az iskolaotthonos foglalkozás esetében is. Az eltérő tanulói összetételt is figyelemmel véve az is kiolvasható az adatokból, hogy az említett növekedések döntő része a hátrányos összetételű iskolákban történt. Az ezekben az iskolákban tanító pedagógusok egyötödének bővültek szakkörvezetéssel a feladatai, s ugyancsak egyötödüknek ’egyéb feladatokkal’, közel egytizedüknek napközis feladatokkal. A nem hátrányos összetételű iskolákban a napközis feladatokban érintettek körének 8%-os arányú bővülése volt a legnagyobb növekedés (lásd 4. táblázat).

[18] A délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban a kérdésfeltevésben csak a napközis foglalkozás szerepelt, a tanulószoba részben a napközi, részben az ’egyéb’ kategóriába került.

4. táblázat: Pedagógus feladatok és változásuk a 2012/2013-as és a 2013/2014-es tanévben, %

	2012/2013			**2013/2014**			**változás**		
	1-33%	33%-	átlag	1-33%	33%-	átlag	1-33%	33%-	átlag
iskolaotthon	18,5	11,7	15,5	24,6	15,8	20,7	6,1	4,1	5,2
napközi **	50	35,9	43,8	58,1	44,4	52	8,1	8,5	8,2
korrepetálás	71,4	71,4	71,5	75,3	76	75,6	3,9	4,6	4,1
szakkörök **	47,5	48,2	47,8	53,3	66,8	59,5	5,8	18,6	11,7
művészeti fogl.	24,8	19,4	22,4	25,6	20,4	23,5	0,8	1	1,1
sport	19,4	26,6	22,6	23,2	29,3	26	3,8	2,7	3,4
idegen nyelv	10,9	10,3	10,6	9,9	12,4	11	-1	2,1	0,4
délutáni kirándulás *	67,6	56,1	62,6	66,5	53,6	60,8	-1,1	-2,5	-1,8
egyéb	56,2	46,3	51,9	58,2	66,7	62,1	2	20,4	10,2

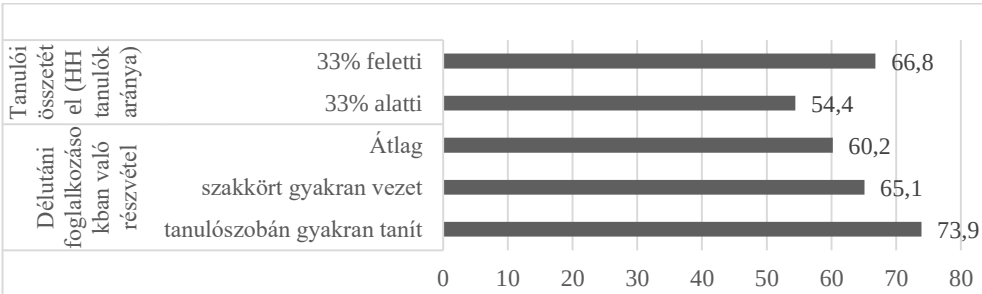
A feltett kérdés: Részt vett-e az előző tanévben és részt vesz-e ebben a tanévben az iskolában az alábbiakban? *≤0,050, **≤ 0,005

A heti munkaidőből a tanórán kívüli feladatokra fordított idő valamivel több a hátrányosabb helyzetű tanulókkal foglalkozó intézményekben, mint a kedvezőbb összetételű intézményekben (14,8, ill. 14,1%), a szakmai megbeszélésekre fordított idő kevesebb (4,0 ill. 4,8%), a szülőkkel való kapcsolattartásra fordított idő ugyancsak kevesebb (4,2 ill. 4,6%).

Fontos elemzendő kérdés az is, hogy okozott-e *problémát* az intézkedés bevezetése, s ha igen, milyen típusút. Az igazgatói kérdőívben a válaszoló igazgatók részéről a legtöbb említés arra vonatkozott, hogy nincs elég anyagi fedezet a kapcsolódó kiadásokhoz, illetve hogy nem volt elegendő a rendelkezésre álló idő a felkészülésre. Ugyancsak gyakori probléma a vezetők szerint, hogy az iskolában nincs elég tanterem a délutáni foglalkozásokhoz. A pedagógusok átlagosan 60%-a említett valamilyen problémát, véleményük az igazgatókéhoz hasonló volt, az anyagi fedezet hiányzott számukra is legnagyobb mértékben, ehhez képest kisebb gondot jelentett számukra a felkészülésre fordított idő hiánya, és a tantermek hiánya. A szülőkkel való feszültséget közel kétötöd arányban említették, a tanulókkal való nézetkülönbséget hasonló arányban (36%), s egyharmad arányban említették a tantestületen belüli feszültségeket (33%), kevesebben a tantestület és a vezetés közötti feszültségeket (23%). Az iskolakategóriák szerint a legtöbb problémával a hátrányos helyzetű tanulókat legnagyobb arányban fogadó iskolákban kerültek szembe az érintettek, itt a pedagógusok több, mint kétharmada említett valamilyen nehézséget. Ezekben az iskolákban egyszerre volt gond a felkészüléssel, és

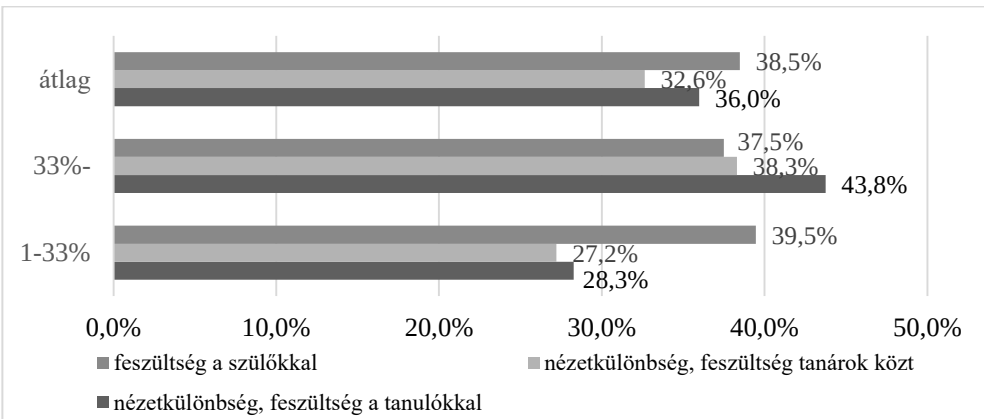
kellett megbirkózni külső és belső feszültségekkel. A pedagógusok közt abban a tekintetben is eltérés volt, hogy elláttak-e és milyen délutáni feladatot láttak el: a szakkört vezető pedagógusok kétharmada, a tanulószobát vezető pedagógusok háromnegyede szembesült valamilyen problémával a megvalósítás során. (*lásd 3. ábra*)

3. ábra: Milyen nehézségek adódtak, pedagógusok válaszai, %A feltett kérdés: Ha adódtak nehézségek, milyen nehézségek adódtak a megvalósítás során?



Az említett problémák eltérő mértékben érvényesültek az eltérő társadalmi összetételű iskolákban. A jobb társadalmi helyzetű iskolákban az intézkedés elsősorban a szülőkkel való kapcsolatot terhelte meg, pedagógusok 40%-ának tapasztalata szerint, a tanulókkal és kollégákkal csak 27, ill. 26%-ban szembesültek. A hátrányos összetételű iskolákban a pedagógusok számára a legnagyobb nehézséget a tanulókkal kapcsolatos feszültség jelentette, azt a pedagógusok 43,8%-a említette, de jelentős arányban voltak azok is, akik szülőkkel és tanárokkal való feszültségeket tapasztaltak (37,5, ill. 38%). (lásd 4. ábra).

4. ábra: Milyen probléma volt?



A feltett kérdés: Adódtak-e nehézségek a megvalósítás során?
Ha igen, milyen nehézségek adódtak az alábbiak közül?

ATTITŰDÖK, NÉZETEK ÉS DÉLUTÁNI FOGLALKOZÁSOK

A pedagógusok sok tekintetben különböznek, a jelen elemzésben egy dimenziót emeltünk ki a témával kapcsolatosan, ami összefügg mind az eredményesség, mind a megvalósítás kérdéseivel: az attitűdöket. Az attitűdök érzelmi töltéssel jellemezhető beállítódások, szemben a nézetekkel, amelyek kognitív tartalommal jellemezhetőek (Falus 2000). Az attitűdök szoros összefüggésben lehetnek egyéni, intézményi háttértényezőkkel, ugyanakkor formáló erejük lehet a nézetekre és a szakmai gyakorlatra is, befolyásolva a pedagógusi munkát, s végső soron a tanulói eredményességet is.

Elemzésünkben a pedagógusok körében a beavatkozás fogadtatása, a fogadókészség kínálkozott az attitűdök mentén főbb típusok elkülönítésére. A délutáni foglalkozások bevezetését tekintve a pedagógusok bár erősen megosztottak voltak, de a szélsőséges, lelkes vagy elutasító fogadtatás nem volt jellemző: csak 5,3% fogadta nagyon elutasítóan, 32% inkább elutasítóan, 45% inkább kedvezően, s 7,2% lelkesen, kezdeményező módon, s 11% nem válaszolt. A válaszokból egy kételemű változót készítve elkülönítettük az inkább kedvező és az inkább kedvezőtlen fogadtatást: a pedagógusok nagyobb része, 58,9%-a került az első, inkább kedvező fogadtatással jellemezhető csoportba, s 41%-uk a másik, a beavatkozást inkább kedvezőtlenül fogadó csoportba.

Megvizsgáltuk a két csoport jellemzőit néhány fontosabb háttértényező mentén. A nemek szerinti megoszlás vizsgálatából látható, hogy a nők inkább kedvezően, a férfiak inkább kedvezőtlenül fogadták a délutáni foglalkozásokkal összefüggő változásokat. A magasabb képzettség a kedvezőtlen fogadtatást valószínűsíti, a pályán eltöltött idő inkább a kedvezőt. A hátrányos helyzetű tanulókat magasabb arányban fogadó iskolákban inkább a kedvezőtlenebb fogadtatás felé tolódnak az adatok. A budapesti kerületben nagyobb a pozitívabb fogadtatás jellemzőbb, mint a két vidéki járásban. (lásd 5. táblázat)

5. táblázat: A kedvező és nem kedvező attitűdök előfordulása, háttérváltozók

		inkább kedvezően	**inkább nem kedvezően**
Átlag		**58,9%**	**41,1%**
iskolakategória	1-33%	60,6%	39,4%
	33%-	56,8%	43,2%
Járások	Bpest	67,3%	32,7%
	J járás	55,6%	44,4%
	M járás	54,3%	45,7%
Legmagasabb végzettség	BA	62,4%	37,6%
	MA	41,8%	58,2%

		inkább kedvezően	inkább nem kedvezően
nem	férfi	47,1%	52,9%
	nő	60,0%	40,0%
mióta van a pályán	-5	60	40
	6-15	49,2	50,8
	16-25	54,2	45,8
	26-35	62,1	37,9
	35-	69,4	30,6
tagozat	alsó	67,5	32,5
	felső	49,1	50,9
tanulószoba	gyakran tanít	48,1%	51,9%

A következőkben az attitűdök és nézetek összefüggéseit vizsgáltuk meg közelebbről, arra kíváncsian, vajon megfigyelhető-e összefüggés a fogadtatás és a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos nézetek között. A kedvező és kedvezőtlen fogadtatást mutató attitűdök eltérései jelentős mértékben megosztották a pedagógusok a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatos véleményeit. Az iskolai oktatással összefüggésben kérdezett egyes tényezők fontosságát firtató kérdésre adott válaszokban kisebb eltérések figyelhetőek meg. A legfontosabbnak ítélt tényezőknek a kérdezettek a kulcskompetenciák kialakítását (4,4), a tárgyi tudás bővítését (4.3), és a társadalmi szocializációt tartották, ezek megítélésében nem volt jelentős eltérés a társadalmi háttér mentén eltérő iskolák között[19]. A fogadtatás szempontjából elkülönített, kedvező és kedvezőtlen fogadtatást mutató csoportok ugyanakkor az adott iskolacsoporton belül jelentősebb eltérést mutattak mindkét csoport esetében, mint ami az iskolacsoportok között mutatkozott, a belső eltérés tendenciaszerűen nagyobbnak bizonyult a hátrányosabb helyzetű iskolák pedagógusain belül..[20]

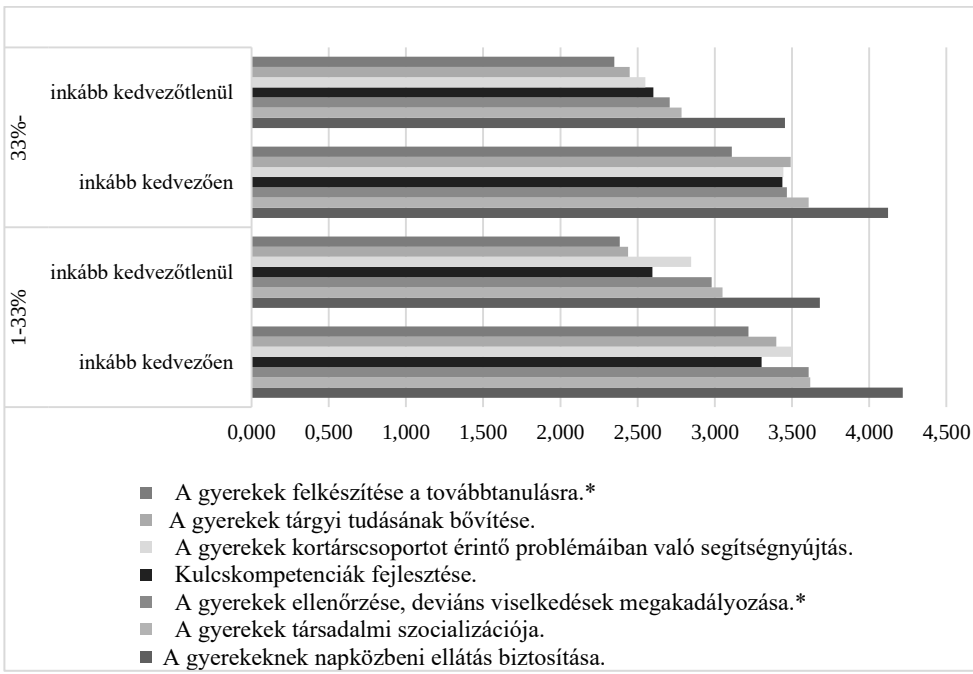
A délutáni foglalkozások bevezetésével összefüggésben megfogalmazott vélemények

[19] Az eltérő társadalmi összetételű iskolák a kulcskompetenciák kialakítása és a tárgyi tudás bővítésének kérdésében lényegében azonos, az átlaghoz módon ítélték meg. A legnagyobb eltérés a társadalmi szocializáció kérdésében mutatkozott (a hátrány helyzetű tanulókkal kisebb arányban foglalkozó iskolák pedagógusai 4,42-os, a hátrányos helyzetű tanulókkal nagyobb arányban foglalkozó iskolák körében a pedagógusok 4,26-os átlagértéket adó választ adtak a kérdésre).

[20] A kulcskompetenciák esetében a kedvezőbb helyzetű iskolák pedagógusai által adott értékek (inkább kedvező fogadtatás: 4,5, kedvezőtlen: 4,4) a hátrányosabb helyzetű iskolák pedagógusai (kedvező fogadtatást mutatók: 4,5, kedvezőtlen: 4,2). A tárgyi tudás kérdésében a kedvezőbb helyzetű iskolák pedagógusai által adott értékek (4,5, és 4,2) a hátrányosabb helyzetű iskolák pedagógusai (4,5, és 4,15). A szocializáció kérdésében a kedvezőbb helyzetű iskolák pedagógusai által adott értékek (4,5, és 4,2) a hátrányosabb helyzetű iskolák pedagógusai (4,5, és 4,15). A szocializáció kérdésében kedvezőbb helyzetű iskolák (4,5 és 4,27) kedvezőtlenebb helyzetűek (4,38, és 4,09).

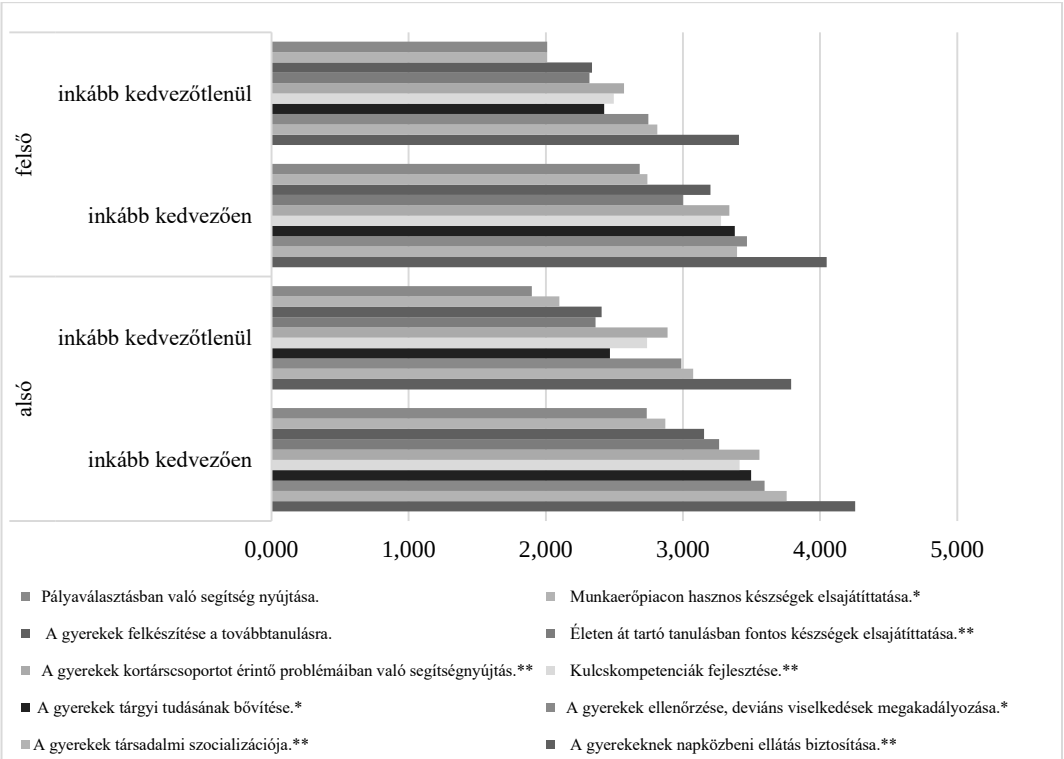
esetében hasonló volt a tapasztalat: az eltérés nem a két csoport között bizonyult számottevőnek, hanem azokon belül, a viszonyulástól függően. A legnagyobb eltérések néhány iskolai oktatással összefüggő tényező fontosságával kapcsolatban mutatkoztak meg (pl. továbbtanulás, kulcskompetenciák fejlesztése, tárgyi tudás bővítése, egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségek fejlesztése, társadalmi szocializáció, stb.) (lásd 5. ábra). A tendencia számos más kérdésben is érvényesül, s hasonlóan alakul.

5. ábra: A délutáni foglalkozások iskolai célokhoz való hozzájárulásának megítélése, kedvező és kedvezőtlen attitűddel rendelkező hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai, *(1-5 skála átlagértékei)*



A feltett kérdés: Mennyire fontos feladatát jelentik az iskolának Ön szerint az alábbiak? Véleménye szerint mennyire segíti ezeket a délután 4-ig tartó iskola bevezetése?
A különbségek egy másik erős meghatározó dimenziója az iskolacsoportokon belül, a tanítók és a tanárok között húzódik. Látható módon ezen csoportok is hasonlóképpen megosztottak a beavatkozással összefüggő attitűdjeiktől függően (lásd 6. ábra).

6. ábra: A délutáni foglalkozások iskolai célokhoz való hozzájárulásának megítélése, kedvező és kedvezőtlen attitűddel rendelkező alsó és felső tagozatos pedagógusok,
(1-5 skála átlagértékei)



A feltett kérdés: Mennyire fontos feladatát jelentik az iskolának Ön szerint az alábbiak? Véleménye szerint mennyire segíti ezeket a délután 4-ig tartó iskola bevezetése?

TÁRSADALMI KONTEXTUS ÉS SZERVEZETI JELLEMZŐK EGYÜTTES HATÁSA

Feltevésünk között szerepelt, hogy a pedagógusok attitűdjeire és eredményesség érzetére szervezeti jellemzők is hathatnak. Témánkkal összefüggésben ezek közé tartozik például az iskolai kultúra, az iskolán belüli együttműködések vagy az iskolán kívüli kapcsolatok. Adataink azt mutatják, hogy a kedvezőbb társadalmi összetételű iskolákban tanító pedagógusok általában véve elégedettebbek az iskolavezetéssel, jobb a kapcsolatuk a tanulókkal és nagyobb valószínűséggel működnek együtt a kollégáikkal. A hátrányos tanulókkal nagyobb arányban foglalkozó iskolákban dolgozók a szervezeti környezetük működését kevésbé látták kedvezőnek az általunk megkérdezett pedagógusok (Imre 2016).

Elemzésünkben néhány kiemelt kérdés előtérbe állításával és a fogadtatás figyelembevételével együtt vizsgáltuk meg ismét a kérdést. A kérdezett jellemzők között két tényező bizonyult jelentősnek (és szignifikánsnak) a válaszok szempontjából: az iskola célokkal való egyetértés a pedagógusok és a vezető között, és az együttműködő iskolai kultúra, ezért a továbbiakban ezek segítségével igyekeztünk továbblépni. A két vizsgált kérdésben adataink azt mutatják, hogy az *iskola céljaival* kapcsolatos egyetértés a kedvező helyzetű iskolákban nagyobb eséllyel fordul elő. A kedvező összetételű iskolákban dolgozó pedagógusok 41%-a nyilatkozott úgy, hogy az állítás nagyon igaz az iskolájára. A hátrányos társadalmi helyzetű diákokat fogadó iskolák esetében megosztottabb a kép: csak a pedagógusok 26%-a esetében igaz a legpozitívabb állítás, a kérdezettek fele mérsékeltebb egyetértést mutatott, 22% közepesen igaznak értékelte. Hasonló a helyzet az *együttműködő kultúrára* vonatkozó kérdéssel is: a kedvezőbb társadalmi helyzetű tanulókat fogadó iskolák pedagógusai az átlagnál nagyobb mértékben, közel 29%-ban értettek teljes mértékben egyet a legpozitívabb állítással ('nagyon igaz'), a másik iskolacsoport pedagógusai csak 17%-ban gondolták igaznak az állítást.

A két kérdés az attitűdökkel összevetve némileg árnyalja a képest. Az elemzés azt mutatja, hogy a kedvező fogadtatást mutató pedagógusok nagyobb arányban (36%) érettek egyet azzal az állítással, hogy az iskolai célok tekintetében a vezetők és a pedagógusok között egyetértés van, s azzal is, hogy iskolájukban együttműködő kultúra van (24%). (lásd 7. táblázat).

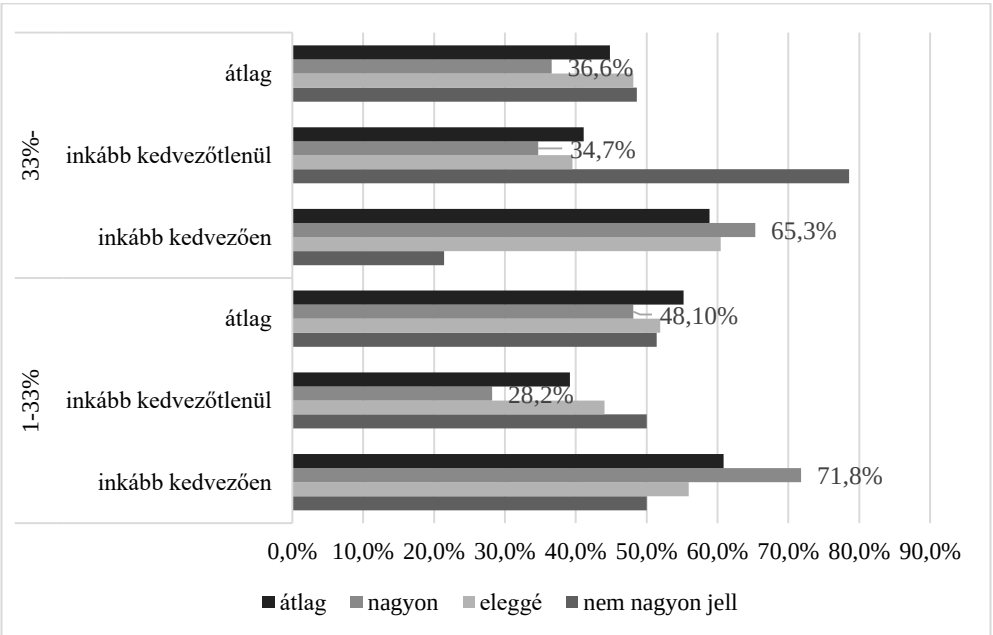
7. táblázat: Vezetők pedagógusok hasonló célok megítélése fogadtatás-típusok szerint, %

	vezetők pedagógusok hasonló célok*			**az intézményben együttműködő kultúra** van**		
	inkább kedvezően	inkább kedvezőtlenül	átlag	inkább kedvezően	inkább kedvezőtlenül	átlag
nem igaz	2,3%	1,1%	1,8%	2,3	3,9	3
közepesen igaz	11,8%	21,6%	15,8%	22,6	38,1	29
igaz	49,6%	50,6%	50,0%	51,4	39,2	46,3
nagyon igaz	36,3%	26,7%	32,4%	23,7	18,8	21,7

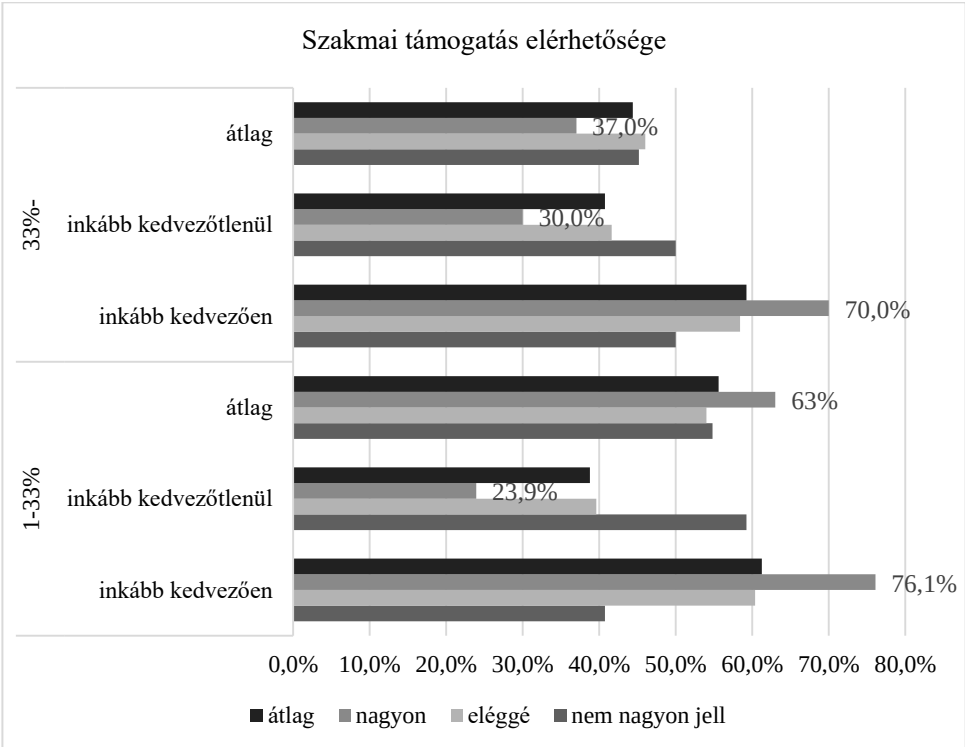
KONTEXTUSOK ÉS ATTITŰDÖK

Harmadik lépésben megvizsgáltuk, hogy azonos iskolacsoportokon belül milyen, fogadtatással összefüggő eltéréseket találunk néhány, a pedagógus munka szempontjából fontos körülmény vonatkozásában. Adataink azt mutatják, hogy a jó együttműködést a nem hátrányos helyzetű iskolákban mondták nagyobb arányban jellemzőnek a pedagógusok, mindenekelőtt a beavatkozást kedvező fogadtatásban részesítők. Ugyanakkor a másik iskolacsoport pedagógusai közt is 65%-ban voltak azok a – kedvező attitűdökkel rendelkező pedagógusok – akik a szakmai együttműködést nagyon jellemzőnek mondták (lásd 8. ábra). Hasonló a helyzet a szakmai támogatás eltérhetőségével összefüggésben is: míg a két iskolakategória átlaga jelentős mértékben eltért egymástól, addig az előnyösebb helyzetű iskolákban a kedvező attitűdökkel rendelkezők 76,1%-a állította, hogy az állítás, miszerint elérhető számára a szakmai támogatás nagyon jellemző, a hátrányosabb helyzetű iskolában a kedvező attitűdű pedagógusok közel hasonló arányban (70%) állították ugyanezt.(lásd 9. ábra).

8. ábra: Szakmai együttműködések megítélése eltérő attitűdökkel rendelkező pedagógusok körében, hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolákban, %



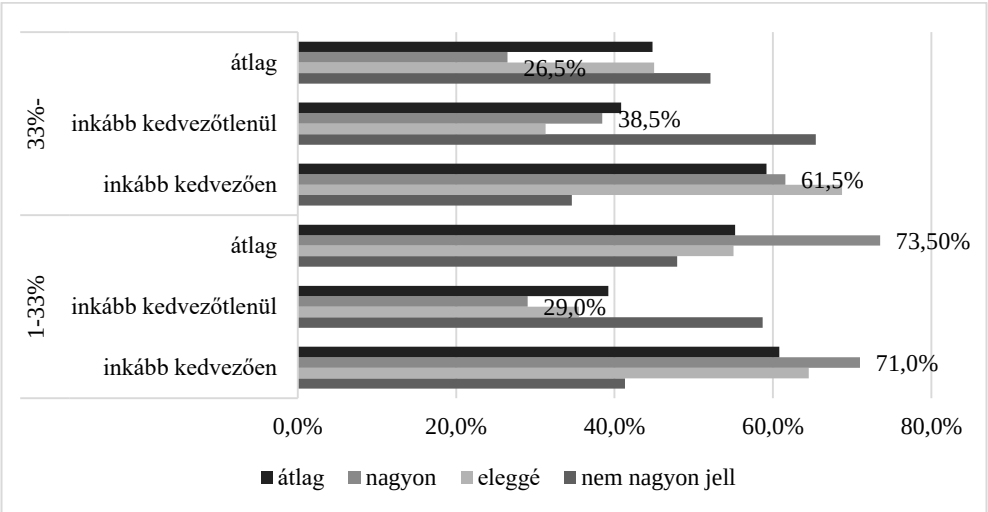
9. ábra: Szakmai támogatás elérhetőségének megítélése eltérő attitűdökkel rendelkező pedagógusok körében, hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolákban, %



Kontextusok és személyes elégedettség érzés:

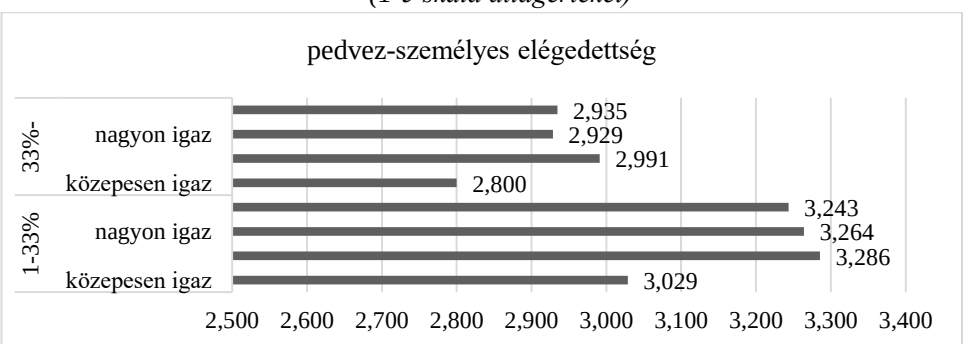
A pedagógusok személyes elégedettség érzésének tekintetében is hasonló tapasztalatok fogalmazhatóak meg. A személyes elégedettségről beszámoló pedagógusok aránya átlagosan ugyan a jobb társadalmi helyzetű iskolákban magasabb, de az iskolacsoporton belül láthatóan jelentős eltérés figyelhető meg a kedvező fogadtatást mutató attitűdök függvényében (lásd 10. ábra).

10. ábra: Személyes elégedettség érzés megítélése eltérő attitűdökkel rendelkező pedagógusok körében, hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolákban, %



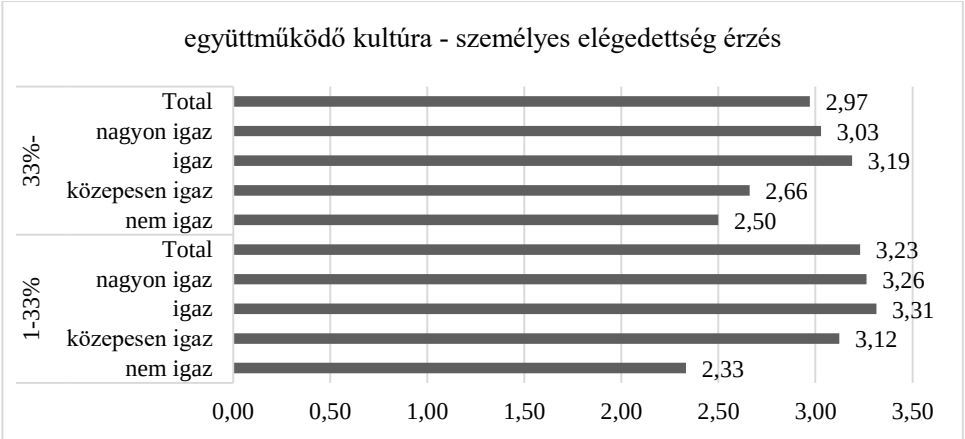
Kiinduló feltevésünk az volt, hogy a személyes elégedettség érzés a szervezeti működéssel is összefügg, ezért megvizsgáltuk az elégedettség mutatót a két kiemelt tényezővel összefüggésben is. Az adatok megerősítik, hogy az együttműködő kultúra pozitív hatással lehet a személyes elégedettségre a hátrányos helyzetű tanulókkal magasabb arányban foglalkozó iskolákban is. A pedagógusok és vezetők nézetazonosságával egyetértő pedagógusok magasabbra értékelték személyes elégedettség érzésüket, mint akik ezt közepesnek értékelték (lásd 11. ábra). Hasonló tendencia fogalmazható meg a másik vizsgált változóval kapcsolatban is: az együttműködő intézményi kultúra létével egyetértő pedagógusok erősebb mértékű személyes elégedettséget mutattak (lásd 12. ábra).

11. ábra: A pedagógusok és vezetők közötti nézetazonosság és a személyes elégedettség érzés mértéke hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai körében,
(1-5 skála átlagértékei)



p=0,000

12. ábra: Együttműködő kultúra és a személyes elégedettség érzés mértéke hátrányos és nem hátrányos helyzetű iskolák pedagógusai körében, *(1-5 skála átlagértékei)*



p=0,017

A KVALITATÍV KUTATÁS NÉHÁNY TAPASZTALATA

Kutatásunk kvalitatív komponense sok szempontból árnyalni tudta az adatelemzés tapasztalatait. A kvalitatív elemzések bepillantást engedtek a délutáni feladatok pedagógusok közti megosztásában, az együttműködések kérdésébe, és a vélemények különbségeibe is. Tapasztalataink azt mutatták, hogy a pedagógusok közti feladatmegosztás elvei és gyakorlata jellemzően nem elsősorban a tanulók és a tanulás szempontjai mentén alakultak ki, hanem inkább a pedagógusok foglalkoztatási szempontjai vezérleték. A vizsgált iskolák szűkebb körében készült esettanulmányainkban érzékelhető volt az eltérő helyzetekből adódó eltérő problémavilágok tapasztalata, ugyanakkor érzékelhetővé vált sok hasonlóság is a vizsgált intézmények körében.

Az esettanulmányok érzékelhetővé tették, hogy a pedagógusok fogadtatása, attitűdjei, nézetei egy-egy iskolán belül is változó lehet, sok a hasonló véleményt megfogalmazó pedagógus, a gyakorlat ugyanakkor ettől részben függetlenül alakulhat. A gyakorlat formálódása ugyan elsősorban a vezetés szintjén alakul ki, de tükrözi a pedagógusok saját egyéni hozzáállását és szakmai felkészültségét is. Jellemzőnek mondható az egyéni pedagógiai módszerek, nézetek bevitele a foglalkozásokba, pl. egyes tanulásszervezési megoldások (pl. páros, csoportos tanulás formái, ‘üres’ időkeret kitöltése, tanulásmódszertan tanítása a délutáni foglalkozásokon). A pedagógusok véleménye és attitűdöjeik jellemzően az iskolavezetés véleménye mentén formálódtak, de attól kicsit mégis eltérően fogalmazódtak meg. Pedagógusi szinten saját értelmezésekkel is találkoztunk, sőt, saját egyéni kezdeményezésekkel, gyakorlatokkal is a délutáni foglalkozásokkal kapcsolatban.

A megfigyelések során a pedagógusok közti együttműködésekkel kapcsolatosan jó tapasztalatokkal is találkoztunk (pl. a délelőtt és délután tanító pedagógusok közti egyeztetések, óralátogatások, két tanítós modell). Az esettanulmányok megragadhatóvá tették az együttműködések kialakulásának nehézségeit is, például a tényt, hogy a frissen bevezetett kötött munkaidő következtében paradox módon az az idő hiánya okán a létező iskolák közti együttműködések is visszaszorultak. Ahol ennek ellenére kialakult a pedagógusok között együttműködés, ott jellemzően spontán módon történt.

ÖSSZEGZÉS

Elemzésünkben egy jogszabályi úton elindított szakpolitikai beavatkozást vizsgáltunk közelebbről a kontextuális különbségek figyelembevételével, a pedagógusok oldaláról. A délután 4 óráig tartó iskolai foglalkozások bevezetését célzó beavatkozás szükségképpen eltérő módon valósulhatott meg az eltérő intézményi és társadalmi környezetekben, az eltérések jelentős részben visszavezethetőek a társadalmi igények eltéréseire és az intézmények eltérő kapacitásaira. Az elemzés az általunk vizsgált dimenziókban, a hátrányos és nem hátrányos helyzetű társadalmi és intézményi környezetek összehasonlítása kutatásunkban is megragadhatóvá tette az eltéréseket,

A pedagógusok oldaláról az eltérések mindenekelőtt a változások mértékében, az új feladatokban ragadhatóak meg, a folyamatokban érzékelhetőek az ezzel összefüggő nehézségek is. Az elemzésből kirajzolódik az az ellentmondás is, ami a tanulói oldalon megjelenő szerény pozitív tapasztalat és a rosszabb feltételekben dolgozó pedagógusok oldalán érzékelhető nehezedő helyzet között látszik húzódni.

A pedagógusok konkrét szerepe a megvalósításokban nem könnyen megragadható, saját maguk nem érzik a jelentőségét, a vezetők inkább látják. A pedagógusok szerepe a megvalósításban részben úgy tűnik, fogadókészségükön múlhat, ami az intézményi környezet és az iskolavezetés segítségével formálható. A pedagógusok eredményesség érzet és tanulói eredményesség.

A pedagógusok részéről a változás fogadtatásával összefüggésben vizsgált eltérések új dimenziót nyitottak a kérdés vizsgálatában. A változásokkal összefüggő attitűdök úgy tűnik, önmagukban is jelentős különbségek forrásai lehetnek, amelyek jelentős mértékben befolyásolják /módosíthatják a beavatkozások eredményességét és vélhetőleg a pedagógusok helyzetét is. A vizsgált attitűdök forrásai nem pusztán az egyes pedagógusok, ezek összefüggést mutatnak a szervezeti környezet néhány vonásával, adatainkban mindenekelőtt az iskolavezetés és a pedagógusok közötti, iskolai célokkal való nézetazonossággal és az iskolai együttműködések létével. Ez arra enged következtetni, hogy a szervezeti működés formáló hatással lehet a pedagógusok attitűdjeire, kedvező esetben segítheti a beavatkozások megvalósítását, kompenzálva valamelyest a társadalmi környezet és az intézményi források hiányából adódó nehézségeket.

Összességében úgy véljük, esetünk elemzése lehetővé tette egy jogszabályi, azaz bürokratikus úton megvalósuló változási folyamat kontextustól függő eltéréseinek megragadását. Megragadhatóvá teszi emellett a pedagógusok helyzetének változását is éppen a nehezebb körülmények között dolgozók esetében, ami feltehetőleg egy nem szándékolt következménye a bürokratikus megközelítésű beavatkozásoknak és a legtöbbször hasonló megközelítésű megvalósítási folyamatoknak. Ugyanakkor az esettanulmányok láthatóvá tették egyes helyszínek, vezetők és pedagógusok részéről egyfajta szakmaibb megközelítések – néha elszigeteltnek tűnő - létezését is, ami összességében felvillantja, hogy a domináns – jelen esetben bürokratikus - megközelítés mellett más megközelítések is érvényesülhetnek az intézményi mikrokörnyezetek gyorsan változó világában is.

HIVATKOZÁSOK

Ball, S.- Maguire, M. – Braun, A. (2011) How Schools do Policy. Policy Enactments in Secndary Schools. Routledge.

Calderhead, J. (2001) International Experiences of Teaching Reform. in: V. Richardson (ed.) (2001) Handbook of Teaching and Learning**.**

Croll, P. et al. (1994) Teachers and educational policy: roles and models. In: British Journal of Educational Studies. Vol. 42. no. 1.

Darling-Hammond, L. (2009) Teaching and Change Wars: The Professionalism Hypothesis. in: Hargreaves, A. – Fullan, M. (ed.s) Change Wars. Leading Edge 3. Solution Tree.

Halász Gábor (2009) Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitika. in: Pedagógusképzés, 2-3.

Halász Gábor (2008) Képességfejlesztés, iskolavezetés és pedagógiai paradigmaváltás. in: Kiss Éva (szerk.) A pedagógián innen és túl. Pannon Egyetem, BTK.

Imre Anna (2016) Lehetőségek és akadályok a tanórán kívüli tanulásban: délutáni foglalkozások és pedagógus munkaterhek. in: Szemerszki Marianna (szerk.) (2016) Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Imre Anna (szerk.) (2015) Eredményesség és társadalmi beágyazottság. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

McDonell, Lorraine – Elmore, Richard, F. (1987) Getting the job done: Alternative policy instruments. in: Educational Evaluation and Policy analysis. vol. 9. no. 2.

McLaughlin, W. M. –Berman, P. (1975) Macro and Micro Implementation. The Rand Corporation, Santa Monica, California

McLaughlin – Talbert, J. (1993) Context that Matter for Teaching and Learning. Strategic Opportunities for Meeting the Nations's Educational Target.

Mulford Osborn, M. et al. (2001) What teachers Do. Changing Policy and Practice in Primary Schools. Continuum.

Trupp, M. – Lupton, R. (2006) Taking School Contexts more seriously: The social Justice challenge. in: British Journal of Educational Studies. Vol 54. no. 3.

MELLÉKLET

8. táblázat. Tanulói részvétel alakulása, 2008-2015, %

	2008/2009	2010/2011	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2008
iskolai sportkör	36,03	37,14	32,95	30,18	26	0,72
napközi	33,12	35,28	36,02	39,48	42,2	1,27
szakkör, érdekl. kör	31,67	34,75	32,26	45,28	42,5	1,34
énekkar	8,06	8,159	7,95	8,24	8,1	1,00
tanulószoba	5,18	5,65	6,15	10,71	16,7	3,22
művészeti csoport	5,05	5,78	5,91	6,1	6	1,19
önképzőkör	0,45	0,399	0,34	0,45	0,4	0,89
összes tanórán kívül	**119,56**	127,16	121,58	**140,43**	**141,97**	1,19
összes ált. isk. tanuló	**790722**	**756569**	**745058**	**750333**	**751034**	

9. táblázat: Egyes délutáni foglalkozásokra fordított pedagógus óraszámok, % 2010-2014

	2010				2014			
	Budapest	megyei jogú város	város	község	Budapest	megyei jogú város	város	község
Napközi	79,44	76,96	74,99	67,99	76,80	71,05	69,05	60,56
Tanulószoba	7,16	8,27	7,14	**10,36**	9,73	13,21	13,48	**19,62**
Szakkör, érdeklődési kör	6,41	7,10	8,45	**9,29**	7,89	8,74	9,87	**10,78**
Iskolai sportkör	4,54	5,54	6,51	8,25	3,38	4,19	4,70	5,42
Művészeti csoport	1,16	1,01	1,59	2,79	1,05	1,79	1,75	2,36
Énekkar	1,14	1,09	1,20	1,19	1,04	0,98	1,10	1,08
Önképzőkör	0,15	0,03	0,11	0,12	0,12	0,04	0,07	0,17

ABSTRACT

Hungary introduced afternoon activities in primary schools up to 4 p.m. from the 2013/2014 school year. The measure expands the possibility of afternoon learning for students staying at school in the afternoon. The paper based on implementation and effectiveness theories analyses the process from teachers' point of view. Applying both qualitative and quantitative means, the paper analyses teacher experiences related to afternoon sessions from two aspects: how much additional work they got and what type of attitudes they showed in relation to the afternoon activities. The paper analyses these question focusing on differences among schools, mainly of social background, organizational culture and collaboration practices. The analysis explore that teachers in schools where disadvantaged students learn in greater number had more extra duties and their attitude tended to be more negative towards the measure. But in case of those disadvantaged schools, where cooperation between school leaders and teachers and among teachers were strong, teacher attitudes were more positive – it seems that these schools could change the negative attitudes of their teachers.

Imre Anna
tudományos munkatárs
Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
Kutatási, Elemzési és Értékelési Igazgatóság
Imre.Anna@ofi.hu

Jankó Krisztina – Hideg Gabriella – Oláh Ildikó – Kozma Tamás

ÖKUMENIKUS ISKOLÁK – EGY ELFELEDETT CIVIL KEZDEMÉNY

ABSZTRAKT

A rendszerváltozás első szakaszában (kb. 1988–1994) néhány iskola „ökumenikus" iskolává alakult át Magyarországon. Az ökumenikus ebben az összefüggésben olyan iskolát jelentett, aminek vallásos, de nem felekezeti jellegű helyi nevelési terve és pedagógiai programja volt, amelyet a szülők és a pedagógusok állítottak össze. Ugyanakkor – az 1985-ös oktatási törvény értelmében – ezeknek az iskoláknak a fönntartói a tanácsok/önkormányzatok maradtak. A szerzők az „ökumenikus iskolai" mozgalmat úgy tekintik, mint történeti példáját az iskola társadalmasításának abban a folyamatban, amelyben a helyi lakosság az előző rendszer alól megszabadult. Három esettanulmányt készítettünk egykori ökumenikus iskolákkal, hogy megállapíthassuk, tulajdonképpen kik kezdeményezték ezt a társadalmasítást. Megállapítottuk, hogy a fiatal, közép- vagy felsőfokon iskolázott, jó anyagi körülmények közt élő középosztályi szülők voltak a legsikeresebbek, ha őket vagy az iskola, vagy a helyi felekezetek támogatták. A helyhatóságok és a magasabb egyházi vezetők inkább ellenezték, mintsem támogatták ezeket a kezdeményezéseket. A pedagógusok részben elzárkóztak, részben azonban nagyon támogatóknak bizonyultak. A „társadalmasítás" „helyi hőse" pedig egy-egy iskolaigazgató volt, összefogva a szülők valamelyik kiemelkedő vezetőjével.

BEVEZETÉS

Tanulmányunk az ún. ökumenikus iskolák keletkezésével foglalkozik. Úgy véljük, tanulságos történet ez a hazai civil nevelési kezdeményezések meg nem írt történetéből – ide értve a felekezeti iskolák kibontakozását is a rendszerváltozás éveiben. Az ökumenikus iskolák története mára szinte kiesett a szakmai-tudományos diskurzusból. Csupán két írás jelentett kiinduló tájékozódási pontot. Az egyik Deme Tamás egykorú följegyzése az aktuális oktatásügyi miniszterhez (Deme, 1999), amelyben egy tudtunkkal máig publikálatlan kutatásra hivatkozik az ökumenikus iskolákról (Deme et al, 1994). Deme följegyzése a miniszterhez alapvető az ökumenikus iskolák történeti és pedagógiai megismeréséhez. A másik Somogyi Lászlóné (2001) jóval későbbi cikke, amely az ökumenikus iskolák pedagógiai programja szempontjából iránymutató.

Meglátogattunk három egykori, részben ma is működő ökumenikus iskolát. Közülük kettő ma is nevében viseli az „ökumenikus" jelzőt, a harmadiknak azonban le kellett vennie (a honlap dacosan utal rá). Az intézmények alapítóival, illetve történetük más kulcsszereplőivel összesen tíz részben strukturált interjút készítettünk; valamint ezzel együtt összegyűjtöttük az iskolák és székhelytelepüléseik (településrészeik) meghatározó statisztikáit is. Az interjúk alapján három esettanulmány készült az egykori ökumenikus iskolák születéstörténeteiről. Ez a három tanulmány – amely a szerzők engedélyével az interneten is megtekinthető – képezte jelen tanulmányunk empirikus alapját.

Az empíria értelmezéséhez az oktatási intézmények horizontális és vertikális beágyazódását vettük alapul; e beágyazódás megértésében hatással volt a szerzőkre a szociológiai hálózatelemzés, amelyet tudtunkkal nem alkalmaztak még a hazai oktatáskutatásban. Az empíria elemzésekor a narratívakutatás eljárását alkalmaztuk abban a formában, ahogyan a korábbi kisebbségi intézményvizsgálatainkban (Kozma, 2005: 35–36) kialakítottuk.

Itt most az első eredményeinkről adunk számot. Először összefoglaljuk és csoportosítjuk mindazt, amit a szakirodalomból most vagy korábban megtanultunk. Azután az ökumenikus iskolák kialakulásának történeti összefüggéseit elevenítjük föl. Majd bemutatunk három iskolát, amely így vagy úgy magán viseli az ökumenikussá alakulás vonásait. Végül történeteikből igyekszünk tanulságokat is kibontani.

BEÁGYAZOTTSÁGTÓL A PARTNERSÉGIG

Elméleti megfontolások

A civilek és az iskolák az oktatáskutatás egyik nagy hagyományú témája, amely természetesen létezett már a hazai oktatáskutatás kibontakozása (Kozma, 2016, 37–65) előtt, és joggal gondolhatjuk, hogy még sokáig, folyamatosan velünk marad. Megjelenési formái, kutatássá és politikává formálódása természetesen újabb és újabb köntöst ölthet (beágyazottság, partnerség, új lokalizmus stb.). Kellő távolságból nézve azért az újabb narratíva is mind egyről szól: iskola és társadalmi közösségének együttműködéséről, sikerekről és kudarcokról (amelyeknek egyik eseteként tekintünk mi is a hazai ökumenikus iskolákra).

Ha nem tévedünk, Pusztai Gabriella remek könyve (Pusztai, 2011) az első a magyar nyelvű szakirodalomban, amely a „beágyazottság" elméletét az oktatáskutatási diskurzusban beemelte. Ő ugyan a felsőoktatás szociológiájáról beszél, a „beágyazottság" elmélete azonban, mint bemutatja (Pusztai, 2004), sokkal szélesebb érvényű és sokkal nagyobb hatású. Jól fölismerhető az oktatáskutatásokat megalapozó ún. „iskolakutatásokban" is, amelyek az iskola és környezete kapcsolatrendszerét nevelészociológiai terminológiával vizsgálták (Havighurst, Neugarten, 1962; Havighurst et al., 1962; Havighurst, 1966). Ezek a korai vizsgálatok a szocializáció értelmezési

keretében helyezték el iskola és helyi társadalom viszonyát; konfliktusait is a szocializáció fogalomrendszerében magyarázták (lásd pl. Forray 1988.). A szocializációs megközelítés Margaret Meadtől ered (Mead 1970), és az iskola és környezete kérdéskörében sokáig az egyetlen – vagy legalábbis az uralkodó – paradigmának számított. (A hazai nevelésszociológia sokkal inkább az amerikai szocializációs elméletekből merített, mint a régebben uralkodó német és francia miliőelméletekből. Az előbbivel kapcsolatban vö. Mead ((1930)), valamint Havighurst és munkatársai ((1962)) beszédes párhuzamait. Az utóbbival kapcsolatban pedig lásd pl. Wurzbacher [1968] nagy kézikönyvét.) A beágyazottságnak az az elmélete, amelyet Pusztai a hazai oktatáskutatásba bevezetett, nem esik távol ettől az egykor uralkodó paradigmától – különösen, ha divatos kifejezéseit nevelésszociológiaivá fordítjuk át.

Az iskola és a helyi társadalom viszonya régóta jelen volt a neveléstörténetben, már a középkorban is (Oláh, 2013) és a neveléstudomány (pedagógia) egyetemi tankönyveiben is, de csak függelékképpen, a kötetek végén (Ágoston, Jausz, 1963; Nagy S., Horváth L. 1966). A „helyi pedagógiai rendszer", ahogy a lengyel A. Lewin (1973) fogalmazta, új hangnak számított a neveléstudományban. Bár erről kevesebb szó esett, ez a helyi pedagógiai rendszer látnivalón a helyi társadalom fontosságát vitte be a kelet-európai országok bürokratikusan centralizált oktatási rendszereibe. Nem véletlen, hogy a lengyelek kezdeményezték, és az sem, hogy viszonylag visszhangtalan maradt a hazai pedagógia fősodrában.

Ronald Corwin (1965) nevelésszociológiája (egy amerikai tankönyvsorozat részeként) volt az elsők egyike, amely szakított a nevelésszociológiák megszokott szocializációs paradigmájával. Corwin a hatalmat és az érdeket állította az iskola-környezet viszony középpontjába, ezzel radikálisan változtatva az addig bevett diskurzuson. Az általa földolgozott, bemutatott vagy csak hivatkozott irodalom más megközelítést képvisel, mint amilyet a hazai oktatáskutatás addig alkalmazott, és mást, mint amit a hazai szociológia fő áramlata az oktatással kapcsolatban gondolt, és amely a szociológiaoktatás egyetemi tankönyveibe itthon átment (társadalmi rétegeződés és mobilitáselméletek, vö. Ferge, 1968, Gazsó, 1971). A Corwin által földolgozott problémák (iskolai bürokrácia, oktatásügyi változások, a tanárok mint alkalmazottak, az iskola elhelyezkedése a „helyi hatalmi mezőben" stb.) új kérdéseket emelt a nevelésszociológiai diskurzusba.

A hazai oktatáskutatásban az 1980-as években bontakozott ki ez az új értelmezése az iskola és helyi társadalom viszonyának. Ez az új értelmezési keret a szervezetszociológiára vezethető vissza (Szentpéteri, 1985; Morawski, 1979). Iskola és társadalmi környezete kapcsolatát a szervezet és környezete kapcsolataként értelmezte, törvényszerűségeket fedezve föl a szervezet belső viszonyai és környezetével folytatott interakciója között. Ha azokra a tanulságokra gondolunk vissza, amelyeket egykor az iskola és (helyi) társadalom kapcsolatára vonatkozólag tanulhattunk (szervezeti zártság és nyitottság; a szervezet manifeszt céljai és látens funkciói; a szervezetek és csoportok

viszonya stb.), akkor minden bizonnyal az iskola kettős kötöttsége jut ma az eszünkbe. Az iskola – a szervezetkutatások fogalmi rendszerében – egyszerre két struktúra része. Része egy országos rendszernek, amely vertikális fölépítésű, valamint része a helyi társadalomnak is, amely – az országos oktatási rendszerrel szemben, attól eltérően – horizontálisan szerveződik. E kettős függőség jelenthet kettős kötöttséget, de megnövekedett mozgásteret is (Kozma, 1985).

Tudjuk persze, hogy nem az eszmék – különösen nem a szakirodalomból kölcsönzött eszmék – mozgatják az oktatáspolitikát, hanem fordítva: az oktatáspolitikai szándékoknak keresnek éppen divatos „ideológiákat". Így történt ez a rendszerváltozáskor is, amikor a Kádár-korszak megmerevedett oktatásirányítása visszavonhatatlanul fölbomlott, hogy átadja helyét egy újonnan kialakuló oktatásirányításnak. Az átmeneti korszakhoz jól illeszkedett a kölcsönös függőségeknek az az elmélete, amelyet a szervezetkutatások, később a hazai oktatáspolitika-kutatók és -kutatások sugalltak (Halász et al., 1981), és amelyek a javak, az érdekek és a hatalom eloszlását vizsgálták az iskola és a (helyi) társadalom kapcsolatában is. Az iskolai autonómia, az iskola „társadalmasítása", a helyi önigazgatás és az iskola viszonya – ezek a rendszerváltozás első szakaszából ismert törekvések – jól illeszkedtek abba a vitába, amely a helyi társadalmak önállósodásáról szólt az átalakuló hazai társadalomban.

Nem esett ez távol azoktól az irányzatoktól, amelyek – főként Európában, az ezredfordulótól kezdve – mint a köz- és magánkezdeményezések partnersége *(public private partnership)* bontakozott ki, hogy aztán az Egyesült Királyságban egy időre országos oktatáspolitikai jelszóvá is váljék (Crowson, Goldring, 2010). A partnerségek (PPP) helyi szintű keresését az Egyesült Államokban inkább „új lokalizmus" néven tartották számon. Crowson és Goldring (ibid.) a vonatkozó kutatásokat és fejlesztéseket négy csoportba sorolja. Ezek: az iskola helyi beágyazottsága és egy új „helyi pedagógia" (amely bennünket élénken emlékeztet A. Lewin idézett „helyi pedagógiai rendszerére"); a közösség teljesítőképessége és a helyben élők társadalmi tőkéje (amely leginkább a hazai rétegeződés- és mobilitáskutatásokkal függ össze); a közösség és a családok „tanulási teljesítőképessége" (amely az itthoni tanuló városok és közösségek vizsgálataira utal); valamint egy új helyi politika, amely összefügg az említett partnerségre törekvésekkel, és továbbvisz a lokalitások fölértékelődése felé a globalizációval kapcsolatos regionális kutatási diskurzusokban.

Ha az újabban itthon is megjelenő szociológiai hálózatkutatást (pl. Takács, 2011) jól értjük, akkor az iskola és környezetének vizsgálatában mintha ismét az 1970-es évek nevelésszociológiai, illetve a 2000-es évek beágyazottsági paradigmája értékelődne föl (Schuller, Theissens, 2010). Például Granovetterre (1973; 1985) hivatkozhatunk, akit Buchanan (2003) is idéz. Szerinte a hálózatok kialakulásában két tendencia mutatkozik: a „fürtösödés" és a gyönge kapcsolatok. Mindkettő nélkülözhetetlen a hálózatok elterjedéséhez. A „fürtösödés" (vagy az a bizonyos beágyazódás) iktatja be az egyént a

csoportba, és alakítja a csoportot közösséggé. Ez a tendencia azáltal védi az egyént vagy a csoportot, hogy „beágyazza", de egyben korlátozza is. A „fürtösödés" bezárkózáshoz és elszigetelődéshez vezet. Az elszigetelődés ellenében a másik tendencia hat, a „gyönge kapcsolatok" kialakulása (gyönge, mivel kifelé vezet a csoportból). A gyönge kapcsolatok, hangsúlyozta Granovetter, teszik lehetővé a hálózatok szétterülését és sűrűsödését.

Ezek a gondolatok erősen emlékeztetnek a kettős szervezeti folyamatok leírására, amelyet Etzioninál olvashatunk (Etzioni, 1968). Nem véletlenül. Megállapításait és vizsgálatait Granovetter az 1970-es évek közepétől tette közzé; e fölismerések nagyjából egy idősek más, vele párhuzamos, talán ismertebb megállapításokkal a szervezeti folyamatokról és a szociális tőkéről (Coleman, 1988). Mint minden nevelésszociológiai megközelítés – hagyományosabb vagy korszerűbb formában – a „fürtösödés" (beágyazódás, csoportképződés) is elsősorban az iskola és társadalom kapcsolatainak kialakulását, partnerségének kibontakozását és megerősödését, hiányának megértését és megszüntetését segít föltárni. A szervezeti és politikai megközelítések pedig a fejlődésre, változásra, az átalakulásokra keresnek (s tán adnak is) magyarázatot. Mi is erre keressük a választ, amikor az ökumenikus iskolák kialakulásának történetét vizsgáljuk.

A TÖRTÉNELMI HÁTTÉR

Az ökumenikus iskolák a rendszerváltozás szülöttei. A rendszerváltozásnak abban az első, euforikus szakaszában szerveződtek meg, amikor az oktatásügy korábbi kontrolljai – hasonlóan sok más, a Kádár-korszakból örökölt állami kontrollhoz (a tulajdonviszonyok, a vállalkozások, a foglalkoztatás, a biztonság, az áruforgalom stb. fölött) – meglazult, csaknem eltűnt. A rendszerváltozás első, euforikus szakaszáról manapság kevés szó esik; a rendszerváltozás irodalmában inkább csak külföldi nyomai vannak (vö. erről részletesebben Kozma, 2016: 24–36).

Holott kellene, hogy essék. Ebben az első, rendszerváltó szakaszban – nagyjából az első kormányzati periódus végéig, 1994-ig – egy elbizonytalanodott állami és politikai rendszerrel találta szembe magát az állampolgár, akinek ebből következőleg ugrásszerűen megnőtt az öntudata, cselekvési szabadsága és aktivitása. A közigazgatás a korábbi pártellenőrzés miatt még mindig inkább látszott hatalmi szervezetnek, mint szolgáltatásnak – és ez a hatalmi szervezet (különösen alsóbb, a polgárokhoz közelebb eső szervei) súlyos legitimitáshiányban szenvedett. Esetenként a napi működtetése is nehézségekbe és ellenállásokba ütközött. Amellett, ne feledjük el, a gyorsan változó jogi és politikai környezet miatt az igazgatás személyzete sem volt kellőképp fölkészülve a folyamatos problémamegoldásra. A szabálynélküliség és a fölkészületlenség együttesen az anómia tipikus jelenségét eredményezte.

Mindezt a társadalom tagjai egyfelől súlyos biztonsághiányként, másfelől azonban egyéni szabadságuk ugrásszerű megnövekedéseként élték meg. A kettő együtt – az állami

gondoskodás rohamos elmúlása (pl. a munkahelyek bizonytalanná válása, az igazgatás megingása, rendíthetetlennek vélt intézmények összeomlása) és a polgári mozgásszabadság megnövekedése – az öngondoskodás, a vállalkozások és a civil szerveződés gyors kibontakozásával járt.

Az anómiának ebben az időszakában olyan politikai követelések valósulhattak meg, amelyek már a Kádár-rendszer utolsó évtizedében, a nyolcvanas években megfogalmazódtak, sőt kísérletképpen, noha felemás módon, meg is valósultak. A vállalkozások szabadsága lehetővé tette, hogy a nyolcvanas években már működő GMK-k piaci vállalkozások formájában szerveződjenek meg. Az ingatlanok tulajdonviszonyainak és nyilvántartásainak helyreállítása a tulajdonviszonyok tisztázását és helyreállítását indította el (egészen a reprivatizálás követeléséig). A helyi társadalom önigazgatásának követelése az önkormányzati törvényben (1990/LXV.) fogalmazódott meg, helyreállítva a helyi törvényhatóságok önállóságát – egyben pedig legyöngítve a megyei közigazgatást, mint korábbi hatalmi központokat. Az oktatás állami monopóliumát – egyedül az állam volt jogosult iskolát alapítani – fölváltotta az oktatás (vélt vagy valós, szabályozott vagy törvényben még nem szabályozott) szabadsága.

Bár erről kevesebbet beszélnek a vonatkozó irodalomban (lásd pl. Tomka F., 2005; Molnár, 2012; Mirák, 2014), a rendszerváltozással járó egyfajta anómia az egyházakat is elérte. A Kádár-rendszerben kialakult külső és belső kényszerstabilitásuk megingott, miközben mozgásterük és szerepvállalási lehetőségeik ugrásszerűen megnőttek. A vallásszabadságról szóló törvény (1990/IV.) kiszabadította őket a korábbi állami felügyelet alól; visszaadta jogaikat a különféle társadalmi szerepvállalásokra (szociális munka, iskolafönntartás, hitoktatás), ugyanakkor fölvetődött egykori ingatlanjaik és vagyonuk visszaszolgáltatása, azok fönntartása és a hitélet állami támogatásának új formája is. Az egyházak és különböző szerveződéseik társadalmi szervezetekként történő nyilvántartása csak az egyik lehetőség volt a többi között, amely a felekezetek szerveződésében is belső változásokat idézett elő.

Amikor egyházakról beszélünk, rendszerint a lelkészi karra, valamint az egyházak ingatlanjaira gondolunk – holott a vallásfelekezetek igazi ereje híveikben és gyülekezeteikben rejlik (Schreiner, 2013; Pusztai, 2013). A mozgás, amelyet az imént vázoltunk, nem csak az egyházi szervezetekben indult meg, hanem a hívek között, az egyházi tagságban is (Hanesová, 2013). A rendszerváltozás korai szakaszában gyakran megteltek a templomok (nagy ünnepeken különösen), mert a szabad vallásgyakorlás is részévé vált az újradefiniált civil szabadságnak. Az újradefiniált civil szabadságok persze kihívást jelentettek a Kádár-korszakba zárkózott és abban kényszerű kompromisszumokat kötő egyházi szervezeteknek is. A közvélemény és szószólói megpróbáltak több-kevesebb határozottsággal beleszólni a jövendő egyházpolitikába, különösen az egyházak társadalmi szerepvállalásába. Ebből végeérhetetlennek látszó viták keletkeztek például az iskolaügyben (lásd pl. Tomka M., 2005; Papp, 2005; Polónyi, 2005).

Az iskolai autonómiát követelő pedagógusok és a „maguk módján vallásos" helyi társadalom egy sajátos találkozása hívta életre azt az oktatási formációt, amelyet ökumenikus iskolának neveztek el. Az ökumenikus iskola ugyan vallási, de nem felekezeti; a benne folyó vallásos nevelést nem az egyház határozza meg, hanem a laikusok, a szülők (meg a pedagógusok). Emellett az ökumenikus iskola eredeti fönntartója az, amelyik eddig is fönntartotta (rendszerint a helyi önkormányzat), és amely maga teszi lehetővé, hogy a szülők iskolaszéket szervezzenek – később az 1993-as közoktatási törvénybe is bekerül (1993/LXXIX. 14. § (1)) –, és azon keresztül maguk határozzák meg, vagy legalábbis befolyásolják az iskolában folyó oktatást és nevelést.

Ezek az ún. ökumenikus iskolák tehát a rendszerváltozás első, euforikus korszakának tipikus szülöttei. Nincs akkora jelentőségük, mint számos más politikai döntésnek vagy jogintézménynek, amely akkor keletkezett, de ugyanannak a gondolatvilágnak és civil ébredésnek az eredménye. Kezdeti formájuk már a múlté, mint ahogy a múlté a pillanat is, amelyben keletkeztek. Az ökumenikus iskolák – ezek a civil vagy pedagógusi kezdeményezések – mára elmúltak vagy belesimultak a rendszerváltozás későbbi szakaszában konszolidálódó és megerősödő állami-kormányzati rendbe. Történetük épp ezért nagyon is emlékezteti a kutatót azokra az „újszülött egyetemekre" – kisebbségi oktatási intézményekre, közösségi főiskolákra és helyi-regionális szervezkedésekre –, amelyekkel a rendszerváltozás első szakaszában nem csak Magyarország, hanem az egész Kárpát-medence, sőt Európa kisebbségek lakta térségei tele voltak (Kozma, 2005; Kozma, Pataki, 2011). Keletkezésük, életútjuk, stabilizálódásuk vagy elmúlásuk nem csak a rendszerváltozás történeti színfoltja, hanem egyben az iskola és a (helyi) társadalom kapcsolatának tanulságos példája is.

SZÜLETÉSTÖRTÉNETEK

Az alábbi történetek narratívumok. A történeteket interjúk és dokumentumok alapján magunk alkottuk meg. Azt a célt szolgálják, hogy világos legyen az egyes szereplők, szereplői csoportok szerepvállalása az eseményekben, valamint az események egyedi volta. További megfontolásainkban ezekre a narratívumokra hivatkozunk; remélve, hogy az egyedi vonások összehasonlításával valamifajta szabályszerűségek ezekből a történetekből kiolvashatók.

„Életem legjobb döntése volt." *(Pedagógus interjúból)*

Az első egy általános iskola X-ben, valahol a főváros peremén, amely a rendszerváltozást megelőző évtizedben radikálisan átalakult. X-et kellemes fekvése, falusias utcaképe vonzóvá tette azok számára, akik új otthon után néztek, és nem akartak vagy már nem tudtak a fővárosban elhelyezkedni. Társadalmi szempontból zömmel fiatal, középosztályi szülők voltak, magas iskolázottsággal, konszolidált anyagiakkal és kiskorú gyerekekkel.

A rendszerváltozás kezdete nagyjából saját pályájuk felívelésével esett egybe, mint ahogy a kiköltözésük és házépítésük is (jobbára családi házakat építettek). A „migráció” nem volt újdonság a helyi lakosok számára – évtizedek óta folyt már ez. Azt azonban tudnunk kell – bár nem ismerünk idevágó kutatásokat –, hogy a lakosság cseréje alapvetően megváltoztatta az egykor álmos kis sváb falu életét. A korábbi élet nyomai – főként az épületekben – még megvannak ugyan, de társadalmilag már csupán következtethetők. Az iskola megszerveződése tehát, mondhatnánk, az eredeti befogadó település elmúlásával esett egybe.

A beköltözők a gyerekeiknek iskolát kerestek, és visszariadtak a meglévők állapotától. Igyekeztek kezükbe venni a gyerekek sorsát. Mint jövevények, keresték egymással a kapcsolatot, amire munkahelyeik nem adtak alkalmat – hiszen a munkahelyek túlnyomórészt a fővárosban voltak. Maradt a szabadidő, és ezt egy csoportjuk – az akkori kor szellemében – templomba járással is töltötte. Ez volt az alkalom rá, hogy szervezkedni kezdjenek, a közös gond pedig, amelyet meg akartak oldani, gyerekeik iskoláztatása volt. Iskoláztatás – de már egy új világ szelétől hajtva, lehetőleg aszerint, amit a szülők (nem a pedagógusok, nem az akkor még helyi tanács) fontosnak tartottak.

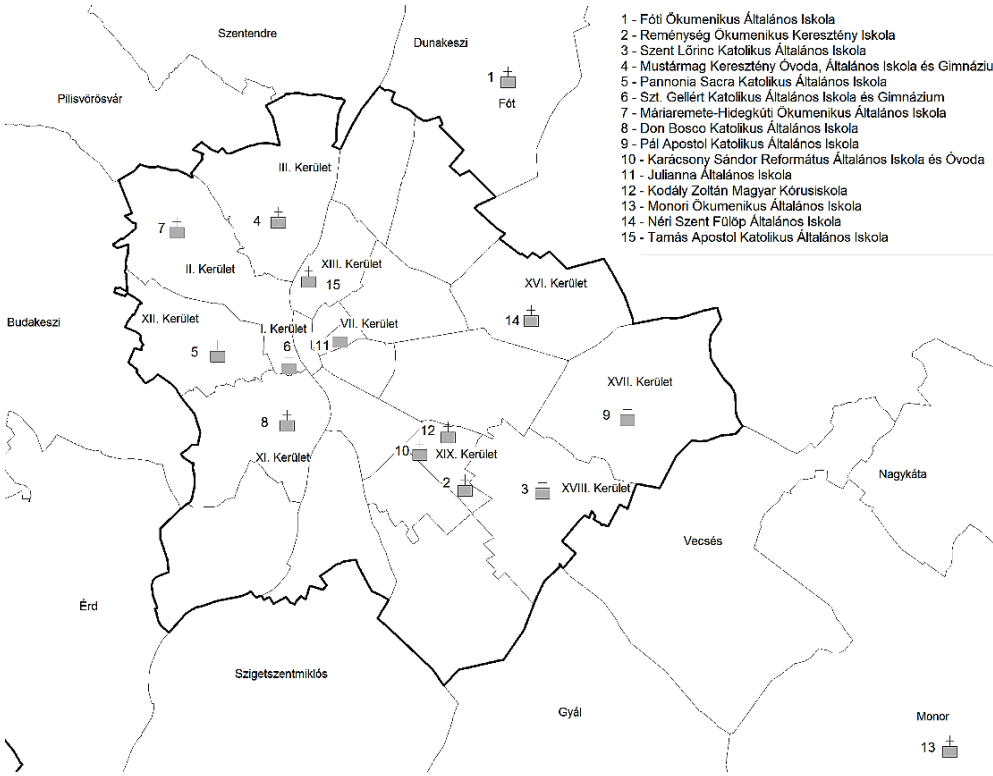
A helyi iskola vezetője és tanárai persze elzárkóztak. Egyrészt példa sem volt még arra, hogy a szülők beleszóljanak az iskola tartalmi munkájába, másrészt a jövevények társadalmilag és kulturálisan is messze voltak tőlük. A kor szellemében ekkor ezek az újonnan jött, jól szituált, magabiztos és kapcsolatokkal rendelkező fiatalok elhatározták, hogy iskolát alapítanak. A tanács (már nem az egykori falué, hisz a falu jogilag a fővároshoz tartozott) elzárkózott, akárcsak a pedagógusok. A kapcsolatok azonban segítettek. A hangadó csoport, amely megtalálta az új, egyesületi törvényben rejlő lehetőséget, ekkor a közvéleményhez fordult. Elértek a Televízióig, sőt még az oktatási miniszter is megjelent ott. A csata eldőlt: iskolát alapíthattak, és annak szellemiségébe konkrétan bele is szólhattak.

Az iskola, amelyet „átvettek”, kicsi volt ugyan – alig néhány tanulócsoport fért csak bele (alsó tagozatosok) –, és pedagógus is csupán néhány volt. De az új igazgató – akinek a kiválasztásába már beleszólhattak (az igazgatóválasztás új gyakorlata legitim volt, bár nem foglalták még törvénybe) – egyházi kötődése közismert volt (korábban nem illett volna dicsekedni vele), és egyébként is rögvest beleszeretett ebbe a családias kis iskolába és ezekbe az elszánt, elkötelezett szülőkbe.

Pedagógiai programjukat – bár a szülők többsége a legnagyobb hazai felekezethez tartozott – szándékosan úgy fogalmazták meg, hogy lehetőleg minden keresztény vallásfelekezetre kiterjedjen (bölcsen: hisz az iskolaszervezési racionalitás is így diktálta). A legnagyobb hazai egyház pedig nem vétózta meg, sőt, helyi lelkész képviselője élete végéig elkötelezetten támogatta azt. Így minden akadály elhárult az elől, hogy a szülők mintegy átvegyék az iskolát, amelyet továbbra is az X-i tanács – akkor már önkormányzat – támogatott. Politikai összetételénél fogva előbb nem föltétlenül jó szívvel, utóbb

azonban már teljes mellszélességgel. Így indult az X-i iskola példája nyomán a fővárosban és környékén valóságos mozgalom ökumenikus és rokon szemléletű iskolák alapítására (lásd 1. térkép).

1. térkép: Ökumenikus és rokon szemléletű iskolák Budapesten és környékén



Forrás: Híves Tamás szerkesztése, 2016

„A jó keresztény kussol”. *(Önkormányzati képviselő)*

Második iskolánk több egységből álló általános és középiskola, ugyancsak a főváros közelében, Y-ban. Olyan településen, amely közvetlen összeköttetésben van vele, de már nem része a nagyvárosi közigazgatásnak. A település arculata – mint minden településé ebben a régióban – sajátos; és ez a sajátosság erőteljesen rányomta a bélyegét ennek az iskolának a keletkezésére. Az eredeti település gazdái protestánsok voltak (a legnagyobb hazai protestáns egyházból), akik közé a katolikus gróf katolikus uradalmi munkásokat telepített a 19. században. A köztük kialakuló ellentét nemzedékről nemzedékre öröklődött, és a rendszerváltozásig, sőt azon túl is tartott (bár kisebb protestáns felekezetek is jelen voltak, illetve megszerveződtek a településen). Az iskolát, mondhatjuk, a felekezeti ellentétek alakították ki és tartósították.

Ennek alapja elsősorban az épületvagyon volt. Az iskolaépületek egy része a protestánsokhoz, más része pedig a katolikusokhoz tartozott eredetileg. Az államosítások során mind a protestánsok, mind a katolikusok elvesztették iskoláikat, a rendszerváltozás előzményeképpen azonban már megfogalmazódott az egyházi iskola igénye (főként a katolikus lelkész szándékaiban). Ehhez azonban *modus vivendit* kellett találni a protestánsokkal, és ez nem ment volna a szülők aktív részvétele nélkül. Y ökumenikus iskoláját is a szülők hozták létre és tartották életben – bár nem azonos politikai pozícióból, mint X-ben. Y-ban a szülők elszántságát és iskolaalapítási vágyát elsősorban azok a lelkészek szervezték (a katolikus pap és a kisebb protestáns egyházak lelkészei), akik belátták és képviselték a felekezeti összefogás szükségét. Ugyanakkor az önkormányzat segítsége is elengedhetetlen volt (azok a gyerekek, akiket a szüleik nem akarnak vallásos nevelésben részesíteni, az egyházi ingatlanvagyon rendezése révén az önkormányzat által építtetett új iskolába járnak).

Társadalmi szempontból a szülők inkább a középosztályt képviselték, semmint a felső, vezetőrétegekbe tartoztak volna. Volt azonban egy előnyük, amely lényegesen megkönnyítette helyzetüket mind a kezdetben vonakodó önkormányzattal (az Y-i iskola 1991-ben indult, amikor már megtörténtek az első önkormányzati választások), mind pedig az esetleg fenyegető más helyi vezetőkkel szemben. Ez pedig a főváros közelsége volt. Bár felekezeti viszályokat örököltek, de számosan a településen kívül – főként a fővárosban – dolgoztak. Ez jelentett némi függetlenséget. Valamint az a körülmény is, hogy a felekezeteket képviselő lelkészek is – változatos életutakon – kívülről (egyesek nem sokkal a rendszerváltozás előtt) kerültek a településre. Így némileg távolabb álltak azoktól a felekezeti küzdelmektől, amelyeket a Kádár-rendszer felülről élezni, alulról tompítani igyekezett (amint idézett önkormányzati tisztségviselőnk markánsan fogalmazta).

A felekezetköziséget egy jogilag is létrehozott civil szervezet (közművelődési egyesület) reprezentálta, amely mint önálló – azaz tehát mind a felekezetektől, mind pedig az önkormányzattól független, nekik nem alárendelt – jogi személy léphetett föl az iskolát alapítani kívánók nevében. A civil szervezet vezetője és a kisebbik protestáns egyház lelkésze – összefogva két „kulcsemberrel": a katolikus lelkésszel, valamint az iskola későbbi első igazgatójával – együttesen jelentették azt a húzóerőt, amelyhez részben a felekezetek további vezetői, részben (és főleg) az elkötelezett szülők csoportjai csatlakozhattak.

A helyi önkormányzat – főként a képviselőtestület akkori ellenzéki tagjai – kezdetben hallani sem akartak felekezeti oktatásról a településen (ahogy másutt sem), főként tartva a korábbi felekezeti viszálykodások kiújulásától, és részben féltve az iskola ún. világnézeti semlegességét. Az Y-i ökumenikus iskola szervezése körül sürgölődő kulcsembereknek azonban sikerült leszerelni őket. Végül mind az önkormányzat, mind a település egy kiemelkedő nevelőintézménye (amely ingatlanokat birtokolt, illetve tulajdonolt)

támogatónak bizonyult. Különösen azután, hogy a kulcsszereplőknek sikerült jogilag „bekeretezni" a szülők mozgalmát.

Történetünkben a szülők némileg arctalannak látszanak, holott támogatásuk két szempontból is nélkülözhetetlen volt ahhoz, hogy Y-ban az ökumenikus iskola megalakulhasson. Az egyik hozzájárulásuk az volt, hogy világnézeti nevelést követeltek – de nem (nem föltétlenül) felekezetit. Abban az új demokráciában, amely a településen is formálódóban volt a választások után, ezt az igényt aligha lehetett figyelmen kívül hagyni. A szülők másik hozzájárulása pedig áldozatos, gyakran közvetlenül kétkezi munkájuk volt (a szó szoros értelmében maguk építették be és bútorozták, szerelték fel az iskolát). Fölismerve ezt, Y ökumenikus iskolájának szervezői ügyesen ki is használták a szülői összefogást, és igyekeztek rendezvényeiken még közelebb hozni őket egymáshoz (különösen a lappangó felekezeti ellentétek miatt, hiszen minden felekezetnek megvoltak a maguk mélyre, még a Kádár-rendszerbe nyúló sérelmei).

Az Y-i ökumenikus iskola születésének ez a története – hogy tulajdonképpen egyházi iskolának (iskoláknak) indult – a továbbiakban is meghatározta az életpályáját. Kezdve ott, hogy különböző ingatlanokban tudták csak megszervezni az oktatást, amelyek a település különböző, egymástól hagyományosan a térben is elkülönülő részeiben állottak. Folytatva ott, hogy a tantervek kialakítása folyamatos egyeztetéseket kívánt a felekezetek képviselői között, különösen ami a vallásoktatást illette (nagy gonddal egyensúlyozva, és jobbára el is hagyva az iskolai hitoktatást), mert a felekezeti hitoktatás inkább szétválasztotta a kulcsszereplőket – talán a szülőket is –, semmint összekötötte volna (az ökumenikus gondolat egész ideológiává növekedett, a vita a keresztény sajtóban is több helyütt megjelent, lásd Raiser, K, 2009). S végezve ott, hogy az egyes felekezetek képviselői értelemszerűen saját normáikat kívánták teljesülve látni Y-ban, ami sok szervező munkát, még több egyeztetést és felekezeti diplomáciát kívánt.

Y ökumenikus iskolájának születése is a civil összefogás példája. Csakhogy itt a civilek legalább ugyanannyira akarták átvenni az iskolát az önkormányzattól, mint az egyházaktól. Példa a kívülről jövő egyházi összefogásra, amely az ökumenikus együttműködésben tudott megállapodni. Egyúttal példa arra is, hogy a felekezetek maguk is civil szervezetekként léptek föl és viselkedtek a történetben – elszakadva egyházi felsőségeiktől (akik be is sározódhattak az előző rendszerben), alkalmanként pedig akár még szembe is fordulva velük.

„Egészen groteszk, igazi magyar történet". *(Egy szülői interjúból)*

Harmadik példánk Z település központi iskolája. A múlt század elejétől polgári iskola volt, már akkor, amikor a település lakóinak létszáma nem érte el a tízezret (ma, 2016-ban ennek csaknem a kétszerese). A település a főváros környékén fekszik, története során folyamatosan közigazgatási funkciói voltak (kistérségi, ill. járási székhely). Mint egy alföldi középváros, akkora, a jellege azonban alapvetően más. Arculatát a főváros

közelsége határozza meg, de nem alvóváros. Ide inkább kitelepül az ipar és a szolgáltatótevékenység a fővárosból. Ez a folyamat az 1960-es években olyan erőteljes volt, hogy a településnek két új része is alakult. Bár ma már többé-kevésbé szervesen illeszkednek az eredeti településhez, mégis elválasztja őket – és szét is zilálja a település szerkezetét – a rajta keresztül vivő vasúti fővonal, valamint a közlekedési főút. Mindez növeli az iskola központi és egyfajta elitjellegét. Az iskola a település „belvárosi" iskolája, kiemelt jelentőségű, sőt egyenesen elitjellegű (bár azért persze nem versenyezhetne a főváros ilyen jellegű, központi iskoláival, jóllehet figyelemre méltó továbbtanulási statisztikákkal rendelkezik.) Meghökkentően sok a hátrányos helyzetűnek minősített tanulója.

Az intézményben Z-ben nem a szülők szándéka szerint lett ökumenikus iskola (ha ugyan annak volt nevezhető egyáltalán), és nem is a településen található négy felekezet lelkészeinek kezdeményezésére. Sokkal inkább egyéni indíttatásból, valamint vállalkozó pedagógusai révén. A változás persze itt is összefüggött az intézmények átrendeződésével és a helyek, épületek újra elosztásával. Csakhogy ennek oka az említett, városhoz kapcsolódó, de a közlekedési útvonalak által leválasztott telepek; kezdeményezője pedig az önkormányzat. Az intézmények átrendeződése nyomán az épület fölszabadult, és az önkormányzat új iskola megalapítását indította el. Az ökumenikus jelleg („szellemiség", ahogy interjú alanyaink mondani szeretik) ide, egy igazgatói pályázatra vezethető vissza.

Miért nem adták vissza valamelyik egyháznak – katolikusnak vagy az erősebb protestánsnak – az iskolát? A válasz ugyanaz, mint amit Y esetében is megismertünk: mert egyik felekezet sem volt annyira erős, hogy iskolát tudott és akart volna a településen fönntartani. Az egykori katolikus és protestáns iskola mint intézmény ma is megvan, de önkormányzati kézben. Úgyhogy az ökumenikus intézmény kezdeményezője – aki megpályázta és el is nyerte az igazgatói állást – kezdettől felekezetközi iskolában gondolkodott.

Elkötelezetten, mert ez neki szívügye, hogy ne mondjuk küldetése lett. Nem szakmája szerint –egy szakképző intézmény oktatója volt eredetileg, a közoktatásba csak úgy belecsöppent. Sokkal inkább elkötelezettsége szerint – valamint (jóllehet neki magának erős felekezeti kötődése volt) annak mérlegelésével, hogy ha vallásos iskolát akar szervezni, akkor azt azon a településen (akárcsak számos más helyütt) csak több felekezet együttműködő támogatásával teheti. (E támogatás megszervezése legjobban egy civil alapítvány keretei között sikerült, amely évtizedekkel az alapítás után is együttműködik az iskolával, erősíteni igyekezvén annak felekezetközi jellegét, valamint biztosítva kötődését az iskola kiformálódásában közreműködő katolikus és protestáns egyházközségekkel és lelkészekkel.)

Z „ökumenikus iskolája" 1991-ben indult azzal, hogy az önkormányzat támogatólag elfogadta az igazgatójelölt pályázatát, noha világosan tudta – a pályázó nem is titkolta –, hogy mire készül. Mivel az iskolát kezdettől az önkormányzat tartotta fönn, szemet

hunyva annak kimondva-kimondatlanul vallásos jellege fölött, sokáig nem kerülve olyan dilemmába, mint más ökumenikus iskolák: nem kellett egyik vagy másik felekezethez csatlakoznia. Szellemisége először csak rejtve, később egyre nyilvánvalóbban nyilatkozott meg a dokumentumokban – ami egyben az erejét is, a sérülékenységét is jelentette. Úgy vált ökumenikussá, hogy erre nem kért vagy kapott engedélyt, és ezt mintegy tudomásul vette, jóváhagyólag elkönyvelte a környezete. Az iskola igazgatója, és akik egyetértettek vele, arra számítottak, hogy ezt a szellemiséget sikerül megőrizniük csupán azzal, hogy az iskola helyi nevelési rendszerének és pedagógiai programjának önállóságára hivatkoznak (valamint az önkormányzat látens, de érzékelhető támogatására, amely végül is jóváhagyta az iskola „ökumenikus" nevét).

Z-ben ez hosszabb ideig (az ezredfordulóig) szinte be is vált. Bár az iskola eredetileg körzeti volt és az is maradt, Z hagyománya, az intézmény központi jellege, valamint különlegessége vonzotta a szellemiségével rokonszenvező pedagógusokat (új alapítású iskolának minősült azóta, hogy az önkormányzat az említett átszervezések óta újraindította). Így jártak a szülőkkel is. Bár szülői szervezkedést nem tudhatott maga mögött – eltérően X és Y ökumenikus iskolájától –, de érdeklődést, sőt szimpátiát igen. Így a folyamat, amely az iskola körül kialakult, sokáig békésen folytatódott. Akit vonzott az iskola irányultsága, az körzeten kívülről is igyekezett odavinni a gyerekét (inkább Z tradicionális és/vagy magasan képzett családjaiból). Akit meg ugyanez taszított, az nem ide iratkozott, még ha körzeti volt is.

Ez mindaddig ment, ameddig egy szülő – aki a körzeti iskolába akarta járatni a gyerekét, de nem kívánta vallásos szellemben nevelni – föl nem jelentette az iskolát az önkormányzatnál, illetve a közigazgatási hivatalnál. Vitatta, hogy egy körzeti iskolának jogában állna világnézetileg elkötelezettnek lennie, és hogy az önkormányzatnak lehetősége volna körzeti iskolaként fenntartani egy világnézetileg elkötelezett iskolát. Az ügy bíróságra került, a tárgyalás éveken át húzódott. Az eredmény: az iskolának ki kellett iktatnia dokumentumaiból és programjaiból a vallásos elkötelezettségre utaló megfogalmazásokat, helyreállítva a törvényes helyzetet, amelyet a közoktatási törvény így fogalmaz meg: „Az állami és helyi önkormányzati nevelési-oktatási intézmény nem lehet elkötelezett egyetlen vallás vagy világnézet mellett sem" (Törvény a közoktatásról, 4. §).

A végzést az önkormányzat tudomásul vette, ahogy az érintettek fogalmaztak, mintegy kihúzódott az iskola mögül, sorsára hagyva az aktuális igazgatót (már nem az alapító volt az) és a vele szolidáris pedagógusokat. Az oktatási bürokrácia viszont megindult, és visszatérően ellenőrizte az iskolát, vajon végrehajtják-e a határozatot. Az igazgató és a vele szolidáris pedagógusok trükközni kezdtek (levették a keresztet a falról, de helyette keresztet is ábrázoló festményt tettek föl). Valamint igyekeztek – támogató alapítványukon keresztül – az egyházakra támaszkodni, hogy folytathassák vallásos szellemiségű tevékenységüket akkor is, amikor már ezt nekik formálisan nem volt szabad.

Szülői körökben az iskola megítélése ellentmondásossá vált. A felekezetekhez tartozó szülők és maguk a felekezetek lelkészei továbbra is folytatták megszokott tevékenységeiket – iskolai ünnepeket templomban rendeztek, vallásos ünnepeket rendeztek az iskolában is. Mások, és nem csak kívülállók, az iskolát zordnak, elzárkózónak, ridegnek érzékelték. Pont, mint az üldözöttek. Akik minél inkább üldözöttként definiálják magukat, annál szorosabban zárnak össze és szigetelődnek el a környezetüktől.

FŐSZEREPLŐK, „HELYI HŐSÖK”

E születéstörténeteket összevetve, meghökkentő hasonlóságokat és elgondolkodtató különbségeket találunk a szereplők viselkedésében. Kirajzolódnak az állandó szereplők (szereplői csoportok) és kiemelkednek a jellegzetes „helyi hősök” (Nemes, Varga, 2014; Jankó, Andl, 2015).

Lakosság, szülők, civil szervezetek

A legtöbb történet (háromból kettő) kezdeményezői részben (Y-i iskola) vagy egészben (iskola X-ben) a szülők és szerveződéseik. Ez egyértelmű az X-i történetből, és markánsan kiemelkedik az Y-i történetben is. Mondhatjuk ezért, hogy a szülői csoportok az ökumenikus iskolák megszületésének főszereplői – legalábbis az egyik fő szereplő. A szülők kezdeményezik az ökumenikus iskolát egyértelműen X-ben, míg Y-ban is csak rájuk hivatkozva és az ő elkötelezettségükre tekintettel lehetett végrehajtani az alapítást és szervezést. Az ellenpróba szintén beszédes. Z-ben, ahol nem szülői kezdeményezésre született meg az ökumenikus iskola – sőt, részben az ő akaratuk ellenére –, a szülői vétó volt az, amely megindította az ökumenikus iskola fölszámolódását.

Az, hogy a szülők (az érintett lakossági csoportok) kulcsszereplői az ökumenikus iskolák megszületésének, jellegzetes következménye a rendszerváltozás korai szakaszának. Ennek a szakasznak a politikai és oktatáspolitikai eseményei mintegy ellenhatásai voltak annak, ami a Kádár-rendszer végnapjaiban történt: egyrészt a központosított oktatásirányítás fölszámolódásának, másrészt az ideológiai hegemóniának, amelyet nemcsak az egyeduralkodó párt, hanem a közigazgatás is sugárzott, támogatott, elfogadott. Úgyhogy az ökumenikus iskolák nem is annyira a kor szülöttei voltak – a kezdeményező szülők fejében –, mint inkább válasz mindarra, ami velük két-három évtizeddel korábban az iskolában történt.

Persze nem csak erről volt szó. Hanem arról is, hogy a kezdeményezők élni tudtak és akartak is azokkal a meglazult (oktatás)politikai normákkal, amelyek az 1980–90-es évtized fordulóját jellemezték; valamint azokkal a megnövekedett szabadságokkal, amelyeket nekik az első szabad választás és a kiépülő új rendszer biztosított (vagy épp csak vélték, hogy biztosítani fog, biztosítania kell). Tegyük hozzá, hogy a főváros közelsége, a vidéki bezártság oldódása, egyfajta civil függetlenség a helyi

hatalomgyakorlástól szintén közrejátszott abban a vállalkozásban, hogy magukénak tudják, mintegy birtokba vegyék az iskolát. A jellegzetes érvelés, amelyet sokan idéztek (Deme, 1999): a szülőnek joga van a gyerek neveléséhez, az intézmény fenntartójának (a tanácsnak, később önkormányzatnak) pedig, mivel szülői adóforintokból is gazdálkodik, kötelessége biztosítani az iskolát hozzá.

Láttuk, hogy ez a polgári öntudat és horizontális önszerveződés mekkora energiákat szabadított föl X-ben és Y-ban is (és mennyire hiányzott éppen ez Z esetéből). Mint minden civil szerveződés fölfelé ívelő ágán, e születéstörténetekből is főleg a sikereket és az elragadtatást láthattuk, amelynek emléke évtizedekre meghatározta a résztvevők magatartását. Az ökumenikus iskolák története majd akkor ér véget – vagy folytatódik egy megváltozott pályán –, amikor ez a civil lelkesedés csökken, később lehanyatlik. A konfliktusok, amelyeket el kellett viselni, amelyekkel szembesülni kellett, inkább növelték, semmint visszaszorították volna a lelkesedést és az elkötelezettséget (ez még Z iskolájának az esetében is igaz, bár ott nem a szülők, inkább a pedagógusok elkötelezettségét fokozta).

Mindhárom esetben olyan polgári szerveződések (civil egyesület vagy alapítvány) jöttek létre, amelyek igyekeznek jogi alapokra helyezni a szülői kezdeményezéseket. Az ökumenikus iskolák történetének későbbi szakaszaiból kiderül, hogy ezek a szervezetek valóban túl is élték az egykori iskolaalapításokat. E civil szerveződések nagyon fontos szerepet játszottak már a születéstörténetekben is; annyira, hogy X-ben is, Y-ban is azok, akik megszervezték őket és/vagy átvették az elnökségüket, maguk váltak a mozgalmak irányítóivá. Tapasztalataink alapján elmondhatjuk, hogy a civil szervezet és az iskola vezetője – ők ketten, egymást váltva, támogatva vagy egyik a másikat kisegítve – váltak az ökumenikus iskolaalapítás (és fönntartás, túlélés) motorjaivá.

Pedagógusok és igazgatók

Történeteinkben a pedagógusok és az iskolák kettős szerepet játszanak: részben a helyi-társadalmi környezet szerepét (amely inkább elutasító, mint befogadó), részben pedig az új iskola alapítójának és működtetőjének szerepét (amely magas fokú elkötelezettséget és pedagógus-önmegvalósítást jelenthetett). Néha (pl a Z-i iskola esetében) egyfajta „filter”-szerepük is van: a sikeresen beinduló, magát egyre tudatosabban ökumenikusnak valló iskola hatására fokozatosan átáramlanak előző iskoláikból.

Bár a rendszerváltozás előtti években – nagyjából az 1985-ös oktatási törvény (1985/I.) hatására, arra hivatkozva – az iskolai autonómia mozgalmak egyre szélesebb körben terjedtek, a meglátogatott iskolákban erről nem volt szó (főként azért nem, mert újonnan alapították őket, esetleg újraalapították). Úgy tűnik, a helybeli vagy más, környező iskolákban sem tudtak róla vagy gyakorolták. De az igazgatóválasztások – ahogy 1990-ben, 1991-ben kialakultak és folytak – hatással voltak az ökumenikus iskolák alakulására. Föltéve, hogy az új igazgatók (X esetében az alapító igazgató) olyan helyzetbe kerültek,

hogy új pedagógiai programot kezdeményezhettek és fogadtathattak el az intézmény fönntartóival és tanáraival. Ez az újdonsült szabadulás az oktatásügyi igazgatás karjaiból – a pillanat, a töréspont – tette objektívan lehetővé a szülői csoportoknak és szervezeteiknek, hogy megkíséreljék elfoglalni, átvenni és saját képükre hasonítani az iskolát.

Nem is kétséges, hogy az újonnan pozícióba kerülő iskolaigazgatók – az említett civil szervezetek hangadóival, vezetőivel együtt – váltak azokká a „helyi hősökké", akiket korábbi tanulmányainkból már ismerünk. (Vö. ezzel a rendszerváltozáskor létrejött, már említett kisebbségi intézmények, közösségi főiskolák stb. már megidézett történetét.) Amit korábbi, idézett tanulmányainkból az „újszülött egyetemek" mozgatóiról elmondtunk, az nagyjában-egészében illik az ökumenikus iskolák kialakulásának „helyi hőseire" is. Ők is szinte az ismeretlenségből bukkantak föl, állásukat, presztízsüket, néha az egzisztenciájukat is kockáztatták. Ha sikerül nekik intézményt alapítani és menedzselni, akkor úgy léphettek föl, mint az aktuális csoportosulás vezetői, képviselői (és mögöttük állottak a szülői csoportok, valamint az említett civil szerveződések is). Ennyi erővel már jelentős nyomást lehetett gyakorolni az ökumenikus iskolával szemben állókra – különösen a rendszerváltozás idején. Az igazgatók – ezek a „helyi hősök" – nem mindig demokratikus eszközökkel éltek (és nem is mindig szabályos eszközökkel, mint utólag a történetekből kiderült). Utólag azonban – akár akarták, akár nem – demokratikussá és „népképviseletivé" kellett válniuk, hiszen alulról, támogatóikat képviselve, rájuk hivatkozva kezdeményeztek.

Az „ökumenikus iskola" ezeknek a helyi hősöknek az „ideológiája" volt. Már a kezdet kezdetén, a későbbiekben pedig még inkább e körül folyt a vita, ezt magyarázták, értelmezték és helyezték el egyházi, vallási és teológiai-filozófiai palettán számosan (lásd a már hivatkozott irodalmunkat). Mint mozgalmi és szervezési jelszót azonban csak kevesen ismerték föl. Az ökumenikus iskola jelszava egyfelől elkülönülést jelentett a helyi társadalmak más szülői csoportjaitól és iskoláitól. Vallásos szellemű nevelést a korábban hivatalosan ateista, gyakorlatilag már semleges világnézetű iskolai pedagógiától. Ugyancsak szembefordulást – vagy azt is – jelentett a hivatalos oktatásirányítástól, amely az új választásoktól részben elbizonytalanodva, részben új szerepben föllépve kereste valódi fönntartói szerepét. Az ökumenikus iskola kihívást jelentett azoknak az önkormányzati képviselőknek, akik semleges iskolát akartak – de hivatkozást jelentett azoknak, akiktől az új vallásos ideológiák nem álltak távol.

Az ökumenikus iskola jelszava azonban nem csak elzárkózást jelentett, hanem egyúttal befogadást is (ezt az oldalt a kor irodalma jobban hangsúlyozta, mint az elzárkózást). Ez a befogadás persze nem (nem csak) elvi alapokon nyugodott, hanem tényszerű és kényszerű fölismeréseken is: az adott településeken (Y és Z esetében hangsúlyosan is) egyszerűen nem volt elegendő felekezetileg elkötelezett szülő vagy pénz felekezeti oktatás megindítására. Az ökumenikus iskola – akár fölismerték e „helyi hősök", akár nem

– kitűnő jelszónak bizonyult ahhoz, hogy keressék és meg is találják azokat a réseket, amelyeket a rendszerváltozás ütött az oktatás addig megszokott irányításán.

Felekezetek és gyülekezetek

A felekezetek és gyülekezeteik – akárcsak az iskolák és pedagógusaik – az ökumenikus iskolák születésének történetében kettős szerepet játszottak: befogadó-támogatót és elzárkózó-rivalizálót. Az első szerepet (befogadás-támogatás) közvetlenül is figyelemmel követhettük, leginkább Y iskolájának történetében; az elzárkózó-rivalizáló jobbára az ökumenikus iskolák későbbi életszakaszában figyelhető meg (és X iskolájának történetében határozottan nyomon követhető).

Y-ban nem lett volna ökumenikus iskola, ha a helyi felekezetek lelkészei össze nem fogtak volna, és ennek az összefogásnak a motorja kétségtelenül a katolikus lelkész volt. (Katolikus lelkész támogatta, ha nem kezdeményezte is X ökumenikus iskoláját.) Y történetéből az összefogás és támogatás szép példája kerekedik ki. Egyben azonban példája annak is, hogy ökumenikus iskolát „jobb híján" szerveztek; mivel az egykori felekezeti iskolák épületei széttagoltak voltak, a rendszerváltozás idején az egykori egyházi iskolákat nem lehetett volna visszaállítani. (Hasonló fölismerés vezette a felekezeti vezetőket akkor is, amikor Z ökumenikus iskolájának születésénél bábáskodtak.)

Ez a körülmény – hogy a felekezeti oktatásnak sem megfelelő törvényi alapja, sem az iskolaátvételeknek országos gyakorlata, sem pedig a helyi társadalomban egy-egy felekezetnek túlsúlya nem volt – vezetett egyértelműen az ökumenikus iskolák jelszavának elfogadásához (sőt kezdeményezéséhez - mint az Y-i lelkész mesélte). Mindez persze meghatározta az ökumenikus iskolák nevelési terveit és pedagógiai programjait. Ameddig az iskola „arculatát" kellett meghatározni, mi több, magát az épületet létrehozni, nagy volt az egyetértés (vagy a tolerancia). Mihelyt pedagógiai programot kellett adni, az „arculatot" tantárgyakká formálni, az eredeti felekezeti alapítók egyre távolodtak egymástól. (Y iskolájának története csak részben története az eufóriának és a közösség élményének. Részben a kiábrándító huzavonának és a felekezeti érdekérvényesítésnek is a példája.)

Az ökumenikus iskola jelszava ugyanis hosszabb távon felekezeti érdekeket sértett, még ha a helyi társadalomban dolgozó, abba beilleszkedő lelkészi vezetők, képviselők ezt kezdettől nem vagy csak alig érzékelték. (Hozzájárult ehhez a felekezetek eltérő szervezete és irányítása, amely a protestánsoknak elvileg is nagyobb helyi mozgásszabadságot engedélyezett, mint a katolikusoknak. A nagyobb helyi mozgásszabadság persze erőteljesebb elzárkózást is lehetővé tett, mint ezt ugyancsak Y esetében érhetjük tetten.) Egy megjegyzés szerint, amelyet Deme Tamás (Deme, 1999: 4) említ, az ökumenikus iskola felekezeti szempontból tolerálható – de nem kívánatos. Egyértelműen tolerálható volt mindaddig, amíg a felekezeti iskolák visszaállítása meg

nem kezdődött, meg nem történt. Egyértelműen nem kívánatosnak minősült – felekezeti szempontból –, mihelyt a helyi társadalomban megjelentek az újra megszerveződő felekezeti iskolák (Korzenszky, 1997).

Az ökumenikus iskola jelszavát – amely kezdetben (lásd az X-i iskolát) oly vonzónak és hatásosnak tűnt – a későbbi viták során a felekezeti intézmények és fönntartóik nem csak kényelmetlen versenytársnak tartották, hanem veszedelmes alternatívának is. Fölhasználva azt a hullámot, amelyet a vallásszabadságról szóló 1990-es törvény (1990/IV.) keltett, és amely lehetővé tette számos új vallási szervezet hivatalossá válását a hagyományos egyházak mellett, gyanúba vették az ökumenikus iskolákat is, hogy azok tévtanokat terjeszthetnek (lásd Deme, 1999: 4–5). Így az ökumenikus iskola jelszava veszíteni kezdett kezdeti hatásosságából, és fokozatosan egy olyan iskolakísérlet fedőnevévé vált, mint amilyennel a Kádár-korszakban más előjellel ugyan, de többször is találkoztunk (vö. „szocialista munkaiskola”).

Országos és helyi hatóságok

A helyi hatóságokat a rendszerváltozás forgatagában váratlanul érhette a civil kezdeményezés. Az iskolakísérleteket a Kádár-rendszerben minisztériumi szinten volt szokás engedélyezni. Ez a gyakorlat ugyan az 1985-ös törvény után enyhülőben volt, az új önkormányzati törvény (1990/LXV.) azonban ténylegesen is a helyi hatóságok föladatává tette az intézményfönntartást (pontosabban a tankötelezettség teljesítéséről történő gondoskodást). Még nem alakultak ki azok a szabályok, amelyekhez a helyhatóságok tarthatták volna magukat – amellett a demokratikus kezdeményezések és civil szerveződések a kor levegőjében voltak. Biztosabbnak látszott elzárkózni, semmint engedékenynek lenni (lásd különösen X esetét). Ez a magatartás teret engedett a körvonalazatlan kijárásoknak, nyomásgyakorlásoknak és kiskapuknak. Ebből a szempontból mondhatjuk, hogy az ökumenikus iskolák születésüktől kezdve törvénytelenek voltak, és az oktatásigazgatás szempontjából csupán a kilencvenes évek végére váltak törvényessé. (Lásd a már idézett bekezdést az 1993-as közoktatási törvényből.)

X és Y esete megmutatta, hogy az oktatásirányítás kezdeti ellenállását meg lehetett fordítani. X-ben egyedülálló nyomásgyakorlással (miniszter, országos televízió), Y-ban valamivel demokratikusabban: a választókra hivatkozva. A példák egy demokratikussá alakuló légkört valószínűsítenek; hiszen X esete még az első szabad helyhatósági választások előtt kezdődött, Y esetében az új helyhatóság már megtapasztalhatta a választás súlyát (egyben pragmatikusabb, az országos politikától kevésbé vezérelt vezetés került hivatalba a korábbi tanácselnök személyében). Ha nem a lakossági (szülői) csoportok nyomására alakult az ökumenikus iskola, hanem a folyamatot a helyhatóság kezdeményezte, de legalább is tarthatta kézben, akkor a folyamat zökkenőmentesebb volt. (Ez Z esete – amihez tegyük hozzá, hogy valamivel később indult, a jelek szerint több helyhatósági tapasztalattal.)

De azért a helyi hatóságok mindaddig bizonytalanok maradtak, amíg az eredendően törvénytelen állapot az ökumenikus iskolák körül törvényessé nem vált, ki nem tisztult. A kísérlet, hogy civilek vegyék át az iskola irányítását – tartalmi és szervezési szempontból egyaránt – csupán X-ben sikerült, és ott is csak átmeneti időre. Y-ban a civilek eleve nem akarták átvenni az oktatást, hanem alapítványi oktatást szerveztek, Z-ben pedig nem is működtek közre az ökumenikus iskola kialakításában (ott maga az önkormányzat fogadta el az igazgatói pályázattal együtt az ökumenikus iskola programját). Egy ilyen civil „átvétel" nem is illett volna bele az oktatásirányítás hazai (és európai) hagyományába, amely szerint az oktatásügyet nem alulról kezdeményezik, hanem felülről irányítják. Ez még akkor is igaz, ha az ökumenikus iskola kezdeményezői fejében – a kor szellemében – a civil kezdeményezés értéke igen felértékelődött, és bár nem látszott törvényesnek, de igazságosnak és méltányosnak annál inkább.

Így aztán az első alkalommal, amikor csak tehették – mint hatóságoknak tenniük is kellett – „kihátráltak" az általuk engedélyezett ökumenikus iskola mögül (Z esete). Bár ezt az intézmény vezetője és tanárai árulásnak érezhették, a hatóság még így is lojális és támogató volt. A felekezeti iskolaátvételek lángoló vitáiban szinte megnyugtatónak számított, hogy magasabb fórumok az ő fejük felett dönthettek – nem nekik kellett határozniuk és szembekerülniük a saját iskolájukkal. A Hivatal – amely többször kiszállt Z-be, ellenőrizni az „ökumenikus iskola" törvényességét – már csupán ráerősített egy törvényszerűen (noha egyesek szerint méltánytalanul) működő oktatásigazgatásra. A gesztus, amellyel levetették a jelképet a Z-i ökumenikus iskoláról, rossz reminiszcenciákat keltett. Azonban csak az történt, aminek történnie kellett. Egy próbálkozás kudarcba fulladt, egy törvénytelenség pedig elmúlt.

A TÖRTÉNET VÉGE

Ez megmutatta az ökumenikus iskola nevű civil kezdeményezés kimenetelét – a történet végét. A lehetséges kimeneteleket Deme Tamás (1999: 5–6) a következőképp sorolja föl: "egyháziasodás", "rejtőzködés" és "ősbölények". Az idézett följegyzés 1999-ben íródott, amikor még mind a történetek, mind pedig a rendszerváltozás lendülete friss, vagy ha nem friss, akkor legalább emlékezetes volt. Másfél évtized távlatából visszanézve a helyzet egyszerűbb. Történeteink megmutatják az ökumenikus iskola nevű civil kezdeményezés tényleges kimeneteleit.

Az egyik megoldásnak a *felekezeti oktatásba való betagolódás* bizonyult. Történetünk szereplői közül egyik sem járta ezt az utat, de más ökumenikus – vagy magukat annak tartó, így definiáló – intézmények sorsából kirajzolódik. Annál is inkább, mert az 1993-as közoktatási törvény alapján született államtitkári javaslat (idézi Deme 1999: 10) kifejezetten ajánlotta ezt az utat az önmagukat ökumenikusként meghatározó intézmények számára. Részben az elkötelezettségük miatt (mondottuk: az ökumenikus iskola nem egy esetben kényszerhelyzet szülötte volt, mivel egyik felekezetnek sem sikerült egyedül

intézményt fönntartani, de valamelyik felekezeti alapító azért többségben volt.) Amely intézmények ezt az utat választották, azokat ma már nem tartjuk „ökumenikus iskolaként" számon, még ha nem kérdőjelezzük is meg törekvésüket egy ökumenikus szellemiségre.

A másik megoldásnak az *alapítványi forma* mutatkozott. Ezt az utat járta X és Y. Az ökumenikus iskolák így egy platformra kerültek más alapítványi iskolákkal, noha az alapítványi (alternatív) iskoláktól markánsan eltérő szellemiséget (és szülői kört, tanítványi gárdát és tanári kart) képviselnek. Szellemiségük szerint ugyan számot tarthatnának a jobboldali pártállású kormányzatok támogatására, ez azonban csak rájuk tapasztott bélyeg. Fenntartásuk és működtetésük ugyanolyan szabályok szerint alakul, mint más alapítványi iskoláké – és ugyanolyan problémákkal kell megküzdeniük is.

A harmadik megoldást Z iskolája mutatja. Amennyiben önkormányzatiak maradtak, és az *önkormányzatok fönntartásában működnek tovább*, akkor természetesen igazodniuk kell az állami iskoláktól megkövetelt világnézeti semlegességhez. Még akkor is, ha eredeti alapítóik, kijáróik és helyi hőseik máig hangoztatják, hogy „semleges iskola" nincs. Az ökumenikus gondolat – egyfajta civil vallásosság formájában – ott lappanghat a tanári karban és a szülők különböző szervezeteiben, de hivatalosan csak mint egyéni meggyőződésekre alapozott lelkiismereti szabadság. Akár csak a kisebbségi nyelvhasználat esetében: kollektív jogok itt sem érvényesek.

TANULSÁGOK

Az *első tanulság* a szülői (lakossági) csoportok érdekérvényesítő szerepére vonatkozik a hazai oktatásügyben. Láthattuk, hogy a szülőknek meghatározó szerepük van a helyi oktatáspolitika alakításában, azaz a szülői (lakossági) csoportok az oktatáspolitika alakításának megkerülhetetlen tényezői. Ez még akkor is igaz, ha az oktatáspolitika más tényezői – esetünkben például a helyi hatóságok, az iskolák és pedagógusaik vagy éppen a felekezeti oktatás képviselői – igyekeznek kisajátítani a politikaformálás jogát és lehetőségét. Az oktatáspolitika, mint ezt másutt megfogalmaztuk (Kozma, 2006: 137 skk.) több szereplős játszma, amelyben minden résztvevő törekszik az érdekeit a saját eszközeivel érvényesíteni. A helyi kezdeményezések mederben tartása és becsatornázása a magasabb szintű politikaformálásba olyan művészet, amelyet óhatatlanul meg kell tanulni és gyakorolni kell – nehogy a résztvevők valamelyik csoportja felülkerekedjék a többin, ezzel hatástalanná téve a politikai játszmát.

A *második tanulság* a politikai kölcsönzések *(policy borrowing)* esélye és veszélye. Az ökumenikus iskolák keletkezésének történetét végigkísérte az a lakossági próbálkozás, hogy az iskola működtetését átvegyék a fönntartótól – miközben a fönntartónak kötelessége (volna) fönntartani az intézményt. Ehhez a törekvéshez jól hangzó jelszavakat és valós (vagy csak annak vélt) külföldi példákat lehetett fölhozni. A megvizsgált történetek vége azonban arra mutat, hogy ezek a próbálkozások nem kompatibilisek azzal az irányítási, finanszírozási és ellenőrzési rendszerrel, amely térségünk oktatásügyében

(valamint egyéb közszolgáltatásokban) történetileg kialakult. Sikerrel csupán azokat a politikákat lehet átvenni és alkalmazni, amelyek beilleszthetők a hagyományos struktúrákba. A kialakult struktúrákon belül az ilyen újítások jól alkalmazhatók – a struktúrákon kívül rövidebb-hosszabb távon sajnos életképtelenek.

A *harmadik tanulság* a "pillanat" szerepe. A sikeres újításokra, politikakölcsönzésekre és kreatív problémamegoldásokra csak az adott történelmi pillanatban kerülhet sor – máskor és másutt más megoldásokat lehet (kell) keresni. A „pillanat" a mi esetünkben a rendszerváltozás, annak is az első, lelkesült, anómiás szakasza volt. Amelyik ökumenikus iskola akkor fogant, az így vagy úgy, több vagy kevesebb konfliktussal, elszigetelten vagy beágyazottan, máig él. Később – és ez lehet egy-két év, de akár csak néhány hónap is – ugyanazt a társadalmi-politikai újítást már nem lehet megismételni. Igaz, hogy ekkorra megy híre, és van már tapasztalat is hozzá. Mégis: a pillanatban született megoldások megismételhetetlenek. Új helyzetben az oda illő megoldásokat kell megkeresni és megtalálni.

Kutatásunkat sem átfogónak, sem lezártnak (véglegesnek) nem tekintjük. Inkább úgy fogjuk föl, mint a legtöbb hasonló munkát: földerítő jellegűnek. Az ökumenikus iskolákkal kapcsolatos részletek – beleértve nem csak születésük, hanem további életpályájuk történetét is – további vizsgálatokat igényelnének, amelyek fényt deríthetnek centralizáció és decentralizáció, ezen belül a hatóság és a civilek együttműködésének esélyeire és korlátaira is. Úgy gondoljuk azonban, hogy eredményeink már jelen formájukban is hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatási intézmények kétirányú – horizontális és vertikális – kötődésével kapcsolatban érvényes megállapításokat tehessünk.

HIVATKOZÁSOK

Ágoston Gy., Jausz B. (1963). *Neveléselmélet I-II.*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Buchanan, M. (2003). *Nexus, avagy kicsi a világ.* Budapest: Typotext.

Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *AJS American Journal of Sociology 94.* (Supplement), 95–120.

Corwin, R. G. (1965). *A Sociology of Education*. New York: Meredith Publishing Co.

Crowson, R. L., Goldring, E. B. (2010). School community relations. In: Peterson P. et al. eds. (2010). *International Encyclopedia of Education 5.* 106–113. Rotterdam: Elsevier.

Deme T. (1999). *Az ökumenikus iskolák léte, helyzete: igény a törvénymódosításra*. Kézirat a Monor-Ady utcai Általános Iskola irattárában (47/1999).

Deme T., Kotschy B., Molnár, B. (1994). *Az ökumenikus iskolák helyzete és*

továbbképzése. Kézirat az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet irattárában. Etzioni, A. (1968). *The Active Society*. New York: The Free Press.

Ferge Zs. (1969). *Társadalmunk rétegeződése. Elvek és tények*. Budapest: Közgazdasági És Jogi Kiadó. 346.

Forray R. K. (1988). *Társadalmunk és középiskolája.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Gazsó F. (1971). *Mobilitás és iskola*. Budapest: MSzMP Társadalomtudományi Intézete.

Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *AJS American Journal of Sociology 78*(6), 1360–1380.

Granovetter, M. S. (1985). Ecomomic action and social structure: The problem of embeddedness. *AJS American Journal of Sociology 91*(3), 481–510.

Halász G., Lukács P. & Nagy M. (1981). *Oktatáspolitika és oktatásirányítás. (Tervezést támogató kutatások 51*.) Budapest: Oktatáskutató Intézet.

Hanesová, D. (2013). Religiosity and its current educational context in Slovakia and in the Czech Republic. *HERJ Hungarian Educational Research Journal 3*(4). http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d2e7d8569a3/szerzo/eredeti_2014_04_14_hanesova.pdf

Havighurst, R. J. (1966). *Education in Metropolitan Areas.* Boston: Allyn and Bacon.

Havighurst, R. J. & Neugarten, B. L. (1962). *Society and Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Havighurst, Robert J. et al. (1962). *Growing up in River City*. New York: John Wiley.

Jankó K., Andl H. (2015). "Mennyit ér egy csupor méz Göncruszkán?" In: Györgyi Z.et al, eds.(2015). *Szerep- és funkcióváltások a közoktatás világában.* 232–243. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Korzenszky R. (1997). Egyházi iskolák a törvénymódosítás után. *Új Pedagógiai Szemle 47*(2), 65–71.

Kozma T. (1985). *Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Kozma T. (2016). *A pillanat: Esszé az oktatáskutatásról.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Kozma T., Pataki Gy. eds. (2011). *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.* Debrecen: CHERD.

Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai.* Budapest: Új Mandátum Kiadó

Lewin, A. (1973). *A nevelés rendszere.* Budapest: Tankönyvkiadó.

Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. New York: Blue Ribbon Books.

Mead, M. (1970). *Culture and Commitment*. Washington DC: The American Museum of National History Special Member's Edition.

Mirák K. ed. (2014). *Háló 2 – Egyházvezetők 1. Dokumentumok és tanulmányok a Magyarországi Evangélikus Egyház és az állambiztonság kapcsolatáról (1945–1990)*. Budapest: Luther Kiadó.

Molnár J. (2012). *Szigorúan ellenőrzött evangélium*. Bukarest: Kritérion Kiadó.

Morawski, W. ed. (1979). *A szervezet*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.

Nemes G., Varga Á. (2014). Gondolatok a vidékfejlesztésről: Alrendszerek találkozása, társadalmi tanulás és innováció. *Educatio ® 23*(3), 384–393.

Nagy S., Horváth L. eds. (1966). *Neveléselmélet*. Budapest: Tankönyvkiadó

Oláh I. (2013). A muszlim egyetemek mint az európaiak előképei. In: Benedek D., Vadász V eds. (2013). *Perspektívák a neveléstudományban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 58–71.

Papp K. (2005). Az egyházi közoktatás finanszírozása. *Educatio ® 14*(3). 590–603.

Polónyi I. (2005). Az egyházi közoktatás néhány oktatásgazdasági sajátossága. *Educatio ® 14*(3), 604–614.

Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó

Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig: Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Pusztai G. ed. (2013). Religiosity and Education. *HERJ Hungarian Educational Research Journal 3*(4). (Thematic Issue). http://herj.lib.unideb.hu/megjelent/index/12

Schuller, T., & Theisens, H. (2010). Networks and Communities of knowledge. In Peterson P. et al. eds.(2010) *International Encyclopedia of Education* 5, 100–106. Rotterdam: Elsevier.

Schreiner, P. (2013). Religious education in the European context. *HERJ Hungarian Educational Research Journal 3*(4). http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d2e539146dd/szerzo/eredeti_2014_04_14_peter_schreiner.pdf

Somogyi L. (2001). Az ökumenikus általános iskolák sajátos szerepe a magyar közoktatásban. *Pedagógiai Szemle 51(1).* 168–181.

Szentpéteri I. (1985). *A szervezet és a társadalom*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Takács K. ed. (2011). *Társadalmi kapcsolhálózatok elemzése*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 0010_2A_08_Kapcsolathalo_elemzes_szerk_ Takacs_Karoly.pdf (2016.05.13)

Tomka F. (2005). *Halálra szántak, mégis élünk!* Budapest: Szent István Társulat.

Tomka M. (2005). Felekezeti oktatásügy társadalmi megítélése. *Educatio ® 14*(3), 492–501.

Törvény az oktatásról. (1985. évi I. törvény)

Törvény a helyi önkormányzatokról. (1990. évi LXV. törvény).

Törvény a közoktatásról. (1993. évi LXXIX. törvény.)

Törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról. (1990. évi IV. törvény).

Wurzbacher, G. ed. (1968). *Der Mensch als soziales und personales Wesen 1.-3.* Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

ABSTRACT

A few of the public schools in Hungary declared themselves 'oecumenical' during the first period of the political transition of 1988-1993. 'Oecumenical' meant in that context the faith-based but non-denominational school program and curriculum developed jointly by the parents (PTA) and the teachers of the indicated institutions. At the same time the owner of the schools still remained the local authorities, as regulated by the reform minded 1985 Law of Education. According to the new Law of Public Education (1993), however, the 'oecumenical' schools proved to be illegal, since institutions under the local authorities had to have neutral curricula and pedagogical programmes. The 'oecumenical schools' here are considered as a historical case of the 'socialisation of schools' by the local society under the impact of liberation from the former regime. Three case studies of the former 'oecumenical schools' were developed and analysed to find out the leading actors in the process. It came out that young, well-established middle class parents with relatively high levels of education were successfull both in establishing and letting to survive their 'oecumenical schools'. The local ministers (priests) were rather supportive than negative; higher leaders of the established churches proved to be rather negative. The local authorities usually joined to the church authorities in refusing the 'oecumenical' schools; while the teachers were partly supportive (enthusiastic), and partly hostile. School directors associated with the PTA leaders became the 'change agents' of this civic attempt of school take-over.

Keywords: Government-school relationship, community action, citizen participation; faith-based schools, East-Central Europe, political transition.

Hideg Gabriella
doktorjelölt
Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
hideggabriella87@gmail.com

Jankó Krisztina
tudományos munkatárs
Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
Kutatási, Elemzési és Értékelési Igazgatóság
janko.krisztina@ofi.hu

Kozma Tamás
emeritus professzor
Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
kozmat@ella.hu

Oláh Ildikó
doktorjelölt
Pécsi Tudományegyetem
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
ildiko.olah@gmail.com

Langerné Buchwald Judit

INGÁZÓ MAGYAR TANULÓK NEMZETI IDENTITÁSRA NEVELÉS AZ AUSZTRIAI HATÁR MENTI ISKOLÁKBAN

ABSZTRAKT

Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása óta a magyar diákok az Unió tagállamaiban ugyanolyan feltételek mellet tanulhatnak, mint a nem külföldi tanulók. Ennek hatására az elmúlt években egyre inkább megfigyelhető a nyugat-magyarországi régióban, hogy a szülők nem magyarországi iskolába járatják gyermekeiket, hanem a határhoz közeli ausztriai iskolákba, az osztrák iskolákban tanulók száma pedig közel 2000-re tehető. A nemzeti identitás alakulásával foglakozó kutatók egyetértenek abban, hogy a nemzeti identitás fejlődésében meghatározó jelentőségű az anyanyelvi nevelés és az identitásképzőként működő nemzeti kultúra közvetítése. Ebben a folyamatban pedig kiemelt szerepet kap az intézményes oktatás és nevelés azáltal, hogy egységes ismereteket közvetít, egységes kultúrába vezeti be a gyerekeket, és ezzel erősíti azt a tudatot és érzést, hogy egy nagyobb nemzeti-társadalmi közösség részei. Ebből kiindulva vizsgáltuk a közoktatást szabályozó dokumentumok – törvények és tantervek – elemzésével, hogy az ingázó magyar tanulók esetében hogyan valósul meg az ausztriai közoktatás keretei között a nemzeti identitásra nevelés: az osztrák nemzeti identitásra nevelés áll-e a középpontban, vagy figyelembe veszik az ingázó tanulók magyar nemzeti identitását. Emellett arra kerestük a választ, hogy a nem német anyanyelvű tanulók anyanyelvi fejlesztésére adott-e a lehetőség az osztrák iskoláztatás keretei között, melynek jelentősége a nemzeti identitás alakulásában elsődleges.

PROBLÉMAFELVETÉS

Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása óta lehetőség van az *Európai Parlament és a Tanács 200/4/38/EK irányelve az Unió polgárainak és családtagjainak a tagállamok területén történő szabad mozgáshoz és tartózkodáshoz való jogáról, valamint az Európai Közösségek Tanácsa 77/486/EGK irányelve a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról* alapján arra, hogy magyar állampolgárságú diákok az Európai Unió tagállamaiban ugyanolyan feltételek mellet tanuljanak az adott ország közoktatási rendszerében, mint a nem külföldi tanulók. Ennek hatására az elmúlt években egyre inkább megfigyelhető jelenség a nyugat-magyarországi régióban, hogy a szülők nem helyi, magyarországi iskolába járatják gyermekeiket, hanem az osztrák-magyar határ túloldalán lévő osztrák iskolákba.

Megbízható és pontos számadatok az osztrák iskolákba járó magyar gyerekekre vonatkozóan jelenleg nem állnak rendelkezésre, csak hozzávetőleges következtetéseket vonhatunk le a burgenlandi tartományi iskolatanács (Landesschulrat) által nyilvántartott adatokból. Eszerint Burgenland tartományban a 2014/2015-ös tanévben az általános képzést nyújtó alapfokú iskolákban, valamint az általános ás szakmai képzést nyújtó középfokú iskolákban összesen 2451 tanuló tanulja a magyar nyelvet, a 2015/2016-os tanévben pedig 2210.[21] Természetesen ide tartoznak azok a diákok is, akik a burgenlandi magyar kisebbséghez tartoznak, de azok a tanulók is, akik magyar állampolgárok és magyarországi lakhellyel rendelkeznek, és ezért tanulják a magyar nyelvet az osztrák iskolában.

Nyíri Pál *Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája* című tanulmányában már felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás nemzetközivé válása folytán az egyes országok oktatási rendszerei globálisan versengő termékké válnak (Nyíri 2004: 49), amit az előzőekben bemutatott helyzetkép is alátámaszt azzal, hogy Magyarország nyugati határa mentén az osztrák oktatás a magyar oktatás konkurenciájává válta. Felvetődik a kérdés, hogy ezeknek a gyerekeknek az esetében hogyan történik az anyanyelvi nevelés, a nemzeti identitástudat alakulása, valamint hogy az a tény, hogy egy másik nemzet és ország közoktatási intézményeiben tanulnak, szocializálódnak, sajátítják el a közművelődési tartalmakat, hogyan befolyásolja az anyanyelv, azaz a magyar nyelv fejlődését és a nemzeti identitás alakulását.

TANULÁSI CÉLÚ VÁNDORLÁS ÉS INGÁZÁS

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

[21] Übersicht Unterricht in Volksgruppensprachen.
Forrás: http://www.lsr-bgld.gv.at/index.php?id=79 Utolsó megtekintés: 2015. 12. 30.

ingázás meghatározásának országhatár átlépéssel történő kiegészítése.
A nyugati országhatár mentén megfigyelhető jelenség esetében kimutatható mind a migráció mind pedig az ingázás, azzal a kitétellel, hogy a tanulók esetében mindkettő tanulási céllal történik és nem kereső tevékenység folyatása miatt. Legnagyobb mértékben a tanulási célú mindennapi ingázás jellemző az osztrák iskolákban tanuló magyar diákok esetében. A kezdeti időszakban elsősorban a szülők vitték-hozták minden nap a gyerekeket az osztrák iskolába, a későbbiekben, így jelenleg is, osztrák iskolabuszok vagy magyar helyközi járatok szállítják Magyarországról a gyerekeket Ausztriába, ami nagymértékben megkönnyítette az iskolába járást, és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy nőtt a magyar állampolgárságú gyerekek száma az ausztriai határ menti iskolákban. Kis számban azonban vannak olyan magyar családok, akik többek között azért választottak ausztriai lakhelyet, hogy gyermekeik gond nélkül osztrák óvodába, iskolába járhassanak, így ebben az esetben részben tanulási célú migrációról beszélhetünk, mivel nem zárható ki, hogy a család más szempontokat is figyelembe vett a kivándorlás melletti döntés meghozatalában.
Ha figyelembe vesszük, hogy a szülők hol folytatnak kereső tevékenységet, megállapíthatjuk, hogy sok esetben a gyerekek szülei is Ausztriába ingáznak minden nap dolgozni, de ez nem kizárólagos, hiszen vannak olyan szülők is, akik Magyarországon rendelkeznek munkahellyel vagy vállalkozással, és nem Ausztriában. Az ausztriai lakhellyel rendelkezők esetében pedig nem evidencia, hogy Ausztriában folytatnak kereső tevékenységet.

A NEMZETI IDENTITÁS ÉS IDENTITÁSKÉPZÉS

Nemzeti identitás – európai identitás

Az ausztriai iskoláztatás egyik legfontosabb és legnagyobb horderejű, hosszútávú hatása a nemzeti identitás fejlődésére és alakulására gyakorolt hatása. A téma közelebbi megvilágításához szükséges néhány, a kutatás szempontjából fontos fogalom, mint a nemzet, a nemzeti identitás és a nemzeti identitás alakulását befolyásoló faktorok tisztázása. Szociológiai megközelítésben a nemzet azokból az emberekből áll, akik egy nemzet tagjának tartják magukat, s akiknek közös a nemzeti identitásuk. A nemzeti hovatartozás egyrészt egyéni vállalás, döntés kérdése, másrészt feltételezi a csoport, azaz a nemzet részéről is a tagok elfogadását. A francia, állampolgárságon alapuló nemzetfogalom szerint a nemzet tagja a nemzet állampolgára, míg a német kulturális nemzetfogalom értelmezés szerint a nemzethez tartozik az, aki a nemzet nyelvét beszéli, a nemzeti kultúrához tartozónak vallja magát. A nemzet fogalmához tartozik általában az államfogalom is, azaz az a tény, hogy a nemzethez tartozik egy állam is, de ennek megléte nem feltétel. A nemzeti identitás ideáltípusa magában foglalja a közös nyelvet, a közös kultúrát, a szokásokat, a közös történelemre vonatkozó emlékeket, és a közös lakóterületet. A nemzeti azonosság meghatározása szempontjából összefoglalva tehát az

a fontos, hogy az egyén melyik nemzet tagjának vallja magát.

Az egydimenziójú identitásválasztás, azaz, hogy az egyén egy nemzeti identitást válasszon, nem feltétlenül szükséges, ugyanis nem zárható ki a többdimenziójú identitásválasztás sem. A globalizáció, a multikulturalizmus elterjedésével előtérbe kerül a többdimenziójú identitás, ami az egyén többes identifikációját jelenti. Megőrzi nemzeti identitását, de nem az az uralkodó és egyetlen identitás, hanem vele párhuzamosan létezik helyi, vallási világnézeti identitás, és itt jelenik meg esetleg e nemzet feletti identitás, jelen esetben az európai identitás[22]. (ANDORKA 2003: 335-337)

Csepeli György az előzőekben felvázolt értelmezéshez hasonlóan a nemzeti identitást a társadalmi identitás részelemeként értelmezi, és szerepét abban határozza meg, hogy az egyén az emberek nagyobb csoportjai között el tudja helyezni önmagát az ismerősség és az idegenség dimenziója mentén. A magyar nemzethez való tartozás odaítélése szerinte két eltérő módon lehetséges: az egyik esetben adottságként értelmezhető, azaz a születés határozza meg a nemzethez való tartozást, a másik esetben önbesorolás, egyéni döntés kérdése és eredménye. Ez a két pólus között helyezkednek el azok a jelentések, amelyek az anyanyelv, a lakóhely és az állampolgárság szerepét hangsúlyozzák az nemzeti hovatartozás azonosításában. (CSEPELI 1997: 522-523)

Csepeli a nemzeti identitás három szintjét különbözteti meg: A természetes vagy spontán nemzeti identitást, ami a nemzeti ideológia által felkínált tudáskészlet egyes elemei alapján az emberek meghatározzák saját maguk nemzeti hovatartozását, identitását. Ez a nemzeti identitás legalacsonyabb szintje, a társadalom szinte minden tagjában megtalálható, úgy mint a nemzeti önbesorolás, nemzeti büszkeség, nemzeti szimbólumokra adott szelektív reakciók, a nemzeti összetartozás alkalmaival megrendezett rítusok forgatókönyveinek ismerete, hazaélmény. A természetes nemzeti identitás kialakulásának elmaradásához csak súlyos társadalmi hátrányok halmozódása vezethet. Ebben az esetben egyfajta „nemzetalattiság" alakul ki az egyénben és csak egy szűk körre kiterjedő csoportközpontúság jellemzi az identitást. A tudatos nemzeti identitás már a természetes nemzeti identitásérzet tudatosítását jelenti. Tudatos identitás szintjén megjelennek egyrészt a nemzeti attitűd, aminek segítségével az egyén képes arra, hogy állást foglaljon a nemzeti problematikához tartozó kérdésekben; másrészt a nemzeti auto- és heterosztereotípiák, azaz a saját és más nemzetekről alkotott sematizált képek; harmadrészt pedig az önismereti nemzeti identitás, ami a nemzetet „egy gazdasági, kulturális, politikai és humanitárius értékek hívásában fogant cselekvési térként" értelmezi, a központi értékek pedig „magukat egyetemesnek vagy európainak valló ideológiai kontextusban jelennek meg". A nemzeti identitás harmadik, legmagasabb szintje az ideologikus nemzeti identitás, melynek „mintáit a nemzetre vonatkozó társadalmi kommunikáció aktív és kreatív résztvevői jelenítik meg". A résztvevők gondolatai, művei megjelennek a társadalmi kommunikációban, ők maguk pedig

[22] Az európai identitás létezésére vonatkozó kutatások eredményeit a későbbiekben foglaljuk össze.

vonatkozási pontként, mintául szolgálnak a nemzeti identitásukat tudatosan felépíteni kívánók számára. (CSEPELI 1992: 113-121)

Pataki Ferenc a nemzeti identitást szintén a szociális identitás részének tekinti, ami az egyén társadalmi minőségének, különbözőségének képviselője. A szociális identitás, így a nemzeti identitás is „tartalmi összetevője, identitáseleme az önmagunkra nemzeti hovatartozásunkra vonatkozó tudásunknak, ami mindennapi társadalmi, ezen belül nemzeti azonosításunk alapja is. A nemzeti identitás én-rendszerünk azon összetevője, amely a nemzeti-etnikai csoporthoz való (kategóriákhoz) tartozás tudatából és élményéből származik, ennek minden értékelő és érzelmi mozzanatával, valamint viselkedési diszpozíciójával" (PATAKI 1997b). Feltételezi, hogy a társadalom mindenkori kultúrájában integrált modellszerű identitásminták léteznek, amelyek a kollektív tapasztalás és identitásképzés termékei és a társadalom szellemi életének szerves részét képezik. A mindennapi folklór, a kultúra és főként az irodalom nemzeti identitásmintázatokat és identitásprogramokat közvetít, tehát a nemzeti identitás már magában a kultúrában mintázott, modellszerű alakot ölt, ami az egyén számára alternatív cselekvési lehetőségeket biztosít, amiből az egyén megalkotja nemzeti identitástudatát. A minta a kultúra része, az identitás pedig ennek pszichikus leképeződése. Ezzel összefüggésben Pataki is utal arra, a nemzeti kultúra, a nemzeti irodalom és művészetek – egyik legfontosabb feladata, hogy „hordozói, képviselői, megőrzői és továbbszármaztatói legyenek a nemzeti identitás lehetséges és kívánatos, ennek ellenére alternatív mintázatnak". (PATAKI 1997a)

Pataki kiemeli, hogy a nemzeti identitás megóvása és átszármaztatása minden nemzet esetében kiemelt szerepet kap. A nemzeti tudat átszármaztatása a szocializáció során történik identitásképzőkön keresztül, amelyek az anyanyelv, a történeti kontextus, a magas kultúra, a népi közgondolkodás, az irodalom, a kollektív csoportelbeszélések, nemzeti eredetmitológiák, sorsfordító történelmi események, nevezetes személyek. Szerinte egy etnikai, nemzeti közösség „életvilágába" úgy növekedik bele az ember, hogy a szocializáció során elsajátítja a rá jellemző elbeszéléseit, úgy, hogy azonosul a szereplőivel. A nemzeti történelmen és irodalmon mellett kiemeli a nyelv fontosságát az identitásképzésben, mivel a nyelvi közösséghez való tartozás döntő jelentőségű identitásképző faktornak számít, valamint a nemzeti kultúra is nyelvi formában jelenik meg. (PATAKI 1997c: 406-422)

Pataki is utal arra, hogy az „egydimenziós identitás" már nem jellemző, nemzeti identitásunk lehet kettős, többszörös, a mintakészletből tudatos döntéssel kiválasztott (PATAKI 1997c: 419) és biztosnak látja, hogy az azonosulás fölérendelt társadalmi történeti identitás-kategóriákkal új összefüggésbe illeszti a nemzeti identitásokat. Ilyen fölérendelt identitáskategória lehet az európai identitás is. (PATAKI 1997c: 421-422)

Az európai identitás fogalma az európai integrációs folyamatok előrehaladásával, az Európai Unió létrejöttével és stabilizálódásával párhuzamosan jelent meg és került az identitáskutatások fókuszába. Göncz Borbála Európai identitás?! c tanulmányában

foglalja össze az európai identitás meglétére vonatozó elméleti kutatások eredményeit, mely szerint a nemzetihez hasonló, európaisághoz kötődő identitás megléte egyelőre nem igazolható, de nem tagadják kialakulásának lehetőségét. Az európai identitás kialakulásához járulhat hozzá az, hogy az emberek számára a külföldi utazás, munkavállalás jelentősen könnyebbé vált, ezáltal európai kapcsolataik is megsokszorozódnak. Az európaiság azonban önmagában mint identitás nem létezik, az emberek identitása a nemzethez és az államhoz kapcsolódik, nem pedig Európához vagy az Európai Unióhoz. Az európai identitás csak az egyén nemzeti identitásának kiterjesztése Európára, a nemzeti identitásba van ágyazva, annak kapcsolt része. Amilyen az egyén viszonya nemzetéhez, olyan az Európához való viszonya is, az európai identitás tehát egyfajta másodlagos identitásként értelmezhető. (GÖNCZ 2013: 80-95) Ez alapján tehát kijelenthetjük, hogy az ausztriai iskolába járás nemzeti identitásra gyakorolt hatásának vizsgálatánál azzal nem kell számolnunk, hogy a nemzeti identitást felváltotta volna egyfajta fölérendelt, európai identitás.

Csányi Vilmos humánetológus megközelítésében a nemzet, mint csoport érzelmeken, érzelmi kötődésen alapuló közösség, ezért a nemzethez való tartozás nem döntés kérdése, hanem egy hosszútávú, intenzív szocializáció során létrejövő érzelmi viszony. Hangsúlyozza, hogy ennek a folyamatnak már gyerekkorban meg kell kezdődnie, mert ebben a korban a legfogékonyabbak a gyerekek, és az iskolában a befogadó nemzet eszméjére kell nevelni őket. Az érzelmi kötődés fontos eszközeiként említi a szimbólumokat – a nemzeti zászlót, a címert, a Szent Koronát, ami a nemzet hovatartozás elvont fogalmát kézzelfoghatóvá teszik. Az érzelmi kötődés kialakulásában a közös kultúra, a közös hiedelmek (nemzeti történelemmel kapcsolatos elbeszélések, amik nem feltétlenül fedik a valóságot), eredetmondák, mítoszok, rítusok, mint nemzeti ünnepek, a Himnusz, a kokárda viselése március 15-én, szerepét hangsúlyozza. (CSÁNYI 2012: 191, CSÁNYI 1999: 84) A nemzeti identitással kapcsolatban Csányi szerint jelenleg Magyarországon a rendszerváltozást követő folyamatoknak köszönhetően a közös nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené. Az európai identitás alakulására vonatkozóan úgy véli, hogy még nem létezik, az európai kultúra még messze van attól, hogy a közös európai narratíva, hiedelemrendszer olyan szintű legyen, hogy az európai identitás kialakulásnak alapját adja. (In: TÓTH 2006)

Nemzeti identitás alakítása

A nemzeti identitás alakulásával, fejlődésével foglakozó szakirodalmak egyetértenek abban, hogy a nemzeti identitás fejlődésben meghatározó szerep jut egyrészt a szocializációnak, másrészt a nemzeti kultúra átszármaztatásának, közvetítésének. Ebben a folyamatban pedig kiemelt szerepet kap az intézményes oktatás és nevelés, mivel ez az, ami egységes ismeretket közvetít, egységes kultúrába vezeti be a gyerekeket, és ezáltal erősíti azt a tudatot és érzést, hogy egy nagyobb nemzeti- társadalmi közösség részei. (ANDORKA 2003: 378) Pataki Ferenc a nemzeti elbeszéléseket tartja az identitásképzés

egyik legfontosabb tényezőjének, ezért ő is hangsúlyozza, hogy az iskolai nevelés egyik fő feladata, hogy a gyerekeket a nemzeti irodalom és történelem tanításán keresztül bevezesse a nemzeti elbeszélések világába, ezáltal segítse nemzeti azonosságtudatuk alakulását. (PATAKI 1997c: 417-418) Csepeli György szerint a nemzeti identitás egyik szintje sem képzelhető el tények ismerete nélkül, a természetes identitás azonban kevesebb ismeretet igényel, mint az ideologikus nemzeti identitás. (CSEPELI 1992: 122) Az ismeretek közvetítéséről és a nemzeti szocializációról pedig a társadalom sepcifikus szocializációs közvetítőkön keresztül, mint pl. az iskola és tömegkommunikáció, gondoskodik, és ezt erősíti a családi szocializáció. Ezen túlmenően a nemzetállami keretek között szervezett társadalom meghatározott szimbolikus környezet és rituális gyakorlat segítségével nyomatékosítja a nemzetlétet, ezzel is hozzájárulva a nemzeti azonosságtudat kialakulásához. (CSEPELI 1992: 111) Nyíri Pál pedig a közoktatást tekinti az „állampolgár teremtés" és a nemzettudat formálás legfontosabb eszközének a mai modern nemzetállamokban, melynek célja a „(nemzeti) közösségi érzés megteremtése" (NYÍRI 2004: 49).

Csányi Vilmos szerint is az iskolának olyan ismereteket kell közvetíteni, ami erősíti a gyerekek nemzeti azonosságtudatát és emellett közelebb viszi őket az európai kultúrához is. Az iskolának közös narratívájának kell lenni a kultúráról, aminek hagyományos elemi vannak, mint írók, költők és szövegeik, továbbá hangsúlyozza azt is, hogy minden iskolának ezeket a közös ismerteket kell közvetíteni, mert erről lehet azonosítani, ez teszi tudatossá, hogy melyik nemzethez, csoporthoz tartozik az ember. (In: TÓTH 2006)

A NEMZETI IDENTITÁSRA NEVELÉS A MAGYAR ÉS AZ OSZTRÁK KÖZOKTATÁS KERETEI KÖZÖTT

Az intézményes oktatás-nevelés szerepe a nemzeti azonosságtudat kialakulásában és formálásában vitathatatlan, ezért a továbbiakban az iskolai oktatást-nevelést szabályozó törvények és rendeletek, valamint az egyes iskolatípusok tanterveinek elemzésén keresztül arra keressük a választ, hogy Magyarország és Ausztria közoktatási intézményeiben zajló oktatás és nevelés során milyen formában és milyen mértékben jelenik meg a nemzeti identitásra nevelés.

Magyarország Alaptörvénye határozza meg azokat az alapelveket, amelyek alapján az oktatást szabályozó törvényeket a nemzeti köznevelésről, a felsőoktatásról és a szakképzésről megalkották. Az Alaptörvény deklarálja a lelkiismereti és vallásszabadságot, a véleménynyilvánítás, a tudományos kutatás és a tanítás szabadságát, a nemzetiségek számára a kulturális identitás megőrzésének szabadságát és az anyanyelvű oktatáshoz való jogát. Kimondja, hogy minden magyar állampolgárnak joga van a művelődéshez, s ezt a jogot az állam a mindenki számára hozzáférhető ingyenes és kötelező alapfokú, ingyenes középfokú oktatással, és a képességei alapján mindenki számára hozzáférhető felsőfokú oktatással biztosítja.

Az oktatás tartalmi szabályozása a köznevelési törvényen, a Nemzeti alaptanterven és a

kerettanterveken keresztül történik. A köznevelési törvény 5. §-a határozza meg a köznevelés tartalmát szabályozó dokumentumok körét. Az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv biztosítja, amely meghatározza az elsajátítandó műveltségtartalmat, valamint kötelező rendelkezéseket állapít meg az oktatásszervezés körében, így különösen a tanulók heti és napi terhelésének korlátozására. A szakiskolai közismereti nevelés-oktatás tartalmi követelményeire vonatkozó részletes szabályokat külön jogszabály állapítja meg a Nat-ban foglaltak figyelembevételével. A Nat-ban foglaltak érvényesülését a kerettantervek biztosítják. Az egyes iskolatípusokban és oktatási szakaszokban a kerettantervek tartalmazzák a nevelés és oktatás céljait, a tantárgyi rendszert, az egyes tantárgyak témaköreit, tartalmát, a tantárgyak egy vagy két évfolyamra vonatkozó követelményeit, továbbá a tantárgyközi tudás- és képességterületek fejlesztésének feladatait, és meghatározzák a követelmények teljesítéséhez rendelkezésre álló kötelező, valamint az ajánlott időkeretet.

A köznevelési törvény az iskolai nevelés és oktatás közös szabályai fejezeten belül rendelkezik *„az általános és középfokú iskolák az iskolai Nemzeti Összetartozás Napja bevezetéséről, a magyarországi és a külhoni magyar fiatalok közti kapcsolatok kialakításáról és erősítéséről a közoktatásban, valamint a Magyarország határain kívül élő magyarság bemutatásáról szóló országgyűlési határozat alapján a hét-tizenkettedik évfolyamok valamelyikén szervezik meg a határon túli kirándulásokat. A határon túli kirándulásokat a központi költségvetés támogatja.”* [23], ami a magyarságtudat, a nemzeti identitás erősítését szolgálja.

A Nemzeti alaptanterv rendeletei a nevelő-oktató munka egyes szakaszaira vonatkozóan határozzák meg az érvényes értékeket, műveltségképet, tudást-és tanulásértelmezést. A Nat célja a köznevelés tartalmi egységének megteremtése azáltal, hogy a kerettantervek elkészítéséhez meghatározza az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai feladatainak elvi, tartalmi és szemléleti alapjait, a közvetítendő műveltség fő területeit, a kulcskompetenciákat, az egyes műveltségterületek százalékos arányát, és műveltségi területenként az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát, a fejlesztési feladatokat és a közműveltségi tartalmakat. A Nat-ban megfogalmazottak érvényesülését a kerettantervek biztosítják, ami tartalmi szabályozás következő szintje. A Nat a köznevelés feladataként határozza meg a nemzeti, közösségi összetartozás és a hazafiság megerősítését. A nevelés céljaként határozza meg, hogy a felnövekvő nemzedék a haza felelős polgárává váljék, kifejlődjék benne a hazafiság érzelemvilága. Hangsúlyos szerepet kap a nemzeti hagyomány, a nemzeti öntudat fejlesztése, és kiemelten kezeli Magyarország és tágabb környezete, különösen a környező országokban élő magyarság életének megismerését, de emellett fontosnak tartja azokat a tartalmakat, amelyek az Európához való tarozást erősítik.

[23] 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 5. §
Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV Utolsó megtekintés: 2015. 10. 28.

A fejlesztési területek, nevelési célok között –, amelyek áthatják a pedagógiai folyamat egészét és közös értékeket jelenítenek meg – a Nat külön kitér a nemzeti öntudatra nevelésre és a hazafias nevelésre, amely szerint *„a tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait. Tanulmányozzák a jeles magyar történelmi személyiségek, tudósok, feltalálók, művészek, írók, költők, sportolók munkásságát. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek megalapozzák az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismerését, megbecsülését. Alakuljon ki bennük a közösséghez tartozás, a hazaszeretet érzése, és az a felismerés, hogy szükség esetén Magyarország védelme minden állampolgár kötelessége. Európa a magyarság tágabb hazája, ezért magyarságtudatukat megőrizve ismerjék meg történelmét, sokszínű kultúráját. Tájékozódjanak az egyetemes emberi civilizáció kiemelkedő eredményeiről, nehézségeiről és az ezeket kezelő nemzetközi együttműködési formákról”*. Az állampolgárságra, demokráciára nevelés részletezésénél is megjelenik, hogy az állampolgári részvétel erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, valamint hogy az iskolai nevelés célja, hogy a tanulók megismerjék az állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a honvédelmi nevelést.

A Nat a fejlesztési területeken és nevelési célokon kívül meghatározza azokat a fejlesztendő kulcskompetenciákat is, amelyek szintén áthatják a pedagógiai folyamatokat. A szociális és állampolgári kompetencia részletes bemutatásánál is az európaiságra helyeződik, de mellette megjelenik a nemzeti azonosságtudat is. [24]

A nemzeti és kulturális azonosságtudat kialakításában kulcsszerepe van az anyanyelvnek, az irodalom pedig mint nyelvi művészet, a kultúra, és ezen belül a magyar kultúra egyik fő hordozója, segít a kulturális kompetencia fejlesztésében és hozzájárul a nemzeti öntudatosság kialakulásához. Az ember és társadalom műveltségterület, melynek fő területei a történelem; az erkölcstan, az etika; a hon- és népismeret; a társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, valamint a filozófia, jelentős mértékben hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók a haza felelős, hasznos polgáraivá váljanak. A fő fejlesztési területek között szerepel a nemzettudat és állampolgári ismeretek kialakítása, tudatosítása, fejlesztése. Az ember és társadalom műveltségterületen belül a hon- és népismeret tartalmazza a nemzeti kultúra nagy múltú elemeit, a magyar néphagyományt, valamint a Magyarországon élő nemzetiségek kulturális emlékeit, szokásait, kulturális jelenét. Segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti, nemzetiségi identitástudat és történeti tudat kialakítását. Tudatosítja a tanulókban, hogy saját hagyományaik, nemzeti értékeik megismerése, elsajátítása révén nyitottá válhatnak a velünk élő nemzetiségek, vallási közösségek, a szomszéd és a rokon népek, valamint a világ többi népének kultúrája, az egyetemes értékek iránt is.

[24] NAT 2012 http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/14.pdf
Utolsó megtekintés: 2015. 10. 28.

Az előzőeken túlmenően a művészetek tanítása is hozzájárul a nemzeti azonosságtudat kialakításához, a kultúra hagyományos és mai értékeinek megismertetéséhez. Ezen belül az ének-zenei nevelés középpontjában az európai műveltségű, a magyar nemzeti hagyományt őrző és interpretáló, nyitott, kreatív és közösségi ember nevelése áll. A testnevelés és sport műveltségterület fejlesztési célja között határozza meg a Nat, hogy a magyar és egyetemes sport hagyományai és értékei, illetve a magyar élsportolók példaértékű teljesítményének megismerése segíti a nemzeti azonosságtudat fejlesztését.

Ausztriában az oktatásért felelős minisztérium (Bundesministerium für Bildung und Frauen) törvények és rendeletek formájában szabályozza az oktatásügyet. Ezek közé tartozik az oktatás szervezetét érintő Schulorganisationsgesetz, az iskolalátogatási kötelezettséget szabályozó Schulpflichtgesetz, valamint az iskolában folyó oktatást szabályozó Schulunterrichtsgesetz. A felelős miniszter rendelet formájában, az oktatás-nevelés kereteit meghatározó tanterveken keresztül határozza meg egyes intézménytípusokra vonatkoztatva a képzés általános céljait, a képzésre vonatkozó általános irányelveket, ide értve az oktatás általános elveit, az általános didaktikai alapelveket, a tanórák elosztását, a tanítási és nevelési feladatokat és didaktikai alapelveket az egyes tantárgyakra vonatkoztatva.

A Schulorganisationsgesetz 2. §-ában meghatározottak alapján *„az osztrák iskolák feladata, hogy a fiatalokat a társadalom és a demokratikus Osztrák Köztársaság egészséges, egészségtudatos, dolgos, kötelességtudó és felelősségteljes polgáraivá neveljék”*,[25] ami egyértelműen utal arra, hogy az osztrák oktatásügyi törvénykezés abból a feltevésből indul ki, hogy az osztrák iskolák tanulói a későbbiekben Ausztriában élő és dolgozó polgárokká válnak, még ha osztrák állampolgárokká nem is.

Ezt az általános képzési és nevelési feladatot megvalósítandó a tantervek tartalmazzák a tantárgyakon átívelő kompetenciákat, amelyek olyan a tantárgyi tartalmakon túlmutató témák – oktatási elvek és képzési célok – és hozzájuk kapcsolódó képességek, aminek a fejlesztése iskolatípustól függetlenül minden iskola feladata. Ide tartozik a nők és férfiak közötti egyenjogúságra nevelés, az egészségre nevelés, az interkulturális tanulás, az olvasásra nevelés, a médiaképzés, a politikai képzés, a szexuális nevelés, a környezeti nevelés, a közlekedési nevelés és a gazdasági és fogyasztói képzés. [26] A politikai képzéshez kapcsolódik az állampolgári nevelés, a szellemi honvédelem, melynek célja, hogy a tanulók megértsék a biztonságpolitikát, a biztonságról való gondoskodást és az átfogó honvédelmi feladatokat, amelyek a demokratikus szabadságjogok, az alkotmány és a jogrend, a függetlenség és a semlegesség, valamint az Osztrák Köztársaság területi egységének megőrzését szolgálják, illetve megértsék az Európai Unió keretein belüli

[25] Schulorganisationsgesetz https://www.jusline.at/index.php?cpid=ba688068a8c8a95352ed951ddb88783e&lawid=90&paid=2 Utolsó megtekintés: 2015. 11. 03.

[26] Überfachliche Kompetnzen https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html Utolsó megtekintés: 2015. 11. 04.

közös kül- és biztonságpolitikát, amelyek hozzájárulnak a békepolitikára neveléshez. Az alapelvek között szerepel továbbá, hogy a saját országhoz való tartozás érzését megosztják az ország minden lakosával, származástól és szociális helyzettől függetlenül.[27]
Ausztriában a migránsok száma számottevő, így az osztrák társadalmat a pluralizmus és a multikukturalitás jellemzi. Bár a migráció eredeti jelentését tekintve az osztrák iskolában tanuló, de magyarországi lakhellyel rendelkező tanulók nem tekinthetők migránsoknak, iskolai jelenlétükkel azonban hozzájárulnak a társadalmi sokszínűséghez. Az átfogó képzési és nevelési célok közül ezért kiemelnénk az interkulturális nevelést, ami a 90-es évektől jelenik meg az általános képzést nyújtó iskolák tanterveiben, valamint az szakképző iskolák tanterveiben is számos interkulturális vonatkozású tartalom található. Az interkulturális tanulás célja ennek megfelelően, hogy hozzájáruljon a különböző származású, nemzetiségű, anyanyelvű és nemű emberek kölcsönös megértéséhez, a különbözőségek és a hasonlóságok felismeréséhez és az előítéletek csökkentéséhez.[28]

Az interkulturális tanuláshoz szorosan kapcsolódik az, hogy az osztrák oktatáspolitika külön kiegészítő tantervvel és oktatással segíti a nem német anyanyelvű tanulók némettanulását. A minisztérium által közölt információk szerint Ausztriában a tanulók több, mint 20%-a, az általános képzést nyújtó kötelező iskolák tanulóinak több, mint 25%-a használ a mindennapokban a német nyelv mellet egy másikat, így az iskolákra a nyelvi sokféleség a jellemző.[29] A tantervi előírásban meghatározott tanítási feladat szerint az interkulturális tanulási folyamat része a német mint második nyelv megtanulás a nem német anyanyelvű tanulók számára, ami a különböző kultúrákból származó együtt és egymástól való tanulásként fogható fel, és a kultúra mindegyik területére vonatkozhat. Az interkulturális tanulás esetében mindenekelőtt arról van szó, hogy a nem német anyanyelvű tanulók életfeltételeit és a migrációból fakadó problémákat figyelembe veszik az iskolai tanítás és nevelés során, valamint hogy növeljék a készséget és a képességet a saját kultúra bemutatására, a többiek másságának felismerésére és elfogadására, valamint ezek kritikus megközelítésére, a más kultúrákkal szembeni előítéletek megszüntetésére, a saját kultúra viszonyítására és arra, hogy ezeknek megfelelően cselekedjenek. A tantervben foglaltak alapján azonban fontos az interkulturalitás mellett a kulturális önérték és a békére való képesség, valamint a tolerancia által jellemzett kulturális identitás

[27] Geistige Landesverteidigung https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv.html
Utolsó megtekintés: 2015. 11. 04.
[28] Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen"
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html
Utolsó megtekintés: 2015. 11. 09.
[29] SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/andere_erstsprachen.html
Utolsó megtekintés: 2015. 11. 04.

megőrzése és kialakítása. [30]

Az egyes iskolatípusok – Volksschulen, Hauptschulen, allgemeinbildende höhere Schulen, neue Mittelschulen, Polytechnische Schulen és Berufsbildende Schulen – tanterveiben a törvényi előírásoknak megfelelően megjelennek a tantárgyakat átfogó általános képzési és nevelési elvek, így a politikai képzés és a hozzá tartozó tartalmak, valamint az interkulturális tanulás is. A képzésre vonatkozó irányelvek között határozza meg a tanterv, hogy az európai integrációs folyamatok és a gazdaság nemzetközivé válása következtében megnő az interkulturális találkozások jelentősége, valamint az esélyegyenlőség és egyenjogúság területén új kihívások jelentkeznek, melynek következtében kiemelt jelentőséget kap a regionális, az osztrák és az európai identitással való foglalkozás.[31]

Az egyes iskolatípusok tantárgyi tartalmait megvizsgálva megállapíthatjuk egyrészt, hogy a vizsgált szempontok tekintetében jelentős eltérések nem mutathatók ki. Ez alól kivételt képez a Volksschule, ahol a képzési tartalom fő specialitásának megfelelően – írás, olvasás és számolás tanítása – a nemzeti identitásra nevelés az egyes tantárgyak tartalmában nem jelenik meg deklaráltan, hanem az átfogó képzési és nevelési célok érvényesülnek a tantárgyak szintjén is. Ebben az iskolatípusban kiemelt figyelmet kap az interkulturális tanuláshoz kapcsolódó német mint második nyelv tanítása is, ami a tantervben meghatározott tantárgyelosztástól függetlenül, a helyi igények figyelembe vételével kerül megszervezésre.

Az átfogó képzési és nevelési célok megjelenése és a német nyelv második nyelvként való tanulásának lehetősége a magasabb képzést nyújtó középfokú oktatási intézményekben – allgemeinbildende höhere Schulen, Hauptschulen, Neue Mittelschulen – is megmarad, de ezen túlmenően ezeknek az iskolatípusoknak a tanteveiben már a tantárgyak szintjén a képzési célok között is deklarált célként találhatjuk meg az identitás kialakulásának támogatását. A 'történelem és szociális ismeretek/politikai képzés' (Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung) tantárgy képzési célja a globális történelem megértésén, a kulturális értékek különbözőségének megismerésén, elfogadásán és tiszteletén keresztül a reflektáló és önreflektív identitás kialakulásának elősegítése, ami az európai önértelmezés fejlődéséhez elengedhetetlen.

---

[30] Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6_14_15.pdf
Utolsó megtekintés: 2015. 11. 09.

[31] Lehrpläne der allgemein bildenden Schulen
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html
Lehpläne für die berufsbildenden Schulen. Allgemeine Bestimmungen 2015
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2290_Allgemeine%20Bestimmungen%202015.pdf
Utolsó megtekintés: 2015. 11. 09.

Ezen kívül a zenei nevelés hangsúlyos feladata Ausztria zenei identitásának tudatosítása regionális és nemzetközi kontextusba ágyazva, a művészeti nevelés célja pedig, hogy hozzájáruljon a kulturális tudat és a kulturális tolerancia fejlődéséhez.

Az anyanyelvoktatás mint a nemzeti identitás kialakulásában legfontosabb szerepet játszó tantárgy ugyanúgy első helyet foglal el az iskolai képzésben, mint Magyarországon, de nem válik ketté német nyelv és irodalom tanításra, hanem a tanulók német órán vesznek részt. A tantárgy feladatát tekintve fontos kiemelni, hogy figyelembe kell venni a nem német anyanyelvű tanulók eltérő anyanyelvi hátterét, eltérő élettapasztalatukat és kultúrájukat, amivel az iskolai és a társadalmi integrációt szeretnék elősegíteni. A német tantárgy feladatainak elemzése során nem találtunk kifejezett utalást a nemzeti identitásra való nevelés célként történő meghatározására, sokkal inkább az interkulturális nevelés volt azonosítható. [32] A Polytechnische Schule és a berufsbildende Schule esetében az egyes tantárgyak feladatainak elemzése során nem találtunk olyan célkitűzést, ami a nemzeti identitásra nevelést deklarálná, itt is elsődlegesen az interkulturális tanulás került a képzési feladatok középpontjába.

Összehasonlítva a két ország tantervekben deklarált általános és tantárgyi nevelési és képzési céljait megállapíthatjuk, hogy a magyarországi iskolákban sokkal nagyobb hangsúlyt kap a nemzeti identitásra nevelés, mint Ausztriában. Magyarországon a nemzeti identitásra nevelés mellett megjelenik még az európai identitás kialakításának célja is, de összességében elmondható, hogy az ausztriai iskolákban a hangsúly az identitás kialakulásának támogatásán van, annak nemzeti voltának hangsúlyozása nem volt azonosítható a tantervekben. Sokkal fontosabb képzési és nevelési célként szerepelt ellenben az interkulturális tanulás, ami érthető az országban élő nagy számú nem német anyanyelvű lakosság miatt. Az osztrák iskolában tanuló magyar tanulók nemzeti identitásra nevelésére vonatkozóan pedig a következőket állapíthatjuk meg:

Az osztrák oktatás deklarált célja, hogy osztrák polgárokat neveljen, így ez alól a Magyarországról naponta osztrák iskolába járó gyerekek sem képeznek kivételt, annak ellenére sem, hogy ők nem laknak életvitel szerűen Ausztriában. Míg a magyar iskolákban zajló képzés és nevelés fontos feladata a nemzeti identitásra nevelés, addig az osztrák iskolákban csak az identitás kialakulásának támogatása a nemzeti jelleg hangsúlyozása nélkül jelenik meg célkitűzésként. A magyar tanulók esetében érthető módon nem

[32] Lehrpläne für die Unterrichtsgegenstände
Hauptschule https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.html
Allgemeinbildende höhere Schule Unterstufe
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
Allgemeinbildende höhere Schule Oberstufe
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html
Neue Mittelschule
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40172654/NOR40172654.html
Utolsó megtekintés. 2015. 11. 11.

biztosított a magyar nemzeti identitás megfelelő kialakulása, de a deklarált célok figyelembe vételével megállapítható hogy az osztrák nemzeti identitásra nevelés sem túlhangsúlyozott, hanem inkább az interkulturális nevelés kap hangsúlyos szerepet. Ez pedig a magyar tanulók identitásának, és ezen belül nemzeti identitásának fejlődése szempontjából fontos, hiszen az osztrák oktatásnak nem célja a nemzeti jelleg erősítése az iskolai nevelésben, hanem éppen ellenkezőleg, a nemzeti, kulturális és nyelvi sokszínűség megismerése, elfogadása és tisztelete.

Az anyanyelvi nevelés szempontjából fontos, hogy a német tanítás során figyelembe veszik és támaszkodnak a nem német anyanyelvű tanulók eltérő nyelvi és kulturális hátterére, tehát egyrészt biztosított a nyelvi identitás megőrzése, másrészt pedig az iskolák intézményen belül biztosítják az oktatás nyelvének elsajátítását, ezáltal is elősegítve a későbbi sikeres társadalmi integrációt, ami jelen esetben a magyar tanulók számára is az osztrák társadalomba való beilleszkedést jelenti.

NYELVI IDENTITÁS - A MAGYAR TANULÓK ANYANYELVI NEVELÉSE AZ AUSZTRIAI ISKOLÁKBAN

A nemzeti identitás szempontjából legnagyobb jelentősége az anyanyelvnek van, hiszen az anyanyelv az elsődleges identifikációs tényező a nemzeti hovatartozás szempontjából. A továbbiakban ezért azt vizsgáljuk, hogy milyen lehetőségük van a magyar tanulóknak az ausztriai iskolákban anyanyelvük ápolására. Az Európai Parlament és Tanács ajánlásában az anyanyelvi kommunikáció az a nyolc kulcskompetencia egyike, ami az egész életen át tartó tanuláshoz elengedhetetlen, [33] mely az anyanyelven történő szóbeli és írásbeli kifejezőkészséget, valamint anyanyelven hallott és írott szövegek értelmezést foglalja magában az élet minden területén, így az iskolában, a családban, a társas és társadalmi életben egyaránt. A vizsgált tanulók szempontjából az anyanyelv a magyar nyelv, a képzés és tanítás nyelve pedig a német. Ez egyrészt azt jelenti, hogy anyanyelvüket nem használják a tananyag elsajátítás során, csak otthon, családon belül és magyar baráti kapcsolataikban, másrészt pedig az osztrák iskolai keretek között más jellegű anyanyelvi – magyar nyelvi – nevelésben részesülnek a magyar diákok, mint magyar iskolába járó társaik, ebből kifolyólag pedig nyelvi identitásuk, anyanyelvhasználatuk is másként alakul.

Az anyanyelvi nevelés, esetünkben a magyar nyelv iskolai keretek közötti oktatása biztosított a magyar diákok számára. Burgenland tartományban jelentős nemzeti – horvát és magyar – kisebbség képviselteti magát, akik számára a nemzetiségi oktatás a következőképpen elérhető: Az alapfokú oktatási intézmények esetében az oktatás nyelve lehet a kisebbség nyelve, vagy lehet kétnyelvű, azaz német és a kisebbség nyelve.

[33] Az Európai Parlament és Tanácsa ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kompetenciákról (2006/962/EK)

A kisebbségi egynyelvű iskolákban az oktatás nyelve az adott kisebbség nyelve, de a német kötelező tárgyként szerepel a tantárgyak között. A két tanítási nyelvű iskolákban az egész oktatás német nyelven és az adott kisebbség nyelvén zajlik. A Hauptschule-ban, Neue Mittelschule-ban és a Polytechnische Schule-ban is mód van arra, hogy az oktatás nyelve a kisebbségi nyelv legyen a német kötelező tárgyként való tanulásával kiegészítve, illetve kisebbségi nyelv tagozatos iskolák vagy osztályok indítására ad lehetőséget a törvény, melynek értelmében az oktatás nyelve ebben az esetben a német, a kisebbségi nyelvet pedig minden iskolafokon heti négy órában tanítják teljesítmény alapján differenciáltan kötelező tantárgyként. Azokban a magasabb szintű általános képzést nyújtó iskolákban (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Realgymnasium), amelyek kétnyelvű képzést nyújtanak, az oktatás minden iskolafokon egyenlő mértékben zajlik a kisebbség nyelvén és német nyelven, és a nyelvi képzések között a német mellet az adott kisebbség nyelvének a tanulása is szerepel kötelező tárgyként, de idegen nyelvként.[34]

A magyar nyelv oktatásának helyzetét a burgenlandi iskolákban vizsgálva megállapíthatjuk, hogy csak egy intézményben, az Oberwarti Kétnyelvű Gimnáziumban lehet magyar az oktatás nyelve, de itt is a kétnyelvűség a jellemző. Első idegen nyelvként egyetlen iskolában sem tanítanak magyart, jellemzően csak második vagy harmadik idegen nyelvként tanítják. A különböző iskolák tanterveit tanulmányozva megállapítható, hogy a magyar nyelv tanítására vonatkozó előírások is az élő idegen nyelvek tanításáról szóló fejezetben találhatók, ahol utalnak a differenciálás lehetőségére is figyelembe véve, hogy a magyart tanuló diáknak anyanyelve a magyar vagy tényleges idegen nyelvként tanulja.

A magyar nyelv-oktatás célja az osztrák iskolákban a magyar nyelv elsajátítása szóban és írásban, valamint ország- és kultúraismeretek közvetítése. Az óraszámok alacsonyak, ezért a legritkább esetben van lehetőség arra, hogy magyar irodalom is tananyagként szerepeljen, és amennyiben magyar nyelvű irodalmi szövegeket használnak a tanítás során, azok kiválasztási szempontja az, hogy a tanulók nyelvtudását bővítsék, illetve ország- és kultúraismereti tartalmakat közvetítsenek. (PATHY 2007)

A vizsgálat szempontjából azonban fontos, hogy másként zajlik az anyanyelv tanítása, mint az idegen nyelvek tanítása, é a tantervben foglaltakat szem előtt tartva kijelenthetjük, hogy nem beszélhetünk ebben az esetben valós kisebbségi nyelv-tanításról, hiszen az idegen nyelvek tanításánál a kiindulópont az, hogy a tanuló nem beszéli az adott idegen nyelvet. Az ingázó gyerekek magyar tanulásának problémáját tovább árnyalja az a tény, hogy a magyar Ausztriában egyrészt kisebbségi nyelv, másrészt migráns nyelv, harmadrészt pedig az ingázó tanulók anyanyelve.

[34] Gesamte Rechtsvorschrift für Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009948 Utolsó megtekintés: 2015. 11. 11.

Ebből adódik, hogy az egy csoportban magyar nyelvet tanulók nyelvi szintje is nagyfokú eltéréseket mutat. A magyar kisebbség esetében a magyar nyelv otthoni használatára is kevés volt a motiváció, ezért az ő esetükben a magyar nyelv ápolásának folytonosságáról nem lehet beszélni, így a most magyart tanuló magyar nemzeti kisebbséghez tartozó diákok magyar nyelvtudásának szintje általában alacsony. Magyarul beszélnek továbbá azok az Ausztriában migránsként élők, akik Magyarországról, Erdélyből vagy a Felvidékről települtek Burgenlandba, a magyar nyelvet pedig rendszeresen használják otthon, de iskolai keretek között soha nem tanultak magyart. Az ingázó gyerekek többsége pedig alapfokú oktatásban Magyarországon vett részt, így írni, olvasni is tanult magyar nyelven.

