

TANÁRKÉPZÉS ÉS OKTATÁSKUTATÁS

HERA ÉVKÖNYV 2014

TANÁRKÉPZÉS ÉS OKTATÁSKUTATÁS

Szerkesztette:

Kozma Tamás
Kiss Virág Ágnes
Jancsák Csaba
Kéri Katalin

A kötet a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 „Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban” című projekt támogatásával jött létre.

Lektorálta:

Chrappán Magdolna
Fehérvári Anikó
Fónai Mihály
Forray R. Katalin
Gönczi Ibolya
Hajdicsné Varga Katalin
Juhász Erika
Kozma Tamás
Lükő István
Márkus Edina
Nagy Ágoston
Nagy Gábor Dániel
Orsós Anna
Polónyi István
Pukánszky Béla
Pusztai Gabriella
Rébay Magdolna
Vámos Ágnes
Varga Aranka
Veroszta Zsuzsanna

Borítóterv:

Pete Balázs

ISBN 978-615-5372-32-2 [online pdf]

ISBN 978-615-5372-31-5 [print]

© Szerzők, 2015

© Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA), 2015

TARTALOM

| | |
|---------------------|---|
| ELŐSZÓ | 9 |
|---------------------|---|

A TANÁRKÉPZÉS ÉS AZ OKTATÁSI RENDSZER

| | |
|--|-----|
| BORDÁS ANDREA: Pedagógusok szakmai tanulása alulról szerveződő és felülről szervezett szakmai közösségekben | 13 |
| BUDA ANDRÁS: Tanárjelöltek bakancslistája | 27 |
| FÜZNE KOSZÓ MÁRIA: A tanórai és a projektoktatás sajátosságai és problémái a környezeti nevelésben | 37 |
| IMRE ANNA – ERCSEI KÁLMÁN: Tanulási utak és tanulási környezetek | 51 |
| JANCSÁK CSABA: Value Preferences of Students of Hungarian Teacher Education | 68 |
| K. NAGY EMESE: A pedagógushallgatók érzékenyítése tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport kezelésére | 81 |
| LÜKŐ ISTVÁN: Méréses tapasztalati tanulás a környezeti szakképzésben – Részletek egy szakmódszertani kutatásból | 111 |
| MRÁZIK JULIANNA: Bevezető esszék és értelmezési kereteik | 127 |
| SZABÓ MÁRIA – ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT: Tényleg segít? – Első tapasztalatok az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadásról | 137 |
| TÖRÖK BALÁZS: Az oktatási rendszerek szenzibilitásának változása | 151 |

II. TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSEK

| | |
|--|-----|
| ALBERT B. GÁBOR: Tanítóképzőintézeti és középiskolai tanárok a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgalomban | 165 |
| BÍRÓ ZSUZSANNA HANNA: A tanulmányi kiválóság szerepe a tanári karrierben a két világháború közötti Magyarországon | 172 |
| FENYŐ IMRE: A Debreceni Egyetem identitásteremtő aktusai 1914-1944 | 185 |
| KERESZTY ORSOLYA: Gender-szemponitú neveléstörténet-írás és aktív demokratikus állampolgársági nevelés: irányok és problémakörök | 204 |
| LENDVAI TAMÁS: A porosz népiskolaügy fejlődésének főbb állomásai és jellemzői 1737-1840 között, különös tekintettel az állam és az egyház viszonyára | 221 |
| OLASZ LAJOS: A nemzetiségi oktatás szabályozása és gyakorlata Magyarországon, a két világháború között | 234 |
| OZSVÁTH JUDIT: Márton Áron kolozsvári ifjúságnevelő munkája | 253 |
| SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS: A klebelsbergi középiskola-konceptió „fekete doboza” – Nemzetközi hatásokok oktatáspolitikai aktorok és törvényhozás | 272 |

III. FELNŐTTKÉPZÉS ÉS ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS

| | |
|--|-----|
| FARKAS ÉVA: Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről | 285 |
| KENYERES ATTILA ZOLTÁN – SZABÓ JÓZSEF: Az informális tanulás lehetőségei a televíziós híradókban | 299 |

| | |
|---|-----|
| KOZMA TAMÁS – FORRAY R. KATALIN: Közösségi tanulás és térségi átalakulások | 310 |
| POLÓNYI ISTVÁN: Jelentkezési és bejutási jellemzők a hazai felsőoktatási felnőttképzésbe | 334 |
| SZÜCS SZABINA: Nyelvi képzési programok Magyarországon 2013–2014..... | 352 |

IV. FELSŐOKTATÁS

| | |
|--|-----|
| BARABÁSI TÜNDE: Tanítók és a szakirányú mesteri képzés lehetősége | 363 |
| BARTA SZILVIA: Academic integrity and academic ethics – the responsibility of teacher educators? | 376 |
| BOCSI VERONIKA: Változások kora. Az internethasználat szerepének átalakulása a hallgatói életmódban | 385 |
| FÓNAI MIHÁLY: A szocioökonómiai státusz és az iskolai életút kapcsolata | 401 |
| GALÁNTAI LÁSZLÓ: A tudás és a társadalma. Felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolata a késő modern társadalomban..... | 420 |
| KARDOS KATALIN: A felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kitüntetett terepei: a szakkollégiumok | 433 |
| KOVÁCS EDINA: A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban | 445 |
| MAJOROSI ANNA – SÁNTHA KÁLMÁN: A felsőoktatásban oktatók nézeteinek, módszertani kultúrájának metaforahálójával történő elemzése, avagy egy kutatás eredményei és a módszerek reflexiója | 457 |
| PUSZTAI GABRIELLA: Mire jó a társadalmi tőke koncepció a felsőoktatás-kutatásban?.... | 467 |
| TÓZSÉR ZOLTÁN: Részidős hallgatók határokon innen és túl | 485 |

V. HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS KISEBBSÉGI KÉRDÉSEK AZ OKTATÁSBAN

| | |
|---|-----|
| ANDL HELGA: Small schools in contemporary Hungary | 503 |
| ATYIMCSEV LÍVIA: Magyar nyelvű felsőoktatás Szerbiában – egy karalapítás története | 516 |
| BARNUCZ NÓRA: IKT eszközök használata hátrányos helyzetű tanulók körében | 532 |
| BÉZSENYI ÁKOS – GYULAVÁRI TAMÁS: Measurement Invariance Across Majority and Minority Groups in the Hungarian Edition of Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV)* | 544 |
| CZÉKMÁN BALÁZS: A magyar nemzeti identitástudat megőrzésének aspektusai Izrael és Kanada vonatkozásában | 558 |
| CSERTI CSAPÓ TIBOR: Új fórum a romológia kutatásában és felsőfokú oktatásában – a Romológia folyóirat..... | 572 |
| GÖNCZI IBOLYA: Gyermekvédelem és pe dagógusképzés elvei és gyakorlata Magyarországon..... | 581 |
| JENEI TERÉZ – KERÜLŐ JUDIT: Cigány/roma civil szervezetek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében | 596 |
| TAKÁCS TAMARA: Közösségi kötődés és egyéni identitás egy határmenti felsőoktatási térségben | 608 |
| VARGA ARANKA: Hátrányos helyzet és az iskolarendszer..... | 621 |

VI. KATONA-, SPORT- ÉS EGÉSZSÉGPEDAGÓGIA

| | |
|--|---------|
| FINTOR GÁBOR JÁNOS: Az egészségtudatosság megjelenése nyíregyházi felső tagozatos diákoknál | 633 |
| HAJDICSNÉ VARGA KATALIN: E-learning a honvédelmi és katonai képzésekben | 650 |
| HIDEG GABRIELLA: A fair play jelentéstartalma kenyai és magyar minta alapján..... | 663 |
| KOVÁCS KLÁRA: Magyarországi és romániai hallgatók sportolási szokásait meghatározó szocio-kulturális tényezők..... | 673 |
| MADARÁSZ TIBOR : Katonasuli és honvédelmi nevelés – Kapcsolat a társadalommal..... | 686 |
| NAGY ÁGOSTON – KOVÁCS KLÁRA: A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképe..... | 697 |
| STUMMER JUDIT: Honvédelmi ismeretek a köznevelési és felsőoktatási intézményekben | 722 |
| UTÓSZÓ HELYETT | |
| SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS: Tanulási környezetek rejtett hatásai..... | 737 |
| HERA 2013. ÉVI BESZÁMOLÓ | 753 |
| SZERZŐK ÉS ELÉRHETŐSÉGEK | 757 |

ELŐSZÓ

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének (HERA) második évkönyvét tartja kezében az olvasó. Ezzel az évkönyvvel a szerkesztőknek több célja is volt.

Egyrészt be akarták mutatni egyesületünk tagságának – a csaknem kétszáz oktatás-kutatónak – a kutatási tevékenységét 2014-ben. Ez a tevékenység – mint a nevelés- és oktatáskutatások általában – igen szerteágazó, és sokféle területet fog át. Reprezentálja a hazai nevelés- és oktatáskutatás széles spektrumát, valamint a kutatók – kezdők és „haladók” – friss tájékozódását. A kötet tematikája magába foglalja a neveléstörténetet, nevelésszociológiát, oktatáseméletet, oktatásgazdaságtant, nevelésfilozófiát, sőt még egyes tantárgyak módszertanáig is elér. Mégis elsősorban a korszerűséget emelnénk ki ebből a széles spektrumból (néha éppen még a divatosságot is súrolva-elérve). A 2014-es kötet nem föltétlenül tartalmazza persze csak azokat az írásokat, amelyek az adott év kutatásaira alapoznak – e kutatások számos alkalommal már előbb elkezdődtek, és természetesen folytatódnak 2014 után is. Különösen igaz ez azokra az írásokra, amelyek készülő disszertációkból, tanulmányokból, habilitációs munkákból adnak ízelítőt. Az olvasó valóban a magyar nyelvű oktatáskutatások elevejébe nyer bepillantást: a munkákba, amelyekből sok esetben – legalább is ezt remélik a szerkesztők – a következő évek nagyobb méretű publikációi, monográfiái, kötetei kinőnek.

Másrészt a 2014-es évkönyv is azon a konferencián alapult, amelyet a HERA évente májusban rendez, közgyűléséhez kapcsolódóan (HuCER: *Hungarian Conference of the Educational Researchers*). E konferenciák eltérnek más tudományos konferenciáktól; még inkább eltérnek persze azoktól, amelyeket információ és tájékoztatás céljából hivatalos szervek rendeznek az érintett pedagógusoknak. A HuCER konferenciákon az Egyesület szakosztályai igyekeznek bemutatni éves kutatási és publikációs tevékenységüket, képet adva az érdeklődőknek mindarról, amit tagjaik elértek, szándékoznak elérni, vagy terveznek kutatni. Így az Egyesület működése, konferenciái és évkönyve egymásra épülnek, egymásból következnek. A szerkesztők nem csak kutatási körképet kívántak tehát adni, hanem egyben beszámolni is arról, amit az egyesület tagsága elért.

Az Évkönyv felosztása követi az egyesületi szakosztályok szerveződését, témáját és munkásságát. Ez adja az Évkönyv alapvető szerkezetét is. Igazodtunk a beküldött tanulmányokhoz, azok tárgyához és irányultságához. Ezek közül pedig egyet – a tanárképzés problematikáját – külön is körüljártuk, igyekezve sok szempontból megvilágítani és elemezni. Ezért a 2014-es Évkönyvben a tanárképzés kiemelt szerepet kapott a tanulmányok között.

A HERA évkönyve sajátos helyet foglal el a hazai nevelés- és oktatáskutatások más kiadványai között. Az Akadémia pedagógiai bizottságának fél évszázados sorozata

(*Tanulmányok a neveléstudományok köréből*) tematikus köteteiben elsősorban a beérkezett neveléstudósok összefoglalóit adja közre. Az Országos Neveléstudományi Konferencia sorozata (Új Kutatások a Neveléstudományokban) pedig a konferenciaérett kutatási eredményeknek tud helyet és nyilvánosságot biztosítani. A HERA évkönyve – e sorozatok közt a legfiatalabb – jobbjára a készülődést mutatja be. Azt, ahogyan a képzésből kikerültek – és tanáraik – együttműködve új munkákat kezdenek el, indítanak útjára.

A két évtizede szerveződő doktori képzések sajátos arculatot adnak a nevelés- és oktatáskutatásoknak hazánkban (ahogy más országokban is, az ECER *European Conference of Educational Research* éves konferencia sorozatból láthatóan). Régebben a hangsúly inkább a pedagógián volt – értve elsősorban a gyakorló pedagógusok tudományos teljesítményeit. Az elmúlt évtizedben a hangsúly átkerült a doktorjelöltekre; azokra, akik „hivatalból” kutatnak, tudományos fokozatukat elérendő. Az elmúlt évtizedekben kialakult a doktori képzések konferencia hálózata: minden képzőhely, doktori iskola törekszik rá, hogy fölmutassa magát és eredményeit, a köréje csoportosult fiatalabb és idősebb kutatók tevékenységét. A HERA konferenciái azt a lehetőséget kínálják, hogy a fiatalabbak és idősebbek – kezdők és tanáraik – megismerhessék egymás eredményeit, anélkül, hogy versengeniük kellene egymással (ki hív meg kit), vagy elveszítenék az „arcukat” (a nagyobbak elnyomják a kisebbeket). A HERA léte és tevékenysége – közte most mindenekelőtt ez az Évkönyv – bizonyíték arra, milyen szükség van nálunk is, akár csak más nemzeteknél, a tudományos kutatók és kutatások civil szerveződésére, főhatóságoktól, az egyre centralizálódó akadémiai „oligarchiától” és a félelmetesen burjánzó pályázati „bürokráciától” szabadon.

Az Évkönyv sokak munkája. Elsősorban azoké, akik írásaikkal megkeresték a szerkesztőket, vagy / és akik pozitívan reagáltak a szerkesztői megkeresésekre. A civil szerveződés – az alternatív út a különféle ellenőrző, központosító és felosztó-kirovó hatóságok között – mindnyájunknak egyfajta kockázatot jelent. A beérkezetteknek azt, hogy kimaradnak a versenyből és elesnek a finanszírozásuktól. A kezdőknek meg azt, hogy nem nyernek elismerést, amitől utazás, ösztöndíj, publikáció, karrier függhet. Akik mégis vállalják a civilek útját, és publikálnak az Évkönyvben (is), abban a reményben teszik, hogy a civil út nemcsak alternatív út, hanem a szabadság útja is; a nyílt hozzáférés, a partneri lektorálás (*peer review*), az új gondolatok szabadságáé.

Sokan osztozunk ebben a munkában, még ha nem is föltétlenül ilyen szándékkal, ezzel a tudattal. Szeretnék ezért köszönetet mondani az Évkönyv szerkesztőinek, kiadójának, és az Egyesület elnökségének az elszántságért, nagyvonalúságért – meg a lendületért, amellyel ezt az Évkönyvet talpra állították. S az Olvasónak, akivel, akikkel gondolatainkat megoszthatjuk.

Kozma Tamás
a HERA elnöke.

I.
**A tanárképzés
és az oktatási rendszer**

PEDAGÓGUSOK SZAKMAI TANULÁSA ALULRÓL SZERVEZŐDŐ ÉS FELÜLRŐL SZERVEZETT SZAKMAI KÖZÖSSÉGEKBEN

Az ezredforduló környékén megvalósuló történelmi, társadalmi, gazdasági átstrukturálódás, az új információs és kommunikációs technológiák fejlődése, valamint az élethosszig tartó tanulás paradigmájának talaján a tudásalapú/tanuló társadalom gondolatának megjelenése fokozatosan új megvilágításba helyezte a felnőttek tanulásának fontosságát. A munkahelyi tanulás felértékelődése és a témát boncoló tudományos kutatások előterébe kerülése (Illeris, 2011), illetve a tudásmenedzsment robbanásszerű fejlődése nagyrészt a gazdasági szektor gyors változásának és rendkívül komplex környezetének köszönhető, ahol a versenyképesség megtartása érdekében elengedhetlenné vált a vállalatok folyamatos fejlesztése, alkalmazkodása az új piaci feltételekhez. A munkahelyi tanulás szerepének átértelmezése révén alakultak ki olyan fogalmak mint gyakorlatközösség (Lave és Wenger, 1991), tanuló közösség (Faris, 2006), tanuló szervezet (Senge, 1990), tanuló régió (Kozma, 2010, 2012, Forray és Kozma, 2013).

A fentebb röviden taglalt okok miatt nem meglepő, hogy a tanuló közösségek, gyakorlatközösségek hatásának vizsgálatára is hamarabb került sor a vállalatok világában, mint az oktatási intézmények világában. A minőségbiztosítási rendszerek kihívásaira válaszoló tanuló szervezet (Senge, 1990), mára az oktatás világával, a pedagógusok tanulásával, fejlődésével foglalkozó szakirodalomban is egyre jobban terjed. Ennek egyik oka épp az, hogy az oktatás világának egyre komplexebbé válásával számos új probléma jelent meg, amelyek hagyományos módon értelmezhetetlenek, megoldhatatlanok. Jócskán találunk olyan elképzeléseket, amelyek a vállalati munkaszervezés, tudásmegosztás, és a megosztott vezetés eredményeit és elveit helyezik át az oktatási intézmények szintjére azzal a céllal, hogy a tudásmenedzsment vívmányait a tudás átadására szakosodott intézményekben is alkalmazzák. Példa lehet erre szakmai fejlesztő iskola (Darling-Hammond, 1994, Abdal-Haqq, 1998, Kotschy, 2003, Niemi, 2005) vagy az iskola mint tanuló szervezet elképzelése (Senge et al., 2000, Grandrieux és Cannon, 2012, Baráth 2014). Probléma akkor jelentkezik, amikor a vállalati, gazdasági világban működő modelleket reflektálatlanul veszik át és alkalmazzák az iskolák világára, figyelmen kívül hagyva az oktatási-nevelési intézmények céljaiból, feladataiból, társadalomban betöltött szerepük-ből fakadó sajátosságokat.

Habár a szakirodalomban a tanuló közösség fogalmát még legalább két értelemben használják (tanuló szervezet, tanuló régió), a tanulmányban a legszűkebb alapján azokat a kisebb-nagyobb csoportokat tekintem tanuló szakmai közösségeknek, amelyek valamilyen intézményi vagy intézményen kívüli tanulási környezetben alakulnak a csoporttagok szerveződése révén, és valamilyen speciális érték, tudás megosztását, teremtését tekintik céljuknak (Faris, 2006). A tanulmányban azokat a romániai oktatási rendszerben eleve létező, a rendszer, a struktúra adta szakmai közösségeket valamint önszerveződő tanuló közösségeket vizsgálom és hasonlítom össze, amelyek valamilyen formában az egyének és a közösség szakmai tanulását tűzik ki célul. A vizsgált csoportok különlegessége, hogy nem feltétlenül egyetlen intézményen belül szerveződnek, ezáltal a vizsgált régió nagyobb területét fedik le, nemcsak egy-egy intézményhez köthetőek.

TUDÁS ÉS TANULÁS KÖZÖSSÉGBEN

Az, hogy egy szakmai közösséget lehet-e tanuló szakmai közösségként értékelni vagy nem, attól függ, mekkora hangsúlyt fektetnek az egyének és a közösség tanulásának támogatására, egyáltalán milyen tudatossággal vesznek részt a pedagógusok a közösségekben, milyen jelentőséget tulajdonítanak saját tanulási folyamataiknak, és a közösségekben megvalósul-e az a fajta szervezeti tanulás (Argyris és Schon, 1996), amit a szervezeti viselkedés megváltozása jelez. A viselkedés viszont csak akkor változhat meg, ha a valóság értelmezését és a gyakorlatot befolyásoló elméletek, gyakorlati tudás, szokások, rutinok közös reflexió során felszínre kerülnek, megkérdőjeleződnek és átértelmeződnek.

A pedagógusok tanuló szakmai közösségével foglalkozó kutatók és a tanuló szakmai közösségek oktatási környezetben való működését kezdeményező szakemberek (DuFour és Eaker, 2008), oktatáspolitikusok motivációja hasonló, mint a gazdasági szférában: cél a munka minőségének javítása támogató környezet létrehozásával. Ez vezetett ahhoz, hogy 2010-re az amerikai oktatásban egyfajta reformmodellként vezették be a tanuló szakmai közösség elvén szerveződő iskolákat (Professional Learning Community – PLC¹) (Johnson, 2011). Vagyis az eredetileg a pedagógusok elszigeteltségének megszüntetésére létrehozott modell egészen más funkciót kapott: az amerikai oktatáspolitikusok kezében a centralizált irányítás eszközévé vált.

A tanuló szakmai közösség szervezetszociológiai értelmezése, a tudásmenedzsmentben való alkalmazása messze nem érdek nélküli, sőt nem is feltétlenül az alkalmazott, a munkavállaló érdekeit védi, még akkor sem, ha ezt próbálja elhittetni velünk (Tarnoczi, 2006). A tudásnak mint társas konstruktumnak az értelmezése azonban nagyon sok újat mond a pedagógusok szakmai tanulásának folyamatáról és lehetőségeiről is. Jelen tanulmány tudatosan kerülni igyekszik a PLC menedzsmentlista felfogását, és mindvégig

¹ A továbbiakban a reformmodell helyzet megkülönböztetése érdekében az angol nyelvű szakirodalomban használt és általánosan elfogadott PLC rövidítést fogom használni.

a pedagógusok szakmai közösségeiben megvalósuló tanulásra, a tanulás különböző formáira koncentrálnak.

Az egyéni megismerésre fókuszáló radikális konstruktivizmus híveivel (Nahalka, 2002, 2013, von Glasersfeld, 1991, 1995) ellentétben a szociális konstruktivizmus képviselői mind a filozófia (Dewey, 1966, Polányi, 1994, Habermas et al., 1993, Gadamer, 2003), mind a pszichológia (Cole, 1998, 2005, Vigotskij, 1978, 2000, Gergen és Wortham, 2001), mind pedig a neveléstudományok (Cole és Engeström, 1993, Engeström, 1987, 2001, Parker és Goicoechea, 2000, Scardamalia és Bereiter, 2003, Bruner, 2004) vagy a szervezetszociológia (Argyris és Schon, 1996, Lave és Wenger, 1991, Senge, 1990) területén a tudás társas jellegét hangsúlyozzák és azt, hogy a tudás sokkal inkább másokkal való megosztottságában, társas interakciókban, valamint a nyelv használatának eredményeképp jön létre, konstruálódik újra, formálódik és marad fenn, semmint csupán az egyéni, személyes tapasztalat talaján. A tudás társas konstrukcióként való értelmezése a közösségekben, társaktól, társas interakciókból való tanulás jelentőségét hangsúlyozza, ezáltal az interiorizáció mellett annak a történelmi, szociális, kulturális közegnek a fontosságát, amelyben a tanulást, a tudás létrehozását elősegítő diskurzusok és narratívumok megjelennek.

A szakmai közösségekben pusztán részvétel által is tanulnak a résztvevők. Ez történik akkor is, amikor egy pedagógus belép egy tanári szobába, egy számára új tanári közösségbe: elsajátítja azokat a szokásokat, technikákat, praktikákat, melyeket ez a közösség alakított ki magának. Különösen így van ez, ha friss diplomás pedagógusról van szó, akinek a gyakorlati tudása még nagyon bizonytalan. Első éveiben a körülötte lévő tapasztaltabb személyektől, a megélt helyzetekből fog legtöbbet tanulni. Erre a tanulási formára figyelt fel először a szakirodalom (lásd Lave és Wenger, 1991). A szituatív tanulás (Rogoff és Lave, 1984, Lave, 1997) és a periférikus részvétel legitimitációja, a tanonckodás (Lave és Wenger, 1991) tulajdonképpen ennek a tanulási formának a leírása. Bruner ugyanezt a folyamatot állítja elének, amikor így fogalmaz: „egy olyan közösségbe lépünk be, amelyben egy kiterjesztett intelligenciában osztozunk. Ez a rejtett, finom osztozás alkotja az 'elosztott intelligenciát'. Azzal, hogy egy ilyen közösségbe tartozunk, nemcsak a praxis konvencióinak bizonyos készletéhez jutunk, hanem egyfajta gyakorló intelligenciához is.” (Bruner, 2004:140).

A tanulás monologikus, dialogikus és triologikus megközelítése (Paavola és Hakkarainen, 2005, Hakkarainen és Paavola, 2009) a közösségekben, társakkal megvalósuló tanulást új fénybe helyezte. A monologikus tanulás, amit a megszerzés metaforájával illetnek, a mentális struktúrák összerendezését jelenti, mint a radikális konstruktivisták elképzeléseiben. A dialogikus tanulásnak, amihez a részvétel metaforáját illesztik, az interakció, a szituatív megismerés az alapja, közösségekben, párbeszédekben, egyezkedés révén valósul meg. Ezek a formák bármilyen szakmai közösségekben megvalósulnak, a tanuló szakmai közösségekben azonban a tanulás harmadik formája is megjelenik: a triologikus tanulás vagy tudásalkotás. A szakmai közösségek, nemcsak párbeszédre teremtenek lehetőséget, hanem a dialógus által meghatározott célok és megfelelő feltételek között új tudás létrehozására is. Azokban a szakmai közösségekben, ahol minden

tag érdekelt és elkötelezett az adott téma iránt, ahol a résztvevők kölcsönös függőségi viszonyban vannak egymással (nem pedig hierarchikus, hatalmi viszonyban) és a közösségi gyakorlat javítása érdekében megosztják egymással tudásukat, az interakciók során kollektív tudásépítés, dialogikus tanulás folyik. Ebben a tudásépítési folyamatban kollektív és individuális nézetek találkoznak és ütköznek, de a közös értelmezés, egymás nézőpontjainak megértése, egyeztetése során új tudás jön létre nemcsak egyéni, hanem közösségi szinten is. A kollaboratív tudásépítés olyan ciklikus folyamat, amelyben az egyéni értelmezés és a közösségi tudásépítés folyamatosan kiegészítik és előrelendítik egymást (Scardamalia és Bereiter, 1994, 2003). A tudásépítés a szociális konstruktivista felfogásban éppúgy nem egyértelmű, nem befejezett, mint a megértés a hermeneutikában (Gadamer, 2003), egyik felfogásban sem a tanulás vagy a megértés eredménye van a középpontban, sokkal inkább folyamat. A tudás és a megértési folyamat be nem fejezettsége, valamint a különböző lehetséges jelentések egyidejűsége és kontextusfüggősége épp a tudás dialogikus felépítettségéből, a másokkal való kapcsolatokból, ezeknek a kapcsolatoknak a szövedékéből következik (Gergen és Wortham, 2001).

A tanulás tartalmára és a csoportokban akaratlanul végbemenő szociálpszichológiai jelenségekre azonban az elméletek nem utalnak, és ez az a pont, ahol a közösségben létrejövő tanulást a legtöbb kritika éri (Jaffe at al., 2008, Tarnoczi, 2006). Egy-egy ilyen tanuló közösség ugyanis, ha a már említett feltételek nem valósulnak meg (nem egyértelműek a közös célok, nincs megosztott vezetés, nincsenek egyenlőségi, függési viszonyok és ezáltal felborul az egyensúly, nincs őszinte légkör, nem tiszta, értelemtelí a kommunikáció, hiányzik, vagy háttérbe van szorítva a külső szem, a kritikus barát) könnyen elszigeteltté, zsarnokivá válhat, ahol felüti fejét a konformitás, az indoktrináció, az előítéletes, sztereotípiákban való gondolkodás, a társas lazsálás veszélye. Olyan a szociálpszichológiában vizsgált jelenségek ezek, amelyek bármely csoportos emberi tevékenység során megjelenhetnek (Karau és Williams, 1993).

A pedagógusok szakmai tanuló közösségeinek koncepciójával és gyakorlatával szemben megfogalmazott kritikák a menedzserializmus gondolatvilágának az iskolák világába való átültetésének jogosságát is megkérdőjelezzik. Tarnoczi (2006) szerint a tanuló szakmai közösség csupán megtévesztés, annak elhitése a pedagógusokkal, hogy valóban dönthetnek értékeikről, céljaikról, miközben a helyi vezetők vagy az oktatáspolitikai által hivatalosan hirdettek szivárognak be és válnak kötelező érvényűvé a közösség közreműködése által. A manipuláció különböző technikáit azonosítja Tarnoczi a tanuló közösségek működésében, melyeknek semmi más céljuk, mint a változás, változtatás zászlaját lobogtatva megtartani az oktatás, az oktatási intézmények és szereplőik status quo-ját.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanuló szakmai közösség szakirodalmának sokszínűsége miatt a kutatásban egyrészt azokra a csoportosulásokra összpontosítottam, amelyek az oktatási rendszerben eleve adóttak, másrészt azokra, amelyek önszerveződve jöttek létre egy adott alternatív

pedagógiai módszert bemutató továbbképzés mentén. Ezekben a közösségekben a társas tanulás akarva-akaratlanul megvalósul, de megvan a lehetőség a szakmai tanuló közösséggé válásra is. A kutatási környezetben, Romániában PLC-modell tudatos alkalmazására még nincs törekvés, bár találunk már néhány, inkább elméleti munkát, amelyek a modellt mutatják be (Iosifescu, 2010, Lupu, 2010). A kutatás során különböző szervezetszerű és felépítésű csoportokban vizsgáltam a szakmai tanulás jellemzőit, a monologikus, dialogikus vagy triologikus tanulás megjelenésének arányát a pedagógusok szakmai tanulásról kialakított elképzeléseiben, a pedagógiai gyakorlatról szóló narratíváikban. Az adatgyűjtés Románia két nyugati megyéjében zajlott, ahol kifejezetten a magyar nemzeti kisebbséghez tartozó pedagógusokat vizsgáltam.

A kutatás elején három olyan csoportosulást különböztettem meg, amelyben a pedagógusok kollégáikkal közösen vehetnek részt a tudásszerzés, tudásmegosztás és tudáskonstruálás folyamatában. Az első maga az iskola, ahol a mindennapi véletlenszerű találkozások mellett az oktatásszabályozás is előírja az azonos vagy egy műveltségterülethez tartozó tantárgyat, illetve azonos korosztályt tanító pedagógusok rendszeres szakmai tanácskozását. A második lehetőség az ugyancsak szaktantárgyak, oktatási szintek mentén szerveződő megyei vagy körzeti szakmai tanácskozások, ún. módszertani körök tere, amit a megyei tanfelügyelőségek irányítanak és felügyelnek. Az első két helyzet felülről szervezett, formális pedagóguscsoportokat hoz létre, ahol a hierarchia egyértelmű, ugyanakkor mindkét helyzetben megjelenik egy rejtett, be nem tervezett hatás: a csoporttagok informális kapcsolatainak világa, ami a gyakorlatközösségekre emlékeztet bennünket. A harmadik lehetőség a továbbképzések sora, ahol hosszabb-rövidebb ideig ugyancsak közösségben tanulhat a pedagógus. Már a kutatást megelőző tájékozódás során kiderült, hogy a továbbképzések is hasonlóképpen Janus-arcúak, mint az iskolai vagy megyei/körzeti szakmai munkaközösségek találkozásai. Vannak formálisnak tekinthető továbbképzések, amelyek a Pedagógusképzésért Felelős Központ (CNFP) által akkreditáltak, ezáltal felülről szervezettek, és vannak olyan alulról jövő kezdeményezések, amelyek kihagyják az akkreditáláshoz szükséges lényeges hivatalos lépéseket, mégis tömegeket vonzanak. Ez utóbbiak egyike, és ezáltal a kutatás fontos eleme a mindkét megyében létező drámapedagógiai műhely, mely tipikusan harmadik utas pedagógusszerveződésként azonosítható (Kozma, 2006). A drámapedagógiai műhelyek felépítésükben, szerveződésükben mindkét megyében a gyakorlatközösségek modelljére hasonlítanak, ahol jól azonosíthatóak a különböző résztvevői körök, és ezek mentén az elköteleződés, tudásmegosztás, tudásalkotás különbségei. (Erről részletesebben lásd Bordás, 2011, 2012, 2014.)

A kutatás kvalitatív, hermeneutikai szemléletben készült, ennek értelmében különös figyelmet szenteltem arra, milyen reprezentációkat alkotnak a résztvevő pedagógusok pedagógiai szakmai fejlődésükről, egyéni és közösségi tanulási folyamataikról, és mind ebben milyen helyet foglal el a drámapedagógia. A kutatás során 2013 októbere és 2014 júliusa között hét egyéni és kilenc fókuszcsoportos interjút készítettem 48 pedagógussal, akik mind vettek már részt drámapedagógiai képzésen, ugyanakkor valamennyien különböző oktatási intézmények, illetve a tanfelügyelőségek által koordinált tantárgyi

szakmai közösségek tagjai is. A minta különböző oktatási szintek szerinti megoszlása-kor az épp aktuális munkakört vettem figyelembe. Ez alapján a minta 22,91%-a óvónő, 43,75%-a tanítónő, 27,08%-a pedig tanár. Azt viszont meg kell jegyeznünk, hogy a minta 25%-a dolgozott a korábbi években más oktatási szinten is². A kérdezettek között csak egy férfi (tanár) volt, így a tanulmány erőteljesen a nők szakmai fejlődéséről, tanulásról vallott nézeteit és igényeit tárja fel. A kutatás témáját tekintve az életkori megoszlásnál fontosabbnak tekinthetjük a pályán eltöltött évek számát. Ez alapján pályakezdőnek minősíthető a minta 12,5%-a (1–4 éve dolgoznak), 5-13 év pályán eltöltött tapasztalata van 29,17%-nak, 14-22 év tapasztalata 39,58%-nak, 23 vagy ennél több év tapasztalata pedig 18,75%-nak.

Az elemzésben felhasználtam az interjú során vagy után résztvevő megfigyelőként készített feljegyzéseket is. Az interjú három nagy kérdéscsoport mentén készült, ezek a következők: a szakmai fejlődés általános értékelése és értelmezése, a felülről és alulról szervezett szakmai közösségekben megvalósuló tanulási lehetőségek számbavétele és értékelése (a tanulás tartalma, mikéntje és hatása a pedagógiai munkára), a tudáskonstruálás folyamatainak és a tanuló szakmai közösség jegyeinek azonosítása. A szövegeket az Atlantis 7. program ingyenes verziója segítségével kódoltam és dolgoztam fel. Az elemzésben a kvalitatív, hermeneutikai módszertannak megfelelően különös hangsúlyt fektettem a kollektív tudáskonstruálás és –értelmezés megragadására (Geertz, 2001, Barone és Eisner, 2006, Denzin, 2009). Az idézett szövegeknél nagyrészt megtartottam az eredeti átírást, csak a megértést gátló, a verbalitásból fakadó elemeket iktattam ki. A kivágásokat (...) valamint a megértést segítő hozzátoldásokat (így) jeleztem.

PEDAGÓGUSOK TANULÁSA SZAKMAI KÖZÖSSÉGEKBE- N – EREDMÉNYEK

Az interjúk tanúsága szerint a szakmai fejlődésre, szakmai tanulásra lehetőséget adó közösségi alkalmak közül a pedagógusok elsőként a továbbképzéseket említették. A továbbképzésekről való beszélgetésben a drámapedagógiai képzések hivatkozási és összehasonlítási alapul szolgáltak. Az „olyan, mint a dráma” és a „nem olyan, mint a dráma” különbsége nemcsak tartalmában, de a képzés során használt módszerekben, időnként a képzők attitűdjében, az egész képzés szemléletében testesült meg. Egy-egy képzés megítélése azonban messze nem volt egységes.

A fiatalabb, pályakezdő interjúalanyok a megvalósítás módjára vonatkozó különösebb kritika nélkül az „olyan, mint a dráma” kategóriába soroltak minden olyan

² A romániai pedagógusképzés rendszeréből kifolyólag, ahol az óvó- és tanítóképzés nincs különválasztva, az óvó- és tanítónői pálya könnyen átjárható; ugyanakkor a liceumi szintű óvó- és tanítóképző elvégzése és néhány év pályán való eltöltése után sokan folytatták pedagógusi pályafutásukat az egyetemi szintű tanárképzésben (főként magyartanári képzésben), így ma általános- vagy középiskolai tanárok, esetleg még tovább haladva tanulmányaikkal (PhD), egyetemi oktatók.

továbbképzést, amelyet interaktív munkaszervezési, vezetési technika jellemzett, az elméleti versus gyakorlati egyensúlya a gyakorlati tudás felé billent, és a képzők sok játékot használtak. Náluk az összehasonlítás, csoportosítás fő kritériuma a tartalom és a megvalósítás volt. Mindaz, ami megfelelt ennek a kritériumcsoportnak, pozitív elbírálást kapott, a lelkesedés hangján szóltak róla.

A középkorú, pályájuk közepén lévő interjúalanyok sem mellőzték természetesen a tartalmat és a megvalósítási módot mint kritériumot, viszont sokkal fontosabbnak tartották a vezetők legitimitását és a továbbképzések során kialakuló spontán kollegiális beszélgetéseket. A vezetők legitimitását egyértelműen szakmai tudásuknak, csoportvezetői attitűdjüknek tulajdonították, nem pedig az oktatási rendszer hierarchiájában elfoglalt pozíciójuknak.

„Mi azon a képzésen úgymond sokat fejlődöttünk, mert kialakult bennünk a dac-szövetség a trénerrel szemben, és akkor az ő hibáiból mi nagyon sokat tanultunk. Tehát én akkor annyi mindent tanultam, hogy egy játékfoglalkozás alatt mit ne tegyek. De a negatív modellből. Tehát ezen úgy elgondolkodtam, hogy nekem az nagyon előrelendítő volt.” (36 éves felsőoktatásban dolgozó)

Az idézett részlet épp azt szemlélteti, hogy a vezető által nyújtott negatív magatartásminta sokkal erőteljesebben hat a képzés megítélésében mint a tartalom, de mindez nem jelenti azt, hogy egy a szakmai tudatosság magasabb fokán álló pedagógus ne tudna „hasznot húzni” egy rosszul kivitelezett, hiteltelen képző által vezetett továbbképzésből.

Mindkét korosztály egyértelmű határokat vont a „papíros” vagy „pontos” továbbképzések, vagyis az akkreditált, szakmai fejlődés bizonyításához szükséges kreditpontok megszerzését biztosító legtöbbször román nyelvű, sokszor tartalmatlan kényszer-továbbképzések és a szakmailag megerősítő általában nem „papírért”, „pontért” elvégzett továbbképzések között. Az akkreditált továbbképzésekkel szembeni attitűd sokkal negatívabb abban a megyében, ahol a tanfelügyelőség, a felsőoktatási intézmények nem biztosítanak megfelelő minőségű magyar nyelvű képzéseket. A kreditpontokért folytatott hajszá és a „kötelező” továbbképzést meghirdető intézmény megfélemlítő stratégiája, nyílt ellenállást váltott ki néhány résztvevőből:

*„– Tavaly volt ez a nagy négy modulus kötelező, ami nem kötelező, de mégis kötelező... (– Ha nem mész, visszafizeted a pénzt, meg...)
– Ilyen fenyegetéssel! Tehát ez egy vicc volt. ... és semmit sem ért, csak az időnket vette el. pont azért vette el szerintem az energiát, mert tudtad, hogy kamu az egész, és semmi. Copy paste-tel, beadod, és két perced van, és mehetsz tovább, és ügyis megvan a papírod.” (41 éves tanító)*

A drámapedagógiai továbbképzések azért képeznek viszonyítási alapot, mert mindazokat a sajátosságokat megtestesítik, amiktől a pedagógusok zöme jónak ítél egy képzést: önként választott, interaktív, sok gyakorlati, kevés elméleti tudást ad, érzelmileg

hat, változatos, lehetőséget teremt a kollégák megismerésére, a játék által elfojtott energiákat szabadít fel, szellemileg, lelkileg feltölt. Az interjúalanyok szinte valamennyien egyetértenek abban, hogy a drámaképzés személyiségfejlesztő hatású: a szakmailag kevésbé tudatos réteg „lelki wellnesz”-ként, a tudatosabb csoport pedig az itt kapott számtalan különböző perspektíva előnyeit emelve ki a megújulás lehetőségeként tekint rá.

Az intézményi tantárgyi munkaközösségek tanácskozásai és a megyei vagy körzeti módszertani tanácskozások, pedagógiai körök jelentik a felülről szervezett csoportokat, alkalmakat, amelyeknek hivatalosan is kettős funkciója van: egyrészt a tájékoztatás, másrészt a fejlesztés. A módszertani körök világa rendkívüli változatosságot mutat. Mondhatjuk, hogy ahány kör, annyi féle. Az viszont világos, hogy tantárgyi és vezetői különbségek is árnyalják a képet. Mégis a két funkció mentén két alapvető típus különíthető el: az informáló és a fejlesztő. Az informáló típushoz lényegileg negatív asszociációk kötődnek, ami abból fakad, hogy az oktatástechnológia felvirágzásának korában a rendszer hierarchiájának csúcsáról (a minisztériumtól) sokszor ezeken a csatornákon keresztül szóban érkezik meg hivatalosan az információ a pedagógusokhoz. A rendszer elmaradottságának kritikája többször is megfogalmazódik az egyéni interjúkban és a fókuszcsoportokban. A fejlesztő típusú pedagógiai tanácskozások, még ha csak próbálkozás szintjén működnek is, mindenképpen pozitívabb megítélést kapnak. Ebben a típusban a siker záloga a vezető személyisége és szakmai felkészültsége.

Mindkét típusnál kiemelik a résztvevők a szervezett vagy spontán beszélgetések fontosságát, hiszen ezek azok az alkalmak, amikor ugyanarra az oktatással kapcsolatos problémára különböző perspektívákból lehet rátekinteni.

„(A körfelelős) elmondja ezeket az infós dolgokat, csomó információt, tényleg, és abban a kicsi szabadidőben, ami van, akkor egymással beszélgetünk. És akkor a beszélgetések alatt felmerül az, hogy te ezt hogy csinálod, te ezt hogy vagy hogy nem, vagy hogy kéne, vagy nézd milyen jó ez a szemléltető azon a falon, amelyik osztályban vagyunk.”(39 éves tanító)

Itt kell megjegyeznem, hogy a fókuszcsoportos interjúk során is ez történt, és több csoport visszajelzése volt az, hogy hasonló jellegű irányított beszélgetésekre nagyon nagy szükségük lenne a pedagógusoknak. A társakkal dialogikus tanulásban megszerezhető tudás iránti nyitottság mindenképpen azt jelzi, hogy a pedagógusok szakmai fejlődésük szempontjából nagyon fontosnak tartják ezeket az értelemtelet, őszinte beszélgetéseket. A pedagógiai körök egyik megszokott stratégiája a bemutató óra váltotta ki a legnagyobb vitákat a fókuszcsoportokban. Az ellenzők a látszattevékenység utáni látszatbeszélgetéseket kifogásolták leggyakrabban, a pártolók pedig annak a lehetőségét emelték ki, hogy visszajelzést kapjanak, illetve betekintést nyerjenek mások gyakorlatába.

Az intézményi tantárgyi munkaközösségek is nagyon sokfélék. Szervezettségük, a befektetett munka minősége és mennyisége alapvetően az iskola vezetőségétől függ, attól, mennyire veszik komolyan a hivatalos előírásokat. Találkozunk olyan iskolával, ahol a hivatalos szabályozásnak megfelelően minden papír a helyén van, s a papírok

mögött valódi tevékenységek vannak, meg olyannal is, ahol párhuzamos könyvelés folyik: látszattevékenységekről elkészülnek a hivatalos jegyzőkönyvek, s közben egészen más szakmailag értékes tevékenység folyik, amit sok esetben nem is dokumentálnak. Ez interjúalanyok, az oktatási rendszert ellenségüknek tekintik, amely csak fölösleges papírmunkát ad ezáltal akadályozva őket a valódi osztálytermi, gyerekekkel, szülőkkel folytatott munkában, ráadásul semmilyen módon nem értékeli –, hiszen nem tudja felmérni –erőfeszítéseiket.

Tanulási szokások tekintetében mindhárom szakmai közösségben hasonló tendenciákkal találkozunk. A passzív – aktív egyenesen helyezhetők el a megemlített tanulási szokások: megfigyelés, jegyzetelés, részvétel, egymástól tanulás, szakmai beszélgetések, interakciók, reflexió, kipróbálás, átalakítás, új helyzetben való alkalmazás, alkotás. Észrevehetjük, hogy ezek az említett tanulási formák tulajdonképpen megfelelnek a tanulás három metaforájának.

Az ismeretszerzés metaforája, a monologikus tanulás nagy arányban jelenik meg a beszélgetésekben. Az iskolai munkaközösségekben ez feladatok, munkalapok cseréjében nyilvánul meg, a pedagógiai körök esetében egy-egy jó gyakorlat, ötlet ellesésében, a drámapedagógiai képzéseken pedig játékok megtanulásában. Az interjúban való előfordulási arányait tekintve azonban ez utóbbi jelentősége messze felülmúlja az előző kettőt.

A részvétel metaforáját, a dialogikus tanulást is gyakran említik az interjúalanyok. Az iskolai munkaközösségeknél a szünetbeli beszélgetések, továbbképzésekről, különleges órákról szóló beszámolók formáját ölti a dialogikus tanulás. Az eszmecsere, tapasztalatcsere a pedagógiai körök két típusában természetesen különbözik egymástól: a fejlesztő típusnál többszörösen kiemelik a társas interakciók, a beszélgetések pozitív fejlesztő hatását, az informáló típusnál inkább csak mint váratlan „melléktermék” jelenik meg, aminek örülni lehet. A drámapedagógiai képzéseken főként a szakmailag tudatosabb, idősebb pedagógusoknál jelenik meg az egymástól, egymás reakcióiból, gondolataiból való tanulás gondolata. A drámapedagógiai foglalkozások dialogikus felépítettsége ellenére viszonylag kevesen értékelték a foglalkozások során egymás között létrejövő dialógusok fejlesztő hatását. A játékokban, a foglalkozások során feldolgozott szituációkban való részvétel tanulásban betöltött szerepét viszont valamennyien nagyra értékelték. A tapasztalati, szituatív tanulás fontosságát messze a többi tanulási forma fölé helyezték az interjúalanyok.

Az ismeretalkotás metaforája csak elvétve jelenik meg az interjúban. Az iskolai munkaközösségekben és a pedagógiai körök esetében is egy-egy közös program szervezésekor, versenyfeladatok, tételek kidolgozásakor utalnak a pedagógusok kollaboratív tudásépítésre. A meglepő az, hogy a drámapedagógiai képzések során is ritkán említenek olyan tanulási tapasztalatokat, amelyek ebbe a kategóriába sorolhatók, holott egy-egy tabló, jelenet, stb. megalkotása tipikusan kollaboratív tudásépítés. A közösség és a dráma, mint tanulási forma adta kollaboratív tudásépítési lehetőségeket a résztvevők szinte egyáltalán nem tudatosítják. Több fókuszcsoporthoz interjúban is felmerült viszont annak az igénye, hogy a résztvevők közösen, szakmai felügyelet mellett tervezzenek, esetleg próbáljanak ki drámaórákat, játékokat, ezáltal kapva megerősítést drámapedagógiai tudásukat illetően.

„...tehát hogy lenne egy hely, ahova a drámakedvelők összeülnének, és megosztanák egymással a tapasztalataikat. Vagy egy új játékot találtam, akkor ezt bemutatom és kipróbáljuk együtt. Nem feltétlenül a kritika és a letolás végett, hanem hogy jó, ezt még hol lehetne (használni). Ilyen brainstorming-szerűen. Annyi ötletet kaphatsz így egy asztaltársaságtól is! Hogy ezt talán beépíthetem a későbbiekben, vagy ezt inkább hanyagoljuk. Tehát mindenképp kipróbálás szinten összeülni, megbeszélni.”(37 éves tanító)

Habár egyéni szinten a létező és működő drámaműhely, a szakmai megújulás egyik legerőteljesebb mozgatórugója, a fenti interjúrészlet tanúsága szerint a résztvevők mégsem élik meg tanuló szakmai közösségként a drámaműhelyben való tevékenykedést. A műhelyben megvalósuló tanulást főként monologikus és dialogikus tanulás-sal lehet azonosítani, a trialogikus tanulás inkább igényként jelenik meg. Hasonló a helyzet a pedagógiai körök esetében is. Csak magyartanárok számolnak be a felülről szervezett, több pedagógust tömörítő szakmai közösségek keretében trialogikus tanulásról. A tudásalkotás itt tanterv és vizsgatétel javaslatok formájában tárgyiasult, s habár a javaslatok tartalmukban egyéni kezdeményezéseket tartalmaztak, magának a javaslattevésnek a gondolata a minisztériumból jövő direktíva megvalósulása volt. Az oktatáspolitikának azt a szándékát tudjuk kiolvasni ebből a gesztusból, hogy a pedagógusokban megerősítsék a saját munkájuk felett érzett kontrollt. Ugyanakkor az, hogy ezeket a javaslatokat később nem látták megvalósulni, gátját is szabta az esetleg kialakuló további egyéni kezdeményezéseknek. A pedagógiai köröket nagyrészt olyan fórumként értékeli a pedagógusok, amelyek csak az információk, tudás fentről lefelé való áramoltatását szolgálják több kevesebb sikerrel, de semmiképp sem alkalmasak a hierarchia különböző szintjei közötti kölcsönös kommunikációra, a vertikális határok átlépésére. Az egyenrangú felek között megvalósuló, horizontális tudásmegosztást és tudásalkotást pedig gátolja a szakmai közösség tagjainak túl nagy száma. Egyetlen olyan példát említenek az interjúkban, ahol a dialogikus tanulás és tudásmegosztás jól működött, s ebben főként a pedagógiai kör vezetőjének csoportvezetői, szakmai kompetenciáját emelték ki.

Az oktatási intézmény mint keret számtalan lehetőséget biztosít a szakmai közösségben megvalósuló tanulásra. Itt a tanuló szakmai közösség kialakulása attól függ milyen kombinációk jönnek létre: gyengén vagy erősen szabályozó igazgató találkozik egyéni kezdeményezést hozó aktív vagy passzív nevelőtestülettel. Monologikus és dialogikus tanulás akár észrevétlenül is megvalósul bármelyik kombinációban, trialogikus tanulásról viszont csak olyan aktív, kezdeményező szellemű pedagógusok számoltak be, ahol az intézmény vezetője bizalma jeléül teljes szakmai szabadságot és lehetőség szerint támogatást is ad a pedagógusoknak. Az intézményvezető által tudatosan támogatott tanuló szakmai közösségekről viszont egyáltalán nem számoltak be a pedagógusok.

KÖVETKEZTETÉSEK

Következtetésképp elmondhatjuk, hogy maga a romániai iskolarendszer a mai formájában, struktúrájával számos lehetőséget biztosít a pedagógusok számára egy-egy szakmai közösségen belül megvalósuló tanulásra. Ugyanakkor azért, hogy a pedagógus több szakmai közösség tagja is egyidőben, elkerülhető az indoktrináció veszélye, hacsak nem ugyanazzal az egyedül érvényes állásponttal találkozik a pedagógus minden szakmai közösségben, amit az oktatás irányítói előírnak. A harmadikutas szakmai pedagógus-szerveződések létjogosultságának egyik alapköve épp az lehet, hogy az autonómiát, a szólásszabadságot, a szabad gondolkodást képviseli egy hierarchikusan felépített és erősen centralizált rendszerben. Felvetődik a kérdés, hogy a drámaműhelyek, mint tipikus harmadik utas szerveződések képesek-e ezt a funkciót betölteni (egyáltalán felfogják, látják-e ilyen jellegű szerepüket), vagy szép lassan besorolnak és észrevétlenül az oktatáspolitikai, oktatásirányítási eszközei lesznek.

A szakmai fejlődés iránti elköteleződés az önkéntes alapon szerveződő szakmai közösségekben igen erőteljes, a motiváció, tanulási szokások, a tanulás értelmezése szempontjából azonban számos különbség észlelhető. Ezek a különbségek nagyrészt vezetői, környezeti hatásokra vezethetők vissza. Az alulról szerveződő szakmai tanuló közösség inkább ott teljesedik ki, ahol egy elkötelezett vezető társakra talál, és szakmai továbbfejlődési igényeiket nem elégítik ki a felülről szervezett szakmai tanulási alkalmak, esetleges továbbképzések, ahol a pedagógusképző, -továbbképző intézmények kevés vagy minőségileg kifogásolható kínálattal állnak elő.

Tudásépítés a három vizsgált szakmai közösségben az interjúalanyok értelmezése szerint alig jön létre. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy a vezetők nem vagy csak nagyon ritkán teremtenek tudatosan olyan feltételeket, amelyek segítik ezt a folyamatot, másrészt a pedagógusok nagy része számára a tanulást a monologikus, esetleg a dialogikus megközelítés jelenti. A tanulás triologikus megközelítése meglehetősen távol esik tőlük.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Abdal-Haqq, Ismat (1998): *Professional Development Schools: Weighing the Evidence*. Thousand Oaks: Sage Publications Company.
- Argyris, C., & Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley, New York.
- Batáth, Tibor (2014): Az iskola mint tanuló szervezet. In Benedek András, Golnhofer Erzsébet. *Studies in Educational Science*. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 243–263.
- Barone, T., & Eisner, E. (2006). Arts-Based Educational Research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore, *The Handbook of Complementary Methods in Education Research*. 3rd Edition. London: Routledge, 95-109.

- Bordás Andrea (2011): Pedagógusok szakmai tanuló közössége. Drámapedagógiai műhely Nagyváradon. Magiszter IX. évf.2.szám, 47–56.
- Bordás Andrea (2012): Valós igények teljesülése a „mintha” birodalmában. A Nagyvárad-i Drámapedagógiai Műhely mint szakmai tanuló közösség. In: Fóris-Ferenczi Rita – Demény Piroska (szerk): Interaktív eszközök és módszerek a tanulási folyamatban. Egyetemi Füzetek 13. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 159–170.
- Bordás Andrea (2014): A szituatív tanulás szerepe a pedagógusok szakmai fejlődésében. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról. Belvedere Meridionale, Szeged, 239–262.
- Cole, Michael – Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In Salomon, G. (Ed.). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Melbourne: Cambridge University Press, Cambridge, UK; New York, 1–46.
- Daly, Alan J. – Moolenaar Nienke M. – Bolivar Jose M. – Burke Peggy (2010): Relationships in reform: the role of teachers’ social networks. *Journal of Educational Administration*, 48/3. 359–391
- Darling-Hammond, Linda (Ed.) (1994): *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. Teachers College Press, New York.
- Denzin, N. K. (2009). *Qualitative inquiry under fire: toward a new paradigm dialog*. Left Coast Press, California.
- Dewey, John (1966): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. Free Press, New York.
- Engeström, Y. (1987): *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Engeström, Y. (2001): *Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualisation*. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133–156.
- Faris, Ron (2006): *Learning Communities of Place: Situating Learning Towns Within A Nested Concept of Social Learning Environments*. <http://members.shaw.ca/faris/LC.htm> Utolsó letöltés: 2011.03.17.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Igazság és módszer*. Osiris, Budapest.
- Geertz, Clifford (2001): Sűrű leírás. Út a kultúra értelmező elméletéhez. In: *Az értelmezés hatalma*. Osiris, Budapest, 194-227.
- Gergen, Kenneth – Wortham, Stanton (2001): *Social construction and pedagogical practice*. 2001. In: Gergen, K. *Social construction in context*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA, 115–136.
- Glaserfeld, E. v. (1991): *Constructivism in Education*. In: Lewy, Arieh (Szerk.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon Press, Oxford, 31–32.
- Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London, Washington.
- Grandrieux, Delphine – Cannon, Jennifer (2012): *Gondolkodás az oktatásról – Forgatókönyvek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

- Habermas, Jürgen – Lyotard, Jean-Francois – Rorty Richard (1993): A posztmodern állapot. Századvég, Budapest.
- Hakkarainen, Kai – Paavola, Sami (2009): Toward a triological approach to learning. In B. Schwarz, Baruch – Dreyfus, Tommy – Hershkowitz, Rina (Eds.): Transformation of knowledge through classroom interaction. Routledge, London, 65-80. http://utu.academia.edu/KaiHakkarainen/Papers/314428/Draft_of_Hakkarainen_K_and_Paavola_S_2009_.Toward_a_triological_approach_on_learning. Utolsó letöltés: 2011.11.01.
- Illeris, Knud (2011): Workplace and Learning. Malloch, Margaret – Cairns, Len – Evans, Karen – O'Connor, Bridget N. The SAGE Handbook of Workplace Learning. SAGE Publications, London, 32–45
- Iosifescu, Carmen (2010). Comunitățile de practică, un posibil instrument de dezvoltare profesională a consilierilor școlari. *Revista de Pedagogie*, 58/2, 15–23
- Jaffe, David – Carle, C. Adam – Phillips, Richard – Paltoo, Lucy (2008): Intended and Unintended Consequences of First-Year Learning Communities: An Initial Investigation. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*. 20/1, 53–70
- Johnson, Daniel R. 2011: A Quantitative Study of Teacher Perceptions of Professional Learning Communities' Context, Process, and Content. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). Paper 15. <http://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=dissertations> Utolsó letöltés: 2014.11.16.
- Karau, Steven J. – Williams, Kipling D. (1993): Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration. *Journal of Personality and Social Psychology*. 65/4, 681–706
- Kotschy Beáta (2003) Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*. 2003/1–2, 109–117.
- Kozma Tamás 2006. Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Lave, Jane – Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, New York.
- Lupu, Mihaela Mitescu (2010): Învățarea profesiei didactice între participare la o comunitate de practică educațională și apartenența la o comunitate de învățare. *Revista de științe ale educației*. 2010/2, 64–71
- MacGilchrist, Barbara – Myers, Kate – Reed, Jane (2004): *Az intelligens iskola*. Sage Publications, London.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): *Konstruktivizmus és nevelés*. *Neveléstudomány*. 2013/4, 21–33.
- Niemi, Hannele (2005): Aktív tanulás – avagy egy kívánatos kultúráváltás a tanárképzésben és az iskolában. *Pedagógusképzés* 32. 2005/3, 87–116.
- Paavola, Sami – Hakkarainen, Kai (2005): The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*. 14, 535–557.

- Parker, Martin J. – Goicoechea, Jessie (2000): Sociocultural and Constructivist Theories of Learning: Ontology, Not Just Epistemology. *Educational Psychology*. 35/4, 227–241.
- Polányi Mihály (1994): *A személyes tudás I-II*. Atlantisz, Budapest.
- Samaras, Anastasia P. – Freese, Anne R. – Kosnik, Clare – Beck, Clive (szerk.) (2008): *Learning Communities in Practice*. Springer-Verlag, New York.
- Sawchuk, Peter H. (2011): *Researching Workplace Learning: An Overview and Critique*. Malloch, Margaret – Cairns, Len – Evans, Karen – O’Connor, Bridget N. *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. SAGE Publications, London, 165–180.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (2003): Knowledge Building. In: *Encyclopedia of Education*. (2nd ed.). Macmillan Reference, New York, 1370-1373.
- Senge, Peter M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday Currency, New York.
- Senge, Peter – Cambron-McCabe, Nelda – Lucas, Timothy – Smith, Bryan – Dutton, Janis – Kleiner, Art (2000): *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Doubleday Currency, New York.
- Stoll, Louise et al. (2006): Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*. 7/4, 221–258.
- Stoll, Louise – Louis, Karen Seashore (2007): *Professional Learning Communities. Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press, Berkshire, England.
- Tarnoczi, Joseph (2006): Critical Reflection on Professional Learning Communities in Alberta. *Electronic Journal of Sociology*. 2006/3. <http://www.sociology.org/content/2006/tier2/tarnoczi.html> Hozzáférés: 2014.10.28. 20:18
- Vigotszkij, Lev Szemjonovics (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Vygotsky, Lev Semyonovitch (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. In: M.Cole – V. John-Steiner – S. Scribner – E. Souberman (eds): *Mind in society*. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, London.

ABSTRACT

The article presents on the theoretical background of social constructivism the learning forms and possibilities enabled/permitted by the meetings and cooperation with others in the course of professional development of teachers. I studied teachers views about their own professional development in top-down and also down-top organized professional communities which have already exists in the Romanian educational system respectively perform with success from years as a third way organization. On the basis of Paavola and Hakkarainen (2005), Hakkarainen and Paavola (2009), Scardamalia and Bereiter (2003) work I analyse the emergence of three metaphors of learning: acquisition, participation, knowledge-creation in these three professional communities.

TANÁRJELÖLTEK BAKANCSLISTÁI

BEVEZETÉS

A bakancslista kifejezés Rob Reiner 2007-ben bemutatott vígjátékából vált széles körben ismertté. A film két – halálos betegségben szenvedő – férfiről szól, akik a halál közeledtével számba veszik életük történéseit és írnak egy listát – ez a bakancslista – arról, hogy mit szeretnének még életük hátralévő részében megtenni. A film sokak fantáziáját megmozgatta. Elkészült számos egyéni lista, de papírt ragadtak párok vagy akár kisebb közösségek is. Voltak olyanok is, akik egész tömegeket aktivizáltak, ilyen volt pl. Candy Chang, aki 2011-ben, New Orleansban indította el a Before I Die projektet. Egy épület oldalait fekete táblákkal borította be, melyekre felfestette egy mondat kezdő szavait: „Mielőtt meghalok, szeretnék...” Ezt a mondatot bárki tetszés szerint befejezhette, mindenki felírhatta vágyait, amit szeretne még beteljesíteni életében, azaz egyfajta nyilvános bakancslista készült ily módon. A kezdeményezést óriási siker övezte és övezi, napjainkra több mint 500 „Before I Die” falat hoztak létre közel 40 nyelven, 70-nél is több országban. A falak egy része ideiglenes építmény, ilyen volt az is, melyet a budapesti Sziget fesztiválon állítottak fel, először 2012-ben.

A falak különlegessége talán abban rejlik, hogy mindenkiben érzelmeket, gondolatokat ébresztenek. A sorokból áradó remény, humor, félelem vagy fájdalom, egészen biztosan hatással van olvasójára. Vannak, akik a vágyak mögött meghúzódó sorsokon merengenek el, mások azt próbálják meg kitalálni mit is írnának, így szembesülnek azzal, mi az, ami valóban fontos számukra. Éppen ezért az inspiráción túl a falakon olvasható tervek az adott közösség egyfajta sajátos portréjaként is értelmezhetők, hiszen bemutatják azt ott élők értékrendjét, motivációit, sőt bizonyos szempontból tükrözik gazdasági, társadalmi helyzetüket is.

Nyilvános bakancslista készítésére természetesen a digitális világban is lehetőségünk van, számos olyan oldal létezik, mely kimondottan ilyen céllal született. Ezek egy része azt vállalja fel, hogy összegyűjti az egyénileg megfogalmazott célokat, így kíván ötletekkel szolgálni azok számára, akik úgy érzik, hogy egyedül nem tudják kitalálni, milyen (különleges) tetteket akarnak haláluk előtt megtenni. Az ilyen típusú oldalak másik csoportján egyéni listát lehet készíteni. Ezeken az oldalakon lehetőség van arra, hogy a felhasználók karbantartsák, aktualizálhassák saját listájukat. Az összeállított listából kihúzhatják, amit már végrehajtottak, és az oldal többi látogatójával is megoszthatják kalandjaikat, képek, videók segítségével, mindenki számára bizonyítva és dokumentálva a terv teljesítését. Az oldalak harmadik típusán a felhasználók mások számára is láthatóvá

teszik az egyéni listájukon szereplő céljaikat, így a többiek segíthetnek, hogy teljesülnek az olykor akár elérhetetlennek tűnő vágyak is.

Az interneten elérhető bakancslistás oldalak egy része valamilyen szűkebb területre koncentrál. Legkedveltebb témák az utazás, a kalandok és a merészséget, kockázatvállalást igénylő tevékenységek, kihívások, de készülnek listák különböző korosztályoknak (pl: Mielőtt 30 leszek, szeretnék...) vagy valamilyen szűkebb terület (pl. sport, zene) iránt érdeklődők számára is.

Tanulással, oktatóssal kapcsolatos bakancslistát elég kevés oldalon találunk, ezek a témák ritkán kerülnek az összeállítások középpontjába. A kevés ellenpélda egyike a Tal Gur által életre hívott oldal (<http://bit.ly/1A3xeiw>), melyen az egyszerűbb, könnyebben elérhető céloktól a hosszú távú legbonyolultabbakig összesen 368 elem szerepel a listán. A tervek között a leggyakoribb a nyelvtanulás, a hébertől a magyarig számos nyelv elsajátításának vágya megjelenik az összegyűjtött célok között. Van, akik még ezen belül is szűkebb célt tűz ki maga elé, pl. szeretne megtanulni 30 nyelven szerelmet vallani, illetve másvalaki arra vágyik, hogy 50 nyelven tudjon köszönni. Népszerű cél a hangszerstanulás (32 említés) és a formális oktatás keretei között megszerzett valamilyen végzettség, vagy akár csak egy sikeres tanév teljesítése (28 említés). A digitális világ sztereotípiáit ismerők számára meglepően sok esetben (22 említés) szerepel a tervek között az olvasás, igaz a célok meglehetősen tág határok között mozognak. Van, aki egy konkrét könyv pl. a Biblia vagy a Háború és béke elolvasását tervezi. Akad, aki egy nap alatt szeretne egy könyvet elolvasni, egy másik terv pedig egyetlen, de legalább 1000 oldalas könyv elolvasásáról szól. Mások jóval nagyobb mennyiséget vállalnak. Találunk olyat, aki Shakespeare összes művét, vagy éppen az orosz klasszikusokat kívánja megismerni, de van, aki még tovább megy, 1000 könyvet tervez elolvasni. A megjelölt címek illetve szerzők ugyanakkor azt mutatják, hogy ezek a vágyak valójában csak távolabbról kapcsolódnak az eredetileg megjelölt célhoz, a tanulás világához. A lista többi eleme viszont jogosan került ebbe a gyűjteménybe, de kategorizálásuk meglehetősen összetett feladat, hiszen a tervek rendkívül széles skálán mozognak. Megtalálható közöttük minden: a Rubik kocka kirakásától kezdve a hajvágásig, a kiváló Margarita koktél elkészítésétől a bal kézzel történő írás elsajátításáig. Ugyanakkor csak 11 olyan tervet olvashatunk a vágyak között, melyek nem a tanulással, hanem mások oktatásával kapcsolatosak. Vizsgálatunk során azonban pontosan ebből az irányból közelítettünk a kérdéskörhöz. Tanárjelöltek által készített pedagógiai bakancslistákat kívántunk elemezni, mely megoldás újfajta kérdésfeltevést és megközelítésmódot jelent a korábbi vizsgálatokhoz képest.

Természetesen a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók vizsgálata már régóta jelen van a tanárképzési kutatásokban, az elemzések a kérdés komplexitásának megfelelően térben és időben is meglehetősen szerteágazóak. Az első élményektől kezdve a pályakezdés, a pályaszocializáció problémáig számos téma jelenik meg a vizsgálatokban, de a képzésbe belépő hallgatókra mindig is kitüntetett figyelem irányult. Sokan tanulmányozták a pedagógus pályára jelentkezők pályaválasztási motívumait, illetve azt, hogy milyen tudást és képességeket birtokolnak. „Ezek a kutatások elsősorban a pedagógus pályára való alkalmasság kritériumainak megállapítását, a felvételi vizsgákon való

szűrés lehetőségeinek kipróbálását célozták, valamint a képzésben fejlesztendő képességek meghatározására adtak támpontokat.” (Dudás, 2006:25)

A nyolcvanas évek közepén azonban történt egy jelentős változás, Hercz Mária szerint ekkortól „beszélhetünk a gondolkodáskutatásról, mint általánossá vált pedagógiai kutatási paradigmáról.” (Hercz, 2007:26) Ennek következtében kezdtek intenzívebben vizsgálni a pedagógusképzésbe belépők nézeteit a tanári pályával és saját személyiségükkel kapcsolatosan (Pajares, 1992). Abból indultak ki, hogy a közoktatásban eltöltött évek alatt megszámlálhatatlan – olykor akár kitörölhetetlen – közvetlen és közvetett tapasztalatot élnek át a tanulók, melyek emlékképei jelentős hatással bírnak a felsőoktatásban zajló képzési folyamat eredményességére is. „A kutatások szerint a nézetek legfontosabb tulajdonsága az, hogy a tanári szakma tanulásakor szűrőként funkcionálnak és befolyásolják a képzés eredményességét.” (Dudás, 2006:14) Az iskolai élmények sokszor már azt meghatározzák, hogy mire fordítanak figyelmet, mit tanulnak meg a hallgatók az átadni kívánt ismeretekből. Azaz így csak megszürt információk adódnak a belépő nézetekhez, melynek következtében a képzés gyakorlati tevékenységei során még inkább kumulálódnak a korábbi tapasztalatok hatásai.

A nézetkutatások során gyakran használnak a kutatók különböző kérdőíveket (pl. Nagy, 2002, Rath–McAninch, 2003, Brackenhoff, 2009, König, 2012), a kvalitatív eljárások azonban nagyobb népszerűségnek örvendenek. Falus Iván 2004-es tanulmányában – a teljesség igénye nélkül – hat eljárást említ, Kálmán Orsolya 2013-as áttekintő írása ugyanakkor igazi módszertani sokszínűségről számol be, a következő megoldásokat sorolja fel: mély-, életút- és félig strukturált interjúk; fogalomterképek; támogatott felidézés; esszékérdés; metaforaalkotás; kvalitatív szövegfeldolgozás. Bakancslista íratása ezeket a lehetőségeket bővíti tovább, lehetővé téve akár pillanatnyi állapotot feltérképezését, akár longitudinális vizsgálatot.

A változatos metodológiai megoldásokkal megvalósítható, tanárjelöltek vagy pedagógusok nézeteit feltáró kutatások során Kálmán (2013) szerint a kutatók három különböző terület vizsgálhatnak: 1) a tanári szakmával, tanulással, tanítással, episztemológiával kapcsolatos nézeteket 2) a pedagógusok tantárgyi tanításhoz kötődő nézeteit és 3) a kérdezettek „olyan, a hétköznapi pedagógiai gyakorlatban újdonságnak számító területekkel kapcsolatos nézeteik alakulását, mint például az inklúzió, multikulturalizmus, IKT eszközök használata.” (Kálmán, 2013:93) Némely módszer lehetővé tesz különböző megközelítéseket is, de a bakancslista íratása alapvetően az első csoportba tartozik.

PEDAGÓGIAI BAKANCSLISTÁK

A vizsgálatot a 2013-2014-es tanévben bonyolítottuk le a Debreceni Egyetemen. Arra kértük a mesterszintű képzés tanár szakos hallgatóit, hogy készítsenek egy pedagógiai bakancslistát, azaz írják le, mik azok az eredmények, kitűzött célok, cselekedetek, melyeket a tanári pályájukon el szeretnének érni, meg szeretnének valósítani nyugdíjba vonulásuk előtt. A kérdést előzetesen megkapták a hallgatók, így terveiket átgondolhatták,

nem kellett a vizsgálat időpontjában, pillanatnyi állapotuknak megfelelően azonnali, „itt és most” módon megfogalmazni válaszaikat. Azt is előre jeleztük, hogy írásban, de anonim módon kérjük majd a választ, és lehetőséget biztosítottunk arra is, hogy akár otthon készülhessenek el a listák. Úgy gondoljuk, hogy a rendelkezésre álló gondolkodási idő és az írásbeliség miatt ily módon egyrészt megfontoltabb, másrészt pontosabban megfogalmazott válaszok születtek.

A három évfolyamra 198 aktív tanuló iratkozott be az adott tanévben, közülük 114-en készítettek el listájukat, azaz a kérdezettek közel kétharmada válaszolt. Összesen 579 listaelemet írtak le a hallgatók, ami átlagosan 5 elemet jelent. Néhány esetben csak két elérendő cél szerepelt a papíron, de volt olyan is, aki 14 bakancslistás elemet is megfogalmazott. A listákat tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk, melynek alkalmazásával több kategóriát sikerült kialakítani.

A listákon megfogalmazott tervek, vágyak egyik csoportja (16 említés) külföldi utazással kapcsolatos. Ebbe a kategóriába nem az egyénileg, tanárként megvalósítandó utak kerültek besorolásra, hanem a tanulókkal közösen tervezett tapasztalatszerzések tartoznak ide. Az elképzelés kézenfekvően adja magát a nyelvet tanító tanároknál: „*elvinni legalább az egyik osztályomat, csoportomat külföldre, francia nyelvtérületre*”³. De ilyen terveik nem csak nekik vannak, akad, akinek a vágyai között Rómában megtartott történelem illetve irodalom óra szerepel.

A célok másik csoportja (18 elem) a hallgatók félelmeivel kapcsolatos, ezen belül két alcsoportot lehetett beazonosítani. Az egyikben olyan félelmek jelentek meg, melyek kimondottan a tantermi munkával kapcsolatosak: „*Szeretnék, ha nem is mindenki, de a többség számára érdekes, élvezhető órákat tartani.*” „*Magabiztosabbá válni, vagy legalább egy osztály előtt annak tűnni.*” A megfogalmazásokból nem csak félelem, hanem bizonytalanság is érződik, olyan, mint ha az érintett hallgatók nem igazán tartanák elérhetőnek a vágyott célt, és ezért már előre felmentést is adnak maguknak, „kiskaput” iktattak be. A félelmek másik típusa a kiegészítővel kapcsolatos. Van, aki ezt csak körülírja: „*Szeretnék ugyanolyan ember maradni, mint most, nem szeretnék megkeseredni, a gyerekekkel szemben állni.*” Más viszont konkrétan meg is nevezi: „*Szeretném, ha úgy tudnék nyugdíjba menni, hogy NEM égtem ki.*”

Többen tartják fontosnak (20 említés) önmaguk képzését, ezt a céljaik között is feltüntetik: „*szakmai tudásomat amennyire csak lehet fejleszteni.*” Újabb szak vagy újabb idegen nyelv elsajátítására vonatkozó igény éppúgy megjelent a listákon, mint a drámapedagógiai illetve mentálhigiéniai ismeretek megszerzése, bővítése.

A tanári pályára készülő hallgatók energikusságát, tettvágyát nem csak az önfejlesztés igénye jelzi, 26 listaelemben különböző szakmai produktumok elkészítésének vágya öltött testet. Nem csak hagyományos formátumú, nyomtatott tankönyvet, tantervet szeretnének publikálni a kérdezettek, hanem van, aki a digitális technológia előretörését szem előtt tartva célként a következőt tűzi maga elé: „*Elektronikus tankönyv, jegyzet készítése az évek során szerzett tapasztalatok alapján.*” A tapasztalatra épülő, módszertani

³ A listákról származó idézeteket dőlt betűvel jelöljük.

sokszínűségre, fejlődésre törekvés vágya és az elért eredmények másokkal történő megosztása szintén megjelenik a munkákban pl. új tanulásszervezési módszer kidolgozásának formájában, sőt akad olyan is, aki egész módszertani füzet sorozat megjelentetését tervezi. Másvalaki pedig a feltételrendszert kívánja jobbra tenni: *„szeretnék a matematika tanításába számtalan szemléltető eszközt készíteni.”*

Jó néhány hallgató szeretne átlagostól eltérő iskolákban, tanulói csoportokban tanítani (28 említés). Olykor érezhetően az húzódik meg a háttérben, hogy még nem döntötte el a hallgató, melyik korosztály tanítása áll hozzá közel ezért kíván általános és középiskolában is dolgozni. Vannak, akiket a tapasztalatszerzés vágya hajt, az egyik hallgató meg is fogalmazta, hogy ezért szeretne tanítani *„általános iskolában, szakközépiskolában (szaknyelvet is), általános gimnáziumban, kéttannyelvű gim-ban és nyelviskolában is.”* Mások saját tudásukat, képességeiket akarják feltérképezni, ezért emelt óraszámú vagy tagozatos osztályban is kívánnák tárgyaikat tanítani. Néhányan pedagógusként hátrányos helyzetű tanulókkal is szeretnének találkozni, egyesek meg is neveznek egy adott csoportot: *„szeretnék legalább egy évig romákat tanítani”* illetve *„különböző képességű diákokkal foglalkozni.”* Az ilyen típusú vágyak mögött azonban nem minden esetben a tapasztalatszerzés igénye húzódik meg, van olyan hallgató, aki segíteni és tanulni akar ily módon: *„Azt szeretném, ha kipróbálhatnám magam olyan gyermekek tanításában és nevelésében is, akik nem teljesen egészségesek, mert általuk én magam is nagyon sokat tanulhatok és felfedezhetem bennük azokat a speciális képességeket és tulajdonságokat, amelyek mások számára talán nem is olyan érdekesek.”*

A tanári munka másik fontos részterülete, a nevelés is megjelenik a jövőre vonatkozó tervekben (33 említés). Az egyik hallgató így fogalmazott: *„Ha visszatekintek majd a pályán eltöltött évekre, akkor nyugodt szívvel gondolhassak arra, hogy én valami pluszt tudtam nyújtani, tanítani a gyerekeknek.”* Ez a többlet egyértelműen nem a deklarált tantervhez kötődik: *„A tanítás mellett egy helyes, általam elfogadott értékrendet is szeretnék közvetíteni számukra.”* Olyan útravalót szeretnének adni a diákoknak, melynek révén fejlődik személyiségük, nagyobb önbizalommal, magabiztosabban kezdhetik meg remélhetőleg sikeres életpályájukat. Van, aki erről szeretne személyesen meggyőződni: *„Szeretném látni a tanítványaimat felnőni és szeretném látni a gyermekeiket.”*

Ettől függetlenül természetesen a hallgatói bakancslistákon megjelentek olyan elemek is, melyek a kiváló oktatói munka végzésének igényét jelzik (41 említés). A cél elérést a tanulói visszajelzések bizonyítják majd, ez megtörténhet magán az órán: *„Olyan órát tartani, ami után megtapsolnak.”* Vagy éppen az iskolán kívül: *„Olyan órákat tartani, amelyeket élveznek a diákok és otthon is dicsérik az órát a szüleiknek.”* Van olyan hallgató is, aki a tanórai minőség meghatározását sajátos mértékegységgel „mérné”: *„Történelemből minden témához ismerni érdekességeket, akár bizarrságokat, hogy az óra / tátott száj ráta egyre növekedjen. Pontosabban a tátott száj/óra. ☺ ”*

A közeljövő tanárai közül sokan vágnak arra (42 említés), hogy az általuk tanított tanulók sikereket érjenek el. A siker különböző módon öltött testet a hallgatói bakancslistákon. Vannak, akik az iskolai mérésekhez kapcsolják, melyek megvalósulhatnak tanórákon: pl. *„olyan osztályt engedni el a 12. évfolyamról, ahol a tanulók 90%-a 5-ösre*

írja mindig a dolgozatait töriből” vagy a képzési folyamat végén: *„sikeres érettségihez segíteni minden csoportomat.*” Érettségi után a legtöbb esetben már nem vár újabb megmérettetés a diákokra továbbtanulás esetén, hiszen legtöbbször pusztán a pontszámok döntik el sorsukat. A kivételeken belül talán a zenei pálya a legjobb ellenpélda, ezen a területen a továbbtanulók sokszor csak többfordulós kiválasztást követően léphetnek tovább. Ezt figyelembe véve tűzte ki magának célul az egyik hallgató a következőt: *„Elérni, hogy legyen olyan növendékem, akit felvesznek zeneművészeti szakközépiskolába, vagy zeneművészeti egyetemre.*” Persze a tanulói siker nem csak az iskolai tanulmányi eredményekhez kötődik, vannak, akiknek a versenyek jelentik a mércét: *„szeretném, ha néhány diákkal országos eredményt tudnék elérni*” Van azonban olyan hallgató is, aki nem a helyezési számokban méri a sikert, hanem tanítványát tekinti mérvadónak: *„legalább egy gyereket felkészíteni úgy egy versenyre, hogy az eredménytől függetlenül elégedett legyen.*” Egy másik hallgató még ennél is tovább megy, azt szeretné elérni, hogy *„sok, a szakmájában elismert diákot*” neveljen.

A megkérdezett hallgatók közül többen gondoltak arra is, hogy a pedagógusoknak tanórán kívüli feladatai is vannak (65 említés). Ez a fajta tevékenység egyrészt kapcsolódhat szorosan az oktatáshoz, *„Létrehozni egy jól működő szakkört.*” Másrészt magában foglalja a tágabb értelemben vett oktatást és az ehhez kapcsolódó tehetséggondozást is: *„a munkahelyként szolgáló iskolában irodalmi műhely szervezése/vezetése.*” Olyan tervet is találtunk, melynek szerzője a hagyományosabb megoldásokkal szemben új ötlettel áll elő: *„szeretnék részt venni az iskolaiújság szerkesztésében, ahová játékos feladatokat illesztenék be a tanulással kapcsolatban.*” A tanárok azonban sokszor nem közvetlenül, hanem közvetetten dolgoznak a tanulókért, nem egyszer ilyenkor az iskoláért, mint intézményért tevékenykednek, ez szintén megjelent a hallgatói célok között: *„történelmi korokat idéző bálók, iskolai rendezvények szervezése.*”

A pedagógusok a legtöbbször elfogultak tantárgyaikkal szemben, ezt a rajongást, szeretetet a legtöbben tanítványaiknak is megpróbálják átadni. A kérdezettek jelentős része (71 említés) deklaráltan vágyik erre, szeretnék elérni, hogy tanítványaik kedveljék az általuk tanított tantárgyakat. Van olyan hallgató, akinek alapvetően szintén ez a célja, de ugyanakkor már kisebb sikerrel is elégedett lenne: *„szeressék az általam oktatott tárgyat vagy legalább az érdeklődésüket felkeltsem.*”

A tanulói sikerek mellett a megkérdezett hallgatók arra is vágnak, hogy pedagógusként saját maguk is sikeres karriert tudhassanak maguk mögött nyugdíjba vonulásukkor (82 említés). A tanári pályán kevés lehetőség van az előrelépésre, hierarchikus, egymásra épülő szinteket keveset találunk. A tervek között megjelentek a hagyományos pályakép állomásai, a kérdezettek közül többen szeretnének majd osztályfőnökként vagy igazgatóként illetve – ha az intézmény profilja lehetővé teszi – vezetőtanárként dolgozni. Van azonban, aki már az újonnan bevezetett pedagógus előmeneteli rendszerre gondolva szeretne majd *„bekerülni a Pedagógus IV-be*”, ennek megfelelően céljai között szerepel a *„doktori oklevél szerzése*” is. A siker nem csak pozícióhoz kötődik, olyan feladatok, munkák is ide sorolhatók, melyeket nem mindenki végezhet el, pl. *„emelt szintű vizsgánál vizsgáztató.*” A munkahely típusa is előrelépést jelent többek számára, legyen az

Magyarországon, „*egyetemi oktatói állást szerezni*” vagy a határon túl „*kurzust tartani egy külföldi iskolában.*” A listákon találtunk olyan elemet is, mely a hallgató szakterületéhez kapcsolódik: „*szeretném, ha a Középiskolai Matematikai Lapokban (KöMaL) megjelenéne a feladatjavaslataim.*” Vannak, akiknek a sikeres életpálya nem a beosztáshoz, pozíciókhoz, versenyeredményekhez kötődik, hanem más mérőszámot tűztek maguk elé: „*miattam, mert én ott tanítok, több gyermek jelentkezzen abba az iskolába.*” Az egyik hallgató más módon szeretné befolyásolni az iskolákban zajló folyamatokat: „*elérni, hogy a kutatási munkámnak eredménye, kihatása legyen az intézményi oktatásban.*” Arra is van azonban példa, hogy egy tanárjelölt, nem egy intézményben, egy szakterületen, hanem az oktatás tágabb területén szeretne sikereket elérni, mert céljai között ez szerepel: „*Meghatározó személy lenni az állami oktatáspolitikában.*”

A hallgatói tervek között a leggyakrabban előforduló elem az emberi kapcsolatokra vonatkozik (85 említés). A megkérdezettek leginkább azt szeretnék elérni, hogy a tanítványaikkal olyan kapcsolatuk legyen, mely túlmutat a hivatalos, hierarchikus viszonyból következő érintkezéseken. Sokan arra vágnak, hogy ezt már az iskolai évek alatt is érezzék: „*szünetben is odajöjjenek a diákok beszélgetni (bármiről).*” Van, aki ezt úgy próbálja majd meg elérni, hogy igyekszik megtalálni tanítványaival a közös hangot, a bizalmas légkört annak érdekében, hogy „*bizalommal forduljanak hozzám akár magánéleti kérdésekkel is.*” A nyílt megnyilvánulás mellett a jó kapcsolat, a szeretet burkoltan is megjelenhet: „*olyan meglepetést, ajándékot kapni a diákjaimtól, amitől elérékenyülök.*” Másrészt a leendő tanárok azt kívánják maguknak, hogy a tanítványaikkal kialakított jó viszony később is megmaradjon: „*Szeretném, ha a volt növendékeim nem szüntetnék meg velem a kapcsolatot azért, mert már nem tanítom őket.*” Sőt a megfigyelésekben már a tanár (volt) tanítvány viszonyulás megváltozása is megjelenik: „*Örülnék, ha néhány diákom felkeresne időről időre, hogy segítséget kérjen vagy egyszerűen hogy megtudjuk hogy alakultak a dolgok a másik háza táján.*” A példák után talán már kevésbé meglepő, hogy bármennyire is kiemelt terület a hallgatók számára a jó emberi kapcsolatok kialakításának vágya, az ilyen típusú törekvésekben szinte minden esetben a tanulók a célszemélyek. A kollégák csak ritkán jelennek meg ezekben az elképzelésekben Pl. „*a kollégákkal jól lehet együttműködni és intelligensen beszélgetni velük*” és csak egyetlen kérdező írtá azt, hogy a szülőkkel szeretne jó kapcsolatot kialakítani.

ZÁRSZÓ

Mivel a korábbi tapasztalatok alapján megrajzolódó pályakép illetve a pályaválasztás indokai alapvető befolyásoló tényezők, a pályaszocializációs kutatások gyakran próbálják meg feltérképezni, mennyire van tisztában a tanárképzésre jelentkező tanuló a pedagógus pálya jellemzőivel. „Minél nagyobb szerepet játszik a pályaismeret és az önismeret a pályaválasztásban, annál valószínűbb a pálya kívánalmainak való megfelelés, a választott pályával való fokozatos azonosulás.” (Dombi, 1999:9) Számos kutatás (pl.: Falus, 2001, Nagy, 2004, Dudás, 2007, Németh, 2012) igazolta, hogy képzésbe lépő tanárjelöltek

előzetes pályaképe nem reális ön- és pályaismereten alapul, hanem alapvetően a diák-ként észlelt, megfigyelt tanári viselkedés, tanári minta alapján rajzolódik meg, főként a korábbi iskolai éveik tapasztalatai, élményei, illetve különböző sztereotípiák alakítják.

Az utóbbi években több kutató (Köcséné, 2009, Scheerens, 2010) vizsgálta a pedagógusjelöltek gondolkodását, karrierterveit, a válaszokban nem egyszer inkább a negatív, pesszimista jelzők voltak túlsúlyban (Dászkál, 2010). Ezekben a kutatásokban még nem a Bologna rendszerű tanárképzés hallgatóit kérdezték meg a kutatók, mi viszont arra voltunk kíváncsiak, másként vélekednek-e jövőjükről a kétciklusú képzés tanárjelöltjei? A 2013-2014-es tanévben arra kértük a Debreceni Egyetem nappali tagozatos, mester szakos, tanárképzésben résztvevő hallgatóit, hogy készítsenek egy pedagógiai bakancslistát, azaz írják le, milyen céljaik vannak, mit szeretnének elérni pedagógusként.

A listák döntő többségében tervekkel, lendülettel megrajzolt jövőkép jelenik meg, írják a szakma iránti odaadással fogalmazták meg vágyaikat. A változatos részletességgel leírt elképzelésekből általában lelkes, pozitív várakozás érződik ki, a hallgatók szeretnék elérni, hogy maradandót alkossanak a pedagógus pályán, nyomot szeretnének hagyni maguk után. Abban viszont már eltérnek az elképzelések, hogy ez az emléknym inkább tárgyiasult formában öltönn testet mondjuk egy tankönyv formájában vagy elsősorban az általuk közvetíteni kívánt értékrend, szellemiség éljen tovább a volt tanítványok, kollégák lelkében.

Hasonló listák már régóta készülnek, sokan eljátszottak már a gondolattal, hogy mik azok a dolgok, amiket mindenképpen meg szeretnének tenni életükben. Akik még nem fogalmazták meg céljaikat, azoknak a tanár szakos hallgatók által összeállított bakancslisták számos ötletet adhatnak, függetlenül attól, milyen pályán képzelik el életüket. Javasunk azonban egy konkrét listaelemet azok számára, akik pedagógusként kívánják terveiket számba venni: „*Remélem, hogy a rengeteg tehetséges és aranyos volt tanítványom közül csak rendkívül nehéz módon tudom majd kiválasztani az utódomat.*”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Brackenhoff, Lonnie Sue (2009): Understanding Teachers' Perceptions, Beliefs, and Practices Regarding the Value and Impact of Short Cycle Assessments. Prescott, Arizona
- Chang, Candy (2013): Before I Die. St. Martin's Griffin ISBN 9781250020840
- Dászkál Istvánné (2010): Pedagógusok pályaképe. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen, 250-258.
- Dombi Alice (1999.): Tanári minta – mintatanár. APC Stúdió, Gyula
- Dudás Margit (2006): Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása. Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 46-120.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. In: Iskolakultúra. 2. sz. 21-28.

- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. sz. 359–374.
- Gur, Tal (é.n.): Learning & Education Bucket List Ideas. <http://bit.ly/1A3xeiw> (2014. 11.24.)
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Szeged
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére, Líceum Kiadó, Eger. 81–104.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Küllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. *Ecosat*, Budapest. 193–217.
- Köcséné Szabó Ildikó (2009): A tanárjelöltek tanárról alkotott nézetei, és azok változása a képzés során és a pályára lépés első éveiben. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest
- König, Johannes (2012): *Teachers Pedagogical Beliefs*. Waxmann Verlag, Münster
- Nagy Mária (2002): Cigány tanulók az iskolában. A tanárok beszélnek. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 301-331.
- Nagy Mária (2004): Pályakezds, mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, Ősz 3.sz. 375-390.
- Németh Nóra Veronika (2012): Pedagógusjelöltek motivációi és elképzeléseik a pedagóguspályáról. In: Benedek András – Tóth Péter – Vedovatti Anildo (szerk.): A munka és nevelés világa a tudományban, Budapest, 385.
- Pajares, M. Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 3. 307-332.
- Phelps, Patricia H. – Benson, Tammy R. (2012): Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34. 1. sz. 65–76.
- Rath, James – McAninch, Amy Raths (Eds.) (2003): *Advances in Teacher Education series*, 6 (pp. 123-181)., CT: Information Age, Greenwich
- Sántha Kálmán (2007) Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 177-243.
- Scheerens, Jaap (2010): Teachers' professional development. Europe in international comparison. Office for Official Publications of the European Union, Luxemburg

ABSTRACT

The study of university students partaking in teacher training is an old-time element of research on teacher training, and several subject matters arise in the analyses, from the first experiences to the problem of career socialization. Special attention has always been paid, however, to incoming students: in the past decade researchers have started analyzing such students' beliefs of a teaching career and their personalities in greater detail.

The studies are characterized by diverse methodological analysis, but the method employed here reveals new possibilities. At the end of the first semester of the academic year 2013-2014 we asked full-time MA majors in teacher training at the University of Debrecen to make a pedagogical bucket list. The study presents the findings of this survey.

A TANÓRAI ÉS A PROJEKTOKTATÁS SAJÁTOSSÁGAI ÉS PROBLÉMÁI A KÖRNYEZETI NEVELÉSBEN

A KÖRNYEZETI NEVELÉS TÁRSADALMI SZÜKSÉGESSÉGE ÉS SAJÁTOSSÁGA

A napjainkban érzékelhető környezeti krízis csökkentése érdekében a világ legtöbb országában – így Magyarországon is – kötelezővé tették az ember és a környezete közötti viszony formálásával foglalkozó környezeti nevelési feladatok megvalósítását minden közoktatási intézmény számára. A köznevelési intézmények mellett a szakképzési intézmények is törekednek a környezeti nevelési feladatok megvalósítására és keresik annak leghatékonyabb módszertani lehetőségeit is (Lükő és Márföldi, 2011).

Felmerülhet a kérdés, hogy mit értünk környezeti nevelés alatt. A sokféle definíció leírása nem célja ennek a tanulmánynak. A környezeti nevelés lényegére legjobban rámutató megfogalmazást idézzük.

„A környezeti nevelés egy folyamat, amelyben olyan világnemzedék nevelkedik fel, amely ismeri legtágabb környezetét is, törődik azzal, valamint annak problémáival. Tudással, készségekkel, attitűdökkel, motivációval és elkötelezettséggel rendelkezik, hogy egyénileg és közösségekben dolgozzon a jelenlegi problémák megoldásán és az újabbak megelőzésén.” (UNESCO-konferencia, Tbiliszi, 1977)

A tbiliszi dokumentum évtizedekre előre segített meghatározni a környezeti nevelés tartalmát, célcsoportjait, módszereit, taxonómiai bázisát, értéktartalmát és főbb területeit.

A környezeti kérdések egyben társadalmi problémák is. Emiatt napjainkban a környezeti nevelés a fenntarthatóság pedagógiáját foglalja magában. A fenntarthatóság pedagógiájának központi gondolata a „környezeti polgárrá” nevelés. Módja: a fenntartható fejlődés és a fenntartható fogyasztás érdekében szükséges ismeretek, magatartásminták, értékek és életviteli szokások megtanítása. Kiterjed az emberi együttélésre, az embertermészet kapcsolatára, a testi-lelki egészségnevelésre, a társas készségek fejlesztésére. Ahhoz, hogy a felnövekvő generáció képes legyen a fenntartható fejlődés megvalósítására, olyan interaktív, készségfejlesztő pedagógiai módszerekkel kell az iskolában a

tanulókat nevelni és oktatni, hogy cselekvőképes, környezettudatos polgárrá váljanak. (Palmer és Neal, 2000; Fűzné 2012).

A környezeti nevelés jellemzői

1. *Multi- és interdiszciplináris* – megjelenik a természet- és társadalomtudományok mindegyikében. Az egyes tudományok határterületeivel foglalkozik.
2. *Rendszerszemléletre nevel* – az egyes környezeti, társadalmi és gazdasági jelenségek és problémák összefüggenek egymással.
3. *Lokális és globális* – az ember saját környezetében érzékelhető problémák megjelennek a világban, valamint saját tetteinknek következménye lehet, ha a dolgokat nagyobb léptékben vizsgáljuk.
4. *Analitikus és holisztikus* – a világot és a felmerülő kérdéseket egyrészt részekre bontva, elemezve vizsgálja, másrészt az egészet megbonthatatlan egységnek tekinti.
5. *Folyamatos és élethosszig tartó* – szükséges a felnőtt generációk környezeti nevelése is a gyerekeken keresztül.
6. *Értelmi és érzelmi nevelés* – objektív tények és adatok ismerete mellett fontos az érzelmi reakció is a motiválásban.
7. *Alternatív gondolkodás elsajátítása* – az egyes környezeti kérdések megválaszolására több alternatíva állítható fel, de ki kell tudni választani a legjobb megoldást.
8. *Aktuális és jövőbe tekintő*
9. *Létminőség választása és a megfelelő viselkedési normák kialakítása* (Palmer és Neal, 2000, Fűzné, 2012).

A környezeti nevelés színterei

Iskolán belül:

- tanórai foglalkozások,
- nem hagyományos tanórai foglalkozások,
- tanórán kívüli környezeti nevelési programok (téma nap, témahét, jeles napok, szakkör, akciók, kiállítások, vetélkedők).

Iskolán kívül:

- múzeumi órák,
- állatkerti, fűvészkerti órák,
- tájséták,
- terepgyakorlatok,
- üzemek meglátogatása,
- intézmények, zöld szervezetek meglátogatása,
- erdei iskola.

A környezeti nevelés célja

A környezeti nevelés átfogó célja elősegíteni a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakítását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítse az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntarthatóságát. Fontos, hogy a tanulók kapcsolódjanak be közvetlen környezetük értékeinek megőrzésébe, gyarapításába. Életmódjukban a természet tisztelete, a környezeti károk megelőzésére való törekvés váljon meghatározóvá. Szerezzenek személyes tapasztalatokat az együttműködés, a környezeti konfliktusok kezelése és megoldása terén. (Havas, 1993, Füzéné, 2012)

A magyar közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása 48. (3.) bekezdése alapján 2004. szeptember elsejétől minden közoktatási intézményre a következő rendelkezés vonatkozik: „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját.”

A környezeti nevelés célkitűzéseinek és feladatainak hatékony megvalósítása a módszertani innováció és a tananyag tartalmi modernizációja nélkül elképzelhetetlen. Ezt támasztja alá a magyar köznevelésre vonatkozó törvényi szabályozás is. A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 27. § 1 bekezdése szerint: „tanórai foglalkozások megszervezhetőek a hagyományos, tantermi szervezési formáktól eltérő módon, így különösen projektoktatás, erdei iskola, múzeumi foglalkozás, könyvtári foglalkozás, művészeti előadáshoz vagy kiállításhoz kapcsolódó foglalkozás formájában is, amennyiben biztosított az előírt tananyag átadása, a követelmények teljesítése, a tanítási órák ingyenessége, a tanulói terhelés korlátozására vonatkozó rendelkezések megtartása.”

A környezeti nevelési feladatok ellátását az oktatás alapidokumentumai: a Nat (2012) és a Kerettanterv (2012) is kiemelt feladatként kezeli. A célját az alábbiak szerint fogalmazza meg:

„A felnövekvő nemzedéknek ismernie és becsülnie kell az életformák gazdag változatosságát a természetben és a kultúrában. Meg kell tanulnia, hogy az erőforrásokat tudatosan, takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességeikre tekintettel használja. Cél, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá a tanulók számára. Az intézménynek fel kell készítenie őket a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idéznek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.” (Magyar Közlöny, 2012 évi 66. sz.:10643)

Ez az előírás a végső célt: a környezettudatosan gondolkodó és cselekvő személyek képzését fogalmazza meg, nem bontja le a tanulók életkorára a fejlesztési feladatokat, ezért jelentős segítség a pedagógusok számára a Kerettantervi (2012) előírás, amely

három egymásra épülő szinten spirálisan bővülő képességfejlesztésként határozza és fogalmazza meg a tanulók környezettudatosságának fejlesztését. Az alapozó 1-4 évfolyam számára a következőképpen fogalmazza meg:

„A tanuló érzékennyé válik környezete állapota iránt. Képes a környezet sajátosságainak megismerésére, észreveszi a környezetben lejátszódó kedvező és kedvezőtlen folyamatokat, tudja elemi szinten értékelni e változásokat. Képes saját mikrokörnyezetében olyan változásokat javasolni, amelyek annak minőségét javítják. Értéknek tekinti a természeti és az ember alkotta környezet esztétikumát, harmonikus működését. Késztetés alakul ki benne környezete értékeinek megőrzésére.”
(Kerettanterv, 1-4 osztály, 2012.)

A leírtakból is világosan látszik, hogy ezeknek a követelményeknek a teljesítése csak tanórai keretekben tartott oktatási-nevelési foglalkozásokkal nem valósítható meg. A tanórai foglalkozásokat ki kell egészíteni tanórán- és iskolán kívüli foglalkozásokkal is.

A PROJEKTOKTATÁSRÓL

Az ember és környezete kapcsolatát feldolgozó környezeti témák komplexek, így azokkal a szerzőkkel értek egyet (Hortobágyi, 1991, 1994, 2003, Hegedűs, 2002, Radnóti, 2008), akik a projektpedagógiai módszerek alkalmazását az integrált- és környezeti nevelés kiváló eszközének tekintik. A projektpedagógiai irányzat kezdete a 19. század végére és a 20. század elejére tehető. A szakirodalom a projektmódszer megalkotójának John Dewey-t (1859 – 1952) tekinti, aki 1986-ban egy chicagói iskolában próbálta ki az általa megfogalmazott pedagógiai elvekre épülő módszert. Tanítványa, majd később munkatársa William H. Kilpatrick pedig 1918-ban megjelent munkájában foglalta össze a módszer lényegét. John Dewey nevelési filozófiájának/elveinek lényege, hogy a megismerés egyik fő formájának a tanulók tapasztalatát határozza meg. J. Dewey a tanulási folyamatban a projekteket egyszerre tekintette az új tapasztalatok szerzésének és a már megszerzett tapasztalatok alkalmazásának fő területeként. A tapasztalat csak cselekvésből származhat, így a gyermekeknek saját cselekvésből kell tanulniuk. Ebből következett, hogy tárgyat és célt kellett adni a cselekvéseknek. Ezt a logikát követve jöttek létre a pedagógiai projektek (Dewey, 1938, Kilpatrick, 1952).

Magyarországon a két világháború között a cselekvő tanulás szemléletére épülő reformpedagógiai irányzatok alkalmazták a projektmódszert. Az 1990-es évek elejétől újra kezdte alkalmazni a módszert a magyar pedagógiai gyakorlat. A projektpedagógiával foglalkozó publikációk egy része (például Hegedűs, 2002, Lükő, 2001, Radnóti, 2008) hangsúlyozza, hogy a pedagógiában alkalmazott *projekt*, mint fogalom, és mint gyakorlat nem zárható módszertani keretek közé. A *projektpedagógia* fogalmának használata jobban tükrözi, hogy mit is jelent a projekt kifejezés a pedagógiában. A *projektpedagógia* kifejezés magában foglalja a projektesszme, szemlélet, paradigma, tanulászervezési

forma, módszer, oktatási stratégia lényegét. Ebben az értelemben a projektpedagógia gyűjtőfogalomként tartalmazza a pedagógiai gyakorlatban alkalmazott projektek lényegét. Hegedűs Gábor (2002) például a következőképpen definiálja:

„A projektoktatás egy tanulási-tanítási stratégia, a tanulók által elfogadott probléma, téma feldolgozása, amely egyénileg vagy csoportban történik, megszűntetve, feloldva a hagyományos osztály-, tanórakereteket; a végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum és az alábbi jól elkülöníthető szakaszokból áll:

- *témaválasztás;*
- *tervkészítés (a célok és a feladatok megfogalmazása);*
- *szervezés;*
- *adatgyűjtés;*
- *a téma feldolgozása;*
- *a produktum összeállítása bemutatható formában;*
- *a projekt értékelése, korrigálás;*
- *a produktum bemutatása, nyilvánossá tétele;*
- *a projekt lezárását követő tevékenységek”.* (Hegedűs, 2002:24-25)

A lehetséges összes definíció bemutatása nem célja ennek a tanulmánynak, a fenti egy definíció leírásával azt kívántam szemléltetni, hogy a projektoktatást tágan értelmezem, nem szűkítem módszertani keretek közé. Fentiekben is említettem; a projektoktatás magában foglalja a projekt szellemisség eszméit és tanulási stratégiáját. A projekt tanulás-szervezési eljárás során egy témát (problémát) mindig sokoldalú megközelítéssel, komplex módon dolgozzuk fel. A projektoktatás széles módszertani repertoárt alkalmazhat, másképpen fogalmazva az iskolákban megvalósított projektekben a tanulók választják ki azt a módszert, munkaformát, adatgyűjtési formát, vagy információforrást, amely az adott körülmények között legmegfelelőbb (vagy legelérhetőbb) számukra. Az előzőekben vázoltak ellenére mind a hazai mind a nemzetközi szakirodalomban a *projektmódszer* fogalom használata terjedt el. Mivel a korábbi tanulmányokban a projektmódszer kifejezést használják a szerzők (Falus, 2001a, 2001b, 2006, Kerber, 2004, Radnóti, 2008) az átláthatóság és összehasonlíthatóság céljából én is a projektmódszer fogalmat használom a későbbiekben, de hangsúlyozom, hogy azt tágan értelmezem.

KORÁBBI KUTATÁSI EREDMÉNYEK A PROJEKTOKTATÁSRÓL

Az 1970-es évek végétől folyamatosan folynak a közoktatás helyzetét feltáró vizsgálatok, melyek közül az utóbbi két évtized jelentősebb és a tanulmány témájának szempontjából releváns eredményeiről teszek említést. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem és az Országos Közoktatási Intézet (jelenleg Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) kutató csoportja 2001

óta rendszeresen beszámol a tanórák történéseiről, a módszerek alkalmazásáról (Falus, 2001a, 2001b, 2006, Kerber, 2004, Radnóti et al., 2006, Radnóti, 2008). Ezekben a vizsgálatokban – többek között – arra is rávilágítottak, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a pedagógusok a módszerekről, honnan származnak ezek az ismeretek, s hogyan befolyásolja mindez az iskolai gyakorlatot. Falus (2006) és kutatócsoportja százfős véletlenszerűen kiválasztott, de nem reprezentatív pedagógusmintán végzett vizsgálatának eredményei szerint a tanítási órák sikerességét meghatározó tényezők közül a pedagógusok 60%-a explicit módon említette a módszerek változatosságának meghatározó szerepét. Ugyanebben a vizsgálatban a pedagógusoknak 15 módszerrel, szervezési móddal kapcsolatban kellett megmondaniuk, halottak-e róla, alkalmazzák-e és rangsorba kellett állítaniuk ezeket aszerint, hogy milyen gyakran alkalmazzák az egyes módszereket. A vizsgálatban felsorolt 15 módszer: 1)magyarázat; 2)megbeszélés; 3)szemléltetés; 4)előadás, 5)egyéni munka, 6)csoportmunka, 7)páros munka, 8)játék-, szerepjáték-, szimuláció; 9)vita; 10) tanuló kiselőadásai; 11)multimédia alkalmazása; 12)kooperatív módszerek; 13)számítógépes módszerek; 14)projektmódszer; 15)internet alkalmazása. A kutatási eredmények szerint minden tanár hallott az összes módszerről, a kooperatív és a projektmódszer kivételével. A legtöbb tanár a magyarázat, a megbeszélés, az egyéni munka és a szemléltetés módszerét (az úgynevezett tradicionális módszereket) alkalmazza. A vizsgálatból az is kiderül, hogy ezeket a tradicionális módszereket legtöbbször a volt tanáruktól tanulták meg. Az újgenerációs módszereket (projektmódszer, számítógépes oktatás, internet, multimédia) pedig legtöbbször továbbképzéseken ismerték meg. Az újgenerációs módszerek alkalmazása (köztük a projektmódszer) nem haladja meg az 50%-ot, míg a többi módszer alkalmazása 60-90% között mozog. Radnóti és kutatótársai (Radnóti, 2009) 531 fős pedagógusmintában kérdezték meg a tanárokat, hogy milyen gyakran alkalmazzák a tanóráikon a különböző eljárásokat, módszereket, tanulásszervezési módokat. 1-5 közötti skálán kellett a tanároknak értékelniük az egyes módszerek gyakoriságát. Ebben az értékelési skálában az 1-es azt jelentette, hogy soha, az 5-ös pedig hogy nagyon gyakran alkalmazza. Az átlagolt eredmények ebben a vizsgálatban is arra világítanak rá, hogy a tanárok sokkal gyakrabban alkalmazzák a tradicionálisnak nevezett módszereket – a magyarázatot 4, 68; az egyéni tanulói munkát 4,28; a megbeszélést vagy beszélgetést 4,26 átlagos gyakorisággal. Az úgynevezett újgenerációs módszereket pedig jóval kevesebb arányban – 1,81- 2,96 közötti átlaggal – alkalmazzák. Az utóbbi kategóriába tartozó projektmódszer alkalmazása 2,28 átlagot kapott a felmérésben. Ugyanebből a vizsgálatból az is kiderül, hogy a megkérdezett tanárok 14,7%-a számára teljesen új vagy nem hallott a projektmódszerről; 28,6%-a ismeri, de bizonytalan; 29,8%-a néha alkalmazza; 12,4%-a gyakran alkalmazza; 14,5% pedig ismeri, de nem alkalmazza a projektmódszert. A fenti vizsgálati eredmények ismeretében felmerült bennünk az a kérdés, hogy a közoktatás szűkebb volumenében: a környezeti nevelési feladatok megvalósítása esetében milyen gyakran alkalmazzák a pedagógusok a projektmódszert.

A VIZSGÁLAT CÉLJA, PROBLÉMAFELVETÉSE, MÓDSZERE

Ennek a tanulmánynak az a célja, hogy kismintás (n=40) felmérés eredményeinek bemutatásával rámutatasson a környezeti nevelés problematikus területeire, így egy reprezentatív jellegű országos kutatás számára irányt mutasson.

A kutatás során strukturált interjú alkalmazásával 40 általános iskola alsó tagozatában tanító pedagógust kérdeztünk ki (n=40). Az interjúkészítésre 4. évfolyamos tanítóképzős hallgatókat készítettünk fel, akik 4 megyében végezték el a vizsgálatot, miközben külső tanítási gyakorlatukat töltötték az adott iskolákban.

Arra kerestük a választ, hogy milyen helyszíneken és tanulásszervezési formákban valószínűleg meg az iskolák a tanulók környezettudatosságának fejlesztését, valamint milyen szerepe van az „ökoiskola” hálózatnak⁴ ebben a folyamatban. Arra is kerestük a választ, hogy a környezeti nevelési feladatok megvalósításában alkalmazott projektoktatást, mint komplex módszert ismerik-e, ha igen, milyen forrásból; alkalmazzák-e, ha igen, akkor az oktatás melyik színhelyén valószínűleg meg leggyakrabban. Továbbá arra is kerestük a választ, hogy a környezeti nevelés modell-iskoláinak tekinthető ökoiskolákban hogyan valószínűleg meg a tanulók környezettudatosságának fejlesztését.

Hipotéziseink:

1. Első feltevésünk az, hogy elsősorban az ökoiskolákban tanító pedagógusok gondolják, hogy az iskolának jelentős szerepe van a tanulók környezettudatosságának formálásában.
2. Azt is feltételezzük, hogy a környezeti témákat – komplex jellegükből adódóan – projekt módszer alkalmazásával témanapokon, témaheteken vagy projektnapokon, projektheteken dolgozzák föl a tanítók az iskolák többségében.
3. További feltételezésünk az volt, hogy az alsó tagozatban a tanórák során is népszerű a projekt tanulásszervezési eljárás alkalmazása, hiszen itt még könnyebben megvalósítható az órák összevonása egy-egy téma köré.
4. Mivel az ökoiskolákban kiemelt feladat a környezeti nevelés, így azt feltételeztük, hogy ezekben az iskolákban nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanulók környezettudatosságának fejlesztésére, több formában és területen foglalkoznak vele.
5. A korábbi tanulmányok eredményei alapján úgy gondoljuk, hogy a projekt módszert az alsó tagozatban tanítók többsége továbbképzéseken ismerte meg.

A kutatási módszerként alkalmazott strukturált interjúban 14 kérdést fogalmaztunk meg, melyek többségében felsoroltunk lehetőségeket, melyek közül választhattak a megkérdezett pedagógusok. A felkínált lehetőségek mellett két kérdésnél az egyéb kategóriában még további lehetőségeket is megadhattak a pedagógusok. Két kérdésnél nem adtunk választási lehetőséget, a pedagógusok válaszai alapján utólag állítottuk fel a kategóriákat. Az első négy kérdésben a megkérdezett tanítók és az iskolák adataira kérdeztünk rá. A további 10 kérdésben pedig a fentebb említett kérdésekre kerestük a választ.

⁴ Az ökoiskola hálózatról bővebben: <http://www.ofi.hu/okoiskola> honlapon.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

Arra a kérdésre, hogy rendelkezik-e az iskola „ökoiskola” címmel, a következő eredményeket kaptuk: 22 iskola nem, 15 iskola igen, és 3 iskola „örökös ökoiskola” címmel⁵ rendelkezik. Az utóbbi két adatot a későbbiekben összevontan (18) ökoiskolaként említjük és értelmezzük. Az ökoiskola címmel nem rendelkező iskolákat pedig hagyományos iskolaként nevezünk meg a továbbiakban.

Az ötödik kérdésben azt kérdeztük a tanítótól, hogy véleménye szerint milyen szerepet tölt be az iskola a tanulók környezettudatosságának fejlesztésében. A kapott eredményeket az. 1. számú táblázatban szemléltetjük.

1. táblázat: Az iskola szerepe a tanulók környezettudatosságának fejlesztésében

| Szempontok | Hagyományos iskola (nem ökoiskola) | Ökoiskola | Összesen |
|-------------------|---------------------------------------|-----------|----------|
| Nincs jelentősége | 1 | 0 | 1 |
| Gyenge | 4 | 0 | 4 |
| Elfogadható | 2 | 7 | 9 |
| Jelentős | 15 | 11 | 26 |

A táblázat adatai jól szemléltetik, hogy a megkérdezett 40 pedagógus többsége (26 fő) szerint az iskolák jelentős szerepet töltenek be a tanulók környezettudatosságának fejlesztésében. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a pedagógusok közül néhányan az „elvárható választ” és nem a valós véleményüket fogalmazták meg a válaszadás során, ezzel is magyarázható a vártnál sokkal pozitívabb eredmény. A hagyományos iskolában tanítók (22) közül 15 pedagógus (62,18%), míg az ökoiskolákban tanítók közül 11 fő (61,11%) gondolja, hogy az iskola jelentős szerepet tölt be a tanulók környezettudatosságának fejlesztésében. Az elfogadható szerepet 7 ökoiskolában és 2 hagyományos iskolában tanító válaszolta. Az ökoiskolákban tanítók közül viszont senki sem válaszolta azt, hogy gyenge vagy nincs szerepe az iskolának a környezettudatosság fejlesztésében. Az eredmények szerint a hagyományos iskolában tanítók véleményének nagyobb a szórása. 4 vélemény szerint gyenge szerepe, 1 fő pedig azt gondolja, hogy nincs szerepe a fejlesztésben. Amellett, hogy a kismintás felmérés adatait csak tájékoztatónak tekinthetjük, az eredmények alapján nem állíthatjuk, hogy az első hipotézisünk beigazolódtott volna.⁶

⁵ Örökös ökoiskola címet azok a harmadszorra pályázó iskolák kaphatják meg, akik már két alkalommal sikeresen pályáztak és megkapták az ökoiskola címet. Az ökoiskola és örökös ökoiskola cím pályázati lehetőségéről bővebben: <http://www.ofi.hu/palyazat/palyazati-felhivas-okoiskola-es-orokos-okoiskola-cim-2014-elnyeresere>

⁶ A pedagógiai gyakorlatban tapasztalható, hogy az ökoiskola címre nem pályázott iskolák között is vannak olyanok, akik kiemelten kezelik a környezeti nevelési feladatokat. Azt is meg kell említeni, hogy az ökoiskola címmel rendelkező iskolákban tanító pedagógusok között is sokan vannak, akik nem elkötelezettséggel végzik ezt a feladatot.

Arra is rákérdeztünk, hogy ismerik-e és alkalmazzák-e a projekt módszert az alsó tagozatban tanítók a környezeti nevelési feladatok megvalósítása során. A válaszok eredményeit a 2. számú táblázat tartalmazza.

2. táblázat: *A projekt módszer ismerete és alkalmazása a hagyományos és az ökoiskolákban*

| Válasz | Ismeri-e a projekt módszert? | | Alkalmazza-e a projekt módszert? | |
|--------|------------------------------|-----------|----------------------------------|-----------|
| | Hagyományos | Ökoiskola | Hagyományos | Ökoiskola |
| Igen | 18 | 18 | 18 | 18 |
| Nem | 4 | 0 | 4 | 0 |

A válaszok eredményei azt mutatják, hogy az ökoiskolában tanítók közül mindenki (100%) ismeri és alkalmazza is a projekt módszert, míg 4 hagyományos iskolában tanító pedagógus nem ismeri és (18,18%) nem alkalmazza. (Az interjú során kiderült, hogy a 4 pedagógus is hallott már a módszerről, de nem ismerik igazán, ezért nem alkalmazzák.)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen forrásból ismerik a projekt módszert. Ennek eredményeit a 3. számú táblázatban összesítettük.

3. táblázat: *A projekt módszer ismeretének forrása*

| Források | Hagyományos iskola | Ökoiskola | Összesen |
|--|--------------------|-----------|----------|
| Tanáraitól ismerte meg | 1 | 3 | 4 |
| Didaktikában tanulta | 6 | 2 | 8 |
| Tantárgy-pedagógiai órán tanulta | 5 | 7 | 12 |
| A gyakorló tanítása során a szakvezetőtől ismeri | 6 | 5 | 11 |
| Továbbképzésen tanulta | 6 | 8 | 14 |
| Kollégáitól tanulta | 1 | 6 | 7 |
| Önképzéssel (internetről, szakirodalomból) ismerte meg | 2 | 1 | 3 |

Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb pedagógus (14 fő) továbbképzésen ismerte meg a projekt módszert, ebből 8-an (42,22%) ökoiskolában tanítanak. Második helyként a tantárgy-pedagógiai órát, míg harmadik helyen a szakvezetőket tüntették fel a megismerés forrásaként a pedagógusok. (Meg kell jegyezni, hogy 4 hagyományos iskolában tanító pedagógus a korábbi válaszában jelezte, hogy inkább csak a *hallott róla* szinten ismeri a projekt módszert. Ők a didaktika órát és a tantárgy-pedagógia órát választották forrásul.)

A továbbiakban rákérdeztünk, hogy a környezeti nevelést mely tantárgyak tanóráin valósítják meg a pedagógusok. (Ennél a kérdésnél nem soroltunk fel választási

lehetőségeket, mert nem akartuk befolyásolni a tanítókat, akik több tantárgyat is megnevezhettek.) A válaszok eredményeit a 4. számú táblázat tartalmazza.

4. táblázat: Környezeti nevelés tanórai keretben

| Tantárgy | A válaszok gyakorisága | | Összesen |
|-------------------------------------|------------------------|-----------|----------|
| | Hagyományos | Ökoiskola | |
| Környezetismeret | 22 | 15 | 37 |
| Technika (életvitel) | 11 | 12 | 23 |
| Matematika | 8 | 15 | 23 |
| Rajz (vizuális nevelés) | 10 | 11 | 21 |
| Magyar | 9 | 10 | 19 |
| Ének-zene | 2 | 4 | 6 |
| Testnevelés | 1 | 4 | 5 |
| Minden tantárgy tananyagába beépíti | 0 | 6 | 6 |

Az alsó tagozatban tanítók többsége (37) a környezetismeret órákon valósítja meg leggyakrabban a környezeti nevelési feladatokat. Ez a tantárgyjellegéből adódóan várható volt. Másodikként a technikát és a matematikát egyforma gyakorisággal (23) említették. Ebből a matematika választásának gyakorisága meglepő, nem is igazán találtunk magyarázatot az eredményre. Érdemes megemlíteni, hogy az a 6 pedagógus, aki minden tantárgyba beépíti, ökoiskolában tanít. Úgy tűnik, hogy ők ismerik a környezeti nevelés megvalósítására vonatkozó törvényt (*A magyar közoktatásról szóló törvény 2003. évi módosítása 48. (3.) bekezdése*) és az alapján dolgoznak.

Megkérdeztük, hogy a tanórán kívüli formák közül milyen típusú foglalkozásokon valósítják meg a tanítók a környezeti nevelést.

5. táblázat: Környezeti nevelés tanórán kívüli foglalkozásokon⁷

| Tanórán kívüli foglalkozás | Hagyományos iskola | Ökoiskola | Összesen |
|---|--------------------|-----------|----------|
| Szakkörön | 1 | 3 | 4 |
| Témanapon vagy projekt-napon ⁴ | 20 | 5 | 25 |
| Témahéten vagy projekt-héten | 0 | 13 | 13 |
| Egyéb foglalkozáson | 1 | 2 | 3 |

⁷ A pedagógiai gyakorlatban a tanítók a *témanap* és *témahét* kifejezésen általában a zöld jeles napokhoz kapcsolódó témák feldolgozását, míg a *projekt nap* vagy *projekthét* fogalom alatt egy komplex téma, tevékenység vagy probléma projekt-tanulási eljárással megvalósított tevékenységet értik.

A válaszok száma azt jelzi, hogy a tanórán kívüli a környezeti nevelést téma- vagy projektnapon valósítják meg leggyakrabban (25 fő) az alsó tagozatban tanítók (62,5%). A kapott adatok szerint csak az ökoiskolában tanító pedagógusok választották (13 fő) a témahetet vagy a projekthetet. Ezek közül 86,65%-a megjegyezte, hogy ezen a téma- vagy projektheten tanórai keretben is foglalkoznak a környezettudatosság fejlesztésével. Az egyéb kategóriánál a pedagógusok az iskolai rendezvényre előadók, híres emberek meghívását nevezték meg.

Az iskolán kívüli foglalkozásokon megvalósított környezeti nevelés gyakoriságára is rákérdeztünk.

6. táblázat: Környezeti nevelés iskolán kívüli foglalkozásokon

| Iskolán kívüli foglalkozás | Hagyományos iskola | Ökoiskola | Összesen |
|--------------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------|
| Tanulmányi kirándulás | 11 | 7 | 18 |
| Erdei iskola | 7 | 12 | 19 |
| Természetismereti vagy életmód tábor | 1 | 3 | 4 |
| Tanulmányi séta | 14 | 15 | 29 |
| Tanösvény-túra | 7 | 11 | 18 |
| Egyéb | 0 | 6 | 6 |

Az egyéb kategóriában: múzeumban, parkokban, állatkertben, fűvészkertben tartott foglalkozásokat neveztek meg az ökoiskolában tanító pedagógusok. A válaszok száma jelzi, hogy az ökoiskolában tanítók sokkal több formában valósítják meg az iskolán kívüli környezeti nevelési programokat. Legnépszerűbb a tanulmányi séta (29). Ez azzal magyarázható, hogy ennek van a legkevesebb anyagi vonzata és ezt a legegyszerűbb megszervezni. Meglepő, hogy az erdei iskolai foglalkozást milyen nagy arányban (19) nevezték meg a pedagógusok, amelyből 66, 66% ökoiskolában tanít.

ÖSSZEGZÉS – KONKLÚZIÓ

Az interjú eredményei nem támasztják alá egyértelműen az első hipotézisben megfogalmazott feltételezésünket, miszerint elsősorban az ökoiskolában tanító pedagógusok gondolják azt, hogy az iskolának jelentős szerepe van a tanulók környezettudatosságának formálásában. A nem ökoiskolában tanítók 62,18%-a, míg az ökoiskolákban tanítók 61,11%-a gondolja, hogy az iskola jelentős szerepet tölt be a tanulók környezettudatosságának fejlesztésében. Ezen adatok mellett meg kell említeni, hogy az ökoiskolában tanítók közül senki sem válaszolta azt, hogy gyenge vagy nincs szerepe az iskolának a környezettudatosság fejlesztésében. Az eredmények szerint a hagyományos iskolában

tanítók véleményének nagyobb a szórása, hiszen 4 vélemény szerint gyenge szerepe, 1 fő pedig azt gondolja, hogy nincs szerepe a fejlesztésben.

A második feltételezésünket megerősítették a vizsgálati adatok, hiszen a megkérdezett tanítók 62,5%-a téma- vagy projektnapon valósítja meg a környezeti nevelési feladatokat a tanórán kívüli lehetőségek közül.

A harmadik feltételezésünket is megerősítették az adatok, mert az ökoiskolákban tanítók 86,65 %-a jelezte, hogy az úgynevezett téma-vagy projekthetek programját tanórai keretben is megvalósítja.

A kismintás felmérésünk eredményei arra mutatnak, hogy az ökoiskolák igyekeznek a környezeti nevelés minden lehetséges formáját alkalmazni, így a negyedik hipotézisünk helytállónak bizonyult.

A korábbi kutatásokhoz hasonlóan (Falus, 2001b; Radnóti, 2008) ebből a vizsgálatból is az derült ki, hogy az úgynevezett újgenerációs módszerek közé tartozó projekt-módszert az alsó tagozatban tanítók többsége (35%) továbbképzéseken tanulta meg. Ez a feladat a tanítók alapképzésében erősítésre, bővítésre vár. A leírtak alapján úgy gondoljuk, hogy érdemes lenne a fenti adatokat reprezentatív vizsgálattal megerősíteni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Dewey, John (1938): *Experience and Education*. Macmillan, New York.

Falus Iván (2001a): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15-27.

Falus Iván (2001b): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 232-260.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 65-113.

Fűzné Kószó Mária (2012): *Módszertani útmutató a környezet- és természetismeret tanításához*. Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 60-69.

Havas Péter (1993): A környezeti nevelésről. In: *Kisiskolások környezeti nevelése*, Réce füzetek 1. Alapítvány a Magyarországi Környezeti Nevelésért Kiadása, Budapest. 9-17.

Hortobágyi Katalin (1991): *Projekt kézikönyv*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Hortobágyi Katalin (1994): *Projekt-módszer a környezeti nevelésben*. Iskolakultúra, 1994. 19, 12-15.

Hortobágyi Katalin (2003): *Projekt kézikönyv. Válogatás a hazai és külföldi projekt-irodalomból*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Hegedűs Gábor (2002): *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskolai Tanítóképző Kar, Kecskemét.

Kerber Zoltán (szerk. 2004): *Tartalmak és módszerek az ezredforduló iskolájában*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Kerettanterv (2012). letöltve 2014 szeptember 4.:forrás: <http://kerettanterv.ofi.hu/> 1.melléklet – Kerettanterv az általános iskola 1-4. osztály számára. Javítva a 34/2004 (IV. 29.) EMMI rendelet 2. melléklete szerint.
- Kilpatrick, William H. (1952): *The project method*. Teachers College Record, Volume 19. 319-335.
- Lükő István – Már földi Anna (2011): Módszertani fejlesztések a környezeti szakképzésben. Új Pedagógiai Szemle 2011. 5. 327-342.
- Lükő István (2001): A projektmódszer elméleti és gyakorlati vonatkozásai az 'Environmental care' és a Socrates programtükreben. In: Hegedűs Gábor (szerk.): Projektmódszer II. Hírös Akadémia, Kecskemét. Magyar Közlöny, 2012 évi 66. sz. 10643.
- Palmer, Joy – Philip, Neal (2000): *A környezeti nevelés kézikönyve*. Körlánc Környezeti Nevelési Egyesület, InfoGroup Kft, Budapest.
- Radnóti Katalin – Csirmaz Mátyás – Mayer Ágnes (2006): Projektpedagógia az integráció szolgálatában. Képzési csomag a pedagógusképző felsőoktatási intézmények számára. sulinova Kht., Budapest.
- Radnóti Katalin (2008): A projektmódszer alkalmazásának gyakorisága a közoktatásban. In: Radnóti Katalin (szerk. 2008): A projektpedagógia mint az integrált nevelés egy lehetséges eszköze. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 11-22.
- UNESCO Konferencia (1977): Zárójelentés a környezeti nevelésről tartott kormányközi konferenciáról. Tbiliszi, (Szovjetunió, Grúzia), 1977. okt. 14-16

ABSTRACT

Since the Hungarian educational institutions at all levels have for over two decades been occupied with issues of environmental education and project-based learning, it has by now become a necessity to carry out a comprehensive research into the usefulness of these educational areas. The aim of our study was to pinpoint the problem areas of environmental education by using the results of a small-scale (n=40) survey; in addition, our research was also designed to set the direction for a more representative, nationwide research.

In our work structured interviews were used to ask questions from 40 lower primary teachers (n=40). 4th-year lower primary teacher training students had been prepared to take the interviews. The students then interviewed teachers in four different counties during their practice teaching in the individual practice schools.

The main questions we wanted to find answers to were related to the issue of the learners' environmental awareness, the forms and the locations of its improvement as well as the role of eco-schools in this process. Our hypothesis was that, due to the complex nature of environmental topics, in the majority of schools learners are introduced into learning about environmental issues through project-based methodology.

Another hypothesis was that in the lower classes project-based learning is also popular in regular classroom teaching, since the individual lessons can easily be organized around the same- environmental -topic.

On the basis of the above research it can be stated that the majority of schools (62.5%) used project-based learning to increase its learners' environmental awareness in the frame of extracurricular activities, including specialized thematic days, while 86.6% of the so-called eco-schools tended to organize thematic weeks as well to do environmental projects.

TANULÁSI UTAK ÉS TANULÁSI KÖRNYEZETEK

BEVEZETÉS

Az elemzésünk célja TÁMOP 3.1.1. program 4.2.1. projektjének előkészítéséhez való hozzájárulás, néhány adatbázis másodelemzése révén. A választott adatbázisok lehetőséget kínáltak projektünkhöz kapcsolódóan országos szintű tendenciák feltárására és ennek révén a kutatásban érintett néhány kérdés vonatkozásában az országos tendenciák megismerésére.

A kutatás célja két, egymáshoz is kapcsolódó jogszabályi változás első tapasztalatainak feltárása volt. Az érintett jogszabályok: *a délután 4-ig tartó iskolai foglalkozások bevezetése*; illetve a pedagógusok vonatkozásában *a 32 órás kötött munkaidő bevezetése*. Az említett, közelebbről vizsgált szabályozási változások a 2013/2014. év szeptemberében kerültek bevezetésre, s feltehető volt, hogy jelentős, mérhető hatással lesznek az iskolák működésének egyes érintett szegmenseire.

A szabályozási változással kapcsolatos hipotéziseink az eredményességgel összefüggésben fogalmazódtak meg. *A délutáni foglalkozások bevezetésével* kapcsolatban feltételezhető volt, hogy nem azonos módon érinti az egyes tanulócsoportokat, valamint, hogy hatással lehet a tanulói eredményességre és az esélykülönbségek alakulására egyaránt. Továbbá feltételezhető volt az is, hogy a délutánig tartó iskola bevezetése hozzájárulhat a szülők és az iskola kapcsolatának szorosabbá válásához is, amivel kapcsolatban, más kutatások tapasztalata nyomán remélhetőnek tűnt, hogy hozzájárulhat a tanulói eredményesség növekedéséhez. A pedagógusok vonatkozásában a *kötött munkaidő bevezetése* megengedte azt a feltételezést, hogy az iskolában töltött idő meghosszabbodás következtében nőhet a pedagógusok közötti együttműködés, ami pozitív hatással lehet a pedagógusok munkavégzésére, szakmai fejlődésére és saját szubjektív eredményesség-érzésére egyaránt.

A kérdésfeltevés érinti a *tanulási utak*, formális, nem formális és informális tanulás fogalmi mellett a *tanulási környezet* fogalmát is, ez utóbbit a TALIS vizsgálat által használt megközelítésben értelmeztük elsősorban, támaszkodva más, elméletibb jellegű megközelítésekre (pl. Keefe, 1997), s kiterjesztve az értelmezést az eltérő a tanulói összetételű iskolák tanulási környezetére is.

A kérdésfeltevés mellett a fentiek mellett kapcsolódni igyekeztünk egy ugyancsak TÁMOP 3.1.1. keretében készült korábbi kutatásunkhoz is, aminek a célja a tanulói utak és az élethosszig tartó tanulás támogatásával összefüggő beavatkozások tapasztalatainak és eredményességének empirikus feltárása.

AZ ELEMZÉS CÉLJA ÉS FORRÁSAI

A HUCER konferencián bemutatott elemzés közelebbi célja a fontosabb érintett területek közül azok elemzése, amelyekhez országos adatbázisokban rendelkezésre álltak elemezhető adatok. A tanulói eredményesség vonatkozásában az OKM adatait tudtuk használni, s ebben kiemelten a szülők és az iskola kapcsolatának illetve néhány tanórán kívüli foglalkozás hozzájárulásának elemzését tudtuk megkísérelni a tanulói eredményességre, közelebbről ezek az anyanyelvi és matematikai kompetenciákra és továbbtanulási szándékokra gyakorolt hatására. Ezekkel kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy valóban hozzájárulnak-e a fentiek a tanulók eredményességéhez, s milyen mértékben járulnak hozzá a tanulmányi eredményességhez, a tanulói továbbhaladáshoz, továbbtanulási szándékokhoz? Nem utolsósorban ezekkel kapcsolatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgált tényezők hatása hogyan alakul eltérő helyzetű intézmények körében, mi segíti közülük leginkább az alacsonyán iskolázott szülők gyermekeinek iskolai eredményességét.

A pedagógusok vonatkozásában az együttműködések és az eredményesség kapcsolatának megértéséhez igyekeztünk közelebb jutni. A pedagógusok vonatkozásában az eredményesség kérdését nem kimeneti adatok bevonásával vizsgáltuk, helyette csak a pedagógusok percepcióival összefüggésben, a pedagógusok saját eredményesség-érzése felől.

A másodelemzés forrásai eltérőek voltak, a tanulói eredményesség kérdéseit az Országos Kompetenciamérés 2013. évi adatain tudtuk vizsgálni, a pedagógusok eredményességének kérdését a TALIS 2008. évi, mintavételen alapuló adatfelvétel adatain. A két adatfelvétel azonos oktatási szintet érint, időben és nagyságrendben azonban eltér egymástól. Ennek ellenére úgy véltük, az elemzés kérdésfeltevése szempontjából mindkettő külön-külön alkalmas releváns, csak lassan változó tendenciák feltárására. A két kérdéskör közvetlen összekapcsolását az elemzésben nem terveztük.

1. táblázat. A másodelemzés forrásai és az elemzésbe bevont tényezők

| | | |
|-------------|--|---|
| | Országos kompetenciamérés (2013) 8. évf. (N=71252) | TALIS (2009) ISCED2 (N=2934) |
| Pedagógusok | | Eredményesség-érzés Tanulókkal való munka, kapcsolat Vezetővel való kapcsolat Kollégákkal való együttműködés |
| Tanulók | Tanórán kívüli tanulásban való részvétel Szülői támogatási formák, szülő-iskola kapcsolat Évismétlés, OKM eredmények, továbbtanulási szándék | |

A TANULÓK

A tanulók eredményességének vonatkozásában vizsgálatunk során alapvetően arra voltunk kíváncsiak, hogy a szülői iskolázottság differenciáló hatásán túlmenően, pontosabban azon belül mennyiben hatnak a kimenetekre különböző iskolai és iskolán kívüli tényezők. Elemzésünk során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a családi háttér alapvető hatásán túlmenően milyen mértékben tudják egyes – családi és iskolai – támogatási formák módosítani a tanulók eredményességét? Hogyan hatnak ezek a támogatási formák eltérő összetételű tanulócsoportok esetében?

Elemzésünkben a családi háttér, az iskolai környezet és iskolai kimenetek közötti összefüggéseket vizsgáljuk egyrészt az 2013. évi 8. évfolyamos tanulókra vonatkozó OKM-adatokat⁸, másrészt a 2008. TALIS adatokat véve alapul.

Elemzésünkben a *tanulói eredményességet* négy változó/változócsoporthoz mentén próbáltuk megragadni: egyrészt az évismérték, másrészt tanulmányi eredmények (év végi, legutóbbi félév végi, illetve egyes tantárgyak esetén), OKM-eredmények, illetve a továbbtanulási szándékok, tervek terén.⁹

Az OKM-adatbázisok esetén a *szülők iskolai végzettségét* alkalmaztuk háttérváltozóként. A tanulói kérdőív alapján az anyák és apák iskolai végzettségét egyrészt kettő (középfok alatti iskolai végzettség, legalább középfokú végzettség), másrészt négy (általános iskolai végzettség, érettségi nélküli középiskolai végzettség, érettségit adó középiskolai végzettség, illetve felsőfokú végzettség) kategóriába soroltuk.

Elemzésünkben a fentiekén túl vizsgálat alá vontunk néhány további tényezőt is. Egyfelől vizsgáltuk a *szülői támogatási formákkal* kapcsolatosan néhány kérdéskört: a szülők iskolával kapcsolatos elvárásait és ennek hatását; a szülői támogatás egyes formáinak hatását (házi feladatban nyújtott segítség, beszélgetés az iskolai dolgokról); a szülők – iskola kapcsolat intenzitásának hatását a tanulói eredményesség és továbbtanulási szándékok vonatkozásában. Másfelől megvizsgáltuk a *tanórán és iskolán kívüli tanulás* néhány, a tanulói kérdőívben szereplő kérdését is, ugyancsak a tanulói és továbbhaladási eredményességre gyakorolt hatásuk felől.

Az elemzést egyrészt két- és háromdimenziós táblák, átlag-, és korreláció-számítások révén vizsgáltuk.

⁸ Az OKM-adatbázis esetén összekapcsoltuk az igazgatói, telephelyi és tanulói adatokat. Az adatbázisban összességében 89.913 tanuló került be, azonban 13.752 tanuló esetén az adatbázis nem tartalmaz érvényesen kitöltött tanulói kérdőívet. Az adatelemzésünk értelemszerűen azokra az érvényes esetekre vonatkozik.

⁹ A változók alapeloszlásaiért ld. a melléklet tábláit.

2. táblázat: A szülők iskolázottsága, OKM adatbázis, 8. évf. tanulók

| | Az anya legmagasabb iskolai végzettsége | | Az apa legmagasabb iskolai végzettsége | | Szülők iskolai végzettsége | |
|------------------------------|---|------|--|------|----------------------------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Legfeljebb általános iskola | 13041 | 15,3 | 10578 | 12,4 | 7933 | 9,3 |
| Középfok (szakisk/érettségi) | 42600 | 50,1 | 46937 | 55,2 | 44477 | 52,3 |
| Felsőfok | 17270 | 20,3 | 13465 | 15,8 | 21321 | 25,1 |
| Nincs adat | 12080 | 14,2 | 14011 | 16,5 | 11261 | 13,2 |
| Összesen | 84991 | 100 | 84991 | 100 | 84991 | 100 |

Forrás: saját számítások az OKM 2013. évi adatai alapján

CSALÁDI TÁMOGATÁSI FORMÁK ÉS NÉHÁNY ÖSSZEFÜGGÉS

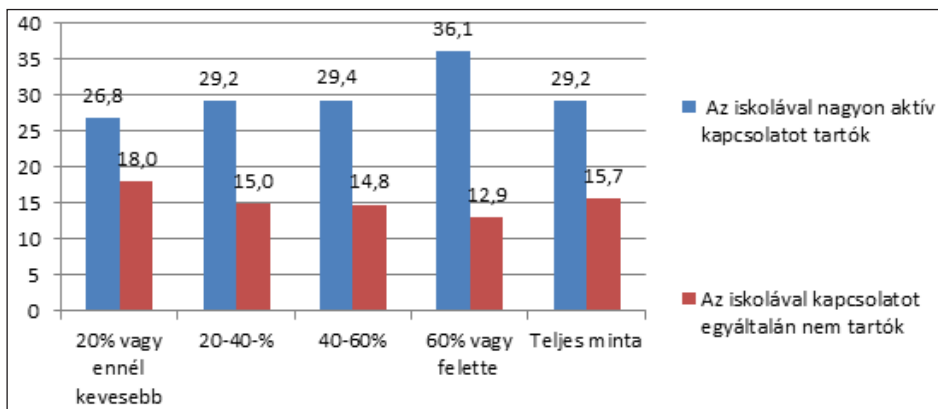
A soron következőkben először a családi háttér, illetve a néhány kiválasztott tényező, továbbá a családi háttér és az eredményesség egyes területei közötti összefüggéseket tekintjük át. Ezt követően pedig a családi háttér, a kimenetekre hatással bíró tényezők, illetve az egyes kimenetek között fennálló összefüggéseket vizsgáljuk.

A családi háttér és családi támogatási formák

A telephelyi adatok alapján az iskolával szoros kapcsolatot átlagosan a szülők mintegy 29%-a tart és mintegy 13%-ra tehető átlagosan azon szülők aránya, akik az iskolával egyáltalán nem tartanak kapcsolatot. A szülők iskolázottságának növekedésével nő az aktív szülők aránya és ezzel összhangban, a szülők iskolázottságának csökkenésével nő az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők aránya.

Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya azokon a telephelyeken, ahol a szülők iskolai végzettsége a legalacsonyabb, átlag alatti (27%). Azokon a telephelyeken, ahol a legalább középfokú végzettséget elérő szülők aránya 20-40% ill. 40 és 60% között alakul, az iskolával intenzíven együttműködő szülők aránya az átlaggal megegyező (29,12%), illetve átlaghoz közeli (29,3%). Azokon a telephelyen, ahol a legalább középfokú iskolai végzettséget elérő szülők aránya 60% feletti az iskolával aktív kapcsolatot tartó szülők aránya átlag felett (35%).

1. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülő-iskola kapcsolata, %

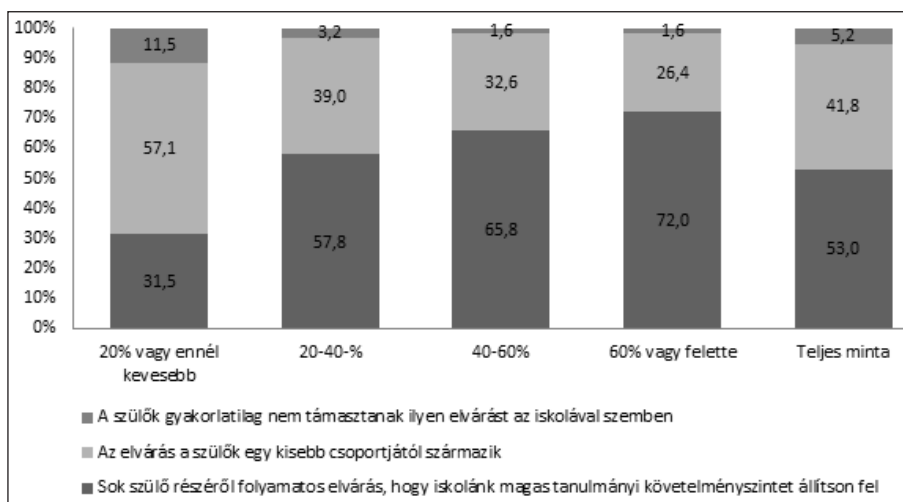


A feltett kérdés: Megítélése szerint, az Önök telephelyén tanuló általános iskolás tanulók hány százalékának a szülei tartoznak a következő csoportokba? ($p_1 = 0,016$, $p_2 = 0,017$)

Forrás: OKM 2013

Hasonló tendenciát figyelhetünk a szülői elvárások terén: az alacsony szülői iskolázottság esetén szignifikánsan kisebb azon szülők aránya (31%), akik folyamatos elvárást támasztanak az iskolával szemben (a magas tanulmányi követelményszint fenntartása végett), mint a magasabb szülői iskolázottság esetén (72%). (Értelemszerűen ezzel együtt, a magasabb szülői iskolázottság esetén kisebb azon szülők aránya, akik csak részben vagy egyáltalán nem támasztanak elvárást az iskolával szemben – 1,7% az alacsony iskolázottsághoz képest 12%).

2. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői elvárások, %



Forrás: OKM 2013 ($p = 0,000$)

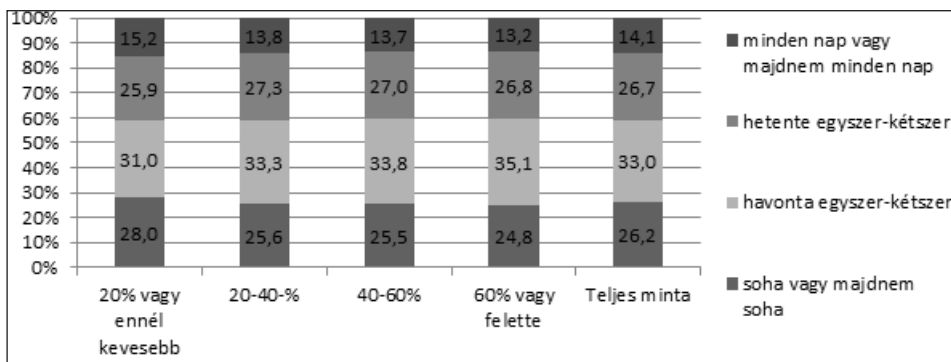
A tanulók szülői támogatását tekintve két változót vontunk be vizsgálatunkban: egyrészt a szülők (esetleg más családtagok: nagyszülők, idősebb testvérek) házi feladatban való segítségnyújtás, másrészt az iskolában történtek családon belüli megbeszélésének gyakoriságát.

A tanulók mintegy 15%-át szinte minden nap segítik a házi feladatuk elkészítésében, valamivel több, egynegyedét (26,9%-át) hetente néhányszor, mintegy harmadát (32,7%-át) havonta néhány alkalommal, illetve további közel egynegyedét (25,9%) soha vagy majdnem soha nem segítik.

A tanulók 70%-ára jellemző az, hogy az iskolában történeteket napi szinten megbeszélnek családon belül, 17% esetén ez heti néhány alkalmat, 8% esetén havi néhány alkalmat jelent. A tanulók mintegy 4%-a válaszolta azt, hogy soha vagy majdnem soha nem beszél meg otthon az iskolában történeteket.

Az iskolai dolgok megbeszélését tekintve az iskolázottság növekedésével nő a mindennapos gyakoriság (66% -> 73%). A házi feladatban történő segítségnyújtás eloszlása it a szülői iskolázottsági csoportok vonatkozásában nincsenek jelentős eltérések.

3. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői támogatás – házi feladat elkészítésében nyújtott segítség, %



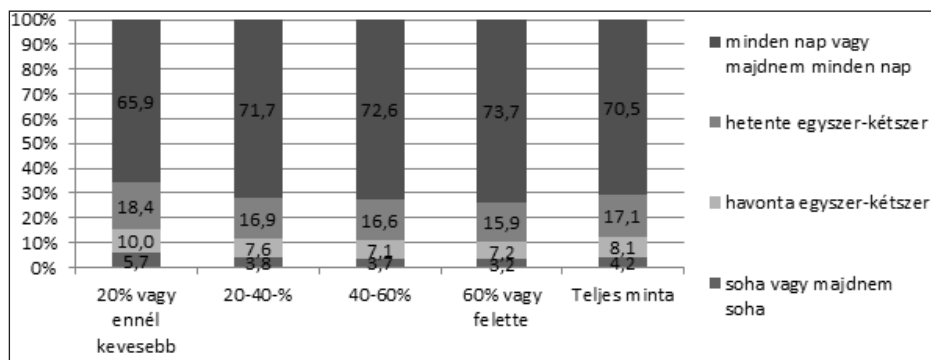
A kérdésben szereplő állítás: A családtagok segítenek a tanulásban, a házi feladatok elkészítésében ($p = 0,000$)

Forrás: OKM 2013

A tanórán kívüli foglalkozások esetén a diákok 27%-a jár rendszeresen korrepetálásra/fejlesztő foglalkozásra és mintegy 17%-a tehetséggondozó órára. Iskolán kívüli különórára, magánórára a tanulók 10-15%-a jár.

A szülői iskolázottság szerint szignifikáns összefüggések figyelhetők meg mindenik tevékenység esetén, azonban ez nem minden esetben jelent egyúttal szignifikáns különbséget (pl. tehetséggondozó órán való részvétel, illetve a felsoroltakon kívüli egyéb iskolán kívüli tevékenység).

4. ábra: A szülők iskolázottsága és a szülői támogatás
– családi beszélgetés az iskoláról, %



A kérdésben szereplő állítás: A család megbeszéli az iskolában történeteket. ($p = 0,000$)

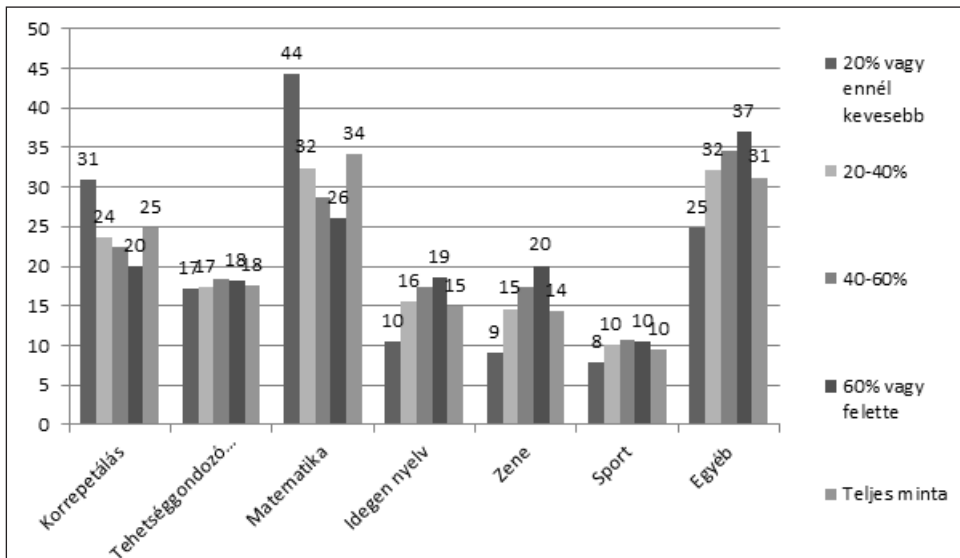
Forrás: OKM 2013

Az iskolán kívüli tevékenységek esetén a szülők iskolázottság növekedésével nő a tanulói részvételi arány. Azokon a telephelyeken, ahol a legalacsonyabb a legalább középfokú iskolai végzettséggel rendelkező szülők aránya az iskolán kívüli tevékenységeken részt vevő tanulók aránya 8-11%. Ott, ahol a legalább középfokú végzettségű szülők aránya 20-40% között van a részvételi arányok 10-16% között alakulnak, a 40-60% közötti, illetve 60% feletti végzettségi szint esetén pedig 10-18% között vannak.

A tanórán kívüli foglalkozások közül a korrepetálás esetén az előzővel ellentétes tendencia érvényesül. A legnagyobb részvételi arány a legalacsonyabb iskolázottsági szintarány esetén figyelhető meg: a tanulók mintegy 30%-a vesz részt ilyen foglalkozáson, ami az össznépesség esetén megfigyelhető arányhoz képest egy 6%-os felülreprezentáltságot jelent. A 20-60% közötti szintarány esetén a részvételi arány 22-24% között mozog, a 60% feletti esetén pedig 20%.

Iskolán kívüli foglalkozásokon nagyobb arányban vesznek részt a magasabb társadalmi háttérrel rendelkező tanulók az alacsonyabb társadalmi háttérű tanulókhoz képest, az iskolai korrepetálást tekintve pedig (értelemszerűen, mivel tanulmányi eredményeik is gyengébbek) az alacsonyabb családi háttér esetén van relatíve nagyobb részvétel a magasabb családi háttérű tanulókhoz képest.

5. ábra: A szülők iskolázottsága és a tanórán kívüli tevékenységek közötti összefüggés – a tanórán kívüli tevékenységen részt vevők aránya az egyes szülői iskolázottsági kategóriák szerint, %



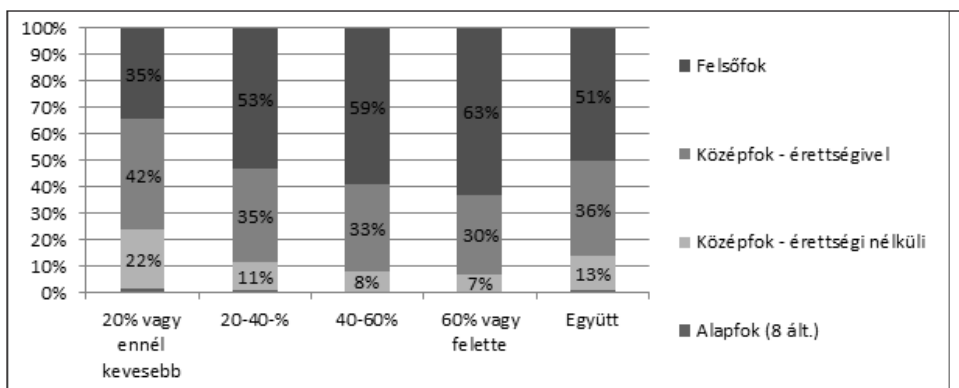
Forrás: OKM 2013

A családi háttér, támogatási formák illetve a továbbtanulási szándékok közötti összefüggés

A következőkben részben két- és háromdimenziós elemzések segítségével próbáltuk meg körüljárni a családi háttér, családi támogatás és a továbbtanulási szándék egymáshoz való viszonyát. A kapott eredményeket egy kiemelt terület összefüggésében mutatjuk be: a családi támogatás egyik formájával – az iskolai történésekkel kapcsolatos családi kommunikáció gyakoriságával – összefüggésben a továbbtanulási aspirációk alakulását.

Adataink azt mutatják, hogy 8. évfolyamos tanulók továbbtanulási szándéka erős és szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolázottságával: minél magasabb a szülők iskolázottsága, annál magasabb iskolázottsági aspirációk jellemzik a tanulók jövőbeni szándékait.

6. ábra: A tanulói továbbtanulási tervei, a szülők iskolázottsága szerint %



A szülői támogatás változó elemzésbe történő bevonásával a felsőfok irányába ható továbbtanulási szándékok némileg differenciálódnak: ott, ahol a szülők napi szinten beszélnek meg a tanulókkal az iskolában történeteket, ott a felsőfokú iskolázottság vonatkozásában az átlagnál magasabb iskolázottsági szint jelenik meg a tanulók továbbtanulási terveiben. Ezzel szemben ott, ahol soha nem beszélnek ezekről a kérdésekről, a magasabb iskolázottsággal összefüggő tervek mélyen az átlag alá kerülnek mind az alacsony, mind a magas iskolázottságú szülők gyerekeinek esetében. A ritkábban kommunikáló családokban ugyanakkor a továbbtanulási aspirációk a tanulók fele esetében nem haladja meg a általános iskolai vagy szakiskolai végzettséget. Úgy tűnik, a család a maga eszközeivel jelentős hatást tud a továbbtanulás irányába kifejteni.

3. táblázat: Szülők iskolázottsága, szülői támogatás és továbbtanulási tervek – %

| Családi háttér | A család megbeszéli az iskolában történeteket | Alapfok vagy érettségi nélküli középfok | Érettségit adó középfok | Felsőfok | Összesen |
|-------------------------|---|---|-------------------------|----------|----------|
| 20% vagy ennél kevesebb | Soha vagy majdnem soha | 46,8% | 35,3% | 17,9% | 100% |
| | Havonta egyszer-kétszer | 35,0% | 43,6% | 21,4% | 100% |
| | Hetente egyszer-kétszer | 28,6% | 44,4% | 27,0% | 100% |
| | Minden nap vagy majdnem minden nap | 18,5% | 41,4% | 40,1% | 100% |
| | Összesen | 23,6% | 41,8% | 34,6% | 100% |

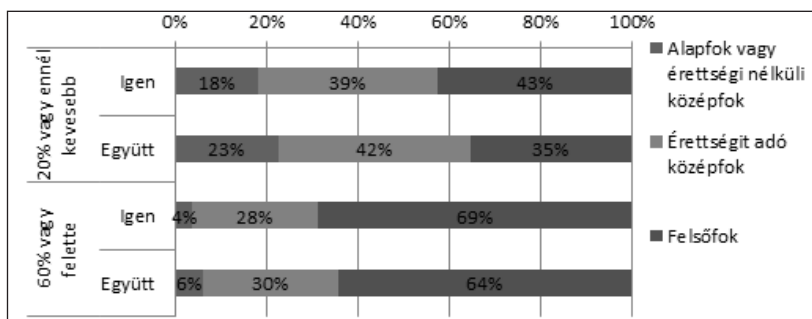
| Családi háttér | A család megbeszéli az iskolában történeteket | Alapfok vagy érettségi nélküli középfok | Érettségit adó középfok | Felsőfok | Összesen |
|------------------|---|---|-------------------------|----------|----------|
| 60% vagy felette | Soha vagy majdnem soha | 13,5% | 37,1% | 49,4% | 100% |
| | Havonta egyszer-kétszer | 12,8% | 39,3% | 48,0% | 100% |
| | Hetente egyszer-kétszer | 7,9% | 35,6% | 56,5% | 100% |
| | Minden nap vagy majdnem minden nap | 5,6% | 27,6% | 66,8% | 100% |
| | Összesen | 6,7% | 30,0% | 63,3% | 100% |
| Teljes minta | Soha vagy majdnem soha | 29,6% | 38,7% | 31,7% | 100% |
| | Havonta egyszer-kétszer | 23,4% | 42,0% | 34,6% | 100% |
| | Hetente egyszer-kétszer | 17,4% | 40,0% | 42,6% | 100% |
| | Minden nap vagy majdnem minden nap | 10,5% | 34,1% | 55,4% | 100% |
| | Összesen | 13,5% | 35,9% | 50,6% | 100% |

TANÓRÁN KÍVÜLI TANULÁS MINT TÁMOGATÁSI FORMA

A következőkben a tanórán kívüli tanulás egyes formáinak továbbtanulási aspirációkkal való összefüggéseit vizsgáltuk meg az alacsony és a magas iskolázottságú szülők gyermekeinek csoportjában. Egy korábbi ábrán bemutattuk, hogy a tanórán kívüli tanulási formákban való részvétel erősen összefügg a szülők iskolázottságával. Ezúttal adott szülői iskolázottsági csoporton belüli hatásokra voltunk kíváncsiak: összefüggást mutat-e a tanórán vagy iskolán kívüli foglalkozásokon való részvétel a továbbtanulási szándékokkal. (Sajnos a kérdések nem különítették el az iskolán belüli és kívüli tanulási formákat egymástól.)

Adataink elemzése azt mutatja, hogy a formális oktatáson kívüli tanulási formák összefüggést mutatnak a továbbtanulási szándékokkal, s ez erősebbnek mutatkozik az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek esetében, mint a magasan iskolázott szülők esetében. A vizsgált területeken a kapcsolat erőssége eltérő: legkevésbé a sport esetében mutatkozik erőnek az összefüggés, hasonló mértékű a matematika esetében. Az általunk vizsgált tárgyak közül a legnyilvánvalóbb az idegen nyelv tanulásával való erős kapcsolat, s hasonló erősségű a zenetanulással mutatkozó kapcsolat.

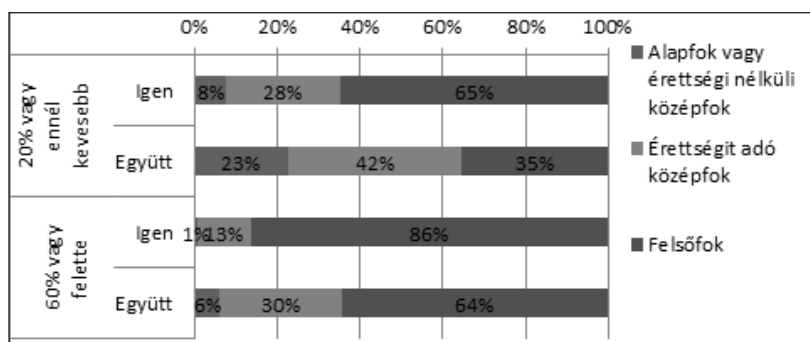
7. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék. –
Matematika



A feltett kérdés: „Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?”

Forrás: OKM 2013

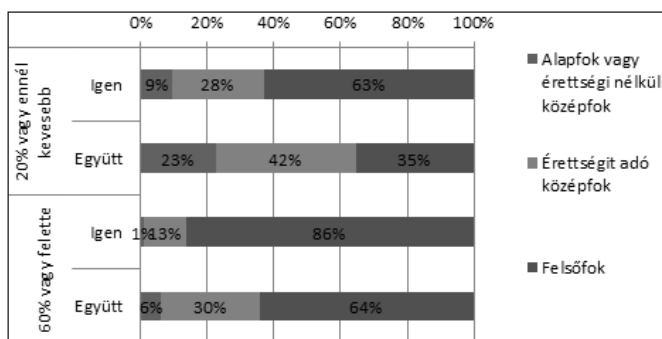
8. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék. –
Idegen nyelv



A feltett kérdés: „Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?”

Forrás: OKM 2013

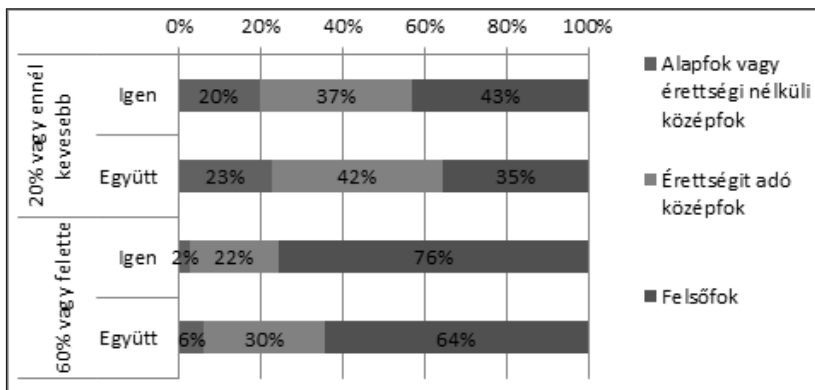
9. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék. –
Zene



A feltett kérdés: „Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?”

Forrás: OKM 2013

10. ábra: Családi háttér, iskolai tanórán kívüli tevékenységek és továbbtanulási szándék. – Sport



A feltett kérdés: „Jársz-e különórákra, magánórákra iskolán kívül az alábbi tárgyakból?”

Forrás: OKM 2013

A PEDAGÓGUSOK

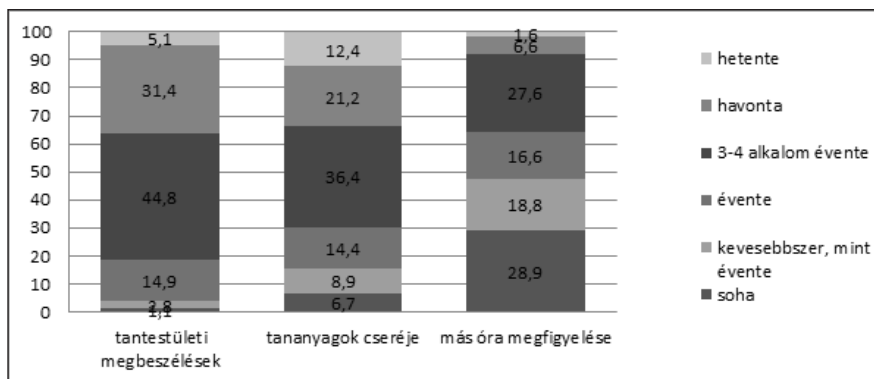
Az OECD Tanárok számítanak (Teacher Matter) című kiadványa kiemeli azt a tapasztalatot, miszerint a kiemelkedő teljesítményű szervezetekről szóló tanulmányok tanúsága szerint a legtöbb tanulás informális alapon történik. A kiemelkedő teljesítményű intézmények értékesnek tartják az informális tanulást és a szervezet átfogó céljaihoz való hozzájárulását. Az ilyen oktatási intézmények arra törekszenek, hogy a tanárok minél többet kommunikáljanak egymással, és így tanuljanak egymástól, s hogy az ilyen tanulás ismeret-egységei egymásra épüljenek, és eredményei könnyen hozzáférhetővé váljanak a szervezet minden tagja számára. Ezt a stratégiát néha 'tudásmenedzsmentnek' nevezik (OECD, 2005).

A pedagógusok adatainak elemzésekor elsősorban a pedagógusok egymás közti együttműködéseire igyekeztünk fókuszálni, és ezzel kapcsolatban vizsgálni néhány, az elmúlt évek szakirodalmában előtérbe kerülő kérdéseket, néhány ezek közül ezen együttműködések előnyeit és akadályozó tényezőit egyaránt tárgyalja (pl. Talbert, 2010). Elemzésünk során az alábbi kérdésekre voltunk kíváncsiak: Mi jellemzi a magyar pedagógusok egymás közti együttműködéseit egyes területeken? Mi jellemzi a magyar pedagógusok elégedettségét, eredményesség- és megbecsültség érzését? Kimutatható-e összefüggés a magyar pedagógusok esetében az együttműködések és a pedagógusok saját munkájukkal való elégedettsége, elégettség-érzése között?

A pedagógusok együttműködésével kapcsolatos kérdések a TALIS vizsgálatban több területet is érintettek, mi a legjellemzőbb területekre figyelve elemeztük a mintegy 3000 magyar pedagógus adatait, elsősorban az átfogó tendenciákra kíváncsian, másodsorban a tanulói összetétel szempontjából eltérő iskolák közötti eltérésekre kíváncsian. Az alábbiakban néhány jellemző együttműködési terület bemutatására szorítkozunk. A pedagógusok közti együttműködések leggyakoribb és egyben legnyilvánvalóbb formája a tantestületi

megbeszélések tartása, ezekre a pedagógusok bő harmada esetében legalább havonta sor került a vizsgálat idején. de az pedagógusok ötöde esetében csak évente vagy esetleg még ritkábban. Ritkábbnak mondható a másik két együttműködési lehetőség, a tananyagok cseréje és a kollégák óráinak megfigyelése. Az utóbbi a pedagógusok esetében legfeljebb évente vagy még ritkábban fordult elő a vizsgálat idején. Mindezekre a hátrányosabb háttérű tanulókat fogadó iskolák átlagában a mintaátlagnál valamivel ritkábban kerül sor.

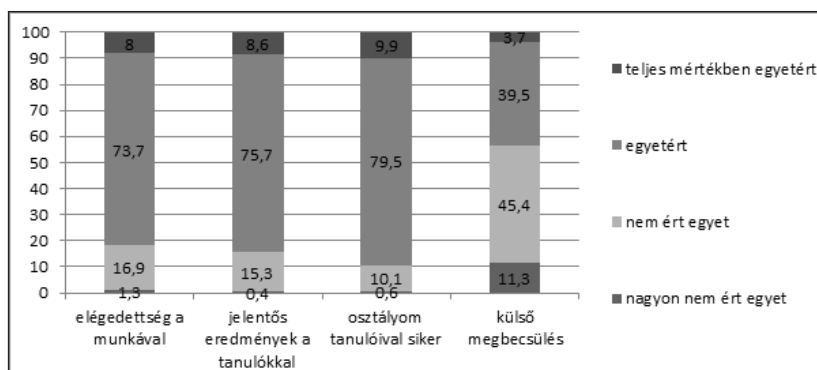
11. ábra: Az egyes együttműködési formák gyakorisága a pedagógusok körében, %



Forrás: TALIS, 2008 ($p = 0,000$)

A kérdésfeltevés eredményesség oldalával kapcsolatban a pedagógusok elégedettségét és személyes eredményesség érzését külön is megvizsgáltuk. A tanárok munkával való elégedettsége általánosságban jónak volt mondható a kérdezés idején, s úgy tűnik, nem volt a kérdezett pedagógusoknak panaszra okuk és a tanulói eredményesség vonatkozásában és saját tanulóikkal elért sikerek vonatkozásában sem. A legkisebb egyetértés a külső megbecsüléssel kapcsolatosan figyelhető meg a pedagógusok között – nem igazán meglepő módon.

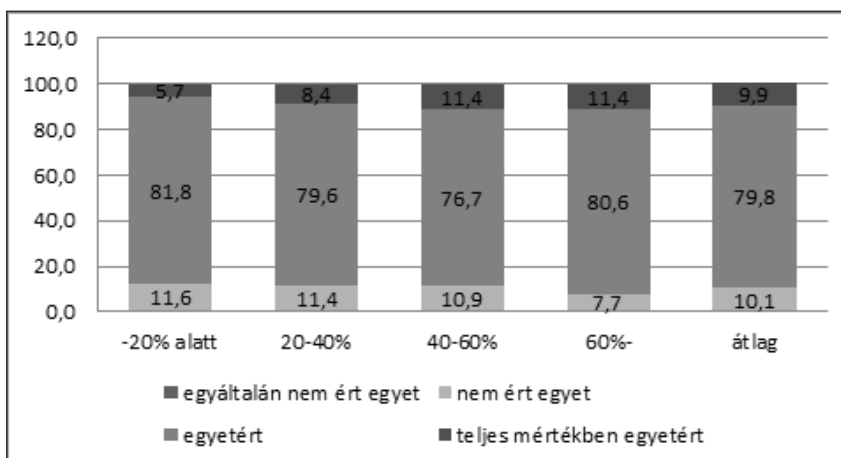
12. ábra. A tanárok munkával való elégedettség, eredményesség- és megbecsültség érzése, %



Forrás: TALIS 2008 ($p = 0,000$)

Az adatokat a tanulói összetétel szerinti bontásban elemezve az is kitűnik, hogy eltérő a pedagógusok munkával való elégedettsége a különböző háttérű iskolákban: míg átlagosan a pedagógusok 17%-a egyáltalán nem ért egyet a munka pozitív megítélésével, ez az arány számottevően magasabb a hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozó pedagógusok körében (23%). Hasonló az eltérés a tanulókkal elért siker tekintetében, a hátrányosabb helyzetű iskolákban tanító pedagógusok körében igen alacsony az ezzel teljes mértékben egyetértők aránya, azaz a tanulókkal sikereket elérők aránya, ugyanakkor a mintaátlaghoz hasonló az egyet nem értők aránya, azaz úgy tűnik, saját megítélésük szerint nem számottevően rosszabbak az eredmények az iskolák többségénél.

13. ábra. A pedagógusok tanulókkal elért sikere, %



Forrás: TALIS 2008 ($p = 0,005$)

Egy következő lépésben korrelációelemzés segítségével megvizsgáltuk az pedagógusok szubjektív eredményesség érzésének összefüggéseit néhány együttműködési irányt és területet figyelembe véve az iskolák átlagában és a hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb arányban fogadó iskolákban. Az együttműködés, kapcsolatok egyes területeit a tanulók, az iskolavezető és a kollégák irányában vizsgáltuk, arra kíváncsian, hogy melyik szereplővel való kapcsolat jár a pedagógusok esetében együtt erősebb eredményesség-érzéssel. A minta átlagát és a hátrányos iskolákat tekintve egyaránt úgy láttuk, az eredményesség-érzés elsősorban a tanulók vonatkozásában érvényesül, s legkevésbé a kollégákkal való együttműködés irányában. Míg azonban a minta átlagában a tanulói sikerek mutatnak kifejezetten erős összefüggést a pedagógusok eredményesség-érzésével, az iskolázatlan szülők gyerekeit nagy arányban fogadó iskolák pedagógusainak körében nem annyira a siker, inkább a jó tanár-diák kapcsolat az, ami összefügg az eredményesség érzéssel, illetve a nehezen kezelhető tanulókkal elért siker elérése. A hátrányos helyzetű tanulók pedagógusainak eredményesség-érzése szoros, a mintaátlagnál iskoláknál szorosabb összefüggést mutat az iskolavezetővel való kapcsolattal is. A kollégákkal való

kapcsolat ugyanakkor nincs szoros kapcsolatban az eredményesség-érzéssel, s ebben a vonatkozásban az összefüggések nem szignifikánsak. Mindez arra enged következtetni, hogy a hátrányosabb helyzetű iskolákban a szakmai fejlődésre látható módon figyelő vezetők szerepe, s a vele való szoros kapcsolat fontosabb a pedagógusok számára, mint saját kollégáikkal való szakmai kapcsolat, együttműködés.

4. táblázat. *A pedagógusok szubjektív eredményesség-érzése és az egyes kapcsolati dimenziók összefüggése*

| | | Teljes minta | Szülők iskolázottsága ISCED3 vagy felette: 20% alatt |
|-----------------------|---|--------------|--|
| Tanulók | Sikereket ér el a tanulókkal | .370** | .223** |
| | A nehezen kezelhető és motiválatlan tanulókkal is siker elérése | .358** | .300** |
| | Jó tanár-diák kapcsolat | .225** | .342** |
| | Könnyű kapcsolatteremtés a tanulókkal | .216** | .259** |
| Iskolavezető | Megbeszéli pedagógiai céljait a pedagógusokkal | .120** | .155** |
| | Fejlesztési javaslatot tesz, ötleteket ad | .119** | .200** |
| | Probléma esetén megbeszélést kezdeményez | .117** | .110* |
| | Látogatja a pedagógusok óráit | .093** | .085 |
| Pedagógusok, kollégák | Közös tevékenységekben való részvétel (pl. projektek) | .100** | .101 |
| | Célokat megvitató tantestületi értekezleten való részvétel | .085** | .063 |
| | Azonos évfolyamokon oktató pedagógusok megbeszélése | .084** | .091 |
| | Mások óráinak megfigyelése | .083** | -.049 |
| | Taneszközök, tananyagok cseréje | .038* | .012 |
| | Oktatási anyagok megbeszélése | .006 | .038 |

Forrás: TALIS 2008

ÖSSZEZGÉS

A fentiekben megvizsgáltuk kutatásunk két fontos területéhez kapcsolódó néhány, eredményességgel összefüggő tendencia alakulását országos adatok felhasználásával. Kísérletet tettünk ezen belül arra, hogy megvizsgáljuk ezeket valamivel közelebből, családi, intézményi környezetükkel összefüggésben is. A tanulók esetében elemezni igyekeztünk, hogy egyes, családi és iskolai tanulási környezettel összefüggő tényező

befolyásolni tudja-e és ha igen, milyen mértékben a tanulók továbbtanulási szándékát. A pedagógusok esetében arra fókuszáltunk, hogy saját intézményi, munka- és tanulási környezetükön milyen gyakoriak az együttműködések, és a különböző együttműködések, kapcsolati irányultságok közül melyik van erősebb összefüggésben a tanárok eredményesség-érzésére.

Az elemzés eredményei szerények, mégis elgondolkodtatóak. Úgy tűnik, mind a tanulók, mind a pedagógusok esetében elmondható, hogy a környezetükben élő, dolgozó személyekkel való kapcsolat hatással van munkájukra. Ez a hatás úgy tűnik, kimutatható az eltérő tanulói összetétellel működő iskolákban egyaránt, mind a kedvező, mind a kedvezőtlen helyzetű iskolákban. Mi jelen elemzés során elsősorban a pozitív hatásokra – eredményesség vagy eredményesség-érzés javulása – voltunk kíváncsiak, tudjuk azonban, hogy ezekben az ellenkező hatások esélye is benne rejlik. Úgy véljük, ha sikerül ezeket közelebbről megismerni, nagyobb az esélye, hogy pozitív irányba tudjuk befolyásolni a hatásokat. Mindehhez azonban további elemzések szükségesek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bacsikai Katinka (2014) Mit ér (el) a tanár, ha közép-európai? Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok két közép-európai országban. (Kézirat) PhD értekezés. Debrecen.
- Creating Effective Teaching and Learning Environments (2009). First Results from TALIS. OECD.
- Keefe, James W. – John M. Jenkins (1997) Instruction and the Learning Environment. The School Leadership Library. Eye on Education Inc.
- La Belle, Thomas J. (1982) Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on Lifelong Learning. In: International Review of Education. Vol. 28. No. 2. 1982. pp. 159-175.
- Talbert, Joan E. (2010): Professional Learning Communities at the Crossroads: How Systems Hinder or Engender Change. in: Hargreaves (2010) Handbook of Educational Change. Springer
- Teachers Matter (2005) Attracting, developing and Retaining Effective Teachers. Synthesis Report. OECD

ABSTRACT

Our paper seeks to analyse the role of structural and institutional factors which influence students' achievement and career pathways taking into account different kinds of educational environments varying by the students' composition.

In our analysis we used the Hungarian sample of TALIS 2008 survey carried out on ISCED2-level-teachers (N=2.943), and data gathered by the student background

questionnaire of the Hungarian National Competency Assessment on institutional and student level regarding the 8th class (N = 71.252).

As a main result of our analysis we can underline that the relationship (and it's quality) between different agents (school – parents, teachers – students; parents – students) can have an impact on teachers' self-efficacy and students' results and can play a significant role concerning the students' achievement, which can modify to a certain extent the structural determination of their social background both in favourable and unfavourable educational environments.

VALUE PREFERENCES OF STUDENTS OF HUNGARIAN TEACHER EDUCATION

HOW DO WE DEFINE THE VALUE SYSTEM?

The structure of value systems varies in every culture. Personal or group values do not exist independently and separately, but they mutually depend on each other creating a system. When a new value is accepted or an old one gets in crisis; in other words the strengthening or the weakening of a value affects the whole system. Since the system is hierarchical, value preferences constitute a 'value ladder' (Rezsohazy 2006).

For Inglehart, the basic change of human value preferences takes place when subsistence seems to be assured, because subsistence needs are provided, thus the demand for self-realization and self-expression arises from the absence of the actions aiming at the procurement of subsistence means. The need for ensuring well-being causes the dissolution of the individual in the community, so as to achieve the community aims synergistically. If these aims (primarily well-being and security) are achieved, the individual strengthens again, and personal independence and freedom are revalued. Inglehart calls the values connected to self-expression post-materialist, while he, similarly to Weber (Weber 1982), links the considerations called materialist value system to the Protestant ethics (Inglehart 1997: 34, 2000: 219-225). The theory of Inglehart is criticized by Suhonen who emphasizes that the dimensions created by Inglehart represent only a small cross-section of the value universe (Suhonen 1985: 351).

Rokeach differentiates between the definitions of attitude and value. In Rokeach's work, values are preferences concerning desirable end points and modes of behaviour (Rokeach 1969: 550-552). Based on this, Rokeach creates two theoretical categories: terminal and instrumental values. The first one refers to the goal values concerning the desirable end points, while the second one includes the mean values that determine behaviour. The relation between these value categories is defined as a hierarchical system. This hierarchical relation means the basis for the organisation of values into a system (Rokeach 1968, 1969, 1973).

Schwartz (1992, 2005) derives the values from needs, but rejects the dichotomy of goal and mean values, and defines values as ordaining goals which are the governing principles behind actions. Schwartz placed value groups in two bipolar dimensions. He

imagined the organization of values along two perpendicular axes where 10 basic values evolve in four directions into higher values (conservation, openness, egoism, altruism).

The members of the society stick to some values more than to others, so values have both cognitive and emotional elements. As a consequence some values are central while others are peripheral. As far as the world of values is concerned, the term 'system' indicates that values accepted to varying extent by people entail rationality that is describable. Thus, the term 'structure' indicates an inner logic.

However, the lifelong socialization generates continuous changes. By entering a group (where there are ready roles, see Kozma 2004), we accept certain values that will be prioritised in that specific environment during the social interactions, but they might be ignored under different circumstances.

In the case of TE students, institutional (formal pedagogic) influence, the value transfer processes in the inner world of professional socialization and 'defining communities' during the university courses (Pusztai 2013) shape value priorities significantly.

The choice of values, the structure of values are influenced by social environment, social factors as well, as these have a definitive impact on the desirable ends, on human needs and on their formation (Kohn 1969). Accordingly, we can conclude that values are not endogenous. It is important to raise the question therefore how and how dominantly the single elements of this role-complex determine the ideological and praxis values accepted by individuals? As far as the values of the students are concerned, it would be important to know whether studying at a university (the requirements of this role) pushes students towards the ideological dimension of values, or only those apply for further (teacher) education who already have the elements of its value system endogenously, because they had internalized these values during earlier, family, school etc. socialization.

The systems of praxis values and the ideologically accepted values might differ significantly. A contradiction arises, if action and behaviour, or in other words, the praxis values confute normative and ideological values. Similar value crisis can social changes undermine the mentality of society (Schütz 1970).

In our understanding, the basis for the orientating role of values is the distinction made by the good-bad opposition. As a consequence, people consider some values more than others in their decision making process, in other words, values function as value preferences.

Nowadays, the methods of Hungarian¹⁰ and international¹¹ examinations on values are based on the theories of Rokeach, Schwartz and Inglehart. The historic arc of scientific approach extends from the members of the classic school to today.

¹⁰ The Institute for Sociology of the HAS (Hungarian Academy of Sciences) and Value Sociological Workshop of the Institute for Political Science of the HAS have carried out 8 research on a national representative sample with the Rokeach test: 1977-78 (N=807), 1982 (N=2938), 1990 (N=1320), 1993 (N=1538), 1996 (N=1500), 1997 (N=1500), 1998 (N=1521), 2003 (N=1445).

¹¹ The European Values Survey (EVS) launched in 1981 in 10 member states of the European Union examines the international and cultural differences between value systems. The research has been extended under the name of World Value Survey (WVS). Although the examinations are realised by

Gábor and his fellow researchers examined youth at the end of the 1990s with the application of new methods (free-time scenario, information technology, stress release techniques). The most important conclusions of this research (Gábor 2012) relevant to our present study is that the members of the youth do not draw back from social space anymore, but their adaptation is flexible which results in the resolution of the traditional framework of becoming adult. The new communication status influences the value system of the young generations: post-materialist values and the growing influence of individualization manifest in a specific kind of value orientation.

Bauer who examined the value system of 15-29 years old individuals in a regional relation (2002, Bauer-Szabó 2008) concluded that young Hungarians prioritize immaterial values. Bauer listed in this category family security, true friendship, love, peaceful world and inner harmony. Bauer's other homogeneous value category included values associated with material values, such as wealth, order, interesting and colourful life, creativity. The third group which was describes as 'social consciousness' consisted of values, such as national identity, importance of traditions and relation to power (Bauer 2002).

Pusztai's research carried out with students in the higher education deals with the presence and functioning of 'determining communities' that increase the importance of the education's goal system and the institutional influences. The relational structures of an individual create resources (in addition to traditional types of capital) which increase personal efficiency in the educational system (Pusztai 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2014a, 2014b).

The influence of peer groups on the stratification of the students' value systems and the 'successfulness' of careers in higher education were examined by Veronika Bocsi in the higher educational institutions (Debrecen, Beregszász, Nagyvárad) of the Hungarian-Ukrainian-Romanian border regions (Bocsi 2010, 2012a, 2012b, 2014).

METHODOLOGY, HYPOTHESES

The sampling took place in spring 2011 with the TE students¹² of 19 faculties of 12 Hungarian institutions of higher education (N=1211). The distribution of the sample is shown in the on table 1 in the appendices.

Our questionnaire was developed according to the theories of Inglehart, Rokeach, Schwarz and Gábor that we have reviewed above in the first chapter.

different research groups with not utterly identical questionnaires, the samplings are harmonised. The phases of the research: 1981–1984; 1989–1993; 1994–1999; 1999–2004; 2005–2008. 66 countries are involved in the sampling. Based on the research data, the comprehensive theory of the change in the value systems was conceived by Inglehart. <http://www.worldvaluessurvey.org/>

¹² The students of teacher education in our sample studied the following majors: mathematics, physics, chemistry, biology, geography, history, Hungarian language and literature, English and P. E.

We asked the respondents to place the listed values¹³ on a 5-grade scale (1 as the lowest and 5 as the highest value) according to the importance that the value represented for them.

It has to be noted that this study is incomplete in the sense that the chosen and examined values cannot entirely cover the complex value universe of modern societies. However, we did not intend to describe the entire value system, our primary goal was to examine the values described by the available variables.

Our hypotheses were the following:

1. Material values are less prioritized as post-materialist and traditional values.
2. Students would prioritize different values depending from their fields of study (humanities, science, languages, P. E.). We assumed that students of humanities would prioritize post-materialist values, while students of sciences and P. E. would be characterized by the preference for traditional values.
3. The students would prioritize different values according to their study programmes (full-time or correspondence). This was associated with the institutional influence (the value system of teacher education), in other words the value transfer function better in case of the students on full-time study programmes.
4. Value orientation of the students would differ according to (a) gender, (b) the size of the living place, (c) the educational attainment of the parents, (d) the presence of pedagogical professions in the family, (e) religiousness and (f) the choice of teacher career (want to be a teacher or not).

RESULTS OF THE SURVEY

Our results indicated that individual goal values are dominant in the case of the students of teacher education; more specifically, values of human relationships and security are principal. It could also conclude that attitudes towards life that were determined earlier by the value norms of traditional social institutions have lost their importance.

The values prioritized mostly by the students (1. table), 'family security' (averages: full-time students: 4, 8; correspondence programme: 4, 8), 'love/happiness (4, 8; 4, 6), 'inner harmony' (4,7; 4,8), 'true friendship' (4,7; 4,5), 'peaceful world' (4,5; 4,6) and

¹³ The listed values: inner harmony, power, freedom, social order, interesting life (an exciting life), politeness, wealth (a prosperous life), patriotism, creativity, peaceful world (a world at peace), respect for traditions, religion (religious faith), family security, unity with nature, colourful life, right to lead and decide, true friendship, a world of beauty, love/happiness. The questionnaire includes the goal values of Rokeach, but omits the mean values. We introduced this reductions, because we considered the filling of one complete question group (approx. 15-30 min.) in case of the questionnaire that includes 70 question groups and gives a throughout picture of the student world too time-consuming, so we were afraid that the questionnaire would produce a significant divergence between motivated and less motivated respondents. (See also Jancsak 2011, 2014)

‘freedom’ (4,5; 4,5) are all post-materialist values, but at the same time they can be seen as universal values because of their transhistorical character. The middle part of the students’ preference list was constituted by postmodern values (‘creativity’, ‘interesting life’, ‘colourful life’), traditional values (‘patriotism’, ‘religious faith’) and material values (‘wealth’, ‘power’) stood at the end of the list.

1. table: The importance of values by study fields (averages of the 5-grade scale)

| | Humanities | Sciences | Languages | P. E. |
|-------------------------------------|-------------------|-----------------|------------------|--------------|
| Family Security | 4,8 | 4,8 | 4,8 | 4,8 |
| Inner Harmony | 4,7 | 4,7 | 4,8 | 4,7 |
| Love/Happiness | 4,7 | 4,6 | 4,8 | 4,7 |
| True Friendship | 4,6 | 4,5 | 4,6 | 4,7 |
| A World at Peace | 4,6 | 4,5 | 4,6 | 4,5 |
| Freedom | 4,4 | 4,3 | 4,6 | 4,6 |
| Politeness | 4,3 | 4,2 | 4,3 | 4,4 |
| Creativity | 4,3 | 4,2 | 4,2 | 4,2 |
| Interesting life (An Exciting Life) | 4,1 | 3,9 | 4,2 | 4,1 |
| Respect for Traditions | 4,0 | 3,7 | 3,8 | 3,8 |
| Unity with Nature | 3,9 | 4,1 | 3,9 | 4,1 |
| Colourful Life | 3,9 | 3,8 | 4,0 | 4,2 |
| Patriotism | 3,8 | 3,6 | 3,6 | 3,5 |
| Social Order | 3,8 | 3,6 | 3,7 | 3,6 |
| A World of Beauty | 3,8 | 3,6 | 3,8 | 3,7 |
| Right to Lead and Decide | 3,5 | 3,4 | 3,6 | 3,7 |
| Wealth (A Prosperous Life) | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,4 |
| Religion | 3,0 | 3,1 | 3,0 | 2,6 |
| Power | 2,3 | 2,3 | 2,4 | 2,8 |

The value priorities of the full-time students and correspondence students were similar, but some distinctive divergences could be discovered: ‘unity with nature’, ‘respect for tradition’, ‘patriotism’, wealth’ and ‘religious faith’ were considered more important by the correspondence students (2. table).

2. table: The importance of values (averages of the 5-grade scale)

| | Full-time students | Correspondence students |
|------------------|---------------------------|--------------------------------|
| Family Security | 4,8 | 4,8 |
| Love/Happiness | 4,8 | 4,6 |
| Inner Harmony | 4,7 | 4,8 |
| True Friendship | 4,7 | 4,5 |
| A World at Peace | 4,5 | 4,6 |

| | | |
|-------------------------------------|-----|-----|
| Freedom | 4,5 | 4,5 |
| Politeness | 4,3 | 4,3 |
| Creativity | 4,2 | 4,2 |
| Interesting Life (An exciting life) | 4,2 | 3,9 |
| Colourful Life | 4,0 | 3,8 |
| Unity with Nature | 3,9 | 4,1 |
| Respect for Traditions | 3,8 | 4,0 |
| A World of Beauty | 3,7 | 3,7 |
| Social Order | 3,7 | 3,7 |
| Right to Lead and Decide | 3,6 | 3,5 |
| Patriotism | 3,6 | 3,7 |
| Wealth (A Prosperous Life) | 3,2 | 3,3 |
| Religion | 2,9 | 3,1 |
| Power | 2,4 | 2,3 |

The divergence according to study fields (humanities, science, language, P. E.) became obvious not in the case of the highly esteemed values, but in the case of the underrated ones. Traditional values ('respect for traditions', 'patriotism', 'social order') had higher results than the average by the students of humanities. Students of sciences considered postmodern hedonistic values ('interesting life', 'colourful life') less important than the average. Values associated with independence ('freedom', 'right to lead and decide', 'wealth', 'power') were highly regarded by the P. E. students, while religion had the least importance in their case.

The next step in our research on the value structure of the students in teacher education was to determine those groups of original variables that showed significant correlation, thus they belong to the same factor. We were able to differentiate between 4 factors (3. table).

3. table: Value orientations

| Rotated Factor Matrix ^a | | | | |
|-------------------------------------|-------------|------------|-----------|----------|
| | Traditional | Postmodern | Universal | Material |
| Respect for Traditions | ,793 | ,037 | ,175 | ,037 |
| Respect for Traditions | ,793 | ,037 | ,175 | ,037 |
| Patriotism | ,779 | ,078 | ,089 | ,093 |
| Religion | ,672 | -,155 | ,018 | ,032 |
| Unity with Nature | ,494 | ,390 | ,119 | -,043 |
| Politeness | ,480 | ,143 | ,307 | ,068 |
| Colourful Life | ,002 | ,777 | ,091 | ,231 |
| Interesting Life (An Exciting Life) | -,001 | ,726 | ,043 | ,209 |

| | | | | |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| Creativity | ,281 | ,585 | ,130 | -,119 |
| Freedom | -,037 | ,561 | ,183 | ,144 |
| Love/Happiness | ,001 | ,102 | ,755 | ,080 |
| Family Security | ,245 | -,078 | ,668 | -,016 |
| Inner Harmony | ,110 | ,107 | ,651 | -,062 |
| True Friendship | ,058 | ,213 | ,500 | ,097 |
| Peaceful World (A World at Peace) | ,380 | ,306 | ,487 | -,052 |
| Power | ,003 | ,014 | -,091 | ,833 |
| Wealth (A Prosperous Life) | -,007 | ,041 | ,005 | ,791 |
| Right to Lead and Decide | ,014 | ,287 | ,074 | ,624 |
| Social Order | ,359 | ,114 | ,071 | ,429 |
| Beauty (A World of Beauty) | ,189 | ,265 | ,281 | ,362 |

Extraction method: Alpha Factoring, Rotation method: Varimax with Kaiser Normalization. a. rotation converged in 6 iterations.

Our questionnaire enabled us to unveil the deep structure of the value orientation of the students as well. We analysed the role of gender, the type of the living place (large village, county seat, Budapest, abroad), intellectual patterns (whether there were graduates in the students' families) and the presence of pedagogical professions in the family (whether there were teachers amongst the parents or relatives in the students' families), and the students' religiousness and their inclination for teacher career (whether the students really would like to be teachers (the distance between the factor weight and the averages, see appendices, 2. table). In this sense, we discovered significant differences. Female students could be characterised by universal value preferences and prioritised material values the least. Male students showed a reverse trend: materialist values were highly prioritised by them. There were less significant divergence by the type of the living place; however, it became obvious that the residents of large village preferred traditional values, while the residents of Budapest prioritised postmodern and material values.

Similarly slight difference was discovered by the educational attainment of the parents. Those who were to become the first generation of graduates in the family had universal and traditional value orientation, while second-generation graduates showed postmodern value system.

The presence of pedagogic professions in the family influenced value orientation as well: those who had teachers in their extended family were characterised by universal and traditional value orientation, but those students who had teacher parent(s) prioritised material and postmodern values.

By religious conviction, the results indicated significant divergence: atheist students ('not religious, if the subject comes up, s/he argues against it') prioritised postmodern and (less characteristically) material values. The students indifferent to religion had post-materialist value system, while religious students preferred mainly traditional values.

In this aspect, we found no difference between students who considered themselves 'religious in his/her own ways' or 'convicted believer': these two groups both had traditional value orientation (and disregarded postmodern and materialist values). The results repeated by religious activity: the students who weekly attend to church had traditional, while the students who never go to church had postmodern value orientation.

The inclination for becoming a teacher did not produce significant differences; however, the students who did not really want to work as teachers showed material orientation, and preferred universal values from the post-materialist value group, and rejected traditional value orientation.

CONCLUSIONS

Our results verified our initial hypothesis that students prioritised post-materialist values. It has also become obvious that traditional and materialist values are underrated, and the students' value orientation was primarily characterised by transhistorical universal value orientation. In this regard (generational influences), our survey confirmed the results of youth research carried out in a national sample. Assuming the uniformity of the goal system (value universe) in teacher education, we presupposed pronounced divergence between study fields. The results confirmed our hypothesis; inasmuch students prioritised different values according to discipline (humanities, science, language, P. E.). However, the data confuted the assumption that students of humanities would prioritise post-materialist values: they could be characterised by traditional value orientation. In addition, it was confirmed that students of sciences were the most likely to underrate post-materialist values. In the case of P. E. students the preference for traditional values could be described as 'traditionalism without religion'. Further investigations are needed on the correlation between Hungarian teacher education and institutional influence in higher education, as well as on the influence of peer groups of higher education (group of friends in teacher education, study circles, colleges, scientific associations of students, scientific workshops, etc.).

Furthermore, we assumed that students would prefer different values according to the type of the study programme they participated in. Our results showed that the students of correspondence study programme prioritised traditional and material values more than full-time students. The reason for this divergence is most likely the fact that correspondence students usually work besides studying and they are usually members of an older age group. Our survey did not analyse this question in details, thus it can be the subject of further examinations.

We also expected differences in the value orientation of students by gender, the size of living place, the educational attainment of their parents, the presence of pedagogic professions in the family, religiousness and the inclination for teacher career. Male students were more characterised by material value system than female students. Only a slight difference was discovered by the type of the living place: residents of small villages

had traditional, residents of Budapest had materialist and postmodern value orientation. The (future) first-generation graduates opted for transhistorical and traditional value orientation, while the children of intellectual families adopted a postmodern value system. The students whose parent(s) was/were teacher(s) preferred materialist and postmodern value orientation.

Religious conviction caused significant differences in the value orientation. Atheist students prioritised postmodern (and less significantly) materialist values, the students who ‘religious in their own ways’ had a traditional value system and underrated postmodern and materialist values. The same fraction appears by religious activity: the value orientation of those who attend to church weekly was traditional, and it was postmodern in the case of those who never go to church.

The inclination for working as a teacher did not produce significant divergence in the students’ value orientation. However, it can be stated that the students who do not really want to be teachers feel materialist values closer to themselves and disregard traditional value orientation.

The results of the deep analysis did not confute the presence of generational influence. Although materialist and traditional values are more and more peripheral in the students’ value orientation, postmodern and transhistorical (universal) coexist. This coexistence of multiple value systems indicates that globalisation, other age groups and the media as a combined control factor have a more significant influence on the value priorities of students than traditional control factors (higher educational institution or family). This conclusion can be the starting point for future examinations.

APPENDICES

1. table: Distribution of respondents

| Institutions | full-time | correspondence | together | unweighted sample | | weighted sample | |
|--|-----------|----------------|----------|-------------------|----------------|-----------------|----------------|
| | | | | full-time | correspondence | full-time | correspondence |
| University of Debrecen | 43 | 30 | 72 | 6 | 5 | 6 | 5 |
| Eszterházy Károly College | 44 | 191 | 237 | 7 | 35 | 6 | 36 |
| Eötvös Loránd University | 194 | 41 | 235 | 29 | 7 | 30 | 7 |
| Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary | 52 | 0 | 52 | 8 | 0 | 8 | 0 |
| University of Miskolc | 36 | 13 | 49 | 5 | 2 | 6 | 3 |
| College of Nyíregyháza | 26 | 96 | 122 | 4 | 18 | 4 | 17 |
| University of West Hungary | 0 | 72 | 72 | 0 | 13 | 0 | 13 |
| Pannon University | 12 | 30 | 42 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| University of Pécs | 78 | 25 | 103 | 12 | 5 | 12 | 5 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|
| University of Szeged | 106 | 47 | 153 | 16 | 9 | 16 | 10 |
| Pázmány Péter Catholic University | 12 | 0 | 12 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Semmelweis University | 62 | 0 | 62 | 9 | 0 | 8 | 0 |
| together | 664 | 547 | 1211 | 100 | 100 | 100 | 100 |

2. table: The divergence of factor weights from the averages in the entire sample

| LIVING PLACE | traditional | postmodern | universal | material |
|---|--------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| Budapest | ,0991914 | ,1761237 | -,0674059 | ,1885151 |
| County seat | -,1340102 | ,0089370 | ,0329954 | -,0113353 |
| Town | -,0011793 | ,0397884 | ,0504839 | -,0495606 |
| Large village | 0,106745633 | -0,204014303 | -0,076248198 | -0,050982237 |
| Abroad | -,1019399 | -,2129946 | ,1090244 | -,1800167 |
| GENDER | traditional | postmodern | universal | material |
| Male | ,0210944 | ,0349466 | -,3268764 | ,2454053 |
| Female | -,0078416 | -,0129909 | ,1215121 | -,0912263 |
| EDUCATIONAL ATTAINMENT OF PARENTS | traditional | postmodern | universal | material |
| no graduates | ,0569930 | -,1308811 | ,0324286 | -,0728516 |
| graduates | -,1402200 | ,1482467 | ,0074496 | ,0049985 |
| PEDAGOGIC PROFESSION IN THE FAMILY | traditional | postmodern | universal | material |
| one of the parents/both parents is/are teacher(s) | -,0280321 | ,0535271 | -,0438542 | ,0810111 |
| there is/are teacher(s) in the extended family | ,0674379 | -,0882085 | ,0296307 | -,1055761 |
| No teacher in the family | -,0665205 | ,0745056 | -,0058419 | ,0766102 |
| RELIGION | traditional | postmodern | universal | material |
| convicted religious person and committed follower of the teaching of his/her church | ,7834841 | -,3478558 | -,0255636 | -,2418844 |
| religious, but do not accept all teachings of his/her church | ,1604630 | -,1336944 | ,0483801 | -,0089147 |
| did a lot of consideration, but not religious | -,1050491 | ,2230536 | ,0575846 | -,0603607 |
| indifferent to religion, do not care | -,3015349 | ,3046519 | ,0498505 | ,2779038 |
| not religious, but no objection to religion | -,4120304 | ,1274433 | -,0287474 | ,1287702 |
| not religious, if it comes up, argue against religion | -1,1925203 | ,3889602 | -,3642368 | ,1414606 |
| RELIGIOUS ACTIVITY | traditional | postmodern | universal | material |
| at least weekly | ,8172223 | -,3825539 | -,0820703 | -,3034292 |
| more times in a month | ,4668444 | -,4136930 | -,0710166 | ,0044036 |

| | | | | |
|---|--------------------|-------------------|------------------|-----------------|
| more times in a year | ,3076087 | -,0117804 | ,0473115 | -,0439662 |
| once a year | -,0630749 | ,1076336 | ,1416444 | ,1191314 |
| rarely | -,0854718 | -,0411628 | ,1100554 | ,1698141 |
| never | -,6232280 | ,2275643 | -,1469767 | -,0034861 |
| INCLINATION FOR TEACHER CAREER | traditional | postmodern | universal | material |
| want to be a teacher | -,0513575 | ,0229171 | ,0534617 | ,0224816 |
| do not want to be a teacher | -,3741841 | ,2186124 | -,1334423 | ,2073166 |
| not decided | ,1968140 | -,1048278 | -,0326832 | -,1004842 |

REFERENCES

- Bauer, Béla – Szabó, Andrea (2009): *Ifjúság 2008*. Gyorsjelentés. [Youth 2008. Quick Report] Budapest: SZMI
- Bauer, Béla (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. [The Relation of Youth to the World of Values] In: Szabó, Ildikó – Bauer, Béla – Laki, László: *Ifjúság 2000 Tanulmányok*. [Youth 2000. Studies] Budapest: NIKI, 195-208
- Bocsi, Veronika (2010): Törésvonalak. Hallgatói értékvilágok belső rétegzettsége egy három ország határán fekvő régió felsőoktatási intézményeiben [Fractions. The Inner Layers of the Value Systems of Students in the Institutions of Higher Education in the Border Regions of Three Countries] *Educatio* 2010/2, 214-230
- Bocsi, Veronika – Fényes, Hajnalka (2012a): Values and the Motivations of Higher Education Students' Volunteering in a Borderland Central Eastern European Region. In: Pusztai, G. – Hatos, Adrian. – Czeglédi, Tímea [ed.]: *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD, pp. 160-179
- Bocsi, Veronika (2012b): Value-preferences in Cross-Border Area. In: Györgyi, Z. – Nagy, Z. [ed.]: *Students in a Cross-Border Region: Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea: University of Oradea Press, pp. 135-145
- Bocsi, Veronika – Láczy, Magdolna (2014): Hallgatói értékpreferenciák a Debreceni Egyetemen [Value Preferences of Students at the University of Debrecen]. In: Láczy, Magdolna [ed.]: *Társadalomtudományi dimenziók az oktatásban*. [Dimensions of Social Science in the Education] Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 151-168.
- Gábor, Kálmán (2012): *Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok*. [Selected Studies on Youth Sociology] Szeged: Belvedere Meridionale
- Inglehart, Ronald (1997): *Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. Princeton, Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (2000): Globalization and Postmodern Values. *Washington Quarterly*, 23., 2000/1., 215–228

- Jancsák, Csaba (2011): A tanárképzésben résztvevő hallgatók értékszerkezete két regionális egyetemen. [The Structure of the Value Judgement of Students in Teacher Education at Two Regional Universities] *Kultúra és Közösség* 1014 2: (2) pp. 41-56.
- Jancsák, Csaba (2014): Choosing teacher education and commitment to the teaching career. In: Pusztai, Gabriella – Engler, Ágnes [ed.]: *Teacher Education: Case Studies in Comparative Perspective*. Debrecen: University of Debrecen, CHERD, 2014. pp. 131-151.
- Kohn, Melvin L. (1969): *Class and Conformity – A Study in Values*. Homewood: Dorsey Press
- Kozma, Tamás (2004): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. [Introduction to Educational Sociology] Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Pusztai, Gabriella (2010a): A hallgatói szocializáció megújuló perspektívában [Student Socialization in a New Perspective] In: Fenyő, Imre – Rébay, Magdolna [eds.]: *Felszántatlan területeken. Tanulmányok Brezsnaynszky László 65. születésnapjára* [Uncultivated Areas. Studies for the 65th Birthday of László Brezsnaynszky]. Debrecen: Csokonai Könyvkiadó, pp. 253-269
- Pusztai, Gabriella (2010b): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében [Regional Institutional Research on the Institutional Influence]. In: Kozma, Tamás – Ceglédi, Tímea [ed.]: *Régió és oktatás: A Partium esete [Region and Education: the Partium]*. Debrecen: CHERD, pp. 71-92
- Pusztai, Gabriella (2012a): „Befogad és kutasztít...?\": A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja [“Welcomed and Repulsed...”? The Integration of Students of Teacher Education or Pedagogy in the Higher Education]. In: Pusztai, G. – Fenyő I. – Engler Á. (eds.): *A tanárok tanárának lenni [Teachers of the Teachers]*. Debrecen: University of Debrecen, pp. 86-109
- Pusztai, Gabriella – Hatos, Adrián. – Ceglédi, Tímea (2012b): What do we mean by the “third mission of higher education”? In: Pusztai, Gabriella – Hatos, Adrian – Ceglédi, Tímea [ed.]: *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen: University of Debrecen, pp. 4-14
- Pusztai, Gabriella (2014a): *The Effects of Institutional Social Capital on Students’ Success in Higher Education*. HERJ – Hungarian Educational Research Journal 4:(3) DOI 10.14413/HERJ2014.03.06.
- Pusztai, Gabriella – Kovács, Klára – Kardos, Katalin (2014b): The role of social networks in the wellbeing of teacher education students: Analysis of the campus contacts of teacher education students from two countries. In: Pusztai, Gabriella – Engler, Ágnes [eds.]: *Comparative Research on Teacher Education*. Ruzomberok: Verbum, pp. 122-139.
- Rezsóhazy, Rudolf (2006): *Sociologie des valeurs*. Paris: Armand Colin
- Rokeach, Milton (1968): *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rokeach, Milton (1969): The Role of Values in Public Opinion Research. *Public Opinion Quarterly*, 32(4): 547–559.

- Rokeach, Milton (1973): *The Nature of Human Value*. New York: Free Press
- Schütz, Alfred (1970): *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press
- Schwartz, Shalom H. (1992): Universals in the Structure and Content of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In: Zanna, M. [ed.]: *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 25. 1-65.
- Schwartz, Shalom H. (2005): *Basic Human Values: Theory, Methods and Application*. Online: <http://dpms.csd.auth.gr/emplak/Schwartzpaper.pdf> Last download: 2011.03.02. 22:34
- Suhonen, Pertti (1985): Approaches to Value Research and Value Measurement. *Acta Sociologica*, 28., 1985/4., 349–358
- Weber, Max (1978) [1922]: *Economy and Society. An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press

ABSTRACT

In our study we examine the value orientation of the students of Hungarian teacher education. We consider this subject a very important field of investigation for several reasons. Firstly, university students (as a youth sub-stratum) can be seen as a reference group for younger age groups (primarily for teenagers) which intensifies generational influence. Secondly, the value orientation of students qualified and employed as teachers is manifestly reflected in the educational processes. The empiric source of our examination was provided by a sampling carried out in 2011 in 19 faculties that are involved in teacher education (N=1211). Our attention was primarily focused on the internal patterns of the value system generated by gender, type of living place, the presence of pedagogic professions in the family, religiousness and the students' inclination to work as teachers.

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK ÉRZÉKENYÍTÉSE TUDÁSBAN ÉS SZOCIALIZÁLTSÁGBAN HETEROGÉN TANULÓI CSOPORT KEZELÉSÉRE

A hazai iskolák többségében a tudásban és szocializáltságban erősen heterogén tanulói csoport nevelése, oktatása jelentős kihívást jelent a pedagógusok számára. Az alap és középfokú oktatási intézményekben alkalmazható Komplex Instrukciós Program (KIP) (Cohen és Lotan, 1989, K. Nagy, 2012) alkalmas a probléma megoldására, mivel ez olyan tanítási eljárás, amely lehetővé teszi a tanárok számára a magas szintű csoportmunka szervezését olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog, és az osztályban végzett munka eredményeként a hátrányos helyzetű tanulók leszakadását lassítja, illetve megakadályozza, a tehetségeseket pedig előmozdítja. A pedagógus célja olyan csoportmunkán alapuló módszer alkalmazása, amely a tanulókat életszerű és élményszerű feladatok megoldására sarkallja. A tanulók innovatív gondolkodásra készítető csoportfeladatokat és egyéni képességekhez mért differenciált feladatokat kapnak (K. Nagy, 2012). A KIP mint pedagógiai beavatkozás, megpróbálja megváltoztatni az osztály szociális szerkezetét a tanulók csoportmunkája során. Ezek a változások, amelyek magukban foglalják a tanárok és tanulók új szerepének megalkotását, a tanulók együttműködésének erősödését és a különböző státuszú tanulók harmonikus részvételét a munkában, a tanulóknak szánt feladatok szerkezetétől, fajtájától jelentősen függenek.

Mivel a tanárképzés kevés időt szán a hallgatók gyakorlati terepen történő felkészítésére, és elérhetősége miatt a KIP megismertetésére, keresni kell azokat a lehetőségeket, amelyek ezt a hiányosságot mérsékelni képesek. Írásunk célja egy feltáró jellegű, előzetes hipotézisek nélküli kutatáson keresztül annak bemutatása, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatóit hogyan készíthetjük fel tanítási óráik értő megszervezésére, hogyan érhetjük el, hogy képesek legyenek egy időben motiválni és differenciáltan fejleszteni a tudásban heterogén tanulói csoportot. Az eredményes felkészítés egyik segédeszköze a Komplex Instrukciós Programnak megfelelő óraterv elkészítése.

BEVEZETŐ GONDOLATOK

Goldhaber és Brewer (2000) szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki a tanulók teljesítménye és a pedagógusok felkészültsége között, rámutatva arra, hogy a tanár hozzáértése és tudása jelentősen befolyásolja a tanítási módszerek és technikák hatékony alkalmazását. Perkes (1967) a tanár felkészültsége és a diákok sikeres munkavégzésének vizsgálata közben azt találta, hogy azoknak a tanároknak, akik felsőfokú tanulmányaik során megfelelő időt töltöttek gyakorlóterepen, pályájuk kezdetén gyakrabban és könnyebben alkalmazták a különböző tanítási technikákat, mint azok, akiknek képzésük során kevesebb lehetőségük volt erre.

Wenglinsky (2002) vizsgálatai azt mutatják, hogy azok az iskolák teljesítenek jobban az országos kompetenciamérésen, ahol a tanárok jártasak a heterogén tanulói összetételű osztály munkájának a megszervezésében, és értenek a többféle képességet igénylő feladatok összeállításához. Ő is arra a megállapításra jutott, hogy szoros összefüggés mutatható ki a tanulók teljesítménye és tanáraik képzettsége, módszerbeli gazdagsága között.

Hammerness és társai (2002) arra hívják fel a figyelmet, hogy az a pedagógus, aki sikeres szeretne lenni, a tanórára való felkészülése során részletekbe menően kiterjedően végig kell gondolnia a feladatok végrehajtását, számba kell vennie a lehetséges akadályokat és a feladat megoldásához szükséges eszközöket. Úgy vélik, hogy a pedagógusnak olyan feladatokat érdemes kiválasztania, amelyek építenek a tanulók már meglévő kompetenciáira, tapasztalatára és ismereteire.

A fenti gondolatoknak megfelelően, fontos cél, hogy a hallgatók, egyetemi felkészítésük során, ismerjék meg a tanulók többféle képességének felhasználását kívánó és a tanítási órák 15-20%-ban alkalmazandó Komplex Instrukciós Program elveinek megfelelő óratervezését, amellyel azt kívánjuk elérni, hogy a hallgatók – a gyakorlati helyen szerzett, a munkájuk megkezdéséhez szükséges elégséges tapasztalat hiányban is – képesek legyenek a heterogén tanulói csoport minden tagjának a képességéhez és tehetségéhez mért motiváló és egyéni kompetenciákat figyelembe vevő feladatok összeállítására.

A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM BEMUTATÁSA

A Komplex Instrukciós Program (továbbiakban KIP) olyan heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A speciális kooperatív technikát magába foglaló program jellemzője, hogy alkalmazása során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponenseit egyformán fontosnak tartja, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül egyiket sem helyezi előbbre a többinél. A módszer komplexitása a tanulók személyiségének fejlesztéséhez szükséges tevékenységek együttes alkalmazását jelenti.

A KIP egyrészt segíti a hátrányos helyzetű, tanulásban lemaradt tanulók felzárkóztatását, másrészt a csoportfoglalkozások alatt a heterogén összetételű osztályokban a speciális instrukciós eljárás alkalmazásán keresztül lehetőség nyílik a tanulóknak az együttműködési szabályokra történő felkészítésére, a tanulásban lemaradtak felzárkóztatására, a tehetségek kibontakoztatására a sokféle, eltérő képességet megmozgató tananyagon keresztül. A feladatok alkalmat adnak a tanulóknak arra, hogy eltérő képességeikkel, eltérő problémamegoldó stratégiáikkal hozzájáruljanak a sikeres feladatmegoldáshoz, amely lehetőségek továbbfejlesztik a tanulók erősségeit, miközben újakra is szert tesznek. A feladatok összetettsége teret ad minden tanulónak a feladathoz való hozzáféréshez és intellektuális kompetenciájának felvillantására, amelyen keresztül az eltérő szociális háttérrel, tudással rendelkező gyerekeknek alkalma nyílik a feladatok sikeres teljesítésére.

A speciális munkaszervezés lehetőséget ad a pedagógusnak arra, hogy a feladatok megfelelő végrehajtása érdekében megtanítsa a gyerekeket a csoporton belüli együttműködési szabályokra, a kijelölt szerepek elsajátítására, mivel a tanárnak az óra során alkalma nyílik a csoport egésze és a csoporttagok egyedi munkájának követésére. Ebben a speciális csoportmunka-szervezésben a tanár célja az, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre. Ahhoz, hogy minden tanuló számára biztosított legyen a tanulásban történő előrehaladás, a tanárnak meg kell tanulnia a diákok között meglévő különbségek kezelését.

A módszer alkalmazása közben a program alapelveinek betartására fokozottan ügyelni kell. A módszer elvei között szerepel a differenciált, nem rutinszerű feladatok alkalmazása, amely minden esetben nyitott végű, több megoldást kínáló, sokféle, eltérő képességek mozgósítására alkalmas feladatot jelent. A felelősség megosztásának elve magában foglalja az egyén felelősségét a saját és a csoport teljesítményéért és a csoport felelősségét az egyén teljesítményéért. A csoportfeladat igényli az egymásra utaltatás kialakítását és a csoporttagok kölcsönös támogatását, mert amennyiben egy tanuló önállóan is képes lenne a feladat elvégzésére, elvesztené ösztönző szerepét a csoport munkájára. Abban az esetben, ha a feladat sokrétű, színes, nyitott végű, sokféle képességet mozgósít, ha a tanár a csoportmunka fontosságának érzetét meg tudja teremteni, a feladat sikeres végrehajtása biztosított.

A programban a tanulók munkájának ellenőrzése a szabályokon és a szerepeken keresztül történik.¹⁴ Allport (1995, 1977) úgy fogalmaz, hogy a szerep a szociális életben

¹⁴ A közös munkában az alábbi együttműködési szabályok, normák betartása valósul meg:

- „Jogod van a csoporton belüli segítségkérésre bárkitől.”
- „Kötelességed segíteni bárkinek, aki segítségért fordul hozzád.”
- „Segíts másoknak, de ne végezd el helyettük a munkát.”
- „Mindig fejezd be a feladatod.”
- „Munkád végeztével rakj rendet magad után.”
- „Teljesítsd a csoportban a kijelölt szereped.”

A fenti normák az osztály falán kifüggesztésre kerülnek, és minden alkalommal emlékeztetik a tanulókat a csoportmunka lényegére, alapelveire. A normák együttes használatánál a tanulóknak lehetősége adódik arra, hogy ellenőrzést gyakoroljanak egymás viselkedésére.

való részvétel egyik strukturált formája, azaz mindaz, amit egy csoportpozíciót elfoglaló tanulótól elvárunk. A munkában minden tanulónak meghatározott szerep jut (kérdés, előad, beszerzi az anyagot, elsimítja a konfliktusokat stb.), amely szerepek az egymást követő csoportmunkák során cserélődnek, rotálódnak, és ez a forgás segíti elő a csoporttagok közötti együttműködést, a mások iránti tisztelet kialakulását, a szerepek elsajátítását és a képességek sokoldalú fejlesztését.¹⁵ A szerep mindig a feladat típusától és a csoport létszámától függ (az ideális csoportlétszám 4-5 fő). A szerepeket a csoport tagjainak el kell fogadniuk, betöltésük közben ki kell alakítani azokat a készségeket, amelyek alkalmassá teszik őket a szerep fenntartására.¹⁶ A pozíciót betöltő személynek szerepe teljesítése közben gyakorolnia kell azokat a jogait, amelyek alapján bizonyos viselkedéseket elvárhat a csoport tagjaitól. A csoport teljesítménye pedig attól függ, hogy a csoport tagjai egyetértenek-e azokkal a szabályokkal, amelyek megszabják, hogy mit várhatnak el egymástól. Az együttműködési normák és szerepek fontos feladata egy olyan helyzet létrehozása, amelyben a diákok megértik a velük szemben támasztott elvárásokat, és képesek tanári felügyelet nélkül is dolgozni.