A magyar nyelv tanulására vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a törvényi szabályozás értelmében a magyar anyanyelvű tanulók számára biztosított a lehetőség arra, hogy magyart mint idegen nyelvet tanuljanak, így az ausztriai iskolába járás mellett is megmarad a lehetőség arra, hogy anyanyelvükkel foglakozzanak annak ellenére, hogy a tanítás nem azon a nyelven zajlik. Abban az esetben azonban, ha a magyar anyanyelvű tanulóknak a magyar nyelv tanulására idegen nyelvként van lehetősége, nem tekinthető ugyanolyannak – függetlenül attól, hogy melyik országban zajlik az oktatás -, mint ha anyanyelvként tanulná a magyar iskolarendszerben. A magyar mint idegen nyelv tanulása pedig nem értelmezhető azoknak a tanulóknak az esetében, akiknek a magyar ténylegesen az anyanyelve és a mindennapi kommunikáció során rendszeresen és magas szinten használják.

Az előbbiekben felvázolt magyar nyelv-tanulási lehetőség az osztrák iskolákban azonban valóban csak lehetőség. A megvalósítás sok tényező függvénye. A magyar nyelv ápolásáról csak a kéttannyelvű iskolák esetében beszélhetünk, ahol egyrészt az oktatás nyelve részben magyar, másrészt pedig a magyar nyelv oktatásával is foglakoznak. A többi iskola esetében magyar nyelvet ténylegesen csak abban az esetben tanítanak idegen nyelvként, ha megfelelő létszámú tanuló igényli azt. Így azokban az intézményekben, ahol magas a magyar ingázó diákok száma, van magyar nyelv-tanítás, míg azokban az intézményekben, ahol kevés, ott nincs. Ezen kívül csak akkor szervezik meg a magyar nyelv-órákat, ha azt a magyar gyerekek és szüleik igénylik, ami azonban a családokkal készített interjúk alapján nem minden esetben van így, mert nem tartják szükségesnek, hogy iskolai keretek között tanuljanak magyarul. Egyrészt azért, mert a magyart csak második vagy harmadik idegen nyelvként tanulhatnák, ami elveszi a lehetőséget attól, hogy az angol mellett más, preferáltabb idegen nyelvet tanulhassanak. Másrészt pedig mivel idegen nyelvként tanulható, a magyart anyanyelvi szinten beszélők számára nem alkalmas arra, hogy meglévő magas szintű nyelvtudásukat fejlesszék vagy szinten tartsák. Ez azonban azt is jelenti, hogy azok a magyar tanulók, akik nem tanulnak magyarul az ausztriai iskolában, nem találkoznak a magyar történelemmel és kultúrával még azon a szinten sem, amire az alacsony óraszámban történő magyar órák keretében lehetőség van.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás során oktatási törvények és tantervek elemzésén keresztül vizsgáltuk, hogy hogyan alakul a magyar ingázó diákok nemzeti identitásra nevelése és anyanyelvi nevelése az osztrák közoktatás keretei között. Az eredmények alapján megállapíthatjuk, hogy az osztrák oktatás célja – mint minden más közoktatásé is – az, hogy saját állama, azaz az osztrák állam felelős állampolgáraivá nevelje az iskolába járó gyerekeket, az osztrák kultúrába vezesse be őket, és az osztrák kultúráról közvetítsen egységes ismereteket, ami által pedig természetesen az osztrák nemzethez való tartozás tudatát erősíti. Emellett azonban hangsúlyozza az interkulturális tanulás fontosságát, valamint a nem német anyanyelvű tanulók saját nemzeti és nyelvi identitásuk megőrzése melletti integrációját az osztrák társadalomba.

A megvalósítás azonban a magyar ingázó diákok esetében változatos képet mutat: a nemzeti identitásra nevelés szempontjából a magyar nyelvvel, történelemmel és kultúrával a kéttannyelvű iskolába járó gyermekek foglalkoznak a legtöbbet, így az ő esetükben megvalósul a születési nemzeti identitás erősítése az osztrák iskoláztatás keretei között, bár természetesen nem olyan mértékben, mint a magyar iskolákban. Azokban az iskolákban, ahol magas számban tanulnak magyar diákok, kisebb mértékben, de még mindig tetten érhető magyar nyelvvel és kultúrával való foglalkozás. Azokban az intézményekben azonban, ahol alacsony a magyar tanulók száma, az iskoláztatás keretei között nincs lehetőség a nemzeti identitás kialakulásához szükséges anyanyelvi nevelésre és a magyar történelemmel, kultúrával való megismerkedésre.

A kutatás folytatásaként az előzőekben felvázolt eredményekre alapozva vizsgálni szeretnénk az osztrák iskolákban tanuló magyar gyerekek és családjaik körében, hogy milyen mértékben tartják fontosnak a nemzeti identitásra nevelést, a magyar nyelvvel való foglakozást, a magyar történelemmel és kultúrával való megismerkedést, és mit tesznek annak érdekében, hogy ez megvalósuljon abban az esetben is, ha erre az osztrák iskoláztatás keretei között nincs lehetőség.

HIVATKOZÁSOK

Andorka Rudolf (2003): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 220-261., 333-340., 378.

Csányi Vilmos (1999): *Kultúra és globalizáció*. In: 2000, 11/5, 78-86.

Csányi Vilmos (2012): *Ironikus etológia*. Budapest, Sanoma Média, 191.

Csepeli György (1992): *Nemzet által homályosan.* Budapest, Századvég Kiadó, 111-122.

Csepeli György (1997): *Szociálpszichológia.* Budapest, Osiris Kiadó, 522-523.

Göncz Borbála (2013): *Európai identitás?!.* In: Pro Minoritate. 2013 tavasz, 80-95. Forrás: http://www.prominoritate.hu/folyoiratok/2013/ProMino-1301-05-Goncz.pdf Utolsó megtekintés: 2015. 12. 31.

Nyíri Pál (2004): *Nemzetállam, közoktatás és a migráció logikája.* In: 2000, Klnsz. 49-59.

Pataki Ferenc (1997a): *Identitás – személyiség – társadalom.* Forrás: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/szocialpszichologia/ch10s06.html Utolsó megtekintés: 2015. 12. 31.

Pataki Ferenc (1997b): *Nemzetkarakterológia.* In: Magyar Tudomány 1997/2, 177.

Pataki Ferenc (1997c): *Élettörténet és identitás*. Budapest, Osiris Kiadó, 406-422.

Pathy, Livia (2007): *Fremdsprache oder Muttersprache? Ungarischunterricht in inhomogenen Lerngruppen im Burgenland.* Forrás: http://www.univie.ac.at/webfu/texte/pathy.pdf Utolsó megtekintés: 2016. 01. 25.

Tóth Teréz (2006): *„Lassan a nyelven kívül már nincs közös hiedelem, amely a társadalmat egyesítené" (Beszélgetés Csányi Vilmos akadémikussal)* In: Új Pedagógia Szemle 2006/11 50-62. Forrás: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00108/2006-11-np-Toth-Lassan.html Utolsó megtekintés: 2015. 12. 31.

ABSTRACT

Since Hungary joined the European Union, Hungarian students can learn with the same conditions in the member countries of the Union such as non-foreign students. As a result in the past few years it's more and more visible in western region of Hungary, that parents are not sending their children in Hungarian schools, but in Austrian schools near the border, their number is approximately around 2000. The researchers involved in the evolution of national identity agree that in the development of the national identity, the mother-tongue education and the mediation of the identity forming national culture are vital. In this this process formal education takes a key role thereby it mediates unified knowledge, culture, and by this it strengthens the consciousness and feeling which indicates that the students are a part of a bigger national society. On that basis we examined based on analysis of documents controlling the public education – laws and curriculums – that in the case of commuting Hungarian students how is the national identity education made possible within the framework of public education in Austria and also whether the Austrian national identity is the focus of education or they care about the commuting students' national identity. In addition we also researched whether it's possible for the non-German students to develop their mother tongue within the framework of public education in Austria, which is vital in the evolution of the national identity.

Keywords: public education, schooling abroad, national identity education

Langerné Buchwald Judit
adjunktus
Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Intézet
buchwald@almos.uni-pannon.hu

Mrázik Julianna

KIÜRÜLNEK AZ ISKOLÁK? TRENDEK ÉS TÖRÉSVONALAK A KÖZOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a hazai közoktatás létszámtrendjeit vizsgáljuk, abból a célból, hogy az milyen változást hoz a köznevelés igénybe vétele szempontjából, és amely adatok a pedagógusképzés számára is megkerülhetetlenek, következésképpen a pedagógusképzés tartalmai felől reflexiók szükségesek.

A létszámok alakulása és tartalmuk jelentősen megváltoztatják a köznevelést igénybe vevő populáció szerkezetét, összetételét. Ezzel együtt előre jelezhetik a pedagógusképzés előtt álló feladatokat: a népességszám, a pedagóguslétszám, az iskolaelhagyók, az állami köznevelést igénybe vevők és az azt elutasítók számának alakulása, a társadalmilag sérülékeny csoportok iskoláztatása kérdései. A társadalmilag sérülékeny csoportok gyermekei iskoláztatása (a sajátos nevelési igényű tanulók), a kriminalizálódók („bűnöző" gyerekek és a gyermekek, mint a bűnelkövetés áldozatai problémája). A „társadalmi árvaság" kérdései (utcán élő gyermekek, az elhagyott és a külföldre távozó szülők gyermekei); az elhanyagolás – szándékolt és szándékolatlan (a társadalmi nivellálódás folytán bekövetkező) – tehát a jellegzetes szakértelmet birtokló pedagógusok képzését. Milyen vonásokat viseljen magán ez a sajátos szakértelem? A vizsgálat módszertana a Pareto-elemzés.

OKTATÁSSTATISZTIKAI TRENDEK

Tanuló-létszám

A Kormány Köznevelési statisztikai gyorstájékoztatója alapján a 2015/2016. tanév eleji adatgyűjtés előzetes adataiból – amelyet 2015. december 1-én publikáltak - a 2015/2016. tanévben a köznevelésben nappali rendszerű oktatásban és felnőttoktatásban együtt 1 millió 587 ezer gyermek, tanuló vesz részt. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ által fenntartott intézményekben 747,5 ezer (47,1 %), a Nemzetgazdasági Minisztérium által fenntartott intézményekben 196,2 ezer (12,4%), az egyéb állami szervek intézményeiben 45,8 ezer (2,9 %), az önkormányzati intézményekben 295,5 ezer (18,6 %) fő a gyermekek, tanulók létszáma. Az egyházi fenntartású intézményekben 204,1 ezer (12,9 %), az alapítványi, illetve egyéb magán fenntartású intézményekben 97,7 ezer fő (6,2 %) részesül óvodai nevelésben, iskolai oktatásban.

A 2015/2016. tanévben az óvodai nevelésben és nappali rendszerű oktatásban 1 millió 512 ezer gyermek, tanuló vesz részt. Az általános iskolai és középfokú felnőttoktatásban 75 ezren tanulnak, mindösszesen tehát 1 723 000 fő. (EMMI, 2015. oldalszám nélkül).

Elemzésünk szempontjából az iskoláskorúakat vizsgáltuk, a sajátos nevelési igény és az iskolából kiáramlás okai szempontjából. A létszámok a következőképpen alakultak:

1. táblázat: A közoktatási intézmények létszámtrendjei, N=1512000

az összes iskoláskorúból	fő
egyházi iskolába távozó	112500
magániskolába távozó	97700
SNI	83634
lemorzsolódás	42254
hátrahagyottak	17523
magántanuló (2014.)	8217
külföldre távozó	2746
szabadságvesztés (2012.)	1595

Látható, hogy a legnagyobb létszámban az egyházi fenntartású iskolák felé történik a kiáramlás az állami fenntartású köznevelési intézményekből, majd a magánkézben lévő iskolá irányába. Jelentős sajátos nevelési igényű tanulók létszáma, a lemorzsolódóké, a külföldre távozó szülők itthon maradó gyermekei, és a külföldre távozó tanulók, a jogerősen szabadságvesztésre ítélt iskoláskorúak és a 16. életévüket betöltő és a közfoglalkoztatásba távozók száma, amennyiben a létszámadatok nagyságrendjét, sorrendiségét tekintjük. E trendek átrajzolhatják illetve már napjainkban is átcsoportosítják a köznevelést igénybe vevők körét valamint a pedagógusképzésben is szükséges tartalmi átrendezés lehetséges irányait. Az egyes csoportok jellemzőiről részletesebb áttekintést adunk az előfordulás sorrendjében.

Az egyházi iskolákba távozó tanulók

Egyházi fenntartású intézményekben az általános iskolai tanulók 4%-a tanult 2001-ben, majd 2010-ig előbb lassan, majd ezt követően meredeken növekedett arányuk, és 2014-re már elérte a 13%-ot. A gimnáziumi oktatásban már 2001-ben is jelentős volt az egyházi oktatás szerepe. 2001 és 2010 között 16-ról 18%-ra nőtt az egyházi gimnáziumokban tanuló diákok aránya, majd 2014-ig újabb 5 százalékpontos növekedés nyomán 23%-ra nőtt az arányuk. Az egyházi oktatás szerepe a 6 és 8 osztályos gimnáziumi, elitoktatásban nagyobb, mint a hagyományos négyosztályos gimnáziumi oktatásban.

A 6 és 8 osztályos gimnáziumokban tanulók több mint 36%-a tanult egyházi intézményben 2014-ben, a 4 osztályos gimnáziumban tanuló diákok 21%-a. 2001 és 2010 között mind a szakiskolai, mind a szakközépiskolában tanuló diákok 2–3%-a tanult egyházi intézményben. 2010 után viszont jelentős növekedés kezdődött, mind a szakiskolai, mind a szakközépiskolai oktatásban 2010 és 2014 között 7 százalékponttal nőtt az egyházi oktatásban tanulók aránya, és 2014-ben már nagyjából ugyanolyan arányban (10–11%) tanultak egyházi, mint magánintézményben a szakiskolai és szakközépiskolai tanulók. A szakmai képzést nyújtó egyházi intézményekben tanulók aránya 2011-ig alacsony szinten állandó volt (Hermann, 2016:315.)

A magán fenntartású intézményekbe távozó tanulók

A statisztikai adatszolgáltatás a fenntartó szempontjából fogalmilag *központi költségvetésből finanszírozott/állami, megyei/fővárosi önkormányzati, települési/kerületi önkormányzati, egyházi, alapítványi/magán, egyéb* köznevelési intézményeket említ. (Tomasz, 2008) Ebből az egyházi és a magániskolák létszámadatait vizsgáltuk.
Magán fenntartású intézményekben 97,7 ezer fő (6,2 %) részesül óvodai nevelésben, iskolai oktatásban**.** Iskolatípusonként komoly különbségeket látunk a diákok arányának változásában a kétféle, nem állami iskolafenntartó szerint. Az általános iskolai diákok mindössze 1-2%-os arányban tanulnak magániskolában, és ez az arány gyakorlatilag nem változott 2001 és 2014 között. A gimnáziumi tanulók közül a magánfenntartású intézményekben tanulók aránya kismértékben emelkedett 2001 és 2014 között. 2014-ben a gimnáziumi tanulók 7%-a járt magániskolába. A 6 és 8 osztályos iskolákban tanulók aránya valamivel kisebb (3–4%), a 4 osztályos gimnáziumban tanulók aránya valamivel nagyobb (4–8%) volt. Szemben az általános iskolai és gimnáziumi magániskolákban tanulók arányával, mely nem csökkent 2001 és 2014 között, a szakképzést folytató magán középiskolákban tanuló diákok aránya 2011 után csökkenni kezdett. A szakközépiskolai oktatásban, nagyobb mértékben, három év alatt 6 százalékponttal csökkent arányuk, és így 2014-ben a diákok 11%-a tanult magán szakközépiskolában. A szakiskolai oktatásban kisebb mértékű, 2 százalékpontnyi volt a csökkenés ugyanebben az időszakban, 2014-ben a szakiskolai tanulók 11%-a tanult magánintézményben (Hermann, 2016)

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK A KÖZNEVELÉS INTÉZMÉNYEIBEN - SNI

A „sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszédfogyatékos, több fogyatékosság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd” [2011. évi CXC. törvény]

A sajátos nevelési igényű tanulók meghatározása [Nkt. 4. § 25. pont] is változott, azzal a technikai jellegű disztinkcióval, hogy az érzékszervi fogyatékosság pontosításra került a ’látási, hallási’ kiegészítéssel. Az érzékszervi fogyatékosság megjelölés tehát a törvény vonatkozásában vagyis jogértelmezési aspektusban közvetlenül csak a hallószerv vagy a látószerv károsodására utal, és nem foglalja magába – a kiterjesztő értelmű szaktudományos állásponttal szemben – a lelki és a cselekvésbeli tulajdonságok módosulását, valamint azokat. Megelőző jogállapot: 47. § (7) Az enyhe értelmi fogyatékos, beszédfogyatékos vagy pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulót két gyermekként, a mozgásszervi, érzékszervi, középsúlyos értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy halmozottan fogyatékos gyermeket, tanulót három gyermekként kell figyelembe venni az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik. 2015. január 1-től hatályos állapot: 16. § (3) bekezdés (folyt.) Minden esetben ingyenes a halmozottan hátrányos helyzetű, a hátrányos helyzetű tanuló, a testi, érzékszervi (látási, hallási), középsúlyos és enyhe értelmi fogyatékos, továbbá az autista tanuló részére az első alapfokú művészetoktatásban való részvétel. 47. § (7) Az enyhe értelmi fogyatékos, beszédfogyatékos vagy pszichés fejlődési zavarral küzdő sajátos nevelési igényű tanulót két gyermekként, a mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), középsúlyos értelmi fogyatékos, autizmus spektrum zavarral küzdő vagy halmozottan fogyatékos gyermeket, tanulót három gyermekként kell figyelembe venni az óvodai csoport, iskolai osztály, kollégiumi csoport létszámának számításánál, ha nevelés-oktatásuk a többi gyermekkel, tanulóval együtt történik. (Kozák, 2015)

Az SNI-tanulók száma 2,1%-kal (1100 fővel) tovább emelkedett az általános iskolákban. A 2015/2016-os tanévben létszámuk 53,6 ezer fő, ami az általános iskolások 7,2%-át jelenti. Régiós szinten eltérően alakult az SNI-tanulók részesedése, a legjelentősebben (9,2-ről 9,6-ra) Nyugat-Dunántúlon nőtt, a sorrend azonban változatlan, továbbra is Dél-Alföldön a legmagasabb (11,3%) és Észak-Alföldön a legalacsonyabb (5,0%). Nemek szerint nagyobb lett a különbség a sajátos nevelési igényű gyermekek arányában. Míg a lányok 5,1, addig a fiúk 9,2%-a sorolható az érintett kategóriába. Az általános osztályokban integráltan nevelt SNI-tanulók száma 3,6%-kal (közel 1300 fővel) lett magasabb, így arányuk az SNI tanulókon belül 69%-ra nőtt. A külön osztályban oktatott SNI-tanulók száma – 200 fővel – 16,7 ezerre csökkent. A régiók közül Dél-Alföldön és Nyugat-Dunántúlon az átlagnál jóval magasabb – közel 80%-os – az integráltan nevelt SNI-tanulók hányada, Közép-Magyarországon a 60%-ot sem éri el. Az SNI-tanulók aránya a szakiskolák esetén meghaladja a 16%-ot, a 14 ezer SNI-gyermek 49%-a tanul integráltan. A magas arány a speciális szakiskoláknak köszönhető, ahol kizárólag a sajátos nevelési igényük miatt a többi tanulóval együtt haladni nem tudókat oktatják. A középiskolákban a tanulók 2,1%-a SNI. A 7800 fő csaknem mindegyike integrált oktatásban részesül. (Statisztikai tükör, 2016)

Lemorzsolódás

Az oktatásból, képzésből való lemorzsolódásról, azaz *az oktatást-képzést középfokú végzettség vagy szakképzettség nélkül elhagyó 18–24 évesek* (Kormány, 2013:7) a korai iskolaelhagyók aránya nyújt nemzetközileg is összehasonlítható információt. A mutató 10% alá való csökkenése az Európa 2020 stratégia célkitűzései között szerepel. 2015-ben Magyarországon az iskolából korán kimaradók aránya 11,6%, – 0,2 százalékponttal kedvezőtlenebb az előző évinél. A leszakadók aránya a nők körében továbbra is alacsonyabb (11,2%), mint a férfiaknál (12,0%), de a nemek közötti különbségek jelentősen csökkentek az egy évvel korábbihoz képest. A régiók közötti eltérések is mérséklődtek. Továbbra is Észak-Magyarországon a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (16,8%), a legalacsonyabb szintet 2015-ben Nyugat-Dunántúlon érte el (8,2%), nem Közép-Magyarországon, mint a korábbi években, így ez a régió 8,9%-os értékkel a második helyre szorult. (Statisztikai tükör, 2016) A végzettség nélküli iskolaelhagyók aránya a jelen stratégia készítésének időpontjában (2013-ban) óvatosan fogalmaz a jelentéstevő: a lemorzsolódottak aránya 11% körül mozog. (Kormány: 2013:9) A KSH ekkor Magyarországon a mutató értékét 11,8%-ra prognosztizálta (KSH, 2014)
Magyarország 2010 és 2013 közötti romlás 1,1 százalékpontnyi, majd a 2014-es 0,5 százalékpontnyi javulás után (11,4%) 2015-re újbóli romlás figyelhető meg (11,6%). Az uniós átlag folyamatos csökkenésének következtében a hazai adatok elmaradnak az uniós átlagtól. A korai iskolaelhagyás kérdésköre az Európai Unió szakpolitikájában. (Széll, 2016:27) Ha tehát a tanulmányunkban vizsgált időszak iskoláskorú lakosságának létszámára (367292 fő) vetítjük ezt az arányt, akkor a korai iskolaelhagyás 40 402 főt érint, s ha mára el is értük volna az áhított 10%-os Európa 2020 stratégia szerinti lemorzsolódási arányt, ez a szám ma megközelítőleg 36 729 fő lenne.

Hátrahagyottak, gyermekek a transznacionális családokban

A transznacionalitás fogalma a 20. század második felében felgyorsuló, országhatárokon átívelő mozgá- sok következtében létrejövő társadalmi kapcsolatok jelenségét írja le úgy, hogy a hangsúlyt az olcsó utazásból és új kommunikációs technológiákból adódó lehetőségekre, a választható életformák sokszínűségre teszi, ami a trend kutatásának a lehetséges irányait is kijelöli. Vizsgálatunk szempontjából *egy újfajta családi működésmód kialakulásával állunk szemben, amelyet a modern technikai eszközök és a résztvevők rugalmassága és kreativitása képes funkcionálissá tenni és tartalommal megtölteni.*

A térbeli távolság a modern kommunikációs csatornáknak köszönhetően nem akadálya a folyamatos kapcsolattartásnak – sok esetben akár napi rendszerességű érintkezésnek, amely az információcserén túl teret ad a gondoskodás, a szülői ellenőrzés, a nevelés bizonyos formáinak is. (Blaskó, 2015:oldalszám nélkül). Magyarországon 17523 fő a 0-18 éves populációból (2011-es népszámlálási és 2015-ös Munkaerő Felvételi Adatok)

alapján hátrahagyottnak tekinthető, ami a teljes lakosság 0,18%-a. Nem elhanyagolható tehát transznacionális családok száma Magyarországon. Jellemzően túlnyomó részt az apa hiányzik – mérsékeltebb, de létező potenciális negatív következmények a gyermek jóllétére nézve (transznacionális család?) Határ menti, illetve szegény megyék kérdése. Nem a legelesettebbeket érinti. Kevés transznacionális család magas migráció mellett: sok elköltözött gyerek (Blaskó, 2016:10-11)

Hátrahagyott gyerekek, társadalmi árvák

A hazai szakirodalomban kevéssé, a külföldiben elterjedtebb a *társadalmi árvaság* fogalma, amely „*olyan gyermeket jelöl, akinek ugyan élnek a szülei, de aktuálisan nem gyakorolják, vagy lemondtak a szülői jogokról. A társadalmi árvaság okai széleskörűek lehetnek, társadalmi, kulturális és gazdasági, és gyakran ezek kombinációja*" (Dillon, 2007-2008:39) Az elmúlt 25 évben újra rajzolódó európai migrációs térképen egyértelműen kibocsátó országként szereplő államok többségében jellemző az, hogy a kivándorlók egy része hosszabb vagy rövidebb időre hátra hagyja családtagjait, köztük kiskorú gyermekeit is. Azzal kapcsolatban, hogy az egyes érintett országokban hány gyermek élhet úgy, hogy egyik vagy másik szülője kivándorolt, a legtöbb esetben csak hozzávetőleges becslések állnak rendelkezésre. Az elérhető információk alapján valószínűsíthető, hogy 2010 környékén legalább 900 ezer migráció miatt hátrahagyott gyermek élt a térségben (Blaskó, 2015:85), ilyen esetekben az otthon maradó szülőnek, valamelyik nagyszülőnek, esetleg egy szomszédnak vagy barátnak a gondjaira bízzák, de nem ritka az sem, hogy nagykorú gondozó nélkül, a nagyobb testvérek felügyeletére bízva maradnak otthon gyerekek (uo. 72).

Külföldre távozók tanulók – iskolások külföldön

Az életvitelszerűen külföldön tartózkodó tanulók iskolai jogviszonya szünetel, mivel itthon nem tudnak eleget tenni tanulmányi kötelezettségüknek. 2014. január 1-jétől törvényi rendelkezés lehetőséget biztosít, hogy magántanulóként fenntartsák magyarországi tanulói jogviszonyukat. A 2746 magántanuló többségében általános iskolai oktatásban vesz részt, azon belül is alsó tagozaton (50%), a kérelemre magántanuló 6 évesek 80%-a külföldön él. A felső tagozaton az arány 34%, ebből következően gimnáziumi képzésben lényegesen kevesebb az arányuk (15%), szakközépiskolában nem érik el az 1%-ot. Ebben a magántanulói körben a hátrányos helyzetű (5,71%), a halmozottan hátrányos helyzetű (1,75%), a sajátos nevelési igényűek (2,15%), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdők (2,88%) aránya messze alatta van a magántanulók körében mért aránymutatóknak, és az országos átlagoknak is. (EMMI, 2014)

Bevándorlás, kivándorlás

2011-től jelentősen megnőtt a külföldön született bevándorló magyar állampolgárok száma. Ez utóbbi csoport zömét a szomszédos országokban egyszerűsített honosítás keretében magyar állampolgárságot szerzők jelentik és növekedett az EU15-ből, elsősorban Németországból, valamint kisebb mértékben az Ázsiából. A menedékkérők száma 2013-tól nem éri el az 500 főt. Az elvándorlók száma 2014. január 1-jén 330 ezer körüli volt (ami mintegy három és félszerese a 2001. évinek) (Gödri, 2015:187). Itt csupán feltételezzük azt a jellegzetességet, hogy a bevándorlók legnagyobb aránya – fiatal vagy család lévén – az oktatás valamely szintjén megjelenik, itt is hangsúlyozzuk, hogy a trend azonosítása és további vizsgálata szükséges.

Bűnelkövetés iskoláskorban

2003 és 2013 között a még nem büntethető gyermekkorú elkövetők száma 2604 fő volt, a legalacsonyabb az elmúlt 10 évben és összességében számuk csökkenő tendenciát mutat. A gyermekkorú elkövetők számában egyenletes növekedés figyelhető meg. Amiért a problémát jelentő okok közé emeltük a témát, az az, hogy életkoruk szerint a 13 évesek alkották a gyermekkorú elkövetők 40,55%-át.

A fiatalkorú bűnelkövetők száma 2012-ben 10 056 volt, 8,9%-kal kevesebb a 2011. évi 11 034-nél. A jogerősen elítélt fiatalkorúak száma 2012-ben 16,4%-kal csökkent (5279 a 2011. évi 6312-höz képest). A szabadságvesztésre ítéltek aránya egyenletesen nőtt, 25,6–30,2%-ra. A szabadságvesztés büntetések háromnegyedét a bíróság próbaidőre felfüggesztette (2008-ben 73,5%, míg 2012-ben 78,9%). A 2012. évben az 5279 fiatalkorú elítéltből 1595-tel szemben szabtak ki szabadságvesztést, melyből 1259 esetben felfüggesztették a büntetés végrehajtását. Terminológiailag „fiatalkorú", aki 14. életévét már betöltötte, de a 18. életévét még nem. (Legfőbb Ügyészség, 2013)

A statisztikai tényeken kívül fontos, jósló trend a szociokulturális háttér illetve a nemek szerinti megoszlás vizsgálata, de az is, hogy a bűnelkövetések egyénileg vagy csoportosan történtek-e illetve szer hatása alatt cselekedett-e a fiatal.

Gyermekmunka

Az ombudsman 2013-ban külön utóvizsgálatot folytatott AJB-4152/2012. számon a hazai gyermekmunka helyzete vonatkozásában. Azt kívánta áttekinteni, hogy változott-e a gyermekek jogait sértő visszás ellenőrzési gyakorlat, növekvő vagy csökkenő tendenciát mutat-e a gyermekek nem legális foglalkoztatása. A Nemzeti Munkaügyi Hivatal főigazgatójának tájékoztatása szerint 2010–2011-ben mindössze 2–2 ilyen esetet tárt fel a munkaügyi hatóság, a 2012-es évben már 6 ízben regisztráltak törvénytelen gyermekmunkát, elsősorban a mezőgazdasági idénymunkák, a vendéglátás, illetve az építőipar területén. A vizsgálat azonban feltárta azt is, hogy a gyermekek éjszakai munkáltatása mellett a kockázatos, a gyermek fizikai fejlődésére veszélyes

munkavégzések is jelen vannak, sőt a hatóság már több ízben találkozott olyan esettel, amikor külföldi állampolgárságú gyermekeket foglalkoztattak törvénytelenül. Előfordult, hogy maga a gyermek fordult segítségért a lakóhelye szerint illetékes önkormányzathoz, mivel munkáltatója nem fizette ki a munkabérét. A munkaügyi hatóság a 16 éven aluliak esetében értesítette a szülőket a gyermek munkavállalásáról és lehetőség szerint jelenlétükben hallgatta meg őket, azonban a gyermekjóléti szolgálatot az érintett 19 gyermek közül mindössze egyetlen esetben értesítette. A munkaügyi szerv köteles eleget tenni a jogszabályi előírásoknak, és a 18 éven aluli gyermekek munkáltatását minden esetben jeleznie kell a gyermekjóléti szolgálat felé, hiszen annak csak e jelzés ismeretében van lehetősége eldönteni, hogy szükséges-e intézkedéseket hoznia a gyermek védelme érdekében vagy sem. A még igen sérülékeny és védelemre szoruló korosztályt – annak ellenére, hogy életkoruknál fogva csak korlátozottan rendelkeznek az ügyeik viteléhez szükséges belátási képességgel – az állami szervek és sokszor maguk a gyermek védelmére hivatott szakemberek is felnőttként kezelik és felnőtt magatartást várnak el tőlük. A tankötelezettség 16 éves korra történő leszállítása miatt ugyanakkor lehetséges, hogy a korábbinál nagyobb számban jelenik meg a munkaerőpiacon ez a korosztály, akikre azonban különleges munkajogi szabályok vonatkoznak, amelyeket a foglalkoztatásuk során meg kell tartani. A munkaügyi hatóság kötelezettsége abban az esetben is fennáll, ha a munkavégzésen talált gyermek nem magyar állampolgár. A gyermekek jogai ugyanis nem az állampolgársághoz kötődnek, hanem önmagukban azért illetik meg a gyermekeket, mert gyermekek. Külföldi gyermekek esetén a hatóságnak gondoskodnia kell arról is, hogy a gyermeket megilleti az anyanyelv használatának a joga, így az eljárás során számára tolmácsot kell biztosítani. (Székely, 2014)

A leggyakoribb okok egyben a legjelentősebbek-e?

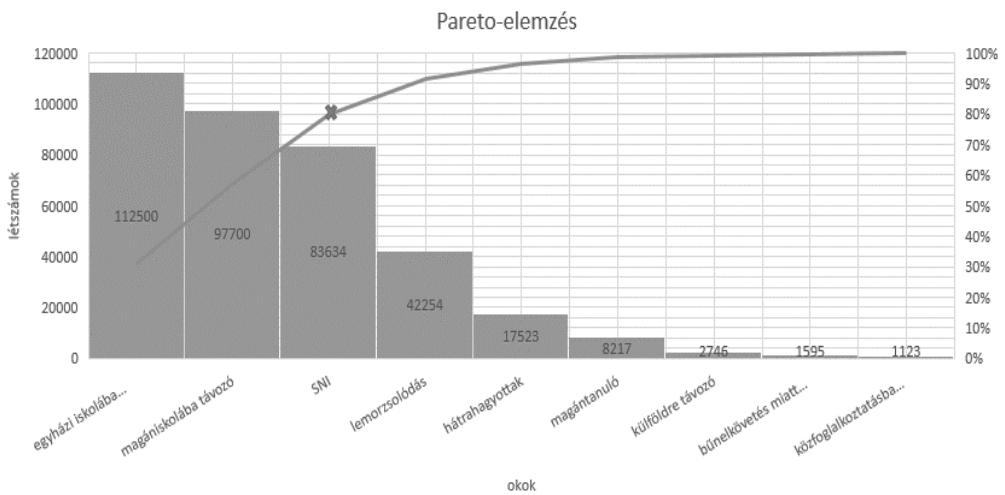
A statisztikai adatok láttán felmerül a kérdés, hogy valóban a leggyakoribb okok egyben a legjelentősebbek is? Alapvető annak tisztázása, hogy mit tekintünk (esetleg többféle követelményt, ugyancsak rangsorolva) a jelentőség kritériumának (Parányi, 2004)

MÓDSZERTANI MEGFONTOLÁSOK

A probléma megoldásához a Pareto-elemzést hívtuk segítségül. Az olasz közgazdászról, W. Paretóról elnevezett módszer fő célja egy információhalmazból a valóban jelentős problémák kiemelése. Az ábrázolás lényege egy olyan oszlopdiagram, amely a vizsgálni kívánt tényezőket nagyságuk csökkenő sorrendjében mutatja be. A sor elején álló, plasztikusan kiemelkedő (leggyakoribb) hibák tekinthetők az elsősorban felszámolandónak. Tapasztalati tény ugyanis, hogy a veszteségek zömét a problémafajták töredéke okozza, tehát a leggyakrabban előfordul esetekre szükséges koncentrálni.
A fenti statisztikai adatokat - a köznevelésből kiáramlók illetve a sajátos nevelést igénylők létszámát a teljes iskoláskorú populációra vetítve - egy táblázatba rendeztük, ahol az

okokat a hibák száma alapján sorba rendeztük s egy Pareto-diagramban ábrázoltuk, ahol kumulált oszlopból (Y2). Láthatóvá vált, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók problematikája a okozza a köznevelésben fennálló és megoldásra várókérdések 70-80%-át, miközben gyakorisága nem ezt mutatja (az egyházi és a magán fenntartású iskolába távozók száma nagyobb, ugyanis). A bal oldali függőleges tengely (Y1) a tanulók számát mutatja, a vízszintes pedig a probléma-forrásokat (az okokat). Az oszlopdiagramnak van egy jobb oldali függőleges tengelye is (Y2), ez pedig a kumulált százalékokat adja. Ha ezt a vonalat rárajzoljuk az oszlopdiagramra, máris látszik, hogy hol érjük el a 80%-ot (jelöltük). Egyszerűen megfogalmazva a köznevelés e helyütt vizsgált problémái 80 százalékát az okok 20 százaléka indukálja. Tehát, ha intézkedéseket teszünk a problémaforrás kis részének megoldására (20%), feltételezhető, hogy azzal megoldhatjuk nagy részét (70-80%-át) a feltárt problémának.

1. ábra: A közoktatásban tanulók létszámára vetítve az 1) a köznevelésből kiáramlók létszáma 2) a sajátos nevelési igényűek létszáma és kumulált százalékuk (Y2 tengely) 2015/2016 (N=1512000)



ÖSSZEGZÉS

Megállapításunk, hogy az állami köznevelés intézményeit egyfelől „kiürülés” fenyegeti, azaz olyan aggodalomra okot adó folyamatok (trendek), amelyek az állami köznevelési intézményrendszer szolgáltatásait igénybe vevők létszámát csökkentik; másfelől kirajzolódott a sajátos nevelési igényhez való szakértelem sürgetése, mivel ez utóbbi esetében mutatkozik azonnali megoldásra várónak a köznevelés egészére nézve.

Elsősorban e trendek megjelenítése válik szükségessé és időszerűvé, ami például a tanári

felkészítés stúdiumainak tartalmát is illeti. Bizonyos trendek e pillanatban is aktuálisak, mások mint fenyegetés jelennek meg, rövid felkészülési időt hagyva arra, hogy valódi reflexió keletkezzék az oktatásügy szereplői irányából. A kutatás elsősorban a tanárképzők, a praxisban tevékenykedők és az oktatáspolitika döntéshozói számára kíván jelzéssel szolgálni a vonatozó irányvonalak összefoglalásával.

Ennek kiderítése érdekében szükséges elvégezni 1) az egyes kategóriák különálló és további Pareto-elemzését; illetve a 2) leginkább veszélyeztető kategóri(ák), trendek további alapos elemzését; valamint 3) a kirajzolódó további trendek elemzését – ez utóbbiakra ehelyütt csupán közbevetőleg utaltuk és tettünk megjegyzést a vonatkozó szövegrészeknél, ezúttal azonban nem vállalkoztunk kibontásukra.

HIVATKOZÁSOK

Blaskó Zsuzsa (2015): *Transznacionális családok Kelet-Európában és Magyarországon*. KSH Népességtudományi Kutatóintézet, Budapest. Online: http://kisebbsegkutato.tk.mta.hu/uploads/files/MTA_mig_konf_Blasko_transznac2015nov17.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Blaskó Zsuzsa (2016): *Transznacionális családok, hátrahagyott gyerekek Dél- és Kelet-Európában*. Demográfia.hu. DoI: 10.18030/socio.hu.2016.1.71. Online: http://demografia.hu/hu/letoltes/publikaciok/Blasko-Zsuzsa/Transznacionalis_csaladok_hatrahagyott_gyerekek_Del_es_Kelet_Europaban.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Csepregi Eszter (2014): *Országos Jelentés. A magántanulóvá nyilvánítással kapcsolatos eljárás szakmai ellenőrzése.* Oktatási Hivatal Tanügy-igazgatási és Ellenőrzési Osztály, Budapest. Online: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/ellenorzesek/Jelentes_magantanulo_2014.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Dillon, S (200-2008): *The Missing Link: A Social Orphan Protocol to the United Nations Convention on the Rights of the Child*. Hum. Rts. & Globalization L. Rev. 39. Online: http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/huriglolr1&div=5&id=&page= [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

EMMI - Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelés-irányítási Főosztály Köznevelés-esélyegyenlőségi Osztály (2014): *Köznevelési Gyorstájékoztató*. Budapest. Kormány. Online: http://www.kormany.hu/download/0/de/80000/Koznev_stat_gyorstaj_2015_2016.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Gödri Irén (2015): Nemzetközi vándorlás. IN: Monostori Judit - Őri Péter - Spéder Zsolt (2015) (szerk.): *Demográfiai portré 2015*. KSH NKI, Budapest: 187–211. file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Downloads/2474-2483-1-PB.pdf [A

hozzáférés ideje: 2017. 01. 14.]

Hermann Zoltán – Varga Júlia (2016): *Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények*. Intézmények, szociális ellátórendszer. TÁRKI, Társadalmi Riport, 2016. Budapest. 311-333. Online: http://www.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/15hermann.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Kormány (2013): *A végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia*. Online: http://www.kormany.hu/download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Kozák András (2015): *A köznevelési törvény aktuális változásai.* Online: http://ame.hu/wp-content/uploads/2015/01/A-ko%CC%88znevele%CC%81si-to%CC%88rve%CC%81ny-aktua%CC%81lis-va%CC%81ltoza%CC%81sai_2015.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Legfőbb Ügyészség Informatikai Főosztály (2013): *Tájékoztató a gyermekkorúak és a fiatalkorúak bűnözésével összefüggő egyes kérdésekről*. Budapest. Online: http://www.mklu.hu/repository/mkudok9816.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Parányi György (2004*): A minőség javításának/fejlesztésének technikái*. Magyar Minőség, 13. évf. 8-9. sz. 39-40. Online: http://quality-mmt.hu/wp-content/uploads/2016/06/2004-08-09-mm.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Statisztikai tükör (2014): *Oktatási adatok, 2013/2014.* Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Online: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1314.pdf https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf [A hozzáférés ideje: 2017. 01. 14.]

Statisztikai Tükör (2016): *Oktatási adatok, 2015/2016*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Online: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Székely László (2014) *Beszámoló az alapvető jogok biztosának és helyetteseinek tevékenységéről, 2013.* Alapvető Jogok Biztosának Hivatala, Budapest. 72-73. Forrás: [http://www.parlament.hu/irom39/13837/pdf/ajbh_beszamolo_hu_2013.pdf] 2017. 01. 06.

Széll Krisztián (szerk.2016): *Az Európai Unió az oktatásról: stratégiai irányok és értelmezések.* 76 p. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2016. pp. 25-32. Online: http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/az_europai_unio_az_oktatasrol.pdf [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

Tomasz Gábor (2008): *Oktatási intézmények a magánszférában*. Taní-tani, 13. évf. 4. sz. (47. sz.) 3. old. Online: http://www.tani-tani.info/084tomasz [A hozzáférés ideje: 2016. 12. 30.]

ABSTRACT

In our study, we examine the trends that are indispensable for teacher training and teacher training from the contents of which reflections are necessary. These trends significantly change the structure and composition of public education in the recipient population and predict the tasks in front of the teacher training: the population of the teaching staff, school leavers, public education users and the development of number of rejecting it and issues of socially vulnerable group members' schooling. The socially vulnerable groups and children's schooling ("delinquent" children and children as victims of the crime problem). The questions "social orphanhood" (street children, abandoned children and parents leaving abroad); neglect - both intended and unintended consequence of social levelling - questions. Being sensitive topics, the exploring of literature is difficult, the phenomena are not sufficiently discovered. The methodology of the study is trend research, aspect of it are the teacher-student headcount, school failure and social orphanhood as well.

Keywords: vulberable groups, societal orphans, trends of educational politics

Mrázik Julianna

egyetemi docens

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet,

Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék

mrazik.julianna@pte.hu

Támba Renató

AZ ANYA-GYERMEK KAPCSOLAT ÁBRÁZOLÁSA FÉNYES ADOLF FESTÉSZETÉBEN

ABSZTRAKT

Dolgozatomban Fényes Adolf anya-gyermek kapcsolat tárgyú festményeit mutatom be a gyermekszemlélet történeti kutatása szempontjából, mindenekelőtt az ikonográfia-ikonológia módszerével (Panofsky 1955; Mietzner – Pilarczyk, 2013), a hermeneutika (Gadamer 1984; Bätschman 1998) és a társadalomtörténeti megközelítés (Schneider é. n.) szemléletére alapozva. Az elemzési szempontsor kidolgozásához azonban számos más képtudományi megközelítés is hozzájárult, mint amilyen a vizuális kommunikáció (Itten 1997; Berger 1977; Arnheim 1974), a vizuális szociológia (Sztompka, 2009), a vizuális antropológia (Assmann, 1999) és a szemiotika (Horányi 1975; Eco 2006). Elemzéseim során következtetéseket vonok le a korabeli archaikus paraszti társadalomban működő gyermekképre és gyermekfelfogásra, illetve az anyaságképre és a nevelői attitűdökre vonatkozóan, mindenekelőtt a szociokulturális jegyek, az antropológiai tér sajátosságainak és az ábrázolási sajátosságok (színek szimbólumértéke, nézőpont, az alakok pozíciója a térben, tárgyi részletek) rögzítésén keresztül. Kutatásaim során mindennek figyelembe vételével komplex gyermekkor-történeti szempontú elemzési eljárást dolgoztam ki, azonban a kutatás módszertani kereteinek taglalására terjedelmi okokból ehelyütt nem térek ki.

AZ ANYA-GYERMEK KAPCSOLAT A PARASZTI TÁRSADALOMBAN

A hagyományos paraszti közösségekben a valamikori „szoknyarángató” idős korában általában szeretettel emlékezett vissza édesanyjára. Anyja rendszerint énekkel, mondókával altatta kicsinyét, s mindaddig ágyánál maradt, míg el nem aludt. A gyermek így abban a tudatban aludta álmait, hogy anyja mindvégig vigyáz őrá. Igaz ugyan, hogy a paraszti életgyakorlat követelményeinek, a „kíméletlen életre nevelés” elvének megfelelően a szülők takarékosan bántak a szeretettel, a gyermek mégis tudta, hogy anyja szereti őt (Csekő 2000).

A kapcsolat anya és gyermeke között az első életévekben volt igazán igen erős, abban az időszakban, amelyet Bálint Alice (1941: 10-12., 30.) az „archaikus szeretet” időszakának nevezett. Az anyai szeretet ekkor számos formában fejeződött ki, a mondókáktól és a gyermekdaloktól kezdve a ringatásig és a puszilgatásig. Az anyai szeretet és gondoskodás, az anyai természetbe elemi erővel beleégett oltalmazó-védő szándék egyértelmű jeleinek

tekinthetjük a születés utáni első hónapok időszakához fűződő különféle babonákat és hiedelmeket is (Portik 2013). Az asszonyok féltették újszülöttjeiket, maguk mellett tartották, nehogy elvigyék a boszorkányok, a rossz szellemek őket (Tátrai 1997: 41-42.; Fügedi 1988: 27-28.). Sőt, néhol rózsafűzért fűztek a pólyába (ld. Lackovits 1980: 242.; Vasas 1993: 23.) vagy minden este megszentelték az ágyat keresztelőig (Lackovits 1980: 242.).

A későbbi életévek során anya és gyermeke fokozatosan leváltak egymásról, hogy idővel az *„ösztönös anyaságot”* felváltsa a *„kulturális anyaság*” (Bálint 1941: 10-12. o., 30. o.). A gyermeknek az anyjával való szoros, ám mégis mértéktartó szeretetkapcsolata megkérdőjelezhetetlen erejű és alapvető jelentőségű biztosíték volt mindvégig, ugyanakkor a fegyelmezés (pl. nadrágszíj, botozás) feladatköre is az anyáé volt (Lackovits 1980: 259.), mint ahogyan a tanítgatásé is. Az értékszocializáció szempontjából rendkívül fontos volt a jó modor megtanítása, az illemszabályok elsajátíttatása is: az édesanyák igen nagy szerepet tulajdonítottak annak a feladatnak, hogy megtanítsák gyermekeiknek „a nyilvánosság előtti viselkedés alapszabályait” (Jávor 2000: 671.). Móricz Zsigmond szerint a gyermek anyjától tanulta meg „a társadalmi élet összes formaságát […], hogy el bírja viselni holtig ezt a rabéletet” (Móricz 2014: 26.).

A PARASZTMADONNA KÉPTÍPUSA GYERMEKKORTÖRTÉNETI SZEMPONTBÓL

Az anya-gyermek kapcsolat ábrázolásával gyakran találkozunk a századfordulós magyar festészetben is, egyszerre juttatva kifejezésre az ősi, *„archaikus szeretet”* (Bálint 1941: 10-12.) élményét, illetve a nélkülözés és a nyomor drámai atmoszféráját. E képek – Fényes Adolftól Endre Béláig – azt igazolják, hogy az anyai szeretet biológiai kategória (Pollock 1998: 176-210.), hiszen hangsúlyosan jelentkezik a szeretetre, gyámolításra szoruló gyermek felfogása és az odaadó anya képe, a meleg, mértéktartóan szerető nevelői attitűd.

Az anya-gyermek kapcsolat témája törvényszerűen magában hordozza a Madonna-ikonográfia elemeit és a belőle fakadó antropológiai motívumokat. Szűz Mária a képzőművészetben az egész emberiség szerető édesanyjaként és oltalmazójaként jelenik meg, aki megérti az emberi fájdalmat, szenvedést és boldogságot, megbocsát, megbékít és közvetít, hiszen összekötő kapocs Isten és az emberek között (Eperjessy 2006). Éppen ezért maradt alakja még a 19. század ikonográfiai fordulatával (ld. Bialostocki 1986) is az emberi melegség hordozója, a „mindennapok madonnája” (parasztmadonna, proletár madonna) formájában.

E típus előképeit fedezhetjük föl a Köpönyeges Madonna, az „Alázatosság Madonnája” (vö. Picasso: Földön ülő anya gyermekével) típusában, illetve az Eleusza-típusban (Kirschbaum ny. é. n.; Eperjessy 2006: 9.) is. A firenzei madonnák az ember-lét hangsúlyozása okán még több emberi melegséget árasztanak, ám itt még – a látszat ellenére – az isteni tartalmak a meghatározóak. Luca Cambiaso (1527-1585) Madonnája

azonban már egészen közeli előképe a „proletár madonnának" – itt a sötét háttér előtt, a középpontban elhelyezett Mária simavonalú öltözetével, gondterhelt arckifejezésével, kontyba fogott hajával már-már a 19-20. századi szegényember-festészet alakjait, atmoszféráit idézi (Barátság 2009: 6288-6290.) (vö. Picasso: Anyaság).

A mindennapok madonnájának alakjára a 19. században jó példákat szolgáltat Amédée Guerard (1828-1908) életműve, melyben rendre megjelenik a „nemesség nélküliek" megnemesítésének, megszépítésének, felemelésének mozzanata, egyfelől a pestalozzi-i oltalmazó anya eszményével, másfelől a gyámolításra szoruló, szeretetet igénylő, befejezetlen, a felnőttől minőségileg különböző gyermek felfogásával összefüggésben. Miképp Pestalozzinál, úgy Guerard vásznain is már-már szakrális méreteket ölt az édesanya apoteózisa, romantikus eszményítése (Pukánszky 2004: 371.).

Dolgozatomban Fényes Adolf anya-gyermek kapcsolatot ábrázoló képeinek elemzésére vállalkozom a műveken fellelhető anyaságkép, gyermekkép és gyermekfelfogás elemeit vizsgálva. A Madonna-folytonosság teóriájára alapozva e műveken is a parasztmadonna képtípus mintázataival találkozhatunk, hiszen a hangsúly itt is az oltalmazáson, a védelmezésen és az áldozatkészségen van. A képeken visszatükröződő gyermekkor-sztereotípiák a gyermekkor reprezentálásának, re-, illetve megkonstruálásának irányvonalát jelzik, így az elemzések során olvasható sztereotip megfogalmazások a korban termelődő gyermekkor-sztereotípiákat, gyermekkor- és anyaságnarratívákat teszik érzékelhetővé.

A gyermekkornak nem létezik „egyetlen helyes" megközelítésmódja, nincs teljes egészében egyetemes gyermekkor (Szabolcs 2004: 27-28.), tehát a gyermekkor nem annyira természeti-biológiai tény, mint amennyire „az egyes társadalmak speciális strukturális és kulturális összetevője" (Jenks [1996] nyomán Szabolcs, 2004, 29. o.). Sokáig azonban a gyermekkort a biológiai éretlenség által meghatározott életszakasznak vélték, kiemelve ezzel a kultúra- és értékátadás jelentőségét (ld. a parsonsi szocializációs elméletet – Jenks, 1996, 13-15. o.). A „befejezetlen gyermekkort" tehát a gyengeség, a hiányállapot és a szüntelen fejlődés időszakának vélték, s ezáltal a felnőttek feljogosítva érezték magukat az értékek és célok meghatározására (Durkheim, 2005, 26-27. o.). Tehát, ahogyan minden kor és kultúra kitermelte a maga sajátos „egyetlen igaz emberi természet" koncepcióját, úgy a gyermekkorról való koncepciók is korok és kultúrák függvényei. Írásomban is e gyermekkor-narratívákat vizsgálom a műalkotásokon keresztül, mégpedig a gyermekszemlélet fogalmaira (gyermekkép és gyermekfelfogás) következtetvén.[35]

[35] Kutatásom elméleti keretei bővebben kifejtésre kerülnek a Különleges bánásmód c. folyóiratban (2016/2.) megjelenés alatt álló „Gyermekkor-narratívák és gyermekszemlélet" c. tanulmányomban, kutatásom módszertani kereteinek bizonyos vonatkozásairól (különösen az ikonográfiáról és a vizuális szociológiáról) pedig a Valóságban megjelent dolgozatomban (Támba 2015: 6-7.) olvashatunk.

ANYASÁGKÉP ÉS GYERMEKKÉP FÉNYES ADOLF (1867-1945) 1898-1903 KÖZÖTTI PERIÓDUSÁBAN

Fényes Adolfot kortársai zárkózott, magányos embernek ismerték, ugyanakkor közlékeny volt és mélyen emberséges. Távol tartotta magát az izgalmaktól és a szocialista gondolkodástól, azonban munkásságában már tanulmányai után kifejeződésre jutott a részvét a szűkölködő szegény emberek sorsa iránt (Bálintné Hegyesi szerk. 1992: 25.). 1898-ban kezdte meg Szegényemberek élete című ciklusát, melynek meditatív parasztjelenetein, sötét, komor tónusú, fojtott drámai hatást mutató kompozícióin a nyomor és a roppant feszültség atmoszférája érzékelhető (Végvári 1952: 42-48.). Festészete ekkortájt még Munkácsy hatásáról tanúskodott, de némileg meg is haladta e hatást, s festészete – tanulmányútja nyomán magába szívva a XVII. századi holland és a spanyol realizmus hatásait (Révész 2014: 13., 16.; Németh 1972: 26.) – mindinkább saját humanista szemléletű piktúrájának kiteljesítése irányába fejlődött.

E korszakból való az Anya c. kép (1901; olaj, vászon, 131,5x134 cm, MNG; **1.**) is, melyen egy öt-hat éves fiúgyermeket látunk sötét ruhás, mezítlábas anyja testébe kapaszkodva, aki féltve és oltalmazón ragadja magához gyermekét. Az anya piszkos, megviselt lába, görnyedt testtartása megtört lényére utal, ám fián még cipő is van. Ez az anya áldozatkészségére utal, ami okán asszociálhatunk a Maria Humilitatis képtípusra, a proletár vonások miatt pedig Luca Cambiaso Madonnájára, hiszen az már a képen ábrázolt gondterhelt, paraszti származású édesanya-figura meglehetősen közeli előképének tekinthető. Amédée Guerard művein (Anyai csók, 1861/1865) pedig szintén „proletár" kontextusban jelennek meg a Madonnának tulajdonított emberi sajátosságok, mint amilyen az oltalmazó-védő nevelői attitűd. Mindezen párhuzam azt támasztja alá, hogy joggal beszélhetünk a proletár vagy parasztmadonna képtípusáról e kor anya-gyermek kapcsolat reprezentációjával összefüggésben, amelynek kapcsán a Madonnának hagyományosan tulajdonított antropológiai értékek továbbörökítéséről beszélhetünk, lemeztelenedve a keresztény mitológiai vonásoktól, s egyúttal teret engedve egyfajta proletár anyaság-mitológia kibontakozási lehetőségének (ld. Escher Károly: Proletár Madonna). Ugyanakkor az alföldi iskola festőire gyakran szintén áll, hogy a Madonna-ikonográfia által képviselt nevelési értéktartományokból kiindulva közelítettek az anya-gyermek kapcsolatnak a korabeli parasztság körében működő mintázatainak visszatükrözése felé (pl. Koszta József: Háromkirályok…, 1906-7). Így aztán a tárgyalt képen is visszatükröződnek olyan vonások, mint a fájdalom, a szenvedés és a szeretet (vö. Eperjessy 2006), melyek az anyaságról alkotott képet jellemző, „közkézen forgó" sztereotípiáknak tekinthetőek a parasztság és a városi proletariátus vonatkozásában.

1. kép: Fényes Adolf: Anya, 1901. Olaj, vászon, 131,5x134 cm; MNG.
Adolf Fényes: Mother, 1901. Oil on canvas, 131,5x134 cm; MNG.

(Forrás: Krén Emil és Marx Dániel (szerk.): Képzőművészet Magyarországon. http://www.hung-art.hu/index.html. Megtekintés: 2016.06.06.)

A képből egyszerre árad a gyötrő szegénység és az egymásra utaltság atmoszférája. A gyermek fehér inges figurája az ártatlanság alakjaként tűnik ki az anya baljóslatú feketéjéből, kettejük alakja mégis összetartozónak érződik a mozdulatok bensőségessége, drámaisága okán. Anya és gyermeke úgy kapaszkodnak egymásba, mintha csak támaszt, menedéket keresnének egymás testében a külvilág megítélése, becsmérlő tekintete elől, egymással szorosan összefonódó alakjaikat *„a nehéz mindennapok egyetlen fénye, az összetartozás járja át”* (Oelmacher 1970: 25.). A sötét, semleges háttér és a komor tónusok megalapozzák a kép passzív, meditatív jellegét, pszichológiai kifejező erejét – a képből halk szavúan, de megrázó erővel árad az egymásra utaltság és a nélkülözés légköre (Oelmacher 1970: 25.). A művész itt a szeretet integráló erejét és az elfogadó, védelmező, empatikus anyai nevelői attitűd melegét kívánja érzékeltetni az életkörülmények könyörtelenségével, a Móricz Zsigmond Barbárok c. művében bemutatott könyörtelen paraszti élet ridegségével, illetve a kíméletlen életre nevelés (Jávor 2000: 601., 615.) elvével szemben. A kép állítása tehát, hogy az anya-gyermek kapcsolatot a meghittség, a bensőségesség és az együttesség élménye, illetve a kölcsönös függőség érzése jellemezte, s ezen érzelmek némiképp ellensúlyozták az alsórétegbeli anyákat és gyermekeiket sújtó szociális problémákat.

Lyka Károly szavaival élve *„nagy hirtelenséggel”* és *„bölcs szűkszavúsággal”* (Lyka 1905) megfestett kép ez, melyen érezzük a fény-árnyék játék hatását, s ezzel együtt erős plasztikus hatás érvényesül. A mű koncentráltságához hozzájárul a sötét, már-már semleges, jelzésszerűen megfestett háttér is, melyen a tárgyi részletek hiánya révén

minden figyelem az elrongyolt ruházatú édesanyára irányul, aki féltett kincseként ragadja magához kisfiát. Ez azt az Elisabeth Badinter munkásságában előforduló megállapítást juttatja eszünkbe, mi szerint a 17-19. században az anyai érzelmek erőteljesebbek voltak (ld. Pukánszky 2005: 18.), többek között a rousseaui és a pestalozzi-i nevelésfilozófia hatására, tehát itt egyszersmind a gyermekkor felértékelődésének mozzanatát konstatálhatjuk.

Az ábrázoltak társadalmi réteghelyzetét pusztán ruházatuk jelzi, illetve az anya meztelen talpa. Anyára és fiára felülről, az adakozó fölényes pozíciójából látunk rá, s ez még világosabbá teszi kiszolgáltatottságukat és társadalmi alávetettségüket. E nézőpontnak köszönhetően az asszony arcát alig látni, ami a szemlélőt érzelmileg eltávolítja a látványtól. Így aztán nincs mód részvétre és szánalomra sem, s ez fenntartja a szemlélődés feszültségét (Révész 2014: 13.). A kép sötét, komor tónusai érzékeltetik az ábrázoltak sorsának nyomorúságát, illetve azt az elmondhatatlan csendet, mely a nyomorukban elhalkult társadalmi rétegek aktoraiból árad, s már-már a halált rejti magában. A vaskos, zsíros, heves ecsetkezelés, az alakok plasztikus kidolgozása, illetve a mély barnáknak a földszerűség hatását közvetítő tónusai révén megelevenedik a szegény emberek kíméletlen élete, felhívva a figyelmet a társadalom perifériáján élők könyörtelen sorsára (Révész 2014: 13.). Szikár, ám a gesztusoknak és a festésmódnak köszönhetően érzelmileg felfokozott, temperamentumosan, ám halk szavúan előadott jelenet ez, melyen elképesztő karakterizáló (értsd: társadalmi karaktert kibontó) erővel jelenik meg anya és gyermeke közös tragédiája, összegző erővel közvetítve a nyomorúság, a nélkülözés és az éhezés keserű élményvilágát (Lyka 1905). A kép némi *„agitatív, felhívó ereje”* is éppen a halk szavúságból, *„a festésmód elfojtott vehemenciájából fakad”,* nem pedig *„a szegénység tárgyi leírásából”* (Révész 2014: 13.). Mindenesetre roppant összegző erejű sorskép ez, mely a szegénységet és az összetartozást sugalló sztereotípiákon keresztül láttatja a paraszti anya-gyermek kapcsolatot, akárcsak a Család (1898) vagy a Bölcsőnél (1902). Itt tehát a szegény gyermek és a nélkülöző, odaadó, oltalmazó anya narratívája kerül megszólaltatásra.

A művész ahhoz hasonló figyelemmel összpontosít tárgyára, amellyel Bródy Sándor epikájában elevenednek meg a máról holnapra élők. Így aztán felismerhetőek a képen a zolai naturalizmus narrációs technikái, mint amilyen az obszerváció, a töredékszerűség, illetve a bizonyos élethelyzetek, létállapotok kinagyítására való törekvés (Németh 1999: 122.; vö. Zola 1979: 171-173.). Ugyanakkor érvényesül itt az ember ösztönműködésének érzékelhetővé tételére irányuló szemléletbeli törekvés is (az „állat az emberben” zolai toposza), illetve a társadalmi determinizmus felfogása (ld. Zola 1979: 177.). A gyermekkor vonatkozásában a kép állítása szerint a gyermek élettörténetének főbb ívei már előre megrajzolhatóak, mégpedig társadalmi réteghelyzete, korlátozott nyelvi kódja, s azzal összefüggésben a zárt szerepviszony, a pozicionális családmodell és az immobilitás (ld. Bernstein 1996: 135-137.), illetve a polgári modernizáció vívmányaitól

(pl. a technológiai megújulástól és a tőkés felhalmozás tendenciáitól) való idegenkedés (az archaikus parasztság meghatározását ld. Kósa 1990: 59-62.) mentén. A kép állítása szerint a paraszti mentalitás a gyermeklétet a vegetatív funkciók szintjén tartja.

A festő e képe formanyelvi értelemben messze van már a naturalista tendencfestészet és a cselekményes zsánerrealizmus hagyományaitól, sokkal inkább állapotrajzról beszélhetünk itt, akárcsak a Napszámos (1901) vagy az Ebéd (1902) kapcsán. Felfedezhető itt Zorn, Rembrandt és Isräels hatása, de rokonságot vonhatunk Mednyánszy László csavargó-képeivel is, nemcsak azok pszichikai telítettsége, koncentráltsága, de az „állat az emberben" toposz megidézése okán is. Maga a művész vallotta, hogy alakjainak megformálásakor mindenekelőtt az állatit keresi modelljeiben, s erre rakja rá a karakter többi rétegét (Gyergyádesz 2007: 19.); a művész tehát a naturalizmus nyerseségét képes volt meghaladni lélektani kifejezőképességével és mély humanizmusával. Ugyanez áll Fényes képére is, hiszen ő is az emberben lakozó állatira rakta rá a humánum rétegeit. A Fényes képét jellemző komor pesszimizmus okán áthallatszik továbbá Bródy Sándor epikájának pesszimisztikus atmoszférája is, összefüggésben az emberi természet ösztönigájának (az „akaratnak") való alávetettséget hangsúlyozó schopenhaueri pesszimizmussal (Störig 2006: 402-414.).

E kép szereplői tehát saját mentalitásuk és életmódjuk foglyai, ám felmerül a kérdés: a fehér ing talán nemcsak a gyermeki ártatlanság, védtelenség, hanem egyszersmind a jövőbe vetett hit jelölője is, s ha ez így van, talán a gyermek testesíti meg az archaikus paraszti mentalitástól és a félfeudális rendszerből való menekülni vágyást. A gyermekkor itt tehát a megújulásba vetett remény, hit kulcsa, de mindenekelőtt a művész érzelmei, szemlélete szerint. Mindenesetre e következtetés magától értetődően felerősíti a párhuzamot a már az elemzés elején említett „Maria Humilitatis" képtípussal, hiszen, mint ahogyan a keresztény ikonográfia e hagyományos típusán, Fényes képén is a jövő zálogaként tételeződő gyermek oltalmazása a központi mozzanat.

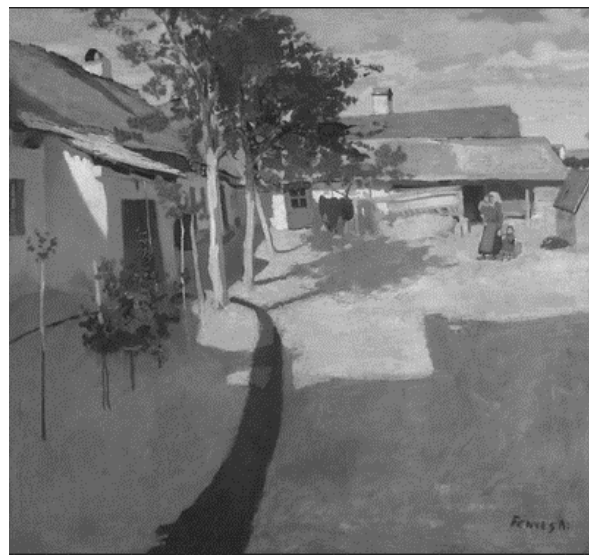
AZ ANYA-GYERMEK KAPCSOLAT ÁBRÁZOLÁSA FÉNYES ADOLF PLEIN-AIR JELLEGŰ PERIÓDUSÁBAN

1904-1905-től fogva Munkácsy-hatást tükröző képek mellett idővel világos, napfényes képek is kerültek ki Fényes Adolf kezei alól, sárgák és rózsaszínek harmóniájában megfestett jelenetek (Babfejtők) (Bálintné Hegyesi szerk. 1992: 32.), a plein air hatása alatt. Lyka Károly *„az egyszerűsítés helyes példaképeinek"* nevezi e műveket, melyeken *„szélesen, laposan, nagy kontúrokba foglalva"* kerülnek egymás mellé a színfoltok, s ennek okán már-már valóban emlékeztetnek e vásznak a *„színes japáni fametszetekre"* (Lyka 1905).

Udvaron c. festményén (1905 k.; **2.**) egy falusi udvaron játszódó jelenetet látunk: a távolban egy édesanya kézen fogva vezeti 4-5 éves gyermekét, karjában pedig egy „karon ülőt" látunk. A plein air felfogásban megfestett művön a képtérben meglehetősen

szabadon elhelyezett két figura – az asszony és a gyermek alakja – csak annyira hangsúlyos, amennyire a természet más elemei, így itt nem érzékelünk gondolati rekonstrukciót vagy direkt szimbolikus célzást. Ezt a hatást a festő a fény-árnyék hatás mellőzése, illetve a színfokozatok és féltónusok alkalmazásával érte el, illetve azáltal, hogy kompozícióját mentesítette a legátfogóbb látáskonvencióktól, a már-már hiteltelennek bizonyuló perspektíva és szimmetria szabályai alól (vö. Tuffelli, 2001, 32-33. o.), melyek a természet geometrizálásának útján a valóság birtokba vehetőségének illúzióját nyújtja (ld. Merleau-Ponty 1998: 142-178. o.). Ugyanakkor az alakok hangsúlytalanságának benyomásához nagymértékben hozzájárul azok meglehetősen véletlenszerű, esetleges elhelyezése, mely eszünkbe juttathatja akár Camille Pissarro 1880 előtti tájképeit is (vö. Pissarro: Deres határ [1873] – Boyle 2007: 37.).

2. kép: Fényes Adolf: Udvaron. É. n.
Adolf Fényes: In the yard, w. y.



(Forrás: Virág Judit Galéria és Aukciósház. http://viragjuditgaleria.hu/hu/muveszek/muveszek/F/fenyes_adolf/. Megtekintés: 2016.06.06.)

Az emberalakokat körülölelő házak révén érzékelhetővé válik a befogadó közösség melege, biztonsága. Ezt erősíti meg a kép előteréből az egyik parasztházba vezető ösvény, mely az életutat jelképezi (vö. Mietzner és Pilarczyk, 2013, 37-38. o.). A kép állítása a gyermekkorról, hogy az „apróságokat" béke és biztonság veszi körül, életútjuk mérföldkövei a közösség normái által előre kijelölésre kerültek. Gyermekét az édesanya vezeti az úton, ő gondoskodik jövőjéről, akárcsak a karjában tartott kisded épségéről.

Megjelenik itt a meleg-korlátozó nevelői stílus, illetve a demause-i értelemben vett szocializációs fokozat (deMause 1998: 34.), hiszen a „jó útra terelés" és az „alkalmazkodásra tanítás" törekvésének lehetünk itt szemtanúi, ha nem is éppen a polgári gyermekideológia kontextusában.

E mű eszünkbe juttathatja Pieter de Hooch Udvarbelső c. képét (1658; olaj vászon; 73 x 60 cm; ld. Bode, 2007: 76.), melyen a fehér főkötős, kékszoknyás édesanya kézen fogva, féltett kincseként kíséri kislányát az udvarbelsőben, jó szóval, türelmesen tanítgatva az élet dolgaira, így itt a gyermekkor értékes, oltalmazásra szoruló életszakaszként tűnik fel. Az aranysárgás tónusú gyermekruha is a gyermekkor értékességére hívja fel a figyelmet, míg az édesanya fehére lelkének egyszerűségére és ártatlanságára utal, kékje pedig a lényéből áradó nyugalomra. Mindez – a szigorúan mértani elrendezésű térelemekkel együtt – a puritán etikára és kontrollra utal. Az alapszituációt és a gyermekkor értékes voltát tekintve hasonló megállapításra juthatunk Fényes képével kapcsolatban, ám lényeges eltérés, hogy a szolnoki festő „parasztmadonnája" – Madonna mintájára – pirosba és kékbe van öltöztetve (vö. Bihari Sándor: Családi boldogság, 1880-as évek), ezzel utalva az anyai áldozatkészségre és odaadásra. Ez által ugyancsak eszünkbe juthat a Linda Pollock által képviselt szociobiológiai ihletésű állásfoglalás, mely szerint a szülők minden korban észrevették gyermekeik esetlenségét, befejezetlenségét, gyámolítandó voltát, s az anyák ösztönkésztetéseiktől hajtva közvetlen testi kontaktust létesítve gondosodtak róluk (Pollock 1998: 176-210.).

Végül szögezzük le, hogy az udvar mindkét említett épen a mikrovilág által nyújtott biztonságot fejezi ki, mely a gyermekkort egészen áthatja. A falu zárt társadalmi egységként működött (Tomori 2004: 196.), hiszen a parasztember számára saját faluja jelentette a világot. Azonban a külvilág etikai normáitól való elszigetelődésből nem más következett, mint egyfajta, a paraszti szocializációt kísérő, az alternatívák hiányában kiformálódó homogén értékrend (Katona 2001: 37.), „korszaktalan egytörvényűség" (Erdei 1973: 13.), annak pedig egyenes eredője az immobilitás a társadalom és gazdaság, illetve a szerepredesztináció a gyermekkor vonatkozásában. Móricz Zsigmond ez utóbbit a következőképpen fogalmazta meg: „A falusi ember köteles azzá válni, amivé a falu lelke őt eredetileg elrendeli […] úgy van elrendelve, hogy senki soha többre ne vihesse, s lehetőleg senki le ne szállítsa azt a pályaívet, amit örökölt elődeitől" (Móricz 2014: 10-11.). Vagyis a paraszti gyermekkor fejlődési íve előre körülhatárolt, többek között a bernsteini nyelvi kód, pozicionális szerepmodell és zárt szerepviszony (ld. Bernstein 1996: 131-151.) sajátosságaiból fakadóan már korán látszanak a felnőttkor körvonalai. Itt tehát a gyermek mint totálisan közösségi lény narratívájáról beszélhetünk.

ÖSSZEGZÉS

Fényes Adolf vizsgált képei mögül érezhető a művész elköteleződése a paraszti sors iránt, így a szeretetkapcsolat ábrázolása elválaszthatatlan a paraszti életrend, életkörülmények, életélmények megjelenítésétől. Felismerhető az odaadó, gondoskodó anya képe, a gyermek pedig szeretett, érzékeny lényként jelenik meg.

Az Anya c. kép kapcsán megjelenik az oltalmazó-védő nevelői attitűd, mely analógiába állítható az Alázatosság Madonnája képtípussal és Luca Cambiaso Madonnájával. A gyermekkor vonatkozásában viszont a gyermek egyrészt mint a vegetatív funkciók puszta elszenvedőjeként jelenik meg a társadalmi determinizmus jegyében, másrészt azonban alakjában (ellentmondásos módon) megjelenik a jövőbe vetett hit, remény is. Tehát a gyermek nemcsak sorsa elszenvedőjeként kerül itt ábrázolásra, hiszen a népi folytonosság zálogaként szintén értelmezhető.

A Nyári verőfény c. képen azonban már nem annyira az ábrázoltak sorsára, pszichés folyamataira koncentrál, hanem a pillanatokra. Az anya e műveken szintén a Madonna-ikonográfia demitizált vonásaival kerül ábrázolásra, gondoljunk csak piros és kék öltözetére, mely az édesanyai odaadást, oltalmazást, a szeretetet és a békességet jelöli. Ez hosszabb távon a pestalozzi-i anyaság-mítoszra vezethető vissza. A szülő e képen egyértelműen tekintélyszemélyként jelenik meg, a gyermek pedig mint tanulni vágyó, nyitott, érdeklődő teremtés, aki még egyszerre beavatatlan, s ennél fogva sajátosan gyermeki, illetve – élettevékenységeit közvetlenül a felnőtti élethez kapcsoló tanulási folyamatai révén – „kis felnőtt". E képen a körbeölelő falak okán a mikroközösségek zártsága, s azzal együtt az egyén (a gyermek) nagyfokú biztonságérzete, valamint a gyermeki szocializációt átható „korszaktalan egytörvényűség" (Erdei 1973: 13.) is érzékelhetővé válik. Az azonban mindegyik képén változatlan, hogy az anya mindenütt szerető, gyámolító, oltalmazó szerepben kerül megfogalmazásra (Pollock 1998: 176-210.), a gyermek pedig a népi folytonosság letéteményeseként.

HIVATKOZÁSOK

Arnheim, Rudolf (1974): Art and visual perception. A Psychology of the Creative Eye. University of California Press, Los Angeles – London.

Bálint Alice (1941): Anya és gyermek. Budapest, Pantheon Kiadó, 1941.

Bálintné Hegyesi Júlia: Fényes Adolf festőművész munkássága 1867-1945. Szolnok, Verseghy Ferenc Megyei Könyvtár, 1992.

Barátság (szerkesztőség, 2009): Reneszánsz Madonnák randevúja. Barátság. 2009/6. szám. 6288-6290. old.

Bätschmann, Oskar (1998): Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába. Corvina, Budapest.

Berger, René (1977): A festészet felfedezése 2. A megítélés művészete. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bernstein, Basil (1996): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Meleg Csilla (szerk., 1996): Iskola és Társadalom I. Szöveg-gyűjtemény. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs. 131-151. o. http://mek.niif.hu/01900/01944/01944.htm#10. Megtekintés: 2014.08.19. 07:02.

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

Bode, Wilhelm von (2007): Rembrandt és a XVII. századi holland mesterek. TKK, Debrecen.

Boyle, David (2007): Impresszionizmus. Képzőművészeti Kiadó, Budapest.

Csekő Csilla (2000): A gyermeknevelés néhány aspektusa hagyományos falusi közösségekben. In: Kéri Katalin szerk.: Ezerszínű világ: mozaikok a nevelés történetéből V. Pécs, Pécsi Tudományegyetem – Tanárképző Intézet, 2000. http://vmek.oszk.hu/01800/01887/html/ezersz05.htm. Megtekintés: 2016.01.02. 02:32

deMause, Lloyd (1998): A gyermekkor története. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk., 1998): A gyermekkor története – szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest. 13-41. o.

Durkheim, Émile (2005): Childhood. In: Childhood. Chris Jenks (ed., 2005): Critical concepts in sociology. Volume I. Routledge, London – New York. 25-32.

Eco, Umberto (2006): Nyitott mű. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Eperjessy László (szerk., 2006): Madonna ábrázolások a festészetben. Ventus Libro, Budapest.

Erdei Ferenc (1973): Parasztok. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Fügedi Márta (1988): A gyermek a matyó családban. Herman Ottó Múzeum, Miskolc.

Gadamer, Hans-Georg (1984): Igazság és módszer. Gondolat, Budapest.

Gyergyádesz László (2007): „Csavargó”. Mednyánszky László élete és művészete. Print 2000 Nyomda – Bács-Kiskun Megye Önkormányzat Múzeumi Szervezete, Kecskemét.

Horányi Özséb (1975): Jel, jelentés, információ. Magvető Kiadó, Budapest.

Hornyik Sándor (é. n.): Fényes Adolf: Bölcsőt ringató, 1902. Kieselbach Galéria és Aukciósház, é. n. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NRAIdv1g1j0J:www.kieselbach.hu/alkotas/bolcsot-ringato_6506+&cd=9&hl=hu&ct=clnk&gl=hu. Megtekintés: 2014.11.30.

Itten, Johannes (1997): A színek művészete. Göncöl Kiadó, Budapest.

Jávor Kata (2000): A magyar paraszti erkölcs és magatartás. In: Sárkány Mihály és Szilágyi Miklós (szerk.): Magyar Néprajz VIII. Társadalom. Akadémiai Kiadó, Budapest. 601-692. old.

Jenks, Chris (1996): Childhood. Routledge (Taylor & Francis Group), London – New York.

Katona Imre (2001): Néprajz és gyermekvilág. Pont Kiadó, Budapest.

Kirschbaum, Engelbert (nyomán, é. n.): Mária ábrázolása. In: Rácz András és Pásztor András (szerk.): Magyar Katolikus Lexikon. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai Kara, Budapest. http://lexikon.katolikus.hu/M/M%C3%A1ria%20%C3%A1br%C3%A1zol%C3%A1sa.html.

Kósa László (1990): Paraszti polgárosulás és a népi kultúra táji megoszlása Magyarországon 1880-1920. KLTE Néprajzi Tanszék, Debrecen.

Lackovits Emőke (1980): Adalékok a falusi gyermekek életéhez Veszprém megyében, 1868-1945. In: K. Palágyi Sylvia (szerk.): Veszprém Megyei Múzeumok Közleményei. 15. Veszprém. 237-272. old.

Lyka Károly (1905): Fényes Adolf. Művészet. 1905/6. szám. http://epa.oszk.hu/00000/00009/04/353-361-fenyes.htm. Megtekintés: 2015.12.26. 18:23.

Merleau-Ponty, Maurice (1998): A közvetett nyelv és a csend hangjai. In: Bacsó Béla (szerk.): Kép, fenomén, valóság. Kijárat Kiadó, Budapest. 142-178. old.

Mietzner, Ulrike – Pilarczyk, Ulrike (2013): Képek forrásértéke a neveléstörténeti kutatásban. In: Hegedűs Judit – Németh András – Szabó Zoltán András (szerk.): Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások. ELTE Eötvös József Könyvkiadó – Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 31-50. old.

Móricz Zsigmond (2014): Életem regénye. Kossuth Kiadó, Budapest.

Németh Lajos (1972): Modern magyar művészet. Corvina Kiadó, Budapest.

Németh Lajos (1999): A művészet sorsfordulója. Ciceró, Budapest.

Oelmacher Anna (1970): Deák-Ébner, Bihari, Fényes. Képzőművészeti Alap, Budapest.

Oelmacher Anna és N. Pénzes Éva (1960): Fényes Adolf emlékkiállítása. Révai Ny., Budapest.

Panofsky, Erwin (1955): Iconography and Iconology. An Introduction to the Study of Renaissance Art. In: Panofsky, Erwin: Meaning in the Visual Arts. Doubleday Anchor Books. Doubleday & Company, New York. 26-54. old.

Pollock, Linda (1998): A gyermekekkel kapcsolatos attitűdök. In: Vajda Zsuzsanna és Pukánszky Béla (szerk., 1998): A gyermekkor története – szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest. 176-210. old.

Portik Erzsébet Edit (2013): Gyermeknevelés az erdélyi kultúrkörben a 19-20. század fordulóján. Keresztény szó. 2013/10. szám. http://www.keresztenyszo.katolikhos.ro/archivum/2013/oktober/1.html.
Megtekintés: 2015.11.11.

Pukánszky Béla (2004): A nőnevelés évezredei. In: Németh András és Pukánszky Béla: A pedagógia problématörténete. Gondolat, Budapest. 331-398. old.

Pukánszky Béla: A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben. Pécs, Iskolakultúra, 2005.

Révész Emese (2014): Fényes Adolf. Kossuth, Budapest.

Riesman, David (1996): A magányos tömeg. Polgár Kiadó, Budapest.

Schneider, Norbert: Művészet és társadalom: a társadalomtörténeti megközelítés. In: Rényi András (szerk.): Érintkező felület. Rényi András honlapja. http://www.renyiandras.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=207&Itemid=193.

Störig, Hans-Joachim (2006): A filozófia világtörténete. Helikon Kiadó Kft., Budapest.

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák" a gyermekkorról. Iskolakultúra, 2004/3. 27-31. o.

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

Támba Renató (2015): A család ábrázolása az alföldi iskola festészetében. Valóság, 2015/9. 6-31.

Tátrai Zsuzsanna (1997): Falusi gyermekélet Magyarországon. História. 1997 5-6. szám. 40-44. old.

Tomori Viola (2004): A magyar parasztság lélektana. In: Faragó Tamás (szerk., 2004): Magyarország társadalomtörténete a 18-19. században 2. Dico – Új Mandátum, Budapest. 195-203.

Tuffelli, Nicole (2001): A XIX. század művészete. Helikon Kiadó, Budapest.

Vasas Samu (1993): A kalotaszegi gyermek. A személyiségfejlődés hagyományai Kalotaszegen. Kráter Kiadó – Colirom Rt.

Végvári Lajos (1952): Szolnoki művészet. Művelt Nép, Budapest.

Zola, Émile (1979): A kísérleti regény. In: Czine Mihály (szerk.): A naturalizmus. Gondolat, Budapest. 174-185.

ABSTRACT

In my thesis I show Adolf Fényes' mother-child relationship themed paintings in terms of historical researches of child conception and child perception, by the method of iconography-iconology (*Panofsky* 1955; *Mietzner – Pilarczyk* 2013), based of approach of hermeneutic (*Gadamer* 1984; *Bätschman* 1998) and the social historical (*Norbert Schneider*). At the same time I applied other image science methods to developing my analysis guide above, e. g. the visual communication (*Itten* 1997; *Berger* 1977; *Arnheim* 1974), a visual sociology (*Sztompka* 2009), visual anthropology (*Assmann* 1999) and the semiotic (*Horányi* 1975; *Eco*, 2006). In my researches I created a complex methodology for the childhood history by the listed methods. In my researches I make conclusions regarding to the child conception, child perception, image motherhood and educational attitudes in the archaic rural society of this period, mainly by representation of sociocultural status, anthropological area and the charting features (simbolic meanings of colors, perspective, position of figures in the composition, objects in the picture).

Támba Renátó

PhD-hallgató

DE HTDI – Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

trenato87@gmail.com

Vida Gergő

A HÁTRÁNYOS SZOCIÁLIS HELYZET MEGJELENÉSE AZ OKTATÁS ALRENDSZEREIBEN

ABSZTRAKT

A szakértői bizottságok esetében fontos, hogy szűrni lehessen azt, hogy a kognitív funkciók szerkezete okozza-e a részképesség zavart (tanulási problémákat) vagy a rossz tanítási metódus, esetleg a kedvezőtlen szociális háttér nyilvánul-e meg az iskolában nagyon hasonló módon, mint a tanulási zavar. A szakértői bizottságok új protokollja is megfogalmazza mindezt azaz, hogy érvényesítse a modern diagnosztikus szemléletet, mely nem más „mint a bio-, pszicho-, szociális modellben való gondolkodás. Legyen tekintettel az etnikai, nyelvi, kulturális diverzitásra. […] Vegye figyelembe az élettörténet eseményeit a vizsgálati eredmények értékelésekor. Tekintse az élettörténetet többnek, mint orvosi értelemben vett anamnézisnek. Vizsgálja tehát a gyermek szociális életterének körülményeit, szociális réteghelyzetét, kötődéseit, életének pozitív vagy negatív élményeit, személyiségfejlődését segítő és a hátráltató körülményeket […]A szülők szociális és réteghelyzete, a családi nevelési stílus, a pedagógusok attitűdje a gyermek és a szülők felé, az iskola légköre mind befolyásolják a teljesítmények alakulását.” (Lányiné, 2014:48). Kimondható tehát, hogy a diagnosztikus szakember holisztikus szemlélettel bír. Kérdéses azonban, hogy a tanulási zavarok hazai kategorizációja, illetve a nemzetközi gyakorlatban használt OECD modell kategóriái, melyekben már megjelenik ez a szemlélet, vajon milyen viszonyban állnak egymással és egyáltalán a hazai rendszer felépítésével. Kérdéses, hogy a hazai megközelítésben található félreértések, félreértelmezések egyáltalán miként engedik a holisztikus szemlélet érvényesülését és hogy miként kizárható a gyógypedagógia látóköréből a hátrányos helyzet miatt leszakadó és gyengén teljesítő gyermekek köre, illetve, hogy valóban kizárható-e?

BEVEZETÉS

Elsőként feltétlenül szükséges arról szót ejteni, hogy a kategorikus rendszerben miként jelennek meg azok a problémák a diagnózis szintjén is, melyek egy gyermek előrehaladását gátolják a formális oktatási rendszerben. És hogy egyáltalán hogyan alakul ki a „diagnózis”. Ennek jelentősége a következő példa alapján érthető meg, ha a modern protokollra gondolunk. A hazai rendszer összefüggésében ugyanis azonnal kiderül, hogy többről van itt szó, mint arról, hogy a gyermek rosszul vagy alul teljesít az iskolában.

Szakmailag a tanulási zavar és a tanulási nehézség „diagnózisa” igazából nem is diagnosztikus kategória, hanem „ellátási” kategória (Vida, 2014). Az „ellátási kategória” azt jelenti, hogy milyen mértékű megsegítés mellett tud(na) sikeresen kompenzálni, felzárkózni a képesség deficit ellenére egy érintett tanuló. Ebből fakad az egyik, korábban részletezett probléma, hogy jogilag diagnózis kerül kimondásra, bár ellátási kategóriáról beszélünk. Probléma, hogy a hazai rendszer továbbra is ragaszkodik a sajátos nevelési igény „kategóriájának” kimondásánál az orvosi tényállás megállapítására, azaz, hogy szakorvos mondja ki, hogy a részképesség zavar hátterében organikus ok áll (melyre a pszichológiai eredmények is következtetni engednek). Ez távlatokban akár bonyodalmakat okozhat abban az esetben, ha felmerül a kérdés, hogy az iskolai teljesítmény javulásának tükrében érdemes-e fenntartani számára a diagnosztikus kategóriát – hiszen azért kapta a többségi pedagógus álláspontja szerint ezt a „besorolást” vagy „bélyeget” mert nem tudott eleinte sikeresen megfelelni az iskolában. Még konkrétabban gondolhatunk adott esetben egy érettségi előtt álló, már jó eredményekkel rendelkező diákra is, akinél ugyan a háttérben biztosan megvannak a diszfunckiók, de a megtanult módszerekkel és a felhalmozott nagymértékű ismeretanyag segítségével és a rehabilitációs, habilitációs foglalkozások hatására képes sikeresen kompenzálni, vajon ilyenkor mi a helyzet?

Ha az eredeti elképzelést nézzük és azt, amit az új protokoll képvisel (azaz a diagnosztikus szemlélet holisztikussal történő felváltását), az alapján szakmailag indokolható, hogy a sajátos nevelési igény státuszát visszavonja adott szakértői bizottság, hiszen a jó fejlesztésnek köszönhetően új kompenzációs stratégiákat tanult meg és már sikeres, az iskolai teljesítményében a nehézségek már nem szembetűnőek. Azaz ha nem „mély” és célorientált feladatokkal szembesül, akkor nem is tapasztalható már nehézség a teljesítés során. Ilyenkor érdemes lehetne a fejlesztés csökkentése, hiszen feltételezhetően már önállóan is képes helytállni, ami sikeres folyamatot jelez.

Tehát, ha nincs látható probléma, akkor szakmailag indokolt lehet a diagnosztikus kategória megszüntetése adott tanuló esetében és a fejlesztés mértékének csökkentése. Felesleges a további „stigma”. Azonban itt jön a korábbi tanulmányban ecsetelt probléma, ami a hazai kategória alkotás legnagyobb visszássága, azaz, hogy mindig idegrendszeri tünetként, organikus háttérrel megtámogatott problémaként azonosítja a tanulási zavart és teszi szükségesség a fejlesztést (a gyógypedagógiai diagnosztikus eljárásokkal egybevágóan). Itt válik tudathasadásossá a hazai rendszer, ugyanis kettéválik az értelmezésben a diagnosztikus és az ellátási kategória. Márpedig, modern szemlélet ide vagy oda, az idegrendszeri eltérések, a neurológiai kórképek, az agy vélt „eltérései” megmaradnak egy élet során. Így történik, hogy „bennragad” a gyógypedagógiai ellátó rendszerben még akkor is, ha már sikeresen helytáll az iskolában. És akármennyire is sarkításnak tűnik, ma Magyarországon csak az kaphat tanulási zavarról diagnózist, akiről szakorvos mondja ki a megyei szakértői bizottságokban, hogy „organikus okkal

rendelkezik". Bár az eltérés„csak" feltételezhető, hiszen képtelenség minden esetben pozitron emissziós tomográffal vizsgálni a gyerekek agyát működés közben (és szerencsére nem is szükséges). Onnantól, ha ezt kimondták, megállapították egy tanuló esetében, vajon milyen szakmai érv mentén vonható vissza ez a diagnózis, mármint az hogy „elmúlt az idegrendszeri eltérés"? Nem szakorvos ezt miként mondhatja ki? A diagnosztikus szemlélet alapján nem vonható tehát vissza, de az ellátási kategóriákban való gondolkodás alapján visszavonható vagy csökkenthető. Ezért, ha a jó tantárgyi teljesítmény miatt kérik a diagnózis visszavonását, „szakmailag" nem támogatható, hiszen a magyar diagnózis alkotás sarokköve továbbra is az organikus ok, ami nem múlik el értelemszerűen.

Ez azért is fontos a kulturális, szociális vagy tanítási metodika okozta nehézségek esetében ugyanis ma Magyarországon jogszerűen és szakmailag az kaphat tanulási zavarról szóló diagnózist, akinek orvosilag „igazolt" idegrendszeri diszfunkciója van. Szerencsére fejlesztést kaphat az is, aki nem rendelkezik ilyen „kórképpel": *Nkt. 27. § (5) alapján.* A táblázat tartalmazza az óraszámokat.

1. táblázat: a „gyermekek, tanulók finanszírozott heti foglalkoztatási időkerete"

osztály	**SNI tanulók heti egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásainak száma**				
	EA értelmi fogy.s	**EB gyengénlátó**	**EC vak, nagyothalló,mozgás- és beszédfogy.**	**EE siket és autista**	**EF egyéb**
óvoda					
1. o.	3	7	8	10	3
2. o.	3	7	8	10	3
3. o.	3	7	8	10	3
4.o.	3	7	8	11	3
5.o.	3	8	9	11	3
6.o.	3	8	9	11	3
7.o.	4	8	10	12	4
8. o.	4	8	10	12	4

osztály	SNI tanulók heti egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs tanórai foglalkozásainak száma				
	EA értelmi fogy.s	**EB gyengénlátó**	**EC vak, nagyothalló,mozgás- és beszédfogy.**	**EE siket és autista**	**EF egyéb**
Nyelvi előkészítő és Híd-évfolyamok	4	9	10	13	4
9.o.	4	9	10	13	4
10. o.	4	9	11	14	4
11. o.	5	11	12	15	5
12. o.	5	11	12	15	5

(Forrás: 2011. évi CXC. törvény 6. számú melléklete)

Azt már tisztázhatjuk, hogy fejlesztés „mindenkinek” jár. Beszéltünk arról is, hogy ha valaki adekvát fejlesztést kap, akkor ideális esetben az iskolai teljesítmény konszolidálódik. Azonban látható, hogy a törvény a fejlesztési órák számát ezzel ellentétesen növeli, azaz a „rendszerbe lépéskor”, amikor a tanuló a legfogékonyabb és a problémái a leghevesebbek, akkor kapja a legkisebb arányban! Később, a tantárgyi terheléssel arányosan nő a fejlesztési órák száma is. Azaz egy érettségi vagy szakmai vizsga előtt álló sajátos tanulási zavaros tanuló már másfélszer annyi fejlesztésre kell, hogy járjon, mint iskolai pályafutása elején. Kérdéses, hogy akkor a modern szemlélet és a holisztikus perspektíva miként érvényesül? Ezzel a törvényalkotó nem törődik, ahogy igazából a sikeres iskolai előmenetellel sem, hiszen a fontos az idegrendszeri „eltérés”, ráadásul minél tapasztaltabb a diák (minél több ismeret alapján lenne képes kompenzálni), annál inkább növeli a fejlesztési órák számát, elvéve az idejét az amúgy sem kis tananyag mennyiség megtanulásától. A szociális hátrány miatt leszakadók szemszögéből azért fontos mindez, mert ők és az enyhe értelmi fogyatékosok kapják arányaiban a legkevesebb fejlesztési órát és a törvény, mint „egyéb” kategóriaként jelöli csak. Nehezen tartható elképzelés, hogy pont ezen tanulóknak lenne a legkisebb arányban szüksége felzárkóztatásra.

A HÁTRÁNYOS HELYZET MEGJELENÉSE A HAZAI DIAGNOSZTIKUS RENDSZERBEN

Szükséges pár szót ejteni arról, hogy a marginalizálódás miatt elszenvedett leszakadás hosszú távon okozhat tanulási zavart, hiszen a szenzitív periódusban elszenvedett tartós depriváció nem kedvez adott részképesség adekvát fejlődésének. Kérdéses, hogy miként jelenik meg ez a tesztprofilban és hogy elkülöníthető-e a „tisztán" idegrendszeri, organikus alapon megjelenő tanulási zavaroktól. Gondoljunk csak itt Illyés Gyuláné „Budapest vizsgálatára", mely ugyanezt a problematikát feszegette, azaz az iskolai, kognitív teljesítmény és a szociális háttér kapcsolatát. Ha kiragadjuk a sok képesség közül az egyik legszembetűnőbbet, akkor akár idézhetjük is a következő gondolatokat: „A beszéd- és nyelvfejlődési zavarokkal küzdő gyermekek azon csoportja például, akik 2 éves korra nem rendelkeznek az első ötven szóval, többségükben továbbviszik ezt a gyengeséget az óvodás- és iskoláskorra. Közülük kerül ki az ún. tanulási problémákkal küzdő gyermekek nagy száma, akik nyelvi, kognitív és/vagy pszichoszociális fejlődési zavarok hordózóiként a sikertelen, gyenge tanulók között jelennek meg, serdülőkorban pedig könnyen sodródnak a devianciák irányába. Mindezeket hazai tapasztalatok is alátámasztják." (Gereben, 2008: 165.). Látható, hogy az ingerszegény-, a kognitív fejlődés szempontjából kedvezőtlen környezet, mely lehet a társadalmi marginalizáció egyik következménye, igenis befolyásolja a gyermek kognitív érési folyamatát (ha nincs olyan faktor, mely kompenzáló hatású lehet –ez a formális oktatás felelőssége is). Érdemes áttekinteni pár szakmai meghatározást arra, hogy miként is lehet körvonalazni a tanulási zavart, azaz azok körét, akik a gyógypedagógiai ellátó rendszer igyekszik „felzárkóztatni".

„Az intelligenciaszint alapján elvárhatónál gyengébb tanulmányi eredmény, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, és sajátos kognitív pszichológiai tünetekkel jellemezhető." (Sarkady-Zsoldos, 1992-93:262)

„A specifikus tanulási zavar legtöbbször a szokásostól eltérő információfeldolgozásnak tekinthető. A szindróma hátterében a motoros, szenzoros és szenzo-motoros funkciók különböző szintű megkésett vagy rendellenes fejlődése, illetve a szekvenciális információfelvételnek és- feldolgozásnak a szimultán, egészleges működéshez viszonyított alacsonyabb szintje azonosítható. A zavarok megjelenhetnek több területen, így a testséma, egyensúly, téri orientáció, vizuális, auditív és taktilis észlelés terén, valamint az egymásutániságot kívánó feladatokban, készségekben. Olyan információkezelési jellegzetesség, amely az emberi gondolkodásmódok egyik ritkább formája, amely kultúránkban bizonyos szempontokból hátrányos lehet, más szempontból viszont előnyt is jelenthet. Így az iskolai megfelelésben, az inkább szekvenciális így például a magasabb intellektuális tevékenységben az egészleges gondolkodás hatékonyabb lehet. Megfelelő ingerkörnyezet és oktatás megelőzheti a tanulási zavarok kialakulását, így az iskolai kudarcot." (Gyarmathy É., 1998:71)

„A tanulási zavar gyűjtő fogalom, amely a figyelem, beszéd, olvasás, írás, matematikai képességek elsajátítása terén mutatkozó jelentős nehézségek heterogén csoportjára utal. A zavarokat központi idegrendszeri diszfunkció okozza. Jóllehet a tanulási zavar előfordulhat más hátráltató sérülés (pl. érzékszervi gyengeség, értelmi fogyatékosság, társas-érzelmi zavarok) vagy környezeti hatás (pl. kulturális különbségek, elégtelen vagy nem megfelelő oktatás, pszichogén faktorok) kíséretében, azok hatásának nem egyenes következménye." (Berk, 1983)

Láttuk tehát, hogy a tanulási zavar megjelenésében az iskolai készségek és a kognitív funkciók milyen bonyolultan feltárható egységet képeznek a diagnózist meghatározó szakmai fogalmakban is. Azonban kevés az utalás arra, hogy az alapkészségek kiépülése során nem elhanyagolható tényező a hátrányos helyzet. Talán könnyen beismerhető, hogy a nem megfelelő ingerekhez és köztük a nem megfelelő oktatáshoz, habilitációhoz és rehabilitációhoz való hozzáférés miként jelenhet meg a gyermekek gondolkodásában. Ráadásul mindez mérhetővé válik a gyenge teljesítményen keresztül. Így talán eloszlatható sok legenda, köztük az, hogy „SNI" diagnózist kap valaki kizárólag amiatt, hogy szociálisan hátrányos helyzetű, hiszen a helyzet nem ennyire egyértelmű. Érdemes feszegetni, hogy a konstanssá váló marginalizálódás miként vezethet a kognitív képességek olyan mértékű sérüléséhez, mely már adott esetben nem csak a verbális területekre terjed ki, hanem komplexen befolyásolja a teljes működést. Örömhír azonban, hogy ez nem lehet kizárólagos faktor a kognitív fejlődés során a hátrányos helyzet, csupán csak egy nagyon kedvezőtlen tényező, amivel számolni kell!

Kauzalitásában a legfontosabb, hogy a kedvezőtlen és súlyosan hátrányos helyzet tekinthető szélsőséges esetben egyfajta ingermegvonással járó szituációnak. Ez azért lényeges, ugyanis a depriváció révén a képességek kialakulása szempontjából szenzitívnek mondható periódusában okozhat olyan kedvezőtlen konstellációt, mely huzamos fennállás esetén kedvezhet a tanulási zavar kialakulásának. Mindez merész kijelentésnek tűnhet, de egyáltalán nem új. „A kritikus periódus egy másik fontos aspektusa az elsajátított, megtanult tartalmak, struktúrák hosszú hatóereje. Ez a kijelentés igaz mind pozitív, mind negatív értelemben. Az időben fejlesztett gyermekek nem maradnak le az adott életkorban velük szemben állított elvárásokkal szemben, míg az elhanyagolt gyerekeknél fennáll annak a rizikója, hogy olyan deficiteket szereznek, amelyeket nehezen, vagy egyáltalán nem lehet visszafordítani. A neurológia nem a kritikus periódus kifejezést használja, hanem az időablak fogalmát (Kühne, 2003:32)." Nem humán specifikus, etológiai vizsgálatok igazolták, hogy idegélettani szempontból strukturális eltérések mutathatók a neurális mechanizmusok szempontjából az érzékeny időszakokban. Azaz új axon-elágazások képződhetnek egy adott területen és így új kapcsolatok épülnek ki az elsajátított tapasztalatok alapján, még a dendrittüskék elveszése, szelektív eliminációja tapasztalható a nem használt szinaptikus inputok leépülésével. Mindez elgondolkodtató, ha közvetlenül nem is alkalmazható az emberi agy

működésére. A pedagógiai-gyógyedagógiai megközelítés is hangsúlyozza, hogy a „tanulási zavarok elkerülésében igen fontos szerepe van a megelőzésnek. Lehetőség szerint biztosítani kell a kisgyermekek észlelési és mozgási, úgynevezett szenzomotoros képességeinek fejlődését. Inger gazdag környezettel, a sokféle, apró kihívással teli elfoglaltság biztosításával a legtöbb esetben megelőzhetjük a tanulási nehézség kialakulását vagy csökkenthetjük annak súlyosságát. A legtöbb gyermek fejlődéséhez elegendő a környezet ingermennyisége és -minősége, de még az egyébként megfelelően fejlődő kicsinyek képességeit is ugrásszerűen növelik a fejlesztő foglalkozások." (Gyarmathy, 1998:76). Tehát tartható az az álláspont, hogy alapvetően fontos, hogy a gyerekeket kedvezőtlen szociális helyzetük ellenére, az iskolai kihívásokra felkészítő, adaptív ingerek érjék, ugyanis ennek elmaradása esetén később már sokkal nehezebb dolguk lesz az érintett gyerekeknek.

Ami mindennek a tanulsága, hogy „a szenzitív perióduson túl tehát a nyelvi fejlődés sokkal lassabb, nehézkesebb, és az elért eredmény tökéletlenebb lesz, de nem lehetetlen. A szenzitív periódus hozzátartozik a kritikus periódus fogalmához, ami alatt a fejlődés egy-egy speciális időszakát értjük, amikor az érés egy tevékenység megjelenéséhez az előfeltételeket „biztosította".(Locke, 1993)

Tehát nem a „tyúk vagy a tojás" kérdés analógiája alkalmazható: feltételezhetően a kedvezőtlen, adekvát ingerekben hiányos, deprivált környezet az érzékeny periódusban, adott idejű fennállása esetén nagy valószínűséggel vezethet oda, hogy a diagnosztikus munka során már nem kompenzálható a kedvezőtlen és súlyosan hátrányos szociális helyzet, hiszen már alapvetően nem csak a verbális képességek területén jelenik meg, hanem komplexen a gondolkodás más régióiban is. Ilyenformán pedig pszichológiai-gyógypedagógiai eszközökkel szinte megkülönböztethetetlen lesz a más idegrendszeri sérülés okán kialakult általános elmaradástól és ha tartani szeretnénk az ellátás központú paradigmát a diagnózis központú helyett, akkor értelme sincs az elkülönítésnek!

A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTTSÁG ÉS AZ ÉRTELMI FOGYATÉKOSSÁG MARGÓJÁRA

Azonban ez esetben is fontos és életbevágó jelentőségű az orvosi anamnézis és a holisztikus szemlélet is, hiszen a diagnózis után a folyamatos felülvizsgálati rendszer és ez előkészítő jellegű beiskolázás során az érintett gyermek lehetőséget kap arra, hogy az adekvát fejlesztés hatására meginduljon a fejlődés útján. Azonban azt sem hallgathatjuk el, hogy adott esetben már csak a tanulásban akadályozottak számára kialakított módszertan mellett lenne fejleszthető csak! Itt pedig azonnal rendszerszintű problémaként jelentkezik, hogy a diagnosztikus munkát szabályzó törvény összemossa a tanulásban akadályozottságot az enyhe értelmi fogyatékossággal, pedig szakmailag egyáltalán nem ugyanarról beszélünk. (Mesterházi, 1998) „Ennek alapján tehát a tanulásban akadályozott népességből az enyhe fokban értelmi fogyatékos gyermekek, fiatalok egyértelműen a

sajátos nevelési igényű tanulók kategóriájába tartoznak, valamint oda tartoznak a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (továbbiakban: köznevelési törvény) szerint az egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzdő gyermekek, tanulók is. Az általános iskolában nehézségekkel küzdő „tanulásban akadályozott" tanulók törvényi besorolása ugyanakkor – a diagnosztikus lehatárolás bizonytalanságából adódóan – nem egyértelmű." (Csákvári-Mészáros, 2012:25).

Tovább egyszerűsítve: bár szakmailag jól látható a különbség a diagnosztikában az enyhe értelmi fogyatékosság csoportja és azon csoport között, akik csak a tanulásban akadályozottak számára kialakított módszerrel fejleszthetők, a törvény egybe mossa ezt a két csoportot és így gyakorlatilag IQ határhoz köti az adekvát fejlesztést. Ennek másik következménye, hogy így gyakorlatilag csakis kizárólag a hátrányos szociális helyzet okozta lemaradás miatt szakmailag senki nem lesz enyhe értelmi fogyatékos! Hiszen az egyezik a hazai törvény szerint (helytelenül és tévesen) a tanulásban akadályozottsággal. Ennek a másik nagyon fontos és súlyos következménye, hogy szakmailag sok esetben a tanulási zavar és a súlyosan hátrányos szociális helyzet együttállása feltételezhetően leghatékonyabban a tanulásban akadályozottak módszertanával lenne csökkenthető. Főleg a korai életkorban, a már említett szenzitív periódusban. Ez azonban számukra így nem elérhető. A leszakadást és a kedvezőtlen helyzetet így a nem megfelelő vagy hozzá nem férhető fejlesztés tovább mélyíti az általános iskolában, mely később már szinte kompenzálhatatlan képességhiányokat okozhat. Erre majd még a később visszatérünk a cigány/roma tanulók gyógypedagógiai ellátó rendszerben tapasztalható „felülreprezentáltsága" kapcsán.

RÉGIÓS ELTÉRÉSEK A DIAGNOSZTIKÁBAN ÉS ANNAK OKAI

Logikus hát, hogy mindenfajta hátrány esetében a korai intervenció lenne a legszükségesebb! Ezt egy 2014-es jelentésében az Emberi Erőforrás Minisztériuma is beismeri: „A gyermekjóléti alapellátások körébe tartozó gyermekek napközbeni ellátásainak nélkülözhetetlen szerepük van a szülők munkába állásában, de ugyanilyen fontos a hátrányos helyzetű gyermekek korai szocializációjában betöltött szerepük is." Tehát a korai életkorban elkezdett fejlesztés lenne a legfontosabb, szinte függetlenül attól, hogy a leszakadást és a hátrányt mi okozza. A szociális hátrány esetében ez halmozottan igaz.

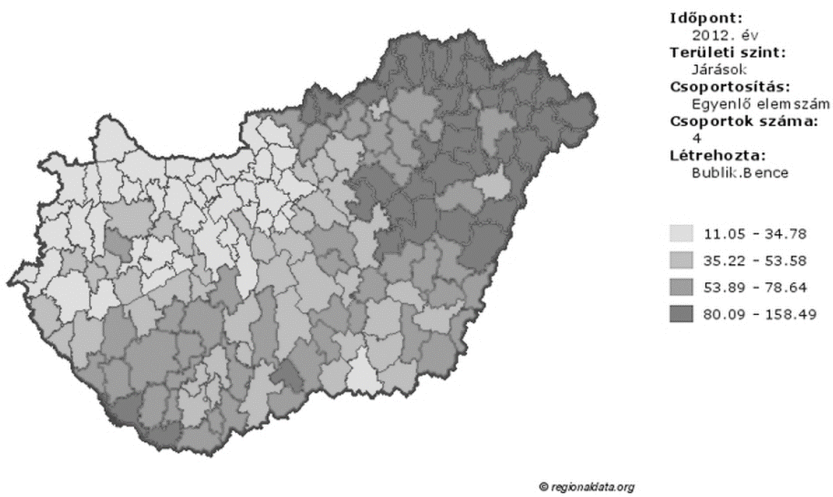
Erre hamar ráérzett a magyar oktatási rendszer is. Felismerte azt, hogy a szociális okokból leszakadó rétegnek minél korábbi fejlesztésre van szüksége, hogy később sikeres legyen. Érdekes gondolat lehet mindezen logika fordítása is: akkor ezek szerint plusz fejlesztésre van szükség az oktatásban, már a korai életkorban is hiszen az oktatás önmagában nem képes biztosítani a felzárkóztatást? Több tanulmány is azt támasztja alá, hogy sajnos nem képes önmagában ezzel megbirkózni. Így elmondható, hogy a szociális okból

leszakadóaknak minél korábbi életkorban valamiféle felzárkóztatáshoz és fejlesztéshez kellene jutnia. És ez itt a lényeg, ugyanis ahhoz hogy adekvát és megfelelően intenzív fejlesztést kapjon, ahhoz szinte minden esetben járási, utána pedig, ha szükséges megyei szakértői bizottságnak kellene vizsgálnia az érintett gyerekeket. Ezt a következő két ábra is alátámasztja. Sajnos elég kevés adat áll rendelkezésre és azok egy része 2005-ből származik, ami nem mondható frissnek, de ennek ellenére is megerősíti a fenti teóriát, mely szerint a fejlesztés igénye és szükségessége a hátrányos helyzetűek esetében legalább annyira fontos és pont olyan igényként jelentkezik a formális oktatásban, mint a sajátos nevelési igényű tanulók felzárkóztatása.

A fenti képen az látható, hogy melyik megyében, milyen arányban vettek részt gyermekek a korai fejlesztésben. Mindez azért fontos, hiszen már említettük, hogy a korai fejlesztés mennyire is fontos a sikeres felzárkóztatásban, illetve amellett is fontos, hogy az akkori szabályozásoknak is megfelelően egyfajta diagnosztikus eljárás után kerültek a gyerekek a fejlesztésre.

1. térkép: 1000 lakosra jutó hátrányos helyzetű tanulók száma

1000 lakosra jutó hátrányos helyzetű tanulók száma Magyarország járásaiban, 2012



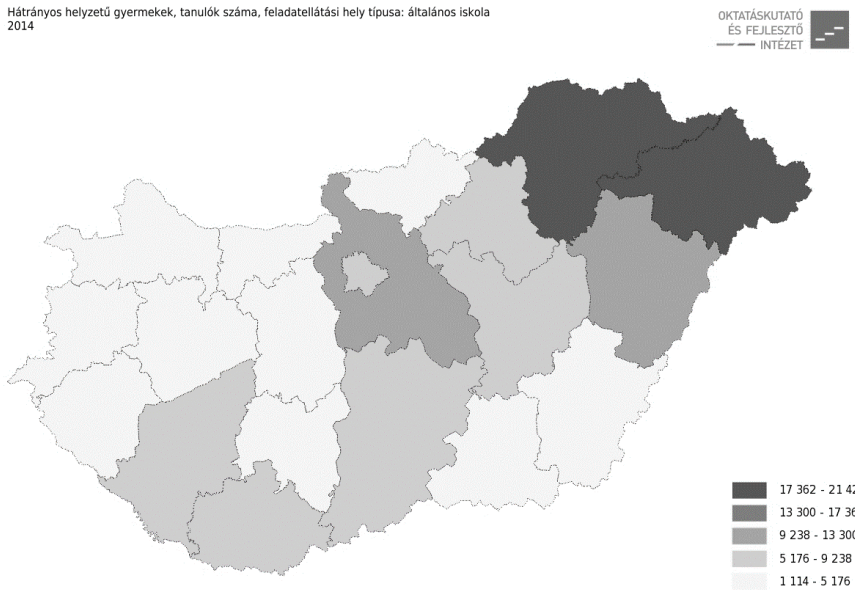
Adatok forrása: KSH T-STAR, Erőforrástérkép – 2013.12.29.

(Forrás: KSH, 2013)

Talán nem is annyira meglepő, hogy ha a bármilyen felzárkóztatást vagy ellátást igénybe vevők vevőket arányát ábrázoló térképek és a hátrányos helyzetű tanulók arányait mutató térképe sok ponton fedésbe hozható.

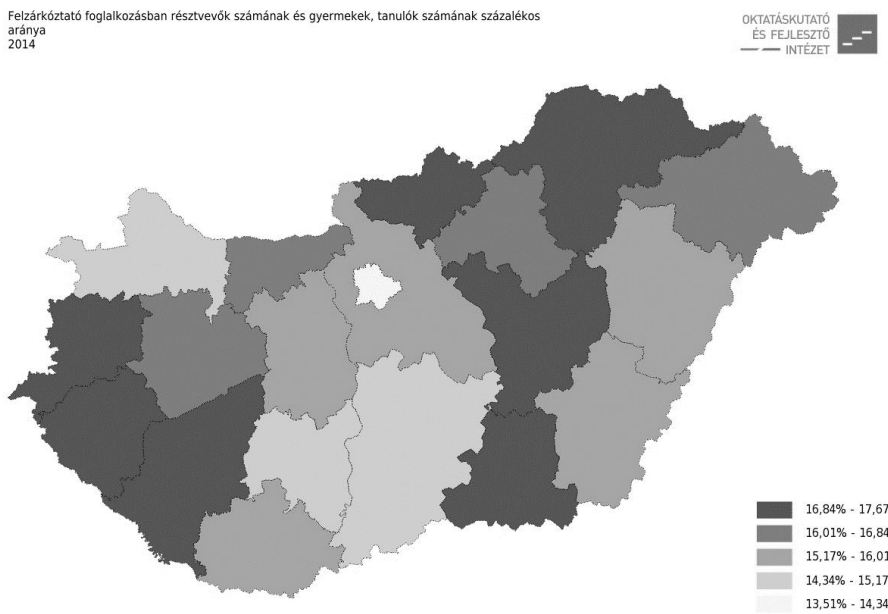
II.1 Statisztikai adatok értelmezése

2. térkép: Hátrányos helyzetű gyermekek tanulók száma az általános iskolában



(Forrás: Híves Tamás, OFI 2016.)

3. térkép: Felzárkoztató foglalkozáson résztvevők száma



(Forrás: Híves Tamás, OFI 2016.)

A fenti térképeket áttekintve látható, hogy a hátrányos helyzetű régiókban a gyerekek halmozottan megjelennek a fejlesztésen. (A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számát nem indokolt térképen megjelentetni, ugyanis „A halmozottan hátrányos helyzetűek 10 %-os csökkenése annak ellenére következett be, hogy a gyermekvédelemben élők kategóriába kerülése elvileg 10 % - os emelkedést jelenthetne. Vagyis vélhetően nagy számban vannak azok a családban élők, akik a szigorodó kategóriarendszerből kiszorultak, illetve valószínűleg a gyermekvédelemben élők mindegyike sem került még regisztrálásra." (Varga, 2015:100). A sajátos nevelési igény mindehhez szervesen kapcsolódik, habár a kategorizálási problémák miatt a KIR rendszerben szereplő az erről szóló adatok, mely alapján a térképek készültek, feltételezhetően pontatlanok. Ráadásul nem létezik egységes, országos nyilvántartási gyakorlat a szakértői bizottságokban az SNI diagnózissal kapcsolatban. Ennek oka sokrétű, melynek tárgyalása külön tanulmány témája lehetne.

Mindennek hihetetlen nagy jelentősége van, amit érdemes pontokba szedni:

1.) Elsőként nagyon fontos, hogy az intenzív fejlesztéshez való jogosultsághoz mindenképpen diagnosztikus eljáráson kell átesni és „kategorizációra" van szükség (pl.:SNI diagnózisa).
2.) A diagnosztikán ezért nagy a nyomás, hiszen a modern szakmai elvárás, a közös protokoll azt várja el a szakemberektől, hogy markánsan megkülönböztessék a tanulási és egyéb problémák kognitív okait a szociális hátrányok okozta tanulási problémáktól. Ezt azonban a törvényalkotó nem követi.
3.) A hazai oktatás önmagában nem képes a szociális hátrányokat kompenzálni ezért „fejlesztésre küldi" a leszakadó tanulókat, de nem az inklúzió a fontos, hanem az átlag elvárásokhoz való felzárkóztatás!
4.) A fejlesztési óraszámok merev rendszerben szabályozottak és a szakmai logikától, valós elvárásokkal irrelevánsak. Az érintett tanulók az oktatásba való belépéskor kapják arányaiban a legkevesebb fejlesztést.
5.) Az adekvát, gyógypedagógiai fejlesztés csak a sajátos nevelési igényhez rendelt. A leszakadó rétegnek pedig eleinte pont ugyanolyan gyógypedagógiai segítség lenne célravezető!
6.) Kérdés, hogy kellőképpen átgondoltak-e a hazai kategóriák a sajátos nevelési igénnyel és a szociális okok miatt leszakadókkal kapcsolatban, hiszen sem a fejlesztési órák száma, felosztása nem igazodik a tanulók igényéhez (és ez nem feltétlenül a szakemberek hibája, hanem a nem megfelelő szabályzó és szakmai rendszeré).
7.) Továbbra is tabu arról beszélni a hazai oktatásban arról, hogy a korai életkorban elszenvedett súlyos marginalizálódás potenciális veszélyfaktor a sajátos nevelési igény kialakulásában.

Összefoglalva: a nem megfelelő oktatásszabályozás és az átgondolatlan diagnosztikus kategóriák és az a tény, hogy nem ismerjük be azt, hogy a gyerekek fejlődésében a súlyosan kedvezőtlen szociális helyzet milyen rombolást képes végezni és miként vezet mindez sajátos nevelési igényhez és korai iskola elhagyáshoz, ahhoz vezet, hogy meggondolatlan és hatástalan fejlesztési rendszert kénytelenek a szakemberek fenntartani. Ez a rendszer látszik, hogy nem képes a leszakadást meggátolni és már a gyógypedagógiai rendszerhez fordul segítségért, hogy plusz fejlesztés és ellátás keretében csökkentse az iskolák és tanárok és tanítók terheit. Erre bizonyíték a fent idézett térképek sora, melyen látszik, hogy a korai gondozás igénye nem meglepő módon ott merült fel arányaiban a legnagyobb mértékben, ahol a legnagyobb mértékű volt a leszakadás. Mivel a leszakadó térségben sokkal hamarabb jelentkeznek problémák és sokkal nagyon az iskolák terheltsége, előbb is kerülnek a gyerekek szakértői bizottságok elé. Mivel a jobban teljesítő régiók inkluziós potenciálja sokkal nagyobb, adott esetben a problémás gyereket képesek szakértői bizottság véleménye (diagnózis) nélkül is befogadni, még ez a leszakadó térségekben fordított. Feltételezhetően ez okozza a hatalmas szórást a megyék között a megállapított sajátos nevelési igény státuszok számában. Jól átgondolt diagnosztikus kategóriákra, jogharmonizációra van szükség és a szociális ellátó rendszer újragondolására. A hátrányos szociális helyzet okozta lemaradás jelenleg egyedül az oktatásra zúdul, aminek egy részét az próbálja továbbadni és gyógypedagógiai kompetencia körébe sorolni hatékony megküzdési stratégia hiányában.

KONKLÚZIÓ

Mint ahogy az Varga Aranka kutatási eredményeiből is látszik, a hátrányos helyzetűek eloszlása nem egyenletes a földrajzilag. „Sokszoros arányban jelennek meg a hátránnyal küzdők a gazdaságilag is leszakadó térségekben. Ha ezeket a térképet rávetítenénk a népszámlálási vagy más kutatási adatokra, mely a cigány/roma népességre vonatkozik, akkor meglehetősen nagy lenne az átfedés. Ez megerősíti azt, hogy a mélyebb elemzések során nem elegendő kizárólag a hátrányos helyzet jogi kategóriája alapján vizsgálni a csoportot. „ (Varga, 2014). Ez fontos számunkra is, ugyanis látható, hogy a hátrányos helyzet annyira komplex és önmagában is összetett, hogy egyedül az oktatáson keresztül nem megoldható, hiszen a leszakadás kialakulása is multifaktoriális folyamat.

Nagyon érdekes, ám több ponton vitatható tanulmányt készített a MTA Közgazdaságtudományi Intézete 2009-ben, „A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók általános iskolai eredményessége, középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége” címmel. Vitathatóságát a tanulmánynak éppen az okozza, hogy miként kezeli a roma identitást, illetve a hátrányos helyzet fogalmát és hogy azt miként méri. Számunkra talán a legfontosabb a következő kijelentés: „Az SNI tanulók a romák között felülreprezentáltak. A felül reprezentáció mértékét településtípusonként mutatja.

2.táblázat: Az SNI tanulók aránya településtípus és etnikai hovatartozás alapján (%)

Településtípus	Roma	Nem roma	Összesen
Budapest	11%	5%	6%
megyeszék	10%	7%	7%
város	16%	5%	6%
község	13%	6%	7%
Összesen	14	6	7

(Forrás:MTA-KTI IE, 2009)

Az SNI tanulók aránya a romák között több mint kétszerese a nem romák közti aránynak (14 százalék szemben 6 százalékkal). Településtípusonként nincs nagy különbség az SNI tanulók arányában a teljes népességen belül, de a romák közötti arány a kisvárosokban magasabb, mint másutt." (MTA-KTI IE,2009). Most vonatkoztassunk el attól, hogy a cigány/roma származás mérése miként valósult meg. Ez ugyanis önmagában is kényes kérdés. Azt is láthattuk a diagnosztikus eljárások feltárásakor, hogy a bőrszínnek semmilyen hatása nincs a tesztekre. A pár százalékos eltérés is bizonyítja, hogy talán a cigány/roma populáció oktatáshoz való hozzáférése okozhatja ezt a kis szórást, azaz felülreprezentáltságot, ami nem mondható egyáltalán jelentősnek. Talán az egyik legnagyobb kritika a tanulmánnyal kapcsolatban az lehet, hogy a diagnosztika módszertanának ismerete nélkül következtetéseket von le, rosszul.

Vitatható módon vizsgálja a családi háttér, etnikai hovatartozás, nevelési normák stb. összefüggéseit, melyet egy táblázatba rendezve mutat be:

	SNI	Nem SNI	Különbség
HOME emocionális score	-0.05	0.02	-0.08
HOME kognitív score	-0.40	0.07	-0.47
mesélés (napi valószínűség)	0.48	0.65	-0.17
gyermekmunka (napi valószínűség)	0.07	0.08	0.00

(Forrás:MTA-KTI IE, 2009)

Pár elemzési sor után megállapítja, hogy „ A családi nevelési környezet önmagában csak kismértékben befolyásolja a teszteredmények etnikai különbségét." A szövegértés különbségek alig több mint 10 százalékkal csökkennek, a sorsirányítás és önértékelés különbségek nagyobb mértékben, körülbelül kétharmadukra csökkennek. […] A HOME emocionális komponense összefüggésben van a nem-kognitív készségekkel, de a csekély SNI – nem SNI különbség miatt nem befolyásolja a teszteredmény-különbségeket. Ugyanez okból a gyermekmunka sem befolyásolja azokat, noha önmagában negatív összefüggésben áll a szövegértési és az önértékelési eredményekkel.

Amennyiben valamennyi mechanizmust együtt vizsgáljuk (kivéve az osztály összetétel hatását), a teszteredmények etnikai különbségei kisebb mértékben csökkennek, mint ha a családi háttérváltozókra kontrollálunk.”. (MTA-KTI IE, 2009).

Összegezve elmondhatjuk, hogy érdemes lett volna a vizsgálat kognitív faktorával kapcsolatban levonni a logikus következtetést! Azaz, hogy az SNI státusz esetében az iskolai részképességekre utaló kognitív funkciók mérése során markánsabb a különbség a mérések alapján és hogy bizony semmilyen kapcsolatban nem áll a cigány/roma származással! Azaz, nem azért felülreprezentált a cigány/roma tanulók aránya az „SNI-sek” között, mert etnikailag ez determinált. Az is furcsa, hogy ezt a következtetést nem egyértelműsíti a tanulmány, pedig a következő kijelentéssel él: „Az SNI nyolcadikosok között kevesebb a lány, átlagosan kétharmad évvel idősebbek nem SNI társaiknál, több közöttük a roma, és 0.28 kilogrammal alacsonyabb testsúllyal születtek. Az SNI háztartások átlagosan 0.64 fővel nagyobbak, családjukban az együtt élő édesapák vagy nevelőapák aránya gyakorlatilag azonos. Az SNI fiatalok szülei iskolázatlanabbak, kisebb valószínűséggel van rendszeres munkájuk a megkérdezéskor és korábban is. A nagyobb háztartásaik kevesebb összegből gazdálkodnak havonta, kétszer akkora arányban tartják magukat szegénynek, 40 százalékukban nincs vagy alig van könyv otthon (szemben a nem SNI 14 százalékkal), 52 százalékuk nem szokott nyaralni (szemben a nem SNI egyharmaddal). Az internet hiánya jelentős az SNI családoknál (21 százalék, szemben a nem SNI csaknem 50 százalékkal), és nagyobb arányuk kap nevelési segélyt. A területi eloszlások az tükrözik a 2. fejezetben leírtakat.” (MTA-KTI IE, 2009)

Tehát akkor nem halogathatjuk tovább a kijelentést, egyértelmű az eredményekből, hogy adott esetben az SNI státuszt kapó cigány/roma gyermekek lehetséges felülreprezentáltságának az oka a kora gyerekkor szenzitív periódusában elszenvedett depriváció, ingerszegénység, melynek legfőbb okozója a súlyosan és halmozottan hátrányos helyzet. Ez érvényes a nem cigány/roma származású gyerekekre is, azaz teoretikus példával élve, az igen kedvezőtlen társadalmi helyzet etnikai hovatartozástól függetlenül nagyban okolható azért, hogy kialakulhat súlyos tanulási zavar. A korábban idézett térkép összefüggései sem véletlenek. Így bizonyítható, hogy a gyógypedagógia ellátó rendszerébe korábban és nagyobb mértékben kerülnek a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekek. Ennek az etnikai vonulata csak annyi, hogy a cigány/roma népesség között még mindig magasabb a leszakadók aránya, így ez megjelenik az SNI diagnózis felülreprezentáltságában. Ennek hátterében genetikai vagy kulturális ok nem állhat, sem pedig a szakértő bizottságok részre hajló vagy rasszistának vélt metódusa. Sikeresebb inkluzió mellett egyértelműen csökkenteni lehetne az „SNI-sek” számát, hiszen ha a hozzáférnének azokhoz a forrásokhoz az érzékeny periódusukban, ami a részképességek kialakulásához kellenek, ez a hiány nem jelentkezne halmozottan az iskola során.

Önmagában szomorú, hogy a magyar oktatási rendszer nem képes már korai életkorban sem a hátrányos szociális helyzet megfelelően kompenzálni, ezért a lemaradás fokozódik. Ezt a lemaradást pedig a rendszer diszharmóniái csak erősítik. A visszás jogi szabályozás a felelősséget elaprózza vagy a diagnosztikára hárítja, mondva, hogy „felülreprezentált a cigány/roma gyerekek száma a gyógypedagógiai ellátó rendszerben." A valós okokkal mit sem törődve!

HIVATKOZÁSOK

Berk, R.A. (1983) Learning disabilites as a category of underachievement. In.Fox, L. H., Brody, L. & Tobin, D. (1983, szerk.) *Learning disabled gifted children: Identification and programming*. University Park Press, Baltimore. 51-76

Csákvári Judit–Mészáros Andrea (2012): *Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*, Educatio kht., Budapest,

Csonkáné Polgárdi Veronika - Dékány Judit (2013): A Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálata (DPV) – Ismertető a Diszkalkulia Pedagógiai Vizsgálatáról óvodás és kisiskolás korú gyermekeknél (2. rész). *Gyógypedagógiai Szemle,* 41. 2013/2, 118-133

Gereben Ferencné (2008): Gyógypedagógia a változó világban, *Gyógypedagógiai Szemle,* 36. 2008/3, 161-169.

Gyarmathy Éva. (1998) Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában, iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 48. 1998/11. 68-76.,

Lányiné Engelmayer Ágnes (2014): Változásban a pszichológiai és gyógypedagógiai diagnosztika *Neveléstudomány - oktatás - kutatás – innováció*, 2. 3/2014, 33-52.

Locke, J. L. (1997): A theory of neurolinguistic development, *Brain & Language*. 58. (2) 265-326.

Márkus Attila (2010): Számok, számolás, számolászavarok a kognitív neurológia megközelítésében, *Ideggyógyászati Szemle*, 63. 95–112.

Mesterházi Zsuzsa:(1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.

Mészáros Andrea. (2012): A WISC-IV intelligenciateszt használatának tapasztalatai, diagnosztikai kérdések, ELTE GYFK, Budapest, http://oshungary.hu/media/kiertekeles-2012-meszaros-andrea-EZ1MBE1X.pdf 2016.02.20

Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet (2009): A *sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók általános iskolai eredményessége,középiskolai továbbtanulása és középiskolai sikeressége - Zárótanulmány*. „A közoktatás

teljesítményének mérése–értékelése, az iskolák elszámoltathatósága" programjának 708. számú produktuma (2009. február) http://www.econ.core.hu/kutatas/edu/produktumok.html

Nagyné Réz Ilona–Mészáros Andrea (2012): *A diagnosztikus protokollok egységes alkalmazásának koncepciója*, Educatio Kht., Budapest

Prifitera A., Weiss L., G., Saklofske D., H. (1998) The WISC-III in context In.: Prifitera A., Saklofske D. H. (1998, szerk.), *WISC—III clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives*.. Academic Press, San Diego, 1–38.

Sarkady Katalin.–Zsoldos Márta (1993): Koncepcionális kérdések a tanulási zavar körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. 259–270.

Szabó Csilla – Nagyné Réz Ilona – Mészáros Andrea – Juhász Andrea (2014): A szociális képességek és a viselkedésszabályozás megítélése, *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. 2014/3 197-204.

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

Varga Aranka (2015): Lemorzsolódás vagy Inklúzió, In: Fehérvári Anikó - Tomasz Gábor: *Kudarcok és megoldások Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (2015, szerk.), Oktatás és Kutatásfejlesztő Intézet, Budapest 73-87.

Vida Gergő (2014): A tanulási zavarok hazai kategorizálásnak problémái, *Autonómia és Felelősség: Neveléstudományi Folyóirat,* 3. 2015/3, 33-51.

Vida Gergő (2015): A pedagógus attitűd hatása az inkluzió folyamatára és a tanulói tudástartalmak alakulására In: Márhoffer Nikolett, Szalacsi Alexandra, Szücs-Rusznak Karolina (2015, szerk.) *Horizontok és dialógusok: Absztraktkötet*. 281-282

Kühne, N. (2003): *Wie Kinder Sprache lernen*. Primusverlag, Darmstadt

ABSTRACT

Concerning expert committees it is important to be able to identify whether partial disabilities (learning difficulties) are caused by the construction/structure of cognitive functions or ineffective teaching methods or adverse social background is manifested in school in a very similar manner to learning disorder. It is expressed in the new protocol of the expert committees as well, in order to prove modern diagnostic approach that is „thinking in terms of biological, psychological and social model, with regard to ethnic, linguistic and cultural diversity […] Life story events should be taken into account when assessing test results. Life story should be regarded more than anamnesis in the medical sense. It should investigate the child's social conditions, social status and bonding, positive and negative experience, supporting and hindering factors of personal development. […] Social status of the parents, upbringing within the family, the teachers' attitude towards the child and the parents, school climate – they all affect performance." (Lányiné, 2014). It could therefore be said that a specialist dealing with diagnostics has a holistic view. The relation between the categorization of learning disorders in Hungary, or the categories of the OECD model applied in international practice where this approach would already be represented, and the structure of the Hungarian system in general is dubious. It is questionable whether misconceptions and misinterpretations of the Hungarian approximation in what extent would allow for the holistic approach to be taking place and how children with disadvantages and poor performance could be excluded from the scope of special education and whether they could be really excluded from it.

Keywords: Special Educational Needs (SEN), protocoll, disadvantage, disability

Vida Gergő
tanársegéd
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet
Nevelés és Oktatáselmélet Tanszék
PhD-hallgató, PTE-OTNDI
vidagergo@gmail.com

Vass Dorottea

MESEHŐSÖK AZ ÁBÉCÉS OLVASÓKÖNYVEK OLVASÁSTANULÁSI SZÖVEGEIBEN HATÁRAINKON INNEN ÉS TÚL

ABSZTRAKT

Jelen kutatás az olvasókönyvek irodalmi szövegeinek hőseit vizsgálja. A vizsgálat a Magyarországon, a Vajdaságban, Erdélyben és a Felvidéken alkalmazott olvasókönyvek irodalmi szövegeinek szereplőire fókuszál, pontosabban azt vizsgálja, hogy milyen szereplőket tartalmaznak a szövegek. A vizsgálathoz létrehoztam az irodalmi szövegek szereplő-kategóriáit, ezen belül pedig a hőstípusokat. A kategóriák előfordulási gyakorisága alapján hasonlítottam össze az egyes olvasókönyveket. Arra kerestem a választ, hogy az egyes olvasókönyvek között van-e jelentős eltérés abban, hogy milyen szereplők és hősök dominálnak a történeteikben, illetve megfogalmazható-e „optimális" szereplőarány, hős-típus arány a gyermekek életkori és lélektani igényeit figyelembe véve.

A kutatás eredménye az első osztályosokkal végzett irodalompedagógiai felmérés komparatív szakaszában kap majd jelentőséget. Ott arra vagyok kíváncsi, hogy az olvasókönyvek mesehősei mennyire találkoznak a gyerekek ízlésvilágával, elvárásaival, s ezek vajon egybeesnek-e a szakirodalom által sugallt életkori és lélektani igényekkel.

AZ OLVASÁS HELYZETE

Az olvasás iránti érdeklődésről és az olvasási szokásokról számos tanulmány született (Gombos 2010; Benczik 2009; Bárdos 2009; Bozóki 2009; Szenczi 2013; Józsa – Steklács 2009, 2012; Józsa – Józsa 2014). A terület kutatói egyetértenek abban, hogy az olvasás helyzetével fontos törődnünk, és támogatják az olvasás iránti érdeklődés kialakítását azzal, hogy mindegyikük kutatások által igyekszik valami megoldást nyújtani a létező problémákra. Abban egyetértenek, hogy a gyerekeknek előbb mindenképp mesei élményt kell nyújtani, és csak azután lehet velük megszerettetni az olvasást. Bárdos szerint (2009) az öt-hat éves gyerekek többsége még izgalommal gondol az olvasásra, de ez a lelkesedés általános iskola harmadik osztályára megszűnik. A probléma nem ismeretlen, csupán az a kérdés, mit tehetünk ennek megelőzésére. Például mi szükséges ahhoz, hogy azokban a gyerekekben ne aludjon ki a mese iránti szeretet, akik eddig mesei élményben részesültek, illetve, mit kell tennünk azért, hogy ezek a gyerekek az első osztály elején és végén is még ugyanannyira lelkesedjenek az olvasás iránt?

Józsa és Steklács szerzőpáros (2012) a „változatos szövegek” alkalmazását ajánlotta, szerintük az olvasás iránti szeretet kialakulásában ez eredményezhet pozitív változást. A változatos szöveg alatt az olvasókönyvekben lévő többféle olvasmányokat értik. Boldizsár (2001) közel tizenöt évvel ezelőtt hívta fel a figyelmünket erre a lehetőségre, ő már akkor fontosnak tartotta azt, hogy a gyerekek olvasástanuláskor olyan szöveget olvassanak, amelyhez érzelmileg is kötődni tudnak. Szerinte a tankönyv minősége fontos szerepet játszik ebben. Hasonló véleményen van Cserhalmi is (2001), aki Boldizsárhoz hasonlóan tizenöt évvel ezelőtt a minőségi tankönyvekben látta a megoldást. Szerinte a tankönyv felépítésétől függ, hogy az olvasni tudó gyerekből irodalomolvasó lesz-e vagy sem. Korábbi tanulmányomban (Vass 2016) én is az olvasókönyv szerepét hangsúlyoztam. Kiemeltem azt a három tényezőt, amelyek együttesen hatékonyabban tudják befolyásolni a hat-nyolc éves gyerekek olvasástanuláshoz való hozzáállását. Szerintem is az olvasókönyv az egyik olyan eszköz, amely segítőtársa (is) lehet a 6−7 éves korosztálynak – ez csak akkor lehetséges, ha szerkesztésekor a szerzők kellő figyelmet fordítanak a tankönyvben alkalmazni kívánt olvasástanítási módszerre, az irodalmi szövegek tartalmára és az illusztrációk minőségére.

Legyen szó a szövegek iránti érzelmi kötődés kialakulásáról, minőségi tankönyfejlesztésről vagy a sokszínű szövegek alkalmazásáról, mindhárom tényezőnek közös a célja: kellőképpen motiválni az olvasni tanuló gyereket abból a célból, hogy megszeresse az olvasást. Körülbelül fél évszázaddal ezelőtt (Józsa – Steklács 2009) a kutatók arra kezdtek ráébredni, hogy a gyerekeket legfontosabb az olvasásra motiválni, mert ezáltal nagyobb elkötelezettséget fognak érezni az olvasástanulás iránt, így mind a szövegértési, mind pedig a szövegértelmezési képességük sokkal nagyobb fejlődést érhet el (Szenczi 2013). Szenczi Beáta a negyedik, hatodik és nyolcadik osztályosok motivációját vizsgálva a következőt hangsúlyozza: „a motiváció jó előrejelzője a képesség fejlettségének, azonban a jó olvasók nem feltétlenül motiváltak az olvasásra” (Szenczi 2013: 197.). Emiatt előnyösebb előbb motiválni a gyerekeket az olvasásra, és csak azután érdemes megtaníttatni velük azt. Erre az állítást Józsa és Steklács (2009) is támogatja, szerintük is a motivációnak fontos befolyásos szerepe van az olvasási képesség fejlesztésében. Szenczi és Pressley gondolatára hivatkozva az említett szerzőpáros azt is hangsúlyozza, hogy a motiváció fontos szerepet játszik a szövegértés képességének fejlesztésében (Józsa – Steklács 2012). Rámutatnak arra, hogy nem elég csak a gyerekek olvasási képességét fejleszteni, fontos figyelmet fordítani a szöveg olvashatóságára, a gyerekek képességére, valamint szükséges szem előtt tartanunk azt, hogy az olvasás nem csak az olvasóról és az olvasási szövegről szól, hanem a kettőjük közötti kapcsolatról.

Nyitrai Ágnes (2016) a meséknek a kisgyermekre gyakorolt pozitív hatásait elemezte. Nem külön az olvasóra vagy a szövegre fókuszált, hanem ezek pozitív kölcsönkapcsolatát befolyásoló tényezőket igyekezett feltárni. Nyitrai szerint a mese a kritériumorientált képességet fejleszti.

Ez azt jelenti, hogy a gyerekek körében olvasástanítási céllal alkalmazott mesék során lehetőség adódik arra, hogy a gyerekben kifejlődjön a relációszókincs és az összefüggéskezelés valamint a kognitív, a szociális és személyes kompetencia (Nyitrai 2016). Azonban Nyitrai is, Boldizsárhoz (1999; 2001), Csépéhez (2001) és Bozókyhoz (2009) hasonlóan azt állítja, hogy ebben az értelmezésben is maga az élmény által tud a kritériumorientált fejlődés irányába haladni a gyerek. A szerző kutatásai során már nem csak az említett elméleti, hanem gyakorlati lehetőségeket is tudott nyújtani a mese és maga az olvasás iránti szoros kapcsolat kialakulásához. Nyitrai több mint egy évtizeddel ezelőtt Nagy Józseffel kezdte el a DIFER programcsomag kialakítását, amely „a kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia új lehetőségeinek felhazsnálásával lehetővé teszi az óvodás és a kisiskolás gyermek körében az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítését, a mesék alkalmazásával" (Nyitrai 2016: 75.). A DIFER programcsomag nem csak a kisgyermekek fejlődésében nyújt sok segítséget, hanem a pedagógusokat is segíti módszertani, szerepértelmezési és szerepviselkedési kultúrájuk gazdagításában (Nagy et al. 2004a, 2004b).

Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy az olvasó és a szöveg közötti pozitív viszony kialakulása a legfontosabb ahhoz, hogy a gyerekek örömmel olvassanak. Véleményem szerint ennek a viszonynak kialakulásához fontos, hogy a gyerekek olyan irodalmi szövegekkel és mesehősökkel találkozzanak, amelyeket kedvelnek. A kedvenc mesehősök és az olvasók közötti fontos kapcsolatot a szakirodalom ezidáig nem érintett kellő súllyal. Vajon milyen irodalmi szövegeket, és ezen belül milyen mesehősöket kedvelnek az elsős kisdiákok; vajon ezek a meshősök megjelennek-e, és ha igen, milyen arányban az első osztályos olvasókönyvekben? Érdemesnek tartom ezeket a tényezőket feltárni, mert úgy érzem, ennek tudatában olyan olvasókönyvet lehetne az első osztályos tanulók kezébe adni, amelyek valódi igényekre reagálnak. Véleményem szerint, ha az olvasókönyv az olvasástanítási módszer jó megválasztása mellett vonzó történeteket nyújt a gyerekeknek, akkor ezek a kisiskolások nagyobb kedvvel fogják fellapozni az olvasókönyvet, és nagyobb valószínűséggel kapnak kedvet az olvasáshoz is. Már Propp is a következőt állította a mesehősökről: „az attribútumok adják meg a mese sajátos elevenségét, szépségét, báját" (1995: 87.). Petrolay szerint a kortárs mesék sárkányai és királyai kiszorulni látszanak a mesékből. Ezek a szereplők helyett a szerzők inkább lusta medvebocsokat, kényes kiscicákat vagy huligánkodó nyulakat alkalmaznak (2003: 155.). Tehát, ha az attribútumok teszik egyedivé a mesét, és ha elfogadjuk, hogy a gyerekek ma már másféle szereplők iránt érdeklődnek, érdemes megvizsgálni, hogy az olvasástanítási szövegek milyen mértékben haladnak a korral, mennyire tudnak megfelelni gyerekek igényeinek. Fontosnak tartom tehát az olvasókönyvek hőskaraktereit elemezni, továbbá elbeszélgetni a gyerekekkel a mesehős-preferenciájukkal kapcsolatban. Így valós képet kaphatunk a hat-nyolc éves gyerekek ízlésvilágáról, hogy a nekik szánt olvasókönyvi tartalmak hogyan viszonyulnak az elvárásaikhoz.

A VIZSGÁLAT CÉLJA, MÓDSZERE ÉS MINTÁJA

A kutatás fő célja, hogy feltárja az olvasókönyvek olvasástanulási szövegeiben szereplő karaktereket. Arra keresem a választ, hogy az egyes olvasókönyvek között van-e jelentős eltérés abban, hogy milyen szereplők és hősök dominálnak a történeteikben. Ez a vizsgálat egy másik empirikus kutatás előzménye. Ott arra vagyok kíváncsi, hogy az itt elemzett olvasókönyvek olvasástanulási szövegeinek szereplői milyen mértékben felelnek meg a hat-nyolc éves korosztály ízlésvilágának.

A jelen vizsgálat Magyarországon, a Vajdaságban (Szerbia), Erdélyben (Románia) és a Felvidéken (Szlovákia) alkalmazott egy-egy első osztályos, a magyar nyelv oktatásához alkalmazott ábécéskönyv és olvasókönyv irodalmi szövegeinek szereplőire fókuszál. A szereplőket a Propp (1995) által alkotott szereplőkategóriák alapján osztályoztam. Propp eljárását (1995: 88.) követve én is a táblázatos vizsgálatot alkalmazom, az alábbi három szempont szerint csoportosítva a szereplőket: (1.) szereplők külseje, neve, (2.) színre lépésének sajátossága, (3.) lakhelye. A három szempontot még a funkciók jellegével bővítettem ki. Itt most az első számú kategóriát szeretném kiemelni. Ez esetben azt vizsgáltam, hogy milyen szereplőket tartalmaznak a szövegek. Létrehoztam a hőstípusokat jelölő kategóriákat, ezen belül pedig a szereplő-kategóriákat. A kategóriák előfordulási gyakorisága alapján hasonlítottam össze az olvasókönyveket. Összesen tizenkét ábécéskönyvet és olvasókönyvet vizsgáltam, amelyek adatai a további források címszó alatt vannak feltüntetve.

A vizsgálat során egy-egy tankönyvcsalád irodalmi szövegeinek hőseit vizsgáltam (1. táblázat). Nullával jelöltem, hogy az adott tankönyvcsalád rendelkezik azzal a tankönyvvel, ám abban a tankönyvben egy olvasástanulásra szánt mese sem található, vízszintes vonallal pedig azt jelöltem, hogy a tankönyvcsalád nem rendelkezik azzal a könyvvel. A vizsgált irodalmi szövegek hőseinek országonkénti illetve régiókénti számát az első táblázat mutatja be.

1. táblázat: A mérés mintája

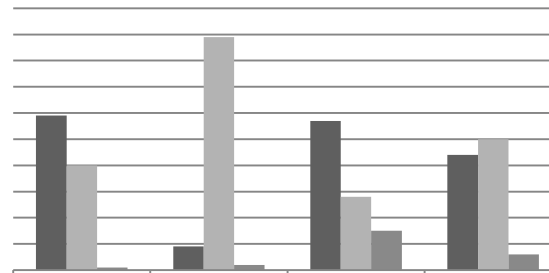
A tankönyv alkalmazásának helye	n=(184)	Olvasókönyv I. kötet	Olvasókönyv II. Kötet	Ábécéskönyv I. kötet	Ábécéskönyv II. kötet
Felvidék	41	33	-	0	8
Vajdaság	45	25	-	20	-
Erdély	52	13	-	17	22
Magyarország	46	10	36	0	0

EREDMÉNYEK

A vizsgált tankönyvek hős-kategóriái

Az elemzés során a négy tankönyvcsomag szövegeinek hősei alapján három hős-kategória alakult ki (1. ábra): (1.) népmesei hős, amelyhez azokat a szereplőket lehet sorolni, amelyekkel a népmesékben találkozhatunk. Ilyen például a király, az aranymadár, a sárkány, a boszorkány; (2.) népmesétől „idegen hős", amelybe azok a szereplők sorolhatók be, mint amilyen a tanító néni, az orvos, a nagymama, a fiú; (3.) népmesében lévő, de új tulajdonságokkal felruházott hős, amelynek kategóriájába azok a szereplők tartoznak mint például Süsü, egy kényes kiskakas, egy telefonáló kiscica.

1. ábra: A hős-kategóriák és azok százalékos eloszlása a négy tankönyvcsomagban



	Vajdaság	Felvidék	Erdély	Magyarország
népmesei hős	59%	9%	57%	44%
népmesétől "idegen hős"	40%	89%	28%	50%
népmesében lévő, de új tulajdonságokkal felruházott hős	1%	2%	15%	6%

Mindhárom hős-kategória jelen van mind a négy tankönyvcsaládban. A legmagasabb százalékarányt a népmesei hős és a népmeséktől "idegen hős" kategória mutatja, azonban ezeknek a kategóriáknak a százalékos megoszlása mind a négy esetben eltérő (1. ábra). Amíg a Vajdaságban és Erdélyben alkalmazott tankönycsaládban a legnagyobb százalékos arányt a népmesei hős-kategória mutatja, addig a Felvidéken és Magyarországon alkalmazott tankönyvekben leginkább a népmeséktől "idegen hős-kategória" van jelen. Legnagyobb kivételt a felvidéki tankönyvcsaládban lehet észlelni, amelynek köteteiben 89%-os arányban vannak jelen a népmeséktől "idegen hősök". Ez talán a tankönyv egyhangúságára utal, különösen abban az esetben, ha a gyerekek nem a népmeséktől "idegen hősöket" kedvelik leginkább. Ez a kételyem nem alaptalan, ugyanis Boldizsár (2010) és Petrolay (2013) is rámutattak arra, hogy a mai gyerekek már más típusú meséket igényelnek, az említett tankönyv szövegei viszont sem csodás, sem

különleges szereplőket, amelyek korszerű, nem mindennapi tulajdonságokkal vannak felruházva. Ha figyelembe vesszük például Berg Judit Mesék a Tejúton túlról című könyvének homokszörnyetegét, valamint Malter György Rosszcsont mesék című kötetétnek minden hájjal megkent teherautóit, újra elkezdhetünk abban kételkedni, hogy a gyerekeknek olyan mesehősökre van szükségük, amelyek a népmeséktől "idegen hősöket" tartalmazzák; de szintén érdemes figyelembe vennünk a mai rajzfilmek és gyerekfilmek hőseit, és fontos elgondolkodnunk azon, hogy ezek a rajzfilmhősök mennyire azonosak azokkal a hősökkel, amelyek, jelen esetben, a népmesétől "idegen hős" kategóriát alkotják. Az elemzett tankönyvek nagyon kevés arányban tartalmaznak olyan hősöket, amelyeket a népmesében lévő, de új tulajdonságokkal felruházott hős-kategóriába lehetne sorolni. Az erdélyi tankönyvcsalád tartalmaz 15% százalékban ilyen típusú hősöket, a többi csoporban ettől sokkal kevesebb arányban található meg ez a hőstípus.

A hős-kategóriákon belül kialakult szereplő-kategóriák

Minden egyes tankönyvcsalád hős-kategóriáin belül kialakult szereplőkategóriát a 2. táblázat szemlélteti.

Az elemzés során a hős-kategóriákon belül hét szereplő-kategória alakult ki, ezek a következők: (1.) vadállat, amelyhez azokat az állatokat soroltam, amelyek nem az ember által gondozottak. Ilyen például az oroszlán, a galamb, az egér, a róka, a sün; (2.) házi állat, amelybe olyan állatokat soroltam, amelyekről az ember gondoskodik. Ilyen a kutya, a macska, a tyúk, a kecske; (3.) mesebeli lény, amelyhez azokat a szereplőket soroltam, amelyekkel csak a mesékben találkozhatunk. Ilyen például az aranymadár, a király; (4.) növény, amelyhez minden növényt soroltam, ilyen a fa, a tulipán; (5.) természeti jelenség, amelyhez a szivárványt, az esőt stb. soroltam; (6.) egyéb, ahova minden olyan tárgyat, jelenséget soroltam, amelyet nem lehetett a többi szereplő-kategóriába sorolni. Ilyen például a kanál, a lyuk, a zokni; (7.) ember, amelyhez a hétköznapi embereket soroltam, mint amilyen az apa, a nagymama, a gyerek, az orvos, az órás mester.

2. táblázat: Szereplőkategóriák a négy elemzett tankönyvcsaládban

SZEREPLŐ KATEGÓRIÁK	HŐSKATEGÓRIÁK		
	Népmesei hősök (n)	Népmesétől „idegen hős” (n)	Népmesei hős, új tulajdonsággal (n)
		Felvidék	
vadállat	-	9	-
házi állat	1	6	-
mesebeli lény	7	-	2
növény	-	1	-
természeti jelenség	-	1	-
egyéb	-	1	-
ember	1	68	-
%	9%	89%	2%
		Vajdaság	
vadállat	40	7	-
házi állat	23	3	-
mesebeli lény	8	1	2
növény	1	5	-
természeti jelenség	3	3	-
egyéb	-	6	-
ember	8	31	-
%	59%	40%	1%
		Erdély	
vadállat	41	22	17
házi állat	16	-	8
mesebeli lény	9	2	-
növény	5	4	1
természeti jelenség	5	3	-
egyéb	2	7	-
ember	20	11	-
%	57%	28%	15%

		Magyarország	
vadállat	20	18	3
házi állat	31	5	-
mesebeli lény	2	-	2
növény	2	3	-
természeti jelenség	3	2	3
egyéb	-	1	-
ember	7	45	1
%	44%	50%	6%

A Felvidéken alkalmazott tankönyvek olvasástanulási szövegeiben az olvasók leginkább emberszereplőkkel találkozhatnak (n=69). Mivel már az 1. ábra kimutatta, hogy a felvidéki tankönyvek szövegeiben magas százalékarányban népmesétől „idegen hősök" vannak jelen (89%), nem meglepő, hogy a legtöbb emberszereplő is ebben a hőskategóriában fordul elő. A kevés vadállattal rendelkező és a még kisebb mennyiségben megjelenő házi állat és mesebeli lény, valamint az egy-egy szövegben megjelenő növény és természeti jelenség a könyvek egyhangúságára utal. Az olvasó minden egyes alkalommal egy lányról vagy egy fiúról olvashat, akiknek a nagymama, egy néni vagy anya és apa segít, esetleg gondoskodik róluk, legjobb esetben játszik velük. Az olvasókönyvet lapozgatva a könyv utolsó két szövege okoz némi meglepetést, ugyanis a két oldalon egy-egy Süsü, a sárkány meserészlet olvasható.

Érdemes átgondolni ezt a határozott százalékarányt és az effajta szövegeket összehasonlítani a gyerekek által kedvelt mese- illetve rajzfilmhősökkel. Az ítélkezés azonban még korai, hiszen lehet, hogy ennek a szereplő-kategóriának a szövegbéli funkciója, különleges tulajdonsága teszi oly hangulatossá ezeket a történeteket.

A Vajdaságban alkalmazott tankönyvcsalád olvasástanulási szövegeiben az olvasók leginkább vadállatokkal találkozhatnak (n=47). A többször is visszatérő ravasz rókán kívül néha a tipikus mesebeli gonosz farkasról is lehet olvasni. Mindkét szereplő minden mesében valamilyen aprócska állattal próbál ujjat húzni, mint amilyen a sün, a varjú, a kecskegida vagy a kacsák. A rókán és a farkason kívül még megjelenik az oroszlán, mint hatalmas vadállat, azonban a többi vadállat csak egy-egy kisebb, vadonban élő galamb, hangya, egér vagy varjú-féle. A második legnagyobb mennyiséget az emberek szereplő-kategóriája képviseli (n=39), azonban ennek nagyobb mennyisége már a népmeséktől „idegen hős" kategóriába sorolható be (n=31). Ez az eredmény is egyértelmű, ugyanis ha figyelembe vesszük, hogy az ember szereplő-kategóriát a lány, a fiú, az anya, az apa és a bácsi alkotják, akkor ezek minden bizonnyal olyan meseszereplők, amelyek nem rendelkeznek népmesébe illő tulajdonságokkal.

A harmadik számbeli mennyiséget a házi állatok csoportja alkotja (n=26). Ez a szereplő-kategória a népmesei hősökkel rendelkező szövegekben van leginkább jelen (n=23), a népmesei hősök, amelyek valamilyen új tulajdonsággal rendelkeznek, nagyon kevés alkalommal, csupán kétszer fordulnak elő. Ez a szereplő a mesebeli lények szereplő-kategóriájába tartozik, ugyanis az egyik szereplő egy királykisasszony, a másik pedig a tévémaci. A királykisasszony a tulajdonsága miatt került ebbe a hős-kategóriába, ugyanis ez nem az a tipikus népmesei elemekkel rendelkező királykisasszony, hanem egy hisztériás, igazságtalan, kissé butuska királykisasszony, aki mindenáron börtönbe szeretne záratni a napot. Fontosnak tartom itt megemlíteni a Boldizsár (1999) által hangsúlyozott BIT-agyú gyerekek igényeit, hiszen ebben a tankönyvcsaládban lévő olvasástanulási szövegek nem tartalmaznak olyan szereplőket, amelyek a sárkányölő hősöknek tudnának megfelelni. Ezért (is) hiányolom a népmesei hős, de új tulajdonságokkal rendelkező kategóriából a többi kategóriában már létező szereplőket, mint amilyen a vadállat, a házi állat és a mesebeli lény szereplő-kategória.

A vajdasági tankönyvcsaládhoz hasonlóan, az Erdélyben alkalmazott könyvek olvasástanulási szövegeiben is leginkább vadállatokról szóló szövegeket olvashatunk (n=80). Ennek a kategóriának szereplői, csakúgy, mint a vajdasági könyvek esetében is, többnyire a népmesei hősök csoportjába tartoznak (n=41). Ebben a könyvben már több számban fordulnak elő azok a vadállatok, amelyek már a népmesei motívumuk ellenére új tulajdonságokkal rendelkezenek. Ilyen például a telefonáló nyúl illetve egy bevásárlást végző tyúk. Érdekes azonban, hogy az ember szereplő-kategória is a népmesei hősök csoportjában (n=20), nem pedig a népmesétől „idegen hős” csoportjában (n=11) dominál. Ez azt jelenti, hogy ez a tankönyvcsalád olyan irodalmi szövegeket is tartalmaz, amelyekben jelen van a szegényember, a pásztorfiú, a csodatévő öregember karaktere. Bizonyára megfogalmazódik bennünk az a kérdés, milyen terjedelemmel rendelkeznek az efféle népmesék. A kételkedés nem alaptalan, ugyanis ezek a népmesék valóban terjedelmesnek bizonyulhatnak a kezdő olvasók számára. Erről a tankönyvszerkesztők sem feledkeztek meg, ugyanis ezeket a hosszabb terjedelmű meséket mesehallgatásra szánták, amelyeket egy-egy betűtanulás alkalmával olvashat fel a tanító.

Mindezek a pozitív tulajdonságok mellett, ebből a tankönyvből is hiányoznak a népmesei hősök, amelyek új tulajdonságokkal rendelkeznek, ugyanis a vadállatok szereplő-kategóriáján kívül alig akad olyan szereplőkategória, amelyben jelen vannak az efféle szereplők.

A Magyarországon alkalmazott tankönyvkiadó ábécés olvasókönyve is két szereplőkategóriát alkalmaz legtöbbet, amely ez esetben is a vadállatok és az emberek csoportja. A különbség az, hogy a magyarországi ábécés olvasókönyv olvasástanulásra szánt szövegeiben összességében több olyan szereplő van, amely az ember szereplő-kategóriájába tartozik (n=53), ez a tankönyv a vadállatokat ettől kevesebb mennyiségben említi (n=41). A népmesei motívumokkal rendelkező olvasástanulási szövegekben

legtöbbször a házi állatok jellenek meg (n=31), a vadállatok kisebb mennyiségben találkozhatunk (n=20). Feltételezem, hogy ennek célja, hogy a városi gyerekekkel is megismertessék a házi állatokat, amelyekkel, legvalószínűbb, ritkán találkozhatnak a gyerekek (ellenben a vadállatokkal, akiket az állatkertben megtekinthetnek). Ez a tankönyvcsalád a népmesétől „idegen hős" kategóriába sorolható vadállatokat is megemlíti, sőt, sokkal nagyobb mennyiségben, mint a vajdasági és az erdélyi könyvek. Hasonlóan az előző két tankönyvhöz, úgy látom, hogy ennek a tankönyvcsaládnak is hiányos a népmesében lévő, új tulajdonságokkal rendelkező hős-kategóriája. Annak ellenére, hogy sokszínű népmesei motívummal rendelkező és népmesétől távol álló szereplőkről olvashatnak a tanulók, nem biztos, hogy ez a két hőskategória csoportjában lévő szereplők rendelkeznek olyan élmény-hozadékkal, amelyek a tanulókban felébreszthetik az olvasási kedvet. Természetesen ez csak egy feltételezés, ennek összefüggésvizsgálatára a jövőben kerül majd sor.

Az irodalmi szövegek funkciói a hős-kategóriák alapján

A továbbiakban a négy tankönyvcsalád hős-kategóriáiban és szereplő-kategóriáiban előfordult funkicók kerülnek bemutatásra. A három hős-kategóriában alkalmazott szereplő-funkciókat a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat: A három hős-kategória funkciói

	Felvidék			Vajdaság			Erdély			Magyarország		
FUNKCIÓK	**HŐS-KATEGÓRIÁK (n)**											
	N.	N. T.	N. Új	N.	N. T.	N. Új	N.	N. T.	N. Új	N.	N. T.	N. Új
áldozat	1	-	-	1	2	-	16	7	2	10	6	-
álmodozó	-	2	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
beteg	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
büszke	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
érdeklődő	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
fáradt	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gőgös	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gondos-kodó	-	15	-	6	4	-	12	11	2	4	12	-
gonosz	-	1	-	15	4	1	14	11	6	10	6	-
iskolás	-	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
játszik	-	15	-	-	-	-	-	11	1	-	17	1
jó	-	2	-	-	-	-	1	6	-	-	5	-
kíváncsi	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
pici	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
segítőtárs	-	3	-	10	4	1	18	15	5	6	16	1
szép	-	2	-	1	2	-	1	-	1	-	-	-
szorgos	-	2	-	-	-	-	4	1	-	1	3	-
társ	-	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
vicces	-	3	1	-	1	-	2	2	-	-	1	-
adomá-nyozó	-	-	-	1	6	-	1	2	1	1	-	5

	Felvidék			Vajdaság			Erdély			Magyarország		
FUNKCIÓK	**HŐS-KATEGÓRIÁK (n)**											
bátor	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
éhes	-	4	-	5	-	-	5	5	2	4	4	-
gyáva	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
hiszékeny	-	-	-	8	1	-	6	2	1	5	-	-
irígy	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
magányos	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
ravasz	-	-	-	10	1	-	4	-	1	8	1	-
szegény	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
szülina-pos	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
bölcs	-	-	-	-	-	-	4	5	3	-	-	-
csoda	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-
modern	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-
Funkciók szerinti %-os eloszlás tankönyvc saládokon belül	3 %	93%	4%	66%	32%	2%	45 %	41%	14%	39 %	55%	6%
	100 %			100 %			100 %			100 %		
Funkciók szerinti %-os eloszlása a négy tankönyv között	22%			21%			34%			23%		

A 3. táblázat alapján újra csak a felvidéki tankönyvcsalád tér el a többi három csoporttól, ugyanis irodalmi szövegeinek szereplői olyan funkcióval rendelkeznek, amelyekkel a többi tankönyv hősei nem, vagy csak kevésbé; illetve ugyanez elmondható a többi tankönyvcsalád szereplőiről is, hiszen olyan funkciókkal rendelkeznek, amelyek nem találhatóak meg a felvidéki tankönyvben. Ha összehasonlítjuk a felvidéki könyvek szereplő-funkcióit (beteg, büszke, érdeklődő, fáradt álmodozó, jó, pici) a másik három tankönyvcsalád azon funkcióival, amelyek nem jelennek meg a felvidékiben (szegény, ravasz, adományozó, irígy, bölcs stb.), észrevehetjük, hogy az erdélyi, a vajdasági és a magyarországi tankönyvek szereplőiben a hagyományos értelemben vett szereplő-funkciók ismerhetők fel, míg a felvidéki tankönyvek olvasástanulási szövegeiben leginkább a korszerűbb, mindennapi funkciók vannak jelen. Most már csak az a kérdés áll megválaszolatlanul előttünk, hogy a gyerekek milyen szereplő-kategóriákat és milyen velük járó funkciókat kedvelnek leginkább, vajon miről olvasnának szívesebben: egy anyukáról, aki „hullafáradt" (Drozdík–K remmer 2009: 29.), és emiatt nem tud a család vasárnap kirándulni menni, vagy inkább egy csodatévő funkcóval felruházott szülőről, aki valamilyen csoda folytán legyőzi a fáradtságot, és, akár a történeti valóságban, akár álmodozva, kirándul egyet. Ez utóbbi történettel lehet, hogy könnyebben azonosulnak a gyerekek, sőt, legvalószínűbb, hogy a valóságban is alkalmazni fogják ezt a fajta megoldást abban az életszituációban, amikor a szülei valóban fáradtak lesznek. Félő, hogy ha ezt a mesei csodát a gyerek nem tudja felfedezni az általa mindennap olvasott szövegekben, meg fogja találni a televíziós és videójátékos kínálatok között. Ezt azért tartom fontosnak megemlíteni, mert a négy tankönyvcsalád közül csak az erdélyi tankönyv népmesei hős-kategóriájában vannak olyan szereplők, amelyek valamilyen csodatévő funkcióval rendelkeznek. Ennek a funkciónak lenne érdemes a számbeli mennyiségét növelni minden tankönyvben, mert hiszem, hogy a gyerekek még hat-hét éves korban is igénylik a mesebeli csodákat (gondoljunk csak a kortárs hősökre).

E hiányosság ellenére mind a négy tankönyvcsaládban viszonylag sűrűn fordulnak elő a hagyományos értelemben vett funkciók. Jelen van a mesebeli gonosz, aki magával hozza a veszélyt is, jelen vannak a mesebeli gondoskodók, a segítőtársak és az áldozatok is. Utóbbi kettő a felvidéki tankönyvekben mutat némi hiányt, ugyanis egy mesében jelenik meg a gonosz és három szövegben a segítőtárs funkció. Újra csak kételkedni tudok abban, hogy a gyerekek azokat a meséket szeretik, amelyekben kevés a gonosz szereplő-funkció, tehát ahol nincs veszély.

Annak ellenére, hogy a felvidéki olvasástanítási szövegek szereplőinek funkciói eltérőek a többi tankönyvcsaládhoz viszonyítva, hasonló arányban (22%) alkalmaz többféle szereplőfunkciót, mint a vajdasági (21%) és az erdélyi (23%) olvasástanulási szövegek. Kivételt a Magyarországon alkalmazott ábécés olvasókönyv jelent, amelyben arányban színesebb és több a szereplők funkciója (34%).

ÖSSZEFOGLALÓ

Összességében megálalpíthatjuk, hogy a három hős-kategória jelen van a négy vizsgált tankönyvcsaládban. A legtöbb szöveg a népmesei hős és a népmesétől „idegen hős" kategóriába tartozik. Az új tulajdonságokkal rendelkező népmesei hősök az erdélyi és a magyarországi tankönyvkiadó irodalmi szövegeiben bukkannak fel, azonban utóbbi esetében többnyire olyan állatok jelennek meg, amelyek a népmesei hősöktől igen távol állnak. A funkciók vizsgálati eredményei sem biztatóak, a csoda funkció minden tankönyvcsaládban hiányzó elem. Nagyon kevés olyan történettel találkozhatnak a gyerekek, amelyekben a csoda és a fantázia világa elébük tárul.

A továbbiakban arra vagyok kíváncsi, hogy az itt kapott eredmények milyen mértékben felelnek meg a hat-nyolc éves korosztály ízlésvilágával. Az itt bemutatott kutatás és a gyerekekkel végzett interjú válaszai alapján a jövőben szeretnék asszociációs vizsgálatot végezni. Arra vagyok kíváncsi, hogy a gyerekek által kedvelt és kevésbé kedvelt hős- és szereplőkategóriák milyen arányban korrelálnak az itt elemzett olvasókönyvek hős- és szereplőkategóriáival. Véleményem szerint a mai gyerekeknek már az új tulajdonságokkal felruházott hősökre van szükségük, akik valamilyen különleges erővel, értékes fantáziával rendelkeznek, például egy olyan mesebeli anyára, aki a mosogatás helyett inkább sárkányokat szelídit.

HIVATKOZÁSOK

Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In. Szávai Ilona (szerk.): Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról. Pont Kiadó, Budapest, 43-50.o.

Benczik Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In. Szávai Ilona (szerk.): Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról. Pont Kiadó, Budapest, 7-14.o.

Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára. Iskolakultúra. 2001/5. sz. 68-70.o.

Boldizsár Ildikó (2010): Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban. Magvető Kiadó, Budapest

Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In. Szávai Ilona (szerk.): Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról. Pont Kiadó, Budapest, 81-82.o.

Gombos Péter (2010): A kötelező olvasmányoktól a szívesen olvasott könyvekig. In. Szávai Ilona (szerk.): Az olvasás védelmében. Oktatáskutatási tanulmányok. Pont Kiadó, Budapest, 145-152.

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. Magyar Pedagógia. 114. 2. sz. 67–89.

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. Magyar Pedagógia. 109. 4. sz. 365–397.

Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In. Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 137–188.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára. Mozaik Kiadó. Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban. Mozaik Kiadó. Szeged.

Nyitrai Ágnes (2009): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. Iskolakultúra. 2009/11.sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00142/pdf/2009-11.pdf#page=3 (2016.05.10.)

Nyitrai Ágnes (2010): Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyerekek körében. PhD értekezés tézisei. Oktatáselmélet doktori program. Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf (2016.05.29.)

Nyitrai Ágnes (2015): A bölcsődés gyerek és a mese. Autonómia és felelősség. 2. sz. http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf 2016. augusztus 13.

Nyitrai Ágnes (2016): Mese és mesélés. Iskolakultúra. 26. 4. sz. http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/04/07.pdf 2016.augusztus 13.

Petrolay Margit (2013): Tanulmányok meséről, gyermekirodalomról. Fapadoskönyv Kiadó. Budapest

Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. Osztályos tanulók körében. Magyar Pedagógia. 113. 4. sz. 197–220.

Vass Dorottea (2016): Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele. Iskolakultúra. 2016/7-8. szám [megjelenés alatt]

TOVÁBBI FORRÁSOK

Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria (2003): Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára. Zavod za udžbenike. Beograd.

Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2009): Olvasókönyv az alapiskola első osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.

Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2010): Ábécéskönyv az alapiskola első osztálya számára. 1. rész. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.

Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2010): Ábécéskönyv az alapiskola első osztálya számára. 2. rész. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.

Erdély Lenke (2003): Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára. Zavod za udžbenike. Beograd.

Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Ábécés olvasókönyv. Kísérleti tankönyv, I. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Ábécés olvasókönyv. Kísérleti tankönyv, II. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Olvasás munkafüzet, I. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Olvasás munkafüzet, II. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Kénosi Dénes Ida (2005): Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára. T3 Kiadó. Sepsiszentgyörgy.

Kocsis Annamária – Kerekes Izabella – Kisgyörgy Katalin – Vollancs Szidónia (2014): Magyar anyanyelvi kommunikáció. I. osztály. II. rész. Kreatív Könyvkiadó. Déva.

Kocsis Annamária – Kerekes Izabella – Kisgyörgy Katalin – Vollancs Szidónia (2014): Magyar anyanyelvi kommunikáció. I. osztály. I. rész. Kreatív Könyvkiadó. Déva.

ABSTRACT

The present study aims to provide an analysis of the tale heroes of ABC readers' literary texts. The survey focuses on an ABC reader applied in Hungary, Vojvodina, Transylvania and Uplands and. First, the heroes of these readers were assessed, second a system of heroes was established including hero types, as well. The frequency of the categories was compared in each reader. The focal point of the research was to reveal whether they are any significant differences in the types and categories of tale heroes in the stories of various ABC readers. I have also analyzed whether there might be an "optimal" hero ratio related to the hero-type, the age of the child and their psychological demands.

The research results reach its relevance when a comparative study will have been conducted among first graders focusing on literary psychological aspects of children. Within the frames of the above mentioned, currently on-going research, the harmony between the tale heroes and children's expectations will be compared, whether these agree with the age and psychological demands of children claimed by relevant scientific claims.

Vass Dorottea
PhD-hallgató
Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
vass.dorottea@gmail.com

II. KUTATÁSOK A FELSŐOKTATÁS TERÉN

Marit Honerød Hoveid

GOVERNANCE OF EDUCATION RESEARCH: WHY DO WE NEED A COLLABORATIVE RESEARCH CULTURE?

ABSTRACT

In this paper I argue for the need for a collaborative research culture in education research. In today's European education policies, a drive towards streamlining, unification and outcome orientation is predominant and the idea that better outcome can be achieved through competition. My argument, partly derived from personal experiences of being a competitor in dog mushing, tells me that more emphasis on competition will not make education better. I argue for collaboration through coordination of action. Education research is a multi- disciplinary field, a field of practice and theory. This diversity have to be respected for the sake of development within education and education research.

Keywords: education governance, competition and collaboration, accountability, EERA, ECER.

INTRODUCTION

In this paper I want to address an often overlooked aspect of doing education research – collaboration. Both national and supranational governance bodies ask for more accountable and impact oriented research (See for instance: http://sior.ub.edu/jspui/sior.jsp). This seem to be connected with an increasingly narrower view of how impact is measured. At the same time competition is called for as the way towards achieving the right output. I am not going to argue against achieving a better outcome from education nor the need for accountable research. It makes sense to ask for this. Education research should be accountable in front of questions related to what education is for[36]. But this cannot, in my view be connected with a narrow understanding of education through standards, based on a management by objectives (MBO) policy. What I want to highlight in this article is an aspect of what competition will do to education research if this becomes the preferred way of achieving accountable research and how a narrow understanding of outcome ultimately will threaten what we value with education (Biesta, 2014).

[36] What education is for is a composite question according to Biesta 2010, related to qualification, socialization and subjectification.

There are several reasons why a collaborative research culture is preferable within the field of education research, and maybe more so than within many other fields. I will address this by way of reflecting on a personal experience of participating in competitions. I will also connect an understanding of the field of education research with my experiences as Network representative on EERA Council and as EERA[37] Secretary General. These examples refer to personal experiences, but at the same time they highlight some aspects related to collaboration which are more generic and I think, important to keep in mind when we discuss education research.

COMPETITION VS COLLABORATION

Is the notion of establishing a collaborative research culture, merely ideal and rather unrealistic? And is it an idea with little relevance and connection with the real world in education research? Knowing about the transition periods the Hungarian education system have experienced (Kozma & Tőzsér, 2016), which has also brought the Hungarian education system closer to the policy initiatives driven by EU and OECD, it is important to remind ourselves that education and education research has deep cultural roots and is strongly embedded in national policy initiatives. In spite of the unification we have seen over the last decades due to the Bologna process and the creation of a higher education area (http://www.ehea.info/) which can open new opportunities for students and faculty, we are at the same time reminded about the huge cultural differences across Europe when we meet at an international arena like ECER[38].

My background as an academic from a social democratic Norwegian society and university probably gives me a special view in these matters. But, also the Norwegian world of education is being invaded by the economic reasoning connected with a management by objectives (MBO), as we see today across many European countries and beyond. This sort of agenda favors clear objectives, a defined output regulated by standards, and testing and measurement as means to verify the output. Inherent to this is a strong belief in competition as a means to achieve the best outcome. Both in education and education research competition seems to be the answer to a lot of challenges, connected with the idea that making economic success as societies is dependent on it[39]. I am instead going to argue for collaboration as another and more promising way towards achieving the best for education research and ultimately education. Collaboration is the objective then, not competition. This is connected with the idea that acknowledging diversity will open up for a flourishing of new initiatives, while a regime

[37] EERA – European Educational Research Association. See: http://www.eera-ecer.de/
[38] ECER – European Conference on Education Research – annual.
[39] See: https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020 the opening statement is: “Horizon 2020 is the financial instrument implementing the Innovation Union, a Europe 2020 flagship initiative aimed at securing Europe's global competitiveness”.

of demand and control, which often follows the MBO policy initiatives (Biesta 2010; Oancea, A., & Pringe, R., 2009; Smeyers 2009, Steiner-Khamsi, G., 2013) will put an end to other ways of thinking and doing. Let me first make some reflections around competition related to some personal experiences.

I compete in dog mushing, which means I work with large groups of dogs. I have worked with the administration of races and raced myself for over twenty-five years. If you race dogs, some basic principles apply, combined with a lot of hard work to train and build a strong and competitive team of dogs. First of all, if you want to have any chances of doing good in competition you have to have good leaders. Leaders are those who run in front and keep up the speed and drive forward, and they are the ones who will have to make quick decisions when unexpected things happen on the trail. Leaders come in many shapes and forms, but whatever talent they are borne with they will not perform to their maximum unless they are trained well. This usually take years, and what you aim for is building confidence between you and your dog(s) and you do this by caring for them and giving them responsibilities. If you succeed in building a good and trusting relationship with your leaders, they will probably perform for you and give you their best. But a dog team do not only consist of leaders, depending on what class you compete in there can be from two dogs till fourteen (sometimes more) dogs behind your leaders. Making a team of sixteen dogs perform as a team takes training, training, training – meaning hours (over years). One of your basic tasks as a trainer is, as already mentioned, to also build a trusting relationship with each dog in your team. No dog-team are alike, each dog has their personalities, strengths and weaknesses, and as a trainer you have to work with and respect this. The musher have to remember that the team can never run faster than its weakest dog (meaning the slowest). If you start ignoring this, the rest of the dogs will gradually start losing their confidence in you, if they ever have had any. So, you train your team by giving them tasks, challenging them, and at times testing what they can do, but always remembering that you must never push them over the edge (as the saying goes). That is, beginning to ask much more than you have trained them for. Striking this balance is difficult and usually takes years to learn as a musher – and to tell the truth, some never seem to learn it. The challenge for many mushers is that they want more than the dogs can perform, or it could be that the musher has not trained the dogs for what he/she wants her team to do, yet still demands of them to perform.

Through all your work with the dogs you build a culture into your team and this culture becomes the base of the relationship they have to you as a musher (their leader). Without doubt, trust is indispensable in this relationship. If the dogs start losing their trust in you as a musher and what you do with them, they gradually stop performing at their best and your chances of winning any competition will diminish. So your priority as a musher should be to learn to know and respect each individual in your team, know their strengths and weaknesses in order to develop them individually and as a good performing team.

If you succeed with this, they will most likely surprise you and perform beyond what you expected of them.

So bottom line is, competition is not what you focus on in dog mushing. In order to compete and be successful there are so many other aspects which will determine if you are successful. If you compete in dog races you will of course train your team in order to participate, and this will be a major objective of all your training. But if this becomes the only focus of what you are doing, another (major) problem will arise. If you only focusing on winning, the risk of losing when you enter a race becomes more likely to happen. Why, first and foremost because you lose the attention and connection you should have with your dogs. So, when you enter a competition you need to forget everything about what others do and concentrate only on your team and always run them in accordance to their potential and the tasks in front of you as a team. Doing this is difficult. When you enter a competition, for most participants the drive towards winning is strong and tend to overrule good decision making in the course of a race. So competition does something with those who participate, and to overrule this requires conscious decision-making.

Another aspect of competition is also crucial to remember, especially when we relate it to education. Competition means some will be excluded, in a race there is only one winner. Many will enter a race, but only one will succeed and win the race. So there is exclusion in this respect as well as in the process of building up your team. In this process some dogs will make the team, others not. In order to build a top performing racing team in mushing many individuals (dogs) will be excluded from the team. So it is fair to state that competition means exclusion of individuals and my question then is: Do we want the same thing in education?

This is of course a rhetorical question. Most societies will agree that education should be for all, but at the same time many political bodies promote competition in education and education research. The UNESCO Education for All (EFA) movement (http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/) indicate that education should be comprehensive and inclusive. Even though we know this is not an easy goal to achieve, and thus is targeted especially for primary education. It clearly states that education has to be equitable, which in my terminology means inclusive, in order to encompass everyone. When we educate humans, we tend to do so in cohorts of students, in classes and grades, in other words groups. This means that a teacher will face some of the same challenges I have mentioned above. But if the teacher is forced to focus more and more of her teaching on how her students perform on various tests, national as well as international, my argument is that she will face some of the same challenges we do as mushers. And, it becomes likely that competition within a school context will make the teacher focus more on results than on the teaching and learning process itself. Skaalvik & Skaalvik (2013) differentiate between a mastery oriented goal structure and a performance oriented goal structure.

They describe how these different goal orientations and learning cultures will provide different outcomes. A mastery oriented goal orientation, although described in more individual terms, have similarities with the collective and collaborative cultures I describe in this paper. A mastery oriented goal structure will have a better likelihood of achieving better results, even though the focus and emphasis of the teaching and learning processes are not oriented toward external achievements – how well pupils and schools do on tests. My emphasis in this paper is on the collaborative and what is entailed in a collaborative learning and research environment. I will come back to this.

Let me address the need for collaboration from another perspective. My point of departure is that in the governance of education research the importance of establishing a collaborative research culture is paramount, since the diversity of the field is so broad. This is for instance reflected by the broad variety of EERA networks. If you enter the EERA/ECER community, you usually have an experience with this diversity because you want to participate in the conference. You then submit a paper and have to choose which network to present in. Currently there are 31 networks, including the emerging researchers group. Getting a clear overview and understanding the rationale behind each network is not easy. At a first glance many look like they address some of the same topics. So looked at with external 'glasses' one immediately should think that a more streamlined and structured organization would make sense. But this is an outsides perspective, not one which recognizes the state of the art of the different networks.

To make a longer history short, my experience with the networks reflects some of the same attitude when I first started working for EERA in 2006. But I soon found out, once I got to know the networks that you do not mess with this. Networks were established and have grown organically through the engagement of individual researchers across Europe. It comprises of a broad variety of disciplinary, multi-disciplinary and thematic topics within education research (Figueiredo et al. 2014). The individual researchers, people who make up the core of the networks are important to their development. For instance, every year they put a lot of work into reviewing and program planning. Those researchers who commit their time and effort to do this, mainly do so because they believe it is of importance not primarily for themselves but for their line of research (Pataki, 2014). Without these people's engagement, the whole system would collapse.

So, we soon buried the idea of streamlining the EERA networks as an exercise conducted from the outside. That would have meant an approach based on 'command and control' (Biesta 2010), indicating that we (EERA Council), who are on the outside (of networks) see better what type of NW's EERA should have. Had we done so we would most likely also have choked some of the engagement and enthusiasm, and not least, all the work many individuals contribute to each of the networks. It would have shown a disrespect for something researchers have built up over time. But it would also lack an understanding of the diversity of education research conducted across Europe.

Education research is a field which in itself is multi-disciplinary. You can do research on education from so many different perspectives, theoretically and methodologically. A streamlining into one research approach, i.e randomized control trials, or one theoretic perspective, say a de-constructivist Foucaultian view on education policy, would be meaningless. The EERA networks mirrors part of the field of education research[40] and it is a diverse field, thematically, theoretically and methodologically. This calls for an acknowledgement of this diversity. In addition, what we learned by working with the EERA networks was that what we could supply was ways of enhancing the communication between networks. This were done by creating meeting places and by encouraging cross network collaboration. As an example of this there was for instance created a joint symposium for between network 9, Assessment, Evaluation, Testing and Measurement and network 13, Philosophy of Education, at three ECER's[41]. The last two years this symposium has addressed PISA and testing from very different research cultures and perspectives[42]. My point here is that these meeting places are important. They create an open public space for deliberation like Arendt (1998) called for. If education research continues its compartmentalization the more important these meeting places are in order to create a space for deliberation and critique across different approaches to education research.

If one believes that deeper understanding and better performance cannot be forced upon someone, then one also has to acknowledge the need to let things grow and develop based on a more organic approach. A collaborative approach means that trust and acknowledgment of differences is necessary. This type of soft governance inherent to processes that are discussed in the open, takes longer time and they are more unpredictable. My postulation is that in the long run a collaborative approach will contribute to a stronger and more viable organization and research culture.

[40] There are areas not represented like research on early childhood, and more psychological informed education research.
[41] from 2013 to 2016
[42] For some of the papers from this symposium in 2015 see: Ethics and Education, 2015, Vol 10, issue 3.

EDUCATION RESEARCH FACING CHALLENGES

Education research is not visible as a field of research in the same way as for instance medicine, sociology and psychology. There are various reasons for this. Education is closely connected with a practice, not unlike medicine, but it is under heavy political control within most nations. There are many reasons why education research is not very visible. Let me here address this situation by looking at some challenges education research face both from the outside and from within.

From the outside, education is looked upon as an institution for dissemination. This has consequences for education research. Meaning, to put it bluntly, that the objective one strives for is to find what works and so implement this, and then test for outcome. This instrumental understanding of education, predominant in the 'what works' agenda (Steiner-Khamsi, G. 2013)[43] is shared by many politicians, bureaucrats and researchers. An overall impression though, is that politicians often demand that education research has to be useful (meaning: effective, evidence based, show "what works"). This usually calls for a type of research which is evidence based, guided by the "gold standard" research through randomized trials, inherited from medicine (Slavin, 2002; Winter, 2014). It is almost silly to state that education is not about curing an illness, but it makes sense when education research is confronted by these claims on what is valid research. To measure outcome of education is not done easily, especially since the outcome of a curriculum and teaching and learning processes are difficult to evaluate (Goodlad, Klein and Tye, 1979). Besides, the long time effects of what students have learned are not valid till many years after they have terminated their education. So the notion that education is about more than what can be (ac)counted, especially what can be counted here and now, means one has to open up for other forms of evaluations or understandings of accountability (Biesta, 2010, 2014).

As already mentioned in reference to the EERA network structure education research also faces some challenges from within. The field of research risk becoming fragmented and if the process of compartmentalizing continues, then the specificity of what makes it education research may be threatened. This could result in a situation where education research is driven by other disciplines (i.e.Psychology, Sociology or today Neurobiology).

[43] See 4 articles from an EERA Symposium (2015): Educational Goals And The PISA Assessments: Pádraig Hogan: *Educational goals and the PISA assessments: introduction to symposium*, Gert Biesta: *Resisting the seduction of the global education measurement industry: notes on the social psychology of PISA*, Andrew O'Shea & Francesca Lorenzi: *The unquantifiable as a measure of good education*, Andrew Davis*: Is it really possible to test all educationally significant achievements with high levels of reliability?*

Also, within the continental tradition education is a discipline (pedagogy) in its own right, but this tradition has lost much on its influence on education[44]. This means there are so many different and confronting ways of doing education research, defined by disciplinary connections, regional (Continental/Anglo-American) and cultural traditions and political systems, that it becomes extremely difficult to frame what is meant by education research. Certainly, it cannot be defined by one approach to doing research.

The streamlining policy of education research there is a demand more internationalization/ globalization. A danger then is that the national and cultural contexts of education and education research are forgotten. When one strives to find a common ground for quality of education research then one seems to forget that this is a diverse field in terms of themes (content), methodology, theoretical foundations. If this streamlining is not reversed my claim is that this will have profound consequences for education research.

COLLABORATION – UNDERSTOOD AS COORDINATION OF ACTION

A theoretical foundation for my take on collaboration is derived from an action theoretical framework informed by the French philosopher Paul Ricoeur. To put it briefly this means I am interested in what we do with words, as Austin (1975)) wrote. We do things with words, which will have effect upon how we perceive and understand the world around us. We are not always aware of the effect of the words we are using. The neoliberal agenda today uses words like effectiveness and output/outcome not always realizing how this can contribute to a reductionist approach to what education is for. Let me introduce the notion; coordination of actions. This is a notion of a way of understanding collaboration as something which can happen when individuals or systems interact.

Humans act according to what is meaningful to them, this also entails that what is meaningful for one human might be irrational for another (Ricoeur, 1991). But this is stating that when humans act, what they do is meaningful for them. It would otherwise be difficult to continue doing what you are doing, if it did not have any meaning. There is a limit to how long you can keep on doing what does not have meaning to you. It is also important to remember that meaningful actions are embedded in history and practices which are always connected to a cultural context. So meaning is not derived exclusively from an individual standpoint. Meanings come (to us, consciously and unconsciously) through the practices and cultures we live in, but our individual histories and experiences are singular and so we each have our own way of interpreting and making meaning of the world. Ricoeurs' theories for how this is constituted through our use of language is

[44] There is a divide between the Continental and Anglo-American traditions in education research (see Biesta, 2011 Also the project Didactics meet Curriculum (Gundem & Hopman,1998) shows two traditions which have had little knowledge of each other. Since Education is strongly influenced by the Anglo-American vocabulary on education, this seem to create a situation where the continental vocabulary can get lost.

complex and there is no scope for elaborating on this here.[45]

Collaborative practices are not created overnight, they evolve over time, through communication and mutual trust. It requires that a space is created where an understanding which acknowledges that others act according to what is meaningful to them. This is not saying you have to accept the other perspective, but one has to recognize its existence even though it resides within a very different understanding of what is meaningful (for you). This kind of collaborative practice can happen in spaces where there is ample time to try to understand each other, where one tries to translate and interpret instead of condemning the other or using one's power to oppress. This means that coordination of actions takes time, it happens through interaction and communication, speaking and acting together, but it takes time to evolve.

Coordination of action, as an understanding of how collaboration can evolve, means that one have to give time for interaction. When for instance different research cultures meet, it will take time before language and concepts are understood mutually. The kind of reciprocity entailed in this kind of 'governance' requires that there is a profound respect for differences (Irigaray, 2000). It will also mean that one allows for a more open ended future, not one set by a specific (measurable) objective, but one in where a common future is defined in terms of something that can be negotiated and created in collaboration.

In practice I have experienced this happening when I worked on EERA council, on the conference, ECER, and at the EERA summer school for emerging researchers, to mention some arenas. A collaborative research culture can be created at many levels individually and institutionally; between individual researchers, between research or practice, between disciplines or approaches within education research, between research networks and research associations.

This collaborative approach requires an inclusive approach to doing education research, but it also requires that one upholds some differences. For instance, when we speak about collaboration between research and practice (teacher's practice in a classroom), then we have to acknowledge that teaching and researching are two very distinct practices, so we must not make doing research and doing teaching and learning into the same. They are distinct and different practices which can inform each other (Hoveid & Hoveid, 2007).[46]

Collaboration requires mutual respect for differences theoretically, methodologically as already mentioned, but also a respect for differences in culture and language inherent to different educational traditions. This will require the development of a culture of inquiry. If one approach to education research become 'enough in itself' then the possibilities of building a collaborative research culture is closed, and with it the creativity it has potential for.

[45] For a start see the essay: The model of the text: Meaningful action considered as a text, Ricoeur 1991

[46] Also, there is another reason for upholding this difference, and that is not to collapse it into a hierarchical system where research is meant to inform and define what is best in practice.

COLLABORATION - A WAY FORWARD FOR EDUCATION RESEARCH

In the neoliberal polices of many European countries education is described as a field where you need to push for (more) command and control, rather than human flourishing (see Biesta, 2010, 2014). The idea underpinning evidence based policies in education asking for accountable education (research) seem to rest on the idea that education can be controlled if one develops better instruments that are able to measure what goes on in education. A collaborative approach requires time and patience and results are not predictable (but more is usually gained). It recognizes that "living is a constant process of negotiation of meaning" (Wenger 1998. p. 53), but this kind of collaborative culture will fade out or die under to heavy governance structures.

So what kind of governance of education research am I talking about? It could be defined as an Open Method of Coordination (OMC)[47] for education research. But not with the objective of streamlining and orientate toward 'what works' as we see within education policies across Europe. I have already described coordination of action as a type of soft governance. So it means governance of some kind, but not one that is based on "demand and control". Rather, one that does not ignore "the varied intellectual resources which can and do contribute educational understanding (Bridges et al 2009, p. 2). I believe it can provide a space for academic enhancement of education research, one that opposes the idea of streamlining (i.e the belief in a gold standard) and it can provide insights that will promote enhanced conceptualisations and understanding of teaching and learning processes (in a very broad sense) (Hoveid, 2012). These 'open' spaces that we create for collaborative research need to provide critique. The public space of a conference is such a public space in effect and through the reviewing process, feedbacks and interactions at the conference, critique which can help develop the research is conducted. But there is still a long way to go in developing this type of collaborative research culture. It is fragile and easily overruled, especially if competition is put in the foreground. A conscious decision-making has to be made in order to favor collaboration over competition, if one is to succeed.

[47] http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/european-coop_en.htm

What I have argued in this paper is that in order to answer to some of the challenges facing education research one has to value and give support for what can be gained by a collaborative research culture. The value base of such a culture is not competition, but collaboration. In order to gain more knowledge about teaching and learning processes, how educations function in a society, what policies do to education and how to expand our knowledge about what education is for, we need different strands of education research and we need that they collaborate.

REFERENCES

Arendt, H. (1989). *The Human Condition*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Austin, J. L. (1975). *How to do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press

Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field, Pedagogy, *Culture and Society*, 19 (2), 175–192.

Biesta, G. J. J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.

Bridges, D. Smeyers, P. & Smith, R. (2009). *Evidence-Based Education Policy: What evidence? What basis? Whose policy?* Chichester: Wiley-Blackwell.

Figureiredo, M. P., Grosvenor, I., Hoveid, M.H. & Macnab, N. (2014). The Dynamic and Changing Development of EERA Networks, *European Educational Research Journal*, vol. 13 (4), 404-417.

Goodlad,J.I. Klein, F & Tye, K.A (1979). The Domains of Curriculum and Their Study, in Goodlad J.I. (red.) Curriculum Inquiry The study of Curriculum Practice. New York: McGraw-Hill Inc

Gundem, B.B., & Hopmann, S. (Eds.). (1998). *Didaktik and/or curriculum: An international dialogue*. New York, NY: Basel.

Hoveid, M. H. (2012). Educational Research and Useful Knowledge: production, dissemination, reception, implementation. *European Educational Research Journal*. 11 (1) 58-61.

Hoveid, M. H. (2014). European Educational Research - Constraints and Possibilities. Studium Educationis (ISSN 1722-8395) (Italian Journal), Xv(1), 9-22.

Hoveid, M. H., & Hoveid, H. (2007). Research in, on or with Practice. In P. Ponte & B. H. J. Smith (Eds.), *The Quality of Practitioner Research. Reflections on the*

Position of the Researcher and the Researched. Netherlands: Sense Publishers.

Irigaray, L. (2000). *democracy begins between two*. London. Routledge: The Athalone Press

Kozma, T. & Tőzsér, Z. (2016). Education and Transition in Hungary: Policy and Research in the Process of Transformation, 1988—2004, *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 6 (2) 23–42.

Oancea, A., & Pringe, R. (2009). The Importance of Being Thorough: On systematic Accumulations of 'What Works 'in Educational Research. In D. Bridges, P. Smeyers & R. Smith (Eds.), *Evidence-Based Education Policy, What evidence? What Basis? Whose Policy?* (pp. 11-35). Malden and Oxford: Wiley-Blackwell Publishing.

Pataki, G. (2014). 'Engaging People and Ideas': Memories, Meaning Making and the European Educational Research Association. *European Educational Research Journal* vol. 13 no. (4) 434-450

Ricoeur, P. (1991). *From Text to Action. Essays in hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press

Skaalvik, E., & Skaalvik S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. Teachers'. *International Journal of Education Research.* Vol 62, 199-209

Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31(7), 15-21.

Smeyers, P. (2009). On the Epistemological Basis of Large-Scale Population Studies an their Educational Use. In D. Bridges, P. Smeyers & R. Smith (Eds.), *Evidence-Based Education Policy. What Evidence? What Basis? Whose Policy?* (pp. 56-81). Malden and Oxford: Wiley-Blackwell

Steiner-Khamsi, G. (2013). What is Wrong with the 'What-Went-Right' Approach in Educational Policy? *European Educational Research Journal*, 11(1), 20-33.

Winter, C. (2014). Curriculum Knowledge, Justice, Relation: The Schools White Paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*. 48 (2) 276-292

Wenger, E (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity.* USA: Cambridge University Press

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban egy, az oktatáskutatás területén megvalósuló közös kutatási kultúra szükségességére kívánom felhívni a figyelmet. A mai európai oktatási politikákban dominál az egységesítés, az eredményorientáltság és az a szemlélet, miszerint a versenyek révén jobb eredményeket lehet elérni. Véleményem szerint – melyet részben személyes tapasztalatokra alapozok, melyet mint kutyaszán-versenyző szereztem – a versenyekre helyeződő nagyobb hangsúly nem fogja az oktatást eredményesebbé tenni. Én az együttműködések mellett érvelek a tevékenységek összehangolásán keresztül. Az oktatáskutatás egy multidiszciplináris terület, a gyakorlat és az elmélet területe. Ezt a sokszínűséget tiszteletben kell tartani a fejlesztés érdekében, az oktatásban és az oktatáskutatás területén egyaránt.

Kulcsszavak: oktatásirányítás, verseny és együttműködés, elszámoltathatóság, EERA, ECER

Marit Honerød Hoveid

Professor of Pedagogy
Norwegian University of Science and Technology
NTNU, Departmentof Education and lifelong learning
marit.hoveid@svt.ntnu.no

Hrubos Ildikó

A DIGITÁLIS CAMPUS

ABSZTRAKT

A világ felsőoktatása a 2010-es évek közepén olyan helyzetbe került, amely intézményrendszerének gyors megváltoztatására készteti, kényszeríti. A fejlett országokban a felsőoktatási belépési arány elérte, meghaladta az 50 %-os határt, ezzel elkezdődött az átmenet a felsőoktatás általánossá válása felé, ami szétfeszíti a tömegesség szakasza számára kiépített kereteket. A felsőoktatási expanzió súlya áttevődött más régiókra, a feltörekvő és a fejlődő országokra, miközben a fejlett országokban se állt meg. Ezek a folyamatok a globalizált világban átrendezik az erőviszonyokat, megváltoztatják a hallgatói és tanári mobilitás megszokott desztinációit. Az informatikai forradalom hatásai most új formában jelentkeznek a társadalom minden alrendszerében, így a felsőoktatásban és a kutatásban is. A nyitott, online formák térnyerése meggyengíti, lebontja a tudásmonopóliumok jelentős részét. Gyorsan terjed a tömeges nyitott online kurzusok (Massive Open Online Courses) rendszerének megalkotása, bevezetése. Ez a forma a felsőoktatási expanzió és a globalizáció együttes hatásának tipikus megjelenési formája, ami – más formákkal kombinálva - egyben megoldást is jelenthet az általuk gerjesztett kihívásokra. A nyitott online rendszerek hozzájárulhatnak az oktatásban érvényesülő társadalmi esélykülönbségek csökkentéséhez, az interdiszciplináris megközelítés terjedéséhez, átláthatóságuknál fogva pedig akár az oktatás és a kutatás minőségének, hatékonyságának emeléséhez.

BEVEZETÉS

Napjaink társadalomkutatója a korábbiakban tapasztaltaknál is élesebben kerül szembe azzal az egyébként jól ismert és mindig érvényes dilemmával, hogy a keresztmetszeti vagy a longitudinális megközelítést kövesse, illetve hogyan kapcsolja össze a kétféle szemléletű vizsgálódások eredményeit. A világban lezajló változások egyfelől eddig nem ismert gyorsasággal és váratlansággal következnek be, másfelől a jelenségek egyre komplexebb jellegűek, tehát feltárásukra, megértésükre csak sokoldalú, mélyebb elemzésekkel van esély. A felsőoktatás-kutató ma azzal a kihívással találkozik, hogy az általa vizsgált társadalmi alrendszerben minden jel szerint döntő változások játszódnak le, amelyek együttesen fordulópontként értelmezhetők.

Jelen tanulmány szerzőjének a HERA évkönyv sorozat előző számában megjelent dolgozata (Hrubos 2016) az Európai Felsőoktatási Térséget választotta az elemzés keretéül, amelyben röviden áttekintette a Bologna-reform másfél évtizedének trendjeit, majd kiemelten foglalkozott a 2015-ös évvel, mint lehetséges fordulóponttal. Most folytatja és kiszélesíti ezt a gondolatsort, kibontva három, már ott érintett témát.

A továbbiakban is érvényesülő (és a fejlett országokban szakaszhatárhoz érkezett) hallgatói létszámexpanzió, a felsőoktatást is átható globalizáció és regionális átrendeződés, valamint az informatikai forradalom új szakasza, a mindent átrendező digitalizáció egymással párhuzamosan, saját logikájuk szerint zajló folyamatok. Ugyanakkor nagyon is összefüggnek, egymást kölcsönösen feltételezik és erősítik. Ennek a kapcsolatrendszernek a feltárása segíthet napjaink folyamatainak jobb megértésében, és ezáltal talán abban is, hogy a felsőoktatás szereplői tudatosabban nézzenek szembe a fordulattal, annak ne elszenvedői, hanem alakítói, akár nyertesi is lehessenek.

TOVÁBBI HALLGATÓI LÉTSZÁMEXPANZIÓ: A MÁSODIK ÁTMENET SZAKASZA

A 20. század második felében a felsőoktatásban lezajló folyamatok alapvető meghatározója az a jelenségsor, amit a gyors hallgatói létszámexpanzió hatásai váltanak ki. Ennek következtében megváltozott a felsőoktatás intézményrendszerének úgyszólván minden eleme. (Időben ezzel párhuzamosan a tudományos kutatásban, a tudományos eredmények tekintetében hasonlóan gyökeres változások következtek be, amelyek ugyancsak hatottak a felsőoktatás átalakulására – ez a kérdés azonban nem tárgya jelen elemzésnek.)

A felsőoktatás-kutatási szakirodalom – a Martin Trow által megalkotott elméleti keretből kiindulva – a hallgatói belépési arányok alapján megfogalmazta az expanzió szakaszait, amelyek jól jelzik a felsőoktatás és a társadalom közötti kapcsolat megváltozásának fordulópontjait. A fordulat természetesen a teljes intézményrendszerre vonatkozik, a létszámexpanzió csak az első (továbbá elég jól mérhető és értelmezhető) elem. (Trow 1974)

A második világháború előtt mindenütt 10-15 % alatti volt a belépési arány, amit „elit" szakasznak nevezünk, jól érzékeltetve a társadalmi tartalmát. Innen indult el a növekedés a fejlett országokban, különböző időszakokban: az Egyesült Államokban az 1950-es évektől, Nyugat Európában a kontinensen az 1960-as, 70-es évektől, Nagy-Britanniában 1980-tól, Kelet-Közép-Európában pedig 1990 után. A felsőoktatási rendszerek beléptek a tömegességbe való átmenet szakaszába (azaz az első átmenet szakaszába). Ebben az elemzési rendszerben általában a 35-50% közötti állapotot nevezik „tömegességnek". A világ néhány országában ma már ennél jóval magasabb az arány (pl. az Egyesült Államokban, Kanadában és Japánban), Európa legtöbb országában pedig éppen most közelíti meg, éri el az 50%-ot. Ezt a szakaszhatárt a tömegességből az általánossá válásba való átmenet követi (a második átmenet szakasza).

A felsőoktatás-kutató számára az átmeneti szakaszokban történtek leírása, megértése a legvonzóbb feladat, hiszen akkor mennek végbe a mélyreható változások. Jellemző, hogy az intézményrendszer egyes elemei más-más „sebességgel" alakulnak át, bizonyos elemek még sokáig tartják magukat, ami a jelenségek komplex értelmezését igényli.

Az első átmenet szakaszáról már sok mindent tudunk, hiszen az elmúlt évtizedek reálfolyamatai és a kutatások lényegében erről szóltak.[48]

A legalapvetőbb jelenség a felsőoktatás résztvevőinek (hallgatók, tanárok, szülők, munkaadók stb.) heterogénné válása volt. Ennek kezelésére létrehozták az egyetem mellett a nem-egyetemi szektort (főiskola), amely a nagy létszámú, gyakorlatias képzést igénylő tömeg befogadását szolgálta. A most már hatalmas hallgatói létszámot érintő, nagy kormányzati és személyes költségeket jelentő ágazat egésze átpolitizálódott, és működését azóta folyamatos társadalmi viták, feszültségek övezik.

Az expanzió következtében a felsőoktatás demokratizálódott, a magasabb végzettségi szintű munkavállalók megjelenése hozzájárult a gazdaság fejlődéséhez, a jóléti állam kiépítéséhez. Martin Trow eredetileg úgy gondolta, hogy a felsőoktatás akadémiai vonulatát képviselő (klasszikus, kutató) egyetemek pozícióját mindez nem fogja érinteni, és a tömeges képzés az arra a célra kiépített szektor (szektorok) feladata lesz. A két alapvető társadalmi cél együttes, harmonikus követése azonban nem valósult meg, az ezredforduló körül drámai konfliktusokat okozott. A felsőoktatás (és kutatás) működtetésének költségei rendkívüli mértékben növekedtek, többek között a műszaki-technológiai fejlődés következtében. Az akadémiai értékek veszélybe kerültek a rövid távú gazdasági, hasznossági szempontok nyomulása, az elüzletiesedés következtében. Az állami támogatások lefaragása, az intézményi autonómia korlátozása már a klasszikus (kutató) egyetemek hatékonyságát veszélyeztette. (Trow 2000) (Ezen háttér figyelembevételével értelmezhető a Bologna-reform, mint európai kísérlet az elit és a tömeges képzés igényeinek összeegyeztetésére. Az eredeti elképzelés szerint a többciklusú rendszerben a hallgatói tömegek csak az első fokozatot célozzák meg, ami rövidebb idejű, tehát olcsóbb képzésben nyerhető el, mint az egyciklusú – hosszú idejű képzést jelentő - hagyományos kontinentális egyetemi rendszerben. Ezáltal több forrás maradhat a klasszikus egyetemek fenntartására.)

Az Európában éppen most kezdődő második átmenetről még nem lehet tapasztalatunk, de a felsőoktatás (az európai felsőoktatás) jövőjének kérdése intenzíven foglalkoztatja a felsőoktatás-kutatókat. Az előrejelzések meglehetősen pesszimisták.

Fő folyamatként azon feszültségek felerősödését jelölik meg, amelyek már a tömegesség szakaszában jelen voltak (vannak). A hallgatói létszámemelkedés nem áll le, az erre irányuló társadalmi nyomás továbbra is érvényesül.

[48] A témával sokoldalúan foglalkozik az Educatio folyóirat 2014/2. tematikus száma: Felsőoktatási expanzió. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=100

Amennyiben 50% fölé emelkedik a belépési arány, öngerjesztő folyamat indul meg: a felsőfokú végzettség már nem jelent életre szóló privilégiumot, viszont annak hiánya a társadalmi, munkaerő-piaci ellehetetlenülés kockázatával jár. Ezért általános a törekvés a végzettségek, fokozatok szerzésére. Egyre nagyobb arányban jelennek meg, akár többségbe is kerülhetnek a hallgatók körében a nem tipikus életkorúak, élethelyzetűek, ami új kihívást jelent a tanulás és tanítás módszerei tekintetében. A további növekedés kiélezi a felsőoktatási intézmények presztízsküzdelmét, a hallgatókért és az erőforrásokért folytatott versenyt. Egyszerre érvényesül az „akadémiai sodrás", a klasszikus (kutató) egyetemek önvédelmi törekvése és a „szakképzési sodrás", ami a hallgatói tömegek hasznossági igényeinek kiszolgálására készteti a felsőoktatási intézményeket. Laposabb lesz a foglalkozások hierarchiája jövedelem szempontjából a végzettségek szintje szerint, viszont kiszélesedik a különbség a diplomások között, szakterület és főleg a diplomát adó intézmény presztízse szerint. Azok a hallgatók, akik nem a magas presztízsű intézményekben végeznek, a folyamat veszteseinek érzik magukat. Ezáltal csökken a tanulási (nem a felsőoktatásba való belépési!) kedv, csökken a felsőoktatás színvonala. (Teichler 2013)

A felsőoktatás szereplőinek körében tapasztalható feszültség jórészt az általánossá váló felsőoktatás alapvető jellemzőjének meg nem értéséből fakad. Martin Trow modelljében ez ugyanis azt jelenti, hogy lényegében mindenki számára lehetőség van arra, hogy élete valamely szakaszában igénybe vegye a felsőfokú képzés valamely formáját. Ami igen sokféle, akár a tömegesség szakaszában megszokottól eltérő forma lehet. A felsőoktatás teljes intézményrendszerének gyökeresen át kell alakulnia ahhoz, hogy be tudja tölteni hivatását az új szakaszban, és közben át tudja menteni „örök" értékeit. (Trow 2000)

2009-ben – az éppen lesújtó pénzügyi, gazdasági világválság árnyékában - az európai egyetemi hagyományok és értékek őrzésének letéteményese, a Magna Charta Observatory[49] konferenciáján Calzolari professzor, a vendéglátó Bolognai Egyetem rektora úgy nyilatkozott, hogy a nyugati világ egyetemei ezeréves történelmükben példátlan fenyegetettségben érezhetik eredeti értékeiket, abban a helyzetben, amelybe a globalizáció és az informatikai forradalom, valamint a gyorsan csökkenő kormányzati támogatás taszította őket. (Calzolari 2009, Hrubos 2013) A nagy európai és nemzetközi tudományos tekintélynek örvendő Pier Ugo Calzolari 2012-ben elhunyt. Nem érte meg az akkor váratlan gyorsasággal kibontakozó történéseket, amelyek éppen a globalizáció és az informatikai forradalom talaján fogantak, és drámai módon vetették fel az általa követett értékek végső összeomlásának vagy éppen a válságból való kijutásnak, a továbbélésnek a lehetőségét.

[49] A teljes nevén Observatory of Fundamental University Values and Rights a Magna Charta Universitatum 1988-as megjelenése után tíz évvel jött létre, azzal a céllal, hogy ellenőrizze a dokumentumban lefektetett elvek érvényesülését Európában.

GLOBALIZÁCIÓ – REGIONÁLIS ÁTRENDEZŐDÉS

A globalizáció jelenségének megértése napjainkban a társadalomkutatók érdeklődésének középpontjában áll. Általában nagy átalakulásnak tekintik, amelynek pontos leírása még várat magára. „Nem arról van szó, hogy egy már kialakult, újszerű globalizált világ áll előttünk, világos szabályokkal. Sokkal inkább az átmenet kiszámíthatatlanságokkal teli korszaka ez. A nagy átalakulás nem arról szól, hogy néhány elmaradottabb ország felzárkózik a fejlettebbekhez, és magáévá teszi a globalizáció szellemét, sokkal inkább arról, hogy a tőkés világrend egésze valami minőségileg mássá alakul.” (Mittelmannt idézi Jensen 2014:21)

Ebben a környezetben értelmezendők a felsőoktatásban lejátszódó folyamatok. A fentiekben bevezetett elméleti keretet követve úgy fogalmazhatunk, hogy míg a fejlett országok felsőoktatása belépett a második átmenet korszakába, a feltörekvő és a fejlődő országok – eltérő ütemben, különböző módokon – az első átmenet (a tömegesség szakaszába való átmenet) szakaszát kezdték meg, gyorsítják fel, miközben a különböző régiók történései sok szálon kötődnek össze, hatnak egymásra.

Az erőforrásokért folytatott verseny ebben a szektorban is globálissá válik, és minden korábbinál élesebb lesz. (Ennek látványos megnyilvánulásai a nemzetközi egyetemi rangsorok, azok időnkét hisztérikus kezelése, kommercializálódása). Nagy erővel fejlesztik a felsőoktatást és a kutatást egyes nagy ázsiai országok, és figyelemre méltó a gazdag arab országok előretörése is. Elsősorban a csúcsegyetemek kiépítése kelt nemzetközi feltűnést, és kevésbé az a belső dilemma, hogy vajon milyen viszonylagos súlyt célszerű adni az oktatás egészének, illetve a felsőoktatás bővítésének a világszínvonalú egyetemek létrehozása mellett. Különösen néhány ambiciózus fejlődő országban merül fel élesen ez a kérdés, mindazonáltal többnyire nem mondanak le a csúcsegyetem vállalkozásról. (Hrubos 2013)

Úgy is fogalmazhatunk, hogy a hallgatói létszámexpanzió a világ egészében egyáltalán nem áll le, nem is lassul, hanem éppen erősödik, csak most döntően nem a fejlett országokban zajlik. Például Kínában 1982-ben 1% volt a belépési arány, 2012-ben már 26%, a tervek szerint 2020-ra elérik a 40%-ot, 2030-ra pedig az 50%-ot – és az arányok hatalmas abszolút létszámokra vonatkoznak. Indiában ugyan nem ilyen gyors a belépési arányok növekedése, viszont a releváns kohorsz létszáma nagy ütemben növekszik. (Zhang és You, 2014) Ez az átrendeződés igen gyorsan megváltoztatja a nemzetközi hallgatói és tanári mobilitás desztinációit. A feltörekvő (és egyes fejlődő) országokban a gyorsan gazdagodó középosztályban nagyobb mértékben nő a felsőoktatásba való belépési igény, mint a hazai felsőoktatási helyek bővülése. Az így kimaradó fiatalok nagy számban keresnek tanulási lehetőséget a fejlett országokban.

Másfelől a csúcsegyetemeknek (esetleg a kiépülő tömegegyetemeknek) „hirtelen" nagyszámú jól felkészült tanárra van szükségük, és a helyzetet elsősorban a fejlett országokból meghívott oktatók, kutatók sokaságával oldják meg.
A nagy társadalmi nyomással támogatott globális felsőoktatási expanzió nem valósulhat meg az eddig megszokott intézményi keretekben.

DIGITALIZÁCIÓ – A TÖMEGES NYITOTT ONLINE KURZUSOK MEGJELENÉSE

Az informatikai forradalom folyamatosan és gyökeresen átalakította a társadalom és a gazdaság lényegében minden területét. A felsőoktatásban is gyors változásokat idézett elő a tanítási és tanulási technikáktól az intézmények működtetésének módjáig. Az on-line technikák alkalmazása, a hagyományos és a digitális módszerek kombinált bevetése (e-learning, blended learning) ma már igen elterjedt és elfogadott megoldásnak számít. Ez tette lehetővé a megnövekedett hallgatói létszám mellett a feladatok ellátását.
Azonban az a fordulat, amit az utóbbi években a „nyitott" jellegű oktatási módszerek megjelenése és gyors térnyerése hoz, ezen háttér mellett is drámainak mondható. (Hasonló elvek alapján a kutatás, a publikációk és a könyvtárak világába is betört a nyitott hozzáférésre való törekvés, annak megkövetelése és megoldása, ami a folyamat hat a felsőoktatás világára is. [50])
A tömeges nyitott online kurzusok (Massive Open Online Courses – MOOCs) több ponton megbontják a felsőoktatás rendszerét. A belépési nyitottság azt jelenti, hogy nincsenek előképzettségre (intézményre) vonatkozó feltételek, nincsenek létszámkorlátok és díjmentes a kurzusban való részvétel. Ez az alapmodell, amelynek többféle konkrét valósítása, változata képzelhető el, illetve jelent meg már eddig is. Röviden úgy foglalható össze a jelenség, mint a további hallgatói létszámexpanzió és a globalizáció hatásának tipikus megjelenési formája, egy lehetséges válasz ezen kihívásokra.
Nyitott felsőoktatási kurzusok indítására már évekkel korábban voltak kísérletek, példák, elsősorban üzleti vállalkozások keretében. A nem várt fordulat 2012-ben az Egyesült Államokban következett be, amikor néhány amerikai csúcsegyetem elindította a Coursera nevű üzleti vállalkozást. Ennek keretében válogatott kurzusaikat ajánlották fel online formában, díjmentesen a beiratkozó hallgatóknak. Az aktivitás hamar átterjedt más neves amerikai egyetemekre, majd pedig brit egyetemekre is. Bár kezdettől fogva megfogalmazódott a félelem, hogy a MOOCs térnyerése a hagyományos egyetem, a felsőoktatás ellehetetlenüléséhez fog vezetni, a folyamat minden jel szerint feltartóztathatatlanul halad. (Setényi 2013)

[50] A témával sokoldalú megközelítésben foglalkozik az Educatio folyóirat 2013/3. tematikus száma: Tudáselosztás – tudásmonopóliumok. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96

Az európai akadémiai értékek őrzésének misszióját vállaló Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) szinte azonnal felfigyelt a jelenségre, és napirendjére vette a tanulmányozását. 2013-ban tanulmányt készíttetett, amely feltérképezte a helyzetképet, 2014-ben pedig kiadta a tanulmány bővített, naprakészre módosított változatát. Ebből kiderült, hogy Európában főleg a viszonylag magas presztízsű állami egyetemek kezdtek bele az új típusú kurzusok rendszerének kiépítésébe. (Gaebel 2014)

Az EUA 2016-os konferenciája pedig már főtémaként vette programjába a digitális technikák elterjedését, a nyitott online kurzusok eddigi tapasztalatait. (Brics 2016) Bemutatták egy survey jellegű felmérés eredményeit, amely 8 európai országban vizsgálta a felsőoktatás különböző szereplőinek attitűdjét a MOOCs-szal kapcsolatban. A vélekedések alapján árnyalt, de alapvetően támogató kép bontakozik ki. A nyitott online forma előnyét elsősorban abban látják, hogy általa csökkennek bizonyos tudás monopóliumok, és az átláthatóság következtében javulhat is az oktatás minősége. Kétségek vannak viszont afelől, hogyan alakítható ki egy használható üzleti modell az új forma működtetésére, fenntartására. A szereplők eljutnak odáig is, hogy a nemzeti akkreditációs és minőségbiztosítási rendszereket újra kell gondolni, máris megjelent az igény az ECTS típusú kredit elismerésére, mi több, fokozat adására a MOOCs formában. (Ubachs 2016) Egy másik vizsgálat Franciaországban, Japánban, Lengyelországban, Nagy-Britanniában és Németországban zajlott. Kiderült, hogy a kurzusok 25%-a máris ECTS szerint ad kreditet. Egyéb forrásokból merített figyelemre méltó eredmény, hogy Európában elsősorban Franciaország, Nagy-Britannia és Spanyolország egyetemei aktívak, ami rámutat a téma erős nyelvi összefüggéseire. Az angol nyelvű kurzusok dominanciája nem okoz meglepetést, viszont a francia és a spanyol nyelvűek határozott nyomulása arra utal, hogy ezek az angol által háttérbe szorított nyelvek ismét teret nyerhetnek a MOOCs globális piacán. (Punie 2016)

Kibontakozni látszanak a MOOCs jövőképek.

A fejlett országok csúcsegyetemei presztízs megfontolásokból beszállnak a játszmába, de csak perifériális jelleggel (bár az Egyesült Államokban ma 5 csúcsegyetem adja a MOOCs 20%-át). (Punie 2016) A fejlett országok tömegegyetemei komolyan foglalkoznak vele távlati üzleti megfontolásból illetve a tömegképzés terheinek csökkentése céljából. Az általánossá válásba való átmenet szakaszában pedig a képzési programok egy része kifejezetten ebben a formában valósul meg. Stratégiai cél a feltörekvő és a fejlő országok felsőoktatási piacán való térnyerés.

A feltörekvő országok létrehozzák csúcsegyetemeiket, a tömegegyetemi rendszert nem építik ki a fejlett országokhoz hasonló teljességében, annak jó része MOOCs alapú lesz (részben saját nemzeti nyelven, részben valamely fejlett ország nyelvén). A fejlődő országok létrehoznak egy-egy csúcsegyetemet (nagy áldozatokkal), a tömeges képzést pedig lényegében MOOCs formában valósítják meg (döntően a fejlett országok egyetemei által meghirdetett kurzusokkal).

A globalizált felsőoktatás világában tehát a fejlett országok jelenleg ismert egyetemi rendszerei nem omlanak össze, megtarthatják korábbi pozícióik jó részét, sőt újabb teret is nyerhetnek, amennyiben kellő rugalmassággal fedezik fel a nyitott rendszerű online tanulási-tanítási formában rejlő lehetőségeket, és megtalálják annak adekvát akadémiai, szakképzési és üzleti helyét. (Hrubos 2014)
Magyarországon az Óbudai Egyetem elindított egy kísérletet. Létrehozták a Kárpát-Medencei Online Oktatási Centrumot (K-MOOC), amely az eredeti MOOCs modell egy változatát valósítja meg. Célja a Kárpát-medencében magyar nyelvű képzést folytató intézmények kiszolgálása, különös tekintettel a határon túli intézményekre. Nyitott online kurzusokat indít, amelyeket a hálózatba jelentkező intézmények (19 magyarországi és 13 határon túli) hallgatói vehetnek fel, a képzés kreditet ad és díjmentes. A 2015/16-os tanévben már meg is indultak a kurzusok.[51]

KÖVETKEZTETÉSEK, ÚJ KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A digitalizáció első megközelítésben egy új működési mód a felsőoktatásban, amely lehetővé teszi az egyre növekvő szektor hatékony fenntartását, a megváltozott igényekkel jelentkező, globális szinten játszó kliensek kiszolgálását. Egy általánosabb szinten viszont új paradigmának tekinthetjük, amely mindent megváltoztat. Hatással van arra, hogyan folytatják oktatási és kutatási tevékenységüket, és hogyan viszonyulnak társadalmi környezetükhöz. A nyitottság, a tudásmonopóliumok terének és erejének csökkentése gyökeresen megváltoztatja a felsőoktatási aréna szereplőinek pozícióit.
A kutatók számára a feltárandó összefüggések, megválaszolandó kérdések sora fogalmazható meg. Fundamentális kérdés, hogyan tudják majd kezelni a fejlett országok a második átmenet szakaszát. Az első átmenet idején két téves megközelítés nehezítette meg a tisztánlátást. Az optimista tévedés szerint a tömegesség szakaszában hasonló szerepet tölt be a felsőoktatás, mint az elit szakaszban, csak „nagyobb méretben". Mivel hamar kiderült, hogy ez nem lehetséges (nem is szükséges), általános volt a csalódás, a frusztráció. A pesszimista tévedés abban állt, hogy elkerülhetetlen a felsőoktatás egészének „szürke masszává" válása, a színvonal drámai csökkenése. Szerencsére ez a jóslat se teljesült, és máig tartó nagy viták árán az európai felsőoktatás lényegében elfogadta a sokféleséget, mégpedig abban az értelemben, hogy az nemcsak a körülmények által kikényszerített adottság, hanem éppen érték. Most az a kérdés, hogy fel van-e készülve ugyanez a rendszer az általánossá válás szakaszára, annak megértésére, hogy miközben az „egésznek" ismét meg kell változnia, meg lehet tartani az elit és a tömegesség már nagyjából kiépített együttes létezését, de ki kell alakítani egy új szektort az általánossá válás követelményeinek teljesítésére. Ma még nem világos, hogy ez milyen módon tud megvalósulni, elkülönült intézményekben, vagy akár a három misszió együttes

[51] https://kmooc.uni-obuda.hu/

vállalásával ugyanazon intézményekben, a globális szempontokat is figyelembe véve.
Az oktatáskutatás klasszikus témája a társadalmi egyenlőtlenségek, az esélyegyenlőtlenség megjelenési formáinak és változási tendenciáinak vizsgálata. A nyitott online formák első megközelítésben a hozzáférés „végtelen" bővítésével értelemszerűen csökkentik az egyenlőtlenségeket (globális szinten is). Ez egyfelől óriási lehetőség egy eddig messze nem megoldott probléma kezelésére. Másfelől a társadalmi egyenlőtlenségek természete – tapasztalataink szerint - olyan, hogy miközben bizonyos vonatkozásban csökkennek, ugyanakkor új és új formákat öltenek, illetve újabb területekre tevődnek át. Kérdés, hogy a nyitott forma adta lehetőségeket kik fogják kihasználni, hol jelentkezhetnek ezen keretekben is monopóliumok, kiváltságok, szelektált előnyök. Valóban adnak-e esélyt azoknak a társadalmi csoportoknak, amelyek általában kimaradnak, vagy erősen alulreprezentáltak (első generációsok, szegények, családosok, fogyatékkal élők, távoli településen élők, migránsok).
Beválnak-e azok a remények, hogy a nyitottság következtében nő az érdeklődés az általános műveltség körébe tartozó témák iránt (amelyek a hasznossági sodrás következtében kiszorultak a tantervekből), az oktató és a kutató közösség felhasználja-e a lehetőséget az interdiszciplináris megközelítés alkalmazására, vagy akár a holisztikus szemlélet terjesztésére?
Ezek a szociológus első kérdései. Természetesen a neveléstudomány, az oktatás- és tanulástechnika szakemberei további nagyszámú kérdést fogalmaznak meg, amelyekre a felgyorsult világban lehetőleg minél hamarabb választ kellene adni.

HIVATKOZÁSOK

Bricks and Clicks for Europe: Building a Successful Digital Campus. European University Association Annual Conference 7-8 April 2016 (Galway, Ireland). Presentations. http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016

Calzolari, P. U. (2009) Foreword. In: Procedings of the Conference of the Magna Charta Universitatum Observatory „Crises, Cuts, Contemplations. How Academia May Help Rescuing Society. Bologna, 17-18 Sept. 2009. 11-13. p. http://www.magna-charta.org/resources/files/proceedings_atti_2009.pdf

Gaebel, M. (2014) Massive Open Online Courses. An update of EUA's first paper 2013. EUA Occasional Papers. European University Association. 35 p. http://www.eua.be/Libraries/publication/MOOCs_Update_January_2014.pdf?sfvrsn=2

Hrubos Ildikó (2013) Globalizáció - informatikai forradalom – akadémiai értékek. Educatio, Vol. 22. No. 3. 311-322. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96

Hrubos Ildikó (2014) Expanzió – határok nélkül. Educatio, Vol 24. No. 2. 205-215. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=100

Hrubos Ildikó (2016) Az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának második szakasza. Helyzetkép félidőben. In: Fehévári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.) Oktatás és fenntarthatóság. HERA Évkönyvek III. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 2016. 263-274. old. http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2016/05/HERA_Evkonyvek_III167x234.pdf

Jensen, J. (2014) Globalizáció és új kormányzás. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Politikatudományi Intézet. Budapest. 245 old.

Punie, Y. (2016) Opening up Education through the use of Digital Technologies. Papaer presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016 (Galway, Ireland) http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016

Setényi János (2013) A nyitott tanulás térnyerése a felsőoktatásban. Educatio, Vol. 22. No. 3. 377-391. old. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=96

Teichler, U. (2013) Future Scenarios of Higher Education. Budapesti Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. Konferencia dokumentumok. NFKK Füzetek 10. 35-52. p. http://uni-corvinus.hu/fileadmin/user_upload/hu/kutatokozpontok/NFKK/NFKK_sorozat/NFKK_10_20130414_v3.pdf

Trow, M. (1974) Problems in the Transition from Elit to Mass Higher Education. From the General Report on the Conference on Future Structure of Post-Secondary Education. OECD, Paris 1973. Carnegy Fundation of Higher Education. Berkeley, California. 60 p. http://eric.ed.gov/?id=ED091983

Trow, M. (2000) From Mass Higher Education to Universal Access. The American Advantage. University of California, Berkeley. 16 p. http://www.cshe.berkeley.edu/sites/default/files/shared/publications/docs/PP.Trow.MassHE.1.00.pdf

Ubachs G. (2016) The Changing Pedagogical Landscape. Papaer presented at the European University Association Annual Conference 7-8 April 2016 (Galway, Ireland) http://www.eua.be/activities-services/events/event/2016/04/07/default-calendar/eua-annual-conference-2016

Zhang, J. – Yu, K. (2014) The Search for Quality at Chinese Universities. In: Weber, L.E. – Duderstadt, J.J. (eds) (2014) Preparing Universities for an Era of Change. ECONOMICA Glion Colloquium Series No8, London – Paris – Genéve. 201-210. p.

Az internetes hivatkozások utolsó letöltése: 2016. augusztus 1.

ABSTRACT

In the middle of the 2010s the world's higher education has found itself in a situation that induces, compels it to rapidly change its institutional system. In developed countries higher education participation rate has reached, exceeded the 50% level, hereby the transition to universal access higher education has commenced, which is overstretching the framework structured to accommodate the phase of massification. The weight of the expansion in higher education has shifted to other regions, to emerging and developing countries, while it hasn't stopped in developed countries either. In our globalized world these processes are rearranging the balance of power and are changing the usual destinations of student and professor mobility. The effects of the IT revolution present themselves in new forms in all subsystems of society, including higher education and research. The gaining ground of open online forms weakens, dismantles a significant portion of knowledge monopolies. The establishment and introduction of the system of Massive Open Online Courses is spreading speedily. These endeavours are a typical form of the appearance of the simultaneous effects of higher education expansion and globalization, which - combined with other forms – may also offer a solution to the challenges generated by them. Open online systems may contribute to the reduction of social inequalities that is present in higher education and to the spread of the interdisciplinary approach. At the same time, as a result of their transparency they may even contribute to the increase of the quality and efficiency of education and research.

Hrubos Ildikó

(CSc) professor emeritus

Budapesti Corvinus Egyetem

ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

Kővári Attila

KÖLTSÉGHATÉKONY INFORMATIKAI ESZKÖZÖKKEL TÁMOGATOTT PROJEKTOKTATÁS

ABSZTRAKT

A cikkben bemutatásra kerülnek a projektoktatás alkalmazásának lehetőségei a mérnök informatikus hallgatók szakmai ismereteinek vonatkozásában. A szak szakmai törzsanyagának, elsősorban a mérés- és irányítástechnika szakterülettel összefüggő gyakorlati ismereteinek projektfeladatokkal támogatott elsajátítása, az elméleti és gyakorlati ismeretek alkalmazásának egyik jól alkalmazható módszere. Ezen példák alapján, korszerű és költséghatékony informatikai eszközök felhasználásával megvalósított projektek eredményei kerülnek ismertetésre, melyek ötletekkel szolgálhatnak más, hasonló területen oktatók számára is. A bemutatott projektek több tantárgyban tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának elsajátítását segítik mind a szoftver, mind pedig a hardver ismeretek tekintetében. A cikk összefoglalja a tanuló érdeklődési területére építő, a tanuló motivációját szem előtt tartó projektek célját, tartalmát, folyamatát, módszerét, felhasznált eszközeit és eredményét.

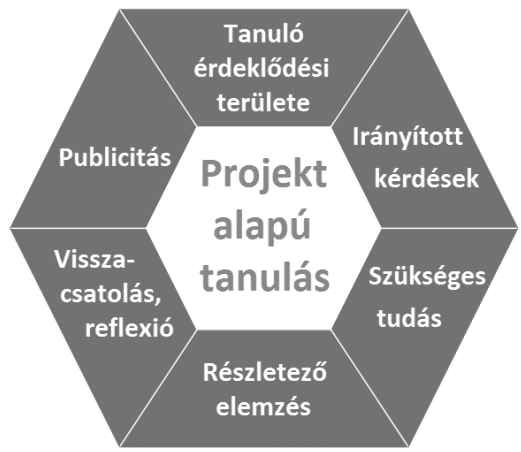
BEVEZETÉS

A mérnök informatikus szak szakmai törzsanyagának rendszertechnika, programozási és informatikai rendszerek modulja számos, az informatika közvetlen gyakorlati alkalmazásával összefüggő tématerületet tartalmaznak. Az oktatott elméleti ismeretek gyakorlati feladatokban történő alkalmazása általános elvárás, melynek egyik jól, eredményesen alkalmazható módszere az előzőekben felsorolt területeket érintő projektfeladatok megvalósítása projekt alapú tanulás keretében.

Maga a projektoktatás módszere, a projektpedagógia története 1918-ra nyúlik vissza, amikor is megjelent Kilpatrick Project Method című 18 oldalas tanulmánya (Kilpatrick, 1918). A projektfeladatot elsősorban a tanulók érdeklődési köréhez célszerű illeszteni, diákok számára az aktív részvétel, a személyes tapasztalatszerzés, a csoportmunka, felelősségtudat kialakítása a legfontosabb (Dewey-Kilpatrick 1935). Hasonló módon fogalmazza meg Karl Frey (1982) is a projektoktatás lényegét, mely szerint a projektmódszer során a tanulók egy csoportja egy olyan, érdeklődésüknek megfelelő témát dolgoz fel, amelyet a csoport maga választ. A projektben résztvevők a témát közös tervezés alapján egyedül dolgozzák fel, amely konkrét eredményhez vezet. M. Nádasi Mária (2003) könyvében a projekt „valamely összetett, komplex, gyakran a mindennapi éltből származó téma, a témafeldolgozásához kapcsolódó célok, feladatok, meghatározása, a munkamenet és az eredmények megtervezése, az eredmények reprezentálása."

A projekt alapú tanulás hatékonyságát, eredményességét meghatározó fontosabb tényezőket az 1. ábra foglalja össze. A motiváció szempontjából igen fontos, hogy projektfeladatként olyan téma kerüljön kiválasztásra, amely a tanuló érdeklődési körével kapcsolatos, mivel ilyen jellegű témán aktívabban, nagyobb lelkesedéssel dolgoznak a hallgatók. Természetesen a téma olyan bonyolultságú kell legyen, amely egyrészt a rendelkezésre álló idő alatt kidolgozható, másrészt a kidolgozásához szükséges előzetes ismeretek rendelkezésre állnak. A projekt kidolgozása során felmerülő kérdések, problémák megoldásához vezető utak, módozatok helyes kiválasztásában az oktatónak nem meghatározni, hanem a helyes, optimális megoldás megtalálásában támogatnia kell a hallgatókat, lényegében segítséggel rávezetni őket erre. Ebben nagy segítséget nyújthatnak az egyes problémákkal összefüggésben feltett, a megoldás irányába mutató irányított kérdések, valamint ezen problémák részletező elemzése és az oktató és saját maguk számára is az átgondolt megoldási lehetőségek, munkamenet tervezése, lehetséges módozatai, az elvégzett feladatok utólagos elemzése alapján végzett folyamatos visszacsatolás, reflexió. A projekt befejeztével fontos, hogy a projekten dolgozó hallgatók eredményeiket reprezentálják, értékeljék, és lehetőséget kaphassanak ennek publicitására. Ez történhet óra keretében, de előnyösebb, ha esetleg konferencián tudják bemutatni munkájukat, azok eredményeit és ezt akár cikk formájában is megjelentetni.

1. ábra: Projekt alapú tanulás hatékonyságának fontosabb tényezői



(Forrás: Saját készítés az alábbi alapján: http://modelschoolscnyric.pbworks.com/w/page/40580862/Project-Based%20Learning)

A projekt fajtáját tekintve, a projekt tevékenysége alapján megkülönböztetünk folyamatorientált és eredményorientált projektmunkát (Verók-Vincze, 2011). A folyamatorientált projekt esetében az eredmény nem látható előre, az eredmény csak melléktermékként jelenik meg, míg az eredményorientált projekt során előre meghatározott a projekt eredménye és a megvalósítás módja (Verók-Vincze, 2011). A projekt idejét tekintve lehet mini (néhány napos), középtávú (néhány hetes) vagy hosszú távú (egész tanév), valamint a témaválasztás módja szerint a tanár által előre meghatározott, vagy a diákok által választott tématerületet felölelő, valamint órakereten belüli vagy tanítási időn kívül szervezett (Verók-Vincze, 2011).

A cikkben, az előzőekben említett szempontok szerint, bemutatásra kerül a gyakorlati jellegű projektfeladatok célja, tartalma, megvalósítása, felhasznált eszközei, eredménye, valamint a projektoktatás eredményessége a hallgatók projektfeladatról alkotott véleményei alapján.

PROJEKTFELADAT CÉLJA, TARTALMA

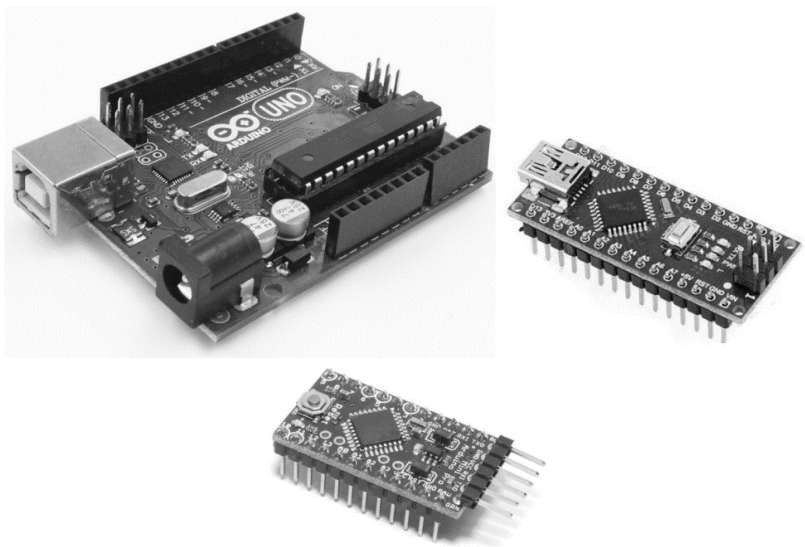
A projekt célja a mérnök informatikus szak rendszertechnikai, mérés- és irányítástechnikai tématerületét felölelő ismereteinek átadását kiegészítő, gyakorlatorientált, a tanulók érdeklődési területére építő, a tanuló motivációját szem előtt tartó feladat megvalósítása. A projektek a mindennapi életből merítettek, a hallgatók közvetlen, aktív részvételével valósultak meg, akár egyéni, akár csoportos munkában. A projekt a korszerű IKT alapú koncepcióra épül, annak oktatásban betöltött szerepét emeli ki (Molnár, 2014 és Szűts, 2012, 2014) és az IKT számos érdekes területét ölelheti fel, mint például az agy-számítógép interfészek alkalmazása (Katona, 2014 és 2015). A projekt témáját a hallgatók maguk választották érdeklődési területüknek megfelelően, de mivel a projekt a mérés- és irányítástechnika tantárgy témaköréhez kapcsolódott, így projekt céljának ehhez illeszkedő témát kellett választani. A választandó témával kapcsolatosan a hallgatók számára az volt meghatározva, hogy olyannak kell lennie, amely érzékelési, jelfeldolgozási, vezérlési és/vagy szabályozási feladatot valósít meg. A projekt eredménye a tantárgy teljesítésébe került beszámításra.

Az alábbiakban bemutatásra kerülnek a projektoktatás alkalmazásának lehetőségei a mérés- és irányítástechnika szakterületen. Ezen példák alapján, korszerű és költséghatékony informatikai eszközök felhasználásával megvalósított projektek eredményei kerülnek ismertetésre, melyek ötletekkel szolgálhatnak más, hasonló területen oktatók számára is.

PROJEKTFELADAT MEGAVALÓSÍTÁSA, FELHASZNÁLT ESZKÖZEI, FOLYAMATA

Az előzőek alapján a projekt témájának kiválasztásánál elvárás volt, hogy a mindennapi életből vett problémán alapuljon. A projekt tervezési fázisa az oktató által kontroláltabban zajlott annak érdekében, hogy a tervezett kialakítás a projekt célja vonatkozásában költséghatékonyabb eszközökkel kerüljön megvalósításra. A jelillesztési, jelfeldolgozási, vezérlési és szabályozási feladatok megvalósítására elsősorban a külföldi online piactereken olcsón beszerezhető Arduino platform került kiválasztásra. Ezeknek az Atmel mikrovezérlőre épülő Arduino egységeknek az előnye, hogy olcsóságuk mellett az Arduino fejlesztői közösség számos többé-kevésbé kidolgozott példát tett elérhetővé, mely a fejlesztés során nagy segítség a hallgatók számára. Az eszköz nagy előnye az is, hogy nem csak maga a hardver szerezhető be igen olcsón, hanem a fejlesztői környezet is ingyenes, a program letöltéséhez sem szükséges speciális programozó eszköz, USB kapcsolat segítségével ez könnyen megvalósítható. A projektek során legtöbb esetben az Arduino UNO, Nano és Pro Mini fejlesztőlapok kerültek felhasználásra, melyek a 2. ábrán láthatóak.

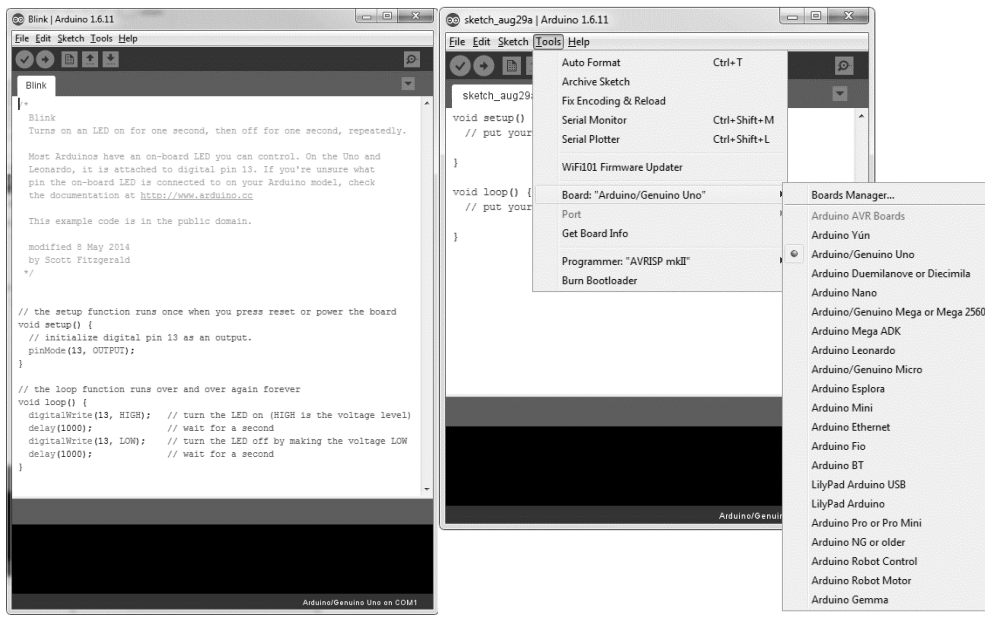
2. ábra: Arduino fejlesztőlapok



(Forrás: www.arduino.cc)

A fejlesztőlapokra az Arduino.cc oldalon letölthető az Arduino Software fejlesztőkörnyezet, mely egyszerűen kezelhető, számos függvénykönyvtárat tartalmaz, melyek természetesen bővíthetőek és segítségével az Arduino platform számos fejlesztőlapja programozható USB kapcsolaton keresztül. Az Arduino UNO és Nano a kommunikációhoz szükséges USB/soros átalakítót tartalmazza, a Pro Mini fejlesztőlap esetén külső USB/soros átalakító alkalmazása szükséges. A fejlesztőkörnyezet kezelőfelületét és a fejlesztőkörnyezet által beépített módon támogatott fejlesztőlapokat a 3. ábra mutatja.

3. ábra*: *Arduino fejlesztőkörnyezet



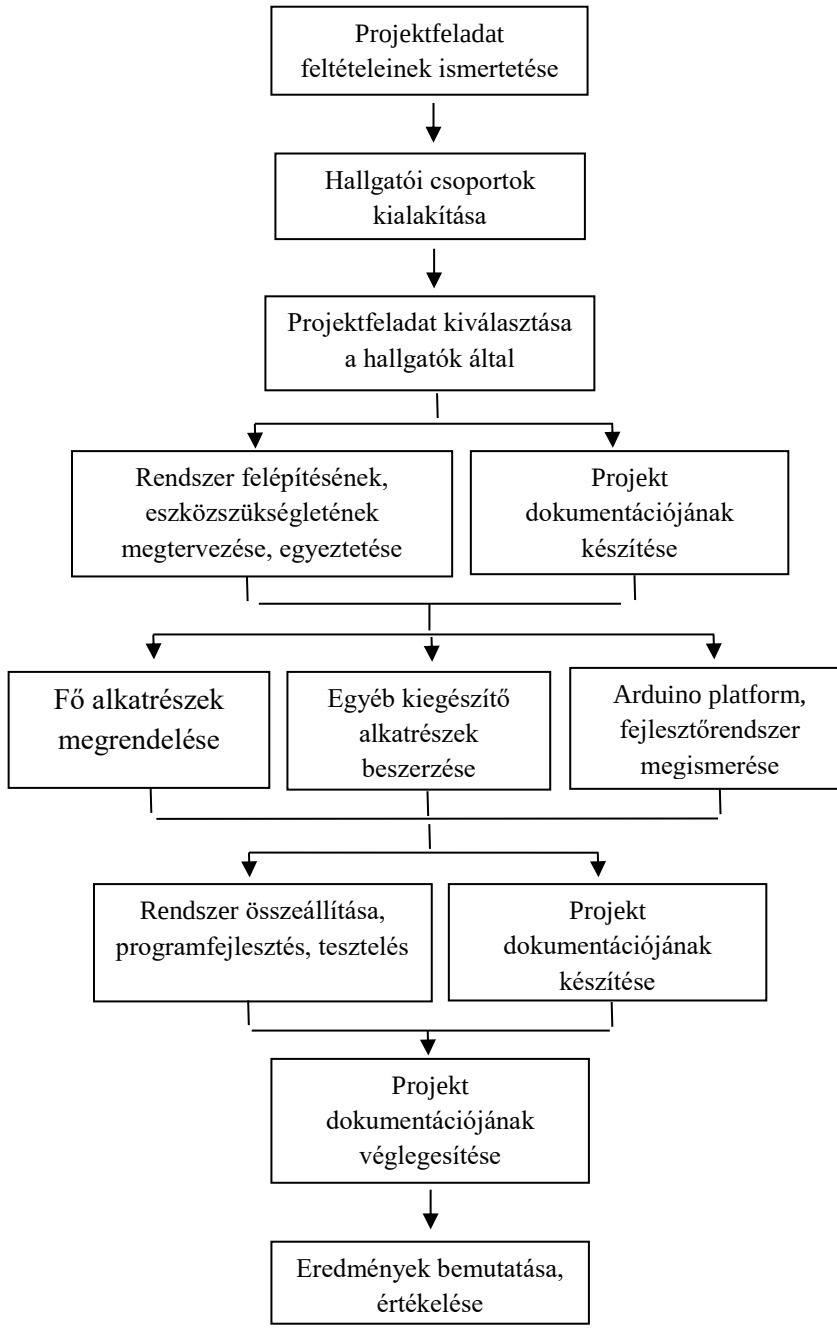
(Forrás: saját készítésű ábra)

A hardver olcsósága és a fejlesztőkörnyezet ingyenessége oktatási szempontból igen nagy jelentőséggel bír, hisz a hallgatók esetleges tapasztalatlanságából adódó hibák nem okoznak nagy kárt, másrészt a fejlesztéshez szükséges feltételek nem csak az egyetemi oktatási infrastruktúra révén biztosíthatóak, hanem otthoni körülmények között is, amely az otthon végezhető projektmunka szempontjából igen hasznos.

A projektfeladat megvalósítása a bevezetőben említettek szerint többféle módon szervezhető, a mérés- és irányítástechnika jellegű projektek az órai munkát kiegészítő, középtávú, közel féléves projektként kerültek megvalósításra, tevékenység célját tekintve pedig eredményorientált módon. A hallgatók számára az első szorgalmi héten ismertetésre

kerültek a projektfeladat előzőekben leírt feltételei, és a hallgatók elsősorban maguk választása alapján 2-4 fős csoportokat alakítanak ki (egyesek oktató által kerülnek besorolásra). A hallgatók maguknak kellett választani egy projektmunkát és meg kellett tervezniük a rendszer felépítését és meg kellett határozniuk a megvalósításhoz szükséges hardver eszközöket. A projektmunkák az összetettségük, feltételezett megvalósítási idejük, eszközigényük alapján az oktató által a hallgatókkal közösen áttekintésre, pontosításra és véglegesítésre kerültek a harmadik-negyedik hét végéig. A projektek megvalósításához szükséges főbb eszközök, alkatrészek megrendelését a negyedik hét végéig meg kell tenni, amennyiben ez az olcsóbb beszerzési forrást biztosító nemzetközi online piactereken történik, mivel ezek esetén a szállítási idő kb egy hónap. Az egyéb kiegészítő eszközök, alkatrészek beszerzése később is megoldható. Az ötödik és nyolcadik hét alatt a hallgatóknak lehetőségük nyílik az Arduino platform, fejlesztőlapok megismerésére, mivel az rendelkezésre állt, így a programozásuk, az alapvető jelillesztési feladatok gyakorolhatóak, valamint a tervezési fázis leírásával elkezdhető a projekt dokumentálása. A kilencedik hét környékén megérkező alkatrészekkel a rendszer összeállítása megkezdhető, amely a hardver kialakítási, programozási, tesztelési, javítási, optimalizálási feladatokat foglalja magában és négy-hat hét áll rendelkezésre. A projekt folyamata során az oktató folyamatosan figyelemmel kíséri a munkát és irányított kérdések által, az elvégzett vagy elvégzendő feladatokkal kapcsolatosan elemzésre, visszacsatolásra készteti a hallgatókat, ami alapján a téves, helytelen, esetlegesen a projekt befejezését veszélyeztető lépések a megvalósítás során feltárhatóak, megelőzhetők. A projekt egyes lépései dokumentálásra kerülnek, mely a projekt dokumentáció részét képezi. A projekt dokumentáció részben folyamatosan készül, a tizenkettedik-tizennegyedik hét végéig kerül véglegesítésre. A hallgatóknak a projekt befejeztével, a tizennegyedik-tizenötödik hét végére, nem csak magát az eszközt kellett elkészíteni, hanem a projekt eredményeiről, megvalósítás során felmerült problémákról prezentáció keretében kell beszámolniuk, valamint a projekt megvalósításának dokumentációját a szakdolgozat előírásaihoz hasonló felépítésben, de 10-15 oldal terjedelemben kellett bemutatniuk. A projekt folyamatát, főbb tevékenységeit a 4. ábrán látható folyamatábra foglalja össze.

4. ábra: Projekt folyamatábrája

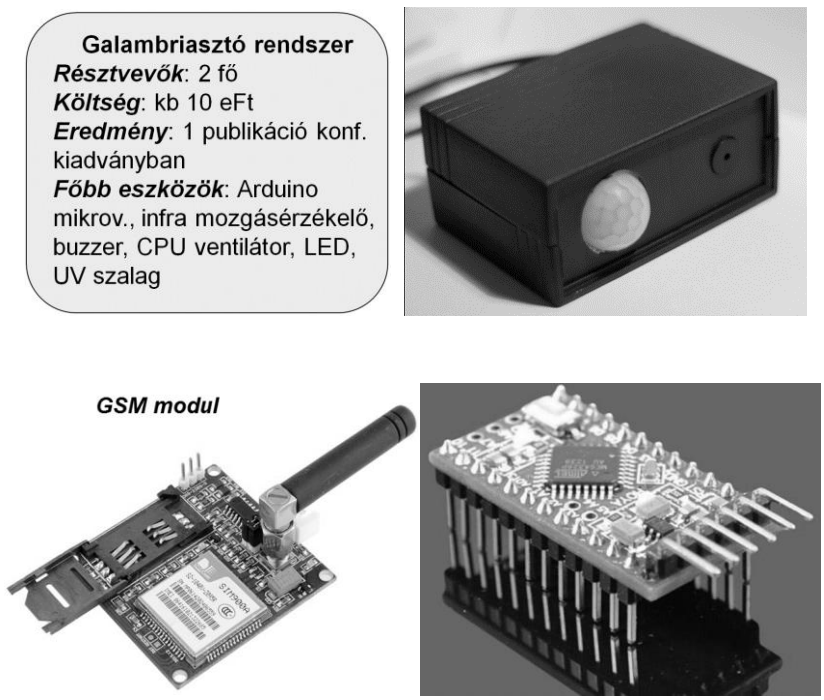


(Forrás: saját készítésű ábra)

EREDMÉNYEK, GYAKORLATI JELENTŐSÉG

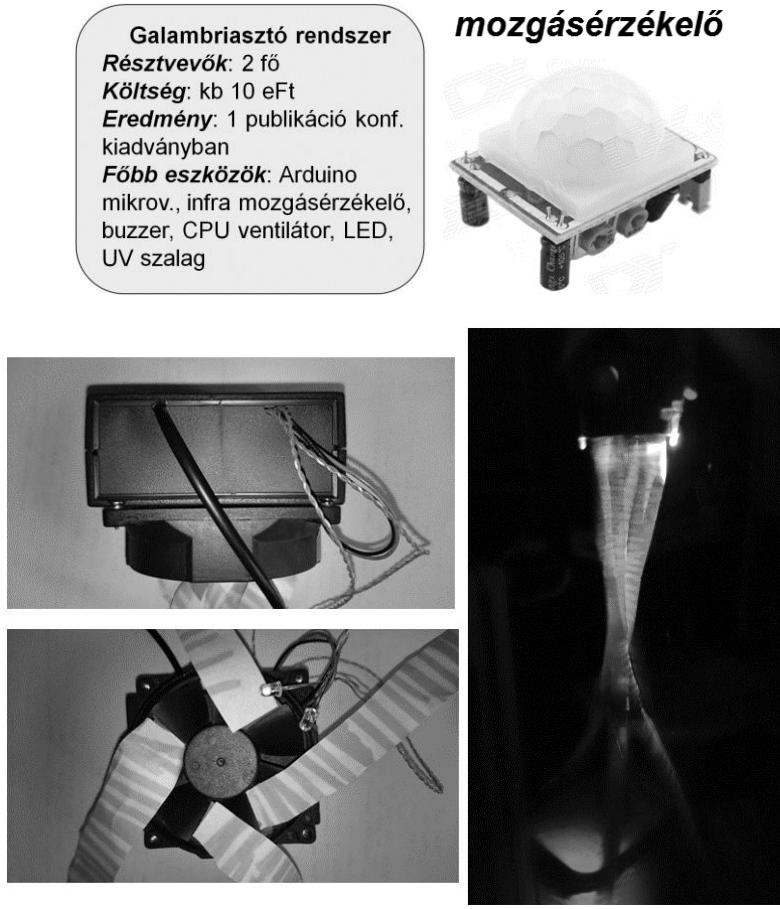
Az elmúlt időszakban projektfeladatainak eredményei alapján a projektoktatás sikeresnek mondható. Ez megnyilvánul egyrészt a hallgatói visszajelzések másrészt a projektfeladatok publicitásában is. Több projekt esetén a munka a projekt befejeztével is tovább folytatódott szakdolgozat témaként. Az alábbi 5. és 6. ábrák két konkrét projektfeladat főbb jellemzőit mutatják be, az egyik egy távfelügyeleti riasztórendszert, mely GSM hálózaton tud SMS vagy adat kommunikáció segítségével riasztási információt küldeni, míg a másik egy mozgásérzékelős, riasztó hangot kiadó, és lógó szalagokat mozgató galambriasztó egységet mutat.

5. ábra: GSM alapú távfelügyeleti riasztó



(Forrás: saját készítésű ábra)

6. ábra: Galambriasztó



(Forrás: saját készítésű ábra)

Az előző tanévben kérdőív segítségével felmérés történt arról, hogy a hallgatók milyen véleményt alkottak a projektfeladattal kapcsolatban. A kérdőívet a projektfeladatot készítő hallgatók közül 29 fiú és 2 lány volt. A kérdőív kérdései és azok összesített eredménye az 1. táblázatban látható.

1. táblázat: Hallgatói vélemények összegzése

Kérdés	Igen	Nem	Tartózkodik
Érdekesnek találta a projektfeladat kidolgozását?	29	1	1
Hasznosnak tartaná projektfeladat kidolgozását más tantárgyak esetén is?	30	1	0
A projektfeladat segítette az ismeretek elsajátítását?	27	1	3
Könnyen megoldható volt a projekt?	18	11	2
A projektfeladatban szerzett ismeretek a jövőben hasznosíthatóak?	28	1	2
A projektmunka segítette a csapatban való együttműködést?	22	6	3

A hallgatói vélemények alapján látható, hogy a hallgatók nagy része a projekt alapú tanulást érdekesnek, hasznosnak, a tantárgy ismereteinek elsajátítását segítőnek, az elsajátított ismereteket pedig jövőben hasznosíthatónak találta. A projekt megvalósítása során a csapatban történő együttműködés segítéséről alkotott vélemény még mindig jelentősen pozitív volt, de többen vélekedtek úgy, hogy nem volt megfelelő összhang az egyes csoportokban. Ez elsősorban abból adódott, hogy nem minden hallgató vette ki egyenlő módon a részét a feladatokból, nem volt olyan jó a feladatok megoszlása. A projektfeladat könnyűségét tekintve több hallgató vélekedett úgy, hogy a feladat könnyű volt, de 11 hallgató vélte nehéznek a feladatot. Elbeszélgetések alapján az ő vonatkozásukban elsősorban egyes előzetes ismeretek hiánya okozta a legnagyobb gondot. Összességében azonban megállapítható, hogy a hallgatói visszajelzések alapján a projekt sikeresnek mondható, a hallgatók számára fontos gyakorlati jelentőséggel bír, alkalmazása, esetleges más tárgyakra történő kiterjesztése javasolt.

ÖSSZEFOGLALÁS

A cikkben bemutatott oktatási célú projekt, elsősorban a mérés- és irányítástechnika, a jelek és rendszerek, valamint programozás, és ezekhez kapcsolódó tárgyak elméleti és gyakorlati ismeretanyagának elsajátítását segítik. A bemutatott projektfeladatok több tantárgyban tanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának elsajátítását segítik mind a szoftver, mind pedig a hardver ismeretek tekintetében. A projektfeladatok a mindennapi életből merítettek, a hallgatók közvetlen, aktív részvételével valósultak meg, akár egyéni, akár csoportos munkában. A projekt témáját a hallgatók maguk választották érdeklődési területüknek megfelelően, igazodva a mérés és irányítástechnika tantárgy tématerületéhez.

A projektfeladatok jelillesztési, jelfeldolgozási, vezérlési és szabályozási feladatainak megvalósítására az olcsón beszerezhető Arduino platform került kiválasztásra, melyek előnye, hogy olcsóságuk mellett az Arduino fejlesztői közösség számos kidolgozott mintapéldát tett elérhetővé, mely a fejlesztés során nagy segítség nyújthat a hallgatók számára. Az eszköz nagy előnye az is, hogy nem csak maga a hardver szerezhető be igen olcsón, hanem a fejlesztői környezet is ingyenes. A hardver olcsósága, egyszerű programozhatósága valamint a fejlesztőkörnyezet ingyenessége oktatási szempontból igen fontos, mivel így nem csak az oktatási intézményben van lehetőség a projektfeladat kidolgozására, hanem részben otthoni feladatként is végezhető. A projektfeladatok kidolgozása az alkatrészek beszerzésével és az eredmények reprezentálásával, a szükséges dokumentáció összeállításával együtt 14-15 hetet vesz igénybe, amely jól illeszkedik a szorgalmi időszakban rendelkezésre álló időhöz.
A hallgatói vélemények alapján a projektfeladat eredményesnek mondható, kiterjesztése célserű lenne más tárgyak vonatkozásában is.

HIVATKOZÁSOK

William Heard Kilpatrick (1918): The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process, Teachers College. Columbia University. 319–334.

Dewey, J.–Kilpatrick, W. H. (1935): Der Projektplan. Grundlegung und Praxis. Weimar.

Frey, K.(1982): Die Projektmethode. Beltz Verlag, Weinheim und Basel. 58.

M. Nádasi Mária (2003): Projektoktatás. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. ELTE BTK, Budapest. 16.

Verók Attila, Vincze Beatrix (2011): A projektmódszer elmélete és gyakorlata. Médiainformatikai kiadványok. Eszterházy Károly Főiskola. 21.

Kovátsné N. Mária: Fenntartható oktatás és projektpedagógia

György Molnár (2014): Modern ICT based teaching and learning support systems and solutions in higher education practice, 10th International Scientific Conference on Distance Learning in Applied Informatics. 421-430.

Molnár György (2014): Pedagógiai megújulás tapasztalatai a szakmai tanárképzésben - új IKT alapú eszközök és koncepciók a tanárképzésben, VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. 434-452.

Szűts Zoltán (2012): An Iconic Turn in Art History - The Quest for Realistic and 3D visual Representation on the World Wide Web, The Iconic Turn in Education (Visual Learning). Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 59-66.

Szűts Zoltán (2014): Közösségi média és WEB 2.0 alapú tanulási formák integrálása a felnőttképzésbe, Edu szakképzés és környezetpedagógia elektronikus szakfolyóirat 4. szám, 37-45.

Jozsef Katona (2015): The Comparison of the non-invasive mobile EEG registration and the signal processing devices, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 97-110.

Katona József (2015): A rövidtávú memória (RTM) és a figyelem szerepe az emberi tanulásban és emlékezésben, University of Dunaujvaros, Informatikai terek. 2015. 74-84.

J Katona (2014): Examination and comparison of the EEG based Attention Test with CPT and T.O.V.A., 15th IEEE International Symposium on Computational Intelligence and Informatics. IEEE Hungary Section, 2014. 117-120.

ABSTRACT

The article shows the application possibilities of project education in system engineering, programming and informatics modules of the computer engineering curse's core learning material contain several fields of direct practical applications of IT knowledge. The application of theoretical knowledge in practical tasks is a general requirement, where the project based learning, consisting the topic of above mentioned fields, can be applied successfully during project tasks. The topic of these project tasks should be match to the interests of students, the active participation, personal experience, teamwork, sense of responsibility are the most important skills' development for these students. In this article the application possibilities of project based learning are presented via some specific project example in the field of measurement and control theory. Based on these examples, the results of projects carried out by using modern and cost-effective IT tools are described, and these projects may serve ideas for other teachers in similar training areas. The article summarizes the goals, content, process, methods, devices used and results of these projects which are based on the student's area of interests and motivation.

Kővári Attila

PhD főiskolai docens, tanszékvezető, Dunaújvárosi Egyetem

kovari@uniduna.hu

Molnár György – Sik Tamás Dávid – Szűts Zoltán

IKT ALAPÚ MOBILKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK ÉS ALKALMAZÁSOK MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI A FELSŐOKTATÁSBAN

ABSZTRAKT

Napjainkban már szinte mindenkinek van okos eszköze. Ez különösen igaz a digitális nemzedékek körére. A felhasználói funkciók mellett lehetőség nyílik arra is, hogy alkalmazásokat fejlesszünk okostelefonokon a tanulás támogatására, mely akár motivációt is adhat a mobil programozás megtanulására, amennyiben ez a tanulás hatékonyságát növelheti.

A folyamat eredményeként már csak a leendő oktató-kutató-fejlesztő ötletein múlik, hogy milyen területen hasznosítja a megszerzett tudását. Legyen szó pl. osztályteremben használatos interaktív rendszerről, vagy valamilyen háromdimenziós modelleket (pl. kémia-fizikai folyamatokat) megjelenítő alkalmazásról (interaktív elforgatási és nagyítási lehetőséggel), közösségi tanulásról, akár további az élmény alapú tanulást elősegítő programokról.

Tanulmányukban egyrészt az elméleti háttér bemutatása után az új nonformális módszerekkel, tanulási technikákkal, többek között a Waze-val foglalkozunk, másrészt egy, a témával kapcsolatos kutatás eredményeit prezentáljuk.

A kutatásunk célja felmérni a közoktatási intézményekben kialakult mobilkommunikációs eszközök és alkalmazások használati attitűdjét. A tanulmány egy N=120 fős mintavétel alapján mutatja be a mobilkommunikációs eszközök használatának attitűdjét, valamint alkalmazható módszertani kultúráját.

Az újfajta nonformális tanulásra, a megszerzett információk közösségi hasznosítására mutat kiváló példát a Waze alkalmazás, ami a világ legnagyobb közösségalapú közlekedési- és navigációs alkalmazása. Azért tud hatékonyan működni, mert nagy felhasználói táborral rendelkezik, minden telefon adatforrásként működik, de felhasználói interakciót is igényel. Ilyen adattovábbítás lehet pl. sebességmérések, balesetek jelentése, de a lassú forgalom automatikusan kiderül az autó, és az adott szakaszon tartózkodó további járművel sebességéből. Az adatok felhasználásával élőkép alakulhat ki egy város aktuális közlekedési állapotáról, így elkerülhetők torlódások, balesetek útvonalai. Ezen felül pedig a felhasználók jelentéseket küldenek be, melyek segítségével mások értesülnek a veszélyes helyzetekről.

A TÉMA SZAKMAI HÁTTERE

Napjainkban, a digitális bennszülöttek születésének korában a gyerekek már 3-5 éves korukban elkezdenek ismerkedni a digitális, multimédiás eszközökkel. Eleinte még gyerekjáték formájában történik az első használatba vétel (játéktelefon, játéktablet, játékszoftverek használata), ki korábban, ki később pedig már a valós eszközök szintjén kapcsolódnak bele az IKT világba.

Persze ebben a korban még csak játékra használják a gyerekek a készülékeket, ami viszont egy igenis fontos lépés, főleg a játszva tanulás elvét követve. Így már nem lepődik meg senki, ha az általános iskolában, majd a középiskolában az okostelefonok és tabletek leadása, illetve kikapcsolása helyett éppen tanulást támogató eszközzé lépnek elő. A felsőoktatásban pedig a számonkérések idejét leszámítva még kevésbé szabályozható ezeknek az eszközöknek a használata az előadásokon és gyakorlatokon. Így, ha már ott van a hallgatók kezében az eszköz, miért ne lehetne összekötni valahogyan az éppen aktuális óra tananyagával? A nonformális oktatás keretében fontos átváltoztatni az oktatók felől érkező egyirányú kommunikációt, a hallgatókkal kooperáló, visszacsatolás alapú kétirányú kommunikációra. Számos példa érkezik az Egyesült Államokból is. A szerzők amerikai egyetemek magyar kampuszán történő oktatás során például azt tapasztalták, hogy azon kurzusokon, melyek kifejezetten nem az IKT-hoz köthető témakörűek, a digitális eszközök használatát szigorúan szabályozzák, tiltják.

A nonformális tanuláshoz kapcsolódik, hogy hálózatok, azon belül is mobilhálózatok korát éljük. A digitális behálózottság az eddiginél sokkal erősebb és gyorsabb kapcsolatokat alakított ki. Az infokommunikációs technológiák mindennapi folyamatokba való beépülésével a jelenben hálózatosodott társadalmat hoztunk létre, a hálózatok és hálózat kutatás korát éljük. Az elmúlt közel két évtizedben tanúi lehettünk az internet, majd a mobil technológiák térnyerésének. Ezen változások jelentős hatást gyakoroltak az emberi kapcsolathálózatok átalakulására és kommunikációinkra. Mindezek mellett megváltoztak az egyre gazdagabbá váló hálózataink tanulási, probléma megoldási, döntéshozatali és egymást segítő felhasználási módjai. A társadalmi hálózatok radikális átalakulása lehetővé tette az emberek számára, hogy túllépjenek szűkebb, szoros kapcsolataik jellemezte közösségeiken, kapcsolataikat változatosabbá tegyék és hatékonyabb tájékozódási lehetőségekhez jussanak (Abs, 2005). Az internet olyan, korábban nem látott kommunikációs potenciált és információgyűjtő kapacitást hozott, mely lehetővé tette az emberek számára, hogy függetlenül, vagy akár közösségek részeként jelenjenek meg és nyilvánuljanak meg, kommunikáljanak egymással, valamint hogy új kapcsolattartási módszereket fejlesszenek ki (Molnár Pál, 2013). Mind a köz, mind a felsőoktatásban tanulók a mindig gyorsabb kommunikációt, visszacsatolást és információszerzést igénylik, így például gyakorlati tapasztalat, hogy már nem az e-mail a számunkra legmegfelelőbb kommunikációs csatorna. A levelekre gyakran nem válaszolnak. Sokkal inkább a közösségi média környezetében kommunikálnak egymással,

és kívánnak kommunikálni az intézményükkel, tanáraikkal, akkor is, ha ez nem hivatalos kommunikációs felület.

A digitális hálózatok eredeti rendeltetésük szerint az 1960-as évektől az 1990-esekig erőforrás megosztást, kommunikációs és média megjelenési célokat szolgáltak, idővel azonban (természetes vagy véletlen következményként) szerephez tanulási-tanítási folyamatokban is. A kombinálhatóság és a kaotikusság egyszerre szerves része a világháló természetének, de ugyanannyira jellemző rá a korlátlan mértékű összekapcsolhatóság, a végtelen mennyiségű információ létrehozásának, tárolásának, másolásának, megosztásának és véleményezésének a lehetősége is. A technika fejlődésével folyamatosan új eszközök jelennek meg, így a nagyobb sávszélességet biztosító hálózatok és radikálisan növekvő tárhelyek mind terjedelmesebb információéhséget generálnak a felhasználók részéről (Szűts, 2015).

Amióta a hálózatok beépültek mindennapi kommunikációs és médiafogyasztási szokásainkba, a tudás jellege is megváltozott. Multimediálissá és transzdiszciplinárissá, gyakorlati jellegűvé lett. Benedek András szerint megváltoznak a tudás megszerzésének jellemző mintázatai is: uralkodóvá válik az egész életen át tartó tanulás, ismét elhalványul a gyermek és a felnőtt közti éles – merőben újkori – fogalmi megkülönböztetés, a formális iskolai intézményeket pedig egyre inkább fölváltják a nyitott művelődés virtuális környezetei (Benedek, 2013).

Az internet környezetében megnő az információ adatbázisokban való tárolásának jelentősége, mivel a digitalizáció egyszerre jelenti a gyorsabb kereshetőséget, az információ megosztás folyamatának leegyszerűsítését, a tájékozódást segítő címkézhetőséget, a remixelhetőséget (mashupolhatóságot), illetve az adatok nem szakértők által történő feldolgozását, az összefüggések feltárását, vélemények nyilvánosságra hozását.

A jelenben a tanulási folyamat az e-learning ellenére is még alapvetően időben és térben is kötött, zárt keretek között, időben lineárisan, és tanterv centrikusan zajlik. Rosszabb esetben mechanikus, ingerszegény cselekvés-formák segítségével szereznek a tanulók ismereteket. A jövő iskolája a kutatók szerint akkor valósulna meg, ha a 3R-t (reading, writing and arithmetic, vagyis olvasás, írás és számolás) jelentő, még az 1700-as években bevezetett poroszos iskolamodellt 4C-re (collaboration, curiosity, complexity and creativity, vagyis együttműködés, kíváncsiság, komplexitás és kreativitás) változtatnánk (Szűts, 2014).

Fontos felismerés, hogy az oktatásban (és ez érvényes a felsőoktatásra is) a legnagyobb változáson keresztül nem is a tananyag vagy tanárok, hanem a tanulók mentek át. Z generáció most jár egyetemre, tagjai 1995 után születtek, anyanyelvi szinten beszélik a számítógépek, hálózatok nyelvét, digitális bennszülöttek. Figyelmük rövid ideig köthető le, hozzászoktak, hogy rendkívül gyorsan kapják meg az információkat. Leegyszerűsítve: gyorsétteremben esznek, gyorstudást akarnak szerezni. Hozzászoktak az azonnalisághoz.

Némi általánosítással élve kijelenthető, hogy nem mennek könyvtárba, nem állnak sorban hanglemez boltokban, hanem azonnal letöltik, amire szükségük van. Paradigmájuk szerint, ami nem létezik a világhálón, alapvetőn nincs is. Ennek tükrében médiafogyasztási és kommunikációs szokásaik is drasztikusan megváltoztak, ezért például szükség van a tanári tekintély elfogadtatására körükben. Megváltozott ugyanis a tanár-tanuló viszony, a hiteles források kérdése, illetve a tudás megszerzésének átalakult mód-ja vált kulcskérdéssé az oktatásban. Nehézséget okoz, hogy a Z generáció a hálózat gazdag környezetében szocializálódott, szemben tanáraikkal, akik a számítógéppel és világhálóval felnőtt korukban ismerkedtek meg, vagy még ismerkednek (Szűts, 2014).

Míg a kommunikáció, a kutatás vagy a média jelenlét esetében a szolgáltatók felülről irányított (szerkesztői, tulajdonosi) stratégiával rendelték alá a hálózatokat a céljaiknak, addig a tanulási környezetben ez a tervszerűség hiányzik. Gyakran elszigetelt (több esetben sikeres) kísérletek folynak az infokommunikációs technológiák (IKT) tanulási-tanítási környezetbe való beépítésére. Azon kísérletek válnak sikeressé, ahol az IKT és a hálózati technológiák használata könnyű, intuitív, a felhasználók – esetükben az egyetemi hallgatók – nagyon rövid tanulási folyamat már képesek magabiztosan használni ezeket. Ilyen például a Waze alkalmazás is, mely azonnali visszacsatolást biztosít. Waze közösségi navigációs alkalmazás jó példa a crowdsourcingra. Miközben a vezetés alatt fut az alkalmazás a felhasználó okostelefonján, a rendszer automatikusan adatokat továbbít az autó sebességéről, pozíciójáról. Így az alkalmazás érzékeli a torlódásokat, és a sofőröket alternatív útvonalakra irányítja. A legnagyobb újdonság azonban a sofőrök proaktív viselkedése. Ha balesetet, műszaki hibás autót vagy rendőrségi ellenőrzést látnak, jelezhetik, ezáltal a közösség értesül róla. Lehetőség van megerősíteni vagy törölni is a jelentéseket (Szűts-Molnár, 2016).

WAZE: CROWDSOURCING ÉS BIG DATA EGYÜTT

A crowdsourcingban elmosódik a határ a kutatás alanyai és a kutatók között, előbbiek is résztvevőknek érezhetik magukat. A crowdsourcing különbözik a hagyományos outsourcing-tól, mivel itt a kiszervezés jellemzően egy előre meg nem határozott közönségnek történik, nem pedig előre pontosan kiválasztott, megnevezett csoportnak. A crowdsourcing alapvetően online jelenség.

A crowdsourcing felfogható egyfajta közösségi ötletbörzére és elemző, véleményező munkára épülő együttműködésként. Ez az együttműködés létrejöhet tudományos, kulturális, államigazgatási, civil intézmények, a digitális állományok fenntartói és a társadalom civil tagjai között.

1. egy szervezetnek szüksége van egy feladat megoldására, 2. a közösség (tömeg) hajlandó megfelelő motiváció hatására ezt önkéntesen végrehajtani, 3. az online környezet egyben munkafelület is, ahol a közösség egyben kapcsolatban tud lenni az intézménnyel 4. az egész mind az intézmény, mint a közösség számára kölcsönösen előnyös. A hagyományos

kiszervezéssel ellentétben, a kihelyezés a "közösség" felé irányul, egy átfogóbb, nyíltabb, innovatívabb, más aspektusú megközelítés, megoldás reményében. A közösség általában megoldásokat jelöl ki (Simonics-Holik, 2014; Kővári, 2016).

A Waze tipikus crowdsourcing és big data alkalmazás, hiszen a felhasználók jelentéseket küldenek be egyidőben a saját mobil eszközeikkel, és ezt az adatmennyiséget big data rendszerek dolgozzák fel.

Mindezt a big data teszi lehetővé. Online élünk és digitális nyomot hagyunk. Ez jellemzi a 21. század emberét. A szabadon írható internet, a Web 2.0, a közösségi média robbanásszerű adatgenerálás talaja. Hasonlóképpen minden internetes vásárlásunk, banki átutalásunk, csekkbefizetésünk, navigációnk az autónkban, e-mailünk, Google keresésünk, telefonhívásunk digitális nyomot hagy maga után és ezzel együtt elemezhetővé válik (Szűts, 2016).

A Gartner Kutatóintézet 2012-es definíciója szerint a Big Data nagy mennyiségű, sebességű és eltérő formátumú információt jelöl, melynek feldolgozása új típusú megközelítést kíván, azért, hogy az így született eredmények segítsenek az összefüggések felfedezésében. Abban például, hogy a népszerű közösségi navigációs szoftver, a Waze ilyen sikeres legyen, döntő szerepet játszott, hogy az alkalmazás óriási adatmennyiséget (GPS adatok + felhasználói jelentések) valós időben dolgozza fel és ajánl szabad útvonalakat.

MOBILKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN

Az okostelefonok és tabletek legtöbbször alapértelmezésként párosulnak az internet hozzáféréssel mobil internet vagy vezeték nélküli internet (WiFi) alapon. Így legegyszerűbb módon egy egyszerű webböngésző segítségével meg tudunk nyitni weboldalakat, belépni, azonosítani magunkat, letölteni anyagokat, válaszolni kérdésekre, visszacsatolni stb. Jól ki lehet használni az okostelefonokban fellelhető különféle hardveres összetevőket: kamera, mikrofon, fényérzékelő, mozgásérzékelő, GPS pozíció stb.

Ezen szenzorok adatainak felhasználásával sokkal színesebb képet kaphatunk a hallgatói környezetről és további multimédiaelemeket lehet felhasználni a tanulástámogatás során.

Egyszerűbb példa egy interaktív óra bemutatására, melyben az oktató az előadását az okostelefonról vetíti ki számítógép helyett. Továbbá egy ilyen platform segítségével lehetővé válik a PowerPoint, a Prezi vagy a Sopreso prezentációk interaktívvá tétele. Például valamilyen véleménykéréssel, tesztkérdésekkel. Amikor az előadás az adott interakciót igénylő ponthoz ér, akkor a hallgatók eszközeinek képernyőjén is megjelenik a válaszadási lehetőség. A válaszadásra tipikusan adott időkereten belül van mód, így a későn bekapcsolódó hallgató lemaradhatnak, például egy plusz pontszerzési lehetőségről. Vegyük másik példaként 2016 nyarán felkapott Pokémon Go játékot. Használja a GPS

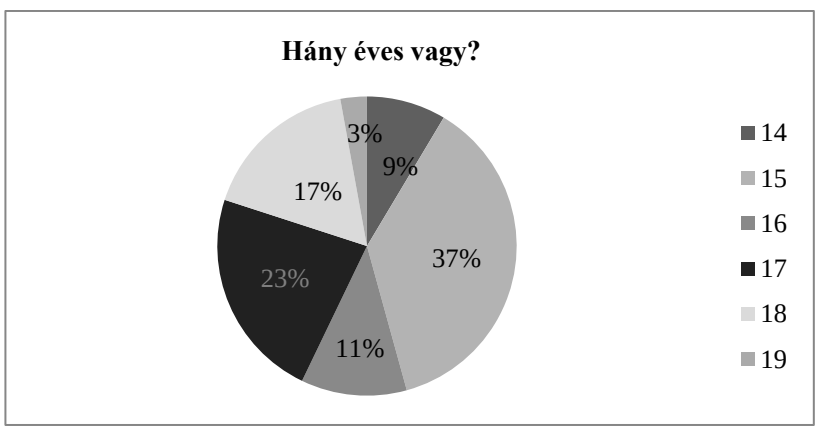
koordinátákat, az internethozzáférést, a kamera segítségével pedig egy alternatív, kiterjesztett valóság alapú világba csöppenünk bele. Ehhez hasonlóan, főleg a kiterjesztett valóságra építve számos, az oktatást támogató alkalmazás készíthető, például aminek a segítségével jobban lehet szemléltetni háromdimenziós modelleket (pl. kémia-fizikai folyamatokat) interaktív elforgatási és nagyítási lehetőséggel.

További példa a mobil szenzor adatok feldolgozására és közösségi hasznosítására a Waze alkalmazás, ami a világ legnagyobb közösségalapú közlekedési- és navigációs alkalmazása. Azért tud hatékonyan működni, mert nagy felhasználói táborral rendelkezik, minden telefon adatforrásként működik, melyek adattovábbítása csak minimális felhasználói interakciót igényel. Ilyen adattovábbítás lehet pl. sebességmérések, balesetek jelentése, de a lassú forgalom automatikusan kiderül az autó, és az adott szakaszon tartózkodó további járművel sebességéből. Az adatok felhasználásával élőkép alakulhat ki egy város aktuális közlekedési állapotáról, így elkerülhetőek torlódások, balesetek útvonalai (Námesztovszki, 2013; Fodorné, 2011).

MOBILKOMMUNIKÁCIÓS ATTITŰDVIZSGÁLAT

Vizsgálódásunk keretében egy egyszerű véletlen mintavétel segítségével Z generációs tanulókat kérdeztünk meg a mobilkommunikációs eszközök használatáról, 2016 tavaszán. A kutatás módszertani eszközeként a kérdőíves felmérést és az elsősorban kvalitatív alapú egyszerű leíró statisztika módszerét választottuk az adatok feldolgozására. A felmérés során N=120 értékelhető választ kaptunk, melyek a partnerintézményeink diákjaiból kerültek ki középfokú szakképző intézmények körében.
Az adatok kiértékelésének főbb eredményeit a következőkben ismertetjük szöveges elemzés és diagramos ábrázolásmód segítségével.

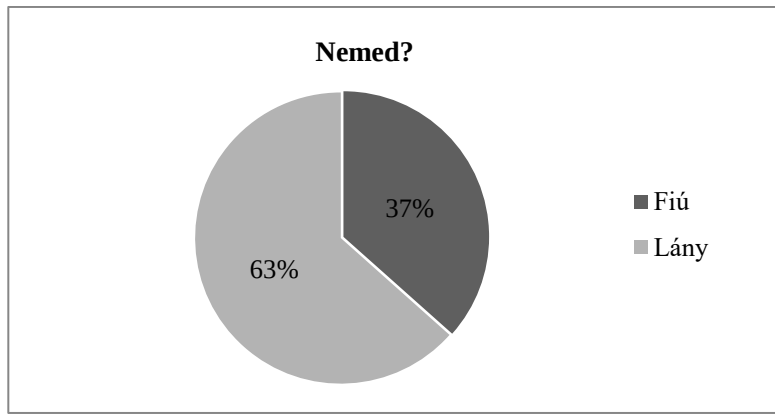
1. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása, forrás: saját ábra



(Forrás: Saját ábra)

A diagramról látható, hogy a kitöltők korosztálya a középfokú intézmények padsoraiból kerülnek ki, ahol már nagymértékben találkoznak az információs és kommunikációs technológiák hatásaival.

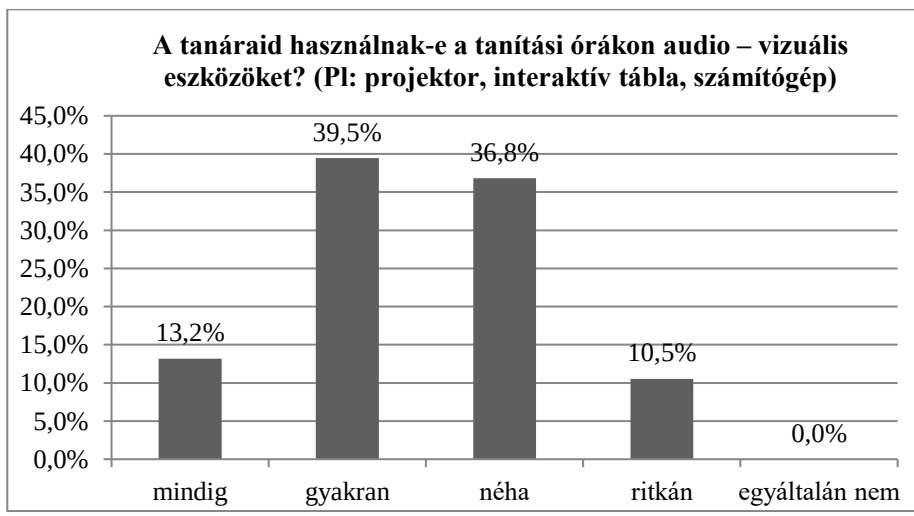
2. ábra: A válaszadók nemének megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

A kitöltők között a lányok kicsit nagyobb mértékben reprezentálták magukat, mint a fiúk, így jött ki a mintegy 2/3-ad – 1/3-ados arány, amit talán a szakképző intézmény profilja határoz meg leginkább.

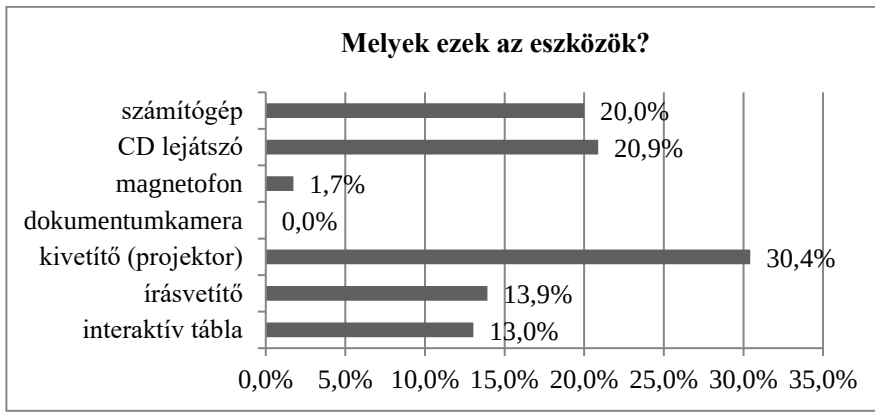
3. ábra: AV eszközök használatának megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

A kitöltő diákoknak válaszainak köszönhetően képet kaphatunk a középiskolai eszközhasználat jelenlegi statisztikáiról. Örömmel láttuk, hogy minden tanuló esetében előkerült már valamikor valamilyen audio-vizuális eszköz egy-egy tanórán. Ugyanakkor a mindig-gyakran és a néha-ritkán válaszok majdnem 50-50 %-os arányban vannak, ebből kevés jellemző következtetés vonható még le.

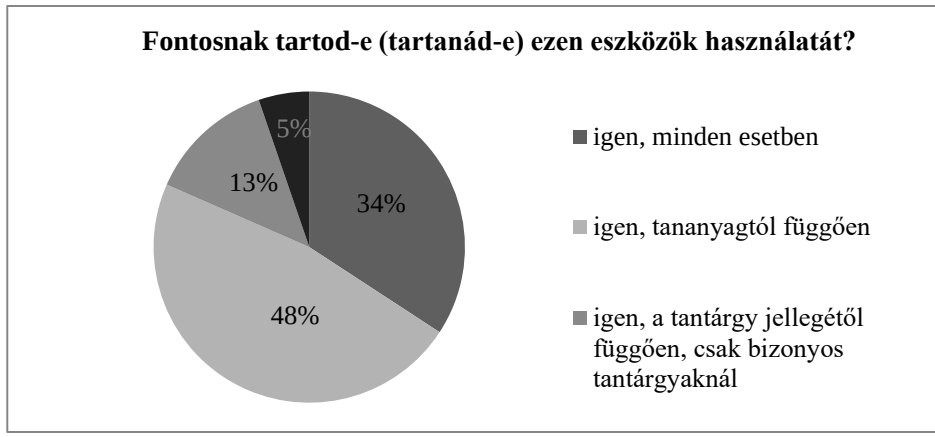
4. ábra: A tanórán használt eszközök megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

Természetesnek vehető, hogy a számítógép előkerül, például infomatika órán. A CD-lejátszó leginkább idegen nyelv vagy magyar órán használt eszköz, auditív feladatokhoz. Az egyetemi típusú, kivetítéssel támogatott órák valamint a tanulói kiselőadások elengedhetetlen eszköze a projektor, dominál is az eszközök között. Hátránya lehet a magas ára, de már az új technikáknak köszönhetően ez is szépen csökken, és elérhetővé válik. Írásvetítő még a régi kor maradványa. Viszont öröm volt látni az interaktív táblák megjelenését, meg még jobban segíti a kétirányú tanulás kialakítását.

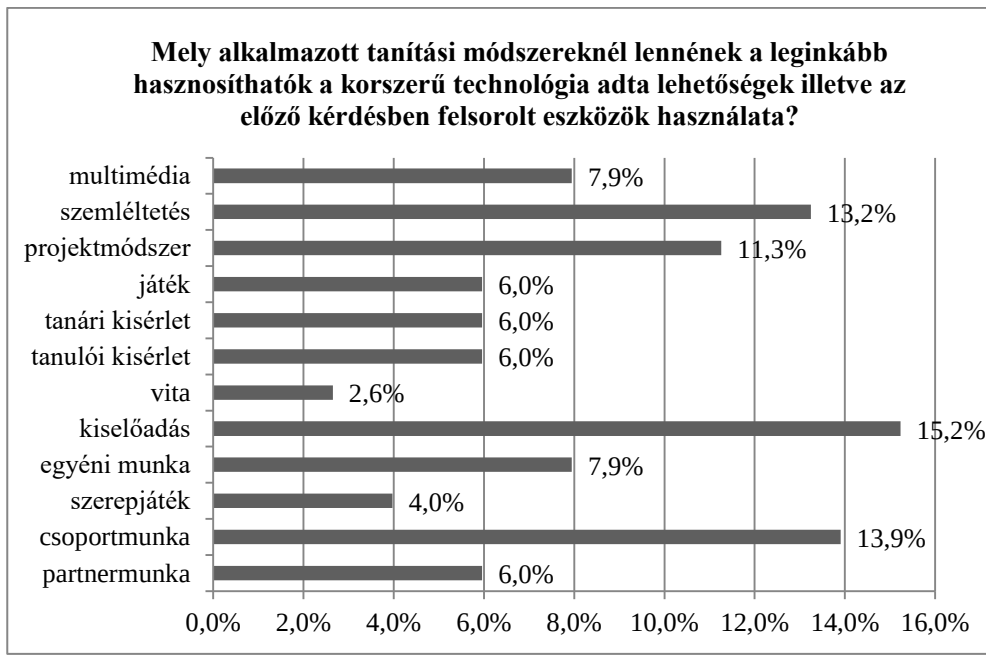
5. ábra: eszközhasználat fontosságának megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

A tanulók 95 %-a fontosnak tartja az eszközök használtatát, hogy mikor melyiket, az valóban nagyban függhet a tantárgytól, de még az éppen aktuális témától is.

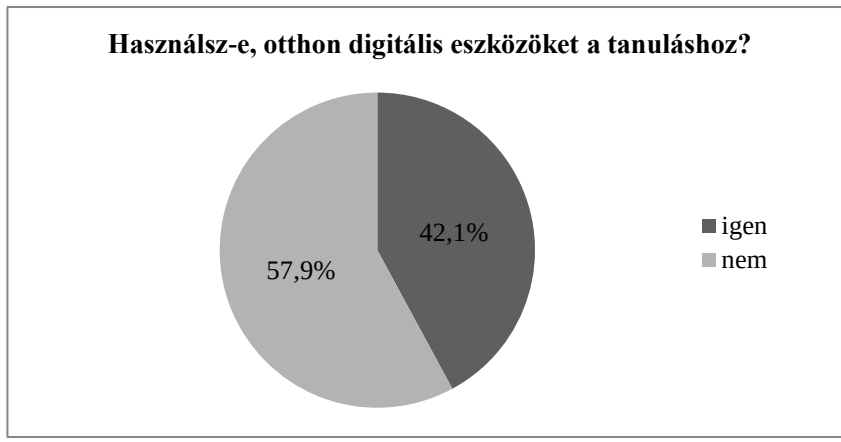
6. ábra: Tanítási módszerek megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

A felmérés alapján jó volt látni, hogy kimagasló eredményt értek el azok a tanítási módszerek, melyek ismertete elengedhetetlen lesz a tanulók egyetemi pályafutásuk során is, sőt majdani professzionális karrierjük során is. Így a kiselőadás, csoportmunka, szemléletés és projektmódszer mind nagyon hasznossá válik a későbbiekben.

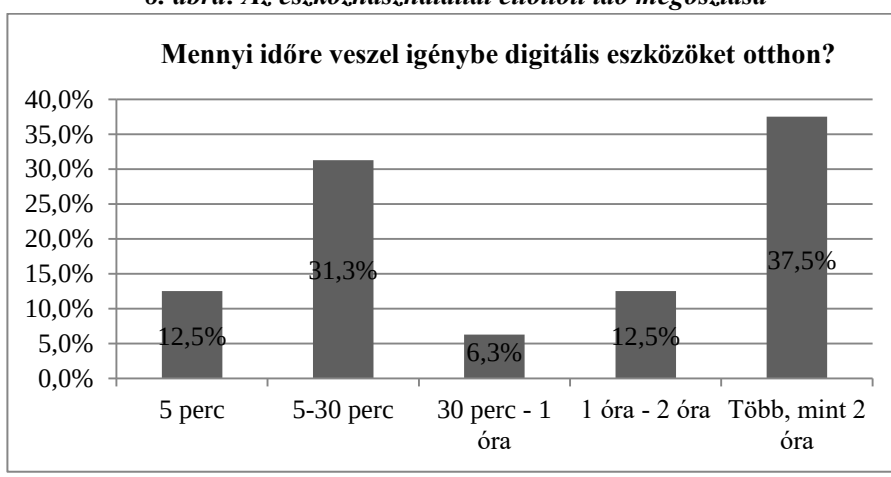
7. ábra: Digitális eszközhasználat megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

Ennél a kérdésnél van bennünk egy kis kételkedés, hogy mennyire különleges eszközre gondolhattak a nemre szavazók. Mi egy kicsit kevésnek érezzük a pozitív válaszok számát, lehet félrevezették a tanulókat az előző eszköz példák.

8. ábra: Az eszközhasználattal eltöltött idő megoszlása



(Forrás: Saját ábra)

Viszonylag ingadozó eloszlás látszik az eszközhasználat időtartamát tekintve, de azt gondoljuk, hogy egy-egy egyszerűbb házi feladat elkészítéséhez elegendő lehet az 5-30 perc, míg az összetettebb feladatok több órát is igényelhetnek.

BEFEJEZÉS

Ahogy a tanulási-tanítási környezetről folytatott vitákban, úgy az oktatásról szóló diskurzusba is bekerült a mobileszközök használatának és ezek oktatási folyamatba történő implementálásának problematikája. A digitális eszközök mindennapi életbe való beépülésének következményeként radikálisan megváltozott az információszerzés, kommunikáció, valamint a tanulás mechanizmusa. Kutatásaink is mutatják, hogy a digitális eszközök használata a válaszadók felénél több órás időtöltést jelent naponta. Ma már az elsős diákok is egyszerre sajátítják el az írás-olvasás képességét a digitális ismeretekkel. A digitális kultúra értékteremtő használatának képessége a digitális írástudás, mely széles skálán mozgó digitális eszközök hatékony használatát jelenti. Az ebből kimaradók pedig már nagyon gyorsan hátrányt szenvednek. Ahogy a kora-újkorban a latin nyelv olvasásának és használatának nem ismerete a társadalom túlnyomó részétől elvette a lehetőséget, hogy esetleg feljebb kerüljenek a ranglétrán, a digitális kultúra ismeretének hiánya kizárhat minket az információs társadalomból és limitálhatja azt, hogy például milyen állást vagy pozíciót tölthetünk be (Kozma, 2016). A pozitív oldala a folyamatnak az, hogy még az egyetemi képzés ideje alatt is behozható a hátrány. Addig is annyit tehetünk, hogy pedagógusként megteszünk mindent annak érdekében, hogy a rendelkezésre álló újgenerációs, IKT és mobilkommunikációs alapú módszertani megoldásokat igyekszünk a lehető legteljesebb körben feltárni és kiterjeszteni mind a tanítás és mind a tanulás folyamatában. Ennek része az is, hogy a felnövekvő generációk számára feltárjuk a digitális pedagógiában rejlő valamennyi lehetőséget, bevonva a tanulók saját eszközeit és reflexióit, megadva a lehetőséget az egymástól kooperatív módon és informálisan kialakuló tanulási folyamat támogatására.

HIVATKOZÁSOK

Abs, Herman Josef (2005). Lehrerbildner im Vorbereitungsdienst. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 5*(4), 21–31.

Benedek András (2013). Digitális pedagógia 2.0. Budapest: Typotex, 2013.

Benedek András, Nováky Erzsébet (2007). Tanulás és tudás a digitális korban: A jövőről a jelenben, MAGYAR TUDOMÁNY 168:(9) pp. 1159-1162.

Kozma Tamás (2016). A tanulás térformáló ereje, EDUCATIO 25:(2) pp. 161-169.

Kővári Attila (2016). Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás alkalmazásának lehetőségei. In: Kozma Tamás (szerk.) A tanulás útjai - HUCER 2016: Absztrakt kötet. 198 p. Konferencia helye, ideje: Kaposvár, Magyarország, 2016.05.26-2016.05.28. Kaposvár: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), pp. 1 (ISBN:978-615-5657-00-9)

Molnár Pál (2013). Hálózatosodás és tanulás hálózati környezetben. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem,

Szűts Zoltán (2014). Egyetem 2.0. Székesfehérvár: KJF.

Szűts Zoltán (2016). Epres keksz és hurrikán. A világ a Big Data korában. IPM.

Szűts Zoltán, Bevezetés az internetpedagógiába, (2014). http://e-nyelvmagazin.hu/2014/12/03/bevezetes-az-internetpedagogiaba-halozati-tanulas-halozati-tudomany-halozati-tudas/

Szűts Zoltán, Molnár György (2016). Hatékony tanulási és tanítási módszerek vizsgálata a közösségi média és Big Data környezetében, In: Hülber László (szerk.) I. Oktatástervezési és Oktatás-Informatikai Konferencia: (Absztraktkötet). Eger: EKF Líceum Kiadó, pp. 55.

Simonics István, Holik Ildikó (2014). Információfeldolgozási technikák a mentortanárok képzésében, In: Ollé János (szerk.) VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2014.02.07-2014.02.08. Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, pp. 517-530.

Námesztovszki Zsolt (2013). Oktatásinformatika. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

Fodorné Tóth Krisztina (2011). Tanulási naplók és blogok: tanárok a hálózati tanulásban. In: Ollé János (szerk.) III. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet, Budapest, Magyarország, 2011.01.14-2011.01.15. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 110.-114.

ABSTRACT

Nowadays majority of population has mobile devices. This is even more typical for the young, digital generation. Besides user functions there is an opportunity to develop applications that support learning, that motive to learn programing all to enhance learning efficiency. In our research we survey the attitudes towards use of mobile devices and the possibilities of learning how to program.

In our paper we first picture the theoretical background, deal with nonformal educational methods, learning techniques, first of all with Waze, and present results of a survey.

It is up to the future teacher-researcher-developer to decide where to use the knowledge. It can be a voting system used in schools, or a more complicated 3D applications used in presenting chemical of physical processes. Furthermore, this technology can be used in networked learning. We surveyed N=120 students to get insights into their attitudes toward mobile devices and the methods they use these devices.

Waze is a great example of networked learning. It is the biggest crowdsourced and Big Data navigation application in the World. It success in based on the huge community using it. Every smartphone running the application is transmitting data and the user interaction is needed. This data includes location of police speedometers, accidents. The cars running Waze can bypass traffic jams as well. Through data received a clear image of a traffic can be depicted.

Keywords: Education, mobilcommunication devices, ICT, webmining

Molnár György

egyetemi docens, tanszékvezető, főigazgató

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék

molnar.gy@eik.bme.hu

Sik Tamás Dávid

tanszéki demonstrátor

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Műszaki Pedagógia Tanszék, Tanárképző Központ

sik.d@eik.bme.hu

Szűts Zoltán

adjunktus

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszék

szuts.z@eik.bme.hu

Simonics István

MÉRNÖKTANÁROK ÉS MENTORTANÁROK IKT ESZKÖZ FELHASZNÁLÁSA

ABSZTRAKT

Az Óbudai Egyetemen és elődintézményében a bolognai rendszernek megfelelő mesterszintű mérnöktanár-képzés már 2005-ben elindult. 2011-ben kezdtük el a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzést, amelynek keretein belül a hallgatók a tanári mesterszak iskolai gyakorlatainak vezetéséhez és gyakornok kollégáik támogatásához szükséges kompetenciákat sajátíthatják el. Az elmúlt időszakban jelentősen megváltozott a képzések tartalma és az alkalmazott módszerek köre. Alapvető elvárás lenne a pedagógusokkal szemben, hogy a korábbiaknál magasabb szintű oktatástechnológiai műveltséggel is rendelkezzenek, hogy be tudják építeni az Infokommunikációs Technológiát – IKT – a szakmai tevékenységükbe, és legyenek tájékozottak az informatika fejlődése és alkalmazási lehetőségei terén. 2015 márciusában egy kérdőíves kutatás keretében vizsgáltuk a tanulási szokásaikat, megszerzett kompetenciákat, alkalmazott módszereiket és az IKT kompetenciáikat. A kérdőíves vizsgálat célja annak megállapítása volt, hogy a mérnöktanárok és a mentortanárok napi munkájában milyen szerepe van az IKT-nak, mennyire vannak jelen ezek az eszközök, mennyire meghatározóak oktatási és mentorálási gyakorlatukban ezek használata, továbbá hogyan vélekednek ezek hasznosságáról. Hipotézisünk szerint az informatikai és technikai eszközök alkalmazása jellemzi a mérnök- és a mentortanárok oktatói és tanácsadói munkáját. A kutatás eredményei megerősítettek bennünket abban, hogy a tanárok képzése során hangsúlyt kell helyezni a digitális kompetenciák fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási módok elsajátítására, hiszen a pozitív attitűd ellenére még alapvető hiányosságokkal rendelkeznek e téren. A tanulmány a felmérés eredményeit és tanulságait mutatja be.

A KUTATÁS HÁTTERE

Az Óbudai Egyetem – ÓE – elődintézményében a bolognai rendszernek megfelelő mester szintű mérnöktanár-képzés már 2005-ben elindult. Jelenleg öt karon, hat szakirányon – gépészmérnöki, had- és biztonságtechnikai mérnöki, villamosmérnöki, mérnök informatikai, műszaki menedzseri és könnyűipari mérnöki – készítünk fel hallgatókat a mérnöktanári diploma megszerzésére.

Az elmúlt 10 évben jelentősen megváltozott a képzés tartalma és az alkalmazott módszerek köre. Ez egyrészt köszönhető a képzés szakmai pedagógiai tárgyaiban történt technológiai változásoknak (Tóth Bné – Tóth P., 2009; Tóth, 2013; Molnár, 2016). Másrészt az Országos Képzési Jegyzék reformja alapján, sok esetben jelentősen módosultak a szakmacsoportok és a szakmai vizsgakövetelmények is, így ezekre a változásokra is meg kellett találni a megfelelő válaszokat a műszaki tanárképzésben (Tóth, 2009; Tóth, 2012). A pedagógiai és szakmai tananyagok elsajátításának támogatására 2013-ban az Óbudai Egyetemen megkezdődött a Moodle eLearning tananyagkezelő rendszer egyetemi szintű alkalmazásának bevezetése (Ősz, 2012).

Az Óbudai Egyetemen a Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központban – ÓE TMPK – 2011-ben indult el a gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsgára felkészítő továbbképzés, melynek keretein belül a hallgatók a tanári mesterszak iskolai gyakorlatainak vezetéséhez és gyakornok kollégáik támogatásához szükséges kompetenciákat sajátíthatják el. Az elméleti anyagrészek megtanulásához számos szakirodalmi forrás áll a hallgatók rendelkezésére, azonban ezek feldolgozása gyakran nehézséget okoz számukra, mivel igen sok információt tartalmaznak és a nyelvezetük gyakran nehezen érthető. Ezt a problémát oldottuk meg azon korszerű és elektronikus tanulással is támogatott módszerek alkalmazásával, amelyek érdekessé, vonzóvá és könnyen tanulhatóvá tehetik a tananyagokat.

Az elmúlt 5 évben jelentősen megváltozott a képzés tartalma és az alkalmazott módszerek köre. Ez egyrészt megfigyelhető volt a mentortanárok tanári kompetencia-fejlesztő szerepre történő felkészítésében (Makó, 2013), másrészt megváltoztak a mentortanárok kompetenciái és a mentorszerep-felfogások is. Módosult a mentortanár-jelöltek iskolai gyakorlatokhoz kapcsolódó szerepfelfogása (Makó, 2015) és a mentortanárok értékelési kultúrája is (Holik, 2016).

Több tantárgy keretében kellett különböző témaköröket csoportmunkában feldolgozni és a megszerzett információkat megosztani hallgatótársaikkal is. Ezáltal megismerkedhettek a hatékony információkeresés és feldolgozás módszereivel (Holik, 2014).

Az infokommunikációs technológia – IKT – alkalmazását a tanár- és a mentorképzésben többen is vizsgálták. Hazai oktatásinformatikai kutatás is utal arra a jelenségre, hogy bár a pedagógusoknál megkezdődött az eszközhasználati és módszertani megújulás, még komoly hiányosságok vannak a felkészültségükben az IKT eszközök tanórai alkalmazását illetően (Buda, 2007; Buda 2014). Ez a probléma az elmúlt évek során sem csökkent, jelenleg is elmondható, hogy mind a digitális alapkészségek, mind az online közösségekben való részvétel terén kevésbé magabiztosak a magyar pedagógusok, mint az európai társaik (Hunya, 2013).

Alapvető elvárás lenne a pedagógusokkal szemben, hogy a korábbiaknál magasabb szintű oktatástechnológiai készségekkel is rendelkezzenek, hogy be tudják építeni az IKT-t a szakmai tevékenységükbe, és legyenek tájékozottak az informatika fejlődése és

alkalmazási lehetőségei terén (OECD, 2007), hiszen a digitális világ már mindennapjaink részévé vált és ennek megfelelően gyökeresen megváltoztak a tanulási környezetek is (Molnár, 2015).

2015-ben a mérnöktanárok és a mentortanárok körében egy átfogó, közel 50 kérdésből álló felmérést készítettek elő a TMPK oktatói. Tordai Zita adjunktus a hallgatók és a végzett tanárok véleményét vizsgálta a pedagógusi pálya presztízséről, motivációiról, valamint a megszerzett és alkalmazható kompetenciákról (Tordai, 2015). Holik Ildikó Katalin adjunktus a módszertani elemeket és az oktatástechnológia alkalmazását mérte fel (Holik, 2015a; Holik, 2015b).

A szerző ebben a felmérésben a mérnöktanárok és a mentortanárok IKT ismereteit és alkalmazását vizsgálta.

Összesen 77 mérnöktanár töltötte ki a kérdőívet. Ebből 57 fő a felmérés során is részt vett a mérnöktanári képzésben, 20 fő pedig már elvégezte azt. A kérdőívet 56 mentortanár szakos hallgatónk és 16 gyakorló mentortanár is kitöltötte.

Mivel mind az attitűdben, mind pedig az eszközök használatában nincs szignifikáns különbség a végzett és a még jelenleg is tanuló mérnök- és mentortanárok között, így az adatok elemzésénél a továbbiakban nem választjuk külön a két típust, egyszerűen csak mérnök- vagy mentortanárként definiáljuk őket. Továbbá az alacsony elemszám miatt sem indokolt szétbontani a két csoportot. Településtípus szerinti eloszlásban is megvizsgáltuk az adatokat, ám olyan mértékben elaprózódnak a számok, hogy nem volt érdemes velük külön foglalkozni. Emellett a válaszadók közel ¾-e fővárosi iskolában tanít így az adatok rendkívül torzzá váltak volna, a főváros nagyon kiugrik, míg a többi szint csak alacsony elemszámot tartalmaz.

A kérdőíves vizsgálat célja annak megállapítása volt, hogy a mérnök- és mentortanár hallgatók és a gyakorló tanárok napi munkájában milyen szerepe van az IKT-nak, mennyire vannak jelen ezek az eszközök, mennyire meghatározóak oktatási és mentorálási gyakorlatukban ezek használata, továbbá hogyan vélekednek ezek hasznosságáról.

Abból a hipotézisből indultunk ki, hogy az informatikai és technikai eszközök alkalmazása jellemzi a mérnök- és mentortanárok tanórákra történő felkészülését, oktatói és tanácsadói munkáját.

Az IKT alkalmazásával foglalkozó kérdések három részre bonthatók. Az első részben a számítógép és internet használatot, az IKT eszközök birtoklását és azok oktatásban történő alkalmazását vizsgáltuk. A második részben a közösségi hálózatok hasznát és azok oktatási alkalmazását mértük fel. A kérdőív végén pedig a különböző szerkesztő programokban való jártasságot térképeztük fel. Ez utóbbi elemzését jelen tanulmány nem tartalmazza.

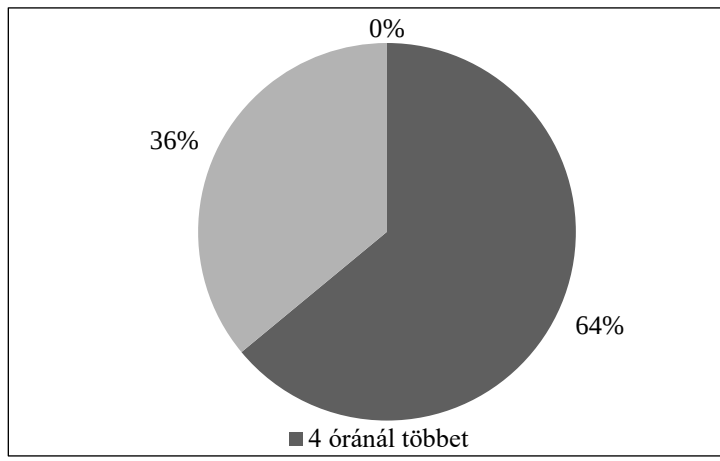
A kérdőívben egyszeres és többszörös válaszadási lehetőséggel dolgoztunk. Az adatokat az SPSS statisztikai szoftverrel elemeztük, az összefüggések szignifikanciaszintjét Khi-négyzet próba alapján állapítottuk meg, az adatokon korrelációanalízist végeztünk.

IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK VIZSGÁLATA

Az első kérdés arra kereste a választ, hogy a mérnök- és mentortanárok naponta mennyi időt töltenek el számítógép-, illetve internethasználattal.

A mérnöktanárok e kérdésre adott válaszait az 1. ábra mutatja. A 77 kitöltő 64%-a 4 óránál többet használja a számítógépet egy nap, míg a 36%-a 4 óránál kevesebbet. Fontos emellett kihangsúlyozni azt is, hogy nem volt olyan mérnöktanár, aki a „nem használok számítógépet" sem a „nem használok internetet" kategóriákat választotta volna.

1. ábra: Napi számítógép/internet-használat – mérnöktanár

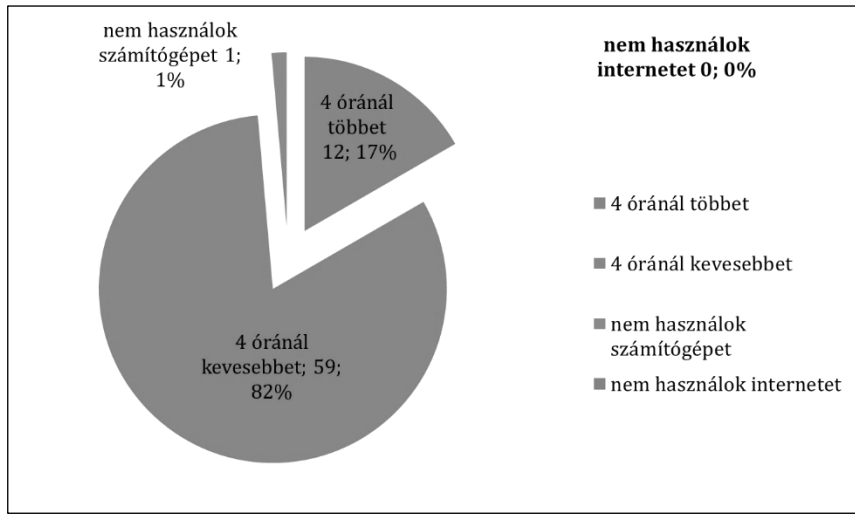


(Forrás: Saját ábra)

A mentortanárok esetében, a 72 kitöltő 82%-a 4 óránál kevesebbet használja a számítógépet naponta, míg a 17%-a 4 óránál többet. Egy fő azt jelölte meg, hogy nem használ számítógépet. Ki kell emelni azt is, hogy egy mentortanár sem választotta a „nem használok internetet" kategóriát (2. ábra).

Ha összehasonlítjuk a két célcsoportot, megállapíthatjuk, hogy a mentortanárok számítógép- és internethasználata ellentétesen alakul a mérnöktanárokéhoz képest. Amíg a mérnöktanárok 64%-a 4 óránál többet használja a számítógépet egy nap, a mentortanárok esetében ez csupán 17%.

2. ábra: Napi számítógép/internet-használat – mentortanár



(Forrás: Saját ábra)

Fontos emellett kihangsúlyozni azt is, hogy egyetlen mérnöktanár sem volt, aki a „nem használok számítógépet", vagy a „nem használok internetet" kategóriákat választotta, ugyanakkor egy mentortanár esetében kaptunk „nem használok számítógépet" választ is.

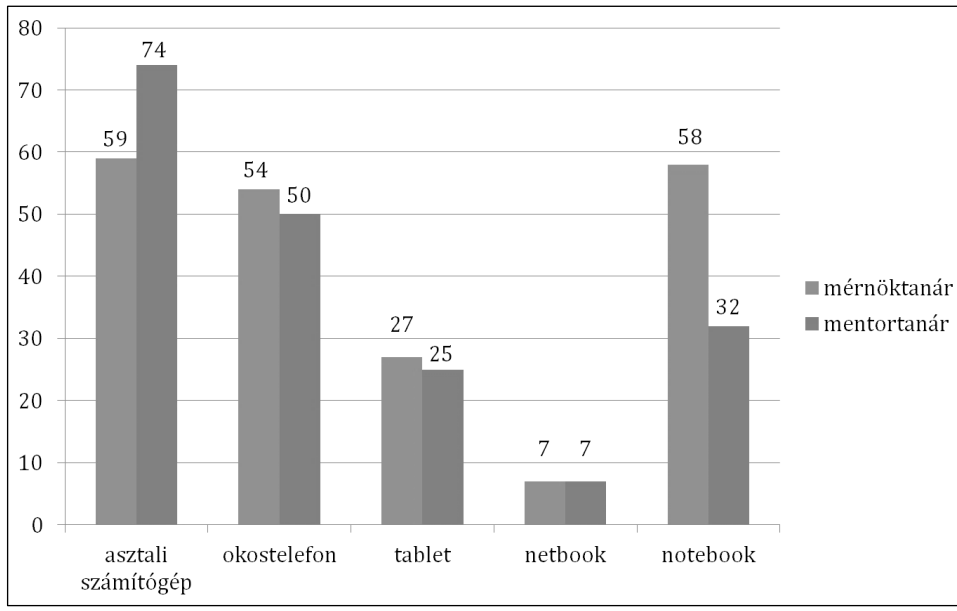
Ha elemezzük az ellentétes számítógép- és internethasználat okát, mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a mentortanárok átlag életkora magasabb a mérnöktanárokénál, több mint 80% 40 évesnél idősebb. Ez abból is adódik, hogy ők már megfelelő oktatási tapasztalattal is rendelkeznek. Így ebben a célcsoportban igazából nem is található olyan oktató, aki például az Y vagy a Z generációs internetes nemzedékhez tartozna.

A következő kérdés a saját tulajdonú IKT eszközöket mérte fel. A válaszadási lehetőségek, az alábbiak voltak:

- asztali számítógép,
- okostelefon,
- tablet,
- netbook,
- notebook,
- nincs ilyen saját tulajdonú eszközöm.

Több válaszlehetőséget is meg lehetett jelölni. A mérnök- és mentortanárok válaszait a 3. ábra mutatja.

3. ábra Saját tulajdonú infokommunikációs eszközök birtoklása – mérnök- és mentortanár



(Forrás: Saját ábra)

A 77 mérnöktanár válaszadó közül összesen 4 fő volt, aki bejelölte az összes eszközt, és egyetlen válaszadó sem volt, aki ne rendelkezne legalább egy eszközzel.

Az adatok alapján láthatjuk, hogy az asztali számítógép és a notebook kiemelkedően vezet a többi infokommunikációs eszközhöz képest. A legtöbb mérnökpedagógus ezekkel az eszközökkel rendelkezik. Ezt megközelíteni már csak az okostelefon tudta, ezzel 54% rendelkezett. A tablet a válaszadók kevesebb, mint 1/3-nál található, míg netbook kevesebb, mint az 1/10-nél.

A mentortanárok esetében, a 72 válaszadó közül senki nem válaszolta azt, hogy nincs ilyen saját tulajdonú eszköze. Az adatok alapján láthatjuk, hogy az asztali számítógép kiemelkedően vezet a többi IKT eszközhöz képest, a válaszadók körülbelül 1/3-nak (29%) csak ilyen berendezés áll rendelkezésére. Még a notebook és a netbook jelent meg elenyésző számban, mint egyetlen lehetséges eszköz, amit a mentortanár otthon használni tud. Két eszköz tulajdonlása esetén az asztali számítógép és az okostelefon kiemelkedő arányban jelent meg, 17% választotta ezt a lehetőséget. Három eszköz esetén nem volt a különböző eszközcsoportok birtoklásában szignifikáns különbség: 3 és 8% között

válaszoltak ebben a körben. Összesen 3 mentortanár jelezte, hogy négy eszközzel, illetve ketten válaszoltak úgy, hogy az összes infokommunikációs eszközzel rendelkeznek.

Mindkét célcsoportban megfigyelhető az okostelefon domináns szerepe, amelyik majdnem mindegyik eszközkombinációban megjelent. Ezt azért is célszerű elemezni, hiszen az okostelefonok egyre több olyan funkcióval segítik a felhasználókat, amelyek előtte csak a számítógépek alkalmazásával voltak elérhetők. Ma már az egyszerűsített szövegszerkesztők, táblázatkezelők és prezentációkészítők az okos-telefonokon is használhatók.

Ha tovább elemezzük a két célcsoport eszközbirtoklását, látható, hogy az okostelefon, a tablet és a netbook esetében lényeges eltérés nincs a mérnök- és mentortanárok között. Az asztali számítógép birtoklása a mentortanárok esetében a legmagasabb arányú, 74%-os, míg a notebookok esetében a mérnöktanárok közel azonos arányban 58 és 59% rendelkeznek ezzel az eszközzel és az asztali számítógéppel, ami azt jelenti, hogy számukra a mobilitás már nagyobb szerepet kap.

Az IKT eszközök meglétét követően megvizsgáltuk, hogy az oktatásban milyen módon használják ezeket az eszközöket a kutatásban résztvevők. A válaszadási lehetőségek, az alábbiak voltak:

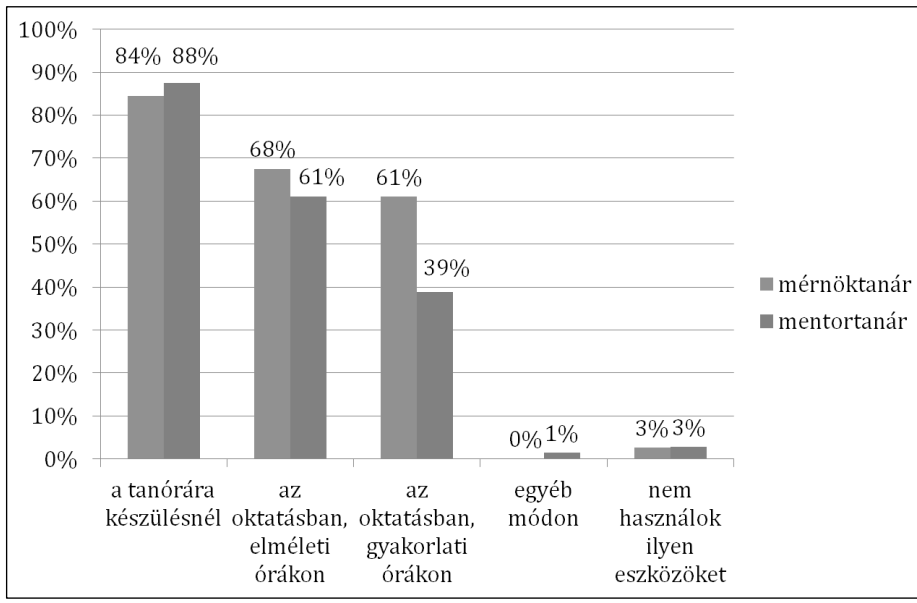
- a tanórára készülésnél
- az oktatásban, elméleti órákon
- az oktatásban, gyakorlati órákon
- egyéb módon: ……
- nem használok ilyen eszközöket

A mérnöktanárok esetében, a válaszadók 84%-a a tanórára készülésnél használta a számítógépet (4. ábra). Az elméleti és a gyakorlati órák alatti számítógép-használat között nincs releváns különbség, 7%. A válaszadók 68%-a az oktatásban, elméleti órákon használta a számítógépet, míg 61%-a a gyakorlati oktatásban alkalmazza azokat. 3% válaszolta azt, hogy az oktatásban nem használ számítógépet. Fontos kiemelni, hogy a válaszlehetőségek nem zárták ki egymást, több választ is meg lehetett jelölni. A 77 fő mérnöktanár válaszadóból 57 fő jelölte meg mindhárom válaszlehetőséget („a tanórára készülésnél", „az oktatásban, elméleti órákon" és „az oktatásban gyakorlati órákon").

A mentortanárok közül összesen egy fő nem válaszolt, és ketten nem használnak ilyen eszközöket. Az egyéb módon történő használatra, a mentortanár a tanulók okostelefonját is felhasználja az órákon. A válaszadók 88%-a a tanórára készülésnél használta a számítógépet, a mentortanárok 61%-a az oktatásban, elméleti órákon használta a számítógépet, míg csak 39%-a alkalmazza a gyakorlati oktatásban azokat.

Ezen a területen van kiugró különbség a két célcsoport között. Ennek nagy valószínűséggel az a magyarázata, hogy amíg a szakképzésben oktató mérnöktanárok esetében sokkal magasabb a gyakorlati képzés aránya, addig a mentortanárok között különböző szaktanárok vannak – humán-, reálszakosok, zenészek, testnevelők stb. –, ahol a gyakorlati képzés kevésbé hangsúlyosan jelenhet meg.

4. ábra Az IKT eszközök oktatásban való alkalmazása – mérnök- és mentortanár



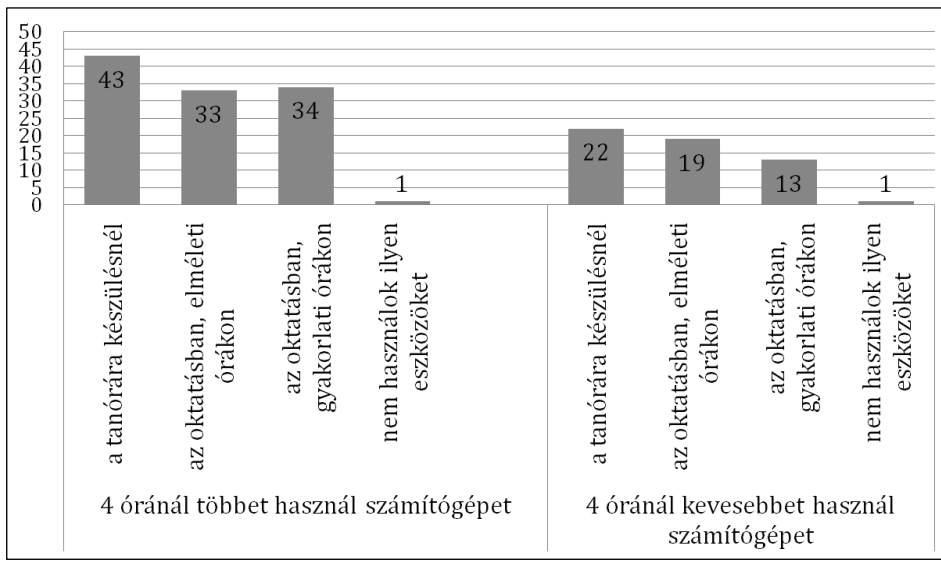
(Forrás: Saját ábra)

Kutatási kérdésként merült fel, hogy van-e különbség az IKT eszközök használatában azon mérnöktanárok között, akik 4 óránál többet, vagy kevesebbet használják a számítógépet és az internetet.

Az első és a harmadik kérdés közötti kapcsolatot mutatjuk be az 5. ábrán. Mind a 4 óránál több, mind a 4 óránál kevesebb számítógép-használók között a legtöbben a tanórára készülésnél alkalmazzák legnagyobb mértékben az IKT eszközöket. Ugyanakkor azon mérnöktanárok, akik több időt töltenek el a számítógép előtt és többet használják az internetet is, magasabb arányban használják az IKT eszközöket az oktatásban, a gyakorlati órákon, mint azon társaik, akik napi számítógép használata kevesebb 4 óránál. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy akik jártasabbak a számítógép- és internethasználatban, azok könnyebben és szívesebben készítenek feladatokat, bemutatókat és praktikus alkalmazásokat a gyakorlati órákra.

Sikerült szignifikáns kapcsolatot találni a mentortanárok esetében is, a számítógép használatának időtartama és az órai alkalmazás területe között (p=0,000). Akik 4 óránál többet használják a számítógépet, elsősorban a tanórai felkészülésnél, az oktatásban az elméleti és a gyakorlati órákon alkalmazzák; akik 4 óránál kevesebbet használják, azok a felkészülésnél, az oktatásban az elméleti órákon is alkalmazzák az IKT eszközöket.

5. ábra IKT eszközök alkalmazása és a számítógép-használat kapcsolata (Mérnöktanár)



(Forrás: Saját ábra)

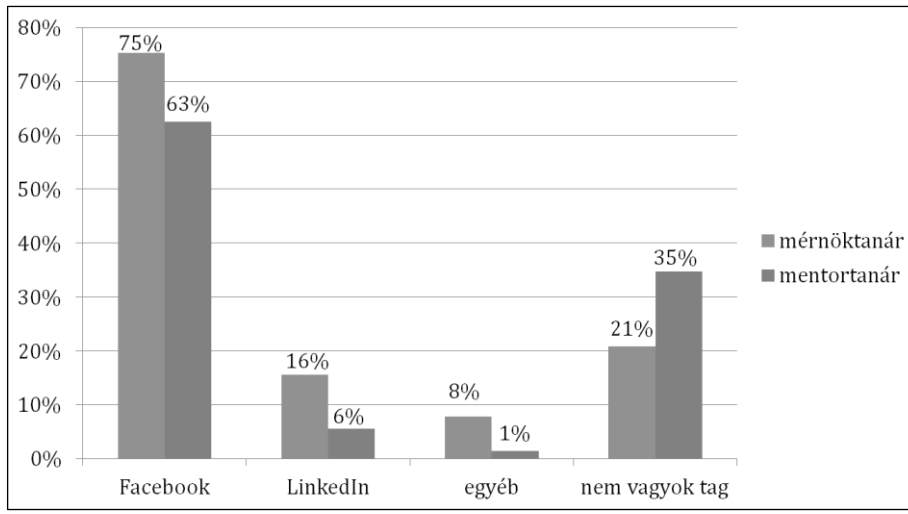
INTERNETES KÖZÖSSÉGEK

A kérdőív következő részében az internetes közösségek helyével és szerepével foglalkoztunk. Azt kívántuk felmérni, hogy a mérnökpedagógusok milyen mértékben és milyen célokra használják az internetes közösségi oldalakat, és ezek a közösségi oldalak, véleményük szerint hasznosíthatók-e az oktatásban.

A 4. kérdés azt vizsgálta, hogy a válaszoló tagja-e valamelyik közösségi hálózatnak (6. ábra). A megkérdezett mérnöktanárok közül 16 fő válaszolta azt, hogy nem tagja egyetlen közösségi hálózatnak sem. A maradék 61 fő közül összesen 58-an válaszolták, hogy tagjai a Facebook internetes közösségnek. 12-en válaszolták, hogy LinkedIn-en, 6-an pedig azt, hogy egyéb közösségi oldalakon vannak regisztrálva. Ilyen egyéb oldalakként általában az iskolai oldalak közösségeit jelölték meg a válaszadók.

A mentortanárok közül 25 fő válaszolta azt, hogy nem tagja egyetlen közösségi hálózatnak sem. 42-en válaszolták, hogy tagjai a Facebook internetes közösségnek. 1 fő válaszolta, hogy LinkedIn-en regisztrált. Hárman a Facebook-ot és a LinkedIn-t is megjelölték. Egy válaszadó a Facebook-on az OFI-n – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – és a saját gimnáziumi hálózatában is regisztrált, ez az egyéb csoportba került.

6. ábra Közösségi hálózati tagság – mérnök- és mentortanár



(Forrás: Saját ábra)

Az adatok alapján mindkét célcsoportnál jól megfigyelhető a Facebook-használók kiugró aránya. Amíg a mérnöktanárok kb. 1/5-e, addig a mérnöktanárok több mint 1/3-a nem tagja semmilyen internetes közösségnek.

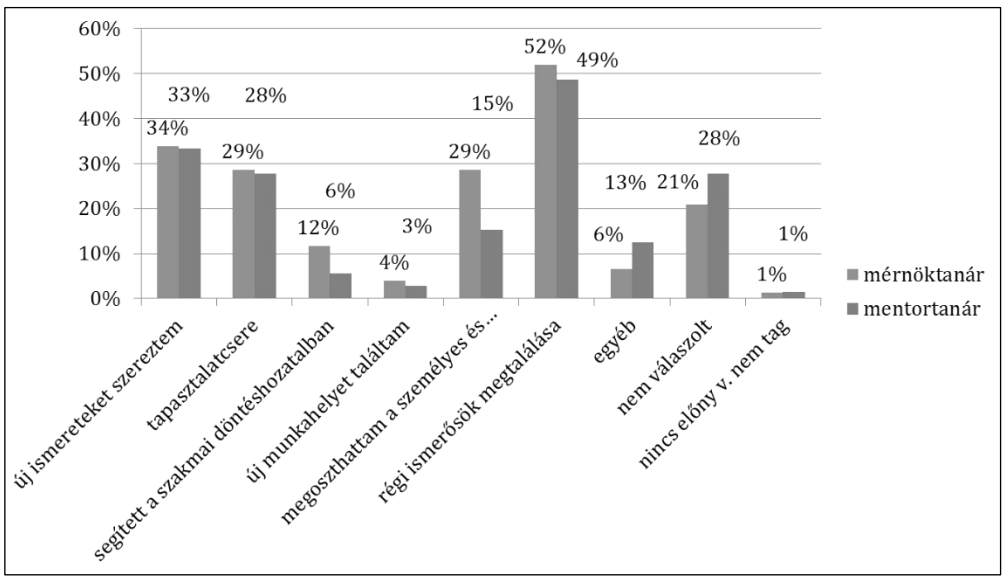
Az 5. kérdés azt kívánta felmérni, hogy milyen előnyét tapasztalta a válaszadó a közösségi hálózati tagságnak. Hét lehetőség közöl lehetett választani:

- új ismereteket szereztem,
- tapasztalatcsere,
- segített a szakmai döntéshozatalban,
- új munkahelyet találtam,
- megoszthattam a személyes és szakmai élményeimet,
- régi ismerősök megtalálása,
- egyéb: ……

Több választ is megjelölhettek, ugyanakkor csak részben éltek az egyéb előnyök megnevezésével (7. ábra).

A 6 állítás közül mindkét célcsoportban – közel azonos arányban –, legtöbben a „régi ismerősök megtalálása” lehetőséget választották. Ezt követően a második helyen az „új ismereteket szereztem” válaszlehetőség áll. A harmadik legnépszerűbb válaszlehetőség a „tapasztalatcsere” volt.

7. ábra A közösségi hálózati tagság előnyei – mérnök- és mentortanár



(Forrás: Saját ábra)

A 77 mérnökpedagógus válaszadóból csupán 1 fő írta azt, hogy nem ismeri egyetlen előnyét sem a közösségi oldalaknak.

A mérnökpedagógus kitöltőknél a „megoszthattam a személyes és szakmai élményeimet” és a „tapasztalatcsere” áll holtversenyben az élen. Ugyanakkor a mentortanároknál a „megoszthattam a személyes és szakmai élményeimet” választ csak 15% választotta. Mindkét célcsoportból csupán 1-1 fő írta azt, hogy nem ismeri egyetlen előnyét sem a közösségi oldalaknak.

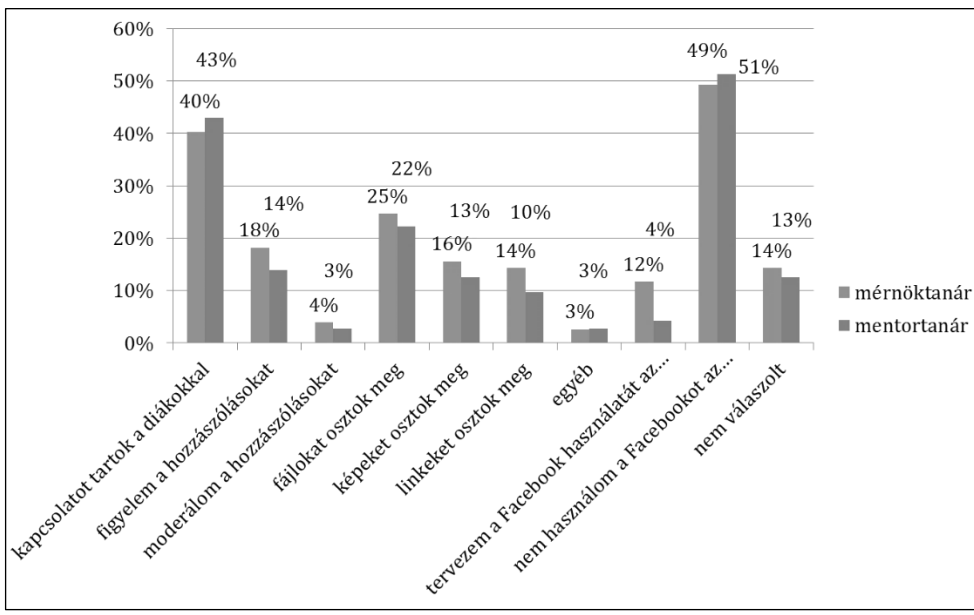
Érdekes módon, ennél a kérdésnél fordult elő a legmagasabb arányban a nem válaszolók száma. A 77 mérnöktanár közül 16 (21%), a 72 mentortanár közül, 20 (28%) nem válaszolt erre a kérdésre!

A 6. kérdésnél kíváncsiak voltunk arra, hogy a Facebookot használják-e a mérnök- és mentorpedagógusok az oktatás során. Az alábbi lehetőségek közül lehetett választani:

- kapcsolatot tartok a diákokkal,
- figyelem a hozzászólásokat,
- moderálom a hozzászólásokat,
- fájlokat osztok meg,
- képeket osztok meg,
- linkeket osztok meg,
- egyéb: …….,
- tervezem a Facebook használatát az oktatásban,
- nem használom a Facebookot az oktatásban.

Több válaszlehetőséget is megadhattak (8. ábra).

8. ábra A Facebook használata az oktatásban – mérnök- és mentortanár



(Forrás: Saját ábra)

A 77 mérnökpedagógus válaszadó közül 38 fő (49%) nem használja a Facebookot az oktatásban. Ebből a 38-ból 9 fő (12%) tervezi, hogy bevezeti a Facebookot az oktatásba a későbbiek során. A mentortanárok esetében a Facebookot nem használók száma 37 (51%), ami közel azonos arányt jelent, de a 37 főből csak 3 (4%) tervezi annak bevezetését az oktatásba. A nem válaszolók aránya is hasonlóképpen alakult mindkét célcsoportnál.

A válaszokból kitűnik, hogy legtöbben a kapcsolattartásra használják az internetes közösségi oldalakat. Ezt a pedagógusok 40%-a jelölte meg válaszként. A következő leggyakoribb válasz a fájlmegosztás volt. Ezt követi a „figyelem a hozzászólásokat", illetve a képek és linkek megosztása. A hozzászólások moderálására jelenleg sem a mérnök- sem a mentortanárok nem vállalkoznak. Ez még csak a passzív megfigyelésre utal, nem kívánnak a tanulók információcseréjébe aktívan beleavatkozni.

Nagyon érdekes javaslatokat is megosztottak a kérdőíven például „házi feladatokat adok", „órai táblaképeket osztok meg", „üzenek, szervezek", „népszerűsítem a kortárs írókat"

Megállapítható, hogy a Facebook használatának oktatásban történő bevezetését tervezők kivételével, a többi kérdés esetében lényeges eltérés a két célcsoport között nem volt.

Tekintsük át, milyen kapcsolatokat találtunk a többi kérdéshez kapcsolódóan a mentortanárok esetében. A számítógépet 4 óránál kevesebbet használók nagyobb arányban nem tagjai egyik megnevezett közösségi hálózatnak sem (p=0,003). Akik 4 óránál többet használják a számítógépet és az internetet, nagyobb arányban tagjai a Facebookon kívül más közösségi hálózatoknak is (p=0,003).

Azon válaszadóknak, akik rendelkeznek asztali számítógéppel, csaknem fele (43%) nem használja a Facebookot az oktatásban (p=0,010). Ennél még magasabb az arány azoknál, akik több eszközzel is rendelkeznek: akik asztali számítógéppel és okostelefonnal rendelkeznek (58%), akik asztali számítógéppel, okostelefonnal és tablettel rendelkeznek (50%-uk), akiknek notebookjuk van (60%) nem használja a Facebookot az oktatásban.

A tanulmányban utolsó kérdésként a YouTube oktatásban történő alkalmazását elemezzük. Ennél a kérdésnél az alábbi lehetőségek közül választhattak, akár többet is:

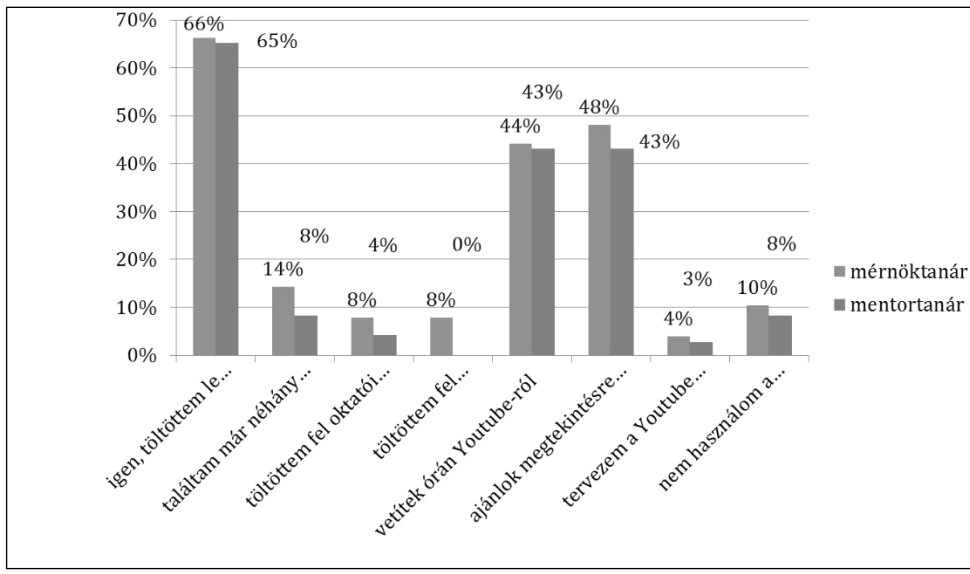
- igen, töltöttem le tananyagot, amit felhasználtam az órámon,
- találtam már néhány, oktatáshoz is használható filmet, de még nem töltöttem le,
- töltöttem fel oktató anyagot,
- töltöttem fel családi/baráti eseményről filmet,
- vetítek órán YouTube-on lévő anyagot,
- ajánlok megtekintésre YouTube-on lévő anyagot,
- tervezem a YouTube használatát az oktatásban,
- nem használom a YouTube -ot az oktatásban.

A kérdésre adott válaszok eredményei a 9. ábrán láthatók.

Mind a mérnök-, mind pedig a mentortanárok esetében egyforma arányban, magas százalékban – 66% és 65% – a töltöttek le tananyagot, amit felhasználtak valamilyen módon az oktatásban. Hasonlóan, szinte azonos arányban vetítettek órán, illetve ajánlottak megtekintésre YouTube-on lévő tananyagot. A YouTube-ot az oktatásban nem használók aránya 10% körüli volt, ezek közül néhányan tervezik annak bevezetését.

Egyedüli komolyabb különbség a két célcsoport között az anyagok feltöltése területén mutatkozott. Hat mérnöktanár nyilatkozott úgy, hogy töltött fel oktató anyagot és családi/baráti eseményről is filmet. Mentortanárok esetében csak hárman nyilatkozták, hogy már töltöttek fel oktató anyagot, de még senki sem vállalkozott családi/baráti eseményről történő filmfeltöltésre.

9. ábra Használja-e a YouTube-ot az oktatásban? (Mérnök- és mentortanár)



(Forrás: Saját ábra)

Ha összehasonlítjuk a kérdésekre kapott eredményeket a Facebook és a YouTube oktatásbeli használata kapcsán, akkor nem várt pozitív attitűdöt tapasztalhattunk az utóbbi esetében. Egyrészt itt teljes nyitottság jellemezte mindkét célcsoportot, elenyésző volt a nem válaszolók száma. Másrészt igen nagyarányú ennek a technológiának a használata az oktatásban még azok körében is, akik kevesebb időt töltenek az IKT eszközök használatával, és esetleg szerényebb a digitális írástudásuk.

ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

Kutatásunkat az Óbudai Egyetem mérnök- és mentortanárok – hallgatók és már végzettek – körében folytattunk. A kérdőíves vizsgálat célja annak megállapítása volt, hogy a két célcsoport tagjainak napi munkájában milyen szerepe van az IKT-nak, mennyire vannak jelen ezek az eszközök, mennyire meghatározóak oktatási és mentorálási gyakorlatukban ezek használata, továbbá hogyan vélekednek ezek hasznosságáról.

A kérdőívre adott válaszok elemzését követően az alábbi megállapításokat tehetjük:

- A mérnöktanárok naponta 4 óránál többet, míg a mentortanárok 4 óránál kevesebbet töltenek számítógép/internet előtt.
- A mérnöktanároknak csak 59%-a, a mentortanároknak 74%-a rendelkezik otthon asztali számítógéppel, mindkét célcsoport legalább 50%-ának van okostelefonja. Ugyanakkor a mérnöktanárok 59%-a, a mentortanároknak csak 32%-a birtokol notebookot, ami arra is utal, hogy a mérnöktanárok nagyobb hangsúlyt helyeznek a mobilitásra.
- Mindkét célcsoport 80%-ot meghaladóan használ IKT eszközöket a tanórára készülésnél, az oktatásban elméleti órákon 60%-ot meghaladóan alkalmazza ezeket az eszközöket. Ugyanakkor a gyakorlati órákon történő használatban jelentős különbség mutatkozik. Amíg a mentortanároknak csak 39%-a, addig a mérnöktanároknak 61%-a alkalmazza ezeket az eszközöket. Kimutatható volt a kapcsolat a hosszabb idejű számítógép-használattal is.
- A mérnöktanárok 75%-a, a mentortanárok 63%-a megtalálható a Facebookon.
- A Facebookot elsősorban régi ismerősök megtalálására, valamint új ismeretek megszerzésére és tapasztalatcserére használják. Egyedül a személyes és szakmai élmények megosztásában mutatkozott lényeges eltérés a két célcsoport között. Erre a kérdésre minden ötödik megkérdezett nem válaszolt.
- Mindkét célcsoport közel fele nem használja a Facebookot az oktatásban. A Facebookot használók elsősorban kapcsolatot tartanak a diákokkal.
- A megkérdezettek legalább 65%-a már használt YouTube-t az oktatásban.

A kutatás során kapott adatok egyértelműen igazolták hipotézisünket, vagyis *az informatikai és technikai eszközök alkalmazása szerves részét képezi mindkét célcsoport oktatói munkájának.*

A kutatás eredményei megerősítettek bennünket abban is, hogy a mérnök- és mentortanárok képzése során hangsúlyt kell helyezni a digitális kompetenciák fejlesztésére, a hatékony információfeldolgozási módok elsajátítására, hiszen a pozitív attitűd ellenére még alapvető hiányosságokkal rendelkeznek e téren.

HIVATKOZÁSOK

Buda András (2007): Az infokommunikációs technológiák és a pedagógusok. *Iskolakultúra* 4, 8-13.

Buda András (2014): IKT pró és kontra. In: Ollé János (szerk.), *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet.* (pp. 49-50), Budapest: ELTE PPK Neveléstudományi Intézet.

Holik Ildikó (2014): Mentortanárok digitális kompetenciái. In: Takács Márta – Namesztovszki Zsolt – Vinkó, A. (szerk.), *1. IKT az oktatásban / IKT u obrazovanju. Konferencia* (pp 237-245), (ISBN: 978-86-87095-43-4). Subotica: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.

Holik Ildikó (2015a): Szakmai tanárok módszertani repertoárja. In: Tóth Péter - Maior Enikő - Pogátsnik Monika (szerk.), *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában* (pp. 35-54), Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.

Holik Ildikó (2015b): Mentortanárok módszertani kultúrája. In: Tóth Péter – Holik Ildikó – Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa, Tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 141), Budapest: Óbudai Egyetem.

Holik Ildikó (2016): Mentortanárok értékelési kultúrája. In: Molnár Gyöngyvér – Bús Enikő (szerk.), *XIV. Pedagógiai értékelési Konferencia*, (p. 60), Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Hunya Márta (2013): *IKT-felmérés az európai iskolákban. Jelentés a 2011 őszén végzett európai kutatás eredményeiről*. http://bit.ly/1jlC6Kw (letöltés időpontja: 2016. 06. 27.)

Makó Ferenc (2013): Mentortanárok tanári kompetencia-fejlesztő szerepre történő felkészítése. In: Tóth Péter – Ősz Rita – Hajnal Andrea (szerk.): *Új kihívások a felsőoktatásban és a pedagógusképzésben, III. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia*. Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.

Makó Ferenc (2015): Mentortanár-jelöltek iskolai gyakorlatokhoz kapcsolódó szerepfelfogása. In: Tóth Péter - Holik Ildikó - Tordai, Z. (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa, Tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia* (p. 140). Budapest: Óbudai Egyetem.