A KIP-ben a csoportmunka eredményeit felhasználva nyílik lehetősége a tanulóknak az egyéni feladatok megoldására. Az órai munka során fontos a tanári utasítás, beavatkozás visszaszorítása, a gyerekek önálló, a kiosztott tanulói szerepeknek megfelelő munkavégzésének erősítése, a szerepek óráról órára történő rotációja, amely rotáció a különböző helyzetekben való megfelelést, az eltérő képességek kibontakoztatását biztosítja. A program által javasolt, érdekes, több megoldást kínáló, sok önálló munkát igénylő feladatok innovatív probléma-megoldást, alkotó gondolkodást, leleményességet, esetleg művészi (zene, dráma, tánc, rajz, stb.) képességet igényelnek. Ezek a feladatok eszközök (szótárak, lexikonok, televízió, videó, fotó, diagram, táblázat stb.), de nem speciális eszközök, széles skáláját igénylik. A feladatok többféle megoldást kínálnak, nyitott

¹⁵ A foglalkozások során az alábbi szerepek a leggyakoribbak:

„*Kistanár*”: Feladata, hogy megbizonyosodjon arról, hogy mindenki érti-e a feladatot a csoporton belül. Csak ő kérheti, ha szükséges, a tanár segítségét.

„*Beszámoló*”: Feladata a munka végeztével az osztály tájékoztatása a csoport munkájáról.

„*Jegyzetelő*”: Feljegyzéseket készít a csoportvitákról, összefoglalja a csoport munkáját, összeállítja a csoport írásbeli munkáját.

„*Anyagfelelős*”: Biztosítja az összes eszközt a csoport munkájához, és kiegészítő forrásanyagot gyűjt (szótár, folyóirat, enciklopédia, stb.). Ellenőrzi, segíti az eszközök felhasználását. Bevonja a csoport tagjait az eszközök, segédanyagok kezelésébe, munka utáni rendrakásba.

„*Rendfelelős*”: Segíti a csoport kommunikációját. Segíti megoldani a csoporton belüli konfliktusokat. Ösztönzi a csoporttagokat a munkában való aktív részvételre.

A szerepek száma függ a csoportlétszámtól. Esetenként egy tanulónak lehet több szerepe is, illetve a fentiekén kívül más szerepek is előfordulhatnak (pl. időfelelős, konfliktuskezelő /rendfelelős/, stb.). A szerepek rotációja fontos követelmény, mivel a különböző szerepeken keresztül mindenkinek meg kell tanulnia a munka irányítását, a beszámolást, a helyes, zökkenő- és balesetmentes munkavégzést, végeztetést, amely a sikeres csoportmunka egyik feltétele. Segítségével a szociális interakció fejlődik, magas szinten szerveződik, mely végső soron a felnőtté válás egyik követelménye is lesz.

¹⁶ Egy szerep teljesítése alatt a kiscsoport tagjainak elvárásaira adott megfelelő választ értjük (*Goslin*, 1995), amely válaszok olyan magatartásformák, amelyek teljesítését mindenkitől elvárják a csoporton belül (*Kozma*, 1999).

végűek, amelyek elősegítik a gyerekek egymás közötti interakcióját, és egy központi téma köré csoportosulnak. A cél a feladatok összeállításánál a gondolkodás fejlesztése, egy téma több oldalról történő megközelítése, megértése, feldolgozása, a közös munka végzése.

A tanár állandóan erősíti a csoport tagjaiban azt a tudatot, hogy mind az egyén, mind a csoport, képes a feladat sikeres véghezvitelére, és arra, hogy a feladatok megoldásához történő egyéni hozzájárulás a csoport sikerének záloga.¹⁷ Csak akkor szól bele a munkába, ha az elkerülhetetlen, viszont gyakran ösztönzi a tanulókat gondolkodásra és együttműködésre. A tanulók között kialakult különbségeket azzal próbálja meg kezelni, hogy olyan feladatokat választ, amelyek lehetővé teszik a csoporttagok egyenrangú szerepvállalását a munkában, amely munkáról két csatornán érkeznek visszajelzés: a csoport-feladatok és az egyéni feladatok útján.

A tanár munkája során szakít a rutin-döntéshozattal, reagálása attól függ, hogy a csoport milyen úton hajtja végre a feladatot és a tanulók között lévő teljesítménybeli különbség milyen jellegű beavatkozást igényel. A feladatok jellege megkívánja, hogy új és differenciált feladatokat és módszereket alkalmazzon, ezzel készítette absztrakt gondolkodásra a tanulókat.

A programban a csoporttevékenység az osztálytermi munka magja, de nem kizárólagosan, a csoporttevékenység igazodik a tananyaghoz. Alkalmazására lehetőség van többek között egy anyagrész összefoglalásánál, egy új tananyagrészt előkészítésénél, de új ismeret szerzésére és feldolgozására is alkalmat adhat. Ezt a csoportmunkát a tanítási órák körülbelül egyötödében ésszerű alkalmazni, amely több indokkal támasztható alá. Egyrészt el kell fogadnunk, hogy a feladatok elkészítése, a KIP követelményeinek való megfeleltetés rendkívül innovatív gondolkodást kíván a pedagógustól és ez sok tanárnak problémát jelent, lassítva a feladatok szerkesztésének gyakoriságát. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a foglalkozásra való felkészülés olykor több órát vesz igénybe, nem alkalmas minden ismeret ilyen módon történő feldolgozására, és ahogy a frontális osztályfoglalkozás nem felel meg minden gyermek számára, ez a munkaforma sem kívánatos minden körülmények között mindenkinek. Az egyötödnyi gyakoriság lehetővé teszi, hogy a csoporttagok kellőképpen tudatában legyenek az általuk elsajátított viselkedés helyességének vagy helytelenségének, valamint alkalmuk adódjon képet formálni arról, hogy a szerepük teljesítése egybevág-e a többiek elvárásaival. A KIP hosszú távon rendezi a tanulók közötti kapcsolatokat, egymás elfogadását.

Az iskola elsődleges feladatai az alapkészségek kifejlesztése, a tanulási képességek, a fantázia fejlesztése, a tanulás megszerettetése, az önálló gondolkodásra és kreativitásra nevelés, a gyerek jellemének formálása, a praktikus ismeretek átadása. A KIP ezeket a célkitűzéseket megvalósító nevelési-oktatási eljárás.

¹⁷ Sanders – Wiseman (2009) szintén úgy vélik, hogy az ismeretsajátítás folyamatában a tanár kulcsfontosságú, aki nevelési helyzetekben érvényesülő attitűdjeivel, a gyerek képességéről és lehetőségeiről alkotott elképzeléseivel, nevelési nézetével együtt vesz részt a folyamatban.

A STÁTUSZ ÉS STÁTUSZHELYZET¹⁸

Az iskolákban jelentősen megnövekedett hátrányos helyzetű és alulteljesítő tanulók aránya miatt megoldást kell találni az oktatás hatékonyságának a növelésére. Abból a feltételezésből indulunk ki, hogy a kulturálisan sokszínű osztályban a tanulók teljesítményének kiegyenlítetttsége fontos feladata a pedagógusnak. Úgy véljük, hogy az osztály szociális szerkezetének megváltoztatásával olyan helyzet teremthető, ahol minden diák képességei szerint tud teljesíteni, amelyet a pedagógusnak a tanulók közötti státuszkülönbség kezelése segíthet. Alapvető célkitűzés, hogy a tanárok a KIP-en keresztül biztosítsák a *tananyaghoz való egyenlő hozzáférést*, legyen eszközük, módszerük a diákok nyelvi, tudásbeli és kulturális sokszínűségének a kezelésére, a megfelelő technika és technológia alkalmazása mellett. Kívánatos a pedagógusok figyelmét arra irányítani, hogy az alulteljesítők esetében a lexikális tudás előtérbe állításával sok olyan tanulót veszíthetnek el, akik nem képesek a tankönyvek szövegét maradéktalanul megérteni és az ott található feladatokat teljesíteni.

A pedagógusnak és a tanulóknak minden diákról azt kell feltételezniük, hogy mind az alapismereteket, mind a magasabb szintű összefüggéseket képes elsajátítani. Fontos szempont, hogy a diákok egymás közötti érintkezése a státuszbeli egyenlőségen alapuljon, azaz valamennyi tanuló aktív és befolyásoló résztvevő legyen a feladatok feldolgozásában. Olyan módszer alkalmazása a kívánatos, amely hatására a diákok között kialakult jelentős tudásbeli különbség mérséklődik, ugyanakkor a tanulásban legsikeresebb diákok továbbra is kiválóan teljesítenek, a kevésbé sikeresek az osztály átlagteljesítménye körül és nem a bukást jelentő végen szóródnak. A sikeres teljesítmény eléréséhez a kérdés tehát az, hogyan mérsékelhető a tanulók közötti különbség, státuszkülönbség.

A STÁTUSZRANGSOR

Sharan és Shachar (1988), valamint Cohen, Lotan és Leechor (1989) kutatásai azt jelzik, hogy a kulturálisan és nyelvi sokszínű osztályokban fennáll annak a veszélye, hogy a diákok státuszában mutatkozó különbségek miatt komoly tudásbeli egyenlőtlenségek alakulnak ki. A tanulók szociális háttere, szüleik iskolázottsága rányomja a bélyegét a teljesítményükre. A gyermekek nagyon eltérő tudásszinttel érkeznek az iskolába, amelyet a tanulók olvasási, írás- és számolási készségeinek jelentős szóródása mutat.

Cohen (1997) kutatási arra mutatnak rá, hogy a státuszrangsor negatív hatással van az alacsony státuszú tanulók viselkedésére és teljesítményére. A csoportmunka alatt azok a tanulók, akik a tanulmányi rangsorban magasabb helyet foglalnak el, többet beszélnek, és véleményük nagyobb súllyal esik latba, mint azoké a gyerekéké, akik a rangsorban alacsonyan helyezkednek el. Az alacsony státuszú tanulók nehezen tudják véleményüket

¹⁸ A státusz fogalom a *Magyar Értelmező Kéziszótár* szerint állapotot, helyzetet jelent, amely a személyek közötti alá- és fölérendeltség kifejezője. A státuszt nagyon általánosan, mint egy bármilyen (formális vagy informális) hierarchiában betöltött, adott pozíció értékét definiáljuk.

érvényesíteni, így legtöbbször nincs lehetőségük a feladathoz való hozzáféréshez, vagyis kimaradnak a csoportmunkából.

Slavin (1983, 2001) kutatásai szerint az etnikailag sokszínű csoport együttműködésének pozitív és tartós a hozadéka. Johnson és Johnson (1990) azt állapították meg, hogy a csoportmunkában a tanulók az egyedül dolgozóknál, illetve a versenyszellemre épülő osztályok tagjainál jobban teljesítenek. Ha azonban a státuszbeli különbség hatására a tanulók csak kisebb mértékben vagy nem vesznek részt a munkában, az a tanulmányi eredményükre is hatást gyakorol.

A KIP *az együttműködő tanulás olyan modellje*, amely a státuszkülönbségekből eredő problémákat képes kezelni. A csoportmunka-feladatokkal kapcsolatos vizsgálatok (Sharan – Hertz-Lazarowitz, 1980; Sharan et al., 1984) egyöntetűen azt mutatják, hogy minél többet beszélgetnek és dolgoznak a tanulók együtt, annál sikeresebb ismeretelsajátítás jön létre, annál nagyobb a tanulmányi előrehaladás.

A STÁTUSZPROBLÉMA

Berger, Cohen és Zelditch (1966, 1972) kidolgozta a státuszjelenséget magyarázó elméletét, amely szerint a megfigyelt probléma olyan, státuszjellemzőkben mutatkozó különbségekkel kezdődik, amelyben mindenki úgy érzi, hogy a magas rangsorbeli pozíció jobb, mint az alacsony. A multikulturális és etnikailag sokszínű osztályok számos olyan státuszjellemzővel rendelkeznek, mint a faji hovatartozás, a társadalmi osztály, az angoltudás szintje és a nem, de ide sorolható a tanulmányi eredmény és osztályközösségen belüli státusz is, amely alatt a diákok relatív népszerűségét értjük. Emellett vannak még egyéb, speciális jellemzők is, mint amilyen például a gyors olvasási képesség. A szerzők munkájukban kitérnek arra is, hogy mivel a legtöbb helyzet többféle státuszjellemzőt érintő eltéréseket rejt magában, a csoport összetételének ismerete nélkül, amelyben az adott személy dolgozik, nem lehet eldönteni, hogy ő maga eredendően magas vagy alacsony státuszú személy-e. Ugyanaz a személy az egyik helyzetben magas státuszú, egy másikban pedig alacsony státuszú lehet. A diákok közötti említett különbségek nem jelentenének problémát, ha az adott státuszjellemzőt illetően elfoglalt magas vagy alacsony státuszhoz nem kapcsolódnának eltérő kompetencia-elvárások (Rozenholtz, 1985). Ezek közül az etnikumhoz és nemhez kapcsolódó elvárásokat érintő különbségek a legismertebbek, amelyekre gyakran, mint rasszista, illetve nemhez kötődő vélekedésekre hivatkoznak.

Amikor a pedagógus tudásban és státuszban heterogén tanulói csoportot állít össze, és olyan feladatot ad, amelyen együtt kell dolgozniuk a tanulóknak, adott a helyzet ahhoz, hogy a kompetenciával kapcsolatos eltérő elvárások az új feladatra is kiterjedjenek. A kutatók státuszáltalánosításnak nevezik azt a folyamatot (Berger et al., 1966, 1972, Berger et al., 1980, Cuseo, 1992), amelynek révén a státuszjellemzők a tanulók közötti interakcióra oly módon hatnak, hogy a csoporton belüli presztízs- és erőrangsor a kiinduló státuszkülönbségeket tükrözi. Azoktól a tanulóktól, akik a rangsorban egy vagy több státuszjellemzőt tekintve magasan állnak, azt várják, hogy az új együttműködési feladatban

is kompetensebbek lesznek, míg azoktól, akik a státuszjellemzőket tekintve alul állnak, azt várják, hogy itt is kevésbé kompetensnek bizonyulnak majd. Más szavakkal, a státuszkülönbségekhez eredetileg hozzákapcsolt kompetencia-elvárások az új feladattal kapcsolatos kompetencia-elvárások alapját képezik még akkor is, ha semmilyen racionális alapja nincs az adott tanulóktól elvárni azt, hogy az új feladatban is kitűnnek majd. Mihelyt az elvárások kialakulnak, különböző viselkedésformák állnak elő. A magas státuszú tanulók többet beszélnek az alacsony státuszúaknál. Mi több, a csoport tagjai úgy találják, hogy az, amit a magas státuszúak mondanak, fontosabb, mint amit az alacsony státuszúak közölnek. Önbeteljesítő jóslat (Feldman és Prohaska, 1979) lép működésbe, amelynek révén azok, akiktől eleve azt várták, hogy kompetensebbek lesznek, aktívabbá és befolyásosabbá válnak, és a csoport minden tagja úgy látja, hogy nekik értékesebb gondolataik vannak, és a csoport irányítása érdekében többet tehetnek. Azok viszont, akiktől azt várták, hogy kevésbé lesznek kompetensek, kevesebbet tevékenykednek, és amikor hozzászólnak, a többiek hajlamosak arra, hogy ne figyeljenek rájuk, úgy tekintik őket, mint akiknek kevés értékes gondolatuk van, és keveset tesznek a csoport teljesítménye érdekében.

A kutatók arra megállapításra jutottak, hogy az osztályban a tanulmányi eredmény alapján kialakult és a közösségen belüli népszerűség a két legfontosabb státuszjellemző. A vizsgálatok kimutatták, hogy azok a tanulók, akik a tanulmányi és közösségi státusz együttes mércéjét tekintve magasabb pozíciót foglaltak el, jóval aktívabbak a kiscsoportos foglalkozások során, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (Bower, 1997, Cohen, 1997). A szociális háttérre, a tanulmányi és közösségi státuszra, illetve a feladatok végrehajtására szerveződött csoportokban való részvételre vonatkozó elemzések során, a tanulmányi és közösségi státuszt figyelembe véve, úgy találták, hogy az a tény, hogy egyes tanulók a társadalomban is alacsony státuszú csoportba tartoznak (például feketék, sötétbőrűek vagy lányok), már nem befolyásolja a feladatban való részvételüket. (Lloyd és Cohen, 1999, Cohen, 1982).

Számos pedagógus és társadalomtudós olyan erősen összpontosít a faji és etnikai hovatartozásra, hogy nem hiszi, hogy az osztálybeli viselkedést nem elsősorban ezek a tényezők határozzák meg. A tanárok gyakran abból indulnak ki, hogy a tanulók közötti státuszbeli különbségek legfontosabb forrásai az olyan jellegzetességek, mint hogy mennyire sötét a tanuló bőre, milyen szintű az angoltudása vagy új bevándorló-e. Mivel az osztály erőteljes szociális rendszer, lehetősége van arra, hogy olyan státuszbeli sorrendeket hozzon létre, amelyek az osztálybeli helyzeteket illetően közvetlenebb relevanciával rendelkeznek. Az olyan státuszbeli sorrendek, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség jóval erősebben befolyásolhatják a csoportokban való viselkedést, mint a faji vagy etnikai hovatartozás. Ezért a tanároknak nem kellene azt feltételezniük, hogy az újonnan jött vagy színes bőrű gyerekek alacsony státusszal fognak rendelkezni. *Az effajta feltételezés lehetséges következménye, hogy a tanár az ilyen háttérrel rendelkező gyerekek kompetenciája iránt kisebb elvárásokat támaszt.*

Az olyan státuszjellemzők, mint a társadalmi osztály, illetve az etnikai hovatartozás gyakran szoros összefüggésben vannak az olyan iskolán belüli státuszjellemzőkkel, mint a tanulmányi státusz és a népszerűség (Humphreys és Berger, 1981). Amikor többféle

státuszjellemző játszik szerepet – és a heterogén osztályokban ez a helyzet –, akkor a feladat szempontjából leginkább *releváns státuszoknak van a legnagyobb súlya*. Ha például a feladat matematikai tudást igényel, akkor a csoportnak a teljesítményét elsősorban azok a tanulók határozzák meg, akik rendelkeznek azzal a konkrét státuszjellemzővel, hogy a matematikában járatosak. Mivel ez a sajátos státuszjellemző az adott feladat esetében nagymértékben releváns, a csoport viselkedését minden más státuszjellemzőnél nagyobb súllyal befolyásolja. A tanulmányi státusz relevanciája minden iskolai jellegű feladat esetében magas. Különösen amiatt van ez így, mivel az *iskolai munka iránti képesség inkább egydimenziójának* (az „okostól” a „butáig” terjedő skálán elhelyezkedőnek) *tűnik, mintsem sok speciális képességből összetevődőnek*. Ennek következtében a tanulók nem úgy látják egymást, mint akik bizonyos fontos készségekben jók, más feladatokhoz viszont kevesebb készséggel rendelkeznek. Ehelyett a tanulmányi rangsorban élen álló diákoktól azt várják, hogy minden iskolai feladatban jók legyenek. A tanulmányi rangsorban magasabban elhelyezkedőktől még akkor is nagyobb kompetenciát várnak el, amikor az új feladat a megszokottól eltérő kompetenciát igényel (pl. rajztudást), és így a hagyományos tanulási készségekhez közvetlenül nem kötődik. Még kevésbé ésszerű az az elvárás, amely szerint a csoport legnépszerűbb diákja egyben automatikusan a legértelmesebb is lenne.

Annak a meghatározása, hogy státuszában ki van alul és ki felül, a csoport többi tagjának státuszától függ. Ennek következtében az, hogy egy adott tanuló egy adott osztályban alacsony státuszú, az a tanuló relatív és nem abszolút jellemzője. Amennyiben a csoportnak tagja az osztály legmagasabb státuszú tanulója, akkor egy, a tanulmányi eredménye alapján középre rangsorolt diák ott alacsony státuszú szereplő lehet (Rosenholtz és Wilson, 1980, Lloyd és Cohen, 1999, Rosenholtz, 1985). Fontos megérteni, hogy *az a tény, hogy egy tanuló a csoportban alacsony státusszal rendelkezik, az nem egy rá jellemző és minden helyzetben megnyilvánuló személyiségjegye*.

A státuszjellemzők elméletének felhasználása lehetővé tette olyan órai beavatkozások kidolgozását, kifejtését és tesztelését, amelyek arra szolgálnak, hogy az alacsony státuszú tanulókkal szembeni kompetencia-elvárásokat javítsák. A tanárok módosíthatják a státuszhelyzetet azáltal, hogy mind a tanulóknak önmagukkal, mind egymással szemben a kompetencia tekintetében támasztott elvárásait megváltoztatják. Röviden „státuszkezelésnek” hívjuk azt a beavatkozást, amelyet az egyenlő státuszú interakció megvalósítása céljából dolgoztak ki (Cohen, 1984, 1988; Cohen et al., 1990). A kutatások alapján a státuszkezelés két fajtája bizonyult hatékonynak: az egyik a többféle képesség kezelése, a másik az alacsony státuszú tanulók kompetenciával való felruházása (Cohen és Lotan, 1997a).

AZ OSZTÁLY SZOCIÁLIS SZERKEZETÉNEK MEGVÁLTOZTATÁSA

A pedagógus törekszik arra, hogy a már ismertetett státusz-kiegyenlítő beavatkozások használatával a tanulók egymás intellektuális kompetenciája iránti elvárásait

megváltoztassa. A tanulók számára lehetővé teszi, hogy felismerjék egymás képességeit, kompetenciáit. A harmonikus kapcsolattal jellemezhető osztályban a tanulók egymás számára információforrásként szolgálnak, miközben innovatív gondolkodást igénylő feladatokon dolgoznak, a pedagógus pedig a tanulók teljesítményét követi. *Amennyiben a cél az osztály szociális szerkezetének a megváltoztatása, úgy előtérbe kerül a tanulók között létrejött kapcsolatokat befolyásoló oktatási stratégiák és a tanár szerepének vizsgálata, a feladatok sajátosságainak elemzése, valamint a diákok egyéni és csoportos produktumainak értékelése.*

A komplex tevékenység szempontjából kívánatos osztály jellemzője az együttműködés. Az együttműködő tanulás elősegíti a tanulók számára a tanulmányi, kognitív, szociális és attitűdbeli eredmények növelését. Johnson és Johnson (1990, 1994, 2000) arra a megállapításra jutottak, hogy a frontális osztálymunkában oktatott tanulókkal összehasonlítva a csoportban dolgozó tanulók mind az alapvető tanulási készségek, mind a fogalmi megértés területén jobb eredményeket produkálnak. Slavin (2001) kutatásai szerint a csoportban tanuló diákok jobb szociális készségekről és fejlődő csoportbeli kapcsolatokról is tanúságot tettek. A kérdés az, hogy a kooperatív csoportban tanuló, nyelviileg heterogén osztályokban milyen lehetőségek adódnak a nyelvi fejlesztésre. Fillmore (1991) arra az eredményre jutott, hogy az angol nyelvet tanuló diákok fejlődést mutattak az elsajátítandó (célnyelv) nyelv terén akkor, amikor alkalmuk adódott anyanyelvet vagy anyanyelvi szinten beszélőkkel érintkezni.

A nyelviileg heterogén osztályokban elhelyezett, angol nyelvet tanuló diákok számára további kihívás a tantárgyhoz kötődő szaknyelven való kommunikáció, valamint a diszciplináris tartalom elsajátítása. Arellano (2002) egy olyan kétnyelvű történelem órán végzett kutatást, ahol a tanár komplex instrukciós stratégiát alkalmazott, és lejegyezte azokat a folyamatokat, amelyek segítségével a tanulóknak lehetősége volt azonos időben elsajátítani a tananyagot úgy, hogy ezzel egy időben szaknyelvi kompetenciájukat is fejleszthették. Dolgozatjegyeik jelentősen javultak, és a kiscsoportos interakciók során egyre többet használták a tantárgyhoz kötődő szakkifejezéseket. Emellett a tanulók írásbeli munkáinak vizsgálata feltárta, hogy a tanulók a nyelvet jobban tudták használni a tanegységet lezáró esszék elkészítésekor is.

A diákok a csoportban végzett munka során innovatív gondolatokat elindító kérdéseket tesznek fel, megbeszélnek, hogyan végezzék el közösen a feladatot, döntéseket hoznak, megtanulják kezelni és megoldani a tananyaggal kapcsolatban felmerült kérdéseket, valamint „szociális” konfliktusokat kezelnek. A tudásban és nyelvi kifejezőmódban színes osztályokban a tanulók eltérő intellektuális erősségekkel, különböző szintű ismeretekkel és készségekkel rendelkeznek, a csoportba eltérő tapasztalatokkal, és eltérő, bár egyformán értékes probléma-megoldási stratégiákkal érkeznek. Azzal, hogy egymás számára tanulmányi és nyelvi tudásforrásként szolgálnak, a tanulók az említett intellektuális sokszínűségből profitálni képesek. Amikor olyan problémán dolgoznak, amelynek több lehetséges megoldása van, minél többet beszélgetnek és dolgoznak együtt, annál többet tanulnak. A tanulók akkor válnak egymás információforrásává a tanulási folyamatban, ha a feladat összetett és nyílt végű. A tanulók segítenek egymásnak a feladatok

olvasásában és értelmezésében; elmagyarázzák egymásnak a fogalmakat és a lehetséges megoldási módokat. A közös munka során kísérleteket végeznek, szerepjátékokat játszanak, közös produktumot, megoldást hoznak létre. Mivel az interakció célja a tudásban történő előrehaladás, a tanárnak irányító szerepből szervező szerepbe kell lépnie, a döntési jogkört a tanulóknak át kell adnia. Amikor a tanulók csoportban dolgoznak, a tanár többé már nem tölt be központi szerepet, nem ő az információ és tudás egyetlen forrása, aki a tanulók viselkedését és tanulását folytonosan szabályozza és közvetlenül irányítja. A saját és csoporttársaik előmeneteléért maguk a tanulók válnak felelőssé. Cohen (1994a) ezt a folyamatot a „*hatalom átruházásának*” nevezi, azt értve ezalatt, hogy a tanár a döntés és a csoport irányításának, a csoporttagok tanulási folyamatban való részvételének és a feladat végrehajtásának felelősségét a csoportokra és a csoportokban levő egyénekre ruházza.

Ha a tanár nem adja át irányító szerepét és nem tanítja meg a tanulókat arra, hogy hogyan működjenek kis csoportokban együtt, a nyitott végű feladatok inkább kedvezőtlen hatást érnek el, mivel a több megoldási lehetőséggel szembesülve sok diák frusztrálttá válik és szeretné, ha a pedagógus segítene neki a feladat megoldásában. Ha a tanár enged a kérésnek, akkor kiiktatja a tanulók kreatív problémamegoldó tevékenységét, és ezzel megakadályozza őket abban, hogy megtanulhassák, hogyan dolgozzanak együtt.

Sok tanár küzd azzal, hogy hogyan adja át irányítását, illetve azon tépelődik, hogyan nem csúszik ki a kezéből a vezető szerep. Aggódik amiatt, hogy közvetlen és állandó felügyelete hiányában az óra nem az akarata szerint zajlik, fél, hogy a tanulók nem tudják, hogy mit kell tenniük, esetleg túl sok hibát ejtenek, nem fejezik be a feladataikat és nem vesznek részt a munkában. A csoport normáinak és a tanulókra vonatkozó szabályoknak a rendszere segíti a tanárt az irányító szerep átruházásában és helyette szervező szerepben történő megjelenésben, valamint támogatja a tanár és a tanulók megváltozott szerepét a kiscsoportos interakciók során. A tanárhoz hasonlóan a tanulóknak is meg kell tanulniuk, hogyan alkalmazkodjanak a megkapott jogkörökhöz. A társakkal való érintkezés új módjai új viselkedési normákat és a kommunikáció újfajta módját kívánják meg.

A tudásban és szocializáltságban heterogén osztályban különösen fontos megtanítani a tanulókat arra, hogy a kiscsoportos munka során kerüljék a nem kívánatos, negatív viselkedést. A kutatások azt sugallják, hogy a csoportépítésbe befektetett munka (Cohen, 1994a), a kívánatos csoportfolyamatok tudatosítása és az, ha a tanár érdemben értékeli az együttműködő viselkedést, termékenyebb csoportmunkát eredményezhet (Johnson et al., 1990, Lew et al., 1986, Swing és Peterson, 1982). A hatékony munkához a tanult együttműködő viselkedési normáknak nemcsak konkrétaknak, hanem az egyes feladatokhoz társított viselkedési kívánalom vonatkozásában is relevánsaknak kell lenniük, tehát itt nem csak egyfajta, az emberi kapcsolatokra vonatkozó általánosabb hozzáállásról van szó, amely az érzékenység, a befogadó-készség, a nyíltság és a kölcsönösség kialakítását hangsúlyozza (Miller és Harrington, 1990). Johnson és munkatársai (1990) több olyan viselkedési formát emeltek ki, amelyek az együttműködő csoport szempontjából különösen relevánsak: valamennyi csoporttag teljesítményének a követése, aktív részvételének bátorítása.

Cohen (1994a) Smith és munkatársai (1981) kutatásaira alapozva azt ajánlja, hogy a tanárok használjanak olyan készségfejlesztő feladatokat, amelyek segítségével megtanítják a tanulóknak az együttműködő viselkedésformák olyan sajátos normáit, amelyek a jogkörök átruházását segítik. Ilyen lehet például, hogy a tanulók egymás számára segítségül szolgáljanak, illetve egymás tudásbeli előrehaladásáért felelősséget vállaljanak. A tanulók megtanulják, hogy joguk van segítséget kérni, de kötelességük is segítséget adni, ha tőlük azt kéri. A csoportmunka során a tanulók megtanulják, hogyan érveljenek, és hogyan magyarázzák el a megoldás lehetséges menetét úgy, hogy a segítség kérője helyett ne oldják meg a feladatot.

Ugyancsak annak érdekében, hogy a tanárt az irányító szerepének az átadásában segítsék, a diákok eltérő szerepeket töltenek be. E szerepek betöltésével a tanulók mind a csoportjukat, mind önmagukat irányítják, ugyanakkor a hagyományos tanári szerepet is átvállalják. A csoportvezető minden egyes csoportban ügyel arra, hogy a feladattal kapcsolatos utasításokat a csoport minden tagja megértse, betartsa (Zack, 1988), ő közvetíti a tanár és a csoport között. Amikor a csoport egyik tagja bemutatja a csoport eredményeit, a csoport által elkészített produktumot, akkor a csoportfelelős értékeli a csoport közös munkáját, elmondja, hogy a csoport hogyan dolgozott együtt. Az anyagfelelős például összegyűjti a szükséges szemléltető eszközöket és felügyeli a rendrakást. Mivel a tanulók közötti interakció célja az ismeretelsajátítás előmozdítása, a munkamegosztás és a kölcsönös egymásrautaltság között egyensúlyt kell teremteni.

A csoportban minden egyes tanulónak megvan a maga szerepe, és ezek a tanulók között rotálódnak. A szerepek hozzájárulnak a társadalom szempontjából lényeges szociális készségek kialakításához.

AZ INNOVATÍV GONDOLKODÁS ELŐSEGÍTÉSE

A komplex instrukció szempontjából érdemes különbséget tenni az elsősorban a *tanulási készségeket (olvasás, írás, számolás) igénylő feladatok és az innovatív gondolkodást, problémamegoldást igénylő, nyílt végű feladatok között.*

Vannak csoportfeladatok, amelyek megoldásához kívánatos megoldási lépések kapcsolódnak, és a feladat megoldásaként gyakran csak egyetlen helyes válasz adható. Ebben az esetben a tanulók úgy végzik el a feladatokat, hogy betartják a megoldás lépéseit, kiegészítik a mondatokat, ismerős algoritmusokat és képleteket alkalmaznak, illetve felkutatják és memorizálják az információkat. Az ilyen feladatok elvégzéséhez – annak ellenére, hogy sok diáknak hasznára válna –, a csoportmunka *nem is lenne szükséges* (Lord, 2001). Webb (1982) kutatásai azt támasztják alá, hogy *azoknak a diákoknak, akik segítenek társaiknak a feladatmegoldásban, mélyül a tudásuk.* Amikor a tanulók nyílt végű feladatokon dolgoznak, akkor lehetőségük van a feladat többféle megoldására. Qin, Johnson és Johnson (1995) úgy vélik, hogy a nyílt végű feladatok megoldása az együttműködés következtében növeli a probléma-megoldási képességet.

Az innovatív gondolkodást igénylő csoportfeladatok a valós élethelyzetekhez, lehetséges problémákhoz kapcsolódnak. A nyílt végű feladatok¹⁹ és probléma-megoldási tevékenységek a diákok tapasztalatát, véleményét és értelmezését kívánják meg. Az ilyen tevékenységek során a tanulók elemeznek és értékelnek, megbeszélik az okokat és következményeket, feltárják az ellentmondásokat és következtetéseket vonnak le. Lotan (2008; Zack, 1988) úgy véli, hogy az olyan feladatok kitérésével, amelyek mind folyamatokat, mind kimenetelüket tekintve nyílt végűek, a tanárok hatékonyan ruháznak a tanulókra döntési hatáskört. A döntési hatáskör átruházása azonban gyakorta nehézséget jelent a tanárok számára, ha diákjaik váratlan és olykor kellemetlen válaszaival vagy megoldásaival szembesülnek. Sok *tanár úgy próbálja a diákjai munkáját irányítása alatt tartani, hogy szigorúan felügyeli a tanulási folyamatot, túlságosan részletes utasításokat ad, illetve a bizonytalanság csökkentése érdekében előre megtanítja a feladatot.* A csoportfeladatokban a feladat elvégzésének vagy a probléma megoldásának többféle lehetséges módja kihívást jelent mind pedagógus, mind a tanulók számára.

TÖBBFÉLE KÉPESSÉG HASZNÁLATA

Az alacsony státuszú tanulóknak a tananyaghoz való egyenlőtlen hozzáféréséből adódó probléma orvoslásának egyik módja az, ha kiszélesítjük annak fogalmát, hogy mit jelent okosnak lenni egy sokféle képesség felhasználását kívánó feladat végrehajtásakor. A kezelés egyik eszköze, hogy a pedagógus a többféle képességek felhasználását nyilvános elismerésben részesíti. Ahelyett, hogy a tanulókat egy okos-butá skálán rangsorolná, lehetőséget ad a tanulóknak a sajátos készségek és képességek felhasználására, megmutatására, amelyekre a tanulóknak az egyes feladatok során szükségük van. Az említett többféle képesség között minden tanulónak vannak személyes erősségei és gyengeségei. A nagymértékben verbális típusú tanulónak például nehézségei támadhatnak a térbeli és vizuális kompetenciát igénylő feladatokkal. Ugyanakkor a szókinccsésztben gyengén teljesítő tanuló ügyes természettudományos megfigyelő lehet. Az ilyen képességfelfogás egybevág azokkal a pszichológiai munkákkal, amelyek az intelligenciát többdimenziós jelenségnek tekintik (Gardner, 1983, 2003, Sternberg, 1985, 1998).

¹⁹ Példa nyílt végű feladatra: Történelem, 11. évfolyam. Téma: Széchenyi István és Wesselényi Miklós tevékenységéről tanult ismétlése, rendszerezése

I. csoport feladata:

- Alkossatok egy csoportot, akik a maradi gondolkodással járó értetlenkedést képviselik!
- Vitassátok meg Széchenyi István szellemi és gyakorlati tevékenységét a csoportotok szemszögéből!
- Írjátok le a megállapításaitokat egy-egy tevékenységét tekintve!
- Okokat, okozatokat is írjátok! (Segítséget nyújthatnak a képek.)
- Válaszoljatok az óra elején feltett kérdésre!

Ugyanebben a témában nem tekinthető nyílt végű feladatnak:

I. csoport feladata: Készítetek naplót a forrás és saját ismereteitek alapján (8-10 mondatban) Széchenyi Istvánként származásotokról, ifjúságotokról és a reformmozgalomba való bekapcsolódásotokról!

A kompetencia hozzárendelése a tanulóknak a csoportfeladat megoldásához való hozzájárulását erősíti. A tanárok bármelyik tanulóhoz hozzárendelhetnek kompetenciát, de különösen fontos és hatásos a figyelmet azokra összpontosítani, akik csoportjukon belül alacsony státuszú tanulókként viselkednek. A tanároknak először azonosítaniuk kell, hogy ki cselekszik alacsony státuszú tagként, majd meg kell figyelniük, hogy az alacsony státuszú tagok a csoport munkájához milyen fontos intellektuális teljesítménnyel járulnak hozzá.

A tanár az alacsony státuszú tanulóhoz egy adott státuszjellemző tekintetében magas státuszt rendelhet hozzá. Webster és Sobieszek (1974) szerint minél magasabb az egyén státusza, annál nagyobb a valószínűsége annak, hogy az illető egyén meghatározó értékelés forrásává válik: a magas státuszú tanuló befolyásolhatja egy tanulóknak egy másikhoz viszonyított önértékelését. Ha a tanár, mint magas státuszú forrás egy tanuló teljesítményét pozitívan értékeli, az a tanuló elhiszi, hogy képessége a tanár értékelésének megfelelő. Ahhoz, hogy ne csak a tanuló kompetencia-elvárásait változtassa meg, hanem a csoportnak a tanulóval kapcsolatos elvárásait is növelje, a tanárnak a kompetenciát nyilvánosan, minden tanuló előtt kell hozzárendelnie annak érdekében, hogy mind az érintett tanuló, mind az osztálytársak hallják. A kompetencia hozzárendelésének konkrétan kell lennie azért, hogy mind a tanuló, mind a csoport pontosan tudja, mit tud a tanuló jól csinálni. Rá kell mutatni, hogy a tanuló intellektuális képessége a csoport munkája szempontjából releváns.

A csoportfeladatok középpontjában a többféle képesség felhasználásának az igénye áll és kulcsfontosságú a sikeres státuszkezeléshez. Ez adja meg a háttérrel a tanár és a tanulók kompetenciával kapcsolatos elvárásainak és arra vonatkozó elképzeléseinek megváltoztatásához, hogy egy, a tanulók státuszában kiegyenlített osztályban mit jelent okosnak lenni. A többféle képességre épülő feladatok különböznek az olyan hagyományos órai tevékenységektől, mint például a tanári magyarázat meghallgatása, a tankönyv olvasása, szöveg memorizálása. Ezekhez a tanulók a képességek szűk körét használják.

A komplex csoportfeladatok sikeres megoldásához többféle intellektuális képességre van szükség. Az ilyen feladatok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy többféle tehetségüket, intelligenciájukat, illetve probléma-megoldási stratégiáik eltérő módját bemutathassák. Arra is lehetőséget adnak, hogy az erősségeiket továbbfejleszthessék és újakra is szert tegyenek. Ha a feladatok többdimenziósak, több tanulóknak van lehetősége intellektuális kompetenciájának a megmutatására. Azzal, hogy a feladatokat inkább többdimenzióssá, mintsem egydimenzióssá (kizárólag alapvető tanulási készségeket igénylővé) teszik, a pedagógusok nemcsak a tanulási feladatot definiálják újra, hanem az osztály hagyományos szociális rendszerét is. A többdimenziós, többféle képességet igénylő feladatok előfeltételei annak, hogy több tanulóknak adnak lehetőséget arra, hogy „okosnak” mutakozzék, és a tanár és társai kompetensnek is lássák őket. A többféle képességet magukban foglaló csoportfeladatok egy további célt is szolgálhatnak: több tanulót vonzanak és ezáltal a feladathoz való hozzáférési utakat nyitnak meg a tanulók számára a tanulási feladatban.

Mivel a feladathoz több olyan diák nyer hozzáférést, akiknek egyébként gyengék a tanulási képességei, így intenzívebben vesznek részt a munkában, és a csoportfoglalkozások során lehetőségük adódik olvasni, írni és számolni is. Az alapkészségeiket

releváns kontextusban használják, szóban kommunikálnak és problémákat oldanak meg. A fogalmi megértés javulásával párhuzamosan egyre többet értenek az olvasott szövegből és írásuk is gördülékenyebbé válik (Bower, 1997).

A CSOPORT ÉS AZ EGYÉN TELJESÍTMÉNYÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A heterogén osztályban a csoportmunka képes javítani a csoporton belüli kapcsolatokat és alkalmas kognitív képességek fejlesztésére (Johnson és Johnson, 1996, 1999). A csoportfoglalkozások aktivizálhatják az alapkészségeket és széles körű ismereteket tudnak nyújtani, miközben a gyerekek általános fogalmakat is elsajátítanak. A legnehezebb és legelvontabb fogalmak hatékonyabban taníthatóak csoportban, mint egyéni gyakorlatok formájában (Cohen, 1991). Schultz (1999) kimutatta, hogy a tanulónak a természettudomány tárgyban a komplex oktatási csoporttevékenységek eredményeként elért teljesítménye jobb volt annál, mint amit egyéni munkával érthettek volna el. A tanulmányban szereplő olyan diákok, akik csoportokban dolgoztak, sokkal mélyebben értették meg a feladat lényegét, mint azok, akik ugyanazokat a gyakorlatokat egyénileg végezték el. Azoknak a tanároknak, akik csoportmunkát használnak, tudniuk kell, hogyan értékeljék a tanulást oly módon, hogy biztosak lehessenek abban, hogy a tanulók tanulmányi előmenetele megtörtént (Smith, 1998, Lord, 2001). A csoportmunkát nem elegendő egy teszttel lezárni. *A csoportmunka folyamán a tanárnak tudnia kell, hogy a tanulók profitálnak-e a csoportmunka gazdag tartalmi anyagából.* A fogalmak csoportmunka segítségével történő tanításának egyik legnehezebb része az, hogy milyen módon adjon a pedagógus a csoportoknak értékelést munkájuk eredményéről. Ha a feladat kreatív és nyílt végű, nem lehet előre tudni, hogy mi lesz a tanulók által előállított feladat, a tanárok pedig gyakran tanácstalanok abban a tekintetben, hogy a csoportmunkáról hogyan adjanak konkrét és konstruktív visszacsatolást (Frederiksen és Collins, 1989, Solomon, 1998). Az értékelésnél fontos, hogy az elvárások legyenek egyértelműek (Shepard, 2000), ellenkező esetben a tanulók nem tudják, hogyan mutassák be kompetenciáikat, és ennek következtében saját tanulásuk irányítási folyamatában kevésbé vesznek részt (Brookhart, 1999).

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK FELKÉSZÍTÉSE A KOMPLEX INSTRUKCIÓS PROGRAM ALKALMAZÁSÁRA

Vizsgálatunk középpontjában annak a kérdésnek a megválaszolása áll, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók mennyire értik a szemináriumon megismert KIP-nek a státuszkezelésre, az egymást partnerként való elfogadására irányuló tevékenységét, benne a tanulásban lemaradt, az alulteljesítő tehetségek és a már megmutatkozó kiváló eredményt felmutató tanulók együttnevelésének a jelentőségét, a nyitott végű feladatok és a differenciált egyéni feladatok szerkesztésének fontosságát és ezt az ismeretet

képesek-e alkalmazni a tanórára történő felkészülésük során. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult.

A hallgatók felkészítése több lépcsőben történt.

- Szemináriumi előadás keretében megismerték a tudásban heterogén tanulói összetétel kezelésére alkalmas KIP-et.
- Megtekintettek és adott szempontok alapján elemeztek négy, a módszer elveinek megfelelően felépített tanítási óráról készült videofelvételt.
- A KIP elveinek megfelelő 45 perces tanórai szimuláción vettek részt, ahol a tanulók „bőrébe bújva”, azok szerepét eljátszva, tapasztalatot szereztek arról, hogy milyen érzés olyan tudásban heterogén csoportban dolgozni, ahol a feladatok nyitott végűek, innovatív gondolkodásra serkentőek, sokféle képesség felhasználását igénylik és egyénre szabottak.
- Három, a KIP elveinek megfelelő óratervet elemeztek.

A fenti tevékenységek elvégzése után arra kértük a hallgatókat, hogy ismereteik birtokában, saját tantárgyuknak megfelelően²⁰ készítsenek a módszer elveinek megfelelő, a tudásban heterogén tanulói csoportot figyelembe vevő óratervet.

ELEMZÉS

A vizsgálatban minden, a KIP ismerveit a hazai felsőfokú oktatási intézményekben szemináriumi keretben elsajátító hallgató részt vett. A hallgatói csoportok az óratervkészítésre történő előzetes felkészítés után megkezdték óraterveik elkészítését. A vizsgálatban résztvevők számát az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: A vizsgálatban résztvevő hallgatók száma

| Intézmény | Vizsgálat éve | Szak | Nappali hallgatók száma/fő | Levelező hallgatók száma/fő | Összesen/fő |
|------------------|---------------|--|----------------------------|-----------------------------|-------------|
| Miskolci Egyetem | 2012 | Tantárgy szakos tanárképzésben résztvevő hallgatók | 26 | 19 | 45 |
| | 2013 | | 25 | 25 | 50 |
| | | | | | |
| ELTE | 2012 | Fejlesztőpedagógus hallgatók | 0 | 37 | 37 |
| | 2013 | | 0 | 36 | 36 |
| | | | | | |
| Összesen | | | 51 | 117 | 168 |

²⁰ A feladatok értékelését a KIP alkalmazásában több, mint tíz éve jártas, az óravázlatnak megfelelő szakos pedagógusok végezték.

Az óravázlatokat a hallgatók a szemináriumi foglalkozások zárásaként, elméleti ismereteik és óraszimulációs tapasztalataik birtokában, valamint a videofilmeken látottak alapján készítették el.

Vizsgáltuk, hogy képes-e a hallgató olyan óraterv összeállítására, amely a több helyes megoldást magukban foglaló nyitott végű feladatokon keresztül a diákoknak lehetőséget nyújt a heterogén tanulói csoporton belül minden diák számára alternatív megoldások keresésére, a vitára, érveik bizonyítására. Az összetett, multidimenzionális csoportfeladatokat úgy kellett összeállítani, hogy megoldásuk sokféle intellektuális képességet igényeljen, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére, szem előtt tartva, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni és fejleszteni intellektuális képességét. Kiemeltük annak fontosságát, hogy a többféle intellektuális képességek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében, az alulteljesítő tehetségek felismerésében, alkalmat ad a diákoknak arra, hogy kialakítsák, formálják a kompetenciáról alkotott nézetüket, illetve azzal kapcsolatos véleményüket, hogy mit jelent „okosnak lenni” a csoportmunkát alkalmazó osztályban.

A hallgatónak óraterve készítésekor figyelembe kellett vennie, hogy a nyitott végű, több megoldást lehetővé tévő, összetett képességeket igénylő gyakorlatokon keresztül nyílik alkalmára arra, hogy a tanulók egymástól való függését erősítse. Ez a kölcsönös függőség nagy figyelmet kíván a tanulóktól együttműködésükben és közös döntéseikben. Egy olyan csoportban, ahol a csoporttagok egymással függőségi viszonyban állnak, ott az együttműködés és az interakció iránt fokozottabb igény jelentkezik, amelynek jelentősége a komplex és ismeretlen feladatok miatt még kifejezettebb. A csoportmunka célja ennek a közös egymásra utaltságnak, munkának a megfelelő szinten tartása, erősítése. Szem előtt kellett tartani, hogy minél nagyobb lehetőség nyílik a csoportmunka tanári irányítás nélküli teljesítésére, annál könnyebb a csoporton belüli közös munka, a gondolkodás fejlesztése.

A hallgatóknak figyelniük kellett arra is, hogy az egyéni megbízhatóság szintén fontos jellemzője a csoportmunkának. A csoportmunkára támaszkodó egyéni beszámoló az önállóság, egyéni megbízhatóság legfontosabb szóbeli és írásbeli dokumentumai, segítségükkel a tanulók kitűnő lehetőséget kapnak a fejlődésre, a gyakorlásra, és szóbeli, íráskészségük fejlesztésére, és egyben lehetőséget nyújt a tanárnak a diákok egyéni előrehaladásának leméréséhez.

Felhívtuk a hallgatók figyelmét arra, hogy a csoportmunka különösen akkor eredményes, amikor a tanár legfontosabb célja a fogalmak elsajátíttatása és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése. Ehhez a diákoknak a feladatokon keresztül alkalmat kell nyújtani a vitára és gondolataik érthető megfogalmazására. A hallgatókat felkészítettük arra is, hogy a jó feladat megtervezéséhez a pedagógusnak a hagyományos órára történő felkészülésnél hosszabb időre, több szempont együttes figyelembevételére, a státuszkezelésről megfelelő ismeretekre van szüksége, vagyis a jól megtervezett feladat a tanár szakmai fejlődését épp úgy szolgálja, mint a diákokét.

Az önállóan elkészített óravázlatok elemzésekor egyértelmű különbséget fedeztünk fel aközött, hogy a hallgatók nappali vagy levelező tagozatosak, de nem fejlesztő pedagógusok, illetve hogy fejlesztő pedagógusok. Mivel az eltérés következetes és szembevetendő, ezért további elemzésünk során különbséget kívánunk tenni e három hallgatói csoport között.

Az óravázlatok elemzésénél az alábbi jellemző hibákkal találkoztunk:

- a csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének, nem adtak alkalmat a tanulók közötti vitára, az innovatív gondolkodásra;
- olykor az ötletből kifogyva a hallgatók minden csoportnak azonos feladatot adtak az osztályon belül, versenyhelyzetet teremtve az egyes csoportok között;²¹
- a csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak;
- a hallgatók túlméretezték időben a feladatokat, a csoportfeladatok hossza nem tette lehetővé a tanulók differenciált egyéni fejlesztését, a tehetség gondozást;
- a differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét, így félő, hogy a tanulók nem tartják fontosnak a közös munkát, hisz egyéni sikerük nem attól függ;

A továbbiakban ezeket a tipikus hibákat elemezzük az egyes szakok és tagozatok hallgatói teljesítményének összehasonlításával.

A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének²²

A méréseket a program megismerésében részvevő összes hazai nappali és levelező tagozatos, tantárgyi szakos képzésben részt vevő és fejlesztő pedagógia szakos hallgató körében elvégeztük (2. táblázat).

²¹ A KIP-ben a tanulói csoportok közötti versenyhelyzet a státuszkezelés akadályozója, ez a maradék 80-85%-nyi tanítási órák jellemzője lehet.

²² KIP-es, nyitott végű csoport feladat:

- Alkossatok egy csoportot, akik a maradi gondolkodással járó értetlenkedést képviselik!
- Vitassátok meg Széchenyi István szellemi és gyakorlati tevékenységét a csoportotok szemszögéből!
- Írjátok le a megállapításaitokat egy-egy tevékenységét tekintve!
- Okokat, okozatokat is írjatok! (Segítségét nyújthatnak a képek.)
- Válaszoljatok a nagy gondolat kérdésére!

Nem KIP-es csoport feladat: Készítsetek naplót a forrás és saját ismereteitek alapján (8-10 mondatban) Széchenyi Istvánként származásotokról, ifjúságotokról és a reformmozgalomba való bekapcsolódásotokról!

2. táblázat: A feladatok nyitott végűségének megfelelése a hallgatói csoportok között

| | | | A csoportfeladatok nem feleltek meg a nyitott-végűség követelményének | | | Össze- sen |
|----------|---------------------|----|---|----------------------|--------------|---------------|
| | | | nem nyitott végű | részben nyitott végű | nyitott végű | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 37 | 7 | 7 | 51 |
| | | % | 72,5% | 13,7% | 13,7% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 33 | 7 | 4 | 44 |
| | | % | 75,0% | 15,9% | 9,1% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 42 | 16 | 15 | 73 |
| | | % | 57,5% | 21,9% | 20,5% | 100,0% |
| Összesen | | Fő | 112 | 30 | 26 | 168 |
| | | % | 66,7% | 17,9% | 15,5% | 100,0% |

Az adatok összegzéséből kiderül, hogy egyik hallgatói csoport sem tudta első alkalomra 100%-ban teljesíteni azt a követelményt, hogy az összeállított feladatok nyitott végűek, valamint minden esetben a heterogén tanulói kiscsoport minden tagja számára motiválóak legyenek. Ennek a hiányosságnak a következménye a tanulói csoporton belüli vita elmaradása, a ritkább kommunikáció lesz, amely végső soron az ismeretelsajátítást lassítja, hiszen minél kevesebbet beszélgetnek a tanulók az ismeretekről, a tananyagról, annál kevesebbet tanulnak. Születtek olyan óravázlatok is, amelyekben a nyitott végűség a csoportfeladatok egy részében érvényesült, majd – talán az ötletekből való kifogyás miatt – zárt kérdésű feladatokkal zárultak. Ezek a részben megfelelő kategóriába sorolt óratervek.

Az adatok elemzésekor az is kiderült, hogy a fejlesztőpedagógia szakosok értették meg legjobban és a tantárgyi szakos levelező tagozatos hallgatók a legkevésbé a nyitott végűség lényegét. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek, a $\text{Sig} > 0,05$ értékkel. Ebbe az is közrejátszhat, hogy – ugyan a vizsgálat minden, a programot használó hallgatóra kiterjedt – a minta elemszáma alacsonynak tekinthető.

A csoportok azonos feladatot kaptak

Ha ma megkérdezzük a pedagógusokat, hogy használnak-e csoportmunkát, kooperatív technikát tanítási óráikon, akkor szinte mindenki igennel válaszol. Az alkalmazás gyakoriságában és tudatosságában azonban jelentős eltérések vannak.

A KIP-et alkalmazó pedagógusoknak tisztában kell lenniük azzal, hogy a tanulók státuszhelyzetének a javításához, a gyerekek között kialakult rangsor rendezéséhez, a tanulók motiválásához jelentősen hozzájárul a csoportfeladatok nyitottsága mellett az is, hogy az egyes tanulói csoportok eltérő feladatot kapjanak. Mivel a KIP célja a tanulók nyugodt munkakörülményeinek a biztosítása, a csoportok közötti versenyhelyzet

kiküszöbölése, érdemes arra figyelmet fordítani, hogy az egyes tanulói csoportok egymástól függetlenül végezzék munkájukat. Ennek hiányában versenyhelyzet alakulhat ki a csoportok között, amely sok tanulóra, különösen az alulteljesítőkre negatív hatással van. A KIP-es órákon, amelyek aránya a tanítási órák 15-20%-a, a versenyhelyzet nem kívánatos. Az óravázlatíró lustaságából is eredhet az azonos feladatok kijelölése, de arra is gondolhatunk, hogy a hallgató nem értette meg a módszer státuszkezelő és motiváló lényegét (3. táblázat).

Méréseink alapján a fejlesztő pedagógusok tudták leginkább alkalmazni az óravázlat készítésében azt az ismeretet, miszerint ha minden csoport eltérő feladatot kap, akkor a csoportok közötti versenyhelyzet kiiktatásra kerül, amely az alulteljesítőkre, a stresszhelyzetet kevésbé tűrőkre motiválóan hat. Azt is láthatjuk, hogy a levelező tagozatosak ebben az esetben is rosszabbul teljesítettek, mint a nappali tagozatosak és a fejlesztő pedagógia szakosak. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek, Khí-négyzet próba, Sig. > 0,05.

3. táblázat: Azonos csoportfeladatok kijelölésének az aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében

| | | A csoportok azonos feladatot kaptak | | | Össze- sen | |
|----------|---------------------|-------------------------------------|-------------------|--------|---------------|--------|
| | | azonos | részben azonos | eltérő | | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 33 | 8 | 10 | 51 |
| | | % | 64,7% | 15,7% | 19,6% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 31 | 8 | 5 | 44 |
| | | % | 70,5% | 18,2% | 11,4% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 35 | 18 | 20 | 73 |
| | | % | 47,9% | 24,7% | 27,4% | 100,0% |
| Összesen | Fő | 99 | 34 | 35 | 168 | |
| | % | 58,9% | 20,2% | 20,8% | 100,0% | |

A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak

Még a gyakorló pedagógusokat is próbára teszi a követelmény, hogy a tanulók részére olyan eltérő feladatokat állítsanak össze, amelyek egy osztály kis tanulócsoportjai számára adott témában egyformán érdekesek, figyelemfelkeltőek, motiválóak. Orlick már 1981-ben arról ír, hogy a kooperatív munkavégzés jelentősége abban rejlik, hogy növeli a tevékenységek megosztását. Márpedig ez a KIP egyik sajátossága. Ennek a követelménynek való megfeleltetés eléri, hogy minden tanulónak lehetősége legyen részt venni a csoport munkájában. (4. táblázat).

Izgalmas, mégis előre feltételezett eredményt kaptunk az összeállított feladatok motiváló hatását illetően. Az adatok elemzéséből kiderül, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak kisebb arányban sikerült a megfelelően motiváló feladatok kialakítása. Véleményünk szerint ez annak tulajdonítható, hogy nincs jártasságuk és tapasztalatuk a feladatok összeállításában. Az is kiderült, hogy a levelező tagozatos és a fejlesztő pedagógia szakos hallgatók, vagyis a gyakorló pedagógusok azonos arányban tudtak egyformán kihívó, érdekes feladatokat összeállítani. Viszont az is látható, hogy közülük minden negyedik, ötödik személynek, feltételezhetően, nemcsak mint hallgatónak, hanem mint gyakorló pedagógusnak is, küzdenie kell azért, hogy motiváló feladatokat állítson össze a gyerekek számára. Márpedig ez az ismeretelsajátításra sarkallás, az alulteljesítők megmutatkoztatásának egyik feltétele. Ha a feladat az első pillanatban felkelti a tanulók érdeklődését, motiválóan hat, akkor a munkában való aktív részvétel és azon keresztül az ismeretelsajátítás sikeres lehet. Az elemzés során az adatok tendenciaszerű különbségeket jeleztek, Khí-négyzet próba, Sig. > 0,05.

4. táblázat: *Motiváló csoportfeladatok aránya a szakos és a tagozatos hallgatók körében*

| | | A csoportfeladatok nem voltak eléggé és egyformán kihívóak, motiválóak | | | Összesen |
|----------|---------------------|--|----------------------|-------|----------|
| | | kevésbé motiváló | megfelelően motiváló | | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 23 | 28 | 51 |
| | | % | 45,1% | 54,9% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 12 | 32 | 44 |
| | | % | 27,3% | 72,7% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 20 | 53 | 73 |
| | | % | 27,4% | 72,6% | 100,0% |
| Összesen | | Fő | 55 | 113 | 168 |
| | | % | 32,7% | 67,3% | 100,0% |

A hallgatók túlméretezték időben a csoportfeladatokat

Annak megállapítása, hogy egy csoportfeladat az adott időintervallumba belefér-e, nagy gyakorlatot igényel.

Méréseink azt mutatják, hogy a nappali tagozatos hallgatók, valószínűleg gyakorlati tapasztalatok hiánya miatt, túlméretezték a csoportfeladatokat, amelyek végrehajtása a szokásos 15-20 percnél több időt igényel, így az óra hátralévő szakaszában az egyéni differenciált feladatokra nem jutna idő. A KIP szerinti óra sajátossága, hogy fele a kis

tanulói csoportok által megoldandó feladatok számára van fenntartva és az óra többi része a csoportfeladat eredményét felhasználó differenciált egyéni feladatok megoldására áll a tanulók rendelkezésére (5. táblázat).

5. táblázat: A csoportfeladatok hossza az egyes hallgatói csoportokban

| | | | A hallgatók/pedagógusok túlméretezték időben a feladatokat | | Összesen |
|----------|---------------------|-----------|--|--------------|---------------|
| | | | túlméretezett | megfelelő | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 24 | 27 | 51 |
| | | % | 47,1% | 52,9% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 10 | 34 | 44 |
| | | % | 22,7% | 77,3% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 20 | 53 | 73 |
| | | % | 27,4% | 72,6% | 100,0% |
| Összesen | | Fő | 54 | 114 | 168 |
| | | % | 32,1% | 67,9% | 100,0% |

A gyakorlottság, a tapasztalat a siker egyik záloga. Az elméleti ismeretek elsajátítása és annak a gyakorlatban történő alkalmazása a levelező tagozatos hallgatók esetében a pedagóguspályán eltöltött időnek tulajdoníthatóan könnyebb. Tapasztalatukból eredően ez a csoport könnyebben fel tudja mérni az egyes feladatok megoldásához szükséges időt. Lényegtelen az eltérés, mindössze 2% a levelező tagozatos szakos és a fejlesztő pedagógus szakos hallgatók között, ez utóbbi csoport javára.

A csoportfeladatok hosszának, méretezésének szempontjából tapasztalt összefüggés szignifikánsnak mutatkozott, ami arra enged következtetni, hogy ezek az eltérések valóban a különböző hallgatói csoportoknak (nappali vagy levelező tagozat, illetve fejlesztő pedagógusok) tulajdoníthatóak, Khí-négyzet próba, Sig. < 0,05.

A differenciált egyéni feladatok nem használták fel a csoportmunka eredményét

A tanulók tudásának a fejlesztése nagyban függ a személyre szabott feladatoktól, az egyéni, differenciált fejlesztéstől. A KIP-ben a differenciált egyéni feladatok²³ szerkesztése az egyik legnagyobb figyelmet igénylő feladat. Nemcsak azért, mert névre szól,

²³ A fent bemutatott csoportmunkához tartozó differenciált egyéni feladatok:

KIP-es feladatok, amelyek felhasználják a csoportmunka produktumát:

Egyéni feladatok:

I./1. Sorold fel Széchenyi István tevékenységét a leírtak alapján! (ez a leggyengébb tanulóé)

figyelembe veszi a tanuló kompetenciáit, meglévő tudását, ismereteit, épít Vigotszkij (2006) legközelebbi fejlődési zóna elméletére, hanem azért is, mert ez a tehetség gondozás egyik terepe és visszahat a tanulók csoporton belüli együttműködésére is. Az egyéni feladatoknak fel kell használniuk a csoportmunka eredményét, vagyis nem lehet megoldani azokat anélkül, hogy a csoportfeladat ne készüljön el, ne vegyen részt benne a tanuló és ne támaszkodjon az ott szerzett ismeretekre. Ha a tanuló számára nem tesszük lehetővé, hogy az egyéni feladatában felhasználja a csoportmunka eredményét, akkor a csoportmunkában való aktív részvételről szoktatjuk le. Ennek a kívánalomnak az elmulasztásánál hamar megtanulja a tanuló, hogy az egyéni feladata akkor is sikerül, ha nem vesz részt a csoportmunkában, ami a csoport együttműködése és így a szocializáció szempontjából is hátráltató tényező. Ellenkező esetben viszont azt tudatosítjuk a tanulóban, hogy a csoport sikere az ő egyéni előrehaladásának is a záloga lesz. Vizsgálatunk célja annak megállapítása volt, hogy meglévő ismereteik birtokában képesek-e a hallgatók olyan feladatokat összeállítani, amelyek a csoportmunka során szerzett ismeretekre támaszkodnak, annak eredményét felhasználva fejlesztik a gyerekek tudását, motiválják munkára őket.

Az összes vizsgált hallgató tekintetében jelentős különbségeket látunk a névre szóló, egyéni képességekhez mért feladatok megfelelésében (6. táblázat).

I./2. Jelöld meg a csoportmunkában azokat a gondolatokat, amelyek a maradi gondolkodásuk ellenére is haladást mutatnak!

I./3. Milyen reformkori vívmányokat képzelnél el a maradiak szemszögéből? A csoportmunkából dolgozz!

I./4. Fogalmazd meg kiáltvány formájában a csoportmunka anyagát!

I./5. Készíts követelést a maradiak nevében a leírtak alapján!

Egyéni feladatok, amelyek nem felelnek meg a KIP kritériumainak, mivel azok a tanulók részére rendelkezésre bocsájtott forrást és nem a csoportmunka produktumát használják fel:

1. A napló alapján írd 3-4 mondatot Széchenyi származásáról!
2. A napló alapján írd le, mely országokban járt Széchenyi István és ki volt a kísérője 1822-ben!
3. Fejtsd ki, hogy melyik ország és miért gyakorolt nagy hatást Széchenyire!
4. A csoport beszámolója alapján, értékeld Széchenyi István fellépését az 1825-ös rendi országgyűlésen!

6. táblázat : A differenciált egyéni feladatok megfelelése az egyes hallgatói csoportokban

| | | A differenciált egyéni feladatok felhasználták a csoportmunka eredményét | | | | Összesen |
|----------|---------------------|--|------------------------|---------------|---------------|----------|
| | | nem használták fel | részben használták fel | felhasználták | | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 5 | 7 | 39 | 51 |
| | | % | 9,8% | 13,7% | 76,5% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 7 | 5 | 32 | 44 |
| | | % | 15,9% | 11,4% | 72,7% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 1 | 2 | 70 | 73 |
| | | % | 1,4% | 2,7% | 95,9% | 100,0% |
| Összesen | Fő | 13 | 14 | 141 | 168 | |
| | % | 7,7% | 8,3% | 83,9% | 100,0% | |

A fejlesztő pedagógusok kiemelkedően magas arányban, 96%-ban készítették el a kritériumoknak megfelelően a differenciált egyéni feladatokat, amely eltérés szignifikánsnak tekinthető, KHI-négyzet próba, Sig. < 0,05. Közülük csak egy hallgató nem értette meg a csoportfeladatra történő ráépülés lényegét, fontosságát. Mivel az ő feladatuk, munkájuk elsődleges célja a tanuló egyénre szabott fejlesztése, az sem meglepő, hogy közülük mindenki az integrációs mátrixnak megfelelően (Bloom-féle taxonómia és Gardner-féle többszörös intelligencia elveinek együttes figyelembe vétele – Heacox, 2006), annak értő alkalmazásával készítette el a tanulók egyéni feladatát.

JAVÍTÁSRA VISSZAKÜLDÖTT ÓRATERVEK

A hallgatók egyéni teljesítményét is vizsgáltuk. Valószínűleg a módszer gyakorlatban történő alkalmazásának hiánya miatt nem volt olyan hallgató, aki maradéktalanul képes lett volna a programnak megfelelő összes kritérium egy időben történő figyelembe vételére és annak az óravázlatban történő érvényesítésre.

Az egyes vizsgált hallgatói csoportok eredményét összevetve megállapítjuk, hogy a fejlesztő pedagógia szakosok teljesítménye bír a legkedvezőbb értékekkel. Ők értékelték meg legmagasabb százalékban a módszer kritériumait, azoknak az óravázlatban történő érvényesítését. Az ő esetükben kértük legcsekélyebb arányban az óravázlat újrafogalmazását. A csoportok közötti eltérés szignifikánsnak tekinthető. Viszont az értékekből az is kiderül, hogy mindegyik hallgatói csoport tekintetében, így a fejlesztő pedagógia szakosokéban is, jelentős a javításra visszaadott munka (7. táblázat).

A javításra visszaküldött óratervek magas aránya arra enged következtetni, hogy néhez megváltoztatni a pedagógusok/leendő pedagógusok tanításról vallott nézeteit. Mind

a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatóknak a diákéveikből hozott tapasztalataihoz köthető elképzelése van a tanításról. Legtöbbjük a pedagógus munkát az új ismeret szóbeli közlésével azonosítja, a minél érthetőbb és logikusabb magyarázatok láncolatának átadásával. Elképzeléseik nem igazodnak a tanítással szemben támasztott új követelményekhez. A váltás nehéz. Problémát jelent számukra olyan összetett, multidimenziális csoportfeladatok összeállítása, amelyek megoldása sokféle intellektuális képességet igényel, lehetőséget adva a diákoknak tehetségük, tudásuk és problémamegoldó képességük használatára, fejlesztésére. Kívánatos szem előtt tartani, hogy minél összetettebb egy feladat, annál több diáknak van lehetősége megmutatni intellektuális képességét, amelyek fejlesztése nagy jelentőséggel bír, mivel nélkülözhetetlen eszköz a státuszprobléma sikeres kezelésében.

7. táblázat: A javításra visszaküldött óratervek az egyes hallgatói csoportokban

| | | | Visszaküldte-e | | Összesen |
|----------|---------------------|----|----------------|-------|----------|
| | | | nem | igen | |
| Csoport | nappali tagozatos | Fő | 3 | 48 | 51 |
| | | % | 5,9% | 94,1% | 100,0% |
| | levelező tagozatos | Fő | 1 | 43 | 44 |
| | | % | 2,3% | 97,7% | 100,0% |
| | fejlesztő pedagógus | Fő | 11 | 62 | 73 |
| | | % | 15,1% | 84,9% | 100,0% |
| Összesen | | Fő | 15 | 153 | 168 |
| | | % | 8,9% | 91,1% | 100,0% |

ÖSSZEGZÉS

Az iskolákban a tanulók jelentős hányadának megváltozott az igénye az ismeretsajátítás módja felé. A hallgatókat erre úgy készíthetjük fel, hogy egyetemi éveik alatt új, a gyakorlatban kipróbált és sikerrel alkalmazott tanítási módszerekkel ismertetjük meg őket.

Munkákban azt vizsgáltuk, hogy a hazánkban 14 éve alkalmazott Komplex Instruktív Programot mennyire sikerül úgy elsajátítaniuk szemináriumi keretben a hallgatóknak, hogy ismereteiket képesek legyenek érvényesíteni a tanórára történő felkészülésük során. Kérdés volt számunkra, hogy a hallgatók mennyire értették meg a tudásban heterogén tanulói csoport együttnevelésének a szükségességét, így a módszernek a státuszkezelésre irányuló fontos tevékenységét. Ennek mérésére a módszer elveinek megfelelő óravázlat összeállításában való jártasság vizsgálata bizonyult. Az értékelésben a legfontosabb szempont a KIP elveinek való megfelelés, vagyis a csoportfeladatok nyitott-végűségének követelménye, a csoportfeladatok különbözősége, a differenciált egyéni feladatok csoportmunkára történő épülése állt.

Fontos eredménynek tartjuk, hogy az óravázlatok elemzésénél olyan jellemző hibákkal találkoztunk, amelyek megmutatták, hogy a módszer értő és hatékony alkalmazásához melyek azok a területek, amelyekre fokozottabb figyelmet érdemes és kell fordítani a hallgatók egyetemi felkészítésében.

Bár nem volt célunk annak elemzése, hogy az egyes hallgatói csoportoknál milyen megértésbeli eltéréseket tapasztalunk az óraterv elkészítésében, mégis szembeötlő különbségeket fedeztünk fel abban a tekintetben, hogy a fejlesztő pedagógia szakos hallgatók jobban teljesítettek az egyes vizsgálati területeken. Nem találtunk szignifikáns összefüggést a csoport feladatok nyitott végűsége, az azonos feladatok kijelölése és a feladatok motivációs hatása tekintetében az egyes hallgatói csoportok között. A feladatok időben való megfeleltetése és a csoportmunka eredményének a felhasználása tekintetében azonban szignifikáns az összefüggés. Az összefüggések értelmezése további vizsgálatot igényel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Allport, G. W. (1977): *Az előítélet*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Allport, G. W. (1995): Kultúra, szituáció és szerep. In: Bakacsiné Gulyás Mária (szerk.): *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 126. o.
- Arellano, A. (2002): *Bilingual students, aquisition of academic language in a complex instruction classroom*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Berger, J. B. – Cohen, B. P. – Zelditch, M. (1966): Status characteristics and expectation states. In: Berger, J. – Zelditch, M. – Anderson, B. (Eds.) *Social theories in progress*. Boston: Houghton-Mifflin, Vol. 1. 9-46.
- Berger, J. B. – Cohen, B. P. – Zelditch, M. (1972): Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*. 37(3). 241-255.
- Berger, J. B. – Cohen, B. P. – Zelditch, M. (1966): Status Characteristics and Expectation States. In: *Sociological Theories in Progress*. Vol 1. edited by J. Berger., M. Zelditch and B. Anderson, MA: Houghton Mifflin. 29-46.
- Berger, J. B. – Rozenholtz, S. J.– Zelditch, M. (1980): Status organizing processes. *Annual Review os Sociology*, 6. 479-508.
- Bower, B. (1997): Effects of the multy-ability curriculum in secondary social studies classrooms. In: Cohen. E. G. – Lotan, R. A. (Eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press. 117-133.
- Brookhart, S.M. (1999). *The Art and Science of Classroom Assessment: The Missing Part of Pedagogy*. ASHE-ERIC Higher Education Report (Vol. 27, No. 1). Washington, DC: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.

- Cohen, E. G. (1982): Expectations states and interracial interaction in school settings. *Annual Review of Sociology*, 8, 209-235.
- Cohen, E. G. (1984): Talking and working together: Status, interaction and learning. In: Peterson, P. – Wilkinson, L. C. – Hallinan, M. (Eds) *The social context of instruction: Group organization and group processes*. New York: Academic Press. 171-187.
- Cohen, E. G. (1991): Teaching in multikulturally heterogeneous classrooms. Findings from a model program. *McGill Journal of Education*, 26, 7-23.
- Cohen, E. G. (1994): Restructuring the classroom: conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*.
- Cohen, E. G. (1994a): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms* (Rev. ed.) New York: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. (1997): Understanding status problems: sources and consequences. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (Eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press. 61-76.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (1989): Can classrooms learn? *Sociology of Education*, 62. szám. 75-94. o.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (1997a): Raising expectations for competence: The effectiveness of status interventions. In: Cohen, E. G. – Lotan, R. A. (Eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press. 77-91.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. – Catanzarite, L. (1990): Treating status problems in the cooperative classrooms. In: Sharan, S. (Ed.) *Cooperative learning: Theory and Research*. New York: Praeger. 203-229.
- Cohen, E. G. – Lotan, R. A. – és Leechor, C. (1989): Can classroom learn? *Sociology of Education*, 62. 75-94.
- Cuseo, J. (1992): Cooperative learning vs. small group discussions and group projects: The critical differences. *Cooperative learning and college teaching*, 2(3), 5-10.
- Feldman, R. S.– Prohaska, T. (1979): The student as Pygmalion: Effect of Student's expectancy on the teacher. *Journal of Educational Psychology* 71, 485-493. o
- Fillmore, L. W. 1991): *When Learning a Second Language Means Losing the First*. <http://psych.stanford.edu/~babylab/pdfs/sdarticle.pdf> (2015.01.15.)
- Frederiksen, J. R. – Collins, A. (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18 (9), 27-32.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books. New York.
- Gardner, H. (2003). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Goldhaber, Dan D. – Brewer, Dominic J. (2000): Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 80, 134, 136-138.
- Goslin, D. A. (1995): Bevezetés a szocializáció kutatásába. In: Bakacsiné Gulyás Mária *A nevelés társadalmi alapjai*. JGYTF Kiadó, Szeged. 73-93. o.

- Hammerness, Karen – Darling-Hammond, Linda – Shulman, Lee (2002): *Towards expert thinking: How case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Humphreys, P. – Berger, J. (1981): Theoretical consequences of status characteristic formation. *American Journal of Sociology* 86(15), 254-265.
- Johnson, J. H. (2011): *Immigrants and Education*. Just The Facts. Public Policy Institute of California, April, 2011.
http://www.ppic.org/content/pubs/jtf/JTF_ImmigrantsEducationJTF.pdf 2014. 05. 02.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1990): Cooperative learning and achievement. In: Sharan, S. (Ed.) *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger. 27-37.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1994): Learning together and alone: cooperation, competition and individualization. *Englewood Cliffs*, Prentice-Hall, New York.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1996): *Meaningful and Manageable Assessment Through Cooperative Learning*. Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1999): What makes cooperative learning work. *Cooperative learning JALT Applied Materials*, 115, 1-15.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (2000): A tanításra vonatkozó szociálpszichológiai elméletek. In: Lawrence J. Saha (szerk.): *International Encyclopedia of Sociology of Education*.
- Johnson, D.W. – Johnson, R. T. – Stanne, M. – Garibaldi, A. (1990): Impact of group processing on achievement on cooperative group. *Journal of Social Psychology*, 129(4), 507-516.
- Johnson, J. H. – Kasarda, J. D. (2011). Six disruptive demographic trends what Census 2010 will reveal. The University of North Carolina at Chapel Hill. UNC 2011.
- K. Nagy Emese. (2012): *Több mint csoportmunka*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Kozma Tamás (1994): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lew, M. – Mesch, D. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1986): Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students. *American Educational Research Journal*, 23(3). 476-488
- Lloyd, P. – Cohen, E. G. (1999): Peer status in the middle school. a natural treatment for unequal participation. *Social Psychology of Education*. 4(1), 1-24.
- Lord, T. R. (2001) 101 Reasons for using cooperative learning in biology teaching. *The American Biology Teacher*, 63(1), 30-38.
- Lotan, R. A. (2008): Developing language and content knowledge in heterogeneous classrooms, In: R. Gillies ed. *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom*. Springer. 187-203.
- Mérei, F. (2001): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Miller, N. – Harrington, H. J. (1990): A situational identity perspective on cultural diversity and teamwork in the classroom. in: Sharan, S. (Ed.) *Cooperative learning: Theory and Research*. New York: Praeger. 39-75.
- Orlick, T. D. (1981): Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17. 426-429.
- Perkes, Victor A. (1967): *Junior high school teacher preparation, teaching behaviors, and student achievement*. Ann Arbor, MI: Iniversity Microfilms.
- Qin, Z. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1995): Cooperative vs. competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65. 129-143.
- Reményi Andrea Ágnes (1997): Munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének szociolingvisztikai vizsgálata című disszertáció, ELTE. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Rozenholtz, S. J. (1985): Modifying status expectations in the traditional classroom. In: Berger, J. – Zelditch, M. (Eds.) *Status, rewards and influence*. San Francisco: Jossey Bass, 445-470.
- Rozenholtz, S. J. – Wilson, B. (1980): The effects of classroom structure on shared perceptions of ability. *American Educational Research Journal*, 17. 175-182.
- Sanders, J.A. – Wiseman, R. L. (1990): The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, V.39. 4. 341-393
- Shulcz, S. E. (1999): *To group or not to group: Effects of groupwork on students' declarative and procedural knowledge in science*. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.
- Sharan, S. – Hertz-Lazarowitz, R. (1980): A group investigation method of cooperative learning in classroom, In: Sharan, S.- Hare, P., – Webb, C. Hertz-Lazarowitz, R. Eds.: *Cooperation and education*. ÚT: Brigham Young University Press. 14-46.
- Sharan – Schachar (1988): *Language and learning in the cooperative classroom*. New York, springer.
- Sharan, S. – Kussel, P. – Hertz-Lazarowitz, R. – Bejarano, Y. – Raviv, S. Sharan, Y. (1984): *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- Shepard, L.A. (2000). *The Role of Assessment in a Learning Culture*. Educational Researcher. 29 (7), 4-14.
- Slavin, R. E. (1983): *Cooperative learning*. New ---York: Longman.
- Slavin, R. E. (2001): Cooperative learning and intergroup relations. In: Banks, J. A. – Banks, C. a. M. (Eds) *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass. 628-634.
- Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology: Theory and Practice*. 9th Edition. Columbus, Ohio: Pearson.
- Smith, K. A. (1998) Grading Cooperative Projects *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 59-67.

- Smith, K. A. – Johnson, D. W. – Johnson, R. T. (1981): Can conflict be constructive? Controversy versus concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology*, 73. 651-663.
- Solomon, P. G. (1988): *The curriculum bridge: From standards to actual classroom practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Swing, S. – Peterson, P. (1982): The Relationship of Student Ability and Small Group Interaction to Student Achievement”, *American Educational Research Journal*, 19, 259-274.
- Vigotszkij, L. Sz. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological process*. Harvard University Press, Cambridge.
- Webb, N. M. (1982): Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research*, 52. 421-445.
- Webster, M. – Sobieszek, B. (1974): *Sources of self-evaluation: A formal theory of significant others*. New York: Wiley.
- Wenglinsky, H. (2002): The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy Analysis Archives*, 10.
- Zack, M. (1988): *Delegation of authority and the use of the student facilitator role*. Paper presented at the triannual meeting of the International Association for the Study of Cooperation in Education, Shefayim, Israel.

ABSTRACT

The Complex Instruction methodology is a pedagogical intervention that attempts to change the pupils' social class structure during group-work. These changes result in creating new roles for the teachers, as well as the pupils and increase cooperation between them. It results in the harmonious participation of the pupils in different status and improves completion of the task, i.e. the learning activities of small student groups. Our article aims to demonstrate how to prepare students for the technique of writing a lesson plan, how to achieve that they organize their lessons consciously, and how they can motivate and develop efficiently children with lower and higher capabilities. Preparation for the class is a cornerstone, whose tool was a lesson plan based on the Complex Instruction method.

MÉRÉSES TAPASZTALATI TANULÁS A KÖRNYEZETI SZAKKÉPZÉSBEN

RÉSZLETEK EGY SZAKMÓDSZERTANI KUTATÁSBÓL

1. AZ NYME KÖRNYEZETPEDAGÓGIAI MŰHELYE

1.1. A Világbanki Program és eredményei

A szakmai pedagógusképzés megújulása mindig is fontos szempont és érdek volt (Biszterszky, 1989). Egyik ilyen lehetőség volt az 1994-97 közötti időszak, amikor is a tanügyi reformok és fejlesztések sorában a közoktatás és a szakképzés tartalmi-módszertani megújulása keretében a szakképző iskolák fejlesztéséhez szorosan kötődve **nemzetközi** fejlesztési program valósult meg. Az Emberi Erőforrás Fejlesztése Világbanki Hitellel c. program külföldi hitellel és szakmai támogatással az Ifjúsági és a Szakmai Tanárképzési Alprogramok párhuzamosan futottak, mintegy szinkronban történt a **tananyag és a módszertan fejlesztése**.

A Világbanki Modellnek a lényege, hogy a **gyakorlatorientált szemléletet és a tananyag modularizációját** helyezte középpontba. A természettudományos alapozó tantárgyaknak és az általánosan művelő-nevelő tantárgyaknak/ismeretköröknek és viselkedést formáló fejlesztő hatásoknak nagyobb teret engedett. A szakmai pedagógusokat ezekre a képességfejlesztésekre és korszerű módszerekre készítette fel, jelentős eszközrendszer használatára építve. Úgy a középiskolai, mint a felsőoktatási tanárokat tapasztalatcserékkel és konzultatív fejlesztő tevékenységekkel segítették (Sallai, 1997).

A tanterveket a **curriculum szemlélet** jellemezte, felépítésük a szakmacsoportok szerint differenciálódott. Így a szakmai tanárképzés is egy **országos/központi, egy szakmacsoportos és egy helyi/intézményi szintű** szerkezeti modulból épült fel.

Ha úgy vesszük, akkor ezek moduláris szerkezetet alkottak egy-egy szakmacsoporton belül. A képzés általános tantervi jellemzőit részletesen elemezte *Dr. Gubán Gyula* (Gubán, 2006). A konkrét szakmacsoportos fejlesztés helyi tanterveit az adott egyetem, ill. főiskola készítette el, szintén **moduláris szerkezetben**. Valamennyi szakmacsoportban

100-400 ezer USD értékű **műszer és oktatástechnikai eszköz** került az intézményekhez. A környezetvédelem és vízgazdálkodás szakmacsoport tanárképzéséhez számítógépek, környezeti mérőműszerek, mérőkofferek és szoftverek érkeztek Sopronba, mintegy 132 000 USD értékben. Így jött létre az Erdészeti és Faipari Egyetem Tanárképző Intézetében egy akkreditált **Multimédia és Környezet módszertani Labor**. A laborban lévő műszerek és eszközök bázist jelentenek a felsőfokú mérnök-tanárképzés és szakoktató képzés szakmódszertani és didaktikai tantárgyai számára.

Az Intézet belső átalakulása is követte ezt a folyamatos fejlesztést, így 1997-ben megalakult a **Műszaki és Környezetpedagógiai Tanszék**. A tanszékhez tartozó, de szakmai és szervezeti autonómiát élvező laboratórium szolgálta elsősorban a szakmódszertan, a labordidaktika, szakmai gyakorlatok módszertana, oktatáselmélet, környezet ergonómia, pályaaorientáció című tantárgyak oktatását.

A műszerek helyi installálása és pedagógiai folyamatba állítása mellett **helyi pedagógiai fejlesztő tevékenységet** igényelt (Lükő, 2011, Hoczek, 2002).

1.2. Kutatási projektek

Az Intézet műhely jellegét a fenti fejlesztések mellett kutatási projektek alakították ki, amelyek kiterjedtek a tantervek zöldesítésére, a környezeti szakemberképzés társadalmi hátterének feltárására, környezeti tankönyvek vizsgálatára, továbbá a környezetkultúra-tárgykultúra és a design kapcsolatának kutatására terjedtek ki.

1.3. Tanártovábbképzések

A fontosabb tanártovábbképzéseinket az 1. táblázatba gyűjtöttük

1. táblázat: Az NYME Tanárképző Intézet fontosabb környezeti tanár továbbképzései

| | | | |
|---|--|----------------|---------------------|
| Ember és környezete Szakmai tanártovábbképzés | NSZI –EFE | Sopron-Sarrod | 1992 június |
| PHARE Környezeti nevelés Tanártovábbképzés Soproni Műhely | NYME- FHNP | | 1994-1996 |
| Világbanki Projekt Záró ankét | EFE-MÜM | Sopron | 1997 |
| Környezeti Tanártovábbképzés COMENIUS Sokrates FHNP-National Park für Neusiedl am See | | Sopron- Sarrod | 1999 |
| Tudománnyal a technika és a környezet-tan tanárok képzéséért és továbbképzéséért Tudomány hónapja konferencia | NYME FMK TI-VEAB Környezetpedagógiai Munkabiz. | Sopron | 2006 december |
| Modular Training Package Study Tour ILO Roas Iraq West-Hungarian University | University of West Hungary- ILO-ROAS | Sopron | 18-27 augustus 2005 |

1.4. A VEAB Környezetpedagógiai Munkabizottsága- Megalakult 2014-ben a HERA Környezetpedagógiai Szakosztálya

Az NYME Tanárképző Intézetében a környezetpedagógia területén felhalmozott kutatási, fejlesztési és képzési tapasztalat hálózatszerű továbbítására megalakult a VEAB Környezetpedagógiai Munkabizottsága 1999-ben Dr. Lükő István vezetésével. A munkabizottság a Neveléstudományi Szakbizottságon belül gyakorlatilag 2011-ig működött számos önálló szakmai programot, konferenciát, felolvasóülést, tudomány napi rendezvényt szervezett. Nagy szerepe volt a tanárok továbbképzésében és a fiatal hallgatók és kutatók munkájának segítésében nem csak a VEAB működési területén, hanem „überregionális” szinten. A Munkabizottság öt alkalommal képviseltette magát az ONK-on önálló Szimpóziumokkal, referátumok, poszterek készítésével. Mivel 2011-re számos ok miatt a Munkabizottság tevékenysége erősen redukálódott, felvetődött a gondolat, hogy a PTB –n belül jöjjön létre egy Albizottság. Végül is a HERA-n belül alakult meg a Környezetpedagógiai Szakosztály. A szakosztály a következő műhelyek kutatóiból jött létre: Óbudai Egyetem RKKK, SZTE JGYPK, BME, NYME AK-MNSK, OFI, EKF. Kiemelném az SZTE JGYPK műhelyét, azon belül is Füzne Kószó Mária munkáit (Füzne, 2012), valamint az EKF Neveléstudományi Doktori Iskoláján belül működő Környezetpedagógiai programját, melynek vezetője: Mika János professzor, nem utolsósorban az OFI-ban Varga Attilát, aki az Ökoiskolai hálózat kutatásában, fejlesztésében kiemelkedő teljesítményt és színvonalat mutat.

2. A SZAKKÉPZÉS SZAKMÓDSZERTANÁNAK KAPCSOLATRENDSZERE

A szakmódszertan, mint tantárgy a hallgatók szakmai előképzettségének a figyelembevételével közvetíti azon ismereteket és fejleszt az képességeket, amelyek segítségével az adott iskolatípusban a különböző szakelméleti tantárgyak feldolgozását (tanítását és tanulásirányítását) végzik. A környezetpedagógiai tanulmányok során itt szintetizálódik a megelőző pedagógiai, pszichológiai ismeret. Tehát ráépül az általános-, a személyiség-, a fejlődés-, a szociál- és a munkapszichológia, a történeti és elméleti neveléstan az oktatástan tantárgyakra, továbbá kapcsolódik az oktatástechnológia és pedagógiai gyakorlat c. tantárgyakhoz is. A szakmódszertan kapcsolatrendszerét a tantárgyak rendszere mellett a tudományok és a praxisbeli szakmai és pedagógiai tevékenységek rendszere alkotja.

„A Szakmai módszertan jellegéből fakadóan szorosan kötődik az adott szakma tudományaihoz, illetve ismereteihez, amelyeket főiskolai/egyetemi tanulmányaik során elsajátítottak, illetve amelyeknek „redukált”/transzformált formáját a szakképző iskolákban oktatják. Így tehát a Szakmai módszertan több pilléren álló tartalmi köröket tartalmazó tantárgya a szakmai pedagógusképzésnek.”(Lükő, 1995:6) Ezt a szerkezetet mutatja a 2. táblázat

2. táblázat: *A szakmódszertan tartalmi kapcsolatrendszere*

| Tartalom | Milyen szinten kell uralni? |
|--|------------------------------------|
| 1.Szakmai ismeretek | |
| 1.1. Tudományok elméleti és gyakorlati ismeretei | felsőfokon |
| 1.2. Tantárgyasított szakmai ismeretek, amit tanítani kell | középfokon |
| 2. Pedagógiai, pszichológiai alapok | felsőfokon |
| 3. Az átadás, a „hogyan” (módszer) ismeretei, készségei | felsőfokon |

3. A KÖRNYEZETI SZAKKÉPZÉS RENDSZERE

A környezetvédelmi szakképzés néhány évtizedes hazai múltja tekint vissza, amely először a felsőoktatás posztgraduális képzési formájában kezdődött el elsősorban a szakmérnök képzés területén (Lükő, 2003). Szervezett és standardizált képzési jegyzék szerint azonban csak az 1993-ban kiadott Országos Képzési Jegyzék (továbbiakban OKJ) szerint folyik középfokú oktatás. Ebben az új törvények által szabályozott képzésben az OKJ teljesen új szakmacsoportja szerint osztották a szakmunkásképzők és szakközépiskolák szakjait.

A környezetvédelmi technikus OKJ-ben meghatározott tanterveinek és követelményeinek elemzése elengedhetetlen a kutatás során, mert az elméleti és gyakorlati órák számának aránya valamint a kompetencia területek meghatározzák a szakmai módszertan irányát és feladat-, és témakörét.

A jelenleg érvényes OKJ-ban összesen 11 környezetvédelmi és vízgazdálkodási szakképesítés van 3 kvalifikációs szinten. Ezek csak felsorolás jelleggel a következők: csatornamű-kezelő, fürdőüzemi gépész, hulladékfelvásárló, hulladéktelep-kezelő, környezetvédelmi technikus, települési környezetvédelmi technikus, természet- és környezetvédelmi technikus, víz- és szennyvíztechnológus, vízkárelhárító, vízműkezelő, vízügyi technikus. Ezek közül az egyik az 54-es szintkódú környezetvédelmi technikus. A tanügyi dokumentumok elemző vizsgálata során megállapításra került, hogy az új, 2006-tól bevezetett OKJ-ra épülő Központi Programok és az SZVK a modulrendszer és a kompetencia elv alapján készültek. Helyi szinten a környezeti szakképesítések központi dokumentumainak viszonylag késői kiadása miatt még ma is zajlanak a helyi szintű dokumentumok kidolgozásai.

A kerettantervek vizsgálatánál a következő eredmények születtek. Ez a dokumentum az orientáció, a szakmacsoportos alapozó oktatás, és a szakmai képzés szakaszára bontottan rendezi el a célokat-feladatokat, a fejlesztendő követelményeket.

A szakmacsoportos alapozó ismeretekre a 11. osztályban 148 óra elmélet és 148 óra gyakorlat, míg a 12. osztályban 128 óra elmélet és 128 óra gyakorlat van beállítva. Ezek zömében mérésekkel kapcsolatos tanulói tevékenységek, melyek során a következő tananyagtartalmak kerülnek feldolgozásra. vízminősítés elve és gyakorlata, rezgések

mérése, alapvető sugárzásmérés, csapadék mérése, vízrajzi adatok mérése, fizikai eljárások, környezeti elemek vizsgálata.

A Szakmai és Vizsgakövetelmények dokumentum vizsgálatánál az új OKJ-hez igazodóan a környezetvédelmi technika négy elágazása került a vizsgálat középpontjába. A Követelménymodul szerkezete a Feladatprofil, a Tulajdonságprofil és a Vizsgakövetelmények fő fejezetekre tagolódva írja le az összes leágazásra vonatkozó követelményt. A Feladatprofilon belül most a mérésekkel kapcsolatos területet emeljük ki, amelyeket a tanuló tevékenységeire vonatkozóan a következők:

- Fizikai jellemzőket mér, értékel
- Kémiai jellemzőket mér, értékel
- Biológiai jellemzőket mér, értékel
- Radiológiai méréseket végez
- Meteorológiai méréseket végez
- Zajmérést végez

Az u.n Tulajdonságprofilban a tananyagtartalmakhoz (mit?) követelményszinteket rendelnek (milyen szinten?) betűk és számok formájában. Így pl.(kiemelés saját felosztás szerint)

- Szakmai ismereteknél:
 - Helyszíni (terepi) vizsgálati módszerek (B Fokozat)
 - Kémiai elemző vizsgálat (B)
 - Zajmérések (C)
- Szakmai készségeknél
 - Mérőműszerek, eszközök használata (5)
- Személyes kompetenciáknál
 - Pontosság
- Módszerkompetenciáknál
 - Értékelési képesség.

4. A MÉRÉS, MINT TANULÓI TEVÉKENYSÉG MÓDSZEREINEK VIZSGÁLATA

4.1. A mérés pedagógiai jellemzői

Megállapítható egyfelől, hogy a tanuló által végzett mérések, kísérletek egy sajátos tapasztalásos tanulási formának tekinthetők, amelyben az aktív részvétel eredményes tudásképző „módszer”. Ma már a kutatások révén tudjuk, hogy az iskolai formális tanulás során a mérés lehet az ismeretek forrása, a gyakorlással az igazolás eszköze és a mérési képességek fejlesztője és egy későbbi fázisban a diagnosztizáló tevékenység eszköze. A laboratórium egy **sajátos szaktanterem, amely a következő didaktikai sajátosságokkal** bír: a milión kívül a bútorzat, az eszközök, műszerek elhelyezése az adott szakmára jellemző tanulási környezet előfeltétele. A mérőműszerek az egyéni, illetve a

kiscsoportos ismeretszerzés és alkalmazás (gyakorlás) funkcióit valósítják meg. Mindezek sokszor a kooperatív, csoportos tanulás módszereit is ötvözik. Fontos didaktikai kérdés, hogy a laboratóriumi, illetve a diagnosztizáló mérések során mit és hogyan értékeljünk. Az irodalmak és a tapasztalatok alapján megállapítható, hogy a tanárok értékelik a tanulók mérés és műszer elméleti ismeretét, magát a mérés közbeni tevékenységét, valamint az írásos, illetve egyéb archiváló dokumentumok formáját és tartalmát, vagyis a jegyzőkönyveket. (Lükő, 1998)

A mai kor IKT-s fejlődése lehetővé tette a mobil tanítás és tanulás lehetőségét, a multimedia térhódítását és alkalmazását a didaktikai módszerekben is. (Kárpáti, 2008 és Molnár, 2008) Ez vezet el a környezeti mérések módszertanának az oktatástechnológiai aspektusáig. Az IKT eszközei, a mérőműszerek, az interface-k, a kiegészítők és a mérendő mennyiség eszközei, berendezései, helyszínei a pedagógiai folyamat láncolatában teszik technológiai jellegűvé a tanulást, illetve a tanuló tevékenységét. Az interaktív multimédiás IKT eszközöket a környezeti nevelésben és oktatásban felhasználhatjuk az előadásokra, bemutatásokra, együttműködő tanuláshoz, egyénre szabott és projekt feladatokhoz, beszámolókhöz, jegyzőkönyvekhez, és az értékeléshez. A hálózati tanulás kiváló példáját ismerhettük meg a GREEN és a csapadék savasságát, a folyók szennyezését mérő európai és hazai hálózat révén.

A ma iskolájában együtt van jelen a konvencionális didaktika elvei szerinti és az új, korszerű-elsősorban az IKT által támogatott- tanulási formák. Ezért nevezhetjük ezt Lükő István terminológiája alapján **„integrált tanulási technológiának** a környezeti oktatás-képzés területén, amely magában foglalja a:

- „Hagyományos osztálytermi szemléltető-kísérletező
- Az osztály,- csoportkeretek között zajló számítógépes interaktív, multimédiás tevékenységek a tanteremben, illetve műszeres laboratóriumban
- Terepi foglalkozások „hagyományos” megfigyelésekkel, természeti indikátorok és azok tapasztalatainak feldolgozásával.
- Terepi foglalkozások műszeres vizsgálattal, adatgyűjtéssel, helyszíni, vagy laboratóriumi kiértékeléssel”.(Lükő, 2003:212)

Fontos szempont a mérést végző személy. Ennek alapján megkülönböztetünk tanári vagy demonstrációs méréseket, illetve tanulóméréseket.

Az **ismeretek forrása szakaszban** a mérések által kapott adatok és az eredményekből levonható következtetésekkel elsősorban a gondolkodás fejlesztése, az induktív módszer által nyújtott tapasztalásos tanulás valósul meg.

Ennek a szakasznak a tanári demonstrációs mérések a leggyakoribb formái, de ha külön laboratóriumban a képzés alapozó szakaszában tanulók is végezhetik ezt a tevékenységet. A **mérési jártasságok**, készségek **szerzése**, a **mérési képesség fejlesztése** már egy fokkal összetettebb tanulói tevékenység, itt váltakozhat a tapasztalatszerzés és a gyakorlás, a pszichomotoros képességek fejlesztése. Mindenképpen az önálló, vagy kisebb (2-3 fős) csoportokban végzett tevékenység, amely alkalmas a tanulók egymástól való tanulására, a kooperatív (kollaboratív) tanulásra is. Ezen laboratóriumi, vagy

terepi foglalkozások már feltételeznek némi műszerhasználati jártasságot, méréselméleti, egyéb technikai ismereteket. Legtöbbször a klasszikus deduktív, vagyis az általános ismeretekből az egyedi, a konkrét tapasztalatok felé való haladási irány érvényesül, mert az egyes törvényeket, szabályokat a mérésekkel igazolják. A **harmadik** fajtáját, egyben „**fokozatát**” a diagnosztizálást tartalmazó mérési tevékenység, amelyben önállóan kell alkalmazni a kifejlesztett mérési képességeket egy-egy konkrét feladat során. Itt már a mérési és műszer ismeretek és használatuk képességei olyan szintűek, hogy a műveletek „rutinszerűen”, de tudatosan és célszerűen segítsék a mérési feladat, a probléma (elemzés, összetétel meghatározás, működési rendellenesség stb.) feltárását. Ez nagyon sok környezeti probléma, illetve mérés során előkerül, tehát a környezeti technikusoknak a kompetenciáit erre a „szintre” kell fejleszteni.

Így a mérések folyamán, az 1. ábrán olvasható módszer kompetenciák is fejleszthetők (Hoczek, 2002).

3. táblázat: A környezeti mérések fontosabb kompetenciái

| Környezeti elem/terület (Mit mérünk?) | M | Elérendő kompetenciák |
|---------------------------------------|---|--------------------------|
| Föld-, talajvédelem | | műszeralkalmazás |
| Vízvédelem | É | készségfejlesztés |
| Levegő – védelem | | jártasság |
| Élővilág – védelem | R | figyelem, összpontosítás |
| Sugárvédelem | | értékelési képesség |
| Zaj –, rezgésvédelem | É | egyértelműség |
| Szennyezés – védelem | | pontosság |
| Hulladékgazdálkodás | S | áttekintő képesség |

Pedagógiai- módszertani szempontból arra kell törekedni, hogy ez a „többlépcsős” mérési kompetencia fejlesztés-összhangban a szakmai és vizsgakövetelményekben leírt kompetencia területekkel és szintekkel- valósuljon meg. Ezt az adott iskola laboratóriumi, műszerparkja nem mindig teszik lehetővé, amit kutatási tapasztalataink igazolnak is. Ugyanakkor törekedni kell arra, hogy a feltételrendszer célszerű kialakításával lehetővé váljon a mérési kompetenciák didaktikai szempontú fokozatos fejlesztése. Ez nem mindig eszköz, műszer és laboratórium kérdése, hanem sokkal inkább tanulószervezés, módszervariánsok kombinálása és a modern IKT-val való alkalmazása.

A tanulói teljesítmények értékelése a mérések során összetettebb és módszertanilag másfajta megoldásokkal, sajátosságokkal bír, mint más tantárgyak, modulok esetén. Az összetettségét az elvi-elméleti ismeretek és a gyakorlati alkalmazások, megvalósulások együttese adja. Mert a konkrét mérések elvégzéséhez ellenőrizni kell a tanulók ismereteit a mérés tárgyáról, a műszerek működési elvéről, mérési módszerekről, valamint a mérés közben megnyilvánuló tevékenységüket, a mérés eredményeit megjelenítő dokumentumokat egyaránt. Ezek képezik az osztályozás, az értékelés tárgyát is. Kutatásaink során megfigyeltük, hogy e három összetevő közül leginkább a mérési tevékenység közbeni értékelés, ellenőrzés marad el, illetve nem jelenik meg osztályozásban. Pedig elsősorban

a formatív értékelés szempontjából ez fontos lenne, hiszen így alakulhatnak ki azok a műszerhasználati jártasságok, rutinok és kompetenciák, amelyek tanári megerősítéssel fejlesztő hatásúak.

4.2. A kutatás célja, területei

A kutatást Márfoldi Anna (2010) Doktori Értekezése alapján ismertetjük.

A kutatás célja egyfelől feltárni az OKJ környezeti szakképesítéseinek környezeti mérésekkel kapcsolatos követelményeit, tananyagtartalmát a tantervek és a követelmények elemzésével. Másfelől megvizsgálni a tanulók és tanárok környezeti mérés technikai tanítás, illetve tanulási feltételeit, módszertani vonatkozásait.

A célok olyan feladatrendszerre alkotnak, amely szerteágazó területen, szintéren és különböző módszerekkel végzett kutatási tartalmakat jelentenek. Ezek felsorolás jelleggel a következő témaköröket adják:

- A középfokú OKJ –s környezeti szakképesítések rendszerének, követelményeinek elemző feltárása
- Annak vizsgálata, hogy a környezeti szakképesítések modulrendszerében hogyan jelenik meg a környezeti mérés technika. Ennek a mérés technikának milyen belső tartalmi tagozódása, témakörei vannak.
- A mérések és műszerek szakmai – elméleti háttérrel, szakmai tevékenységével, fajtaival, az analitikai mérések felosztásával és módszereivel foglalkozó szakirodalmak tanulmányozása
- A mérés, mint tanulói és tanári tevékenység sajátosságainak tanulmányozása, beágyazva a kísérletező, mérő tevékenység, a tapasztalásos tanulás és a projekt munka általános pedagógiai-didaktikai kontextusába.
- Országos felmérés a környezeti mérés technikát oktató iskolák műszerparkjáról, a kiválasztott három iskolában tanulói és tanári tevékenységgel kapcsolatos empirikus vizsgálat. (Alkalmazott módszerek, az IKT alkalmazása, tankönyvhasználat, motiváció.)

4.3. Kérdések és hipotézisek

Kérdések közül:

1. Segíti-e a digitális táskák a tanulók sokoldalú felkészítését? (nem csak a mérésekben és a kiértékelés során hanem, az archiválás, a dokumentálás és a prezentálás technikái alkalmazásakor.)
2. Milyen didaktikai módszereket alkalmaznak a tanárok a műszeres gyakorlatok során?

Hipotézisek:

- A terepi mérések túlsúlyban vannak a labormérésekkel szemben
- A középiskolák leggyakoribb mérőeszköze a gyorstesztes mérőbőrönd.
- A szaktanárok a tankönyvek mellett nagy százalékban alkalmazzák az idegen nyelvű műszerleírásokat is szakirodalomként.

- A mérések elméleti témaköreinél a műszer általános ismertetése és alkalmazása mellett másra is kitérnek a tanárok
- A környezeti elemek vizsgálata során kiemelkedő szerepet kap a talaj, a víz és a levegő.
- Az előbbi hipotézis alapján a talaj-, és vízvizsgálatok valamint a meteorológiai mérések a számottevők.
- A tanárok által leginkább használt módszerek a hagyományos tanítási módszerek, a tanulók viszont ezeket kevésbé részesítik előnyben.
- A diákok szeretik, ha a tanár mutatja be a műszer használatát.
- A középiskolákban nem alkalmazzák az interaktív táblákat a műszerek elméleti oktatása során, viszont szeretik az élő vagy számítógépes műszerbemutatót.
- Az értékelés során a gyakorlati alkalmazás kerül inkább előtérbe.
- A diákok a tankönyvi ábrákból tanulnak leginkább.
- A tanulók igénylik az interaktív módszerek alkalmazását

4.4. A kutatás módszerei

A kutatásainkat az alábbi feltáró módszerek segítségével végeztük el:

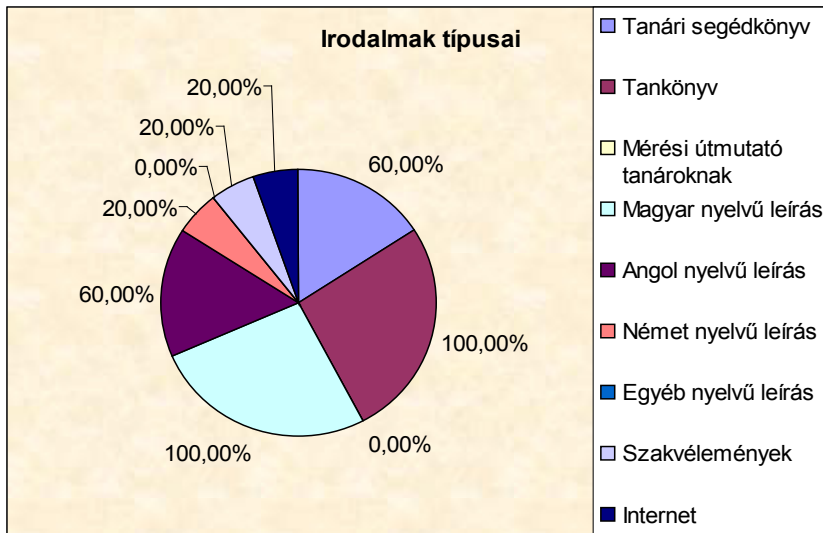
- dokumentumelemzés az elméleti háttér feltárásához, a mérésees, tapasztalásos tanulás didaktikai alapjairól, módszereiről és a mérések elveiről, a környezetvédelmi szakmák képzéseinek, tanterveinek, követelményeinek elemzése
- a mérések elméletével, a módszerekkel kapcsolatos szakirodalmak feldolgozása
- kvantitatív kérdőíves felmérés a mérések módszertani vonatkozásairól, az eszközhasználatról nyomtatott formában történő alkalmazásával, mely kérdőívek többnyire zárt kérdéseket tartalmaztak, és anonim módon töltötték ki a célcsoport (tanulók és tanárok) tagjai. Kérdőíves felmérés tanárok körében három régióban (Dél, Közép, Nyugat-Dunántúl) $n=15+5$ fő. Kérdőíves felmérés tanulók körében szintén három régióban $n=225$ fő
- eredményesség vizsgálat a hagyományos műszerhasználattal és a csúcstechnikát jelentő digitális táskával végzett tanulói mérésekről és tanulási eredményeiről.
- Eredményességvizsgálat a vizualizált ábrák hatékonyságáról.
- Az adatok feltárása után a következő feldolgozó módszereket alkalmaztuk:
- statisztikai elemzés az adatok százalékos megoszlásával.
- kvalitatív elemzés, a tanárok és a tanulók kérdőíves válaszainak, szóbeli kérdésekre adott válaszainak értékelő elemzése

4.5. A kutatás eredményei

Ebben a fejezetben csak részleteket mutatunk be a kutatás eredményeiből. Elsősorban a sötét háttérrel jelölt hipotézisek bizonyítását mutatjuk be.

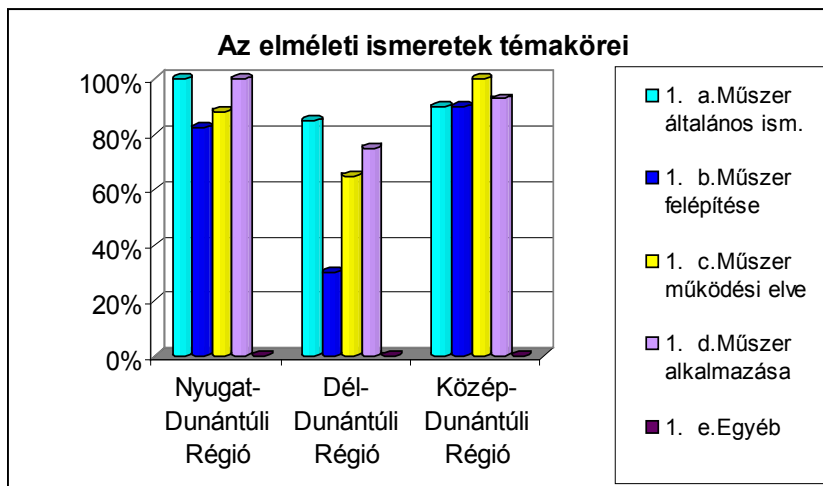
4.5.1. A tanári kérdőívekkel vizsgált témák közül az utolsó kérdés a felhasznált irodalmakra kérdez, amelynek a válaszait az 1. diagram mutatja.

1. diagram: Különböző szakirodalmak használatának megoszlása



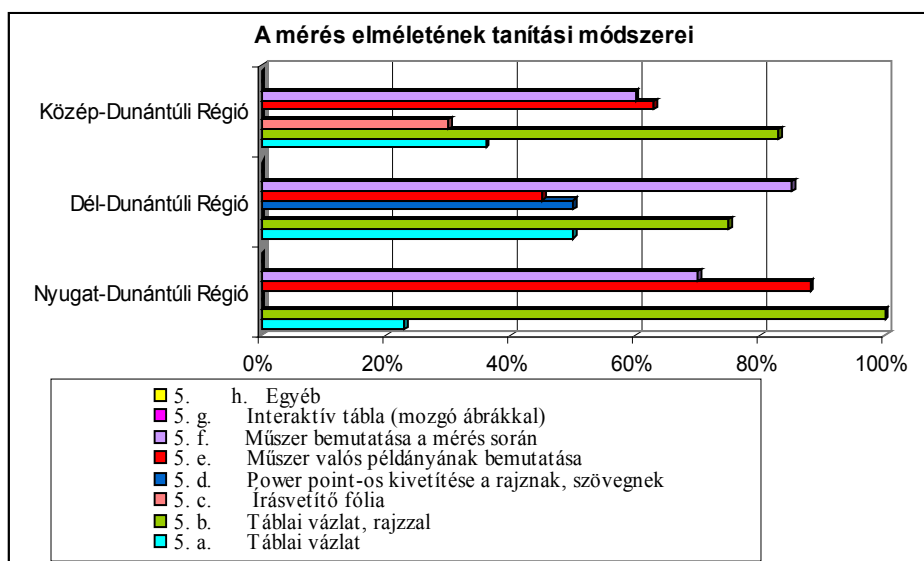
4.5.2, A tanulói vizsgálatoknál az első kérdésben a **műszerek elméleti ismereteinek feldolgozására** kérdeztünk rá. A válaszokból jól látszik a 2. diagramban, hogy a három régió középiskolaiban a műszer általános ismertetése és a műszeralkalmazás mellett a műszer felépítésre és a működési elvre is nagy hangsúlyt fektetnek az oktatók.

2. diagram: A műszer elméleti ismereteinek feldolgozása



Az ötödik kérdés az elméleti órák **tanári szemléltetés**, bemutatás módszertanára kérdez rá. A harmadik diagramon jól látszik, hogy a Közép-Dunántúli középiskolák szaktanárai a Power point-os kivetítést alkalmazzák leginkább (98%) a műszerbemutatás, a táblai vázlat valamint az írásvetítő fólia mellett, míg Dél-Dunántúli oktatók az írásvetítő fóliát részesítik előnyben (100%). A Nyugat-Dunántúli Régió tanárai pedig legnagyobb arányban (88%) a műszer valós bemutatását alkalmazzák, mely a gazdag műszerparkra vezethető vissza.

3. diagram: A mérés elméletének tanítási módszertani variációi



4.5.3. A mozgóábrák eredményességvizsgálata

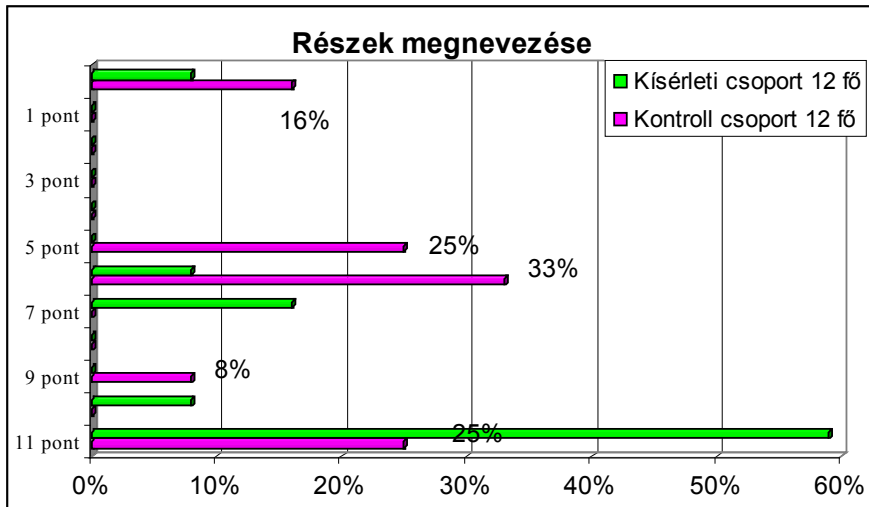
A vizsgálat menete és módszere:

A tananyag vizualizációval kapcsolatos eredményességvizsgálatot a környezettechnika tantárgy keretében belül a levegőtisztító berendezések témakörébe ágyaztuk. Témazáró dolgozat előtt két összefoglaló órán az osztályt egy kontroll és egy kísérleti csoportra bontottuk. A kontroll csoport az eddigi hagyományos módszerekkel ismételte át a tananyagot, míg a másik osztály a vizualizált ábrák segítségével dolgozott. Ők mutatták be az eszközöket, a folyamatokat, a fogalmakat az ábrák segítségével.

A vizsgálat eredményei közül a mozgóábrán lévő szerkezeti részek megnevezését ellenőrző kérdésekre adott válaszok megoszlását mutatjuk be a negyedik diagramon.

Amint látható a kísérleti csoport válaszólinának 25%-a ért el 11 pontot, 8%-uk 9 pontot.

4. diagram: Részek megnevezésének eredményei



4.5.4. Tananyag-vizualizáció mozgó ábrák segítségével

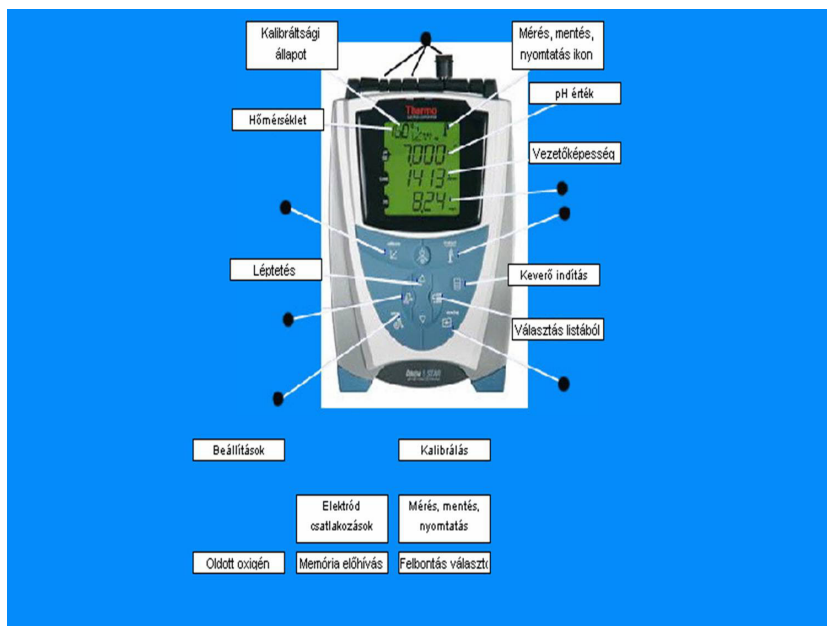
Az u.n. mozgóábrás hatékonyságvizsgálathoz ki kellett fejleszteni egy eljárást és módszert, amelynek a lényegét fejtjük ki az alábbiakban.

Korábbi oktatásinformatikai kutatások igazolják (Kárpáti – Molnár, 2006), hogy a tanulási motiváció és a tanulási hatékonyság, az információs és kommunikációs technológiák segítségével növekszik. A nemzetközi tudás-, és kompetencia felméréseken (PISA) azon országok diákjai teljesítenek magas szinten, akik a multimédiás megoldásokat (mozgóképek, hang, interaktív szoftverek) hatékonyan alkalmazzák. Az ezredfordulóra tehát nyilvánvalóvá vált, hogy új pedagógiai módszerekkel kell kísérletezni, hogy megvalósuljon a virtuális és valós, digitális eszközökkel és élőszóval közvetített tudás az osztálytermeken belül (Kárpáti, 2008).

A kutatás egyik célja az volt, hogy a tanórákon alkalmazott módszerek sematikus ábráit, kezelhetővé, mozgathatóvá, interaktívvá tegye, hogy a tanulók a szerzett tudást még hatékonyabban mélyíteni tudják, valamint, hogy a tanár egy új motivációs eszközt kapjon. Egy-egy modulnak a kezdőképernyője, a munkamenet közbeni folyamat képe és a végső állapota került kidolgozásra Már földi Anna disszertációjában tíz mérési-környezettechnikai témakörre (Már földi, 2010).

Ebből mutatunk be egyet, a multiméter folyamatképét (közbülső fázis) az 1. ábrán

1.ábra: A multiméter folyamatképe



5. A KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÖSSZEGEZÉSE

A gyakorlati mérések során az oktatók leginkább az alapvető kémiai mérésekre fektetik a hangsúlyt. A talaj, víz, levegő vizsgálata jelentős a gyakorlatok során. A környezeti paraméterek közül a hőmérséklet, pH, vezetőképesség és a koncentráció mérése jelenik meg minden iskolában. A tanári segédkönyvek és a magyar és angol nyelvű leírások, valamint az internet segíti a tanárt leginkább a műszer használat megismerésére. Összességében elmondható, hogy az iskolák műszerellátottsága igen szegényes. A mérések elég tág körrel ismerkednek meg a diákok. A hipotéziseket az eredmények tükrében igazoltuk.

Összességében elmondható, hogy a három régió szakközépiskoláinak mérési oktatása a tanulók véleménye alapján is magas színvonalú. A tanulók igényt tartanak a csoportos gyakorlatokra, a részletes és érthető tanári magyarázatra, a jól felszerelt műszerparkra, az interaktív elméleti és gyakorlati ismeretsajátításra. A diákok szerint fontos lenne számukra az IKT-s eszközök megjelenítése mind az elméleti, mind a gyakorlati órák során, mert a legtöbb iskolában a hagyományos módszertani megoldások dominálnak, nem használják az interaktív táblákat stb. Tehát a hipotéziseket igazolták a vizsgálat eredményei.

Feltevésaink igazolást nyertek, mert a multiméterrel való mérés eredményességének vizsgálata bizonyítja, hogy a diákok számára előnyös ez a műszer, hiszen a tudásanyag is átláthatóbbá vált számukra, könnyebben áttekinthető lett a mérés menete, elve, és ami a legfontosabb a mérési adatok kiértékelése is.

Hipotéziseinket igazolni tudtuk, hiszen a kontroll csoport 10-20%-os különbséggel ugyan, de kevesebb pontot ért el, mint a kísérleti csoport úgy az ismeretelemek, a működés magyarázata, a folyamat elemeinek megnevezésénél. A vizsgálatból kiderült, hogy a mozgóábrák segítik az asszociációs képességet, a műszerek elvének, részeinek, működésének tanulását valamint az elméleti oktatás egyik nagy motivációs segítője. Vizsgálati eredményeink alátámasztották a hipotéziseinket, mert a motiváció mellett a vizualizáció növelte a tanítás sebességét, segítette a gyorsabb elsajátítást és a gondolkodást.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BISZTERSZKY Elemér (1989): Hogy megújuljon a műszaki pedagógusképzés. Szak-képzési Szemle, 1989/2.
- GUBÁN Gyula (1996): Tantervfejlesztés a szakközépiskolában. In: Benedek András: Oktatásméleti kérdések a szakképzésben. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 11-28.
- FÜZNÉ Kószó Mária (2012): Környezettudatosság és a 4. osztályos környezetismereti tankönyvek. In: Takács Márta: Évkönyv, Újvidéki Egyetem, Szabadka, 152-162.
- HOCZEK László (2002): Laboratóriumi és terepi módszerek a környezetvédelmi képzésben. In: Eredmények és kihívások a szakmai tanárképzésben. NYME – Lövér Print, Sopron.
- KÁRPÁTI Andrea(2008): Informatikai módszerek az oktatásban. In: A tanítás-tanulás hatékony szervezése. Educatio Kiadó, Budapest, 113.
- KÁRPÁTI Andrea – Molnár Éva (2006): Kompetenciafejlesztés az oktatási informatika eszközeivel. Magyar Pedagógia.
- LEHOCZKY János (1999): Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata RAABE Kiadó, Budapest.
- LÜKŐ István (2003): Környezetpedagógia Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 212.
- LÜKŐ István (1998): Oktatástan, Soproni Egyetem, Lövér Print, Sopron, 106-107, és 152-153.
- LÜKŐ István (2011): Tartalmi és szervezeti átalakulások a szakképzésben Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MÁRFÖLDI Anna (2008): A környezetvédelem pedagógiai módszertana a szakképzésben különös tekintettel a környezeti mérésekre. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, MTA, Budapest, 192.
- MÁRFÖLDI Anna (2010): A környezetvédelem pedagógiai módszertana a szakképzésben különös tekintettel a környezeti mérésekre Doktori Értekezés, NYME Sopron, 2010.
- MOLNÁR György (2008): Az információs és kommunikációs technológiák szerepe a szakmai pedagógusképzésben. Doktori értekezés. Budapest, 2008.
- NAHALKA István (1998): Egy új pedagógiai gondolkodásmód alapvonalai – Konstruktív pedagógia. In: Gulyás Pálné (Szerk) A környezetvédelmi oktatási szakértői

tevékenység elméleti és gyakorlati megalapozása. Természet- és Környezetvédő Tanárok Egyesülete, Budapest, 1998.

SALLAY Mária (1999): Az ifjúsági szakképzés korszerűsítése. Programkörkép. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.

ABSTRACT

1. The Methodology neglected area of pedagogy , within the environmental specialist teaching methodology cultivating the best part is incomplete . In this article I shall attempt to environmental Methodology presented in one part of the University of West Environmental Education workshop , based on the measurement of experiential learning as an important activity and a specific description of the doctoral dissertation .

The research will first present the background of the University of West Environmental Education workshop and the results of the World Bank Project, a variety of teacher training. We touch upon the formation of the Environmental Education Department and institution researchers from several universities within the HERA.

2. The research aims to explore secondary vocational learning environment ,s role in the measurement of the textbook use, knowledge and use of the instrument , and analysis methods used in the classroom .

3. Methods of research :

- Processing of literature on the measurement theory and pedagogical aspects of the analysis of environmental training curricula
- Questionnaire survey among teachers in three regions (South , Central , Western Transdanubia) n = 15 +5 main
- Questionnaire survey among students are also three main region n = 225
- Increase the interactivity moving figur processing curriculum development methodology

4. The research questions and hypotheses :

Questions: first , whether the digital bag helps students prepare versatile ? (not only in the measurement and evaluation of the out – but the archiving of documentation and presentation techniques are used.) What is the second didactic methods are used by teachers in instrumental practice ?

Hypotheses are :

- The most common measure of the high school quickteszt measuring suitcases.
- The specialist teachers in addition to the textbook is used in a high percentage of foreign -language descriptions times as literature .
- Measurements theoretical topic than a general description of the use of the instrument for other things in addition to cover the teachers
- Pupils require the use of interactive methods

5. The results of these studies are:

- The digital versatile bag clearly helps the students prepare the measurements

- Interviewed schools teachers measuring suitcases field is used the most , which fits into the curriculum and the requirements as well.
 - The topic of measurements than the theoretical structure and operating principle of making instruments also differ – teachers
 - Mainly in this area can be a very good use of the so-called moving figur method
6. To sum up , the conclusion is an important work of environmental art measurement that specifies the use of modern ICT-based , interactive methods of theoretical and practical skills development .

BEVEZETŐ ESSZÉK ÉS ÉRTELMEZÉSI KERETEK

BEVEZETÉS

A tanári kompetenciák, mint a képesség-, tudás-, és attitűd-hármasa megismerése a személy belső referencia-rendszeréhez való hozzáférés útján ragadható meg a leginkább. E hozzáférést segítik a különféle szakmai fogódzók, szakmaleírások, kompetencialisták és sztenderdek és más (gazdasági, politikai, naiv) megközelítésmódok, amelyek egyben sajátos *heurisztikák*. A szakmai önreflektív esszé, mint eszköz szolgálhat e vonatkoztatási rendszer feltárásában. A tanulmány ezekre a megismerő heurisztikákra kíván rámutatni és jelezni, mennyire meghatározóak az egyes megismerési keretek a szövegek értelmezését illetően.

A kompetencia-komponensek közül az attitűdnek a leginkább problematikus a megragadása, megváltoztatása, befolyásolása. A reflektív esszé megalkotása során arra kényszerül a létrehozója, hogy az életpálya folyamán keletkezett élményeket utólag reflektálja, gyakran a két cselekvés között hosszú idő elteltével és azokat tudatosan átélje, valamint erről a folyamatról egy esszé megírásával számot adjon. A TALIS²⁴ megállapítások jól mutatják, milyen indikátorok állnak az oktatáskutatások homlokerében: maga a vizsgálat is a tanári *attitűdöt* célozta meg, s olyan attitűd-képző elemeket vizsgált mint a pedagógusértékelés hatása a tanári teljesítményre; a hivatásbéli előremenetel és a szakmai együttműködés kihatása a pedagógus munkájára; a fegyelmezési problémák és a tanári sikeresség összefüggései; a továbbképzéseken való részvételi hajlandóság és összegzett tapasztalat a fenti kérdésekben, hogy a vizsgált országok középmezőnyében tartózkodunk. (Herman et al., 2009)

Ahhoz, hogy mi nyerjen alakot e perceptuális mezőben és ez a megtestesülést milyen módon támogatható, szükséges támpontok kidolgozása, megadása az élmény tudatos (reflektált) tapasztalattá alakításához. Így információ nyerhető arról az attitűdről, amellyel a pálya felé fordul az esszé szerzője.

Súlyponti kérdés, hogy megtörténik-e a tanárképzés folyamata során a bemeneti és a kimeneti, pedagóguspálya iránti attitűd-elvárások egymáshoz közelítése, a tanári szakmai énkép, közelebről a tanári pálya iránti attitűd alakulásáról való elmélyültebb tudás konstrukciója és annak tanárképzési reflexiója.

²⁴ TALIS – Teaching and Learning International Survey

A reflektív esszé információval szolgál, és fontossága abban nyilvánul meg, benne hogy a tanárrá képzés nem csupán a tények, adatok tudását, reprodukív tudáselemeket: az akadémikus tudáskomponensei rögzítését jelenti, hanem – e visszaidézhető tudáselemek mellett – további kompetencia-komponensekét is (képesség, készség, jártasság, alkalmasság) és az attitűd formálását, formálódását egyaránt. A pálya iránti attitűd alakulása éppúgy nem lehet véletlenszerű, mint a másik két komponensé.

KONTEXTUS KÉPZŐ ELEMEL: A HEURISZTIKÁK

Az esszévizsgálatot szükséges *kontextusba* helyezni. Milyen módon jellemezhető ez a kontextus és milyen viszonyban áll a tanárkép ezzel a szöveggörnyezettel? Ez a kontextus környezet különféle *heurisztikák* szövedékeként felfoghatóak, amelyek mentén a tanári szakmáról való vélekedés kialakul (külső), de a tanárok saját vélekedése is egyike ezeknek a megismerő heurisztikáknak (belső). Lényegi kérdés, hogy a külső és belső heurisztikák (megismerő mechanizmusok) között egyezés van-e vagy ezek eltérnek egymástól, melyek az azonosságok és melyek a különbségek. 'A heurisztikák leegyszerűsítő mechanizmusok eredményei. A heurisztika a lépésenként végrehajtandó, pontos eredményre vezető algoritmus ellentéte. Míg egy adekvát algoritmus lényegi ismérve a tévedhetetlenség, a heurisztikák általában csupán megközelítő pontosságú eredményt adnak. A heurisztikák jól használhatók az „először cselekszem”, illetve „megnézem” típusú problémamegoldás során, szemben az először részletesen „átgondolom” típusú módszerrel'. (Bakos, é.n.).

A reflektív esszé megalkotása során annak elvégzésére kényszerül a létrehozója, hogy az életpálya folyamán keletkezett élményeket *utólag* reflektálja, gyakran a két cselekvés között hosszú idő elteltével, és azokat *tudatosan átélje*, valamint erről a folyamatról egy esszé megírásával számot adjon. Ahhoz, hogy mi nyerjen alakot e perceptuális mezőben és ez a megtestesülést milyen módon támogatható, szükséges támpontok kidolgozása, megadása az élmény tudatos (reflektált) tapasztalattá alakításához. E tapasztalatok, élmények „*nagyon kis része az, ami tudatosan átélt tapasztalat*” (Roger, 1995:369) A tanári kompetenciákról, mint képesség-, tudás- és attitűd-hármasról; a személy belső referencia-rendszeréről szóló tudósítások értelmezés a különféle heurisztikákon keresztül történik, amelyek eszközül szolgálhatnak e vonatkoztatási rendszer feltárásában. (1) vagy ahol a heurisztikák alábbi fajtáit különböztetik meg: reprezentativitási heurisztika; lehorgonyzási heurisztika; hozzáférhetőségi heurisztika; visszatekintő torzítás; kalibrálási heurisztika (2)

Mindemellett a heurisztikák *többrétegűek* és gyakorta ezek a rétegek egymásra vetülnek: így például a tanári diploma piacképessége megítélése mint lehetséges megismerő séma vizsgálendő a munkaadók, de a végzetek, a pályán lévők vagy a pályakezdők szempontjából egyaránt. Mindeközben a hallgatói rekrutációt sem csupán a történeti-történelmi hagyományok alakulása szempontjából, hanem abból az irányból is szükséges

vizsgálni, hogy a nagy, nemzetközi, rendszerszintű, de az országos kompetenciamérések alanyai is mára már a felsőoktatás, a tanárképzés kliensei.

A KÖZGAZDASÁGTANI MEGKÖZELÍTÉS, MINT MEGISMERŐ HEURISZTIKA (A)

Makrokutatások tapasztalata, hogy a hazai diplomások kétszer annyit keresnek, mint az alapfokú végzettségűek, de a középfokú végzettségűeknél is másfélszer többet (OECD:103-106)²⁵, ily módon a tanárdiploma is felértékelődik, ugyanakkor, ha a magyarázatokat tekintjük a jelenség mögött, akkor az egyik lehetséges ezek közül az, hogy a sokat érő felsőfokú végzettség mögött magas szintű tudás és az ezt eredményező magas szintű oktatás áll. Ha azonban a PISA-kutatások eredményeire vetítjük a diploma piacképessége adatait, láthatóvá válik, hogy Magyarországon legkorábban az egyetemi tanulmányok ideje alatt van esély az alapvető kompetenciák megbízható megszerzésére (az írás, az értő olvasás, az alkalmazásképes számolás). A 2000-ben induló PISA-vizsgálatok (ez idő óta lényegében ugyanazt az eredményt produkáló)²⁶ érintettjei mára már diplomát szereztek, sokuk tanári pályán mozog. S minthogy a felsőoktatásban a *gondolkodási műveletek* (a szövegértés, a történettudományos és a matematikai gondolkodás) fejlesztése csak esetlegesen folyik, nem is annyira extrém esetben előfordulhat, hogy a tanárképzésbe ezekkel a kompetenciákkal gyengén bíró hallgató érkezett s majd – képességfejlesztés híján – a tanári pályára. E tapasztalat kettős terhet ró a tanárképzésre: egyfelől olyan tanárok képzése döntő, akik ezzel a hagyománnyal szakítani tudnak, és a kötelező iskoláztatás hosszú év(tized)eit használják a kulcskompetenciák kifejlesztésére; másfelől arra inti a képzőket, hogy felülvizsgálják nézeteiket a diploma valós értékével kapcsolatban és a tanárképzési kontextust illetően.

A TUDOMÁNPOLITIKAI ÉRTELMEZÉSI KERET (B)

A Magyar Tudományos Akadémia elnöke több helyütt hangot adott annak, hogy legfontosabb feladatának tartja, hogy az Akadémia újra kutassa a tanítást magát, mivel egyre gyengébb tudással hagyják el a diákok az alap- és középfokú oktatást, amit az egyetemek is megéreznek. A bolognai rendszer ígéretes volt, de nem hozta meg a várt eredményt: a magyar egyetemek továbbra sem nyújtanak a modern életben alkalmazható általános

²⁵ 'The relative earnings for tertiary-educated adults is over 1.5 times that for adults with upper secondary or post-secondary non-tertiary education, on average, and, in Brazil, Chile and Hungary, more than twice the earnings of adults with that lower level of education.' Education at a Glance 2013: OECD Indicators © OECD 2013

²⁶ Balázi Ildikó – Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. Új Pedagógiai Szemle, 58. évf. 4. sz. 3-11. [http://www.academia.edu/1520158/A_PIRLS-es_a_PISA-vizsgalat_eredmenyeinek_osszehasonlitasa](http://www.academia.edu/1520158/A_PIRLS_es_a_PISA-vizsgalat_eredmenyeinek_osszehasonlitasa)

tudást, amit a középosztály hasznosíthatna. (Lovász, 2014) „*Tudom, hogy a tanárképzés vissza fog állni az egylépcsős rendszerre, de ez nem megoldás, csak egy rossz megoldásból való kihátrálás.*” (Lovász, 2013:1078),

A felsőoktatásra vonatkozó irányváltás – a felsőoktatási stratégiaként elnevezett dokumentum olyan értékeket jelöl meg, mint a versenyszellem, a teljesítményelvűség és az innovációs-tudományos vonal erősítése, a pedagógusképzésre vonatkozóan pedig olyan megállapításokat tesz, mint „*a magas színvonalú iskolarendszert csak kiváló pedagógusokkal lehet fenntartani és pedagógusképzést továbbképzéssel és a pedagógus életpályával együtt kell kezelni*” valamint, hogy „*a tanárképzés rendszere mind szakmailag, mint a képzés volumenét tekintve összekapcsolódjon a köznevelés szakember-igényeivel. (...) „Tekintettel kell lenni erre a megrendelői igényre és képzési kapacitások kialakításánál a felsőoktatásnak ezt figyelembe kell vennie”,* valamint, hogy „*A köznevelés azonban nem újulhat meg a pedagógusképzés változásai nélkül.*” (Kormány, 2014)

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara dékán megbízására kiírt pályázat győztes pályamunkája a kar SWOT-elemzés során olyan megállapításokat tett a tanárképzésre nézvést, mint „*Tanszékeink egy részének munkájában és számos oktatónk gondolkodásában nem kap elég figyelmet a tanárképzés. A tapasztalatok szerint BA-s hallgatóink nagyobb hányada tanár szakon kívánja folytatni tanulmányait MA képzésben. A nem kellő felkészültséggel kibocsátott tanárok révén magunk is hozzájárulunk ahhoz, hogy kevésbé felkészült diákok jelentkeznek karunkra.*” (Fischer, 2012:36) Ugyanakkor úgy látja, hogy az „*egységes, osztatlan tanárképzési modell új fejlesztendő lehetőségeket nyújt a Kar számára*”. (Fischer 2012:37) Megjegyzi, hogy „*az osztatlan tanárképzésre való áttérés számos bizonytalansági elemet és eddig megválaszolatlan kérdést hordoz magában (szervezeti struktúra, finanszírozás, a bologna tanári rendszer és a tervezett osztatlan tanárképzés összeillesztésének kérdése), melyre az eddigiek folyamán még nem sikerült választ kapni.*” (Fischer, 2012:38)

AZ OKTATÁSKUTATÁSI MEGKÖZELÍTÉS (C)

Az oktatáskutatás felől érkező megállapítások sokaságából csupán néhányat említve, figyelemre méltó, milyen mértékben tájékozottak a pedagógusok a kutatási tapasztalatokról: a tanároknak csupán négy százaléka rendelkezik megalapozott tudással a PISA-vizsgálatok eredményeiről (Lannert, 2012)

A tanárképzési vagy osztálytermi praxist tekintve a tanítás tradicionális étosza, a hagyományos²⁷ értelemben vett módszertani felfogás ugyanaz évek óta és mindmáig megmaradt. Nevezetesen a tanításparadigmáról a tanulásparadigmára, az ismeretek átadásáról a képességfejlesztésre a praxisban tevékenyekdők nem vagy nehezen átalíthatók (Zsolnai, 2011)

²⁷ A „hagyományos pedagógiai kultúra” terminust Nagy Józseftől kölcsönöztük. Nagy József (2005): A hagyományos pedagógiai kultúra csödjé. Iskolakultúra, 15. évf. 6-7. sz. MIII-MXI. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00094/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_06_07_III-XI.pdf

Egy a felsőoktatást kutató vizsgálat (AHELO – Assessment of Higher Education Learning Outcome) szerint „a megalapozott felsőoktatás-politikának a fejlesztett kompetenciákban, tanulmányi eredményekben lemerhető intézményi hatékonyságon kellene nyugodnia.” ugyanakkor „nem téveszti szem elől, hogy a felsőoktatás különbözik a közoktatástól, ezért a tanulmányi eredmények mérésének figyelembe kell vennie a sokszínűséget, miközben az intézmények által nyújtott felkészítés színvonalát a dák es munkaadó számára is összehasonlíthatóvá kell tenniük” és „megkülönböztetett figyelmet érdemel a felsőoktatásban fejlesztett kompetenciák mérése, nyomon követése” (Kiss, é.n.:23)

TÉVES HEURISZTIKÁK (D)

Kutatási tapasztalat, hogy a tanári pályára és már az azt megelőző képzésbe megannyi előzetes nézetel, hiedelemmel és naiv eszmerendszerrel érkeznek a jelöltek (Szivák, 2003., Vámos, 2003. Dudás, 2005.) E – metaforákkal jól leírható – rögzült nézetek téves heurisztikákként értelmezhetők, s ezek meglétét, hatását támasztja alá, amit az esszék kvalitatív vizsgálata mutat: a portfóliót készítőket megerősítést várnak, mintákat kérnek, kevésbé bíznak abban, hogy képesek elkészíteni, tehát a portfólió adta autonómia inkább terhére van a készítőeknek semmint előnyére. A téves heurisztikák „nem véletlenszerű torzítások, hanem olyan leegyszerűsítő mechanizmusok, amelyek segítségével az emberek a bonyolult feladatukat számukra kezelhetővé teszik.” (Horváth, é.n.) Döntő jelentőségű, hogy kialakulhasson az a szubjektív benyomás a portfólió készítőjében, hogy az innovatív attitűdjére van szükség a repetitív helyett. Az életeseményekre vonatkozó reflexiókat nem meghatározza, hogy azok kényszerűsors vagy választott (szelektív)sors-események, jellemzően – például a pályára kerülés okai között – jobbára az előbbiek fellelhetők, néhol szakmai önfeladással vegyítve. Sokszor ez úgy jelenik meg az esszében, hogy a tanár(jelölt) tart a saját magáról való esetleg túlzó, irreális kép megrajzolásától, miközben arról lenne szó, hogy a felhalmozódott tapasztalatát, teljesítményét kellene reálisan bemutatnia. Reális énképet és reális szakmai önképet. Ám ahhoz fogódzókat, mitől lehet reális ez az énkép, a tanárjelölt kevésbé kap: külső megerősítést vár a hiányzó belső magabiztosság helyett. Ez nem csupán az autonóm, alkotó személyiség szempontjából fontos, hanem a miatt is, ami a nevelésdefiníciók egyikéből következik: a nevelés nem más mint reális énképfarmálás (Bognárné, 2011). Mármint az énkép reális megformálása olyan személy kész és képes, aki maga is reális énképpel rendelkezik.

EGY SZAKÉRTŐI HEURISZTIKA: A KOMPETENCIA-LISTA (E)

A korábbi, osztott (két ciklusú, BA és MA szintekre tagozódó, „bolognai típusú” tanárképzés) kilenc tanári kompetenciában határozta meg a képzés kimeneti követelményeit; a 2013 szeptemberében indult a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelettel szabályozott, a szakmai köznyelvben „osztatlan tanárképzésként” nevezett pedig nyolc, „a tanárképzésben

megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek” elnevezésű kimeneti követelménysort fogalmaz meg. E kompetencia-listák, mint *szakértői heurisztikák* jelennek meg, amelyek mentén az esszé írójának a (személyes) életpálya során keletkezett élményekre reflektálnia kell, és erről a folyamatról a bevezető esszében számot adnia, azaz az élményt tudatos (reflektált) tapasztalattá alakítania. A reflektív esszék létrehozásában fontos momentum, hogy ezeket a szakmai fogódzókat idejekorán a tanárjelöltek számára ismertté tegye a képzés, ezzel is elősegítendő az egyre reflektívabb attitűdöt a saját pedagógia iránt. A kompetenciák által irányított fogalmazás az önreflexióban segít és az esszék objektív értékelésében nyújt támogatást egyidejűleg. A szubjektív élménybeszámolóból objektív szakmai beszámolót segít kialakítani azzal, hogy a meglévő tanári kompetenciákra rávilágít, ugyanakkor a szakmai énefejlődés irányait kijelölheti e közben.

A SZÖVEGVIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A tanári szakdolgozati portfólió első elemét – a bevezető szakmai esszét – vizsgálva számos, a tanárképre, a tanárok önképre és ezeken keresztül a tanárképzésre nézvést jól hasznosítható megállapítás tehető. E következtetéseinkről három ízben számoltunk be.²⁸

A téma feltárásához kapcsolódó kutatás módszere a szakmai bevezető esszék korpuszvizsgálata (n=100) kvalitatív kutatási stratégia mentén, Grounded Theory alapján, Atlas.ti szövegelemző szoftverrel graduális és a posztgraduális mesterszintű tanárképzésben részt vevők 2010-2014 között született írásait alapul véve történt.

A tanári esszék 4693 szavas lekérdezése során – a szövegek előzetes „tisztítás” után, ahol a névelőket, kötőszavakat, elírásokat eltávolítottuk a szövegtestből – az oktatáskutatási (C) megközelítés azon része, a mely a tanárok rendszerszintű pedagógiai mérésekről származó tudásukra vonatkozik, a szövegvizsgálat során beigazolódott, amennyiben csupán e vizsgálatokra utalást keressük, akkor ezek hiányoznak a tanári megnyilatkozásokból. A tanárok nem említik a PISA vagy TIMMS, PIRLS kutatásokat és a szövegek tartalmaiban sem történt hivatkozás ezekre a vizsgálatokra.

A) Közvetlen oktatás-gazdaságtani reflexiókkal nem szolgáltak a vizsgált szövegek. A tanárok az egyes sorseseeményeiket nem reflektálták a politikai-gazdasági változások irányából.

²⁸ Az „Autonómia és felelősség II. – Tanulásközpontú pedagógia – kompetencia alapú pedagógusképzés” elnevezésű konferencián a Pécsi Tudományegyetem – Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetében, 2014. április 28-29-án; az Arató Ferenc (2014, szerk): *Horizontok – A Pedagógusképzés Reformjának Folytatása*, Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK PTE BTK Neveléstudományi Intézet ISBN 978-963-642-683-5 című kötetben (108-123.)

online: <http://kompetenspedagogus.jgsoft.hu/sites/default/files/05-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pe-btk-ni-2014.pdf>

valamint az MTA Pécsi Pedagógiai Albizottsága ülésén adtunk számot

online: <http://kompetenspedagogus.jgsoft.hu/hu/horizontok-mta-pab-20041015>

B) A tudománypolitikai megközelítés kevéssé jellemezte a szövegeket. A fogalmak szintjén csaknem egyáltalán nem, a szemantikai szinten egy-egy esetben fordult elő oktatáspolitikai reflexió a saját életút bemutatását kísérően. Azt lehet mondani, hogy az egyéni választástól függ, hogy a pedagógus figyelme ráirányul-e egy-egy oktatáspolitikai témára. *„Az egész életre kiterjedő tanulás gondolkörére szeretném felfűzni (az esszét) Először erről a tartalmában összetett kifejezésről (...) kurzusán hallottam. Tovább kutakodva találtam rá Az Európai Bizottság memorandumára az egész életre kiterjedő tanulásról. Megdöbbsentem, amikor tapasztaltam, hogy ez a fogalom már 10 éve megfogalmazódott. Míg az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning, LLL) az idő-dimenzió mentén helyezi el a tanulás folyamatát, addig az élet minden területét átfogó tanulás (lifewide learning, LWL) a tanulást minden életterületre és élethelyzetre kiterjedő, horizontális jellegét helyezi előtérbe, a függőleges tengely mentén haladva az egymást időben követő tanulási folyamatok következnek egymásra. Ez az élethosszig tartó tanulás, az egész életre kiterjedő tanulás vertikális dimenziója” [1]*

C) Az az oktatáskutatási megközelítés, amely felveti a tanításparadigmáról tanulásparadigmára áttérés nehézségét, a vizsgált esszékben nem volt célravezető: a pedagógus saját és tanulói a tanulással összefüggő megnyilvánulásai már a szavak, szógyakoróság szintjén is meghaladta a tanítással kapcsolatos megnyilatkozásokat. A szövegek tartalmi-szemantikai vizsgálata is számos olyan megnyilatkozást tartalmazott, amely e paradigma-váltásról tanúskodik, sőt a tanárok kritikával is fordulnak a rendszer egyfajta „tehetetlensége” felé: *„Mivel a tananyag szerepe megváltozott, tartalma a kompetenciák fejlődését kell, hogy szolgálja, ezért kiválasztása nagy körültekintést igényel. A szaktárgyi tudás csak eszköze a tanulók személyiségfejlesztésének. Számomra ez egy ambivalens dolog. Kompetenciákat fejlesztünk az órákon, de az érettségien tényanyagot várunk vissza. Bár a törvény lehetőséget biztosít a projekt érettséginek, mégis kevés rá a példa” [2]*

D) A tanári esszékben – a szavak, szógyakoróság szintjén kevéssé jelent meg a példakép, példa (mindössze 4- illetve 5 szó szerinti említést tettek), a szemantikai szinten annál gyakoribb volt az utalása arra, hogy szülői mintára, vagy egykori tanár iránt érzett tiszteletből választották a tanári hivatást. Gyakori indok, hogy családi hagyományok viszik a tanári pálya választása felé a jelöltet, a korábbi tanár mint példakép, a szülő mint példakép lép fel e tanári beszámolóiban. Nem mentesek ezek a szubjektív indíttatású esszék a kritizáló attitűdtől sem, így például a tanárképzésre vonatkozó reflexióktól sem, ám ezek többnyire úgy jelennek meg, mint teljesületlen elvárások (‘ a képzés nem adta meg, nem szolt’) és kevés szó esett arról, vajon a kritika megfogalmazója maga jelezte-e ezeket az elvárásokat vagy milyen lépéseket tett felfedezett tudáshiánya felszámolása érdekében. Sokszor a negatív tapasztalat („bármit, csak azt ne”) mutatkozik a pályára kerülés okai között vagy a saját pedagógiai hitvallás megfogalmazásakor. A szövegvizsgálatok egy következő tapasztalata, hogy a szubjektív történetek (az életesemények) csaknem „begyűrrik” az esszé készítőjét, azaz csaknem lehetetlenné teszik számára a metareflexiót, a történetek távolságból való nézését (gyakori „az én iskolám”-típusú megfogalmazás, a történetek első szám egyes személyben való megfogalmazása). A metaforisztikus (téves vagy naiv) gondolkodás és megnyilatkozás nem volt jellemző a vizsgált szövegekre: „A

FELHASZNÁLT IRODALOM

- AHELO (ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION LEARNING OUTCOMES)
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>
- Bakos Andrea (é. n.): Téves heurisztikák és a mcdonaldizáció. Mentofaktúra. <http://www.mentofaktura.hu/bakos6.pdf>
- Dudás Margit (2005): *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei.* Pedagógusképzés, 3, 23-43.
- Fischer Ferenc (2012): *Dékáni pályázat.* http://www.btk.pte.hu/files/tiny_mce/Hirek/2012/FFDekanipalyazat20120131.pdf
- Hámori Balázs (2003): Kísérletek és kilátások – Daniel Kahneman. Közgazdasági Szemle, L. évf., 2003. szeptember 779-799. <http://epa.oszk.hu/00000/00017/00096/pdf/3hamori.pdf>
- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild, Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <http://444.hu/2014/05/29/ujra-kell-tanulni-a-tanitast/>
- Horváth Nikoletta: Téves Heurisztikák és demcdonaldizáció. Vizsgadolgozat. http://www.mentofaktura.hu/horvath_nikoletta_vizsgadolgozat.pdf
- Kiss Paszkál (é.n.): *Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben.* Felvi, DPR. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/dprfuzet3/Pages17_26_kiss.pdf
- Kormány (2014): *Fokozatváltás a felsőoktatásban. A teljesítményelvű felsőoktatás fejlesztésének irányvonalai* http://www.kormany.hu/download/5/65/20000/Fels%C5%91oktat%C3%A1si%20strat%C3%A9gia_2014_10_21.pdf
- Lannert Judit TÁRKI-közvéleménykutatás az oktatás területén a lakosság és a pedagógusok körében (A 2012 decemberében végzett adatfelvétel elemzése) online: http://www.hazaeshaladas.hu/ftp/oktatas_kutatas_lj_tarki_kozelemeney-kutatasok.pdf
- Lovász László (2013): *Kiművelt emberfők.* Magyar tudomány, 174. évf. 9. sz. 1071-1080. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00120/pdf/EPA00691_mtud_2013_09_1071-1080.pdf
- Lovász László (2014): Újra kell tanulni a tanítást. Tamás Gáspár Bence interjúja Lovász Lászlóval, az MTA elnökével
- Nahalka István – Golnhofer Erzsébet (2000, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- OECD (2013), Education at a Glance 2013: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- Roger, C. R. (1951): Client-Centered Therapy IN: Szakács F. és Kulcsár Zs. (1995, szerk.): *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény.* Kézirat. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Szivák Judit (2003): *Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei.* Iskolakultúra, 5, 88-95.
- Vámos Ágnes (2003): *Tanárkép, tanárfogalom a családban.* Iskolakultúra, 2003, 5, 113-117.

Zsolnai Józsefné (2011): A *tanárképzés megoldásra váró kérdései*. Iskolakultúra, 21. évf. 12. sz. 23-28.

Bognárné Kocsis Judit (2011): *Zsolnai József pedagógusképe*. Iskolakultúra, 21. évf. 10-11. 31-37.

http://epa.oszk.hu/00000/00011/00159/pdf/iskolakultura_2011_10-11_031-037.pdf

Horváth Horváth Nikoletta: Téves heurisztikák és a demcdonaldizáció. Mentofaktúra.

http://www.mentofaktura.hu/horvath_nikoletta_vizsgadolgozat.pdf

[1-4] Idézetek az elemzett tanári esszék szövegeiből

ABSTRACT

The teachers' competences as a complexity of knowledge, skills and attitude can be understood by inner reference-system of personality. This inner structure can be reached by several professional standards, competence-lists, catalogues of skills and other (economic, political, naïve) approaches which are functioning as the context of the essays and as heuristics at the same time. This paper is about those components which determine that context in which the reflective essays of the pre-service teachers have been produced, how these components appear in reflective self-reports of students-teachers on own Pedagogy. The article intends to reveal those heuristics without which the conclusions of the essays should have not been understood.

TÉNYLEG SEGÍT? – ELSŐ TAPASZTALATOK AZ ÚJ TÍPUSÚ TANTÁRGYGONDOZÓ SZAKTANÁCSADÁSRÓL²⁹

BEVEZETŐ

Az oktatási rendszerek eredményességével foglalkozó kutatások (Kocsis és Sági, 2013) fényében nyilvánvaló, hogy az ágazat eredményessége nemzetgazdasági szempontból alapvető jelentőségű, és megteremtésében meghatározó szerepük van a pedagógusoknak. A közelmúlt pedagóguskutatásai a pedagógusságot olyan összetett szakmaként határozzák meg, amelynek művelése a magas szintű elméleti tudás mellett a gyakorlati tapasztalásra építő és ott kamatoztatható jártasságot is igényel. A pedagógus professzió kialakulásához több éves, egyes kutatók szerint tízezer órányi (Hargreaves, 2013) szakmai gyakorlat, illetve ehhez kötődő tapasztalati tanulás szükséges. A gyakorlat fejlesztésére irányuló szakmai tanulást a nemzetközi szakirodalom alapján, Magyarországon is egyre gyakrabban nevezik folyamatos szakmai fejlődésnek, amelynek legfőbb sajátossága, hogy belső motivációból fakad, de különböző módokon kívülről támogatható. Bár a tapasztalatból történő tanulás és a szakmai fejlődés spontán módon is megtörténik, határfoka bizonytalan, időigénye pedig magas. A szakmai fejlődés eredményességét jelentősen javíthatja a szakmai gyakorlat tudatos elemzésére épülő folyamatos fejlesztés. Az ehhez szükséges reflektív gondolkodás és gyakorlat elsajátításában és gyakorlásában segíthetik a pedagógusokat a szaktanácsadók.

A hazai oktatáspolitikai az elmúlt években több intézkedést hozott a pedagógus-munka szakmai színvonalának emeléséért. Ezek közé tartozik a pedagógusok minősítési rendszerének bevezetése és a szaktanácsadói rendszer megújítása is, amelynek kimunkálásával az Oktatási Hivatal vezetésével, az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet konzorciumi együttműködésében megvalósuló, A pedagógusképzés támogatása elnevezésű TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 kiemelt projekt foglalkozik.

²⁹ A pedagógusképzés támogatása elnevezésű TÁMOP 3.1.5/12-2012-0001 kiemelt projekt tanulmánya

A pedagógusok szakmai támogatásának, azon belül a szaktanácsadásnak a környezetét jogszabályok határozzák meg. A legátfogóbb keretet a nemzeti köznevelésről szóló CXCV/2011. törvény adja, amely szerint a pedagógusok tevékenységét szakértők és szaktanácsadók segítik [61.§ (4)]. A törvény foglalkozik az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzéssel (87.§) és rendelkezik a pedagógusok előmeneteli rendszeréről [64.§ (4)]. A pedagógiai szakmai szolgáltatások és a szakmai ellenőrzés módjait, valamint az előmenetellel kapcsolatos eljárást külön jogszabályok rögzítik [48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról és 326/2013. (VIII. 30.) kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről]. A kormányrendelet meghatározza a pedagógusok minősítésének és értékelésének alapját jelentő pedagógus kompetenciákat [8.§ (3)]. Ez a nyolc kompetencia a közös alapja egyrészt a pedagógusok minősítésének, a pedagógiai-szakmai ellenőrzésnek, illetve a szaktanácsadásnak horizontálisan, miközben vertikálisan kapcsolódik a pedagógusképző intézmények számára előírt képzési és kimeneti követelményekhez.

A köznevelési intézmények, az ott dolgozó pedagógusok, és az intézményvezetők pedagógiai-szakmai munkáját öt éves rendszerben, fejlesztő céllal a tanfelügyelet ellenőrzi. Az egyes pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének minősítése az életpálya egyes szakaszaihoz kötődő minősítések rendszerén keresztül valósul meg. Mind a minősítésre, mind a tanfelügyeleti ellenőrzésre való felkészülésben, illetve a fejlesztő értékelés javaslatainak a megvalósításában a szaktanácsadók támogathatják a pedagógusokat. E három tevékenység közös alapja a nyolc pedagógus-kompetencia, amelyek tartalma és értelmezése még nincs teljes harmóniában. A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló miniszteri rendelet 2. melléklete kompetenciaterületenként meghatározza, hogy milyen ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel kell rendelkeznie a pályára lépő szakembernek. Ugyanebben a szerkezetben fogalmazódtak meg a szaktanácsadás folyamatában használt pedagógiai szintleírások (A tantárgygondozó szaktanácsadáshoz kapcsolódó pedagógiai szintleírások, 2013). A pedagógusok minősítési rendszere a sztanterdszinteknek nevezett életpálya-szakaszokhoz kapcsolódó kompetencia-indikátorokkal (Antalné et al., 2013), a tanfelügyelet az egyes kompetenciaterülethez rendelt szempontok alapján értékeli (Barcsák et al., 2013) a pedagógusok szakmai munkáját. A projektekben zajló fejlesztések összeírása elősegítheti, hogy a pedagógus szakmai kompetenciák olyan átfogó szakmai standardokká váljanak, amelyek használatával átláthatóvá és kiszámíthatóvá válik a pedagógus szakma és hosszabb távon javul a szakmai teljesítmény.

Az új típusú (tantárgygondozó) szaktanácsadás

Magyarországon a pedagógusok munkáját 1986 óta támogatják szaktanácsadók (Debreczeni, 2013). A különböző szaktanácsadás-típusok között a legátfogóbb, minden pedagógust érintő szaktanácsadási forma a tantárgygondozó szaktanácsadás, amelynek célját, feladatait és szakterületeit jogszabály (48/2012 EMMI rendelet) határozza meg. Tantárgygondozó szaktanácsadó az lehet, aki felsőfokú pedagógus végzettséggel és pedagógus-szakvizsgával rendelkezik, köznevelési intézményben pedagógus-munkakörben legalább tízéves szakmai gyakorlatot szerzett, és akkreditált pedagógus-továbbképzés

keretében elvégezte az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet által alapított, a szakterülethez illeszkedő tantárgygondozói továbbképzést [48./2012. EMMI rendelet 15/A (2)]. A szaktanácsadók a szaktanácsadói névjegyzéken szereplő, köznevelési intézményben dolgozó mesterpedagógusok, akik munkaidejük egy részét nem a saját intézményük pedagógiai-szakmai feladatainak ellátásával, hanem más intézményekben dolgozó pedagógus-társaik szakmai támogatásával töltik. Ilyen értelemben a pedagógusok „sorstársainak” is tekinthetők, hiszen a hét négy napján ugyanabban az iskolatípusban, ugyanazt a tantárgyat, hasonló szocio-kulturális közegben tanítják, mint meglátogatott kollégáik.

A tantárgygondozó szaktanácsadás átfogó célja az egyes pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének, és az életpályán való előrehaladásának a támogatása. Jellemzője a személyre szabottság, a folyamatosság, a partnerség és a minta.

A meglátogatott pedagógus szakmai fejlődésének és a pedagógus-életpályán való előrehaladásának a szakmai kompetenciák mentén történő, **személyre szabott** támogatása a szaktanácsadás fontos újdonsága. Megvalósítása érdekében a szaktanácsadó a látogatás előtt „fölkészül a pedagógusból”. Megismeri az intézményt, a meglátogatandó tanulócsoporthoz, a pedagógus szakmai életútját. A folyamatra a meglátogatott pedagógusnak is fölkészül. Eldönti, hogy a szaktanácsadási folyamatban az egyetlen kötelező terület (szaktudományos, szaktárgyi és tantervi tudás) mellett melyik egy vagy két pedagóguskompetenciával foglalkozzanak. Ebben egy önértékelő kérdőív segíti. A kompetenciákhoz illeszkedően javaslatot tesz a szaktanácsadói óra/foglalkozás látogatás szempontjaira is. A látogatás végére a választott kompetenciaterülettel kapcsolatban szakmai fejlődési célokat és tevékenységeket fogalmaz meg és azt is végiggondolja, hogy céljai elérése várhatóan milyen hatással lesz az általa tanított diákok tanulási eredményességére.

A folyamatos fejlődés eredményes támogatásához fontos, hogy a szaktanácsadó ne csak alkalmanként találkozzon a pedagógussal, hanem **folyamatos** szakmai kapcsolat legyen közöttük. Ezt a folyamatosságot biztosíthatja, ha a szaktanácsadók rendszeresen (lehetőleg évente, de legalább két évente) eljutnak a pedagógusokhoz. Így egy szaktanácsadó többször is találkozik ugyanazzal a pedagógussal, illetve kialakul egy olyan pedagógus-csoport, akikkel rendszeres kapcsolatban áll. A szaktanácsadó a pedagógusaival a látogatások között, egyéb tevékenységek (szakmai konferenciák, tájékoztatók, munkaközösségi foglalkozások, továbbképzések) során egy tanévben többször is találkozhat. A pedagógusok folyamatos szakmai tanulásának támogatásához azonban nem elegendő a szaktanácsadók tevékenysége. A valódi folyamatosságot az intézményvezetés tudja biztosítani. Ezért fontos, hogy a szaktanácsadói látogatásba az intézményvezető, vagy az ő megbízottja is bevonódjon, megismerje a pedagógus szakmai fejlődési tervét, és legyen partner annak megvalósításában is.

A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamatában a tanácsadó és a tanácsot kapó is gyakorló pedagógus. Ez az **egyenrangúság** azonban nemcsak státuszukból, hanem a tanácsadás módszertanából is adódik. A tantárgygondozó szaktanácsadót olyan metaforákkal jellemezhetjük, mint a pedagógus önismeretét segítő tükör, a gyakorlatát nagyobb távolságból megfigyelni képes helikopter, vagy a tapasztalatokat, s információkat virágporként összegyűjtő, majd továbbadó méhecske.

A tantárgygondozó szaktanácsadás légköre, a szaktanácsadó viselkedése, a pedagógusra való odafigyelése, reflektivitása olyan minta a pedagógus számára, amely hozzájárulhat ahhoz, hogy a pedagógus egyre realisabban lássa önmagát, meg tudja fogalmazni saját szakmai tanulásával kapcsolatos céljait. A tudatosan irányított szakmai tanulás hatással lesz a pedagógusok közötti szakmai kapcsolatokra és a pedagógusoknak a diákokkal való kapcsolatára is. Így a professzionális szaktanácsadás hozzá tud járulni a személyre szabott eredményes tanulásfejlesztéshez.

Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadás alapelvei az eljárásrendben is megjelennek. Egy látogatás a hozzá kapcsolódó tevékenységekkel együtt tíz szaktanácsadói munkaórát vesz igénybe, amely azonban közel három hetes együttműködési folyamatba ágyazódik be (1. táblázat). A folyamat az intézménnyel való kapcsolatfelvétellel kezdődik. A személyes találkozás előtt a pedagógus (intézmény) és a szaktanácsadó is felkészül a látogatásra. A pedagógus kiválasztja a látogatás tartalmi fókuszát, végiggondolja az óralátogatás szempontjait, esetleg ki is próbálja (egy kollégájával) a meghatározott szempontok szerinti óraelemzést. A szaktanácsadó eközben – a hozzáférhető dokumentumok alapján – felkészül a meglátogatandó pedagógiai helyzetre. A személyes jelenlét hat órájának legfontosabb eleme a két tanóra/foglalkozás meglátogatása, amit elemző megbeszélés, majd a pedagógus szakmai fejlődési tervének elkészítése követ. A látogatás után két óra áll a szaktanácsadó rendelkezésére, hogy írásban összegezze a tapasztalatait.

1. Táblázat: A szaktanácsadói látogatás lebonyolításának ütemezése
(*n* = az első tevékenység napja)

| Sorszám | Tevékenység | Szaktanácsadói munkaóra | Határidő |
|---------|---|-------------------------|----------|
| I. | Bejelentkezés, tájékoztatás, dokumentumok küldése és kérése | - | n |
| II. | A pedagógus felkészülése a szaktanácsadói látogatásra | - | n+ 7nap |
| III. | A szaktanácsadó felkészülése a látogatásra | 2 | n+12 nap |
| IV. | Szaktanácsadói látogatás | 6 | n+13 nap |
| 1. | Találkozás a vezetővel, vezetői megbeszélés | 0,5 | |
| 2. | Óra/foglalkozáslátogatás előtti megbeszélés a pedagógussal | 1 | |
| 3. | Óra/foglalkozáslátogatás | 2 | |
| 4. | Az óra/foglalkozáslátogatás tapasztalatainak megbeszélése | 1 | |
| 5. | Pedagógus szakmai fejlődési tervének (PFSZT) elkészítése | 1 | |
| 6. | A helyszíni látogatás lezárása | 0,5 | |
| V. | Szaktanácsadói dokumentáció elkészítése | 2 | n+18 nap |
| | Elégedettségmérő visszajelző lapok kitöltése | - | n+20 nap |

A SZAKTANÁCSADÓI PROTOKOLL ÉS ESZKÖZRENDSZER BEVÁLÁS-VIZSGÁLATA

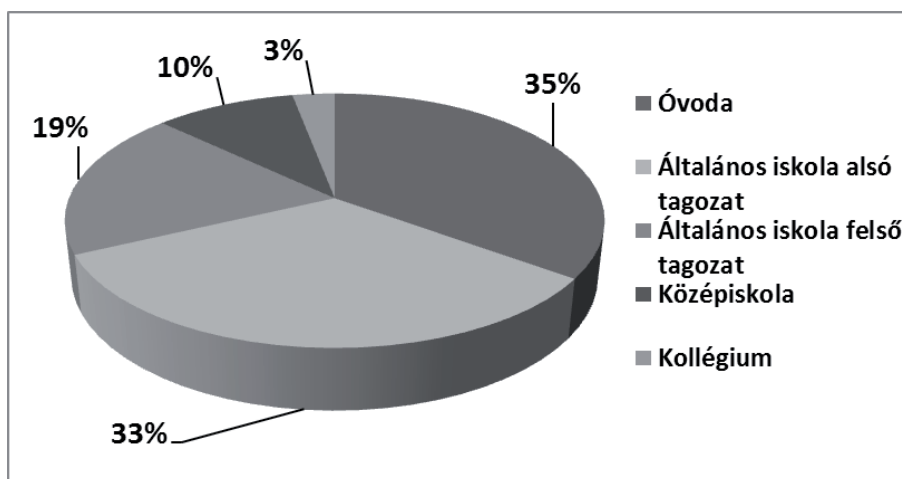
Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadás modellje a témával kapcsolatos nemzetközi és hazai tapasztalatokra (Sáfrányné és Szabó, 2013), valamint a szakmai szereplőknek a szaktanácsadás megújításával kapcsolatos elvárásaira (Orgoványi-Gajdos és Schnellbach, 2013) építve készült. A koncepció, a megvalósítására szolgáló eljárásrenddel és eszközrendszerrel együtt (Szaktanácsadás, tantárgygondozás folyamata és dokumentumai, 2013), egy kismintás tesztelést követő korrekció után a 2013/14-es tanévben került kipróbálásra. Jelen tanulmány ennek a pilot szaktanácsadásnak a tapasztalatait, illetve a következtetések alapján kialakított újabb fejlesztési irányokat mutatja be.

A vizsgálat arról kívánt adatokat gyűjteni, hogy a szaktanácsadási protokoll megvalósítható-e, és képes-e valóban támogatni a pedagógusokat. Foglalkozott az eljárásrend megvalósíthatóságával, a dokumentumok használhatóságával, a pedagógusok és a szaktanácsadók együttműködésével kapcsolatos tapasztalatokkal, valamint a pedagógusok leginkább támogatandó kompetenciáival.

Mintavétel és vizsgálati módszerek

A pilot szaktanácsadásban való részvételre az intézményvezetőkön keresztül jelentkeztek az intézmények és a pedagógusok. Mivel a szaktanácsadók képzése az óvodai, illetve az alsó tagozatos területen kezdődött, a kezdeti látogatások jellemzően e két szakterületen valósultak meg. A vizsgálati minta kialakítása a hozzáférés függvényében rétegzett, véletlenszerű mintavétellel történt a 2014. július 1-ig rendelkezésre álló (formailag ellenőrzött) látogatási dokumentumok alapján. A 466 elemű mintában 164 óvodapedagógus, 155 tanító, 89 felső tagozatos és 46 középiskolai tanár, valamint 12 kollégiumi nevelő látogatása szerepelt (2. ábra).

1. ábra: A minta pedagógus-összetétele



A látogatáshoz kapcsolódóan a pedagógusok, az intézményvezetők és a szaktanácsadók is töltötték ki visszajelző, illetve értékelő lapokat. Ezeknek, illetve a szaktanácsadói látogatásokról készült összegzések elemzésével készült a vizsgálat. Az elégedettség mérése 5 jegyű Likert-skálával történt, a nyílt végű kérdések pedig a tartalomelemzés módszervével kerültek feldolgozásra.

EREDMÉNYEK

A következő részben a vizsgálat eredményei a tantárgygondozó szaktanácsadás négy legfontosabb alapelve mentén kerülnek összefoglalásra.

A **személyre szabottság** nemcsak a tanácsadói szakma egyik alelve, de a pedagógusoknak a szaktanácsadással kapcsolatos elvárásai (Orgoványi-Gajdos és Schnellbach, 2013) között is markáns elemként jelenik meg. Mindenféle tanácsadás akkor igazán eredményes, ha a tanácsot kérő egy konkrét problémájának a megoldására irányul. A szaktanácsadásnak ezért a pedagógus helyzetéhez kell illeszkednie. A személyre szabottság megvalósulásához elengedhetetlen, „hogy a szaktanácsadó meg tudja teremteni azt a bizalmi légkört, ami kellő biztonságot nyújt a pedagógusnak ahhoz, hogy meg merje fogalmazni kérdéseit, kételyeit, problémáit, szembe merjen nézni esetleges hiányosságaival, felismerje, hogy milyen területen kellene fejlődnie, változnia, és merjen segítséget kérni a szaktanácsadótól” (Kézy, Koczor és Simon, 2014. 9. o.). A tantárgygondozó szaktanácsadás során a pedagógusok megválaszthatják, hogy a pedagógus kompetenciák közül melyikkel, illetve azon belül milyen konkrét helyzettel szeretnének foglalkozni. Ebben segíti őket pedagógiai szintleírások, amelyek öt munkakörre (óvodapedagógus, tanító, tanár, gyógypedagógus és kollégiumi nevelő) tartalmazzák, életpálya-szakaszonként az egyes kompetenciákhoz tartozó ismereteket, képességeket és attitűdöket. (A tantárgygondozó szaktanácsadáshoz kapcsolódó pedagógiai szintleírások, 2013). A vizsgálat egyik központi kérdése volt, hogy a pilot szaktanácsadásban részt vevő pedagógusok szerint melyek a leginkább *támogatandó kompetenciák* és fejlesztésükhöz milyen típusú támogatást várnak.

2. ábra: Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadási protokollban használt kompetencia-területek elnevezései



A szaktanácsadók nyílt kérdésekre válaszolva mutathatták be a pedagógusoknak az egyetlen kötelezően vizsgált kompetenciaterrület (szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás) fejlesztésével kapcsolatban megfogalmazott fejlődési igényeit. Az említések legjellemzőbb kategóriáit a válaszadók számához viszonyított százalékos arányban a 3. ábra mutatja. A szakmai fejlődés megvalósításához minden csoportnál a továbbképzés áll az első helyen (közel 50%). A felső tagozatban tanítók tulajdonítanak a legnagyobb jelentőséget a továbbképzéseknek (63%). A mintában szereplő pedagógusok gyakorlatorientáltak, jellemzően a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal történő foglalkozáshoz kapcsolódó képzéseken vennének részt. A felső tagozatos és a középiskolai tanárok nagy arányban (41%, illetve 48%) gondolják úgy, hogy szakmai konferenciákon való részvételük segítené szakmai fejlődésüket. A részletes válaszokból azonban kirajzolódik az is, hogy sokan a hálózatépítés és a kölcsönös tapasztalatcsere céljából vennének részt szakmai konferenciákon. Az általános iskolában tanító pedagógusok szükségesnek tartják az info-kommunikációs technológiák alkalmazásával kapcsolatos jártasságuk fejlesztését (a tanítók 35%-a, a felső tagozatos tanárok 27%-a.) Az egyéni gyakorlatokban bevált, jól működő programok, innovációk, eszközök átvételére szintén nagy igény van. A válaszadó középiskolai tanárok egynegyede (26%) jó gyakorlatok átadásában is szívesen részt vállalna. A szakterület fejlesztéséhez szükséges igények között óvodapedagógusok 27%-a jelezte alapvető munkaeszközeiknek, a tárgyi feltételek megteremtésének égető szükségét.

3. ábra: A pedagógusok szaktárggyal összefüggő igényeire vonatkozó visszajelzései

| Óvoda | Alsó tagozat | Felső tagozat | Középsiskola |
|--|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> Továbbképzés (46%) Tárgyi feltételek (28%) Jó gyakorlatok átvétele (18%) | <ul style="list-style-type: none"> IKT továbbképzés (35%) IKT eszközök (19%) Szaktanácsadói lista (19%) | <ul style="list-style-type: none"> Továbbképzés (63%) Konferencia (48%) IKT továbbképzés (27%) Jó gyakorlatok (27%) | <ul style="list-style-type: none"> Konferencia (41%) Továbbképzés (41%) Jó gyakorlatok átvétele (35%) Jó gyakorlatok átadása (26%) |

A választott kompetenciák területén nem volt jelentős szórás. A pilot látogatásokban érintett pedagógusok 20%-a nem választott második kompetenciát. Akik igen, azok között közel egyenlő arányban jelenik meg A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése (28%); A tanulás támogatása (27%) és a Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése (25%) kompetencia. A leginkább választott kompetenciák közül kettő tehát a tanulóra fókuszál, a diákok személyre szabott tanulási folyamatához kapcsolódik. Ez összecseng korábbi kutatási eredményekkel is, hiszen a pedagógusok gyakran jelzik, hogy a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal való foglalkozás és a differenciálás okoz számukra leginkább problémát. A harmadik leggyakrabban választott kompetenciaterület a tanár tervező tevékenységével kapcsolatos. A pedagógusok minősítésével kapcsolatban készítenő portfólió hatásának is betudható, hogy előtérbe került a tanári munka tudatos tervezése és az értékeléséhez kapcsolódó önreflexió. A szaktanácsadók visszajelzéseiben gyakran megjelenik, hogy a tanóralelemzés olyan komplex kognitív folyamat, amelyben még fejlődniük kell a pedagógusoknak (és a szaktanácsadóknak is). Ezt a szakmai tanulást is segítheti a szaktanácsadó, aki külső szakemberként támogatja a pedagógusi reflexiókat.

Az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadás az óralátogatásokhoz kapcsolódó megbeszélés köré szerveződik. A reflexiók során kirajzolódnak a pedagógus szakmai fejlődésének irányát kijelölő rövidebb és hosszabb távú célok, amelyek a *pedagógus szakmai fejlődési terv (PSZFT)* alappillérei. „A non-direktívnek nevezett támogatási folyamatban a tanácsadó feladata, hogy megalapozza az együttműködés feltételeit, mely során a pedagógust elsősorban abban támogatja, hogy minél pontosabban felismerje és megfogalmazza a szakmai fejlődéséhez kapcsolódó szükségleteit” (Kézy, Koczor és Simon, 2014, 10. o.) A fejlődési terv készítését egy olyan sablon segíti, amelyben megjelölhetőek a pedagógus fejlesztendő kompetenciái, szakmai fejlődésének hosszú-és rövidtávú céljai az elérésüket jelző sikerkritériumokkal együtt. Végiggondolhatók a cél eléréséhez vezető tevékenységek és a megvalósításukhoz szükséges erőforrások, illetve időkeretek. A pedagógusoknak azt is meg kell fogalmazniuk, hogy céljuk elérése milyen hatással lesz diákjaik tanulási eredményességére. A szaktanácsadók visszajelzéseiből kiderült, hogy a szakmai fejlődési terv

készítésére gyakran nem elegendő az eljárásrendben tervezett idő, és a műfaj maga is sok pedagógusnak nehézséget okozott. A sablon használata során a számítógép (Excel) használata és a munkalapok tartalommal való megtöltése is problémát jelentett. A szaktanácsadók mintegy egyharmada (közel 30%-a) jelezte, hogy a pedagógusok nem értették a PSZFT szerkezetét, sorait, és a segítő kérdések sokasága ellenére is rendkívül nehézkesen fogalmaztak meg célokat és hozzájuk kapcsolódó elemeket. Több szaktanácsadó megfogalmazta, hogy a dokumentum szerkezete távol áll a pedagógusok világától. Ezért jelentősen igénybe vették a szaktanácsadó segítségét. Ez a feladat azonban sokszor még a szaktanácsadóknak is nehézséget okozott. A tapasztalatok és a fejlesztési javaslatok alapján egyszerűbbé, átláthatóbb lett a PSZFT sablonja. A cellákhoz illesztett rövid, magyarázó kérdések és lenyíló menüsorok a korábbinál jobban támogatják a tervezést. Strukturális változás történt az egyes elemek elhelyezésének módjában, a munkalapok számában és tartalmában is. A célmeghatározást tartalmazó munkalapnál a kompetenciaterületekhez kapcsolódnak a kiválasztott célok és azok fő jellemzői (sikerkritérium, eredmények hatása, idődimenziók). A következő munkalapon ezek bomlanak tovább a) b) c) stb. tevékenységekre és a hozzájuk kapcsolódó erőforrásokra. Az eddig elvárt két-három cél helyett minimálisan egy cél kidolgozása kötelező. A célok és feladatok rendszere időpontokkal együtt egy oldalas dokumentumban ki is nyomtatható.

A **folyamatosság** a szakmai fejlődés támogatásának második legfontosabb alapelve. A szaktanácsadás folyamatosságához arra van szükség, ha egy szaktanácsadó – aki a pedagógus külső támogatója – időről időre visszatér ugyanahhoz a pedagógushoz. A kutatás nyílt kérdésére válaszolva egy szaktanácsadó ezt így fogalmazta meg: „*A szaktanácsadási folyamat, ahhoz, hogy ténylegesen folyamattá váljon, szeretnék visszatérni a meglátogatott pedagógushoz a látogatást követően, a PSZFT-ben megfogalmazott céloktól függően. Ha rövid távú volt a célkitűzés, akkor 2-3 hónapon belül, ha hosszabb távú, akkor annak megfelelően.*” Ez egybecseng az előzetes kutatásban is megjelent igénnyel, miszerint a válaszadó pedagógusok több mint a fele (57%) évente legalább egyszer igényt tartana a szaktanácsadó támogatására (Orgoványi-Gajdos és Schnellbach, 2013). Az új típusú szaktanácsadás csak akkor tud hozzájárulni a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődéséhez, ha a látogatás egy szakmai tanulási folyamathoz kapcsolódik. A látogatási protokollban a pedagógus fejlődési terve kapcsolja össze a jelen helyzetet a jövőbeli célokkal. A pilot szaktanácsadás tapasztalatai alapján megvalósult fejlesztés eredményeként a visszatérő látogatáskor készülő PSZFT sablonja kiegészült egy, az előző látogatás óta történt fejlődésre való reflektálást támogató munkalappal. „A szaktanácsadó és a pedagógus között kialakult szakmai párbeszéd meghatározott időszakonként ismétlődik; a visszatérő látogatások az első szaktanácsadói látogatás szakmai produktumaira, illetve a folyamat során megalapozott kölcsönös bizalomra épülve az előző látogatás óta végzett pedagógusi munka eredményeiből kiindulva folytatják tovább fejlesztő célú szakmai együttműködésüket” (Kézy, Koczor és Simon, 2014).

A pedagógusok szakmai fejlődését folyamatos támogatásához nem elegendő a külső támogató szaktanácsadó évente visszatérő látogatása. Ahhoz az intézményen belüli támogatásra is szükség van. Ilyen lehet pl. a szaktanácsadás folyamatában résztvevő

kolléga, egy *belső támogató*. Aki segítheti a pedagógust a szaktanácsadói látogatásra való felkészülésében; a kompetenciák értelmezésében és a plusz egy kompetenciaterület kiválasztásában. Előzetesen meglátogathatja a pedagógus egy-két óráját, kipróbálhatják a megfigyelési szempontokat és az óraelemzést. A szaktanácsadó távozása után pedig segítheti a pedagógust a szakmai fejlődési terv megvalósításában. A téma iránti érzékenységet jelzik azok a kérdések is, amelyek a PSZFT-k sorsával foglalkoztak. Ki fogja „ellenőrizni”, kivel vitassa meg a célok megvalósításának menetét, kinek számoljon be a sikerről. A pilot látogatások során az eljárásrend javasolta az intézményeknek egy belső szakmai támogatónak a szaktanácsadás folyamatába történő bevonását. A vizsgálatból kiderült, hogy jellemzően (72 %) nem volt szakmai támogató. Ahol volt, ott is leginkább az intézményvezető (63 %) vagy az intézményvezető-helyettes (25 %) töltötte be ezt a szerepet, és csak elvétve akadt (egy-két esetben) munkaközösség-vezető vagy kolléga.

Az *eljárásrendet* a szaktanácsadók – a nehézségek ellenére – megvalósíthatónak tartották. Az ötfokú Likert-skálán a protokoll egyes lépéseinek értékelésénél a legalacsonyabb érték is elérte a 4,00-et. A nehézségek azonban – a szűk időkeret és a kitöltendő dokumentumok nagy mennyisége – arra hívják föl a figyelmet, hogy a túlszabályozott és túlsúfolt eljárásrend rendszerszerű alkalmazásban a szaktanácsadók túlterheléséhez vezethet. Mivel a szaktanácsadók szerint leginkább az óralátogatást követő reflexióra (32%), a PSZFT összeállítására (45%) és az utómunkálatok elvégzéséhez (82%) kevés a rendelkezésre álló idő, a szaktanácsadás személyre szabottsága és folyamatossága érdekében a fejlesztés következő szakaszában egyszerűsödött az eljárásrendben alkalmazott dokumentumok struktúrája és csökkent a szaktanácsadó által kitöltendő dokumentumok mennyisége. Változott a látogatás belső időstruktúrája is. A korábbi két óralátogatás egyre csökkent, így több idő jut a reflexiókra, illetve a pedagógus szakmai fejlődési tervének készítésére.

A kutatás arra is rávilágított, hogy nem lehet minden munkaterületen ugyanazt az egységes eljárásrendet és dokumentumokat alkalmazni. Ezért az óvodai nevelésre (Kézy, Koczor és Simon, 2014.b) a tanító és a tanár munkakörre (Kézy, Koczor és Simon, 2014.c) és a kollégiumi nevelés (Kézy, Koczor és Simon, 2014.a) területére különböző eljárásrend és dokumentumok készültek.

Az *egyenrangú, partneri kapcsolat* a tanácsadói helyzet olyan alapelve, amelyet a pedagógusok meggyőző többsége (83%) is fontosnak tart (Orgoványi-Gajdos és Schnellbach, 2013) Megvalósulásához segítség a szaktanácsadás rendszere is, hiszen a tantárgygondozó szaktanácsadó a meglátogatott pedagógussal megegyező szakos, ugyanolyan iskolatípusban tanító pedagógus. Az eljárásrend is hangsúlyozza, hogy „A szaktanácsadónak nem tiszte értékelni, minősíteni, kritizálni, faggatni a pedagógust. Feladata viszont a fejlesztő célú, egyéni szaktanácsadás feltételeinek megteremtése, amelynek alapját a személyközpontú támogatás főbb attitűdjei jelentik: a másik fél elfogadása, megbecsülése, pozitív megerősítése.” (Kézy, Koczor és Simon, 2014, 10. o.) A tanácsadáshoz szükséges partneri kapcsolat akkor tud igazán megvalósulni, ha a szaktanácsadót az intézmények (pedagógusok) hívják, és nem valamilyen rend szerint küldik.

Ebben az esetben ugyanis a szaktanácsadó egy belső motiváció által hajtott fejlődési folyamathoz tud támogatást adni.

A pilot látogatások során a szaktanácsadó és pedagógus *együtműködését* mindkét fél sikeresnek ítélte. A szaktanácsadók mind a pedagógusoknak, mind az intézményvezetőknek a szaktanácsadáshoz való hozzáállásával maximálisan elégedettek voltak (a pedagógusok hozzáállásával 81%-ban, az intézményvezetőkével 93%-ban voltak maximálisan elégedettek). „*A szaktanácsadói látogatás során sikerként életem meg az interjúzást, mert a pedagógus (elmondása szerint) megértette segítő támogató szándékomat; és ezután már kiegyensúlyozottabban várta a látogatást, mint előtte. Ezt követően már nem azonosította a szaktanácsadói látogatást a tanfelügyelettel, és nem tartott a bírálattól és kritikától, a hibakereséstől.*” (szaktanácsadói visszajelzés)

A szaktanácsadók a látogatás legjellemzőbb sikerei között a pozitív pedagógusi fogadtatást (37%), a szaktanácsadó által megélt szakmai sikert (30%) és a szaktanácsadó által kialakított bizalmi légkört (26%) nevezték meg. A pedagógusok leginkább a szaktanácsadók partnerközpontú szemléletével és viselkedésével voltak elégedettek. A pedagógusok és a vezetők egyetértettek abban, hogy a szaktanácsadó teljes mértékben empatikus, pozitív kisugárzású, bizalmat ébresztő személyiség volt, aki barátságos légkört teremtett és figyelmesen hallgatta a pedagógust.

ÖSSZEZGÉS

A pedagógus életpálya bevezetése a pályán lévő pedagógusokat korábban soha meg nem tapasztalt helyzetbe hozta. Nevezetesen, hogy fizetésük szakmai munkájuk minőségétől is függ. Mivel a „minőség” értelmezésében jelentős szubjektív elem is található, a jogalkotás megteremtette a pedagógusi minőség kritériumrendszerét, a képzési és kimeneti követelményekhez illeszkedő nyolc pedagóguskompetencia formájában. Mivel azonban e kompetenciák tartalmának az egyes életpályaszakaszokhoz és munkakörökhöz kapcsolódó értelmezése, illetve tartalmának kidolgozása és elfogadása nem történt meg, a minőségi, vagy egyszerűbben fogalmazva a jó pedagógusról sem a társadalomnak, sem a szakmának nincs egységes képe.

A hosszú tapasztalattal rendelkező pedagógusok számára nehezen elfogadható, hogy több évtizedes szakmai múltjuk nem elegendő a magasabb besoroláshoz, munkájának minőségéről egy szabályozott eljárás keretében dokumentumok alapján számot kell adniuk. Komoly kihívás ez, hiszen többségük az elmúlt tíz évben nem találkozott sem külső ellenőrzéssel, sem külső szakmai támogatóval és a szakmáról való elmélyült diskurzusról is csak kevesüknek van tapasztalatuk.

Az ebben a helyzetben megvalósult, személyre szabott szakmai támogatást kínáló tantárgygondozó szaktanácsadás kipróbálásával kapcsolatos vizsgálat alapján összességében megállapítható, hogy a szaktanácsadást kipróbáló pedagógusok – a kezdeti idegenkedés után – megértették e tevékenység célját, támogató jellegét, és azt hasznosnak ítélték. A személyre szabott szaktanácsadás modellje működik, az eljárásrend

használható, illeszkedik az életpályához, segíti a szakmai fejlődést és az életpályán való előrejutást, és hozzájárul a pedagógusok saját szakmai gyakorlatának elemzésén alapuló reflektív tanuláshoz.

A pilot tapasztalatainak elemzése az általános siker mellett a rendszer néhány fejlesztendő pontjára is rámutatott. Ezek között talán a legfontosabb – az Oktatási Hivatal szakértői által végzett próbaminősítések tapasztalataival egybecsengve –, hogy a pedagógusok nem jártasak a szakmai tanulás leghatékonyabb formájában; saját gyakorlatuk tudatos elemzésében, illetve az e gyakorlat elemzésére alapozott önirányított, folyamatos szakmai tanulásban. Mivel a szaktanácsadók legalább tíz éves gyakorlattal rendelkező pedagógusok – akik a pedagógusképzés során sem a reflektív szemlélettel, sem a portfólió műfajával nem találkoztak –, ők maguk sem rutinos reflektálók annak ellenére, hogy elvégezték az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által alapított, a szakterületükhöz illeszkedő tantárgygondozói továbbképzést [48/2012 EMMI rendelet 15./A§ (d)]. E 60 órás továbbképzés során azonban az új típusú szaktanácsadás lényegét jelentő adaptív szemlélet és reflektív gyakorlata fejlesztésére mindössze nyolc óra jutott.

A pilot szaktanácsadás egyik közvetett tanulsága, – amit a 2014-15-ös tanévben folyó, a szaktanácsadást monitorozó látogatások is megerősítenek – hogy az új típusú tantárgygondozó szaktanácsadás a támogató attitűd mellett sokféle, a konkrét helyzetben rugalmasan felhasználható ismereteket, tapasztalati tudást, kiváló kommunikációs és kapcsolatteremtő képességet kíván. A szaktanácsadói névjegyzékre kerüléshez szükséges képzés azonban csak egy szaktanácsadói alapképzésnek tekinthető. Az ismeretek folyamatos frissítéséhez és a szaktanácsadói képességek, attitűdök fejlesztéséhez azonban már folyamatos szakmai fejlődésre van szükség. A szaktanácsadás akkor tud érdemben hozzájárulni az oktatás színvonalának javulásához, ha ezt a tevékenységet professzionális szaktanácsadók végzik. Ezért a szaktanácsadói alapképzésre épülő folyamatos szakmai tanulást és a reflektált szaktanácsadói gyakorlatból eredő folyamatos szakmai fejlődés rendszerszinten kell biztosítani az e feladatra kiválasztott pedagógusok számára.

Jelentős előrelépést jelenthet a szaktanácsadás professzionalizálásában a szaktanácsadói szakmaprofiloknak a TÁMOP 3.1.5/12 keretében még folyamatban lévő elkészülése. Ezek ugyanis mind a szaktanácsadók képzésének, mind a folyamatos szakmai fejlődésüket támogató továbbképzésüknek szakmai alapot adhatnak.

A szaktanácsadó tevékenysége és viselkedése éppúgy minta a pedagógusok számára, ahogyan a pedagógusok mintaként szolgálnak tanítványaiknak. Ha a szaktanácsadó bizalom-teli légkörben, a pedagógus helyzetéhez és szakmai szükségleteihez illeszkedve, a megerősítésre építve képes őt támogatni a szakmai fejlődésben, akkor a pedagógus is bátrabban mer változtatni megszokott szakmai rutinjain, és hasonló módon kezd el bánni diákjaival. Különösen akkor, ha ugyanezt a szellemiséget és gyakorlatot nemcsak a kívülről jött, másik intézményben pedagógusként dolgozó szaktanácsadótól, hanem a saját intézményének vezetőitől, és kollégáitól is megtapasztalja. A szaktanácsadás leginkább mérhető hatása ezért azokban az intézményekben várható, ahol több kolléga is igénybe vette a szaktanácsadást, és ahol ezt a folyamatot az intézményvezetés is támogatja. Hogy ez a hipotézis igaz-e, azt egy későbbi hatásvizsgálat tudja majd igazolni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Antalné Szabó Ágnes, Hámori Veronika, Kimmel Magdolna, Kotschy Beáta, Móri Árpádné, Szőke-Milinte Enikő, Wölfling Zsuzsanna (2013): Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_kivonat_20140904.pdf utolsó letöltés: 2014. november 30.
- A tantárgygondozó szaktanácsadói támogatáshoz kapcsolódó pedagógiai szintleírások.* OFI. 2014. <http://www.ofi.hu/tamop315/kozremukodo-ok/pedagogiai-szintleirasok/tanar>. utolsó letöltés: 2014. november 28.
- Barcsák Marianna, Barlai Róbertné, Jurecz Emil, Járainé dr. Bódi Györgyi, Farkasné Egyed Zsuzsanna, Horváthné Moldvay Ilona, Virágné Nagy Éva, Ringhofer Ervin, Tóth Géza, Varga László (2013): *Országos tanfelügyelet. KÉZIKÖNYV ÁLTALÁNOS ISKOLÁK SZÁMÁRA.* https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/psze/psze_altalanos_iskola.pdf. utolsó letöltés: 2014. november 27.
- Debreczeni Zsuzsanna (2013.): *A szaktanácsadás Magyarországon.* Kézirat. OFI, TÁMOP 3.1.5
- Hargreaves, A (2013) : *The power of professional capital for improving teacher quality.* ONK, Eger. <http://onk2013.ektf.hu/video/utolsoletoltés>: 2014. november 29.
- Kézy Ágnes, Koczor Margit és Simon Mária (2014.a): A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamata és dokumentumai. Kollégiumi nevelő. OFI, TÁMOP 3.1.5 http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/protokoll_dokumentumok_kollegium_v2_0.pdf utolsó letöltés: 2014. november 30.
- Kézy Ágnes, Koczor Margit és Simon Mária (2014.b): A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamata és dokumentumai. Óvodapedagógus. OFI, TÁMOP 3.1.5 http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/protokoll_dokumentumok_ovoda_v2_0.pdf utolsó letöltés: 2014. november 30.
- Kézy Ágnes, Koczor Margit és Simon Mária (2014.c): A tantárgygondozó szaktanácsadás folyamata és dokumentumai. Tanító, tanár. OFI, TÁMOP 3.1.5 http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/protokoll_dokumentumok_tanito_tanar_v2_0.pdf utolsó letöltés: 2014. november 30.
- Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk, 2012.): *Pedagógusok a pályán,* OFI TÁMOP 3.1.1 http://dokumentumtar.ofi.hu/index_pedagogusok.html utolsó letöltés: 2014. december 1.
- Orgoványi-Gajdos Judit és Schnellbach Máté (2013): A szaktanácsadói rendszer működésére vonatkozó vélemények, tapasztalatok, igények. OFI, TÁMOP 3.1.5 http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_szaktanacsadas1.pdf utolsó letöltés: 2014. november 30.
- Sáfrányné Molnár Mónika és dr Szabó Mária (szerk, 2013): *A szaktanácsadói tevékenység napjainkban* OFI TÁMOP 3.1.5 http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/315_szaktanacsadas_napjainkban1.pdf utolsó letöltés: 2014. december 1.
- Szaktanácsadás, tantárgygondozás folyamata és dokumentumai.* Kézirat OFI TÁMOP 3.1.5, 2013.

ABSTRACT

Supporting teachers' continuous professional development and the renewing of the professional advisory system have been significant elements of the system-level improvement of public education to improve its quality, since 2011. The personalised, institution based and subject specified professional advisory has been developed in the framework of TÁMOP 3.1.5/12 national improvement project. The newly improved protocol and tools of this system was tested by one thousand attendances during the 2013/14 academic year. The experiences of these attendances were important input for the further developments of the advisory system. This study overviews the main result of the pilot project by examining 500 sample concerning the practicability and usefulness of the materials, the experiences of the participants and teachers' professional needs.

AZ OKTATÁSI RENDSZEREK SZENZIBILITÁSÁNAK VÁLTOZÁSA

BEVEZETÉS

A társadalom működésének Niklas Luhmann által kialakított leírása felhívta a figyelmet a különféle rendszerek önkonstruáló és önszabályozó képességére. A Luhmann által autopoietikusnak nevezett társadalmi rendszerek rekurzív kommunikatív folyamatokban jönnek létre és módosulnak: „a társadalmi realitást a résztvevők értelmezési konstituálják, hozzák létre.” (Pokol, 2004:26)

Az oktatási rendszerre vonatkozó reflexiók – melyek meghatározzák a rendszer alakításának folyamatait – sajátos változásokon mentek át az utóbbi évtizedekben. A változások rendszerelméleti leírásához célszerű igénybe venni Luhmann reflexivitásra vonatkozó elgondolását (Luhmann, 1990:4). Az oktatás – hasonlóan más társadalmi rendszerekhez – két irányban fejleszt ki reflexiós kapacitásokat a működése során.

1. Befelé irányuló reflexivitásnak nevezhetjük azt a jelenséget, hogy miközben az oktatási rendszer folyamatosan elhatárolódik a külső – változékony – társadalmi környezettől, aközben reflektál sajátos funkcióira, struktúráira és működésére. Ebben folyamatban fontos szerepet kapnak azok az ismeretek, melyek lehetővé teszik a rendszerhatárok kijelölését³⁰, illetve ellátják azt a feladatot, hogy a rendszeren belül modellálják a rendszer-környezet viszonyt is. Mindemellet az oktatási rendszer működésében nagy jelentősége van a pedagógiának, mint az oktatás illetékességi területét lehatároló diszciplinának és tanítás szakmaiságát megalapozó tudásnak.
2. Kifelé irányuló reflexivitáson az értendő, hogy az oktatási rendszer működése folyamán a környezeti hatásokat szelektíven kezeli, egy részüket érzékeli és figyelembe veszi, más részüket azonban kizárja. A környezet tehát nem végtelen komplexitásként adott az oktatási rendszer számára, hanem mindig bizonyos szelektált, redukált formában. A rendszer jellemzően a politika, a tudomány, a gazdaság, az egészség és a nyilvánosság irányából érkező külső hatásokra reagál, esetenként akár struktúráinak

³⁰ A rendszerhatárok megléte és a rendszerek autonómiája jól igazolható az arra való hivatkozással, hogy az oktatási intézmények területén sem gazdasági, sem a politikai, sem média, sem más társadalmi rendszer képviselője nem jogosult közvetlenül műveleteket végezni: az oktatási rendszer tehát térben lehatárolt, illetékességi területén autonóm.

vagy működési módjának megváltoztatásával is³¹. Érdemes külön kiemelni a politikum szerepét. Nem csupán azért, mert a politikai rendszeren keresztül mindenki – így az oktatás – számára kötelező döntések hozhatók, hanem azért is, mert az oktatáspolitikán keresztül a politikai rendszer közvetlenül befolyásolhatja az oktatás befelé irányuló reflexivitását. Mivel az oktatás és politika strukturális kapcsolatban áll egymással, ezért a politika hozzáfér az oktatási rendszer belső reflexivitásához: befolyásolhatja az oktatás funkcióira, struktúrára és működésére vonatkozó koncepciókat.

Nézzünk egy példát, amely illusztrálhatja az oktatási rendszer „kifelé irányuló reflexivitáson” alapuló változási folyamatait. Az 1990-es évek folyamán erőteljes oktatási decentralizáció zajlott le Svédországban, mely az iskolák *szolgáltató jellegét* emelte ki. A változások nem „endogén” eredetűek voltak, tehát nem az oktatásra vonatkozó belső reflexivitás alapján termelődtek ki, hanem a közpolitikák által definiált célok mentén jöttek létre, azaz az oktatási rendszer külső reflexivitásának változásán alapultak. (A szolgáltató jelleg erősödése ebből eredően más tényezőkkel is együtt járt, így például az átalakítások részét képezte a külső megfigyelők által számon tartott oktatási teljesítmény elvárások növelése is.) A decentralizációs folyamat következtében több döntés született intézményi, tanári szinten, ezért a rendszer nyitottabbá vált a környezete irányában. Mivel a rendszer a megnövekedett szenzibilitása révén a korábbiaknál lényegesen több környezeti hatást dolgozott fel, így a megelőző állapotához képest destabilizálódott³². (Forsberg és Petterson, 2014:194) hivatkozik: (Carlgren, 2009)

Az oktatási rendszerek működésében az utóbbi évtizedekben megfigyelhető, hogy működésükben a kifelé irányuló reflexivitás szerepe erőteljesen megnövekedett. Egyes országok oktatásfejlesztési stratégiáit tanulmányozva az látható, hogy az oktatási rendszer a politika, a tudomány, a gazdaság, az egészségpolitika és a nyilvánosság irányából érkező hatásokra élelkebben reagált, mint a belső eredetű – jellemzően pedagógiailag megfogalmazott – problémafelvetésekre és megoldási javaslatokra. Felmerül a kérdés, vajon mi állhat annak háttérében, hogy az oktatási rendszerek konceptualizálásában és működtetésében az exogén eredetű „kihívások” egyre meghatározóbbak, míg a mindennapos működésből származó – lokális – problémaérzékenység nem növekszik ugyanilyen ütemben. A választ az oktatáspolitikai alkotás feltételrendszerének megváltozásában

³¹ A kétirányú reflexivitás a valóságban egymásba játszhat, hiszen miközben az oktatás elhatárolódik a környezetétől, egyidejűleg fel is dolgoz olyan külső hatásokat, melyekre a változással reagál. (Niklas Luhmann az autopoetikus rendszermodellben részletesen kibontotta a folyamatok rendszerépítő szelektivitását és evolutív jellegét.)

³² Megjegyezzük, hogy értékmentes – funkcionalista – elemzési módszerek alapján leírhatók a nyitottabb vagy a zártabb oktatási rendszerek előnyei és hátrányai, de nem dolgozható ki valamiféle ideáltípus. A rendszerek társadalmi konstrukciók. Ahol a társadalom erősen hierarchikus, értékrendje kollektivistá és kultúrája tekintélyre alapozott, ott az oktatásban a centralizált működés lehet eredményesebb. Azokban az országokban, ahol a társadalmi hagyományok kidolgozott egyeztetési eljárás-kultúrát hordoznak, ahol az individualitás erősítése központi érték, ott a decentralizált működés valószínűsít nagyobb előnyöket.

véljük felfedezni. A következőkben néhány olyan jelenségre hívjuk fel a figyelmet, melyek az oktatáspolitikai kontextusainak eltolódására utalnak.

AZ OKTATÁSPOLITIKÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az oktatáspolitikai alkotására – miként más közpolitikák létrehozási folyamatára – áttekinthetetlenül sokféle tényező hathat egyidejűleg. Célszerűnek látszik felhasználni Davies áttekintését, aki szerint az adatokon, tényeken és bizonyítékokon túlmenően hét olyan tényező különíthető el, melyek befolyásolhatják a közpolitika készítést. Közülük a tapasztalatok és a szaktudás, az allokálható források, a szokások és hagyományok, valamint a lobbisták, nyomásgyakorló csoportok, konzultatív testületek tekinthetők olyanoknak, melyek leginkább magyarázhatják az oktatási rendszerek kifelé irányuló reflexivitásának növekedését. (Davies 2004) idézi: (Sutcliffe és Court, 2005:8)

- 1. Tapasztalatok és szaktudás.* Ha azokat a tényezőket keressük, melyek az oktatáspolitikai kifelé irányuló reflexivitását a szaktudás és a szakpolitikai oldalról felerősítették, akkor többek között a transznacionális szinten megvalósuló tudástermelés intézményi és szervezeti rendszerére kell utalnunk. A globalizálódás és europizálódás folyamata együtt jár a rendelkezésre álló adatalapú ismerettömeg növekedésével, és ezen keresztül a nemzetek feletti szervezetek szaktudás alapú befolyásának megerősödésével (OECD, EU, Világbank stb.). Természetesen az oktatáspolitikák kimunkálásában nem az emberi tudás egésze kap szerepet, hanem egy nagyon is tudatosan szelektált szakértői réteg tudása érvényesül. Ez jól tükröződik abban a jelenségben, hogy a mindenkor oktatáspolitikai tervezési folyamatában nem csupán figyelembe vesznek bizonyos tudásokat, hanem egyidejűleg ki is szorítanak másfajta tudásokat. Ennek egyik megfigyelhető módja például az egyeztetési célú „kerekasztalok” testületeibe invitált szakértői kör szelektív összeállítása. A szakértők szelekcióján keresztül alapozható meg, hogy a készülő oktatáspolitikai milyen mértékben legyen kapcsolódóképes a szupranacionális, közgazdasági, politikai, pedagógiai stb. irányokba. A szakértők szelekcióján keresztül akár az is lehetséges, hogy egész diszciplínákat kivonjanak az oktatás rekonceptualizálásának folyamatából, ahogyan az Magyarországon történt az úgynevezett Zöld Könyv előállítási procedúrájában (Kozma, 2010:155). Úgy látszik tehát, hogy a tapasztalattal és a szaktudással „gazdálkodás” révén kimunkálttá váltak olyan eljárásrendek, amelyek által az oktatás befelé irányuló – pedagógiai – reflexivitása visszaszorítható, miközben a kifelé irányuló reflexivitás erősíthető.
- 2. Allokálható források.* Az oktatáspolitikai rendszerirányítási kapacitásai a finanszírozási technikákon keresztül is megerősödtek (Stiglitz, 2000). Magyarországon az Európai Unió fejlesztéspolitikákhöz társított források allokációja az oktatási rendszer meghatározó irányítási eszközévé vált. Megjegyzendő azonban, hogy a források rendelkezésre állása és felhasználása önmagában még nem biztosíték a tanulmányi eredményességen mért sikerességre. Példának hozható, hogy az informatikai eszközök oktatási bevezetésének folyamatában évtizedeken át csupán az eszköz meglétét,

birtoklását, de nem érdemleges oktatási használatát tekintették indikátornak a fejlesztéspolitikai célkitűzésekben. Ennek következtében a kialakított struktúra megfelelően szolgálta a termékek terjesztésében és forgalmazásában érdekelt technológiai szektor érdekeit, azonban az oktatás hatékonyságának növekedésében nem járt kalkulálható mértékű nyereséggel. Legalábbis a 2009-es PISA mérés digitális szövegértésre vonatkozó magyarországi eredményei alapján nem igazolható az információs technológiák iskolai integrációjára fordított források hatékony felhasználása (OECD 2010-2011).

3. *Szokások és hagyományok.* A társadalmi rendszereken belüli intézményesülési folyamatok előnye a kiszámíthatóság, tervezhetőség, stabilitás. Az intézményrendszerek működésmódja társadalmi szokásokat és hagyományokat teremt. A modernitás oktatáspolitikájának megfigyelhető sematizmusa, hogy kevésbé tájékozódik a múlton és hagyományon. Inkább az újdonságra, újításra, innovációra hivatkozva legitimálják azokat a változásokat, melyekkel a rendszerek struktúráit vagy műveletvégző képességét kívánják módosítani (Luhmann 2002:166, idézi: Bangó 2011:116). Az úgynevezett reformok időbeli kiterjedését tanulmányozva több elemzés is utalt azok ciklikus jellegére (Sáska, 1992). A pedagógiai reformok állandóságára és ismétlődésére vonatkozóan pedig Niklas Luhmann jegyezte meg, hogy a felejtésnek nagy szerepe van abban, hogy azok a reformok, amelyekkel a korábbiakban már próbálkoztak, de nem vezettek eredményre, újra kipróbálhatók legyenek (Bangó 2011:116).

Az oktatás újragondolására vonatkozó törekvések – reformhullámok – kapcsán talán nem érdektelen felidézni, hogy a reform kifejezés eredetileg helyreállítási, visszaformálási műveletet jelentett, mintának tekintve valami eredendően helyesnek elfogadott ősfornát. Az értékelési eljárásokat, melyek a dolgok megújítását szolgálták jellemzően a dolgok valami eredeti, ősi, ideális képzetében horgonyozták le. Ebből kifolyólag az európai kultúrának a megújítási procedúrákban alkalmazott gondolkodási sematizmusává vált az eredeti rend visszaállítására való törekvés révén a struktúrák kontinuitásának fenntartása. A reformáció és a revolúció kifejezések jól mutatják, hogy a kora-újkorai európai gondolkodási sémákban valamiféle eredeti ideáltípushoz történő visszatérés fogalmazódott meg célként. A múlthoz való viszony alapvető átalakulását jelzi, hogy a késő-modernitásban a reformok egyre inkább olyan innovációk, megújítások, amelyek nem valamiféle eredeti optimális állapot visszaállítására törekszenek, hanem éppen ellenkezőleg, saját előreszámításaik alapján kalkulált jövőképpel dolgoznak, mellőzve – vagy csak a racionálisan indokolható mértékben fenntartva – a hagyományok érvényességét. Korunkban tehát a társadalmi rendszerek – és így az oktatási rendszer – újrakonstruálhatóságának előfeltevése bármikor igénybe vehető a közpolitikai tervezőmunka folyamatában.

4. *Lobbisták, nyomásgyakorló csoportok, konzultatív testületek.* Davies kategorizálásában ide sorolódna a közpolitika befolyásolására törekvő alapítványok, „think tank” testületek, véleményvezérek és mindazok a társadalmi formációk, melyek jelentősebb befolyással rendelkeznek (Boucher, 2004). Ide sorolható a média is, és ebbe a kategóriába tartoznak azok az interneten szerveződő hálózatok, ad hoc csoportosulások,

melyek elérik azt a kritikus méretet, ami alapján az oktatáspolitikát befolyásoló szerepet játszhatnak (Stone, 2007). A nemzetközi tapasztalatok szerint az oktatás reconceptualizálásának folyamataiban egyre nagyobb szerepet játszanak az alapítványok, a lobbiszervezetek, és tudásalapú szektorokban vezető szerepű multinacionális cégek (Boucher, 2004). A nemzeti szintű oktatási önrendelkezést előtérbe helyezők álláspontja szerint a szupranacionális szervezetek (OECD, EU) is nyomásgyakorló csoportoknak tekinthetők, különösen azokban a harmadik világbeli országokban, ahol a helyi oktatásirányítási kapacitások erősítése helyett inkább azok helyettesítése valósul meg a kiterjedt fejlesztéspolitikai arzenállal jelenlévő szupranacionális szervezetek működésének eredményeként (Sutcliffe és Court, 2005:7). Megemlíthető, hogy amennyiben a politikum terét a közpénzekért versengés legitim területeként fogjuk fel, akkor figyelembe kell venni a megerősödött szakértői érdekcsoportok (egyések szerint szakértői rezsimek) forrásszerzési törekvéseit is, amire az 1. pontban jelzett szaktudás témakörnél is utaltunk.

AZ OKTATÁSI PROBLÉMA KIJEJÖLÉSE

Az oktatási rendszerek kifelé irányuló reflexivitásának felerősödésében szerepet játszanak a nemzeti szintről nézve jellemzően külső eredetű oktatásügyi elemzések, diagnózisok. Mindenfajta oktatáspolitikai készítés folyamata általában problémafeltárással és -tétélezéssel kezdődik, ezen keresztül legitimálhatóak ugyanis az oktatást érintő későbbi változtatások. McLaughlin a jelenséghez kapcsolódóan a „problematizálás problematikájáról” beszél, hivatkozva arra, hogy a problémák nem természeti jelenségek, hanem társadalmi konstrukciók, így ezeket a különféle társadalmi érdekcsoportok a saját céljaiknak megfelelően komponálhatják meg (McLaughlin, 2006). Az utóbbi évtizedekben a globalizáció fogalmával vált leírhatóvá az a jelenség, hogy az oktatási problémák kijelölése sok tekintetben szupranacionális diagnosztikákon és értelmezéseken alapszik. (Sarkítva fogalmazva: akár az sem zárható ki, hogy egyes szupranacionális érdekcsoportok az éppen forgalomképes „megoldásaikhoz” keresik és találják meg a legjobban illő problémákat az oktatás globális terében.) A problémátétélezés fázisában a társadalmi egyeztetési mechanizmusokon, a szakértői diskurzusokon keresztül a problémák különféle – versengő – értelmezése is kialakul. Például egy ország gyengülő szövegértési teljesítménye az oktatás működési anomáliájaként is megjeleníthető, de értelmezhető úgy is, hogy a modern információs korszakban az írásbeliség szerepe háttérbe szorult, a médiaértés és a digitális írástudás vált fontossá, ezért elfogadható társadalmi indoka van annak, hogy a fonetikai, grammatikai készségek gyengülnek.

Az oktatásfejlesztés története alapján arra is érdemes rámutatni, hogy minél nagyobb problémaméretet – akár világválságot, krízist – lehet az oktatásügy aktuális állapotához társítani, általában annál nagyobb mértékű és mélységű átalakítások kivitelezhetőek a későbbiekben, illetve annál nagyobb mértékű erőforrás-allokálható reformok címén. Például az Egyesült Államokban az 1957-es szputnyik-pánikot követően az oktatás a

nemzetbiztonsági ügyé vált. A kezdeményezett oktatási reformokban a politikai szféra mellett szerepet kaptak a gazdasági érdekeket képviselő alapítványok (pl. Ford), a tudományos szervezetek (pszichológusok) és a katonai-technológiai intézmények (mérnökök) egyaránt (Tröhler, 2013). A reformcélok technokratikus jellegére utal, hogy elsősorban a matematika, a természettudomány és a szövegértés terén reméltek sikereket. (Az USA felzárkózási törekvéseinek köszönhető, hogy a későbbi OECD PISA mérések éppen az említett tantárgyterületeken indultak.) Bár a Szovjetunió felbomlása után értelmét veszítette az oktatás eredményességének nemzetbiztonsági kockázatként kezelése, a politikai irányítás mégsem lazított az oktatás kontrollján. Csupán a szemantikai kereteket frissítették, így már nem a Szovjetunió legyőzése volt a cél, hanem a gazdasági akciópotenciál (a versenyképesség) maximalizálása, vagy más megfogalmazásban: az egyéni kompetenciák fejlesztése annak érdekében, hogy a munkavállaló minél nagyobb arányban járuljon hozzá a gazdasági növekményhez. A frissített szemantika tehát áthelyezte a policy alkotást dinamizáló problematikát a Szovjetunió legyőzéséről az USA globális gazdasági versenypozíciójának veszélyeztetettsége kontextusába. A 2002-öt követően – No Child Left Behind néven ismertté vált – oktatási átalakítási programot az Egyesült Államokban a „Nation at Risk” (Veszélyben a nemzet) című bizottsági elemzés alapozta meg (NCEE, 1983). Az oktatással kapcsolatosan kidolgozott problémafelvetés mélységére jellemző, hogy – mint az a címből is kitűnik – a kockázatokat az amerikai „nemzet” létét érintően fogalmazták meg. Látható tehát, hogy az oktatási rendszeren kívül fellelt társadalmi problémák és kockázatok – veszélybe került nemzeti érdekek – alkalmasnak bizonyulhatnak arra, hogy az oktatási rendszer belső problémái mellőzötté váljanak, és akár a rendszer egészére vonatkoztatható reformprogramot dolgozzanak ki. Említésre méltó, hogy a folyamatok közben született egy az oktatás – globális – problematizálását célzó mű is, mely „Az oktatás világválsága” címet viselte (Coombs, 1971). A válság totalizálásának, kiterjesztésének szándéka alapozhatta meg a szupranacionális szervezeteknek a nemzeti oktatási rendszerek befolyásolását célzó későbbi aktivitását.

AZ INFORMÁCIÓK/TÉNYEK SZELEKCIÓJA

Az oktatási rendszer külső reflexivitásának növekedése visszavezethető azokra a megismerési és egyeztetési eljárásokra is, melyekkel az oktatáspolitikai alkotáshoz szükséges információkat, tényeket és tudást felhalmozzák és kezelik. Az oktatáspolitikai alkotásban működő szervezetek például fontos szerepet töltenek be az információk áramoltatásában, és ami talán még ennél is fontosabb, azok megszűrésében. Az oktatási rendszerek külső reflexivitása szempontjából fontos szerepe van azoknak a tartós vagy ad hoc jellegű szervezeteknek, melyek lehetővé teszik a társadalom részrendszerei közötti kapcsolódásokat. (Pl. többoldalú bizottságok, kerekasztalok.) A közpolitika alkotás céljával működő szervezetek és bizottságok egyik fontos funkciója a valóság komplexitásának leegyszerűsítése – modellálása – és a döntésekben meglévő bizonytalanságok abszorbeálása, mint arra March és Simon utaltak (March és Simon 1993). A szerzők kimutatták, hogy

azok a szereplők, akik összefoglalják és értékelik egy adott területre vonatkozó tapasztalatokat, fontos információforrásai az intézményes cselekvésnek, és befolyással vannak a rendszernek a problémákra adott lehetséges reakcióira. Hasonló jelentősége van azoknak a szereplőknek, akik döntéshozó szerepkörben vannak, de nincsenek közvetlen kapcsolatban a tényekben megragadott realitásokkal. (March és Simon, 1993:186–187) Rajtuk keresztül erősödhet az oktatási rendszer külső reflexivitása.

Mindkét szereplői kör a végrehajtott szelekcióik révén bizonytalansági tényezőket szorít ki az oktatáspolitikai alkotás tudásbázisából. Charles Perrow arra hívja fel a figyelmet a szervezeti döntések tanulmányozása alapján, hogy a döntésben résztvevők limitált információmennyiséggel dolgoznak, így kontroll alatt tartható azoknak a premisszáknak a száma, melyek a döntések meghozatalához elérhetőek. (Perrow et al., 1986:128–129) Az információsűrűs és a bizonytalanság abszorbeálása mutatkozott meg például abban, ahogyan az Egyesült Államokban a 2002-ben elindított nagyszabású oktatási reform (No Child Left Behind) idején jogszabályilag rögzítették, hogy a megvalósítás folyamatában az oktatásirányítás csak az előre definiált kvantitatív adatokkal dolgozhat, és nem fogadhat be kvalitatív adatokat a tanulói teljesítményekre és az intézményi körülményekre vonatkozóan. Ezzel a technikával az irányítási központ redukálta az intézményekre vonatkozóan figyelembe vehető információk körét, és kizselektált minden olyan elemet, amivel esetlegesen felpuhítható lett volna az intézményértékelés szigorú kvantifikáltsága (Török, 2011).

A bizonytalansági abszorpció jelenségét Luhmann is beépítette rendszerelméletébe, kifejtve, hogy a kommunikáció során – és a policy alkotás során is – *a tényekből levont következtetések, és nem maguk a tények kerülnek közvetítésre*. A következtetéseket megismerő – az információkat befogadó fél – korlátozott lehetőségekkel rendelkezik arra vonatkozóan, hogy a közölt ítéletek helyességéről meggyőződjön. Minden további kommunikáció már a következtetésekből indul ki, azokhoz kapcsolódik, és a későbbiekben már nem tesz fel újra azt a kérdést, hogy a tényekből levont következtetések vajon megfelelőek voltak-e, nem lehetett-e volna más módon is értelmezni az adatokat? Vagy, hogy a legfontosabb tények kerültek-e a jelenség leírásakor kiválasztásra (Luhmann 1999)? A tényeken, információkon és koncepciókon keresztül létrejön tehát a valóság leszűkített képe, a folyamatok pályára állíthatók, és a lehetséges, szóba jöhető megoldások köre leszűkül. Ha a folyamatokat elsődlegesen az oktatási rendszer külső reflexivására alapozzák, akkor az oktatás természetszerűleg a környezeti adaptáció céljai mentén építi újra magát.

A MAKRO-SZINT DOMINANCIÁJA

Az oktatásra vonatkozó tervezéspolitikai egyes tulajdonságai is olyan irányban hatnak, hogy a rendszerek kifelé irányuló reflexivitása erősödik. A szupranacionális szinten például értékűen kidolgozott oktatáspolitikai tervezés elsősorban makro-szociológiai adatokból indul ki. Egyre inkább megfigyelhető volt, hogy a tervezéspolitikai a humán erőforrás

koncepció alapján feloldotta a személyes hatóerővel rendelkező, autonóm individuum fogalmát, és helyette a „statisztikai senki” túlszocializált elemi egységével kalkulál (Archer, 2000). Hasonló a helyzet a nemzeti oktatáspolitikai tervezésben is. Mivel az oktatáspolitikát az intézmények széles körére, a tanulók és a tanárok tömegére vonatkozó ismeretek alapján szükséges kialakítani, ezért az oktatáspolitikai alkotás, tervezés és adminisztratív irányítás elsősorban az általánosítható tudásra és összegzett információkra nyitott (Husén, 1997:244). Az oktatáspolitikák ebből eredően jellemzően a makro szociológiai kutatások és rendszerállapot jelző mérések által termelt kvantitatív adatokkal dolgoznak, és a széleskörű általánosíthatósággal rendelkező tudásokra, összefüggésekre érzékenyek.

A makroszociológiai rendszer-modellálás dominanciájának következménye ugyan csak egyfajta módszertani redukcionizmus: az ismeretszerzési eljárásokban mellőzötté válnak a mikroszociológiai összefüggések, gyakran kiküszöbölésre kerül a folyamatok személy-függése (Kozma, 2010:159). Niklas Luhmann például ezt a jelenséget szükségszerű „nem tudásnak” nevezi, jelezve, hogy a világ komplexitása a megismerési folyamatban nem képezhető le teljes egészében, lehetetlen egyszerre minden szempontot egyidejűleg beemelni a megismerési folyamatba. Ha az oktatáspolitikai alkotás tisztában van a tervezéspolitikában kényszerűen alkalmazott módszertani redukcionizmusával, akkor kidolgozhatók olyan eljárások, melyek számolnak a megismerés vakfoltjaiból eredő következményekkel. A közpolitikai intézkedéseket megelőző hosszú, tartalmas és érdemi egyeztetési folyamatok (állampolgári tanácskozások) eszközei lehetnek annak, hogy a döntéshozók és közpolitika készítők megismerjék azokat a kontextusokat, amelyek meghatározzák intézkedéseik társadalmi jelentőségét (Király és Török, 2012). Az intézkedésekhez kapcsolódóan megindított pilot-programok ugyancsak azt a célt szolgálhatják, hogy a hétköznapi valóság eltérő kulturális kontextusaiban érzékelhetővé váljon az oktatáspolitikai által kezdeményezett beavatkozások fogadtatása, következménye.

Az oktatáspolitikát megalapozó kvalitatív vizsgálati eszközökre épített kutatások ugyancsak segítséget jelenthetnek a makro-szintű adatok használatából eredő egyoldalúságok kiküszöbölésének. A makro szinten kidolgozott oktatáspolitikai implementációjának ugyanis természetes korlátját képezi, hogy a tanítás szituációhoz kötötten, interakcióba ágyazottan valósul meg. A tanítás interakciós közege érdemben nem kontrollálható makro-szintről, már csak azért sem, mert folyamatos átalakulásban van. Elegendő az ifjúsági kultúra változására utalni. Az ifjúságkutatásokban elkülönített x, y, z generációk közelítőleg 15 éves periódusokat ölelnek fel, markáns különbségeket kimutatva a fiatalok kohorszai között (Székely, 2012). A korosztályok kulturálisan, pszichológiailag és szociológiailag megragadható különbözőségei mindennaposan érintik az iskolákat, és akár a kényszer erejével is hathatnak. Hogy pedagógiailag mi megvalósítható az osztályteremben, az nem egyedül a tanár pedagógiai felkészültségén és az oktatáspolitikai által alakított struktúrákon, feltételeken és célokon múlik, hanem sok tekintetben azokon a fiatalokon, akik a tanulási interakció személyes hatóerővel rendelkező résztvevői, így módjukban áll kontrollálni azt: a tantermi oktatás céljait a diákok elkötelezettsége nélkül nem lehet elérni, ugyanakkor ezt az elkötelezettséget nem lehet szervezetiesen

kikényszeríteni. Ahogyan Dan Lortie felhívta a figyelmet arra, hogy oktatási szervezetek nem rendelkeznek megfelelő és megbízható technológiával, ezért bizonyos beavatkozások eredményeit nem lehet szervezeti központokban megjósolni vagy megtervezni. (Lortie, 1975:151–152) Az oktatáspolitikai sikerességének forrásait *nem lehet pontosan* azonosítani. Az oktatás erősen függ az interakciós rend lokális dinamikájától. A diákoknak az oktatási helyzetekre és tanári lehetőségekre vonatkozó befolyása sokféle oktatáspolitikai kezdeményezést terelhet előre nem tervezett utakra, ezért a makro-szintű adatokra épülő oktatáspolitikai tervezés dominanciáját célszerű kiegyensúlyozni a mikro-szintű kutatásokból származó eredményekkel (Vanderstraeten, 2001:272).

ÖSSZEFOGLALÁS

Niklas Luhmann alapján az oktatási rendszerek kifelé irányuló reflexivitása – egyfajta környezeti érzékenysége – megragadható és leírható. A tanulmányban bemutattunk néhány főbb mechanizmust, melyek az oktatási rendszereket érzékenységét növelik más rendszerek – a gazdaság, a tudomány, a politika stb. irányban. Elemzésünkben legfontosabbaknak tekintettük az oktatási probléma kijelölésén keresztül érvényre jutó – jellemzően szuprancionális – befolyást, a tények szelektív használatának (kiválogatásának) eszköztárát, valamint a makro-szintű – elsődlegesen kvantitatív – adatok dominanciáját az oktatáspolitikai megalkotásának folyamatában. Mindezekon túlmenően Davies oktatáspolitikai elemzési kategóriái alapján megfogalmazhatóvá váltak egyéb, az oktatási rendszerek kifelé irányuló érzékenységét fokozó tényezők, köztük olyanok, mint a szaktudáson keresztül létrejövő befolyásolási lehetőségek, a forrásallokáción keresztüli érvényre jutó érzékenyítés, a hagyományoktól elszakadás hagyománya, illetve a lobbisták, a nyomásgyakorló csoportok és a konzultatív testületek által közvetített iránymutatás. Javaslataink szerint az oktatási rendszer kvalitatív, személyközpontú leírása lehetőséget teremtene arra, hogy a lokalitás, az egyediség – a rendszer belső reflexivitása – bevonhatóvá váljon az oktatáspolitikai kialakításának folyamatába. Feltehető, hogy ennek feltétele a pedagógiai tudományának visszajelzése arra vonatkozóan, hogy milyen hatásokkal és következményekkel járt az oktatáspolitikákban a külső reflexivitás felerősödése.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Archer, Margaret Scotford (2000): *Being human. The problem of agency.* Cambridge University Press Cambridge U.K., New York.
- Bangó, Jenő (2011): Rendszerelmélet és pedagógia Niklas Luhmann-nál. In *Educatio* 20, 110-116.
- Boucher, Stephen (2004): *Europe and its think tanks : a promise to be fulfilled. An analysis of think tanks specialised in European policy issues in the enlarged European Union.*

- Carlgren, Ingrid (2009): The Swedish comprehensive school—lost in transition? In: *Z. Erziehungswiss* 12 (4), 633-649.
- Coombs, Phiip H. (1971): *Az oktatás világválsága*, Budapest: Tankönyvkiadó
- Davies, P. (2004): Is evidence-based government possible? Jerry Lee Lecture, presented at the 4th annual Campbell Collaboration Colloquium, Washington DC – USA.
- Forsberg, Eva; Petterson, Daniel (2014): European Educational Transfer. In Nordin Andreas, Sundberg Daniel (Eds.): *Transnational policy flows in European education. The making and governing of knowledge in the education policy field*. Didcot: Symposium books (Oxford studies in comparative education, Volume 24, Number 1).
- Husén, Torsten (1997): Research Paradigms in Education. In Lawrence J. Saha (Ed.): *International encyclopedia of the sociology of education*. 1st ed. Pergamon (Resources in education (Oxford, England)) Oxford, New York.
- Király, Gábor; Török, Balázs (2012): *Az iskolák lehetséges szerepe az oktatáspolitikai döntés-előkészítésben*. OFI – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (Tények és érvek), Budapest.
- Kozma, Tamás (2010): A szakértő esete a politikával. *Gondolatok a Zöld könyv kapcsán*. In *Educatio* 19.évf. 1.sz.
- Lortie, Dan C. (1975): *Schoolteacher; A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.
- Luhmann, Niklas (1990): *Essays on self-reference*. Columbia Univ. Press, New York.
- Luhmann, Niklas (1999): *Látom azt, amit te nem látsz*. Szerk.: Bittera Dóra. Budapest: Osiris (Horror metaphysicae).
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Theorie der Gesellschaft).
- March, James G.; Simon, Herbert Alexander (1993): *Organizations*. 2. ed. Cambridge, Mass. [u.a.]: Blackwell.
- McLaughlin, Wallin Milbrey (2006): Implementation research in education: lesson learnt, lingering questions and new opportunities. In Meredith I. Honig (Ed.): *New directions in education policy implementation. Confronting complexity*. State University of New York Press, Albany.
- NCEE (1983): *A nation at risk. The imperative for educational reform a report to the Nation and the Secretary of Education, United States Department of Education. The Commission; [Supt. of Docs. U.S. G.P.O. distributor]*, Washington D.C.
- OECD (2010-2011): *PISA 2009 results*. OECD Publishing, Paris.
- Perrow, Charles; Reiss, Albert J.; Wilensky, Harold L. (1986): *Complex organizations. A critical essay*. 3rd ed. Random House, New York.
- Pokol, Béla (2004): *Szociológiai elmélet: társadalomtudományi trilógia I. Szociológiai elmélet*. Századvég, Budapest.
- Sáska, Géza (1992): *Ciklikusság és centralizáció: a központositott tanügyigazgatás és a felnőttoktatás esete*. *Educatio* (Társadalom és oktatás), Budapest.
- Stiglitz, Joseph (2000): *A kormányzati szektor gazdaságtana*. KJK KERSZÖV (Közgazdasági és jogi kiadványok), Budapest.

- Stone, Diane (2007): Recycling Bins, Garbage Cans or Think Tanks. Three Myths Regarding Policy Analysis. In *Public Administration* 85 (2), 259–278.
- Sutcliffe, Sophie; Court, Julius (2005): Evidence-Based Policymaking: What is it? How does it work? What relevance for developing countries?
- Székely, Levente (Ed.) (2012): *Magyar Ifjúság 2012. tanulmánykötet*, Budapest.
- Török, Balázs (2011): Lebilincselő reformok. In *Educatio* 20 (4), 535–549.
- Tröhler, Daniel (2013): The OECD and Cold War Culture: thinking historically about PISA. In Heinz-Dieter Meyer, Aaron Benavot (Eds.): *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance / edited by Heinz-Dieter Meyer & Aaron Benavot. Symposium books (Oxford studies in comparative education, Vol. 23(1))* Oxford.
- Vanderstraeten, Raf (2001): The School Class as an Interaction Order. In: *British Journal of Sociology of Education* 22 (2), 267–277.

ABSTRACT

In the process of educational globalization, the sensitivity of education systems to supranational environment is essential. This study use Niklas Luhmann's „self-referentiality and hetero-referentiality concept” to present some factors which influence the increasing of outwards sensitivity of education systems. In our analysis the educational problem definition (1), the selectivity of considered evidences (2), the dominance of macro level analysis (3), the selection of experts (4), the resource allocation for development (5), the teleological reasoning instead of tradition (6) and activity of the potent lobby (think thank) organisations (7) were highlighted as influential factors of openness of educational policy.

II. Történeti áttekintések

Albert B. Gábor

TANÍTÓKÉPZŐINTÉZETI ÉS KÖZÉPISKOLAI TANÁROK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI HAZAI TANKÖNYVREVÍZIÓS MOZGALOMBAN³³

Az eddigi tankönyvtörténeti szakmunkák főként a középiskolai tankönyvszerzők tankönyvi interpretációi alapján elemezték a történelem tankönyveket és ítélték meg a tankönyvszerzők munkásságát, de kevés figyelmet fordítottak a tankönyvszerzők közötti kapcsolatok feltárására, valamint arra, hogy kik és milyen súllyal vettek részt a nemzetközi történetoktatási tanácskozásokon és a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalomban. A tankönyvek nemzetközi revíziójával, vagyis az egyes – főként történelmi tárgyú – tankönyvekben előforduló torzítások, a más népekre irányuló sértő megállapítások tankönyvekből történő eltávolításával az első világháború után számos nemzetközi és tanügyi szervezet kezdett behatóan foglalkozni (ld. Dárdai, 2002:26-31). A két háború közötti magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom történeti feldolgozása ugyanakkor eddig elsősorban a *Nemzetközi Történelembizottság (Comité International des Sciences Historiques, továbbiakban CISH)* által rendezett kongresszusok és tanácskozások eseménytörténetének, e rendezvények hazai delegáltja, a történész (és tankönyvíró) *Domanovszky Sándor* szerepének bemutatására irányult (Albert, 2010/a:329-335, 2010/b:85-90, 2011). Levéltári, kéziratári és iskolai irattári anyagokra támaszkodva írásunkban kísérletet teszünk annak a rekonstruálására, hogy a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalomban kisebb-nagyobb szerepet vállaló szakemberek között nem csupán középiskolai tankönyvírókat (*Ember István, Miskolczy István*) de tanítóképzőintézeti tanárokat is találunk (*Mesterházy Jenő, Chobodiczky Alajos*), sőt az egyes iskolatípusok közötti „tankönyvírói átjárásokra” is rámutatunk.

EGY BAJAI TANÍTÓKÉPZŐINTÉZETI TANÁR A TANKÖNYVREVÍZIÓS MOZGALOMBAN: CHOBODICZKY ALAJOS

Az 1920-as évek végén a kultusztárcát képviselő *Domanovszky Sándor* valóságos hídverő szerepet játszott, a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalomban való részvétele,

³³ Jelen írás egy nagyobb dolgozat, a szerző készülő habilitációs kötetének egy részfejezete, annak átszerkesztett változata. A kutatás részeredményeit a szerző a VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencián ismertette 2013 szeptember 7-én Debrecenben.

szakmai aktivitásának felerősödése nem kétséges. Mint a *Lukinich*-hagyatékban megtalálható jegyzőkönyvek³⁴ is bizonyítják, *Domanovszky* fontos szerepet játszott a *Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Magyar Nemzeti Bizottság külföldi tankönyvügyi albizottságában* is. *Fináczy Ernő* halála után 1935-től ő vette át a szervezet elnöki teendőit. Kezdeményezőkézsége annak ellenére töretlen maradt, hogy már 1932 végére belátta: a tankönyvkérdésben a nyugati államoknál eredményeket elérni nagyon nehézkes, az utódállamok vonatkozásában pedig szinte lehetetlen. A neves történész igyekezett az ismert középiskolai történelem tankönyvszerzők mellett tanítóképzőintézeti tanárokat is bevonni a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalomba.

A magyarországi elemi történelemoktatás ismertetésére *Chobodiczky Alajos* bajai tanítóképzőintézeti tanárt³⁵ kérte fel. A felvidéki születésű *Chobodiczky* 1910-ben kezdte tanári pályáját, 1921-ben került Bajára, ahol történelmet és alkotmánytant tanított. 1938/39-ben igazgatóhelyettes, majd tanítóképző intézeti igazgató. A második világháborút követően Szegedre költözött. 1973-ban hunyt el. Tanítványai tisztelték, precíz, pontos és kötelességtudó embernek tartották.³⁶

„Nem mulaszthatom el azt sem kiemelni – írja *Domanovszky* –, hogy az a jelentés amelyet az elemi történeti oktatásról *Chobodnitzky*³⁷ bajai tanár szerkesztésében a történetoktatási bizottság elé terjesztettünk, minden oldalról általános elismerésben részesült.”

Az igen részletes, mindenre kiterjedő, a magyarországi elemi iskoláról, tanítókról és tanulókról szóló létszámadatokkal alátámasztott történettanítási jelentés első fejezete az elemi iskolai oktatás szervezeti és törvényi háttérével foglalkozott. Ezt követte az elemi iskolai, majd a fiú- és a leányiskolai végül a tanítóképzésben folyó történelemtanítás helyzetértékelése.

Nézzük meg röviden a szerzőnek az elemi iskolai történettanításról vallott nézeteit! *Chobodiczky* szerint az elemi iskolai történelemtanítás legfőbb célja egyrészt a világtörténelem érintésével a magyar nemzet történetének megismertetése, másrészt a nemzeti önérzetre, hazaszeretetre nevelés szükségessége, továbbá az isteni gondviselésbe vetett hit fontosságának hangsúlyozása. Négy év készíti elő az V. osztályban kezdődő történeti oktatást. A III. osztályban a gyerekek például a szűkebb lakókörnyezetükkel, mesékkel, mondákkal, a IV. évfolyamon a nagy magyarok életével, az önzetlen hazaszeretet példáival ismerkednek meg, a nemzeti történelem fontos eseményeiről olvasnak. Az V. évfolyamon kellő időt kell hagyni a gyerekeknek a kérdezésre, személyes véleményük kifejtésére. A teljes objektivitásra törekvés, az igazság tanítása azonban lángoló patriotizmussal kell, hogy párosuljon. – vallotta a szerző (*Chobodiczky*, 1932:579-589).

³⁴ L. Szellemi Együttműködés Nemzetközi Bizottsága Magyar Nemzeti Bizottság Tankönyvügyi Albizottságával kapcsolatos iratok. /Gépiratos másolatok/ 1928-1933. OSZK Kézirattár 116/201. 1.2. 3.

³⁵ *Chobodiczky Alajos* munkásságának bemutatása az *Iskolakultúra* 2010 októberi számában közölt „Történeti oktatás, tankönyvügy, tankönyvrevízió A CISH 1929-es velencei tanácskozása” c. írás *Chobodiczkyra* vonatkozó fejezetének felhasználásával készült.

³⁶ *Chobodiczky*-iratanyag, Eötvös József Főiskola Iskolamúzeum.

³⁷ Helyesen *Chobodiczky*.

A PIARISTA TANKÖNYVSZERZŐ, MISKOLCZY ISTVÁN

Domanovszky a *Magyar Történelmi Társulatot* is bevonta a tankönyvrevíziós munkálatokba. Az 1933. október 10-i albizottsági jegyzőkönyv szerint a *Magyar Történelmi Társulat* a külföldi történelem tankönyvek felülvizsgálatára *Gombos Ferenc Albin* elnökletével, *Dékány István*, *Miskolczy István*, *Morvay Győző* és *Madzsar Imre* tagokkal egy külön bizottságot hozott létre.

A felsorolt személyek közül *Dékány István* és *Miskolczy István* foglalkozott tankönyvírással, míg *Madzsar Imre* 1924 és 1935 között az *Országos Közoktatási Tanács* titkári és tankönyvügyi bizottságának ügyvezető alelnöki feladatait látta el, valamint tevékeny szerepet játszott az 1924-es középiskolai történelem tanterv előkészítésében (Markó, 2002:384)

A kegyesrendi tanár, *Miskolczy István* (1881-1937) a hazai tankönyvpiacra legkeregettebb Szent István Társulat középiskolai történelemtankönyveinek szerkesztője volt, és ugyancsak a katolikus kiadó megbízásából egyedül jegyezte a tanítóképzők számára írt sorozatot is.

Érdemes szakmai munkásságát rendtársa, *Balanyi György* írása alapján részletebben (Balanyi, 1942:419-429), tankönyvírói munkásságát pedig vázlatosan áttekinthetünk. A szegedi születésű (1881) *Miskolczy* az elemi iskola elvégzése után a szegedi piaristáknál folytatta tanulmányait, majd a kecskeméti stúdiumba került. Hittudományi és történelem és latin szakos egyetemi tanulmányait a budapesti *Kalazantinumban* végezte. Tanárai közül *Marczali Henrik* és *Békefi Remig* gyakorolt rá nagy hatást. Helyettes tanár Vácott, 1904-ben szakvizsgázott, 1905-ben pedig pedagógiai vizsgát tett. Doktori értekezését a kegyestanítórendiek privilegyei kollégiumának történetéből írta. A tanárrá és tudóssá válás éveit a négy éves váci tartózkodásához kapcsolódta az 1903 és 1904-es valamint az 1906-os és 1907-es tanév közötti időszakban. Hosszú évekig a budapesti gimnázium francia szakos tanára lett. Egyetemes és a rendtörténeti kutatásokkal, – különösen Itália XIII. századi történetével és *Baktay Antal* XVIII. századi piarista kultúrpolitikus életével – foglalkozott. 1913-ban jelent meg *Anjou Károlyról* írt monográfiája. Az 1. világháború fordulópontot jelentett *Miskolczy* életében, tetterejét csak az 1920-as években nyerte vissza. Ekkor jelent meg *Nápolyi Lászlóról* írt monográfiája. 1923-ban *Márki Sándornak* köszönhetően magántanár lett Szegeden, de mégsem őt hívták meg a közép –és kora újkori tanszék vezetésére. *Klebelsberg* 1930-ban kinevezte a budapesti középiskolai tanárvizsgáló bizottság tagjává, ezt követően a budapesti angolkiszasszonyok polgári iskolai tanárképzőjében történelmet tanított. 1932-ben az *Országos Polgári Iskolai Tanárvizsgáló Bizottság* tagja lett, majd egyetemi nyilvános rendkívüli tanári kinevezést kapott. Megromlott egészségi állapota miatt alsóörsi házába vonult vissza. 1937-ben hunyt el. (Balanyi, 1942:419-429)

Miskolczy István a tankönyveiben – melyet az ország tanítóképzőiben az 1930-as évek elején előszeretettel használtak (Berényi, 1931:71-74, Dobosy, 1931:52-55, Lukács, 1931:59-62, Tabódy, 1931:93-95, Móczár, 1931:83-86, Zoltán, 1931:57-59, Rónai, 1931:70-72) – igyekezett módszertanilag új gondolatokat megfogalmazni, de

tankönyveinek szemlélete, politikai érvkészlete, azok propagandisztikus elemei szervesen igazodtak a kultusztárca és a politikai rendszer által hirdetett keresztény-nemzeti irányvonalhoz.

Az 1929-ben megjelent tankönyvének előszavában hármas alapelvre hívta fel a tanártársai figyelmét. Egyrészt a tankönyvi szöveg apró betűs részeit csupán olvasásra szánta a szerző, hagyományosan a kronológia rendezőelvét szem előtt tartva ismertette a történelmi eseményeket. A főszövegben kevés évszámot adott meg, a hiányt a tankönyv széljegyzetében pótolta. Mint írta: „Ezzel az eljárással az a célom, hogy a sok adattól megóvjam a növendéket, viszont lehetővé tegyem számára a *kronologiai* tájékozódást.” (Miskolczi, 1929:3)

A klasszikus műveltség hiányainak pótlására a *Mika*-féle olvasókönyvekből megfelelő részek olvastatását ajánlotta. A tankönyv szemléletére jellemzőek voltak a propagandisztikus elemek, az érzelem dús jelzők és kifejezések. A középiskolai tankönyvekkel összevetve a tanítóképzők számára írt munkájában a felvilágosodás és a francia forradalom például még inkább negatív megítélést kapott: „A forradalom nemcsak a papokat gyilkolta le, hanem megtámadta magát a vallást is. Eltörölték a kereszténységet, a templomokat csapszékékké alakították át, a kegytárgyakat megszenteltelennítették, behozták az –Ész- kultuszát, az oltárookra észistennőket állítottak és az ész nevében a legborzasztóbb esztelenségeket művelték.”- írta 1931-ben. (Miskolczi, 1931:18-19).

*Károlyi Mihály*ról szintén negatív kontextusban olvashattak a növendékek, az 1918-1919-es eseményeket pedig teljes mértékben elítélte, azokról erős érzelmi töltettel, sommás gondolatokat közvetített: „Rabló szomszédainkkal szemben, kik tapogatózva mertek csak az országba benyomulni, megtiltották a fegyveres ellenállást.” (Miskolczi, 1931:167) Majd röviddel később ezt olvashatjuk: „... hadat indított minden polgári be rendezkedés ellen, előkelő hivatalokba tanulatlan munkásokat ültetett, a sajtószabadságot megszüntette és a magántulajdonra rátette a kezét.” (Miskolczi, 1931:168)

MESTERHÁZY JENŐ ÉS A CHARLES DOWNER HAZEN-FÉLE TANKÖNYV FELÜLVIZSGÁLATA

A hazai tanítóképzőintézetek számára *Mesterházy Jenő* budapesti állandó tanítóképzőintézeti tanár *Madai Pál* középiskolai tanár társszerzésében egyaránt írt történelem tankönyveket. Milyen szerepet játszott *Mesterházy Jenő* a tankönyvrevíziós mozgalomban?

A *Magyar Történelmi Társulat* megbízást kapott egy columbiai egyetemi tanár *Charles Downer Hazen* „Europe since 1815” című tankönyvének felülvizsgálatára is.³⁸ A New-yorki kiadó 1929-es tankönyvének magyarellenes vonatkozásairól a *VKM Papp János László* windsori ag. evangélikus lelkész *Olay Ferenc* osztálytanácsoshoz

³⁸ Mesterházy Jenő és a Charles Downer Hazen-féle tankönyv felülvizsgálata c. fejezet a Történelemtanítás on-line folyóirat 2011 márciusi számában megjelent „*Domanovszky* Sándor és a hazai tankönyvrevíziós mozgalom intézményesülése” című írás felhasználásával készült.

írt magánleveléből értesült 1933-ban. Az amerikai és kanadai középiskolákban és az ún. *College*-ekben hivatalos tankönyvként és segédkönyvként használt tankönyv számos magyarellenes részletet tartalmazott. Az első világháborúról és az azt követő béketárgyalásokról például az alábbiakat vetette papírra a kanadai szerző: „Az elkövetkezett béketárgyalások során a szövetséges főhatalmak *nem bántak Romániával egyenrangú félként és akarata ellenére kényszerítették a kisebbségi jogokat védő szerződés elfogadására, a területi igényeit nem elégítették ki.*”³⁹ A tankönyv *Bratianur*ról azt írta, hogy a román politikus nem gyakorolt jó hatást sem *Clemenceaur*a, sem *Wilson*ra, majd a román támadással kapcsolatban megjegyezte: „S Románia a nagyhatalmak tilalma ellenére elfoglalta Budapestet és parancsra sem vonult vissza. Világos, hogy a románoknak volt igazuk, amikor a bolsevista uralmat nyomták el és evvel Európának tettek szolgálatot.” („the roumanians... rendered a distinct service to Europe in suppressing the Bolshevist regime in Hungary seems quite evident.”)⁴⁰

A *VKM IV. ügyosztálya* miután értesült a kanadai tanár tankönyvének létezéséről, csatolva a Kanadában használt tankönyv magyar vonatkozású részeinek eredeti angol szövegét és annak magyar fordítását, levélben kereste meg *Domanovszky* Sándort, a Magyar Történelmi Társulat ügyvezető alelnökét. *Olay Ferenc*, a *VKM IV. ügyosztályának* vezetője arra kérte *Domanovszkyt*, hogy „a javasolt új szöveget (és annak esetleges indoklásait) elkészíttetni és megküldeni s ezáltal a tankönyvrevíziós munkálatokat hathatósan elősegíteni szíveskedjék”⁴¹

A *Downer Hazen*-féle tankönyvről készített észrevételeket és javaslatokat végül *Mesterházy Jenő* fogalmazta meg. A *VKM IV. ügyosztálya* ezt követően a New-york-i *Columbia Egyetem* nemzetközi jog tanárával, *Deák Ferenc*cel vette fel a kapcsolatot, aki ígéretet tett arra, hogy igyekszik tapintatosan rávenni *Hazen* professzort tankönyvének új kiadásakor a hibák javítására.

ÖSSZEGZÉS

Chobodiczky Alajos, *Miskolczy István* és *Mesterházy Jenő* tankönyvrevíziós mozgalomban játszott kisebb-nagyobb szerepvállalását csupán felvillantva – a hazai történelemtanítás-történet fehér foltjainak feltérképezésén túl – elsődleges célunk az volt, hogy egy hagyományosan nem szaktudományi legitimációt követő iskolatípus, a tanítóképzők és a tanítónőképzők történelem tanítás – és tankönyvtörténetével kapcsolatos kutatások fontosságára és lehetőségére ráirányítsuk a figyelmet. *Chobodiczky Alajos* tanítóképzőintézeti tanár – és neve még a történelem tanítástörténettel foglalkozó

³⁹ Az eredeti forrásban a mondat 'nem bántak' kezdetű résztől kezdődően piros aláhúzással van kurziválva.

⁴⁰ MOL K 636 VKM Egyetemek, főiskolák és tudományos intézetek. 1932-1936 65-14. tétel. 667 doboz. *Mesterházy Jenő* levele *Olay*nak 1934. május 11-én).

⁴¹ MOL K 636 VKM Egyetemek, főiskolák és tudományos intézetek. 1932-1936 65-14. tétel. 667 doboz.

szakemberek körében sem biztos, hogy ismerősen cseng – a hazai történelemtanítás külföldi népszerűsítésében vállalt szerepet. Írását a CISH 1932-es nemzetközi kiadványa őrzi. Bár további részletes történeti adatfeltárást igényel a *Magyar Történelmi Társulat* tankönyvrevíziós munkálatainak ismertetése, annyi ismert, hogy *Miskolczy István*, a *Szent István Társulat* középiskolai tankönyveinek szerkesztője, a tanítónőképzők számára írt történelem tankönyvsorozat szerzője részt vett e szervezet tankönyvrevíziós munkálataiban. Nem különben *Mesterházy Jenő* tanítóképző-intézeti tanár, aki a református fiú-középiskolák kedvelt tankönyvírójával, *Madai Pállal* közösen írt tankönyveket a tanítónőképző intézetek számára. A tankönyvírói kapcsolatháló feltérképezése – bár további kontaktológiai vizsgálatokat igényel, – a két iskolatípus, a szaktudományi legitimitációt követő klasszikus gimnázium és a hagyományosan nem szaktudományi legitimitációt követő tanítónőképzők közötti tankönyvírói átjárást igazolja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Albert B. Gábor (2010/a): A tankönyv-diplomácia cselekvéstere a két világháború közötti hazai tankönyvrevíziós mozgalomban. In: *Új kutatások a neveléstudományokban. 2009. Többnyelvűség és multikulturalitás*. Szerk.: Kozma Tamás és Perjés István. Aula Kiadó, Budapest, 329-335.
- Albert B. Gábor (2010/b): Történeti oktatás, tankönyvügy, tankönyvrevízió. A CISH 1929-es velencei tanácskozása. *Iskolakultúra*, 20:(10) pp.85-90.
- Albert B. Gábor (2011): *Domanovszky Sándor és a hazai tankönyvrevíziós mozgalom intézményesülése*. Történelemtanítás-online folyóirat. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/albert-b-gabor-domanovszky-sandor-es-a-hazai-tankonyvrevizios-mozgalom-intezmenyesulese-02-01-05/> (letöltés, 2014. november 16.)
- Balanyi György (1942): *Miskolczy István (1881-1937)*. In: Balanyi György (szerk.) *Magyar piaristák a XIX. és XX. században*. Szent István Társulat, Budapest. 419-429.
- Chobodiczky Alajos (1932): L' enseignement de l' histoire dans les écoles primaires hongroises. *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*. 17. sz. 579-589.
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyv kutatás alapjai*. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Berényi Irén (1931): *A győri M. Kir. áll. Tanítónőképző-intézet értesítője az 1930/31. iskolai évről*. Győregyházmegyei Alap nyomdája, Győr.
- Dobosy Elek (1931): *A csurgói M. Kir. Állami Tanítóképző-Intézet értesítője az 1930-31. iskolai évről*. Oszeszly M. Viktor könyvnyomdájából, Csurgó.
- Lukács Béla (1931): *A nyíregyházi M. Kir. Állami Tanítóképző-intézet IX. értesítője az 1930-31. (XVII.) iskolai évről*. Nyíregyháza. Nyomatott Jóna Elek könyvnyomdájában.
- Markó László (Főszerk.) (2002): *Új Magyar Életrajzi Lexikon IV*. 2002.

- Miskolcзы István (1929): *Egyetemes történelem a tanító –s tanítónőképző intézetek számára. Az új tanterv alapján. I. kötet: az első osztályok számára.* Szent István Társulat, Budapest.
- Miskolcзы István (1931): *A magyar nemzet történelme a tanító –és tanítónőképző intézetek IV. osztálya számára.* Szent István Társulat, Budapest.
- Móczár Miklós (1931): *A jászberényi M. Kir. Állami elemi népiskolai tanítóképző-intézet értesítője az 1930-31. isk. évről.* (14. tanév). Kovács és Baranyi Könyvnyomdája.
- Rónai Sándor (1931): *A kiskunfélegyházi M. Kir. Állami Tanítóképző-intézet értesítője az 1930/31. iskolai évről.* (60. tanév). Feuer Könyvnyomda, Kiskunfélegyháza.
- Tabódy Ida (1931): *A cinkotai M. Kir. Állami tanítónőképző-intézet értesítője az 1930-1931. évről.* Kiadja az intézet igazgatósága. Cinkota.
- Zoltán Géza (1931): *A kőszegi M. Kir. Állami tanítóképző-intézet értesítője az 1930-31. évről.* (5. tanév) Rónai Frigyes könyvnyomdája. Kőszeg.

ABSTRACT

Domanovszky Sándor, historian (and textbook-writer) was delegated to the International Committee of Historians (Comité International des Sciences Historiques). Mainly his role has been placed in the centre of historical processing of the Hungarian textbook-revision movement so far. Based on studying school archives and archival research, our paper attempts to demonstrate that there were textbook writers (*Ember István, Miskolcзы István*) and teachers from teacher training institutions (*Mesterházy Jenő, Chobodiczky Alajos*) among experts who took part in the international textbook revision movement, moreover, we point out the textbook writers' paths going through different types of schools.

A TANULMÁNYI KIVÁLÓSÁG SZEREPE A TANÁRI KARRIERBEN A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI MAGYARORSZÁGON

A dolgozat⁴² háttérét több, az elmúlt másfél évtizedben folytatott történet-szociológiai kutatás adja⁴³. Az első adattárat Karády Viktor és Lucian Nastasa készítette a magyar tudományegyetemek bölcsészettudományi karjairól, illetve Kolozsvár és Szeged esetében, ahol különülten működött a bölcsészettudományi és a matematikai és természettudományi kar, mindkét kar népességéről. Mivel a tanulmányban e különbségtételnek nincs jelentősége, minden esetben, ha „bölcészskarról”, „bölcészstanárokról” esik szó, a humán és reálszakok végzettjeit együtt értjük majd alattuk.

Az empirikus adatfelvételek eredményeként egy több mint 16 ezer esetszámú, személy-soros adatbázis született meg, amely az 1873–1945 közötti bölcsészdiplomát szerzettek demográfiai és tanulmányi adatait tartalmazza. Az adatgyűjtés primer forrásai a bölcsészkar-i beiratkozási anyakönyvek, diplomakönyvek és vizsgajegyzőkönyvek voltak.

A kutatás másik ága 2005-ben indult Nagy Péter Tibor vezetése alatt, azzal a céllal, hogy történet-szociológiai elemzés készülhessen a 20. század első felében működött

⁴² A tanulmány a szerző 2013-ban megvédett PhD disszertációjának 4.5-ös fejezete alapján készült, a kötet számára szükséges változtatásokkal. A disszertáció könyv formában 2014 decemberében jelenik meg „Bölcsészdiploma és társadalom” főcímmel a Gondolat kiadó „Társadalom és oktatás” könyvsorozatának újabb köteteként.

⁴³ KARÁDY Viktor és NAGY Péter Tibor vezetésével az elmúlt 14 évben számos jelentős adatfelvétel zajlott. A legfontosabbak ezek közül a futamidő és a támogató megjelölésével: 1) *Iskolázottsági egyenlőtlenségek a századfordulón* (2000–2004, OTKA); 2) *Az egyetemet végzett értelmiségi elit rekrutációja, képzése és európai kapcsolathálója a huszadik században, különös tekintettel a foglalkozási, nemi, regionális, felekezeti és nemzetiségi egyenlőtlenségekre* (2004–2006 NKFP) 3) *Az iskolázottság térszerkezete a két világháború közötti Magyarországon, 2005–2007*, OTKA; 4) *A magyar orvostársadalom szociológiája a régi rendszer végén (1920–1944)* (2006–2008 OTKA), 5) *Jogi, bölcész és teológus diplomások Magyarországon (1867–1919)* (2008–2009 OTKA); 6) *Középiskolai tanárok Magyarországon 1900–1950* (2008–2010, OTKA); 7) *Culturally Composite Elites, Regime Changes and Social Crises in Multi-Ethnic and Multi-Confessional Eastern Europe (The Carpathian Basin and the Baltics in Comparison 1900–1950)* (2009–2011, European Research Council). E kutatások keretében elkészült minden nagyobb egyetemi és főiskolai diplomás népesség 1945 előtti teljes körű, valamint néhány foglalkozási ágazat (üggyvédek, tanárok, állami hivatalnokok) mintaévekre teljes körű adatfelvétele.

középiskolai tanárokról. Itt forrásul a hét-nyolc évenként megjelenő középiskolai zsebkönyvek szolgáltak, melyek „specifikuma” az évenként kiadott tiszti cím- és névtárakkal szemben az volt, hogy a tanári névsorokon túl demográfiai adatokat is feltüntettek bennük, melyek a személyi beazonosítások szempontjából nélkülözhetetlenek. A tanári adattár mintaévei így a zsebkönyvek megjelenési évei lettek (1906, 1922, 1928, 1936, 1942), amit kiegészítettünk az 1894-es és 1916-os évekre a tiszti cím- és névtárakból származó névlistákkal. A tanári és az egyetemi adattárak összekapcsolásával hoztuk létre azt a bölcsészstanári adatbázist, amelyen jelen elemzés is alapszik.

A saját kutatásaim elsősorban a középiskolai tanárok társadalmi háttérének, tanulmányi és karrierépítési stratégiájának feltérképezésére irányultak. Kiemelten foglalkoztam a tanári karrierlehetőségek gender aspektusával, a különböző vallású és etnikai háttérű csoportok szakmai esélyeivel, a szaktárgyak, diplomák (doktori és tanári képesítés), valamint a diverzifikálódó iskolapiac nyújtotta alternatív utak kihasználásának társadalmi meghatározottságával (Biró és Nagy, 2007, 2012a, Biró, 2008, 2012b, 2012c, 2014).

Kutatásaim során egy olyan, még történeti dimenzióban is meglehetősen ingoványos terepre merészkedtem, mint a tanári kiválóság „mérése”, illetve a kiválóság szerepének leírása a tanári alkalmazásoknál. Bár a történeti kutató előnyösebb helyzetben van a kortárs jelenségek elemzőjénél, tekintve, hogy vizsgálatának alanyai többségében már nem élnek, a téma tudományos feltárására eddig még sem kerülhetett sor.

Ha a tanári „minőségről” szeretnénk bármilyen megállapítást tenni, vizsgálhatjuk egyrészt a tanulmányi idő felhasználásának módját, másrészt a vizsgaeredményekben illetve a kétféle diploma megszerzésében megnyilvánuló tanulmányi eredményességet. A tanulmányi kiválóság jelzésére elsősorban a vizsgajegyek átlaga szolgál, s ehhez képest csak egyfajta fokozati különbséget jelenít meg, ha a diplomák száma vagy a tanulmányokra fordított idő hossza is a rangsor felső szegmensébe helyezi az adott személyt. A három kiválósági mutató segítségével megalkotható a kiválókon belül a ’legkiválóbbak’ csoportja, akik nemcsak a tanári képesítő vizsgán vagy a doktori szigorlaton tűntek ki átlagon felüli teljesítményükkel, de mindkét lehetséges végzettséget megszerezték, mégpedig optimális időn belül.

A továbbiakban először az alkalmazott tanárok kiválóságát vizsgálom meg a diplomás referenciacsoportok hasonló mutatóihoz képest, majd a fenntartók szerinti iskolatípusokat jellemzem az ott alkalmazott tanárok minősége szerint. Mivel a kiváló vagy legkiválóbb tanárok előfordulása egy-egy iskolatípusban az időtengely mentén is változott, egy diakrón összehasonlítással is kiegészítem az elemzést, majd végül megkísérlem tisztázni a doktori szerepét a tanári karrierben. A kérdés, amire a fejezet legvégén még választ keresek: Hogyan segítette, ha segítette egyáltalán, a doktori végzettség pl. a német szakosokat a középiskolai elhelyezkedésben.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁROK „MINŐSÉGE”

Az alkalmazásban álló tanárok minőségét (a záróvizsgajegyek átlagában, a kettős végzettségben és az optimális időfelhasználásban kifejeződő tanulmányi kiválóságot) a frissen végzettek adataihoz viszonyítjuk. A kolozsvári egyetemen végzetteket ennél az elemzésnél nem tudjuk figyelembe venni, mert esetükben nincs biztos adatunk a tanári vizsgálat eredményéről és a kettős végzettségről. (Az adathiányok egyéb jellemzőit a táblázatokhoz tartozó megjegyzésekben adom közre.)

Az 1. táblázat a Horthy-korszak három tanári mintaévében foglalja egybe az alkalmazott illetve az adott mintaév előtti évtizedben végzett tanárok („friss diplomások”) legfontosabb kiválósági jelzéseit.

1. táblázat: *A friss diplomások és az alkalmazott tanárok kiválósági jelzései (a kolozsvári diplomások nélkül)*

| Tanári diplomát szerzett | Mind N= | Ebből* | | |
|--------------------------------------|---------|----------------------------|--------------|------------------------------------|
| | | kiváló eredménnyel végzett | doktorált | „királyi úton” szerzett diplomát** |
| 1918–1927 között | 1556 | 15,2% | 31,5% | 33,8% |
| 1926–1935 között | 2565 | 21,7% | 26,2% | 51,3% |
| 1932–1941 között | 2965 | 26,0% | 24,9% | 54,3% |
| Középkolai alkalmazásban volt | | | | |
| 1928-ban | 481 | 16,1% | 32,4% | 33,8% |
| 1936-ban | 514 | 21,0% | 33,3% | 44,2% |
| 1942-ben | 872 | 29,5% | 26,7% | 47,8% |

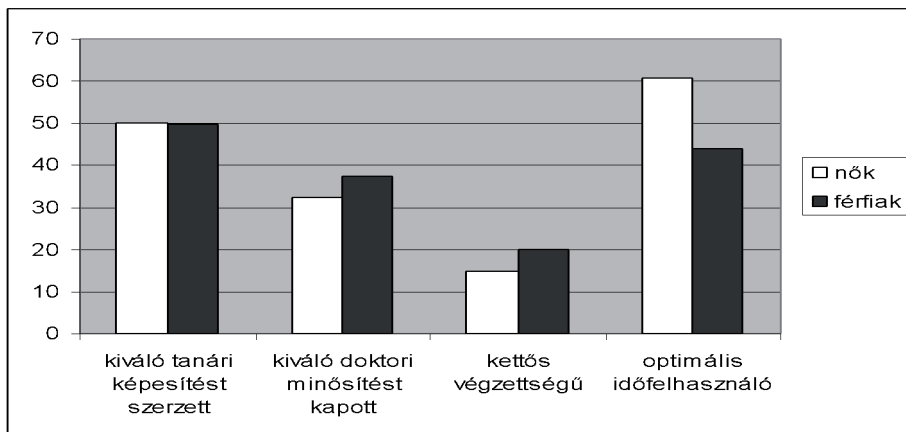
Adathiány a kiválósági jelzésekben (1920–1945): vizsgajegy – 53%; időfelhasználás (érettségi éve) – 36,6%.

**Az adathiányok miatt a százalékok mindig a 'valid percent'-et mutatják.*

***„Királyi úton haladók” mindazok, akik nemcsak az egyetemi, hanem a középkolai vagy az elemi iskolai tanulmányaikat is optimális időn belül végezték el, tehát 23–25 évesen diplomáztak.*

A tanulmányi kiválóság első számú mutatója a záróvizsga eredménye, vagyis a 'jeles' avagy 'kiváló' minősítés. *A két világháború között oktató bölcsészdiplomásokra egyre jellemzőbb volt, hogy „királyi úton” szereztek diplomát és kiváló eredménnyel zárták a tanulmányaikat, mely tendencia mögött a női részvétel erősödését kell keresnünk.* A tanulmányi kiválóság „gender” aspektusának hangsúlyozása majdhogynem közhelyszerűnek tűnik, pedig nem minden tekintetben az (1. ábra).

1. ábra: A tanulmányi kiválóság jelzései a férfi és női bölcsésztanároknál (1920–1945)



Ha a tanulmányi kiválóságot a tanulmányi idővel való gazdálkodásban mérjük, akkor a bölcsészdiplomás nők mutatói egyértelműen jobbak a férfiakénál, vagyis többen jutottak közülük „királyi úton” diplomához. Ez részben összefügghet a nők társadalmi helyzetével (magasabb státuszban lévő, stabilabb egzisztenciális háttérrel biztosító családok), részben magyarázható a nők önképével, attitűdjével.

A nők tanári vizsgálatokon mutatott teljesítménye egy leheletnyivel ugyancsak meghaladja a férfiak eredményességét, ugyanez azonban már nem mondható el a doktorálás valószínűségéről, illetve a doktori szigorlatokon kapott minősítésekről. A doktori cím megszerzése a nők érvényesülését még erősebben támogatta, mint a férfiakét, így a nők „alulmotiváltságáról” nem beszélhetünk. Elképzelhető, hogy a női doktorjelöltek esetében sem volt a szigorlati értékelés minden esetben „elfogulatlan”, de ezt a nők tanári vizsgálatokon mutatott eredményei vagy az idősoros vizsgálatok nem támasztják alá olyan egyértelműen, mint az izraelita szigorlatozóknál. (Vö. Biró, 2012c)

Az 1. táblázat számaiból azonban ennél több információt is nyerhetünk. *A két világháború között a doktorálás valószínűsége általában is csökkent a bölcsészdiplomás körében*, annak ellenére, hogy a doktorátus mind a dualizmus idején, mind a Horthy-korszakban pozitív hatással volt az alkalmazásokra. *Az egyes kiválósági mutatók szerepe nem minden időszakban jelentős: a konjunkturális szakaszokban (a húszas évek közepén/végén, illetve a negyvenes évek elején) a kiváló záróvizsga-eredmény előnyére vált az álláskeresőknél. A harmincas években pedig a kettős végzettség szerepe nőtt meg*, bár ez éppen a friss diplomásoknál érződött a legkevésbé. Az optimális időfelhasználók jelenléte a középiskolák tanári testületeiben ugyancsak szignifikánsan javult. Mindezzel együtt azt mondhatjuk, *a „királyi úton” szerzett diplomának volt talán a legkevésbé hatása a középiskolai elhelyezkedésre.*

Figyelmünket tehát a vizsgaeredmények és a doktorálás szerepének a tanulmányozására összpontosíthatjuk a fenntartók szerinti iskolatípusok összehasonlításán keresztül. *Kiemelkedő minőségi mutatókkal általában azon iskolák tanszemélyzete rendelkezett,*

melyekben viszonylag magas volt a nők és/vagy az izraelita vallásúak aránya, vagyis a városi és a magániskolákban, valamint az izraelita gimnáziumok esetében. Az állami intézmények tanárai átlagosnak mondhatók; a felekezeti iskolák között pedig az izraeliták mellett a református tanárok tanulmányi kiválósága érdemel figyelmet (2. táblázat).

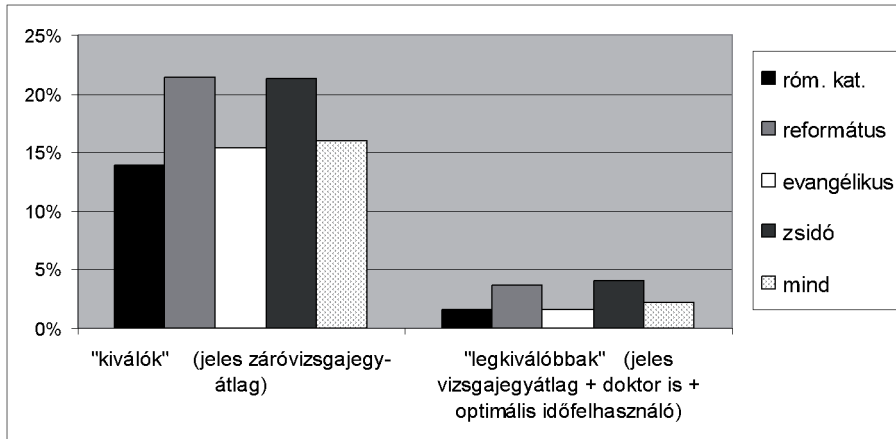
2. táblázat: Az alkalmazott tanárok „minősége” a tanulmányi kiválóság jelzései alapján a fenntartók szerinti iskolatípusokban* (a kolozsvári bölcsésztanárok nélkül, 1922–1942)

| | Alkalmazott tanárok összesen | Ebből | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | | kiváló eredmény- nyel végzett | | doktorált | |
| | | N= | % | N= | % |
| Az állam rendelkezése vagy vezetése alatt álló iskolák | | | | | |
| Állami | 1544 | 203 | 13,1 | 357 | 23,1 |
| Városi | 310 | 67 | 21,6 | 99 | 31,9 |
| Királyi katolikus | 189 | 28 | 14,8 | 37 | 19,6 |
| Katolikus | 830 | 133 | 16,0 | 174 | 21,0 |
| Izraelita | 90 | 17 | 18,9 | 31 | 34,4 |
| Magán/alapítványi | 75 | 15 | 20,0 | 20 | 26,7 |
| Társulati/egyesületi | 64 | 7 | 10,9 | 13 | 20,3 |
| Autonóm felekezetek főhatósága alatt álló iskolák | | | | | |
| Református | 402 | 84 | 20,9 | 101 | 25,1 |
| Evangelikus | 155 | 24 | 15,5 | 38 | 24,5 |
| Mind* | 3659 | 578 | 15,8 | 870 | 23,8 |

* Csak a korszak egészében fellelhető fenntartói típusok.

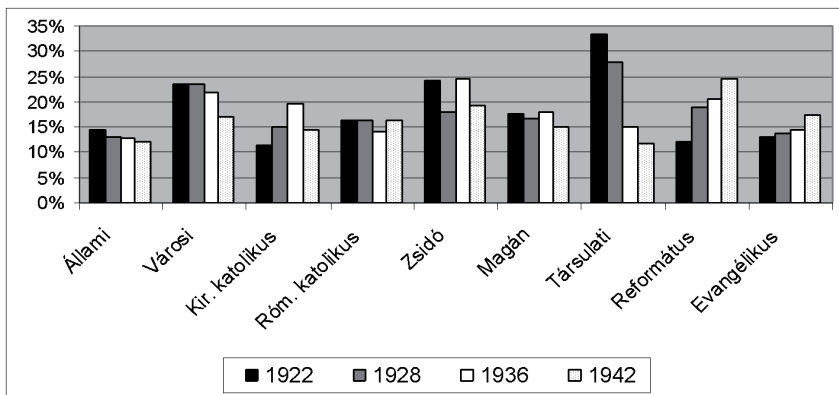
A 2. ábra százalékos értékei alapján könnyen belátható, hogy itt nem csak az egyes fenntartói iskolatípusokról van szó. Bármely általunk megalkotott kiválósági kategóriában ugyanaz az általános kép: az izraelita és református bölcsészek teljesítménye messze átlag feletti, az evangélikusoké átlaghoz közeli, a katolikusoké pedig az átlag alatt marad.

2. ábra: Kiváló tanárok aránya a nagyobb felekezeti csoportokban és átlagosan (a kolozsvári bölcsészdiplomások nélkül, 1922–1942)



Az evangélikusok helye e „rangsorban” talán meglepő. A történelmi emlékezet az evangélikus gimnáziumot úgy őrizhette meg, mint a Horthy-korszak elitiskoláinak ideáltípusát. A tanárok kiválósági mutatóinak ismeretében mindebből csak annyi érvényes, hogy az evangélikus iskolák tanári testülete, mely a Horthy-korszak elején még viszonylag alacsony szinten állt, az idők során egyre jobb minőségű oktatókból tevődött össze, s e javuló tendencia mind a kiváló diplomával rendelkező, mind a doktorátust szerzett tanárok arányszámaiban jól tükröződik (3. és 4. ábra).

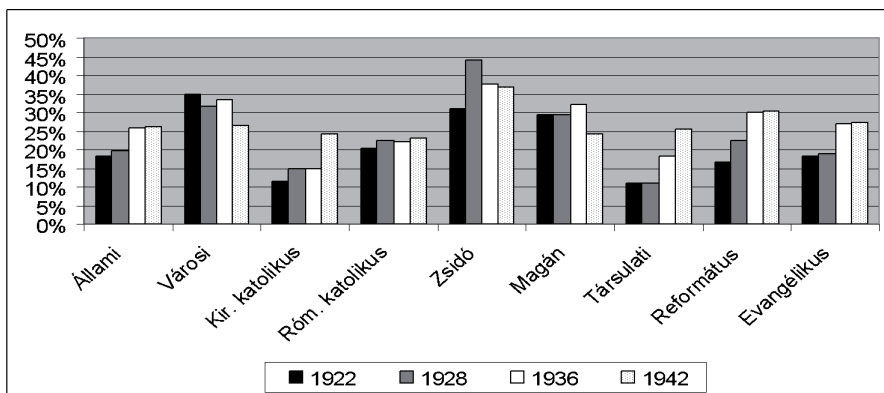
3. ábra: Kiváló tanárok aránya a záróvizsgajegy-átlag alapján a fenntartók szerinti iskolatípusokban* (a kolozsvári bölcsésztanárok nélkül, 1922–1942)



*Csak a korszak egészében fellelhető fenntartói típusok.

A legszembetűnőbb a tanári minőség javulása a reformátusoknál volt, de pozitív irányba változott a királyi katolikus gimnáziumok tanári karának összetétele is. A katolikus (egyházi) gimnáziumok kisebb hullámzástól eltekintve egyenletes színvonalon maradtak, ami magasabb szinten az izraelita iskolákról is elmondható. A húszas évek végén az izraelita gimnáziumokban a kiváló tanárok jelenlétének hirtelen csökkenése nem a minőségromlás jele, hanem annak köszönhető, hogy hat év alatt 30%-ról 45%-ra nőtt a doktorátussal rendelkezők aránya. Az izraelita jelöltek értékelése a doktori szigorlatokon részrehajló volt: az egyetemi vizsgabizottságok tagjai *summa cum laude* minősítést az izraelitáknak sokkal ritkábban adtak, mint a keresztény jelölteknek, s ez a gyakorlat a *numerus clausus* bevezetése utáni évtizedben, illetve a zsidótörvények idején volt különösen feltűnő.

4. ábra: Doktorátussal rendelkező tanárok aránya a fenntartók szerinti iskolatípusokban*
(a kolozsvári bölcsésztanárok nélkül, 1922–1942)



*Csak a teljes korszakban fellelhető fenntartói típusok.

A korszak középiskolai tanári összetételére egyébiránt a doktorátussal rendelkező tanárok „felhalmozódása” a jellemző (3. táblázat). A doktori cím megszerzésének már a dualizmus korában magas a „munkaerőpiaci értéke”: az 1905-1918 között diplomázók körében csak egynegyed részben találkozhatunk kettős végzettségű bölcsésszel, az alkalmazottaknak azonban 35-40%-a e diplomás körből került ki. A harmincas években látszólag gyengül a doktorátussal rendelkező tanárok iránti kereslet. Valójában a tanárok iránti kereslet csökkent általában, ami a doktorátus értékét valójában csak megemelte.

3. táblázat: Doktorátussal alkalmazott tanárok aránya a frissen végzettek között illetve a teljes bölcsésztanári népességben belül (a kolozsvári diplomások nélkül, 1894–1942)

| Tanári diplomát szerzett | | | | Doktorok a bölcsésztanárok között* | |
|--------------------------|---------|---------------------|------------------------|------------------------------------|-----|
| | Mind N= | Doktorátusa is volt | Doktorival alkalmazott | | |
| 1906-1915 között | 2229 | 21% | 35% | 1916 | 19% |
| 1912-1921 között | 1668 | 24% | 38% | 1922 | 23% |
| 1918-1927 között | 1556 | 31% | 32% | 1928 | 26% |
| 1926-1935 között | 2565 | 26% | 25% | 1936 | 31% |
| 1932-1941 között | 2965 | 25% | 32% | 1942 | 34% |

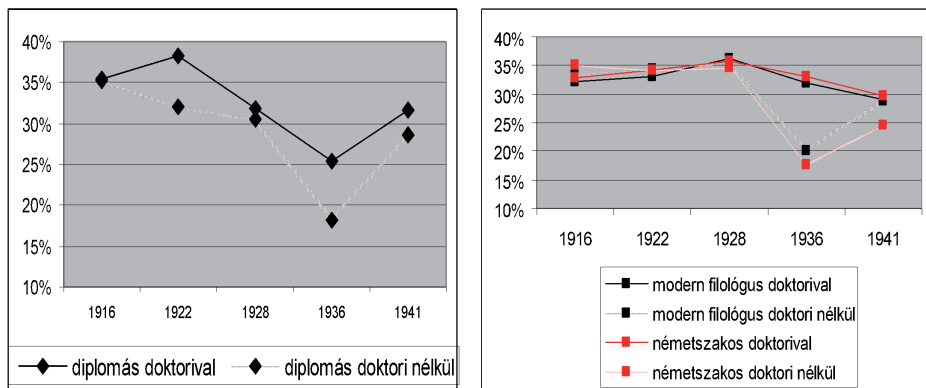
*Azokat is beleszámítva, akik csak doktori végzettségűek voltak.

A harmincas évek közepén a férfiaknál 9 százalékponttal, a nőknél 6 százalékponttal esik vissza az alkalmazási ráta a friss diplomások körében. A végzetteknek alig egyötöde helyezkedett el a középiskolai szférában – ehhez képest a doktorátussal rendelkezők közül minden negyedik talált állást magának. *A doktori cím tehát az elhelyezkedési esélyek javítását szolgálta – eredményeként a 20. század első felében a középiskolák bölcsésztanárai között megduplázódott a 'doktor' címmel rendelkezők aránya.* A negyvenes évekre a középiskolák tanári karában már minden harmadik oktató bölcsészdoktor, ami talán magyarázatul szolgálhat arra, miként válhatott a doktorival rendelkező „tudós tanár” a régi (értsd 1945 előtti) gimnázium tanárideáljává.

A DOKTORÁTUS JELENTŐSÉGE A NÉMETTANÁRI KARRIERBEN

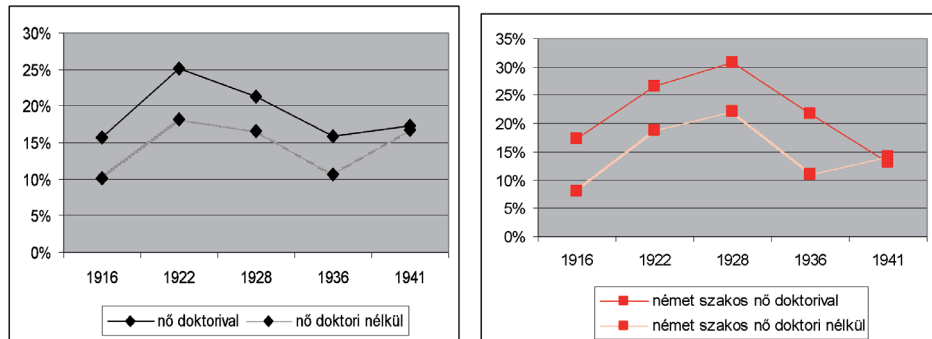
A némettanárok kiválósága viszonylagos volt, de a doktori cím megszerzésében kiemelkedtek a modern nyelvszakosokon belül is. A bölcsészdiplomásokra általában ugyanez érvényes: az 5. ábra baloldali grafikonján látható, hogy a doktori végzettséggel rendelkezők elhelyezkedési esélye az I. világháborút követő időszakban és a harmincas évek közepétől javult. A húszas évek elején 6, a harmincas években 7 százalékponttal magasabb az alkalmazásuk aránya. A modern filológusok közül a doktorival is rendelkezők a harmincas években 12, a német szakon végzettek 15,5 százalékponttal javíthatták elhelyezkedési esélyeiket.

5. ábra: Alkalmazott friss diplomások aránya doktorival vagy a nélkül a németszakosok, a modern filológusok körében, valamint az összes diplomás között (a kolozsvári diplomások nélkül, 1916–1942)



A doktorátus elnyerése azonban még ennél is nagyobb jelentőséggel bírt a női pályázóknál. A 6. ábra grafikonjain az összes friss diplomás nő, valamint a német szakon végzettek adatai láthatók.

6. ábra: Alkalmazott friss diplomás nők aránya doktorátussal vagy a nélkül a németszakosokon belül és az összes diplomás között (a kolozsvári diplomások nélkül, 1916–1942)



A 6. ábra arányszámaiból kiolvasható, hogy az 1910-es évektől az 1940-es évekig minden vizsgált mintaévben jobb eséllyel jutottak a bölcsészdiplomás nők középiskolai állásokhoz, ha a tanári végzettségüket kiegészítették egy doktorátussal is. Ez átlagosan 5-6 százalékpontot jelentett a németszakosoknál éppúgy, mint a női bölcsészeknél általában – egészen a területi visszacsatolásokig. Attól kezdve az alkalmazások mechanizmusa egyre kiszámíthatatlanabbá vált. A különböző felekezeti és nemzetiségi csoportokhoz tartozók karrieraspirációit a doktori eltérő mértékben támogatta.

A megszerzett végzettség és a középiskolai karrier egy fontos összefüggését ismerhetjük fel a 4. táblázat ún. „reprezentációs értékeiben”. A tanári pályán általában hátrányos helyzetben voltak az izraeliták, a nők és a német nemzetiségűek. E hátrányos helyzetű diplomás

csoportok közül a doktorátus nélkül elhelyezkedőknél csak a német evangélikus férfiak és az izraelita vallású nők esetében beszélhetünk alulreprezentációról. A csak tanári diplomával alkalmazott némettanárok között a német katolikus férfiak 1,7-szeresen, a német katolikus nők 1,3-szorosan, a német evangélikus férfiak 1,8-szorosan, a német evangélikus nők 1,5-szörösen, az izraelita férfiak 1,3-szorosan túlreprezentáltak. A doktori végzettség a tanári alkalmazások valószínűségét erősítette – ez, mint karrierépítési stratégia minden felekezeti, etnikai csoport számára adott volt. Az előbb kiemelt csoportok is éltek ezzel a lehetőséggel, de számukra – ha középiskolai tanárként képzelték el jövőjüket – elsősorban nem a doktorátus, hanem a német szakos diploma megszerzése jelentette az érvényesülés biztos útját. A németszak választás a nők, az izraeliták és a német háttérűek számára olyan stratégiai döntés volt, amely a munkaerőpiaci egyenlőtlenségek kompenzálására szolgált.

4. táblázat: A főbb felekezeti-nemzetiségi csoportok száma a tanári végzettségűek, az alkalmazott tanárok és a némettanárok között a doktoráltak arányszámaival (a kolozsvári bölcsésztanárok nélkül, 1920–1945)

| Férfiak | Tanári végzettségűek* | | Alkalmazott tanárok** | | Német-tanárok | | Repr. érték _{tanár} | | Repr. érték _{némettanár} | |
|----------------|-----------------------|--------|-----------------------|--------|---------------|--------|------------------------------|------------|-----------------------------------|------------|
| | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor |
| Magyar r. kat. | 37,5% | 38,7% | 38,1% | 42,9% | 28,7% | 35,0% | 1,0 | 1,1 | 0,8 | 0,9 |
| Német r. kat. | 12,4% | 10,1% | 12,7% | 8,5% | 21,1% | 12,3% | 1,0 | 0,8 | 1,7 | 1,2 |
| Református | 18,9% | 19,9% | 19,1% | 21,0% | 15,5% | 17,8% | 1,0 | 1,1 | 0,8 | 0,9 |
| Magyar ev. | 4,0% | 5,3% | 4,6% | 5,0% | 4,2% | 6,1% | 1,2 | 0,9 | 1,1 | 1,2 |
| Német ev. | 2,9% | 3,1% | 2,7% | 2,4% | 5,3% | 4,9% | 0,9 | 0,8 | 1,8 | 1,6 |
| Izraelita | 4,8% | 8,1% | 4,6% | 5,7% | 6,3% | 8,6% | 1,0 | 0,7 | 1,3 | 1,1 |
| Egyéb*** | 19,6% | 14,8% | 18,3% | 14,4% | 18,9% | 15,3% | | | | |
| Mind | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | | | | |
| N= | 4345 | 1658 | 2075 | 714 | 380 | 163 | | | | |
| Nők | Tanári végzettségűek* | | Alkalmazott tanárok** | | Némettanárok | | Repr. érték _{tanár} | | Repr. érték _{némettanár} | |
| | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor | Tanár | Doktor |
| Magyar r. kat. | 36,2 | 35,3 | 38,9 | 39,4 | 27,6 | 40,0 | 1,1 | 1,1 | 0,8 | 1,1 |
| Német r. kat. | 13,0 | 10,4 | 13,6 | 10,6 | 16,5 | 12,9 | 1,0 | 1,0 | 1,3 | 1,2 |
| Református | 16,6 | 17,3 | 16,7 | 21,2 | 14,2 | 20,0 | 1,0 | 1,2 | 0,9 | 1,2 |
| Magyar ev. | 4,0 | 3,7 | 4,2 | 4,1 | 5,5 | 2,9 | 1,0 | 1,1 | 1,4 | 0,8 |
| Német ev. | 2,6 | 2,0 | 2,9 | 1,8 | 3,9 | 2,9 | 1,1 | 0,9 | 1,5 | 1,4 |
| Izraelita | 10,8 | 19,3 | 5,0 | 12,4 | 9,4 | 11,4 | 0,5 | 0,6 | 0,9 | 0,6 |
| Egyéb*** | 16,8 | 12,1 | 18,6 | 10,6 | 22,8 | 10,0 | | | | |
| Mind | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | | | | |
| | 2582 | 654 | 478 | 170 | 127 | 70 | | | | |

* 1880 után tanári képesítést nyertek (Kolozsvár nélkül).

** Az 1922-es, 1928-as, 1936-os és 1942-es középiskolai zsebkönyvek szerint.

*** Minden egyéb kombináció, a felekezeti adattal nem rendelkezőket kivéve.

ÖSSZEGRZÉS

A kiválósági jelzések – mint a záróvizsgán mutatott teljesítmény, az optimális időgazdálkodás és a megszerzett végzettségek – arra engednek következtetni, hogy a tanulmányi kiválóságnak mindig volt valamennyi szerepe a tanári elhelyezkedésben. A két világháború között a tanulmányi kiválóság a konjunkturális időszakaszokban vált igazán szelektív tényezővé. Az optimális időfelhasználók és a jeles diplomával rendelkezők jelenléte a középiskolák tanárai között fokozatosan javult, ami elsősorban a női oktatók arányának emelkedésével állt összefüggésben. Mindezzel együtt elmondhatjuk, hogy a „királyi úton” megszerzett diplomának volt talán a legkisebb, a doktorátusnak pedig a legnagyobb jelentősége a tanári állások megszerzésében illetve megtartásában.

A 20. század első felében a középiskolák tanári összetételére a doktorival rendelkezők „felhalmozódása” jellemző. A doktorik esélyjavító szerepére már a dualizmus korában is felfigyelhetünk. Eredményeként a 20. század első felében a középiskolák bölcsészstanárai között megduplázódott a doktorok aránya.

A németszakosok értékei elsősorban abból a szempontból térnek el a bölcsészátlagtól, hányan szereztek a tanári mellé doktori oklevelet, s e tekintetben egyértelműen jobbák a mutatóik némileg még a modern filológusokon belül is. A németesek ennek ellenére ritkán jutnak be a ‘legkiválóbbak’ csoportjába. A németszakosok záróvizsgaeredményei a bölcsészátlaghoz közeli, még a modern filológusok átlagánál is jellemzőbb rájuk, hogy először a munkaerőpiacon könnyebben értékesíthető tanári képesítést szerzik meg, s csak azután fektetnek időt és munkát a doktori cím elnyerésébe. A doktorátus csak azoknak jelent kimondottan előnyt, akik egyébként sem szenvedtek túl nagy hátrányt az alkalmazások során, ami az izraelitákra vagy a német névjellegűekre nem áll, így számukra nem a doktori, hanem a sokoldalúan kihasználható szakválasztás jelent biztos egzisztenciát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bara Zsuzsanna (2010): Tanári sorsok, tanári karrier. A VI. ker. reáliskola tanárainak prozopográfiai vizsgálata. PhD disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- Biró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio* 2007/4, 565–589.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2008): A társadalmi nemek közötti különbségek empirikus kutatása a Horthy korszak bölcsészdiplomásainak példáján. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A neveléstörténet-írás új útjai*, Gondolat, Budapest, 105–120.
- Biró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (2012a): Bölcsészek szakválasztása és tanárrá válása. A vallás és az etnikai hovatartozás szerepe a két világháború közötti Magyarországon. *Educatio* 2012/2. 190–212.

- Biró Zsuzsanna Hanna (2012b): A németszakosság társadalmi természete (1873–1945). *Educatio* 2012/4. (megjelenés alatt)
- Biró Zsuzsanna Hanna (2012c): Zsidók a magyar bölcsészkarokon, a tanárképzésben és a tanári pályán (1890–1940). In: Biró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (szerk.): *Zsidóság – tradicionalitás és modernitás. Jubileumi kötet a 75 éves Karády Viktor tiszteletére*, Budapest, WJLF.
- Biró Zsuzsanna Hanna (2014): Középiskolai tanári karrier a 20. század első felében. In: Nagy P. T. – Veroszta Zs. (szerk.): *A felsőoktatás kutatása. Tisztelegő kötet Hrubos Ildikó születésnapjára*, Gondolat, Budapest, 21–39. (Társadalom és oktatás 38)
- Karády Viktor – Nastasa, Lucian (2004): *The University of Kolozsvár/Cluj and the Students of the Medical Faculty. Ethnocultural Diversity Resource Center, Cluj és CEU Press, Budapest/New York.*
- Karády Viktor (2007): A bölcsészkarok oktatói és az egyetemi piac szerkezete a dualista korban (1867–1918). *Educatio* 2007/3., 393–417.
- Karády Viktor (2011): A numerus clausus és az egyetemi piac. *Társadalomtörténeti esszé. In: Molnár Judit (szerk.): Jogfosztás – 90 éve. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest, 181–195.*
- Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században. Akadémia Kiadó, Budapest.*
- Ladányi Andor (2002): *A gazdasági válságtól a háborúig. A magyar felsőoktatás az 1930-as években. Argumentum Kiadó, Budapest.*
- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története. Új Mandátum, Budapest.*
- Nagy Péter Tibor (2006): *A kolozsvári bölcsészkar és természettudományi kar hallgatóságának felekezeti rekrutációja (1872-1918). Magyar Pedagógia* 2006/6., 15–28.
- Nagy Péter Tibor (2009): *Történezdiplomások a két világháború között. Magyar Tudomány* 2009/2., 143–152.
- Nagy Péter Tibor (2010): *Utak felfelé. Oktatás és társadalmi mobilitás a 19-20. századi Magyarországon. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.*
- Nagy Péter Tibor (2011): *A numerus clausus és a bölcsészdiplomások. In: Molnár Judit (szerk.): Jogfosztás – 90 éve. Nonprofit Társadalomkutató Egyesület, Budapest, 196–214.*
- Németh András (2009): *A magyar középiskolai tanárképzés és szakmai professzió kialakulása a 18–20. század. Educatio* 2009/3., 279-290.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák. I. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 1775–1945.*

ABSTRACT

The study makes an attempt to work out a few indexes in order to „measure” teachers’ excellence relying on a personnel database among secondary school teachers’ graduating between 1873-1945. With the help of these indexes the study then aims to show what kind of role excellence in studies had in teacher’s career in the first half of the 20th

century. The result of the final exam, optimal time management and gained graduations counted as excellence marks. According to the analysis between the two World Wars excellence in studies became an important factor in the prosperous periods. At the same time, the improvement of teacher quality was due to the fact that women, who were overrepresented even among those with optimal time management and excellent diplomas, started teaching in a higher proportion than before. Among excellence marks the graduation gained in a short way had the smallest, while the doctoral degree had the biggest significance in getting and keeping a teacher's position.

A DEBRECENI EGYETEM IDENTITÁSTEREMTŐ AKTUSAI 1914–1944

A filozófiai kánon részét képezi néhány olyan szöveg, mely a filozófusok számára mindig is problémát jelentett speciális tárgya miatt, de amely a szerzők személye által legitimálva mindig újra és újra előkerül a filozófiatörténeti stúdiumok során. Ezek a szövegek az egyetem mint szellemi formáció helyét és értelmét keresik a nyugati gondolkodás történetében. Ilyen szöveg például Immanuel Kant írása⁴⁴ a fakultások vitájáról vagy Martin Heidegger beszéde⁴⁵ a német egyetem önmegnyilatkozásáról.

Talán nem lesz hiábavaló a kísérletünk, ha feltételezzük, hogy a frissen alapított debreceni egyetem hasonló szövegek megalkotásával kísérli meg elvégezni ugyanezt a feladatot, vagyis meghatározni saját küldetését, jelenségének értelmét és jelentését.

Az 1912-ben megalapított egyetem kettős feladat nehézségével kényszerült szembenézni megalakulásának pillanatától. Egyrészt ki kellett alakítania saját identitását (szimbolikus életvilágát, képét, éthoszát), másrészt el kellett kerülnie azt a csapdát, hogy a nagy múltú debreceni felsőoktatás egyszerű továbbvivőjeként a Református Kollégium akadémiai tagozatával azonosítsák. Úgy kellett megtennie ezt, hogy ugyanakkor mégis megőrizze a kollégium évszázados oktatási hagyományával a kontinuitást, és jelezze a református tradíció folytatásának jelentőségét is.

Az egyetem ezzel a feladattal folyamatosan küzd, fennállásának első három évtizedében jól kimutathatóan keresi azokat a viszonyítási pontokat, szimbólumokat, melyek mentén saját mitológiáját és narratíváját megalkothatná, keresi azt a nyelvet, melyen különállásáról és sajátosságairól egyszerre szólhat vállalt tradíciója felvállalásával.

Ezt a küzdelmet kiválóan dokumentálják azok az ünnepi beszédek, melyek a debreceni egyetem ünnepi egyetemi tanácsulésein hangzottak el, az egyetem képviselőinek előadásában.⁴⁶ Ezek az ünnepi beszédek fellelhetők a debreceni egyetem évkönyveiben,⁴⁷ némely eseményekre vonatkozóan fontos kiegészítések találhatóak a Debreceni

⁴⁴ Immanuel Kant: A fakultások vitája. In uő: Történetfilozófiai írások. (Ictus, 1997)

⁴⁵ Martin Heidegger: A német egyetem önmegnyilatkozása. In uő: Az idő fogalma; A német egyetem önmegnyilatkozása; A rektorátus, 1933/34 (Kossuth kiadó Budapest, 1992)

⁴⁶ Nem vizsgáljuk most az évnnyitó és évszázó egyetemi tanácsuléseket, melyeket egy korábbi alkalommal már elemeztünk. Nem vizsgáljuk továbbá a doktoravató ünnepi tanácsuléseket sem, mert az a közeljövőben külön elemzés tárgyát képezi majd, hasonlóan az egyetemi ünnepi istentiszteletek anyagához.

⁴⁷ A debreceni magyar Tisza István Tudományegyetem Évkönyve és Almanachja, a továbbiakban: Évkönyv

Egyetem Kézirattári Gyűjteményében található Egyetemi Tanácsi Jegyzőkönyvekben,⁴⁸ és bizonyos ünnepi megnyilvánulások itt különnyomatos formában is hozzáférhetők. Felhasználtuk továbbá a centenáriumi egyetemtörténeti kötetek⁴⁹ adatait

A TISZA-KULTUSZ

Az új egyetem fokozatosan alakítja ki ünnepeinek és megemlékezéseinek sorát, melyeket felhasznál identitása formálásához. Az első elem, mely azonban jobbra formális gesztus marad, az egyetem alapítóiról való megemlékezés rutinjának megalapozása lesz. A tanévnyitó egyetemi tanácsuléseken külön beszédben emlékeznek meg az egyetem megalapításban kiemelkedő szerepet játszott uralkodóról, Ferenc Józsefről és Tisza István miniszterelnökről. Ez a megemlékezés valóban rutinszerűen ismétlődik, és meglehetősen rövid, különösen a kor magyar díszbeszéd-kultúrájához viszonyítva. Hasonló rutinná válik a trianoni békéről való megemlékezés, a tanévzáró tanácsulések alkalmával. Az egyetem életére nagy hatással levő békéről szintén röviden, bár gyakran a személyességet és a szélsőséges indulatokat sem nélkülöző beszédekben emlékeznek meg 1921-től, hiszen mind a hallgatók mind az oktatók sok szálon kötődtek a határon túra került területekhez – többen onnan származtak, áttelepülteként családi kötelek is kötötték őket a határon túra kerütekhez. Ezért a személyes felelősség, a kötődés kifejezése mindig kiemeli a megemlékezéseket a pusztá formalitásból.

Érdekes egy szempontból összehasonlítani ezeket a megemlékezéseket: vajon mennyire formálisak vagy mennyire őszinték az ilyen kötelesség-jellegű szövegek?

Az egyetemet megalapító uralkodóról való megemlékezés nem teljesen problémamentes – gondoljunk csak arra, hogy Debrecen hagyományosan függetlenségpárti, a szabadságharc alatt a trónfosztó kormánynak és országgyűlésnek helyet adó városként magára mint a szabadság őrvárosára gondol, amely az uralkodóval legalábbis nem szívélyes alapon ápolhat csupán viszonyt. Azonban az egyetem létrejöttét kísérő nehézségeket ismerve⁵⁰, valamint tudva azt, hogy a vidéki egyetemek létét kezdetben erőteljes hangok kérdőjelezték meg, az egyetem rákényszerült arra, hogy lojalitását egyértelmű gesztusokkal mutassa ki, mind az uralkodó, mind a kormányzat, mind az oktatáspolitikai közvetlen irányítási környezet felé. Ezek a gesztusok ezért egyértelműek, de valószínűleg ugyanezért érezhetően üresek és rutinszerűek. Gyakran annyira sematikusak, hogy szinte elkülöníthetetlenek egymástól, évről-évre ugyanazok a panelek ismétlődnek, az egyetem kifejezi háláját és mély hódolatát stb. stb.

⁴⁸ A továbbiakban: ETJ

⁴⁹ A Debreceni Egyetem története, 1912-2012 (szerk.: Orosz István, Barta János Debreceni Egyetemi Kiadó, 2012), A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története, I. (Szerk. Papp Klára Debreceni Egyetemi kiadó, 2014)

⁵⁰ Ehhez lásd Fekete Károly: A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen in.: A Debreceni Iskola (Acta Paedagogica Debrecina CIII. szerk.: Brezsnaynszky László és Fenyő Imre Debrecen, 2004)71-90. o. oldalszámok?

Az egyetemalapítók személyeinek ügye azonban hamarosan elválik egymástól, és bár megmarad a rövid, rutinszerű közös megemlékezés az évnyitók programjában, külön is ünnepi tanácsülések témájává lesznek. Pontosabban az egyetemalapító uralkodó csak egy alkalommal válik önálló ünnepség tárgyává, a Ferenc József Gyászünnepély alkalomával (1926. november 22. a Református Kollégium díszterme).

Az uralkodó halálának tizedik évfordulóján rendezett gyászünnepély szónoka Rugonfalvy Kiss István a történelem nyilvános rendes tanára volt. Beszédében három képet rajzolt fel az uralkodóról. Az első a koronátlan zsarnoké, a második a rideg, de jóindulatú és igazságos uralkodóé, a harmadik az egyre több bizalomra, szeretetre, jobb megismerésre ébredő agg patriarcháé. Mint mondja, Ferenc József Hunyadi Mátyás óta az első magyar király volt, aki a magyar kultúra fejlesztésének ügyét igazán szívében viselte. Uralkodása alatt az egész magyar nemzet belépett a nyugati kultúrközösségbe. Jóakarátát hirdeti a száraz statisztika is: egyetemeink, közép- és népiskoláink számának gyarapodása. „Éppen a mi egyetemünk, mely a világháború első hónapjában nyílt meg, hirdeti, hogy az ősz uralkodónak katonai uniformisa alatt a tudományért, a kultúráért dobogott a szíve és azért ágyúdörgés közepette is kész volt áldozatot hozni.” – mondja a szónok.⁵¹

A királyi családdal való kapcsolat bizonytalanságát egyébként kiválóan jellemzi az az eset, amikor 1918. október 23-án, a Klinika felvételi épületének avatására és ehhez kapcsolatosan az egyetem első (és valójában egyetlen) *Sub Auspiciis Regis* kitüntetéses doktorának felavatására került sor IV. Károly és Zita királyné jelenlétében. Azonban a királyi látogatás nem volt zökkenőmentes, sőt valójában botrányosan zajlott le. Az uralkodó engesztelhetetlenül megsértődött a nem megfelelően figyelmes fogadtatáson, ezért az ünnepélyeken nem volt hajlandó a köszöntő beszédekhez viszonyozni és ünnepi beszédek tartani.⁵²

Ha az egyetemalapító uralkodóra csak a kötelező tisztelet határain belül emlékezett is az egyetem, Tisza Istvánra, egykori miniszterelnökre és képviselőházi elnökre sokkal egyértelműbb tisztelettel és szeretettel emlékeztek, felelevenítve támogatását, melyet a debreceni egyetemalapítási törekvések iránt mindig kész volt tanúsítani.

Tisza István halálának évfordulója alkalmából 1920. október 31-én a Református Kollégium dísztermében hívtak össze egyetemi gyászünnepélyt, mely megemlékezés ötlete Szentpéteri Kun Béla jogászprofesszor, illetve a Jog- és Államtudományi Kar indítványaként jelent meg az Egyetemi Tanács előtt, az 1920. február 27-én megrendezett tanácsülésen.⁵³

A Tisza gyászünnepélyen az egyetemi ünnepélyek kialakult programjának megfelelően a Kántus énekét követően a rektor megnyitóbeszéde hangzott el, melyet felkért szónok emlékbeszéde követett. Az eseményt szavalat, a rektor zárszava, majd a Kántus előadásában a Himnusz zárta. Pokoly József (az egyetemes történet ny. r. tanára) rektor megnyitó szavai szerint Tisza István „nagy férfit, (...) élete és működése a legragyogóbb

⁵¹ Évkönyv 1926/27. 38. oldal.

⁵² A történetről bővebben lásd: Romsics Gergely: A Monarchia utolsó jelképbotránya – A debreceni Gotterhalte-affér in.: Rubicon 2005/9. 20-26.

⁵³ ETJ 1920/21. 94. oldal.

*példakép, minden igaz magyar, különösen az ifjúság számára.*⁵⁴ A rektor szerint ez az ünnepély az egyetem nyilvános állásfoglalása amellett a nemzeti politika mellett, melyet Tisza István képviselt, s amelynek gondolatait az egyetem „mindenek felett igaznak”⁵⁵ ítéli, s amelyek mellett az egyetem minden nehézség dacára ki kíván tartani.

Emlékbeszédében Barabási Kun József (jogi kari ny. r. tanár) annak megállapításával indítja gondolatmenetét, hogy Tisza István tragikus halála valójában a nemzet bukása. Véleménye szerint Tiszára nagy szükség lett volna a béketárgyalások során, eredményesebb tárgyaló lehetett volna. A beszéd szerint Tisza katona volt és politikus, örök erkölcsi értékek megtestesítője, akit elismertek barátai, alá- és fölrendeltjei éppúgy, mint ellenfelei. Barabási, aki állítása szerint „sűrű hivatalos érintkezésben”⁵⁶ állt Tiszával, s így személyes ismeretsége alapján alakíthatta ki véleményét, Tiszában a hitvalló gályarabok és a negyvennyolcas hősök bátorságát, Zrínyi, Széchenyi, Kossuth és Deák hazaszeretét látja megtestesülni, akinek politikájában a kiegyezés elveinek megvalósítása, a nemzet megtartása jelentik a sarokköveket. Bár sokan vetették szemére a Habsburgok iránti elkötelezettségét, azt hogy Magyarországot csak a Habsburgokkal karöltve, csak az ő hatalmi eszközeikkel tartotta szabad és nemzeti államként megőrizhetőnek, mégis – ahogy Barabási Kun állítja – Tisza nem az osztrákokat szerette, hanem hazáját imádta.

„És vajjon nem járt-e Tisza helyes úton, midőn öreg királyának becsületes aggodalmait tisztelve, érthető érzékenységét kímélve, vele egyetértésben, meggyőzés és nem erőszakolás útján igyekezett a magyar nemzet jogos törekvéseinek érvényesülését (...) biztosítani?”⁵⁷ – kérdezi a szónok, mindössze néhány lépésre a helytől, ahol 1849. április 14-én kimondták az uralkodó és a Habsburg ház trónfosztását.

Egyetlen negatívum bukkan fel az emlékbeszédben Tisza jellemzése során, ez pedig az emberi kapcsolatok kiépítésének és ápolásának terén mutatott ügyetlensége, melyben édesapja sokkal nagyobb jártasságot mutatott. De végül ez is erénnyé válik a megemlékezésben, mert mint megtudjuk, így Tisza kimutathatta, mennyire nem állhatta a képmutató nyájaskodást.

Debrecenhez számos szál köti Tiszát, ez vitán felül áll. Hiszen reformátusként a Kollégiumban diákoskodott, a fronton a debreceni huszárezred parancsnokaként harcolt, és persze az egyetem ügye is kapocs, az egyetemé, mely az ő pártfogásának köszönheti létrejöttét.

Barabási beszéde végén ezek alapján felhívást intéz a hallgatósághoz, amikor bejelentí, gyűjtés indul Tisza István szobrának felállítására, és indítványt tesz, mely szerint a debreceni egyetemet Tisza István Tudományegyetemnek kellene nevezni.⁵⁸

Barabási Kun József indítványának hatására az egyetemi Tanács 1921. január 28-án rendezett ülése előterjeszti névváltoztatásra irányuló kérelmét a Vallás- és Közoktatásügyi

⁵⁴ Évkönyv 1920/21. 29. oldal.

⁵⁵ Uo.

⁵⁶ Évkönyv 1920/21. 31. oldal.

⁵⁷ Évkönyv 1920/21. 32. oldal.

⁵⁸ Uo.

Minisztérium felé. A VKM 1921. április 23-án kelt, 87.394/1921/IV. a szám alatti leirata szerint a névváltoztatást a kormányzó április 11-én engedélyezte, az egyetem felveheti a *Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem* nevet.⁵⁹

Az Egyetemi Tanács úgy döntött, 1921. június 5-ére hív össze névavató ünnepélyt az orvostudományi épület nagytermébe, melyre meghívja a kormányzót, a nemzetgyűlést, az egyetemeket, a Magyar Tudományos Akadémiát, a Kisfaludy Társaságot, az Országos Tisza István Emlékbizottságot, egyházi, polgári, katonai hatóságokat, szomszédos törvényhozásokat, a Tisza családot, s azokat, akiknek az egyetem létrejöttében szerepük volt.

A rektor beszámolója alapján az ünnepélyes névavaton a kormányzót Bethlen István miniszterelnök, a kormányt Vass József kultuszminiszter és Bernolák Nándor népjóléti miniszter, a Tudományos Akadémiát Balogh Jenő főtitkár, az Országos Tisza István Emlékbizottságot Beöthy Zsolt és Kozma András, a budapesti egyetemet Kenyeres Balázs és Grósz Emil tanárok, a kolozsvári egyetemet Csengery János és Tóth Károly tanárok, a pozsonyi egyetemet Kérészy Zoltán tanár képviselték.⁶⁰

Az ünnepély 11.00 órakor kezdődött a Kántus énekével, melyet a 11. gyalogezred zenekara kísért. Pokoly József rektor megnyitó beszédében kijelentette: lassan kibontakozik az egyetem előtt a mód, ahogyan orvosolni lehetne a múlt fogyatékoságait: „*a való életben oly jellegzetes vonásokkal testet öltött nemzeti eszmény*”⁶¹ hozzáforrasztása elválaszthatatlan módon az egyetemhez. Az egyetem elnevezésének ezért eszményt kell megjelölnie, mely tartalmat ad létének, célt meghatároznia, és megmutatnia a cél elérésének útját, illetve az út megtartásának kötelező biztosítékát is. A névadó neve letörölhetetlen bélyeg, mely fényes csillag gyanánt fogja vezetni, s csontjaiba oltott tűzként fogja hajtani az egyetemet.

A rektor szerint a debreceni egyetem nem egyszerűen nevet keresett magának, hiszen volt neki tisztességes megnevezése. Nem volt célja továbbá a névválasztásnak az alapító iránti hála lerovása, hiszen ezt megteszik minden tanévnyitó alkalmával. A névválasztással az egyetem magát biztosítja a haza, a nemzet ügyének rendelt hivatásában, hiszen a Tisza Istvánban testet öltött nemzeti eszme mellett elválaszthatatlanul elkötelezett. A név tehát cél- és útmutató, a nemzet életéért, a jövő dicsőségéért vállalt teher, ugyanakkor erő forrása is.⁶² A lépés örök időkre szól, mondja a rektor. Érzi természetesen, hogy ez súlyos elkötelezettség, de állítja: az utódok terhére is vállalható. Hiszen a nemzeti eszme örök, s Tisza István személyében kristályosodik ki, kinek szelleme elsöpör mindenkit, aki azzal ellentétbe helyezkedik.⁶³ A rektor ezen kívül kezdeményezi, az egyetem minden évben állandó rendes ünnepséget tartson Tisza István emlékére, ünnepi egyetemi közgyűléssel.

⁵⁹ ETJ 1920/21. 73. oldal.

⁶⁰ XVIII., Rendkívüli Egyetemi Tanácsülés, 1921. június 6. (ETJ 1920/21)

⁶¹ Évkönyv 1920/21. 50. oldal.

⁶² „*Ha valahol nem látunk tisztán kötelességünk teljesítése során, nem fogunk megijedni, csak azt kell megvizsgálnunk: mit mondana vagy tenne Tisza István*” – mondja a rektor. (Évkönyv 1920/21. 55. oldal.)

⁶³ Valójában alig több mint harminc évig áll fenn az elnevezés, az Egyetemi Tanács az egyetem ifjúsági szervezete, a Debreceni Egyetemi Kör 1945 április 14-ei indítványa alapján – némi késle-

A tervek szerint a megemlékezésre Tisza halálának évfordulóján (október 31.) kellene megrendezésre kerülnie, azonban a későbbiek során gyakrabban választják születése napját (április 22.) az ünnepség időpontjául.

A névavató ünnepélyen felszólalt Barabási Kun József, a névválasztás indítványozója is. Beszédében ő is csatlakozik ahhoz a gondolathoz, hogy nem pusztán névre volt szüksége az egyetemnek. Mint mondja, akkor lehetett volna Bocskai is, aki a kollégium egyik kiemelkedő patrónusaként kötelezte el magát a debreceni felsőbb oktatás ügye mellett. A Tisza névből sugárzó eszmére és erkölcsi erőre volt égető szükség. Hogy ez miért hiányzik Bocskai személyéből, nem válaszolja meg a szónok, de mindenképpen jelzi gesztusával, hogy tudatosan választott magának az egyetem új hőst, és emeljük ki: a Debreceni Református Kollégiumtól független mitológiát.

Mi az az eszme, amit Tisza megtestesít? Barabási Kun interpretációjában a nemzeti elkötelezettség mellett említésre kerül Tisza liberalizmusa is. Ami azonnal értelmezésre is szorul, mintha kérdéses volna erény mivolta: a szónok szerint Tisza esetében a szabadelvűség lelki kálvinizmusának mélységeiből fakad s a magyar reformkor nemzetteremtő munkájából táplálkozik. És mi az az erkölcsi példa, melyet Tisza adhat az egyetemi ifjúságnak? A szónok szerint mindenekelőtt kemény férfiaságát, áldozatos honszerelmét.⁶⁴

Természetesen a gyászünnepélyvel és a névadóval induló, évenként megrendezett Tisza emlékünnepek is változó színvonalon valósultak meg, köszönhetően mindenekelőtt az itt is érvényesülő rotációs elvnek. Voltak évek, melyekben az emlékező beszéd kimerült a megszokott toposzok kiüresedett felsorolásában, és a felolvasott értekezés csak meglehetősen lazán kapcsolódott az ünnepelt személyéhez. Máskor az emlékezés annyira konkrét elemet ragadott meg, amely lehetetlenné tette az ünnepélyes értelmezéshez szükséges elvonatkoztatást.⁶⁵ Ezért most csak a tartalmilag leginkább eredeti megemlékezésekre térünk ki, és ezekből a legérdekesebb elemeket emeljük ki, melyek felépítik a Tisza-kultuszban artikulálódó Tisza István képet.

Mielőtt az emlékünnepek áttekintését megkezdenénk, megemlítjük azt is, hogy a Tisza-kultusz érdekes eleme, hogy ünneplésének rendszeressé tétele mellett arról is döntött az Egyetemi Tanács, hogy megfestetik az arcképét az egyetem számára. Benczur Gyula ismert képe alapján Dienes János, debreceni festőművész és rajztanár kapja a megbízást, hogy fesse meg a képet, melyet végül 1925. május 3-án délben, a Református Kollégium aulájában lepleztek le ünnepélyes keretek között.

A festmény felavatását követően 1926. október 17-én Horthy Miklós kormányzó jelenlétében avatták fel Tisza István szobrát az egyetem előtt. Kisfaludy Strobl Zsigmond szobrászművész alkotását az Egyetemi tanácsnak Klebelsberg Kunó vallás- és

déssel, mely diáktüntetésekkel és Tisza szobrának ledöntésével is telt – 1945. április 27-én határoz a Tisza István név eltörléséről.

⁶⁴ Évkönyv 1920/21. 55. oldal.

⁶⁵ Például 1926. április 22-én Dr. Kováts Andor beszéde: Tisza István boszniai missziója 1918 őszén, 1927. április 28-án Szontágh Félix: Az erkölcsi tényező a sport különféle fajainak gyakorlásában, 1931. április 29-én Belák Sándor: Az egyetemi tudomány és annak kihatása, 1935. május 6-án Neuber Ede: Legifjabb nemzedékünk egészségügyi megvédése.

közoktatásügyi miniszter adta át. Ünnepi beszédet mondott Berzeviczy Albert, a Magyar Tudományos Akadémia és az Országos Tisza István Emlékbizottság elnöke. Az egyetem nevében a szobrot Vitéz Géza rektor vette át, aki beszédében nagy párosszal szinte megidézte Tisza István szellemét, mondván: „*Te a tökéletes tudás országának, a mennynek egy részét varázsoltad le ide a rónaságra, mikor a tudománynak itt templomot építettél a magyar léleknek Istenhez közelebb emelésére*”⁶⁶

A Tisza kultusz eleme a *Tisza-émlékkönyv* kiadása is, Tisza István halálának tizedik évfordulóján. Ebben Tisza forrásértékű leveleinek közlése mellett az egyetem profeszszorai (Verzár Frigyes, Pokoly József, Szentpéteri Kun Béla, Darkó Jenő, Barabási Kun József, Ilyefalvi Vitéz Géza, Baranyai Béla, Zsigmond Ferenc, Pap Károly) közlik írásait Tisza és az egyetem kapcsolatáról, Tisza reformátusságáról, katonai múltjáról, gyermekeveiről, politikájáról.⁶⁷

A Tisza-kultusz folyamatosságát megalapozó első Tisza István emlékűnnepélyt 1921. október 31-én háromnegyed tizenegy órai kezdettel rendezték meg a Református Kollégium dísztermében. Pokoly József prorektor beszédében megállapította, az ünnepek fontosak a közösség, az iskolák életében, hiszen nagy nevelő hatással bírnak. A példaadók példájának emlékeztetben tartása miatt fontosak ezek a napok, akiket Pokoly szerint a Gondviselés időről-időre, a természet rendje szerint az emberiség számára ad, hogy utat mutassanak, hiszen maguk megelőzik a többiek fejlődését, élő tiltakozást testesítenek meg a romlással szemben. Ezért kell Tiszára is rendszeres időközökkel megemlékeznie a nevét viselő egyetem közösségének.⁶⁸

Az 1928. április 22-én megrendezett Tisza emlékűnnepélyen Darkó Jenő bölcsészeti kari ny. r. tanár tartott előadást: *Tisza István etikai eszméi* címmel. A szónok szerint Tisza erkölcsi jelleme minden részletében tisztán és szembeszökően áll előttünk, mint egy gyönyörűen kivésett márványszobor. Jelleme alapvonása a szilárdság, elszántság, tántoríthatatlanság volt, melyet elhatározásaiban és cselekedeteiben tanúsított. Emellett nyugalom és határozottság jellemezte, mindazonáltal nem volt makacsnak mondható. Mint Darkó megállapítja, Tisza szenvedélyesen szerette az igazságot, a hazugságot semmi szín alatt nem tartotta megengedhetőnek. Bár őt sokan gyűlölték, ő nem gyűlölt senkit. Nem uralkodni, hanem szolgálni akart. Hü volt az Alföld egyszerű, szorgos, földművelő népéhez. Jellemvonásai zárt etikai rendszert alkotnak, a keresztény szellem és a sztoikus morál szerencsés vegyületeként, melyben a sztoicizmust is áttörte hazaszeretete.⁶⁹

A következő Tisza emlékűnnepen, 1929. április 22-én Darkó Jenő már rektorként folytatta elemzését, mely szerint Tisza a magyarság örök mintaképe. A kötelességek heroikus teljesítése mellett a magyar nemzet önzetlen és mindenekfelett való szeretete jellemezte. Isten előtti megalázkodás, türelem és szolgálatkészség embertársaival szemben

⁶⁶ Évkönyv 1926/27. 28. oldal. A szobrot 1945-ben az egyetemi hallgatók ledöntik, majd 2000. október 31-én, eredeti helyétől kissé távolabb, a Klinikák főépülete mellett újra felállították.

⁶⁷ Tisza-émlékkönyv (Írták a Tisza István Tudományegyetem tanárai) Debrecen, 1928.

⁶⁸ Évkönyv 1921/22. 25. oldal.

⁶⁹ Évkönyv 1927/28. 27. oldal.

voltak a meghatározó mozgatói. Mindenben az igazság keresése vezette és fanatikus hite az igazság legyőzhetetlen erejében.⁷⁰

Az 1934. április 21-én megrendezett Tisza István emlékünnepevényen Varga Zsigmond rektor megnyitójában felteszi a kérdést, vajon hányan vállalnák azt a tragikus sorsot, melyet Tisza István vállalt? Állítása szerint az ifjúság nem találja helyét zaklatott korában, idegen világhangulatok hatása alatt él. Tisza jellemének szilárdságától egyre távolodnak. Pedig a mélységből való kiemelkedésre az ő példája vezethetne, a keresztyén alázatosság, a hazafiúi hűség, az önfeláldozás a nemzet üdvének keresésében.⁷¹ Tóth Lajos (állam- és jogtudományi kari ny. r. tanár) beszédében kijelentette: Tisza István nemzetünk tragikus hőse. Igazi nagyságát nem eredményei, hanem lelki erőinek nagysága mutatja. Szinte természetes, hogy utána nevezte el magát a legmagyarabb város egyeteme. Amikor az egyetem homlokára írta nevét, polgárai szívükbe zárták azt – mondja Tóth. Szerinte ezzel adta az egyetem Tisza Istvánnak a legnagyobbat, amit embernek egyáltalán adhat.⁷²

Az 1937. április 22-én rendezett Tisza emlékünnepevényen Kreiker Aladár prorektor beszédében azt a kérdést teszi fel, mi Tisza lenyűgöző nagyságának titka? Államférfiúi bölcsesség? Szónoki tehetség? Vezetői képesség? Mint mondja, ezek persze mind megvannak benne, de ezek csak a földi hatalomhoz és nem a nemzet szívéhez vezetnek. Tisza István tökéletes, kristálytisza megszemélyesítése volt az eszményi magyar típusnak. Magas és egységes megnyilatkozása az ősi fajnak, fajtának, minden erejével és minden hibájával. Már a neve is, mondja Kreiker: Tisza. A legmagyarabb folyó neve. Megjelenése a puszták fiáé, az ősmagyar gyalogos és lovas, szikár arcával, ösztövérek alakjával, komoly, borongós, szinte komor tekintetével, érzéketlenül a tréfa, a könnyedség, szeretetreméltóság ránt. Ezzel a külsővel tökéletes összhangban a belső vonásai: szigorú és elszánt férfiú, akit újtjáról földi hatalom eltéríteni nem tud. A régi rettenetes kuruc hős ő, aki egy szál karddal egymaga néz szembe a környező labanchaddal. Erre vall az az anekdota is, melyet a szónok idéz, mely szerint 1912-ben képviselőházi elnökként a mérénylő keltette zürzavarban is csupán annyit mondott: helyre képviselő urak, helyre, be kell fejeznem a lövés előtt megkezdett mondatot.⁷³

1939. április 2-án, az egyetem aulájában rendezett Tisza István emlékünnepevény szónoka, Bacsó Jenő rektor megnyitójában hangsúlyozza, az egyetem névadója testesíti meg azt az eszményt, melyet mindenki, de különösen az egyetemi ifjúság tűzhet maga elé. A debreceni honvéd huszárezred parancsnokaként volt a fronton, politikusként mégis háttérbe tudta szorítani a valójában nem fontos kérdéseket, amilyen például a magyar vezényleti nyelv kérdése is, a valóban fontosakkal szemben, amilyen a magyar közjog védelme volt. Hüttl Tivadar (orvoskari ny. r. tanár) Tisza István és a munkásbiztosítás ügyének kapcsolatát tárta fel beszédében. De előbb, mint mondja, érdemes összefoglalni a hagyományos Tisza ünnepségeken már többször megismételt sajátosságokat, mert a visszacsatolt felvidéki

⁷⁰ Évkönyv 1928/29. 211. oldal.

⁷¹ Évkönyv 1933/34. 34. oldal.

⁷² Évkönyv 1933/34. 35. oldal.

⁷³ Évkönyv 1936/37. 110. oldal.

helyekről először vesznek részt hallgatók a hagyományos ünnepeken. Összefoglalója szerint Tisza harcos egyéniség volt, őszinte, egyenes, igaz magyar jellem, akinek elvhűségében soha senki nem csalódott, s aki minden gondolatát, tettét a haza boldogulásának rendelte alá.⁷⁴ „Életével és halálával már eddig is beírta nevét a magyar történelembe, hírneve és dicsősége a jövőben még egyszer magasabb régióba fog emelkedni és bizonyos, hogy nemzetünk Pantheonjában ő egykor a legelőkelőbb helyet fogja elfoglalni.”⁷⁵ Hüttl Tivadar szavai annál is érdekesebbek, mert nem tartozik Tisza politikai táborába. Mint mondja: „Élénken emlékszem még ma is, hogy egyetemi hallgató koromban hányszor tüntettünk el-lene, követelve az önállós magyar vámterületet és a magyar vezényleti nyelvet. A tüntetések főképpen Tisza István személye ellen irányultak”⁷⁶ De hozzáteszi, érettebb fővel sok mindent másképp lát az ember, így már megérti, hamis volt az a vád is, hogy Tisza nem rendelkezett szociális érzékkel – ezt cáfolja éppen a munkásbiztosítás ügyében végzett munkája.

1940. április 22-én Milleker Rezső (geográfus, ny. r. tanár) *Tisza István magyarsága* címmel tartott ünnepi beszédet. Ebben Tisza István földrajztanítási reformmal kapcsolatos állásfoglalásáról beszél, mely szerinte saját hazánk és népünk elmélyült ismeretéhez akart segíteni mindenkit.⁷⁷ Milleker csatlakozik azoknak az emlékezőknek a sorához, akik szerint Tisza fő jellemvonása a magyarság volt. „*Tisza István kerekfejű volt és a mongoloid fajhoz tartozott. Az édesanyjától kapott német vér az évszázados tiszta magyarságot nem tudta módosítani. Testialkatában erős és szívós volt, úgy, ahogy azt Bél Máttyás leírta.*”⁷⁸ Ezen túl akarateréjét említi meg, és hitét a magyar ifjúságban.⁷⁹

1941. április 22-én Kállay Kálmán a teológiai kar dékánja tartott emlékbeszédet *Tisza István bibliaisága* címmel. Mint mondja, Tisza nem azonosítható egyik bibliai alakkal sem, legkevésbé Jézussal. A prófétákhoz áll talán legközelebb, hiszen közös velük gondviselés-szerű küldetésessége, személyes hite birtokában érzett elhivatása, sőtét történelmi háttere, mely olyan, mint ami a prófétákat veszi körül, magára maradsága, a tragikus összeütközés személyében eszmény és valóság között, fanatizmusa, mely a nemzet jövője iránti féltő szeretetben ragadható meg.⁸⁰

1942. április 22-én Kállay Kálmán már rektorként, megnyitó beszédében megállapította, születésnapja nincs az egyetemnek. Az 1912. évi XXXVI. tc. csak kibővítette a főiskolai oktatást, mely Debrecenben már négyszáz éve létezik. Ehelyett kell megünne-pelni a névadást. Nem Tisza István dicsőítése tehát a cél. Tisza egyre inkább történelem-mé lesz. Egyre nagyobb lesz, amint időben távolodik, élete mégis példaképpé állítható az egyetem számára.⁸¹ Handel Vilmos (állam- és jogtudományi kari ny. r. tanár) beszé-

⁷⁴ Évkönyv 1938/39. 39. oldal.

⁷⁵ Évkönyv 1938/39. 44. oldal.

⁷⁶ Uo.

⁷⁷ Évkönyv 1939/40. 39. oldal.

⁷⁸ Évkönyv 1939/40. 43. oldal.

⁷⁹ Tisza gyengén látott, műtötték is szemét, mégis lovagolt, párbajozott is.

⁸⁰ Évkönyv 1940/41. 38. oldal.

⁸¹ Évkönyv 1941/42. 89. oldal.

dében – mely tárgya szerint a Pragmatica Sanctio-ból fakadó hadi kötelezettségekről szóló értekezés – kijelenti, Tisza István már gyermekkorában tudta, hogy az élet – harc.⁸² „Csodálatos, hogy ma, amikor az egész világ harcol, még mindig akadnak gyáva pacifista lelkek, akik azt hiszik, hogy az Úr Isten békére teremtette az embert a világra. Nem! Harcra teremtette.”⁸³ Pedig Handel sem Tisza politikai pártjának híve. A 48-as párt vezető alakjai közé tartozott, valószínűleg ezért nem is kapta meg 1914-ben, az egyetem indulásakor az elsők között a professzori kinevezést. A professzori szék helyett Doberdó, a harctér következett életében. Innen emelte ki Tisza személyes közbelépése. Mint meséli: „A Doberdóról az egyetemi professzúrába kerültem pályázat nélkül, gr. Tisza István kegyelméből, aki azt mondta: nem lehet irányadó egy ilyen magas tanszék betöltésénél, hogy az illető negyvennyolcas-e vagy hatvanhetes.”⁸⁴

A Tisza kultusz tehát megszületett és működött az egyetemen, olyan új mitológia-ként, mely egyszerre teremtette meg a függetlenedés lehetőségét a Református Kollégium hagyományaitól, és a felvállalását a nemzeti-református értékek rendszerének. Tisza személye hamar idealisztikus vonatkoztatási ponttá vált, mentesült a személyét érintő politikai viták eróziójától, képes volt összefoglalni az egyetem számára jelentős erkölcsi értékeket és a tudományos misszió jelentőségét.

AVATÓ ÜNNEPÉLYEK

Az újonnan alapított egyetem önmeghatározási folyamatát megkönnyítette, ha úgy tesszük tematizálta az infrastruktúra és a tárgyi környezet folyamatos kiépülésének, gazdagodásának folyamata. Az épített és tárgyi környezet elemeit átadó avató ünnepélyek jelentőségükben messze túlmutatnak a birtokbavétel pusztá aktusán, és minden esetben az egyetem jelentőségének és jelentésének újratárgyalása számára jelentenek apropót. A fejlesztések lépcsői minden esetben a számvetések pillanatait, az előre- és visszapillantások eseményei, a küldetés újraértelmezésének lehetőségei. Természetesen az avató ünnepélyeket sem soroljuk fel teljes számban, hiszen az első évtizedekben ezekből örvendetesen sokat tudnánk megemlíteni. Kiemeljük azonban a sorból a legérdekesebbeket, a szimbolikus tartalmukra nézve leggazdagabbakat.

Az első avató ünnepély, melyet meg kell említenünk, az 1923. szeptember 23-án rendezett megnyitó, melyet a Belgyógyászati és Sebészeti Klinika és a Röntgenintézet átadásának megünneplésére rendeztek meg. Ezen az eseményen jól megmutatkozik, hogy még ezeket a látszólag nagyon konkrét és szakmai eseményeket is szimbolikus és széles értelemben használták az egyetem vezetői, még azok is, akik szakmailag kötődhettek volna a leszűkített értelmezések alkalmazásához. Ezen az ünnepélyen Belák Sándor orvoskari dékán a klinika gyógyító funkcióinak felsorolásántúlmenve az emberszeretet templomának,

⁸² Évkönyv 1941/42. 92. oldal.

⁸³ Uo.

⁸⁴ Uo.

a tudomány erős várának nevezte az egyetemet. A dékán szerint az egyetemnek úgy kell kibocsátania hallgatóit, ahogy a templomokból prófétákat indítanak útjukra.⁸⁵

A következő évben (1924. november 6-án) került sor a Gyermekklinika felavatása Horthy Miklós kormányzó jelenlétében. Az Évkönyv a következő szavakkal tudósít az eseményről:

„Az új egyetemi klinikai telep díszben, fellobogózva várta a Kormányzót. A bejáratnál Dr. pap Károly rector magnificus vezetésével az egyetemi tanács, egyetem tanárok, tanárségédek helyezkedtek el. Majd dörgő léptek hallatszanak, bevonul Csonkamagyarország büszkesége, reménysége, az egyetemi ifjúság.”⁸⁶ Az itt megfigyelhető jellegzetesség is tipikusnak mondható az avató ünnepélyekre nézve: a rektor átadó beszédében nyíltan lobbizik az egyetemi építkezések folytatásáért. Debrecen szerepét mitikus méretekké növeli: végvár, az európai kultúra őrzője kelet és nyugat között, a szintiszta magyarság földje, a világháború legvitézebb katonáinak otthona. Ennek a vidéknek magasabb kultúrszférába emelése (értsd: az egyetem teljes kiépítése) nem pusztán helyi szükséglet, hanem országos érdek.⁸⁷

1926. október 17-én került sor Horthy Miklós kormányzó jelenlétében az orvoskari telep zárókövetételére, a Tisza István szobor leleplezési ünnepélyével egybekötve.⁸⁸ Dr. Huzelka Tivadar, orvoskari dékán tartott avatóbeszédet, melyben nem is annyira a klinikai orvoslásról beszélt, mint az egyetem jelentőségéről, amit a szomorú történelmi viszonyok között is képes betölteni az ország életében, kultúránk eleven erejének világ-raszóló bizonyítékaként.⁸⁹

Hasonló értelmezésnek lehetünk tanúi az egyetem központi épületének alapkövetételén, melyet 1927. június 3-án ünnepeltek meg Horthy Miklós kormányzó és Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter jelenlétében. Ilyefalvi Vitéz Géza rektor tartott beszédet, mely helyenként egyértelmű kifejezése a kormányzó iránti hódolatnak, még-hozzá a Vitéztől megszokott és talán még a korban általánosan elfogadott pátozzsal teli retorikánál is emelkedettebb stílusban („Magas várából Budának ormairól leszállott a merész röptű sas az alföldi rónaságra, hogy Egyetemünket hatalmas Szellemszárnyai alá véve magasba emelje”⁹⁰). Máshol burkoltabban fogalmaz a rektor és a hódolat interpretációja mellett a szövegnek lehetségessé válik egy olyan olvasata is, amely akár az egyetemi közösséghez is szólhat, annak teljesítményéről beszélhet. Mint mondja,

⁸⁵ Évkönyv 1923/24 45. oldal.

⁸⁶ Évkönyv 1924/25 31. oldal.

⁸⁷ Trianon után többen megkérdőjelezték a vidéki egyetemek létjogosultságát, a sajtóban komoly vita folyt, melyben néha átgondolt, de időnként nemtelen támadások is érték a vidéki egyetemeket. Nem csoda, ha úgy érezték, keresniük kell a védelmet jelentő kapcsolatokat.

⁸⁸ Egészen pontosan a fél egykor rendezett szoboravatást megelőzően, délelőtt tízkor.

⁸⁹ Évkönyv 1926/27. 16. oldal.

⁹⁰ Évkönyv 1926/27. 87. oldal. Ugyanitt azt is megkérdi a rektor, vajon nem nézhet-e boldog és szép jövőre az egyetem ilyen vezérek mellett?

természetesen él bennünk a halhatatlan erő, hogy véges voltunkat a végtelennel kössük össze. Aki a tudomány számára épít, az örökkévalóság számára munkálkodik.⁹¹

A központi épület megnyitó ünnepélyén, 1932. május 18-án Neuber Ede rektor (orvostanár) üdvözlő beszédét a következőképpen kezdi a kapuk előtt: „*A magyar Géniusz ma Debrecenben bontotta ki szárnyait*”⁹² Szavai szerint az egyetem: hódítás. Honfoglalás a Nagyalföld humuszán. Nyitási beszédében később arra emlékezteti a vendégeket a rektor, hogy a főépület csonkán született, szimbólumaként az ország megcsonkításának.⁹³ De így is megfelel az egyetem annak, ami a vidéki egyetemek legfőbb hivatása: a tudományoknak, a kultúrának, a civilizációnak és a közegészségügynek szent tüzet a végeken is ápolják, illetve fejlesszék tovább (mentsék meg) a vidék sajátos kultúráját. Az ünnepély záróbeszédében a rektor megfogalmazza: a Tisza István tudományegyetem a jövőben nagy feladatok előtt áll. Főleg az Alföld kutatása terén kell rendkívül sok problémát megoldani.⁹⁴

Az új épületek megjelenése vitathatatlanul az új kezdetek folyamatos átélésének szimbolikus megvalósulásai az egyetem életében. Azonban az új kezdetnek nem csak a gyakorlati jelentőségű munkahelyek és azok interpretációja húzta alá a jelentőségét. Az új egyetem szellemi értelemben is függetlenséget keresett és új kezdetet hangsúlyozott. Ennek bemutatásához az alábbiakban az egyetem új, a Református Kollégiumtól már teljesen független református mitológia kialakítása irányába tett erőfeszítéseket villantjuk fel. Az egyetemi templom létesítése, a példaadó református személyiségek megjelenítése, életünk szimbolikus felvállalása mind olyan aktus, melyek a kontinuitás meg nem tagadása mellett eltávolítják az egyetemet a négyszáz éves kollégiumi hagyománytól, és egy új kezdet frissességének lehetőségét kínálják fel számára.

1934. május 17-én került sor az egyetem előtti téren Méliusz Juhász Péter szobrának felavatására. Klebelsberg Kunó volt kultuszminiszter elhatározásából és kezdeményezésére az állam szobrok állításának támogatását vállalta az egyetem előtti Tisza István tér rendezése céljából. Ezek közül az első felavatására Szily Kálmán államtitkár jelenlétében került sor. A szobor Füredi Richárd szobrászművész bronz öntvénye.

Az ünnepséget Varga Zsigmond rektor beszéde nyitotta meg, aki szerint a magyar reformátusok többet tettek, mint pusztán újraformálták az ősi hitet. Mint mondja, a műveltséget tették igazán magyarrá Méliusz és a hozzá hasonló reformátorok. Ugyanis szerinte Magyarország a katolicizmussal a nyugati műveltség ápolója lett, de ez a kultúra nemzetközi volt, még a nyelve is latin. Ezért fontosnak tartja kiemelni, hogy a nyugati kultúra hazánkban nemzetivé, magyarrá a reformáció által lett. A magyar szabadság-gondolatnak is négyszáz éven át a protestantizmus volt a legteljesebb képviselője, hiszen a szabadságharcok mind az ország keleti, protestáns földjéről indultak – állapítja meg a szónok.

⁹¹ Évkönyv 1926/27. 90. oldal.

⁹² Évkönyv 1931/32. 116. oldal.

⁹³ A főépület az eredeti tervekhez képest kisebb alapterületen és kisebb magassággal épült meg, szárnyai terjedelme alig felét érte el a tervezettnél és nem épültek meg a tornyai sem.

⁹⁴ Évkönyv 1931/32. 127. oldal.

Nem véletlen, hogy az egyéni és politikai szabadság gondolata a reformáció melegágyából születik, hiszen a protestantizmus az egyén jogait érvényesíti a közösséggel szemben. Méghozzá úgy, hogy az egyén jogai közül első sorba állítja a meggyőződés és lelkiismeret szabadságát, s követeli a szabad vizsgálódás minden embert megillető jogát. Mint Varga megállapítja, olyan pillérek ezek, melyeken az emberi szabadság épülete nyugszik⁹⁵

Az avatáson az emlékbeszédet Révész Imre, a Református Hittudományi Kar prodékánja tartotta. Kiindulópontja annak megállapítása volt, hogy különös helyzetben vannak a szoboravatók, hiszen nem ismerik arcvonásait a szoborban megörökített alaknak. És mégis ismerik, megtalálják önmagukban – Méliusz a szobrásza azoknak a vonásoknak, melyek az egyetemben testesültek meg, melyeken mint ércalapon a város és az egyetem talpkövei nyugszanak. Méliusz formálta lelki arcát négyszáz év előtt a haza ezen részének: Méliusz igaz szobra mi vagyunk – mondja Révész. Debrecen, a maga iskolájával, a maga magyar eszményével, a maga örök lelkével. Az éppen felavatott ércszobor csak jelkép, mely addig igaz, míg az ércebe faragott alak követői hűek maradnak a négyszáz éves vonásokhoz. Méliusz még nem volt negyven éves, amikor a Cegléd utcai Ó-temetőben eltemették, másfél évtizedes munka után – mindent merő fiatalságában követői s az egyetemi ifjúság magukra ismerhetnek. Szobra üzen az egyetemi ifjúságnak, mondja a szónok.⁹⁶

1939. április 27-én került sor az egyetem előtti további három szobor avató, valamint az egyetemi templom alapkö-letételi ünnepélyére. Bacsó Jenő rektor szerint a négyszáz éves Református Kollégium és a Tisza István tudományegyetem kapcsolatait külsőleg is kifejezésre juttató létesítmények felavatása történhet meg, Komáromi Csipkés György református lelkész, debreceni kollégiumi tanár, Huszár Gál lelkész, nyomdaalapító, Szenczi Molnár Albert zsoldárfordító szobrainak átadásával.⁹⁷

Révész Imre (püspök, református teológiai kari ny. r. tanár) beszédébenbujdosóknak nevezte az egyetem elé érkező három alakot. De megérkezésük célja nem a pihenés, és szobruk nem sírkő, mely lezárja a pályafutást. A szobrok nem személyek arcásai (hiszen azok nem ismertek), hanem a személyeket mozgató Eszme útjelzői. Hívogatnak, s megmutatják, melyek az igazi szobrok.

Huszár Gál a nyomda, mely 1561 óta folyamatosan működik. Huszár Gál kezében a nyomda az igazság eszköze volt, az ige hirdetésé. Szenczi Molnár Albert igazi szobra zengő szobor: a magyar zsoldároskönyv. Százötven zsoldár lefordítása száz nap alatt, több puszta művészi teljesítménynél: a magyar lélek bibliai hitének, áhítatának, bűnbánatának, jajszavának, szent győzelmi mámorának és örök reménységének mélyen, gyönyörűségeken magyar megszólalása – mondja a szónok. Szenczi Molnár Albertet már nem üldözték, belső tűz hajtotta. Ez hozta haza peregrinációjából, ezért végez kettős munkát: nyelvművelést és hitvédő munkát, egyszerre tanít imádkozni, énekelni, helyesen és szépen írni és szólni magyarul. Küldetése az, hogy az evangéliumi hit és a nyugat-európai művelődés minden értéke legyen tulajdonává a magyarságnak is, de törölmetszett, ízes

⁹⁵ Évkönyv 1933/34. 43. oldal.

⁹⁶ Évkönyv 1933/34. 47. oldal.

⁹⁷ Évkönyv 1938/39. 56. oldal.

magyar módon legyen tulajdonává. Komáromi Csipkés György a debreceni kollégium és gyülekezet odaadó szolgálatában égette el korán magát. Szobra: bibliafordítása,⁹⁸ mely hányatott sorsú, s mire végül megjelenik, sajnos elavul nyelvében, nem eleven és hatásos, hanem csak ereklye. Azonban benne van hite és tudománya egész magyarsággal együtt, lelkipásztori bizonyosságtevősége teljes erejével, fényével. A négy szobor és az egyetem közös üzenete: a magyar szívek és a magyar elmék meghódolása az Isten előtt nem felekezeti érdek, hanem emberi és magyar lét- és életügy.⁹⁹

Ugyanebben az értelemben szól az egyetemi templom alapkövének szövege is:

„Elodázhatatlanul fontosnak és sürgősnek, a debreceni egyetem és a magyar ifjúság jövő fejlődése legmagasabb érdekében állónak ítélte azokat a lelkipásztori, általában lélekmélyítő, tisztító, és erősítő feladatokat, melyeket az egyetem ifjúsága és egész személyzete körében egyetemi templom nélkül maradandó hatalmával nem lehet megoldani.”¹⁰⁰

A templom igazán hamar fel is épül. 1942. május 17-én, a felszentelése tiszteletére rendezett istentiszteleten Révész Imre a következő szavakkal imádkozott:

„Neveld és növeld, jóságos Atyánk e templom rendeltetése és szolgálata által ősi Kollégiumunk új szellemtáborát: ezt a mi drága egyetemünket, tanítóival és tanítványaival,

*Ne lakják e helyben
Oly tudomány, melyben
Van földi salak,
Csak a megfeszített
Jézustól vett hitet
Hallják e falak.”¹⁰¹*

AZ EGYETEM ÉS A VILÁGHÁBORÚS MÚLT

A magát egyébként is a magyarság és a hazafiság felkent képviselőjének tartó egyetem számára különleges jelentőséggel bírt a világháború eseményeire való emlékezés. Az egyetem indulását beárnyékoló történések, melyek az intézmény életét megnehezítették, az egyének életébe pedig gyakran tragédiaként tolokodtak be, fontos identitásképző és

⁹⁸ Debrecen címerében is benne van a teljes Szentírás.

⁹⁹ Évkönyv 1938/39. 57. oldal.

¹⁰⁰ Évkönyv 1938/39. 65. oldal.

¹⁰¹ Évkönyv 1941/42. 116. oldal.

értékelő csomópontokként voltak felhasználhatóak az egyetem önmeghatározási aktusainak sorában.

Az egyetem világháborús múltjának feldolgozására irányuló ünnepi esemény volt 1924. november 18-án, a Református Kollégium aulájánál a világháborúban hadba vonult negyven teológus diák és a hősi halottak emléktábláinak ünnepélyes felavatása.¹⁰²

A világháború kitörésekor több mint hatvan egyetemi polgár, köztük negyven teológus hallgató jelentkezett önkéntes katonai szolgálatra. Búcsúvacsorájukon, 1914. november 27-én nevükben Imre János beszélt: „*Eddig tógában katonáskodtunk az Úr országáért, ezután katonaruhában paposkodunk szegény Magyarország földi üdvéért, hiszen a mi hitünknek és küszködő fajunknak ügyis egy az oltára negyven év óta. ... És én ma ennek az oltárnak a lépcsőjéről kiáltom néhai való jó Kádár vitézzel, hogy: 'Kiontom véremet én szegény hazámért, Ezentúl meghalok édes nemzetemért!'*”¹⁰³

A negyven teológus hallgató közül hatan hálnak hősi halált, négyen hadi kórházban vesztik életüket, tizennégyen esnek hadifogságba. Az emlékünnepevényen Szentpéteri Kun Béla (Állam- és Jogtudományi Kar) professzor, aki a teológus hallgatók bevonulása idején a kollégium igazgatója volt, tart megemlékezést és ünnepi beszédet. Beszéde szerint az ember értékét a kötelességteljesítése mértéke mutatja meg. A kötelességüket teljesítő önkéntesek bebizonyították emberi értéküket, de dicsőséget jelent az alma mater számára is, ha fiait teljesítik, amit teljesíteniük kell. A kollégium nevelésének köszönhetően értik meg ezek a fiatalok, hogy a hazáért semmilyen áldozat sem lehet sok.¹⁰⁴

Felszólalt az ünnepélyen Rugonfalvi Kiss István (magyar történelem) professzor is. Beszéde ismét monumentális képpel indul: a debreceni egyetem vérben fogantatott. Jóformán meg sem született, máris története volt. Tanárai között volt, aki a harctéren kapta kinevezését,¹⁰⁵ hallgatói jó része még be (át-) sem iratkozott, amikor kitört a háború, s sokaknak az iskolapad helyett hadba kellett vonulniuk. A szónok szerint felmerült a megnyitás elhalasztásának gondolata is, de az egyetemet mégis, a csatazaj közepette is megnyitották, hogy tanúbizonyságot tegyen a magasabb kultúráért való rajongásról, a zavartatások ellenére is. Az önfeláldozó hazaszeretet, és a magas kultúra iránti elkötelezettség összefonódásában születik meg a debreceni egyetem, ez az a szent hagyomány, mely professzorokat és hallgatókat egyaránt kötelezi.

TUDOMÁNNYAL KAPCSOLATOS EMLÉKÜNNEPÉLYEK

Az egyetem ünnepélyei között az utolsó általunk kiemelni kívánt típus a tudományosságban keresi és jelöli ki azokat a viszonyítási pontokat, melyek az egyetem tudományos

¹⁰² A hősi halottak emléktábláját 1925. május 3-án avatják fel külön is, Tisza István arcképének leleplezési ünnepélyével egyszerre.

¹⁰³ Évkönyv 1924/25. 74. oldal Imre János valóban nem tér haza, hősi halált hal a fronton.

¹⁰⁴ Évkönyv 1924/25. 76. oldal

¹⁰⁵ Nyilván a korábban már említett Handel Vilmosra utal.

és oktatómunkája számára meghatározó jelentőségűek lehetnek. Ebben a sorban annak a jelenségnek lehetünk tanúi, ahogyan az egyetem kezdetben valóban választ, mintegy szimbolikusan felmutat olyan életutakat, melyek olyan értékek összefoglalói, amikkel azonosulni akar és tud. Majd később megjelennek az egyetem saját halottai, akik teljesítményükkel megtestesítették azt az eszményt, melyet az egyetem maradandónak kíván ábrázolni, és amelyet meg akar kímélni a feledéstől.

A tudománnyal kapcsolatos emlékünnepélyek közül elsőként az Apáczai emlékünnepet kívánjuk kiemelni, amely 1925. június 6-án 11.00 órakor, a Református Kollégium dísztermében kerül megrendezésre. Jellemző az egyetemi ünnepélyek beszédeiből rekonstruálható diskurzus kontinuitására, hogy ez az ünnepély mintha segíteni kívánna a világháborús emlékünnepélyen említett *küldetés* fogalmának értelmezésében. Mitrovics Gyula Apáczaira emlékezve kiemeli: abban a korban, amikor egyetlen fegyverré vált a kultúrfőlény, a honszeretet eszközévé a kultúra válik. Meg kell érteni és programmá kell tenni Apáczai példáját, rajongásig fokozódó lelkesedését, mellyel egész pályáján hirdette az egyetemi oktatás nemzetmegváltó fontosságát. A feladat: ennek a programnak komolyan vétele és beteljesítése.¹⁰⁶

A következő emlékünnepély, amit ki kívánunk emelni, a Széchenyi István emlékünnepély, 1941. november 19-én. Kállay Kálmán rektor beszédében kijelenti, az egyetem nem divatból ünnepel. Az ünnepélyek, mint az ünnepektől alakok, utat mutatnak. De ezen túl is, Széchenyi ünneplése kötelessége a magyar tudományosságnak. A Tisza István Tudományegyetemnek fokozottan, hiszen a névadó sorsa hasonló Széchenyiéhez. Mindketten külföldi útjaikon is hazájuk sorsát szemlélték, mindketten komolyan vették államférfiúi feladataikat, mindketten elkötelezetten vallásosak voltak.¹⁰⁷

És végül kiemeljük a Csűry Bálint emlékünnepélyt, melyen 1942. március 8-án Kállay Kálmán rektor megnyitó beszédében a professzor munkáját lelki munkának nevezi, mely az Isten teremtette lélek és szellem mélységeiben jár. Akkor is, amikor kutat és akkor is, amikor tudását közli hallgatóival. Minél mélyebbre merül a munkában a professzor, annál szűkebbé válik élete a külvilág felé, a belső látások tágulnak ki ilyenkor. Mint mondja, Csűry Bálint is ilyen volt: kutatott, gyűjtött, tanított. Munkája nem vész kárba, halála után is folytatódik: tanítványait lelkessé tette a magyar néprajv-kutatás ügye számára.¹⁰⁸ Bárcai Géza (bölcészeti kar ny. r. tanár) *Csűry Bálint emlékezete* címmel tartott beszédet. Mint megállapítja, az ideális tudós egész ember: céltudatos, cselekvő szellemiség és etikai lény is. Az igazi tudós lélek nagy lélek is – szabadon az egyéni érvényesülésvágytól, akaraterejét és munkakedvét az egyénfeletti tudományos cél elérésére fordítja.¹⁰⁹

¹⁰⁶ Évkönyv 1924/25 84. oldal

¹⁰⁷ Még két beszéd hangzik el az ünnepségen, mindkettő tudományos alaposágú értekezés: Bozóky Ferenc: „*Széchenyi gazdaságpolitikája*” és Hankiss János: „*Széchenyi a művész*”

¹⁰⁸ Évkönyv 1941/42 77. oldal

¹⁰⁹ Évkönyv 1941/42 79. oldal

És végül írásunk végén, bár az egyetem tárgyi szimbolikájának megalkotásához kapcsolódik, mégis érdemes megemlítenünk az egyetem díszjelvényeinek az ügyét, mint példáját annak a gondosságnak, ahogy az egyetem jelentőséget tulajdonítva minden részletnek formálja meg saját arculatát, ami természetesen befolyásolta az ünnepélyek hangulatát is. A frissen alakult egyetem tanácsa a második tanéve során (1915/16.) foglalkozik az üggyel. Az Egyetemi Tanács 359/915-16. sz. felterjesztésében fordul a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz, hogy engedélyezze az egyetem díszjelvényeinek megtervezését és elkészítését. A tervezésre felkérni javasolják Zutt Richard iparművészeti tanárt, akit több napra vendégül is látnak Debrecenben, hogy tanulmányozhassa a tradicionális debreceni szimbólumokat. A felterjesztés szerint a szükséges jelvények a rektor és az öt felállítani tervezett kar dékánjának (református hittudományi, jog- és államtudományi, bölcsészeti-, nyelv-, és történettudományi, mennyiség- és természettudományi [és bár a felsorolásból kimarad, értelemszerűen az orvostudományi] karok) nyakláncai, a rektori és dékáni díszbotok, melyeket a pedellusok hordoznak ünnepségeken a tisztségviselők előtt, azok felvonulásakor. A dísztárgyak elkészítésére az uralkodó ígérete szerint a háború során a korabeli szóhasználatból élve hódított hadianyagok felhasználásával kerülhetne sor (arany, alumínium, platina felhasználásáról szól a felterjesztés).¹¹⁰ A díszjelvények nagyságának meg kellett egyezniük a már fennálló budapesti és kolozsvári egyetemek jelvényeivel, magyar díszítési motívumokat kellett viselniük, lehetőleg debreceni vonatkozásúakat. A felterjesztés tartalmazza az elvárásokat ezen a területen is. A rektori láncnak az uralkodó arcát kellett egyik oldalán viselnie, körülötte körirattal, hátoldalán az adományozásról szóló szöveggel, melyre a javaslat: *„Mi Első Ferencz József Ausztria Császára és Magyarország Apostoli Királya a háborúba hódított anyagból a debreceni m. kir. Tudományegyetem rektorának 1916.”* A botok elkészítésénél a felterjesztés ajánlja, hogy a háborút majd diadalmasan követő béke szimbólumai jelenjenek meg azokon, ahogy az egyetem hivatása is a pusztítás után a békés művelődés előmozdítása. A botok elkészítésénél a kollégium gerundiumait kellett mintának tekinteni, díszítésük a szent koronát, az állami címert, Debrecen címerét (zászlót tartó bárány), kalászt, relief szalagot szöveggel (háborús motívumokkal) kellett tartalmaznia. A botok díszítésének szövege: *„Az anyag, mely rombolni kívánta a magyar állam intézményeit, ékesíteni fogja művelődésünk legnagyobb intézményét”* (vagy esetleg az, hogy az egyetem a háború pusztítását hívatott orvosolni). A dékáni botok buzogányfejen végződnek, utalva háborús eredetükre, a Református Hittudományi Kar esetében szőlő és kalász, illetve csilagos buzogány motívummal, illetve további prototípus motívumokkal: kehellyel, csillaggal és az *„Orando et Laborando”* jelmonddal. A Jog- és Államtudományi Kar díszbotjának fő motívuma Justitia istennő alakja, de nem bekötött (!) szemmel ábrázolva, annak a gondolatnak a jegyében, hogy a modern állam vezérli a polgárságot. Szövege: *„Jus est ars aequi et boni”*. A bölcsészkar díszbot fő motívuma a bagoly, a könyvei felett elmélyedt tudást, tanítást jelképezve, a következő

¹¹⁰ Érdekes, hogy mivel hódított hadianyagról van szó, a Honvédelmi Minisztériumot is be kellett vonni az eljárásba, ami nem tette egyszerűbbé az egyébként is nehézkes ügymenetet.

szöveggel: „*Elvész a nép, amely tudomány nélkül való*”. (A többi kart majd későbbi megnyílásuk során kellett ellátni díszjelvényekkel, de a fenti instrukciókon túl a tervező egyébként szabadságot élvezett.)¹¹¹

A dísz-szimbolika megteremtése két dolgot mutat – egyrészt itt is megfigyelhetjük a kontinuitás és az új kezdet kettősségét, amikor a hagyományos formákat az új egyetem gyakran tölt ki konkrét és korszerű tartalommal, másrészt megfigyelhetjük, mennyire lényegesnek tartják minden részlet aprólékos kidolgozását, mintegy érezve a díszes különöségeket identitásképzésben betöltött szerepének jelentőségét.

ÖSSZEGZÉS

Összefoglalásul végül azt mondhatjuk, az egyetem tudatosan lépések sorával építette az identitásteremtés komplex feladatának sikeres megoldását. Mindenekelőtt az ünnepélyek alkotják meg azt a sajátos református mitológiát, mely egyszerre képes jelezni a kontinuitást a kollégiumi előzményekkel, ugyanakkor hangsúlyozni a modern kulturális missziót és nemzeti kötődést is. Ez a mitológia személyekben és eszményekben válik megragadhatóvá, vonzó viszonyítási pontokat kínál és hatékony azonosulást tesz lehetővé egyetemi oktatók és hallgatók számára éppúgy, mint a küldetéses intézmény mint egész számára is.

Az avató ünnepek jól jelzik azt a szemléletet, ahol az egyetem saját kiépülését egy funkcionális fejlődés lépcsősorának folytonosságaként értelmezi. Érdekesekek ezek a beszédek azért is, mert egyszerre oktatáspolitikai kiáltványok, melyek jelzik az irányítási függőségek kemény szorításában működő intézmény pragmatikus elszántságát éppúgy, mint a működési folyamatosság irányának állandó újra- és újra-értelmezését.

A Tisza-kultusz egyértelműen több a debreceni egyetem számára, mint egy esetleges névválasztás ceremoniális elevenen tartása. A névválasztás gondos mérlegelés eredménye, szimbolikus megjelenítése a követendő értékrendnek, világos útmutatás a kulturális misszió vállalásához és egyértelmű tájékozódási pont a magukat és pályájukat kereső ifjú nemzedék, az egyetemisták számára. Természetesen el kell ismernünk, ezek az értékek erősen korhoz és helyhez kötöttek, de el kell ismernünk, hogy működőképesek és koherensek.

Hasonlóképpen hangsúlyozzák a világháborús megemlékezések is egy nagyon is konkrét nemzeti, kulturális és nevelési eszményrendszer melletti elköteleződés erősségét.

A fentiek alapján talán nem hibázunk nagyot, ha a végső következtetést úgy fogalmazzuk meg, hogy a Debreceni Egyetem működésének első évtizedeiben nagyon is komolyan veszi az identitásképzés feladatát, elkötelezetten keresi azokat a viszonyítási pontokat, melyek segítségével lehetnének kulturális és politikai missziója kivitelezése során. Természetesen ez a keresés nem egyszerű és nem pillanatnyi feladat. Azonban az ünnepélyeken elhangzott beszédek és prédikációk kirajzolnak számunkra egy diskurzust,

¹¹¹ ETJ 1915/16. Dátum és/vagy iktatószám – ahogy fent ugyanennél a forrástípusnál.

melyben az egyetem képviselői egymásra és a korábbi kísérletekre is reagálva újra és újra felvállalják az egyetem mibenlétét, értelmét és jelentését illető kérdések megválaszolását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története, I. (Szerk. Papp Klára Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2014)
- A Debreceni Egyetem története, 1912-2012 (szerk.: Orosz István, Barta János. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012)
- A Debreceni Iskola (Acta Paedagogica Debrecina CIII. szerk.: Brezsnýánszky László és Fenyő Imre Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 2004)
- A Debreceni (m. kir. Tisza István) Tudományegyetem Évkönyvei és Almanachjai (1914/15–1941/42, Debrecen).
- A Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem (1921–1945) Egyetemi Tanácsának jegyzőkönyvei (Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár Kézirattára) Tisza-émlékkönyv (Írták a Tisza István Tudományegyetem tanárai) Debrecen, 1928.
- Fekete Károly: A Debreceni Református Kollégium tanárai az egyetemen in.: A Debreceni Iskola (Acta Paedagogica Debrecina CIII. szerk.: Brezsnýánszky László és Fenyő Imre Debrecen, 2004) 71-90. o.
- Kant, Immanuel: A fakultások vitája. In uó: Történetfilozófiai írások. (Ictus, 1997) oldalszámok?
- Heidegger, Martin: Az idő fogalma; A német egyetem önmegnyilatkozása; A rektorátus, 1933/34. (Kossuth Kiadó Budapest, 1992)
- Romsics Gergely: A Monarchia utolsó jelképbotránnya – A debreceni Gotterhalte-affér in.: Rubicon 2005/9. 20-26.

ABSTRACT

The identity creating acts of the University of Debrecen (during the period 1914-1944) were focused around three focal points. The first form of the identity creation was the Tisza-cult, the ceremonial commemoration of István Tisza. The second type was the series of the opening ceremonies (for example the opening ceremonies of the new buildings of the Faculty of Medicine, or the University Church). The third type was formed by the ceremonies of the commemorations of the World War I.

We might say that the community of the University of Debrecen had succeeded the complex task of the identity-creation. The University of Debrecen built a new particular mythology which was connected to the tradition of the reformed theology, to the cultural mission and to the national commitment.

GENDER-SZEMPONTÚ NEVELÉSTÖRTÉNET-ÍRÁS ÉS AKTÍV DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRSÁGI NEVELÉS: IRÁNYOK ÉS PROBLÉMAKÖRÖK

BEVEZETÉS

Napjainkra gyakorlatilag minden uniós szintű szakpolitikai dokumentum elismeri az aktív demokratikus állampolgárság támogatásának fontosságát (Eurydice 2012: 7). A 2000-es lisszaboni Európai Tanács egyik célkitűzése az volt, hogy egy olyan európai keretrendszer hozzon létre, mely minden egyén számára meghatározhatná az élethosszig tartó tanulás révén biztosítandó új alapvető készségeket a tudásalapú társadalomban. A Lisszaboni Stratégia az egyén által birtokolt kulcskompetenciák fontosságát hangsúlyozta a társadalmi kohézió, gazdasági fejlődés és versenyképesség és a jóllét megteremtésében (Hoskins et al., 2008:4, Halász-Michel, 2011:289). Szintén a Lisszaboni Stratégiához köthető, hogy az aktív állampolgárság fogalma bekerült az uniós dokumentumok és szakpolitikák nyelvezetébe. A Stratégia keretében elsősorban az egyén felkészülését jelentette arra, hogy hallassa saját hangját a közösségben, értelmezni tudja egyén és közösség viszonyát, megértse a különböző kultúrákat és véleményeket, és fogadja el az egyenlőséget és a demokráciát értéként. Később, a kezdeti meghatározást számos egyéb szempontú értelmezés követte, amelyben elsősorban a jogokat és a kötelességeket hangsúlyozták, mely később kiegészült a részvételi demokrácia fogalmával is (Hoskins et al., 2008:4).

A Lisszaboni Stratégia részeként elfogadott, az Oktatás és Képzés 2010 stratégiai keretprogram három célkitűzést fogalmazott meg: az oktatási és képzési rendszerek minőségének és hatékonyságának javítását, hozzáférhetőségének biztosítását minden egyén számára, és az egész világ irányában. A hozzáférhetőség biztosításának kívánalma magában foglalja az aktív polgári lét, az esélyegyenlőség és a társadalmi kohézió támogatását, melyeknek keretében megtanulja az egyén, hogy milyen módon vegyen részt az őt körülvevő társadalomban aktívan és felelősen, valamint hogyan támogathatja a kisebbségi csoportokat jogaik gyakorlásában és szempontjaik megjelenítésében. A keretprogram – nem csak ezen a területen – stratégiai területként gondolkodik az oktatásról és képzésről. Ebben az értelmezésben az oktatás és képzés egy eszköz a társadalom kezében, melynek segítségével alakítható a társadalom, így az egyén például megtanulhatja, hogy

a bármilyen identitás komponens (bőrszín, nem, stb.) alapján történő megkülönböztetés nem elfogadható társadalmi gyakorlat.

Az Oktatás és Képzés 2020 stratégiai keretrendszer három célkitűzésében újra meg-erősíti az úgynevezett keresztntanervi kompetenciák fontosságát: az élethosszig tartó tanulás és mobilitás, a társadalmi kohézió és az aktív állampolgárság, valamint a kreativitás, innováció és vállalkozás támogatásának célkitűzéseiben (Halász-Michel, 2011:294). Egyik célkitűzése a méltányosság, társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása, melynek keretében az oktatás és képzés feladata, hogy minden polgárt képessé tegyen arra, hogy olyan kompetenciákat sajátíthasson el az egyén, amely lehetővé teszi számára az aktív állampolgárságot, és a folyamatos tanulást.¹¹²

A tudásalapú társadalomban szükséges kompetenciákról való gondolkodás már korábban, az 1990-es években elkezdődött az oktatással foglalkozó nemzetközi szervezetek tevékenységében. Az OECD több fórumon és kutatásban hangsúlyozta, hogy az oktatás tartalmi újradefiniálása szükséges azért, hogy valamennyi polgár elsajátíthassa a 21. század társadalmában való boldogulás alapjait. Ezeket leginkább újabb tudások, kompetenciák és értékek formájában fogalmazták meg. Jogosan merült fel az igény arra, hogy olyan általánosabb képességeket is megfogalmazzanak, melyeknek a minimális birtoklása hozzásegítheti az egyént a tudásalapú társadalomban való hatékony és sikeres közreműködésre, és így magának a társadalomnak is a sikeres működtetésére. A 2000-es években indította az OECD a PISA vizsgálatait, amelyek keretében, 15 éves fiatalok körében vizsgálja, hogy mennyire sajátították el a későbbi életükhöz, a sikeres munkavállaláshoz, az aktív állampolgársághoz szükséges kompetenciákat. A mérések során az iskolában és iskolán kívüli rendszerben elsajátított kompetenciákat valós szituációkban mérik (Halász-Michel 2011: 289), és arra keresik a választ, hogy milyen kvalitásokkal, tudásokkal kell egy mai fiatalnak rendelkeznie, hogy a társadalomban hatékonyan tudjon működni. Vagyis az oktatásnak és tanulásnak arra kell felvérteznie a fiatalokat, hogy egész életükön át képessé váljanak saját tanulásuk motiválására és menedzselésére (Kerr 2008).

Az Európai Parlament és a Tanács 2006-os ajánlása a kulcskompetenciák¹¹³ közös európai referenciakeretéről – az akkor kontextus alapján – nyolc kulcskompetenciát határozott meg, melyek biztosítják az egyénnek, hogy a folyamatos változásokhoz alkalmazkodni tudjon, melyekre mindenkinek szüksége van az önmegvalósításhoz, fejlődéshez, az aktív állampolgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz. A kulcskompetenciák jelenthetik tehát a tudásalapú társadalomban való boldogulást, elsajátításuk – az ajánlás szerint – elsősorban a formális oktatáshoz kötött. A nyolc

¹¹² A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és Képzés 2020”) (2009/C 119/02)

Az Oktatás és Képzés stratégiai keretprogram négy célkitűzése:

1. az egész életen át tartó tanulás és mobilitás megvalósítása
2. az oktatás minőségének és hatékonyságának javítása
3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása
4. a kreativitás és az innováció – a vállalkozói tevékenységet is beleértve – fejlesztése az oktatás és képzés minden szintjén

¹¹³ A kompetenciák és kulcskompetenciák fogalmi meghatározásához lásd: Halász-Michel, 2011.

kulcskompetencia egyike a szociális és állampolgársági kompetencia, melyek közül leginkább a szociális kompetencia fókuszál az általam vizsgált kérdéskörre. A dokumentum megfogalmazása szerint: „A szociális kompetencia a személyi, interperszonális és interkulturális kompetenciákra, illetve minden olyan viselkedésformára vonatkozik, amely képessé teszi az egyént arra, hogy hatékony és építő módon vegyen részt a társadalmi és szakmai életben. Összefügg az egyéni és társadalmi jóléttel. Elengedhetetlen fontosságú a viselkedési szabályok és az egyéni tevékenység különféle környezetekben uralkodó szokások megértése. Az állampolgári kompetencia, különösen a társadalmi és politikai koncepciók és struktúrák (a demokrácia, az igazságosság, az egyenlőség, az állampolgárság és a polgári jogok) ismerete felvértezi az egyént, hogy aktívan és demokratikus módon részt tudjon venni a közügyekben.”¹¹⁴ Ebbe beletartozik például, hogy az egyén felelősen gondolkodik a nemek közötti egyenlőségről, az egyén és a társadalom viszonyáról, tudja és érti az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióit. Szintén ide tartozik az egyénnek az a képessége, hogy hatékony módon tud kommunikálni különböző környezetekben, ezen kívül toleráns, a különböző nézőpontokat elfogadja és megérti, empátikus és együttérző. Mindezek csak akkor valósulhatnak meg, ha az egyén tiszteli a sokféleséget, tisztel másokat, valamint felkészült az előítéletek elleni küzdelemre. Az állampolgári kompetencia magában foglalja az egyén másokkal való hatékony együttműködését és az őt körülvevő közösséget érintő problémák megoldásában tanúsított szolidaritását. Ez elképzelhetetlen az egyén részéről az egyenlőség értéként való elfogadása és a különböző társadalmi csoportok tisztelete nélkül. Az aktív részvétel pedig azt jelenti, hogy az egyén támogatja a társadalmi sokféleséget, a kohéziót és a fenntartható fejlődést, valamint tiszteli mások magánéletét és értékeit.

A kulcskompetenciákról szóló 2006-os ajánlás óta (de már jóval előtte is) szinte minden tagállam integrálta azokat az oktatás és képzés tartalmaiba, a nagyobb kérdés azonban az, hogy ezeknek a valódi, gyakorlati implementációja mikor és hogyan történik meg, hiszen ez nem csak a formális meglétét jelentené, hanem annak gyakorlati megjelenését a tanárok munkájában és szakmai viselkedésében (Halász-Michel, 2011:298). A 2000-es évektől, a kulcskompetenciák definiálásával párhuzamosan felmerült annak az igénye, hogy a kompetenciáknak a mérést elősegítő indikátorai legyenek. Ez összefüggésbe hozható azzal a társadalmi tapasztalattal, mely azt mutatja, hogy amit hatékonyan mérni tudnak a tantervben, azt komolyabban veszik a tanulók és a tanárok, és valószínűbb az elsajátításuk is (Halász-Michel, 2011:293). Hoskins és munkatársai (2008., 2010) a kezdetektől meghatározó irányvonalat képviselnek az indikátorok kutatásában és fejlesztésében, melynek három fő területe a tartalmi, érzelmi és kognitív aspektusok, és ezek további alterületeik.¹¹⁵ A kutatások 2009 után, a gazdasági válság hatására új

¹¹⁴ Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.]. (utolsó letöltés: 2014. július 15.)

¹¹⁵ A kezdeti kutatások első eredménye a CRELL (Centre for Research on Education and Lifelong Learning) által létrehozott ACCI (Active Citizenship Composite Indicator). Erről részletesen lásd: Hoskins et al., 2008.

szakaszba léptek, melynek meghatározói Gáti összefoglalásában (2010:12) a globális változások, a terrorizmus kihívásai, a fejlődő világ demokratizálódása, az internet terjedése, valamint a civil szervezetek jelentőségének növekedése.¹¹⁶ Az aktív állampolgárságot részben mérik a European Social Survey, a World Value Survey és az Eurobarométer vizsgálatok (Gáti 2010., Hoskins et al. 2008., 2012b).

A téma fontosságát mutatja, hogy a 2007–2013-as megvalósulás után, a 2014–2020-as intervallumra újra elfogadták az Európa a polgárokért (Europe for Citizens) programot. A program céljai közé tartozik az európai identitás erősítése, a részvétel erősítése európai szinten, a figyelem felhívása az emlékezés fontosságára, az Európai Unióról való ismereteink bővítése. 2010–2018 közötti intervallumban valósul meg az Unió Ifjúsági Stratégiája (Youth Strategy), melynek két pillére van: (1) több és egyenlő lehetőséget biztosítani a fiatalok számára az oktatásban és a munkaerőpiacon, (2) támogatni a fiatalokat abban, hogy aktívan vegyenek részt a társadalomban. A program célként fogalmazza meg az aktív állampolgárság támogatását, a társadalmi kohéziót és szolidaritást (Eurydice, 2012).

AZ OKTATÁS FELADATA – A (NEVELÉS)TÖRTÉNETÍRÁS LEHETŐSÉGE

Jól látható, hogy a 2000-es évektől az oktatás és a képzés egyre inkább stratégiai területként fogalmazódik meg az uniós és az OECD dokumentumokban, ajánlásokban és szakpolitikákban. Olyan oktatásról és képzésről van szó, mely megfelel az egyén és a társadalom aktuális szükségleteinek, valamint méltányos, ami azt jelenti, hogy hozzáférést biztosít mindenki számára, olyan társadalmi csoportok számára pedig plusz támogatást biztosít, akik egyébként, valamilyen hátrányuk miatt ebből kiszorulnának. A családban és később az oktatásban és a képzésben tanulják meg az egyének azt is, hogy feladatuk, minden felelős állampolgár feladata az, hogy fellépjen a diszkrimináció és a kirekesztés ellen, és aktívan tegyen azért, hogy a kisebbségi csoportok jogai ne sérüljenek. Ez csak egy olyan oktatási és képzési rendszerben lehetséges, melyben a tanulók hozzáférnek ismeretekhez minden társadalmi csoportról, melyben lehetőségük van megvizsgálni a bennfoglalás – kirekesztés hatásmechanizmusait, megérteni működését, és később, mindezek alapján létrehozni azokat a módokat, ahogy bekapcsolódnak aktív állampolgárként a társadalom működésébe, valamint hozzájárulhatnak ahhoz, hogy az oktatás és a képzés méltányosabban működjön.

Mind a családi, mind pedig az iskolai politikai szocializáció meghatározó abban, hogy milyen lesz később az egyének a demokráciához fűződő viszonya. A szocializációs terekben sajátítja el ugyanis az egyén az aktív állampolgársági léthez szükséges kompetenciákat, mint például az együttműködés, az érdekképviselet, a vitakultúra

¹¹⁶ A különböző indikátorokról lásd: Gáti, 2010., Hoskins, 2008., 2010. Hoskins és munkatársai hangsúlyozzák, hogy a mérésekben nehézséget okoz a formális, nem formális és informális tanulás hatásának elkülönítése. Hoskins et al., 2008.

(Hunyadi et al., 2013).¹¹⁷ A rendszerváltás utáni Magyarországon a családnak a politikai szocializációban betöltött szerepe minimális, melynek keretében leginkább a passzivitásra nevel. A magyar társadalom a politikai szocializációban az iskolának tulajdonítja a nagyobb jelentőséget a családdal szemben, de tudható, hogy a közoktatás nem segíti elő hatékonyan a tudatos, aktív állampolgárrá válást (Csákó, 2011., Szabó-Falus, 2000., idézi Hunyadi et al., 2013). Ennek több oka ismert: múltcentrikus oktatás a jelen folyamatai helyett, az általános társadalmi folyamatokra való fókuszálás a közvetlen emberi viszonyok helyett, a társadalmi mozgások bemutatásának hiánya, a frontális oktatás és a passzív diákszerep, erőteljes elméleti ismeretek hangsúlya, valamint az érdekérvényesítő technikák tanításának teljes hiánya. A Political Capital tanulmányából az is kiderül, hogy a fiatalok nemzetközi szinten is érdektelenek a politika iránt, demokráciaképükben nagy a jelentősége a személyes és anyagi biztonsággal összefüggő elemeknek, és háttérbe szorulnak a politikai és szociális jogok és értékek, mint a kisebbségekkel, marginális pozíciókban levőkkel való szolidaritás (Hunyadi et al., 2013).

A kulcskompetenciák, azon belül is a szociális és aktív állampolgárság kompetenciájának sokféle fejlesztési területe és módja valósulhat meg. Sz. Tóth János (2005) vizsgálatában az állampolgári készségek fejlesztésének területeit a következőkben határozta meg: (1) társadalmi befogadás, (2) küzdelem a diszkrimináció ellen, (2) nemek közti esélyegyenlőség, (4) nyitottság más társadalmi csoportok felé. Zepke (2013) az aktív állampolgárság koncepcióját szorosan az úgynevezett életszéles tanulással hozza összefüggésbe. Az életszéles tanulás azzal, hogy többféle szituációban történik szimultán, akármelyik pillanatban megtörténhet az egyén életén keresztül, alkalmas arra, hogy a mindennapi tanulási tevékenységbe ágyazottan a tanulókat cselekvésre serkentse. Jackson (2011) definíciója alapján az életszéles tanulás elősegíti, hogy a világunkat különböző és nem várt módokon is értelmezzük, az aktív állampolgárság kompetenciája pedig lehetővé teszi, hogy ezeket az értelmezéseket a gyakorlatban is realizáljuk. Az aktív állampolgárságnak számos értelmezése lehetséges,¹¹⁸ de egy mindenképpen közös kapocs, hogy az élethosszig/életszéles tanulás paradigmájában értelmeződik (Zepke 2013). Az ebben a paradigmában értelmezett tanulás egy egyenlőbb és fenntarthatóbb társadalmi berendezkedés kialakításának eszköze. Az élethosszig/életszéles tanulásban résztvevők ugyanis megkérdőjelezzik a domináns ideológiákat, felemelik szavukat az önmagukat és más, kisebbségi társadalmi csoportokat ért igazságtalanságok ellen, és így lehetnek a társadalmi és politikai változások alakítói. (Hargraves 2011) Kerr (2008) öt elemét jelöli meg az aktív állampolgárrá válás folyamatának: tudáselemek (mint például történelmi ismeretek, emberi jogok), szükséges készségek (például interkulturális kompetencia, kutatási képességek, gazdaság befolyásolásának képessége), attitűdök (például politikai

¹¹⁷ A tanulmányban nem tárgyalom részletesen a kutatás családi politikai szocializációra vonatkozó megállapításait. Ehhez lásd Hunyadi, 2013. A családi szintéren zajló szocializációs folyamatnak leginkább később, hosszútávon vannak eredményei, melyek megmutatkoznak az OECD PISA kompetenciaméréseiben is.

¹¹⁸ A különböző perspektívákról és ideológiai megközelítésekről nyújt részletes összefoglalást Gáti 2010., Zepke 2013., Hoskins et al. 2012b.

érdeklődés, más kultúrák tisztelete, nyitottság), elvárt értékek (például demokrácia, tolerancia) és identitások (vagyis személyes és közösségi identitás, nemzeti és globális identitás).

A már említett European Social Survey (Európai Társadalmak Összehasonlító Vizsgálata) eredményeiből is tudható, hogy az oktatás pozitívan függ össze az aktív állampolgársági kompetenciák kialakításával és fenntartásával, és a legnagyobb hatása a felsőoktatásnak van (Hoskins et al., 2008). Ahogy a fentebb említett uniós dokumentumok is megfogalmazzák, a szakirodalom is hangsúlyozza, hogy az oktatás stratégiai eszköz és terület egy demokratikus társadalom és a társadalmi kohézió kiépítésében, valamint, ezzel összefüggésben a fiatalok aktív állampolgárrá való nevelésében. Az állampolgársági lét részvételi formájának tanulásában a leghatékonyabb forma az úgynevezett helyzeti tanulás/helyzetbe ágyazott tanulás/szituációhoz kötött megismerés/szituatív tanulás, melynek során a kontextusnak leginkább megfelelő tanulási környezetet hozunk létre (például az önkéntesség) (Hoskins et al. 2012a).

A kritikai aktív állampolgárság alapját képező tudásalkotásnak egyik eleme annak felismerése, hogy a kirekesztés a társadalomban milyen komponensek alapján, és hogyan történik meg. Ez akkor lehetséges, ha már a formális oktatás során találkozunk a diákok olyan történetekkel, melyek a kisebbségi csoportokról szólnak, saját nézőpontjuk megjelölésével. Korostelina (2013) legújabb kutatásai azt vizsgálják, hogy milyen szerepe van a történelemtanításnak az identitás formálásában, hogyan segíthet a konfliktusok csökkentésében, valamint – a tanterv folyamatos felülvizsgálatával – teremtheti meg a béke kultúráját. A történelem tanulása, a különböző társadalmi csoportok történeteinek megismerése egy olyan eszköz, mely megváltoztathatja az identitás-alapú konfliktusok dinamikáját, a negatív észleléseket csökkentheti, valamint elősegítheti a kölcsönös megértést a különböző, esetleg szembenálló csoportok között. A történelemtanítás során lehetőség van arra, hogy a különböző történetek segítségével megkérdőjeleződjenek a sztereotípiák, az előítéletek, és más, alternatív értelmezések is szülessenek, többféle, multi-perspektivikus nézőpontok is megjeleníthetnek. A társadalmi identitás formálódásában tehát kulcsszerepet játszik a történelem tanulása. A történelemtanítás támogatja a társadalmi kohéziót egyrészt a tantervvel, ami segíthet megérteni, hogy mely társadalmi csoportok szorultak ki az aktuális csoportidentitásból és miért, valamint hozzájárulhat az identitásnak az újraformálódásához is. Hasonló eszközként működnek a történelemtankönyvek is, melyek jelenkori történéseket, szakpolitikákat, döntéseket kötnek össze a múlt eseményeivel, és ezen keresztül problematizálhatnak különböző fogalmakat, mint például az egyenlőség, vagy az emberi jogok. A történelemtanítás éppen ezért alkalmas arra, hogy – példákon keresztül – a különbözőségek és a szembenállás helyett a sokszínűséget, mint értéket és többletet jelenítse meg, mely a tolerancia, a szolidaritás, kollektív jóllét és a közös boldogulás értékein alapszik. A bemutatott példák, történelmi narratívák támogatják a kritikus gondolkodást, az identitásról, hatalomról, erőfölényről való reflexiót, valamint a kölcsönösség és együttműködés alapelveit (Korostelina, 2013).

Ahhoz, hogy a formális oktatásban a különböző kisebbségi, a mainstream történelem-elbeszélésekből kimaradó társadalmi csoportok történetei is hozzáférhetőek legyenek

elsősorban az szükséges, hogy ezeknek a történeteit ismerjük, a historiográfia ezekről is szóljon. A gender szempontját is integráló történetírásnak egy alterülete a neveléstörténetírás, melynek során elsősorban arra keressük a választ, hogy milyen módon és hogyan lesznek láthatóak például a nők története a neveléstörténet-írás számára, hogyan lettek saját oktatási lehetőségeiknek alakítóik, valamint miért és hogyan voltak többszörösen hátrányban az oktatás területén, még a 20. század folyamán is. Ezekben a történelmekben nem homogén kategóriaként értelmeződnek a nők, hanem a gender mellett más identitáskomponensek mentén is, így például a társadalmi hovatartozás, etnicitás, stb. Tanulmányom egyik kérdése, hogy ez a szempontrendszer, ezek a kérdések és problématerületek mennyire vannak jelen ma a magyarországi neveléstörténet-írásban. Kikről születnek ezek a történetek? Előzetes feltevésem szerint bár van szó nőkről a neveléstörténet-írásban, de ezek a kutatások inkább „hozzáadják” a nők történeteit a meglévő történetekhez.

A leggyakrabban felmerülő kérdés a társadalmi nem elemzési kategóriája kapcsán, hogy mennyiben tehető különbség a társadalmi nemek története (gender history) és a nő-történelem (women's history) között. Ruth Watts (2005), a nevelés- és művelődéstörténet egyik kiváló kutatója a History of Education nagy múltú tudományos folyóirat 1976-2004 közötti számait elemezve mutat rá arra, hogy a „gender”, „gender studies” kategóriáit meglehetősen „lazán” használják, gyakran a „nők” kategória szinonimáiként (Watts 2005). Ennek elsősorban az az oka, hogy a kettő között a határ annyira elmosódott, hogy nehéz megkülönböztetni őket. A társadalmi nem, mint elemzési kategória jelentőségét az elmúlt két évszázad kutatásai egyértelműen hangsúlyozták. A kérdés leginkább az, hogy a társadalmi nemi kérdés (gender) egyre inkább megvalósuló láthatósága hozzájárult-e ahhoz, hogy megváltoztassa a gender-értelmezéseket, és hatott-e az egész tudományterületre?¹¹⁹ Elsősorban az angolszász területekre jellemző, hogy a feminista és társadalmi nemek története mellett egyértelműen megállapítható a posztkoloniális elméletek hatása a nevelés- andragógia- és művelődéstörténet-írásra (Goodman – Martin 2004). Ezen elméletek hatása megfigyelhető a folyamatosan megújuló módszertanban és a témák tekintetében is. Az interdiszciplinaritást hangsúlyozva problématerületként jelöli meg a nők láthatóvá tételét, a társadalmi nem és a hatalom viszonyát, a munka és a társadalmi nem kapcsolatát, a szexualitás társadalmi konstrukcióját, a köz- és magánszféra dichotómiáját, a család, társadalmi hovatartozás, különböző társadalmi hálózatok kutatását (Watts, 2005).

A VIZSGÁLAT

A vizsgálat során a neveléstudományok területén meghatározó négy nagy magyarországi folyóiratot elemzem, a 2004 utáni időszakra koncentrálna. Jogos kérdés, hogy Magyarország uniós csatlakozását követő egy évtizedben milyen változások történtek a hazai

¹¹⁹ Watts elemzésében kiemeli, hogy nem az az érdekes, hogy számszerűsítve több cikk jelent-e meg a History of Education folyóiratban a nőkről vagy női szerzőktől, mert ez csak egy leegyszerűsített kvantitatív mutató lenne. Külön felhívja a figyelmet arra, hogy vannak olyan írások, mely nőkről szólnak, de nem szólnak társadalmi nemi kérdésekről.

neveléstörténet-írásban, milyen problématerületek kerültek előtérbe. Fő kérdésem, hogy megjelenítődnek-e egyáltalán a nők, láthatóak-e aktív ágensként, történetek elbeszélőiként, alakítóiként? Szólnak-e róluk a történelmek? Mennyiben tekinthetünk a nőkre, mint homogén társadalmi csoportra egyáltalán, mennyiben határozzák meg egyéb identitáskomponensek azt, hogy milyen értelemben beszélünk nőkről? Nem elégséges csupán a megjelent írásszámok számszerűsítése, annak a vizsgálata is szükséges, hogy az esetlegesen számszerűsíthető nagyobb láthatóság szükségszerűen jelenti-e a gender-szemponú értelmezések megjelenését is a területen, a nagyobb gender-tudatosságot? Vagyis a nagyobb szám visszahat-e magára a területre? (Watts, 2005)

Joan Scott rámutat, hogy a „társadalmi nem” legegyszerűbb formában szinonimája a „nők” szónak: „Minden olyan cikk és könyv, amely a nők történelmének témájában az utóbbi néhány évben megjelent, címében a „társadalmi nemmel” helyettesítette a „nők” szót. Ez a szóhasználat Scott szerint a tudományterület politikai szempontból való elfogadhatóságát jelöli, a mű tudományos alapjait hivatott jelezni, merthogy a „társadalmi nem” lényegesebben objektívabbnak és semlegesebbnek tűnik, mint a „nők” kifejezés, valamint könnyebben beilleszthető a tudományos paradigmába, merthogy elkülönül a feminista politikától: „Míg a „nőtörténelem” kifejezés (...) meghirdeti a politikáját azal, hogy a nőket társadalmi alannak tekinti, addig a „társadalmi nem” meghatározás magában foglalja, de nem nevezi meg a nőket, így nem jelent kritikai veszélyt.” (Scott, 2001:130) Másfelől, a „társadalmi nem” a „nők” helyettesítőjeként jelentheti azt is, hogy az egyik nem vizsgálata magában foglalja a másik nemet is, és így a nőkről szóló információk egyben szólnak a férfiakról is. Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a nők világa részese a férfiak világának, azáltal és abban jött létre.

Scott „társadalmi nem” definíciója két részből és több altélelből áll, melyek kölcsönös kapcsolatban vannak egymással. Meghatározásában a társadalmi nem jelenti egyrészt a nemek közötti különbségeken alapuló társadalmi kapcsolatok alkotóelemét, valamint a hatalmi kapcsolatok elsődleges jelölési módját. A nemek közötti különbségeken alapuló társadalmi kapcsolatok alkotóelemeként négy egymáshoz kapcsolódó elem alkotja: kulturálisan hozzáférhető jelképek, normatív fogalmak, a társadalmi intézményekről és szervezetekről szóló utalások és a szubjektum identitása. „A történészeknek inkább azokat a módokat kell megvizsgálniuk, ahogy a társadalmi nemmel felruházott identitások létrejönnek, majd az így nyert eredményeket kell hozzákapcsolniuk egy sor tevékenységhez, társadalmi szerveződéshez és történetileg meghatározott kulturális ábrázoláshoz.” (Scott, 2001:146) A fent említett négy elem közül egyik sem működik a többi nélkül, de nem egyidejűleg működnek, egyszerűen csak tükrözik egymást. A történettudomány feladata Scott szerint annak vizsgálata, hogy mi a kapcsolat a négy elem között.

A társadalmi nem elméletbe foglalása a Scott-féle definíció második felében jelenik meg, mely azt állítja, hogy a társadalmi nem a hatalmi viszonyok elsődleges jelölési módja, egy olyan (de nem egyetlen) terület, amely által a hatalom megfogalmazódik. A „társadalmi nem” nem egy metafogalom, hanem reflektív, önmaga is folyamatos vizsgálat tárgya, és elengedhetetlen annak a vizsgálatához, hogy hogyan jöttek létre a társadalmi nemmel felruházott identitások. A társadalmi nem kategóriája arra figyelmeztet, hogy

férfi és nő üres kategóriák, nem bírnak önálló jelentéssel, de másfelől túlzottan telítettek is, mert többféle, változó definíciót hordoznak magukban: „Üres, mert nem rendelkezik tapasztalattól független, általános érvényű jelentéssel. És telített, mert ha állandónak tűnik is, még mindig alternatív, eltagadott vagy elfojtott definíciókat hordoz magában.” (Scott, 2001:152) A társadalmi nem elemzési kategóriájának használata olyan történelmet teremt, mely új megvilágításba helyez régi kérdéseket, és újabb, lehetséges kérdések megfogalmazására ösztönöz. A társadalmi nemek történetének írói a posztmodernhez közeli diskurzuselemzést használják, elutasítva a nagy narratívákat.

A magyarországi nevelés-, művelődés- és andragógiatörténet-írás figyelme az elmúlt pár évben fordult kifejezetten és erőteljesebben a társadalmi nem (gender) mint elemzési kategória felé. Pozitívként értékelhető, hogy egyre több tanulmány szól, valamint egyre több konferencián hallhatunk a gender elemzési szempontját is „használó” kutatásokról. Az is megfigyelhető ugyanakkor, hogy még mindig egy-egy konferenciát rendeznek a társadalmi nem témakörében, folyóiratok egy-egy tematikus száma jelenik meg. Az ritkábban figyelhető meg, hogy konferenciák, folyóiratok integrált része lenne a társadalmi nem elemzési szempontja az andragógia-, nevelés- és művelődéstörténetben. Ez egyrészt ugyanis jelenti azt, hogy a társadalmi nem bekerült a hazai nevelés-, művelődés-, és andragógiatörténeti diskurzusbba, másrészt pedig feltehető a kérdés, hogy milyen formában. Kérdés, hogy amikor társadalmi nemről van szó, vajon a kutatók reflektálnak-e a mögötte húzódó elméleti keretre és módszertanra, vagy ezek az írások kizárólag és inkább a nőkről szólnak?

Előzetes előfeltevésem az volt, hogy a gender-szemponútú elemzések nem integrált részét alkotják a magyarországi neveléstörténet-írásnak. A kérdés vizsgálatához számszerűsítettem, hogy a neveléstudományi folyóiratokban megjelent írások hány százaléka foglalkozik egyáltalán neveléstörténettel, és a továbbiakban ennek mekkora része fókuszál kifejezetten a nőkre vagy a két nemre.¹²⁰ A vizsgálatban az is kérdésem volt, hogy a nőkről vagy a társadalmi nemekről szóló írások, kutatások mennyiben reflektálnak a gender elméletekre.

A vizsgálatomban követem Watts (2005), a History of Education Society akkori elnökének módszerét és lépéseit, melynek során az 1976 és 2004 között, a History of Education folyóiratban megjelent cikkeket elemezte gender-szemponútból. Fő kérdése az volt, hogy hány cikk íródott az adott periódusban a társadalmi nemek történetéről, nőkről, illetve, hogy ezek esetlegesen nagyobb számban való megjelenése jelentette-e a neveléstörténet-írás területének is a megváltozását, szélesedését? Watts 87 olyan tanulmányt talált, melyek a folyóirat 28 éves történetében vagy a nők nevelésének történetéről szóltak, és/vagy gender-szemponútú elemzéseket alkalmaztak.¹²¹ A számszerűsítésen túl Watts a megjelent írások kvalitatív tartalomelemzését végezte el. Rámutat, hogy nem csak tartalmilag történt a változás a vizsgált korszakban, de a kutatási fókusz diverzifikációja magával hozta az elméleti, módszertani reflexiókat

¹²⁰ A kategorizálást saját magam végeztem el.

¹²¹ Ez köszönhető annak is, hogy Watts (2005) egy kifejezetten neveléstörténeti folyóiratot vizsgált.

is. Ennek értelmében, ha olyan társadalmi csoportok történelmeit akarjuk kutatni, akik kiszorultak a mainstream neveléstörténet-írásból, arra következtethetünk, hogy módszereinket is meg kell változtatnunk. Adódóan a gyarmatosítás történelmi örökségéből a posztkolonialista megközelítés például markánsan jelen van a History of Education folyóiratban, párhuzamosan a posztstrukturalizmussal. Hiányterületekként a kisebbségeket, a földrajzi kapcsolódásokat és a maszkulinitás-kutatásokat jelölte meg (Watts, 2005).

Bíró (2009) a magyarországi neveléstudományi kommunikációt elemző vizsgálatában egy francia-német kutatás szempontjait követve négy magyarországi neveléstudományi folyóiratot jelöl meg, mint „központi médiumoknak számító szaklapot” Magyarországon, ezek: Magyar Pedagógia, Új Pedagógiai Szemle, Educatio, Iskolakultúra.¹²² Karakterszámtól függetlenül – bekerültek a vizsgálatomba a rövidebb „kutatás közbeni” írások, illetve a hosszabb, gyakran az egy ívet meghaladó tanulmányok is. Hasonlóképpen nem volt szempont a szerző tudományos fokozata (vagy annak hiánya), feltételeztem, hogy a „tudományos”-ként besorolt írások esetében működik a (kettős) bírálati, vagy legalábbis valamilyen lektorálási módszer, így a folyóiratok szelekciós mechanizmusaira hagyatkoztam.¹²³ A mintába bekerült neveléstörténeti szövegeket elsődlegesen aszerint válogattam, hogy címük illetve a szöveg tartalmazza-e a „nő” szót. Másodsorban azt néztem meg, hogy a szövegek valóban a „nőkről” szólnak-e, vagy csak érintőlegesen szólnak egy-egy téma vagy probléma a két nemet eltérően érintő hatásáról, kérdéseiről.

Az elemzéshez szükségszerűen a nőket, mint homogén kategóriát értelmezem, de fontos tudatában lennünk, hogy az interszekcionalitás fogalma éppen arra mutat rá, hogy a különböző identitáskomponensek (társadalmi nem, társadalmi hovatartozás, etnicitás, stb.) nem értelmezhetőek önmagukban, hanem folyamatos kölcsönhatásban vannak egymással, létrehozva különböző egyenlőtlenségeket (Vincze, 2012, Sebestyén, 2014).

| FOLYÓIRAT | Neveléstudomány | Neveléstörténet | Nők |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----|
| Magyar Pedagógia | 155 | 26 | 3 |
| Iskolakultúra | 1151 | 186 | 11 |
| Új Pedagógiai Szemle | 982 | 83 | 2 |
| Educatio | 462 | 48 | 6 |
| ÖSSZESEN | 2750 | 344 | 22 |

¹²² A szempontok: (1) folytonos megjelenés, (2) a szövegek reprezentálják a neveléstudomány összes területét, (3) a szerzői kör legyen reprezentatív.

¹²³ A vizsgálat során nem térek ki tudományelméleti, tudományometriai kérdésekre, így nem foglalkozom azzal, hogy hány hivatkozás van a szövegekben, illetve milyen fokozata és tudományos besorolása van az adott szerzőnek, kizárólag a témára fókuszálok.

A VIZSGÁLT FOLYÓIRATOK 2004-2013

A vizsgálatba a folyóiratok 2004 és 2013 közötti számaikat tekintve 2756 szöveg került, melyek közül 344, vagyis 12% foglalkozott neveléstörténettel vagy volt neveléstörténet-írás fókuszú. Megállapítható, hogy a neveléstörténet-írásban nem jelenik meg a gender-szempon: az írások csak elvétve reflektálnak a különböző identitás komponensek kölcsönhatásából adódó hierarchiákra és egyenlőtlenségekre. Ez abból következhet, hogy az angolszász feminista/gender-szemponú neveléstörténet-írás nem „honosodott meg” a magyarországi környezetben.¹²⁴ Az írások tehát nem szólnak a nőkről, nem jelenítik meg szempontjaikat, harcaikat, elképzeléseiket. Az elemzés során a számszerűsített összefoglalásokon túl nem elemzem általában a neveléstörténeti az írásokat, elsősorban azokra koncentrálok, amelyek nőneveléstörténet-fókuszúak.

A Magyar Pedagógia a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának a tudományos folyóirata. A vizsgált intervallumban a tanulmányok 17%-a, összesen 26 tanulmány tartozott a (tágon értelmezett) neveléstörténeti témájúak közé. Három olyan írást találtam, mely nem kifejezetten a nők oktatásának, nevelésének kérdéseire fókuszál, de mégis érinti a két nem eltérő lehetőségeit és szerepeit (Nagy, 2004, 2007, Somogyvári, 2013). A nemek szerinti differenciált megközelítés adódik a három tanulmány fókuszából is, melyből kettő a pedagógusokat, tanítókat vizsgálja, egy pedig az érettségivel rendelkezők különböző arányait elemzi. Ezekon kívül Kéri Katalin jegyzi azt a két tanulmányt, melyek Európán kívüli térségek nevelés- és művelődéstörténetével foglalkoznak (Kéri 2004, 2010).

Az Iskolakultúra című folyóirat a rendszerváltást követően alakult, elsősorban szakmai és tudományos ismeretterjesztés céljával,¹²⁵ „a cselekvésorientált, leginkább a társadalomkutatók közül verbuválódott iskolaügyi szakemberek, a modern neveléstudomány leíró, illetve kísérleti irányzatának képviselői, illetve azok követői számára biztosít nyilvánosságot”. (Géczi, 2005:22) Az Iskolakultúra bár deklarálta neveléstudományi folyóirat, Biró elemzéséből tudható (2009), hogy a vizsgálatába került szövegek alig fele származik neveléstudósoktól, erősítve a főszerkesztő által is deklarált interdiszciplináris jellegét. A folyóiratban a neveléstörténeti témájú írások aránya 16%, ebből kifejezetten a nőkre fókuszáló vagy a nők szempontjait az elemzésnél megjelenítő, esetleg közép-pontba helyező 11. Az Iskolakultúra irányultságából is adódik, hogy viszonylag magas arányban találunk Európán kívüli térségeket is bemutató írásokat, a gyermekkor történetével vagy a történelemírás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó műveket. A folyóirat – adódóan erőteljes interdiszciplináris jellegéből – nagyobb számban közöl például irodalomtörténeti, filozófiai, de ugyanígy természettudományos tanulmányokat, cikkeket is. A 11 vizsgált írás az összes neveléstörténetinek tekinthető tanulmány 6%-a,

¹²⁴ Erre Kéri Katalin hívta fel a figyelmünket az Országos Neveléstudományi Konferencián, 2011-ben. Ennek oka további vizsgálódásokat igényel, mely meghaladja a tanulmány kereteit.

¹²⁵ Géczi így fogalmaz: „a tudományos és az ismeretterjesztő folyóirat közötti sávban a neveléstudósok és a magasán képzett pedagógiai szakemberek közti kommunikáció fenntartását vállalja” (Géczi, 2005. 24.)

a gender szempont nem jelenik meg az írásokban. A nők nevelésének történetét is érintő írások között találunk a gyermekkor spanyolországi történetével foglalkozó írást (Kéri, 2004b), a gödöllői művésztelep pedagógiai vonatkozásaira fókuszálót (Tészabó, 2005), valamint a magyarországi oktatástörténet meghatározó korszakát vizsgálót (Nagy, 2005). Kifejezetten a nők neveléstörténetével foglalkozik nyolc tanulmány, e között négy olyan, amely a nők anyai szerepére fókuszál. (Simonné Pallós, 2008., Aczél, 2012., Vajda, 2013., Támba, 2013). A már a címükben is deklaráltak nő-fókuszúak az alábbi témákban íródtak: a reformpedagógiákban és a nők szerepét (Sztrinkóné, 2005), az egységes lány- és fiú- középiskolát (Rébay, 2006), Brunszvik Teréz életét (Somogyvári, 2009), az arisztokrata nőnevelést (Virág, 2010) elemző tanulmányok.

A szintén interdiszciplináris vonalat képviselő Educatio folyóiratban a 48 neveléstörténeti témájú cikk közül 6 sorolható azon tanulmányok közé, melyekben nemek szerint differenciáltan vizsgálnak kérdésköröket, vagy kifejezetten nőket érintő kérdésköröket tárgyalnak. Utóbbi jelenik meg a tanítói pálya elnöiesedését tárgyaló tanulmányban, (Neszt, 2010), illetve érintőlegesen az óvodai nevelést, (Bajomi, 2005) az egészségnevelést, (Tigyiné Pusztafalvi, 2013) és az iskolázási életutakat, választásokat tárgyaló írásokban. (Bíró-Nagy, 2007., 2012., Nagy 2013) Elvéve találunk a tankönyvek és a történelem-értelmezés kapcsolatával foglalkozó írásokat is. (Tóth et al., 2006., Kovács, 2006) 2007-ben a folyóirat tematikus számot jelentett meg „Társadalmi nemek” címmel, melyben elsősorban a tágon értelmezett neveléstudomány kutatási eredményeit mutatták be, az írások között két neveléstörténeti fókuszút találunk, Bíró Zsuzsanna Hanna és Nagy Péter Tibor (2007) írását, valamint Thun Éva írását a neveléstudományi paradigmákról (2007), mely érinti a neveléstörténet bizonyos korszakait.

Az Új Pedagógiai Szemlében megjelent 83 neveléstörténeti, vagy történetírással kapcsolatos írás közül 2 foglalkozott a nők nevelésének és oktatásának történetével, az egyik a dualizmus kori feminista nőmozgalmak történetét, (Kereszty, 2012) a másik a női példaképek élettörténetének lehetséges feldolgozási módjait (Pető – Waaldijk, 2005) dolgozta fel.

ÖSSZEZGÉS

Jogosan merül fel a kérdés, hogy miképpen valósulhat meg a szociális és állampolgári kompetenciákra való felkészítés, ha a történetírásban a nők nevelésének történetéről alig szólnak az akadémiai kutatások. Ahogy arra már Joan Wallach Scott is rámutatott a történettudományokban úttörőnek számító tanulmányában, a társadalmi nem elemzésekor szükség van elméleti keretre, különben hiábavaló a nagyszámú, jó színvonalú történeti munka. Ennek ellenére, bár egyre több kutatás épít a társadalmi nemek tudománya eredményeire, vagy inkább csak integrálja a társadalmi nem elemzési kategóriáját, annak definiálásával, az ahhoz tartozó – nemzetközi szakirodalomra épülő – elméleti és módszertani keret felvázolásával ritkán, nőnevelés-történeti írásokban egyáltalán nem találkozhatunk a magyarországi szakirodalomban.

Természetesen nincs közvetlen kapcsolat az egy tudományterületen keletkező újítások és annak iskolai tananyagba való integrációja között. Mégis azt feltételezzük, hogy ha tudományos kutatások fókuszja ignorálja a kisebbségi társadalmi csoportokat, például általában beszél nevelésről és oktatásról, akkor továbbra is láthatatlanok maradnak a társadalom történetének meghatározó részei. A vizsgálatom alapján arra következtetek, hogy a magyarországi neveléstörténet-írásban a nőnevelés-történeti tanulmányok még mindig periférikusnak számítanak, inkább hozzáadnak történeteket a mainstream nevelés-történekehez, nem építenek, és nem integrálják a gender elméleteket és módszertanokat.

A szociális és állampolgári kompetencia feltételeznél, hogy az egyén felelősen gondolkodik a nemek közötti egyenlőségről, egyén és társadalom viszonyáról, tudja és érti az európai társadalmak multikulturális és társadalmi-gazdasági dimenzióit, elfogadja és megérti a különböző nézőpontokat. A neveléstörténetek íróinak, az akadémiai szféra szereplőinek is feladata, hogy – feltételezve, hogy ők maguk is érzékenyek a társadalmi kérdések iránt – láthatóvá tegyék a marginális csoportok történeteit, folyamatosan kérdőjelezzék meg a mainstream neveléstörténet-írás probléma- és határterületeit. Felmerülhet kérdésként, hogy milyen társadalmi hatása van azoknak a nőnevelés-történeteknek, amelyek bár nőkről szólnak, de nem tárgyalják az elnyomó társadalmi nemi struktúrákat, nem értelmezik kritikusan a nevelés és oktatás területein megvalósuló kizárás-bennfoglalás dinamikáját. A kritikai elemzés nélkül ugyanis az marad láthatatlan, ami az érzékenyítést megvalósíthatná, ami az élethosszig és életszéles tanulásban résztvevők kulcskompetenciáit erősíthetné: a domináns ideológiák megkérdőjelezése, hangjuk hallatása saját magukat és más társadalmi csoportokat ért igazságtalanságok ellen.

Korostelina (2013) kutatása bemutatta, hogy a történelem tanulása, a különböző történelmek megismerése kiemelt terület a szociális és állampolgári kompetenciák elsajátításában. A különböző társadalmi csoportok történelmeinek megismerése egy olyan eszköz, amely segíthet a társadalmi konfliktusok, előítéletek csökkentésében, hatékonyan támogatja a kölcsönös megértést, és ezek alapján létrejöhetnek egymás mellett létező, multi-perspektivikus értelmezések. Ehhez szükséges, hogy ne csak bemutassuk a történelmeket, de – a nőnevelés-történet esetében például – építsünk az alapvető (jelen esetben társadalmi nemi) elméleti és módszertani keretekre.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Aczél Zsófia (2012): „...ez közös gond volt, minden dolgozó anya közös gondja...”
Üzemi óvodák 1945 és 1975 között. Iskolakultúra 5. 37-55.
- Bajomi Iván (2005): Az óvodai nevelés intézményei Franciaországban. *Educatio* 4. 716-727.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (2007): Nemi esélyek és nemi döntések a két világháború közötti bölcsészkarokon. *Educatio* 4. 565-590.
- Bíró Zsuzsanna Hanna – Nagy Péter Tibor (2012): Bölcsészek szakválasztása és tanárrá válása. *Educatio* 2. 190-212.

- Daskalova, Krassimira (2009): *Managing Gender and Diversity: Key Competences in Cultural and Citizenship Education? The Impact of Cultural and Citizenship Education on Social Cohesion*. 3-5- December 2009. Vilnius.
- Eurydice (2012): *Citizenship Education in Europe*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf (utolsó letöltés: 2014. október 30.)
- Gáti Annamária (2010): *Aktív állampolgárság Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. Budapest: TÁRKI-Tudok Tudásmenedzsment és Oktató Központ Zrt. http://campuslet.unideb.hu/dokumentumok/tanulmanyok1/Gati_Annamaria_TARKI_TUDOK.pdf (utolsó letöltés: 2014. október 30.)
- Géczi János (2005): *Az Iskolakultúráról*. *Iskolakultúra* 5. 22-24.
- Goodman, Joyce (2012): *The gendered politics of historical writing in History of Education* 41. 1. 9-24.
- Halász Gábor – Michel, Alain (2011): *Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation*. *European Journal of Education*. 3. 289-306.
- Hoskins, Bryony – Beatrice d’Hombres – JoAnn Campbell (2008): *Does Formal Education Have an Impact on Active Citizenship Behavior?* *European Educational Research Journal* 7, 3, 386-402.
- Hoskins, Bryony – David Kerr – Hermann J. Abs – Jan Germen Janmaat – Jo Morrison – Rebecca Ridley – Juliet Sizmur (2012a): *Analytic Report: Participatory Citizenship in the EU. Report 2. Europe for Citizens Programme*. http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report2_analytic_report.pdf (utolsó letöltés: 2014. július 17.)
- Hoskins, Bryony – Hermann J. Abs – Christine Han – David Kerr – Wiel Veugelers (2012b): *Contextual Analysis Report: Participatory Citizenship in the EU. Report 2. Europe for Citizens Programme*. http://ec.europa.eu/citizenship/pdf/report_1_contextual_report.pdf (utolsó letöltés: 2014. július 17.)
- Hunyadi Bulcsú – Juhász Attila – Krekó Péter – Molnár Csaba – Sztás Katalin (2013): *Lelkes fogyasztók, el nem kötelezett demokraták*. *Political Capital*.
- Kereszty Orsolya (2012): *A nők szerepeinek tematizálása A Nő és a Társadalom című folyóiratban (1907-1913)* *Új Pedagógiai Szemle* 9-10. 187-197.
- Kéri Katalin (2004): *A középkori muszlim nevelési irodalom főbb témái*. *Magyar Pedagógia* 4. 409-427.
- Kéri Katalin (2004b): *Gyermekortörténet Spanyolországban*. *Iskolakultúra* 10. 84-93.
- Kéri Katalin (2010): *Az egyetemes neveléstörténet tág értelmezése*. *Magyar Pedagógia* 3. 265-276.
- Kerr, David (2008): *Hatást gyakorolni a világra. Az aktív állampolgárságra nevelés új koncepciója*. *Új Pedagógiai Szemle* 11-12, <http://www.ofi.hu/tudastar/david-kerr-hatast> (utolsó letöltés: 2014. január 20.)
- Korostelina, Karina V. (2013): *History Education in the Formation of Social Identity. Toward a Culture of Peace*. New York, Plagrave.
- Kovács Emőke (2006): *A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között*. *Educatio* 3. 630-644.

- Nagy Péter Tibor (2004): Az 1938-as tanítóképzési reform. *Magyar Pedagógia* 3. 251-262.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban 1867-1945. *Iskolakultúra* 6-7. (teljes szám)
- Nagy Péter Tibor (2007): A nappali és felnőttközépiskolai érettségivel rendelkezők aránya a rövid XX. században. *Magyar Pedagógia* 2. 123-139.
- Nagy Péter Tibor (2013): Az iskolázottság és az iskolázás. *Educatio* 4. 529-554.
- Neszt Judit (2010): A tanítói pálya elnöiesedésének történeti előzményei. *Educatio* 2. 314-321.
- Pető Andrea (2001): „A nőtörténetírás története.” *Rubicon* 6. 42-44. <http://www.multor.hu/rubicon/cikk.php?id=1153&page=1&ev=2001&szam=> (utolsó letöltés: 2010. december 22.)
- Pető Andrea – Waaldijk, Berteke (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. *Új Pedagógiai Szemle* 2. 3-15.
- Rébay Magdolna (2006): Az egységes leány és fiú középiskola. *Iskolakultúra* 4. 3-26.
- Scott, Joan Wallach (2001): A társadalmi nem (gender): a történeti elemzés hasznos kategóriája. In Van-e a nőknek történelmük?, ford. Greskovits Endre. szerk. Joan Wallach Scott, 121-160. Budapest, Balassi. (első megjelenés: 1986, *American Historical Review*)
- Simonné Pallós Piroska (2008): Óvodák Fiumében. *Iskolakultúra* 7-8. 65-73.
- Somogyvári Lajos (2009): Narratívumok Brunszvik Teréz életéről és munkásságáról. *Iskolakultúra* 3-4. 101-109.
- Somogyvári Lajos (2013): Pedagógusképek- és szerepek az 1960-as évek Magyarorszáján. *Magyar Pedagógia* 1. 29-52.
- Sztrinkóné Nagy Irén (2005): A női szerep változásai és a reformpedagógia. *Iskolakultúra* 2. 63-68.
- Sz. Tóth, János (2005): A kulcskompetenciák állapota és a tanulási igények.
- Támba Renátó (2013): Az anya-gyermek kapcsolat a 19–20. század fordulójának szolnoki festészetében. *Iskolakultúra* 3-4. 110-123.
- Tészabó Júlia (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra* 2. 17-25.
- Thun Éva (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról. *Educatio* 4, 551-564.
- Tigyné Pusztafalvi Henriette (2013): Az egészségnevelés intézményesülésének története. *Educatio* 2. 224-234.
- Tóth Judit – Vincze Orsolya – László János (2006): Történelmi elbeszélés és nemzeti identitás. Az Osztrák-Magyar Monarchia reprezentációja osztrák és magyar történelemkönyvekben *Educatio* 1. 174-182.
- Vajda Zsuzsanna (2013): „Legdrágább kincsünk a gyermek!” Anyaság és gyermeknevelés az ’50-es években Magyarországon a *Nők Lapja* című folyóiratban. *Iskolakultúra* 2. 65-81.
- Virág Irén (2010): Nőnevelés – arisztokrata tradíciók. *Iskolakultúra* 3. 58-73.

- Watts, Ruth (1996). Making Women Visible in the History of Education. In Anya Heikkinen (ed.): Gendered History of (Vocational) Education – European Comparisons. *Ammattikasvatussarja* 14, Hameenlina 9-28.
- Watts, Ruth (2003): Science and Women in the History of Education: Expanding the Archive. *History of Education* 2. 189-200.
- Watts, Ruth (2007): Women in Science: A Social and Cultural History. London – New York, Routledge.
- Watts, Ruth (2007): Whose knowledge? Gender, Education, Science and History. *History of Education* 36. 3. 283-302.
- Watts, Ruth (2012) ‘Gender and Education in History’ ed. with Mineke van Essen (2012) *Paedagogica Historica* vol. 3 (themed issue): 335-90
- Zepke, Nick. (2013): Three perspectives on active citizenship in lifelong and lifewide education research. *LLine* 2. <http://www.lline.fi/en/article/research/220132/three-perspectives-on-active-citizenship-in-lifelong-and-life-wide-education-research> (utolsó letöltés: 2015. január 15.)
- Az Európai Parlament és a Tanács 2006/962/EK ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006.12.30.]
- Tanács (2012): A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és Képzés 2020”) (2009/C 119/02) Ifjúsági Stratégia (Youth Strategy) http://ec.europa.eu/youth/policy/youth_strategy/index_en.htm (utolsó letöltés: 2015. január 20.)

ABSTRACT

Out of the eight key competences that have been accepted by the European Union in 2006 one is social and civic competence, which is an individuals’ ability to participate actively in the formation of society and to organize the macro- and micro-society in their immediate surroundings. History of education shows and stresses the individuals’ active social involvement based on the accomplishments of the past. But one should not forget those social groups which have been left out of the history-writing of education, such as women, roma people and individuals living with disabilities. A history-writing of education based on gender takes these marginalized groups into consideration on one hand, while on the other, it also problematizes the process by which exclusion happens. In my presentation – primarily relying on the English sources of a gender-based history-writing of education – with the aid of content analysis, I explore the ways in which gender appears in Hungarian history-writing of education, how the various authors discuss the histories of different social groups and the kind of „alternative” histories that are created. A gender-based history-writing of education can contribute to raising people’s awareness to the fact, that gender roles are socially constructed, that one’s rigid and fixed expectations towards gender roles narrow their prospects (and not only in education),

and define their lives. An equitable education would mean that everyone, regardless of their social definiteness, has access to resources without limitations, and everyone can actively participate in the life of society; and in order to do so, they would receive sufficient and appropriate examples during their times spent in educational institutions.

A gender-based history-writing of education – by focusing on marginalized groups and problematizing their exclusion – contributes to raising people’s awareness to the fact, that gender roles are socially constructed, that one’s rigid and fixed expectations towards gender roles narrow their prospects (and not only in education), and define their lives.

A POROSZ NÉPISKOLAÜGY FEJLŐDÉSÉNEK FŐBB ÁLLOMÁSAI ÉS JELLEMZŐI 1737-1840 KÖZÖTT, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ÁLLAM ÉS AZ EGYHÁZ VISZONYÁRA

A KUTATÁS INDOKOLTSÁGA

Tanulmányunk során vizsgáljuk azokat a porosz népiskolai közoktatást, másrészt az állam és az egyház közötti viszonyt, munkamegosztást szabályozó joganyagokat, amelyek a közép- és dél-német államok (Szászország, Baden, Württemberg, Bajorország), a svájci kantonok, valamint Ausztria, és Franciaország oktatásrendszerének befolyásolása mellett, szignifikáns mértékében, igazolhatóan határozták meg Magyarország közoktatását is. Előzetes vizsgálataink szerint Az 1763., az 1765. évi iskolaszabályzatokban, valamint az 1794. évi törvényben és az 1819. évi törvénytervezetben foglaltak elsőként Ausztrián keresztül jelentkeztek az első és második Ratio Educationis formájában, majd Thun Leó –féle 1855. évi „Oranisations-Entwurf”-ban. A joganyagok 1856-tól a protestáns felekezetek tanügyi modernizációs és autonómia törekvéseit is formálták. Számos vívmányuk megjelenik a református egyházkerületek iskolaalkotmányának tekinthető, Gönczy Pál részéről 1858-ban kidolgozott „Népiskolai szervezet”-ben, és az evangélikus egyházkerületek oktatásügyi működési szabályzatát adó, Árvay Józsefnek ugyanezen évben elkészült „Népiskolai tanterv”-ében. A jogszabályok a felekezetek iskolaalkotmányai mellett erőteljesen befolyásolták a kiegyezést követően megszervezett Vallás- és Oktatásügyi Minisztérium tevékenységét. Poroszország alaprendeletei- és törvényeinek egyes részei, a bajor, badeni, svájci hatások mellett egyértelműen feltűnnek Gönczy Pál minisztériumi osztálytanácsos 1868 tavaszán elkészült népiskolai törvénytervezetében, és báró Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter részéről ugyanezen év júniusában benyújtott törvényjavaslatban. Arról, hogy a népiskolai törvény kidolgozásában kulcsszerepet vállaló Gönczy Pál alaposan ismerte és értékelte Poroszország tanügyi jogszabályait, és teljesítményét tesz bizonyosságot a Budapesti Szemlében 1867-ben megjelenő „Poroszország” című tanulmánya, amely nem titkoltan a hazai törvényjavaslat elfogadását kívánta elősegíteni. Kutatásainkból tudjuk azt is, hogy a felekezeti sajtó, különösen a protestáns érdekeltségű Sárospataki Füzetek, illetve a Protestáns Egyház

és Iskolai Lapok, valamint a katolikus egyházhoz tartozó Religio, és Tanodai Lapok is élénk figyelemmel kísérték a német államok, különösen Poroszország tanügyének fejlődését. Az indokoltság másrészt az észak-német királyság központosításban játszott úttörő szerepéből is adódik. A nagyobb német államalakulatok közül Poroszország volt az első, amely a komplex iskolaszabályzatok, és az 1819-ben elkészült monumentális közoktatásügyi törvényjavaslat mellett a 18. század végére elviekben, a 19. század első harmadára a gyakorlatban is megvalósította a világi irányítású, de az egyházi értékeket is tiszteletben tartó állami oktatásrendszert.

KUTATÁS CÉLJA, ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

A kutatás célja a porosz közoktatásrendszert leginkább meghatározó 1763. évi protestáns, és az 1765. évi katolikus iskolaszabályzatokat, az 1794. évi Polgári Törvénykönyv XII. fejezetét, valamint az 1819. évi közoktatásügyi törvényjavaslatot áttekinteni, elemezni, és felmérni. Kutatásunk alapvetően a megismerésre, a rendszerezésre, és a jogszabályok feltérképezésére irányul, amelynek érdekében a négy jogszabály összesen kétszázhetvenhárom paragrafusát teljes terjedelmében elolvastuk, és megvizsgáltuk. Tanulmányunkban nem vállalkozunk a történelmi folyamatok és kontextus feltárására, az intézményrendszer működésének ismertetésére, a jogszabályban foglaltak elmélyült értékelésére, ahogy az egyes paragrafusok tartalmi kifejtésére sem. Vállalt hiányosságunkat folyamatban lévő, 2014 első negyedévében megjelenő összegző munkánk oldja fel, amelynek keretében a folyamatok kiemelése, a paragrafusok tartalmi kifejtése, a tematikus vizsgálatok kidolgozása mellett számot adunk a porosz joganyagok és a hazai jogszabályok, szabályzatok elemeinek összehasonlításáról is. Tanulmányunk kontextusának megértéséhez nyújt segítséget a harmadik pontban megadott kortárs szakirodalmak. Vállalt célunk az, hogy vizsgálatainkkal későbbi tematikus, és komparatív kutatásokat alapozhassunk meg. Ennek indokoltságát abban látjuk, hogy körülményeink szerint a hazai történettudomány szférájából hiányoznak Poroszország tanügyének megismerésére vonatkozó elmélyült munkák, ugyanakkor az észak-német királyság úttörő voltából adódóan elkészítésüket szükségesnek véljük.

DOKUMENTUMOK, SZAKIRODALMAK

A célok eléréséhez kutatásunkat döntően forrásdokumentumok vizsgálatára alapozzuk, amelynek során súlyt helyezünk a porosz közoktatást alapjaiban meghatározó jogszabályokra. Elemezzük az állami intervenció korai megnyilvánulását, az 1736. évi Principia Regulativa rendeletet, a pietista szellemiségű 1763. évi protestáns General-Landschulreglement-et („Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner Königlichlichen Majestät von Preussen durchgehends zu beobachten”), valamint az ennek nyomán 1765-ben elkészült katolikus iskolaszabályzatot

(„Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Catholischen in Städten und Dörfern des souverainen Herzogthums Schlesien und der Grafschaft Glatz). Figyelmet fordítunk II. Frigyes Vilmos uralkodásának utolsó éveiben szentesített 1794. évi „Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten” XII. fejezetére, valamint a báró Karl von Stein zum Altenstein vallás- oktatás- és egészségügy-miniszter irányításával 1819 nyarán elkészült „Unterrichtsgesentwurf”-ra. A jogszabályokat összekötő folyamatok lényeges elemeit a kiemelkedő teljesítményű kortárs kutatók eredményeire támaszkodva fejtjük ki röviden. Figyelmet fordítunk Sarah Austin (trans.) „Report on the State of Public Education in Prussia by M. Victor Cousin” (1834.), Wilhelm Thilo: Preussisches Volksschulwesen (in. Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. (Dr. Karl Adolf Schmid), Sechster Band. 1867.) Henry Barnard: „National Education. Part I.” (1872.), Thomas Alexander „The Prussian Elementary Schools” (1918.), Ellwood P. Cubberley „The History of Education” (1920.).

EREDMÉNYEK

Első szakasz

Részben a német tanügyi fejlődési pálya hagyományaira, a 16-17. század között elkészült Kirchen- und Schulordnung szabályzatokra, részben August Hermann Francke pietista reformjaira építve, részben önálló elképzelések mentén elsőként a porosz népiskolarendszer megalapozójaként értékelt (Alexander 1918), összesen ezernyolcszáz tanintézmény (Barnard, 1872) létesítésében érdekelt I. Frigyes Vilmos kezdte meg az elemi iskolahálózat kiépítését. Az uralkodó erőteljes lépéseket helyezett kilátásba a néptömegek iskoláztatásának fejlesztéséért, a képzés színvonalának növeléséért, valamint Herman August Francke pietista mozgalmának felkarolásáért. Uralkodása során készült el Kelet-Poroszország tanügyének finanszírozási rendszere, amely kulcsszerepet játszott a későbbi állami irányítású, egyházközségi fenntartású iskolarendszer finanszírozásában (Cubberley, 1920). Az elmaradott keleti terület közoktatásában való áttörést, az állam első aktív fellépését az 1736. évi „Principia Regulativa” (Vormbaum, 1864), illetve a hozzá kapcsolt tekintélyes összeg, mintegy ötvenezer frank, és az adományozott királyi földbirtok hozta meg. Bár a központilag elkészült rendelet csak a keleti tartományra vonatkozott, mégis a szemléletmódja fogja a következő száz év finanszírozási mechanizmusát meghatározni. Súlyát jól mutatja, hogy a hetven évvel később elkészített 1819. évi közoktatásügyi törvényjavaslat alapnézetét átvette. J. V. H. Melanton a rendeletet Poroszország történetében mérföldkönek tekinti, szerinte ez volt az első alkalom, hogy a tanügy állami intervenciókban részesült (Melton, 1988). A rendelet kiterjedt a létesítés, a tanítói fizetés, a tandíjak, és a központi segélyezés konstrukciójára (Thilo, 1920). A szabályzatnak megfelelően (1.) az egyházközségek megszervezik a helyi iskolaszékeket, amelyek felelősek a létesítésért és működtetésért; (2.) az állam biztosítja az építőanyagot, és a tüzfát; (3.) az egyházak négy tallérral járulnak a tanítók fizetéséhez; (4.) a szülők

a gyermekek tizenkét éves koráig, gyermekenként négy groschent fizetnek; (5.) több gyermek esetén az első gyermek kivételével a kormány fizeti a tandíjat; (7.) a lakosság gondoskodik a tanítók természetbeni ellátásáról; (8.) a tanító jogosult állattartásra, és ennek érdekében a legelő igénybevételére, valamint a konfirmáció után díjban részesülni; (9.) a központi kormány egy hold földdel tartozik a tanítóknak, amelyet a lakosság művel meg. A Principia Regulativa hatására néhány éven belül közel ezer népiskola létesült, s ezen felül további nyolcszáz elemi tanintézmény köszönheti létrejöttét az uralkodónak (Cubberley, 1920). Tartalmi szabályozást a rendelet nem vállalt fel, ennek oka, hogy már 1725-ben elkészült az első komplex, pietista szellemiségű iskolaszabályzat, a felügyeleti rendszer pedig már jóval ezelőtt érvényben volt. A korai államegyházi abszolutizmus közoktatás-politikáját a korszak lehetőségeihez mérten eredményesnek tekinthetjük a felügyeleti rendszerek kidolgozásában, a fejlett pietista tan módszerek elterjesztésében, és a létesítések elrendelésében, a finanszírozás szabályozásában, a mintegy kétezer tanintézet megalapításában. Másfelől azonban jelentős nehézség adódott az erkölcsös és képzett tanítók hiányából, amelynek eredményeként a pietista reformelképzelések az újonnan alapított tanintézetekben kevésbé érvényesülhettek.

Második szakasz

Nagy Frigyes elődjének hagyatékára épített, de a transzformáció során erőteljesebb lépéseket tett. Regnálásának specifikumát a mérsékelt centralizáció és az oktatásügy domináns tartalmi megújításának kettősége adta, amely önmagán túlmutatva több német államalakulat tanügyét is érezhetően befolyásolta. A reformok előmozdításával összefüggésben II. Frigyes munkáját segítette Julius Hecker, H. A. Francke egykori tanítványa. Hecker a Berlińi Szentháromság Templom lelkészeként látta el hivatását, majd tanügyi reformerként 1747-ben alapította meg a berlini reáliskolát, majd ezt követően a tanszínvonalának emeléséért javasolta II. Frigyesnek egy szeminárium felállítását. Az iskolai tanítók és a lelkészek képzését felvállaló, pietista szellemiségű intézet működését magániskolaként 1748-ban kezdte meg, nyilvános királyi tanintézeté kabinetrendelet alapján 1753-ban vált, ellátva a közoktatásrendszer részbeni irányítását (tanítók felkészítése, vizsgáztatása, kinevezése). II. Frigyes a berlini reformok felkarolását megelőzően a negyvenes évek elején megerősítette a korábban elfogadott országos rendeleteket, a vidéki népiskolákat biztosította az állam anyagi támogatásáról. A jogszabályi környezet fenntartása, és a berlini törekvések felkarolása mellett a 18. század közepétől megkezdte az evangélikus egyház központosítását (Barnard, 1871, Cubberley, 1920). Arra az elhatározásra jutott, hogy a tanügy általános reformja, a komplex regulációk kidolgozása, s megvalósítása kizárólag a decentralizált egyházszervezet, tartományi konzisztóriumok központosításával válhat sikeressé. Ennek érdekében 1750-ben megszüntette a tartományi szinten elhelyezkedő egyháztestületek önállóságát, létrehozva az államnak felelős, jog-és feladatkörei alapján az államigazgatás részének tekinthető Berlińi Konzisztóriumot. A legfőbb konzisztórium 1750-től államszervként ellátta az állami főfelügyeletben álló tanintézetek és plébániák működésének irányítását és felügyeletét. A centralizációval

az államnak lehetősége nyílt az iskolarendszer nagyobb fokú igazgatására, az evangélikus egyház befolyásolására, szakpolitikai tekintetben pedig a minőségi tanítói állomány kialakítására, az iskolák színvonalának fejlesztésére (Cubberley, 1920). A központosítást követően állami irányelvek mellett, azonban továbbra is az egyház közreműködésével haladt előre a tanintézetek fejlődése.

A Berliini Konzisztórium és a Berliini Tanítóképző felállítását követően II. Frigyes meggyőződve a centrális szándékérvényesítés gördülékenységéről elérkezettnek látta az időt a korábbiaknál komplexebb szabályzatok kibocsátására, jogot formálva a népiskolai közoktatás tartalmi befolyásolására. Elsőként 1763-ban adta ki a protestáns tartományok részére az egyetemes iskolaszabályzatot, majd két évvel később a katolikus Sziléziára és Glatz megyére vonatkozó iskolaalkotmányt. Az összetett megközelítésű szabályzatok legalább egy évszázadra határozták meg a német típusú közoktatás fejlődését, és a Ratio Educationis rendeleten keresztül hazánkat is befolyásolták. Az 1763. évi protestáns General-Landschulreglement-et, tanügyi eredményei alapján királyi felkérésre a Berliini Konzisztórium tanácsosa Julius Hecker állította össze 1763 tavaszán. A huszonhat paragrafusból, és öt tartalmi egységből felépülő 1763. évi protestáns iskolaszabályzat előszava megállapította az oktatás alacsony színvonala, a hiányos tudású, tapasztalatlan, felkészületlen és képzetlen, magaviseletükben kifogásolható tanítók, másoldalról a tudatlanságban és erkölcstelenségben felnövekvő fiatalok közötti összefüggést. A helyzet konszolidálásáért a szabályzat elrendelte az 5-14 év közötti általános tankötelezettséget (1.§.); szankcionálta elmulasztását (10.§.), kialakította az iskolacenzust (11.§.); megállapította a felmentés eseteit (2.§., 4.§.). Bevezette a kimaradók, és a tanulatlan felnőtt lakosság részére kötelező vasárnapi és ismétlőiskolákat, (6.§.), a gyermekeket kötelezte a vasárnapi Istentiszteleteken való megjelenésre (23.§.). A költségekkel és a szociálisan rászorulókkal kapcsolatban rögzítette a tandíjat (7.§.), megszabta a tandíjmentesség eseteit (8.§.), megállapította a szegény tanulók segélyezését, az ingyenes tankönyvhasználatot (21.§.), a nélkülöző diákok megsegítésére gyűjtéseket rendelt el (9.§.). A tandíjre nézve deklarálta a tanféléveket és a napi tanidőt (5.§, 19.§.). A tanítóktól elvárta a mintaértékű valláserkölcsi életmódot (12.§.), megállapította az iskolán kívüli életvitelüket (szórakozástól, kocsmatól, italkereskedelemtől, italozástól, zenéléstől, és egyéb erkölcstelen, helytelen példát mutató időtöltéstől való eltiltásukat), tilalmazott munkákat (13.§.). Hosszasan és részletesen kodifikálta a tanítók kiválasztását, kinevezését és felvételi vizsgáztatását, kitérve a Berliini Tanítóképző összetett szerepvállalására (14.§.), az alkalmazás feltételeként előírta a tanításra felhatalmazó okleveleket, licenceket, jogosítványokat, és azok megszerzésének komplex és hosszadalmas módját, a kinevezést a Berliini Tanítóképző Szeminárium elvégzéséhez kötve (15.§.), tanidő alatt megtiltotta a tanulók dolgoztatását (16.§.). A tanügy tartalmát érintő szakaszok rögzítették a tanítási nap imádsággal való megnyitását (17.§.), a valláserkölcsi nevelés fontosságát, módját, alapelveit (17.§.). Emellett meghatározták a tantárgyakat (hittan, írás, olvasás, számolás, ének), órabeosztással és tartalommal írták le a mintatantervet, részletesen taglalva a tanítás-módszertant (19.§.). A tantárgyakhoz a jogalkotó kijelölte a Berliini Konzisztórium jóváhagyását élvező szöveggyűjteményeket, tankönyveket (20.§.), a tanüggyel

kapcsolatban végül rögzítette a tanfegyelmet (22.§.). A szabályzat teljesítésével, a tanintézetek igazgatásával, a tanítók utasításával, az iskolák felügyeletével felelősségre vonás terhe mellett az egyházat bízta meg legfőbb szövetségesként (24.§.), részleteiben rögzítve a lelkész és a tanító kapcsolatát az egyházszervek széleskörű adminisztrációs és felügyeleti tevékenységeit (24-26.§.). A létesítés, finanszírozás és működtetés deklarálását továbbra is az 1736. évi rendelet szabályozta, ezért ismételten erre nem került sor.