Molnár György (2015): A korszerű IKT alkalmazásának mutatói a szakmai tanárképzésben. In: Bacsa-Bán, A. (szerk.), *Mérnöktanár: tradíció és modernitás: A 45 éves tanárképzés jubileumára (*pp. 140-151), Dunaújváros: DUF Press.

Molnár György (2016): A szakmai tanárképzés kihívásai az átalakuló, megújuló oktatási

rendszerben. In Buda A., Kiss E. (szerk.), *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása A IX. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata* (pp. 328-340), Debrecen: DE Neveléstudományok Intézete.

OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.

Ősz Rita – Váraljai Mariann (2012): Új technológiák – új tanulási formák? In: Tóth P., Duchon J. (szerk.), *Kutatások és innovatív megoldások a szakképzésben és a szakmai tanárképzésben II. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia* (pp. 193-205), Budapest: Óbudai Egyetem.

Tordai Zita (2015): A tanári kompetenciák vizsgálata mérnöktanárok körében. In: Tóth, P., Maior, E., Pogátsnik, M. (szerk.), *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában* (pp. 254-270), Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.

Tóth Béláné – Tóth Péter (2009): *Oktatástechnológia és multimédia*. Budapest: Ligatura Kiadó.

Tóth Péter (2009): A tanulási stílus vizsgálata budapesti középiskolás tanulók körében. *Iskolakultúra*, 19(7-8), pp. 36-54.

Tóth Péter (2012): *Szakközépiskolai tanulók pályaérdeklődése, pályaattitűdje.* In: Tóth Péter (szerk.): A szakmai tanárképzés szolgálatában: Tisztelgő kötet Varga Lajos 80. és Hassan Elsayed 70. születésnapja alkalmából. 194 p. Székesfehérvár: DSGI Kiadó, pp. 23-45.

Tóth Péter (2013): A szakmai tanárképzés helyzete napjainkban. In: Bábosik I. (szerk.), *Az iskola optimalizálásának lehetőségei* (pp. 223-234), Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

ABSTRACT

Since 2005, we have been educating engineer teachers and we started the training of mentor teachers in 2011. Mentor teachers can support the preparation process of our engineering teacher students in secondary vocational schools by coaching their teaching practice and they help their trainee colleagues in the first two years in beginning period of career. Past 5-10 years the content and methodology of both teacher training courses have changed. In the preparation process of course design we have to take into account the changing learning styles as well. It is a basic expectation from the teachers to apply and integrate modern educational technology and ICT equipment in education. The survey happened in the beginning of 2015. Together with our colleagues we elaborated a comprehensive questionnaire for engineer teachers and mentor teachers. These target groups involved both students and teachers as well. The goal of survey was to define how deeply are ICT equipment embedded in their daily life; how determining ICT the mentoring and educational practice, and what kind of opinions they have about usefulness of ICT in their work. Our elaborated hypothesize was: Application of ICT equipment and tools are typical of education and mentoring activities of teachers. According to the results there is the importance of practice of theoretical knowledge to support them to accelerate changes in teaching-learning process which needs more efforts to change their ICT culture.

Keywords: Information and Communication Technology: ICT, Learning Pedagogy, Mentor teaching, Facebook, YouTube

Simonics István
egyetemi docens
Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
simonics.istvan@tmpk.uni-obuda.hu

Tordai Zita – Holik Ildikó

MENTORTANÁROK A PEDAGÓGUSI PÁLYÁRÓL

ABSZTRAKT

A pedagógusi pálya megítélése számos hazai és nemzetközi kutatás témája, ezek fókuszában a tanári pálya presztízse és a pedagógusok jövőre vonatkozó tervei állnak. Kutatásunkban a mentortanárok szempontjából tekintjük át ezt a kérdést. A mentortanárok a pedagógusképzés kulcsszereplői, személyes és szakmai támogatást adnak, valamint példaként szolgálnak a tanárjelöltek számára, ezért fontos az, hogy miként viszonyulnak a pedagógusi pályához, milyen motivációk befolyásolják pályaválasztásukat és pályán maradásukat, hiszen ez meghatározó abban, hogyan tudnak utat mutatni a leendő tanárok számára. A kutatásunk célja annak a feltérképezése, hogyan vélekednek az Óbudai Egyetemen végzett mentortanárok a pedagógusi pályáról, mennyire elégedettek a pálya megbecsültségével, illetve milyen a szakmai jövőképük és igényük a továbbfejlődésre. A kérdőíves vizsgálatban 72 személy vett részt. Az eredmények azt mutatják, hogy a mentortanárok 93%-a a pályán képzeli el a jövőjét, annak ellenére, hogy nem elégedettek a pálya presztízsével és a jövedelmi viszonyokkal. Többségük a mesterpedagógus szint elérésére törekszik az életpálya modellben, ebben a magasabb fizetés, a szakmai elismerés, és saját önbecsülés iránti igény a fő hajtóerő. Ugyanakkor a mentortanárok pályaválasztási döntésében és pályán maradásában elsősorban az intrinzik motivációk a meghatározóak, ezen belül is inkább a munkához köthető elemek, mint például a tanulók személyiségének és gondolkodásának fejlesztése, vagy az emberekkel való foglalkozás és segítés, melyek a mentori munkában is alapvető fontosságúak.

BEVEZETÉS

A pedagóguspálya megítélése számos hazai és nemzetközi kutatás témája (Szabó, 1998; Marián, 1997; Chrappán, 2010; Holik, 2014), ezek fókuszában a tanári pálya presztízse és a pedagógusok jövőre vonatkozó tervei állnak. Kutatásunkban a mentortanárok szempontjából járjuk körül ezt a kérdést. A mentortanárok a pedagógusképzés kulcsszereplőiként a modell, a szakértő konzultáns és a tanácsadó szerepét töltik be (Lesznyák, 2005). Komplex feladatkörükhöz tartozik, hogy bevezessék a tanárjelölteket, illetve a pályakezdő tanárokat az iskola belső világába, hogy támogassák őket a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann, 2011). A mentortanárok az elméleti képzés keretében megismert módszertani elemek bemutatásával segítik az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalását (Szűcs és Fejes, 2010), illetve tanácsaikkal, javaslataikkal segíteni tudják a tanárjelölteket az iskolai gyakorlatokon.

Mivel példaként szolgálnak a tanárjelöltek számára (Szivák - Lénárd - Rapos, 2011), fontos az, hogy miként viszonyulnak a pedagógusi pályához, milyen motivációk befolyásolják pályaválasztásukat és pályán maradásukat, hiszen ez meghatározó abban, hogyan tudnak utat mutatni a leendő tanárok számára.

A PEDAGÓGUSI PÁLYA MEGÍTÉLÉSÉNEK VÁLTOZÁSAI

A pedagógusi pálya megbecsültsége gyakran áll a pedagóguskutatások fókuszában. Már az 1970-es pedagógusvizsgálat is a pedagógusok alacsony társadalmi megbecsültség-érzésére hívta fel a figyelmet. Társadalmi megbecsültségüket egy hétfokú skálán átlagosan 3,1-re tették, a szülők körében élvezett megbecsültségüket pedig átlagosan 3,5-re. Anyagi megbecsültségükre átlagosan 2,5 osztályzatot adtak (Ferge és munkatársai, 1972).

A kilencvenes évek pedagógusai sem érezték igazán társadalmilag sokra értékelt tevékenységnek a tanári munkát (Szabó, 1998). Tizenegy értelmiségi foglalkozás között a középiskolai tanárok a 8., az általános iskolai tanárok a 9., az óvodapedagógusok pedig a 11. helyre kerültek a pedagógusok megítélése szerint a megbecsültségi rangsorban. A közvélemény középiskolai tanári pályát közepesen megbecsült foglalkozásnak tartotta (Marián, 1997).

Tanulságos eredményeket hozott a 2010-ben végzett Diplomás pályakövetés vizsgálat, amely többek között 738 pedagógus végzettségű frissdiplomás véleményét kérdezte a pályáról. A válaszadók 35,5%-a egyáltalán nem vagy kismértékben, 40,7%-a közepesen, 17,1%-a nagymértékben és csupán 6,7%-a válaszolta azt, hogy teljes mértékben elégedett volna. Ez az arány azért is figyelemfelkeltő, mivel itt pályakezdő pedagógusokról van szó és már ők is ilyen nagymértékben elégedetlenek a jövedelmi viszonyokkal. Az óvodapedagógusok a többi csoporthoz képest kevésbé elégedetlenek, inkább a közepesen, illetve a nagymértékben elégedett kategóriát választották, miközben a tényleges jövedelmük alacsonyabb, mint a tanítóknak, tanároknak, gyógypedagógusoknak és szakoktatóknak, akik szintén szerepeltek a mintában.

A pálya presztízsével valamivel elégedettebbek voltak a Diplomás pályakövetés vizsgálatban megkérdezett pedagógusok, mint a pedagógusok jövedelmi viszonyaival. 20,2%-uk egyáltalán nem vagy kismértékben, 31,3%-uk közepesen, 28,2%-uk nagymértékben, 20,3%-uk teljes mértékben elégedett a pedagógusi pálya presztízsével. A tanárok és tanítók összességében kissé elégedetlenebbek a presztízzsel, mint az óvodapedagógusok (Chrappán, 2010).

Egy 2012-es, óvodapedagógusok és tanítók körében végzett kutatás szintén a pedagógusok elégedettségére kérdezett rá (Holik, 2014; Holik - K. Rusvai – Fekete - Tukacs, 2014). A kutatás eredményei szintén a pedagógusok alacsony társadalmi státuszára és jövedelmére mutatott rá. A megkérdezettek szerint egyértelműen magasabb a társadalmi státusza az orvosoknak, ügyvédeknek, vállalkozóknak, katonáknak,

mérnököknek, valamint a bankároknak, mint a pedagógusoknak. A pedagógusokénál alacsonyabbnak ítélték meg a festő, a vízvezeték-szerelő, a kereskedő és a mezőgazda társadalmi megbecsültségét. A válaszadók többsége szerint valamennyi felsorolt foglalkozási csoportban magasabb a fizetés, mint a pedagógusoké. Annak ellenére, hogy a pedagógusi pálya megbecsültségét alacsonynak tartották és a fizetéssel sem voltak elégedettek a megkérdezett pedagógusok, 44%-uk soha nem gondolt arra, hogy abbahagyja a pedagógusi munkát, és más foglalkozást folytasson.

Abban, hogy a pedagógusok ennyire elégedetlenek, számos tényező közrejátszik. Az Óbudai Egyetem mentor- és mérnöktanárai körében végzett 2014-es kutatás (Tordai, 2014) eredményei felhívták a figyelmet arra, hogy a nagyobb tapasztalattal rendelkező, többnyire közismereti tárgyakat oktató pedagógusokat az általános túlterheltség jellemzi tanári munkájukban. Ebben vezető szerepet játszik a magas óraszám és osztálylétszám, a sok tanításon kívüli feladat, a tanári munkához járulékosan kapcsolódó teendők, a sok adminisztratív munka, az információáramlás bizonytalansága, a tanulók motiválatlansága, illetve az anyagi elismerés hiánya.

A 2013-ban bevezetésre került pedagógus életpálya-modell új távlatokat nyitott a pedagógusok szakmai fejlődéséhez, ugyanakkor a tanári szerep változásával új kihívásokkal is szembesültek a pedagógusok (Sági, 2015). A pályakezdők gyakran válnak korai pályaelhagyóvá (Mihály, 2010), ami arra utal, hogy elképzeléseik, motivációik nem találkoznak az iskola realitásával (Szivák, 2004), ugyanakkor a pályán maradók sem egységesek abban, milyen okok miatt tartanak ki hosszú évek, évtizedek után is.

Az életpálya-modellt megelőzően a rendszerváltás utáni 15 év tapasztalatait összegzi Szebedy Tas (2005), aki különböző típusokba sorolja a gyakorló tanárokat. A tanári pályán maradók egyik típusát a legelkötelezettebbek és legelhivatottabbak csoportja alkotja, aki „mindig is tanár akart lenni, nem tud mást elképzelni, ez az élete". Egy másik csoportot képeznek azok a pedagógusok, akik eredetileg nem akartak tanárok lenni, azonban mégis azok lettek, felvállalták és elfogadták tanári szerepüket. Az tartja őket a pályán, hogy sikert és örömet élnek át szakmájuk gyakorlása közben, viszont ha ez a megerősítés nem rendszeres vagy megszűnik, akkor képesek váltani más szakmára. A harmadik típusba tartoznak azok, akik elfáradtak, kiégtek hivatásuk gyakorlása során, és már nem akarnak tanárok lenni, azonban nem képesek a váltásra, „beleragadtak" helyzetükbe. A negyedik csoport népes táborába azok tartoznak, akik meggyőződés és belső késztetés nélkül lesznek tanárok, mivel valójában nem tudják, hogy mivel is akarnak foglalkozni, mivé is akarnak válni. Esetükben sajátos kontraszelekció jellemző, hiszen az elmúlt 15-20 évben az alacsony presztízsű tanári szakokra nem a legtehetségesebbek jutottak be, hanem a gyengébb teljesítményt nyújtók, akiknek ez is megfelel. Mivel átmeneti helyzetként kezelik a pályán eltöltött időt, a tanári munkába nem fektetnek erőfeszítést. Az ötödik csoportban olyan tanárokat találunk, akik eredeti pályatervei nem valósultak meg, és csak átmeneti megoldásként lettek tanárok. Ebben a szerepükben jól

működnek, a pálya elhagyására általában anyagi, egzisztenciális okok kényszerítik. Végül az utolsó kategória azon kevés tehetséges, sokoldalú személyek körét tartalmazza, akik számára a tanári pálya csak az egyik lehetőség az önmegvalósításra. Lehetnek tudós vagy művész egyéniségek, akik addig maradnak a pályán, amíg ez megfelel nekik, éppen ezért könnyen váltanak hivatást (Szebedy, 2005).

Az OECD nemzetközi tanárkutatásai rávilágítottak arra, hogy az oktatás eredményességének kulcsa a tanári minőség, és ennek kapcsán elkezdték feltárni a pedagógusok pályára vonzását és pályán maradását meghatározó, valamint szakmai fejlődését biztosító tényezőket (OECD, 2005, OECD, 2009).

Számos kutatás irányul a pályán maradó pedagógusok motivációjának feltárására, valamint annak vizsgálatára, hogy a pályapercepciónak, a pálya megítélésének mely aspektusai befolyásolják a pályán maradást. (Erről részletes áttekintés olvasható Paksi és munkatársai, 2014 munkájában.)

A szakirodalomban megkülönböztetik a belső (intrinzik) és külső (extrinzik) motivációs tényezőket, ezeken belül pedig az individuális és a munkához vagy a pályához kötődő motivációkat. Az *individuális belső* motivációk közé sorolhatóak pl. a társadalmi hozzájárulás érzése, az önmegvalósítás, intellektuális kihívások megtapasztalása, a tudásátadás szépsége, míg *individuális munkához kapcsolódó* tényezőnek tekinthetőek pl. a gyermekekkel való foglalkozás öröme, a tanulók segítése sikereik elérésében, vagy hatással lenni a diákok életére. Az *individuális külső* motivációk elsősorban a szakmai fejlődés lehetősége, az állásbiztonság, a szabadidő, valamint a fizetés, a *munkához köthető külső* motivációs tényezők között pedig pl. a korábbi tanítással kapcsolatos pozitív tapasztalatok, a példaképek, a munkahelyi elvárások és munkakörülmények szerepelnek.

Paksi Borbála és munkatársai (2015) nagymintás, reprezentatív, a tanári pályán maradás intrinzik és extrinzik tényezőinek feltárására irányuló kérdőíves (FIT-Choice Scale) felmérésükben azt mutatták ki, hogy a gyakorló pedagógusokat pályaválasztási döntésükben leginkább a személyes érdeklődés (pl. gyerekekkel való munka, jövőjük alakítása) és a pálya társadalmi hasznossága befolyásolta. Ezzel szemben a legkevésbé fontos motivációs tényezők a munka személyes hasznossága, az állásbiztonság vagy a családdal töltött idő voltak. Ez a kutatás a pedagógus pálya percepciójára vonatkozóan azt tárta fel, hogy a társadalmi státusz és az anyagi megbecsültség kevésbé játszik szerepet a pályaválasztásban, vagyis a pedagógus pályára lépők tisztában vannak a szakma alacsony presztízsével, és inkább belső motivációik alapján döntenek a hivatásuk mellett.

Ugyancsak a fent nevezett tanulmányból derül ki, hogy nemzetközi összehasonlításban a magyar pedagógusok motivációs struktúrája jelentősen nem tér el a más országokban kapott eredményektől. Csupán néhány dimenzióban mutatkozik különbség a hazai pedagógusokra jellemző képet kirajzolva. Esetükben hangsúlyosabb a szocializációs hatások szerepe a pályaválasztást megelőzően, valamint a szakmai követelményeket és munkaterheket magasabbnak észlelik, ugyanakkor számukra az anyagi megbecsültség és

az állásbiztonság kevésbé motiváló hatású tényezők (Paksi és munkatársai, 2015).

A pálya megítélését és a szakmai jövőképet más megvilágításba helyezi hazánkban a minősítési rendszer bevezetése, amely a pályán maradók körében különböző választ váltott ki a pedagógusokból. Egy nagymintás, a közoktatás összes szintjén foglalkoztatott pedagógusok körében végzett online felmérés a karrier-stratégiák polarizálódására mutatott rá (Sági, 2015). Az eredmények szerint a pedagógusok jelentős hányada (75-80%) számára az életpálya-modell inkább szakmai ellenőrzést és külső nyomást jelent, bár magasabb fizetéssel jár, azonban 40%-nál kevesebben remélik tőle azt, hogy hatására növekszik a szakma társadalmi megbecsültsége. Ennek ellenére kimutatható egy aktív réteg, akik már megtették a szükséges lépéseket az előmenetelük érdekében, új képzettségeket szereztek és változtattak tevékenységi struktúrájukon, ezzel szemben a korábban is inaktív pedagógusok csak passzív szemlélői a folyamatnak. Az életpálya-modell pozitív vagy negatív megítélésétől függetlenül legmarkánsabban a „hierarchikus karrierút" rajzolódik ki. Ez a csoport bővítette a szakmai képzettségét, megváltoztatta a nem osztálytermi pedagógiai tevékenység jellegét, a minősítési rendszer által támogatott szakvizsgát szerzett (Sági, 2015). Feltehetően a mentortanári végzettséget szerzők nagy része is ebből a körből kerül ki.

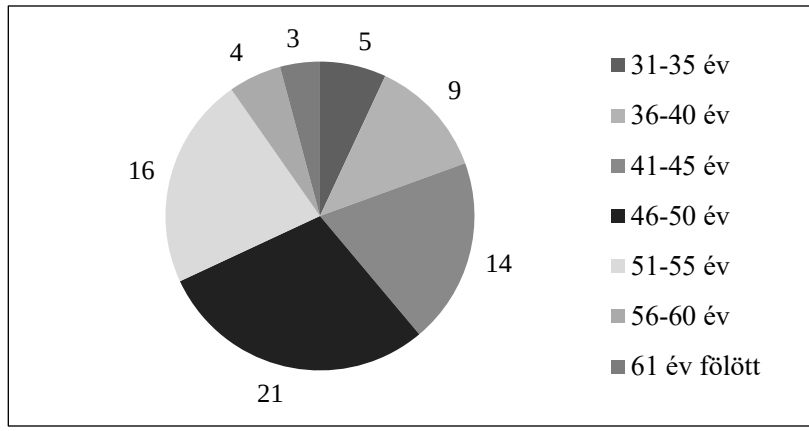
A KUTATÁS CÉLJA, MÓDSZEREI, A MINTA BEMUTATÁSA

A kutatásunk célja annak a feltérképezése, hogyan vélekednek a mentortanárok a pedagógusi pályáról, mennyire elégedettek a pálya megbecsültségével, illetve milyen a szakmai jövőképük és igényük a továbbfejlődésre.

Kutatásunkat 2015 tavaszán végeztük az Óbudai Egyetem 2011 óta végzett mentortanárai, valamint 1. és 2. éves gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgatói körében (Tordai, 2015; Holik, 2015a). A kutatásban online, anonim önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk[52]. A kérdőív elérhetőségét valamennyi végzett és aktív mentortanár hallgatónknak elküldtük e-mailben.

[52] A kérdőív elérhetősége: http://goo.gl/forms/EMI26G0cx7

1. ábra: A minta megoszlása életkor szerint (n=72)

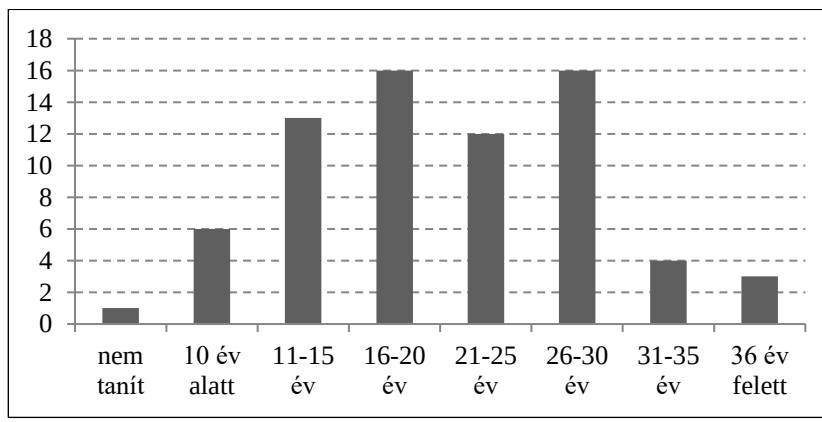


A kérdőívet összesen 72 fő, köztük 58 gyakorlatvezető mentortanár szakos hallgató és 14 végzett mentortanár töltötte ki. Az 50 nőből és 22 férfiból álló mintában a válaszadók többsége magasan kvalifikált szakember. 75%-uk középiskolai tanár, a többiek általános iskola felső tagozatán (11 fő) és gyógypedagógiai intézményben (5 fő) dolgoznak, illetve egy fő művészeti iskolában zenetanár.

A válaszadók átlagéletkora 47 év. A legfiatalabb 33, a legidősebb 62 éves. Az életkor szerinti megoszlást tekintve a középkorúak jelentős többsége érvényesül (1. ábra).

Ezzel szorosan összefügg a pedagógus pályán szerzett tapasztalat, ami években kifejezve nagyobb időtávot foglal magában, hiszen 11 és 30 év közötti gyakorlattal rendelkezők egyaránt képviseltetik magukat. Ők jelentik a minta 80%-át (2. ábra). A legkevesebb tanítási tapasztalat 6 év, a legtöbb 37 év. A tanítási évek átlaga 21,3 év.

2. ábra: A minta megoszlása a pedagógus pályán eltöltött évek száma szerint (n=71)



EREDMÉNYEK

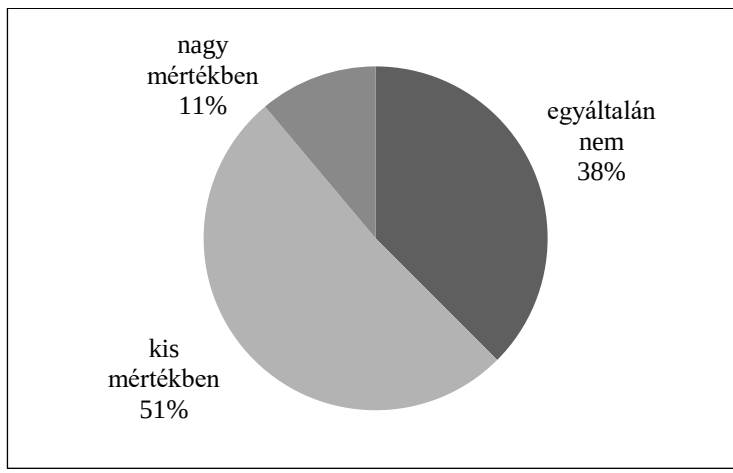
Jelen kutatásunkban a megkérdezett mentortanárok egyáltalán nem (38%) vagy csak valamennyire (51%) elégedettek a pedagógus pálya presztízsével (3. ábra). Elgondolkodtató, hogy egyetlen egy megkérdezett mentortanár sem válaszolta azt, hogy teljes mértékben elégedett volna a pedagógusi pálya presztízsével. Erre a kérdésre nagyon alacsony átlagpontszám született: 1,736 (4 fokú skálán, szórás: 0,65).

A jövedelmi viszonyokkal a megkérdezettek 22%-a egyáltalán nem elégedett, 68-a kis mértékben és csak nagyon kevesen elégedettek a jövedelmükkel (10%). (4. ábra) A megkérdezett mentortanárok valamivel elégedettebbek voltak a pedagógusok jövedelmével, mint a pálya presztízsével. Itt 1,9 az átlagpontszám (4 fokú skálán, szórás: 0,63).

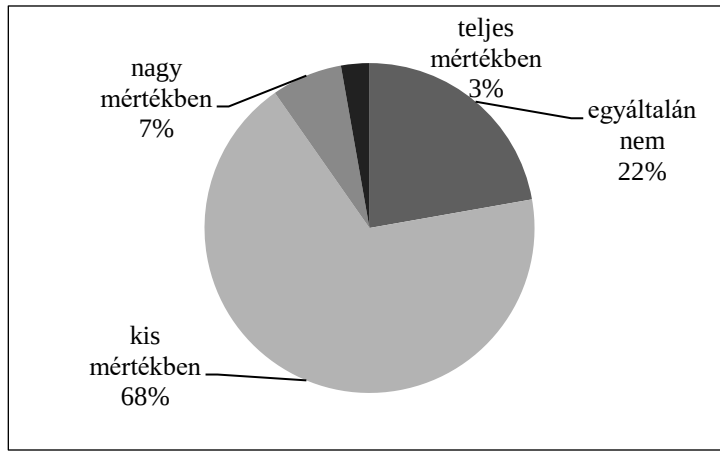
A pedagógusi pálya presztízsével, illetve a jövedelmi viszonyokkal való elégedettség az adatokon végzett Khi-négyzet próba alapján nem áll szignifikáns összefüggésben sem a nemmel, sem az életkorral, sem a pedagógusi pályán eltöltött évek számával, sem a mentortanári tevékenységgel.

A presztízzsel, illetve a jövedelemmel való elégedettség között viszont szoros szignifikáns összefüggés mutatható ki (p=0,000), azaz aki elégedett a pedagógusi pálya presztízsével, az a jövedelemmel is az.

3. ábra: A pedagógusi pályával való elégedettség (n=72)

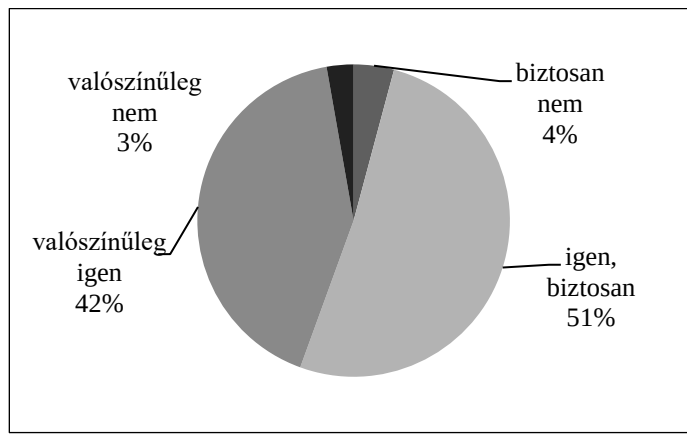


4. ábra: A pedagógusok jövedelmével való elégedettség (n=72)



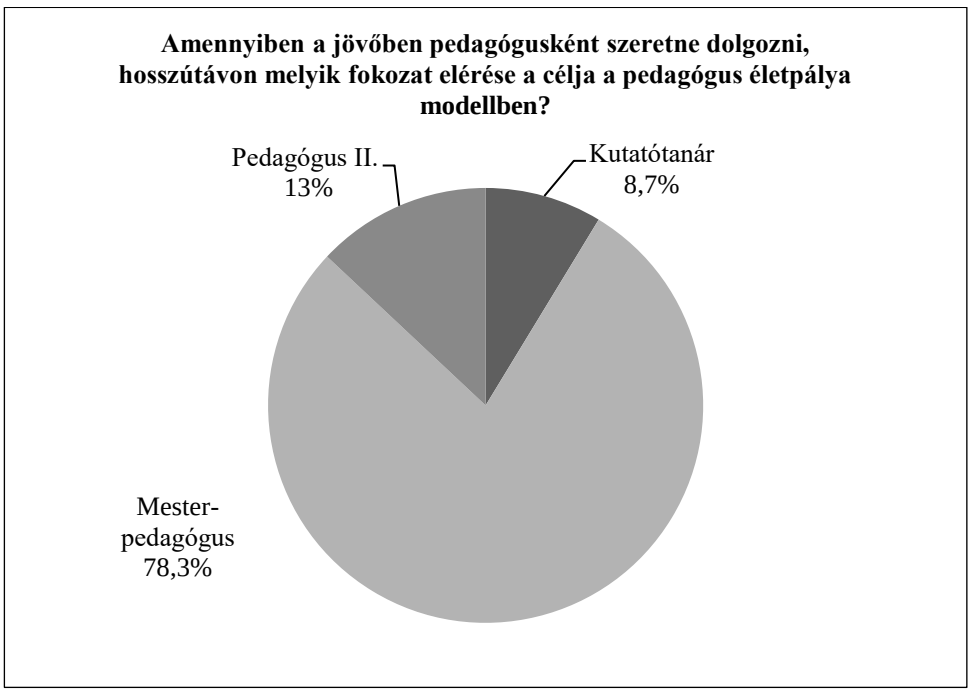
Annak ellenére, hogy nem elégedettek a megkérdezett mentortanárok a pedagógusi pálya presztízsével és a jövedelmi viszonyokkal, mégis a pályán képzelik el a jövőjüket. 27-en válaszolták azt, hogy egyáltalán nem elégedettek a pálya presztízsével, közülük 17-en (67%) terveik szerint valószínűleg a pályán lesznek 5 év múlva, 7-en pedig biztosan igen (25,9%), tehát az elégedetlenség nem tántorítja el őket a pedagógusi pályától (p=0,041). Az összes válaszadó több mint a fele (51%) egészen biztos abban, hogy 5 év múlva is a pedagógusi pályán lesz, 42%-uk pedig valószínűnek tartja ezt (5. ábra). A nők határozottabban állították, hogy biztosan a pályán lesznek, mint a férfiak (p=0,037). A nők 56%-a válaszolta, hogy biztosan igen, míg a férfiaknál ez az arány 40,9% (ami szintén magas arány).

5. ábra: A megkérdezettek jövőképe (n=72)



Kutatásunkban a mentortanári végzettség megszerzésének motivációira nem kérdeztünk rá, azonban feltételezhetően a megbecsültség és a jövedelmi viszonyok javulásának reménye is szerepel e továbbképzési forma választásának okai között, melyek csökkenthetnék az elégedetlenséget. Más kutatások eredményei arra mutattak rá, hogy a mentortanárképzésre jelentkezők döntését – bár a személyes elhivatottsághoz képest kisebb súllyal – a nagyobb presztízs és egzisztenciális, anyagi előnyök megszerzésének lehetőségei (pl. munkahelyi előmenetel, magasabb fizetés) is befolyásolták (Di Blasio – Paku – Marton, 2011).
A megkérdezett mentortanárok 78%-a a mesterpedagógusi fokozat elérésére törekszik (6. ábra). Ebben főként a magasabb fizetés, a szakmai elismerés, és a saját önbecsülés iránti igény motiválja őket (1. táblázat).

6. ábra: A megkérdezettek céljai a pedagógus életpálya modellben (n=72)



Míg a válaszadó nők 82%-a kíván mesterpedagógus lenni, a férfiaknál ez az arány 59,1%. A férfiaknál népszerűbb a kutatótanári fokozat, 22,7%-uk tervezi ezt, míg a nőknek csak 2%-a. Szignifikáns összefüggés áll fent a nem és a pedagógus életpálya modellben elérni kívánt célok között (p=0,011). Az életkor viszont nem áll szignifikáns kapcsolatban a jövőre vonatkozó tervekkel (p=0,504).

1. táblázat: Mi motiválja a megkérdezetteket a megjelölt fokozat elérésére (n=72)

Motivációs tényezők	fő	%
magasabb fizetés	61	39,9%
szakmai elismerés	34	22,2%
környezet elvárása	11	7,2%
saját önbecsülés	41	26,8%
egyéb	6	3,9%

Megvizsgáltuk azt is, hogy miért tartják vonzónak a válaszadó mentortanárok a tanári pályát. A 2. táblázatból kitűnik, hogy a válaszadók egyáltalán milyen mértékben értenek-e egyet a megadott állításokkal. Az eredmények azt mutatják, hogy az emberek társasága, tanulók személyiségfejlesztésének lehetősége, a diákok kreativitásának és gondolkodásának fejlesztése, az együttműködésre nevelés, a segítségnyújtás, a példamutatás, a változatosság és a kihívás jelentős vonzerőt jelent a megkérdezettek számára.

Ahogy várható volt, a hatalmi helyzetbe kerülés a legkevésbé vonzó a megkérdezettek számára, bár 2,8%-uk többnyire vonzónak tartja ezt a szempontot.

2. táblázat: Mennyire jellemző a válaszadókra az alábbi állítás: „A tanári pálya azért vonzó számomra, mert…" (%, n=72)

A tanári pálya azért vonzó számomra, mert…	egyáltalán nem	valamennyire	többnyire	teljes mértékben
	%			
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	87,5	9,7	2,8	0
emberekkel lehet lenni	1,4	8,3	38,9	51,4
eredményes munkát lehet végezni	1,4	19,4	44,4	34,7
sokat lehet foglalkozni a szaktárggyal	1,4	25,0	44,4	29,2
meg lehet tanítani a tanulókat a szaktárgyi ismeretekre	0	16,7	47,2	36,1
fel lehet készíteni egy szakmára a tanulókat	19,4	30,6	30,6	16,7
fel lehet készíteni a továbbtanulásra a tanulókat	2,8	11,1	44,4	41,7

A tanári pálya azért vonzó számomra, mert…	**egyáltalán nem**	**valamennyire**	**többnyire**	**teljes mértékben**
	%			
fejleszteni lehet a tanulók személyiségét	0	8,3	34,7	56,9
lehetőség van a tanulók kreativitásának kibontakoztatására	0	12,5	43,1	43,1
lehetőség van a tanulók gondolkodásának fejlesztésére	0	8,3	37,5	54,2
rendre, fegyelemre lehet nevelni a tanulókat	6,9	47,2	27,8	18,1
együttműködésre lehet nevelni a tanulókat	0	11,1	43,1	45,8
segíteni lehet az embereknek	1,4	11,1	34,7	52,8
példát lehet mutatni	4,2	12,5	31,9	48,6
jó az időbeosztás	30,6	41,7	25,0	2,8
van nyári szünet	20,8	33,3	34,7	11,1
biztos munkahelyet jelent	13,9	43,1	22,2	20,8
változatos	5,6	13,9	37,5	43,1
sikerélményt kínál	5,6	15,3	48,6	30,6
kihívást jelent	1,4	6,9	43,1	48,6

Az egyes állításokra adott pontszámok átlagait a 7. ábra illusztrálja. A megkérdezett mentortanárok igen vonzónak tartják a tanári pályán a személyiség- és a gondolkodás fejlesztését, az emberek társaságát, a kihívás, illetve a segítségnyújtás lehetőségét. Elvárás a mentortanárokkal szemben, hogy segítséget nyújtsanak, példát mutassanak, hatékonyan együtt tudjanak működni. Ezek a szempontok az 5., a 8. és a 6. helyen szerepelnek a rangsorolásban.

7. ábra: Miért találják vonzónak a megkérdezett mentorok a tanári pályát (a 4 fokú skálán adott értékek átlagai, n=72)

Egy 2003/2004-es, gyakorlóiskolák pedagógusainak körében végzett vizsgálat (Holik, 2006) arra mutatott rá, hogy a megkérdezett pedagógusok leginkább azt találják vonzónak a tanári pályában, hogy ott tanítani, nevelni lehet a gyerekeket. Magas osztályzattal értékelték a változatosságot és a kihívás lehetőségét is. Egy 2015-ös, mérnöktanárok körében végzett kutatás (Holik, 2015b) pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy a szakmai tanárok a gondolkodás fejlesztését, a személyiségfejlesztést és a kreativitás fejlesztését tartják vonzónak a tanári pályában.

Kutatásunkban főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk, milyen fő szempontok befolyásolják azt, hogy vonzónak tartják-e a mentortanárok a pedagógusi pályát. A 20 változót az eredetinél kisebb számú, új változószetté alakítottuk át. Az így kapott új változók korrelálatlanok egymással és a kiinduló változótömeg lehető legnagyobb részét megőrzik. Az elemzés során öt komponenst kaptunk. Az adatok alkalmasak voltak a főkomponens-elemzésre, ugyanis az analízis során kapott KMO érték megfelelőnek bizonyult, értéke 0,788. A Bartlett-teszt szignifikáns. A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 65,45%-át magyarázzák.

Az elemzés során igen jól értelmezhető struktúrát kaptunk. A 3. táblázatban szereplő értékek, a főkomponens-szkórok azt mutatják meg, hogy milyen erősséggel befolyásolják az egyes mért változók a főkomponensek értékét. Az öt főkomponensnek az alábbi elnevezéseket adtuk: önmegvalósítási szempontok, humán szempontok, szakmai szempontok, a tanulók fejlesztésének szempontjai és kényelmi szempontok.

Az „*önmegvalósítási szempontokhoz*" tartozik, hogy emberekkel lehet lenni, eredményes munkát lehet végezni, fel lehet készíteni a továbbtanulásra a tanulókat, együttműködésre lehet nevelni a diákokat, a tanári pálya változatos, sikerélményt kínál és kihívást jelent.

A „*humán szempontoknál*" hangsúlyos szerepet kap a személyiségfejlesztés, illetve az, hogy segíteni lehet az embereket és példát lehet mutatni, mely szempontok nagyon hangsúlyosak a mentortanári hivatásban.

A „*szakmai szempontokat*" az határozza meg, hogy sokat lehet foglalkozni a szaktárggyal, meg lehet tanítani a tanulókat a szaktárgyi ismeretekre, fel lehet készíteni őket egy szakmára, illetve hogy rendre, fegyelemre lehet nevelni őket.

A „*tanulók fejlesztésének szempontjait*" jellemzi, hogy lehetőség van a tanulók kreativitásának kibontakoztatására, illetve a tanulók gondolkodásának fejlesztésére.

A „*kényelmi szempontokat*" a jó időbeosztás, a nyári szünet, illetve a biztos munkahely megléte jellemzi, de a hatalmi szempontok is ide tartoznak.

3. táblázat: A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok főkompones-analízissel kapott rotált komponens mátrixa (főkomponens-szkórokban)

	Önmegva-lósítási szempontok	**Humán szempontok**	**Szakmai szempontok**	**A tanulók fejlesztésének szempontjai**	**Kényelmi szempont-ok**
emberekkel lehet lenni	,354	,329	-,020	-,504	,144
eredményes munkát lehet végezni	,514	,388	,314	,072	-,024
fel lehet készíteni a továbbtanulásra a tanulókat	,478	,009	,324	,232	,191
együttműködésre lehet nevelni a tanulókat	,496	,466	,223	,250	,140
változatos	,836	,198	,040	-,036	,079
sikerélményt kínál	,821	,222	,213	,135	-,036
kihívást jelent	,650	,240	,195	,429	-,095
fejleszteni lehet a tanulók személyiségét	,252	,663	,196	,405	-,004

	Önmegvalósítási szempontok	Humán szempontok	Szakmai szempontok	A tanulók fejlesztésének szempontjai	Kényelmi szempontok
segíteni lehet az embereknek	,342	,698	-,131	,270	,154
példát lehet mutatni	,128	,818	,231	-,054	,031
rendre, fegyelemre lehet nevelni a tanulókat	,320	,364	,625	,016	,196
sokat lehet foglalkozni a szaktárggyal	,244	,131	,719	,123	,103
meg lehet tanítani a tanulókat a szaktárgyi ismeretekre	,440	-,067	,734	,052	,161
fel lehet készíteni egy szakmára a tanulókat	-,061	,099	,698	,082	,014
lehetőség van a tanulók kreativitásának kibontakoztatására	,165	,370	,255	,769	,045
lehetőség van a tanulók gondolkodásának fejlesztésére	,334	,357	,234	,631	,050
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	-,113	-,025	,030	-,588	,147
jó az időbeosztás	,013	,288	,126	-,120	,747
van nyári szünet	-,035	,048	,002	-,134	,836
biztos munkahelyet jelent	,154	-,129	,195	,063	,839

Ez a struktúra átfedéseket mutat a szakirodalomban a tanári pályára vonatkozó intzrinzik és extrinzik motivációk csoportosításával. Az általunk „önmegvalósításnak” nevezett csoport alapvetően az individuális belső motivációkat foglalja magában (pl. kihívást jelent, változatos, sikerélményt ad, valamint a tanulók felkészítésére és a velük való eredményes munkavégzésre vonatkozó motivációk). A „humán szempontok” elnevezésű csoport elemei (fejlesztés, segítés) a szakma sajátosságaiból fakadnak, és a munkához kapcsolódó belső motivációk körét alkotják, és ehhez kapcsolható a külön főkomponenst képező „a tanulók fejlesztésének szempontjai” kategória. A főkomponens-elemzéssel kapott „kényelmi szempontok” leginkább az individuális külső motivációknak

feleltethetőek meg (állásbiztonság, nyári szünet, jó időbeosztás), melyek a mentortanárok számára a legkevésbé bírnak ösztönző erővel a pályán.

Eredményeink alapján elmondható, hogy a megkérdezett mentortanárok elsősorban a belső motiváció miatt választották hivatásukat, illetve emiatt maradtak a tanári pályán (6. ábra), az individuális és munkához kötődő intrinzik motiváció szempontjai egyaránt magas pontszámokat kaptak. A motiváló tényezők közül kiemelkedik a tanulók személyiségének és gondolkodásának fejlesztése, és az emberekkel való foglalkozás élménye, amelyek leginkább meghatározóak, ezek a munkához kötődő belső motivációs elemeknek tekinthetők. A munkához köthető extrinzik motivációk a kutatásunkban nem jelentek meg. Érdekes eredmény, hogy mintánkban a szaktárgyi tudás átadása hátrébb kerül a fontossági sorban a fejlesztéshez, a segítéshez és a gyerekekkel való munkához képest, ami arra utal, hogy a hivatás választásában a szaktárgy tanítása kevésbé lényeges a tanítás-nevelés fontossága melletti elköteleződéshez viszonyítva.

Eredményeink egyértelműen alátámasztják a Paksi és munkatársai (2015) által hazai pedagógusok körében végzett felmérés tapasztalatait, miszerint a pedagógusok pályaválasztási döntésében és pályán maradásában elsősorban az intrinzik motivációk a meghatározóak, ezen belül is inkább a munkához köthető elemek dominálnak.

A háttérváltozókkal összevetve a kapott főkomponenseket megállapíthatjuk, hogy a nőknél a „humán szempontok” nyilvánulnak meg a leghangsúlyosabban (a főkomponens-szkórok átlaga 0,112), míg a férfiaknál a „tanulók fejlesztésnek szempontjai” (0,080).

Érdekes eltérés figyelhető meg az életkori szempontok alapján is. A legfiatalabbaknál, a 30-39 éveseknél a „humán szempontok” jelennek meg legerősebben (a főkomponens-szkórok átlaga 0,433), a negyveneseknél a „tanulók fejlesztésének szempontjai” (0,067), az ötven éveseknél az „önmegvalósítási szempontok” (0,031), a hatvan éven felülieknél pedig szintén a „humán szempontok” dominálnak (0,676).

Azok a válaszadók, akik jelenleg mentortanárként dolgoznak, főként a „humán szempontokat” preferálják (a főkomponens-szkórok átlaga 0,187). Ez el is várható az aktív mentoroktól, hiszen itt a segítségnyújtásról és a példamutatásról van szó. Érdekes módon a jelenleg nem mentortanárként tevékenykedő válaszadók viszont, főként a „kényelmi szempontokat” részesítik előnyben (0,274).

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunkban mentortanárok véleményét mértük fel a pedagógusi pályáról, szakmai jövőképükről, a pálya iránti érdeklődés motívumairól. Megállapítottuk, hogy a mentortanári végzettség megszerzését többnyire nagy tanítási tapasztalattal rendelkező, elkötelezett pedagógusok választják, akik az életpálya-modellben való előrejutás érdekében választották ezt a továbbképzési formát, egyúttal keresve a szakmai fejlődés, elismerés lehetőségét. Annak ellenére, hogy a megkérdezettel a pedagógusi pálya megbecsültségét alacsonynak tartják, a jövedelmi viszonyokkal mérsékelten elégedettek, nagy többségük (93%) a pályán képzeli el a jövőjét.

Az eredmények ismeretében a mentortanárok képzése során érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a pedagógusi pálya megítélésének kérdésére, a háttérben álló motívumok tudatosítására. A mentortanárok nemcsak szakmai tudásukkal, de emberi értékeikkel is példaként szolgálnak, mintát adnak a leendő tanároknak. A segítőkészség, empátia, a gyermekek szeretete a gyakorlatban nyer valódi értelmet az oktatási-nevelési folyamatban, ahol kiemelt jelentőségű a tanulók különböző készségeinek és személyiségének fejlesztése. A hivatásában a humán szempontokat is szem előtt tartó, a kihívások keresésére belsőleg motivált és az önmegvalósítás igényével fellépő érett személyiség képes a leginkább támogatni egy új tanárgeneráció szakmai fejlődését.

HIVATKOZÁSOK

Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In: Chrappán Magdolna és mtsai (2010): Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest. Elérhető: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet4/Pages267_286_Chrappan.pdf (letöltve: 2014. szeptember 8.)

Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. In: Új Pedagógiai Szemle, 11-12, 183-193. p. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00150/pdf/EPA00035_upsz_2011_11-12_183-193.pdf (letöltve: 2015. november 10.)

Ferge Zsuzsa – Gazsó Ferenc – Háber Judit – Tánczos Gábor – Várhegyi György (1972): A pedagógusok helyzete és munkája (Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata). Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet

Holik Ildikó (2006): A tanárképzés gyakorlati műhelyei: A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata. Debreceni Egyetem, Debrecen

Holik Ildikó (2014): A pedagógusi pálya aktuális kérdései gender-szempontú megközelítésben. In: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.): Oktatáskutatás határon

innen és túl. Belvedere Meridionale, Szeged, 154-177. p.

Holik Ildikó (2015a): Mentortanárok oktatási módszerei. In: Neveléstudomány, 4, 22-37. p.

Holik Ildikó (2015b): Szakmai tanárok módszertani kultúrájának kutatása. Óbudai Egyetem, Budapest, http://pkk.ofi.hu/megtekintes/projekt/prjId/27

Holik Ildikó – K. Rusvai Julianna – Fekete Ilona Dóra - Tukacs Tamás (2014): The Gender Question in Hungary – Education, the Teaching Profession and Stereotypes: The Concept and Issue of Gender in Educational Science. In: Karras, Konstantinos G. - Calogiannakis, Pella - Wolhuter, Charl C. - Andreadakis, Nikolaos (szerk.): Gender and Teachers: An International Study. HM Studies and Publishing, Crete, 61-122. p.

Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorfórum – Mentorképzés. In: Iskolakultúra, 12, 111-113. p.

Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára. Kézirat SZTE, Neveléstudományi Tanszék, Szeged

Marián Béla (1997): Mérlegen a középiskola. In: Új Pedagógiai Szemle, 4, 43-55. p.

Mihály Ildikó (2010): Pedagógusok pályaelhagyása. In: Szakképzési Szemle, 1, 105-110. p. Elérhető: http://www.mszt.iif.hu/documents/szsz1001105_mihaly.pdf (letöltve: 2015. november 10.)

OECD (2005): A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. Budapest, Oktatási Minisztérium [angol nyelven: OECD (2004): Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris, OECD-Education Committee] Elérhető: http://www.oecd.org/document/52/0,2340,en_2649_34859095_34991988_1_1_1_1,00.html#MS és http://www.oecd.org/dataoecd/39/21/34991138.pdf (letöltve: 2015. február 1.)

OECD (2009): Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS, 2009. OECD, Paris

Paksi Borbála – Felvinczi Katalin – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Farkas Judit – Gregus Judit – Kiss-Vörös Eszter – Saffer Zsuzsanna – Vörös András (2014): Szakirodalmi áttekintés (systematic review) – a TÁMOP-3.1.5./12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása c. kiemelt projekt keretében A pedagógusok és pedagógusjelöltek pályamotivációinak vizsgálata és a pedagóguspálya megítélése az életpályamodell elemeivel összefüggésben c. kutatáshoz. Kézirat

Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin (2015): Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. In: Educatio, 1, 63-82. p. Elérhető: http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/gyakorlo-pedagogusok-palyamotivacioi (letöltve: 2016. március 1.)

Sági Matild (2015): Pedagógus karrierminták, In: Educatio, 1, 83–97. p. Elérhető: http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/journals/educatio_2015-1.pdf (letöltve: 2016. április 15.)

Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy M. (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Okker Kiadó, Budapest, 145-175. p.

Szebedy Tas (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak. Az iskola a szereplők együttműködésének függvénye. In: Új Pedagógiai Szemle, 7-8, 18-32. p.

Szivák Judit (2004): A kezdő pedagógus. In: Falus I. (szerk.): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 487–511. p.

Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az összefüggő egyéni gyakorlaton – módszertani ajánlás. In: M. Nádasi Mária (szerk.): A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. A mentorképzés tartalmáról. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 17-37. p.

Szűcs Norbert – Fejes József Balázs (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és Gyakorlat Konferencia III. Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, Kaposvár, 113-125. p.

Tordai Zita (2014): Mérnöktanárok mentálhigiénés állapotának felmérése. In: Tóth Péter - Ősz Rita - Várszegi Ágnes (szerk.): Pedagógusképzés - személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest, 49-68. p.

Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. Neveléstudomány, 4, 5-21. p.

ABSTRACT

Teaching profession in the eyes of mentor teachers

The esteem for teaching profession is the subject of several studies, focusing on the prestige of teaching profession and the pedagogues' plans for the future. In this paper we explore this situation from the perspective of mentor teachers. Mentor teachers are key players of teacher training, they provide personal and professional support and serve as a model to the teacher candidates therefore it is important to know their attitudes towards teaching profession, the motivations which influences their career choice and their plans to stay in teaching. These features can mainly affect the function of mentor teachers as a model. The aim of our study was to reveal the opinion of mentor teachers graduated at Óbuda University on social esteem for teaching profession, on their professional vision and further development needs. Data were collected from seventy-two persons by questionnaire survey. The results indicate that despite mentor teachers do not content with neither the prestige of teaching profession nor their income, 93% of them would stay in teaching. The majority of them aspire to reach the master teacher level in the career development model, which is motivated by the needs for higher salary, professional acknowledgement, and self-esteem. However, career choice of mentor teachers is influenced by intrinsic motivation, primarily its job-related elements like developing the personality and thinking of pupils or helping and dealing with others, which are fundamental aspects of mentoring as well.

Keywords: esteem for teaching profession, professional vision, motivation

Tordai Zita

adjunktus

Óbudai Egyetem, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ,

tordai.zita@tmpk.uni-obuda.hu

Holik Ildikó Katalin

adjunktus

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ,

holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

Polónyi István

PUBLISH OR PERISH A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN (IS)

ABSZTRAKT

A publish or perish kifejezés jelentése közismert: publikálj vagy tűnj el, (vagy népszerűbb, de durvább fordításban: publikálj vagy pusztulj), azt a nyomást érzékelteti, ami az akadémiai szférában nehezedik a kutatókra, kutatási eredményeik mind nagyobb számban történő közzétételének érdekében, ha tudományos karrierjükben előre akarnak haladni. Azután a kiszólás kiegészült az idézettség, sőt az indexeltség szükségességével is („publish, get cited or perish", illetve „get indexed and cited, or perish"), ami a mennyiségi publikálás mellé a minőséget, azaz az idézettséget is igyekezett behozni.

Ebben a tanulmányban[53] azt elemezzük, hogy a publikációs adatok mennyiben igazolják ennek a nyomásnak az érvényesülését a hazai társadalomtudományokban, s azon belül a neveléstudományban. Szinte rendszeres időnként fel-felmerül a kutatókban a hazai neveléstudomány publikációs teljesítménybeli elmaradása, különösen a nemzetközi közlemények tekintetében (lásd pl.: Tóth et al 2008, Bíró 2009, Csapó 2015). Ezzel összefüggésben több kérdést vizsgálunk meg ebben az írásba: először is azt, hogy a hazai tudomány teljesítménye nemzetközi összehasonlításban hogyan alakult a rendszerváltás óta. Majd azt, hogy ezen belül a magyar társadalomtudományok, különösen a neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye hogyan néz ki. Továbbá azt, hogy - a hazai statisztikák alapján vizsgálva - a neveléstudomány publikációs jellemzőinek alakulását milyen tényezők befolyásolhatják.

A NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁS MÓDSZEREIRŐL

Az egyes országok tudományos teljesítményét több mérőszámmal fogjuk értékelni. Amit leggyakrabban fogunk használni az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma, és az 1 millió lakosra vetített nemzetközileg jegyzett (Scopus adatbázisban nyilvántartott) publikációk száma. Mindezt a szabadalmak esetében 25 éves, a publikációk esetében 18 éves időtávon (ez utóbbinál ugyanis ekkora időtávra állnak rendelkezésre éves adatok).
A szabadalmak számát a Világbank adatbázisából (http://databank.worldbank.org/data/) a hazai lakosok szabadalmi bejelentéseinek száma (patent applications residents) alapján vizsgáltuk.

[53] Jelen tanulmány, más irányú és jelentősen rövidebb változata az Iskolakultúra 2016/4 számában megjelent: „A neveléstudomány helyzetéről" című írás. (Polónyi 2016a)

(Az egy lakosra vetített értéket az UNESCO népesség adatainak http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/ segítségével számoltuk ki)
A publikációk számát a Scopus adatbázis (http://www.scimagojr.com/) alapján[54] vettük figyelembe. Az 1 millió lakosra vetített értékeket a fentihez hasonlóan az UNESCO adatbázisából vett népességadatok segítségével számítottuk.
Az egy kutatóra vetített jellemzők számítása során a kutatólétszámot az Eurostat kutatólétszám adatai http://www.ksh.hu/docs/hun/eurostat_tablak/tabl/tsc00003.html illetve http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsc00003) továbbá az UNESCO adatbázisa (http://data.uis.unesco.org/) alapján számítottuk.

Miután az egyes években eltérő számú országról áll rendelkezésre adat, ezért mind a találmányok, mind a publikációk számának alakulását az OECD, az EU és a G20 országok halmazán vizsgáljuk, miután ezekről gyakorlatilag minden évben van adat. (Az egyes szervezetek átfedése miatt ez 49 országot jelent.)

Két megjegyzést érdemes a fentiekhez hozzátenni.

A publikációs adatbázisok közül a Scopust azért választottuk, mert ez ad könnyen hozzáférhető és elemezhető országonkénti összesítést a publikációkról. Hozzá kell azonban tenni, hogy több más hasonló adatbázis is létezik, amelyek nagy része kommerciális versenyben áll egymással, hiszen lényegében valamennyi hasonló adatbázis, vagy a benne lévő folyóiratok marketingjét, vagy más megközelítésű reklám és marketing célokat szolgál (végül is ez adja működésük forrását). Az adatbázisból a megjelent közlemények (dokumentumok) számát használtuk az elemzéshez.

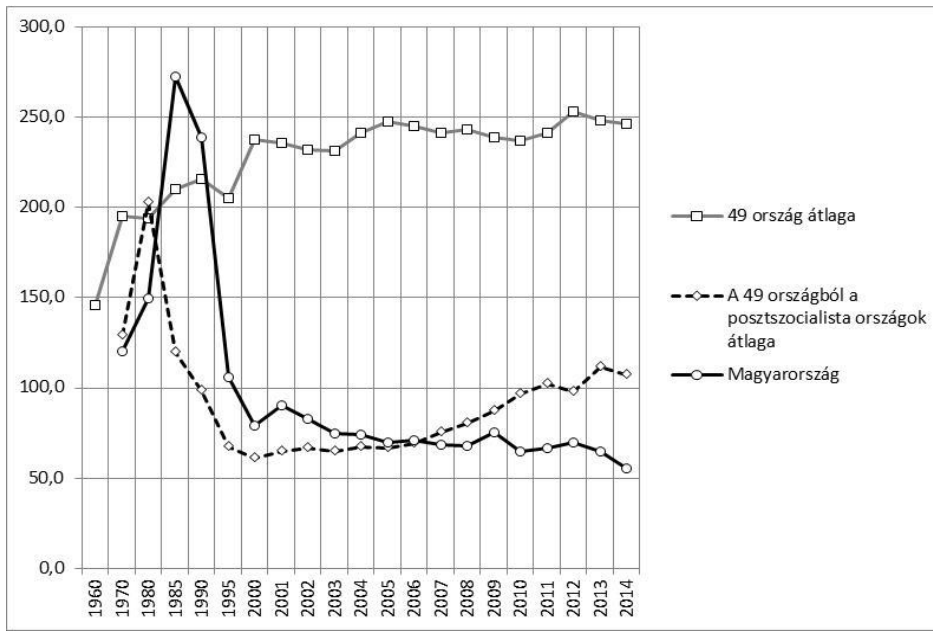
A másik megjegyzés a használt fajlagolással kapcsolatos. A kutatási teljesítmény jellemzésére több lehetőség adódik. Lehet az egy kutató, fejlesztőre vetített szabadalomszámmal illetve publikáció számmal vizsgálódni, ami leginkább a kutatók teljesítményét jellemezheti. Lehet az egységnyi (pl. egyenértékű dollárban, vagy a GDP arányos ráfordítással mért) ráfordításra vetített szabadalomszámmal, illetve publikációval számolni, ami az adott ország kutatási, fejlesztési tevékenységének hatékonyságát jellemezheti. Az 1 millió lakosra fajlagolt szabadalom illetve publikáció szám jellemzi legjobban az adott ország innovációs teljesítményét, mivel ez a mutató egyszerre függ a kutatási ráfordításoktól, a kutatólétszámtól, a kutatói teljesítményektől és a kutatási, fejlesztési rendszer institúcióinak működésétől. Ebben a tanulmányban leginkább ez utóbbit használjuk, de az egy kutatóra vetített mutatókat is elemezzük.

[54] A http://www.scimagojr.com/, SCImago Journal & Country Rank egy olyan portál, amely a Scopus adatbázis alapján tartalmazza az egyes országoknak az adatbázisban szereplő folyóiratokban közreadott tudományos közleményeit tudományáganként és tudományterületenként 1996-tól éves bontásban.

A MAGYAR TUDOMÁNYOS TELJESÍTMÉNY NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN

Ha megvizsgáljuk az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak számának nemzetközi adatait, akkor azt találjuk, hogy Magyarország a vizsgált 49 ország között a rendszerváltás óta folyamatos csúszik hátra. Miközben a rendszerváltás környékén a 49 ország között az első tízben voltunk, mára a középmezőny alsó részéhez tartozunk. Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma 2014-re a ’85-ös ötödére esett vissza, miközben a vizsgált 49 ország átlaga nagyjából állandó maradt, sőt kicsit növekedett. (Lásd 1. ábra)

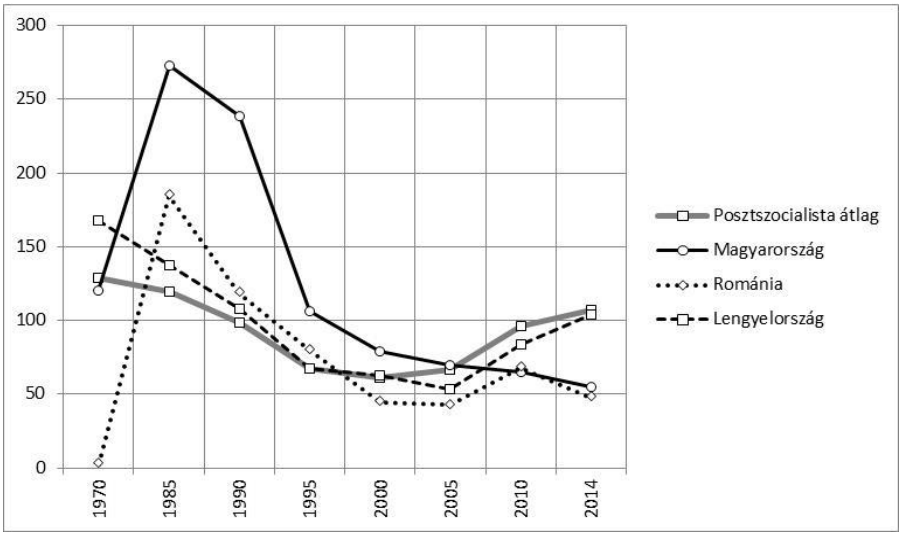
1. ábra Az 1 millió lakosra vetített hazai szabadalmak száma 1960-2014



(Forrás:http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&country=&series=IP.PAT.RESD&period=#
http://esa.un.org/unpd/wpp/Download/Standard/Population/ alapján saját számítás)

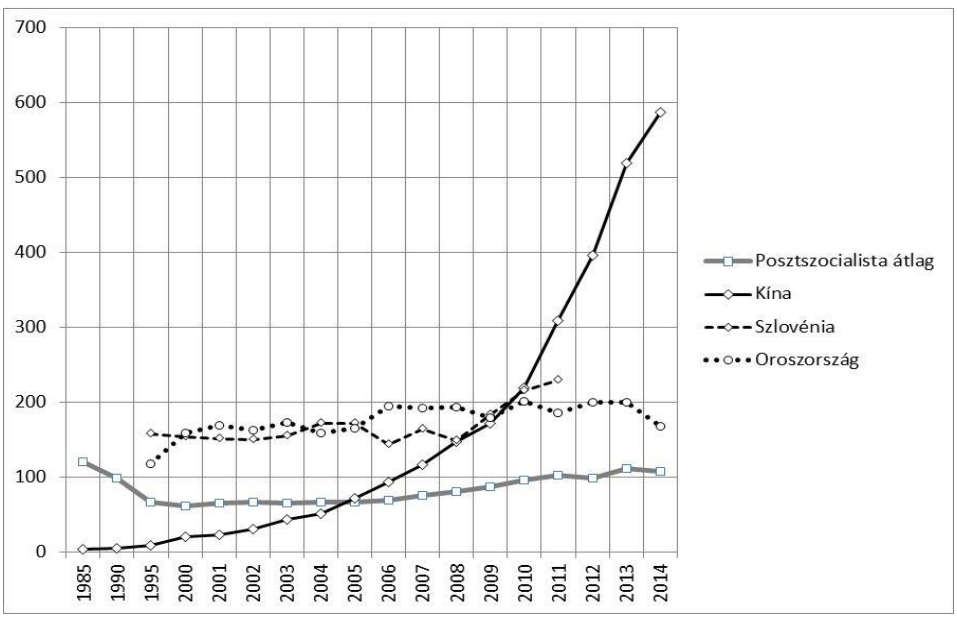
A jelenség egyébként elég általánosan jellemzi a posztszocialista országokat, de hozzá kell tenni, hogy a tendenciákat tekintve két csoportra oszthatók ezek az országok. Az egyik csoportra – ahol Magyarország is található - az jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést a 2000-es évek közepére visszaesés követte, és máig a posztszocialista átlag alatt állnak (2. ábra). A másik csoportra az jellemző, hogy a 80-as évek közepe óta a posztszocialista átlag felett teljesítenek. Külön ki kell emelni Kínát, ahol egy igen jelentős növekedés figyelhető meg, itt egyértelmű, hogy a szocialista átok, az innovációképtelenség megtört.

2. ábra Magyarország, Románia és Lengyelország egymillió lakosra vetített hazai szabadalmainak száma 1970-2014



(Forrás: http://databank.worldbank.org/data valamint http://esa.un.org/unpd/ alapján saját számítás)

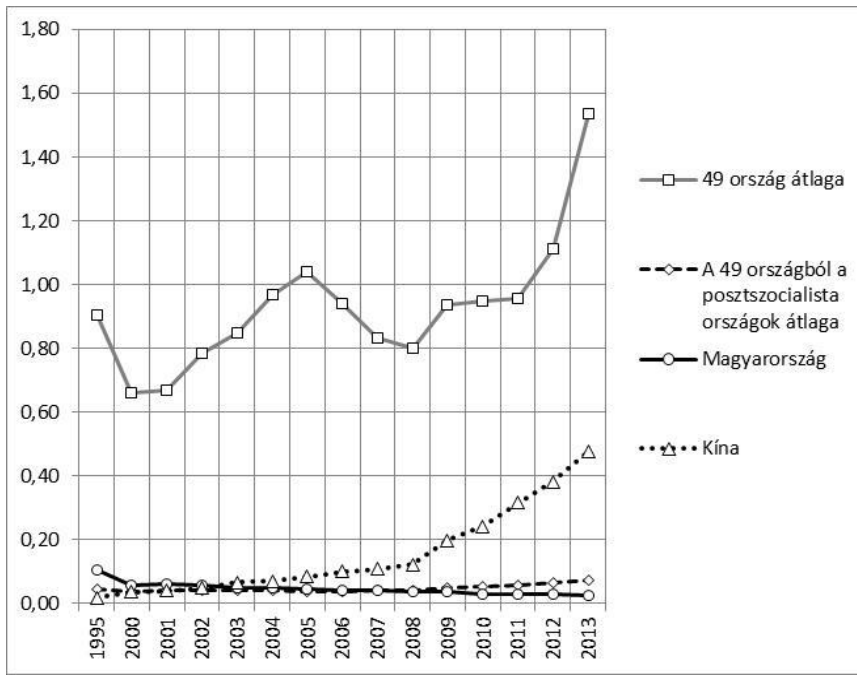
3. ábra: Kína, Szlovénia és Oroszország egymillió lakosra vetített hazai szabadalmainak száma 1970-2014



(Forrás: http://databank.worldbank.org/data valamint http://esa.un.org/unpd/ alapján saját számítás)

1995 óta[55] az egy kutatóra vetített hazai szabadalmak száma is hasonló képet mutat, mint az egymillió lakosra jutó szabadalom szám. A (49 országban található) posztszocialista országok átlaga 5%-a (!) a 49 fejlett ország átlagának. Magyarország egy kutatóra vetített hazai szabadalom száma 1995-ben 12%-a, 2013-ban 2%-a volt a 49 ország átlagának, tehát 1995 és 2013 között a magyar teljesítmény hatodára csökkent. Viszont itt is szembetűnő Kína radikális kiugrása.

4. ábra: Az egy kutatóra vetített hazai szabadalmak száma Magyarországon és a posztszocialista országokban 1995-2013



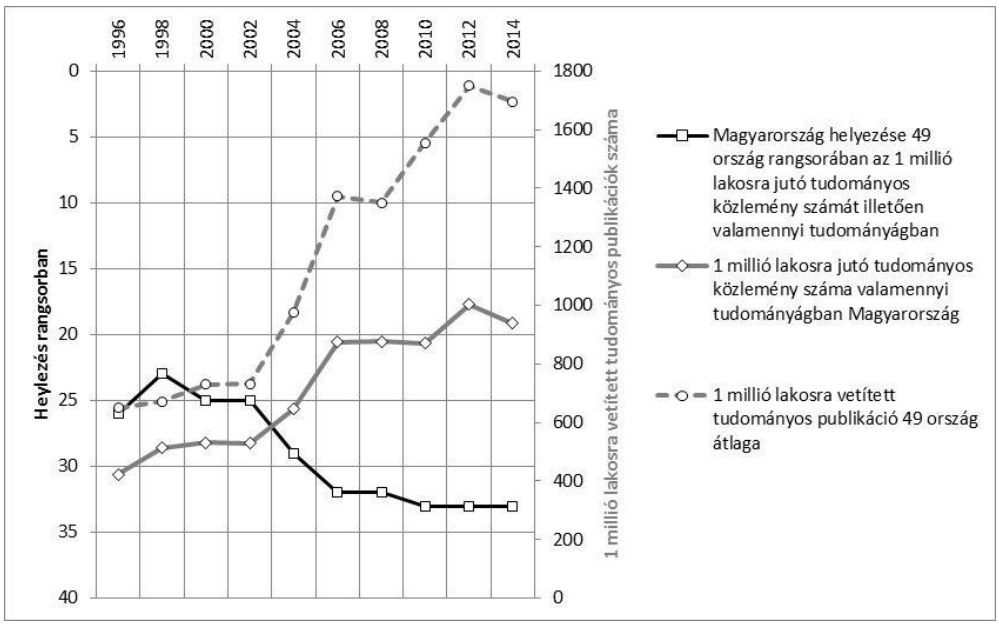
(Forrás: http://databank.worldbank.org/data http://esa.un.org/unpd/ alapján saját számítás)

A szabadalmak számát illetően tehát azt állapíthatjuk meg, hogy a posztszocialista országok egy részében a rendszerváltás körül egy fellendülés következett be, azonban a 2000-es évekre ez a lendület erejét vesztette, azaz valószínűleg visszatértek azok az intézményi (institucionális) akadályok, amelyek ezeknek az országoknak az innovációs teljesítményét akadályozták. Ugyanakkor van néhány olyan posztszocialista ország (Kína, Szlovénia), ahol sikerült ezt a szocialista átkot leküzdeni.

[55] A kutatók száma csak a kilencvenes évek közepétől állt rendelkezésre

Nagyon hasonló tendenciákat tapasztalhatunk az 1 millió lakosra vetített nemzetközi tudományos publikációkat tekintve is. 49 ország rangsorában itt is visszacsúsztunk az utolsó harmadba. (Lásd 5. ábra). Bár a fajlagos publikációszám több mint kétszeresére nőtt mégis elmaradtunk, mert a 49 ország átlaga viszont közel háromszorosára növekedett. Ez a jelenség is – Szlovénia és még egy-két volt szocialista ország kivételével – minden posztszocialista országra jellemző.

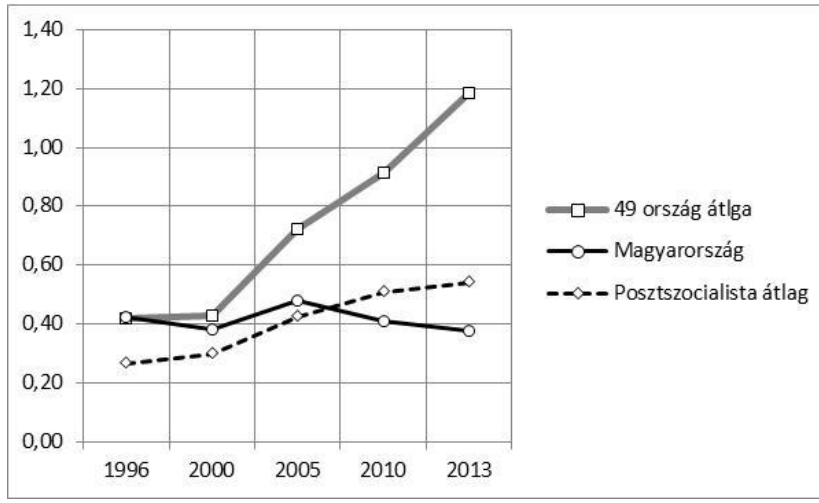
5. ábra: 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma, és az ország rangsora 49 ország között 1996-2004



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás
Megjegyzés: A 49 ország az OECD, az EU és a G20 összes tagországa)

Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számában 2000-ig kicsivel előttünk álló Szlovénia 2014-ben 22 hellyel előz meg bennünket, a 2000-ig velünk azonos szinten vagy kicsivel mögöttünk álló Észtország 15 hellyel, a 2000-ben velünk azonos szinten álló Csehország 12 hellyel. Ugyanakkor Lengyelország, Bulgária, Románia, Lettország és Oroszország némi kezdeti előrelépés után velünk együtt visszaesett a vizsgált 49 ország harmadik harmadába.

6. ábra: Az egy kutatóra vetített (nemzetközi) publikációk száma



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

Az egy kutatóra vetített nemzetközi publikációk száma még kedvezőtlenebb képet mutat, mert bár az egymillió lakosra jutó nemzetközi publikációk száma Magyarországon növekedett, azonközben az egy kutatóra vetített szám a 2000-es évek első évtizedének közepe óta csökkent. Miközben a 49 fejlett ország ezen mutatója 2000 óta háromszorosára, a posztszocialista országoké pedig kétszeresére növekedett, azonközben a magyar stagnált.

A fenti nemzetközi összehasonlítást röviden összefoglalva megállapítható, ***hogy a magyar tudomány egészének teljesítményére jellemző, hogy a rendszerváltás körüli fellendülést mára visszaesés követte***. A visszaesés az 1 millió lakosra vetített szabadalmak számában mennyiségi csökkenést jelent, az egymillió lakosra fajlagolt nemzetközi publikációk esetében a nemzetközi átlagtól elmaradó növekedést, az egy kutatóra vetített szabadalmak és nemzetközi publikációk számában pedig stagnálást jelent.

Ez a megállapítás nem újdonság, hiszen a Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020) így ír: „Az adatok idősoros vizsgálata ….. a publikációs produktivitás stagnálása nyomán Magyarország folyamatosan veszti el versenyelőnyét, miközben versenytársai hasonló adatai növekedést mutatnak.” (Im. 54. old)

A szocialista átok, az innováció-képtelenség tehát mintha máig hatna, vagy újra hatna. És mellette a magyar kutatók nemzetközi publikálásban való részvétele is stagnál. Tehát ***nálunk egyértelműen nem hat a publish or perish kényszer***, mivel egy átlagos magyar kutató kétévente kevesebb mint egy (a Scopusban jegyzett) nemzetközi publikációt sem ad közre, miközben a fejlett világon ez átlagosan több mint évi egy közlemény.

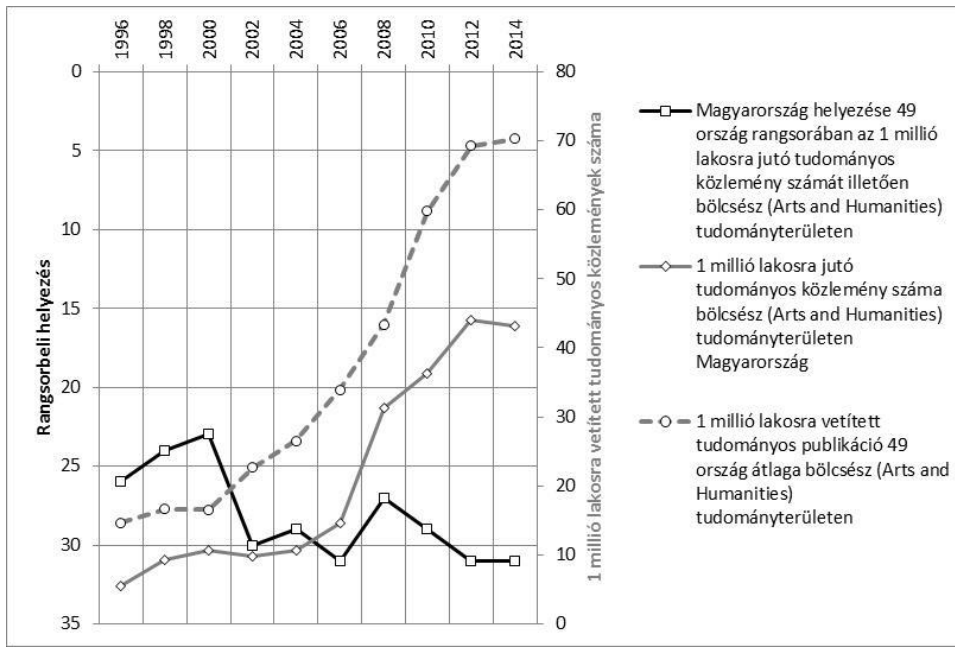
Túlmutat ennek az írásnak a témáján annak elemzése, hogy mi lehet ennek a lemaradásnak az oka. (Megtettük ezt más írásainkban, lásd Polónyi 2010, és 2016b.) Itt csak arra utalunk, hogy a hazai tudomány institúcióinak rendszere, (az Akadémia szerepe, az elavult cím és hierarchia rendszer a valódi tudományos teljesítmények ellen hat, s egyáltalán a valódi tudományos teljesítmények értékelésének és díjazásának hiánya) alapvető szerepet játszik a bemutatott helyzetben.

A TÁRSADALOM ÉS BÖLCSÉSZTUDOMÁNYOK HELYZETE NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN

Mind a bölcsészeti (Arts and Humanities), mind a társadalomtudományok (Social Sciences) esetében nagyjából ugyanazt látjuk a magyar publikációs tevékenységet vizsgálva: 1996 és 2014 között 49 ország rangsorában a 30. hely alá csúszás, és a nemzetközi átlagtól elmaradó fajlagos publikációszám növekedés.

A bölcsésztudományok esetében viszonylag intenzív volt a magyar fajlagos publikációszám növekedés, mintegy másfélszerese a vizsgált országcsoport átlagának, azonban a nagyon jelentős növekedés ellenére még mindig jelentősen elmarad a fajlagos publikációszám az országcsoport átlagától. (7. ábra) Ezen a tudományterületen a vizsgált időszakban a legmagasabb fajlagos publikációt majdnem végig Izrael, az Egyesült Királyság, Hollandia, Izland, Új-Zéland és Ausztrália mutatja fel, majd 2010 után felzárkózik ezekhez az országokhoz a ’96-ban még velünk azonos szinten álló Szlovénia és Észtország, miközben mi a szlovákokkal és a csehekkel nagyjából azonos ütemű növekedést mutatva kissé visszacsúsztunk a rangsorban.

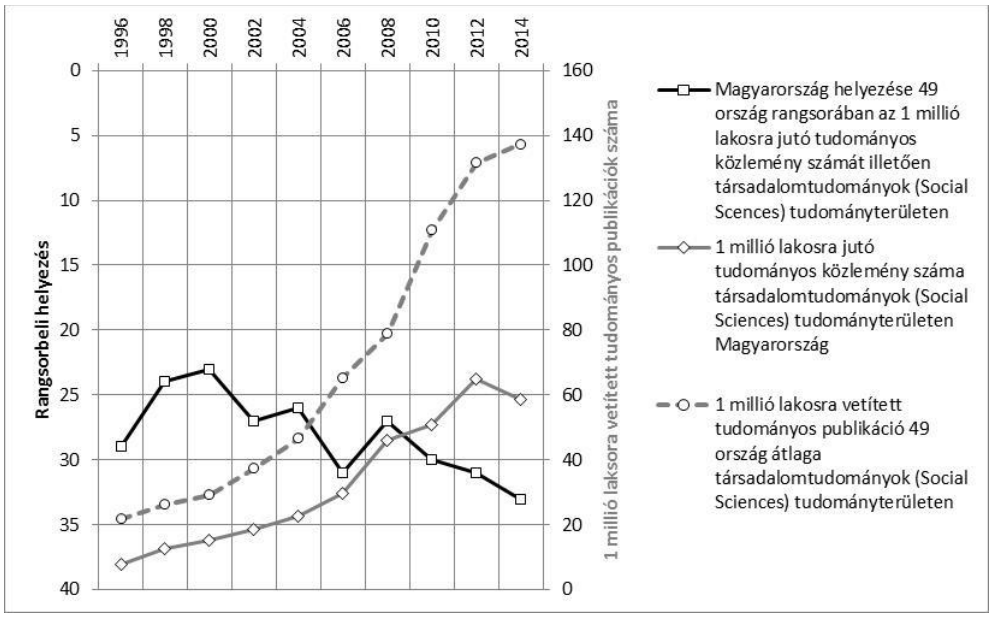
7.ábra: 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobb oldali skála), és az ország rangsora 49 ország között bölcsész (Arts és Humanities) tudományterületen (bal oldali skála) 1996-2014



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

A társadalomtudományoknál annyiban más a helyzet, hogy miközben a magyar fajlagos növekedés itt is viszonylag intenzív volt, az vizsgált országcsoport átlagnövekedése is ugyanolyan ütemű volt, sok országé pedig jelentősen nagyobb, így a lemaradásunk itt is nőtt. (8. ábra) Ezen a területen is Izrael, az Egyesült Királyság, Ausztrália és Új-Zéland mutatta fel a legjelentősebb fajlagos publikációszámot és növekedést is 2010-ig, amikor a finnek és a svédek (akik addig az 5. és 10. hely körül álltak) közéjük tudtak férkőzni, továbbá Szlovénia második, az észtek pedig a 8. helyre tudtak feljönni. Mindeközben Magyarország a 2000-ben elért 23. helyéről egyre jobban visszacsúszott a korábban viszonylag jelentősen mögöttünk álló szlovákokkal nagyjából azonos helyezésre.

8. ábra: 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobb oldali skála), és az ország rangsora 49 ország között társadalomtudományok (Social Sciences) tudományterületen (baloldali skála) 1996-2004

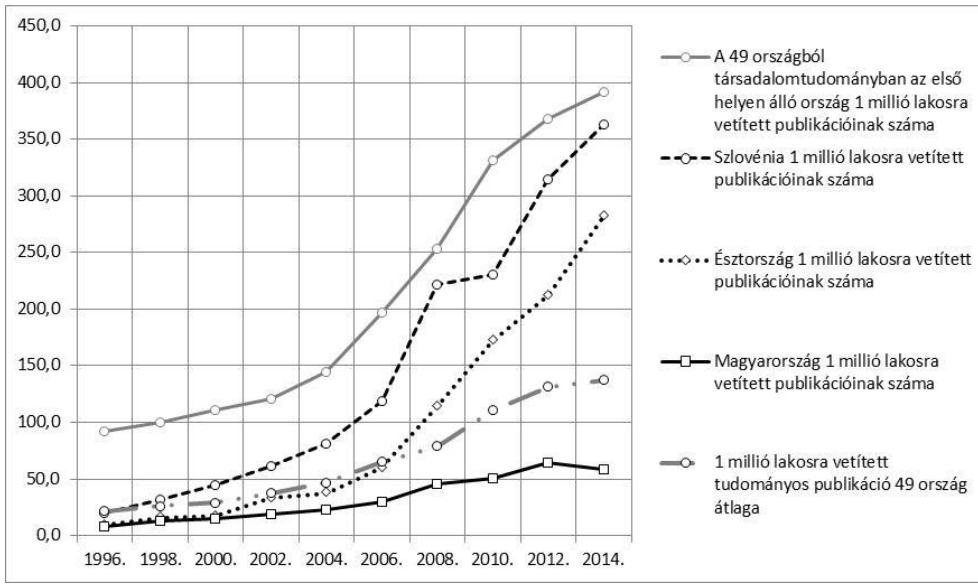


(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

A két tudományterület adatai azt mutatják, hogy a hazai fajlagos nemzetközi publikációszám a humántudományoknál 60%-a, a társadalomtudományoknál 40%-a a 49 ország átlagának (2014-ben). Ez nagyjából megfelel az egész magyar tudomány átlagos fajlagos nemzetközi publikálási lemaradásának, ami 55%-os.

A két tudományterület vizsgálata arra is rávilágít, hogy a 2000-es évek kezdete óta – jól lehet a publikációs intenzitása emelkedik – Magyarország lemaradása növekszik az egy millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számát illetően. Más oldalról az is látszik, hogy van néhány posztszocialista ország, amelyik utolérte az élenjáró országokat a fajlagos publikációk tekintetében. És itt a Csapó (2015b) által kiemelt Észtország mellett, amely ország bekerült az első tízbe, különösen ki kell emelni a szlovénokat, akik az első ötbe is bekerültek, sőt 2014-ben a másodikak voltak a vizsgált 49 ország között. (9. ábra) Tehát, a szocialista átok lerázható.

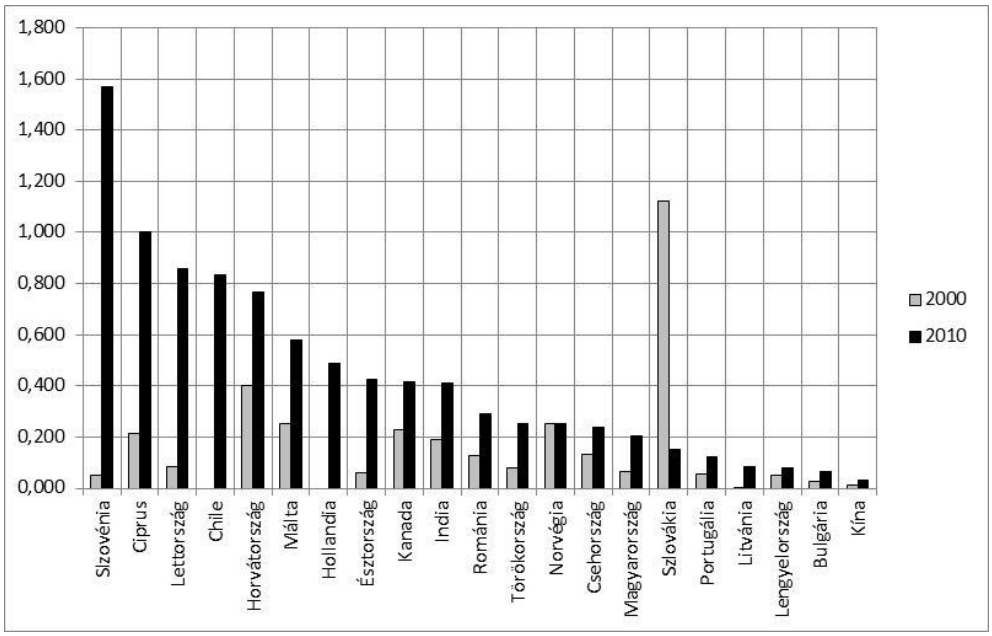
9. ábra: Az 1 millió lakosra vetített publikációk száma társadalomtudományokban a legmagasabb teljesítményű ország, valamint Szlovénia, Észtország és Magyarország esetében, továbbá a 49 ország átlaga



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

Az egy kutatóra vetített (nemzetközi) publikáció számot csak néhány országra tudjuk vizsgálni, mivel a kutatólétszám tudományági bontását csak kevés országra közli az UNESCO. Ezekből az adatokból is az látszik, hogy Szlovénia rendkívül intenzív fejlődést mutat ezen a téren, az egy kutatóra jutó nemzetközi publikációszám 2010-ben 1,5 volt, miközben Magyarországon 0,2. (10. ábra)

10. ábra: Egy kutatóra vetített (nemzetközi) publikáció szám 2000-ben és 2010-ben Social Sciences valamint Arts and Humanities tudományterületen együtt



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ valamint http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=SCN_DS alapján saját számítás)

Egyszerűsítve ezt úgy interpretálhatjuk, hogy ***Magyarországon egy átlagos társadalomtudományi és bölcsész kutató ötévente egy írást közöl a Scopus által jegyzet nemzetközi folyóiratokban***, ugyanakkor egy szlovén hasonló területen dolgozó kutató három évente kettőt, egy ciprusi évente egyet, egy holland vagy észt pedig két évente egyet. A hazai bölcsész és társadalomtudományi tudományos életben tehát a publish or perish kényszer alig-alig érvényesül, (kevésbé mint az egész hazai tudományos életben, ahol átlagosan majdnem két évente egy nemzetközi publikáció tapasztalható) .

AZ ANGOL NYELVŰ ORSZÁGOK ELŐNYE

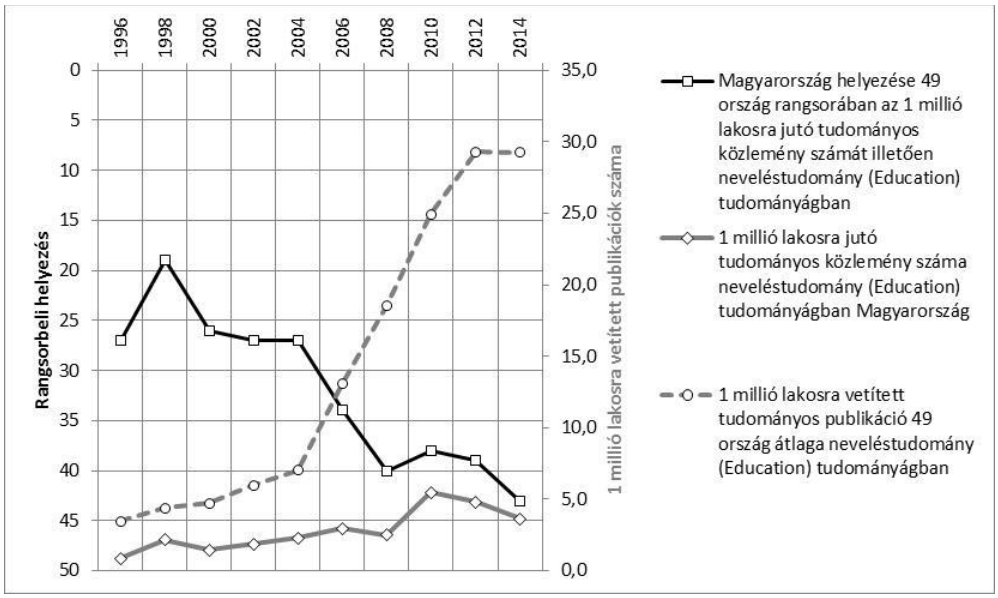
222 ország 1996-2015 közötti egy millió lakosra vetített összes tudományos publikációját elemezve meg lehet nézni azt is, hogy az angol hivatalos nyelvvel (vagy nyelvvel is) rendelkező országoknak van-e előnye a publikációszámot illetően. A 222 országból 55-nek a hivatalos nyelve angol (vagy angol is). Ezeknek az országoknak az 1996-2015 időszakban az egymillió lakosra vetített átlagos publikációszáma 9070, a 167 nem angol hivatalos nyelvű országé pedig kicsit több mint 10%-kal kevesebb: 8124. Ha a 49 legfejlettebb ország esetében nézzük ugyanezt, akkor a 9 angol hivatalos nyelvű

országoknak az 1996-2015 időszakban az egymillió lakosra vetített átlagos publikációszáma 28684, a negyven nem angol hivatalos nyelvű országé pedig közel 20%-kal kevesebb: 23144.
A bölcsészettudományi publikációk esetében 70%-kal, a társadalomtudományi publikációk esetében 90%-kal több az angol hivatalos nyelvű országokban az egymillió lakosra vetített tudományos közlemény szám, mint a 49 ország nem angol hivatalos nyelvű országaiban.
Az adatok arról – az egyébként józanésszel is egyértelmű – tényről tanúskodnak, hogy az angol anyanyelv (ill. hivatalos nyelv) előnyt jelent a nemzetközi tudományos publikálásban. És ez az előny a bölcsész és társadalomtudományi területeken nagyobb, mint a természettudományok esetében. Ennek az oka alighanem abban keresendő, hogy miközben a természettudományos eredmények minden esetben a nemzetközi tudományos közösségnek szólnak, a nemzetközi tudományos közösség értékeli, ismeri el azokat, azon közben a bölcsészet- és társadalomtudományi területeken a befogadó és értékelő közeg legalább annyira a hazai „szakmai közösség" (amely szélesebb, mint a tudományos közösség).
Ezekre a tudományterületekre egyértelműen igaz, hogy „az európai országok értelmiségének nagy része tudományos téren a nyelvi jövőt jelenleg egy olyan kétnyelvűségi modellben képzeli el, amelyben az anyanyelv mellett az angol a lingua academica, a tudomány nemzetközi nyelve. Ezen modell szerint az angolt a nemzetközi érintkezésben használják a kutatók, anyanyelvüket pedig saját anyanyelvi közegükben. […] a szaknyelvek azért kitüntetett fontosságúak, mert az új ismeretek nagy része […] a tudományok területén születik. […] Ha a kutatók tudományuk művelésében nem a két- vagy többnyelvűségi, hanem az angol egynyelvű modellt követnék, akkor a felsőoktatás sem lehetne egy idő után más, mint angol egynyelvű. Ha a felsőoktatás teljesen angol nyelvűvé válna, akkor […] kérdésessé válna az anyanyelv versenyképességének megmaradása." (Csaba et al. (2014) idézi Kiss, 2009, 74.)

A NEVELÉSTUDOMÁNY HELYZETE NEMZETKÖZI ÖSSZEHASONLÍTÁSBAN

A neveléstudomány esetében valamivel rosszabb a helyzet az eddig látottaknál. (11. ábra) Az 1 millió lakosra vetített nemzetközi publikációk számának rangsorában 49 ország között az utolsó ötödbe csúsztunk vissza, aminek az az oka, hogy jól lehet a fajlagos publikáció szám 4-szeresére nőtt, a 49 ország átlaga viszont több mint 8-szorosára. A magyar neveléstudomány egy millió lakosra vetített nemzetközi publikáció számának növekedése tehát messze elmarad a fejlett országok átlagos növekedésétől.

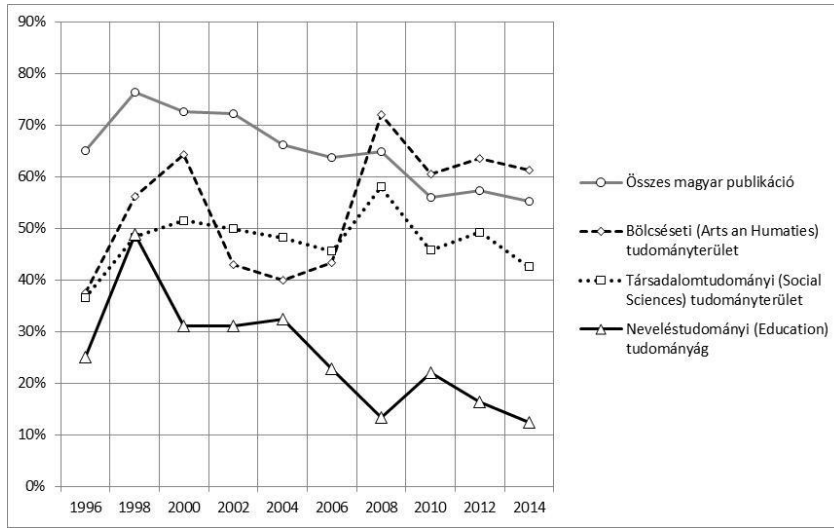
11. ábra: 49 ország és Magyarország tudományos közleményeinek fajlagos száma (jobboldali skála), és az ország rangsora 49 ország között (baloldali skála) neveléstudomány (Education) tudományágban 1996-2004



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

A hazai összes, illetve a bölcsész, a társadalomtudományi és a neveléstudományi publikációs teljesítmények összevetése a 49 ország átlagával egyértelműen mutatja, hogy a bölcsész publikációs teljesítmény az országos átlag felett van, de még így is csak 60%-a 49 ország átlagának. (12. ábra)

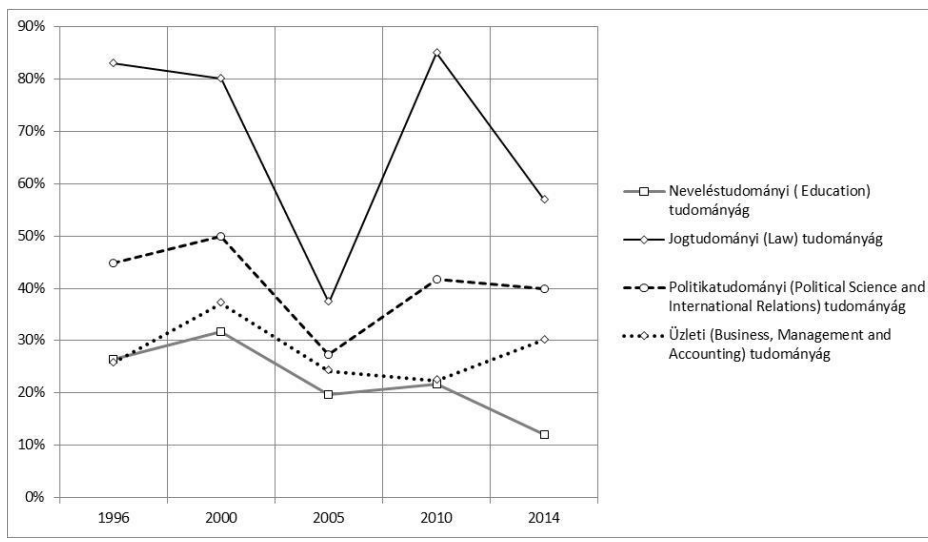
12. ábra: Az 1 millió lakosra vetített hazai összes, a bölcsész, a társadalomtudományi és a neveléstudományi publikációszám a 49 ország átlagának arányában



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

Informatív lehet a neveléstudomány teljesítményének összevetése néhány más társadalomtudományi területtel, ill. tudományággal. (13. ábra)

13. ábra: Az 1 millió lakosra vetített hazai neveléstudományi, jogi, politikatudományi, és üzleti publikációszám a 49 ország átlagának arányában



(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

A jog, a politika és az üzleti tudományágakkal történő összehasonlítás azt mutatja, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítménye leginkább az üzleti tudományokéhoz hasonló. (Az üzleti tudományok területén van olyan tudományág, amely a neveléstudomány alatt teljesít, pl. ilyen az innovációs menedzsment (Management of Technology and Innovation), ami persze nem menti az előző helyzetét.).

A nemzetközi összehasonlítás összefoglalásaként azt állapíthatjuk meg, hogy ***a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye gyenge***, nagyjából az üzleti tudományok teljesítményéhez hasonlóan az 1996-2014-es időszak összes Scopusbeli publikációját tekintve az adatbázisban szereplő valamennyi ország[56] között az 52. (Az üzleti tudományi publikációkat tekintve az 50.) Egyébként az időszak összes tudományos publikációját tekintve Magyarország a 38. (A bölcsésztudományi területet nézve 35., a társadalomtudományit tekintve pedig a 40.)

AZ MAGYAR KÖZLEMÉNYEK NEMZETKÖZI IDÉZETTSÉGE

Az egy dokumentumra (tudományos közleményre) jutó citációk számát illetően az 1994-2014 időszakban az összes tudományterületet együtt tekintve Magyarország a 29. helyen áll (közel 14 átlagos citáltsággal). (1. Táblázat) Az élen Izland áll kicsit több mint 27, és Svájc 26 átlagos idézetszámmal. Egy posztszocialsita ország előz meg bennünket (8 hellyel) Észtország (az átlagos idézetszámuk kettővel nagyobb, mint a magyar).

A társadalomtudományos közleményekre jutó átlagos citációkat nézve Magyarország 39. (6,6 citációval) az élen Hollandia (16,3), Izland, Svédország és USA áll (14-nél kicsit több citációval). Két posztszocialista ország előz meg bennünket Lettország, több mint húsz hellyel (s majdnem 4-gyel többlet citációval), és Észtország nyolc hellyel, és 1,3-mal több hivatkozással, (valamint hat hellyel Kína).

[56] Az adatbázisban összesen 239 ország szerepel az 1996-2014-t összefoglaló időszakban

1.táblázat: Az egy dokumentumra jutó citációk száma 1996-2014 időszakban

	Összes dokumentumra	Közgazdaságtudomány (Economics, Econometrics and Finance)	Üzleti tudomány (Business, Management and Accounting)	Bölcsészet-tuomány (Arts and Humanities)	Társadalom-tudomány (Social Sciences)	Neveléstudomány (Education)	Politikatudomány (Political Science and International Relations)	Állam és jogtudomány (Law)
Magyarország helyezése a 49 ország rangsorában	29	33	36	37	39	33	21	8
Magyar dokumentumok citációjának száma	13,6	10,7	5,8	14,3	6,6	6,2	6,1	10,5
Magyar citációszám a 49 ország átlagának arányában	88%	91%	55%	66%	70%	76%	107%	142%
Magyar citációszám a legjobb helyezést elért országhoz viszonyítva	49%	49%	26%	26%	40%	34%	45%	68%

(Forrás: http://www.scimagojr.com/ alapján saját számítás)

A magyar neveléstudományi dokumentumok citáltsága majdnem ugyanakkora, mint a társadalomtudományé (6,2), de valamivel kedvezőbb a helyezés, mert itt Magyarország a 33. Az élen itt is Hollandia áll 18 átlagos hivatkozással, és Kanada a második majdnem 14 citációval. A minket megelőző posztszocialista országok (Szlovénia, Horvátország, Lengyelország és Szlovákia) közvetlenül előttünk állnak 0,5 többletidézettségnél kisebb különbséggel.

Mind a bölcsész, mind a közgazdasági területen a magyar idézettség magasabb a társadalomtudományinál és a neveléstudományinál, az üzleti tudományterületé viszont elmarad ezektől. A társadalomtudományon belüli a jogtudomány áll a legjobban Magyarország esetében, (a 8. helyen).

A magyar neveléstudományi közlemények idézettsége tehát a 49 ország között a harmadik harmad elején helyezkedik el. Az átlagos citációszám nagyjából megegyezik a társadalomtudományi terültével, megelőzi az üzleti tudományterületét, de jelentősen elmarad a bölcsésztudományi területen elért magyar citációszámtól.

A neveléstudományi területen mért idézettségben számos olyan országot megelőzünk, amelyek publikációs intenzitása magasabb, mint a magyar (pl. Észtországot, Luxemburgot, Litvániát), ami a magyar közlemények nagyobb hatására, magasabb minőségére utalhat.

ORSZÁGON BELÜLI ÖSSZEHASONLÍTÁSOK

A neveléstudomány tudományos teljesítményének mélyebb értékelésében segítséget nyújthatnak a KSH adatok is.

A neveléstudományok tudományágban a 2011-es 689 fő tényleges kutató, fejlesztő létszám, 2013-ra 641 főre 2014-re 588 főre csökkent. A számított kutató, fejlesztőlétszám 2014-ben ennek kicsit több mint 30%-a, 180 fő volt, ami arra utal, hogy a kutató, fejlesztőként számba vett létszám meghatározó része felsőoktatási kutatóhelyen dolgozik. 2013-ban a KSH adatai szerint 5 „Vállalkozási kutató-fejlesztő hely" és 2 „Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely" mellett 66 „Felsőoktatási kutatóhely" foglalkoztatta a 641 kutató, fejlesztő létszámot.

Az állam és jogtudomány után a neveléstudomány területén a legnagyobb a felsőoktatási kutatóhelyek[57] aránya. A 66 neveléstudományi az összes (1317) felsőoktatási kutatóhely 5%-a. A neveléstudományi felsőoktatási kutatóhelyek között nyilvánvalóan több főiskolai tanszék illetve intézet van mit az állam és jogtudományi felsőoktatási kutatóhelyek között. (2. Táblázat)

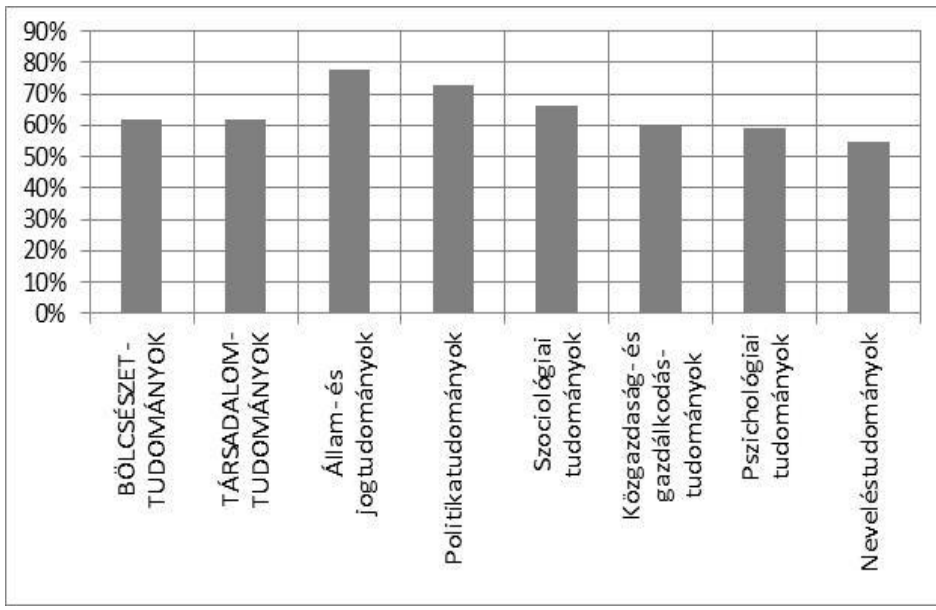
2. táblázat: A kutató-fejlesztő helyek száma szektorok és tudományágak szerint, 2013

	Kutató-fejlesztő intézet és egyéb kutatóhely	Felsőoktatási kutatóhely	Vállalkozási kutató-fejlesztő hely
Pszichológiai tudományok	-	36	2
Közgazdaság- tudományok	2	25	9
Gazdálkodás- és szervezéstudományok	-	38	12
Neveléstudományok	2	66	5
Szociológiai tudományok	3	23	8
Állam- és jogtudományok	1	98	1

(Forrás: Kutatás-fejlesztés, 2013 KSH Budapest 2014)

[57] *A KSH meghatározása szerint „*Egyetemi, főiskolai szervezeti egység, amely az oktató-nevelő (gyógyító, megelőző) munka mellett, esetleg attól elkülönítve, kutató, kísérleti fejlesztő munkát végez. Idetartoznak a tanszékcsoportok, kísérleti állomások, továbbá a felsőoktatási intézmények mellett működő kutatóintézetek."

14. ábra Tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a bölcsész és társadalomtudományi tudományterületen, valamint néhány társadalomtudományi tudományágban 2014-ben



(Forrás: KSH alapján saját számítás)

A társadalomtudományi terület tudományágai között a neveléstudományi kutatóhelyeken az egyik legalacsonyabb a tudományos minősítettek aránya, 2012 óta haladja meg az 50%-ot[58]*. (14. ábra)*

Nyilvánvaló, hogy a neveléstudomány nemzetközi tudományos publikációs teljesítményében szerepet játszik részint a főiskolai kutatóhelyek magasabb száma, részint a tudományos minősítéssel rendelkezők alacsonyabb aránya.

De másról is szó van. Ha megvizsgáljuk a KSH által közreadott publikációk számát tudományterületenként megállapíthatjuk, hogy a legtöbb publikáció a közgazdaság-és gazdaságtudományok, valamint az állam és jogtudományi területen van, ezeket követi a neveléstudomány. (3. Táblázat) (Ezek a számok – a magyar népesség nagyjából 10 milliós nagysága miatt - tízszer akkorák, mint az 1 millió főre vetített publikáció szám.) A magyar nyelvű publikációk aránya elég egyértelműen rávilágít az eltérő orientációkra.

[58] Az 5.2.1 Közgazdaságtudományok tudományágban 2014-ben mintegy fél százalékponttal alacsonyabb volt.

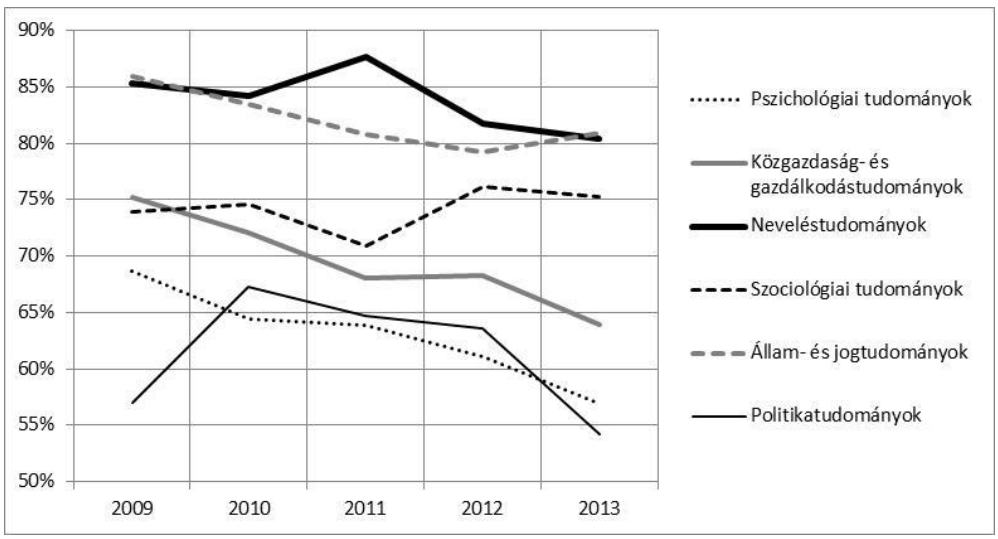
3. táblázat A jelentősebb társadalomtudományi tudományágak publikációinak száma

	2009	2010	2011	2012	2013
Pszichológiai tudományok	443	624	476	742	746
Közgazdaság- és gazdálkodástudományok	2644	2927	2596	2624	1925
Neveléstudományok	1079	1167	1336	1066	885
Szociológiai tudományok	671	556	557	529	448
Állam- és jogtudományok	1451	1945	2327	1701	2432
Politikatudományok	526	629	1033	384	603

(Forrás: adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH kiadvány adatai alapján saját számítás)

Megjegyzés: A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai az elfogadott értekezések száma nélkül

15. ábra: A magyar nyelvű publikációk aránya az adott tudományterület összes publikációja között a jelentősebb társadalomtudományi tudományágban

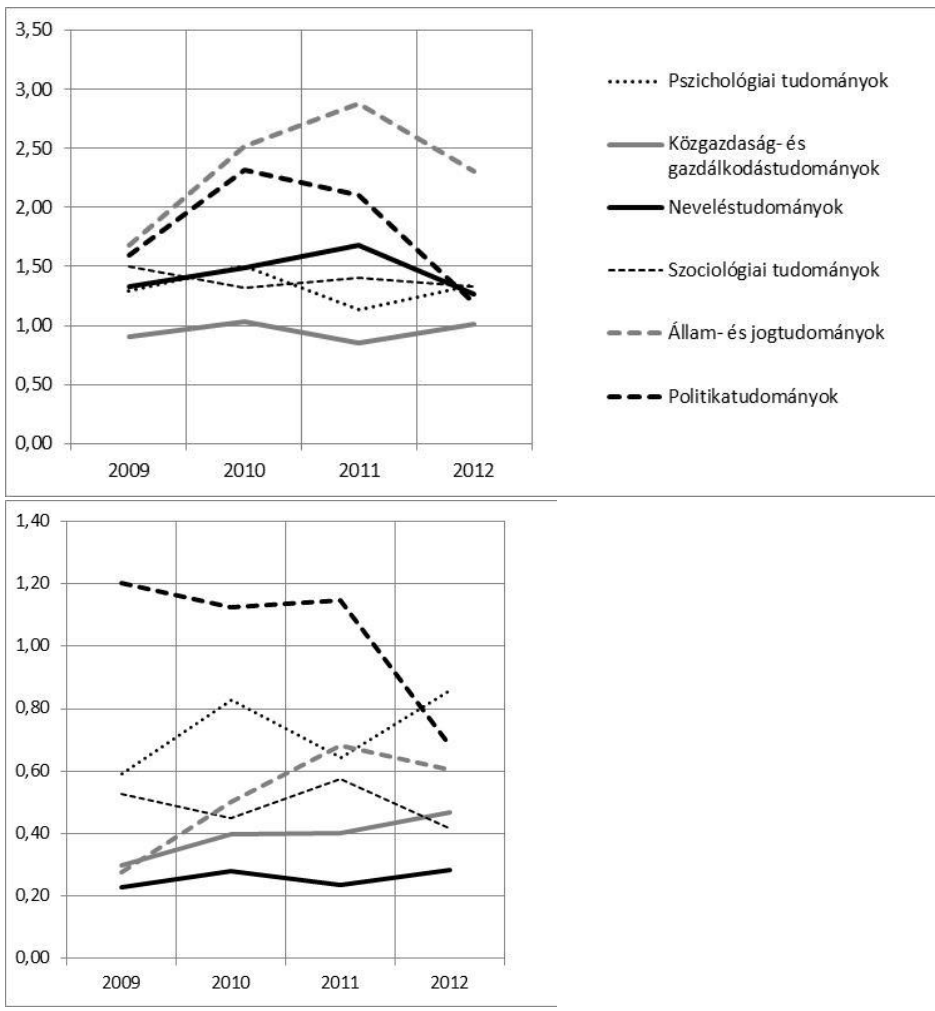


(Forrás: adott évre vonatkozó Kutatás-fejlesztés KSH kiadvány adatai alapján saját számítás)

Megjegyzés: A megjelent tudományos publikációk száma tudományágak szerint táblázat adatai alapján az elfogadott értekezések száma nélkül

A magyar nyelvű publikációk aránya a neveléstudomány valamint az állam- és jogtudomány területén a legmagasabb. (15. ábra) Mindkét esetben érthető ez az orientáció, hiszen az olvasóközönség elsősorban a hazai pedagógusok illetve jogászok. Ami persze nem jelenti azt, hogy nem kellene idegen nyelven publikálni, mint ahogy az a jogi területen igen aktívan meg is történik.

16. ábra: Az egy tényleges kutatólétszámra vetített magyar nyelvű (balra) és az idegen nyelvű publikációk száma a jelentősebb társadalomtudományi tudományágakban



(Forrás: KSH alapján saját számítás)

Az adatokból az látszik, hogy a politikatudomány valamint az állam- és jogtudomány kutatói a legaktívabbak mind a magyar, mind az idegen nyelvű publikációk területén. A neveléstudományok kutatói nagyjából a közgazdaság- és gazdálkodástudományok kutatóival hasonló aktivitást mutatnak, de a neveléstudományiak idegen nyelvi aktivitása elmarad azokétól, és a legalacsonyabb a vizsgált tudományágak között. (16. Ábra)

BEFEJEZÉSÜL

A hazai neveléstudomány magyar nyelvű publikációs teljesítménye a jelentősebb társadalomtudományi tudományágakhoz viszonyítva közepesnek mondható, ugyanakkor a nemzetközi publikációs teljesítmény az egyik leggyengébb a társadalomtudományok területén. Ennek több okát lehet megjelölni. Az egyik, hogy a neveléstudomány területén részint viszonylag jelentős a főiskolai kutatóhelyek száma, részint ezzel összefüggésben is alacsony a tudományos minősítéssel rendelkezők aránya. A másik ok alighanem a kutatók orientációjában is keresendő, ami a publikációk célközönségeként a hazai pedagógusokra tekint.

Mindezzel együtt igaz az, hogy ***a hazai neveléstudomány nemzetközi publikációs teljesítménye alacsony.*** Ennek előmozdítására a hazai neveléstudomány képviselőinek együttműködésére lenne szükség, részint abban, hogy ***a felnövekvő oktató, kutató nemzedék (a neveléstudományi PhD) képzésében erősíteni kell az idegen nyelvi publikációk követelményét.*** Részint fontos lenne egy ***nívós angol nyelvű hazai neveléstudományi folyóirat létrehozása***, amely céljaként tekinti a nemzetközi elismert folyóiratok közé történő bekerülését.

Különösen aktuális a neveléstudomány helyzetének emelése azért is, mert a pedagógus életpályamodell bevezetése nyomán a gyakorló pedagógusok várhatóan nem kis számban igyekeznek majd a tudóstanári besorolás eléréséhez tudományos minősítést szerezni. De ez egyben lehetőség is a tudományterület megerősödéséhez.

Ki kell emelni még egy rendkívül fontos elemet, amely az elmozdulásban igen jelentős segítség lehetne. Ez egy akadémiai neveléstudományi intézet. A tanulmányban összehasonlítási alapul szolgáló társadalomtudományi területek mindegyikének van akadémiai kutatóintézete, kivéve a neveléstudományt. Az Akadémia egyébként nagyon vitatható hazai szerepének talán egyetlen pozitív eleme, hogy a diszciplínák nagy részében főállású kutatók tevékenységével segíti a tudományág fejlődését. ***Szükség lenne egy akadémiai neveléstudományi kutatóintézetre***, annál is inkább, mert az egyetlen állami kutatóintézet (az OFI) ezen a területen most szűnik meg. Ugyanakkor a neveléstudomány akadémiai helyzet meglehetősen szerény, mondhatni hátrányos, mint arról Kozma Tamás tudósít, hiszen (2012 márciusi állapot szerint) a terület köztestületi tagjainak kevesebb, mint 9%-a MTA doktor, és nincs a területről akadémikus. (Kozma 2013)

Meglepő, hogy éppen a felnövekvő nemzedék nevelését, képzését szolgáló tudománynak nincs akadémiai intézete, miközben közismert a hazai oktatás helyzete.

HIVATKOZÁSOK

A hazai felsőoktatás kutatási szerkezetelemzése 2013, PetaByte Kft http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop721/Tanulmany_v2_fin1_korr_roviditett.pdf (letöltés 2015 december)

Bíró Zsuzsanna Hanna (2009): A magyar neveléstudományi kommunikáció jellemzői (1997-2006) Összehasonlító tudományszociológiai elemzés, avagy kísérlet egy nemzetközi kutatás adaptációjára Magyar Pedagógia 2009/1

Csaba László, Szentes Tamás, Zalai Ernő (2014) Tudományos-e a tudománymérés? Megjegyzések a tudománymetria, az impaktfaktor és az MTMT használatához Magyar Tudomány 4. http://www.matud.iif.hu/2014/04/12.htm (letöltés 2015. december)

Csapó Benő (2015): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/a_tanarkepzes_es_oktatas_fejlesztesenek_tudomanyos_hattere.pdf (letöltés 2015 december)

Kozma Tamás (2013):Pedagógiából neveléstudomány Neveléstudomány 2013/1 http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_91-105.pdf

Kutatás és fejlesztés, 2009 KSH 2010. szeptember

Kutatás és fejlesztés, 2010. KSH 2011. október

Kutatás és fejlesztés, 2011. KSH 2012. október

Kutatás-fejlesztés, 2012. KSH Budapest, 2013.

Kutatás-fejlesztés, 2013. KSH Budapest, 2014.

Polónyi István (szerk.) (2010): Az akadémiai szféra és az innováció: A hazai felsőoktatás és a gazdasági fejlődés Budapest: Új Mandátum Kiadó

Polónyi István (2016a): A neveléstudomány helyzetéről Iskolakultúra 4. szám

Polónyi István (2016b): Emberi erőforrásaink 21. százada Gondolat Kiadó

Tóth István János (2004): A magyar közgazdászok tudományos hatásának és produkciójának mérése 1969–2004, Budapest 2004 november http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/kozgazdaszok_2004_041116.pdf

Tóth István János, Toman Nikoletta és Cserpes Tünde (2008): A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel . Kutatási zárótanulmány. Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet, Budapest 2008. május http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia_2008_tanulmany_080517.pdf

Tudománypolitikai Stratégia (2014-2020) http://2010-2014.kormany.hu/download/2/4f/f0000/2013%2009%2012%20Tudomanypolitikai%20Strategia%20honlapra.pdf (letöltés 2015 december)

MELLÉKLET

Kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők tényleges és számított létszáma (fő)

Kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők tényleges létszáma (fő)								
	2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Összes kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők tényleges létszáma (fő)	33059	33739	35267	35700	36945	37019	37803	39190
1. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	7094	8146	8860	8720	8967	9946	10781	11150
2. MŰSZAKI TUDOMÁNYOK	8868	8613	9834	10869	11650	12344	12775	13273
3. ORVOSTUDOMÁNYOK	4372	4287	4410	4183	4489	4015	3873	4485
4. AGRÁRTUDOMÁNYOK	2044	1927	1962	1931	2007	1917	1934	1540
5. TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	6430	6293	5737	5623	5667	4896	4661	4609
5.1 Pszichológiai tudományok	245	220	235	268	268	337	465	464
5.2 Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	2004	2218	2195	2051	2071	1781	1481	1450
5.3 Neveléstudományok	1323	1193	694	661	698	690	641	588
5.4 Szociológiai tudományok	283	278	332	315	282	302	294	349
5.5 Állam- és jogtudományok	751	708	742	644	654	585	681	660
5.6 Politikatudományok	192	172	188	183	318	205	203	386
6. BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK	4251	4473	4464	4374	4165	3901	3779	4133
Neveléstudomány a társadalom-tudományon belül	20,6%	19,0%	12,1%	11,8%	12,3%	14,1%	13,8%	12,8%
Neveléstudomány az összesen belül	4,0%	3,5%	2,0%	1,9%	1,9%	1,9%	1,7%	1,5%

Kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők számított létszáma (fő)								
	2007	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Összes kutatási, kísérleti fejlesztési tevékenységet végző kutatók, fejlesztők számított létszáma (fő)	17391	18504	20064	21342	23019	23837	25038	26213
1. TERMÉSZETTUDOMÁNYOK	4374	5530	5795	5899	6167	7035	7899	8558
2. MŰSZAKI TUDOMÁNYOK	6149	5976	7019	8057	9164	9854	10206	10886
3. ORVOSTUDOMÁNYOK	1616	1636	1798	1810	2025	1931	1882	2113
4. AGRÁRTUDOMÁNYOK	1258	1222	1300	1259	1403	1267	1348	957
5.TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	2367	2341	2233	2349	2358	1892	1946	1962
5.1 Pszichológiai tudományok	112	112	116	136	132	124	157	172
5.2 Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	712	760	819	780	724	632	593	636

5.3 Neveléstudományok	358	320	192	212	251	227	220	180
5.4 Szociológiai tudományok	145	159	158	163	152	118	110	132
5.5 Állam- és jogtudományok	272	279	314	254	232	190	257	236
5.6 Politikatudományok	110	95	110	109	242	74	76	261
6. BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK	1627	1799	1919	1968	1902	1858	1757	1737
Neveléstudomány a társadalom-tudományon belül	15,1 %	13,7%	8,6%	9,0%	10,6%	12,0%	11,3%	9,2%
Neveléstudomány az összesen belül	2,1%	1,7%	1,0%	1,0%	1,1%	1,0%	0,9%	0,7%

(Forrás: http://statinfo.ksh.hu/Statinfo, letöltés 2015 december)

Megjegyzés: 2008-ig a Neveléstudományok a Sporttudományokkal együtt

Tudományos minősítéssel rendelkezők aránya a kutató, fejlesztők között[59]

	2010	2011	2012	2013	2014
TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK	48%	51%	56%	60%	62%
Pszichológiai tudományok	43%	41%	53%	60%	59%
Közgazdaság- és gazdálkodás-tudományok	50%	53%	55%	58%	60%
Neveléstudományok	46%	46%	52%	55%	55%
Szociológiai tudományok	53%	54%	57%	66%	66%
Állam- és jogtudományok	53%	57%	70%	74%	78%
Politikatudományok	67%	63%	70%	75%	73%
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK	51%	54%	60%	61%	62%

(Forrás: KSH adatai alapján saját számítás)

[59] A KSH jelen írás készítésekor még nem jelentette meg a 2014-re vonatkozó Kutatás, fejlesztés kiadványt, viszont a KSH honlapkán a „Tájékoztató adatbázis" lapon a kutatás, fejlesztésre vonatkozó adatok között már a 2014-esek is szerepelnek. (http://statinfo.ksh.hu/Statinfo/themeSelector.jsp?page=2&szst=OHK) Ezért esetenként 2013-ig, esetenként 2014-ig mutatunk be hazai K+F adatokat a KSH alapján ebben a tanulmányban.

ABSTRACT

The publish or perish is well known: it means that much pressure on academic researchers to publish in as much as possible because it can get advance scientific careers. Then the saying was completed: "publish, get cited or perish" or "get indexed and cited, or perish." In addition to quantity of publishing became important citations and efficacy of publication.

In this paper, we examine the extent to which pressure "publish or perish" prevails in Hungarian social science and education science. It raised more home study, the weak performance of the Hungarian educational science publications,especially with regard to international publications (see eg Tóth et al 2008, Bíró 2009, Csapó 2015). In this context, several questions were tested in this paper: First, they analyzed how the performance of domestic science in international comparison since the system was established. Then, the study examines how to goes an international publishing performance of the Hungarian social sciences, especially in education science. It also examines the writing on the basis of national statistics, quantity of publication of the education science can influence what factors.

Polónyi István

egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete

istvan.polonyi@econ.unideb.hu

Kiss Zsuzsanna – Kun András István – Pusztai László

A KÜLFÖLDI MUNKAVÁLLALÁS HALLGATÓK ÁLTAL ÉSZLELT VALÓSZÍNŰSÉGE: EGY A DEBRECENI EGYETEM ÜZLETI ALAPSZAKOS HALLGATÓI KÖRÉBEN VÉGZETT FELMÉRÉS EREDMÉNYEI

ABSZTRAKT

Jelen tanulmányban a hallgatók külföldi munkavállalási hajlandóságának vizsgálatát tűzzük ki célul. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják a külföldi munkavállalás – hallgatók által becsült – valószínűségét. Az elemzés adatbázisát a Debreceni Egyetem alapszakos hallgatói körében készült kérdőíves felmérés adja, melyet az üzleti képzésben részt vevőkre szűkítünk. Lineáris regressziós módszerrel megbecsüljük a következő tényezők kapcsolatát a hallgatók külföldi munkavállalásának becsült esélyével: nem, életkor, szak, évfolyam, az egyetem székhelyével megegyező lakhely, költségtérítéses képzés hallgatója-e, kereseti várakozások (frissdiplomásként, 3 évvel végzés után, ingázás mellett), munkahellyel szembeni elvárások, egyetem melletti munkavállalási hajlandóság, mennyire szeretne a szakjának és/vagy szakirányának megfelelően elhelyezkedni. Vizsgálatunk alátámasztja a következő tényezők pozitív, illetve negatív kapcsolatát a hallgatók külföldi munkavállalási hajlandóságával kapcsolatban. Pozitívan járul hozzá a függő változóhoz a munkahellyel szembeni elvárások közül az, hogy biztosít-e lehetőséget a külföldre jutásra, szakok közül a turizmus és vendéglátás, a gazdálkodási és menedzsment és a nemzetközi gazdálkodási alapszak, az egyetem melletti munkavállalási hajlandóság. Negatív a hozzájárulása a munkahellyel szembeni elvárások közül a szakmai tartalomnak és a kapcsolatépítésnek, a szakirányhoz illeszkedő elhelyezkedés fontosságának, az egyetem székhelyével megegyező lakhelynek.

Kulcsszavak: külföldi munkavállalás, gazdasági felsőoktatás, munkával szembeni elvárások.

BEVEZETÉS

A külföldi munkavállalás napjainkban meglehetősen gyakran emlegetett jelenség. Mind a hazai, mind a külföldi társadalomtudósokat foglalkoztatja a migráció és mobilitás, valamint ezek okainak vizsgálata. Jelen tanulmány ezen területen belül a frissdiplomások országunk határain túli munkaerőpiacra való áramlásával, annak egyetemen tanulók általi észlelésével foglalkozik. Egy kérdőíves felmérés keretében hallgatókat kérdeztünk meg (többek között) arról, hogy milyen elképzeléseik és elvárásaik vannak későbbi munkavállalásukkal kapcsolatban. Ez az adatfelvétel lehetőséget biztosított a következő kutatási kérdés vizsgálatára.

Milyen statisztikailag alátámasztható kapcsolat mutatható ki a hallgatók által becsült jövőbeni külföldi munkavállalása és egyes demográfiai és motivációs tényezők között?

A demográfiai tényezők közül vizsgáltuk a nem, az életkor, a szak, az évfolyam, a lakhely és a tanulmányok településének egyezősége, állami vagy költségtérítéses finanszírozás változóit. A motivációs tényezők közül a kereseti várakozásokat (végzést követően és három évvel később), egyetem melletti munkavállalás hajlandóságát, ingázás melletti kereset, munkahellyel szembeni elvárásokat, egyetem melletti munkavállalási hajlandóságot, mennyire szeretne a szakjának és/vagy szakirányának megfelelően elhelyezkedni. Tanulmányunkban először röviden áttekintjük a vonatkozó szakirodalmat, majd bemutatjuk a statisztikai elemzéseket és végül levonjuk a konklúziókat.

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Magyarországon az elvándorlás az elmúlt években növekvő tendenciát mutat (Hárs 2012). Szabó (2015) 800 elemű mintán végzett elemzése szerint a hazai felsőfokú tanulmányokat folytatók körében a külföldi munkavállalási hajlandóság a községekben lakók körében 49%, a nagyvárosokban és Budapesten élők esetében 56% illetve 65 %. Azokban a családokban, ahol legalább az egyik szülő diplomás, a hallgatók 53%-a, ahol egyik szülő sem, abban a csoportban a 60%-a tervez hosszabb távú külföldi munkavállalást. Az orvostanhallgatók körében a legmagasabb a többéves külföldi munkavállalást tervezők aránya. Külföldi letelepedést a megkérdezettek 37%-a tervez.

Bándy (2014) szerint a magyarokat nem elsősorban a taszító tényezők (például az életszínvonallal való elégedetlenség), hanem inkább a lehetőségek megragadása, a karrier és a jobb életkörülmények késztetik arra, hogy külföldön vállaljanak munkát. A külföldi munkavállalási hajlandóság nem nő arányosan az iskolai végzettséggel, de a 8 általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkezők körében a migrációs potenciál kifejezetten alacsony. A külföldön dolgozó diplomások jelentős része olyan munkakörben dolgozik, amely nem igényel diplomát, a megszerzett kompetenciájuk nem jól hasznosul, ami a „brain waste" (agyvesztés) tendenciát erősíti meg. A megkérdezett hallgatók több, mint egyötöde gondolkodik abban, hogy külföldön vállaljon munkát, illetve a többség nyitott rá.

A migrációra ösztönző motivációk közül legmagasabb értékkel a hallgatók a jobb kereseti- és karrierlehetőségeket jelölték meg.

A nemzetközi hallgatói mobilitás egyéni szintű előnyeit számos tanulmány vizsgálja. A nyelvtudásra gyakorolt pozitív hatását, az interkulturális kompetencia fejlődését, nagyobb önállóságot és önbizalmat, szélesebb látókört eredményez a diákmobilitás, munkaerő-piaci előnyei között pedig a gyorsabb elhelyezkedést, magasabb fizetést említik (Bradley, 2000; Rosenthal et al., 2006; Cheung – Yue, 2012). Teichler (2011) ugyanakkor azt találta, hogy ezek a munkaerő-piaci előnyök, mind a bérek, mind a munkavégzés tekintetében csökkenő tendenciát mutatnak.

Nem kivételek e tendenciák alól más posztszocialista országok sem, mint azt a következőben röviden, néhány, rájuk vonatkozó tanulmányra alapozva áttekintjük.

A romániai migráció tendenciájáról Constantin és szerzőtársai (2004) megállapítják, hogy évente közel tízezer fővel nő a kivándorlók száma, többségük a 26-40 éves korosztályból. 13,4% a diplomások aránya, ők döntően a természettudományok, műszaki tudományok, egészségügy és oktatás területéről mennek ki.

Trevena (2013) esettanulmánya szerint a lengyelek kivándorlása Nagy-Britanniába az 1990-es években kezdődött, növekedési üteme azóta folyamatos, az utazás szabadsága és az angol nyelvtanulás elterjedésének következtében. A kivándorlás motivációjaként a könnyebb állásszerzést és a magasabb kereseteket jelölték meg. A diplomások körében gyakori ok a szakképzettségnek és képzettségi szintnek megfelelő munkalehetőségek hiánya. Többségük ugyanakkor nem számít arra, hogy az Egyesült Királyságban végzettségének megfelelő állást talál. Ténylegesen jellemző is az oda kivándorlókra az alulfoglalkoztatottság – diplomájuk az ottani munkaerőpiacon nem piacképes –, ami viszont a fentiek alapján megfelel a várakozásaiknak

Egy, a szlovák hallgatók körében végzett kutatás (Petrikova – Sorokova, 2015) eredményei alapján a külföldi munkavállalás motivációit tekintve első helyen a magasabb fizetés, második helyen a jobb munkakörülmények, harmadik helyen a tapasztalatszerzés, negyediken a nyelvismeret erősítése áll. Míg a magasabb kereseti lehetőség hasonló fontossággal bír a különböző szakterületeken, addig a jobb munkakörülmények leginkább az informatikusok és az egészségügyi területen tanulók esetében jellemző motivátor. A célországok esetükben elsősorban Csehország és Németország, valamint az Egyesült Királyság és Ausztria. Az informatikai területen tanulók nagy arányban jelölték az USA-t is. Jelentős számban csak ideiglenes külföldi tartózkodást terveznek, a magasabb kereseti lehetőségeket kihasználva az otthonteremtés anyagi feltételeit szeretnék ily módon megkönnyíteni.

Az Európai Bizottság tanulmánya (European Commission, 2014) 80000 hallgató és vállalkozás adatainak feldolgozása után rámutat arra, hogy a külföldi tanulmányi vagy képzési tapasztalatokkal rendelkezők körében 50 százalékkal alacsonyabb a tartós munkanélküliek száma, és a tanulmányok elvégzésétől számított 5 év múlva 23

százalékkal kevesebb köztük a munkanélküli. Az Erasmus programban résztvevők közül továbbá mintegy kétszer annyian próbáltak szerencsét külföldön, mint a csak hazai képzésben résztvevők. Hazánkban hasonló kérdéskörben végzett empirikus kutatást Dusa (2015), aki a hallgatók tanulási célú nemzetközi mobilitását vizsgálva azt találta, hogy a tudományterületek között jelentős eltérések tapasztalhatók. A bölcsészettudományi, gazdaságtudományi és jogi képzéseken a legnagyobb, a pedagógus és informatikai területen a legkisebb a hosszabb-rövidebb ideig külföldi tanulmányokat folytatók aránya.

MINTA ÉS MÓDSZER

Az adatfelvétel mester szakos hallgatók Kutatásmódszertan tárgyának keretében történt 2015. november-decemberében. A kérdőív kérdéseit 3-5 fős hallgatói csoportok készítették és az adatfelvételt is ők hajtották végre. Bár a szemináriumi követelmények keretében adatelemzést is végeztek, a jelen vizsgálat ezektől független, csak a kiinduló adatbázis egyezik meg (amelyet a jelen elemzéshez szelektáltunk, javítottunk és tisztítottunk).

Kizárólag a Debreceni Egyetem Gazdaságtudomány Karának alapszakos, maximum harmadéves hallgatói szerepelnek a vizsgálati mintában, így kizártuk a felsőoktatási szakképzésen és mesterképzésen tanuló hallgatókat, azokat, akik más kar hallgatóinak (Informatikai Kar, Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar), illetve alapképzésesként harmadévestől magasabb évfolyamúnak jelölték magukat. Az elemezhetőség miatt ezen felül kizárásra kerültek azok a kérdőívek, melyekben nem szerepelt minden szükséges adat, vagy amelyek bár az előbbi kritériumoknak megfelelnek, de túl alacsony létszámú szakokhoz tartoztak. A mintában maradt szakok a következők voltak: gazdálkodási és menedzsment, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki, nemzetközi gazdálkodási, pénzügy és számvitel, turizmus-vendéglátás.

Vizsgálatunkat lineáris regresszió módszerével végezzük, melyben a függő változó szerepét a végzés utáni külföldi munkavállalás becsült valószínűsége jelenti ($P_{\text{KülfMunk}}$), a válaszadók által 1-től 10-ig terjedő skálán jelölve. A pontos kérdés, amit meg kellett válaszolni, a következő volt: „Mennyire tartod valószínűnek, hogy külföldön vállalj munkát?” A megelőző kérdések egyértelművé tették a válaszadók számára, hogy a jövőbeli munkavállalásra voltunk kíváncsiak. A modell magyarázó változói is a kérdőív kérdései közül kerülnek ki, ezeket a következő felsorolás mutatja be:

- Nem (NEM): 1, ha nő, 0, ha férfi;
- Életkor (KOR): az adatfelvétel pontos dátumának és a kérdőívben megadásra került születési év közepének (július 1.) különbségeként becsülve;
- Szak: szakonként (gazdálkodási és menedzsment = GM, gazdasági és vidékfejlesztési agrármérnöki = GVAM, nemzetközi gazdálkodási = NG, pénzügy és számvitel = PSZ, turizmus-vendéglátás = TV) 0-1 értékű változók

képviselték (1, ha az adott szak hallgatója, 0, ha nem);

- Évfolyam: 1, ha az adott évfolyamon (első = ELSŐ, második = MÁSOD, harmadik = HARMAD) tanul, 0, ha nem;
- Debreceni-e (DEBR): 1, ha debreceni az állandó lakóhelye, 0, ha nem;
- Költségtérítéses-e (FINANSZ): 0 ha állami, 1, ha költségtérítéses finanszírozással tanul.
- Munkahellyel szembeni elvárások: 1-5 skálán megjelölt érték a nyolc ide tartozó változónál (Jó munkahelyi légkör = LÉGKÖR, Jó kereseti lehetőség = KERLEHET, Munka szakmai tartalma = SZAKMA, Karrierépítés = KARRIER, Kapcsolatépítés = KAPCSÉP, Lehetőség idegen nyelv használatára = NYELVH, Külföldre jutás lehetősége = KÜLJUT, Flexibilis munkaidő = FLEXIDŐ);
- Egyetem melletti munkavállalási hajlandóság (MUNHAJ): a „Maximum heti hány óra munkát vállalnál az egyetemi tanulmányaid mellett?” kérdésre válaszul megadott konkrét óraszám;
- Szaknak megfelelő elhelyezkedés fontossága (ELHSZAK): 1-5 érték, ahol 1, ha egyáltalán nem tartja fontosnak, 5, ha mindenképpen a tanult szakterületen szeretne elhelyezkedni;
- Szakiránynak megfelelő elhelyezkedés fontossága (ELHSZIR): 1-5 érték, ahol 1, ha egyáltalán nem tartja fontosnak, 5, ha mindenképpen a tanult szakiránynak megfelelően szeretne elhelyezkedni;
- Kereseti várakozások diploma után (frissdiplomásként) (KERFRISS): a „Mit gondolsz az általad végzett szakkal mennyit tudsz majd keresni?” kérdésre válaszként megjelölt fizetési kategóriák osztályközepével becsülve, vagy a konkrétan beírt összeg;
- Ingázás esetén elvárt kereset (KERING): a „Mekkora lenne az a fizetés, amiért hajlandó lennél naponta akár 2 óránál többet is ingázni a munkahelyed és lakóhelyed között? (Napi 8 órás munkavégzés mellett)” kérdésre válaszként megjelölt fizetési kategóriák osztályközepével becsülve, vagy a konkrétan beírt összeg;
- Kereseti várakozások 3 évvel később (KER3ÉV): a „Mit gondolsz munkába állás után 3 évvel mekkora lesz a fizetésed?” kérdésre válaszként megjelölt fizetési kategóriák osztályközepével becsülve, vagy a konkrétan beírt összeg.

A modell során linearitást tételeztünk fel, vagyis a tesztelt modell a következő volt:

$$P_{\text{KülfMunk}} = \beta_0 + \sum_i \beta_i X_i + \varepsilon \qquad (1)$$

ahol a β_0 jelöli a konstanst, a β_i a magyarázó változók együtthatóit, az X_i pedig a függő változók értékeit.

A minta szerkezetét a fentebb definiált változók segítségével írjuk le. Az 1. táblázat mutatja be a minta összetételét szakok, évfolyamok és nemek szerint.

1. táblázat: A minta megoszlása szakok, nemek és évfolyamok szerint

Évfolyam	Nem	Szakok					Teljes
		GVAM	PSZ	GM	NG	TV	
ELSŐ	Férfi	12	8	7	12	-	39
	Nő	22	23	3	8	-	56
MÁSOD	Férfi	20	3	10	1	9	43
	Nő	17	22	30	1	19	89
HARMAD	Férfi	12	6	12	5	11	46
	Nő	35	15	25	12	39	126

(Forrás: saját adatfelvétel)

A teljes mintában a születési évek 1984 és 1997 között szóródtak. Az ezekből becsült átlagos életkor 21,06 év (medián = 21,39 év, szórás = 1,45 év). 245-en jelöltek meg Debrecenen kívüli állandó lakhelyet, 145-en debrecenit. 171 hallgató jelölte magát költségtérítésesnek, 254 állami finanszírozásúnak.

EREDMÉNYEK

Mielőtt a regressziós vizsgálatot bemutatnánk, a 2. táblázatban közöljük a munkahellyel, a jövőbeli keresetekkel kapcsolatos várakozások, valamint a tanulmányok melletti munkavállalási hajlandóság alapstatisztikáit (a változók definícióit lásd az előző fejezetben). A lineáris regressziós vizsgálattól (lásd 3. táblázat) kétféle eredményt vártunk és kaptunk. Egyrészt rámutatott arra, hogy mely magyarázó változókat kell kihagyni a modellből, vagyis a rendelkezésünkre álló adatok közül melyek nem mutatnak statisztikailag szignifikáns lineáris kapcsolatot azzal, hogy a hallgatók mekkora esélyt tulajdonítanak saját, jövőbeni külföldi munkavállalásuknak. Ezek a demográfiai változók közül a NEM; a KOR; a FINANSZ; a szakok közül a PSZ; az évfolyamok (ELSŐ, MÁSOD); a munkával, munkahellyel szembeni elvárások közül pedig a LÉGKÖR, a KERLEHET, a KARRIER, a NYELV, a FLEXIDŐ, az ELHSZAK, a KERFRISS, a KERING, a KER3ÉV.

2. táblázat: Egyes magyarázó változók átlag-, medián- és szórás-értékei

Változó	Átlag	Medián	Szórás
LÉGKÖR	4,50	5,00	0,71
KERLEHET	4,57	5,00	0,60
SZAKMA	4,05	4,00	0,74
KARRIER	4,26	4,00	0,75
KAPCSÉP	4,17	4,00	0,79
NYELVH	3,49	3,00	1,03
KÜLJUT	3,42	3,00	1,10

Változó	Átlag	Medián	Szórás
FLEXIDŐ	3,84	4,00	0,91
MUNHAJ	19,08	20,00	8,17
ELHSZAK	4,04	4,00	1,00
ELHSZIR	3,94	4,00	0,99
KERFRISS	203634,57	175500,5	106343,70
KERING	288133,24	275000,5	144601,50
KER3ÉV	229449,10	225000,5	220866,38

(Forrás: saját adatfelvétel)

3. táblázat: Külföldi munkavállalás valószínűségének regressziós modelljei

Magyarázó változók	**Minden változót tartalmazó modell**		**5 %-on szignifikáns modell**	
	Együttható	*t*	Együttható	*t*
Konstans	1,71	0,74	4,58	5,35***
NEM	0,38	1,57	–	–
KOR	0,11	1,25	–	–
DEBR	-0,43	-1,81*	-0,46	-2,07**
FINANSZ	0,07	0,27	–	–
PSZ	0,20	0,57	–	–
GM	0,68	2,01**	0,63	2,33**
TV	1,02	2,80*	0,95	3,31***
NG	0,89	2,01**	0,73	1,98**
ELSŐ	0,34	1,00	–	–
MÁSOD	0,23	0,84	–	–
LÉGKÖR	-0,04	-0,25	–	–
KERLEHET	0,10	0,50	–	–
SZAKMA	-0,51	-2,78***	-0,41	-2,68***
KARRIER	0,16	0,92	–	–
KAPCSÉP	-0,35	-2,25**	-0,36	-2,50**
NYELVH	-0,09	-0,65	–	–
KÜLJUT	1,21	9,66***	1,16	11,60***
FLEXIDŐ	-0,15	-1,15	–	–
MUNHAJ	0,04	2,83***	0,04	2,94***
ELHSZAK	-0,04	-0,21	–	–
ELHSZIR	-0,36	-2,09**	-0,36	-3,17***
KERFRISS	0,00	0,00	–	–
KERING	0,00	0,43	–	–

Magyarázó változók	Minden változót tartalmazó modell		5 %-on szignifikáns modell	
	Együttható	*t*	Együttható	*t*
KER3ÉV	0,00	0,55	–	–
F	8,28		21,42***	
korrigált R^2	0,31		0,32	

Megjegyzés: $N = 398$. A dummy változók közül azokat hagytuk ki, amelyek a legnagyobb gyakoriságot mutatták: a szakok esetén a GVAM, az évfolyamok esetén a HARMAD. * 10%-on szignifikáns, ** 5%-on szignifikáns, *** 1%-on szignifikáns.

(Forrás: saját adatfelvétel)

Másrészt kaptunk egy olyan lineáris modellt, amelynek minden változója produkálta az említett kapcsolatot, vagyis azt is megtudtuk, hogy mely tényezők milyen mértékben látszanak lineárisan együttjárni a függő változónk értékével. Pozitív kapcsolatot azonosítottunk a következők esetében (a táblázatban szereplő sorrendben): a szakok közül a GM, a TV és az NG; a munkával vagy munkahellyel szembeni elvárások közül a KÜLJUT és a MUNHAJ. Negatív együttjárást pedig az alábbiak mutattak a függő változóval: a demográfiai változók közül a DEBR, a munkával, munkahellyel szembeni elvárások közül a SZAKMA, a KAPCSÉP és az ELHSZIR.

A minden tagjában öt százalékon szignifikáns modell illeszkedése az *F*-próba alapján megfelelő (1%-on szignifikáns), a függő változó varianciájának pedig körülbelül 32 %-át volt képes megmagyarázni az elemzett minta esetében.

Vagyis sikerült olyan statisztikai modellt találnunk, ami közel egyharmadát meg tudja magyarázni annak, mivel áll kapcsolatban az, hogy mennyire érzik a hallgatók valószínűnek saját külföldi munkavállalásukat. Összefoglalóan megállapíthattuk, hogy a mind a szak, mind a munkával vagy munkahellyel szembeni elvárások mutatnak lineáris együttjárás, illetve az is, hogy valaki a lakhelyén jár-e felsőoktatási intézménybe.

KONKLÚZIÓ

Kutatási kérdésünkre válaszolva megállapíthatjuk, hogy a külföldre jutás észlelt valószínűségével nem mutatható ki szignifikáns lineáris regressziós kapcsolat (a vizsgált magyarázó változók közül) a következők esetében: a nem, az életkor, az évfolyam, az állami vagy költségtérítéses finanszírozás; a kereseti várakozások (végzést követően, ingázás mellett és három évvel később); a munkahellyel szembeni elvárások közül a jó munkahelyi légkör, a jó kereseti lehetőség, a karrierépítés, a lehetőség idegen nyelv

használatára[60], a flexibilis munkaidő; a szaknak megfelelő[61] elhelyezkedés preferálása; a szakok közül a pénzügy és számvitel.

A minden tagjában legalább 5 százalékos szinten szignifikáns modell a következő változókat tartalmazza: pozitívan járult hozzá a függő változóhoz a munkahellyel szembeni elvárások közül az, hogy biztosít-e lehetőséget a külföldre jutásra, az egyetem melletti munkavállalási hajlandóság, a szakok közül pedig a turizmus és vendéglátás, a gazdálkodási és menedzsment és a nemzetközi alapszak. Negatív volt a hozzájárulása a munkahellyel szembeni elvárások közül a szakmai tartalomnak és a kapcsolatépítésnek, a szakirányhoz illeszkedő elhelyezkedés fontosságának, valamint az egyetem székhelyével megegyező lakhely változójának. A kapott koefficiensekkel kiegészített modell formálisan a következő:

$$P_{KülfMunk} = \beta_0 - 0{,}46\beta_{DEBR} + 0{,}63\beta_{GM} + 0{,}95\beta_{TV} + 0{,}73\beta_{NG} - 0{,}41\beta_{SZAKMA} - \\ - 0{,}36\beta_{KAPCSÉP} + 1{,}16\beta_{KÜLJUT} + 0{,}04\beta_{MUNHAJ} - 0{,}36\beta_{ELHSZIR} \quad (2)$$

(A jelölések megegyeznek a korábban definiáltakkal).

A fenti egyenletet az alábbiak szerint értelmezhetjük (mivel kvalitatív vizsgálatot nem végeztünk, így az ok-okozati kapcsolatok esetében nem fogunk találgatásokba bocsátkozni). Úgy találtuk, hogy akik továbbtanulási célból sem hagyták el lakóhelyük települését (esetünkben Debrecent), azok kevésbé is találják valószínűnek, hogy külföldön fognak dolgozni. Jelentős különbséget találtunk az önmaguk becsülte munkavállalási mobilitás tekintetében a szakok közt is, és nem meglepő módon a mobilabb válaszadók közt voltak a turizmussal és a nemzetközi gazdasággal foglalkozó területeken tanulók.

A majdani munkájuk szakmai tartalmát, illetve az elhelyezkedés szakmai (szakirányhoz való) illeszkedését preferáló hallgatók kevésbé valószínűsítik a külföldi munkavállalást. Ezen eredmények egybecsengnek Kiss és Kőmíves (2016) azon megállapításával, hogy a Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján a külföldön dolgozó fiatal diplomások a felsőoktatásban megszerzett ismereteiket kevésbé hasznosítják munkájuk során (azaz gyengébb a horizontális illeszkedés), mint a hazánkban elhelyezkedők. Bándy (2014) saját felmérése alapján hasonló következtetésre jutott a vertikális illeszkedést illetően; illetve Trevena (2013) a diplomás lengyel munkavállalók esetében végzett kutatása szintén azt állapította meg, hogy a kivándorlók nem számítanak arra, hogy végzettségüknek megfelelően helyezkednek el.

[60] Az idegennyelv használatának lehetősége és a külföldre jutás lehetősége között 0,60 lineáris korreláció lineáris korreláció mutatható ki ($p < 0{,}01$), ezért csak a külföldre jutás lehetősége maradt a regressziós modellben.

[61] A szak és szakiránynak megfelelés két változója között 0,77 lineáris korreláció mutatható ki ($p < 0{,}01$), ezért csak a szakiránynak való megfelelés maradt a regressziós modellben.

Akiknek fontosabb a (munkahelyi) kapcsolatépítés, azok kevésbé gondolkodnak az itthonról való elszakadásban. Ez egyfelől logikus, hiszen nyilván eddigi kapcsolataikat is jobban értékelik, másfelől visszás, hiszen úgy tűnik, kevésbé vágynak külföldi kapcsolatokra. Jelen vizsgálat tehát az előbbi logikát támasztja alá.

A munka kapcsán külföldre jutás preferálása és ennek valószínűsítése triviális módon mutat pozitív együttmozgást. Aki pedig a tanulmányai mellett is több munkát hajlandó vállalni, az elképzelhetőbbnek tartja a hazáján kívüli elhelyezkedést is. Ez azzal függhet össze, hogy a külföldi piac természetszerűleg többlet munkalehetőséget jelent.

Az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni, hogy adataink mindössze egyetlen egyetem egyetlen karáról származtak, az adatgyűjtésnél kiválasztási és önkiválasztási torzítás is felléphetett, továbbá a modellünk lineáris kapcsolatokat feltételezett, amely nem szükségszerűen áll fenn minden esetben. Az adatfelvétel és a modell jövőbeli finomításai tehát változtathatnak az eredményeken. A vizsgált sokaság bővíthető további szakokkal, karokkal (egyetemen belül), illetve kiterjeszthető más egyetemekre; az elemzési módszerek között pedig nemlineáris vagy nem paraméteres eljárások is alkalmazhatóak a későbbi vizsgálatok során.

HIVATKOZÁSOK

Bándy Katalin (2014): A magasan képzett magyar munkaerő migrációs hajlandósága és a tanulmányi mozgás, mint motivációs tényező. Doktori Értekezés, Széchenyi István Egyetem, Győr.

Bradley, G. (2000): Responding effectively to the mental health needs of international students. Higher Education. 39. 417–433.

Cheung, C. K – Yue, X. D. (2012): Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. International Journal of Intercultural Relations. 36(3). 353–364.

Hárs Ágnes (2012): Labour Market and Migration-Hungary in a comparative perspektive. www.seemig.eu p.21

Constantin, D.L. – Vasile, V. – Preda, D. – Nicolescu, L. (2004): The migration phenomenon fromthe perspective of Romanian'saccession to the European Union. Romanian Journal ofEuropean Affairs, 4(2). 15-36.

Dusa Ágnes Réka (2015): A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.)(2015): Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó, Nagyvárad – Budapest, 25-37.

European Commission (2014): The Erasmus Impact Study. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Kiss Zsuzsanna – Kőmíves Péter Miklós (2016): Nemzetköziesedési tendenciák lecsapódása és azok következményei a végzett hallgatók körében. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) (2016): Társadalom, kulturális háttér, gazdaság: IV. IRI Társadalomtudományi Konferencia. International Research Institute, Komárno, 425-430.

Teichler, U. (2011): A hallgatói mobilitás esete a Bologna-folyamattal. Educatio. 4. 509–520

Trevana, P. (2013): Why do highly educated migrants go for low-skilled jobs? A case study of Polish graduates working in London. In: Glorius B. – Grabowska-Lusinska I. – Kuvik A. (eds.): Mobility in Transition: Migration Patterns after EU Enlargement. Series: IMISCOE research. Amsterdam University Press, 169-190.

Szabó Andrea (2015): Magyar egyetemisták és Főiskolások Magyarországon,2015. Aktív Fiatalok Magyarországon Kutatócsoport. Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.

Petrikova, D. –Sorokova T. (2015): International migration of future graduates in Slovak Republic. Actual Problems of Economics, Vol. 165. Issue 3. 282-289.

Rosenthal, D. A.–Rusell, V. J.–Thomson, G. D. (2006): Growing Experience. The Health & Well-being of International Students at the University of Melbourne. Melbourne: University of Melbourne.

ABSTRACT

In this paper we investigate the students' inclination to find foreign job after graduation. We examine the factors affecting the perceived likelihood of foreign employment estimated by the students. Our research is based on data from a survey among bachelor level business students of the University of Debrecen, Hungary. We use a linear regression model to estimate the contribution of the following independent variables (factors) on the probability of the future foreign employment of the students estimated by themselves: sex, age, major, schooling year, habitation, funding of the studies, expectations on earnings (after graduation, 3 years after graduation, with commuting), job and career expectations, willingness to work while studying, willingness to find a job congruent with major and/or specialization. The results support the positive contribution of the following factors: prefering a job with the possibility to move abroad, some majors (tourism and catering, business administration and management, international business), willingness to work while studying. Negative contribution of the following independent variables are identified: expectations on the professional content of the job, expecting a job with good networking opportunities, willingness to find a job congruent with the student's specialization, habitation is located in the city of the university.

Keywords: foreign employment, business higher education, job expectations.

Kun András István
egyetemi docens
Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet
andras.kun@econ.unideb.hu

Kiss Zsuzsanna
adjunktus
Debreceni Egyetem, Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet
kiss.zsuzsanna@econ.unideb.hu

Pusztai László
hallgató
Debreceni Egyetem
laszlo.pusztai.91@gmail.com

Bauer Zita – Hill Katalin – Darvay Sarolta – Vitályos Gábor Áron

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS A TANÍTÓ- ÉS ÓVÓKÉPZÉSBEN

ABSZTRAKT

A fenntarthatóságra nevelés célkitűzései egyaránt felölelik a környezeti, társadalmi, gazdasági problémákra való nyitottságot, a megfelelő ismereteket és készségeket, a helyes attitűdöt, az aktív részvételt. A nevelésnek ezen a területén az elmúlt két-három évtizedben erős innovációs tevékenység zajlott, új elvek érvényesítése, új gyakorlati módszerek bevezetése történt. Azonban csak az képes érzékennyé tenni másokat a problémákra, aki maga is az, aki stabil szakmai tudással rendelkezik a fenntarthatóság terén, tisztában van a pedagógiai, pszichológiai összefüggésekkel, a módszertannal; az tud környezetkultúrára nevelni, aki életvitelében, magatartásában megjeleníti az általa közvetített értékeket, és át tudja adni azokat az óvodás és iskolás gyermekeknek, azok szüleinek és saját kollégáinak.

Az ELTE TÓK Természettudományi Tanszékének fontos célja olyan pedagógusok képzése, akik rendelkeznek az előzőekben felsorolt szakmai kompetenciákkal. Ennek érdekében a fenntarthatóságra nevelés tartalmi és módszertani kérdései beépültek képzésünk stúdiumaiba, a gyakorlatokba, óvodapedagógus és tanító szakon egyaránt. Tanszékünk fenntarthatóságra nevelési programjának keretében 2011-ben önkéntes gyakorlatot vezettünk be, majd 2013-ban az óvóképzésben külön szakirányt indítottunk el. A fenntarthatóság megvalósítása szükségessé teszi, hogy a már pályán lévő óvodapedagógusok és tanítók is bővítsék az ezen a területen megszerzett ismereteiket. Ezt a célt szolgálják az „Élményt nyújtó, környezeti fenntarthatóságra nevelés” és a „Környezeti nevelő” óvodapedagógus szakirányú továbbképzési szakok.

Jelen tanulmányban képzéseink bemutatását követően hallgatóink ezekre vonatkozó értékeléseinek eredményeiről számolunk be.

BEVEZETÉS

Napjainkra egyre nyilvánvalóbbá válik, hogy az ember, mint társadalmi lény ellehetetleníti saját, biológiai lényként való létezését, megbontva annak az élettérnek az egyensúlyát, melynek ő is része. Ahhoz, hogy csökkenjenek a kialakult problémák, mérséklődjön bolygónk globális, természeti, gazdasági és társadalmi egyensúlyának megbomlása, szükségszerű egy újfajta, a környezettel összhangban élő emberi szemlélet, értékrendszer, viselkedésmód kialakulása, melyben az antropocentrikus világképet felváltja az ökocentrikus gondolkodás (Vida 2012).

Ennek megvalósításában elengedhetetlen szerepet játszik a kibővült tartalmú környezeti nevelés, valamint a benne gyökeredző, de annál komplexebb tartalmú fenntarthatóságra nevelés.

A környezeti nevelés nem csupán a környezet megvédésére, hanem annál többre, a környezettel való tudatos együttélésre nevel, így valójában a környezeti kultúrára való nevelést jelent. Ahogy Lehoczky János fogalmaz: *„A környezeti nevelés a személyiségformálás olyan összetevőit és folyamatait jelenti, melyek a személyek, illetve közösségek környezeti identitásának kialakulását és elmélyülését segítik magatartás-és tevékenységrepertoárjuk ökológiai szemléletű gazdagítása által."* (Lehoczky 1999:15). A környezeti nevelés tehát a teljes személyiségre kíván hatni, a tudatra ismeretekkel, az érzelmekre élményekkel, az akaratra tevékenységekkel.

A környezeti nevelés fogalma, mely kezdetben még valóban csak környezetvédelmi jelentéssel bírt, az utóbbi évtizedekben olyannyira kibővült, hogy napjainkra mind a természeti, mind az épített, mind pedig a társadalmi (gazdasági, politikai, kulturális) környezetre vonatkozóan kell érteni jelentését. Erre az értelmezésre épült rá a ma még alakuló jelentésű fenntarthatóság pedagógiája, melynek kiindulópontját a Föld fenntarthatóságának gondolata adja.

A fenntarthatóság törekvésének legszélesebb körben elterjedt értelmezését az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottságnak (World Commission on Environment and Development – WCED), más néven Brundtland-bizottságnak az 1987-ben, „Közös jövőnk" címmel megjelent jelentésében olvashatjuk, miszerint a fejlődés akkor fenntartható, ha a jelen szükségleteit anélkül elégíti ki, hogy veszélyeztetné a jövendő generációk szükségleteinek kielégítését (Gyulai 2013). Az UNESCO által 1992-ben elfogadott fogalomból is világosan kidomborodik a fenntarthatóság mindhárom (környezet, társadalom, gazdaság,) pillére. *„A fenntartható fejlődés a tágan értelmezett életminőség javulását szolgálja, ezért a szociális jólét elérését, megtartását elősegítő gazdasági fejlődéssel együtt kell érvényesülnie a szociális igazságosságnak és az esélyegyenlőségnek, valamit a természeti erőforrásokkal való gazdálkodásnak."* (Majer 2014:174) Ezen alapgondolatok céljainak, tartalmának pedagógiai vonatkozásai kristályosodnak ki a fenntarthatóságra nevelésben, hiszen a fenntarthatóság törekvéseinek megvalósítására csak abban az esetben van lehetőség, ha azok minél korábbi életkorban megjelennek a felnövekvő nemzedék értékrendjében. *„A környezettudatos magatartás kialakításához szilárd értékrendszerre van szükség, amely képessé teszi az egyéneket bizonyos igények feladására a távolabbi célok érdekében"* (Csapó et al. 2012:7). Ebben elengedhetetlenül fontos szerepet játszanak nevelőik, az ő szakmai felkészültségük, szemléletük, személyes mintájuk.

A FENNTARTHATÓSÁG PEDAGÓGIÁJÁNAK CÉLJAI A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

Az előzőekben felvázoltakból következik, hogy a fenntarthatóságra nevelés céljait csak olyan pedagógusok képzésével lehet megoldani, akik elkötelezettek, hitelesek, akikre jellemző a társadalmi érzékenység, az egyetemes emberi értékek tisztelete, a környezettel való tudatos együttélésre törekvés, a környezet értékeinek ismerete, szeretete, óvása és védése.

A fenntarthatóságra nevelés gyakorlatában olyan pedagógusokra, szakemberekre, nevelőkre van szükség, akik:

- rendelkeznek a fenntartható fejlődés igényelte felelősségérzettel, holisztikus, környezettudatos és egészségorientált szemlélettel, értékrenddel;
- tudományosan megalapozott, korszerű szakmai és módszertani ismeretek, kompetenciák birtokában, képzettségükre alapozva valóra tudják váltani a fenntarthatóságra nevelés időszerű feladatait;
- képesek pedagógiai kompetenciájukból adódóan modellszerepük érvényesítésével formálni a gyermekek környezettudatos gondolkodását, magatartását, környezetkultúráját;
- ismerik a családokkal való együttműködés lehetőségeit a fenntarthatóság folyamatában;
- képesek akár az intézményen belüli, akár az azon kívüli színtereken a fenntarthatóság kultúrájának és a fenntartható életvitelnek az élményszerű, játékos alapozására és fejlesztésére;
- képesek a gyermekek életkorához illeszkedő, a fenntarthatóság ügyét szolgáló fejlesztő cselekvések, tevékenységek tervezésére, megvalósítására, ismerik és alkalmazzák az ezekhez szükséges módszereket és eszközöket.
- képesek a gyermekek életkorának megfelelően értelmezni és megértetni tapasztalataikat;
- ismerik a sajátos nevelési igényű gyerekek speciális fejlesztésének, illetve integrálásának lehetőségeit a fenntarthatóságra nevelés folyamatában;

Mindezen célok elérésében kulcsfontosságú szerepet játszanak a pedagógusképző intézmények.

A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS AZ ELTE-TÓK KURZUSAIBAN

Az előzőekben ismertetett általános célokból következik, hogy az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának Természettudományi Tanszéke is kiemelt törekvésének tartja a hallgatók szakmai kompetenciájának, módszertani kultúrájának fejlesztését e területen is. Ezen belül egyre nagyobb hangsúlyt kap a

fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos ismeretek bővítése, a hallgatók környezeti kultúrájának fejlesztése, valamint az óvodás és kisiskolás gyermekek környezettudatos magatartásának formálását lehetővé tevő kompetenciák fejlesztése.

Képzésünk során alapvető, hogy hallgatóink tisztában legyenek a fenntarthatóság pedagógiájának elméleti vonatkozásai mellett a gyakorlati megvalósítás lehetőségeivel, azokkal a módszerekkel és eszközökkel, melyekkel képessé válnak a fenntartható élethez elengedhetetlen holisztikus szemléletmód formálására.

CÉLOK

A fenntarthatóság pedagógiájának szemlélete beépül tanszékünk valamennyi természettudományos kurzusába, mind az elméleti ismeretekbe, mind a gyakorlatokba, mind pedig a terepi munkába.

Tanszékünk fenntarthatóságra neveléssel foglalkozó kurzusainak kapcsán tehát olyan pedagógusok képzésére törekszünk, akik:

- holisztikus és környezettudatos szemléletmóddal, a környezetük iránti felelősségérzettel, valamint pozitív érzelmekkel rendelkeznek;
- korszerű szaktudományi ismeretrendszerek birtokába kerülnek, ismerik a fenntarthatóságra nevelés időszerű kérdéseit és érdeklődnek iránta;
- ismerik a környezeti nevelés, a fenntarthatóságra nevelés eszközeit, módszertani eljárásait, helyszíneit;
- képesek a gyermekek egyéni sajátosságait figyelembe véve személyiségüket fejlesztő környezeti élményhez juttatni őket;
- képesek a gyermekek életkorának megfelelően értelmezni és a gyermekekkel megértetni tapasztalataikat;
- érvényesíteni tudják a fenntarthatóságra nevelés folyamatában pedagógiai kompetenciájukból adódó modellszerepüket
- szakmai ismereteik bővítésével, módszertani kultúrájuk fejlesztésével képesek természettudományos, ökológiai szemléletű nevelőmunkájuk hatékonyságának fokozására, a gyermekek környezettudatos attitűdjének, gondolkodásának és magatartásának formálására.

KÖVETELMÉNYEK

Az előzőekben leírt célok elérése érdekében a hallgatóknak a kurzusok teljesítéséhez az alábbiakban felsorolásra kerülő általánosan megfogalmazható kívánalmaknak kell megfelelniük. Követelményként fogalmazódik meg, hogy végzett hallgatóink:

- ismerjék a fenntarthatóságra nevelés hazai szabályozó dokumentumait;
- rendelkezzenek széleskörű ismeretekkel szűkebb és tágabb környezetük természeti, társadalmi, és gazdasági helyzetéről, legyenek érzékenyek annak gondjaira, rendelkezzenek a környezetük iránti felelősségérzettel;
- lássák át a fenntarthatóság három fő pilléréhez kapcsolódó gondok globális és lokális követelményeit;
- rendelkezzenek megfelelő, a szülőkkel, más intézményekkel és a helyi döntéshozókkal való kapcsolattartáshoz és együttműködéshez szükséges értékrenddel, erkölcsi felelősséggel, kritikus, de kompromisszumokra kész gondolkodással és döntéskészséggel;
- ismerjék a fenntartható élethez elengedhetetlen képességeket, készségeket és az ezek fejlesztését biztosító sajátos módszereket, tevékenységeket;
- legyenek képesek a gyermekek életkorának megfelelően a környezettudatos magatartás és társadalmi szerepvállalás fejlesztéséhez szükséges, igényes szakmai anyag összeállítására, s rendelkezzenek az ebben leírásra kerülő tevékenységek tervezéséhez, szervezéséhez és lebonyolításához szükséges korszerű, biztos szakmai és módszertani ismeretekkel (például képesek a szenzitív játékok fejlesztő hatásának tudatos alkalmazására);
- rendelkezzenek tevékenységek tervezéséhez, szervezéséhez és lebonyolításához szükséges korszerű, biztos szakmai és módszertani ismeretekkel;
- legyenek képesek beépíteni tapasztalataikat későbbi munkájukba
- tudjanak felelősséget vállalni környezetüket befolyásoló tevékenységeikért;
- tudják érvényesíteni kompetenciájukból adódó modellszerepüket;
- szakirodalom olvasásával, a korszerű módszerek adaptálásával növeljék felkészültségüket.
- legyenek képesek a gyakorlatok során szerzett élményeket és tapasztalatokat beépíteni későbbi nevelőmunkájukba
- legyen igényük a folyamatos, élethosszig tartó tanulásra, a fenntarthatóság szempontjából jelentős integrált nevelés-oktatás megvalósítására, saját egészségük megőrzésére.

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS AZ ALAPSZAKOK KURZUSAIBAN

A fejlesztés érdekében a fenntarthatóságra nevelés tartalmi és módszertani problémái, felvetései szervesen beépültek képzésünk oktatási dokumentumaiba, meghirdetett elméleti kurzusainkba, stúdiumainkba, a gyakorlatokba, jelen vannak minden oktatónk munkájában óvodapedagógus és tanító szakon egyaránt. Ezzel a jövő pedagógusai számára a fenntarthatóságra nevelés jó iskoláját biztosítjuk. Nemcsak kötelező, hanem

kötelezően választható, illetve szabadon választható kurzusaink keretén belül is lehetőséget kínálunk minden érdeklődő hallgatónk számára a fenntarthatóság elméletének és gyakorlatának megismerésére.

Számos szabadon választott tanegység a képzés minden szakát érinti. Ilyenek pédául a következő kurzusok:

Ezek:

- Zoopedagógia – együttműködve a Fővárosi Állat- és Növénykerttel
- Fenntarthatóságra nevelés
- Egészségfejlesztés
- A Természetismeret és a gyakorlati képzés összefüggései
- Globális gondok a 21. sz. elején
- A differenciálás lehetőségei az óvodában
- Környezetkultúra – környezettudatosság
- Erdei óvoda – részvétel óvodás és kisiskolás gyermekek nyári táboroztatásában
- Sustainability education (angol nyelvű kurzus külföldi hallgatók számára)

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS A TANÍTÓ ALAPSZAK, TERMÉSZETISMERET MŰVELTSÉGTERÜLETI KÉPZÉS KURZUSAIBAN

Természetismeret műveltségterületi képzésünkre járó hallhatóink az alábbi kurzusok kerülnek meghirdetésre:

- Szakmai gyakorlat (3 féléves, folyamatos) - ennek keretében szakmai intézményi együttműködés valósul meg számos intézménnyel.
- Kötelezően választható kurzusok
    - Egészségfejlesztés
    - Fenntarthatóságra nevelés I., II.
    - Elsősegélynyújtás a gyakorlatban
- Szabadon választható kurzusok
    - Zoopedagógia I., II.
- Globális gondok a 21. század elején
- Terepgyakorlat

FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS SPECIALIZÁCIÓ AZ ÓVÓKÉPZÉSBEN

Nagy örömünkre szolgál, hogy 2013 óta az óvópedagógus alapszak választható specializációi között az Óvoda-iskola átmenet segítése, a Kisgyermekkori nevelés és az Angol nyelv mellett tanszékünk elindíthatta a „Fenntarthatóságra nevelés" specializációt is. A specializáció következőkben felsorolt kurzusainak tartalma a tanulmány további részében röviden kifejtésre kerül. Ezek:

- Fenntarthatóságra nevelés
- Fenntarthatóságra nevelés az óvodai gyakorlatban
- Fenntarthatóságra nevelés az óvodán kívüli helyszíneken
- Környezeti projektek
- Egészségfejlesztés

A SPECIALIZÁCIÓ KURZUSAINAK RÖVID TARTALMI ÖSSZEGZÉSE

A hallgatók a képzés során értelmezik a fenntarthatóságra neveléshez kapcsolódó fogalmakat (pl. környezeti nevelés, fenntartható fejlődés, fenntartható fogyasztás), áttekintik a környezeti problémák megoldásának törvényi és pedagógiai vonatkozásait. Megismerik a különböző környezeti tartalmú szabadidős – kiemelten a családdal közösen szervezett – tevékenységek szervezésének tartalmát – állatkerti, vadasparki séták, erdei kirándulások, múzeumlátogatások – és módszereit.

1. ábra: Terepen a hallgatókkal

(Forrás: a szerzők saját felvétele)

Összegyűjtik egy-egy konkrét, választott régió lokális környezeti problémáit, a döntési és megoldási stratégia megvalósításának lehetséges módjait.

Megtapasztalják az óvodai gyakorlatban való megvalósítás tartalmi és módszertani feladatait, lehetőségeit. Ezen belül konkrét tanegységekhez kapcsolódóan számos tevékenységet végeznek hallgatóink. Így például egy választott óvoda helyi óvodapedagógiai programjának elemzésére kerül sor a környezeti nevelés megjelenése szempontjából, valamint ezzel egy időben hallgatóinknak lehetősége nyílik az óvoda környékén lévő természeti és társadalmi környezet értékeinek felmérésére is. A csoportszoba nyújtotta fejlesztési alkalmak mellett kiemelt jelentőséget kapnak a fenntarthatóságra nevelés óvodán kívüli helyszínei.

Elméletben, majd gyakorlatban, - látogatások során - ismerkedhetnek meg a tanösvények, az erdei óvodák, illetve a nyári táborok jellemzőivel, szerepükkel a nevelőmunkában, megvalósításuk pedagógiai és módszertani kérdéseivel.

2. ábra: Tapasztalatszerzés a terepen

(Forrás: a szerzők saját felvétele)

Hallgatóink elmélyülhetnek a jeles napok, zöld ünnepek tartalmában, az azokra való készülődésben, szervezésükben, megvalósításukban, megtapasztalhatják a zöld szervezetek munkájának jelentőségét.

A hallgatók tevékenységeik során megismerkednek a természetes anyagok felhasználásának, és a hulladékok újrahasznosításának módjaival, a tudatos vásárlói, fogyasztói magatartást, szokást fejlesztő lehetőségekkel.

3. ábra: Hulladékok felhasználásával játékkészítés – órai munka

(Forrás: a szerzők saját felvétele)

A kurzusokhoz kapcsolódó gyakorlati munka részeként portfóliók, projektek, gyűjtemények készítése is történik. Így például az érintett korosztály számára a fenntarthatóságra nevelés folyamatában alkalmazható irodalmi vagy képzőművészeti, szöveges és reprodukciós gyűjtemény összeállítására, szenzitív játékok összegyűjtésére és kitalálására, valamint egy – a hallgató által választott –, „jeles" nap megünnepléséhez kötődő forgatókönyv készítésére és bemutatására is sor kerül. Konkrét nemzeti ünnepekhez vagy a zöld napok valamelyikéhez játék, szemléltető-, vagy használati tárgy barkácsolása történik, majd ezt követően az elkészült tárgy szemléletformáló, képesség-, készségfejlesztő hatásainak megbeszélése következik. A specializáció elvégzése során a részt vevő hallgatók 2-3 napos tanulmányi kirándulást terveznek és szerveznek. Így a gyakorlatban próbálják ki a tanult, ill. az általuk kitalált szenzitív játékokat, tényleges szituációban alkalmazzák a különböző módszereket, szólaltatják az irodalmi műveket, készítik a természet által „elengedett" kincsekből a különböző eszközöket, beszélik meg esténként, hogy mely képességüket, készségüket formálták az aznapi történések.

Az óvodai egészségfejlesztéshez kötődően a hallgatók megismerik annak alapfogalmait, áttekintik dokumentumait, megismerkednek az egészségi állapot meghatározó tényezőivel, az egészség komplex szemléletéből fakadó differenciált egészségfejlesztési feladatokkal, módszerekkel. A kurzus tevékenységei között egészségfejlesztési programnap és plakát tervezése, játékos szituációs gyakorlatok vezetése, interaktív játékok gyűjtése egyaránt szerepel.

A FENNTARTHATÓSÁGRA NEVELÉS EGYÉB LEHETŐSÉGEI TANSZÉKÜNKÖN

A fenntarthatóság megvalósítása szükségessé teszi, hogy a már gyakorlatban dolgozó óvodapedagógusok és tanítók is bővíthessék, korszerűsíthessék az ezen a területen megszerzett ismereteiket, továbbfejleszthessék kompetenciáikat. Részükre az alábbi szakokat hirdetjük meg:

- Élményt nyújtó környezeti fenntarthatóságra nevelés (óvópedagógusok és tanítók részére induló 2 féléves képzés)
- Környezeti nevelő óvodapedagógus szak (óvópedagógusoknak indított 3 féléves képzés)
- Természetismeret műveltségterületi részismereti képzés (tanítók számára hirdetett 2 féléves képzés)

Képzésünket színesíti, hogy félévente újabb és újabb Erasmus ösztöndíjjal érkező külföldi hallgató is bekapcsolódik munkánkba, illetve oktatóink is ellátogatnak külföldi felsőoktatási intézményekbe. Így lehetőség nyílik a külföldön zajló oktatás elméleti és gyakorlati vonatkozásainak megismerésére is.

Szintén fontosnak tartjuk szakmai napok, látogatások, terepséták, illetve rendezvények rendszeres szervezését. Ezek közé tartozik például az energiatudatossággal foglalkozó témanap, valamint tanszékünk egészségnapi és a Föld Napjához kötődő rendezvényének megszervezése.

Érdeklődő hallgatóink számára a Karunkon működő Kisgyermek-nevelési Kutatóközpont és Módszertani Laboratóriumon belül két tudományos diákköri műhelyt kínálunk, melyekben jobban elmélyülhetnek az őket foglalkoztató témákban (*Fenntarthatóságra nevelés a kisgyermekkorban* és *Egészségfejlesztés 0-12 éves korban* kutatóműhelyek).

KÖVETKEZTETÉSEK

Kurzusaink hallgatói félévenként értékelik a kurzusaink eredményességét. Oktatóink a képzés színvonalának javulását szolgáló javaslatokat beépítik szakmai munkájukba.

A visszajelzések zömmel pozitívak, hiszen a hallgatói értékelésekből kitűnik, hogy a képzés során:

- fejlődnek hallgatóink azon kompetenciái, melyek segítségével képessé válnak az óvodás- és kisiskoláskorú gyermekek környezettudatos magatartásának fejlesztésére;
- növekszik a témával kapcsolatos motiváltságuk, magabiztosságuk, felelősségtudatuk, fejlődik kreativitásuk;

- a fenntarthatóság témakörében bővülnek ismereteik, ezeket sikeresen tudják alkalmazni életvezetésükben, munkájukban;
- a részvétel alkalmat ad arra, hogy saját iskolai gyakorlatukba, majd pedagógiai munkájukba is beépíthessék az itt szerzett tapasztalataikat;
- olyan változatos pedagógiai módszerek alkalmazására van lehetőség, amelyekkel a hallgatóknak tanulmányaik során csak ritkán találkoznak (pl. projektmódszer, drámapedagógia, kooperatív tanulási technikák stb.)
- valós pedagógiai helyzetekkel, problémákkal szembesülnek, így döntéshozó képességük, szakmai önállóságuk is növekszik;
- gyakorló pedagógusként képesek lesznek tevékenyen bekapcsolódni egy-egy intézmény környezeti nevelési programjának tervezésébe, a tevékenységek megvalósításába;
- megtapasztalhatják, hogyan lehet együttműködni az egyes intézmények szakembereivel, hogyan kell összeállítani egy egész óvodát, illetve iskolát megmozgató programot, milyen nehézségekkel kell számolni, mikre kell fokozottan figyelni;
- a megismert témák tudományos diákköri munka, illetve szakdolgozati kutatás alapját, kiindulását jelenthetik.

TÁVLATI CÉLJAINK

A fenntarthatóságra nevelés tekintetében röviden megfogalmazhatjuk hallgatóinkat érintő távlati céljainkat, melyek:

- egy, a környezettel harmóniában lévő életstratégia kialakításának segítése;
- a jövő nemzedék fenntartható életének alapozása a mai természeti, társadalmi, gazdasági környezetben.

Ennek érdekében elengedhetetlenül fontosnak tartjuk, hogy valamennyi leendő pedagógus (szaktól függetlenül) felsőoktatási tanulmányai során sajátítsa el a fenntarthatóságért felelős magatartás kialakításához szükséges legfontosabb ismereteket, hozzáállást és cselekvési kompetenciákat.

HIVATKOZÁSOK

Csapó Benő, Nikolov Marianne, Molnár Gyöngyvér (2012): Az oktatás szerepe a nemzeti erőforrások fejlesztésében In: NFFT Műhelytanulmányok – No.9 Cortex Informatikai Oktatási és Szolgáltató Bt.Budapest 7. old.

Gyulai Iván (2013): Fenntartható fejlődés és fenntartható növekedés. In: Statisztikai Szemle, 91. évfolyam 8—9. szám. 797.old. (http://nfft.hu/assets/NFFT_mt_9_oktatas_2012.pdf)

Lehoczky János (1999): Iskola a természetben avagy a környezeti nevelés gyakorlata. Raabe Klett Könyvkiadó Kft. Budapest. 15. old.

Majer Anna (2014): A fenntarthatóságra nevelés helyzetképe a természettudományos nevelésben, iskolaigazgatók által kitöltött online kérdőívek alapján. In: Vitályos Gábor Áron (szerk.): Fenntarthatóságra nevelés a nevelési-oktatási intézményekben. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 174. old.

Vida Gábor (2012): Honnan hová, Homo? Az Antropocén korszak gondjai. Semmelweis Kiadó. Budapest. 41.old

ABSTRACT

The aims of Education for sustainability contains not only the open mind for the environmental, social and economic problems, but also the right knowledge, skills, attitude, and active participation. At last two decades, in the field of Education for sustainability was a dinamic change and innovation, new principles were implemented, and new practices were introduced. However, only that person is able to sensitize others to the problems related to sustainability, who has a stabile professional knowledge in this field, and who is aware of the methodology and also can see the pedagogical and psychological context. Only that person is able to educate in effective way for environmental awareness, who can show a good example with his/her own lifestyle, and have ability to transfer these value to kindergartners, students their parents and also to his/her own collegues.

The Departement of Natural Science of ELTE TÓK is dedicated to train teachers who have the professional competences listed above. For this reason, the content and methodology of Education for sustainability are implemented to the courses of trainings. In the frame of Education for sustainability program of our departement in 2011 we introduced the voluntary professional practice in primary school teacher training, and in 2013 we started a „Sustainability specialisation” in pre-school teacher training.

It is also very important to give possibility for the kindergarten teachers and teachers already practice to expand their knowledge in the field of Education for sustainability. This goal is served in „Providing experiences environmental education for sustainable development" and „Environmental Education" kindergarten teacher professional continuing education programs.

In this essay we report about our training programs and their rating by our students.

Bauer Zita
szaktanár
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Természettudományi Tanszék
zait@elte.hu

Hill Katalin
adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Természettudományi Tanszék
hillkatalin@tok.elte.hu

Darvay Sarolta
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Természettudományi Tanszék
darvay.sarolta@tok.elte.hu

Vitályos Gábor Áron
adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar
Természettudományi Tanszék
vitalyos.aron@tok.elte.hu

Sebők Anna

A FELSŐOKTATÁSI ILLESZKEDÉS MÉRÉSI LEHETŐSÉGEI

ABSZTRAKT

A tanulmány a felsőoktatási végzettség és a végzett munka közti vertikális illeszkedés mérésének elméleti hátterét, lehetőségeit, a szakirodalomban szereplő típusait és dilemmáit ismerteti, ezzel elhelyezve a kutatási fogalmak terében a saját kutatói szemléletmódot. Az ezt követő empirikus elemzés során használt adatbázis a Diplomás Pályakövetési Rendszer keretén belül létrejött Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014. Az adatösszekötés során két teljes évfolyam frissdiplomásainak Felsőoktatási Információs Rendszerben szereplő demográfiai és képzési adatai kerültek összekapcsolásra egyéb nyilvántartók regisztereinek munkaerőpiaci adataival. A vertikális illeszkedés vizsgálatát az alap-, a mester- és az egységes, osztatlan képzési szinteken végzett dolgozók körében folytatjuk, logisztikus regresszió és CART regressziós fa eljárások segítségével. A különböző módszerek használata rávilágít a vertikális illeszkedés többdimenziós természetére. Bemutatja a diplomát igénylő munkakörök egyszerű, képzési területenkénti, hierarchikus megoszlásai mögött húzódó egyéb, képzési és szocio-demográfiai hatásokat.

BEVEZETÉS

A tanulmányban bemutatásra kerülnek a felsőoktatási vertikális illeszkedés vizsgálatának lehetséges típusai, mérési, tartalmi és jellemző megközelítésmódjai. A kvantitatív elemzéseket megelőzendő az ismertetett kutatási térben definiáljuk a saját vizsgálat kutatói szemszögét és az elemzés módszeréhez köthető sajátosságokat. A logisztikus regresszió, valamint a CART regressziós fa eljárások segítségével példázzuk a vertikális illeszkedés vizsgálatának többdimenziós megközelítését és a téma sokrétű mögöttes képzési és szocio-demográfiai hátterét, ezzel a mintázat alapú illeszkedési szemszög mellett foglalva állást – a hierarchikus, rangsor alapú, egyszerű megoszlásokat követő mérési hagyománnyal szemben.

AZ ILLESZKEDÉS MÉRÉSE

A tömegegyetemek világában az intézmények versengő helyzetéből adódóan a felsőoktatási képzések munkaerőpiaci jellemzői nagyobb hangsúlyt kaptak hallgatói, társadalmi és szakpolitikai szempontból egyaránt (Teichler 2009). A felsőoktatási kimenetet vizsgáló kvantitatív kutatások egyik jellegzetes mutatója az illeszkedés, ami a végzett munkakör és a végzettség kapcsolatát vizsgálja. A témát objektív (standard kódok alapján) és szubjektív módon (önbesorolásos módon) egyaránt érdemes vizsgálni (Allen – van der Velden 2007). Az előbbi esetében szükséges a kódok tartalmának, azok beviteli módjának és a lehetséges jelentéstartalmat módosító körülményeinek pontos ismerete (Veroszta 2011). Az utóbbi adatfelvétele során nehézkes a reprezentativitás elérése, ugyanakkor nem szükséges számolni a regiszterek sajátos más célhoz rendelt logikájával.

A felsőoktatási végzettség és a végzett munka kapcsolatának vizsgálata többféleképpen történhet. A szakirodalom jellemzően háromféle illeszkedéstípussal foglalkozik, a vertikális, a skill és a horizontális fogalmakkal élve (Somers et al. 2016[62]). A vertikális illeszkedés a volt hallgatók munkaerőpiaci pozícióját abból a szempontból vizsgálja, hogy függetlenül a képesítés irányától a felsőoktatási végzettség szükséges-e a betöltött munkakörhöz. A skill matching a felsőfokú képzés során megszerzett és az adott munkakör betöltéséhez szükséges készségek kapcsolatát célozza. A horizontális illeszkedés a diploma szakirányának szükségességére fókuszál a végzett munka esetében.

A fent ismertettek elsősorban tartalmi dimenziók, melyeket elméleti síkon tovább tagol a vizsgálódás szemszöge (iránya), megközelítésmódja (hierarchikus vagy nem hierarchikus megközelítés), valamint az elemzés alapjául szolgáló adatok (kvalitatív, vagy épp kvantitatív) tulajdonságai. Az illeszkedés vizsgálati szemszög szerint a képzések kimeneti portfólióját, illetve az adott szakmát végzők képzési összetételét írhatja le aszerint, hogy a munkaerőpiaci pozíciót, vagy a végzettséget tekintjük független változónak. Az illeszkedés mérése során a hierarchikus és a nem hierarchikus megközelítésmód (Clark 1996) mellett kényszerűen elköteleződik a kutató, hiszen nem mindegy, hogy a teljes szakmai, vagy éppen képzési paletta megoszlásait vesszük alapul, akár többdimenziós fénytörésben, vagy csupán egy egyszerű rangsor felállítása a kutatás eredménye.

A felsőoktatási kimenet vizsgálati alapsokasága a tömegfelsőoktatás és a bolognai rendszer időszakában kor és képzési út szerint egyaránt heterogén közegnek számít, tehát számolni lehet azzal, hogy szocio-demográfiai változók (kor, családi háttér) és életszakasz mentén is töredezett képet mutatnak a frissen végzettek, éppen ezért munkaerőpiaci szempontból sem kezelhetőek nagycsoportként.

A frissdiplomások vizsgálatakor érdemes tekintettel lenni a felsőoktatás és a munkaerőpiac közti átmenet időszakára jellemző sajátosságokra is, azaz az olyan munkaerőpiaci pozíciók tömeges jelenlétére, melyek a felsőoktatásban frissen végzettek

[62] A hivatkozott review a felsőoktatási illeszkedés mérési dilemmáira fókuszál.

szemszögéből hosszútávú karrieraspirációs okokból érthető egyéni döntések révén jönnek létre, ámde negatív előjellel jelennek meg az egyetemről nemrég kilépetteket célzó kvantitatív kutatásokban (Teichler 1998).

Jelen tanulmány a nemrégiben abszolváltak vertikális illeszkedését vizsgálja többdimenziós fénytörésben. Ez esetben az általunk képviselt elemzői nézőpont az említett kategóriák mentén a felsőoktatási képzések kimeneti oldalára fókuszáló, kvantitatív, nem hierarchikus szemléletű elemzési kutatási kategóriába esik.

AZ ADATOK TULAJDONSÁGAI

Az elemzés alapjául szolgáló adatbázis a Diplomás Pályakövetési Rendszer keretén belül létrejött Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014, mely a FIR-ben (Felsőoktatási Információs Rendszerben) szereplő képzési és demográfiai adatkörök, valamint egyéb magyarországi munkaerőpiaci regiszterek, úgymint Diákhitel Központ Zrt. (DHK), Magyar Államkincstár (MÁK), Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV), Országos, Egészségbiztosítási Pénztár (OEP), Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság (ONYF), Nemzeti Munkaügyi Hivatal (NMH) adatainak összekapcsolása révén állt elő. Az adatbázis közel teljeskörűen – 95 százalékos lefedettséggel – ad információt két évfolyamon végzett összes hallgató munkaerőpiaci helyzetéről, 1 és 3 évvel az abszolutórium megszerzése után. A két vizsgált évfolyam a 2009/2010-es és a 2011/2012-es tanévben abszolváltak köre, összesen 137 482 fő (Fodor – Veroszta 2013).

Az elemzésekben a 2009/2010-es és a 2011/2012-es tanévben alap-, mester- és egységes, osztatlan képzési szinten abszolvált dolgozók szerepelnek, tekintet nélkül a képzés munkarendjére és finanszírozási formájára. A célcsoportba azok is beletartoznak, akik az abszolutórium megszerzése után valamely okból nem szerezték meg a diplomájukat. Tehát a következő elemzésekben a diplomásoknál szélesebb kör munkaerőpiaci helyzetét vizsgáljuk, a sokaság specifikumairól részletesen ír jelen tanulmánykötetben Horváth Ágoston és Veroszta Zsuzsanna[63]. A vizsgálati időszakban valamennyi képzési területen összesen 54 155 hallgató szerzett abszolutóriumot. A megfigyelt célcsoport munkaerőpiaci adatai az abszolutórium megszerzése utáni első és harmadik évi állapotára vonatkoznak. A foglalkozási adatokat a NAV-hoz bejelentett FEOR kódok alapján számítottuk, kizárólag a dolgozó végzettek figyelembevételével.

Mivel a FEOR kód más célokat szolgál, a diplomát igénylő munkák felismerése bonyolult. Jelen tanulmány értelmezésében a 0 és 3 közötti értékek valamelyikével kezdődő FEOR kódok a diplomát igénylő munkakörök (a 3-as értékkel kezdődő kódsor nem kizárólag diplomát igénylő munkaköröket takar, pl.: Informatikai és kommunikációs rendszereket kezelő technikus). A FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) kódok nemzetközi szabványnak (ISCO-nak) megfelelően lettek kialakítva, így sok esetben nem

[63] Megjelenés alatt.

képesek teljes mértékben leírni a valós munkaerő-piaci pozíciókat, valamint a FEOR rendszer mechanikusan, kontrolálatlan körülmények között, a munkaadó által töltődik fel, így a valóságnak megfelelő értékek bevitele is mutathat hibákat. Mindezek együtt szisztematikus torzítást okozhatnak.

VERTIKÁLIS ILLESZKEDÉS VIZSGÁLATA LOGISZTIKUS REGRESSZIÓVAL

A továbbiakban a bináris logisztikus regresszió segítségével vizsgálom a frissdiplomások munkaerőpiaci illeszkedését. A bevont változók ugyan nem függetlenek, ugyanakkor a társadalomtudományi kérdésfelvetés jellegéből adódóan adekvátnak tartjuk a módszer használatát. A függő változó a vertikális illeszkedést mérő dummy (0 vagy 1 értékű) változó, azaz a diplomás munkát végzőket és a nem diplomás munkát végzőket elkülönítő mező. Ennek alapján elmondható, hogy a dolgozó végzettek 26 százaléka (7 995 fő) diplomát nem igénylő, míg 74 százaléka (22 736 fő) diplomához kötött munkát végez. A modellbe a képzési terület (a hatásokat a bölcsészettudomány referenciakategóriához viszonyítva vizsgáljuk), egyéb képzési jellemzők (végzés éve, képzési szintje) és a szocio-demográfiai attribútumokat tartalmazó változók (nem, kor) kerültek be független változóként. A modell segítségével arra a kérdésre keressük a választ, hogy a fenti tényezők hogyan határozzák meg azt, hogy a végzettek diplomátigénylő azaz vertikálisan illeszkedő munkakörben dolgoznak e, vagy sem.

A modell illeszkedését vizsgáló khí-négyzet próba szignifikanciája alapján ($p = 0{,}000$) a modell szignifikáns, magyarázóereje 0,175-es Nagelkerke R^2 mutatóval jellemezhető, ami a lineáris regresszió R^2 értékével nagyjából analóg módon a modell által megmagyarázott heterogenitás hányadát jelenti. A független változók közül a képzési területi hatás növeli leginkább a megmagyarázott hányadot ($R^2 = 0{,}092$), ezt követi a képzési változó blokk megjelenése a modellben, ami 0,054-el, 0,146-ra növeli az R^2 értékét. Ehhez képest csak kis mértékben növekszik a megmagyarázott hányad a harmadik független változó csoport belépésével.

A végső modellben a sporttudomány, az agrár, a hitéleti és a művészetközvetítés képzési területek nem bizonyultak szignifikáns független változóknak a bölcsészettudomány képzési területhez, mint referenciacsoporthoz képest. Ezek alapján az előbb felsorolt képzési programokban végzett volt hallgatók (a többi változó hatásának kontroll alatt tartása mellett) nagyjából azonos eséllyel dolgoznak diplomát igénylő munkakörökben, mint a bölcsészettudományi képzési terület végzettjei. A többi modellbe épített változó illeszkedésre gyakorolt hatása azonban szignifikáns. Az esélyhányadosok alapján elmondható, hogy az összes többi (a bölcsészettudománytól szignifikánsan eltérő) képzési terület növeli diplomát igénylő munkakör valószínűségét. Ez kiemelten igaz a pedagógusképzés, az orvos- és egészségtudomány és az informatika képzési területekre, e szakterületek végzettjei tehát a referenciacsoporthoz képest lényegesen nagyobb eséllyel

végeznek diplomát igénylő munkát.

Képzési terület szerint, az alapképzéses abszolváltakat referenciacsoportként tekintve mind a mester-, mind pedig az egységes, osztatlan képzések növelik a vertikálisan illeszkedő munkakör valószínűségét.

Az egységes, osztatlan képzésekre ez különösen igaz, ami nem meglepő a képzési területi sajátosságokat tekintve.

A későbbi, 2011/2012-es tanévben végzettek esetében – 2009/2010-es tanévben abszolvált referenciacsoport mellett – egynél alacsonyabb az esélyhányados, tehát a régebben szerzett diploma növeli vertikális illeszkedés valószínűségét, ezek alapján.

A nőkhöz tartozó esélyhányados szintén alacsonyabb egynél, tehát a férfiakhoz képest kevésbé valószínű a vertikálisan illeszkedő munkakör.

A kor változó esetében az esélyhányados tanúsága szerint az idősebb végzettek nagyobb valószínűséggel dolgoznak diplomát igénylő munkakörökben.

1. táblázat: A vertikális illeszkedés vizsgálata az alap-, mester-, osztatlan képzési szinteken végzett, dolgozó hallgatók körében (N=54 155 fő)

		Szignifikancia		**Exp(B)**
Képzési terület	bölcsészettudomány képzési terület			
	sporttudomány képzési terület	0,913		0,991
	agrár képzési terület	0,232		1,066
	hitéleti	0,563		1,090
	művészetközvetítés képzési terület	0,302		1,161
	jogi képzési terület	0,012	*	1,225
	természettudomány képzési terület	0,000	***	1,352
	társadalomtudomány képzési terület	0,000	***	1,430
	gazdaságtudományok képzési terület	0,000	***	1,575
	közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület	0,000	***	2,598
	műszaki képzési terület	0,000	***	2,935
	művészet képzési terület	0,000	***	4,039
	pedagógusképzés képzési terület	0,000	***	4,260
	orvos- és egészségtudomány képzési terület	0,000	***	5,401
	informatika képzési terület	0,000	***	6,125

		Szignifikancia		Exp(B)
Képzési szint	alapképzés (BA/BSc)			
	egységes, osztatlan képzés	0,000	***	9,719
	mesterképzés (MA/MSc)	0,000	***	3,028
Évfolyam	2011/2012-es tanévben végzettek	0,000	***	0,840
Nem	nő	0,000	***	0,782
Kor		0,000	***	1,058
	Konstans	0,000	***	0,344

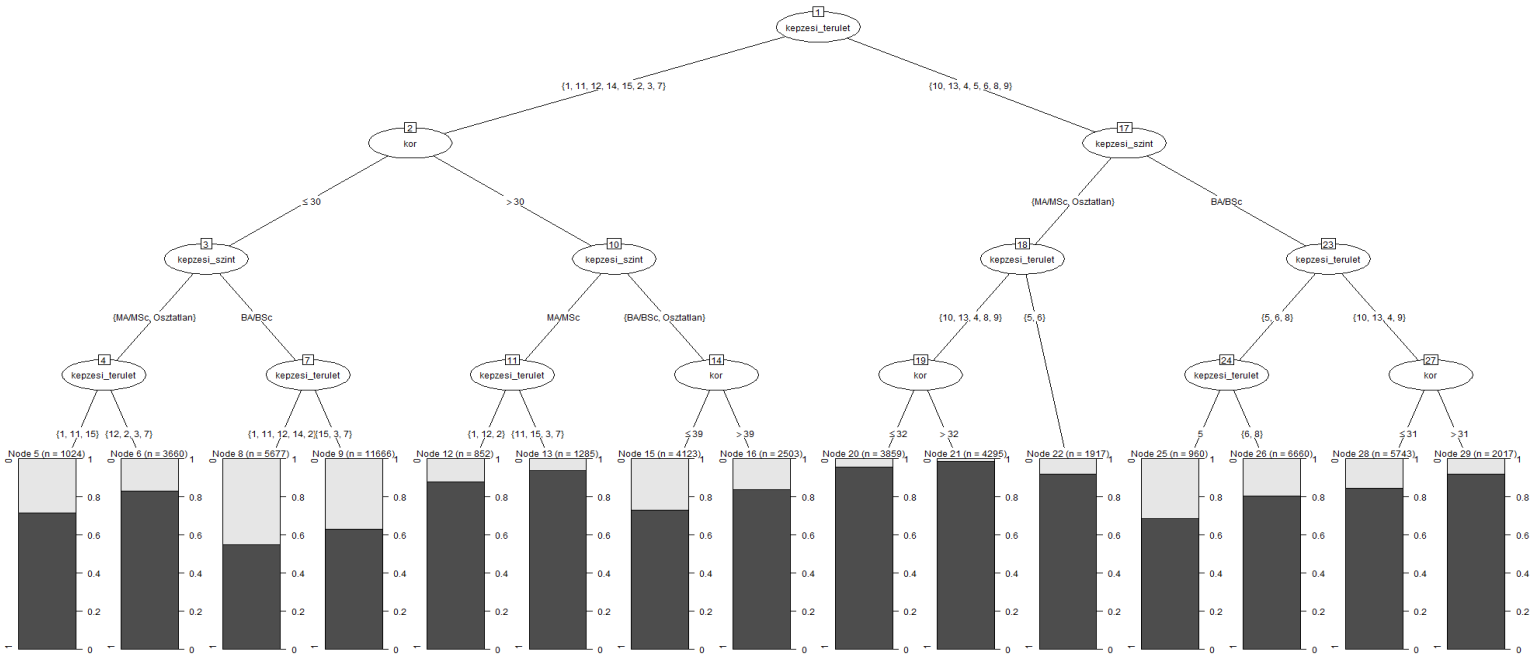
(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázis Egyesítése, 2014)

A fenti eredmények nem különösebben meglepőek, hiszen a különböző képzési rangsorokban kimeneti mutatók szerint alacsonyabb helyezést elérő képzési területek mutatnak hasonlóságot a bölcsészettudománnyal. A pedagógusképzés, az orvos- és egészségtudomány képzési terület abszolváltjai foglalkozásszerkezeti sajátosságaiknál fogva is inkább diplomás munkakörben jelennek meg a munkaerőpiaci regiszterekben, szemben a közszféra dolgozóival. Az informatika képzési terület esetében a fokozott piaci kereslet adhat magyarázatot a kiemelkedő esélyhányadosra. A mester és az egységes, osztatlan diploma nagyobb értéke a munkaerőpiacon szintén nem a meglepő eredmények közé tartozik. Mivel diploma után eltelt évek növelik a munkaerőpiaci integráció mértékét, a későbbi végzettek mellet található alacsonyabb esélyhányados érthető jelenség és találkozik az átmenet elmélettel, miszerint a diploma utáni korai időszak egy átmeneti, munkaerőpiaci szempontból flexibilis életszakasz, és a későbbi karrierét meghozott időleges kompromisszumok gyakran esnek a diploma utáni korai munkavállalás időszakára. A nemek közti különbség diplomát igénylő munkakörök tekintetében a képzési területi megoszlásokkal is összefüggésbe hozható, hiszen az alacsonyabb presztízsű munkaköröknek megfelelő végzettséget nagyobb arányban szereznek a nők. A kor tényező a munkaerőpiaci beágyazottság miatt vonhatja magával a magasabb arányú vertikális illeszkedést.

A VERTIKÁLIS ILLESZKEDÉS VIZSGÁLATA REGRESSZIÓS FÁVAL

A CART (Classification And Regression Tree) döntési fa algoritmus GINI-együttható alapján olyan változókat és olyan osztási pontokat keres, amelyek mentén a függő változó szerint lehető leginkább különböző, belül pedig a lehető legtisztább (leghomogénebb) két csoport hozható létre. A kettéosztás (vágás) így a lehető legmeghatározóbb független változó mentén kezdődik. A vágás vagy addig tart, amíg ez a belső homogenitás és külső heterogenitás növelhető, vagy az algoritmus már nem tudja továbbosztani az adatokat (általában, valamilyen előre beállított leállási kritérium miatt). A döntési fa ágainak végén (levelek) a függő változó eloszlását láthatjuk (Bodon – Buza 2014).

1. ábra: A vertikális illeszkedés regressziós fa modellje képzési területi, egyéb képzési vonatkozású és szocio-demográfiai független változók bevonásával, az alap-, mester-, osztatlan képzésen abszolvált hallgatói sokaság körében (N=54 155 fő)



(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, 2014)

A képzési területek az ábra korlátos mérete miatt kódokkal szerepelnek az ábrán. A kód értékek képzési területi megfelelői a 2. táblázatban láthatóak.

2. táblázat: A képzési területek kódjai. Segédtábla az első ábrához.

Kód	Képzési terület
1	bölcsészettudomány képzési terület
2	agrár képzési terület
3	társadalomtudomány képzési terület
4	informatika képzési terület
5	jogi képzési terület
6	közigazgatási, rendészeti és katonai képzési terület
7	gazdaságtudományok képzési terület
8	műszaki képzési terület
9	orvos- és egészségtudomány képzési terület
10	pedagógusképzés képzési terület
11	sporttudomány képzési terület
12	természettudomány képzési terület
13	művészet képzési terület
14	művészetközvetítés képzési terület
15	hitéleti képzési terület

Az 1. ábrán látható döntési fa alapján a bevont független változók közül vertikális illeszkedés szempontjából, a CART fa első elágazási pontja szerint – a logisztikus regresszió eredményével egybecsengően –, leginkább képzési terület mentén különböznek a végzettek, a nem változó pedig nem okoz szignifikáns különbséget, így kimaradt a modellből. Eszerint jelentős mértékben elkülönülnek a többi képzési területtől az informatika, a jog, a közigazgatási, rendészeti és katonai, a műszaki, az orvos- és egészségtudomány, a pedagógusképzés, valamint a művészet képzési területek. A felsoroltak esetében szignifikáns különbség mutatkozott képzési terület szerint. A mesterképzéses végzettek esetében a képzési terület ismét jelentősen elkülöníti az abszolváltakat. A jog és a közigazgatási, a rendészeti és katonai képzési területi szakok volt hallgatóinak több mint 90 százaléka végez diplomához kötött munkát. Míg a harmadik elágazás egyéb képzési területei kor szerint különülnek leginkább el, a töréspont 32 évnél látható. A megadott változók szerint szignifikánsan leginkább illeszkedő csoport a 32 éven felüli, pedagógusképzés, a műszaki, az orvos- és egészségtudomány, művészet és informatika képzési területeken, mester és egységes, osztatlan képzési szinten végzettek csoportja.

A jogi és közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területek mesterképzéses végzettjei nem mutatnak illeszkedés tekintetében kor szerint különbséget. Az alapképzéses műszaki, közigazgatási, rendészeti és katonai képzési területek abszolváltjai a kerültek egy levélre a végső modellben (kicsit több, mint 80 százalékos illeszkedési aránnyal), leválva a jogi képzési területről, mely jóval kisebb illeszkedési arányt mutat (esetükben 70 százalék alatti ez az érték).

Az első elágazási pont képzési területei a bölcsészettudomány, az agrár, a társadalomtudomány, a gazdaságtudományok, a sporttudomány, a természettudomány, a hitéleti és a művészetközvetítés. Ezen belül leginkább kor szerint válnak szét a végzettek vertikális illeszkedés szempontjából. A következő elágazási pontban a képzési szint található. Érdekességnek mondható, hogy a 30 éven aluli populációban ez a válaszvonal a mester-, osztatlan és az alapképzés között húzódik, míg az annál idősebb korosztályban az alapképzés és az egységes képzések kerültek egy ágra. Legalacsonyabb az illeszkedési arány a bölcsészettudomány, az agrár, a sporttudomány, a természettudomány és a sporttudomány képzési területek esetében, a 30 év alatti alapképzést végzettek körében (a célcsoport kicsit többmint fele végez csupán diplomához kötött munkát). Kicsit jobban teljesítenek ugyanezen az ágon a társadalomtudomány, a gazdaságtudományok és a hitéleti képzési területek.

ÖSSZEFOGLALÓ

A felsőoktatási végzettség és a végzett munka közti vertikális illeszkedés hierarchikus megközelítése összetettebb összefüggéseket fedhet el. Ezért érdemes a többdimenziós módszerek használatával a mögöttes tényezőket is megfigyelni. A fent bemutatott két módszer használata hasonló eredményekre vezetett, ugyanakkor a különböző módszerek használata tovább árnyalja a vertikális illeszkedés kérdésköréről alkotott képet. A regressziós fa alapján látható, hogy milyen sorrendben és milyen alcsoportokban láthatóak a töréspontok, míg a logisztikus regresszió használatával a független változók összpopuláción belüli hatások láthatóak.

HIVATKOZÁS

Bodon F., Buza K. 2014. "4.6 Döntési fák." In: Adatbányászat. http://latexcms.math.bme.hu/beadas/55/#idp51840. Utolsó letöltés: 2016. május 25.

Allen, J.–van der Velden, R. (eds.) (2007): The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the REFLEX-project. Research Centre for Education and the Labour Market, Maastricht University, The Netherland.

Clark, B. R. (1996): Diversification of Higher Education: Viability and Change. In.: Meek, V. L.–Goedegebuure, L.–Kivinen, O.–Rinne, R. (szerk.): The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation. Convergence and Diversity in Higher Education. Pergamon Press, Oxford

Somers, M. A., Cabus, S. J., Groot, W. Maassenvandenbrink, H. (2016*) Horizontal Mismatch between Employment and the Field of Education: Evidence from a Systematic Literature Review*. Tier Working Paper Series 16/02

Teichler, U. (1998): The Transition from Higher Education to Employment in Europe. Higher Education in Europe, 23(4)

Teichler, U. (2009) *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publishers

Veroszta Zs. 2011. Adatok az oktatáspolitika és a kutatás közti térben. In: Educatio, 2011(4): 521-534.

Veroszta Zs., Fodor Sz. (2013): Államigazgatási adatok pályakövetési célú integrációja a hazai gyakorlatokban. In.: Garai O., Veroszta Zs. (szerk.): Államigazgatási adatbázisok a diplomás pályakövetésben. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály, 83 p.

ABSTRACT

This study aims to review the theoretical background of the matching between higher educational qualifications and occupation of graduates, the types of matching that appear in the related literature and the possibilities of the quantitative measurement of the phenomena as well as the questions the latter may raise. The subsequent analysis is based on the data of Administrative Data Integration module 2014 which is the part of the Hungarian Graduate Tracking System's framework. This data source – gathered and provided by the Higher Education Information System – contains socio-demographic and educational information on graduates of two years which have been joined with labour market data of other data providers.We analysed the vertical matching of working graduates with bachelor and master level or single-cycle degrees using binary logistic regression models and CART decision trees. The application of these methods can point out the complex, multi-dimensional nature of vertical matching, and can also show the underlying educational and socio-demographic patterns, which may remain hidden if we only analysed the joint distribution of field of studies and occupations that require higher educational qualifications.

Keywords: higher education, vertical matching, occupations which require higher educational qualifications, higher educational output

Sebők Anna

PhD hallgató, felsőoktatási elemző,
Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály
asebokanna@gmail.com

Horváth Ágoston – Veroszta Zsuzsanna

A KÉSLELTETETT DIPLOMASZERZÉS HÁTTERE ÉS MUNKAERŐPIACI KÖVETKEZMÉNYEI

ABSZTRAKT

Az európai és a magyar felsőoktatás rendszeresen kutatott jelensége a hallgatói lemorzsolódás, ami részben összefügg a diplomaszerzés késleltetésével. A magyar felsőoktatás sajátossága, hogy az abszolutóriumszerzést követő késleltetett diplomaszerzés a hallgatók egyharmadát érinti. Kutatásunkban a késleltetett diplomaszerzés hátterét és munkaerőpiaci következményeit vizsgáljuk a Diplomás Pályakövetési Rendszer (DPR) 2014-es adatai alapján. Első kérdésünk, milyen egyéni teljesítménytényezők határozzák meg, hogy a hallgató közvetlenül abszolválás után megszerzi-e diplomáját. A kutatás másik fókusza, hogy a képzési szakterületi sajátosságok milyen hatást gyakorolnak az abszolválás után a munkaerőpiacra kilépő hallgatók foglalkoztathatóságára. Feltételezésünk szerint egyes szakterületek esetében a diploma hiánya nem feltétlenül rontja a kilépők munkaerőpiaci pozícióját, ilyen értelemben kényszer helyett stratégiaként is értelmezhető. Kutatási kérdéseink vizsgálatához bináris logisztikus regressziót alkalmazunk. Az első modellben a késleltetett diplomaszerzésre ható egyéni teljesítményhatásokat vizsgáljuk, kontrollálva a képzési és szocio-demográfiai jellemzőkkel. A második magyarázó modellben a diploma nélküli munkaerőpiaci betagozódásra ható képzési területi hatásokat azonosítjuk, melyeket további képzési adatokkal és az egyéni háttérjellemzőkkel kontrollálunk.

BEVEZETÉS

A felsőoktatási lemorzsolódás kutatásának fellendülését nagyban támogatja a tömeges szakaszba lépett felsőoktatás iránti gazdaságossági, hatékonysági elvárások erősödése és ezzel párhuzamban a kimenetorientált, foglalkoztathatóságra fókuszáló szemléletmód (Teichler 2009). Az Európai Bizottság Európa 2020 stratégiája (Európai Bizottság 2010) a gazdaság intelligens és fenntartható növekedését célozva a 30–34 éves korosztályban a legalább 40 százalékos befejezett felsőoktatási arányt határozza meg elérendőként. Ez pedig a jelenlegi részvételi arányok mellett korántsem csak a beiskolázás növekedését jelenti, sokkal inkább a képzés alatti lemorzsolódás mérséklését. Az erre szolgáló stratégiák kidolgozását azonban nemcsak a felsőoktatási rendszerek, intézmények és képzések, sőt a hallgatók sokfélesége nehezíti, hanem magának a „drop out" jelenségnek a definíciós és empirikus sokszínűsége is. Vizsgálatunkat épp ezért a lemorzsolódás tágabb témaköréből szükséges elindítanunk, ezen értelmezési kereten belül elhelyezve és vizsgálva a hazai közegben különösen releváns késleltetett diplomaszerzést mint a drop

out egy altípusát a maga sajátos okaival és következményeivel. A sajátos okok és következmények hangsúlyozása ez esetben azt is jelenti, hogy kutatási szemléletmódunkban a lemorzsolódás egyértelműen negatív jelenség helyett olyan nem-hierarchikus fogalom, melyben a kényszerek mellett a stratégiák is figyelmet kapnak mint a felsőfokú képzésen belüli mozgások és életutak meghatározói.

A KÉSLELTETETT DIPLOMASZERZÉS FOGALMI KEZELÉSE

Vizsgálatunkban a lemorzsolódás egy altípusát, a késleltetett diplomaszerzést elemezzük. Ugyanakkor épp a fogalom beágyazottsága miatt értelmezési keretként szükségesnek tűnik a felsőoktatási sikeresség tágabb kontextusának bemutatása. A fogalmi és vizsgálati előzményekben a lemorzsolódás – drop out – jelenség többnyire a képzési sikeresség hiányaként értelmeződik. A képzési sikeresség Vossensteyn és munkatársainak (2015) összegző munkája alapján olyan többdimenziós jelenségként definiálható, amely a felsőoktatáson belüli minden elért, lezárult teljesítést (vagy annak hiányát) magába foglalja, beleértve a végzettség megszerzésén (completion) kívül az „időben" megszerzett (time-to-degree) avagy kitolódott végzettséget (retention) vagy épp a képzési folyamat megszakadását (drop out) bizonyos azonosítható pontokon. Ezen a tág, de azért alapvetően sikerességalapú narratíván belül a felsőoktatási lemorzsolódás külön is jelentős diverzitást mutat mind kifejezéseit, definícióit, mind mérési módszereit illetően. Larsen és munkatársainak (2013) szisztematikus feldolgozása alapján a lemorzsolódás általános definíciója mögött – lezárulás előtti kilépés egy felsőoktatási programból – az angol nyelvű szakirodalom sok különböző terminusára találunk. Ilyenek a „dropout, departure, withdrawal, failure, non-continuance, non-completion, delayed completion, retention", melyek megkülönböztető lefordítására nem is vállalkoznánk, tekintettel arra, hogy a hazai szakirodalom jellemzően a lemorzsolódás avagy az átvett drop out fogalommal dolgozik, amely egyébként a jelenség hazai – elsősorban szakpolitikai orientációjú – kezelését is jól példázza.[64] Ehhez a lezárt – eseményjellegű – definíciós térhez képest azonban a lemorzsolódás-vizsgálatok egyre inkább tolódnak el a folyamatjellegű megközelítésmód felé. Ennek sajátossága, hogy a felsőoktatási tanulmányokat sokirányú és nem feltétlenül lineáris képzési életútként értelmezi, amely legeredményesebben mintázatok azonosítása révén ragadható meg. Robinson (2009) modelljében a lineáris (normatív) mintázat mellett olyan előrehaladási utakat különböztet meg, mint a képzésváltáson alapuló „opt-out", a megszakításon alapuló „stop-out" és az idő kitolódásán alapuló „elhalasztó/prolonged" mintázat. E megközelítéshez illeszkedően vizsgálatunkban magunk sem a befejezettség feltételezésén alapuló mutatóval, hanem az eredményét tekintve nyitott és nem feltétlenül lineáris „elhalasztás" fogalommal

[64] A fentiek mentén a felsőoktatási lemorzsolódás mérésének tekintetében is hasonló sokféleséget, meghatározatlanságot találunk, jóllehet a mérések eredményét jellemzően bináris kimeneti változó képviseli. (Larsen et al. 2013)

dolgozunk.

Annak, hogy a lemorzsolódás sokféle terminusa közül melyik kerül a kutatás előterébe, nyilvánvalóan meghatározó hatása van a fogalom konceptualizálására. A lemorzsolódás fogalmának karakterét több dimenzió is meghatározza, ezek közül Larsen (2013) összegzéséből a hallgatói viselkedés, a rendszerjellemzők és az idővonatkozások kezelését emelnénk ki. A drop out mikroszociológiai megközelítésében a kilépésre vonatkozó hallgatói döntés mint kényszer avagy mint stratégia eredménye jelenhet meg, melyet aztán számos külső tényező determinálhat. Vizsgálatunk során ehhez a nézőponthoz igazodunk annyiban, hogy a késleltetett diplomaszerzés elmaradását nem egyértelműen negatív jelenségként kezeljük, hanem olyan döntésként, amely mögött számos belső és külső ok állhat, és ennek megfelelően következménye sem feltétlenül kedvezőtlen. E megközelítésmódra egyébként hosszabb távú munkaerőpiaci vizsgálatokban is találunk mintát. (Schnepf 2014) A lemorzsolódás képzési rendszer alapú megközelítésmódja a felsőoktatási rendszer avagy az intézmény valamely jellemzője felől vizsgálja a jelenséget. Ez lehet a szabályozások, képzések, képzési utak által képviselt strukturális meghatározottság, de az intézményi közeg is a maga akadémiai avagy szociális integrációs megtartó erejével. (Pusztai 2015) Elemzésünkben e meghatározottságok a szakterületi jellemzőknek tulajdonított fontos szerep mentén jelennek majd meg. A lemorzsolódás kutatási kezelésének harmadik lényeges dimenzióját az időtényező jelentheti. Nem pusztán azért, mert maga a lemorzsolódás tényének megállapítása is „idő-érzékeny" (mikortól állíthatjuk biztosan, hogy nem a tanulmányok megszakításáról, hanem befejezetlenségéről van szó?), hanem azért is, mert a lemorzsolódás más arcát mutatja a képzés korai és záró szakaszában. Nem pusztán nagyságrendi eltérésekről van itt szó, miszerint a hallgatók nagy része az első néhány szemeszter során esik ki a rendszerből, hanem karakterét tekintve is eltérő a korai és kései drop out jelensége. (Tinto 1987) Esetünkben az idődimenziót az utóbbira szűkítjük, kizárólag a záróvizsga utáni időszakaszt vizsgálva. Az időtényező fontosságát esetünkben tovább erősíti a tanulmányok lezárását és munkaerőpiaci kilépést lefedő időszak speciális átmeneti jellege, melynek jelentőségét számos forrásból tanulmányozhatjuk. (Ryan 2001; Lindberg 2008; Furlong 2006)

A fenti tágabb elméleti hátteret összegezve vizsgálatunk megközelítését olyan hallgatói viselkedés alapú megközelítésként értelmezhetjük, amely szűkített időperspektívával dolgozik és a jelenség vizsgálatát szakterületi jellemzők mentén differenciálja. A képzési sikerességen belüli lemorzsolódás-fogalom további szűkítésével jutunk tehát el elemzésünk központi fogalmához, melyet késleltetett diplomaszerzésnek nevezünk. A drop out egyik alkategóriájának tekintett jelenség definíciónk szerint a felsőfokú tanulmányok lezárásának elhalasztása az abszolutórium megszerzése után, a formális diplomaszerzést megelőzően.

INTÉZMÉNYI KERETEK

A késleltetett diplomaszerzés okainak és következményeinek vizsgálatát a hazai körülmények nagyban indokolják. A Diplomás Pályakövetési Rendszer adatai alapján a magyar felsőoktatásban végzettek megközelítőleg egyharmada az abszolutórium után közvetlenül nem szerez diplomát. Ezen belül az egy-három-öt évvel az abszolutóriumszerzés után felkeresett egykori hallgatók fele még a megkeresés idejéig sem szerzett formális végzettséget. A vizsgált végzettek körében az abszolválás és diplomaszerzés között eltelt időszak átlagosan egy év. A késleltetés fő okának a válaszadók egyértelműen (háromnegyedes arányban) a nyelvvizsga hiányát jelezték. A hatályos felsőoktatási törvényi előírások szerint[65] a felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele a sikeres záróvizsga mellett az előírt nyelvvizsga letétele. Ez – amennyiben a képzési és kimeneti követelmény szigorúbb feltételt nem állapít meg – egy középfokú, „C" típusú általános nyelvi vagy középfokú (B2 szintű) általános nyelvi, komplex, államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsgát jelent. Az egyéb okok között a sikertelen záróvizsgát, a szakdolgozat késleltetett leadását, a munkahelyi elfoglaltságot illetve a személyes, családi okokat vagy párhuzamosan végzett másik képzést említik leginkább. (Veroszta 2015) Az eltolódás mögött a kérdőíves vizsgálat körülményeket azonosít ugyan, azt a kérdést azonban vizsgálatunk számára továbbra is nyitva hagyjuk, hogy mindezeket maga a válaszadó kényszerként vagy halasztó stratégiaként értelmezi a saját életútját tekintve.

Az abszolutórium- és diplomaszerzés közti időszak kitolódása az átlagnál nagyobb arányban érinti azokat a hallgatókat, akik jogi, társadalom- és gazdaságtudományi területeken tanultak. Ugyanakkor a műszaki, orvos- és egészségtudományi képzési területeken ez az időbeli eltolódás kisebb arányú. A késleltetett diplomaszerzésnek képzési szintek szerinti bontásban a BA/BSc programok diplomásai jobban kitettek. Ugyancsak gyakoribb a jelenség a nem nappali munkarendeken diplomázók körében. (Veroszta 2015)

[65] 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Vizsgálatunk az alábbi kutatási kérdések köré szerveződik:

> Melyek a késleltetett diplomaszerzés okai és munkaerőpiaci következményei a magyar frissdiplomások körében?

Az okok esetében elemzésünk a hallgatói teljesítményjellemzőkre fókuszál az alábbi kérdés mentén:

> A felsőoktatási tanulmányok alatti hallgatói teljesítmény hatással van-e a késleltetett diplomaszerzésre?

A következmények esetében a vizsgálat a szakterületi sajátosságokat veszi figyelembe:

> A végzettség szakterülete befolyásolja-e a formális diploma hiányának foglalkoztatási következményeit?

HIPOTÉZISEK

Elemzésünk a fenti kutatási kérdések alapján az alábbi két hipotézis mentén zajlik:

H1: A késleltetett diplomaszerzés esélyét a tanulmányok alatti magasabb hallgatói teljesítmény csökkenti.

A jobb hallgatói teljesítmény, mint a diplomaszerzést elősegítő faktor esetében hipotézisünket két elméletre alapozzuk. A meritokrácia elmélet alapján az egyéni teljesítmény növekedésétől nagyobb eredményességet (esetünkben korábbi diplomaszerzést) várhatunk. (Merton 1968)

A beruházási elmélet előbbivel megegyező következtetéseit a racionális döntéselmélet alapján vezethetjük le, mely szerint a nagyobb mértékű beruházás az emberi tőkébe (magasabb teljesítményszint) kedvezőbb megtérülést eredményez (a költséges késedelem hiányát). (Becker 1975)

Mindkét elmélet alapján azt várhatjuk tehát, hogy – számos egyéb háttértényező kontrollálása mellett – a magasabb tanulmányi teljesítmény (mint beruházás vagy érdem) kedvezőbb kimeneti eredményhez, a diplomaszerzés kitolódásának kisebb esélyéhez vezet.

H2: A tanulmányok képzési területe befolyásolja a formális diploma nélküli foglalkoztathatóság alakulását.

A formális végzettség nélküli kilépés munkaerőpiaci következményeinek vizsgálata során a diploma jelző szerepére, illetve ezen belül a szakterületi sajátosságok szerepére fókuszálunk, három lehetséges hatás figyelembevételével.

A jelzéselmélet (signaling theory) alapján az oktatás szerepe alapvetően nem a produktivitás növelése, sokkal inkább egyfajta jelzés a munkáltatók számára a jelölt megfelelőségéről, információhiányos környezetben. (Spence 1973)

Ez alapján – a kredencialista megközelítéssel összhangban – a diploma nélkül kilépők munkaerőpiaci hátránya várható. Azt, hogy a formális végzettség a képzésben eltöltött idő hosszánál jelentősebb értékkel bír a munkaerőpiacon a „báránybut-hatás" (sheepskin-effect) elmélete támasztja alá részletesen. (Brown – Sessions 2004; Kun 2001) Hipotézisünk szempontjából ezen elméletek talaján állva különösen releváns ugyanakkor az, hogy a kredencialista elvárások az egyes gazdasági szektorokat eltérő mértékben hatják át. (Brown 2001) Ennek alapján elkülöníthetőek egymástól az inkább bürokratikus és inkább professzionális orientációjú munkaerőpiacok és ágazatok. Előbbiekben – és a közszféra munkáltatói rendszerint ide sorolhatók – erősebbek a formális, kredencialista követelmények. Ez alapján azt várhatjuk, hogy az egészségügy, oktatás, közszolgálat területén abszolutóriumot szerzettek munkaerőpiaci helyzete diploma nélkül fokozottan nehezített.

A szakterületi hatás esetében magának a szakterületnek a jellemzői azok, amelyek a munkaerőpiaci betagozódást megkönnyítik avagy nehezítik. Az egyes képzési területek különböznek ugyanis az elsajátított tudás közvetlen és azonnali felhasználhatósága szempontjából. Ez alapján különböztet meg a szakirodalom gyakran elmélet-orientált és gyakorlat-orientált (generalista vs. professzionalista) képzési programokat, előbbihez sorolva például a humántudományi képzéseket, utóbbihoz a mérnöki, gazdasági programokat. (van de Werfhorst 2002) Ezen distinkció alapján a gyakorlatiasabb jellegű képzéseken végzettek foglalkoztathatóságát a kilépés időszakában könnyebben konvertálható tudásuk segíti elő. (Brint et al. 2005)

A munkaerőpiaci hatásokkal is feltétlenül számolnunk kell akkor, ha a frissdiplomások kilépésének sikerességét befolyásoló tényezőket vizsgáljuk. Ez esetben hipotézisünket pusztán az a tény támogatja, hogy az elhelyezkedés még formális végzettség nélkül is lényegesen könnyebb keresleti piacokon. A hazai viszonyok között eszerint várhatjuk az informatikai és műszaki végzettségűek – a hiányszakmákat képviselők[66] – kedvezőbb fogadtatását, tekintettel a szféra jelentős szakemberhiányára.

ADATOK ÉS MÓDSZER

A vizsgálat a magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) keretein belül 2014-ben zajlott frissdiplomás kutatás adatbázisán alapul. Az adatbázis a programban részt vevő 33 felsőoktatási intézmény által gyűjtött adatokat tartalmazza. Az intézmények által képviselt alapsokaság a magyarországi végzettek több mint 90 százalékát lefedi. A kutatás alapsokasága az egy, három és öt éve abszolutóriumot szerzettek teljes köre a hagyományos egyetemi, főiskolai, egységes és osztatlan illetve bachelor és mesterképzési formákon. Az adatfelvétel módszere online kérdőíves megkérdezés. A lekérdezés egységes központi kérdőíven zajlott, az országos adatbázis az intézményekhez beérkezett

[66] ManpowerGroup Éves Tehetség Felmérés 2015. Forrás: http://hianyszakmafelmeres.hu

válaszok egyesítésével jött létre. A Felsőoktatási Információs Rendszer adatai alapján a vizsgálatban résztvevő intézmények alapján számított alapsokaság: 176.383 fő. Az adatfelvételek révén összeállt adatbázis elemszáma 21.164 fő. Az átlagos válaszadási ráta eszerint 12 százalékot ér el. Az adatbázison (FIR adatok alapján) súlyozási eljárás zajlott a végzettség képzési területe, a végzettség munkarendje, a válaszadó neme és az abszolutóriumszerzés éve változók mentén.

Az elemzés során az adatbázis redukciója mellett döntöttünk. A nem nappali munkarendben (levelező, esti és távoktatási tagozatokon) végzettek ennek alapján kikerültek az adatbázisból, melynek végső elemszáma 13.768 fő lett. A szűrés indoka a nem nappali képzések hallgatóinak erős (90 százalék feletti) munkaerőpiaci beágyazottsága már a felsőoktatási képzés időszaka alatt, amely megnehezítheti a diploma nélküli foglalkoztathatóságra vonatkozó elemzési eredmények értelmezését.

Az elemzés módszere mindkét hipotézis esetén bináris logisztikus regressziós modellek alkalmazása.

A késleltetett diplomaszerzés modell változói

A logisztikus regressziós magyarázó modellekbe beépített változókat a modellépítés előtt dummizáltuk. A késleltetés hátterére vonatkozó modell függő változója a következő kérdés: „Az abszolutórium után közvetlenül diplomát szerzett-e?”. Ennek alapján a 13.761 válaszadó 72,2 százaléka (N=9938) tanulmányai lezárásakor diplomáját is megszerezte, míg 27,8 százalék (N=3823) esetében az abszolválás és a diplomázás időpontja nem esett egybe. Utóbbi válaszadók alkotják kutatásunk célcsoportját, definíciónk alapján ez a válaszadói halmaz érintett a késleltetett diplomaszerzés jelenségében. A modellben a „nem” válaszokat, vagyis a diplomaszerzés késleltetését magyarázzuk.

A modellben a független változók csoportját az egyéni hatások alkotják: objektív (jeles/kitűnő átlagosztályzat) és szubjektív (a többi hallgatóhoz képest sokkal jobb) tanulmányi teljesítmény, külföldi tanulmányok, illetve szakmai/nem szakmai munkavégzés a tanulmányok időszaka alatt. A kontrollváltozók három csoportba sorolhatók: képzési terület (a hatások a műszaki referenciakategóriához viszonyítva értelmezhetők), további képzési adatok (végzési év: a 2014-es adatfelvétel időpontjához képest egy évvel korábbi, 2013-as abszolválás; képzési szint: a hallgató elemzésben vizsgált képzése alapképzés volt-e; finanszírozási forma: államilag támogatott képzést végzett-e a hallgató), valamint szocio-demográfiai tényezők (nem, szülők iskolai végzettsége, családi anyagi háttér, születési hely[67]).

[67] A nemek esetében a férfiak hatását vizsgáljuk a nőkhöz viszonyítva, a szülői iskolai végzettség tekintetében a diplomásokat viszonyítjuk a nem diplomásokhoz. A családi anyagi háttér esetén az önbesorolás alapján „jó” gyermekkori anyagi körülmények, míg a születési hely vonatkozásában a vidéki származás hatását vizsgáljuk.

A munkaerőpiaci hátrányok modell változói

A munkaerőpiaci hátrányok vizsgálata során az adatbázist leszűkítettük azon válaszadók körére, akik abszolváláskor nem szerezték meg diplomájukat, ennek ellenére oklevél nélkül kiléptek a munkaerőpiacra. Az így létrehozott részadatbázis 2857 hallgató adatait tartalmazza. A modell függő változója „Érzi/érezte-e a diploma hiányát a munkaerőpiaci érvényesülésben?" eredetileg három értékkel rendelkezett: „egyáltalán nem okozott problémát", „kismértékben problémát jelentett", „nagy problémát jelentett". A dummizálás során kizárólag a „nagy problémát jelentett" kategóriát tekintettük hátrányos munkaerőpiaci pozíciónak. Ennek alapján a változó megoszlása a következő: a diplomaszerzés késleltetésével összefüggő hátrányos munkaerőpiaci helyzet a válaszadók 17,9 százalékát (N=512) érinti, míg 82,1 százalékuk (N=2346) számára a késleltetés nem jelentett hátrányt. A modellben az „igen" válaszokat, vagyis a munkaerőpiaci hátrányokat magyarázzuk.

A munkaerőpiaci hátrányokat vizsgáló modellben a független- és kontrollváltozók tartalmi szempontból megegyeznek a diplomaszerzés késleltetésére vonatkozó modell változóival,[68] szerepkörükben viszont eltérnek: ebben az esetben a képzési terület a független változó, míg az egyéni hatások, a képzési adatok és a szocio-demográfiai háttér adják a kontrollváltozók csoportját.

EREDMÉNYEK

A késleltetett diplomaszerzés háttere

A késleltetett diplomaszerzést magyarázó modell illeszkedése a Hosmer&Lemeshow-teszt 0,65-ös p-értéke alapján megfelelő, magyarázóereje 0,1-es Nagelkerke R^2 mutatóval jellemezhető. A független változóként szereplő egyéni tanulmányi hatások a tanulmányok alatti szakmai munkavégzés kivételével mind szignifikáns hatást mutatnak. A hatásokhoz tartozó esélyhányadosokat áttekintve látható, hogy az eredményes tanulmányi teljesítmény – mind a szubjektív mind az objektív –, illetve a külföldön végzett tanulmányok csökkentik, míg a nem szakterületi munkavégzés növeli a diplomaszerzés késleltetésének esélyét. A független változók mellett a kontrollváltozók jelentős része is szignifikáns hatást gyakorol a modellben, melyek az alábbiakban jellemezhetők. A műszaki képzésekhez képest – a közigazgatási terület kivételével – az összes képzési terület szignifikánsan eltérően hat a diplomaszerzés időpontjára. Az orvos- és egészségtudomány kivételével az összes képzési területen nagyobb az esélye a diplomaszerzés késleltetésének, mint a műszaki képzéseken. Ezzel szemben az államilag támogatott képzésben való részvétel szignifikánsan csökkenti az oklevélszerzés elhalasztásának esélyét. A szocio-demográfiai változók esetében megállapítható, hogy a

[68] Egyetlen kivétel a születési hely, mivel az első modellben a vidéki származás, míg a második modellben a fővárosi születés hatását vizsgáljuk.

férfiaknak és a gyermekkorukban rossz anyagi körülmények között élőknek nagyobb esélye van arra, hogy az abszolutórium után nem szereznek közvetlenül diplomát, míg a diplomás szülői háttér csökkenti ennek esélyét.

1. táblázat: A késleltetett diplomaszerzés háttere

Változócsoportok	Független/kontrollváltozók	Esélyhányados (ExpB)	Szignifikancia
Egyéni tanulmányi hatások (független változó)	Tanulmányi teljesítmény (szubjektív)	0,702	***
	Tanulmányi teljesítmény (objektív)	0,461	***
	Szakmai munkavégzés	1,016	
	Nem szakmai munkavégzés	1,153	**
	Külföldi tanulmányok	0,774	**
Képzési terület	Agrár	2,067	***
	Bölcsészettudomány	1,988	***
	Gazdaságtudományok	1,498	***
	Informatika	1,398	**
	Jogi	1,950	***
	Művészet/művészetközvetítés	1,979	***
	Közigazgatási, rendészeti és katonai	1,038	
	Orvos- és egészségtudomány	0,790	*
	Pedagógusképzés	2,281	***
	Sporttudomány	3,217	***
	Társadalomtudomány	1,992	***
	Természettudomány	1,439	**
Képzési adatok	2013-ban végzett	0,951	
	Alapképzésben végzett	1,056	
	Államilag támogatott	0,541	***
Szocio-demográfiai háttér	Nem	1,149	**
	Szülők iskolai végzettsége	0,669	***
	Anyagi helyzet (család)	1,293	***
	Vidéki származás	1,080	
	Konstans	0,479	***

Szignifikancia: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

(Forrás: DPR 2014 – Oktatási Hivatal)

Munkaerőpiaci következmények

A munkaerőpiaci következményeket vizsgáló modell illeszkedése a Hosmer&Lemeshow-teszt eredménye alapján szintén megfelelő (p-érték: 0,47), a magyarázóerőt jellemző Nagelkerke R^2 értéke 0,12. A képzési területek esetében – kizárólag a referenciának választott műszaki területhez képest szignifikáns eltérést mutató hatásokat figyelembe véve – megállapítható, hogy az informatikai képzések esetében kisebb, míg a jogi, művészeti, orvosi, pedagógiai, illetve természettudományos tanulmányok esetében nagyobb a diplomaszerzés késleltetéséből adódó munkaerőpiaci hátrányok jelentkezésének esélye, mint a műszaki tanulmányokat követően. A kontrollhatások közül mindössze kettő szignifikáns: az esélyhányadosok alapján az alapképzéses diploma csúszása (a többi képzési szinthez viszonyítva) növeli a hátrányok kialakulásának esélyét, míg a fővárosi születési hely csökkenti.

2. táblázat: A késleltetett diplomaszerzés munkaerőpiaci következményei

Változócsoportok	Független/kontrollváltozók	Esélyhányados (ExpB)	Szignifikancia
Képzési terület (független változó)	Agrár	1,277	
	Bölcsészettudomány	0,876	
	Gazdaságtudományok	0,655	
	Informatika	0,416	*
	Jogi	2,772	**
	Művészet/művészetközvetítés	2,470	*
	Közigazgatási, rendészeti és katonai	0,466	
	Orvos- és egészségtudomány	3,118	***
	Pedagógusképzés	2,329	**
	Sporttudomány	1,247	
	Társadalomtudomány	1,320	
	Természettudomány	1,886	*
Egyéni tanulmányi hatások	Tanulmányi teljesítmény (szubjektív)	1,058	
	Tanulmányi teljesítmény (objektív)	1,183	
	Szakmai munkavégzés	0,793	
	Nem szakmai munkavégzés	0,944	
	Külföldi tanulmányok	0,628	
Képzési adatok	2013-ban végzett	1,208	

Változócsoportok	Független/kontrollváltozók	Esélyhányados (ExpB)	Szignifikancia
	Alapképzésben végzett	1,645	**
	Államilag támogatott	1,279	
Szocio-demográfiai háttér	Nem	0,962	
	Szülők iskolai végzettsége	0,808	
	Anyagi helyzet (család)	1,074	
	Fővárosi származás	0,670	*
	Konstans	0,146	***

Szignifikancia: *** p<0,001; ** p<0,01; * p<0,05

(Forrás: DPR 2014 – Oktatási Hivatal)

KÖVETKEZTETÉSEK

Hipotéziseink és modelljeink eredményeinek összevetése alapján elmondhatjuk, hogy előzetesen megfogalmazott várakozásaink összességében teljesültek. A késleltetett diplomaszerzést magyarázó modellre vonatkozó, a Merton-féle meritokrácia-, és a beckeri beruházási elmélet alapján felépített várakozás, hogy a magasabb hallgatói teljesítmény csökkenti a késleltetés esélyét, mindkét vonatkozásban igazoltnak tekinthető. A szubjektív/objektív tanulmányi teljesítmény fordított kapcsolata a késleltetéssel elsősorban a felsőoktatási tanulmányokra vonatkozó meritokratikus megközelítést, míg a külföldi tanulmányok késleltetést szintén csökkentő, illetve a képzés alatti nem szakmai munkavégzés diplomaszerzés kitolódását erősítő hatása főként a beruházási megközelítést támasztják alá.

A késleltetés munkaerőpiaci következményeit vizsgáló modellünk rámutat, hogy képzési területenként – a képzési rendszer szakterületi, munkaerőpiaci tagozódást lényegében leképező dimenziója mentén – jelentős eltérés tapasztalható a formális diploma nélküli foglalkoztathatóság tekintetében. Brown kredencialista elvárásokra vonatkozó, azok különböző gazdasági szektorokban való eltérő mértékű elterjedtségét rögzítő megállapításával, és a jelzéselmélettel összhangban, a jellemzően közszférához kötődő munkáltatókkal rendelkező jogi, orvos- és egészségtudomány, illetve pedagógusképzés területek hatása a legerősebb a munkaerőpiaci hátrányok jelentkezésére.[69] A műszaki képzések referenciakategóriájához viszonyítva mindhárom képzési területen jelentősen nagyobb a formális diploma nélküli foglalkoztatás során megtapasztalt hátrányok esélye. A van der Werfhorst képzésekre vonatkozó generalista vs. professzionalista distinkciójára

[69] A természettudományos, illetve művészeti/művészetközvetítési képzések gyengébb, de még szintén szignifikáns hatása szintén jól illeszkedik ehhez az elmélethez, hiszen ezeken a területeken is gyakori az állami szektorban való elhelyezkedés.

alapozott Brint-féle elméletet igazolja, hogy modellünk alapján a diplomaszerzés elhalasztása követeztében potenciálisan kialakuló foglalkoztatási hátrányok realizálódásának esélye az informatikai tanulmányokat követően a legkisebb. Ez a hatás ugyanakkor jól magyarázható a keresleti piacok sajátosságaival is: jelen pillanatban az informatika az egyik leginkább szakemberhiányos terület a hazai munkaerőpiacon.

A vizsgált probléma – a késleltetett diplomaszerzés okainak és hatásainak feltárása – alapján összegzésként néhány megközelítésbeli szempontra is hangsúlyt helyeznénk. Az elemzés egyik célja a lemorzsolódás mint kutatási probléma sokrétűségének érzékeltetése volt. Jóllehet a szakirodalom, különösen a szakpolitikai orientációjú kutatásokban egy leküzdendő, negatív jelenségként kezeli a felsőfokú tanulmányok felfüggesztését/megszakadását, magunk fontosnak tartottuk, hogy a téma vizsgálatában egy sokféleségen alapuló nézőpont is bemutatkozzon. Megítélésünk szerint a drop out jelenlegi kezelésében a képzési életút számos olyan, nem feltétlenül lineáris és folytonos szakasza definiálódik a lemorzsolódás sikertelenségi mutatójával, amely mögött hallgatói stratégiák, döntések, preferenciák – a felsőoktatás és munkaerőpiac változó körülményeihez való alkalmazkodás – állnak. Vizsgálatunk eredményei jól érzékeltetik a lemorzsolódás e többarcúságát. A diplomaszerzés kitolódása és a tanulmányi teljesítmény között azonosított kapcsolat a drop out jelenség hierarchikus megközelítésmódjának érvényességét támasztja alá. Ugyanakkor az az eredmény, mely szerint a késleltetett diplomaszerzés egyes szakterületeken akár a környezeti igényekre válaszoló racionális hallgatói döntésként is értelmezhető, a lemorzsolódás fogalomalkotásának és mérésének sokféleségen alapuló, nem hierarchikus kutatási szemléletének érvényességét igazolja. Ebben az értelmezési közegben maradva vizsgálatunk a drop out kutatások kapcsán a képzési és kilépési életutak mintázat alapú megközelítése mellett érvel.

HIVATKOZÁSOK

Becker, G. (1975) *Human capital. A Theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, University of Chicago Press

Brint, S., Riddle, M., Turk-Bicacki, L. & Levy, C. S. (2005) From the liberal to the practical arts in American colleges and universities: Organizational analysis and curricular change. *The Journal of Higher Education*, 76, pp. 151–180.

Brown, D. K. (2001) The social sources of educational credentionalism: Status cultures, labor markets and organizations. *Sociology of Education*, 74 (19), pp. 19–34.

Brown, S. & Sessions, J. G. (2004) *Signalling and screening*. In: Geraint, J. & Johnes, J. (eds.): International Handbook on the Education of Economics. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham – Northampton, pp. 58–100.

Európai Bizottság (2010) EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív

növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel

Furlong, A. (2006) Not a very NEET solution: representing problematic labour market transitions among early school-leavers. *Work, Employment and Society*, 20 (3), pp. 553–569.

Kun, I. A. (2009) Az emberi tőke versus sorting vita és az empirikus tesztelés problémái. Egyetemi doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Doktori Iskola

Larsen, M. S., Kornbeck, K. P., Kristensen, R. M., Larsen, M. R. & Sommersel, H. B. (2013) *Dropout Phenomena at Universities: What is Dropout? Why does Dropout Occur? What Can be Done by the Universities to Prevent or Reduce it? A systematic review*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University

Lindberg, M. (2008) *Diverse Routes from School via Higher Education to Employment. A Comparison of Nine European Countries.* Research Unit for the Sociology of Education – RUSE, UNIPRINT, Turku

Merton, R. K. (1968) *Social Theory and Social Structure*, Free Press

Pusztai, G. (2015) *Pathways to Success in Higher Education. Rethinking the Social Capital Theory in the Light of Institutional Diversity*. Higher Education Research and Policy. Vol. 7. 278 p.

Ryan, P. (2001) The School-to-work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 29.

Schnepf, S. V. (2014) Do Tertiary Dropout Students Really Not Succeed in European Labour Markets? *IZA Discussion Paper* No. 8015

Spence, M. (1973) Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87. pp. 355–374.

Teichler, U. (2009) *Higher Education and the World of Work. Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Sense Publishers

Tinto, V. (1987) *Leaving College: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago University Press

Tinto, V. (1998) Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously. *The Review of Higher Education*, 21 (2), pp. 167–177.

van de Werfhorst HG (2002) Fields of Study, Acquired Skills and the Wage Benefit from a Matching Job. *Acta Sociologica*, 45 (4), pp. 287–303.

Veroszta Zs. (2015) *Frissdiplomások 2014. Kutatási zárótanulmány*. Diplomás Pályakövetési Rendszer országos kutatás. Educatio Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 95 p.

Vossensteyn, H., Stensaker, B., Kottmann, A., Hovdhaugen, E., Jongbloed, B.,

Wollscheid, S., Kaiser, F. & Cremonini, L. (2015) *Dropout and Completion in Higher Education in Europe*. Main report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 104 p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

ManpowerGroup Éves Tehetség Felmérés 2015. Forrás: http://hianyszakmafelmeres.hu

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

ABSTRACT

Concept of completion and retention fits into a broader framework of defining and measuring study success in higher education In our narrowed approach retention is defined as delayed or postponed degree completion after the final examination. Although drop out is a widespread problem in higher education at European level, delayed completion is a particularly significant characteristic of the Hungarian system. Thus in the first research phase we explore the individual and contextual factors that impact on retention among graduates in particular as regards effort and ability which includes labor market preparedness besides academic performance variables is in our approach as well. Moreover in some cases university drop out can be voluntary from the individual student's point of view depending on their choices or motivations. Based on this it's appropriate to examine whether postponing graduation can be identified as a specific transition strategy. Based on the above the paper intends to confirm two research hypotheses. The first research question investigates the structural and individual determinants behind delayed or lost completion among young graduates. Secondly, we investigate the labor market consequences of the retention. The analysis is performed on the database of the Hungarian Graduate Career Tracking System. For the purpose of analysis two binary logistic regression models were built.

Keywords: delayed completion, higher education, employability, academic performance

Horváth Ágoston
felsőoktatási elemző
Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály
horvath.agoston@oh.gov.hu

Veroszta Zsuzsanna PhD
vezető elemző
Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály
veroszta.zsuzsanna@oh.gov.hu

III. KUTATÁSOK A FELNŐTTEK KÉPZÉSE TERÉN

Juhász Erika

A FELNŐTTEK KÉPZÉSÉVEL ÉS MŰVELŐDÉSÉVEL FOGLALKOZÓ SZAKEMBEREK KÉPZÉSÉNEK RÖVID TÖRTÉNETE MAGYARORSZÁGON

ABSZTRAKT

A felnőttképzési és kulturális szakemberképzés folytonossággal és törésekkel jellemezhető utat járt be az 1950-es évektől napjaink andragógia szakjáig, amelynek máris megújulása látható a közösségi művelődés tanári szak és a közösségszervező alapszak irányába. Kevés olyan szakot és szakmát említhetünk, amelynek képviselői ennyi „harcot" és „szélmalom harcot" vívtak területük elismertségéért, elfogadásáért, sőt sokszor mindössze továbbélésért (v.ö. Durkó, 1990).

Mára elmondhatjuk, hogy az 1990-es évektől felértékelődő és egyre inkább tömegessé váló felnőttoktatás, mint az oktatási színtér ún. „negyedik fokozata" (v.ö. Kozma, 2000) elért professzionalizációja egyik lehetséges csúcspontjához: az ún. „bolognai folyamatban" (v.ö. Hrubos, 2002) megjelent az andragógia BA szak négy különböző szakiránnyal (felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó, művelődésszervező, személyügyi szervező), és jelenleg (2016-ban) 12 felsőoktatási intézmény kínálati palettáján szerepel, hol egy, többségében kettő, néhol pedig akár négy szakirányi kínálattal is. A szakemberképzés átalakulása, megújulása azonban most sem áll meg. Jelenleg már indul a méltánytalanul háttérbe szorult kulturális szakemberképzés önállósodása tanári és alapszak formájában is.

A NÉPMŰVELŐK KÉPZÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

Az andragógus-képzés kezdetét kronológiailag a második világháború utáni időszakra helyezzük, a **felnőtt társadalom nevelése**nek megindulását viszont jóval korábbi időkre (lásd Az andragógia története fejezetet). Nem véletlenül élünk a durkói megfogalmazással (t.i. felnőttnevelés), mivel a „*felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó céltudatosan szervezett fejlesztése"* (Durkó 2002:172) a magyar történelem sorában egészen az államalapításig vezethető vissza. Szent István egyházi törvényei már a magyar ember nevelését célozták meg, folytatva ezzel népének a keresztény Európa szellemiségéhez való csatlakozását, felzárkózását. Ezzel mintegy jelezzük, hogy hosszú időn keresztül az egyház hiterősítő munkája jelentette a felnőttnevelést Magyarországon. A magyar történelem minden egyes korszaka hozzájárult az oktató-nevelő munka kiszélesedéséhez, fejlődéséhez, idővel jelentős szerepet adva ezzel az iskoláknak, mivel a közművelődés és a felnőttnevelés döntően ezekhez kapcsolódott már a 17. század folyamán (Juhász 2009:251-252).

A magyar **felvilágosodás** eszmeisége, az azt jegyző nyelvújító mozgalom a nemzeti fejlődés alapjaként jelölte meg az oktatás, és ezzel együtt a felnőttképzés/-oktatás fontosságát. A nyelvújítás döntően a felnőttek oktatásának megkönnyítésére szolgált, hogy az anyanyelvet képessé tegye a *tudás* átadására. Az 1777-ben Mária Terézia által kiadott átfogó oktatási törvény, a Ratio Educationis hatással volt a felnőttek képzésére is. A felnőttképzés ekkor, oktatási és közművelődési intézmények alapfeladatainak kiegészítése helyett, egyre inkább függetlenedett az iskolai rendszertől, és elsősorban a gyakorlati ismeretek elsajátítására koncentrált (Tessedik Sámuel gyakorlati szorgalmatossági iskolája, Festetics György Georgikonja stb.). (Juhász 2005:30; Sári 1998:95-97) A **kiegyezés** szintén egy határkövet jelent a felnőttképzés történetében. Eötvös József, mint vallás- és közoktatásügyi miniszter folytatta a reformkor politikáját, illetve igyekezett a megváltozott Európához igazodni. Ezen törekvéseihez járult hozzá 1868-as népoktatási törvénye, amely a magyar művelődésügy történetében jelentős, és mintegy kormányzati szintre emelte a kulturális értékekhez való hozzáférés lehetőségének biztosítását, egyszóval esélyt teremtett az iskolából kimaradt felnőttek számára a hiányosságok pótlására is. (T. Kiss 2000:13) Eötvös fontosnak tartotta a nép nevelését, önnevelését, ösztönözte is az erre szolgáló egyletek megalakulását, éppen ezért véli úgy Zrinszky, hogy a báró mintegy megelőlegezte a modern andragógiai szemlélet egyik alapvető belátását. (Zrinszky 1996:97)

A SZAKEMBERKÉPZÉS MÚLTJA: A NÉPMŰVELŐTŐL A MŰVELŐDÉSSZERVEZŐIG

A **szakemberek képzésének kezdetei** a II. világháborút követően indultak el. Főként szabadiskolák alap-, közép- és felsőfokon oktattak népművelési ismereteket, majd a Szabadművelődési Akadémia ún. szabadművelődési ügyvivőket, és több helyen kulturális vezetőképző tanfolyamok is indultak a kulturális intézmények élén állók továbbképzésére. Viszonylag gyorsan megjelentek ezek az ismeretek tanító- és tanárképző főiskolákon szabadművelődési órák keretében, amelyben Karácsony Sándor személyének és eszméinek nagy szerepe volt. Karácsony Sándor elsőként építette be a felnőttnevelést a neveléstudomány rendszerébe, felnőttnevelési koncepciója a rendszerváltozás utáni időszakban is érvényes hagyományt képvisel. (Durkó 1998a:75, Karácsony 1947)

A szakemberképzés intézményesülése Debrecenhez köthető, ahol 1956. szept. 26-án nyitották meg a kapukat a népművelési szemináriumra jelentkező hallgatók számára. A képzés küldetését jól jelezhetjük Kende István, az akkori Népművelési Minisztérium miniszterhelyettese soraival: „*Legyen az új szak méltó folytatása* – írja – *a debreceni egyetem, a debreceni kultúra nagy hagyományainak, segítse azoknak nevelését, akik az egykori nemes népművelők, debreceni tanítványok, Fazekasok, Csokonaik, Móriczok, Adyk és a többiek örökébe lépnek*” (Kende 1956).

A szakemberképzés alapítója **Durkó Mátyás** (1926-2005), akinek 1956-tól 1984-ig főállása és életcélja a debreceni szakemberképzés működtetése (Boros 1986; Durkó 1986). Ezt korai kényszerű nyugdíjaztatása után is folytatta tudományos és közéleti munkásságával egészen haláláig. (Durkó 1998b; Maróti 2005; Balipap 2006)

A szakképzés főbb változásait T. Kiss Tamás munkája foglalja össze legteljesebben (T. Kiss 2000), és ezt kiegészíthetjük Durkó Mátyás (1995, 1997), Rubovszky Kálmán (1994), Sári Mihály (2000) és a szerző (Juhász 2003) munkáival, valamint „*Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban”* című kutatásunkkal (Juhász 2001) és személyes szakmai élményeinkkel, tapasztalatainkkal. Mindezek alapján foglaljuk össze kronologikusan, de vázlatszerűen a mára már több mint 60 év szakemberképzési eseményeit.

1956-ban a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén létrejött az egyetemi *népművelési szeminárium*, amelyet ekkor két tanárszakkal rendelkező hallgatók vehettek fel ún. C szakként. A képzés kezdetétől népszerű volt, az itt végzett hallgatók meghatározó pozíciókban helyezkedtek el, és ezzel tovább népszerűsítették a képzést Debrecenben és az ország más részein is. 1959-től a tanító- és óvónőképző főiskolák kötelező tárgya lett a *népművelési ismeretek*, és ebből fejlődött ki később ezeknek a főiskoláknak a *tanító népművelési specializációval* képzése is. 1961-ben a budapesti Eötvös Lóránd Tudományegyetemen Maróti Andor vezetésével elindult az egyetemi szintű *népművelés*i képzés, amelyet szakpárban lehetett felvenni, tehát itt már ún. második vagy B szakként indították a képzést, amely bármely más főszak mellé felvehető volt. 1963-ban a Kossuth Lajos Tudományegyetemen is áttértek a B szakos képzésre, és hosszú időn keresztül ez lett a képzés legmeghatározóbb formája. A tanárképző főiskolákon sorra tanítottak népművelési ismereteket, amelyek között elsőként 1962-ben Szombathelyen, majd 1963-ban a debreceni tanárképző főiskolán indult *népművelő-könyvtáros* főiskolai szakpár. Az 1970-es évek pártpolitikai határozatai révén változott meg először a képzés elnevezése: a népművelőből *közművelődési előadó* vált, bár a köztudatban és a szakemberek szóhasználatában is megmaradt (és napjainkban is megvan) a népművelő kifejezés. (Durkó 1995, 1997) A népművelő és a későbbi közművelődési előadó képzés is a korban meghatározó elképzeléshez igazodott: „*a népművelés feladata a kultúra széleskörű terjesztése és a művelődési alkalmak hozzáférhetővé tétele a társadalom egészében. …. a társadalom egészére ható, iskolán kívüli művelődés szervezését jelentette, különös hangsúlyt helyezve a hátrányos helyzetű rétegek felvilágosítására és műveltségi hiányaik pótlására*”. (Maróti 2006:2) Ebből következően kezdetektől megjelent benne a kulturális és felnőttképzési tartalom színes palettája: döntően kulturális intézményekben fejtették ki az itt végzettek a tevékenységüket, azonban annak tartalmát nagymértékben meghatározta a kulturális lehetőségek mellett az ismeretterjesztés és a képzés.

1971-ben, az alapítást követő 15. évben a Kossuth Lajos Tudományegyetemen a Pedagógiai Tanszékből kiválva létrejött a Felnőttnevelési és Közművelődési Tanszék, mint a szakma első önálló tanszéke Durkó Mátyás vezetésével. (A későbbiekben sorra alakuló tanszékeket nem soroljuk fel.) Eközben teret nyert a képzés egyre több új képzőhelyen: elsőként 1972-ben a Gödöllői Agrártudományi Egyetem főiskolai közművelődési képzése (később Jászberénybe átkerül) indult el. 1975-ben négy tanári és tanítóképző főiskolai intézményben is elindult a közművelődési szakemberképzés: Egerben az akkori Ho Si Minh Tanárképző Főiskola (ma Eszterházy Károly Főiskola), Pécsett a Tanárképző Főiskola (majd a Janus Pannonius Tudományegyetem, ma Pécsi Tudományegyetem FEEK), Szegeden a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (ma Szegedi Tudományegyetem JGYPK), Budapesten pedig az akkori Budapesti Tanítóképző Főiskola (később ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, ma ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar) keretében. Baján, az Eötvös József Főiskolán 1976-ban önálló Közművelődési Tanszék alakult, amelynek tanári kara szintén a népművelői és a könyvtárosi szakma alapját sajátította el a tanítói képzés mellett, Nyíregyházán pedig 1978-ban az akkori Bessenyei György Tanárképző Főiskolán indult el a képzés.

1987-ben, Esztergomban az országban elsőként, megindult a 4 éves tanító-művelődésszervező szakos képzés, amely azon túl, hogy már akkor megteremtette a 4 éves tanítóképzést, átalakította a képzést *művelődésszervező* szakra. Ez a művelődésszervező főszakos képzés szakpárban 1992-től sorra terjedt el főiskolai szinten a korábban már képző intézményeknél és újabbaknál is. Egyetemi szinten pedig a művelődési (és felnőttképzési) menedzser főszakos képzés jelent meg, és ez önálló szakként is választható volt. Az egyetemi 5 éves művelődési (és felnőttképzési) menedzser szak indítási jogát a számos intézményből csak Debrecen és Pécs tudta magáénak, mert időközben az ELTE-n 1995-től megszűnt a képzés (később két karon is indult főiskolai szinten: ELTE PPK és ELTE TÓFK, ma csak az ELTE PPK keretében). A két egyetemi szintű képzőhely mellett a főiskolai művelődésszervező szakot egyre több intézmény indította egyre különbözőbb szakosodási lehetőséggel. A képzési és kimeneti követelmények szerint „*a szak célja olyan szakemberek képzése, akik a kulturális intézményrendszerről, annak társadalmi környezetéről, az intézmények és kulturális rendezvényeik szervezéséről és menedzseléséről szerzett ismereteik alapján képesek a közművelődés, a közgyűjtemény területén, településeken, intézményekben, szervezetekben és közösségekben közvetlen tervező, szervező, értékelő, irányító, illetve animátori, tanácsadói munkakörök ellátására*”. A szakhoz kapcsolódóan különösen a főiskolákon számos szakosodási lehetőség nyílt, intézményenként 2-8 féle is akár, például turizmus, média, felnőttképzés, szabadidő-szervezés, kistérségi menedzser, nonprofit menedzser stb. specializációk. Ezek részben erősítették, népszerűvé tették a képzést, másrészt a szak „polihisztorsága” miatt számos támadást is kapott a különböző tudományterületektől.

A szak végzetteinek a szakmához való kötődése azonban erősen kialakult, a Hidy Péter vezette országos kutatás eredményeképpen a művelődésszervezők legfőbb hivatásuknak tartották *„megszervezni, hogy az emberek hozzájussanak a számukra fontos kulturális javakhoz”* (Hidy 2001).

1993-ban a Ph.D. fokozatszerzési lehetőség megnyílt országszerte, és a szakhoz kapcsolódóan már ebben az évben a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Programjának Felnőttnevelési és Közművelődési alprogramjában fogadták elsőként a kulturális és felnőttképzési szakma kutatóit. Később több egyetem Neveléstudományi Doktori Programja, és esetenként más (pl. történelmi, szociológiai stb.) doktori programok is befogadták és befogadják ma is a felnőttképzési és kulturális doktori témákat. Napjainkra kulturális és/vagy felnőttképzési témában doktori fokozat szerezhető elsősorban többek között a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjában, az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, a Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolájában. A szakma ilyen irányú megerősödésével újabb képzőhelyek is megjelentek. 1994-től indult a művelődésszervező szakos képzés Győrben, majd 2000-ben Kaposváron, 2002-ben a budapesti Zsigmond Király Főiskolán.

2002-ben a képzőhelyeket némileg visszavetette, hogy főiskolai és egyetemi szinten is művelődésszervező szakként jelent meg a képzés, és ekkortól csak szakpárban végezhető főiskolai és egyetemi szinten is, tehát a művelődési (és felnőttképzési) menedzser önálló egyetemi szak megszűnt, csak a kimenő évfolyamok végezhettek még ilyen diplomával. Egyben változtak a képesítési követelmények is, amely nyomán a képzési tartalom is szűkült (OM 2002). A szűkülés három területen érvényesült elsősorban:

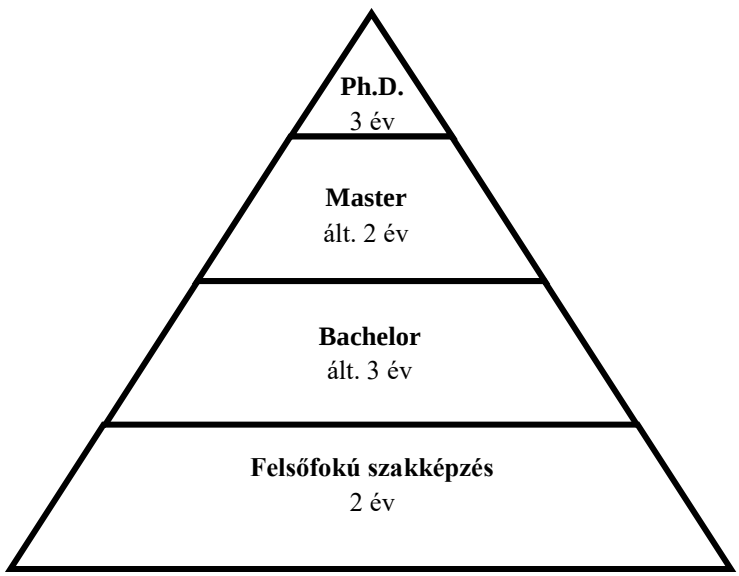
- A korábbi „menedzser” elnevezés eltűnt, ami mintegy húzónév funkcionált, tehát jelentős létszámot vonzott a képzés és egyben a szakma felé. Ellenben a menedzsment tantárgyak továbbra is hangsúlyosak maradtak, és egyben a főiskolai és egyetemi szintű képzés közötti egyik fő különbséget jelentik. A menedzser elnevezés kikerülése a szak nevéből főként az erős gazdaságtudományi ellenlobbynak köszönhető.
- A „felnőttképzés” elnevezés is kikerült a korábbi szaknévből és ezzel párhuzamosan csökkent (kb. felére, kétharmadára) a felnőttképzési tárgykörű tanegységek száma, amelyek különösen jelentős vonzerőt jelentettek a levelező tagozatra jelentkező hallgatók számára, akik nagy számban érkeztek a felnőttképzés, humán menedzsment területéről másoddiplomát szerezni.
- A szak nappali tagozaton csak társított formában, tehát más szakkal együtt vehető fel ekkortól, ezáltal a tantárgyak száma kb. 20%-kal csökkent.

Mindezek ellenére 2004-ben még két újabb helyszínen, Székesfehérváron és Hajdúböszörményben is megjelent a művelődésszervező szakos főiskolai képzés. Így 2006-ra (a művelődésszervező szak utolsó indítási évfolyamára) 15 felsőoktatási intézményben folyt a képzés a kifutó évfolyamokon (2010-ig), köztük Debrecenben egyetemi szinten, Pécsett egyetemi és főiskolai szinten, a többi helyszínen csak főiskolai szinten.

A SZAKEMBERKÉPZÉS A BOLOGNAI ÁTALAKULÁSBAN

A 2000-es évek eleje már a **bolognai képzési rendszer**re való áttérésről, ennek megtervezéséről szólt. Az oktatási tárca kötelezte a felsőoktatás szereplőit, hogy 2006-ig minden területen alakuljon át a hagyományos, duális rendszer a bolognai elvárásoknak megfelelően lineárissá. A bolognai rendszer egy egymásra építő felsőfokú képzési rendszert képez el, amely **piramis** alakját az egyes szinteken elképzelt hallgatói létszámoknak köszönheti. A jól ismert „**bolognai piramis**" látható a következő ábránkon.

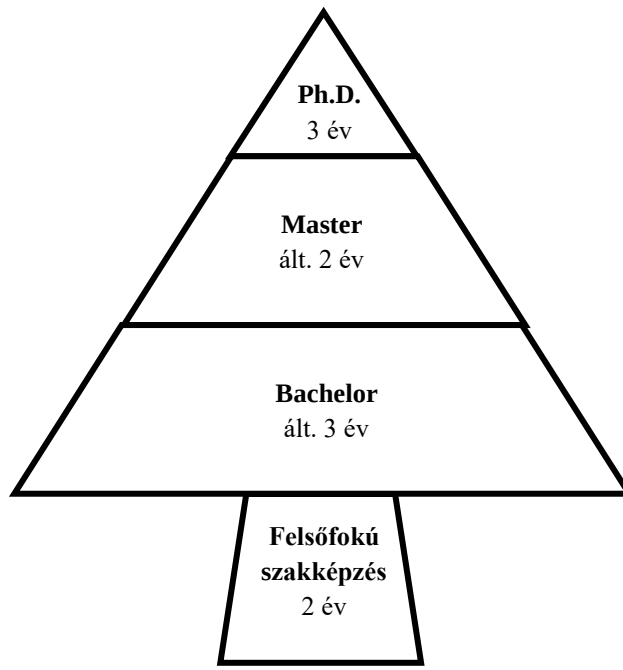
1. ábra: A bolognai képzési rendszer egymásra épülése és a tervezett hallgatói létszámeloszlások



A bolognai képzési rendszer az első évek tanulságai alapján Magyarországon felemásan valósult meg: a felsőfokú szakképzések hallgatói létszámát nem sikerül a legszélesebb lépcsőfokká tenni, így véleményem szerint a piramis hazánkban **fenyőfa** alakúvá fogyott. Továbbra is él a felsőfokú (2013-tól felsőoktatási) szakképzés, azonban az abban tanulók

aránya még tizedét sem éri el az alapképzésben tanulókénak. A master és PhD képzésben tanulók számaránya pedig több évben alulmaradt a várakozásoknak, így a piramis mind felfelé, mind lefelé igen „karcsú”, az alapképzési (Bachelor, BA/BSc) szakasza vált hangsúlyossá.

2. ábra: A bolognai képzési rendszer hallgatói számarányainak eddigi megvalósulása hazánkban



A 2006-ig is jól működő művelődésszervező képzés bologna-konformmá alakítására jött létre a szakma **konzorcium**a, amely kezdetben a művelődésszervező konzorcium, később a képzés elnevezése körüli bonyodalmak után andragógiai konzorcium néven működött és működik ma is. Ehhez a konzorciumhoz sorra csatlakoztak a képzést indítani kívánó intézmények, esetenként akár egy intézményen belül két különálló karral, és így 2009-re 14 felsőoktatási intézmény 17 kara csatlakozott, majd további bővülésekkel 2013-ra 16 felsőoktatási intézmény 19 kara lett a tagja a konzorciumnak.

A konzorciumi munka és a hivatalos szervek állásfoglalásai alapján kialakult a képzés **alapfokozat**a, amelyet 2006 szeptemberétől andragógia alapszakként indítanak az intézmények. A szak tartalmilag is összetett feladatokat vállal, így hozzá lehetséges szakirányként (egyben szakmaterületre való specializálódásként) társulhat intézményenként egy-négy szakirány, amelyek lehetőségei: művelődésszervező,

felnőttképzési szervező, munkavállalási tanácsadó és személyügyi szervező szakirány. Az új alapképzési szaknak a jelentős előnye a tudományterületi beágyazottság (neveléstudomány), az interdiszciplináris jelleg, és az andragógiai területek képzésének nagyobb lehetősége. Egyértelmű hátránya azonban a művelődésszervező képzés „belesüllyesztése" az andragógiai területbe, a bolognai rendszerhez igazodó viszonylag sok és széles alapozó szakasz, a szakirányra jutó kevés idő (egy év), és a főiskolák korábbi, említett népszerű szakirányainak beolvadása/redukálódása. Mindennek ellenére a jelentkezők és felvettek száma az andragógia szakon a korábbi művelődésszervező szakhoz hasonlóan 2011-ig igen magas volt. A szak helyzetének drasztikus romlása 2013-ban azzal az oktatáspolitikai intézkedéssel következett be, amely 15 másik szakkal együtt (pl. jogász, közgazdász) az andragógia szakot is a „luxus szakok" közé sorolta, és az államilag finanszírozott helyekre való bejutást extrém magas pontszámok bevezetésével korlátozta. (2013-ban az andragógia szakon 425 ponttal lehetett államilag finanszírozott helyre bekerülni, miközben egy kitűnő tanuló, kitűnő érettségizett 400 pontot szerezhetett összesen, tehát a többletpontokra – pl. nyelvvizsga, emelt szintű érettségi, versenyek helyezései – nagy szükség volt a bejutáshoz. A pontszám 2016-ban érte el a csúcsát, amikor már 450 pont szükséges az államilag finanszírozott helyekhez.) A szakmának fontos feladata a lehetőségek átgondolása, a szakmai fellépés a szak és ezáltal a szakma fenntartására. A szak ilyen mértékű háttérbe szorulásával ellentétes tendencia, hogy a 393/2013. Kormányrendelet már az államilag elismert és engedélyezett felnőttképzési intézmény esetén munkaviszonyban foglalkoztatott felnőttképzési vezetőt ír elő, aki elsősorban andragógus, másodsorban pedagógus végzettséggel rendelkezhet, de ez utóbbi esetén egyéb feltételeket is kell teljesítenie.[70] Mindemellett a kulturális szakmaterületnek is ez az egyetlen alapszakja 2017-ig (andragógia BA szak művelődésszervező szakirányon), így veszélybe kerül a kulturális szakemberek utánpótlása is, ahol szintén rendelet szabályozza az elfogadható végzettségeket. [71]

[70] **16. §** „(7) Az engedély kiadásának személyi feltételei:

a) a felnőttképzést folytató intézmény szakmai vezetőjének munkaviszony, hivatásos szolgálati jogviszony, közalkalmazotti jogviszony, kormánytisztviselői jogviszony vagy gazdasági társasági tagsági jogviszony keretében történő alkalmazása, aki

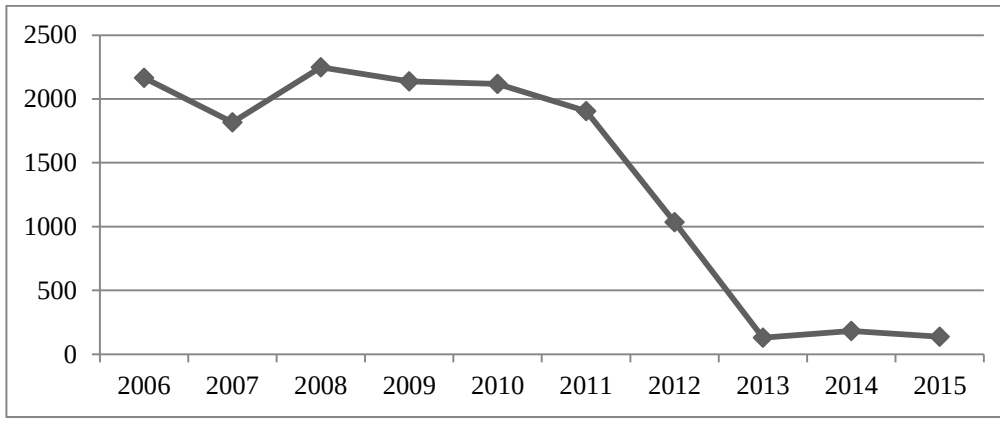
aa) andragógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik,

ab) pedagógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel és három év – a (8) bekezdésben meghatározott – felnőttképzési szakmai gyakorlattal rendelkezik, vagy

ac) pedagógiai egyetemi vagy főiskolai végzettséggel rendelkezik és a felsőoktatási képzés során felnőttképzési ismeretekből a képzési és kimeneti követelményekben előírt legalább öt kreditpontot szerzett."

[71] 2/1993. (I. 30.) MKM rendelet az egyes kulturális közalkalmazotti munkakörök betöltéséhez szükséges képesítési és egyéb feltételekről

3. ábra: Az andragógia BA szakra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2006-2015. (fő)



(Educatio Kht. 2015. adatai alapján)

A képzési terület **mesterfokozat**ára három tervezet alakult ki a konzorciumban, amelyek közül 2007-re már akkreditálta a Magyar Akkreditációs Bizottság az andragógia, valamint az emberi erőforrás tanácsadó mesterszakot, ezek a 2008 szeptemberétől induló tanévben már el is indultak, a helyszínek bővülése pedig folyamatos. Az andragógia alapszak és mesterszak összehasonlítása a két szak azonos elnevezése miatt is fontos, bár az alapszak (BA) és mesterszak (MA) elnevezésének azonossága, vagy jelentős hasonlósága számos szakon megfigyelhető. Az alábbi táblázatban néhány fontosabb jegyét hasonlítom össze a két képzésnek.

1. táblázat: Az andragógia BA és MA képzések különbözőségei

Andragógia BA	Andragógia MA
Alapvető felnőttképzési és művelődési elméletek	Magasszintű hazai és nemzetközi elméleti háttér
Oktatási módszerek és eszközök ismerete	Oktatási módszerek és eszközök fejlesztése
Képzési programok szervezése, adminisztrációja	Képzési programok tervezése és fejlesztése
Intézményi/szervezeti adminisztráció	Intézményi/szervezeti menedzsment, stratégia és rendszerszintű megközelítése

Andragógia BA	Andragógia MA
Kutatásmódszertani alapismeretek	Komplex tudományos kutatások, publikációk
Gyakorlati munka és a 4 szakirány sokszínűsége	Neveléstudomány diszciplinaritása, szakirányok hiánya
Gyakorlati jellegű képzés domináns, különösen a szakirányos képzésben	Elméleti és tudományos jellegű képzés alapvetően, de a menedzsment ismeretek gyakorlatorientált megközelítése

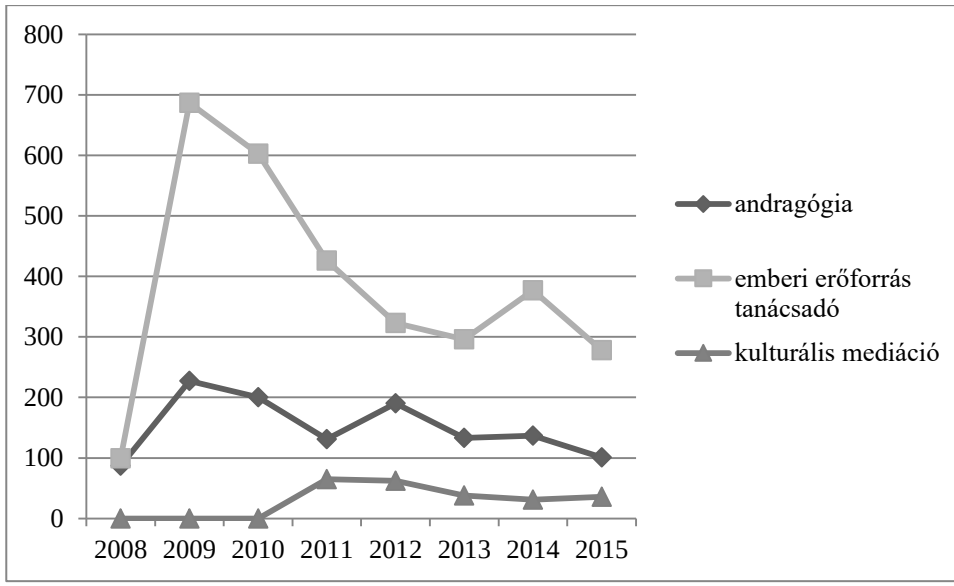
Megfigyelhető, hogy az andragógia BA szakra (különösen felnőttképzési szervező szakirányára) ráépített andragógia MA szak jól képzett szakembereket bocsát ki, akik körében az elhelyezkedési arány 6 hónapon belül közel 100%-os. A BA szak megadja mindazokat az alapvető elméleti és gyakorlati ismereteket, amelyekre építve az MA szakon már hatékonyan lehet magasszintű, a gyakorlatban azonnal alkalmazható, de magasabb ismeretkörhöz kötődő tartalmakat átadni (pl. üzleti terv készítése, szervezet komplex marketingstratégiájának áttekintése, költségtervezés stb.).

Az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak a mesterszakok között az egyik legnépszerűbb, azonban ide jelentkeznek a legkülönbözőbb alapszakos végzettséggel a hallgatók. A szak népszerűségét a nagyvállalatok, és különösen a multinacionális nagyvállalatok körében magas számban igényelt személyügyi munkatárs munkakör okozza. Nagy riválisa a képzésnek a gazdasági terület hasonló emberi erőforrás, humán erőforrás szakterülete, azonban attól számos felvételizőt elriaszt a magas számú matematikai, statisztikai stb. ismeretkör.

A harmadik (kezdettől) tervezett képzés a kulturális mediátor mesterszak, amelynek az akkreditációját 2009 nyarán fogadta el a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB). Így 2017-ig a felsőoktatási képzési rendszerben a kulturális területnek önálló formában csak mesterszakos képzése van. A képzésre elsősorban az andragógia alapszak művelődésszervező szakirányán, vagy az ezzel ekvivalens korábbi (népművelő, közművelődési előadó, főiskolai szintű művelődésszervező stb.) szakokon végzettek jelentkeznek.

Fontos azonban tudni, hogy ezeken kívül egyéb mesterszakok is elfogadják bemenetként a korábbi egyetemi és főiskolai művelődésszervező, és a 2009-ben a munkaerőpiacon először megjelenő andragógia alapszakot. Ilyen mesterszak például a neveléstudományi mesterszak, vagy 2012-ig (a tanárszakok első bolognás generációjáig) a második tanári szakot jelentő andragógus tanár és játék- és szabadidő-szervező tanár mesterszak.

4. ábra: Az MA szakokra felvettek száma nappali és levelező tagozaton összesen 2008-2015.* (fő)

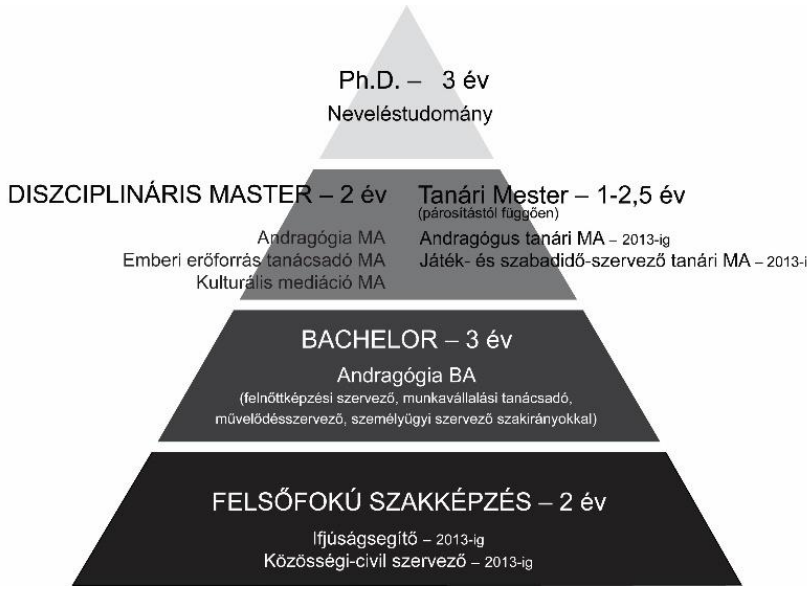


* Megjegyzés: az andragógia és emberi erőforrás tanácsadó MA szakok első évfolyamai 2008-ban, a kulturális mediáció MA szak első évfolyama 2011-ben indult.

(Educatio Kht. 2015. adatai alapján)

A mesterszakok mellett a piramis másik végén a korábban meglevő ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés mellett a Nonprofit Kutatóműhely munkájának eredményeképpen 2009. január 01-től indítható a képzésünk másik **felsőfokú szakképzés**e is közösségi-civil szervező felsőfokú szakképzés néven. Ezáltal a képzés diszciplináris Bologna-piramisa (vagy fenyőfája?) teljessé vált, bár a szakembereket megosztja ennek a teljességnek az értékelése. A szakmánk sajátossága, hogy az alapvégzettségnek is jelentős a gyakorlatorientált munkaerő-piaci relevanciája, és ezt esetleg gyengíti az aláépített felsőfokú szakképzések sora, amelyek esetenként az alapszak egy-egy részterületére már felkészítenek. A felsőfokú szakképzések terén a szakterületen nem beszélhetünk sikertörténetről számszerűsítve sem, mivel a szakterületünkhöz csak érintőlegesen kapcsolódó, de nagy hallgatói létszámú ifjúságsegítő felsőfokú szakképzés népszerűsége mellett, a közösségi civil szervező felsőfokú szakképzést 10-12 fős évfolyamokkal is kevés intézmény (PTE FEEK és SZTE JGYPK) tudta indítani, majd 2013-tól a felsőfokú szakképzéseket a kormány megszüntette, tehát csak néhány évfolyamnyi hallgató szerzett ilyen végzettséget.

5. ábra: Az andragógiai képzési terület Bologna-piramisa 2013-ig



A JELEN SZAKEMBERKÉPZÉSE

Az elmúlt néhány év újabb átalakulásokat hozott magával a kulturális és felnőttképzési szakmában, és a felsőfokú képzések palettáján általában. Ez magában rejt ígéretes lehetőségeket is (a kulturális terület új önálló szakjának és tanárképzésbe ágyazódásának megjelenésével), de visszalépéseket is (az andragógia szak létszámkereteinek csökkenésével és a felsőfokú szakképzések átalakulásával.)

A felsőfokú szakképzések helyét 2013-tól a **felsőoktatási szakképzés**ek veszik át (230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről). Ebben a rendszerben számos előremutató lépés van, többek között ilyen a gyakorlati rendszer megerősítése, a felsőoktatási szakképzések felsőfokú végzettségének elismerése. A kulturális és felnőttképzési terület azonban ebben nem kapott lehetőséget, így a kulturális és felnőttképzési szakterületnek (egyenlőre) nem lett felsőoktatási szakképzése. A későbbiekben ez még kezdeményezhető, de a felsőfokú szakképzésnél már korábban említett okok itt is átgondolandóvá teszik a kezdeményezést: a szakma felsőoktatási szakképzésének elindítása akár a BA képzéssel konkurens lehet, és szakmai visszalépést okozhat, ha a felsőoktatási szakképzés beindul, a BA képzés pedig esetenként nem.

A 2013-as év másik átalakulása a tanári rendszerhez kapcsolódik. Az új tanárképzési rendelet (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről) megszüntette az eddig hatékonyan működő játék- és szabadidő-szervező tanári, valamint andragógus tanári mesterszakokat, és csak szakirányú továbbképzésként engedélyezte a továbbiakban azokat. Ezzel azonban a képzések népszerűsége csökkenni fog, mivel kevesen tudják vállalni a szakirányú továbbképzésekkel járó költségtérítést, mivel a szakirányú továbbképzés, mint képzési forma csak költségtérítéses módon érhető el. Megjelenik azonban egy új tanári mesterszak, amely a szakterület szempontjából meghatározó: **közösségi művelődés tanári mesterszak** néven. Bár a rendelet szerint ez a képzés is azon tanárszakok közé tartozik, amelyek csak más, meghatározott tanárszakokkal párosíthatóak, és osztatlan, kétszakos képzésben vehetőek fel. Viszont ez a tanárszak is indítható a szakterülete szerinti nem tanári mesterszakra (leginkább a már említett kulturális mediáció mesterszakra) épülően második, további mesterszakon folyó tanári szakképzettség megszerzésére irányuló egyszakos képzésben. A képzés első évfolyamai 2014-ben indulhattak el az ezt kérelmező felsőoktatási intézményekben. Némiképp az új szak ellenében érvényesül az az új tendencia azonban, amely a korábbi általános művelődési központokat felszámolja, és az oktatási intézményeket a Klebelsberg Intézményfenntartó Központhoz csatolja. Ezzel ugyanis megszűnik az a terep, ahol a közoktatás és kultúra egy intézményen belül él, és a közösségi művelődés tanárának az egyik lehetséges munkahelye lehetne. Emiatt az új közösségi művelődés tanári mesterszak végzettei véleményem szerint olyan közoktatási intézményekben dolgozhatnak, amelyek kellően nagyok (pl. 500 fő fölötti tanulói létszámúak) ahhoz, hogy a szakemberek a tanulók közösségi tevékenységét főállásban koordinálják. Emellett érvényesülhetnek az új szakemberek olyan közoktatási vagy közművelődési intézményekben is, amelyek kistelepüléseken/városi településrészeken működnek, ahol a kulturális/közművelődési feladatellátáshoz nem áll rendelkezésre vagy kevés a szakirányú végzettségű munkatárs. Ebben az esetben azonban a két fenntartóhoz tartozó közoktatási és közművelődési intézményben leginkább megosztott, részidős formában lennének foglalkoztathatók az új közösségi művelődés tanárai.

Az andragógia alapszak népszerűségét 2012-től a felsőoktatási tárca és a szakképzés-orientált kamarai vezetés egyre ellenezte. Véleményük szerint 16 felsőoktatási szaknak[72] a támogatottságát kell a minimálisra csökkenteni, amelyek döntően bölcsész szakok. A szakok mellőzöttségét több forrás különféleképpen indokolja: egyes források szerint ezeken a területeken a felsőoktatási tárca kimutatásai szerint évek óta túlképzés van, más

[72] A 16 szak a következő: Alkalmazott közgazdaságtan, Andragógia, Emberi erőforrások, Gazdálkodási és menedzsment, Gazdaságelemzés, Igazságügyi igazgatási, Jogász, Kereskedelem és marketing, Kommunikáció és médiatudomány, Közszolgálat, Munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, Nemzetközi gazdálkodás, Nemzetközi tanulmányok, Pénzügy-, és számvitel, Turizmus-vendéglátás, Üzleti szakoktató.

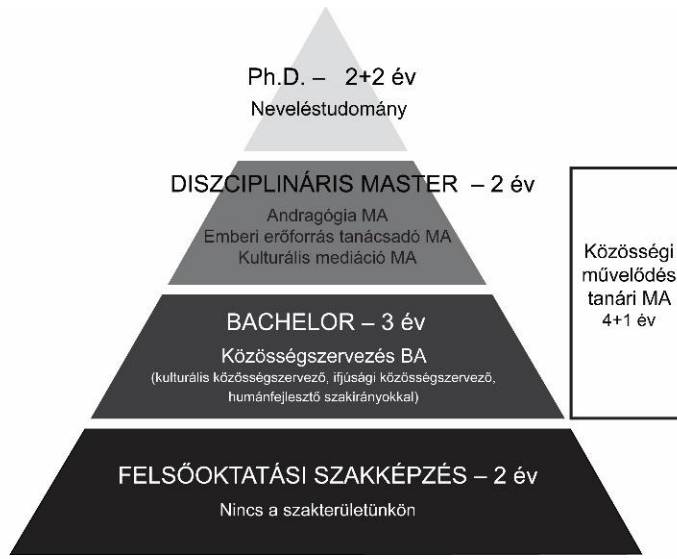
források szerint ezeken a területeken lehet a legpiacképesebb végzettségeket szerezni, így ha valaki ilyet akar, akkor fizessen érte, vagy vegyen fel diákhitelt, és a jól fizető állásából könnyen tudja majd törleszteni. A sokszor médiaéhes kijelentések mögött a lényegi tartalom sokszor elveszik. Jelenleg nem tudjuk mind a 16 nevesített képzést végiggondolni, ez nem feladatunk. A 16 „kispadra" küldött szak között azonban ott található az andragógia is, így eszerint a nézetek szerint nincs szükség andragógus szakemberekre, miközben nem csak hazánkban, hanem Európa-szerte, sőt világszerte egyre nagyobb jelentősége van a felnőttképzésnek, az egész életen át tartó tanulásnak, a kulturális fejlődésnek és a kultúra átörökítésének egyaránt. Sajnos az államilag támogatott helyek számának drasztikus csökkentése (2013-ra 10 fő államilag finanszírozott hallgató felvételét engedélyezte a felsőoktatási tárca az andragógia BA szakon) magával hozta azt, hogy a hallgatók a korábbi évekhez képest rendkívül alacsony arányban vállalták a költségtérítéses képzési formát, így a 10 államilag finanszírozott hallgató mellett 105 költségtérítéses hallgató kezdi meg 2013 szeptemberében a tanulmányait andragógia BA szakon. Ez a tendencia azóta fennáll, évente 10 fő államilag finanszírozott hallgató mellett 80-120 költségtérítéses hallgató iratkozik be andragógia alapszakra.

Eközben a kulturális minisztériumi tárca kezdeményezésére elindult azonban egy olyan szakmai folyamat, amely a kulturális terület alapszakjának visszaállítását indította el. A kulturális területnek 1956-2005. között folyamatosan indult alapszakos képzése, azonban a bolognai átalakítás következtében ez a terület az andragógia szak alá került, kvázi az Andragógia Szakbizottság így tudta „megmenteni" a szakot és vele a szakmát, és így a kulturális terület nem kapott önálló alapszak indítására lehetőséget. A 2005-ben induló utolsó művelődésszervező évfolyamok 2010-ben végeztek (leszámítva néhány, halasztással később végzőt). 2006-tól kezdve így folyamatosan napirenden volt mind a kulturális szakmai megbeszéléseken, konferenciákon, mind a kulturális minisztériumban, mind a korábban kulturális területen oktató felsőoktatási intézményekben, hogy a kulturális terület a bolognai átalakulás áldozatává vált, miközben csak az állami közművelődési intézmények száma meghaladja a 3000 intézményt országos szinten, és emellett számos kulturális célú civil és profitorientált szervezet igényelne ilyen végzettségű szakembereket[73]. 2006-tól kulturális területen csak úgy lehet továbbtanulni, hogy andragógia alapszakon művelődésszervező szakirányt választ a hallgató (amiben mindössze 1 év a szakirányú képzési rész), majd ezt követően továbbtanulhatott kulturális mediáció mesterszakon. Ez a szakmai ismeretek átadását jelentősen nehezítette, nehezíti ma is. Az 1 éves szakirányú képzés csak az alapok elsajátítására elegendő, a mesterszakra pedig csak a hallgatók töredéke megy továbbtanulni, és a szakirány rövidsége miatt ők is kevés előismerettel. A kulturális szolgáltatások biztosítását, és az ezt működtető intézményrendszer fennmaradását segítené a kulturális terület alapszakjának visszaállítása. 2012-ben az akkori Magyar Művelődési Intézet (ma Nemzeti Művelődési

[73] Lásd: Közművelődési statisztika

Intézet) és az Emberi Erőforrások Minisztériuma Közművelődési Főosztálya kezdeményezte az alapszak helyreállítását, amelyre egy szakmai bizottságot hívtak életre. A bizottságban az Intézet és a Főosztály delegált munkatársain kívül a felsőoktatási és kulturális intézmények szakemberei is helyet kaptak. A bizottság munkájának eredményeképpen született meg a **közösségszervezés alapszak**[74], amelyhez három szakirány kapcsolódhat. A *kulturális közösségszervező* a közművelődési szervezetek és intézmények, az *ifjúsági közösségszervező* az ifjúsági szervezetek és intézmények, a *humánfejlesztő* pedig a felnőttképzési szervezetek és intézmények keretében látja el a tervező, szervező, irányító feladatokat. A képzés akkreditálására 2016 őszén került sor, és 2017 szeptemberében indulnak az első évfolyamok.

6. ábra: A szakemberképzés Bologna-piramisa 2017-től



A közösségszervezés szak létrejöttével az andragógia alapszak létjogosultságát semmiképpen nem vonta kétségbe. A két szak szakemberei más-más szakterületekhez kapcsolódnak: az andragógus a felnőttek képzését, elhelyezkedését, karrierútját segíti, míg a közösségszervezés alapszakon végzett kulturális szakember a közösségi művelődés különböző színterein óvodáskortól időskorig segíti a közösségi, kulturális, társadalomszervező folyamatokat. Ennek ellenére a felsőoktatás-politikai döntés értelmében az andragógia alapszak 2016 szeptemberében indulhat utoljára, ezt követően csak mesterképzés keretében kerülhet sor andragógiai tanulmányokra. Ezt az űr kívánja

[74] Létrehozta a 18/2016. (VIII. 05.) EMMI rendelet

legalább részlegesen betölteni a közösségszervezés alapszak humánfejlesztő szakiránya. Lényegében a helyzet a 2006-os állapothoz hasonló, csak ellentétes orientációval: akkor a közművelődési szakemberképzés került az andragógia alapképzés szakiránya keretébe, most a felnőttképzési szakemberképzés kerül a közösségszervező alapképzés szakiránya keretébe. És indulhat a szakmai lobby az andragógia alapszak megmentésére.

HIVATKOZÁSOK

230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről

283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről

393/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról

Balipap Ferenc (szerk.) (2006): *Az illegitim andragógusképzés megteremtője. In memoriam Durkó Mátyás.* Budapest, Magyar Művelődési Intézet

Boros Sándor (1986): Durkó Mátyás 60 éves. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 5-20. p.

Durkó Mátyás – Harangi László (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktátási és –képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172-173. pp.

Durkó Mátyás (1990): A népművelés és a felnőttnevelés történeti fejlődésének vázlata. In: Uő. – Sári, Mihály: *Bevezetés a közművelődéselméleti ismeretekbe*. Bp., Tankönyvkiadó

Durkó Mátyás (1986): Tudományos bibliográfia 1950-1985. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE, 21-49. p.

Durkó Mátyás (1995): *Az andragógiai képzés alakulása a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán.* [Művelődéstudomány sorozat 2. kötet.] Debrecen, Kvalitás Kiadó

Durkó Mátyás (1997): Az andragógia mint tudomány szerepe az egyetemi művelődési menedzserképzésben. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 7-15. p.

Durkó Mátyás (1998a): *Társadalom felnőttnevelés, önnevelés.* Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó

Durkó Mátyás (1998b): Tudományos bibliográfia 1985-1995. In: Rubovszky Kálmán (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 16. szám.] Debrecen, KLTE, 17-24. p.

Educatio Kht. (2015): Ponthatárok, rangsor. In: http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok Letöltési idő: 2015. 11. 28.

Hidy Péter (2001): Művelődésszervezők szerepfelfogása és pályaképe. In: Török József (szerk.): *Az elhangzott előadások gyűjteménye – III. Közművelődési Nyári Egyetem (Szeged, 2001. június 26-28.).* Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 19-38. p.

Hrubos Ildikó (szerk.) (2002): *Az ismeretlen szakképzés. Az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés kutatásának tanulságai.* Budapest, Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó

Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felnőttoktatásban. In: Basel Péter – Eszik Zoltán (szerk.): *A felnőttoktatás kutatása.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 26. kötet.] Budapest, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete – Oktatáskutató Intézet, 105-118. pp.

Juhász Erika (2001): Az andragógia oktatása és kutatása a magyar felsőoktatásban. In: *Kultúra és Közösség,* IV. szám, 167-174. pp.

Juhász Erika (2003): Művelődésszervező képzés a Debreceni Egyetemen. In: Török József (szerk.): *A szükséges tudás*. Szeged, Csongrád Megyei Közművelődési Tanácsadó Központ, 39-43. p.

Juhász Erika (2005): A Hajdú-Bihar megyei felnőttoktatás intézményrendszere a hazai felnőttoktatás történeti tendenciáinak tükrében. (Doktori értekezés, kézirat). Debrecen

Juhász Erika (2009): Szemelvények a felnőttek nevelésének, oktatásának, képzésének hazai történetéből. In: Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett Ágnes – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori salutem – Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére.* Debrecen: Doktoranduszok Kiss árpád Közhasznú Egyesülete, 2009, 249-258. pp.

Karácsony Sándor (1947): Felnőttek nevelése. In: *Új Szántás*, 4. szám

Kende István (1956): A népművelés szak megindulása alkalmából. In: Soós Pál – Sz. Szabó László (szerk.) (1986): *Tömegkultúra és közművelődés.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 7-8. szám.] Debrecen, KLTE

Kozma Tamás (2000): *Regionális együttműködések a harmadfokú képzésben.* [Educatio füzetek sorozat 227. kötet.] Bp., Oktatáskutató Intézet

Maróti Andor (2006): A népművelestől az andragógiáig. A népművelési szakképzést

meghatározó szemlélet átalakulása. In: *Szín*, 5. szám, 2-5. p.

Maróti Andor et al. (2005): dr. *Durkó Mátyás egyetemi tanár emlékére.* In: http://www.feflearning.hu/hun/doc/ Durko_Matyasra_emlekezunk.doc

Rubovszky Kálmán (1994): A kulturális (művelődési) menedzsment lényege, oktatása Európában és hazánkban. In: Uő – Sz. Szabó László (szerk.): *Művelődéstudományi tanulmányok.* [Acta Andragogiae et Culturae sorozat 15. szám.] Debrecen, KLTE, 7-19. p.

Sári Mihály (1998): Parasztiskolák, felnőttiskola-kísérletek a felvilágosodás korában Magyarországon. In: Maróti Andor – Rubovszky Kálmán – Sári Mihály (szerk.): *A magyar felnőttoktatás története*. Budapest, Magyar Művelődési Intézet – Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és Felnőttnevelési Tanszéke – Jászberényi Tanítóképző Főiskola Közművelődési és Felnőttnevelési Tanszék – Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete Budapesti Projektirodája, 94-98. p.

Sári Mihály (2000): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. In: Hinzen, Heribert – Koltai Dénes (szerk.): *Felnőttoktatás az ezredfordulón: Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 23. kötet.] Bp., IIZ/DVV, 327-348. p.

T. Kiss Tamás (2000): *A népnevelőtől a kulturális menedzserig. Fejezetek a népművelőképzés fejlődéstörténetéből.* [Felnőttoktatás, továbbképzés és élethosszig tartó tanulás sorozat 25. kötet.] Budapest, IIZ/DVV – Új Mandátum Kiadó

Zrinszky László (1996): *A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába*. (Bp.), OKKER Oktatási Iroda

ABSTRACT

A brief history of the university majors of adult educators and cultural managers in Hungary

The Hungarian higher education majors which deal with the adult's education and culture has reached its 60 year anniversary in 2016. For this reason we review and present the history and the current transformation process of these majors. Changes in the professionals' trainings are parallel with the social changes: changes in the contents and names of the training are follow the main social and cultural paradigm shifts. The concept of the 1950s was the people's extensive education, in the 1970s the emphasis was on the community's cultural needs, in the 1990s the organizer and manager tasks were came to the fore, from 2000 the LLL point of view dominated, and nowadays the support and development of the community are in the center of the professional work. We draw up those main development proposals based on the results of this historical review, which we can apply in the renewable majors after 60 years.

Keyswords: adult education, culture, cultural organisation, andragogy, community organisation

Juhász Erika

tanszékvezető, főiskolai docens

Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet,

Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék

juhasz.erika@arts.unideb.hu

Kenyeres Attila Zoltán

EGYENLŐTLENSÉGEK A TELEVÍZIÓBÓL TÖRTÉNŐ KULTURÁLIS TANULÁS ESETÉN

ABSZTRAKT

A kulturális tanulás olyan nonformális és informális tanulási forma, amely a kulturális intézményrendszer és eszközrendszer felhasználása révén történik. Ilyen lehet az olvasás, a múzeumok látogatása, az internethasználat, vagy a tömegkommunikációs intézményrendszerekből történő tanulás. Kutatásunkban a média egy szegmensét, a televízióból történő kulturális tanulási lehetőségeket vizsgáljuk tartalomelemzés révén. Arra vagyunk kíváncsiak, milyen különbségek mutathatók ki a társadalom különféle hozzáféréssel rendelkező tagjai között. A tartalomelemzés révén összehasonlítjuk a Magyarországon földfelszíni sugárzásban mindenki számára szabadon hozzáférhető digitális csatornák programkínálatát kulturális tanulás szempontjából a három legnézettebb, de csak előfizetéssel fogható televíziós ismeretterjesztő csatornák kínálatával. Az elemzés során egy kiválasztott hónapban vizsgáltuk az érintett csatornák programkínálatát. A kutatás illeszkedik a „Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig" című OTKA által támogatott kutatás azon szegmenséhez, amely a médiából történő kulturális tanulást vizsgálja. A kutatás egyik fő célja annak bemutatása, hogyan segíti a kulturális tanulás a különböző régiók lakosságának kulturális fejlődését, és hogyan járul hozzá a tanulás a régió társadalmi-gazdasági fejlesztéséhez.

BEVEZETÉS

Tanulmányunkban a televízió felnőttek tanulásában betöltött szerepét kívánjuk elemezni egy speciális terület, a kulturális tanulás aspektusában. Vizsgálódásunk során tartalomelemzést végeztünk a szabadon fogható, tehát mindenki számára előfizetés nélkül elérhető televíziós csatornák, illetve a legnézettebb, előfizetéses ismeretterjesztő csatornák kínálatából. A két csoport összehasonlításából arra a kérdésre kerestük a választ, milyen különbségek mutathatók ki a televízióból történő kulturális tanulás esetén a tartalomhoz való hozzáférés tekintetében. Több, vagy kevesebb lehetősége van kulturális tanulásra azoknak, akik hozzáférnek az előfizetéses tartalmakhoz, mint azok, akik csak a szabadon fogható adásokat tudják nézni.

A televíziós tartalom kulturális tanulásban játszott szerepének vizsgálatát az indokolta, hogy bár az egyre több funkcióval felruházott okostelefonok alkalmasak a televíziónézésre is, és az interneten is elérhető sok ilyen tartalom, az ismeretterjesztő filmek megtekintésére sokan továbbra is a hagyományos televíziót részesítik előnyben. A

debreceni egyetemisták egy 100 fős csoportja körében végzett 2013-as próbakutatás adatai szerint a megkérdezettek 77 százaléka közvetlenül a televízióban néz ismeretterjesztő filmeket, nem pedig interneten, vagy okostelefonon. A Nemzeti Művelődési Intézet IV. Kulturális Közfoglalkoztatotti Program résztvevőinek körében 2016-ban végzett országos kutatás saját kutatási eredményei alapján pedig arra az eredményre jutottunk, hogy a megkérdezett 3934 ember 76,7 százaléka néz televíziós ismeretterjesztő filmeket, és közülük 85,2 százalék közvetlenül a televízióban tekinti meg ezeket, 11 százalék az internetről és mindössze 2 százalék okostelefonról.

Hasonló arányokat mutatnak a Nielsen Közönségmérés Kft. eredményei is. A médiakutató 2016 tavaszán végzett országos elemzése szerint a televíziós tartalmak interetes fogyasztása jelenleg még nem mindennapos, a nézők 34 százaléka tekint meg interneten tévéműsort, közülük 3 százalék naponta. Az okostelefonos megtekintések aránya 10 százalék körül mozog, amelynek oka, hogy a nézők inkább a nagyképernyős megtekintést preferálják (Nielsen 2016).

A televízió kulturális tanulásban betöltött szerepét amiatt is érdemes vizsgálni, mert az országos nézettségi adatok továbbra is azt mutatják, hogy a TV a mai napig a legfontosabb információforrások egyike. A Nielsen adatai szerint a hazai lakosság 2016 júliusában naponta átlagosan 4 óra 13 percet töltött a televízió előtt, a nők ennél valamivel többet, míg a férfiak kevesebbet. A felmérésből kiderült, hogy napi átlagban a legkevesebbet a 18-29 éves korosztály, míg a legtöbbet a 60 év felettiek tévézett (Nielsen 2016). A Nielsen médiakutató 2015 első negyedévre vonatkozó felmérése szerint a televíziós ismeretterjesztő csatornák 5,8 százalékos nézettséggel rendelkeznek országosan, ami 0,7 százalékos emelkedést jelent az előző évi adatokhoz képest. Az adatok magukba foglalják a valós időben megtekintett, és a felvételről visszanézett műsorokat is. A médiakutató összesen 21 ismeretterjesztő csatorna nézettségét vizsgálta. A legnagyobb közönségaránnyal (27 százalék) a két nagy kereskedelmi TV, az RTL Klub és a TV2 rendelkezett. Érdekesség, hogy a tudományos és ismeretterjesztő műsorok a teljes műsorfogyasztás 4,7 százalékát tették ki az említett időszakban (Nielsen 2015).

KULTURÁLIS TANULÁS ÉS A MÉDIA

A kulturális tanulás, mint a kultúra széleskörű intézményrendszere és eszközrendszere által megvalósuló nonformális és informális tanulási forma már régóta képezi tudományos elméletek és kutatások tárgyát, ha nem is pontosan ezzel a terminussal. Durkó Mátyás a permanens művelődésben ragadta meg ezt a fogalmat. Ő a felnőttnevelést a permanens művelődés rendszerén belül helyezte el. Permanens művelődésen a kulturális javak olyan elsajátítását értette, amely különböző célú, aktív tevékenységekhez (spontán módon, járulékosan, vagy céltudatosan) kapcsolódik, és amely által a személyiség formálódik, fejlődik, vagy akár gazdagodik (Durkó 1980).

Ennek szerinte két formája lehetséges: a spontán formálódás és az intézményesített kulturális szolgáltatás révén történő formálódás. A spontán formálódás az ő értelmezési keretében a munkához, baráti, közösségi tevékenységekhez, családi, privát élettevékenységekhez kapcsolódóan történik. Az ember megfelelő életfeltételeinek, megélhetésének kialakításához, a társas kapcsolatok és a családfenntartó tevékenységekhez kötődik sok esetben spontán módon, nem tudatosan. Ez jelenti a közvetlen szocializációt, amely során a személyiség formálódik, de ez mintegy mellékesen történik, mert a tevékenységnek nem ez a direkt célja. Ugyanakkor az intézményesített kulturális szolgáltatás révén történő permanens művelődésben már közvetlen célként jelenik meg a kulturális javak elsajátítása. Ennek egyik területe a céltudatos permanens nevelés (antropagógia), amelyben nevelők és tanulók vesznek részt, a társadalom fejlődése szempontjából kívánatos nevelési célok elérése érdekében. A másik terület az úgynevezett regeneratív művelődés, amely célja az egyén feltöltődése, a rekreáció, a szórakozás, a szórakozva-művelődés és a tájékoztatás (Durkó 1999). A médiát, azon belül is a televíziót a Durkó-féle felosztásban a regeneratív művelődési eszközök közé sorolhatjuk.

A kulturális tanulás fogalma a Tanuló Régiók Magyarországon kutatás során is megjelenik. A hazai kutatók a Német Tanulási Atlaszban (Deutscher Lernatlas: DLA) használt meghatározást vették alapul, amely a „Persönliches Lernen" (Személyes tanulás) fogalmát használja. A német modell szerint ez a fajta tanulási aktivitás az informális tanulás és a nonformális tanulás egy speciális dimenziója. Ennek megfelelően elkülönül mind a formális (pl. köz- és felsőoktatás), mind a nonformális (pl. szakképzés és felnőttképzés) tanulás területeitől. Csakúgy, mint Durkónál, a fogalom itt is köthető a médiához, hiszen a német kutatók a személyes tanulás során négy fő területet vizsgáltak: az általános (tovább) képzéseket, a kulturális életben történő részvételt, a sporttevékenységeket, illetve a média eszközeivel megvalósuló személyes tanulást (Juhász et al 2015). Az UNESCO dokumentumaiban is megjelenik a média, mint a kultúrához kapcsolódó tanulás egyik területe. A szervezet Statisztikai Intézetének jelentése szerint a kultúra a következő elemekből áll:

- „otthoni használatú" (Home-based) (pl. tévénézés, olvasás, internet használata)
- „látogatáshoz kötött" (Going-out) (pl. mozi, színház, múzeum látogatása)
- „öntudatformálás" (Identity building) (pl. amatőr kulturális tevékenységek, egyesületi tagság).

(UNESCO Institute for Statistics 2009)

A média tanulási folyamatban betöltött szerepére több tanulmány és kutatás is rámutat. Salomon szerint az ún. „csöpögtető hatás" (drip-effect) révén történik az információ átvétele a televízióból. A néző akkor is felszed információkat és tudást, ha a tévét csak szórakozásból nézi. Még a kevésbé igényes műsorokból érkező ismételt állítások is beépülnek a befogadó tudati sémáiba, befolyásolva a gondolkodását és a

véleményalkotását (Salomon 1981). Comstock és Scharrer a televíziózás motivációit vizsgálta, és ezek három csoportját alkotta meg. Fontossági sorrendben a következők: menekülés a valóságból, önértékelés megerősítése összehasonlítás útján és információkeresés (Comstock és Scharrer 1999). Brown, Steele és Walsh-Childers megalkották az úgynevezett „média-gyakorlat modellt", amely szerint a médiából történő tanulás több tényezőtől függ. Ilyen: anéző motivációja, a befogadói szituáció, a saját érzékek, az identitás és a megélt tapasztalatok. Ez utóbbi faktorait a fejlődési szint, a nem, a faji hovatartozás, a társadalmi-gazdasági szint jelenti, illetve minden más, ami az egyik embert elkülönítheti a másiktól (Brown, Steele és Walsh-Childers 2002). Van Evra az involválódást vizsgálja a televízió kapcsán nemzetközi elemzésében. Úgy véli, hogy a tévét kétféleképpen lehet nézni: egyrészt komolyan, erőfeszítést téve arra, hogy a tartalomból információt és tudást szerezzen a befogadó. A másik típus, amikor a néző a tévét pusztán kikapcsolódásból, figyelemelterelésből és szórakozásból nézi. Ennek nyomán Van Evra a nézők közötti interakciót megvizsgálva arra jutott, hogy az egyik nézőt jobban befolyásolja a tartalom, a másikat pedig kevésbé. A tévénézők társadalmi-gazdasági státuszát tekintve pedig megállapította, hogy a jelentős időtartamban tévénézők között olyan csoportok vannak, mint a hátrányos helyzetűek, az etnikai kisebbségek, a kevésbé iskolázottak, a fiatalok és az idősek. Ezen csoportok inkább hagyatkoznak a televízióból szerzett értesülésekre, és kevesebb vagy kevésbé változatos alternatív források állnak rendelkezésükre. Emiatt kiszolgáltatottabbá válnak a televíziós tartalmaknak. A nézői preferenciákról azt állapította meg, hogy az információt keresők tartalomválasztása egészen más, mint a csak szórakozást keresők. Ezek alapján különbözik azok köre is, akik a televíziót tanulási céllal használják. A televíziót tudatosan tanulási eszközként igénybe vevők jobban válogatnak a tartalmak között, azt kritikusan szemlélik, és az információ feldolgozására jelentős mentális erőfeszítést tesznek a befogadáskor. Ugyanakkor a televíziót tudattalanul, akaratlanul tanulási eszközként használó, más információforrással kevésbé rendelkező befogadók inkább csak csaponganak a műsorok és tartalmak között. Az információ esetlegesen, mintegy „véletlenül" talál rájuk, és azt nagyobb mértékben elhiszik, befogadják (Van Evra 2004). Hazai kutatások is bizonyították a televízió tanulásban betöltött szerepét. A magyar felnőttek televízióból történő tanulási szokásait a Forray és Juhász vezetésével zajlott „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés"című kutatás is vizsgálta. Az OTKA által finanszírozott tudományos felmérés 2006 és 2008 között zajlott. Ennek során egy Internetre épülő országos kérdőíves adatgyűjtéssel 1200 felnőtt (25-64 évesek) önálló tanulással kapcsolatos szokásait és experimentációit vizsgálták. A felmérésben részt vettek 17 százaléka úgy nyilatkozott, hogy leginkább a TV segítségével végzett önálló tanulást. 54 százalékuk pedig többé-kevésbé szerzett ismereteket tévéműsorokból, így összességében elmondható, hogy a kutatásban részt vettek csaknem 70 százaléka variábilis mértékben, de tanulási eszköznek tartotta a televíziót (Forray – Juhász 2009).

A KUTATÁS ÉS HIPOTÉZISEK

A jelenlegi kutatásunk során egyrészt a földi sugárzásban Magyarországon szabadon fogható, ismeretterjesztő tartalmat is közvetítő három közszolgálati és két kereskedelmi televízió kínálatát elemeztük beavatkozás mentes, tartalomelemzés jellegű vizsgálattal. A kiválasztott televízió csatornák a következők voltak: Duna TV, M2, M3 Anno, TV2, RTL Klub. Ezen televíziók ismeretterjesztő tartalmi kínálatát hasonlítottuk össze a Nielsen felmérése szerint Magyarországon legnézettebb előfizetéses ismeretterjesztő csatornák: a National Geographic Channel, a Discovery Channel és a Spektrum TV kínálatával. A tartalomelemzés során kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt felhasználtunk. A csatornák programkínálatának elemzését a heti műsorújság segítségével végeztük, így számszerűsíthető adatokat kaptunk egyrészt az ismeretterjesztő műsorok számáról, illetve azok műsoridejéről. Ahol a címből nem derült ki egyértelműen a tartalom, ott kvalitatív elemzéssel, a műsor leírásából állapítottuk meg, szerepel-e benne ismeretterjesztő elem. Ugyancsak kvalitatív elemzést igényelt az egyes műsorszámok témakörökbe sorolása. A kutatás időkeretét egy kiválasztott hónap, 2016 áprilisa jelentette. Ezen hónapon belül a fent említett televíziók szombati és vasárnapi műsorkínálatát elemeztük, összefüggésben azzal, hogy a felnőttek szabadidőben történő, televízió segítségével végzett kulturális tanulási lehetőségeit kívántuk vizsgálni. A hétvégi időpont kiválasztását a KSH szabadidő kutatásainak eredménye adta. A 2013-as országos vizsgálat szerint a lakosság számára a két hétvégi napon áll rendelkezésre a legtöbb idő a szabadon végzett tevékenységekre (átlagosan 331 perc) a fiziológiai szükségletek és a társadalmilag kötött tevékenységek mellett. A szabadon végzett tevékenységek közül pedig kimagaslóan vezet a televíziózásra fordított idő - napi átlagban 152 perccel (KSH 2013). Így egy átlagos felnőtt számára vélhetően a hétvégi napokon áll a legtöbb idő rendelkezésre a televízióhasználatra, és az onnan származó ismeretterjesztő tartalmak befogadására. Ennek megfelelően elemzésünkben a kiválasztott hónap szombati és vasárnapi televíziós programkínálatát vizsgáltuk meg az ismeretterjesztő tartalom dimenziójában. Mivel 2016 áprilisában 5 hétvége volt (bár május elseje vasárnapra esett, ezt is beleszámítottuk), így összesen 10 nap programkínálatát elemeztük az említett 8 TV csatornán. A vizsgálat előtt a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Azok, akik nem engedhetik meg maguknak az előfizetéses televíziócsatornákat, hátrányosabb helyzetben vannak a televíziós ismeretterjesztő tartalomhoz való hozzáférésben, mint azok, akik előfizetéses televízióadásokat is nézhetnek.

Az előfizetéssel nézhető csatornák kínálatában több olyan televízió is található, amelyek kifejezetten ismereterjesztő műsorokra szakosodtak, és 24 órában sugároznak. Ugyanakkor a 2016 áprilisában szabadon fogható televíziók között nem volt specifikusan, kizárólag ismeretterjesztő tartalmat sugárzó televízióadás. Viszont több csatorna kínálatában is hangsúlyosan megjelentek az ismeretterjesztő célzatú műsorszámok. Így nem mondható, hogy egyáltalán nem tudnak ilyen televíziós tartalomhoz hozzáférni azok,

akik csak a szabadon fogható adásokat tudják nézni. Azt viszont feltételezzük, hogy azok, akik nem engedhetik meg maguknak, hogy előfizessenek a csak havi díj ellenében fogható televíziókra, kevesebb ismeretterjesztő tartalomhoz férnek hozzá a tévén keresztül, mint azok, akik előfizetéses csatornákat is nézhetnek.

2. Különbségek mutathatók ki a szabadon fogható és az előfizetéses ismeretterjesztő csatornákon sugárzott műsorok témakörei között.

Azt feltételeztük, hogy az előfizetéssel és a szabadon fogható csatornákon megjelenő ismeretterjesztő tartalmak témakörei nem fedik egymást. Ennek megfelelően másféle témakörökre koncentrálnak az előfizetéses csatornák, mint a szabadon foghatóak. Bár lehetnek egyezések is, a különbségek vélhetően a szerkesztési elvekből fakadnak. Hiszen mindegyik csatornának megvan a maga tudományos profilja, és elsősorban azokra a témákra koncentrál. Így eltérő témákat dolgoz fel a technikai, vagy természettudományos profilú ismeretterjesztő csatorna, mint egy szabadon fogható kereskedelmi televízió, amely vélhetően inkább csak a kínálatát színesítendő sugároz ilyen tartalmakat, ennek megfelelően más és más témakörben. Ugyanakkor a közszolgálati televíziók esetében sokkal inkább tetten érhető a stabilabb témaválasztás, így például az M3 Anno csatorna kínálatán vélhetően a történelmi témájú ismeretterjesztő filmek lesznek a dominánsak.

3. Azok, akik csak szabadon fogható televíziós csatornákat tudnak nézni, kevesebb ismeretterjesztő témakörből választhatnak, mint az előfizetéses csatornák nézői.

Ezt abból feltételezzük, hogy a szabadon fogható csatornák kínálatában kevesebb ismeretterjesztő tartalom jelenik meg, hiszen nem 24 órában sugároznak ilyen jellegű műsorokat, ellentétben az előfizetéses televíziós csatornákkal.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Elsőként azt vizsgáltuk meg, milyen mértékben jelennek meg ismeretterjesztő tartalmak a szabadon fogható televíziós csatornákon, és ezekben a műsorszámokban hányféle témakört jelenítenek meg.

1. ábra: Az ismeretterjesztő tartalmak teljes adásidőhöz viszonyított megjelenése és az érintett témakörök száma a szabadon fogható televíziós csatornákon

Csatorna	Adásidő	Témakör
Duna TV	42 %	11
M3 Anno	40 %	9
TV2	14,3 %	7
RTL Klub	12,3 %	7
M2	11 %	5

(Forrás: saját készítés)

Az 1. ábra eredményeiből látszik, hogy a szabadon fogható televíziós csatornák közül két közszolgálati csatornán, a Duna TV-n és a nosztalgiatévéként működő, főképp régi filmeket és televíziós show műsorokat sugárzó adón, az M3 Anno csatornán jelent meg a legtöbb ismeretterjesztő tartalom. Mindkét televízió esetében az adásidő legalább 40 százalékát tették ki ismeretterjesztő filmek és/vagy ilyen jellegű műsorok (pl. műveltségi vetélkedők). Bár a szintén közszolgálati M2-n csak az adásidő 11 százaléka volt ismeretterjesztő jellegű, itt a képet árnyalja, hogy ez a TV az adásidő nagy részében gyerekcsatornaként működik, és csak a hajnali, valamint az esti és éjszakai órákban jelennek meg ismeretterjesztő jellegű adások. Így az elért 11 százalék már közel sem számít annyira alacsony értéknek. A két szabadon fogható kereskedelmi televízió, a TV2 és az RTL Klub elemzett hétvégi kínálataiban nagyjából azonos mértékben, az adásidő 12-14 százalékában szerepeltek ismeretterjesztő tartalmak. Érdekesség, hogy ezek főképp a hajnali (4 és 6 óra közötti), valamint a reggeli-délelőtti idősávokban (8 és 12 óra között) jelentek meg a leggyakrabban. A megjelenített témaköröket vizsgálva elmondható, hogy a Duna TV ismeretterjesztő kínálata terjedt ki a legtöbb témakörre (11), ezt követte az M3 Anno 9 témakörrel. A két kereskedelmi TV egyaránt 7-7 témában sugárzott ismeretterjesztő tartalmakat, míg az M2-n 5 féle témakört tudtunk beazonosítani az elemzett napokon.

Az ismeretterjesztő tartalmak adásidőhöz viszonyított megjelenési arányát megvizsgáltuk a Nielsen szerint a hazánkban legnézettebb három előfizetéses ismeretterjesztő csatorna kínálatában is.

2. ábra: Az ismeretterjesztő tartalmak teljes adásidőhöz viszonyított megjelenése, és az érintett témakörök száma a legnézettebb előfizetéses ismeretterjesztő televíziós csatornákon

Csatorna	Adásidő	Témakör
Spektrum TV	100 %	13
National G.	100 %	12
Discovery Ch.	100 %	7

(Forrás: saját készítés)

A 2. ábrát elemezve elmondható, hogy a csatornák tematikus jellegéből fakadóan az adásidő 100 százalékát tették ki ismeretterjesztő célzattal készített tartalmak. Így ebből a szempontból ezek a csatornák vezetnek a szabadon fogható adások előtt. A megjelenített témaköröket tekintve a Spektrum TV bizonyult a legváltozatosabbnak, itt 13 különféle témakört érintettek a különböző műsorszámok, a National Geographic Channel estében

pedig 12 témakört tudtunk beazonosítani az elemzett napokon. Ehhez képest érdekesség, hogy a szabadon fogható Duna TV-n majdnem ennyi, 11 féle témakör jelent meg, így elmondható, hogy ebben a tekintetben nincs nagy lemaradás a szabadon fogható és az elemzett előfizetéses csatornák között. A Discovery Channelen 7 féle témakört találtunk, amely azt jelzi, hogy ez a TV inkább szakosodott, és főképp a műszaki-technológiai témák domináltak a kínálatban. Ha csak ebből a szempontból viszgáljuk a kérdést, akkor elmondható, hogy ez a szám megyegyezik az RTL Klubon és a TV2-n azonosított témakörök számával, szóval itt azonosság áll fenn a szabadon fogható csatornákkal, sőt a Duna TV-hez és az M3 Anno-hoz képest lemaradás is megfigyelhető. Ez természetesen csak az érintett témakörökre vonatkozik, az adásidőben már szignifikáns a különbség a Discovery javára.

Ezt követően áttekintettük, hogy a szabadon fogható csatornák ismeretterjesztő tartalmaiban konkrétan milyen témakörök jelentek meg az elemzett időszakban, és azok összesen hány percet tettek ki. Ennek ismeretében sorrendbe tudtuk rakni a leggyakrabban érintett témaköröket.

3. ábra: A leggyakoribb ismeretterjesztő témakörök a szabadon fogható televíziós csatornákon

Témakör	Adásidő (perc)
Történelem	2965
Irodalom, képzőművészet, filmművészet, kortárs művészet, kultúra	1665
Színház, komolyzene, jazz, zenetanítás	1665
Gasztronómia	1645
Általános műveltség (pl. műveltségi vetélkedő)	1219
Baba-mama, családi élet	1175
Könnyűzenei koncertek, zenészportrék	1130
Földrajz, néprajz	1110
Vallás, egyházak	900

(Forrás: saját készítés)

A kutatásunkban elemzett szabadon fogható televíziós csatornák ismereterjesztő műsoraiban leginkább a történelemmel kapcsolatos témák szerepeltek. Ezt követték az irodalommal, képzőművészettel, filmművészettel, kortárs művészettel és általánosságban a kultúrával foglalkozó műsorszámok, majd a színházi közvetítések, komolyzenei és jazz-zenei koncertek következtek, ugyanannyi adásidővel. Ha ezt a két kategóriát összevonjuk, akkor azt látjuk, hogy összességében a kultúra és a művészet témája hosszabb adásidőt

tett ki, mint a történelmi tárgyú műsorok. Ha a könnyűzenei koncerteket és a zenészportrékat is ide soroljuk, akkor pedig egyértelmű a kultúra és művészet -azon belül domináns módon a kortárs művészet- fölénye az ismeretterjesztő tartalmak esetében. Hangsúlyosan megjelent az elemzett szabadon fogható csatornák ismeretterjesztő kínálatában a gasztronómia, az általános műveltség (elsősorban műveltségi vetélkedők révén), a családi élet (főképp beszélgetős műsorok, baba-mama magazinok), a földrajz és a néprajz (ismeretterjesztő filmek), valamint a vallás és az egyház (főképp a Duna TV vasárnapi műsoraiban, mise közvetítéseiben).

Végül megvizsgáltuk azt is, melyek azok a témakörök, amelyek a három legnézettebb ismeretterjesztő csatorna kínálataiban jelentek meg az általunk elemzett 10 hétvégi napon.

4. ábra: A leggyakoribb témakörök a legnézettebb előfizetéses ismeretterjesztő televíziós csatornákon

Témakör	Adásidő (perc)
Reality, túlélés, természet	8635
Autó-motor	5775
Természet, növények, biológia, időjárás	5015
Történelem, vallás	4865
Repülés, technika, mérnökök, extrém gépezetek, hogyan készül	3895
C.I.A., titokzatosság, misztika, sci-fi	3630
Bűntények, börtönök, nyomozás	2810
Fizika, űrkutatás, csillagászat, kémia	2470
Árverések, alkuk, raktárvadászok, kincsvadászok	1855

(Forrás: saját készítés)

Ahogy a 4. ábra mutatja, a legnézettebb ismeretterjesztő műsorok kínálatában a reality-alapú műfajok vezetnek, azon belül is a természet, a természettudomány. Az elemzés azt mutatta, hogy ez a műfaj bizonyos csatornákon (pl. a Discovery Channel) szinte teljesen dominánssá vált, az ismeretterjesztés hangsúlyosan a reality műfaján keresztül történik, a műsorok készítői vélhetően így próbálnak meg izgalmat és sztorit csempészni az ismeretterjesztésbe a nézők érdeklődésének felkeltésére. Így sokszor a természetben a túlélésért küzdő magányos „tudós” történetein keresztül mutatják be az elsősorban természettel, biológiával, időjárással, csillagászattal, fizikával, kémiával kapcsolatos ismereteket. Ugyancsak a reality műfaját vitték be az elemzett ismeretterjesztő csatornák szerkesztői a történelmi, néprajzi, művészeti és más kulturális ismeretek átadásába. Itt a filmek szereplői árveréseken, alkukon vesznek részt, raktárakat, padlásokat kutatnak,

illetve kincsvadászatot folytatnak. Itt a cél vélhetően hasonló, mint a „túlélő” realityk esetében: a nézői érdeklődés felkeltésére, fenntartására viszik be a reality elemeket. Ugyancsak hangsúlyosan jelentek meg az autókkal és motorokkal, gépekkel, repülőgépekkel, műszaki- mérnöki ismeretekkel kapcsolatos témák, illetve a „hagyományos”, nem reality-alapú ismeretterjesztő filmek, amelyek természettel, történelemmel, vallással, fizikával, csillagászattal és kémiával foglalkoztak. Jelentős szerepet játszottak a különféle bűnügyekkel, rejtélyekkel, titkosszolgálatokkal foglalkozó ismeretterjesztő filmek is.

Az összes elemzett televíziós csatornán megjelenő témákat tekintve néhány csatornaspecifikus megállapítást is tettük. Így az elemzett napokon a háztartással, lakberendezéssel, kertészkedéssel kapcsolatos témájú ismeretterjesztő műsorok csak a TV2-n, míg marketing ismeretek csak az RTL Klubon jelentek meg. Az egészség és életmód témája főképp az elemzett kereskedelmi tévéken (TV2, RTL Klub) volt jelen. Az autó-motor témájú műsorok egyáltalán nem szerepeltek az elemzett időszakban a Spektrum TV-n és a közszolgálati tévéken. A Spektrum TV kínálatának jellegzetessége volt még, hogy nem szerepeltek reality-alapú természetfilmek és autó-motorral kapcsolatos műsorok, viszont irodalmi és gasztronómiai témájú ismeretterjesztő műsorok csak itt jelentek meg az elemzett előfizetéses csatornák kínálatában. Ugyancsak csatornaspecifikus megállapítás, hogy a Discovery Channelen az elemzett időszakban domináltak a reality-típusú ismeretterjesztő filmek, valamint a technikával, gépekkel, autókkal-motorokkal foglalkozó műsorok.

ÖSSZEGZÉS

Az adatokat elemezve azt láthatjuk, hogy nincs egyértelmű „győztes” vagy „vesztes” az ismeretterjesztő tartalmakhoz való hozzáférésben, a televízióból történő kulturális tanulásban. Hiszen a szabadon fogható televíziós csatornákon is szignifikáns az ilyen jellegű tartalom jelenléte. Az is megállapítható volt, hogy adásidőt tekintve az előfizetéses csatornák felülmúlták a szabadon foghatókat az elemzett időszakban, hiszen az előbbiek 24 órán keresztül sugároztak ilyen tartalmat. A témaválasztékról elmondható, hogy nagyjából azonos, tehát hasonló számú ismeretterjesztő téma jelent meg a szabadon fogható csatornákon, mint az előfizetéses adókon, az időtartam természetesen eltért. Érdekesség, hogy volt olyan előfizetéses csatorna (Discovery Channel), amely kevesebb témakör jelenített meg az elemzett időszakban, mint némely szabadon fogható televízió. Ez a csatorna specifikusságára utal. Minőségbeli eltérések is megfigyelhetők, nem feltétlenül az előfizetéses csatornák javára, hiszen az időnként vitatható tudományos értékű reality-alapú ismeretterjesztő filmek dominanciája volt megfigyelhető ezeken (főképp a Discovery Channelen), míg a szabadon fogható televíziókon, ez a műfaj nem jelent meg az elemzett időszakban, ott elsősorban a „klasszikus” ismeretterjesztő filmek szerepeltek a kínálatban.

Ezek alapján elmondhatjuk, hogy az első hipotézisünk, amely szerint hátrányosabb helyzetben vannak a csak szabadon fogható csatornákat nézők a televízióból történő kulturális tanulás terén, nem igazolódott be. Mert bár valóban 24 órában sugároznak ismeretterjesztő műsorokat az előfizetésés csatornák, a szabadon fogható programokon is hangsúlyosan szerepelnek ilyen tartalmak. És bár kisebb adásidővel, de legalább olyan, adott esetben pedig nagyobb témaválasztékkal. Az előfizetéses adókon megjelenő reality-alapú ismeretterjesztés pedig nem feltétlenül jelent több lehetőséget a tanulásra – az esetleges izgalmak és látványosabb képi megjelenítés ellenére sem.

A második hipotézisünk, amely szerint különbségek mutathatók ki a szabadon fogható és az előfizetéses ismeretterjesztő csatornákon sugárzott műsorok témakörei között, teljesen beigazolódott. A történelem és a vallás (nagyon kis részben a gasztronómia) témakörén kívül nem volt átfedés a leggyakrabban megjelenített témakörök között. Tehát elmondható, hogy különböző tudományterületekről kaptak kulturális tanulási lehetőséget a csak szabadon fogható és az előfizetéses csatornákat is néző tévézők az elemzett napokon. Az egyes csatornák specializálódása is megfigyelhető volt, ahogyan azt előzetesen feltételeztük.

Harmadik hipotézisünk alapján kevesebb ismeretterjesztő témakörből válogathatnak azok, akik csak szabadon fogható televíziós csatornákat tudnak nézni, mint az előfizetéses csatornák nézői. Ez a feltételezés sem igazolódott be, hiszen a megjelenített témaköröket tekintve alig maradtak le a szabadon fogható csatornák az előfizetésések mögött, sőt volt olyan előfizetéses csatorna, amelyet felül is múltak ebből a szempontból.

Összességében tehát az elemzett időszakban a megvizsgált televíziós csatornákat elemezve az mondható: elsősorban a műsoridő tekintetében érheti hátrány a televízióból történő kulturális tanulás során a csak szabadon fogható tévéadások nézőit. Bár a megjelenített témák jelentősen eltértek az előfizetéses és a szabadon fogható csatornákon, ezek között különbséget tenni nem lehet, egyéni érdeklődéstől függ, kit melyik érdekel jobban. Az érintett témakörök pedig hasonlóan változatosnak bizonyultak az elemzett fizetős és ingyenes csatornákon a vizsgált időszakban.

HIVATKOZÁSOK

Brown, J. D., Steele, J. R. and Walsh-Childers, K. (2002): Introduction and overview. In: BROWN, J. D., STEELE, J. R. and WALSH-CHILDERS, K. : Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah NJ, 1-24.p.

Comstock, G. and Scharrer, E. (1999): Television: What's on, who's watching and what it means. CA: Academic, San Diego.

Durkó Mátyás (1980): A permanens nevelés felnőttnevelési szakaszának szocializációs és

individualizációs funkciói. In: Durkó Mátyás, Marczuk, Mieczyslaw (szerk.): A permanens művelődés és felnőttnevelés rendszertani és funkcionális kérdései. Debrecen: KLTE. 90-128. p.

Durkó Mátyás (1999): Andragógia (A felnőttnevelés és közművelődés új útjai). Budapest, Magyar Művelődési Intézet.

Forray R., Katalin – Juhász, Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés. In: Forray R. Katalin – Juhász Erika (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem. p. 12-37.p.

Juhász Erika - Herczegh Judit - Kenyeres Attila Zoltán - Kovács Klára - Szabó József - Szűcs Tímea (2015): Kulturális tanulás. In: Kozma Tamás (szerk.): Tanuló régiók Magyarországon - Az elmélettől a valóságig [Régió és Oktatás XI.] Debrecen, CHERD Hungary

KSH – Központi Statisztikai Hivatal (2013): Kulturálódási szokásaink A lakosság televíziózási, olvasási jellemzőinek vizsgálata az időmérleg-felvételek segítségével. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal. In: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/kult_szokasok.pdf Letöltési idő: 2016. 09.25.

Nielsen Közönségmérés Kft. (2015): Adatok az ismeretterjesztő televíziós csatornák 2014. évi nézettségéről. (Emailen bekért adatbázis)

Nielsen Közönségmérés Kft. (2016): Havi statisztikák 2016. július. NIELSEN Közönségmérés. In: http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/Honlap_havi_statist_201607.pdf Letöltési idő: 2016. 09.25.

Nielsen Közönségmérés Kft. (2016): TV Plusz 2016. NIELSEN Közönségmérés. In: http://www.nielsentam.tv/Uploads/Hungary/res_TVplusz_2016_snapshot_hun.pdf Letöltési idő: 2016. 09.25.

Salomon, G. (1981): Communication and education: Social and psychological interactions. CA: Sage, Beverly Hills.

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2009): The 2009 UNESCO Framework For Cultural Statistics (FCS). Montreal. Elérhető: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/FCS09_EN.pdf, letöltés ideje: 2014. 12. 15.

Van, Evra, Judith. (2004): Television and child development. Lawrence Erlbaum Associated Publishers, Mahwah, New Jersey, London.

ABSTRACT

Cultural learning is a form of non-formal and informal learning that happens through the use of cultural institution systems and toolkit. This could be reading, visiting museums, use of the internet or learning from the deifferent contains of the mass media. In our research we examine a specific segment of the media through content analysis: the cultural learning opportunities from the television. We are interested in how differences can be found between the various members of the society with different possibilities to access to Hungarian television programs. In our content analysis we compared the educational content of five freely available Hungarian terrestrial digital TV channels to the three most watched educational pay-TV channels in terms of cultural learning. In our analysis we examined the program content of the relevant channels in a selected month. The reserach is connected to the "Learning Regions Hungary: From theory to reality" wich examined the cultural learning in the media and was supported by the Hungarian Scientific Research Fund. One of the main aims of our research is to show how cultural learning helps the cultural development of the population in various regions and how the learning contributes to the socio-economic development of the region.

Keywords: cultural learning, learning from the media, learning region, television.

Kenyeres Attila Zoltán
egyetemi tanársegéd
Debreceni Egyetem BTK Művelődéstudományi és Humán Tanulmányok Tanszék
kenyeres.attila@arts.unideb.hu

Lükő István

A MŰSZAKI SZAKOKTATÓ ÉS A KÉPZŐK KÉPZÉSI RENDSZERÉNEK KIDOLGOZÁSA EGY PROJEKTBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy a duális szakképzés és felsőoktatás gyakorlati oktatóinak a felkészítéséről bemutasson egy elképzelést. Mindkét szak, illetve szakirányú továbbképzés programjának a kidolgozásában részt vettek az egyetem oktatóin kívül a régió két megyéjének vállalati szakemberei (oktatói), valamint a szakképző iskolák tanárai és szakoktatói. Röviden ismertetjük a duális képzés fogalmát, ismertetőit és sajátos tanulásszervezési-felnőttoktatási aspektusait. Bemutatjuk a vállaltoknál és a szakképző iskolákban végzett feltáró vizsgálatokat a személyi feltételek és a gyakorlati képzőhelyek, műhelyek helyzetéről. Részleteket mutatunk be a duális mérnökképzésben résztvevők képzéséhez készült program tantervéből. Ebben a mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szaknak a tantervében kiemelt szerepet kap a felnőttképzés, valamint a duális képzés tervezése és szervezése. Kutató fejlesztő munkánk másik kimeneti eredményéből, a Műszaki szakoktató szak programjából is mutatunk részleteket.

BEVEZETÉS

A fejlesztő munka kiindulási alapja volt a TÁMOP 4.1.1/C projekt céljainak, feladatainak megismerése. Ennek a programnak a célja volt egy olyan járműipari, gépipari, mechatronikai ágazati ipar- és gazdaság fejlesztés megszervezése és lebonyolítása, amely lehetővé teszi, hogy az ágazat nemzetközi versenyképessége növekedjen.

A fejlesztés/kutatás rövid ismertetése

A kutatás/fejlesztés célja/feladata:

A, Alprojektben:, Műszaki szakoktató BSc szak korszerűsítése, bővítése szakirányokkal és tananyagainak fejlesztése. Javaslat a Szakindítási kérvény új moduljaira és tantárgyi programjaira iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.

B, Alprojektben: Képzők képzési rendszerének és programjainak kidolgozása. A vállalati szakképzési és felsőoktatási szakoktató képzési programjainak és moduljainak kidolgozása iskolai és vállalati szakemberek bevonásával.

Alkalmazott módszerek

- Személyes látogatások és interjúk a vállaltok szakembereivel, oktatóival a képzési szerkezetükről
- Kérdőíves felmérés a régióhoz tartozó vállalatok profiljáról, méretéről,

szakképzési feladatairól, a gyakorló helyek felszereltségéről és személyi feltételeiről.
- Kérdőíves felmérés a két vizsgált megyében lévő szakképző iskolák képzési profiljáról, a tanárok és szakoktatók létszámáról, képesítésükről, valamint az iskolai tanműhelyek és laborok felszereléséről.
- Adat és információ gyűjtés a gépészeti és mechatronikai területek csúcstechnológiájának szakember vonzatáról.
- A szakképzés és a mérnökképzés dokumentumainak tanulmányozása

Eredmények

A kutat-fejlesztő munka eredményeit 6 dokumentumban foglaltuk össze, amelyek közül kettőt ragadunk ki és ismertetünk belőle részleteket.

1, Műszaki szakoktató szak gépész/mechatronika szakirány Szakindítási kérvényének akkreditációra előkészített részei

2, Duális mérnökképzés mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak 3 félév, 90 kredit

A DUÁLIS KÉPZÉS FOGALMA ÉS JELLEMZŐI

A duális és a triális képzés fogalma

Ma már közismert a szakmai, oktató-kutató berkeken belül is a duális képzés fogalma, jelentése. Alapvetően a német nyelvterület országaiban terjedt el az iskola és a vállalat szoros kapcsolatára épülő modell, tehát elsősorban Németországban, Svájcban és Ausztriában. Hazánk és sok más volt szocialista ország is „kvázi duális rendszerű" szakképzést valósított meg a rendszerváltás előtt. Az elmúlt egy évtizedben felerősödött az igény egy erősebb duális szakképzési modell szerint szakoktatás iránt. Erről, valamint az említett országok duális szakképzési rendszeréről írt Györgyi Zoltán (Györgyi 2011) Részletes, országonkénti elemzéséből egy differenciált képet kaphatunk, amit kiegészít egy a címben is kérdőjeles modellel, a triális képzéssel.

„A triális képzés fogalmával mind a svájci, mind a német (mind az osztrák) szakirodalomban találkozhatunk. A fogalom nem teljesen kiforrott, de arra utal, hogy a duális képzés két pillére mellett felmerül egy harmadik igénye is. Nem a szakképzés teljes újjászervezésében, hanem a kiegészítésében gondolkozik ez a megközelítés. A képzés iskolai és üzemi elemét alapvetően változatlanul hagyná, ezt egészítené ki egy olyan pedagógiai tartalmakat is biztosító elemmel, amely azokat a készségeket biztosítaná a tanulók számára, amelyeket sem az oktatási rendszer nem képes (mert ahhoz e készségek túlságosan szakmafüggők), sem a cégek nem tudnak biztosítani (mert nincs megfelelő szakemberük ehhez, illetve az üzemi körülmények erre nem alkalmasak)."(Györgyi, 2011, 340. o.)

A munka világa, a vállalati szféra és a duális képzés kapcsolatáról röviden

A duális képzés definícióját az Nftv. 108. § 1.a. bekezdése tartalmazza. Eszerint *„duális képzés:* a műszaki, informatika, agrár, természettudomány vagy gazdaságtudományok képzési területen indított gyakorlatigényes alapképzési szakon, illetve e képzési területhez tartozó mesterképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szak - képzési és kimeneti követelményeknek megfelelően meghatározott, teljes idejű, a képzési időszakra, a képzés módszereire, a tanórára, a megszerzett tudás értékelésére egyedi rendelkezéseket tartalmazó - tanterve szerint a gyakorlati képzés a Duális Képzési Tanács által meghatározott keretek között, minősített szervezetnél folyik;" (EMMI Duális képzési Tanács, 2015. 1. o.)

A duális képzés tehát

1. a gyakorlatigényes alapképzési szakon folytatott képzés azon formája, amelyben a szakmailag minősített vállalatoknál folyó gyakorlati képzések tantervi tartalmuknál, struktúrájuknál és a vállalatoknál töltendő, megnövelt óraszámuknál, valamint a megszerzett munkatapasztalatnál fogva növelik a hallgatók szakmai kompetenciáját, vállalati ismereteit és erősítik a kultúráját.
2. A duális képzésben részt vevő hallgató a szorgalmi időszakot a „hagyományos" nappali munkarendű hallgatóval együtt végzi a felsőoktatási intézménynél (intézményi szakasz). Ezt követően részt vesz a vállalati szakaszban történő oktatásban és gyakorlatban. Lehetséges további vállalati gyakorlati idő teljesítése a hallgató számára rendelkezésre álló „szabad" időben a szorgalmi időszak alatt is, a tanrendet és az intézményi jelenlétet nem sértve.

A duális felsőfokú képzés jellemzői

Eredmény-kimenet:

1-2 év **gyakorlati tapasztalattal rendelkező** friss diplomás

Kompetenciák, képességek:

az intézményekben nem oktatott szakmai ismeretek
adott vállalat(ok)hoz köthető specifikus szakmai ismeretek
önálló munkavégzési képesség
csoportos munkavégzési képesség
fejlett munkavégzési hatékonyság és eredményesség
vállalati és munkakultúra terén szerzett jártasság

A folyamat jellemzői:

Minőségi:

A vállalati szakaszban eltöltött ún. vállalati gyakorlat és az intézményi szakaszban tanultak között (a teljes képzési idő vonatkozásában) kapcsolatnak kell lenni, amely függ az adott vállalat munkaerő-piaci igényeitől, az alkalmazott technológiától.

A vállalatnál eltöltött időszak tartalma **négy** komponensből tevődik össze:

1/specifikus gyakorlati képzés a vállalkozásnál;

2/ hallgató bevonása konkrét „üzemi" gyakorlati feladatokba;

3/ projekt jellegű munka az önálló munkavégzés képességének megteremtése érdekében;

4/ „puha" készségek és munkakultúra megtanítása.

A SZAKMAI PEDAGÓGUSKÉPZÉS RENDSZERE VÁZLATOSAN

A hazai szakmai pedagógusképzés kutatásával és fejlesztésével foglalkozó szakirodalmak meglehetősen gazdag és árnyalt képet rajzolnak. A mi szempontunkból elsősorban a vizsgálati időmetszetek és a struktúrák, valamint a felvetődött problémák az érdekesek. Berki Éva tanulmányából idézünk részleteket.