Johann Ignaz Felbiger apát Julius Hecker munkásságára építve 1765-ben készítette el a katolikus területekre vonatkozó hetvenegy paragrafust magában foglaló, hat egységre osztható szabályzatot. A „Schul-reglement” meghatározta a tanítói kinevezés feltételeit, kitért a képesítés és a felvételi vizsga kritériumaira (1.§.), elrendelte a mintaértékű gyakorlóiskolákként is működő tanítóképzők megszervezését (2.§.); megszabta a szemináriumigazgatók feladatait, a tanítójelöltek képzésének pedagógiáját (3-8.§.), valamint a kandidátusok képesítését, vizsgáztatását (9-11.§.). Az infrastruktúrával összefüggésben szétválasztotta a tanító életterét a tantermektől, elrendelte az egyházközségek forrásából finanszírozandó átalakításokat és az iskolaépítést, az iskolaadó kivetését, a felépítendő tanépületek kritériumait, a tanfelszerelések, taneszközök és tankönyvek biztosítását (13.§.). Alacsony tanítói fizetések esetén szabályozta a tanidőn, és tantermen kívüli munkavégzést (14-15.§.), a tanítókat felmentette egyes egyházi feladatok alól. A tanügyi alkotmány tekintetében hosszasan taglalta a tanítás-módszertant, meghatározta a tantárgyak körét (19-25.§.). Az iskolalátogatásra vonatkozóan elrendelte az általános tankötelezettséget (25.§.), elmulasztásának szankcionálását (26.§.), bevezette a tanulói nyilvántartásokat (29-30.§.), deklarálta a tankötelezettség alóli mentesség eseteit (27.§., 33.§.), az idő előtti kilépés szabályait (34.§.), kitért a dolgozó munkásgyermekek iskoláztatására (36.§.). Szabályozta a kötelező vasárnapi és ismétlő iskolákat (28.§.). A szegény tanulók érdekében megállapította a normatív segélyezést, ezért többféle adománygyűjtéseket rendelt el (38.§.), kitérve az elosztás módszertanára (39-40.§.), a nélkülöző tanulók részére megszabta a tankönyvhasználat feltételeit. A nyilvános közoktatás mellett erőteljes megszorításokkal kodifikálta a házi tanítást (31.§., 32.§.), és betiltotta a jogszerűtlenül működő magániskolákat (35.§.). A jogalkotó a szabályzat teljesüléséért nagy hangsúlyt fordított a porosz eljáráshoz képest is összetett felügyeletrendszer kialakítására. Precízen kijelölte a közvetlen felügyeletet ellátó lelkész feladatait (43-50.§.), a megyés püspök éves tevékenységeit (52-61.§.), a tankerületi felügyelő munkakörét (62-71.§.), valamint a legfőbb végrehajtó hatalommal rendelkező Had- és Belügyi Tanács szerepét.

Az 1763. és 1765. szabályzatok az infrastruktúra és finanszírozás kivételével közel teljesen lefedték az iskolaalkotmányt, ugyanakkor a kimondatlan egyházi jogállás végett teljes egészében nélkülözték a népiskola keretrendszerének rögzítését, ezt a hiányt részben az 1794. évi törvény pótolta.

Harmadik szakasz

Az iskolaszabályzatok az egyházközségek hozzáállása és lehetőségei, a társadalmi ellenállás, a patrónusok passzivitása, és a képzetlen tanítók következtében nem bizonyultak

eredményesnek (Cubberley, 1920; Alexander, 1918; Barnard, 1871; Paulsen, 1908). A gyenge érvényesülésére II. Frigyes Vilmos 1787-ben az iskolarendszer központosításával, majd 1794-ben az oktatás államosítását rögzítő kerettörvénnyel válaszolt. A trónnak közvetlenül felelős intézmény felállítását Karl Abraham von Zedlitz nevelésügyi miniszter szakpolitikai javaslatai szerint (Gönczy, 1866) II. Frigyes 1787-ben állította fel a világi szakemberekkel működő, a teljes iskolarendszer irányítását (Alexander, 1918), és főfelügyeletét ellátó Oberschul-Kollegium-ot. Az 1787-1807 között működő intézmény átvette a Berliini Konzisztórium feladatkörét, és elviekben megszüntette a legfőbb egyházszervek tanügyi autonómiát, szerepüket a jogszabályok végrehajtására, és a tanintézetek igazgatására, vallásos szellemiségük és nevelő funkciójuk fenntartására korlátozva.

Az iskolatanács felállítását követően II. Frigyes Vilmos 1794-ben szentesítette az Országos Polgári Törvénykönyvet (Allgemeines Landrecht), amelynek 129 §-ból álló XII. fejezete kodifikálta a tanügy keretszabályait, nem térve ki a tartalmi kérdésekre (továbbra is fenntartva a korábbi szabályzatokban foglaltakat). A jogalkotó miután az 1.§-ban rögzítette, hogy az alapfoktól a felsőfokig valamennyi tanintézet államintézmény, amelyek legfőbb feladata a fiatalokat hasznos tudással felruházni, illetve a tudományokkal megismertetni, létesítésük és fenntartásuk pedig kizárólag az állam engedélyével történhet, jellegük alapján megkülönböztette a magánintézeteket (3-6.§.), a házi-tanítást (7-8.§.), valamint a nyilvános tanintézményeket (9-11.§.). Az utóbbin belül szabályozta az alapfokú általános iskola (12-53.§.), a középiskola és gimnázium (54-66.§.), valamint az egyetem (67-129.§.) működését. Tanulmányunk feladata szerint a nyilvános tanintézetek közül az alapfokú tanintézetekre vonatkozó szabályzatot vizsgáljuk. A 9-11.§. definiálta a nyilvános tanintézetek alapszabályait, a 12-17.§. rendelkezett a felügyeletről, irányításról, és igazgatásról, a 18-21.§. rögzítette az iskola kiváltságait, a 22-25.§. meghatározta a tanítók kinevezését, a 26-28.§. deklaráta a tanítók jogait és kötelességeit. A 29-33.§. megszabta a finanszírozást, a 34-38.§. szabályozta az infrastruktúrát, a 39-42.§. lefektette a tanítók ellátását, a 43-46.§. elrendelte az általános tankötelezettséget, a 47-49.§. kimondta az iskolafelügyelő és a lelkész feladatait, az 53-54.§. megszabta a tanfegyelmet. Az egyház és az állam viszonya elsősorban a 9-11.§., a 12-17.§., a 22-25.§., és az 53-54.§. szakaszokban jelenik meg. Jelen esetben az első két blokkot vizsgáljuk. A 9.§. alapján a nyilvános tanintézet az állam felügyelete alatt áll, egyben köteles az állami vizitációkat engedélyezni, a 10.§. szerint vallási hovatartozás alapján egyetlen általános iskola sem tagadhatja meg a gyermekek felvételét, a 11.§. értelmében az iskola vallásától eltérő hitű gyermekek mentesülnek a hittanórától. A 9-11.§. valójában az egyházközségi vegyes iskola típusát alapozta meg, tette ezt annak ellenére is, hogy az intézmények többségének működtetése, szellemiségük formálása ténylegesen egy felekezethez, és bizonyos mértékben az egyházközséghez tartozott. A működtetést és igazgatást definiáló 12.§. kimondta, hogy az iskolák helyi irányítását a helyhatóságok és a tanintézettel kapcsolatban álló plébánia gyakorolja. A 13.§.-nak megfelelően az iskolaalkotmányt és a tanügyi jogszabályokat a helyhatóság és az egyházi előljáróság irányításával a plébánia, a polgármester és a rendőrhatalóság érvényesíti; a 14.§. szerint

a tanintézet szabálytalanságait a helyhatóságoknak és a lelkészeknek kell kinyomozni, felsőbb hatóságoknak jelenteni és lehetőség szerint korrigálni. A 15.§. gyakorlatilag megszüntette a tanintézettel kapcsolatban álló felekezetek és helyhatóságok irányítási autonómiáját, kimondva, hogy a helyhatóságok és a lelkészek a felsőbb jogszabályoknak megfelelően igazgatják a tanintézeteket, érvényesítik a tanügyi rendelkezéseket, a jogszabályokkal szemben nem dönthetnek, azokkal ellentétes intézkedést nem hozhatnak. A 16.§. értelmében az egyházi és világi szervek a jogszabályok alkalmazása mellett ellátták azok érvényesülésének felügyeletét, a felmerülő nehézségekről pedig a szakasznak megfelelően értesítették a tartományi előljáróságot. A kerettörvény a tanítók, a finanszírozás, az infrastruktúra, a tankötelezettség, és felügyelet vázlatpontoszerű rögzítése közel megegyezett a korábbi évtizedek szabályzataiban foglaltakkal, az eltérés egyedül a tanítók megválasztásánál tapasztalható. A 22-25.§. a tanítók felvételét a korábban tisztán egyházi jóváhagyás mellett az egyházközség hatóságának, és a tartományi konzisztórium engedélyéhez kötötte.

A 19. század első évtizedében lejátszódó modernizációs folyamatokat, J. H. Pestalozzi munkamódszerének, tantárgyainak, és pedagógiájának átvételét, és a megújult tanítóképzők kiépítésének megkezdését követően a népiskolai közoktatás komplex szabályozását az 1817-ben megszervezett Vallás- Oktatás- és Egészségügyi Minisztérium végezte el. K. S. Altenstein nevelésügy miniszter megbízásával J. W. Süverns osztálytanácsos 1819 júniusára készítette el Poroszország közoktatásának alaptörvény-javaslatát. A tervezet az uralkodói megerősítés ellenére nem nyerte el szentesítést, mégis egy évszázadra meghatározta a porosz közoktatást (Cubberley 1920; Austin 1834). Európa számos államának tanügyi teljesítményét megelőző, egyben meghatározó részletes és terjedelmes tervezet két részből (nyilvános és magán tanintézetek), hét fejezetből, összesen száztizenhárom paragrafusból épült fel, lefedve a közoktatás egészét. Szabályozása a nyilvános tanintézetek esetében az elemi iskola, a polgári iskola, a gimnázium és a tanítóképzőre vonatkozott. Az I. fejezet (1-6.§.) rögzítette az alapszabályokat, a tanintézet és az állam viszonyát, az oktatásrendszer felépítését, az intézetek nyilvánosságát, a hit védelmét, a tanítás nyelvét, és vallásos szellemiségét. Az iskolaalkotmány tartalmi elemeit a II. fejezet (7-23.§.) mondta ki, kitérve az oktatási és nevelési céljára, a tanfegyelemre, a képzési szintek feladatára, és a tanítás-módszertanra. Előírta az elemi iskola, a polgári iskola, és a gimnázium céljait, a tantárgyakat, azok szempontjaival, a tankönyveket, a tanidőt, a tanítás-módszertant, a tanulók kilépését, a záró bizonyítványokat, a szülők és a tanintézet jogait, a nyilvánosságot (vizsgákat, ünnepeket). A III. fejezet (24-32.§.) rendelte el az iskolalétesítést, a szintek megszervezését, a felekezeti és vegyes típust. Az egyházközségeket önerejükben kötelezte legalább elemi iskola felállítására, és működtetésére, illetve irányításukat ellátó iskolaszékek megszervezésére. Átmenetileg elfogadta a közeli falvak közös iskoláit és iskolaszékeit. Időlegesen engedélyezte a törvénytől eltérő színvonalú iskolákat, egyben fejlesztésekre kötelezve azokat. A szervezés során egyaránt jóváhagyta a párhuzamosan működő felekezeti iskolákat (ezt tartva prioritásnak), szükség esetén engedélyezte a felekezetek megegyezésével egyesült, vagy újjólág felállított vegyes iskolákat és iskolaszékeket. A nagyobb településeknél kodifikálta a többszintes,

integrált tanintézményeket, részleteiben kifejtve a polgári iskolák és gimnáziumok alapításának rendjét. A finanszírozással és infrastruktúrával foglalkozó V. fejezet (43.54.§) meghatározta az egyházközség tanügyi kiadásait (tanítók fizetése, nyugdíja; épületek szabályos felhúzása, fenntartása és fűtése; berendezések, tankönyvek, tanfelszerelések; szegény tanulók felségélyezése), majd részletesen kifejtette a tételeket (45-48.§.). (1.) A fizetéseknel rögzítette a tartományi minimálbérek elvét; (2.) az infrastruktúrával összefüggésben elrendelte az egészséges helyen felépítendő, megfelelő számú és méretű tantermekkel, alkalmas tanítókkal ellátott, jól szellőző, felszerelt, tiszta épületek létesítését, a meglévők átalakítását. A tartományi konzisztóriumokat megbízta a standard (egység) vidéki és városi, különböző méretű iskolaépületek tervrajzainak, berendezésterveinek és költségterveinek elkészíttetésével. (3.) A tanfelszerelésekre nézve előírta az elegendő számú tankönyvek, munkafüzetek, térképek, geográfiai szemléltetőeszközök, kották, rajzeszközök, tornaszerek, természettani gyűjtemények, kézműves- és agrárfoglalkozás szerszámainak beszerzését, illetve a vidékhez illeszkedő tankertek, méhészetek, és mintagazdaságok, valamint tornaszínek meglétét. (4.) A szegény tanulóknak részbeni, vagy teljes tandíjmentességet, és ingyenes tankönyv- és tanszerhasználatot biztosított, a több gyermekes szülőknek szociális körülményektől függetlenül tandíjkezdvezményt nyújtott. A tanítók özvegyeinek, és árváinak segélyalapot hozott létre. A költségek előteremtésére elsődlegesen a hagyományos forrásokat javasolta a jogalkotó (patrónusok, alapítványok, adakozások, hagyatékok, tandíjak), ezek elégtelensége esetén pedig általános iskolaadót, és egyéb természetbeni vagy anyagi hozzájárulást rendelt el, végső esetben engedélyezte a megyei és tartományi segélyeket. Igen részletesen szabályozta gazdálkodásmenedzsmentet. A 7-14 éves gyermekek tankötelezettségét a IV. rész (33-42.§.) kodifikálta. A szülőknek elrendelte az iskoláztatást, biztosította számukra a tan szabadságot (nyilvános- és magániskola, házi tanítás), kimondta a dolgozó gyermekek kötelező oktatását. Szabályozta a tanulmányaikban előjárók előírtnál korábbi kilépését, elrendelte az anyakönyvek és keresztelési regiszterek éves ellenőrzését a tanköteles korú gyermekek felmérésére, szabályozta a házi tanítást és magániskoláztatást, engedélyhez kötötte a kijelölttől eltérő iskolába iratkozást. A szülőket és a tanítókat kötelezte az iskolalátogatás felügyeletére, a tanítóknak előírta a nyilvántartások vezetését, részükre megtiltotta a gyermekek tanidő alatti dolgoztatását. A tankötelezettség megszegését fokozatos eszközökkel szankcionálta (gyermekek iskolába vezetése karhatalommal, gyámság alá helyezése, szülők pénz-, börtönbüntetése, közmunkára kötelezése, eltiltása közhivataloktól, egyházi és iskolai munkaköröktől, megfosztásuk közsegélyektől). A minőségi tanítóállomány érdekében a VI. fejezet 58.§. állami és tartományi forrásból rendelte el a tartományonként létesítendő három évfolyamos, az általános és a polgári iskolára felkészítő tanítóképzőket, rögzítette megszervezésük alapelveit, engedélyezte a tisztán felekezeti, és egyes intézetek felállítását, hetven főben maximalizálta a tanulók számát, létesítésüket a világi hívságoktól mentes középvárosokban találta megfelelőnek. A belépés alsó korhatárát tizenhat évben határozta meg, kihangsúlyozta a valláserkölcsi nevelést és a tanítás-módszertant, rögzítette a tantárgyakat és az elsajátítandó világi és egyházi kompetenciákat. Kitért az évfolyamok céljaira, az intézmények felügyeletével pedig a

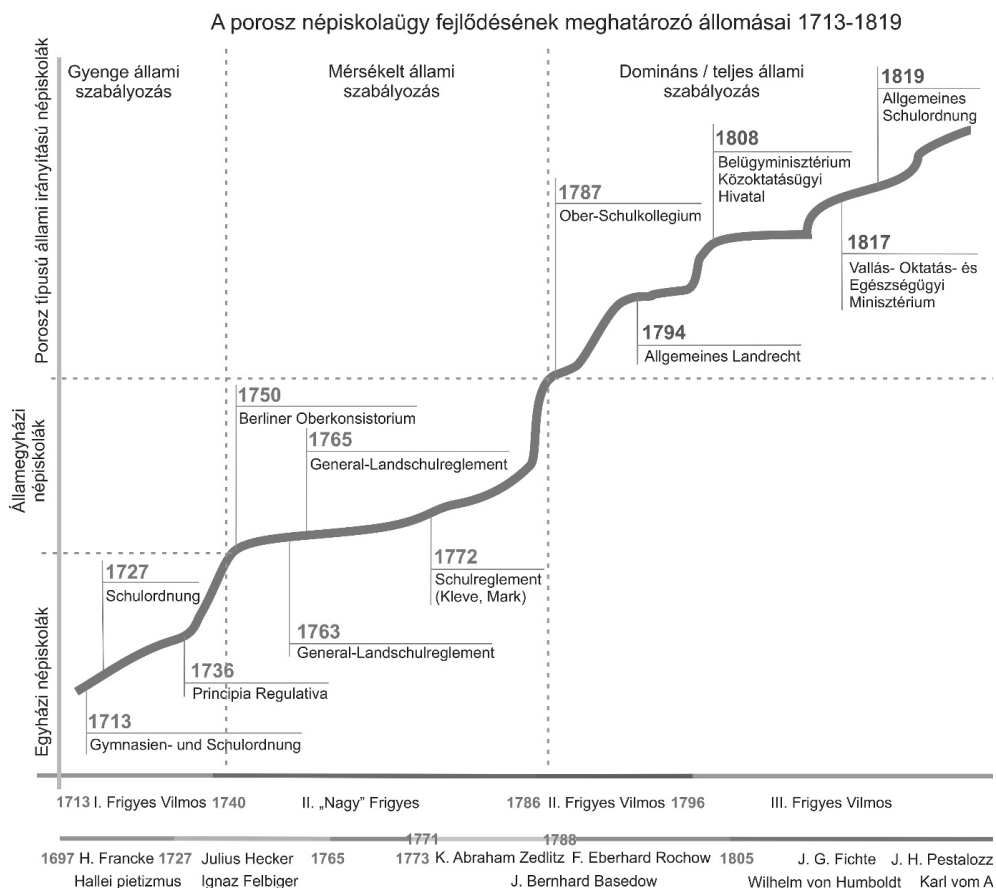
tartományi konzisztóriumot bízta meg. A tanítóval kapcsolatban a VI. fejezet (55-83.§.) meghatározta a munkakör elvárásait, az alkalmassági vizsgákat, és okleveleket, a kandidatek menedzselését, a tartományokat kötelezte a megüresedett álláshelyek nyilvántartására, definiálta a tanítók megválasztásának és kinevezésének folyamatát, a tanítóegyesületek felállítását, a rendszeres továbbképzéseket, a tanítók vizsgáztatását. Kitért a tanítók támogatására, jutalmazására, fegyelmezésére, büntetésére, és a tanbíróságra. Az adminisztrációval foglalkozó VII. fejezet (84-90.§.) miután elrendelte az iskolaszékek kötelező felállítását, részletesen fejtette ki a vidéki, elsősorban falusi iskolaszékek, és a városi irányító testületek szabályzatát. Kitérve sokak mellett a megszervezésre, a személyi összetételre, a jogkörökre, a felügyeleti, irányítási és gazdálkodási feladatokra, a munkamegosztásra, a tanítókhoz való viszonyra, a bíraskodási jogkörre. Az iskolaszékeken kívül szabályozta a tankerületi iskolafelügyelőiséget, részletezve a tanfelügyelők megválasztását és kinevezését (egyházi személyekből), a jogköröket és feladataikat, az éves tanintézmény-vizsgálat sokrétű szempontjait, a tartományi konzisztóriumoknak benyújtott jelentések felépítését, a nyilvános és magániskolák főfelügyeletét, illetve előírta a munkakör betöltéséhez szükséges tudást és képzettséget. Végezetül a VII. fejezet (91-113.§.) a magániskolák részletes szabályozását fogalmazta meg.

Következtetések a fejlődési pálya alapján

A porosz közoktatás állami szabályozása – a 17. század első harmadában elkészült formai és tartalmi joganyagok mellett – az 1736. évi Principia Regulativa rendelettel kezdődött meg, amely másfél évszázadra, elsődlegesen az egyházközségekre, illetve azok lakosságára terhelte a közoktatás finanszírozását. A létesítés kimondása, és a költségvetés megállapítása ellenére a tartalmi szabályozás és működtetés továbbra is az egyházakat illette meg. A mérsékelt centralizáció az államintézménynek tekinthető Berliini Konzisztórium megszervezésével, és a Berliini Tanítóképző felállításával vette kezdetét. A közoktatás minőségének fejlesztését szolgáló tartalmi megközelítésű jogszabályok elkészítésére az 1760-as években került sor. A szabályzatok – néhány szegmenstől eltekintve – megfeleltek a 19. századi modern tanügyi törvények szempontrendszerének. Az állam ettől a ponttól kezdve jogot formált a tanintézetek tartalmi működésének befolyásolására, de a szabályzatok összeállítását a tanügyben jártas egyházi szakemberekre bízta. Az egyházi szakemberek részéről kidolgozott szabályzatok az irányítási, igazgatási, utasítási, kinevezési és felügyeleti jogköröket továbbra is a felekezeteknek tartották fent az állammal, az egyházközséggel és a tanítókkal szemben. Az elkészült rendeletek tartalmukban úttörőek voltak, de érvényesítésük az egyházközségek ellenállásába és a képzett tanítók hiányába ütközött. A nagyobb érvény érdekében II. Frigyes Vilmos a közoktatást állami kézbe helyezte, a szabályzatokat állami szintre emelte fel, a főfelügyelet mellett az irányításra is igényt tartva. 1787-ben megalapította a szekuláris összetételű legfőbb iskolatanácsot, és 1794-ben elkészítette az állami iskolarendszer kerettörvényét, amelyben valamennyi tanintézetet államintézménnyé formált. Az egyház irányítási jogát elvesztette, a törvények végrehajtásán és a tanintézetek működtetésén pedig az egyházközség

világi hatásaival kellett osztoznia, ahogyan a tanítók kinevezésén is. Miután a 19. század elején megtörtént Pestalozzi munkamódszerének adaptálása, és annak elterjesztését szolgáló tanítóképzők kiépítése, a centralizáció tovább erősödött. 1808-ban a tanügy irányítását a Belügyminisztérium Vallás- és Oktatásügyi Hivatala, 1817-től pedig a Vallás- Oktatás és Egészségügyi Minisztérium látta el. A közoktatásrendszer szabályozását pedig a korábbi eredményeket integráló 1819. évi közoktatási törvényjavaslat foglalta magában. Poroszország a tisztán egyházi iskolarendszerről az 1830-as, 1840-es évekre létrehozta az állami irányítású, egyházközségi fenntartású, felekezeti és egyházközségi igazgatású, működtetésű, és döntően egyházi ellenőrzésű iskolarendszert, megteremtve a felekezeti, vegyes iskolák alapjait is. A tanintézetek az állami irányítás ellenére továbbra is vallásos szellemiségben működtek, a nevelés és oktatás kettősége, a vallásos nevelés, és a tantárgyak vallásos színezete, a pietista jellemvonások, az állampolgári lojalitás szempontjai elsődleges célt jelentettek a 20. század első évtizedéig.

1. ábra: A porosz népiskolaügy fejlődésének állomásai 1713–1819



Saját szerezés.

Forrás: önálló kutatási eredmények, forrásdokumentumok, Ellwood P. Cubberley (1920.), Thomas Alexander (1918), Friedrich Paulsen (190

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Allgemeines Landrecht (1794): Allgemeines Landrecht für die Preußischen Staaten. Berlin.
- Ellwood P. Cubberley (1920): The History of Education. Houghton Mifflin Company. Boston.
- Henry Barnard (1872): National education Part I.. E. Steiger. New York.
- Gönczy Pál (1867): A népiskola a XIX. században: Poroszország. 4. közlemény. In. Budapesti Szemle. 22. szám. 184-216.
- James Van Horn Melton (1988): Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. Cambridge University Press. Cambridge.
- II. Frigyes (1763): Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement. Berlin.
- II. Frigyes (1765): Königlich-Preußisches General-Land-Schul-Reglement. Potsdam.
- Reinhold von Vormbaum (1864): Evangelische Schulordnungen. Gütersloh.
- Sarah Austin (trans.) (1734): Report on the State of Public Education in Prussia by M. Victor Cousin” (1834.)
- Thomas Alexander (1918): The Prussian elementary schools. The Macmillan Company. New York.
- Wilhelm Thilo (1867): Preussisches Volksschulwesen (in. Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. (szerk. Dr. Karl Adolf Schmid), Sechster Band. Berlin. 1867.)

ABSTRACT

Study aims to review the most important laws of the progress of the Prussian public education in the period 1736-1840. In our research we examine those regulations, laws, and law proposals, which did not only determine the endogenous progress of the Prussian Kingdom, but in our view significantly influenced the public education system of Middle- and South-German States (Saxony, Baden, Württemberg, Bayern), of Austria and of Hungary. In conjunction of Hungary, our preliminary studies showed that Paul Gönczy's „Public school organization (regulation of the Hungarian Protestant Church)” of 1858 and Joseph Árvay's „Public school curriculum (regulation of the Hungarian Protestant Church)” of 1858, and count Joseph Eötvös's „Law of public education (State law)” of 1868 in addition to the results of other nations took many items form the Prussian

solutions. Our working method decisively placed the source and document analysis. In this context, we examine financial regulation (“Principia Regulativa”) of 1736., the protestant and catholic „General-Landschulreglement (General school regulation” of 1763 and of 1765, the „Allgemeines Landrecht (National Civil Code)” of 1794, and the „Unterrichtsgesetzentwurf (Public education bill)” of 1819. In our work we are sensing the educational development path and the relation between church and state in light of the laws, and not in the mirror of practical results. In addition to the document analysis in a little measure we use academic literature of Victor Cousin, Thomas Alexander, Ellwood P. Cubberley, Henry Barnard, Wilhelm Thilo. Our undertaken shortcomings, that we do not explain the full content of law, instead of we explore the most important aspects of their organization, we would like to point out the pioneering role of Prussia. One year of research extends in the background of the research, for which we examined the all paragraphs of the four measure, altogether two hundred and seventy-three in his full extent on his row. In this study we can only describe the aspects of legal documents. Purpose and expected results of the work is the launch and support the thematic and comparative researches. The study is extremely important for us, because the progress of public education of Prussia is unexplored in process and in detail in the Hungarian academic literature.

Olasz Lajos

A NEMZETISÉGI OKTATÁS SZABÁLYOZÁSA ÉS GYAKORLATA MAGYARORSZÁGON, A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

BEVEZETÉS

A Magyarországon élő különböző nyelvi, kulturális kisebbségek közül, régi honosságuk, elismert kulturális és vallási reprezentációjuk, markáns társadalmi önazonosság tudatuk révén, a magyar mellett 12 közösséget tekintettek államalkotó nemzetiségnek, és ezeknek biztosítottak kollektív jogokat. A jelentősebb létszámú és nagyobb nyelvterületeket alkotó nemzetiségi csoportok közé tartoztak a németek, a szlovákok, a románok, valamint három délszláv nép, a szerb, a horvát és a szlovén. Kisebb számban, elsősorban szórványban éltek Magyarországon lengyelek, ukránok és ruszinok, bolgárok és görögök, illetve örmények. Közülük, az első világháborút követően, 1939-ig csak az első 6 kisebbség rendelkezett nemzetiségi iskolákkal. Kárpátalja visszacsatolásával nagyszámú ruszin iskola került Magyarországra, a második világháború kirobbanását követően pedig a magyar állam létesített lengyel iskolákat a német és szovjet támadás nyomán ide érkező menekülteknek (Tilkovszky, 1998:9-10, Kapronczay, 1998:15-16).

Az I. világháborút követően Magyarország etnikai összetételében jelentős változások következtek be. A trianoni békeszerződés nyomán az ország területének 67%-a, lakosságának 58%-a a szomszédos államokhoz került. A többségében nemzetiségek lakta peremvidékek elcsatolása révén nagymértékben visszaesett a nyelvi, kulturális kisebbségek aránya. A két világháború közötti időszakban, Magyarországon a kisebbségi lakosság körében további jelentős népességszökkenés volt tapasztalható. Miközben az összlakosság száma 1910 és 1941 között 22%-kal emelkedett, a nem magyar anyanyelvűek száma 25%-kal csökkent, ezen belül a szerbeké 79%-kal, a szlovákoké 54%-kal, a románoké 50%-kal. Ez a negatív tendencia a legkisebb mértékben a német kisebbséget érintette, ahol a csökkenés csak 14% volt. A nem magyar anyanyelvű népesség létszámának folyamatos apadása következtében a nemzetiségi lakosság aránya az összlakosságon belül az 1910-es 46%-ról 1920-ra 10%-ra, 1941-re pedig (a trianoni területre vetítve) 7%-ra csökkent (Népszámlálás – 1983:14, 23, 30).

1. táblázat: *A lakosság nemzetiségi megoszlásának alakulása (1910–1941)*

| | 1910 | 1920 | 1930 | 1941 |
|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Összlakosság | 7 612 114 | 7 986 875 | 8 685 109 | 9 316 074 |
| Magyar | 6 730 299 | 7 155 979 | 8 000 335 | 8 655 798 |
| Német | 553 179 | 550 062 | 477 153 | 475 491 |
| Szlovák | 165 317 | 141 877 | 104 786 | 75 877 |
| Román | 28 491 | 23 695 | 16 221 | 14 142 |
| Horvát | 62 018 | 58 931 | 47 332 | 37 804 |
| Szerb | 26 248 | 17 132 | 7031 | 5442 |
| Szlovén | 6915 | 6087 | 5464 | 4816 |

(Forrás: Népszámlálás 1983: 14, 23, 30)

A nemzetiségi lakosság számában és arányában bekövetkező jelentős változást részben a világháború után meginduló nagyfokú migráció magyarázta. A magyarországi nemzeti kisebbségek, különösen a szlovákok, románok és szerbek köréből viszonylag sokan éltek az állampolgárság szabad megválasztását biztosító optálás lehetőségével, és áttelepültek az újonnan létrehozott utódállamokba. Az elvándorlás okai között ott szerepelt a korábbi diszkriminatív kisebbségpolitika, a háború és a forradalmak alatt elszenvedett sérelmek, az 1920-as évek nehéz gazdasági körülményei, a megélhetési gondok, az egyenlőtlen birtokmegoszlás, de komoly hatást gyakorolt a kisebbségi lakosságra a szomszédos államok részéről megnyilvánuló nacionalista propaganda is (Oltvai, 1991:143, 173).

A másik meghatározó tényező, amely jelentős szerepet játszott a nemzetiségi lakosság számarányának csökkenésében, a 20. századra már széles körben ható asszimiláció volt. A két világháború között az ország gazdasági, társadalmi szerkezetében bekövetkezett változások hatására tovább gyorsult az asszimilációs folyamat. A nemzetiségi lakosság jelentős része az új határok menti területeken élt. Ezek a régiók azonban elszakítva korábbi gazdasági centrumaiktól, zsákutcás helyzetbe kerültek. Ez sokakat arra kényszerített, hogy elvándoroljanak az ország belseje felé, és elsősorban a nagyobb városokban, illetve a fejlődésnek induló ipari körzetekben keressenek jobb megélhetési lehetőséget. A nemzetiségi nyelv, kultúra és identitás őrzését inkább elősegítő falusi közegekből való kiáramlás, és a magyar többségű városokba, ipartelepekre való beköltözés, az interetnikus kommunikációt feltételező modern ipari, közlekedési és szolgáltató ágazatokban való elhelyezkedés már rövidtávon is együtt járt az asszimiláció, a nyelvváltás felgyorsulásával. Az asszimiláció azonban nemcsak a városlakók körében gyorsult fel, hanem azokban a községekben is, ahol a nemzetiségi lakosság kisebbségben élt. A nyelvhasználat fenntartására, a kulturális hagyományok megőrzésére leginkább ott volt lehetőség, ahol a nem magyar anyanyelvű közösségek helyi többséget alkottak. (Horváth, 2005:186-187).

A trianoni Magyarország területén (az egykori magyar állam központi körzeteiben) hosszú időn át éltek a különböző nemzetiségek viszonylag konfliktusmentesen, egymással szoros kölcsönhatásban. Ezek a területeken jelentős mértékű volt a vegyes házasságok száma, melyek, különösen városi, vagy vegyes etnikai összetételű falusi közegekben általában a többségi nyelv használatának átvételével jártak együtt. A magyar nyelvűség terjedésében szerepe volt az egyházi szertartásokkal kapcsolatban kialakult szokásoknak, illetve az iskolai oktatásnak. Az etnikailag vegyes, de felekezeti szempontból homogén (mindenelőtt római katolikus) településeken az egyházi szertartásokat gyakran magyarul tartották. A szentbeszéd többségében magyarul hangzott el, a nemzetiségi nyelvet elsősorban a templomi éneklés során használták. Bár az 1797/1914. VKM rendelet kimondta, hogy a hittan oktatást az adott nemzetiség nyelvén kell folytatni, a vegyes gyülekezetek esetében ez sokszor az államnyelven, magyarul történt. A közös egyház tehát bizonyos esetekben szintén az asszimiláció irányába hatott (Kugler, 2000:177, Szarka, 1997:405)

A háborút követő években az asszimiláció terjedésében szerepet játszott a kormányzati kisebbségpolitika ellentmondásossága, különösen a helyi közigazgatási szervek részéről megnyilvánuló türelmetlenség, az iskolai oktatás és a közéleti nyelvhasználat területén jelentkező magyarosító törekvés. A kormányok által meghirdetett nemzetiségpolitikai alapelvek, és az ezekre épülő központi szabályozás általában szélesebb körű mozgásteret, és különösen a kultúra területén komolyabb lehetőségeket ígért a kisebbségeknek, a helyi hatóságok és politikai erők viszont gyakran korlátozták a nemzetiségi törekvéseket, lehetetlenné tették, hogy a kisebbség élni tudjon a számára biztosított jogokkal. Az országban eluralkodó revíziós hangulat, valamint a szélsőjobboldal esetenként éles hangú nacionalista fellépése tovább nehezítette a nem magyar ajkú lakosság helyzetét (Szarka, 1997:400).

A trianoni békeszerződés Magyarország egész lakosságára nézve komoly hátrányokkal járt, érzékenyen érintette a nemzeti kisebbségeket is. A nemzetiségi iskolahálózat komoly veszteségeket szenvedett, a kisebbségi tannyelvű oktatási intézmények nagy része, köztük az összes középiskola a határokon kívülre került. A regionális centrumok, nagyvárosok elcsatolásával elérhetetlenné vált egy sor kulturális intézmény, illetve a nemzetiségi identitás szempontjából fontos lehetőség (könyvtár, színház, sajtó, nyomda). Az új politikai keretek és a rendkívül feszült államközi viszony megnehezítette a magyarországi nemzetiségek számára az anyanemzettel való kapcsolattartást. A korábbi, szerves gazdasági struktúrák szétszakítása komoly megélhetési gondokat okozott. Az anyagi problémák megnehezítették a kulturális infrastruktúra újraépítését, fejlesztését. Ugyancsak súlyos következménnyel járt, hogy a háború utáni nagyarányú migráció során elsősorban az iskolázottabb rétegek távoztak el, ami a kisebbségi társadalmak körében komoly értelmiségi hiányt okozott. Nem maradt elegendő számú tanító vagy lelkész (Szakály, 1991:45, Oltvai, 1991:173).

A magyarországi kisebbségek nemzeti identitásának megőrzésében, anyanyelvük, kulturális hagyományaik ápolásában kitüntetett szerepe volt az iskolai oktatásnak. Az 1918-as polgári demokratikus forradalom kormányzata novemberben külön rendeletben

erősítette meg (202 600/1918. VI. VKM), hogy a községi és felekezeti népiskolákban az oktatás a helyi lakosság, illetve az intézményfenntartó anyanyelvén folyhat. Kimondta, hogy a korábbi szabályozással szemben (1907. XXVII. tc.) a magyar nyelv oktatása a nemzetiségi iskolák 1. és 2. osztályában még nem kötelező. A rendelet előírta, hogy az iskolaszékek mielőbb hozzanak határozatot a tanítási nyelvről, és erről tájékoztassák a minisztériumot is. A háborús összeomlás és a forradalmak nyomán kialakuló zavaros politikai viszonyok közepette azonban ezt a rendelkezést számos helyen nem vezették be (Rácz, 2004:563).

A Tanácsköztársaság időszakában lépések történtek a nemzetiségi oktatás kiszélesítésére. A szlovák, a német és a ruszin autonómia meghirdetése a korábnál szélesebb lehetőségeket adott a helyi kisebbségeknek az anyanyelv iskolai használatára. Különösen a nyugat-magyarországi német lakosság szorgalmazta a nemzetiségi tannyelv bevezetését. Ez azonban gyakran a közigazgatási hatóságok ellenállásába ütközött. Speciális helyzet alakult ki a Dél-Dunántúlon, amely 1918 novemberétől 1921 nyaráig szerb megszállás alatt állt. A magyar többségű iskolákban (osztályokban) megmaradt a magyar, mint tanítási nyelv, a délszláv diákok azonban fakultatív módon, az anyanyelvükön tanulhattak. Ahol kisebbségben volt a magyarság, ott szerb volt a tannyelv, de a magyart, mint kiegészítő nyelvet továbbra is használhatták. A tannyelv mellett a megszállók a tananyagot is jelentős mértékben átalakították (Szita, 1986:604-605).

A Tanácsköztársaság bukása után, 1919. augusztusában Friedrich István kormánya új szabályozást adott ki, amely a háború előttihez képest bővítette a nemzetiségek oktatási lehetőségeit. A 4044/1919 ME rendelet kimondta, hogy községek, egyházak, alapítványok szabadon alapíthatnak iskolát a képzés bármely szintjén, és abban a tanítás nyelvént maguk határozhatják meg. Hangsúlyozta, hogy ahol jelentős arányban élnek etnikai, vallási vagy nyelvi kisebbségek méltányos részt kell biztosítani számukra a nevelési, vallási vagy jótékonyági célra fordított közjavakból. Azokon a településeken, ahol a lakosság nem beszélt magyarul, ott a nemzetiségi nyelv lett a hivatalos tannyelv, az állami, a községi népiskolákban és az ismétlőiskolákban egyaránt (Donáth, 2008:105-106). Ahol a lakosság legalább fele beszélt magyarul, ott opcionálisan vegyes tannyelvű oktatást vezettek be. A népiskolákban a hittant, írást, olvasást, számolást, beszéd- és értelemgyakorlatokat, valamint az éneket az adott kisebbség nyelvén tanították, a többi tantárgy esetében az iskolaszékek döntése alapján vagy magyarul, vagy a kisebbség nyelvén történt az oktatás. A 3. osztálytól kezdve magyar nyelvű írást, olvasást, beszéd- és értelemgyakorlatokat minden nemzetiségi iskolában oktatni kellett, hogy a diákok az iskola elvégzésekor már megértsék az egyszerűbb magyar nyelvű szövegeket és a gondolataikat magyarul is ki tudják fejezni (Szita, 1986:606-608).

A helyi hatóságok, tanítók és különböző politikai erők részéről azonban komoly elégedetlenség mutatkozott a rendelettel szemben, és nagy nyomást helyeztek a kormányra a szabályozás megváltoztatása érdekében. A politikai vonatkozásokon túl, a trianoni béke okozta sokkhatás és a nemzetiségekkel szemben megnyilvánuló bizalmatlanság mellett bizonyos egzisztenciális szempontok is szerepet játszottak abban, hogy sokan elleneztek a nemzetiségi tannyelv kiterjesztését. Az elcsatolt területekről nagy számban

menekültek Magyarországra értelmiségiek, tanítók és lelkészek. Számukra a magyar nyelvű oktatás minél szélesebb körűvé tétele jelentette a boldogulás lehetőségét. A társadalmi nyomásnak engedve a tannyelvre vonatkozó rendelkezéseket úgy módosították (209 494/1919. B. II. VKM), hogy amelyik iskolában korábban már magyar volt a tan nyelv, ott azt a szülők kérése alapján továbbra is megtarthatták (Lipcsei, 2006:23).

A VKM már 1920-ban rendeletet alkotott a német nyelvű tanítóképzés megindításáról. A németiség volt a legnagyobb létszámú és a legtöbb kisebbségi iskolával rendelkező nemzetiség, ezek fenntartása rendelkezett a legnagyobb pedagógusigénnyel, ugyanakkor az Ausztriával és Németországgal való jó kapcsolat is fontossá tette a német kisebbségi oktatás körülmények biztosítását. A rendelet (48 696/1920 VKM) értelmében Szeged, Baja, Győr, Sopron és Felsőlövő adott volna otthont a tanítóképzőknek. Az elképzelés megvalósítását azonban kezdetben anyagi problémák akadályozták, majd megkezdődött a közoktatás átfogó reformja, ami egy időre háttérbe szorította a tanítóképzés átalakítását. (Donáth, 2008:106).

Az 1921. évi XXXIII. tc. alatt becikkelyezett trianoni békeszerződés kimondta, hogy a nyelvi, kulturális kisebbségeknek joguk van saját fenntartású iskolákat létesíteni, ahol a tannyelvet maguk határozhatják meg. A nemzetiségi lakosságú településeken az állami és községi iskolákban is lehetőség volt a kisebbségi nyelven való tanulásra, de egyben kötelezővé tették a magyar nyelv tanulását is. Az alsó szintű közigazgatási hatóságok és a helyi iskolaszékek egy jelentős része azonban a magyar tannyelv kötelező bevezetését szorgalmazta. A vitában az egyházmegyei iskolai hatóságok a kormányzati álláspontot támogatták. A trianoni Magyarországon a népiskolák mintegy 70%-a felekezeti fenntartású volt. Az 1918-1919-es szabályozást korábban a püspök is elfogadták, és saját egyházmegyéikben kihirdették. Ezért a későbbiekben rendszerint elhárították a helyi tisztviselők, iskolaszékek vagy plébániák azon kezdeményezéseit, hogy kötelező érvénnyel vezessék be a magyar tannyelvet a nemzetiségek lakta települések iskoláiban is (Olay, 1935:13, Szita, 1986:609-610).

A nemzetiségi oktatás terén komoly gondot jelentett a krónikus tankönyvhiány. A Dél-Dunántúl horvát iskoláiban az első években a szerb megszállás időszakában bevezetett, Zágrábban kiadott tankönyveket használtak, ezeket azonban 1922-től a magyar tanügyi szervek, döntően politikai okok miatt kitiltották az oktatási intézményekből. A Mura menti horvát iskolákban sok helyen csak az evangéliumos egyházi könyvek voltak horvát nyelvűek, a tananyag feldolgozásához nem állt rendelkezésre kisebbségi nyelvű kiadvány. A Mura túlsópartján, a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság iskoláiban voltak ugyan nyelvileg megfelelő tankönyvek, ezeket azonban Magyarországon nem lehetett használni (Rácz, 2004:272-273, Tegzes, 1999:208).

A tankönyv engedélyezés tekintetében az 1920-as évek első felében még a háború előtti rendelkezések voltak érvényben, amelyek lényegét a tankönyvíró egyéni felelőssége és a közvetlen miniszteri engedélyezés képezte. A benyújtott kéziratok esetében megvizsgálták, hogy összhangban áll-e az állam alkotmányos rendjével és a valláserkölcsi nevelés elvárásaival, igazodik-e a kiadott tantervi előírásokhoz, megfelelő módszertani megoldásokat, közérthető nyelvezetet alkalmaz-e. A felkért szakértők pozitív értékelése

nyomán a mű a tankönyvlistára került. Elutasítás esetén a szerzőnek lehetősége volt érvelő fellebbezést benyújtani, ami alapján a miniszter mérlegelte, hogy engedélyezi a tankönyvként való használatot vagy sem (Szebenyi, 1994:610-611).

A nemzetiségi oktatás átfogó szabályozására 1923-ban, a közoktatási reform részeként került sor. A 4800/1923 ME rendelet (és a végrehajtását szabályozó 110 478/1923. VIII. a. VKM rendelet) biztosította a szabad iskolaalapítási és a szabad iskolaválasztási jogot. Az intézmények tannyelvét minden esetben a fenntartó határozhatta meg, a döntésnek azonban szülőkkel és a községi vezetéssel való egyeztetés során kellett megszületnie. A nem állami fenntartású kisebbségi iskolák ugyanolyan központi támogatásban részesültek, mint a hasonló magyar tannyelvű oktatási intézmények. Azokban az állami vagy községi népiskolákban, ahol a nemzetiségi tanulók száma elérte a 40 főt a szülők, az iskola vagy a község kérésére az oktatás részben vagy egészben a kisebbség nyelvén folytatható – természetesen a magyar nyelv kötelező oktatása mellett. Az állam kötelezettséget vállalt nemzetiségi tanítóképzés megszervezésére is (Olay, 1935:13-15, Füzes, 1979:386).

Az 1923-as szabályozás nyomán, a tannyelv tekintetében háromféle kisebbségi iskolatípus működött Magyarországon. Az „A” típusú nemzetiségi iskolában a tanítás a kisebbség nyelvén folyt, a magyar nyelv, mint kötelező tantárgy szerepelt. A „B” típusú iskolában egyes tannyelven folyt az oktatás. A természetrajz, természettan és vegytan, a gazdaságtan, rajz, kézimunka tárgyakat nemzetiségi nyelven, a földrajz, történelem, polgári jogok és köteleességek, testgyakorlás tárgyakat magyarul tanították. Mindkét nyelven volt beszéd- és értelemgyakorlat, írás és olvasás. A számtan- és az énekórákat szintén két nyelven tartották. A „C” típusú nemzetiségi iskolában valamennyi tantárgyat magyarul tanították, a nemzetiségi nyelv, a hozzá tartozó beszéd- és értelemgyakorlatot, írás és olvasás azonban kötelező tárgyként szerepelt. A magyar nyelvű órákon a kisebbségi nyelvet, mint kiegészítő nyelvet használták. Az egyházi fenntartású „C” típusú iskolákban a hitoktatás is a nemzetiség nyelvén folyt, ami jelentős mértékben erősítette a nemzeti kultúrához, hagyományokhoz való kötődést. Nemzetiségi többségű területen az állami fenntartású „C” típusú iskolákban is fakultatív módon előfordult a kisebbségi nyelvű hitoktatás (Lipcsei, 2006:56, Tóth, 1995:23).

Az iskolatípus megválasztásáról az iskolaszékek döntöttek. Felekezeti iskola esetében a végső jóváhagyás a területileg illetékes püspök hatáskörébe tartozott. Az állami és a községi iskolák esetén az iskolaszékek javaslatát a megyei alispáni hivatalokon keresztül kellett a kultusztárcához felterjeszteni. Gyakran előfordult azonban, hogy az alispán, a fenntartó és a szülők bevonása nélkül maga sorolta be az iskolákat, és ehhez kérte a VKM jóváhagyását. Az 1923-as rendelet kiadása nem szüntette meg a közoktatás területén érzékelhető nemzetiségi feszültségeket, a tannyelvvel kapcsolatos vitákat. A közigazgatási hatóságok, és a helyi magyar politikai erők általában arra törekedtek, hogy a kisebbségi oktatási intézmények közül lehetőség szerint minél kevesebbet soroljanak „A” és minél többet a „C” típusba (Szita, 1986:613, Tilkovszky, 1998:47).

A közoktatási reform részeként az 1467/1925. ME rendelettel új állami népiskolai tantervet adtak ki. Ezt követően előbb az osztott képzésű nemzetiségi iskola

óratervének, magyar és nemzetiségi nyelvi tanítási anyagának meghatározására került sor (62 800/1925. VIII. a. VKM), majd a részben osztott, illetve az osztatlan kisebbségi iskolák tantervét is kiadták (61 784/1927 VIII. a. VKM). Az állami és községi iskolákra kiadott tantervet átvették a felekezeti iskolák is, majd ez alapján a katolikusok 1926-ban, a reformátusok 1932-ben, az evangélikusok 1938-ban saját tantervi változatot készítettek. A tantervben megfogalmazott egyik kiemelt cél Magyarország történelmének, földrajzának, valamint az állampolgári jogoknak és kötelességeeknek a megismertetése volt. A jobb érthetőség kedvéért ezeket nemzetiségi nyelven is oktatták. Tantervi előírás volt mindkét nyelv beszéd szintű elsajátítása. Amit az egyik nyelven tanultak, azt a másik nyelven is gyakorolták. A tanítóknak a tanulókkal való érintkezés során a magyart és a nemzetiségi nyelvet egyaránt használni kellett. A tanterv rendelkezett arról is, hogy a csendes foglalkozásokon, az egyéni tananyag-elsajátítás során a jobb megértés érdekében a diákok mindkét nyelvet használják. (Lipcsei, 2006:43, 52).

A képzés során a magyar tannyelvű elemi iskolákhoz hasonlóan a nemzetiségi oktatási intézményekben is különválasztották az éneket és rajzot. Ezek korábban egy közös művészeti tárgy keretében kerültek oktatásra. Hasonlóképpen szétválasztották az írást és a fogalmazást. A magyar tannyelvű oktatáshoz képest a legnagyobb különbséget az jelentette, hogy míg az államnyelven oktató népiskola 1-4. osztályában heti 3 magyar óra volt, addig a nemzetiségi iskolákban heti 2 magyar és 2 nemzetiségi nyelvi órát írtak elő. A többletként jelentkező nyelvi órát az ének, a kézimunka és a rajz óracsökkenésével biztosították. A hitoktatásra vonatkozóan változatlanul az 1797/1914. ME rendelet volt érvényben, amely előírta, hogy a hittan tanítása lehetőség szerint mindenkinek az anyanyelvén történjen (Lipcsei, 2006:53).

A „B” típusú nemzetiségi iskolák az új tanterv értelmében a nemzetiség nyelvén tanították a beszéd- és értelemgyakorlatot, az írást és olvasást, a fogalmazást, helyesírást, nyelvi magyarázatot, a természeti és gazdasági ismereteket (a természetrajzot, természettant, gazdaságtant, háztartástant és egészségtant), valamint a rajzot és a kézimunkát. Magyar nyelven került oktatásra a történelem, a földrajz és a testgyakorlás, illetve a magyar nyelvhez, mint tantárgyhoz kapcsolódó beszéd- és értelemgyakorlat, írás és olvasás, fogalmazás, helyesírás és nyelvi magyarázat. Számтанból és énekből mindkét nyelven átvették ugyanazt a tananyagot. A vegyes tannyelvű iskolák számára külön előírták, hogy a nemzetiségi nyelven leadott tananyagot magyarul is foglalják össze, illetve, a magyar nyelven oktatásra kerülő témákat a kisebbség nyelvén készítsék elő, hogy a diákok a tanultakat mindkét nyelven röviden össze tudják foglalni (Tóth, 1995:23, Lipcsei, 2006:52-53).

A közoktatás átalakításához igazodva, lépések történtek a kisebbségi tanítóképzés biztosítására is. A budai tanítóképzőben, 1925-től 3 hónapos, heti 4 óras továbbképző kurzus indult, amely elsősorban a „C” típusú iskolákban való oktatásra készítette fel a pedagógusokat. Baján 1926-ban kiegészítő pedagógiai tanfolyam indult, valamennyi alapfokú népiskolával rendelkező kisebbség tanítói számára. A képzés tematikájához tartozott a nemzetiségi társadalom- és kultúraismeret (a kisebbség történelme, gazdasági, társadalmi sajátosságai, kulturális szokásai), a nemzetiségi nyelvismeret (a kisebbségi

nyelv nyelvtana, helyesírása, beszéd- és értelemgyakorlatok), a nemzetiségi oktatás szabályozása (a kisebbségi oktatásra vonatkozó rendeletek, tantervek, tankönyvek), nemzetiségi nyelvű hospitálás, és a magyar nyelv tanítása is (Olay, 1935:13-15, 87-88, Donáth, 2008:107-108).

1925-ben átalakult a tankönyv engedélyezés rendszere. A VKM keretében külön Tankönyvügyi Bizottságot állítottak fel 12 szakelőadóval, amely átvette a tankönyvvé minősítés feladatát. Ez a testület kért fel szakértőket, ez mérlegelte a benyújtott értékelést, illetve a szerző válaszreakcióját, és a tantárgyi szakelőadó javaslata alapján, ez döntést hozott az elfogadásról, az elutasításról vagy az átdolgozás elrendeléséről. Az új eljárási rend az állami, községi, valamint a katolikus egyház iskoláiba szánt tankönyvekre vonatkozott. A protestáns iskolák tankönyveit (természetesen hasonló szempontok alapján) saját egyházi főhatóságuk hagyta jóvá. Az új tanterv bevezetése nyomán, 1925-ben nagyszabású tankönyvrevíziót hajtottak végre, az elemi iskoláknál kötelező tankönyvtípusok használatát írták elő, de az új szabályozás érvényesítése mellett egy-egy tantárgy esetében többféle kiadvány közül is választhattak. A tankönyvpiac fokozottabb ellenőrzése érdekében (formálisan a családok anyagi terheinek csökkentésére hivatkozva) 1932-ben a VKM korlátozta a tankönyvcserre lehetőségét. Az iskolák 5 évig nem változtathatták meg az éppen használt tankönyveket, és nem kezdhettek új kiadványokból tanítani. A korlátozás az állami és községi iskolákra vonatkozott, de a miniszter hasonló lépés bevezetését kérte az egyházi főhatóságoktól is (Szebenyi, 1994:614-615, 619-620).

Az 1923-ban bevezetett szabályozás elvben lehetővé tette a nemzetiségi oktatásra vonatkozó alapelvek rugalmas és differenciált alkalmazását, és a kisebbségi közösségek számára a helyi viszonyoknak megfelelő képzést biztosított. A gyakorlatban azonban a rendeletben megfogalmazott lehetőségekkel a kisebbségek sokszor nem tudtak szabadon élni. A trianoni határmódosítások következtében a nemzetiségi többségű települések száma radikálisan csökkent. A döntően magyarul beszélő községekben, esetenként komoly nehézséget okozott a törvények által biztosított nemzetiségi oktatás megszervezése. A magyarországi szlovákok mindössze 19 községben voltak helyi többségben és további 49 községben haladta meg az arányuk a 10%-ot. A németység e tekintetben valamivel jobb helyzetben volt, helyi többséget 292 községben alkottak, arányuk pedig még 111 településen haladta meg a 10%-ot (Kovács, 1936a:37, Kovács, 1936b:7).

Egy-egy nemzetiségi iskola (osztály) fenntartásához esetenként nem volt elegendő számú kisebbségi származású tanuló. A nemzetiségi szülők gyakran alulreprezentáltak voltak a döntéshozó testületekben. Számos forráshiányos kistelepülés, szegény egyházközség számára anyagilag megoldhatatlan feladatot jelentett az „A” vagy „B” típusú iskola létrehozása, fenntartása, a pedagógusok, a megfelelő anyanyelvű tankönyvek, oktatási segédanyagok biztosítása. Az előrehaladott nyelvi asszimiláció következtében, a kisebbségi szülők egy része kedvezőbbnek tartotta, ha a gyermekét nem tisztán nemzetiségi nyelvű, hanem vegyes tannyelvű vagy „C” típusú iskolába írattja. Az anyanyelv oktatásához a legtöbben ragaszkodtak, de a tananyag elsajátítása szempontjából voltak, akik már előnyösebbnek vélték, ha a gyerekük magyar nyelven tanul (Petrusán, 1995:17, Tilkovszky, 1988:253)

A kifejezetten erős nemzeti öntudattal rendelkező kisebbségek kivételével gyakori jelenség volt, hogy a nemzetiségi elíttek nem kisebbségi, hanem jobb képzési színvonalat biztosító magyar tannyelvű iskolába írták a gyerekeiket. A magasabb tudásszint és a tökéletesebb magyar nyelvismeret elsajátítását fontos tényezőnek tekintették a közép- vagy felsőfokú továbbtanulás szempontjából. A módosabb és befolyásosabb réteg elpártolása azonban csak tovább növelte a nemzetiségi kisiskolákban jelentkező hátrányokat.

Külön problémát jelentett, hogy a magyarországi nemzetiségek egy része (szlovákok, románok) már korábban elszakadt a nemzetük központi tömbjétől, amikor magyar környezetbe települt. Ezek a közösségek kimaradtak az irodalmi nyelv és a nemzeti kultúra egységesedési folyamatából. A nemzetiségi nyelvű oktatás bevezetésével a tanulók az iskolában egy a saját dialektusuktól jelentősen különböző irodalmi nyelvet tanultak, ami egyrészt megnehezítette az egyes tantárgyak ismeretanyagának elsajátítását, másrészt, bizonyos értelemben leértékeltte azt a tájnyelvet és kultúrát, amit a magukénak tudtak. Mindez közvetett módon szintén az asszimiláció irányába hatott (Jakab, 2005:15, Borbély, 2001:167).

Az első világháborút követő nemzetiségi migráció, elvándorlás következtében, több kisebbség esetében nem volt elegendő számú megfelelő végzettséggel rendelkező, nemzetiségi származású tanító. 1918-ig a trianoni Magyarországon 21 egyházi fenntartású román nemzetiségi iskola működött 25 tanítóval. Az 1920-as évek első felében azonban csak 4-6 iskola működött folyamatosan, mert a tanítók többsége Romániába települt. A tanítóhiány még a nagyobb településeken is komoly gondot okozott. 1927-ben Békéscsabán 20-25 román tanuló nem részesülhetett nemzetiségi oktatásban, mert az iskolába nem sikerült román tanítót szerződtetni. Mivel évekig szünetelt az oktatás több iskolában, az egyházi hatóságok Romániában kerestek vállalkozó tanítókat, az ő alkalmazásukat azonban a kormányzat elutasította. Így a szülők a gyerekeket vagy az állami fenntartású „C” típusú iskolába, vagy a római katolikus egyház magyar tannyelvű népiskolájába írták be. (Berényi, 1997:62-63).

A helyzetet súlyosbította, hogy nem volt elegendő számú ortodox lelkész sem, aki rendszeres istentiszteletet tarthatott volna, és elláthatta volna a hitoktatást. Pedig az anyanyelvű hitoktatás rendkívül fontos szerepet játszott a gyerekek nemzeti identitás-tudatának kialakulásában, a történelmi hagyományok ápolásában, a kulturális sajátosságok megőrzésében, és a nyelvgyakorlásban is. E tekintetben az alföldi szlovák kisebbségi társadalomban az evangélikus egyház kiemelten fontos szerepet játszott (Tarján, 1988:107-110, Tóth, 1995:117).

A pedagógushiány az anyagilag valamivel jobb helyzetben lévő kisebbségi közösségeket is sújtotta. A nemzetiségi oktatást szabályozó kormányrendelet kiadásának idején, 1923-ban 419 német kisebbségi iskolát tartottak nyilván (48 „A”, 63 „B” és 308 „C”). Ahhoz, hogy valamennyi oktatási intézményt maximálisan ki lehessen használni, összesen 1400 pedagógusra lett volna szükség. A gyakorlatban azonban mindössze 101 német anyanyelvű tanító állt rendelkezésre. A „C” típusú iskolák többségében vagy nem német származású, vagy német anyanyelvű, de megfelelő képesítéssel nem rendelkező személy oktatott (Petrusán, 1995:17, Manherz, 1998:34).

Az 1920-as években az állami és községi iskolákba meghirdetett tanítói állások esetében nem írták elő kötelezőként a térségre jellemző nemzetiségi nyelv ismeretét. Kisebbségi nyelvet nem, vagy csak rosszul beszélő tanító alkalmazása gyakorlatilag lehetetlené tette az akár csak fakultatív nemzetiségi nyelven történő oktatást is. Ennek részben a kisebbségi nyelveket jól beszélő pedagógusok közismert hiánya volt az oka. Szerepet játszott azonban benne a magyar közigazgatás egyes képviselői részéről tapasztalható magyarosítási szándék is. A helyi hatóságok, magyar többségű iskolaszékek, különösen az 1920-as évek első felében, majd az 1930-as évek közepén a magyar tanítási nyelv minél szélesebb körű bevezetését sürgették. A nemzetiségi lakosság sok helyen azzal találta magát szemben, hogy a tannyelv megválasztását bizonyos politikai erők a hazafiság mércéjének tekintik. Ilyen esetekben a szülők gyakran a lojálisnak igyekeztek mutatkozni, és nem ragaszkodtak a kisebbségi nyelvű oktatáshoz, vagy csak „C” típusú képzést kértek. A nyugati határszél horvát lakta községeiben jellemzően magyar tannyelvű iskolák mellett döntöttek a helyi iskolaszékek, ott is, ahol a tanulók 80%-a horvát volt (Rácz, 2004:567-568, Tegzes, 1999:209).

Mindezek következtében az 1920-as évek folyamán a nemzetiségi iskolahálózat nem tudott bővülni, a tannyelv szerinti típusokat tekintve pedig igen kedvezőtlen átrendezés következett be. Jelentős mértékben csökkent az anyanyelven oktató („A” típusú) nemzetiségi iskolák aránya, a legtöbb intézményt „C” típusúra alakították át. A Dél-Dunántúli (Baranya, Tolna, Somogy megye) 217 nemzetiségi iskolája közül 1919-ben 186 az „A” és 31 a „B” típusnak megfelelő oktatást folytatott. Magyar tannyelvű, csak kisebbségi nyelvet oktató iskola nem volt. 1932-re azonban gyökeresen megváltozott a helyzet, már csak 13 „A” és 92 „B” típusú iskola működött, az intézmények többségében, 112 iskolában „C” típusnak megfelelő oktatás folyt (Szita, 1986:617-618).

A kialakult helyzettel maga a kormányzat sem volt elégedett. A miniszterelnökség keretében működő nemzetiségi és kisebbségi ügyosztály felmérése szerint a Dél-Dunántúlon, a kisebbségi lakosság létszáma alapján legalább 62 községben bővíteni kellett volna a nemzetiségi oktatás lehetőségeit, magasabb fokozatú képzés bevezetésével. A felmérés nyomán 44 község esetében „C” helyett „B” típusú, 18 község esetében pedig „B” helyett „A” típusú oktatás bevezetését tartották volna indokoltnak. A kormányzat azonban a probléma felvetésén, az érintett körzetek közigazgatási és tankerületi szerveinek való jelzésén túl, hatalmi szóval nem kívánt beavatkozni a kialakult helyzetbe (Füzes, 1979:391).

A nemzetiségi iskolák számának, illetve típusának alakulására jelentős befolyást gyakorolt a gazdasági világválság. Az anyagi nehézségek és a kiéleződő társadalmi feszültségek miatt jelentősen csökkent a nemzetiségi iskolák száma, és azon belül nyelvi szempontból magasabb szintű képzést biztosító „A” típusú intézmények száma. Magyarországon 1928-ban még 632 kisebbségi iskola működött, melynek 17%-a (105 iskola) volt „A” típusú. Öt évvel később, 1933-ban már csak 565 nemzetiségi népiskolában folyt tanítás, melyeknek 11%-a (61 iskola) oktatott teljesen kisebbségi nyelven. Ez a helyzet együtt járt azzal, hogy csökkent a nemzetiségi tankötelesek között a részben legalább anyanyelven tanulók aránya. Míg 1925-ben a 6-11 éves szlovák gyerekek 90%

az iskolában legalább írni és olvasni az anyanyelvén tanulhatott, addig 1935-re a nemzetiségi iskolába járó szlovák tankötelesek aránya 60%-ra csökkent (Tóth, 1995:118).

Hasonlóan egyoldalú arányok jelentek meg az egyes nemzetiségek országos statisztikáiban is. Az 1926/27-es tanévben a legtöbb „A” típusú nemzetiségi iskolával a németiség rendelkezett, de az oktatási intézmények többsége náluk is „C” típusú volt: 48 „A”, 63 „B” és 308 „C”. A „C” típusú iskolák magas száma azért is problémás, mert ezek az intézmények nem tudták kellő mértékben szolgálni a nemzetiségi nyelv, kultúra és hagyomány őrzését és ápolását, nem tudtak tényleges kulturális centrumként működni, összefogva a kisebbséget, erősítve annak identitástudatát. A kisebbségi lakosság gyakran nem is tekintette igazán a magáénak ezeket az iskolákat. Ahol kellően szervezett volt a kisebbségi társadalom, mozgalom indult a „B” típusú képzés bevezetéséért. Ezen a téren jelentősebb eredmény csak 1928 és 1931 között született. Akkor is elsősorban a német nemzetiségi képzés lehetőségei bővültek, amiben nemcsak a jobb anyagi feltételeik és a nagyobb társadalmi presztízsük játszott szerepet, hanem bizonyos külpolitikai vonatkozások is. A Németországgal való kapcsolatok bővülésének hatása, illetve a német kormány erőteljesebb fellépése, anyagi és diplomáciai támogatása (Szita, 1986:618-618, Tilkovszky, 1998:48).

Az oktatási intézményekben folyó tannyelvi változások egyébként komoly gondokat okoztak a kulturális kormányzatnak. Előfordult, különösen egyházi fenntartású iskolák esetében, hogy egy intézmény a helyi nemzetiségi erőviszonyok, az éppen beiratkozott hallgatók száma, nyelvtudása függvényében néhány éven belül többször is típust váltott. Ez megnehezítette a nemzetiségi képzés alakulásának nyilvántartását, ellenőrzését, a pénzügyi támogatás odaítélését, a panaszok orvosolását. Ebben az ügyben a VKM már 1927-ben megkereste a hercegprímást, aki a miniszter kérésére elrendelte, hogy a katolikus egyház fenntartásában lévő népiskolák tannyelvi típusváltásához minden esetben ki kell kérni az egyházi főhatóságok jóváhagyását is (Szita, 1986:615).

2. táblázat: Nemzetiségi iskolák statisztikája (1932/1933-as tanév)

| | A típus | B típus | C típus | Kisebbségi iskola |
|-----------------|---------|---------|---------|-------------------|
| Német | 46 | 139 | 263 | 448 |
| Szlovák | - | 2 | 51 | 53 |
| Román | - | 1 | 10 | 11 |
| Horvát | - | 4 | 26 | 30 |
| Szerb | 15 | 4 | - | 19 |
| Szlovén | - | 3 | 1 | 4 |
| Összesen | 61 | 157 | 377 | 565 |

(Forrás: Olay, 1935)

A magyarsággal sok helyen elkeveredve élő nemzetiségi közösségek (szlovákok, horvátok) fontosnak tartották a magyar nyelvtudást, a környező magyarsággal való folyamatos kommunikációt. Ezért a helyi kisebbségi lakosság bizonyos esetekben inkább a „C” típusú képzés mellett döntött, ami az anyanyelv ápolását lehetővé tette, de egzisztenciális szempontból kedvezőbb helyzetet teremtett a fiatalok számára. Számos helyen a nemzetiségi szülők bizalmatlanul fogadták a „B” vagy különösen az „A” típus bevezetésével kapcsolatos elképzeléseket. Attól tartottak, hogy nem tanul meg kellőképpen magyarul a gyerekük, közben pedig a dialektusok közötti jelentős különbségek miatt a nemzetiségi nyelvet sem tudja majd tökéletesen. A magyarországi nemzetiségek közül a magyar nyelv ismerete a szlovákság körében volt a legmagasabb. 1930-ban a szlovákok 87%-a beszélt magyarul. Ez a magyarországi németek körében 71% volt (Füzes, 1979:392, Kovács, 1936b:14-15).

A „C” típusú iskolák magas számát egyes nemzetiségek esetében valamelyest ellensúlyozta, hogy a hitoktatás kisebbség nyelvén folyt. Az is fontos szempont volt, hogy ha már nincs „A” típusú kisebbségi iskola, legalább a nemzetiségi származású tanulók minél nagyobb számban részesüljenek valamilyen anyanyelvű oktatásban. E tekintetben jelentős regionális különbségek adódtak. Ugyanannak a nemzetiségnek az ország más-más részén élő nyelvi közösségei a településszerkezet, a foglalkozási összetétel, az asszimiláció állapota, a felekezeti különbségek függvényében eltérő mértékben vettek részt anyanyelvi oktatásban. Míg a Békés megyében élő szlovák tankötelesek 75%-a és a Csanád megyében élők 63%-a járt valamilyen típusú nemzetiségi iskolába, addig ez az arány Komárom, Esztergom vagy Pest megyében alig érte el a 30%-ot. A szlovák tankötelesek közül 51% kapott valamilyen anyanyelvi oktatást. Ez az arány a németek körében 92% volt. (Lipcsei, 2006:56, Kovács, 1936a:46-48).

A nemzetiségi nyelv és kultúra magas szintű művelését elősegítő egyetemi intézményrendszer az 1930-as évek elejére épült ki. Öt intézményben, Budapesten, a Pázmány Péter és a József Nádor Tudományegyetemen, valamint a debreceni, a szegedi és a pécsi egyetemen összesen 18 nemzetiségi tanszéket (8 nyelvi és irodalmi, 1 filológiai, és 9 lektori tanszék) hoztak létre. Nemzetiségi megoszlást tekintve 7 német nyelvű, 3 román, 3 délszláv, 1 szlovák és 4 további egyéb szláv nyelvű (köztük 1 lengyel) egyetemi tanszék működött (Olay, 1935:15-16; Lipcsei, 2005:100).

Az 1930-as évek közepén a nemzetközi viszonyok kiéleződése, és a hazai politikaélet egyes csoportjainak radikalizálódása nyomán ismét felerősödtek a spontán magyarosítási törekvések. 1933-ban Zala megye tanfelügyelője egy külön kiadványt állított össze a névmagyarosítás népszerűsítése érdekében, és felszólította a helyi tanítókat, hogy minél szelesebb körben terjesszék ezt a brossurát. Indoklása szerint a sikeres revízióhoz feltétlenül szükség van az egységes nemzeti arculat és gondolkodás kialakítása, aminek egyik fő színtere az iskola lehet. A szombathelyi egyházmegyei főtanfelügyelő a rajz és kézimunka tantárgyak esetében kizárólag magyar népi motívumok használatát szorgalmazta, és felhívta a tanítók figyelmét, hogy a diákok az öltözködésükben és a környezetük díszítésében is lehetőleg magyar motívumokat használjanak. Az iskolai munkában is

egyre nagyobb súlyt kapott a nemzetiségi tanulók magyar nyelvtudásának kérdése, mind nagyobb figyelmet fordítottak az államnyelv oktatására (Rácz, 2004:568).

1935-ben az új kultuszminister, Hóman Bálint átfogó oktatáspolitikai reformot hirdetett meg. A közoktatás egységesítése felé tett lépésekkel összhangban jelent meg a 11 000/1935 ME kormányrendelet, amely a nemzetiségi oktatás gerinceként a „B” típusú képzést határozta meg. Ezt azonban a korábbihoz képest jelentős mértékben átalakították, vegyes tanítási nyelv használata helyett, gyakorlatilag kétnyelvűvé tették. Az „A” típusú, tisztán nemzetiségi nyelven folyó képzést felmenő rendszerben megszüntették. A „B” típusú képzés keretében, az 1-4. osztályban a hit- és erkölcsstan, az anyanyelv- és szülőföldismeret (beszéd- és értelemgyakorlat, írás, olvasás, fogalmazás, helyesírás, nyelvi magyarázat, ének), valamint a természet- és gazdaságismeret körébe tartozó tantárgyakat (számolás és mérés, természetrajz, természettan, vegytan, gazdaságtan, háztartástan, egészségstan, rajz, és kézimunka) a nemzetiség nyelvén oktatták. A magyar nyelv- és irodalom (magyar beszéd- és értelemgyakorlat, írás, olvasás, olvasmánytárgyalás, fogalmazás, helyesírás, nyelvi magyarázat) és a társadalom- és nemzetismeret tantárgyait (történelem, földrajz, állampolgári jogok és kötelességek, ének), illetve a testnevelést magyarul oktatták. Az ismétlőiskolában az egyes tantárgyak tannyelvét felcserélték, a természet- és gazdaságismereti tárgyakat magyarul, a társadalom- és nemzetismeret témakörét a kisebbség nyelvén tanították, így a tanulók 6. osztály végéig minden fontos területen mindkét nyelven kaptak oktatást (Füzes, 1979:388, Szita, 1986:622-623).

Az új képzésre történő átállás részleteiről a 760/1936. VKM és a 115 085/1937. IX. VKM rendelet intézkedett. A teljes átállásra ezúttal több idő jutott, mint 1923-ban. A „C” típusú iskolák „B” típusra történő átalakításának határidejét 1938 januárjára, az „A” típus fokozatos leépítését 1938 szeptemberére tűzték ki. A VKM szándéka szerint az 1938/39-es tanév lett volna a kezdete az új rendszerre való országos átállásnak. Az egységes („B” típusú) nemzetiségi képzés bevezetése azonban a tervezettnél lassabban haladt. A szükséges új tanterv csak 1938-ban került kiadásra (111 110/1938. IX. VKM). A minisztériumi felülvizsgálatok tanúsága szerint azonban még 1940-ben is voltak olyan kisebbségi iskolák, amelyek még nem tértek át az új rendszerre. Az új szabályozás bizonyos esetekben lehetővé tette a „C” típusú képzéshez hasonló nemzetiségi nyelvoktatás biztosítását is. A rendelet értelmében, ahol korábban nem volt nemzetiségi nyelvű oktatás, de 20 tanuló kéri, ott lehetőséget kell teremteni a kisebbségi nyelv (a beszéd- és értelemgyakorlat, írás, olvasás, fogalmazás, helyesírás, nyelvi magyarázat) tanítására (Szita, 1986:623).

Az új tanterv jelentős tananyagcsökkentést hajtott végre, és inkább előtérbe helyezte a fontosabbnak tekintett elemek alaposabb bevéését, az elsajátított anyag mindkét nyelven történő alkalmazásának elérését, a készség szintű kétnyelvű kommunikációt. A teljesen osztott iskolák számára kijelölt képzési minimum lett az osztatlan vagy részben osztott iskolák számára a maximális előírás. Új elemként bevezették, hogy a diákok minden héten, minden tantárgyból összefoglalták a frissen tanultakat, mindkét nyelven. Az új egységes rendszerű kisebbségi népiskolák 1. osztályának magyar nyelvi anyaga megegyezett a magyar nevelési nyelvű óvodák kezdő, a 2. osztály anyaga pedig a haladó csoportja számára előírtakkal. A nemzetiségi iskolák 3. osztályának magyar nyelvi

képzése, a magyar tannyelvű népiskolák 1-2. éves összevont és megfelelően csökkentett anyagára épült, míg a kisebbségi iskolák 4. osztályában a magyar népiskolák 3-4. osztályának csökkentett nyelvi anyagát tanították. További csökkentéseket hajtottak végre más tantárgyak esetében is. A számtan tanításából a törtekkel végzett műveletek kimaradtak (Füzes, 1979:388, Szita, 1986:622-623).

Az egységes nemzetiségi képzés megteremtésére tett lépések során a VKM külön egyeztetett a hercegprímással és a többi felekezet egyházi hatóságaival, mert az egyházi fenntartású iskolák esetében is a kormányzat határozta meg az átszervezésre kerülő iskolák körét. Az új rendszer bevezetését számos kritika érte. Egyesek az átszervezés határidejét rövidnek tartották, míg a nemzeti szempontokat hangsúlyozó politikai erők inkább a reform túlzott elhúzódása miatt léptek fel. A megyei vezetés került az iskolák átalakításából származó esetleges konfliktusokat, általában nem sietette az átszervezést. A VKM 1937 őszen a Belügyminisztériumhoz fordult, hogy adminisztratív eszközökkel gyorsítsák fel a folyamatot. A BM közreműködése révén a kormány a helyi viszonyokról való tájékozódás után maga döntött, a megyei szervek véleményét esetenként figyelmen kívül hagyva. 1938 márciusában Hóman Bálint a parlamentben igyekezett megvédeni az egységesítő törekvéseket és biztosította a képviselőket, hogy a szükséges átalakítások időben lezajlanak. Az 1935-ös reform a problémák és a visszasságok ellenére számottevő eredményeket is hozott. Emelkedett a szélesebb körű anyanyelvi képzésben résztvevő nemzetiségi tanulók aránya. Míg 1925-ben a kisebbségi iskolák 3%-a „A”, 22%-a „B” és 75%-a „C” típusú volt, addig 1938-ra, az „A” típusú iskolák aránya 4%-ra, a „B” típusúaké 51%-ra nőtt, miközben a „C” típusú képzést folytató intézmények aránya 45%-ra csökkent. (Füzes, 1979:393, 398-399).

Az oktatás igazgatásának átalakításáról rendelkező 1935. évi VI. tc. valamennyi felekezet vonatkozásában kimondta, hogy az egyházi fenntartású iskolákban a tankönyvek, segédkönyvek jóváhagyását maguk az egyházi hatóságok végzik. Ennek azért is nagy jelentősége volt, mert az ebben az időben működő 6379 népiskola 64%-a egyházi fenntartású volt, közte 2848 római katolikus. A protestánsoknál ezt már korábban így alkalmazták, ettől kezdve a katolikusok is éltek a lehetőséggel. Az elemi iskolai tankönyveket az egyházmegyei hatóság hagyta jóvá. A tankönyvekkel kapcsolatos ügyekben felsőbb szinten a Katolikus Tanügyi Tanács foglalkozott, ez állt közvetlen kapcsolatban a VKM illetékeseivel és tájékoztatta őket az iskolákban bevezetett új tankönyvekről. A lehetőséggel élve a katolikus egyházi vezetés is fokozottabb ellenőrzést kívánt gyakorolni a tanulók kezébe kerülő oktatási anyagok tartalmát illetően, ezért 1936-ban a püspöki kar döntése alapján elrendelték, hogy a katolikus iskolákban, a jövőben már csak kifejezetten az ezekbe az intézményekbe szánt, az egyház megrendelésére készült, vagy általa jóváhagyott tankönyveket lehet használni. Ha valamilyen szinten valamelyik tantárgyból még nem áll ilyen kiadvány rendelkezésre, akkor fel kell kérni egy megfelelő referenciákkal rendelkező szakembert, hogy írja meg a hiányzó tankönyvet. Az egységes képzéshez szükséges állami új tankönyvek kiadása 1938-ban kezdődött. Ezt részben a korábbi magyar és nemzetiségi nyelvű könyvek átalakításával oldották meg, részben újonnan íratott, kétnyelvű ún. vezérkönyvek összeállításával (Szebenyi, 1994:620-621).

1938-ban jelentős külpolitikai változások következtek be, melyek a magyarországi nemzetiségi oktatásra is közvetlen hatást gyakoroltak. Miután Németország beolvasztotta Ausztriát, a Harmadik Birodalom Magyarország közvetlen szomszédjává vált. Ebben az időszakban Berlin már egyre nyíltabb nyomást fejtett ki a környező kelet-európai államokra, a helyi német kisebbség különleges jogainak, kulturális mozgásterének bővítése érdekében. A magyarországi németek körében felerősödő törekvés elől, hogy a „B” típusú iskolái egy részét „A” típusúvá szervezzék át, a magyar kormány sem térhetett ki. A „B”, illetve „A” típusú német nemzetiségi iskolák azonban nagyobb létszámú németül oktató pedagógust igényeltek. A magyar kormány a hazai kisebbség, illetve Németország sürgetése nyomán 1937-ben rendeletet adott ki az egy éves német tanítói továbbképző kurzusok megszervezésére, a nemzetiségi iskolák pedagógusszükségletének biztosítása érdekében. Ugyanakkor éppen a német befolyás erősödésének ellensúlyozására a kormányzat már kifejezetten ösztönözte a nyugat-magyarországi horvát lakosság körében az anyanyelvi oktatás szélesebb körű igénybe vételét. A VKM közvetlen utasítására a tanfelügyelők felhívták a horvátok lakta községek iskoláinak tanítóit, hogy jelentkezzenek a bajai horvát nyelvű átképző tanfolyamra, hogy így több helyen lehessen bevezetni a nemzetiségi oktatást (Donát, 2008:111, Rácz, 2004:564).

1938 novemberében az első bécsi döntés, a Felvidék déli sávjának visszacsatolása következtében 74 szlovák tannyelvű iskola került Magyarországra. Így az összesen 119 szlovák népiskola többsége már anyanyelven oktatott (volt még 38 „B” és 7 „C” típusú iskola). A hirtelen megnövekedett számú szlovák tannyelvű népiskola körül politikai viták bontakoztak ki. A visszacsatolt településeken az új magyar közigazgatási hatóságok, de különösen a fegyveres testületek, a honvédség, csendőrség meglehetősen türelmetlenséggel kezelték a nemzetiségi törekvéseket, és igyekeztek minél több területen demonstrálni a térség magyar jellegét. A szlovák tannyelvű népiskolák egy részében magyar tagozatot létesítettek, és nem egyszer nyomásgyakorlással igyekeztek rávenni, elsősorban a közalkalmazásban álló szlovákokat is, hogy gyerekeiket magyar tagozatra írássák. A felmerülő problémákat tapasztalva belügyminiszter utasította a felvidéki megyék főispánjait, hogy a szlovákok jogos nyelvi törekvéseit ne akadályozzák, ne erőltessék a magyar nyelv terjesztését. 1940. márciusában Teleki Pál miniszterelnök személyesen is állásfoglalt a kisebbségeket megillető nyelvi jogok következetes betartása mellett (Tilkovszky, 1988:256).

Az 1940-ben kiadott német népcsoport autonómia értelmében a Volksbundnak lehetősége volt saját iskolákat alapítani, melyekben német volt a tannyelv, és a magyar, mint kötelező tárgy szerepelt. Ez a megoldás hasonlított a korábbi, 1935-ben eltörölt „A” típusú képzéshez. A tanítás azonban ezekben az iskolákban a nemzetiszocialista eszmék jegyében folyt. A Volksbund kezdetben 17 iskolával rendelkezett, majd Észak-Erdély visszacsatolása után megszerezte a szász evangélikus egyház további 47 iskoláját. Nem sikerült azonban elérnie, hogy a többi német nemzetiségű népiskola szintén a szervezet ellenőrzése alá kerüljön. Ezt a követelést, amelyet Berlinből is támogattak a magyar kormány következetesen visszautasította (Tilkovszky, 1988:256).

1938 novembere és 1941 áprilisa között négy lépésben jelentős területeket csatoltak vissza Magyarországhoz, a Felvidék déli sávját, Kárpátalját, Észak-Erdélyt és a Délvidéket. Ennek nyomán az ország területe 85%-kal, lakossága pedig 61%-kal megnövekedett. A visszacsatolt területekkel azonban nemcsak közel 3 millió magyar tért vissza, hanem mintegy 2,5 millió más nemzetiségű lakos is magyar fennhatóság alá került. A nemzetiségi lakosság részaránya így a korábbi 7%-ról, 23%-ra emelkedett. Az új helyzetben súlyos etnikai konfliktusokat okozott volna, ha a visszacsatolt területek több mint kétezer nemzetiségi nyelven oktató iskoláját a magyar hatóságok (a fennálló rendelkezések értelmében) vegyes tannyelvűvé próbálják átszervezni. Erre a problémára reagált a kormány, amikor hatályon kívül helyezte az 1935-ös egységes „B” típusú képzésre vonatkozó szabályozást és visszaállította az eredeti 1923-as struktúrát. Egyben eleget tett az egyre türelmetlenebb német sürgetésnek is, hogy létesíthessenek újra tisztán nemzetiségi nyelvű („A” típusú) iskolákat (Petrusán, 1995:19).

A 700/1941. ME rendelet értelmében, az újonnan Magyarországhoz került nemzetiségi iskolákban az oktatást továbbra is a kisebbségi nyelven folytathatták, de be kellett vezetniük a magyar nyelv kötelező tanítását. Az 1935-ös rendelkezés értelmében vegyes tannyelvűvé átszervezett iskolákban ezentúl azokat a tárgyakat is a nemzetiség nyelven taníthatták, melyek oktatása addig magyarul folyt. A magyar nyelv azonban továbbra is kötelező tárgy maradt. Az előzetes felmérés után a kormány 372 helyen írta elő a vegyes tannyelvű iskola „A” típusúra történő átszervezését. Azokban az iskolákban, ahol korábban csak „C” típusú képzés volt érvényben, vagy egyáltalán nem folyt kisebbségi oktatás, ott 40 tanuló jelentkezése esetén biztosítani kellett a „B” típusú oktatást. Húsz kisebbségi tanuló esetén a szülők „C” típusú képzés bevezetését kérhették a tanügyi hatóságoktól. A tannyelv megválasztásában fokozott mértékben figyelembe kívánták venni az érintett szülők álláspontját, ezért a VKM külön szabályozta azoknak a gyűléseknek a lebonyolítását, ahol a döntés megszületik, és hangsúlyozta, hogy a szülői véleménynyilvánításnak titkos szavazással kell történnie (Szita, 1986:325, Füzes, 1979:388).

Az új rendelkezések bevezetésekor (25 370/1941 VKM) igyekeztek rugalmasan eljárni, és alternatívát kínálni az átszervezés érintett szereplőinek. Az iskoláknak lehetőségük volt fenntartani a korábbi „B” típusú képzést, ezt azonban külön kérvényezni kellett. Ahol nem kérték, ott az oktatási intézményt automatikusan átsorolták az „A” kategóriába. Egy iskolában többféle képzési típusnak megfelelő tagozat is működhetett. Ilyen esetben a szülők döntötték el, hogy a gyerekeik melyik tagozatra járjanak. A kormányzat a maga eszközeivel igyekezett biztosítani, hogy a szülőkkel szemben a helyi hatóságok és politikai csoportok részéről nyílt befolyásolásra lehetőleg ne kerüljön sor (Füzes, 1979:403-405).

3. táblázat: Nemzetiségi iskolák számának alakulása (1932–1941)

| | 1932 | 1941 |
|-----------------|-------------|-------------|
| Német | 448 | 485 |
| Szlovák | 53 | 119 |
| Román | 11 | 1345 |
| Délszláv | 53 | 94 |
| Ruszin | - | 704 |
| Összesen | 565 | 2450 |

(Forrás: Szita, 1986)

A rendelkezések betartása, és a bennük megfogalmazódó szándékok érvényesülése azonban ezúttal is számos nehézségbe ütközött. A háború következtében megnövekvő anyagi problémák, megélhetési gondok, a hadviseléssel összefüggésben bevezetett rendkívüli intézkedések, az állampolgári jogok korlátozása nagymértékben akadályozta a nemzetiségi iskolarendszer érdemi fejlesztését. Továbbra is megoldatlan volt a tankönyvkérdés. A visszacsatolt területek iskoláiban korábban használt oktatási anyagok jelentős részét kiselejtezték, mert azok nem voltak kompatibilisek a magyarországi viszonyokkal, nem illeszkedtek a tantervhez, és gyökeresen eltérő nemzetpolitikai álláspontot képviseltek. A pótlásukra elrendelt új kiadványok csak nagy késéssel készültek el. Komoly a tanítóhiány jelentkezett, mert a pedagógusok jelentős részét behívták katonának. Megnövekedett a szélsőségek ereje, befolyása, ami gyakran nyílt kisebbségellenes megnyilatkozásokban is tetten oltott. Mindezek csak még nehezebbé tették, hogy a magyarországi nemzetiségi közösségek szélesebb körűen élhessenek a nemzetiségi oktatásra vonatkozó törvényes lehetőségekkel (Szita, 1986:626).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Az 1941. évi népszámlálás (1983): Anyanyelv, nemzetiség, nyelvismeret. 3/a köt. Budapest: KSH.
- Berényi Mária (1997): A magyarországi románok iskolái a két világháború között. In: Maria Berényi – Lucia Birza – Viorica Orosz Fábián (szerk.): Almanah – Almanach. Budapest: Budapesti Románok Kulturális Társasága. 61-66.
- Borbély Anna (2001): Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Donáth Péter (2008): A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből (1868-1958). Budapest: Trezor Kiadó.

- Füzes Miklós (1979): A nemzetiségi oktatás szervezési problémái a baranyai népiskolákban az 1923/24-1943/44 tanévekben. In: Szita László (szerk.): Baranyai helytörténetírás 1979. Pécs: Baranya Megyei Levéltár. 385-439.
- Horváth Sándor (2005). A grádityei horvátok XVI-XX. századi asszimilációjának példái. Kisebbségkutatás 2. sz. 181-193.
- Jakab Attila (2005): Többszörösen kisebbségben. A magyarországi román kisebbség vallási arculata és az ortodox egyház társadalmi szerepe. Budapest: Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Kapronczay Károly (1998): Magyarországi Lengyelek. Budapest, Körtánc füzetek.
- Kovács Alajos (1936a): A németek helyzete csonka-Magyarországon, statisztikai megvilágításban. Budapest: Hornyánszky Viktor Rt. M. Kir. Udvari Könyvnyomda.
- Kovács Alajos (1936b): A tótok helyzete csonka-Magyarországon, statisztikai megvilágításban. Budapest: Hornyánszky Viktor Rt. M. Kir. Udvari Könyvnyomda.
- Kugler József (2000). Lakosságcsere a Délkelet-Alföldön. Budapest: Osiris – MTA.
- Lipcei Imre (2006): A békés vármegyei oktatásügy története a két világháború közötti időszakban. Szarvas: Tessedik Sámuel Főiskola Pedagógiai Főiskolai Kar.
- Manherz Károly (szerk.) (1998): A magyarországi németek. Budapest: Útmutató Kiadó.
- Olay Ferenc (1935): Kisebbségi népoktatás. Budapest: Magyar Nemzeti Szövetség.
- Oltvai Ferenc (1991): A Csongrád vármegyei szerb optások ügye. In.: Zombori István (szerk.): A szerbek Magyarországon. Szeged: Móra Ferenc Múzeum. 137-198.
- Petrusán György (1995): Román iskolák Magyarországon. In: Micheller Magdolna (szerk.): Fejezetek a magyarországi románok és szlovákok történetéből. Békéscsaba: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola. 7-23.
- Rácz Erika (2004): A horvát nemzetiségi nyelv használatának, alkalmazásának alakulása; a magyarosítás és magyarosodás útja a Mura mentén. Kisebbségkutatás 4. sz. 561-575.
- Szakály Ferenc (1991): Szerbek Magyarországon – szerbek a magyar történelemben. In: Zombori István (szerk.): A szerbek Magyarországon. Szeged: Móra Ferenc Múzeum. 11–51.
- Szarka László (1997): Asszimiláció a 20. századi Magyarországon. In: Hanák Péter (szerk.): Híd a századok felett. Tanulmányok Katus László 70. születésnapjára. Pécs: University Press. 397-407.
- Szebenyi Péter (1994): Fejezetek a tankönyvjóváahagyás történetéből. Educatio 4. sz. 599-622.
- Szita László (1986): A nemzetiségi nyelvtanítás a Délkelet-Dunántúlon a két világháború közötti időszak oktatásügyi statisztikájának tükrében. In: Szita László (szerk.): Baranyai helytörténetírás 1985-1986. Pécs: Baranya Megyei Levéltár. 603-646.
- Tarján G. Gábor (1988): Adalékok a magyarországi románok történetéhez. In: Tarján G. Gábor (szerk.): Hozzájárulás. Gyula: 107-110.
- Tegzes Ferenc (1999): A szerb és horvát iskolaügy helyzete Baranyában az 1920-as évek első felében. In: Emlékszám az 1848-49-es forradalom és szabadságharc tiszteletére XI-XII. (1998-1999). Pécs: Baranya Megyei Levéltár. 203-212

Tilkovszky Lóránt (1998): Nemzetiségi politika Magyarországon a 20. században. Debrecen: Csokonai Kiadó.

Tilkovszky Lóránt (1988): Nemzetiségi művelődéspolitiká. In: Glatz Ferenc (szerk.): Magyarok a Kárpát-medencében. Budapest: Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat.

Tóth István (1995): Szlovákok a 20. századi Magyarországon. In: Micheller Magdolna (szerk.): Fejezetek a magyarországi románok és szlovákok történetéből. Békéscsaba: Kőrösi Csoma Sándor Főiskola. 92-156.

ABSTRACT

After World War I, there arose a new situation in the education of national minorities in Hungary. During this era, the operation of minority schools and the provision of education became controversial. The comprehensive reform executed by the educational administration ensured a relatively wide range of opportunities for German, South Slav, Slovak, and Rumanian children subject to compulsory full-time schooling in Hungary. In practice, however, the operation of national minority schools struggled with several difficulties. Minority schools could only utilise the chances provided by central orders to a limited extent due to economic problems faced by school owners, secession from national cultural centres as a result of the border modification, the lack of teachers caused by mass migration, shortage of student books and teaching tools, as well as due to the conflicts resulting from an exaggerated revision mood. The positions of particular national societies were diverse, i.e. some communities could utilise the available opportunities much more than others. In the middle of this era, even the regulations had changed. Stricter rules were introduced with respect to the language of education, the curriculum, and the materials to be taught. There was a well-defined intent for standardisation on behalf of the educational administration. It was, however, replaced again by a more flexible regulation as a result of territorial growth between 1938 and 1941 and a high increase in the number of minority population.

This study summarises the contradictions of the official orders and the actual situation that was formed in practice by analysing contemporary documents and statistical data, and reviewing the corresponding literature.

MÁRTON ÁRON KOLOZSVÁRI IFJÚSÁGNEVELŐ MUNKÁJA

BEVEZETÉS

Márton Áron, a későbbi nagy erdélyi püspök kolozsvári tevékenysége egyetemi lelkeszé váló kinevezésével kezdődött. Az ifjúság körében kifejtett munkája a fiatal magyar értelmiség identitástudatának alakulása és saját későbbi életútja szempontjából is meghatározónak számít. Ebben az időben ismerte fel igazán az egyházi szerepvállalás jelentőségét az erdélyi magyarság helyzetének alakításában – az előretörő ideológiákkal szembeni tisztánlátás segítésének, a keresztény értékekhez és a népi kultúrához való visszavezetésnek, a minden szintű (nép)nevelés megszervezésének kérdése ekkor mélyült el benne.

Márton Áron kolozsvári tevékenysége első időszakának bemutatása szükségessé teszi az őt meghívó katolikus egyetemista közösség életének ismertetését is. Márton Áron Majláth Gusztáv Károly püspöktől kapott kinevezése ugyanis az ő pasztorációjukra, valamint az Erdélyi Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának igazgatására irányult. Ilyen megbízással érkezett ő a kincses városba 1931-ben, 35 évesen, ahonnan aztán – a nyolc évvel későbbi püspökké szentelése után – az évezre-des püspöki székhely, Gyulafehérvár felé vezetett tovább az útja.

Tanulmányomnak a két világháború közötti időben Kolozsváron tanult magyar egyetemisták életének vizsgálata ad keretet. A főként levéltári iratokra, folyóirat- és újságcikkekben megjelent írásokra épülő tanulmányban tehát előbb a Márton Áront fogadó katolikus egyetemista élet megrajzolására törekszem, s ebből körvonalazom az új egyetemi lelkeszre váró feladatokat, majd az ő pasztorációs programját, első ténykedéseit ismertetem, nem hallgatva el a közben felmerült nehézségeket és kihívásokat sem. A kutatás során a következő kérdésekre kerestem választ: Mi motiválta az egyéni és közösségi (önképzési, önnevelési, kutatási) programválasztást? Mi tette szükségessé új egyetemi lelkesz kinevezését? Milyen módon válaszolt a kihívásokra?

A KOLOZSVÁRI RÓMAI KATOLIKUS EGYETEMISTA FIÚBENTLAKÁS ÉLETE

Bár a magyar ifjúság egyre nagyobb számban jelent meg a város román nyelvűvé lett egyetemén, saját diákegyesületbe nem tömörülhetett, hiszen az egyetem vezetősége mindvégig nem engedélyezte azt. Az etnikai alapú szervezkedés a szellemi és anyagi érdekvédelem intézményes kiépítése és a diákok segélyezésének egységesebb megoldása céljából is ésszerűnek mutatkozott, de mindenekelőtt egyféle bázisként szolgált volna a leendő erdélyi magyar értelmiség számára. (Megjegyzendő, hogy az egyetemi hallgatók egy része állami középiskolából érkezett, így ezek a diákok előzetesen nem kapcsolódtak bele a felekezeti ifjúsági körök és egyesületek tevékenységébe.) Többszöri próbálkozás után végül rendeletileg tiltották el a diákságot a nemzeti alapon való szervezkedéstől, és így „Nagy-Románia” egész fennállása alatt a magyar egyetemi hallgatókat összefogó diákegyesület sehol sem létezett.¹²⁶

A Trianon utáni kezdeti időktől tehát felekezeti alapon szerveződött a Kolozsváron tanuló magyar egyetemista és főiskolás ifjúság. Az első felekezetek fölötti ifjúsági fórumot a szegedi tanulmányok után hazatért Jancsó Béla alapította meg 1929-ben, Székelyek Kolozsvári Társaságának Főiskolás Tagozata néven, majd következő évben az Erdélyi Fiatalok című főiskolás folyóiratot és annak ifjúsági mozgalmát hívta életre többedmagával.¹²⁷ A történelmi egyházak berkeiben viszont ekkorra már helyel-közzel jól szervezett ifjúsági/ egyetemi élet indult.¹²⁸ Minden felekezet igyekezett hallgatóinak kolozsvári lakhatásáról is gondoskodni, saját bentlakásaiban biztosítva szállást számukra, így ezekben lassan „új szellem, otthonias légkör és fegyelmezett munkarend honosodott meg”. (Antal, 1992: 21)

A katolikus fiú hallgatók bentlakása a több száz éves múltra visszatekintő Báthory-Apor Szemináriumban, vagy ahogyan a diáknyelv hívta: a Szentjósokában¹²⁹ volt. Ennek igazgatását a 18. század végétől – megszakításokkal – a piaristák látták el.

Az intézet történetében mérőföldkönek tekinthető az 1928-as év, ekkor ugyanis nagy méretű, a az épület formáját is érintő felújítási munkálatok zajlottak, melyek során a nevelési szempontok is kiemelt hangsúlyt kaptak, hogy „az intézet az újabb rendszerű bennlakások követelményeit megközelítse”. (Bíró, 1935: 29–30) Az 1928/29-es tanévben már felújított

¹²⁶ A diákság sokszor ismételt kérésének, kidolgozott státútumainak visszautasítása ellen több román értelmiségi is tiltakozott. Pop Ghița (miniszterhelyettes a Maniu-kormány idején) 1932-ben nyíltan elítélte a magyar diákegyesület megalakulásának akadályoztatását. Szembefordult Nicolae Iorga miniszterelnökkel, aki a kolozsvári román egyetem vezetőségével egyetértésben elutasította a magyar diákság szervezkedési kérését, ám a magyar kérések ismétlése és a tiltakozások ellenére sem nyert orvoslást a helyzet.

¹²⁷ A havonta megjelent folyóirat az erdélyi magyar ifjúság közös céljait kívánta támogatni olyan módon, hogy közben tiszteletben tartotta és támogatta a társadalmi, felekezeti, művelődési és más alapon szervezett csoportosulások önszervező tevékenységét. A lap *Egyesületi Élet* című rovatában rendszeresen beszámoltak a felekezeteken belüli ifjúsági munkáról is.

¹²⁸ A református hallgatók az 1921-ben megalakított Ifjúsági Keresztény Egyesületben (IKE), az unitáriusok az 1927-ben újjászervezett Dávid Ferenc Egyeletben tevékenykedtek.

¹²⁹ Az intézet védőszentje Szent József volt.

épület fogadta a Kolozsváron tanulni kívánó fiúkat, és ugyanebben a tanévben igazgatói váltás is bekövetkezett: Czimmermann Pált Biró Vencel piarista követte az intézmény élén. Szintén ettől a tanévtől kezdte meg tanulmányi igazgatói működését a németországi tanulmányútról hazatért, filológiai doktorátussal és több évi tanári, kutatói, sőt némi intézményszervezői és folyóiratszerkesztői tapasztalattal is rendelkező György Lajos is. György Lajos a kinevezését követő rövid időn belül a problémákat felmérő és azok megoldására irányuló jól átgondolt programtervet küldött a Státus nevelésügyi osztályának.¹³⁰ György Lajos ekkortájt egy, szemináriumi rendszerben működő,¹³¹ felekezeten felett álló intézet létrehozásán és igazgatásán és a katolikus főgimnázium földszintjén kialakított korszerű magyar könyvtár (a Lyceum-könyvtár) felszerelésén is dolgozott. (Ozsváth, 2012:13-16)

A Báthory-Apor Szeminárium lakóitól elvárták vallásuk gyakorlását, a vallásos jellegű közösségi programokon való részvételt – az ilyen jellegű ténykedéseket előírás irányította. Ennek megfelelően a diákság vasárnap délutánonként szentmisén vett részt a piarista templomban. A jelzett időben ezeket Patay József, majd Biró Vencel kegyesrendi pap-tanárok tartották, ők mondták a szentbeszédeket is. A misék alatt az intézet négy szólamú, 40–50 tagot számláló énekkara végzett liturgikus szolgálatot. A virágvasárnapi passió-éneklésnek is hagyománya volt. Az énekkar mellett zenekar is működött, amelyik főleg az intézeti ünnepeken muzsikált, de más városi rendezvényeken is fellépett. Ezeket túl a diákság testületileg részt vett a húsvéti és úrnapjainak körmenetein és az évi háromnapos lelki gyakorlaton is. A Báthory-Apor Szeminárium gróf Majláth Gusztáv Károly püspök támogatását is élvezte, aki személyes kapcsolatot ápolt a bentlakókkal, s a diákság is rendszeresen látogatta őt Gyulafehérváron.

A hallgatók létszámának növekedésével 1930-ban új épületet is (az Avram Iancu [volt Petőfi] utcai ún. kisszemináriumot) felszabadították a szemináriumi bentlakás céljaira. Ennek felügyelője Puskás Lajos főgimnáziumi tanár volt. Az épületek közben felszerelésükben, berendezésükben folyamatosan gazdagodtak. Ez elsősorban adományozás útján történt, de az elrendezés, rendben tartás a ház alsó szintjén lakó, a háztartási munkákat és a betegápolást vállaló vincés nővérek érdeme volt.

Az 1931/32-es akadémiai évben 165 egyetemi és főiskolai hallgató nyert elhelyezést a Báthory-Apor Szemináriumban, 127-en az Egyetem utcai nagy, 38-an pedig a Petőfi utcai kisebb épületben laktak, 2–13 ágyas szobákban. Közülük 15 ösztöndíjas, 69 „kamatpótló alapítványos” és 81 teljes díjat fizető volt. A legtöbben (73-an) a Székelyföldről, 51-en Középső-Erdélyből, 40-en a harárvidékekről érkeztek és egy hallgató romániai volt.¹³²

¹³⁰ Dr. György Lajos tanulmányi igazgató betérjeszti a Szent József finevelő intézet tanulmányi programját. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (a továbbiakban: EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476.

¹³¹ Mivel a magyar egyetemi hallgatók csak román nyelven tanulhattak a kolozsvári egyetemen, a saját szakjukhoz kapcsolódó szakkifejezéseket sem ismerték anyanyelvükön, és nagy úr maradt bennük a magyar történelemmel, az anyaországi földrajzzal, a magyar kulturális örökséggel kapcsolatban is. Az idegen nyelveket a román nyelven keresztül tanították, így ez duplán nehéz volt számukra. Mindezek miatt gondolta ki és valósította meg György Lajos az egyetemi oktatás után, délután, megjelölt órarend szerint zajló fakultatív oktatást.

¹³² György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 1.

A főépületben 14, a kisszemináriumban 11 helyiség állt a lakók rendelkezésére, mindkét helyen volt társalgó és 60, illetve 20 személyt befogadni képes tanulószoba is, valamint tanterem és a szórakoztató rendezvények tartására és asztaliteniszezésre alkalmas terem is. Az intézeti tanulószobákon kívül a hallgatók kedvenc tanulóhelye volt a közeli, jól felszerelt, a jelzett időben valóságos szellemi műhelyként működő Lyceum-könyvtár,¹³³ de többen jártak az Egyetemi Könyvtár olvasótermeibe is. Az intézetnek szerényebb, tudományos és szépirodalmi könyvekből álló könyvtára is volt, a diákok köréből választott könyvtárossal és segédkönyvtárosokkal. A könyvtár alig másfélezer példányszámú állománya a nehéz politikai és gazdasági helyzet miatt csak lassan gyarapodott. A társalgóban billiárd-asztal, sakk, dominó, valamint újságok és folyóiratok álltak a lakók rendelkezésére. Az ebédlőben rádió, az egyik gyakorlóteremben pedig zongora is volt, amit a billiárd-használati pénzből vásároltak a hallgatók. Az említett helyiségeken kívül nyolczuhanyos fürdő és betegszoba is volt az épületben. A nagy létszám miatt a fiúk két csoportban ebédeltek és vacsoráztak, az étkezések előtt közösen imádkoztak.

A bentlakók számára több közösségi estet szerveztek, ilyen volt a tanév eleji ismerkedési, a farsang végi szórakoztató est és az évi billiárd- és sakkverseny is. A katolikus egyetemisták aktívan részt vettek a magyar egyetemi és főiskolai hallgatók évi diákbálján is, aminek jövedelmét a szegény sorsú egyetemisták segélyezésére fordították.

Az említettek mellett élénk sportélet is folyt az intézetben, melynek erősítése érdekében később (1933-tól) külön sportegyletet is létesítettek, asztalitenisz, futball és turisztikai alosztállyal.¹³⁴

A szeminárium lakói közül az első időben a legtöbben jogot hallgattak vagy tanárnak készültek, de voltak orvostanhallgatók, kereskedelmi és zeneakadémiai hallgatók is. Az egyetemisták évente ún. tanulmányi ívet tölthettek ki, amin elért eredményeikről is be kellett számoljanak. Az 1931/32-es tanévről összeállított jelentésében György Lajos megemlíti, hogy a bentlakók 93 százaléka sikeresen letette vizsgáit, bár megjegyzi, hogy a – kielégítőnek mondható – tanulmányi eredmény elbírálásánál „arról a szemponttól sem szabad megfeledkezni, hogy természetesen az ifjúság is megérezte az elmúlt esztendő súlyos gazdasági válságát, ami nála a közsegélyezés minimumra csökkenésében, illetőleg teljes elmaradásában nyilvánult meg”. Ezzel együtt elismeri, hogy szorgalom és komoly munka jellemzi az ifjúságot „és annak átérése, hogy a mai nehéz idő és a kisebbségi helyzete komoly munkát és alapos kötelességteljesítést kívánnak tőle, ha egyáltalában a versenyt állani s boldogulni akar. Ez a közszellem még azokra is buzdítólag hat, akik különben hajlamosak lennének az egyetemi feladataikkal megalkudni. Ritkán van ugyan alkalom arra, hogy egyik-másiknál a tanulmányokban való tudományos elmélyülést tapasztaljunk, de annak a mértéknek, amelyet a román egyetem felállít, a magyar ifjaink elég jól, több esetben kiválóan tudnak megfelelni. Éppen azért, mert a közép-szerű tehetség és szorgalom a rendszeres munkával minden

¹³³ A György Lajos által felszerelt Lyceum-könyvtár segédkönyvtárosai (az első időkben Venczel József, Kekel Béla és Princz János) a szeminárium diákjai közül kerültek ki.

¹³⁴ Kelemen Béla: Főtitkári jelentés a Majláth-Kör 1934–35 évi munkájáról. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. iktatószám, 4.

különösebb megerőltetés nélkül is boldogulhat, másrészt az intézet a nyújtott előnyök ellenében mindenkitől jogosan megkövetelheti az egyetemi tanulmányainak pontos betöltését, nem is szólva a kérdésnek az egyénre és az erdélyi magyar társadalomra vonatkozó erkölcsi oldaláról.”¹³⁵

Az intézetnek a bentlakók által választott hétagú felügyelő bizottsága volt, élén a társalgó szoba szabályainak megtartását felügyelő és a játékpénzeket kezelő ifjúsági gondnokkal. Ez a testület terjesztette az igazgató elé az ifjúság kívánságait, esetleges panaszait.

Hagyományainak megfelelően a szeminárium felvállalta az egyetemi ifjúság tanulmányainak támogatását is, ám a gazdasági válság miatt a harmincas évek elején ennek csak kevéssé tudott megfelelni. Bár a szemináriumi rendszerben folyó oktatásra és korrepetálásra igény lett volna, kezdetben valamivel több, 1931-ben csupán két idegen nyelvi kurzus megtartására nyílt lehetőség. Mivel a fiúk egyharmada állami középiskolából került ki, hiányos magyar műveltséggel rendelkezett, aminek pótlása elsődrendű fontosságú lett volna. György Lajos ilyen irányú aggodalmának több írásában is hangot adott.¹³⁶ Az 1932-es beszámolóban így írt erről: „Vannak ezek közt olyanok, éppen az idén végeztek, akik jövőre már a mi iskoláink katedráira kerülnek, a mi ifjúságunk nevelésére és oktatására, egy olyan kultúrával és tudásanyaggal, amelynek a mi múltunkkal és szellemi életünkkel már csak laza összefüggései vannak. Észre kell vennünk, hogy szemünk előtt nő fel egy olyan nemzedék, amely már nem áll a mi hagyományos ideáljaink alapján. Ha ezt az elszintelenedő folyamatot és gyengülő öntudatot céltudatosan ellen nem súlyozzuk, káros követelményeinek felelősségét is hordoznunk kell.”¹³⁷ Tanulmányi szempontból tehát ekkortájt keveset nyújthatott a Báthory-Apor Szeminárium, de a közösségi életre azért az ott élőknek is nyílt lehetősége. Egyrészt a Puskás Lajos főgimnáziumi tanár által vezetett cserkészfoglalkozások, másrészt az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség keretén belül szervezett Egyetemi és Főiskolai Szakosztály programjaiba való bekapcsolódás által.¹³⁸

¹³⁵ György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 2.

¹³⁶ Vö. Dr. György Lajos tanulmányi igazgató betérjeszti a Szent József finevelő intézet tanulmányi programját. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476; György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki és Főkapitányi Levéltár (a továbbiakban: GYÉFKL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.

¹³⁷ Dr. György Lajos tanulmányi igazgató betérjeszti a Szent József finevelő intézet tanulmányi programját. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476, 3.

¹³⁸ Vö. György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül; Kelemen Béla: Főtitkári jelentés a Majláth-Kör 1934–35 évi munkájáról. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. iktatószám; György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. EKSL. IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. iktatószám.

A RÓMAI KATOLIKUS NÉPSZÖVETSÉGHEZ CSATLAKOZVA

A jelzett időben György Lajos tanulmányi igazgató irodája¹³⁹ és lakása is a Báthory–Apor Szeminárium központi épületében volt, nem messzi az említett szakosztály irodájától, így szoros kapcsolat alakult ki közöttük. Mivel a hallgatók felekezeti egyesületbe tömörülését nem tette lehetővé az egyetem vezetősége, ilyen módon szervezett formában nem valósulhatott meg a diákság önképzése sem. Erre a kérdésre is a történelmi egyházak igyekeztek választ adni, illetve ilyen célt szolgált a György Lajos által kezdeményezett és néhány évig működtetett felekezeti feletti szeminárium is.

A katolikus egyetemi hallgatók ilyen célból a fent említett szakosztályba tömörültek. Az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály 1928. június 13-án alakult, de csak a következő egyetemi évben kezdte meg tevékenységét. Az 1928/29-es tanév elején Majláth Gusztáv Károly püspök Patay József piarista rendfőnököt nevezte ki a szakosztály egyházi elnökévé, a világi elnök pedig dr. György Lajos szemináriumi tanulmányi igazgató lett. A szakosztály tagjai közé nem bentlakó hallgatók is tartoztak, de munkatársai nagyobb-részt onnan kerültek ki. A szeminárium lakói számára viszont elsődlegesen ez a szakosztály biztosította az önképzési és kulturális lehetőségeket.¹⁴⁰

1929 januárjában származási hely szerinti ifjúsági körök alakultak. Az egyházi és világi elnök mellett egyetemista tisztikara is volt a szakosztálynak (kezdetben Parecz György elnök, Nagy Zoltán alelnök, Szócs A. Lajos, Blédy Géza, Demeter János főtitkárok összetételrel). A munkát előadások szervezésével kezdték. A különféle csoportok főleg történelmi, egyháztörténelmi és a falukutatással kapcsolatos előadásokat szerveztek. 1929. január 29-én megalakultak az ifjúsági körök is: Székelyföld, Belső Erdély- és Határvidék-Kúria név alatt, külön tisztikarral, célkitűzéssel és munkaterülettel. 1929. április 9-én megválasztották a szakosztály központi tisztikarát: Parecz György elnök,

¹³⁹ György Lajos tanulmányi igazgatói kinevezését talán nem kísérte a piarista atyák legnagyobb rokonszenve. Miként a Lyceum-könyvtár felszerelésekor, úgy a tanulmányi igazgatói munka megkezdésekor is némi tartózkodás tapasztalható részükről. Erre enged következtetni György Lajos tanulmányi igazgatói irodájának kérdésével kapcsolatos, egy 1928-as keltezésű státusi jelentésben található megjegyzés is. (Vö. György Lajos 1928. december 3-i levele az Erdélyi Római Katolikus Státus tanulmányi referenséhez címzett levele. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476.) Ehhez talán az új vezetői munkakör – kinevezéssel egyidejű – pontos meghatározásának hiánya is vezetett. Az említett jelentésre küldött státusi válasz – a tanulmányi igazgatói munkakör pontos meghatározása mellett – a következő beszédes megjegyzéssel zárul: „Mivel végül az intézeti tanulmányi rendnek az intézeti életrenddel való szükséges összhangba hozatala megosztott formában előre láthatólag kevésbé lesz elérhető hatásköri kollíziók nélkül, megfontolandó volna, hogy nem lehetne-e a bevezetendő új intézeti rend- és fegyelem s a kívánatos tanulmányi eredmény érdekében az intézet egész szellemi vezetését egy kézben összpontosítani.” (Dr. György Lajos tanulmányi igazgatói megbízása a Szent József finevelő intézetben. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476.)

¹⁴⁰ A Báthory–Apor Szeminárium lakói közül többen kapcsolódtak az – 1914-es megszűnés után Hirschler József pápai prelátus, plébános vezetése alatt 1926–27-ben újra életre keltett és 1931-ig működött – Mária Kongregációhoz is. Mások a szegények támogatását célul tűző Szent Vince Konferenciában kerestek teret tevékenységüknek, ismét mások pedig a Puskás Lajos intézeti felügyelő tanár által vezetett öregcserkész csapathoz csatlakoztak.

Nagy Zoltán alelnök, Szócs A. Lajos, Blédy Géza, Demeter János főtítkárok összetételével. Az 1929–30-as tanévben vezetőségváltás következett: ifjúsági elnök lett Dsida Jenő, alelnök Nagy Zoltán, Balogh Zoltán, Kékel Béla és Demeter János pedig főtítkárok, akik az egyesület „belső, építő céljain kívül a népnevelést és nemzetvédelmet, a székelységet közlő érintő problémák tanulmányozását” is elsőrangú célnak tekintették. Ezek szem előtt tartásával több alkalommal szerveztek előadásokat a szövetkezetek gazdasági jelentőségéről, a hitelszövetkezetek megszervezéséről, a Katolikus Akadémia, a katolikus sajtó feladatáról stb., illetve az ifjúságot közelebbről érintő kérdésekről. Megjegyzendő, hogy éves beszámolójukban kiemelték György Lajos prior „fáradhatatlan és önzetlen munkásságát, szervező erejét”, amellyel a katolikus ifjúság szolgálatára állott (Egyesületi élet 1930: 103).

A következő egyetemi évben a Balogh Zoltán ifjúsági elnök, Szász S. Gerő alelnök, Zsombory László, Boér Richárd és Orbán Endre főtítkárok vezette szakosztály főképpen az erdélyi magyarság gazdasági (elsősorban szövetkezeti), politikai és kulturális kérdéseiről szervezett szemináriumi előadásokat, s az év során a tagok szociális munkára is vállalkoztak. Külön kiemelendő az a csereelőadás-sorozat, amelyet az Erdélyi Fiatalok szerkesztőségével kötött megállapodás nyomán tartottak (Egyesületi élet 1931: 24). A katolikus egyetemisták életének szervezői közül többen kapcsolódtak az Erdélyi Fiatalok mozgalmához (Venczel József, Dsida Jenő és mások), ebben az időben világnézeti kérdések még nem árnyékolták a két csoport kapcsolatát.

Az 1931/32-es tanévtől kezdődően különösen felélenkült a katolikus egyetemi hallgatók egyesületi élete. Ekkortól kapott hangsúlyozottabb figyelmet programjukban a falumunka, intenzívebben foglalkoztak az ifjúság szociális problémáival, az egyetemesen magyar és erdélyi kérdésekkel, illetve azok megoldási lehetőségeivel. Az egyesületi élet fellendüléséhez nagyban hozzájárult a Zsombory László elnök, Imreh Zoltán alelnök és Venczel József, Boér Richárd, Orbán Endre és Oszlász Viktor (főtítkárok) összetételű vezetőség munkája. Ebben a tanévben került az egyházi elnöki tisztségbe Márton Áron is.

Megjegyezzük, hogy a szakosztály egyik főtítkári tisztségét betöltő Venczel József és György Lajos tanulmányi igazgató ekkor már hosszabb ideje munkakapcsolatban (is) állott egymással, a Lyceum-könyvtár vezetése kapcsán. Az egyházi ügyek iránt mélységesen elkötelezett tudós-tanár György Lajos kétség kívül legjobb segítőjére (sőt barátjára) talált a már középiskolás korától tudományos tevékenységet folytató joghallgató Venczel Józsefben.¹⁴¹ A Báthory-Apor Szemináriumbéli közös lakhelyük általi napi találkozók, a diákság életét, jövőjét érintő kérdések tárgyalása során minden bizonnyal egyre csak mélyült kapcsolatuk. Ilyen megalapozása lehetett annak a közös döntésnek, mely szerint vitadélutánra hívják meg Kolozsvárra a gyulafehérvári püspökségen szolgálatot teljesítő, de korábbi ifjúságnevelő munkájáról és folyóiratokban, újságokban megjelent írásairól már valamennyire ismert Márton Áront. A meghívás hátterében minden bizony-

¹⁴¹ Kiemeljük, hogy Venczel József már érettségizett diákként 10000 lejes díjat nyert az Erdélyi Helikon kösépiskolai irodalmi pályázatán, *A falu a XXI. század magyar irodalmában* című dolgozatával. Egyetemi hallgatóként is számos – főként szociálpolitikai témájú – írása jelent meg a különböző erdélyi magyar folyóiratokban.

nyal elsősorban a diákság körében egyre jobban hódító kommunista eszmék visszaszorítása szerepelt. Ez azért is jelenthetett valós veszélyt, mert a katolikus hallgatók közösségi vallásos életében is váratlan események történtek. A munkásmozgalmi eszmékkel ekkortájt már szimpatizáló Demeter János (a Szentjóska lakója, az első két évben az egyetemista szakosztály vezetőségi tagja!) például későbbi, nagyvonalakban hitelesnek vélt, negatív érzelmektől és iróniától sem mentes (lásd az ő tollából származó következő gondolatok időzejelbe tett részeit) visszaemlékezésében a vallásgyakorlás erőszakos megkövetelése elleni tiltakozó akciókról is szót ejt, ami a tanuló ifjúság és az egyházi felügyelőség közötti ideális kapcsolat helyenkénti megbomlására is enged következtetni. Leírása szerint a piarista atyák naponta ismételték felhívásukat, hogy az ifjúság vegyen részt a piarista gimnáziumban szervezett esti „lelkigyakorlatokon”,¹⁴² és ájtatos példájával bátorítsa a bátorításra szorulókat. Esténként prédikációsorozat zajlott időszakos világnézeti és politikai kérdésekről. „A Szentjóska igazgatója külön feladatul kapta, hogy mozgósítson a már ünnepi demonstrációvá terebélyesedett esti előadásokra, de szerény, tapintatos szavai pusztába vesztett szavak maradtak. Ilyen előzmények után lépett fel erélyesen az egyház vezetősége, és sorozatos intézkedésekkel megpróbálta eloszlatni a közönyt. [...] Első intézkedésként kötelezővé tették minden bentlakónak a hajnali misét a gimnazistákkal együtt. [...] A következő rendelet az volt, hogy minden étkezés előtt és után karban álljunk fel és a „lelkiatyá” intésére mondjuk el hangosan a Miatyánkot. Állandó „lelkiatyát” kapott a Szentjóska, azzal a feladattal, hogy óvja lelki üdvünket. Ifjú, „megszállt” lelkész volt, aki különleges megtiszteltetésnek tartotta, hogy ilyen magas intellektuális szinten tevékenykedjék. Kétségbe ejtett túlbuzgóságával. [...] A vacsora utáni „lelkigyakorlat” olaj volt a tűzre, s általános ellenállást váltott ki.¹⁴³ Hiába intett a „lelkiatyá”, senki sem állt fel imádkozni, sem az étkezés előtt, sem azután. Néhány napig próbálkozott, és amikor nyilvánvalóvá lett, hogy teljes a szolidaritás és komoly gyanú támadt arra is, hogy szervezett ellenállásról van szó, felkérte a hallgatókat, hogy küldjenek fel estére valakit, aki mondja el kifogásait, és akivel a félreértések elkerülése végett tárgyalni lehet. Megbeszélés és vita helyett kihallgatás lett, ami állandóan akörül forgott, hogy ki biztatott fel, milyen célt követünk, tudjuk-e, hogy mozgalmunkkal nemcsak saját helyzetünket és lelki üdvösségünket kockáztatjuk, hanem társainkét is.” (Demeter 1975: 89–90) Visszaemlékezésében Demeter János azt írja, hogy ezen a ponton határozta el, hogy megvált az intézettől. Írásából egyértelmű, hogy lelkileg már korábban eltávolodott mindattól, amit a Báthory-Apor Szeminárium próbált közvetíteni.

Évszámok nélkül jegyzett visszaemlékezésében Demeter minden bizonnyal az 1930/31-es tanévről ír. Ekkor már városzerte elég hangsúlyosan jelentkeztek a fiatalok körében a kommunista eszmék, s nagy valószínűséggel ezek ellenében igyekeztek a piarista atyák a komolyabb vallásgyakorlást ösztönözni. Bár a fent idézett szöveg nem

¹⁴² Demeter János talán rosszul emlékszik, amikor a napi lelkigyakorlatokat, szentbeszédeket említi. A Báthory-Apor Szeminárium történetét megíró Bíró Vencel és a Státus igazgatóságának küldött éves beszámolóiban György Lajos is csak a vasárnapi szentmisékről és szentbeszédekről tesz említést.

¹⁴³ Ebből a megjegyzésből nyilvánvaló, hogy vacsora után nem lehettek templomi prédikációk, legfeljebb kisebb elmélkedések voltak.

mentes a negatív érzelmektől és a történetekhez képest jóval későbbi visszaemlékezés (így a visszaidézett történetek pontossága is megkérdőjelezhető), nem zárható ki, hogy – az amúgy példás életet élő – fiúk körében nem voltak népszerűek a vallásgyakorlással kapcsolatos újabb intézkedések. Talán éppen ez indokolta Patay József lelkiigazgató lemondását is.

Ilyen körülmények között még félőbb volt a nemkívánt eszmék térnyerése, mindez együtt tette hát égetően fontossá egy új, a kihívásokat vállalni tudó egyetemi lelkész kinevezését.

MEGHÍVOTT ELŐADÓBÓL EGYETEMI LELKÉSZ

A szemináriumi épületben lakó György Lajos és Venczel József minden bizonnyal legközelebbi szemlélői voltak a történéseknek, együttléteik alkalmával gyakran nyílt alkalmuk azok elemzésére, így – és az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály vezetőségében betöltött funkciójuk által is – érthető, miért tőlük eredt Márton Áron előadásra való meghívásának gondolata. A felkérésben nagy valószínűséggel szerepelt az is, hogy az előadás tartsa szem előtt az ifjúság körében érzékelt világnézeti elbizonytalanodást is. Ennek háttérében György Lajos az elhelyezkedési és érvényesülési lehetőségek beszűkülése fölötti csüggedtséget is látta, és ezért is szólított határozottabb éberségre: „Nem szabad megállanunk a félmegoldásoknál, hanem mindent meg kell tennünk, amit jónak, helyesnek és szükségesnek tartunk ifjúságunk világnézetének és szellemének biztosítására. Itt a mulasztáson vagy a tennivalók fel nem ismerésén helyrehozhatatlan kockázatot múlnak” – írja.¹⁴⁴

Márton Áron tökéletesen megfelelt meghívói elvárásának, így a kereső fiatalokkal szemben empátiát tanúsító, az ő nyelvükön szólaló, ám határozott hangvételű és világos gondolatvezetésű beszédének nagy sikere volt. Ezen felbuzdulva határozta el György Lajos és Venczel József, hogy véglegesen „elkéri” az egyetemisták pasztorációjára Márton Áront a gyulafehérvári püspöktől. Küldöttséget menesztettek hát Gyulafehérvárra a következő kéréssel: „A jelenlegi kolozsvári katolikus egyetemi hallgatóság számára a korszerű kérdések és világnézeti eszmék keresztény képviselőjére egy, a főiskolai ifjúságot vezető egyéniségre van szükség, melyre minden tekintetben az eszmék és irányzatok harcában a legkorszerűbbnek és legalkalmasabbnak Márton Áron gyulafehérvári püspöki titkárt tartjuk. Ezért kérjük az Egyházmegyei Hatóságot, szíveskedjék az Ő személyében főiskolai vezetőt, prézest kinevezni.” (Antal 1993: 19) Majláth püspök engedett a kérésnek, és – gyulafehérvári levéltárosi állásának megtartása mellett – a kolozsvári egyetemi ifjúság lelki életének pasztorációja mellett az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály igazgatójával bízta meg őt.

¹⁴⁴ György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 5.

Megjegyezzük, hogy bár a katolikus hallgatók körében is felbukkanó kommunista eszmék valóban aggodalomra adhattak okot, a jól szervezett közösségi, tanulmányi és lelki élet azért legtöbbször számára biztos bázist jelentett. Ennek hátterében pedig elsődlegesen a helyzetet helyesen felmérő, rendkívül igényes György Lajost kell látnunk, aki következetesen és határozottan szervezte és felügyelte a (nem csak) katolikus egyetemisták életét. György Lajosban tehát a kialakult helyzetet felelősen szemlélő és annak jobbításán folyamatosan szorgoskodó munkatárs „várta” Márton Áront Kolozsváron. Ugyanígy a György Lajos mellett (is) munkálkodó, még joghallgató, de az egyházi és társadalmi kérdések iránt szintén érzékeny, kimagasló intellektussal bíró Venczel József már az első időtől kitűnő segítség volt számára. Hármójuk szemléletbeli egysége, hamar kialakult és már-már testvérivé szövődött barátsága áll tehát annak hátterében, ami 1931-től a kolozsvári katolikus egyetemi hallgatók életében kezdődött.

A Gyulafehérvárról ingázó Márton Áron számára ilyen körülmények között még egyértelműbbé lettek a teendők. Az útját kereső Egyetemi és Főiskolai Szakosztály vezetősége egyre erőteljesebben szorgalmazta a határozott célok megfogalmazását, azok elkötelezett követését: „A tisztikar tudatában van annak, hogy az egyesületi élet első alapfeltétele a progresszív fejlődés, az egyesület kitűzött célja felé való biztos haladás. Ezért az egyesület célja, hogy összegyűjtse a Kolozsváron tanuló római katolikus főiskolai hallgatókat, hogy beléjük oltsa az ezeréves faji öntudat erdélyi kiteljesülése mellett a kétezres éves kultúrákat teremtő és fenntartó keresztény katolicizmus meggyőződését” – fogalmazott Venczel József az 1931. november 29-én tartott közgyűlésen. Márton Áron ezen a fórumon ismertette először programját. Az Erdélyi Fiatalok *Egyesületi élet* rovatában található rövid beszámoló alapján az új ügyvezető igazgató „három dolgot sürget: a vallás-erkölcsi felfogás elmélyítését, a szociális gondolat tiszta felfogását és a falumunka általánosítását” (A R. K. Népszövetség Egy. és Főisk. Szakosztályának közgyűlése: 1931, 162). A rövid írás szerzője hozzáteszi: „Az egyesület örömmel fogadta Márton Áront, kiben egy új lendületes, munkás korszak biztosítékát látja.” Ugyanakkor az is igaz, hogy nagy hatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája nyomán Márton Áront hamarosan és egyre erősebben támadták a marxista elveket valló főiskolás fiatalok, nem egyszer röpiratokat szórtak szét ellene, s fenyegetésükkel is szembe kellett néznie (Venczel 1938: 3). Ez azonban nem fékezte őt a jól megtervezett munkában.

NEM UTASÍTVÁ EL A MUNKÁT...

Amint azt Márton Áron későbbi vidéki útja és tevékenysége is mutatja, a néprajzi és szociográfiai kutatásokon túl ő a falumunkához sorolta a falusi ifjúság egyházi egyesületi életének megszervezését is, de az Erdélyi Fiatalok falukutatói mozgalmával is rokon-szenvezett, és a kérdésben való együttműködésről levelezést folytatott az Erdélyi Fiatalokat vezető Jancsó Bélával. „A nálunk alakuló faluszeminárium elkészített szabályzatát még nem láttam, de a tervezetből emlékszem, hogy viszonyát az Erdélyi Fiatalokkal is akarta rendezni. Nem tudom, ez mostani formájában milyen szövegezést kapott.

Gondolom, nincs ellentétben azokkal az irányelvekkel, melyeket kettőnk megbeszélése leszögezett, s így a végleges megállapodás lehetséges” – írta Jancsónak. (Márton 1986: 417) Bár a megállapodás – melyhez valószínűleg a Márton Áron által szorgalmazott ifjúsági egyesületi munkát is hozzárendelték – nem jöhetett létre, ez a kapcsolatfelvétel mindenképpen Márton Áron nyitott hozzáállásáról tesz tanúbizonyságot. Aztán a közben egyre nyilvánvalóbbá váló világnézeti különbözőség miatt nemhogy megállapodás nem jött létre, de lassan teljes elhidegülés történt az Erdélyi Fiatalok mozgalma és a katolikus ifjúsági élet vezetői között. Pedig kibontakozásának elején előbbi még igen szoros kapcsolatot ápolt a népszövetségi szakosztály tagjaival. 1930 végén például az Erdélyi Fiatalok szerkesztősége csere-előadások tartásában állapodott meg a Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának tagjaival. Igaz, lapjuk 1931-es első számában már jelzik (az addig tartott előadások felsorolása után), hogy a továbbiakban az erdélyi magyar ifjúság problémáiról és „új világlátásáról” szólnak majd a katolikus ifjakhoz... Megjegyezzük, hogy a katolikus ifjúság saját falumunkájához kétség kívül nyereséget jelentett az Erdélyi Fiatalok táborától végérvényesen megváló Venczel József, aki az ilyen irányú szervezés területén már komoly tapasztalatokkal rendelkezett.¹⁴⁵

Az egyetemista szakosztály munkájában azonban 1931-től mindenekelőtt Márton Áron és György Lajos játszott meghatározó szerepet. Közös munkálkodásunk kezdetén György Lajos és Márton Áron közül előbbi volt a merevbb szemléletű. Ezt elsősorban korábbi, a Pásztortűz című folyóiratnál folytatott rövid főszerkesztői munkája és a kolozsvári magyar egyetemi ifjúság tanulmányi ügyeiről írt beszámolóit alapján mondhatjuk. Ugyanígy látta ezt a György Lajos életművét kutató Antal Árpád is: „Kellott ez a kitérő annak a megújulásnak, a jelen realitásaira odafigyelő s a tétlen sopánkodást elutasító szellemi erjedésnek a jelzésére, amelyet Márton Áron indított el az ifjúság körében. Az ő lendülete, dinamikus egyénisége magával ragadja a fél évtizeddel idősebb György Lajost is, aki lassan kezdi levetkőzni korábbi merevségét s több nyitottsággal szemlélni az új évtized fejleményeit.” (Antal 1992: 21)

Amint azt már hangsúlyoztuk, Márton Áron fiatalokkal való kapcsolatának alapja a beléjük helyezett bizalom volt, aminek több fórumon is hangot adott. Nem utasította vissza az ifjúság apákat hibáztató magatartását, ám igyekezett nemesebb célok felé irányítani a múltban rekedt gondolkodást.¹⁴⁶ Írásaival, beszédeivel elsősorban a saját magukba, illetve az általuk munkált jövőbe vetett bizalmát adta vissza a fiataloknak. Ám jól tudta, hogy a liberális, sőt marxista elvektől is megérintett gondolkodást elsősorban a céltudatos nevelőmunka képes átalakítani. Ilyen körülmények között „meggyőződéses

¹⁴⁵ A szakosztály 1930–1934 közötti tevékenységéről hű képet rajzol az Erdélyi Fiatalok *Egyesületi Élet* című rovata. Megjegyzendő, hogy a világnézeti viták elmérgesedése (az 1931 őszi megrendezett főiskolai konferencia) után már alig-alig található katolikus híreket az *Erdélyi Fiatalokban*.

¹⁴⁶ Szalay Jeromos Márton Áron életútját bemutató könyvében említi, hogy mielőtt Márton Áron elkezdte volna kolozsvári működését, Mailáth püspök elvitte őt Rómába, és bemutatta XI. Pius pápának, mint a kolozsvári magyar egyetemi ifjúság szónokát. „Szereted az ifjúságot? – kérdezte tőle XI. Pius pápa. Az igenlő válasza a pápa folytatta: Az ifjúság szerete és nevelése korunk legfontosabb feladata. Erre a munkára adom különös áldásomat.” (Szalay 1953: 99)

munkáját egyeseken kezdi, vezetőséget nevel annak a főiskolás egyletnek, melynek irányítását egy év múlva ténylegesen átveszi” – emlékezik vissza 1938-ban Venczel József. (Venczel 1938: 3) „És hogy nevel bennünket? – folytatja. Szó és magyarázkodás nélkül kezünkbe adja a Quadragesimo Anno szövegét, önmagunktól leszünk a keresztény szociális tanok híveivé; hosszasan elvitatkozik mindegyikünkkel, nem unja és nem int le: észrevétlenül azzá lesz egyesületi és magánéletünk, amivé lennie kell, s amire most oly büszkék vagyunk.” (Venczel 1938: 3) A hit elmélyítése mellett az apostoli lelkület kialakítását is elsőrendű feladatnak tekintette, ennek érdekében különösképpen a személyes kapcsolattartásra törekedett. Személyes találkozásokra leginkább közös lakhelyükön, a Báthory-Apor Szemináriumban nyílt lehetőség.

A megerősödő kolozsvári újkatolikus ifjúsági mozgalom komoly bemutatkozása volt az Erdélyi Tudósító „fiatalok száma”. 1932 tavaszán Veress Endre szerkesztő átengedte nekik a pünkösdi számot; annak hatvan lap terjedelmű, gazdag és változatos tartalmú anyagát Venczel József segítségével Márton Áron szerkesztette. Az új egyetemi lelkész ezt a fórumot is megragadta, hogy kifejezze e válságos idő fiataljaiba vetett mélyeséges bizalmát: „A kívülálló s a főiskolás ifjúság életét csak a hirdásokból és szereplésekből ismerő nem sejtí, hogy ez a fiatalság milyen eszmék, ellentétes erejű gondolatok ütközésében áll. Kapitalizmus és kommunizmus, istenhit és istentagadás, nemzeti gondolat és nemzetköziség s a többi izmusok elvek, nézetek, mind előtte és érette vívják harcukat, kelleknek magukat, tetszelegnek és – az ütött-kopott és a bizonytalanság aggodalmában elkeseredett diáknak a vágyak teljesedését, közeli nagy javakat ígérnek. Szóról-szóra fogják őket. Egyszerűen kapósak lettek. Vannak tudatos kerítők és jóhiszemű vagy becsapott álmodozók. De kell az erejük. Az ifjúság elsodró viharos lelke. Vezető eleme a jövendőnek, hogy szekerekbe fogják s a szikár öklök fiatal erdejét adott jelre s adott irányba használhassák.

Igazságtalanság és végzetes félreértés volna elítélni, vagy még jóakarató szelíd fejcsóválgatások között is csak tartózkodó álláspontra húzódni. Mert észlelhető az „öreg” körében bizonyos idegesség az ifjúság mai erőteljesebb hangja miatt és mind észrevehetőbb mozgalmával szemben. Lehet, hogy a hang néha érdes és a jövőt illetőleg követelő. Lehet, hogy mozgalmainak kitetszőbb mozdulata mellédöngetésnek látszott és látszik. De, ha az élet ezt az ifjúságot folyton ütötte, ha szemébe a meggyült sötétséghez is lidércfények csalogatásaival még újabb rontásokat dobnak, ha a jelen ártatlan zúrjék rikkancsolt jelszavak ordításával csak növelik, nem kell rossz néven venni, hogy az elvek, boldogító utak, irányok vásári licitációját, az ezerjót ígérő cirkuszkikáltók versengő zaját megunva elkiáltja magát, amúgy természetesen, a bevett társadalmi kotta használata, engedelmet kérő hajlongásai nélkül s maga csíhol tüzet, hogy fáklját gyűjtson s megkezdje a maga útját.” (Márton 1932: 1–2) Az idézett írásban Márton Áron meg is jegyzi: számol azzal, hogy az ifjúságot védelmébe vevő gondolatait itt-ott „enyhe kételkedéssel” fogadják majd, de elveit akkor is kimondja. Nyomatékkal érvel az ifjúság nemzetszeretete és istenhite mellett, bízik művelődési szándékában és hiszi, hogy „ez az ifjúság katolikusabb, mint ahogy látják vagy hiszik”. Szerinte ez a fiatal nemzedék éppen – a több csatornán feléje érkező – tartalmatlanság megtapasztalása által fedezte

fel a nagy hiányt, az Istent. (Márton 1932: 2) Gondolataiból világosan kitetszik, hogy tudatában van a fenyegető veszély nagyságának, szövege mégsem számonkérő, ostromozó. Prédikációi és írásai is az ifjúsághoz való előzékeny közelítésének bizonyítékai (Vö. Márton 1933/34a, 1933/34b, 1935/36a, 1935/36b, 1937/38). Kristálytisztán rámutat az „újként” tálalt eszmék hamisságára, ugyanakkor nem kötelez senkit az azoktól való elfordulásra. Egészen biztos, hogy ez a bizalomra épülő „pozitív pedagógia” minden egyébnél hatásosabb út volt a fiatalok felé.

E bemutatkozó lapszám másik írásában Márton Áron – az Erdélyi Fiatalokkal vitázva – határozottan kijelentette, hogy „világnézeti függetlenség nincs”, ám ugyanakkor azt is hangsúlyozta, hogy a világnézeti hovatartozás nyílt megvallása nem akadály, sőt egyedül reális alapja a nagy közös feladatokban való együttműködésnek. Szerinte a világnézeti függetlenség hangoztatása a történelemben mindig „egy már meglévő burkolt világnézetnek az útját készítette elő. S végeredményben mindig a keresztény gondolat elnyomóítását célozta. Akkor is, amikor azt hangoztatta az ember, hogy az Egyházat lelki, erkölcsi – s ha nagylelű akart lenni – szociális vonatkozásban is elismeri, esetleg értékeli, következetesen nem mondott igazat. A templomba utalt világnézet helyett földi életéhez, annak valamelyes logikai kikerekítéséhez kiagyalta legalább utólagosan a magyarázó, megokoló, a gondolkozó embernek is feltálatlan ügynévezett bölcséleti rendszert, a világnézet-pótlékot. [...] Ezeknek a „szervvé élt” és buzgó tevékenykedésre fogott világnézeteknek az eredményeit éljük ma. S szenved a ifjúság is. [...] Ezer pont van erdélyi magyar életünkben, ahol minden jószándékú erő összefogása lehetséges és szent parancs.” (Márton 1932: 397–399) Ugyanabban a lapszámban Venczel József a régi középosztály csődjét és az új értelmiség kialakulásának gondjait feszegette.¹⁴⁷

Folyamatosan tartott nagy hatású prédikációi mellett Márton Áron az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály életének szervezésére is különös gondot fordított. Mindenek előtt 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 tehát 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 közelebről támadó kommunista eszmék terjedésének megállítására motiválta. Erre György Lajosnak a Státus igazgatótanácsához címzett egyik levele világít rá: „A kolozsvári magyar egyetemi és főiskolai ifjúság körében a f. tanév elején egy erős marxista csoport vonta magára a figyelmet. Bizonyos elszórt jelenségek már az előbbi években mutatkoztak, de nyíltan a november elején tartott ifjúsági konferencián léptek fel először és szálltak szembe a világnézeti alapon álló ifjúsági csoportokkal. Az utóbbiak velük

¹⁴⁷ A *Magyar Kisebbség* szerkesztője, Jakabffy Elemér is átengedett a fiataloknak egy számot (1933/3–4.), lemondva minden szerkesztői cenzúráról. Az itteni szerkesztőbizottság magját Venczel József, Vita Sándor, Albrecht Dezső alkották. Az említett sikeres próbálkozások már előre vetítették a későbbi „saját” folyóiratok, az *Erdélyi Iskola* és a *Hitel* megjelenését.

szemben felkészületleneknek bizonyultak. Ez készítette az Erdélyi Róm. Kat. Népszövetség főiskolai szakosztályát arra az elhatározásra, hogy Majláth-Kör címen megalakítsa a szociális csoportját. Célkitűzése röviden abban a törekvésben foglalható össze, hogy tagjai a szociológiában és a szociális kérdésekben elméletileg és gyakorlatilag kellő tájékozottságot és felvérteztséget szerezzenek.”¹⁴⁸ A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek a pápai szociális enciklika feldolgozására, a keresztény munkás fiatalok egyesületbe szervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében. A szociális csoport összejöveteleit kedd esténként tartották. Az első év első félévében az elméleti előadások után Márton Áron XI. Pius pápa *Quadragesimo Anno* című szociális enciklikájának új társadalmat alakító normáit ismertette és magyarázta részletességgel, majd Baráth Béla teológiai tanár a marxizmus alapfogalmairól tartott előadásokat. A marxista eszmék elemzése a második félévben is folytatódott, amikor Migray József *A marxizmus csődje* című könyvéről vitáztak az előadók és a hallgatók. Propagatív és gyakorlati munka is szerepelt a szeminárium tervei között. A propaganda tevékenység részét képezte a hat röpiratban kiadott *Quadragesimo Anno* című szociális enciklika – Venczel József táblázataival és grafikonjaival illusztrált – magyarázatának terjesztése,¹⁴⁹ gyakorlati munkaként pedig az egységes erdélyi katolikus mozgalom megszervezésére vállalkoztak. A csoport tagjai gyakorlati munkát is vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében.

A szociális csoport életbe hívása után a tanárjelöltek csoportjának megszervezése (pedagógiai szeminárium) következett, mely a Majláth-Kör történetében a másik erős formációnak számított. Rajtuk kívül meglehetősen élénk tevékenységet folytatott a természettudományi szeminárium is, melynek tagjai természettudományos műveltségük fogyatékoságát önképző munka útján kívánták kiegészíteni. A Majláth-Kör keretében művészeti előadásokat és a moldvai és csángók életét bemutató előadásokat is szerveztek.

A Báthory-Apor Szeminárium 1931/32-es akadémiai évi tanulmányi állapotáról szóló jelentésében György Lajos új lendületről tesz említést, amit szerinte „az Erdélyi Fiataloknak a világnézeti alapot megtagadó álláspontja és lényeges kérdésekben sokszor szélsőséges magatartása váltott ki a szemináriumi ifjúságból, amely az idén elég erőteljesen, sőt diadalmasan mutatta meg, hogy új törekvéseit és kezdeményezéseit összhangzásba tudja hozni a világnézeti szempontokkal és a kisebbségi nemzeti törekvésekkel”.¹⁵⁰ György Lajos már egy év után kiemeli, hogy az egyesületi élet lendülettel emelkedését és tartalmas programsorát elsődlegesen Márton Áronnak köszönheti „aki nagy rátermettséggel és odaadással működött, noha energiájának teljes kifejtését gátolta

¹⁴⁸ György Lajos levele a Státus Igazgatótanácsához. Kolozsvár, 1932. december 28. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 3170/1932 alapszám, iktatószám nélkül.

¹⁴⁹ 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.

¹⁵⁰ György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 4.

az a körülmény, hogy Gyulafehérvárról 2–3 hetenként csak egyszer látogatott el Kolozsvárra az ifjúság közé.”¹⁵¹

A lakhatásával, kosztjával és fizetésével kapcsolatos kérdések megoldására ugyanis egy éven át nem sikerült megoldást találni, így szolgálatának teljesítése érdekében ingáznia kellett a két város között. A helyzet tarthatatlansága miatt aztán 1932. július 16-án Márton Áron a megbízás alóli felmentését kérte püspökétől. Az írásban benyújtott kérésből kitűnik, hogy nem a munkát utasította el (sőt, az ifjúságnevelés kérdését egyre sürgetőbbnek látta), hanem az ahhoz nélkülözhetetlen feltételek hiányát sérelmezte. Az egy éve tartó szolgálathoz csak Majláth püspöktől kapott anyagi támogatást, s az ifjúsággal való gyér érintkezés miatt a megbízásnak nem tudott lelkiismeretesen eleget tenni. „Tudtommal a Státus Méltóságos Igazgatótanácsa foglalkozott a kérdés intézményes megoldásának gondolatával, de érdemben mindeddig nem történt semmi, pedig az ifjúságot környező sok veszély és a kolozsvári ilyen természetű adottságok sürgetően megkövetelik, hogy az ifjúsági vezető már a vakációt felhasználja és a következő évet pontos munkaprogrammal indítsa be. Ezért egy esetleg ősszel történő kinevezés esetében – amennyiben eddigi bekapcsolódásom révén én jönnék szóba – kénytelen volnék a személyem mellőzését tisztelettel kérni”¹⁵² – fogalmazott a lemondó levélben.

A levéltári iratok tanúsága szerint Márton Áron lemondását követően intenzív levelezés kezdődött a gyulafehérvári püspökség és a Római Katolikus Státus igazgatótanácsa között. A megoldás nem mutatkozott könnyűnek, hiszen 1932. augusztus 23-án keltezett levelében Zomora Dániel püspökhelyettes még a következőt írta: „Minthogy tehát ezen fontos kérdés eddig kielégítő módon nem volt rendezhető, másrészt pedig irodámban az állásokat szeptember 1-ig rendeznem kell, Márton Áron lemondását az egyetemi ifjúság lelkivezetéséről elfogadtam és kérem a Mélt. Igazgatótanácsot, hogy utódjáról megfelelőleg intézkedni méltóztasson.”¹⁵³

A jelzett helyen nem találni iratokat arról, hogy végül miként találtatott meg a végső megoldás Márton Áron helyzetére, ám az ő – másfél hónappal később írt – levele¹⁵⁴ (is) tanúsítja: maradt az egyetemi lelkészi hivatalban. Ebben a püspökének címzett, kézzel írt levélben a következő tanévre vonatkozó részletes munkatervet is megtaláljuk. Itt olvasható a szakosztály munkájának – fentebb említett – szemináriumi rendszerbe való átszervezési terve is. A lelkivezetői és a szakosztályvezetői teendők külön egységekbe soroltan olvasandók. A lelkiekkel kapcsolatos teendők között első helyen a vasárnap fél 10-től tartandó szentmisét említi, melyhez – megegyezésük értelmében – a piarista atyák biztosítanak miséző papot, énekszolgálatot pedig az ifjúsági énekkar végez. Az ő

¹⁵¹ György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 5.

¹⁵² Márton Áron levele Majláth Gusztáv Károly püspökhöz. Gyulafehérvár, 1932. július 16. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám.

¹⁵³ Márton Áron levele az erdélyi püspökmegyei Méltóságos Igazgatótanácsnak. Gyulafehérvár, 1932. augusztus 23. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám.

¹⁵⁴ Márton Áron levele Mailáth Gusztáv Károly püspökhöz. Kolozsvár, 1932. október 12. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám.

feladata a szentbeszédnek mondása volt. A leírásból világos, hogy beszédeit olyan módon állította össze és fűzte sorozatba, hogy azokon keresztül „megkapja a kontaktust az ifjúság zömével”.¹⁵⁵

A második egységben a pedagógiai és a szociális szemináriumok munkatervéről, majd a Szent Vince Konferenciák és a közeli vidéki legényegyletek munkájába való bekapcsolódásról ír. Kiemelt helyen említi a csíki ifjúsági egyesületek meglátogatását is. „Célunk volna, hogy az ifjúsági egyesületek foglalkoztatását, vagy ahol nincsenek, a megalakulásukat szorgalmazzuk, azon kívül, hogy az egymástól távol álló társadalmi osztályok fiatalsága egymást katolikus alapon is jobban megismerje” – írta ugyanott.

A Mária Kongregáció munkába állítását is a tervek közé sorolja, de ezt megelőzően a fiú ifjúság személyes megismerésére törekszik. „Éppen munkám hitbuzgalmi részét nem akarnám a lelegején egy nehézkes egyesület erőszakolásával veszélyeztetni. Ha később arravaló anyagot tudok kiválasztani, azzal megcsinálom.” – fogalmaz odébb az említett levélben. Ebből is kitűnik, hogy Márton Áron nem a vallásosság mindenek előtti hangsúlyozásával, sokkal inkább a személyközpontú szemléletével, hiteles lelkület közvetítésével próbált az ifjúság lelkéhez hozzáférni.

E munkaterv pontjainak megvalósulásáról a későbbi keltezésű levéltári anyagok és a szakosztály életének eseményeit ismertető újságcikkek tanúskodnak.¹⁵⁶ Kétségtelen, hogy a pedagógiai szeminárium mellett a szociális szeminárium volt a Majláth-Kör legizmosabb szerveződése. Utóbbihoz kapcsolódott a székelyföldi vizitáció is, amire a tervezettnél hamarabb, már az 1932 karácsonya utáni napokban sor került. 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 falu¹⁵⁷ fiataljait keresték fel, és tartottak számukra szociális és világnézeti kérdésekről szóló felvilágosító, oktató előadásokat. Püspöknek küldött beszámolójában Márton Áron részletesen ismertette falujáró programjukat és elbeszélte útjuk során szerzett tapasztalataikat is. „Mindenik faluban az előadásokra átlag 200 legény és fiatal házasember jött össze. Legtöbb helyen az előjáróság 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” – jegyezte

¹⁵⁵ Márton Áron levele Mailáth Gusztáv Károly püspökhöz. Kolozsvár, 1932. október 12. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám.

¹⁵⁶ Vö.: György Lajos: Méltóságos Uram! EKSL IV. 4/b, 408. d. 3170/1932. alapszám, iktatószám nélkül; Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, 408. d. 3170/1932. alapszám; Kelemen Béla: Főtitkári jelentés a Majláth-Kör 1934–35 évi munkájáról. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. iktatószám.

¹⁵⁷ Márton Áronék olyan településeket választottak (Csíkszentgyörgy, Csíkszentmárton, Csekefalva, Csíkszentsimon, Csatószeg, Kozmás, Lázárfalva, Nagykászon, Kászonújfalva, Kézdiszentlélek), amelyekben a kommunista agitáció már megkezdte aknamunkáját. (Vö.: Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.)

fel.¹⁵⁸ Az ifjúsági prézes figyelme a csíkszeredai és kézdivásárhelyi katolikus értelmiség tagjaival való találkozásra 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 propagálására.¹⁵⁹

ÖSSZEGZÉS

Márton Áron kolozsvári tevékenységének ismertetésével itt megállok. Tanulmányom elsődlegesen a kezdeti, az ifjúság körében eltöltött időszak eseményeire fókuszált. A vizsgált időszakban történtek elemző számba vétele után a következők nyertek bizonyítást: Márton Áron Kolozsvárra hívásában elsődlegesen a magyar ifjúság tanulmányi életét akkor már messzemenő igényességgel szervező György Lajosnak volt meghatározó szerepe. Az általa (és segítői, kiemelt helyen Venczel József által) körvonalazott tennivalók minden bizonnyal nagy segítséget jelentettek a más környezetből érkező lelkipásztor számára. Ezeken túlmenően a legjelentősebb „segítség” egészen biztosan e két, hasonló szemléletű ember – egész életen át tartó – barátsága volt számára.

Márton Áronban kétségtelenül éleslátású, a felmerülő problémákat kezelni tudó, az egyre veszélyesebben hódító veszedelmes ideológiák közelében tévelygő fiatal értelmiség számára biztos irányt mutató lelkipásztort találtak György Lajosék. A jól előkészített terepen ő éleslátással, mély empátiával és bölcsességgel kezdte és folytatta a munkát. Értette és érezte az ifjúságot, ezért talált könnyen utat hozzájuk. Istenbe és emberbe vetett mély hite, egyenes jelleme és nem utolsó sorban hitelessége már akkor megmutatkozott, így munkájának kezdetektől jelentős eredménye volt.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Antal Árpád (1992): György Lajos életműve. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület

Antal Árpád (1993): Venczel József életpéldája. Keresztény Szó, 11. sz. 19.

Bíró Vencel (1935): A Báthory-Apor Szeminárium értesítője az 1928/29–1934/35. tanévekről. Cluj: Gloria Könyvnyomda

Demeter János (1975): Századunk sodrában. Bukarest: Kriterion Könyvkiadó

Márton Áron (1932): Pro domo. Erdélyi Tudósító 5. sz. 1–2.

Márton Áron (1932): Világnézeti függetlenség? Erdélyi Tudósító 10. sz. 397–399.

¹⁵⁸ Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körütről szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, 408. d. 3170/1932. alapszám, 2.

¹⁵⁹ 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.

- Márton Áron (1933/34a): A kiszélesített iskola. Erdélyi Iskola 1–2. sz. 5–8.
- Márton Áron (1933/34b): A katolikus pedagógia feladata. Erdélyi Iskola 3–4. sz. 105–106.
- Márton Áron (1935/36a): Iskola kitárt ajtókkal. Erdélyi Iskola 1–2. sz. 1–2.
- Márton Áron (1935/36b): Az eszmény nyomán. Erdélyi Iskola 5–6. sz. 289–290.
- Márton Áron (1936/37): A pályaválasztás és az iskola. Erdélyi Iskola 7–8. sz. 443–445.
- Márton Áron levele Jancsó Bélához (1986). In: László Ferenc – Cseke Péter (szerk.): Erdélyi Fiatalok. Dokumentumok, viták (1930–1940), Bukarest: Kriterion Kiadó, 417
- Ozsváth Judit (2012): *György Lajos ifjúságszervező tevékenysége Kolozsváron a két világháború között*. In: *Lőrincz Ildikó (szerk.): XV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia – Győr 2011*. Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, 13–16.
- Szalay Jeromos (1953): Márton Áron erdélyi püspök. Párizs
- Venczel József (1938): Márton Áron és az ifjúság. Az Apostol 41. sz. 3.
- Egyesületi élet (1930). Erdélyi Fiatalok, 6. sz. 103.
- Egyesületi élet (1931). Erdélyi Fiatalok, 1. sz. 24.
- A R. K. Népszövetség Egy. és Főisk. Szakosztályának közgyűlése (1931). Erdélyi Fiatalok, 8–10. sz. 162.

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

- György Lajos: A magyar tudományosság és a magyar tanárképzés jelenlegi helyzete és feladatai Erdélyben. 1927. február 12. Gyulafehérvári Érseki és Főkáptalani Levéltár (GYÉFKL), VI. 11/b. 4. d. 18. cs.
- György Lajos 1928. december 3-i levele az Erdélyi Római Katolikus Státus tanulmányi referenséhez címzett levele. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476.
- Dr. György Lajos tanulmányi igazgató betérjeszti a Szent József finevelő intézet tanulmányi programját. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476.
- György Lajos: Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül
- György Lajos levele a Státus Igazgatótanácsához. Kolozsvár, 1932. december 28. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 3170/1932. alapszám, iktatószám nélkül
- György Lajos: Jelentés a pedagógiai szeminárium munkájáról. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, 3173/1932. iktatószám
- György Lajos: Méltóságos Uram! EKSL IV. 4/b, 408. d. 3170/1932. alapszám, iktatószám nélkül.
- Kelemen Béla: Főtitkári jelentés a Majláth-Kör 1934–35 évi munkájáról. EKSL, IV. 4/b. 408. d. 3170/1932. alapszám, 1304/1935. iktatószám
- Márton Áron levele Majláth Gusztáv Károly püspökhöz. Gyulafehérvár, 1932. július 16. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám

Márton Áron levele az erdélyi püspökmegyei Méltóságos Igazgatótanácsnak. Gyulafehérvár, 1932. augusztus 23. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám

Márton Áron levele Mailáth Gusztáv Károly püspökhöz. Kolozsvár, 1932. október 12. EKSL, 345. d. 1915/1090. alapszám

Márton Áronnak a gyulafehérvári püspökhöz írt, a székelyföldi körútról szóló beszámolója. Kolozsvár, 1933. január. EKSL, 408. d. 3170/1932. alapszám

ABSTRACT

The young priest, Áron Márton was appointed by his bishop, Gusztáv Károly Majláth as the pastor of the university students in Kolozsvár/Cluj. At the same time he was the director of the organization (Erdélyi Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya) of the students. Based on archive documents and contemporary articles the author presents the period of 1928-1933. The article presents the Catholic university life of that time, the tasks of the new university pastor, his pastoral programme and first actions. The article speaks about the problems as well.

A KLEBELSBERGI KÖZÉPISKOLA- KONCEPCIÓ „FEKETE DOBOZA”¹⁶⁰

NEMZETKÖZI HATÁSOK, OKTATÁSPOLITIKAI AKTOROK ÉS TÖRVÉNYHOZÁS

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány – mint arra a címadás első része is utal – a klebelsbergi középiskola-reform, vagyis az 1924. évi XI. törvény háttértörténetéhez szolgál adalékkul. A jogszabály révén megvalósuló struktúra két pillérét a fiúközépiskola-típusok további differenciálása (a már meglévő gimnázium és reáliskola mellett egy harmadik, a reálgimnázium felállítás) és az egyenlő értékű (azaz a felsőoktatásba lépés irányát elvben nem korlátozó) érettségi jelentette. A címadás második része azonban már sokkal inkább rendhagyó egy neveléstörténeti témájú tanulmány esetében. A fekete doboz modell egy olyan rendszert takar, amiben kizárólag a bemenetről és a kimenetről rendelkezünk információkkal, a köztes struktúra azonban már nem látható – vagy nem is fontos – a megfigyelő számára (vö. Farkas – Dénes 2013).

A középiskolai reform története – pontosabban annak megközelítése – számos analógiát mutat a fentebbi modellel. Gazdag szakirodalom áll rendelkezésre a jogszabály előzményeiről (1849–1921), valamint a kimenetet jelentő törvénycikkről és annak végrehajtásáról (1924–1934). A köztes szakasról, vagyis a Tanácsköztársaság bukása utáni első, konkrétan a reálgimnázium bevezetésére tett javaslatról (1921. november 8.) a törvény kihirdetéséig (1924. május 10.) terjedő mintegy két és fél éves intervallumról azonban meglehetősen szórványos ismeretek állnak rendelkezésre.¹⁶¹ A hiány egyik okát nyilvánvalóan a releváns levéltári anyag zömének megsemmisülése, valamint a

¹⁶⁰ E tanulmány az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában készülő disszertációhoz (cím: A trifurkáló fiúközépiskola-rendszer megszületése Magyarországon 1921–1924) kapcsolódik. A kutatás előzményeit jelentik a szerző korábbi tanulmányai (Szabó Z. A. 2012, 2013, 2014).

¹⁶¹ A kérdés és a több tudományterület által alkalmazott „fekete doboz” modell párhuzamba állítása természetesen inkább csak a szemléltetést, mintsem utóbbi elméletének tényleges felhasználását jelenti.

kapcsolódó regeszták hollétének kérdése jelenti.¹⁶² Az 1919 és 1931 közötti dokumentumokat összegyűjtő Simon forráskiadványa (Neveléspolitikai... 1959) egy lehetséges alternatívát jelent, de az precizitása és gazdag jegyzetapparátusa ellenére sem tekinthető egyenértékűnek a primer forrásokkal – már csak a terjedelmi okokból kényszerű válogatás miatt sem. A hiány másik előidézője, hogy kevés, kifejezetten ezt a jogszabályt és kontextusát elemző tanulmány készült (Nagy 2000; Simon 1959; Szabó A. 2005), sokkal inkább nagyobb időszakot és/vagy témát átfogó munkák érintik a kérdést.¹⁶³

1. ábra: A középiskolai törvény „fekete doboz” modellje



A tanulmány fő célja a törvény előkészítésével kapcsolatos szakirodalmi megállapítások, kiadott források és a töredékesen fennmaradt levéltári anyag összekapcsolása. A köztes periódus bemutatását a bemenetet jelentő nemzetközi minták és magyarországi előzmények, valamint a kimenetnek megfeleltethető törvény és annak utóélete fogják közre. A fejezetek, bár alapvetően kronologikus sorrendet követnek, nem teljesen lineáris folyamatot képeznek le: a nemzetközi minták átfedhetnek a magyar előzményekkel, de a „fekete doboz” időszakába is belenyúlhatnak (ld. 1. ábra).

NEMZETKÖZI ELŐZMÉNYEK

Bár megannyi magyar sajátosságot hordoz, a középiskolák 1924. évi reformja sem a nemzetközi hatásoktól izoláltan született meg. Ezért sem lehet megkerülni azt a kérdést, hogy milyen külföldi mintákat vesznek alapul a koncepció kidolgozói, illetve hogy milyen recepciós folyamatok tárhatóak fel a reform kialakítása során. A válasz alapját

¹⁶² Simon forráskiadványának (Neveléspolitikai... 1959:5) 1958 júliusában írt előszavában említi meg, hogy „az Országos Levéltárban 1956-ban elégett VKM elnöki osztálya fontosabb iratairól, valamint az Országos Közoktatásügyi Tanács és Tankönyvügyi Bizottság iratairól a Pedagógiai Tudományos Intézet még 1955-ben regesztákat készített, amelyek jelenleg is a PTI neveléstörténeti csoportjának birtokában vannak.” A regesztákat – a Magyar Nemzeti Levéltár, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet egyéb szervezeti egységei munkatársainak segítőkészsége ellenére – még nem sikerült fellelnem.

¹⁶³ Simon (Neveléspolitikai... 1959) bevezetőjében tesz rá egy utalást, hogy léteznek további kutatási eredményeik az 1924. évi középiskolai törvénnyel kapcsolatban, amiket a terjedelmi korlátok miatt nem tud kifejteni. Ezeket az eredményeket valószínűsíthetően önálló tanulmányában (Simon 1959) adta közre.

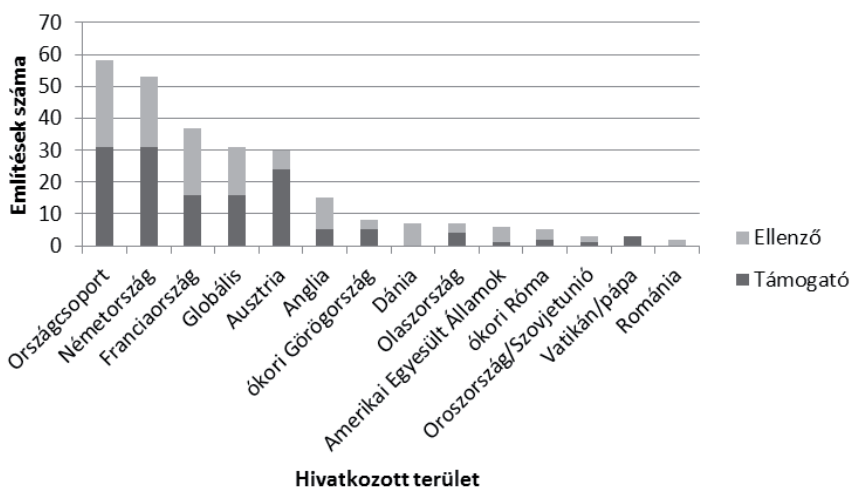
a törvényjavaslat indoklása (NI 1922–389), a bizottsági jelentés (NI 1922–406), valamint a nemzetgyűlési vita során megemlített országok, modellek (NN 1922–261–269) elemzése jelenti.¹⁶⁴ A Klebelsberg által benyújtott törvényjavaslat számos nemzetközi példát említ meg: ezek egyik csoportját a globális (az egész világra kiterjedő), a másikat valamely kontinensre vagy országcsoportra (Európa, Nyugat-Európa) való hivatkozások jelentik. A harmadik halmazt az egyes országok (Ausztria, Belgium, Franciaország, Németország, Olaszország és Svájc), illetve két speciális terület (ókori Görögország, ókori Róma) megemlékezései alkotják. Ez utóbbiak meglehetősen távolinak hatnak, de valójában pont a görög–latin–modern időtengely jelenti a klebelsbergi oktatáspolitikai ideológia egyik alapkövét. A humán gimnázium megtartását ugyanis a „műveltségünk eredeti forrásáig” (NI 1922–389:85) való visszatérés gondolata indokolja, míg a reálgimnázium bevezetése mellett az az érv szól, hogy szükség van egy olyan iskolatípusra, ami „csak a hozzánk közelebb eső latin műveltség gyökereihez nyúl vissza” (NI 1922–389:85). A Közoktatásügyi Bizottság kapcsolódó jelentése jóval szűkszavúbb a nemzetközi előzményekkel kapcsolatban: egyetlen hivatkozásuk a „nyugati kultúr nemzet” (NI 1922–406:226–227) kategória.

A parlamenti vita (NN 1922–261–269) ezzel szemben nagy kiterjedésű és színes nemzetközi mintázatot mutat. A teljes vita során 26 terület megemlékezése volt regisztrálható, összesen 278 alkalommal.¹⁶⁵ A mintázat támogatók és ellenzők szerinti megoszlását a 2. számú ábra szemlélteti.

¹⁶⁴ Némileg anakronisztikusnak tűnhet, hogy a törvény megalkotásának nemzetközi előzményeit a jogszabályalkotás végső fázisából, a parlamenti vitából (valamint az azt előkészítő törvényjavaslatból és véleményezéséből) kívánom rekonstruálni. Mindössze arról van szó, hogy a jogalkotás szereplői – retrospektív módon – megjelölik azokat a történeti előzményeket és közelmúltbeli reformokat, amelyeket a törvényjavaslat alapjának, mintájának (vagy éppen elkerülendő példájának) tartanak.

¹⁶⁵ A nemzetközi mintázatoknál besorolásra kerültek: korszaktól függetlenül az egyes országok, államalakulatok, régiók, települések, földrajzi egységek, amelyek név szerint lettek megemlítve, illetve ugyanezek nem tulajdonnév formájában megjelenő alakjai (pl. „zürichi”) vagy kötődő személyei (pl. „pápa”). A nemzetközi mintázatok esetében nem kerültek beszámításra: a tantárgyakra való hivatkozások (pl. német nyelv, egyetemes történelem), a közös uralkodók (Mária Terézia, II. József, II. Lipót és Ferenc király), tekintve, hogy egyszerre voltak magyar és osztrák uralkodók, ha csak nem történt utalás kifejezetten Ausztriára (osztrák birodalomfőltre). Annak eldöntésére, hogy az adott említés oktatásügyi relevanciájú-e vagy sem, egyértelmű szűrőkritériumot (vö. Szabó Z. A. 2013) továbbra sem sikerült kialakítani, így ezt a csoportosító változót töröltem.

2. ábra: Külföldi minták a törvényjavaslat nemzetgyűlési vitájában



A 2. sz. ábrán – az átláthatóság kedvéért – az 1-nél nagyobb gyakoriságú, vagyis a nem egyszeri említésű területek kerültek feltüntetésére.¹⁶⁶ A több országot is érintő kategóriák (amik a hivatkozások nagy hányadát alkotják) mellett az első hat helyezéskor nincs váratlan elem: míg a támogatók esetében Németország és Ausztria, addig az ellenzők körében Franciaország és Anglia felülreprezentált. Ezeket a területeket az ókori Görögország, négy hellyel később pedig az ókori Róma követi, amit szintén a fentebb kifejtett ideológiai kapcsolat indokolhat. A két antik állam Dániát, Olaszországot és az Amerika Egyesült Államokat fogja közre. Dánia előkelő (8.) helyezése és ellenzékhez való szoros (100%-os!) kötődése, valamint a tengerentúl hivatkozása (és így „kontinentális zártság” elvetése – vö. Szabó Z. A. 2013) is figyelmet keltő. Az utolsó három helyen (Vatikan mellett) először jelennek meg kelet-európai állam(alakulat)ok: Oroszország/Szovjetunió egybevont kategóriája és a kétszer hivatkozott Románia.

Hangsúlyozandó, hogy ez az elemzés nem minden esetben a tényleges recepciót mutatja, csupán azt, hogy a nemzetgyűlési vita résztvevői közül ki milyen mintákat emel be a diskurzusba. Összefoglalóan elmondható, hogy a többségben lévő – és így a vita kimenetelét érdemben eldöntő – támogatók körében a németajkú országok (különösképpen Ausztria) preferenciája mutatható ki, így a korábbi szakirodalmak (vö. pl. Németh 2003) elméleti megállapításai mellett empirikus úton is bizonyítható azok jelenléte.

¹⁶⁶ Emellett egy-egy említést kaptak a következő területek: Cseh-/Morvaország, ókori India, Finnország, Hollandia, „Horvát-Szlávon ország”, Lettország, Svájc, Svédország, Szerbia, Szlovákia („Slovensko”) és az újkori Görögország.

MAGYARORSZÁGI ELŐZMÉNYEK

Kérdéses, hogy ebben a rendkívül diverz, de erőteljes porosz-osztrák dominanciát mutató nemzetközi térben Magyarország milyen utat választott a középiskolai kérdés rendezésére? A központi elemet jelentő differenciálódás gyökerei a 19. századig nyúlnak vissza, amikor is a reáliskola fokozatos emancipáció révén érte el (a még mindig korlátozott) középiskolai státuszt, és vált a gimnázium legitim vetélytársává (1883. évi 30. tc). Az 1890. évi 30. tc. már újabb, részleges differenciálást indított meg az ún. görögpótló tárgyak bevezetésével. Az első világháború végéig a középiskola-rendszer alap struktúrájában – minden ezt célzó szándék ellenére – nem történt változás. 1919 decemberében azonban újra megkezdődött a vita, melyben egy-egy személyhez köthetően (Imre Sándor, Kornis Gyula és Nagy László) meglehetősen eltérő alapkoncepciójú javaslatok születtek meg (Katona 2010). Talán ennek feloldását célozva már Haller István minisztersége alatt megjelent a Vallás- és közoktatásügyi Minisztérium (VKM) vonatkozó rendelete, ami lényegében szakmai egyeztetést kezdeményezett a reformkoncepció kialakítása előtt.¹⁶⁷ A rendelet hét, meglehetősen sugalmazó alapkérdést intézett az igazgatóságokon keresztül a tantestületekhez, amire a válaszokat rövid határidővel (1920. január 15.) várta vissza a Főigazgatóságtól a minisztérium. Ezek feldolgozására¹⁶⁸ fél év sem állt rendelkezésre, hiszen a trianoni békeszerződés nyomán kialakuló gazdasági helyzet, területi átrendeződés, valamint az iskolák határon túlra kerülése merőben új helyzetet teremtett; feltételezhetően a teljes reformmunkálatot ez borította fel.¹⁶⁹ Mégis – ha kisebb volumenben is, de – a középiskolával kapcsolatos kérdések a jogalkotás napirendjén maradtak (ld. HK 1920, 1921 vonatkozó szabályozási elemeit). A kezdő lökést a Bethlen-kormány megalakulása (1921. április 14.) jelentette, melynek miniszterelnöke 1921. április 19-i programbeszédében meghirdette a közoktatásügy átfogó reformját is: ígérete szerint „egész nevelési és közművelődési politikánk egységes törvényben nyer majd kifejezést” (NN 1920–175:192).

A „FEKETE DOBOZ”

Vass József rendelete

Amennyiben valódi szándékot tükrözött, az oktatásügy egységes törvényének gondolata alig néhány hónapot élt meg: már az első fennmaradt irat is szegmentált szabályozásban gondolkodott. A háromosztatú fiúközépiskola-rendszer nyitópontját Vass József

¹⁶⁷ A vallás- és közoktatásügyi miniszternek 1919. évi 200,883 B. I. számú rendelete a középiskola reformjának előkészítése tárgyában (HK 1919:387–389).

¹⁶⁸ MNL K 503. 62. csomó, 36. tétel. Országos Szakoktatási Tanács

¹⁶⁹ Talán ennek köszönhetően is egy „elfelejtett” rendeletről van szó, ami legfeljebb utalásszerűen jelenik meg egy-egy szakirodalomban.

vallás- és közoktatásügyi miniszter rendelete jelentette.¹⁷⁰ Az 1921. november 8-i keltezésű dokumentumban Vass felkérte az Országos Közoktatási Tanács (OKT) elnökségét, hogy a már meglévő két középiskola (gimnázium és reáliskola) mellett dolgozzák ki két új intézménytípus (reálgimnázium és gazdasági középiskola) tervét.¹⁷¹ Rendeletében hangsúlyozza, hogy nem szándékozik átfogó reformkonceptiót benyújtani, csupán két új típus kísérleti jellegű elindításával szeretne tapasztalatokat szerezni a későbbi átfogó (szerves) reformhoz. A miniszter határozottan állást foglal abban a kérdésben, hogy a görögöt is kötelezően oktató gimnázium és a reáliskola típusát meg kell őrizni, azok tantervében csak kisebb módosításokat szabad alkalmazni.

A tervek szerint a reálgimnázium – humán megfelelőjével szemben – a latint csökkentett óraszámban a tanítaná, a nemzeti tárgyak és egy (valószínűleg modern) idegen nyelv mellett a reáltárgyak kapnának nagyobb szerepet. A gazdasági főiskolákra készülőknél és a kisbirtokosok gyermekeinek egyaránt szánt gazdasági középiskola magját a természettudományok mellett a nemzeti tárgyak, egy modern idegen nyelv és a menyenyiség tanaltoná. Vass a gazdasági középiskolába való bemenetet a középiskola vagy a polgári első négy osztályához (azaz az alsó középfokhoz) kötné.

A kísérlet kivitelezésének mikéntje nem teljesen világos, hiszen a rendeletről csupán annyi derül ki, hogy egy fővárosi és egy nagyobb vidéki városi állami főgimnáziumot kívánt fokozatosan reálgimnáziummá átalakítani a miniszter. A másik típus esetében pedig a Dunántúl és a „Nagyalföld” (sic – HK 1919:389) egy-egy (gyárakkal, mintagazdaságokkal rendelkező) városát választaná ki.

Ezek alapulvételével Vass felkérte az OKT elnökségét, hogy a két intézménytípus tantervét, valamint a már meglévő két középiskolafajta tantervének kisebb módosításait készítse el a Tanáccsal, és azt 1922. március 15-ig terjessze fel számára. A határidőt az indokolja, hogy a miniszter 1922. szeptember 1-én, azaz az új tanévben már be szeretné indítani a két új iskolatípust.

A RENDELET AZ OKT TÁRGYALÓASZTALAIN

Az OKT elnöksége a javaslatot Kornis Gyulának küldte meg véleményezésre, aki előadó tanácsosi minőségében értékelte azt (OKT jelentés é. n.). Kornis lényegében szembesíti Vass korábbi elképzeléseivel, miszerint is a legközelebbi oktatási reformnak az oktatási rendszer egészére ki kell terjednie. A teljes iskolarendszer reformjának elmaradása mellett Kornis a középiskolák megújítási koncepcióját is hiányosnak látja. Véleménye szerint a kísérleti jelleg önmagában nem magyarázza az átfogó koncepció hiányát, hiszen csak annak birtokában lehet kidolgozni az újítási részleteit. Kornis szerint, ha a

¹⁷⁰ Ennek előzményeiről csupán egy kornisi utalás ad számot: „[a reformnak] a Tanácstól már részletesen kidolgozott megoldását a világháború elodázta, [a rendelet] újból napirendre tűzte.” (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.:271).

¹⁷¹ Vagyis a háromosztatú fiú-középiskola rendszer kialakítási folyamatát megindító rendelet valójában négyosztatú intézményrendszerre tett javaslatot.

középiskolának 3 faja lesz (értsd: gimnázium, reálgimnázium és reáliskola), akkor a „klasszikus gimnázium” a „mai alakjában” (görög vagy görögpótlós) nem tartható fenn, hiszen „amorf, korcs iskolafaj” (OKT jelentés é. n.:242), ezért vissza kell térnie a németekéhez hasonló alakjához. A reálgimnázium pedig megtévesztő elnevezése ellenére valójában a latin nyelvet és irodalmat, valamint modern nyelvet és irodalmat (és történeti kultúrát) tanító intézménytípus, így a reáltudományok csak a humán gimnáziummal azonos mértékben jelenhetnek meg (OKT jelentés é. n.).¹⁷²

A gazdasági középiskola esetében hangsúlyozza, hogy nem középiskoláról van szó (hanem a kereskedelmi és ipari iskolák analógiájára) „középfokú mezőgazdasági szakiskoláról” (OKT jelentés é. n.:246). A véleményes javaslat szerint az, hogy a miniszteri leirat ezeknek az iskoláknak a feladatát elsősorban a „gazdasági főiskolákra való előkészítésben” látja, „végzetes tévedés” (OKT jelentés é. n.:246), hiszen így is túltermelés jellemző ebben a szektorban.

Az elkészült véleményes jelentést még abban az évben, 1921. december 13-án tárgyalta meg az OKT állandó bizottsága,¹⁷³ akik egyetértettek Kornissal abban, hogy a középiskolák reformját nem más iskolatípusoktól elkülönülten, hanem a teljes oktatási rendszert átfogó megoldással kell végrehajtani (A vallás... 1921 1. l. ábragyezet).

A fordulat

Ezt a rendkívül határozott álláspontot azonban mind Kornis, mind az OKT hamar feladta. Az éles fordulat hátterét ellenben csak meglehetősen hézagosan lehet rekonstruálni. Erre az időszakra vonatkozóan hét – utalást tartalmazó – munkát (Jóború 1963; Katona 2010; Neveléspolitikai dokumentumok: 1959; Simon 1959; Szabolcs – Mann 1997; Szabó B. 2005; T. Kiss 1998) letem fel a vonatkozó szakirodalomban. Ezek zömében a tantervi munkálatok volumenét hangsúlyozzák, magára a folyamatra azonban kisebb figyelem hárul. Annyi Kornis leírásából (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.) kiderül, hogy (1921 végén vagy 1922 elején) az OKT bizottságot küldött ki abból a célból, hogy a középiskolai reform főbb kérdéseire nézve javaslatokat fogalmazzanak meg.¹⁷⁴ Rövid idő elteltével tehát már kifejezetten csak a középiskolákról szóló, önálló reform kialakítása lett a cél. A bizottság a Vass által szabott határidő előtt néhány nappal, 1922. március 10-én tartott először ülést, ami elfogadta Kornis módosított javaslatát:¹⁷⁵ ez már csak a reálgimnáziumot akarta új intézménytípusként beiktatni (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.). Az OKT állandó bizottsága elfogadta a döntést, így megindulhatott a tantervek kidolgozása (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.).

¹⁷² A reálgimnázium ezen értelmezést már egy korábbi írásában is megemlíti Kornis (1919).

¹⁷³ Ebből lehet arra következtetni, hogy a véleményes jelentés is november és december között született meg.

¹⁷⁴ Elnöke: Pauler Ákos, előadója: Kornis Gyula. Tagok: Bozóky Endre, Fináczy Ernő és Huszti József (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.).

¹⁷⁵ Kornis tehát – bár Vass Józsefet is megemlíti – a reálgimnázium bevezetésének (kétségtelenül átfogó) gondolatát ezen a ponton már magához köti.

A Tanács részben saját tagjaiból, részben meghívásos módszerrel tantervi szakbizottságokat alapított, amik már 1922 tavaszán megkezdték működésüket, emellett öt alkalommal tartottak központi reformbizottsági ülést. Ezek a bizottságok 1922. április 13-tól 1923. június 8-ig tartották értekezleteiket, megoszlásukat és összetételüket ld. Neveléspolitikai dokumentumok... (1959). A tantervi munkálatokról szóló kornisi összefoglaló (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.) az 1924. évi XI. tc. 1. §-ra, valamint a 2–4. §-ra hivatkozik mint keretre, de a tantervek, mint ahogy fentebb is látszik, főbb vonalaikban már korábban kidolgozásra kerültek.

A második terminusát is kitöltő Vass a tantervi munkálatok megindulása után bő két hónappal népjóléti és munkaügyi miniszter lett. Kornis utalást tesz arra, hogy a váltást követően a VKM új vezetője, Klebelsberg Kunó felszólította a tanácsot: a reform irányelveinek megfelelően dolgozzák ki az 1883. évi középiskolai törvényt módosító törvényjavaslatot. Ennek időpontja nem ismert, hiszen Kornis a „közben” kifejezést alkalmazza (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.:272), és az sem egyértelmű, hogy melyik intervallumra utal a szófordulat.¹⁷⁶ A tervezet előadója Fináczy Ernő lett, aki (az OKT-n keresztül) 1923 tavaszán terjesztette azt elő a VKM miniszterhez. Kornis leírása (Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.:272) alapján ezt Klebelsberg „némi módosítással” terjesztette be Nemzetgyűlésnek.¹⁷⁷

A „megkéssett” egyházi vélemények

Simon válogatása nyomán (Neveléspolitikai dokumentumok: 1959) összesen hat egyházi véleményt tartalmazó dokumentum¹⁷⁸ maradt fenn, amelyek „megkéssett” jelzője arra vonatkozik, hogy az egyes felekezetek – érintettségük ellenére – meglehetősen késői fázisában csatlakoztak a jogszabály kialakításához. Ez azonban nem saját mulasztásuk eredménye, hiszen először 1923. évi december 21-e után találkozhattak a koncepcióval.¹⁷⁹ A törvényjavaslatához fűzött vélemények 1924. január—március hónapok között

¹⁷⁶ Klebelsberg hivatali idejének kezdő dátumából kikövetkeztethető, hogy a tantervi munkálatok közbeni időszakot jelöli így Kornis, így a miniszteri utasítás legkorábbi lehetséges dátuma 1922. június 16-a, legkésőbbi pedig 1923 tavasza (vö. Jelentés a középiskolai tantervjavaslatokról é. n.).

¹⁷⁷ Az eufemisztikus „némi” ellen szól, hogy a javaslat hátoldalán található dátum (1924. március 3.) alapján az közel egy év elteltével érkezett meg a parlamentbe. Ld. MNL K 2. 538. csomó, 106. tétel. Középiskolai reform

¹⁷⁸ Ez nem a véleményezők teljes köre, ld. Simon (1959). A hat beválogatott levél írói: Dr. Raffay Sándor, a bányai ág. hitv. egyházkerület püspöke (Dr. Raffay... 1924); Dr. Révész Kálmán ref. püspök, miskolci helyszínmegjelöléssel (Dr. Révész... 1924); Csernoch János bíbornok, hercegprímás, esztergomi érsek – két levéllel: Csernoch János bíbornok... (1924) és Csernoch János módosító... (1924); az olvashatatlan aláírás miatt nem beazonosítható dunántúli ág. hitv. ev. püspök (A dunántúli... 1924); valamint a Magyarországi Izraeliták Országos Irodájának (MIOI) szintén névtelen alelnöke (A Magyar Izraeliták... 1924). Talán ebben az esetben hiányzik leginkább Simon válogatási szempontrendszer, bár annyi elmondható, hogy legalábbis a vallási-felekezeti egyensúlyra törekedett a forráskiadvány összeállítója.

¹⁷⁹ A dátum az MIOI javaslatából rekonstruálható. Emellett levelében Raffay is megjegyzi, hogy a már kinyomtatott és nyilvánosságra hozott rendelkezések megvitatását kerülje a minisztérium, és

érkeztek be a minisztériumba, s alapvetően szükségesnek vélik a középiskolák reformját; a kérdésben nyilatkozók közül egyedül Révész Kálmán van ellenkező véleményen. A javaslat kapcsán a legkonkrétabb helyeslést a Magyarországi Izraeliták Országos Irodája (MIOI) adja. Míg Csernoch és az evangélikus püspök alapjaiban helyesli a koncepciót (elsősorban a differenciálást elvét), Raffay és Révész már kevésbé látja kielégítőnek a reformot, azt nem átfogó, hiányos, csak a kereteket rendező törvényjavaslatként értékelik. Az egyházakat leginkább érintő, az állam legfőbb felügyeleti jogával kapcsolatos 5. §-al kapcsolatban alapvetően negatív véleményeket fogalmaznak meg a levélírók, valójában csak annak fokában, illetve a szövegszerű vagy általános javaslatok küldésében van különbség.¹⁸⁰

A beérkező vélemények közül kettő (Csernoch János kiegészítése és a dunántúli evangélikus püspök levele) már biztosan a törvényjavaslat Nemzetgyűlésbe való megküldése után érkezett meg a miniszterhez – de a keltezésük alapján valószínűsíthető, hogy ennél több esetben is elmaradt az érdemi feldolgozás. Így a törvényjavaslat Közoktatásügyi bizottság általi tárgyalásán ezek a szempontok (hivatalosan) már nem jelentek meg.

A Közoktatásügyi bizottság

A Közoktatásügyi bizottság 2014. április 11-i ülésén összesen 13 módosító javaslat (majd másnap egy különvélemény) érkezett.¹⁸¹ Ezek zömmel jogtechnikai jellegű, illetve stíláriis kezdeményezések voltak. A legnagyobb egyetértés Maday Gyula javaslata kapcsán mutatkozott, ami a tanulók maximális osztálylétszámát a gazdasági helyzethez igazodva kívánta csökkenteni: „A tanulók osztálylétszáma osztályonként nem lehet több hatvannál. Az iskolafenntartók azonban ezt a számot fokozatosan csökkenteni kötelesek úgy, hogy a törvény életbe léptetésétől számított tiz [sic] évi előkészületi idő elteltével magyar középiskolában a tanulók létszáma osztályonként nem haladhatja meg a negyvenet.”¹⁸² A jelentés – amely lényegében a klebelsbergi érvelést adja vissza – kérte a tárgyalás sürgősségének kimondását, hogy a következő tanév már ebben az új struktúrájának megfelelően kezdődhessen.

inkább előre egyeztessenek az érintett egyházakkal (Dr. Raffay... 1924).

¹⁸⁰ A leginkább kifogásolt szó az iskolák felállításához és átszervezéséhez kapcsolódó miniszteri „jóváhagyás”. Ezt a véleményezők vagy törölnék, vagy átírnák más (finomabb, az autonómiának nagyobb teret adó) kifejezésre, vagy – mint a katolikusok esetében – a saját egyházukat kivonnák annak a hatásköréből. A kérdés végül úgy rendeződött, hogy Klebelsberg ígéretet tett arra, hogy „a papnevelés szempontjából számba jövő egyházi humanisztikus gimnáziumokat (elsősorban a görögnek nyelvenek az egyházak részéről való igénye miatt) nem szervezeti át reálgimnáziumokká” (Neveléspolitikai... 1959:74)

¹⁸¹ MNL K 2. 538. csomó, 106. tétel. Középiskolai reform

¹⁸² MNL K 2. 538. csomó, 106. tétel. Középiskolai reform: 688. Hátlapján: „A túlololdali határozati javaslatot, mint ilyen nem fogadhatom el, hanem a részletes tárgyalás során, mint új 17. §. terjeszthető elő.” (Az aláírás olvashatatlan). Ebből azonos szövegezéssel és április 1-i keltezéssel vált határozati javaslat (: 687).

A parlamenti vita

Ezen előzményeket követően 1924. március 26. és április 4. között került sor a törvényjavaslat parlamenti vitájára, ami a nemzetgyűlési napló segítségével rekonstruálható. A tíz napot lefedő időszakból nyolc napot érintve vitatták a kérdést, melynek során 237 szabályszerű megnyilvánulás (a javaslat felé irányuló attitűd szempontjából 176 semleges, 25 támogató és 36 ellenző) volt regisztrálható. Ezek kölcsönhatása, egymásra való hivatkozása sajátos mintázatot eredményez, amit a 3. sz. ábra szemléltet. A gráfelméleti alapokból kiinduló illusztráción a támogatók fehér, az ellenzők fekete, míg a semleges megnyilvánulások sötétkék színnel lettek jelölve. A hivatkozás irányát és gyakoriságát súlyozott élek reprezentálják, a nem azonosítható referenciák a „?”-es csoport felé irányulnak.

III.
Felnőttképzés
és élethosszig tartó tanulás

TÉNYEK ÉS TENDENCIÁK A FELNŐTTKÉPZÉS 25 ÉVÉRŐL

„A legsúlyosabb hiba, ha a tények megismerése előtt kezdünk elméleteket gyártani.”

(Arthur Conan Doyle)

BEVEZETÉS

Tanulmányomban a Bolyai János Kutatási Ösztöndíjjal támogatott, a felnőttképzés működési jellemzőinek rendszerszintű vizsgálatára irányuló kutatásom eredményeit mutatom be. A 2011 és 2013 között megvalósuló két éves kutatás tematikájának középpontjában a felnőttképzés áll. A magyar terminológia szerint csak az iskolarendszeren kívül folytatott általános, nyelvi és szakmai képzést nevezük felnőttképzésnek. Kutatásaim során tehát a felnőttképzési intézmények által kidolgozott képzési program alapján folyó, iskolarendszeren kívüli képzések jellemzőit és működési feltételeit vizsgáltam 1989 és 2013 között, megállapításaim erre a szakmai területre vonatkoznak.

A kutatás során négy célt tűztem ki és valósítottam meg:

- Releváns szakirodalmak kritikai elemzésével, valamint statisztikai adatok másodelemzésével feltártam a hazai felnőttképzés jogi, társadalmi, gazdasági és környezeti körülményeit, illetve az ezekben – a rendszerváltás nyomán – bekövetkezett változásokat. Az 1988 és 2013 közötti időszavat a fő tendenciák szerint két elemzési szakaszra bontottam. A választóvonal a 2001-es év, a felnőttképzési törvény megszületése volt.
- Strukturált kérdőíves lekérdezéssel feltérképeztem a felnőttképzéssel foglalkozó akkreditált intézmények tevékenységét, gyakorlati működését¹⁸³.

¹⁸³ A felnőttképzési intézmények tartalmi működésére vonatkozó kutatások hiátusa indokolta tette, hogy lefolytassunk egy, az akkreditált felnőttképzési intézmények működéséről átfogó képet nyújtó kutatást, amely a felnőttképzési rendszer működtetésében alapvető szerepet játszó akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzőit vizsgálta egy adott időpillanatban, 2010-ben. Bár kutatásunk nem reprezentatív, mintánk nagy elemszámú és kérdőívünk jól mérte a felnőttképzési aktivitást és tevékenységet. A ténylegesen működő 1403 akkreditált intézmény, illetve az OSAP-ba adatokat szolgáltató 1389 intézmény 21%-áról (297 intézmény) gyűjtöttünk információkat. A 60 kérdésből álló kérdőív szerkezetileg 6 nagy egységre tagolódott: Intézmény általános adatai, Intézmény működési adatai, Intézmény képzési adatai 2010-re vonatkozóan, Felnőttképzési szolgáltatások, Esélyegyenlőség biztosítása, Jogi szabályozás. Kutatási eredményeinket 2012 tavaszán önálló kötetben publikáltuk: Farkas Éva – Farkas Erika – Hangya Dóra – Kovács Anett – Kulcsár Nárcisz – Leszko Hajnalka (2012): *Az akkreditált felnőttképzési intézmények működési jellemzői*. Szeged: SZTE JGYPK FI p. 168.

- DACUM módszerrel vizsgáltam a felnőttoktatói szerepek változásait és az eredményes munkavégzéshez szükséges kompetenciák körét.
- Delfi módszert alkalmaztam a felnőttképzési rendszer működésében/működtetésében résztvevő andragógus szakemberek véleményeinek összegyűjtésére annak feltárása érdekében, hogy „mivel tartja magát azonosnak” az andragógia, mint szakma és kívül azonos az andragógus szakember.

A 2012. január elsejétől hatályba lépő az új oktatási törvények sajátos működési pályára állították az egész oktatási rendszert. Ezért az európai oktatáspolitikai törekvéseket figyelembe véve elemeztem a magyar oktatáspolitikai történéseket 2012 után.

Jelen tanulmányban a fenti témakörök köré rendezve mutatom be a kutatási eredményeimet. A két éves kutatómunka teljes anyagát monográfiában¹⁸⁴ foglaltam össze, amely – a rendszerváltás után 25, az első felnőttképzési törvény megszületése után 12 évvel és a felnőttképzés újraszabályozása kapcsán – a felnőttképzési rendszer egy meghatározó korszakának a lezárásaként is értelmezhető.

A FELNŐTTKÉPZÉS RELEVANCIÁJA, A FELNŐTTKÉPZÉSBEN VALÓ RÉSZVÉTEL ADATAI

A képzettség és a foglalkoztatottság közötti pozitív összefüggés ma már nem szorul bizonyításra. A magasabb végzettség/képzettség stabilabb foglalkoztatási pozíciót és magasabb jövedelmi előnyöket hordoz. A magasán képzett felnőttek az alacsony szociális ráfordításokkal és a magasabb adófizetéssel valamint a nagyobb mértékű fogyasztással közvetlenül hozzájárulnak a társadalom jólétéhez is. A gazdasági versenyképességen túl a demográfiai folyamatok miatt is kulcsterületté válik a felnőttképzés. Magyarország népességfogyása tovább tart és a munkaképes korosztály számának drasztikus csökkenését a 60 év feletti korosztály nagyarányú növekedése kíséri.

A folyamatos és felgyorsult gazdasági-társadalmi változások következtében a társadalmi folyamatok diverzifikálttá, áttekinthetlenné válnak és a társadalom komplexitása egyre nehezebbé teszi a benne való eligazodást. Egyre több stresszfaktor terheli létünket. Egész társadalmi csoportok kerülnek létbizonytalanságba. Ezek a tényezők is különösen fontossá teszik a felnőttekkel való – nem elsősorban csak (szak)képzési jellegű – foglalkozást.

Annak ellenére, hogy a felnőttképzési rendszer mind minőségében, mind mennyiségében ugyanolyan nagy rendszer, mint a szakképzési vagy a felsőoktatási rendszer, a felnőttképzés sosem kapta meg az őt megillető megbecsültséget és figyelmet. 2013-ban – a felnőttképzési intézmények elektronikus nyilvántartása szerint – 10303 felnőttképzési intézmény biztosította a rendszer működését, ebből 1595 volt akkreditált. Az OSAP adatai szerint 2011-ben 720460, 2012-ben 590249, 2013-ban 748962 felnőtt vett részt

¹⁸⁴ Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. Pécs: typiArt Médiaműhely Kft.

szervezett általános, szakmai vagy nyelvi képzésben (1. számú táblázat). Ez a szám – bár elmarad az európai uniós átlagtól valamint a hazai demográfiai és foglalkoztatási viszonyok által indokolt szinttől – semmiképpen nem tekinthető elenyészőnek, az aktív korú (15-64 éves) népesség (2013-ban 6,67 millió fő) 11%-áról van szó.

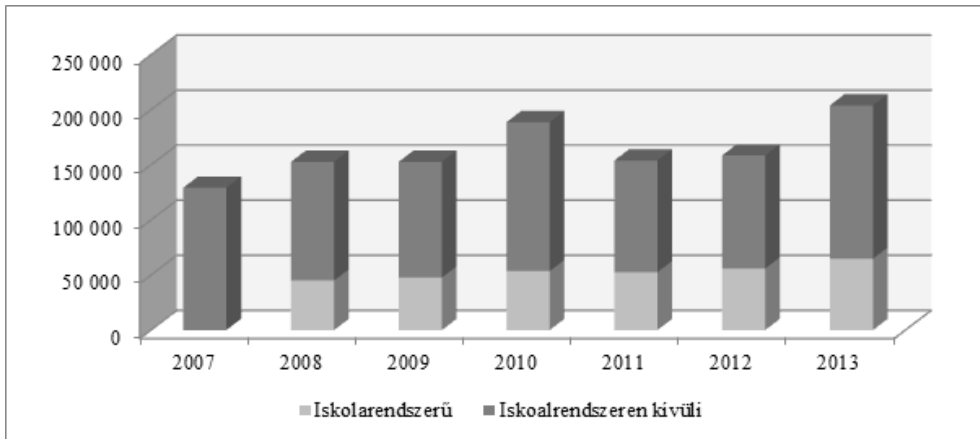
1. táblázat: A felnőttképzésben résztvevők száma és aránya a képzés jellege szerint

| Képzés jellege | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| Állam által elismert OKJ szakképesítést adó képzés | 106553 fő 16 % | 113851 fő 16 % | 112919 fő 19 % | 152017 fő 20 % |
| Munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó képzés | 54904 fő 8 % | 51937 fő 7 % | 51602 fő 9 % | 56594 fő 7,5 % |
| Szakmai továbbképzés | 229629 fő 35 % | 246948 fő 34 % | 212694 fő 36 % | 208505 fő 28 % |
| Hatósági jellegű képesítésre felkészítő képzés | 42855 fő 6,5 % | 48052 fő 7 % | 43550 fő 7 % | 51256 fő 7 % |
| Nyelvi képzés | 96634 fő 15 % | 95673 fő 13 % | 68376 fő 11,5 % | 128219 fő 17 % |
| Általános felnőttképzés | 76635 fő 12 % | 77469 fő 11 % | 61196 fő 11 % | 85602 fő 11,5 % |
| Informatikai képzés | 31724 fő 5 % | 68548 fő 9,5 % | 26085 fő 4,5 % | 46308 fő 6 % |
| Egyéb képzés | 13653 fő 2,5 % | 17983 fő 2,5 % | 11830 fő 2 % | 20461 fő 3 % |
| Összesen | 652587 fő 100 % | 720460 fő 100 % | 590249 fő 100 % | 748962 fő 100 % |

Forrás: OSAP 2013 alapján saját szerkesztés

És álljon itt még egy tényadat a felnőttképzés „javára”. Felnőttképzésben, azaz iskolarendszeren kívüli képzésben minden évben közel háromszor annyian szereznek államilag elismert, OKJ-s szakképesítést, mint iskolarendszerű képzésben, azaz szakiskolában, szakközépiskolában (1. ábra).

1. ábra: Az állam által elismert szakképesítést szerzettek száma az iskolai rendszerben és iskolai rendszeren kívül 2007-2013 között (fő)



Forrás: OSAP 2007-2013 és Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2007-2013 alapján saját szerkesztés

A RENDSZERVÁLTÁSTÓL A FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY MEGSZÜLETÉSÉIG

A második évezred utolsó évtizedében olyan, korábban nem tapasztalt változások indultak el, amelynek hatásai alól ma sem tudjuk függetleníteni magunkat. Magyarországon az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején bekövetkezett változások következményei – a piacgazdaságra való áttérés, a gazdasági szerkezetváltás, a tömeges munkanélküliség – hatással voltak a teljes oktatási rendszerre, és hatottak a felnőttekkel való oktatási célú foglalkozásra is. A gazdasági változások eredményeképpen az 1990-es évek második felére a 15-74 éves népesség foglalkoztatottsága 51%-ra csökkent, ezzel együtt megnövekedett az inaktív keresők létszáma és megjelent a tömeges munkanélküliség. A foglalkoztatási gondok enyhítése érdekében az aktív korúak munkaerőpiacról történő kivonása „mesterséges” eszközökkel – a társadalombiztosítási ellátások kiszélesítésével és a fiatalok oktatásban töltött idejének meghosszabbításával – történt. Ez akkor a válság kezelésének megoldásaként átmenetileg jó eszköznek bizonyult. De a munkanélküliség és az inaktivitás állandósult és ez egyértelműen kedvezőtlen folyamatokat indított el. Mindez párosult a gyermekszületések radikális csökkenésével, illetve azzal, hogy a gazdaság nem tudott erőre kapni.

Az 1990-es évek kihívásaira – demográfiai apály, gazdasági recesszió, munkanélküliség stb. – különbözőképpen reagált az oktatáspolitikai:

- Megszűnt az oktatás állami monopóliuma

- 1993-ban megjelentek az oktatási rendszer alaptörvényei (1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 1993. évi LXXVI. törvény a szakképzésről, 1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról)
- A szakképzési törvény mellékleteként megjelent az Országos Képzési Jegyzék
- Állami feladattá vált a munkanélküliekkel való aktív foglalkozás, állami intézményként létrejött a regionális munkaerőfejlesztő és képző központok hálózata
- Jelentős változás történt a szakképzés gyakorlati képzésének színterein; a szocialista nagyüzemek összeomlása után az iskolák vagy magánvállalkozásokkal kötöttek szerződést vagy tanműhelyeket hoztak létre a gyakorlati képzés lebonyolítására
- A nyolc éves alapoktatás 10 évre nőtt, a pályaválasztás időpontja későbbre tolódott
- A tankötelezettség felső korhatára 16 évről 18 évre emelkedett
- Az iskolarendszerű nappali tagozatos képzés 23 éves korig tandíjmentessé vált
- Új szakképzési (pl. világbanki) modelleket vezettek be, megváltoztak a szakképzés jogi és intézményi keretei
- Új képzési formaként létrejött az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés
- Megnőtt a gazdasági kamarák szerepvállalása a szakképzésben
- Teret nyert az iskolai rendszeren kívüli képzés, profitorientált vállalkozások jöttek létre

A felnőttképzést törvényileg még nem szabályozták a vizsgált időszakban, ugyanakkor a munkavállalói igények és a munkaadói szükségletek, valamint az állami felelősségvállalás indukálta a felnőttképzési rendszer kialakulását. A felnőttképzési tevékenység szabályozására első alkalommal 1997-ben került sor, az 1998-as kormányprogramban már megjelent a felnőttképzési törvény előkészítésének igénye és 2001 végén megszületett a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény (Farkas 2013).

A FELNŐTTKÉPZÉSI RENDSZER VÁLTOZÁSAI A FELNŐTTKÉPZÉSI TÖRVÉNY MEGSZÜLETÉSÉTŐL 2012-IG

A vizsgált évtized során kialakultak a felnőttképzési rendszer jogi, irányítási, intézményi, finanszírozási feltételei. A 2001. évi első felnőttképzési törvény¹⁸⁵ jól strukturált, a felnőttképzés irányítására, intézményrendszerére, tartalmi követelményeire és támogatási rendszerére összpontosító, az európai fősodorhoz jól illeszkedő szabályozás volt. A törvény nem csak a munkaerő-piaci képzésekre koncentrált, de hatókörébe tartoztak a képzésben résztvevők kulturális, szociális fejlődése szempontjából eredményt hozó képzések is.

2001 után a felnőttképzési intézmények kétszintű működése alakult ki. Az intézményi működés első szintje a partnerségi vagy más néven nyilvántartási szint volt. A felnőttképzési intézmény és tevékenység nyilvántartásba vételének, később bejelentésének követelménye mindenki számára kötelező volt. A második, az úgynevezett minőségi szintű működés az akkreditáció szintjét jelentette. Bár az intézmény-akkreditáció alapvetően

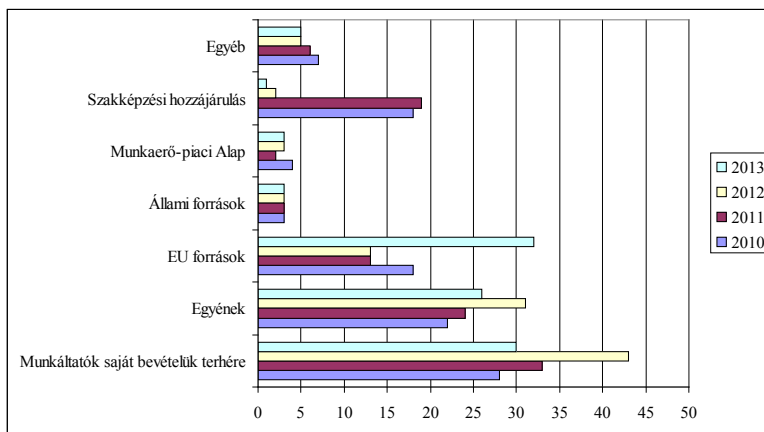
¹⁸⁵ 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről

önkéntes volt, azonban állami támogatáshoz csak akkreditált intézmény juthatott, ami az intézményeket erőteljesen az akkreditáció irányába terelte (Sum 2002:357).

Az 1990-es években kialakult hárompólusú intézményrendszer tekintetében nem hozott jelentős piaci átalakulást a felnőttképzési törvény hatályba lépése. Továbbra is 50% körüli aránnyal domináltak a gazdasági társaságok, a költségvetési szervek és a nonprofit szervezetek pedig körülbelül egyharmad-kétharmad arányban viszonyultak egymáshoz. A nyilvántartott intézmények száma folyamatosan emelkedett, 2007-ről 2011-re közel háromszorosára nőtt, 2013-ra pedig tovább növekedett¹⁸⁶. Az akkreditált intézmények száma nem változott ilyen mértékben, számuk 1500 körül állandósult. A felnőttképzésben résztvevők száma is folyamatosan nőtt. A jelentős létszámnövekedés oka az európai unió által támogatott nagy számú program meghirdetésével, illetve az abban való részvétellel indokolható.

A felnőttképzés – a nemzetközi gyakorlatnak megfelelő – többszatornás finanszírozási rendszere már az 1990-es évek végén kialakult. A korábbi három meghatározó szereplő – az állam, a vállalat, az egyén – mellett 2004 után jelentős szereplővé vált az Európai Unió. A költségviselő aktorok vizsgálata (2. számú ábra) azt mutatja, hogy – az állami források folyamatos csökkenése illetve stagnálása mellett – a felnőttképzésben résztvevők felének a munkáltatója fizette a képzés költségeit 2012-ig. 2013-ban ez az arány 31%-ra csökkent. A munkáltatók elsősorban saját bevételeik terhére képzik munkavállalóikat, másodsorban pedig a szakképzési hozzájárulási kötelezettségük saját munkavállalók részére felhasználható hányadát fordították képzésre. Ez a lehetőség 2010-ben és 2011-ben még jelentős forrást biztosított a munkavállalók képzésre, ugyanakkor 2013-ban – a jogszabályi változások következtében – a képzésben résztvevők kevesebb, mint 1%-a tanult a szakképzési hozzájárulás terhére.

2. számú ábra: A felnőttképzés finanszírozásának forrásai Magyarországon (%)



Forrás: OSAP 2010-2013 alapján saját szerkesztés

¹⁸⁶ 2007-ben 3190, 2011-ben 8802, 2013-ban 10303 felnőttképzést folytató intézmény szerepelt a nyilvántartásban.

Az uniós csatlakozás hazánkban is generálta az oktatás és képzés előtérbe kerülését, és az európai közösségbe történő belépéssel egy időben jelentős, soha nem látott pénzügyi források nyíltak meg Magyarország számára. 2013-ban jelentősen megugrott az uniós finanszírozású képzések és az azokban résztvevők száma, és a felnőttképzés finanszírozásának legjelentősebb forrásává az európai uniós támogatás vált (2. ábra).

FELNŐTTOKTATÓI SZEREPEK ÉS KOMPETENCIÁK

A tanári munka minőségének meghatározó szerepe van a képzésben résztvevők tanulási eredményességében, így a képzési folyamat hatékonyságának legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató szakmai, módszertani, emberi felkészültsége, rátermettsége, ezért a felnőttoktatók oktatásának és képzésének fejlesztése elsődleges prioritás az európai uniós oktatáspolitikában.

A téma körülhatárolása nem könnyű, mivel a felnőttoktató definiálását nem találjuk meg dokumentumokban és nehéz megfogalmazni, hogy kit tekinthetünk annak. A rendkívül változatos formális, nem-formális, informális felnőttkori tanulási szintereken a felnőttoktatók számos eltérő szerepet töltenek be és feladatot látnak el, ezért nehéz egyértelműen körülhatárolni működési területüket. Felnőttoktatónak azok a szakemberek (oktatók, szakoktatók, trénerek, tutorok, mentorok) tekinthetők, akik egyrészt az iskolarendszerű felnőttoktatásban, másrészt az iskolarendszerű felnőttképzésben OKJ-s és nem OKJ-s szakmai, általános és nyelvi képzéseken látnak el oktatói tevékenységet.

Ma Magyarországon a jogszabályok nem fogalmazzak meg egységes elvárásokat a felnőtteket tanítókkal szemben. A tanulási formáktól, helyszínektől függ az elvárt képesítés. Így más vonatkozik az iskolarendszeren belül és azon kívül szervezett képzések oktatóira, holott lehet, hogy a célcsoport azonos. Ami közös minden esetben, az egyben sajnálatos is, hogy egyik területen sem követelmény valamely a felnőttekre, pszichológiai jellemzőikre, motivációikra, tanulási módjukra vonatkozó tudás megléte, az ezt igazoló képesítés, esetleg validációs eljárás keretében igazolt nonformális keretek között megszerzett kompetencia. Sajnos a továbbképzések sem pótolják ezt a hiányt. Semmilyen jogszabály nem ír elő kötelező, a felnőttképzéssel kapcsolatos továbbképzést a felnőttoktatásban és felnőttképzésben dolgozók számára.

DACUM munkakör-elemzési módszerrel, munkaszakértők bevonásával kidolgoztam a felnőttoktatói szakma kompetenciaprofilját, amely egyfelől a foglalkozás tevékenységi feladatainak, produktumainak, másfelől a felnőttoktató e feladatok ellátásához elvárt tulajdonságainak (alkalmazott ismereteinek, készségeinek, képességeinek, magatartási, viselkedési jegyeinek stb.) rendezett összessége. Céлом kizárólag az átlagosnál magasabb szinten szükséges, szakma-specifikus kompetenciák meghatározása volt. Szakma specifikusnak az a kompetencia tekinthető, amely elengedhetetlen a felnőttekkel való képzési célú foglalkozás valamely fő feladatának ellátásához, és fejlettsége nagy mértékben befolyásolja a felnőttoktató teljesítményét, eredményességét. A szakmai kompetenciák

közül a legfontosabb, hogy az oktató az adott szakmai területen elmélyült és naprakész ismeretekkel rendelkezzen, és képes legyen a szakma kultúrájának, etikájának közvetítésére is. Az andragógiai kompetenciák körében elengedhetetlen a felnőttkori tanulás sajátosságainak, a tanulási képesség és kompetencia fejlesztés technikának ismerete, a felnőttképzésben hatékonyan alkalmazható módszertár birtoklása és alkalmazni tudása, a képzésben résztvevők előzetes tudásának felmérése, a felnőtt tanuló önismeretének elősegítése, önbizalmának növelése. A felnőttek oktatásának feltételeként szabott szakmai felkészültségen és andragógiai kompetenciákon kívül a felnőttoktatók legfontosabb társas kompetenciája a kommunikációs készség. Sz. Molnár szerint „a felnőttoktatót tanítványokkal való kapcsolatukban nem a tökélyre törekvés és a mind több és több készség fejlesztése teszi eredményessé, hanem a kommunikációs és interaktív kompetenciára alapozott szakmai professzionalitás” (Sz. Molnár 2009:113). A személyes kompetenciák közül a rugalmasságot és az alkalmazkodóképességet érdemes kiemelni, amely hozzásegít ahhoz, hogy szerepeiket a gyorsan változó világ kihívásának megfelelően, az érdekelt felek igényeinek változásaihoz igazítva rugalmasan és gyorsan tudják változtatni. Cserné szerint a fenti két tulajdonság a felnőttképző legfontosabb személyiségjegyei közé tartozik (Cserné 2001:37).

Az európai trenddel ellentétben Magyarországon mindeddig nem szenteltek elegendő figyelmet a felnőttoktatók képzésének. *Az eddig elért eredmények is nivellálódnak azáltal, hogy az andragógus-tanár képzés megszűnik, az OKJ-s felnőttoktató szakképzés kikerült az államilag elismert szakképzések köréből, az andragógus képzés pedig presztízsét veszti. Ezt a folyamatot az is gerjeszti, hogy Magyarországon mindeddig elmaradt a felnőttoktatói szakma kodifikálása. Nem tisztázódtak a felnőttoktatók pozíciói, foglalkoztatási viszonyai, nem alakult ki a felnőttoktatók képzésének, továbbképzésének rendszere, ezért jelenleg a felnőttoktató saját szakmai igényességén és erkölcsi tartásán múlik, hogy mennyire képes megfelelni a változó szerepegyüttesnek és alkalmas-e a megújult tudástartalmak közvetítésére.*

ANDRAGÓGUS IDENTITÁS: HIVATÁS? PROFESSZIÓ? MISSZIÓ?

Az andragógus identitás vizsgálatával céлом az volt, hogy esszé kérdések alapján össze gyűjtssem a felnőttképzési rendszer működésében és működtetésében résztvevő érdekeltek, az eltérő élethelyzetben lévő andragógusok valószínűsíthetően eltérő véleményeit, és feltárjam, hogy mivel tartja magát azonosnak az andragógia, mint szakma, és kivel azonos vagy kivel nem az andragógus szakember. A kvalitatív technikát alkalmasnak tartottam a feltárni és vizsgálni kívánt jelenség sokszínűségének, komplexitásának bemutatására, minthogy az andragógus munka a valós életben is rendkívül sokszínű és komplex. 2012 őszén és 2013 tavaszán összesen 27 interjú valósult meg. A kutatás során feltárt tényezők alapján az andragógus identitást az alábbi módon definiálhatjuk: a szakmaiság ismérveinek, alapvető értékeinek és alapelveinek meghatározására és megtartására

irányuló célok, következmények, tapasztalatok, gyakorlatok, elkötelezettségek, attitűdök és érzelmek összessége, amelyeken keresztül az andragógus meghatározza magát abban a szakmai szerepben, amellyel személyesen azonosulni tud. Az andragógus identitást elsősorban erkölcsi kategóriaként értelmezem, amely az andragógus szerep saját jól megkülönböztethető értékein és gyakorlatán nyugszik. Az andragógus identitást meghatározzák a szakmai ismérvek és alapelvek, a tapasztalatok és gyakorlatok valamint az elkötelezettségek, attitűdök, érzelmek.

Annak ellenére, hogy több mint 10 éve van felnőttképzési törvényünk és a felnőttkori tanulás gyakorlata nyilvánvalóan ennél is sokkal hosszabb időre nyúlik vissza, ma még mindig a professzió kialakulásának a kezdetén vagyunk. Eddig még nem alakult ki a szakma sajátos arculata, identitása, és a felnőttképzési szféra szakmai önszerveződése is nagyon kezdeti állapotban van. Az elmúlt évek gyakorlata, hogy a felnőttképzési szakember nem képzés útján, hanem spontán kiválasztás, kiválasztódás útján lesz valaki. Igaz ez a felnőttképzési intézmények vezetőire, a képzésszervezőkre és a felnőttoktatókra is. A professzionalizálódás szempontjából viszont rendkívül fontos, hogy a felnőttképzésben dolgozók szakmai képzettséget szerezzenek.

A másik meghatározó ismérv a szakmává válás folyamatában a társadalmi szükséglet. Ha egy társadalmi csoport igényei, szükségletei, csak egy meghatározott szakmai tevékenységhez köthetően elégíthetők ki, és ez nem helyettesíthető vagy cserélhető fel mással, akkor ez a tevékenység mindenképpen szakmának tekintendő.

A harmadik jelentős elem, a szakma önszerveződése. Az andragógia akkor tud nagyobb elismertséget, megbecsültséget kivívni magának, ha az adott szakmai közösség szakmává tudja építeni magát és ki tudja alakítani a szakma szabályait és képes szabályozó funkciót betölteni. A szakma kollektív erőfeszítése szükséges tehát ahhoz, hogy az andragógia szakmává váljon, hatni tudjon, erőt tudjon képviselni.

A kutatás értékes és érdekes tapasztalatokat hozott. A vélemények – a hozzáállás, hozzáértés, szakmaiság, motiváció, elkötelezettség tekintetében – széles skálán szóródnak. Markánsan meg lehet különböztetni a különböző csoportok attitűdjeit és véleménykülönbségeit. Míg a szakma nagy öregjei mérsékelt felfogással és objektív távolságtartással nyilatkoznak a szakmáról, addig a felsőoktatási szakemberek kissé csalódottak és reményvesztettek, a felnőttképzési szakemberek pedig rezignáltan figyelik a napi változó tendenciákat. A fiatal andragógusok kategorikus és egyértelmű véleménnyel állnak ki az andragógia „szakmásodása” mellett.