A szakmai tanárképzés körében végzett hazai kutatásokról röviden

„A szakmai tanárképzés hazai rendszerének szisztematikus áttekintésére elsőként 1998-ban került sor, az EU csatlakozásra való felkészülés során készült felmérések körében (Survey of Vocational Teacher/Trainer Training – 1998). A hazai szakmai tanárképzéssel foglalkozó első jelentősebb volumenű vizsgálat a szakmai tanárképzést folytató egyetem és főiskola tanárképzéssel foglalkozó oktatóinak részvételével 2006-2007-ben valósult meg, egy („A szakmai tanárképzés helyzete és korszerűsítése") projekt keretében. … A TÁMOP-4.1.2.B.2.-13/1 kiírás keretében benyújtott pályázat empirikus hátteréként a szakmai tanárképzők országos körében az MRK megbízásából 2013-ban végzett kérdőíves vizsgálat összefoglaló eredményei szolgáltak. Az empirikus kutatásban alkalmazott statisztikai adatelemzésünk során a 2006-2012 közötti időszak szakmai pedagógusképzésre jelentkezők adatainak összehasonlító elemzését végeztük el. Kutatásunk feltárta a képzés típusaiban, struktúrájában, szakok és szakirányok rendszerében végbement változásokat, felszínre hozta a képzési rendszer diverzifikációjának folyamatát és ellentmondásait. A tendenciák elemzése rámutatott arra, hogy a szakmai pedagógusképzés jelenlegi és jövőbeli rendszere számára a hálózati működés, a módszertani fejlesztések és a gyakorlati képzés koordinációjának javítása lényeges minőségi tényező."(Berki, 2015)

Ebben a cikkben olvashattuk a képzőhelyekről összegyűjtött problémákat, amelyeket a következőképpen írta meg a szerző:

A szakmai pedagógusképzők által jelzett problémák

„A szakmai pedagógusképző intézmények válaszaikban kitértek a legégetőbbnek tartott problémák jelzésére is,10 ezek lényegi elemei a következőkben vázolhatók:

– az osztatlan rendszerű tanárképzésben való részvétel ösztönzése szükséges lenne, a közismereti tanárképzéshez hasonlóan;

– az osztott rendszerű képzésben a nyelvvizsga követelmény belépési feltétel helyett kilépési feltételként való meghatározása lenne célszerűbb egy átmeneti időszakra vonatkozóan;

– a közoktatási és szakképzési tartalmak változása miatt növekvő igénnyel megjelenő ügyviteltanár képzés (közismereti és szakmai tanárképzés közötti) helyzetének újbóli értelmezése célszerű lenne;

– a szakoktató képzés (mindegyikében) a képzési követelmények (a teljes idejű vagy részidejű képzés függvényében az érettségi/OKJ vizsga, nyelvvizsga) felülvizsgálata (ugyanis a jelenleg létező elvárások fenntartása viszonylag rövidtávon is működési problémákat von maga után a szakképzésben) és megújítása, a pedagógusképzési területhez való rendelése teremthet új helyzetet;

– a szakoktató képzésben való részvétel ösztönzése, államilag biztosított finanszírozása is szükséges lenne.” (Berki, 2015. 11. p.)

Részben az ideálisnak képzelt szerkezeti modellek közül, részben a félig megvalósult képzések egymásra épülését is érzékeltetni kívánjuk a következőkben, amikor egy szerzőtől idézünk.

Egy kívánatos rendszer kompetencia-térkép alapváza

A duális képzés megjelenésével, illetve a felsőoktatásba való kiterjesztésével másfajta igények is megjelentek. Kik fogják oktatni, vagy a vállalatoknál folyó gyakorlati képzést vezetni? Kell e nekik mérnöktanári szakot elvégezni, Ehhez hasonló kérdések vetődnek fel, amire az én álláspontom szerinti válasz, hogy nem. Mivel a mérnöktanár a középfokú szakképzés elméleti tantárgyainak/moduljainak a tanításra van felkészítve, ez képezi a kompetencia térképet, így nem szükséges a mérnökképzés gyakorlatainak a vezetéshez ez a képzettség.

Ezért fordultunk a TAMOP projekt keretében egy másik megoldás, a rövidebb időtartamú (3 féléves) Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak kidolgozása felé (Lükő 2013, 2014,)

A két szintre a következők szerint javasoljuk a szakmai pedagógusok képzését:

- Középfokon > Szakképző iskoláknál
- Az iskolai és a vállalati szakmai gyakorlatok oktatói
    - Szakoktatók csoportos, iskolai helyszínű gyakorlatok vezetése
    - Oktatók a Kamara által kiképzettek> 60 órás tanfolyam vállaltoknál egyéni/kiscsoportos?
    - Gyakorlati oktató 4 féléves FOSZ volt korábban
- Felsőfokon
    - Kik kellenének, Mik a szükséges kompetenciák?
    - Egy modell:
        - Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak
        - Szakoktatók
        - Szakelméleti tanárok (mérnöktanárok)

A MÉRNÖKPEDAGÓGIAI SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉSI SZAK PROGRAMJA

A szakirányú továbbképzési szak projekt beágyazottsága, háttere

A *TÁMOP 4.1.1/C - NyME – BGF – PTE – ZFOK – PTC – Gépészeti mechatronikai hálózati kutatás és képzési együttműködés* című projektben A cél az volt a *járműipari, gépipari, mechatronikai ágazati ipar- és gazdaság fejlesztés megszervezése és lebonyolítása,amelyben intelligensen szakosodó régiók hálózata (pl. Győr Térség), jön létre, amely összhangban van a brüsszeli S3 (Smart Specialization Strategy) prioritással.* (Megvalósíthatósági tanulmány, 2013)

Megismerve a hatástanulmány egészét és további dokumentumokat, ki kellett egészíteni, illetve pontosítani a két alprojektet és annak céljait.

A szakirányú továbbképzési szak képzési és kimeneti követelményei:

A szakirányú továbbképzési szak megnevezése:

Mérnökpedagógiai szakmérnök duális mérnökképzéshez 1. Alapszint, 2. Mesterszint

A szakirányú továbbképzési szakképzési célja:

Felkészíti a hallgatókat a korszerű műszaki ismeretekre épített duális mérnökképzésben való oktatási feladatok pedagógiailag megalapozott ellátására. Olyan korszerű pedagógiai, pszichológiai és mérnökpedagógiai ismereteket közvetít, amelyekkel felkészülnek a duális mérnökképzés elméleti tantárgyainak és intézményi, vállalati gyakorlati foglalkozásainak megtartására. Fókuszban azoknak a kompetenciáknak a fejlesztése áll, amelyek az üzemi gyakorlatok tervezéséhez, szervezéséhez, ellenőrzéséhez szükségesek és lehetővé teszik a mérnökpedagógiai ismeretek, az IKT alkalmazását oktatástechnológiai és szakmódszertani keretek között.

Az elsajátítandó szakmai kompetenciák:

A *mérnökpedagógiai szakmérnökök ismerik:*

- a korszerű gyártási folyamatokat, eszközöket, megmunkáló robotokat/ automatikákat
- a gyártási, szerelési, üzemfenntartási technikákat, automatizált rendszereit,a mechatronika korszerű, új alkalmazásait.
- a társadalom és az oktatás, a nevelés összefüggéseit, befolyásoló tényezőit
- az általános és pedagógiai pszichológia jelenségeit, a személyiségfejlesztés, a csoportdinamika folyamatát, összefüggéseit, valamint a tanulást és a munkavégzést meghatározó motivációs mechanizmusokat.
- a nevelés, oktatás, képzés pedagógiai alapfogalmait, azok jelentését, kapcsolatát, a tanítás-tanulás didaktikai funkcióit, folyamatának általános törvényszerűségeit, a tudás rétegeződését, fajtáit, az ellenőrzés-értékelés pedagógiai kérdéseit.
- a mérnökpedagógia fogalmait, specifikumait, a mérnökképzés tartalmának tervezési, szervezési, ismeretközvetítési és elsajátítási, módszertani vonatkozásait.
- a munkapszichológia és az ergonómia alapfogalmait,
- a felnőttképzés andragógiai, motivációs, didaktikai sajátosságait, az életen át tartó tanulás, a formális, informális és nonformális tanulás sajátosságait, az előzetes tudás felmérésének elvét és módszerét.

A *mérnökpedagógiai szakmérnökök* mérnöki és pedagógiai-pszichológiai alapismereteinek birtokában képesek, illetve alkalmasak:

- az előzetes tudás mérésére, az állandó és változó tudáselemek meghatározására, a különböző helyszíneken és tanulási környezetben megvalósuló hallgatói teljesítmények objektív értékelésére, ellenőrzésére
- a duális mérnökképzés intézményi elméleti és gyakorlati foglalkozásainak megtartására, a korszerű oktatástechnológiai eszközök és módszerek alkalmazására.
- a vállalati helyszíneken folyó gyakorlati képzés mentorálására, a hallgatói teljesítmények és a kompetenciák mérésére, értékelésére
- a korszerű IKT eszközök, a digitális pedagógia alkalmazására a bemutatás, a szemléltetés, a gyakorlás pedagógiai fázisaiban, a taneszközök és módszerek fejlesztésére.
- hatékony és eredményes kommunikációt folytatni a hallgatókkal, üzemi dolgozókkal, vezetőkkel.
- nyitott és rugalmas személettel, attitűddel rendelkeznek, amelyekkel a különböző szakképzettségű, életkorú és tapasztalattal rendelkezők továbbképzési, átképzési programjait tervezik és az oktatást megtartják.
- a digitális pedagógiai ismeretekre építve a tananyagok digitalizálására, virtualizálására.

– a műszaki és társadalomtudományok integrált szemléletű alkalmazására, az empirikus kutatással megalapozott tudás publikálására, közlésére.

A fontosabb területek és arányai

1. *Korszerű műszaki-technikai ismeretek modul. 5 kredit, 10 óra*

   Ennek a területnek az aránya: 5,55 %

2. *Humántudományi és alapozó pedagógiai, pszichológiai modul. 20 kredit, 40 óra*

   Ennek a területnek az aránya: 22,22%

3. *Mérnökpedagógiai elméleti és gyakorlati modul, benne a szakképzés és a mérnökképzés rendszere, didaktikai alapkérdései, labordidaktika, szakmódszertani ismeretek, IKT alapú oktatás, a felnőttképzési sajátosságai. 40 kredit, 80 óra*

   Ennek a területnek az aránya: 44,44%

1. *Szakmai gyakorlat a képzések megtartására, szervezésére, menedzselésére modul.20 kredit, 40 óra*

   Ennek a területnek az aránya: 22,44%

2. *Szakdolgozat 5 kredit, 10 óra*

   Ennek a területnek az aránya: 5,55 %

A képzés Minta tanterve az 1. sz. táblázatban foglalja össze a tantárgyakat.

A tantárgyak közül kiemelek néhányat, amely elnevezését és tartalmát tekintve meghatározóan fontos.

A *Labordidaktika tanítása* azért fontos, mert a mérnöki tevékenység jelentős része laboratóriumi mérés-viszgálat, amelyeknek a didaktikai sajátosságai eltérőek a többi ismeretfeldolgozási folyamatoktól. Ezért a laboratóriumi munka tananyag tervezési, feldolgozási, ellenőrzési-értékelési folyamatait meg kell ismerni elsősorban a mérési-kísérletezési és a kutató munka műveleteinek, az adatok rögzítésének, az eredmények feldolgozásának a didaktikai jellemzőin keresztül.

Szakmai gyakorlat a képzések megtartására, szervezésére, menedzselésére modul.20 kredit, 40 óra

A duális képzés tervezése, szervezése. A képzéssel szembeni legújabb igények kielégítéséhez nyújtanak ismeretet ebben a tantárgyban. Elsősorban a tanügyi dokumentumok, a vállalati-munkaerőpiaci környezet, a képzés helyi tervének elemzése alapján. A gyakorlati képzőhelyek tárgyi, személyi feltételeit, a megvalósítható kompetenciafejlesztést mérlegelve tervezik a tananyagot egészében és az időben (félév közbeni és utáni) szakaszokra, időegységekre bontva. Megtervezik a hallgatók vállalati gyakorlatainak tevékenységeit, annak dokumentálását (napló, portfólió). Megszervezik a gyakorlati képzést a helyszíneken, a kompenzáló, felzárkóztató és a hiányt pótló elemeket.

A MŰSZAKI SZAKOKTATÓ SZAK ÚJ KÉPZÉSI TERVE RÉSZLETEK

A műszaki szakoktató szak átalakításának szükségessége és lényege, területei, a mintatanterv körvonalai

A Műszaki szakoktató szak átalakításának lényege, hogy egyrészt az NYME FMK által 2006-ban beadott szakindítási kérvényben (szerk.:Molnár József, 2005) szereplő szakirányokat kiegészítsük a projekthez kötődő **Gépész/mechatronika** szakiránnyal. Ez az új szakirány a Mechatronikai BSc szak szakterületi moduljait és a pedagógiai-pszichológiai-szakmódszertani szakterület moduljait, illetve tantárgyait tartalmazza majd az érvényes KKK- alapján. Másfelől a pedagógiai- pszichológiai és alapozó modulok tartalmi felülvizsgálatát, korszerűsítését is szeretnénk elvégezni. A kimeneti termékünk tehát egy új szakirány és a megújított modulok leírását tartalmazza majd, amely alkalmas lesz az NYME SKK akkreditációs anyagainak összeállításához, illetve az eljárás lefolytatásához.

A vállalati gyakorlati képzőhelyek vizsgálata

- Két megyében
  - Vas megyében 117 /vállalkozás/vállalat
  - Zala megyében 57 Vállalkozás/vállalat
- Mit vizsgáltunk?
  - A szervezet neve, címe, a gyakorlati képzési hely neve, címe, a képzésért felelős neve, elérhetősége, a cég profilja, létszáma, az oktatott szakmák, tanműhellyel rendelkezik (igen, nem)
- Bepillantás az eredményekbe.
  - Vas megyében 42 vállalkozás foglalkozik tanulóképzéssel 6 tanműhely
  - Zala megyében 23 vállalkozás foglalkozik tanulóképzéssel 3 tanműhely
  - Felszereltség: rendkívül vegyes, korszerű technológia alig van
  - Leggyakoribb oktatott szakmák:hegesztő, gépi forgácsoló, szerkezetlakatos

Az iskolai felmérés és eredményei

A szakképző iskolák adatait *Fullár Zoltán összeállítása alapján (Fullár 2014)* a 2.-7. táblázatokban foglaltuk össze, amelyeket a Mellékletben találhatják meg.

A pedagógiai-pszichológiai, modul, valamint a szakmai törzs és a differenciált anyag átalakításának fontosabb jellemzői

A KKK-ban leírtakat is figyelembe véve, valamint tanulmányozva az NYME és más felsőoktatási intézmény Mechatronikai mérnök BSc, valamint Műszaki szakoktató BSc szakjainak dokumentumait a szakmai törzs és differenciált anyag átalakítását koncepcionálisan is megfogalmaztuk. Ennek lényege, hogy a tantárgyak egymásra épülése, kapcsolódása biztosított legyen, hogy ne legyen sok tantárgy (felaprózottság). A tantárgyak rendszerének tükrözniük kell a gépészet, és a mechatronika alapozó és szakterületi témaköreinek szerves kapcsolódását.

Sajátosnak mondható megoldást javasolunk abban, hogy a természettudományi ismeretek modulban kap helyet az Elektrotechnika tantárgy, amely a Mérnöki fizika 1-2-re épülve a villamos áramkörök, a villamos gépek és az elektromechanikus villamos berendezések/készülékek témaköreit dolgozza fel.

A pszichológiák esetében ügyeltünk arra, hogy az általános, a személyiség és szociál, valamint a pedagógiai pszichológiák klasszikus elnevezésű tartalmi elemeit két féléves tantárgyba helyezzük el, amelynek a középpontjában a személyiségfejlesztés áll. Műszaki képzésről lévén szó, elengedhetetlen, hogy a munkapszichológia és az ergonómia ismeretkörei ne jelenjenek meg egy külön tantárgyban. A témához kötődő háttértanulmányok közül *Molnár József* publikációit tudjuk kiemelni (Molnár J. 2005). Ezzel jól előkészítik az üzemi oktatás szakmódszertani, oktatástervezési és szervezési ismeretek megalapozását.

A pedagógiai tárgyaknál a Szakképzés-pedagógia című tárgy célja, hogy a pedagógiai alapfogalmak és hatásmechanizmus általános és szakképzési specifikumait, a hozzájuk szervesen kötődő képzési jegyzékek, standardok alapjait, a munkatudományi és üzemi oktatás általános vonatkozásait ismertesse.

Az Oktatáselmélet és szervezés 1-2 című két féléves tantárgy célja, hogy felkészítse a hallgatókat az általános didaktika, a szakoktatás didaktikai specifikumainak az elsajátítására, hogy ezeket képesek legyenek alkalmazni a különböző iskolai és vállalati oktatás-képzési programok tervezése, szervezése során. A hangsúly a szervezésen van, hiszen a célok és a különböző tényezők által meghatározott programok a tanulás szervezésén keresztül válnak valóra.

A két féléves Pedagógiai gyakorlat című tantárgy keretében az iskolai és a vállalati szakmai gyakorlatok hospitálása és tanítási gyakorlatai valósulnak meg.

A *differenciált szakmai* ismereteken belül a *műszaki* ismeretek tantárgyrendszere részben a törzsanyag tantárgyainak további témáit, részben a szakterület kiegészítő ismereteit közvetítik.

A *differenciált szakmai* ismeretek *pedagógiai ismeretek* rendszerében megtalálhatjuk a szakmódszertani, a felnőttképzési, az oktatástechnológiai, és a vállalati oktatás tervezési-szervezési ismereteket.

A Műszaki szakoktató szak új képzési terve Differenciált szakmai törzsanyag pedagógiai modulját emeljük ki és mutatjuk be a 8.táblázatunkban.

Mind a két duális képzési szinten fontosnak tartjuk a **gyakorlati területeinek a szervezését**.

Egy fontos alapelv, a fokozatos ráhangolás, bevezetés (Job schedowing) szellemében alakítottuk ki az alábbi rendszert, amelyben kiemeljük az egyöntetűségi gyakorlat szerepét.

Ezt a fokozatosságot szemlélteti a Mellékletben található 9. táblázatunk.

Jól látható, hogy a négy fokozat hogyan épül egymásra, hogyan segíti a fokozatos ráhangolást, illetve a bővülő tapasztalatszerzést.

RÖVID ÖSSZEGEZÉS

Ebben a tanulmányban megkíséreltük egy helyzetfeltáró kutatáson alapuló képzési program és alapszak képzés tananyagfejlesztését ismertetni.

A helyzetfeltáró szakaszban a fejlesztéshez szükséges információkat, adatokat a vállalatok képviselőivel, iskolai tanárokkal és oktatókkal közösen végeztük. A tripartit elvnek nagyon jól megfelelő módszer sokat segített a gyakorlati problémák, a korábbi hiányosságok kiküszöbölésében és az új programok, szakindítási kérvény összeállításában. Sajátos munkakultúrát is kialakított a résztvevők kapcsolattartásán, együttgondolkodásán keresztül. Sajnálatos módon az elkészült továbbképzési programok, szakindítási kérvény nem valósult meg, nem hasznosult a felsőoktatási átalakítások problematikái miatt.

HIVATKOZÁSOK

Berki Éva(2015): Képzés-fejlesztés a szakmai tanárképzésben Opus Et Educatio. 2015 2. Évfolyam 3. SZÁM 78-87. P

Benedek András – Szabóné Berki Éva (2011): Szakmai tanárképzés-tradíciók és új késztetések. In: Szakmai tanárképzés: múlt-jelen-jövő Konferencia dokumentumok *FKK Füzetek 7.* Szerk.: Hrubos Ildikó, Pfister Éva: Nemzetközi felsőoktatási Kutatások Központja Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Budapest AULA Kiadó Kft. ISSN 2060-9698, ISBN 978-963-89082-2-3; Opus et Educatio 2. évfolyam 3. szám 87

EMMI Duális Képzési Tanács (2015): A duális felsőfokú képzés alapelvei. Budapest,

Fullár Zoltán(2014): Szakiskolák és vállalatok vizsgálati adatai Zala és Vas megyékben Tanulmány Zalaegerszeg,

Györgyi Zoltán (2011): A triális szakképzés felé? Educatio 2011/3 331-341 p

Kiss László(*2014):* Műszaki rajz és dokumentációs ismeretek elektronikai technikusok számára PPT, Kazincbarcika

Lükő István (2007): Szakképzés-pedagógia - Struktúrák és fejlesztések a szakképzésben, pp 286, MK-6010-9

Lükő István.(2014): Mérnökpedagógiai szakirányú továbbképzési szak Képzési program, Sopron

Lükő (2015): A duális képzés szakmódszertani vonatkozásai. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 számú projekt Tanulmány. Sopron,24 oldal.

Lükő István- Molnár József (2013): Feladat és ütemterv, Kézirat Sopron

Lükő István- Molnár József (2014):Műszaki szakoktató BSc szak korszerűsítése, bővítése szakirányokkal és tananyagainak fejlesztése. Javaslat a Szakindítási kérvény új moduljaira és tantárgyi programjaira iskolai és vállalati szakemberek bevonásával. Sopron,

MEGVALÓSÍTHATÓSÁGI TANULMÁNY (2012): TÁMOP 4.1.1/C - NYME – BGF – PTE – ZFOK – PTC – Gépészeti mechatronikai hálózati kutatás és képzési együttműködés, NYME Sopron. Szerk.: Molnár József (2006, 2011): A Műszaki szakoktató szak szakindítási kérvénye a MAB felé NYME, Sopron

Molnár József (2005): Munkahelyi stressz, kiégés a mérnöktanároknál. Tanulmány. Szakoktatás 55. évfolyam, 2005/ 1. szám

Molnár József (2005): International Symposium IGIP Yeditepe University September 12.–15. 2005., Istambul, Turkei Fachpädagogisches Experiment Poster: Beweggründe und Motivation der Teilnehmer in der Ausbildung außerhalb des Schulsystems in Ungarn

MELLÉKLETEK

Szakirányú továbbképzési szak

1. táblázat: Mintaterv

Mérnökpedagógiai szakmérnök duális mérnökképzéshez 1, Alapszint, 2, Mesterszint

A tantárgy neve	Kódja	1. félév óra	2. félév	3. félév	Kredit	Felelős szervezeti egység	Tantárgy felelős oktató
Korszerű műszaki ismeretek 1		5 v			3		
Korszerű műszaki ismeretek 2			5 v		3		
Általános és pedagógiai pszichológia		10 v			5		
Nevelés és oktatásszociológia		6 v			3		
Általános pedagógia-didaktika		10 v			5		
Mérnöketika		5 v			3		
Munkapszichológia és ergonómia			6 v		3		
Mérnökpedagógia 1		10 v			5		
Mérnökpedagógia 2			10 v		5		
Labordidaktika				9 gy	4		
Digitális pedagógia alkalmazása			10 g		5		
A mérnökképzés módszertana 1			10 v		5		
A mérnökképzés módszertana 2				10 v	5		
Felnőttképzés				6 v	3		
Oktatástechnológia			9 gy		5		
Kommunikáció		9 gy			4		
A duális képzés tervezése, szervezése				10 v	5		
Hospitálási-tanítási gyakorlat			6 gy	14 g	10		
Tutorálási gyakorlat				10 g	5		
Szakdolgozat			4 gy	6 gy	5		
Egybefüggő tanítási gyakorlat				4 hét			
Összesen:		**55**	**60**	**65**	**90**		

A szakképző iskolák adatai

Szakiskolák

2. táblázat: Képzést kínáló szakiskolák névsora Vas és a Zala megyében

Az iskola neve	Város
Vas megye	
Barabás György Műszaki Szakközépiskola és Szakiskola	Sárvár
Szentgotthárdi III. Béla Szakképző Iskola és Kollégium	Szentgotthárd
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium	Szombathely
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium Gépipari Szakközépiskolája	Szombathely
Szombathelyi Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium Savaria Szakképző Iskolája	Szombathely
Berzsenyi Dániel Gimnázium és Szakképző Iskola	Celldömölk
Hefele Menyhért Építő- és Faipari Szakképző Iskola	Szombathely
Nádasdy Tamás Közgazdasági, Informatikai Szakközépiskola és Kollégium	Csepreg
Rázsó Imre Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium	Körmend
Zala megye	
Ganz Ábrahám és Munkácsy Mihály Szakközép-iskola és Szakiskola	Zalaegerszeg
Nagykanizsai Műszaki Szakképző Iskola és Kollégium	Nagykanizsa
Keszthelyi Asbóth Sándor Szakképző Iskola és Kollégium	Keszthely

(Forrás: Fullár 2014)

3. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt szakiskolai szakmák oktatása folyik

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Elektromechanikai műszerész	1	1	2
Elektronikai műszerész	1		1
Épület és szerkezetlakatos	3	3	6
Gépi forgácsoló	3	1	4
Gépjármű mechatronikus	1		1
Géplakatos	2		2
Gyártósori gépbeállító	1		1
Hegesztő	1	3	4
Ipari gépész	2		2
Járműfényező	1		1
Mechatronikai karbantartó	1		1
Mezőgazdasági gépszerelő és javító	2		2
Szerkezetlakatos	1	3	4
Szerszámkészítő	2		2
Villanyszerelő	3	2	5

(Forrás: Fullár 2014)

4. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt 4 éves, érettségire épülő képzések folynak

	Vas megye	Zala megye	Összesen
Autóelektronikai műszerész	1		1
Automatikai technikus	2		2
Autószerelő	2		2
CAD-CAM informatikus	1		1
Elektronikai technikus	1		1
Erősáramú elektrotechnikus	1		1
Gépészet		2	2
Gépgyártástechnológiai technikus	1		1
Informatikai		3	3
Informatikai rendszergazda			
Közlekedésautomatikai műszerész	1		1
Mechatronikai technikus	2		2
Műszaki informatikus	1		1
Villamosipari és elektronikai		1	1

5. táblázat: Szakiskolák száma, ahol a felsorolt technikusi képzések folynak

	Vas megye	**Zala megye**	**Összesen**
Elektronikai technikus	2		2
Automatikai technikus	1		1
Automatikai műszerész	1		1
Mechatronikai technikus	1		1
Gépgyártástechnológiai technikus	1	1	2
Autóelektronikai műszerész	1		1
Autótechnikus	1		1
Autószerelő	2		2
CAD-CAM informatikus		1	1
Ipari informatikai technikus	1	1	2

(Forrás: Fullár 2014)

6. táblázat: Szakelméleti tanárok száma Vas és Zala megyében

	Vas megye	**Zala megye**	**Összesen**
Pedagógiai képesítéssel rendelkező	70	50	120
Pedagógiai képesítés nélküli	23	8	31
Pedagógiai képesítéssel óraadó	4		4
Pedagógiai képesítés nélkül óraadó	20		20
Összesen	**117**	**58**	**175**

(Forrás: Fullár 2014)

7. táblázat: Szakoktatók száma Vas és Zala megyében

	Vas megye	**Zala megye**	**Összesen**
Pedagógiai képesítéssel rendelkező	14	34	48
Pedagógiai képesítés nélküli	21	11	32
Pedagógiai képesítéssel óraadó	1		1
Pedagógiai képesítés nélkül óraadó	8		8
Összesen	**44**	**45**	**89**

(Forrás: Fullár 2014)

8. táblázat:A Műszaki szakoktató szak új képzési terve
Differenciált szakmai törzsanyag pedagógiai

Tantárgy neve	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**kr**
Felnőttek szakképzése						9+6		**2**
Munkapszichológia-ergonómia					12+0			**2**
Szakmai gyak.. módszertana 1.*					18+6			**4**
Szakmai gyak. módszertana 2.**						18+6		**4**
Oktatástechnológia-digitális pedagó					12+12l			**4**
Vállalati oktatás tervezése és szervezése							6+6	**2**
Szabadon választható pedagógiai			x 12+0					**2**
Szakmai nyelv							0+18	**2**
Összesen:	**0+0**	**0+0**	**12+0**	**0+0**	**42+18**	**27+12**	**6+24**	**22**

(Forrás: saját szerkesztés)

9. táblázat: A duális képzés gyakorlati területének típusai és szervezése

Típus neve- Javasolt időpont	**Célja és tevékenység tartalma**	**Módszere**
Üzem/vállalat látogatás 2. félév	A vállalat egészének, szervezeti részlegeinek bemutatása	Csoportos látogatás
Egyéni megfigyelés 3. félév	Konkrét/kiválasztott vállalat egy részlegében a munkafolyamat tanulmányozása, adott elméleti tárgyhoz kapcsolása	Tapasztalatok feljegyzése, a műveletek apróbb részeibe való bekapcsolódás
Összefüggő gyakorlat 4-7. félév	Az alapműveletek és a mérnöki tevékenység kompetenciáinak fejlesztése pl. forgácsolás-CNC, gyártás automatika manuális és mérnöki tervezési feladataiban az adott cégnél	Folyamatos gyakorlás gyártási, karbantartási, szerelési munkáknál, feljegyzés készítése és annak teljesítmény értékelése
Egyöntetűségi gyakorlat 7. félév	Az adott vállalatnál nem található technológiákkal kapcsolatos hiány csökkentése	Üzemek közötti cserével, vagy TISZK/SZKI- nál

ABSTRACT

The study aims to provide practical teaching of the dual vocational training and higher education in empowering illustrate one idea. Both professional or vocational training program for the development of the university lecturers took part in addition to the two counties of the region's business professionals (teachers) and teachers and trainers of vocational training schools. Briefly describe the basis, reviews & special organizational learning, adult education aspects of the dual training. Introducing the incumbents have done and vocational schools investigated in personal terms and in practical training sites, workshops position. Details are shown in the dual engineer trainers training program curriculum is made of. In the engineering pedagogical postgraduate degree program curriculum plays an important role in adult education and dual training planning and organization. Research output results from other development work, the trainer training program of technical details is shown.

Univ. Private Prof. habil Lükő István

PTE KPVK, Pécs

sajokaza@chello.hu

Miklósi Márta

BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETEKBEN FOLYÓ OKTATÁSI-KÉPZÉSI TEVÉKENYSÉG MEGVALÓSÍTÁSÁNAK KÉRDÉSEI

ABSZTRAKT

Tanulmányomban összefoglalom, hogyan működik ma hazánkban a börtönoktatás, miért tekinthető sajátosnak a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatási, képzési tevékenység, hogyan lehet hatékonnyá tenni a börtöntanárok munkáját. A fogvatartottak oktatása a sajátos célcsoport és oktatási körülmények miatt egy speciális pedagógiát igényel, nem teszi lehetővé a klasszikus nevelőmunkát. A börtönben dolgozó tanárok nem minden esetben rendelkeznek speciális felkészültséggel, sőt a felnőtt korú elítélteket oktatók zöme az andragógia sajátosságaival, módszertani kérdéseivel is csak a gyakorlatban szembesül, mégpedig oktatási tevékenységének megkezdése után. Ebből kifolyólag indokolt lenne a tanárok előzetes felkészítésének biztosítása, mielőtt büntetés-végrehajtási intézetben kezdenének tanítani, ilyen módon sikeresebbé, eredményesebbé lehetne tenni munkájukat.

BEVEZETÉS

Írásomban megvizsgálom, hogyan jelenik meg ma hazánkban a büntetés-végrehajtási oktatás, képzés jogszabályi szinten, mennyiben tér el az ilyen módon létrejött helyzet a hagyományosnak tekinthető oktatás viszonyaitól. Szociológiai, oktatásszociológiai szempontból kiemelten fontos ezzel a témával foglalkozni, hiszen a társadalom perifériájára siklott felnőttek társadalomba történő visszaillesztésének, vagyis reintegrációjának elősegítése komoly feladat elé állítja a büntetés-végrehajtási intézeteket. (Miklósi 2013a; Miklósi 2013b) A túlnyomórészt sérült személyiségszerkezetű elítéltek motiválása igen nehéz, több okból kifolyólag. A fogvatartottak igen gyakran küzdenek tanulási nehézségekkel, sokan közülük funkcionális analfabéták, életük során rengeteg tanulási kudarccal szembesültek, amelynek hátterében számos pszichológiai és pedagógiai probléma áll, ezek bemutatása külön tanulmányt érdemelne. Nehezíti emellett tanulásukat a börtönök falain belül meglévő kényszerközösség zavaró hatása, hiszen általában a zárkában a zárkatársak kényszerű jelenléte mellett kell elsajátítaniuk a tananyagot készülniük a következő órára. (Csukai 2014:192) Problémát jelent az is, hogy a tanulás olykor csak szabadulás után, sokszor a távoli jövőben fogja meghozni valódi eredményét, amely tovább csökkenti a fogvatartottak részvételi kedvét. Ebben az igen összetett és nehezítő külső tényezők teremtette sajátos helyzetben próbálnak helytállni a börtöntanárok nap mint nap, amikor a fogvatartottak oktatásának feladatát vállalják.

OKTATÁSI TEVÉKENYSÉG HAZAI SZABÁLYOZÁSA BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁSI INTÉZETEKRE VONATKOZÓAN

Jelenleg Magyarországon jogszabály rögzíti, hogy milyen kötelezettségek terhelik és jogok illetik meg az elítélteket tanulási lehetőségeiket illetően. Támogatott formának tekinthető az alap- és középfokú oktatás biztosítása mellett a betanított-munkás-, a szakmunkás-, és a szakképzés, valamint bizonyos esetekben támogatható a felsőfokú tanulmányok folytatása is. – fogalmaz a Büntetés-végrehajtási kódex, amely 2014. január elsejével hatálybalépve szabályozza a büntetés-végrehajtási rendszer működését. (v. ö. 2013. évi CCXL. törvény 164.§ (1))

Érdekes kérdés annak vizsgálata, hogy a totális intézetek hogyan tudják biztosítani a fogvatartottak számára a tanuláshoz való jogot. A büntetés-végrehajtási intézetek ma hazánkban szerződéses kapcsolatban állnak az oktatási intézményekkel. Kiemelten hangsúlyos a szoros együttműködés kialakítása az adott büntetés-végrehajtási intézet vezetése és az oktatási intézmény között, hiszen az iskola tevékenységét minden intézetben össze kell hangolni a börtön szigorúan szabályozott életével. Szerződött félként állami iskolák mellett lehetséges akár egyházi, illetve alapítványi iskolák működtetése is. Az elítéltek érdekét figyelembe véve az oktatási intézmény a fogvatartásra való utalás nélkül állítja ki a bizonyítványt, ilyen módon is szem előtt tartva az elítéltek szabadulás utáni beilleszkedésének elősegítését.

Eltérő azonban a megítélése ugyanakkor az általános és középfokú oktatás biztosításának lehetőségének a zárt intézetek falain belül. Az alapfokú iskolai végzettség megszerzését a rendszer különösen ösztönzi és támogatja, az alapfokú oktatásban részt vevők tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja. (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (5)) Ezen szabály hátterében az a körülmény áll, hogy a jogalkotó ugyanis az elítélt végrehajtás tényéből eredő jogaként rendelkezik az önképzés, valamint az általános iskolai képzésben való részvétel jogáról. (2013. évi CCXL. törvény 164. § (2) és (4)) Jogszabályi szinten támogatandó célként jelenik meg tehát a fogvatartott számára elsődlegesen az általános iskolai végzettség elérésének biztosítása. Ennek a megfontolásnak a hátterében az a tény áll, hogy a fogvatartottaknak csak kis hányada van abban a helyzetben, hogy az oktatásban kitartással és sikerrel vegyen részt, sokuknak negatív múltbeli tapasztalataik vannak az oktatás–nevelés területén. Meg kell tehát kísérelni ezt a hátrányt orvosolni a börtönben. Azokban az intézetekben, ahol nem szervezhető meg az oktatás, a fogvatartottak magántanulóként folytathatják tanulmányaikat. Az oktatással, művelődéssel kapcsolatban felmerülő költségek alacsonyak a börtön általános fenntartási költségeihez képest. A büntetés-végrehajtási képzéseket a bv. intézetek, a BVOP és állami források finanszírozzák. Tehát az anyagi megfontolások nem hátráltathatják a börtönben való oktatás megvalósítását. (Lakos Lőrinc 2011:36) A BV. kódex kimondja, hogy „*az alapfokú iskolai végzettség megszerzését különösen ösztönözni és támogatni kell, az alapfokú oktatásban részt vevők*

tanszereit, tankönyveit és az oktatás egyéb költségeit a büntetés-végrehajtási szervezet biztosítja". (16/2014. (XII. 19.) IM rendelet 117.§ (5)) Véleményem szerint az általános iskola elvégzése valóban nagyon hangsúlyos, hiszen ez szükséges egy szakma elsajátításához, a középiskolai tanulmányok megkezdéséhez, vagy akár a jogosítvány megszerzéséhez.

A közép-, és felsőfokú végzettség megszerzése ugyanakkor már nem elsődleges cél a büntetés-végrehajtás sajátos viszonyai között. Ez a körülmény minden bizonnyal összhangban áll a hazai büntetés-végrehajtási intézetek fogvatartotti összetételének iskolai végzettségi szintjével, amely sajnálatos módon igen alacsony. A 2015. évi Börtönstatisztikai Szemle szerint a fogvatartottak 0,7%-a analfabéta, 12,4%-a rendelkezik kevesebb, mint 8 osztállyal, befejezett általános iskolai végzettsége 48,5 %-ának van. 7%-uk nem fejezte be a középiskolát, szakiskolai végzettséggel 17,5%, érettségivel 10,6 %-uk rendelkezik, egyetemet-főiskolát csupán 2,7%-uk végzett. (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2015:18) A középfokú oktatásban való részvétel és a felsőoktatási rendszerben való tanulás már nem az elítéltet általánosan megillető jog, annak érvényesülése csak indokolt esetekben biztosítható, ezzel is kifejezve a tanuláshoz való jog korlátozott voltát.

Érdekes kérdésként jelenik meg a büntetés-végrehajtásban annak kérdése, hogy vajon a fogvatartottak tanulása, képzése, vagy munkavégzése jelenjen-e meg hangsúlyosabb módon a szabadságvesztés ideje alatt. A visszaélések elkerülése érdekében a jogalkotó rögzítette, hogy az oktatásban, különféle szakképzésekben, továbbképzéseken történő részvétel nem helyettesíti az elítéltek munkában való részvételének kötelezettségét. (v. ö. 2013. évi CCXL. tv. 181.§ (1)) Ez tehát azt jelenti, hogy a jogalkotó a munkavégzést tekinti elsődlegesnek, illetve azt, hogy a képzést, oktatást olyan módon kell megszervezni, hogy az oktatás mellett az elítélt foglalkoztatására is sor kerüljön. Az elítélteket a tanulásban való részvételre meglátásom szerint motiválni kell valamilyen módon, hiszen, ha munkavégzéssel keresethez jut, tanulással pedig nem, akkor félő, hogy a fogvatartottak csupán kis számban kívánnak részt venni az oktatásban. Ezért vezette be a jogalkotó azt a szabályt, hogy amennyiben az elítélt általános iskolai oktatásban vesz részt, középfokú iskolába jár, szakképzésben vagy továbbképzésben tanul, képzésének ideje alatt az alapmunkadíj egynegyedének megfelelő pénzbeli térítésben (a továbbiakban: ösztöndíj) részesül. (v. ö. 2013. évi CCXL. tv. 181.§ (2)).

A tanuláshoz való jog érvényesülésében ugyanakkor változásként jelent meg, hogy a jelenlegi szabályozás már nem kötelezettségként, hanem az életkortól függetlenül az elítélt jogaként határozza meg az általános iskolai tanulmányok folytatását. (v. ö. Juhász 2002) 1993 előtt annak a fogvatartottnak, aki 40.életévét még nem töltötte be, és nem rendelkezett alapfokú iskolai végzettséggel, jogszabály által előírt kötelezettsége volt általános iskolai tanulmányának folytatása. Ezt a szabályt törölték el 1993-ban, így ekkortól kezdve érezhetően csökkent az azt igénybe venni kívánó fogvatartottak száma.

Ennek ellensúlyozására az 1995. évi törvénymódosítás megteremtette annak lehetőségét, hogy abban az esetben, ha az elítélt munkavégzés helyett tanulmányokat folytat, ennek idejére anyagi támogatásban részesüljön. Mindez nagyban előmozdítja az eredményességet, azonban olykor visszaélések is történnek ezzel összefüggésben, amelyek kiküszöbölésére a rendszer törekszik és az intézetek különböző lépéseket is tesznek.

TANULÁS A BÖRTÖNBEN

Az oktatás a börtönben teljesen más jellegű szervezést igényel, mint a hagyományos oktatási rendszerben. A büntetés-végrehajtás személyzetének kell – többek között – a tanulókat a különböző körletekről összegyűjtenie, a tanárokat az oktatás helyszínére kísérnie. További feladatként jelenik meg a tanulás technikai feltételeinek biztosítása a sajátos biztonsági előírások alkalmazása miatt. Ezekből a feladatokból kifolyólag ellentétes érdekek jelennek meg a felügyelői állomány, illetve a tanárok, tanítók oldalán. A felügyelők részére túlterheltségük miatt a büntetés-végrehajtási intézetben folyó oktatás-képzés sok esetben csak terhet jelent. A helyzetet nehezíti, hogy a fogvatartotti jogok kiszélesedését sérelmükre bekövetkezett változásként élik meg. (v. ö. Módos 1992:32; Kassai 2008:29) A neveléssel foglalkozó szakemberek stratégiája ezzel ellentétes, törekvésük ugyanis arra irányul, hogy növeljék a zárkán kívüli fogvatartotti programok idejét és hatékonyságát. (Forgács 2012:70; v. ö. Kovács 2012) Ezek a programok járulhatnak ugyanis hozzá a fogvatartottak társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez, ami az eredményes reintegráció kulcsának tekinthető.

Folyamatosan módosulnak az oktatási programok, a kinti, civil életben elterjedt képzési formák, szakmák a büntetés-végrehajtási intézetekben is megjelentek, az intézetek pedig nyitottá váltak az új lehetőségekre. Sajátos helyzetet teremtett az idegen nyelvű és a számítástechnikai képzések megszervezése. Érdekes módon az idegen nyelvű képzés nagyon sok intézetben megbukott, mert a fogvatartottak nagy részének a magyar nyelv írás–olvasásával is komoly nehézségei vannak. (Czenczer 2008:7) A számítástechnikai képzésekkel kapcsolatban a nemzetközi szakirodalomban egyértelműen az az álláspont, hogy a digitális írástudás hiánya hozzájárul a fogvatartottak egyébként is marginalizált helyzetének további romlásához, ami nagyban rontja szabadulás utáni elhelyezkedésük esélyét. Az infokommunikáció ma már az oktatás integrált részét képezi, így ennek célszerű lenne megjelennie a büntetés-végrehajtási oktatás rendszerében is, természetesen a szükséges biztonsági előírások betartása mellett. (Braggins – Talbot 2005; Directorate General for Education and Culture, European Commission 2011:11)

Sajnos az eleve hátrányos helyzetből induló fogvatartottak hiányosságai csak fokozódnak, ami már önmagában is tanulási nehézségeket okozhat. (Kassai 2008:27) A jelenleg működő rendszerben még a motivált fogvatartottak is csak nagy nehézségek árán tudnak

tanulni. A zárkában, a társak állandó, kényszerű jelenléte mellett a tanulás jelentősen korlátozottá válik. Tanulószobák nem minden intézetben működnek, és nem minden fogvatartott számára hozzáférhetőek, ezen indokolt lenne változtatni. A fogvatartottak hozzáférése az oktatáshoz, a tananyagot kísérő eszközökhöz, a könyvtárhoz nehezített, sokszor még tankönyvek sem állnak rendelkezésükre.

Meglátásom szerint éppen az ellenkező folyamatnak kellene zajlania, még inkább elérhetővé kellene tenni a tanulási lehetőségeket a tanulni kívánó fogvatartottak számára. További nehezítő körülmény a tanulási szokások rendszere. Ezeket a zárt, beszabályozott környezet jelentősen befolyásol, leginkább behatárol. (Kassai 2008:27) Így például a napirend kötelező betartása, a kényszerközösségek működése, korai takarodó mind-mind sajátossá és korlátozottá teszi a fogvatartottak tanulási lehetőségét.

Eredményes együttműködés csak akkor valósulhat meg, ha az oktató a fogvatartottakat emberként, tanulóként kezeli és alapvető elvárás a szokásosnál nagyobb türelem és kitartás velük szemben, hiszen oktatásbeli hiányosságuk miatt nehezebben tudják elsajátítani a tananyagot. A börtönben oktatók feladata ennek következtében lényegesen több mint a tananyag egyszerű átadása. „*A fogvatartottakra nem csupán diákként kell tekintenie a tanárnak, hanem sokkal inkább olyan személyként, akinek alakítani és formálni kell egész magatartását, tevékenységét, életszemléletét*.” – fogalmaz Csukai (Csukai 2014:192) A pedagógusoknak a szigorúbb szabályok alkalmazása helyett a szakmai és tárgyi ismereteken túl a tanulók felé a szokásosnál nagyobb empátiával, érzékenységgel kell fordulniuk, „*elengedhetetlen, hogy a tanári szerep gyakorlása mellett tanácsadóként is megjelenjenek*.” – fogalmaz Maurer. (Maurer 2011:31) Ezen célok elérése érdekében meglátásom szerint igencsak indokolt lenne a tanárok előzetes felkészítésének biztosítása, mielőtt büntetés-végrehajtási intézetben kezdenének tanítani. Hasznos lenne intézményi keretek között a differenciált oktatás megvalósítására törekedni, a tanárok így a lehetőségekhez képest több időt szánnak az adott fogvatartottra, többet gyakorolnak, több segédanyagot biztosítanak, azonban ehhez sajnos több forrásra és nagyobb számú pedagógusra lenne szükség.

A képzésben résztvevő fogvatartottak számára tanulást elősegítő lehetőség lehet, ha a büntetés-végrehajtási intézet lehetőséget ad tanulói csoport, tanulószoba kialakítására, napirendtől eltérő könyvtárlátogatásra, olvasói sarok használatára. (Kassai 2008:31) Emellett a fogvatartottaknál igen jól működik a pozitív ráhatás, motiválás, jutalmazás eszközének alkalmazása.

BÖRTÖNBEN OKTATÓ PEDAGÓGUSOK

Jelenleg a büntetés-végrehajtási intézetekben felnőtt korú elítélteket oktató tanárok többsége a felnőttképzés sajátosságaival, módszertani kérdéseivel csak a gyakorlatban szembesül. A tanárok a felnőttoktatói professzió műveléséhez szükséges ismereteket és kompetenciákat tapasztalati tanulás útján, önálló tanulás útján szerzik meg. (Maurer 2011:31)

Számos sajátos problémával kell szembenéznie a büntetés-végrehajtási intézetben tanítani készülő pedagógusnak, amely körülményekkel a hagyományos oktatási rendszerben nem igazán találkozik. A börtöntanári tevékenységben Szegál véleménye szerint kiemelendő a börtön környezetének, sajátos szubkultúrájának megismerése és az ahhoz való alkalmazkodás; a fogvatartottak sajátosságainak megismerése; az oktatási folyamat megszervezése a megfelelő, börtönpedagógiai didaktika alapján; valamint a börtönszabályok betartása. (Szegál 2007:36) Részemről egyetértek Szegál meglátásával, ezek a legkomolyabb problémák, amelyekkel találkoznak a börtöntanároknak munkájuk során. Ebbe a sorba kívánkozik még az oktatás során felmerülő kérdések, feszültségek, konfliktusok kezelésére való felkészítés. Talán a legfontosabb kérdés a felsoroltak között a megfelelő oktatási módszer kiválasztása ilyen speciális közegben. Célszerű induktív és deduktív jellegű módszereket egyaránt használni, szem előtt tartva a tanári dominanciájú, közös tanári-tanulói dominanciájú és tanulói dominanciájú módszereket egyaránt. Így az előadásos forma mellett elítéltek esetében hasznos lehet a kooperatív oktatási módszer, a projektmódszer, valamint a vita is, kimozdítva őket komfortzónájukból. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni a módszerek kiválasztásánál, hogy heterogén vagy homogén csoporttal állunk e szemben, amely körülmény szintén sajátos a börtönökben. A csoport összetétele büntetés-végrehajtási intézetben általában nagyon heterogén. A fogvatartottak nagyon gyakran nem ugyanazon a szinten állnak alapműveltségi, iskolai végzettség tekintetében. Sajnos a helyzetet tovább nehezíti, hogy sok esetben csak papíron van meg az általuk megadott képzettségük, így egyes tantárgyak esetében felzárkóztatásra szorulnak.

Mindezen körülmények különösen összetetté teszik a büntetés-végrehajtási intézetekben dolgozó pedagógusok dolgát, akiknek így munkájuk során a fent jelzett problémákkal megbirkózva kell tanítaniuk a tanulásban sokszor igencsak akadályozott fogvatartott tanulók csoportját. Ebből kifolyólag hasznos lenne egy felvételi, alkalmassági követelményrendszer kidolgozása is a büntetés-végrehajtási intézetben tanítani kívánó pedagógusok számára. Központi kérdés ugyanis, hogy a büntetés-végrehajtás rendelkezzen olyan felvételi rendszerrel, amely lehetővé teszi azt, hogy alkalmas embereket vegyenek fel büntetés-végrehajtási intézetben oktató pedagógusnak, és kiszűrjék az alkalmatlanokat.

A felvételi alkalmassági vizsgálat, elbeszélgetés alapján állapítható meg, hogy a jelölt alkalmas-e fogvatartottak oktatása során jelentkező konfrontációk, kudarcok elviselésére, képes-e megfelelő tudatossággal, ember- és önismeret birtokában a mindennapi problémák megoldására. A törvény előírja, hogy „*a büntetés-végrehajtás állománya olyan személyekből áll, akik rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges – más jogszabályokban meghatározott – személyi, egészségi, fizikai feltételekkel, megfelelő iskolai végzettséggel (szakképzettséggel) és azokkal a pszichikai adottságokkal, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy feladatukat a fogvatartott emberek között emberséges módon lássák el*". (1995. évi CVII. törvény 10. § (4)) A büntetés-végrehajtási intézetben oktató pedagógusok kiválasztásakor semmilyen felvételi eljáráson, kiválasztási folyamaton nem kell részt venniük a jelentkezőknek, holott erre minden bizonnyal szükség lenne.

Az Európai Börtönszabályok 81. szabálya is kimondja, hogy a személyi állománynak szolgálatba lépése előtt általános és speciális képzésben kell részt vennie, továbbá elméleti és gyakorlati vizsgákon kell megfelelnie. Emellett a vezetésnek úgy kell eljárnia, hogy a személyi állomány ismereteit és szakmai hozzáértését teljes pályafutása során megtartsa és javítsa, megfelelő időközönként szervezett tanfolyamokon és továbbképzésben való részvétel révén. (Európai Unió Miniszteri Bizottsága 2006)

Az Európa Tanács ajánlásában[75] rögzíti, hogy a képzés biztosítása során támaszkodni kell a büntetés-végrehajtáson kívül álló szakemberekre, az érintett szolgálatokon kívül működő, erre szakosodott intézményekkel együttműködve kell végezni az oktatást. (Európa Tanács 1997) Az oktatókkal szembeni követelményként rögzíti a megfelelő szakmai hozzáállást, az elméleti és gyakorlati szempontokat ötvöző tapasztalatot, az emberi magatartás elemzésére irányuló kiváló képességet, valamint a mások meghallgatása iránti hajlandóságot. (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2005:12) Az oktatók kiválasztását olyan módszerek alapján kell végezni, amelyek révén objektív módon mérhető, hogy a jelöltek megfelelnek a feladataik ellátásához szükséges magas szintű emberi és szakmai követelményeknek. (Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága 2005:12) Célszerű lenne tehát átvenni ezt a már működő kiválasztási rendszert a pedagógusok esetében is.

Alkalmasság esetén csak gondos felkészítés után kaphatna engedélyt a pedagógus a büntetés-végrehajtási intézetben történő oktató munkára. Kezdetben egy tapasztalt tanár mellett, később önállóan dolgozhatna. Fontos lenne a rendszeres ellenőrzés, folyamatos tréningezés, felülvizsgálat.

[75] Az R (97) 12. számú ajánlás I. számú függeléke a szankciók és intézkedések végrehajtásával foglalkozó állomány utánpótlásával, kiválasztásával, képzésével, munkafeltételeivel és mobilitásával kapcsolatos elvek felsorolását tartalmazza

A börtöntanárok eredményes munkavégzéséhez elsősorban az andragógiai, pszichológiai, gyógypedagógiai, pszichopedagógiai és szociálpedagógiai ismereteket jelentenek előnyt, plusz az ilyen területen szerzett korábbi tapasztalatok. Mindez komoly többletismeretet kíván meg az oktatóktól. Osztom Csukai véleményét ebben a kérdésben, aki kimondja, hogy még az ezekkel az ismeretekkel rendelkezők számára is „*fontos lenne egy kifejezetten erre a szakterületre való felkészítő tréning kidolgozása, amelyen elsősorban nem csak az elméleti – zárt intézet sajátosságai, elítéltek emberként kezelése –, hanem a gyakorlati ismeretek kerülhetnének átadásra*”. *Ennek keretei között lehetőség nyílna a már évek óta ezen a területen dolgozóknak megosztaniuk tapasztalataikat, élményeiket társaikkal, segítve a hatékonyabb munkavégzést.* (Csukai 2014:192)

Mindezek alapján megállapítható, hogy indokolt lenne hangsúlyt fektetni a reintegráció kognitív megközelítésére. A tanárképzésben részt vevő hallgatóknak érdemes lenne meglátogatniuk büntetés-végrehajtási intézményt az ott folyó nevelő-oktató munka körülményeinek, lehetőségeinek tanulmányozása céljából. (Maurer 2011:31) Célszerű lenne rögzíteni a képesítési követelményeket, kialakítani a továbbképzés rendszerét, így javulna a büntetés-végrehajtás területén elhelyezkedni kívánó pedagógusok szakmai műveltségének színvonala.

ZÁRÓ GONDOLATOK

Tanulmányomban bemutattam, hogyan járulhatnak hozzá a zárkán kívüli oktatási programok a fogvatartottak társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez, milyen módon tudják a totális intézetek biztosítani az elítéltek számára a tanuláshoz való jogot. A reintegrációs folyamatban kiemelten fontos a börtönben tanító pedagógusok szerepe, előzetes és folyamatos felkészítésük így kulcsfontosságú.

Nehéz helyzet elé állítja ugyanakkor a zárt intézetekben oktató tanárokat az a körülmény, hogy jelenleg a börtönökben elítélteket oktató pedagógusok többsége a felnőttképzés sajátosságaival, módszertani kérdéseivel csak a gyakorlatban szembesül. A tanárok a felnőtt tanulók oktatásához szükséges készségeket, ismereteket és kompetenciákat tapasztalati tanulás útján, autodidakta módon szerzik meg. A helyzetet tovább árnyalja, hogy a beiskolázott elítéltek között sok az iskolai végzettséggel rendelkező funkcionális analfabéta és a lemorzsolódott felnőttek aránya is jóval magasabb a börtönoktatásban a hagyományos felnőttoktatáshoz, -képzéshez viszonyítva, ami szintén nehéz helyzet elé állítja az érintett pedagógusokat. Mindezek alapján elmondható, hogy indokolt lenne kialakítani a börtöntanárok számára egy egységes felkészítési rendszert, amely hozzájárulhatna ahhoz, eredményesen tudjanak foglalkozni a fogvatartottakkal munkájuk során.

HIVATKOZÁSOK

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2005): Az Európa Tanács újabb börtönügyi ajánlásai. [Büntetés-végrehajtási szakkönyvtár 2005/1. kötet] Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága. Budapest

Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnoksága (2015): Börtönstatisztikai Szemle. In: http://bv.gov.hu/download/5/cd/21000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatisztikai_Szemle_2_2.pdf

Czenczer, Orsolya (2008): Az oktatás mint reszocializációs eszköz a fiatalkorúak büntetés-végrehajtási intézeteiben. Börtönügyi Szemle, 2008/3. szám. 1-12. old

Csukai, Magdolna (2014): Oktatás a büntetés-végrehajtási intézetekben. Hadtudományi Szemle, 2014/4. szám, 188-194. old.

Európai Unió Miniszteri Bizottsága (2006): Európai Börtönszabályok. A Miniszteri Bizottság R/2006/2 számú ajánlása a tagállamok számára az európai büntetés-végrehajtási szabályokról In: 5mp.eu/.../bortonszabalyok_uj_www.5mp.eu_.docSimilar

Forgács, Judit (2012): Merre tart a nevelés? A nevelői profil vizsgálata. Börtönügyi Szemle, 2012/1. szám, 63- 72. old.

Juhász, Zsuzsanna (2002): A hazai büntetés-végrehajtási jog és az Európai Börtönszabályok ajánlásai. Szegedi Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar. Szeged

Kassai, Attila (2008): A szakképzés speciális pedagógiai kérdései börtönkörülmények között. Börtönügyi Szemle, 2008/3. szám, 25-33. old.

Lakos, Zsuzsa – Lőrincz, József (2011) Amikor mákos az iskolaköpeny – fiatalkorú elítéltek oktatása. Börtönügyi Szemle, 2011/4. szám, 31-40. old.

Maurer, Péter (2011): Mi lehet a baj az oktatással a büntetés-végrehajtási intézetekben? Scientia Pannonica Tudományos Folyóirat. 2011/1. szám. (Elérhető: http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=116 &Itemid=28)

Miklósi Márta (2013a): Reszocializáció és börtönszocializáció: a büntetés-végrehajtási nevelés nehézségei. In: Tóth Sándor Attila (szerk.): „Az értől az óceánig" Ünnepi kötet Majdán János 60. születésnapjára. [Értekezések, tudományos dolgozatok sorozat 17. kötet] Eötvös József Főiskolai Kiadó. Baja, 60-69. old.

Miklósi Márta (2013b): A kriminálandragógia, kriminálpedagógia alapvető fogalmai: nevelés a büntetés-végrehajtási intézetekben. Képzés és Gyakorlat folyóirat 2013/1-4. sz., novemberi online szám. Elérhető: http://trainingandpractice.hu/kurrens-folyoirat

Módos, Tamás (1992): Hogyan látják a főfelügyelők? Börtönügyi Szemle, 1992/2. szám, 31-33. old.

Szegál Boris (2007): A szocializáció és reszocializáció a börtönben. Börtönügyi Szemle, 2007/3. szám, 25-38. old.

TOVÁBBI FORRÁSOK

1995. évi CVII. törvény a büntetés-végrehajtási szervezetről

16/2014. (XII. 19.) IM rendelet a szabadságvesztés, az elzárás, az előzetes letartóztatás és a rendbírság helyébe lépő elzárás végrehajtásának részletes szabályairól

2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról

Braggins, J., Talbot, J.(2005): Wings of Learning; the role of the prison officer in supporting prisoner education. Centre for Crime and Justice Studies. In: http://www.esmeefairbairn. org.uk/pdf/wings_of_learning.pdf

Directorate General for Education and Culture, European Commission (2011): Prison education and training in Europe - a review and commentary of existing literature, analysis and evaluation.

Kovács, Mihály (2012): Biztonság vs. nevelés. In: http://prisonunited. blogspot.com/2011_02_01_archive.html

ABSTRACT

In my publication I strive to summarize prisons' hierarchical structure which focuses on social control contrasts with the democratic classroom. I have sum up how educators teaching in prisons can be prepared for situations they are likely to encounter during their everyday work in a penitentiary facility. Being a prison educator poses the difficult task to adapt to the environment and subculture of a given institution, to learn about the peculiarities of the inmates, and to adjust one's work to these challenges. I have tried to synthesize the knowledge obtained in the realm of criminal andragogy in a new approach to help the work of educators teaching in prisons. To organize the educational process through adequate didactics according to the disciplines of correctional education is inevitable. The main difficulty is harmonizing the way of education with the aim of the lesson, the peculiarities of inmates and the teacher's possibilities.

Miklósi Márta

egyetemi adjunktus

Andragógia Tanszék Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar

takacs-miklosi.marta@arts.unideb.hu

Duchon Jenő

TANULÁSI STRATÉGIÁK ELEMZÉSE A KÉPZÉSI KERETRENDSZER NAPLÓÁLLOMÁNYAI ALAPJÁN

ABSZTRAKT

A NAV Moodle képzési rendszerében körülbelül huszonkétezer fő tanul a különböző képzéseken, illetve éri el a jelenléti képzésekhez kapcsolódó kiegészítő tartalmakat. A nagy résztvevői létszám miatt jelentős naplóinformáció halmozódik fel. A naplóinformációk alapján, a webbányászat módszertanára építve lehetőségünk van elemezni és értékelni a képzési keretrendszer kurzusaiban végzett tanulói munkát, mely kiterjed a letölthető dokumentumok elérésére, a kérdőívek kitöltésére, a gyakorlást és vizsgázást lehetővé tevő tesztek beküldésére és a SCORM szabványra épülő elektronikus oktatóanyagok megtekintésére. A rendszer által rögzített adatokból kiderül, hogy az egyes képzési tartalmakat milyen intenzitással használták a tanulók, milyen arányban vannak a tesztkitöltők az oktatóanyag használókhoz képest, illetve a munkahelyi elfoglaltság mellett mely időintervallumban a legaktívabbak a képzésben résztvevők. Ezen kurzuselemeken végzett tanulói tevékenységek feltárásával megállapíthatók a szervezeten belüli tanulási szokások, amely adatok visszacsatolásként szolgálnak a képzési programok továbbfejlesztésére.

WEB-BÁNYÁSZAT ÉS A KÉPZÉSI KERETRENDSZEREK

A web-bányászat alapvetően három témakört ölel magába: webtartalom elemzése, web-struktúra áttekintése és web-felhasználás vizsgálata. Az információs rendszerek által létrehozott naplóállományok adatainak feldolgozása ezen utóbbiba sorolandó (Desikan, 2006). Az adatbányászat segítségével egy nagy mennyiségű adathalmazból nem kézenfekvő, értékes információk nyerhetők, illetve összefüggések ismerhetők fel (Klösgen, 2002; Izsó – Tóth, 2008; Tóth, 2013). A web-bányászatra az adatbányászat egyfajta módszertanaként is tekinthetünk (Cooley, 1997). Az adatbányászat segítségével megismerhetünk tehát adott információs rendszerekhez kapcsolódó viselkedési jellemzőket. Természetesen ezek a viselkedési jellemzők megfigyelhetők és elemezhetők az elektronikus képzési rendszerek esetében is, mivel a tanulási folyamat összetettsége nem hasonlítható más rendszerekben történő felhasználói viselkedéshez, annak kognitív aspektusai nehezen követhetők a naplófájlok alapján (Pahl, 2004; Tóth, 2010).

VIZSGÁLT KÉPZÉSTÍPUSOK

A képzési keretrendszerek szerepe, hogy interaktív felületként szolgáljanak és a képzési tartalmakat jól szervezetten tárják a tanulók elé, biztosítva a tanulást segítő eljárásokat, alkalmazásokat, miközben a háttérben mérik és naplózzák a tanulási tevékenységet (Komenczi, 2009).

A Nemzeti Adó és Vámhivatalnál a Moodle képzési keretrendszer került bevezetésre, melyen belül a képzési tartalmak strukturálásáért felelős kurzusokat háromféle csoportba sorolhatjuk:

- Önregisztrációs kurzusok: Tisztán eLerning alapú képzések, melyek keretében a tanulók maguk döntenek a képzési tartalmak feldolgozására szánt időről és a kurzusra történő beiratkozásról.
- Képzési programhoz kötött kurzusok: A NAV munkatársainak képzéséért felelős intézet minden évben adott számú, tervezett képzési programot kínál a munkatársak számára. Az egyes szakterületek humánmenedzsment szempontok alapján kötelezik a résztvevőket a képzési programokon való részvételre. Ezek a képzések túlnyomórészt jelenléti képzések, melyeket a képzési keretrendszerben elérhető kurzusok tartalmilag kiegészítenek.
- NAV által megrendelt kurzusok: A kötött képzéseken túl, az adott szervezeti egység által kért feltételek szerint kialakított, tisztán eLearning alapú kurzusok, melyekre a szerv által kijelölt munkatársak kerülnek beiskolázásra a szervezet által kért időintervallumon belül.

1. táblázat: Kurzustípusok a NAV Moodle képzési keretrendszerén belül

Önregisztrációs kurzusok	Képzési programhoz kötött kurzus	NAV szerv által megrendelt kurzusok
Tanuló önállóan dönt a felvételről	Munkatársak adott köre megrendelés szerint kerül beíratásra	Tanulók adott köre megrendelés szerint kerül beíratásra
Tanulási időkeret önmenedzselt	Tanulók adott időintervallumon belül férnek hozzá a tartalomhoz	Tanulók adott időintervallumon belül férnek hozzá a tartalomhoz
Tisztán eLearning alapú képzés	Jelenléti képzéshez köthető képzés	Tisztán eLearning alapú képzés

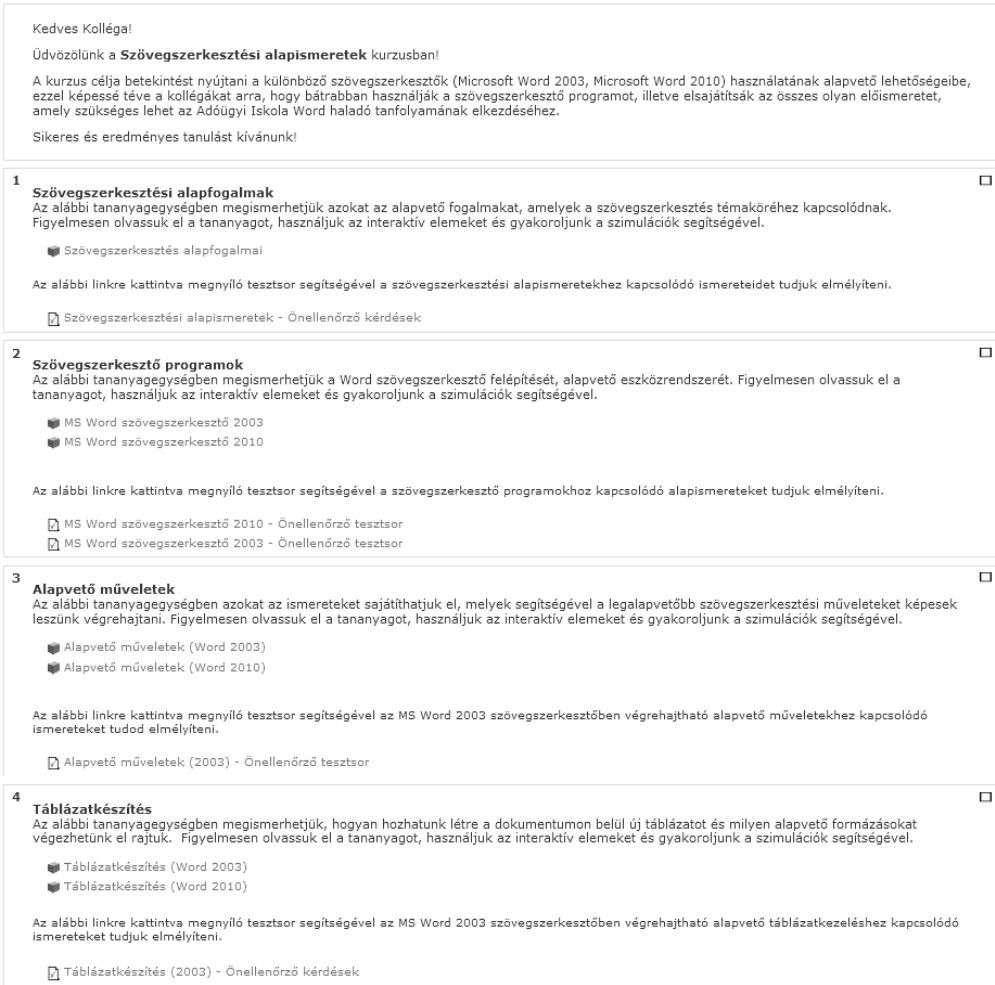
Vizsgált kurzusok felépítése

Jelen vizsgálatban a fentebb ismertetett képzéstípusok mindegyikénél kiemelésre került egy-egy kurzus, amelyek naplóállományainak vizsgálata megtörtént. Az állományok értékelése előtt célszerű alaposan megvizsgálni mindegyik kurzus felépítését és a kurzuson belül elérhető képzési tartalmakat.

A Moodle rendszeren belül felhasználható képzési tartalmak tárháza igen széles, sőt szükség szerint bővíthető is. Vizsgálatunk esetén az alábbi képzési tartalmak kerültek felhasználásra az egyes kurzusokon belül:

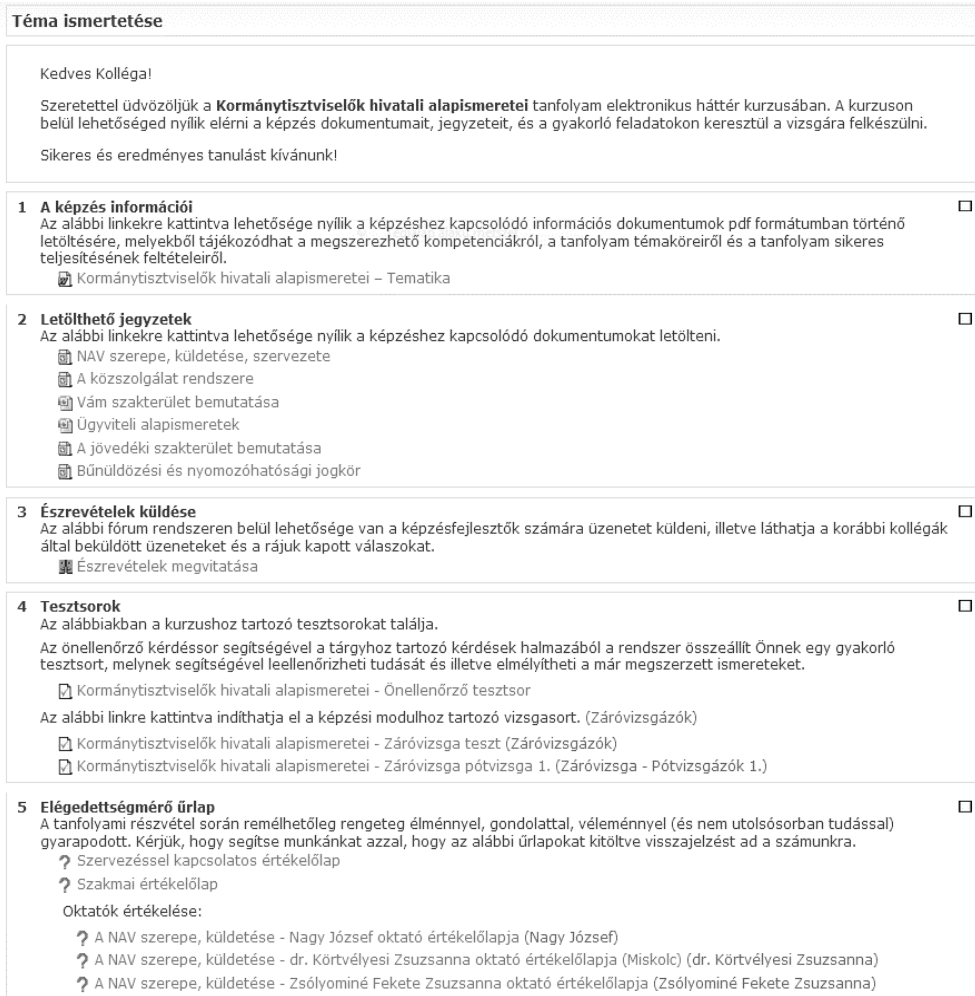
- SCORM tevékenység: A SCORM 1.2-es szabvánnyal készült elektronikus oktatóanyagok lejátszását lehetővé tevő kurzuselem. A felhasználók tevékenysége az oktatóanyag és a Moodle rendszer közötti interakció révén nyomon követhető, ezáltal a tutor részletesen megvizsgálhatja, hogy az egyes tanulók mely fejezeteket nyitották meg és mennyi időre.
- Teszt tevékenység: Elektronikus vizsgák és ellenőrző tesztek összeállítását biztosító kurzuselem, melynek segítségével a tanár, különböző céllal összeállíthat teszt jellegű feladatsorokat a kurzus egészére vagy egyes témaköreire vonatkozóan.
- Tananyag: A kurzusból elérhető, letölthető állományt (pdf, doc/docx, ppt/pptx, stb.) biztosító kurzuselem. Segítségével statikus képzési tartalmak tehetők elérhetővé, például jegyzetek, prezentációk, segédletek, munkafüzetek, stb.
- Fórum tevékenység: Többnyire szöveg alapú, aszinkron kommunikációt lehetővé tevő eszköz.
- Visszajelzés tevékenység: Egyedi kérdőívek felvitelét lehetővé tevő eszköz, mely beépített értékelő felülettel is rendelkezik.

1. ábra: A Szövegszerkesztési alapismeretek kurzus képernyőfelülete



Az önregisztrációs kurzusok közül a Szövegszerkesztési alapok nevű kurzust vizsgáltuk. A kurzus elektronikus oktatóanyag segítségével segíti a szövegszerkesztéshez kapcsolódó alapfogalmak elsajátítását, a Word 2003 és a Word 2010 programban elvégezhető alapvető karakter és bekezdés-formázási műveletek begyakorlásához, a táblázatok és képek, illetve ábrák szövegkörnyezetbe való beillesztéséhez nyújt segítséget. A kurzus összesen 6, SCORM szabvány szerint készített, HTML alapú interaktív elemeket tartalmazó elektronikus oktatóanyagból, és modulonként egy önellenőrző kérdéseket tartalmazó tesztsorból áll.

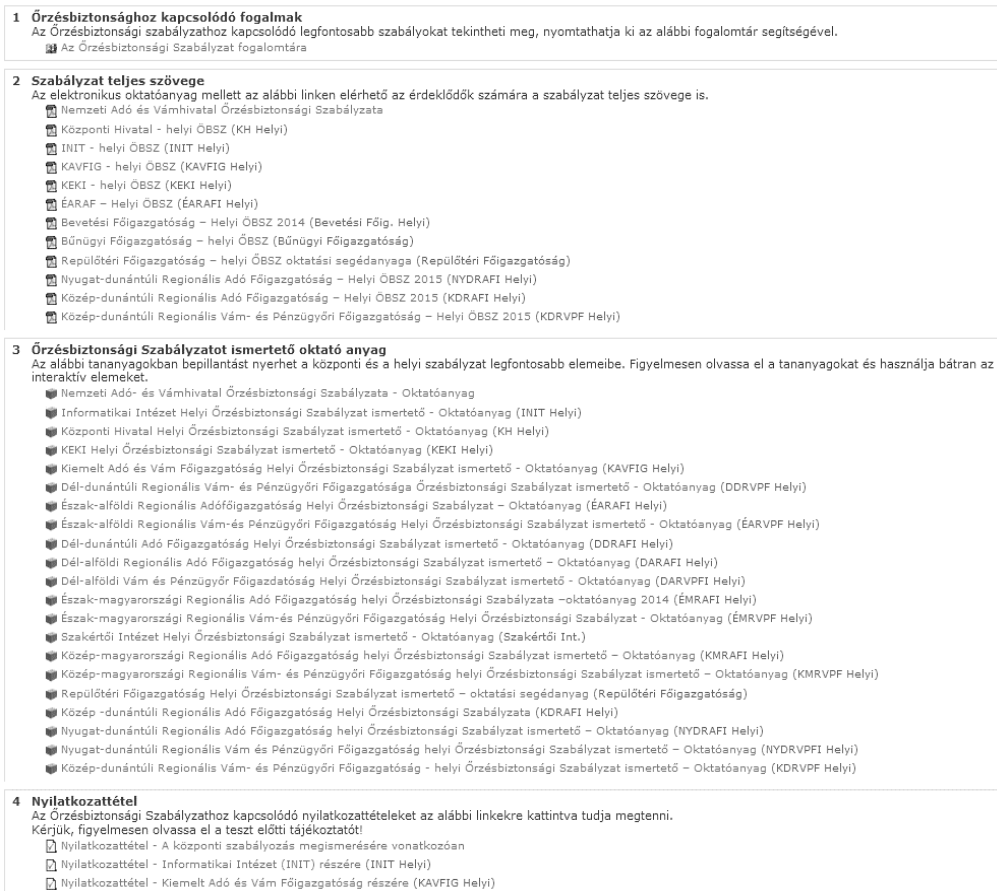
2. ábra: A Kormánytisztviselők hivatali alapismeretei kurzus képernyőfelülete



A képzési programhoz kötött kurzusok vizsgálata esetén a Kormánytisztviselők Hivatali Alapismeretei kurzus naplóállományai kerültek elemzésre, mivel ez a képzés adja a legnagyobb hallgatói létszámot minden évben. E kurzus a jelenléti képzésben résztvevő, a Hivatalba újonnan belépő kollégák önálló tanulását segíti, mivel lehetőségük van a jelenléti képzés témakörei szerinti prezentációk letöltésére, illetve az önellenőrző tesztsor tetszőleges számú kitöltésére. A kurzuson belül ezen túl elérhető még egy fórumtevékenység, melyen belül a tanulók a képzéshez kapcsolódóan tartalmi, illetve technikai segítséget kérhetnek, észrevételeket vitathatnak meg. Ugyanakkor a jelenléti képzéshez kapcsolódó elégedettségi űrlapok (tanfolyami, szervezési és oktatói) kitöltésére is van lehetőség a kurzuson belül.

A NAV szervezetei által megrendelt kurzusra példa az Őrzésbiztonsági szabályzatokhoz (központi szabályozás és helyi szabályozás) köthető, rendszeres időközönként megismétlendő képzés, melyen belül a tanulóknak egy-egy elektronikus tesztsor sikeres kitöltésével kell bizonyítaniuk, hogy a szabályzatokat kellő mértékben megismerték. A megismerést segíti a szabályzatok letölthető szövege, illetve a könnyebb megértését lehetővé tevő HTML alapú, interaktív elemeket tartalmazó, SCORM szabvány szerinti elektronikus oktatóanyag megtekintése. A kurzusban elérhető még egy elégedettségmérő űrlap, amely a kurzusban elérhető képzési tartalmakkal kapcsolatosan tesz fel kérdéseket.

3. ábra: Az Őrzésbiztonsági szabályzat kurzus képernyőfelülete



A KURZUSOK NAPLÓÁLLOMÁNYÁBAN SZEREPLŐ ADATOK

A Moodle rendszer, akárcsak az információs rendszerek többsége folyamatosan bejegyzéseket készít, vagyis feljegyez minden olyan tevékenységet, amit a felhasználók a rendszeren belül végeznek. Ezek a tevékenységek kurzus szinten szűrhetők, és lekérdezhetők (Romero, 2008). A naplóállományokból a következő adatok olvashatók ki:

- Az adott tevékenység időpontja év/hónap/nap és óra/perc formában.
- A kliens gép hálózaton való azonosításához szükséges IP cím.
- A tevékenységet végrehajtó felhasználó rendszerben tárolt neve. (A Moodle rendszer külön adatmezőben tárolja a kereszt- illetve a vezetéknevet, melyet összevon.)
- A végrehajtott tevékenység. Minden egyes Moodle rendszerelem esetén előre rögzítettek azok a tevékenységek, amelyeket a rendszer feljegyez. Ennek eredményeképpen akár a konkrét rendszerelem tényleges tevékenységét is megfigyelhetjük, szűrhetjük.
- A tevékenységhez rögzített metaadat, információ. Ilyen adat lehet például egy teszttevékenység esetén, hogy az adott műveletet melyik teszt típusú kurzuselemen hajtották végre.

4. ábra: A Moodle egy naplóállományának részlete

Idő	IP-cím	Teljes név	Művelet	Információ
p 2016. m◆jus 13., 08:58	10.0.176.13	Török Tímea (554794)	quiz close attempt	MS Word szövegszerkesztő 2010 - Önellenőrző tesztsor
p 2016. m◆jus 13., 08:58	10.0.176.13	Török Tímea (554794)	quiz continue attemp	86
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.0.176.13	Török Tímea (554794)	quiz attempt	MS Word szövegszerkesztő 2010 - Önellenőrző tesztsor
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.0.176.13	Török Tímea (554794)	quiz view	MS Word szövegszerkesztő 2010 - Önellenőrző tesztsor
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.0.176.13	Török Tímea (554794)	course view	Szövegszerkesztési alapismeretek (Távoktatás)
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	scorm view	MS Word szövegszerkesztő 2003
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	scorm pre-view	92
p 2016. m◆jus 13., 08:51	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	course view	Szövegszerkesztési alapismeretek (Távoktatás)
cs 2016. m◆jus 12., 17:10	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz view	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 17:08	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz review	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 17:08	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz close attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 17:08	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz continue attemp	69
cs 2016. m◆jus 12., 16:55	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:55	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz view	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:53	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz review	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:53	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz close attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:53	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz continue attemp	69
cs 2016. m◆jus 12., 16:39	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:38	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz view	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:34	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz review	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:34	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz close attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:34	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz continue attemp	69
cs 2016. m◆jus 12., 16:28	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	quiz review	Táblázatkészítés (2003) - Önellenőrző kérdések
cs 2016. m◆jus 12., 16:28	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	quiz close attempt	Táblázatkészítés (2003) - Önellenőrző kérdések
cs 2016. m◆jus 12., 16:28	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	quiz continue attemp	72
cs 2016. m◆jus 12., 16:17	10.143.6.46	Lengyel Judit (231688)	quiz attempt	MS Word szövegszerkesztő 2003 - Önellenőrző tesztsor
cs 2016. m◆jus 12., 16:13	10.149.3.43	dr. Kérészy Éva (234456)	quiz attempt	Táblázatkészítés (2003) - Önellenőrző kérdések

Amennyiben nem egyénre, hanem kurzuselemtípusokra vonatkoztatva vizsgáljuk a naplóállomány adatait, az alábbi kérdésekre kaphatunk választ:

- Milyen az egyes képzési tartalmak használatának prioritása?
- Mely időintervallumban foglalkoznak a felhasználók a képzési tartalmakkal?

Mindkét kérdés felvetése nagyon fontos, hiszen alapul szolgálhat a további képzésfejlesztéshez.

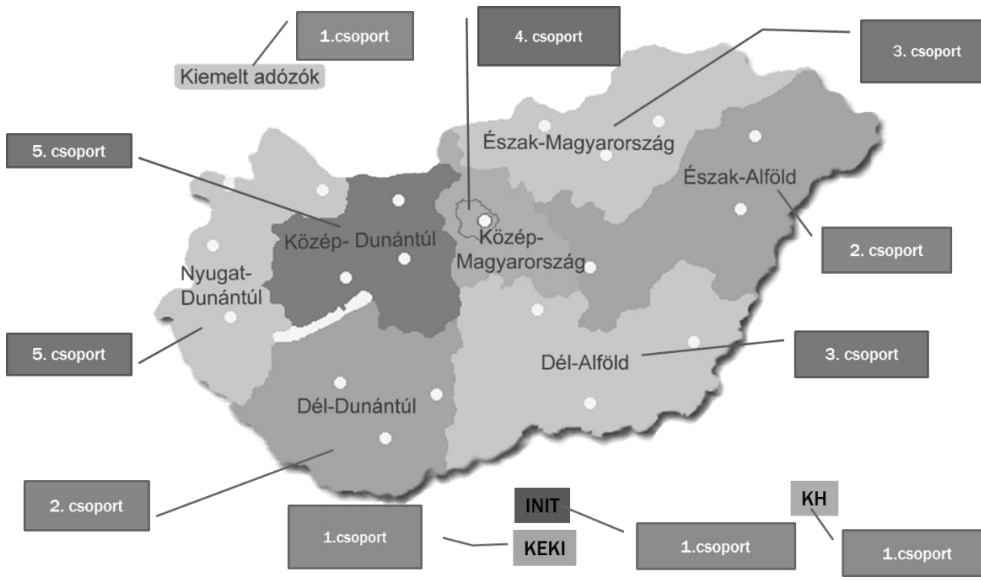
A NAV munkatársai kizárólag munkaidőben érik el a külvilágtól elzárt hálózaton lévő képzési rendszert, tanulmányaikat a rendszeren belül alapvetőn 8:00 és 16:30 között kell elvégezniük. A naplóállományból kinyerhető eredmények megmutathatják, mely időintervallumban a legjellemzőbb a tanulás egy adott napon, de az is megállapítható, hogy a képzési időszakon belül milyen az egyes képzési tartalmak használatának eloszlása. Információhoz jutunk a tanulók kurzuselem-használatának gyakoriságáról, idejéről, az azok elsajátítására fordított időről, leírhatóvá válik a viselkedésük egy-egy kurzuson belül (Tóth, 2013). Ezek az információk fontos visszajelzéssel szolgálnak a kurzus tartalmi elrendezéséhez, az egyes tartalmi elemek méretezéséhez, továbbá az ellenőrző elemek gyakoriságának, a kurzus teljesítése feltételeinek, valamint a követelmények átgondolásához. A kapott adatok fontosak egyes kurzuselemek fejlesztésére fordított idő szempontjából is, hiszen használati prioritásuk megmutatja, hogy a résztvevők melyik elemmel töltöttek több időt, melyeket vélték hasznosnak a képzés sikeres teljesítése érdekében.

NAV SZERV ÁLTAL MEGRENDELT KURZUS ELEMZÉSE

A NAV keretein belül a munkatársaknak az Őrzésbiztonsági szabályzattal kapcsolatos ismereteiket 2 évente frissíteniük kell, és egy vizsga keretében erről számot kell adniuk. A nagy számú foglalkoztatott miatt (több mint 22 ezer fő) ez jelenléti képzés keretében kivitelezhetetlen lenne, ezért alapvetően távoktatásos módszerrel kerül elsajátításra és beszámoltatásra a szükséges ismeretanyag. A NAV információs infrastruktúrája túlterhelésének elkerülése végett a képzés a teljes állomány számára nem egy adott időintervallumban, hanem egymást követő csoportokban történik. E csoportokba régiók és intézetek szerint kerülnek beosztásra az érintett munkatársak. A képzési időszak tehát minden csoport számára más és más, ugyanakkor a képzési időszakokon belül további tagolódásra van szükség. Minden csoport esetén a képzés 3 szakaszra bontható:

1. szakasz: Kizárólag az oktatóanyag volt elérhető a munkatársak számára.
2. szakasz: Az oktatóanyag és a záróvizsga is elérhető volt.
3. szakasz: Pótlási időszak, amelyben mind az oktatóanyagot, mind pedig a záróvizsgát elérhetővé tettük.

5. ábra: Az Őrzésbiztonsági szabályzathoz kapcsolódó képzés régiós csoportbeosztása

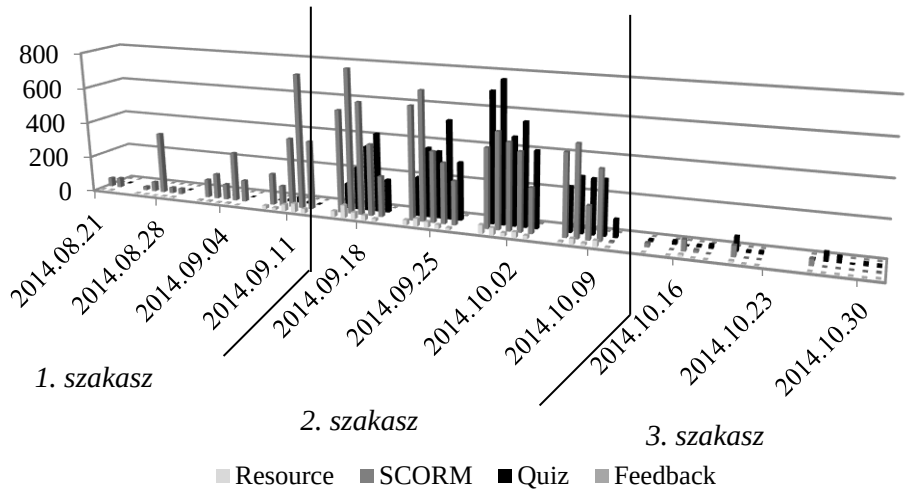


A vizsgálat során minden egyes régió és intézet esetén megvizsgálásra került, hogy a képzési időszakuk alatt elérhető kurzuselemeket milyen gyakorisággal használták. Minden egyes tartalomtípus esetén összesítésre került napi bontásban a naplóállománybeli előfordulási szám, így láthatóvá vált, hogy az adott napon melyik tartalomelemet milyen intenzitással vették igénybe a tanulók.

A feldolgozás eredményeképpen két tartalomtípus (SCORM oktatóanyag és a tesztek) esetén volt kimagaslóan magas számú naplóbejegyzés. Amennyiben az egyes régiókat és intézeteket az oktatóanyag és a teszt használata szerint vizsgáljuk, akkor háromféle viselkedésminta állapítható meg.

- Tesztvezérelt viselkedés: Az oktatóanyag használata ugyan jelen van, de sokkal jelentősebb a vizsgasorok megoldása, és ezzel a képzés teljesítése. Ebben az esetben a tanulók többsége megpróbálta a tesztet kitölteni az oktatóanyag feldolgozása nélkül.
- Ütemezett viselkedés: Az elektronikus oktatóanyag feldolgozása kezdetben jelentős, majd a képzési időszak vége felé inkább a vizsgasorok kitöltése válik dominánssá. Az alkalmazottak ebben az esetben vélhetően korábban megtekintették az oktatóanyagot, majd ezt követően egy későbbi időpontban megoldották a tesztet.
- Kiegyensúlyozott viselkedés: Az oktatóanyag feldolgozása és a tesztkitöltés napi bontás szerint körülbelül azonos. Itt a tanulók valószínűleg feldolgozták az oktatóanyagot, majd közvetlenül utána megoldották a vizsgafeladatokat is.

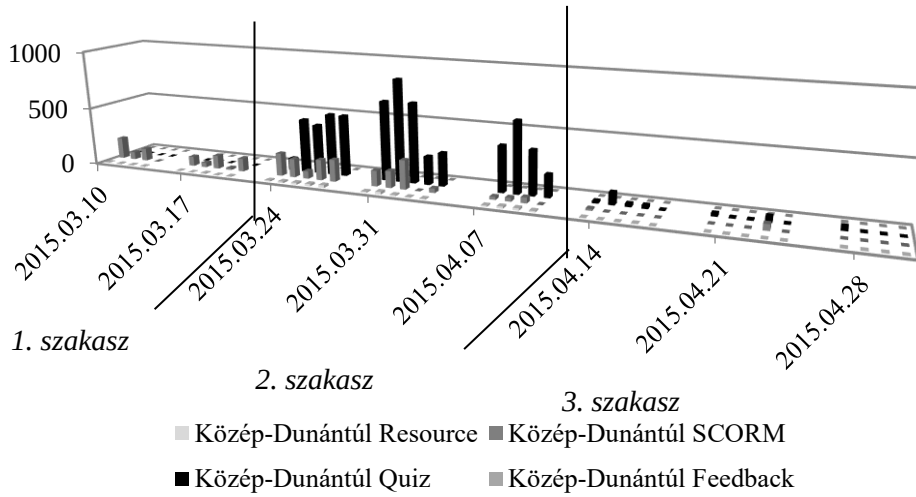
6. ábra: Informatikai Intézet (INIT) kurzuselem használatának gyakorisága napi bontásban



A 6-8. ábrák egy-egy példával szolgálnak a három viselkedési kategóriára (A diagramok a naplóállományban az egyes kurzuselem-típusra vonatkozó összes tevékenységet összevontan mutatják, így az egyes oszlopmagasságok az adott tartalomtípus használatának egyfajta gyakoriságát mutatják napokra lebontva.).

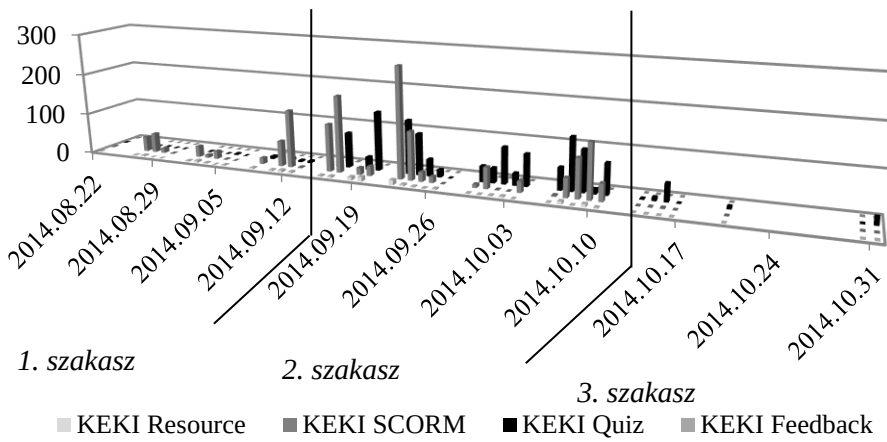
Megfigyelhető, hogy az INIT esetében az oktatóanyag (SCORM) feldolgozása kiemelkedően magas a képzési folyamat során. Ugyanakkor a 2. szakasz második felében a tesztmegoldás ugrásszerűen megnő, hiszen ebben a szakaszban válik elérhetővé a vizsgateszt kitöltésének lehetősége, de nem csökken jelentősen az oktatóanyag feldolgozása sem. Ennek eredményeképpen az Informatikai Intézet munkatársaira a kiegyensúlyozott tanulási viselkedés volt inkább jellemző.

7. ábra: Közép-Dunántúli Regionális Adó Főigazgatóság (KDRAF) kurzuselem használatának gyakorisága napi bontásban



Megvizsgálva a KDRAF felhasználóinak napló bejegyzéseit, azt tapasztaljuk, hogy bár az oktatóanyag feldolgozása megfigyelhető, de sokkal jelentősebb a tesztbeli aktivitás. A résztvevők ebben az esetben kísérletet tettek a tesztek kitöltésére az oktatóanyag elsajátítása nélkül, így rájuk a tesztvezérelt viselkedésminta a jellemző.

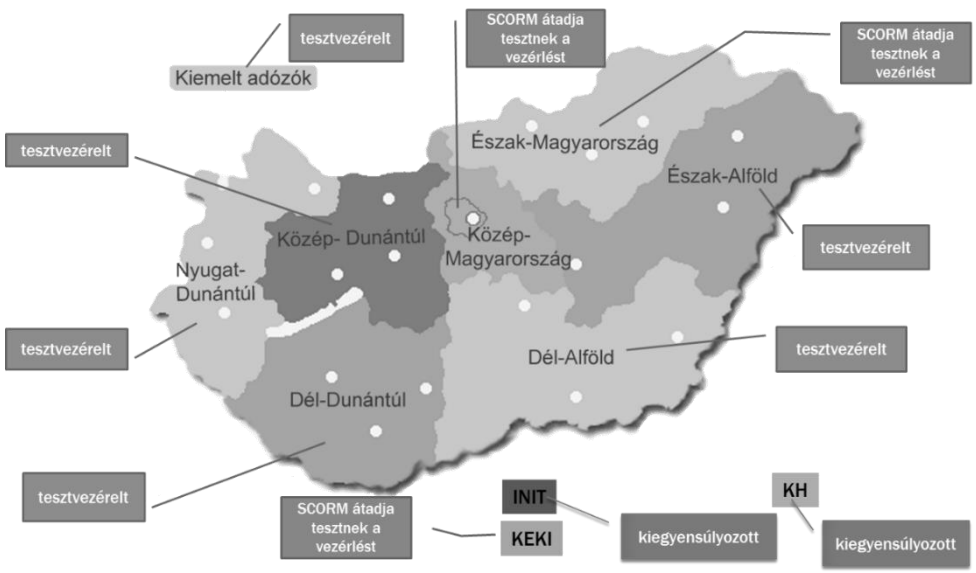
8. ábra: Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézet (KEKI) kurzuselem használatának gyakorisága napi bontásban



A KEKI esetében az elektronikus oktatóanyag elsajátítása kezdetben jelentős, majd a képzési időszak vége felé a teszt kitöltése válik meghatározóbbá. A munkatársak kezdetben megtekintették az oktatóanyagot, majd később kitöltötték a tesztet, azaz az ütemezett viselkedésminta figyelhető meg.

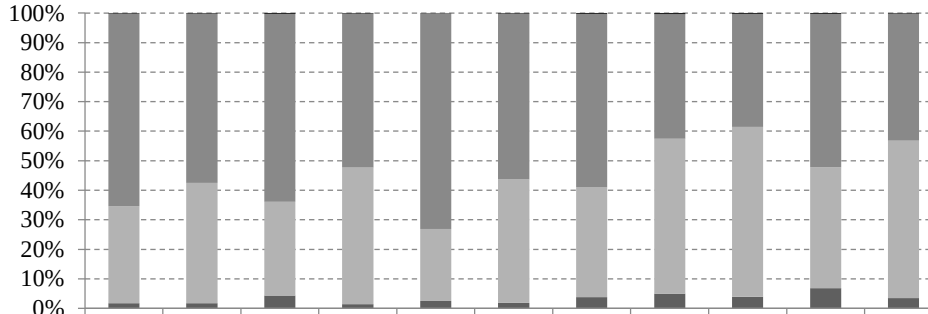
A vizsgálatok eredményeképpen minden egyes régió és intézet besorolható az egyes viselkedésminták valamelyikébe (9. ábra). Megfigyelhető, hogy az egyes viselkedésmintáknak nincs köze a képzés ütemezéséhez, és a képzésről terjedő információáramláshoz. Ugyanakkor tapasztalható, hogy azokban a régiókban, ahol egy-egy revizornak sokkal nagyobb fizikai területen kell dolgoznia, és így sokkal kevésbé tervezhető a munkaidőben történő tanulása, annál inkább a tesztvezérelt viselkedés a jellemző, míg más esetekben a kiegyensúlyozott, vagy pedig az ütemezett viselkedés a jellemzőbb.

9. ábra: A képzési időszak viselkedésmintái régiós és intézeti szinten



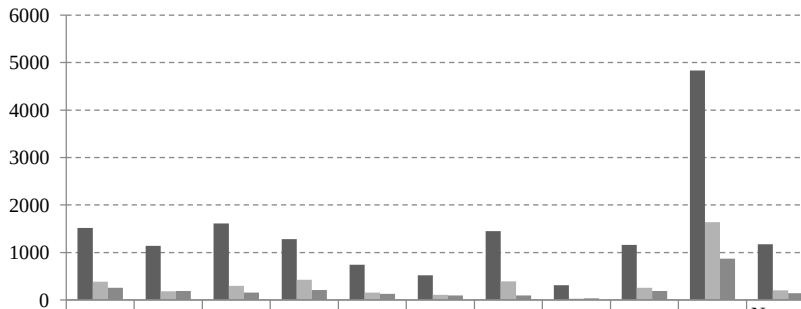
A legjelentősebb kurzuselem-használat a teszt illetve a SCORM oktatóanyag esetében figyelhető meg. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk, hogy a vizsgateszteket várhatóan a tanulók csak egyszer vagy kétszer nyitották meg, azaz ennyiszer került tevékenységjelentés a naplóállományba egy-egy felhasználótól, míg az oktatóanyagot várhatóan egy személy ennél jóval többször megnyitotta, így a naplóállományban egy személyhez sokkal több bejegyzés került e tevékenység kapcsán. A 11-12. ábrán látható két diagram ennek megfelelően régiós és intézeti szinten veti össze a beiskolázott résztvevők számát, az adott kurzuselemhez kapcsolódó valamilyen tevékenységet végző felhasználók számával.

10. ábra: Tartalomhasználat aránya az Őrzésbiztonsági szabályzathoz kapcsolódó képzés esetén



	Dél-Alföld	Dél-Dunántúl	Észak-Alföld	Észak-Magyar	Közép-Dunántúl	Közép-magyar	Nyugat Dunántúl	Központi Hivatal	INIT	KAVFIG	KEKI
Feedback	64	30	74	49	8	27	38	106	49	35	5
Quiz	23495	14910	20654	16886	6688	8306	8003	13246	7873	6441	1339
SCORM	11798	10572	10314	15006	2234	6185	5091	16502	11823	5079	1663
Erőforrások	630	444	1409	455	229	278	516	1564	809	849	107

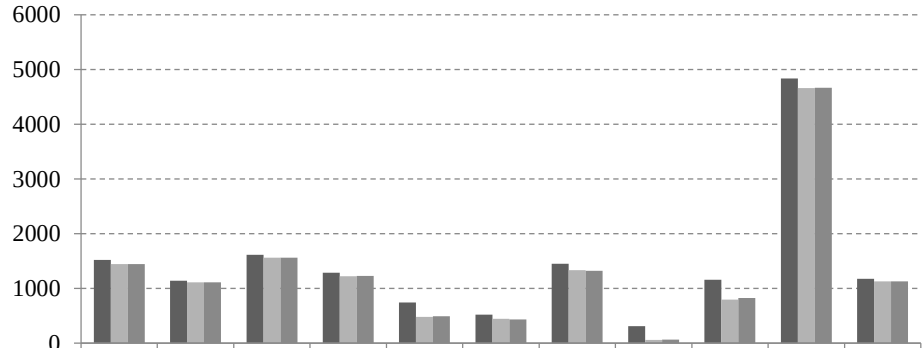
11. ábra: A SCORM oktatóanyagokkal valamilyen tevékenységet végzők száma a teljes csoportlétszámhoz viszonyítva



	Dél-Alföld	Dél-dunántúl	Észak-Alföld	Észak-magyar	INIT	KAVFIG	Közép-dunántúl	KEKI	Központi Hivatal	Közép-magyar	Nyugat-dunántúl
Csoportlétszám	1520	1137	1614	1284	742	520	1452	311	1160	4834	1174
Központi SCORM	383	182	299	423	154	108	394	30	255	1637	201
Helyi SCORM	256	190	156	212	130	92	92	32	191	869	144

A 11-12. ábrán rögtön szembetűnik, hogy a vizsgákat majdnem minden beiskolázott résztvevő végrehajtotta, függetlenül attól, hogy az központi vagy a helyi szabályzathoz volt-e köthető. Ugyanez sajnos nem mondható el az oktatóanyagokról. Mindazonáltal az is észrevehető, hogy a központi szabályozáshoz kapcsolódó oktatóanyagot a helyi szabályozást tartalmazóhoz képest többen használták. Ennek oka lehet a központi szabályozás oktatóanyagának fejlesztésére szánt, a helyi szabályzókhoz képest jelentősen nagyobb idő- és humánerőforrás, mely által az anyag interaktívabb és tanulhatóbb lett.

12. ábra: A vizsga kurzuselemben valamilyen tevékenységet végzők száma a teljes csoportlétszámhoz viszonyítva



	Dél-Alföld	Dél-dunántúl	Észak-Alföld	Észak-magyar	INIT	KAVFIG	Közép-dunántúl	KEKI	Központi Hivatal	Közép-magyar	Nyugat-dunántúl
Csoportlétszám	1520	1137	1614	1284	742	520	1452	311	1160	4834	1174
Központi quiz	1446	1108	1563	1223	478	446	1331	59	794	4659	1130
Helyi Quiz	1442	1109	1561	1230	490	435	1324	61	825	4664	1131

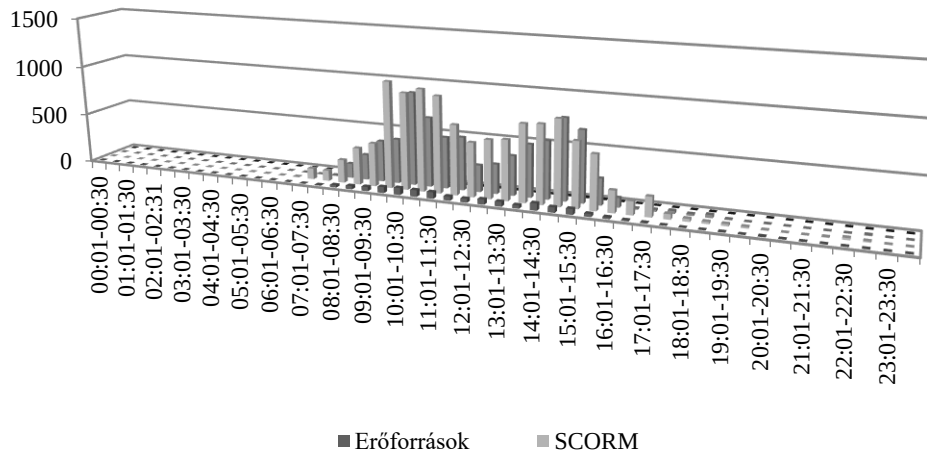
A tartalomhasználat alapján tehát az alábbi következtetéseket tehetjük:

- Amennyiben a képzés kimenete kizárólag egy teszt megoldására irányul, úgy a tanulási stratégiát e cél elérése fogja meghatározni.
- A teljes ismerethalmaz megismerésére kisebb hangsúly helyeződik, hiszen a cél a teszt teljesítése.
- Az oktatóanyagok ugyanakkor nem elhanyagolható elemek, hiszen jól láthatóan igény van rájuk.

A felhasználók tevékenységei természetesen óra szerinti bontásban is összevethetők, ezáltal kideríthető, hogy az egyes kurzuselemeket mely napszakban nyitják meg a felhasználók.

A naplóállomány adatai ez esetben is feldolgozásra kerültek regionális, illetve intézeti szinten, és időponthasználat tekintetében többnyire egységes kép rajzolódott ki, mely szerint a munkatársak rendszerhasználata a munkaidő megkezdésével folyamatosan nő, majd az ebédidő tájékán visszaesik és a délután folyamán ismét emelkedés tapaszható, hogy a munkaidő végére ismét lecsökkenjen. A vizsgálatokat elvégeztük külön-külön régiónként és intézetenként az egyes kurzuselemekre lebontva, de ezekből most csak példákat emelnénk ki.

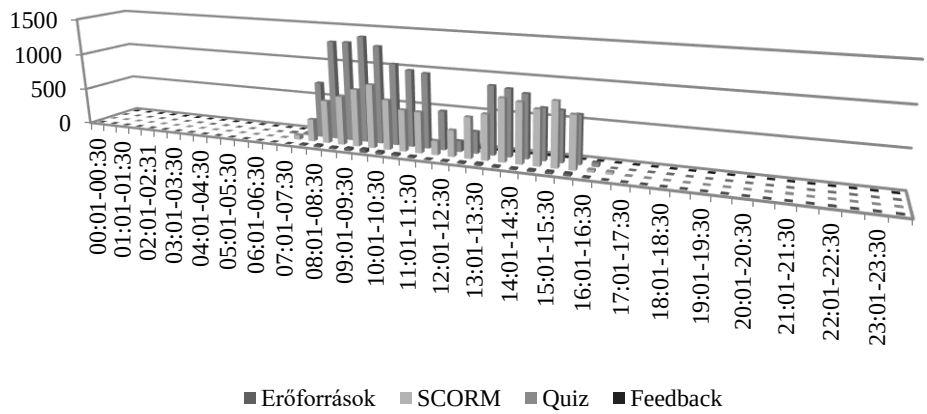
13. ábra: Informatikai Intézet kurzuselem használata órai bontásban



Az INIT kurzuselem-használati ábrája jellemző példája a teljes NAV kurzustevékenység aktivitásának (13. ábra).

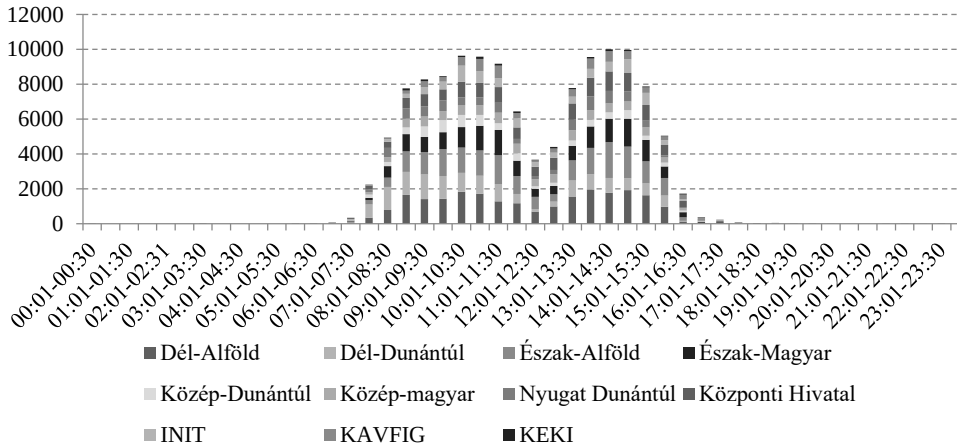
Egyes esetekben ettől eltérő viselkedés is tapasztalható volt, mely jellemzően a teszt esetében mutatott eltérést.

14. ábra: Dél-dunántúli Regionális Főigazgatóság kurzuselem használata órai bontásban

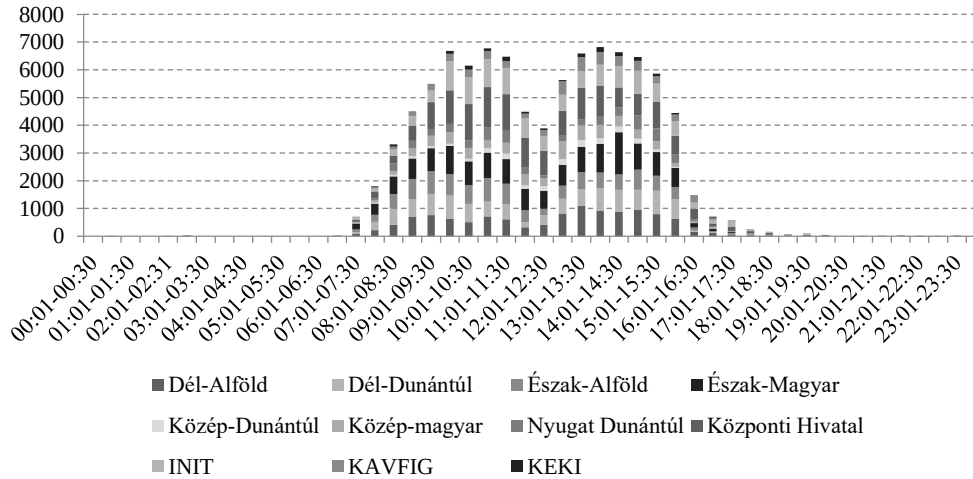


A fenti példában jól látható, hogy a főigazgatóság munkatársai a teszt kurzuselemeket jellemzően a reggeli órákban használták, eltérően az általános mintától. Amennyiben a teljes NAV állományra vizsgáljuk meg a tesztek és az oktatóanyagok használatát órai bontásban, akkor láthatjuk, hogy a tesztek esetében a munkakezdést követően sokkal hamarabb ugrik meg a tevékenységek száma.

15. ábra: Teszt típusú kurzuselemek használat a teljes NAV állománya esetén órai bontásban



16. ábra: SCORM oktatóanyag típusú kurzuselemek használata a teljes NAV állomány esetén órai bontásban



Az egyes képzési tartalmak használatát órai bontásban elemezve az alábbi megállapítások tehetők:

- Ebédidőben minden esetben visszaesik a használat, azaz az étkezés időszakát a tanulók többsége nem áldozza be a tanulás vagy a tesztelés érdekében.
- A munkaidőn (8:00-16:30) kívüli rendszerhasználat ritka és elenyésző.
- A képzési tartalmak elérése leginkább a munkaidő közepén történik, tehát a

tanulási időszak 9:00-11:30 és 13:00-15:30 közé esik.

- Egyes régiókban erős a munkaidő kezdetén történő tartalomelérés, várhatóan itt a tényleges munka megkezdése előtt foglalkoznak a témával.
- A munkaidő vége felé nem ugrik meg sehol a képzési tartalom megnyitása, tehát a tanulók jellemzően nem követik azt a stratégiát, hogy „előbb a munkavégzés, majd a végén tanulok egy kicsit".

KÉPZÉSI PROGRAMHOZ KÖTÖTT KURZUS ELEMZÉSE

A NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete a 2015-ös évben összesen 140 képzési programot kínált a munkatársak számára, amelyekre előzetes vezetői döntés alapján a humánpolitikáért felelős szerv iskoláz be. Ezen képzési programok közül az egyik legnagyobb éves létszámmal folytatott program a Kormánytisztviselők Hivatali Alapismeretei képzés, melynek célja, hogy minden új belépő munkatárs egységesen ismerje meg a hivatal szerepét, felépítését, működését, folyamatait. A jelenléti képzés támogatására egy Moodle rendszerbeli kurzus került kialakításra. A kurzuson belül a tanulók elérhették a jelenléti képzés során felhasznált forrásanyagokat (Resources kurzuselem). Biztosított a számukra egy fórumtevékenységet, melyben tapasztalatot cserélhettek (Fórum kurzuselem). Ezen túl elérhető volt egy vizsgateszt, és egy, a felkészülést segítő önellenőrző teszt (Quiz kurzuselem) is. A jelenléti képzéshez kapcsolódó elégedettségmérő űrlapokat is a kurzuson belül tudták kitölteni a résztvevők (Feedback kurzuselem).

A naplóállományok lekérdezése a 2015-ös év 2. felében végrehajtott képzési csoportokra terjedt ki, melynek keretében 203 fő naplóbejegyzése került feldolgozásra.

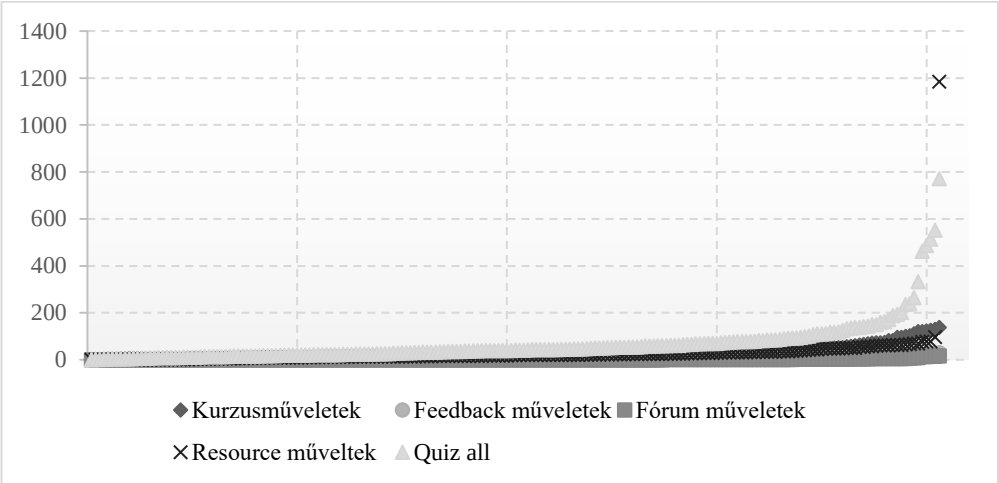
Az elemzés során felhasználónként összesítésre kerültek az egyes kurzuselemeken végzett tevékenységek száma, melyek kurzuselemenként növekvő sorrendbe rendezése megtörtént annak érdekében, hogy grafikusan jól szemléltethető eredményt kapjunk.

A 17. ábrában minden egyes pont egy-egy felhasználóhoz köthető tevékenységszámot reprezentál a kurzuselemek szerinti bontásban. Jól látszik, hogy a felhasználók nagy számánál még a tanuláshoz szükséges ismeretforrások elérése sem jelenik meg jelentős mértékben. Egyedül a teszt esetén tapasztalható a többi kurzuselemhez képes eltérés, azokra a felhasználok a többi elemhez képest nagyobb figyelmet szenteltek.

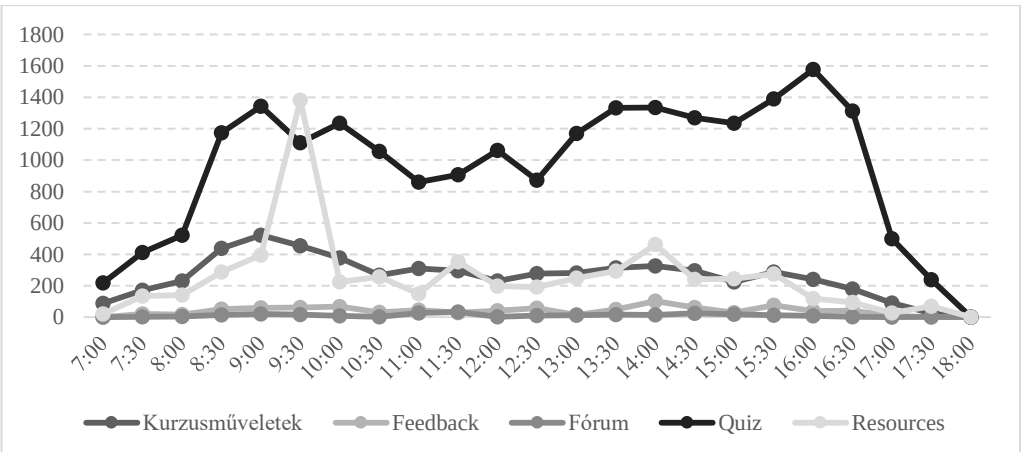
Az elemzés alapján a tanulnivaló feldolgozásával kapcsolatosan az alábbi megállapítások tehetők:

- A tesztműveletek végrehajtása a leggyakoribb tanulási tevékenység.
- A forrásanyagok megnyitása és tanulmányozása kevésbé jellemző, azok statikus volta miatt a letöltésüket követően többszöri hozzáférést (pl. újbóli letöltést) ritkábbann kezdeményeznek a felhasználók.
- Amennyiben nincs tutori háttér, úgy a fórumhasználatra nincs késztetés, a felhasználók maguktól nem kezdeményeznek problémafelvetést, megbeszélést.

17. ábra: KHA kurzus tartalomelemeinek használata felhasználók szerinti bontásban



18. ábra: KHA kurzus tartalomelemeinek használata órai bontás szerint



Jelen kurzus esetén is elvégzésre került az egyes kurzuselemek órai bontás szerinti elemzése. Jól látható, hogy itt is a korábban már látott mintát kapjuk. Megállapítható, hogy az ebédidőre eső tanulási tevékenység itt is alacsony mértékű, ugyanakkor a tesztelemek és az erőforráselemek időbelisége között eltérés figyelhető meg, hiszen előbbi esetén a használat alapvetően a munkaidőben történik, de a munkaidő végén emelkedés figyelhető meg, míg az utóbbihoz köthető események többnyire a munkaidő elején történnek.

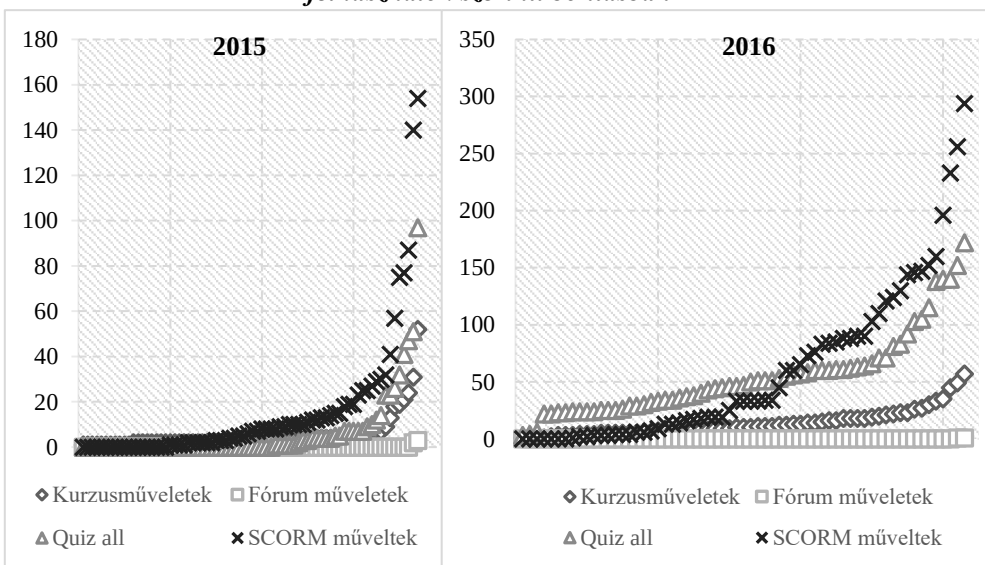
ÖNREGISZTRÁCIÓS KURZUS ELEMZÉSE

A Szövegszerkesztési alapismeretek kurzus a munkatársak önfejlesztő szándékára építve jött létre, és tartalmazza a szövegszerkesztéshez szükséges alapvető ismereteket, fejleszti a készségeket. Ugyan a kurzus az önfejlesztés igényére épít, mégis a 2016-os évtől a Word haladó jelenléti képzésen az oktatók erősen építenek és visszautalnak a kurzusban található ismeretekre, bár annak elvégzése nem bekapcsolódási feltétel. A vizsgálat során éppen ezért szétválasztásra kerültek a 2015-ös év naplóadatai a 2016-os év I. félévében összegyűltekétől.

A korábban bemutatottak szerint mindkét év vonatkozásában megvizsgálásra került a kurzuselemek használata.

A 19. ábrákon jól látszik, hogy az önmenedzselt tanulás okán a motiváció itt sokkal nagyobb az ismeretforrásként szolgáló SCORM oktatóanyagok használatára, mint a korábbi esetekben, de az is megfigyelhető, hogy a 2016-os évben, amikor a jelenléti képzésben elkezdtek az eLearning kurzusra építeni, mind az oktatóanyag-használat mind pedig az önellenőrző tesztekkel történő gyakorlások száma megnövekedett.

19. ábra: Szövegszerkesztési alapismeretek kurzus tartalomelemeinek használata felhasználók szerinti bontásban



Az elemzés alapján a tananyagtartalom feldolgozását illetően az alábbi megállapítások tehetők:

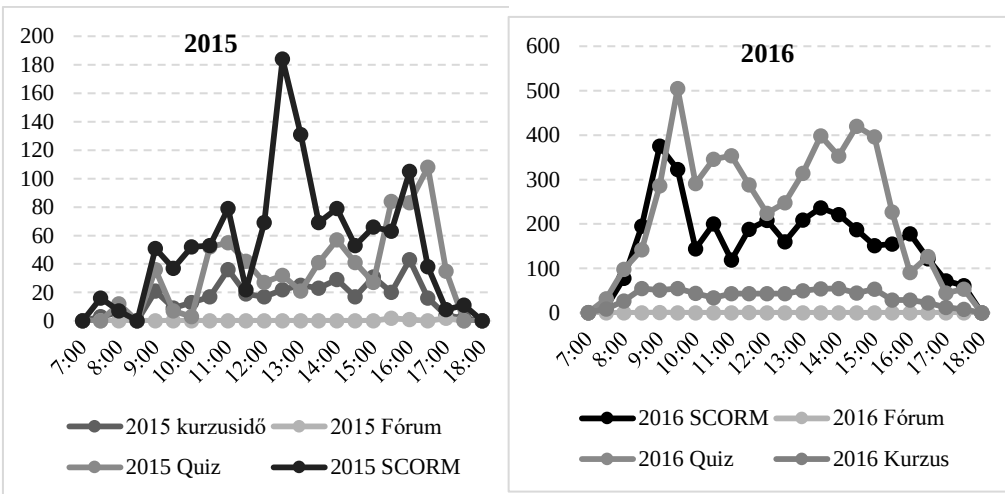
- Bár az önmenedzselt tanulás esetén is jelentős a SCORM tartalom feldolgozása, de mivel a jelenléti képzés épít az itteni ismeretekre, ezért az jelentősen megugrik.
- Az önszabályozott tanulás szakaszában a mérsékelt tanulási aktivitás oka a

motiváltság csökkenése lehet. A puszta ismeretszerzés nem eléggé motiváló.

- Amint megjelent a jelenléti képzési szakaszban az önmenedzselt kurzus ismereteire történő utalás, az teszthasználat megugrik, sokkal többen kezdik el használni.

A kurzuselemek órai bontás szerinti vizsgálata itt is megtörtént (20. ábra).

20. ábra: Szövegszerkesztési alapismeretek kurzus tartalomelemeinek használata órai bontásban



Érdekes módon a tisztán önfejlesztés időszakában az oktatóanyag feldolgozása a korábbi tapasztalatokkal ellentétesen délben a legintenzívebb, amely később visszaáll a délelőtti időszakra. A többi kurzuselem feldolgozása a korábban látottakhoz hasonló.

ÖSSZEGZÉS

A naplóállományok adatai nem csak bizonyosságul szolgálnak egy-egy állításnak, vagy alátámasztanak egy-egy feltételezést, hanem feltárhatnak olyan lehetőségeket, amelyekre korábban nem gondolt senki. A NAV képzési részlege számára a vizsgálat bizonyságul szolgált többek között arra vonatkozóan, hogy a kollégák elérik, és szükség esetén képesek használni az elektronikus képzési felületet munkaidőn belül. Bár az állítás triviálisnak tűnhet, de a szervezeten belül számos, a képzési módszertant érintő kérdésben egy állandóan visszatérő aggály feloldását jelentették a kapott adatok, sőt ezáltal megerősítést nyert, hogy nagy létszámú képzések esetén növelni kell az eLearning alapú képzéseket. Ugyanakkor meglepetésként volt tapasztalható, hogy az elektronikus oktatóanyagok használata a tesztekhez képest több esetben jelentősen alacsonyabb használati értéket mutatott, ami mindenképpen azok módszertani és technológiai átgondolását jelenti a jövőben, hiszen előállításuk jelentős erőforrást igényel.

A 2. táblázat összefoglalja az elemzés során végkövetkeztetésként levonható észrevételeket.

2. táblázat: Összefoglaló táblázat

	Önregisztrációs kurzusok	**Képzési programhoz kötött kurzusok**	**NAV szerv által megrendelt kurzusok**
Fórum munka	Nem jellemző Ösztönzés szükséges	Nem jellemző Ösztönzés szükséges	Nem jellemző Ösztönzés szükséges
Képzési anyaghoz való hozzáférés	Más képzésekhez képest magas a tartalomelérés. Rövid, interaktív, látványos oktatóanyag modulokra lenne szükség.	Reggeli időszakban jellemzőbb, de használatuk elmarad a tesztekéhez képest. Egyszerűbb, gyorsabb oktatóanyagokra lenne szükség.	Az oktatóanyagok hozzáférése minden esetben elmarad a tesztekéhez képest, de a nagyszámú interaktív elemet tartalmazó oktatóanyagokon mérhető tevékenységszám nagyobb, mint a kevésbé interaktív oktatóanyagok esetén. Gyakorlatorientált és interaktív oktatóanyagokat kellene fejleszteni.
Teszt elemek	Kitöltésük folyamatos. Jellemzően gyakorlásra használt, sokszor az oktatóanyagok helyett. Minden oktatóanyag modult ki kellene egészíteni önellenőrző kérdéssorral.	Kitöltésük folyamatos, sok esetben használatuk a nap végére esik. A kimenetel teljesítése a cél, ezért tesztvezérelt viselkedést mutatnak a tanulók. Növelni kell a tesztek számát, a gyakorlás lehetőségét, a tesztkérdéseknek le kell fedniük a teljes ismeretanyagot.	Kitöltésük folyamatos, sok esetben használatuk a nap végére esik. A kimenetel teljesítése a cél, ezért tesztvezérelt viselkedést mutatnak a tanulók. Növelni kell a tesztek számát, a gyakorlás lehetőségét, a tesztkérdéseknek le kell fedniük a teljes ismeretanyagot.

HIVATKOZÁSOK

C. Romero, S. V. E. G. (2008): Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. Computers & Education, 51. kötet, p. 368–384.

Komenczi Bertalan (2009): Elektronikus tanulási környezetek. Gondolat Kiadó, Budapest.

P. Desikan, C. D. K. B. A. B. &. J. S. (2006): Web Mining For Self-directed E-learning. In: S. V. C. Romero, szerk. Data Mining in E-Learning. Southampton, WITPress, Boston, pp. 21-37.

Pahl, C. (2004): Data mining technology for the evaluation of learning content interaction. International journal of E-Learning, Vol. 3. pp. 47-55.

Lajos Izsó – Péter Tóth (2008): Applying Web-Mining Methods for Analysis of Student Behaviour in VLE Courses. Acta Polytechnica Hungarica, 5(4), pp. 79-92.

Tóth Péter (2010): Virtuális kurzusbeli tanulási tevékenység vizsgálata web bányászati módszerekkel. In: Balogh Imre, Horváth Ádám (szerk.): Felhasználói viselkedés elemzése webes környezetben: web-analitikai módszerek alkalmazása viselkedés-elemzésre. DSGI Kiadó, Székesfehérvár, pp. 25-72.

Tóth Péter (2013): Online learning behavior and web usage mining. Transactions on Advances in Engineering Education, Vol. 10, pp. 71-81.

R. Cooley, B. M. A. J. S. (1997): Web mining: information and pattern discovery on the world wide web. In: 9th IEEE International Conference on Tools with Artificial Intelligence. Newport Beach, California, pp. 558-567.

W. Klösgen, J. M. Z. (2002): Handbook of data mining and knowledge discovery. Oxford University Press Inc., New York.

ABSTRACT

Analysis of learning strategies by log files of Moodle VLE

There are about twenty-two thousand students in the Moodle learning system at the National Tax and Customs Administration in Hungary, these people take part in a distance learning course or reach and download a lot of extended contents of training. Because of the large number of participants significant log information is accumulated. Based on the log information it is possible to reveal the students' work in the framework of training courses built in web mining methodology. These can be downloadable documents, questionnaires, examination and practicing tests, and viewing e-learning materials based on the SCORM standard. Based on the data recorded by the system, what intensity has been used the learning contents, what is the rate of students who solve the test compared the students who use the tutorial or which period of time are the most active students in addition to the work activities. By analyzing the student activities in the eLearning courses learning behavior in the organization may be identified, which serves as an information feedback to the development of training programs.

Keywords: web mining, learning strategies, log file, VLE

Duchon Jenő

eLearning fejlesztő, eLearning szakértő, óraadó tanár;
PhD hallgató, Ódudai Egyetem
Biztonságtudományi Doktori Iskola; NAV Képzési, Egészségügyi és Kulturális Intézete;
duchon.jeno@gmail.com, duchon.jeno@nav.gov.hu

IV. KUTATÁSOK AZ OKTATÁS EGYÉB TERÜLETEIRŐL

Forray R. Katalin

A CIGÁNY, ROMA KULTÚRA KUTATÁSA A NEVELÉSSZOCIOLÓGIÁBAN

A tanulmány célja annak áttekintése, hogyan értelmeződött és értelmeződik a cigány közösség és a cigány közösség kultúrája a magyarországi tudományos kutatásban, és milyen következtetések vonhatók le ebből a nevelésszociológiában A tanulmányban főként a Magyarországon hagyományosnak tekinthető „cigány" fogalmat használom. (A tanulmány részei megjelentek Forray, 2013 kötetében).

KORÁBBI CIGÁNYKUTATÁSOK

Az első „ciganológus triász". A 19. század végi „ciganológia triászának" tagjai közül Wlislocki Henrik műveire hivatkozik a nemzetközi szakirodalom anélkül, hogy a szerzők tudnák, Wlislocki is erdélyi magyar közegben végzett terepkutatás és néprajzi gyűjtés alapján (igaz, jobbára németül) publikált, magyar nyelven többek között a Pallas Nagylexikon számára készített terjedelmes szócikket másfél íves melléklettel, kitérve a nyelvre és mindazon kérdésekre, amelyeket ma is kutatunk. (ld erről Újváry, 2006) Hermann Antal, a néprajzkutatás első egyetemi magántanára, az 1893-as „czigány összeírás" (1895) egyik legfontosabb szervezője és tanulmányírója máig érvényes összefüggésekre hívja fel a figyelmet. Ilyen például az egyes cigány közösségeknek a környezethez alkalmazkodó egyházi hovatartozás, a nyelvi asszimiláció előrehaladottsága, a foglalkozás szerinti rétegződés és a környező társadalmak fejlettségének kapcsolatára, az óvoda és az iskola fontossága. Habsburg József Károly királyi főherceg cigány (romani) nyelvű szószedetet és nyelvkönyvet szerkesztett, romani nyelven levelezett lányával, cigány művészekkel, közéleti emberekkel és külföldi tudósokkal. Mindhárman elismert tagjai voltak a londoni székhelyű Gypsy Lore Society – nek. (A www. napkut.hu portálon életéről és munkájáról olvashatunk alapos beszámolókat.)

A második „ciganológus triász". A második "ciganológus triászhoz" a második világháború utáni cigánykutatások újabb nagy korszakának kutatói tartoznak. Közös bennük a néprajzi érdeklődés és elkötelezettség. Menteni akarják, ami még menthető a – nézetük szerint – rövidesen eltűnő, mert a modern világhoz nem alkalmazkodó, tehát fenntarthatatlan cigány népi kultúrából. Csenki Imre és Kodály Zoltán nevére, személyes példájukra, munkásságukra hivatkozik a korszak mindegyik cigány kutatója. A „triász" kutatói az egyes cigány közösségek kultúráját a magyarországi népi kultúra más

területeihez hasonló szemlélettel közelítik meg, s a magyar népi kultúrához hasonlóan az eltűnő múlt rekvizitumait szándékoznak a megörökíteni.

Közülük a legvitatottabb Vekerdi József (1984) munkássága, aki nyelvészként jelentős mértékben járult hozzá a romani nyelv, folklórszövegek megismeréséhez és publikálásához. Kultúra-interpretációját azonban olyannyira vitatható szemlélet hatja át, hogy manapság még érdemeit sem szokás említeni. A cigány kultúrát szerinte anyagi és szellemi igénytelenség, a vándorlás következtében nem stabilizálódott hagyományrendszer, "pazarló beállítottság", stb. jellemzi. Ezeknek a stigmatizáló nézeteknek a veszélyességét az növeli, hogy egy jelentős kutató életművével hitelesíti, továbbá jól összecsengenek a társadalomban amúgy is meglévő előítéletességgel. Éppen e kontextus miatt inkább csak nyelvészként szokás emlegetni, mivel nehezen lehet érvelni az életmódra vonatkozó állítások valóságtartalma mellett.

Erdős Kamill (1989) tanulmányainak elsősorban néprajzi leírásai maradandók, de – bár részleteiben vitatják – a magyarországi cigányság csoportjainak rendszerezése is jelentős érdeme. Hasonlóan Vekerdihez – bár nem olyan egyértelműen és különösen nem olyan hatásosan – ő is a cigány közösségek feltartóztathatatlan asszimilációja mellett érvel.

A Kodály-tanítvány, Hajdú András (André Hajdu), aki 1956-ban vándorolt ki előbb Farnciaországba, majd Izráelbe, a cigány népdalok gyűjtésében szerzett érdemeket, s munkásságát társaihoz hasonló szemlélet hatotta át. (www.or-zse.hu/hajduandras2016-1.html)

MODERN CIGÁNYKUTATÁSOK

A korábbi magyar kutatók számára nem vetődött fel ez a kérdés: a két „triász" és elődjeik nagyrészt egyértelműen azonosított közösségekben végeztek kutatást, modern szóhasználattal antropológiai módszerű terepkutatást, résztvevő megfigyelést. A „czigány" összeírás kritériumait pedig külső besorolás alapján határozták meg, de ezeket akkor senki sem vitatta. Ma az elvileg alapvetően tudományos kérdés esetleg fontos politikai és közéleti következményekkel járhat. Ezt a Kritika című folyóiratban megjelent, s azóta sokszor reflektált vita tárta a nyilvánosság elé. A vitában az egyik fél Kemény István és munkatársai, a másik a Ladányi János és Szelényi Iván szerzőpár (1997; 1998). Az előbbiek a külső besorolás mellett, mivel a társadalom és intézményei is a szegénység, a kifosztottság és kitaszítottság alapján bélyegzik meg a társadalmi csoportokat és tartósítják állapotukat. Az utóbbiak a vállalt identitás és a tényleges közösségi szerveződés alapján sorolták volna be a cigány/roma közösség tagjait.

A tudományos kutatásban akár örök maradhat a téma. A politikai élet területén a döntő szavakat valószínűleg nem a tudomány, hanem a politika mondja ki. Ezt érzékeljük abban, hogy az Európai Unió elfogadta és általánosnak tekinti a „roma" megnevezést, ám ma Magyarországon – és másutt is – emellett a „cigány" név használata is szokásos és megengedett. (Bár mindig hivatkozva éppen a magyar szóhasználatra, ld pl. Bernáth, Brassói, Orsós, 2015).

A CIGÁNYSÁG TÁRSADALMI RÉTEG

Az 1970-72. között végzett reprezentatív cigánykutatás nemzetközi szempontból is páratlan vállalkozás volt (Kemény, 1974). Hatása is igen nagy volt: a köré szerveződő iskola a cigányságra irányuló kutatásokban máig nélkülözhetetlen eredményeket, tapasztalatokat nyújt kutatók, politikai és más szakértők számára. Ezen kívül - bár ez a vonulat egyelőre feldolgozatlan - feltehető, hogy politikai hatása legalább olyan nagy volt, mint a tudományos. Ebben az „iskolában" alakult ki a későbbi demokratikus ellenzék magva, a párt és az állam túlhatalmával szemben autonóm módon gondolkodó, a nem-létezőnek deklarált, de nagyon is létező szegénységgel szolidáris értelmiségi csoport.

A kutatás a cigányságot "életforma-csoportként", gyakorlatilag azonban a szegénység szubkultúrájának hordozóiként határozta meg. Ezen alapul felfogása, hogy azt tekintette cigánynak, akit környezete is annak tart. A cigányok - illetve a cigánysággal azonos szinten élő nem cigány szegények - a társadalom peremén, marginális helyzetben élnek. Társadalmi felemelkedésük útja – elsősorban az iskolázáson át - az ipari munkássá válás. Ez a tömegek vonatkozásában a segédmunkássá válást jelenti, perspektivikusan azonban a szakmunkási létet alapozza meg.

A Kemény-vizsgálat alapjában véve életmódkutatás volt - magyar elődei és példái a harmincas évek parasztságkutatói -, az élet anyagi és szellemi feltételeit vizsgálta. Mind a magyar elődök, mind pedig Lewis (1968) megrázó könyvei szinte magától értetődővé teszik, hogy a szegénység szubkultúrájának kutatására esik a hangsúly. A szegénység nem csupán az anyagi-szellemi javaktól való megfosztottság állapota. Az életmód meghatározott ideológiákat és életstratégiákat követel meg: ezért nem azonos a középosztályból lecsúszottak életmódja, életstílusa a "szegénység szubkultúrájával". A cigányok életét e felfogás szerint elsősorban a hiány és a megfosztottság jellemzi, életstratégiáik a másnapi túlélésre irányulnak. A családi melegség, összetartás, a szép emberi kapcsolatok részei ezeknek az életstratégiáknak (Kemény, Gábor, 1992). Ezt a kutatást - ahogyan a Kemény-iskolát és a Kemény tanítványokat általában - a szegényekkel, a cigányokkal való mélyen átérzett szolidaritás, nagyfokú szociális érzékenység és elkötelezettség jellemezte.

A szociografikus, dokumentarista látásmód - amely Lewis vagy a két világháború közötti magyar szociográfia könyveinek hitelét és varázsát adja -, a Kemény-tanítványok egyik vonulatának a cigányokkal kapcsolatos kutatásaiban folytatódott és folytatódik (Solt Ottilia, Csalog Zsolt, Havas Gábor, Diósi Ágnes). Kitűnő munkák sora emelte ki ezáltal a cigányságot az ismeretlenségből, és tette a szélesebb olvasó - később mozilátogató - nagyközönség számára sorsukat érzékelhetővé, átélhetővé.

A Kemény-iskola másik vonulata inkább a szociológiai aspektust örökítette tovább. Az 1993-ban folytatott empirikus adatgyűjtést és statisztikai feldolgozást a "nagy cigánykutatás" megismétlésének tekintik (Kemény, Havas, Kertesi, 1994; Glatz szerk, 1999). Ez a szemlélet határozta meg azoknak a a későbbi kutatásoknak jelentős részét is,

amelyek a cigány gyermekek iskolázási viszonyaira irányultak: Csongor Anna, Liskó Ilona, Havas Gábor vizsgálatait (pl. Havas, Liskó, 2006; Csongor, 2012). Jelentős érdemük, hogy rámutattak: a hivatalos politika eredményei látszat-eredmények, a cigány gyermekek tömegei a pedagógussal, dologi feltételekkel legrosszabbul ellátott iskolákba járnak, ahonnan kevés esélyük van akár a legalacsonyabb elismertségű, legkevésbé vonzó szakmunkásképző iskolákba is eljutni.

A cigányság életforma-csoportként való értelmezése, a szegénység központba helyezése, a szociográfiai és szociológiai látásmód problémákat is felvet.

Lényegében figyelmen kívül hagyja az etnicitást - még akkor is, ha szavakban elismeri jelentőségét -, és érdeklődésén kívül maradnak azok az életformák, életmódok, életstratégiák, amelyeket a nemzedékek óta a jóval a szegénység-küszöb fölött élő cigány közösségek sajátjai. A cigányságot homogén társadalmi rétegnek, csoportnak tekinti, és nem keres választ a gazdaságilag sikeres cigányok értelmezésének kérdésére. (Bár a cigányság nyelv szerinti megoszlásában éppen az eredeti Kemény-vizsgálat adatát használjuk ma is.)

Mindezzel azt sugallja, hogy a cigányság számára nincsen más előre lépési lehetőség, mint az asszimiláció. Ez annak következménye, hogy úgy határozza meg a cigányságot, hogy a nem szegényt, a nem iskolázatlant, a nem képzetlent definíció szerint nem sorolja be.

A társadalom (társadalompolitika) számára a cigányság léte eszerint súlyos problémát okoz, amelyet a társadalomnak (politikának) meg kell oldania. Az állam, a társadalom olyan atyaként tűnik fel, amelynek kötelessége a gyermeki módon viselkedő cigányságról is gondoskodni. Nem merül fel az a kérdés, hogy a cigányságnak milyen várakozásai vannak a társadalommal és a társadalmi szervezetekkel szemben, továbbá, hogy mit tesz, és mit tehet saját igényei, várakozásai kielégítése érdekében.

Az oktatáspolitika szempontjából ez a paradigma a “deficit-elmélet” alapjain áll. A hiányokkal, a lemaradással jellemezhető gyermekek, fiatalok hátrányban vannak a “normálissal”, az átlagossal szemben, fel kell zárkózniuk, hogy egyenrangú versenytársak legyenek. Ez az álláspont nagyon is vitatható, hiszen nyilvánvalóan vannak területek, ahol nem a „hiány”, hanem a többlet jellemző (gondolhatunk például a családi élet melegségére, a szolidaritásra, a felelősség vállalására). Ez különösen akkor zavaró, amikor a közírásban, kiváltképpen pedig a pedagógiai szak- és közírásban és gondolkodásban az „ingerszegény környezet”, az „értelmi nevelés hiánya”, a „kizárólag biológiai nevelés” és az ezekhez hasonló patenteket teszik felelőssé a cigány gyermekek lemaradásáért. Ami tudományosan a kívülről származó kategorizáció problémájának látszik, az a mindennapi gyakorlatban azt jelenti, hogy a jómódú, rendezett életű család „már nem cigány”.

A CIGÁNYSÁG ETNIKUM

Grellmann (1783, 1807) könyve óta a cigánynak nevezett népcsoportok történetét, nyelvét, tárgyi és nem tárgyi kultúráját, művészetét mint önálló, legalábbis más népcsoportoktól eltérő etnikumát tanulmányozzák. Grellmann a cigány nyelv (romani) leírásában is úttörőnek számít, de az első valóban tudományos rendszerezés Pott, A. F. - nek, a hallei egyetem általános nyelvtudományi tanszékének professzorától származik (1844-1845), akinek művére való hivatkozással a cigányságról szóló minden jelentősebb monográfiában találkozunk.

A Cigány Néprajzi Tanulmányok címet viselő (a főszerkesztő, Bódi Zsuzsa elhunyta után megszűnt színvonalas peridodika) első száma egy 1991-ben megrendezett kárpát-medencei „ciganisztikai" konferencia anyagát adja közre. A tematika gazdagsága - a cigány folklór általánosabb kérdéseitől egy alföldi község cigány családfájáig, a cigány népmeséktől a nagyvárosi cigány kártyázási szokásokig, a népzenétől a nyelvi szocializációig, és így tovább - minden más érvnél meggyőzőbben bizonyítja a cigány kultúra létezésének tényét. A periodika többi száma, egyes kutatók, tudósok önálló vagy gyűjteményes kötetei ezt a képet természetesen tovább gazdagítják. Indokolt a tudományos érdeklődés azért is, mert Európában kevés olyan népcsoport van, amely folklórját ma is éli, fejleszti. A különböző kutatási irányok illusztrálására a már korábban említetteken kívül Voigt Vilmos etnográfiai, Kovalcsik Katalin és Bari Károly népzenei kutatásait emelem ki, amelyek egyúttal a nyelvi fejlődésre is hatnak. De ide kell sorolni a népmesék gyűjtését és elemzését (Bari Károly, Görög Veronika), a szekszárdi Romológiai Kutatóintézet (amelyet Gémes Balázs vezetett, és elhunyta után megszűnt) sorozatát is, amelyek néprajzi tanulmányoknak éppúgy helyet adnak, mint levéltári kutatások eredményeinek.

A magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekről szóló törvény ma két magyarországi cigány nyelvet ismer el, amelyekből állami nyelvvizsgát is lehet tenni. A romani (ennek lovári dialektusa a nálunk leginkább kiművelt nyelvi változat), valamint a beás. A romani esetében a nemzetközi sztenderd áll szemben az itthon kialakított írásmóddal: a hazai írásmódot Choli Daróczi József és munkatársai (Karsai Ervin, Nagy Gusztáv és mások) írásai, nyelvkönyvei, szótárai képviselik. A nemzetközi sztenderdnek egyelőre nincsen számottevő bázisa. A beás nyelv legtekintélyesebb szakértője Orsós Anna, akinek nyelvkönyvei, szótárai, folklórgyűjtései is megjelentek, s az általa kidolgozott beás nyelvi írásbeliséget tekinthetjük sztenderdnek. A nyelvészet tudományos művelése szempontjából sajnálatos, hogy fontos tudományágak hiányoznak Magyarországon (nyelvtörténet, összehasonlító nyelvészet, stb.), így egyelőre azt is sikernek kell tekintenünk, hogy a cigány nyelveknek egyáltalán van oktatói és kutatói bázisa.

A cigányság magyarországi története is elengedhetetlen szempontokkal egészíti ki ismereteinket. Nagy Pál (1998, 2001) történeti munkásságát emelem ki a viszonylag nagy számú szerző közül, akik ebben a kérdésben jelentős eredményeket értek el. Művei a magyarországi cigányság történetét kutatják, s ezzel a környező társadalom állapotát,

problémáit sajátos szemszögből tárják az olvasó elé.

A kulturális antropológiai kutatás újabb szempontokkal gazdagítja a cigány kultúra megismerését. Stewart (1994) monográfiája az egyedi megfigyeléseket modellszerűen rendezi, így általánosítani is tudja, de izgalmasságához hozzájárul az is, hogy a más kultúrából érkezett fiatalember éveket töltött Magyarországon, megfigyelései egyesítik a „külső" szempontokat a "belsőkkel".

Orsós Anna (2012, 2015) a beás közösség nyelvi állapotáról, nyelvhasználatáról írott, antropológiai szemléletű művei olyan hiányosságot pótolnak, amelyet joggal tehettünk szóvá a korábbi évtizedek szakirodalmának áttekintése során. A hazai cigányság e nagy csoportjának kutatása mindeddig hiányzott eddig az inkább szociológiai megközelítésű hazai szakirodalomból.

A szociológiai cigánykutatások nagy magyar műhelye, a Kemény-iskola közvetlenül, a benne résztvevők személyén át is, kapcsolódott politikai tevékenységekhez. E kutatások, publikációk, konferenciák, maguknak a kutatóknak az érdeklődése hozzájárulnak ahhoz, hogy a cigányság egyre szélesebb tömegei tanulják meg, hogy vannak emberi és úllampolgári jogaik, amelyeket átörökíthetnek a fiatal nemzedékeknek. A polgárjogi mozgalmak és civil szerveződések erősödése az állampolgárok egyenjogúságán alapul, és így nemcsak a cigány népcsoportot, hanem a társadalom egészét is az egyenjogúságon alapuló társadalomhoz közelíti.

Ha a tudományos eredményeknek a gyakorlatban - az oktatásban - való alkalmazását vagy egyszerűen beszivárgását mérlegeljük, láthatjuk e megközelítés a problémáit is.

Az etnicitás túlhangsúlyozása azzal a veszéllyel jár, hogy a globális társadalmi összefüggéseket az etnikumok belső, kulturális életviszonyaival helyettesíti, így - mintegy önbeteljesítő próféciaként - az etnocentrizmust és az etnikai alapú feszültségeket erősíti.

Ha figyelmen kívül hagyja a szociokulturális életviszonyokat és a társadalom hatalmi struktúráit. Így a cigány egyén elsősorban mint egy többé-kevésbé tradicionális kultúra reprezentánsa jelenik meg: például ő „a vadember". Ezzel akadályozhatja a népcsoport modernizálódását, egyszersmind nem ösztönzi a kormányzatot az életviszonyok javítására.

A „hiperkulturalizmusnak" bélyegezhető az, ha kulturális jelenségként értelmezve fogadunk el eseti, esetleg társadalmilag káros magatartásokat is. Közismert példa erre a lopás, amit egyes cigány szakértők kulturális sajátosságként interpretálnak és fogadnak el, kiterjesztve ezt a magatartást a közösség egészére (kivíván ezzel a közösség értelmiségi tagjainak érthetően heves elutasítását is).

Az elmúlt években „az etnikum" gúnyos-eufémisztikus megjelölése lett a cigányoknak. Ebből a kategóriából azonban még nehezebb kitörni, mint a „hátrányos helyzetből", mivel „az etnikumba" beleszületik az ember, nincsen választási lehetősége. Félő, hogy ténylegesen erősödik a hétköznapi rasszizmus - nemcsak a diszkrimináció ellen fellépők hangja -, és ebben szerepet játszanak a cigányság kulturális egységének, identitásának és autonómiájának erősítésére bátorító kutatások is.

A CIGÁNYSÁG NEMZETISÉG

A fenti, kritikus megjegyzések egyáltalán nem azt célozzák, hogy az elméleti besorolások bármelyike elfogadhatatlan lenne. Inkább csak arra szolgálnak, hogy lássuk, milyen veszéllyel járhat egyik vagy másik abszolutizálása. Ésszerű a kérdés, van-e olyan besorolás, amely megfelelően elhelyezi ezt a csoportot a társadalomban. A fejezet címeként azért választottam ezt, mert a magyar joggyakorlatban a cigány, roma népcsoportot a nemzetiségekről szóló törvény is ide sorolja, és mert – más hazai nemzetiségekhez hasonlóan – joguk van ahhoz, hogy megéljék saját kultúrájukat. Így hát azt javaslom, hogy gondolkozzunk ezen a besoroláson is.

A nyelvek és az életviszonyok alapján érdemes áttekinteni e csoportokat Európában is, amire Orsós (2015) kötetében látunk példát. A hivatkozott kötetben az alábbi témák kaptak helyet: cigány csoportok Európában, történeti aspektusok, szociológiai megközelítések, szociolingvisztikai problémák, beás nyelv, romani nyelv, roma fiatalok a közoktatásban, a nemzetiségi jogok rendszere, roma irodalom és képzőművészet. Nem állíthatjuk, hogy ez a szempontsor teljesen kielégítő bármely magyarországi nemzetiség leírására, azonban jól látszik, hogy sikerülhet leírni ezt a népességet szociológiai és etnikai szempontból egyaránt. A tanulmányokban megjelenő roma, cigány népesség egyértelműen része a magyar társadalomnak – jóllehet többségük a társadalom alsó rétegeiben kap csak helyet -, önállóságuk elsősorban nyelvükben, saját kultúrájukban jelenik meg.

Korábbi kutatásainkat is a két aspektus közötti kompromisszumnak tekintettük. Többnyire résztvevő megfigyeléssel, esetenként más szociológiai kutatási módszerekkel arra kerestünk választ, hogy a társadalmi életben sikeres cigány, roma közösség gyermekei miért sikertelenek gyakran az iskolában (Forray, Hegedűs, 1998). Egyes cigány közösségek családi szocializációs mechanizmusai, a társadalommal, annak szervezeteivel szembeni várakozásai esetenként nem azonosak a többségével, és azokkal az elvárásokkal, amelyet a társadalmi szervezetekből érkeznek. Ebben a szegénység – akár szubkulturális formába szerveződött – éppúgy szerepet játszik, mint az etnicitás. Forray (2012) ezekre az ellentmondásokra mutat rá tanulmányában, összevetve helyzetük jellemzőit az európai problémákkal.

A nemzetiségi besorolásnak is vannak problémái, s ezek súlyosabbak, mint a hagyományos nemzetiségeinkkel kapcsolatosak.

A többi nemzetiségnek van anyaországa - ahogyan a szomszédos országokban élő magyaroknak is -, amellyel számos oktatásügyi problémát (pl.tananyagok) meg lehet oldani, a cigányság esetében nincs szó ilyen országról

A nemzetiségek feltételezhetően beszélik, vagy beszélniük kellene az anyaország nyelvét, míg a cigányság jó része kizárólag magyar anyanyelvű.

A nem vagy nemcsak magyar anyanyelvű cigányok két különböző nyelvet, sőt annak többé-kevésbé eltérő változatát beszélik.

A cigányok által beszélt nyelveknek grammatikája, szókészlete, írásmódja nemzetközileg is eltérő.
A cigányság tömegei évszázadokon át kimaradtak a rendszeres, magasabb szintű iskolázásból, ez az oka annak, hogy
Látnunk kell, hogy ez az utóbbi besorolás sem vitathatatlan. A politikai cselekvések számára - csakúgy, mint a többi - lehetőséget nyújt a fejlesztésre. Itt a szociálpolitikai, gazdasági támogatás mellett főként a kultúra hiányzó szegmenseinek pótlására, mindenek előtt a nyelvek fejlesztésére gondolok.
Véleményem szerint az alapvető szociális problémák megoldása mellett csak a kölcsönös alkalmazkodás vezet eredményre, s ebben a folyamatban mindkét oldalnak van tennivalója. Egyszerűbben a kormánynak és a társadalomnak is.

ÖSSZEGEZÉS

Európa minden országában nő a cigány, roma népesség helyi politikai és érdekképviseleti szervezeteinek a száma, helyi szinten, országos szinten és nemzetközi szinten egyaránt. Az Európa Tanács programjai lehetőséget adnak olyan projektek pénzügyi támogatására, amelyek integrációjukat támogatják. (V.ö. legutóbb a Roma Évtized programját, amelynek központi irányító szerve Budapesten működött.)

Fontos vonulatnak látom a nevelésszociológiai elméletek megújulását, amelyben a szociológiai elem mellett az etnicitás értelmezése is szerepet kap. A modern Európa víziója a „nagypolitika", a „makrogazdaság" szintjén integrált, nyelvében, kultúrájában, bőrszínében, vallásában, helyi politikájában sokszínű földrész. A vízió megvalósulásának, a nemzetek, népek, népcsoportok, egyének egyenrangú társadalmi beilleszkedésének feltétele a gazdasági, hatalmi egyenlőtlenségek csökkentése mellett bizonyos kulturális kompetenciák elsajátítása. Közöttük elsődlegesnek Bourdieu, Habermas és mások nyomán a „többnyelvű habitus" kialakítását tekintik. A kérdésnek jelentős szakirodalma alakult már ki, amelynek akár vázlatos ismertetése is messzire vezetne. Nem csupán idegen nyelv(ek) ismeretét jelenti, hanem olyan összetett képességet, készségek, beállítódások, gondolkodásmódok együttesét, amelyek birtokában az egyén képes kommunikálni és együttműködni másokkal. Ebben az értelmezésben a származás, a kultúra, a szexuális szokások, a testi, az antropológiai jellemzők egyéni jegyek, amelyeknek legfeljebb egy-egy szituációban van jelentőségük, a kommunikációt és az együttműködést, a párbeszédet és a közös feladatok közös megoldását nem befolyásolják. A fentieket összefoglalva olyan személyiségvonások és attitűdök erősítéséről van szó, mint az empátia, a szerep-távolság, az ambivalencia elviselése, az együttműködési készség erősítése, stb. Mindez összetett identitást követel, azaz új és más világképek (Weltbild, construct of the world) befogadását, az irántuk való nyitottságot.

Más szempontból azt fontos kiemelni, hogy a társadalmi tőkéhez való hozzáférés - amely kiemelkedően fontos eleme az egyenjogúságon alapuló társadalmi integrációnak - az teszi lehetővé, hogy léteznek értelmező közösségek (Pusztai, 2011). E közösségek tanítják meg tagjaiknak, mit és mi módon érdemes cselekedni az előbbre jutás érdekében. Hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetből induló cigány, roma fiatalok a tapasztalatok szerint így sajátíthatják el az előre vivő utakhoz szükséges, fent is felsorolt magatartásokat.

Kérdés azonban, hogyan lehetséges a társadalmi kiemelkedés olyan közösségből, amelynek mindeddig egyetlen tagjának sem sikerült. A reziliencia fogalma segít ennek az útnak a megértésében (Rayman, Varga, 2015, Forray, 2016,) Ez a fogalom azt a tulajdonságot, képességet jelöli, amely lehetővé teszi, hogy az ember a nehézségek átélése után is vissza tudja nyerni eredeti jó állapotát. A reziliencia - az örökölt biológiai és pszichológiai sajátosságok és a környezeti tényezők együttese - váltja ki az adaptív reakciót, a "kötelező drámákkal" való megbirkózás képességét. Ez az - egyébként tanulható - magatartás indokolja, hogy egyeseknek sikerül megbirkózniuk azokkal a negatív társadalmi hatásokkal, amelyek a környezetéből érik.

Azok a társadalmi együttesek, amelyeket Kozma (2016 188-230. oldal) megjelenít, optimális esetben képesek arra, hogy tagjaikat adott szociokulturális meghatározottságuktól függetlenül adaptívvá tegyék. A "tanuló város", a "tanuló régió" olyan máris létező, de fejlesztési célul kitűzhető együttélési forma, amely tagjainak támogatást nyújt, elérhetővé téve a magasabb társadalmi szintek elérését.

A cigány közösség kulturális sajátosságainak tisztelete vezet legközelebb ahhoz a gyakorlathoz, amely ki tudja kerülni mind a korábbi szociokulturális felfogásból következő asszimilatorikus politika, mind pedig az etnicitás és a kulturális különbözőség túlhangsúlyozásából eredő etnocentrikus megközelítések veszélyeit, a cigány kultúrának egyenrangú helyet ad a nemzet egészének kultúrájában. Úgy gondolom, hogy problémái mellett a nemzetiség fogalma vezet ehhez legközelebb. A magyar értelmezésben ez azt jelenti, amit fentebb a modern nevelésszociológiával kapcsolatban megállapítottam, tehát a nevelés olyan szociológiája, amely tekintettel van az etnikai sajátosságokra, ezek ápolásának igényére is.

Azt is érdemes hangsúlyozni – erről a fentiekben nem esett szó -, hogy a nemzetiségként való besorolás tette és teszi lehetővé azoknak a szervezeti formáknak, tevékenységeknek a megvalósulását, amelyek a kulturális önállóság megőrzését értékké teszik. Az itt bemutatott problémák, elméleti kérdések, megoldások áttekintésével nem az volt a célom, hogy egyiket vagy másikat fontosabbnak tekintsem, hanem az, hogy érzékelhetővé váljon, komplex társadalmi problémák megértéséhez többféle, komplex megközelítés.

HIVATKOZÁSOK

A Magyarországban 1893. január 31-én végrehajtott czigány összeírás eredményei. = Magyar Statisztikai Közlemények /Új folyam/ IX. köt. 1895.

Bernáth Gábor, Brassói Vivien, Orsós Julianna (2015) Ha szaladok, agyonlőnek, ha megállok, agyonvernek. Az európai roma holokauszt. K, Budapest

Csongor Anna (2012) A cigányság felemelkedését, integrációját célzó programok

In: Csongor A, Sziklai I (szerk.) Fejlesztéspolitika, stratégiai programalkotás a szociálpolitikában: e-jegyzet. ELTE TÁTK, 2012. pp. 137-174., Budapest

Erdős Kamill (1989) Cigánytanulmányai, Békéscsaba

Forray R. Katalin (2015) Az idő fogságától szabadon. ÚMK, Budapest

Forray R. Katalin - Hegedűs T. András (1998) A cigány gyermekek szocializációja, Aula, Budapest

Forray R. Katalin (2016) Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: Fehérvári Anikó, Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes, Kozma Tamás: Oktatás és fenntarthatóság. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 171-181 o.

Forray R. Katalin (2012) The situation of the Roma/Gypsy communities in Hungary. HERA. 2.2.

Glatz Ferenc szerk (1999) Cigányok Magyarországon. Magyarország az ezredfordulón, MTA, Budapest

Grellmann, H. M. (első megjelenés 1783 németül, Heidelberg, Dissertation on the Gipseys - with an historical enquiry concerning their origin. London, William Ballintine, 1807)

Hajdú András (2016) André Hajdu http://www.or-zse.hu/hajduandras2016-1.html

Havas Gábor - Kemény István - Kertesi Gábor (1198) A relatív cigány a klasszifikációs küzdőtéren. Kritika, 3. 31-33

Havas Gábor- Liskó Ilona (2006) Óvodától a szakmáig. Új Mandátum, Budapest

Kemény István - Gábor Kálmán szerk. (1992) Szociológiai írások. Budapest, Replika-kör

Kemény István - Havas Gábor - Kertesi Gábor (1994) Beszámoló a magyarországi cigány (roma) népesség helyzetével foglalkozó, 1993. októbere és 1994. februárja között végzett kutatásról. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet (kézirat)

Kemény István (1974) A magyarországi cigány lakosság. Valóság 1.

Kozma Tamás (2016) A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról. HTSART-UMK, Budapest

Ladányi János - Szelényi Iván (1998) Az etnikai besorolás objektivitásáról. Kritika, 3. 33-35.

Ladányi János - Szelényi Iván (1997) Ki a cigány? Kritika, 12. 27-32

Lewis, O (1968) Sanchez gyermekei. Budapest, Európa

Nagy Pál (1998) A magyarországi Cigányok története a rendi társadalom korában. Kaposvár

Nagy Pál (2001) Cigányperek a Dél-Dunántúlon, 1796-1847. Romológiai Kutatóintézet, Szekszárd

Orsós Anna (2015a) Amig az ügy el nem fogy. Válogatott szociolingvisztikai írások. PTE BTK WHS, Pécs

Orsós Anna (2015b) szerk: A romológia alapjai, PTE BTK WHS, Pécs

Pott, A. F. (1845) Die Zigeuner in Europa und Asien, 1844-1845. (csak kéziratban van meg)

Pusztai Gabriella (2011) A láthatatlan kezektől a baráti kezekig. Új Mandátum, Budapest

Rayman Julianna - Varga Aranka (2015) Reziliencia és inklúzió. Romológia, ősz

Stewart, M. (1994) Daltestvérek. Az oláhcigány identitás és közösség továbbélés a szocialista Magyarországon. T-Twins, Budapest

Újváry Zoltán, Testvért láttak benne, Napkút hu http://www.napkut.hu/naput_2006/2006_09/015.htm

Vekerdi József 1984 A nemzetiség vagy életforma? Forrás 3. 44-65.

ABSTRACT

Traditional educational sociology stresses the importance of ‘acculturation’ in the socialisation processes. That is, teaching and learning the elements of the culture of the community. Sociology of education today, however enlarges this somewhat narrow concept of ‘acculturation’ into a more embracing one, the concept of a ‘multidimensional behaviour’ (following the works of Bourdieu and others). ‘Multidimensional behavior’ means not only to know, accept and apply the elements of the culture of a given community, rather it is a behaviour and attitude which accepts the entire richness of the community from language to various communications tools and from technical accomplishments to dreams and visions. Various supporting programmes of the Gypsy / Roma population in Europe are built on the traditional ‘acculturation’ philosophy; even if they stresses the tolerance of the different cultural values. The vision of a European society--one of the backgrounds of the European Union--means globalisation of markets, productions and labour at a transnational level; while protecting the mosaic of the European cultures at the regional, national and local levels. It is possible only (if at all), if Gypsy / Romani cultures would be tolerated with a ‘multidimensional behavour’.

Keywords: Gypsy / Roma, socialisation, sociology of education, multidimensional behaviour

Forray R. Katalin

egyetemi tanár, professzor emerita

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet

Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

forray@ella.hu

Buda András

A DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK GENDER SZEMPONTÚ MEGKÖZELÍTÉSE

ABSZTRAKT

A digitális technológia előretörésével a társadalom tagjai közötti különbségek a korábbiaktól eltérő dimenziókban is megjelentek, a jelenségek leírására pedig új terminus technicusok születtek. Ezek egyikeként a kilencvenes évek közepétől kezdték használni a digitális szakadék (digital divide) kifejezést (Stoll 1995, Moore 1995). A jelenségkör korai időszakában született felmérések alapvetően a mennyiségi kérdéseket vizsgálták, az eszközökhöz, digitális megoldásokhoz hozzáférők és nem hozzáférők közötti különbségek voltak a lényegesek, mely eltéréseket a hozzáférési szakadék elnevezéssel illették a kutatók.

Az idő előrehaladtával a penetrációs szint folyamatosan emelkedik, a hozzáférés egyre kisebb gondot jelent, mégis szép számmal akadnak olyanok, akik nem csatlakoznak a világhálóra. Ez azonban nem a gazdasági helyzetük következménye és nem is technikai jellegű probléma miatt van így, hanem egy tudatos döntés eredménye, szándékosan tartják magukat távol az IKT eszközöktől illetve a hálózattól. Az eszközöket ténylegesen használók és nem használók közötti különbségeket nevezzük elsődleges digitális szakadéknak (Pintér 2012).

A digitális világgal kapcsolatos attitűd ugyanakkor nem csak a technológia elutasítását vagy alkalmazását befolyásolja, hanem a használat jellemzőit is (Wilson 2000, Warschauer 2003). Az ebből fakadó különbségeket nevezzük másodlagos digitális egyenlőtlenségeknek (DiMaggio–Hargittai 2001).

A különböző digitális törésvonalak közül kiemelkedik a nemek közötti egyenlőtlenségek vizsgálata, számos olyan kutatást találunk, mely ezt a területet állítja a középpontba (Giacquinta et al. 1993; Margolis – Fisher 2002; Kovács 2013). A hozzáférés – hozzá nem férés illetve a használat – nem használat dichotóm változókat természetükből adódóan könnyen lehet számszerűsíteni. A használat minőségében rejlő különbségek leírása azonban már nem könnyű feladat, különösen nehéz az eltérések számszerűsítése.

Ehhez nyújt segítséget az általunk összeállított intelemetrikus teszt (http://intelemetric.unideb.hu/), mely 20 könnyen, gyorsan megválaszolható kérdés segítségével rajzol meg egy képet, ily módon téve láthatóvá az emberek, csoportok közötti hasonlóságokat és különbségeket. A tanulmányban a tesztet eddig kitöltő 6551 válaszadó különböző jellemzőit kívánjuk bemutatni, a nemek közötti eltéréseket helyezve a középpontba.

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a digitális technológia térhódításának következtében elsősorban a távközlési infrastruktúra fejlődött hihetetlen sebességgel, de az ipari termelést is egyre inkább az automatizált, számítógépekkel vezérelt folyamatok hatják át. Napjaink információs társadalmában már alig van olyan munkahely, melynek betöltéséhez ne lenne szükség legalább alapszintű informatikai ismeretekre. Éppen ezért egyre fontosabbá válik a digitális írástudás, az IKT eszközök használatához szükséges ismeret és tudásanyag (Angelusz et al. 2004).

A digitális technológia villámgyors fejlődésének és terjedésének másik következménye az információk exponenciális növekedése. A statisztikai adatok ugrásszerű gyarapodásról tanúskodnak. „Rafinált hangszerelésű „közhelyek" sokkolják a nagyközönséget: minden idők tudósainak 90 százaléka kortársunk, a tudományos információk mennyisége 10-12 évenként megkétszereződik, minden 5 percben egy eddig még nem ismert vegyi összetételű anyag képletét írják fel." E hangzatos kijelentések sokakat megdöbbenthetnek, de a meglepetés akkor válik teljessé, amikor kiderül, hogy az idézet nem napjainkban látott napvilágot, hanem Mircea Malita 1975-ös írásából származik (Malita 1975: 419). A fejlődés természetesen azóta sem állt meg, az emberek és a gépek ontják magunkból az információkat. Az IBM 2012-es becslése szerint napi szinten ez kb. 2,5 exabit[76] új adatot jelent (Ferguson et al. 2013), ezt az óriási információhalmazt nevezzük Big Datának, melynek nagyságát még kisebb egységekre bontással sem könnyű felfogni (James 2016).

A KÜLÖNBSÉGEK KEZDETE

A Big Data hatalmas adathalmaza illetve maga a digitális technológia eltérő jelentőséggel bír a társadalom tagjai számára, az egyes emberek, csoportok között jelentős különbségek mutathatók ki. Az ilyen típusú eltérések azonban nem új keletűek, előzményük egészen a hetvenes évek elejéig vezethető vissza. Ekkor vizsgálta Philip Tichenor, George Donohue és Clarice Olien a tömegkommunikációs eszközök társadalmi hatásait (Tichenor et al. 1970). Azt tapasztalták, hogy különböző iskolai végzettséggel, társadalmi-gazdasági státusszal rendelkezők eltérő gyorsasággal tesznek szert információkra. Eredményeik szerint a magasabb pozíciójú csoportok növelik a korábban megszerzett előnyöket az alacsonyabb státusúakkal szemben, és ez a tudás-olló egyre nyílik, fokozatosan távolítva el egymástól a két csoportot. Ezt a jelenséget a társadalmi csoportok között meghúzódó tudásszakadék (knowledge gap) kifejezéssel határozták meg (Molnár 2002).

A problémakörhöz a nyolcvanas években némileg másabb irányból kezdtek el közelíteni, ekkor alkották meg az info - rich és info - poor fogalmakat (pl. Flor 1987, Haywood 1995). Mivel az információhoz jutásban akkoriban még nem játszottak alapvető szerepet a

[76] A kettest és az ötöst 18 nulla követi.

számítógépek és az internet, az első definíciókban a szerzők a hagyományos eszközökre helyezték a hangsúlyt. A digitális technológia terjedésével azonban természetesen az eredeti meghatározások kibővültek: az információ gazdag csoportba tartozók azok, akik számára könnyű a hozzáférés az új technológiához, a számítógéphez, az internethez. Ők ezeken keresztül szerzik be az információkat, ezek segítségével keresnek állást, így vásárolnak, tanulnak. Hozzájutnak olyan termékekhez, szolgáltatásokhoz, sőt akár munkahelyekhez is, melyeket kizárólag az interneten hirdetnek. Az információban szegény csoportnál viszont nem csak az eszközökhöz való megfelelő hozzáférés hiányzik, hanem informatikai ismereteik sem elégségesek és a nem is bíznak eléggé az új technológiában. Így aztán lemaradnak információkról, többet dolgoznak, mégis kevesebb fizetést kapnak, és kevéssé tudnak véleményét nyilvánítani egyes kérdésekben (Patterson 2005). Az információkhoz való hozzáférés különbségei miatt így végül egy szakadék alakul ki a két csoport között.