Az interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy az andragógus szakmai identitás szerveződésének markáns jegyeit nem lehet megragadni, a szakma folyamatosan újraértelmeződik. Az állandóan változó jogi-gazdasági-társadalmi kihívásoknak való megfelelés kényszere, az egyre bizonytalanabbá váló működési feltételek, a szakmapolitika részéről érkező negatív üzenetek egymásnak feszülő – eltérő nézeteket és előfeltevéseket valló – szakmai érdekcsoportokat hoztak létre. Ez a széttagoltság gátja a közös érdekképviselnek, és igencsak megnehezíti a világos szakmai identitás kialakulását.

OKTATÁSPOLITIKAI FOLYAMATOK 2012 UTÁN

A következőkben az oktatás négy nagy alrendszerét érintve egy-egy példán keresztül szeretném röviden érzékeltetni, hogy milyen irányba mozdult el az oktatáspolitikai 2012 után, milyen tendenciák érvényesülnek, és ezek hogyan viszonyulnak az európai oktatási célkitűzésekhez illetve milyen jövőbeli kérdéseket vetnek fel.

Köznevelés

Az európai stratégiák kiemelten kezelik a fiatalok munkanélküliség elleni küzdelmet és ennek érdekében első helyre teszik a korai iskolaelhagyással kapcsolatos problémák kezelését. Magyarországon ez nem kiemelt probléma, mert viszonylag alacsony a korai iskolaelhagyók aránya – ma még. Ugyanakkor a köznevelési törvény 16 évre csökkentette a tankötelezettségi kor felső határát, amely korábban, 1998-tól kezdődően 18 év volt. Meggyőződésem, hogy a tankötelezettségi kor csökkentése növelni fogja a korai iskolaelhagyást és a képzettség nélküliek számát. Ez azért aggasztó, mert Magyarországon az alulképzettek kiszorítása a munkaerőpiacról lényegesen nagyobb mértékű, mint Európa más országaiban.

Szakképzés

Az új típusú szakiskolai képzés legfontosabb változása, hogy az eddigi négy éves képzéssel szemben három év lett a képzés időtartama. A képzést úgynevezett duális rendszerben szervezik. A gyakorlati képzés óraszámai megnöttek, azonban radikálisan csökkentek a közismereti óraszámok. Súlyos problémákat okoz az, hogy a jelenlegi szakképzéspolitikai az alapkészségek fejlesztésének súlyát radikálisan csökkenti a szakiskolákban. A gyenge alapkészségek nemcsak a foglalkoztathatóságot csökkentik, de akadályozzák a tudás megújítását, továbbfejlesztését. Az alapképzettség hiányokkal küzdő felnőttek számára hosszabb és költségesebb a további tanulás. Ez pedig csökkenti a felnőttképzésben való részvételt és annak eredményességét.

Felsőoktatás

A 2. táblázat a felsőoktatásba jelentkező és felvett hallgatók számát mutatja az elmúlt négy évben. 2013-ra a jelentkezők száma 34,5%-kal, a felvett hallgatók száma 26,5%-kal, az államilag finanszírozott hallgatók száma 21,1%-kal csökkent. A legnagyobb visszaesés a részes hallgatóknál jelentkezik, ahol a 2013-ban felvett hallgatók száma 42,4%-kal alacsonyabb a 2010 évinél. Folyamatosan csökken a felsőoktatás állami támogatása. A 2013/2014-es tanévre 35%-kal kapnak kevesebb támogatást a felsőoktatási intézmények, mint 2010-ben.

2. táblázat: A felsőoktatásba jelentkező és felvett hallgatók száma minden képzési szinten és formában

| | Jelentkezők száma összesen (fő) | Felvett hallgatók száma összesen (fő) | Felvett részidős hallgatók száma (fő) | Állami finanszírozott hallgatók száma (fő) | Állami támogatás mértéke (e Ft) |
|--|--|--|--|---|--|
| 2010/2011 | 125983 | 98208 | 28769 | 68622 | 190 676 446 |
| 2011/2012 | 125735 | 98144 | 28699 | 67035 | 182 277 200 |
| 2012/2013 | 93426 | 80136 | 19822 | 51308 | 165 010 548 |
| 2013/2014 | 82569 | 72159 | 16636 | 54209 | 123 251 600 |
| Csökkenés mértéke 2013-ra 2010-hez képest (%) | 34,5 % | 26,5 % | 42,4 % | 21,1 % | 35,4 % |

Forrás: Felvi 2014 és Magyar Rektori Konferencia 2013 adatai alapján saját szerkesztés

A jelentkező és felvett hallgatók számának csökkenése – nem figyelmen kívül hagyva a demográfiai tényezőket – jellemzően az oktatáspolitikai változásoknak tulajdonítható. Ezzel összefüggésben nálunk a következő tendenciák ismerhetők fel a felsőoktatásban: bizonytalan és kiszámíthatatlan felsőoktatási környezet, folyamatosan változó oktatáspolitikai elképzelések, csökkenő keretszámok, 16 szakon irreálisan magas ponthatár az államilag finanszírozott helyekre történő bekerüléshez és több alapszak esetében a bejutás feltétele az emelt szintű érettségi lett. Érinti ez azokat a felnőtteket, akik munka mellett, a felsőoktatásba levelező tagozatra szeretnének jelentkezni, és még a kétszintű érettségi bevezetése előtt fejezték be a középiskolát. Ez a döntés súlyosan korlátozza a tanuláshoz való jogot és hozzáférést. A bekerülési esélyek korlátozása a felsőoktatásban tovább csökkenti az oktatási rendszer képességét arra, hogy kielégítse az egyre nagyobb és egyre változatosabb tanulási igényeket.

Felnőttképzés

Az a szakmapolitikai feltételrendszer, amely az utóbbi hónapok történései okán mára kirajzolódott, gátolja és csorbítja a felnőttkori tanuláshoz való jogot és a tudáshoz való hozzáférést. A regula alapján úgy tűnik, hogy az aktuális szakmapolitika nem tekinti a felnőttoktatást és felnőttképzést a gazdaság- és társadalomfejlesztési politikák integráns részének. A szakképzési törvény és az új OKJ alapelvei az európai uniós oktatáspolitikai ajánlásoknak nem felelnek meg. A kötelező kerettanterv bevezetése, a felnőttképzésben alkalmazható minimális óraszám meghatározása, a komplex szakmai vizsga visszaállítása, a felnőttképzési intézményrendszer központosítása, a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény megváltoztatása és ezzel a vállalati képzések ellehetetlenítése, továbbá a szakképzési hozzájárulási rendszerben mozgó milliárdok államosítása fékező és nem fejlesztő a felnőttképzés minőségi megfelelése szempontjából. Ezek az intézkedések

nem pusztán a nemzetközi trendekkel, a társadalmi célkitűzésekkel fordulnak szembe, de gátolják a szakmai és tudományos munkát is.

A 2013. szeptember 1-től hatályba lépő új felnőttképzési törvény (2013. évi LXXVII. törvény) alapjaiban változtatta meg a felnőttképzés eddigi szabályozási és működési rendszerét. Az új törvény elsődlegesen a munkaerő-piaci igények kielégítését megvalósító képzéseknek ad prioritást, ami ezen kívül esik, ahhoz az állam nem rendel szabályozást. A legjelentősebb különbség a régi (2001. évi CI.) és az új (2013. évi LXXVII.) felnőttképzési törvény között, hogy az új szabályozás nem terjed ki a felnőttképzés teljes palettájára, csak négy képzési kört sorol a törvény hatálya alá. Az állam azokat a területeket kívánta szabályozni, amelyekért szakmai vagy pénzügyi garanciát vállal. Az új törvény az elmúlt 12 évben megszokottól eltérő pályára állítja a felnőttképzés rendszerét. A 2000-es évek magyar oktatáspolitikai szemléletére hatással voltak az európai gondolatok. Ma szinte egyáltalán nincsenek benne az oktatáspolitikai diskurzusban az európai trendek. Most Magyarország nem az európai oktatáspolitikai fősodorral egyútt mozog, más úton jár. Kérdés, hogy jó-e ez? Nem világos még, hogy kik lesznek ennek az új rendszernek a tényleges szereplői és az új felnőttképzési piacon kik és milyen szerepet fognak betölteni. 5-10 év múltán tudjuk majd értékelni, hogy az új jogi szabályozásnak milyen eredménnyel sikerült az eddiginél magasabb minőségű rendszer irányába elmozdítani a felnőttképzést.

BEFEJEZÉS

Jelen tanulmányban a Tisztelt Olvasó ízelítőt kaphatott arról a két éves kutatásról, amelynek eredményeit közel négyszáz oldalban foglaltam össze A láthatatlan szakma – tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről című monográfiában. A felnőttképzés az egyik legfontosabb intézménye annak a társadalmi rendszernek, amelynek funkciója az egyéni boldogulásához, a társadalmi-gazdasági haladáshoz szükséges tudás és a kompetenciák folyamatos megújítása, fejlesztése. A gazdaság, a tudás versenyképességének fejlesztése, másfelől a társadalmi kohézió, valamint a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatása és az esélyegyenlőség biztosítása szorosan kapcsolódik a tanuláshoz, műveltséghez való jog érvényesüléséhez.

A demokratikus berendezkedésű országokban mindenütt célkitűzésként jelenik meg az élethosszig tartó tanulás eszméje. Az Európai Unió jelentős összegekkel igyekszik támogatni állampolgárai tanulását, hogy versenyképesek maradhassanak a globalizált munkaerő-piaci versenyben, hogy Európa és tagállamai képesek legyenek kilábalni a válságból, hogy polgárai szabadságukat gazdasági és szellemi értelemben is megőrizhessék.

A tanulást tehát azért tartom szükségesnek, mert hiszem, hogy ez vezet el egy szabadabb, demokratikusabb, egészségesebb, gazdagabb, mindent összevetve boldogabb magyar társadalom felépítéséhez. A tanulás azonban nem fejeződik be az iskolapad elhagyásával. Új technológiák, új szakmák sora születik évről-évre, egyre gyorsuló ütemben,

amely változások szinte naponta, új élethelyzetek kialakulásához vezetnek. A felnőttképzésre hárul a feladat, hogy ezekre felkészítse a munkaképes, dolgozni akaró embereket. Tisztában vagyok vele, hogy a felnőttoktatás és képzés önmagában nem tudja megváltoztatni a társadalmat. De a pozitív változások elindításának legfőbb eszköze!

FELHASZNÁLT IRODALOM ÉS FORRÁSOK

- Cserné Adermann Gizella (2001): Konfliktusok a felnőttoktatásban. Tudásmenedzsment, 1. szám, 28-40. p.
- Farkas Éva (2013): A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről. Pécs: typiArt Médiaműhely Kft.
- Sum István (2002): A felnőttképzés minőségbiztosítása, különös tekintettel az intézményi akkreditációra. Szakképzési Szemle, 4. szám, 354-369. p.
- Sz. Molnár Anna (2009): A felnőttoktatók kommunikatív kompetenciái. In: Henczi Lajos (szerk.): Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 111-120. p.
2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről
2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről
- Felvi (2014): A felsőoktatásba jelentkezők és felvettek számának alakulása 2010 és 2013 között http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evok/!ElmultEvek/elmult_evok.php?stat=1 (2014. 03. 10.)
- Magyar Rektori Konferencia (2013): Felsőoktatási elvonások. <http://www.mrk.hu/wp-content/uploads/2013/02/Fels%C5%91oktat%C3%A1si-elvon%C3%A1sok-2008-20131.pdf> (2014. 02. 10.)
- Nemzeti Erőforrás Minisztérium (2007-2013): Oktatási évkönyv. Statisztikai tájékoztató 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium
- OSAP (2000-2013): *A felnőttképzésben résztvevők száma költségviselők szerint*. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statisztika.nive.hu/> (2012. 01. 20.)
- OSAP (2013): *A felnőttképzésben való részvétel adatai*. OSAP 1665 Statisztikai Felület, Nemzeti Munkaügyi Hivatal Szak- és Felnőttképzési Igazgatóság <https://statisztika.nive.hu/> (2014. 02. 10.)
- OSAP (2007-2013) *OKJ-s képzésben vizsgát tettek száma* <https://statisztika.nive.hu/> (2014. 02. 10.)

ABSTRACT

In my study I would like to introduce the results of my two-year research on system level examination of the functional features of adult education. In my review on the development history of adult education I present the general development of the domestic adult education system during the past 25 years, supplemented by empirical research data. By structured questionnaire methodology I surveyed the activities of accredited adult educational institutes. By DACUM job analysis I examined the changes in the roles of adult educators and the set of competences necessary for efficient work. I applied the Delphi method in order to collect the opinions of professionals in andragogy participating in the operation and functions of the adult education system for the purpose of exploring professional identity. On 1 September 2013 a new Act on adult education was entered into force, which brought about fundamental changes compared to the former system of regulations and operations concerning the adult education sector.

AZ INFORMÁLIS TANULÁS LEHETŐSÉGEI A TELEVÍZIÓS HÍRADÓKBAN

BEVEZETÉS

A tömegkommunikációs intézményeknek, azon belül a televíziónak kiemelkedő szerepe van a lakosság tájékoztatásában, informálásában, az ismeretek terjesztésében, és a mindennapi életet megkönnyítő információk, tanácsok közlésében. Hiszen legtöbbször nem közvetlenül tapasztaljuk meg a dolgokat, hanem csak valamilyen közvetítő eszközön keresztül: olvasunk róluk könyvekben, újságokban, az Interneten, hallunk róluk másoktól személyesen, vagy a tömegmédia közvetítésével, például filmekben, stúdióbeszélgetésekben, hírműsorokban stb. Erre mutat rá Angelusz is, aki emlékeztet, hogy a körülöttünk lévő világ annyira komplex, hogy a közvetlen megfigyelésen alapuló primer tapasztalatok mellett szignifikáns szerephez jutnak az egyének orientálódásában a más személyek megfigyelésén alapuló, másodkézből származó információk (Angelusz, 2000). Luhmann is megemlíti, hogy amit a társadalmunkról és a világról ma tudunk, azt elsősorban a tömegmédiából tudjuk (Luhmann, 2008). McQuail szerint a médiától elvárt, hogy tájékoztasson a közéleti eseményekről, és tárja fel az erkölcsi és társadalmi rend sérüléseit (McQuail, 2003). Ehhez hasonlóan Wisinger is kiemeli, hogy a televízió egyik fontos feladata a tájékoztatás, és ez minden műsorra igaz (Wisinger, 2008). Szabó tájékoztatásnak azt nevezi, amikor abból a célból közlik a híreket, adatokat, tényeket, hogy a befogadó megértse a körülötte lévő (személyes, környezeti, nemzeti, nemzetközi) környezetet (Széles – Szabó – Rozgonyi – Ballai, 2011). Ebben a tájékoztató funkcióban fontos szerepet töltenek be a televíziós híradók, ezért érdemes ezen informativitását megvizsgálni.

Kutatásban azt néztük meg, hogy az egyes híradók mennyire és mennyiben szolgálják a lakosság tájékoztatását a szűkebb és a tágabb környezet életéről. Megvizsgáltuk, hogy a legnézettebb német, osztrák és magyar országos televíziós híradók, valamint a helyi televíziók híradói milyen arányban közölnek informatív híreket, és milyen arányban úgynevezett „omnibus”¹⁸⁷ híreket. Ebből következtetünk az egyes híradók informativitására. Minél kisebb az omnibus hírek aránya, annál informatívabbnak tekintünk egy hírműsort. A televíziós hírműsorok elemzését azok magas nézettsége is indokolttá teszi. Ezt bizo-

¹⁸⁷ Omnibus hír: tét nélküli, a közönséget meg nem osztó, érdekes, érzelmekre ható hír, ami kevés lényegi, az emberek életét befolyásoló, inkább csak felszínes információval bír.

nyítja a Szonda Ipsos felmérése is, amely szerint a 14 éven felüli magyar lakosság 96 százaléka figyelemmel kísér valamilyen hírműsort, legalább alkalmi jelleggel (Szonda Ipsos, 2012).

A FOGALMAK MEGHATÁROZÁSA

Zsolt definícióját alapul véve hírnek az olyan, objektivitás látszatával bíró aktuális, újdonságot tartalmazó információt tartjuk, amely sokakat érdekelhet és/vagy sokak életében változást okozhat (Zsolt, 2005). A hír fontos jellemzője, hogy mindig valamely eseményről szól. Campenau szerint azon cselekvések minősülnek eseménynek, amelyek a társadalomban mennek végbe, vagy érintik azt (Campenau, 1974). A hír olyan ellenőrzött, hiteles forrásból származó információk összessége, amely a populáció egy nagyobb részét érinti, és amely az újságírói munka szakszerű kutatásaként jön létre. A hír rövid, tömör, világos és tárgyilagos sajtóanyag. Kifejezetten a híradókra alkalmazva az események: „a világnak azok a történései, amelyeket a média észrevesz, és a hírértékük alapján közlésre érdemesnek tart.” időtartamának legalább kilencven százalékában a magyarországi és a nemzetközi közélet aktuális eseményeivel – ide nem értve a közlekedési híreket, az időjárás-jelentést és a sporthíreket – foglalkozó műsorszám. (2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról)

Az elemzés során *híregységeket* vizsgálunk, amelyek a híradásoknak mindazon részei, amelyek a témának az azonossága alapján kerek, koherens, lezárt egészet képeznek, és amelyeket a szerkesztők, illetve a műsorvezetők formailag is elhatárolnak egymástól. Ennek alapján híregységnek vettük a tudósításokat, a csak a műsorvezető vagy szerkesztő által felolvasott rövid híreket, az élő helyszíni bejelentkezéseket, valamint a meghívott szakértővel lefolytatott rövid stúdióbeszélgetéseket is. Azt, hogy a hírműsorok szerkesztői mely eseményt tartanak közlésre alkalmasnak, az esemény *hírértéke* alapján döntenek el. Zsolt szerint az újságíró két esemény közül az érdekli, amelyik a célközönség számára érdekesebb lehet, és amit a közönség nagyobb jelentőségűnek tart. Az, hogy az újságíró mit tart közlésre alkalmasnak, az adott kulturális és társadalmi közegtől is függ (Zsolt, 2005). A kérdés vizsgálata már a 20. század első harmadában felvetődött az újságírással foglalkozó szakirodalomban. Bár a hírérték definícióját nem vetették fel, de mégis jól jelzik a szerkesztők által felállított értékelési rendszer elemeit Charles Pedern amerikai híradóriporter ajánlásai, amelyeket 1932-ben fogalmazott meg. (Pedern, 1932, idézi: Rabinowitz, 1994:68). Néhány évvel később Park azt írta, hogy a hírként tudósított eseménynek általában szokatlannak, de legalább váratlannak kell lennie, és ezen kritériumok sok esetben fontosabbak a szerkesztők számára, mint az esemény valódi jelentősége (Park, 1940). Kifejezetten a hírtényezők kérdését a médiával foglalkozó szakirodalomban az elsők között vetette fel Galtung és Ruge még 1965-ben. Ők, illetve Peltu a következő elveket határozták meg, amelyek mentén a szerkesztők döntenek egy esemény fontosságáról: azonnaliság és eseményre irányultság; dráma és konfliktus, negativitás; emberi érdeklődés (a szerkesztők szerint); fényképezhetőség;

egyszerű történetvonalak; tematikusság (friss hírkeret); média-kannibalizmus (egymást is figyelik); kizárólagosság; az információforrás státusa; helyi érdeklődés (Galtung-Ruge, 1965; Peltu, 1985). Lutz Erbring német szociológus öt szempontot emelt ki a hírértéket növelő tényezők közül: az események aktualitása és meglepő ereje; az események a már bevett tematikai keretbe illeszthetősége; az eseményben részt vevők ismertsége, befolyása; az esemény által okozott konfliktus, kár, vagy normasértés foka; földrajzi és kulturális közelség (Erbring, 1989). Hasonló tényezőket emelt ki Luhmann is, aki szerint a következő szempontok alapján döntenek a szerkesztők egy-egy hír közléséről: az esemény újdonsága; konfliktusok megléte; mennyiségek; helyi vonatkozás; normasértések; cselekvőre összpontosítás (nem mindegy, hogy kivel történik az esemény); aktualitás (vissza lehet utalni egy korábbi eseményre, amivel kapcsolatban történt valami aktuális fejlemény); a véleménynyilvánítás, mint külön hír; a rendelkezésre álló idő és tér (Luhmann, 2008). Az olyan eseményeket, amelyekre később vissza lehet utalni, Fishmann kulcseseményeknek nevezte. Ő egy bűnügyi beszámolót hozott fel példaként, amely egy egész tudósításhullámot indított el (Fishman, 1982). Kepplinger és Hartung ugyancsak ír a kulcseseményekről, amelyek szerintük erősen hatnak a valóság ábrázolására azáltal, hogy olyan tudósításhullámot keltenek, amely nem arányos az események előfordulásának gyakoriságával (Kepplinger-Hartung, 1995). A hírérték mérlegelésekor ugyanakkor egyfajta „missziószerepet” is betölthetnek a szerkesztők. John Reith, a BBC atyja például szembemegy a fentebb leírt hírérték tényezőkkel, és úgy véli, hogy nem azt kell nyújtani az embereknek, amit ők akarnak, hanem azt, ami jobbá és műveltebbé teszi őket (idézi: Bajomi-Lázár, 2000). Ezzel azt is kiemeli, hogy a híradóknak az informális nevelésben kiemelt szerep juthat. A hírértékek kategóriáinak ismeretében azt mondhatjuk, hogy egy olyan esemény, amely megfelel ezeknek a kategóriáknak, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy az informatív a nézők számára. Ha a híradó egy szerelemféléstől elkövetett falusi gyilkosságról tudósít, vagy egy autós üldözésről, az mindenképp látványos és érdekes lehet, de ebben az elemzésben nem tekintjük informatívnak. Az ilyen híreket az úgynevezett „*omnibus*” kategóriába soroltuk. A hírekre alkalmazott „*omnibus*” kifejezés Bourdieu-tól származik, aki elsősorban a szexről, az erőszakról és a tragédiákról szóló híreket, valamint a színes hírcsokrokat sorolja ide. Ezek manapság egyre inkább előtérbe kerülnek, így a televízió olyan eseményekre tereli az emberek figyelmét, amelyek *omnibus* jellegűek, tehát mindenkihez szólnak. Senkit sem ingerelnek fel, nincs téjtük, nem osztják meg az embereket, mindenkit érdekelnek, de semmi fontosat nem érintenek. Bourdieu szerint a televízió politikai következmények nélküli eseményekre irányítja a nézők figyelmét, amiket dramatizál azzal az indokkal, hogy abból „okuljanak az emberek”, vagy épp társadalmi problémává nagyít olyan kérdéseket, amelyek nem is azok (Bourdieu, 2001). Az *omnibus* hírek közé soroltuk a bulvár híregységeket és az ügyeleti híreket. A *bulvár* kategóriába tartoznak az ismert emberek, sztárok magánéletével kapcsolatos hírek, népünnepélyek (pl. szilveszter), időjárás szelsőségekről szóló beszámolók (amelyek nem a mentési munkálatokra koncentrálnak, mert akkor az ügyeleti hír), a különleges és szokatlan dolgokról, rekordokról szóló hírek, és az úgynevezett „aranyos” hírek (állatokról, kisgyerekekről). Az ügyeleti hírek a hatóságok (rendőrség,

tűzoltóság, mentők, katasztrófavédelem, vízi mentők, légi mentők stb.) hírei, tehát a bal-esetek, gyilkosságok, rablások, testi sértések, mentőakciók, autós üldözések, repülőgépek szerencsétlenségek stb. Az omnibus hírekkel szembe állítottuk az **informatív** híregységeket. Informatív híregységnek azt tekintjük, amely a fontosabb hazai és nemzetközi társadalmi, politikai, gazdasági és kulturális folyamatokba nyújt betekintést, vagy azokat elemzi. Célja a lakosság tájékozottságának növelése, naprakész információk nyújtása a hazai és a nemzetközi élet meghatározó eseményeit illetően. Ebbe a kategóriába soroljuk a közéleti-politikai, az általános tájékoztató és az elemző híregységeket. A **közéleti-politikai** hírek a politikusokkal, pártokkal, az ország vezetésével és működésével, a közigazgatással, a törvényhozással kapcsolatosak. Ide tartoznak a diplomáciai konfliktusok, megegyezések, a civil szektor, a gazdasági élet hírei, a fegyveres konfliktusok (merénylet, fenyegetés, háborúk), és a protokolláris hírek is. Az általános tájékoztató híregység a lakosságot pusztán tényszerűen tájékoztatja valamely dologról, felhívja a figyelmet valamely eseményre. Nem elemzi, nem is nyújt hozzá tanácsokat sem (pl. árak, járulékok, adók változása, közelgő határidők, gyász hírek, figyelmeztetések időjárásiról stb.). Ide tartoznak lakossági panaszok, a vallási élettel, egyházakkal, a kultúrával kapcsolatos hírek, és a közérdekű hírek, amelyek tanácsot adnak a lakosságnak a mindennapi élet valamely mozzanatával kapcsolatban (pl. adatok védelme, spórolás az energiával, adózási tanácsok, az UV sugárzás elleni védekezés módszerei stb.). Külön kategóriába soroltuk az **elemző** híregységeket, amelyek bármely téma részletes elemzését tartalmazzák, az összefüggések, okok feltárását tudományos kutatások, egyéb felmérések statisztikák alapján, vagy a szerkesztőség saját kutatómunkája révén. Valamilyen praktikus tanácsot is adhatnak a nézőknek, például: milyen módszerekkel védheti meg a személyes adatait az Interneten, vagy épp hogyan csökkentheti télen a fűtési költségeit stb.

Fontosnak tartjuk tisztázni jelen kutatásunk szempontjából a helyi televízió fogalmát. Ezt azért is meg kell tennünk, mert ma Magyarországon több mint 400 szervezet jelöli magát helyi televízióként. Mi csak azokat a műsorszolgáltatókat tekintjük helyi televízióknak, amelyek legalább heti 20 óra saját gyártású műsorral rendelkeznek, a műsorszolgáltatásuk napi 24 óra időtartamú, önálló szerkesztőséggel, hírgyártó bázissal rendelkeznek, rendszeres hírműsorban tájékoztatják a lakosságot a helyi eseményekről és technikai bázisa megfelel a mai kor elvárásainak. Így már csak 24 olyan szervezet marad, ami helyi televízióknak tekinthető, az ezekre vonatkozó mérések adatai láthatók a táblázatban.

HIPOTÉZISEK

Vizsgálatunk arra irányul, hogy milyen különbségeket láthatunk az egyes országok hírei között a fenti csoportosítás szerint. Úgy gondoljuk, hogy Németország és Ausztria között a hasonló gazdasági és kulturális háttér miatt nem lesz jelentős különbség. Magyarország esetén feltételezzük, hogy a bulvár hírek mellett a napi politika és a közügyekre figyelő hírek túlsúlyba kerülnek. Úgy gondoljuk továbbá, hogy a helyi televíziók sokkal

nagyobb szerepet játszanak a helyi eseményekről szóló tájékoztatásban, míg a balesetek mellett a bulvár hírek csak elenyésző mértékben jelennek meg. Azt is várjuk, hogy a hazai eredmények esetén jelentős lesz a különbség a kereskedelmi, a közszolgálati és a helyi médiumok között. A helyi televíziók esetén a kereskedelmi és közszolgálati megkülönböztetésnek sok értelme nincs, hiszen az előzetes vizsgálatok azt mutatják, hogy ezek a televíziók döntő részt közszolgálati műsorokat sugároznak, ezek mellett jelenik meg a nem túl jelentős reklám anyag.

Feltételezzük, hogy a kereskedelmi és a közszolgálati médiumok híradói és híryanagai markánsan eltérnek egymástól. A kereskedelmi médiumok esetén azok a hírek kapnak nagyobb szerepet, amelyek bulvár jellegűek, a szenzációt keresik, mert így nagyobb nézettség érhető el, növelhető a reklámbevétel. A lakosság többsége csak felszínesen kíváncsi a közélet eseményeire, illetve azt a közszolgálati médiumon egyszer megnézi, vagy más forrásból szerzi meg a szükséges információkat. Ezzel együtt azt is várjuk, hogy a külföldi televíziók esetén a bulvár hírek aránya lényegesen magasabb lesz, mint hazánkban.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A kutatás német, osztrák és magyar híradók tartalmának elemzésre épült. A vizsgálati mintát egy teljes hónap (2012. január) 31 napjának esti, fő műsoridőben sugárzott televíziós híradói alkották. A mintába minden országból a legnézettebb kereskedelmi és a közszolgálati híradót választottuk ki. Ezek a következők voltak: a kereskedelmi kategóriában a magyar RTL Klub „Híradó”-ja, a német RTL „RTL Aktuell”, adása, valamint az osztrák ATV „ATV Aktuell” nevű híradója. A közszolgálati kategóriában a magyar közszolgálati 1-es (M1) „Híradó”-ja, az osztrák közszolgálati (ORF) „Zeit im Bild” adása, valamint a német közszolgálati 1-es (ARD) csatorna „Die Tagesschau” műsora. Ezek mellett megnéztük a helyi televízió hasonló adatait. Azért ezeket a híradókat választottuk elemzésre, mert Ausztria Magyarország szomszédja, az egykori Osztrák-Magyar Monarchia révén sok száz éves történelmi kötődés van a két ország között. Azonban nyugati szomszédunk magasabb életszínvonalal rendelkezik, mint Magyarország, így feltételezzük, hogy különbségek lehetnek abban, hogy a televíziós híradók milyen témákat tartanak fontosnak. Németországra azért esett a választás, mert Magyarország legfontosabb külkereskedelmi partnere, és a történelem során hagyományosan jó viszony volt a két ország között. Ugyancsak szempont volt az elemzés készítőjének személyes érdeklődése a német és az osztrák kultúra és társadalom iránt. A mintába került 31 napon összesen 186 híradást vizsgáltunk, amelyekben 2461 híregységet elemeztünk. Ezeket kvantitatív tartalomelemzéssel analizáltuk, kizárólag a híregységek által érintett témára koncentrálván. Az 1. táblázat összefoglalja, hogy az egyes híradókban milyen gyakorisággal jelentek meg a különböző hírtípusok (bulvár, ügyeleti, közéleti-politikai, elemző, általános tájékoztató). A kategóriákat összevonva a táblázat ugyancsak összesíti, hogy milyen arányban voltak jelen a Bourdieu fogalomhasználatával élve omnibus híregységek (bulvár +

ügyeleti), illetve az elemzés során informatívnak tekintett többi híregység típusok (közéleti-politikai + elemző + általános tájékoztató). Ezek alapján pedig képet kaphatunk arról, mely országok híradói bizonyultak a leginformatívabbnak az elemzett időszakban, és melyek közöltek a legnagyobb arányban omnibus híreket.

1. táblázat: A különböző híregységek megjelenési aránya az összes híregységen belül

| Ország: | Németország | | Ausztria | | Magyarország | | | |
|--|---------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------|
| | RTL | ARD | ATV | ORF | RTL Klub | M1 | Helyi TV | |
| Csatorna: | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | |
| Csatorna jellege: | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | közszolgálati | kereskedelmi | |
| Hírműsor: | RTL Aktuell | Die Tagesschau | ATV Aktuell | Zeit im Bild | Híradó | Híradó | Híradó | |
| Bulvár híregységek aránya: | 9,23% | 2,91% | 4,86% | 3,10% | 26,51% | 8,01% | 4,05% | |
| Ügyeleti híregységek aránya: | 29,03% | 16,18% | 40,97% | 15,04% | 36,17% | 26,71% | 14,15% | |
| „Omnibus” híregységek (bulvár+ügyeleti) aránya: | 38,26% | 19,09% | 45,83% | 18,14% | 62,68% | 34,72% | 18,20% | |
| Közéleti-politikai híregységek aránya: | 33,51% | 57,61% | 39,58% | 49,40% | 19,81% | 40,90% | 55,65% | |
| Elemző híregységek aránya: | 18,21% | 9,06% | 9,03% | 15,27% | 7,69% | 6,84% | 6,10% | |
| Általános tájékoztató híregységek aránya: | 10,02% | 15,24% | 5,56% | 17,19% | 9,82% | 17,54% | 20,05% | |
| Informatív híregységek (közéleti-politikai+elemző+általános tájékoztató) megjelenési aránya: | 61,74% | 80,91% | 54,17% | 81,86% | 37,32% | 65,28% | 81,80% | |
| „Omnibus” híregységek megjelenésének átlaga: | 28,68% | | 31,99% | | 48,70% | | | 18,20% |
| Informatív híregységek megjelenésének átlaga: | 71,33% | | 68,02% | | 51,30% | | | 81,80% |
| Az adott ország HDI* mutatója 2011-ben: | 0.905 | | 0.885 | | 0.816 | | | 0,816 |

Forrás: saját számítás

*HDI mutató forrása: United Nations, 2012

A bulvár híreket vizsgálva látható, hogy az elemzett kereskedelmi tévék közül a magyar RTL sugározta a legtöbb bulvár hírt, csaknem 3-szor annyit, mint a német RTL, és több mint 5-ször annyit, mint az osztrák ATV. Az elemzett közszolgálati tévék közül

ugyancsak a magyar állami tévé adott legnagyobb arányban bulvár jellegű híreket, több mint 2 és félszer gyakrabban, mint a német és az osztrák állami televízió. Összességében elmondható, hogy a minden országban a vizsgált kereskedelmi tévék sugározták a legtöbb bulvár hírt, és mindkét kategóriában a magyar tévék közvetítették a legtöbb ilyet. Összesítésben a magyar RTL Klub vezet ebben a kategóriában, és a német állami tévé az utolsó. A legkevesebb bulvár hír a helyi televízióban jelent meg. Mindez cáfolja hipotézisünket, mert azt mutatja, hogy a külföldi és a helyi csatornák a bulvár hírt inkább kiegészítő információként adják. A hipotézisünk azon része viszont beigazolódtott, mely szerint a kereskedelmi média több bulvár hírt ad, és ezek folyamatos frissítésével fenntartja a figyelmet. Ügyeleti híreket a vizsgált kereskedelmi tévék közül az osztrák ATV sugárzott a legtöbbet, a legkevesebbet pedig a német RTL. A közszolgálati tévék közül a magyar közvetített legnagyobb arányban ügyeleti híreket, csaknem másfélszer akkora arányban, mint a német és az osztrák, ugyanakkor minden országban a vizsgált kereskedelmi tévék sugározták a legtöbb ügyeleti hírt. Összesítésben az osztrák ATV sugározta a legtöbb, míg az osztrák állami tévé a legkevesebb ügyeleti hírt. A helyi televízióban is kevés az ügyeleti hír, csak a legfontosabb, a lakosságot leginkább érintő hírek jelennek meg. A **közéleti-politikai** eseményekkel a közszolgálati és a helyi televíziók foglalkoztak a legnagyobb arányban. Az országos adók közül leggyakrabban a német közszolgálati csatorna sugárzott ilyen híreket, míg ebben a kategóriában a magyar híradó a adta a legkevesebb híradást. A helyi televízió viszont ezen a területen a legnagyobb értéket hozta, ami összecseng hipotézisünkkel. A helyi lakosság számára az a fontos, hogy a helyi közélet eseményeiről kapjanak minél teljesebb képet. Összességében a magyar RTL Klub került leginkább a közéleti-politikai témákat, a híregységek mindössze kevesebb, mint 20 százaléka foglalkozott ilyen kérdésekkel. Ez összefügg a nézőszám növelését célzó versennyel. **Elemző híreket** leginkább a német RTL és az osztrák ORF közölt, míg a legkevésbé a magyar közszolgálati híradó. A magyar híradók inkább az amerikai modellt követik. Az elemzéseket külön műsorokban láthatják a nézők, így a híradók inkább a rövid, összegző információ átadásra törekcsenek. Ez a folyamat a helyi televíziók esetén is megfigyelhető. Általános tájékoztató híreket az M1 Híradó sugárzott a legnagyobb arányban, alig lemaradva mögötte az osztrák ARD. A legkevésbé pedig a szintén osztrák ATV közölt ilyen híregységeket.

Érdeemes megvizsgálni azt is, hogy a vizsgált híradók mennyire voltak informatívak, mennyire mutattak be valós problémákat, konfliktusokat, pozitív fejleményeket, vagy inkább a semleges, omnibus jellegű hírekre koncentrálnak, amelyeket nem tekintettünk informatívnak, tehát a néző szűkebb és tágabb környezetének folyamataiban az eligazodást segítő, a nézőket tájékoztató tevő hírnek. Hiszen, mint fentebb írtuk, Szabó szerint a televízió a tájékoztatás során abból a célból közli a híreket, hogy a befogadó megértse a körülötte lévő (személyes, környezeti, nemzeti, nemzetközi) környezetet (Széles et al., 2011). Ezen kategóriák alapján a leginformatívabbnak a három közszolgálati és a helyi televízió híradói minősültek, azon belül is az ORF és a helyi televízió híradója, ahol a hírek majdnem 82 százaléka bizonyult informatívnak az elemzési kategóriáink szerint. Ugyancsak 80 százalék feletti értékkel az ARD híradója bizonyult informatívnak. Tőlük

jóval lemaradt a magyar közszolgálati híradó (65,28 %), amelyet megközelített a német kereskedelmi RTL Aktuell is. Az elemzett kereskedelmi televíziók híradói kevésbé voltak informatívak, mint a közszolgálatiak. Legnagyobb arányban a német RTL közölt informatív híreket (61,74%), másfélszer olyan gyakran, mint a magyar RTL (37,32%), amely az összes elemzett híradó közül a legkevésbé bizonyult informatívnak. Mind a kereskedelmi, mind a közszolgálati televíziók közül a magyar híradók adtak legkisebb arányban informatív jellegű híreket. Az omnibus jellegű híreket tekintve pont fordított a helyzet. Ügyeleti és bulvárhírek kategóriájában magasan vezetett a magyar RTL Klub elemzett híradója (62,68%) 2012 januárjában. A legkisebb arányban pedig az osztrák (18,14%) és a német (19,09%) közszolgálati híradók közöltek ilyen jellegű híreket. Mind a kereskedelmi, mind a közszolgálati televíziók közül a magyar híradók sugároztak legnagyobb arányban ügyeleti és bulvárhíreket. Tehát a Szabó értelmezésében a televíziós tájékoztató funkciónak az elemzett híradók közül a legkevésbé az országos sugárzású magyar híradók tettek eleget. Országokénti bontásban azt láthatjuk, hogy a leginkább informatívnak a német televíziós híradók bizonyultak (71,325%), a legkevésbé pedig a magyar híradók, ahol átlagosan csak minden második hír volt a kategorizálásunk szerint informatívnak tekinthető. Az ügyeleti és a bulvárhíreket tekintve pedig pont fordított volt a helyzet, ilyen jellegű híregységeket a magyar híradók sugároztak legmagasabb arányban (48,7%), míg legkevésbé a német híradók (28,675%). Vizsgálatunk rámutatott arra is, hogy a helyi televíziók híradói markánsan eltérnek az országos csatornák hasonló műsoraitól, sokkal közelebb állnak a külföldi közszolgálati csatornák műsoraihoz. A magyar híradókra viszont jellemző, hogy kiegészítő magyarázatokkal, háttérelmezésekkel a műsoron belül nem támogatják a látott anyagok feldolgozását. A külföldi adók erre az ottani televíziós hagyományok alapján nagyobb hangsúlyt fektetnek.

ÖSSZEGZÉS

Az elemzett híradók közül a vizsgált időszakban a magyar RTL bizonyult a legkevésbé informatívnak. Annak ellenére, hogy a televízió honlapján a híradóval kapcsolatban a következő olvasható: „Nem csupán a fontosabb bel- és külpolitikai hírekről, hanem gazdasági, sport és kulturális vonatkozású eseményekről is tájékoztatnak minket a műsorvezetők” (RTL Klub Szerkesztőség, 2012). Ezzel szemben a csatorna elemzett híregységeinek alig több, mint egyharmada (37,32%) bizonyult informatívnak a kategorizálásunk alapján, míg a hírek csaknem kétharmadát (62,68%) a bulvár és az ügyeleti hírek tették ki, ezen belül az ügyeleti hírek domináltak. Tehát a fentebb említett Szabó féle értelmezésében a tájékoztató funkciónak, – amely során abból a célból közli a híreket, hogy a befogadó megértse a körülötte lévő (személyes, környezeti, nemzeti, nemzetközi) környezetet – az elemzett híradók közül a legkevésbé az országos magyar híradók tettek eleget. Érdekes, hogy a német RTL híradójában ugyanezen kategorizálás alapján majdnem fordított volt a helyzet a magyar RTL-hez képest. A hírek több mint 60 százaléka (61,74%) bizonyult informatívnak, míg kevesebb, mint 40 százalék (38,26%) volt az ügyeleti és a

bulvár hírek aránya. Az elemzésünkben a közszolgálati híradók közül ugyancsak az országos magyar híradó bizonyult a legkevésbé informatívnak a kategorizálásunk alapján. Itt a hírek kétharmada bizonyult informatívnak (65,28%), és egyharmada (34,72%) volt omnibus jellegű. Ez az arány majdnem megegyezik a kereskedelmi német RTL Aktuellt híradóval, és majdnem fordítottja a magyar RTL Klub Híradó arányainak. Az még tisztázásra vár, hogy mi lehet az oka annak, hogy az elemzett híradók közül 2012 januárjában az általunk alkalmazott kategóriák alapján a magyar híradók sugároztak legkisebb arányban informatív híreket a német és az osztrák híradókhoz viszonyítva. Mindeközben azt is láthatjuk, hogy a helyi televíziók hírműsorai lényegesen informatívabbak, mint az országos csatornák anyagai. Ennek oka valószínűleg a szerkesztési elvekben, illetve a szerkesztők híradózásról szerzett tapasztalataiban keresendő, de arra a kérdésre, hogy ez miért alakult így, vagy kinek állhat mindez érdekében, ez a kutatás nem tud választ adni. Az elemzett híradók közül a leginformatívabbnak a vizsgált időszakban a kategorizálásunk alapján a magyar helyi televízió és az osztrák közszolgálati híradó bizonyult, ahol a híregységek közel 82 %-a bizonyult informatívnak, és szinte ugyanez volt az arány a német közszolgálati híradó esetében is (80,91 %). Az egyes országok életszínvonalának értékével (HDI) összevetve az adatokat, a kategorizálásunk alapján német – osztrák – magyar viszonylatban azt találtuk, hogy minél magasabb az életszínvonal, annál inkább informatív híreket közvetítenek a lakosságnak a híradók, annál tájékozottabbak az egyes országok híradóinak nézői hazájuk és a világ meghatározó eseményeit és folyamatait illetően, és annál kevesebb bulvár és ügyeleti híreket látnak a híradóban. És fordítva: minél alacsonyabb az életszínvonal, annál kisebb arányban közvetítenek a híradók informatív híreket, és annál nagyobb arányban bulvár és ügyeleti híreket. Ez az összefüggés azonban csak országos szinten állja meg a helyét. Mivel vizsgálataink szerint a helyi híradók markánsan eltérnek az országos híradóktól, ezért az informativitást, a híradók szerkesztési elveit az életszínvonal mellett más tényezők is meghatározzák. Kutatásunk alapján úgy gondoljuk, hogy a lakossággal való szorosabb kapcsolat, a helyi társadalmi közeg mélyebb ismerete, a lakosság folyamatos érdeklődése, a visszacsatolás lehetősége szintén jelentősen befolyásolja a híradók felépítésének, összeállításának a módját. A helyi televíziók pontosan ezért töltenek be igen fontos szerepet a helyi lakosság informálásában és a John Reith-i értelmezésben az informális tanulásban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Angelusz, Róbert (2000): A láthatóság görbe tükrei – Társadalompolitikai tanulmányok. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bajomi-Lázár P.(2000): Közszolgálati rádiózás Nyugat-Európában. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (2001): Előadások a televízióról (ford.: Eröss Gábor). Osiris Kiadó, Budapest.

- Campeanu, Pavel (1974): Rádió, televízió, közönség. MRT Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Erbring, Lutz (1989): Nachrichten zwischen Professionalität und Manipulation – Journalistische Berufsnormen und politische Kultur. In: *Massekommunikation, Kölner Zeitschrift für Sociologie und Socialpsychologie* (hrsg: Kaase, M – Schultz, W.). Sonderheft, 301-313.
- Fishman, M. (1982) 'News and non-events: making the visible invisible' in J. S. Etterna és D. C. Whitney (szerk.), *Individuals in Mass Media Organizations*, Sage Beverly Hills, CA, 219-40.
- Galtung, Johann – Ruge, Marie Holboe (1965): In *The Structure of Foreign News, Journal Of Peace Research* 2 , 64-91. p.
- Kepplinger, Hans Mathias – Hartung, Uwe (1995): Störfall-Fieber: Wie ein Unfall zum Schlüsselereignis einer Unfallserie wird. Freiburg.
- Luhmann, Niklas (2008): A tömegmédiá valósága. (Ford.: Berényi Gábor) Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó, Budapest.
- McQuail, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. (ford.: Szalai Éva) Osiris Kiadó, Budapest.
- Park, R. (1940) 'News as a form of knowledge', in R. H. Turner (szerk.), *On Social Control and Collective Behavior*. Chicago University Press, 1967, Chicago, 32-52.
- Peltu, Malcolm (1985): The Role Of Communication Media. In Harry Otway – Malcolm Peltu (eds.): *Regulating Industrial Risks: Science, Hazards and Public Protection*. London, 1985, 128-148 (137.sk.)
- Rabinowitz Paula (1994): The must be represented. *The Politics of Documentary*. New York-London, 68.
- Széles, Tamás – Szabó, József – Rozgonyi, László – Ballai, Éva (2011): *Digitális szép új világ*. Debreceni Mozgóképkultúra Alapítvány, Debrecen.
- Wisinger István (2008): A televízió háborúba megy – fejezetek a televíziós újságírás és a társadalmi konfliktusok párhuzamos történetéből. PrintXBudavár Zrt, Média kutató Alapítvány, Budapest.
- Zsolt Péter (2005): *Médiaháromszög – A modern tömegkommunikáció szerveződése*. EU-Synergon Kft., Vác.
- Központi Statisztikai Hivatal (2008): A humán fejlettségi mutató. In: *Statisztikai tükör* II. évf. 85. szám. In: <http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/gyor/jel/jel308042.pdf>, letöltési idő: 2012. 08. 07.
- RTL Klub Szerkesztőség: A szerkesztőség. In: <http://www.rtlklub.hu/musorok/hirado/cikk/214337> , letöltési idő: 2012. 07. 05.
- ORTT (Országos Rádió és Televízió Testület) (2007): A magyar, német, olasz és osztrák közszolgálati televíziós híradók összehasonlító elemzése. In: http://www.mediatanacs.hu/elemlzesek/20/1208458713hiradok_osszehasonlitasa.pdf , letöltési idő: 2012. 04. 15.

Szonda Ipsos (2012): A televíziós műsorok nézettsége – 2011. december In: <http://www.piacutatasok.hu/2012/01/ipsos-4-televizios-musorok-nezettsege.html>, letöltési idő: 2012. 04. 15.

United Nations (2012): Human Development Report 2011 Summary. In: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_EN_Summary.pdf, letöltési idő: 2012. 08. 07.

KÖZÖSSÉGI TANULÁS ÉS TÉRSÉGI ÁTALAKULÁSOK¹⁸⁸

BEVEZETÉS

Korábbi tanulmányunkban – szakirodalom alapján, illetve saját látogatásaink nyomán – a közösségi tanulás következő modelljét fogalmazzuk meg. A közösséget külső kihívás éri; a kihívásra válaszolni kell. A válasz kényszere mozgósítja a közösség tanulási folyamatait, mert a probléma megoldásához új „tudások” kellenek. A szükséges új tudásokat új társadalmi csoportok hordozzák, amelyek versengenek a változást akadályozó (nem kívánó) csoporttal. Sikeres problémamegoldás esetén – ha a kihívást jól választották meg –, az új tudást hordozók kerülnek pozícióba a közösségben; sikertelen válasz esetében kikerülnek a közéletből. A sikeresen válaszolók végül a sikerhez új narratívát társítanak, ezzel erősítve a közösség identitástudatát. (Forray és Kozma 2013, Forray és Kozma, 2014)

Az alábbi írásban ezt a modellt fejlesztjük tovább. Két kisvárost látogattunk meg, hogy megnézzük, hogyan válaszoltak arra a történelmi kihívásra, amelyet a rendszerváltozás jelentett és jelent a mai napig. Ennek során sikerült valamennyivel közelebről megértenünk azt, mi módon alakul az együtt élők közül közösség; hogyan köti (vagy nem köti) őket össze az együttműködés; mi az a bizonyos „közösségi tanulás”, és hogyan tartja össze a helyben együtt élőket. Végül arra is választ kerestünk, hogy egykori elgondolásaink a „művelődési városközpontokról” mennyire feleltethetők meg annak, amit a szakirodalom tanuló városoknak nevez (pl. Longworth, 2006; Carillo, 2012; Osborne, 2014).

A térség, ahová ez alkalommal többszörösen ellátogattunk, alaposan kutattott, de még mindig nincs eléggé feltárva. A Közép-Tisza és a Hármas-Körös összefolyása alakította ki; elnevezésében a Tisza a meghatározó, talán mert főként ennek hordalékos hátságán alakult ki. Rejtettsége egykor közmondásos volt, és ez a rejtettség sajátos gazdálkodási, néprajzi és politikai fejleményeket eredményezett. A térséget ma országos főútvonal vágja át, amely a rendszerváltozás óta nemzetközivé vált. A térség településeit végigjárva azonban még látogatásaink idején is masszívan érzékelhető volt az egykori elzártság; a térség egyik-másik településén a föl hagyott rév és a semmibe vezető utak ma is emlékeztetnek az elzártságra és kiszolgáltatottságra. (Bartha, 2011, benne több

¹⁸⁸ Ez a tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélet-től a valóságig (LeaRn) című kutatás keretében készült. Kutatásvezető: Kozma Tamás.

monográfia, tanulmánykötet – amelyeket ehelyütt külön nem sorolunk föl –, valamint részletes bibliográfia.)

K és T a térség déli, illetve északi központja, amely az egész térséggel együtt a rendszerváltozást súlyos kihívásként (nem pedig, mint föltételezhetnénk, fölszabadulásként) élte meg. De mert a rendszerváltozás előtt más és más volt a történelmük, a kihívással is különbözőképp szembesültek: K kudarcosan, T inkább sikeresen. Ezen a terepen tanulmányoztuk, hogyan szerveződik a közösségi tanulás, hogyan tud vagy nem tud segíteni a probléma megoldásában; mitől válik az együtt élők csoportja valamifajta közösséggé.

K, A KUDARCOS

A régi úton mentünk be K-ba. Hosszabban kanyarog, mint az újjáépített 44-es, és a régi, szűk Körös-hídon visz be a városba. Alig közlekednek rajta. K. az új híddal szinte kiesett a forgalomból, pedig a főút forgalma – különösen a rendszerváltozás és a vele járó határnyitás óta (Románia) – megsokszorozódott. Talán jó is így. K. a mostani állapotában alig tudna elviselni ekkora átmenő forgalmat.

K. azért, hogy megmenekült a forgalmi terheléstől, nagy árat fizetett: egyszerűen szétdarabolták. K-val újra meg újra megtörtént ez; korábban a 19. század végén, amikor az ambiciózus városi főmérnöke sakktábla-településsé próbálta átformálni (mint település a 18. század elején alakult újjá, a törökök megszállása után). A már említett út- és hídépítés (1970-es évek) során valósággal keresztbe szelték a várost, hogy hozzá kapcsolhassák az újjáépített főúthoz. Egykori mellékutcat fejlesztettek fő útvonallá, amelyen át Sz csatlakozik az országos főúthoz. Így a város fő forgalma funkcionálisan szinte megfordult: nem K tengelyét követi, hanem ezzel keresztbe megy. A beavatatlan látogató nem is érti a város szerkezetét – ennek a városnak sem temploma, sem főtere nincs.

Pedig van; és hogy mennyire, az a régi úton és az előző hídon tárul elénk. Ez egyenesen a főterre vezet. Festői, ahogy kitarul a kép a Körös gondosan kiépített gátjával (az egykori helyi téglagyáros adományából készült), a barokk plébánia-templommal – K visszatérő jelképe –, s vele szemben, balkézről az egykori piac, sarkán a Nepomuki Szent János szoborral. Ez K főtere, bár eredetileg nem annak épült. K sem volt eredetileg város. Hosszú ideig küzdött a „mezőváros” (oppidium) címért, amelyet a 19. század elején végül elnyert (1807), később azonban, a 19. század végi közigazgatási átszervezéskor (1895) ismét elveszített.

Mindez nem látható a sz-i útról; vagyis arról, amely az újjáépített főútvonalról lefordulva keresztbe szeli K-t. Földrajzilag talán itt volna a város közepe – közlekedési lámpa is mutatja –, csakhogy közintézményei többségükben ettől jobbra (délre) helyezkednek el (városháza, rendőrség, művelődési ház, a már említett járási kormányhivatal, középiskola, vásárló központ). Az igazi K-val mégis csak a régi hídon keresztül érkeзве találkozhatunk.

K határozottan városias. Amin persze tiszántúli kisvárost kell értenünk – de kétségtelenül a polgárosulás vonásaival, amely nekilódult a 19. század második felében (gátépítés, vasútépítés), és a megtorpanás évei után (1914-18) még folytatódni is tudott (iparosodás a két világháború között). A második világháború és a kommunista hatalomátvétel ugyan megroppantotta ezt a polgárosodást; az 1960-as évektől azonban kibontakozott egy másfajta, mégis kétségtelenül kivethető törekvés a városiasodó létre.

Az épületeken érzékelhető ez leginkább. Funkcióikat sokszor változtatták. Mint a Nemzeti Szálló is: egykor bálók központja, aztán a politikai életé, most hivataloknak nyújt, legalább is részlegesen otthont (de azért az egykori Körös mozi, meglepetésre, megvan, sőt működik). Maguk az épületek azonban még ott állnak, ahová helyezték őket, s ma is olyanok, amilyeneknek eredetileg őket szánták. Közülük a városi léthez leginkább méltó a K-t uráló katolikus templom (1784), amelyet nemcsak az egyházi élet középpontjának szántak, hanem látnivalóan a közösségi élet középpontjának is. Történetét és megjelenését tekintve ötven kilométeres körben nincs hozzá fogható. Az egykori főút másik oldalán az említett Nemzeti Szálló egyike az egykor kötelező létesítményeknek szerte az Alföldön. Jobbra tovább az önkormányzat impozáns központja, amely látnivalóan nem annyira községházának épült, mint inkább városházának.

De talán a legkülönösebb épületegyüttest a hídnál balra fordulva találjuk abban az utcában, amely a Rákosi- és Kádár-korszakban Marx nevét viselte, most megint Kerületiház utca. A két zömök épületben volt a Jászkun Kerület székháza, főként pedig a börtön. Ez a kettős épület adta meg K igazi rangját, amikor város volt, s amikor nem. A plébánia, a községháza-városháza és az egykori börtön háromszögében a látogató csakis ugyan valamifajta városi múltban érezheti magát.

Az iskola, amelynek hírére idejöttünk, s amelyet megérteni szándékoztunk – város? gimnázium nélkül? –, éppen e háromszög szélén áll, mintegy jelezve kötődését múlthoz és jelenhez. Joggal. Nem ma létesült, hanem 1953-ban, amit az akkor készült épület, valamint a névadó elég sikertelen szoba is mutat. Ez a jellegtelenység sok mindent elárul. K-nak polgári iskolája volt – a „nagyiskola”, ahogy helytörténésze írta (Józsa, 1997) –, iskolázásának története több mint száz éves. Gimnázium azonban nem illette meg; erre csak a szocialista időkben került sor. Ez látszik az ötvenes évek jellegtelen épületén. K. azonban mint járási központ megkapta a gimnáziumát, ami megillette.

Megkapott és megszerzett középiskolák között nagy volt a különbség – és ez a városi lét dinamikáján később is meglátszott, meglátszik. A polgári iskola szigorú (annak ítélt) kívánalmait éppen hogy teljesíteni tudó, vagy sehogy nem teljesítő kisvárosok 1945 után többé nem polgári iskolával kísérleteztek, hanem gimnáziummal. (Az 1945-48 között alakult, helyi erőkkal megindított gimnáziumok története amúgy is földolgozásra várna, különösen hozzájárulásuk egy megkésett várossá szerveződéshez.) K. gimnáziuma azonban nem a polgári iskolájából nőtt ki; K. azt a közigazgatási funkciójáért, no meg gyanítható „politikai érdemeiért” kapta.

Bár természetesen egyesek keményen dolgoztak, esetenként az egész karrierjüket tették rá. Különösen így volt az „alapító atyákkal” – az alapító igazgató és tantestülete –,

amely, bár polgári iskolai tanári tradíciót hozott magával, a környékben egyre ismertebb és elismertebb gimnáziumot épített. Egy valamire való iskola fejlesztése (mint minden szervezeté) éveket, évtizedeket igényel: kapcsolatokat mind a környékbeli iskolákkal (diákok), mind a környékbeli egyetemekkel (tanárok). S persze elfogadottságot a helyi hatalmi szerkezetben. Ezen sok múlt: tanári lakásoktól és alkalmaztatástól beiskolázási döntésekig és a diákok elhelyezéséig.

Gimnáziumi igazgatónak lenni – különösen ilyen felülről kezdeményezett intézményben – hatalmi pozíció volt, amelybe értelemszerűen mind a helyi (kevésbé), mind a járási és megyei (inkább) párt- és állami vezetők beleszóltak. Gimnáziumi igazgatónak lenni, annak maradni a tipikus „több szálon függést” jelentette. A manőverezésnek leginkább az alapító igazgató volt a mestere K-ban. A későbbiek inkább egy szálon függtek, egyre jobban kiszolgáltatva kinevezőiknek, és egyre inkább elszigetelve a k-i közvéleménytől. Ez nem igaz a teljes tantestületre természetesen, fokozatosan mégis erodálta az intézményt. Az egykori gimnázium – amelyet a k-i vezetés és K inkább konstruált, semmint valóságos baloldali múltja – megszolgált, egyre csökkenő presztízzsel érte meg a rendszerváltozást.

A „komprehenzív középiskolázás”, amely az 1960-as években megindult, az 1980-90-es évtized fordulóján országszerte elterjedt, mégpedig a szakképzés és a gimnáziumok összeszerveződésével (vö. Kozma, 1987). Ez a fejlemény K-t sem kerülte el. Különösen akkor, amikor az önkormányzat vette át az intézményeket (1991), és ezzel közös fenntartás alá kerültek. Ez utat nyitott olyan átszervezéseknek, amelyek a látogatásunk előtti időkben váltak nyilvánvalóvá, és bontakoztak ki kívánatos és nem kívánatos eredményeik. Az egykori gimnázium látogatásaink idején már gimnázium és szakképző iskola volt / lett, amely – különös módon – nem szervezett szakközépiskolai képzéseket, bár másutt ez a fejlődés vált általánossá. K-ban azonban nem; itt az egykori szakmunkásképzés ékelődött a gimnáziumi képzésbe, fokozatosan kiszorítva azt.

Ennek az átalakulásnak a végállomásán érkeztünk meg, belecsöppenve asz elkeseredett helyi vitába. A részt vevők inkább az okokat keresték, mint a megoldásokat; hogyan juthattott idáig K. középiskolája, amelynek gimnáziumi tagozatába a jövő tanévre (2014/15) már annyian sem jelentkeztek, hogy egyetlen tanulócsoportot lehessen indítani.

A regionális tévé heti hírmagazinjában (2014.7.21) nyilatkozók éppúgy tanácsstalanok voltak, mint a képviselő testületi ülés részt vevői. Egymást, a polgármestert, valamint az intézmény igazgatóját vádolták. A polgármester pontokba szedve mondta el, hogy mit tervez tenni; ezeket a pontokat többször és több helyütt is megismételte (pl. hogy találjanak még jelentkezőt a gimnáziumi osztályba), de erre érdemben senki sem reagált. Talán csak a választási hadjárat része ez, mondogatták a részt vevők később, amikor egyik-másikkal beszélgetést kezdeményeztünk (félíg strukturált interjúként). Mások meg az igazgatónőre háritották a felelősséget, amiért hagyta, hogy a dolgok idáig fajuljanak. Az igazgatónő először megpróbált kitérni a vita elől, aztán lojalitását bizonygatta. Végül kimondta azt, amit mindenki tudott, csak épp mindenki hallgatott róla: őt a polgármester javasolta igazgatónak a szakképző intézetből, és a képviselő testület fogadta el igazgatónak a középiskola élére. (A vitáról több-kevesebb részletességgel lásd: Czuczsi, 2014, Képviselőtestület, 2014, Kivonat, 2014).

Később többször beszélgettünk e viták részt vevőivel – részben, hogy megértsük az eseményeket, részben hogy lássuk a kibontakozás reális útját. A volt fenntartóval, azaz a polgármesterrel is, a jelenlegi fenntartóval is, a helyi értelmiség egyes képviselőjével is vállalkozótól a plébánosig. A középiskola sorsa nem annyira drámai, mint előszörre mondták nekünk; és megvolna a kibontakozás józan lehetősége, ha elfogadjuk azt, amit a fenntartótól hallottunk. A sokadig beszélgetésre visszagondolva utólag szomorúan állapítjuk meg, hogy K-ban a középiskola nem azért vész el – ha csakugyan elvész –, mert a történet egyik vagy másik szereplője a hibás. És nem is azért, mert gonosz külső erők elveszejtik. Hanem főként azért, mert – gondolkodva írjuk le – K-ban a középiskola valójában nem érdekel senkit. Vagy legalább is nem sokakat. Legkevésbé a gimnázium, amelynek működéséhez alig pislákol valamennyi helybeli szülői érdeklődés. De, sajnos, még a szakképzés sem, amely pedig állítólag többeket érintene – szülőként is, leendő munkavállalóként is, helybeli és környékbeli munkaadóként is. Mintha K-ban sorsára hagyták volna a középiskolájukat.

De persze a helyi társadalom él, és nagyon is érzékeli a kihívásokat, amelyek K-t folyamatosan érik, lényegében a rendszerváltozás óta. Mint ritka látogatók K emblematiskus templomát néztük meg először, és meghökkentünk a rengeteg esemény, szervezés, mozgósítás és figyelemfölvívás olvastán. (A cinterem faliújságjai is teli voltak velük.) A plébánia bejárata előtt fiatalok ácsorogtak – hétköznapi kora délután volt, ilyenkor még szokatlanabb ez, mint máskor –, megszólítottuk őket. Az egyik program épp most fejeződött be; a másik kezdetére vártak. Némi bizonytalankodás után benyitottunk a plébániára.

Nem most jártunk itt először, mindkettőnk gyerekkori élmények fűztek hozzá. A templom és a plébánia, mondtuk, központi helyet foglal el a város főterén. Ugyanígy központi helyet foglal el K-nak mint településnek a történetében. Ez a Nagykunság egyetlen történetileg katolikus települése, és mint ilyen, jelentősen hozzájárult K történeti tudatának bizonytalanságaihoz. Mária Terézia az egykori török hódoltság vidékére új telepéseket – a katolikus jászokat – telepítette, ezzel akarván civilizálni az alapvetően protestáns (kálvinista) Nagykunságot. Ez a kor városfejlesztésében lényeges támogatókat jelentett, elsősorban közintézményeket. K-ba telepítették a jászkun kerület adminisztrációját és igazságszolgáltatását, holott a kerület választott vezetője (kunkapitány) a Nagykunság belsejében állomásozott.

A kérdés, hogy K. és társadalma tulajdonképpen hová is tartozik, azóta is föl-fölbukkant. Különösen addig, ameddig az ipar izmosodni kezdett, illetve újra a rendszerváltozás után, amikor a lokális tudatok reneszánszukat kezdték élni. K. elitje néha inkább jász származásúnak tartja magát (a kerület központja!), néha talán mégis kunnak (ami a Nagykunság szélén azért érthető, lásd erről: Hegedűs, 2010). Ám senki sem elemezte még szakszerűen K. vezetőinek önmeghatározását 1945 után. Mint a környék legiparosodottabb települése (Pusztai, 2010) elsőként adott helyet az erőteljes kommunista szervezkedésnek, később pedig a kommunista pártmunkának is. Sok mindennel együtt

a rendszerváltozás után ez is elveszett, ismét teret engedve vélt (konstruált) vagy valós történeti identitásoknak.

Csak a katolikus egyház maradt a helyén. Mind történetileg, mind az adott korban elég szilárdan ahhoz, hogy a templomban és körülötte a mindenkori lehetőséghez képest munkát folytasson és önazonosságot sugalljon. A rendszerváltozás után ez a tevékenység látványosan megerősödött; és odáig is eljutott, hogy a középiskola hanyatlásakor az egyházi fönntartásba vétel is fölmerült (bár nem lett azután belőle semmi). Mindez értetetővé teszi, hogy K-nak látogatásaink idején a középiskola helyett a plébánia az egyik erőközpontja. A legtöbb olyan tevékenység, amely egy dinamikus (közép)iskola alapján szerveződhetne – közösségi kezdeményezések, túrák, civil kezdeményezések, munkaerő-piaci innovációk, ünnepek meg- és kitalálása, szervezése, a kapcsolat az óvodákkal és iskolákkal stb. –, szokatlan módon a plébánián bontakoztak ki és virágoztak.

A plébános az identitás fontosságára és problematikusságára jól ráérezve K névadóját (Szent Márton) állítja előtérbe. Ennek erős helyi vonatkozása van – „szentmártoniak vagyunk” –, egyben ki is emeli az identitásvitát a megszokott vágányokból (jászok vagyunk-e vagy kunok, polgárok-e vagy a munkásmozgalom letéteményesei / áldozatai). Ezzel az identitással új dolgokat lehet kezdeni; olyasmit, ami kifelé vezet a K-ban rögződött vitákból.

Abban a légüres térben, amit egy hanyatló középiskola hagy maga után a helyi társadalomban, a plébánios réseket talált. Egyik „rés” az óvodáztatás (a környékben az óvodáztatás az oktatásügy jelenkori sikerágazata; sok helyütt nyílnak új óvodák, a régi-eket az önkormányzat az állam által átvállalt iskolák helyett most kézbe vette). A plébánia energikus és látványos fejlesztésbe kezdett: a katolikus óvoda látogatásaink idején K-ban megelőzi az önkormányzati óvodát. Egyre több az odajelentkező gyerek (szülő), és most már látni, hogy ha így halad tovább, új óvodapedagógusokra lesz majd szükség. Az óvodapedagógus képzés katolikus rendszerben eddig megoldatlan volt; most azonban új lehetőség nyílt rá (az sz-i nagy múltú pedagógusképzést átvette a katolikus püspökség). A K-i plébános újabb lehetőségeket vél fölfedezni: lehessen az újonnan katolikus pedagógusképző egyik gyakorlati helyszíne. S később – ki tudja? – akár valamilyen pedagógus előképzés is beindítható lenne K-ban.

Egy másik kezdeményezése a munkaerő-piacot veszi célba (bár nem azt a szegmenst, amelyből a középiskola szakképzése néhány éve látványosan kivonult). A megyei, majd járási munkaügyi központ támogatásával néhány családdal szociális szövetkezet megalakítását próbálják. Ez szerteágazó tevékenység – talán szerteágazóbb, mint az óvodaszervezés –, mert a föld megszerzésétől a gazdálkodáson keresztül a család- és háztartás építését magában foglalja. A szükséges földek megszerzése közvetlenül is beleviszi a plébániát (az egyházat is, magát a plébánost is) a helyi politika vastagjába. A szükséges eszközök beszerzése a munkaügyi adminisztrációval kapcsolja össze őket; a gazdálkodási tudás pedig a mostanra már leépült agrár-szakképzéssel. S a családi-háztartási segítségnyújtás – hogyan lehetne egy család önfenntartó a segélyezés mellett, még inkább helyett – az egyházi szociális munkával. E területeken az egyház megkerülhetetlen tényező lett látogatásaink idején K-ban.

Említsük meg ráadásul azt, amit a művelődésszervezők szabad idő-szervezésnek hívnak; mi akár civil mozgalmat is mondhatnánk. A meghirdetett túrák – stílszerűen zárándoklatnak nevezik őket –, idegenforgalmi lehetőségek, képzőművészeti tábor, koncertek további sokszínű lehetőség a szabad idő korszerű eltöltéséhez. A plébánia megszervezte a k-i „alumnusok” körét is (K-ból elszármazott, bármiféle szállal kötődő jelentős emberek), akik két évente látogatnak el K-ba. Ez mintegy kifejezi, amit az imént mondtunk: a plébániát mint „erőközpontot” a helyi társadalomban.

Az egykori Jászkun Kerület háza, amely még a „modern időkben” (1956) is börtön volt, csak a rendszerváltozás után csinált új karriert mint helytörténeti múzeum. A helytörténeti gyűjtemények sorsa nem csak K-ban figyelemre méltó; a beavatatlan nem is gondolná, mennyire fontosak, legalább is látogatásaink színterein (lényegében a Nagykun-ságban, illetve Békés megyében). Nemcsak azért fontosak, mert egyfajta értelmiségi fórumok tudnak lenni, már ha valaki odafigyel rá (a legutóbbi múzeumi átszervezéseket sok zokszó érte beszélgetéseink során), hanem azért is, mert a gyűjtemények kialakulása tanulságos, és sorsuk azt a polgárosulást mutatta-mutatja, amely az elmúlt évszázadban K-ban és másutt is bekövetkezett.

A helyi gyűjtemények „alulról jövő” kezdeményezést tükröznek. Olyan polgárosulást, amelyben az adakozónak nem csak több van, mint amit szükségesnek tart, hanem egyfajta közéleti szerepvállalás is. A közélet ezen önhasznú szerepvállalása az, amivel egy kulturális „főlösteget” a nyilvánosság elé tár, a köznek följánl, odaad. Szép elgondolás, amelynek példáit sok-sok apró eset tanulmányozása mutatná. K-ban és másutt is azonban ennél pontosabban leírható a helyzet. A k-i közgyűjteményt érdeklődő, odaadó és fölkészült tanárok alapozták meg, állították össze (polgári iskolai tanárok, ma általános iskolai pedagógusoknak mondanánk őket), mintegy iskolai gyűjteményként, szertárikaik kiegészítésével. A k-i gyűjtemény kezdeményezője vitathatatlanul T tanár úr; előbb polgáriban, majd általános iskolai felső tagozaton, végül nyugdíjazásáig a gimnáziumban tanított. A gyűjteményt mindenkor tanítványai segítségével hozta létre, állította össze.

Hozzá a k-i polgárság jelesei csatlakoztak. Ez a mozgalom már a Kádár-korszakban virágzott föl, jelezve annak a korszaknak sajátos polgárosulási kísérletét. A börtöncellékban kiállított szerszámok és foglalkozási tárgyak egy-egy k-i és környékbeli kismesterséget mutatnak be, valahol a néprajz, a technika- és a társadalomtörténet határán. Az épület homlokzati részében – ott, ahol a börtönőrök tartózkodtak – divattörténeti kiállítás is látható. Tárgyait szüleikre, nagyszüleikre emlékezve a mai k-i polgárok adták össze, jelen időnkben.

A helytörténeti gyűjtemény a másik olyan erőközpont, amelyet meglepve fedeztünk föl és azonosítottunk k-i látogatásaink során. Minthogy az önkormányzat (a polgármester) sem a középiskolával, sem a plébániával nem boldogul – vagy legalább is nehezen –, a múzeum funkciója látványosan kitágult. Mint más helyütt is, a múzeum-pedagógiai foglalkozások egyfajta pótlékai annak, amilyen helyet a k-i társadalomban a

középiskolának kellene betöltenie. K önkormányzati újságját is itt szerkesztik. S újabban innen irányítják azt a nonprofit vállalkozást, amely a k-i önkormányzati intézmények fönntartására hivatott.

A múzeum igazgatója nem k-i, amint hogy a plébános és a polgármester sem. Ez szimptomatikus: az „erős emberek”, akik K elítjét alkotják és vezetéséget alkothatnák, máshonnan jöttek ide. Hol vannak a tradicionális k-iak? Ez a Kádár-féle polgárosulás egyik takargatni való titka. Az 1945 utáni kései „polgárosulás” – a Kádár-rendszer gu-lyáskommunizmusa – úgy virágzott föl, hogy előbb a helybeli középosztályt megtörték és tönkretették (s a kitepítettekkel még sok mindenki mást). Az a polgárosulás, amelyre – mint a kádári örökségre többen sóhajtvá visszatekintenek, erre a társadalmi rombolásra épült rá. S mire beérett volna egy harmadik nemzedéke, addigra a rendszer maga hullott szét, nem tartva többé össze e későkádári polgárosulást.

Az aktuális kihívás, amellyel K szembenéz, gimnáziumának elvesztése. De nem ez az egyetlen kihívás, amellyel szembe kell nézzen. S most nem arra gondolunk, hogy több hasonló is van: intézményeinek, vállalkozásainak mélyrepülése. A nagy kihívás, amely mindezek mélyén rejtőzik – mint más kisvárosok esetében is –, a rendszerváltozás. Pontosabban azok a változások, amelyek a rendszerváltozásban sűrűsödtek össze, illetve akkor kezdődtek el. Ennek lényege a tervszerűnek szánt területfejlesztés kifulladásá, amely állami (politikai és anyagi) támogatással a Kádár-rendszerben fönn akarta tartani az addigra kialakult településszerkezetet, akár a mezőgazdaság egyre súlyosabb állami támogatásával, a mezőgazdaság keretei közt elindult kis- és közép-vállalkozások nem piaci támogatásával (Kovách, 2012:22 skk, 66 skk, 135 skk). A rendszerváltozásig fönn-tartott támogatási rendszerek, valamint az addigra kialakult belső és külső piaci kötöttségek K számára azt jelentették, hogy az alig változó országos föltételrendszer keretén belül mind gazdasági, mind politikai értelemben sikerült pozicionálnia magát.

S akkor jött a rendszerváltozás. A mesterségesen fönn-tartott föltételek között K mezőgazdasága és ipara még működni, sőt lokális viszonylatban fejlődni is tudott. A rendszerváltozással együtt járó privatizálás – a mezőgazdasági tulajdonviszonyok gyors változása, az ipari vállalatok gyors eladása, a piacok elvesztése, illetve új tulajdonosok behatolása – K számára végzetesnek bizonyult. Ez volt az a valóságos kihívás, amellyel a városnak szembe kellett néznie.

Miként szembesültek és szembesülnek a k-iak a rendszerváltozás kihívásaival? Öket is elérte az alföldi kisvárosok sorsa, a népességfogyás. Míg a rendszerváltozás előtt lakosságának száma 12 ezer körül volt, negyedszázaddal a rendszerváltozás után ez a szám 8400-ra olvadt le. (Legalább is ami a bejelentett lakosok számát illeti. A polgármester is, mások is emlékeztettek rá: sokaknak még itt van az állandó lakhelyük, de már másutt dolgoznak.) A lakosság mintegy harmadának elvesztése negyedszázad alatt – ez nem csak arra utal, hogy milyen súlyos itt a helyzet. Hanem arra is, hogy a K-t ért kihívásokra a lakosság nem tud és már nem is akar megfelelően válaszolni. (Az elmenekülés külön-féle metszetekben még súlyosabbnak látszik. Többek között életkori megoszlás szerint is: mint rendszeren, K-ban is a fiatalok a legmobilabbak.)

A kihívással való szembenézéshez új tudások kellenek, közvetlen és közvetett értelemben egyaránt (lásd erről: Forray, Kozma 2013). Ha a fiatalabb, mobilabb és képzetesebb csoportok elköltöznek K-ból, az új tudások – információk, elméleti és technikai ismeretek stb. – beáramlása is lassul vagy meg is áll. Képletesen szólva, a K-t elkerülő főúton tovább mennek az újdonságok és információk. (A K-t elkerülő főúton nincs benzinkút. A főút egyéb szakaszain, ahol településeken vezet át, mindenütt ott a benzinkút, akár több is.)

Az új tudások, információk, kapcsolatok formálisan leginkább az oktatáson keresztül kellene jöjjenek. Egy sorvadó középiskolázás ezt a közvetítő szerepet nehezen teljesítheti. Még akkor is, ha a szakképzés legalább folyamatos benne (Bár a k-i szakképzés története elég világosan mutatja, hogy a helyi szükségletek gyakori emlegetése mellett a mezőgazdasági géppark – egykori traktorállomás – ugyancsak amortizálódott, amire hivatkozással megszüntették a mezőgazdasági gépész szakképzést is.) Más tudásáramlás csatornája lehet pl. a média; helyi tévé azonban nem alakult ki (a regionális adásnak van k-i műsora), helyi újság pedig – amely egykor (1914-45 között) virágzott – nem jelenik meg (ezt lenne hivatott helyettesíteni az önkormányzat által megjelentetett K-i Hír-Adó, kétheti pár oldalas lap). Egyedül az internetes megjelenés mennyisége elfogadható; de jellemző, hogy az interneten K-ra rákeresve elsősorban hirdetésszerű, hivatalos jellegű képek bukkannak föl.

Mindez persze nemcsak a középiskola hanyatlása miatt van. Hanem tágabban azoknak a csoportoknak a hiánya miatt, akik az új tudásokat hordoznák, s akik a rendszerváltozás óta ugyancsak nem tűntek föl vagy eltávoztak K-ból. Nem mondhatnánk ugyan, hogy egyáltalán nincsenek jelen – például a leginkább sikeres helyi vállalkozásokban, amelyeket részben új emberek alapoztak meg, de főként az egykori helyi vállalkozók leszármazottai (pl. a helyi cukrászat). A helyi közélet formálói között két látványos „erőközpontot” tudunk azonosítani: a plébániát és a helytörténeti múzeumot. Mindkettejükre jellemző, hogy olyan föladatokat vállalnak, amelyek egy szükséges közösségi tanulás irányába mutatnak. Csakhogy koordinátlanul teszik. Nem hogy nem kooperálnak egymással, hanem esetenként – igaz, csak villanásszerűen tapasztaltunk ilyen – inkább egymás ellenében.

A horizontális kooperáció a szükséges új tudások, illetve hordozók között volna a legfontosabb K esetében is, másutt is. A „horizontális kooperáció” a helyi politika nagyjából egyenlő erejű aktorainak önkéntes együttműködése. Az ilyen együttműködések azonban – a helyi politika fórumai, az együttes tevékenykedés, a civil kezdeményezések – a Kádár-korszak utáni Magyarországon még mindig gyöngélkednek; a kormányzat pedig az ügyek intézésének kényszerében közbeavatkozva csak még ront a civil kezdeményezések hatásfokán. Horizontális együttműködés a helyi politikában részt vevők között; ez az egyik nagy hiány K-ban.

A másik megoldás persze egy vertikális kooperáció lehetne; azaz együttműködések teremtése egyik vagy másik közszerelő vezetésével. Ebben az önkormányzaté lehetne a központi szerep, a maga fórumaival, formális és nem formális szervezéseiével. Sajnos,

K-ban az önkormányzat – legalább is látogatásaink idején (gyanítjuk egyébként, hogy korábban ugyanígy) –, nem volt képes a helyi politika aktorait koordinálni. A képviselő testületi ülés – amelyen személyesen ugyan nem vettünk részt, de jegyzőkönyvét és írásos előterjesztéseit többször, több változatban is hallottuk, olvastuk –, jól mutatja ezt a koordináció hiányát. Távolabbról úgy tűnik, mintha valójában egyik fél sem akarna semmit. Belülről és alulról azonban látszik, hogyan lépnek új aktorok (plébánia, múzeum) a hagyományosak helyébe (iskola, önkormányzat). K-ban is van közélet: keresik a kihívásra adandó válaszokat. Csakhogy a helyi politika aktorai egymással csatáznak ahelyett, hogy a közösséget ért kihívással szegülnének szembe. E patthelyzetre utalva adtuk K-nak a „sikertelen” nevet.

T, A SIKERES

Jogállását tekintve város ugyan, de ha végigmegyünk rajta, T. sokkal inkább nagyra nőtt falu benyomását kelti, mint városét. Azt mondják ugyan róla, hogy térségének, a Tiszazugnak az északi központja, de látványban semmiképp sem vetekedhet K-val. K-nak legalább főtere van, ahonnan jól láthatók a várossá válás meghatározó pontjai, a 18. századi templom és a „kerületi ház”. T nem dicsekedhet semmi ilyennel. A főút itt is elmegy a település mellett, hogy majd K előtt csatlakozzék az országos főútvonalba; de ez a főút harmadrendű, forgalomban és kiépítettségben nem vetekedhet a K mellett elmenővel. A t-iak megerősítik, hogy igenis van vasútjuk, de ez a vasút éppen úgy szolnoki szárnyvonal, mint K-é.

T-t mégis úgy emlegetik K-ban, mintha vetélytárs volna. Az ilyen vetélkedő város-politika rendszerint a megtöbbszöröződött városi funkciók körül alakul ki, és olyan települések között figyelhető meg, amelyek jelentőségben, méretben nagyjából egyformák. Városiaságban T nem tekinthető K vetélytársának, annyira más benyomást tesz az oda-látogatókra.

A részletek azonban elgondolkodtatók. Az említett főút mellett egymástól nem túl távol két benzinkút is van. Ha lefordulunk a főútról T. központja felé, rögtön látványos építkezésbe ütközünk – K-ban egyet sem láttunk. Az építkezés miatt kerülni kell; a főutca falusias módra kiszélesedik, majd ismét összeszűkül, és a kiöblösödésekben sok kis bolt, étterem is, meg a jelentősebb középületek. A látogatóval szembefordulva kettős tornyával látványos templom – sok t-i képen szerepel –, mögötte öregebb és méltóságosabb torony (az öregebb a református templomé). Elhajtva mellettük a főutca képe városiasabbá válik. Még mindig nem közelíti meg K-ét – de már érthetőbb, miért mondják a térség északi központjának. Mellesleg, T. csakugyan a Körös és a Tisza által közrefogott hátságon fekszik; K., a déli központ viszont csak adminisztratíván köthető a térséghez. Ez is egyike azoknak a megfigyeléseknek, amelyeket K-ban soha sem hallottunk emlegetni, T-ben viszont intézményi nevekben is megjelenik.

T másképp kötődik térségéhez, mint K. Nem tartozik a Kunsághoz – sem a Kiskunsághoz, sem a Nagykunsághoz -; határai, pusztái és átkelői inkább kötik a Közép-Tisza vidékéhez. Fejlődése is ezt mutatja: kiterjedt pusztáin sikeres nagybirtokok feküdtek, később az erőteljessé váló téesz. T maga nem iparosodott, helyette az egyik pusztája, északra tőle, ahová a két világháború közt a híres Bata-cipógyár épített gyárat és korszerű munkástelepet (CIKTA). A gyár államosítása után a Tisza-cipógyár egykori telepe ugyancsak várossá vált, és párost alkotva T-vel, most ő verseng vele.

T szélesebb földrajzi körben van jelen üzleteivel, vállalkozásaival és kezdeményezéseivel, mint ahogy első látásra föltételezni lehetne róla. A t-i üzemek, bolthálózat, kereskedelmi és más vállalkozások egyre-másra jelennek meg a tőle 20-30 km távolságú, nála akár kétszer is nagyobb településeken. A vidéki kisvállalkozásoknak ezt a dinamikáját még nem tanulmányoztuk (Molnár, 2014). Ha körül tudnánk rajzolni a határait, T jóval dinamikusabbnak bizonyulna, mint amekkora az adminisztratív súlya vagy a presztízse a régió (a megye) települési hierarchiájában.

Ez az élenkség és mozgékonyosság – amelyet internetes látogatásaink is alátámasztottak – kiemeli T-t a kétségtelenül falusi jellegéből. A jövés-menés, a nagyobb forgalom, a környékéhez több szálon kapcsolódás érthetővé teszi, hogy miért emlegetik többször is K-ban T-t mint vetélytársat.

Az internetes megjelenés nem minden ugyan – de ma már tudjuk, hogy nagyon sok. K leírása például a Wikipédiában korszerűtlen, unalmas, érdektelen. Érződik rajta, hogy valaki vagy valakik „musz-feladatként” készítették (a 2000-es évek fordulóján megyei irányítással készültek el a Wikipédián bemutatkozó anyagok). T megjelenítése ugyan ezen a lelőhelyen korrekt, korszerű, kiegyensúlyozott és magabiztos. A wiki-cikk K-ról azt sugallja, hogy elvesztett valamit, ami jó volt neki: kimondva-kimondatlanul a kádári évtizedeket. T bemutatkozása egyértelmű szembenézés azzal, ami ott történt a rendszerváltozás előtt és után. K számára mintha megállt volna az élet a rendszerváltozáskor (vagy csak nem volt hozzá anyag ott, ahonnan ezt a bemutatkozót valaki kiollózza). T internetes bemutatkozását az önkormányzat külön föladatként fogta föl, a cél egyfajta történeti elszámolás volt. K-ban nyilván nem örültek a külön munkának – senki nem is emlegette látogatásaink alkalmával (holott mennyire természetes, hogy a látogató mintegy fölkészül terepére az internet segítségével). T-ban pontosan tudták, mit írtak. Már csak azért is, mert többször leírták és el is mondták. Mondhatni, másfajta történeti tudat bontakozott ki a t-i beszélgetéseinkből; olyan, amely részévé vált a t-i közbeszédnek.

T története falusi történet. Nem az újra telepítéssel, kiváltságokkal és történeti szerepkörökkel kezdődik, mint K-é, hanem nagybirtokkal és nagybirtokosokkal. Különösen is a Podmaniczkyakkal, akik kulcsszereplői a 18-19. század fordulóján T-nek, s akik közül az egyik Aszódról ide is települ, evangélikus szlovák telepeseivel együtt. Ez T történetének egyik meghatározó vonása. Emléke máig él, noha az egykor T-re került szlovákok elmagyarosodtak, emlékeik már csak a neveikben élnek, sőt evangélikusként is beolvadtak a református gyülekezetbe. (T eredetileg református volt, mint ahogy a

Tiszazug is az, eltérően néhány településtől – mindenekelőtt K-tól –, amely a térségben egyfajta vezető szerepelt töltött be).

T történetének néhány pontja gondolatkeltő és jellegzetes – különösen is a közösségi tanulások szempontjából. Közülük kiemelkedik a szegények hombárja (1837), amelyet a Podmaniczkyak kezdeményeztek a térség – elsősorban T – szegényeinek megsegítésére (praktikusan az éhhaláltól való megmenekítésére). A „szükség-hombárt” a birtokosság szervezésében közösen és önkéntesen töltötték föl, előre hozzájárulva a szükségek majdani enyhítéséhez. Ez a hombár a közösségi tanulás egyik jellegzetes példája. Különösen ha figyelembe vesszük, hogy a hombár-mozgalomból virágzott ki a két világháború között a szövetkezeti mozgalom T-n, amely a takarékszövetkezettel és az értékesítési szövetkezetekkel a térség valóságos mintafalujává tette T-t.

T az 1895-i közigazgatási átszervezéskor járási központ lett – miközben a járásbíróság K-ban működött. A hivatalos érv szerint T közelebb esett a megyeszékhelyhez, mint K, a legdélibb település; a nem hivatalos okokat ma már nem tudni. A szolgabíróságnak impozáns épületet húztak, közel a református templomhoz, jelezve, hol is van T tulajdonképpeni központja. Az 1945 utáni közigazgatási átszervezéskor a járási tanács K-ba került, ahol megkapta a már korábban említett Nemzeti Szálló épületét. (2011-ben mindkét település újra pályázott a járási kormányhivatal elhelyezésére, amit akkor ismét K kapott meg.)

Míg K-ban az államosított Nemzeti Szállót kapta meg a járási tanács, az egykori szolgabíróság épületében a t-iek azonnal szervezni kezdték a saját gimnáziumukat. A szervezés ifjabb György József nevéhez kötődik – ő és a családja T 20. századi történetében jelentős, akár csak pl. a Podmaniczkyak a 19. században.

György József Erdélyből települt T-be mint mindentudó – és mindent vállaló – meszterember. Később T nyomdászává vált, majd kiadójává és hírlaptulajdonosává, és ennek révén fokozatosan a korabeli értelmiség középpontjává. Nyomdáját 1945 után államosították, befolyása, amellyel környezetét hatásosan szervezte, megszűnt. Mégsem teljesen. Fia – szintén György József – tanár lett, és mozdítója a t-iek sokszori kísérleteinek, hogy engedélyt kapjanak polgári iskola indítására. Az engedélyt nem kapták meg. A korabeli oktatásirányítás részben arra hivatkozott, hogy a Tiszazugban – T-ben és környékén – nem mutatkozik elegendő lakossági érdeklődés egy polgári iskola iránt; részben pedig arra, hogy nincsenek meg az előírt föltételek. Ez két ízben történt meg. Harmadszorra, alig hogy befejeződött a háború (1946), a t-iek, György József vezetésével mégis megszervezték a maguk középiskoláját. (György Józsefet 1956-os forradalmi szerepvállalásáért – vagy inkább arra hivatkozva – eltávolították T-ről. Többször jelezte, hogy legalább nyomdász szeretne lenni, mint az apja volt. A korabeli sajtóviszonyok miatt erről persze szó sem lehetett. Végül csak meghalni tért vissza T-be.)

T története még néhány ilyen egyéniséggel van tele – tanárok, a gimnázium igazgatója, lelkészek –, közülük az ide menekült Varga Lajost említjük. Varga Lajos K-ban kezdte meg szertári gyűjtő tevékenységét; karrierjét a forradalom szintén derékba törte. Letartóztatás és börtön után elkerült a tanári pályáról, majd szentesi évek után T-n bukkant fel gimnáziumi tanárként. Lehet, hogy a politikai viszonyok miatt, lehet, hogy

pusztán érdeklődése nyomán nem helytörténeti, hanem természetrajzi gyűjteményt alapozott meg, amely mára a Tiszazugi Földrajzi Múzeummá fejlődött (Varga, 2010, Varga, 2011). T múzeuma egyedülálló azzal, hogy a Tiszazug és a Közép-Tiszavidék hallatlanul gazdag, de csaknem elfeledett természetrajzi kincseit gyűjti.

Nem folytatjuk, hiszen nem T történetét írjuk. Sokkal inkább arra törekszünk, hogy megtaláljuk T dinamizmusának hajtórugóit, amelyek T-t a rendszerváltozás óta már látványosan is K versenytársává tették. Ezt a hajtóerőt az eltérő indulás mellett – K erőteljesen iparosodott, T mezőgazdasági maradt – a szocialista rendszerbe történő eltérő illeszkedésükben találhatjuk meg. K pártkapcsolatai révén a Rákosi-korszakban, majd a Kádár-rendszerben is még erőteljesebben fejlődött, több támogatást kapott, s kialakult egy többé-kevésbé privilegizált elitje. A rendszerváltozás az ő karrierjüket söpörte el; s – értelmezésünk szerint – K éppen ezt nem tudta a rendszerváltozás óta sem földolgozni. T kevésbé mondható privilegizálnak, szervezettnek is kevésbé – 56-os történetében például a m-i munkások játszották a vezető szerepet –, így a rendszerváltozáskor kisebbek lettek a veszteségeik. T történetében nem hanyagolhatók el azok az „erős emberek” sem, akik a helyi társadalmat – intézményeivel együtt – a szocializmus idején folyamatosan és erőteljesen építették. Így T kevesebbet veszített a rendszerváltozáskor – ha veszített egyáltalán –, viszont történetileg folyamatosabban tudott fejlődni, mert volt mire alapoznia. K nagyrészt veszteségként élte meg a rendszerváltozást, mint az előző rendszer haszonélvezője. T, amely nem volt oly mértékben haszonélvező, viszont mindig is voltak vezetői, a rendszerváltozáskor könnyebben, kevesebb veszteséggel indult újra.

A t-i földrajzi múzeum korábban a gimnáziumhoz tartozott (1956-ban jelentkezett önálló kiállítással). Önálló történetének egy pontján ambiciózus igazgatója tudományos műhellyé akarta szervezni (hisz elvileg valamennyi múzeum az). Tiszavilág címen évkönyvet szerkesztett (2006-), amelynek első két kötete valóban színvonalas tudományos közlemény, igényes szakmai -tudományos dolgozatokkal. A Tiszavilág ma is él – ötödik évfolyamában jár már –, de jelentősen átalakult. Mint ahogy az egész múzeum átalakult az elképzelt tudományos erődítményből közösségi szervező központtá (annál is inkább, mert jelenlegi igazgatója maga is tanár). A Tiszazugi Földrajzi Múzeumban ma is találni országos ritkaságokat, és ma is hoznak még be váratlanul talált mamut maradványokat a horgászok a leomló tiszai löszfalból. A hangsúly azonban áttolódott az akadémiai tudományosságról a köz helyi szolgálatára.

A lelet, amelyet legutóbb behoztak (óriási mamutfog, eldobott és behínárosodott cipőnek nézné az ember), önmagában is érdekes – még érdekesebb az, hogy behozták. A gyűjtésre magára tolódott át a hangsúly a gyűjteményre, amely kiállítható. A kiállítás pedig mintha a közösségi tevékenység jutalma volna, amely a látogatók – az egész közösség – számára nevesíti a gyűjtőt és felajánlót. T-ben nincs olyan polgári réteg, amelynek leszármazottai – mint K-ban – behoznák az öröklött családi tárgyakat. Kibontakozóban van azonban a spontán társadalmi gyűjtők köre, akik a folyóparton fölfedezett fa- és csontdarabkákat behoznák megmutatni, eldicsekedni, kiállítani.

Egyre terjedő körben. Az első világháború kitörésének századik évfordulóján a megyeszékhelyről is hoztak családi emlékeket a háborúba vonuló nagyapáktól, dédapáktól; versengve szinte a helyi gyűjtőkkel. Illusztrálásul annak, amit korábban is írtunk: hogy a helyi gyűjteményeknek más funkcióik (is) vannak, mint az országos kiállításoknak: a közösségi tanulás helyi letéteményesei.

Megerősítendő ezt, rá kell mutatnunk arra az erőteljes múzeumpedagógiai tevékenységre, amelyet a t-i múzeum folytat. Amit az elnyert támogatások révén sikerült megoldania, az valóban kivitelezhetetlen lett volna a t-i iskolák, mindenekelett a középiskola támogatása nélkül. A folyamatos és egyre bontakozó együttműködés az általános iskolák, a középiskola és a múzeum között nem helyettesít valamit – mint K-ban –, hanem hozzájárul a közösségi együttműködéshez (amiben ráadásul a tanulása a főszerep).

A Tiszavilág, a múzeum évkönyve a helyi társadalom más köreit igyekszik bevonni az így kibontakozó közösségi tanulásba. Az évkönyvet ma már nem a szorosabban vett tudományos közlemények uralják, mint inkább azoknak az írásai, akik a múzeum közösségszervező tevékenységébe mindinkább bekapcsolódnak. Kialakulóban van a helytörténeti-honismereti szerzőknek és közleményeknek olyan szakmai köre, amely nem kicsinyített kutatás, hanem egymással is kommunikáló, egymásra hivatkozó, az országos szinttől függetlenedő szakirodalom. Menedzselése (beleértve a lektorálást is), kiadása és terjesztése ugyanúgy működik, mint az országos szint – de attól mára jól kivehetően függetlenedve. Lesajnálni ezt a szintet annyi, mint nem venni tudomást a tudományos közösség valóságos dinamikájáról. Menedzselni pedig azt jelenti, hogy megkíséreljük összekapcsolni e tudományos közösségek eltérő szintjeit (amelyek különben hajlamosak volnának egymás nélkül háborítatlanul meglenni).

A Tiszavilág nem csak helytörténetészeket, honismereti kutatókat és a tudománnyal alapfokon ismerkedőket indít – hanem a t-i identitást is erőteljesen formálja. Hogy mennyire, azt ismét K-val egybevetve figyelhetjük meg. A múlt század ötvenes éveinek elején (1951-53) mindkét településre mintegy 200 családot telepítettek ki Budapestről. K-ban erről nem, vagy csak alig hallottunk; csak amikor rákérdeztünk, akkor derült ki, hogy van olyan is, aki saját kezdeményezéséből gyűjt emlékeket és anyagot. T-ben ezzel szemben a kitelepítés a szakmai közbeszéd elemévé vált: fölkerült az internetre, az egykori kitelepítetteknek (a még élőknek) találkozót szerveztek, a kitelepítésről szóló életrajzról könyvismertetést tartottak, az eddig fölbukkant adatokat közkinccsé tették. (Hasonló módon kerültek napvilágra az 56-os forradalom részben ismert vagy egészen ismeretlen helybeni részletei is.) (Minderről lásd: Cseh, 2007, Barcza, 2011.)

A példákából az tűnik ki, amit bevezetőben már említettünk. T sikeresebben dolgozta föl a történelmét, ezért sikeresebben tud szembenézni is vele. (Erről szép köztéri emlékmű is tanúskodik, vö: Bagi, 2007.) K a legitimitását mintha elbújtaná az egyházi létesítmények (Szent János, Szent Márton szobor) mögé; az egykor kötelező emlék- és utcatáblákat természetesen régen leszedték ők is. T mintha kiformalta volna azt az identitását, amelyre a rendszerváltásig nem talált rá teljesen. K identitása mintha előkelőbb volna, bár bizonytalan. Kiállítást lehet rendezni róla, közkinccsé tenni inkább nem. T

identitása még mindig „falusibb” – viszont azt nyújtja, amire az identitás kell: megalkozza a változó helyi társadalmat.

A t-i gimnázium a magyar jakobinusok egyik vezetőjének nevét kapta („forradalmár volt – de nem *olyan*”). Egyike azoknak a már említett középiskoláknak, amelyek az 1945-48 közötti években spontán módon – azaz nem központi kezdeményezésre, nem a közoktatás átszervezésének részeként – szerveződtek. (Lásd erről: Ferenczi, 1997). Az egykori gimnázium mára természetesen szakközépiskolával bővült, bár a nevében máig a gimnázium elnevezés áll elől. Tanulócsoportjai nagyobb része szakközépiskolai (csak érettségihez vezető szakképzést folytatnak). Ezzel a kisvárosi középiskolák megszokott útját járják – mára csaknem valamennyi átalakult ilyesfajta „komprehenzív” iskolává, mert a képzések diverzifikálása nélkül nem tudná ellátni szűkebb és tágabb körzetét. A képzések rendkívül változatosak, s mihelyt bármilyen lehetőség fölbukkan, arra azonnal fölfigyelnek, jelentkeznek, kezdeményezik. Látogatásaink idején ilyen új képzésnek a rendészeti számított; de már formálódóban volt a katonai képzés, szándékaiban legalább is.

A t-i gimnázium mégsem erről ismert. Mind támogatói, mind irigyei az óvodai képzését emlegetik. Óvodapedagógusi képzést (pontosabban: alapképzést, előkészítést) középszinten egyedül ők szerveztek a megyében (a legközelebbi hasonlót Kisvárdán találták meg). Ez a képzés azért is emlegetett máig, mert az iskola erőteljes alumnusi programot folytat, s akit csak lehet és érdemes, megkörnyékez vele. Így a szakképzéseiket már úgy tudják fölépíteni, hogy a gyakorló helyeiket is a végzettjeik vezetik. Erre a társadalmi beágyazottságra az óvodapedagógus előkészítő program – bár ilyen már nincs – mintegy modellként szolgál.

Ha volna olyan, hogy „optimális üzemméret”, akkor villámgyorsan kimutatható volna, hogy a térség nem hogy két középiskolát nem tud tanulókkal megtölteni, de talán egyet is alig. „Optimális üzemméret”, az 1970-es évek egyik iskolaszervezési slágere, azonban nincs, azóta sem sikerült kialakítani. Ameddig az intézményeket a helyi önkormányzatok tartották fönn (vagy többségében ők), addig ez a kérdés nem volt időszerű. Az iskolák jelenlegi (2014) vegyes fönntartásában – ahol a minisztériumi fönntartású intézmények kerültek túlsúlyba –, mint ilyenkor lenni szokott, megint előkerült. Aki pusztán az ágazat felől nézi, könnyen juthat arra a következtetésre, hogy számos intézményt meg kellene szüntetni a térségben – legalább is hagyni kellene, hogy megszűnjenek. E tekintetben az intézmények presztízse – alumnusi köreikkel együtt – nagyon sokat számít. Az intézmények sokkal inkább versenyre rendezkednek be (már ha tovább akarnak élni), mint felülről jött ajánlásokra. A t-i középiskola helyzete is ez.

Ebből kétfajta mozgás következik. Az egyik az, hogy elszívják a tanulókat – újabban már a tanárokat is – a környékbeli, gyöngélkedő iskolákból. Ezt szokás K-ban a t-i középiskola szemére vetni, főlemlegetve, hogy elveszi a leendő diákokat a k-i középiskolától, és okolva a t-it a k-i középiskola mélyrepülése miatt (magyaráztatnak akár jó is lenne – kitörési lehetőségnek biztosan nem elég). A t-i középiskola egyre szélesebb körből vonzza a tanulókat, amint az intézmények versengésében egyre többféle programot

igyekszik szervezni. Ebben segítenek alumnusai, valamint megye-szerte, sőt azon túl is elismert presztízse.

A másik mozgás pedig az, hogy minél tovább igyekeznek megtartani az egyszer megszerzett tanulókat az intézményben. Ez a törekvés minden olyan térségben megtalálható, amelyben erőteljesen irányított, kellőképpen dinamikus a középiskola. Ez már az 1990-es évek közepétől odavezetett, hogy minél több hosszabb-rövidebb programot kínáltak az érettségizetteiknek; elsősorban szakképzést. Ha az önkormányzat tartja fenn az iskolát, akkor ez nagyrészt egybeesik az önkormányzatok törekvéseivel: minél többeket megtartani a településben vagy a térségben; illetve minél többeket hozzájuttatni olyan képzettséghez, amellyel munkát vállalhat (a településen vagy a térségben). A központi-lag fönntartott és irányított középiskolai hálózatból hiányzik ez a rugalmasság – ha csak az intézményvezetők és a fönntartók bölcsen ki nem tudják alakítani.

A t-i középiskolában mindenképp ez a mozgás dominál: az egyszer megszerzett diákokat, akár fiatal felnőttként is minél tovább az intézményhez kötni, ott tartani. Ez sajátos fejleményhez vezet: egy látens vagy csak félíg-meddig látható középiskola (érettségi) utáni képzési kínálat, amely nem tervezett módon kezdi meg a felsőoktatást (félfelső oktatás), vagy éppen kalauzol a felsőoktatás irányába.

A t-i középiskola mindezt azért tudja megtenni, mert alulról szerveződött, következésképp mélyen begyökereződött a t-i társadalomba. S mert volt két olyan igazgatója, akik erőteljesen irányították a virágzás idején (Ferenczi, 1997). Az évtizedek munkájával kialakított elfogadottsággal nem lehet máról-holnapra versenyre kelni; azt föl kell építeni fokozatosan. T-ben ez történt – nem mondanánk, hogy egészen tudatosan, de azt igen, hogy eredményesen. Így az egykori gimnázium, mint a helyi társadalom meghatározó intézménye, hozzájárulhat T fejlődéséhez (a város népessége egyre nő, látogatásunk idején már több mint 11 ezer lakos). Az iskola nem egyike a meghatározó szereplőknek a város életében, hanem valószínűleg a legfontosabb. Abban az értelemben mindenképp, hogy sajátos „erőközpont” T politikai stratégiájának alakításában (az új igazgató tanító is volt, később azonban az önkormányzat művelődési ügyeiért felelős tisztviselője). Megvan a tudása is, az ismeretsége is ahhoz, hogy intézményét középpontba tudja lavírozni a településfejlesztési vitákban. S mert egyike T nagy munkaadóinak (T-ben kevesebb a vállalat, mint K-ban), így a középiskola, annak tanárai, valamint személyesen maga az igazgató kritikus tömeget tud alkotni a kulturális, oktatási és településfejlesztési politikában. Ráadásul a református egyházközség világi vezetője is, és ilyen minőségében is szervezi a középiskolát.

Így alakulhatott ki, hogy a középiskolához mind jobban kapcsolódik a múzeum és a többi kulturális létesítmény. T-ben nem a középiskolát söpörte be az önkormányzat az általa fönntartott más intézmények közé – hanem fordítva: a középiskola vezetésével alkotnak egyre megkerülhetlenebb nyomásgyakorlási központot. Ami személy szerinti együttműködések is jelent egyúttal (a múzeumigazgató tanít a középiskolában, a középiskola a múzeumi rendezvényekre figyelemmel állítja össze órarendjét stb.). Bár ez nem horizontális kooperáció – amit K esetében hiányoltunk –, hanem nagyon is vertikális, de legalább spontán módon, nem felülről erőszakolva alakult ki.

A közösségi tanulás és társadalmi átalakulás k-i modelljét alkalmazva, T ugyanazzal a kihívással szembesült a rendszerváltozáskor: kitörni a Kádár-rendszer fogságából, illetve megtalálni az újra beilleszkedést a régió és az ország újonnan kibontakozó rendszerébe. Szomszédjában – egykori pusztáján – a cipőgyárat privatizálták, a körülötte fonódó addigi társadalmi-politikai kötelékek szétoldódtak. T-t nem jelentéktelen iparának privatizációja nyomaszthatta, hanem a mezőgazdaság privatizálása, az addig többé-kevésbé sikeres téesz fölbomlása. Az új világ elsősorban a mezőgazdaság magánosításával köszöntött rá.

A kihívás megválaszolásához szükséges új tudásokat – információkat, kapcsolatokat, hálózatokat – részben a szomszédos településtől szerezhette (cipőgyári privatizáció), részben más, elérhető forrásokból. Úgy tűnik azonban, hogy T vezető rétege kevésbé volt széttartó, mint K-é. A korábbi korszak történéseiből az is következik, hogy egy vezető értelmiségi csoport viszonylag egységesen fogadta a rendszerváltozással járó kényszerű átalakulásokat, sőt saját pozícióját még meg is erősítette. T-ben sem alakult ki olyan horizontális együttműködés a szóba jöhető erőközpontok között, amilyen K-ban is hiányzott (s amilyenel, irtuk, országszerte kevés település dicsekedhet). Kialakult viszont egy vertikális együttműködés az átalakulásban érdekelték között, amelyet nem kívülről kényszerítettek a t-iekre, hanem a t-i fejlemények maguktól alakították ki. Ahogy látogatásaink idején látszott, a szükséges tudások megszerzésének fő csatornájává a helyi gimnázium és szakközépiskola tudott válni. Elég mély gyökereket eresztett a helyi társadalomba ahhoz, hogy vezetőit (és tanári karát) komolyan vegyék, s súllyal alakíthassa maga körül T közéletét. A közösségi tanulásoknak erre a hosszú útjára azok, akik T életét ma (2014) alakítják, már mint történelemre tekinthetnek vissza. Úgy is emlegetik; sikeresen hozzáépítve T történetének azokhoz a pontjaihoz, amelyek T-t nem annyira a Kádár-rendszer kegyeltjeként mutatják be, mint inkább egyfajta rendhagyó települést: kezdeményezések a világháború utáni demokratikus szakaszban; a kitelepítettek elfogadása; a forradalomban való részvétel; a múlt század hatvanas-hetvenes éveinek szövetkezetesítése.

T sikereinek (viszonylagos sikereinek) talán legérzékenyebb mutatója a demográfia. Mint említettük, T lakossága növekszik – miközben K lakossága, mint általában a régióé, csökken. T-t azok közé a „tanuló városok” közé sorolhatjuk (vö: Forray és Kozma, 2013), amelyek sikeres küzdelmeikből, úgy látszik, tanultak.

TANULSÁGOK

Kulcsemberek. Magunk közt „K-szindrómának” neveztük el azt a patthelyzetet, amikor egy közösség szembesül a kihívással, de nincsen, aki tematizálná. Vagyis nincs olyan csoport, amely megfogalmazná, hogy mi a probléma, fölismerné, hogy cselekedni kell. Mindenki tudja, hogy lépni kell, de a kezdeményezést mástól (egymástól?) várják.

Vajon közösség-e az ilyen helyi társadalom? Vajon annak nevezhetjük-e? Ha a kihívásokra közös választ kezdenek adni az együttélők, akkor fognak majd közösséggé válni. A „kulcsemberek” kulcsszerepe van a közösség alakulásában. Ha már általánosan elfogadott, hogy valamit tenni kell, akkor kell színre lépnie („az idők teljessége”). Ha a „kulcsemberek” túl korán lépnek színre, az mind nekik, mind az együttélőknek kudarc. Ha túl későn, akkor a kihívásra már nem lehet építő válaszokat adni, csak hátrálni vagy menekülni. A közösséggé alakulás fontos mozzanata a megfelelő időt eltalálni. (Az elmondottakhoz lásd: Örsi, 2002, Kozma, 2006.)

A „K-szindróma” alighanem az a helyzet, amikor egyre többen érzik a cselekvés szükségét – vagy már el is késett a föllépés. A k-i középiskola esetében mindenképpen. Annyira, hogy azok az elkeseredett próbálkozások, amelyeket maroknyi – tegyük hozzá, mégis csak kívülálló – értelmiségi javasol, alighanem megvalósíthatatlanok (a latin tagozat, vagy a hasonló szakirányú képzések megindítása). Egy okkal több, hogy az intézmény vezetője és tanári kara megerősítve érezze magát: minden hiába. Alighanem az is erőteljes külső támogatást igényelne, amit a főntartó javasol: szakközépiskolát szervezni a mára kifutó gimnáziumból és szakiskolai képzésekből. Ahogy a hónapok múlnak és az okokat egyre elkeseredettebben keresik, könnyen lehetséges, hogy szakiskolává válik az egész középiskola.

Ami a k-i középiskolával kicsiben történik, az, sajnos, K-val egészében is megtörténhet. Azt minden beszélgető partnerünk érzékeli, hogy K társadalma lejtmenetben van (amit a demográfia adatszerűen is mutat). A „mit lehetne” és a „mit kellene” tenni a közbeszéd gyakori témája, különösen ott, ahol egyfajta „erőközpont” (spontán vagy szervezett csoportosulás) tapasztalható. Azonban mindenki „csodára” vár – amin, korszerűen, külső beavatkozásokat értünk. Látogatásunk idején önkormányzati választások közeledtek, s vele együtt annak mérlegelése, hogy ki lehetne jobb, ki mit hozhatna K-nak. Tette buzdító szövegeket azonban nem hallottunk.

Vagy mégis – azoknak a csoportoknak a szájából, amelyeket az imént „erőközpontoknak” neveztünk (múzeum, plébánia). Ezek a szervezetek épp azért mozgósító erejűek, mert egy-egy „kulcsemberek” szervezi őket. Megvannak az elgondolásaik, sikerült közösséget is szervezni hozzájuk. E kisebb együttesek működésében jól látható, ahogy a „kulcsemberek” kiemelkedik csoportjából, ahogy meghatározójává válik közösségének, és ahogy a közösség a maga identitását fölépíti, visszatekintve azokra a sikerekre, amelyeket már elértek. (Ideszámíthatjuk a sikeres vállalkozókat is, akik közül eggyel közelebbi viszonyba kerültünk. Idézett kötetében Örsi számos további esetet közöl.)

K. szerencsétlenségére azonban ezek a kulcsemberek nem tekintenek magukra úgy mint K. jövőre vagy már ma is égetően szükséges kulcsembereire. Kompetenciájuk körét ennél szűkebben vonják meg. S tán még ez sem volna baj, ha erőfeszítéseik összeérnének (horizontális kooperáció). Sajnos, nem érnek össze. Jó esetben tudnak egymásról, és igyekeznek elkerülni, hogy egymás kompetencia körébe belekaszálnak. Rosszabb esetben versengésbe kezdenek (pl. városi és egyházi óvoda; középiskola és a múzeum-pedagógiai foglalkozások; szakképzési igények és a szakképző iskola vállalásai stb.).

Ezek a törekvések egymást oltják ki. S hiába bizonygatja a kívülálló – az az értelmi-ségi kör, amely a plébánia köré szerveződik vagy magunk mint látogatók –, hogy a politikai mozgástér, amelyet a „kulcsemberek” (vélt és valódiak) meghatároznak maguknak, valójában sokkal szélesebb. E csoportok és kulcsembereik úgy definiálják, hogy nincs itt az idő és alkalom az egész helyi társadalom nevében és érdekében föllépniük (tegyük hozzá: valószínűleg igazuk is van).

Horizontális kooperáció. A horizontális kooperációról mint a hálózatosodás egyik formájáról újabban sokat beszél a szakirodalom (lásd pl. Barabási, 2003). A társadalomtudományban azonban jobbra mint az ellenállás egyik (hatásosnak mondott) eszközéről, nem pedig a kezdeményezés, a kihívások fogadásának eszközéről (Sharp, 2002, Watson és Barber, 1990). Az iménti elemzésből szinte adódik, hogy a k-i „erőközpontokat” és kulcsembereiket horizontális kooperációra buzdítsuk. A horizontális együttműködések egyik jellemzője, hogy egyenrangú felek közt történik, a kölcsönös előnyök belátásából, önkéntes kezdeményezésre (tehát nem külső nyomásra – az is lehet együttműködés, de már nem horizontális, hanem vertikális). Mostani és korábbi látogatásaink (Forray és Kozma, 2013) egyik tanulsága, hogy a vizsgált helyi közösségekben épp a horizontális együttműködés ritka. Holott sok helyütt épp az ilyen együttműködés segítene az aktuális kihívásokkal szembesülni.

Vertikális kooperációkkal szerencsére többfelé találoztunk. Ezek olyan együttműködések, amelyeket általában az egyik „erőközpont” szervez, a többiek pedig, fölismerve előnyeiket, csatlakoznak. T. szerencséjére – s ezt a „szerencsét” egész, rendszerváltás előtti története alapozta meg – vertikális kooperációban tudott szembesülni a várost érő kihívással.

A vertikális együttműködésnek, amelyre itt utalunk, T-ben a középiskola az „erőközpontja”, mint ahogy K-ban épp a középiskola hiányzik belőle. A t-i középiskola története során mélyen beágyazódott a helyi és térségi társadalomba; vezető szerepét mára nehéz lenne vitatni. Nem is vitatják. (Legfőljebb a fenntartója. Az sem a helyi társadalomban betöltött szerepét, inkább mint állami oktatási intézményt, amely nem felel meg a jelenlegi és várható előírásoknak).

Ez a koordinációban betöltött vezető szerep sokféleképp megnyilatkozik. Megnyilatkozik abban, ahogy a többi helybeli és térségi oktatási intézményt koordinálja. Abban, ahogy városára és az egész térségre hatást gyakorol. Például kialakítja a t-iak „alumnusi” körét: a középiskolában végzettek és a T-ről elszármazottak szervezését; akik szerencsés esetben még arra is képesek, hogy védőhálót fonjanak T. köré. A középiskola koordináló szerepe másban is megnyilvánul: az önkormányzattal vagy az egyházzal történő együttműködésekben. Ezt a koordináló szerepet többek közt kifejezi az intézmény földrajzi elhelyezkedése. Épülete T. jelenlegi városközpontjában áll; korábbi épülete körül véltük fölfedezni a város korábbi központját a református templommal és a szolgabíróssággal.

T. lakosságának öntudatát nem csak a középiskola formálja persze; hanem például a múzeum is. De mert egykori alapítása visszanyúl a középiskolára, a múzeum és kiadványai közvetve szintén a középiskolához kötődnek. Formáló hatásukra, szervező

erejükre főntebb már utaltunk. E kiadványokban közvetlenül is tetten érhető a közösségi tanulás egyik eleme: a közösség történetének értelmezése.

A közösségi tanulás alternatív központjai. Korábban „művelődési városközpontokról” beszéltünk (Forray és Kozma, 2011); ma időszerűbb a közösségi tanulás központjairól beszélni. T. példája alapján, ahol megvalósulni véljük, illetve K. példája alapján, ahol viszont hiányoljuk, azt mondhatjuk, hogy a közösségi tanulás központjai közül a kis- és középvárosokban továbbra is a középiskola és a főiskola a legfontosabb intézmény, már ha van. Mind méreténél, mind beágyazottságánál fogva ezek az intézmények látszanak a közösségi tanulás meghatározó színterének. Tevékenységüket kiegészíthetik mások. Mint T. példája mutatja – de ezzel szinte mindenütt találkozunk –, az iskola szinte vonzza a közösségi tanulás további formáit. Így már jobban érthető, miért elengedhetetlen nem csak a városi, hanem minden települési léthez – a helyi társadalom kialakulásához – az iskola. Az együtt élőkől nem tud közösség formálódni, ha nincs közösségi tanulás. Közösségi tanulás pedig nincs az azt megalapozó és életben tartó iskola nélkül.

Vagy mégis? Látogatásaink egyik érdekes fölismerése, hogy a közösségi tanulás tevékenységét miként próbálják átvenni, pótolva az iskola központi szerepét, váratlanul egyéb szervezetek. (Erre Benke Magdolna is rámutatott, amikor a szakképző intézményt jelölte meg a közösségi tanulás egyik lehetséges szervezeteként, vö. Benke 2013). Látogatásunk idején ilyen pótló funkciót töltött be a k-i plébánia (elégge váratlan fejlemény). Főként azonban a különböző helyi gyűjtemények és múzeumok.

Ezeknek az intézményeknek a tevékenységét – s ide soroljuk a helyi könyvtárakat, közösségi házaskat, internetes e-pontokat is – nem szokás fontosságuknak megfelelően értékelni. A helyi múzeum a szakmai köztudatban inkább az országos intézmények kicsinyített és lesajnáltni való mása, pedig nem az. Azok, amelyek „alulról” – egy-egy odaadó tanár kezdeményezésére, egy polgárosuló társadalom adakozó kedvéből és képességéből keletkeztek, a közösségi tanulás olyan fontos pontjai, amelyek akár helyettesíteni is képesek a közösségi tanulásban (ideig-óráig) a gyöngékedő iskolát. Így értékelhető a közgyűjtemény sok más tevékenysége, pl. a honismeret és helytörténet, kiadványok és rendezvények. Köztük a „múzeumpedagógia”, amely összekapcsolhatja – és látogatásaink tanulsága szerint össze is kapcsolja – a múzeumot és az iskolát.

Mégsem a múzeumpedagógia és a már említett egyéb tevékenységek az igazán fontosak a helyi közgyűjtemények működésében. „Alulról” szerveződve – vagy a felülről kezdeményezett intézményekre fonódva, azokat kiegészítve – a helyi közgyűjtemények is fontos pontjai a közösségi szerveződésnek. Különösen civil formájukban fontosak – azaz még azelőtt, hogy részben vagy egészben professzionalizálódtak volna. Az iskola munkájába a helyi és térségi társadalom kevésbé tud beleszólni, különösen ha a kötelezőn túli oktatásról van szó. A helyi gyűjtemény azonban lehet a „közé”, ahogy a szabad időtöltés más szervezetei is azok. Amit „közösségi tanulásnak” nevezünk, itt, e szabaddabb tereken folytatódik és kristályosodik közvéleménnyé az adott helyi társadalomban.

Helyi-regionális tudásipar. Miért nem tudunk többet minderről? Talán mert a Nemzeti Múzeum lépcsőjéről nem látszik K. vagy T. gyűjteménye; mint ahogy a t-i természetrajzi múzeumból sem következik a Magyar Természettudományi Múzeum. Ez persze nem jelenti, hogy egyikre szükség van, a másikra nincs. Sokkal inkább azt illusztrálja, hogy a közösségi tanulás más-más szinteken szerveződik: országos szinten, térségi szinte, helyi szinten. Sőt még lejjebb is; egészen az egyéni tanulásokig és tudásokig.

Ezt eddig is tudhattuk. Amire azonban csak újabb kutatások figyelmeztetnek (vö. Nemes, Varga 2014), az a közösségi tanulás szintjeinek önállósága. Egy információ, újítás, technikai eszköz villanásszerűen megjelenhet valamennyi szinten, és ennyiben össze is kötheti a közösségi tanulás eltérő szintjeit. De az, hogy egy innováció gyorsan elterjed, még nem jelenti azt, hogy a közösségi tudás részévé is válik; még kevésbé jelenti azt, hogy a közösségi tanulás felülről lefelé szerveződné. Ha van valami, ami horizontálisan (hálózatosan) szerveződik, akkor a közösségi tanulás az. (Különösen igaz az internetes korban, amikor hálózatok könnyebben és gyorsabban szerveződnek, mint korábban bármikor.)

A közösségi tanulás hálózatos jellege azt jelenti, hogy az adott helyi társadalomban a benne kerengő információk, innovációk, tudások és technikák (röviden: a helyi kultúra) szerves egészet alkot. Pletykák, mendemondák, pillanatnyi értesülések, naprakész híresztelések ragasztják őket össze, ezzel téve helyileg használhatóvá azt, ami magasabb szinten megjelenik. A helyi kultúrának ezeket a változatait a kultúrakutatásból régóta ismerjük. Mint ahogy ismerjük azt a jelenséget is, amikor a közösségi tanulás szintjei nem érintkeznek egymással, nem gazdagítják egymást. (Lásd pl. Birket-Smith 1965, 1969: 29 skk, 265 skk.)

Ha a t-i múzeumi évkönyvet tudományos közleményekké próbálják alakítani (ez történt 2005-06-ban), akkor ezzel a benne közölt és a térségre vonatkozó ismereteket följebb emelik T. szintjénél. Nehéz megtenni, bár nem lehetetlen. Hátránya mindenesetre, hogy T-ben nem táplálja (alig táplálja) a közösségi tanulást. Ha ugyanezt a múzeumi kiadványt „népszerűen” szerkesztik – akadémiai helyett ismeretterjesztő szándékkal –, akkor egyik kristályosodási pontjává válik a t-i közösségi tanulásnak. (Ez meg is történt 2007-től.)

Ez elég nyilvánvaló. Az kevésbé, hogy a t-i (vagy a mindenkori regionális) ismeretek, tudások, fölfedezések és hagyományok mára éppen olyan komplex „tudásiparrá” fonódtak össze, mint az országos szintűek. Tudásipar: ez azt jelenti, hogy a helyi-regionális tudások éppúgy (éppen olyan szabályok szerint) termelődnek, kontrollálódnak, kapnak publicitást, készülnek belőle könyvek és konferenciáék, mint az országosokból. Kutatni helyileg is lehet (kell is), és amit megtalálunk, összegyűjtünk vagy föllelünk, azt helyileg-regionálisan is közzé lehet tenni. Sőt kell is: mert épp helyben van a legérdeklődőbb közönsége: az érintettek. Ennél tovább menve helyben lehet közölni, konferenciát (fesztivált) rendezni, könyvet kiadni, bemutatni és megvitatni.

Ez az újszerűsége az elmúlt két évtizednek. A helyi közösségi tanulások hálózatba szerveződtek, még a helyi oktatást is gyarapítják – virulnak anélkül, hogy zavartatnák magukat a magasabb (országos) szinttől. Ezt a helyi-regionális „tudásipart” lehet lenézni, de nem lehet tudomást nem venni róla. A helyi-regionális „tudásipar” azért fontos itt, mert általa közvetlenül követhetjük a közösségi tanulás szerveződését, intézményesülését és

esetleges mozgósíthatóságát a közösséget ért kihívások idején. Nem mondhatjuk persze, hogy egy honismereti közlemény vagy egy helytörténeti dolgozat közvetlenül hozzásegíthet, mondjuk egy hirtelen támad tiszai árvíz elhárításához. Vagy talán mégis? Nem elég a közvetlenül érdekeltek együttműködése, további tudásokra is hirtelen szükség van (autóvezetéshez, mobiltelefon használatához). És az elkötelezettséghez is, persze. Ami már nyilván összefügg a honismerettel.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bagi G. (2007): „Tiszaföldvár város jelképei.” *Tiszavilág* 2 (2007), 203-204
- Barabási A. L. (2003): *Behálózva. A hálózatok új tudománya.* Budapest: Magyar Könyvklub
- Barcza G. (2011): „Adalékok az 1951. évi Tiszaföldvárra való kitelepítés történetéhez.” *Tiszavilág* 5 (2011), 112-120.
- Bartha J. ed. (2011) *Peremlétben. A Tuszazug történeti, néprajzi és földrajzi kutatása az ezredfordulón.* Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága (CD)
- Benke M. (2013) *A tanuló régiók, a tanuló közösségek és a szakképzés. Szakképzési Szemle, 2013/3, 5-21.*
- Benke M. (2014) „A tanuló régióktól a tanuló közösségekig.” In: Juhász E ed 2014, *Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei.* CHERD, Debrecen, 51-70.
- Birket-Smith, K. (1965): *The Paths of Culture.* Madison: University of Wisconsin. (Magyarul: 1969, *A kultúra ösvényei.* Budapest: Gondolat Kiadó)
- Carillo, F. ed (2012), *Knowledge Cities.* Elsevier, Oxford.
- Cseh G (2007): „Az 1956-os forradalom eseményei Tiszaföldváron a levéltári iratok tükrében.” *Tiszavilág* 2 (2007) 81-111.
- Czuczai M (2014): *Előterjesztés a kunszentmártoni gimnáziumi képzés megtartására, folytatására irányuló szándék kinyilvánítására.* Kunszentmártoni Hír-Lap XV (2014), 5, 3.
- Ferenczi Gy ed (1997): *A tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium és Szakközépiskola jubileumi évkönyve 1947--1997.* Hajnóczy József Gimnázium és Humán Szakközépiskola, Tiszaföldvár.
- Forray R K, Kozma T (2011), *Az iskola térben, időben.* (Oktatás és Társadalom 10.) Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Forray R K, Kozma T (2013) *Közösségi tanulás és társadalmi átalakulás. Iskolakultúra* 22 (2013), 10, 3-21.
- Forray R K, Kozma T (2014) „Tanuló városok: alternatív válaszok a rendszerváltozásra. In: Juhász E. ed. 2014, *Tanuló közösségek, közösségi tanulás: A tanuló régió kutatás új eredményei.* Régió és Oktatás X., CHERD, Debrecen, 20-50.
- Hegedűs K. (2010): *Egy jász betelepedés a Nagykunságban.* In: Hegedűs 2010, 43-54.

- Hegedűs K. et al eds (2010) *Peremlétben: Félúton*. Szolnok: Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Múzeumok Igazgatósága. Józsa L (1997?) *A kunszentmártoni nagy iskola története*. Helytörténeti Múzeum, Kunszentmárton.
- Kovács I. (2012): *A vidék az ezredfordulón*. Argumentum, Budapest.
- Kozma T. (1987): *Iskola és település*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma T. (2006): „Change agents in East/Central Europe.” In: Tjeldvoll A, Nagy P T et al eds 2006, *Balkan Higher Education Challenged to Change*. Studies in Educational Management Research 19. Oslo: Centre for Educational Management, 119-34.
- Longworth, N (2006), *Learning Cities, Learning Regions, Learning Communities*. Lifelong learning and local government. Abingdon, New York: Routledge
- Molnár Ernő: „Gazdasági útkeresés a tanulás jegyében: egy alföldi kisváros esete”. *EDUCATIO* ® 22, 3.
- Nemes G, Varga Á 2014 „Társadalmi tanulás és innováció.” *EDUCATIO* ® 22, 3.
- Osborne M (2014) *Learning Cities 2020*. Hungarian Educational Research Journal, Vol 4 (2014), 3.
- Örsi J (2002): *Kulcsemberek: a kisvárosi értelmiség arculatformáló ereje*. In: Örsi Julianna ed 2002. *Kulturális Egyesület, Túrkeve*, 300-316.
- Pusztai G (2010): *A gyáripar kialakulásának esélyei egy alföldi kisvárosban*. In: Hegedűs (2010), 57-77.
- Sharp G 2002, *From Dictatorship to Democracy*. Albert Einstein Institution, Boston.
- Varga Lajos (2010) „A Körös-Tisza-Maros szög emberföldrajzának vázlata.” *Tiszavilág* 4 (2010), 171-184.
- Varga Lajos (2011) „Az öreg földrajztanár visszanéz”. *Tiszavilág* 5 (2011), 152-162.
- Watson P, Barber B 1990, *The Struggle for Democracy*. Allen, Unwin, London.
- Kivonat Kunszentmárton Város Önkormányzata Képviselő-testületének 2014. május 29-én tartott soros ülésének jegyzőkönyvéből (kézirat az önkormányzat levéltárában).
- Kunszentmárton város önkormányzatának képviselő testülete 2014. május 29-én tartott soros ülésének jegyzőkönyvéből részlet. *Kunszentmártoni Hír-Lap* XV (2014), 6: 3-5.

ABSTRACT

The aim of the present research was to discover and describe the process and outcomes of ‘community learning’ in two Hungarian small town. Two alternatives of learning communities emerge from the relevant literature (Florida 1995, Morgan 1996, etc). Alternative A stresses the importance of the high density of inhabitants in a city with intensive communications among them, that initiate creativity and raise the level of development. Alternative B points out the social and political forces, that enable the community to solve their own problem. In this view the learning community is a social-territorial unit (a community or habitat) which faces a challenge. While solving its own problem, the members of the community has to learn new knowledge and new

competences. If they win, the new knowledges and competences turn to be common traditions, and strengthens the community. Our present study was a field research with field studies, documented data gathering, on-site visits and semi-structured interviews. The results were as follow: a) local elites changed a lot, and new composition of the elite formed out compared to what has been found in our former studies (including the church as a major factor); b) the local elite has the key role in realising the challenge and leading a discourse of it, though it does not have decision making competencies; c) the major role of the local elite (part of it) is discovering the necessary knowledge and competences for problem solving and to disseminate them; d) an additional role of the local elite is to develop a narrative about the community problem solving and to integrate this narrative to the tradition of the community. Though having no decision making power, the local elite creates the necessary background for the community problems solving which makes the socio-territorial unit a „learning community”.

JELENTKEZÉSI ÉS BEJUTÁSI JELLEMZŐK A HAZAI FELSŐOKTATÁSI FELNŐTTKÉPZÉSBE¹⁸⁹

BEVEZETÉS – DEFINÍCIÓK

A részidős képzés fogalma közismertnek tűnik, hiszen már igen régen használja a hazai szakirodalom is, a felsőoktatási törvényben azonban csak a 2000-es évektől jelenik meg.

Az 1993. évi a felsőoktatási törvényben még nem szerepel a fogalom, ebben még csak arról van szó, hogy a felsőoktatásban „képzés folyhat nappali tagozaton, illetőleg más formában (pl. esti, levelező, távoktatás)”. A 2005. évi törvény már részletesebben szabályoz, s már részidős képzésről ír, miszerint „A felsőoktatásban a képzés megszervezhető teljes idejű képzésként, részidős képzésként, továbbá távoktatásként”. (33. § (1)) A 2011. törvény lényegében változatlanul vette át a szöveget (17. § (1))

Tehát mind a 2005., mind a 2011. évi felsőoktatási törvény használja a részidős képzés fogalmát, de a távoktatást nem tekinti annak. Ugyanakkor a szakirodalom általában beleérti a távoktatást is a részidős képzés fogalmába.

A részidős képzést felsőoktatási felnőttképzésnek is szokták tekinteni. Veres (é.n.) megközelítésében a következők tartoznak a felsőoktatási felnőttképzésbe:

- Első diplomás képzés részidős formában: esti, levelező képzés, távoktatás.
- Újabb diplomás, döntően részidős képzés.
- Kiegészítő alapképzés.
- Felsőfokú szakképzés felnőttek számára, esti, levelező, távoktatásos formában. (Veres é.n.)

E megközelítés alapja a 2001. évi CI. (a felnőttképzésről szóló) törvény időközben (a 2003. évi CVI. törvény által) eltörölt 3§ (3), miszerint „felnőttképzési tevékenységnek minősül a felsőoktatási intézményben, felnőtt hallgató részére nyújtott, az Ftv. alapján állami támogatásban nem részesülő, az Ftv. hatálya alá tartozó képzés.” Veres meghatározása ezt bővíti ki az állami támogatástól függetlenül.

A részidős képzés hallgatóit nevezik nem tradicionális hallgatóknak is. Azonban ez a kategória lényegesen tágabb, mint a részidős hallgatók. A nem tradicionális hallgatók

¹⁸⁹ Ez a tanulmány átdolgozott változata a szerző Statisztikai Szemle 2014/10 számában megjelent írásának.

fogalma magában foglalja a munka mellett tanulókon túl például a kisebbséghez tartozóktól a gyermeküket egyedül nevelőkön keresztül, az idősebbekig, vagy az érettségivel nem rendelkezőkig. Arányuk egyre nagyobb. Altbach szerint az Egyesült Államokban a beiratkozott hallgatók fele nem tradicionális Altbach (2007: 3). A nem tradicionális hallgató fogalmának értelmezése persze igen sokféle. A National Center for Education Statistic definíciója igen széles körét öleli fel a hallgatóknak¹⁹⁰. Eszerint 1992-ben közel 70% volt a nem tradicionális hallgató, 2012-ben pedig a hallgatók közel háromnegyede volt sorolható ebbe a kategóriába¹⁹¹.

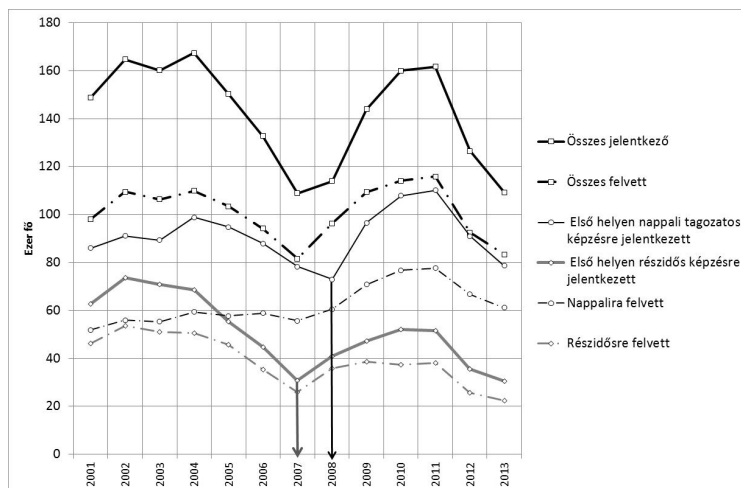
Ebben az írásban felsőoktatási részdős képzésnek, és egyben felsőoktatási felvételtől kezdve is, a Veres-féle megközelítését tekintjük.

A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTELI NÉHÁNY JELLEMZŐ TRENDJE A 2000-ES ÉVEKBEN

Az ezredforduló óta eltelt időszakban a hazai felsőoktatásba jelentkezők és felvettek száma meglehetősen hektikusan alakult. Lényegében egy csökkenő tendenciát láthatunk, amelyben 2007-ben és 2013-ban is hullámvölgyek vannak.

Ha a nappali tagozatra és a részdős képzésre jelentkezők és felvettek létszámát külön-külön vizsgáljuk, akkor sajátos különbségek ismerhetők fel.

1. ábra: Az adott évben az összes tagozaton felsőoktatásba jelentkező és felvett létszám valamint az adott évben első helyen nappali tagozatos, és részdős képzésre jelentkezett illetve azokra felvett hallgatólétszám alakulása 2001-2013 között



Forrás: Felvi.hu adatai alapján saját számítás

¹⁹⁰ Lásd: <http://nces.ed.gov/pubs/web/97578e.asp>

¹⁹¹ Lásd <http://www.ere.net/2012/06/13/recruiting-the-73-nontraditional-students-must-be-part-of-your-plan/>

Azt látjuk, hogy a két képzési formára a jelentkezők számának alakulása nagyjából hasonló képet mutat, de a részidős képzésnek korábban volt a mélypontja (2007-ben), míg a nappali képzés esetében 2008-ban. A másik különbség a felvettek számának tendenciájában látszik. A nappali képzésre felvettek száma lényegében 2001 és 2007 között stagnált, majd 2011-ig növekedett, s utána csökkent, de 2013-ban a csökkenés ellenére is valamivel magasabb szinten van, mint 2008-ban. A részidős képzésre jelentkezők és felvettek száma viszont 2007-re igen radikálisan lecsökkent (a 2002-es létszám kevesebb, mint felére), majd 2011-ig valamennyit visszanozott, de lényegesen elmaradva a korábbi nagyságtól. Majd ezt egy 2007-nél is alacsonyabb szintre esés követi 2013-ra.

Az ingadozás mögött nyilvánvalóan nem demográfiai folyamatok állnak, mert jól lehet a 2000-es évek elején a fiatal korosztályok létszámcsökkenésének vagyunk tanúi, azonban részint ez a csökkenés nem a fentihez hasonlóan hektikus, részint pedig a felsőoktatás (nappali) tagozatos jelentkezőinek tényleges meritési bázisát adó érettségizett létszám lényegében az időszak alatt nagyjából stagnált.

A jelentkezők számának változását tehát nyilvánvalóan az oktatáspolitikai változásai, s ennek a továbbtanulási aspirációkra való hatása eredményezte.

Mint azt korábbi tanulmányainkban (Polónyi 2012a, 2013a, 2013b) igyekeztünk bizonyítani a nappali tagozat iránti 2008-as keresletcsökkenést alapvetően a tandíj bevezetésének terve befolyásolta. Ugyanakkor a részidős képzések iránti 2007-es keresletcsökkenésre több, ettől eltérő tényező gyakorolt hatást. Ezek: részint a rendszer-váltást követően – a korábbi keretszám-visszafogás miatt – robbanásszerűen jelentkező elhalasztott továbbtanulási igények lecsengése. Részint a 18-21 éves, „nappali tagozatos korú” hallgatók számának és arányának csökkenése a részidős képzésekben, a nappali képzés jelentős kiterjedése nyomán. Részint pedig a kétszintű képzés bevezetése, amelyre 2006-tól kezdődően került sor. Ez utóbbi nyilvánvalóan alapvetően átrajzolta a keresletet, ugyanis új képzési stratégiák kialakítását igényelte főleg a diplomával már rendelkező továbbtanulni szándékozóktól.

A 2012-től tapasztalható csökkenést, amely egyaránt érinti a nappali és a részidős képzésre történő jelentkezést olyan okoknak tulajdoníthatjuk, mint a tandíj bevezetésének híre, a költségtérítés összegének önköltséggé emelkedése, valamint az emelt szintű érettségi megkövetelése egyes szakokon, továbbá az államilag támogatott helyen tanulók hallgatói szerződési kötelezettsége. Ezek a változások igen radikálisan átalakították a részidős képzés iránti keresletet.

Vizsgálatunkhoz az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. honlapján elérhető felvételi adatok mellett, alapvetően a (2002., 2004., 2006., 2007., 2008., 2009. 2010. évi valamint a 2012. évi) felvételi adatbázis¹⁹² adatait használtuk. A 2001., 2003., 2005., és 2011. évi adatbázisok nem álltak rendelkezésre. Ezért a táblázatok és ábrák

¹⁹² Köszönettel tartozom az Educatio kht korábbi vezetőinek és alkalmazottainak, hogy a 2002 és 2010 közötti felvételi adatokat excel formátumban (természetesen személytelenítve) ingyenesen rendelkezésemre bocsátották a korábbi (2011 előtti) években. A 2012. évi felvételi adatokat természetesen ugyancsak személytelenítve, excel formátumban az Oktatási Hivatal térítés fejében bocsátott rendelkezésemre.

ezekre az évekre nem tartalmaznak adatokat (csak abban az esetben, ha azt a felvi.hu adataiból pótolni lehetett).

AZ OKTATÁSPOLITIKAI VÁLTOZÁSOK HATÁSA A FELSŐOKTATÁSBA JELENTKEZŐK ÉS FELVETTEK DEMOGRÁFIAI JELLEMZŐIRE

Előljáróban a legalapvetőbb demográfiai jellemzőkre, a jelentkezők illetve felvettek átlagéletkorának és nemek szerinti megoszlásának alakulására vessünk rövid pillantást. (1. táblázat) Először az összes jelentkező és az összes felvett esetében vizsgáltuk a jellemzőket.

1. Táblázat: Az adott évben az összes tagozaton felsőoktatásba jelentkező és az oda felvett létszám (és azok átlagéletkorának) alakulása 2001-2013 között

| | Összes jelentkező (fő) | Összes jelentkező átlagéletkora (Év) | Összes felvett (fő) | Összes felvett átlagéletkora (év) |
|-------------|---------------------------|--|------------------------|---|
| 2001 | 148880 | | 98046 | |
| 2002 | 164703 | 23,47 | 109471 | 23,44 |
| 2003 | 160217 | | 106376 | |
| 2004 | 167371 | 23,46 | 109854 | 23,56 |
| 2005 | 150232 | | 103368 | |
| 2006 | 132771 | 22,91 | 94142 | 22,95 |
| 2007 | 108928 | 22,29 | 81637 | 22,31 |
| 2008 | 113896 | 23,28 | 96330 | 23,28 |
| 2009 | 143906 | 23,36 | 109336 | 23,41 |
| 2010 | 160033 | 23,90 | 114106 | 23,80 |
| 2011 | 161731 | | 115841 | |
| 2012 | 126574 | 23,75 | 92475 | 23,57 |
| 2013 | 109271 | | 83354 | |
| | Korreláció | 0,6117 | Korreláció: | 0,8149 |

Forrás: Létszámok felvi.hu

Átlagos életkorok: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

Megjegyzés: a 2001., 2003., 2005., 2011. és 2013. évi felvételi adatbázis nem állt rendelkezésre

Azt az első megfontolásra nem teljesen triviális megállapítást tehetjük, hogy a jelentkezők számának hullámzását követi az átlagéletkor alakulása is. A jelentkezők illetve a felvettek száma és átlagéletkoruk között elég szoros együttjárást tapasztalunk (+0,6117, illetve +0,8149 korrelációval). (1. táblázat) Arról van tehát szó, hogy minél többen jelentkeztek a

felsőoktatásba, illetve minél több hallgatót vettek fel oda az adott évben, azok átlagéletkora annál magasabb volt, illetve minél kevesebbet annál alacsonyabb.

Magyarul az oktatáspolitikai hatások az idősebbeket riasztották el jobban, valószínűleg azért, mert az idősebbek továbbtanulási kereslete könnyebben halasztható, s a hiányosságok (pl. emelt szintű érettségi) nehezebben pótolhatók.

Az összes jelentkező és az összes felvett között a nők arányát vizsgálva némileg eltérő tendenciákat találunk. Azt látjuk, hogy a nők aránya 2001 és 2007 között követi a jelentkezők és a felvettek számának alakulását (minél több a létszám, annál nagyobb a nők aránya), 2008 után azonban a nők aránya stagnál, majd csökken, tehát elmarad a létszámmal való együttmozgás. (Ennek megfelelően itt lényegesen alacsonyabbak a korrelációs együtthatók.) (2. táblázat)

2. táblázat: Az adott évben az összes tagozaton felsőoktatásba jelentkező és az oda felvett létszám és azok között a nők arányának alakulása 2001-2013 között

| | Összes jelentkező (fő) | Összes jelentkezőből a nők aránya | Összes felvett (fő) | Összes felvettből a nők aránya |
|--------------------|------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------------------|
| 2001 | 148880 | 57,7% | 98046 | 57,2% |
| 2002 | 164703 | 58,3% | 109471 | 58,1% |
| 2003 | 160217 | 58,4% | 106376 | 58,9% |
| 2004 | 167371 | 58,7% | 109854 | 58,9% |
| 2004 | 150232 | 58,6% | 103368 | 58,8% |
| 2006 | 132771 | 58,7% | 94142 | 57,6% |
| 2007 | 108928 | 56,9% | 81637 | 55,8% |
| 2008 | 113896 | 56,7% | 96330 | 57,2% |
| 2009 | 143906 | 57,0% | 109336 | 56,6% |
| 2010 | 160033 | 57,0% | 114106 | 56,1% |
| 2011 | 161731 | 56,3% | 115841 | 55,7% |
| 2012 | 126574 | 55,2% | 92475 | 54,7% |
| 2013 | 109271 | 54,6% | 83354 | 54,9% |
| Korreláció: | | 0,4400 | Korreláció: | 0,2619 |

A felvi.hu adatai alapján saját számítás

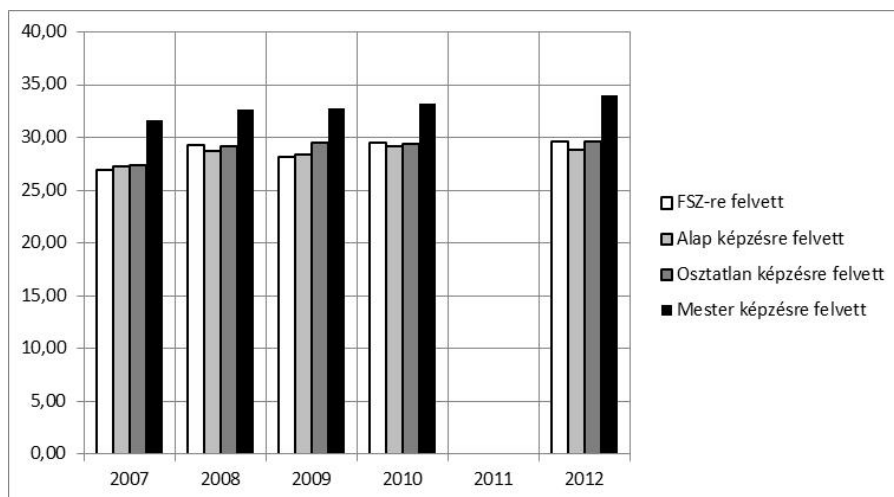
A tendencia megváltozásában az játszik szerepet, hogy egy jelentős, nőkre vonatkozó kedvezmény 2007-től megszűnik. Nevezetesen az 51/2002. (III. 26.) Korm. rendelet előírta, hogy „az állami felsőoktatási intézményekben költségtérítéses képzésben részt vevő, az adott félév (oktatási időszak) első napján terhességi-gyermekágyi segélyben, gyermekgondozási segélyben, gyermeknevelési támogatásban vagy gyermekgondozási díjban részesülő hallgató, aki alapképzésben, kiegészítő alapképzésben, szakirányú továbbképzésben vagy felsőfokú szakképzésben vesz részt, költségtérítés fizetésére nem kötelezhető.” (22. § (1)) Ez a kedvezmény a 2006. december 1. után hallgatói

jogviszonyt létesítő hallgatókra megszűnik. (Lásd 175/2006. (VIII. 14.) Korm. rendelet (a felsőoktatási hallgatók juttatásairól) 33. § szerint (1), illetve a ma is hatályos 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet (a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről) 36. § (1).

A részidős képzésre jelentkezők és felvettek esetében vizsgálva az átlagéletkor és a nők arányának alakulását némileg más tendenciákat látunk.

A részidős képzésre jelentkezők esetében 2002 óta egy folyamatos átlagéletkor emelkedést találunk, ami alig látszik együttmozogni a létszámváltozással. Az egyes képzési szintek esetében az a nem igazán meglepő trend látszik, hogy az FSZ, az alap és az osztatlan képzésre jelentkezők átlagéletkora alacsonyabb, mint az egyetemi, a kiegészítő és a mesterképzésre jelentkezőké. A részidős képzésre felvettek esetében is hasonló tendenciákat találunk. (2. ábra)

2. ábra: Az egyes képzési szintekre felvett részidős hallgatók átlagos életkora (év) 2007-2012



Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

Megjegyzés: A 2005-ben bevezetésre kerül a kétszintű (bolognai) képzési szerkezet. Az ezt megelőző időszak főiskolai, egyetemi és kiegészítő képzései helyére alapképzés, osztatlan képzés mesterképzés lép. A két szisztéma között azonban néhány év átmenet volt. Így egyetemi képzés 2007-ig, kiegészítő képzés 2008-ig folyik. Osztatlan és mesterképzés pedig 2007-től indul. Az alapképzés és a főiskolai képzés között még hosszabb átmenet van, mert már 2002-ben is volt néhány helyen alapképzés. Az elemzés során a főiskolai és alapképzés között nem tettünk különbséget.

A részidős képzésre felvett nők aránya 2007 óta csökken (ez alól a mesterképzés volt időlegesen kivétel, amíg „beállt” és átvette a kiegészítő képzés szerepét). (3. táblázat) A nők arányának csökkenésében, a már korábban említett okon kívül alighanem szerepet

játszik az államilag támogatott képzési helyek számának átrendeződése a képzési területek között (s a nők által kedvelt szakok oktatáspolitikai diszpreferálása) a részdíjs képzésben (is).

3. táblázat: Az egyes képzési szintekre felvett részdíjs hallgatók között a nők aránya 2007-2012

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2012 |
|-----------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Összes részdíjra felvett | 61,0% | 60,0% | 60,1% | 60,6% | 58,2% |
| FSZ-re felvett | 76,1% | 71,7% | 70,4% | 70,4% | 58,3% |
| Alap képzésre felvett | 58,7% | 58,7% | 57,9% | 57,9% | 55,4% |
| Mester képzésre felvett | 30,6% | 59,2% | 62,8% | 63,8% | 62,3% |
| Osztatlan képzésre felvett | 68,2% | 64,7% | 64,5% | 63,9% | 62,6% |
| Kiegészítő képzésre felvett | 65,5% | 67,7% | | | |

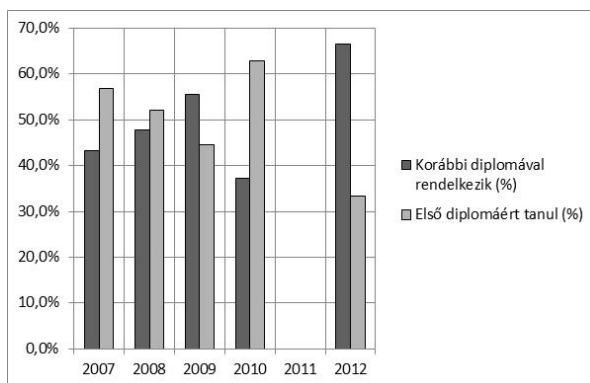
Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

ELSŐ ÉS TOVÁBBI DIPLOMÁÉRT TANULÓ RÉSZDÍJSŐK

A részdíjs hallgatók között alapvetően két nagy csoport különböztethető meg. Az első diplomáért tanuló hallgatók, és a további diplomáért tanulók.

Az első diplomáért tanuló, és a további diplomáért tanuló hallgatók aránya 2007 és 2012 között elég hektikusan változott. (3. ábra)

3. ábra: A részdíjs képzésre felvettek között korábbi felsőfokú végzettséggel is rendelkezők aránya 2007-2012



Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

Megjegyzés: Hosszabb időszakra azért nem volt mód kiterjeszteni az elemzést, mert a felvételi adatbázis csak 2007 óta tartalmazza a jelentkező előző felsőfokú tanulmányaira vonatkozó adatokat

Mélyebb elemzést (kvalitatív kutatást is) igényelne a 2010-es 2012-es változások vizsgálata. Valószínűsíthető, hogy a 2010-es kormányváltást követő oktatáspolitikai folyamatok híre (a költségtérítés önköltségre emelkedése, az emelt szintű érettségi mind több szakon történő megkövetelése, a minimális felvételi ponthatár növekedése, állami támogatás esetében a hallgatói szerződés stb.) a részidőben első diplomáért tanulókat 2010-ben először keresletük előrehozására ösztönözte, majd az intézkedések életbelépesése elriasztotta egy részüket a felsőoktatási továbbtanulástól.

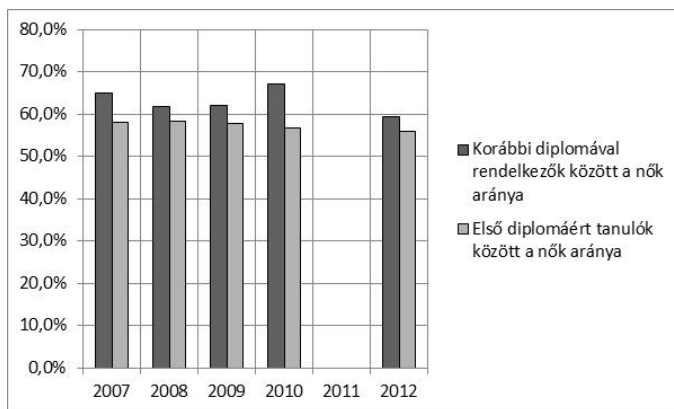
Ha megvizsgáljuk a demográfiai és nemi jellemzőket a két csoportra, azt találjuk, hogy a korábbi diplomáért tanulók átlagos életkora magasabb, ami egyáltalán nem meglepő. (4. táblázat) Ugyanakkor ez az életkor növekedett az elmúlt években. Az első diplomáért tanulók átlagos életkora viszont stagnált.

4. táblázat: A részidős képzésre felvettek átlagos életkora (év) 2007-2012

| | Korábbi diplomával rendelkezők | Első diplomáért tanulók |
|------|--------------------------------|-------------------------|
| 2007 | 28,75 | 27,36 |
| 2008 | 29,69 | 29,15 |
| 2009 | 29,82 | 28,80 |
| 2010 | 32,49 | 28,99 |
| 2012 | 31,32 | 29,13 |

Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

4. ábra: A nők aránya a részidős képzésre korábbi felsőfokú végzettséggel felvettek, illetve az első diplomáért tanulók között 2007-2012



Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

A nők arányának alakulásában (4. ábra), a további diplomáért tanulók között, a 2008-as, 2009-es mélypont után 2010-ben növekedést látunk, ami 2012-re ismét radikális csökkenésbe megy át. Ebben a csökkenésben alighanem a költségtérítés önköltségi szintre

emelése játszik szerepet, ami az általában alacsonyabb kereseti szintű nők felsőoktatás iránti keresletére radikálisabban hatott, mint a magasabb kereseti szintű férfiakéra. Az első diplomáért tanulók között egyértelműen egyre kevesebb a nő. (Bár hozzá kell tenni, hogy a nők száma mindkét csoportban lényegesen több mint a férfi).

A részdős képzésre felvettek korábbi diplomáinak szintjét tekintve (5. táblázat) azt találjuk, hogy nagyobbik részük (az összes felvett 28-47%-a) alap illetve főiskolai diplomával rendelkezik, s számottevő a korábbi egyetemi diplomával bíró is (az összes felvett mintegy 10%-a). Viszonylag (még) kevés a mester diplomával továbbtanulók aránya, bár már 2012-ben elérte az össze felvett közel 3%-át.

5. táblázat: A részdős képzésre felvettek korábbi diplomáinak szintje, 2007–2012 (százalék)

| Év | FSZ | Alap vagy főiskolai | Mester | Osztatlan | Egyetemi | Nincs diplomája | Összesen |
|------|-----|---------------------|--------|-----------|----------|-----------------|----------|
| 2007 | 1,6 | 32,4 | 0,1 | 0,1 | 9,0 | 56,8 | 100,0 |
| 2008 | 5,0 | 32,5 | 0,2 | 0,1 | 10,0 | 52,2 | 100,0 |
| 2009 | 5,4 | 38,2 | 0,4 | 0,6 | 10,8 | 44,5 | 100,0 |
| 2010 | 3,1 | 28,4 | 0,1 | 0,0 | 5,5 | 62,8 | 100,0 |
| 2012 | 4,3 | 46,6 | 2,8 | 2,3 | 10,7 | 33,4 | 100,0 |

TANDÍJ, KÖLTSÉGTÉRÍTÉS, ÖNKÖLTSÉG, FINANSZÍROZOTT LÉTSZÁM

A részdős képzés iránti kereslet struktúráját alapvetően az egyes képzési területek államilag finanszírozott létszáma, az államilag finanszírozott hallgatók által fizetendő tandíjak, és az államilag nem finanszírozott hallgatók által fizetendő térítési díjak befolyásolják leginkább. A következőkben ezek változását mutatjuk be.

a) A tandíj

A rendszerváltás előtt az 1985. évi oktatási törvény (1985. évi I. törvény az oktatásról – ez a törvény együtt szabályozta az iskolarendszerű képzés valamennyi szintjét, és intézményét). rendelkezései a felsőoktatásban a tanulmányi eredménytől függő, viszonylag alacsony mértékű tandíjat állapítottak meg. A 8/1987. (VI. 29.) MM rendelet a felsőoktatásban fizetendő díjakról és térítésekről, amely egyébként 1995-ig volt hatályos, 3,00-as átlag felett tett lehetővé tandíjkiivetést, amelynek maximális összege első alapképzés esetén nem lehetett több félévente 2000 forintnál.

A felsőoktatás rendszerváltás utáni átfogó szabályozása, az 1993. évi – a felsőoktatásról szóló – LXXX. törvény úgy határozta meg, hogy a felsőoktatásban részt vevő

hallgatók tandíját tartoztak fizetni, azonban a tandíjfizetés bevezetését egy 1994-es törvénymódosítás több feltételhez (esélyegyenlőséget célzó kompenzáláshoz) kötötte. Továbbá azt is előírta, hogy „a törvény tandíjfizetésre vonatkozó rendelkezései hatálybalépéséről külön törvény rendelkezik.” Tehát gyakorlatilag a tandíj bevezetése elmaradt, pontosabban az 1985-ös törvényhez kapcsolódó végrehajtási rendelet maradt érvényben. Ez a rendelet nem állapított meg külön szabályokat az esti, levelező tagozat résztvevőire, s így a részidős képzések területén elég különböző gyakorlat volt tapasztalható. A részidős hallgatóktól volt olyan intézmény, ahol szedtek tandíjat, volt ahol nem.

Végül is a tandíjat bevezető külön törvény az 1995. évi („a gazdasági stabilizációt szolgáló egyes törvénymódosításokról szóló”) XLVIII. Törvény – vagy népszerűbb nevén „Bokros-csomag” – lett, amelynek 125. §-a szerint „a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény ...tandíjfizetésre vonatkozó rendelkezései 1995. szeptember 1-jén lépnek hatályba”, s egyidejűleg a törvény tandíjkompenzálásra vonatkozó részeit eltörölte.

A törvényt végrehajtó, tandíjat bevezető 83/1995. (VII. 6.) Korm. rendelet sem szabályozta külön a részidős képzésben résztvevők tandíját. A rendelet havi 2000 Ft-os alaptandíj és ennek maximum négyszeresét kitevő kiegészítő tandíj kivetését tette lehetővé 1995. szeptember 1-jétől.

A 144/1996. (IX. 17.) Korm. rendelet a hallgatói támogatási normatívához szabta a tandíjat. (E szerint az első évfolyamra beiratkozott hallgatók az első két félévben havi tandíjként a hallgatói normatíva 3%-át, de legalább 2000 forintot fizetnek. Továbbá „az államilag finanszírozott első alapképzésben, első kiegészítő alapképzésben, első szakirányú továbbképzésben nappali tagozaton tanulmányokat folytató hallgató egy hónapra (ezzel arányos oktatási időszakra) megállapított tandíja a költségvetési törvényben meghatározott hallgatói normatíva összegének 10%-át nem haladhatja meg”) Államilag finanszírozott részidős hallgatók a jogszabály értelmében a „hallgatói normatíva 20%-áig terjedő tandíj fizetésére kötelezhetők havonta”. Ezidőtájt a hallgatói normatíva 65 ezer Ft volt, tehát 13 ezer Ft/hó tandíjról volt szó. (Nappali tagozaton ugyanez a hallgatói normatíva 3%-a, de legalább havi 2000 forint volt). Ezekhez kiegészítő tandíjat állapíthatott meg az intézmény, amely maximum a hallgatói normatíva 12%-a lehetett.

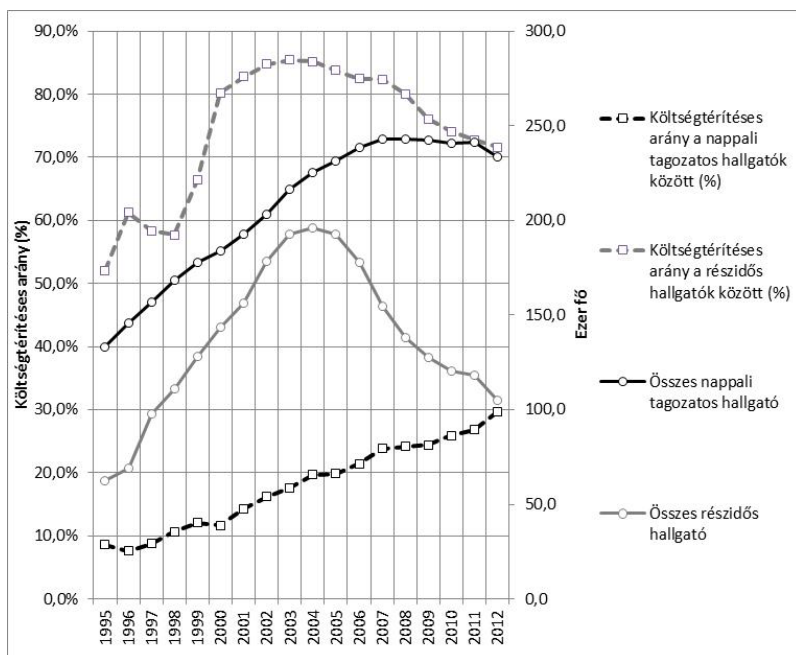
A tandíjtól függetlenül 1996-ban bevezetik a költségtérítéssel rendszert, tehát az államilag finanszírozott létszám felett költségtérítést fizető hallgatói helyek szisztémáját. Az 1996. évi LXI. törvény értelmében „az állami felsőoktatási intézmény az államilag finanszírozott alapfeladatán túl is folytathat felsőfokú szakemberképzést költségtérítéssel szolgáltatásként...” „Az államilag finanszírozott felsőfokú képzésben részt vevő hallgatóktandíját és egyéb díjakat, az államilag nem finanszírozott képzésben részt vevő hallgatók pedig költségtérítést és egyéb díjakat fizetnek.”

1998-ban a kormányváltást követően a felsőoktatási törvénymódosítás az alapképzésben részt vevő hallgatók részére tandíjmentességét biztosította, tehát eltörölte mind az alap, mind a kiegészítő tandíjat, a nappali és a részidős képzésben egyaránt az államilag támogatott képzések esetén, azonban az államilag nem támogatott hallgatók, költségtérítéssel rendszerét megtartotta.

A konzervatívokat követő 2002-2006 baloldali kormányzati ciklus lényegében teljes idejére elhúzódott az új felsőoktatási törvény megalkotása anélkül, hogy a tandíjkérdés erőteljesebben felvetődött volna. A 2006-tól kezdődő új baloldali kormányzati ciklusban az államháztartás reformja kapcsán került azután újra elő a felsőoktatási tandíj bevezetésének kérdése (fejlesztési részhozzájárulás elnevezéssel). Az ellenzék népszavazási kezdeményezése és aláírásgyűjtése nyomán a 2008 márciusában tartott népszavazás (a vizitdíjjal, és a kórházi napidíjjal együtt) elvetette a képzési hozzájárulást is.

A tandíj tehát elvetésre került, de a költségtérítési rendszert 1996-tól, mindvégig érintetlenül megmaradt. Olyannyira, hogy a 2010-ben hatalomra kerülő konzervatív kormány lényegében úgy akart tandíjat (önfenntartó felsőoktatást) bevezetni, hogy az államilag finanszírozott létszámot radikálisan le akarta szűkíteni. Azonban a hallgatói megmozdulások után ettől visszalép. Így kissé csökkenve, de nagyjából megmaradnak a 2000-es évek első évtizedében kialakult támogatott hallgatói arányok. Azaz a nappali tagozatosok között a 2000-es évek legelején 85-88%, a 2000-es évek első évtizedének elején pedig 70-72%, a részidős hallgatók között pedig 18-20%, illetve 28-30% az államilag támogatott (az új szóhasználattal állami ösztöndíjas) arány.

5. ábra: A költségtérítési arányának alakulása az összes nappali és a részidős hallgató között 1995-2010



Forrás: OKM (Felsőoktatási statisztikai évkönyvek, Oktatás-statisztikai évkönyvek és OKM intranet) illetve saját számítás

A részidős képzésben a költségtérítési arány csökkenése azt követően erősödik fel, amikor a részidős hallgatólétszám csökkenni kezd. Az oktatáspolitikai ekkor kezdi növelni az államilag finanszírozott létszámot a részképzés területén. (5. ábra)

b) A költségtérítés és az önköltség

Az 1996-ban bevezetett költségtérítés összegét nem szabályozta rendelet, annak összegében az intézmények között elég nagy különbségek voltak, bár általában a képzési normatíva összege körül mozgott a nagysága, (részidősök esetében gyakran annak fele, kétharmada), de olyan is akadt ahol annak többszöröse volt. (Lásd Havady et al 2009.)

A 2011-es felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV törvény) a költségtérítés fogalma helyett az önköltség fogalmát vezeti be az államilag nem finanszírozott hallgatók által fizetendő térítésre. Nem történik ugyan rendelkezés arról, hogy hogyan is számítandó ki az önköltség, de ez (üzem)gazdaságilag egyértelműen definiálható (és számítható) fogalom, ami nyilvánvalóan magasabb, mint a képzési normatíva. Ez az intézmények oldalán elindított egy térítési díj növelési tendenciát. És persze a felsőoktatásba törekvők oldaláról aggodalmat a térítési díjak növekedésétől.

Egyébként már 2007-ben Kormány határozat szolt arról, hogy normatív módon kell meghatározni a felsőoktatási képzések önköltségét, és az önköltségszámítást kötelezővé kell tenni a felsőoktatási képzésekre. (2233/2007. (XII. 12.) Korm. határozat a közfeladatok felülvizsgálatával kapcsolatos további feladatokról, ezen belül 1.39 pont)

A minisztérium által 2011-ben a felsőoktatásban tanuló hallgatók képzésének önköltségéről végzett elemzés és próbaszámítás tanulsága szerint a képzések önköltségei 1,1-3,7 szer magasabbak, mint a költségtérítési díjak.

Végül is a tényleges előírás csak 2013-ban született, a 4/2013. (I. 11.) az államháztartás számviteléről szóló Korm. rendeletben, amely 50. § (5) szerint „az állami felsőoktatási intézmény önköltségszámítás rendjére vonatkozó belső szabályzatának rendelkeznie kell az oktatási tevékenység, a kutatási tevékenység, a gyógyító-megelőző ellátás, és az egyéb tevékenységek költségeinek elkülönítéséről. Az oktatási tevékenység önköltségének meghatározása során szakonként, képzési szintenként, munkarend szerint meg kell határozni félévente az egy hallgatóra jutó önköltség összegét.”

c) Az államilag finanszírozott létszám

A fentebb említett 1996-os felsőoktatási törvénymódosítás előírta, hogy „a Kormány a felsőoktatással kapcsolatos feladatai körében ...[többek között] meghatározza az évente felvehető államilag finanszírozott hallgatói összlétszámot.” A kormánydöntés után a művelődési és közoktatási miniszter a felsőoktatási törvény értelmében „az FTT állásfoglalása alapján dönt a különféle képzési szintek első évére felvehető államilag finanszírozott hallgatói létszámáról, annak intézmények közötti megosztásáról, és a nem állami felsőoktatási intézményeknek adható megbízásról”. 2006 óta ez a felosztás is a kormányhatározat része.

Így 1997 óta minden évben kormány határozatban történik a felvehető létszám megá-
llapítása, ezen belül a részidős létszám is. (Lásd melléklet). 2006 után képzési területenkén-
ti bontásban is megadják a határozatok a felvehető államilag finanszírozott létszámokat.

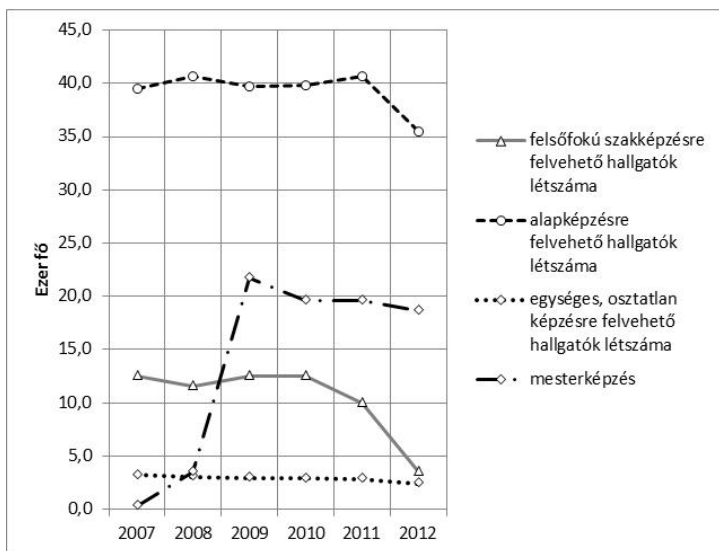
AZ ÁLLAMILAG FINANSZÍROZOTT LÉTSZÁM ÉS A JELENTKEZÉSEK

2007-től mindegyik évre vonatkozóan tartalmazza a jogszabály, hogy „az új belépő lét-
számkeret legfeljebb 10%-a – az a)-c) pont szerinti keretszám részeként – a részidős
(esti, levelező) képzés kerete, amelyet foglalkoztatási, átképzési igényeket figyelembe
véve kell biztosítani.” (Külön tanulmányt érdemelne ennek a mondatnak az elemzése.
Ugyanis a részidős keretszámok meghatározásának semmi köze nem volt az átképzé-
si igényekhez, miután erről az előkészítésben illetékes FTT-nek adata sem volt sosem.
A részidős keretszám meghatározása és elosztása lényegében nem igazán nyilvános ok-
tatáspolitikai alkuk eredményeként alakult ki.)

Végül is az, hogy valójában hány részidős hallgatót vettek fel államilag finanszírozott
helyre az a felvettek adatainak elemzéséből derül ki.

Képzési szintenként vizsgálva az alábbi ábra (6. ábra) mutatja az adatokat.

6. ábra: Részidős képzésre államilag támogatott helyre felvettek száma képzési szintenként
2002-2012



Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

Ha összehasonlítjuk az összes államilag támogatott létszámot és a részidős képzésre felvett államilag finanszírozott létszámot, az alapképzés esetében a részképzés aránya nagyjából 10%-nyi.

6. Táblázat: Az államilag támogatott mesterképzés kínálata és kereslete

| | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|--|------|------|-------|-------|-------|-------|
| Mesterképzésre államilag támogatott létszám – jogszabály alapján | 300 | 3500 | 21700 | 19600 | 19600 | 18600 |
| Mesterképzésre jelentkezett összesen | 915 | 8786 | 20368 | 30194 | 32378 | 28292 |
| Mesterképzésre nappali tagozatra államilag támogatott képzésre elsődhelyen jelentkezett | 224 | 1542 | 8370 | 14692 | 16613 | 15692 |
| Mesterképzésre esti v. levelező tagozatra államilag támogatott képzésre elsődhelyen jelentkezett | 170 | 3530 | 7906 | 10926 | 11290 | 11248 |

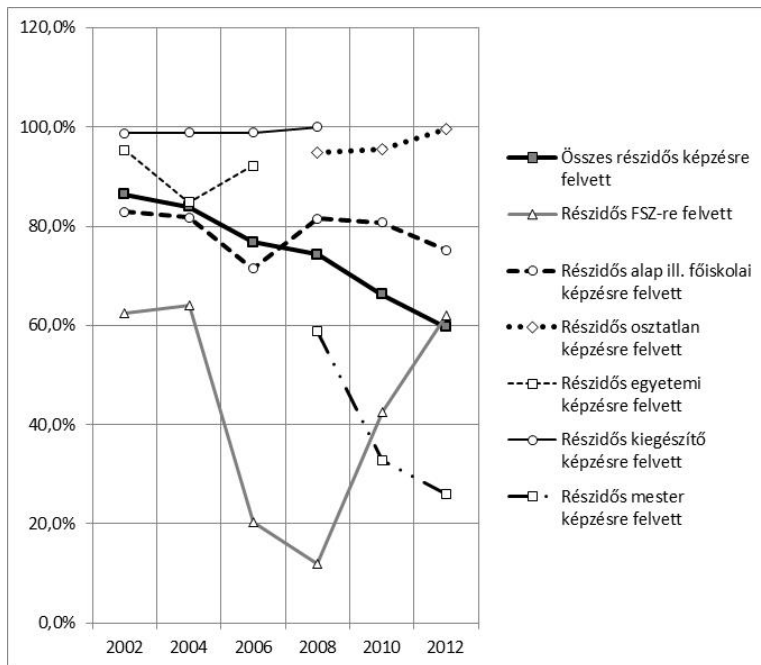
Forrás: Felvi.hu adatai alapján saját számítás

Ugyanakkor mesterképzés esetében lényegesen meghaladja a részidős államilag támogatott létszám a 10%-os szintet. (6. táblázat) Ennek az oka, hogy kétszintű képzés bevezetése nyomán a nappali tagozatos mesterképzés iránti kereslet lényegesen alacsonyabb, a részidős mesterképzés iránt pedig magasabb, mint arra az oktatáspolitikai számított.

Az adatok tanúsága szerint az államilag finanszírozott mesterképzési helyek több mint 40%-át részidősben keresik. Így nem csoda, hogy az államilag finanszírozott mesterképzési helyek lényegesen több mint 10%-a jut részidős képzésre.

Mindezek alapján nincs semmi meglepő a különböző képzési szintekre költségtérítési képzésre felvettek arányának alakulásában. (7. ábra) A felsőoktatási szakképzés esetében tapasztalható az oktatáspolitikai preferencia változások hatására jelentős ingadozás. 2006 és 2009 között az erős preferencia nyomán 20% vagy kisebb a költségtérítési arány ezen a képzési szinten. Az alapképzés esetében nagyjából 80% körül mozog a költségtérítési arány a 2002-2012 közötti évtizedben. Az osztatlan képzésre felvettek között igen alacsony az államilag támogatott létszám. A mesterképzés esetében pedig a kezdeti alacsony támogatotti arány jelentősen megemelkedik, mint azt fentebb láttuk.

7. ábra: Részidő képzésre összesen felvettek között a költségtérítések aránya képzési szintenként 2002-2012



Forrás: saját számítás az adott évi felvételi adatbázis alapján

BEFEJEZÉSÜL

Elemzésünk egyik – nem igazán meglepő – tanulása abban foglalható össze, hogy azok az oktatáspolitikai intézkedések, amelyek a potenciális résztvevők várható költségeit növelik, azok a kereslet csökkenését eredményezik.

A vizsgálat egy további fontos megállapítás megfogalmazását is indukálja. A részidős felsőoktatásban részt vevők két nagy csoportra bonthatók: az első diplomáért tanulókat és a diplomával már rendelkezőket. E két csoport jelentkezési és bejutási tendenciái, demográfiai jellemzői, és képzés iránti keresletük struktúrája igen eltérően alakultak a vizsgált időszakban, amiből adódóan megfogalmazható, hogy a két csoportra irányuló oktatáspolitikát célszerű külön kezelni

Az előbbieket inkább a hátránykezelés, a második esély, a hátrányos helyzetű rétegek felzárkóztatásának, a társadalmi mobilitás előmozdításának oktatáspolitikai célkörébe tartoznak. Az utóbbiak viszont a továbbképzés, a gazdaság gyorsan változó igényeinek kielégítését célzó oktatáspolitikai célrendszer részei.

Az első körbe tartozók esetében az emelt szintű érettségi mind szélesebb körben történő megkövetelése, a költségtérítés önköltségi szintre emelkedése, vagy a minimális

bejutási pontszámok emelése nyilvánvalóan elriasztó, s a célrendszerrel ellentétes. Fontos kérdés, hogy ennek a körnek milyen struktúrában célszerű szakokat állami térítéssel kínálni, hiszen nyilvánvalóan nincs értelme magas színvonalú középiskolai kompetenciákat igénylő képzéseket kínálni.

A második körbe, a második diplomaért tanulókhöz tartozók esetében viszont nyilvánvalóan a magas színvonalú, minőségi képzés kell, a cél legyen. Itt valamivel több értelme van annak, hogy a gazdaság igényeire figyelemmel kell az államilag támogatott helyeket elosztani a szakok között.

A részidős képzésekkel kapcsolatban nem szabad elmenni a minőségi kérdések mellett sem. Mint arra több írásban rámutattunk (Polónyi-Timár 2006, Polónyi 2012b) a hazai felsőoktatási felnőttképzés lényegében háromnegyed évszázad óta súlyos ellentmondásokkal küzd. A felnőttképzésben azóta adnak ki diplomákat lényegesen alacsonyabb kontaktóraszámokkal és követelményekkel, mint nappali tagozaton. És ezen sem a rendszerváltás, sem az azóta kiadott három felsőoktatási törvény nem változtatott semmit.

Összességében az oktatáspolitikának fontos lenne kiemelt figyelmet fordítani a felsőoktatási felnőttképzésre. Hiszen rengeteg dokumentumot fel lehetne említeni (pl. *The Hamburg Declaration...* 1997, vagy a *Council Resolution...* 2014), amelyek arra mutatnak rá, hogy az élethosszig tartó tanulás, a felnőttképzés mennyire meghatározó eleme egy ország gazdasági és társadalmi fejlődésének, s hogy az oktatáspolitikának mennyire fontos összetevője kellene legyen ennek a területnek a koncepciólása, és tudatos irányítása.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Altbach, Philip G. (2007): *Tradition and Transition: The international Imperative in Higher Education*, Center for International Higher Education, Boston College and Sense Publishers. https://htmlbprod.bc.edu/prd/f?p=2290:4:0::NO:RP,4:P0_CONTENT_ID:117950 letöltés 2014 január
- Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning* (A Tanács állásfoglalása a felnőttkori tanulásra vonatkozó megújított európai cselekvési programról) (2011/C 372/01) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2011.372.01.0001.01.ENG letöltés 2014 június
- Havady Tamás, Sztás József, Veres Pál [2009]: Az önköltségszámítás szabályozása és gyakorlata, különös tekintettel a költségtérítés nagyságának meghatározására *Felsőoktatási Műhely* 2009/2
- Polónyi István [2012a]: Honnan jönnek a hallgatók? *Educatio* 2012 Nyár 244-258 old.
- Polónyi István [2012b]: Álkreditek, áldiplomák *Iskolakultúra* 2012 október, 3-10 old.
- Polónyi István [2013a]: A felsőoktatási felnőttképzés néhány rekrutációs jellemzője, 191-212. old., In: Benedek A., Tóth P. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2012: A munka és a nevelés világa a tudományban* Bp: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága; ELTE Eötvös Kiadó, 2013.

Polónyi István [2013b]: *Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak?* Gondolat Kiadó Bp. 2013

Polónyi István – Timár János [2006]: Ábránd és valóság *Educatio* 2006/4
The Hamburg Declaration on Adult Learning, Fifth International, Conference on Adult Education 14 – 18 July 1997 <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/con5eng.pdf> letöltés 2014 július

Veres Pál [é.n.]: A felnőttképzés helye és fejlesztése a felnőttoktatásban <http://abk.szie.hu/files/docs/andragogia/veres-pal.pdf> letöltés 2014 március

ABSTRACT

The study examines the uptake of domestic higher education on the part-time programs in the first decade of the 2000s. The author aims to show in this area took place in a very radical changes. Based on this the study makes some conclusion about higher education graduates current adult education policy.

The author analyzes databases (between 2002-2012) of the higher education entrance examinations. Based on the analysis he presents the part-time students in a number of important demographic trend. He presents the breakdown between training levels and training areas of the part-time students.

In conclusion, this study emphasizes that education policy should pay special attention to the education of adults in higher education.

MELLÉKLET

Az államilag finanszírozott létszám 1997-2012

| Év | Nappali tagozatos | Részidős | Összesen | Összesből | | | Jogszabály |
|------|-------------------|----------------|-------------|----------------|-------------|---------------|---------------------------------------|
| | | | | Egyetemi | Főiskolai | AIFSZ | |
| 1997 | 42000 | 11000 | 53000 | (nincs bontás) | | („beleértve”) | 1018/1997. (II. 13.) Korm. határozat |
| 1998 | 42000 | 9000 | 51000 | (nincs bontás) | | („beleértve”) | 1083/1997. (VII. 18.) Korm. határozat |
| 1999 | 42000 | 9000 | 51000 | (nincs bontás) | | 1000 | 1060/1998. (V. 15.) Korm. határozat |
| 2000 | 43500 | 9000 | 52500 | (nincs bontás) | | 2500 | 1070/1999. (VI. 23.) Korm. határozat |
| 2001 | 48000 | 7000 | 55000 | 20000 | 31000 | 4000 | 1097/2000. (XI. 29.) Korm. határozat |
| 2002 | 50500 | 8000 | 58500 | 20500 | 33500 | 4500 | 1079/2001. (VII. 20.) Korm. határozat |
| 2003 | 54000 | 8000 | 62000 | 21500 | 35000 | 5500 | 1054/2002. (V. 15.) Korm. határozat |
| 2004 | 54000 | 8000 | 62000 | 20500 | 33500 | 8000 | 1101/2003. (X. 10.) Korm. határozat |
| 2005 | 53000 | 9000 | 62000 | 17500 | 33500 | 11000 | 1092/2004. (IX. 29.) Korm. határozat. |
| | Nappali t. | Részidős | Összesen | Osztatlan | BSc | FSZ | |
| 2006 | 54500 | 7500 | 62000 | 4500* | 45000 | 12500 | 2227/2005. (X. 26.) Korm. határozat |
| 2007 | -- | legfeljebb 10% | 56000 | 3250 | 39450 | 12500 | 1108/2006. (XI. 20.) Korm. határozat |
| 2008 | -- | legfelj.10% | 56000 | 3050 | 40630 | 11520 | 1077/2007. (X. 4.) Korm. határozat |
| 2009 | -- | legfelj.10% | 56000 | 2950 | 39750 | 12500 | 1051/2008. (VII. 28.) Korm. határozat |
| 2010 | -- | legfelj.10% | 56000 | 2930 | 39770 | 12500 | 1116/2009. (VII. 23.) Korm. határozat |
| 2011 | -- | legfelj.10% | 53450 | 2840 | 40610 | 10000 | 1276/2010. (XII. 8.) Korm. határozat |
| 2012 | -- | legfeljebb 10% | 39087 +5500 | 2420 | 32767 +5500 | 3500 | 1208/2012. (VI. 26.) Korm. határozat |

Megjegyzés:

1.) * 2006-os osztatlan adat, az akkor kifutó egyetemi képzés keretszáma

2.) 2012-ben a sorban szereplő +5500 a részösztöndíjra felvehető hallgatók száma

NYELVI KÉPZÉSI PROGRAMOK MAGYARORSZÁGON 2013–2014

A nyelvismeret manapság szükséges a különböző társadalmi csoportok megismeréséhez, elengedhetetlen a diploma megszerzéséhez, meghatározó a külföldi munkavállalásban, továbbá a Magyarországon megjelenő külföldi vállalatok is elsősorban olyan munkatársakat keresnek, ahol a napi szintű idegen nyelvű kommunikáció nem okoz nehézséget.

A nyelvismeret kulcskompetenciává vált, amely kiválasztási feltételként jelenik meg az egyes szakmákban való elhelyezkedéshez. Ennek következményeként a nyelvi képzések felfutó tendenciáját tapasztalhattuk a 2000-es éveket követően, nem csak az általános nyelvi tanfolyamok száma emelkedett meg, hanem az üzleti nyelvtanfolyamok és az állásinterjúra felkészítő rövid kurzusok is megjelentek. A nyelvtudást nyújtó képzések iránti igénynövekedés a felnőttképzés területére is hatást gyakorolt. A nyelvi képzési programok számának növekedését segítette elő a „Tudásod a jövőd” TÁMOP 2.1.2 projekt is, amelynek a célja az informatikai kompetenciák fejlesztése mellett az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése volt. 2014-ben országos megmozdulásként indult el a Diplomamentő Program, amely ingyenes nyelvi kurzusokat nyújt azoknak, akik a nyelvizsga hiánya miatt nem fejezték be a felsőoktatási tanulmányaikat.

Az idegen nyelvi kompetencia olyan képességnek mondható, amelynek segítségével az idegen nyelvi környezetben is kifejezhetőek a vélemények, a gondolatok, és az érzelmek az oktatás és képzés-, a munka és a családi élet területén egyaránt.

Az idegen nyelveken folytatott kommunikációhoz szükséges az interkulturális megértés, amely a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelv kulturális vonzatának és változatosságának ismeretét is magába foglalja.

A hazai nyelvtanulási szokásokkal, a nyelvtanulási jellemzőkkel és a nyelvtanulási tapasztalatokkal számos kutatás foglalkozott Magyarországon (Szénay, 2005, Lannert et al., 2006, Tar, 2007 és Kraiciné Szokoly Mária, 2009 munkái nyomán) azonban az akkreditált nyelvi képzési programok vizsgálata nem túl gyakori hazánkban. Eddigi elérhető kutatás a Matheidesz és társai 2006-os Általánosan elérhető nyelvtanító programok Magyarországon című vizsgálata.

A kutatásunk célja, a 2013 őszi akkreditált nyelvi képzési programok és a 2013. szeptember elsejétől folyamatosan engedélyezett nyelvi képzési programok feltérképezése és összehasonlítása. A vizsgálódás fő vonalai a jogi szabályozást követően a következők: a hazánkban megjelenő nyelvfajták vizsgálata és eloszlása; a nyelvi képzési

programok megjelenése régióként és megyéként, a képző intézmények szervezeti formája.

Az kutatás során statisztikai adatok elemzését végeztük a Nemzeti Munkaügyi Hivatal honlapján megtalálható akkreditált programok listáját¹⁹³ (2013. december 7-i állapot) és a felnőttképzési engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartását¹⁹⁴ (2014. október 23-i állapot) használtuk fel.

HÁTTÉR

A 2013. szeptember elsején hatályba lépő 2013. év LXXVII törvény a felnőttképzésről jelentős változásokat hozott nem csak az általános, a szakmai, hanem a nyelvi képzéseket indító képző intézmények életében egyaránt. A képzésekkel kapcsolatosan a Nemzeti Munkaügyi Hivatal (továbbiakban NMH) bárki számára elérhető elektronikus nyilvántartást vezet az engedéllyel rendelkező képző intézményekről. A képzési programokhoz kapcsolódóan az akkreditációs eljárás megszűnését követően a nyilvántartásba való bekerülés jelent meg, mint új eljárás. A határozatlan időre szóló felnőttképzési engedélyt az NMH adja ki, bizonyos feltételeknek való megfelelés után.

A képző intézményeknek minősített képzési programmal, a 393/2013. (XI. 12.) Kormányrendeletben meghatározott személyi és tárgyi feltételekkel, minőségbiztosítási rendszerrel, valamint meghatározott vagyoni biztosítékkal kell rendelkezniük. Az engedéllyel rendelkező felnőttképzési tevékenységet folytató intézmények, az engedélyezett képzéseikhez kapcsolódó képzési programoknak megfelelően bonyolíthatják le képzéseiket. Az engedélyezés az akkreditációs eljárást váltja fel, azonban átmeneti rendelkezésként az akkreditált felnőttképzési programok nyilvántartásában 2013. augusztus 31. napján szereplő képzési programok 2014. augusztus 31-ig, a 2013. január 1-jét követően akkreditáltatott programok esetében 2015. március 31-ig megfelelnek az új törvényben meghatározott engedély kiadási feltételeknek (2013. évi LXXVII...).

Az elemzés során a FAT által akkreditáltatott nyelvi képzési programok listáját és a Nemzeti Munkaügyi Hivatal által vezetett engedéllyel rendelkező képző intézmények listáját használjuk. Az akkreditált képzési programok listája a képző intézmény lajstromszámát; a program megnevezését; óraszámát; a képző intézmény nevét; székhelyi adatait és az akkreditáció érvényességét tartalmazta.

Az új nyilvántartás 2013 szeptemberétől kezdve az engedéllyel rendelkező képző intézményekkel kapcsolatosan tartalmazza a kérelmező hivatalos megnevezését, székhelyének adatait, képzési körének megnevezését, a képzési program pontos megnevezését; a képzés nyelvét; a felnőttképzést kiegészítő tevékenység(ek) megnevezését; a nyilvántartásba-vételi számát és időpontját.

¹⁹³ A FAT által akkreditált programok listája: https://www.nive.hu/index.php?option=com_jumi&view=application&fileid=5

¹⁹⁴ Engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása: https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=512

A módszertant tekintve az elemzést, az említett nyilvántartások segítségével végeztük. A kódolás esetében az intézményekkel kapcsolatosan az intézmény székhelyét, gazdálkodási formáját vettük figyelembe. Az engedélyezett programok esetében a csoportosítás alapját az adott képzés esetén megjelölt képzési kör jelentette.

A nyilvántartások elemzéshez kapcsolódó hipotézisek

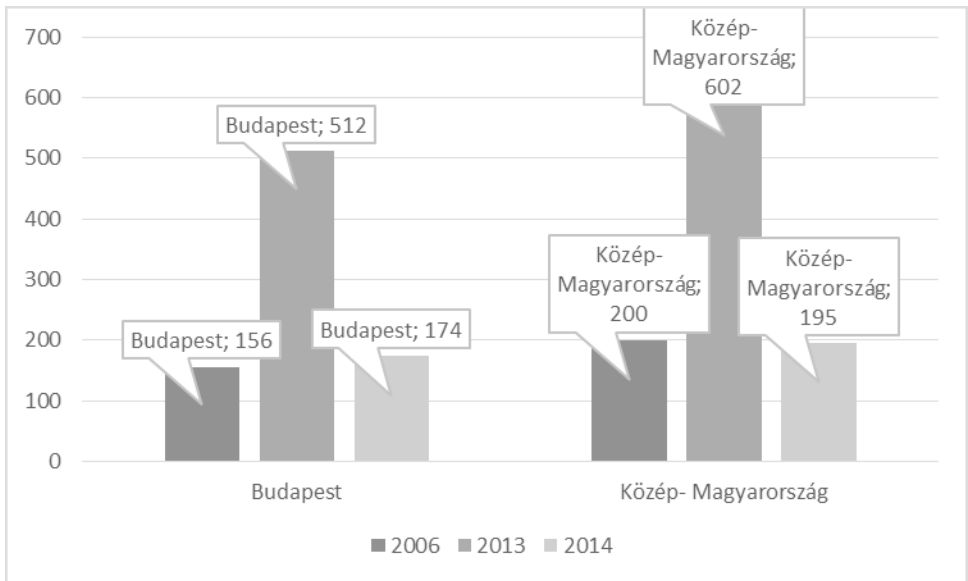
1. Matheidesz-Rádai-Sípos (2006) kutatása szerint Közép-Magyarország és Budapest meghatározó a nyelvi képzési programok indításában. Azt feltételezzük, hogy az új engedélyeztetési eljárást követően is ugyanez tapasztalható, a kiinduló magasabb elemszám magyarázatának köszönhetően.
2. Matheidesz-Rádai-Sípos (2006) kutatásának az eredményei alapján az angol képzési programok száma meghatározó Magyarországon. A kutatásunkban úgy gondoljuk, hogy az angol képzési program száma 2013-ban is a legmagasabb számban akkreditált nyelvi képzési program és ezt az előnyét 2014-ben is megőrzi.
3. Az akkreditált nyelvi képzési programokat indító intézmények szervezeti formáját vizsgálva a profitorientált szervezeti forma a meghatározó. Azt feltételezzük, hogy az engedélyeztetési eljárást követően elsősorban a profitorientált intézményeknek sikerült első körben programjaikat engedélyeztetni.

A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Magyarországon a Nemzeti Munkaügyi Hivatal által vezetett akkreditált képzési programok listája szerint 2013 decemberében 22 fajta nyelvhez összesen 1374 db akkreditált nyelvi képzési program tartozott, országosan közel 556 db intézményhez kapcsolódóan. Az 1374 db nyelvi képzési programból 512 db Budapesthez köthető, a Közép-magyarországi régiót (Budapest és Pest megye) vizsgálva pedig a képzési programok közel 43,8%-a (602 db) összpontosul ebbe a térségbe.

A 2013 szeptemberétől bevezetett új engedélyeztetési eljárás következtében 2014 októberében 20 fajta nyelvhez köthetően összesen 466 db engedéllyel rendelkező nyelvi képzési program tartozik 193 db engedélyezett intézményhez köthetően. A 466 db képzési programból 174 db Budapesthez köthető, a Közép-magyarországi régiót vizsgálva pedig a képzési programok 41,85%-a (195db) található az ország központi elhelyezkedésű régiójában.

Ha a 2006-os adatokkal összevetjük, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy a képzési programok számának növekedésével arányosan növekedett a középső régióban akkreditáltatott majd pedig engedélyezett képzési programok száma. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a képzési programok főként a központi régióba összpontosulnak, melynek egyrészt az a magyarázata, hogy a régióban a lakosság szám is magasabb, mint az ország más pontjain.

1. ábra: Az akkreditáltatott majd engedélyezett nyelvi képzési programok száma

(Forrás: Matheidesz-Rádai-Sípos, 2006:80, NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok, NMH- engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása alapján saját adatok)

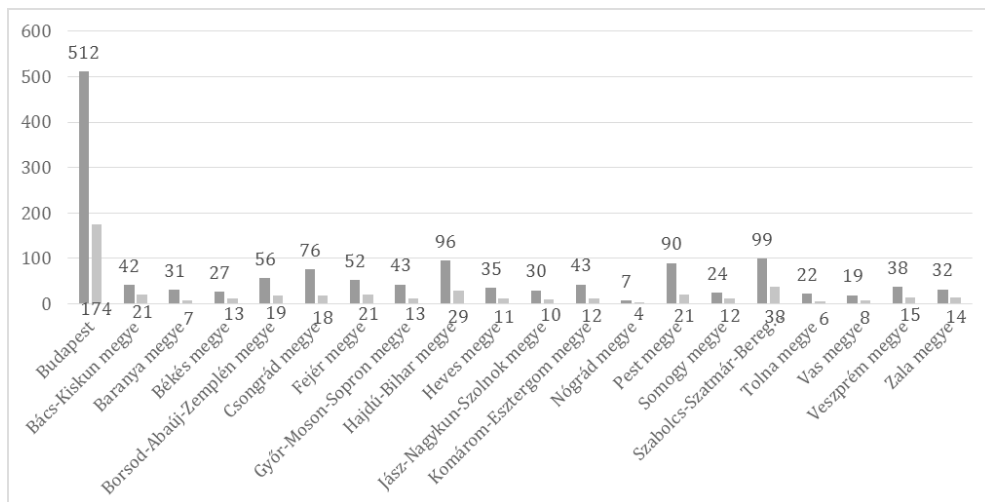
Jelenleg a 466 db engedélyezett nyelvi képzési programból 174 db nyelvi képzési program köthető Budapesthez, amely az összes nyelvi képzési programnak a 37,3%-a. Az akkreditált nyelvi képzési programoknál ugyanezeket a feltételeket vizsgálva, az akkreditált nyelvi képzési programok 37,2% rendelkezett budapesti székhellyel.

2006-ban a legtöbb képzési program Budapest és Pest megye után, Fejér megyében (31 db) és Hajdú-Bihar megyében (20 db) került akkreditálásra. Szabolcs megye 2013-ra átvette Bihar megye helyét, hiszen 2006-ban 14 db akkreditált nyelvi képzési programmal a 11. helyen áll a megyei listában (Szücs, 2013).

A 2013-as és 2014-es adatok nagy hasonlóságot mutatnak. A legtöbb engedéllyel rendelkező nyelvi képzési program Pest megyében (195 db), Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (38 db) és Hajdú-Bihar megyében (29 db) található. A legkevesebb nyelvi képzési program Nógrád megyében (4 db) került engedélyeztetésre.

Az első hipotézisünk, amelyben azt feltételeztük, hogy az új engedélyeztetési eljárást követően is a Közép-magyarországi, azon belül pedig a budapesti nyelvi képzési programok száma lesz a legmagasabb, beigazolódott, melynek magyarázata, hogy nem csak a lakosság szám nagyobb, hanem a fizetőképes kereslet is magasabb.

2. ábra: Az akkreditált nyelvi képzési programok és az engedéllyel rendelkező nyelvi képzési programok száma megyei megoszlásban

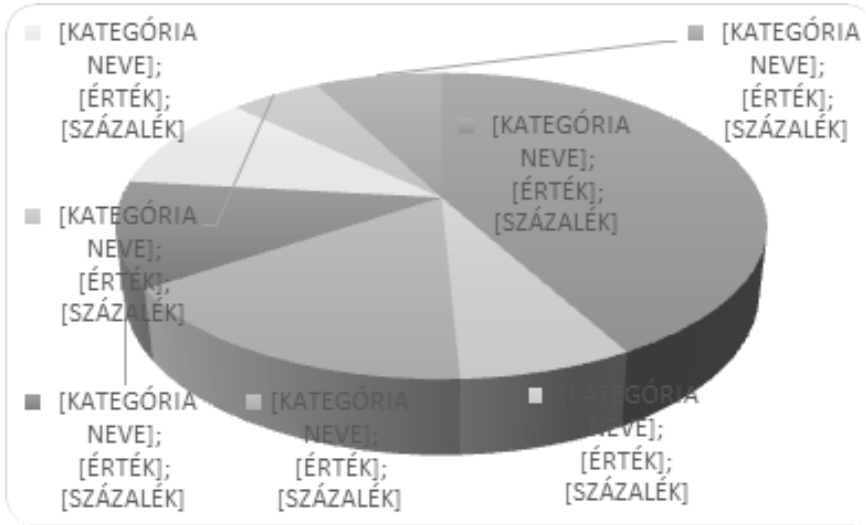


(NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok)

NMH – engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása 2014. októberi adatai alapján saját adatok)

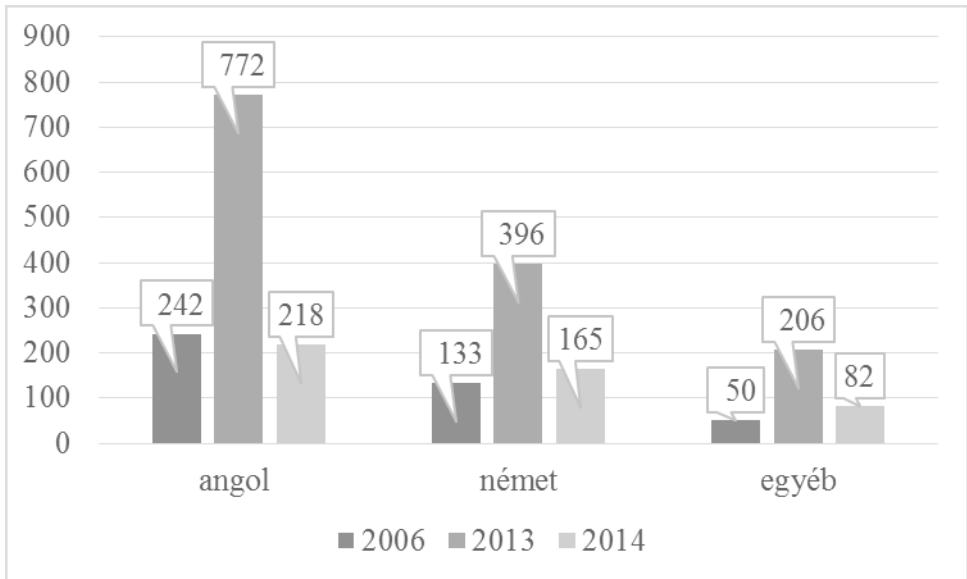
2006-ban az angol nyelv volt a jellemző, hiszen a nyilvántartásban összesen 242 akkreditált nyelvi képzési programot (57%) találtak, melyet a német követett 31%-al (Matheidesz-Rádai-Sípos, 2006). A második hipotézis ezzel a kutatási eredménnyel kapcsolatban, hogy az angol képzési program száma 2013-ban is a legmagasabb számban akkreditáltatott nyelvi képzési program és ezt az előnyét 2014-ben is megőrzi. Ez a hipotézis is beigazolódott, hiszen Magyarországon összesen 218 db angol, 165 db német nyelvi képzési program van, melyet engedélyeztettek. Ha a regionális megoszlást is vizsgáljuk 2006-ban Közép-Magyarországot, a Dél –Alföld (49 db) és a Közép-Dunántúl (45 db) követte, 2014-ban pedig Közép-Magyarországot, az Észak-Alföld (76 db) és a Közép-Dunántúl (48 db) követi.

3. ábra: Az angol nyelvi képzési programok megyei megoszlás



NMH – NM H-engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása adatai alapján saját adatok

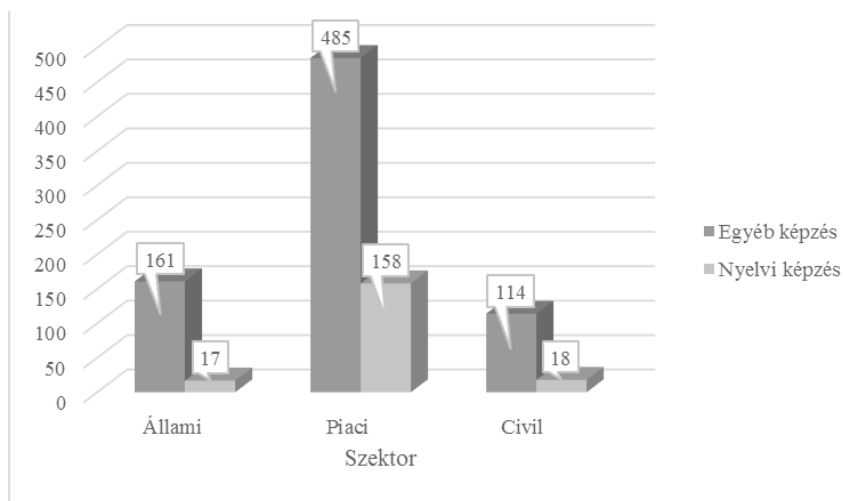
4. ábra: Az akkreditált nyelvi képzési programok száma 2006-ban és 2013-ban / Az engedéllyel rendelkező képzési programok száma 2014-ben



Forrás: Matheidesz-Rádai-Sipos, 2006:80, NMH – FAT nyilvántartás 2013. december adatai alapján saját adatok; NMH- engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása adatai alapján saját adatok

A harmadik hipotézis, melyet arra alapoztunk, hogy az engedélyezettési eljárást követően a nyelvi képzéseket engedélyezettő intézmények elsősorban a piaci szektorba tartoznak, beigazolódott, hiszen a képző intézmények közül 18 a civil, 17 az állami és 158 a piaci szektorban található. Ha az egyéb képzési körbe tartozó képzési programokat indító képző intézmények szervezeti formáját vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy 114 nonprofit, 161 állami, 485 profitorientált szervezeti formában működik.

5. ábra: Az engedéllyel rendelkező képző intézmények szektor szerinti megoszlása



(NMH – NMH-engedéllyel rendelkező képző intézmények nyilvántartása adatai alapján saját adatok)

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány a 2013-as és 2014-es adatokat alapul véve az akkreditált nyelvi képzési programokat és az engedéllyel rendelkező nyelvi képzési programokat hasonlítja össze.

A 2013. szeptember 1-től hatályos 2013. év LXXVII törvény a felnőttképzésről új helyzetet teremtett, nem csak az általános, a szakmai, hanem a nyelvi képzéseket indító képző intézmények életében egyaránt. Az eddig megjelenő nyilvántartás szerepét a felnőttképzési engedélyezettési eljárás, a képzési programok akkreditációját a programkövetelmények nyilvántartásba való vétele vette át (Márkus, 2014).

A kutatásban vizsgált hipotézisek jórészt igazolódtak, hiszen főként Közép-Magyarország dominál az engedélyezettett nyelvi képzési programok indításában; az angol az uralkodó nyelv az engedéllyel rendelkező képzési programok között és az engedélyezettett intézmények főként a piaci szektorban működnek.

A kutatás folytatásaként vizsgálni kívánjuk:

- a debreceni nyelviskolák tapasztalatait a nyelvi képzésekre vonatkozó jogi szabályozásra,

- a nyelvi képzéseken való részvételi arányokat Debrecen térségére kiterjedően,
- valamint az akkreditált nyelvi képzési programmal rendelkező intézmények észrevételeit a TÁMOP 2.1.2 „Tudásod a jövőd” projekt és a Diplomamentő Programmal kapcsolatosan.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Dörnyei Zoltán (1987): A motiváció szerepe az idegen nyelv tanulásában. In *Pszichológia*, 7. évf. 3. sz. 393-417.
- Kraiciné Szokoly Mária (2009): Idegennyelvoktatás és felnőttképzés. Elérhető: http://kraicineszokolymaria.hu/wp-content/uploads/2012/12/Idegennyelvoktatás_es_felnottkepzes_K.pdf Letöltés ideje: 2014. 09.17. 16 h
- Lannert Judit, Vágó Irén, Kőrösné Mikis Márta (2006): A felnőttek digitális írás- és idegen-nyelvtudása. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06700/06787/> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 11:00.
- Matheidasz Mária, Rádai Péter, Sípos Júlia (2006): Általánosan elérhető nyelvoktató programok Magyarországon. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06800/06828/> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 10:00.
- Márkus Edina (2014): Az általános célú felnőttképzést végző intézmények és programjaik regionális megközelítésben. *Képzés és Gyakorlat*, 12. évf. 3-4. sz. (szerzői kézirat)
- Szénay Mária (2005): Az idegen-nyelvismeret. Elérhető: <http://mek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf> Letöltés ideje: 2014. 08.02. 10:00.
- Szücs Szabina (2013): A felnőttkori nyelvtanulás motivációi. Debrecen, Debreceni Egyetem (szerzői kézirat) Elérhető: <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/166542>
- Szücs Szabina (2014): Az akkreditált nyelvi képzési programok helyzete Magyarországon – 2013. (szerzői kézirat)

ABSTRACT

The goal of our research is the delineation and comparison of language training programs accredited until December 2013 and language programs certified from September 1 in 2013. The main points of our research are the investigation and distribution of different types of languages in Hungary; the distribution of language training programs by region and by county. During the empirical research we analyzed the statistical data using the list of accredited programs from the website of the National Labour Office and the documented data of institutions which have permission for adult education. We could state as we got the outcome of the research that there are 1378 accredited language training programs until December 2013 in Hungary but currently we have 466 certified programs in October 2014.

IV. Felsőoktatás

TANÍTÓK ÉS A SZAKIRÁNYÚ MESTERI KÉPZÉS LEHETŐSÉGE

BEVEZETÉS

A romániai, ezen belül az erdélyi magyar tanítóképzés utóbbi 15 éve sok-sok változást hozott, amelyek szerkezeti és tartalmi vonatkozásban egyaránt igen jelentősek. Ezeknek egy része éppen abból a felismerésből adódott, hogy szükségesnek mutatkozott a képzés minőségének optimalizálása, másrészt az egységes európai Felsőoktatási Térbe való tagolódás igénye keltette életre. Mindkét esetben a képzési szerkezet és tartalom változása egyaránt tetten érhető. A tanulmányban nyomon követjük a szerkezeti átalakulás szakaszait, illetve e változások következményeit. Az elemzés központi tárgyát az egyetemi szint által megteremtett, tanítói munkával szervesen ízesülő mesteri fokozat létrehozásának lehetősége, szükségessége és igénye képezi.

A MESTERI FOKOZAT MEGSZERZÉSI LEHETŐSÉGE FELE Vezető LÉPCSŐFOKOK A ROMÁNIAI TANÍTÓKÉPZÉSBEN

Közhelynek számít ma már az a kijelentés, hogy mesteri fokozat megszerzése csakis egyetemi alapképzést követően válhat lehetségessé. Ennek megfelelően, amíg a tanítók felkészítése középiskolai, vagy főiskolai szinten valósult meg, addig a mesteri fokozatszerzési lehetőség létrehozásának igénye fel sem merült. Az egyetemi szint azonban már joggal veti fel a kérdést a tanítóság körében is. A probléma vizsgálatához szükséges előbb röviden áttekinteni azokat a változásokat, amelyek következtében megszületett a *mesteri fokozat* és a *tanítók szakmai felkészítése* fogalompárnak kapcsolatának létjogosultsága.

A változások „kétlépcsős rendszerben” valósultak meg. Az első lépcsőben, amely a felsőfokú, főiskolai képzési formára való áttérésben konkretizálódott, domináltak a szerkezeti változtatások, a második lépcsőben pedig (2004-2005-ös tanévtől kezdődően), amikor egyetemi szintűvé alakult a képzés, és amit a bolognai rendszerhez való illeszkedés szándéka vezetett, a tartalmi módosulások kerültek előtérbe. A vizsgált másfél évtized érdekesen alakult a képzés szintjének stabilitása tekintetében: az első szakaszát a két képzési szint változó dinamikája jellemezte: az iskolapolitikai döntések függvényében hol a közoktatás,

hol a felsőoktatás jutott lépéselőnyhöz. Bár az 1999-es miniszteri rendelet törvényerejű határozattal tette kizárólagossá Romániában a felsőfokú képzést, a 2000-ben kialakult új politikai konjunktúrában a hagyományos képzés újabb esélyt kapott. A 2000-es évek második fele az európai szakképzési gyakorlatban általánossá vált felsőfok, az egyetemi szintű képzés lépcsőzetes kiépülését és megerősödését hozta. Mégis, azt tapasztaljuk, hogy 2010-től újraéled a középfokú tanítóképzés is, ami azt jelenti, hogy jelen pillanatban közép- és felsőfokú oktatási rendszerben egyaránt megvalósul a pályára való felkészítés.

A változás, változtatás mindig felveti az értékmentés, -örzés, illetve értékteremtés kérdését. Az átmeneti időszakok, a szintváltás folyamatában mindig megjelennek új értékek (érettebb jelöltek, szakképzés hangsúlyosságának lehetősége, igényesebb szakképzés), ugyanakkor el is veszítünk értékeket, vagy lemondani kényszerülünk bizonyos értékekről (mint pl. jól kiérlelt szakképzési rendszer, szelektált – jó képességű – jelöltek, stb.). A zárójelben jelzett példák annak bizonyítékai, hogy így volt ez a tanítóképzés esetében is.

Ahhoz, hogy meghonosodjon egy szakképzési forma, olyan szilárd képzési rendszert kell kidolgozni, amely biztonságot nyújt, azáltal, hogy a szak jellegzetességeinek megfelelően kimunkált, ugyanakkor nyitott, az állandó, menet közbeni fejlesztés, korszerűsítés lehetőségét biztosítja. Ennek alapvető feltétele egy kiforrott értékrendszer kidolgozása/elfogadása, amely irányadó a képzési keret és tartalom kidolgozásakor egyaránt. A tanítóképzésben, mint bármely más szakképzési területen a legfőbb érték a szakmai kompetencia, jelen esetben a tanító szakmai kompetenciája. Ez ugyanolyan arányban magába foglalja a tanító jól hasznosítható, flexibilis elméleti ismereteit, szakmai műveltségét, mint a gyakorlati készségeinek, képességeinek a rendszerét, amellyel rendelkeznie kell, hogy a legkülönbözőbb pedagógiai szituációkban eredményesen nyilvánulhasson meg.

A változások sorozatában egy meghatározó állomás a második átalakulási lépcső, amikor is az 1999-2000-től működő főiskolai szintű képzést felváltja a 2004-2005-ös tanévtől kezdődően, a Bologna-folyamat szerinti átrendeződés, azaz az egyetemi szintűvé alakulás. Az új szint meghonosításának szerves részeként módosult a képzés elnevezése: a korábbi „szakma” megnevezésről lemondva, a szakképzési terület megjelenése kerül előtérbe. Így lesz a korábbi óvónői és tanítói szakképesítésből „iskoláskor előtti” (óvodai) és elemi iskolai pedagógia szak (*Pedagogia învățământului primar și preșcolar*) (21.02.2005/88. számú Kormányhatározat).

Az alábbiakban azt elemezzük, hogy ezen módosításoknak milyen következményei érzékelhetőek. Az elemzésben az értékmentés, -örzés, -teremtés perspektívájából vizsgáljuk, hogy milyen értékeket hozott az egyetemi szintű tanítóképzés, de bemutatjuk azokat a teremtendő értékeket is, amelyek a hosszas átalakulás folyamatában még ma sem honosodtak meg a tanítók szakmai képzésében, bár a szakmai kompetencia alapulásában alapvető fontosságúak lennének.

Az egyetemi szint által hozott értékek lehetnek:

- Az elméleti pedagógiai tárgyak tárházának szélesítése; integrált, a képzés igényeivel összhangban levő tárgyak megjelenése (gyakorlatorientáltabb szemléletmód érvényesítésének csirái)

- A tantárgy-pedagógusok bevonása a gyakorlati képzés irányításába
- A tanulás tanítására, az egész életen át tanulás képességének kialakítására való hatványozott odafigyelés
- Az európai dimenzió erősítése (pl. kötelező középfokú nyelvvizsga, mint kimeneti feltétel)

Az európai dimenzió erősödése automatikusan adódik a bologna-rendszer meghonosodása által. Kérdés marad, hogy az egyetemi szint által hozott értékek milyen mértékben tekinthetők az EFT értékeinek. Ahhoz, hogy erre a kérdésre válaszolni tudjunk, vegyük górcső alá, mi az, ami az EFT-ből értéknek minősül a tanítóképzés számára. Ezeket az értékeket a Bologna-folyamat céljai alapján fogalmazzuk meg, hiszen a célok mindig egyfajta értékrendet tükröznek.

A bolognai folyamat célkitűzései közvetett módon, a felsőoktatási rendszerben való érvényesülésük révén értéket jelentenek a tanítóképzés számára, a hatékony működés szempontjából is. Az alábbi összevont célokat minősítjük a Bologna-folyamat közvetlen értékének a tanítóképzésre nézve (Gönczi, 2004 alapján):

- A pedagógusképzés szerves részeként a tanítóképzés betagoódik a kétciklusú lineáris képzési rendszerbe, ami a folytatás lehetőségét biztosítja a hallgatók számára (vonzerejének növekedése). Ez azt jelenti, hogy alapvető cél a tanítóképzéshez szervesen illeszkedő mesteri képzési rendszer kiépítése, kiteljesítése.
- Mivel a tanítóképzés a bachelor fokozatot nyújtó ciklusban jelenik meg, az egyik legáltalánosabb funkciója, hogy tanítsa meg tanulni a hallgatókat, készítse fel őket a közvetlen további tanulmányokra, valamint az egész életen át tartó tanulásra. A tanítók szakmai fejlődése szempontjából igen lényeges a tanulási képesség fejlesztése, hiszen bár a legtöbb tevékenységi területen szükségszerű a szakmai fejlődés, a tanítók (általában a pedagógusok) esetében ez hatványozottan tételeződik.

Értékközpontú megközelítésben e célok megvalósulása szükségessé teszi annak számbavételét, hogy melyek azok a konkrét képzési vetületek, amelyek további optimalizálásra várnak az egyetemi szintű tanítóképzésben is, tehát teremtendő értékeknek minősülnek.

Hiányzó/ teremtendő értékek – tartalmi és szerkezeti szinten egyaránt:

- Személyiségfejlesztő tréningek
- Tanító-mentor bekapcsolása a gyakorlatba
- Kellő mennyiségű pedagógiai gyakorlat és változatos gyakorlati képzési formák
- Gyakorlat-, kompetenciaorientált szemléletmód
- Az elmélet és gyakorlat integrálásának irányába történő elmozdulás
- A közoktatás igényeire való nagyobb odafigyelés
- A tanítóképzés sajátos rendszerét és igényeit szem előtt tartó mesteri programok meghonosítása, a Bologna-rendszer szerinti második lépcsőben való tanulmány-folytatási lehetőség érdemi megteremtése.

Miért soroljuk a hiányzó, teremtendő értékek sorába az MA szinten való továbbtanulás lehetőségének a megteremtését? Elsősorban azért, mert a Bologna-folyamatban rögzített, a kétciklusú felsőoktatás ellenmondásai tetten érhetők az egyetemi szintű tanítóképzésben. Végzőseink tanítói-óvónői szakképzésének csak nagyon szűk sávon van közvetlen folytatása a második ciklusban, bár a szakképzési területen belül (pszichológia – pedagógia) szerezhettek MA fokozatot. A Babes-Bolyai Tudományegyetemen például, bár alapképzés öt helyszínen zajlik (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) csak az egyetemi központ nyújt – jelen pillanatban – mesteri képzésben való részvételi lehetőséget (*Alternatív módszerek az óvodai és elemi oktatásban* szakirányon – <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/tanitokepzo/programok.htm>).

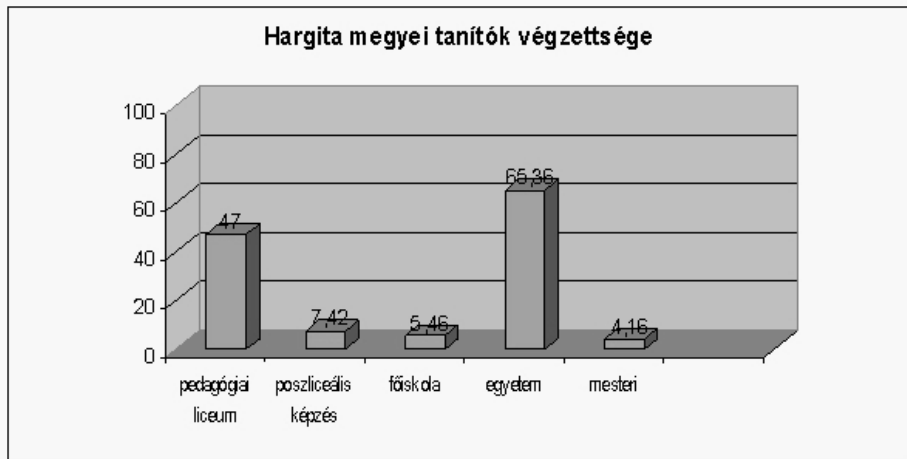
TANÍTÓK MESTERI SZINTEN VALÓ TOVÁBBTANULÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI

A kutatásunk alap gondolatát az a felismerés adta, hogy Romániában az 1/2011-es keltezésű Nemzeti Nevelési Törvény 236-os cikkelyének értelmében a közoktatási didaktikai állások elfoglalásának feltétele, hogy az alapképzést követően két éves mesteri képzésről illetve, egy éves gyakornoki időszakról és bizonyosságot tudjon tenni az állásra jelentkező. Erre az előírásra erősít rá a 238-as cikkely, amely szerint: „Azok a hallgatók és végzősök, akik didaktikai karrier mellett döntenek, kötelesek egy két éves időtartamú didaktikai mesteri programot elvégezni.” (2011/1/IV/1/2/(1) – NNT). Mindez egyértelműen azt látatja, hogy a törvényi keretek megszabják, sőt előírják az alapképzés mesteri elvégzésének szükségességét. Minthogy az elemi oktatás a közoktatási rendszer szerves része, értelemszerűen ezek a rendelkezések a tanítói pályára jelentkezőket is érintik. A törvényi előírások szigorú alkalmazásával az oktatási gyakorlatban ez idáig még nem találkozunk. A szakmai felkészítésért felelős intézményekként azonban lényeges, hogy megteremtjük azokat a feltételeket, amelyek az alapképzésben résztvevő végzőseink számára érdemben jelenthetik a mesteri szinten való továbbtanulás lehetőségét.

Jelenleg a közoktatásban dolgozó tanítók (előkészítő – IV. osztály) megközelítőleg 4-5%-a rendelkezik mesteri végzettséggel Hargita megyében. (Az 1. ábráról az is leolvasható, hogy sok olyan tanító szerez egyetemi oklevelet, aki korábban középfokon is ugyanezt tanulta.)

Az arányok azt jelzik, hogy a mesteri képzésbe potenciális jelentkezők száma igen jelentékeny, ami arra sarkall, hogy alapképzést nyújtó intézményként megkeressük és megtaláljuk a mesteri képzés szervezésének lehetőségeit, alternatíváit, lehetőleg oly módon, hogy a felkínált képzési program valóban tanító munka-specifikus jelleget öltson, és ne csak a tanárképzési mesterszakok irányvonalát kövesse, vagy a tanítói munkával csak részben érintkező felületet jelentsen.

1. ábra: Hargita megyei tanítók végzettség szerinti eloszlása (saját szerkesztés)



TANÍTÓK MESTERI SZINTEN VALÓ TOVÁBBTANULÁSÁNAK GYAKORLATA

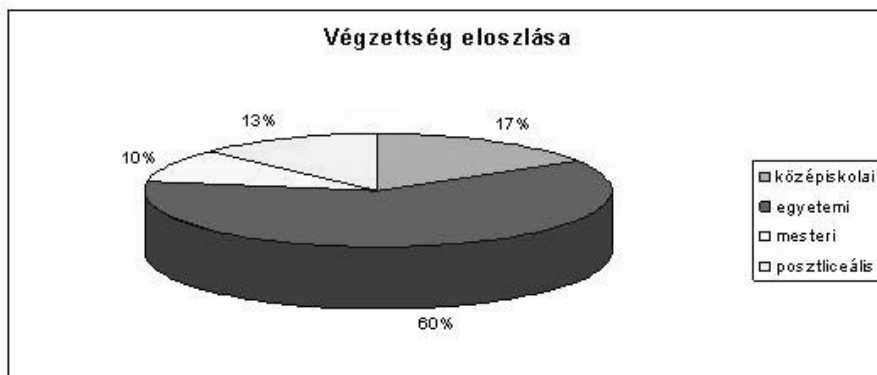
A felsőfokúvá vált tanítóképzés többletértékének, a mesteri fokozat tanítók számára is elérhető voltának és a törvényi előírásoknak a találkozási pontján, az alapfokú felkészülést megvalósító intézmények számára különösen fontos a helyzetkép pontos kirajzolódása, ami a potenciális jelölteket, illetve a képzés iránti kereslet mértékét és jellegét illeti.

Az alapvető *vizsgálati kérdés*ünk az, hogy a gyakorló tanítók körében milyen a mesteri képzéshez való viszonyulás, ennek megítélése, illetve milyen mértékű érdeklődést tanúsítanak e képzési szint iránt az érintettek (lásd még Barabási, 2014).

Mintánkat a Hargita megyei gyakorló tanítók képezték, összesen 209 fő. Vizsgálataink ankét módszerére épült, írásban kérdeztük ki a vizsgálati személyeket a felvetett problémával kapcsolatban. A *kérdőív*ben a demográfiai kérdéscsoportot követően a mesteri képzésben való (esetleges) részvétel motivációit, jellegét, szakterületét (didaktikai vagy más jellegű) vizsgáltuk meg, majd a mesteri képzésben szerzett tudás felhasználhatóságának, a képzés egésze megítélésének, előnyeinek, hátrányainak felleltározását kértük.

Az adatok feldolgozása nyomán eredményeink kidomborították, hogy a tanítók számára a mesteri fokozat megszerzése nem feltétlenül prioritás, minthogy a vizsgálati személyek 10%-ának van MA fokozata (2. ábra). (Ez azt is jelenti, hogy vizsgálati mintánkban nagyobb arányban kerültek be olyan pedagógusok, akik már megszerezték mesteri fokozatukat, mint ahogyan ez a vizsgált populáció szintjén jellemző.) Szem előtt tartva a tanügyi törvény előírásait, a pedagógusképző intézmények számára világos, hogy egy olyan képzési felületről van szó, ahol várható a kereslet növekedése.

2. ábra: A vizsgálati személyek végzettség szerinti eloszlása (saját szerkesztés)

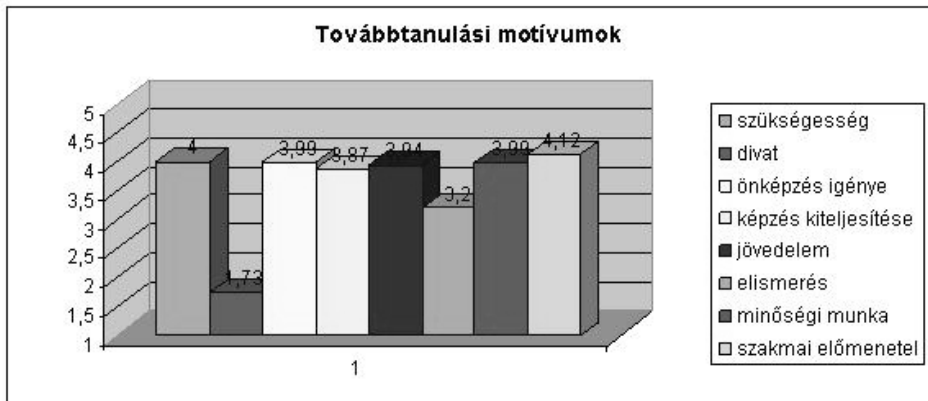


Azt is megkérdeztük a vizsgálati személyektől, hogy milyen nyelven és milyen jellegű a mesteri fokozat megszerzése törekedtek. A megkérdezettek 17,3%-ának van mesteri végzettsége, vagy folyamatban van a megszerzése. Ezek 82%-a magyar nyelven, 18 %-uk románul tanult. A megszerzett mesteri fokozat 75%-a didaktikai jellegű, a vizsgálati személyek 25%-a viszont nem didaktikai mesteri képzésben vett/ vesz részt.

A különböző jellegű mesterikben szerzett ismereteik tanítói munkában való felhasználhatóságát 3,26-os átlagértékkel illették 1-5-ig terjedő skálán. Ennek az értéknek az optimalizálása csakis a tanító munka sajátosságait inkább érdemben leképező képzési program által érhető el. Nem számottevő azonban a különbség a nem-didaktikai jellegű mesteri felhasználhatóságának megítélését illetően, amely 3-as átlagértéket kapott. Ez azt is jelenti, hogy a mesteri képzési programot nyújtó intézmények ezen mutató javítására kell, hogy törekedjenek annak érdekében, hogy választási primátusukat megőrizzék a gyakorló pedagógusok körében.

Annak érdekében, hogy minél több vizsgálati személy álláspontját megismerjük, a kérdésfeltevés során több esetben is feltételes módot használtunk (pl. 2. kérdés: *Miért tanul/ tanult/ tanulna tovább mesteri szinten?*). Így azok a vizsgálati személyek is véleményt nyilváníthattak, akik „csak” tervezik a mesteri képzésben való részvételt. A mesteri szinten való továbbtanulás motívumai sorában szembetűnik, hogy a divathullám hatása, illetve az elismerésre törekvés viszonylag alulreprezentált a válaszok között, de annál inkább kiemelkedik a szakmai előmenetel lehetőségének felvillanása, a munkahely megőrzésének biztonsága, ugyanakkor jelentős szerepet tölt be az önképzés és minőségi munkavégzés igénye, a magasabb jövedelem reménye (lásd 3. ábra).

3. ábra: A mesteri szinten való továbbtanulás motívumai (saját szerkesztés)



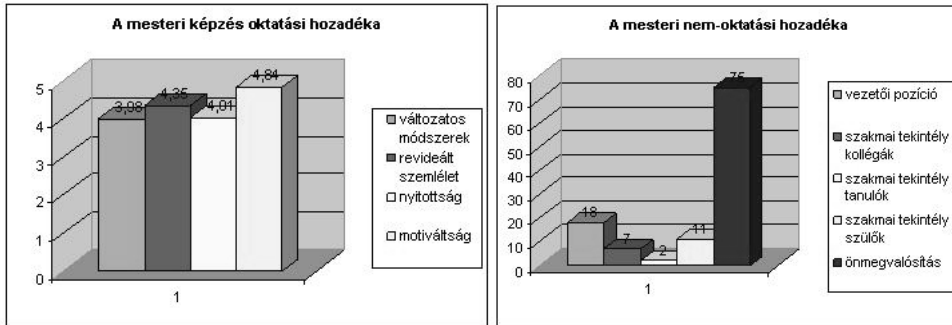
Azok a vizsgálati személyek, akik már megszerezték a mesteri fokozatot úgy érzik, hogy ezáltal bebiztosították a munkahelyüket. A 4. ábrából kitetszik, hogy a magasabb jövedelem és az értelmi képességek fejlődésének lehetősége is megmutatkozik előnyként azokkal szemben, akik nem rendelkeznek e fokozattal, azonban az állás-biztosság ennél jóval magasabb értéket képvisel. Ugyanakkor az elismerés növekedése nem természetes velejárója, előnye az oklevél megszerzésének.

4. ábra: A mesteri végzettség munkahelyi/ szakmai előnyei (saját szerkesztés)



Amennyiben a képzés hozadékát, illetve potenciális hozadékát lebontjuk szakmai, illetve nem oktatási területre az alábbi eredményeket láthatjuk:

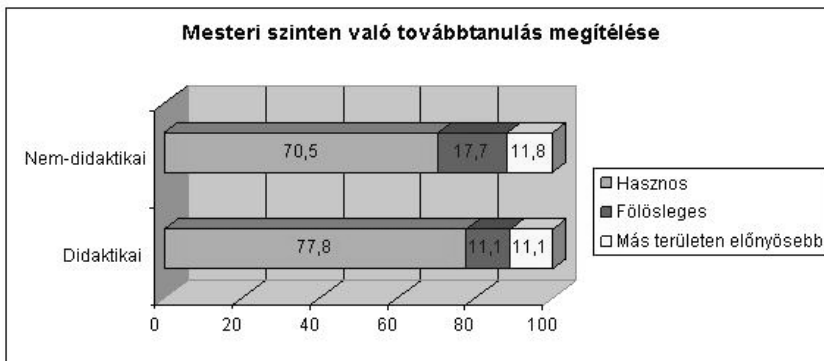
5. ábra: A mesteri képzés oktatási és nem-oktatási hozadéka (saját szerkesztés)



Azok, akik elvégzik a mestert – a vizsgálati személyek véleménye szerint – motíváltabbak lesznek a hatékony munkavégzésre, ugyanakkor revideálják nevelési-oktatási személelmódjukat, és nyitottabbakká válnak az alternatív megoldások kipróbálása és honosítása tekintetében, bátrabban használnak változatos módszereket, szervezési módokat. Ugyanakkor a nem-oktatási jellegű hozadék leginkább az önmegvalósítás terminusával írható le. Mindezek mellett a vezetői pozíció betöltésének esélye is reálisan körvonalazódik a mestert végzettek számára (5. ábra). (Ez az eredmény minden bizonynyal – legalábbis részben – annak is köszönhető, hogy a nem-didaktikai mestert végzők sorában több vizsgálati személy is a menedzsment szakterületén szerzete meg legmagasabb képesítését.)

Az didaktikai és nem-oktatási előnyök mérlegelését követően vizsgáltuk azt is, hogy összességében minként ítélték meg a továbbtanulás melletti döntést. Valójában az is érdekelt, hogy a didaktikai mestertöbbletértéke felfedezhető-e a válaszokban. Azt feltételeztük ugyanis, hogy azok a pedagógusok, akik didaktikai, a tanítói munkával összefüggő területen szerezték a fokozatot szignifikánsan hasznosabbnak látják globálisan a továbbtanulást, mint azok, akik más területen tanultak, mégis megmaradtak a pedagógusi pályán.

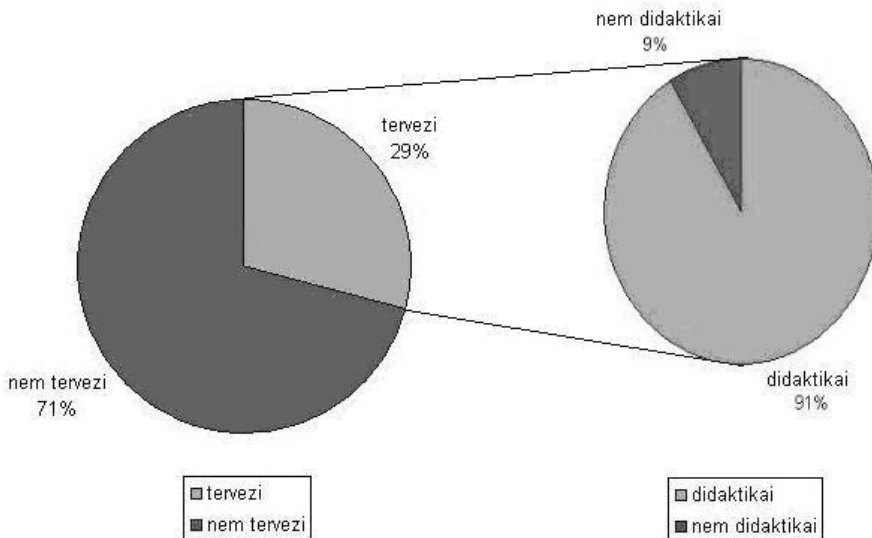
6. ábra: A didaktikai és a nem-didaktikai mesteri szinten való továbbtanulás hasznosságának megítélése (saját szerkesztés)



A 6. ábraként látható diagram világosan kirajzolja, hogy minimális az eltérés a globális megítélés vonatkozásában a két típusú mesteri melletti döntés megítélésében. Ezzel az eredménnyel egybecsengenek a skálaértékek átlagai is. A nem-didaktikai mesterit végzők 3,38-as átlagértékre, a didaktikai végzők pedig, 3,5-ös értékre becsülik a továbbtanulás melletti döntésüket. Az önmagában pozitív eredményként könyvelhető el, hogy igen magas mindkét kategóriában azok aránya, akik hasznosnak és egyben jó döntésnek gondolják a mesteri képzést. Nem találjuk furcsa eredménynek azt, hogy a nem-didaktikai mesterit végzők közel egyötöde fölöslegesnek ítéli továbbtanulását, amennyiben ez nem hozható tartalmilag összefüggésbe a tanítási tevékenységgel, és az egyén ezen a pályán szeretne maradni. Az azonban elgondolkodtató, hogy a didaktikai mesterit végzők több mint 10%-a is ugyanígy vélekedik, és teljesen formálisnak gondolja a képesítést. Ugyanilyen arányban jelennek meg azok is, akik más területen való továbbtanulást hasznosabbnak látják. Tehát azon vizsgálati személyek közel negyede, akik didaktikai mesteri képzésben tanultak tovább jelzik – válaszaik által – fenntartásaikat a képzés tanítói munkában való azonnali optimalizáló hatását illetően.

A tervekre vonatkozóan (lásd 7. ábra), a vizsgálati személyek viszonylag alacsony aránya tervezi a továbbtanulást. A megkérdezettek 29,2%-a szívesen bekapcsolódna mesteris képzésbe, míg 70,8%-uk nem gondol erre.

7. ábra: Mesteri képzésben való részvételi szándékok (saját szerkesztés)



Az a tény, hogy a továbbtanulást tervező tanítók 91%-a didaktikai mesterin venne részt, azt jelzi, és egyben arra kötelez, hogy mindenképpen alaposan gondoljuk át a képzés tartalmi vonulatát, és olyan kínálatot dolgozzunk ki, amely nyomán a hasznosság megítélésének átlagértéke emelkedhet.

A felnőttkori tanulás hajtóerőinek sorában az egzisztenciális motívumok (mint például az állás biztonságának megerősítése, vagy magasabb jövedelem reménye), az érdeklődési motívumok (ami a képzés kiteljesítésével, a minőségi munkavégzéssel kapcsolatos), a szociális, ill. presztízs motívumoknak is igen fontos szerepe van (Csoma, 2005). Fontosnak találtuk tehát azt is vizsgálni, hogy a munkahelyen milyen a mesterei képzésben való részvétel „reklámja”. Az eddig bemutatott eredmények, a képzésben résztvevők véleményei hitelesen visszaköszönnek a kollégák felé tett jelzésekben is (8. ábra). A mesterei megszerzésének tanácsa dominál. A tanítók 87%-a javasolja kollégáinak, hogy vegyenek részt mesterei képzésben, nagyobbára a didaktikai jellegű irányozva elő. Az előző (6-os számú) ábrán megjelenő eredményekkel egybehangzóan ugyanolyan arányban jelennek meg a lelkes motívátor mesterei fokozattal rendelkezők, mint a csalódottak, a képzést feleslegesnek megítélők, vagy a képzést kollégáik körében egyáltalán nem szorgalmazzók.

8. ábra: Kollégáknak tett javaslatok a mesterei képzésben való részvételt illetően (saját szerkesztés)



Végül, a válaszadó pedagógusoknak lehetőségük volt reflektálni arra is, hogy milyen mértékű érdeklődést tapasztalnak a mesterei képzés iránt saját szakmai környezetükben, a tanítóság körében. Egy ötfokú skálán 2,52-es átlageredményre jutottunk. Ez nem annyira biztató. Egyrészt örülünk annak képző intézményként, hogy aki érdeklődik, az jórészt a didaktikai mesterei iránt teszi ezt, azonban ez a viszonylag alacsony átlag azt mutatja, hogy a potenciális jelölteknek körülbelül fele tervezi a mesterei képzésben való részvételt. Ugyanakkor azt is jelenti, hogy ezek a pedagógusok önképzési igény által vezérelve iratkoznának be. A törvényi keretek egyértelmű érvényesítésének bevezetése ezt a számot minden bizonnyal növelni fogja azokkal, akik szükségszerűségről, külső motívumok által vezérelten ugyan, de majd bekapcsolódnak az MA szintű képzésbe.

KÖVETKEZTETÉSEK

Bármilyen változás, változtatás folyamatában mindig is voltak ellenállók, tartózkodók, közömbösek, és olyanok is, akik merészen bevállalják, támogatják az újat. A tanítóság körében megvalósított vizsgálatunk kirajzolta, hogy a mesteri fokozat bevezetése – mint újítás – kiváltotta az érintettek körében ezen attitűdök mindenikét: találtunk olyan tanítókat, akik már el is végezték, és megszerezték a mesteri fokozatot; olyanokat, akik most kóstolgatják és tájékozódnak (főként a merész első kategóriába tartozóktól) a hasznosságáról, előnyeiről; olyanokat, akik mereven elhatárolódnak és el is utasítják a megszerzés alternatíváját, illetve közömbösöket is.

Márpedig a mesteri fokozat, mint az egyetemi szint létrejöttének eredményeképpen született, teremtett érték egy olyan lehetőség, amely a szakmai felkészítés kiteljesedésének a mutatóját jelenti. Azok a változatos attitűdök, amelyekkel a gyakorló tanítók közelítenek e képzési lehetőség felé, azt jelzik, hogy a szakmai felkészítés szerkezeti változtatásának ezen eleme akkor válik alkalmassá arra, hogy érdemben a felkészítés kiteljesítő szerepét betölthesse, ha egyrészt az érintetteket érzékenyíteni tudja a képzéssel szemben, másrészt, amennyiben a képző intézmények olyan minőségű mesteri programokat nyújtanak, amelyek nem csupán a képzési szerkezet szintjén, hanem tartalmi vonatkozásban is magas minőséget képviselnek.

A szemléletmód és attitűd alakulásában nehezítő körülményeket, akadályokat és kedvező feltételeket egyaránt találunk. A tanítói munkával összefüggő mesterin való részvétel iránti pozitív attitűd ellen hat az a tény, hogy a szakmai felkészítés rendszerében még ma is ott van a középfokú végzettség megszerzésének lehetősége, és elvileg ugyanúgy elhelyezkedhetnek a munkaerőpiacon, mint az egyetemi – vagy akár mesteri – végzettséggel rendelkezők. Kedvező körülménynek tekintjük azonban a jelenlegi törvényi hátteret, amelyre korábban már utaltunk.

Az adott törvényi keretek mellett tehát, képző intézményként, célunk a mesteri iránti pozitív attitűd erősítése.

Azok az adatok, amelyeket empirikus vizsgálatunk alapján nyertünk rávilágítanak néhány olyan támpontra, amely mentén az érzékenyítés, a pozitív attitűd alakítása megvalósítható. Egyrészt meg kell találni azokat az irányvonalakat a mesteri képzés tartalmában, amelyek a tanítók munkájával érdemben összeegyeztethetők. Ez vezethet oda, hogy a szakirányú mesteri hasznosságának megítélése megelőzze a nem-didaktikai mesteri felhasználhatóságát (lásd 6. ábra). Ez annál is inkább fontos, minthogy a mesterit már elvégzők, vagy a folyamatban résztvevők jelentik az egyik legkönnyebben elérhető és legmeggyőzőbb „reklámfelületét” a mesteri képzésnek a potenciális jelentkezők körében. Egy igényesen megvalósított képzés a legjobb reklám, a leghatékonyabb igényt ébresztő lehetőség. Meg kell haladni azt a szintet, hogy a mesterivel rendelkező tanítók 35%-a ne javasolja kollégái számára a képzésben való részvételt (8. ábra).

Ugyanakkor a motiválás eredményes útjainak a feltárása jelent fontos feladatot. A vizsgálat eredményei arra világítottak rá, hogy az egyik legnagyobb hozadéka a mesteri képzésben való részvételnek a nagyobb motiváltság és a nyitottság a tanítói munkában

(5. ábra). A vizsgálatban az önmegvalósítást találtuk a hozadékok között a legmagasabb értékűnek. Arra is fény derült, hogy az önképzés igénye nagyon magas (3. ábra) azok körében, akik ezt a fokozatot „bevállalják”. Három olyan elemet (értéket) azonosítottunk a vizsgálat alapján, amelyre lehet és kell a szakmai felkészítés folyamatát építeni: a mesteri képzésbe magas *önképzési igénnyel* rendelkező hallgatókat bekapcsolni, és olyan képzést megvalósítani, amely a tanítói munka *motivált és nyitott*, szakmailag hatékony megvalósítását eredményezi.

A képzésért felelős intézmények számára egyértelmű a vizsgálat eredményeiből kirajzolódó üzenet: a végzettség szintjén megjelenő aránytalanságot (a 65%-ot kitevő egyetemi végzettséggel rendelkező tanító közül mindössze 4%-nak van mesteri végzettsége) hatékony szak-specifikus mesteri program kínálatával lehet feloldani. Ezen túlmenően, érdemben szükséges motiválni a már pályán lévőket, hogy csökkenteni lehessen azok számát, akik nem gondolnak a továbbtanulásra (9. ábra)

Összegezve tehát, vizsgálati eredményeink arra világítanak rá, hogy a mesteri képzés lehetősége egy olyan teremtett értéke a felsőfokú tanítóképzésnek, amely érdemben a szakmai kiteljesedés szolgálatába állítható, hiszen, egyrészt a törvényi keretek adottak, másrészt – amint azt vizsgálati eredményeink láttatták – egyértelműen körvonalazódik az igény a gyakorló tanítók részéről a szakirányú mesteri képzésben való részvételre. Ennek az igénynek a mértéke növelhető, amennyiben sikerül a mesteri képzés előnyeit népszerűsíteni a gyakorló tanítók és a tanítói munkára készülő körében. Ebben a folyamatban hangsúlyozzuk a képző intézmények felelősségét, amelyek egyrészt a képzési kínálat bővítésével, másrészt a szak-specifikumok erőteljesebb érvényesítésével érhetik el hasznosság/ hatékonyság növelését. Mindennek eredményeképpen, hozzáadott érték-ként várható/ remélhető magának a szakmának a presztízs-növekedése is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gönczi Éva: Pedagógusképzés a ciklusos rendszerben. In *Pedagógusképzés* 2004/1, p. 41-46.
- Csoma Gyula (2005): *Andragógiai szemelvények. Bevezetés a felnőttképzés tanulmányozásába*. Nyitott könyv, Budapest
- Barabási Tünde (2008): Elmélet és gyakorlat a tanítók szakmai felkészítésében Bologna előtt és után. In Kereszty Orsolya (szerk.): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.
- Barabási Tünde (megjelenés alatt – 2014): Tanítók és a mesteri képzés kihívásai. In Stark Gabriella, Baranyai Tünde, Szabó-Thalmeiner Noémi, Végh Balázs Béla (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszzerű kérdései*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- 21.02.2005/88. számú Kormányhatározat – (Ordonanta Guvernamentală) URL: <http://www.edu.ro/index.php/articles/4680>

1/2011-es keltezésű Nemzeti Nevelési Törvény, URL: <http://lege5.ro/Gratuit/geztsobvgi/legea-educatiei-nationale-nr-1-2011> (2014. 04. 05), <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/tanitokepzo/programok.htm> (2014. 11.10)

ABSTRACT

One of the most representative advantages of the university level primary school teacher's training is the possibility of achieving master degree (MA). Although the basic profile of the primary school teacher's training is the BA level, in the last years it was introduced or it is planned to introduce the master degree which is specifically accorded to primary school teacher's work. This tendency is supported also by the expectances regarding primary school teacher's training formulated in the national educational law. According to this teacher's training process is finished through obtaining a master degree. The Romanian higher educational system offers various possibilities to achieve this level for teacher, but less for those who work with primary school-aged children.

In our study we summarize the results of an empirical research through which we have studied the level of the needs of in-service primary school teacher's to achieve a master degree accorded to the specific of their work. Our results outline in one hand the level of education of the surveyed population, and in the other serves as orientation-points in the definition of the arguments concerning introduction of a new master level program in our institution.

ACADEMIC INTEGRITY AND ACADEMIC ETHICS – THE RESPONSIBILITY OF TEACHER EDUCATORS?¹⁹⁵

ACADEMIC INTEGRITY

To this day, no unified definition or model exists for academic integrity.¹⁹⁶ The most cited and widely used concept by McCabe emphasizes policy-driven initiatives and the significance of honor codes (McCabe-Trevino 1993, Bok 1990). However, when detailing the principles and values, McCabe and Pavela (2004) offer a teaching-heavy, instruction focused set of recommendations: “Recognize and affirm academic integrity as a core institutional value (through teaching); Foster a lifelong commitment to learning; Affirm the role of teacher as guide and mentor; Help students understand the potential of the Internet--and how that potential can be lost if online resources are used for fraud, theft, and deception; Encourage student responsibility for academic integrity; Clarify expectations for students; Develop fair and creative forms of assessment; Reduce opportunities to engage in academic dishonesty; Respond to academic dishonesty when it occurs; Help define and support campus-wide academic integrity standards” (2004: 10-15). Each aspect of the above listed principles evolve around the notions of teaching and learning. By relying on a learning environment of mutual respect, responsibility and trust, love of learning, high academic standards, clear expectations, challenging and fair tasks and assessment, academic integrity blossoms.

Bretag and colleagues also offer an educational value-based interpretation when saying that “academic integrity encompasses a number of values and ideals that should be upheld in an academic institution. Within the academy there is a fundamental obligation to exercise integrity, which includes honesty, trustworthiness and respect. Within an academic structure those values must be evident in the research as well as the

¹⁹⁵ The present analysis was presented at the Economy-Money-Ethics-Politics-Adult Education, Europe’s Responsibility, Central European Symposium of Adult Education XII. conference in 1-4 October 2014, Debrecen, Hungary.

¹⁹⁶ This research was supported by the European Union and the State of Hungary, co-financed by the European Social Fund in the framework of TÁMOP 4.2.4. A/2-11-1-2012-0001 ‘National Excellence Program’.

teaching and learning activities of the institution. Academic integrity involves ensuring that in research, and in teaching and learning, both staff and students act in an honest way, that they're open and accountable for their actions, and that they exhibit fairness and transparency when they're dealing with people or with research. Furthermore, it is important that staff members at all levels be role models and demonstrate integrity as an example to students who will progress through the education system and then transition into professional life. Academic integrity impacts on students and staff in these core activities, and is fundamental to the reputation and standing of an organisation and its members". As Bretag et al. reflect upon the educational duties and consequences of higher education processes and highlight lecturers' role model responsibility while taking both the research and the teaching-learning processes into consideration, they offer a definition that ensures educational interpretation.

While Bretag et al.'s definition of academic integrity reveals the determining relationship of students and lecturers both in research- and teaching-oriented environments, Whitley and Keith-Spiegel (2001) add another structural and semantic level to the definition of academic integrity: "an academic integrity ethos reflects an institutional value system that "conveys that academic integrity is something to revere, honor and uphold" (Kibler, 1993, p. 12). Such an ethos focuses on developing individuals who place a high value on integrity and behave ethically because their personal value systems demand it rather than because organizational rules compel it (Paine, 1994). In her discussion of organizational integrity, Paine (1994) suggested that there are two approaches that an organization can take in promoting ethical behavior: a rule compliance strategy and an integrity strategy. A rule compliance strategy for academic integrity emphasizes the establishment and enforcement of rules for behavior, and so comprises the processes of policy and program development that we have discussed. ... An integrity strategy for dealing with academic dishonesty involves active promotion of responsible behavior rather than merely reacting to dishonest behavior; self-regulation of behavior based on freely chosen ethical standards rather than mindless adherence to externally imposed rules; and direction by joint leadership of students, faculty, and administrators devoted to the institutions betterment rather than simple compliance with legal requirements without regard to their fit with institutional culture. An integrity strategy is thus proactive rather than reactive, motivated by personal values rather than rules, and culturally relevant rather than coldly legalistic." (2001: 336-337) Whitley and Keith-Spiegel (2001) introduce the institutional level to the interpretation of academic integrity when they raise issues of academic integrity to the organizational level, which involves all faculty members, academics and university students. Besides, they distinguish between simple rule compliance, behavior conditioning strategies and the truly value-based, culture-driven, internalised strategy of academic integrity. The same criticism applies to researchers that cite honor codes as the solution to the problem by formally defining wrongdoing and sanctioning its consequences instead of applying a deeper, culture- and value-based approach (McCabe-Trevino, 1993).

Based on the above, we utilise such a teaching and learning-oriented model of academic integrity and attempt to interpret the phenomenon of increasing student cheating and growing positive student attitudes to academic misconduct. As the internet changed and reformulated learning and teaching patterns, methods and attitudes, massive amounts of information has become openly accessible. As a result, the boundaries of intellectual work, common and shared knowledge, copyright and intellectual property have become fuzzy. According to some, such an open access, uncontrolled, unmonitored flow of knowledge fostered the epidemic spread of student cheating in the last decades and generated a problem that must be solved (Cole – McCabe, 1996). However, others argue that what we perceive is not a problem but a set of symptoms that refer to a changed working, teaching and learning environment with an emphasis on knowledge as a shared product instead of the processes, values, attitudes and structures leading to it. Consequently, we aim to answer the following research question: is the increasing accepting attitude of academic misconduct a problem that we have to solve (Cole – McCabe, 1996) or rather, a symptom that indicates changing learning environments (Gallant, 2008)?

EMPIRICAL STUDY

The analysis is based on a cross-cultural research project on teacher education students' perceptions of academic integrity at two universities. In the research we focused on students' attitudes to concrete forms of academic misconduct and values of academic integrity but we did not expect students to report on their personal academic behaviour. To ensure the cross-cultural comparative approach, we utilised highly reliable, validated and standardized measurement tools that we adapted, selected and combined to the specific needs of our target groups. The measurement tools – among others – include Bowers and McCabe's academic integrity scale, some items of the National Survey of Student Engagement on university teaching and learning experiences.

We conducted a bilingual online survey in May 2013 among the teacher education students of the University of Derby (N=57) and the University of Debrecen (N=46) (total N=103). The same questionnaire was surveyed again among the teacher education students at the same universities (N=46). We applied self-selected sampling with the survey to conduct professionally reflexive research and to improve our own teaching practices. As our sample does not meet the criteria of representativity, the limitations of our research induce that our findings are relevant related only to the two participating universities and that we might miss potentially deviant cases. To deepen our understanding of the studied phenomena and balance such limitations, we conducted semi-structured interviews with teacher education students, teacher educators and head-teachers in 2014.

For the current analysis, we utilised multi-variable analyses. The basic descriptive statistical analysis of the dataset revealed that 10.5% and 17.8% of the respondents are males respectively, and the ratio of disabled students is significantly higher in the

UK sub-sample (5.4%) than in the Hungarian one (2.3%). In both sub-samples, nearly two-third of the respondents are undergraduate students. Finally, the rate of religious respondents is 77.8% in the Hungarian dataset and 42.1% in the UK dataset.

RESEARCH OUTCOMES

In the analysis, we conducted factor analyses for three different dimensions. First, we aimed to find out which forms and values of the academic misconduct and integrity scale items are correlated (to ensure the validity of responses, we applied multiple control items, thus we describe only the thematic categories here only rather than including each corresponding scale item). Second, we studied the factors of institutional educational environments. One aspect of this included student engagement items, thus we revealed patterns of all course-related activities in a factor analysis. For the second aspect, we repeated the same methodological process on student-tutor relations to identify factors. The third aspect of institutional educational environments involved a factor analysis of items on students' perceived workload. Finally, we included all the resulting factors in a final factor analysis to examine which variable-sets correlate with each other and how patterns emerge based on academic integrity and institutional educational environment factors.

Academic integrity factors

We pooled 37 items of the academic integrity and misconduct scale into a factor analysis, which resulted in seven factors (Table 1). Factor 1 includes almost all items related to cheating, and ranges from using crib sheets to purchasing course papers and assignments. The second factor involved items that focus on tutor relations, mainly different ways to influence tutor relations, from buying gifts to bias grading to asking for extra tutorial. The third factor comprises extra help offered by students' peers, such as reviewing assignments (though it differs per course if such extra help is permitted). The fourth factor incorporates items on non-corrupt tutor relations and student collaborations. The fifth factor specifically addresses different methods for obtaining papers, from purchasing papers to making use of previous papers and course files. The sixth factor contains varied forms of unpermitted collaboration, done either personally or online. The last factor evolved around no participation in class, including items of ignoring teaching, not answering questions or rejecting participation in group work. In the following section, we continued conducting factor analyses on the educational environment surrounding our respondents so that we could perform a final factor analysis to test correlations in the final section.

Table 1: Academic integrity factors

| 1 cheating | 2 tutor relations | 3 extra help | 4 no corrupt tutor relation | 5 obtaining papers | 6 unpermitted collaboration | 7 no participation |
|--------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Obtaining papers | Clarify assignments | Review by students | No corrupt tutor relations | Purchasing papers online | Personally | Ignoring teachers |
| Crib sheets | Extra tutorial | Proofreading by students | Student collaboration | Obtaining past test papers | Online | Not answering questions |
| Inappropriate help | Biasing grading | | | | Approaching assignments | No participation in group work |
| Assignments | | | | | | |
| Copying | | | | | | |
| Bibliography | | | | | | |

Institutional educational environment factors

In this section we describe three dimensions of the institutional educational environment that we studied. First, we analysed student engagement, that is, course-related activity items (Table 2) with 20 items. Second, we examined student-tutor relations (Table 3) with 9 items, and third, we studied students' perceived workload (Table 4) with 6 items. We present the outcomes of these three factor analyses in the following paragraphs.

As for the student engagement factors that describe students' course-related activities, we identified six factors. Similarly to the academic integrity and misconduct scale, we applied multiple control items here, thus we describe thematic categories in Table 2. The first factor is named social learning, as students work together or with their tutors on group projects or discussions here. The second factor is dominated by traditional in-class activities, such as student presentations and questions but no group projects. The third factor necessitates that students integrate ideas, diverse perspectives from different courses and collaborate with each other. The fourth factor comprises discussion and consultation-based activities, either among students or between students and their lecturers. The fifth factor includes items detailing individual student work, while the last factor contains items that imply the lack of student preparation.

Table 2: Student engagement factors

| | | | | | |
|-------------------|-----------------------|------------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 social learning | 2 in-class activities | 3 integrating ideas | 4 discussions | 5 individual work | 6 unprepared |
| Group projects | Presentations | Diverse perspectives | Tutor feedback | Tutor feedback | Unprepared to class |
| Discussions | Questions | Integrating course materials | Grades | Drafting assignments | Lack of in-class activities |
| Tutor relations | No group projects | Student collaboration | Student discussions | No discussion | |

As for student-teacher relations, we identified two factors (Table 3). The two factors contain items that differ quite explicitly and involve two completely different dimensions of student-tutor interactions. One is dominated by the personal aspect of student-tutor relations, involving discussions on personal problems, pastoral issues, career plans and imply tutors’ personal attention. The other dimension is highly academic, including conversation related to course material, literature, politics or fine arts, thus implying tutors’ effort to educate the future intelligentsia.

Table 3: Tutor relation factors

| | |
|--------------------|-----------------|
| 1 personal | 2 academic |
| Pastoral issues | Course material |
| Career plans | Politics |
| Personal problems | Literature |
| Personal attention | Fine arts |

The last component of the institutional educational environment is students’ perceived workload. The first factor is dominated by items indicating student success in meeting academic expectations, namely, writing short assignments and passing examinations on the first attempt. The second factor involves writing long assignments, while the third factor contains items of course-related and free-time readings.

Table 4: Student workload factors

| | | |
|---------------------------------|----------------------------|--------------------|
| 1 successful completion | 2 long written assignments | 3 readings |
| Short assignments | 20+ pages | Course readings |
| Exams passed for the first time | 15-19 pages | Free-time readings |

Academic integrity and institutional educational environment factors

In this section we analysed the relation of the seven academic integrity factors (Table 1) with the eleven factors of institutional educational environment (in three dimensions:

course-related activities, tutor relations, students workload) (Table 2, Table 3, Table 4). We present the outcomes – nine final factors – of this final factor analysis on eighteen factors in Table 5.

In the first factor we see the combination of cheating-related items with the lack of tutor relations and in-class course activities. The second factor involves the students' cooperation with heavy workload and successful completion of academic assignments. The third factor is purely reading oriented without corrupt tutor relations or any forms of student cooperation. The fourth factor contains individual in-class activities, lack any form of social learning but also lack students' rejection to participate at class. The fifth factor involved the lack of individual course work but highlighted the notion of integrating ideas. Such individualism is counter-balanced by the sixth factor, which is dominated by personalized tutor relations and extra help by peers. The seventh factor is interesting from an educational point of view, we can see that unpermitted collaboration is related to successful completion and short written assignments. The eight factor is driven by the lack of tutor attention and control while unpermitted collaboration appears here. The last factor implies that extra help provided by peers is usually targeted to short assignments, which helps student to come to class with no signs of unpreparedness.

Table 5: Academic integrity and institutional educational environment factors

| 1 cheating, less tutor relation | 2 group projects, heavy workload | 3 reading-oriented | 4 individual in-class activities | 5 no work, integrating ideas | 6 personalized tutor relations | 7 unpermitted collaboration | 8 missing attention/control | 9 extra help |
|--|---|------------------------------|---|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Cheating | Social learning | Readings | In-class activities | Integrating ideas | Extra help | Unpermitted collaboration | No corrupted tutor relations | Extra help |
| Obtaining papers | Successful completion | No corrupted tutor relations | No social learning | No participation | Personal tutor relations | Successful completion | Unpermitted collaboration | No long written assignments |
| Readings | Long written assignments | No discussions | No lack of participation | No individual work | | No long written assignments | No + tutor relations | No unprepared class attendance |
| No in-class activities | Discussions | | | | | | | |
| No tutor relations | | | | | | | | |

Conclusions

In the current paper we presented some teaching and learning-oriented definitions and principles of academic integrity. We identified two different approaches in the related academic literature and formulated our research question based on those. By relying

on an educationally relevant concept of academic integrity, we aimed to explain the widespread nature of student cheating and students' increasing supportive attitude to academic misconduct. Namely, is what we perceive in university classrooms a defect and problem to be solved or rather, a phenomenon indicating the changed learning and teaching patterns.

Our findings suggest that cheating and academic misconduct items are related to the lack of in-class course activities and tutor relations. Furthermore, heavy student workload is related to social learning and permitted student collaboration and student engagement, thus a wise balance might be set up in course designs to foster student learning and permitted forms of group work while outlining the rules of such student cooperation and benefiting from that social learning activity at the same time. We also found that a benefit of individual in-class course activities is that they make non-participation impossible in class, which counter-balances the advantages of student collaboration and social learning. Besides, successful unpermitted collaboration among students is related to short assignments and generally, unpermitted collaboration is strongly related to the lack of tutor attention and control. Finally, we found that extra help offered by students' peers is related to short assignments and helps students to escape unprepared class attendance.

Based on our findings, we suggest a combined interpretation: what we see is neither a problem, nor a symptom. There are intervention points to design and conduct classes better in universities by evaluating the advantages and disadvantages of each assignment and course design we apply. By emphasizing individual, in-class activities, we may gain all students participation but lose at the social learning end. By utilising permitted forms of student collaboration, we may benefit from students' social learning and achieve success on short group projects and assignments. However, a careful consideration is needed for imposing heavy workload on students, which may result in the beneficiary phenomenon of student social learning but fail on individual student achievements. Finally, tutor attention and control together with positive tutor relationships and meaningful feedback is yet again an institutional educational environment dimension that might face significant improvement and challenges as well.

REFERENCES

- Bok, Derek (1990): *Universities and the Future of America*. Durham, N.C.: Duke University Press.
- Cole, Sally – McCabe, Donald L. (1996): Issues in academic integrity. *New Directions for Student Services*, 73, 67-77..
- Gallant, Tricia Bertram (2008): Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative. *ASHE Higher Education Report*, Volume 33, Number 5. Pp. 1-144.

- McCabe, Donald L. – Trevino, Linda (1993): Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, Vol. 64, No. 5 (Sep. – Oct., 1993), pp. 522-53
- McCabe, Donald L. – Pavela, Gary (2004): en (Updated) Principles of Academic Integrity: How Faculty Can Foster Student Honesty. *Change: The Magazine of Higher Learning*. Vol 36. no. 3. Pp. 10-15.
- Whitley, Bernard E. – Keith-Spiegel, Patricia (2001): Academic Integrity as an Institutional Issue. *Ethics & Behavior*. Vol.11. no. 3. Pp. 325-342.
- Bretag, T. (é.n.): Academic Integrity Standards Project (AISP): <http://resource.unisa.edu.au/course/view.php?id=6633&topic=6>. Download: 2015. 01. 02.

ABSTRACT

Corruption and cheating issues related to education are part of a global problem-set, which are usually treated with reactive, penalty-focused measures instead of the alternative way, the constructive, proactive, value-based initiatives of academic integrity. In the paper we introduce the institutional educational dimensions that may serve as intervention points to solve corruption and cheating issues in educational settings based on the concept of integrity.

Our analysis relies on a small-scale, online survey that was recorded in two phases among the teacher education students of a Hungarian and a UK university. In the first phase of the survey in 2013, our sample included 103 cases, then the same survey was recorded again in 2014 with a sample size of 93 cases. Our measurement tools involve a variety of internationally validated, standardised and reliable scales, with the help of which we performed basic descriptive and multivariate analyses.

We compared academic integrity attitude-types to institutional educational cultures and identified some course activities that influence teacher education students' attitudes towards integrity. We introduce a number of higher education activities that may reduce the acceptance of some forms of cheating or may increase teacher education students' moral and ethical awareness. Thus we point to teacher educators' responsibility in training future teachers to professional ethics.

VÁLTOZÁSOK KORA

AZ INTERNETHASZNÁLAT SZEREPÉNEK ÁTALAKULÁSA A HALLGATÓI ÉLETMÓDBAN

BEVEZETÉS

Tanulmányunk célja, hogy nappali tagozatos egyetemisták adatait elemezve bemutassa az internet-használat aktuális trendjeit. A Debreceni Egyetemet érintő kutatások segítségével ugyanis modellezni tudjuk a diákok életmódjának azt a jelentős átalakulását, amelyet a monitor előtt töltött időkeretek elterjedése okozott (még ha a kapott eredmények nem is általánosíthatók). Az ide kapcsolható ráfordítások kibővülése ugyanis, még ha a szinkron tevékenységek meglétét adottnak is vesszük, mindenképpen valamely más időkeretektől von el órákat és percekét. Ezen kívül olyan vélt vagy valós összefüggéseket szeretnénk empirikusan is megvizsgálni, amelyek a magas internethasználat, illetve a közösségi kapcsolatok, a szabadidő-struktúra, valamint a tanulási szokások között meghúzódnak. Úgy véljük, hogy a kapott eredmények eltéréseket fognak mutatni az ezredforduló után feltérképezett rajzolatokhoz képest bizonyos területeken. A Debreceni Egyetemre fókuszáló nagymintás hallgatói vizsgálatok kezdetekor, tehát 2003-ban,¹⁹⁷ a kiterjedt internet-használat inkább középosztálybeli jegyekkel volt leírható. Mindez megmutatkozott a hallgatói kutatások eredményeiben is, hiszen a gazdasági és a kulturális tőkével való ellátottság mértéke a magas internet-használattal bíró csoport esetében mutatta a legmagasabb értéket. Szintén figyelemre érdemes, hogy a hagyományos papír-alapú olvasás időráfordításai a 2005-ös Regionális Egyetem kutatás¹⁹⁸ adatai szerint nem csökkentek abban az esetben, ha az internethasználat értékei magasabbnak mutatkoztak, s ez mintegy megcáfolta a két tevékenység komplementer-pozícióját (Bocsi, 2013). A hallgatók szabadidő-struktúráját alaposabban elemezve ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a számítógéphez köthető tevékenységek bizonyos köre az úgynevezett modern szabadidő-halmazához áll közelebb. A modern szabadidő kifejezést Hunyadi Zsuzsa az ezredforduló utáni vizsgálatok eredményeire támaszkodva használta, s hangsúlyozta annak

¹⁹⁷ NKFP-26-0060/2002. A kutatás vezetője Prof. Kozma Tamás. A 2003-as lekérdezés az első éves hallgatókat vizsgálta.

¹⁹⁸ NKFP-26-0060/2002. A kutatás vezetője Prof. Kozma Tamás. A 2005-ös lekérdezés a végzés előtt álló hallgatókat mérte fel.

technikai alapjait, és nem a magaskultúra-tömegkultúra tengelyén való pozicionálhatóságot (Hunyadi, 2005). Ugyanakkor, ha a diákok életmódját alaposabban megvizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy bizonyos, és a tevékenységstruktúrában hangsúlyosan megjelenő tevékenységek nagy valószínűséggel kapcsolódnak a tömegkultúrához és a könnyedebb szabadidő-felhasználáshoz – még akkor is, ha az magaskultúra fogyasztásához a világháló számtalan lehetőséget is biztosít (Bocsi, 2012).

Adott tehát egyrészt az internettel összefüggő időkeretek mennyiségi bővülése, amelyet saját tapasztalataink alapján egy tömegkultúrához közelítő elmozdulás is kísér. Ennek az elmozdulásnak az elemzésekor azonban nem szabad arról sem megfeledkezni, hogy a felsőoktatás eltömegesedésével, illetve a hallgatói bázis átstrukturálódásával a diákok sajátosságai, szociokulturális jegyei is megváltoztak. A Debreceni Egyetem beiskolázási közege regionális (Teperics, 2006), s relatíve magasnak mondható a hátrányos helyzetű, nem tradicionális háttérrel bíró hallgatók aránya. Az egyetem bizonyos karai az elsőgenerációs értelmiség képzésének a terepeiként értelmezhetők, miközben a regionális elit gyermekei sokkal inkább a fővárosi vagy külföldi intézményeket céloznak meg (Nyüsti és Ceglédi, 2013). A felsőoktatás jelen hallgatói világa (és ez az oktatói szubkultúrára éppen úgy igaz) egyszerűen nem közelíthető meg egy elitegyetem koncepciójával. Éppen ezért a szabadidő átstrukturálódásának jegyeit tágabb kontextusban kell értelmeznünk, s nem csupán egy, az életmódot átalakító nagy változásként kell a folyamatra tekinteni.

A hallgatói internet-használat bővülése kapcsán azt is látnunk kell, hogy az oktatás, és különösen igaz ez a felsőoktatásra, gyorsan adaptálódott a megváltozott körülményekhez. Mindez számos szolgáltatást és a hallgatói léttel járó kötelezettséget a világhálóra helyezett. A közösségi oldalak és a közös email-fiókok a vizsgákra való felkészülést is segítik. A szakirodalmak egy jelentős részét a diákok már nem papíralapon olvassák: ez utóbbi tény például kiemelte a diák-életmódból a könyvtárhasználat napi vagy heti rutinját. A kibővült időkeretekben ennek az adaptációs folyamatnak a mechanizmusait is észre kell vennünk.

Nagy (2006) szerint a digitális egyenlőtlenségeket az internet-penetrációnak ebben az új szakaszában már más dimenziók mentén kell értelmezni, s a szakadék két szélét nem a hozzáférés gyakorisága adja, hanem az új technológiák használata, a modern IT-technikához kapcsolódó készségek és képességek rendszere, illetve az eszközök minősége vagy a használat célja. Az internethasználat „klasszikus” eltérései ekkor már nem mutatnak fel komoly különbségeket. Ha ezt a hallgatói léthez illesztjük, akkor annak a bizonyos kritikus pontnak az elérése után a különbségek megfoghatók lesznek például a tanuláshoz kapcsolódó források megtalálásában és felhasználásában. Hipotézisünk szerint az utóbbi években a ráfordítások további bővülése mellett már ezek a jegyek lesznek kimutathatók, s a kutatásunk során felhasznált 2012-es HERD adatbázis¹⁹⁹ segítségével az internet-használat középosztálybeli jegyeinek halványabbá válását fogjuk dokumentálni a hallgatói mintánkban. A szabadidő területéhez visszakanyarodva pedig úgy vél-

¹⁹⁹ Regisztrációs szám: HURO/0901/253/2.2.2. Vezető: Prof. Dr. Kozma Tamás.

jük, hogy a magaskulturális tartalmak visszafogottabb fogyasztása lesz majd jellemző az internet-használat emelkedésével.

A HALLGATÓI ÉLETMÓD A NEMZETKÖZI SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A nemzetközi szakirodalom alapján a hallgatói életmód időfelhasználását is fel tudjuk térképezni, ugyanis, ha nem is bőségesen, de elegendő mennyiségben elérhetők olyan kutatási eredmények, amelyek a felsőoktatás különböző szegmenseire vonatkoznak.²⁰⁰ A hallgatói életmód több nagyobb időegység (akadémiai idő, szabadidő, fizetett munka) közötti balanszírozásként értelmezhető, ahol az egyének döntési jogkörökkel rendelkeznek. A diákok időmérleg-eredményeinek kapcsán kiemelendő az is, hogy bizonyos időegységek (pl. „screen time”,²⁰¹ olvasás) gravitálhatnak az akadémiai idő felé (Jacobsen és Forste 2011, Mokhtari et al. 2009), míg más változatuk egyértelműen a szabadidő kategóriájába sorolható. Az adatok részletesebb ismertetése előtt a populáció életmódjának két jellemző vonására hívjuk fel a figyelmet: az első megállapítás Zulauf és Gortner (1999) nevéhez köthető, akik szerint a hallgatói életmód arányaiban az átlagos amerikai időbeosztáshoz hasonlít, csak itt a tanulással kapcsolatos időkeretek lépnek a munka helyére. A második lényeges jellegzetesség a hallgatói életmód átstrukturálódása – a balanszírozás során ugyanis az akadémiai idő válik egyre kevésbé hangsúlyossá. Babcock és Marks (2011) szerint 1961-ben az Egyesült Államok nappali tagozatos hallgatóinak akadémiai ideje még hetente 40 órát tett ki, a 2003-as országos mintában ennek értéke már csupán 27 óra volt. Ezzel párhuzamosan a fizetett munka és a szabadidő mennyisége növekvő tendenciát mutatott. Az akadémiai idő értékei a fizetett munkát végző, a magasabb iskolai végzettségű édesapa és a lány almintában, valamint a fehér hallgatói populáció esetében voltak magasabbak. Jacobsen és Forste (2011) napi bontásban az akadémiai idő ráfordítását 5,5 órára becsülte. A hallgatók akadémiai idejének csökkenése rendkívül összetett folyamat: okai a populáció összetételének átalakulásától, az intézményi standardok változásán keresztül vezetnek el bennünket a javuló oktatástechnikai feltételekig. Ez utóbbi pont arra hívja fel figyelmünket, hogy az akadémiai idő csökkenése nem kategorizálható be egyértelműen negatív jelenségként.

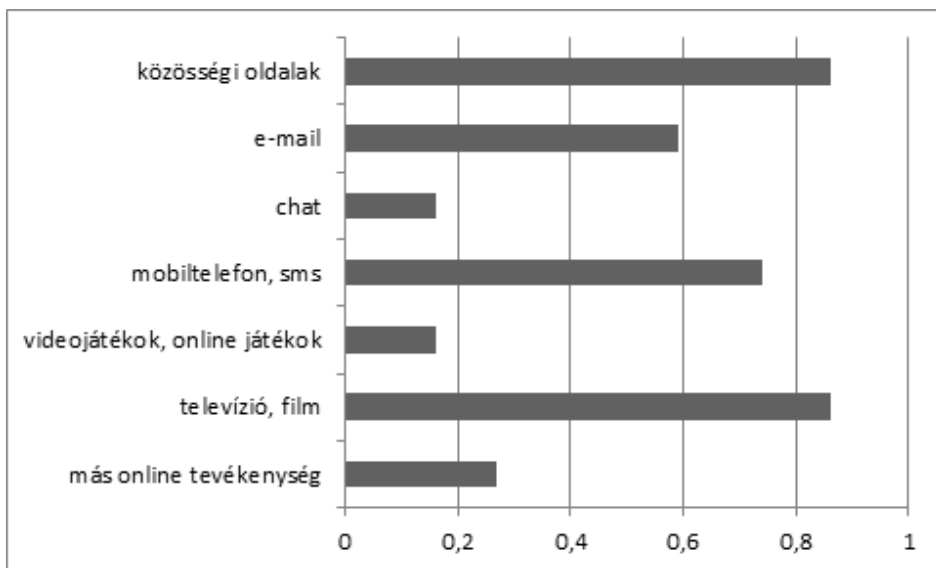
Zulauf és Gortner (1999) az Ohioi Egyetemen 1997-ben felvett vizsgálatában heti 19,5 óra szabadidőt, 12,3 óra fizetett munkát, 10,4 óra tömegközlekedést és 10,1 óra televíziózást mért, valamint olyan tevékenységeket is rögzítettek, amelyek a magyar viszonyok között kevésbé számítanak relevánsnak: például a diákok hetente 4,2 órát hallgatói szervezetekben töltöttek el. Mokhtari, Reichard és Gardner (2009) a diákok olvasásra fordított időkereteinek csökkenéséről számolnak be, majd napi bontásban a következő

²⁰⁰ Az elérhető nemzetközi adatok legnagyobb hányadát az egyesült államokbeli vizsgálatok adják – ez indokolja azt, hogy cikkünkben leginkább amerikai kutatásokra hivatkozunk.

²⁰¹ Ez a kifejezés a monitor előtt töltött időkereteket jelöli.

ráfördításokat adják: 1,14 óra rekreációs olvasás, 2,17 óra akadémiai olvasás, 1,93 óra televízió-nézés, valamint 2,47 óra internethasználat. A szerzők napló-jellegű időmérlegvizsgálata során a szimultán tevékenységeket is felmérték. Szemléletes eredmény, hogy az akadémiai olvasás 63%-ban, míg az internethasználat csupán 13%-ban képez önálló tevékenységet. Jacobsen és Forste (2011) 2008-as vizsgálatában az egyetemisták átlagosan 52 percet töltöttek el a közösségi oldalakon, ezen kívül 30 percet e-mailek írására és fogadására, 45 percet pedig üzenetküldő szolgáltatásokra szántak a napi bontás tanulságai alapján (1. ábra)

1. ábra: A hallgatók elektronikus média-használatának főbb egységei órákban megadva Jacobsen és Forste (2011) alapján (saját szerkesztés)



Hosein, Ramanau és Jones (2010) brit egyetemista mintát elemezve jutott arra a következtetésre, hogy a diákok napi számítógép-használatának átlaga 3,5 órára tehető. Odaci és Kalkan (2010) török egyetemisták mintáját felhasználva (N=493) azt találta, hogy 52 fő naponta több mint öt órát tölt a számítógép előtt, 193 fő egy és öt óra közötti időtartamot, 248-an pedig egy órától kevesebbet.

A hazai kutatási eredmények is arra utalnak, hogy a hallgatói életmód szerves részévé vált az internet használata. Nagyné és Ambrus (2012) pécsi bölcsész egyetemistákat vizsgált, s a monitor előtt töltött időkeretek felmérése során a leggyakoribb válasz a 3-4 órás időtartam volt. Herczegh (2013) a Debreceni Egyetem tanárszakos hallgatóinak körében végezte vizsgálatát, és a BTK esetében 15,2, a TTK-s diákok körében 16, míg az Informatikai Kar hallgatóinak almintájában 25,7 órát mért egy hetes periódust vizsgálva.

Ezek az eredmények arra utalnak, hogy az internethasználat a hallgatói életmód szerves részévé vált. A nemzetközi szakirodalomban fellelhető publikációk köre az

egyetemisták internetfüggőségével foglalkozik (például Frangos et al., 2010, Sato, 2006). Úgy véljük azonban, hogy annak akadémiai jellege inkább lehetőségként adott, miközben a hallgatói populáció IT-használata nagy általánosságban nem ebbe az irányba mutat. Az ide kapcsolódó tevékenységek kibővülése kapcsán hangsúlyoznunk kell, hogy a diákok életmód-váltása, amely az akadémiai világtól távolabb mozdítja el őket, egy tágabb felsőoktatás-szociológiai kontextusban is értelmezhető. A tevékenységek ráfordításainak az ilyen mértékű elmozdulásai óhatatlanul kihatnak más területek időtartamaira is, hiszen azok egy olyan, elemeiben összekapcsolódó rendszert képeznek, amelyek határai limitáltak, hiszen a napok 24 órától tovább nem bővíthetők.

A VÁLTOZÁS SZÁMOKBAN – A DEBRECENI EGYETEMRE FÓKUSZÁLÓ KORÁBBI VIZSGÁLATOK EREDMÉNYEI

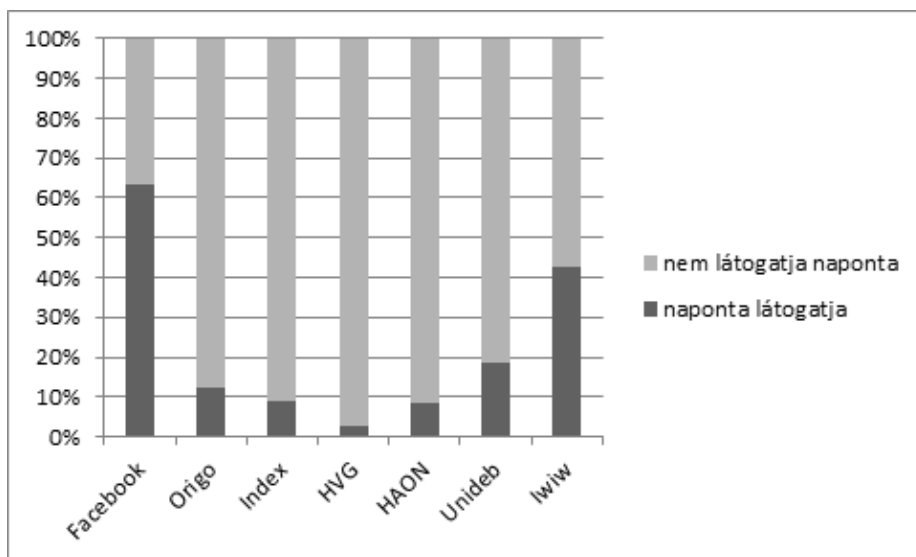
A screen time-tevékenységek első nagyobb tömbjét a televíziózás képezi, amely a magyar társadalom időmérlegének is komoly hányadát öleli fel. A KSH 2010-2011-es időmérleg-vizsgálata szerint ennek átlagos ráfordítása 12 perc volt (A 15-74 éves népesség napi időfelhasználása 2011). A televíziózás elsősorban az idősebb korosztályok esetében jelent hosszabb időtartamokat, míg a fiatalok életében először a számítógép-használattal, majd az internethasználattal bővült ki a screen time tevékenységek sora. Kérdés, hogy azoknál a csoportoknál, ahol ezek a tevékenységek szervesen beépültek az életmódba, mindez a televíziózás rovására történt-e.

Ezzel párhuzamosan az internethasználat a hallgatók életmódjának tekintélyesebb szeletévé vált (napi 43 percről 104 percre emelkedett a két vizsgálat között). A hallgatói életmód sokfajta szerep és igény közötti balanszírozásként is értelmezhető (Horstmanshof és Zimitat, 2007), s ennek legjelentősebb elemei az akadémiai időkeretek, a szabadidő, illetve egyre inkább a kereső tevékenységek köre, amelyeket a fiziológiai ráfordítások egészítenek ki. Joggal feltételezhetjük, hogy az időtartamok átcsoportosítása nem csupán a szabadidő területéről történt – különösen azért, mivel tudjuk, hogy maga az internet-használat sem definiálható szabadidőként.

Azt is látnunk kell, hogy a számítógép-használata és a televíziózás az utóbbi években (például a torrent-oldalaknak is köszönhetően) gyakorlatilag összefolyt, és egymástól nem elválasztható tevékenységi köröket alakított ki például a sorozatok fogyasztásának esetében. Egyáltalán nem egyértelmű, hogy az egyes tevékenységek értelmezése során a diákok milyen kategóriákat sorolnak a televíziózás, és melyeket az internethasználat körébe. Ezen kívül a „screen time” tevékenységek körébe tartoznak az olyan eszközök használatával töltött időkeretek, mint például az okostelefonok és a tabletek. A hagyományos időmérleg-vizsgálatokban ezek a tételek gyakran nem jelennek meg.

Kérdés az is, hogy az internet-használat milyen tevékenységeket és tartalmakat jelöl. A Campus-lét Kutatás²⁰² rákérdezett bizonyos weblapok látogatottságára. Az így nyert adatok segítségével az internethez kapcsolódó időkeretek valamennyire „kitölthetők” (2. ábra). Ez alapján láthatjuk, hogy a debreceni egyetemisták esetében legjelentősebb szeletet 2010-ben a közösségi oldalak használata képezte, míg a hírportálok, szakmai folyóiratok, az egyetemhez kapcsolódó oldalak látogatottsága ezektől messze elmaradt. Kiemelésre érdemes tény a hírportálok napi felkeresésének igen alacsony, a 15%-ot sem elérő aránya. Az országos napilapok, regionális lapok olvasottsága is relatíve csekélynek mondható.²⁰³ Összességében egy, a közösségi oldalakra fókuszáló, és inkább rekreatív jegyekkel leírható használat rajzolódott ki a szemünk előtt.

2. ábra: Weblapokat naponta látogató hallgatók százalékos aránya 2010-ben (Campus-lét Kutatás, N=2384)



A szabadidős tevékenységek legárnyaltabban a Debreceni Egyetemre (is) fókuszáló lekérdezések közül a 2005-ös Regionális Egyetem kutatás kérdőívében szerepeltek. Hogy választ kapjunk arra a kérdésre, hogy a számítógéphez és az internethez kapcsolódó tevékenységek hogyan alakítják a diákok tevékenységstruktúráját, és milyen kapcsolatban állnak azzal, megpróbáltuk elkülöníteni a Hunyadi (2005) által megalkotott tradicionális és modern szabadidő kategóriáinak indexeit. Az első indexet a hagyományos szabadidős szokások gyakoriságából és végzéséből alakítottuk ki (szépirodalom

²⁰² Campus-Lét a Debreceni Egyetemen: Csoportok és csoportkultúrák. OTKA szám: K 81858. A kutatás vezetője Prof. Szabó Ildikó.

²⁰³ A kérdőív ezekre vonatkozó itemeket is tartalmazott.

olvasása, művészeti tevékenységek végzése, hangszeres zene, hangverseny- ill. színházlátogatás, könyvtárlátogatás gyakorisága), a második indexet pedig következő tevékenységekből képeztük: e-mail, chat, számítógépes játék, filmek letöltése, multiplex mozik ill. internet-kávézók, valamint könnyűzenei koncertek látogatásának gyakorisága. Az indexértékek alapján ezután a hallgatókat a két aktivitási típus mentén alacsony, közepes, illetve magas indexértékkel bíró csoportra osztottuk közel 33%-os limiteket használva, majd elkülönítettük hagyományos, a modern és a két orientációt egyszerre képviselők almintáját. A lekérdezés majdnem negyven szabadidős tevékenységet érintett, ezekből négyet választottunk ki, amelynek során jelentős és szemléletes eltérések voltak tapasztalhatók (1. táblázat). A táblázatból leolvasható, hogy a modern orientáció esetében, ahová a számítógép-használattal összefüggő tevékenységek is kapcsolhatók, a könyvtár-látogatás gyakorisága sokkal alacsonyabb értéket mutat, éppen úgy, ahogyan a szépirodalom olvasása is.²⁰⁴ Azt is látjuk azonban, hogy a mind a két dimenzióban magas orientációs értéket mutató hallgatók szabadidő-felhasználása sokkal inkább megközelíthető egy „klasszikus” hallgató képpel. Fontos számunkra, hogy a két orientáció nem zárta ki egymást, s magas internetes aktivitással bíró diákok egy része nyitott volt a hagyományos, klasszikus tartalmakkal leírható szabadidő irányában.

1. táblázat: Szabadidős tevékenységek gyakoriságának szélső értékei az orientációs típusok alapján (Regionális Egyetem Kutatás, 2005, százalékban megadva, N=952)

| | Hallgatói minta | | Modern orientáció | | Tradicionális orientáció | | Tradicionális-modern orientáció | |
|---------------------|-----------------|---------|-------------------|---------|--------------------------|---------|---------------------------------|---------|
| | soha | naponta | soha | naponta | soha | naponta | soha | naponta |
| Szépirodalom | 8,1 | 16,6 | 32 | 1,8 | 5,8 | 18 | 5,5 | 14,5 |
| Sport | 16,1 | 13,2 | 6,7 | 27,8 | 19,6 | 3,6 | 2,8 | 27,5 |
| Könyvtár | 7,5 | 20,3 | 4,4 | 11,6 | 16,1 | 37,4 | 9 | 31,5 |
| Kocsmá | 2,8 | 9,4 | 5,4 | 17,3 | 3,5 | 6,9 | 2,8 | 8,3 |

Összességében azt mondhatjuk tehát az elméleti fejezetek lezárásaként, hogy az elmúlt 10-15 évben a hallgatói életmód jelentős mértékben átstrukturálódott, és ebben a számítógép- és az internethasználat terjedése kulcsfontosságú mozzanatként értelmezhető. Ugyanakkor nem csupán úgy tekintünk az ide kapcsolódó tevékenységeknek a kibővülésére, mint a változások motorjaira, hanem a jelenséget tágabb kontextusban értelmezve úgy véljük, hogy mindez leképezi az egyetemek egységesebb akadémiai világának a felbomlását. A campusok területén ezek a folyamatok egy olyan lehetséges életmódot hívtak életre, amelynek súlypontjai a könnyedebb szabadidő-felhasználáson nyugszanak. Úgy véljük, a kiugró internet-használattal jellemezhető csoport esetében is ezeket a jegeket fogjuk kimutatni.

²⁰⁴ A kérdőívben nem volt meghatározva, hogy ez papír alapon vagy elektronikusan történjen.

AZ ELEMZÉS MÓDSZERTANA

Elemzésünk során a HERD adatbázist használtuk fel. A kutatás három országra terjedt ki, és Magyarországon is több intézményt érintett, azonban ebből leválasztottuk a Debreceni Egyetem almintáját. A mintavétel során a rétegzett és a többlépcsős csoportos mintavételi technikák kombinációját alkalmaztuk.²⁰⁵ Az internetezés időtartamát a lekérdezés során a hallgatóknak meg kellett becsülniük – ennek a technikának a validitása alacsonyabb, mint a napló-jellegű időmérleg-vizsgálatoknak, azonban a kapott adatok gyorsan kinyerhetők, illetve nagyobb mintákat is el lehet érni ezzel a technikával. A becslések alapján később három csoportot különítettünk el olyan módon, hogy a ráfordításokból közel 33%-os csoportokat képeztünk (alacsony, közepes és magas internethasználat). A szociodemográfiai változók körét a nem, az apa és az anya diplomája, a szülők tartós fogyasztási cikkekkel való ellátottsága (alacsony, közepes és magas gazdasági tőke),²⁰⁶ illetve a 70 főt meghaladó egyetemi alminták képezték,²⁰⁷ illetve megállapítottuk a születési év medián értékét (1990), és ennek segítségével egy fiatalabb és egy idősebb kohorszt különítettünk el. Ezen kívül az internethasználat mértékének függvényében vizsgáltuk az interneten végzett tevékenységek típusát,²⁰⁸ a kortárs kapcsolati beágyazottságot,²⁰⁹ a szabadidő-struktúrát,²¹⁰ illetve a tanulási technikákat,²¹¹ és bevontuk az elemzésbe az oktatókkal való kapcsolattartás mutatóit is.²¹²

EREDMÉNYEK

Az internetezés becsült időtartama a 2012-es mintában 137,1 perc volt, ami a KSH felnőtt mintájában mért értéknek a többszöröse. Ez alapján kijelenthetjük, hogy a hallgatói életmódnak szerves részét képezi az internethasználat, s ennek időtartama az elmúlt

²⁰⁵ Az így kialakított adatbázis természetesen nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor úgy véljük, hogy az adatok így is elemzésre érdemesek.

²⁰⁶ A vizsgálatba bevont tartós fogyasztási cikkek a következők voltak: saját lakás/családi ház, hobibitelek/nyaraló, plazma tévé/LCD tévé, asztali számítógép vagy laptop otthoni internet-hozzáféréssel, táblagép/ebook-olvasó, mobil internet telefonon vagy táblagépen, mosogatógép, klíma és okostelefon.

²⁰⁷ 2012-ben ezek a következő karokat jelentették: Állam- és Jogtudományi Kar, Általános Orvosi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Egészségügyi Kar, Gazdálkodási és Vidékfejlesztési Kar, Informatikai Kar, Műszaki Kar, Természettudományi és Technológiai Kar.

²⁰⁸ Például: milyen gyakran emailezik, néz videoklipet, játszik online játékokat stb.

²⁰⁹ Campusokon belüli és kívüli segítség lehetőségeire, illetve a barátságok tartalmára kérdeztünk rá.

²¹⁰ Milyen gyakran jár színházba, multiplex moziba, hagyományos moziba, múzeumba/kiállításra, hangversenyre és könyvtárba.

²¹¹ Vizsgára felkészülés módjait térképeztük fel, például önálló keresés könyvtárakban, megadott könyvek használata, anyagok keresése interneten stb.

²¹² Ezt például a következő kérdésekkel mértük fel: van-e olyan oktatója, akivel óra után tudományos kérdésekről beszélget, email-kapcsolatban van, figyelemmel kíséri pályafutását.

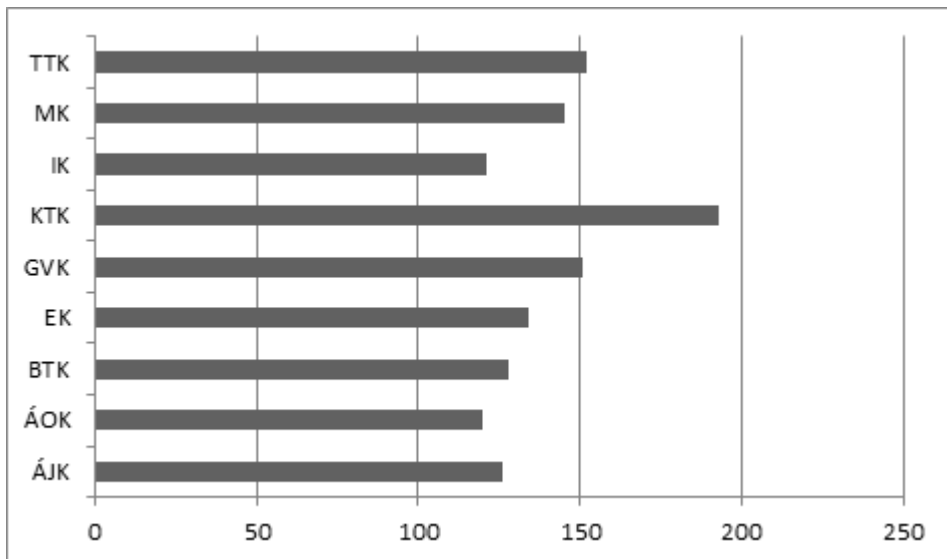
majdnem tíz évben majdnem háromszorosára emelkedett. Korábban már utaltunk rá, hogy a kapott adatokkal óvatosan kell bánnunk: egyrészt, mivel becslésekkel dolgozunk, másrészt pedig azért, mert a screen time tevékenységek határai képlékenyek. S bár bizonyos pontatlansággal számolnunk kell, a több mint két órás ráfordítás jelentős átrendeződésre utal.

Következő lépésben variancia-analízissel vizsgáltuk meg az internethasználat átlagos becsült hosszát a függő változóink segítségével. 2003-ban, amikor is kérdőívünkkel az első éves hallgatókat értük el, a településtípus még lineárisan befolyásolta a ráfordításokat, azonban 2005-re ez az összefüggés eltűnt. A szülők diplomája esetében az időtartamok szintén magasabbak voltak 2003-ban, azonban két évvel később, amikor végzés előtt álló hallgatók töltötték ki a kérdőívünket, már nem tapasztaltunk lineáris összefüggéseket az említett területeken. A gazdasági tőke esetében talákoztunk dokumentálható kapcsolattal, azonban a legmagasabb ráfordítások a közepes anyagi tőke esetében voltak megragadhatók. Az első vizsgálat esetében tehát az internet használata inkább bírt középosztálybeli jegyekkel, ugyanakkor annak gyors emelkedésével az összefüggések eltűnni látszottak.

2012-ben a korábbi eredményeknek megfelelő szignifikáns kapcsolat volt megragadható a két nem között (férfiak: 161 perc, nők: 124 perc, ANOVA teszt, $p < 0,05$, sig: 0,000). Kérdés ugyanakkor, hogy ilyen mértékű internethasználat esetében beszélhetünk-e még előnyökről a magasabb ráfordítások esetében, mint ahogyan a szakirodalom a digitális szakadék klasszikus értelmezésénél teszi. A szülőket megvizsgálva az almintát mind a két nem esetében diplomás és nem diplomás csoportra osztottuk. Kimutatható eltérés húzódott az apa végzettsége esetében (nem diplomás apa: 142 perc, diplomás apa: 125 perc, ANOVA teszt, $p < 0,05$, sig: 0,007), s az anyák kapcsán is dokumentáltuk a diplomások gyermekeinek kisebb értékeit, a differencia azonban nem volt szignifikáns. A gazdasági tőke és a településtípus nem magyarázta a ráfordításokat. Úgy tűnik tehát, hogy az internet használatának eltűnik a középosztálybeli jellege, s az időtartam alapvetően nem függ a szociodemográfiai mutatóktól. Ha találtunk is kapcsolatot, annak iránya éppen ellentétes a körülbelül egy évtizeddel ezelőtti rajzolatokkal. Markáns összefüggés ragadható meg azonban az életkori csoportok között, amely a fiatalabb generáció „előnyét” mutatta (ANOVA teszt, $p < 0,05$, sig: 0,000, 128 és 141 perc), illetve az egyetemi karok hatása is jelentősnek mutatkozott (3. ábra). Az internetezéssel töltött időkeretek a KTK-n, a TTK-n, a GVK-n, a MK-n a legmagasabbak,²¹³ s a humán és az orvosi/egészségügyi területek csupán alacsonyabb értékekkel képviseltetik magukat.

²¹³ Közgazdaság- és Gazdaságtudományi Kar, Természettudományi és Technológiai Kar, Gazdálkodástudományi és Vidékfejlesztési Kar, Műszaki Kar. A kari struktúra a lekérdézés óta átalakult.

3. ábra. Az egyetemi karok és az internethasználat becsült időtartama percekben mérve (ANOVA teszt, $p < 0,05$, sig.: 0,000, $N = 1118$)²¹⁴



Következő lépésként az egyes internetes tevékenységek végzési gyakoriságát vizsgáltuk meg a magyarázó változók felhasználásával (2. táblázat). Két esetben bizonyos alminták (szinte) minden tevékenységi kör esetében domináltak: egyrészt a magas gazdasági tőke esetében, másrészt pedig a férfiak almintájában. A második eset egyértelműnek látszik, hiszen az időtartamok variancia-analízise is ezt az eredményt hozta, a gazdasági tőke esetében ugyanakkor arra kell gondolnunk, hogy bizonyos interneten végzett tevékenységek, amelyek az alacsonyabb gazdasági tőkéhez szorosabban kapcsolódnak, nem szerepeltek a kérdőívben. A többi magyarázó változó rajzolata árnyaltabb eredményt hozott, s bizonyos cselekvéseket a magasabb szociális státus irányába pozícionált (hírportálok olvasása, e-mail), míg másokhoz alacsonyabb státusjegyeket illesztett (online játékok, online üzletek, videoklipek). Érdekes módon a letöltések gyakoriságát a két szülő iskolai végzettsége eltérő módon alakította. A kohorszok kapcsán szemléletes, hogy a magasabb státusjegyekhez kapcsolódó tevékenységek az 1990 előtt születettek életmódjába illeszkednek bele szervesen.

Itt utalnánk vissza Nagy (2006) feltételezésére, amely szerint a digitális egyenlőtlenségek a végzett tevékenységekben és a használat módjában válnak megragadhatókká. Láthattuk, hogy az időtartamok valóban elszakadni látszanak a kemény változóktól, a használat módjának esetében azonban státusjegyekkel tudunk ellátni egyes tevékenységeket.

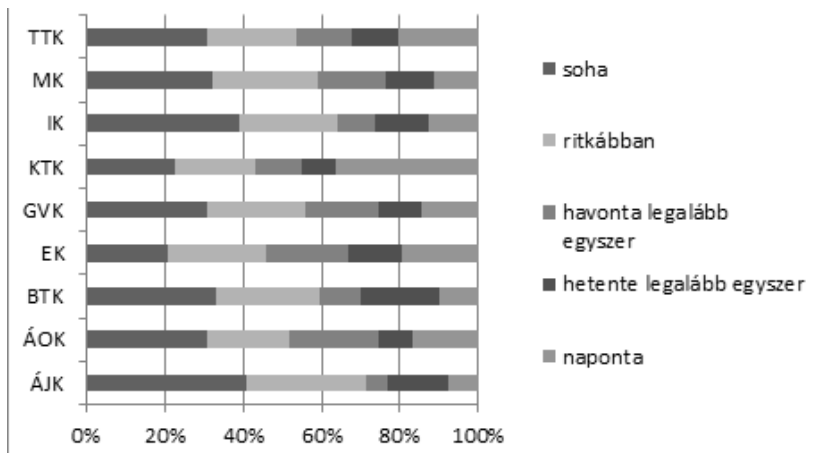
²¹⁴ EK: Egészségügyi Kar, BTK: Bölcsészettudományi Kar, ÁOK: Általános Orvosi Kar, ÁJK: Állam- és Jogi Kar.

2. táblázat: Az egyes internethez kapcsolódó tevékenységeket gyakrabban végző alminták (khi négyzet-próba, $p < 0,05$)

| | nem | apa | anya | gazdasági tőke | kohorsz | településtí- pus |
|-------------------------|---------|--------------|--------------|-------------------|-------------|---------------------|
| üzenetvál- tás, chat | - | - | - | magas | fiatalabbak | - |
| e-mail | - | - | - | magas | idősebbek | megyeszék- hely |
| hírportál | férfiak | - | diplomás | magas | idősebbek | - |
| online üzletek | férfiak | nem diplomás | - | magas | fiatalabbak | falú |
| video-kli- pek | férfiak | - | nem diplomás | magas | fiatalabbak | - |
| webes tárhely | férfiak | - | - | magas/ közepes | - | - |
| letöltés | férfiak | nem diplomás | diplomás | magas | fiatalabbak | - |
| online játék | férfiak | nem diplomás | - | alacsony | - | falú |

Az egyetemi karok és az egyes tevékenységek közötti kapcsolatrendszer alaposabb feltárására jelen publikáció keretei nem elegendőek, ugyanakkor megadják az egyes alminták sajátos karakterisztikáját. Ilyen például a BTK esetében az emailés magasabb, illetve a letöltések alacsonyabb gyakorisága, vagy a tárhelyek kiugró használata az Informatikai Kar esetében. Egyetlen kategória, az online játék esetében mutatunk részletesebb adatokat (4. ábra). Ennek oka, hogy egyrészt pozícionálják a „könnyedebb” használatot a KTK és a GVK esetében, míg az Informatikai Kar adatai gyakorlatilag szembemennek a sztereotípiákkal.

4. ábra: Az online játék gyakorisága karok szerinti megoszlásban (khi négyzet-próba, $p < 0,05$, sig.: 0,000, $N = 1118$)



TÉNYEK ÉS TÉVHITEK – KIUGRÓ INTERNET-HASZNÁLAT HATÁSAI AZ ÉLETMÓDRA ÉS TANULÁSHOZ VALÓ VISZONYRA

Az internethasználat ráfordítása alapján három, megközelítőleg azonos nagyságú csoportot különítettünk el. A legmagasabb ráfordítással rendelkező almintá napi becslése meghaladta a 171 percet. Ha a hallgatók ezen csoportját vizsgáltuk, már sokkal inkább voltak megragadhatók a csoport szociodemográfiai jegyei, hiszen körükben felülreprezentáltak voltak nem csak a férfiak és a fiatalabb kohorsz tagjai, hanem a nem diplomás apák és anyák gyermekei, illetve a falusiak (khí-négyzet próba, $p < 0,05$). Úgy tűnik tehát, hogy a kiugró internethasználat a hallgatói populáció esetében az alacsonyabb státuszjegyekkel kapcsolódik össze.

Ez után arra vállalkoztunk, hogy a kiugró internethasználattal bíró hallgatói csoportot vizsgáljuk meg kapcsolati és tanuláshoz való viszonya alapján abból a célból, hogy választ kapjunk arra a kérdésre, mutatkozik-e hiátus valamely területen. Harmadik vizsgálati területként a szabadidős tevékenységeket vettük górcső alá.

Első lépésben azt a kérdést kellett a hallgatóknak megválaszolniuk, hogy bizonyos élethelyzetekben és területeken számíthatnak-e kortárs kapcsolataikra vagy sem. A kérdőív megkülönböztette a campuson belüli és az azon kívüli baráti szálakat. Az eredmények arra utalnak (3. táblázat), hogy magas ráfordításokkal rendelkező hallgatók campuson kívüli kapcsolatai hiányosnak tekinthetők, míg a belső networkök esetében nem találtunk számottevő különbséget.

3. táblázat: Baráti kapcsolatok megléte az internethasználat mértékének függvényében campusokon belül és kívül (khí négyzet-próba, $p < 0,05$)

| campuson belül | |
|--|--------------------|
| tanulmányaiddal kapcsolatban beszélgethetsz vele | - |
| magánéleti problémákról beszélgethetsz vele | - |
| együtt töltitek a szabadidőtöket | - |
| jövőről beszélgethettek | - |
| betegség esetén keres | - |
| könyvet, jegyzet ad kölcsön | közepes ráfordítás |

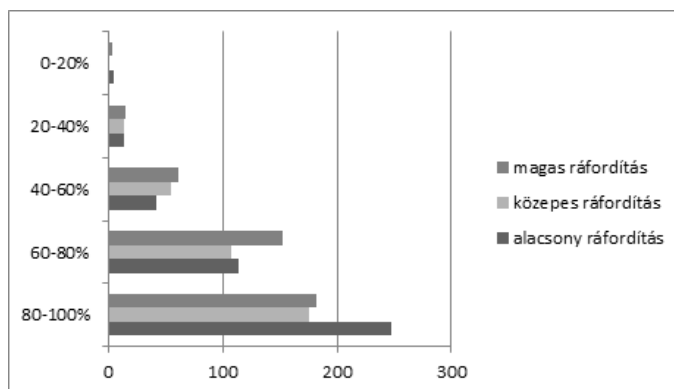
| campuson kívül | |
|--|--------------------------------|
| tanulmányaiddal kapcsolatban beszélgethetsz vele | alacsony és közepes ráfordítás |
| magánéleti problémákról beszélgethetsz vele | alacsony és közepes ráfordítás |
| együtt töltitek a szabadidőtöket | közepes ráfordítás |
| jövőről beszélgethettek | közepes ráfordítás |
| betegség esetén keres | alacsony és közepes ráfordítás |
| könyvet, jegyzet ad kölcsön | - |

A kortárs kapcsolaton kívül az oktatókhoz fűződő szálakra is rákérdeztünk. A kilenc kijelentés közül két esetben találtunk szignifikáns kapcsolatot (van-e olyan oktatód, akivel tudományos kérdésekről óra után beszélgetsz; van-e olyan oktatód, akivel tananyagon kívül más témáról is beszélgetsz – khi négyzet-próba, $p < 0,05$), és mind a két esetben azt találtuk, hogy a magas internethasználattal bíró csoport esetében hiányosságokat dokumentálhattunk. Ennek az almintának a networkjeit leginkább a campusokon belüli kortárs kapcsolatok jelentik, míg más hallgatók hálózatai sokkal kiegyensúlyozottabbnak tekinthetők.

A szabadidős tevékenységek kapcsán arra voltunk kíváncsiak, hogy a magas ráfordítások milyen kapcsolatban vannak az intézménylátogatási gyakoriságokkal. A kérdőívben szereplő intézmények mindegyike (színház, multiplex mozi, hagyományos mozi, múzeum, hangverseny, könyvtár) esetében szignifikáns kapcsolatokat találtunk (khi négyzet-próba, $p < 0,05$). A rajzolatok a multiplex mozi kivételével egyértelműek,²¹⁵ és arra utalnak, hogy a magaskulturához kapcsolódó intézményeket soha nem látogatók között a magas ráfordítással bíró diákok felülreprezentáltak. A könyvek olvasását a magas internethasználat ugyancsak ritkábbá teszi (khi négyzet-próba, $p < 0,05$), ugyanakkor a nem papír alapú olvasás terjedésével ezzel az eredménnyel óvatosan kell bánnunk. A HERD Kutatás szabadidős blokkja kevésbé árnyalt, mint a 2005-ös Regionális Egyetem Kutatásé, így nem tudtuk elkülöníteni a kétféle szabadidő-orientációt. A rendelkezésünkre álló eredmények azonban arra utalnak, hogy a magas internethasználat mintha távolodna a hagyományos szabadidős aktivitások körétől.

A tanuláshoz való viszonyt egyrészt az órák látogatásának gyakoriságával mértük fel, (ugyanakkor tudjuk, hogy ez a mutató a kari struktúrába is beágyazott). Az eredmények alapján kijelenthetjük, hogy 80-100%-os részvétel esetében a magas internethasználattal bíró hallgatók alulreprezentáltak (5. ábra).

5. ábra: A tanórákon való részvétel arányai az internethasználat függvényében (khi négyzet-próba, $p < 0,05$, sig.: 0,001, $N = 1118$)



²¹⁵ A multiplex mozi helyezkedik el legtávolabb a magaskulturális tevékenységektől. Ebben az esetben a rajzolat nem egyértelműen ellentétes a többi tevékenység mintázatával, de felülreprezentált az almintá például a havi látogatás esetében.

Rákérdezett a kérdőív arra is, hogy a hallgatók a vizsgára való felkészülés milyen módszereit részesítik előnyben. A válaszlehetőségek egy részénél nem találtunk szignifikáns kapcsolatot (megadott könyvből kijelölt anyagból, megadott könyvből nem kijelölt anyagból, önálló keresés a könyvtárakban), míg az internethasználatot is igénylő két kijelentés esetében ki tudtuk mutatni az általunk vizsgált almintá nagyobb mértékű választását (internetről kinyomtatható anyagokból, megadott linkek alapján – kHí négyzet-próba, $p < 0,05$). Kulcsfontosságúnak éreztük azonban az utolsó kijelentést, amely egy, a Nagy (2006) által is megrajzolt, kreatívabb és tudatosabb internet-használat meglétére utalhat (önmagad keresel az adott témában irodalmakat az interneten). Ebben az esetben azonban nem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunk kettős céllal íródott. Egyrészt a meglévő kutatási eredményeink alapján szeretnénk volna felvázolni az elmúlt bő tíz év hallgatói életmódjának átrendeződését. (Itt hangsúlyoznunk kell, hogy eredményeink a Debreceni Egyetemen lezajlott változások modellezésére alkalmasak, és a kapott adatok nem általánosíthatóak.) Ennek a folyamatnak az egyik középpontjában az internethasználathoz kapcsolódó ráfordítások drasztikus bővülése áll. Mindez csak úgy kivitelezhető, hogyha a diákok más területekről csoportosítanak át időkereteket. Másrészt arra vállalkoztunk, hogy a rendelkezésünkre álló legfrissebb adatok segítségével megpróbáljuk meghatározni az internethasználat szociodemográfiai beágyazottságát, illetve kiemelten szeretnénk volna foglalkozni a kiugró ráfordítással bíró diákok almintájával.

Első hipotézisünket, miszerint a tevékenység beágyazottsága átalakult, longitudinális adatok alapján valószínűsíthetjük. Az elmozdulás ugyanakkor már korábban, 2003 és 2005 között is megfogható volt. A szociodemográfiai háttér kontrapozícióját, ha a becsült ráfordítások átlagaival nem is, de az annak segítségével kialakított csoportok eszközével ki tudtuk mutatni a kiugró ráfordítással bíró almintában. Ezen adatok fényében a digitális egyenlőtlenségek klasszikus fogalma már messze nem tekinthető aktuálisnak, s úgy tűnik, hogy a mediatizáció előrehaladtával az egyenlőtlenségek két pólusa mindenképpen átrendeződött. Talán azt mondhatnánk, hogy több olyan gócpont is létezhet, ahol a hátrányok kulminálódhatnak, s értelemszerűen az egyetemek világában ezeknek csupán egyike lesz megfogható (ha annak nem is teljes mélységében): ez pedig a kiugró ráfordításokkal járó életmód.

Az így kialakuló életvezetés több területen is hátrányokat rejt magában. Erre utalnak azok az eredmények is, amelyek a hallgatók magas ráfordításokkal bíró almintájának bizonyos területein mért hiátusait mutatják be (campuson kívüli kortárs kapcsolatok, magaskultúra halványabb megjelenése a tevékenységstruktúrában, alacsonyabb tanulási ráfordítások, ritkább oktatói kapcsolatok). Mindez megerősíti második hipotézisünket, hiszen úgy tűnik, mégis megragadhatjuk a magaskultúra és a tanulás területén az

internethasználat egyfajta komplementer-pozícióját, amely a korábbi hallgatói kutatási eredmények alapján még nem volt dokumentálható.

A szemünk előtt lezajló folyamatok egy olyan hallgatói csoport megjelenésére utalnak, amelynek az életmódja távolabb áll a klasszikus hallgatói képtől, és akadémiai habitusa is szerényebbnek mutatkozik. Úgy véljük azonban, hogy mindezen változások nem okként definiálhatók, hanem a jelenséget a felsőoktatás szocializációjának nézőpontjából az egységes hallgatói szubkultúra széttöredezésével (Pusztai, 2011) állíthatjuk kapcsolatba, s tágabb kontextusában az eltömegesedés jelenségéből is eredeztethetjük. Az internet használatának mért eltérései pedig ennek a széttöredezettségnek csupán egyetlen dimenzióját képezik.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Babcock, Philip – Macks, Mindy (2011): The falling time cost of college: evidence from half a century of time use data. *The Review of economic and statistics*, 92., 2011/2. 468-478
- Bocsi Veronika (2012) A modern szabadidő gender-szemponitű vizsgálata hallgatói mintában. In.: Rákó Erzsébet (szerk): *Társadalomtudományi tanulmányok V.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Nyomda. 17-25
- Bocsi Veronika. (2013): *Az idő a campusokon.* Belvedere Meridionale: Szeged
- Frangos, Christos, C. – Frangos, Constantinos, C. – Kiohos, Apostolos (2010): Internet Addiction among Greek University Students: Demographic Associations with the Phenomenon, Using the Greek Version of Young’s Internet Addiction Test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3., 2010/1. 49-74
- Herczegh Judit (2013): *Internethasználat és elektronikus kommunikáció a Debreceni Egyetem tanár szakos hallgatói körében.* PhD értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.
- Horstmanhof, Louise – Zimitat, Craig (2007): Future time orientation predicts academic engagement among first year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77., 2007/3. 703-718
- Hosein, Anasea – Ramanau, Ruslan – Chris Jones (2010): Learning and living technologies: a longitudinal study of first-year students’ frequency and competence in the use of ICT. *Learning Media and Technology*, 35., 2010/4. 403 – 418
- Hunyadi Zsuzsa (2005): *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok.* Budapest: Magyar Művelődési Intézet
- Jacobsen, Wade C. – Forste, Renata (2011): The wired generation: academic and social outcomes of electronic media use among university student. *Cyberpsychology*, 14., 2011/5. 275-280
- Kalenkoski, Charlene Marie – Pabilonia, Sabrina (2011): Time to work or time to play: the effect of student employment on homework, sleep and screen time. U.S. Bureau of Labour Statistic, Working Paper 450. 2011. October.

- Mokhtari, Kouider – Reichard, Carla A. – Gardner, Anne (2009): The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescence & Adult Literacy*, 52., 2009/7. 609-619
- Nagy Réka (2006): Digitális egyenlőtlenségek: Mítosz vagy valóság? Információs technológiák használatának aspektusai az ifjúság körében. PhD-értekezés, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola
- Nyüsti Szilvia – Ceglédi Tímea (2013): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók. In.: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsanna (szerk) *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio Társadalmi Nonprofit Szolgáltató Kft. 173-207
- Odaci, Hatice – Kalkan, Melek (2010): Problematic Internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers & Education*, 55., 2010/3. 1091-1097
- Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum Kiadó
- Teperics Károly (2006): A debreceni felsőoktatás demográfiai háttere. In.: Süli-Zakar István (szerk.): „Tájak – Régiók – Települések...” Tiszteletadás a 75 éves Enyedi György akadémikus előtt. Debrecen: Didakt Kft. 309-317
- Sato, Takeshi (2006): Internet Addiction among Students: Prevalence and psychological problems in Japan. *Japan Medical Association Journal*, 49., 2006/7-8. 279-283
- Zulauf, Craig Roland – Gortner, Amy K. (1999): Use of time and academic performance of college students – Does studying matter? Lecture. Ohio, 1999. August 8-11. American Agricultural Economics Association, Annual Meeting, Ohio State University
- A 15-74 éves népesség napi időfelhasználása (2011). *Statisztikai Tükör*, 5. sz. 1-4

ABSTRACT

The aim of this study is to show that the sociocultural background of internet use has actually changed in the student population. Earlier the favourable background (economic capital, the education level of the parents and living in a city) generated more input in this field. We suppose that this correspondence is not prevalent anymore, what is more, we may find even opposite relationship. We also intended to analyse the link between the internet use and the freetime-structure and the peer group networks as well.

We separated the sub-sample of the University of Debrecen (N=1118) from the HERD database (Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border Area). The students spend 137 minutes per day using the internet on the average. We analysed the group that spend the most time and it was revealed that the students with lower parental educational level were overrepresented in it. The economic capital did not contribute the averages of this activity. When the average use of the internet is high, activities involving high culture tend to be less frequent. Moreover we identified the lack of peer contacts outside the campuses in case of these students. It can be said that the sociocultural background of the high level internet use has dramatically changed and its position in the activity-structure has been transformed.

A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ ÉS AZ ISKOLAI ÉLETÚT KAPCSOLATA²¹⁶

MIÉRT A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ?

A felsőoktatást elemző írások leegyszerűsítve két csoportba sorolhatók: a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését és az egyenlőtlenségek kiegyenlítődéését elemzőkre. Ezeket a megközelítéseket nem lehet például csak a reprodukciós kontra (kiegyenlítő) tőkeelméletek vitájára, vagy álláspontjaira szűkíteni, hisz az egyenlőtlenséggel és azok reprodukciójával operáló elméletek is igen összetett folyamatokról beszélnek (Boudon, 1981, Bourdieu és Passeron, 1977, Bourdieu, 1978). Az egyenlőtlenségeket „kiegyenlítő” elméletek is több megközelítésmóddal és magyarázattal szolgálnak – leginkább a társadalmi tőke elméletek (Coleman, 1987, 1988, 1996, 2006, Pusztai, 2004, 2011), és az egyenlőtlenségeknek a mikroszintű jelenségekhez fűződő magyarázatai tartoznak ide (Alwin és Thornton, 1984, Mare, 1981). A társadalmi tőkeelméletek többsége a különbségeket kiegyenlítő és ellensúlyozó folyamatokat emelik ki, míg a kulturális tőke elméletek inkább az egyenlőtlenségek természetéről szólnak (Bourdieu, 1986, 1997, DiMaggio és Mohr, 1985, 1998).

A szocioökonómiai elméletek és magyarázatok jellegzetesen a társadalmi egyenlőtlenségeket vizsgáló, és azokat magyarázó elméleteknek tekinthetők. Maga a „szocioökonómiai státusz” (SES) a társadalmi helyzetet több változó hatásával mérő, összetett index, amit épp a különböző egyenlőtlenségi dimenzióknak, és azok hatásának a mérésére dolgoztak ki. A SES mutatókat a jövedelmek, az iskolai végzettség, a foglalkozások státusza és presztízse, valamint a jólét változóiból alakítják ki. Az így kialakított index alapján a szocioökonómiai státusz alacsony, közepes, és magas kategóriákba sorolható (Bradley és Corwyn, 2002, Bates, 1994, Dodge et al., 1994, Kraus és Keltner 2008).

A szocioökonómiai státusz hatását vizsgáló tanulmányok elsősorban a kisgyerekkora és az iskoláskorra koncentrálnak, így például a gyerekkori családi és iskolai tanulásra,

²¹⁶ A tanulmány angol nyelvű változata: Fónai, Mihály (2012): The Relationship Between Socio-economic Status and Educational Progress. In: Kozma, Tamás – Bernáth, Krisztina (ed): *Higher Education in the Romania – Hungary Cross-Border Area*. Oradea – Debrecen: Partium Press–CHERD, pp. 13-32

szocializációra. Gyakran vizsgálják az iskolai hátrányokat és a lemorzsolódást, és ezekben a háztartási jövedelem, az anya iskolázottsága, a család összetétele, és néhány egyéb szocioökonómiai változó hatását, pl. a háztartásfő képzettségét, foglalkoztatási státuszát, a háztartásfő mezőgazdasági foglalkoztatását, és a lakás-tulajdonlást. Több elmélet utal arra, hogy a jövedelem, a szülők iskolázottsága és foglalkoztatási státusza mellett nagyon fontosak a kognitív, az egészségügyi és a szocioemocionális összetevők is (Bradley és Corwyn, 2002, Hoff, 2003, Hauser és Phang, 1993, McLoyd, 1998).

FELSŐOKTATÁS: REPRODUKCIÓS MECHANIZMUSOK ÉS ELMÉLETEK

Ahogy arra utaltam, a szocioökonómiai elméletek és a rájuk alapozó kutatások elsősorban a reprodukciós elméletekkel hozhatók közvetlenebb kapcsolatba. Az egyenlőtlenség újratermelődése a közoktatásban és a felsőoktatásban a hatvanas – nyolcvanas évek oktatáskutatásának volt a központi állítása (Bourdieu, 1978, Boudon, 1981). Ez az értelmezés együttjárt a mobilitás strukturalista értelmezésével, amely az egyes rétegek mozgását a vertikális társadalmi folyamatok között a társadalmi – gazdasági – strukturális kontextusokban értelmezte (Baron, 1998, Andorka et. al., 1994, Róbert, 2000). Új feltevételeket jelentett azonban az iskolarendszer expanziója, annak minden szintjén, hisz így megnőtt az esélye a mobilitásra az alsóbb rétegekből származóknak is – az más kérdés, hogy valóban hozzájárult-e az egyenlőtlenségek csökkentéséhez a bővülő felsőoktatás (Veroszta, 2009, Hrubos, 2009).

A különböző társadalmi rétegekből származóknak a felsőoktatásba való bejutását vizsgáló elméletek sorában strukturalista (makroszintű) és individualista (mikroszintű) magyarázatok különböztethetők meg (Baron, 1998, az elméletek összefoglalása: Ceglédi és Fónai, 2012). A strukturalista megközelítések azt vizsgálják, hogy növelte-e a felsőoktatás bővülése a hátrányosabb helyzetűek bekerülési esélyeit a felsőoktatásba. Két jellegzetes magyarázat különíthető el: az egyik szerint már a középfokon végbemegy az alacsony státuszúak önkirekesztése (Bourdieu, 1978, 2003, Róbert, 2000), a másik szerint a bekerülés gyakran az „üres státuszok” betöltésével, a zéró korreláció jelenségével magyarázható, azaz az alsóbb rétegek mobilitása az elértéktelenedő szakértői, hivatalnoki, igazgatási és félérgalléros munkahelyek betöltését szolgálja (Lipset és Zetterberg, 1998, Lipset et al., 1998, Róbert, 2000). Ez a folyamat mindenesetre azt eredményezte, hogy az egyenlőtlen folyamatok ellenére („üres státusz”) az alacsony státuszúak aránya a magyar felsőoktatásban a hallgatók negyven százalékát jelenti (Székelyi et al., 1998).

A mikroszintű, individualista értelmezések arra fókuszálnak, hogy a származás érezteti-e a hatását a felsőoktatásban, összevetve a közoktatásban tapasztalt folyamatokkal is. Az *életciklus elmélet* szerint a képzési hierarchiában felfelé haladva csökken a származás jelentősége (Alwin és Thornton, 1984) és nő az egyéb környezeti tényezőké, az iskoláé, a kortárs csoporté, a támogató szervezeteké, és az egyén saját aktivitása is nagyobb szerepet kap (Mare és Chang, 2003, Mare, 1981, Bass és Darvas, 2008). A szelekciós

folyamat hipotézis szerint is csökken a származás hatása, ami abból is eredhet, hogy a felsőoktatásban eleve szelektáltabb csoportok vannak (Mare és Chang, 2003).

Más elemzők a származási hatás felfelé kúszásáról beszélnek, utalva arra, hogy az oktatás alsóbb szintjein kiegyenlítőddő egyenlőtlenségek megjelennek a felsőoktatásban, az intézmény típusában, majd a felsőoktatási életút hatására a munkahelyeken is (Róbert, 2000, Györgyi, 2010). Hasonló folyamatot jellemez a differenciált szelekció hipotézise is, mely szerint a képzés magasabb szintjén egy, a képességei és a motivációi alapján eleve szelektált hallgatóság jelenik meg. Épp emiatt azonban a képesség- és motivációbeli hasonlóság miatt megerősödik, felértékelődik a társadalmi-gazdasági háttér szelekciós szerepe (Csata, 2006).

A HABITUS SZEREPE A FELSŐOKTATÁSI FOLYAMATOKBAN

A habitus Bourdieu értelmezésében az egyéni társadalmi cselekvők motivációja, mely a szocializáció során alakul ki. Szokások legitim magatartási repertoárja, várakozási, észlelési, gondolkodási sémák alkotják, melyek befolyásolják az egyéneket döntéseikben (Bourdieu, 1978). A habitus képes meghatározni az egyén látásmódját, és újratermelni azokat az objektív struktúrákat, melyek létrehozták, alakítani a gyakorlatot és a jövőhöz való viszonyt, benne az iskolai befektetési stratégiákat is. Bourdieu esetében a habitus „osztályethosz” is, mely a „beállítottságok” és az „esélyek” közötti megfeleléssel jár együtt, így például, mint a kispolgár, a polgár, és a nép ethosza. E gyakorlatok mindig igazodnak az objektív körülményekhez, a kialakult beállítódás elfogadhatja az alkalmazkodási képességből eredő negatív szankciókat is. A habitus az osztályethosz fenntartójaként újratermeli a társadalmi osztályok és az iskola közötti objektív viszonyt is, például az elérhető pályák meredekségében. A habitus magatartási tehetetlenséget is jelent, amely észlelési, értékelési, cselekvési sémák formájában rakódik le. Mivel a sémák és gyakorlatok generációkon keresztül hasonlóak, a habitus a „kollektív emlékezet anyagi bázisaként” is hat, minek következtében nagy szerepe lesz a továbbadásában a szocializációnak.

A felsőoktatási szocializációban is nagy szerepet kap a habitus, az életstílus és a szubkultúra. Bourdieuék szerint lényeges momentum, hogy a származási család és az egyetem habitusa mennyiben egyezik, az egyetem kultúrája kódolja-e az osztályokhoz tartozást. Végső soron az is bekövetkezhet, hogy a domináns kultúra érvényesíti a hatalmi mintákat a gyengébbek felett, az alacsonyabb státuszúak sehogy sem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe (Bourdieu és Passeron, 1977).

Úgy tűnik, a hallgatók a családból hozott habituson nehezen tudnak változtatni, minek következtében belső, csoporttagolódásukat a habitus alakítja. Azokat, akik nem rendelkeznek az (intézményre jellemző) domináns habitussal, nem-tradicionális hallgatóknak is nevezik – ők azok, akik alacsony státuszúak, aspirációik alacsonyabbak, gyakran lemorzsolódnak (Reay et al., 2009). Bourdieu kulturális mező és osztályethosz elméletére

is alapozva vizsgálja ezt a jelenséget Zinnecker (Zinnecker, 2006). Véleménye szerint a felsőoktatási mező és annak kultúrája a polgári értelmiség, a gazdasági burzsoázia valamint a kispolgári értelmiség gyerekei számára ismert, a kisburzsoá és a tőkeszegény osztály gyerekei számára idegen. Ezt tovább erősítheti a diszciplináris szocializáció. A diszciplináris szocializáció fontos ágensei maguk a tanárok; a közöttük érvényesülő különbségek és mintázatok a hallgatók között is különbségeket alakítanak ki, ami együtt járva az egyes szakok és karok rekrutációjával, a társadalmi reprodukciós folyamatok logikáját látszik megerősíteni, eltérő tanulási stratégiákat, a stílusok különbözőségét, a tudományos munkába való bekapcsolódás eltérő lehetőségét és mértékét eredményezheti. Az eltérő hallgatói rekrutáció, az intézmények homogenitása vagy heterogenitása az intézményben domináns kultúrára is hatást gyakorol, hisz a domináns kulturális, társadalmi csoport él, mint hal a vízben, értve az intézményi kultúrát, míg mások inkább érzik magukat partra vetve (Pusztai, 2011). Ehhez járulhat még, hogy a hallgatókat a tudományterületi presztízs is tagolja – a magas presztízsű diszciplinákat a magas státuszú oktatók és hallgatók tartják dominanciájuk alatt (DiMaggio és Mohr, 1985).

A HALLGATÓK TÍPUSAI

A tanulmányban vizsgált kérdések jelentős mértékben kapcsolódnak az egyetemi hallgatók értékválasztásaihoz, ami jelentős mértékben alakítja a hallgatók aktivitását, társas kapcsolatait, viszonyukat a társaikhoz és az oktatóikhoz, viszonyukat az akadémiai és tanulmányi célokhoz (Pusztai, 2011). E témában a magyar felsőoktatás kutatások egyik szellemi műhelyének épp a Debreceni Egyetem CHERD kutatócsoportja tekinthető, hisz a 2000-es években több kutatás során is vizsgálták a régió egyetemistáinak életmódját, értékrendszerét, egyetemi életútját, kapcsolatait és beágyazódását (Bocsi, 2009, Fónai és Márton, 2011, Nyüsti és Ceglédi, 2010, Pusztai, 2009, 2011, Pusztai et al., 2011). E szerteágazó kutatásokból elsősorban Pusztainak a hallgatók kulturális beágyazottságára és tanulmányi normáira vonatkozó eredményeire fókuszálok (Pusztai, 2011).

Pusztai a kulturális beágyazottság alapján négy hallgatói csoportot különített el. A *tanuláorientált, ambiciózus* csoport kapcsán kiemeli, hogy az más típusokra is hat, olyanokra, akik korábban nem voltak tanuláorientáltak. Felhívja a figyelmet egy fontos eredményre, arra, hogy a magasabb iskolázottságú szülők gyermekeinek a kapcsolatokban való „sűrűsége” csökkenti a tanuláorientáltságot. Azokat, akik a „*gondtalan diákélet*” tartják fontosnak, a biztos bejutás és bennmaradás, a moratóriumkeresés, a hedonizmus, és a felnőtt terhek kerülése jellemzi. Ha ez a habitus dominánsan alakítja egy intézmény szellemiségét, akkor minden csoportra hatást gyakorol. A *presztízskereső* hallgatókat a jövőcentrikus orientáció, és a munkába állás elkerülésének a vágya motiválja. Vágyként az alacsony státusúakat jellemzi. Ezt a habitust a felsőoktatási intézménybe a jómódú középrétegek gyerekei hozzák be. A *tanácstalansággal* jellemezhető hallgatói csoport számára a felsőoktatás időnyerés a tehetségkeresésre, ami együtt jár a felsőoktatási környezet idealizálásával. A szülők iskolai végzettsége kevésbé befolyásolja,

de a kontextusokban a magasan iskolázottak gyerekei hatására csökken a tanácstalan várakozók aránya.

A tanulmányi normákhoz való viszony alapján Pusztai három típust különít el (2011). Az *egoista moráltípust* a tanulmányi munka és teljesítmény kerülése jellemzi. A magasabb szülői iskolázottság, és paradox módon az alacsonyabb kulturális tőkés kontextus (nagyvárosi, alacsony végzettségű szülők) támogatja ezt a típust. A *szelektív moráltípusú* hallgatók arra törekcsenek, hogy önállóan döntsék el, mit tanuljanak, az érdeklődés és az érdekelttség alapján szelektálnak. E típus kialakulását a magas kulturális tőke és az elsőgenerációs élethelyzet támogatja. A *normatisztelő* hallgató olvas, tanul, és nem puskázik. Érdekes paradoxon, hogy miközben a magas iskolázottságú szülők gyerekei szkeptikusak a normakövetést illetően, a magas kulturális tőke növeli a normakövetést.

Jancsák Csaba a tanárképzésben tanuló hallgatók értékítéletének a szerkezetét vizsgálva azt várta, hogy szociális hátrány materialista, míg a jobb élethelyzet posztmaterialista értékorientációval jár együtt. Ehhez képest empirikus eredményei azt mutatták, hogy a szociálisan hátrányos helyzetűek univerzális posztmaterialis értékeket preferáltak, míg a nem hátrányos helyzetű hallgatók materialis értékorientációjuk voltak (Jancsák, 2012). Veroszta hipotézisei alapján az „akadémiai értékek” a tudományegyetemi, klasszikus karok hallgatóit, az elitképzésekben tanulókat jellemezheti. A „praktikus értékeket” a főiskolai hallgatók, a magán-és alapítványi intézmények hallgatói, valamint a gazdaságtani és műszaki képzések hallgatói választhatják, míg a „társadalmi felelősség értékeit” az egyházi hallgatók, a társadalomtudományi és a pedagógiai képzési területek hallgatói esetében várta (Veroszta, 2010).

HIPOTÉZISEK

Azt várom, hogy a származási hatás felfelé kúszása érvényesül a vizsgált mintában, azaz az oktatás alsóbb szintjein kiegyenlítődi egyenlőtlenségek megjelennek a felsőoktatásban, jelen esetben e hatások következtében a középiskolai teljesítményben a hallgatók szocioökonómiai státusza nagyobb szerepet játszik, mint egyetemi hallgató korukban. Az egyetemi életútban a SES-nek kevésbé a teljesítményre, sokkal inkább az intézményi beágyazódásra, valamint a hallgatói magatartásmódra (értékekre), és a habitusra gyakorolt hatását tartom jelentősebbnek. Feltételezéseim azt is jelentik, hogy nem látok közvetlen kapcsolatot a hallgatók szocioökonómiai státusza és egyetemi karrierútjuk egyes elemei között.

A VIZSGÁLT MINTA

Tanulmányomban a HERD kutatás adatbázisát elemzem. A kutatásban kilenc, a Partiumban működő felsőoktatási intézmény hallgatóit vizsgáltuk. A teljes minta 2728 főt tett ki, közülük magyarországi hallgató 1295 fő (a teljes minta 47,5 százaléka), romániai

hallgató 1323 fő (48,5 százalék), és ukrainai hallgató 109 fő (4,0 százalék). *Írásomban a teljes mintára vonatkozó elemzést végzek, nem alkalmazok nemzetközi összehasonlító vizsgálatot, de a karok és szakok, vagy a nemek különbségeit sem vizsgálom. Megközelítésmódomat az „ifjúsági korszakváltás” jelenségeivel is magyarázom, azaz elfogadom azt az állítást, hogy a szegmentált ifjúsági kultúra számos vonatkozásban hasonló életvezetési, értékválasztási és életmódbeli következményekkel jár, így elsősorban a hasonló tendenciákra helyezem a hangsúlyt.*

A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ

A szocioökonómiai státusz kialakításának több módszere is ismert a nemzetközi szakirodalomban. A legelterjedtebb mutató képzésénél a háztartás jövedelmét, az iskolai végzettséget, a foglalkozások státuszát és presztízsét, valamint a jólét változóit veszik figyelembe. Jelen tanulmányban a hallgatók középiskolájának a típusát, a szülők iskolai végzettségét és a szülők foglalkozását vettük figyelembe, tekintettel a jövedelmi mutatók bizonytalanságaira, és az országok közötti összehasonlítás problémáira. Az index kialakítását nehezítette a három ország közoktatási rendszerének az eltérése is. A három eredeti változó alapján az index egy skálán 3 és 42 közötti értéket vehetett fel. A mintába került hallgatókat e skálaértékek alapján soroltuk az alacsony, közepes és magas SES csoportokba, az alacsony szocioökonómiai státusz 3 és 14, a közepes 15 és 28, a magas 29 és 42 közötti értéket jelentett. A teljes minta esetében a hallgatók 33,1 százaléka az alacsony, 50,3 százaléka a közepes, és 16,6 százaléka a magas szocioökonómiai státuszú csoportba került. A három ország hallgatói között a SES mutató alapján szignifikáns különbségek vannak. A magyar hallgatók között a legmagasabb a magas SES státuszúak aránya, a romániai hallgatók esetében csaknem hasonló az alacsony és a közepes státuszúak aránya, míg az ukrainai hallgatók jellegzetesen közepes státuszúak (1. táblázat).

1. táblázat: A hallgatók megoszlása a SES alapján (százalék)

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Gyakoriság, fő |
|--------------------------------|-------------------|------------------|----------------|----------------|
| Magyarországi hallgatók | 23,7 | 53,4 | 23,0 | 1192 |
| Romániai hallgatók | 42,2 | 46,4 | 11,4 | 1256 |
| Ukrainai hallgatók | 31,0 | 63,0 | 6,0 | 100 |
| Összesen | 33,1 | 50,3 | 16,6 | 2548 |

A KÖZÉPISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ KAPCSOLATA

A középiskolai teljesítmény értelmezése a reprodukciós és a „kiegyenlítő” modellek alapján egyaránt magyarázható. A reprodukciós elméletek a közoktatásban a szülők társadalmi helyzete által magyarázott iskolai teljesítményről szólnak, ami gyakran a középfok esetében jelentős szelekciós és kirekesztési folyamatokkal jár együtt, különösen a magyarhoz hasonló iskolarendszerekben, melyekben az egyes iskolatípusoknak lényegesen eltérő a társadalmi rekrutációja (Liskó, 1993, Fehérvári és Liskó, 1998, Lannert, 2004). A társadalmi tőke elméletek és a mikroszintű magyarázatok ezzel szemben arra helyezik a hangsúlyt, hogy az iskola képes a hozott társadalmi különbségek mérséklésére. A HERD kutatás során megkérdezett hallgatók válaszai alapján nem érvényesülnek szignifikáns különbségek a középiskolai teljesítmény esetében, azaz a hallgatók interpretációja alapján a szocioökonómiai státusból eredő különbségek a középiskola befejezésekor már nem érvényesültek (2. táblázat).

2. táblázat: Kapott-e valamilyen ösztöndíjat, díjat 9-12. osztályos korában (az igen válaszok)

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Szignifikancia |
|--------------------------------------|-------------------|------------------|----------------|----------------|
| Szociális rászorultság miatt | 17,7 | 9,0 | 1,9 | 0,000 |
| Művészeti, vagy sportteljesítményért | 16,2 | 20,0 | 21,7 | 0,043 |
| Tanulmányi teljesítményért | 40,3 | 37,9 | 36,7 | NS |
| Versenyeredményért | 22,8 | 26,0 | 28,2 | NS |

Másként alakul a dolog, ha az érettségi évében elérhető többletpontokat elemezzük. Egyértelmű szignifikáns különbség van a hátrányos helyzet és szocioökonómiai státusz között, ami érthető, hisz azok kaphattak reálisan többletpontot a hátrányos helyzetért, akik alacsonyabb SES csoportba tartoznak. A közép, és különösen a felsőfokú komplex nyelvvizsga esetében már egyértelmű a SES csoportok közötti különbség (3. táblázat).

3. táblázat: Az érettségi évében jogosult volt-e (az igen válaszok)

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Szignifikancia |
|-------------------------------|-------------------|------------------|----------------|----------------|
| Hátrányos helyzet miatt | 15,2 | 10,0 | 4,3 | 0,000 |
| Középfokú nyelvvizsga | 32,6 | 41,4 | 59,9 | 0,000 |
| Felsőfokú nyelvvizsga | 4,2 | 8,9 | 14,7 | 0,000 |
| Halmozottan hátrányos helyzet | 9,6 | 1,6 | 0,8 | 0,000 |

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Szignifikancia |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Emelt szintű érettségi | 29,5 | 42,2 | 56,3 | 0,000 |
| Sportteljesítmény miatt | 3,9 | 4,1 | 4,8 | NS |
| Tanulmányi versenyhelyezés | 6,6 | 6,7 | 5,6 | NS |
| Fogyatékoság miatt | 1,8 | 1,5 | 2,0 | NS |
| Etnikai hovatartozás | 0,8 | 0,8 | 1,5 | NS |
| OKJ, technikus végzettség | 8,6 | 7,3 | 3,8 | NS |
| Gyermekgondozás (GYES) | 2,1 | 1,0 | 0,8 | NS |

A középiskolai teljesítmény esetében nem érvényesül egyértelműen a szocioökonómiai státusz hatása. Bár a művészeti teljesítmény, és a nyelvvizsgák esetében a különbség szignifikáns, és e területeken a magas szocioökonómiai státuszúak előnye figyelhető meg, a tanulmányi teljesítmény és a versenyeredmények területén nincs ilyen eltérés, sőt, a tanulmányi eredményt tekintve az alacsony státuszúak még sikereesebbek is voltak. Ez azt jelenti, hogy a családi hatás, a család társadalmi háttérének a hatása a kulturális tőkéhez kapcsolódó területeken érvényesül leginkább, azaz olyan mechanizmusokon keresztül, amelyek reprodukálják a kialakult társadalmi különbségeket, és újratermelik az előnyös helyzetűek társadalmi előnyeit. Mi tud tenni az iskola? A tanulmányi eredményeken keresztül csökkenteni a társadalmi különbségeket – legalábbis ezt mutatják a hallgatók válaszai. Más szavakkal, bár jelen tanulmányban adatokkal ezt nem támasztom alá, az iskola a társadalmi tőke révén különböző formái révén képes csökkenteni a tanulók közötti egyenlőtlenségeket (Coleman, 1987, 1996, 2006, Pusztai, 2009). A különböző tőketípusok egyidejű hatásának az érvényesülését támasztják alá a továbbtanulásra vonatkozó válaszok is (4. táblázat).

4. táblázat: Szerepet játszottak-e a felsőfokú továbbtanulásban (az igen válaszok)

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Szignifikancia |
|------------------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Családi példát követett | 17,0 | 28,4 | 55,8 | 0,000 |
| Megengedhette anyagilag | 41,1 | 47,7 | 56,2 | 0,000 |
| Szülők, tanárok véleménye, nyomása | 26,9 | 31,1 | 34,3 | 0,023 |
| Barátai példáját követte | 21,8 | 24,0 | 28,8 | 0,030 |
| Nem kellett fizetni tandíjat | 49,2 | 54,6 | 49,1 | 0,031 |
| Jól jövedelmező állást találjon | 79,7 | 78,6 | 79,6 | NS |
| Elismert foglalkozása legyen | 75,1 | 77,6 | 77,2 | NS |

| | Alacsony státuszú | Közepes státuszú | Magas státuszú | Szignifikancia |
|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Esély vezető pozícióra | 55,3 | 55,6 | 56,6 | NS |
| Gyarapítsa tudását | 90,5 | 92,2 | 91,5 | NS |
| Diplomával könnyebb elhelyezkedni | 85,0 | 83,7 | 81,5 | NS |
| Még nem akart dolgozni | 29,3 | 31,9 | 31,5 | NS |
| Sokféle kapcsolatot alakítson ki | 61,1 | 60,9 | 58,5 | NS |

A szocioökonómiai státusz a családhoz és a válaszolók társadalmi, társas környezetéhez kapcsolódó területeken gyakorol szignifikáns különbséget a felsőfokú továbbtanulási döntésekben. Nincsenek eltérések a távolabbi élelcélok, a karrierlehetőség, a magas társadalmi státusz elérése, a tudás gyarapítása és a kapcsolatok építése területén. Ezek az elemek a hallgatók egyetemi céljainak a sztenderd elemeit jelentik, azok függetlenek attól, hogy ki milyen társadalmi közegekből érkezett. Ez megfelel az ifjúsági korszakváltás sajátos célrendszerének, az ifjúság középosztályosodásának, az oktatás kiemelt szerepének is (Gábor, 1993, Zinnecker, 1993). A különbségek az eltérő szocioökonómiai státuszú hallgatók között két tényező köré csoportosulnak. Az egyik, ami a SES közvetlen hatását jelenti, a család anyagi helyzetét jellemző állítás: azért tanult tovább, mert megengedhette anyagilag; bár a különbség szignifikáns, az alacsony és a közepes státuszúak négytizede is így látja.

A továbbtanulási döntések esetében sokkal fontosabbnak tűnik a válaszolók családi, kapcsolati hálójának a hatása. Közülük is legerősebb a családi hatás: ennek magyarázata természetesen a reprodukciós elméletek ugyanúgy alkalmasak, mint a társadalmi tőke elméletek. Mivel a tanulmányban alkalmazott SES mutató jelentős mértékben az iskolai végzettségen alapul, a szülők példáját és hatását inkább kulturális tőke hatásként magyarázom, azon szándékként, hogy a gyerek a szülők státuszát „termelje újjá”(lásd ezzel összefüggésben: Andor és Liskó, 2000). A tanárok véleménye és nyomása már inkább tűnik a társadalmi tőke körébe tartozónak, hisz a tanárok, az iskola a normái hatékony érvényesítésével támogatja a diákjait a továbbtanulásban. A barátok példája esetében még egyértelműbb a támogató társadalmi tőke hatása, hisz olyanok tartoznak a kapcsolati hálóba, akik hasonlóan gondolkoznak, hasonlóak az értékeik, így képesek támogató hatást gyakorolni a fontos döntésekre (tegyük hozzá, az egyenlőtlenség elméletek azt is kiemelik, hogy kik kerülhetnek a baráti, kapcsolati hálóba).

Összegezve, a középiskolai eredményesség és a továbbtanulás legalább annyira látszik a szocioökonómiai státusz (és a kulturális tőke) által meghatározva, mint a társadalmi tőke formái által – és még ehhez járul az ifjúsági korszakváltás hatása, az, hogy sok jelenséget az ifjúsági kultúrák alakítanak, és kevésbé a család, vagy az iskola.

AZ EGYETEMI TELJESÍTMÉNY ÉS MAGATARTÁSMINTÁK VALAMINT A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ KAPCSOLATA

Az egyetemi teljesítmény kapcsán hasonló jelenségek figyelhetők meg, mint a középiskolai teljesítmény esetében, ám a felsőoktatás új intézményi környezete sokkal inkább alkalmas az intézményi tőkék és az intézményi habitus hatásainak az érvényesülésére; igaz, ezek a középfokon is érvényesülnek az iskolatípusok között, de ott inkább az iskolák és iskolatípusok között, így egy intézményen belül kevésbé érvényesülhet például a „partra vetett hal” effektusa (Reay et al., 2009).

5. táblázat: Igazak-e az alábbi állítások (az igen válaszok)

| | Alacsony státuszúak | Közepes státuszúak | Magas státuszúak | Szignifikancia |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------|------------------|----------------|
| Van idegen nyelvű szakmai CV-je | 22,2 | 27,0 | 33,6 | 0,000 |
| Középfokú nyelvvizsga | 41,9 | 54,5 | 72,4 | 0,000 |
| Egyéb tanulmányi ösztöndíjban | 40,0 | 46,8 | 49,0 | 0,002 |
| Tagja tehetséggondozó programnak | 5,9 | 4,5 | 9,6 | 0,010 |
| Nemzetközi felsőfokú nyelvvizsga | 16,3 | 18,7 | 22,9 | 0,021 |
| Konferencia előadás, poszter | 9,9 | 9,3 | 13,8 | 0,030 |
| Demonstrátori megbízás | 4,6 | 7,1 | 7,8 | 0,031 |
| Van saját kutatási témája | 33,5 | 34,0 | 35,3 | NS |
| Van OTDK dolgozata | 11,4 | 11,7 | 13,1 | NS |
| Van publikációja | 7,8 | 9,8 | 10,2 | NS |
| Érdemösztöndíjban részesült | 24,3 | 24,7 | 24,8 | NS |
| Van magántanítványa | 15,6 | 16,3 | 19,1 | NS |
| Van magyar nyelvű szakmai CV-je | 49,1 | 49,6 | 54,0 | NS |
| Évfolyam, csoportfelelős | 14,6 | 16,1 | 16,0 | NS |
| Önálló alkotással rendelkezik | 15,8 | 16,1 | 19,2 | NS |
| Tehetséggondozó program ösztöndíja | 3,7 | 3,8 | 5,4 | NS |
| Tudományos ösztöndíj | 1,9 | 3,4 | 3,6 | NS |
| Köztársasági ösztöndíjban részesült | 2,5 | 2,8 | 2,1 | NS |

A hallgatók SES csoportjai között nincs szignifikáns különbség azokon a területeken, amelyek curricurálisak, vagy az intézményi egyéb, pl. akadémiai célokból következnek. Ez hasonló ahhoz, mint ami a középiskolai teljesítmények esetében tapasztalható, azaz az egyetem, mint intézmény, képes csökkenteni a hallgatók közötti különbségeket, igaz, erre a legtöbb egyetemen nincsenek külön programok – a felsőoktatás ezt nem is tartja feladatának – de, úgy tűnik, maga az intézményi működés az, ami csökkenti a különbségeket. Ebben benne lehet természetesen a hallgatók intézményi beágyazódása, vagy a különböző intra-és intergenerációs kapcsolatok is (Pusztai, 2011). Hasonló a helyzet az érdekérvényesítéshez, az önartikulációhoz kapcsolódó területeken is (magántanítvány, magyar nyelvű önéletrajz) – ezek, ahogy arra utaltam, az ifjúsági korszakváltáshoz kapcsolódó jelenségek, az egyébként szegmentált ifjúsági kultúra sztenderd elemei közé tartoznak.

A különböző szocioökonómiai csoportokba tartozó fiatalok között a családi kulturális tőke és az intézményi habitus által alakított területeken vannak szignifikáns különbségek. Hasonlóan a középiskolai teljesítményekhez, a nyelvvizsga tartozik ide, ezzel összefüggésben még az idegen nyelvű önéletrajz. Bár a hallgatók között a tudományos diákköri aktivitás alapján nincs különbség, az egyéb konferenciaszereplést illetően azonban van. Ez, és a demonstrátori megbízás arra utal, hogy lesznek olyan hallgatói csoportok, melyek értékrendszere, diszciplináris érdeklődése és aktivitása megfelel az intézmény diszciplináris működésének, az intézményi tőkéknek, míg más hallgatóké nem – ez igazolja a habitus elméleteknek az eltérő társadalmi háttérű hallgatói csoportokra vonatkozó állításait (DiMaggio és Mohr, 1985, Zinnecker, 2006). Egy eredmény magyarázata tűnik ellentmondásosnak: a tehetséggondozó programokban való részvétel. Mivel nemzetközi mintáról van szó, és az egyes országokban eltérő módjai vannak az egyetemi tehetséggondozó programoknak, ez is alakíthatja a programok esetében megfigyelhető különbségeket a különböző SES csoportokba tartozó hallgatók között. Magyarországon a budapesti szakkollégiumok esetében mind a bekerülés, mind a tagság esetében meghatározó súlya van a diplomás szülői háttérrel rendelkező hallgatóknak. A magyarországi vidéki egyetemeken a különbségek sokkal kisebbek, és a tehetséggondozó programokba való bekerülést legalább annyira alakítja a középiskolai teljesítmény, mint a szülők iskolai végzettsége (Ceglédi és Fónai, 2012). Ez a kettősség nemcsak a programok esetében figyelhető meg: a válaszoló hallgatók középiskolai és egyetemi teljesítményét az intézményi célokhoz kapcsolódó területeken a hasonlóságok jellemzik, így abban a hallgatói egyéni teljesítménynek is nagy szerepe lehet, függetlenül a családi háttértől, és támogatva az intézményi tőke által is. Más területeken viszont a hallgatók között részben a szociodemográfiai státusszal és a család kulturális tőkéjével magyarázható különbségek vannak, míg számos esetben, elsősorban a középiskolákban, a családi és az iskolai társadalmi tőke érvényesül, és csökkenti a különbségeket. E jelenség az egyetemi hallgatók körében is érvényesül, ám az *általam vizsgált területeken* inkább arról van szó, hogy a hallgatók és az egyetem kapcsolatában az intézményi habitus hatása érvényesül, ami nem csökkenti a hallgatók közötti különbségeket.

AZ EGYETEMI CÉLOKHOZ ÉS TANULMÁNYI MUNKÁHOZ KAPCSOLÓDÓ ÉRTÉKVÁLASZTÁSOK

A kutatás során vizsgáltuk a hallgatóknak az egyetemi célokhoz és tanulmányi munkához kapcsolódó értékválasztásait is, 23, a témára vonatkozó kijelentéssel való egyetértésüket. A változókat mindkét kérdés esetében főkomponens elemzéssel négy – négy főkomponensbe soroltuk. A saját egyetértés és a társak vélelmezett egyetértésének főkomponens elemzése egyaránt négy – négy főkomponens eredményezett, melyek változói nagymértékben megfeleltek egymásnak, így az új változókat azonos módon neveztem el. A négy – négy hallgatói típus egymástól jellegzetesen eltérő arculatot mutat.

A hallgatók *saját választásai* alapján képzett főkomponensek az összvariancia 52,18 százalékát magyarázzák (a főkomponensekhez tartozó eredeti kijelentéseket lásd: Mellékletek 1.). A *mások választásai* alapján képzett főkomponensek (ami lényegében a hallgatók percepciója társaik választásairól) az összvariancia 51,87 százalékát magyarázzák (Mellékletek 2.):

Főkomponensek magyarázott varianciarányada a saját választás alapján:

- normaszegő: 21,87 %
- ügyeskedő: 13,14 %
- teljesítő: 10,4%
- becsületes: 6,75%

Főkomponensek magyarázott varianciarányada mások választásainak a percepciója alapján:

- normaszegő: 23,69 %
- ügyeskedő: 13,01 %
- teljesítő: 8,28%
- becsületes: 6,88%

Az egyetemi hallgatók értékválasztásai alapján láttuk, hogy nincs közvetlen kapcsolat a hallgatók társadalmi státusza és értékválasztásai között, pontosabban, csak arról beszélhetünk, hogy bizonyos értékeket és magatartási mintákat a hallgatók milyen csoportjai választanak inkább, vagy utasítanak el inkább. A különböző hazai kutatások eredményei is ezt a helyzetet mutatják. A vizsgált teljes HERD mintában, függetlenül a hallgatók egyetemének székhelyétől, vagy a hallgatók karának és szakjának jellegétől, azt tapasztalhatjuk, nincsenek a lehetséges egyetemi magatartás módozatok, illetve az azokhoz való érték viszonyulás alapján szignifikáns különbségek az eltérő szocioökonómiai státuszú hallgatók között, ugyanakkor a finom eltérések mégis mutatnak bizonyos, gyengén kirajzolható tendenciákat. (6. és 7. táblázat).

A teljes mintában saját választás és a mások választásának a megítélésében van eltérés a „teljesítő” faktor faktorsúlyai alapján, hisz a hallgatók erősen elfogadják a „teljesítés” esetében, ezzel szemben azt gondolják, hogy hallgatótársaik éppenséggel elutasítják a teljesítéssel kapcsolatban (Mellékletek 1. és 2.). Ez az erős diszkrepancia arra utal, hogy a hallgatók a tanulmányi teljesítménnyel összefüggő területeken magukat teljesítőnek

látják, míg másokat nem, azaz a tanulmányi teljesítmény megítélése erősen inkongruens a hallgatók körében: „tesszük, de nem beszélünk róla”, fontos a feladatok teljesítése, de úgy látjuk, mások nem teljesítik azokat. Ilyen különbségeket a SES csoportok között nem tudunk megragadni, csak a teljes minta szintjén, ami viszont azt is jelzi, hogy a tanulmányi teljesítményhez kapcsolódó inkongruens megítélés a hallgatók egyetemi karrierjének egy sztenderd vonása. Fontos a tanulmányi teljesítmény (nem az érdemjegy, hanem a kötelező és ajánlott irodalmak elolvasása), de legalább ilyen fontos annak a percepciója, hogy mások úgy tesznek, mintha ez nem lenne egy vonzó és kívánatos cél és érték, ezért mi sem beszélünk róla. A SES változó „finom” különbségei sok szempontból árnyalják ezt a képet (6. és 7. táblázat).

6. táblázat: A szocioökonómiai státusz és a hallgatói magatartás kapcsolata (a saját magatartás főkomponensei)

| | Alacsony státuszú | | Közepes státuszú | | Magas státuszú | | Teljes minta | |
|------------|-------------------|--------|------------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás |
| Normaszegő | 0,050 | 0,982 | -0,019 | 0,975 | -0,060 | 1,039 | -0,004 | 0,989 |
| Ügyeskedő | -0,037 | 1,016 | -0,004 | 0,988 | 0,083 | 0,999 | -0,0001 | 0,999 |
| Teljesítő | -0,049 | 1,038 | 0,007 | 0,986 | 0,066 | 0,955 | -0,0006 | 0,998 |
| Becsületes | 0,026 | 1,079 | 0,002 | 0,968 | 0,013 | 0,925 | 0,010 | 0,998 |
| Elemyszám | 660 | | 1051 | | 347 | | 2058 | |

Szignifikancia: nincsenek szignifikáns különbségek

7. táblázat: A szocioökonómiai státusz és a hallgatói magatartás kapcsolata (mások magatartása megítélésének a főkomponensei)

| | Alacsony státuszú | | Közepes státuszú | | Magas státuszú | | Teljes minta | |
|------------|-------------------|--------|------------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás | átlag | szórás |
| Normaszegő | 0,022 | 0,932 | -0,015 | 0,997 | -0,076 | 0,992 | -0,013 | 0,975 |
| Ügyeskedő | -0,041 | 1,028 | -0,008 | 0,998 | 0,091 | 0,921 | -0,002 | 0,996 |
| Teljesítő | 0,046 | 1,018 | -0,011 | 0,970 | -0,076 | 0,995 | -0,003 | 0,990 |
| Becsületes | -0,017 | 1,010 | 0,005 | 0,999 | 0,113 | 0,924 | 0,010 | 0,991 |
| Elemyszám | 738 | | 1146 | | 370 | | 2254 | |

Szignifikancia: nincsenek szignifikáns különbségek

A hallgatói magatartáshoz kapcsolódó értékelések alapján kialakított faktorok esetében ezek a finom különbségek azt mutatják, hogy az *alacsony szocioökonómiai státuszú hallgatók választásai inkongruensek*, ők azok, akik valamelyest nyitottak a normaszegésre, ugyanakkor a becsületes egyetemi tanulmányi magatartásra is, és mérsékelten

elutasítók az ügyeskedéssel, de a teljesítéssel kapcsolatban is. Társaikat is inkongruens magatartással és az ahhoz kapcsolódó értékekkel írják le, úgy érzékelik, hogy társaik valamelyest nyitottak a normaszegésre egyúttal a teljesítésre is, és némileg elutasítók az ügyeskedéssel és a becsületes egyetemi teljesítménnyel szemben. Ez a nagyon inkongruens kép megfelel a habitus elméletek állításainak a magát a felsőoktatásban idegenül érző „népről” (Bourdieu, 1978, Reay et al., 2009, Zinnecker, 2006) és a hallgatók körében folytatott empirikus kutatások eredményeinek is (Pusztai, 2011, Jancsák, 2012).

A bourdieu-i habitus kategóriák közül leginkább a „kispolgár” arculata látszik kibontakozni a közepes szocioökonómiai státuszú hallgatók választásaiban. Önmagukat valamelyest inkább teljesítőnek és becsületesnek látják az egyetemi teljesítményük, magatartásuk és az ezekhez kapcsolódó érték választásaik alapján, és önmagukat illetően némiképp elutasítók a normaszegéssel és az ügyeskedéssel szemben. Úgy gondolják, hogy mások, egyetemista társaik sokban hozzájuk hasonlítanak, némi különbséget a teljesítés kapcsán érzékelnek („mi inkább, ők kevésbé”).

A magas szocioökonómiai státuszú hallgatók választásai is inkongruensek, de más módon, mint az alacsony SES csoport tagjai. Bár a normaszegést csekély mértékben ők is elutasítják, ugyanakkor saját magukat illetően választásaikban megfér egymás mellett az ügyeskedő, a teljesítő és a becsületes. A teljesítő érték választásaik teszik őket hasonlatossá a habitus elméleteknek a felsőoktatásban „otthonos” csoportjaihoz, más szempontból inkább a térségbeli hallgatói kutatások típusaihoz hasonlítanak (Pusztai, 2011, Pusztai et al., 2011), és sok szempontból hatékonyan lehetnek képesek mások teljesítményét és választásait befolyásolni. Ezt látszik alátámasztani az, amilyen ellentmondásokkal más hallgatótársaikat látják: azokat inkább tartják nem normaszegőnek, de kicsit ügyeskedőnek és sokkal inkább becsületesnek (!), ezzel szemben valamivel kevésbé teljesítőnek. Más szavakkal, azt érzékelik, hogy hallgatótársaik próbálnak megfelelni az egyetem akadémiai közegének, az elvárásokat „bármilyen módon” (ügyeskedve vagy becsületesen) teljesíteni akarják, de „nem természetes” számukra a leginkább akadémiai jellegüként felfogható teljesítmény, a kötelező és ajánlott irodalmak megismerésének a szándéka. Ez egy rendkívül finom megkülönböztetés, ami arra utal, hogy számukra viszont ismertek és természetesek ezek az elvárások, számukra „otthonos” az egyetem közege és akadémiai világa.

ÖSSZEGZÉS

A szocioökonómiai státusz hatásáról megfogalmazott hipotéziseimben azt emeltem ki, hogy a SES-nek nincs közvetlen hatása az egyetemi életútra, és a hallgatók érték, és magatartás választásaira. Az eredmények azt mutatják, hogy a SES valóban nem közvetlenül fejt ki hatását az iskolai életútra, annak lehetséges egyenlőtlenségeire. A különbségeket a középiskolai és az egyetemi teljesítmények esetében sokkal inkább a hallgatók családjának kulturális tőkebeli eltérései magyarázzák. Ebben az esetben a kérdés az, mekkora a szerepe a reprodukciós folyamatokat fenntartó kulturális tőkének a szocioökonómiai

státuszban. A SES indexek kialakításának módjai alapján, így a saját indexünk esetében is azt mondhatjuk, hogy bár a SES indexek számos változót és tényezőt figyelembe vesznek, az iskolázottsághoz való kötődésük miatt közvetítik a kulturális tőkebeli eltéréseket a családok és társadalmi csoportok között, ebben az értelemben a SES közvetett hatása az iskolai teljesítményekre kellően magyarázható. A kulturális tőke eltérései mellett az intézményi tőkék, az intézményi habitus és a családok társadalmi tőkéje az, ami számos, vizsgált jelenséget magyaráz, részben az iskolai teljesítményekben, részben a továbbtanulási döntésekben, részben a hallgatók értékvalasztásaiban. Úgy tűnik, az eredményeket a különböző tőkefajták, valamint a családi („osztály”) habitus, és az intézményi habitus egyidejű bekapcsolásával magyarázhatjuk, így a SES hatása valóban közvetett.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alwin, Duane F. – Thornton, Arland (1984): Family Origins and the Schooling Process: Early versus Late Influence of the Parental Characteristics. *American Sociological Review*, Vol. 49(6). 784-802.
- Andor Mihály – Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. *Iskolakultúra*, Budapest.
- Andorka Rudolf – Kolosi Tamás – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 1994, TÁRKI, Budapest, 293–310.
- Baron, James N. (1998): Észrevételek a mobilitásvizsgálatok legújabb generációjával kapcsolatban. In Róbert Péter (szerk.): A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 311-323.
- Bass László – Darvas Ágnes (2008): Gyerek jól-lét – szociálpolitika – gyerekintézmények. (kézirat) Forrás: <http://www.gyerekesely.hu> Utolsó letöltés: 2010.07.12.
- Bocsi Veronika (2009): Klasszikus és/vagy modern? Hallgatók szabadidő-orientációjának vizsgálata. In Bajusz Bernadett et al. (szerk.): *Professori salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 5-22. p.
- Boudon, Raymond (1981): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Az oktatási rendszerek elmélete*. Okker, Budapest, 406-417.
- Bourdieu, P. – J. C. Passeron (1977): *Reproduction in education, society and culture*. Sage Publications
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. *Tanulmányok*. Ferge Zsuzsa és Léderer Pál (szerk.). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 156-177.
- Bourdieu, P. (1986): The Forms of Capital, J. G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, 241-258.

- Bourdieu, Pierre (2003): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák, In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 73-88.
- Bradley, Robert H. – Corwyn, Robert F. (2002): Socioeconomic Status and Child Development. *Annu. Rev. Psychol.* 53:371–399.
- Ceglédi, Tímea – Fónai, Mihály (2012): Who enters? Former achievement and social background of students in colleges for advanced studies. In: Györgyi, Zoltán – Nagy, Zoltán (Szerk.): *Students in a Cross-Border Region*, University of Oradea Press, Oradea, 107-132.
- Coleman, James S. (1987): Families and Schools. *Educational Researcher*, Vol. 16, No. 6 (Aug-Sep) pp. 32-38
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement, S95-S120.
- Coleman, James S. (1996): Társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest.
- Coleman, James S. (2006): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*, BKE, Budapest, 109-131.
- Csata Zsombor (2006): Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. In Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.): *A perifériából a centrumba. Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*, Belvedere – Max Weber Társadalomkutató Alapítvány, Budapest-Kolozsvár
- DiMaggio P. (1982): Cultural Capital and School Success. *American Sociological Review*, Vol. 47. 189-201.
- DiMaggio, Paul (1987): Classification in Art. *American Sociological Review*, 52: 440-455.
- DiMaggio, P. – Mohr, J. (1985): Cultural Capital, Educational Attainment and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90, 1231-1261.
- Dodge, Kenneth A. – Pettit Gregory S. – Bates, John E. (1994): Socialization Mediators between Socioeconomic Status and Child Conduct Problem. *Child Development*, 65. 649-665.
- Fehérvári Anikó – Liskó Ilona (1998): *Felvételi szelekció a középfokú oktatásban*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Fónai Mihály – Márton Sándor (2011): *Azonosságok és különbségek az egyetemi hallgatók életmódjában*. In Kozma Tamás – Perjés István (Szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 133 – 144.
- Gábor Kálmán (1993) (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság: a kelet-és nyugat-európai ifjúság kulturális mintái*. Szociológiai Műhely, Szeged.
- Györgyi Zoltán (2010): Munkaerő-piaci esélyek, munkaerő-piaci stratégiák. In Garai Orsolya – Horváth Tamás – Kiss László – Szép Lilla – Veroszta Zsuzsanna (szerk.):

- Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály, 37-58.
- Hauser, Robert M. (1994): Measuring Socioeconomic Status in Studies of Child Development. *Child Development*, Vol. 65, No. 6. (December), 1541-1545.
- Hauser, R. M. – Phang, H.S. (1993): Trends in high school dropout among white, black, and Hispanic youth, 1973 to 1989. (IRP Discussion Paper, 1007-93). Madison, WI: Institute for Research on Poverty
- Hoff, Erika (2003): The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, Volume 74, Number 5, (September/October) 1368–1378.
- Hrubos Ildikó (2009): Az értékekről. In Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás? Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen, 229-238.
- Jancsák Csaba (2012): Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Kraus, M.W.; Keltner, D (2008): Signs of Socioeconomic Status: A Thin-Slicing Approach. *Psychological Science* 20 (1): 99-106.
- Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. Budapest: Közgazdaságtudományi Egyetem. PhD értekezés
- Lipset, Seymour Martin – Bendix, Reinhard – Zetterberg, Hans L. (1998): Társadalmi mobilitás az ipari társadalomban. In Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 72-84.
- Lipset, Seymour Martin – Zetterberg, Hans L. (1998): A társadalmi mobilitás elmélete. In Róbert Péter (szerk.): *A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 49-71.
- Liskó Ilona (1993): Szerkezetváltó iskolák. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Mare, Robert D. (1981): Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, Vol. 46. 72-87.
- Mare, Robert D. – Chang, Huey-Chi (2003): Family attainment norms and educational stratification: The effects of parents' school transitions. <http://escholarship.org/uc/item/6q91c2hb>. utolsó letöltés: 2012.09.05.
- McLoyd, Vonnie C. (1998): Socioeconomic Disadvantage and Child Development. *American Psychologist*. Vol. 52. No. 2. 185-204.
- Nyüsti Szilvia – Ceglédi Tímea (2010): A három versengő dimenzió – kísérlet hallgatói típusok kialakítására a tanulás, a szabadidő és a munka dimenziója mentén. In: Kozma Tamás (Szerk.): *A Partium esete*. CHERD-Hungary /Régió és oktatás sorozat VII. kötet, Debrecen, 93-101.
- Pusztai Gabriella (2009): *Társadalmi tőke és az iskola*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella (2011): Láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

- Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Nyüsti Szilvia – Bocsi Veronika – Madarász Tibor (2011): 2. Láthatatlanok, létezők, közönyösek. *Educatio* 2011/II. 271-280.
- Reay, D. – Crozier, G. – Clayton, J. (2009): „Strangers in Paradise?": Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43, 6. 1103-1121.
- Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? *Educatio*, 2000/I. 79-94.
- Székelyi Mária – Csepeli György – Örkény Antal – Szabados Tímea (1998): Válaszúton a magyar oktatási rendszer. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Veroszta Zsuzsanna (2009): A hallgatói tanulási stratégiák sokfélesége. *Felsőoktatás Műhely* 2009/III. 27-60.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): felsőoktatási értékek hallgatói szemmel. A felsőoktatás küldetésére vonatkozó hallgatói értékstruktúra. PhD disszertáció: Corvinus Egyetem, Budapest.
- Zinnecker, Jürgen (1993) A fiatalok a társadalmi osztályok terében (Új gondolatok egy régi témához). In Gábor Kálmán (szerk): Civilizációs korszakváltás és ifjúság. Szociológiai Műhely, Szeged.
- Zinnecker, Jürgen (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk): Ifjúságszociológia: szemelvények. Belvedere Meridionale, Szeged, 69-93.

MELLÉKLETEK

1. A saját választás alapján létrejött főkomponensek eredeti változói és a hozzájuk tartozó faktorsúlyok

1. *faktor*, „*normaszegő*”: elfogadható más helyett vizsgázni (,839), kitépni lapot a könyvtári könyvekből (,824), mással megíratni a saját beadandónkat (,784), szándékosan manipulálni kutatási eredményeket (,746), bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmakat, oda nem illő irodalmakat szerepeltetni (,654), szakdolgozatot pénzért venni (,653), más szerzők gondolatait, szövegeit hivatkozás nélkül átvenni (,612), hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval (,501), az órár rendszeresen ellőgni (,477)
2. *faktor*, „*ügyeskedő*”: elfogadható teszt vagy vizsga esetén sügni (,647), teszt vagy vizsga esetén lesni, jegyzetet kölcsönadni (,575), csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra (,559), csak a magasabb ösztöndíj miatt tanulni (,559), a rendszeres puskázás (,514)
3. *faktor*, „*teljesítő*”: természetes a kötelező irodalmat elolvasni (,845), természetes az ajánlott irodalmat is elolvasni (,840)
4. *faktor*, „*becsületes*”: fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy (,707), ha kiderül a csalás, az szégyen és nem pech (,671), természetes minden beadandót magunk elkészíteni (,557)

2. A mások választásának feltételezése alapján létrejött főkomponensek eredeti változói és a hozzájuk tartozó faktorsúlyok

1. *faktor*: „*normaszegő*”: elfogadható más diák helyett vizsgázni (,805), kitépni a lapot könyvtári könyvekből (,795), szándékosan manipulálni kutatási eredményeket (,771), mással megíratni a saját beadandókat (,697), bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem odavonatkozó cikkeket szerepeltetni (,642), más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni (,628), ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át (,624), szakdolgozatot pénzért venni elfogadható (,818), hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára (,481)
2. *faktor*: „*ügyeskedő*”: elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanulni az ember (,604), csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra (,579), jegyzetet kölcsönadni természetes (,576), elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni (,568), teszt vagy vizsga esetén sügni (,567), a rendszeres puskázás az egyetemen (,517),
3. *faktor*: „*teljesítő*”: természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett (-,811), természetes a kötelező irodalmakat elolvasni (-,795)
4. *faktor*: „*becsületos*”: ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech (,680), fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy (,634), természetes minden beadandót magunk elkészíteni (,556)

ABSTRACT

In my research I study the relationship of the school life and academic career and the socioeconomic status. By studying the difference factors based on the evaluation of the behaviour of the students show that the choices of students with a low socioeconomic status are incongruent. The analyses can be classified into two groups: the one which deals with the reproduction of social inequalities and the one that focus on the balancing of inequalities. My goal is to reveal those processes and effects which affect to the lifestyle. In my study I analyse the HERD research database. In my research I included the students of nine academic institutions within the Partium Christian University. The whole sample included 2728 students. In the study below I present an analysis referring to the complete sample, I do not apply any international comparative study. The results show that the SES does not affect school life, academic career and its possible inequalities in a direct way. The differences between high school and university performance are much more easily explained by the difference in the families' cultural capital. In this case, the question is the following: what is the role of cultural capital maintaining reproduction processes within the socioeconomic status. SES indexes due to their link to the education, they mediate the differences between cultural capitals, between families and social groups, and in this respect the direct effect of the SES on school performance is sufficiently explained.

Galántai László

A TUDÁS ÉS A TÁRSADALMA FELSŐOKTATÁS ÉS MUNKAERŐPIAC KAPCSOLATA A KÉSŐ MODERN TÁRSADALOMBAN

BEVEZETÉS

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatási projekt része, amely felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyának értelmezésére és új szempontokból történő megfogalmazására irányul. A kutatás elméleti, történeti és modellezési szempontokat egyaránt felvet. Az itt közölt tanulmány a kutatáshoz készült bevezetés, amely a két társadalmi alrendszer (felsőoktatás és munkaerőpiac) viszonyát tárgyaló oktatás-gazdaságtani diskurzusok feltérképezését szolgálja. Állításaiban nem, de megközelítésében új: teóriák helyett diskurzusokat olvasunk, hogy láthatóvá tegyük e diskurzusok előfeltevéseit. Ez nem elméleti kérdés, gyakorlati következményeire vissza fogunk térni.

Felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolata nem triviális téma. Elsőre feltűnő a két nagy rendszerkomponens időbeli illesztésének problémája. A felsőoktatásba belépők a kétciklusú képzési rendszerben leghamarabb 3-5 év múlva szereznek diplomát, és jelennek meg a munkaerőpiacon. Hogyan lehet az időbeli illesztés problémáját kezelni? Három-öt év hosszútávú, stratégiai nézőpontnak számít a gazdasági szervezetek nézőpontjából. A felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolata, illeszkedése azonban mégis releváns kérdés, és releváns kérdés az időbeli illeszkedés problematikája is. Ennek oka egy ikerjelenség: az intézményi expanzió és a hallgatói tömegesedés. Ezek következtében alakult ki olyan hallgatói tömeg, amely a munkaerőpiac és a nemzetgazdaság szempontjából is számottevő volumenű, és amelynek bekapcsolását a társadalmi munkamegosztásba képzése után meg kell oldani. Az expanzió és a tömegesedés miatt lett felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolata érvényes és sokat kutatott téma. Az időbeli diszkrepancia mellett a másik nehézség, hogy az egyetem szervezatként célok és funkciók heterogén összességét hordozza, a munkaerőpiac keresleti igényeinek való megfelelés e céloknak csak egyike. Az egyetem mint szervezet adott társadalmi térben létezik és működik, ebben a társadalmi térben nyeri el történetileg éppen érvényes funkcióit. A kérdés időbeli

és az egyetemi funkciókkal összefüggő problémáira röviden temporális és funkcionális diszkrepanciaként utalunk.

A felsőoktatás minden szempontból heterogén szervezetek összessége, amelyen belül a szervezetkutatás szempontjai szerint egy újabb alapítású főiskola és egy nagy múltú kutató- vagy tudományegyetem nehezen hasonlítható össze. Közös célok természetesen találhatóak, de kutatás-módszertani okokból állításaink leginkább az egyetemekre vonatkoznak. Az egyetemeszme hagyományára nehéz úgy gondolni, hogy egyszerre utalunk az összes felsőoktatási intézménytípusra. Ezért kijelentéseink egy könnyen azonosítható köre csak az egyetemekre, egészen pontosan a sokkarú, szervezeti felépítésében (is) a humboldti örökséget hordozó tudományegyetemre lesz érvényes. Ahol lehetséges vagy szükséges, ott felsőoktatásról fogunk beszélni, ilyenkor az egymással versengő, sokféle szervezetet összefoglaló formális oktatási-képzési szférára, az oktatási részrendszer egyik alrendszerére utalunk. Egyetemek és főiskolák szervezeti különbözősége, ennek történeti hagyományai, kortárs reprezentációja egy másik, hangsúlyozottan szervezetkutatási fókuszú kutatási program lehet, amely mára inkább történeti kutatás tárgya lehetne, hiszen ez a különbség az Európai Felsőoktatási Térségből egyre inkább eltűnik: a felsőoktatás szervezeti differenciálódásának helyébe a szervezeteken belüli kétciklusú képzés lépett.

Egy másik terminológiai kérdés munkaerőpiac és munkapiac fogalomhasználatának megkülönböztetése. A hazai szakirodalomban talán a munkaerőpiac kifejezés elterjedtebb, ezt fogjuk használni minden olyan esetben, ahol *a munkaerő mint humánerőforrás* szerepel gondolatmenetünkben. A munkapiac kevesebbet fog szerepelni, kifejezetten olyan kontextusban alkalmazzuk, ahol *a munka mint termelési tényező* jelenik meg.

A címben szereplő *késő modern társadalom* terminus is magyarázatra szorul. A késő modern kifejezést legalább három értelemben használhatjuk. Jelentheti egyszerűen a harmadik szektor, a szolgáltatások dominanciáját a gazdasági struktúrában. Használhatjuk habermasi értelemben, ilyenkor a késő kapitalista szinonimája, és alapvetően pozitív²¹⁷ jelenségről van szó: a gazdaság átpolitizálását és a jóléti állapot értjük alatta. A címben a késő modern egy harmadik értelemben szerepel: arra a folyamatra utalunk vele, amelynek során a piac és a tőke logikája az emberi létezés újabb és újabb területeit gyarmatosítja. Ezt a jelenséget számos diskurzus kíséri (a tőkeelméletek kiterjesztése egészen Michael Grossman (1972) az ember biológiai létezését érintő egészségőke-elméletéig), de utalhatunk itt a közgazdaságtan szelíd imperializmusára is. Ez alól jelen kutatás sem vonhatja ki magát, maga is része ennek a nyelvi és módszertani kolonizációnak: egy nem profitorientált, ismert célfüggvénnyel nem rendelkező, nem gazdasági szervezet (az egyetem) *output*ját vizsgáljuk a munkaerő-piaci megfelelés szempontjából közgazdaságtani eszközökkel. Ezt a megértés szándékával tesszük, hiszen ez a nyelv magas formalizáltsága, absztrakciós képessége és matematikai eszköztára miatt nagy magyarázó erővel rendelkezik. Könnyen azonosíthatóak azonban használatának olyan területei,

²¹⁷ Pozitív, mert az érdekvédelem új formáit teszi lehetővé a munkaszervezetekben, amelyeket a politikai szféra is támogat. A jóléti állam, fénykorában, a termelőeszközök tulajdonosa és a munkavállaló közötti ellentét működő meghaladásának látszott. A világgazdasági válságok nyomán fellépő neokonzervatív fordulatok és a globális problémák miatt ez az optimizmus ma nem töretlen.

amikor alkalmazása lehetetlen, például a releváns változók kvantifikálhatatlansága vagy a rendelkezésre álló modellek durva egyszerűsítései miatt.

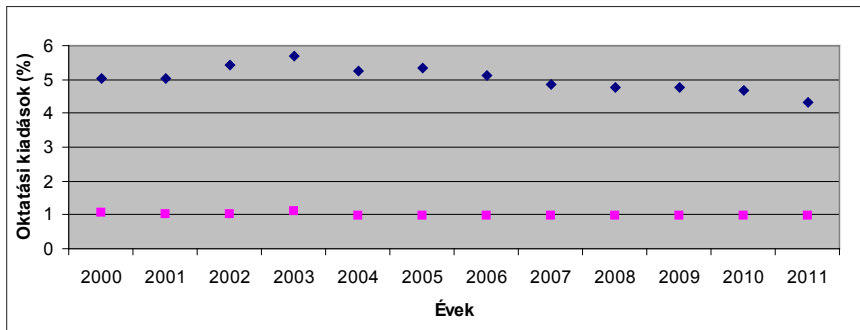
A KUTATÁS ALAPVETÉSEI

Felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának kutatása az intézményi expanzió és a hallgatói tömegesedés miatt került az érdeklődés homlokterébe. Ez a két, együtt járó, sokszor együtt emlegetett, de nem egészen azonos társadalmi jelenségre utaló fogalom teszi releváns gazdasági-társadalmi kérdéssé a felsőoktatási szervezetek és egy gazdasági alrendszer kapcsolatát. Az expanzió a felsőoktatási kínálat bővülését, a felvételi helyek számának folyamatos emelkedését, az intézményi befogadóképesség növekedését jelenti, míg a tömegesedés a hallgatói oldalra utal: a jelentkezők létszáma is (legalábbis trendjében) folyamatosan emelkedik, és ezzel együtt nő az érintett korosztály (18/20-24 éves) felsőoktatási részvételének aránya is. Kereslet és kínálat egyszerre növekedett tehát, ez együtt természetes módon okozott a hatvanas évektől kezdődően nagyságrendi változást a felsőoktatási részvétel abszolút számaiban és korosztályos arányaiban. Emiatt az egyetemek, illetve az egész felsőoktatás, olyan méretű hallgatói tömeget bocsát ki minden évben, amely volumene miatt megkerülhetlenné teszi a munkapiaci illeszkedés vizsgálatát.

A tanulmány újszerűsége egy kevésbé elterjedt módszertan alkalmazásában áll: a kritikai diskurzuselemzésről van szó. Ennek alkalmazása a hazai szakirodalomban megjelent, Schleicher Nóra (2012) tanulmányát a későbbiekben részletesebben idézzük. A tanulmányban a kritikai diskurzuselemzést magukra a teoretikus diskurzusokra fogjuk alkalmazni, amennyiben láthatóvá tesszük reflektálatlan előfeltevéseiket és beszédpozícióikat. Ezt külön fontos kiemelni, hogy jelezzük, nem a társadalmi valóság valamilyen módszerrel (kérdőívvvel vagy interjúval) generált beszédjegységein alkalmazzuk a módszertant, hanem magukon az elméleti diskurzusokon. Erre az alkalmazásra a kritikai diskurzuselemzés teljesen nyitott, így fogalmazta meg megteremtője, Michel Foucault (1998), amikor elkülönítette a kritikai és genealógiai diskurzuselemzést. A kritikai diskurzuselemzés a hatalom látens stratégiáit kutatja.

A hatékony és eredményes felsőoktatás volumene és költségei miatt is releváns társadalmi kérdés. Az oktatás a modern gazdaság egyik legnagyobb ágazata. A magyar költségvetés a 2000-es évek első évtizedében a bruttó hazai termék kb. 5%-ának megfelelő összeget költött a teljes oktatási rendszerre, a témánk szempontjából releváns felsőoktatásra szűkítve ez az arány 1% körül van. Az 1. számú ábra ezt szemlélteti.

1. ábra: Oktatási kiadások a GDP arányában Magyarországon 2000–2011



Saját szerkesztés a KSH adatai²¹⁸ alapján

Az állami költségek a vizsgált időszakban stagnáltak a felsőoktatás vonatkozásában, illetve csökkentek a teljes oktatási szektorra vetítve.

A felsőoktatás eredményes és hatékony működésének a háztartások (a beruházó családok), a munkaszervezetek és az állami költségvetés egyaránt érintettje. Az egyén számára ez az érintettség egy beruházási döntés meghozatalát jelenti, ezt a későbbiekben Gary Becker elmélete kapcsán látni fogjuk. A munkaszervezetek számára a fő kérdés, hogy mennyire általános vagy speciális a képzés a felsőoktatásban, és hogy nekik milyen költségekkel (időben és pénzben is mérhető költségekkel) jár majd a frissdiplomás munkába állítása. Az állami költségvetés számára a felsőoktatás forrás-allokációs kérdés: a rendelkezésre álló erőforrások mekkora részét fektesse az állam a társadalmi humántőke újratermelési módjai közül éppen ebbe a lehetőségbe? A kérdések és a nézőpontok eltérőek, de a felsőoktatás hatékony működése minden érdekhardozó közös érdeke. A teljes oktatási rendszerre költött GDP-arányos 5%, vagy a felsőoktatásra fordított 1% talán nem jelzi, de az oktatásban a társadalom biológiai vagyonának másodlagos szocializációja történik: ebben a részrendszerben lakozik időlegesen a társadalom jövője, mielőtt kilép a munkaerőpiacra.

A KÉRDÉSFELVETÉS A SZAKIRODALOMBAN

Felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolata nem könnyen megfogható téma: ezt jelzi az is, hogy a témával foglalkozó *Educatio*-számban (2010/3) két értekezés ((Dávid, 2010) és (Derényi, 2010)) is csak magának a témának az értelmezési lehetőségeiről szóló írás.

Derényi András tanulmánya az egyetemek szervezeti hagyományaitól indul ki. Nem kell visszamennie a középkorig, esetleg kissé erőltetve a tradíciók keresését az ókorig,

²¹⁸ Az adattábla a függelékben megtalálható.

elégséges a modern²¹⁹, humboldti egyetem kapcsán rámutatnia, hogy a modern egyetem a tudástranszfer szervezeteként született, társadalmi igényeket csak közvetetten, munkaerő-piaci igényeket pedig csak mellékesen szolgáltat ki – eredetileg, amennyiben a humboldti egyetemet eredetként²²⁰ elfogadjuk. Nemcsak funkció, de kapacitás tekintetében is más szervezet volt a modern egyetem: kevesebb emberre tervezték, akár az abszolút hallgatói létszámhoz, akár a felsőoktatási részvétel korosztályos arányaihoz viszonyítunk. A szervezetkutatás tehát legalább két szempontot kínál a felsőoktatás átalakulásának problémájához: szervezeti hagyományok és mai funkciók illeszkedését valamint, és ezzel összefüggésben, a kapacitás kérdését. Felsőoktatás és munkaerőpiac problémájának egyik oldala tehát magát a felsőoktatást érinti: a szervezet hagyományai és kortárs funkciói nem illeszkednek. Emellett a felsőoktatás fizikai kapacitásában ugyan képes kiszolgálni a hallgatói tömegesedés utáni helyzetet, sőt, az intézményi expanzió révén maguk a felsőoktatási szervezetek is keresletet²²¹ mutattak a hallgatók iránt, azonban a szervezet értékei és kapacitása szintén nem illeszkednek harmonikusan (történetileg nem identikusak).

Nemcsak a felsőoktatás, de a munkaerőpiac is figyelmet igényel e viszony vizsgálatában. A kétciklusú felsőoktatási képzési rendszer bevezetése, közkeletű nevén a Bologna-folyamat, részben éppen azt célozta, hogy létrejöjjön a munka mint termelési tényező szabad áramlását biztosító, integrált európai uniós munkapiac igényeit kiszolgáló, összehasonlítható, standard végbizonyítványokat kiadó Európai Felsőoktatási Térség. A duális képzési rendszer bevezetésének másik célja a gyakorlatorientált BA/BSc alapképzés kialakítása volt. Céljait tekintve tehát strukturális és tartalmi változásról egyaránt szó van – ennek konkrét megvalósítása az egyes országokban egy másik kérdés²²². Derényi András a munkapiac vizsgálatának nem ezt az oldalát emeli ki, hanem a másira utal, bár nem mondja ki: a szolgáltatások által dominált tudástársadalom munkaerő-piacáról van szó, amelyben a bővülő felsőoktatás létező igényt elégít ki: egyre több professzionális eljárásrendet kell ismerni a magas minőségű szolgáltatások nyújtásához, amelyek esetén sokszor emberekkel kell kapcsolatot tartani – természetes tehát, hogy a munkaerőpiacnak nagy mennyiségben van szüksége magasan képzett, felsőfokú végzettséggel rendelkező munkaerőre. E munkaerő legfontosabb kompetenciája a szolgáltatások dominálta gazdasági struktúrában a kommunikáció, ideértve természetesen az idegen nyelvi és digitális kommunikációt is.

Felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyának harmadik szereplője a költségvetés. A hatékony, eredményes felsőoktatás a költségvetési és intézményi forrásallokáció

²¹⁹ Modern alatt itt nem kortársat, mait, korszerűt értünk, hanem a klasszikus modernség időszakára, a felvilágosodás és a nemzetállamok kialakulásának korszakára utalunk. A modernt így a 18. századtól a II. világháborúig számítjuk, az azt követő korszakot tekintjük késő modernnek.

²²⁰ A hazai kontextusban a humboldti egyetem történeti jelentőségét tartjuk alapvetőnek a magyar iskolatörténet német orientációja és a ma működő nagy tudományegyetemek szemmel láthatóan humboldti struktúrája (tudományágak szerint szervezett karok egysége) miatt.

²²¹ De legalábbis bővülő férőhely-kínálatot.

²²² A magyar felsőoktatás bolognai átalakításának kérdéséről l. Barakonyi 2009.

szempontjából egyaránt elvárás. Derényi András „közfinanszírozási, hatékonysági, eredményességi” (2010:362) kérdésekről beszél.

Derényi tanulmányának fejezetcíme utal a tömeges felsőoktatás egyik mai funkciójára: az átmenet biztosítására. Ebben a felfogásban a felsőoktatási intézmény tranzitszervezet, amelynek feladata a tanulásból a munka világába való átmenet biztosítása. Ez vezet át a felsőoktatás működési sajátosságainak tárgyalásához, amely a felsőoktatási intézményrendszer szervezeteinek diverzifikált, heterogén világára hívja fel a figyelmet. Derényi alapvető trendként nem a programok további tartalmi és/vagy strukturális áttervezését jósolja, hanem a munka világához közelítő tanulási környezet kialakítását. A tanulmány összefoglalásként a foglalkoztathatóság kérdéskörének kiterjeszthetőségét tárgyalja. Ez határozott állásfoglalás felsőoktatás és foglalkoztatás kérdésében, amelyben kijelöli az eredményes működés időtávját és nézőpontját: hosszútávról és hallgatói nézőpontról van szó. Eszerint a felsőoktatásnak nem lehet feladata, hogy az adott gazdasági szituáció által meghatározott, végső soron a fogyasztói szükségletekre reagáló munkaerő-piaci szituációhoz alkalmazkodjon, mert ekkor nem tölti be társadalmi funkcióját, nem szolgálja ki a hallgatói szükségleteket, nem készít fel a hosszútávú munkaerő-piaci részvételre. A felsőoktatási intézmény munkaerő-piaci vonatkozásban tehát olyan tranzitszervezetként értelmezendő, amelynek feladata a hallgatók felkészítése a munkaerő-piac világára, de hosszútávú szemléletben. Ezt szolgálják a széles alapozású képzési programok, a teoretikus és praktikus képzés egyensúlya, valamint a képzések közötti átjárhatóság. Emellett elengedhetetlen felsőoktatás és munkaerőpiac összes érintett szereplőjének, aktorának, érdekhordozójának, illetve képviselői szerveiknek folyamatos kommunikációja.

Derényi András tanulmánya végén két igen fontos gondolatot közöl, amelyeket nem tárgyal részletesen. Az egyik szerint a felsőoktatási képzés lehetséges célja bizonyos készségek elsajátítása (Derényi, 2010:366), de ez az akadémiai világban kis támogatottsággal rendelkezik, ennek magyarázatát nem tárgyalja. A csekély támogatottság érthető, ha a tudósközösségekre szakmai közösségekként tekintünk, amelyek érdekérvényesítéséhez természetes módon hozzátartozik tudásmonopóliumuk védelme, a szakértelem preferenciája a kompetenciákkal szemben. Ez a gondolat talán nem triviális, a szerző részéről több figyelmet igényelt volna. Ugyanebben a bekezdésben szerepel, hogy a munkáltatói igények teljes és közvetlen beépítése a felsőoktatási képzésbe nem megvalósítható, és tévutakra visz.

Jelen tanulmány diskurzusként tárgyalja felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyát. A kutatás során csoportba rendezzük a diskurzus megjelenési formáit (a nyelvi analógiához ragaszkodva: nyelvjárásait), és láthatóvá tesszük a velük kapcsolatban elfoglalt álláspontunkat. A felsőoktatás közvetlen munkaerő-piaci megfelelése egy kétséges megalapozottságú diskurzus, amelynek racionalitása könnyen dekonstruálható, és itt nem egyszerűen a temporális és funkcionális diszkrpanciáról van szó. Érdemes tehát helyet-te újabbak kidolgozásába kezdeni. Kutatásunk ennek kísérlete.

4. A késő modern felsőoktatás trendjei: expanzió, tömegesedés, globalizáció

Az 1970-es évek óta a felsőoktatásról szóló diskurzusok meghatározó fogalma az expanzió és a tömegesedés. A jelenséget – szakaszaival együtt – először Martin Trow amerikai oktatáskutató írta le (Kozma, 2009:109). E fogalmak egy kétoldalú folyamat kínálati és keresleti oldalára utalnak, sokszor használják őket egymás helyettesítőiként, de valójában jelentésük nem azonos, mint erről a korábbiakban volt szó. A tömegesedés nyomán új, munkaerő-piaci és fogyasztási státusát tekintve egységes társadalmi csoportosulás jelent meg, amely belülről is differenciált. A „felsőoktatási népesség”, az egyetemi, főiskolai hallgatóság társadalmi jelentőségét jól mutatja, hogy az 1960-as, 70-es évek fordulójának forrongásai, megítélésüktől függetlenül, diákmozgalmakként lettek a legújabb kori nyugat-európai és észak-amerikai történelem részei. Ezt az immár számában is jelentős tömeget kutatni kellett, megjelent a felsőoktatásra fókuszáló oktatásszociológia, megszületett az ifjúságszociológia. A felsőfokú elitképzésből tömegoktatás lett, a nagy létszámú hallgatói tömeg sokaságként is releváns szociológiai kutatási témává vált.

Az intézményi expanzió és a hallgatói tömegesedés mellett a felsőoktatás-kutatási diskurzus másik hívószava a globalizáció, amely a képzési átjárhatóságot és a végbizonysítványok közös standardjait jelenti ebben a kontextusban. A történetileg létrejött mai felsőoktatási alapmodellek (amerikai, brit, kontinentális, japán) mellett egységes térségek jönnek létre az átjárhatóság és a diplomastandardok kialakítása érdekében, ezek egyike az Európai Felsőoktatási Térség, amelyre a szabad munkaerő-áramlást, nagy belső piacot és ezzel versenyképességet biztosító, integrálódó európai gazdasági-politikai övezetnek szüksége van. Ehhez az összeurópai folyamathoz Magyarország a rendszerváltás után 1999. június 19-én a Bolognai Nyilatkozat aláírásával deklarálta is csatlakozását. A magyar felsőoktatás strukturális átalakítása ennek nyomán a próbaévek, kísérleti képzések után 2006-ban kezdődött: 12 képzési területen indultak kétciklusú képzések.

A FOGLALKOZTATHATÓSÁGI DISKURZUS

A felsőoktatás és munkaerőpiac illesztésének igényét, szükségességét diskurzusként tárgyaljuk. Ez nem mellékes, teoretikus körülmény, gyakorlati következményei vannak. *A diskurzusban válik láthatóvá a konstrukció.* A diskurzív megközelítés a tudományos elméletekben és a hétköznapi megnyilatkozásokban is társadalmi-történeti konstrukciókat lát, amelyeknek előfeltevéseik és szabályszerűségeik vannak. Ez a foucault-i kritikai diskurzuselemzés kiindulópontja.

A diskurzus nyelvi képződmény, közösségi beszédaktus, amely adott gazdasági és társadalmi feltételek mellett született, és amely reflexió híján a racionalitás folyamatos felmutatásával képes megteremteni saját kényszerítő erejét. E konstruktivista megközelítés szerint a valóság diskurzív és interszjektív konstrukció, amelynek kauzalitása rendkívül összetett, ok és okozat elkülönítése nyelv és valóság vonatkozásában alig megoldható probléma. A diskurzusok adott gazdasági és társadalmi feltételek között tudnak megszületni, azonban nem egyszerűen valamire reagáló szövegek, hanem proaktív

beszédaktusok is: a diskurzusok maguk *teremtik*²²³ és *termelik* a valóságot. A társadalmi tér és diskurzus közti kauzalitás kérdésében azt a nem radikális álláspontot képviseljük, amely szerint bizonyos diskurzusok csak adott gazdasági-társadalmi körülmények kialakulása nyomán születhetnek, a diskurzus születését tehát társadalmi feltételek megelőzik: a freudizmus például nem lett volna kidolgozható a középkori Európában, de értelmes és releváns beszédmódként születhetett meg a századelő Bécsének társadalmi terében; a neoklasszikus közgazdaságtan nem jöhetett volna létre az ókorban, de értelmes, nagy magyarázó erejű és tekintélyes²²⁴ diskurzusként lehetett kidolgozni a 19. század végén. Egy diskurzus azonban születése után nemcsak követi, hanem alakítja és konstruálja is a gazdasági-társadalmi teret. Adott feltételek híján nem jöhet létre, de születése és kidolgozása után (de)konstruktív tényező. A diskurzus, amit beszélünk: *cselekedet*, amely társadalmi folyamatokat és struktúrákat hoz létre. A felépíthető struktúrák körét először el kell gondolni, és diskurzusokkal kell disszeminálni. Az elgondolható diskurzusok körét, a lehetőségek alaphalmazát a gazdasági-társadalmi kontextus bizonyosan meghatározza. De létrejötté után a diskurzus önálló életre kel és tetté válik.

A gazdasági-társadalmi feltételeket szükséges nevesíteni. A korábban említett expanzióról és tömegesedésről van szó. Ezek hozták létre a tömeges volumenű, nagy kibocsátású felsőoktatást, ami munkaerő-piaci problémaként jelent meg. Erre a problémára választott felsőoktatás és munkaerőpiac piacorientált illesztésének diskurzusa.

Felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyának diskurzusként való tárgyalása a kérdés társadalomtudományi és konstruktivista nézőpontú értelmezését jelenti. Ezt a foucault-i ihletettségű interpretációt a hazai szakirodalomban Schleicher Nóra (2012) képviseli. Felsőoktatás és munkaerőpiac piacorientált illesztését, a *foglalkoztathatósági diskurzust* mellékdiskurzusok keretezik. Schleicher Nóra nyomán először ezeket tekintjük át: a foglalkoztathatósági diskurzus kontextusát mellékdiskurzusok termelik, ezek összefüggéseit, logikai kapcsolódásait és ellentmondásait igyekszünk kimutatni. Schleicher elemzését a foglalkoztathatóság fogalmának pontos definiálása érdekében követjük: az általa azonosított mellékdiskurzusok jelentik a foglalkoztathatóság kérdésének kontextusát.

A *tömegesedésről* mint az 1960-as évek utáni felsőoktatás nagy trendjéről a korábbiakban volt szó, Schleicher is külön kiemeli. Ismét hangsúlyozzuk, hogy tömegesedés és

²²³ Valóban a diskurzus teremti a valóságot? Ez történeti példákkal könnyen belátható. Gondoljunk csak az afro-amerikaiak polgárjogi diskurzusára, amely végül – persze fizikai cselekedetek és gesztusok (Rosa Parks) mellett – elvezetett a közös társadalmi tér kialakításához az amerikai társadalomban, ahol ma már rendszerszinten nincs helye a borszín szerinti megkülönböztetésnek. (Ez nem jelenti azt, hogy az amerikai társadalomban nem maradtak fenn rasszista diskurzusok és törvényen kívüli magánszervezetek.) Az amerikai polgárjogi mozgalom pozitív példája mellett a világtörténelem számos negatív példával is szolgál a diskurzusok hatalmára, példának álljon itt a nők megbélyegzése és a borszorkányperek középkori gyakorlata közötti nyilvánvaló összefüggés.

A *világoteremtő diskurzus* az európai kultúra és gondolkodás egyik megalapozó története egyébként, maga a gondolat az európai hagyományok közül az egyik legrégebbi, vö. 1Móz 1,3. A világot a nyelv teremti Európában, bármire és bárkire is vonatkoztassuk a 'világ' és a 'nyelv' szavakat.

²²⁴ Matematikai eszköztára és formalizáltsága miatt ez nem mellékes szempont: jól illeszkedett a pozitívista tudományosménybe a neoklasszikus közgazdaságtan.

expanzió a foglalkoztathatósági diskurzus genezise: ez okozta ugyanis a diplomás kibocsátás megnövekedett volumenét és munkaerő-piaci problematikáját. A középkori egyetem és a humboldti egyetem olyan kis kapacitású szervezetek voltak, amelyek munkaerő-kibocsátása makroökonómiai szemléletben egyszerűen irreleváns. Ma egy életkori korcsoport legalább 30-40 %-a vesz részt a felsőoktatásban. A felsőoktatás tömegesedése valójában maga is külön diskurzus, a méltányosság és az egyenlő oktatási hozzáférés diskurzusa, amely a szelekció igazságtalanságára és a belépők társadalmi hovatartozását tükröző változókhoz kötődő mintázataira hívja fel a figyelmet, dekonstruálva ezzel a szellemi kiválóság értékét hangsúlyozó elitista diskurzust, ez utóbbi beszél pejoratív értelemben *eltömegesedésről*. E belépési mintázatokat kialakító változók között a nem mára jelentőségét veszítette: a felsőoktatást jellemzően²²⁵ a nők dominálják. De nem így a társadalmi helyzet, a felvételiző háttérét adó család gazdasági és kulturális tökeszerkezete: ezek vizsgálata rendre a középosztály által dominált felsőoktatási részvételt mutat ki, amely ráadásul a nagy presztízsű képzési területek dominálását (jog, közgazdaságtan és orvostudomány) is jelenti. Mindez hatékony kritikája a kiválóság elitista diskurzusának, amelyet a belépők kimutatható, egyenletes tökeszerkezeti heterogenitása legitimálna. Ez azonban aligha teljesül. Schleicher Nóra Boden és Nedeva (2010) alapján kimutatja a tömegesedés munkaerő-piaci érdekeltiségét: a munkaszervezetek számára nagy mennyiségben áll így rendelkezésre képzetebb munkaerő, a beléptetés során diplomások sokaságából válogathatnak olyan álláshelyekre is, amelyek valójában nem is igényelnek²²⁶ felsőfokú végzettséget (ezen a ponton születik a felsőoktatás *túlképzési diskurzusa*). Schleicher nem említi, de ide tartozik, hogy maga a munkapiac is érdekelt a tömegesedésben, amely hatékony módja a munkaerő-felesleg elhelyezésének, egy társadalmi léptékű probléma, az ifjúsági munkanélküliség időleges kezelésének. A tömegesedés diskurzusát és folyamatát tehát a munkaszervezetek többsége és maga a munkaerőpiac is támogatja, nem csoda hát, hogy ilyen tekintélyes és széles körűen reflektált tájékozási pontról van szó.

A Schleicher által említett másik mellékdiskurzus *a finanszírozási nehézségeké*: ez valójában egy makroszemléletű diskurzus, részletesen nem fogjuk tárgyalni, mert szétfeszítené kutatásunk kereteit. A nyugati társadalmak közkiadási döntéseik során azzal szembesültek és szembesülnek, hogy kedvezőtlen demográfiai változásaik miatt egyre nagyobb nyomás nehezedik a költségvetésre. A társadalom előregszik, de a felsőoktatási részvételi arány nő, így egyre többet kellene az intézményrendszerre költeni, hogy ne essen le drasztikusan a hallgatókra jutó fajlagos ráfordítás, miközben a gazdaságilag aktívak aránya szűkül. A finanszírozási nehézségek diskurzusának központi fogalma ezért a hatékonyság. A hatékonyság a rendelkezésre álló források eredményesebb elköltését,

²²⁵ Bizonyos képzési területek pl. a műszaki tudományok vagy a tisztképzés területén képeznek csak kivételt.

²²⁶ Ez maga is történeti-társadalmi konstrukció, hogy milyen foglalkozások milyen végzettséget igényelnek egy adott társadalomban.

a fajlagos ráfordítások termelékenységének növelését vagy a kibocsátás egységeire jutó költségek minimalizálását szorgalmazza.

A *menedzserizmus* és a *minőségbiztosítás* diskurzusa összefügg, ezek a piaci nyelvhasználat és vezetés-szervezés térmnyerése nyomán jelentek meg az egyetemirányítás elméletében és praxisában. A menedzserizmus a piaci racionalitásra (lehetőleg számszerű hasznossági skálába rendezett döntési lehetőségek közötti döntéshozatal a maximális várható hasznosság alapján) épülő vezetési kultúra meghonosítását jelenti a felsőoktatási szervezetekben. Ebben a logikában a felsőoktatás piac, ahol szervezetek versenyeznek a hallgatókért, mert a belépő hallgatók számán múlik bevételük nagysága, legyen szó államilag finanszírozott vagy önköltséges képzési helyekről. A szervezetek szolgáltatástermékeket árulnak ezen a piacon, ez maga a képzési program. A menedzserizmus természetes követője a minőségbiztosítás, nem csak a közös vállalatirányítási eredet miatt. A menedzserizmus következményeként hamar felmerül a minőségi probléma kérdése, hiszen a hallgató azt az intézményt preferálja e logika szerint, amelynek diplomáját magasra értékeli a munkaerőpiac (ez a minőség mellett szól), de könnyű elvégezni (ez a minőség ellen szól): a hallgató is hatékony akar lenni, minimális ráfordítással akarja az elérhető legjobb eredményt. Itt tehát átváltás jelenik meg a rövid és hosszú távú preferenciák között, amire a jelenleg létező, de kétséges sikerű válasz a mára önálló diskurzussá növekedett felsőoktatási minőségbiztosítás, amely a menedzserizmus számára a benne rejlő kvantifikációs lehetőségek miatt is fontos. A minőségbiztosítás problematikája az oktatás területén azonban éppen az, hogy az oktatás minőségének változói nehezen számszerűsíthetőek, valamint maga a minőségbiztosítási tevékenység és annak folyamatos gyakorlása forrásigényes (anyagi költségek a telepítésnél, humánerőforrás-igénybevétel a működtetésnél). Végül a minőségbiztosítás romboló is lehet: a valójában nem kvantifikálható oktatási minőségi változók számszerűsítése érdekeltté teszi a szervezeteket a gyorsított mennyiségi termelésben, ami egyenesen rombolja a minőséget. Az oktatás minőségbiztosítása a minőség felszámolásává válhat, ha a felsőoktatási output számszerűsítése a kibocsátás növelésére és formalizálására szorítja a szervezeti működést.

A foglalkoztathatóság legszélesebb közönséget elérő és legtekintélyesebb diskurzusa a *tudástársadalom-diskurzus*, amelyet Schleicher Nóra (2012) a tudás fogalmának változásaként tárgyal. Ennek előfeltevése a harmadik szektor, a szolgáltatások domináns gazdasági struktúra kiépülése, illetve ennek következményeként a szolgáltatások azonosítása a tudástermeléssel. Alapvetően egalitárius szemléletű, hangsúlyozza a tudáshoz való hozzáférés szélesítésének fontosságát, hasznosságát és a méltányosságot, mint a modern társadalom igazságosság-konstrukciójának egyetemes normáját.

A kontextust biztosító mellékdiskurzusok megismerése után meghatározhatjuk, mit is jelent pontosan felsőoktatás és munkaerőpiac kapcsolatának piacorientált diskurzusa, röviden a foglalkoztathatósági diskurzus. Schleicher (2012) a bevezetőnkben már idézett Derényi-tanulmányra (2010) utal. Derényi András a foglalkoztathatóság értelmezésének három aktorát – érdekhordozóját – azonosítja: a felsőoktatási szervezeteket, az oktatáspolitikát és a munkaszervezeteket. Az egyetemek nézőpontjából a foglalkoztathatóság a munkaerőpiachoz történő strukturális és tartalmi alkalmazkodást, az oktatáspolitikát

részéről ennek rendszerszintű kezelését, a munkaszervezetek felől az adott munkához szükséges tudással és kompetenciákkal rendelkező munkaerőt jelent. A hallgató hiánya az érdekhordozók felsorolásából feltűnő és ellentmondásos a piacorientált diskurzusok ismeretében, hiszen a hallgató – egy lehetséges értelmezés szerint – a képzési program vevője, egy speciális jószág vásárlója. Véltetőleg a hallgató azért maradhatott ki, mert csak a nagy, szervezeti és ágazati aktorok nézőpontja került megjelenítésre ebben a makroszemléletű felsorolásban.

Schleicher (2012) a továbbiakban Boden és Nedeva (2010) alapján foglalkoztathatóság lehetséges értelmezéseit tárgyalja, érdekhordozók szerint három kategóriában, amelyek összevonásával alakítottuk ki a foglalkoztathatóság fogalmának érdekhordozók szerinti definícióit. *A munkaszervezetek szempontjából a foglalkoztathatóság* egyenlő az oktatás gazdasági értékével. *A hallgató szempontjából a foglalkoztathatóság* rövidtávon egyenlő a megfelelő munka megszerzésének, hosszútávon a megtartásának a képességével. A munkaszervezetek szempontja nincs tekintettel a felsőoktatási szervezetek funkcionális sokféleségére, értékeire, hagyományaira, de éppígy nem számol a munkaszervezetek sokféleségével, az általuk igényelt képességek és tudáselemek bőségével vagy éppen egyhangúságával²²⁷. A hallgatók szempontja nem képes integrálni a munkapiac konjunkturális és strukturális működési sajátosságait, a munkakereslet ciklikus ingadozását. Az elemzés annyiban tanulságos számunkra, hogy ismételten felhívja a figyelmet az érdekhordozók azonosításának fontosságára, és arra a kevésbé reflektált, valójában a társadalomtudományos kutatások jellegéből következő sajátosságra, hogy *a foglalkoztathatóság elemzésének kutatási eredményeit alapvetően meghatározza a kérdésfeltevés pozíciója*. A hallgató, az egyetem és a munkaszervezet pozíciójából nézve más-más eredményre jutunk felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyának tárgyalásakor. Ezért az elemzés nézőpontjának rugalmas kezelésére képes modellt kell találnunk.

ÖSSZEGZÉS

A tanulmány és a készülő kutatás leginkább a felsőoktatás hermeneutikájának rendjébe tartozik, megérteni és értelmezni akarja felsőoktatás és munkaerőpiac viszonyát a késő modern társadalomban. A felsőoktatás hermeneutikai megközelítése ismert a magyar neveléstudományi szakirodalomban (Kozma, 2004).

Az öncélú, a tudást a tudás létrehozásának örömeért gyarapító egyetem mítosz, amely mítosz az egyetemről való beszéd hagyományának része, ellendiskurzus és szervezeti immunválasz a hatalom és uralom beszédgyakorlataival szemben – utóbbiak a felvilágosodás idején a politika és az állam felől érkeztek, ma a gazdaság termeli a tudás feletti hatalomgyakorlás diskurzusait. A felsőoktatási szervezetek a középkortól kezdve

²²⁷ Vö. Adam Smith (1904:V.1.179): „Invention is kept alive, and the mind is not suffered to fall into that drowsy stupidity which, in a civilized society, seems to benumb the understanding of almost all the inferior ranks of people.”

az önmagában való tudás kidolgozásának, megőrzésének, gondozásának, értelmezésének, terjesztésének és megújításának ideáján kívül számos praktikus funkciót láttak el, vezető udvari tisztviselőket²²⁸ biztosítottak az államalakulatok működtetéséhez, és termelték a hatalomgyakorlás legitimációját.

FÜGGELÉK

Oktatási kiadások Magyarországon a GDP százalékában, 2000-2011

| Mutató/dimenzió | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 2.2.2.1. Oktatási kiadások a GDP százalékában, %a | 5,03 | 5,04 | 5,41 | 5,69 | 5,23 | 5,33 | 5,12 | 4,85 | 4,77 | 4,75 | 4,66 | 4,31 |
| Oktatás szintje szerint | | | | | | | | | | | | |
| óvoda | 0,69 | 0,69 | 0,75 | 0,84 | 0,78 | 0,8 | 0,78 | 0,71 | 0,7 | 0,72 | 0,72 | 0,65 |
| alapfokú oktatásb | | | | | | 2,01 | 1,9 | 1,73 | 1,66 | 1,66 | 1,62 | 1,46 |
| középfokú oktatásb | 2,67 | 2,68 | 2,92 | 3,28 | 3,04 | 1,07 | 1,06 | 1,06 | 1,03 | 0,97 | 0,94 | 0,85 |
| felsőfokú oktatás | 1,07 | 1,02 | 1,02 | 1,1 | 0,99 | 0,99 | 0,95 | 0,96 | 0,96 | 0,97 | 0,96 | 0,96 |
| egyéb | 0,6 | 0,65 | 0,71 | 0,47 | 0,43 | 0,46 | 0,45 | 0,4 | 0,42 | 0,43 | 0,42 | 0,39 |

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Boden, R. – Nedeva, M. (2010): Employing discourses: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy* **25** 1. 37-54.
- Dávid János (2010): Foglalkoztathatóság és felsőoktatás: a megvalósítás feszültségpontjai. *Educatio* **19** 3. 433-447.
- Derényi András (2010): Felsőoktatás és foglalkoztathatóság kapcsolatának értelmezései, *Educatio* **19** 3. 361-369.
- Foucault, Michel (1998): A diskurzus rendje. In: Uő.: *A fantasztikus könyvtár. Pallas Kiadó*, Budapest, 50-74.

²²⁸ A reneszánsz fejedelmi, királyi udvarok vezető tisztségviselői, udvari emberei, a kor nemes és kevésbé nemes főszereplői jellemzően az itáliai egyetemek egykori diákjaként kezdték pályafutásukat. Innen kerültek ki a korszak hatalomgyakorlásának nem csak történetírói, de teoretikus ideológusai is – a kettő (történetírás és politikaelmélet) egyébként azonos funkciót is töltött be.

Grossman, Michael (1972): On the Concept of Health Capital and the Demand for Health. *Journal of Political Economy*, **80** 2. 223-255.

Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Líceum Kiadó, Eger.

Schleicher Nóra (2012): Munkaerőpiaci megfelelés mint a felsőoktatás uralkodó diskurzusa In: Schleicher, N. (szerk.) *Felsőoktatás és munkaerőpiac. Tények, vélemények, tapasztalatok*. BKF, Budapest, 10-33.

Smith, Adam (1904): *An inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Frowde. V. 1., London, 179.

ABSTRACT

The connection between higher education and labour market is a well researched topic in the social science of late modern society, it's common talk, too. The higher education after global expansion works in big volume, its output is a valid question of national labour markets, its research is taken by economics of education. In our paper we review the mainstream discourses of the topic, we research their interpretive potencial and limits.

A FELSŐOKTATÁS-PEDAGÓGIAI GYAKORLAT KITÜNTETT TEREPEI: A SZAKKOLLÉGIUMOK

AZ EXPANZIÓ FOLYAMATÁNAK HATÁSA A FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK SZEREPFELFOGÁSAIRA VONATKOZÓAN

Az egyre növekvő létszámú nem hagyományos hallgatói csoportok újabb és újabb követelményeket támasztanak a felsőoktatás irányába, ami a már eddig hagyományosnak tekinthető oktatási módszerekkel nem képes eleget tenni ezeknek az elvárásoknak. Tantermen belül és kívül is új felsőoktatás-pedagógiai módszerek jelennek, ezzel együtt az intézmények közötti differenciálódásra van szükség. A tantermen kívüli felsőoktatás pedagógia lehangsúlyosabb színterei a hazai szakkollégiumok, amelyek változatos oktatási/nevelési módszereik révén egészítik ki a felsőoktatás hiányosságait.

A felsőoktatás többlépcsős átalakulása és az oktatási expanzió régóta tartó hatása révén számos kutatás témájává vált az egyetemek és főiskolák oktatási – képzési rendszerének a megváltozott hallgatói populációhoz való alkalmazkodása. Mindezek mellett az is elmondható, hogy a felsőoktatási intézmények ma már nem a munkaerő-piac szolgálatában álló humán erőforrást teremtő képzőhelyek, hiszen megváltozott szerepfelfogásuk révén átívelnek a gazdaság munkaerő igényének kiszolgálásán (Ceglédi és Fónai, 2012, Veroszta, 2010).

Az expanzió mennyiségi oldalát tekintve hazai felsőoktatásban a hallgatók létszámának drasztikus növekedése tapasztalható, nem csak a 20. század elejéhez képest, de még a rendszerváltás éveivel viszonyítva is hatalmas mértékű gyarapodás áll fenn (Takács, 2009). A növekedés mind a nappali képzésben részt vevők esetében, mind a jelentkezett és felvett hallgatóknál, mind pedig a végzettek arányában is szemmel láthatóan kimutatható (Bősze, 2006).

Ugyanakkor az expanzió minőségi oldaláról szemlélődve a felsőoktatás tömegesedése mellett korábbi folyamatok eredményeként a középfokú oktatás általánossá válása is bekövetkezett, az oktatás átlagos színvonala csökkent. Ebből adódóan a középiskola már nem feltétlenül képes átadni az általános műveltséget, ami korábban az egyetemi oktatásra felkészítő elit gimnáziumok jellemző sajátossága volt. A Bologna – folyamat

megjelenése következtében ezt a hiányt a felsőoktatás alapképzési szakaszában kellene pótolni, amely rendelkezésre álló időben (3 évig tartó alapképzések) nem vagy kevésbé megvalósítható. A felsőoktatási intézmények irányába érkező legkülönfélébb elvárások szétfeszítik a már meglévő tanterveket, így az oktatási – képzési feladatok teljesítése, csak részlegesen kivitelezhető (Hrubos, 2000).

A jelenleg is zajló folyamatok során megnövekedett létszámban jelennek meg a hallgatói populációban olyan fiatalok, akiknek az érdeklődése túlmutat a hagyományos keretek között zajló tananyag és tudásátadáson. Véleményünk szerint az eltömegesedett felsőoktatás napjainkban kevésbé képes megfelelni az érték és normateremtő funkciójának, amelynek következtében a hallgatók nem képesek elsajátítani az együttműködés és az összetartó társadalom létrehozásának készségét (Ceglédi és Fónai, 2012).

A növekvő számú nem hagyományos hallgatói csoportokra jellemző, hogy csak rugalmas tanulási módok segítségével képesek felvenni a versenyt hallgatótársaikkal, amelyhez a hagyományos oktatási – tanulási formákat alkalmazó felsőoktatás csak nagy nehézségek árán képes alkalmazkodni (Setényi, 2000). Ugyanakkor a felsőoktatási intézményeknek még mindig nagy felelősségük, hogy hozzájáruljanak a társadalmi kohézió létrejöttéhez és erősítéséhez (Ceglédi és Fónai, 2012).

A megnövekedett felsőoktatásnak egyre többféle társadalmi feladatot is el kell látnia, ezért az intézményi körök differenciálódására van szükség. Ez többnyire minőségbeli változást és a küldetésnyilatkozatok sokszínűségét eredményezi (Hrubos, 2000).

Azt új hallgatócsoportok megjelenésével számos új elvárás mutatkozik meg, mint például a regionális fejlesztések, kisebbségek és nők támogatása, innovációk segítése stb. Az egyetem és főiskolák hagyományos célkitűzései egyre komplexebbé válnak, esetenként szétföredeznek. Minden intézmények egyedülállóan kell megfogalmaznia saját küldetését (Setényi, 2000).

Mindezek mellett az expanzió következtében növekvő költségek egyre nagyobb terhet jelentenek az állam számára, amelyre az egyetlen megoldást az állami irányítás megváltozása és a kiadások csökkentése jelenti (Farkas, 2009). A központi szabályozás kevésbé hatékonyan képes befolyásolni a költségek csökkentését, így egy hatékonyabb működés érdekében közvetett, távoli irányításra, illetve egyházi vagy más magánfenntartó jelenlétére is szükség van (Neave és Vught, 1994, Sunjik, 2005, Farkas, 2009).

Az 1990-es évek felsőoktatás- politikai szempontból a lezárás és az újrakezdés időszakának tekinthető. Egyfelől véget ért az oktatás kizárólagos állami fenntartásának évtizedekre visszanyúló tradíciója, másfelől új lehetőségeknek adtak teret különböző reformtörekvések. Megváltozott a felsőoktatási rendszerek fenntartói szerkezete, felekezeti és magán intézmények jelentek meg, ami által kibővült a felsőoktatás intézményrendszere, így a legkülönfélébb társadalmi és kulturális csoportok is megtalálják az igényeiknek megfelelő oktatási és képzési formákat a felsőoktatás közegében (Mitter, 1993, Reisz, 2003, Pusztai, 2012).

A hallgatók társadalmi összetétele megváltozott, heterogénebbé vált a felsőoktatás kapuinak szélesebbre tárásával. Megjelentek az alacsonyabb iskolai végzettségű és társadalmi státusú családok gyermekei és a hátrányos etnikai csoportokból származó

fiatalok is a felsőoktatás közegében. A számos új kihívásra új oktatásszervezési módszerekkel, új pedagógiai programokkal és megoldásokkal kellett előállnia az oktatási rendszernek. A felsőoktatás alapvető sajátossága lett mára a rendkívüli komplexitás, ami az intézménytípusok és szektorok szerinti összetettségben, az új tanszékek sokaságában és az új oktatási programok elterjedésében ölt testet. A felsőoktatási intézményeknek olyan új funkciók felvállalását kellett célul kitűzniük, amik korábban nem léteztek, vagy fel sem merültek az egyetemek életében (Hrubos, 2000).

A felsőoktatási szakkollégiumok létezése az előzőekben leírt felsőoktatási hiányosságaira hívja fel a figyelmet. Azt gondoljuk, hogy ezekben a tehetséggondozással foglalkozó intézményekben az érték- és normateremtő hatás koncentráltabban van jelen, kiemelten igaz ez az állítás a felekezeti fenntartású szakkollégiumokra (Kardos, 2012, Pusztai, 2011, Ceglédi és Fónai, 2012).

A rendszerváltás társadalompolitikai változásai következtében előtérbe került az állam és az egyház viszonya, főként a két terület elválasztása révén, de felmerült a két fél közötti együttműködés lehetséges megoldása is (Shanda, 2003, Farkas, 2009).

Az 1990. évi IV. törvény a lelkiismereti és vallásszabadságról, valamint az egyházakról kiemelkedő fontosságú értékmérő és közösségteremtő tényezőként veszi számba az egyházakat, akik hatékonyan működnek közre az oktatásügyben. Ez a momentum új lehetőséget teremtett a felekezeti felsőoktatási intézmények újraéledésére (Shanda, 2003, 2008).

A felekezeti felsőoktatási tehetséggondozás képzési oldalát tekintve megfigyelhető, hogy az egyházak világos koncepcióval rendelkeznek a felsőoktatással kapcsolatos feladataikat illetően, hiszen olyan képzési területeken jelentkeznek, amelyek korábban ideológiailag a legzártabbak közé tartoztak, valamint jól illeszkednek az egyházak társadalmi szerepvállalásához (Farkas, 2009).

Feltételezéseink szerint ezekben a tehetséggondozással foglalkozó intézményekben az érték- és normateremtő hatás koncentráltabban van jelen, kiemelten igaz ez az állítás a felekezeti fenntartású szakkollégiumokra (Kardos, 2012, Pusztai, 2011, Ceglédi és Fónai, 2012).

Kutatásaink eddigi eredményei azt igazolják, hogy a felsőoktatási tehetséggondozó intézményekben a hallgatók tudományos-szakmai együttműködése során, valamint a jól működő hallgató–oktató (tutor) kapcsolat segítségével a fiatalok olyan személyes gondoskodást kapnak, amely által még eredményesebb és intenzívebb az egyetemi oktatás hiátusainak kitöltése (Pusztai et al, 2012).

Egyre több empirikus kutatásban olvashatunk arról a tényről, hogy a hallgatók eredményes szocializációjában összefüggés mutatható ki az oktatókkal való együttműködés lehetőségeivel, a pedagógiai beállítottsággal. Az alacsony státusú hallgatók felsőoktatási integrációjának esetében különösen felértékelődtek a hallgatói diverzitáshoz illeszkedő új oktatási módszerek, tudományos és szakmai programok, tantermen kívüli tevékenységek (Tinto, 1993, Pascarella és Terenzini, 2005, Pusztai, 2011).

A felsőoktatási képzésből adódó hiányosságok pótlása az érték – és norma átadás, az erős közösségi élet, szakmai– tudományos képzés, valamint az extrakurrikuláris

ismeretek megszerzése által megy végbe. (Pusztai et al., 2009, Kardos, 2014, Ceglédi és Fónai, 2012).

A megváltozott felsőoktatási környezetben a felsőoktatás-pedagógiai hagyományosan tantermen belüli tevékenységei tantermen kívüli helyszínekre kerülnek, ahol a megváltozott tanítási módszerek között egyre nagyobb szerepet kapnak a kollaboratív és kooperatív technikák, amelyek során előtérbe kerülnek a tevékenységek körében a csoportos tanulási formák és kapcsolatépítési lehetőségek, az állandó interakciók és dialógusok révén (Pusztai, 2011).

A hazai szakirodalomban a felsőoktatás-pedagógia új törekvéseink kitörési lehetőségét az információs és kommunikációs technológia alkalmazásában vélték felfedezni, Pusztai (2011), azonban felhívja a figyelmet arra, hogy nemzetközi viszonylatban egyre nagyobb hangsúlyt kap a felsőoktatás-pedagógia újraértelmezése. Az egyetemi képzésben a tantermen belüli felsőoktatás-pedagógia gyakorlatában egyre inkább fontossá válik a tantermi légkör, a hallgatók személyes fejlődését támogató munkaszervezés, az aktív közösségi tanulás, valamint a hallgatói részvétel (Astin, 1987).

Feltételezzük, hogy azok a pedagógia módszerek, amelyek korábban csupán a közoktatás „fegyvertárában” jelentek meg, lassan begyűrűznek a felsőoktatás társadalmába ezzel növelve a felsőoktatás-pedagógia alkalmazási lehetőségeinek jelentőségét. Az együttműködésen alapuló felsőoktatás-pedagógiai törekvések a közösségi élmény megvalósulásával, az extrakurrikuláris tevékenységek önként vállalt lelkesedését és a hagyományos munkaszervezéssel járó előnyöket egyesítik magukban (Pusztai, 2011).

A tantermen kívüli felsőoktatás-pedagógiai gyakorlat kitüntetett terepei a szakkollégiumok és a felsőoktatási tehetséggondozó programok.

SZAKKOLLÉGIUMOK MŰKÖDÉSI MODELLJEI

A szakkollégiumoknak működési módjaik alapján három különböző típusát különíthetjük el, melyek az egyesületi modell, kisegyetemi modell, valamint a harmadik modell, amelyben a fenntartó maga a kollégium (Demeter et al., 2011). A különböző típusokat az elkövetkezőkben Demeter és szerzőtársainak (2011) kutatási eredményei alapján írjuk le összefoglaló részletességgel, majd a belső működési rend különböző dimenzióit (vezető választás, hallgató társak felvételbe való beleszólás jogköre) vizsgáljuk a meglévő adatok alapján.

Az egyesületi modell két fő megközelítésre utal. Az egyik, hogy a szakkollégium szervezeti felépítésében az egyesületek formáját követi. A másik, hogy a működést nem csupán a célok elérése vezérli, hanem olyan elvek és értékek (pl. mindenre kiterjedő belső nyilvánosság, autonómiára törekvés) amelyek a demokratikus felépítés megőrzésére törekednek.

Az ilyen típusú szakkollégiumokban tulajdonképpen a tagok szövetkeznek annak érdekében, hogy az intézmény működhessen. A szervezet teljes mértékben önigazgató,

amelyben a legfontosabb döntési jogkörök – a szervezeti keretek alakítása, célok kijelölése – mindvégig a tagok egészét kijelölő közgyűlés kezében maradnak.

A legtöbb egyesületi típusú szakkollégium egyetemeken alakul, kisebb részben tényleges egyesületként működnek. A felsőoktatási intézményekhez szorosan kötődő szakkollégiumoknak általában van oktató igazgatójuk, vezető tanárjuk, akinek kinevezési jogát a felsőoktatási intézmény vezetője gyakorolhatja, és aki felé az anyagi és szakmai felelősséggel tartozik. A kinevezéshez rendszerint a közgyűlés hozzájárulása szükséges. Az igazgató szerepe általában kevésbé jelentős, rendszerint tagja a közgyűlés által választott, többségében hallgatókból létrejött operatív vezető testületnek, feladata elsősorban a szakkollégium hivatalos képviselése a nyilvános fórumokon.

A „kisegyetemi” modell vonatkozásában a fő célkitűzés nem más, mint a tehetség-gondozás, elitképzés, azaz a formális képzést kiegészítő, abból gyökerező, de mélyebb és több tudást nyújtó, alapvetően hagyományos egyetemi rendszerű tudásátadás. Rendszerint egyetemi oktatók köre a kezdeményező fél a szakkollégium alapítását illetően, s az általuk felkért egyetemi, valamint főiskolai tanárok alkotják azt a testületet, amely a legfőbb kérdésekben dönt, és megválasztja – vagy javasolja – az igazgató személyét.

Az önkormányzatiság ebben az esetben klasszikus, az egyetemi hallgatói önkormányzatokhoz hasonló felépítésű. A hallgatók ebben az esetben érdekképviselői szerepet gyakorló önkormányzati testületet választanak (diákbizottság, választmány). Az ilyen típusú szakkollégiumoknak a működési szabályzataiban élesen elkülöníthetőek a működtetés, működés kérdései, a szakmai teljesítmény és annak megítélése, valamint a hallgatói képviselet. Számos eset tekintetében az önkormányzatra vonatkozó kérdéseket külön szabályzat rendez.

A két említett szakkollégiumi modell mellett vannak olyan intézmények is, ahol rendszerint a fenntartó – sok esetben egyházi vagy nem felsőoktatási intézmény, költségvetési szerv – úgy dönt, hogy olyan kollégiumot alapít, vagy a meglévőt úgy alakítja át, hogy az támogassa az ott lakók tanulmányait.

A felelősségi és hatásköri viszonyok ebben az esetben nyilvánvalóak: a fenntartó jogköre, hogy kinevezze az intézményvezetőt, aki az intézményen belül gyakorolja a munkáltatói és a további kinevezési jogokat. A hallgatói önkormányzat ebben az esetben hasonlóan a kisegyetemi modellhez főként érdekképviselői szerepet tölt be.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából készített Szakkollégiumi kutatások 2011 adatbázisának az eredeti vizsgálattól eltérő szempontú másodelemzésekor kapott eredményeink kiválóan alátámasztják az előzőekben leírtakat. Az általunk felekezeti szakkollégiumok körébe besorolt intézmények belső működési rendjük alapján a fenntartói kollégiumok közé tartoznak, ahol a hallgatók jóval kevesebb beleszólási joggal rendelkeznek a tekintetben, hogy ki töltsen be a szakkollégium vezető posztját. Az egyéb, nem felekezeti szakkollégiumokban (egyesületi és kisegyetemi modell) többnyire hallgatókból álló közgyűlése vagy önkormányzata nagymértékű befolyással és véleményformáló hatással bír a vezető személy kiválasztásának ügyében (1. ábra)

1. ábra: Vezetőválasztás a szakkollégiumokban

| <i>Van-e befolyást gyakorló hatása, arra nézve, hogy ki legyen a szakkollégium vezetője?</i> | | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? | |
|--|---|---|-----------------------|
| | | Felekezeti | Egyéb, nem felekezeti |
| | Meghatározó befolyásom van a döntési folyamatban | 1, 5% | 9, 5% |
| | Befolyásolni tudom a döntést | 19, 2% | 36, 9% |
| | El tudom mondani a véleményem | 33, 8% | 33, 9% |
| | Nem tudok bebeszólni | 42, 6% | 13, 3% |
| | Nem tudom | 2, 9% | 6, 4 % |
| N = 632 | | 94 | 538 |

Chi – Square test, $p = 0, 000$

A hallgatótársak felvételébe való bebeszólás jogköre esetén hasonló eredményeket kaptunk, mint a vezető személy kiválasztása esetén (2. ábra)

2. ábra: Hallgatótársak felvétele a szakkollégiumokban

| <i>Van-e befolyást gyakorló hatása, arra nézve, hogy kiket vegyenek fel a szakkollégiumba?</i> | | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? | |
|--|--|---|-----------------------|
| | | Felekezeti | Egyéb, nem felekezeti |
| | Meghatározó befolyásom van a döntési folyamatban | 14, 7% | 9, 5% |
| | Befolyásolni tudom a döntést | 14, 7% | 32, 4% |
| | El tudom mondani a véleményem | 16, 2% | 36, 11% |
| | Nem tudok bebeszólni | 54, 4% | 18, 2% |
| | Nem tudom | 0% | 3, 7% |
| N=632 | | 94 | 538 |

Chi – Square test, $p = 0, 000$

Bár a hallgatóknak, kevéssé van bebeszólásuk abba, hogy kik legyenek a közösség tagjai, számos kutatási előzmény alapján szakkollégiumok többségéről általánosságban elmondható, hogy a felvételi eljárás során nem elsősorban a hallgatók tényleges szakmai felkészültségét tartják szem előtt. A tanulmányi eredmények és a felvételi előtti szakmai tájékozottság és munka fontosságát megelőzik a szakmai érdeklődésen túl olyan szempontok, mint az általános műveltség vagy a komplex felvételi folyamat során a felvételizőről szerzett tapasztalatok. A tényleges tanulmányi eredménynél fontosabb szerepet játszik a felvételi döntés során, hogy a hallgató mennyire bizonyul aktív közösségi életet

élő személynek. Ennek fontossága alátámasztja a szakkollégiumok erős közösségi jellegét (Demeter et al., 2011, Pusztai et al., 2011, Kardos, 2013).

SZAKKOLLÉGIUMOK HATÁSA A HALLGATÓK TANULMÁNYI MUNKÁJÁRA

Számos kutatás eredménye, hogy a szakkollégiumi közösségek, valamint a szakkollégiumok által kínált lehetőségek, pedagógiai módszerek jótékony hatással vannak a hallgatók eredményességére, továbbtanulási szándékára. Elmondható, hogy a kollégiumi közösségben lakók között kevesebb a lemorzsolódás esélye, elégedettebbek saját intézményükkel, gyakrabban tervezik a továbbtanulást a felsőoktatás következő szintjén, s aktívabban vesznek részt extrakurrikuláris tevékenységekben is (Pusztai, 2011).