A digitális technológia előretörésével a társadalom tagjai közötti különbségek leírására a kilencvenes évek közepétől kezdték használni a digitális szakadék (digital divide[77]) fogalmat, mely elnevezés hamar közismertté vált a tudományos és a hétköznapi gondolkodásban is. A szakirodalomban elsőként Cliff Stoll (Stoll 1995) és Dinty Moore (Moore 1995) műveiben olvashatunk róla, de gyakran használták a kifejezést politikusok és újságírók is, főleg az Egyesült Államokban[78]. Utóbbi csoportok alapvetően az információ elérés, használat különbségeinek megoldását, az információs szakadék csökkentésének lehetőségét látták az új technológiában. Abban bíztak, hogy „az IKT eszközök általános, közösségi hozzáférésének biztosítása révén, hamarosan felnőtté válhat egy olyan nemzedék, ahol a digitális megosztottság nem szakítja ketté a társadalmat, azaz mindenki számára elérhetőek lesznek azok az eszközök (személyi számítógép és Internet), amelyek segítségével könnyen és olcsón lehet információhoz jutni, valamint kommunikálni" (Molnár 2005: 5). A kutatók számára azonban nem volt ennyire egyértelmű a helyzet. Vizsgálni kezdték azt, hogy valóban segíti-e az IKT megoldások elterjedése a társadalmi integrációt, csökkennek-e általuk a meglévő társadalmi különbségek vagy ezzel pontosan ellentétes hatást kifejtve az új technológia éppen hogy elmélyíti a korábbi szakadékokat (Nagy 2005).

E kérdések megválaszolását célzó vizsgálatoknak köszönhetően hamar bebizonyosodott, hogy az új eszközök, technológiák, ezen belül pedig kiemelten az internet olyan változásokat indukálnak, melyeknek globális és lokális szinten egyaránt jelentős társadalmi-gazdasági következményei vannak. A kutatási eredmények igazolták azt is, hogy nem valósul meg kiegyenlítődés, a társadalmon belül korábban kialakult különbségek egyértelműen fennmaradnak.

[77] A „digital divide" szókapcsolatot a magyar szakirodalomban egyaránt használják digitális szakadék illetve digitális megosztottság formába fordítva, így a két kifejezést a továbbiakban mi is szinonímaként használjuk.

[78] Több példa olvasható erre Molnár Szilárd 2002-es munkájában.

KÜLÖNBSÉGEK AZ IKT ESZKÖZÖKHÖZ VALÓ HOZZÁFÉRÉSBEN

Az IKT terjedésének korai időszakában született felmérések alapvetően a mennyiségi kérdéseket vizsgálták, az eszközökhöz, digitális megoldásokhoz hozzáférők és nem hozzáférők közötti különbségek voltak a lényegesek, a két csoport közötti különbséget az úgynevezett hozzáférési szakadék elnevezéssel illették. A National Telecommunications and Information Administration (NTIA) által 1999-ben és 2000-ben készített Falling Through the Net jelentések (Daley 1999; Mineta 2000), illetve Strover (1999) kutatása azt mutatta ki, hogy elsősorban a városban élők, a magasabb jövedelemmel rendelkezők, az iskolázottabb, szellemi munkát végzők élnek az új lehetőségekkel, tehát pontosan azok, akik egyébként is a magasabb társadalmi státuszúak közé tartoznak.

Norris (Norris 2001) az új technológiához való hozzáférésben mutatkozó egyenlőtlenségeknek öt dimenzióját különbözteti meg, melyek a következők:

- a jövedelem
- a foglalkozás
- az iskolázottság
- a nem
- a kor

Az Eurobarometer 1999-es adatait használva (Eurobarometer 1999) Norris több összefüggést tárt fel a jövedelemi viszonyok IKT hozzáféréshez gyakorolt hatására. Bizonyította, hogy a jövedelmi különbségek jelentős eltéréseket generálnak az európai országokban, de az eltérések a globalizációs folyamatok ellenére országonként eltérnek.

A második tényező, azaz a foglalkozás dimenzióját Norris kiemelten fontosnak tartja. Véleménye szerint a munkahelyen szerzett tapasztalatok sokszor ösztönzően, sőt akár kényszerítően hatnak az otthoni számítógép használatra. Másrészt a foglalkozás típusa azért is fontos, mert a munkahelyeken jelentős belső egyenlőtlenségek állnak fent a hozzáférés vonatkozásában. A vezetők és a szellemi munkát végzők számára ugyanis általában adottak a legmodernebb IKT eszközök és a korlátlan internet hozzáférés, ezzel szemben a fizikai munkát végzők lehetőségei jóval szerényebbek. „Az Eurobarometer 1999 adatai szerint az EU tagállamaiban a vezetők kétszer nagyobb valószínűséggel használják az internetet, mint más fehérgallérosok, és háromszor nagyobb valószínűséggel, mint a fizikai munkások” (Bognár-Galácz 2004: 14).

Norris adatai alapján az iskolai végzettség különbségképző hatása az Európai Unió országaiban is jelentős: a felsőfokú végzettségűek hétszer nagyobb valószínűséggel válnak felhasználókká, mint azok, akik 15 évesen befejezik tanulmányaikat. A vizsgálat ezen túlmenően úgy találta, hogy a férfiak és a nők hálózati jelenlétének kezdeti eltérései csökkentek, az életkorhoz kötődő generációs szakadék azonban nehezen áthidalhatónak tűnt Norris számára, mivel a gyűjtött adatok alapján az idősebb generációhoz tartozók jelentős része a leszakadók táborához tartozott. A vizsgálat időpontjában a 25 év alattiak

harmada, a 65 éven felülieknek pedig csupán 3 százaléka használta a netet (Norris 2001).

E néhány példa alapján is megállapítható, hogy a korai vizsgálatok döntően olyan különbségekre világítottak rá, melyek gyökerei nem a technológiában keresendők, hanem a korábban meglévő társadalmi-gazdasági különbségek egyfajta újratermelődése mutatkozik meg bennük. A digitális világ megjelenése tehát „felerősítette az addigi törésvonalakat: kor, nem, településtípus, jövedelem, etnikai hovatartozás, iskolázottság, családi szerkezet alapján különültek el a hozzáférők és a nem-hozzáférők" (Nagy 2005: 44).[79]

Ezen belül kezdetben a nemek közötti hozzáférési különbség már egészen fiatal korban jelentkezett. A Giacquinta és társai által végzett vizsgálatból (Giacquinta et al. 1993) az derült ki, hogy a New Yorki családok több mint fele úgy helyezte el lakásában a számítógépet, hogy ahhoz elsősorban az apa illetve a fiúgyermek férjen hozzá. Más kutatások is azt bizonyították, hogy az otthoni számítógépek döntő többségét a fiúknak vásárolták szülei, sőt még egy 2002-es vizsgálatban is azt konstatálták a kutatók, hogy ha egy családban van fiúgyermek, akkor a számítógép nagy valószínűséggel az ő szobájában található (Margolis – Fisher 2002). Egyes eredmények szerint az iskolában sem jobb a helyzet, mivel a lányok jelentős része ott is kevésbé fér hozzá az a számítógépekhez, mint a fiúk (Schinzel 1997).

KÜLÖNBSÉGEK AZ IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁBAN

Az idő előrehaladtával a leginkább privilegizált csoportok mellett egyre többen tudták megvásárolni az új technológiákat vagy tudtak rácsatlakozni az internetre. A változás lényeges következményeként a magasabb penetrációs szint mellett kisebb társadalmi különbségek mutatkoztak a hozzáférés dimenziója mentén, mint alacsonyabb elterjedtség esetén.

Először a klasszikus, kétpólusú (hozzáférés versus nem hozzáférés) megközelítésnek jelentek meg az újabb dimenziói (pl. financiális, kognitív hozzáférés, tartalmi hozzáférés stb.). Egyre lényegesebb tényezővé váltak a technikai jellemzők, azonos hardverfeltételek mellett pedig különbségalkotó elemként jelentkezett pl. az internet hozzáférés sebessége is mely szintén generálhat újfajta egyenlőtlenségeket.

Ha a megfelelő eszközök adottak, akkor is szép számmal akadnak olyanok, akik nem csatlakoznak a világhálóra, de ez nem a gazdasági helyzetük következménye és nem is

[79] Több kutató meglehetősen sok, általában egymást átfedő digitális szakadék típust azonosított be. Pl. Nagy Gábor a digitális szakadékot különböző társadalmi-gazdasági helyzetben levő személyek, háztartások, cégek, intézmények, földrajzi területek között is értelmezi, ennek megfelelően kijelenti, hogy „a következők szerint beszélünk különbségekről : (1) informatikai készség, képesség, (2) iskolák közötti (3) otthon és iskola közötti (4) felsőfokú oktatásbeli (5) nem-formális tanulási környezetbeli (6) generációk közötti (7) nemzetek közötti (8) kontinensek közötti (9) nyelvi (10) nemek közti (11) háztartások közti (12) végzettség szerinti (13) családszerkezet szerinti (14) etnikumok szerinti (15) város és vidék közti (16) vállalkozás mérete szerinti (17) szektorok közötti" (Nagy 2001, 1).

technikai jellegű probléma miatt van így, hanem egy tudatos döntés eredménye, szándékosan tartják magukat távol a hálózattól.[80] Ez a magatartás viszont „már olyan kognitív „szakadékot" jelent, amely mindenképpen eltér a digitális szakadék eredeti – elsősorban demográfiai jellegű hátrányokon alapuló – koncepciójától." (Galácz-Ságvári 2008: 38) Az eszközöket ténylegesen használók és nem használók közötti különbségeket nevezzük elsődleges digitális szakadéknak, „mert nem elég hozzáférni az eszközökhöz, ha nem használjuk azokat" (Pintér 2012: 1).

Az elsődleges digitális törésvonalak különböző gazdasági és társadalmi mutatói közül kiemelkedik a nemek közötti egyenlőtlenségek vizsgálata (Liff – Shepherd 2004); Herczegh 2013). Számos olyan kutatást találunk, mely ezt a területet állítja a középpontba, az eredmények pedig szinte kivétel nélkül a nők hátrányát mutatják, mely lemaradás nagyon sokszor a technológiától való alapvető elzárkózás következtében alakul ki.[81] További gátló tényezőként hatnak még bizonyos társadalmi konstrukciós folyamatok is. Egyrészt a lányok szocializációja során általában nagy hangsúly helyeződik a barátságosságra nevelésre, az emberi kapcsolatok ápolására, ennek következtében sokkal inkább elzárkóznak az inkább magányos tevékenységek közé sorolható IKT használattól. Másrészt a társadalomban eléggé elterjedt az a vélemény, mely szerint a „számítógépes kultúra maszkulin környezet, ami azzal a következménnyel jár, hogy a fiúk számára normatívnak minősül bármilyen, a számítógéppel kapcsolatos tevékenység, a lányok viszont ezek egy részét önmaguktól idegennek, férfiasnak tartják." (Kovács 2013: 11) A kutatások ugyanakkor rámutattak arra, hogy az IKT használat társadalmi terjedésének bizonyos szakaszaiban a két nem differenciáltan viselkedik (Molnár 2002) és a nemek közötti eltérések az idő előrehaladtával csökkentek. A különbségek azonban nem tűntek el teljesen, „azzal együtt, hogy a számítógép-használók aránya a társadalom egészét tekintve egyre növekszik." (Galácz 2006: 24)

KÜLÖNBSÉGEK AZ IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATÁNAK MINŐSÉGÉBEN

Az IKT eszközök használata kapcsán Wilson (Wilson 2000) és Warschauer (Warschauer 2003) is felhívták arra a figyelmet, hogy a technológiához történő hozzáféréshez nem csak eszközökre van szükség, hanem megfelelő viszonyulás is szükséges. A kiinduló attitűd ugyanakkor nem csak a technológia elutasítását vagy alkalmazását befolyásolja, hanem a használat jellemzőit is. Ennek megfelelően a használat minőségéből fakadó különbségek elemzése újabb dimenzióval bővítette a digitális különbségek vizsgálatát.[82]

[80] Dutton és kollégái „digitális választásnak" (digital choice) hívják ezt a jelenséget (Dutton et al. 2006)
[81] Ezt a jelenséget sokszor illetik a tehnofóbia kifejezéssel (Szabó 2003).
[82] A kérdéskör kutatói (pl. DiMaggió – Hargittai 2001, Dessewffy – Z. Karvalics 2002) ekkortól kezdték használni a digitális szakadék, digitális megosztottság helyett a digitális egyenlőtlenség (digital inequality) fogalmát.

A DiMaggio–Hargittai szerzőpáros is ebből az irányból közelít a kérdéskörhöz, munkájukban (DiMaggio–Hargittai 2001) a használati mintázatok minőségéből fakadó, úgynevezett másodlagos digitális egyenlőtlenségekre koncentrálnak. Véleményük szerint ezzel kapcsolatban a következő dimenzióikat kellene megpróbálni megragadni:

- a technikai apparátus
- a használat autonómiája
- az eszközhasználathoz szükséges képességek és készségek megléte illetve hiánya
- a társadalmi támogatás
- a használat céljának egyenlőtlenségei

A felhasználó számára rendelkezésre álló technika jellemzői, az ebben tapasztalható eltérések azért lényegesek, mert közvetlenül és közvetten is korlátozhatnak, vagy éppen elősegíthetnek bizonyos alkalmazási módokat. A jobb felszereltség egyértelműen több lehetőséget jelent.

A használat autonómiájának egyenlőtlensége alapvetően az IKT használat helyének különbségein alapul. Nagyon fontos szempont ugyanis, hogy hol, mikor van alkalma a felhasználónak géphez jutni illetve internetezni, és hogy az adott helyszínen milyen írott vagy íratlan szabályokhoz kell alkalmazkodnia. Fontos elem az is, hogy saját géppel rendelkezik-e valaki vagy osztoznia kell rajta (családtagokkal, munkatársakkal), utóbbi esetben ugyanis felmerülhet a géphasználat kontrolláltságának kérdése is.

A képességek, készségek egyenlőtlenségének vonatkozásában a digitális vagy szűkebben internet-kompetencia megléte illetve annak hiánya áll a középpontban. Jelentős különbségképző elem az, hogy ki milyen programokat, appot tud használni, mennyire képes alkalmazkodni a szoftverek újabb verzióihoz illetve hogy az internettel kapcsolatban web 1.0-ás vagy 2.0-ás felhasználónak számít-e? Kiemelt kérdéskör a digitális szövegértés, az információk keresésének, szelektálásának képessége, mely alapvetően befolyásolja azt, hogyan, mire használja valaki a hálózatot.

DiMaggióék szerint a felhasználók közötti különbségek negyedik dimenziója az elérhető társadalmi támogatás mértékében ölt testet. Ez alatt azt értik, hogy az internetező mennyire számíthat másoktól információra, segítségre vagy éppen ösztönzésre. Alapvető különbséget tesznek ebből a szempontból a formális, az informális és az érzelmi segítségnyújtás között

A digitális egyenlőtlenségek utolsó fajtája a használati célok sokszínűségében érhető tetten. Jelentős eltérés van ugyanis a felhasználók között abból a szempontból, hogy ki, mire használja az internetet: gazdasági haszon reményében, társadalmi vagy politikai tőkéjének gyarapítására, információszerzésre, esetleg szórakozásra stb. Az eltérő viszonyulások alapvetően befolyásolják a különböző programok használatának intenzitását, időtartamát, éppen ezért teljesen eltérő digitális jelenlétet feltételeznek.

A KÜLÖNBSÉGEK MÉRÉSE

A digitális technológiával kapcsolatos kutatások során a hozzáférés – hozzá nem férés illetve a használat – nem használat dichotóm változókat természetükből adódóan könnyen lehet számszerűsíteni. A használat minőségében rejlő különbségek kvantálása ugyanakkor meglehetősen nehéz feladat. Az erre törekvő próbálkozások közül az egyik legismertebb az Eurostat által használt kérdéssor, melyben hat –internethasználathoz kapcsolódó– feladatcsoportot határoztak meg a kutatók. Azt vizsgálják, hogy a feltüntetett tevékenységlista elemei közül mennyit tudnak elvégezni a kérdezettek, akiket válaszaik alapján három csoportba sorolnak: alacsony, közepes és magas szintű internet használati ismeretekkel rendelkezők csoportja.

Az általunk összeállított, úgynevezett intelemetrikus tesz (intelemetric.unideb.hu) az Eurostat vizsgálatokat jellemző, tevékenység központú megközelítést fejlesztette tovább. Néhány – kutatási szempontból releváns – háttérkérdés után 20 könnyen, gyorsan megválaszolható, zárt kérdést tartalmaz, melyekben arról nyilatkoznak a válaszadók, hogy bizonyos interneten végezhető tevékenységeket milyen intenzitással végeznek. A kérdések első felénél a naponta (általában többször is) végzett tevékenységek gyakoriságára kérdezünk rá, a másik 10 kérdés pedig heti bontásban vizsgál különböző internetes cselekvéseket. Minden kérdésnél öt pont az elérhető maximum, így minden válaszadó egy százas skálán elért számértékkel, az úgynevezett ”intelemetrikus számmal” jellemezhető. Az intelemetrikus szám alapján mindenki öt csoport (óvatos, kezdő, haladó, behálózott, függő) egyikébe sorolható be, mely csoportok rövid jellemzését szintén tartalmazza a teszt.

EREDMÉNYEK

Az új mérőeszköz (Cronbach's α = 0,81) felhasználásával 2015 tavaszán indítottuk vizsgálatunkat, a magyarul és angolul is elérhető tesztet eddig több mint hétezren töltötték ki. Ebből az adatbázisból jelen írásban 6551 magyarországi kitöltő legfontosabb sajátosságait mutatjuk be, arra koncentrálva, miben különböznek, és miben hasonlítanak a női illetve férfi válaszadók internet használatának jellemzői.

1. táblázat: A válaszadók alapadatai

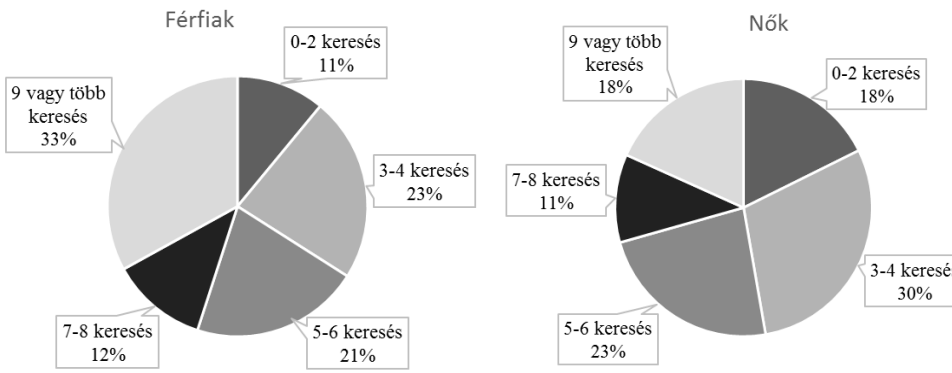
		korcsoportok						Összesen
		10-14	15-18	19-24	25-39	40-54	55 ≤	
férfiak	fő	488	668	285	410	386	162	2399
	%	20,3 %	27,8%	11,9%	17,1%	16,1%	6,8%	100,0%
nők	fő	470	950	442	726	1176	388	4152
	%	11,3%	22,9%	10,6%	17,5%	28,3%	9,3%	100,0%
Összesen	fő	958	1618	727	1136	1562	550	6551
	%	14,6%	24,7%	11,1%	17,3%	23,8%	8,4%	100,0%

Bár a megoszlás aránytalan, a nemek közötti elsődleges (használati) szakadék közvetetten válaszadóink között is tetten érhető: a fiatalabbak közül szignifikánsan nagyobb arányban vállalkoztak a kérdőív kitöltésére férfiak, mint nők.

A kérdezettek átlagosan közel 3 órát (2,81) töltenek el naponta az interneten, szignifikáns eltérés van a férfiak (3,08) és a nők (2,65) hálózati aktivitása között. A különbség döntően annak köszönhető, hogy míg a férfiak 28,3%-a tölt el az interneten legalább öt órát, addig ez az arány a nők esetében csak 19,9%. Ez némileg következménye annak is, hogy a férfiak ébredés után valamivel hamarabb kapcsolódnak a hálózatra, mint a nők.

Az interneten végzet tevékenységek közül a keresés a leggyakoribb, ez az egyetlen olyan felhasználási mód, mely az ötös skálán 3-nál nagyobb (3,01) átlagértéket ért el. Válaszadóink átlagosan 5-6 keresését indítanak naponta és ebben is a férfiak járnak az élen ($p<0,00$).

1. ábra: Nemek közötti különbségek az interneten naponta indított keresések számában



Míg a férfiak kétharmada legalább 5-ször indít valamilyen keresését naponta, addig a nőknél ez az arány alig több mint 50%. További vizsgálatot igényel azonban a keresések tartalma, ami minden bizonnyal újabb eltéréseket tárna fel a férfiak és a nők között.

Más tevékenységeknél még nagyobb eltéréseket tapasztalunk. Legnagyobb a különbség (1,09) a hetente internetes játékkal eltöltött órák számában ($p<0,00$). A férfiak átlagosan nem egészen két órát, a nők pedig közel egy órát játszanak online játékokkal. Meglepő azonban, hogy a korcsoporti mintázat jelentősen eltér a két nem vonatkozásában. A férfiaknál az életkor emelkedésével meredeken nyílik az olló: a legidősebb korcsoport 80 százaléka egyáltalán nem játszik az interneten, a legfiatalabbak 85 százaléka viszont legalább egy órán keresztül végez ilyen tevékenységet, ezen belül minden harmadik 10-14 éves fiú öt vagy több órát tölt hetente játékkal. (A legidősebb férfi válaszadóknál ez 4%.) A nőknél szintén van összefüggés az életkor és az online játék között, de az nem

ennyire erős, az értékek valamivel kiegyensúlyozottabbak: a legfiatalabb lányok 38%-a soha nem szokott az internet játszani, míg a legidősebbeknél 70% ez az arány. Intenzív játék (legalább heti öt óra) esetén pedig 10 illetve 5% a két korosztályhoz tartozó érték.

A harmadik olyan területet, ahol a két nem jelentősen eltér egymástól, az a videózás. Akár az öt percnél hosszabb, akár ez ennél rövidebb videókat vizsgáljuk, a férfiak jóval több időt töltenek ezzel az interneten, mint a nők. A hosszú videók esetén 1,02 ($p<0,00$) óra, a rövidebbeknél 0,95 ($p<0,00$) óra az eltérés, átlagosan ennyivel több időt fordítanak erre a tesztet kitöltő férfiak. Közöttük is vannak kivételek, hiszen 5,6%-uk egyáltalán nem néz videót a hálózaton, ugyanakkor a nőknél sokkal magasabb, 15,6% ez az arány. Még nagyobb az eltérés a két nem vonatkozásában a leggyakrabban videókat nézők között. Míg a férfiak 27,4%-a rövid és a hosszú videókból is megnéz legalább ötöt-ötöt, addig a nőknek csak 10,5%-a videózik ilyen intenzitással.

Ezen túlmenően az adatokat bemutató 2. táblázat jól szemléltet egy olyan érdekes sajátosságot, mely a vizsgált tevékenységek mindegyikénél megjelenik. Nevezetesen azt, hogy megfigyelhető egy szabályszerűség az egyes tevékenységek végzésének intenzitásában. Bár a különböző elfoglaltságok gyakoriságát mindig egy nullától ötig terjedő skálán jelölhették be a válaszadók, a négyes értéket minden tevékenység esetén kevesebben választották, mint a hármas illetve az ötös értékeket. Az internetes tevékenységeket tehát az jellemzi, hogy a felhasználók vagy nagyon intenzíven, legalább ötször végeznek egy bizonyos tevékenységet vagy csak néhányszor, négyszer meglehetősen ritkán. Nem egyenletes tehát az eloszlás és nincs monoton tendencia sem, minden esetben egy alkalmazási hullámvölgy rajzolódik ki.

2. táblázat: Az interneten megtekintett videók száma, aránya nemi bontásban

				A hetente megtekintett hosszú videók száma						Összesen
				0	1	2	3	4	5 ≤	
férfiak	A naponta megtekintett rövid videók száma	0	fő	135	63	23	8	5	23	257
			%	5,6%	2,6%	1,0%	0,3%	0,2%	1,0%	10,7%
		1	fő	106	155	83	45	18	44	451
			%	4,4%	6,5%	3,5%	1,9%	0,8%	1,8%	18,8%
		2	fő	36	76	106	68	29	91	406
			%	1,5%	3,2%	4,4%	2,8%	1,2%	3,8%	16,9%
		3	fő	7	33	56	66	38	114	314
			%	0,3%	1,4%	2,3%	2,8%	1,6%	4,8%	13,1%
		4	fő	3	4	20	14	34	78	153
			%	0,1%	0,2%	0,8%	0,6%	1,4%	3,3%	6,4%
		5≤	fő	15	15	36	47	48	657	818
			%	0,6%	0,6%	1,5%	2,0%	2,0%	27,4%	34,1%
Összesen			fő	302	346	324	248	172	1007	2399
			%	12,6%	14,4%	13,5%	10,3%	7,2%	42,0%	100,0%
nő	A naponta megtekintett rövid videók száma	0	fő	647	254	66	26	14	28	1035
			%	15,6%	6,1%	1,6%	0,6%	0,3%	0,7%	24,9%
		1	fő	275	449	195	101	36	75	1131
			%	6,6%	10,8%	4,7%	2,4%	0,9%	1,8%	27,2%
		2	fő	67	162	183	83	53	120	668
			%	1,6%	3,9%	4,4%	2,0%	1,3%	2,9%	16,1%
		3	fő	26	56	90	92	53	104	421
			%	0,6%	1,3%	2,2%	2,2%	1,3%	2,5%	10,1%
		4	fő	7	21	32	48	43	64	215
			%	0,2%	0,5%	0,8%	1,2%	1,0%	1,5%	5,2%
		5<	fő	15	36	69	68	59	435	682
			%	0,4%	0,9%	1,7%	1,6%	1,4%	10,5%	16,4%
Összesen			fő	1037	978	635	418	258	826	4152
			%	25,0%	23,6%	15,3%	10,1%	6,2%	19,9%	100,0%

Mint ahogy korábban több tevékenységnél is előfordult, az internetes videók nézésénél is jelentős szerepe van az életkornak. A legfiatalabb korcsoportban a fiúk közül 42,6%, a lányok közül pedig 29,8% tartozik az intenzív videózók (legalább 5-5 rövid és hosszú videó nézése) közé. Ezzel szemben a legidősebb korcsoportban ez csak a férfiak 1,9%-ára, a nők közül pedig csak 0,5%-ra mondható el.

Az általunk vizsgált tevékenység közül csak két esetben fordult elő, hogy a nők szignifikánsan gyakrabban használták ki az adott lehetőséget, mint a férfiak. Mindkét tevékenység a kapcsolattartáshoz társul, az egyik ezek közül közvetlenül: e-mail küldés, a másik pedig közvetetten: like-olás. Az e-mail küldés esetén a nők 1,83-os átlagértékével szemben a férfiak átlaga 1,63 ($p<0,00$), azaz a különbség nem olyan jelentős, mint az a játéknál vagy videózásnál volt. A korosztályos eltérések azonban nagyok: a 10-18 évesek kétharmada egyáltalán nem ír e-mailt senkinek, ezzel szemben a 40 fölöttiek 90%-a legalább egy elektronikus levelet minden nap elküld.

A nők előnyét mutató másik tevékenység, a like-olás esetén a két nem közötti eltérés szintén nem túl jelentős, értéke 0,31 (nők: 2,34; férfiak: 2,03, $p<0,00$). Ez a – legtöbbször közösségi oldalakhoz kapcsolódó – lehetőség a 25 év alattiaknál jóval népszerűbb, mint az idősebbeknél.

Nem csak a különböző tevékenységek intenzitását vizsgáltuk, hanem a 20 kérdés megválaszolása után mindenkihez hozzárendeltük saját intelemetrikus számát is. Ez alapján a tesztet kitöltők besorolása a következő módon alakult:

3. táblázat: Az intelemetrikus szám alapján kialakuló csoportok nemi bontásban

		Csoportok					**Összesen**
		óvatos	kezdő	haladó	behálózott	függő	
férfiak	fő	155	979	982	257	26	2399
	%	6,5%	40,8%	40,9%	10,7%	1,1%	100,0%
nők	fő	513	2010	1374	243	12	4152
	%	12,4%	48,4%	33,1%	5,9%	0,3%	100,0%
Összesen	fő	668	2989	2356	500	38	6551
	%	10,2%	45,6%	36,0%	7,6%	0,6%	100,0%

Szignifikáns különbség van a férfiak és nők között, (p<0,00) a férfiak közül – magasabb pontszámaiknak köszönhetően – többen kerültek intenzívebb IKT használatot jelző csoportokba. Ez azonban nem meglepő, hiszen a korábban bemutatott eltérések ezt az eredményt vetítették előre a két nem vonatkozásában.

Megkérdeztük válaszadóinkat arról, mennyire értenek egyet a pontszámokból következő besorolással. Ez nem volt kötelező kérdés, így végül a férfiak 55%-a míg a nők 60%-a válaszolta meg.

4. táblázat: A csoportbesorolások elfogadásának mértéke

		Az elfogadás mértéke					Összesen
		1	2	3	4	5	
férfiak	fő	101	136	272	338	465	1312
	%	7,7%	10,4%	20,7%	25,8%	35,4%	100,0%
nők	fő	77	162	440	578	1232	2489
	%	3,1%	6,5%	17,7%	23,2%	49,5%	100,0%
Összesen	fő	178	298	712	916	1697	3801
	%	4,7%	7,8%	18,7%	24,1%	44,6%	100,0%

A nemek közötti különbség nem csak a válaszadási hajlandóságban mutatkozott meg, hanem a nők jobban is egyetértettek a besorolással, mint a férfiak (2,45 és 2,03 átlagértékek p<0,00) Összességében válaszadóink 69%-a teljesen vagy csaknem teljesen úgy gondolta, hogy valóban a rá jellemző jegyeket sorolta fel a csoportleírás. Természetesen szép számmal voltak olyanok, akik nem értettek egyet a besorolással: *„Nem értek egyet én egy nagyon nagy kocka vagyok, kikérem magamnak" (13 éves tanuló fiú); „Szerintem én ennél jobban függő vagyok." (35 éves tanárnő).* A példák is mutatják, hogy a válaszadók alapvetően azért utasították el a jellemzést, mert szerintük magasabb pontszámot kellett volna kapniuk: *„Azért nem mert kevésnek érzem a 35-t szerintem kb 57 lenne." (13 éves tanuló fiú); „Bár viszonylag alacsony pontszámot kaptam (37), a függésem ennél sokkal nagyobb az internettől" (47 éves szoftvermérnök)* Jó néhányan meg is magyarázták, miben látják a kapott besorolás és a valódinak tartott helyzet közötti eltérés okát: *„Az 5-ös skálát néhány kérdésnél kevésnek tartom. :-)" (47 éves tanárnő); „Függőnek tartom magam, de nem az említett területeken. Fórumozok, torrentezek, fájlokat mozgatok." (19 éves tanuló)* Különösen az utóbbi indok, a vizsgálttól eltérő internet használat játszhat szerepet abban is, hogy a besorolás elfogadása egyre emelkedik az egymást követő életkori csoportokban. A legfiatalabbaknál a besorolással teljesen vagy csaknem teljesen egyetértők aránya 56%, a legidősebbeknél ezzel szemben 77%.

ÖSSZEGZÉS

A társadalom tagjainak életét számos különbség színesíti és egyben nehezíti is. A digitális technológia – ezen belül kiemelten az internet – újabb dimenzióval bővítette az eltérések egyébként is igen gazdag tárházát. Az IKT eszközök megjelenésekor eleinte jelentős hozzáférési szakadék alakult ki különböző társadalmi csoportok között. Ahogy írásunk elején rámutattunk, ilyen különbség a nemek között is kimutatható volt. Az eszközök rohamos terjedésével, a penetráció erősödésével a hozzáférési szakadék egyre csökkent, de mind a mai napig megmaradt, csak a kezdetekhez képest jóval minőségibb szinten: a világ fejlett területein ma már általában nem az jelenti a különbséget, hogy rendelkezik-e a vizsgált személy számítógéppel vagy van-e internet előfizetése, hanem hogy hány és milyen minőségű eszköz áll valakinek a rendelkezésére illetve hogy milyen helyszínen, milyen minőségű sávszélességgel tud a hálózatra kapcsolódni.

A hozzáféréssel kapcsolatos kérdések súlypontjainak megváltozása azonban alapvetően nem befolyásolja a használattal kapcsolatos jellemzők vizsgálatát. A használók és nem használók közötti úgynevezett elsődleges digitális szakadék kialakulásának szintén számos oka lehet, ezek között is megtaláljuk az eltérő nemi sajátosságokat.

A hozzáférés és a használat jellemzése dichotóm változókkal könnyen megvalósítható, a használati mintázatok minőségéből fakadó másodlagos digitális szakadék jellemzőinek számszerűsítése azonban jóval nehezebb feladat. Erre mutattunk példát az általunk szerkesztett intelemetrikus teszt segítségével. Eredményeink szerint a férfiak és nők internethasználatának jellemzői jelentősen eltérnek. A férfiak sokkal intenzívebben használják a szórakozáshoz kapcsolódó tevékenységeket (játék, videózás), mint a nők, utóbbiak a szocializációs mozzanatokban (e-mail küldés, like-olás) értek el valamivel magasabb átlagpontszámot. A férfiak összpontszáma is magasabb, viszont a végső értékeléssel inkább a nők értettek egyet. A besorolást elutasítók szinte kivétel nélkül úgy gondolják, hogy magasabb összpontszámot kellett volna elérniük, saját függőségi szintjüket magasabbnak ítélték. A nemi különbségek mellett korcsoportos eltéréseket is beazonosítottunk, számos különbség megmutatkozott, különösen a legfiatalabb és a legidősebb válaszadók között. Fontosnak tartjuk ugyanakkor megjegyezni, hogy ennek ellenére hibásnak gondoljuk azokat a kategorizálásokat, mely a besoroláshoz pusztán az életkort veszik figyelembe. Úgy gondoljuk – és erre is kívántunk példát mutatni –, hogy az IKT használat jellemzőit vizsgáló kutatások során mindig a minőségi mutatókat kellene a középpontba állítani, és ha szükséges kategorizálás, akkor azt a minőségi mutatók felhasználásával kellene végrehajtani.

HIVATKOZÁSOK

Al-Jabri, Ibrahim (1996). Gender Differences in Computer Attitudes among Secondary School Students in Saudi Arabia. Journal of Computer Information Systems. 37(1): 70-75. old.

Angelusz Róbert – Fábián Zoltán – Tardos Róbert (2004): Digitális egyenlőtlenségek és az infokommunikációs eszközhasználat válfajai. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.). Társadalmi riport 200. TÁRKI. Budapest. 309–331. old.

Bognár Éva – Galácz Anna (2004): A társadalmi egyenlőtlenségek új dimenziója: ”digital gap” nemzetközi összehasonlításban. TÁRKI. Budapest.

Borbély Mária (2013): Digitális írástudás, digitális kompetenciák a statisztikai adatok tükrében. in: Tudományos és Műszaki Tájékoztatás. 60. évf. 3. sz. 120-127. old http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=5748&issue_id=546 2016.07.02.

Buda András (2011): A vándorút vége. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. Kiss Árpád Archívum Könyvtára, Debrecen. www.kissarpadkonf.unideb.hu/2011/downloads/ KAE_kotet2011.pdf 2012. 05.14.

DiMaggio, Paul – Hargittai, Eszter (2001): From the "Digital Divide" to "Digital Inequality”: Studying Internet Use as Penetration Increases. Working paper Series 15, – Centre for Arts, Cultural and Political Studies, Princeton University. Online: https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20-%20DiMaggio%2BHargittai.pdf 2015. 06.23.

Dutton, William H. – Shepherd, Adrian – di Gennaro, Corinna (2006) Digitális megosztottságok és digitális döntések. In: Dessewffy Tibor - Fábián Zoltán (szerk.): lnternet.hu III. TÁRKI. Budapest. 205-227. old.

Eurobarometer. 1999. http://www.europa.eu.int

Ferguson, Matt – Hitt, Lorin –Tambe, Prasanna (2013): The Talent Equation: Big Data Lessons for Navigating the Skills Gap and Building a Competitive Workforce. McGraw-Hill. New York.

Fallows, Deborah (2005): How women and men use the internet. Pew Internet & American Life Project. Washington DC.

Flor, Alexander G. (1987): The information rich and the information poor: two faces of the information age in a developing country. University of the Philippines, Los Baños,

Fónai Mihály – Márton Sándor (2011): Azonosságok és különbségek az egyetemi hallgatók életmódjában. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 110-119. old.

Galácz Anna (2008): A digitális jövő térképe. A magyar társadalom és az internet.

ITHAKA http://ithaka.hu/wp-content/uploads/2012/07/WIP_Report_2007.pdf

Galácz Anna - Ságvári Bence (2008): Digitális döntések és másodlagos egyenlőtlenségek: a digitális megosztottság új koncepciói szerinti vizsgálat Magyarországon 2008. In: Információs Társadalom 2008. 2. sz. 38-52 old.

Giacquinta, Joseph B. – Bauer, Jo Anne – Levin, Jane E (1993). Beyond technology's promise: An examination of children's educational computing at home. Cambridge University Press. New York.

Haywood, Trevor (1995): Info rich/info poor: access and exchange in the global information society. Bowker-Saur. London; New Jersey.

Herczegh Judit (2013). Internethasználat és elektronikus kommunikáció a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében. Doktori értekezés. http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080 /dea/bitstream/2437/173107/5/Herczeg_Judit_Ertekezes-t.pdf 2014.11.06.

Herczegh Judit (2014.): Digitális törésvonalak és szocializáció az információs társadalomban. Kultúra és Közösség. 31-36. old.

Daley, William M. (1999): Falling through the Net: Defining the Digital Divide, National Telecommunications and Information Administration & U.S. Department of Commerce http://www.ntia.doc.gov/legacy/ntiahome/fttn99/contents.html 2012. 12. 21.

Dessewffy Tibor – Z. Karvalics László (2002): Az Új törvénykönyv. Internet, technológia, társadalom. Kritika. 31, 2002. január. 2-6. old.

Mineta, Norman Y. (2000): Falling Through the Net: Toward Digital Inclusion A Report on Americans' Access to Technology Tools. U.S. Department of Commerce, Washington, DC: http://www.ntia.doc.gov/files/ntia/publications/fttn00.pdf 2016.06.29.

James, Josh (2016): Data Never Sleeps 4.0 CEO & Chairman of the Board https://www.domo.com/blog/2016/06/data-never-sleeps-4-0/ 2016.07.08.

Kay, Robin (2007): Gender differences in computer attitudes, ability, and use in the elementary classroom. Toronto, Ontario Universities, Literacy and Numeracy Secretariat. http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Kay.pdf 2016.07.20.

Kovács Edina (2013): Digitális szocializáció: társadalmi nemi minták és modellek a számítógépes játékokban és magazinokban. Kapocs 11. évf. 4 sz. (2013. tél) 2-13. old.

Liff, Sonia – Shepherd Adrian (2004): An evolving gender digital divide? Oxford Internet Institute, Internet Issue Brief No. 2, July 2004 1-17. old https://www.oii.ox.ac.uk/archive/downloads/publications/IB2all.pdf 2016.08.24.

Malita, Mircea (1975): Tudományos gondolkodásunk pályaváltása. Korunk - 34. évf. 6. sz. - 419-424. old.

Margolis, Jane – Fisher, Allan (2002): Unlocking the clubhouse: Women in computing. Massachusetts Institute of Technology. Cambridge.

Molnár Szilárd (2002): A digitális megosztottság értelmezési kerete. In: Információs társadalom 2. évf. 4. sz. 82-101. ol. http://epa.oszk.hu/01900/01963/00005/pdf/infotars_2002_02_04_082-101.pdf 2015.06.09.)

Molnár Szilárd (2005): A társadalmi tőke növelésének lehetőségei az információs társadalomban. Hidak és szakadékok. Tanulmány vázlat a „Szociális és esélyegyenlőségi ágazat információs társadalom stratégiájának megalapozásához" BME-UNESCO ITTK0, Budapest.

Moore, Dinty W. (1995): The Emperor's Virtual Clothes: The Naked Truth About Internet Culture. Algonquin Books. Chapel Hill.

Morais, Nídia Salomé – Ramos, Fernando (2016): The Use of Communication Technologies in Personal and Learning Contexts: The Influence of Gender in Higher Education Students in Portugal. Marcelino, Maria José – Mendes, Antonió José – Gomes, Maria Cristina Azevedo (eds.): ICT in Education. Multiple and Inclusive Perspectives Springer International Publishing. 151-170. old.

Nagy Gábor (2001): Kommunikációs és információs technológiák (KIT) az oktatásban In: Tarr Dániel (szerk.): Oktatási fehérkönyv. http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/oktatasi_feherkonyv.html 2016.02.22.

Nagy Réka (2005): Digitális egyenlőtlenségek: mítosz vagy valóság? Információs technológiák használatának aspektusai az ifjúság körében. Budapesti Corvinus Egyetem. Budapest.

Norris, Pippa (2001): Digital Divide, Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide. University Press. Cambridge.

Patterson, Alan (2005): Information Systems. Learning & Teaching Scotland http://www.ltscotland.org.uk/resources/images/usinginformationint2h_tcm4-221261.pdf 2016.05.17.

Pintér Róbert (2012): Országok közötti digitális szakadékok, Netidők Blogtársaság, http://netidok.postr.hu/orszagok-kozotti-digitalis-szakadekok 2012. 12. 18.

Ravasz Katalin (2004): A világháló társadalmi diffúziójának hazai sajátosságai – Internethasználati körkép a romániai lakosság körében. Erdélyi Társadalom, 2. 133-147. old.

Schinzel, Britta (1997): Why has Female Participation in German Informatics Decreased? In: Grundy, A. F., Köhler, D., Oechtering, V., and Petersen (eds.): Women, Work, and Computerization. Proceedings of the 6th International IFIP-Conference. Springer, Bonn 365-378. old.

Stoll, Cliff (1995): Silicon Snakeoil. Second Thoughts on the Information Highway. Doubleday. New York.

Strover, Sharon (1999): Rural Internet Collectivity. Rural Policy Research Institute. Columbia.

Szabó Gabriella (2003): A hatalom elektronikus arca – a nők és férfiak eltérő IKT használati kultúrája. Információs Társadalom, 2003. 3-4. szám. 116-130. old.

Tichenor, Philip J. – Donohue, George A. – Olien, Clarice N. (1970): Mass Media Flow and Differential Growth in Knowledge, Public Opinion Quarterly 34: Colombia University Press. 159-170. old

Warschauer, Mark. (2003). Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. MIT Press. Cambridge.

Warschauer, Mark – Matuchniak, Tina. (2010). New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes, Review of Research in Education, 34, 179-225. old. http://www.education.uci.edu/Department %20of%20Education/Department%20of%20Education_oldweb2007-2014/gse_web_site_prod/person/warschauer_m/docs/equity.pdf 2016.06.29.

Wilson, Alex (1987) "The information rich and the information poor", Aslib Proceedings, Vol. 39 Iss: 1, pp.1 – 6 http://dx.doi.org/10.1108/eb051034 2015.11.12.

Wilson, Ernest J. (2000): "Closing the Digital Divide: An Initial Review." Internet Policy Institute Washington DC. http://www.internetpolicy.org/briefing/ ErnestWilson0700.html 2016.02.23.

ABSTRACT

With the advances in digital technology differences between the members of society have entered novel dimensions, and a new terminology has been designed to describe the phenomena. One such term is "digital divide," which has been used since the mid-nineties (Stoll 1995, Moore 1995). Early surveys on the problematic fundamentally focused on quantity, the most significant difference assessed being that between people having access and having no access to tools and digital solutions, which was termed by researchers the "access divide."

With time, the level of penetration has been continually rising, access is less and less of a problem, and yet there are several people who do not have an Internet connection. This, however, is not due to their financial standing or to any technological error, but the result of a conscious decision: these people intentionally keep their distance from ICT devices and the net. Thus, the differences between those actually using and not using the tools are summarized by the term "primary digital divide" (Pintér 2012).

Nonetheless, the attitude related to the digital world has an impact on not only the rejection or use of technology, but also the characteristics of use (Wilson 2000, Warschauer 2003). The differences deriving from that are called secondary digital inequalities (DiMaggio–Hargittai 2001).

The different digital fault lines include the highlight on gender inequalities, there are several analyses focusing on the field (Giacquinta et al. 1993; Margolis – Fisher 2002; Kovács 2013). The dichotomies of access/no access, use/no use are easy to quantify due to their nature, but the differences in the quality of use are not so easy to describe, especially with regard to putting them into figures.

The intelemetric test compiled by our team provides some assistance in this respect (http://intelemetric.unideb.hu/), drawing a picture of similarities and differences between groups of people with the help of 20 easy and quick questions. The essay presents the different characters of the 6551 respondents that have completed the survey up to now, highlighting gender differences.

Buda András

intézetigazgató-helyettes egyetemi adjunktus

Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

buda.andras@arts.unideb.hu

Hideg Gabriella

PILLANATKÉPEK KELET- AFRIKA OKTATÁSI RENDSZERÉBŐL KISISKOLÁSOK ÉS FŐISKOLAI HALLGATÓK VÉLEMÉNYE A FAIR PLAY JELENTÉSTARTALMÁRÓL

ABSZTRAKT

Tanulmányunk középpontjában magyar szempontból egzotikusnak számító Kelet- Afrikai ország, Kenya és oktatási rendszere áll.

Vizsgálatunk célja egyrészről bemutatni a rendelkezésre álló szakirodalom alapján Kenya oktatástörténeti fejlődését, az azon belül megjelenő esélyeket és korlátokat. Láthatóvá válik, hogy az oktatáshoz való hozzáférés nem mindenkinek egyformán adatott és adatik meg, függetlenül attól, hogy az oktatási rendszer melyik szintjét vizsgáljuk. Mindez akkor válik igazán érdekessé és egyedivé, ha egy ilyen egyenlőtlen, sőt esélyegyenlőtlen rendszerben a fair playről, annak jelentéstartalmáról kérdezünk kisiskolásokat és főiskolai hallgatókat.

Vizsgálati módszerként szakirodalom elemzést valamint egy kérdőíves vizsgálatot alkalmaztunk, melynek mintavételi eljárása véletlen kiválasztáson alapult. A kérdőív 17 kérdést tartalmazott, melyből 15 zárt és kettő nyitott kérdés. A kérdések kiterjedtek a fair play jelentés tartalmára, a sport iránti érdeklődésre, ezen kívül a különböző versenyszituációkban történő reagálások, cselekedetek megítélésére is. A kapott adatokat egyszerű matematikai-statisztikai módszerekkel összesítettük.

Várható eredményként közelebb kerülünk egy számunkra neveléstudományi és oktatástörténeti szempontból is idegen, ismeretlen országhoz. A kérdőíves vizsgálat eredményei mely a kenyai oktatási rendszer két különböző szintjének egy- egy szegmensét méri, megmutathatják, milyen véleménnyel vannak diákok a sportszerűségről.

BEVEZETÉS

Kenya egykor brit gyarmat volt, ma egy rohamosan fejlődő ország, ahol az út egyik oldalán világszínvonalú szállodák, bevásárlóközpontok állnak, a másik oldalon pedig nyomor és szegénység mutatja kegyetlen arcát. Egy olyan országról van szó, ahol folyamatosak a belső harcok, politikai zavargások, a korrupció hatalmas méreteket ölt, ahol egyre nagyobb számban jelennek meg terrorista szervezetek (akik akár egyetemre is betörnek és vallási hovatartozás miatt fiatalokat mészárolnak le).

Kenya oktatási rendszerét több oldalról is megközelíthetjük, vizsgálhatunk etnikai és területi különbségeket, anyagi ráfordítást, az ingyenes oktatás kenyai mibenlétét, de minden mai eredmény és következmény a kezdetektől ered az oktatáspolitikai fejlődésen keresztül.

Kutatói kérdéseinket a következőképpen fogalmaztuk meg. Milyen az oktatási rendszer? Hogy tagolódnak az egyes szintek? Ingyenes az oktatás? Ha ingyenes, ez mit is jelent ott pontosan? Milyen esélyek és lehetőségek vannak az oktatási rendszerben az előrehaladásra?

Tanulmányunkban bemutatjuk Kenya oktatástörténetét a rendelkezésre álló szakirodalom alapján, egyúttal összevetjük a valósággal, a gyakorlattal és a tapasztaltakkal, mindez pedig segít a kérdőív eredményeinek bemutatásában.

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

Kenya oktatástörténeti fejlődését három nagy egymást átfedő szakaszra lehet osztani, ahogy ezt a munkájukban Sheffield (1973), Nkinyangi (1982), Eshiwani (1993), Ssekamwa & Lugamba (2001) valamint Teferra & Altbach (2004) is megállapítják. Ez a három szakasz a hagyományos, misszionárius és a kormányzati szakaszok.

A HAGYOMÁNYOS SZAKASZ

Kenya társadalma kezdetben közel 40 törzsre épült, így az oktatás is ezen a törzsi társadalmon belül valósult meg. Herskovits (1962) megállapítja, hogy minden törzsnek megvolt a maga oktatási módszere, annak megfelelően, hogy az adott törzs mire „specializálódott”, de mindannyian három fő módot követtek, mely egyben jelentette az oktatás egyes szintjeit is. Ezek a szülők és az öregek általi oktatás, a mesteremberek általi oktatás más néven tanoncrendszer illetve az idősekhez kötött beavatási rítushoz kapcsolódó oktatás. Ma is vannak még olyan törzsek Kenyában, melyek őrzik a hagyományokat, így például egy fiú akkor válik férfivá és a törzs teljes jogú tagjává, ha levadászott egy oroszlánt.

A módszerek hatékonysága mára már megkérdőjelezhető, de abban az időben a törzsi társadalmon belül nagyon hasznos tudásra tettek szert a fiatalok. Meghatározott ismereteket sajátítottak el a gyerekek, megtanulták, hogyan viszonyuljanak közvetlen és tágabb családjukhoz, őseikhez, kortársaikhoz és isteneikhez.

Összességében elmondható, hogy ez a tradicionális oktatási forma sikeres volt a törzsi társadalmon belül a fiatalok nagy mennyiségű gyakorlati tudásra tettek szert, mely segítette a törzs fennmaradását. Az idő előrehaladtával a nyugatról beáramló telepesek egy új társadalmi formát hoztak magukkal. Ennek következtében a tudás, amit a fiatalok őseiktől elsajátítottak már nem volt versenyképes és nem állta meg a helyét abban a változó világban. (Sheffield 1973)

MISSZIONÁRIUS SZAKASZ

E szakaszon belül nem csak a keresztény misszionáriusoknak volt nagy szerepe hanem Nagy- Britanniának is, akik gyarmati hatalmat gyakoroltak Kenya felett. Ennek megfelelően beszélhetünk gyarmatosítás előtti időszakról, ahol valóban a misszionáriusoknak volt nagyobb szerepük és beszélhetünk a gyarmatosítás időszakáról, mely 1963. évig tartott.

Az 1800-as években érkeztek meg az első misszionárius szervezetek Kenya területére. Elsődleges céljuk az őslakosok keresztény hitre térítése volt. Mindehhez iskolákat alapítottak, hamar a tanterv részévé tették a gyakorlati oktatást is, mint például az ácsmesterség vagy a kertészet, valamint az írástudást. (Sheffield 1973)

A gyermekeken, az iskolai oktatásukon keresztül kívántak a törzs tagjaihoz eljutni. A verseny nagy volt az őslakosok áttérítéséért más keresztény szervezetekkel, ezen kívül pedig időről időre nagyobb volt az ellentét a szervezetek és az őslakosok között. Ahogy Sheffield (1973) leírja tanulmányában, alapvető problémát jelentett, hogy az őslakosok hiedelem világa sok kérdésben ellentétes volt a keresztény szervezetek tanításaival és törekvéseivel. Következménye a nézeteltérésnek, hogy generációk maradnak ki a misszionáriusok által alapított oktatási rendszerből és térnek vissza a kor kihívásainak már nem megfelelő törzsön belüli oktatáshoz.

A misszionáriusok tevékenységét Kenya szerte lehet vitatni, de ahogy Anderson (1970) is megfogalmazza 1910-re 35 iskola volt Kenyában és megkérdőjelezhetetlen, hogy Kenya oktatási rendszerének alapkövét a misszionárius szervezetek rakták le.

Nagy- Britannia 1895-ben átvette a hatalmat Kenya területe felett. Az első intézkedései között szerepelt az un. „fehér telepesek” gyermekeinek iskolákat hozzon létre. Mindeközben a misszionárius szervezetek is jelen voltak még az oktatási rendszerben. Eredményként eddig soha nem látott konfliktus alakult ki. A kormányzat elsősorban a fehér gyermekek oktatására koncentrált, bár alapított állami iskolát is fekete gyermekek számára, ahol megtanultak írni, olvasni és gyakorlati ismereteket szereztek, ahogy az a törzsi társadalmakon belül is volt. A briteknek nem állt érdekében színvonalas oktatást biztosítani a helyi fiatalok számára, mert nem szerettek volna magasan kvalifikált felnőtteket, akik később komolyabb vezető pozíciót is betölthettek volna. A helyi gyermekeknek, ha színvonalasabb oktatást szerettek volna maradtak a keresztény iskolák vagy kimaradtak az oktatásból. (Sheffield 1973)

Ha színvonalas oktatásról beszélünk meg kell említeni a területi hátrányokat is. Azok a területek kapták a legnagyobb anyagi támogatást, ahol a „fehér telepesek” iskolái voltak, ezekben az iskolákban tanítottak a legjobban kvalifikált tanárok így a gyarmatosítók gyermekei magas színvonalú oktatásban részesültek, ami nem mondható el a helyi gyerekekről. (Alwy 2004)

A gyarmati évek alatt hozott oktatási intézkedések a mai napig gondot okoznak a kenyai kormánynak. A brit kormány a felvételi vizsgákat és tandíjakat a kenyai diákok hátráltatására alkalmazta. Az afrikai diákok oktatásának feleslegességének demonstrálására a kormány létrehozta a Beecher-bizottságot a 40-es és 50-es években. A kenyai diákok számának korlátozása érdekében a bizottság azt feltételezte, hogy az általános iskolát elkezdő diákok fele abbahagyja a tanulást az első négy évben. A vizsgák ezután kiejtik a maradék diákok négyötödét, a maradék pedig felső tagozatba lép. Ezen a szinten a diákok fele kiesik a tandíj vagy a vizsgák miatt. A gyarmati kormányok megpróbálták teljesen kizárni az afrikaiakat a rendszerből, mely egyenesen vezetett a mai problémákhoz. Az oktatás költségei a mai napig komoly politikai vitákat generálnak. (Alwy 2004)

A britek egy olyan rendszert hoztak létre, mely elsősorban a brit uralkodó osztály és családjaik oktatását helyezte előtérbe.

A KORMÁNYZATI SZAKASZ

Látható, hogy Kenya bizonyos oktatási problémái a gyarmatosítás és a függetlenség előtt hozott intézkedések eredményei. A függetlenné válás Kenya esetében azt jelentette, hogy saját magának kellett mindent felépítenie, a háttérben a brit hatalmi nyomással. Így a függetlenné válás után Kenya egyik nagy feladata lett egy olyan rendszer rendbe hozása és növelés, mely eltökélten kizárta az őslakosokat az oktatásból, és mindezt a változtatást korlátozott pénzügyi és emberi erőforrásokkal kellett elérnie. A függetlenség elnyerése után a Kenyatta kormány több kísérletet is tett az oktatási rendszert sújtó hibák kiküszöbölésére. (Alwy 2004)

1964-ben egy un. Kenyai Oktatási Bizottság jött létre feladata volt a szociális különbségek megszüntetése és a nemzeti egység kihangsúlyozása. Mindebbe a misszionárius szervezetek és oktatási rendszerük, módszereik nem fértek bele, tehát elkezdődött az oktatási rendszerből való kiszorításuk. (Ghai és Court 1974)

Az egyenlőtlenségek felszámolására az eddig (korábban említett okokból adódóan) hátrányos helyzetben lévő településeket fel kellett zárkóztatni, az oktatás színvonalát pedig növelni. Mivel az oktatás minősége nagymértékben függ a tanárok minőségétől, így fontos volt a megfelelően képesített tanárok egyenlő elosztása az országban és esetlegesen magasabban koncentrálódjon azokban a régiókban, ahol hosszabb távú oktatási hátrányok álltak fent korábban. A gyakorlatban ez szinte kivitelezhetetlen volt, egyrészről a törvényalkotók sem gondolták ezt a törekvést komolyan, a legjobb oktatók azokra a területekre kerültek ahol a kormány tagjainak érdekeltségei voltak. Alwy (2004) megállapítása szerint a felszabadulás után a kormányzati források elosztásából a Kikuyu törzs profitált, mert Kenyatta elnök ehhez az etnikai csoporthoz tartozott. Másrészt a magasan kvalifikált oktatók nem voltak hajlandóak egy szegényebb településre költözni és ott tanítani.

Kenya, Afrika nagy részével együtt a Világbankhoz fordult segítségért. Azonban a bank céljai számos problémát okoztak az országban, de jelen tanulmányban az oktatási rendszerben bekövetkezett hatásairól szólunk.

A 60-as években, mikor Afrika a nacionalizmus felé haladt, a Világbank az emberi tőkébe való befektetést hirdette, mely az oktatást helyezte előtérbe a társadalmi, politikai és gazdasági változás mozgatórugójaként. Ez a terv a felsőoktatást hangsúlyozta, és elhanyagolta az alap- és középfokú oktatást. (Banya & Elu, 2001; Samoff & Carroll, 2004; Sifuna, 2007).

A 70-es évekre a felsőoktatás népszerűsége nőtt. Ennek eredményeként a Világbank a felsőoktatásról az alapfokú oktatásra helyezte át a hangsúlyt. A bank az ígéretes diákokat külföldre küldte tanulni, mivel egy kenyai oktatási rendszerre koncentrálni szerintük „luxus" volt. A bank nézőpontváltása átirányította a pénzt, adományokat és intézkedéseket az alapfokú oktatásra, mely évtizedekre biztosította a felsőoktatási rendszer és létesítményei hanyatlását. (Banya & Elu, 2001)

A 90-es évekre a Világbank rájött, hogy az egyetemi szintű tanárképzés hanyagolásával negatívan befolyásolta az alapfokú oktatást is. Ezért a bank újra a felsőoktatásra kezdett koncentrálni, hangsúlyt fektetve a technológiára, új találmányokra, kormányzati beavatkozásra és az alapfokú oktatásra, melyet egy erős felsőoktatás támogat. A korábbi, Világbank által befolyásolt intézkedések miatt az oktatási költségvetés a GDP 5-7 százaléka volt az 1990-1991 és 2002-2003 költségvetési évek között. Valójában még a Világbank sem állt készen arra, hogy megoldja Kenya oktatási rendszerének problémáit. Azok az intézkedések, melyek a leginkább költséghatékonyak voltak, csak hátráltattak egy gyenge lábakon álló rendszert. (Banya & Elu, 2001; Samoff & Carrol, 2004; Teferra & Altbach, 2004).

ALAPFOKÚ OKTATÁS KENYÁBAN, AZ INGYENES ALAPFOKÚ OKTATÁS KIALAKULÁSA

Eddig a Kenya oktatástörténeti áttekintésével foglalkoztunk, de ahogy kutatói kérdéseinknél is megfogalmaztuk érdekesnek és fontosnak tartjuk vizsgálni az egyes szinteket. Mivel empirikus kutatásunk általános iskolásokra és egyetemistákra vonatkozott jelen tanulmányban ezt a kettő szintet mutatjuk be részletesebben, valamint az ingyenes oktatás mibenlétét a kenyai társadalomban és oktatásfejlődésben.

A kenyai alapfokú oktatását, annak költségvonzatait és az ingyenes oktatáshoz való hozzáférést részletesen vizsgálták Nkinyangi, (1982) Sifuna, (2007) Somerset, (2007) Vos (et al., 2004) Oketch, (2010) Banya & Elu, (2001) Mooko, Tabulawa, Maruatona & Koosimile, (2009) és Samoff & Carrol, (2004) tanulmányaikban. 1963-ban a függetlenség eljövetelével a kormány a tandíjak eltörlését ígérte, azonban ezek a 70-es évekig megmaradtak, ami miatt sok szülő nem küldte iskolába a gyerekét majdnem egy évtizeden

át. 1971-ben a kormányzat mindenki számára elérhetővé tette az oktatást a tandíjak eltörlésével. 1973-ban az első négy osztály ingyenes lett, a maradék három évre pedig egységes, 60 shilling összegű éves díjat szabtak ki. 1978-ra az addigra nyolc évfolyamos alapfokú iskolarendszer egésze tandíjmentes lett. Ez azonban egy üres kormányzati gesztusnak bizonyult, mivel az eltörölt díjak visszatértek, más néven. Az iskolák ugyanis kötelezővé tették a diákok hozzájárulását építkezési felszerelési alapokhoz, ezek által a könyvekhez és az egyenruha költségeihez is. Az új költségek továbbra is hátrányosan érintették a szegény családokat, és minél több diák járt iskolába, annál több pénzt igényelt a létesítmények és a felszerelés fenntartása és bővítése.

A 80-as évekre a kormány visszavonta a tandíj eltörlésére vonatkozó rendelkezéseit, véget vetve ezzel az ingyenes oktatásnak. Csak 2003-ban törölték el újra az általános iskolai tandíjat, mely által az iskolát elkezdők száma a 2002-es 5.9 millióról 2004-re 7.2 millióra ugrott.

Az alapfokú oktatás ingyenessége nem egy rossz döntés volt, de az oktatási rendszer a mai napig nem áll készen a diákok fogadására. Nem elegendő és megfelelő az infrastruktúra és a felszerelés a pedagógusok pedig nem tudnak megfelelő színvonalon oktatni, mert az osztálylétszámok igen magasak.

A valóság az, hogy egy osztályban 70- 80 diák tanul, ebből következik, hogy a viszonylag kicsi osztályteremben a padokban 3-4 diák ül. Olyan padokról van szó, aminek nincs már egyenes pontja, ütött, kopott, a könyvek sokkal jobban hasonlítanak salátára, mint könyvre. Márkás iskolatáska helyett szatyrokban hordják azt a minimális felszerelést a diákok, amivel rendelkeznek, azok a diákok, akiknek már valamiféle márka logó van a szatyrán már nagyon „jó modúnak” tekinthető. A diákok korszerinti összetétele vegyes. A 10-12 évesek között ülnek akár 16-18 évesek is. Ennek oka nem az, hogy ezek a gyerekek nem tanulnak és évet kell ismételniük, ők azok, akik akár évekre kiesnek az oktatási rendszerből. Ugyan az oktatás ingyenes, de a családoknak kell megvenni a tankönyvet, az íróeszközt, ruhát, cipőt.

A kenyai családoknak sok mindet számba kell venni mielőtt iskolába küldik gyermeküket. Fontos szempont, hogy az iskolában biztosítanak ingyenes étkezést a gyermeknek vagy sem, a jobbik eset ha igen, mert a gyermek még talán haza is tud vinni belőle, de legalábbis eggyel kevesebb adag ételről kell otthon gondoskodni. Általában megállapítható, hogy egy családban több generáció él együtt és egy kereső (általában egy családban csak egy kereső van) 8-10 embert tart el. Ezek után a szülőknek mérlegelni kell, ha tanítatják gyermeküket egy kenyérkeresővel kevesebb van a családban egy fővel kevesebb visz haza pénzt (mert szörnyen hangzik, de a gyermekmunka létezik Kenyában).

Szeretnénk megjegyezni és hangsúlyozni tanulmányunkban az állami iskolákat vizsgáljuk. A magán és egyházi iskolákban merőben más a színvonal minden tekintetben. A valóság bár sokkoló, a gyermekek boldogok és nincsenek nagy kívánságaik csak tanulni szeretnének.

A FELSŐOKTATÁS VAGY HARMADFOKÚ RENDSZER, A HARMADFOKÚ RENDSZERBE VALÓ ÁTMENET

Az alapfokú oktatás tárgyalásánál felmerülő problémák a középfokú oktatásra is igaz, mely tovább gyűrűzik és felsőoktatásnál éri el végpontját. Mert az oktatási rendszer nem kínál valódi általános hozzáférést az alap- és középfokú oktatáshoz, nem segíti a diákok felsőoktatásba való bejutását. Ha ezek a diákok nem járhatnak középiskolába, a továbblépés még korlátozottabb, hála a kevés egyetemi helynek és a magas költségeknek. Csak a tanulók egy kis százaléka járhat az egyetemi felkészítő középiskolákba, így egy még kisebb részük tanulhat egyetemen. 2004-2009 között a középiskolát elvégzők mindössze 24 százaléka ért el elég jó eredményt ahhoz, hogy egyáltalán felvételizhessen egyetemre. (Siringi & Ndurya, 2009).

Fontos megjegyeznünk, hogy a függetlenség után a felsőoktatás ingyenes volt, a gyarmatosítók kivonulása után szükség volt a jól képzett szakemberekre, akik el tudják látni a legszélesebb körű feladatokat a társadalomban. Otieno (2004) vizsgálata alapján ez a program 1974-ig tartott, amikor bevezettek egy diákhitel-programot a nem tanulmányi költségek fedezésére. Ez részben azért vallott kudarcot, mert a kormány nem alakított ki megfelelő törlesztési rendszert, így a hitelt felvevők 81%-a nem tudta azt visszafizetni.

A függetlenedés óta a kormány hat újabb állami egyetemet alapított. Mind a hét kenyai állami egyetem gyors növekedést és terjeszkedést mondhat el magáról, hála a kormány céljainak, melyek az esélyegyenlőség, a gazdasági helyzet javítása, és a népesség iskolázása.

2011. évi statisztikai adatok alapján kiderül (Wanyama, 2011) 2009-ben a helyek száma 16629-ről a rekordot jelentő 20000-re emelte. 2011-ben a felvettek száma 32645 volt, és noha ez drasztikus növekedés, mégis több tízezer, a középiskolát elvégző diák nem tud egyetemre járni. (Wanyama, 2011).

.A növekvő igények kielégítése érdekében a kormány a főiskolákat vagy politechnikumokat egyetemi főiskolákká alakította, melyek idővel talán tanárokat is képezhetnek. Ez a program 2007-ben indult, és 15 intézmény a része, melyek a hét állami egyetem kihelyezett karaiként működnek. Ezek az iskolák általában azokat a diákokat fogadták, akiknek nem voltak meg a megfelelő osztályzataik vagy anyagi lehetőségeik az állami vagy magánegyetemeken való tanuláshoz. Nem csak szakmunkásokat képeztek, hanem felsőfokú végzettséget is adtak, mint például ápolói vagy tanári képzések.

Yakaboski és Nolan (2011) megállapítják, hogy a tanárképzés egyetemek általi átvétele több szempontból is problémás, főleg hogy az egyetemi képzés négy éves, míg a tanárképzés csak három, ami aggodalmakat vet fel a költségekkel és a felvételi kritériumokkal kapcsolatban. Továbbá az is nagy probléma, hogy már most is nagyjából 61000 tanárral van kevesebb az országban a szükségesnél. (Yakaboski és Nolan 2011)

Szeretnénk megjegyezni és hangsúlyozni tanulmányunkban az állami iskolákat

vizsgáljuk. A magán és egyházi iskolákban merőben más a színvonal minden tekintetben. A valóság bár sokkoló, a gyermekek boldogok, nincsenek nagy kívánságaik csak tanulni szeretnének.

A fent bemutatott szocio-kulturális környezetből érkező gyermekek fair play szellemiségéhez való hozzáállása talán éppen ettől olyan érdekes, mert náluk a társadalomban a fair play és a hozzá kapcsolódó fogalmak valóban nem valósulnak meg.

VIZSGÁLATI MÓDSZEREK ÉS MINTAVÉTELI ELJÁRÁS

Szakirodalmi feltárást nagyban megkönnyítette, hogy lehetőségem nyílt egy kenyai főiskola a Shanzu Teachers Training College könyvtárában irodalmat gyűjteni. Így kerülhet most feldolgozásra 1970-es évekből származó könyvek és a kenyai viszonyok között egészen frissnek mondható 2000-es években íródott cikkek is. Az irodalomban olvasottak elemzését és egyben a kérdőíves vizsgálat eredményeinek bemutatását segítik az ott eltöltött idő alatt szerzett személyes tapasztalatok is.

Vizsgálatunk részét képezi a már korábban is említett kérdőíves vizsgálat, melynek mintavételi eljárása véletlen kiválasztáson alapult. Kérdőívünk alapját Papp Gábor (Papp Gábor: Etika tartalmú értékorientációk hatása iskolai tanulók sporttal kapcsolatos magatartására) hasonló témában folytatott kérdőíves vizsgálata adta, melyet saját kutatásunkhoz átalakítottunk. A kérdőív 17 kérdést tartalmaz, melyből 15 zárt és kettő nyitott kérdés. Jelen tanulmányunkban a terjedelmi korlátok miatt a kérdőív öt kérdésére adott válaszokat mutatjuk be és elemezzük. A kérdések kiterjedtek a fair play jelentés tartalmára, a különböző versenyszituációkban történő reagálások, cselekedetek megítélésére, valamint a korrupció és a sport közötti kapcsolat vizsgálatára is. A kapott adatokat egyszerű matematikai-statisztikai módszerekkel összesítettük. Az adatfeldolgozás Microsoft Office Excel táblázatkezelő és IBM SPSS statisztikai programmal történt.

A mintavételi eljárás két fázisban történt. Az első mintavételre 2014 januárjában került sor. Kilenc kenyai általános iskola 50 tanulójával sikerült a kérdőívet kitöltetni. A mintafelvételt nehezítette, hogy nem volt olyan, közvetlen kapcsolat iskolákhoz és iskolavezetőkhöz, hogy személyesen is jelen lehessek a kitöltésnél. Tekintve, hogy egy zárt közösségről van szó, ráadásul mindennapos terrorfenyegetettségnek vannak kitéve nem is lepődhettem meg, hogy ódzkodtak a személyes találkozástól. A második fázisra 2015 januárjában került sor. A helyi viszonyok ismerete és az addigra kialakított kapcsolati hálónak köszönhetően empirikus kutatásunkat egy kenyai általános iskolában folytathattam. A személyes tapasztalat, iskolaigazgatóval, a pedagógusokkal történt beszélgetés közelebb hozta a valóságot, mert a szakirodalomban leírtak ugyan tényszerűek, de arról nem szól vagy nem a teljes valóságnak megfelelően, hogy milyen körülmények között tanulnak a gyerekek és oktatnak a pedagógusok.

Hasonló volt az indíttatás, amikor a főiskolára ellátogattam. Azon túl, hogy szakirodalmat gyűjthettem, érdekelt hogyan, mit tanulnak a fiatalok, akik az iskola elvégzése után pedagógusok lesznek. 72 fő főiskolás vett rész a vizsgálatban, a 133 általános iskolás mellett.

HIPOTÉZISEK

A kenyai oktatási rendszer fejlődésének és nehézségeinek valamint a társadalomban uralkodó erkölcs és normarendszer ismeretében három hipotézist fogalmaztunk meg és vizsgáltuk annak a helytállóságát.

H1: A kenyai társadalomban ezáltal az oktatási rendszerben megjelenő egyenlőtlenségekből adódóan a diákok és hallgatók a fair play jelentés tartalmához negatív fogalmakat kapcsolnak.

H2: Egy játék keretein belül is átérzik a győzelem fontosságát és ennek elérése érdekében csalást/ szabálytalanságot is elkövetnének.

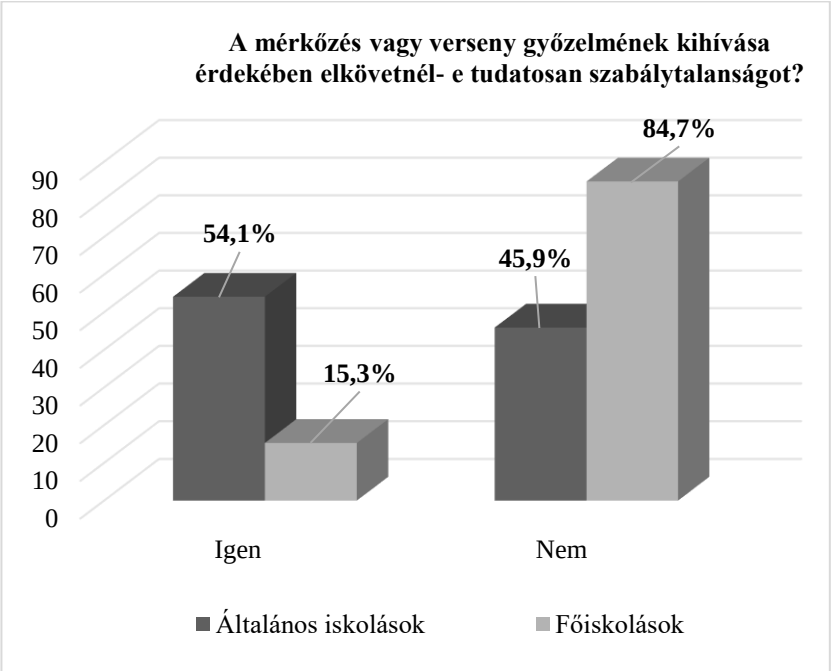
H3: Kiindulva a társadalmi viszonyokból a korrupció véleményük szerint a sporton belül is megjelenik.

EREDMÉNYEK

Vizsgálatunk első kérdésköre a sportszerű viselkedés elméleti szintjét mérte különböző versenyszituációkban. Második kérdéskörünk a sport és a korrupció közötti kapcsolatot vizsgálta végül pedig a diákok a fair play jelentésével kapcsolatos ismereteiket mértük.

Az első kérdésünkkel mértük, hogy a diákok a győzelem elérése érdekében elkövetnének el tudatosan szabálytalanságot? (1. ábra) A különbség a két korosztály, általános iskolások és főiskolások között jelentős. A megkérdezett kisiskolások 54,1 %-a tudatosan csalna a győzelem érdekében ezzel szemben a vizsgálatban részt vevő felsőoktatásban tanulók 84,7 %-a inkább vállalná a vereséget mint sem csaljon a győzelemért.

1. ábra: A sportszerű viselkedés mérése versenyhelyzetben 1.



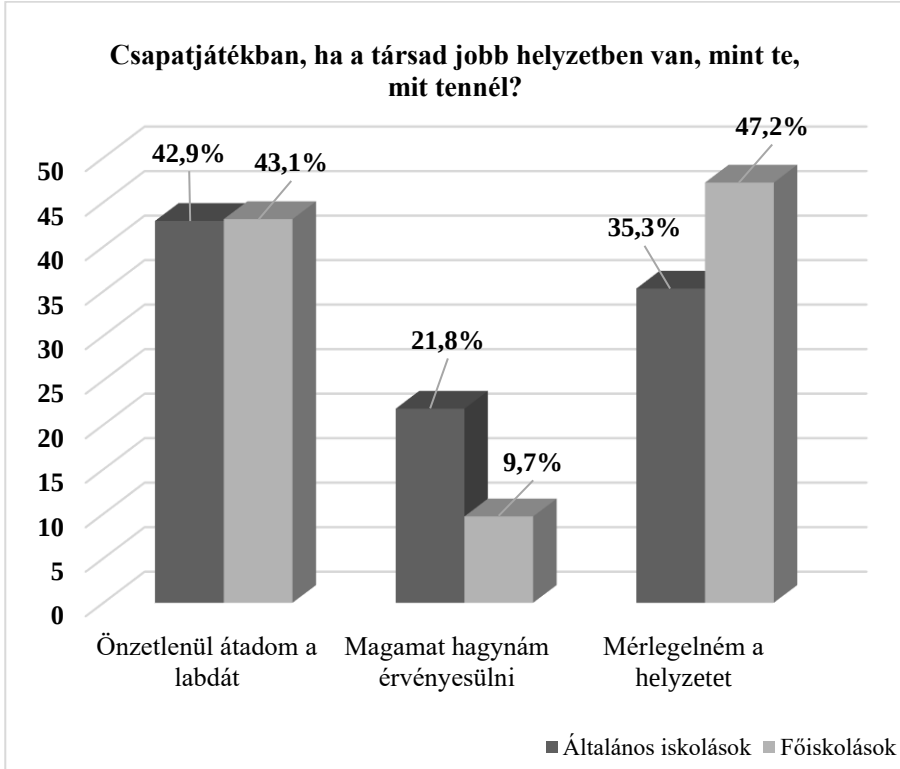
(Forrás: saját szerkesztés)

Második kérdésünkben a csapatszellemet és a csapatban való cselekedetek alakulását vizsgáltuk. (2. ábra)

A diákok három lehetőség közül választhattak. A megkérdezett általános iskolások 42,9%-a önzetlenül átadná a labdát csapattársának ha az jobb helyzetben lenne, mint ő, ugyanezt a válaszlehetőséget a főiskolások 43,1%-a választotta. Hasonlóan magas (47,2%) azoknak a hallgatóknak az aránya, akik ebben a vázolt versenyszituációban mérlegelnék a helyzetet. Helyi élményeket és tapasztalatokat figyelembe véve nem meglepő a kisiskolásoknak az a 21,8 %-a, akik saját magukat hagynák érvényesülni. Talán elmondható, hogy ők önző módon cselekednének, önös érdekeik érdekében még a csapat esetleges győzelmét is veszélybe sodorják.

Nem tértünk ki a vizsgálat során, de később érdemes lenne azt is vizsgálni, hogy azok a diákok (35,3%) és hallgatók (47,2%), akik mérlegelnék a helyzetet végül, hogyan cselekednének. Akár feltételezhetjük azt is, hogy ez idő alatt egy előre megbeszélt taktikát gondolnak át és kiviteleznek a másodpercek töredéke alatt.

2. ábra: A sportszerű viselkedés mérése versenyhelyzetben 2.



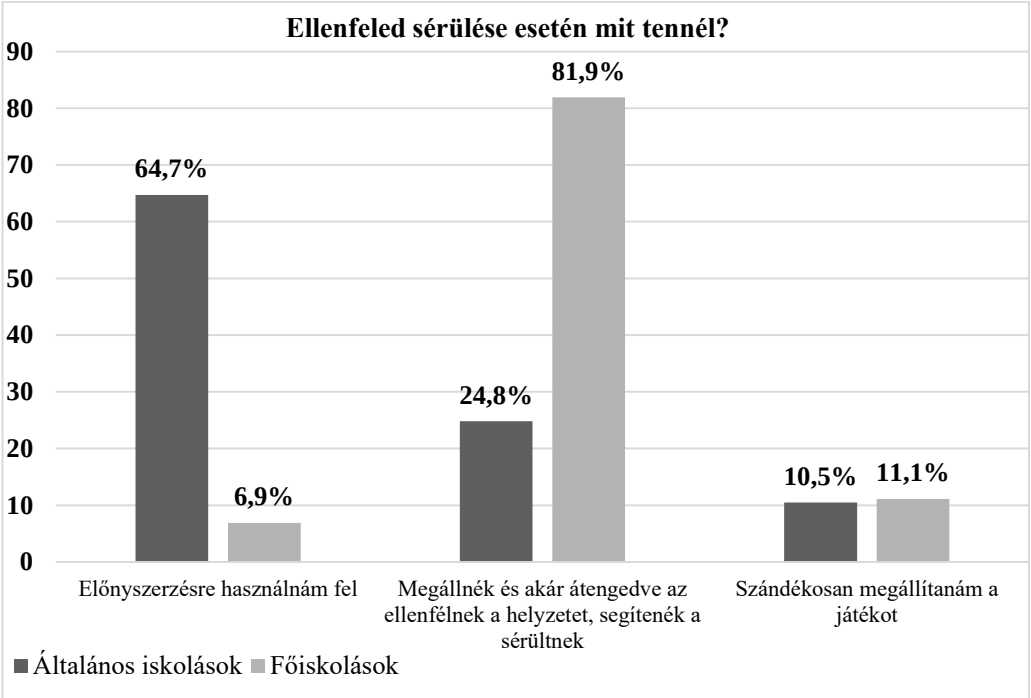
(Forrás: saját szerkesztés)

Harmadik kérdésünkkel vizsgáltuk, hogy a fiatalok az ellenfelükkel szemben, hogyan cselekednének sérülés esetén. A kérdéssel mértük, hogy a saját és a csapat érdekeit, a győzelmet tartják fontosabbnak vagy segítenek ellenfeleiknek baj esetén.

A felsőoktatásban tanulók 93%-a sportszerűen cselekedne vagy szándékosan megállítaná a játékot (11,1%) vagy megállna és akár átengedve az ellenfélnek a helyzetet segítene a sérültnek (81,9%).

Magas azoknak a kisiskolásoknak az aránya (64,7%), akik előnyszerzésre használnák fel a helyzetet. Vissza kell utalnunk az előző kérdés eredményére mely szerint ugyanez a korosztály, csapatjátékban is a saját érvényesülését helyezné előtérbe a csapatszellemmel, összetartással szemben. Tekintettel a korábban bemutatott a kenyai társadalomban uralkodó esélyegyenlőtlenségre nem lehetünk meglepve, hogy a diákok ellenfelük sérülést elsősorban előnyszerzésre használnák fel. A pillanatnyi boldogulás lehetősége erősebben jelentkezik náluk, mint fair play szellemiségében történő cselekvés.

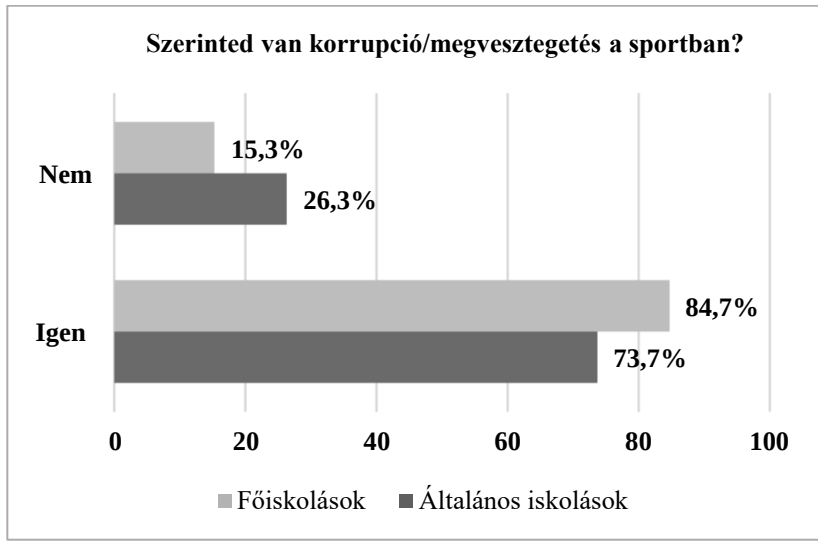
3. ábra: A sportszerű viselkedés mérése versenyhelyzetben 3.



(Forrás: saját szerkesztés)

A kérdőív eredményeit tovább vizsgálva, dilemma előtt állunk. A negyedik kérdésünkre (4. ábra) adott válaszok értelmezése számtalan újabb kérdést vet fel. A megkérdezett főiskolások 84,7 %-a, az általános iskolások 73,7 %-a szerint van megvesztegetés, korrupció a sportban. A kérdés az, hogy örüljünk annak, hogy a mai fiatalok ilyen élesen és tisztán látják a problémát. Miszerint a sportszerűtlen eszközök már a tisztának és sérthetetlennek tartott sport területén is megjelenik vagy ijedjünk meg, mert látják a tendenciát és az előző kérdésekre adott válaszok alapján az általános iskolás korosztály jelentős része nem biztos, hogy talál a szabálytalanság elkövetésében kivetni valót, főleg ha az a személyes előrehaladását segíteni látszik.

4. ábra: A korrupció és a sport közötti kapcsolat



(Forrás: saját szerkesztés)

Ha a korrupcióról beszélünk szeretnénk megemlíteni Kigotho (2001) egyik tanulmányát melyben a közelmúlt egyik legnagyobb port kavart esetére hívja fel a figyelmet a felsőoktatástban. Az eset jól példázza a hatalmas versenyt és a nehéz hozzáférést a felsőoktatási képzéshez, ugyanis 2001-ben az Egerton Egyetem 90 diákot csapott ki, mikor kiderült, hogy hamis középiskolai bizonyítványokat mutattak be. (Kigotho, 2001). A fair play jelentéstartalmának vizsgálata során tartozunk egy fogalmi meghatározással. Korábbi tanulmányunkat vesszük alapul, melyben a fogalom szakirodalmi meghatározásaival is foglalkoztunk.

Az első általunk talált fair play fogalmi meghatározás az ICSPE (International Council of Sport and Physical Education) által 1964-ben rögzített Sportkiáltványban található (Declaration on Sport), mely az 1974-ben elfogadott Fair Play Charta által „intézményesült" a sportéletben. A Kiáltvány előszavában Philip Noel Baker az ICSPE Nobel- békedíjas akkori elnöke, többek között a következőket írja: „ A fair play elve pedig valamennyi sportverseny lényege, ugyancsak alapvető jelentősége van mind a hivatásos, mind az amatőr sportban. Nemcsak a szabályok szigorú tiszteletben tartását követeli meg, hanem belsőjük és szellemük örömteli és spontán fogadását is. Ez a fogalom tartalmazza mind az ellenfél, mind a saját magunk tiszteletben tartását. A fair play elve nélkül a sportverseny megalázóvá és lealacsonyítóvá válhatna az abban résztvevők számára. Ha a galád praktikák, amelyek sajnos még ma is sokszor előfordulnak a nemzetközi és világversenyeken, tovább terjednének, a sport mint nevelő eszköz, mint a kikapcsolódás és a csoportos szórakozás formája, mint a népek közötti megegyezés tényezője visszavonhatatlanul elveszítené értékét." (Baker, 1964: 5-6)

Az Európa Tanács által kiadott Sport Etikai Kódex (2001, 19-20) a fair play fogalmát a következőképen fogalmazza meg „ A fair play többet jelen a szabályok betartásánál. Magába foglalja a barátság eszméjét, mások tiszteletben tartását valamint a megfelelő szellembe történő játékot. A fair play gondolkodásmódot jelent, nem csupán viselkedési formát.

Hogan (1973) a fair play fogalmát összekapcsolja az erkölccsel és a társadalmi értékekkel, melyek a sportban kiemelt jelentőséggel jelennek meg. Ebből következik, hogy a sportolók viselkedését és az erkölcsi tartásukat a sportban tanult normák, sportszabályok határozzák meg. Hofmann (1990) tovább megy, feltételezi, hogy az empátia szoros kapcsolatban van a legtöbb erkölcsi elvvel, ezáltal hatással van az erkölcsi ítélkezésre és következtetésre, így a testnevelés során elnyert empatikus készségek meghatározóak lehetnek a fair play viselkedés kialakításában.

Zsolt (1983) szerint, aki sportszerű az bemutatja az írott és íratlan erkölcsi szabályokat, normákat, nem csap be senkit, nem alkalmaz tisztességtelen eszközöket másokkal szemben.

Keating (1995, p 147) megfogalmazása szerint „ a fair play egyfajta morális kód, mely végigvezeti a magatartást a sportban.” Tehát a fair play kifejezése alatt egy sor szociomorális értéket érthetünk, melyek a sporton keresztül kerülnek átadásra.

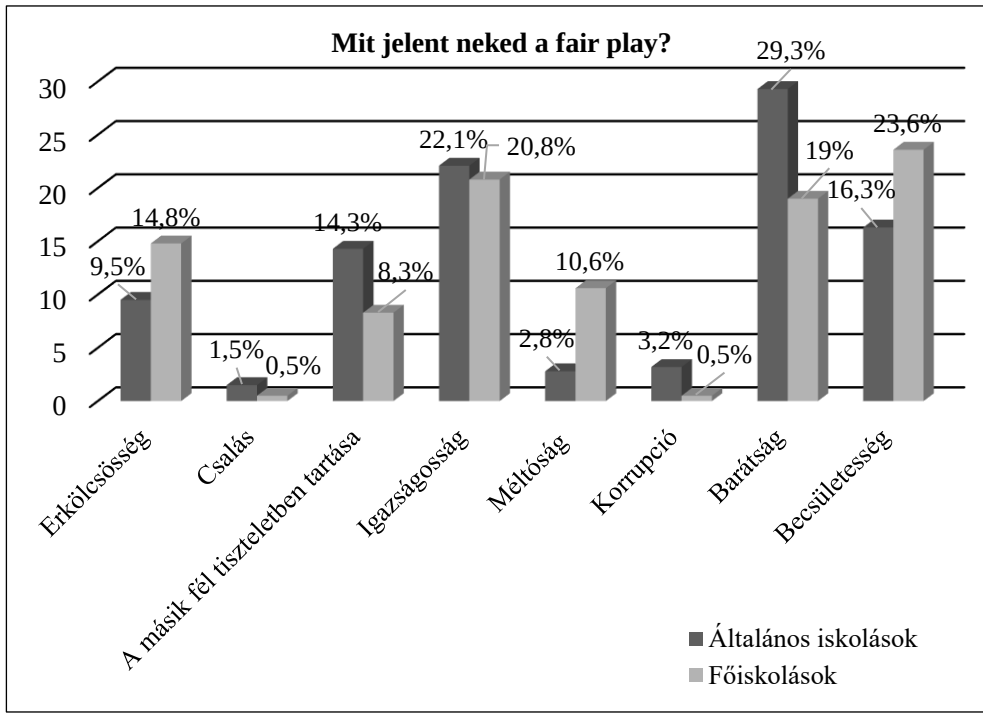
Vallerand, Briere, Blanshard és Provencher (1997) meghatározása szerint a sportszerűség úgy definiálható, mint a szabályok, bírók, társadalmi normák és az ellenfél tisztelete, valamint a sportág iránti elkötelezettség, és a sportban való részvétellel kapcsolatos negatív viselkedésformák viszonylagos hiánya. A fair play kifejezés magában foglal több társadalmi és morális értéket, melyek alkalmazhatóak a sportra és a testnevelésre.

A fair play Butcher és Scneider (1998, 1.o) szerint „az a nézet, melyet sportnak használnia kellene annak érdekében, hogy megtanítsa a pozitív társadalmi értékeket…” A fair play „az általános erkölcsi vagy társadalmi értékek egy része, melyet a sporton és fizikai tevékenységen keresztül tanítanak.”

Horváth és Prisztóka (2005) korábbra nyúl vissza, szerinte a fair play eszméje az ókori görög társadalom emberideáljában gyökerezik, amely a vitézséget, bátorságot, férfiasságot, becsületet, erényt, mint életelveket fogalmazott meg és becsült nagyra. Az ókori olimpiákon a szabályok megszegése komoly szankciókat vont maga után. Manapság modern gondolkodók szerint a felgyorsult világ, a minél nagyobb teljesítmények elérésének hajszolása, a pénz utáni mérhetetlen vágy felülír szinte mindent és így a fair play is idealisztikussá válik az általa képviselt értékekkel együtt.

Összességében elmondható, hogy a fair play fogalmi meghatározása egy igen széles skálán mozog, de van közös pont a megfogalmazásokban. A fogalom a sportból ered, de nem csak egy fogalom, mely szoros kapcsolatban, összefüggésben van az erkölccsel, empátiával, sportszerűséggel, mások tiszteletben tartásával, hanem egy filozófiaként is felfogható. Mára az élet minden területén jelen van a fair play fogalma és szellemisége. (Hideg 2016)

5. ábra: A fair play jelentéstartalmának vizsgálat



(Forrás: saját szerkesztés)

Így jutunk el utolsó kérdésük eredményeinek vizsgálatához. Mit gondolnak a fiatalok a fair play fogalmáról, milyen jelentéstartalmat tulajdonítanak neki? (5. ábra) Mind a főiskolások, mind az általános iskolások ugyanazt a három jelzőt kapcsolták a fogalomhoz. A kitöltés során azt kértük a diákoktól, hogy a három jelzőt kapcsoljanak a fogalomhoz. Az általános iskolásoknak a barátság (29,3%), igazságosság (22,1%) és a becsületesség (16,3%) jut eszébe a fogalom hallatán. A főiskolások esetében ugyanez a három jelző, de más arányokban jelenik meg, az igazságosságot a megkérdezettek 20,8%-a, a becsületességet 23,6%-a míg a barátságot 19%-uk párosítja a fair play fogalmával. A választási lehetőségek közé 50-50 %-ban kerültek be pozitív és negatív jelzők. Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a negatív jelentéstartalmak százalékos megjelenése alacsony, a csalás (1,5 és 0,5%) és a korrupció (3,2 és 0,5%) jelenik meg a válaszokban, mely akár értelmezési hibából is adódhat, tekintettel az előző kérdésekre.

KÖVETKEZTETÉS

Vizsgálatunkban megfogalmazott hipozésienket a kenyai oktatási rendszer fejlődésének és nehézségeinek valamint a társadalomban uralkodó erkölcs és normarendszer ismeretében fogalmaztuk meg és vizsgáltuk kettő korosztályon kérdőíves vizsgálat segítségével.

Feltételeztük, hogy a kenyai társadalomban ezáltal az oktatási rendszerben megjelenő egyenlőtlenségekből adódóan a diákok és hallgatók a fair play jelentés tartalmához negatív fogalmakat kapcsolnak. Hipotézisünk nem állta meg a helyét. 5. ábránkon látható, hogy mind az általános iskolások, mind a felsőoktatásban részt vevő hallgatók a fair play fogalmához pozitív jelentéstartalmat kapcsolnak, sőt eltérő arányban, de ugyanazt a három jelzőt nevezték meg a legfontosabbnak. Talán helyi, társadalmi és/vagy szocuikultúrális egyezőségről van szó?

Második feltételezésünk, hogy egy játék keretein belül is átérzik a győzelem fontosságát és ennek elérése érdekében csalást/ szabálytalanságot is elkövetnének részben teljesült.

A hipotézis bizonyítására három kérdésen kersztül vizsgáltuk a sportszerű viselkedést. Az általános iskolás korosztályra inkább jellemző, hogy csalnak és saját magukat helyezik előtérbe mint a főiskolás korosztályra. Az eredmények szerint a kisiskolások 54,1%-a elkövetne tudatosan szabálytalanságot a győzelem érdekében, 21,8%-uk nem adná át a labdát saját csapattársának még akkor sem ha az jobb helyzetben van és 64,7%-uk az ellenfél sérülését előnyszerzésre használná fel. Az eredménynek némiképp ellent mondt, hogy elméleti szinten tisztában vannak a sportszerűség fogalmával, de gyakorlatba ezt már nem tudják illetve nem akarják átültetni.

Talán korosztályi eltérésről van szó, de a főiskolás hallhatók nem csak elméleti szinten vannak tisztában a fair play jelentéstartalmával. Személyes tapasztalataink a kérdőíves vizsgálat eredményeit támasztják alá, mely szerint a kisiskolások a szó legszorosabb értelmébe véve önzőek, mely hihetetlen mértékű agresszióval párosul.

Harmadik egyben utolsó hipotézisünk is igazolást nyert. Kiindulva a társadalmi viszonyokból a korrupció a diákok 73,7%-a és a hallgatók 84,7%-a szerint a sporton belül is megjelenik.

Összességében megállapítható, a két korosztályon elvégzett vizsgálat eredményei alapján, hogy a kenyai fiatalok, akik azonos társadalmi, gazdasági és szociokulturális közegben nőnek fel az elméleti szinten tisztában vannak a fair play jelentéstartalmával, ahhoz pozitív jelzőket kapcsolnak. Eltérés mutatkozik mindezek ellenére a kettő korosztály között a sportszerűség gyakorlatban történő alkalmazása esetén.

További vizsgálat tárgyát képezheti egy gyakorlati, fejlesztő program megalkotása és kivitelezése melynek során a kisiskolások a sportszerűség gyakorlatban és a hétköznapi életben történő alkalmazását sajátítanák el. Vizsgálni lehetne továbbá a program rövid illetve hosszútávú eredményeit.

HIVATKOZÁSOK

Alwiya Alwy, Susanne Schech (2004): Ethnic Inequalities in Education in Kenya, International Education Journal Vol 5., No 2.

Anderson, E. J. (1970) The Struggle for the School. London: Longmans.

Baker, P. N. (1964). International Council of Sport and Physical Education (ICSPE) Declaration on Sport, 5-6. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát-medencei fiatalok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Banya, K., & Elu, J. (2001). The World Bank and financing higher education in sub-Saharan africa. Higher Education, 42, 1-34. In: Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Brock-Utne, B. (1995). The role of higher education in Africa. Institute of Educational Research, 37, 16-25.

Butcher, R. & Schneider, A. (1998). Fair play as respect for the game. Journal of the Philosophy of Sport, 25, 1-22. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát-medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó

Europa Tanács (2001). Európai Sport Charta és a Sport Etikai Kódex. Európa Tanács Információs és Dokumentációs Központ, Printorg Kiadó és Nyomda, 19-20. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát- medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Ghai, D. and Court, D. (1974) Education, Society and Development: New Perspectives from

Kenya. Nairobi: Oxford University Press.

George S. Eshiwani (1993): Education in Kenya since independence, East African Educational Publishers Ltd.

Hoffman, M. L. (1990). The contribution of empathy to justice and moral judgment. Journal of US - China Public Administration, 6 (Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. Psychological Bulletin, 79, 217-232. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát- medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Horváth L. & Prisztóka Gy. (2005).A sportpedagógia és sportpszichológia alapkérdései. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

J. C. Ssekamwa & S.M.E. Lugamba (2001): A History of Education in East Africa, Fountain Series in Education Studies

Nkinyangi, J.A. (1982). Access to primary education in Kenya: the contradictions of public policy. Comparative Education Review, 26(2), 199-217. In: Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Keating, J. W. (1995). Sportmanship as a moral category. Ethics, 75 p 147. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát- medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó,

Oketch, M., & Somerset, A. (2010). Free primary education and after in Kenya: enrolment impact, quality effects, and the transition to secondary school. Consortium for Research on Education Access, Transitions, and Equity, 37, 1-13. In: Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Somerset, A. (2007). A preliminary note on Kenya primary school enrolment trends over four decades. Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, 9, 1-15.

Teffera, D. & Altbach, P. G. (2003). Trends and perspectives in African higher education. In D. Teferra & P. G. Altbach (Eds.), African higher education: An international reference handbook, (pp. 3-14). Bloomington: Indiana UP. Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Teferra, D., & Atlbach, P. (2004). African higher education: challenges for the 21st century. Higher Education, 47, 21-50. Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Vallerand, R., Briere, N., Blanchard, C. & Provencher, P. (1997.). Development and validation of the Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19 (2), 197-206. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát- medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a

Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó.

Vos, R., Bedi, A., Kimalu, P.K., Manda, D.K., & Nafula, N.N. (2004). Achieving universal primary education: can Kenya afford it?. Economics Working Papers. Paper 200447. http://digitalcommons.uconn.edu/econ_wpape rs/200447 In: Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

Zsolt R. (1983). Sportolók, sporterkölcsök. Budapest: Sport. In. Hideg G.(2016): Fair play neked mit jelent? Kárpát- medencei fiataolok véleménye a fogalomról. Kovács K. (szerk): Értékteremtő testnevelés. Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében. Debreceni Egyetemi Kiadó,

Tamara Yakaboski, Katelin Nolan (2011):The Kenyan School Systems' Impact on Public Higher Education Access: Examination of Growth, Access and Challenges, Journal og International Education and Leadership. Volume 1 Issue1 Fall. ISNN: 2161-7252

ABSTRACT

This paper focuses on the East African country Kenya and its education system, which is exotic in Hungarian point of view.

The aim of our study was to present historical development of education in Kenya, and odds and limits appearing within it, based on the available literature. It becomes visible, that access to the education is not given equally to everyone, regardless of which level of education we examine. This becomes really interesting and unique, if we ask primary school students and college students about fair play and its content in such an imbalanced, and even in equal system.

As a test method, I used the analysis of literature, and a questionnaire survey, which was based on a random sampling procedure for selection. The questionnaire contains 17 questions including 15 closed and 2 open questions. Questions covered the content of fair play, interest in sport, and in addition to these, the responses in different competitive situations, and judging actions as well. The data obtained were summarized with simple mathematical and statistical methods.

As an expected result, we get closer to a foreign, unknown country in an educational historical and pedagogical point of view. The results of the questionnaire survey, which measure the segments of two different levels of Kenyan education system, show the opinion of students about fair play.

Keywords: fair play, Kenyan education system, equal opportunity

Hideg Gabriella

doktorjelölt

Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar

„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

hideggabriella87@gmail.com

Mika János – Tóth Boglárka

AZ ENSZ FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK (2016-2030) KÖRNYEZETI VONATKOZÁSAI

ABSZTRAKT

Az ENSZ 2015 szeptemberében fogadta el a Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) című dokumentumot, amely 17 fő célt és 169 rész-célt határozott meg az emberiség előtt álló legfontosabb feladatok körében. A fenntarthatóságot tágabb értelemben kezeljük: a társadalmat és a gazdaságot nem a környezeti fenntarthatóság feltételének, hanem önálló cél-meghatározó problémakörnek, azaz a „fenntarthatóság épülete" egyenrangú pilléreiként tekintjük. A tanulmányban logikus csoportosításban áttekintjük a célokat, amelyek az eredeti dokumentumban belső szerkezetet nem követő, esetleges számozást kaptak. A 169 részcél közül 32-t tartunk közvetlenül a környezet védelméhez kapcsolódónak, melyek így 12 célt hoznak kapcsolatba a környezettel. A részcélok egy részét nemzetközi és hazai példákkal illusztráljuk, utóbbiakat a KSH (2015) indikátorai közül választottuk. E célok ismerete minden fiatal számára hasznos, természetesen a maguk ismeret- és fogalmi szintjén. Olyan fontos ez a következő másfél évtizedre szóló ENSZ dokumentum, hogy a célokhoz és részcélokhoz kapcsolódva, mindnyájan meg tudjuk újítani a környezeti nevelés érdekében kifejtett munkánkat.

BEVEZETÉS

Az ENSZ létezése óta feladatának tekinti a Föld lakóinak békéjéért, jólétéért, a földi javak igazságos elosztásának elősegítését (Kárász, 2016). A fenntartható fejlődés fogalma a második Környezetvédelmi Világkonferencia (Rio de Janeiro, 1992) nyomán került be a köztudatba, ahol elfogadták a *Feladatok a XXI. századra (Agenda 21*) című ENSZ programot, amely átfogó megoldásként pedig a fenntartható fejlődés koncepcióját ajánlotta (Faragó 2015). Néhány évvel később, 2000-ben a világ vezetői - a 2015-ig terjedő időszakra - nyolc fő célt fogalmaztak meg, amelyek Millenniumi Fejlődési Célok (MDG) néven váltak ismertté. E dokumentumban a 8 cél egyike volt csupán a környezeti fenntarthatóság biztosítása. Az írásunk alapját képező, 17 célt megfogalmazó Fenntartható Fejlődési Célok (SDGs) sokkal jobb arányban foglalkozik a környezet kérdéseivel. A SDGs kidolgozásában vezető szerepe volt Kőrösi Csabának, aki az ENSZ Nyitott Munkacsoportjának (társ)elnöke volt, egy kenyai kollégájával együtt.

A FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK OSZTÁLYOZÁSA ÉS BELSŐ SZERKEZETE

A 2016 és 2030 közötti évek céljai logikusan elkülönülnek egymástól, ám sorszámaikban semmilyen logika nem fedezhető fel. Nem segítenek ebben a piktogramok sem (*1. ábra*).

Pedig, nem nehéz felfedezni a logikát a Célok jellegében, melynek alapján 5 csoportba sorolható a 17 Cél. E csoportok és a hozzájuk tartozó számozott célok a következők:

Emberi alapszükségletek

A legfontosabb célok az emberi alapszükségletek fedezése, ami még sokfelé nem megoldott. A 17 cél közül az alábbi sorszámúak tartoznak ide, szó szerint idézve azok megfogalmazását:

„**2.** Az éhezés megszüntetése, az élelmezésbiztonság és a jobb táplálkozás megteremtése, valamint a fenntartható mezőgazdaság támogatása.”

„3. Az egészséges élet és a jólét biztosítása minden generáció valamennyi tagjának.”

„6. A vízhez és szanitációhoz történő hozzáférés és fenntartható használat biztosítása mindenki számára.”

„7. Megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára”

1. ábra A 17 Cél összefoglaló piktogramja

(Forrás: http://www.menszt.hu/tudnivalok_az_egyesult_nemzetek_szervezeterol/fenntarthato_fejlodesi_celok , letöltve: 2016.03.20)

Egyenlőség, igazságosság

A következő csoportba a lehetőségek és a jogok igazságosabb elosztása szerepel, ide értve a tanuláshoz való jogot és lehetőséget. Az ilyen célok száma ugyancsak négy:

„**1.** A szegénység valamennyi formájának felszámolása mindenhol."

„4. Az általánosan elérhető és méltányos minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára."

„5. A nemek egyenlőségének megvalósítása, minden nő és lány társadalmi szerepének megerősítése."

„10. Az országok közötti és az országokon belüli egyenlőtlenségek csökkentése."

Hatékony, fenntartható gazdaság

A fenti gyűjtőcímbe tartozó három cél mellett, a klímaváltozást is leginkább ide sorolhatjuk:

„**8.** Tartós, befogadó és fenntartható gazdasági fejlődés, teljes és hatékony foglalkoztatás és tisztességes munka megteremtése mindenki számára."

„9. Ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, a befogadó és fenntartható iparosítás támogatása és az innováció ösztönzése."

„12. Fenntartható fogyasztási és termelési rendszerek kialakítása."

„13. Sürgős lépések megtétele a klímaváltozás és hatásainak leküzdésére elismerve, hogy az éghajlatváltozásra adandó globális válaszok tárgyalásának elsődleges nemzetközi kormányközi fóruma az UNFCC."

A sérülékeny szférák védelme

Ide három célt sorolhatunk, amelyek együtt lefedik a legtöbb odafigyelést igénylő szférákat:

„**11.** A városok és emberi települések befogadóvá, biztonságossá, ellenállóvá és fenntarthatóvá tétele."

„14. Az óceánok, tengerek és a tengeri erőforrások megőrzése és fenntartható használata a fenntartható fejlődés érdekében."

„15. A szárazföldi ökoszisztémák védelme, helyreállítása és fenntartható használatának támogatása, az erdők fenntartható használata, a sivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megállítása."

Együttműködés a közös célokért

Végül, van két olyan cél, amelyek nélkül a fenti célok megvalósulása akadályokba ütközne:

„**16.** Békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazságszolgáltatáshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára és a hatékony, elszámoltatható és mindenki számára nyitott intézményi háttér kiépítése minden szinten."

„17. A végrehajtás eszközeinek erősítése és a fenntartható fejlődés megteremtéséhez szükséges globális partnerség újjáélesztése."

Megjegyezzük, hogy a dokumentum beharangozójában szerepelt, hogy 5P: *people, planet, prosperity, peace, partnership* (emberek, bolygó, prosperitás, béke, partnerség) jellemzi azt (*http://thesociallicense.ca/sustainable-development-now-has-5ps-united-nations-consenus*), ám ezek a fogalmak nem tükröződnek arányosan a dokumentumban. Ha egybevetjük őket a fenti csoportosítással, akkor azt látjuk, hogy az első két csoporthoz a *people* illik, a következő egy-egy csoporthoz stimmel a *prosperity* illetve a *planet*, ám a *peace* és a *partnership* együttesen az utolsó, mindössze két célt magában foglaló csoportban érvényesül.

A fenti csoportosításban egyedül azon kellett elgondolkodni, hogy hova sorható a 13. Cél, amely a klímaváltozás mérséklését sürgeti. Ez ugyanis az egyetlen környezeti probléma, amit a dokumentum külön Célként exponál, nem a hatásaiknál elemez és lát el célmennyiségekkel.

A fenti 17 Cél összesen 169 részcélt tartalmaz. Ezek közül 126 *szám.szám* típusú, konkrét időpontra (jellemzően 2030-ra, ritkábban már 2020-ra) vonatkozó, ellenőrizhető indikátor elérése. További 43 részcélt *szám.betű* kombináció jelöl, a melyek szemléleti, intézményi illetve financiális alapot sürgetnek a témakör helyzetének javítására.

Mindkettőre álljon itt egy-egy példa az 1. Célból (a szegénység leküzdése, amitől sok más javulást is remélhetünk):

1.1 2030-ra a mélyszegénység felszámolása mindenhol; jelenleg ők a napi kevesebb, mint 1,25 USA dollárból élők.

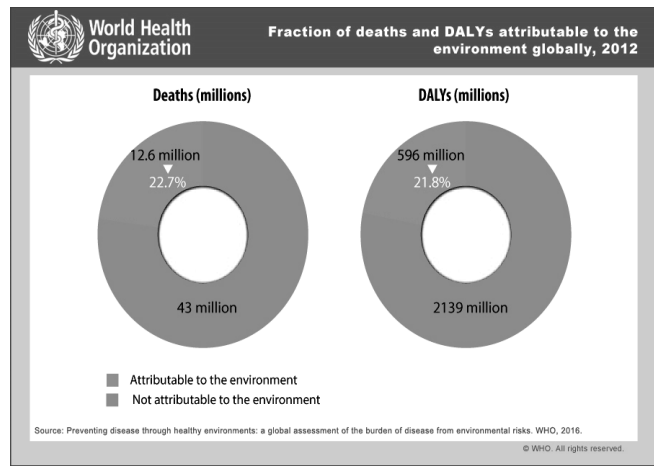
1.b A szegényeket és a nők felemelkedését támogató fejlesztési stratégiákon alapuló stabil szakpolitikai keretek létrehozása nemzeti, regionális és nemzetközi szinten, hogy támogassák a szegénységet felszámoló tevékenységre irányuló gyorsuló befektetéseket.

A KÖRNYEZETHEZ KAPCSOLÓDÓ RÉSZCÉLOK

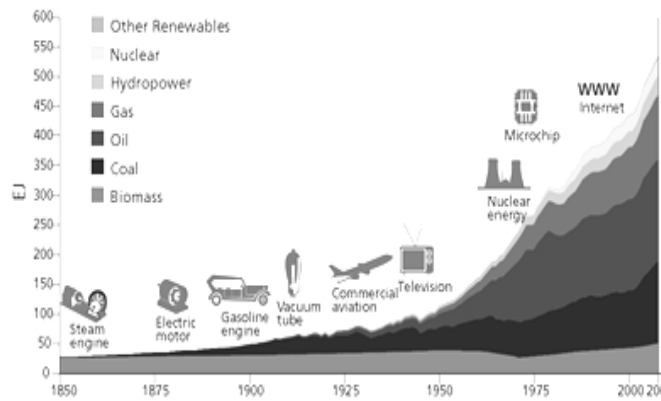
Az alábbiakban a fenti csoportosítást követve listázzuk a környezethez kapcsolódó részcélokat, majd néhány ábrán illusztráljuk is azok jelentőségét. Az első csoporthoz, az Alapvető emberi szükségletekhez kapcsolódó részcélokat az *1. táblázat* tartalmazza. Ennek tanúsága szerint a környezethez releváns részcélok száma együttesen 9. Ily módon mind a négy cél érintett legalább egy-egy réscélon keresztül. A témakör egy-egy negatív kicsengésű illusztrációja a *2. ábrán* látható.

2. ábra: Illusztrációk (a) a 3.3 részcélhoz: Az összes halálozás és a tartós munkahelyi kiesés több mint 20 %-át a környezet rossz állapota okozza.

a)



b)



(WHO, 2016). (b) A 7.2 részcélhoz: a korszerű megújuló energiaforrások (nap-, szél-, geotermikus és óceáni energia (other renewables) részaránya az energiahasználatban alig észrevehető (GEA, 2012)

1. táblázat: Az „Emberi alapszükségletek" céljai közül a környezethez kapcsolódó részcélok

2.3	2030-ra az élelmiszer kistermelők, különösen a nők és bennszülött népek, családi gazdaságok, pásztorok és halászok mezőgazdasági termelékenységének és jövedelmének megduplázása, beleértve a biztonságos és egyenlő hozzáférést a földhöz, egyéb termelő erőforrásokhoz és alapanyagokhoz, tudáshoz, pénzügyi szolgáltatásokhoz, piacokhoz, értéknövelő lehetőségekhez és nem mezőgazdasági munkalehetőségekhez
2.4	2030-ra olyan fenntartható élelmiszer-termelési rendszerek létrehozása és rugalmas mező-gazdasági gyakorlatok alkalmazása, amelyek növelik a termelékenységet és a termelési volument, segítenek az ökoszisztémák fenntartásában, erősítik a klímaváltozással, szélsőséges időjárással, szárazsággal, árvizekkel és egyéb katasztrófákkal kapcsolatos alkalmazkodási képességet, valamint progresszíven javítják a föld és talaj minőségét
2.5	2020-ra a vetőmagok, termesztett növények, tenyésztett és háziasított állatok és vadon élő megfelelőik genetikai sokféleségének megőrzése megfelelően gondozott és változatos mag- és növénybankok útján, nemzeti, regionális, és nemzetközi szinten, valamint a genetikai erőforrások hasznosításából és az ezzel kapcsolatos hagyományos tudásból eredő haszon tisztességes és egyenlő elosztása a nemzetközi normák alapján
3.3	2030-ra az AIDS, TBC, malária és az elhanyagolt trópusi betegségek, valamint a hepatitis, a szennyezett víz okozta betegségek és más fertőző megbetegedések megfékezése
3.9	2030-ra a veszélyes vegyi anyagok, a levegő-, víz- és talajszennyezés és a fertőzések következtében történő elhalálozások számának jelentős mértékű csökkentése
6.3	2030-ra a víz minőségének javítása a szennyezés csökkentése révén, a veszélyes vegyi- és más anyagok lerakásának megszüntetése és kibocsátásainak minimalizálása; a kezeletlen szennyvíz részarányának felére csökkentése, a tisztított szennyvíz vissza-forgatásának és biztonságos újrahasznosításának jelentős növelése globális szinten.
6.4	2030-ra a vízhasználat hatékonyságának jelentős növelése minden ágazatban; a fenntartható vízkivétel és az ivóvíz-ellátás biztosítása a vízhiány kezelésére, továbbá a vízhiánytól szenvedő emberek/lakosság számának jelentős csökkentése.
6.6	2020-ra a vízhez kapcsolódó ökoszisztémák védelme és helyreállítása, beleértve a hegységeket, erdőket, vizes élőhelyeket, folyókat, víztároló rétegeket és tavakat.
7.2	2030-ra globális energiatermelésben a megújuló energiák részarányának jelentős növelése

A következő, Igazságosság, egyenlőség csoporthoz mindössze egy-egy részcél kapcsolódik a négyből 2 részcélhoz (*2. táblázat*). E részcélokhoz nehéz volna megfelelő illusztrációkat rendelni.

E ponthoz kapcsolódva jelezzük, hogy a különböző célokhoz tartozó részcélok között előfordulnak átfedések. A 4.7 részcél például nagyon hasonlít a 12.8 részcélra. A tényleges részcélok száma így valamivel kevesebb, mint a szám szerinti 169 darab.

2. táblázat: Az „Egyenlőség, igazságosság" céljai közül a környezethez kapcsolódó részcélok

15.	2030-ra a szegény és sérülékeny helyzetben levő csoportok rugalmas alkalmazkodó képességének kialakítása, a klímaváltozással kapcsolatos, valamint egyéb gazdasági, társadalmi válságoknak és katasztrófáknak történő kitettségük és sérülékenységük csökkentése
4.7	2030-ra minden tanuló számára a fenntartható fejlődés előmozdításához szükséges tudás és jártasság megszerzésének biztosítása, beleértve egyebek között a fenntartható fejlődésre és a fenntartható életmódra nevelést, az emberi jogokat, a nemek közti egyenlőséget, a béke és az erőszakmentesség kultúráját, a globális felelősség szemléletét, a kulturális sokszínűség és a kultúra fenntartható fejlődéshez való hozzájárulását.

3. táblázat: A „Hatékony, fenntartható gazdaság" céljai közül a környezethez kapcsolódó részcélok

9.4	2030-ra az infrastruktúrák korszerűsítése és az ipari ágazatok utólagos felszerelése jobb erőforrás-felhasználási hatékonyságot biztosító technikával, tiszta és környezetbarát technológiákkal és ipari eljárásokkal, fenntarthatóvá tételük céljából. Minden ország a saját kapacitása szerint vesz részt a folyamatban.
12.2	2030-ra a természeti erőforrások fenntartható kezelése és hatékony felhasználása
12.4	2020-ra a vegyi anyagok és a hulladék környezetvédelmi szempontból biztonságos keze-lése a teljes életciklusukon keresztül az elfogadott nemzetközi keretekkel összhangban, valamint a levegőbe, vízbe, és a talajba történő kibocsátásuk jelentős csökkentése, hogy minimálisra csökkenjen az emberi egészségre és környezetre gyakorolt negatív hatásuk
12.5	2030-ra a hulladékképződés jelentős csökkentése megelőzés, csökkentés, újrafeldolgozás és újrahasznosítás által
12.8	2030-ra annak biztosítása, hogy az emberek mindenhol rendelkezzenek megfelelő információval és tudással a fenntartható fejlődésről, a természettel harmóniában álló életstílusról

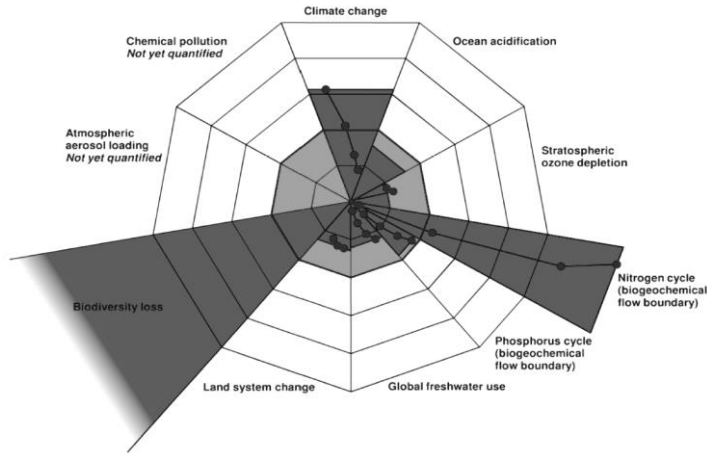
13.1	A klímaváltozáshoz kapcsolódó veszélyekkel és természeti katasztrófákkal szembeni ellenálló- és alkalmazkodóképesség megerősítése minden országban
13.2	A klímaváltozással kapcsolatos intézkedések integrálása a nemzeti szakpolitikákba, stratégiákba és tervezésbe
13.3	A klímaváltozás kedvezőtlen hatásai mérséklésére, az alkalmazkodóképesség javítására vonatkozó oktatás, szemléletformálás javítása, a humán- és intézményi kapacitások növelése, a korai előrejelzés fejlesztése.

A következő csoport, a „Hatékony és fenntartható gazdaság" környezethez kapcsolódó részcéljait a *3. táblázat* tartalmazza. Ebben a négyből három cél szerepel, összesen nyolc részcéllal.

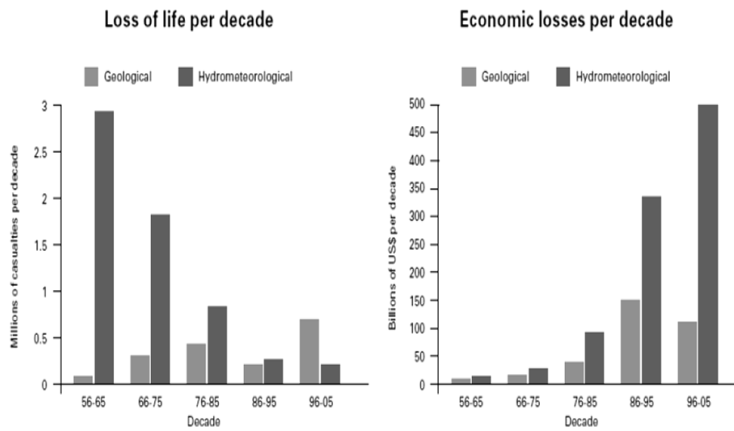
A csoport illusztrálására a *3. ábra* két részét tartjuk alkalmasnak. Az egyik ábrán láthatjuk, hogy a klímaváltozás csak a harmadik legveszélyesebb környezeti probléma, amely még nem okozott visszafordíthatatlan károkat. A biodiverzitás csökkenése és a talajok nitrátosodása ugyanakkor már meg is haladta ezt a mértéket. A második ábra két része azt mutatja meg, hogy az emberi társadalom megtanulta csökkenteni a hidrometeorológiai katasztrófák halálos áldozatainak számát, míg a geológiai katasztrófákét nem. Az anyagi károk ezzel szemben nőttek a hidrometeorológiai körben, vagyis nem a természet vált szelídebbé a vizsgált fél évszázad során.

3. ábra: Illusztrációk (a) a 12.4 részcélhoz: a pókhálón túnyúló problémák már visszafordíthatatlan kárt okoztak, a zöld mezőbe esők még nem veszélyesek.

a)



b)



(GEA, 2012) (b) A 13.1 részcélhoz: a hidrometeorológiai és a geológiai katasztrófák okozta halálesetek (balra) és anyagi veszteségek (jobbra). A hidrometeorológiai katasztrófák okozta halálozás 50 év alatt a tizedrészére csökkent, míg az anyagi kár az ötvenszeresére nőttek. A társadalmi tanulás ugyanakkor nem tudta érdemben csökkenteni a geológiai katasztrófák szeszélyesen ingadozó, évtizedenkénti mértékét (WMO, 2015).

„A sérülékeny szférák védelme” cél-csoport releváns részcéljait a *4. táblázat*ba foglaltuk. Mind a három cél tartalmaz 3-6 olyan részcélt, amelyek kapcsolódnak a környezeti problémákhoz. A releváns részcélok együttes száma 13, ebben a csoportban a legmagasabb.

4. táblázat: „A sérülékeny szférák védelme" céljai közül a környezethez kapcsolódó részcélok

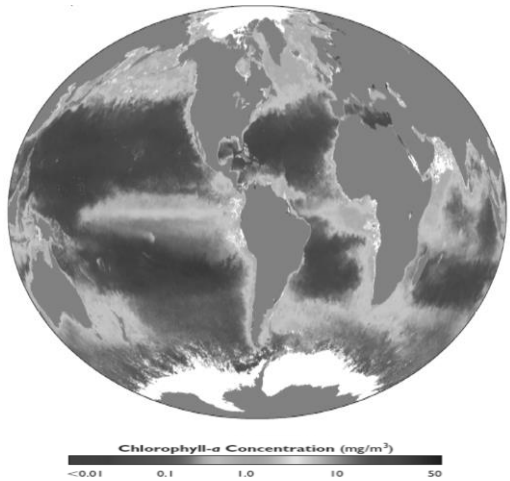
11.4	A világ kulturális és természeti örökségei megőrzésére és védelmére irányuló erőfeszítések erősítése
11.5	2030-ra a természeti katasztrófák - beleértve a vízzel kapcsolatos katasztrófákat - okozta halálesetek és az érintettek számának jelentős csökkentése, valamint a katasztrófák okozta gazdasági veszteségek GDP-hez viszonyított arányának jelentős csökkentése, középpontba helyezve a szegények és a sérülékeny helyzetben levő emberek védelmét.
11.6	2030-ra a városok által okozott, egy főre jutó kedvezőtlen környezeti hatások csökkentése, kiemelt figyelmet szentelve a levegő minőségének, valamint a lakossági és egyéb hulladékkezelésnek
14.1	2025-re az óceánszennyezés minden formájának megelőzése és jelentős csökkentése, különös tekintettel a szárazföldi tevékenységből eredőkre, beleértve a tengerbe juttatott hulladékot és tápanyagszennyezést
14.2	2020-ra a tengeri és tengerparti ökoszisztémák védelme és fenntartható kezelése ellen-álló képességük megerősítésével a jelentős káros hatások elkerülésére, és intézkedések helyreállításukra az egészséges és produktív óceánok érdekében
14.3	Az óceánok elsavasodása és az ezáltal okozott hatások minimálisra csökkentése, a tudományos együttműködés segítségével minden szinten
14.5	2020-ra a tengerparti és tengeri területek legalább 10%-ának védelme, összhangban a nemzeti és nemzetközi törvényekkel, az elérhető legjobb tudományos információkra alapozva
15.1	2020-ra a szárazföldi, valamint a belterületi édesvízi ökoszisztémák és szolgáltatásaik megőrzése, helyreállítása és fenntartható használata, különös tekintettel az erdőkre, vizes élőhelyekre, hegyekre és száraz élőhelyekre, a nemzetközi kötelezettségeknek megfelelően
15.2	2020-ra az erdők minden típusa fenntartható kezelésének megvalósítása, az erdőirtások megállítása, az elpusztult erdők helyreállítása, és az erdősítés és az újraerdősítés globálisan jelentős növelése
15.3	2020-ra a sivatagosodás leküzdése (megállítása), a leromlott földfelületek és talaj helyreállítása, beleértve a sivatagosodás, aszály és árvizek által érintett területeket, és törekvés a talajromlás nélküli világ elérésére

15.4	2030-ra a hegyvidéki ökoszisztémák megőrzése - beleértve a biológiai sokféleségüket is - a fenntartható fejlődéshez nélkülözhetetlen előnyöket nyújtó kapacitásuk növelése érdekében
15.5	Gyors és jelentős intézkedések megtétele a természetes élőhelyek romlásának mérséklésére, a biológiai sokféleség csökkenésének megállítására, 2020-ra a veszélyeztetett fajok védelme és kihalásuk megakadályozása
15.8	2020-ra intézkedések bevezetése a vízi és szárazföldi ökoszisztémákban megjelenő idegenhonos özönfajok ellen, valamint hatásaik jelentős csökkentésére, a legfőbb fajok ellenőrzés alatt tartása, illetve kiirtása

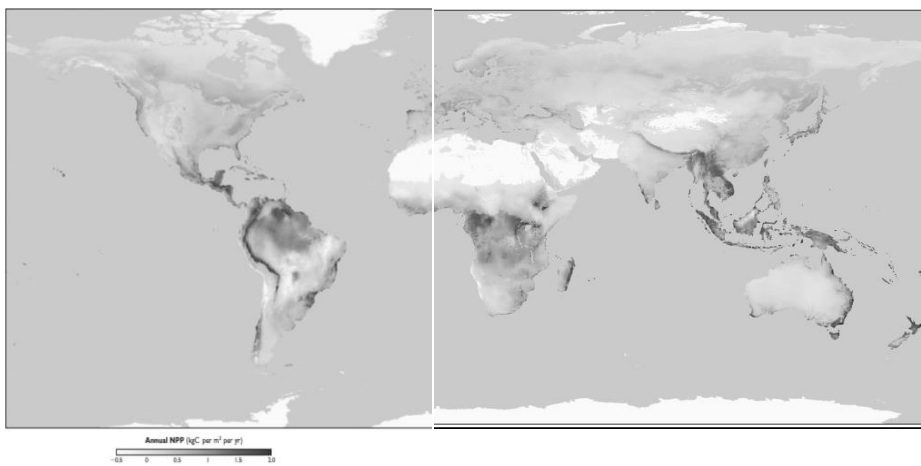
E csoport illusztrációi a *4. ábrán* láthatók. Mindkettő az élő növényi anyag területi eloszlását érzékelteti az óceánok felszín és a szárazföldi területeken. Az előbbi a klorofilnak a sekély tengerekben és a part mentén való felhalmozódását, utóbbi az éghajlattól való erős függést tükrözi. Hiszen, a csapadék hozzávetőleg övezetes eloszlása a hőmérsékletnek a besugárzással közel párhuzamos eloszlása meghatározza a zöldtömeg kialakulását. (Mindez persze függ a növényzet jellegétől is, de feltételezhetjük, hogy az a közel állandó éghajlat mellett igazodott az éghajlathoz.

4. ábra: Illusztrációk (a) a 14.2 részcélhoz: A tengervíz felszíni rétegeinek klorofil-tartalma (mkg/m^3) a 2005 évben az északi félteke nyarán

a)



b)



(b) a 15.2 részcélhoz: Évi nettó növényi zöldtömeg képződés (kgC/m^2/év)
(Forrás:King et al., 2009)

Végül, az „Együttműködés a közös célokért” témakörében (16. és 17. cél) nem találtunk a környezethez kapcsolódó újabb részcélt, témájában, habár az e célú intézményekre és együttműködésekre ugyancsak érvényesülnie kell az e célokba foglalt, általános elvárásoknak.

Összegezve az ENSZ 2016 és 2030 közötti időszakra megfogalmazott Fenntartható Fejlődési Céljait, megállapítottuk, hogy a 169 részcél közül 32-t tekinthetünk olyannak, ami közvetlenül foglalkozik a környezet állapotával, védelmével. E részcélok ilyenformán 12 célt hoznak kapcsolatba a környezettel. E célok és észcélok ismerete minden fiatal számára hasznos, a maga ismeret- és fogalmi szintjén. Ezekhez példákkal kapcsolódva, mindnyájan meg tudjuk újítani a környezeti nevelés érdekében kifejtett munkánkat.

E megújulást segítendő, tanulmányunk záró fejezetében hazai példákkal is illusztráljuk a környezet állapotát a KSH (2015) indikátorai alapján. Ennek során már nem követjük az ENSZ dokumentumot, minthogy az indikátorok hozzáigazítása az új célokhoz csak későbbre várható.

HAZAI INDIKÁTOROK

A Parlament 2013. március 25-én fogadta el a Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégiát. Az ennek megvalósulását számszerűsítő indikátorokat 2015-ben adta közre a KSH (2015). A kiadvány 100 jelzőszámából 33 a környezetre, 44 a társadalomra, 23 a gazdaságra vonatkozik.

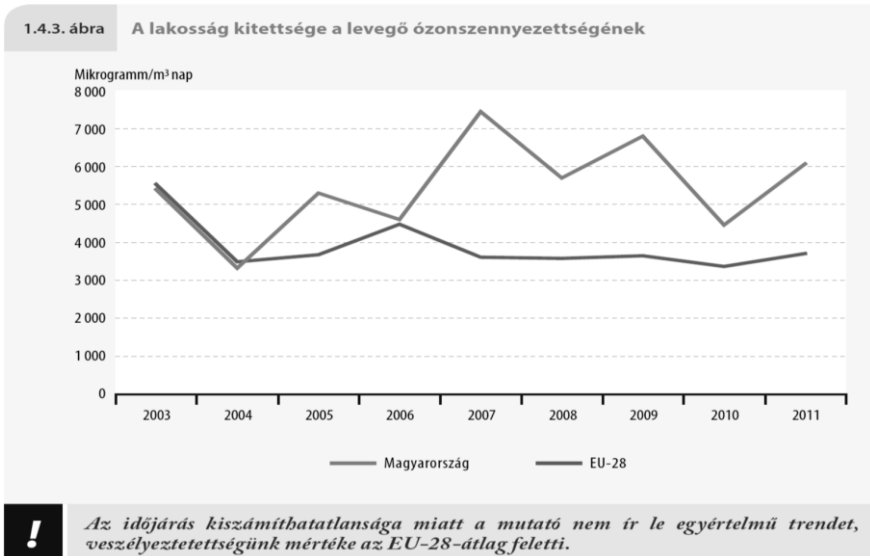
Négy fontosnak gondolt ábrán illusztráljuk azt, hogy az ENSZ dokumentumban foglalt egyik-másik cél sajnos hazánkban is aktuális (*5. ábra*). Az kedvező tény, hogy gyorsabban csökken a CO2-kibocsátás, mint az EU-ban. Nem kedvező viszont, hogy inkább szűkül, mintsem tágul a különbség a fanövekmény és a kitermelés között, hogy nagyobb a porterhelés, mint az EU-ban és hogy 2000 és 2012 között 18%-ról 25%-ra nőtt a lakhatás aránya a fogyasztói kosárban. E változás főleg az élelmiszerfogyasztás kárára valósult meg.

Az e pontba tartozó 33 mutatót a kiadvány így csoportosítja: levegő (5 indikátor), éghajlat (4), víz (3), föld (8), élővilág (6), hulladék (4), környezet-irányítás (3 indikátor). Az alábbiakban 3x5 ábrát válogattunk ki a környezeti indikátorok közül.

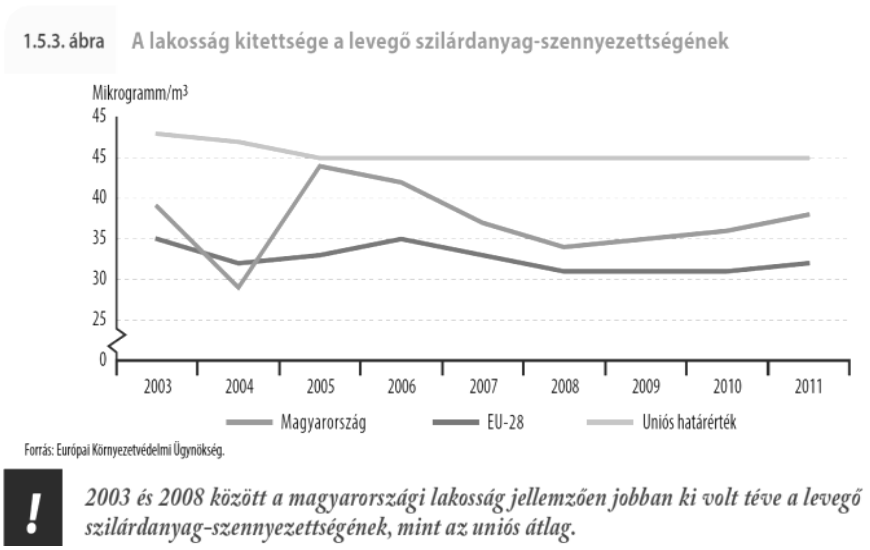
A bemutatást a légkör mutatóival kezdjük. A levegő nagyobb településeinken standard módszerekkel megfigyelt minőségének alakulását a felszín-közeli ózon és a szálló por koncentrációk éves átlagértékeivel jellemezzük. Mindkét esetben úgy járt el a dokumentum, hogy a rendelkezésre álló méréseket évente súlyozta a település lélekszámával. A troposzferikus ózon a nyári, ún. Los-angelesi szmog egyik összetevője. A magasabb ózonkoncentráció légzési problémákat eredményezhet, de károsítja az ökoszisztémát is. A troposzferikus ózon a közlekedés, az ipar es a háztartások energiafelhasználásából keletkezik.

5. ábra: Levegőminőség, klímavédelem, környezeti költségvetés

a)

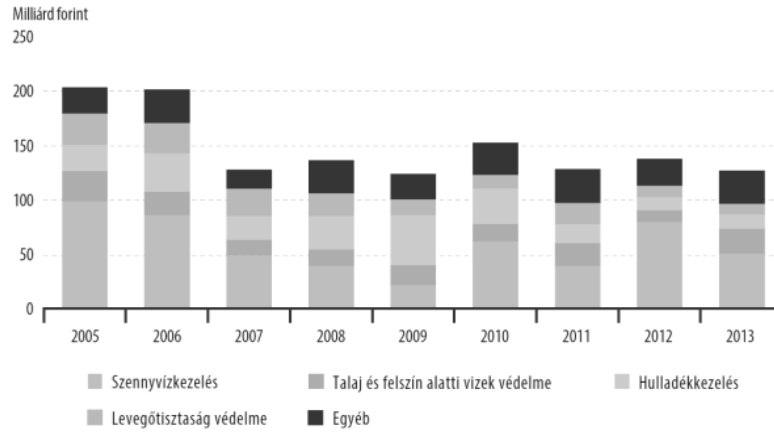


b)



d)

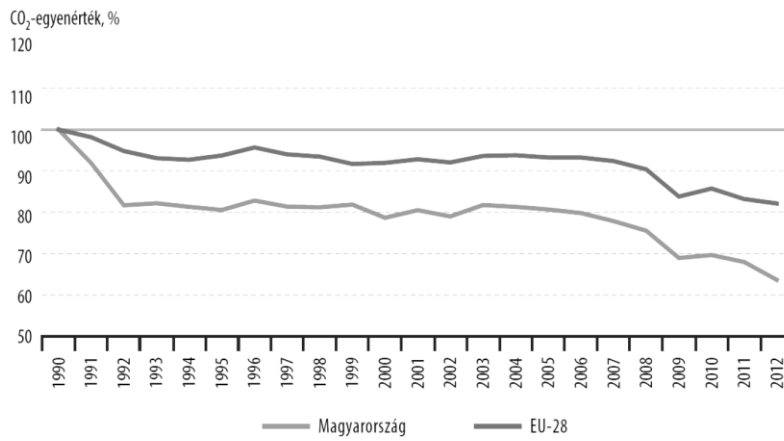
1.32.2. ábra Környezetvédelmi beruházások Magyarországon környezeti területek szerint



! *2013-ban a szennyvízkezeléshez köthető környezetvédelmi beruházások aránya jelentős mértékben csökkent az előző évihez viszonyítva.*

c)

1.1.1. ábra Az üvegházhatású gázok kibocsátása (1990=100,0)



! *A magyar ÜHG-kibocsátás 1990-hez viszonyítva alacsonyabb, mint az EU-28-országoké.*

a) az felszín közeli ózonterhelés; b) a szálló por koncentrációk; c) az üvegház-hatású gázkibocsátás alakulása Magyarországon 1990-hez képest; d) a környezetvédelmi beruházások megoszlása és összes volumene (Forrás: KSH, 2015: 1.4.3, 1.5.3, 1.1.1 és 1.32.2 ábra)

Az ózonkoncentráció alakulására elsősorban az ózonképző vegyületek, tehát a nitrogén-oxidok, a nem metán szénhidrogének, a szén-monoxid es a metán vannak hatással. Mint ez az *5.a ábrán* látható, hogy az ózon-terhelés hazánkban 2006 óta egyértelműen magasabb, mint az EU 28 tagállamának átlaga. Reményt keltő ugyanakkor a kiugró 2007. év óta tapasztalható csökkenés, ami csökkenti az EU-s számokkal szembeni többletünket is.

A légkörben található szilárd anyagok (az angol *particulate matter* nyomán) a PM_{10} jelet viselik, utalva arra, hogy a tíz mikrométer alatti tartomány koncentrációját tudjuk rendszeresen megfigyelni. Tartósan magas PM_{10} koncentrációk belégzése számos szív és érrendszeri, légzőszervi betegség kialakulásában játszhat szerepet. A légköri szilárd-anyag fő forrásai a városokban a dízel-üzemű járművek, az ipari és a háztartási tüzelés. A PM_{10} természetes forrásai a por, a homok es az erdőtüzekből származó füst. Az *5.b ábra* tanúsága szerint hazánkban az aeroszol-terhelés 2006 óta egyértelműen magasabb, mint a 28 EU tagállam átlaga.

Bár a koncentrációkat az egyes évek időjárása is alakítja, valószínű, hogy a magas értékekhez hozzájárul az újra elterjedő szilárd tüzelés is. A csökkenő terhelés mellett optimizmusra ad okot, hogy a hazai értékek minden évben kisebbek, mint az EU évi átlagokra vonatkozó egészségi határértéke.

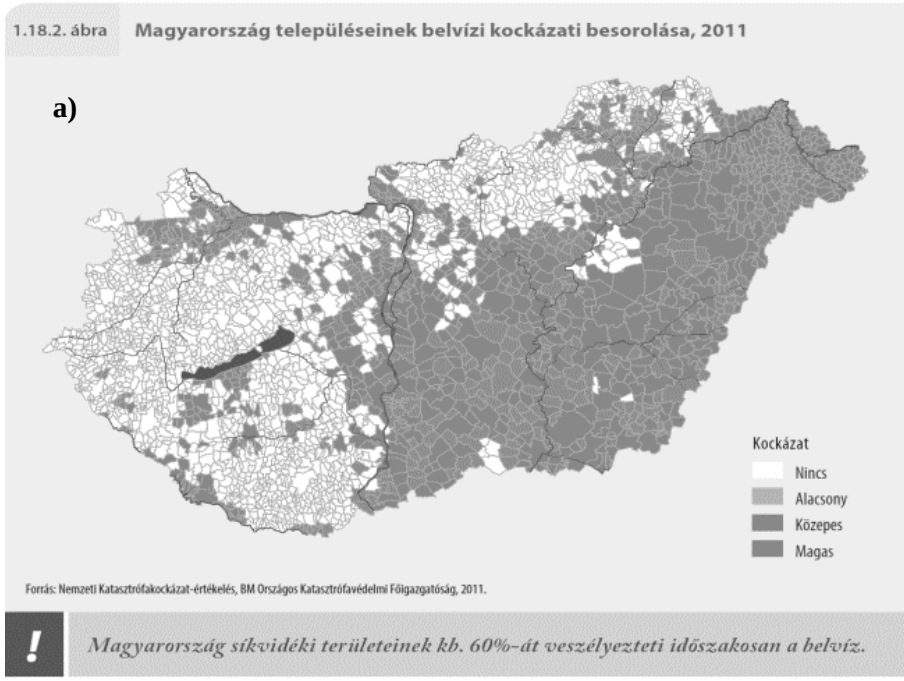
Az üvegházhatású gázok kibocsátásának mutatója (*5.c ábra*) hat üvegházhatású gáz, a szén-dioxid (CO_2), a metán (CH_4), a dinitrogén-oxid (N_2O), fluorozott szénhidrogén (HFC), perfluor-karbon (PFC), kén-hexafluorid (SF_6) kibocsátását mutatja, CO_2-egyenértékre átszámolva. A bázisév általában 1990, míg a fluortartalmú gázokra 1995. A kibocsátás nem tartalmazza a földhasználatból, annak változásából és az erdészeti szektorból származó kibocsátást és megkötést. Az energetikai, közlekedési, ipari és mezőgazdasági kibocsátásokat tartalmazó hazai mutató 2012-re csaknem 40 százalékkal csökkent a rendszerváltás óta. Ennek első, csaknem 20 százaléka a nehézipar gyors leépülésével volt kapcsolatos, ám másfél évtizedes stagnálás után az utóbbi tíz évben újabb jelentős kibocsátás-mérséklésnek vagyunk a tanúi. E csökkenés már a termékek korszerűbbé válásával és ezzel párhuzamosan megfigyelhető alacsonyabb energia-igényével magyarázható, ami segíti a megújuló energiaforrások arányára nézve 2020-ig vállalt 13%-os arány elérését is.

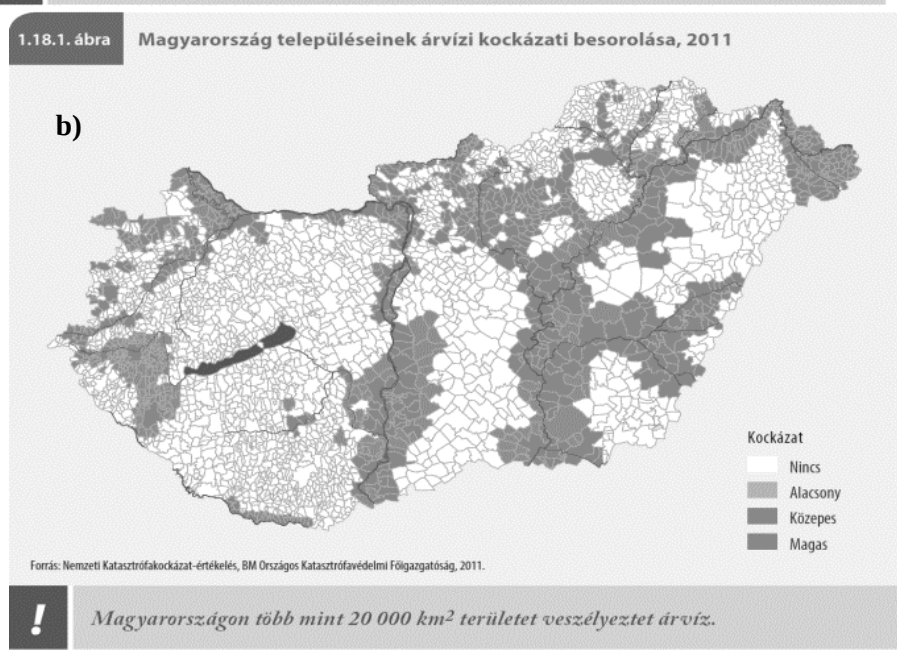
A nemzetgazdaság környezetvédelmi beruházásainak részaránya (*5.d ábra*) csökkent: 2013-ban 1,7 % volt alacsonyabb, mint a 2005-ben. Ez 23 %-os relatív visszalépést jelent, összehasonlítható árakon. Környezetvédelmi beruházásnak minősül minden olyan beruházási ráfordítás, amelynek elsődleges célja a környezetszennyezés vagy más környezetkárosítás megelőzése, csökkentése illetve megszűntetése.2013-ban a nemzetgazdaság környezetvédelmi beruházásainak mintegy 40%-at szennyvízkezelésre, 18%-at a talaj es a felszín alatti vizek védelmére, 10%-át hulladékkezelésre, 7%-at a levegőtisztaság védelmére fordították.

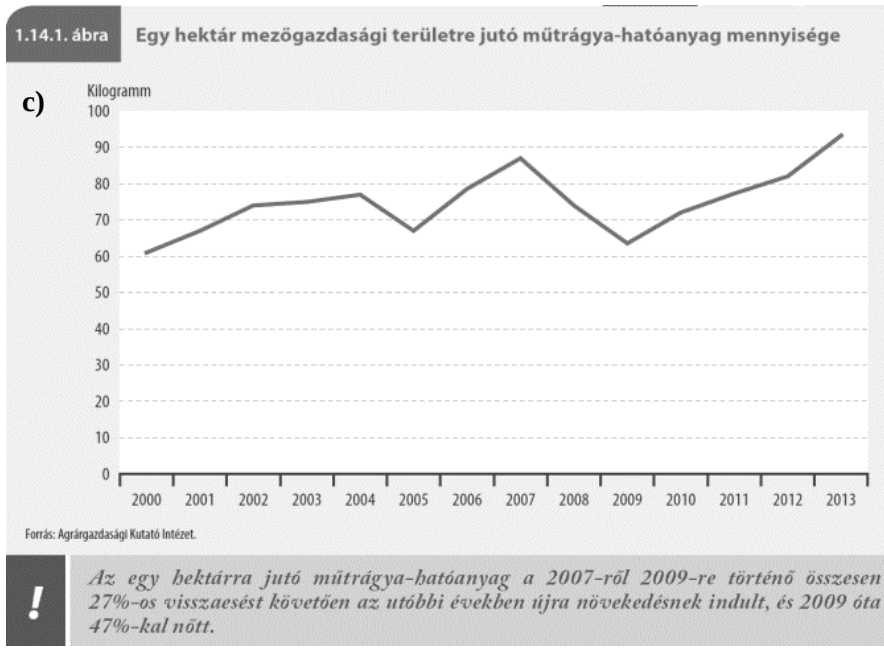
A következő oldalon sorakozó *6.a-b ábrán* a hazai ár- és belvízi veszélyeztetettséget kirajzoló térképek láthatók. Árvízről akkor beszélünk, amikor a közepes vízálláshoz kiépített mederből kilép a víz, elsőként még az ártérre. Az árvíz lehetősége az ország bő 20 %-át érinti, elsősorban a folyóink közelében. Ennek mintegy fele magas veszélyeztetettségű. Belvíz akkor keletkezik, amikor a talaj szabad pórusai vízzel telítődnek. Jellemzője, hogy helyben képződik a kedvezőtlen meteorológiai es vízjárási tényezők hatására, például hóolvadásból, csapadékhullásból. Sajnos az ország területének negyede mély fekvésű sík terület, ahonnan természetes úton nem tud a víz lefolyni, csak elpárologni. De más területek is gyenge a lefolyás, ezért az ország területének 60%-a, kizárólag síkvidéki területek kisebb, közepes vagy nagy mértékben belvízveszélyesek.

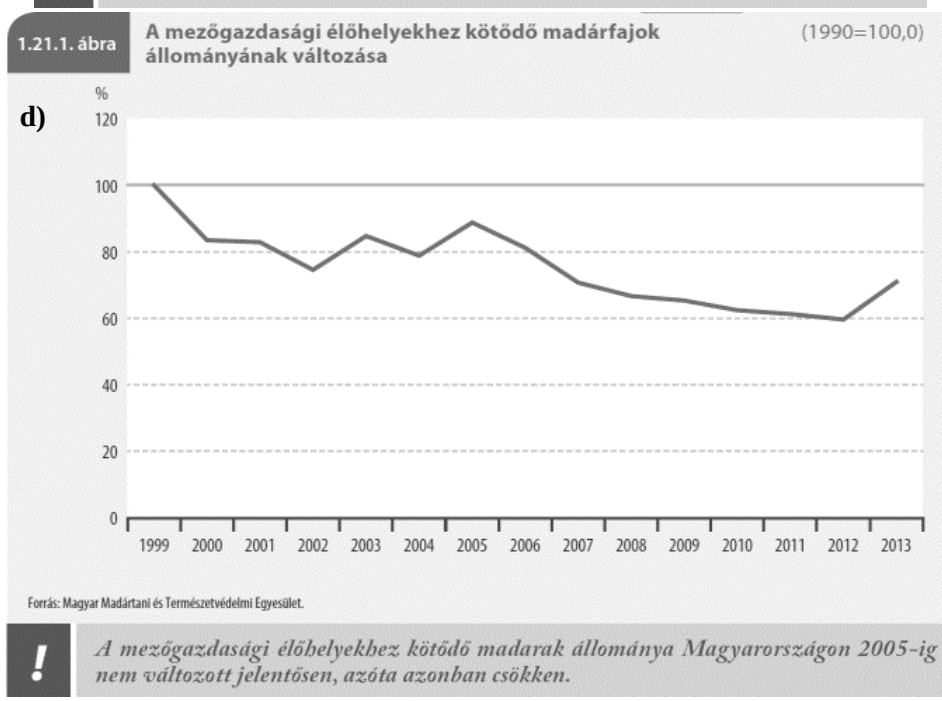
A Magyarországon értékesített műtrágya hatóanyag mennyisége (*6.c ábra*) 2007-ig szinte folyamatosan nőtt, ám 2009-re jelentősen visszaesett. Az ezutáni években tapasztalható folyamatos növekedés eredményeként a vizsgált 14 évben 2013-ban volt a legmagasabb az 1 ha mezőgazdasági területre jutó mennyiség. 2011-ben a hazai műtrágya hatóanyag felhasználás 66 kg/ha volt. Az ebből az évből rendelkezésre álló európai kitekintés szerint a legtöbb műtrágyát Hollandiában és Németországban használtak fel (148 illetve 124 kg/ha), míg a legkevesebbet Romániában és Portugáliában (32 illetve 28 kg/ha). A műtrágya használatának sajnos káros hatása is van a környezetre. A nitrogén tartalom például nitráttá alakulva a talaj savanyodását, a mélyebb rétegekbe mosódva a talajvíz nitrátosodását illetve felszíni vizekben eutrofizációt okozhat. Emellett, a nitrogéntartalom növelése fokozza az üvegházhatású dinitrogén-oxid kibocsátását.

6. ábra: Ár- és belvíz, mezőgazdaság, madárvilág. a) Az árvíz-kockázat mértéke; b) A belvíz-kockázat mértéke; c) a műtrágya hatóanyag alakulása (kg/ha); d) a mezőgazdasági élőhelyekhez kötődő madárfajok száma









(Forrás: KSH, 2015: 1.18.1, 1.18.2, 1.14.1 és 1.21.1 ábra)

A mezőgazdasági élőhelyekhez kötődő madárfajok száma (*6.d ábra*) Magyarországon 2005 és 2012 között egyértelműen csökkent. Az ábrából nem megítélhető, hogy a 2013-as javulás tartós maradt-e. Az adatok a Magyar Madártani es Természetvédelmi Egyesület által folytatott, az ország területének kb. 2 %-ára kiterjedő megfigyelésén alapulnak, 16 olyan faj adatai alapján, amelyek jól reprezentáljak a hazai agrár-élőhelyek gyakori madárfajait.

HIVATKOZÁSOK

GEA (2012): Global Energy Assessment – Toward a Sustainable Future, Cambridge University Press, Cambridge UK and New York, NY, USA and the IIASA, Laxenburg, Austria. 1812 o.

Faragó T. (2015): A fenntartható fejlődés új ENSZ-programja. (http://www.menszt.hu/tudnivalok_az_egyesult_nemzetek_szervezeterol/fenntarthato_fejlodesi_celok letöltve 2016.04.25)

Kárász I. (2016): ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030). In: (Lakatos L., szerk.) Új tudományos összefoglalók és stratégiai programok... Líceum Kiadó, Eger (15 o., megj. alatt).

King M. D. et al.,(ed.), (2007): Our changing planet, Cambridge Univ Press 400 pp.

KSH (2015): A fenntartható fejlődés indikátorai Magyarországon, 2014. Központi Statisztikai Hivatal, 238 o. (https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/fenntartfejl/fenntartfejl14.pdf (letöltve 2016.03.20)

SDG (2015): United Nations Resolution A/RES/70/1 of 25 September 2015. The Goals are listed in par. 51 (http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)

WHO (2016): Preventing disease through healthy environments: a global assessment of the burden of disease from environmental risks. (A Prüss-Ustün, et al., eds.) WHO Geneva, 176 p.

WMO (2015): Minimizing risks from weather, climate, hydrological and related environmental events. Presentation by Deon Terblanche Budapest, 2015. 10.08.

ABSTRACT

In September 2015 the General Assembly of the United Nations (UN) accepted the Sustainable Development Goals (2016-2030) for mankind, including 17 Goals and 169 targets. Sustainability is understood in the wider sense, treating society and economy not as conditions for environmental sustainability, but as equally important pillar in the „building of sustainability", leading to additional goals for society. The study arranges the targets in a logical structure, which is missing in the original Document, listing the Goals without any internal order. According to the authors understanding, 31 targets from the 169 ones are found directly related to environment. They belong to 11 Goals. Several targets are illustrated by diagrams taken from global and Hungarian documents. The latter ones are taken from sustainability indicators identified by Central Statistical Office (2015). Being acquainted with these objectives is useful for all youngsters, presented at their own level of knowledge and concepts. This is a very important document for the next 15 years providing good basis to refresh our activity expressed for environmental education.

Keywords: sustainable development, UN, environmental protection, Hungary, indicators

Mika János

egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem Természettudományi Karán, az MTA doktora, alapító törzstagja a Neveléstudományi Doktori Iskolának és vezetője a Környezetpedagógia modulnak, matematikatanár és meteorológus

mikaj@ektf.hu

Tóth Boglárka

az Eszterházy Károly Egyetem IV. éves biológia földrajz tanár szakos hallgatója, az EKE TTK Földrajz és Környezettudományi Intézet kutató demonstrátora

Nyúl Eszter Anna

AZ ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉS ÉS A NEMZETI IDENTITÁS

ABSZTRAKT

A tanulmány célja rámutatni a közös gondolkodást nehezítő nyelvi, történelmi és politikai eltérésekre az állampolgárságra nevelés témakörében, Magyarország és Franciaország összehasonlításával.

A téma többszörösen is indokolható. Egyrészt az Európát ért terrortámadások miatt, mivel azóta újra felértékelődött a szerepe az állampolgárságra nevelésnek és elkerülhetetlenné vált a hazai és nemzetközi gondolkodás arról, hogy hol a helye a demokráciára és az emberi jogra nevelésnek a közoktatásban. Másrészt az Európai Unió tagállamaiban a különböző kulturális és történelmi okok miatt az állampolgárságra nevelésben máshová helyeződik a hangsúly és más a viszonyulás már az alapvető fogalmak esetében is, amelyekről pedig közösen igyekeznek gondolkodni.

A tanulmány tisztázni kívánja a téma egészét meghatározó alapvető fogalmakat, ilyen a nemzet és az állampolgárság kifejezés. Történeti elemzésünkben a jelen kérdéseire keressük a választ.

A tanulmány olyan problémákra hívja fel a figyelmet, amelyek segíthetnek az eltérő nyelveken használt szakkifejezések többletjelentéseinek tisztázásában és a sikeresebb állampolgárságra nevelés megvalósításában.

BEVEZETÉS

A gyermektől azt várja a demokratikus társadalmi –politikai rendszer, hogy felnőttként majd a közügyekben hozott döntések meghozója vagy véleményével annak formálója legyen. És miközben ez valóban nagy lehetőség a körülmények megváltoztatására, ezzel együtt azonban hatalmas teher a felelősség és a felkészültség oldaláról nézve. Az egyén, mint állampolgár kapja ezt a jogot, és az Európai Unió egyértelműen támogatja tagállamait az aktív és demokratikus állampolgárságra nevelésben.

Mi is az állampolgárságra nevelés? Első sorban példaadás a felnőttek részéről és az iskola beágyazódása a valóságba. Egy 3D szemüveghez lehet hasonlítani, a két eltérő színű lencse egy- egy diszciplína: az oktatás és a jog. Első ránézésre furcsa a két eltérő lencse, de éppen ez kell ahhoz, hogy a kívánt kép megelevenedjen. Így az állampolgárságra nevelés is akkor mutat teljesebb képet magáról, ha nem felejtjük el, hogy a jog és az oktatás metszéspontjában áll.

A demokratikus állampolgárságra nevelés három területet szeretne fejleszteni: a tudást, a készség-képességet és a magatartást. Ezek egymással egyenrangúak, és bármelyik is sérül, nem képes a funkcióját eredményen ellátni: Ismeret nélkül a jó szándék is veszélyes lehet, képesség nélkül elmarad az eredményesség, cselekvés nélkül csak okoskodásnak hatnak a felismerések. Az adott állam állampolgári ismeretanyaga, mint primus inter pares adja meg azt a többletet, amely miatt az állampolgárságra nevelésről és nem közösségszervezésről beszélünk.

Az iskolában elsajátítható ismeretek közül az állampolgárságra nevelés függ leginkább az adott ország társadalmi-politikai rendszerétől. Olyan találkozási terület, amely mind a hazai, mind a nemzetközi társadalmi és jogi normákhoz szorosan kötődik. E témában a pontos definiálás szükségesebb, mint ahogyan az általában elvárható oktatásügyi kérdések esetében, mert az eltérő nyelvek, és kultúrák és történelmi utak mellett még a jogtörténet és az ezekből fakadó belföldi és nemzetközi politika is erősen befolyásolja a szavak mögötti tartalmat.

E tanulmány arra tesz kísérletet, hogy felhívja a figyelmet, hogy mennyire fontos e témában a kifejezések pontos definíciója, mivel az eltérő nyelvek lehetővé teszik az olyan félrehallásokat, amelyek a párbeszéd helyett az egymás melletti elbeszélést okozhatják. És ennek a tévedésnek az alapja az eltérő gyökerekből adódik, amelyekből gondolatiságunk táplálkozik. Bár a demokratikus állampolgárságra nevelés közös ügye az Európai Unió tagállamainak, de a róla folyó gondolkodás nagyon fontos értelmezési eltéréseket mutat, amelyeket szem előtt kell tartani ahhoz, hogy valóban megértsük egymást.

MILYEN AZ ÁLLAM POLGÁRA?

„*Senki sem születik jó állampolgárnak, ahogy egyetlen államban sincs magától értetődő demokrácia. Sokkal inkább igaz, hogy mind a kettő egy folyamat, amely egy életen át tart és fejlődik. A fiatalokat születésüktől kezdve be kell vonni ebbe a folyamatba.”* Az előző gondolatot Kofi Annan ENSZ főtitkár (1997-2006 között) mondta el beszédében, amely Lisszabonban hangzott el az ifjúságügyért felelős miniszterek világtalálkozóján 1998. augusztus nyolcadikán.

Fenn lehetne akadni azon, hogy „állampolgárrá válni kell”, ha csak arra gondolunk, hogy az emberek szerencsés többségénél, akik nem hontalanok, életük jogilag elismert kezdetétől fogva – legyen az a fogantatás vagy a születés -, megadatik az a lehetőség, hogy egy vagy akár több országhoz is tartozzanak és az számukra állampolgári státuszt biztosítson.

Állampolgárságról a modern értelemben vett államok kialakulásától beszélhetünk, amikor egy olyan új viszonyrendszer alakult ki, amelyben az állam szuverenitás eszméje és a területiség elve dominál. A megmerevedett határok mentén alakult ki az állam

önmeghatározása és alakította ki a belső jogrendjét, valamint az államok közösen a nemzetközi jogot a külföldi kapcsolataikhoz. Foucault szerint ebben az új rendszerben az állam tulajdonképpen csak többes számban értelmezhető.(Foucault 2004) Az egymástól jól elkülönült és a hatalmi egyensúlyt fenntartani törekvő országok nem birodalmak, hanem államok; lakói innentől kezdve nem egyszerűen alattvalók vagy lakosok, hanem az adott állam polgárai.

Az állampolgár az államot alkotó népesség része, jogok és kötelezettségek alanya. Az állampolgárság olyan jogintézmény, amelyben jelen van egyszerre a jogi szabályozás, amelyet meg kell tanítani a fiataloknak és az azon túlmutató erkölcsi tartalom is, amire az újabb nemzedékeknek szükségük van ahhoz, hogy a társadalom megfelelően működjön. Hogy az adott kor valamely országában mi a kívánatos, az igencsak változó, hiszen ez nem csupán kulturális kérdés, hanem politikai is.

Az állampolgárságra nevelés esetében Seneca mondásából kell kiindulni: Non schole, sed vitae discimus - nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk. Ez egészül ki Dewey gondolatával, hogy az iskola nem az életre készít fel, hanem már maga az élet. Az állampolgárságra nevelés esetén ezért már évtizedekkel ezelőtt is azt tartották, mikor a frontális oktatás volt egyeduralkodó, hogy az oktatásához más módszerek szükségesek, mint az egyéb tananyagok esetében. Ez a felismerés ugyanúgy jelen volt Európa a nyugati felében és az állam-szocialista országaiban. Csak míg Európa egyik oldalán a demokratikus állampolgárságra nevelés, addig a másik oldalán a szocialista állampolgár eszménye fogalmazódott meg. (Berzsnyánszky 1981)

A 2012-es évi Eurodyce tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy Magyarországon a társadalmi és politikai rendszer oktatása kimarad az állampolgárságra nevelésből. Érthetetlen a hiánya, hiszen ez az ismeretanyag alapműveltségnek számít ebben a témában. Nélküle nehéz kiigazodni, ez adja meg azt a teret, amelyen belül a többi főtéma elhelyezhető és indokolható. Ez minden államban szükséges és ott is tanítják, ahol a demokratikus állampolgárságra nevelés jóval hamarabb jelent meg (Nyugat-Európa és Észak-Amerika). Magyarországon, az 1989-es rendszerváltozást követően lehetne erről beszélni, még sincs jelen az oktatásban explicit módon. Túlzó elvárás lenne azt várni, hogy 25 év alatt behozható hosszú évtizedek lemaradása, vagy két évszázad gyakorlata e témában (lásd. Franciaország), főleg úgy, ha a fejlesztendő terület nem kap megfelelő figyelmet.

Felkészült, tudatos és aktív állampolgárokra van szükség, mondja az EU, de kinek az érdeke az ilyen „jó állampolgár”? Az egyéné például, aki az állammal való viszonyában egyre nagyobb súlyt kapott a XX. század végétől kezdve, köszönhetően az emberi jogok hangsúlyozása miatti állampolgársági paradigmaváltásnak, amely lehetővé teszi a polgár jogainak elismerését akár saját országával szemben is. (Kopper 2010) Érdeke továbbá a településnek, ahol az állampolgár él, mert szüksége van az önkormányzat működéséhez rá.

Az országnak is olyan választópolgárra van szüksége a működéséhez, aki ismeri a jogait és kötelességeit. És az Európai Uniónak is szüksége van azokra a polgárokra, akiknek az identitásaiban ott van a nemzeti identitás és az európaiság.

Kérdezhetjük azt is, hogy ha ez ilyen fontos, akkor miért nincs számon kérve? Egyáltalán mikor és hogyan lenne számon kérhető? Van valami minimuma az állampolgári ismeretnek, amit tudni illene?

Véleményünk szerint létezik állampolgári ismeret- minimum, és azt maguk az államok nyújtják az oktatásnak. Ez pedig az a nemzetközi jogban ismert elvárás, hogy a leendő állampolgár a választott hazája nyelvén számot adjon az országgal kapcsolatos lényeges, elemi tudásáról. Az állampolgársági vizsga tananyagának elsajátítása nem csak a honosítást kérők esetében érdeke az adott országnak, hanem tekinthető egyfajta minimális tudásnak is, amely minden felnőtt állampolgár esetén kívánatos.

Magyarországon az a feltételezés az állam részéről, hogy ezekkel az ismeretekkel a magyar közoktatásból kikerülve az állampolgárok rendelkeznek, mivel 14 évesen már elsajátították. A „*vizsgán kérdezett témakörök rövid tömörítését képezik annak az ismeretanyagnak, amit az általános iskola nyolcadik osztályát végzett fiatalok a magyar történelemről, társadalomról, az államról, a magyar kultúráról megtanultak*”. (Ugróczky 2014: 9.)

A magyar állampolgárságról szóló 1993. évi LV. törvény végrehajtása tárgyában kiadott 125/1993. (IX.22.) kormányrendelet 7. számú melléklete tartalmazza a vizsga menetét és az elsajátítandó témaköröket. Olyan ez, mint egy névjegy, ez a magyar állampolgári ismeret magja, amelynek az állampolgárságra nevelés során kihagyhatatlan témának kellene lennie.

Az aktív állampolgárság nem kikényszeríthető, az állampolgárok közjó érdekében önkéntes cselekvésében bízik a demokrácia. Cselekedni akkor szoktunk magunktól, ha a feladatot magunkénak érezzük valamilyen ok miatt. De ha a rendszert, amiben élünk nem ismerjük eléggé, azt hogyan érezhetnénk sajátunknak? Hogyan lesz a miénk a közügy?

Azt gondoljuk, hogy ez az egyik végpontja az állampolgárságra nevelés problematikájának Magyarországon, és ez az, ami a leginkább sérti az egyén jogait abban, hogy kompetens állampolgárrá váljon. Ha az iskola nem adja meg a kellő állampolgári tudást, akkor ezzel sérti az állampolgárai esélyegyenlőségét a társadalmi és politikai rendszer megismerésében és közvetetten a közügyek gyakorlásában.

A másik végpont az állampolgárságra nevelés témában a nemzetközi diskurzus, amikor egymás állampolgár-fogalmát nem értik a felek.

Az Európai Unió a nemzetközi jogban egyedülálló politikai és gazdasági partnerség, amely jelenleg 28 európai tagállamot egyesít. Kérdés, hogy a megértés és az értelmezés szintjén a szakpolitikusok és az európai polgárok egy nyelvet beszélnek-e? Az EU régiói nem csak anyagi lehetőségeikben térnek el egymástól, de többek között történelmük, állam fogalmuk és politikai szocializációjuk is jelentősen különbözik.

Európában jelenleg az állampolgárságra nevelés céljának a kritikus gondolkodás és elemzőképesség elsajátítását, valamint az iskolai és társadalmi életben való aktív szerepvállalás ösztönzését tekintik. Az állampolgárságra nevelés minden tagállam általános iskolai és középiskolai alaptantervében jelen van, de a tanárképzésben ez alig jelenik meg. Az oktatás tagállami feladatkör, ajánlások vannak a témakörben és önkéntes vállalások a tagállamok részéről.

Az állampolgár szó más identitást takar Nyugat-Európában vagy Észak-Amerikában, mint Közép- és Kelet-Európában. Az állampolgárság Habermas szerint „*nem nemzeti identitáshoz, de bizonyos történelmileg kialakult kulturális identitásokhoz kapcsolódik*", amelyre szüksége van ahhoz, hogy az állampolgár hajlandó legyen a közösség részévé válni. (Habermas 1991) Az Európai Uniónak szüksége van az európai identitású polgárokra, de az csak a területileg felosztott Európa népeinek állampolgári tudata mentén érhető el. Az etnikai, a kulturális, a nemzeti tudat Európában egymástól eltérően kapcsolódott össze az állampolgári identitással.

„*A nemzetállam és a demokrácia a francia forradalom ikergyermekei*" (Habermas 1991), ahol a „nemzet" egy demokratikus közösség polgárainak politikai identitását alapozza meg. Nyugat-Európában a nemzetállam kialakulása során a terület adott volt, az ott lakók etnikai tudatától elválva alakult ki az állampolgári tudat egy közös politikai cél mentén. Az állampolgári tudat volt az, ami egyesítette az ott élőket politikai közösségé, nemzetté. Ezzel szemben Kelet-Európában, a nemzet tudat az etnikai tudattal már korábban azonosult, így a nemzethez tartozás és az állampolgárság nem jelenti ugyanazt. Az első világháborút követő versailles-i békeszerződések után a kelet- és közép-európai államoknak úgy kellett politikai nemzetet gyúrniuk állampolgáraikból, hogy kisebbségeiknek addigra már erős nemzet tudata volt. Ezek a kisebbségek állampolgárként őshonos államalkotó tényezők a különböző országokban. Közben olyan nemzettudattal bírnak napjainkban is, hogy az állampolgárság és a nemzet fogalma egymással nem megfeleltethető ebben a régióban. A szavak szintjén eltérés van kelet és nyugat között, hogy melyik szóhoz milyen identitás kapcsolódik. Ezért okozhatott értetlenséget 1990 júniusában Antall József, rendszerváltás első szabadon választott miniszterelnöke mondata: *„Törvényes értelemben, a magyar közjog alapján minden magyar állampolgárnak, ennek a tízmilliós országnak a kormányfőjeként - lélekben, érzésben 15 millió magyar miniszterelnöke kívánok lenni*." (Debreczeni 1998: 137.) Komoly diplomáciai munka volt tisztázni, hogy ez nem jelent területi követelést, hanem az újjászületett Magyarország kormányának vállalását a trianoni békeszerződésben a szomszédos országokhoz csatolt magyar közösségek felé, mivel – ahogyan az az 1990-es kormányprogramban is elhangzott-, "*a magyar államnak különleges felelőssége a magyar nemzet, mint kulturális és etnikai közösség megmaradásának támogatása*." (Jeszenszky 2010)

Vizsgálódásunkban nem mehetünk el a Kofi Annantól származó idézet magyar nyelvre fordítása okozta torzítás mellett sem, az eredetileg angolul elhangzott szöveg ugyanis a következő:

"No one is born a good citizen; no nation is born a democracy. Rather, both are processes that continue to evolve over a lifetime. A society that cuts off from its youth severs its lifeline."

Látható, hogy a „citizen" nem egészen állampolgár, ahogyan a „nation" sem az állam szavunk megfelelője. A fordító szándéka érthető volt, hiszen arra törekedett, hogy a lehető legérthetőbben adja vissza a volt ENSZ főtitkár üzenetét.

Mivel a szavak mögötti fogalmi képeink igencsak eltérőek, ezért 2006-ban az Európa Tanács 1735. számú ajánlása a „nemzet" fogalmát tisztázni kívánta. A nemzet fogalmáról készített tanulmányában, amelyet harmincöt nemzeti parlamenti delegációtól visszakapott kérdőív és a jogi és politikatudományi szakértők véleménye alapján állítottak össze, az Európa Tanács arra a következtetésre jutott, hogy *„nehéz, majdhogynem lehetetlen a „nemzet" koncepciójának egy közös definíciót adni"*. Az ajánlás odáig is elment, hogy kimondta, a nemzeti nyelvekben használt szavaknak nincs elfogadható megfelelője angolul vagy franciául.

Az angol „citizen", a francia „citoyen" és a magyar „állampolgár" kifejezés állandósulni látszik az állampolgárságra nevelés során, miközben többféle jelentéssel bírnak. Mivel szuverén államokról beszélünk, nem várható el, hogy más ország állampolgárság fogalma mögé sorakozzanak fel csak azért, mert azon a nyelven folyik a kommunikáció.

Cathrine Neveu kifejezetten az állampolgárság antropológiáját kutatta és hasonlította össze Nagy-Britannia és Franciaország között. Ő is kimutatta a „citizen" és „citoyen"szavak esetében a kettőjük közötti különbséget. (Neveu 1998) Szerinte az állampolgárság antropológiai nézete egyszerre igyekszik megfogni a vertikális dimenziót, amely tágabb értelemben az egyének és az állam közötti kapcsolat, valamint a horizontális dimenziót, amely az állampolgárok közötti kapcsolat. Az állampolgárság lényegének azt tartja, hogy milyen sajátos értékekkel töltik meg, milyen kulturális és politikai tőkét tesz bele a társadalom.