Amikor másodelemzésünk során arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy a különböző fenntartású szakkollégiumok hallgatói között van-e eltérés a tanulmányi eredményesség tekintetében, a felsőoktatási eredményesség mutatójának a további tanulmányok folytatására mutatott hajlandóságot vizsgáltuk. Mivel oksági modellt nem építettünk fel, a szakkollégium hatásának mérésekor a hallgatói percepciókra támaszkodtunk. Az alábbi eredmények alapján látható, hogy a vizsgált intézmények hallgatói, mind a két fenntartói típusú szakkollégium esetében jelentős arányban tervezik a továbbtanulást jelenlegi képzésük befejeztével (3. ábra)

3. ábra: Szakkollégiumi hallgatók továbbtanulási szándéka

| <i>A jelenlegi képzésed után kívánod folytatni a tanulmányaidat?</i> | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? N=632 | | |
|--|--|---------------------------|--------------------------------------|
| | | Felekezeti (N= 94) | Egyéb, nem felekezeti (N=538) |
| | Igen | 69,6% | 66,1% |
| | Nem | 7,6% | 11,7 % |
| Nem tudom még | 22,8% | 22,2% | |

Chi – Square test, p= 0, 005

A szakkollégiumi hallgatók többsége úgy gondolja, hogy a továbbtanuláshoz szükséges jó tanulmányi eredmények eléréséhez a szakkollégium nyújtott segítséget. Főként a felekezeti szakkollégisták esetében hangsúlyos, hogy a tanulmányi eredményeikben való sikerességet a szakkollégiumi tagság pozitív hatásaként élik meg (4. ábra).

4. ábra: Szakkollégium hatása a tanulmányi eredményekre
a hallgatói percepciók alapján

| <i>Nyújtott segítséget a szakkollégium jó tanulmányi eredmények elérésében?</i> | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? N=632 | |
|---|--|--------------------------------------|
| | Felekezeti (N= 94) | Egyéb, nem felekezeti (N=538) |
| Egyáltalán nem | 4,5% | 9,9% |
| Kevésbé | 4,5% | 16,4% |
| Közepesen | 17,9% | 27% |
| Nyújtott | 56,7% | 28,5% |
| Nagy segítséget nyújtott | 16,4% | 18,2% |

Chi – Square test, p = 0, 000

Az eredményesség további mutatójának tekinthetjük a szakkollégiumi hallgatók nyelvvizsga eredményeit is, amely megszerzésében a felekezeti szakkollégiumok hallgatói eredményesebbnek bizonyulnak, mint a hasonló, nem felekezeti intézményekben tanuló társaik (5. ábra)

5. ábra: Szakkollégiumi hallgatók nyelvvizsga eredményei

| <i>Hány-legalább középfokú-nyelvvizsgával rendelkezel?</i> | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? N=632 | |
|--|--|--------------------------------------|
| | Felekezeti (N= 94) | Egyéb, nem felekezeti (N=538) |
| 0 db | 3,2% | 11,6% |
| 1 db | 49,5% | 38,8% |
| 2 db | 45,2% | 42% |
| 3 db | 1,1% | 6% |
| 4db | 1% | 1,6% |

Chi – Square test, p = 0, 014

Az egyházi közösségek kapcsolathálózati szemlélete többek között arra világít rá, hogy ezek élő öntevékeny, köz- és önszervező csoportok (András, 1981, Andorka, 1994, Tomka, 1998, Pusztai, 2004), amelyek működése fokozza a társadalom teljesítő-képességét (Arató, 1999) és struktúrájuk révén a tagok újabb erőforrásokhoz is juthatnak. A szakkollégiumi hálózatban a szoros, kis létszámú kapcsolatháló kulcsszerepére hívhatjuk fel a figyelmet (Bean, 2005). A hallgató számára az ezekben elérhető empátia, odafigyelés, közös időtöltés jobban hasznosul, mint a kiterjedt hallgatói közösségekben (Pusztai, 2011). A szakkollégiumokban fellelhető szoros kapcsolatháló hatással lehet a hallgatók szakmai teljesítményére is. Arra a kérdésre, hogy milyennek ítélik meg a

szakkollégiumi közösség szakmai teljesítményét, a hallgatók válaszaiból meglehetősen jó eredményekre következtethetünk (6. ábra).

6. ábra: Szakkollégiumi közösség szakmai teljesítménye

| <i>Milyennek tartja a szakkollégiumi közösség szakmai teljesítményét?</i> | Milyen típusú szakkollégium hallgatója? N=632 | |
|---|--|--------------------------------------|
| | Felekezeti (N= 94) | Egyéb, nem felekezeti (N=538) |
| Nagyon rossz | 5,1% | 9% |
| Kevésbé jó | 10,8% | 6,5% |
| Közepesen jó | 27,5% | 13,4% |
| Jó | 44,4% | 28,9% |
| Nagyon jó | 12,2% | 42, 2% |

Chi – Square test, $p= 0, 000$

Látható tehát, hogy mindkét szakkollégiumi közösségben a hallgatók többségében jónak vagy nagyon jónak ítélik meg teljesítményüket. Már az 1990-es évek első vizsgálatait azt mutatták, hogy a lakó-tanuló közösségek – a szakkollégiumok és felfoghatóak ilyen csoportosulásoknak – nagyon hatékony környezettel veszik körül a hallgatókat, a tapasztalatok szerint programjaik épp a hallgatótársakkal és az oktatókkal való kapcsolattartás hatására működnek jól (Tinto, 2003, Pascarella és Terenzini, 2005, Pusztai, 2011). A hazai szakkollégiumoknak is vannak hasonló törekvései, (Erős, 2010, Ceglédi, 2011, Kardos, 2011) igaz ezek általában csak a kiemelkedő és elkötelezett hallgatókat érik el (Pusztai, 2011), napjainkban azonban egyre jellemzőbbé válnak a kevésbé jól teljesítő, ám tehetséges, hátrányos helyzetű hallgatók szakkollégiumok által való felkarolása, ahogyan ezt a másodelemzésben is láthattuk a vizsgált felekezeti szakkollégiumok hallgatóinak körében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- András Imre (1981): Kisközösség. világjelenség. In Kereszténység és közösség. Tanulmányok a kisközösségekről. Róma.
- Astin, Alexander W. (1984): Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25:297–308.
- Bordás Andrea – Ceglédi Tímea (2012): A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanuló közösségek színterei. In Dusa Ágnes – Kovács Klára – Nyüsti Szilvia – Márkus Zsuzsanna (szerk.): Ifjúsági élethelyzetek 2. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Bősze Viktória (2006): Felsőoktatási expanzió: tények és interpretációk. Diploma és munkaerőpiac az egyetemi évek után. In Társadalom és Gazdaság. Budapest: Akadémiai Kiadó. 33-452.p.
- Ceglédi Tímea (2011): Hagyományok, küldetések, változások. Szakkollégiumi modellek régen és ma. (kézirat)
- Ceglédi Tímea – Fónai Mihály – Györbíró András (2012): Tehetséggondozás és társadalmi kohézió – Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. HERJ, 2012. II. évf. 2. szám.62-83.p.
- Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Coleman, James S.– Hoffer, Thomas (1987): Public and private high schools. The impact of communities. New York: Basic Books.
- Demeter Endre – Gerő Márton – Horzsa Gergely (szerk.)(2011): Szakkollégiumi kutatások eredményei. Budapest: OFI.
- Erős Péter (2010): A magyarországi szakkollégiumok 2007-ben – egy kvantitatív kutatás néhány eredménye. In: Juhász Erika (szerk.): Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus. Debrecen: Center for Higher Educational Research and Development.
- Fazekas Mihály – Sík Domonkos (2008): A magyarországi szakkollégiumok: érdekérvényesítés, forrásszerzés, kommunikáció. Budapest: Kutatási Zárójelentés, Nemzeti Civil Alapprogram.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. Educatio, 2000/1. 13-26.p.
- Karáczy Viktor (2008): Multikulturális szakértelmiség a dualista korban? I. Felekezet és etnikum a Kolozsvári Egyetem medikusainak rekonstrukciós jellemzői között (1872-1918). Új Pedagógia Szemle, 18. évf. 5. sz. 96-120. p.
- Kardos Katalin (2009): Középfokú hallgatók egy felekezeti fenntartású kollégiumban. Szakdolgozat (kézirat). Debrecen: Debreceni Egyetem – Neveléstudományok Intézete.
- Kardos Katalin (2011): Egyetemi hallgatók egy felekezeti fenntartású szakkollégiumban. Szakdolgozat (kézirat). Debrecen: Debreceni Egyetem – Neveléstudományok Intézete.
- Kardos Katalin (2013): Felsőoktatási szakkollégiumok és hallgatóik. Egy országos szakkollégiumi kutatás másodlemzésének tapasztalatai. In: Pusztai Gabriella – Lukács Ágnes szerk. (2013): Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt. Debrecen: Debreceni Egyetemi Nyomda
- Kardos Katalin (2014): Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. Kapocs, XIII. évf. 1. szám tavasz, 54 – 69. p.
- Mitter, Wolfgang (2003): A Decade of Transformations: Educational Policies in Central and Eastern Europe. International Review of Education, Vol. 49.No. 1-2.75-96 p.
- Neave, Guy – Vught, van Franz (1994): Government and Higher Education Relationships across Three Continents: The Winds of Change. Issues in Higher Education Series, Vol 2. 225-240 p.

- Pascarella, Ernest T.–Terenzini, Patrick T.(2005): How College Affects Students. A Third decade of research. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pusztai Gabriella – Bacskai Katinka – Kardos Katalin: Vallásos közösségekhez tartozó hallgatók. In Dusa Ágnes – Kovács Klára – Nyüsti Szilvia – Márkus Zsuzsanna (2012) (szerk.): Ifjúsági élethelyzetek 2. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pusztai Gabriella (szerk.)- Hatos Adrián- Ceglédi Tímea (2012): Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Debrecen: University of Debrecen, CHERD.
- Pusztai Gabriella (2011): Láthatatlan kéztől a baráti kezéig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Budapest: ÚMK.
- Pusztai Gabriella (2009): Társadalmi tőke és az iskola. Budapest:ÚMK.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Reisz Róbert D. (2003): Rublic Policy for Private Higher Education in Central and Eastern Europe: conceptual clarification, statistical evidenc, open quiestions. Hof Arbetsberichte 2/2003. Wittenberg: Institut für hochschulforschung, Martin Luther Universitat halle Wittenberg.
- Schanda Balázs (2003): Állam és egyház az Európai Unió tagjelölt országaiban. Egyház-fórum, 16. évf. 2. sz. 23-29.p.
- Schanda Balázs (2008): Concordatary Law in Central and Eastern Europe. In Szuromi Szabolcs Anzelm (szerk.):Concordatary Law. Budapest: SzIT, 202-218.p.
- Setényi János (2000): A pedagógusi pálya – Szükségszerű-e a kiegészítés? Értékelés és szervezete-fejlesztés az iskolában. Budapest: Christian Schools International Keresztény Alapítvány
- Szanto Janos (1998): Vallásosság egy szekularizált társadalomban. Budapest: Új Mandatum.
- Takács László (2009): Tehetség gondozás az Eötvös József Collegiumban. Educatio, 2. 165–173.p.
- Tinto, Vince (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tomka Miklós – Lukács László (1998): Vigilia. 63. évfolyam, 5. szám, 2-79.p
- Veroszta Zsuzsa (2010): Felsőoktatási értékek – hallgatói szemmel. PhD-értekezés. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola.

ABSTRACT

Today, the form of colleges for advanced studies has become a firmly valuable part of higher education. Such colleges are capable of producing innovations and developing testing methods that later may become an integral part of the higher education system (Demeter et al., 2011).

In the analytical part of our dissertation we undertook a secondary analysis on the 2011 research database of the Institute for Educational Research and Development on

Colleges for advanced studies, which is different from the original primary analysis. We focused on examining students of the denominational and non-denominational colleges, including students' academic orientation and the internal functioning of colleges.

Our results show that students' academic orientation does not follow a unified pattern at the examined institutions types. The religious community relations strengthen positive attitudes in students that promote school success and colleges students' optimistic foresight regarding the usability of their future studies. Based on our research in denominational colleges for advanced studies, we noticed strong community life among students, although we also found that they do not have a say in decisions affecting the internal operation of the institution.

Kovács Edina

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK PÁLYAKÉPÉNEK ÉS EREDMÉNYESSÉGÉNEK JELLEMZŐI A MAGYARORSZÁG – ROMÁNIA – UKRAJNA HATÁRMENTI RÉGIÓBAN

BEVEZETÉS

A pedagógus professziók státuszvesztése, a társadalmi megbecsültség csökkenése és az ehhez kapcsolódó negatív önszelekció jelensége napjaink szakmai párbeszédének szerkesztésének része. A többes szám használatát Fónai (2012) nyomán véljük indokoltnak, hiszen leggyakrabban az óvodapedagógusokat, az általános iskola, a középfokú és a felsőoktatás tanárait egyaránt e kategóriába sorolják, és egyértelmű, hogy a különféle oktatási szintek tanárainak – az eltérő végzettség mellett – eltérő tudásra és készségekre van szüksége. Az értelmiségi foglalkozások elismertségét a teljes társadalomban utoljára két évtizede mérték, azóta kevésbé átfogó kutatások jelzik a presztízs stagnálását vagy csökkenését (Szabó, 1998). Ugyanakkor a kutatások egy része arra is felhívja a figyelmet, hogy igazságtartalma mellett is leegyszerűsítés az a megfogalmazás, hogy az eredményesebb hallgatók hagyják el a tanári pályát. Befolyásoló tényező lehet egyebek mellett az intézményi beágyazottság és a képzéssel, szakmai gyakorlattal való elégedettség (Bruinsmaa és Jansena, 2010, Pusztai, 2012), és az is kérdés, mit tekintünk egyáltalán eredményességgnek: kizárólag a tanulmányi teljesítményt, vagy egyéb tudományos tevékenységet, esetleg a különböző kompetenciák fejlődését is.

A továbbiakban áttekintjük, mi jellemzi a pedagógushallgatók tanulmányi eredményességét a többi hallgatóhoz viszonyítva, valamint, hogy milyen egyéb tudás és készségek mérése lehet fontos esetükben. Bemutatjuk, hogy a szakmai diszkurzusokban milyen kontextusban jelenik meg a tanári szerep komplexitása: egyes értelmezések szerint ez deprofesszionalizációhoz vezet, míg mások a képzés megújítását tartják fontosnak, ami a professzió státuszvesztését is ellensúlyozhatná.

Elemzésünkben, amely két hallgatói adatfelvétel eredményeire támaszkodik (ezek részletes bemutatását lásd később), arra keresünk választ, hogy milyen a pedagógushallgatók tanulmányi eredménye a nem tanár szakos hallgatókhoz viszonyítva, és

megvizsgáljuk, hogy az eredményesség egyéb mutatói alapján milyen képet alakíthatunk ki a tanár szakos hallgatókról, végül kitérünk arra is, hogy az eredményesség és a pályán maradás szándéka milyen összefüggést mutat.

ÖSSZETETT SZEREP: DEPROFESSZINALIZÁCIÓ VAGY ÚJ PROFESSZIÓKÉP?

A tanár szakosokra vonatkozó országos vizsgálatok az utóbbi évtizedben azt mutatták, hogy az alacsony kereset és a presztízs csökkenése negatív önszelekciót eredményezett. Vagyis azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményei, a diplomát szerettek közül pedig nagyobb valószínűséggel helyezkednek el a tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak (Polónyi és Tímár, 2001, Polónyi és Tímár, 2006, Varga, 2007, Sági és Ercsei, 2012).

Az ezredfordulón a tanárképzésbe jelentkező középiskolások tanulmányi eredményét vizsgálva Varga arra a következtetésre jutott, hogy a gyengébb képességű, lehetséges keresetüket másoknál alacsonyabbra értékelő diákok nagyobb valószínűséggel választják a főiskolai pedagógusszakokat. Általában is jellemző, hogy a gyengébb tanulmányi eredményű középiskolások egyetem helyett inkább főiskolára felvételiznek, de „minél rosszabb képességű valaki, annál nagyobb valószínűséggel jelentkezik főiskolai szintű pedagógusképzésre” (Varga, 2007:615). Az egyetemi szintű tanárképzésre jelentkezés esetén nem voltak kimutathatók képességbeli különbségek a nem tanári szakot választókhoz képest. Ugyanakkor a főiskolai végzettségűek között csekélyebb a nem tanári munkát vállalók aránya, mint az egyetemet végzettek körében, így végső soron a rosszabb tanulmányi eredményű diákok nagyobb valószínűséggel lesznek pedagógusok, mint jobb képességű társaik (Varga, 2007).

Hasonló eredményre jutott egy svájci kutatás: jellemzően a nem értelmiségi családból származó nők választják a tanári pályát, akik már a középiskolában csekélyebb tudományos érdeklődéssel bírnak, és a továbbtanulás során inkább a főiskolákat részesítik előnyben, mint az egyetemeket (Denzler és Wolter, 2008).

A pályakezdők jellemzőit vizsgáló kutatásainkban, a felsőoktatás jegyekben mérhető sikerét illetően nem volt különbség a pedagógusok, illetve a más szakon diplomát szerettek között, sem a 2007-ben, sem a 2008-ban és 2010-ben végzettek körében²²⁹. Kirajzolódott ugyanakkor egy sajátos tendencia: a pedagógusoknál, társadalmi nemüktől függetlenül, feminin karrierstratégiát láthatunk. A tanári mintában ugyanis az átlagnál lényegesen több volt a másoddiplomás aránya, valamint a további diplomaszerezést tervezőké is, miközben doktori képzésben szignifikánsan kevesebben szándékoztak részt venni, mint a nem tanár szakosok (Kovács, 2012/a; 2012/b). Ez Fényes (2009) kutatása szerint tipikusan a nőket jellemzi: jobban szorgalmazzák az egyetem utáni további

²²⁹ Az említett vizsgálatok során a „Diplomás kutatás 2010” és a „Diplomás kutatás 2011” adatbázisát elemeztük.

továbbtanulást, a nagyobb kulturális tőke birtoklása érdekében, de ez csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori iskolában való részvételt.

A pályakezdeők jellemzőit vizsgáló kutatásainkban, a felsőoktatás jegyekben mérhető sikerét illetően nem volt különbség a pedagógusok, illetve a más szakon diplomát szerzettek között, sem a 2007-ben, sem a 2008-ban és 2010-ben végzettek körében²³⁰. Kirajzolódott ugyanakkor egy sajátos tendencia: a pedagógusoknál, társadalmi nemüktől függetlenül, feminin karrierstratégiát láthatunk. A tanári mintában ugyanis az átlagosnál lényegesen több volt a másoddiplomások aránya, valamint a további diplomaszerezést tervezőké is, miközben doktori képzésben szignifikánsan kevesebben szándékoztak részt venni, mint a nem tanár szakosok (Kovács 2012/a; 2012/b). Ez Fényes (2009) kutatása szerint tipikusan a nőket jellemzi: jobban szorgalmazzák az egyetem utáni további továbbtanulást, a nagyobb kulturális tőke birtoklása érdekében, de ez csak egy másik, azonos szintű diploma megszerzését jelenti, és nem a doktori iskolában való részvételt.

Magyarországon az eredményesség egyéb mutatói ritkán kerülnek fókuszba, akár a tanárképzést, akár a felsőoktatás egészét illetően. Noha európai szinten már a 2009-ben lezajlott leuveni miniszteri találkozón megfogalmazódott, hogy szükséges a hallgatóközponált tanulásszervezés (Leuven Communique, 2009), a magyar felsőoktatás még ma is jellemzően az elitképzés idején meghonosodott módszereket használja, és eszközjellegű kompetenciák fejlesztése szinte soha nem jelenik meg az alapképzésben (Radó, 2011). Talán ez állhat annak háttérében, hogy az eredményesség komplex mérésére Magyarországon kevés kísérlet történt eddig. Más országokban, például az Egyesült Államokban több módon is igyekeztek mérni a felsőoktatásban tanulók kompetenciáit, és ezen belül is, sok esetben, az intézményi hozzáadott értéket. Az egyik ilyen mérőeszköz a College Learning Assessment (CLA), amit az általános kompetenciák mérésére az OECD 2009-ben indult értékelési programja, az International Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO) is átvett. A CLA méri a kritikai gondolkodást, az elemző készséget, a problémamegoldó készséget és az írásbeli kommunikációs készséget, olyan módon, hogy a hallgatóknak elképzelt, de valóságghű helyzeteket kell megoldani, a rendelkezésre álló források (újságcikkek, feljegyzések, térképek, levelek) alapján (Klein et al., 2010).

A felsőoktatásban szerzett kompetenciákat valamelyest hasonló, saját fejlesztésű szövegértési-szövegalkotási, logikai és számolási feladatok segítségével vizsgálta Kiss Paszkál és kutatócsoportja. Az első eredmények szerint a hallgatók által fontosnak ítélt kompetenciák kevésbé fejlődtek a felsőoktatásban töltött évek során: ilyennek ítélték például a gyakorlati szakmai jártasságot, a kommunikációs készséget, a képességet a tanulásra és a kitűzött célok megvalósításának képességét. Érdekes, hogy a közvetlenül mért kompetenciák nem voltak kapcsolatban az önbeszámolón alapuló tanulmányi átlaggal és erőfeszítésekkel. Ennek oka lehet, hogy a hallgatók önképe nem reális, de az is, hogy a tanulmányi eredmény önmagában nem jósolja be a készségekben mért teljesítményt (Kiss et al., 2010).

²³⁰ Az említett vizsgálatok során a „Diplomás kutatás 2010” és a „Diplomás kutatás 2011” adatbázisát elemeztük.

A pedagógushallgatók esetében az eredményesség egyéb mutatóinak, így például a kompetenciák fejlődésének azért is lehet különös jelentősége, mert a tanári szakmákhoz szükséges tudás és készségek összetettek: a kutatások egy része szerint ide sorolható például az együttműködési készség, az önismeret és a határozottság. Fónai szerint ez a deprofesszionizációs folyamatokat erősíti. Idézi ennek kapcsán Etzioni értelmezését: az elnőiesedő, különösen a segítő szakmák esetében a tipikusan női tevékenységek attribútumai áttevődnek magára a foglalkozásra, és a tradicionális alávettetés ebben a dimenzióban úgy jelenik meg, hogy a professzió státus helyett szemi-professzió besorolást nyer az adott szakma (Fónai, 2012).

Az utóbbi jelenség egyfajta magyarázata lehet a pedagógus professziók státuszvesztésének: a szakirodalomban ugyanis, bár egészen más kiindulási ponttal, de egybehangzóan fogalmazódik meg, hogy a tanári foglalkozás központi értéke és elvárása a gondoskodás, törődés (*caring*). Érzékelhető a pedagógusképzés során, általános elvárásként, de például Írországban a tanárok Szakmai Etikai Kódexébe is bekerült, hogy a törődés a tanári foglalkozás egyik központi értéke. A törődés gyakran etikai dimenzióként jelenik meg, és/vagy a kapcsolatok minősége iránti felelősséget jelent, és a kulturális hagyományok és sztereotípiák szerint inkább a nőkhöz kötődik (Drudy, 2008, Weiner, 2001).

Ezzel összhangban saját kutatási eredményeink is azt mutatják, hogy a tanári pálya esetében a feminizáció nem egyszerűen a nők arányának számszerű növekedését jelenti, hanem olyan elvárások és tulajdonságok megjelenését, amelyeket tradicionálisan a női szerephez társítunk. Ilyen a már említett feminin karrierstratégia erőteljes jelenléte, de az is, hogy a több diploma ellenére a pályakezdő pedagógusok aspirációikat és munkahelyi pozíciójukat tekintve az átlagos alatt maradnak: kevesebben terveznek doktori képzést, és kevesebb közöttük a vezető. A hallgatók körében végzett kutatás eredménye szerint pedig a diákok érzelmeivel, személyes problémáival való foglalkozás ugyanúgy lényeges szempont a leendő férfi tanárok számára, mint a jövőbeli tanárnőknek (Kovács, 2012/a, 2012/b).

Egészen más következtetést von le a tanári professzió gyakorlásához szükséges kompetenciák komplex voltából a szakmai diskurzus egy másik, csak az utóbbi években teret nyerő szelete. Hargreaves és Fullan a tanárok szakmai tudásának kifejezésére új koncepciót alkotott: eszerint a pedagógus foglalkozási tőkéje (*professional capital*) három összetevőre bontható. Az emberi tőke (*human capital*), amely a tanár egyéni minősítésében, megszerzett végzettségeiben fejeződik ki, a szociális tőke²³¹ (*social capital*), amely a társas viszonyok kezeléséhez szükséges, és például az interakciók számával mérhető, valamint a döntéshozási tőke (*decisional capital*), amely a tanár kompetenciájából, megérzéseiből, ítélőképességéből és spontán problémamegoldó képességéből tevődik össze. Utóbbival kapcsolatban a szerzők hangsúlyozzák, hogy a több éves szakmai gyakorlat során fejlődik ki, és a jó egyéni ítélőképesség mellett szükséges hozzá a kollégák támogatása, a fejlődést ösztönző szakmai közeg is (Hargreaves és Fullan, 2012).

²³¹ A „social capital” fogalmat Hargreaves nem az inkább ismert társadalmi tőke értelemben használja, hanem kifejezetten a pedagógus szociális kompetenciájára, társas helyzetekben való boldogulására.

A tanárképzés irányából indulnak, de hasonló következtetésre jutnak azok a tanulmányok, amelyek azt állítják, hogy a képzés és a továbbképzés során a kutatói, problémacentrikus szemléletre kellene helyezni a hangsúlyt. A komplexitás kapcsán az e témával foglalkozó szerzők párhuzamot vontak a szakértő-kutató és a tanár munkája között: mindkettő egyfajta problémamegoldó szerepkör, a résztvevők egyedi helyzeteket vizsgálnak, amelyek bizonytalanok és gyakran értékkonfliktusokat is megjelenítenek, ugyanakkor a megoldáshoz szükséges a tudományos elméletek és modellek alkalmazása, valamint az, hogy a problémákat a maguk összetett mivoltában tudják kezelni. Emellett a kutatásalapú képzés során a résztvevők tudást hoznak létre saját szakterületükön, munkájukban, továbbá tudatosan élék meg saját tanulói szerepüket. Mindez hozzájárul, hogy a tudás átadását ne egyfajta lineáris folyamatnak tekintsék, hanem közösen megalkotott, gyakran megújuló tartalmak létrehozásának. A pedagógusok szakmai fejlődését vizsgáló kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a tanárok voltak képesek a diákok gondolkodását, egy adott tantárgyhoz kapcsolódó fogalmaik fejlődését jobban megérteni, és ezzel saját tanítási gyakorlatukat inkább javítani, akik a továbbképzések során a fenti szemlélettel találkoztak (Borko, 2004, Szabó, 2001, Niemi, 2008).

Ezek az elméletek a tanári szerep összetettségét nem a deprofesszionalizációt erősítő tényezőnként mutatják be, hanem egy új professzióképet vázolnak fel. A szakértők egy része – például Niemi (2008) – hangsúlyozza, hogy a tanári szerep új megközelítése a szakma presztízsére is jó hatással lenne, mások (Borko, 2004, Gerard et al., 2011) inkább azt emelik ki, hogy az oktatás minőségének javításához járul hozzá.

A PEDAGÓGUSHALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGI MUTATÓI

Elemzésünk során arra keresünk választ, hogy hogyan alakul a pedagógushallgatók eredményessége a nem tanár szakosokéval összevetve. A vizsgálathoz „A harmadfokú képzés hatása a regionális átalakulásra” című OTKA kutatás (TERD), valamint a „Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-Border Area” című kutatás (HERD) adatbázisait használjuk. Mindkét adatfelvétel Magyarország, Románia és Ukrajna határmenti régiójának felsőoktatási intézményeiben zajlott, 2010-ben, illetve 2012-ben, Pusztai Gabriella vezetésével. Az első esetben a teljes minta létszáma 1 722 fő volt, ezen belül pedagógusképzésben 491 hallgató vett részt. A második esetben a megkérdezett hallgatók létszáma 2 728 fő, közülük 204-en töltötték ki a kérdőívhez csatolt pedagógus betétlapot, ők kerültek a tanári almintába. A mintavétel mindkét esetben rétegzett csoportos mintavételi technikával történt, ugyanakkor a pedagógusminta ezen belül nem reprezentatív. Megállapításaink így nem általánosíthatók a vizsgált térség minden pedagógushallgatójára, mégis úgy véljük, hogy fontos adalékul szolgálhatnak megismerésükhöz.

A két kérdőív tartalmazott azonos vagy hasonló kérdéseket, ám bizonyos változókat csak az első, vagy csak a második mért. A középiskolai tanulmányi eredményességet jegyekben kifejezve csupán a TERD adatbázison tudtuk vizsgálni, az eredményesség egyéb mutatóit, így például a nyelvvizsga meglétét, a tanulmányi versenyen való részvételt vagy a szakkollégiumi tagságot mindkét esetben. Kompetenciák mérésére ilyen jellegű kérdőív nem alkalmas, de a 2012-es adatfelvétel tartalmazott az olvasási szokásokban mutatkozó különbségekre vonatkozó kérdéseket.

Vizsgáltuk azt is, milyen szociokulturális változók állhatnak az eltérések hátterében, így a szülők iskolai végzettségét, a család anyagi helyzetét, továbbá azt, hogy hány könyvvel rendelkezik a szülő, valamint maga a hallgató.

A HERD kérdőív említett pedagógus betétlapja rákérdezett a pályára lépéssel és a pályán maradással kapcsolatos szándékokra, valamint arra, hogy a hallgató milyenek látja a tanári pálya presztízsét, megbecsültségét, lehetőségeit. Így ez az adatbázis lehetőséget adott az eredményesség és a tanári pálya iránti elkötelezettség összefüggésének vizsgálatára is.

A hallgatók kulturális tőkéje tekintetében nincs különbség a tanárnak készülők, illetve a nem tanár szakra járók között. Mindkét szülő legmagasabb iskolai végzettsége hasonlóan alakul a minta egészében: a hallgatók kétharmada első generációként lépett be a felsőoktatásba. Jelentős eltérés a 2012-es adatok szerint a leendő óvodapedagógusok, és a többi tanár szakos hallgató között mutatkozik: az óvodapedagógus hallgatók több mint háromnegyedének legfeljebb érettségivel rendelkeznek a szülei. A TERD kutatás arra is rákérdezett, hogy a szülők hány könyvet birtokolnak. Az eltérés a hallgatók között nem szignifikáns, noha tendenciaszerűen kimutatható. Száznál több kötete a nem tanár szakosok esetében a szülők 52,4 százalékának van, a tanár szakosok esetében 46,7 százalékának. Mindez egyáltalán nem meghatározó a hallgatók birtokában levő könyvek esetében, mivel ott éppen fordított arányok jelennek meg, és a különbség szignifikáns, a tanárképzésben részt vevők javára: 25,4 százalékuk rendelkezik több mint száz könyvvel, míg a nem tanár szakosoknak csak 18,9 százaléka került ebbe a kategóriába.

A hallgatók eredményességét több mutatóban mérte mindkét kérdőív. A középiskolai érettségi eredményére csak a TERD kérdezett rá, de ennek alapján az látszik, hogy a pedagógushallgatók jegyei sokkal gyengébbek, mint a többi hallgatóé. Jeles eredménnyel szignifikánsan több nem tanár szakos érettségizett, de a jó eredményűek aránya is magasabb körükben, mint a pedagógushallgatók között. Utóbbiakat tovább vizsgálva pedig azt láthatjuk, hogy az óvodapedagógusok eredményei szignifikánsan gyengébbek, mint a tanárképzésbe járóké. Jó vagy jeles eredménnyel csupán a pedagógushallgatók 41,9 százaléka érettségizett, ezen belül az óvodapedagógusok 36,6 százaléka, a tanárképzésben részt vevőknek pedig a fele. A nem tanár szakosoknak viszont közel háromnegyede ért el jó vagy jeles eredményt (szignifikancia: 0,000).

A 2012-es adatfelvétel az érettségi eredményét nem kérdezte, azt azonban igen, hogy kapott-e a hallgató valamilyen tanulmányi díjat, ösztöndíjat a középiskola ideje alatt. Az eredmények itt is a pedagógushallgatók gyengébb teljesítményét jelzik: többen kaptak

ösztöndíjat a nem tanári képzésben részt vevők közül, összesen 39 százalékuk, míg a pedagógushallgatóknak csak 31,9 százaléka (szignifikancia: 0,022).

Az, hogy egyetemi ösztöndíjban részesül-e a hallgató, csak a 2010-es kérdőívben jelent meg kérdésként. Ez is a pedagógushallgatók lemaradását támasztja alá, közülük csupán 41 százalék részesült ösztöndíjban, míg a nem tanár szakosok közül 47,9 százalék (szignifikancia: 0,000).

A középfokú nyelvvizsga tekintetében a 2010-es adatbázisban nincs különbség a hallgatók között, valamivel több, mint egyharmaduk szerzett legalább egy nyelvből bizonyítványt. A 2012-es adatok a pedagógushallgatók esetében hasonló arányt mutatnak, a nem tanár szakosok között azonban már a hallgatók fele rendelkezik középfokú nyelvvizsgával.

Egészen más kép rajzolódik ki előttünk, ha az eredményesség más mutatóit vesszük szemügyre. Szakkollégiumi tagsággal viszonylag kevés hallgató rendelkezik, ahogyan tanulmányi versenyeken is nagyjából egytizedük vesz részt csupán. Körükben viszont jóval magasabb a pedagógushallgatók aránya, mint a nem tanár szakosoké.

A 2012-es adatok szerint az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV) szignifikánsan több leendő tanár vett részt: arányuk több mint kétszerese a nem tanár szakos hallgatókéénak. Ugyanakkor a kitüntetett érdeklődést a felsőoktatásban nem sikerült fenntartani: az Országos Tudományos Diákköri Konferencián (OTDK) való részvételben már nincs eltérés a tanári és nem tanári képzésre járók között.

A 2010-es adatok szerint azonban az OTDK-részvétel is hasonló arányokat mutat, bár a pedagógushallgatók előnye valamelyest csekélyebb (mindössze 7,6 százalék). Ezzel párhuzamosan a 2012-es adatok szerint többen rendelkeznek a tanár szakos hallgatók közül saját kutatási témával (közel 40 százalékuk, szemben a nem tanár szakos hallgatók egynegyedével), és nagy valószínűséggel nemcsak egyszerű érdeklődésről lehet szó esetükben, mivel a különbség – igaz, valamelyest kisebb mértékben – tükröződik a publikációs tevékenységben is.

Szakkollégiumi tagsággal pedig – mindkét mintában – körülbelül kétszer annyi pedagógushallgató rendelkezik, mint nem tanár szakos (a szignifikancia mindkét adatbázis esetében: 0,000). Azaz, ha változó intenzitással is, de érzékelhető, hogy a tanárképzésben részt vevők között több hallgatónál találunk valamilyen kitüntetett érdeklődési kört, sajátnak érzett tudományos témát. Ahogyan láthattuk, a tanár szakosok átlagosan több könyvvel rendelkeznek, mint társaik, a 2012-es adatok szerint pedig gyakrabban olvasnak nem kötelező irodalmat, maguk által választott könyvet, mint a többiek: ötnél több könyvet az adott tanévben 41,6 százalékuk olvasott, szemben a nem tanár szakosok 34,2 százalékos arányával (szignifikancia: 0,009)

A HERD kérdőív pedagógus betétlapja lehetővé tette, hogy megvizsgáljuk, milyen tényezők befolyásolják, hogy a tanár szakos hallgatók terveznek-e pedagógusként elhelyezkedni, illetve azt, hogy hosszabb távon is elkötelezettek-e a pálya iránt. Az eredmények szerint sem a pályára lépés, sem a pályán maradás szándéka nem mutat összefüggést a hallgató eredményességével, sem a nyelvvizsga, sem az emelt szintű érettségi, sem a többi eredményességi mutató tekintetében.

Jelentős szerepet játszott még az elkötelezettségben, hogy a hallgató hogyan vélekedik a tanári professzióról. A pedagóguspálya megítélését 9 item vizsgálta a kérdőívben, és minden esetben jelölték a hallgatók azt is, hogy véleményük szerint a társadalom hogyan értékeli az adott szempontot²³². Azzal, hogy a hallgató akar-e egyáltalán tanítani, kizárólag a tanári pálya presztízsének megítélése mutat összefüggést: ha valaki utóbbit magasabbra helyezi, akkor inkább valószínű, hogy szeretne tanítani.

Azzal viszont, hogy valaki a pályán is marad-e, amennyiben szeretne tanítani, az összes itemből létrehozott faktor mutat összefüggést, azaz aki a presztízs mellett – többek között – a szakma autonómiáját, emberi megbecsülését és érvényesülési lehetőségeit is jobbnak értékeli, az valószínűsíti, hogy a tanári pályán fog maradni. A jövedelmi lehetőségek megítélése önmagában nem mutat összefüggést a pályaelhagyással, ahogyan nincs nemek szerinti különbség sem.

Rákérdeztünk arra is, hogy milyen körülmények között tanítanának szívesen a hallgatók. Elitiskolákban, alapítványi iskolákban a legtöbbször szívesen dolgozna. A leendő tanárok többsége nem utasítja el, hogy kistelephelyen, hátrányos helyzetű régióban, vagy speciális nevelési igényű gyerekek között végezze a munkáját, bár utóbbi két esetben viszonylag magas, 40 százalékos azok aránya, akik nem vállalnának ilyen feladatot, azonban egyik változóban sincs nemi különbség. Ha e három hátrányos helyzetre vonatkozó változóból faktort hozunk létre, akkor a pályára lépés, valamint a pályán maradás szándéka, és a faktor között sajátos összefüggés mutatkozik. Akik úgy gondolják, hogy mindenképpen tanítani szeretnének, azok nagy arányban akarnak minél kedvezőbb feltételek között dolgozni.

Akik viszont úgy gondolják, hogy a későbbiekben sem fogják elhagyni a tanári pályát, azok bármilyen helyen el tudják képzelni a munkájukat, ám akik feltételezik, hogy esetleg elhagyják a pályát, azokat a rosszabb körülmények tudják távozásra bírni.

ÖSSZEGZÉS

Az adatfelvételek idején a pedagógushallgatók már a bolognai rendszer keretében tanultak, így a korábbi főiskolai, illetve egyetemi képzésben részt vevők közötti különbségtétel megszűnt. Érzékelhető ugyanakkor az óvodapedagógusok és a tanár szakosok közötti erős választóvonal: az óvodapedagógusok nagyobb része szerez családjából elsőként diplomát, és tanulmányi eredményük szignifikánsan rosszabb, mint a többieké. Ennek hátterében állhat az, hogy az óvodapedagógus szakma az értelmiségi foglalkozások rangsorában már két évtizede négy hellyel szorult a középiskolai tanári szakma mögé (Szabó, 1998), és alacsonyabb presztízse miatt a kevésbé eredményes és kevesebb kulturális tőkével bíró hallgatókat vonzza.

²³² „Hogyan értékeled a pedagóguspályát a következő szempontok alapján? 1. presztízsét 2. érdekérvényesítő képességét 3. jövedelmi lehetőségeit 4. hatalmát 5. autonómiáját 6. közéleti szerepvállalását 7. emberi megbecsülését 8. érvényesülési lehetőségeit 9. jövőjét”

A nem tanár szakosokat és a pedagógushallgatókat összehasonlítva azt látjuk, hogy a szülők iskolai végzettsége – az óvodapedagógusokat kivéve – hasonlóan alakul, a család a tanár szakosok esetében valamivel kevesebb könyvet birtokol, és az anyagi helyzet tekintetében szintén a pedagógushallgatók állnak rosszabbul, bár az eltérés az egyik adatbázisban csak a szubjektív, míg a másikban csak az objektív mutatókban mérhető.

A jegyekben kimutatható tanulmányi eredményesség a pedagógushallgatók esetében rosszabb, tanulmányi díjban, ösztöndíjban – a középiskolában és a felsőoktatásban is – szignifikánsan kevesebben részesültek. A középfokú nyelvvizsga megszerzésében a 2010-es adatok szerint nincs lényeges különbség, míg a 2012-es adatok szerint középfokú és felsőfokú nyelvvizsgálóval is szignifikánsan kevesebb pedagógushallgató rendelkezik.

Egészen más kép rajzolódik ki, ha az eredményességet egyéb mutatókban igyekszünk megfogni. A tanár szakosok több könyvvel rendelkeznek, és szignifikánsan többet is olvasnak, mint a más képzésben részt vevő hallgatók. Többen vesznek részt tanulmányi versenyeken, többen rendelkeznek szakkollégiumi tagsággal és saját kutatási témával is. Utóbbi ráadásul átlagosan a hallgatók egyharmadát jellemzi, szemben a viszonylag kisebb kört, nagyjából tíz százalékot érintő tanulmányi versenyekkel és szakkollégiumi tagsággal.

Noha a vizsgált adatbázisok kapcsán kompetenciákról nem beszélhetünk, az előbbi különbség a jegyekben kifejezett eredményesség, illetve az egyéb eredményességi mutatók között előrejelzője lehet annak, hogy a kompetenciák mérése esetén hasonló következtetésre juthatnánk, mint Kiss Paszkál kutatócsoportja: a tanulmányi eredmény önmagában nem jósolja be a készségekben mért teljesítményt.

A szakválasztás kapcsán kiderül, hogy a pályára lépést és a tanári pálya iránti elkötelezettséget az eredetileg választott szak, a pedagógus professzió presztízséről alkotott vélemény, valamint a szakma autonómiájának, emberi megbecsülésének és érvényesülési lehetőségeinek megítélése befolyásolja, az eredményességgel viszont nem mutat összefüggést.

Összességében azt mondhatjuk, hogy pedagógus szakokra a rosszabb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok jelentkeznek, akik azonban többet olvasnak, nagyobb arányban vesznek részt tanulmányi versenyeken és van saját kutatási témájuk, azaz valószínűleg egy tradicionálisabb felsőoktatás-képpel rendelkeznek, mint a többiek. Ehhez jól illeszkedhetne azon elméletek gyakorlati alkalmazása, amelyek a tanári szerep összetettsége kapcsán egy új professzióképet vázolnak fel. Utóbbi megerősödése pedig a jobb tanulmányi eredménnyel rendelkező diákok számára is vonzóvá tehetné a tanári pályát, hiszen – ahogyan ezt a szakértők egy része hangsúlyozza – az új megközelítés a szakma presztízsére is jó hatással lenne.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Borko, Hilda (2004): Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Bruinsmaa, Marjon – Jansena, Ellen P. W. A. (2010): Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200.
- Drudy, Sheelagh (2008): Professionalism, Performativity and Care: Whither Teacher Education for a Gendered Profession in Europe? In: Brian Hudson and Pavel Zgaga (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109(1), 77–101.
- Fónai Mihály (2012): Tanárszakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen.
- Gerard, Libby F. – Varma, Keisha – Corliss, Stephanie B. – Linn, Marcia C. (2011): Professional Development for Technology-Enhanced Inquiry Science. *Review of Educational Research* 81(3). 408–448.
- Hargreaves, Andy – Fullan, Michael (2012): *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press, New York.
- Kiss Paszkál – Lerner Nikolett – Lukács Fruzsina (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. In: *Diplomás pályakövetés III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Felvi.hu.
- Klein, Stephen – Benjamin, Roger – Shavelson, Richard – Bolus, Roger (2010): Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): tények és hiedelmek. *Diplomás pályakövetés III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Felvi.hu.
- Kovács Edina (2012/a): The Characteristics of Identity Development of Pedagogy Students from the Partium Historical Region. In: *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Area*. Kozma Tamás, Bernáth Krisztina (eds.). Partium Press, Oradea, Center for Higher Education Research and Development, Debrecen
- Kovács Edina (2012/b): Teacher's Career and Educational Aspirations, based on the „Graduate Follow-up Research 2010”. *Hungarian Educational Research Journal*, 2(4).
- Leuven communique 2009. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- Niemi, Hannele (2008): Advancing research into and During Teacher Education. In: Hudson, Brian and Zgaga, Pavel (eds.): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*, 183–208.
- Polónyi István – Tímár János (2006): A pedagógusprobléma. *Új Pedagógiai Szemle*. 56(4), 15–31.

- Polónyi István – Tímár János (2001): A tanárok keresete és a tudást fejlesztő felsőoktatás. *Közgazdasági Szemle*. 48(10), 883–890.
- Pusztai Gabriella (2012): „Befogad és kitaszít...”? A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. In: Pusztai Gabriella, Fenyő Imre és Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni... Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD), Debrecen.
- Radó Péter (2011): Oktatáspolitikai mítoszok: a felsőoktatás a közoktatás minőségromlásáról. <http://oktpolcafe.hu/oktatapolitikai-mitoszok-a-felsooktatasa-kozoktatasa-minosegromlasarol-429/>
- Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály, Sági Matild (szerk.) *Pedagógusok a pályán*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Szabó László Tamás (2001): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból – Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 1-2. 133–140.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*. 54(7-8), 609–627.
- Weiner, Gaby (2001): Uniquely Similar or Similarly Unique? Education and Development of Teachers in Europe. *Teaching Education*. 13. 273 – 288.

ABSTRACT

Recent studies show that students with lower secondary school performance apply to teacher training programs; moreover, teacher training graduates showing poorer academic performance are more likely to become teachers. However, fulfilling the role of a successful teacher involves having complex knowledge and skills, such as co-operation, self-understanding and good problem-solving skills. This complexity is interpreted differently by experts. Some claim that it leads to deprofessionalization (Denzler and Wolter, 2008; Fónai, 2012) while others empathize the crucial role of teacher training development and renewal, which would compensate for the loss of prestige in the teaching profession (Hargreaves and Fullan, 2012; Niemi, 2008). Although it is not common in Hungary, Paszkál Kiss and his research group have recently carried out a competence-based assessment of students studying in higher education. Their results confirm that academic success alone does not predict competence-based achievement.

Our analysis was based on two data collections performed in 2010 and 2012 on students studying in the higher-education institutions of the cross border regions of Hungary, Romania and Ukraine. During our analysis, we focus on the achievement of education majors in relation to non-education majors. Our results support the claims in

literature that the academic performance of education majors is poorer than the academic performance of other students while, in some areas, other indicators of achievement demonstrate the advantage of education majors. E.g. they read more, participate in academic competitions in higher percentage and have their own research topics. Consequently, it is possible they view higher education in a more traditional way than other students. It would go well with the practical application of those theories, according to which the complexity of the teacher role is reflected in a new professional identity. The strengthening of the latter could make the teaching profession attractive to students with higher academic achievement since – as it is highlighted by some experts – the new approach will have a positive effect on the prestige of the profession.

A FELSŐOKTATÁSBAN OKTATÓK NÉZETEINEK, MÓDSZERTANI KULTÚRÁJÁNAK METAFORAHÁLÓVAL TÖRTÉNŐ ELEMZÉSE AVAGY EGY KUTATÁS EREDMÉNYEI ÉS A MÓDSZEREK REFLEXIÓJA

A tanulmány célja egy svájci-magyar közös kutatási és fejlesztési pályázat eredményei alapján bemutatni a vizsgálatban részt vevő felsőoktatási intézmények oktatóinak az oktatásról és a hallgatókról vallott nézeteit. A kutatásban kérdőívet és metafora-vizsgálatot alkalmaztunk. A vizsgálat online kérdőíve 21 kérdést tartalmazott a felsőoktatás-módszertanra vonatkozóan, ebben 5 metafora szerepelt, melyekkel megjeleníthetők a hallgatókra, a felsőoktatásra, a tanításra és a tanulásra vonatkozó, nehezen megfogalmazható nézetek. A metaforákat induktív tartalomelemzésnek rendeltük alá. Továbbá kritikus reflexiókat is megfogalmaztunk a vizsgálat módszereivel és megvalósításával kapcsolatban. Az eredmények képet alkottak a felsőoktatási intézményekben folyó pedagógiai, módszertani munka egy szeletéről. Az eredmények továbbgondolásra alkalmas kérdéseket is generáltak, melyek újabb kutatási lehetőségeket rejtenek és konkrét fejlesztések alapjául is szolgálhatnak.

BEVEZETÉS

Európában a felsőoktatás mai struktúráját a Bolognai Nyilatkozattal elindított ún. bolognai folyamat alakította ki. Ennek háttérében a térség munkavállalói mobilitását és a képzések ekvivalenciáját biztosító szándék állt. Ehhez a rendszerhez Magyarország is csatlakozott többek között azzal a céllal, hogy egy könnyebben megérthető és összehasonlítható felsőoktatási képzési rendszert építsen ki, amely támogatja a hallgatók, oktatók és kutatók mobilitását, biztosítja a képzés magas színvonalát, valamint lehetővé teszi közös képzések megvalósítását. E folyamat fontos eleme az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) kialakítása oly módon, hogy az elősegítse az európai gazdasági versenyképesség és az EFT vonzerejének növelését a világ más részein élő hallgatók körében is. A minőség biztosítását célzó irányelvek megfogalmazása, a nemzeti képesítési keretrendszerek

bevezetése, a diplomák kölcsönös elfogadása, valamint a rugalmas oktatási feltételek megteremtése mind azt a célt szolgálják, hogy az európai országok együttműködése erősödjön gazdasági és kulturális téren, amelynek segítségével közösen találjanak kiutat az elhúzódó gazdasági válságból. A hallgatók szempontjából megfogalmazott oktatási célkitűzések elterjesztése, a tanulási eredményekre való fókuszálás megvalósítása a felsőoktatás olyan területei, amelyek a gyorsan változó világban, az információs társadalomban felnövekvő nemzedékek tanításában új kihívások elé állítja a szakembereket. A szemléletváltásban nehézséget okoz, hogy a főiskolai és az egyetemi oktatásban a tanításról és tanulásról alkotott képünk, valamint módszertani kultúránk kis túlzással a XX. század eleje óta alapvetően nem változott.

A tanulmány célja egy svájci-magyar közös kutatási és fejlesztési pályázat eredményei alapján bemutatni a vizsgálatban részt vevő felsőoktatási intézmények oktatóinak az oktatásról és a hallgatókról vallott nézeteit. Ezen túlmenően be szeretnénk mutatni, hogy a Kodolányi János Főiskola milyen lépéseket tett a pályázat eredményeinek hatására az intézményben oktatók belső továbbképzési rendszerének kialakítására. Végezetül kritikus reflexiókat is megfogalmazunk az általunk alkalmazott vizsgálat módszereivel és megvalósításával kapcsolatban, annak érdekében, hogy segítséget nyújtsunk a jövőbeni hasonló célt kitűző kezdeményezések számára.

Az aarau-i Fachhochschule Nordwestschweiz PH és a Kodolányi János Főiskola együttműködésében megvalósuló, a „Felsőoktatás-módszertan és minőség a KJF és az FHNW PH együttműködésében” (TPPA/2011/09/02) című projektet a Svájc-Magyarország Testvértelepülési és Partnerségi Pályázati Alap, a Svájci-Magyar Együttműködési Program támogatta. A projektet 2012. áprilisa és 2013. nyara között valósítottuk meg. A felsőoktatásban oktatók módszertani kultúrájának és nézeteinek feltárása mellett további célként fogalmazódott meg a két intézmény között egy hosszú távú együttműködés kezdeményezése is. A pályázat keretein belül két konferenciát tartottunk a felsőoktatást érintő kérdésekben, egyet Svájcban Felsőoktatás és minőség és egyet Budapesten Módszertani kihívások a felsőoktatásban címmel. A Svájcban és Magyarországon végzett online felmérést (kérdőív, metafora) az oktatók módszertani kultúrájáról és az oktatásról vallott nézeteiről kölcsönös egyéni és csoportos óramegfigyelések egészítették ki a két intézményben.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A mindennapok iskolai világában előforduló összetett pedagógiai jelenségek, szituációk értelmezése és megfelelő megoldása széleskörű módszertani repertoárral bíró pedagógust igényelnek. A hatékony tanári munka évtizedek óta a pedagógiai vizsgálatok fókuszában áll. A jó pedagógus jellemzőinek összegyűjtése, majd a tanári tevékenység különböző szempontok szerinti elemzése azt a reményt keltik, hogy megfogalmazhatók a minőségi tanítási-tanulási folyamatok paraméterei. A pedagógiai tudás területeinek elemzése, a nézetek és a reflektív tanári tevékenység vizsgálata az utóbbi években kiemelt figyelmet kapott a hazai neveléstudományi szakirodalomban (Falus, 2006, 2007),

továbbá az elmúlt időszak pedagógusképzéssel és tanári tevékenységgel kapcsolatos jelentős eredményei között tarthatjuk számon az egri-műhely munkáit is (Dávid, 2011, Falus, 2011, Kotschy, 2011). A közoktatás-fejlesztés érdekében végzett fontos munkaként értelmeztük a pedagógiai rendszerrel foglalkozó kézikönyvet is (Falus et al., 2012).

A tanári tevékenység minőségét befolyásoló faktorok között jegyezzük az iskolavezetés és a tanári közösség, a pedagógus-kompetenciák, a pedagógusképzés, a „pályára állás” és a pályán maradás, valamint az értékelés és minőségbiztosítás mellett a továbbképzés és a szakmai fejlődés jelentőségét is (Sági és Ercsei, 2012). Úgy véljük, hogy a közoktatásban felmerült kérdések és problémák kisebb módosításokkal ugyan, de relevánsak a felsőoktatás, illetve a felsőoktatásban oktatók számára is.

Ezért indokoltnak láttuk feltárni, hogy a felsőoktatás pedagógiai világában miként orientálódunk, milyen tényezők mozgatják tevékenységünket, befolyásolják döntéseinket, ezzel pedig hogyan hatunk hallgatóink pálya- és életszemléletére. A nézetek, az ideák, az elvont elképzelésrendszerek mindnyájunkban léteznek, és döntően hozzájárulnak a tanári tevékenység kezdő vagy akár szakértői szinten való műveléséhez. Másként gondolkodunk, döntések sokaságát hozzuk egy előadás vagy szeminárium során, így módszertani kultúránk különbözőségének következménye, hogy elmélet és módszer kontextushoz való illesztése másként működik. Hogyan történik a különböző oktatási szituációkban a megfelelő módszertani kiválasztása és megvalósítása? Mennyire koherens pedagógiai gondolkodásunk? Milyen nézetekkel rendelkezünk a hallgatókról, a tanításról, vagy a felsőoktatásról? Richardson alapján Falus (2006) állítja, hogy a nézetek olyan feltevések, feltételezések a világról, amelyet vallója igaznak vél, vagy tud, de nem áll feltétlenül valós igazságtartalom mögötte. Nézeteink befolyásolják a mindennapok pedagógiai világát, hiszen hatnak a tanári tevékenységre. Megismerésük fontos a felsőoktatásban is, hiszen ezekre építhetők például az oktatóknak szervezett továbbképzések módszertani anyagai, amelyek a hatékonyság felé vezető úton kiemelt szerepet kapnak.

A mindennapok iskolai világában előforduló összetett pedagógiai jelenségek, szituációk értelmezése és megfelelő megoldása széleskörű módszertani felkészültséggel bíró pedagógust igényel. Úgy véljük, hogy a felsőoktatásban felmerülő didaktikai kérdések és problémák megbeszélése, a kollegiális reflexió alkalmazása hozzájárulhat a felsőoktatásban oktatók módszertani kultúrájának fejlesztéséhez.

MÓDSZERTANI HÁTTÉR

A Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule (FHNW PH) és a Kodolányi János Főiskola (KJF) közös kutatásának kiindulópontja egy vizsgálat, amelyben célunk a felsőoktatásban tanító kollégák módszertani kultúrájának, nézetrendszerének elemzése volt.

A kombinált módszertani paradigma jegyében a kutatásban kérdőívet, metafora-kutatást, valamint óramegfigyeléseket (hospitálásokat) alkalmaztunk. Azt vártuk, hogy kvantitatív és a kvalitatív adatok hozzájárulnak a probléma alapos feltárásához, valamint az

eredmények egymás komplementereiként viselkednek majd. A vizsgálatban kiemelten figyeltünk a módszertani triangulációra (Ackel-Eisnach és Müller, 2012, Magagna és Rittiner, 2010, Sántha, 2009), azért, hogy a kvantitatív és a kvalitatív módszerek ötvözetét fókuszba helyezve megfelelő bázist alakíthassunk ki a vizsgálat számára. A 2012 végén és 2013 elején folytatott vizsgálat online kérdőíve 21 kérdést tartalmazott a felsőoktatás-módszertanra vonatkozóan, ebben 5 metafora is szerepelt a hallgatókra, a felsőoktatás jelenlegi és jövőbeni képére, a tanításra, illetve a tanulásra vonatkozóan. Az óramegfigyelések itthon 12, a FHNW oktatói által hospitált órát jelentettek, míg Svájcban a KJF oktatói 26 órai hospitálást végeztek, melyekről jegyzőkönyvek készültek.

A két intézményben oktató kollégákat arra kértük, hogy válaszolják meg a kérdéseket az általunk létrehozott felületen, illetve szabadon asszociáljanak a metaforák esetén. A kérdőívek nyílt végű kérdéseket tartalmaztak, hiszen ezek a MAXQDA Text Preprozessor funkciójával kvalitatív elemzésbe is bevonhatók és kódolhatók. Kétségtelen azonban, hogy a kvantitatív elemzés számára a jövőben szükséges lenne a vizsgálati eszközt módosítani, és célszerű lenne több zárt kérdést alkalmazni, valamint az SPSS és a MAXQDA (vagy más hasonló kvalitatív adatelemzésre használható szoftver) közötti kapcsolatra nagyobb hangsúlyt helyezni. Bár az óramegfigyelési szempontsört a két intézmény oktatói a sztenderdeknek megfelelően közösen kidolgozták, sajnos kevés figyelmet fordítottak az eredmények könnyen kezelhető feldolgozhatóságára.

A metaforák alkalmazása indokolt volt, hiszen segítségükkel megjeleníthetők a nehezen megfogalmazható nézetek (fogalmi és gyakorlati háttéréről lásd bővebben Fenyő, 2005, valamint Vámos, 2003 munkáit). Jelen tanulmányban a hazai oktatók által leírt metaforák közül kettő, a hallgatóra, illetve az oktatásra vonatkozó gondolatok elemzésére vállalkozunk. A KJF oktatói közül 39-en töltötték ki a kérdőívünket, azaz a főállású oktatók túlnyomó része. A kollégáknak az alábbi kérdésekre kellett szabadon asszociálniuk:

Kérjük, fejezze be a következő mondatot: A hallgató olyan, mint

Kérjük, fejezze be a következő mondatot: A tanítás olyan, mint...

A metaforákat induktív tartalomelemzésnek (Mayring, 2003) vetettük alá. Azt vizsgáltuk, hogy az oktatók mely fogalmak között létesítettek kapcsolatot; mely központi fogalmak köré csoportosíthatók a metaforák („hierarchia”), valamint milyen a jelentések érzelmi töltete (pl. pozitív-negatív). A tartalomelemzés után a MAXQDA MAXMaps funkciójával az egyes tartalmi kategóriákra vonatkozó metafora-hálót készítettünk.

A mintajellemzők alapján általános érvényű következtetések nem vonhatók le, az eredmények analitikus értelmezésére törekedtünk. Az olvasóban jogosan vetődik fel a kérdés, hogy milyen eredményeket vártunk illetve kaptunk a svájci-magyar összehasonlításban. Sajnos ezen a területen áldozatul estünk a határokon átívelő pályázatra jellemző problémának: a kérdőív német nyelvre való fordításakor nem figyeltünk kellőképpen a megfogalmazásra. Míg a magyar kérdőívben egy hasonlat megfogalmazására kértük az oktatókat, addig a német kérdőívben a hasonlat helyett, figyelmetlenségünkől adódóan,

jelzőket kaptunk (Bitte, beenden Sie den Satz: Die Studenten sind...), így az eredményeket végül nem tartottuk összevethetőeknek.

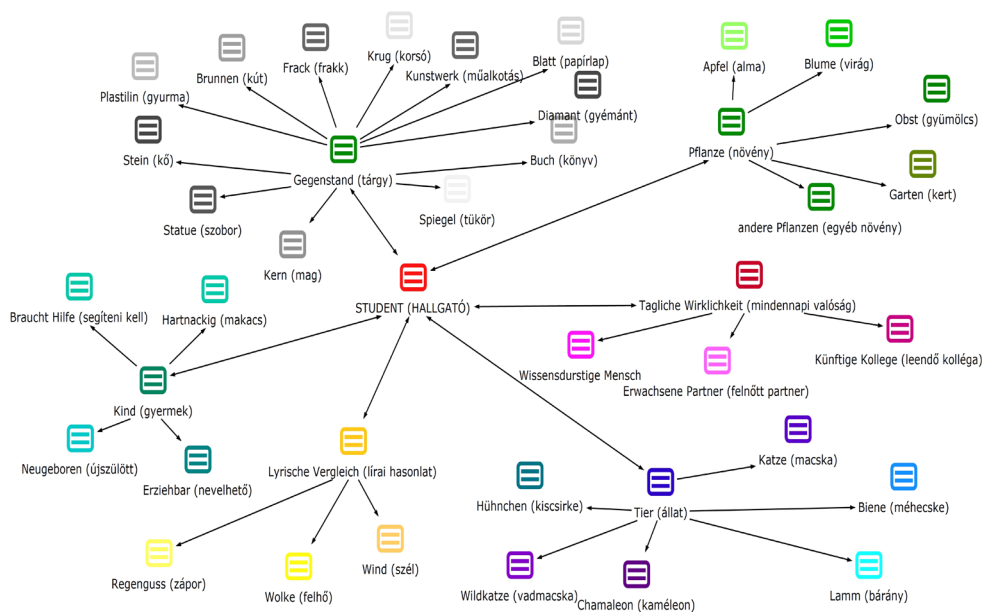
AZ ADATOK ELEMZÉSE

A hallgatókra vonatkozó információk

Az oktatók hallgatókról alkotott képének feltárása során látható, hogy a válaszadók többsége plasztikus hasonlatot fogalmazott meg (egy válasz értelmezhetetlen volt a kérdésfelvetés tükrében: „aki pénzt fizet azért, hogy minőségi szolgáltatást kapjon”), egy válaszadó tartotta értelmezhetetlennek a kérdést és egy oktató nem válaszolt.

A hasonlatok a következő fő kategóriákba sorolhatók: növényre vonatkozó, állatos hasonlatok, tárgyakat tartalmazó, lírai hasonlatok, a mindennapi valósággal összefüggő, valamint a gyermeki létre utaló hasonlatok. Mindegyik fő kategória esetén további alkategóriák állapíthatók meg (lásd 1. ábra – Az ábrán a fogalmakat német nyelven is megjelöltük, hogy az eredményeket a svájci kollégák számára is elérhetővé tegyük).

1. ábra: Fő- és alkategóriák a tanulókra vonatkozó metaforák esetén



Az oktatók a következő növényekhez hasonlították a hallgatókat: növényhez általában háromszor, virághoz és almához kétszer, ezen túlmenően gyümölcshez illetve egy

kerthez. Az állatokhoz hasonló utalások a macska, a vadmacska, a méhecske, a bárány, a kiscsirke és a kaméleon megnevezése esetén találhatók. Hosszan lehetne elemezni, hogy általában a magyarokban milyen asszociációkat keltenek a megnevezett állatok. Egyértelműen pozitívan konnotált a méhecske a szorgosságával, míg a többiekhez mind pozitív, mind negatív érzések fűződnek.

A tárgyak közül a hallgatókat hárman gyémánthoz (csiszolatlan), papírlaphoz, könyvhöz, papírlaphoz, szoborhoz, kötömbhöz, gyurmához, maghoz, tükörhöz, műalkotáshoz, korsóhoz, kúthoz, ami igényli, hogy valamit töltsenek bele, de ezzel egyidőben némileg passzív illetve egy frakkhoz, ami ha nincs megfelelő környezetben, teljesen elveszti értelmét.

Az oktatók a legtöbb esetben nem fejtették ki, hogy miért választották ezeket a hasonlatokat, pedig ezek a gondolatok mélyebb kvalitatív elemzést tettek volna lehetővé. Néhányan megindokolták választásukat, amivel sok esetben nem segítették a szándék megértését, mert vagy fogalomzavar keletkezett: pl. a kút esetében, hiszen a kútba nem beletölteni szoktak, hanem vizet venni belőle.

A mindennapi valóság csoportjába soroltak esetében érezhető legtöbbször, hogy a hallgatót az oktatók partnernek tekintik. Itt a következő hasonlatokat találjuk: leendő kolléga, egy tudásszomjjal rendelkező ember, partner a tanulásban és a munkában vagy felnőtt partner. A lírai hasonlatok egy része valamely természeti jelenséghez kapcsolódik, mint szél, felhő vagy tavaszi zápor, amit bővebben kifejtett gondolatok nélkül szintén nem könnyű értelmezni.

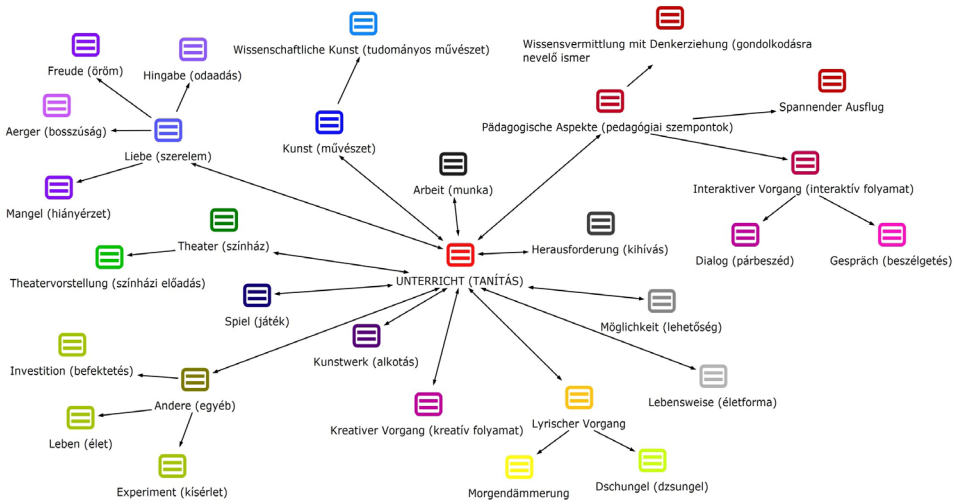
Különösen érdekes, hogy a válaszadók 15%-a a hallgatókat gyermekhez hasonlítja, aki nevelhető, segítségre, támogatásra szorul, aki elkényeztetett és makacs. Megjelenik az újszülött is, aki felfedezi a világ dolgait és/vagy tanárán múlik, hogy mit hoz ki belőle. A gyermekekhez való asszociációk tartalmához nagyon hasonlókat találunk a tárgyakkal való hasonlatok egy részében: többször hasonlítják a hallgatókat csiszolatlan gyémánthoz, üres laphoz és üres korsóhoz illetve kúthoz, megmunkálandó kötömbhöz és gyurmához illetve az állat és növény-hasonlatoknál is érvényesül ez az elv, amikor a mag, a bárány, a növény vagy a kiscsirke hasonlatok tűnnek fel.

Az oktatásra vonatkozó információk

Az oktatók tanításról, tanítási folyamatról alkotott elképzeléseinek feltárása során feltűnő volt, hogy a válaszadók több mint egynegyede egyszavas választ adott. Ennek több oka is lehet: egyrészt, talán ez az a kérdés, ami régóta foglalkoztatja az oktatókat, és többször kellett már erre különböző élethelyzetekben választ adniuk. Továbbá „A tanítás olyan, mint...” nyitott mondatra komplexebb fogalmak adhatók válaszként, amelyek többféleképpen interpretálhatók. Lényeges megjegyezni, hogy az egyszavas válaszok általában fogalmak, éppúgy, mint a hasonlat alapjául szolgáló kiinduló szó, míg „A tanuló olyan, mint...” kérdésnél az egyszavas válaszok egyszerű és kézzelfogható köznevek leginkább. Míg a hallgatók esetében sok egyszavas választ fejtettek ki a válaszadók, itt a legtöbb esetben az értékelőkre bízta az egyszavas válaszok kiértékelését, ez pedig

nem csökkenti a kvalitatív vizsgálatok szubjektivitását (2. ábra – az 1. ábránál történt indoklás miatt ez az illusztráció is tartalmazza a fogalmak német nyelvű megjelenítését).

2. ábra: A tanításra vonatkozó metaforák kategóriái



A válaszadók 17%-a a tanítást színházhoz, színházi előadáshoz illetve művészethez hasonlítja. Ezek között kettő különösen érdekes hasonlatot találtunk: a tanítás tudományal átítatott illetve tudományos művészetként jelenik meg.

A tanítás értelmezése során is feltűntek a segítő/nevelő/gondoskodó illetve ismeretátadó hozzáállást feltételező hasonlatok, továbbá a válaszadók 10%-a hasonlította a tanítást játékhoz, alkotáshoz vagy valamilyen kreatív folyamathoz. Ugyanúgy 10% a lírai hasonlatok száma, amelyek esetén az oktatók a tanítást a következőképpen jellemezték: pl. Rózsaujjú hajnal az éjszaka vége felé vagy iránymutatás a dzsungelben. Továbbá a tanítás munkaként, illetve 10% számára a tanítás kihívásként, nagy feladatként, lehetőségeként vagy életformaként is megjelent.

Néhány válaszadónál (8%) feltűntek szakmai-pedagógiai válaszok vagy egyértelműen, vagy valamilyen hasonlattal összefonódva a következő formában: egy jól artikulált, interaktív folyamat, amely minden partner számára örömet okoz vagy egy izgalmas kirándulás, van célja, tudjuk hová tartunk, mégis érnek meglepetések útközben, a tanítás gondolkodásra nevelő ismeretátadás. A pedagógiai-pszichológiai, szakmai szempontok megjelenése elenyészőnek mondható, ami elgondolkodtató és azonnal változásokat sürget akár tantárgy-pedagógiai, akár pedagógiai-pszichológiai fejlesztés, továbbképzés terén.

A tanítás, mint interaktív folyamat, párbeszéd, beszélgetés is feltűnt, továbbá érdekes, hogy ketten a szerelemhez hasonlították a tanítást, a következő jellemzőkkel:

odaadás, öröm, bosszúságok, hiányérzet. Az elemzés során az egyéb kategóriába soroltuk az olyan hasonlatokat, mint befektetés a jövőbe, vagy kísérletezés az élet.

Összességében az látható a válaszokból, hogy az oktatók nagy része örömmel tanít, kreatív, alkotó és élvezetes folyamatnak tekinti az oktatást és valójában egy magas presztízsű munkának tartja (egy oktató utalt arra, hogy a tanári pálya nincs kellőképpen megfizetve). Meglepő (vagy ismervén az oktatói társadalmat, talán mégsem), hogy az oktatók 17%-a színházhoz hasonlítja az oktatást: sokszor, egy-egy jó előadás meghallgatásakor azt érezhetjük, hogy az oktató hihetetlen színészi képességekkel van megáldva, mert az előadása egy igazi show. A show-k élvezetesekek, de valójában nem biztos, hogy arról szólnak, hogy mit tanulnak meg a nézők a történetből, hanem, hogy jól érezzék magukat. Természetesen a színházi előadást is jól fel kell építeni, így ideális esetben meg is találja a néző a szórakozáson túl a kapcsolatot saját életvilágához. Jogos lehet az a kritika, hogy miért nem kértük, hogy az oktatók indokolják is meg, hogy miért választották az általuk megadott hasonlatot. Úgy véljük, hogy az indoklás még többeket tartott volna vissza a kérdőív kitöltésétől (közelítőleg a kiküldött kérdőívek 7%-át tudtuk értékelni) illetve nem az azonnali asszociációkat találtuk olvashattuk volna.

A VIZSGÁLAT TANULSÁGAINAK MEGJELENÍTÉSE A PRAXISBAN

Fontosnak tartjuk, hogy a kutatási eredmények releváns elemei megjelenjenek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban is, hiszen így követhetővé és kézzelfoghatóvá válik az elmélet és a gyakorlat kapcsolati hálója. A KJF szervezeti struktúrájában a projekt eredményei miatt változás következett be: 2013 nyarán megalakult a Felsőoktatás-pedagógiai Innovációs Központ, amely többek között figyelemmel kíséri az oktatók módszertani kultúrájának fejlődését és fejlesztését is. A Központ vezetője, Dr. Kovács László, a pályázat egyik szakmai vezetője volt, mely minőségében több órát látogatott Svájcban, ahol a konstruktivista tanulásszemlélet az oktatók mindennapi cselekvéseit meghatározza. A Központ feladata a belső továbbképzések koordinálása, amelyek az oktatói igények alapján összeállított továbbképzési struktúra és tartalom szerint működnek (e tekintetben a paletta rendkívül széles, hiszen az SPSS alkalmazását elősegítő kurzustól a gazdasági területekig találhatunk továbbképzési programokat). A továbbképzések tartalmi elemeinek megjelenítésére, az oktatókkal történő kapcsolattartásra és célirányos kommunikációra alkalmas a Moodle- rendszer, amely így a belső továbbképzési hálózat egyik kiemelt csomópontjává vált. A KJF, mint nem állami fenntartású felsőoktatási intézmény, a pedagógus életpályamodell logikájának megfelelően kialakította az oktatóktól elvárt kompetenciák és tevékenységek rendszerét.

ÖSSZEGZÉS

A kutatás alapján az az előzetes koncepció, miszerint a közoktatásban felmerült kérdések és problémák ugyan kisebb módosításokkal, de relevánsak a felsőoktatás, illetve a felsőoktatásban oktatók számára is, igazolódott. A felmérés habár nem tekinthető reprezentatívnak, megteremtette a lehetőséget az állapotfelméréshez és ahhoz, hogy a szakemberek képet alkothassanak az intézményekben folyó pedagógiai, módszertani munkáról. A vizsgálati adatok elemzése további kérdéseket is generált, amelyek továbbgondolásra alkalmasak és további kutatási lehetőségeket rejtenek magukban. Mivel a felsőoktatásban e téma újdonságnak számít, a partnerségi együttműködés célja, hogy a jövőben kiterjessze és mélyebb vertikális összefüggéseiben is további kutatásokat folytasson olyan kontextusban, amelyet a jelen pályázat nem célt meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ackel-Eisnach, K. és Müller, C. (2012): Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* 13 (3), Art. 5.
- Dávid Mária (2011, szerk.): *A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2011, szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván, Környei László, Németh Szilvia és Sallai Éva (2012, szerk.): *A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, Budapest.
- Fenyő Imre (2005): Az iskola világa metaforák tükrében. In: Buda Mariann (szerk.): *Léggör – közérzet – tanulás*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 100-119.
- Kotschy Beáta (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Magagna, F. és Rittiner, F. (2010): *Triangulation. Der wissenschaftliche Methoden-Mix*. Swiss Federal Institute of Technology Zürich ETH.
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag Weinheim–Basel.
- Sági Matild és Ercsei Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis Mihály és Sági Matild (szerk.): *Pedagógusok a pályán*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 9-29.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.

ABSTRACT

The analysis of the beliefs and applied methods of teachers in tertiary education by means of metaphor network – the results of a research and the reflection of the methods

The main objective of this present study is to demonstrate the general beliefs of higher education teachers about education and students on the basis of the results of a Swiss-Hungarian developmental competition.

A questionnaire and a metaphor-analysis were applied as research methods. The on-line questionnaire consisted of twenty-one questions connected to methodology in which five metaphors were stated. They are suited for demonstrating the beliefs regarding students, tertiary education, teaching and learning. The metaphors were examined by means of inductive content analysis.

In addition some crucial reflections were framed in connection with the applied methods and execution. A segment of pedagogical and methodological activity in tertiary education could have been sized up by the results. They also generated some more questions that are suitable for further discussion and research and they might be the basis of concrete development.

MIRE JÓ A TÁRSADALMI TŐKE KONCEPCIÓ A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSBAN?

BEVEZETÉS

Merle regénye abban a pillanatban játszódik, amikor a felsőoktatás modern kori történetének legmarkánsabb átalakulása vette kezdetét, melyet, ha csupán a jelenség felszínét karcoljuk, s a statisztikai adatokat vizsgáljuk, expanziónak szoktunk nevezni (Kozma, 1998, 2010). Miközben a hallgatói részvétel nőtt, a felsőoktatási intézményrendszer diverzifikálódott, s területenként eltérő módon sajátos intézményi hierarchia alakult ki az intézménytípusok, szektorok, tanulmányi ágak tekintetében (Teichler, 2008, Hrubos, 2012, Zgaga et al., 2014). A hallgatólétszám növekedésével párhuzamosan az intézményen belüli szervezeti komplexitás mértéke is fokozódott. Azonban nem véletlenül érezzük úgy, hogy expanzió következményeit elemző felsőoktatás-kutatás szakirodalmának van egy gyenge pontja: maga a hallgató hiányzik belőle (Kozma, 1993, Altbach, 2009). Pedig a felsőoktatás átalakulásának lényege nem a hallgatók kvantitatív gyarapodása, hanem a felsőoktatási életvilágokban bekövetkező kvalitatív változás, ami a statisztikai mutatók alapján nem érzékelhető.

Erre a hiányérzetre is reagáltak Clark (1983) klasszikus felsőoktatás-politikai modelljének kritikusai, akik szerint a három jelentős erőközpont által dominált hatalmi térben nemcsak az akadémiai oligarchia, az állami bürokrácia és a piac felsőoktatáshoz való viszonya ment át alapvető strukturális változásokon, hanem a Clark-modellben fel sem vonultatott aktorok vették kézbe a folyamatokat (Chen és Barnett, 2000, Marginson és Rhoades, 2002, Altbach 2009). Miközben megállapítható, hogy az állam értékrendje a piaci logika felé mozdult és az akadémiai értékrend visszavonult az adminisztratív-menedzseri logika egyre növekvő túlsúlyával szemben (Neave, 1998), ki tudja követni, hogy az egyes intézményi egységekben az oktatók, kutatók és adminisztrátorok a küzdelem egy-egy rövid, nyugalmi periódusban milyen sajátos modus vivendit tudnak kialakítani. Az is nyilvánvaló, hogy a nemzeti szint oktatáspolitikai erőviszonyok a nemzetközi környezet felől érkező, s olykor a nemzeti szinten megfogalmazódótól eltérő érdekű elvárások nyomása alá kerülnek (Hrubos, 2005, 2014), de tény az is, hogy vannak olyan intézményi életvilágok, amelyek ezen kívül kerülnek. Mi abból a szempontból tartjuk

időszerűnek a Clark-modell kritikáját, hogy a korábban legfeljebb testületi aktorként megjelenített oktatók és hallgatók érdekeinek, elvárásainak, s mindezek sajátos egymásra hatásainak rendkívüli sokszínűségével nem számol. Mondhatjuk, hogy mivel nemzeti felsőoktatási rendszereket hasonlított össze, nem volt számára releváns a belső változathoz, azonban egyértelmű, hogy egy-egy madártávlatú modell sok szélsőséget kiolt, egyedi vonást elfed.

Miután úgy éreztük, hogy azért állnak értetlenül a kutatók egyes felsőoktatási jelenségek előtt, mert erre alkalmatlan vagy idejét múlt modell segítségével magyarázzák azt, az utóbbi években arra törekedtünk, hogy megvizsgáljuk: az egyes elméleti paradigmák mennyire képesek arra, hogy a jelen felsőoktatásban zajló individuális és intézményi szintű jelenségeket értelmezzék. Az alábbiakban a felsőoktatási intézményi hatás négy lehetséges megközelítési módját – ezek legmarkánsabb eltéréseit – mutatjuk be. Az egyiket különösen alkalmasnak tartottuk arra, hogy továbbgondolva az elemzések értelmezési keretét szolgáljon²³³. (Pusztai, 2011, 2012, 2013).

MI TÖRTÉNIK A HALLGATÓVAL A FELSŐOKTATÁSBAN?

A kutatók egy része szkeptikusan nyilatkozik az intézményen belüli folyamatok megismerhetőségéről, mondván, hogy kizárólag a szervezeti folyamatok formális oldala figyelhető meg, míg mások a hallgatói szocializáció, a hallgatói fejlődés, az intézményi hatás témakörökhöz kötődően igyekeznek megragadni a jelenséget (Huber, 1991, Weidman et al., 2001, Pascarella és Terenzini, 2005). A kérdés kritikus pontjait nem önmagában a fogalmak megválasztása, hanem a fogalomhasználat mögött álló elméleti háttér eltérése világítja meg, amelyek alapján megközelítésmód alapvetően két jól elkülöníthető irányba körvonalazódik. Első látásra azt gondolhatnánk, hogy két korszak eltérő világlátása okozza a különbségeket, de fel kell, hogy ismerjük, hogy párhuzamosan létező interpretációkról van szó, s a felsőoktatásban kétségtelenül megtörtént drámai változások ellenére az oktatáskutatás egyes területei, s az általuk információval ellátott oktatáspolitikai nem vontak le ennek konzekvenciáit.

Nézzük tehát, milyen modellekben értelmezhető, hogy mi történik a hallgatóval a felsőoktatásban! Világosan megkülönböztethetők az intézményi hatás rekonstrukciós és a konstruktivista felfogásai (Somlai, 1997, Kiss, 2008). Az előbbi szerint a felsőoktatás célja sem más, mint az oktatás többi szintjéé, a kultúra, a társadalom fennálló viszonyainak transzmissziója. Miközben a felsőoktatás betölti ezt a stratégiai feladatát, a hallgató akarva, nem akarva engedelmeskedik rajta kívül álló, tőle függetlenül létező makro-szintű struktúrák nyomásának, s megfelel az általa módosíthatatlan elvárásoknak. A konstruktivista felfogás szerint viszont a felsőoktatás olyan viszonyok között működik, melyben a résztvevők maguk is aktívan vesznek részt az intézmény újraalkotásában.

²³³ A tanulmány megszületését a Debreceni Egyetem Kutatási Pályázata támogatta (Azonosító: RH/885/2013).

Mindkét szemléletmódnak további két változatát azonosítottuk, melyeket itt összefoglalóan, az alábbi elemzési szempontok alapján interpretálunk. A koncepciók az elméleti gyökereik eltérései mellett különböznek abban, hogy a folyamatnak milyen specialitásait hangsúlyozzák, mit tartanak a hallgatói szocializáció leglényegesebb mozzanatának és céljának, kit tartanak a folyamat kulcsszereplőjének, valamint a hallgatói beilleszkedés indikátorának, s milyen jelentőséget tulajdonítanak a szereppartnereknek, az intézményi környezetnek. Az elméleti megközelítések különbségeit egy táblázatban ábrázolva is összefoglaljuk (lásd a függelékben), s arra törekszünk, hogy érthetővé váljon, miért tartjuk a legalkalmasabbnak az utolsóként bemutatott interpretációt.

A TERVSZERŰSÉG INTÉZMÉNYÉBEN

A majd fél évszázada keletkezett felsőoktatás értelmezés abba a megközelítésbe illeszkedik, mely szerint az oktatásnak elsősorban makroszinten determinált, a társadalmi integrációt szolgáló szerepe van, melynek alapköve a társadalom érték- és normarendszerének, reprezentációinak átörökítése (Parsons et al., 1973). Ebben a felsőoktatás küldetéses értelmezésére ismerünk rá, melynek kiindulópontja, hogy ebben az életszakaszban még utoljára tervszerű hatás gyakorolható a társadalomba belépő új generációkra, melynek célja az egyén társadalmi lénygé formálása. Az intézményi hatásgyakorlás lényege a hallgatói normák megerősítése vagy a szankciók formáló erejének érvényesítése. A strukturalista funkcionalista értelmezés szerint a folyamat során a hallgató megtanul élni az intézmény által kínált és előírt keretek között, beilleszkedik, vagyis ez olyan lineáris modell, amely lezárható periódusnak tekinti a hallgatói szocializációt, az intézmény hatását pedig intencionálisnak és egyirányúnak. E koncepció szerint elég pontosan tervezhetők a tudás- és képességyarapodás, a morális változás, az identitásformálódás mozzanatai, sőt a professzióra felkészülés is, hiszen itt zajlik a szakmai szocializáció anticipáló szakasza (Weidman et al., 2001). Tervezett céltételezésről beszélhetünk, ami társadalmilag, kulturálisan stabil (Szczeplanski, 1969, Weidman et al., 2001). A modell legfontosabb vonása teleologikus karaktere és a hallgatóeszmény szándékolt rekonstrukciójába vetett hit. Akkor eredményes a folyamat, ha a hallgató képes asszimilálódni és pozitívan viszonyulni a felsőoktatási környezethez, s a képzés végeztével beválik mint szakember és állampolgár. A folyamat eredményességének indikátorai normatív módon értékelik a hegmon felsőoktatási kultúrával való azonosulást, ami a transzmissziós folyamat sikerét mutatja. Weidman és munkatársai utóbb többször finomították, gazdagították ezt a modellt, egyre erősebben hangsúlyozták a folyamat kölcsönös reflexiókkal számoló, cirkuláris valamint az intézményi és a külső szereplők együttműködését és visszacsatolásait is magában foglaló kollaboratív jellegét, ám a koncepció teleologikus karaktere megmaradt (Weidman és Stein, 2003). Mások ezt a koncepciót bekapcsoló modellnek nevezik utalva passzív hallgatófelfogására (Huber, 1991). A passzivitás itt nem azt jelenti, mintha a hallgatók nem járnának be az egyetemi előadásokra, éppen ellenkezőleg, a modell azt feltételezi, hogy a hallgató a tervezettnek megfelelően viselkedik, beilleszkedik a kész

felsőoktatási struktúrába, majd szépen összegyűjti az oktatáspolitikai tervezetekben és a tantervben szereplő tudás, képességek, attitűdök és értékek összességét.

E modell egy leegyszerűsített változata napjainkban nagy befolyással bír. A küldetés leszűkült, s mivel a felsőoktatás-politika gazdasági dogmáinak a tulajdonosi individualizmus felel meg leginkább, fogyasztónak nevezi őket vagy az ipari modell szerint terméknek, ami a futószalagról lekerülve piacra dobható (Neave, 1998). Az oktatáspolitikai és az oktatás-gazdaságtan szemléletmódja ezáltal nemcsak dehumanizálja a hallgatóképet, hanem el is téveszti, mert arra a feltevésre épít, hogy az oktatáspolitikai akarat vagy a piaci logika szerint tervszerűen viselkedik. A lineáris hallgatói fejlődés koncepciója és a makroszintű folyamatok iránti elkötelezettség miatt uniformizált és egydimenziós hallgatóképpel, differenciálatlan magatartásmintákkal számol. A nemzetközi és hazai oktatáspolitikai dokumentumokból, a képzési és kimeneti követelményekből ennek a voluntarista hallgatói szocializációs modellnek a mai változata tekint ránk. A koncepció gyenge pontja elsősorban a külső szereplők hatásának túltrajzolásából s az intézményi folyamatok leegyszerűsítéséből adódik, s a merev, normatív elképzelésre épülő illúzió magyarázza, hogy a rendszerben fellépő zavarok, válságok előtt értetlenül állnak az oktatáspolitikusok és a makroszintű elemzésekkel foglalkozó szakértők. Madártávlatból ugyanis messze nem érzékelhető, hogy a heterogén hallgatótársadalomban a szándékolt és tényleges eredmény közötti távolság milyen hihetetlenül gazdag variációi jöhetnek létre.

AZ INTÉZMÉNYI HABITUS HATÁSA ALATT

A kritikai szocializációelméleteknek az előbbivel rokon vonása, hogy ezek is abból indulnak ki, hogy a hallgatói szocializáció során átöröklődnek a társadalom és persze az ezt közvetítő felsőoktatási intézmény alapvető strukturái, érték- és normarendszere, sőt társadalmi reprezentációi. Azonban a kritikai szocializációelméletek –köztük a reprodukciós elmélet is– azt emelik ki, hogy mivel ezek a normák a társadalomban domináns egyenlőtlenségek és hatalmi viszonyok által meghatározottak, ezért a hallgatói szocializáció során az intézményi szocializáció jelensége mögött is jobbra a hatalmi struktúra átörökítése, a társadalmi szelekciós mechanizmusok állnak. Vagyis a felsőoktatás –akárcsak az iskolarendszer többi szintje– az alacsony státusú, kevés kulturális tőkével rendelkező tanulók ambícióinak lehűtéséről szól annak érdekében, hogy felismerjék, nincs helyük az elit képzési szinteken, s az egyetemi továbbtanulási célt inkább alacsonyabb presztízsű harmadfokú vagy szakképzési célponttal cseréljék fel, vagyis mondjanak le a társadalmi felemelkedéssel kapcsolatos illúzióikról (Clark, 1960, Hammack, 2002, Tomusk, 2014).

Bourdieu és Passeron nem is szocializációról, hanem akkulturációról beszél, amikor a munkás- vagy középosztályi fiatal látszólag, felszínesen, minimális szinten elsajátítja azokat a nyelvi, stilisztikai követelményeket, fellépést, beszéd- és gondolkodásmódot, amelynek segítségével egyáltalán szót tud érteni az oktatókkal, akik persze érzik az

izzadságszagot a teljesítmény mögött, s rejtett üzenetet küldenek a hallgatónak alkalmatlanságáról, megtúrtságáról (Bourdieu és Passeron, 1977).

Ez a szemlélet a származási család társadalmi státusa által formált habitus rekonstrukciójának bizonyítékait éri tetten a felsőoktatási szocializáció tanulmányozásakor, s ennek révén a társadalmi státus reprodukcióját. A családban átörökített habitus képezi azt a mélystruktúrát, ami észrevétlenül realizálódik a felsőoktatási tevékenységek napi gyakorlatában, a vizsgák és dolgozatok verbális és szabadidő-eltöltés kulturális teljesítményeiben, a tanulmányi célok megfogalmazásában, az aspirációk kialakulásában. A megismeréshez, az iskolai tudáshoz való viszony eredetileg elsajátított modalitása, az érdeklődés, az ízlés tudattalanul ható diszpozícióként működik a hallgatók felsőoktatásba lépése után is. A felsőoktatási szocializáció során a habitusok a felsőoktatás kultúrájával lépnek párbeszédre. Az látszik sikeres szocializációnak, ha ezek megegyeznek egymással (Bourdieu és Passeron, 1977, Bourdieu, 1988, Bocsi, 2014).

Ez a koncepció a felsőoktatással mint elit kultúrát képviselő intézménnyel számol, mely a társadalmi elitbe jutás kapuőreként működik. Ha a származási család habitusával összhangban van az intézményi habitus, az intézmények kódolják a társadalmi osztályhoz tartozást, s az jó ízlésként, magas minőségű, értékes teljesítményként kerül elkönyvelésre. Az eltérő habitusúak akkulturációja során a domináns kultúra a hatalmi mintákat ráerőlteti a gyengébbre, s az alacsony státusúak nem illenek bele az elit felsőoktatási rendszerbe, partra vetett halak lesznek (Bourdieu és Passeron, 1977), vagy egy másik szemléletes metaforával kifejezve idegenek maradnak a paradicsomban (Reay et al., 2009). Ennek oka az áthidalhatatlan össze nem illeszkedés az intézményi és a hallgatói habitus között.

A reprodukciós elmélet szintén passzív, egészen pontosan tehetetlen hallgatóval számol, mivel a társadalom hatalmi struktúrája észrevétlenül reprodukálódik a felsőoktatásban is a habitus révén, ami az objektív társadalmi struktúrák inkorporált változata. Mivel a felsőoktatási szocializáció során is az osztályviszonyok bevésése folyik, a hallgatóra nehezedő strukturális kényszerek maradéktalan hatékonysággal működnek. Attól függetlenül, hogy a kurrikulum mit tartalmaz, semmi sem írhatja felül az objektív struktúrák hatását, s ezek motiválják a fiatalok jövőre vonatkozó anticipációját is. A habitus olyan elvárásokat és gyakorlatokat állít működésbe, melyek segítségével a hallgató észrevétlenül dekódolja az alkalmatlanságáról vagy alkalmasságáról szóló üzeneteket, s beletörődik a hátrányos következményekbe, ha az alkalmazkodási képtelensége tudatosul benne. E cél felé haladás képezi e modell sajátos teleológiáját. Mivel az egyéni habitus által determinált diszpozíciók vezetnek a felsőoktatásban, a hallgatói szocializáció folyamat eredménye osztályfüggő lesz, s az alapvető determinizmus miatt az osztálykategóriákon belül egységes.

Míg a strukturalista-funkcionalista modellben a konformitást a társadalmi normák és a felsőoktatási környezet szocializációs ágensei kényszerítik ki, a reprodukciós modellben leküzdhetetlen a konformitás, hiszen a kibocsátó közeg osztályhovatartozása determinálja a hallgatót. Nézetünk szerint e koncepció is leegyszerűsített hallgatói szocializációs mintázatot teremt. Leginkább persze a társadalmi egyenlőtlenségek osztályviszonyokra

egyszerűsített, egydimenziós felfogása okozza ezt. Már Merle is rámutat a bevándorló arab munkások és a szegény családból származó francia diákok közötti szakadéokra. A habitusra alapozott felsőoktatási szocializációs koncepciók legtöbb kritikát azon a ponton kapják, hogy teljesen tagadják a reflektív tudatosságot, s ennek alapján lényegében elvetik az egyéni választás determinizmust megtörő lehetőségét. Mivel a korai gyermekkori szocializáció során bevéődött habitust megrögzött és nem tudatosan ellenőrzött cselekvési modalitásnak tartják, az akaratlan determinizmus hatását feltételezik. Egyes szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a Bourdieu-i koncepcióban benne lehet egy másik értelmezési lehetőség is. Igaz, hogy a habitus generatív természeténél fogva az új helyzetekben mindig az előzetes diszpozícióknak megfelelő gyakorlatban realizálódik az adott mező elvárásai szerint, de épp a felsőoktatási mezőben, aminek fontos alkotóeleme a procedurális reflektivitás, a hallgatói habitus és a felsőoktatási kultúra illeszkedési krízise esetén különböző habitusok reflektivitással párosuló gyakorlatot alakíthatnak ki. A sikeres reflektálás nyomán a hallgatók, az erre ösztönző kontextusban képesek lehetnek maguk választani hallgatói életstílust (Adams, 2006, Reay et al., 2009). Kérdés persze, hogy megismerkedhetnek-e még a procedurális reflektivitással az egyes felsőoktatási környezetekben, vagy esetleg más közegekben.

Ez is, akár az strukturalista-funkcionalista modell, az akadémiai szocializáció intézménytől független, egységes mintázatát tételezi fel, vagyis úgy kezeli a hallgatótársadalmat, mintha minden intézményben, szektorban és országban egyforma lenne, csupán a vertikális egyenlőtlenségek szerint eltérő mintázatot tartja számon. Mivel az intézményen belüli viszonyokat a társadalmi hatalmi struktúra leképeződésének tartja, úgy véli, hogy egységesen a hagyományos kulturális elit határozza meg minden felsőoktatási intézmény habitusát, s ezzel persze az oktatókról és az adminisztratív szereplőkről is uniformizált képet alkot. Pedig az ezredforduló utánra erőteljesen átstrukturált felsőoktatásban az intézményrendszerben uralkodó habitus jelentősen átalakult, s nagy változottságot mutat (Pusztai, 2011, Tomusk, 2014).

A HALLGATÓI SZOCIALIZÁCIÓ KONSTRUKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉSEI

Kutatásainkkal az utóbbi két évtizedben folyamatosan változó felsőoktatásban a regionális és intézményi szintereken is alapos empirikus tájékozottságot nyerve mi a folyamat finomabb modelljét kezdtük keresni (Pusztai, 2011). Azért fordultunk a konstruktivista megközelítés felé, mert ez érzékenynek mutatkozik az egyéni tudás, percepciók és helyzetértelmezések, valamint a mikrokörnyezeti szereprealizálás hatásmechanizmusaival kapcsolatban. A rekonstrukciós modellekkel szemben a felsőoktatási világokat nem az objektív struktúrák leképeződéseinek tartja, hanem felismeri, hogy ezek sajátos értelmező, jelentés-létrehozó tevékenység révén kelnek életre, melynek szereplői –jelen tanulmány a hallgatókra koncentrálnak, de az oktatók nem különben– maguk is alkotó módon járulnak hozzá a felsőoktatás számukra érvényes jelentéséhez, mely konkrét társas

viszonylatok között formálódik. Csak konkrét társas térben való elhelyezkedése révén látjuk értelmezhetőnek a hallgató szocializációját, aki a felsőoktatásról és benne a saját szerepéről a közösségen belül megalkotott képet lát objektívnek. A konstruktivista megközelítések éppen az általuk vallott szociális episztemológia révén válhatnak alkalmasabb megközelítéssé a felsőoktatás-kutatók számára. A közép- és kelet-európai felsőoktatás jelenségeinek diskurzív illetve narratív folyamatokként való értelmezését kutatócsoportunk is megkísérelte a képzési szerkezet változásai kapcsán (Pusztai és Szabó, 2008, Szolár, 2011), s emellett erre a megközelítésre szolgáltak jó példával az „újszülött” felsőoktatási intézményekkel és a hallgatói szabadidős csoportokkal kapcsolatos kutatások is (Kozma, 2004, Fényes és Szabó, 2014). A konstruktivista felsőoktatási elemzések egyik része inkább a diskurzivitás iránt érzékeny, s a jelentésalkotás, az egymásra reflektálás pillanatnyiségára, egyediségére mutat rá, mások felhívják a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási intézményekben együttműködők stabilabb kontextust képeznek, s nem a jelentésalkotás egyediségét és szituativitását húzzák alá, hanem az intézményi kultúra tartósabb karakterét és közös teljesítmény voltát. A konstruktivista szemléletmód azzal az előnnyel jár, hogy mivel a megközelítés képes a mikroszintre koncentrálni, s a hallgatói szocializáció aktív, kölcsönös modelljét továbbgondolva az intézményi jelentés-alkotás és értelmezések terjedésének törvényszerűségeit alkalmazza a hallgatói szocializációra, sőt, a többi szereppartner viselkedésére is. Véleményünk szerint ezzel az oktatáspolitikai aktorokat is félrevezető voluntarista modell illúziókeltő benyomása lassan felülírható.

AZ INDIVIDUÁLIS KONSTRUKCIÓK KERETEI KÖZÖTT

Empirikus tapasztalataink sokkal jobban értelmezhetők a szimbolikus interakcionista szocializáció-felfogásra hivatkozó, főként kvalitatív módszertannal dolgozó, elsősorban német –vagy az európai hatásokat befogadó tengerentúli– felsőoktatási kutatások eredményeinek olvasásakor, amelyekben a hallgatók aktuális kommunikációja, a szerepértelmezések változékony, reaktív jellege nagyobb hangsúlyt kap. Ezek abból indulnak ki, hogy a szocializálandó hallgató aktív párbeszéd résztvevőjeként, produktív valóságfeldolgozóként írható le (Hurrelman és Ulrich, 1991, Huber, 1991, Tierney, 2000). Individuális karakterük magyarázata, hogy a hallgatói szocializációt Meadre hivatkozva olyan folyamatnak tartják, melynek a hallgató az alanya, s az ő reflektív, önreflektív tevékenysége közben, individuális szinten formálódik a hallgatói identitás. A modell hallgatóképét a spontaneitás, a kreativitás és az intézmény által hivatalosan képviselt társadalmi normáktól független, autonóm formálódás jellemzi. Ennek a személetnek hatására a kutatások egyrészt a hallgatói identitásformálódás társadalmi, nemi és diszciplináris énkép-kidolgozási folyamataira koncentrálnak, másrészt éppen a jelentőséggel bíró interakciók szituativitásának alaptételéből kiindulva igen finoman tagolt szocializációs mintázat képét bontják ki. A hallgatói lázadás Merle-i megjelenítése jól illusztrálja azt

a helyzetet, hogy a várakozó hallgatók hogyan válnak erőszakos anarchistákká, majd éhesen szétszédő kamaszokká.

Ennek a megközelítésnek sikerül érzékenyebben reagálni a kortárs hallgatótársadalom heterogenitására, mert a társadalom struktúrájának finom kitapintására s az individuális helyzeteket meghatározó életmód- az értékszemponitú megközelítésre törekszenek (Szabó, 2012, Szabó és Fényes, 2014). Egyrészt feltételezik, hogy a felsőoktatásban a hallgatóval aktuálisan kapcsolatban álló, konkrét szignifikáns másokkal –legyen a hallgatótárs vagy oktató– fennálló interakció hatására folyamatosan képződnek és korrigálódnak a hallgatókban a szervezeti jelenségek jelentései, másrészt rámutatnak, hogy a jelentésalkotáshoz minden hallgató maga is produktív innovátorként járul hozzá. Ezáltal persze a hallgatók sokféleképpen formálják a felsőoktatási intézmény valóságát (Huber, 1991).

Az életstílus- és a milió kutatás felől közelítve meg a társadalmi helyzetmeghatározást, a társadalom többdimenziós szerkezeti modelljének fényében erősen tagolt hallgatói világ rajzolódik ki a kutatási eredményekből (Dippelhofer és Stiem, 1986, Huber, 1991, Bryson és Hand, 2007). A szemléletet következetesen alkalmazó kutatók nemcsak addig jutnak el, hogy az individuális „stílusbarkácsolás” hatására az osztályhelyzetek szubkulturálisan átszíneződnek (Zinnecker, 2006), hanem más megközelítések értékes fogalmait is beépítik. A hallgatók egyéni reaktivitásának változatosságára érzékenyebb megközelítést keresve, Bourdieu habitus fogalmát továbbgondolva a szocializációs folyamat egyéni megvalósulásainak cizellált kitapintására törekszenek, amikor a családi milió, a hallgatói életstílus (lakás, étkezés, öltözködés, fogyasztás) felbontásában értelmezik a jelenséget (Engler, 2006). A modell messze túllép azon a közhelyen, hogy az egymás után jövő hallgatói generációk szocializációja eltér, rámutatnak arra, hogy mivel a felsőoktatási környezetet minden hallgató egyedi módon észleli, az azonos intézményi környezethez tartozó hallgatók szocializációja sem feltétlenül egyforma. A német ifjúságkutatások nyomán a hallgatók életmódjának, iskolai életútjának és jövőterveinek számos egyéni variációját regisztrálják, s a mintázatok sokféleségét az individualizmus előretörésével magyarázzák.

A két rekonstrukciós modellel ellentétben itt nem célelvű fejlődésről beszélünk, hisz a hallgatói közösségben a kommunikációs formák, szabályok és rituálék rugalmas, kölcsönös átadása, a gyakorlati tudás cselekvő, aktív belsővé tétele zajlik, amelyben az egyén belépése előtti hallgatói kultúra legfeljebb koordinációs forrásként szolgál, s közben minden pillanatában változik is (Huber, 1991). Ez a modell leginkább megannyi alkufolyamathoz hasonlítható, amelyben az egyéni célba érés időbeli behatárolása nem is jön szóba, hiszen még a hallgatói közösség véleménykonszenzusához való viszonyulás is többirányú változáson mehet keresztül a tanulmányok alatt. Az eredmény helyett tehát a folyamatra helyeződik a hangsúly, amelyről egy-egy pillanatfelvétel készíthető, de individualizáltságuk miatt ezek nem általánosíthatók a hallgatótársadalom egészének helyzetére, életérzésre (Huber, 1991, Kiss, 2008).

Az individualista modellekben a rugalmasan teremtő, állandó reflektivitásban levő identitás megfogalmazhatatlanná szublimálja a hallgatói szocializáció közös magját,

eredményét, s leginkább arra hívja fel a figyelmet, hogy sokféle orientáció egymásmellettisége jelentős töredezettséget képez akár az intézményeken belül is. A felsőoktatás lezáratlan átalakulásával járó megbomlott intézményi identitás, a funkciók beazonosíthatatlansága miatt maga is elbizonytalanodott, s a megsokszorozódott szervezeti hierarchia, az összecsiszított tekintélyviszonyok, a ritusok letűnése vagy kiüresedése nehezíti a hallgatói szerep és eszmény beazonosítását. Ebben a folyamatban mindenki egyéni megoldást valósít meg, mialatt a sokféle orientációs lehetőség között tájékozódik (Huber, 1991, Szabó, 2012, Jancsák, 2011, Szabó és Fényes, 2014). Erre a helyzetre adott egyik elméletileg lehetséges válasz valóban a hallgatói szocializáció számtalan individualizált megoldásának feltételezése, mely egyéni célmeghatározással és megvalósítási stratégiával, egyéni, esetleg egoista normák követésével jár együtt (Pusztai, 2011), miközben az oktatáspolitikai aktorok és a közvélemény ingerküszöbét e folyamatnak csak az extrém, botrányos megnyilvánulásai érik el.

A modell alkalmazhatóságát mérlegelve erényeként említhető, hogy a kortárs hallgatótársadalom heterogenitására reagálva a társadalom struktúrájának differenciáltabb s az individuális helyzeteket meghatározó életmód- az értékszemponitú megközelítésre képes, s elsősorban kvalitatív kutatói jelenlétet kíván. Véleményünk szerint gyenge pontja, hogy individuum-központú megközelítése miatt az elvárhatónál kevesebb figyelmet fordít a „szignifikáns mások” kilétére, stabil vagy cserélődő jelenlétére, az általuk közvetített információkra. Így egyes, jó vagy rossz értelemben véve érdekes mikromiliók túlrajzolásával aránytévésztéshez, hamis általánosításhoz vezethet (Sörös, 2012).

HALLGATÓI ÉRTELMEZŐ KÖZÖSSÉGEKBEN

Hogyan érthetjük azt meg, hogy –a Merle regényből hozva a példát– a hallgatók egy szűk csoportja a szappanellenesség mellett a tanulmányokról és a társadalomról is sajátos nézeteket vall, az új szexuális normákkal viszont nem akar senki szembe menni a kampuszon? Mivel a konstruktivista modellben az egyénnek környezetével folytatott teremtő párbeszéde áll a középpontban, a megközelítés lehetővé teszi, hogy az intézményekben összezárt szereplők többé-kevésbé stabil, közös alkotásának tekintsük a felsőoktatás intézményenkénti realizálódásait. Az interakcionista modellel szemben azt állítjuk, hogy –bár ez a jelenségrég is észlelhető a felsőoktatási intézményekben– a hallgatók többsége nem egy-egy szituációra reflektálva hányódik különböző értelmezések vonzása és választása között, hanem bizonyos értelmezések megszerzik a dominanciát a hallgatók aktuális közegeiben. Már a korai elemzők is kiemelték, hogy a felsőoktatási társadalmi környezetben a különböző körök és csoportok között a többirányú vonzásban a hallgató megválasztja a vonatkozási csoportját (Clark és Trow, 1966, Szczepanski, 1969) s ezzel azt, hogy kikkel közösen beszél életre a felsőoktatási valóságot. A fenti elméleteket nagyon leegyszerűsítve a hallgatói szocializáció a társadalmi célszerűség, a státus vagy az aktuális kommunikációs partnerek által meghatározott. Ezzel szemben mi azt állítjuk, hogy vannak olyan szignifikáns kötődések, melynek során az interakciók mennyisége és

minősége eléri a kritikus szintet, a kapcsolatháló kohéziója kialakul, a hallgató beágyazódik az őt kontrolláló közösség kultúrájába, s ezzel részévé válik egy sajátos felsőoktatás-interpretáció kialakításának. Empirikus elemzéseink során rámutattunk, hogy a domináns hallgatói értelmező közösségek azonosítása vezet el a szocializációs folyamatok megértéséhez (Pusztai, 2011). A hallgatók ugyanis ezekbe az értelmező közösségekbe beágyazódva képesek olyan koherens jelentés-alkotó tevékenységre, amelyben zavartalanul megfogalmazzák a közös válaszaikat arra, hogy mik a releváns kérdések, mi számít ezekre érvényes válasznak, s a merton *de jure* szabályok mellett –de sokszor helyettük– *de facto* szabályokat alkotnak (Fish, 1980, Becher, 1989, Pusztai, 2011).

Bár az oktatási intézmények keretei között együttmozgó fiatalok közötti kapcsolati struktúra vonásai már teret nyertek a vizsgálatokban, a legutóbbi időkgig elsősorban a közoktatással foglalkozó kutatásokban alkalmazták a társadalmi tőkeelméletet. Coleman elméletének köszönhetően tudjuk, hogy az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja a hallgatók magatartását (Coleman, 1988, Pusztai, 2004). Az intézményen belüli társadalmi tőke tényezők közül az intergenerációs kapcsolatok stabilitása, a *closure*-típusú kapcsolathálók intézményi sűrűsége és a nem tanulmányi célú extrakurrikuláris kínálat mutatkoztak az oktatásban leghatékonyabb tőkeforrásnak. Miközben ezt az alapvető törvényszerűséget felismerte, persze Coleman is kereste a leghatékonyabb intézményi modellt, s ilyenek találta a funkcionális közösségre támaszkodó intézményt, ahol az iskolaközösség formailag és tartalmilag zárt hálózatokra épül. Világos, hogy a felsőoktatás világa nyitottabb, de éppen azért érdemes a koncepció alkalmazását megfontolni, mert a hallgatói kapcsolathálóknak a közoktatáshoz képest itt még erősebb szerepük van.

A konstruktivista fordulatot követően, melynek hatására a társadalomtudományok újraértelmezték a közösség régi fogalmát, a tudás interszubjektív természetéből kiindulva az összekapcsolódók közös jelentésalkotó tevékenysége, sőt, a közösség határainak egyéni konstrukciója került a középpontba. A lokálisan jól körülrajzolható közösség fogalma Cohen szimbolikus közösség elmélete hatására újradefiniálásra került: ő a kapcsolatok által összekötött egyének struktúrájának formai kérdésein túllépve a közösséget összekötő kultúra értelmezések nyomába eredt (Cohen, 1972). Ennek alapján amellet érvelünk, hogy a felsőoktatási értelmező közösségeket a közösen használt jelentések hálója tartja össze. A hallgatók kapcsolatait tehát mi úgy értelmezzük, mint az egyént körülvevő, s nagyjában-egészében egybehangzó jelentést alkotó és használó hálózatot, melynek lényegére Fish értelmező közösség fogalma mutat rá legtalálósabban (Fish, 1980, Pusztai, 2011).

Az elmúlt évek elemzései során a kapcsolathálók jelentésalkotó és az értelmezések diffúzióját működtető vonását tetten értük, s ezt a hatásmechanizmust tartjuk a hallgatói szocializáció használható modelljének, de feltettük a kérdést, hogy melyek azok a kapcsolathálók az intézményekben, amelyek leginkább képesek a hallgató fejlődését támogató értelmezést kialakítani. Ezért fordultunk a társadalmi tőke koncepció felé (Pusztai, 2011, Pusztai, 2015). A felsőoktatás hallgatóival foglalkozó munkák sokáig kerülték a

társadalmi tőke fogalmát, noha az utóbbi két évtizedben felvetett felsőoktatási problémák rendre hasonlókká váltak a század közepén tömegessé vált középfokú oktatás nehézségeihez, s rengeteg felhalmozott kutatási tapasztalat mutatott a hallgatói kontextus és annak kapcsolati hálózatai felé. A közoktatás korábbi gondjai, a különböző társadalmi státusú, demográfiai és etnikai összetételű csoportok oktatási hozzáféréseinek egyenlősége és eredményes szereplésre való esélye, a lemorzsolódás arányainak mérséklése az utóbbi két évtizedben a felsőoktatásban is napirendre kerültek, s e témákkal kapcsolatban vetődött fel a társadalmi tőke gondolatköre (Kim és Schneider, 2005, Perna és Titus, 2005, Altbach, 2009). A társadalmi tőke fogalma nevesítve először a felsőoktatási eredményesség és a kortárs-hatás közgazdasági megközelítése felől lopózott be a felsőoktatás-kutatásba, ám e tanulmányok arról tanúskodnak, hogy a szerzők nem értették meg igazán a colemani elmélet nevelésszociológiai jelentőségét, s nem voltak képesek annak lényegével azonosulni (Sacerdote, 2001, Arcidiacono és Nicholson, 2005, Winston és Zimmermann, 2004).

Mivel szoros összefüggést észleltünk a kapcsolathálókhoz kötődés, a kötések iránya, ereje, a kapcsolatok multiplicitása és a felsőoktatási tevékenységeket befolyásoló interpretációk tartalma között, a hallgatók intézményi kapcsolatainak szisztematikus vizsgálatára bevezettük az akadémiai beágyazottság fogalmát (Pusztai, 2011). A beágyazottság eredetileg gazdaság-szociológiából eredő fogalma Coleman társadalmi tőkekoncepciójának egyik fontos építőeleme. Azt a mértéket és minőséget jelenti, amennyire és ahogyan az egyén a személyes kapcsolathálóiba, illetve tágasabb társas kontextusába bekapcsolódik. A beágyazottság granovetteri koncepciójából kiindulva a hallgatók személyes kapcsolatai (relációs beágyazottság), az őket az intézményi egységben egyébként körülvevő kapcsolatháló struktúrája (strukturális kontextus), valamint a kapcsolathálójukban domináns értékek és normák hatása (kulturális beágyazottság) magyarázó erejét vizsgáltuk. A relációs, strukturális és kulturális beágyazottságot a hallgatói szocializáció dimenzióinak tekintettük, a stabil kapcsolathálózati kontextusokban kidolgozott konszenzuális interpretációkat pedig a hallgatói szocializáció eredményeinek. Nem állítjuk, hogy nincsenek jelen itt is azok az erők, amelyeket a rekonstrukciós modellek strukturális kényszerekként aposztrofálnak, sőt az egyes kapcsolathálóban domináns relációk és kultúra tükrözheti ezeknek az erőknek a befolyását, azonban a hallgató aktivitása ezeknek a kapcsolathálóknak a megválasztásán és a jelentésalkotó folyamatban való részvételben nyilvánul meg. Az a tapasztalat, hogy a felsőoktatás céljairól, értelméről alkotott hallgatói koncepciók karakteres típusokba rendeződnek össze, meggyőzött bennünket arról, hogy a szituatív hatásokra és az individuális felsőoktatás-értelmezésekre építő modellnél stabilabb alkotóelemei vannak a hallgatói szocializációnak, s az a kérdés, hogy az intézményi közegekben melyik interpretáció kerül domináns szerepbe (Pusztai, 2011).

A TÁRSADALMI TŐKE MŰKÖDÉSE A FELSŐOKTATÁSBAN

Az elmélet alkalmazása termékenynek bizonyult, mert néhány olyan következtetést fogalmaztunk meg, ami a bevezetőben említett intézményi jelenségvilágot a többinél jobban értelmezi. Az alábbiakban a társadalmi tőkeelmélet alkalmazása segítségével feltárt összefüggésekből mutatunk be néhányat. Az alábbi megállapításokat tehát nem a francia egyetemi oktató regényére, hanem saját empirikus elemzésünk eredményeire alapozzuk (Pusztai, 2011, Pusztai, 2015).

1. Megállapítottuk, hogy a hallgató magával hozott (demográfiai, társadalmi, kulturális és regionális) jellemzőin túl felsejlik egy olyan erőforrás-együttes, ami az egyetemi-főiskolai évek alatt szerzett társas tapasztalatok, az intézményben elérhető fő szocializációs ágensekkel fenntartott kapcsolatok révén áll elő. Úgy tűnik, ez alkalmas arra, hogy önálló és mérhető módon befolyásolja a hallgatói pályafutásra ható legfontosabb tényezőket (Pusztai 2011, Pusztai, 2015).
2. A beágyazottság szerinti elemzés eredményeképpen rámutattunk a társadalmi és kapcsolathálózati szempontból nemtradicionális hallgatói csoportok felsőoktatási jelenlétének sajátosságaira és az intézményi közegekre gyakorolt hatásaira. Összességében azt tapasztaltuk, hogy a hallgatóknak az akadémiai közösség kultúrájába való beágyazottsága a kapcsolathálózati integráltsággal párhuzamosan alakul. A jobban beágyazott hallgató közelebb kerül az intézményi egységben domináns pozícióban levő hallgatói beállítódáshoz, s ennek hatása erősebb, mint a szülői kulturális tőke befolyását magán viselő kompozícióé, s felülírhatja a manifeszt oktatáspolitikai, intézményi és oktatási célokat (Pusztai, 2011, Pusztai, 2015).
3. Azt állítjuk, hogy az intézményi hatás egy jelentős szelete határozottan megragadható az inter- és intragenerációs beágyazottság befolyásának elemzése során. Feltűnő, hogy ezek a hatások nincsenek egymással harmóniában: az intergenerációs kapcsolati beágyazottság minden esetben erősen támogatja a hallgatói előrelépést, míg az intragenerációs hálózati kötődés eredménye az intézményegységben domináns hallgatói világlátásban való osztozás, mely sok esetben a magas színvonalú teljesítménytől visszahúzó erőt képez, s ezáltal dekonstruálja az intézményi és oktatási célelérést. Az intézménybe való többszemponútú beágyazottság viszont támogató hatással bír, a kampuszhoz kötődő extrakurrikuláris és önkéntes tevékenység segíti az eredményeséget (Pusztai, 2011, Pusztai, 2015).
4. A társadalmi tőkeelmélet alkalmazása közben megállapítottuk, hogy a kampusz integráció-hipotézis –mely szerint a hallgató intézményhez kötődő tanulmányi és társas rendszerekhez fűződő kapcsolatai az ezekben közvetített kultúra tartalma és a tanulmányi pályafutás során kínált hasznosság tekintetében élesen eltérnek a hallgatói karriert kicsorbító, intézményen kívüli kapcsolatokról – ma térségünkben nem erősíthető meg (Pusztai, 2011, Pusztai, 2013).
5. Miközben a plurálissá alakult és lényegében a hallgatók konkrét kisebb-nagyobb intézményi közösségeiben konstruálódó akadémiai kultúra nem minden esetben kínál olyan értékeket, normákat, magatartásmintákat és közösségértelmezéseket, amelyek a többletteljesítmény irányába hatnak, vannak olyanok, akik intézményen kívülre nyúló kapcsolathálójukból profitálva nyernek olyan ösztönző erőt, amely a felsőoktatási

előmenetelhez képes támogatást nyújtani, sőt, a hallgatói kontextusba kanalizálják ezt a kultúrát. Megerősíthető tehát egyes intézményen kívüli közösségek önálló és pozitív hatása a hallgatók valóságkonstrukciójára. Ezek a nemzeti kisebbségi, a vallási és civil közösségekhez való tartozás, szórványosabban a kollégiumi kontextus, a tanulásorientált családi kapcsolatháló és a szoros baráti szövetség, ha a tradicionális akadémiai értékekkel rokon, teljesítményorientált értelmező közösségből hoznak magukkal muníciót. A kisebbségi és a vallási valamint civil közösségekhez tartozás felsőoktatási tanulmányi pályafutásra gyakorolt hatása további finomabb, terepközeli megközelítést alkalmazó kutatásokat, kiemelt figyelmet igényel (Pusztai, 2011, Pusztai, 2013).

6. Lényeges megállapításnak tartjuk, hogy nem elsősorban a nemtradicionális hallgatók aránynövekedése okozza a szemléletváltást a hallgatótársadalom kultúrájában, hanem a hagyományos és az újonnan érkező hallgatói csoportok egymásra hatása. A különböző tradicionális és nemtradicionális hallgatói csoportok magatartását megfigyelve ugyanis megállapítottuk, hogy a hagyományos, magas státusú hallgatóknak az intézményi célok tekintetében való szkeptikussá válása a velük egy kontextusban levő nemtradicionális hallgatókra drasztikus hatást gyakorolt.
7. A többváltozós elemzések az oktató-hallgató kapcsolat elsősorban informális oldalra irányították a figyelmet. Az oktatók irányában mutatkozó bizalomnak a többi köz- és egyetemi szereplővel szemben tapasztalt előnye kimutatható, s a felsőoktató hatékonysága, mentori hatása egyre meghatározóbb. Ennek legmarkánsabb alkotóeleme az a hallgatói percepció, hogy személyes és szakmai pályafutását legalább egy oktató figyelemmel kíséri. Vizsgálatunk a tantermi kapcsolattartással nem foglalkozott, azonban nyilvánvaló, hogy a felsőoktatók tantermi és tantermen kívüli szerepmegvalósításának alakulására és hatékonyságára a további kutatások során sokkal jobban oda kell figyelnünk (Pusztai, 2011, Pusztai, 2015).

ÖSSZEGZÉS

Jelen tanulmányban a felsőoktatási szocializációelméleteket vizsgáltuk. Arra kívántunk rámutatni, hogy a hallgatói szocializáció és az intézményi hatás fogalomköre többféle elméleti paradigmába helyezve értelmezhető, de nem mindegyik képes magyarázatot adni az intézményi folyamatok újabban felbukkanó vagy sokasodó jelenségeire. Az intézményi hatás strukturalista-funkcionalista alapon nyugvó felfogása szerint a hallgatói szocializáció a tervezett oktatáspolitikai és intézményi célok mentén valósul meg és egy-séges hallgatókép az eredménye. A koncepció egy leszűkített modellje ma is népszerű a szakértők és oktatáspolitikusok körében, s jellemzője az ismétlődő makro-szintű beavatkozásokba vetett reflektálatlan hit. A reprodukciós koncepció pesszimista felsőoktatás-képe ennek pont az ellenkezője. A reprodukciós elmélet a hatalmi struktúrák átörökítésének kényszerei hatására alakuló hallgatóval számol, akinek felsőoktatási szocializációját és eredményességét predesztinálja, hogy az objektív társadalmi struktúrák inkorporált

változatát magában hordja, az intézmény tehetetlen. A rekonstrukciós paradigma hiányossága, hogy figyelmen kívül hagyja az egyének intencionális orientációit, mert vagy a voluntarista teleológiát vagy a konfliktuselméleti paradigmán nyugvó társadalmi osztály-meghatározottságot tartja döntő mozgató elvnek, s nem tulajdonít jelentőséget a hallgatói sokféleségnek, az egyén önálló döntéseinek, s a konkrét társadalmi kapcsolathálók szerepét végképp figyelmen kívül hagyja a döntések kialakulásában. A szimbolikus interakcionizmus a hallgatói szocializációs folyamat egyéni megvalósulásainak cizellált kitapintására törekszik, ám individuum-központúsága, szituációkhoz kötöttsége miatt oktatáspolitikai szempontból feldolgozhatatlan, az oktatáskutatás számára nehezen kezelhető, töredezett képet alkot a folyamatról. A tanulmányban bemutatjuk a kapcsolathálózati strukturalista megközelítés alkalmazását és összegeztük az erre támaszkodó legfontosabb kutatási megállapításainkat. Munkánk legfontosabb elméleti eredményének azt tartjuk, hogy a felsőoktatás-kutatásban forgalomban levő, alkalmatlan hallgatóképek mellett a konkrét intézményi realitásokban lezajló sokszínű folyamatot egységes és konzekvens fogalmi rendszerben leírni képes megközelítést alkottunk, s rámutattunk a felsőoktatási társas környezet olyan jellemzőire, amelyek az intézményi hatás igen befolyásos és messzeható tényezői.

FÜGGELÉK

A hallgatói szocializáció folyamata és tényezői a tárgyalt paradigmákban

| | Rekonstrukciós | | Konstruktivista | |
|----------------------|---|---|---|---|
| Elméleti alap | Strukturalista-funkcionalista | Kritikai, konfliktuselméleti | Szimbolikus interakcionista | Kapcsolathálózati konstruktivista |
| Folyamata | Lineáris modell, lezárható periódus, intencionális | Akkulturáció (reedukáció/dekulturáció) | Alkufolyamat, pillanatnyiség | Relációs és kulturális beágyazottság a stabilitás függvénye |
| Lényege | Teleologikus, a társadalmi normák tervszerű rekonstrukciója | Teleologikus, a társadalom hatalmi struktúrájának reprodukciója | Individuális interpretációk | Kontextusfüggő interpretációk interakciója eredményezi az egyedi intézményi hatásokat |
| Hallgató | A folyamat tárgya, passzív bekapcsolódó | Osztályhabitus által determinált diszpozíciók | Alany, produktív innovátor | Hallgató és intézményen kívüli és belüli kapcsolathálójának közös aktivitása |
| Eredmény | Egységes eredmény | Osztályfüggő eredmény | Individuális orientációk, töredezettség | Kontextusfüggő: értelmező közösségekben születik |

| | | | | |
|------------------|--|---|--|--|
| Környezet | Makroszint: oktatáspolitikai, gazdasági voluntarizmusa | Intézményben reprezentálódó hatalmi viszonyok | Mikrokönyvezetek, pillanatnyi interakciók, szituativitás | Kapcsolathálókból való beágyazottság (kohézió, multiplexitás, interpretációk tartalma) |
|------------------|--|---|--|--|

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Adam, S. (2006): „An Introduction to learning outcomes: a consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area”. In: Froment, E., J.Kohler eds.: *EUA Bologna Handbook*. Berlin: Raabe Verlag. B. 2.3-1.
- Altbach, P. G. (2009): „Introduction”. In: Ludeman, R. B., Osfield, K. J. eds. *Student Affairs and Services in Higher Education: Global Foundation Issues and Best Practices*. International Association of Student Affairs and Services (IASAS) XIII–XIV.
- Arcidiacono, P., S. Nicholson (2005). „Peer effects in medical school”. *Journal of Public Economic*. Vol. 89. No. 2–3. 327–350.
- Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. Bristol: Open University Press.
- Bocsi V. (2014). „A hallgatói eredményesség habituális háttere. Pusztai G., K. Kovács Kiérdemélyes a felsőoktatásban? Nagyvárad-Budapest: Partium Press-Új Mandátum
- Bourdieu, P. (1988): *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P., J. C. Passeron (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bryson, C., L. Hand (2007). „The role of engagement in inspiring teaching and learning.” *Innovations in Teaching and Education International*, 44. 4. 349-362.
- Chen, T.-M., G. A. Barnett (2000): „Research of international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995”. *Higher Education*. Vol. 39. No. 4. 435–453.
- Clark, B. R. (1960). „The “Cooling-Out” Function in Higher Education”. *The American Journal of Sociology*, 65. 6, 569-576.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley, CA: University of California Press
- Clark, B. R., M. Trow (1966): „The Organizational Context”. In: Newcombe, T. M., E. K. Wilson eds. *College Peer Groups*. Chicago: Aldine. 17-70.
- Cohen, M. D., J. G. March, J. P. Olsen (1972). „A Garbage Can Model of Organizational Choice”. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 17. No. 1. 1-25.
- Coleman, J. S. (1988). „Social Capital in the Creation of Human Capital”. *American Journal of Sociology*. Vol. 94. S95-120.

- Dippelhofer-Stiem, B. (1986). "How to measure university environment? Methodological implications and some empirical findings". *Higher Education*, 15. 5. 475-495.
- Engler, S. (2006) "Studentische Lebensstile und Geschlecht". In: Bremer, H., A: Lange-Vester eds.: *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: die gesellschaftlichen*. Wiesbaden: VS Verlag Für Sozialwissenschaften. 169-186.
- Fényes H., I. Szabó (2014). *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. Debrecen: University Press
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Cambridge: Harvard University Press.
- Hammack, F. M. (2002). „Higher Education“. In: Levinson, D. L. (ed.): *Education and Sociology*. New York-London: Routledge Falmer. 321-329.
- Hrubos I. (2002). „Differenciálódás, diverzifikálódás és homogenizálódás a felsőoktatásban“. *Educatio*. Vol. 11. No. 1. 96-106
- Hrubos I. (2005). „A peregrinációtól az európai felsőoktatási térségig“. *Educatio* Vol. 14. No. 2. 33-243
- Hrubos I (2014). „Expanzió határok nélkül“. *Educatio* Vol. 23. No.2. 205-215.
- Huber, L. (1991). „Sozialisation in der Hochschule“. In: Hurrelmann, K., D. Ulich eds. *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag S. 417-441.
- Hurrelmann, K., D. Ulich eds. (2001) *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag S.
- Jancsák Cs. (2011). „Az ifjúságkutatás nemzetközi tendenciái“. In: Bauer B., A. Szabó eds. *Arctalan nemzedék*. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 315-329.
- Kim, D. H., B. Schneider (2005). „Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education“. *Social Forces*. Vol. 84. No. 2. 1181-1206.
- Kiss, G. (2008). „The Relationship between the New Trends of Socialization and the Results of Differentiated (Educational) Tasks of Educational Institutions.“ In: Pusztai, G. ed. *Religion and Values in Education in Central and Eastern Europe*. Debrecen: Center for Higher Education Research and Development. 91-105.
- Kozma T. (1993): „A Professzorok háza“. *Educatio*, 2. 3, 433-442.
- Kozma T. (2010): „Expanzió“. *Educatio* 19. 1. 7–18.
- Kozma, T. (1998). „Expanzió“. *Educatio*, 7. 1. 5–18.
- Kozma, T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest: Új Mandátum.
- Marginson, S., G. Rhoades (2002). „Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic“. *Higher Education*. Vol. 43. No. 3. 281-309.
- Neave, G. (1998). „The Evaluative State“. *European Journal of Education*. Vol. 33. No. 3. 265–289
- Parsons, T., G.M. Platt, N.J. Smelser. (1973): *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.

- Pascarella, E. T., P. T. Terenzini (2005). *How College Affects Students. A Third decade of research.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Perna, L. W., M. A. Titus (2005). „The Relationship between Parental Involvement as Social Capital and College Enrollment: An Examination of Racial/Ethnic Group Differences”. *The Journal of Higher Education.* Vol. 76. No. 5. 485-518.
- Pusztai G. (2015). *Pathways to success in higher education.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón.* Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest: Új Mandátum.
- Pusztai, G. (2012). „Hallgatói vallásosság és felsőoktatási beágyazottság”. In: Földvári M., G.D. Nagy eds. *Vallás a keresztény társadalom után: Tanulmányok Tomka Miklós emlékére.* Szeged: Belvedere Meridionale, 229-253.
- Pusztai, G. (2013). „A felsőoktatás munkára felkészítő szerepe a hallgatók értelmezésében”. In: Kun, A. I., I. Polónyi eds. *Az Észak-Alföldi régió helyzete: Képzés és munkaerőpiac.* Budapest: Új Mandátum. 9-29.
- Pusztai, G. Cs. Szabó (2008). „The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring the Higher Education in Hungary”. *European Education.* Vol. 40. No. 2. 85-103.
- Reay, D., G. Crozier, J. Clayton (2009). „Strangers in Paradise?: Working-class Students in Elite Universities”. *Sociology.* Vol. 43. No. 6. 1103-1121.
- Sacerdote, B. (2001). „Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Room –mates”. *Quarterly Journal of Economics.* Vol. 116. No. 2. 681-703.
- Somlai P.(1997). *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata.* Budapest: Corvina
- Sörös A. (2012). „A szélsőjobb oldali egyetemisták mint virtuális csoport”. In: Dusa Á., K. Kovács, Zs., Márkus, Sz. Nyüsti, A., Sörös eds. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Debrecen: Debrecen University Press 191–218.
- Szabó I (2012). „Az egyetem mint szocializációs színtér”. In: Dusa Á., K. Kovács, Zs., Márkus, Sz. Nyüsti, A., Sörös eds. *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I.* Debrecen: Debrecen University Press, 13-36.
- Szczepanski, J. (1969). *A felsőoktatás szociológiája.* Budapest: Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Szolár, É. (2011): „The Bologna Process: the Reform of the European Higher Education Systems”. *Romanian Journal of European Affairs* Vol. 11. No. 1. 81-100.
- Tierney, W. G. (2000). „Power, identity and dilemma of college student departure”. In: Braxton, J. M. ed. *Reworking the student departure puzzle.* Nashville: Vanderbilt University Press. 213-235.
- Tomusk, V. (2014). „The Monolithic Un-intentionality of Higher Education Policies: On the Continuing Importance of Karl Marx, Joseph Stalin and the Minor Classics Less Known”. In: Zgaga, P., U. Teichler, J. Brennan eds. *The Globalisation Challenge for*

- European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weidman, J. C., D. Twale, E.L. Stein (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?* San Francisco: Jossey-Bass
- Weidman, J. C.–, E.L. Stein (2003). „Socialization of Graduate Students to Academic Norms”. *Research in Higher Education*, 44. 6, 641-656.
- Winston, G., D. Zimmermann (2004). „Peer Effect in Higher Education”. In: Hoxby, C. ed. *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay For It?* University of Chicago Press. 395-423.
- Zgaga, P., U. Teichler, J. Brennan eds. (2014). *The Globalisation Challenge for European Higher Education. Convergence and Diversity, Centres and Peripheries.* Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Zinnecker, J. (2006). „A fiatalok a társadalmi osztályok terében”. In: Gábor K., Cs. Jancsák eds. *Ifjúságszociológia.* Szeged: Belvedere. 69-95.

ABSTRACT

What is the significance of the social capital concept in higher education research?

We had had the opportunity to learn several new expressions during the past two and half decades in connection with the transformation of higher education, such as the expansion of participation, the Bologna reform as well as the concept of public funding and tuition fee. In recent years the questions of lifestyle and workloads of students, freshman camp programs, activity of student associations were added to the public discussion and became important topics. Politicians and researchers could not explain the new phenomena based on the macro-level theories about the whole system. In our study we offer an interpretation of the process of student socialisation, to help those who want to understand the campus life. In the present work we wish to compare the four theories which discuss the student socialisation, the structural functionalism, the reproduction theory, the symbolic interactionism and the social network constructivism. Our reflections and remarks were based on our detailed data analysis, which in recent years we have published.

Tózsér Zoltán

RÉSZIDŐS HALLGATÓK HATÁROKON INNEN ÉS TÚL

BEVEZETÉS

A vizsgálatban a „Partium” régió részidős képzésben tanuló hallgatóinak oktatásszociológiai vizsgálatát végezzük. A kutatás fő indítéka annak igazolása, illetve cáfolása, hogy vajon igaz-e az a szakirodalmi kijelentés (pl. Blaxter et al., 1996, Correia és Sarmiento, 2005, Eliot és Brna, 2009, Kerülő, 2008, 2009a, 2009b, 2010, Török, 2006a, 2006b), hogy a felnőttek tanulása munkaorientált, munkaerő-piaci célok megvalósítását szolgálja. Ugyanis a felnőttkori tanulás feltételezésünk szerint nem csupán anyagi érdek által vezérelt, noha sok esetben ennek kiemelten fontos a szerepe.

Ezt a kérdést több szempontból, több tanulmány formájában vizsgáltuk: elsőként szakirodalmi áttekintést végeztünk (Tózsér, 2012, 2014e), vizsgáltuk a részidős hallgatók szociokulturális és szociodemográfiai háttérét (Tózsér, 2013b), az intézményválasztási döntéseiket (Tózsér, 2013a), a felsőfokú tanulás indítékait (Tózsér, 2014c), és akadályait (Tózsér, 2014a), az oktatási részvétel finanszírozási kérdéseit (Tózsér, 2014b), valamint a továbbtanulási aspirációkat (Tózsér, 2014d).

Ebben az esettanulmányban a magyarországi és a határon túli felsőoktatási intézmények részidős hallgatóit hasonlítjuk össze a felsőoktatási részvétel megfontolásai és akadályozó tényezői, illetve az intézményválasztási szempontok szerint. Azt feltételezzük, hogy a vizsgált intézményekben a felsőfokú tanulás ösztönző és akadályozó, valamint intézményválasztási tényezői mentén eltérések lesznek kitapinthatók a határon inneni és túli hallgatók között, mivel a határon túli részidős hallgatók eltérő társadalmi háttérrel rendelkeznek. Ezért röviden utalnunk kell a határon inneni és túli hallgatók demográfiai és szociokulturális háttérére. Előtte viszont röviden kitérünk a vizsgálat módszertani jellemzésére.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A vizsgálatot két határon inneni (Debreceni Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) és három határon túli (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Babeş-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Partiumi Keresztény Egyetem)

felsőoktatási intézmény részidős képzésein hallgatók körében végeztünk. Az öt intézményből összesen 1.232 hallgató adott választ a kérdésekre (n=1232). Az adatok tisztítását követően egyesítettük az adatbázisokat az elemzésekhez. A vizsgálat eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak.

A vizsgálat során gyűjtött adatokat 18.0 SPSS statisztikai programcsomaggal elemeztük. Az elemzések során leíró statisztikákat készítettünk (gyakoriságok, átlagok stb.) hipotézis vizsgálatokat végeztünk (kereszt táblák, t-próbák és variancia-analízisek).

A részidős hallgatók motivációs, akadályozó és intézményválasztási döntéseinek elemzéséhez 4 fokú Likert-skálát alkalmaztunk (1=egyáltalán nem, 2=egy kicsit, 3=nagymértékben, 4=döntően). A szemléletesség és a további elemzések könnyítése érdekében a válaszokat 100 fokú skálára vetítettük²³⁴: egyáltalán nem=0 pont, egy kicsit=33 pont, nem tudja=50 pont, nagyrészt=67 pont, döntően=100 pont.

A határon inneni és túl részidős hallgatók összehasonlítását az egyes itemekre adott átlagokra alapoztuk és ezek alapján tudtuk összevetni a magyarországi és határon túli intézményekben tanulók tanulási indítékait. A táblázatokban csak a szignifikánsan különböző értékeket jelenítettük meg magyarországi és határon túli bontásban, valamint a kétféle adat közti eltérést, továbbá a kétmintás t-próba és valószínűség értékét.

A határon inneni és túli eredmények összevetése során is százalékos értékeket jelenítettünk meg. Tettük ezt abból a megfontolásból, hogy éppen a nagyon eltérő elemszámok miatt indokolt a százalékos adatok közlése, bár el kell ismerni, ezek becslési bizonytalansága csakugyan nagy.

A MINTA SZOCIOKULTURÁLIS JELLEMZŐIRŐL RÖVIDEN

A szemléletesség, és a könnyebb áttekinthetőség érdekében a határon inneni és túli hallgatók szociokulturális és szociodemográfiai háttérét táblázatos formában hasonlítjuk össze (1. táblázat). A „Partium” magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben tanuló részidős hallgatói eltérő társadalmi háttérrel vesznek részt a felsőoktatásban.

A határon inneni és túl tanulók jellemzőek nők; előbbieik átlagosan 32, utóbbiak 26 évesek. Állampolgárságukat tekintve a határon túliak jellemzően ukrán és román hallgatók, illetve kettős állampolgárok, viszont nemzetiségüket, identitásukat tekintve a többségük magyarnak vallotta magát. Családi állapotukat tekintve nagyjából minden 2. válaszadó (55%) egyedülálló és csak egyharmaduk házas (31%). Ez a jellemző a

²³⁴ A többváltozós elemzések miatt valamiképpen kezelni kell a részleges adathiányokat (nem mindenki nyilvánított mindem itemnél egyértelmű véleményt). Itt azt a megoldást választottuk, hogy a „nem tudom” válaszokat a képzett skálák közepére raktuk (50 pont). A megfontolás itt az volt, a válasz bizonytalanság erősebb elfogadása az itemnek, mint az udvarias nemnek számító „kicsit” válasz. Ezt a feltevést igazolja, hogy a korrigált skálák elemzése során azt találtuk, hogy ezeknek erősebbek a korrelációik a validáló változókkal, mint a korrigálatlan skáláknak (és kisebb elemszámú). Eljárásunkról tehát azt mondhatjuk: ez a korrekció egyáltalán nem rontotta a skálák validitását, sőt inkább javította. Ráadásul a részleges adathiányokat is egyszerűen, és azonosan tudtuk kezelni minden hasonló változónál.

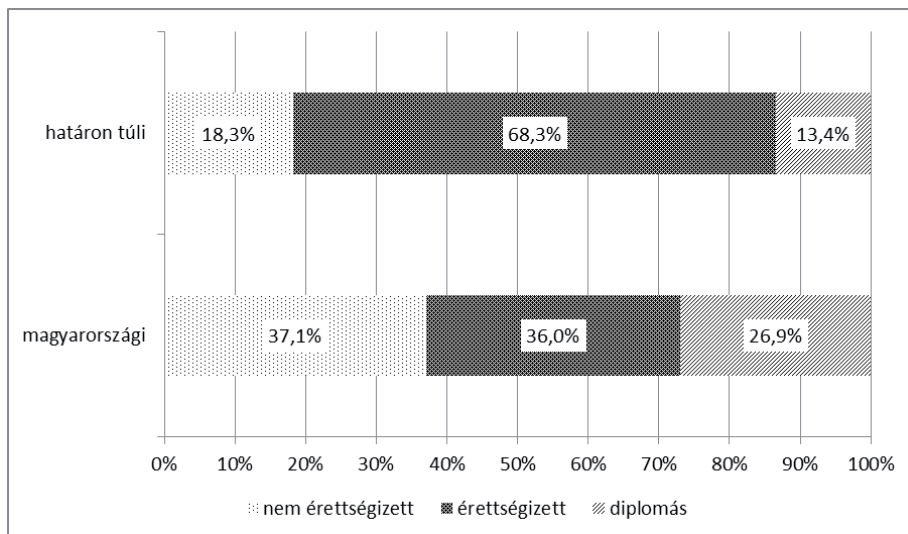
minta életkori sajátosságaival magyarázható. A családi állapot és az életkor úgy függ össze, hogy minél idősebb valaki, annál nagyobb mértékben él házasságban, illetve vállal gyermekket. Fordítva is igaz, a fiatalabbak körében találjuk a legnagyobb arányban az egyedülállókat. A gyermekvállalás a magyarországi hallgatókra jellemző nagyobb mértékben, mivel az ő átlagos életkoruk magasabb. A Diplomás Pályakövetés Rendszer (DPR) szerint a frissdiplomások 62,9%-a egyedülálló, egyharmaduk házas (32,8%), 3,9% elvált, és 0,5% özvegy (Fónai et al., 2012). Itt tehát nagyok a különbségek a két csoport közt, de ez valószínűleg annak tudható be, hogy a DPR vizsgálatban a hallgatók többsége nappali tagozatos hallgató volt.

1. táblázat: Határon inneni és túli hallgatók összehasonlítása (%-ban)

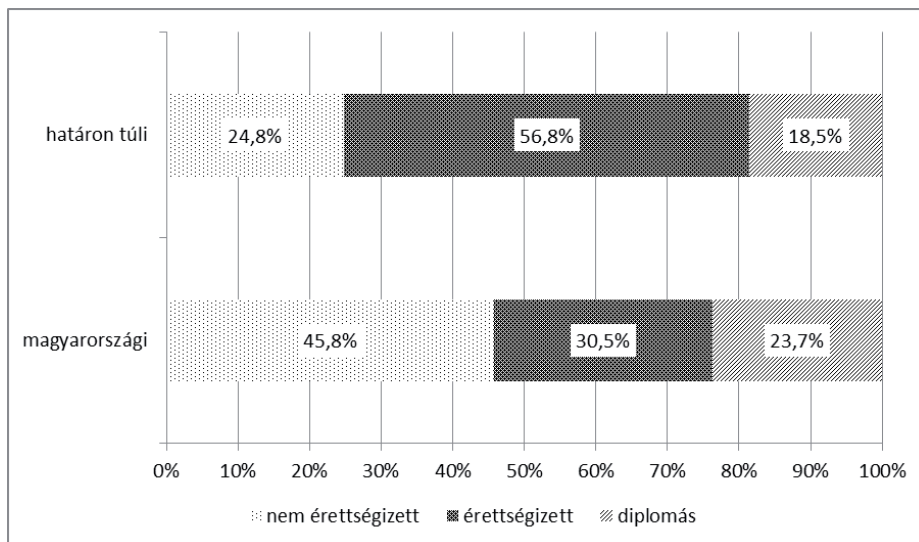
| Az anya iskolai végzettsége | magyarországi | határon túli |
|------------------------------------|----------------------|---------------------|
| nem érettségizett | 37,1 | 18,3 |
| érettségizett | 36,0 | 68,3 |
| diplomás | 26,9 | 13,4 |
| Az apa iskolai végzettsége | magyarországi | határon túli |
| nem érettségizett | 45,8 | 24,8 |
| érettségizett | 30,5 | 56,8 |
| diplomás | 23,7 | 18,5 |
| Diplomával való rendelkezés | magyarországi | határon túli |
| diplomás | 48,6 | 30,5 |
| nem diplomás | 51,4 | 69,5 |

A magyarországi és határon túli hallgatók körében az **anyák legmagasabb iskolai végzettségét** összevetve (1. ábra) arról árulkodnak az adatok, hogy az érettségivel nem rendelkezők aránya Magyarországon 37%, míg határon túl ez az arány 18%. A középfokú, érettségizett anyai háttérrel felsőoktatásban részidős hallgatóként tanulók eloszlása, aránya viszont igen érdekes képet fest: míg Romániában és Ukrajnában a középfokú, érettségizett háttérű anyai háttér a jellemző legnagyobb mértékben (68%), addig hazánkban az érettségizett háttérűek (36%) és a felsőfokú végzettségűek (27%) jellemzőek leginkább. Igen nagy az eltérés a hazai és „Partiumi” részidősek közt a felsőfokú anyai háttér szempontjából: míg a hazai intézményekben a tanulók 27%-a rendelkezik diplomás anyai háttérrel, addig ez a határon túliak körében csak nagyjából minden 10. hallgató (13%).

1. ábra: Az anya iskolai végzettségének a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



2. ábra: Az apa iskolai végzettségének a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



Az **apák legmagasabb iskolai végzettségét** tekintve (2. ábra) alapfokon ugyanaz a trend olvasható ki az adatokból: azaz míg a hazai intézményekbe járók 46%-a rendelkezik nem érettségizett apákkal, addig ez a határokon túl csak körülbelül minden 4. hallgatóról (25%) állapítható meg. Az érettségizett apai háttérűknél már megfordulnak a trendek: itt az látszik, hogy a külföldön tanulók több mint fele (57%) érettségizett apai

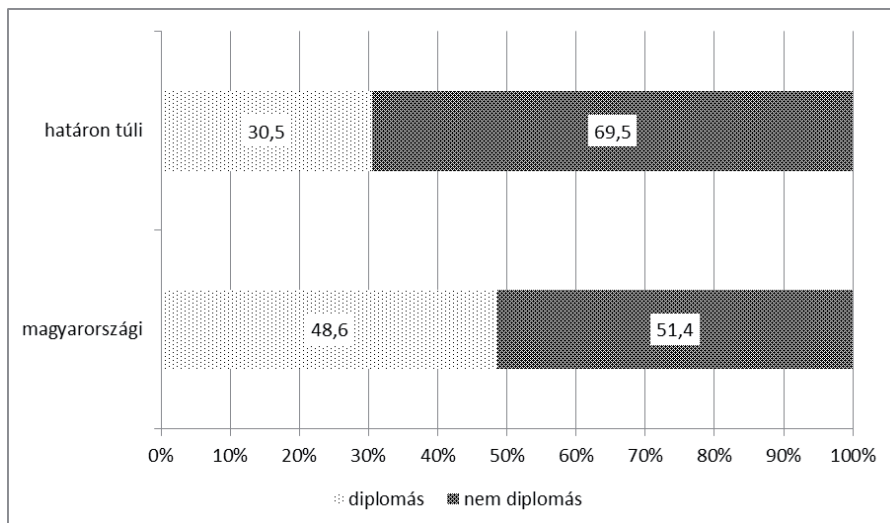
háttérrel érkezett a felsőoktatásba, míg a hazaiaknál ez csak nagyjából minden 3. hallgatóra (31%) igaz. Középfokon tehát egyértelműen a Romániában és Ukrajnában tanuló részidős hallgatók vezetnek az apák legmagasabb iskolai végzettségének szempontjából. Felsőfokon azonban ez a helyzet megváltozik, mivel itt már a Magyarországon tanulók sokkal előnyösebb helyzetéről számolhatunk be. Ugyanis a hallgatók közül nagyjából minden 4. hallgató (24%) diplomás apával rendelkezik, míg a határon túli részidősöknél ez az arány 19%. A hazai és a külföldi részidős hallgatók szüleinek legmagasabb iskolai végzettsége menti különbségek erősen szignifikánsak ($p < 0,000$) mind az anya, mind az apa legmagasabb iskolai végzettsége mentén.

A **szülők iskolai végzettsége** szempontjából a hazai hallgatók vannak előnyösebb szempontból: itthon magasabb a diplomás anyával és apával rendelkezők aránya. A Beregszászon, Szatmárnémetiben és Nagyváradon tanulók jellemzően középfokú iskolai végzettségű szülői háttérrel rendelkeznek. Mindhárom intézményben az anyák rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel. Ezzel áll összefüggésben, hogy a hazai hallgatók magasabb arányban diplomások, mint a „Partiumi” intézmények felnőttjei.

Érdeemes megemlíteni, hogy a Debreceni Egyetem hallgatóinak társadalmi háttérét vizsgálva Pusztai (2013) arra az eredményre jut, hogy a hallgatók édesapjának 8,2%-a, míg édesanyjának 7,9%-a mindössze az általános iskola nyolc osztályát fejezte be. Az apák 32,3%-a rendelkezik szakmunkás bizonyítvánnyal, míg az anyáknál ez az aránya csak 16,3%. Csak az apák 1/3-a jut el a középfokú végzettségig (11,6% szakközépiskola, 22,8% gimnázium), és mindössze egynegyedük rendelkezik felsőfokú végzettséggel (10,6% főiskolán, 14,4% egyetemen). Középfokon az anyák magasabban iskolázottabbak, mivel 43,1%-uk érettségizett (15,3% szakközépiskolában, míg 27,3% gimnáziumban). A diplomás az anyák aránya viszont csak 32,3% (19,7% főiskolai, 13% egyetemi végzettségű). (Pusztai, 2013).

A **diplomások és nem diplomások** arányának összehasonlítása (3. ábra) során az látszik, hogy a hazai intézményekben közel 20%-kal magasabb arányban rendelkeznek diplomával: tehát, míg magyarországi intézmények közel felének (49%) már van a tarsolyában valamilyen diploma, addig ez a határon túliak 31%-ról mondható el. A hallgatók közti különbségek ebből a szempontból erősen szignifikánsak ($p < 0,000$). Érdeemes hozzátenni továbbá, hogy a beregszásziak mindössze 11%-a diplomás, míg a szatmárnémetieknél ez az arány ennek több mint a háromszorosa, 37%. A nagyváradai felnőtteknek többsége (77,8) már diplomás, és csak 22,2% nem rendelkezik még diplomával. Az intézmények közti eltérés egyébként a debreceni és a nyíregyházi hallgatók között is megvolt ugyanis, míg az egyetemre járók közel 60%-a, míg a főiskolán tanulók 35%-a diplomás.

3. ábra – Diplomások, nem diplomások a magyarországi és a határon túli intézményekben (%-ban)



A FELSŐFOKÚ TANULÁS INDÍTÉKAI

A felsőfokú tanulás munkahelyi ösztönző tényezői (2. táblázat) közül a határon inneni és túli részidős hallgatók közt a legnagyobb eltérést a munkahelyi kötelező továbbképzés (-24 pont), a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelés (-16 pont), a munkahely megtartása (-10 pont) és a nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell (-9) elnevezésű itemeknél találjuk. Vagyis, a határon túli intézményekben tanulóknál sokkal fontosabb tanulásra készítő tényező a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés, a munkahelyi továbbképzések, valamint a munkahely megtartására és megszerzésére való törekvés, mint a magyarországi részidősek körében. Másfelől a Debrecenben és Nyíregyházán tanulóknál pont azt találjuk, hogy a munkahelyváltás, az új munkahely és új pozíció megszerzése a hangsúlyos leginkább, mivel az itteni átlagok 11, illetve 12 ponttal magasabbak a határon túli hallgatók átlagaival. Vagyis, tehát míg a határainkon túl tanulóknál a tanulást főként a munkahely megtartása és az elhelyezkedés lehetősége, valamint a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés és a munkahelyi kötelező továbbképzések indukálják leginkább, addig a hazai intézményekben a már meglévő munkahelyi pozíció megerősítésén, stabilizálásán, illetve új munkahely megszerzésén van a hangsúly.

2. táblázat: *A felsőfokú tanulás munkahelyi tényezői határon innen és túl*

| A felsőfokú tanulás munkahelyi tényezői | magyarországi | határon túli | eltérés | t= | p= |
|---|---------------|--------------|---------|--------|------|
| a munkahelyen kötelező a továbbképzés | 13 | 37 | -24 | 4,594 | ,000 |
| a munkahelyemen ez egy ki nem mondott elvárás | 17 | 33 | -16 | -3,714 | ,000 |
| csak így tarthatom meg a munkahelyemet | 14 | 24 | -10 | 2,098 | ,040 |
| nincs munkahelyem, az elhelyezkedéshez kell | 25 | 34 | -9 | 2,096 | ,036 |
| csak így van esélyem új munkahely megszerzésére | 57 | 46 | 11 | 2,157 | ,031 |
| csak így szerezhettek új pozíciót a munkahelyemen | 37 | 25 | 12 | 2,508 | ,015 |

A tanulás, a felsőoktatási részvétel egyéni, személyes megfontolásai (3. táblázat) mentén is különbségek rajzolódnak ki a határon inneni és túli hallgatók közt: a korábbi iskolai élmények, tapasztalatok a határon túli hallgatókat sokkal nagyobb mértékben ösztönzik a tanulmányokban, mint a hazaiakat. Szintén a határokon túl tanulónál jellemző nagyobb mértékben az, hogy a felsőfokú tanulmányokat valamilyen életeseemény (válás, költözés, munkahelyváltás stb.) indukálta. A diplomaszerzés általi presztízsteremtés azonban nagyobb mértékben a magyarországi hallgatók sajátja, noha tudjuk, hogy ők magasabb arányban rendelkeznek diplomával, mint a határon túliak. Ennek ellenére, a Debrecenbe és Nyíregyházára járóknak sokkal fontosabb, hogy társadalmi presztízst, elismertséget szerezzenek a diploma révén, mint a határon túliaknak. Viszont, ehhez hozzá kell tenni, hogy a 100 fokú skálán ennek az itemnek az átlaga 58 pont, illetve 48 pont, tehát végső soron mindegyik intézmény hallgatója számára fontosnak tekinthető a presztízsszerzésre való törekvés.

3. táblázat: *A felsőfokú tanulás egyéni, személyes tényezői határon innen és túl*

| A felsőfokú tanulás egyéni, személyes tényezői | magyarországi | határon túli | eltérés | t= | p= |
|--|---------------|--------------|---------|-------|------|
| a korábbi kedvező iskolai élmények ösztönöznek | 45 | 61 | -16 | 4,338 | ,000 |
| jelentős életeseemény miatt | 28 | 37 | -9 | 2,009 | ,049 |
| presztízst tudok szerezni | 58 | 48 | 10 | 2,208 | ,031 |

A részvétel társas, közösségi ösztönzőit tekintve (4. táblázat) a legnagyobb különbség a magyarországi és határon túli hallgatók között annak érzékelése mentén van, hogy a diploma általános társadalmi elvárássá kezd válni. A határon túliak ezt sokkal magasabbra értékelik, mint a magyarországiak, s ebben valószínűsíthetően az is szerepet játszik, hogy a külföldön tanulók kisebb arányban diplomások. Szintén nagy az eltérés (20

pont) a csoportban, közösségben vagyok itemnél: ezek alapján úgy tűnik, a csoport, a közösség ereje a határon túliak számára sokkal lényegesebb, mint az itthoni hallgatóknál.

De ugyanígy, a hasonló érdeklődésű emberekkel való társas érintkezés, eszmecserének az igénye szintén Beregszászban, Szatmárnémetiben és Nagyváradon hangsúlyosabb. A diplomaszerezés során a családi minták követése szintén a határon túl fontosabb, bár a szülők iskolai végzettségnek elemzésekor, illetve összehasonlításakor azt az eredményt kaptuk, hogy a hazai hallgatók magasabban iskolázott szülői háttérrel rendelkeznek. Ennek ellenére elképzelhetőnek tartjuk, hogy bár arányaiban kevesebb a diplomás szülői háttérűek aránya a külhoni magyar tannyelvű intézményekben, de a hatásuk erősebb, mint a magyarországi egyetem és főiskola esetében. Szintén a határon túliak javára billen a mérleg a felsőoktatási részvétel során a társas, társadalmi kapcsolatok megújítására törekvés során: vagyis az adatok alapján úgy tűnik, hogy a beregszászi, szatmárnémeti és nagyváradi válaszadók nagyobb mértékben használják a felsőoktatást arra, hogy közben a társas kapcsolataikat megújítsák. Ugyanez a helyzet a felsőoktatási részvétel során a kapcsolatépítés esetében is: itt is a határon túl élők értékelik magasabbra ennek a szerepét a magyarországiakhoz képest. Hasonlóan, a barátok, ismertségi kör mentén is jelentős az eltérés a hazai és külföldi hallgatók közt: itt is határon túli felnőttek értek el magasabb átlagot, vagyis számukra ez a részvétel során fontosabb ösztönző. A társas és közösségi tanulásra ösztönző tényezők közül valamennyi itt megjelenített itemnél a határon túliak adtak magasabb pontszámot, vagyis ez azt jelzi, hogy számukra nagyobb a jelentősége az itt felsorolt szempontoknak, mint a magyarországi intézményekben tanulóknak.

4. táblázat: *A felsőfokú tanulás társas, közösségi tényezői határon innen és túl*

| A felsőfokú tanulás társas, közösségi tényezői | magyarországi | határon túli | eltérés | t= | p= |
|---|---------------|--------------|---------|-------|------|
| úgy érzem, általános társadalmi elvárással kezd válni a diploma, a felsőfokú végzettség | 44 | 66 | -22 | 5,621 | ,000 |
| így csoportban / közösségben vagyok | 29 | 49 | -20 | 4,466 | ,000 |
| hasonló érdeklődésű emberekkel lehetek kapcsolatban | 42 | 59 | -17 | 3,894 | ,000 |
| mindenki diplomás a családban rajtam kívül | 8 | 24 | -16 | 4,515 | ,000 |
| a társas, társadalmi kapcsolatok megújítása, frissítése | 32 | 43 | -11 | 2,677 | ,008 |
| azért, hogy kapcsolatokat építsek, amelyek később tudok használni | 42 | 51 | -9 | 2,052 | ,040 |
| a barátok, az ismeretségi kör hatása, ösztönzése | 18 | 26 | -8 | 2,494 | ,013 |

Végül érdemes hivatkozni *A felsőoktatás szerepe a társadalmi kohézióban* (HERD) című kutatásra is, amelyben Engler (2012) arra az eredményre jutott, hogy a hallgatók körében a legerősebb motivációs tényező a tudásszerzés, a tudásbővítés igénye. Nemeként vizsgálva a kérdést Engler (2012) eltérést is tapasztalt: a nők számára (93,8%) fontosabb

motiváció a tudásszomj kielégítése, mint a férfiaknak (89,8%), de azért ezek nem óriási különbségek. Ugyanakkor, az ezt követő ösztönző tényezők (diplomával könnyebb munkához jutni, jól fizetett állás reménye, elismert) állás szerzése mind a munka világához, a munkapiaci helyzet javításához kapcsolódnak. Tehát a felmérés szerint a felsőfokú továbbtanulásban nagy szerepe van a belső késztetésnek, a tudásgyarapítás vágyának és majd csak ezt követik a munkapiaci pozícióval kapcsolatos megfontolások. Ugyanakkor, Engler (2012) megjegyzi, hogy amikor a hallgatók már közelebb állnak a munka világához, akkor a sorrend megfordul: ilyenkor az olyan megfontolások, mint a szakmai fejlődés és a tudásgyarapítás háttérbe szorulnak. A legerősebb részvételi ösztönző a hallgatók számára a munkapiaci helyzet javítása lesz. Érdekes módon ez a nők számára fontosabb (68,4%), mint a férfiaknak (56%) (Engler, 2012).

A FELSŐFOKÚ TANULÁS AKADÁLYAI

Az akadályozó tényezőknél (5. táblázat) az önbizalomhiány, az öregség érzékelése, a tanuláshoz való visszatérés, illetve a csoportba való beilleszkedés nehézsége, vagyis a pszichés jellegű akadályok leginkább a határon túli felnőttek sajátjai. Ezen kívül a család a határon túliak körében szintén nagyobb mértékben akadályozója a felnőttkori tanulásnak, mivel a gyermek elhelyezésének a nehézsége, a nem támogató családi légkör, az idős vagy beteg családtag ápolása itt a hazai felnőttekhez viszonyítva jobban gátolja az oktatásba történő bekapcsolódást és a diplomaszerezést. Ugyanakkor, hangsúlyozni szükséges, hogy mindezek a nehézségek viszonylag alacsony átlagot értek el a 100 fokú skálán.

A felsőfokú tanulmányok legerősebb akadályozó tényezője a tanuláshoz szükséges idő biztosítása, ezt mind a hazai (61 pont), mind a külföldi (52 pont) felnőttek esetében magas átlagot kapott. Az időtényező, mint a felnőttkori tanulás egyik legfontosabb akadálya a magyarországi intézmények tanulói esetében nagyobb mértékben gátolja a tanulást, mint a határon túliak körében. Ennek feltételezhetően többek között az lehet a magyarázata, hogy a debreceni és nyíregyházi tanulók átlagéletkora magasabb és ezért magasabb arányban is élnek kapcsolatban, illetve házasságban és ezzel összefüggésben többen is rendelkeznek gyermekkel. Másfelől a tanulmányokkal párhuzamos munkavállalás is hazai felnőttek körében gyakoribb és mindezek a tényezők eredményezik azt, hogy a tanulásra fordítható idő kigazdálkodása a magyarországiaknál nehezebb. Ehhez hasonlóan a tandíj előteremtése szintén hazánkban nehezebb, mivel a határon túliak magasabb arányban (44%) tanulnak államilag finanszírozott képzésben, mint az itthoni hallgatók (40%). A munkahelyi feladatok szintén a hazai hallgatóknak okoznak nagyobb mértékben nehézséget a tanulmányok közben.

5. táblázat: A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői határon innen és túl

| A felsőfokú tanulás akadályozó tényezői | magyarországi | határon túli | eltérés | t= | p= |
|---|---------------|--------------|---------|-------|-------|
| Az önbizalomhiány | 19 | 29 | -10 | 3,053 | ,002 |
| A gyermek elhelyezésének nehézsége | 17 | 26 | -9 | 2,047 | ,045 |
| A család nem támogatja a tanulást | 7 | 16 | -9 | 2,728 | ,008 |
| Öregnek érzem magam | 7 | 15 | -8 | 2,740 | ,008 |
| Visszatérés a tanulás világába | 26 | 34 | -8 | 2,111 | ,035 |
| Idős vagy beteg szülő vagy családtag ápolása | 8 | 15 | -7 | 2,288 | ,025 |
| Beilleszkedés a csoportba, új kapcsolatok teremtése | 7 | 12 | -5 | 2,02 | 0,047 |
| A tanuláshoz szükséges idő biztosítása | 61 | 52 | 9 | 2,320 | ,021 |
| A munkahelyi rendes feladataim nehezítik a tanulást | 41 | 30 | 11 | 2,810 | ,006 |
| A tandíj előteremtése | 48 | 33 | 15 | 3,56 | 0,001 |

AZ INTÉZMÉNYVÁLASZTÁSI TÉNYEZŐK

Az intézményválasztási döntések (6. táblázat) során több tényező mentén is nagyok az eltérések a határon inneni és túli hallgatók közt. A legmagasabbra értékelt szempont a képzés magas színvonala, ami az adatok tanúsága szerint sokkal fontosabb a Beregszászban, Szatmárnémetiben és Nagyváradon tanulóknak (75 pont), mint a három hazai intézménybe járóknak (51 pont). Szintén éles különbségek rajzolódnak ki abból a szempontból, hogy valaki a barátairól, ismerőseitől nyerte-e az információkat az adott intézményről, illetve szakról. Ennek is a határon túli egyetem és főiskola esetében nagyobb a szerepe. Ugyanilyen éles a kontraszt az itt végzett hallgatók ajánlása mentén: itt is a határon túliaknál kapott ez a szempont magasabb átlagot. Hasonlóan, azt a szempontot is a külhoniak értékelték magasabbra, ha a szüleik vagy a testvéreik az adott intézményben végeztek. Vagyis, mindezekből az látszik, hogy az intézményválasztás során a barátok, ismerősök, családtagok, volt hallgatók ajánlásának magasabb a szerepe a határon túliaknál intézményválasztás során, mint a magyarországi intézményekben.

Az egyetemi életforma vonzása szintén magasabb arányban csábította a felsőoktatásba a határokon túl tanulókat. Ennek valószínűleg az lehet a magyarázata, hogy ezek a hallgatók fiatalabbak, jellemzően első diplomájuk megszerzésére törekszenek, kevésbé jellemző rájuk a munkavállalás, ezért számukra fontosabb az egyetemi életformába való bekapcsolódás. Bár hozzá kell tenni, hogy ez a beregszászi, szatmárnémeti és nagyváradi tanulónál mindössze 36 pontot kapott a 100 fokú skálán, tehát nem túlzottan erős hatásról beszélhetünk. A hazaiaknál ennek még kisebb a jelentősége (14 pont). Vagyis, az eltérő hallgatói arculat miatt más tényezők játszanak közre az intézményválasztási folyamat során. A határon túliak fiatalabbak, többségben nők, jellemzően első diplomás

képzésre járnak, és körükben sokkal nagyobb a szerepe az ajánlásoknak, illetve az egyetemi, főiskolai életformába való bekapcsolódás lehetőségének.

Szintén, viszonylag nagy eltérés regisztrálható abból a szempontból, hogy az adott képzés meg tudják-e fizetni a hallgatók: ez a határon túliak számára fontosabb szempont, bár érdekes, hogy ők járnak nagyobb arányban államilag támogatott képzésekre, illetve első diplomás képzésre is. Végül, az adott intézményben folytatott korábbi tanulmányok egyértelműen a debreceni és nyíregyházi felnőttek körében fontosabbak, bár ebben biztosan szerepet játszik az, hogy körükben magasabb a diplomások aránya, mint a határainkon túl.

Azt is mindenképpen említeni szükséges, hogy a határon túli hallgatók intézményválasztási döntéseit nagyon nagymértékben meghatározza az anyanyelvük. A hallgatókkal való csoportos beszélgetés során egyértelművé vált, hogy sokan azért választották ezeket az intézményeket, mert nem vagy nem megfelelő szinten beszélnek románul, illetve ukránul, és ezek az intézmények magyar tannyelű képzéseket is kínálnak. De nem pusztán nyelvi kérdésről van szó, hanem identitásról is: a megkérdezett hallgatóknak jelentős része magyarnak vallja magát.

6. táblázat – A felsőfokú tanulás intézményválasztási tényezői

| Intézményválasztási tényezők | magyarországi | határon túli | eltérés | t= | p= |
|--|----------------------|---------------------|----------------|-----------|-----------|
| a barátaimtól, az ismerőseimtől sok jót hallottam róla | 29 | 53 | -24 | 5,687 | ,000 |
| azt hallottam, hogy magas színvonalú a képzés | 51 | 75 | -24 | 6,673 | ,000 |
| az itt végzett hallgatók ajánlották | 15 | 38 | -23 | 5,077 | ,000 |
| az egyetemi életforma vonzott | 14 | 36 | -22 | 5,099 | ,000 |
| ezt a képzést meg tudom fizetni | 33 | 47 | -15 | 3,071 | ,002 |
| a szüleim, a testvéreim is ezen az egyetemen végeztek | 9 | 20 | -12 | 2,756 | ,008 |
| itt tanultam korábban | 26 | 12 | 14 | 3,911 | ,000 |

Végül érdemes megemlíteni, hogy a magyarországi intézmények részidős hallgatói közül átlagban 70% nyilatkozott úgy, hogy a képzés helye befolyásolta az intézményválasztásban, míg ez az arány a határon túli hallgatóknál 60%. Ez nem szignifikáns eltérés a hazai és a külföldi hallgatók között, viszont jelzésértékű különbség.

ÖSSZEFOGLALÁS

Végül is azt feltételeztük, hogy a vizsgált intézményekben a felsőfokú tanulás ösztönző és akadályozó, valamint intézményválasztási tényezői mentén különbségek lesznek kitapinthatók a határon inneni és túli hallgatók között, mivel a határ két oldalán tanuló részidős hallgatók eltérő demográfiai és szociokulturális háttérrel rendelkeznek.

A kutatás eredményeként megerősíthetjük a feltevést, hiszen a felsőfokú tanulás ösztönzői, megfontolásai mentén fontos eltérésekről beszélhetünk a határon inneni és túli hallgatók között. Először is, a munkahelyi ösztönzőknél azt tapasztaltuk, hogy a határmenti intézményekben tanulóknál fontosabb, magasabbra értékelt a munkahelyi kötelező továbbképzés, a munkahelyi ki nem mondott elvárásoknak való megfelelés, valamint az, hogy a diplomához való hozzájutás révén egyáltalán elhelyezkedhessenek a válaszadók. Ezzel szemben, a magyarországi részidőseknél nem elsősorban a munkahely megszerzését célozza a tanulás, hanem a meglévő munkahely megtartását, a pozíció megerősítését, esetlegesen új munkahely vagy új pozíció megszerzését, tehát végső soron karrierépítési törekvéseket. Ezzel áll összefüggésben az is, hogy a magyarországi intézményekben tanulók magasabb arányban diplomások, így számukra a diploma megszerzése nem elsősorban a munkahelyteremtés eszköze, hanem az érvényesülést lehetővé tévő eszköz.

Az egyéni és személyes tényezők kapcsán azt állapítottuk meg, hogy az előzetes iskolai élmények, tapasztalatok, benyomások a határon túli hallgatóknak hatnak erősebben a felsőoktatásba történő bekapcsolódás során. Ugyanígy, az életesemények is itt hatnak nagyobb mértékben. Ettől eltérően, a presztízsteremtés a hazaiaknak fontosabb, noha körükben nagyobb arányban vannak diplomások.

A társas és közösségi jellegű tényezők közül minden szempontból a határon túliak értékelték magasabbra ezeket a szempontokat. Itt úgy tűnik sokkal fontosabb annak érzékelése, hogy a diploma napjainkra egyre nagyobb mértékben és egyre több területen társadalmi elvárás. Szintén fontosabb, hogy a felsőoktatási részvétel során egy azonos érdeklődésű csoport, közösség tagjaivá válhatnak, eszmét cserélhetnek, kapcsolatokat építhetnek, és így megújítják, frissítik a társas kapcsolataikat. Ugyanígy, a barátoknak, ismerősöknek a kedvező hatása is nagyobb mértékben fontosabb a részvétel során, mint a magyarországi intézmények esetében.

A részvétel akadályozó tényezői kapcsán azt találtuk, hogy magasan a legerősebb hátráltató tényező a tanulásra fordítható idő biztosítása, amely a hazai hallgatóknak nagyobb mértékben okoz gondot. Ezen túlmentően azt találtuk, hogy az oktatásban való részvétel pszichés akadályai, valamint a család akadályoztató volta a határokon túl tanulóknál hangsúlyosabb. Ettől eltérően, a magyarországi hallgatók főképpen a munkahelyi feladataikat, illetve az oktatási kiadások előteremtésének nehézségét említették tanulás legfőbb gátjának.

Az intézményválasztást befolyásoló tényezők összehasonítása közül kiugróan magasra értékelték az intézmény kiváló színvonalát, kedvező megítélését mind határon innen és túl. Viszont ennek a határmenti intézményben volt jóval erősebb hatása. Az intézmény, illetve az adott szak ajánlásának szintén a határon túli intézményekben erősebb a szerepe. Ugyanígy, az egyetemi életforma is vonzóbb a fiatalosabb határon túli mintában. Az anyagiak, vagyis a képzés megfizethetősége szintén a határokon kívül tanulóknál fontosabb, noha ők magasabb arányban vesznek részt államilag támogatott képzésekben. Az egyedüli intézményválasztási szempont, amit a hazai hallgatók értékelték magasabbra az a korábban itt folytatott felsőfokú tanulmányok tényező volt. Bár, ez

is könnyen belátható, hiszen a magyarországiak nagyobb arányban rendelkeznek diplomával. A határon túliak jellemzően az első diploma megszerzéséért tanulnak, éppen ezért ennek a tényezőnek kisebb is szerepe az intézményválasztási döntésekben.

MEGJEGYZÉS

A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Blaxter, Loraine–Dodd, Kate–Tight, Malcolm (1996): Mature students markets: an institutional case study. In *Higher Education*. Vol. 31., 187-203.
- Correia, Ana Maria R. – Sarmiento, Anabela (2005): Adult Learners in Higher Education. In *Higher Education Encyclopedia Online*. In: Howard, C. et. al. (Eds). *Encyclopedia of Distance Learning*. (4 Vols.). Hershey Penn: Idea Group Publishing, 72-78.
- Elliot, Lazarte Dely – Brna, Paul (2009): “I cannot study far from home”: non-traditional learners’ participation in degree program. In *Journal of Further and Higher Education* Vol. 33. No. 2. May, 105-117.
- Engler Ágnes (2012): The attitude of men and women in higher education towards higher education. In Zoltán Györgyi – Zoltán Nagy (2012, eds.): *Students in a cross-border region. Higher education for regional social cohesion*. University of Oradea Press, Oradea.
- Fónai Mihály – Puskás Orsolya – Szűcs Edit (2012): A Debreceni Egyetem aktív hallgatói – vélemények és elvárások a képzésről és a munkaerő-piacról, 2010-2011. In Fónai Mihály – Szűcs Edit (2012, szerk.): *A Debreceni Egyetem „Diplomás Pályakövető Rendszerének” főbb eredményei és tapasztalatai 2010-2011*. Debrecen, Debreceni Egyetem.
- Kerülő Judit (2008): A felnőttek tanulási motivációja. In Juhász Erika (szerk.): *Andragógia és közművelődés. Felnőttnevelés, művelődés. Acta Andragogiae et Culturae* sorozat 21. Debreceni Egyetem, Debrecen, 177-186.
- Kerülő Judit (2009a): A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): *A szak- és felnőttképzés – szervezés gyakorlata*. RAABE Kiadó, Budapest.
- Kerülő Judit (2009b): Akkor most tanuljak vagy ne? A tanulási motivációról. In Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktatás. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 263-268.

- Kerülő Judit (2010): A felnőttkori tanulás gondjai és örömei. In Juhász Erika – Szabó Irma (szerk.): Nemzetnevelés – felnőttnevelés – közművelődés. Csokonai Kiadó – Debreceni Egyetem – KultúrÁsz Közhasznú Egyesület. Debrecen.
- Pusztai Gabriella (2013): Hallgatók a Debreceni Egyetemen 2013-ban. Gyorsjelentés az Eurostudent vizsgálatról. Elérhetőség: http://www.vir-dpr.unideb.hu/index.php?pageid=kutatasi_jelentesek (Letöltés dátuma: 2014-07-27).
- Török Balázs (2006a): Az egész életen át tartó tanulás lakossági megkérdezés alapján. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Török Balázs (2006b): Felnőttkori tanulás – célok és akadályok. In *Educatio*. 14. évf. 2. szám, 333-347.
- Tőzsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulmányai In *Iskolakultúra* 2012. január, 89-94.
- Tőzsér Zoltán (2013a): Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében In *Iskolakultúra*, 2013. 7-8. szám. 84-101. Tőzsér Zoltán (2013b): Részidős hallgatók a felsőoktatásban (*Part-time Students in Higher Education*). In *PedActa*. 2013. 3. kötet, 2. szám.
- Tőzsér Zoltán (2014a): Akadályok a felnőttkori tanulásban In *Neveléstudomány* 2014. Megjelenés alatt. <http://nevelestudomany.elte.hu/>
- Tőzsér Zoltán (2014b): Ki fizeti a részidős hallgatók felsőoktatási tanulmányait? In *Educatio* 2014/1. szám. Megjelenés alatt. <http://www.hier.iif.hu/hu/>
- Tőzsér Zoltán (2014c): Mit keresnek a felnőttek az iskolapadban? In *Képzés és Gyakorlat* 2014. május. <http://trainingandpractice.hu/> Megjelenés alatt.
- Tőzsér Zoltán (2014d): Részidős hallgatók továbbtanulási tervei. In *HuCER tanulmánykötet*. Megjelenés alatt.
- Tőzsér Zoltán (2014e): Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idősebb hallgatók körében. In *Iskolakultúra*, 2014. 2. szám, 34–43.

ABSTRACT

This study focuses on the part-time students of five Hungarian speaking higher education institutions in a cross-border territory of Hungary, Romania and the Ukraine ('Partium'). The purpose of the inquiry is to compare part-time learners' motivations and barriers to participation in higher education as well as the decisions concerning the choice of higher education institutions.

The empirical research was conducted in two Hungarian (the University of Debrecen, the College of Nyíregyháza), two Romanian (the Outsourced Institute of the Faculty of Psychology and Educational Sciences Babeş-Bolyai University, Partium Christian University) institutions and one Ukrainian (II. Ferenc Rákóczi Hungarian Teacher Training College of Transcarpathia) higher education institution. The data collected from the questionnaires (n=1232) were analyzed using the SPSS 18.0 statistical program.

We assumed that there must be considerable differences among Hungarian, Romanian and Ukrainian part-time learners in terms of the students' motivations and barriers to participation as well as the reasons for opting for a certain higher education institution. We assumed this because there are considerable differences between the socio-cultural backgrounds of students from Hungary, Romania and the Ukraine.

The research findings suggest that there are significant differences between students from Hungary, Romania and the Ukraine in terms of their motivations and barriers to participation in higher education as well as the factors concerning the choice of higher education institutions. Part-time students in Ukraine and Romania mainly study because they wish to get a job, whereas students in Hungary tend to study for the purpose of keeping their positions and building their careers. The social factors of participation are more important for students in the Ukraine and Romania than for students in Hungary. As for the barriers to participation, the most important factor is the time spent on education and this is a more influential barrier for students from Hungary. The part-time students of all five institutions agreed that the most important factor of opting for an institution is the quality of the education program and the institution's acknowledgement. This, however, was more important for students in Romania and the Ukraine.

KEYWORDS: higher education, adult education, part-time students, regional educational research

V.

**Hátrányos helyzet
és kisebbségi kérdések
az oktatásban**

Helga Andl

SMALL SCHOOLS IN CONTEMPORARY HUNGARY²³⁵

INTRODUCTION

In recent years, the discourse on small schools has come to the foreground again – due to changes in school structures in Hungary and other countries as well. This is not without precedent, especially in education-sociological studies in Hungary, as in connection with the process of districting the problems of small schools have produced a significant literature in the second half of the twentieth century. Authoritative studies discuss the advantages and disadvantages of small schools (see Furray, 1998; Furray, 2009, Györgyi, 2012, Imre, 1997, Imre, 2003, Jankó, 2011, Kistelepülések ..., 2006), and in recent years small schools and small town schools as well as the effectiveness-efficiency-equity ratio system has got into the focus of several studies (cf. Lannert, 2004, Kistelepülések ..., 2006, Váradi, 2008, Lannert et al., 2008, Furray, 2009, Imre, 2012).

If we look at a map of Hungary, in the South-West region, we can see Baranya County; this county's network of schools is in the focus of our research. It's not at all a random choice as the county's school structure is basically made up of small schools: at the beginning of the research in the school year of 2009/2010, primary school education was available in 89 settlements, which is about 30% of the settlements of Baranya County; and out of all, the settlements we can find (member) institutions with less than 150 people in 58 places – 65% of the places providing primary education. Considering this, our questions weigh more than just a scientific problem analysis and develop possible responses, but it's a description of changes directly affecting a social circle and the everyday life (area, settlements, institutions and people who live there), as well as presenting results that can be used in real, local social praxis (action plans, intention declarations, educational programs, etc.). The endangered situation of this institutional circle does not simply lead to school closures but overall (social) structural changes in regions, where – similarly to Baranya County – primary school education is based on small schools. In small schools of Baranya the minority education is quite significant,

²³⁵ This research was supported by the **European Union** and the **State of Hungary, co-financed by the European Social Fund** in the framework of TAMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 'National Excellence Program'.

an analysis – especially on the Roma (Gipsy) minority education – is unavoidable, but it also creates an opportunity to explore the various anomalies and opportunities with formulating relevant education policy proposals.

In the followings, our study is not intended to take a brief synopsis and represent the outcome of each result or interpret the process of a research having been going on for years. In the first unit it is necessary to have a brief overview of the whole research in order to create the context to the thematic unit discussed in present study. Thus, the followings summarize the main objectives of our complex research, and then this paper deals with the typological approach of small schools in Baranya County. The study then discusses a current issue, the possibilities of (re)opening small schools – and focusing on a multilateral approach of this question.

OUTLINE OF A COMPLEX RESEARCH ON SMALL SCHOOLS

The central objectives of the several-year-long research can be captured as follows: small schools, local communities, correlation-system analysis of educational policy directions, concerning especially Baranya County's public school system and schools with low number of students. This actually means a project working on a very broad spectrum with a variety of testing methods, namely:

- typological analysis of small schools in Baranya County;
- a description of changes (taking place in 2006) and their analysis concerning schools with a low number of students, fewer than 150 persons, focusing on processes in Baranya County since 2006.
- assessment of the effects of education policy/legislative changes affecting small schools (as well);
- mapping maintainer/institutional strategies (school closure – sustaining restart); related reasons and motivations, exploration of the results, in particular with the presentations of case studies;
- exploration of the systems in the context of disadvantaged position and the school with low number of students;
- examination of the relation of minority education and small schools;
- a further object of the research is to address the dilemma and the scope of the terms having been used: their history of development, current use-value, scientific and non-scientific (colloquial, technical, legal, education policy and other public) use and their meanings overwriting each other. To do this, the study selects from the Hungarian and international literature, performs a critical review of current texts on the one hand, and builds in a micro-research module that examines the self-definition of terminus of the small school – with the survey method on the other hand;
- the research has been taking place in the field since the beginning, therefore, the case reports and case studies were emphasized during our work, several of them had

scientific publicity: at conferences and in various publications. Our case studies were explorations and interpretations attempting to show the uniqueness as well as its typical feature of each small school, to reveal the strategies along which the institutions and maintainers work, to reveal the school's macro and micro social environment, the real actors of the educational sphere and the proliferating system of relations which merged during the examination of the subjects of the case studies. In this research we carried out school surveys in Hungary and abroad, with various intervals not using strong and continuous research control. With this method, much stronger and more understanding readings have probably come about.

THE TYPOLOGICAL APPROACH OF SMALL SCHOOLS IN BARANYA²³⁶

We have already mentioned our starting point that the educational tasks in Baranya County – in the context of the structure of small villages as well – are carried out typically by small schools.

Table No1: *Number and proportion of villages providing primary education in Baranya County (school year of 2009/2010)*

| Number of villages | | | Number and proportion of villages providing primary education | Out of those villages that provide primary education the number and proportion of villages with a (member) institution with less than 150 students |
|--------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|--|
| Total | Village with 1-500 inhabitants | Village with 501-1000 inhabitants | | |
| 301 | 204 | 47 | 89 / 29,56% | 58 / 65.16% |

Data source: "Baranya County resident population of 1 January 2010" (www.barko.hu) and NEFMI Educational Statistics of 2009.

Our data clearly show that the structural pillars of Baranya's public education are the small schools with less than 150 students and their villages with typically 501 to 1000 inhabitants. This is the size of the settlements that still have the potential to become the real small-centres of the neighbouring small-villages (Table No1-2).

²³⁶ Cf. Andl, 2012

Table No2: The number of places providing primary school education with less than 150 students in the settlements of various sizes in Baranya County (school year of 2009/2010)

| Inhabitants of the village (persons) Number of students (persons) | 1-500 | 501-1000 | 1001-2000 | 2001-5000 | Over 5000 | Total (percentage) |
|--|---------------|---------------|---------------|-----------|--------------|--------------------|
| 1-50 | 6 | 7 | 1 | 0 | 2 | 16 (25.4%) |
| 51-100 | 3 | 11 | 3 | 0 | 0 | 17 (27%) |
| 101-150 | 2 | 13 | 10 | 0 | 5 | 30 (47.6%) |
| Total (percentage) | 11 (17.5%) | 31 (49.2%) | 14 (22.2%) | 0 (0%) | 7 (11.1%) | 63 (100%) |

Data source: "Baranya County resident population of 1 January 2010" (www.barko.hu) and NEFMI Educational Statistics of 2009.

The education statistics show a specific link between the population of the settlements and the presence of small schools. We can see that the largest number of small schools can be found in the villages with a population of 500-1000 people, there is a little difference between villages with lower or slightly higher number of inhabitants (1000-2000 people). Villages with a population of 2000-5000 people usually have one school which shows a relatively high number of students due to its population, that is why we cannot find a small school there. In case of settlements with over 5000 inhabitants the presence of small schools can be explained in many ways: primarily there are more schools there, and mostly the school is located on the outskirts of the town, or the institution is not maintained by the state. Based on our experience, small schools can be found in the peripheral areas of the settlements or they are not run by the local government or (since 2013) state institutions (church, foundation).

Educational statistics show – in addition to local determination – the more specific elements that formulate the typology of small schools in Baranya. (Data source: NEFMI Education Statistics, 2009)

- The main characteristic of schools being examined is the large-scale presence of disadvantaged students. In Baranya County in the school year of 2009/2010 nearly 40% of primary school students were disadvantaged, and nearly 14% were multiply disadvantaged. In case of institutions with more than 150 students, the indicators are 35.45% and 10.71%, while schools with less than 150 students, data show a significant difference (56.54% and 25.74%).

- The other main specialty of the small schools in Baranya is the presence of minority education. The composition of the population in Baranya County, the large-scale presence of minorities has an impact on the schooling program as well. Looking at the school year of 2009/2010 the proportion of students receiving minority education (without Roma minority education) (30%) is significantly higher than the national average (7%), and in institutions with less than 150 students in Baranya County, this rate is even higher (43%). The proportion of students receiving Gypsy minority education (12%) is also more than the national average (6.5%), and this proportion reaches 17.5% in institutions with less than 150 students.

RECENT EDUCATION POLICY TRENDS IN HUNGARY

The morphosis of school system – especially as a result of the 2006 legislative changes – (which led to school-closures and schools becoming member institutions to a large extent) raised several anomalies. Also many papers study the way how the situation of small schools and small towns has changed in the newly formed structure.²³⁷ The Zöld könyv (Green book) for the renewal of the Hungarian public education published in 2008 also deals with small schools: among others, it defines the objective that “in order to avoid arbitrary decisions made by local governments and associations ignoring the interests of the students, clear regulations must be made including numerical criteria as to in what conditions can small schools and primary schools remain or under what circumstances can they be closed.” (Havas, 2008:136). We have to note here that according to our experience in many cases, the local government or association decisions were made in exigency due to legal-financial necessities, so we cannot really talk about real decision situation.

Following the change of government in 2010 the professional and political actors of education management started to focus on small schools again. This fact accurately indicates that the question of small schools is not just a school-organizational question²³⁸, but it also has a complex social relevance, in fact its political-ideological burden comes out from time to time.

The Act CXC of 2011 on national public education – which was adopted on 19 December, 2011 by the Parliament – deals with the problems of small schools as opposed to the Act LXXIX of 1993 being in effect until September 2012: on the one hand it formulates standards about founding and operating schools, on the other hand about the minimum number of students and organizing combination (multigraded) classes. According to 89 § “in the settlement, where at least eight pre-school age children live permanently or they are at the age for primary school and the demographic data suggest that this number will be maintained for at least three years, and also if the parents request

²³⁷ Including but not limited to, cf. Imre, 2009; Váradi, 2008.

²³⁸ This is shown in foreign examples as well, see: Fickermann – Weishaupt – Zedler, 1998.

it on the initiative of the local government the government office can ensure the operation of a local kindergarten, a kindergarten-nursery group, or a member-school performing tasks for primary education (between the age of 6-10).” The definition concerning combination (multigraded) classes can be found among the interpretative provisions of the Public Education Act (4 § 22).

Thus, the law allows the combination (multigraded) classes in primary school, but – with the exception of the alternative schools – only at primary school (age between 6-10) the upper classes (from age 10-14) have to reach the minimum number of students required for each year. The standards for a minimum number at a primary school is 14, this is the lowest allowable number of students for state run²³⁹ schools to form classes²⁴⁰. Schools implementing minority programs are the exceptions, as the minority education should be organized by the parents of eight children, if requested.²⁴¹

From the 1950s, the question is raised that in Hungary, in the cyclical process of districting – redistricting – new districting (districting again), establishing a school provided by law can be interpreted as a sign of “redistricting”. It certainly clearly indicates the intention of political education: schools closed down can be open up again, and in places where there is no school, parents can start the initiative. However, when compared to the previous “redistricting” the autonomy aspirations of the 80s and 90s seem really like grass-roots intentions (cf. Kozma, 1992, 2002, Forray, 1998). Changes have been taking place since 2011 – due to the short length of time we cannot call it a tendency – will rather appear to be intentions coming from above setting out its objectives in opposition of the previous education policy.²⁴² As for now, it appears that only a few settlements used the opportunity to open a school, not only the 2011 tender had a low number of candidate local governments, but later on, there was no significant increase in the number of settlements willing to open a school after the Public Education Act release, while due to the process of putting the institutions under state maintenance local governments have much less costs. A report on small schools made by Peter Radó and his colleagues in 2006 characterizes the margin of central educational administration as uncertain, and says that the education management actors have an everyday experience that “local actors in education “overwrite” the central education policy intentions”

²³⁹ In case of other form of maintenance of the statutory provision: „31 § (2) If the educational institution is maintained by a church or other non-governmental bodies or not a local government:

b) out of the provisions of enrolment the provision of compulsory enrolment and provisions of class and group sizes don't have to be applied except the provisions defining the maximum number of students”

²⁴⁰ Appendix 4 of Act CXC of 2011

²⁴¹ „89 § (2) For children belonging to a minority pre-school groups, school classes must be organized and maintained if eight children's, students' parent belonging to the same minority request it.”

²⁴² „The school closure process started in recent years is indefensible, because it is not true that the operation of the small schools puts an unbearable burden on the State as the costs involved makes up only about 1% of the public education budget.” (3 June 2010 interview with Secretary of State for public education, Rózsa Hoffmann) http://eduline.hu/kozoktatás/2010/6/3/20100603_22653_hoffmann_rozsa_tanarok_szakmai_elle [2014.07.18.]

(Kistelepülések..., 2006:47). Radó and his colleagues interpret this as a feature of the decentralized education system where local decision-makers interpret education policy messages in different ways.

One of the four settlements that have a winning tender mentioned above can be found in Baranya County: a disadvantaged small town in a peripheral area decided to reopen its school which was closed down in the process of districting of the 70s. In the village the school as well as the kindergarten has an important, symbolic power, which was also established with tender money in 2004 – and we have to note here that beforehand there was no kindergarten in the settlement. As shown in the statistics the tendency in the changes of the number of inhabitants here is in opposition to the county's figures: the population is not decreasing, there is a young age structure. A large proportion of the population of the village is Gypsies, Roma, and the two public educational institutions want to put the emphasis on this, so they introduced the Gypsy minority program.

Opening the school has raised a number of issues, such as the lack of infrastructure, but we can also mention that the teachers found themselves in a new learning management position (in grades 1-3 education started in combination (multigraded) study group) or that in the managing agent school – of which member institution is the new school – the number of students decreased. In addition, we indicate as an important factor that the school has also dealt with the risk of isolation where almost all students are (multiply) disadvantaged – and this affects significantly the issue of equal opportunities and equity as well.

Nevertheless, what encouraged the settlement to open a school? In addition to the practical (e.g.: job creation) and pedagogical-professional (e.g.: closer relationship with parents) reasons the actors emphasize mainly the ideological significance: the school is the sign of the institutionalization of community awareness, it has a community organizing force, it makes the village life more colourful through celebrations and programs, it is even the representation surface of the village. (Andl, 2013)

DIRECTORS' OPINIONS CONCERNING SCHOOLS (RE) OPENING

In a micro-survey using questionnaires addressing directors of schools with less than 150 students in Baranya County in 2014, we asked the question whether directors agree with the Public Education Act § 89. (“Do you agree with the Public Education Act § 89 which states that in the settlement, where at least eight pre-school age children live permanently or they are at the age for primary school and the demographic data suggest that this number will be maintained for at least three years, and also if the parents request it a member

school's operation performing tasks for primary education (between age of 6-10) should be ensured?") Out of the 38 respondents – although they are leading institutions with a low number of students – not everyone supports the idea. However, the majority of respondents (the 4/5 of them) agreed with the legislation. Among the directors' reasons the local education is the most common (20 persons), the main argument related to this is that young children do not need to travel (the travelling is tiring, it takes a lot of time, financially burdensome, it has hidden dangers), the student stays with the family and it provides security. Besides, directors formulated opinions about the advantages of small schools in connection with another question, among these especially those are very frequent that consider the interests of the villages (population retaining power, students develop attachment toward the settlement) (14 persons). The low number of students and the associated benefits (e.g.: the possibility of a closer relationship with parents, the possibility of differentiation) in this case – although they are present – do not weigh much among the pros.

Those who disagreed (7 persons) connected their reasons to the small number of students:

- the school operating with eight students is too small (3)
- costly maintenance (5)
- from a professional point of view it is not justified (3), in connection with this “it cannot keep up with the requirements of the modern age” (1), too closed (1) narrow possibilities (1), it makes the later integration difficult (1).

In one case, they call the attention to the contradiction of the legal background: “The eight-person classes would be abolished, but the foundation of ungraded schools with eight students would be allowed – it's a contradiction for us.”

To a question related to the above all respondents gave “yes” according to the expectations (“Do you think it is important to a settlement to have a local school?”). Answers to the next question coincide with the arguments in the literature (cf. Forray, 2009). (“Why do you think it is important for a settlement to have a local school?”). These include the local education – that looks at the children's interest directly about the importance of the local school (“they do not have to travel to another settlement”) and also there is a significant number of reasons concerning the present and future of the settlement. Among these responses the school appears mainly as a public institution and its population retention power is emphasized. Also motifs referring to the symbolic nature of the school can be find in the responses (e.g.: “it is prestigious” “key to the future”), as we have seen in the line of motivations of establishing a school in a Baranya settlement described above.

A possibility to establish a school in the county public-education development plans

In January 2014 the public education secretary of the ministry stated that “by taking over the maintenance and operation tasks of small schools, and by starting primary schools (grades 1-4) even with only 8 students the government made it clear that every child is

valuable, the smallest settlement's development is important for the state."²⁴³ However, with the decreasing numbers of students is there a real chance for a "massive" school opening? This will be partly answered by analyzing the public education development plans made in all counties in 2013, as these documents -when assessing each school district- take the potential school-founders into account: they determine whether there is a settlement in the school district where there is no primary school, but demographic data would justify the organization of primary education there.

The current legislations in Hungary require the making and publishing of a development plan for each county's public education. Below by analysing this document we are attempting to make it visible whether the legislature reflects to a real social demand, more precisely: what relationship the education policy strategy (or direction) reflected in the legislation has with the local societies and their diverse needs. The county plans are based on formal requirements. Therefore we could analyse the subchapter "Primary school enrolment medium-term plan" which is a part of "The proposed aspects of restructuring of the school year of 2013/2014 of public education tasks". This section includes the unit which deals with settlements without a school. ("Those settlements where there is no primary school, but the demographic data would justify the organization of primary education"). During the examination, however, we have seen that there is no unity as we have supposed in answering an otherwise seemingly simple question.

The county education development plans name 258 villages without schools where according to the demographic data – if it is supported by parental demand – primary education (grades 1-4) can be organized. Each county has such settlements; the highest number (78) is in North-East Hungary, in Borsod-Abaúj-Zemplén County. However, while interpreting the overall figure we must take the results of the analysis of county plans into account:

(1) the county development plans should not be regarded as a genuine strategic document, as they contain findings mostly based on statistical data rather than the possible development directions taking into account the expected consequences;

(2) the demographic data is interpreted differently by the experts producing the plans, thus where the number of 6-10 year-olds reaches eight, they think primary education can be organized, in other cases, they reject the idea even when there is a significantly higher number of students (30-50);

(3) to the previous point there is usually no associated detailed explanation and analysis of the consequences;

(4) within a county plan when comparing school districts the aforementioned contradiction can also be found;

(5) there are plans which are focusing on the minimum class size (14 people) and ignore the Public Education Act § 89 according to which primary education can be started with eight students.

²⁴³ Veszprémvársány – The future of small schools is ensured (17 January 2014)
<http://hoffmannrozsa.hu/oktatas/veszpremvvarsany-biztosított-kisiskolák-jovoje> [2014.07.18.]

It is also important to note that the statistical (demographic) data can be interpreted only as a starting point, since the parental needs and motivations can significantly overwrite the picture based on statistical data.

Among the many existing examples we highlight the case of Kolontár. In June 2013 the primary school (with grades 1-4) where in the last school year only five students attended was closed down, while in the settlement 60 children of primary school age (7-14 years old) live and the number of children 6-10 years of age has been over 20 lately.¹ However, the parents take the children to school in the nearby town of Ajka, mainly because parents usually go to work to Ajka and the students of grades 5-8 also go to schools in Ajka.² Besides, it is also a major factor that the settlement does not have a kindergarten, so the 3-6 year-old children are “commuting kindergarteners” as well. In the school year of 2013/2014 there would not have been a single first-year student at the school thus they were forced to close it.

1 Source of data: Task supply, operation of network of institutions and public education management and development plan. Veszprém County 2013-2018.

2 The Kolontár children’s school is in Devecser according to the school district, but parents prefer the schools of the other neighbouring town, Ajka. One reason for that may be that the Devecser school has a high number (53%) of disadvantaged and Gypsy/Roma student.

THE BARANYA COUNTY DEVELOPMENT PLAN

In Baranya County, according to the document being examined in the school year of 2012/2013 at the district and school district level, there were 209 settlements without primary schools which are nearly the 70% of all the settlements. Out of 209 settlements, only five is shown in the plan as places where it would be justified to organize primary education on the basis of the demographic data, and the conditions of the possible school opening will not be disclosed in their case either. Based on data and development guidelines we can put the Baranya County plan into the category where documents concentrate on the required minimum class size (14 person), while primary schools (grades 1-4) can be established with eight students and 5-10 births are registered annually in several settlements.

SUMMARY

It seems that the legal preparation of the education policy efforts related to the re-opening of small schools was not preceded by a preliminary examination, at least it could not be traced, and it is not there as a reference point in various discussion materials either. The

analysis of county development plans also shows the unpreparedness of the school-starts as the willingness to participate in the call for tender released in 2011 about school opening indicated it. In our view, Andor's work from some decades ago discussed the chances of reintroduction of schools in the 1980s, is still worth considering as a starting point:

- we should take into account the parents' attitude (in Andor and his colleagues' study of 1986 in the 87% of the studied villages the parents did not support the school re-opening – it is quite important to explore the reasons for this);
- we should analyse the material and personal conditions;
- we should analyse the demographic processes;
- we should explore the interests working against the rehabilitation of schools (public sector, central schools). (Andor, 1986)

All of these considerations were written down in different social situations and a former education sociological discourse, but they are still relevant. All this should be complemented now by the significant assertion of interests of equal opportunities and equity – which is probably less pragmatic than the study from 1986. On the whole, these are unavoidable elements during developing educational strategy, because this is the only way to have a chance for the legal will to meet its social reality and for the mutual relationship to point towards the sustainability of a better and more efficient public school system.

REFERENCE

- Andl Helga (2012): *Kisiskolák és helyi társadalmak*. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2011. Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány. A múlt értékei és a jövő kihívásai*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15-32.
- Andl Helga (2013): *Egy iskola születése*. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-1012. II. kötet*. PTE OTDI, Pécs. 64-73.
- Andor Mihály (1986): *Az iskolák visszatelepítésének esélye*. *Valóság*, 1986/2. szám. 69-75.
- Forray R. Katalin (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. *Educatio Füzetek, Kutatás Közben* 220, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Forray R. Katalin (2009): *Falusi kisiskola és lokális társadalom*. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új Kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest, 245-254.
- Fickermann, Detlef – Weishaupt, Horst – Zedler, Peter (szerk.) (1998a): *Kleine Grunschulen in Europa*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

- Györgyi Zoltán (2012): Oktatáspolitikai mozgástér a kis településeken. In: In: Orsós Anna – Trendl Fanni: Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Furray R. Katalin tiszteletére. PTE BTK, Pécs. 109-116.
- Imre Anna (2004a): Kistelepülési iskolák és eredményesség. In: Válaszol az iskola. OKI KK 2004. 195-216.
<http://www.ofi.hu/tudastar/valaszol-iskola/kistelepulesi-iskolak>
- Imre Anna (2004a): Kistelepülési iskolák eredményessége. Iskolakultúra, 2003/1. 74-79.
- Imre Anna (2004c): A kistelepülési iskolák szerepe a kistelepülések népességmegtartó erejében. Műhelytanulmányok. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/oktatas-tarsadalmi/kistelepulesi-iskolak> [2011-10-17]
- Imre Anna (1997): Kistelepülési iskolák. Educatio 1997/1. 24-31.
www.hier.iif.hu/hu/letoltes.php?fid=tartalomsor/211 [2009-06-02]
- Imre Anna (2012): Kistelepülési és osztatlan iskolák a statisztikai adatok tükrében. In: Orsós Anna – Trendl Fanni: Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendő Furray R. Katalin tiszteletére. PTE BTK, Pécs. 127-134.
- Jankó Krisztina Julianna (2011): Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Kistelepülések kisiskolái. (2006) Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. sulinova Kht., Budapest. (Kistelepülések...)
- Kozma Tamás (1992): Oktatási diverzifikáció és lakossági érdekérvényesítés. In: Furray R. Katalin – Kozma Tamás: Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2002): Határokon innen, határokon túl. Regionális változások az oktatásügyben, 1990-2000. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lannert Judit – Németh Szilvia – Sinka Edit (2008): Kié lesz az általános iskola? Kutatási jelentés a 2007 őszi elején lezajlott közoktatási intézményfenntartási változásokról. TÁRKI-TUDOK, Budapest.
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. Új Pedagógiai Szemle 12. 3-16. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-12-ko-Lannert-Hatekonysag>
- Váradi Monika Mária (2008): Kistelepülések és kisiskolák: közoktatási tapasztalatok a kistérségi társulásokban. In: Kovács Katalin – Somlyódy Edit (szerk.): Függőben. Közszolgáltatás-szervezés a kistelepülések világában. KSZK ROP 3.1.1. Programigazgatóság, Budapest. 155-182.

ABSTRACT

In recent years, the discourse about small schools got into focus again. Baranya county, which can be found in the South-West region of Hungary, is especially interesting, because the county's school system is built on small schools. A particular part of the study is a review of our research which has been going on for years. This is the context of the main topic of our study. In fact, in the centre we discuss and focus on the possibilities of (re)opening small schools via approaching the tipology of these schools in Baranya county.

MAGYAR NYELVŰ FELSŐOKTATÁS SZERBIÁBAN – EGY KARALAPÍTÁS TÖRTÉNETE

BEVEZETÉS

A magyar nyelvű felsőoktatás Szerbiában nagyon kevés lehetőséget nyújt a magyar diákoknak úgy az egyetemválasztás terén, de a földrajzi elhelyezkedésében is, hiszen csak egy olyan felsőoktatási intézmény, illetve egyetemi kar van, ahol teljesen magyar nyelven folyik az oktatás, valamint a részben magyar nyelven oktató karok, és a már említett teljesen magyar nyelven oktató kar is Szabadkán, Észak-Bácskában helyezkednek el. Emiatt a magyar fiatalok számottevő része – már azok közül, akik nem mennek külföldre tanulni – ezen a területen koncentrálódik. A térségben lefolytatott felsőoktatás-kutatások bebizonyították, hogy a magyar fiatalok egyetemválasztása leginkább a fenti két kritérium alapján (földrajzi elhelyezkedés és az egyetem nyelve) történik, így indokolt lenne egy teljesen magyar nyelvű egyetem alapítása. Erre azonban az országban érvényben lévő oktatásügyi törvény nem teszi lehetővé. Ha azonban a törvényi keret módosításra is kerülne, akkor is számos kritériumnak kell megfelelnie a leendő egyetemnek úgy a hivatalos szervek, mint önmaga és a leendő hallgatói felé is, így nem kis feladat elé állítja ezzel leendő megalapítóit. Éppen emiatt szükséges az alternatív lehetőségek felkutatása, valamint a pozitív példák bemutatása, hogy ezt a folyamatot segíteni tudjuk. A szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar az Újvidéki Egyetemnek az egyetlen olyan kara, ahol az oktatás teljes mértékben magyar nyelven folyik. Így ez az intézmény pozitív példaként szolgál úgy az alternatív megoldások (magyar nyelvű karok alapítása), mint az egyetemalapítás szempontjából.

Emiatt fontos megvizsgálni a fent említett intézményt, hiszen 2006-os önállósodása óta, azaz már 8 éve sikeresen működik, és az egyre növekvő érdeklődés miatt már új szakot is nyitottak, valamint tervezik egy doktori iskola beindítását is, természetesen magyar nyelven. Az intézmény megalakulásának és fejlődésének megismeréséhez Dr. Gábrity Molnár Irénnel készült személyes interjú, melyben az egyetemalapításról, a szerbiai oktatási rendszer nehézségeiről valamint a fiatalok egyetemválasztásáról is beszélt. Gábrity a kar megalakulásától kezdve részt vesz annak munkájában. Az interjú

eredetileg több fázisra van tervezve, így hamarosan várható a folytatása, mely témájában előreláthatóan az egyetem kezdeti nehézségeit fogja érinteni.

A szerbiai magyar nyelvű felsőoktatás kutatásában a személyes interjúk kívül az internetes kutatás, a szakirodalom gyűjtés és elemzés és mások által készített beszélgetések anyagai (újságcikkek) is segítettek. A fent említett interjú Dr. Gábrity Molnár Irénnel Szabadkán készült 2013.06.07-én.

A BOLOGNA-FOLYAMAT SZERBIÁBAN

Az általános iskolai szinten különbség mutatkozik a magyar és a szerb tanulók részaránya között Szerbiában, bár ebben az esetben a magyarok helyzete előnyösebb. Általános iskolai végzettséggel a magyar kisebbség nagyobb része rendelkezik, mint a szerb lakosság. Azonban a felsőoktatásra, sőt már a középiskolára sem érvényes ez a megállapítás.

Gábrity szerint Szerbiában az utóbbi évtizedek politikai történései rányomták a bélyegüket a magyar tudományos életre is. Kiemeli, hogy a magyar felsőoktatás hosszú ideig csak a nyelvtudomány és a nyelvápolás területeire korlátozódott. A többi humán tudomány területén nemigen találkozunk magyar nyelvű publikációkkal és hosszú ideig a kisebbségkutatás is a csak a nyelvhasználat területére korlátozódott Vajdaságban. Később Magyarországon támogatásával más kérdéskörökben is megkezdődtek a kutatások, valamint nagy előrelépésnek számított, amikor megalakult a Magyar Tudományos Társaság (Gábrity, 2007).

Ez a Társaság különféle témakörökben végez kutatásokat, és tevékenységével nagymértékben felhívta magára a figyelmet. A Magyar Tudományos Akadémia kinevezte vajdasági kutatóállomásának, mely esemény után még inkább kiszélesedett a kutatók köre. A társaság külön figyelmet szentel a Délvidéki anyanyelvű oktatás kutatására is, és számos kutatási eredménnyel gazdagította a szakirodalmat. A témával kapcsolatos legfőbb információkat a 2002-es népszámlálás adataiból nyerték, melyből kiderül például, hogy az általános iskolát végzett magyarok száma minden településtípuson és összesítve is magasabb, mint a többségi nemzeté. Hasonló megállapítás például az is, hogy az egyetemet végzett diplomás magyarok száma sokkal kevesebb, mint az azonos végzettségű szerb polgároké.

A 2002-es népszámlálás adatai szerint 26 kategóriára osztható Szerbia összlakossága, melyben a magyarok a 10. helyen állnak.²⁴⁴ Legutóbb 2011-ben tartottak népszámlálást, melynek adataiból kiderül, hogy 21 nemzeti kisebbség él az országban. A lakosság összesített száma 7 186 862, amiből 253 899 a magyar nemzetiségű, ami az összlakosság 3,53%-át jelenti. Ezzel a magyar kisebbség a legnagyobb számú kisebbségi csoport Szerbiában.²⁴⁵

²⁴⁴ A számbeli adatok forrása: National or ethnic affiliation, Population, 2002 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia Statistical Office of the Republic of Serbia, Belgrade, 2003. <http://webrzs.stat.gov.rs/axd/en/popis.htm>

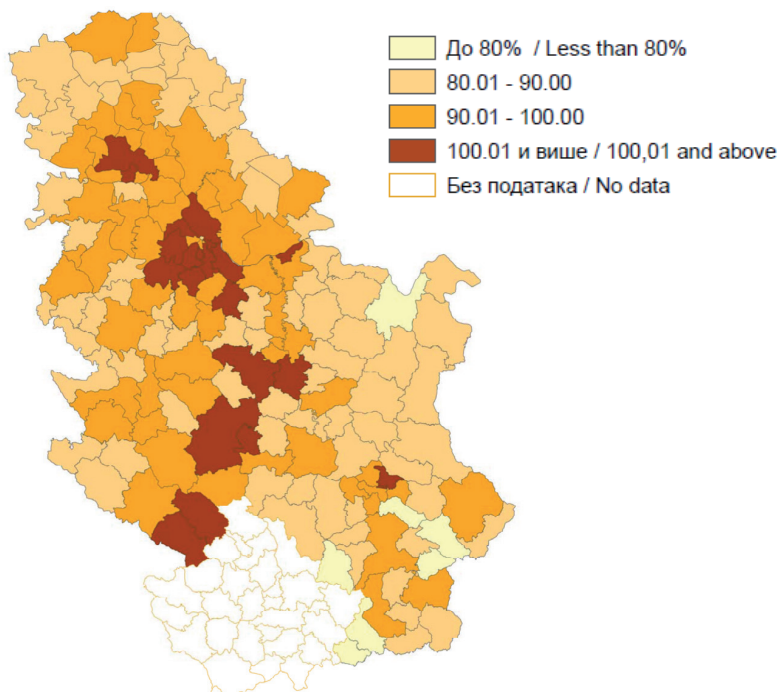
²⁴⁵ A számbeli adatok forrása: Ethnicity, Population, 2011 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia Statistical Office of the Republic of Serbia, Belgrade, 2012. <http://media.popis2011.stat.rs/2012/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>

Szerbia északi része, a Vajdaság egy specifikus térség a lakosságát tekintve. Itt koncentrálódik ugyanis a magyarság, mivel több városban is a magyarok vannak többségben.

Szerbia demográfiai helyzete nagymértékű heterogenitást mutat, mivel Közép-Szerbiában minden tízedik, Vajdaságban pedig minden harmadik ember valamelyik nemzeti kisebbséghez tartozik. Vajdaságban, a legnagyobb számban kétféle nemzetiség van jelen. Ez a két csoport a szerbek (65.05%) és a magyarok (14.28%). Szerbiában a községek összességének (169) majdnem fele multietnikus község (68). Ezek közül 41 vajdasági elhelyezkedésű. A kisebbségek jogait törvényi háttér biztosítja, melyek szabályozzák is azt. A legfontosabb dokumentumok: Vajdaság Autonóm Tartomány Statútuma, a Szerb Köztársaság Alkotmánya, valamint a törvény a nemzeti kisebbségek jogainak és szabadságának védelméről (Ilić, 2007).

A következő térképeken először a Vajdaság községeit láthatjuk, majd a 2011-es szerbiai népszámlálás eredményét, mégpedig a községek lakosságának számát tekintve. Az eredmények a 2002-es népszámlálás adataihoz vannak viszonyítva, tehát az akkori adat számít 100%-nak, és ahhoz képest, a 2011-es adatok alapján van meghatározva, hogy a lakosság száma az egyes községben nőtt vagy csökkent.

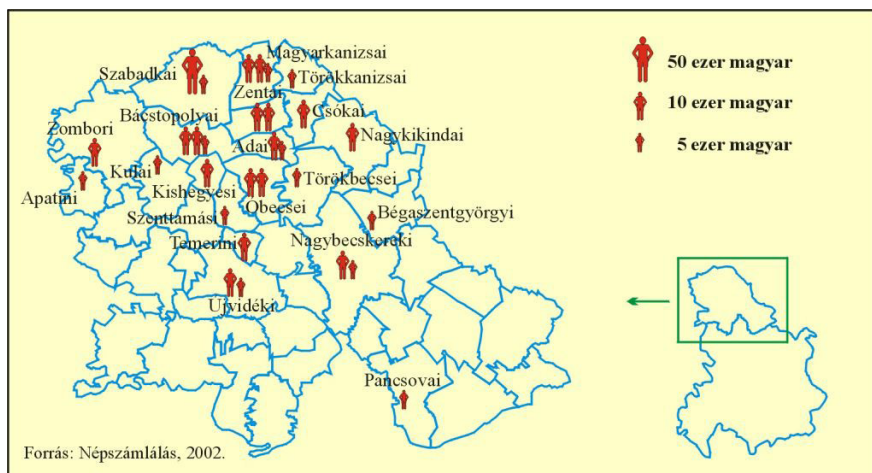
Térkép 1: Községek a lakosság számának növekedése/csökkenése szerint.



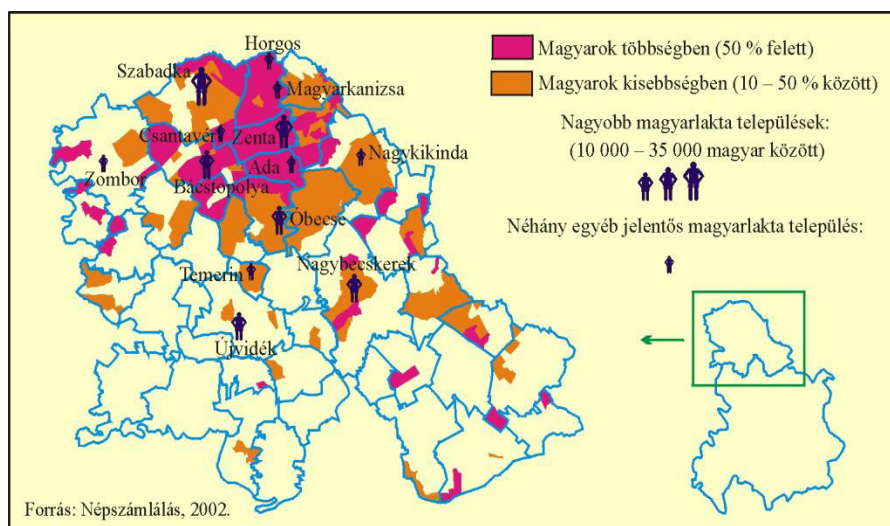
Forrás: 2011 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia – FIRST RESULTS.

A fenti térképen az árnyalatok jelzik a községek lakosságának csökkenését. Minél sötétebb a szín, annál kisebb mértékű a lakosság számának csökkenése az adott községben, tehát annál többen maradtak az adott községben. A jelmagyarázat mellett feltüntetett számok azt jelzik, hogy a lakosság hány százaléka maradt az adott községben a 2002-es és a 2011-es időszakban.²⁴⁶

Térkép 2: A vajdasági magyarok száma a 2002-es népszámlálás alapján



Térkép 3: A vajdasági magyarok eloszlása a 2002-es népszámlálás adatai alapján



²⁴⁶ A térképek megtalálhatóak: http://srbija.blog.hu/2012/04/25/vajdasagi_magyarsag_fogyatkozasanak_megallitasa_olvasoi

A Vajdaságra vonatkozó két térképen a magyarok számát illetve megoszlását láthatjuk a 2002-es népszámlálás adatai alapján. Ez azért is fontos, mert a lakosság számának csökkenése/növekedése egyes területeken meghatározó lehet az oktatás/felsőoktatás szempontjából is, mivel ez a szám kihat a beiratkozások számára. A könnyebb érthetőség miatt a következőkben látható Vajdaság térképe a községekkel és nagyobb településekkel, mivel jelen esetben ezen a régión és községein van a kutatás hangsúlya.