Kérdés számunkra, hogy egy idegen nyelven zajló diskurzus képes-e ezeket az értékeket beölteni, és képviselni a döntésekben?

A legbiztosabb megoldás az, ha a nemzetközi tárgyalások elején a tárgyaló felek tisztázzák, hogy az adott ország állampolgári nevelésre vonatkozó szava milyen fogalmi körből származik, és milyen elvárások és társadalmi hozzáállás fűződik az általuk használt kifejezéshez.

FRANCIAORSZÁG ÉS MAGYARORSZÁG ÁLLAMPOLGÁRSÁGRA NEVELÉSE

Az elmúlt évtizedek alapján jól látható, hogy az európai társadalomnak szükségszerűen olyan fiatalokról kell gondoskodnia utánpótlásként, akik értik és magukénak érzik azokat a jogi és politikai folyamatokat, amelyek egy demokratikus állam működésének elengedhetetlen feltételei, hiszen az oly sokszor emlegetett aktív állampolgárság felkészültség és tudatosság nélkül, nemcsak hiba, hanem bűn is. Bűn azoknak a részéről, akik ezt a felkészülési folyamatot nem biztosítják.

Amikor Európa-szerte orvoslásra vár a fiatalok politikai apátiája, és ez a probléma a választásokon résztvevő szavazók számának jelentős csökkenésében is kimutatható, miért nem történnek meg a szükséges lépések azért, hogy neveljünk az iskolában olyan fiatalokat, akik felkészülten mennek majd el szavazni, átlátva a rendszert és a választó felelősségét benne?

Elméletben biztosan óhajtja minden az állam az olyan képességeket, amelyek által a folyamatokba beleszóló, kellő ismerettel bíró, tisztázott fogalmakkal kommunikáló és felelősségérzetű fiataljaink vannak. De például hazai gyakorlatban sok ismeret és készség a formális oktatáson túlra szorul, pedig papíron az iskolában is jelen van.

Nyugat-Európában az állampolgárságra nevelés más utat járt be, mint a közép-kelet európai országokban, ahol a kilencvenes évektől fennálló demokratikus politikai rendszer nem gondoskodott automatikusan sem a fiataljai, sem a tanárainak felkészítéséről. Az eltérő múlt és fejlődési út nem csak példa, de figyelmeztetés is, hogy az eltérő nézőpontokról ne feledkezzünk meg.

Franciaországban már a forradalmárok is gondolkodtak erről: az oktatáson keresztül kívánták a közgondolkodást befolyásolni. 1789-ben még csak minden tizedik francia beszélt franciául. A forradalmi eszméket még automatikusan lefordították, és úgy osztották meg a néppel. A kezdeti tolerancia után 1793-ban a jakobinusok a francia nyelvet tették az oktatás kötelező nyelvévé a Vendémiaire -törvénnyel, majd 1794-ből a nemzetállam megteremtésének másik fontos módszerét találhatjuk meg az iskolai oktatásban:

„ *Tanítsák a tanulókat: 1. írni és olvasni és a gyakorló olvasmányok emlékeztessék őket a jogaikra és kötelességeikre 2. Az emberi és polgári jogok Nyilatkozatára és Francia Köztársaság Alkotmányára, 3. adjunk nekik alapvető instrukciókat a republikánus erkölcsről.*”

— *III. év Köd (brumaire) hava 27. Elemi iskolákról szóló rendelet 1794. november 17.*”

A francia állampolgárságra nevelés mindig is magában foglalta az erkölcstant és az állampolgári ismereteket. A tananyag többnyire a történelem-földrajz órák keretében került feldolgozásra.

Franciaországban az úgy nevezett „éducation civique”/ éducation a la citoyenneté” Jule Ferry (1832-1893) francia miniszter kötelező, világi és ingyenes általános iskolája, a "l'école républicaine" óta jelen van. Bár az iskola tudatosan politikától és vallástól mentes (1905), az állampolgárságra nevelés azóta jelen van a francia oktatásban, értve alatta az állampolgári ismeretek és a polgároktól elvárt erkölcsösség oktatását. Ez utóbbiba tartozott „világi erkölcsként” a munka, a kitartás, a becsületesség, a család és a patriotizmus értékének tanítása. Országos teljes lefedettségről 1960-as évektől kezdve beszélhetünk, mivel addig jelen voltak Jule Ferry iskoláival párhuzamosan azok a vidéki kisiskolák, ahol a lelkész az intézményen belül tarthatott órákat, tehát a szekulárisnak mondott, antiklerikális hozzáállás nem volt jelen, viszont állampolgárságra nevelés sem valósult meg iskolai keretek között, mivel ezt a családokra bízták. Feltételezték, hogy azt hozza magával otthonról a gyermek. (Galichet 2005)

Az 1980-tól szinte évtizedenként jelentős változás történt az állampolgárságra nevelésben, de a tananyagnak folyamatosan része maradt. A programok vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a képzésből első lépésként kimaradt a hazafias nevelés, helyét az állampolgári kompetenciák váltották fel. Az állampolgári ismeretek a történelem-földrajz órák anyaga lett, de 2015-től az „éducation civique” újra külön programot kapott.

Emellett nagyon erős a civil szervezetek munkája, és a diákönkormányzatok jelenléte, amelyek erősen támaszkodnak az Európa Tanács által kiadott a demokratikus állampolgárság és az emberi jogok oktatását segítő kiadványokra. Tekintettel a 2015. januárjában történt párizsi terrortámadásra (Charlie Hebdo), francia kezdeményezésre Párizsban ültek össze az unió oktatásért felelős miniszterei. Ennek az ülésnek az eredménye a Párizsi Deklaráció és az arra épülő további uniós ajánlások és vállalások.

A strasbourgi egyetem professzora, François Galichet bár úgy tartja, hogy az állampolgárságra nevelés „gyógyír a múltban és a jelenben is”, mégis erős kritikával illeti napjaink francia állampolgárságra nevelését, szerinte ugyanis tendencia lett, hogy állampolgárságra nevelésből hiányzik a francia múlt sajátosságainak az átadása. Az ismeretek nem Franciaország-specifikusak, bárhol taníthatóak lehetnének, ahol demokráciában élnek. (Galichet 2005) Ezzel szemben Alain Bergougnioux a nemzeti oktatás főellenőre (közvetlenül az oktatási miniszterhez tartozó szervezet tagja) francia modellről beszél.

Jelenleg a francia állampolgárságra nevelésben fő hangsúly a más kultúrákból érkező állampolgárok beilleszkedésének segítése és megkönnyítése. A demokráciát, mint védendő értékek megtestesítőjét mutatja be, eközben minden felet meg kell győznie, hogy valóban egy csapat játékosai. A sztereotípiák lerombolását és a radikalizálódás megállítását az iskolától várják.

Összességében elmondható a francia állampolgárságra nevelésről, hogy különböző formában, de a jelenléte folyamatos, ahogyan a felé irányuló figyelem is.

Magyarországon a rendszerváltás óta az állampolgári ismeretek oktatásában jelen van a nyugat-európai modell, hiszen hozzájuk kívánt a volt szocialista országok egyikeként felzárkózni. Ebben tanulmányutak és megfigyelések segítették, valamint az EU és Európa Tanács demokratikus állampolgárság és emberi jogokra nevelésről szóló programja, ajánlásai és kiadványai. Jogszabályok által rögzített Nemzeti Alaptantervben és a Nemzeti Ifjúsági Stratégiában is felvállalt feladat az állampolgárságra nevelés. A Nemzeti Alaptantervben szerepel a szociális és állampolgári kompetencia, az aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés és az Európai azonosságtudat-egyetemes kultúra megélésének segítése. A Nemzeti Ifjúsági Stratégia kétévente cselekvési tervben részletezi az aktuális feladatokat, amelyekben a kezdetektől helyet kap az állampolgárságra nevelés. Elméletben tehát el lehetne éri a fiatalokat. A gyakorlat azonban mást mutat. Mondhatnánk, hogy az állampolgári ismereteket „csak" egy ország kéri egyszer majd számon a diákoktól, de az iskolában ez a tananyag ritkán kerül elő, általában más témakörből – jellemzően történelemből - hozzák be a lemaradásukat abban az időben, amit erre kell szánni. Hiába van jól kidolgozott módszertana, ha azt az iskola nem vette át. A civil szervezetek felvállalnák a feladatot, de őket az iskolába csak ritkán engedik be, főleg ilyen témával (Ahogyan egy tanár mondta: „Csak politikáról és vallásról ne beszéljetek!"). Maradt tehát az az út, hogy a tanárokat próbálják elérni és átadni a módszert.

Magyarországot képviselő hivatalos személyek a Párizsi Deklaráció kapcsán úgy vélték, hogy a jelenlegi Nemzeti Alaptanterv és kerettantervek, amelyekben az etika és vallásismeret tantárgy is helyett kapott, megfelelő megoldást nyújtanak; az állampolgári kompetencia a különböző tantárgyakon keresztül elsajátítható. Jó gyakorlatként említették a középiskolások közösségi szolgálatát.

Magyarország, mint az Európai Unió tagállama, minden hivatalos helyen kiteszi a magyar és az uniós zászlót, a 2004-es csatlakozás előtt számos pénzügyi forrás segítette Magyarország kiskorú és felnőtt lakosait egyaránt a tájékozódásban, hogy mit jelent ez az országra és az ott lakókra nézve. Minden magyar állampolgár 2004. május elseje óta az Európai Unió polgára is egyben. Az állampolgároknak jogai és kötelezettségei vannak, amikkel, ha felkészült, élni tud, és az elvárásoknak megfelelően eleget tesz nekik. A sok kiadvány és program, amely a csatlakozást kísérte az iskolákig is elért, sem előtte, sem azóta nem volt annyi tájékoztatási szándék és megvalósult a jogi alapfogalmakat is elmagyarázó állampolgárságra nevelő projekt Magyarországon.

A demokratikus nevelésben a hangsúly a jogok és kötelességek ismertetésével kezdődik és a demokrácia alapfogalmainak a tisztázása az első lépés. Ezekkel sem az ifjúság, sem a felnőtt lakosság nincs kellően tisztában ma Magyarországon. Szükséges, hogy legyen benne elegendő hely a kisebbségi jogokra érzékenyítésnek, a kritikus gondolkodásnak és az aktív állampolgárságra nevelésnek, mintegy felrázni a társadalmat a mély álomból, de az arányok szigorú betartásával.

Nem lehet házat építeni alapok nélkül, ez az alap pedig az Alaptörvény és az alapvető egyéb jogi ismeretek elsajátítása. Felkészültté csak így válhat valaki, ettől lesz tudatos állampolgár és csak így érdemes a közösség javára aktívvá válnia, hiszen a jó szándék önmagában nem elegendő.

Magyarországi aktuális véleményeket tükröz Gerő Márton és Szabó Andrea kutatása, amelyet a „Jelentés a magyar társadalom politikai gondolkodásmódjáról, politikai integráltságáról és részvételéről, 2015" címmel publikáltak.. A „Demokrácia versus diktatúra" témában a következő megállapításra jutottak:

„*Összességében, a társadalmi hierarchiában betöltött pozíciók alapján, a demokrácia ethosz a középosztály és a felsőközéposztály számára értelmezhető leginkább. 2015 tavaszán az alsó osztály, valamint a munkásosztály tagjai nem érzékelik a demokrácia és a diktatúra közötti érdemi különbséget, hiszen az előbbiek mintegy hattizede, az utóbbiak 45 százaléka szerint „a hozzám hasonló emberek számára az egyik rendszer olyan, mint a másik". Végül úgy tűnik, hogy a lecsúszástól, az egzisztenciális félelmektől leginkább tartó – legveszélyeztetettebb – alsó középosztály hajlandó bizonyos körülmények között leginkább elfogadni a diktatúra könnyűnek látszó eszköztárát*." (Gerő – Szabó 2015: 58.)

1989-ben a rendszerváltással lehetőséget kapott Magyarország, hogy a magyar társadalom demokratikus országban élőnek határozza meg önmagát, és mint ilyen, átvegye azokat az aktív állampolgárokra jellemző attitűdöket is, amik a nyugati társadalmakban mélyebben meggyökeresedtek, és jobban felismert és megbecsült értékké váltak. A demokráciában élést is meg kell tanulni, és ez a változás lassú folyamat, mert értelmi és érzelmi felismerések viszik előre, amihez ismeretanyag, tapasztalás és természetesen idő szüksége. Ez a tanulás a kisgyermekektől a szép korúakig egyaránt mindenkit érint és az eltérő korosztályok másképpen fogékonyak rá. A fejekben még nem tisztázódott az, hogyan érdemes egy demokráciában élni.

Magyarországon azt szükséges átadni az állampolgárságra nevelés keretében, hogy végre fogjuk fel, és éljük meg, hogy demokrácia van. Meg kell ismerni a benne rejlő lehetőségeket és utána tudatosan élni lehet vele. Franciaországban az állampolgárságra nevelésben a hangsúly most arra tolódik el, hogy a demokrácia érték, és ezért megőrizendő. Ugyanarról beszélhetünk mind a két országban, de a lépések eltérő irányba haladnak, és ebben a kulcsfogalom a szabadság megítélése. A magyar társadalom ifjúsága nem tanulta meg a felnőttektől, hogy neki tényleg szabad és szükséges is állampolgárként megnyilvánulnia. A francia társadalom fiatalajaiban pedig nem tudatosul, hogy mekkora érték a szabadság, amelynek megnyilvánulásai naponta körülveszik.

Egy hasonlattal élve, olyan ez, mint az éneklés, a tüdő és az elegendő levegő kapcsolata: Franciaországban arra kell felhívni a figyelmet, hogy azért szabad az ének, mert a tüdő bírja. Ez azért lehetséges, mert van elég tiszta a levegő. Magyarországon észre kell vetetni, meg kell győzni a társadalom tagjait, hogy tiszta a levegő, és így a tüdőt is bőven átjárja. Ha pedig van elég levegőnk, akkor akár énekelhetni is elkezdhetünk.

ÖSSZEGZÉS

Jelenleg a leggyakoribb nyelv, amelyet a tárgyalások során használnak nemzetközi konferenciákon és értekezleteken, az angol és a francia nyelv. Ez utóbbi azonban már csak a brüsszeli székhelynek hála tartja pozícióit, miközben a modern állam fogalom készlete sokban ez utóbbira támaszkodik. Csak remélhetjük, hogy az állampolgárságra neveléssel foglalkozó, különböző nyelveket beszélő felek tisztában vannak vele, hogy ki milyen értelemben használja a „nation" és „citizen" kifejezéseket, és meg van bennük a törekvés egymás megismerésére.

A nemzetközi diskurzusban folyamatosan tisztázni, ellenőrizni kellene a fogalmak jelentését, mert azokon az eltérő nyelv és múlt miatt a tárgyaló felek más folyamatokat érthetnek, vagy máshová teszik a főbb hangsúlyokat. Mindezt egy olyan nemzetközi környezetben teszik, ahol a közös gondolkodás és egymás megértése szükséges és elengedhetetlen. Azt tartjuk a leghelyesebbnek, ha a tárgyalások során mindig hozzá is tennénk automatikusan, hogy melyik állam nemzetfelfogása szerinti állampolgárságról beszélnek, vagy a polgár szó melyik és milyen mélységű tartalmáról. Csak így lehetséges megérteniük a tárgyaló feleknek egymás gondjait, céljait és javaslatait. E nélkül az állampolgárságra nevelésről folyó közös gondolkodástól nem várhatunk eredményt. És ez egyben előrevetíti az európai identitás meglétének és végső során az EU egyben maradásának kérdését is.

HIVATKOZÁSOK

Bergougnioux Alain (2007): L'École et l'éducation civique. La revue Education et Formations. N°76 décembre 2007 http://media.education.gouv.fr/file/37/6/3376.pdf

Berzsnyánszky László (1981): Hagyományok és útkeresések az állampolgári nevelésben. Acta Paedagogica Debrecina. N 82.. Debrecen

Csenusné Ortutay Katalin (2002): Nyelvtörvények, elnemzetlenítés. História. Figyelő 2002 /9-10 szám http://www.historia.hu/archivum/2002/020910csernusne.htm

Debreczeni József (1998): A Miniszterelnök. Antall József és a rendszerváltozás.. Osiris. Budapest 137. old

Foucault Michel (2004): Naissance de la biopolitique Cours au College de France 1978-1979. Hautes Études. Gallimard Seuil

François GALICHET (2005): L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en œuvre. Colloque international salésien de Lyon (20-24 août 2005) http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf

Gerő Márton – Szabó Andrea (2015): Politikai Tükör. Jelentés a magyar társadalom

politikai gondolkodásmódjáról, politikai integráltságáról és részvételéről. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont.Budapest http://www.socio,mta.hu/uploads/files/2015/poltukor_online.pdf

Habermas Jürgen (1991): Staatsbürgerschaft und nationale Identität. Überlegungen zur europäischen Zukunft, Erker

Jeszenszky Gyula (2010): Antall József, a nemzetpolitikus. Sóvidék 2. évf. 2. sz. (2010. november)

Kopper Ákos (2010): Állampolgárság határon innen és túl. Beszélő folyóirat. 2010. május-június. 15. évfolyam. 5. szám

Neveu Catherine, Bier Bernard, Roudet Bernard (1998): Pour une anthropologie de la citoyenneté, une approche comparative France/Grande-Bretagne. In: Agora débats/jeunesses.1998/12. Jeunes en Europe : politique et citoyenneté. 43-51.old

P. Chevallier és B. Grosperrin (1971): L'enseignement français de la Révolution à nos jours. Mouton. Paris 485. old

Pap Gábor (2013): Az állampolgárság intézményének eredetéről. Publicationes Universitatis Miskolcinensis. Sectio Juridica et Politica. Tomus XXXI. (2013)

Ruszoly József (1997): Európa Jogtörténete. Püski Kiadó Kft. Budapest

Ugróczky Mária (2014): Alkotmányos alapismeretek. Segédanyag az állampolgársági vizsgára készülő nem magyar állampolgárok számára a 2012. január 1-én életbe lépett Alaptörvény szerint. SL és Társa Bt.. Telki

TOVÁBBI FORRÁSOK

Az Európai Unió Tanácsa Az oktatás szerepe a polgári szerepvállalás és az alapvető értékek előmozdításában (A párizsi nyilatkozatot követő intézkedések) - Elnökségi vitaanyag 2015.02.05. http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5545-2016-INIT/hu/pdf

A „nemzet" fogalmáról szóló 1735. számú ajánlása az Európa Tanács parlamenti közgyűlésének (2006) Fundamentum folyóirat 2206/2.szám http://www.fundamentum.hu/sites/default/files/06-2-06.pdf

British Nationality Act, 1948 (11 & 12 Geo. 6.) CHAPTER 56

Citizenship Education in Europe Eurodyce report (2012) Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice and Policy Support)

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf

Council of the European Union: Promoting citizenship and fundamental values through education (Followup to the Paris Declaration) - Presidency discussion paper, Brussels, 5 February 2016 http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5545-2016-INIT/en/pdf

Déclaration de Paris http://cache.media.education.gouv.fr/file/03_-_mars/66/9/2015_mobilisation_declaration_FR_401669.pdf

Eduscol: Enseignement moral et civique http://eduscol.education.fr/pid33120/enseignement-moral-et-civique.html

European Commission Press release, Brussels. 31 May 2012 : Citizenship education now taught in all European countries but specialist training for teachers lacking http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-514_en.htm

Felsőoktatásért Felelős Államtitkárság: Az oktatásnak kulcsszerepe van a terrorcselekmények elleni küzdelemben http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/felsooktatasert-felelos-allamtitkarsag/hirek/az-oktatasnak-kulcsszerepe-van-a-terrorcselekmenyek-elleni-kuzdelemben

Navracsics Tibor interjú „Útelágazódáshoz érkeztünk" – Navracsics Tibor a Mandinernek http://mandiner.hu/cikk/20151106_navracsics_tibor_mandiner 2015. november 6

Political Capital: Aktív fiatalság vagy apatikus fiatalság? A fiatalok politikai mobilizálhatósága a 2014-es választások előtt http://www.politicalcapital.hu/wp-content/uploads/FES_PC_AktivFiatalsag_ApatikusFiatalsag_Tanulmany_20131016.pdf

ABSTRACT

The aim of my study is to point out – by means of comparing Hungary and France – linguistic, historical and political differences, which render common thinking more difficult in the field of citizenship education.

The theme can be justified from multiple aspects. On the one hand, due to the terror attacks in Europe, as the role of citizenship education has been reevaluated since; and national and international consideration of the place of education of democracy and human rights in public education has become inevitable. On the other hand, in the member states of the European Union, due to different cultural and historical reasons, emphasis is placed on different concepts and there are different approaches even in the case of basic concepts, though a common way of thinking is intended. There are different opinions on who should instruct what, and how as part of the citizenship education. It is necessary to have knowledge about how an EU member state – which has walked a historical path very different from Hungary – thinks in this very relevant and important topic.

The study intends to clarify basic concepts which determine the whole topic, such as the Hungarian "állampolgárság" (ca. "citizenship") and the French „citoyenneté" expressions. In a historical analysis, we seek answers to questions of the present time. We compare Hungarian and French regulations regarding the education of democracy and citizenship, and the realization of these, together with the manifestations and achievements of French, Hungarian and EU political will in 2015 in the theme of citizenship education.

The study draws attention to the fact that, while the politicians of these two countries, within the frames of the EU, discuss the theme of citizenship education more and more often, they frequently ignore or fail to realize that there have been different challenges in Hungary and France, not only in the past, but in the present times as well. In these two countries citizenship education has been formed in different ways, and still highlights different topics. The study calls attention to problems which may help clarify background meanings of technical terms used in different languages and also in the realization of a more efficient citizenship education. It may promote a better founded discussion between these two nations.

Keywords: citizenship, national identity, Education of citizens

Nyúl Eszter Anna

PhD hallgató

Oktatás és Társadalom, Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

dr.nyulea@gmail.com

Ozsváth Judit

MÁRTON ÁRON ÉS DOMOKOS PÁL PÉTER NÉPNEVELŐI MUNKÁSSÁGA A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI IDŐBEN

ABSZTRAKT

A trianoni döntés után magára maradt erdélyi magyarság lelki, szellemi és gazdasági felemelésének kérdése sokakat foglalkoztatott. Márton Áron és Domokos Pál Péter hasonló szemléletet képviselt ebben a kérdésben: ők a néplélek erősítését tűzték zászlajukra, így elsődlegesen a népnevelés, a népi és vallási értékek újra felfedeztetését és ápolását, a vallásos alapú közösségi élet (különféle egyletek, énekkarok stb.) szervezését szorgalmazták. Bár különböző irányokból indultak, ugyanazt a célt követték, és munkájuk több ponton is összekapcsolódott. Jelen dolgozat külön-külön elemzi e két szellemi nagyság népneveléssel kapcsolatos munkálkodását, majd az érintkezési pontokat is megkeresi.

Márton Áron esetében a Kolozsvárra kerüléstől (1932) a püspökké szentelésig (1939) terjedő időszak (egyetemi lelkészként, lapszerkesztőként és népszövetségi igazgatóként való munkálkodása), Domokos Pál Péter esetében pedig a tanári munka megkezdésétől (1926), a kántortanítóságon át a kolozsvári tevékenykedés idejéig (a világháborúig) terjedő időszak kerül górcső alá.

A munka során a történeti kutatásokra jellemző – levéltári és könyvtári iratokra alapozott – forrás- és dokumentumelemzés módszerei kerülnek előtérbe, amelyeket jól kiegészítenek a Domokos Pál Péter lányaival folytatott beszélgetések és az édesapjuk otthon őrzött hagyatékából származó írások. Ezek alapján veszem számba és elemzem e két szellemi nagyság népnevelésről vallott gondolatait és tevékenységét.

MÁRTON ÁRON NÉPNEVELÉSI ELVEI HIRDETÉSÉNEK FÓRUMAI

A katolikus egyetemisták Majláth-Köre

Márton Áron népneveléssel kapcsolatos gondolatai kétségtelenül kolozsvári egyetemi lelkész korában kezdtek mind „hangosabbá” válni. Ez a megbízatás igen komoly kihívások elé állította őt, melyekkel szembenézve egyre jobban körvonalazódott számára, hogy a nevelőmunkának túl kell mutatnia az egyetemisták világán és el kell érnie a nép legalsóbb rétegeihez is. Hiszen az új ideológiák a felkészületlen, életerejében meggyengült nép körében terjedhetnek csak igazán jól.

Az ő nevelésük viszont az értelmiségiek feladata, így hát őket buzdítani kell és „módszertant" kell a kezükbe adni. Ezt a „nevelést" az egyetemi templom szószékéről – sokakat megszólító szentbeszédeivel – végezte, de közben az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség keretén belül működő egyetemi egylet (Római Katolikus Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztálya) életét is gyökeresen átszervezte. Mindenekelőtt szemináriumi rendszerbe szervezte a korábban kúriákra tagolódott egyesületet, vallva, hogy ha az csak az egy helyről származó fiatalok számára nyújt találkozási alkalmat, életképtelen lesz a közös munkára. Az új struktúrában már nem a földrajzi helyhez tartozás, hanem a szellemi és a vállalt társadalmi munka gyűjtötte egy csoportba az egyetemi hallgatókat. Először a szakosztály szociális szemináriumát alapította meg, mely a nagy ifjúságszervező püspökről a *Majláth-Kör* nevet vette fel. (Nem sokkal később a teljes szakosztály átvette ezt a nevet.) A szociális szeminárium alapítását valójában a mind közelebbről támadó kommunista eszmék terjedésének megállítása motiválta.[83] A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek XI. Pius pápa *Quadragesimo Anno* című szociális enciklikájának feldolgozására, a keresztény munkás fiatalok egyesületbe szervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében. Összejöveteleiket kedd esténként tartották. Az első év első félévében az elméleti előadások után Márton Áron az enciklika új társadalmat alakító normáit ismertette és magyarázta részletességgel, majd Baráth Béla teológiai tanár a marxizmus alapfogalmairól tartott előadásokat. A marxista eszmék elemzése később is folytatódott. A szeminárium propaganda tevékenységének részét képezte az enciklika hat röpiratban kiadott– Venczel József táblázataival és grafikonjaival illusztrált – magyarázatának terjesztése.[84]

Márton Áron népnevelési elvei az egyetemi templomban elmondott, nagy tömegeket vonzó beszédeiben és az általa alapított szociális szeminárium keretében tartott előadásaiban is egyre jobban körvonalazódtak, majd ezek gyakorlatba ültetésére is talált módot. Utóbbihoz kapcsolódott az a székelyföldi vizitáció, amelyre az 1932 karácsonya utáni napokban került sor. Az Erdélyi Római Katolikus Státus anyagi támogatása mellett megvalósult körútra Márton Áron három joghallgatót, Gál Józsefet, Laczkó Lászlót és Venczel Józsefet vitte magával. Útjuk során tíz székelyföldi falu[85] fiatalajait keresték fel,

[83] Vö. György Lajos levele a Státus Igazgatótanácsához. Kolozsvár, 1932. december 28. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a továbbiakban: EKSL), IV. 4/b. 404. d. 3170/1932 alapszám, iktatószám nélkül.

[84] XI. Pius pápa Quadragesimo Anno című szociális enciklikájának magyarázattal ellátott magyar fordítását – A társadalmi rend megújítása címmel – a Majláth-Kör adta ki először a magyar nyelvterületen.

[85] Márton Áronék olyan településeket választottak (Csíkszentgyörgy, Csíkszentmárton, Csekefalva, Csíkszentsimon, Csatószeg, Kozmás, Lázárfalva, Nagykászon, Kászonújfalu, Kézdiszentlélek), amelyekben a kommunista agitáció már megkezdte aknamunkáját. (Vö.: Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.)

és tartottak számukra szociális és világnézeti kérdésekről szóló felvilágosító, oktató előadásokat. Püspöknek küldött beszámolójában Márton Áron részletesen ismertette falujáró programjukat és elbeszélte az útjuk során szerzett tapasztalataikat is. *„Mindenik faluban az előadásokra átlag 200 legény és fiatal házasember jött össze. Legtöbb helyen az elöljáróság is részt vett. A megnyilatkozásokból az állapítható meg, hogy a földműves közönség még mindenütt a kezünkben van, vezetésre és alakításra alkalmas anyag, csak kézbe kell venni”*[86] – jegyezte fel. Az ifjúsági prézes figyelme a csíkszeredai és kézdivásárhelyi katolikus értelmiség tagjaival való találkozóra is kiterjedt, akik ígéretet tettek a társadalmi és gazdasági kérdések keresztény szempontú tárgyalására és a városi és falusi ifjúsági egyesületekben tartandó előadások által, illetve az általuk is szerkesztett sajtótermékek útján történő propagalására.[87]

Míg a szociális szeminárium élén maga Márton Áron állt, az 1932 novemberében indult pedagógiai szemináriumot György Lajos vezette. A tevékeny munkát látva a Státus Igazgatótanácsa támogatásáról biztosította a pedagógiai szemináriumot, így a vezetők már az első év során annak fejlesztésére és kiépítésére készítettek terveket: a tanítók és tanárok részére szervezendő nyári szociális tanfolyamokat készítették elő és elhatározták egy pedagógiai szakfolyóirat (a későbbi *Erdélyi Iskola*) életbe hívását is.

A Majláth-Kör tevékenységét és az 1933 októberében elinduló *Erdélyi Iskola* című folyóiratot figyelemmel kísérve jól mutatkozik, hogy előbbi két legerősebb szemináriumának élén ugyanaz a két ember állott, aki a nevelésügyi és népnevelő kiadvány szerkesztői munkáját magára vállalta. Az is látszik, hogy György Lajos és Márton Áron *Erdélyi Iskolá*nál kifejtett tevékenysége tulajdonképpen az általuk irányított szemináriumi munka „folytatása” volt – György Lajos ugyanis a folyóirat iskolai neveléshez kapcsolódó részének szerkesztését, Márton Áron pedig a második nagy egység, a népnevelés-rész szerkesztői munkálatait végezte.

[86] Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.

[87] Amint az a püspöknek küldött beszámolójából kiderül, az 1932. december 27. és 1933. január 4. között megejtett falujáró útja során szerzett tapasztalatai megerősítették Márton Áronban a népnevelés fontosságát, ennek a munkának a szervezését a kilenc hónap múlva induló Erdélyi Iskola hasábjain is felvállalta.

Az Erdélyi Iskola és az Erdélyi Katolikus Népszövetség

A György Lajos által nagyvonalakban már 1927-ben megtervezett,[88] majd 1933-ban kettőjük által életbe hívott *Erdélyi Iskola* 1940 tavaszáig folyamatosan megjelent, ekkor – elsősorban a háborús viszonyok miatt – kétéves kényszerszünetre lett ítélve. 1942-től újra életre kelt, de az 1944. április-júniusi vaskos füzettel végleg eltűnt a palettáról. Meg kell említeni azt is, hogy 1947-ben Márton Áron püspök még tett egy kísérletet arra, hogy a sajtó kínálta lehetőségeket felhasználva is „nevelje" a népet, de próbálkozása nem járt nagy sikerrel. *Az erdélyi iskola időszerű feladatai* címmel általa szerkesztett és saját kiadásában megjelentett kis brosúra már csak szellemiségében emlékeztetett korábbi, igen nívós folyóirat-elődjére. A gondolatok, tervek, s mindenekelőtt a sorokból sugárzó biztatás, a töretlen hit kétség kívül a „régi" Márton Áront közvetítette, de az egyre súlyosbodó politikai helyzetben, sokféle teendőktől elfoglaltan, és szerkesztőtársak nélkül az ő – újabb – kezdeményezése sem jutott túl az első lapszámon.

A szerkesztők az *Erdélyi Iskola* 1933-as beköszöntő írásában pontosan meghatározták, hogy folyóiratuk az iskolai és az iskolán kívüli népnevelés kérdéseit is fel kívánja vállalni. A „kiszélesített iskola" programját Márton Áron hirdette meg az 1933-as gyergyószentmiklósi katolikus nagygyűlésen, majd – az ott elhangzott beszéd írott változatának közlésével – az Erdélyi Iskola első lapszámának hasábjain is (Márton 1933–34: 5.). Márton Áron az iskolán kívüli népművelést visszakapcsolja az iskolához és annak „kiszélesített" programjába utalja. Az ő alapállása is a megértés, elfogadás; megérti a *„gyökértelenül, a vallásos talajból kiszakadva, romboló eszmék határán a romlás lejtője felé sodródó"* (Márton 1933–34: 5.) ifjúságot, hiszen jól tudja, hogy a harmincas évek elején fiatalkorúkat élők éppen a háború véres éveiben léptek a világba, és önhibájukon kívül jutottak sorsukra. Nem ostorozni, hanem felemelni akarja ezt a generációt, megteremtve számára is a korábban elmulasztott tanulás lehetőségét. Feléjük – és minden erdélyi magyar ember felé – kéri kitárni az iskolák ajtóit. Nem egyesekben vagy kisebb csoportokban, hanem az egész erdélyi népben gondolkodik, és példaképként a dán prédikátort, Frederik Grundtviget állítja a nevelők elé, aki *„vállon ragadta és felrázta az elalélt nemzetet"* (Márton 1933–34: 6.). A követésre érdemesnek tartott külföldi modellekhez hasonlóan Márton Áron az erdélyi magyar népművelést is csak vallásos alapon tudta elképzelni. Ezért a népművelő intézmények sorában első helyen az egyházat említette, s csak utána sorolta az elemi iskolát, illetve az értelmiségiek által felismert számtalan nevelési lehetőséget.

Márton Áron tehát az általa meghirdetett népnevelési terv szolgálatába állította az *Erdélyi Iskola* második részét, abban füzetenként hat-hat előadásvázlatot és különféle tanácsokat hozva az iskolán kívüli nevelést felvállalóknak. Az első *Erdélyi Iskola*-füzet már e

[88] György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

népnevelési program végleges formáját hozta. Egy dupla lapszám hat, különböző területekről válogatott előadásanyagot közölt, melyeket egy, általában a népnevelési munkát segítő írás vezetett fel. A bevezető írások többsége az előadások tartásához, dalárdák, énekkarok vezetéséhez, általánosságban a népneveléshez, a néprajzi gyűjtéshez kapcsolódott, de kerültek ide a szövetkezetek alakításáról, a szülői társulatok működéséről, a gyermekek olvasmányairól és más témákról szóló anyagok is, sőt közöltek munkaterveket is.

Az *Erdélyi Iskola* első hét évfolyama *Népnevelés* című nagy részének három rovata volt: az *Előadások*, az *Ünnepnapok* és a *Melléklet*. Az 1940-es megszűnésig kiadott 28 füzetben 153 előadásanyag jelent meg.

A Márton Áron püspök előtt tisztelgő lapszám[89] több írása is méltatólag szól az ő lapszerkesztői, nevelői munkájáról. Neki köszönhetően az *Erdélyi Iskola* második, népneveléshez kapcsolódó részének az első hét évfolyam során rendkívül gazdag tartalma volt.

Népnevelő rendszerét Venczel József tanulmánya (Venczel 1938–39: 361–371.) alapján a következőképpen foglalhatjuk össze: gyarapítani az egyéni, társadalmi műveltséget, tökéletesíteni az individuumot és a társadalmi viszonyokat. *„A népnevelés az embert egyéni és társadalmi vonatkozásában akarja tökéletesebbé tenni.”* – hirdette Márton Áron (Márton 1935: 310.) Vallotta, hogy egyéni műveltségre mindenkinek joga van. Az értelem művelése a népnevelés feladati között is az első helyen áll. A népet meg kell tanítani gondolkozni, hogy az összevisszaságban tudjon eligazodni. Ismereteit gyarapítani kell hivatása körében is. A tudás átadása mellett a népnevelés az akarat és kedély tökéletesítését sem hanyagolhatja el. A társadalmi vonatkozások az ember társas természetéből következnek. Első helyen a családi érzés és családias gondolkodás nevelése áll. Második feladat a honismeret bővítése. A honismeretnek gyökérkötő ereje van. A népnevelés társadalmi irányban harmadik feladata és egyben legmélyebb értelme, hogy nemzetté nevelje azokat, akiket a közös származás, nyelv, történelmi múlt, közös műveltség és közös sors összeköt.

A *Templom és iskola* című írásában Márton Áron Erdély figyelmét a kereszténységben és az európai kultúra tekintetében nagyobb jártassággal és mélyebb kereszténységgel rendelkező Nyugatra, Dánia példájára, a népművelés hazájára tereli, ahol a világon elsőnek honosították meg a népművelést a társadalom és a nemzet kulturális életében. *„A nevelés felmérhetetlenül nagy horderejű ügye megérdemelné, hogy a külföldi példával – mutatis mutandi – kísérletet tegyünk. (…) Az anyagiaknak igen szűkén vagyunk, de azt hisszük, egy jól átgondolt terv megvalósítható volna és megérné az áldozatot.”* (Márton 1936–37: 293.) A dániai népművelés eszméje Nikolai Frederik Severin Grundtvigtól (1783–1872), a nagy dán lelkésztől származik, aki példakép volt Márton Áron számára.

[89] Az Erdélyi Iskola 1938/39. 5–6. teljes dupla számával tisztelgett Márton Áron püspök előtt.

Elveit részletesen ismertette egyik írásában (Márton 1933–34.) és alkalmazta is saját népnevelő programjában. – Márton Áron Erdélyben az egységes népi gondolkodást, az egy cél felé irányuló népakarat kialakulását tartotta a legfontosabbnak. Bátor apostolokat kért, akik fáradtságot nem ismerve tanítják az erdélyi elkeseredett, önmagára találni nem tudó népet.

Az *Erdélyi Iskola* indulása után alig fél évvel,1934. március 13-án Márton Áront az Erdélyi Katolikus Népszövetség igazgatójává választották, így olyan fórum élére került, ahonnan lehetőség nyílott számára a népnevelői munka összefogására és egységesítésére.

Márton Áron az egy-kétévente rendezett katolikus népszövetségi nagygyűlésekhez kapcsolódóan katolikus tanári továbbképzők szervezését is szorgalmazta. Ezek keretében mindig tartottak népneveléssel kapcsolatos előadásokat és gyakorlati útmutatássokkal látták el a pedagógusokat.

DOMOKOS PÁL PÉTER NÉPNEVELŐ TEVÉKENYSÉGE

Domokos Pál Pétert első sorban a moldvai csángó etnikai csoport legismertebb kutatójaként tartják számon (a „csángók vándorapostolának” is nevezik), de kétségtelen, hogy az erdélyi népművelés terén is jelentős tevékenységet fejtett ki. Jelen munka főként az utóbb említettre fókuszál. Ez a fejezet számba veszi mindazokat a tevékenységeket, amelyeket Domokos Pál Péter tanárként és kántortanítóként, majd lapszerkesztőként fejtett ki Erdély különböző településein. Munkássága több szálon kapcsolódik a Márton Áronéhoz, ezekre a kapcsolódási pontokra részletesebben is kitérünk.

Tanárként és kántortanítóként a nép körében

Domokos Pál Péter szemléletének alakulásában minden bizonnyal meghatározó szerepet játszott egyszerű földműves családból való származása és az, hogy szülőfalujában, Csíksomlyón már gyermekkorában közeli kapcsolatba került a ferences barátokkal, valamint az általuk képviselt kultúrával. A vallásos népszokások, az egyházi népénekek, a nagy búcsúk – mind erős lenyomatot hagytak a gyermek lelkén. Domokos Pál Péter először tanítói és kántori oklevelet szerzett (1919), és katonai szolgálata letöltése előtt helyettes tanítóként működött Csíkkarcfalván. Leszerelés után Vulkán község kántortanítói állását pályázta meg, és később beiratkozott a budapesti Apponyi Kollégium matematika-fizika-kémia szakjára. Mellékszakként ének-zenét is tanult. Budapesten magánórák tartásából szerzett kis jövedelmet. Közben élénken figyelte Kodály és Bartók munkálkodását, és erőteljesen az ő hatásuk alá került. Szülőföldjére 1926-ban került vissza, és nyomban helyettes tanári állást kapott – Gróf Majláth Gusztáv Károly püspök kinevezésével – a csíkszeredai római katolikus tanítóképzőben. Matematikát, fizikát és még több éneket és zenét tanított. Pedagógusi munkája már a kezdeti időktől túlmutatott az iskola falain. Már ekkor komoly erőfeszítéseket tett azért, hogy az értelmiségi réteggel megismertesse a népi kultúrát és a néphagyományt. Ünnep- és vasárnapokon népviseletbe

öltözött, népművészeti kiállításokat és ún. „szőttesbálokat” szervezett, gyermekkórusokat vezetett és ilyen találkozókat, versenyeket rendezett, énekeskönyvet adott ki.[90]

Domokos Pál Péter első tanári éveiről különösen szép leírást kapunk egykori tanítványa, Kristó László tollából. Az 1995-ben született visszaemlékezés szerint előző tanévben igen gyenge volt a zenei képzés a gimnáziumban, a gyerekek csupán elméleti ismereteket szereztek (többnyire diktálás által), de éneklés és hangszertanulás nem volt. Ezt a rendszert Domokos Pál Péter már első évtől forradalmasította. *„Domokos tanár úr [...] felhagyott az addig ismert és tanított „tandalokkal”, helyettük az elemi iskolában is tanítható népdalokat s gyermekdalokat tanított. Már ismerte Bartókot és Kodályt, őket követte. [...] Nagy iskolai kórust szervezett, melynek én is tagja lettem. Igen sok Bartók, Kodály, Bárdos népdalfeldolgozást és más értékes kórusművet tanultunk meg s adtunk elő iskolai, városi és környékbeli falvakban szervezett és rendezett kulturális rendezvényeken. A megtanult kórusművek teljes partitúráját íratta le velünk abból a célból, hogy legyen elegendő anyagunk, ha majd kinn, az életben hasonló rendezvények szervezői, vezetői leszünk. [...] Az ének- és zenórák gyakran voltak történelemórák is. Az anyaggal kapcsolatos magyar történelmi eseményekről és személyiségekről részletes ismertetést adott. Betiltott nemzeti ünnepeinkről s más történelmi évfordulókról mindig megemlékezett.”* (Kristó 1995: 5–6.) Hosszú visszaemlékezésében Kristó László számos iskolai élményről beszámol. Mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy a beszámoló sok évtizeddel a valós események után készült, ezek tehát egy idős személy vallomásai. A pontos(ságra törekvő) leírások viszont azt mutatják, hogy a Domokos Pál Péter mellett megélt élmények életre szólóak voltak a gyermek Kristó László számára.

Domokos Pál Péter népviselet-öltésével kezdetben nem mindenki szimpatizált. Saját bevallása szerint: *„Tanártársaim nem nézték jó szemmel ezt a mozgalmat. Ők a nadrágbabújás hívei voltak. Ettől várták a nyugat-európai kultúrát. Nem törődtem velük, hanem minden vasárnnap harisnyában, csizmában jártam, sőt abban is házasodtam. A feleségem, Antal Mária szőttes rokolyát viselt az esküvőnkön. Ugyanis a mozgalmat összekötöttem a leányok szőttes rokolyába való visszaöltöztetésével. Mert bizony elhagyták már a régi viseletet.”* (Zelei 1979: 38.)

A Kristó László által említett népművészeti kiállítások munkálatai nem zajlottak akadálytalanul. A magyar értékek szemet szúrtak a román hatóságnak, de Domokos Pál Pétert semmiképpen sem tudták eltántorítani tervétől. A felmerülő nehézségekről több, Budapestre írt magálevélben is beszámolt. (Budapesti tanulmányai idején közeli kapcsolatba került Padányi Frank Antallal, a budai tanítóképző tanárával és igazgatójával, aki – lányai sejtése szerint – lakást is biztosítottak Domokos Pál Péter számára.

[90] Tánczos Vilmos: Domokos Pál Péter. http://lexikon.adatbank.ro/tematikus/szocikk.php?id=15 (Letöltés dátuma: 2016. 02. 06.)

Az ő Erdélybe való visszatérte után kapcsolatuk élő maradt. Domokos Pál Péter leveleiben „testvéreim”-nek szólította Padányi Frank Antal családját.) *„A pünkösdi kiállításom ezer gondja miatt nem adtam életjelt magamról. A kiállítás igen sok kellemetlenséggel, gonddal és ezer csalódással járt. Mégis a tiszta eredménye, hogy több mint 6000 ember csodálta meg a 14 szobába összehordott székely munkákat és 50500 lei gyűlt a leendő Csíki Székely Múzeum alapjára.*[91] *Most minden tervem megvan arra, hogy a tervem megvalósul”*[92] – írja egy 1930-as keltezésű levelében. Két népművészeti kiállítást szervezett, az elsőt Csíkszeredában – az Orbán Balázs emlékünnepség keretében – a gimnázium második emeletén, a másodikat pedig Csíksomlyón. A második szervezési munkálatait már – mivel időközben eltiltották a tanítástól – csak kívülről irányíthatta. A Frank Antaléknak írt levelek hűen megrajzolják az említett gyűjtő- és szervezőmunkát. Egy későbbi levél, melyet a kiállítás képeihez mellékel, három szőttesbál szervezéséről számol be. A szőttesbál-mozgalomra Kristó László a következőképpen emlékezik: *„Ennek az volt a lényege, hogy a téli időszakban rendezett bálokon, a vasárnap délutáni táncokon kizárólag népviseletben lehetett megjelenni. Ezt a mozgalmat lelkesen karolták fel a tanítók és a falvak fiataljai is. Ennek hatására előkerültek a régi szép népviseletek s vasárnapokon, ünnepeken ismét ezekbe öltözködtek az emberek.”* (Kristó 1995: 6.) Kristó leírása szerint a városokon és a falvakban egymás után alakultak meg a népi és ifjúsági tánccsoportok, ifjúsági énekkarok, amelyeknek lelkes vezetői a tanítók és tanítónők voltak. A régi népdalokat és népi táncokat felújító és szakszerűen betanító pedagógusok részére Domokos Pál Péter több továbbképzőt is szervezett.

Domokos Pál Péter a csíksomlyói Ezer Székely Leány Napja elindításában és sorozatos szervezésében is részt vállalt. Egy 1932-es keltezésű levelében erről, valamint a mozgalom Háromszékre való kiterjesztéséről a következőképpen ír: *„Csíksomlyón az Ezer Székely leány Napot jórészt én csináltam meg, és ha Isten éltet, az idén is meg fogom csinálni. Most Háromszék megyében próbálom mindezt megvalósítani, de itt jóval nehezebb a helyzet. Az emberek jobb módúak és már sokkal régebben elhagyták az ősi viseletet, mint a csíkiak. Azért már itt, Kézdivásárhelyen is megrendeztem egy szőttesbált és három vidéki faluban beszéltem ebben az ügyben.”*[93]

---

[91] Domokos Pál Péternek tevékeny szerepe volt a Csíki Székely Múzeum törzsanyagának összegyűjtésében. A jelenlegi múzeum alapanyagául éppen az a 140 nép- és egyházművészeti tárgy szolgált, amelyeket a Csíki Székely Múzeum Egyesület állított ki 1930-ban a csíksomlyói búcsú alkalmával.

[92] A „Dr. Frank Antal tanítóképzőigazgató úrnak” a budapesti I. kerületbe címezett „Drága jó Testvéreim!” megszólítással kezdődő, 1930. július 5-én Csíksomlyón keltezett levél Domokos Pál Péter személyi hagyatékában található, amit Domokos Mária őriz, a saját lakásában.

[93] A Frank Antalnak címzett – „Drága jó Testvéreim!” megszólítással kezdődő – 1932. február 22-én keltezett levél Domokos Pál Péter személyi hagyatékában található, amit Domokos Mária őriz, saját lakásában.

Az Ezer Székely Leány Napját háromszor rendezték meg Csíksomlyón, Domokos Pál Péter mindegyik szervezési munkálataiból részt vállalt. E sikeres népnevelői munkát látva, a román hatóságok mindent elkövettek azért, hogy Domokos Pál Pétert félre állítsák. Három év tanári szolgálat után (1929-ben) azzal az indoklással, hogy a Magyarországon szerzett tanári oklevele Romániában nem honosítható, eltiltották a tanítástól. Ez a munka nélküli időszak viszont nem terméketlenül telt, hiszen ekkor tudta bejárni – két alkalommal is – Moldvát, komoly népzenei gyűjtést végezve az ott élő csángók körében. Domokos Pál Péter számára végül is ez a munka hozta meg az igazi sikert, amit a Magyar Tudományos Akadémia is elismert, munkáját pedig támogatta.

Közben Majláth Gusztáv Károly püspök közbenjárására újra tanári szolgálatba állhatott, ezennel a Csíkszeredából Kézdivásárhelyre költöztetett tanítóképző tanáraként. Népművelő munkáját ott is folytatta. Elbeszélése szerint itt is hangversenyek sorozatát tartották, s ez így együtt nyilván ismét szúrta a szemét a román hatalomnak. Három évig taníthatott Kézdivásárhelyen, ekkor jött a végleges döntés: tovább nem tanárkodhat a Budapesten szerzett oklevéllel. (Időközben Kézdivásárhelyről is bejárta Moldvát, ez volt a második gyűjtőútja.)

A végleges eltiltás miatt 1933-tól 1936-ig így Gyergyóalfalu kántortanítója lett. Ehhez megfelelőnek találtatott a korábban Csíkszeredában szerzett oklevél. Gyergyóalfalvi működéséről Kristó László újra szolgál információkkal, ebben az időben ugyanis ő – már végzett tanítóként – a szomszéd faluban, Kilyénfalván teljesített tanítói szolgálatot. *„Itt is a székely szőttesmozgalom élére állt. Tevékenysége eredményeként itt is felvirágzott ez a mozgalom. Mindegyik faluban egymás után szervezték a szőttesbálokat, népművészeti kiállításokat. Ezekben az években építették a gyergyói falvak önerőből kutúrházaikat. Ezek felavatási ünnepségeire összejöttek a szomszédos falvak dalkörei, népi tánccsoportjai. Ezek szervezésében jelentős szerepe volt Domokos tanár úrnak.”* (Kristó 1995: 15–16.)

Domokos Pál Péter rendkívül igényes és hatásos munkáját látva a Római Katolikus Státus vezetősége 1936-ban Kolozsvárra hívta őt, hogy a Római Katolikus Népszövetség keretein belül szervezze meg a pedagógiai szakosztályt és segítséget nyújtson a pedagógusok továbbképzőinek szervezéséhez.

Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség szolgálatában és az Erdélyi Iskola rovatvezetőjeként Kolozsváron

Domokos Pál Péter erdélyi életének utolsó állomása volt Kolozsvár. (1944-ben sajnos a Magyarországra település mellett kénytelen dönteni feleségével és négy gyermekével.) Az említett szellemi nagyságok – köztük kiemelt helyen Márton Áron, aki a Népszövetség igazgatói tisztségét töltötte be ekkor – tárt karokkal fogadták Kolozsváron a népművelés székelyföldi apostolát. Mivel a pedagógusok továbbképzése tanári munkája kezdetétől szívügye volt, és közel tíz éves munkálkodása során számos ilyen jellegű programot szervezett, egyik megbízatása az ilyen jellegű, ám a gyulafehérvári egyházmegye teljes területére kiterjedő továbbképző tanfolyamok szervezésére szólt.

Megjegyezzük, hogy a katolikus tanítók és tanárok továbbképzését célzó tanfolyamok rendszeres szervezése 1933 nyarától kezdődött el. A gyulafehérvári egyházmegyéhez tartozó, mindenfajta iskolában működő római katolikus tanítók és tanárok első nagyobb nyári szociális tanfolyama szervezésének gondolatát az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsa vetette fel, szervezőjéül pedig György Lajost és Baráth Béla teológiai tanárt jelölte ki.[94] A felkérés nyomán György Lajos tanulmányi igazgató, Márton Áron ifjúsági prézes és Sándor Imre katolikus népszövetségi igazgató tervjavaslatot dolgozott ki és nyújtott be a Státus Igazgatóságának 1933 áprilisában. A katolikus pedagógusok első nagyszabású továbbképző tanfolyama helyszínéül Gyergyóalfalu katolikus elemi iskoláját választották. A program 1933. augusztus 28–31. között került megrendezésre.[95]

A következő tanfolyam helyszíne Marosvásárhely volt. Ezen Domokos Pál Pétert a Népszövetségen belüli pedagógiai szakosztály megszervezésével bízzák meg. Ennek kidolgozásába komolyan bele vetette magát, és ezentúl is szervezője és előadója volt a rendszeresen tartott tanári továbbképzőknek.

Domokos Pál Péter tevékenységének vizsgálata a szülőhelyéhez közeli Csíkszeredában végzett tanárkodással kezdődött, és egy távolabbi városban, Kolozsváron folytatott több szálú munkával végződött. Az ő népnevelői programja már az első tanítási évben elkezdődött és szünet nélkül folytatódott a következő közel két évtizeden keresztül. Bárhová is szólította munkája Erdélyben, az iskolán kívüli tevékenységek (szőttesbálok, énekkarok, találkozók, továbbképzők stb.) szervezését mindenütt készségesen vállalta.

MÁRTON ÁRON ÉS DOMOKOS PÁL PÉTER NÉPNEVELŐ MUNKÁJÁNAK METSZÉSPONTJAI

Korábban említődött, hogy az 1932-es székelyföldi látogatás során Márton Áron és az őt elkísérő egyetemisták a csíkszeredai és a kézdivásárhelyi katolikus értelmiség tagjaival is találkoztak. Mivel a látogatás Felcsík tíz falujában történt, a csíkszeredai értelmiséggel való találkozó érthető volt, de a háromszéki Kézdivásárhely meglátogatása már nem tűnik ilyen egyértelműnek. Erre csak az lehetett a magyarázat, hogy Márton Áron fontosnak tartotta az akkor már ott tanárkodó Domokos Pál Péterrel való találkozót. Márton Áron és Domokos Pál Péter kézdivásárhelyi találkozásában nagy valószínűséggel az egyetemi lelkészt kísérő, akkor még egyetemi hallgató Venczel Józsefnek volt a legnagyobb szerepe. Ő jól ismerte Domokos Pál Péter elhivatott munkálkodását és már Márton Áron

[94] Vö. Az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsának 1933. április 5-i gyűlésén felvett jegyzőkönyv 753–1933. sz. bejegyzése. EKSL, IV/a. Jegyzőkönyvek. 83. kötet: 1932–1933.

[95] A kurzus megtartása utáni értékelőjében György Lajos megjegyzi, hogy „a kurzus eredményesen csak nagyobb városban, kulturális központban dolgozhatik. Ebből a szempontból Gyergyóalfalu, ahová csak a külső körülmények kényszerítettek, egyáltalában nem volt alkalmas hely.” (György Lajosnak a Státus Igazgatótanácsa részére írt, a nyári továbbképző tanfolyamokat számba vevő jelentése. Kolozsvár, 1933. szeptember 15. EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 2209/1933.)

közelében is több mint egy évet töltött. Mindkettőjük szemléletének ismerője volt, és – az *Erdélyi Fiatalok* által meghirdetett falumunka-program korábbi aktív résztvevőjeként is – előre látta azoknak a népművelés terén való összekapcsolhatóságát.

Bárhogyan is volt, Márton Áronék kézdivásárhelyi látogatása után pár hónappal (1933. április 18–20. között) ún. Csíki Ifjúsági Konferenciák szervezését kezdeményezték Csíkszenttamáson. Ennek a programnak a keretében már mindketten előadást tartottak: Domokos Pál Péter *A dal és a zene jelentősége a népi kultúrában,* Márton Áron pedig *A keresztény polgár kötelességei* címmel. Ettől az alkalomtól kezdődően mindkettőjüket több neveléssel, továbbképzéssel kapcsolatos program előadójaként látjuk. Valószínű, hogy az 1933 tavaszán megejtett találkozó, majd a nemsokára általuk szervezett ifjúsági konferencia alkalmával egyeztették nevelési elveiket, s a hasonló szemlélet egymás közelébe hívta őket. Főképpen Márton Áron kereshette Domokos Pál Pétert, hiszen neki már számos tapasztalata volt a népművelés terén, s ez jól kiegészítette az elméleti elképzeléseket.

Ezt követte a korábban említett, 1933. augusztus 28–31. között Gyergyóalfaluban katolikus férfi pedagógusoknak tartott továbbképző. Valószínű, hogy a helyszínválasztás sem véletlen, hiszen – három év tanári szolgálat után a kézdivásárhelyi tanítóképzőt is elhagyni kényszerült – Domokos Pál Péter ősztől ott kezdte meg kántortanítói munkáját. Ennek a programnak a keretében Márton Áron *Keresztény közgazdasági alapelvek és a népművelés* címmel tartott előadást.

Ebben az időben indítja Márton Áron György Lajossal az *Erdélyi Iskola* című oktatásügyi és népnevelő folyóiratot, majd fél év múlva, 1934. március 13-án az Erdélyi Katolikus Népszövetség igazgatójává választják.

Márton Áron az egy-kétévente rendezett katolikus népszövetségi nagygyűlésekhez kapcsolódóan katolikus tanári továbbképzők szervezését is szorgalmazta. Ez működött is, de volt olyan év – például az 1934-es –, amikor a belügyminisztérium letiltotta a férfiak részére meghirdetett tanfolyamot. Ebben az évben – 1934. július 8–21. között – csak tanítónők részére sikerült továbbképzőt tartani Kolozsváron. A kolozsvári előadók körében viszont ott találjuk Domokos Pál Pétert, aki a népi énekkari kórusokról tanított. Külön megjegyzendő, hogy – a fennmaradt fényképek tanúsága szerint – Domokos Pál Péter a továbbképzők alkalmával is népviseletet öltött.

Következő évben, 1935 nyarán az *Erdélyi Iskola* és a Katolikus Népszövetség együtt szervezett továbbképző tanfolyamot kántortanítók részére a katolikus nagygyűlés helyszínén, Marosvásárhelyen. Ennek előadóiként is ott találjuk mindkettőjüket: Márton Áron *Hiányok és mulasztások a népnevelésünk terén*, a Gyergyóalfaluban kántortanítóskodó Domokos Pál Péter pedig *Gyermek- és férfikórusok* címmel tartott előadást.

A marosvásárhelyi tanfolyam idején a katolikus tanerők megfogalmazták a külön szakosztályba való tömörülés igényét. Az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség 1935. november 13-án tartott közgyűlésén újra terítékre került a kérdés, és a szakosztály megszervezésével – főtitkári minőségben – Domokos Pál Pétert bízták meg. A Katolikus Népszövetség a katolikus népnevelő munka egységesítése érdekében határozati javaslatot fogadott el,[96] melynek értelmében a népnevelő munkaterv kétirányú kell legyen: egyrészt az Erdélyi Iskolában közölt általános, másrészt a helyi viszonyok szerint változó anyag feldolgozása.

A pedagógiai szakosztály megszervezése majd főtitkári teendőinek ellátása mellett Domokos Pál Péter az *Erdélyi Iskola* szerkesztésére is felkérést kapott Márton Árontól. Ezekkel a megbízásokkal Márton Áron már jelezte, hogy Kolozsvárra szeretné hozni őt. Bár a gyergyói részeken is áldásos munkát fejtett ki, Márton Áron úgy ítélte meg, hogy látásmódjára és szervezői képességeire felsőbb szinten még nagyobb szükség van. Domokos Pál Péter engedett is a hívásnak, így a házasságkötése utáni évben, alig kevéssel első fiúgyermekük születése után családjával együtt Kolozsvárra költözött. *„Az Erdélyi Iskola volt az egyik legfontosabb működési területem. Ez a folyóirat minden más folyóiratot messze meghaladóan fontos volt Erdélyben. Zenei részét szerkesztettem, közöltem benne az akkori magyarországi eredményeket is. Az Erdélyi Iskola zenei anyaga így nagyban segítette az ország különböző pontjain egymástól is elszigetelten működő tanárok, amatőrök munkáját”* – fogalmazott a már többször idézett interjúban. (Zelei 1979: 42.) Domokos Pál Péter 12 saját írást közölt az Erdélyi Iskolában és az ének- és zenetanítással kapcsolatosan sok másikat szerkesztett a folyóirat iskolai és iskolán kívüli neveléshez kapcsolódó egységében is.

A pedagógiai szakosztály a XI. katolikus nagygyűlés második napján, az évi továbbképző tanfolyam keretében, 1937. június 28-án Brassóban tartotta meg első rendes közgyűlését. Megjegyzendő, hogy az 1937. június 27 és július 4. között tartott brassói továbbképzőre már mindkét nemű tanerőket hívták, és közel 130-an jelentek meg. A pedagógus továbbképzőn túl a katolikus nagygyűlés mellett Domokos Pál Péter színvonalas dalosünnepet is szervezett Brassóban. A záró hangverseny előtt Márton Áron mondott beszédet, annak csúcspontján pedig Domokos Pál Péter együtt vezényelte az összes kórust.

A katolikus tanerők nyári továbbképzőjével kapcsolatosan György Lajos 1939 februárjában keltezett, a gyulafehérvári püspöknek címezett írása, a *Krisztus és a gyermek* címmel 1939. június 30–július 2. között megrendezett XII. Országos Katolikus Nagygyűlés keretében tartott szakosztályi gyűléssel kapcsolatos híradás, valamint a

[96] Az egységes népnevelési terv kidolgozása során minden bizonnyal Márton Áron és Domokos Pál Péter gondolatai játszottak meghatározó szerepet.

marosvásárhelyi továbbképzőről szóló tudósítás informál utoljára a háború előtt.[97]

Domokos Pál Péter számára közben komoly elismerést hozott *A moldvai magyarság* címmel írt és egymás után több kiadást is megért könyve, az ő figyelmét egyidejűleg az ilyen irányú munka is lekötötte. Márton Áron pedig a kolozsvári plébánosi kinevezése (1936) után már nehezebben, majd püspökké szentelését (1939) követően szinte egyáltalán nem tudott a korábban vállalt munkákban részt venni.

Az erdélyi népművelés, népnevelés ügyéért végzett néhány évi közös munkálkodásuk tehát a következő pontokon találkozott: katolikus ifjúsági konferenciák, majd pedagógus továbbképzők szervezése és azok keretében előadások tartása; az Erdélyi Iskola népneveléssel kapcsolatos egységének szerkesztése, egységes népnevelési terv kidolgozása; az Erdélyi Katolikus Népszövetség keretén belüli pedagógiai szakosztály megszervezése és munkájának irányítása. Talán e tanulmány soraiból is kitűnik, hogy külön-külön és együtt végzett tevékenységeik során igazi lelki-szellemi egységben, rendületlen hittel és hivatástudattal dolgoztak és hiánypótló munkát végeztek Erdélyben.

HIVATKOZÁSOK

Folyóiratcikkek:

Márton Áron (1933–34): A kiszélesített iskola. Erdélyi Iskola. 1933–34/1–2. szám. 5–8. old.

Márton Áron (1935): Az iskolán kívüli népnevelés feladatai. Erdélyi Tudósító. 1935/9. szám. 310–316. old.

Márton Áron (1936–37): A tanító munkája és kenyere. Erdélyi Iskola. 1936–37/5–6. szám. 293–296. old.

Venczel József (1938–39): Márton Áron püspök népnevelő rendszere. Erdélyi Iskola. 1938–39/5–6. szám. 361–371. old.

Zelei Miklós (1979): Szép zöld ágaikról zöld levelek hullanak. Beszélgetés Domokos Pál Péterrel. Tiszatáj. 1979/8. szám. 37–42. old.

Levéltári és magángyűjteményi iratok:

György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki Levéltár, VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

György Lajos levele a Státus Igazgatótanácsához. Kolozsvár, 1932. december 28. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (EKSL), IV. 4/b. 404. d. 3170/1932 alapszám, iktatószám nélkül.

[97] A két pedagógiai eseményről *Az Apostol* katolikus újság számol be viszonylag részletesen, az Erdélyi Iskolában még csak utalás szintjén sem említődnek.

György Lajos jelentése a pedagógiai szeminárium munkájáról. Kolozsvár, 1932. december 28. EKSL, 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932.

György Lajosnak a Státus Igazgatótanácsa részére írt, a nyári továbbképző tanfolyamokat számba vevő jelentése. Kolozsvár, 1933. szeptember 15. EKSL, IV. 4/b. 410. d. 753/1933. alapszám, 2209/1933.

Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.

Az Erdélyi Római Katolikus Státus Igazgatótanácsának 1933. április 5-i gyűlésén felvett jegyzőkönyv 753–1933. sz. bejegyzése. EKSL, IV/a. Jegyzőkönyvek. 83. kötet: 1932–1933.

Domokos Pál Péter 1930. július 5-én Csíksomlyón keltezett levele Frank Antalnak. Domokos Pál Péter személyi hagyatéka, melyet lánya, Domokos Mária őriz, saját lakásában.

Domokos Pál Péter 1932. február 22-én keltezett levele Frank Antalnak. Domokos Pál Péter személyi hagyatéka, melyet lánya, Domokos Mária őriz, saját lakásában.

Kézirat:

Kristó László (1995): Domokos Pál Péter tanítványa voltam. Az egykori tanítvány, Kristó László emlékei legkedvesebb tanáráról. (kézirat) Eger 1995, 4–6. (Domokos Pál Péter személyi hagyatéka, melyet lánya, Domokos Mária őriz, saját lakásában.)

Internetes forrás:

Tánczos Vilmos: Domokos Pál Péter. http://lexikon.adatbank.ro/tematikus/szocikk.php?id=15 (Letöltés dátuma: 2016. 02. 06.)

ABSTRACT

Initially, Márton Áron and Domokos Péter Pál worked apart in the field of folk education, then, in the middle of the 1930's, the two met and strongly influenced each other. This study's goal is the detailed research of the two tendencies and their point of intersection.

Domokos Péter Pál worked as a teacher and a cantor in Székely Land from 1926, being a choir-master and a popularizer of traditional costumes, at the same time. He did ethnological research more and more consciously in the regions of Székely Land and Moldva. Beside his profession as a teacher, he worked with great enthusiasm on familiarizing the local folk-culture and traditions with the intellectuals.

Although they lived far away from each other, in terms of space, the young Márton Áron observed with great interest the work of Domokos Péter Pál. His activities were guidelines for the university chaplain's folk-educational pursuits as well, this being mentioned a few times by Márton Áron. He supported the country-movement as well, himself organizing tours to familiarize with the catholic youth of Székely Land in order to troop them in religious associations and to educate them. The closeness of the two had definitely influenced Domokos Péter Pál's and his family's move to Kolozsvár in 1936. Here he directly joined the editing of the section of folk-education in the periodical called *Erdélyi Iskola* (*Transilvanian School*). Márton Áron, Venczel József, and György Lajos, became true helpers and even soul-mates in his pursuits in folk-education and organizing programmes in order to maintain cultural traditions.

Keywords: folk values, culture, folk-education, Transilvania

Ozsváth Judit
egyetemi adjunktus
Kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet
ozsvathjudit@gmail.com

Rébay Magdolna

A FIÚK NEVELÉSE ÉS OKTATÁSA NÉGY ARISZTOKRATA CSALÁDBAN (GR./HG. LÓNYAY, BR. MEDNYÁNSZKY, BR. PODMANICZKY, BR. SPLÉNYI) A DUALIZMUS KORÁBAN

ABSZTRAKT

Virág Irén *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848) c.* kutatásának (2013) folytatására vállalkoztunk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy hogyan hatott a polgárosodás a magyarországi arisztokrácia nevelési-oktatási szokásaira a dualizmus korában. Ezért család- és iskolatörténeti kutatásokat végzünk. Jelen írásunkban a Lónyay, a Mednyánszky, a Podmaniczky és a Splényi család arisztokrata ágaira fókuszálunk. A négy család közül a Lónyay és a Mednyánszky először a XVII., a másik kettő XVIII. században kapta a főnemesi címet. A Lónyayak bárói ága azonban kihalt, s a nemesi ágakhoz tartozók csak a dualizmus korában nyerték el a grófi/hercegi rangot. Együttes bemutatásuknak praktikus okai vannak, a minta alacsony száma és a forrásbázis szűk volta. Utóbbi országgyűlési almanachokból, életrajzi és általános lexikonokból, valamint a Lónyay család tagjainak levelezéséből áll[98]. Módszerül a prozopográfiát és a történeti dokumentumelemzést választottuk.

Megállapítottuk, hogy gyakori volt, hogy egy fiú több helyen „végezte" középiskolai tanulmányait. Ennek az volt az oka, hogy magántanulóként kevésbé kötődtek egy iskolához. A hazai felsőoktatási tanulmányokat – ha tehették – külföldiekkel egészítették ki. Erre – ahogy Lónyay Béla esete mutatja – a szülők befektetésként tekintettek. Míg a vizsgált Lónyayak politikusi, katonai, diplomata, gazdálkodói pályát választottak, addig a másik három családnál már kevésbé szokványosakat (tisztviselő, orvos, művész) is találunk.

A PODMANICZKY CSALÁD

Kutatásunkban – amelyet az MTA Bolyai János Ösztöndíjjal támogat – a magyarországi főúri fiúgyermekek iskoláztatásával foglalkozunk. Részint az általuk preferált iskolák történetét tárjuk fel, részint az egyes családok körében zajló nevelést és oktatást vizsgáljuk.

[98] Megtalálható a MNL OL-ban. A BFL-ban őrzött Lónyay-iratokat nem tekintettük át.

Tanulmányunkban négy családot emeltünk ki (gróf/herceg Lónyay, báró Mednyánszky, báró Podmaniczky, báró Splényi). Ennek gyakorlati okai vannak: a rendelkezésre álló források csekély volta.[99] A Podmaniczkyak esetében például a máskor segítségünkre lévő országgyűlési almanachok, valamint az életrajzi és általános lexikonok nem sok támpontot adtak a családtagok közéleti inaktivitása miatt. S a korábban kutatott iskolák tanulói közt sem tűntek fel. Kivételt képez br. Podmaniczky Attila (1897–1965), aki 1907/08. és 1914/15. között a kalocsai jezsuita főgimnázium nyilvános tanulója volt. A konviktus (Stephaneum) növendékeként az I–VIII. osztályt végezte itt.[100] Majd hadba vonult, a főhadnagyi rangig jutott. A leszerelését követően birtokán gazdálkodott. (A magyar társadalom…, 1930: 448.)

A budapesti főgimnáziumba 1879/80. és 1896/97. között két Podmaniczky báró járt (Bertényi 2010: 334.) Egyikük, báró Podmaniczky Horác (1866–1938) volt, aki 1884-ben itt szerzett érettségi bizonyítványt. Horác magánúton kezdte el tanulmányait hat évesen. 9 éves korától egy évig (1875/76.) a fővárosi evangélikus elemi iskola diákja lett. Miután a család Pozsonyba költözött, az itteni evangélikus líceumba járt (1876–1880). Innen iratkozott át a pesti piaristákhoz. Később a budapesti tudományegyetem joghallgatója lett. 1887-ben néhány hónapon keresztül a Sorbonne rendkívüli hallgatója volt. Később Németországban két hónapos mezőgazdasági tanulmányúton vett részt. 1889-től birtokán gazdálkodott, később azonban anyagi okokból kénytelen volt polgári foglalkozást választani. (Rózsa 2014: 585.)

Br. Podmaniczky Pál (1885–1949, lásd 1. kép) rokonaival szemben csak a középiskola első két osztályát végezhette el, a harmadikból anyagi okok miatt kimaradt. Erre az időszakra így emlékezett vissza: *„Édesapám akkor már teljesen vagyontalan állami tisztviselő (koronauradalmi igazgató) volt. A család vagyona már a 60-as és 70-es években teljesen megsemmisült, éspedig jórészt annak a következményeképpen*[101]*, hogy nagyapám mindkét fia, édesapám és Frigyes nagybátyám semmi kockázattól sem riadva vissza, részt vettek a szabadságharcban. Egyéves voltam, amikor édesapám meghalt egy önként vállalt közjótékonysági akció során szerzett betegségben. Gyermek- és ifjúkorom*

[99] A kiválasztást indokolta továbbá, hogy a Virág Irén által kutatott családok közül (2010) az összes többivel már foglalkoztunk. Az összehasonlítást azonban esetükben módszertani okokból (a forrásbázisok eltérő adottságai miatt) nem tartottuk megvalósíthatónak. A négy család közül kettő (Lónyay és Mednyánszky) a XVII. században kapott báróságot. Ezek az ágak azonban kihaltak. A főnemesi címet a Mednyánszkyak újra (Antal) a XVIII. században nyerték el, ahogy a Splényi és a Podmaniczky család tagjai is, a Lónyayak pedig a XIX. század második felében. (Lásd Gudenus 1993: 203., 293; Gudenus 1999: 93., 344.)

[100] Értesítő Kalocsa 1907/08. 130., 1908/09. 120., 1909/10. 117., 1910/11. 157., 1911/12. 115., 1912/13. 166., 1913/14. 128., 1914/15. 101., 103. (1914/15-ben nem érettségizett Kalocsán.)

[101] Másrészt csődbe ment a Magyar Északi Vasúti Társaság, amelyben apjának is volt részesedése. (Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#5. [2016.09.18.])

hovatovább mind mélyebbre sodródó nyomorúságban telt el."[102] Az özvegyet[103] kihasználták, a maradék vagyon semmivé foszlott. Pál autodidakta módon próbálta tudását bővíteni, sokat olvasott, s megtanult németül és hollandul.[104] Majd a lelkipásztori szolgálat iránt hivatást érezve folytatta formális tanulmányait: *„1903 augusztusában (18 éves volt ekkor) Pozsonyba mentem, s az egyetemes egyház ottani theol. Akadémiáján rendkívüli hallgatóként való felvételemet kértem. Mélységes hálával kell megemlékezni néhai D. Baltik Frigyesről, a Dunáninneni Egyházkerület püspökéről és a pozsonyi theol. Akadémia akkori tanári karáról. Noha csak a gimnázium két első osztályáról mutathattam be bizonyítványt, mégsem utasítottak el, teljesítették kérésemet, s mint rendkívüli hallgató megkezdhettem theol. tanulmányaimat. Vállalnom kellett természetesen azt a kötelezettséget, hogy az előadások hallgatása mellett megszerzem hiányzó középiskolai kvalifikációmat. Ez három évet vett igénybe. 1906 júniusában tettem le a pozsonyi ev. liceumban az érettségi vizsgálatot."*[105] A középiskolai és a felsőfokú tanulmányok párhuzamos végzésének tulajdonította, hogy a teológiát csak közepes eredménnyel végezte el. 1907 őszén beiratkozott a rostocki egyetem teológiai fakultására, ahol egy tanévet töltött. Egy évre rá lelkészé avatták.[106]

1. kép: A huszonéves br. Podmaniczky Pál

(Forrás: Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#49.)

[102] Az önéletrajzot közlő Hulejt idézi Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#7. (2016.09.18.)

[103] Podmaniczky Árminnak második feleségétől, a színésznő Egyessy Etelkától született Pál fia. Első feleségétől négy, halálakor már felnőtt fia volt. (Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#5. [2016.09.18.)

[104] A nyelvek iránti vonzalma később is megmaradt, összesen 17 vagy 18 nyelven beszélt. (Kovács 2005: 7.; Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#12. [2016.09.18.]

[105] Az önéletrajzot közlő Hulejt idézi Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#8. (2016.09.18.)

[106] Keveházi 2006, http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/#8. (2016.09.18.)

Gudenus József János genealógiája és egyéb források alapján ismert a család tagjainak a foglalkozása.[107] Ebből is világosan kitűnik, hogy a családi vagyon nem vagy csak részint biztosított megélhetést a számukra, ezért többségüknek polgári foglalkozást kellett választaniuk. Egyedül Endre és a fia, Attila élt a gazdálkodásból. (Előbbi kétszer képviselőséget is vállalt.) Tibor orvos lett, a többségük azonban a katonai pálya mellett döntött vagy tisztviselőként dolgozott. (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: A br. Podmaniczky család férfi tagjainak foglalkozása

Név	Születési és halálozási év	Foglalkozás
Elemér	1852–1909.	kárbecslő[108]
Béla	1853–1912.	cs. és kir. kamarás, alezredes, mezőhegyesi kir. ménes parancsnoka
Gyula	1855–1920.	cs. és kir. kamarás, m. kir. huszárőrnagy, h. államtitkár
Endre	1858–1932.	cs. és kir. kamarás, huszárőrnagy, földbirtokos, nemzetgyűlési képviselő (1910, 1926)[109]
Horác	1866–1938.	műfordító, statisztikus, könyvtárigazgató (KSH, római Nemzetközi Mezőgazdasági Intézet), miniszteri tanácsos
Béla	1879–1918.	huszárkapitány, hősi halált halt
Károly	1884–1928.	főszolgabíró Bihar vármegyében
Tibor, dr.	1884–1960.	orvos
Pál, dr.	1885–1949.	evangélikus lelkész, pozsonyi, eperjesi, soproni teológiai professzor, író
István	1885–1926.	tisztviselő[110]
Péter	1887–1941.	cs. és kir. huszáralezredes[111]

[107] Az 1949 és 1911 között született fiúkat soroltuk fel, összesen 14 főt, br. Podmaniczky Horácot, valamint Ármin 5 fiát (Elemér, Béla, Gyula, Endre és Pál) és azok leszármazottait (lásd Függelék 1. ábra). Az időkeret kiválasztásánál az iskoláztatás volt a fő szempont: hányan kerülhettek be a dualizmus időszakában az alap- és középszintű oktatásba. A csecsemő- vagy kisgyermekkorban elhunytakat nem tüntettük fel.

[108] Lásd Podmaniczky Elemér báró… https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=2703102. (2016.09.18.) és Podmaniczky (é. n.): Nagyapám Podmaniczky Elemér (1852-1909). https://www.geni.com/people/Elem%C3%A9r-Podmaniczky/344407681120002499. (2016.09.18.)

[109] Vö. Miskolczi 2006, http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Tompa/pages/004_redl_podmanicky_baro.htm. (2016.09.18.)

[110] István Podmaniczky (é. n.): https://www.geni.com/people/Istv%C3%A1n-Podmaniczky/353587901060013079. (2016.09.18.)

[111] Lásd Péter Podmaniczky (é. n.) https://www.geni.com/people/P%C3%A9ter-Podmaniczky/353593544170006430. (2016.09.18.)

Név	Születési és halálozási év	Foglalkozás
György	1891–1939	OTI (Országos Társadalombiztosító Intézet) aligazgatója, tb. főszolgabíró, honvéd huszárszázados, a T. E. Sz. (?) alelnöke[112]
Ernő	1894–1918.	hősi halált halt
Attila	1897–1965.	földbirtokos

(Forrás: Gudenus 1999: 93–105.)

NÉHÁNY SZÓ A SPLÉNYI CSALÁD TAGJAIRÓL

A Splényi családnak szintén Gudenus genealógiája alapján a vizsgált időszakban kilenc tagja született (lásd 2. táblázat), hét fő foglalkozása ismert. Láthatjuk, hogy valamennyien polgári pályán helyezkedtek el. Mind a Podmaniczky, mind a Splényi család tagjairól is elmondhatjuk tehát, hogy főnemesből polgárrá váltak (vö. Kaba 2008.) A családi hagyományokat folytatva ketten hivatásos katonák lettek.

2. táblázat: A br. Splényi család férfi tagjainak foglalkozása

Név	Születési és halálozási év	Foglalkozás
Géza	1852–1877.	n. a.
Pál	1858–1918.	a Kereskedelemügyi Minisztérium tisztviselője, állami gazdasági intéző[113]
Ernő	1861–1921.	miniszteri osztálytanácsos, a Budapesti M. Kir. Államhidak igazgatója[114]
Sándor	1863–1892.	királyi törvényszéki aljegyző
Árpád	1864–1919.	magánhivatalnok[115]
Viktor	1877–1935.	m. kir. huszárezredes

[112] Podmaniczky Zsuzsi (é. n.): Podmaniczky György, az édesapám (1891-1939): https://www.geni.com/people/Gy%C3%B6rgy-Podmaniczky/353595832790002625. (2016.09.18.)
[113] Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916. 9. rész. 2319. oldal. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=SZO%3D(sprang)&pg=2400&layout=s. (2016.09.19.)
[114] Minisztertanácsi jegyzőkönyv 1918.11.29. http://adatbazisokonline.hu/adatbazis/minisztertanacsi-jegyzokonyvek-1867-1944/adatlap/59314. (2016.09.19.)
[115] Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916. 9. rész. 2319. oldal. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=SZO%3D(sprang)&pg=2400&layout=s. (2016.09.19.)

Név	Születési és halálozási év	Foglalkozás
László	1890–n.a.	n.a.
István	1891–n.a.	honvéd zászlós, a Külkereskedelmi Hivatal igazgatója, a Kereskedelmi Hivatal elnöke[116]
György	1897–1944.	állampénztári tisztviselő, kereskedelmi tanácsos[117]
Géza	1907–1997.	huszárőrnagy[118]

(Forrás: Gudenus 1999: 344–350.)

A tanulmányi útról mindössze két fő esetében rendelkezünk információkkal. György a budapesti II. kerületi királyi katolikus főgimnázium diákja, majd budapesti tudományegyetem joghallgatója volt. Több szakmai külföldi tanulmányúton részt vett. (Keresztény magyar… 1940: 948.) A család másik ágának tagja, Géza három gimnáziumba is beiratkozott: 1916/17-ben a nagykárolyi piarista főgimnázium I. osztályának tanulója, ahonnan azonban még az ősszel kimaradt. A III. osztályt (1920/21.) magántanulóként a nyíregyházi evangélikus gimnáziumban végezte el, a IV. osztályt azonban már Debrecenben a református kollégiumban szintén magántanulóként.[119]

A BR. MEDNYÁNSZKY CSALÁD TAGJAI

A báró Mednyánszky családnak mindössze két tagja volt iskolás korú a dualizmus korában: Imre Pál (1861–1923) és a neves festő, László (1852–1919). Előbbi a 1877 és 1881 között a bécsi Theresianumban tanult.[120] Felsőoktatási tanulmányairól nincs adatunk. A katonaságban (6. sz. cs. és kir. huszárezred) a századosi rangig jutott. (Gudenus 1993: 293–296.[121]) Nyitra megyében gazdálkodott.

[116] Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916. 9. rész. 2319. oldal. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=SZO%3D(sprang)&pg=2400&layout=s. (2016.09.19.); Darányi (1936): Hivatalos közlemények. Erdészeti Lapok 1936/2. 148–149. http://erdeszetilapok.oszk.hu/00409/pdf/EL_1936_02_148-149.pdf. (2016.09.19.); Minisztertanácsi jegyzőkönyv 1941.02.14. http://adatbazisokonline.hu/adatbazis/minisztertanacsi-jegyzokonyvek-1867-1944/adatlap/58293. (2016.09.19.)

[117] Splényi György báró. Hagyatéki ügy, 1944. https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=1697834. (2016.09.19.). Keresztény Magyar… 1940: 948.

[118] Bene 1991: 6.

[119] Értesítő Nagykároly 1916/17. 24., Értesítő Nyíregyháza 1920/21. 14., Értesítő Debrecen 1921/22. 27.

[120] Pál néven szerepel, s a születési éve 1862., de feltehetőleg ugyanazon személyről van szó. A foglalkozásként ugyanis főhadnagy szerepel. (Album… 1913: 241.)

[121] Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916: 1989. (https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=2070&layout=s) (2019.09.23.)

Kedvelhette a sportot, hiszen indult evezős versenyen (1884), illetve nézőként édesanyjával megtekintette a pólai jachtversenyt (1892).[122]

Imre másodunokatestvérének, Lászlónak az élete jól feldolgozott, így tanulmányai is ismertek. László művészetek iránti tehetségét édesanyjától örökölte. Nagy hatással volt rá anyai nagyapja is, aki szintén kedvelte a művészeteket, s hozzá hasonlóan szeretett utazni, számos nyelven beszélt, köztük görögül, amelynek betűiből László „titkos" írást alakított ki magának. Anyai nagyanyja francia volt, ezért családi körben franciául is beszéltek. László koraszülött volt, vízfejű, agyhártyagyulladással küzdött. (Beňová 2003: 136., 138., Ondrejčekova 2003: 213., Markója 2008: 94–95.) Később is sokat betegeskedett, azért az orvos túl fárasztó tevékenységet nem engedett neki. Mivel iskolába nem járhatott, a szülei foglalkoztak vele, 11–12 éves korában pedig nevelőt kapott. 6 évvel fiatalabb húga (lásd 2. kép) így emlékezett vissza erre az időszakra: *„miután tanulnia tilos volt, dolgozatokat nem kapott. A lecke alatt, míg a nevelő magyarázott, László festett vagy rajzolt. […] Dacára, hogy alig tanult, szüleink mesélése, beszélgetése folytán általános műveltsége igen nagy lett. Papa minden este történelmet beszélt mese keretében vagy mama elmondta természettudományos olvasmányait. A társalgás majdnem mindig efféle témák körül forgott."* (Idézi Ondrejčekova 2003: 215.) Műveltségét olvasás révén is gyarapította. A testvérek sok időt töltöttek a szabadban: pónin lovagoltak, sétáltak, kirándultak, csónakáztak a Poprádon. (Markója 2008: 108–109.)

[122] Bérmálás... 1910: 6. https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_1910/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=201&layout=s; Vizi-sport 1884: 256. https://library.hungaricana.hu/hu/view/VadaszEsVersenylap_1884/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=261&layout=s; A cs. és kir. yacht-raj… 1892: 151. https://library.hungaricana.hu/hu/view/VadaszEsVersenylap_1892/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=156&layout=s. (2019.09.23.)

2. kép: Br. Mednyánszky László és húga, Margit (1861)

(Forrás: Ondrejčekova 2003: 212.)

László körülbelül 12 éves korában találkozott Thomas Ender osztrák akvarellistával, aki ekkor Észak-Magyarországon alkotott. A festő a későbbiekben a család kérésére foglalkozott vele: gipszmásolatokat küldött neki másolásra, kijavította rajzait. 1866/67-ben a szomszédos késmárki evangélikus gimnázium magántanulója lett. (Az iskola tanárai otthon foglalkoztak vele.) (A 3. képen diákként ábrázolták.) 1868/69-ben tette le a vizsgákat. 1870-ben a korábbi tervekkel ellentétben az érettségitől visszalépett, s csak évekkel később – kényszerítő körülmények hatására – vállalkozott rá. Anyja rossz egészsége miatt a család hamarosan Svájcba utazott, ahol ősszel László a zürichi politechnikumba jelentkezett, szülei ugyanis mérnöknek szánták, de nem vették fel. Ezért Soluthurnba költözött, ahol Dölinger felkészítő tanfolyamát látogatta (1870–71. tele). 1871 őszén megkezdte a politechnikum előkészítő osztályát. A katonai behívólevél hatására 1872 nyara az érettségire való felkészüléssel telt, szeptemberben Miskolcon[123] sikeresen kiállta a vizsgát. Mivel nyáron végre elnyerte apja beleegyezését, 1872 novemberében beiratkozott a müncheni képzőművészeti akadémiára, majd a következő tanévre is. 1874 májusában a párizsi École Nationale Supérieux des Beaux Arts hallgatója lett, ahonnan mesterének halála után, 1875 októberében kimarad. Formális tanulmányait ezzel befejezte. (A párizsi akadémia sem nyerte el egyébként tetszését, az órák helyett inkább kiállításokra járt.) A 1875 őszén családja utána jött, s egy ideig vele maradt, ami a kapcsolat erősségét mutatja. (Beňová 2003: 139., Markója – Hessky 2008: 328–329.)

[123] Feltehetőleg az evangélikus líceumban. (Az iskola értesítője az érettségizettek névsorát nem tartalmazza.)

3. kép: Br. Mednyánszky László családjával (1869)

(Forrás: Ondrejčekova 2003: 214.)

A LÓNYAYAK NEVELTETÉSE-OKTATÁSA

Az alábbiakban a Lónyay család két ágával foglalkozunk (lásd Függelék 2. ábra), mindkettőnek tagjai a dualizmus korában kaptak főnemesi – grófi vagy hercegi – címet. Mivel forrásokkal pont a rangadományozást követő időszakról alig rendelkezünk, hangsúlyoznunk kell, hogy példájuk nem az arisztokrata nevelés egyik esete. (A kérdés azért nem teljesen egyértelmű, mert a családnak volt már főnemesi ága, az azonban kihalt.)

A Lónyay igen összetartó család volt, amelyen belül bensőséges, szeretetteljes légkör uralkodott. A család fontosságára utal Lónyay Florentina (1802–1885) testvérének, Gábornak (1805–1885) írt levele, mely szerint a családi boldogság a földön a legtisztább öröm.[124] Id. Lónyay Menyhért (1822–1884) életrajzírója, Cieger András egyenesen patriarchális viszonyokról beszél, hiszen Menyhért családfőként az egész család boldogulásáért felelősnek érezte magát. Igyekezett családtagjait előnyös pozíciókba juttatni, illetve kisegíteni őket a bajból. (Cieger 2008: 487., 508–509.) A családban sok gyermek született. A kiskorúakat féltő aggodalommal övezték, betegségük esetén mindent megtettek gyógyulásuk érdekében.[125] A halálesetek pedig igen megviselték a szülőket.[126]

[124] Lónyay Florentina Gábornak, 1856.02.24. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 601.

[125] Vö. Lónyay Menyhért Gábornak, 1863.08.16. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 643.; 1856.07.10. uo. No. 639.; 1866.01.25?. uo. 646.; Lónyay Menyhért Albertnek, 1855.09.10. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1856.02.08. uo., 1856.02.28. uo., 1858.06.15. uo.

[126] *„Alig vagyok képes Neked megírni. Ma hajnalba vissza jövőn hová Gábort vittem Mukival [nevelő] – kedves kis Lorándom halva találtam, ma este temetjük. Borzasztó dolog 6 hónap alatt három gyermeket veszíteni és nyolczból ötöt. Mindnyája közt ezen csüggött legjobban any[j]a. Nekem is felettébb kedves, sokat ígérő gyermekem volt. Ti mindnyájan igen szerettétek. S még azt sem engedé az Isten, hogy felnevelhessük. Mikor elmentem, múlt szerdán este betegedt meg szegény, de baja nem látszott*

A nevelési értékeket a reformkorban Lónyay János, Florentina férje (1896–1859) a már említett Gábornak írt levelében így fogalmazta meg: *„váljon belőle egy jó, engedelmes fiú, nyílt fejű és bátor keblű férfiú, egyenes lelkű hazafi, hasznos polgár, embertársait becsülő felebarát, és véreit szerető Atyafi…”*[127] Miközben nővére a *„szorgalmas”, „jó”, „kedves”* tulajdonságokat emelte ki követendőként.[128] Jancsit apja azért dicsérte, mert *„vig, engedelmes és igyekvő.”*[129] A gyermekek *„hatalmas új érdeket ébresztettek és célt tűztek életünknek”* – írja ugyanő, nélkülük minden már csak *„fél élvezet”*.[130]

A meleg családi klíma, az elfogadó, sőt megengedő attitűd viszont több utód esetében, az egyes generációkban vissza-visszatérően, visszaélésekhez vezetett. Id. Menyhért legfiatalabb testvére, József (1836–1880) teljesen elszegényedett.[131] Másik öccse, János (1829–1897)[132] újra és újra adósságokba verte magát. Fia, Béla (1846–1890) könnyelműsködése, megbízhatatlansága miatt állandó anyagi támogatásra szorult rendkívül sok keserűséget okozva apjának.[133] Ő azonban soha nem hagyta magára, mert *„igaz, hogy ő rossz fiú, haszontalan ember, rossz férj, de mégis az én fiam”.*[134] A másik ágon pedig Gábor (1888–1954) folytatott pazarló és tékozló életmódot következmények nélkül. Hiába fogadkozott: *„Meg fogom mutatni tettekkel, ezentúl más ember lesz belőlem.”*[135] Ez nem történt meg, apja ugyanis – noha magának is tetemes adósságai voltak – mindig segítségére sietett, hogy a család becsületét mentse. Gábornak biztosította a rangjához illő életkörülményeket,[136] nem szorította őt spórolásra, támogatta utazásait.

veszélyesnek.” (Lónyay Menyhért Albertnek, 1858.06.20. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.) Margit lánya elvesztéséről lásd: 1875.12.10. uo.

[127] Lónyay János Gábornak, 1834.05.24. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 616.

[128] Lónyay Florentina Gábornak, 1854.08.31, MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 600.

[129] Lónyay Menyhért Albertnek, 1873.12.27. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

[130] Lónyay Menyhért Albertnek, [1858. május vége?] MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

[131] Lónyay Etelka Albertnak, 1876?.06.23. P 452 22. t.2. alt.

[132] A bécsi hadmérnöki akadémián tanult 1841 és 1846 között. A hivatásos katonaként a lovasságban századosi rangig jutott. Leszerelése után gazdálkodott. 1872-ben képviselővé választották. 1878 és 1893 között Máramaros főispánja volt. Fia, Sándor, iskoláit Sopronban végezte. Apja nyomdokaiba lépett: katona volt, képviselő, majd főispán. (Lónyay-család. http://www.kislexikon.hu/lonyay.html #ixzz49HpHR04V. [2016.09.24.] Doby 1895: 88–91.)

[133] Lónyay Menyhért Albertnek, 1856.01.22. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1856.01.30. uo., 1883.12.23. uo., 1872.11.10. uo., 1876.03.24. uo., 1876.06.30. uo., 1876.11.06. uo., 1878.12.16. uo., 1878.07.16. uo., 1882.11.13. uo., 1884.07.25. uo. (Vö. Cieger 2008: 494–496., 502–506.)

[134] Béla ráadásul elsőfokú unokatestvérét, Albert lányát vette feleségül, ami utóbb a családon belül némi feszültséget szült, kiváltképp mert házasságuk hamar megromlott, sőt válással végződött. (Lónyay Menyhért Albertnek, 1884.08.21. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt..)

[135] Lónyay Gábor apjának, 1913.03.20. MNL OL P452 11. t.

[136] 1000 K havi apanázst kapott plusz 250 K vacsorapénzt. Szállodában lakott, inasa volt. A kiadásai jóval meghaladták saját hivatalnoki bevételeit. (Lónyay Gábor apjának, 1913.05.19. MNL OL P452 11. t.)

Hogy az újabb adósságokat elkerüljék, gondnokság alá helyeztette.[137]

A Lónyay családban a korban bevett szokás szerint az idegen nyelvek elsajátítására nagy súlyt fektettek. Francia kisasszony szolgált nevelőnőként a családoknál.[138] Id. Menyhért a nevelő távozásakor (1859) „franciául jól értő egyént" keresett a helyére. Nem sokkal később angol inast fogadott fel, hogy a fiúk ezt a nyelvet is gyakorolhassák. 1864-ben pedig német kisasszonyt kerestek, ha nincs, franciát. (Albert testvérénél viszont angol Miss lakott.)[139] Később (1878) Menyhért már más véleményen volt: a nyelvtan tanulása miatt külön nyelvtanárok alkalmazását is szükségesnek tartotta.[140] Etelka (id. Albert húga) talán 1873-ban Géza unokaöccse számára angol nevelő alkalmazását javasolta, azzal az indoklással, hogy *„ne sajnáld ezen költséget, a nyelvismeret a mai világban [a] legjobb ajánlat, erre többet tartanak mint a nagy tudományra."*[141] Őt végül alkalmazták is, így két nevelője lett. Eleinte főként franciául beszélt az angol nevelővel is, emellett nagynénje is gyakorolta vele a franciát, sőt még németül is tanult.[142]

Látunk példát a felnőttkori nyelvtanulásra is. Ödön számára 20 éves korában a nyári hónapokra angol társalkodót kerestek.[143] Id. Menyhért 21 évesen angol, az emigrációban francia órákat vett, később – már itthon – munkája miatt ismét angol órákra járt. Ugyanezért Gábor (1888–1954) olaszul tanult. A diplomáciai pályára készülők pedig francia mestert fizettek.[144]

A gyermekek tanulmányaikat egy ideig otthon folytatták, szüleik nevelőt, ha nem találtak, tanítót fogadtak melléjük.[145] Az általánosan magasra értékelt nyelvoktatás mellett a sport és a művészetek is a nevelés részét képezték (vagy képezhették). Id. Menyhért legidősebb fia, Béla 6 évesen gimnasztikára és úszásoktatásra járt (1852), később vívni tanult, míg

[137] Lónyay Gábor apjának, 1913.03.04. MNL OL P452 11. t., 1914.03.19. uo., 1913.03. uo., 1913.11.19. uo., 1914.03.16. uo.; Id. Lónyay Gábor [Kállai József ügyvédnek] 1914.02.15. uo., 1914.02.19. uo., 1914.03.24. uo.; Id. Lónay Gábor a sátoraljaújhelyi királyi törvényszéknek uo.

[138] Lónyay Menyhért Gábornak, 1865.01.27. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 645.; vö. Lónyay Piroska Gábornak, 1843.01?.29. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 675.

[139] Lónyay Menyhért Albertnek, 1859.06.05. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1859.08.23. uo., 1859.08.17. uo., 1864.12.27. uo.

[140] Lónyay Menyhért Albertnek, 1878.12.11. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

[141] Lónyay Etelka Albertnek, n.a. MNL OL P 452 22. t. 2. alt.. Korábban (?) francia nevelő alkalmazását is javasolta. (n.a. uo.)

[142] Lónyay Etelka Albertnek, 1873?.05.11. MNL OL P 452 22. t. 2. alt., n.a. [1873.08.10.?] uo., [1873.08.06.?] uo.

[143] Lónyay Emma Gábornak, 1854.01.26. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 591.

[144] Lónyay Menyhért Albertnek, 1843.11.16. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1850.05.18. uo., 1862.01.10. uo.; Lónyay Gábor apjának, 1913.03.20. MNL OL P 452 11. t.; Lónyay Elemér Gábornak, 1884.[?] 05.16. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 582.

[145] Lónyay Menyhért Albertnek, 1844.06.26. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1862.02.07. uo., 1877.04.21. uo., 1877.11.19. uo.; Lónyay Ödön Gábornak, 1868.03.06. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 664.

Jancsi (1860–1937) öccse 13 évesen rajzolt és zongorázott (1873).[146]

A család többféle középiskolát is előnyben részesített, a korban közel álló testvéreket jellemzően egy iskolába írták be. A sárospataki vagy a debreceni kollégium helyett[147] id. Lónyay Menyhértet[148] és testvérét apjuk a budai piaristákhoz adta be*: „Menyus igen jól tanul, Bertzi is igen halad előre és napról napra könnyebben”* tanul, *„nem a tehetség fogyatkozása, hanem a tanítás rossz módja okozta eddigi egyhelybeni veszteglését”* – írta apjuk rokonának, Gábornak. A piaristákhoz fogható tanítókat nem ismer – folytatta: *„Szelíd és nyájas bánásmóddal tudják ők egyeztetni a tanítói tekintetet, leereszkednek a gyermekhez, ezer módokat találnak az igyekezet élesztésére, bizodalmat és szeretetet gerjesztenek maguk eránt a gyenge szívekben, s ami a tanításban a legfőbb dolog, mindeneknek előtte arra tanítják a gyermekeket, hogy miképpen kellene tanulni. Igaz, hogy ez nem illik mindnyájokra, tudni illik az egész Rend minden tagjaira, de valóban reá illik az itteni Intézet minden tagjaira, akik az egész Provinciából össze vagynak válogatva.”*[149] Menyhért később Pesten filozófiát, majd jogot hallgatott. (Virág 2013: 280.) Több hazai tanulmányi utat is tett: először 14 évesen Békásy Sándor későbbi lányai pappal, aki 6 évig a nevelője volt, bejárta Észak-Erdélyt. 4 évvel később Tanárky Gedeonnal, apja titkárával, és Albert öccsével szintén Erdélybe utazott vakációra. 1843-ban egy társasággal, 1845-ben pedig feleségével tett európai körutat.[150] A szabadságharcot követő emigrációban kiemelten fontosnak tartotta tudása bővítését: Párizsban a Sorbonne-ra és a College de France-ra járt, így kiegészítette természettudományos (kémia, fizika) ismereteit, valamint rendszeresen megfordult könyvtárban, s francia nyelvórákat is vett (1849–1850).[151]

[146] Lónyay Menyhért Gábornak, 1852.07.06. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 628.; Lónyay Menyhért Albertnek, 1873.12.27. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1877.02.04. uo.

[147] Levelében ezt külön kiemeli, aminek az oka a választás szokatlan volta lehetett.

[148] Nevelésével-oktatásával részletesen foglalkozik Cieger (2008: 27–37.)

[149] Lónyay János Gábornak, 1834.05.24. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 616.

[150] Lónyay-család. http://www.kislexikon.hu/lonyay.html#ixzz49HpHR04V. (2016.09.24.); Lónyay Menyhért naplója… 2004, 6–7.; Lónyay Menyhért Albertnek, 1843.06?.13. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.; Lónyay Menyhért Gábornak, 1845.10.02. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 626.

[151] Lónyay Menyhért Albertnek, 1849.12.09. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

Két idősebb fia (Béla, ifj. Menyhért) Gönczy Pál pesti magániskoláját látogatta[152], majd az ebből létrejövő református gimnázium tanulója lett.[153] A család befolyását mutatja, hogy a legkisebb fiú vizsgáját erdélyi nyaralásuk során tehette le: a szintén ott vakációzó tanárok jöttek el hozzá.[154] A már többször említett legifjabb Gábor a sárospataki gimnázium magántanulója volt, 1899-től kezdve az első három osztályt végezte el itt.[155] Érettségit viszont a II. kerületi egyetemi gimnáziumban tett.[156] Sárospatakon volt diák nagybátyja, Elemér is, míg apja (szintén Gábor) a pesti mintagimnáziumban. Elemér Budapesten is végzett középiskolai tanulmányokat. (A magyar társadalom… 1930: 350.) Valószínűleg szintén a fővárosban tanult Béla fia, Menyhért. Egyik vizsgáján nagyapja is részt vett, aki elégedett volt teljesítményével az előadás módját leszámítva. Éppen ezért azt javasolta, hogy váltson nyilvános státuszra.[157] A bécsi Theresianum tanulója volt – mégpedig 1897-től 1909-ig – id. Albert unokája, Károly három, nemesi ághoz tartozó Lónyay ifjúhoz (Zsigmond, László, István) hasonlóan. (Album… 1913: 277., 316.)

A látogatott felsőfokú oktatási intézmények közt hazaiakat és külföldieket egyaránt találunk. Ödön (1834–1885) és ifj. Menyhért a magyaróvári gazdasági akadémiára járt. Elemér és testvére, Gábor Budapesten (is) tanult állam- és jogtudományt. Előbbi a pataki akadémiára is járt. A vizsgákra Antalfy Sándor készítette fel.[158] Népszerűek voltak a családban a neves német egyetemek. Id. Menyhért annyi alkalmat akart adni Béla fiának a tanulásra, amennyit csak lehet.[159] Kikérte az ismerősök véleményét: hol érdemes neki leginkább tanulnia[160], majd a költségeket nem kímélve beíratta a berlini, a müncheni, a jenai, a weimari és a heidelbergi egyetemre. Olykor maga és/vagy neje személyesen kísérte el a beiratkozásra.[161] Az eredménnyel azonban nem volt elégedett: *„képessége s*

[152] Apjuk így értékelte őket: *„A gyermekek, hála Istennek, egészségesek. Menyus első tanuló, oly szorgalmas mint csak gyermek lehet, és felettébb jó kedvű, mert megvan magával elégedve, tanítói nem győzik eléggé dicsérni. Béláról az ellenkezőt lehetne mondani, – ha más viszonyok lennének, mindjárt katonai intézetbe adnám. Gábornak jó kedve van, ő is tanulni kezd."* (Lónyay Menyhért Albertnek, 1858.12.17. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.) Egy évvel korábban még Béla *„nagy tűzzel"* tanult. (1857.12.04. uo.)

[153] Lónyay Menyhért Albertnek, 1859.06.05. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

[154] Lónyay Menyhért Albertnek, 1874.08.29. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt. (Később is magántanuló maradt. [1878.01.20. uo., 1878.04.28. uo.])

[155] Értesítő Sárospatak 1899/1900. 218., 1900/01. 169., 1901/02. 143.

[156] Lónyay Gábor, gróf, 1907. https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=1574556. (2016.09.26.)

[157] Lónyay Menyhért Albertnek, 1884.07.10. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.

[158] Lónyay Elemér Gábornak, 1885.06.09. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 586.

[159] Saját magának erre ugyanis nem volt módja. (Lónyay Menyhért Albertnek MNL OL P 453 32. 1863.11.05.)

[160] Az 1870-es évek elején képviselő volt. (Ld. Lónyay Béla. http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/l/l14285.htm. 2016.09.25.)

[161] Lónyay Menyhért Albertnek, 1862.06.30. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., 1862.11.24. uo., 1863.11.05. uo., 1864.04.11. uo., 1865.04.23. uo.; Lónyay Menyhért Gábornak, 1864.10.30. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 644.

tudománya vajmi kevés".[162] Legkisebb fia, Jancsi először Genfben tanult, az egyetem jó híre miatt, pedig ez ekkor már apja számára, aki Béla adósságait alig győzte kifizetni, nagy áldozatot jelentett.[163] Később Lipcsében hallgatott jogot, hogy a német nyelvet is gyakorolja. Apja maga kísérte el, s egy híres professzornál helyezte el.[164] (Gábor és Elemér pedig Lipcse mellett több német várost érintő tanulmányúton vett részt 1884-ben.[165])

A külföldi felsőfokú tanulmányok másik színhelye Ausztria volt: Elemér Grácban tanult jogot. (A magyar társadalom…, 1930: 350.) Vonzó volt a császárváros is. Hiszen édesapjukat, Ödönt 18 évesen (1852) itt találjuk. Élete tanulásból (angol, fizika, matek, rajz órák), sportból (úszás, vívás, lovaglás, kirándulás) és színházlátogatásból állt.[166] A Hochschule für Bodenkultur hallgatója volt id. Albert fia Géza (1857–1897), miután Proskauban (Prószków, Felső-Szilézia) is folytatott mezőgazdasági tanulmányokat. (Sturm 1897: 290.)[167] Elemér viszont már állásügyben érkezett Bécsbe. Itt bemutatkozó látogatást tett Jancsi unokatestvére társaságában a Külügyminisztériumban. Jancsi elkísérte Ritter von Plason (?) osztálytanácsoshoz, aki egyben a felvételi és a diplomáciai vizsgabizottság elnöke volt. A vizsga sikere érdekében az általa ajánlott, a követelményeket ismerő francia tanárnál vett órákat és beszerezte a javasolt tankönyveket, noha ezek a kiadások nagyon megterhelőek voltak számára.[168] Mindketten diplomaták lettek. Míg id. Menyhért harmadik fia, a gyermekkorában rendkívül sokat betegeskedő Gábor, birtokán gazdálkodott. (Doby 1895. 84.)[169]

ZÁRÓ GONDOLATOK

Igen különböző családokról volt szó a fentiekben – felekezetűk, vagyoni helyzetűk, múltjuk, rangjuk tekintetében egyaránt. Láthattuk, hogy a Podmaniczky és a Splényi család polgári vonásokat vett fel, míg egyes Lónyayak a köznemesség köréből emelkedtek ki politikai szerepvállalásaiknak, karrierjüknek köszönhetően. Amit megfigyelhettünk: gyakori volt, hogy egy fiú több középiskolába is „járt". Ennek az volt az oka, hogy magántanulóként kevésbé kötődtek egy iskolához. A hazai felsőoktatási tanulmányokat – ha tehették – külföldiekkel egészítették ki. Erre – ahogy Lónyay Béla esete mutatja – a

[162] Lónyay Menyhért Albertnek, 1877.01.02. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt., vö. 1877.07.18. uo.
[163] Lónyay Menyhért Albertnek, 1878.11.03. MNL OL P 452 32. d. 22. t. 1. alt.
[164] Úgy tervezték, hogy tanulmányait Pesten folytatja (magyar jog). Lónyay Menyhért Gábornak, 1879.10.25. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 648.
[165] Lónyay Ödön Gábornak, 1884.08.22. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 668.
[166] Lónyay Ödön Gábornak, 1852.06.19. MNL OL P 452 16. nd. 8. t. No. 649.; 1852.07.15. uo. 650.
[167] Géza már 1875 őszén Bécsben akart (?) tanulni, egy professzornál szerették volna elhelyezni. (Lónyay Menyhért Albertnek, 1875.11.11. MNL OL P 452 32. d. 22. t.1. alt., 1875.09.21. uo., 1875.04.04. uo.)
[168] Lónyay Elemér Gábornak, 1884.[?] 05.16. MNL OL P 452 16. nd. 8. tétel No. 582. és 1884.[?]12.30. uo. No. 583. és 1884.10.3. No. 585. Lónyay János Gábornak, OL P 452 16. nd. 8. t. No. 585.
[169] Lónyay-család. http://www.kislexikon.hu/lonyay.html#ixzz49HpHR04V. (2016.09.24.)

szülők befektetésként tekintettek. Míg a vizsgált Lónyayak politikusi, katonai, diplomata, gazdálkodói pályát választottak, addig a másik három családnál már kevésbé szokványosakat (tisztviselő, orvos, művész) is találunk.

HIVATKOZÁSOK

Levéltári források

Lónyay Etelka. MNL OL P 452 22. tétel 2–6. altétel.

Lónyay Gábor, gróf. Érettségi anyakönyv, 1907. HU_BFL_VI_502_d_ IIkerEKFG_1907_1__05-06_27_0014249. https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=1574556. (2016.09.26.)

Lónyay III. Albert. MNL OL P 452 32. d. 22. tétel 1. altétel.

Lónyay IX. Gábor és fia, X. Gábor. MNL OL P 452 11. tétel.

Lónyay VIII. Gábornak írt levelek. MNL OL P 452 16. nd. 8. tétel No. 582–677.

Podmaniczky Elemér báró, mint a Fonciere Biztosító képviselője (1891). HU_BFL_VII_185_1891_2823_I_0458939. https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=2703102. (2016.09.18.)

Splényi György báró. Hagyatéki ügy, 1944. HU_BFL_VII_180_1944_Kjo_234_HAG_0015108. https://lnyr.eleveltar.hu/bflquery/detail.aspx?ID=1697834. (2016.09.19.)

Értesítők

Értesítő Debrecen = A debreceni református főgimnázium értesítője az 1921/22. iskolai évről. Közli: S. Szabó József. Debrecen, 1922.

Értesítő Nagykároly = A kegyes-tanitórendiek vezetése alatt álló nagykárolyi róm. kath. főgimnázium értesítője az 1916/17. iskolai évről. Nagykároly, 1917.

Értesítő Nyíregyháza = A nyiregyházi államilag segélyezett ág. h. ev. főgimnázium értesítője az 1920/21. évről. Szerk. Moravszky Ferenc. Nyíregyháza, 1921.

Értesítő Sárospatak 1899/1900–1901/02. = A sárospataki ev. ref. főiskola /akadémia és gymnasium/ értesítője az 1899/1900. iskolai évről. 44. évfolyam. Összeállította Zsindely István és Szinyei Endre. Sárospatak, 1900. (Megjelent évente változó címmel.)

Értesítő Kalocsa 1907/08–1914/15. = A jézus-társasági kalocsai érseki főgimnázium értesítője az 1907/08. iskolai évről. Kalocsa, 1908. (Megjelent évente változó címmel.)

Egyéb források

A cs. és kir. yacht-raj regattái Pólában. (1892) Vadász- és Versenylap. 36. évf. 16. sz. (1892.04.17.) 151–152. https://library.hungaricana.hu/hu/view/VadaszEsVersenylap_1892/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=156&layout=s. (2019.09.23.)

A magyar társadalom lexikonja. Budapest, 1930.

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

Bene János (1991): Nyíregyházi magyar huszárok. MTC Press, Nyíregyháza. https://library.hungaricana.hu/hu/view/MEGY_SZSZ_Jamk_31_Nyiregyhazihuszarok/?pg=0&layout=s. (2016.09.19.)

Beňová, Katarína (2003): A korai évek – Mednyánszky László és Nagyőr. In. Markója Csilla (szerk.): Mednyánszky. Kiállítás a Magyar Nemzeti Galériában 2003. október 14. – 2004. február 8. Magyar Nemzeti Galéria, Kossuth Kiadó. Budapest. 135–145.

Bérmálás Hontvarsányban (1910) Esztergom. 15. évf. 25. sz. (1906.06.19.) 6. https://library.hungaricana.hu/hu/view/Esztergom_1910/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=201&layout=s. (2019.09.23.)

Bertényi Iván ifj. (2010): Az elit gimnáziumai vagy a gimnáziumok elitje? A budapesti piarista és a Mintagimnázium diákságának vizsgálata (1879/80 – 1896/97.) In. Forgó András (szerk.): A piarista rend Magyarországon. Szent István Társulat. Budapest. 316–350.

Cieger András (2008): Lónyay Menyhért, 1822–1884. Szerepek – programok – konfliktusok. Századvég. Budapest.

Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916. 1989. (https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=%22medny%C3%A1nszky%20imre%22&pg=2070&layout=s) (2019.09.23.)

Budapesti Czim- és Lakásjegyzék, 1916. 9. rész. 2319. oldal. https://library.hungaricana.hu/hu/view/BPLAKCIMJEGYZEK_27_1916/?query=SZO%3D(sprang)&pg=2400&layout=s. (2016.09.19.);

Darányi (1936): Hivatalos közlemények. Erdészeti Lapok 1936/2. 148–149. http://erdeszetilapok.oszk.hu/00409/pdf/EL_1936_02_148-149.pdf. (2016.09.19.);

Darányi (1936): Hivatalos közlemények. Erdészeti Lapok 1936/2. 148–149. http://erdeszetilapok.oszk.hu/00409/pdf/EL_1936_02_148-149.pdf

Doby Antal (1895): Lónyay család. Nagy lónyai és vásáros naményi gróf, báró és nemes. Budapest.

Gudenus János József (összeállította) (1993): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, II. kötet. K. n. Budapest.

Gudenus János József (összeállította) (1999): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, III. kötet. Heraldika Kiadó. Budapest.

Hessky Orsolya – Markója Csilla (2008): Mednyánszky László rövid életrajza. In. Egy másik Mednyánszky. Meridián. Budapest. 328–336.

István Podmaniczky (é. n.) https://www.geni.com/people/Istv%C3%A1n-Podmaniczky/353587901060013079. (Letöltés: 2016.09.18.)

Kaba Eszter (2008): „Nemesből lett polgár." A báró Splény család személyes kapcsolathálózatai egy kétgenerációs vizsgálat tükrében. In. Gyáni Gábor – Láczay Magdolna (szerk.): Generációk a történelemben. A Hajnal István Kör - Társadalomtörténeti Egyesület 2007. évi konferenciájának kötete. Nyíregyháza, 135–142.

Keresztény Magyar Közéleti Almanach, II. Budapest, 1940.

Keveházi László (2006): Podmaniczky Pál, a misszió professzora. Magyar Evangélikus Külmisszió Egyesület, Budapest. http://mek.oszk.hu/05600/05670/html/ (Letöltés: 2016.09.18.)

Kovács Eszter Júlia (2005): A Podmaniczky család és leszármazottainak bemutatása, a családi identitás tükrében. (Kulturális antropológia záródolgozat.) Debrecen. http://mek.oszk.hu/04700/04764/04764.pdf. (Letöltés: 2016.09.18.)

Lónyay Béla. http://mek.oszk.hu/03600/03630/html/l/l14285.htm. (2016.09.25.)

Lónyay Menyhért naplója 1860–1861. Szerk. Deák Ágnes. Századvég Kiadó. Budapest, 2004.

Lónyay-család. http://www.kislexikon.hu/lonyay.html#ixzz49HpHR04V. (2016.09.24.)

Markója Csilla (2008): Egy másik Mednyánszky. Meridián. Budapest.

Minisztertanácsi jegyzőkönyv 1918.11.29. http://adatbazisokonline.hu/adatbazis/minisztertanacsi-jegyzokonyvek-1867-1944/adatlap/59314. (2016.09.19.)

Minisztertanácsi jegyzőkönyv 1941.02.14. http://adatbazisokonline.hu/adatbazis/minisztertanacsi-jegyzokonyvek-1867-1944/adatlap/58293. (2016.09.19.)

Miskolczi Miklós (2006): Redl és Podmaniczky Báró. In. Miskolczi Miklós: Tompa, a pusztában nőtt város. Helytörténeti monográfia, a kezdetektől 1951-ig. Magánkiadás. Kecskemét.http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/Tompa/pages/004_redl_podmanicky_baro.htm. (Letöltés: 2016.09.18.)

Ondrejčekova, Zora (2003): Mednyánszky László és a fénykép. In. Markója Csilla (szerk.): Mednyánszky. Kiállítás a Magyar Nemzeti Galériában 2003. október 14. – 2004. február 8. Magyar Nemzeti Galéria, Kossuth Kiadó. Budapest. 213–226.

Pál Podmaniczky (é. n.) https://www.geni.com/people/P%C3%A1l-Podmaniczky/325300441190006449. (Letöltés: 2016.09.18.)

Péter Podmaniczky (é. n.) https://www.geni.com/people/P%C3%A9ter-Podmaniczky/353593544170006430. (Letöltés: 2016.09.18.)

Podmaniczky Endre Gyula Ármin (é. n.) https://www.geni.com/people/Podmaniczky-Endre-Gyula-%C3%81rmin/6000000022385405237. (Letöltés: 2016.09.18.)

Podmaniczky Zsuzsi (é. n.): Nagyapám Podmaniczky Elemér (1852-1909). https://www.geni.com/people/Elem%C3%A9r-Podmaniczky/3444076811200024 99. (Letöltés: 2016.09.18.)

Podmaniczky Zsuzsi (é. n.): Podmaniczky György, az édesapám (1891-1939): https://www.geni.com/people/Gy%C3%B6rgy-Podmaniczky/353595832790002625. . (Letöltés: 2016.09.18.)

Rózsa Dávid (főszerk.) (2014): Portrék a magyar statisztika és népességtudomány történetéből. Életrajzi lexikon a XVI. századtól napjainkig. KSH Könyvtára. Budapest.

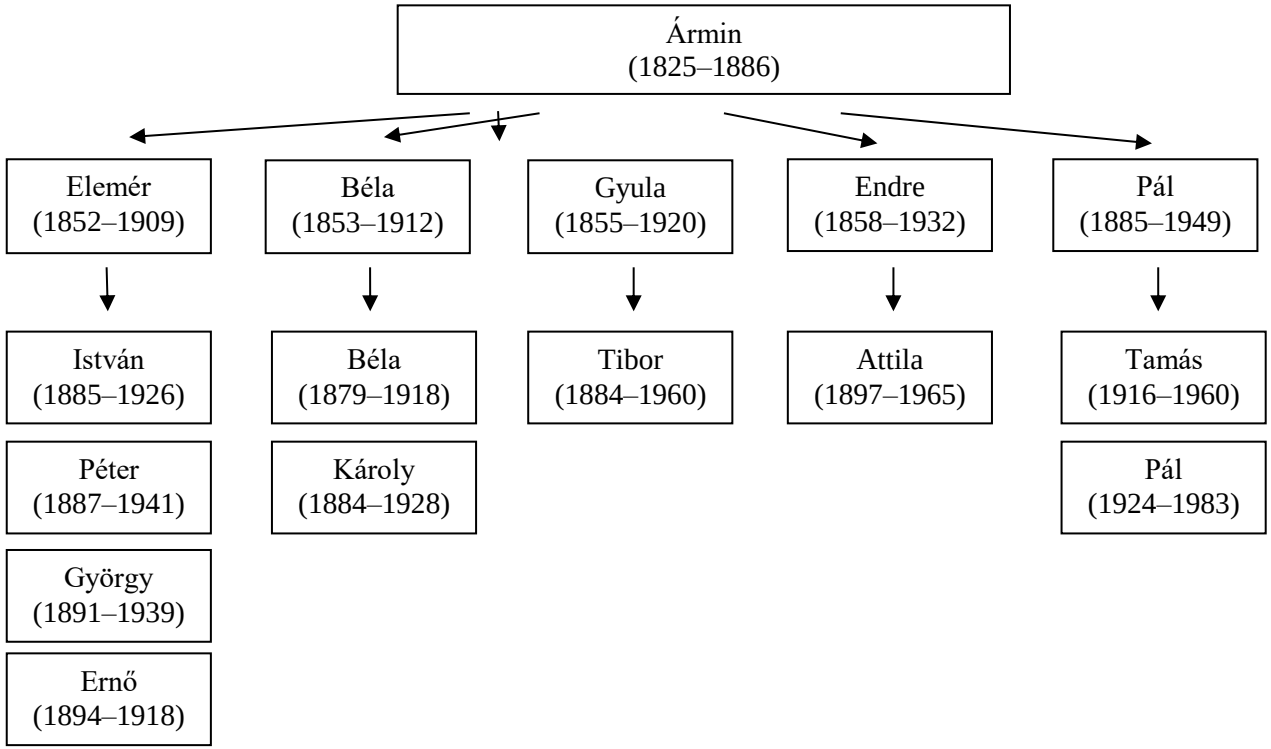
Sturm Albert (szerk.) (1897): Országgyülési almanach 1897–1901. Budapest.

Virág Irén (2013): A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848). Líceum Kiadó. Eger.

Vizi-sport (1884). Vadász- és Versenylap. 28. évf. 26. sz. (1884.06.26.) 256–257. https://library.hungaricana.hu/hu/view/VadaszEsVersenylap_1884/?query=%22mednyC3%A1nszky%20imre%22&pg=261&layout=s. (2019.09.23.)

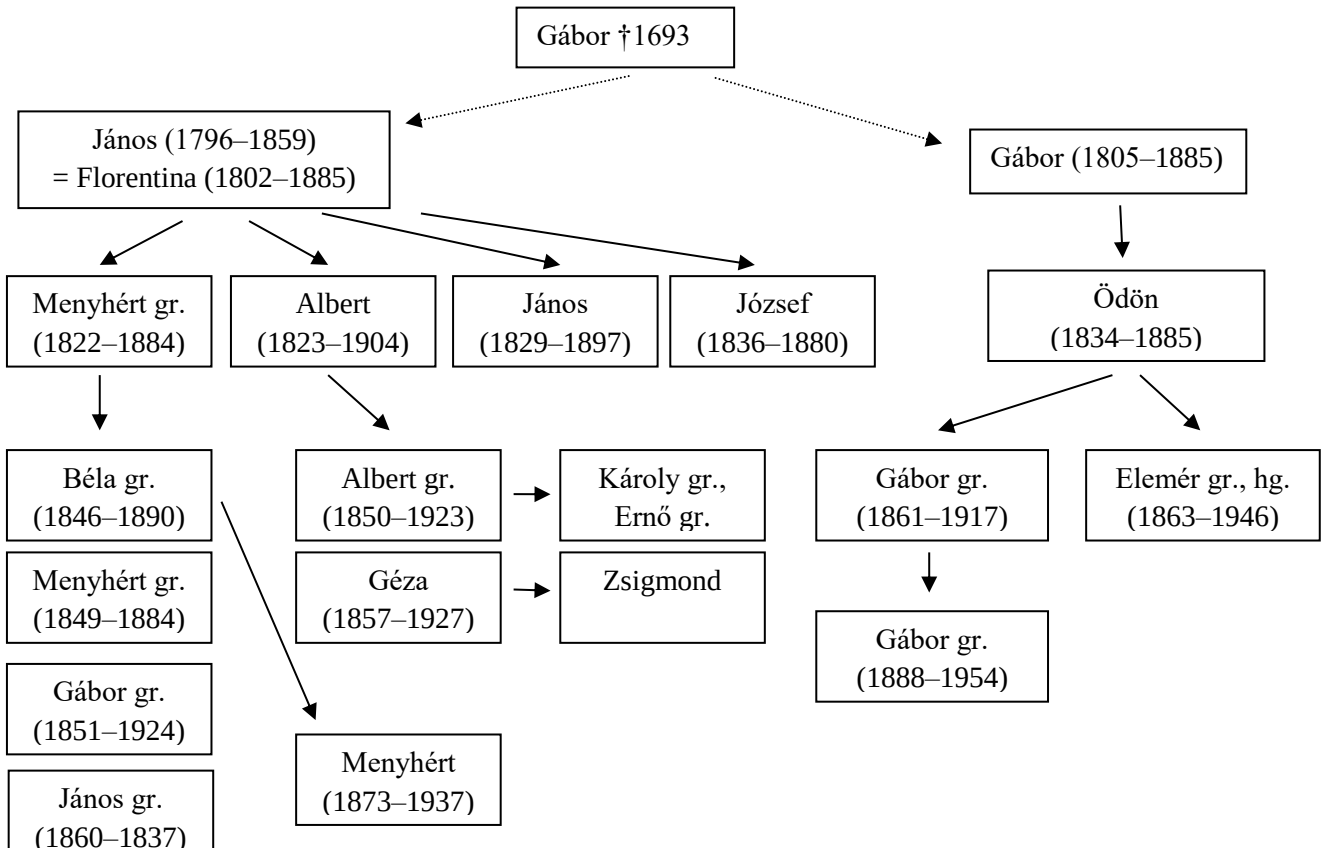
FÜGGELÉK

1. ábra. Br. Podmaniczky Ármin férfi leszármazottai (2 generáción keresztül)



(Forrás: Gudenus 1999: 97–105)

2. ábra. Lónyay Gábor leszármazottai



(Forrás: Gudenus 1993: 203–216.)

ABSTRACT

I have attempted to continue the research of Irén Virág on ’The Education of the Hungarian Aristocracy (1790-1848)’ (2013). I was looking for the answer to the following question of how civilization affected the educational customs of the Hungarian aristocratic education. Therefore I have made researches of family and school histories. In this present work I focus on the aristocratic branches of the following families: Lónyay, Mednyánszky, Podmaniczky and Splényi. From the four families, the Lónyays and the Mednyánszkys got their peerage first in the 17th century while the other two got theirs in the 18th century. However the branch of barons of the Lónyay family had died out and those belonging to the aristocratic line could only get the ranks of count/baron in the age of dualism. There are practical reasons for their collective presentation, namely, the low number of samples and a narrow source base. The latter one consists of sources from parliamentary almanachs, biographical and general encyclopedias and the correspondance among the members of the Lónyay family. I chose the prosopographical method and historical document analysis.

I have concluded that it was common for a boy to ’to be done’ with his secondary school studies in more places. The reason is that they were not so attached to a specific school by being a private student. Their local higher education studies were amended with that in foreign schools – if they could afford it. This was regarded as an investment – like it is shown in the case of Béla Lónyay. While the Lónyays chose political, military, diplomatic or economist careers, in the other three families, we can see less ordinary careers as well (officer, doctor, artist).

Rébay Magdolna

Ph.D. habil. egyetemi docens

Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Neveléstudományi Tanszék

rebay.magdolna@arts.unideb.hu

Somogyvári Lajos

„EDDIG NEM VOLT DIKTATÚRA, MOST LESZ PROLETÁRDIKTATÚRA!" RENDTEREMTÉS A PEDAGÓGUS-TÁRSADALOMBAN 1956 UTÁN

ABSZTRAKT

A hazai oktatástörténet-írás egyik vakfoltja az 1956-os forradalom után, a pedagógusokat ért fizikai atrocitások, a tanárverések feltárása. A tanulmány a minisztériumi iratanyag alapján tesz kísérletet a történések rekonstrukciójára – a vizsgálat időbeli határait 1956 novembere és 1957 júniusa jelenti. A hasonló esetek látenciája igen magas, változatos forrásokból (kérvények, kihallgatási jegyzőkönyvek, jelentések, bűnügyi jelentések, hivatalos levelek stb.), elszórt utalásokból lehet felvázolni az erőszakcselekmények jellemző mintázatát. A verések általában karhatalmistákhoz kötődnek, akik a helyi pártszerveket megkerülve intézkedtek. Gyakori a verbális és fizikai erőszak együttes megjelenése, a nyilvános megalázás, az értelmiségellenesség markáns megnyilvánulása. A motivációk között felfedezhető a bűnbakképzési mechanizmus (a pedagógusok felelősek az októberi eseményekért, „minden tanár fasiszta"), a személyes bosszú, a pedagógus-társadalom szelekciójára való törekvés, a hatalom helyreállításának részeként a megfélemlítés. Két nagyobb megtorlási hullám figyelhető meg ebben a kontextusban: 1956. december és 1957. január között főleg a felsőoktatást érintette a represszió, 1957. február - márciustól a közoktatás „megtisztítása" kezdődött el. A bemutatott esetek csak a „jéghegy csúcsát" jelentik, a kutatást a későbbiekben ki kell terjeszteni a Belügyminisztérium, az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárának iratanyagára, hasznos lehet még a helytörténet bevonása és az oral history módszereinek felhasználása.

BEVEZETÉS

Az oktatástörténeti szakirodalom hagyományosan csak néhány, jól körülhatárolható témával foglalkozik az 1956-os forradalom, megtorlás és konszolidáció kapcsán: a balatonfüredi pedagógus konferencia és utóélete, különböző reformtervezetek és viták (Géczi, 2005; Bajomi, 2006; Szabolcs, 2006; Golnhofer & Szabolcs, 2015), a felsőoktatást érintő átalakulás (Donáth, 2006; Sáska, 2006), valamint a vallásos-világnézeti nevelés kérdései (Nagy, 2006, 2012, pp. 129-145.) tartoznak ide. A kutatás gyakran ölt kampányjelleget, hiszen az évfordulók kapcsán mindig újra és újra felmerülnek eddigi

tudásunk hiányosságai: a pedagógus-társadalmat ért megtorlási hullám, a rendteremtési folyamat az egyik olyan lehetséges elemzési irány, ahol még sok dolgunk van, itt is főleg a fegyelmi eljárásokat, elbocsátásokat elemezték az eddigi tanulmányok (Ipolyi, 1996; Gergely, 2006).

Van már, amire építhetünk, hiszen léteznek helytörténeti-lokális kutatások (pl. Argejó, 2010; Albertné, 2014), az ebből kinyerhető adatok összesítése, egy országos helyzetkép felállítása azonban még várat magára – a legfőbb gondot a magas látencia jelenti, hiszen a legtöbb hasonló eset nem került nyilvánosságra/nem maradt róla feljegyzés. A forráshiányt természetesen ellensúlyozhatják a visszaemlékezések, de itt meg az elfojtás mechanizmusa érvényesül. Nóvé Béla ugyanerről a problémáról szól, mikor saját, az 1956 után emigrált magyar fiatalokkal kapcsolatos kutatásainak legfőbb módszertani problémájaként az adatközlők magas fokú anonimitásigényét nevezi meg. Az események szemtanúi szívesen beszélnek élményeikről, de ragaszkodnak ahhoz, hogy ez ne kerüljön nyilvánosságra, ne szerepeljen forrásként a nevük egy publikációban (Nóvé, 2013, pp. 170-171.).

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Vizsgálataimat egy „talált tárgy" indította el. Az 1957-es hittan-beiratkozások levéltári forrásai között, Kónya Albert kormánybiztos iratanyagában akadtam egy különálló mappára, mely egy 1957 eleji kiszállás tanulságait írta le (*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról.*). A lapokon számos verés volt részletesen leírva, a címben szereplő idézet is innen származik: egy kihallgató-tiszt mondta ezt, egy falusi tanító fenyítése közben, a fizikai atrocitásokat egyébként a jelentéstevő is elítélte. Ezt követően kezdtem el kutatni a minisztériumi vezetés dokumentumai között, számos hasonló utalást találtam erőszakos cselekményekre vonatkozóan Jóború Magda miniszterhelyettes, Kállai Gyula miniszter és Kónya Albert kormánybiztos levelezésében, valamint az Agitációs és Propaganda Osztály (MSZMP KB APO) jelentéseiben.

Ezek az iratok képezik az elemzés korpuszát, az időbeli határokat pedig 1956. november vége és 1957 júniusa jelenti. Elszórt hivatkozásokból tudjuk megalkotni az erőszakcselekmények jellemző mintázatát – írásbeli feljegyzések, kérések, kihallgatási jegyzőkönyvek, rendőrségi jelentések, levelek, kérvények alapján lehet információkat szerezni a hasonló esetekről, amik természetesen nem kerültek nyilvánosságra abban az időben.[170] Két megfélemlítési hullám különíthető el, mely a pedagógus-társadalmat

[170] A pedagógiai közbeszédet alakító Köznevelés, illetve a Népszabadság másfajta atrocitásokról írt 1957 első felében: a hittan-beiratkozások kapcsán a tanárok és papok lelki terrorjáról cikkeztek, amivel a gyerekeket vallásos irányba igyekeztek terelni. A hittanos és nem-hittanos gyerekek között is számos verekedés robbant ki, melyek a minisztériumi apparátus felső szintjéig is eljutottak – az iskolákat körülvevő hisztérikus-erőszakos légkör tehát több szinten is jelentkezett. (Egy jellemző példa az ekkoriban megjelent cikkek közül: *Az iskolásgyerekek lincseléséért a felnőttek felelősek,* 1957).

érintette: 1956 decemberében kezdődött meg a felsőoktatás elleni fellépés, miután az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottsága december 5-én végleg ellenforradalomként bélyegezte meg az október 23. után történteket (Vass & Ságvári, 1973, pp. 13-23.), amivel úgy tűnik, a pártvezetés szabad utat engedett a hasonló cselekményeknek. 1957. február-márciusában újra megszaporodtak a letartóztatások, tanárverések, ezúttal a közoktatás volt a célkeresztben – az erőszakhullám egyik motiváló tényezője feltételezhetően a hatalom ideges reagálása lehetett a MUK (Márciusban újrakezdjük!) terjedő jelszavára.[171]

AZ ERŐSZAKCSELEKMÉNYEK JELLEMZŐI ÉS LEHETSÉGES MAGYARÁZATAI

Az erőszakcselekményeknek van néhány olyan jellemzője, amely a legtöbb esetre igaz, a következőekben ezeket fogom felvázolni. A fizikai agresszió általában a helyi karhatalmi erők túlkapásaihoz volt köthető, melyet néhol rendőrök, vagy a rendőrség vezetői támogattak. A „rendteremtők" megkerülték az illetékes városi és megyei pártszerveket, a kor jogi normái szerint is törvénysértő módon viselkedtek, amit az apparátus képviselői többször jeleztek a minisztérium irányában. Verbális és fizikai agresszió sokszor együtt jelentkezett, vagyis a verések kísérő jelensége volt a szóbeli gyalázás, trágár beszéd, néhol a tanárokat nyilvánosan szégyenítették meg – tanítványaik szeme láttára verték meg őket, vagy hozták megalázó helyzetbe. Ez súlyos traumát okozhatott az érintett személyeknek (a szenvedő félnek és a szemtanú gyerekeknek, fiataloknak egyaránt), amire szintén találunk utalást az iratokban. Az írott dokumentumokból is kitűnik a karhatalmisták, rendőrök néhol irracionális gyűlölete, értelmiség- és pedagógusellenessége, amit egy-két esetben személyes sérelmek felszínre bukkanásaként, bosszúként lehet értelmezni. A hasonló esetek nagyon mély nyomot hagyhattak az adott közösségekben, hiszen azokat az elismert embereket, tekintélyszemélyeket érték a támadások, akiknek hagyományosan nagy volt a presztízsük. A rendkívül érzékeny téma, az elszenvedett lelki és fizikai sérülések iránti tisztelet és a személyiségi jogok miatt az eseteket minden esetben név nélkül közlöm.

Az 1956 végén, 1957 elején megfigyelhető, az iskolákat körülvevő felfokozott, erőszakos társadalmi állapot okaira többféle magyarázat adható. Az egyik ilyen a bűnbakképzési mechanizmus (Pataki, 1993), mely az 1956-os forradalomért - amelyben sok fiatal vett részt - a pedagógusokat tette felelőssé. A „minden pedagógus fasiszta" leegyszerűsítő kijelentése többször előfordul ebben az időszakban, Somogy és Szolnok megyében a diákokat falragaszokon uszították a tanáraik ellen ugyanezzel a jelszóval (*Övezze tisztelet a becsületes magyar pedagógusokat*, 1957). Jóború Magda így jellemezte az 1957 eleji

171 Egy szigorúan titkos BM-tervezetben a megtévedt vagy befolyásolt pedagógusok preventív „figyelmeztetéséről" írtak a MUK kapcsán, a várható „ellenforradalmi támadás leküzdésére". (Krahulcsán, 2007).

helyzetet: „… az a téves nézet vált uralkodóvá a helyi szerveknél, hogy a pedagógusok nagy többsége ellenforradalmár, a pedagógusokat különös felelősség terheli az ellenforradalomért, s ennek megfelelő gyakorlati intézkedések is történtek a helyi karhatalmi és tanácsszervek részéről.” (Jóború, 1957). Ez az attitűd beleillett az 1945 után többször is jelentkező, pedagógusok és értelmiségiek ellen irányuló, különböző címszavak alatt vezetett kampányokba, melyek az írástudó réteg szelekcióját, káros elemektől való megtisztítását célozta. Ilyenek voltak az igazoló eljárások a fasiszta maradványok ellen, az államosítás során hasonló eltávolítások történtek a klerikális reakció eltüntetésére, az ötvenes évek elején a burzsoázia volt soron, 1956 után pedig a nacionalista, revizionista, ellenforradalmár tanárok kerültek terítékre (Ipolyi, 1996). A közvéleményben tehát jelen volt egy pedagógusellenes hangulat, ami szintén befolyásolhatta a karhatalmistákat, igaz már ebben az időben is a pártvezetés inkább a „becsületes”, „nem ellenforradalmár” tanárok megnyerését szorgalmazta.

Az atrocitások főleg a vidéki Magyarországra voltak jellemzőek – Litván György visszaemlékezése szerint „… ezek végigverték az országot, s a pesti értelmiségiekkel szemben alkalmazott finomabb bánásmód volt a kivétel.” (Révész, 2000, p. 46.). A megkülönböztetés egyik oka az lehetett, hogy a főváros jobban az előtérben volt, nagyobb nemzetközi visszhangja lehetett volna a hasonló eseteknek, illetve az itt élő szellemi foglalkozásúaknak nagyobb volt az érdekérvényesítő képessége. A helyi közösségekben véleményvezérnek számító tanárok fizikai megtörése egyben a közösségek megfélemlítésének eszközéül szolgálhatott. Végül még egy motiváló tényező a karhatalmisták cselekedeteihez, ami lényeges lehet: 1956 októberében rendkívül gyorsan bomlott fel a hatalom, a párt- és erőszakszervezetek összeomlása sokkolta a funkcionáriusokat (Marosán, 1989). Az ekkor tapasztalt kiszolgáltatottság-élmény túlkompenzálásaként szintén magyarázhatóak a tanárverések, amit néhány, később ismertetendő „kiszólás” szintén alátámaszt.

A téma tárgyalásakor először az egyetemi-főiskolai helyzetet tekintem át, ezt követi a közoktatás területe, ahol jóval több hasonló eset leírása maradt fenn. A különbség oka az eltérő presztízs és lobbi-képesség lehet: a felsőoktatásban dolgozókhoz kevésbé lehetett „hozzáérni”, bár még így is megtörtént néhány atrocitás.

ATROCITÁSOK A FELSŐOKTATÁSBAN

Számos olyan levél maradt fenn a minisztériumi iratanyagban, amikben egyetemi rektorok, főiskolai igazgatók és tanszékvezetők követelték letartóztatott, elhurcolt oktatóik, hallgatóik szabadon bocsátását, az autonómia nevében kifogásolták a hatóságok önkényes beavatkozásait (MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz, 33/3/1956; 3260/1956; 3571/1956; 3351/1956; 3356/1956; 3369/1956; 127/1957; 292/1957; 399/1957). A Szegedi Tudományegyetem és a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem esetében maradt írásos nyom szóbeli fenyegetésre és fizikai erőszakra, ami természetesen nem zárja ki

annak lehetőségét, hogy máshol is történtek hasonló dolgok.

Szegeden már 1956. október 23-án éjszaka behatolt egy pártaktivistákból és ÁVH-s egységből álló járőrszolgálat az egyetemi kollégiumba, ahol számos diákot és az igazgatót is megverték, majd egy professzort fegyverrel a falhoz kényszerítettek, puskatussal ütötték és egy tanársegédet is bántalmaztak. Az aznapi tüntetés „felelőseit" büntették így meg a fegyveres szervek (Kahler, 2003, pp. 83-84.). A forradalom leverése után Baróti Dezső rektor 1956. december 20-i és 27-i levelében felhívta a minisztériumi vezetés figyelmét arra, hogy a városban a rendőrség és a „polgárőrség" egyes tagjai „uszítanak" a professzorok és az egyetemi hallgatók ellen (MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz, 3571/1956). A mellékletekben számos kihallgatási jegyzőkönyvet ismertet a rektor, ahol letartóztatott, majd szabadon engedett hallgatók számoltak be a tapasztalataikról.[172] A szegedi rendőrkapitány például a következőket mondta az egyik kihallgatásnál (az idézet E/3. személybe teszi a kapitány mondanivalóját): „Pincétől-padlásig szétlöveti az egyetemet (…) Az egyetemi tanárok egyébként is mind fasiszták és annakidején csak azért léptek be az MDP-be, hogy vitézségi érmüket leplezzék…". Más rendőrtisztek az oktatókat szidták: „Ismered-e azt a strici X. komádat?" (Itt egyébként ugyanarról a professzorról van szó, akit október 23-án vertek meg.) „Azok a rühes professzoraitok növesszenek szakállt és jöjjenek ki az utcára helyettetek! (…) Majd a körmére nézünk az igen tisztelt professzoroknak" (MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz, 3571/1956, Melléklet – Jegyzőkönyv Nagy Imre orvostanhallgató bejelentéséről). Valamennyi megnyilatkozásból érzékelhető a gyűlölet, a bosszúállás motívuma, a rendőrkapitányt egyébként az MSZMP Szeged Városi Intézőbizottsága a levél megírásának időpontjára már leváltotta (Blazovich, 2010).

Az 1957. február 20-án, Miskolcon történt összetűzésről az egyetemi rektor személyesen referált Budapesten (*Feljegyzés Kállai elvtárs részére*, 1957). A feljegyzés szerint a technikai dolgozók határozata alapján ezen a napon vörös zászlót tűztek ki az egyetem épületére, amit a hallgatók a déli szünetben vettek észre, válaszul vörös rongyokat lógattak ki a kollégium ablakaiból. Délután 300 főnyi karhatalom és nyomozó vonult ki, szétverték a csoportosulásokat, 70 embert, köztük 10 oktatót őrizetbe vettek. A diákszállón megkezdődött házkutatáson többeket összevertek, köztük a rektor-helyettest, a kohászkari dékánt, a hallgatók közül többen „a verések következtében beteg ma is" (ti. a jelentés időpontjában, 1957. február 23-án, *Feljegyzés Kállai elvtárs részére*, 1957, p. 2.). A jelentés provokációnak minősítette a vörös rongyok kilógatását, de a karhatalom drasztikus, törvénysértő fellépését is elítélte. Egy későbbi interjúban az egyetem egykori hallgatója, Ungváry Rudolf máshogy emlékezett vissza az eseményekre (Ungváry, 1987-1988). Ungváry a vörös zászló kirakását tekintette provokatív lépésnek, ami teljesen

[172] Baróti rektor Ortutay Gyulának is beszámolt az eseményekről, egy 1956. december 29-i napló-bejegyzés szerint: „Dezső szörnyű történetei a szegedi rendőrség (: ÁVH) kegyetlenségeiről az egyetemi ifikkel szemben." 1957. április 26-án Barótit is letartóztatták, ezt követően a szegedi professzorok „visszahúzódva és rettegve" figyelték az eseményeket (Ortutay, 2009, pp. 171., 202., 208.).

szembement az uralkodó közhangulattal és kiváltotta a feszültséget. A délutáni akcióban korábbi feljelentések és listák alapján 120-160 embert tartóztattak le a karhatalmisták Ungváry szerint (szemben a jelentésben említett 70 letartóztatással),[173] akiket előbb az egyetemi pártbizottságon, majd a rendőrkapitányságon vertek össze: a fal felé állítva, kezüket hátra kellett tenni, és gumibottal több órán keresztül ütötték őket, ezt követően egészen hajnalig hasonló testtartásban kellett a folyosón állniuk.

Az esetről fennmaradt a fegyveres erők egykorú jelentése is, 1957. május 31-i dátummal: a miskolci „Tizeshonvéd" karhatalmi zászlóalj a honvédelmi miniszternek küldött dokumentációjában az önigazolás, a cselekvés legitimációja és az eufemizálás keveredik. 120 fő vett részt a Miskolci Egyetemváros elleni akcióban, melynek kiváltó oka az volt, hogy „az egyetemisták meggyalázták a nemzetközi munkásosztály vörös zászlaját" – piros papírok, rongyok és női fehérnemű kiakasztásával. A karhatalmisták előre megbeszélt terv szerint körülvették az egyetemvárost, majd megkezdték az akciót. Az egyetemisták közben az ablakokból kiabáltak: „Piszkos Kádár-katonák, úgysem mertek feljönni", „Vörös ÁVH-sok nem meritek megsérteni az egyetem autonómiáját" és a szovjet himnuszt fütyülték gúnyosan. A hangadók és ellenforradalmi tevékenységben résztvevők összeszedése során az érintettek „helyenként szemtelen és arrogáns magatartást tanúsítottak, amiért karhatalmi egységeink kellő dorgálásban részesítették őket." Fegyvereket, lőszert, ÁVH-s kémelhárítási kartonokat és röplapokat találtak, az egyetemistákkal való beszélgetés után kiderült, hogy „Túlnyomó részük félre van vezetve". 69 főt előállítottak 31 hallgató ellen indult eljárás, a továbbiakban javult a viszony, május elsején már közösen vonultak fel az egyetemisták és a fegyveres erők (Valamennyi idézet és az eset leírása: Kahler – M. Kiss, 2006, p. 529.).

Ugyanarról az esetről a három forrás teljesen eltérően számol be, ami egyedülálló lehetőséget biztosít a mögöttük álló szándékok és motivációk feltérképezésére. Az utolsó forrás például meg sem említi a fizikai erőszakot, sem azt, hogy ez az oktatókat is érintette – nyilvánvaló, hogy az elhallgatás (különböző mértékig) a többi dokumentumban is érvényesülhetett.

ATROCITÁSOK A KÖZOKTATÁSBAN

A közoktatást érintő megtorlás első dokumentuma egy Tömpe István belügyminiszter-helyettesnek szóló felterjesztés, amiből megismerhetjük egy jellemzőnek tekinthető letartóztatás részleteit (*Kónya Albert felterjesztése,* 1957). 1956. december 12-én, hajnali 4 órakor egy vidéki kisvárosban egy karhatalmi egység a lakásán letartóztatta Y. gimnáziumi tanárt. A két honvéd, a gépkocsivezető és a rendőrnyomozó mellett jelen volt egy hatósági tanú is. Fegyverrejtegetésről szóló névtelen feljelentés alapján érkezett a

[173] Az ellentmondás feloldható úgy, hogy 70 embert vettek őrizetbe, de 120-160 embert vittek be megverni, akiket ezután kiengedtek.

csoport, habár nem találtak semmit, mégis elvitték a férfit. Felesége később hiába érdeklődött az ügyészségen férje sorsáról, ott azt a felvilágosítást kapta, hogy „a karhatalom még nekik sem enged betekintést (…) katonai diktatúrára való hivatkozással" (*Kónya Albert felterjesztése,* 1957). Az idézet árulkodó: voltak olyan szélsőbalos (a kor szóhasználatában szektás) irányzatok az országban, akik sokkal keményebben szerettek volna fellépni a lehetséges forradalmárok ellen, mint a pártvezetés (a tervről részletesebben: Kahler, 2003) – nem véletlen, hogy Kádár kétfrontos harca jobb- és baloldal ellen egyaránt folyt.

A leírás több szempontból hasonlít Szolzsenyicin Gulagról szóló híres művének első fejezetéhez (2013, pp. 23-44.): a váratlan letartóztatás éjszaka/hajnalban történik, mikor az ember a legvédtelenebb, és nem tud elmenekülni, vagy bárkihez segítségért fordulni. A hatósági tanú a törvényesség látszatát kelti, a házkutatás során a magánélet és az otthon intim szférájába hatol be a hatalom. A fenti történethez hozzátartozik, hogy a társadalmi szolidaritás szép példája szintén szerepel a felterjesztés mellékletében: az egész tanári kar névvel és aláírással kiállt egy nyilatkozatban kollégája ártatlansága mellett, akit egyébként 1957 elejére már kiengedtek – az iratokban ennek okáról többet nem lehetett megtudni. A tanár további sorsáról nem tudunk semmit, de a hasonló események maradandó traumát is okozhattak, amit a következő eset szintén bizonyít. Jóború Magda művelődésügyi miniszterhelyettest 1957. június 18-án keresték fel fogadóóráján: egy vidéki tornatanár felesége arról számolt be, hogy férjét a karhatalom „megengedhetetlen módon" rávette, hogy jelentsen kollégáiról, ezután a férfi idegösszeroppanást kapott és kórházba került (*Feljegyzés Fodor Pálné oszt. vez. elvtársnő részére,* 1957). Nem tudjuk meg az iratból milyen „módon" vették rá a pedagógust a besúgásra, a feleség a férfi áthelyezését kérte ezután.

A közoktatásban megjelenő hatalmi erőszakról a legrészletesebb forrást a már említett Békés megyei kiszállás összefoglalása jelenti (*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról,* 1957). A Központi Pedagógus Továbbképző Központ (KPTI) főelőadója, Péter Ernő a továbbképzések megbeszélésére érkezett Békés megyébe 1957 februárjában. Az eredeti feladatot nem teljesíthette a felmerült feladatok miatt: a központból érkező Péter a megyei oktatási osztályon szembesült a vidéki helyzettel. Az osztályvezető és a csoportvezetők elbeszélése szerint a közhangulat erősen „pedagógus- és értelmiségellenes" (*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról,* 1957), gyakori a tanárok nyilvános megszégyenítése, az 1956-os eseményekért minden pedagógust felelőssé tesznek, 30 fő letartóztatásáról tudnak. Konkrét eseteket is felsoroltak, illetve a főelőadó ottléte alatt szintén történt tanárverés, amit személyesen a sértett mesélt el neki. A jelentéstevő hat példát ragadott ki a törvénytelenségek közül, de jelezte, hogy ennél sokkal több van. Békéscsabán, a fiú középiskolai diákotthon vezetőjét és nevelőjét 1957. február 15-ének éjjelén tartóztatták le, így az intézmény felnőtt felügyelet nélkül maradt, „Dobozon a pedagógust megverték tanítványai szeme láttára."

(*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról,* 1957). Volt, akit felszólítottak, hogy hagyja el az iskolát, mert a hozzátartozója disszidált, mást a diákjai előtt vezettek el, egy igazgatót diákjai felvonulásáért vontak felelősségre.

Az utolsó ügy a legalaposabban dokumentált, egy falusi tanítóról van benne szó, akit 1957. február 19-én, munka közben hívattak a tanácsházára. Miután elvették a személyijét, elkezdték szidalmazni és ütlegelni – pofonokat kapott, a kezét bottal ütötték, a hátsóját akácfa-vesszővel, amíg bírta. A kihallgatója szóban is kiadta a dühét: „A nép hatalmát akartátok megdönteni? – Majd adunk nektek hatalmat! (…) Eddig nem volt diktatúra, most lesz proletárdiktatúra" (*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról,* 1957). A verés után 15 másik emberrel együtt sötétzárkába tették, vigyázzállásban kellett két órát állniuk, majd a kihallgató egyesével engedte ki őket és lelki prédikációt tartott mindegyikőjüknek. Neki a következőket mondta: „Mától megtiltom, hogy iskolába betegye a lábát, ellenforradalmár nem taníthat a mi iskolánkban. Biztos tud kapálni, vegye ki a munkakönyvét és menjen kapálni." (*Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról,* 1957) A pedagógus bűne saját bevallása szerint annyi volt, hogy 1956 októberében vezette a helyi forradalmi bizottság jegyzőkönyvét.

Nemcsak Péter Ernő döbbent meg a vidéki helyzeten, Kálmán György, általános iskolai főosztályvezető szintén a kiszállások alapján írt összegző jelentést 1957 februárjában, amiben hasonló tapasztalatokról számolt be (*Feljegyzés Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztos elvtárs részére*, 1957). Öt megye (Komárom, Győr, Szolnok, Szabolcs, Borsod) alapján írta azt le Kálmán, hogy a hangulat általában nem megfelelő, a dolgozók bizalmatlanok és bizonytalanok, gyakori „a jelentéktelen szerepet játszó pedagógusok (…) főleg igazgatók minden kihallgatás nélküli alapos megverése és utána szabadon engedése" (kiemelés az eredetiben). „Egyes helyeken széles méreteket ölt a pedagógusok letartóztatása" (*Feljegyzés Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztos elvtárs részére*, 1957), a karhatalmi szervek ezeket az intézkedéseket nem beszélték meg az illetékes oktatási osztályokkal és nem adtak tájékoztatást, ezzel nyilvánvalóan túllépték a hatáskörüket. Kálmán – Péterhez hasonlóan – a törvényes felelősségre vonást, a tiszta helyzet megteremtését sürgette, a nyugalom helyreállítása érdekében.

Az általános helyzetképet követően az egyes megyékről adott jelentés következik: Komárom megyében kirívó méreteket öltöttek a letartóztatások, nem volt információ tanárverésekről, ezzel szemben Győr megyében „eléggé elharapódzott egyes pedagógusok alapos megveretése" (*Feljegyzés Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztos elvtárs részére*, 1957). Szolnok megye több városában és községében voltak letartóztatások és verések, a járási végrehajtó bizottságok saját hatáskörükben bocsátottak el tanárokat, fegyelmi eljárás és az oktatási osztály véleményének megkérdezése nélkül. Borsodban a pedagógusok két tűz közt „vergődnek" (*Feljegyzés Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztos elvtárs részére*, 1957): a lakosság egy része gerinctelennek tartja őket, mert a kormány mellé álltak, másik oldalról pedig a karhatalmisták zaklatják őket. Kazincbarcikán olyan karhatalmistára bízták a

pártszervezést, akinek korábban kifogásolható erkölcsi magatartása miatt kellett elhagynia a pedagógus-pályát – ez a példa a személyes bosszúállás motívumát erősítheti meg a rendteremtés folyamatában. Szabolcs az egyetlen kivétel a megyék között, ahol rendben ment minden, ami az oktatási osztály egykori vezetőjének, akkoriban megyei pártvezetőnek volt köszönhető, aki ragaszkodott a törvényes rendhez. Általánosságban azonban elmondható, hogy a helyi karhatalmisták a megyei, városi, falusi pártszervektől függetlenedve végezték a letartóztatásokat, veréseket, a minisztériumtól vártak volna támogatást a helyi szervek a pedagógusok ügyében, amit ekkor legtöbbször nem kaptak meg.

Az MSZMP KB Agitációs és Propaganda Osztály többször is foglalkozott a pedagógusok helyzetével 1957 első felében: egy összefoglaló írás erős „ellenforradalmi nacionalista-soviniszta ideológiai hatásról" számol be a tanárok körében, a szerző szerint a kommunista pedagógusokat „politikai-erkölcsi bojkott" veszi körül. A légkör tele van bizonytalansággal, idegességgel, „elbocsájtástól, letartóztatástól, megveréstől félnek" a tanárok (*Jelentés a pedagógusok közt végzett politikai és szakszervezeti munkáról*, 1957, p. 1). Barlai Szabó Ödön, a dokumentum készítője ugyanakkor elhárítja a pedagógusok kollektív felelősségéről szóló nézeteket, a hibákért elsősorban az Oktatásügyi Minisztérium vezetését és az apparátust okolta, mert „sokáig úsztak az árral, nem léptek fel kellő eréllyel az ellenséges tendenciák ellen iskoláinkban, sőt maguk is fokozták a zavart homályos és ellentmondó rendelkezéseikkel" (*Jelentés a pedagógusok közt végzett politikai és szakszervezeti munkáról*, 1957, p. 3).[174]

Az oktatás-, művelődésügyi tárca hibái mellett a szélsőbal túlzásait is realizálta a vezetés, amiről egy osztályértekezlet is tanúskodik. A „szektás jelenségek" legfőbb megnyilvánulásaként „az értelmiséget egységesen ellenforradalmárnak vagy azok befolyása alatt lévőknek bélyegzik", ami különösen „a funkcionáriusok, a párttagok és a munkások körében" terjedt el (*Tájékoztató a KB Agit. Prop. Osztályon tartott értekezletről*, 1957, pp. 1-2). A hatalom támaszainak számító rétegek tehát értelmiségellenesek voltak, ami bátoríthatta a karhatalmisták fellépését. A megyei értekezletek és pártnapok összegzése szerint „a pártszervezetek jelentős részében baloldali szektás magatartás uralkodik", a túlkapások egyik példájaként említették, hogy a „mór járásban 27 pedagógust „talpaltak" meg" (*Tájékoztató a budapesti és megyei agit. prop. osztályok értekezleteiről és a pártnapok tapasztalatairól*, 1957, pp. 2-3). A karhatalmisták jellemző attitűdjét jól jellemezte egyik képviselőjük: „mi forradalmárok vagyunk, s inkább bátrak legyünk, mint gyávák" (*Feljegyzés*, 1957, p. 1).[175]

[174] Barlai ezen rendelkezések alatt a hitoktatás liberalizálását, a nyugati nyelvek tanításának engedélyezését és az „ellenséges aknamunkát végző" pedagógusok tantestületekben való megtűrését értette.

[175] A KISZ szintén harcos baloldaliságával, „avantgardizmusával" tűnt ki 1957 elején, azonban a párt hamarosan megrendszabályozta és bürokratikus tömegszervezetté alakította át (Révész, 2000, pp. 43-44).

BEFEJEZÉS

Az 1957-es év az iskolák vezetésének megtisztításával, igazgatók, igazgatóhelyettesek és tanárok elbocsátásával, áthelyezésével telt – ez utóbbi esetben leginkább népgazdasági érdekekre hivatkoztak a megyei oktatási osztályok, fegyelmi eljárásokra ritkán került sor. Jóború Magda év végi összesítése szerint (*Jelentés*, 1957) a 12500 iskolavezető négy százalékát, 650 igazgatót, vagy igazgatóhelyettest váltottak le, 595 pedagógust bocsátottak el, 600-an kaptak fegyelmi büntetést, az összesen 70.000 tanárból. A tanárverések tetőpontjának számító 1957. február-márciusi helyzetet Jóború a belügyi szervek által végrehajtott „megtorlások" és a „felelősségre vonás" időszakaként jellemezte – ezt a folyamatot nem részletezte a miniszterhelyettes. A megtorlások kiváltó okai szerinte a következők voltak: a „hitoktatás melletti agitáció", „nacionalista megnyilvánulások" (*Jelentés*, 1957, p. 1), forradalmi bizottságokban való részvétel és a kommunista vezetők leváltása. Jóború itt elhallgatja, hogy akkor is tartóztattak le, vertek meg igazgatókat, ha ők maguk semmit sem csináltak, de diákjaik vagy kollégáik tüntettek, részt vettek egyéb akciókban, a forradalmi szervek munkájában.

A kérdés jogi vonatkozásokat is felvetett, hiszen jó néhány, nem kívánatos pedagógust nem tudtak eltávolítani a megyei oktatási osztályok az iskolákból - azok esetében, akik ugyan részt vettek forradalmi cselekményekben, de a törvények alapján „cselekményük és társadalmi veszélyességük (…) nem volt olyan mérvű, hogy az ügyész vádat emelt volna ellenük". A forradalommal szimpatizálók közül tehát nem mindenkinek tudták a munkaviszonyát megszüntetni, ami akadályozta az oktató-nevelő munkában „az új embertípus kialakítását" (*Az ellenforradalommal rokonszenvező pedagógusok ügye*, 1957). Az MSZMP Budapesti Ideiglenes Intéző Bizottsága radikálisan fogalmazott e témában: „A pedagógusok (…) többségükben nem értenek egyet a párttal és a kormánnyal az események (ti. 1956) értékelésében. (…) A tantestületekben ma is az ellenforradalmi befolyás a domináló, a tantestületek legjobb esetben színleg semlegességet mutatnak, amellyel sem az igazgatók, sem a volt párttagok többsége nem tud, nem mer, vagy nem akar szembefordulni" (Koltai & Rácz, 2008, p. 192.).

A megoldás hosszú folyamatnak ígérkezett: a következő hónapok, évek visszatérő diskurzusa a pedagógusok világnézeti nevelése, a tantestületek eszmei egysége lett. Az MSZMP 1957. június 27-29. között tartott országos értekezlete így fogalmazott a feladatokat illetően: „… az eddigieknél nagyobb figyelmet kell fordítanunk a pedagógusok politikai nevelésére" (*A Magyar Szocialista Munkáspárt országos értekezletének jegyzőkönyve*, 1957, p. 273.). A kérdés a következő évben újra előkerült, az 1958. júliusi Művelődéspolitikai irányelvek szerint a tanárok jelentős része „még nem marxista-leninista. Gyermekeink szocialista szellemű nevelését tehát javarészt nem marxista szemléletű pedagógusok végzik. Ez a helyzet hosszú ideig nem tartható fenn anélkül, hogy az ifjúságra káros hatással ne lenne" (Ságvári & Vass, 1973, p. 261.).

Az értelmiség és benne a pedagógusok szerepe a Kádár-korban és az egész kommunista rendszerben ellentmondásos volt: egyszerre voltak kitüntetett helyzetben, hiszen a társadalom, a felnövekvő generációk számára az írástudóknak kellett az ideológia nyelvét lefordítani, érthetővé tenni; ha viszont máshogy gondolkoztak, rögtön üldözötté váltak (az ideológia szerepéről részletesebben: Kalmár, 1998). A további kutatások ebben a tágabb kontextusban vizsgálhatnák párt és értelmiség, párt és a pedagógusok viszonyát, a hatalom rugalmasan alkalmazkodó, konszolidálódó jellegét – a kérdés egyik oldala a rendszer rendőrállam-természete, amihez hozzátartozott a már ismertetett fizikai erőszak. A tanárok 1956 utáni szerepének feltárása azért is fontos, mert 1958-ban a szocialista rendszer legnagyobb oktatási reformkísérlete kezdődött,[176] ami elkötelezett pedagógusok nélkül nem volt megvalósítható.

HIVATKOZÁSOK

Elsődleges források

Az ellenforradalommal rokonszenvező pedagógusok ügye. 1957. június 7. BFL XXIII. 102. a. 1. Budapest Főváros Tanácsa Végrehajtó Bizottsága ülésének jegyzőkönyve.

Az iskolásgyerekek lincseléseiért a felnőttek felelősek. *Népszabadság*. 1957. február 5. 7.

Feljegyzés. 1957. március 26. MNL OL M-KS 288-22. MSZMP KB APO.

Feljegyzés Fodor Pálné oszt. vez. elvtársnő részére. 1957. június 18. MNL OL XIX-I-2-n. 8. doboz, 587/1957.

Feljegyzés Kállai elvtárs részére. 1957. február 26. MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz

Feljegyzés Kónya Albert művelődésügyi kormánybiztos elvtárs részére. 1957. február 25. MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz

Jelentés. 1957. december 27. MNL OL XIX-I-2-n. 8. doboz, 1341/1957.

Jelentés a pedagógusok közt végzett politikai és szakszervezeti munkáról. 1957. március 21. MNL OL M-KS 288-22. MSZMP KB APO.

Jelentés az 1957. évi február 20-i Békés megyei kiszállásról. 1957. február 21. MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz

Jóború Magda (1957). Szocialista közoktatásunk helyzetéről. *Köznevelés.* 13(13) 278.

Koltai Gábor & Rácz Attila (szerk., 2008). A Magyar Szocialista Munkáspárt budapesti ideiglenes vezető testületeinek jegyzőkönyvei I. 1956. november 8.-1957. március 26. Budapest: Budapest Főváros Levéltára.

Kónya Albert felterjesztése. 1957. február 14. MNL OL XIX-I-2-n. 8. doboz, 123/1957.

[176] Az akkori terminológia definiálta ezt reformként, a későbbi szakirodalom ezt pszeudo-reformként, a voluntarista politikai akarat leképeződéseként értékelte (Kelemen, 2003).

Levelek az Oktatásügyi/Művelődésügyi Minisztériumnak (Kónya Albert iratanyaga). MNL OL XIX-I-2-j. 4. doboz, 33/3/1956; 3260/1956; 3571/1956; 3351/1956; 3356/1956; 3369/1956; 127/1957; 292/1957; 399/1957.

A Magyar Szocialista Munkáspárt országos értekezletének jegyzőkönyve. (1957). Budapest: Kossuth.

Marosán György (1989). *A tanúk még élnek.* Budapest: Hírlapkiadó Vállalat.

Övezze tisztelet a becsületes magyar pedagógusokat. *Népszabadság*. 1957. február 2. 6.

Tájékoztató a budapesti és megyei agit. prop. osztályok értekezleteiről és a pártnapok tapasztalatairól. 1957. június 26. MNL OL M-KS 288-22. MSZMP KB APO.

Tájékoztató a KB Agit. Prop. Osztályon tartott értekezletről. 1957. június 12. MNL OL M-KS 288-22. MSZMP KB APO.

Ungváry Rudolf (1987-1988). *A megtorlás Miskolcon.* Az 1956-os Intézet Oral History Archívuma, 120. számú interjú, készült 1987-1988-ban. Megtekintés helye, ideje: http://mek.oszk.hu/01900/01937/html/szerviz/oha/ungmeg.htm, 2016. július 14.

Vass Henrik & Ságvári Ágnes (1973). A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai, 1956-1962. Budapest: Kossuth.

Szakirodalom

Albertné Zombori Katalin (2014). *Forradalom és megtorlás a Bács-Kiskun megyében lezajlott tanár- és diákperek tükrében (1956-1958).* Budapest: PPKE BTK, Doktori disszertáció.

Argejó Éva (2010). Az 1956-os forradalom és megtorlás az ELTE Állam- és Jogtudományi Karán. *Múltunk. 55*(2), 122-149.

Bajomi Iván (2006). Az Országos Köznevelési Tanács visszaállítását szorgalmazó ’56-os javaslat. *Educatio. 15*(3), 492-510.

Blazovich László (szerk., 2010): Szeged története 5. 1945-1990. Csongrád Megyei Levéltár, Szeged. Megtekintés helye, ideje: http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/szeged/szeged_tortenete_5/pages/014_tudomany_es_felsooktatas.htm, 2016. július 14.

Donáth Péter (2006). „Gyökeres fordulatot a világnézeti nevelésben”. *Educatio. 15*(3), 461-491.

Géczi János (2005). Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia. 105*(3), 241-261.

Gergely Ferenc (2006). Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején. *Archivnet. 6*(6). Megtekintés helye, ideje: http://www.archivnet.hu/politika/tanarok_es_tanitvanyok_az_1956os_forradalom_es_szabadsagharc_idejen.html, 2016. július 14.

Golnhofer Erzsébet & Szabolcs Éva (2015). Szempontok egy elfelejtett diskurzus értelmezéséhez: a Petőfi-kör pedagógusvitája. In Baska Gabriella & Hegedűs Judit (szerk.), *Égi iskolák, földi műhelyek. Tanulmányok a 65 éves Németh András tiszteletére* (pp. 359-370.). Budapest: ELTE PPK.

Ipolyi Ferenc (1996). Pedagógus elbocsátások az 1956-os forradalom után. In Kahler Frigyes (szerk.), *Sortüzek. Harmadik jelentés* (pp. 113-125). Lakitelek: Antológia Kiadó.

Kahler Frigyes (2003). *„Mától kezdve lövünk”. Tíz év után a sortüzekről.* Budapest: Kairosz Kiadó.

Kahler Frigyes – M. Kiss Sándor (2006): *Rejtett dokumentumok. Forrásszemelvények 1956 tanulmányozásához.* Budapest: Mundus.

Kalmár Melinda (1998). *Ennivaló és hozomány. A korai kádárizmus ideológiája.* Budapest: Magvető.

Kelemen Elemér (2003). Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). *Új Pedagógiai Szemle. 53*(9), 25-32.

Krahulcsán Zsolt (2007). MUK és HUKUK. a politikai rendőrség és az 1957. tavaszi „provokációk”. *Betekintő. 1*(2). Megtekintés helye, ideje: http://www.betekinto.hu/sites/default/files/2007_2_krahulcsan.pdf, 2016. július 14.

Nagy Péter Tibor (2006). Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio. 15*(3), 566-592.

Nagy Péter Tibor (2012). *Oktatás –történet, – szociológia.* Veszprém: Iskolakultúra.

Nóvé Béla (2013). *Múltunk, ha szembejön.* Budapest: Noran Libro.

Ortutay Gyula (2009): *Napló 2. 1955-1966.* Budapest: Alexandra.

Révész Sándor (szerk., 2000). *Beszélő évek, 1957-1968.* Budapest: Stencil Kulturális Alapítvány.

Sáska Géza (2006). A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio. 15*(3), 593-608.

Szabolcs Éva (2006). „Pedagógiánk… valóban népünk nevelőihez fog szólni”. *Educatio. 15*(3), 609-622.

Szolzsenyicin (2013). *A Gulag szigetvilág*. Budapest: Európa.

ABSTRACT

There has been a blind spot in the Hungarian history of education, namely the physical aggression, concerned the teachers, after the Hungarian Revolution of 1956. The study aims to reconstruct this story, based on the sources of the Education Ministry – December 1956 to June 1957. Similar incidents have been mainly hidden, that is the reason to apply different sources (petitions, police records and trials, reports, other official documents etc.) and sporadic references to draw the patterns of violent acts. These beatings were connected with police forces, acted excluding the local party bodies. There were a lot of similarities between the incidents: verbal and physical aggression often appeared together, as the public humiliation and the manifestations of explicit anti-intellectualism. Possible motivations were the Scapegoat Theory (the teachers were responsible for the revolution, „all teachers are fascists"), individual vengeances, selection of the teachers' society, intimidation as restauration of the power. Two waves of punishment could be recognised in this context: in December 1956 the Party began to purify the higher education, from Februar-March 1957 the elementary and secondary education came on the same situation. The presented cases illustrate only fragments of the whole story: further analyses should extend to the corpus of Ministry for Home Affairs, and the archives of Secret Agency. It is also useful to apply the sources of local histories and the methods of oral history.

Keywords: history of education, 1956, aggression, educational administration

Somogyvári Lajos
egyetemi tanársegéd
Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi kar Tanárképző Központ
somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

HERA KÖZHASZNÚSÁGI BESZÁMOLÓ

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetsége (HERA Hungarian Educational Research Association, alapítva 1989) 2011 szeptemberében tartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én jegyezte be a Fővárosi Törvényszék közhasznú szervezetként. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatás-filozófia és -modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, jelenleg Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ főszerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA jelenleg (2015) *tizenegy tagszervezet*tel rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Főiskolán, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Főiskolán, az Óbudai Egyetemen, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelés, az állampolgári kompetenciák oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevéssé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek az elméleti megalapozása. empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére.

A **Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közzétegye a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkori nevelés Szakosztály** a koragyermekkori neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése.

Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A S**portpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.

A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős

oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. A 2015. évi ECER konferencia főszervezője a HERA volt társszervezőként a Debreceni Egyetem és a Corvinus Egyetem Budapest mellett.

Ennek mintájára kezdeményezte a HERA elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.

2015-ben a HuCER a nyíregyházi tagszervezet által valósult meg Nyíregyházán, az elnökség mellett Kerülő Judit tagszervezeti elnök vezetésével.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kiváló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”*, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére Báthory-díjat alapított 2013-ban. A díjat 2015-ben Ferge Zsuzsa, az Eötvös Loránd Tudományegyetem emeritus professzora, valamint Forray R. Katalin, a Pécsi Tudományegyetem emeritus professzora kapta.

Folyóirat megjelentetése

A HERJ (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl, kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg (márciusban, júniusban, októberben és decemberben) online és nyomtatott formátumban. A HERJ alapítója a HERA, kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2015-ben: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.

A HERA 2015-ben is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.