2003-ban Szerbia aláírta Bolognai nyilatkozatot és ezzel kötelezte magát az EU-elvek alapján történő változások meghozatalára, 2010-ig. A Bologna-folyamat két fő változást hozott az aláíró országok oktatási rendszereiben, ezek pedig az akadémiai és szakstúdium valamint az európai pontátvételi rendszer. Gábrity kiemeli a jelentőségét annak, hogy a Bolognai nyilatkozat aláírása után két nagy európai szervezet tagjai is lettünk, mégpedig az European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA és az International Network for Quality Assurance in Higher Education – INQAAHE szervezetekben 2006. december 11-től (Gábrity, 2008).

A szerbiai felsőoktatásban változások mentek végbe, amelyek a politikai és gazdasági eseményekre, valamint az Európai Felsőoktatási Térségben zajló eseményekre, illetve a Bologna-folyamatra vezethetőek vissza. A Bologna-folyamat célja az volt, hogy 2010-ig létrehozza az egyetemi oktatás és kutatás egységes európai rendszerét, valamint prioritásként határozta meg a hallgatói mobilitást, de a nemzeti sajátosságokat, különbségeket is kiemeli, mint megőrizendő értéket. Szociális-gazdasági és politikai jelentősége paradigmaváltást eredményezett a felsőoktatásban, melynek hatására a felsőoktatás eltávolodott a klasszikus akadémiai kultúrától. A gazdasági fejlődés elősegítője a Bologna-folyamat, ugyanakkor általa az egyetemek elvesztették autonómiájukat – nem csak politikai értelemben (Bazić, 2011).

A folyamattal a kétciklusú felsőoktatás, a kreditrendszer, az új diplomaforma, a diplomahonosítás, az akkreditációs ügynökség létrehozása, a külső minőségellenőrzés valamint a magánegyetemek hatékonyabb ellenőrzése is beindult, ahogy azt Gábrity is összefoglalta (Gábrity, 2008). Véleménye szerint a Bologna folyamat legfontosabb céljainak összefoglalását a következőkben határozhatjuk meg: az Európai Kredit-átszámítási Rendszer bevezetése, a képzés három ciklusból álló új strukturájának elfogadása, az egyetemi hallgatók és tanárok mobilitásának serkentése és az összehasonlítható oklevelek rendszerének elfogadása (oklevél mellékletekkel) (Gábrity, 2008).

A Szerbiában 2005-ben meghozott és az óta folyamatosan javított felsőoktatási törvény összhangban áll a Bologna-folyamat elveivel.

AZ OKTATÁSI/FELSŐOKTATÁSI RENDSZER BEMUTATÁSA

Az európai és szerbiai szakemberek is megállapították azt a tényt, miszerint az egyik legfőbb probléma az országban az, hogy nincs meg a megfelelő finanszírozási forrás az elképzelések megvalósítására. Az oktatási rendszer felépítése, hálózata és a jelenlegi gazdasági helyzet nem teszi lehetővé a kisebbségeknek, hogy éljenek a törvény által

biztosított jogaikkal. *“Az egy évi tevékenységhez szükséges eszközöket az évi munkaterv alapján biztosítják az intézményeknek.”* (Rác, 2008:5) A gazdasági helyzet romlásával jár, hogy a felsőoktatásra szánt pénzüsszegek nem valósulnak meg. Az államkasszából 3% van előlátva az oktatás finanszírozására, azonban átlagosan csak 1.5-2.8%-át tudják levonni az oktatás számára. Az OECD adatai szerint az Európai Unió átlagosan a GDP 5,5%-át fordítja oktatásra. *“2005-ös adatok szerint, az OECD államok közül legtöbbet Korea fordít erre a célra (GDP 8,3%-a). Korea mellett szintén sokat törődik az oktatás-üggyel Szlovénia (GDP 6,1%-a) és Finnország (GDP 5,8%-a) is. Szerbia sajnos nagyon lemarad az említett országoktól az oktatásügy tekintetében.”* (Rác, 2008:8)

Ebből adódik az, hogy a Szerbiai felsőoktatás Belgrád kezében van, hiszen nem enged beleszólást sem a pénzügyekbe, sem más, az oktatással kapcsolatos kérdésekbe. A felsőoktatási intézmények pénzhiányára a külföldi illetve nemzetközi intézményekkel való együttműködési kapcsolatok jelenthetnek megoldást – mondta el Gábrity a vele készített személyes interjúban.²⁴⁷

Szerbiában a gazdasági stabilitás létrejöttét több tényező is negatívan befolyásolja, például, hogy nagyon sok a munkanélküli és a menekült az országban. Ezen problémák megoldására Stanovčić a megfelelő politikai kultúra kialakítását, a tolerancia fejlesztését, és az emberek különbözőségének elfogadását, tiszteletét javasolja (Stanovčić, 2008).

Gábrity a vele készített interjúban elmondta azt is, hogy Szerbiában nem teljes a Bologna-rendszerhez való igazodás. Bár az ország aláírta a nyilatkozatot, miszerint a Bologna-elvek alapján szerveződik a felsőoktatás, az állam mégis engedményeket tesz azoknak az intézményeknek, melyek nem tudnak eleget tenni a követelményeknek. Így azok ideiglenes működési engedéllyel tovább folytathatják munkájukat. Ebből pedig minőség-elégtelenség adódik.

„A felsőoktatás az kifejezetten Belgrád, a minisztérium hatása alatt van. Tehát ott semmilyen regionális, tartományi, vagy lokális beleszólás nincs sem pénzügyileg, sem egyéb intézményi kötetések terén. A legkisebb változtatást igénylő kurzusok, vagy mondjuk, ha valamelyik kurzust magyar nyelven akarjuk bejelenteni (egy az egyben ugyanaz, mint a szerb), azt is külön kell fizetni, mint hogyha új akkreditációs kurzust kérnénk. Meggondolja az intézmény, hogy milyen költségekbe megy bele és mennyire kifizetődő ez számára, hány évig fogja azt a kurzust futtatni, hány hallgatója lesz. Éppen ezért nem eléggé rugalmasak az állami intézmények.” (Gábrity, interjú: 2013.06.07.)

A felsőoktatási intézmények saját bevételei (leginkább a tandíj) elosztására is szigorú szabályozása van. Rác megfogalmazta, hogy az a felsőoktatási intézmény, vagy egység, amely jogi személyként működik, önállóan rendelkezik a saját bevételi forrásaival, de ezeknek a lépéseknek összhangban kell állniuk a törvénnyel és az intézmény által hozott alapdokumentummal. Ha a felsőoktatási egység nem rendelkezik jogi személyi státussal, a saját forrásból eredő bevételeivel úgy rendelkezhet, ahogyan az annak az intézménynek az alapdokumentumában van meghatározva, amely intézménynek a keretébe az illető egység tartozik (Rác, 2008).

²⁴⁷ Dr. Gábrity Molnár Irén: Személyes interjú. Szabadka, 2013.06.07.

A szerbiai felsőoktatást 2005-óta új törvény szabályozza, amiben benne van a vajdasági felsőoktatási intézmények szabályozása is. A felsőoktatási intézmények működésének szabályozása kétszintű. A karok működését az oktatói, tárgyi és anyagi feltételek megvalósulásával összhangban engedélyezik. A Bologna-rendszer elfogadásával újabb problémákkal szembesült a felsőoktatási rendszer. Az összehasonlítható, kompatibilis felsőoktatási rendszer, a kétciklusú képzés valamint a kreditrendszer, a minőségbiztosítás és az intézmények közötti kooperáció mind kulcsfontosságú elemei a Bologna-rendszernek. Ezek megvalósítása azonban nem teljes. Az állami intézmények működésének nehézségei miatt Szerbiában sok magánkar létezik, melyek sok esetben nem rendelkeznek akkreditációval. *“Ezen magánkarok fennmaradását segíti az a tény, hogy Vajdaságban egy egyetem van körülbelül 2 millió lakosra.”* (Gábrity, interjú: 2013.06.07.)

A felsőoktatási rendszert szabályozó törvény a Felsőoktatási törvény 2005.08.30-án lépett hatályba. *“Az Oktatási Minisztérium előzetes véleménye alapján az önálló felsőoktatási intézmény, melynek alapítója a Szerb Köztársaság, szerződést köt a Kormánnyal, amely által az akkreditált, elfogadott felsőoktatási program végrehajtásához szükséges eszközökhöz jut.”* (Rác, 2008:5)

Szerbiában öt felsőoktatási intézménytípus létezik, mégpedig az egyetemek, a karok, a szakstúdiumok akadémiaja, a főiskolák és a szakfőiskolák. Ezek közül az egyetemek és a karok munkája a legkomplexebb. A felsőoktatási kompetenciák pedig három szervezet között oszlanak meg: az állam, a felsőoktatási intézmény és az expert csoportok között (Gábrity, 2008). *“Az egyetem alapít, akkreditál, egyesít, megszüntet, pénzel, ellenőriz/elismer (minőséget, képesítést), jogokat szavatol, a felsőoktatási intézmény munkaviszonyt alapít, beír, tanprogramokat ír elő, diplomát oszt, tovább képez. Az expert csoportok a Felsőoktatási Nemzeti Tanács, Akkreditációs Központ és a Bizottságok.”* (Gábrity, 2008:3)

A Bologna-folyamat hozta változások, reformok összehangolása igen nehéz feladat. E probléma megoldására jött létre az a három Konferencia, melyek a felsőoktatási reformokat hivatottak megvitatni a Felsőoktatási Nemzeti Tanács partnereiként. Ezek: Szerbiai Egyetemek Konferenciája, Akadémiai- és Szakstúdiumok Konferenciája és az Egyetemisták Konferenciája (Gábrity, 2008). *“A Nemzeti/Szerb Felsőoktatási Tanácstól elkülönülve létezik a Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság.”* (Gábrity, 2008:3)

A Bologna-folyamattal kapcsolatban a szerbiai oktatási rendszer egyik legfőbb problémája mégis a határon átvéelő együttműködés. Szükséges lenne cserediák programokkal, egyetemközi együttműködésekkel érdemben bekapcsolódni az Európai Felsőoktatási Térségbe, erre azonban csak nagyon kevés szerbiai felsőoktatási intézménynek van lehetősége. *“A nemzeti fejlesztési stratégia kiemeli a Vajdasági régió geostratégiai helyzetéből, illetve a határokon átvéelő együttműködésekben, potenciális (és már folyamatban lévő) EU-s forrásokból származó (megkülönböztetett) előnyeit.”* (Takács, 2009:6) A vajdasági magyarok kivételesen jó helyzetben vannak, mivel számukra könnyen elérhetőek a magyarországi egyetemek, karok, és beiratkozásaik révén föl tudják mérni a különbségeket a szerbiai és a magyarországi, valamint egyes európai karok között.

DEMOGRÁFIA ÉS FELSŐOKTATÁS

A szerbiai magyarság központját Észak-Bácska, illetve Szabadka jelenti, mivel az a tömb, ahol tömörül a szerbiai magyar kisebbség. Ez a megállapítás egyaránt igaz az oktatás egészére és a felsőoktatásra is. Mivel Szerbián belül a Vajdaságban koncentráliódik a magyarság, így érdemes megvizsgálni a vajdasági szociológiai jelenségeket. A legjelentősebb és egyben legjellemzőbb szociológiai jelenségek a térségben a népességmozgás, a migrációs folyamatok és az együttélés kérdése, de ide sorolható például a tájtudat vagy a nemzeti identitás is.

A felsőoktatás szempontjából a migrációs folyamatok jelentik a legnagyobb problémát (az intézmények szintjén), valamint a munkaerőpiac beszűkülése is szerepet játszik az elvándorlásban. *“A magyaroknál alulreprezentáltság észlelhető a felsőoktatásban, illetve a munkaerőpiacon is. Többször hátránynak számít, ha az adott fiatal az iskolát magyar nyelven végezte el, még akkor is, ha jól beszél szerbül.”* (Gábrity, 2011:85)

Két tendencia ismert a magyar fiatalok intézményválasztásával kapcsolatban, melyekből következik a migráció is. Az egyik tendencia a biztos diplomához jutás, melyben szerepet játszik az egyetem közelsége is – bár ez nem feltétlen ad okot a migrációra – illetve az oktatás tannyelve, valamint az európaiság. Eröss és társai az államnyelv hiányos tudását önmagában is olyan körülményként értelmezik, ami állandóan táplálja a Magyarország felé irányuló oktatási migrációt (Eröss et al., 2011). Mivel a vajdasági magyar fiatalok jelentős része nem beszéli kellő szinten az államnyelvet, a szerbet, így vagy a részben/teljesen magyar nyelven oktató karok közül választ, vagy Magyarországra megy továbbtanulási célból. *„A külföldön megszületett és iskolába járó gyermek a demográfiaiban nagy veszteséget jelent Szerbiának is és Vajdaságnak is, és itt a magyarok sokkal több százalékban próbálkoznak az anyaországban és külföldön, mint esetleg a szerbek.”* (Gábrity, interjú: 2013.06.07.). Az európaiság elvét követve a hallgatók olyan európai egyetemeket választanak, ahol az EU munkaerőpiacon keresett szakon tanulhatnak, és ebből következik, hogy ők az EU országaiban szeretnének elhelyezkedni a tanulmányaik befejezése után.

Az utóbbi évek népszámlálásai (2002 és 2011) bebizonyították, hogy a magyarság száma folyamatosan csökken a Vajdaságban. Ez pedig nem a gyermekszám csökkenésének tudható be elsősorban, hanem az elvándorlásnak. A 2002-es népszámláláskor 293299 magyar nemzetiségű lakost írtak össze Szerbiában, de ez a szám 2011-es népszámlálás idejére lecsökkent 253899-re. Ez azt jelenti, hogy a magyarok száma közel 40 000-rel csökkent a két népszámlálás között eltelt 9 év alatt.²⁴⁸

²⁴⁸ A számbeli adatok forrása: Ethnicity, Population, 2011 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia Statistical Office of the Republic of Serbia, Belgrade, 2012. <http://media.popis2011.stat.rs/2012/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>, National or ethnic affiliation, Population, 2002 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia Statistical Office of the Republic of Serbia, Belgrade, 2003. <http://webrzs.stat.gov.rs/axd/en/popis.htm>

A tanulmányi célú migráció a transznacionális migráció sajátos formája, ebből adódóan pedig a Magyarországon tanuló vajdasági egyetemi hallgatók transznacionális migránsoknak nevezhetők, feltéve, hogy egyszerre két országban élnek (Eröss et al., 2011). A vajdasági magyar hallgatók tanulmányi célú migrációjának kezdete a '90-es évekre vezethető vissza. Ebben természetesen közrejátszottak az akkori háborús események és a folyamatosan szűkülő munkaerőpiac, valamint az ország gazdasági helyzetének fokozatos romlása is. Gábrity szerint ma is hasonló tényezők motiválják a fiatalokat a tanulmányi célú migrációra, mint néhány évvel, vagy akár évtizeddel ezelőtt (Gábrity, 2012). Eröss és társai a következőképp fogalmazták meg a vajdasági fiatalok tanulmányi célú migrációjának egyik okát: *“Vajdasági nézőpontból a tanulmányi célú migráció egyik oka, hogy nem létezik önálló magyar felsőoktatás, a meglévő intézményhálózat pedig sem a szakirányok, sem az anyanyelvi képzésben való részvétel lehetősége tekintetében nem nyújt megfelelő kínálatot, különösen nem egyetemi szinten.”* (Eröss et al., 2011:5)

A hiányos szerbiai/vajdasági kínálat miatt, illetve a kudarcra kényszerítő magatartás miatt, mely jellemző a vajdasági magyar egyetemista korú fiatalokra, leginkább az újvidéki, a szabadkai és az anyaországi egyetemek, karok oktatási/képzési kínálatát veszik igénybe az említett hallgatók. A szerbiai felsőoktatásban alulreprezentáltak a vajdasági magyar hallgatók, ami annak is köszönhető egyrészt, mivel a magyar fiatalokra jellemző a kudarcra kényszerítő magatartás. *“Ez azt jelenti, hogy olyan intézményt választanak, ami közel van, költségkímélő megoldásokat keresnek.”* (Gábrity, 2011:89)

A magyar hallgatók nyelvtudásuk hiányában leggyakrabban olyan intézményeket keresnek melyek magyar/részben magyar nyelven oktatnak. Ilyenből azonban nem túl sok van Szerbiában, hiszen a felsőoktatási törvény szerint csak szerb illetve angol nyelven folyhat az oktatás a felsőoktatási intézményekben. Az, hogy mégis vannak részben/teljesen magyar nyelven oktató intézmények, az csak az oktatásügyi miniszter döntésétől függ, miszerint ahol legalább 30-as létszámú osztály igényli a magyar nyelvű oktatást, ott az megoldható, ha az adott intézménynek ehhez megvannak a kapacitásai. Azonban csak néhány olyan intézmény van, melyek élnek ezzel a lehetőséggel. *“Egy 2005-ös kutatás szerint “Legtöbb magyar első éves egyetemista a közgazdaságtudományi karon volt 127, utána a természettudományi (78) és a műszaki kar (55) következik. Több mint 30 elsős iratkozott be még a tanítóképzőbe, az orvosi, a jogi és az építőmérnöki karra. A többi karon a magyar hallgatók alulreprezentáltak.”* – írja Gábrity egy 2005-ös kutatás alapján (Gábrity, 2011). A fenti karok többsége, a közgazdaságtudományi, vagy például a tanítóképző kar azok a karok, melyeken részben/teljesen magyar nyelven folyik az oktatás. Ezért is ilyen népszerűek a magyar hallgatók körében. Ezek a karok mind az Újvidéki Egyetem karai, hiszen ez az egyetlen egyetem Vajdaság területén. Ez az egyetem 14 karral rendelkezik, és azok közül is a fent említettek a legnépszerűbbek, legalább is a magyar hallgatók körében.

Az itthon maradt hallgatók megoszlanak e karok illetve a magánkarok között. Gábrity ezzel kapcsolatban úgy vélekedik, hogy szociális tér is szükséges ahhoz, hogy ide vonzzuk a fiatalokat, hogy itthon (Szerbiában/Vajdaságban) akarjanak beiratkozni valamilyen felsőoktatási intézménybe. Szerinte a magyar felsőoktatást illetően Szerbiában

meglehetősen sok változás szükséges ahhoz, hogy a magyar kisebbség is európai szintű tudást szerezzen, ugyanakkor megőrizze nemzeti identitását, anyanyelvét és kultúráját. (Gábrity, 2006: 117.)

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR, AZ EGYEDÜLI TELJESEN MAGYAR NYELVEN OKTATÓ FELSOÓKSTATÁSI INTÉZMÉNY

„...az idők folyamán mindazok, akiket megilletett a tanítói cím, felismerhetően meghatározó szerepet játszottak egy-egy közösség, nép, ha úgy tetszik: az emberiség életének alakulástörténetében... (...) ...a tanítás nem csak szakma, de mindenekelőtt hivatás, küldetés, s ténykedésünk minden pillanatában tudatában kell lennünk annak, hogy a hivatástudat hiánya mindenkor nélkülözi mind a tanítói egység erejét, tudásának szilárdságát, mind pedig a szolgálatra való hiánytalan alkalmasságot”²⁴⁹

[Dr. Káich Katalin]

Az Újvidéki Egyetem 14 kara közül csak egy olyan van, ami teljesen magyar nyelven oktat, ez pedig a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. Azonban nem csak ez az érdekessége a tanítóképző létrehozásának, hiszen *“nagy előrelépés a kétszakos tanárképzés megkezdése terén is, amely megoldást jelentene az általános és középiskolákban jelentkező magyar nyelven oktató pedagógushiányra.”* (Gábrity, 2008:18) Az intézmény a munkaengedélyét 2006-ban kapta meg az oktatási minisztérium jóváhagyásával. Azonban az intézmény gyökerei, illetve a szabadkai tanítóképzés visszanyúlnak egészen az 1700-as évekig, azaz pontosan 1778-ig, mivel ekkor kezdődött meg Szabadkán a magyar nyelvű tanítóképzés. A katolikusok számára kialakított tanítóképzést Hofbauer Jakab és Böck Ferenc indította el az 1700-as években. Erről Dr. Káich Katalin²⁵⁰, a 2006-ban újraformálódott, önállósult kar akkori kinevezett dékánja a következőket mondta a Kar megnyitó ünnepségén:

„...A novemberben kétszázharminc évvel ezelőtt útjára indított első tanítóképző tanfolyam itt Szabadkán ritka, kivételes és távolba néző tekintet volt az akkori

²⁴⁹ Káich Katalin – Czékus Géza szerk. (2008): A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.

²⁵⁰ Dr. Káich Katalin volt az újraformálódott Tanítóképző Kar első kinevezett dékánja, aki maga is sokat tett a megalakulásáért. A ma már nyugdíjba vonult művészettörténész megkapott szinte minden szakmai elismerést: a Színháztörténeti Múzeum, valamint a Vajdasági Egyetemi Tanárok és Kutatók Egyesülete életműdíjat adott át neki, legutóbb pedig megkapta a professor emeritus kinevezést is, melyet a tudományos munka, az oktatás és a társadalom területén elért eredményeiért nyert el.

*város életében, mely egy adott pillanatban Maria Theresiapolis közművelődésének folyamatában az elkövetkezőkben égő fáklyaként mutatta/mutatja az utat, hogy merre kell mennie mindazoknak az önzetlen közösségépítőknak, akikben a másokért, azaz a mindannyiunkért a valamit tenni akarás világító lámpása parázslík, akikben nem az élet helyett órák parancsszava diktálja az önmegvalósítás belső, lélektől lélekig terjedő kényszerét ...*²⁵¹

Az 1770-as évek történései után 1871. november 25-én kezdte meg működését a Magyar Állami Királyi Tanító-képezde elnevezésű intézmény Szabadkán. Az évek során az intézmény sokszor átalakult, új nevet kapott, átstrukturálódott, de Szabadka, mint a magyar nyelvű tanítóképzés bölcsője mindig igyekezett kiszolgálni a leendő pedagógusok igényeit.

A 2006-os újraformálódás és önállósulás után az intézmény ma akadémiai alapképzést és mesterképzést kínál tantói és óvopedagógusi szakon. Több hazai és külföldi intézménnyel ápol kapcsolatot. Csereprogramok, oktatási és kutatási programok jellemzik ezeket a kapcsolatokat (Szegedi Tudományegyetem, Debreceni Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, ELTE, Óbudai Egyetem, Selye János Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Eszéki Egyetem). Az intézmény nagy figyelmet fordít a hallgatói mobilitásra, a tantermen kívüli oktatásra, valamint az anyaországi csereprogramokra. A ma érvényben lévő programot 2008-ban akkreditálták.²⁵²

A 2006-os eseményekkel, illetve a kezdeti nehézségekkel kapcsolatban Dr. Káich Katalin a következőképp nyilatkozott:

„...Voltak az univerzitáson belül olyan erők, melyek nem éppen meglepéssel tekintettek az új karra. Függetem a bizottságtól is, mely a megalakulás körülményeit lehetővé tette, s ennek a bizottságnak néha igen érdekes döntései voltak, melyek kihatottak a munkánkra... Az akkreditációs feltételek rendkívül szigorúak, hiszen megfelelő számú tanárral kell rendelkeznie a fakultásnak, hogy az erre vonatkozó akkreditációt megkapja... Időközben az oktatási törvény is megváltozott: előírja, hogy egy-egy karon legalább húsz docensi, illetve magasabb fokozatú kinevezéssel rendelkező tanárnak kell tanítania ahhoz, hogy jogi személyként önállóan működhessen. Többek között ezért sem sikerült jogi személyként bejegyeztetni a kart. Vannak olyan tantárgyak, melyek legfeljebb két vagy négy órával taníthatók, így ezekre nem tudunk száz százalékban felvenni munkaerőt, mert a pénzügyi keret ezt nem teszi lehetővé, de ha ez az akadály el is hárulna, találnunk kell megfelelő

²⁵¹ Az idézet forrása: Múlt, jelen és jövő egyszerre lélegzik – Hét Nap c. hetilap, 2008.12.03. <http://hetnap.rs/mobil/?p=cikk&id=5996>

²⁵² Az adatok forrása az MTTK felvételi tájékoztatója, mely elérhető a kar hivatalos honlapján: www.magister.uns.ac.rs/

számú doktorátussal rendelkező személyt, aki tudományos munkássága alapján megkaphatja a docensi kinevezést, és taníthat a karon...”²⁵³

A jogi személyi státus teljes önállóságot jelent. Ha az intézmény ezzel nem rendelkezik, akkor bizonyos döntések meghozatalakor a rektor illetve a szenátus beleegyezése szükséges.

Mára beindították a Karon a kétszakos képzést, és tervben van a doktori iskola beindítása is. A hallgatók körében is megnőtt az érdeklődés az utóbbi időszakban, így nem csoda, ha a Kar egy olyan doktori képzést tervez, ami témájában illeszkedik a már meglévő programokhoz. Olyan doktori képzést terveznek, mely hiánypótló jelleggel bírna a folyamatban lévő akkreditált képzések között, és amelyhez megfelelő tanárokat is tudnának biztosítani (Sztójánovity, újságcikk, 2012). Ha a doktori képzés a megvalósítás útjára lép, akkor az Újvidéki Egyetem Belső Akkreditációs Bizottsága fogja megvizsgálni az előterjesztett programot, hiszen a *“feladata az, hogy az összes létező stúdium programját az anyaintézmények (karok, departmanok, multidiszciplináris központok, szervezeti egységek) elaborátumai alapján ellenőrizze, minőségében és kivitelezhetőségében is”*. (Gábrity, 2008:6) Ez hatalmas lépés lenne a Kar történetében, és a szerbiai felsőoktatás történetében is, mivel Szerbiában magyar nyelvű doktori képzés még soha nem volt.

Az már magában nagy előrelépés a szerbiai magyar nyelvű felsőoktatás terén, hogy van magyar nyelvű oktatás az Újvidéki Egyetem egyes karain belül. Azonban az MTTK azért is különleges, mert, ahogy azt Gábrity is megfogalmazta, intézményesített magyar felsőoktatás csak ezen a karon működik. (Gábrity, 2012) Ezen kívül csak néhány karon folyik részben magyar nyelvű oktatás.

MAGYAR NYELVŰ EGYETEMALAPÍTÁS A VAJDASÁGBAN

A magyar nyelvű egyetemalapítás kérdése már évek óta foglalkoztatja a vajdasági értelmiséget. Bár a Magyar Nemzeti Tanácsban most is dolgoznak egy vajdasági magyar egyetemi felsőoktatási intézmény megnyitásához fűződő tervezet kidolgozásán, de meg-alapítása még csak kezdeti fázisban van. Azonban a magas kritériumrendszernek köszönhetően nehezen elképzelhető, legalább is jelenleg, hogy egy ilyen jellegű intézmény létrejöhessen. A magyar intézmény minisztériumi megnyitásához *“keményen kellene bizonyítani, hogy folyamatosan azt az intézményt diáksággal, hallgatóssággal, minőséges tanári, oktatási felszereléssel el tudjuk látni legalább 10-15 éven keresztül, és hogy ehhez megvannak a pénzügyi alapok, infrastruktúra.”* (Gábrity, Interjú: 2013.06.07.)

²⁵³ Sztójánovity Livia: A tanítás és a kutatás az én hivatásom. Interjú Prof. Dr. Káich Katalinnal. 2012. Február 5. In: Magyar Szó. http://www.magjarszo.com/hu/2012_02_05/kozelet/10310/

Takács megfogalmazza, hogy a Délvidéken nem hozható létre önálló magyar felsőoktatási intézmény, így egy multietnikus egyetem megalapítása a cél. (Takács, 2009:22) Gábrity a multietnikus egyetem megalapítását az eurokonform/integrációs hangvétell, mikro- (Észak-Vajdaság, Szabadka), mezo- (Vajdaság) és makro-regionális (Szabadka–Szeged–Eszék–Temesvár) társadalmi/gazdasági, tudomány- és oktatáspolitikai szükségletekkel indokolja. (Gábrity, 2005) Egyes szerzők a kisebbségi intézményalapítás kulcsát a jó időzítésben és a kisebbségi politizálás függvényében látják (Kozma és Rébay, 2003), míg mások úgy látják, hogy csak Vajdaság lehet képes egy többnemzetiségű, a tartomány etnikumai számára létrehozott felsőoktatási intézmény alapítására, működtetésére (Takács, 2009). Mások a vajdasági magyar tanulóifjúság lehetőségeinek bővítését inkább az anyaországi és határon túli szakemberek segítségével, az európai tendenciáknak megfelelően képzelik el (Gábrity, 2007).

A kisebbségi oktatáspolitikázásnak sajátos kultúrája van. Szerbiát *“alapvetően a nyitottság jellemzi, amit az is bizonyít, hogy egyre több nemzetközi kormányprojekt születik, amelyek az oktatási reformok szakmai és kutatási szükségleteit, irányelveit tartalmaznak”*. (Csete et al., 2010:11) A nyitottság azonban sokszor nem elég. Gábrity szerint nem elegendő a reformoknak köszönhető expanzió ahhoz, hogy érdemben csökkentse a kisebbségek esélyegyenlőtlenségét (Gábrity, 2008), a szerbiai felsőoktatás még nem áll készen arra, hogy európai szintű tudást biztosítson a kisebbségeknek úgy, hogy az esélyegyenlőtlenségek csökkenjenek.

Egy multietnikus egyetem megalapítása a Vajdaságban tehát indokolt lenne, mivel, ahogy Takács is megfogalmazta, a forrásszabályozási és egyéb gazdasági-racionalitási elvek is amellet szólnak, hogy egy multietnikus felsőoktatási intézményt kell alapítani (Takács, 2009). Bár legalább három feltételnek kell eleget tennie az intézménynek, hogy megalakulhasson – jogi előírások, elegendő magyar szakemberi forrás és hallgató, valamint megfelelő infrastruktúra és folyamatosan pénzelt intézményfenntartás (Gábrity, 2008), – mégis szükséges a változás ahhoz, hogy a magyar kisebbség is európai szintű tudást szerezhessen egy arra alkalmas intézményben.

ÖSSZEFOGLALÁS

Egy magyar nyelvű felsőoktatási intézmény (egyetem), vagy akár egy magyar nyelven működő egyetemi kar megalapítása is hatalmas lépés a szerbiai magyar nyelvű felsőoktatás beindításában, illetve nagyon sokat jelent a vajdasági magyar fiataloknak. Bár az egyetemalapítástól még nagyon messze vagyunk, érdemes a pozitív példákat szem előtt tartani, hiszen ezek adhatnak inspirációt a további tevékenykedéshez.

Fontos, hogy a magyar fiatalok minél szélesebb körű kínálatból tudjanak választani, mikor a továbbtanulásról, a felsőoktatási intézmény kiválasztásáról van szó, hiszen ezzel részben megakadályozható a tanulmányi célú migráció és a magyar lakosság számának csökkenése.

Bár a magyar nyelvű egyetem megalapítása vajdaságban még várat magára, fontos megvizsgálni, hogy mely intézmények azok, melyek részben vagy teljesen magyar nyelven oktatnak, hiszen az ő példájuk sokat segíthet az említett egyetem, de akár magyar nyelven oktató karok megalapításában, nem is beszélve az egyetemközi együttműködésekről. Emiatt is fontos a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar megalapítását, beindítását és fejlődését kutatni, hogy e pozitív példával a jövőbeli terveket támogatni tudjuk. Jelen kutatás nem áll meg ezen a szinten, a folytatásban részletesebben is feltárássra kerül az MTTK története, a kezdeti nehézségek, az akkreditációs folyamat és a sikeres működés indikátorai is. Ezzel remélhetőleg ráirányul a figyelem a szerbiai magyar nyelvű felsőoktatás problémakörére.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Csete Örs- Papp Z. Attila – Setényi János: Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskei Botond szerk. (2010): Határon túli magyarság a 21. században. Konferencia sorozat a Sándor-palotában. Tanulmánykötet. Köztársasági Elnöki Hivatal: Budapest. http://adatbank.transindex.ro/html/alcim_pdf10415.pdf
- Dr. Gábrity Molnár Irén: Személyes interjú. Szabadka, 2013.06.07.
- Eröss Ágnes – Filep Béla – Rácz Katalin – Tátrai Patrik – Váradi Monika Mária – Doris Wastl-Waletr: Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. In: Tér és Társadalom / Space and Society 25. évf., 4. szám, 2011.
- Gábrity Molnár Irén (2005): Magyar vagy multietnikus egyetem alapításának indoklása Vajdaságban. In: Kontra Miklós szerk. (2005): Sült galamb? Magyar egyetemi tankönyvpolitika. Forum, Somorja –Dunaszerdahely.
- Gábrity Molnár Irén (2006): Oktatásunk jövője. In: Gábrityné Molnár Irén – Mirnic Zsuzsa. szerk. (2006): Oktatási oknyomozó. Vajdasági kutatások, tanulmányok. Magyarságkutató Tudományos Társaság. 12. kötet. Szabadka. 61-122 pp.
- Gábrity Molnár Irén (2007): Kisebbség- és oktatáskutatások a Vajdaságban, az MTT 15 éves tevékenységében. Vajdasági Magyar Digitális Adattár. http://adattar.vmmi.org/fejezetek/9/08_gabrityne_molnar_iren_kisebbsseg-es_oktataskutatasok_a_vajdasagban_az_mtt_15_eves_tevekenysegeben.pdf (2014.11.15.)
- Gábrity Molnár Irén (2008): A bolognai folyamat Szerbiában az Újvidéki Egyetem példáján In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna szerk. (2008): A bolognai folyamat Közép-Európában, Oktatás és társadalom/2. Új mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Gábrity Molnár Irén (2011): Szociológiai jelenségvizsgálatok a Vajdaságban. Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Gábrity Molnár Irén (2012): A magyar nyelvű (felső)oktatás helyzete és esélyei a Vajdaságban In: Társadalmi Együttélés. 2012/1. http://www.tarsadalmiegyutteles.hu/id-19-tarsadalmi_egyutteles_2012_1_szam_gabrit.html (2014.11.15.)
- Ilić Snežana (2007): Zakonsko regulisanje položaja nacionalnih manjina u Srbiji i njegova implementacija. European Agency for Reconstruction, On the road to

- Europe, Studentski Program, Neighborhood Programme, CDCS, CED, <http://www.susedski2007.cdcs.org.rs/Publikacije/2publikacije.pdf> (2014.11.15.)
- Jovan Bazić (2011): Nacionalni i evropski identitet u Bolonjskom procesu. In: Srpska politička misao 3/2011. 18. évfolyam 25-46. oldal http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0354-5989/2011/0354_59891103025B.pdf#search=%22jovan%20bazic%22 (2014.11.15.)
- Káich Katalin – Czékus Géza szerk. (2008): A tanítóképzés egykor és ma. A nemzetközi tudományos konferencián elhangzott munkák gyűjteménye. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka.
- Kozma T. – Rébay M. (2003): Kisebbségi oktatás Közép-Európában. Az OTKA T-032196 sz. kutatás zárótanulmánya. Oktatókutató Intézet. Budapest.
- Múlt, jelen és jövő egyszerre lélegzik – Hét Nap c. hetilap, 2008.12.03. <http://hetnap.rs/mobil/?p=cikk&id=5996> (2014.11.15.)
- National or ethnic affiliation, Population, 2002 Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Serbia Statistical Office of the Republic of Serbia, Belgrade, 2003. <http://webrzs.stat.gov.rs/axd/en/popis.htm> (2013.03.10.)
- Rác Lívía (2008): A szerbiai oktatási rendszer finanszírozása és néhány kisebbségi vonatkozása. In: Regio. Kisebbség, politika, társadalom. 19. évf. 2. sz. / 2008. <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00070/pdf/188-209.pdf> (2014.11.15.)
- Stanovčić Vojislav (2008): Pojam nacionalne manjine i tretiranje individualnih i kolektivnih prava, Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka, UDK 323.15 (100), <http://www.fpn.bg.ac.rs/wp-content/uploads/2010/05/27-Prof.-dr-Vojislav-Stanov%C4%8Di%C4%87-Pojam-nacionalne-manjine-i-tretiranje-individualnih-i-kolektivnih-prava.pdf> (2013.03.10.)
- Sztojánovity Lívía: A tanítás és a kutatás az én hivatásom. Interjú Prof. Dr. Káich Katalinnal. 2012. Február 5. In: Magyar Szó. http://www.magyarszo.com/hu/2012_02_05/kozelet/10310/ (2014.11.15.)
- Takács Zoltán: Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. In: Kötél E. – Szarka L. szerk. (2009): Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest. <http://kisebbségkutato.tk.mta.hu/uploads/files/archive/1002.pdf> (2014.11.15.)
- A vajdasági magyarság fogyatkozásának megállítása http://srbija.blog.hu/2012/04/25/vajdasagi_magyarsag_fogyatkozasanak_megallitasa_olvasoi (2014.12.01.)

ABSTRACT

The Serbian education policy does not allow the creation of a higher education institution in which the teaching is completely in Hungarian. However, the higher education research has shown that the main criterion in selection the higher education institution for Hungarian students in Vojvodina is its teaching language and geographical location. In minority higher education policy expressed the need to establish a Hungarian language

university, but this initiative is only at the planning level. Discussions are related to the possible establishment of that institution in the Hungarian National Council, but in the near future, be sure that this initiative will not move on the path of realization. For this reason it is important to examine those institutions, i.e. faculties, which partially or completely conducted in Hungarian language education. Hungarian Faculty of Teacher Training in Subotica is the only higher education institution (faculty) where all subjects are taught in Hungarian. A special feature is that just only there form teacher who will teach the pupils on Hungarian. Considering the successful operation of the Faculty and taking into account the continuous expansion of the training offer, it's important to know the history of the foundation, because, although it is a faculty, learning from its example might speed up the process of establishment a Hungarian language university or other faculty teaching in the minority language. To explore the method of foundation, in this case, expert interviews, document analysis, literature analysis and research on the internet come into play.

IKT ESZKÖZÖK HASZNÁLATA HÁTRÁNYOS HELYZETŰ TANULÓK KÖRÉBEN

„Egy más nyelvvel való kapcsolat nem csupán összemérhetővé teszi az anyanyelvet is, hanem arra kedvező hatást gyakorol...fejleszti az intellektuális ébrenlét és mozgékonyág képességét.” (Mihály 2000)

„...a multimédiának nem a tanár pótlása a célja, mint ahogy a mese sem pótolhatja soha az édesanyát, aki odaül a gyerek ágya mellé esetenként mesélni. Egy jó tanárt sem lehet soha semmivel pótolni, de a segítségére lehet lenni, hogy rövidebb idő alatt is hatékonyabban tudjon oktatni.” (Pászti 2007)

BEVEZETÉS

A bevezetést megelőző két idézet tükrözi az idegen nyelv fontosságát, valamint azt, hogy a XXI. században hogyan érdemes az idegen nyelv tanítását hatékonyan kivitelezni. A dolgozat témája az információs és kommunikációs eszközök történeti áttekintése (a továbbiakban: IKT), illetve az ezekkel az eszközökkel történő tanulás-tanítás működésének bemutatása a kisiskolások körében, amelyek kifejtéséhez elengedhetetlen az elméleti háttér megalapozása. A dolgozat elején egy rövid történeti leírás olvasható az oktatástechnikai eszközök idegen nyelvtanításban betöltött szerepéről az elmúlt 50 év viszonylatában, ahol bemutatásra kerül az oktatástechnikák története egészen a mai IKT – eszközökig. Ezzel a szerző az olvasó elé szeretné tárni azt, hogy az idegen nyelvek tanítása során milyen eszközöket alkalmaztak a megelőző évtizedekben, melyek voltak azok a valós vagy feltételezett előnyei, valamint a gyakorlatban megmutatkozó súlyos hátrányai és – költséghatékonysági szempontból – milyen okok miatt feltételezi a szerző azt, hogy összességében eddig nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A szerző kiemeli azt a koncepcionális tévedést, mely során az oktatásügy hajlamos volt egyenlőségjelet tenni a szórakoztató elektronika és az oktatástechnika között. Csak ezen tapasztalatok kritikus értékelésével érdemes a technikák alkalmazását a XXI. századra rávetíteni. A szerző kitér az IKT – eszközök gyors amortizálódására és felhívja a figyelmet arra, hogy a legújabb IKT – eszköz, például az interaktív tábla által felkínált oktatási előnyei alapvetően még mindig kiaknázatlanok az idegen nyelvek tanításában. Ezen a területen továbbra is mindennapos kérdés az, hogyan lehetne több tartalommal megtölteni ezt a technikai feltételrendszert.

TÖRTÉNELMI ÁTTEKINTÉS AZ OKTATÁSTECHNIKA TERÜLETÉN AZ 1960-AS ÉVEKTŐL A 2014-IG

Az oktatástechnikai eszközök széles skálája az 1960-as évektől ergonomikus hiányosságok jellemzőivel jelennek meg az oktatási intézményekben. Az oktatás-ergonómia alapjainak lefektetése következtében – okulva a megelőző évtizedek oktatástechnikai kudarcosorozatából (az eszközök mindig is alacsony kihasználtsági szintet mutattak) – az elsődleges cél az, hogy a rendelkezésre álló technikai feltételrendszer tartalommal teljen meg. A szerző azt feltételezi, hogy az elmúlt 50 év igen sok hiányosságot hagyott maga mögött az oktatástechnikai eszközök kihasználtságai terén, így az eszközrendszer további fejlesztési lehetőségeit szem előtt tartva az eszközök precízebb, hatékonyabb felhasználására kell törekedni. Az eszközöket tartalommal kell felruházni. Az oktatási tartalom megtervezéséhez, ellenőrzéséhez és értékeléséhez, a jól felhasználható oktatószoftverek készítéséhez nélkülözhetetlen a rendszerelméletű tervezés és az áttekinthetőség²⁵⁴ (Forgó, 2001). A tanítók, tanárok tudásközvetítő szerepe az információs társadalomban megváltozott. Nagy hangsúly van a megfelelő tanulási környezet kialakításán, valamint a technikai és tartalmi lehetőségek tananyaghoz illesztésén. (Námesztovszki, 2009).

A szerző az eszközök bemutatásához Gesztesi Péter Oktatástechnológia című 1997-es művét használja fel.

| ESZKÖZÖK | ELŐNYÖK | HÁTRÁNYOK |
|--------------------------|---|---|
| LEMEZJÁT-SZÓ | kiváló hangminőség | sérülékenység; nehéz javíthatóság; hanganyag felvételére nem alkalmas |
| FEKETE-FEHÉR TV | jó kép és hangminőség | a képernyő viszonylag kis mérete |
| ORSÓS MAG-NETOFON | hanganyag felvételére, másolására is alkalmas volt; a hanganyagot le lehetett játszani, sokszorosítani; a nyelvoktatásban is kimagasló szerepe volt; tárolása könnyen megoldható volt, strapabíró eszköznek számított | közepes hangminőségű; a szalag gyűrődése nehézséget okozott |

²⁵⁴ file:///C:/Users/N%C3%B3ri/Downloads/oktatastechnologia%20(9).pdf

| ESZKÖZÖK | ELŐNYÖK | HÁTRÁNYOK |
|----------------------------|---|--|
| DIAVETÍTŐ | valóság-hűség, árnyalatgazdagság tekintetében kifogástalan képminőséggel bírt | a képminőség csak elsötétített tanteremben volt biztosítható, a többszöri elsötétítés megszakíthatta a tanulás-tanítás folyamatosságát; beszerzése költséges volt, a képek gyors változtatása nem lehetséges, megbízhatatlan, érzékeny készülék; műszaki állapota gyenge; javítása több esetben megoldhatatlan s nem is gazdaságos |
| NYELVI LABORATÓRIUM | lehetőséget adott a hanglejátszásra | üvegfalak, blokkok kialakítása frusztráló hatása; nagyon költséges |
| ÍRÁSVETÍTŐ | kezelése egyszerű, nagy képmérettel rendelkezik, fóliák eltávolítása és többszöri felhasználása | állókép; izzó felesleges világítása, egészségre káros hatása, elhelyezése, tárolása nem praktikus; gördíthető állványok, szekrény, védőhuzat alkalmazása szükséges; szállítása veszélyes; az izzószál könnyen tönkremehet; rázkódásra érzékeny; tisztítása, karbantartása időigényes és érzékeny |
| KAZETTÁS MAGNÓ | könnyen kezelhető; kisméretű taneszköz; hordozható; jó hang-erő; hanganyag másolására, sokszorosítására alkalmas, megfizethető eszköznek számított; a tankönyvekhez kazettákat is adtak | egy-egy gomb beragadása; a kazetta beszorulása; technikailag megbízhatatlan eszköz; hangsúlyt kaptak a szórakoztatás-technika elemei |
| FLOPPY | | nem jelentett korszakos előrelépést |
| VHS-VIDEÓ | korszakos lehetőségnek számított; alkalmas volt hanganyag rögzítésére, tárolására és lejátszására; technikailag jól megtervezett eszköz volt; biztonságos tárolás | nem terjedt el széles körben az oktatásban |
| DVD | | drága eszköznek számított; a DVD filmek elterjesztése nehezen történt meg |

| ESZKÖZÖK | ELŐNYÖK | HÁTRÁNYOK |
|--------------------------------|---|---|
| CD-LEJÁT-SZÓ/CD-S MAGNÓ | az oktatásban széles körben elterjedt ; az idegen nyelv szakos pedagógusok által a leggyakrabban használt eszköz | az oktatásban betöltött szerepe nem megfelelő; oktatás szemszögéből nem számít ergonomikus eszköznek; a cd-fej érzékenysége; porosodás, szennyeződés hatására használhatatlanná válik |
| ASZTALI SZÁMÍTÓGÉP | a digitális technika első eszköze; individualizált tanulás; a tanulás helyének s idejének megváltoztatása; állandó visszajelzést ad a tanárnak a tanulói teljesítményről; irányítja az ismétlődő, de rutinszerű feladatok gyakorlását; növeli a tanuló végzett munka iránti felelősségérzetét | kevés volt belőlük intézményenként; a pedagógusok nem voltak felkészítve az eszköz megjelenésére |
| PROJEKTOR | számítógéphez csatlakoztatva, kivetíti a monitor tartalmát; a tanuló közelebb kerül az óra tananyagához | karbantartása izzócsere esetén drága; sérülékeny eszköz |
| MP3 LEJÁT-SZÓ | olcsó eszköz, egyszerű kezelhetőség; sok lehetőséget hordoz magában | nyelvtanulás szempontjából több mint 10 éve kihasználatlan eszköznek számított; az oktatástechnika egy újabb elszalasztott lehetőségéről van szó |
| NOTEBOOK/LAPTOP | projektorhoz csatlakoztatva kivetítve az óra anyagát, közelebb hozhatjuk a diákokat a tananyaghoz | |
| PLAZMA/LCD TV | megjelenése az oktatásban nagy előnyt jelent | |
| MULTIMÉDIÁS CD | a tanulók tananyag iránti érdeklődése növekszik | 10-15 éve vannak a piacon, de nem hoztak forradalmi sikert; nem fektettek nagy hangsúlyt a szoftverek alkalmazására, kihasználatlansága alacsony lett |

| ESZKÖZÖK | ELŐNYÖK | HÁTRÁNYOK |
|-------------------------|---|-----------|
| INTERAKTÍV TÁBLA | mérföldkönek számít; tartós, masszív szerkezet; hosszú élettartammal bír; korszerű anyagból, korszerű technológiával készült; a nyelvoktatásban kimagasló szerepe lehet; hangminőség rendkívülisége a hangfalaknak köszönhető, falra szerelhetősége miatt a tárolásra sem kell külön megoldást találni; műszaki állapota kiváló, minimális karbantartási igénye van, hosszú távú garanciával bír. | magas ár |

A fejezetben felsorolt eszközök voltak azok, amelyek az elmúlt néhány évtizedben megpecsételték az oktatás színvonalát. Egyfajta útkeresésnek, próbálkozás-sorozatnak nevezném ezen eszközök gyártását, sem mint hasznos és eredményes munkára alkalmas oktatástechnikáknak. Többnyire inkább a szórakoztatótechnika jegyei voltak felismerhetőek az egyes eszközökön. Céljuk ugyan a tudás elérése, megszilárdítása volt, azonban ez számtalan alkalommal hasznos tanulási időre szánt perceket vett el a tanórából (Molnár, 2010). A közoktatásban megtörtént változások hozták magukkal a kompetencia alapú oktatást, amelyet az oktatástechnikai eszközök széles skáláján lévő eszközökkel igyekeztek véghezvinni, azonban ezekkel az eszközökkel az idegen nyelvtanítás nem mondható sikeresnek. Vigyáznunk kell, hogy a XXI. század technikája (interaktív tábla) ne hogy ugyan arra a sorsra jusson, mint az elődei. Alapjában véve tudásvágyó diákokkal számolunk, és arra kell gondolnunk, hogy ne szenvedjenek hiányt a technika vagy az elavult oktatási módszerek miatt. Felelősek vagyunk a felnövekvő generáció életéért, tudástárának kialakításáért. Az idegen nyelvtanításra helyezve a hangsúlyt, ez az a terület, mely reformokat kíván az oktatás színvonalát tekintve. Feltehetjük a kérdést, hogy van-e lehetőség az oktatástechnika legkorszerűbb eszközének precízebb kihasználtságára az oktatás terén, és ha van, akkor hogyan? Amellett viszont nem lehet elmenni, hogy ezen eszközök hatékony használata nagy munkaerő-ráfordítást igényel mind a pedagógusok mind a tanulók részéről.

„Az IKT eszközök akkor nyernek majd polgárjogot, ha tantervformáló erővé és új módszerek kialakítóivá válnak” (Kárpáti, 2000:13). Továbbá érdemes lenne nagy hangsúlyt fektetni az interaktivitás lényegére, amely „a leghatékonyabb tanítási technika, amellyel egy nyelvtanár rendelkezhet. Mikor a tanuló hibát követ el, a tanár nem csak egyszerűen közli vele a hiba tényét, és kijavítja azt, hanem segít neki megérteni: miben és miért hibázott. Végül a tanuló maga javítja ki a hibát a megszerzett új információk alapján” (Kecskés, 1987:13). Az interaktivitás módszerével egyszerre készítjük a tanulót gondolkodásra, aktivitásra.

TÉMAVÁLASZTÁSA INDOKOLÁSA

A Központi Statisztikai Hivatal az IKT eszközök használata című 2012-es tanulmánya alapján az IKT eszközök a XXI. század társadalmának mozgatórugói, amelyek óriási hatással vannak az ország gazdasági-társadalmi fejlettségére. Az IKT eszközök, mint fogalom már teljes mértékben beépült a köztudatba, de szükséges megvizsgálni, hogy a fogalom köré milyen konkrét eszközök csoportosulnak, és az oktatásban milyen szerep társul hozzá (KSH). Az információs technika (IT) vagy információs és kommunikációs technika (IKT) a különböző oktatástechnikai vagy egyéb technológiai eszközök sokféleségét foglalják magukba, azonban érdemes megállapítani, hogy a technikai eszközök gyors elterjedése nem tart lépést az oktatási rendszer adta lehetőségekkel. Nevezhetjük Y, Z generációnak, vagy net-generációnak, netán digitális bennszülötteknek a XXI. század tanulóit, de a pedagógusoknak fel kell ismerniük, hogy a tanulás-tanítás terén szemléletváltásra van szükség, ellenkező esetben a saját munkájukat nehezíthetik meg a már blogozó, feltöltő, letöltő Y, Z net-generációval szemben. Ma már nehezen lehet egyetérteni Karl Koeber gondolatával, miszerint: „A humán tudósnak, ha számítógép segítségével kívánja igénybe venni, egyetlen központi feladata van: hogy elmondja a gépkezelőnek, mit szeretne elvégeztetni vele” (idézi Kubinger és Pilmann, 2011:12). 2011-ben még csak cél volt, ma már teljesen egyértelmű az oktatók digitális írástudásának fejlesztése. A pedagógusok felelősek azért, hogy a digitális szakadékokat csökkentsék a tanulók és az oktatók között, mely a közösség egyfajta kettéválását eredményezheti. Benedek András (2008) a digitális pedagógia fogalmát így definiálja: „Minden olyan hagyományos vagy konstruktív pedagógiai, tanulási-tanítási mód, módszer, amely során számítógépet, informatikai eszközt is használ a tanuló és a pedagógus” (idézi Kubinger és Pilmann, 2011:12).

A pedagógusok új technikai eszközöktől való tartózkodása részben indokoltnak volt, hisz a technikai eszközök nem tudták meggyőzően bebizonyítani a költséghatékonyságot és így nem volt motiváló a tanár számára, illetve nyomot hagyott bennük a bonyolult funkciókkal ellátott eszközök tárháza, amelyek a tanár munkáját nem megkönnyítették, hanem eredménytelenül nehezítették. (Fehér, 2004; Kubinger és Pilmann, 2001). Ez azért volt rossz élmény egy régi tanáregyéniségnek, mert rá kellett jönnie arra, hogy szakítani szükséges a régi bevált módszerekkel és neki kell alkalmazkodnia a technikához és ezzel együtt a tanulókhöz, akik már az elavult tanítási módszerekkel egyre motiválatlanabbakká váltak. Azért persze mindig volt egy-két olyan tanuló, akik nem tartoztak a motiválatlan társaik közé, azonban számuk évről évre csökkent. A pedagógusok egyre többen igyekeznek az óráikat digitális eszközökkel színesíteni, amelyek egyelőre csak sikertelen próbálkozásnak tűnnek. (Gesztési, 1997) „A tanítási-tanulási folyamat oldaláról megközelítve nagyon fontos az az alapelv, hogy mindig a cél eléréséhez, az adott didaktikai feladat megoldásához kell keresnünk a megfelelő eszközt, és nem fordítva, tehát az eszközhöz a megfelelő alkalmazási területet” (Kecskés, 1987:5). Például a számítógép egy nagyon motiváló sőt, a „nyelvoktatást segítő” (Kecskés, 1987:5) eszköz lehet az oktatásban, ha nem esünk túlzásokba és a mértéktartás elvét szem előtt tartva használjuk azt. Szükséges leszögezni, hogy bármilyen oktatástechnikai eszközről is van

szó, az csak segítheti a tanítás-tanulás folyamatát. „A számítógép nem helyettesítheti a tanárt” (Kecskés, 1987:6). Alkalmazásának központi feladata az lenne, hogy a tanár és tanuló közötti kommunikációra fordított időt megsokszorozza (Kecskés, 1987).

A tanulmányozott cikkek rámutatnak arra, hogy a digitális szakadék abszolút tényként figyelhető meg az oktatásban. „A technikai civilizáció gyors fejlődése és a világ népességének szellemi potenciálja közötti szakadék növekszik” (Nagy, 2000). A XXI. században az elavult technikai eszközök már nem hatékonyak az oktatásban. Figyelembe véve a tanulói generáció digitális eszközökhöz való affinitását és az ebből adódó elvárásait, a tankönyv, a munkafüzet és a füzet használata mellett erőteljesebben kell támaszkodnunk ezekre az eszközökre és mellőzni a hagyományos frontális – kérdés-felelet, hangos olvasás, stb. – elemeket. A pedagógusoknak szükséges elfogadniuk a tény, hogy napjainkban a diákok már teljes körűen ismerik a digitális eszközök világát, úgy is mondhatjuk, hogy beleszülettek a digitális világba. Szükséges őket rávilágítani arra, hogy ezek az eszközök nem csupán szórakozásra és kapcsolatteremtésre szolgálnak, hanem a gyorsabb és hatékonyabb információszerzés és a tudásanyag kreatívabb elsajátításának érdekeit is képviselik. A digitális eszközök tárháza óriási, csak mernünk kell ezeket a hasznunkra fordítani annak érdekében, hogy a tanulók, hallgatók motiválhatóbbakká váljanak (Patricia, 2005; Molnár, 2010; Kubinger és Pilmann, 2011).

A DOLGOZAT TÉMÁJÁNAK AKTUALITÁSA

Problémafelvetés

Az elmúlt évtizedek tapasztalata alapján a technikai fejlődés mindig ajtóstól rontott be az oktatás területére, de nem hozták meg a várt eredményt. A rossz kihasználtságú és nem ergonomikus oktatástechnikai eszközök alkalmazása az ismeretátadást inkább akadályozzák, mintsem támogatják. Az újszerű technika elterjesztésének azonban fontos feltétele az anyagi ráfordítás.

Nikolov Mariann sorra veszi az idegen nyelvoktatás körüli problémákat egészen a nyelvoktatásra vonatkozó törvényektől, az érettségire, nyelvvizsgákra vonatkozó szabályoktól, a pedagógusok szakmai munkájáig, valamint a tanulók elért eredményéig. Megállapítja, hogy a nyelvoktatás helyzete reformot, idegennyelv-tanulási fejlesztési programot kíván (Nikolov, 2001). Az iskolák belső digitális felszereltsége, és a pedagógusok digitális attitűdje messze elmarad a tanuló iskolán kívüli digitális eszközeitől, valamint az ezen eszközök kezeléséhez járuló attitűdtől. Tehát ismét felismerhető jelenség a digitális szakadék. A hazai közoktatás egyre nagyobb hangsúlyt helyez az idegen nyelvek oktatására. Kiemelt figyelem összpontosul az angol nyelv egyre nagyobb tömegeknél és egyre korábbi iskolai korosztályban történő megjelenésére. Általánosan igaz az a tény, hogy egy munkavállalónak használható nyelvtudással kell rendelkezni legalább két idegen nyelvből. Ebből a szempontból minél hamarabb érdemesebb elkezdni az idegen nyelvek elsajátítását. Nem mindegy azonban, hogy hogyan tesszük mindezt.

Hunya Márta 2013-as kutatási eredményei is azt mutatják, hogy az IKT területén még van mit tenni a jövőben. A tanulmány Magyarország helyzetét mutatja be az IKT viszonylatában és a nemzetközi eredmények tükrében. Hunya Márta (2013) kutatási eredményei alátámasztják az általam csak sejtett véleményt, amely a tanárok IKT használatának gyakoriságát illeti. A tanulmányban olvashatjuk, hogy Magyarországon a tanárok ritkábban használják IKT eszközöket az órán, mint más európai országokban. A kutatás során a mérésbe bevont magyar gyerekek 20–30%-át tanítják olyan tanárok, akik az órák legalább 25%-án használják számítógépes eszközt. A tanulmányból az is kiderül, hogy milyen arányú a tanulók eszközhasználatának a gyakorisága. A kutatásba bevont magyar tanulók 36–49%-a jár olyan iskolákba, ahol a tanulók és a tanárok egyaránt használhatnak számítógépet a tanórán. A kutatási eredmények arra is rámutatnak, hogy az interaktív tábla az egyik legkedveltebb IKT eszköz Magyarországon. Egy nyolcadikos osztályban a tanulók 45%-a hetente legalább egyszer részt vesz olyan órán, ahol a tanár használja az interaktív táblát. A pedagógusok életkorát tekintve egy kettéválás figyelhető meg. Érdekes a későbbiekben vizsgálattal alátámasztani a most még tapasztalat szintjén mozgó megállapítást, miszerint a 20–30-as éveiben járó pedagógusok rugalmasabban használják tanóráikon az oktatástechnikai eszközöket, beépítik tanmenetükbe az IKT-s órákat, ezzel motiváltabbá próbálják tenni tanulóikat. Velük szemben néhány, a 40–50-es éveiben járó pedagógus kevésbé rugalmasan vagy egyáltalán nem meri használni a technika vívmányait, így az alapvetően sikeres ismeretátadás – a tanóra stílusát tekintve – elmaradhat a digitális eszközhasználat által generált elvárásoktól. Ahogy Nikolov Marianne (2001) is írja a nyelvtanítás minősége nem volt megfelelő ezelőtt 13 évvel sem, úgy 2014-ben sem mondhatjuk, hogy ez azóta említésre méltó változásokon esett át, amelyeket az eredmények is bizonyítanak. Jelenleg a nyelvoktatás minősége szintén megrekedni látszik, amelynek okai között természetesen még mindig ott vannak a Nikolov Marianne (2001) által leírt tényezők (félrevezető, átgondolatlan, színvonalatlan elképzelések megjelenése az oktatásban), valamint a közoktatás nem tudja felvenni a lépést az internet adta lehetőségekkel, illetve a digitális eszközök tárházával, amelyek sok esetben adottak, de kihasználatlanok maradnak. A kihasználatlan eszközök mellett természetesen vannak viszonylag kedvelt eszközök is az oktatásban, ezek a „színes”, „animált”, „interaktív”, „szórakoztató” CD-k, amelyek a téves feltevéseknek köszönhetően „élnek és „virulnak”. Ezek az eszközök szintén nem vezetnek a nyelvtanítás és a nyelvtudás minőségi változásához.

Kutatás célja

A szerző a kutatást a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) Nyíradonyi Tankerületéhez tartozó intézményekben (Álmosd, Bagamér, Fülöp, Nyírábrány, Nyíracád, Nyíradony, Nyírmártonfalva, Újléta, Vámospércs) tervezi kivitelezni, az általános iskolás és középiskolás tanulók, illetve az ott tanító idegen nyelv szakos pedagógusok körében. Így az alapsokaság körülbelül N=1000 fő. Fontos vizsgálni a Nyíradonyi Tankerülethez tartozó intézményekben tanuló diákok IKT eszközökkel történő tanulási igényeit és

motiváltsági szintjét, valamint érdemes hangsúlyt fektetni a tanulók személyes véleményeire az eszközök idegen nyelv és egyéb tanórákon való használatáról. A kutatás alapvetően a hátrányos helyzetű általános és középiskolás tanulókat (13-18 éves), valamint az őket tanító idegen nyelv szakos pedagógusokat érinti. Ezek alapján a minta tervezett elemszáma körülbelül $n=300$ fő.

A 13-14 éves diákok vizsgálata azért fontos, mert ebben a korban őszintén tudnak reagálni az őket körülvevő tanulási környezetre, így akár terepmunkával, akár interjúval választ kaphatunk a következőkben megfogalmazott hipotézisre.

Továbbá a 15-18 éves tanulók vizsgálata azért érdekes, mert ennyi időskorra már sokrétű tudásra tesznek szert, így figyelemre méltó eredmények szülehetnek az IKT eszközök tanulási szokásokban rejlő hasznosságát, gyakoriságát illetően, iskolán belül és kívül is.

Hipotézis

A dolgozat Taskó Tünde, Hatvani Andrea és Dorner László (2014) által megfogalmazott hipotézisre épül: *„Véleményünk szerint a három korosztály (10, 14 és 18 évesek) között különbségeket fogunk találni az IKT eszközhasználati szokások, ismeretek és attitűdök terén, mivel az IKT eszközök gyors fejlődése miatt kora gyermekkorukban még az ilyen egymáshoz közeli korosztályba tartozó tanulók is eltérő hatásoknak voltak kitéve ezen a téren”*.

A vizsgálat során egy 24 kérdésből álló, 4 dimenzióra osztott kérdőív méri majd a tanulók tanulási igényeit és motiváltsági szintjét, a tanulók IKT-eszközökhöz való attitűdjét. A kérdőív az eszközök tanórai alkalmazását, a tanulók számítógép-használatának módját érinti, válaszadásra bírja a tanulókat az IKT eszközök idegen nyelvi órákon történő használatát illetően, felmérve a tanulók XXI. századi igényeit, az iskolai és azon kívüli idegen nyelvtanulást illetően. Továbbá érdemes hangsúlyt fektetni a tanulók személyes véleményeire az eszközök idegen nyelv és egyéb tanórákon való használatáról. Különböző tanári vélemények alapján az IKT eszközök használata nagymértékben hozzájárul a „tanulók esélyegyenlőségének megteremtéséhez. A sajátos nevelési igényű tanulók, a hátrányos vagy halmozottan hátrányos tanulók, a tehetséges tanulók beilleszkedési esélyeinek biztosítása az IKT eszközök segítségével könnyebben kivitelezhető, a tanulás iránti igényük könnyebben motiválható. Jó gyakorlatnak tűnik ehhez a fejlesztő gyakorló szoftverek alkalmazása, a tanulók világhálón történő eligazodásának ismertetése, melynek eredményei alapján tapasztalható volt a tanulók együttműködésének növekedése, pl.: közösen készítették bemutatókat, előadásokat. (Kaposvár, II. Rákóczi Ferenc Tagiskola, 2009).

Tanulói vélemények alapján az IKT-eszközök tanórai használata pozitív eredményt mutatott. A következő tanulói vélemények az IKT eszközök pozitív kimenetelű tanórai alkalmazásáról árulkodnak, melynek alapján megállapítható, hogy a tanulók IKT eszközök iránti attitűdje pozitív hozzáállást mutat:

„...Szeretem, mert nagyon érdekes dolgokat is megtudhatunk a segítségével és sokkal érdekesebb az óra. Azért is jó, mert a segítségével még a tanárok is jobban tudnak magyarázni...”

„...Szeretem, mert érdekesebb tőle az óra. Szeretem, amikor idegen országról mutatnak képeket, nagyon érdekes...”

„...Szeretem az IKT taneszközöket, mert jobban megértjük a leckét. Izgalmasabb az óra...”

„...Én sokkal jobban szeretem azokat az órákat, amelyeken használjuk az IKT-eszközöket. Így sokkal érdekesebb az óra, arról nem is beszélve, hogy könnyebben lehet megtanulni a leckét...”

„...Szerintem így könnyebben meg lehet tanulni a tananyagot” (Fényeslitke, Kosuth Lajos Általános Iskola és Óvoda; 2006-2007).

A tanári vélemények is ösztönző hatással lehetnek arra, hogy az IKT eszközök minél inkább a tanulási folyamat szerves részévé váljanak a hatékonyabb ismeretátadás érdekében. Gyarmathy Éva **véleménye alapján** „*Felnövekedett egy generáció, amely számára az írás, olvasás és a számolás nehezen elsajátítható készségek.*” Török Mária fejlesztő pedagógus, a tanulmányában kifejti, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek egy része ma is analfabétaként hagyja el az iskolát. A kudarcot valló gyerekeket olvasókönyvből, munkafüzetből tanítani nem lehet. Ezek alapján megállapítja, hogy olyan technikákra van szükség, amelyekben a sokszor mechanikus gyakorlás nem válik unalmassá (Digitális Nemzedék Konferencia 2014 Bordiné Török Mária, fejlesztő pedagógus).

Sós Mária (2009) tanulmányában részletesen elemzi a diákok számítógép-használati szokásait, internetezés és elektronikus levelezési kategóriákat vizsgálva. A vizsgált korosztályban (5. és 7. osztály) a legnépszerűbb eszköz a televízió, a mobiltelefon és a számítógép. A mintában szereplő gyerekek egy része nehéz anyagi körülmények között él, az informatikai eszközöket ismerik és használják is. Az eredmények alapján megállapítható, hogy az IKT csak olyan iskolai környezetben tud elterjedni, ahol a tanárok és a diákok is nyitottak az új pedagógiai módszerek felé. Mindazonáltal tudatában kell lennünk annak, hogy az IKT eszközrendszerének elterjedése főleg az intézmény számítógépes felszereltségétől függ. A technikai háttér biztosítása még önmagában nem meghatározó tényező, de az audio-vizuális szemléltetés lényegesen növeli a tanulók tanuláshoz való motivációját. Az IKT eszközökkel történő oktatás segítségével nagyobb mértékben megvalósítható a differenciált oktatás, amely a sajátos nevelési tanulók esetén még kiválóbban alkalmazható és szükségszerű. Az IKT használat változatosságot mutat a korosztályok és a személyek tekintetében (Sós, 2009). A grafikonból is jól látszik, hogy a tanulók szívesen használják az IKT eszközöket különféle feladatok megoldásában, képesek arra, hogy különböző jellegű digitális állományokat saját elgondolásaik alapján megszerkesszenek, adatokat, információkat és különféle digitális állományokat megosszanak egymással. Továbbá az IKT eszközök segítségével támogatják egymást a tanulásban és különféle feladatok megoldásában.

Sós Mária (2009) nagy hangsúlyt fektet a diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálatára internetezés és elektronikus levelezés tekintetében. A vizsgálati eredményei alapján jól látható, hogy az ötödikeseknek 26,6%-a, a nyolcadikosok 66,7%-a nem használja, míg az ötödikesek 43%-a és a nyolcadikosok 63,3%-a gyakran használja a számítógépet.

A számítógép-használati módok összpontszámait tekintve a vizsgált ötödikesek leggyakrabban játszanak és rajzolnak számítógép segítségével, közepes gyakorisággal élnek az internetezés és a szövegszerkesztés lehetőségével, nagyon ritkán használják a számítógépet házi feladat megoldására, CD-ről való tanulásra és e-mail-ezésre. A vizsgált nyolcadikosok leggyakrabban interneteznek és játszanak, harmadik helyen szerepel a szövegszerkesztés és az e-mail-ezés.

Sós Mária azt a megállapítást teszi, hogy a CD-ről történő tanulás, így nincsenek megfelelő multimédiás szoftverek, amelyek segítségével a tanulók tanulás iránti motíváltsága növekedhetne.

Összegzésként nyomatékosítható tehát, hogy az IKT eszközök csak olyan iskolai környezetben tudnak elterjedni, ahol a tanárok és a diákok egyaránt nyitottak az új pedagógiai módszerek felé. Az IKT eszközrendszerének elterjedése főleg az intézmények számítógépes felszereltségétől függ. Az IKT eszközökkel történő oktatás segítségével nagyobb mértékben valósítható meg a differenciált oktatás, amely a sajátos nevelési igényű tanulók esetén még inkább alkalmazható és szükségszerű.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Benedek András (2008 szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben.* Typotex Kiadó, Budapest.
- Fehér Péter (2004): *Az IKT-kultúra hatása az iskolák belső világára.* Iskolakultúra, 12. sz. 27-46.
- Forgó Sándor (2001): *A multimédiás oktatóprogramok minőségének szerepe a médiakompetenciák kialakításában.* *Új Pedagógiai Szemle 2001 július-augusztus*
- Gesztesi Péter (1997): *Oktatástechnológia,* Comenius Bt., Pécs
- Kubinger-Pilmann Judit (2011): *Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban;* Iskolakultúra, 12. 48-59. oldal.
- Kárpáti Andrea (2000): *Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata.* *Új Pedagógiai Szemle március*
- Kecsksé István (1987): *Mikroszámítógépek használata az idegennyelv-oktatásban.* Tankönyvkiadó
- Központi Statisztikai Hivatal (2012): *IKT-eszközök és használatuk*
- Mihály Ildikó (2000): *Idegennyelv-oktatás a ma iskolájában – a jövő Európájáért.* *Új Pedagógiai Szemle július-augusztus*
- Molnár Gyöngyvér (2010): *Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi.* Iskolakultúra, 7-8. 22-34.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Budapest, Osiris Kiadó.

- Námesztovszki Zsolt (2009): Interaktív tábla az oktatásban. Szabadka
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. Iskolakultúra 2001/8 3-12.
- Patricia Senn Breivik (2005): 21st Century Learning and Information Literacy, Change, 37.2. sz. pp. 20-27.

- Az oktatástechnológia és a taneszközök file:///C:/Users/N%C3%B3ri/Downloads/oktatatechnologia%20(9).pdf
- Az oktatástechnológia és a taneszközök file:///C:/Users/N%C3%B3ri/Downloads/oktatatechnologia%20(1).pdf (Utolsó látogatás: 2014. 07. 15.)
- Bordiné Török Mária 2014 Digitális Nemzedék Konferencia http://www.eltereader.hu/media/2014/04/Digitalis_nemzedek_konferencia_READER.pdf (Utolsó látogatás: 2014. 05. 20.)
- Fényeslitke, Kossuth Lajos Általános Iskola és Óvoda (2006-2007) HEFOP 3.1.3 és a HEFOP 2.1.5 –ös pályázatban <http://iskola.fenyesselitke.hu/Dokumentumok/hefop313kiadvany.pdf> (Utolsó látogatás: 2014. 05. 24.)
- Hunya Márta (2013): Hogy is áll a közoktatás? IKT-használat nemzetközi összehasonlításban, ESSIE 2013, eLEMÉRÉS 2014 http://www.eltereader.hu/media/2014/06/Okt_inf_DNK_READER.pdf (Utolsó látogatás: 2014. 05. 19.)
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1018> (Utolsó látogatás: 2014. 05. 22.)
- Kaposvár, II. Rákóczi Ferenc Tagiskola, 2009. Az interjúkészítés időpontja: 2009. december <http://www.ofi.hu/tamop311/21-szazadi-kozoktatas/kiadvanyok/iskolaportrek/ii-rakoczi-ferenc> (Utolsó látogatás: 2014. 05. 24.)
- Pászti Károly (2007): Oktatási tartalmú multimédia produkció elemzése, Tapsi Hapsi Iskolája www.ektf.hu/~forgos/hivatkoz/tapsi-hapsi.doc (Utolsó látogatás: 2014. 05. 23.)
- Sós Mária (2009): 10–14 éves diákok számítógép-használati szokásainak vizsgálata www.ofi.hu/tudastar/1014-eves-diakok (Utolsó látogatás: 2014. 05. 23.)

ABSTRACT

The appearance and use of ICT tools mean not also a huge possibility in the learning communities but they can reduce the digital gap. Lessons based on ICT tools give a big opportunity for teachers and contribute to the improvement of the technological and social infrastructure. The appearance of ICT tools in education is incomplete. The devices are not ergonomic and it is very important that there is no adequate content behind them. The effectiveness of foreign language teaching presented a positive way movement, if the devices in the education would be invested with content and used them properly. It can probably reduce the digital gap.

MEASUREMENT INVARIANCE ACROSS MAJORITY AND MINORITY GROUPS IN THE HUNGARIAN EDITION OF WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN (WISC-IV)*

In Hungary, the selection methods for primary schools and especially the assessment of school maturity to identify pupils challenged with learning has remained a controversial topic for the last decades. The debate has focused on the validity and the invariance of tests measuring the intelligence and serving base for selection for special needs education. To improve the evaluation process, which was sometimes not satisfactory, the WISC-IV test was adapted from 2004 to 2008 and it has been in use since then.

In our paper we investigated the measurement invariance of the test concerning minorities to detect whether the instrument behaves the same way when measuring the intelligence of Roma/non-Roma segments of children. The measurement invariance of intelligence tests regarding ethnic groups has not been verified in Hungary and it is rather rare in international context as well.

The results of the multiple-group confirmatory factor analysis indicated that the WISC-IV test is not invariant across the two subgroups, and in case of Roma children, it biased systematically towards lower scores.

* the study was sponsored by Educatio Social Service Ltd.

INTRODUCTION

During the 19th century, as compulsory public education became more and more widespread in Europe, the need arose for students with low abilities to have access to special education. By 1902, 174 such institutions were in operation in Germany, while in Hungary the first independent, state-run special education facility was established in 1900, which created an increased need to identify the intelligence levels of the students as accurately as possible. It is not a surprise that the principal of the aforementioned

school, Mátyás Éltes, was also the one who first introduced the Binet-tests in Hungary. As a result of this it can easily be seen that the accuracy and validity of such tests are crucial to the education and future of the people observed therefore it deserves special attention.

Currently in Hungary, an adapted version of the recent edition of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) is used to determine schoolworthiness and mental deficiencies. Is it true that the test measures the same things for every age and social group, that is, whether the test is invariant in case of each respondent groups? It did happen that a foreign study showed that in the intelligence test used in the given country (the Dutch RAKIT IQ test) due to the biasing effects of the test, certain groups of society and minorities underperformed significantly (Wicherts and Dolan, 2010). In Hungary, such validity research has not been conducted yet, in spite of the fact that the phenomenon is well-known in Hungary: the average scores of roma children are significantly lower than those of non-roma children.

What is the cause of these results? Can it be shown that for roma children with „equal abilities” the test produces a lower score than for non-roma children? How can we identify the 'latent' abilities behind the test results? Our study seeks to answer these questions.

THEORETICAL BACKGROUND

Intelligence theories

In the study of human intelligence, factor analytical (psychometric) theories have always been prevalent. C. Spearman was the creator of not only factorial analysis as a mathematical device, but he was also the inventor of the first intelligence model. In his observations concerning intelligence analysing the correlation between test items he found that there is a general (g) factor behind every accomplishment and this is what tests actually measure. This is the factor which measures human intelligence and which people possess in varying degrees. His study published in 1904 still has an enormous effect on research concerning intelligence. Opposed to him, L.L. Thurstone supposed that multiple intelligence factors exist.

Apart from the factor analytical approach, other theories also exist. Information processing models investigate what cognitive functions and mental processes are needed to solve a given problem and how quickly it can be solved. According to Martin Gardner, a human being possesses at least seven kinds of intelligence types and the tests measure only one of them, but not linguistic or emotional intelligence. Robert Sternberg created the triarchic intelligence model. According to him, the human intelligence has three aspects: componential intelligence, which describes analytical thinking, empirical intelligence, which is in connection with creative thinking and contextual intelligence, which describes everyday skills. These three account for the intelligence of a given person.

Theories with a biological approach look for a connection between the brain's anatomy and psychology. They believe that the dendrites of the cortex's neurons, the glucose metabolism of the cortex, the transmission speed of the nerves and other parameters are related to intelligence.

Most of the intelligence tests used in practice are based on factor analysis. The most well known of these theories is the Cattell-Horn-Carroll (CHC) theory.

CHC-theory

The CHC-theory is an amalgamation of two models. The first model was created by Cattell in 1941 and Horn in 1965, which distinguishes two types of intelligence: fluid intelligence, which describes problem solving and crystallized intelligence, which describes the ability to apply obtained skills and experience. Carroll distinguished three levels of cognitive abilities: the first level is the Spearman-type g-factor of the general intelligence, which affects general problem solving. The second level (depending on the model) describes certain all-encompassing abilities and based on the number of these (n) we call it n-factor model. The third layer is described by various special abilities, these are the higher level abilities of the second level.

The theoretical background of most intelligence tests (including the WISC-IV) is provided by the CHC-theory, but there is still intensive research on how many factors are needed to best explain the results of the tests. The WISC-IV uses four factors, analyzing the US (Keith et al., 2009), Taiwanese (Chen et al., 2009) and French (Golay et al., 2012) versions of the test, researchers have found that the five-factor model is superior.

THE WECHSLER INTELLIGENCE SCALE FOR CHILDREN

The structure of the WISC-IV

In the previous decades, the subtests and indices that formed the test were continuously changing (Bass et al., 2008). The test consists of 15 subtests, these can be seen in the diagrams of the factorial structure. The original Wechsler-test uses four main factors: verbal comprehension, perceptual reasoning, working memory and processing speed (Kaufman et al., 2006).

As it was mentioned above, the five-factor model can be adjusted to the the data better. These five factors are the following: crystallised ability (Gc), visual processing (Gv), fluid (Gf), short-term memory (Gsm) and processing speed (Gs) factors.

The prelude of introducing the test

In 2002, the Ministry of Education initiated a program called 'From The Last School Bench' with the goal to reduce the (by international standards, high) proportion of children with slight mental handicap. It became necessary to introduce modern diagnostics tools measuring the intelligence of children as the validity of the previous tests had been questioned several times.

The first steps of introducing the test

In March 2004 as a part of the central program HEFOP 2.1.1 experts were commissioned to suggest new measurement methods according to given standpoints. The committee recommended the local adaptation of the well-known Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV). And so began the long, arduous and meticulous process of standardizing the test.

Validity

From a general research-methodological viewpoint, validity refers to how the results of measuring and the real results are compared to each other. In other words, we can say that there is no fault in the measurement. According to Horváth (1991:161) 'the less it is possible to observe the subject of the measurement directly (a latent property), the bigger the weight of the problem and the validity is'. This stems from the fact that correlation between the replacement information and indicators from which we can draw conclusions about the latent property and the latent property itself are not always known causing inaccuracies.

Although several types were developed, the scientific community sees validity as an unified concept whose existence can never be proven accurately. This observation is a process whose every step contributes to the understanding of the measured construct.

THE MEASUREMENT-INVARIANCE

For research experts, flawless measurement is important for scientific and ethical reasons. Especially in situations where the outcome of the research would be disadvantageous for certain individuals or groups, such as in case of the ascertainment of the school readiness of children. Standards, a periodical manual published by the three great US psychological and educational organizations deals with the standardization of conditionalities of the results of various groups separately. Test fairness mean:

„examinees of equal standing with respect to the construct the test is intended measure should on average earn the same test score, irrespective of group membership” in: Standards of Educational of Educational and Psychological Testing (AERA, APA & NCME,1999)

The authors refer to measurement invariance itself, which simply means that belonging to a certain group should not be the source of a mistake. In practice measurement invariance is primarily connected to the general use of tests and scales, in international studies it typically refers to whether the translations mean the same thing in different languages. It is easy to acknowledge however that the application of a scale or test and the entire measuring process cannot be separated from each other. If the members of a given minority become stressed and frustrated for being tested in a formal environment, the given test

will not work. In other words, the use of certain scales will also describe a measurement process, therefore measurement invariance cannot only be connected to scales.

Millsap (2011:1) describes measurement invariance in a more general way, because if there is a measurement invariance „the measuring method must work the same way in case of different circumstances if the condition is not connected to the measured trait”. This also refers to the connection between measurement invariance and validity. While validity demands that there must be no fault in measuring, in case of measurement invariance it is permitted, but it is expected that it must have the same direction and amount for every condition. In other words if an intelligence test is biased in one group, it should be biased the same way in the other group.

THE TYPES OF MEASUREMENT INVARIANCE

Numerous types of measurement invariance exist, but the professional literature usually discusses three types of measurement invariance. The first step that needs to be tested is configural invariance and it refers to whether the indicators are connected to the same construction or latent subject in case of all subgroups, or whether the factor structure matches. In case of intelligence it is a basic requirement that tasks that are to measure a certain dimension of intelligence should correlate with it and not with something else. Metric invariance, also called weak factorial invariance embodies the criteria that the strength of association between a measured construction and its indicators (e.g. factor loadings) must be the same for the various groups. Crystallized intelligence, for instance, should be explained to the same extent by each indicator such as vocabulary or word reasoning across all the groups investigated. Scalar or strong factorial invariance refers to that the indicators of a given test must show the same average results across groups in case of group members with equal test results. For example if we suggest that the average crystallized intelligence is identical in case of two subpopulations, they should get the same results in its subtests such as vocabulary or word reasoning, too.

Apart from these three types of measurement invariance, error variance invariance is also quite widespread. It might be an expectation that those parts of the indicators that a measured construction does not explain, must spread the same way for the various groups. Let us suggest that in one of the groups the average score in 'word comprehension' is 60 percent, in other words, the variance for the error term is zero. If half of the subjects from the other group score 40 percent in 'word comprehension' while the other half scores 80, this group scored the same final score. All of this suggests some kind of an inhomogeneity, therefore comparing the two groups is not possible. There is a circumstance therefore in the measuring process that randomly disturbs the performance of the second group and until effect of this factor has not been neutralized, the validity of the comparison is unsure.

Furthermore, Milfont and Fischer (2010) distinguishes one further invariance level that precedes the others, this is the so-called functional equivalence. This term refers to that the concept to be tested does exist in case of all the groups. Concerning intelligence,

this may arise for dimensions which are in connection with learned abilities. According to the authors, this invariance type should be controlled by explorative research rather than statistical tests.

AN OVERVIEW OF INTERNATIONAL RESULTS CONCERNING THE MEASUREMENT INVARIANCE OF WISC-IV

The aforementioned studies (Keith et al., 2006, Chen et al., 2009, Golay et al., 2012) all investigated whether the test measures the same construct across age-groups in an invariant way in a given country where the test was introduced. There is no example of the WISC's current or earlier versions being analyzed for being invariant when it comes to ethnic groups. Our study is definitely groundbreaking in this matter.

THE METHODOLOGY OF THE RESEARCH

Data collection and sampling

Designing the field research, the team working on the the local adaptation of the WISC-IV laid emphasis to make the sample as representative as possible and to make measurements in every part of the country, depending on the ratio of the 5-16 age group. The research design paid special attention to include roma children to the sample to the proportionnal extent. The final database contains the test results of 1000, age 5-16 children. Boy and girl respondents split the sample equally and 17.6 percent of participants were roma.

Table 1. Age and ethnicity of the subjects

| Age | Before weighting | | After weighting | |
|---------------------|------------------|-------|-----------------|-------|
| | Not roma | Roma | Not roma | Roma |
| 6 | 72.6% | 27.4% | 79.8% | 20.2% |
| 7 | 81.5% | 18.5% | 81.0% | 19.0% |
| 8 | 79.2% | 20.8% | 80.0% | 20.0% |
| 9 | 87.2% | 12.8% | 82.0% | 18.0% |
| 10 | 84.9% | 15.1% | 82.0% | 18.0% |
| 11 | 83.5% | 16.5% | 84.0% | 16.0% |
| 12 | 82.1% | 17.9% | 85.0% | 15.0% |
| 13 | 81.9% | 18.1% | 85.0% | 15.0% |
| 14 | 85.2% | 14.8% | 90.1% | 9.9% |
| 15 | 85.9% | 14.1% | 89.1% | 10.9% |
| Total sample | 82.4% | 17.6% | 83.8% | 16.2% |

Methods of analysis

Multidimensional scaling, the analysis of the main component, exploratory factor analysis and confirmative factor analysis are the main methods which are the best suited to examine the equivalence of psychological scales or the measurement invariance (Fischer and Fontaine, 2011) Among these the most popular is the so-called multi group confirmative factor analysis (MGCFA), in which free parameters of identical factor structures are estimated for each groups and then compared to one another. It is important to note that for testing scalar invariance factorial estimation is necessary (Wu and Zumbo, 2007), based on the mean and covariance-structure (mean and covariance structure, MACS), which researchers usually forget. Wicherts (2007) analyzed 110 studies published in psychological journals in which measurement invariance was checked by multi-group confirmative factor analysis (MGCFA). In only 24.5 percent of them did he find the values of intercepts, in other words, scalar invariance was only tested in these cases. It is worth noting that this rate is steadily growing (Schmidt and Kulianin, 2008).

In our research, we also used the MGCFA-method to test measurement invariance as nested model where the number of free parameters are going to be reduced in the sequential tests. In the first step, the model should be estimated without constrains and then for the sake of testing metric invariance factor loadings for the roma and non-roma groups should be fixed as equal for each pair of indicators and we estimated the free parameters of the model such as error terms and intercepts. In the next steps, further constrains should be introduced when fixing error variances and intercepts values to be identical in the two groups and letting the remaining parameters free to be estimated.

RESULTS

The results of the test showed that intelligence measured according to WISC-IV scale is lower on average among roma children than among non-roma children. While the latter scored 102.7 points based on the weighted database, roma children only scored 85.7, with nearly the same variance.

The main question of our study is to what extent this difference can be considered valid, and whether there is some kind of measurement invariance.

Table 2. The measured intelligence of roma and non-roma children (WISC-IV)

| | ROMA CHILDREN | NON-ROMA CHILDREN |
|--|---------------|-------------------|
| Mean | 85.7 | 102.7 |
| Standard deviation | 13.6 | 13.7 |
| Number of observed subjects (n) | 159 | 834 |

To answer the research questions, we applied the MGCFA process that we already described in the methodology-section and as it was recommended in the literature. The results can be seen in Diagram 3. In case of the sequence of the various models embedded into each other we paid attention to Witcherts' (2010) suggestion that it is recommended to test error variance invariance before scalar invariance.

The baseline model fits the data as NFI, TLI and CFI indicators are above the critical value of 0.95. The RMSEA-index remained under 0.05 that also indicates appropriate model fit.

The key of investigating invariance analysis is observing the change in fit indices, as we apply restrictions to the model step by step. From the results it can be seen clearly that after fixing the factor loadings (metric invariance) and the error variances (error variance invariance) to be equal across roma and non-roma groups, the model fit changes only to a minimal extent, but when restricting the intercepts (scalar invariance) to be equal, the fit indices become worse and this change is larger than it should be accepted. For example, the NFI-index decreases slightly greater than the critical 0.01 value used for alterations, therefore it falls below the aforementioned 0.95 value. The TLI and CFI values are still within the range that indicates model fit, but the measure of the alteration is still significantly larger than during the previous steps. The TLI-value for example decreased by 0.001 and 0.000 in the previous phases, during the analysis of scalar invariance, the decrease is significantly greater, 0.009. Similarly, the change of CFI-values is 0.003, 0.002 and later, 0.010. The last one is just the limit, where invariance should be discarded. In case of the RMSEA-value it can be seen, too, that it virtually didn't change at all in case of the first three models, but when fixing the intercepts the value of this fit-index increases to a higher extent and it is above the cut-off for accepted model fit.

Table 3. Fit Indices

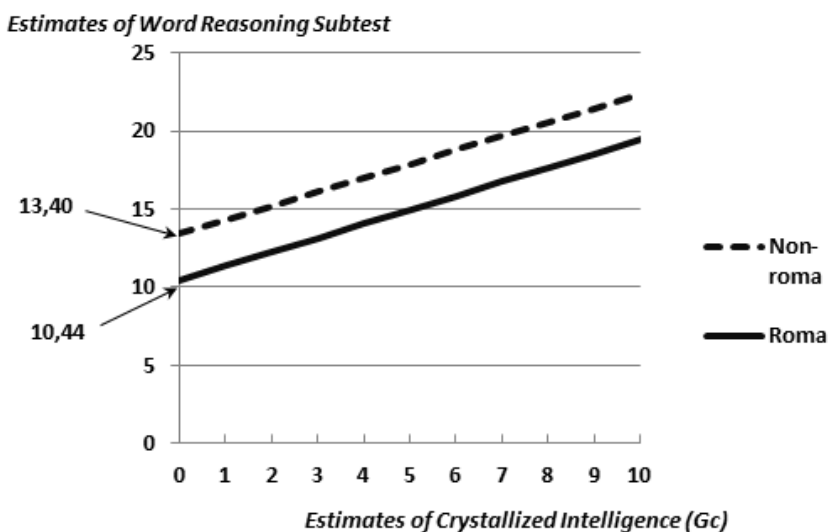
| Nested models | χ^2 | RMSEA | NFI | TLI | CFI | $\Delta\chi^2$ | ΔDF |
|---|----------|-------|-------|-------|-------|----------------|-------------|
| Baseline model (free parameters) | 523.4 | 0.046 | 0.965 | 0.966 | 0.976 | - | - |
| Metric invariance (equal factor loadings) | 573.4 | 0.047 | 0.962 | 0.965 | 0.973 | 49.9 | 11 |
| Error variance invariance (equal error variance) | 617.1 | 0.047 | 0.959 | 0.965 | 0.971 | 43.7 | 15 |
| Scalar invariance (equal intercepts) | 783.9 | 0.053 | 0.948 | 0.956 | 0.961 | 166.8 | 15 |

According to these it can be said that measuring invariance is not fulfilled, since we can refuse the assumption about scalar invariance. This means that when comparing roma and non-roma groups, the test does not show the same results independently on real intelligence-values.

The analysis of model parameters shows that all 15 subtests negatively distort the results in case of roma children, because intercepts are systematically lower than in case

of non-roma ones. As an example, we demonstrate this difference in case of the subtest called ‘word reasoning’. It can be seen that in case of subjects with the same ‘crystallized intelligence’ levels (whatever its value is) there is a very constant difference between the average performance between roma and non-roma children on ‘word reasoning’ subtest, despite the fact that it is an indicator of ‘crystallized intelligence’ dimension. It can clearly be seen therefore that the test systematically undermeasures the ‘word reasoning’ abilities of roma children.

Figure 1. Estimates of ‘word reasoning’ subtest for roma and non-roma children (WISC-IV)



CONCLUSION

In our test we sought to answer the question whether the considerable difference between the average results of the roma and non-roma population can (even if partially) be explained with the „bias” of the test itself. Is the measurement invariance fulfilled, in other words, do the results of a test depend only on ability factors but not on which group the person belongs to? We found that no matter which ability factor of the chosen intelligence model did we investigated, all of the indicators belonging to the factor revealed the same effect: roma children with the same ability will score lower than non-roma children. It can be said that the test leads to a lower score for roma children altogether, so criteria of measurement invariance is not fulfilled.

The importance of this fact is considerable, because in case of any selective decision, for example examining the presence of mental deficiencies, a roma child is deemed to be mentally handicapped while a non-roma child with similar abilities is not.

At the same time, results so far do not mean that the differences between the scores of the two groups are fully explained, it requires further examinations, with more subjects in case of roma children.

The cause of the differences between the tests also requires further analysis. What role do special types of test-anxiety, stereotype threat (Steele and Aronson, 1995), the different linguistic socialization (Réger, 2002) or other psychological and linguistic phenomena play?

LITERATURE

- AERA, APA & NCME (1999) *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Bass L. – Kő N. – Kuncz E. – Lányiné E. Á. – Mészáros A. – Mlinkó R. – Nagyné R. I. – Rózsa S. (2008) *Tapasztalatok a WISC-IV gyermek-intelligenciateszt magyarországi standardizálásáról*, Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Kht.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Carroll, J. B. (1996) A three stratum theory of intelligence: Spearman's contribution. In Dennis, I. & Tapsfield, P. (ed.): *Human abilities. Their nature and measurement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Publishers. 1–17.
- Cattell, R. B. (1941) Some theoretical issues in adult intelligence testing. *Psychological Bulletin* 38/7. p. 592.
- Chen, H.-Y. – Keith, T. Z. – Chen, Y.-H. – Chang, B. S. (2009) What does the WISC-IV measure? Validation of the scoring and CHC-based interpretative approaches. *Journal of Research in Education Sciences* 54/3. pp. 85–108.
- Fischer, R. – Fontaine, J. R. J. (2011) Methods for investigating structural equivalence. In: Matsumoto, D., Van de Vijver, F.J.R. (ed.): *Cross-cultural research methods*. New York, NY: Cambridge University Press. 179–215.
- Golay, P. – Reverte, I. – Rossier, J. – Favez, N. – Lecerf, T. (2012) Further Insights on the French WISC-IV Factor Structure Through Bayesian Structural Equation Modeling. *Psychological Assessment*. Advance online publication. doi:10.1037/a0030676
- Horn, J. L. (1965) *Fluid and crystallized intelligence: A factor analytic and developmental study of the structure among primary mental abilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Champaign.
- Horváth Gy. (1991) *Az értelem mérése*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Horváth Gy. (1984) *A tartalmas gondolkodás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kaufman, A. S. – Flanagan, D. P. – Alfonso, V. C. – Mascolo, J. T. (2006): Test Review: Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV). *Journal of Psychoeducational Assessment* 24/3. pp. 278–295.

- Keith, T. Z.–Reynolds, M. R. (2010) Cattell–Horn–Carroll abilities and cognitive tests: What we've learned from 20 years of research. *Psychology in the Schools* 47/7. pp. 635–650.
- Keith, T. Z.–Fine, J. G.–Taub, G. E.–Reynolds, M. R.–Kranzler, J. H. (2006) Higher Order, Multisample, Confirmatory Factor Analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition: What Does It Measure? *School Psychology Review* 35/1. pp. 108–127.
- Milfont, T. – Fischer, R. (2010) Testing measurement invariance across groups: Applications in cross-cultural research. *International Journal of Psychological Research* 3/1. pp. 111–130.
- Millsap, R. E. (2011) *Statistical Approaches to Measurement Invariance*, New York, NY: Routledge.
- Réger Z. (2002) *Utak a nyelvhöz*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Schmidt, N. – Kuljanin, G. (2008) Measurement invariance: Review of practice and implications. *Human Resource Management Review* 18/4. pp. 210–222.
- Steele, C. M.–Aronson, J. (1995) Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology* 69/5. pp. 797–811.
- Wicherts, J. M. (2007) *Group differences in intelligence test performance*. PhD-disszertáció, University of Amsterdam, Amsterdam.
- Wicherts, J. M.–Dolan, C. V. (2010) Measurement Invariance in Confirmatory Factor Analysis: An Illustration Using IQ Test Performance of Minorities. *Educational Measurement: Issues and Practice* 29/3. pp. 39–47.
- Wu, A. D.–Li, Z.–Zumbo, B. D. (2007) Deciding the Meaning of Factorial Invariance and Undating the Practice of Multi-group Confirmatory Factor Analysis: A Demonstration with TIMSS Data. *Practical Assessment, Research and Evaluation* 12/3. pp. 1–26.

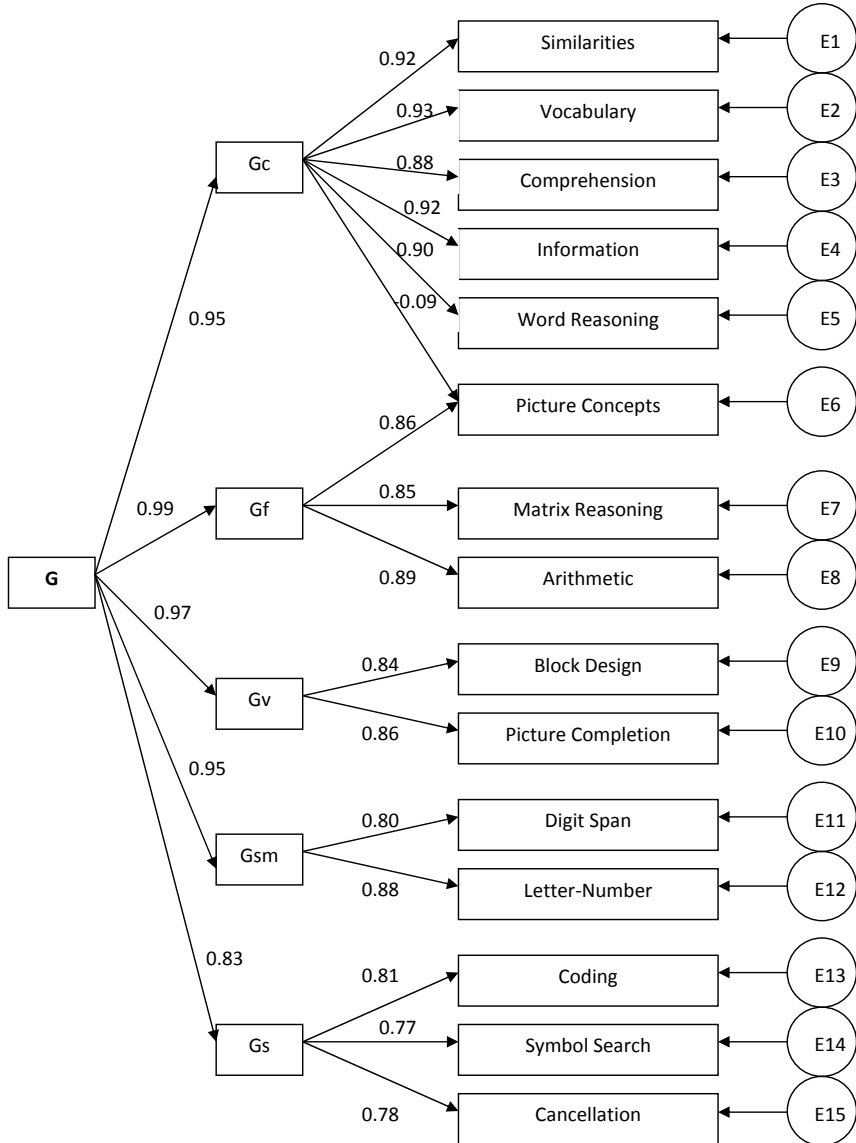
NOTES

1 Standards for educational and psychological testing

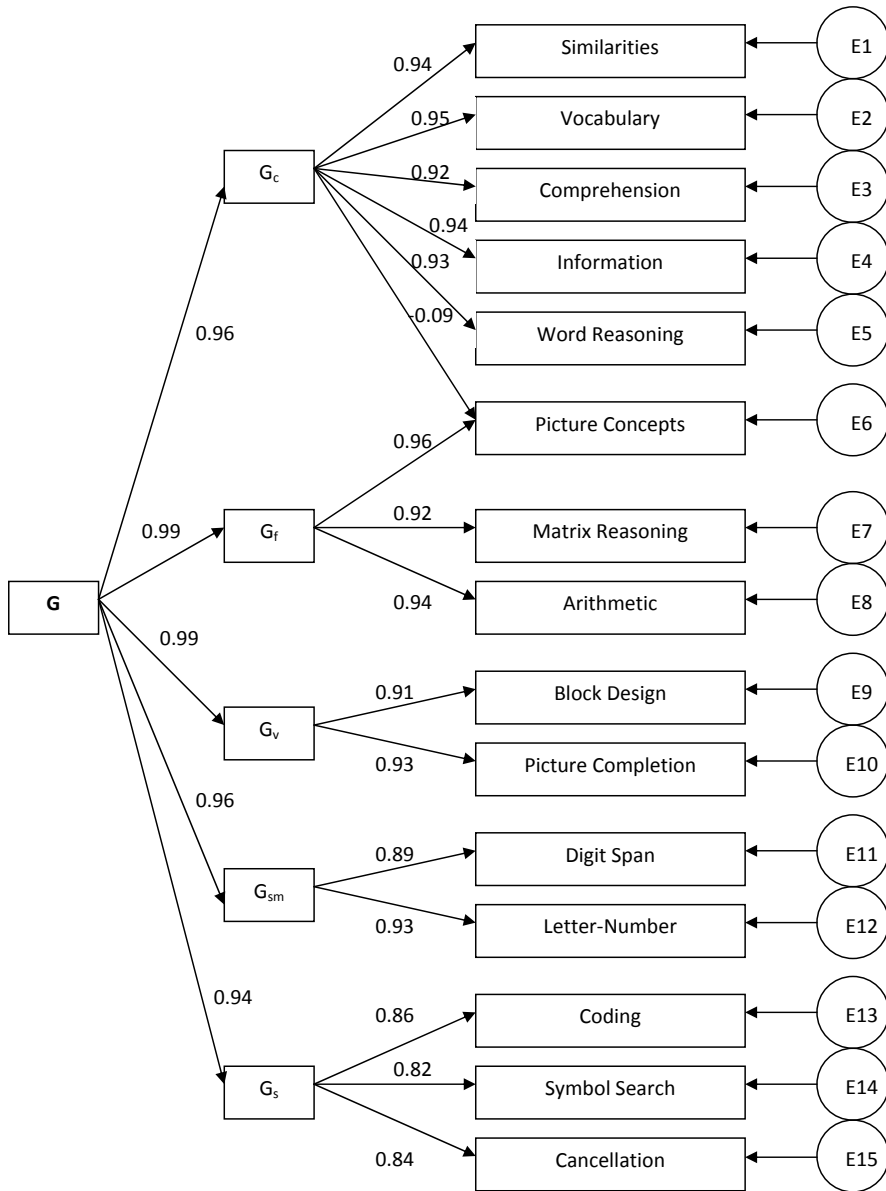
2 AERA – American Educational Research Association; APA – American Psychological Association; NCME – National Council on Measurement in Education

APPENDIX

Appendix 1. Factor model for WISC-IC test and estimated factor loadings in case of non-noma subsample



Appendix 2. Factor model for WISC-IC test and estimated factor loadings in case of roma subsample



ABSTRACT

In Hungary, the selection methods for primary schools and especially the assessment of school maturity to identify pupils challenged with learning has remained a controversial topic for the last decades. The debate has focused on the validity and the invariance of tests measuring the intelligence and serving base for selection for special needs education. To improve the evaluation process, which was sometimes not satisfactory, the WISC-IV test was adapted from 2004 to 2008 and it has been in use since then.

In this research the measurement invariance of the test concerning minorities has been investigated to detect whether the instrument behaves the same way when measuring intelligence of Roma/non-Roma groups of children. Measurement invariance of intelligence tests regarding ethnic groups has not been verified in Hungary and it is rather rare in international context as well.

The results of multiple group confirmatory factor analysis indicated that the WISC-IV test is not invariant across the two subgroups, and in case of Roma children it biased systematically towards lower scores.

A MAGYAR NEMZETI IDENTITÁSTUDAT MEGŐRZÉSÉNEK ASPEKTUSAI IZRAEL ÉS KANADA VONATKOZÁSÁBAN

Jelen tanulmány két félévnyi ösztöndíj tapasztalatait mutatja be, mely a Magyar Kormány által támogatott Körösi Csoma Sándor Ösztöndíj Program keretén belül valósult meg, mely esetemben félévnyi izraeli és félévnyi kanadai munkavégzést jelentett. A kulturális ösztöndíjas szerepe ebben a Programban egy erősen bilaterális kapcsolat: egyfelől egy erős, magyar kultúraközvetítő szerep, másfelől pedig egy kutató szerep, mely sokszor „első kézből” ismerhet meg olyan magyar közösségeket, melyekről esetenként semmilyen információ nem áll rendelkezésre Magyarországon.

A DIASZPÓRAKUTATÁSRÓL

A 19. század jelentősen átrajzolta a világ etnikai és demográfiai térképét, mely Magyarországra fokozottan érvényes volt, s érvényes ma is. A világháborúk, politikai okok, gazdasági nehézségek is hozzájárultak ahhoz, hogy országunk népessége szétszóródjon a világban. Körülbelül 9,9 millió magyar él Magyarországon, becslések alapján 2,3 millió a környező országokban és 2,5 millió a diaszpórában. Ezek a számbeli arányok jó okot adnak az egyre erősödő nemzetpolitikai intézményrendszer erősítésére, bővítésére, és azon belül a migrációs kutatásokra. Ezek a kutatások, a számok ellenére a legtöbb európai országban – így Magyarországon is – egy viszonylag kései tudományágat sejtetnek, mely sok esetben más tudományágakon belül, vagy azokkal együtt végzi munkáját (Szabó, 2005). A migrációs kutatások sokszor a demográfia adatai alapján közelítenek a témához, majd egyre közelebb kerülnek a különböző közösségekhez, és az ahhoz tartozó egyénekhez. A kutatások rendkívül sokszínűek lehetnek, hiszen egyaránt vizsgálhatják a kivándorolt közösségeket, vagy e közösségek célországban betöltött hatásait. Így egyáltalán nem meglepő, hogy a téma szakemberei között egyaránt találkozhatunk néprajzkutatókkal, társadalomkutatókkal is (Hoppál Mihály, Pete László, Cserján Károly.) Jelen tanulmányomban Izrael és Kanada kap kiemelt figyelmet, így tanulmányoztam észak-amerikai, kanadai, valamint izraeli vonatkozású írásokat is. Az észak-amerikai magyar diaszpórával, néprajzzal, helytörténettel kapcsolatos kutatások kapcsán Papp Z. Attila, Baráth Tibor, Miska János, Dojcsák Győző (pl. „A

kanadai Esterházy története”) nevét emelhetem ki, míg Izraellel és a magyar-zsidó diaszpóra kutatásokkal kapcsolatban pedig Papp Richárd, Domán István, Ablonczy Balázs, Turán Tamás, nevét említem.

A diaszpórakutatásokban mindig fontos szerepet kap a nyelv szerepének kutatása is; ám annak ellenére, hogy a nyelvmegőrzés egyik kulcsfontosságú összetevője a külföldi magyar nyelvoktatás, erre irányuló oktatási témájú felmérés nagyon kevés látott napvilágot. Papp Z. Attila észak-amerikai magyar oktatási intézményeket összegyűjtő írása hiánypótló, azonban az emigrációs magyar közösségek állandó változásainak köszönhetően folyamatosan avul. Ez az állandó változás, továbbá a földrajzi távolságok, és az ebből következő rendkívül magas kutatási költségek teszik a témát nehezen hozzáférhetővé. Ebből a szempontból is egyedülálló, egyben kiemelkedő lehetőség a Kőrösi Csoma Sándor Ösztöndíj Program kiküldötteinek kutató munkája, még abban az esetben is, ha nem teljességgel szakszerű tudományos-kutatási szempontból. A hazahozott adatok frissek, naprakészek, s olyan közösségeket is figyelembe vesznek, akiket a kutatások hagyományos formái figyelmen kívül hagy(hat)nak.

A KÖRÖSI CSOMA SÁNDOR ÖSZTÖNDÍJ PROGRAMRÓL

A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium (KIM) Nemzetpolitikai államtitkársága (NÁ) által kiírt *Kőrösi Csoma Sándor Program* elsődleges célja egy kulturális küldetés, melyet a diaszpórában élő magyarok segítésére, nemzeti identitástudatának erősítésére hívtak életre. Ezt a kulturális missziót 94 fiatal ösztöndíjas valósítja meg – többek között – oktatással, könyvtárszervezéssel, kulturális hagyaték feltárással, szervezetfejlesztéssel. Az ösztöndíjasok válogatása és célországokba történő irányítása kompetenciák alapján történt, hiszen a programban résztvevő országok eltérő adottságú népművelőket vártak: bizonyos helyekre néptáncost, magyarnyelv-tanárt, más helyekre pedig szervezetfejlesztőt, könyvtárost. A többkörös kiválasztási folyamatban interjúkkal és szituációs gyakorlatokkal vizsgálták a jelöltek kompetenciáit, majd ez alapján került eldöntésre, hogy mely ösztöndíjas, mely országba utazik. A 2013-ban kezdődött Program sikeresnek bizonyult, így a Nemzetpolitikai Államtitkárság döntése alapján a tavalyi ösztöndíjasok számát megduplázta, így 2014-ben 94 ösztöndíjas vett részt a világ magyarságának összefogásában. A „célhelyszínek” tekintetében a program tervezett megvalósítási területei: Európa, USA, Kanada, Ausztrália, Latin-Amerika, Dél-Afrika, Izrael.

A februártól év végéig tartó ösztöndíj program hat hónap célországbeli munkavégzést jelent, mely előtt és után a magyarországi programszakasz zajlik. A magyarországi programszakasz magába foglalja a felkészítést, beszámolást és a konferenciahetet, mely az elért eredményeket ismerteti. Az első időszak a felkészülés jegyében telt, melyet a pályázatot kiíró KIM szervezett. A képzésben számos modul helyet kapott: diplomáciai alapismeretek, a magyar diaszpóra múltja és jelene, egyházak a diaszpórában, a magyar nemzetpolitika, cserkészlet, állampolgársági ismeretek, nemzetbiztonsági ismeretek, és egy integrációs tréning, mely felkészítette az ösztöndíjasokat arra, hogy hogyan

illeszkedjenek be távoli országok eltérő kulturális viszonyaiba. Ezeket az oktatási modulokat írásbeli vizsga zárta, mely alapján értékelték az ösztöndíjast. A hivatalos tanulmányok mellett, az ösztöndíjasoknak természetesen komoly, önálló felkészülési feladataik voltak. Mindenkinek egyénileg kellett elsajátítania az adott célország kulturális, vallási és egyéb jellemzőit. Ehhez a felkészüléshez hozzájárult a Külügyminisztérium is, mely lehetőséget biztosított az adott célországokhoz tartozó külügyi referensekkel történő beszélgetéshez, így a Program ösztöndíjasai első kézből kaptak tájékoztatást – többek között – a célország politikai helyzetéről, magyar diaszpórájáról. A program sajátossága, hogy minden célországban, egy adott szervezet fogadja az ösztöndíjast, az adott szervezet pedig egy ún. mentort biztosít a kiküldött részére. A mentor és a kiküldött az egész program folyamán szorosan együttműködve dolgoznak. A mentorral való kapcsolatfelvétel már jóval a kiutazás előtt megtörtént, magától értetődő, hogy az egyéni felkészülésben is jelentős szerepet játszott. A szakmai felkészülésben való segítség mellett a mentor jelentős szerepet vállalt olyan hétköznapi témákban is, mint szállás, utazás, étkezés, egészségügy.

A diaszpóra magyarság segítségét, nemzeti öntudat megőrzésének támogatását nemcsak a KCSP, hanem a Magyar Diaszpóra Tanács és a Magyar Állandó Értekezlet (MÁ-ÉRT) is segíti. Az 1999-ben alakult **Magyar Diaszpóra Tanács** elsődleges feladata, hogy segítse a külhoni magyarság összetartozását, a közös érdekeket szem előtt tartva egy közös szervezetet alkosson. A **MÁÉRT** a külhoni legitim magyar szervezetek, a magyarországi parlamenti pártok és a Magyar Kormány részvételével alakult, melynek elsődleges feladata a határon túli és az Anyaországi szervezetek együttműködésének összehangolása, javítása. A nemzetpolitikában nélkülözhetetlen intézmények továbbá a **Bethlen Gábor Alap és Alapkezelő Zrt.**, valamint a velük együttműködő **Nemzetpolitikai Kutatóintézet**, mely kutatásaival és konferenciáival járul hozzá a tudományág bővítéséhez. Oktatási területen a „**a Balassi Intézet** a határon túli magyar kultúra magyarországi és az egyetemes magyar kultúra külföldi bemutatásáért felel. Oktatási programja igen széles körű: a hagyományos értelemben vett nyelviskolai tevékenységtől a hungarológus rész képzésen át az egyetemi előkészítő kurzusokig szervez oktatást a külföldiek számára. A Balassi Intézet jelentős szerepet kap a művelődési terület ösztöndíjas programjainak a megvalósításában. Átvesszi a korábban Magyar Ösztöndíj Bizottság tevékenységi körébe tartozó feladatokat és kiterjedt pályázattási tevékenységet folytat.” (Balassi Intézet, Bemutatkozás, <http://www.balassiintezet.hu/hu/balassi-intezet-bemutatkozás/> [2014.11.05. 20:23])

A KUTATÁSRÓL

Annak ellenére, hogy a KCSP elsődleges célja a diaszpórában élő magyarság nemzeti identitástudat megerősítése, eredményei között nagymértékben megjelenik a diaszpóra közösségek feltárása, kutatása. A **két féleven keresztül** tartó munka páratlan antropológiai terepmunka lehetőségét kínálja. A **kutatások hátterének** megalapozását, a

magyarországi felkészítés folyamán zajlott előadások és elméleti felkészítések adták.²⁵⁵ Az Ösztöndíj Program felépítése több kutatási módszer alkalmazására is lehetőséget nyújtott. A tanulmányomban alkalmazott primer kutatási módszerek a **megfigyelés** és a **megkérdezés**, utóbbin belül az **interjú**. A megfigyelés lehet strukturált és strukturálatlan; előbbiben a megfigyelés tárgya és a módszer előre meghatározott, míg utóbbiban a kutató minden fontos jelenséget figyelemmel követ (Majoros 2004). Kutatásomban elsődlegesen a Malinowski²⁵⁶ által definiált **résztevő megfigyelést** alkalmaztam. Ez a módszer elsősorban közösségek holisztikus és komparatív tanulmányozását teszi lehetővé, mely sikerrel alkalmazható ismeretlen, feltáratlan terepen. A módszer rengeteg információval szolgál, ugyanakkor számos összetevője van, mely különböző buktatókat rejthet magában: pl. etikai kérdések, normák, hitelesség (Letenyei 2003.)

Munkám csak akkor lehetett sikeres, ha személyemet a kinti közösségek elfogadják; így utazásokkal és személyes találkozásokkal, beszélgetésekkel ismerkedtem meg velük. Ezek a beszélgetések adták a strukturálatlan interjúk lehetőségét. A későbbiekben már **videóinterjú** formájában strukturált interjúkat is rögzítettem, melyekből nemcsak az egyént, hanem a közösségben betöltött szerepét, a közösség dinamikáját is átfogóbban megismerhettem. A közösségek rendezvényein, életükben való részvétel pedig a résztvevő megfigyelés terepe volt. Utóbbi módszer alkalmazása időben hosszú lefolyású, gyakorlatilag az Ösztöndíj Program teljes idejét lefedő folyamat volt.

Az információk feldolgozása az elkészített terepnaplók, interjúk, videóra rögzített anyagok segítségével történt. Az eredmények írásos beszámolók formájában publikálásra kerültek, melyek konferencia keretében is nyilvánosságra kerültek. Az általam végzett diaszpórakutatásról azonban tudni kell, hogy elsősorban a jelen és jövőbeni folyamatokra koncentrált, így eredményei – a közösségek dinamikájának köszönhetően, – állandó változásnak vannak kitéve.

AZ IZRAELI MAGYARSÁGRÓL ÁLTALÁBAN

Az izraeli magyar diaszpóra egy meglehetősen összetett, szociográfiailag nehezen meghatározható közösség. Az elején fontos tisztázni olyan alapvető fogalmakat, hogy például jelen esetben kit, kiket nevezhetünk magyarnak. A meghatározáshoz kiváló néprajztudósunk, Györfly István szavait vettem alapul, miszerint „*A magyarság nem a test, nem a vér; hanem a lélek kérdése. Ha közelebről megvizsgáljuk e közös lélek mibenlétét és természetét, akkor fedezzük föl, hogy ezernyi összetevője van, s jó néhány forrásból táplálkozik. A közös nyelv, a közös sors, a történelem, a közösen formált hagyományok, szokások, a hitélet, a kultúra, a táj jellege, a nevelés. Ám minden, ami lélek, egységes*

²⁵⁵ Az ösztöndíjasok egy hónapos felkészítése során megismerkedhettek a diaszpórák felépítésével és a célországokkal. A felkészítésben részt vettek a Nemzetpolitikai Kutató Intézet és a Külügyminisztérium munkatársai.

²⁵⁶ Bronisław Kasper, New Haven, Connecticut, 1942. május 16. Lengyel származású antropológus, a szociális antropológia atyjának tartják.

és *oszthatatlan*.” Ezek alapján, munkám során mindenkit magyarnak tekintettem, aki annak vallotta magát.

Az izraeli magyarság **földrajzi származását** tekintve is sokszínű, hiszen különbséget tehetünk Anyaországi illetve Nagy-magyarországi magyar között. (Nemzetiségi, szociológiai szempontból érdekes tanulmány lehetne például az Izraelben élő magyarországi és erdélyi származású magyarok összehasonlítása.) Egyik legfontosabb jellemzője a Magyarországról kivándorlóknak, hogy **hány éve jöttek el** otthonról. Másik fontos összetevő pedig az **életkor**. (A kettő sok esetben nem egyezik.) A XX. század történelmét és a zsidóság sorsát alapul véve azonban, Izraelben jól megkülönböztethető a kivándorlók első-, másod-, és harmad generációja. **Az első generáció** tragédiája, sérelme súlyos nehezékként raktározódik, és a Világháború emlékképei szinte minden közösségi találkozás alkalmával felszínre törnek. Ők azok, akik sok esetben nem tanultak meg tökéletesen ivritül, ezért munkahely, hírek, kapcsolati háló céljából is keresik egymás társaságát. Ez a generáció már rendkívüli módon fogyatkozik. Az ő gyerekeik alkotják általában véve a **második generációt**, akikről már azt várták, hogy – a lehetőségekhez mérten – izraeli állampolgároknak vallják magukat. A magyar származást és a Magyarországhoz köthető emlékeket igyekeznek elfedni, a múlttól nem beszélni. Érdekes, hogy a **harmadik generáció** általában az, amelyik már tökéletesen beilleszkedik, hiszen izraeli szülők gyermekei lesznek, ugyanakkor a magyar gyökereiket keresni fogják. A nagyszülők beszédét hallva érdeklődni kezdenek származásuk iránt, fogékonyabbak lesznek a magyar kultúrára, és sokan igénylik a magyar állampolgárságot és az útlevelet is. (Érdemes azért hozzátenni, hogy a háttérben sok esetben az „európai útlevel és munkavállalás” igénye is meghúzódik. A szavazati joggal rendelkező kettős állampolgárok ezzel fordítottan arányosan, elenyésző számban szavaznak a magyarországi választások során.)

A **migráció oka** is többféle, mint más országokban; a legfőbb ezek közül a **zsidó vallás vagy zsidó származás**. (A „ki a zsidó” kérdésre jelen írásban nem próbálok meg válaszolni. Általánosító értelemben „cionizmusként” aposztrofálom, ha valaki kifejezetten zsidó származása, Izrael miatt költözik az országba. (A mai Izrael „hazatérési törvényében” szándékosan a lehető legszélesebben értelmezi a zsidó fogalmát: a bevándorlási jog érvényesítéséhez elég egyetlen zsidó nagyszülő.) Több hullámban érkeztek az országba **gazdasági jellegű menekültek** is, akik a jobb lét, könnyebb boldogulás reményében költöztek ki. Ezt erősíti, hogy a mai Izrael bevándorlási törvényei olyan kedvezményekkel szolgálnak a letelepedni szándékozó zsidók számra, mely a világ talán egyetlen országában sem áll rendelkezésre. Még mindig jelenlévő, és érezhető a kivándorlók azon kategóriája, akiket otthonukban üldöznek, akik az **antiszemizmus** áldozatának tartják magukat. (Okokat, történeteket, realitásokat boncolgatni talán nem érdemes, mert a döntés mindig az egyénéké; eme döntések döntő többségében pedig érzelmi alapúak.)

Nagyon érdekes és – munkám során természetesen állandóan visszatérő – kérdés **az izraeli magyar diaszpóra nagysága**. A dolgok jelenlegi állása szerint egészen biztosan mondhatom, hogy nem áll rendelkezésemre semmilyen adat, mely a számot tökéletesen meghatározhatná. Vannak már évek óta állandósult számok, ezek jellegzetesen a 200-250 000 fős diaszpóra nagyságot tekintik valósnak. Azonban ez az adat már kb. tíz éve

is keringett, és azóta is tartja magát. Az adatok szórására jellemző, hogy az itt 15-20 éve élő magyarok is teljesen szélsőséges számokkal rendelkeznek, a 8000 főtől a 100 000 föig terjedően. 2013-as cikkekben is azonban több alkalommal találkoztam 500 000 főt emlegető diaszpóráról. Magától értetődő, hogy a 8000 és az 500 000 is nagyon szélsőséges adat, azonban a reális érték ettől függetlenül mégsem „félúton van”. A reális szám meghatározásához, – mely jelentősen segíthetné az izraeli magyarok érdekérvényesítését is – több időre van szükség.

További meghatározó tény az izraeli magyarsággal kapcsolatban az országon belüli **földrajzi elszórttság**. Izrael, annak ellenére, hogy viszonylag kis ország, a kisebb-nagyobb magyar közösségek közötti távolsága elég jelentős ahhoz, hogy ne lehessen egy homogén diaszpóráról beszélni. (Az északi Haifa és déli Eilat közötti 450 km-es távolság gyakorlatban tökéletes elszigeteltséget jelent olyan esetben, ahol gyakran egy 10 km-es táv megtétele is nehézségekbe ütközik pl. a szombatok miatt, amikor a közlekedés erősen korlátozott.) Gyakran ezek a földrajzi távolságok, a kommunikáció hiányossága az, melyek néha csonkainformációkat, félgazságokat szülnek, s csoportok között feszültségek, ellentétek alakulnak ki. Ennek ellenére az Izraelben élő magyarok tudnak egymásról, figyelemmel kísérik egymás sorsát, életét, s sok esetben nagyon szép példák tapasztalhatók összetartás, emberség terén.

Az **izraeli magyar közösségek** terén is nagyon színes kép látható, hiszen a kis civil kezdeményezésektől a komoly hagyományokkal rendelkező intézményekig, minden megtalálható. Az itt következő felsorolás sorrendjében a szervezeti forma volt a mérvadó. Az alábbi lista közel sem teljes; Izraelben található még egyesület (amuta) és több baráti Facebook csoport is. A Tel-Avivban található **Magyarország Nagykövetsége** az elsődleges magyarokkal foglalkozó hivatalos szervezet. Magyarország és Izrael kulturális kapcsolatainak kialakításáért, előmozdításáért általában a kulturális attasé felel, – többek között – kulturális programok, rendezvények szervezésével, a magyar kultúra terjesztésével, magyar nemzeti ünnepek tartásával. **„A Hitachdut Ole Hungaria** (Izraeli Bevándorlók Szervezete, röviden HOH) az 1920-as évek elején alakult azzal a céllal, hogy az Izraelbe bevándorló magyar ajkú zsidók érdekeit képviselje Izrael országában, segítse az újakat útjuk első, legbonyolultabb szakaszában, hogy minél hamarabb be tudjanak illeszkedni az izraeli társadalomba. A **Magyar Nyelvterületről Származó Zsidóság Emlékmúzeuma** talán az egyik „legpatinásabb” intézmény, mely 1990 óta folyamatosan működik, és mára komoly gyűjteménnyel rendelkezik. Emellett a múzeum megemlékezéseknek, ünnepségének is méltó színhelye. **A Drory Izraeli Magyar Könyvtár** átmeneti állapotot képvisel az izraeli magyar szervezetek között; bejegyzett, de Magyarországon, izraeli regisztrálása folyamatban van. A Dávid Drory magyar származású izraeli újságíró nevét viselő „Drory” Könyvtárat 2011-ben alapították. **„Az Izraeli Magyar Szabadidőközpont**, egy Izraelben regisztrált közhasznú szervezet. A Központ a magyar gyökerekkel rendelkezők, magyar anyanyelvűek, és a magyar kultúra iránt érdeklődőkért alakult, őket hivatott képviselni. **Az Izraeli magyarok Bohém élet asztaltársasága** az egyik legkiemelkedőbb izraeli magyar közösség, mely a Facebook csoportok világában létrejött. Az Izraeli magyarok Bohém élet asztaltársasága már

nevével is jelzi, hogy a fő cél a könnyed szórakozás; rendezvényeiken kiemelt helyet kap a magyar könnyűzene, közös éneklés. Földrajzilag távolodva Tel-Avivtól, 40 km-re délre találjuk Ashdod-ot, ahol szintén jelentősebb létszámú magyar diaszpóra található. **Az Ashdodi magyarok** egy jól működő, de be nem jegyzett társaságot jelentenek. Talán a település kisebb mérete miatt is, a közösség összetartó, egymás beilleszkedését jól segítik, a helyi *Befogadó Központtal* is jó viszonyt ápolnak, akiktől nagyon kulturált, tágas rendezvénytermet kapnak. Rendezvényeik kifejezetten közösségépítő jellegűek, közös főzéssel, zenével, sok beszélgetéssel. A Tel-Avivtól legtávolabbra, Izrael legdélibb csücskében található a **Magyar Club Eilat**. A jelenleg inaktív csoport nagy potenciállal rendelkezhet, rendelkezik, mivel Eilat-on is viszonylag nagyszámú magyar diaszpóra lakik. A rövid ideig, de viszonylag magas létszámmal működő klub körülbelül 2011 óta nem működik.

Számos, Izraelben található szervezet, közösség, Facebook csoport két fő irányt jelöl meg tevékenységei között. Egyik legfőbb irány **a magyar aliyázók** (Izraelbe bevándorlók) **segítése**, összetartása, mindennapjainak, beilleszkedésének könnyítése. Ez klaszikus érdekképviselési és szociális munka, sok esetben a szervezeteknél ez képvisel nagyobb súlyt. Ennek ellenére kapcsolataik a hivatalos szociális szervekkel erősen hiányosak, a számos magyar közösség legtöbb esetben nem tud „egy emberként fellépni” érdekei érvényesítése céljából. A legtöbb hivatalos segítséget a HOH-tól kaphatták az új bevándorlók. Az izraeli magyar szervezetek másik legfőbb tevékenysége **a magyar kultúra ápolása**, megőrzése. E kategórián belül a legkülönfélébb tevékenységek találhatók a közös főzésektől, a filmklubon át egészen a magas kultúrát képviselő előadásokig. (Fontos azt is megjegyezni, hogy – tapasztalataim alapján – az izraeli magyarság egy része ellentmondásos kapcsolatot ápol az anyaországgal, így a magyar kultúrával is, mely sok esetben vélt vagy valós sérelmeken alapul.) Jelentős igény van a magyar nyelv megőrzésére, például közös összejövetelekre, ahol használhatják anyanyelvüket. Érdeemes kiemelt figyelmet fordítani a fiatalabb generáció nyelvtanítására, mely legpraktikusabban délutáni napközi, vagy hétfői iskola keretében lenne megoldható.

A KANADAI MAGYARSÁGRÓL ÁLTALÁBAN

Míg Izraelben egyedüli ösztöndíjasként az egész ország magyarságának felkutatása a feladataim között volt, addig Kanadából egy „szűk szelet” jutott. Ez azonban csak kanadai szemmel igaz, hiszen ez a terület még így is jóval nagyobb, mint Izrael egésze. Terjedelmi okok miatt Kanada bemutatásakor csak néhány mondatot ejthetek, azonban bővebb kifejtéssel élek a munkakörnyezetemhez tartozó szórványmagyarsággal kapcsolatban. Az említett munkakörnyezetem pedig Kanada egyik délnyugati részén, Brit Columbiában, Vancouver szigeten volt, ahol a **Nanaimo-i** közösségben tevékenykedtem. Brit Columbiába négy KCSP ösztöndíjas került. Hárman ebből viszonylag kis földrajzi távolságra egymáshoz, Vancouver, Victoria és Nanaimo háromszögbe. Ebből legközelebb Nanaimo és Victoria fekszik egymáshoz, körülbelül 120 km távolságra. Vancouver

az említett településektől kb. 60 km, de ez komppal körülbelül kétórás út. Kutatásaim, tevékenységseim elsősorban erre a régióra korlátozódnak, elsősorban e terület magyarságát vizsgáltam.

A 2006-es népszámlálási adatok szerint²⁵⁷ Kanadában több mint **315 000** ember vallotta magát magyarnak vagy magyar származásúnak. Így feltehetőleg Kanada az egyetlen olyan ország, ahol az összlakossághoz viszonyítva „magyar-magyarok” aránya elérte az 1%-ot, és így nyugati magyar diaszpóra második legnagyobb nemzetrésze (az USA után). A magyarok kanadai bevándorlására több történet, és ezzel együtt változatos források is rendelkezésre állnak. Általában 5 nagy bevándorlási hullámot szokás megkülönböztetni; jelen tanulmányban Baráth Tibor (1974) periódusaira, évszámaira hivatkozom. Az **első magyar bevándorlót** („*pionírok*”) az akkortájt kialakult amerikai gazdasági válság „üzte” Kanada területére. Ők voltak, akik megalapították az első két kanadai magyar települést, Kaposvart és Esterhazy-t²⁵⁸. (További magyar települések még például „Otthon” és „Békevan” is.) Az első világháborút követően, főleg a Trianonban elszakított területről kivándorlók alkották a **második jelentős emigrációs hullámot**. Itt elsősorban a középosztály társadalmi rétegéről beszélhetünk. A **harmadik nagy magyar hullám** a II. világháborút követően alakult ki. Kivándorlók elsősorban a mai Magyarország területéről érkeztek Kanadába. Társadalmi rétegek tekintetében vegyes összetételről beszélhetünk ekkor. A **negyedik és ötödik hullám** az 1956-os eseményeket követte, melyben a kommunizmus elől menekülve megközelítőleg 200 000 ember hagyta el Magyarországot, kiből 40 000-t Kanada fogadott be. (Baráth 1974). A befogadó menekültügyi politika precedens értékűen nagylelkű húzása nagyban köszönhető Jack Pickersgill akkori bevándorlási miniszternek, akinek nyomására megváltoztatták az akkori bevándorlási törvényeket. Részben neki is köszönhető a „Soproni erdészek” és az akkori ’56-osok története, akik a legsikeresebb bevándorló-csoport volt Kanada történetében. (Donaghy 2006)

A viszonylagos kis távolság ellenére Vancouver és Vancouver Sziget magyarsága között jelentős eltérések tapasztalhatók, mind a diaszpóra nagyságában, mind összetételében. A **diaszpóra nagysága** a becslések szerint Vancouverben mintegy 13 – 15 000, míg Vancouver-szigeten nagyjából 800, ebből 400 Victoriában és környékén, 200 Nanaimóban és környékén. A számokon túl, a vancouveri és a szigeti **magyarság összetétele** jelentősen eltér; míg Vancouverben és környékén a generációk szélesebb skálája él, addig Vancouver-sziget elsősorban a nyugdíjas generáció lakhelye. Vancouver elérhetősége, munkalehetőségei, pezsgő világpolgári közege a fiatalabb generációk számára vonzó, míg a sziget nyugodtsága, kiemelkedő természeti értékei a nyugdíjasok Paradicsomának számít. Nanaimo és környékének magyar diaszpórája körülbelül 200 tagot számlál, ebből közel 100 tagja is az Egyesületnek. A diaszpórára jellemző, hogy közel 80%-uk 70 év feletti, javarészüket 56’-ban vándorolt ki. A másod- és harmad generáció

²⁵⁷ 2006 Census Topic-based tabulations, Statistics Canada. <http://u4.hu/x/2ax> Hozzáférés: 2014.12.17. 16:53

²⁵⁸ A kanadai Kaposvár története „Counts Colony címmel kereshető, Esterhazy-ról bővebben pedig a „Kanadai Esterhazy története címen” könyv alakban a Magvető kiadásában

nagy része elhagyta a szigetet, és nagyobb városokban telepedett le. Így alakult ki a kevés és elfoglalt fiatallal rendelkező, ezzel együtt egyre öregedő közösség. A nanaimoiak ugyanakkor egy kiemelkedően jó és összetartó csapat, mely rendszeres programokkal tartja össze a környékbeli magyarságot. Jó viszonyt ápolnak a vancouveri és victoriái közösségekkel is. Elmondásuk alapján legfőbb vágyuk a jelenleg jól működő szervezetük, és rendszeres programjaikon túl, hogy az a kevés számú fiatal, aki a környéken van, segítse őket, és vigye tovább az egyedülálló magyar hagyatékot.

A SOPRONI ERDÉSZEKRŐL

A Vancouver és Vancouver-szigeti magyarság egyik jelentős csoportját az ún. Soproni Erdészek alkotják. Ők a kanadai emigrációnak olyan kivételes társasága, amely tagjainak életpályájával, összetartozásával, a diaszpóráért végzett munkájával a mai napig kiemelkedő szereplője. „A Soproni Erdőmérnöki Főiskola diákjai 1956-ban arra kényszerültek, hogy elmeneküljenek Magyarországról, amikor a szovjetek elleni forradalom elbukott. A Soproni Erdőmérnöki Főiskola akkori dékánja, Roller Kálmán, húsz országba küldött levelet, ismertetve az új otthon keresésének okait, s kérte az országokat, hogy soproni diákjai számára tegyék lehetővé tanulmányaik befejezését. Sopron városából 1957-ben 141 erdészhallgató és 14 oktató érkezett Kanadába, ahol a Brit Kolumbiai Egyetem befogadta őket, és lehetővé tette a diákok tanulmányainak befejezését 1958 és 1961 között. Nehéz feladat volt ez a Sopront elhagyni kényszerült diákok számára is, akiknek – amilyen gyorsan lehetett – meg kellett tanulniuk angolul és be kellett illeszkedniük a nyugati kultúrába. Mindezen nehézségek ellenére, az akkori tömeges bevándorlás új távlatokat nyitott Brit Kolumbia erdészetében és nagymértékben hozzájárult az ágazat fejlődéséhez is. A soproni erdészcsoporthoz a legsikeresebb emigráncsoportnak minősítette a Kanadai Bevándorlásügyi Kutatóintézet.” (A UBC rövid erdészeti krónikája: <http://forestpress.hu/index.php/hagyomany/kuelfoeld/6340-a-ubc-roevide-erdeszeti-kronikaja-forestpress> Hozzáférés: 2014.06.16. 12:47)

A Soproni erdészek minden hónapban rendszeresen találkoznak, tartják a kapcsolatot egymással, tudnak egymásról. Egyik ilyen rendszeres összejövetelük Vancouverben a Soproni Ebéd. Továbbá minden évben megrendezésre kerül a Soproni Erdészek Csúcs-találkozója is, mely a hagyomány szerint Nanaimóban kerül megrendezésre, a helyet a Magyar Ház adja.

A NANAIMO-I MAGYAR KULTURÁLIS EGYESÜLET

Fogadószervezetem „a kanadai magyarság egyik nyugati „végvára”: a Nanaimo-i Magyar Kulturális Egyesület. Nanaimo, Kanada Brit-Kolumbia tartományában található, nagyjából 80 ezres lélekszámmal rendelkező város. A magyar közösség élete úgy kezdődött, hogy az 1957-ben alakult Jótékonysági Egyesület 1974-ben felbomlott. Azonban a

vágy egy magyar közösségre sokakban megmaradt, és 1985 őszén páran tagokat kezdtek toborozni egy új egyesület megalapítására. Így történt, hogy kb. 30 taggal lerakták az alapját a mai napig működő Egyesületüknek, és 1986. február 7-én megkapták a British Columbia Tartomány hivatalos elismerését, mint jótékonyági egyesület. Taglétszámuk egyre növekedett és egy időben elérte a 110 személyt. Az utóbbi években ez 80 és 90 között mozog. A lelkes magyar közösség annyira vitte, hogy 1987-ben telket vásárolt a kultúrház felépítésére. 1988. júliusában határozták el az építkezés megkezdését, és 1989. május 7-én Nanaimo akkori polgármestere már meg is nyithatta a kész épületet. 2011-ben ünnepelték megalakulásuk 25. évfordulóját és 2014. május 19-én ünnepelték a Ház felavatásának 25. évfordulóját. Az egyesület céljai között a magyar művészet, kultúra, szokások, hagyományok és nyelv ápolását; Kanadába újonnan bevándorolt magyarok beilleszkedésének elősegítését; az otthoni magyarsággal való kapcsolattartást; Magyarország kanadaiak körében való ismertetését, és a fiatalság magyar identitás megőrzésének elősegítését említi. Igyekeznek minden magyar nemzeti ünnepet kiemelten megőrizni, s minden jeles alkalommal a közösség tagjai egybegyűlnek. Vannak rendszeres programjaik, melyeket kulturális és közösségi tevékenységekkel egészítenek ki, koncertekkel, piknikkel, kirándulásokkal.” (Pintér 2014)²⁵⁹

IZRAELI ÉS KANADAI MENTALITÁS A MAGYAR DIASZPÓRA SZEMSZÖGÉBŐL

Amint a rövid bemutatókból kiderülhet, Izrael és Kanada társadalmának mentalitása egyaránt mutat hasonlóságokat, eltéréseket. Magyarajkú közösségeiket szemlélve azonban már inkább az eltérések dominálnak, melyek közül néhányra igyekszem is rávilágítani. A két ország társadalmi hasonlósága azon alapul, hogy mindkettő emigránsok alkotta, igen fiatal nemzet. Ennek köszönhetően még általánosságra apalozva is nehéz meghatározni, hogy milyen egy „igazi” izraeli vagy kanadai polgár. A társadalmat bevándorlók alapították és alkotják, a multikulturalizmus, a soknyelvűség, a mentalitások jelentős eltérései mégis homogénné teszik a közeget: „egyformák vagyunk, mert ugyanúgy máshonnan származunk”. A befogadásnak ez az aspektusa mindkét országban erősen jelen van, azonban az „olvasztótégely hatás” (melting pot) már máshogyan működik; Izrael büszke arra, hogy állampolgárai a világ minden tájáról érkeznek, azonban fontos irány, hogy akik itt telepedtek le büszkék legyenek zsidóságukra, és elsősorban izraeliek legyenek. (Ebből az aspektusból erős hasonlóságot mutat az Amerikai Egyesült Államokkal: az amerikai állampolgárok legyenek amerikaiak.) Kanada ugyanígy büszke bevándorlói sokszínűségére, azonban igyekszik is a diverzitást egy bizonyos szinten megőrizni, és felhasználni. Ennek értelmében itt az *olvasztótégely hatást* egy *etnikai mozaik* (ethnic mosaic) váltja fel. Mindenki jön valahonnan, és onnan hoz egyfajta mentalitást, tudást, mellyel mást tud hozzáadni a

²⁵⁹ A forrásra való hivatkozás a A Nanaimo-i Magyar Kulturális Egyesület honlapjára mutat. Az információ ezenkívül csak kéziratban érhető el.

társadalom, az ország fejlődéséhez. Ennek értelmében a két ország magyarjókú bevándorló mentalitásban is és letelepedési országukhoz való hozzáállásban is jelentős eltéréseket mutatnak. (A két ország ilyen vonatkozású összehasonlításában azért igazságtalan lenne, ha nem jegyeznénk meg a jelentős földrajzi elhelyezkedésbeli távolságok, és többek között az Anyaországba szülő repülőjegy árának jelentős különbségét.) Az izraeli magyar diaszpóra egy jellegzetes magyar-izraeli-zsidó mentalitást mutat, melyből sok esetben a magyart kívánja legkevésbé megőrizni. (Természetesen itt alapvetően figyelembe kell venni, hogy hány éve vándorolt ki az adott illető, hányadik generációs kivándorló, milyen életkorú, milyen szocioökonómiai státuszú.) Míg ettől eltérő módon a „nagy etnikai mozaik” értelmében, Kanadában a kivándoroltak többsége magyar származású kanadainak vallja magát. Kanadai állampolgárként aposztrofálja magát, ugyanakkor magyar gyökereire büszke, és nyelvének, kultúrájának megtartására időt és energiát szentel. Ezek az eltérések alapjaiban határozzák meg a kereteit minden olyan erőfeszítésnek, mely a magyar nemzeti identitás megőrzésére irányul.

A MAGYAR NEMZETI IDENTITÁSTUDAT MEGŐRZÉSÉNEK NÉHÁNY ELEME

A következő áttekintő felsorolásban a legáltalánosabb magyarság megőrző bázisok szerepelnek, melyek nélkülözik a földrajzi, generációs differenciálást. Míg egyik országban a cserkészlet a fő összetartó erő, addig másokban előfordulhat, hogy a helyi rádió karizmatikus vezetője, vagy a helyi lelkész az, aki a környék magyarságát összefogja. A felsorolás sorrendje éppen ezért erősen személyes, de figyelembe veszi a KCSP eddigi beszámolóit, tapasztalatait.

A magyarság megőrzésének, erősítésének alapvető elemei közül elsősorban a **magyar nyelvhasználat, nyelvoktatás** emelendő ki; a közösség tagjai egymás közti és családon belüli nyelve döntő fontosságú.²⁶⁰ Erre számos dinamika hat a generációktól kezdve a vegyes házasságokig. A nyelvmegőrzés alapjai az aktív használat és az oktatás, melyhez egyre több hétvégi magyar iskola nyújt segítséget – többek között – a KCSP ösztöndíjasok munkája nyomán. A Programban résztvevő ösztöndíjasok közül sokan pedagógusok (nagyszámú magyar mint idegen nyelv tanár), akik jelentős eredményt értek el a **külhoni magyar iskolák** fejlesztésében. (Brit Columbiában két hétvégi iskola is elindításra került: Kelownan és Victoriában.) A fiatalokiban elkezdett nyelvoktatás a későbbi magyar közösségekhez tartozás alappillére. A **magyar közösségekben való részvétel** szintén meghatározó jelentőségű, melynek nyelvi hatása is kiemelhető. A magyar közösségek, civil kezdeményezések támogatása, munkájukban való részvétel a külhoni magyarság egyik összetartó ereje. Érdemes megjegyezni ugyanakkor, hogy a „magyar házak”, magyar közösségek dinamikája igen sajátos képet mutat. Az idősebb generációk mind

²⁶⁰ A „nyelvcseré és nyelvmegőrzés tényezői” témakör kutatója Fazakas Orsolya. Ide vonatkozó kutatását a tel-avivi magyarok körében végezte.

Izraelben (II. világháború menekültjei), mind Kanadában (56-osok) fogyatkoznak. Az Ő leszármazottaik már kevésbé igyekeznek összetartani a közösséget, sok esetben nem is beszélnek már magyarul. Az új bevándorlók azok, akik érkezésükkor felkeresik a helyi magyar közösségeket, ugyanakkor idejük és energiájuk döntő részét a beilleszkedésre, megélhetésre fordítják. Mindezen dinamikák ellenére a „magyar házak” a magyarság elsődleges bástyái; tartják a nemzeti ünnepeket, megemlékezéseket, sok esetben oktatnak, rendszeres programokat szerveznek. A nyugati diaszpórában ugyanilyen „erős várak” az **egyházak** is, melyek sok esetben „magyar házak” is egyben, helyet adnak iskolának, támogatják az oktatást. Sok helyen innen indul ki a magyar élet, a vasárnapi misék, istentiszteletek, és az utána tartott összejövetelek, ebédek a közösség összetartó ereje. Ezek a „magyar házak” és egyházi intézmények jelentősen hozzájárulnak, hogy a külföldi magyarok minél fiatalabb korukban megismerkedjenek a magyar kultúrával, például a **magyar néptánc**cal. A világ számos diaszpórájában a néptánc, a magyarság megtartásának sarokpontja (pl. Latin-Amerika, Kanada, Európai országok); ez alól talán csak Izrael kivétel, ahol a magyar népi kultúra helyett sok esetben a magyar zsidó kultúra ápolásán van a hangsúly. A magyar nyelv ismeretén, valláson, oktatáson alapuló **cserkész**szet világszerte nagy összetartó erő, mely Észak-Amerikában is jelentős bázist képvisel. A külföldi magyar közösségekben körülbelül 65 csapat van, 4000 ebből 2500 aktív cserkésszel.²⁶¹ A meglévő **magyar újságok, internetes portálok, rádióműsorok** szintén fontos kapocs a külföldi magyarságban. Ahol megfelelően működnek, ott érezhető, és ahol nem, ott is. Ez is egy olyan terület, melyre érdemes időt, figyelmet és energiát fordítani, hiszen előremutatón és közvetlenül segíti a kinti magyarok életét, befolyásolja az Anyaországhoz való viszonyát.

KÖVETKEZTETÉSEK

Sok vonatkozásban hasonló, ám sok vonatkozásban el is térő országot ismerhettünk meg Izrael és Kanada vonatkozásában. Két rendkívül befogadó állam, mely magyarok százezreinek otthona; bevándorlókból felépülő társadalmukhoz azonban mégis különböző módon állnak, annak értelmében, hogy a multikulturalizmust homogenizálni igyekeznek, vagy éppen egy nagy népi mozaikot szőni belőle. A magyar nemzeti identitástudat megőrzésének motívumai sok esetben megegyeznek, azonban jelentős különbségek is körvonalazódnak, ahogyan a két ország magyarsága, Magyarországhoz fűződő viszonyuk is különbségeket mutat. Izrael egy rendkívül sokszínű, izgalmas ország, egy nagyon különleges, összetett társadalommal, és egy ehhez illő változatos magyar diaszpórával. A zsidó vallás jelenléte, a zsidóság kérdése egy olyan pluszt ad ehhez a különleges magyar közösséghez, mely talán a világ egyetlen más diaszpórájában sem jelenik meg. Ennek megfelelően az ország és a magyar közösség egy nagyon érzékeny közeget képvisel. A kanadai magyarok, főleg 56-osok, egy nyitott és érdeklődő közösség, mely ápolja

²⁶¹ 2013-as adat, Forrás: Külföldi Magyar Cserkészszövetség

magyarságát, ragaszkodik magyar gyökereire és büszke is magyarságára. A magyar kultúrára, népi kultúrára nyitott, gyerekeiket szívesen tanítják a magyar nyelvre, és sok esetben viszik a különböző „magyar házak” által szervezett programokra, közösségi rendezvényekre. Megegyező vonásokat találhatunk ugyanakkor az új bevándorlók esetében, ahol a magyar kultúra ápolása, megtartása háttérbe kerül az új országba való beilleszkedéssel, nyelvelsajátítással és egzisztencia megteremtésével szemben. Azonban mindezen dinamikák, és a fogyatkozó idősebb generációs kivándorlók ellenére, figyelembe kell venni a jelenlegi emigrációs folyamatokat, mely egy megújuló magyar diaszpórát alakít. A külhonban élő magyarjaink száma alátámasztja a Magyar Kormány törekvéseit, melylyel a nyugati diaszpóra irányába indult, mely életre hívta többek között a Kőrösi Csoma Sándor Ösztöndíj Programot is.

FELHASZNÁLT IRODALOM:

- Baráth Tibor (1975): A külföldi Magyarság ideológiája, Sovereign Press, Toronto.
- Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.) (2008): Kisebbségi magyar közösségek a 20. században. Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Bihari Zoltán (szerk.) (2000): Magyarok a világban – Kárpát-medence. Kézikönyv a Kárpát-medencében Magyarország határain kívül élő magyarságról. Ceba Kiadó, Budapest.
- Borbándi Gyula (1989): A magyar emigráció életrajza 1945–1985. 1–2. k. Európa, Budapest.
- Borbándi Gyula (1996): Emigráció és Magyarország. Nyugati magyarok a változások éveiben 1985–1995. Európai Protestáns Magyar Szabadegyetem, Basel–Budapest.
- Dojcsák Győző (1981): A kanadai Esterházy története. Magvető, Budapest.
- Domán István (1990): A Magyarországi Jesivák. In: Kriza Ildikó (szerk.) (1990): A hagyomány kötelékében. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Donaghy, Greg: „Une visée altruiste?” Le Canada et la Révolution hongroise 1954–1957 = Études internationales, 2006. 3. sz., 383–398.
- Féder Zoltán (2004): Izraeli könyvtárakban. Két bibliográfia. I. köt. Izraeli magyar nyelvű irodalmi művek, kiadványok bibliográfiája 1928–2002. Eked, Tel-Aviv.
- Kovács Nóra (szerk.) (2005): Tanulmányok a diaszpóráról. Gondolat, MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Letenyei László (szerk.) (2003): Településkutatás. L’Harmattan – Ráció Kiadó, Budapest.
- Majoros Pál (2004): A kutatómódszertan alapjai. Perfekt Kiadó, Budapest.
- Miska János (2011): Magyar tavasz Kanadában. Kráter Műhely Egyesület, Pomáz.
- Miska János (2011): Túl a hídon. Kráter Műhely Egyesület, Pomáz.
- Miska János (2012): Két haza szolgálatában. Kráter Műhely Egyesület, Pomáz.

- Papp Richárd: „Járható ösvény”. Magyar zsidó fiatalok az izraeli ortodox társadalomban. In: Kézdi Nagy Géza (2008): A magyar kulturális antropológia története. Nyitott Könyvműhely, Budapest. 452-468.
- Papp Z. Attila (szerk.) (2008): Beszédből világ. Elemzések, adatok amerikai magyarokról. Magyar Külügyi Intézet, Budapest.
- Roller Kálmán (2001): „...Mi is voltunk egyszer az akadémián”, Soprontól Vancouverig 1956-2000. Tarsoly Kiadó, Budapest.
- Szabó Máttyás: A diaszpórákutató korlátai és lehetőségei. In: Kovács Nóra (szerk.) (2005): Tanulmányok a diaszpóráról. Gondolat Kiadó, Budapest, 25-29.
- Szántó Miklós (1984): Magyarok Amerikában. Gondolat Kiadó, Budapest.

INTERNETES HIVATKOZÁSOK

- Balassi Intézet, Bemutatkozás. <http://www.balassiintezet.hu/hu/balassi-intezet-bemutakozas/>
Hozzáférés: 2014.11.05. 20:23
- Pintér László: A Nanaimo-i Magyar Kulturális Egyesület 25 éves rövid története. http://www.nanaimohungariansociety.ca/?page_id=34
Hozzáférés: 2014.0.16. 16:06
- A UBC rövid erdészeti krónikája: <http://forestpress.hu/index.php/hagyomany/kuelfoeld/6340-a-ubc-roevide-erdeszeti-kronikaja-forestpress>
Hozzáférés: 2014.06.16. 12:47

ABSTRACT

I spent 5 months in Israel in 2013 and half a year in Canada in 2014 supported by the Kőrösi Csoma Sándor Scholarship Program; during the mentioned periods my main task was to search for and support the Hungarian speaking diaspora. By getting familiar with these two countries we can have a detailed view of their relations with multiculturalism as well as identity. Researches made by scholars show those institutions and methods which can help keeping the Hungarian identity the most.

Cserti Csapó Tibor

ÚJ FÓRUM A ROMOLÓGIA KUTATÁSÁBAN ÉS FELSŐFOKÚ OKTATÁSÁBAN – A ROMOLÓGIA FOLYÓIRAT

Nehéz volna megmondani, egy frissen induló periodika meddig számít újnak. Az írás által bemutatandó Romológia folyóirat bizonyára még ebbe a kategóriába tartozik, hiszen 2013 tavaszán történt meg az alapítása. Ugyanakkor talán az eltelt kicsit több, mint másfél évben igyekeztünk minél szélesebb körben megismertetni, a nyomtatott formátum mellett elektronikus formában is elérhetővé tenni az olvasóközönség számára, a lap rendszeresen jelenik meg, s a távlati tervek is világosak és határozottak. Úgy tűnik, pozitív volt a fogadtatása és igény van a további fennmaradásra. Ezek a jellemzők talán megengedik azt a megállapítást, hogy már nem is új, de bejáratott újságról beszélhetünk. Annyiban azonban mindenképpen helytálló a tanulmány címében használt „új” jelző, hogy szándékai szerint a folyóirat egy olyan űrt próbál meg betölteni a sajtótermékek kiterjedt világában, amely eddig nem létezett, újszerű megközelítéseket igyekszünk az olvasó elé tárni.

A LAPINDÍTÁS CÉLJAI

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Romológia és Nevelésszociológia Tanszéke a PTE Wlislocki Henrik Szakkollégiummal és Romológiai Kutatóközpontjával közösen alapította a tudományos folyóiratot. Azért tartottuk fontosnak és időszerűnek egy ilyen sajtóorgánum elindítását, mert a pécsi „romológia műhely” immár 17 évre visszatekintő munkája során tapasztaltuk, milyen sok helyen zajlanak hazánkban a cigányság társadalmi helyzetére, annak javítására irányuló vizsgálatok, tudományos kutatások és a hazai felsőoktatás számos helyszínén törekedtek arra az elmúlt évtizedekben, hogy kisebb-nagyobb mértékben, de meghonosítsanak valamiféle romológiai jellegű ismeretátadást, beépítsenek képzési programjukba romológiai tartalmakat. (ld. Cserti Csapó, 2008, Cserti Csapó, 2013) Az ezekben a kutatóműhelyekben és felsőoktatási kutatóhelyeken végzett munkára, az eredményekre természetesen van rálátásunk, s az ezekben dolgozó munkatársak széles körével tartunk fenn kapcsolatot. Ám mégis szükségesnek láttuk, hogy létrejöjjön egy olyan közös fórum, ahol megismerhetjük egymás munkáit, rendszeres kapcsolatot tarthatunk fenn, párbeszéd zajlik fontos és aktuális

kutatási kérdésekről, s egyúttal a megjelenő ismeretek beépíthetők és szakirodalmi háttéranyagként használhatók a különféle romológiai oktatási programokban. Ezt a kapcsolatépítést szolgálja a már korábban létrehozott Romológiai Kutatóközpont, amelynek keretében három műhely köré – nevelésszociológia, nyelvészet és társadalmi tanulmányok – igyekszünk szervezni a hazai romakutatás neves szakembereit. De erre szolgálnak a Romológia és Nevelésszociológia Tanszék által minden év tavaszán rendszeresen megrendezett konferenciáink is. Nagyon fontos ugyanis egy ilyen újonnan formálódó tudományterület esetében az aktualitás, az információáramlás.

A Romológia folyóirat nem azt tűzte ki célul, hogy csak és kizárólag a cigányokhoz, romákhoz szorosan kapcsolódó információkat közöljön. Úgy ahogy tanszékünk képzéseibe is sokkal tágabb értelmezésben belekerülnek mindazon társadalomtudományos és bölcséleti ismeretek, amelyek a kisebbségi léhelyzetre, annak problémáira és megoldási alternatíváira, s a kisebbségekre általában vonatkozó tudományos eredményekre építve vezetnek a szűkebben értelmezett célcsoport megismeréséhez és konkretizálásához, a folyóirat is hasonló szemlélettel ad teret az általánosabb ismereteknek, s a cigány népeségre irányuló célirányosabb írásoknak egyaránt.

A lap elindításának volt egy másik indoka is. A PTE BTK Wlisslocki Henrik Szakkollégiuma, amely célul tűzte ki, hogy az egyetem összes karán tanuló cigány/roma származású, vagy hátrányos helyzetű hallgató számára egyfajta támogató rendszert építsen ki, a *TÁMOP-4.1.1.D-12/2/KONV-2012-0009, Komplex hallgatói szolgáltatások fejlesztése hátrányos helyzetű hallgatók részére a Wlisslocki Henrik Szakkollégium szervezésében* című pályázat keretében olyan támogatáshoz jutott, amely lehetővé tette a folyóirat elindításának finanszírozását. A szakkollégium kereteiben folyó munka egyik fontos eleme, hogy diákjaink bekapcsolódjanak a tudományos kutatásokba, maguk is válaszszanak szakjukhoz kapcsolódóan valamilyen érdeklődési területet, amelyen elindulva módszertani segítséggel betekinhetnek a tudományos munka bugyraiba. Szerettük volna, ha ezek az eredmények meg is jelenhetnek valahol. Természetesen nem várjuk azt el, hogy egy tanulmányait BA szakon elkezdő egyetemista rögtön képzett kutatóként publikációra alkalmas szövegeket hozzon létre, de ennek a folyamatnak az elején járva, egy-egy már idősebb, képzettebb hallgató szárnypróbálgatásai bekerültek a megjelent írások közé, s reményeink szerint egyre többen igazolnak majd át majd olvasók közül az alkotók táborába.

A FOLYÓIRAT FELÉPÍTÉSE

Minden számot egy-egy témakör köré építünk fel, kvázi kirándulást teszünk az adott vizsgálati területre. A számoknak a szerkesztésére, a tényleges munkafolyamatra, az írások kiválogatására, a témakör kibontására egy-egy vendégszerkesztőt, vagy párost kérünk fel. A „túravezetőnk” lesz ezáltal a vendégszerkesztő, vele egy „interjú” is közlünk a lapban, hogy letehesse a téma alapköveit, indító gondolatait.

Az aktuális témakör egy-egy ismert hazai, vagy külföldi szakértőjét szólaltatjuk meg az „Alappont” rovatban, ehhez a „kiinduló nagy tanulmányhoz” kapcsolódik „Ütköző” rovatunk, amelyben más szakemberek reagálnak, reflektálnak a felvetett témára, vitatják meg esetleges eltérő álláspontjaikat, ütköztetik véleményüket.

A fő motívumhoz kapcsolódóan további tanulmányok visznek minket a „Szélrózsza” különböző irányába. A nemzetközi színtérre „Kitekintő” rovatunkban lehetőleg külföldi példákat, gyakorlatokat, eredményeket kívánunk megismertetni a témához kapcsolódóan. S hozunk egy „Napló” rovatot is a célból, hogy fontos eseményekről számoljunk be, vagy recenziók formájában megismertessünk értékes irodalmakat, publikációkat.

A folyóirathoz minden szám esetében kapcsolódik egy „Galéria” rovat is, ez a szövegben elszórva egy-egy neves képzőművész, alkotó válogatott alkotásait mutatja be. A szöveges egységek monotonitásának oldására ezen kívül az ún. „Spot” rovat szolgál. Ebben a szakkollégium diákjai, egyetemi hallgatóink szólnak meg, fűznek véleményt az egyes írásokhoz, vagy a lap tartalmához, élményeikről, élettapasztalataikról számolnak be arcukat is felvállalva. Ezáltal is közelebb kerülnek a folyóirathoz, jobban sajátjuknak érezhetik azt.

EREDMÉNYEK

A 2013. augusztustól 2014. novemberig terjedő periódusban 5 lapszám jelent meg, ezek közül a 2. és 3.; illetve a 4. és 5. szám dupla számként.

| Lapszám | Megjelenés ideje | Központi téma |
|---------|------------------|----------------------|
| 1. | 2013. augusztus | Roma szakkollégiumok |
| 2-3. | 2014. január | Roma reprezentációk |
| 4-5. | 2014. október | Antirasszizmus |

Az utánpótlás-nevelés, a projektben résztvevő hallgatók folyamatos bevonása a lapszámok tematikus összeállításába, cikkírásba, tanulmányok publikálásába, az eseményekről való beszámolók megírásába egyelőre nem valósult meg maradéktalanul. Folyamatosan törekszünk erre, de a hallgatók zöme nincs még felvértezve olyan szakirodalom-kezelési, tudományos, cikkírási ismeretekkel, készségekkel, hogy nagyobb volumenű írásokat tegyenek le az asztalra. Bevonódásuk leginkább az ún. Spot rovat interjúiban nyilvánul meg, minden szám témájával kapcsolatban interjú kérdések formájában megszólítjuk őket és közöljük véleményüket. Az interjúkat, azok begépelését, szerkesztését maguk a hallgatók végzik. A szerkesztésbe, tördelésbe, dizájn kialakításába a minden megjelenés utáni hatékonysági felmérésen keresztül tudnak beleszólni. A visszacsatolás során kapott véleményüket figyelembe vesszük a következő számok tervezésénél.

Törekszünk arra is, hogy nyissunk a külföldi olvasóközönség irányába, ezért a kezdetektől céljaink közt szerepelt a kétnyelvű megjelenés. Az 1. szám esetében ezt csak a

cikkek elején elhelyezett angol nyelvű ismertetők szolgálták, a 2-3. számnál már beke-reült emellett az anyagba pár teljesen angol nyelvű írás is. A 4-5. szám pedig teljesen két-nyelvűvé vált, ahol a magyar tanulmány után közvetlenül az angol fordítás is elérhetővé válik az olvasónak.

Néhány számadat, amely az eddigi munkát jellemzi:

| | szám | 2-3. szám | 4-5. szám |
|--|------|-----------|-----------|
| Megjelent cikkek száma magyarul | 21 | 10 | 18 |
| Megjelent cikkek száma angol nyelven | - | 1 | 18 |
| Angol nyelvű összefoglaló | 16 | 8 | - |
| Szerzők száma | 23 | 10 | 20 |
| Ebből szakkollégiumi tag | 5 | 2 | 2 |
| Megvalósításban közreműködő egyéb személyek (lektorok, fordítók, szerkesztők, tördelő, grafikus, stb.) | 4 | 7 | 15 |
| Megvalósítók száma összesen | 27 | 19 | 35 |
| Spot rovatban megszólaló hallgatók | 19 | 15 | 7 |
| Spot rovatban megszólaló egyéb személyek | 11 | - | - |
| Oldalszám | 138 | 196 | 176 |

A lap terjesztését az online felület segíti. Ennek kialakítására 2013. nyarán került sor. A webes felület elérhetősége: <http://romologiafolyoirat.pte.hu/>. Azóta folyamatosan frissül és töltődik a felület. Jelenleg mind az öt megjelent szám anyaga és a galéria rovat képei elérhetők a honlapon.

A cikkek archiválását és tudományos adattárakba történő regisztrálását az OSzK kö-telek példány szolgálatán, az OSzK elektronikus periodika rendszerében, a DOI azonosí-tókkal való ellátást a Dél-Dunántúli Regionális Könyvtár és Tudásközpont könyvtárának segítségével végezzük.

A borítók Szénássy Alex Entrópia sorozatának felhasználásával készülnek, a sorozat grafikáit az alkotó bocsátotta rendelkezésünkre.

A Galéria rovatban az 1. szám esetében Kalmár Lajos „*Ormánság*” kiállításanyagá-ból válogattuk a fotókat, a 2-3. számba Chad Evans Wyatt: „*Roma rising*” című anya-gából jelentettünk meg képeket, a 4-5. szám képanyaga pedig Fliegauf Bence: „*Csak a szél*” című filmjének fotóanyagából került a rovatba.

A MEGJELENT SZÁMOK RECENZÍV ISMERETÉSE

A lap első számának aktualitását az akkor szerveződő roma keresztény szakkollégiumi hálózat adta. Kínálkozott, hogy a Pécsi Tudományegyetemen már több, mint egy évti-zede működő – bár világi – szakkollégium vegye fel a kapcsolatot és kezdeményezzen

együttműködést ezekkel az újonnan alakuló szervezetekkel. A szakkollégiumi rendszer történelmi előzményeiről, s azokról a kísérletekről, amelyek a cigányok iskolai, felsőoktatási integrációja érdekében szerveződtek a rendszerváltás után, Forray R. Katalin ad áttekintő képet bevezető tanulmányában. Mint a Wlislócki Henrik Szakkollégium (WHSz) megszervezője, a szerző joggal kapta meg a felkérést e lapszám vendégszerkesztői tevékenységére. „Az egyházi szakkollégiumok jelenleg a következők: Jezsuita Szakkollégium (Budapest), Görögkatolikus Cigány Szakkollégium (Miskolc), Evangélikus Roma Szakkollégium (Nyíregyháza), Wáli István Református Roma Szakkollégium (Debrecen), Keresztény Róma Szakkollégium (Szeged), Debreceni Egyetem Gyermekevelési és Felnőttképzési Kar Roma Szakkollégiuma (Hajdúböszörmény).” – írja Forray (2013) tanulmányában.

Ugyanezt a történelmileg hosszúnak nem nevezhető, de eseményekben annál gazdagabb időtávot igyekszik megragadni Vezdén Kata a bevezető tanulmány szerzőjével készített interjújában, amikor az alakulástól a nehézségeken át a WHSz mai helyzetéig vizsgálja meg a szakkollégium működését Forray személyes élményein és gondolatain keresztül. 2013. tavaszán a PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskolája is figyelmet szentelt ennek a témakörnek, s szokásos éves konferenciáján külön szekcióban adott lehetőséget a szervezeteknek tevékenységük bemutatására. Ezeket az írásokat találjuk meg a lap *Kitekintő* rovatában.

Egy másik konferencia keretében (Romológusok 2. szakmai konferenciája – 2013. május) (ld. Gypsy Studies 30., 2013) zajlott az a beszélgetés – vita – anyaga jelent meg az Ütköző rovatban. A diszkusszió során a WhSz egykori alapítói, a szakkollégiumi rendszert ismerő kutatók és más szakkollégiumi szervezetekben részt vevő egykori diákok ütköztették tapasztalataikat, véleményüket Beck Zoltán vezetésével. A *Szélrózsa* rovat témát gazdagító írásai közt pedig szintén találunk egy gondolatébresztő írást Beck Zoltántól a Romológia diskurzusáról. Nem újkeletű ez a probléma, mind a szerző, mind más kollégái számos írásában gondolkodott már el ennek a területnek a tudományok közti helyéről, önálló diszciplínaként való működésének lehetőségeiről, értelmezési kereteiről és problémáiról. Ebben az írásban is vitagerjesztő módon teszi ezt, amikor többek közt azt állítja: „A romológia, ha úgy tetszik, eddig nem nyújtotta be igényét egy értelmezhető gondolkodási mező megteremtésére.” De talán az írás végére megérik az olvasóban: talán épp itt volna ennek az ideje. (Beck, 2013) Trendl Fanni tanulmánya a pécsi roma szakkollégium megalapításának körülményeit és abban az EU-s PHARE forrás megjelenését és szerepét tárja fel. A témának a mai aspektusát pedig Varga Aranka adja meg a roma szakkollégiumok oktatáspolitikai megközelítését és helyét elemző írásában. Orsós Anna ehhez a képhez a pécsi helyzetképet mutatja be a WHSz-nek a PTE rendszerébe való beágyazódásán keresztül. A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok pszichológiai vizsgálatának eredményeivel Bokrétás Ildikó és Bigazzi Sára ismertet meg bennünket. Olyan tipikusnak mondható problémákat mutatnak be, mint a családi környezetből való kiszakadás okozta nehézségek, a diszkriminációval való szembesülés és annak megéléskezeltési alternatívái, a bizalom és önbizalom hiánya, önértékelési problémák, belső és interperszonális megküzdési nehézségek. A szerzők rámutatnak a tanári, tutori, mentori

szerepek fontosságára, ezeknek „nagy súlya lehet szakmai és egyéni működésükben, nemcsak az egyetemi diploma megszerzése, hanem további boldogulásuk szempontjából is.” (Bokrétás-Bigazzi, 2013)

A lap arculatának meghatározó jellegét adó Entrópia c. grafika sorozat alkotójától Szénássy Alextól Beck Zoltán interjújából tudunk meg többet az entrópia értelmezéséről, s arról, hogyan gondolkodik az alkotó a leginkább a fizikában használt fogalomnak a társadalmi értelmezhetőségéről, fontosságáról, a társadalmi csoportok elrendeződésében való szerepéről.

A folyóirat 2-3. száma *A szöveg, ha történik* címmel Balatonyi Judit és Beck Zoltán szerkesztésében egyfajta reprezentációs metszetet igyekeznek nyújtani a cigányokról. Elméleti és empirikus alapokon nyugvó szövegeket is olvashatunk: Beck Zoltán problémafelvető írásában (*Alappon*) az előző számban elkezdett, a romológia tudományos szerepét és feladatait fejtegető gondolatmenetét viszi tovább. Arra kíváncsi, hogy vajon mikor következik be az a tudománytörténeti pillanat, amikor a tudományos diskurzus rákérdez a saját létezésére, miként ismer magára és mihez kezd ezzel a tapasztalattal. „A Szélrózsa rovatban Erdős Zoltán a 16–17. századi német és magyar közvéleményekben megjelenő cigánysággal kapcsolatos mítoszok feltárására vállalkozik. A néhány száz évvel ezelőtti közösségi tudat szövegesítéseinek elemzéseivel kísérel meg közelebb jutni a „többségi társadalom” gondolkodási stratégiáihoz, a cigányokról alkotott képéhez, a szövegekben megképzett és a közösségi tudatban rögzült metaforizált cigányhoz. Zuzana Bodnárová a magyarországi közsörösök etnikai és rokonsági terminológiáját elemzi tanulmányában. Leginkább nyelvi centrumú vizsgálatról van szó – részben talán azért is, mert a szerző a Hübsmanova nevével fémjelzett prágai műhely tagja, ily módon kutatásaik leginkább a romani dialektusaira fókuszálnak. A tanulmányt különösen izgalmassá teszi, hogy az önmegnevezésen és más csoportok megnevezésén keresztül mutat rá egy közösség viszonyrendszerének változására az egymásra következő generációk által kimért időben.” Plazzeriano Gábor pedig C. E. Wyatt fotográfus portrészorozatán keresztül (a fotók válogatása jelent meg a számot gazdagító *Galéria* rovatban) keres új fotografiai valóságokat. Amellett érvel, hogy a képek befogadása kulturálisan meghatározott. „Balatonyi Judit egy hegyháti beás cigány közösség kiemelt szerepű fájának példáján, a fáról szóló írott és szóbeli reprezentációkat elemzi – a nagy fa voltaképp fikció, amely valóságos fizikai felülete a folytonos ráírásnak, helye ezzel együtt a ráírás újramesélésének: a valóságkonstrukciók állandó újratermelésének.”

A fenti munkák mellett még olvashatunk néhány rövidebb recenziót, és egy kisebb elméleti szöveget. Balatonyi Judit e második írása („Szobityijnoszty”-tól az „eventness” fogalmáig – egy esztétikai, erkölcsfilozófiai fogalom társadalomtudományos használata) a szövegek vagy éppen a mindennapi cselekedetek eseményszerűségére, egyszerűségére kíván rámutatni: lényegében arra milyen is a „szöveg, ha történik”. (Balatonyi-Beck, 2013)

A 2014. nyarán megjelent 4-5. szám az antirasszizmust helyezi tárgyának középpontjába. A vendégszerkesztő páros (Bigazzi Sára és Arató Ferenc) a 2010-ben elhunyt Howard Zinn, amerikai történész, háborúellenes és emberjogi aktivista emlékének szenteli a „szöveg gyűjteményt”. Bevezető írásaikban már-már tanulmány-szerű megközelítését

adják a tolerancia-intolerancia mindennapjainkban történő megjelenésének, izgalmas, személyhez szóló hangnemű írásuk megmozgatja az olvasó rasszizmushoz viszonyuló attitűdjét is. *Alapponként* Noam Chomsky gondolatait olvashatjuk Zinn szerepéről és hatásáról az amerikai történelem újfajta értelmezésének megteremtésében.

Az *Ütköző* rovatban Alastair Bonnett “The Americanisation of Anti-Racism? Global Power and Hegemony in Ethnic Equity” (Bonnett, 2006) című elemzésének első magyar nyelvű megjelenésében a szerző vitába száll az Egyesült Államok hivatalos antirasszista szemléletével és politikájával. Az írás a hazai antirasszista diskurzust is leginkább meghatározó narratíva (a kisebbségek társadalmi esélyhez jutásának elősegítése a szabadpiaci feltételek megteremtésével) éles kritikáját adja. (Arató-Bigazzi, 2014)

A *Szélrózsa* rovat a téma különböző megközelítései felé vezet bennünket, elsőként Erős Ferenc írása (“Budapest, a magyarok fővárosa”) mutatja be a Magyar szélsőjobb-oldali mozgalmak retorikáját, képi világát és szimbólumait. Lene Auestad az előítéletek pszichoszociális megközelítéséről és azok szubjektivitásáról nyújt elemző képet. Takács Bálint anyaga a 2012/2013-as magyarországi diákmozgalmakról és ezek kapcsán egy új jelenséget tár elénk. Ezen megmozdulások során ugyanis az eddig megszokottal ellentétben nem csak egy-két konkrét oktatáspolitikai intézkedéssel szemben emelték fel hangjukat a diákok a szerző nézőpontja szerint, hanem egy többé-kevésbé koherens, sajátos politika és társadalomfilozófiát, illetve ezekre alapuló társadalmi reformokat is propagáltak. “Ennek része a hátrányos helyzetűekkel és kisebbségekkel való szolidaritás vállalása és jogi egyenlőségükért történő küzdelem.” – mondja Takács (2014). A TASZ jogászai Dojcsák Dalma és Szabó Máté Dániel, a tanulmányok sorát zárva a *demokratikus jogi diskurzus* narratívájára támaszkodva tárgyalják a szólásszabadság kérdéskörét.

A *Kitekintő* rovatban az antirasszista társadalmi törekvések gyakorlatára koncentrálnunk. Olyan példákat sorakoztatva, amelyek akár a közpolitika, akár a konkrét személyes tevékenységek szintjén egyaránt a nyitott, toleráns, demokratikus együttélést segítő megközelítések elterjedését segíthetik. Elsőként Serdült Sára egy város, és egy ország (Lisszabon, Portugália) példáján keresztül mutatja be, hogy rendelkezünk már olyan eszközökkel, amelyek összehasonlíthatóvá teszik a közpolitikai törekvéseket például a migránsok társadalmi inklúziójának szempontjából. Ugyanakkor van olyan közpolitikai megközelítés, amely hatékony, eredményes lehet a migránsok inkluzív befogadásában. Nyirati András és Galambos Attila (Antidiszkriminációs képzés a gyakorlatban) olyan civil törekvéseket, programokat, jó gyakorlatokat mutatnak be, amelyek nem-formális és informális tanulási helyzetekben tanulási folyamatokat generálhatnak a résztvevőkben. „László Flóra az UCCU alapítvány tevékenységén keresztül egy másik megközelítésre hoz példát – roma fiatalok által tartott, előítélet csökkentését célzó non-formális képzési programok, jó gyakorlatok eredményességéről számol be.” (Arató-Bigazzi, 2014)

A *Napló* rovatba változatos műfajú írásokat válogattak a szerkesztők. Fliegauf Bence a *Csak a szél* című, a 2008-2009-es magyarországi romagyilkosságokat feldolgozó film rendezője osztja meg velünk napló-törvédekeit, „amelyek a forgatáson átélt élmények, a film készítését és a film fogadtatását követő hétköznapi reakciók, apró emberi mozzanatok képszerűen egymásra épülő sorozatát hozzák létre az olvasóban” (A *Galéria* fotói is

ezt a képi világot idézik.) Heindl Péter egy *roma fiatalok számára indított helytörténeti kutatás* több évre kiterjedő programját, eredményeit, hatásait mutatja be – egy naplószerű írás formájában. „Végül Kövér András novellája került a Napló rovatba válogatott írások közé – a csoportthatárok átjárhatóságáról és a nem annyira véletlen találkozások sorsfordító élményéről, a személyes nyitás jelentőségéről.” (Arató-Bigazzi, 2014) A rovatot Pápai Boglárka, Torgyik Judit és Katya Dunajeva recenziói zárják.

TÁVLATI TERVEK

A folyóirat megjelenését jelenleg biztosító projektünk 2015. nyarán zárul. Pillanatnyilag azon munkálkodunk, hogy ezután is tudjuk finanszírozni a további számok folyamatoságát pályázati forrásokból.

A már előkészítés alatt lévő számok témái

| Lapszám | Megjelenés ideje | Téma |
|---------|------------------|---------------------------------|
| 6. | 2014. november | Magyarországi roma gyűjtemények |
| 7. | 2015. február | Cigányok a művészetekben |
| 8. | 2015. május | Cigány nyelvek, nyelvvizsga |
| 9. | 2015. augusztus | Nevelésszociológiai kutatások |

A távolabbi jövőben tervezett lapszámok témái

| Lapszám | Megjelenés ideje | Téma |
|---------|------------------|--|
| 10. | 2015. október | Lakhatáspolitikák, lakhatási diszkrimináció |
| 11. | 2015. december | Cigányok/romák az egészségtudományi kutatások tükrében |

A folyóirat terjesztési rendszerének kidolgozása ugyan megtörtént, terjesztési listát állítottunk össze amelyre felkerültek a tématerülettel foglalkozó tudományos szervezetek, felsőoktatási intézmények, fontosabb (a leendő célcsoport által látogatott) középiskolák, a politikai és civil szektor fontosabb szervezetei, a város, az egyetem, valamint a kar nyilvánossága, a fontosabb gyűjteményes könyvtárak. Nekik rendszeresen eljuttatjuk a megjelent példányokat. A listát azonban folyamatosan bővíteni szeretnénk új érdeklődőkkel kiegészítve azt. Ezen kívül magánszemélyek is érdeklődtek a folyóirat iránt. A lap a szerkesztőség címén rendelhető meg: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.; mail: romologiafolyoirat@pte.hu. Miután az anyagi háttérrel pályázatokból biztosítjuk, a nyomtatott példányok is ingyenesen kerülnek az olvasókhöz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arató Ferenc – Bigazzi Sára (2014): Bevezetés. Romológia folyóirat, 4-5. sz. 2014. tavasz-nyár, 13.
- Balatonyi Judit – Beck Zoltán (2013): Előszó. Romológia folyóirat, 2-3. sz. 2013. ősz-tél, 7.
- Beck Zoltán: A romológiáról. Romológia folyóirat. 1. sz. 2013. nyár, 45.
- Bokrétság Ildikó – Bigazzi Sára: A felsőoktatásban tanuló roma fiatalok pszichológiája. Romológia folyóirat. 1. sz. 2013. nyár, 101.
- Bonnett, Alastair (2006): The Americanisation of Anti-Racism? Global Power and Hegemony in Ethnic Equity. *Journal of Ethnic and Migration Studies* Vol. 32, No. 7, September 2006, pp. 1083-1103
- Cserti Csapó Tibor (2008): Romológia programok megjelenése a magyar felsőoktatási intézményekben. In: „Tízéves a romológia” – Konferenciakötet. (szerk.: Cserti Csapó Tibor) *Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* 22., Pécs, PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, pp. 70-79.
- Cserti Csapó, Tibor (2013): Research Centers in Central-Eastern European Region. In: *Gypsy Studies-Cigány Tanulmányok* 29. (ed.:Katalin Forray R. – Tibor Cserti Csapó) Education and research of roma in the Countries of Central and Eastern Europe. Pécs, University of Pécs, Faculty of Humanities Department of Gypsy Studies – Education and Society Doctoral School of Education, pp. 94-113.
- Forray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. Romológia folyóirat. 1. sz. 2013. nyár, 18.o.
- Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok* 30. Romológia akkor és most – romológusok második szakmai konferenciája. konferenciakötet, Pécsi tudományegyetem BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs, 2013.
- Takács Bálint (2014): Diákmozgalom és a kisebbségek emancipációja. Romológia folyóirat, 4-5. sz. 2014. tavasz-nyár, 128.

ABSTRACT

We would like to introduce in this study a new scientific medium, the periodic called Romológia (Romology). The Department of Gypsy Studies in the Faculty of Humanities at University of Pécs publish this issue with the cooperation of the Wlislöcki Henrik Vocational College and the Research Center of Romology at the university. This periodical will give possibility on the one side for our students and PhD students to bring out their researches and on the other side gives the chance to our colleague and the professionals and experts working together in our research center and in other working groups all over the world to publish and discuss their results. We aims to generate partnership and dialogue among these expert groups. The edition is able to be an actual basic literature for those Ba or Ma programmes too, who studying the questions and problems of gypsy/roma groups.

GYERMEKVÉDELEM ÉS PEDAGÓGUSKÉPZÉS ELVEI ÉS GYAKORLATA MAGYARORSZÁGON

A címben két fogalom áll egymás mellett, a gyermekvédelem, és a pedagógusképzés, amelyek kapcsolódási logikája aligha vitatható.

Az első fogalom a *gyermekvédelem*, amely a szociálpolitikába ágyazottan, de attól elkülönítetten is koronként, kultúránként változó tartalommal, és holisztikus, multidiszciplináris jelleggel értelmezhető. Minden olyan országban szerte a világban, így hazánkban is, ahol a gyermeket értéként becsülik, komoly diskurzusok folynak arról, hogy a felelősségvállalás és a kötelezettségek teljesítése tekintetében hogyan határozható meg, és hogyan érvényesíthető legadekvátábban a szülők, a gyerekek és az állam jogai, valamint felelősségei.

A XX. században alapvetően megváltozott a gyermekek helye és szerepe a családban, az iskolában, a különböző közösségi szintereken. Jelenünkben – térben és időben itt és most Magyarországon – elsősorban a család, a szülők joga és kötelezettsége, hogy gyermekeiket megfelelően gondozzák, neveljék és támogassák, a képességeik fejlődését elősegítsék. Ehhez természetesen az szükséges, hogy a családok, a szülők e feladat teljesítésére maguk is képesek legyenek, rendelkezzenek megfelelő ismeretekkel és készségekkel. Ezek a tényezők – készségek, képességek, tudáselemek – nem az emberrel automatikusan veleszületettek, hanem tanulni és fejleszteni kell azokat. Az optimális feltételek között szocializálódó gyermekek könnyebben elsajátítják és folyamatosan bővítik ezeket a tudáselemeket, míg másoknak különösen szükségük van arra, hogy a származási családi kereteken túl is jól megtanulják „magukat”, a saját életvezetésüket, és a majdani szülői feladatokat. Ahhoz, hogy a leendő szülők, de a már „praktizálók” is „elég jó szülőként” éljék meg ezt a társadalmi szerepüket, szükséges és elengedhetetlen a személyre szabott, az érintett családok, gyerekek saját erőforrásait is mobilizáló, a megfelelő és elégséges mértékű szakmai támogatás, ami többek között a családgondozás különböző formái mentén biztosítható és várható el.

Jogszabályi keretek és tartalmak

Egy társadalom önreprodukciójának, a generációkról történő gondoskodásnak, a családok megfelelő életfeltételeinek, életkörülményeinek megteremtése saját jogrendszerével biztosítható, amely optimális esetben harmonizál a nemzetközi szabályozókkal is. -

Ebből a megközelítésből következik, hogy több törvény is rendelkezik hazánkban a gyermekek és családok jogainak érvényesítéséről, mint pl. Magyarország Alaptörvénye, a Családjogi Törvény, a Polgári Törvénykönyv, a Büntető Törvénykönyv, a Magzati élet védelméről szóló törvény, a Szociális Törvény, az *Önkormányzati Törvény*, a Nemzeti Köznevelési Törvény, a Gyermek védelméről és a gyámügyi igazgatásról szóló törvény.

A hátrányos helyzetű tanulókkal történő pedagógiai foglalkozás, szociális törődés a fogalom értelmezésének szempontjából vet fel jó néhány kérdést. Végigkövetve a törvényi szabályozás változásait az alábbi módosításokat fontos szem előtt tartani.

2013. augusztus 31-ig a közoktatást szabályozó *1993. évi LXXIX törvény 121.§-a tartalmazta a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzet fogalmát. Egészen 2005-ig az alábbiak szerint összegezhető a fogalomértelmezés:*

Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt

- a) a jegyző védelembe vett, illetve
- b) aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak;
ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló,
- a) akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá
- b) az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek.

2008-ban már változik az értelmezés, a következők szerint:

Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló az, akit családi körülményei, szociális helyzete miatt

- a) a jegyző védelembe vett, illetve
- b) akinek rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságát a jegyző megállapította;
ezen belül halmozottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló
- a) akinek a törvényes felügyeletét ellátó szülője –a gyvt-ben szabályozott eljárásban tett önkéntes nyilatkozata szerint- óvodás gyermek esetében a gyermek három éves korában, tanuló esetében a tankötelezettség beállásának időpontjában legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, és
- b) az a gyermek, tanuló is, akit tartós nevelésbe vettek.

A nemzeti köznevelésről szóló *2011. évi CXCV. Törvény* (továbbiakban Nkt) már nem szerepelteti a hátrányos helyzetet, ez átkerült az *1997/XXXI. évi törvénybe, amely a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatást szabályozza* (továbbiakban Gyvt). Ennek következtében 2013. szeptemberi hatállyal a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermek (fiatal felnőtt) fogalma és ennek megállapítása a gyermekvédelmi gondoskodás körébe tartozó hatósági intézkedés lett. A szabályozások célja a gyermekek hátrányainak kompenzálása, esélyeik növelése, a minél sikeresebb társadalmi integrációjuk segítése. Azonban a törvény szövegéből az következtethető, hogy a hátrányos helyzetet meghatározó gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultság alapvetően a családok anyagi

helyzetét mutatja, és nem jelenti, nem fejezi ki egyértelműen a gyermek életminőségét, az iskolai sikerességét kedvezőtlenül befolyásoló egyéb hátrányokat (lakáskörülmények, szülők munkanélkülisége), ami a pedagógiai munka szempontjából különösen nem elhanyagolható szempont. 2013-tól megítélésünk szerint tovább szigorította a jogszabályi megfogalmazás a hátrányos helyzet értelmezését az alábbiak alapján:

Hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált fiatal felnőtt, aki esetében *az alábbi körülmények közül egy fenn áll:*

- a) a szülő vagy a családba fogadó gyám *alacsony iskolai végzettsége*, ha a gyermeket egyedül nevelő mindkét, vagy az egyedül nevelőről –önkéntes nyilatkozat alapján– megállapítható, hogy a rendszeresen gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor legfeljebb alapfokú iskolai végzettséggel rendelkezik
- b) a szülő vagy a családba fogadó gyám *alacsony foglalkoztatottsága*, ha megállapítható, hogy a rendszeresen gyermekvédelmi kedvezmény igénylésekor aktív korúak ellátására jogosult (1993. évi III. Szociális törvény 33§), vagy a gyermekvédelmi kedvezmény igénylésének időpontját megelőző 13 hónapon belül legalább 12 hónapig álláskeresőként nyilvántartott személy
- c) a gyermek elégtelen lakókörnyezete, lakáskörülményei, ha megállapítható, hogy a gyermek a településre vonatkozó integrált városfejlesztési stratégiában *szegregátumnak nyilvánított lakókörnyezetben* vagy félkomfortos, komfort nélküli vagy szükséglakásban, illetve olyan lakáskörülmények között él, ahol korlátozottan biztosítottak az egészséges fejlődéséhez szükséges feltételek

Halmazottan hátrányos helyzetű az a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosult gyermek és nagykorúvá vált fiatal felnőtt, aki esetében

- a) a fenti pontokban meghatározottak közül legalább kettő fenn áll,
- b) a nevelésbe vett gyermek,
- c) valamint az utógondozói ellátásban részesülő és tanulói vagy hallgatói jogviszonyban álló fiatal felnőtt.

A hátrányos helyzetű tanulók számára a köznevelési törvény a különböző kedvezményekről is rendelkezik: *Így az Nkt*16§ (3) alapján az állami fenntartású és az állami feladat ellátásban közreműködő alapfokú művészeti iskolákban heti hat tanóra foglalkozás biztosított térítési díj ellenében a főtárgy elméletének és gyakorlatának elsajátításához, továbbá tanévenként egy meghallgatás és egy művészi előadás, és e szolgáltatások körében az iskola létesítményeinek, felszereléseinek használata. Minden esetben ingyenes a hátrányos, a halmazottan hátrányos helyzetű, a testi, érzékszervi, enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékos, az autista tanuló részére az első alapfokú művészetoktatásban való részvétel. A törvény 50§ szerint, ha a településen több általános iskola működik, az egyes általános iskolai körzetet úgy kell meghatározni, hogy kialakíthatóvá váljon a halmazottan hátrányos helyzetű gyermekek egyenletes aránya a nevelési-oktatási intézményekben. Ha az általános iskola a felvételi kötelezettsége teljesítése után további felvételi,

átvételi kérelmeket is teljesíteni tud, előnyben kell részesíteni a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók felvételi kérelmét (Nkt51§(1)).

A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek szülőjét megilleti az a jog, hogy gyermeke óvodába járatásához a Gyvt szerint anyagi támogatást kapjon.

A Gyvt. 12.§ értelmében a szülők jogosultak arra, hogy a gyermekük fejlődését segítő ellátásokról tájékoztatást, neveléséhez segítséget kapjanak. Ezzel tökéletesen szinkronban az állam támogatásának szükségességét, tehát az állami és a szülői felelősségvállalás közti egyensúly fontosságát deklarálja az *ENSZ Gyermekek Jogairól szóló Egyezmény* 18. cikkelye, amely szerint az állam kötelessége, hogy tájékoztassa a szülőket a gyermekeik iránti felelősségük tartalmáról, és felkészítse őket ennek gyakorlására. Az *Egyezményt* a Magyar Köztársaság 1990. március 14-én írta alá, és 1991-ben törvénybe iktatta (1991. évi LXIV.törvény)

A jogalkotói alapelvek mentén a család prioritásának hangsúlyozása szembeötlő. A gyermek gondozására és nevelésére elsősorban a vérszerinti családja jogosult, és köteles is, amelyhez segítséget nyújt az állam, az önkormányzat. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményével szinkronban az Gyvt is egyértelműen kifejezésre juttatja minden gyermek esélyegyenlőségét és társadalmi befogadását célzó és szolgáló univerzális ellátórendszer kialakítását, valamint *működtetését, amelyek értelmében biztosítani kell:*

- a gyermek mindenekfelett álló érdekét
- a gyermek saját családjában való nevelkedésének jogát
- a család minden módon való segítségét a gyermek minél jobb gondozása, nevelése érdekében
- a gyermek különös védelmét a bántalmazás és elhanyagolás ellen
- a fogyatékos gyermek fokozott védelmét
- a gyermeket megillető helyettesítő védelmet
- a gyermek elhelyezésének időszakos felülvizsgálatát

GYERMEKVÉDELMI SZOLGÁLTATÁS A KÖZOKTATÁS SZÍNTEREIN

A fentiekkel összefüggő állami feladat megvalósításának egyik színtere a közoktatás/köznevelés valamennyi intézménye, kiemelten az óvodák és az iskolák. A tartalmak közvetítői pedig a gyermekvédelmi feladatokat is ellátó pedagógusok, valamint, ha az intézményekben alkalmaznak segítő szakembereket, pl. szociálismunkásokat, szociálpedagógusokat, mentálhigiénikusokat, pszichológusokat, gyógypedagógusokat. Ezeknek a segítő szakembereknek a jelenlétét, alkalmazását legitimálta, tehát az intézmények fenntartói számára kötelezően előírta már az 1997-ben hatályossá lett gyermekvédelmi törvényünk előtt az 1996-ban módosított közoktatási törvény. A közoktatási törvény további módosításainak eredményeként sajnálatosan a 2000-es évek elejére a fenntartó szervek ilyen irányú kötelezettsége a „kötelező” kategóriából a „lehetségesbe” lágyult. A jelenleg hatályos Nkt. fenntartói hatáskörbe utalta annak eldöntését, hogy biztosít-e az

adott köznevelési intézményben gyermekvédelmi felelősi státuszt, vagy sem. A nemzeti köznevelési törvény megjelenését követően azóta már módosult e tekintetben, kikerült a törvényből a fenntartói döntés lehetősége a gyermekvédelmi felelős státusz biztosítására. A törvény szövege alapján nem vitatható, hogy változatlanul kiemelt területként kezeli az intézményekben folyó gyermek- és ifjúságvédelmi feladatok ellátását. Az intézményvezetők felelősségi/hatás körébe sorolja e feladatok megszervezését és ellátását, abból kiindulva, hogy ennek a tevékenységnek az ellátása alapvetően a nevelési-oktatási intézmények helyi adottságaitól, helyzetétől *függ*. Tehát az intézményvezető szükség szerint bízhat meg egy pedagógust a feladat ellátásával, tekintettel a helyi adottságokra [Nkt. 69. § (1) bekezdés f) pont]. A jogalkotó kötelezővé teszi még az intézmény számára, hogy az alapidokumentumaiban – SZMSZ, pedagógiai program – részletesen határozza meg a nevelési-oktatási intézményben a külső kapcsolatok rendszerét, formáját, módját, nevezetesen a gyermekjóléti szolgálattal való kapcsolattartást, a gyermekvédelemmel összefüggő pedagógiai munkát, a gyermek-és ifjúságvédelemmel összefüggő tevékenységet.

Ez a szabályozási mechanizmus még is neuralgikus pontja az óvodai, iskolai nevelés gyakorlatának. Miért is?

Az 1990-es évektől nyomon követhető társadalmi dezintegrációs folyamatok napjainkig éreztetik hatásukat, és a tendencia lehangoló. Az elmúlt években lezajlott országos és helyi szintű szociológiai és gyermekvédelmi kutatások eredményei is folyamatosan jelzik, hogy a gyerekek egyre jelentősebb hányada diszharmonikusan működő, hátrányos helyzetű családokból (munkanélküliség, devianciák, válás), illetve a tartós nevelésbe vett státusból érkezik az óvodákba, iskolákba. Ezekre a gyerekekre különösen jellemző az agresszív viselkedés különböző módozata (Homoki, 2005, Varga, 2009, Rácz és Csurgó, 2015, Varga, 2012). Ezeknek a diákoknak a szociális érzékenysége, a munka- és tanulási motivációja, a beállítódása a tanuláshoz sokszor rendkívül alacsony szintű. Egyre többükönél halmozottan jelentkeznek a legkülönbözőbb problémák. A veszélyeztető szociális környezeti ártalmak a fejlődő, alakuló személyiségstruktúra egészére gyakorol negatív hatást. Így ennek a tanulói népességnek a kognitív képességei, a tehetsége gyakran éppen a szociális háttértényezők miatt maradnak rejtve, és csak abban az esetben mutatkoznak meg, amikor sikerül valamelyest a szociális jellegű hátrányait kompenzálni, elhárítani. De megemlíthetők ezeknek a gyerekeknek, fiataloknak a társas kapcsolataikban megmutatkozó egyre durvább viselkedési módozatai, és az autoagresszivitás jelenségének terjedése is.

A szociokulturális okokból következtethető hátrányok kompenzálása, a veszélyeztetettség lokalizálása, jó esetben a megszüntetése pedagógiai, pszichológiai, szociális/szociálpolitikai alaposztottságú feladat is. Természetesen az egyes konkrét esetek ismeretében akár hatósági, jogi beavatkozások is indokoltak lehetnek. Az óvodák, iskolák környezetében, a gyerekek világában mégsem vitatható el a pedagógiai megoldások prioritása, szemben a hatósági intézkedésekkel. Ebből kiindulva a nevelési intézményekben megjelenő problémás, konfliktusos esetek kezelése, a beavatkozások elsősorban segítő folyamatként értelmezendők, amelyekben kiemelkedő szerepet kap a kreatív, jól felkészült pedagógus-team, és mellette a különböző speciális ismeretekkel, szociális jellegű

tudással, és/vagy végzettséggel is rendelkező ifjúságvédelmi feladatokat ellátó pedagógus, vagy a segítő szakember. Az oktatásügy, a család- gyermek- és ifjúságvédelem intézményei a funkcióik teljesítése szempontjából tehát értelmezhetőek a segítségnyújtás, az elsődleges és másodlagos prevenció terepének.

Végiggondolva a pedagógia fejlődési irányait, kirajzolódik az a tendencia, hogy egyre hangsúlyozottabbá válik, kellene hogy váljon a gyerekek segítése és fejlesztése során maga a nevelői hatás. A kifejezetten iskolai folyamatokra koncentráló pedagógia kezd az iskolán kívüli területekre is figyelni, és kiterjeszteni tevékenységi körét. A pedagógia, a nevelés, a fejlesztés szerepének, jelentőségének hatása nyomon követhető a különböző szakterületeken is, pl. az igazságszolgáltatásban, joggyakorlatban, az egészségügyben, a szociálpolitikában. Megerősödött az a szemlélet, miszerint a család és az iskola mellett a különböző társadalmi alrendszereknek is vállalniuk kell bizonyos pedagógiai-nevelési feladatokat. A hagyományos, "hivatásos pedagógus tevékenység" mellett megjelent egy új, "nem oktató-pedagógus" modell, feladatkör, elnevezésben a szociálpedagógus. Ő az a szakember, aki a feladatait, teendőit tekintve már nem a megszokott értelemben tanár (ismeretközvetítő a tanítási órákon), de még nem is az a szakember, aki az ifjúságvédelmi törvények alapján szerveződő újabb intézményekben mint *ifjúsági gondozó*, vagy *szociális ügyintéző* tevékenykedik. A szociálpedagógusok nyújtják, nyújthatnák az egyes életkori szakaszokban azokat a szolgáltatásokat, ellátásokat, amelyek nagyban hozzájárulnak, támogatják a családok, az oktatási intézmények *szocializációs törekvéseinek megvalósulását*.

Ezért is gondoljuk azt, hogy nem a megfelelő, nem a megnyugtató változások felé vezet jelenleg az oktatáspolitikának ebben a kérdéskörben vállalt azon véleménye, és immár a gyakorlatban bevezetett döntése, amikor is a nevelési intézményekben a felmerülő problémás helyzetek, olykor a devianciák kezeléséhez a hatósági, rendészeti szereplőket is konkrétan megjelenteti a mindennapi munkafolyamatban. Amennyiben az oktatási intézményekben felmerülő konkrét probléma, konfliktus megoldásában a pedagógiai eszközök és eljárások eredménytelenek, akkor a konkrét helyzet alapján következhetnek természetesen és megkérdőjelezhetetlenül a jogi, hatósági keretek adta feltételek és lehetőségek bevonása. Azonban ekkor már nem szükségszerűen a nevelési intézményben zajlanak a további megoldási módok.

PEDAGÓGIAI VS HATÓSÁGI TEVÉKENYSÉG

Nézőpontot váltva egy másik érv is kétségessé teszi a hatóság, a rendőrség megjelenését az oktatás-nevelés intézményeiben.

A rendőri, mint hatósági feladatok alapvetően a felderítésre irányulnak. Az oktatáspolitikai szempontból a prevenció is (főként a bűnmegelőzés területén) hangsúlyozottá vált a rendőrség munkájában, aminek fontos üzenete van a tanulók számára, és évek óta igazoltan hatékonyak is bizonyul. A hatékonyság és a tényleges eredményesség szempontjából a rendőrségnek ezt a típusú tevékenységét, megítélésünk szerint a tanórákat követve, az iskolák szervezeti keretein *kívül*, *egyéb* szintereken lenne érdemes megszervezni,

lebonyolítani. Ezt az érvelésünket azzal támaszthatjuk alá, hogy a prevenció feladatokba bevonhatók az egyre inkább felkészült pedagógusok mellett az egészségügy szakemberei, a kortárssegítők, és szerencsés esetben az iskolákban alkalmazásban lévő, a fentebb már megemlített segítőfoglalkozású szakemberek is. Az évekre visszakövethető felvételi tájékoztatók adatai is mutatják, hogy a szociális szakemberek képzése több fokon és több szakon történik *immár több mint tíz éve* (szociális asszisztens, általános szociális munkás, szociálpedagógus, okleveles szociális munkás, okleveles szociálpolitikus, szociális manager). A 2002-2003-as tanévben pl.több mint ezer államilag finanszírozott nappali tagozatú, felsőfokú diplomát adó alapképzésre lehetett jelentkezni. A szociális munkások képzése a *különböző felvételi információforrások* szerint 14 felsőfokú intézményben folyt (2 egyetem, 12 főiskola), szociálpedagógusokat nyolc *főiskolán, szociálpolitikusokat három* egyetemen képeztek. Ezek a képzések jelenleg is folynak.

A Gyvt-ből kiolvasható, hogy a nevelési-oktatási intézmények közreműködnek a gyermekek, tanulók veszélyeztetettségének megelőzésében és megszüntetésében, ennek során együttműködnek a gyermekjóléti szolgálattal, illetve a gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó feladatokat is ellátó más személyekkel, intézményekkel, hatóságokkal. Kitűnik az is a törvény szövegéből, hogy amennyiben a nevelés-oktatási intézményben a pedagógus vagy az alkalmazott segítőszakember *észlelve* a gyermeket, a tanulót veszélyeztető okokat, és azokat pedagógiai eszközökkel már nem tudja megszüntetni, tehát a gyermekközösség, a tanulóközösség védelme érdekében indokolt, akkor külső szakemberek segítségét is *kérheti*. Az oktatás szereplői, elsősorban a pedagógusok jól tudják, hogy kiemelt szerepe van a gyermekjóléti szolgálatoknak az elsődleges prevenció területén. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy *ők* működtetik, koordinálják a gyermekvédelmi jelzőrendszert a veszélyeztetettség elkerülése, illetve megszüntetése érdekében mindazokat az intézményeket, amelyekkel a gyermek közvetlenül maga, vagy a szülei révén kapcsolatban van, vagy kerülhet (az egészségügyi -védőnő, háziorvos-, az oktatási, a hatósági -gyámhivatal, igazságszolgáltatás, rendőrség-, az egyházi, az alapítványok szereplői).

E szemlélet és a kiépített eljárás mód szempontjából is aggályosnak tűnik a hatósági szakemberek jelenléte a nevelési-oktatási intézményekben. Arról már nem is szólva, hogy az ő státusuk sem egyértelmű az intézmény, a tantestület közösségében.

GYERMEKVÉDELMI ISMERETEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBN

Írásunk címében a másik fogalom a pedagógusképzés, amelyben, a folyamatos változásnak, megújulásnak összes ellentmondásával együtt, különböző szerepekben résztvevői vagyunk. Esetünkben véleményformálóként, de leginkább a folyamatban aktívan közreműködő szakemberként.

Már az ún. bolognai tanárképzés előtti évtizedekben, majd a mesterszintű, valamint az új-osztatlan tanárképzésben is nyomonkövethetően korszerűsödtek a kötelező és választható pedagógiai kurzusok tartalmai. A tartalmi megújulás nem várható magára,

hiszen a közoktatási intézményekben a hagyományosnak tekinthető értékszocializáció, kultúraelsajátítás mellett további pedagógiai funkciók teljesítését sem lehetett elhanyagolni, mint pl. a prevenció munkája, a korrekciós tevékenység, a tanulók énképének alakítása, pályaszocializáció, tanácsadás stb. Ezek a feladatok akkor is megoldásra várnak, ha ezeket esetenként az oktatási intézmények nem tudják teljesíteni, és “átadják” azokat a megfelelő szakmai intézményeknek, a pedagógiai szakszolgálatoknak, gyermekjóléti központoknak.

A 111/1997.(VI.27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről a képzési cél meghatározásakor az alábbiak szerint fogalmaz: “...a képzés célja olyan tanárok képzése, akik magas szintű, továbbépíthető elméleti és gyakorlati tudással, széles körű pszichológiai, pedagógiai és általános műveltséggel, informatikai, munkajogi és gyermekjogi alapismeretekkel rendelkeznek; képesek..... tanórai és tanórán kívüli munkájuk differenciált irányítására....., ...rendelkeznek a családi, pályaválasztási, szociális és nevelési tanácsadási, gyermek-és ifjúságvédelmi iskolai feladatok ellátásához, illetve ezek intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel...”

A képzés főbb tanulmányi területei és arányai szempontjából a nevelői tevékenység elméleti és gyakorlati fejlesztése emelendő ki: “... osztályfőnöki munka, ... iskolai mentálhigiéne, egészséges életvitel, ... nehezen nevelhető gyermek, gyógypedagógiai problémák felismerése, ... gyermek-és ifjúságvédelem, ...”

E céltételezés alapján megjelentek tehát a tanárjelöltek felkészítésében a család-és gyermekvédelmi ismereteket tartalmazó tantárgyak, legtöbbször választható kurzusok keretein belül. A gyakorlatban már több évtizede pályán lévő pedagógusok pedig a kötelező továbbképzési rendszer keretein belül szerezhették meg, vagy bővíthették többek között a gyermekvédelemmel kapcsolatos tudásukat. A tartalmi innováció nem maradt el a szakvizsgával záródó pedagógus-továbbképzéseknél sem, ahol az egységes általános évben a kötelező kurzusok között szerepel a sajátos nevelési helyzetek megoldására fókuszáló modul is, illetve a speciálisan erre a feladatkörre felkészítő továbbképzések említendőek. A pedagógusképző intézmények autonómiájuk érvényesítését, és persze a képzési és kimeneti követelményeket is szem előtt tartva határozták meg ezeknek a kurzusoknak a tematikáját.

A bolognai folyamatban a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményeiben is olvashatók a tanári kompetenciák, szakmai képességek, ismeretkörök sorában a fentiekhez hasonlóan a „...a tanulók szüleivel történő árnyalt kommunikációs készség, ... a tanulási és magatartási, a hátrányos és veszélyeztetett helyzetből eredő problémákat a családdal és a társadalmi mikrokörnyezettel együttműködve megoldó pedagógiai módszerek ismerete, ...”

A két korábbi képzéshez hasonlóan a 8/2013.(I.30.) EMMI rendelet mellékletében is szinte változatlan tartalommal jelennek meg az „új osztatlan” tanárképzés követelményei „... a végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról, a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a

személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás, és az egészségfejlesztés módszereiről.....

A folyamatosan megújuló tanárképzési koncepciók abban hasonlatosak, hogy a pedagógusok – függetlenül attól, melyik képzési periódusban tanultak, tanulnak – képesek legyenek a legmegfelelőbb fejlesztő és támogató eszközapparátussal megakadályozni a különböző okok miatt nehezen kezelhető tanulók lemorzsolódását, az iskolarendszerű képzésből való idő előtti kiesését.

Ebben a komplex, összetett tudást feltételező folyamatban kell nagy hatékonysággal, a koordináló és megoldást is biztosító módon közreműködni a pedagógusnak, aki szociálpedagógiai, mentálhigiénés ismereteit folyamatosan bővíti. E pedagógusok kompetenciájuk meghatározó eleme, hogy képesek tanácsadással szolgálni a tanulók, tanárok számára a diákok közötti, illetve a diákok és tanárok közötti konfliktusok eredményes kezeléséhez. Feladatvégzésük része még az egyéni és/vagy csoportos megbeszélések kezdeményezése a gyerekek megfigyelése mentén felismert problémákról, ezek alapján felvetett, javasolt kérdésekről. *Megbízható módszertani kulturáltságukból fakadóan pl. szerepjátékok keretében begyakorolthatnak különböző szociális technikákat, felkészíthetik a tanulókat a megmérettetést jelentő, vagy váratlan helyzetekben való viselkedésre. Továbbá szerepük van a tanulmányokat dúsító programok, tanulmányi kirándulások előkészítésében, megvalósításában, vagy az osztály/csoport-kohézió erősítése érdekében szabadidős programok szervezésében. A különböző kapcsolati zavarok esetében segítséget tudnak nyújtani a konfliktusok megoldásához, illetve szükség esetén (egészségüggyel, abúzussal, kábítószerrel kapcsolatos ügyekben) felkeresik, értesítik a speciális tanácsadó intézményeket.*

A különböző személyiségű, habitusú tanulókkal való foglalkozásoknak, sokféle formában megvalósuló támogatásuknak társadalmi jelentősége több szempontból is indokolt, elvárható és megoldandó feladata az oktatási rendszernek is. Munkaerő-piaci nézőpontból kiindulva, ha a diákok megfelelő színvonalú képzése mellett szociális tartalmú élményekben és képzésekben részesülnek, akkor ez a komplex fejlesztés hozzájárul(hat) a tanulók kiegyensúlyozott életvitel-tervezéséhez. Szociálpolitikai szempontból is fontos, hogy a társadalom széles rétege eleget téve a tankötelezettségnek közép- vagy felsőfokú szakképesítéssel rendelkezzen, egészséges életvitelt folytasson, így a szociális ellátórendszer terhelhetősége is csökkenthető. Ebben a komplex fejlesztő folyamatban van/ lenne indokoltan legitim, törvényben megjelenítetten szerepe az iskolákban/óvodákban a szociálpedagógiai, szociális, mentálhigiénés ismeretekkel rendelkező ifjúságvédelmi feladatokat is ellátó szakembereknek.

EGY FELMÉRÉS ÜZENETE

A HERA Egyesület „Gyermekvédelem-Szociálpedagógia Szakosztály keretében körvonalazódott 2013-ban egy átfogó felmérés terve. **A cél** az volt, hogy feltérképezzük és elemezzük a hazai felsőoktatási intézmények pedagógusképzésében (óvodapedagógus, tanító, tanár, alap- és továbbképzés) megjelenő gyermekvédelmi ismereteket közvetítő

tantárgyak, kurzusok rendszerét, célját, tartalmát, időkeretét, követelményeit, kompetenciartalmait, szakirodalmi bázisát. Ezek alapján tükröztethető az, hogy a képzés során megjelenített, gyermekvédelmi ismeretek valóban alapozzák, segítik a gyakorlatban a pedagógusokat az intézményükben a negatív társadalmi folyamatokból következően megjelenő problémák kezelésében.

Módszertani szempontból a kutatás első lépése a vonatkozó szakirodalmi háttér, a jogszabályi környezet feldolgozása, valamint a dokumentumelemzés volt, ami a vizsgált pedagógusképző intézmények mintaterveinek, tantárgyleírásainak több szempontú összevetését (cél, tartalom, követelmény, szakirodalom, időkeretek) jelentette.

Az adatokat, az elemzendő tartalmakat a vizsgált intézmények honlapján és a mintatervekben megjelenő dokumentumokból merítettük. E forrásfeltárás során meg tapasztalhattuk azt is, milyen helyzetekkel, nehézségekkel szembesül az a diák, aki az interneten próbál tájékozódni a felsőoktatási továbbtanulási lehetőségekről.

Az alábbi összefoglaló az óvodapedagógus képzésre vonatkozó eredményeket ismerteti.

Óvodapedagógus képzés is folyik az alábbi hazai felsőoktatási intézményekben

1. Apor Vilmos Katolikus Főiskola (Vác)
2. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (Hajdúböszörmény)
3. Eötvös József Főiskola Neveléstudományi Kar (Baja)
4. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító-és Óvóképző Kar (Budapest)
5. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
6. Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar (Budapest)
7. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar
8. Miskolci Egyetem Comenius Főiskolai Kar
9. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar (Sopron)
10. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar (2013. júl.1-től megszűnt, mint önálló szervezeti egység)
11. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar
12. Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar (Szarvas, Jászberény)
13. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Az intézményi adatok feldolgozásához alábbi elemzési szempontokat határoztuk meg:

- a) a kurzusok megnevezése
- b) időkeretek, a képzés idejében történő megjelenés
- c) a kurzusok tartalmi elemei
- d) a kurzusok követelményei
- e) a kurzusok szakirodalmi bázisa

a) A képzésben megjelenített **kurzusok elnevezése** általában visszatükrözi a gyermekvédelem szociálpolitikai alappoztságú multidiszciplináris jellegét. Az alábbi kurzus elnevezésekkel találkoztunk:

- családjogi és gyermekvédelmi alapismeretek
- szociálpolitika és gyermekvédelem
- gyermek és ifjúságvédelem
- gyermekvédelem és szociálpolitika
- gyermekvédelem 1.,2.,3.,4.
- a gyermekvédelem jogi alapjai
- gyermekvédelem nevelési-oktatási intézményekben
- a gyermekvédelem gyakorlata 1.,2.
- gyermek és ifjúságvédelem alapjai
- gyermekvédelmi prevenció az óvodában
- a gyermekvédelem intézményei, belső világuk
- család és gyermekvédelem
- családgondozás-családsegítés
- családpedagógiai terepgyakorlat
- speciális családok

b) A **kurzusok időkereteire** a sokszínűség jellemző. Általában két egymást követő félévben jelennek meg (vagy a 2. és 3., vagy a 4. és az 5. félévben), de találtunk példát arra is, amikor *három, vagy épp négy féléven át szerveződnek az egymásra épülő kurzusok. Ebben a vonatkozásban nincs egyöntetűség a különböző képzőintézményekben. A képzési és kimentési követelményekkel szinkronban alakul az előadások és a szemináriumok aránya 3 illetve 2 kredittel, ugyanakkor elvétve van lehetőség intézményi gyakorlatra/terepgyakorlatra, ami 4 kredit értéket képvisel.*

c) Az egyes **kurzusok tartalmi elemeinek** vonatkozásában az elméleti jellegű tudáselemek dominanciája érvényesül az óvópedagógus képzésben, a majdani “speciális feladatok” megoldása során különösen elengedhetetlen módszertani, gyakorlati ismeretekkel szemben. A két terület kiegyenlítődésére nem találtunk példát a vizsgált intézmények képzésében.

A teoretikus ismeretek tudományterületi szempontok mentén kategorizálhatók, így pl. történeti, pedagógiai, pszichológiai, szociológiai, jogi, szociálpolitikai tudástartalmaikat sajátítanak el a hallgatók. Ezekben belül kiemelt a *pszichológiai, pedagógiai* megközelítésből adódóan a vonatkozó fogalmi rendszerek értelmezése (család, szocializáció, nevelés, hátrány, veszélyeztetés, prevenció szintek), *történeti aspektusból* a gyermekkép változásai, a gyermekvédelem fejlődési trendjei hazai és nemzetközi vonatkozásban, a *szociálpolitika* mentén a szociális ellátások és a gyermekvédelmi rendszer kapcsolódási pontjai. Megítélésünk szerint e szakterületnek, a gyermekvédelemnek a koncepcionális megalapozottsága nem pusztán a széleskörű és elmélyült intellektualizálást szolgálja, hanem a jelöltek szemléletmódját, elhivatottságát, a professzionalizálást is erősíteni hivatott. A praxis oldaláról, a gyakorlat felől értelmezve a tudástartalmaikat az alábbi elvárásoknak kell megfelelniük a hallgatóknak: szemináriumi kereteken belül gyűjtött vagy kapott gyermekvédelmi esetek közös értelmezése, majd az elemzésekbe való személyes

bekapcsolódás. A következő “szint”, amikor a jelöltek önállóan oldanak meg feladatokat. Ezek között szerepelhetnek szakirodalmi feldolgozások, illetve valós pedagógiai, nevelési, gyermekvédelmi helyzetek egyéni elemzése. Azokban a képzési struktúrákban, ahol lehetőség nyílik terepgyakorlatra is (pl. Szarvas/Szent István Egyetem), a hallgatók megadott szempontok alapján munkanaplót vezetnek. Kétség kívül megerősítésre szorul a módszertani kultúra, több új, nevelési eljárás, problémamegoldási technika – amelyek a külföldi és hazai szakirodalom alapján visszaigazoltan eredményesen alkalmazhatók – beépítése és elsajátítása a képzésekben.

Ezzel összefüggésben kell rámutatni a képzés egyik hiányosságára, nevezetesen arra, hogy a hallgatók személyes szakmai élményszerzésére meglehetősen korlátozott lehetőség adott.

A fentiek alapján, a megjelenített szakmai tartalmak gazdagsága is azt erősíti meg a gyermekvédelem és a pedagógiai tevékenység mellett elkötelezett gyakorlati szakemberekben, hogy a gyermekvédelmi státus engedélyezését elvető, illetve azt nem támogató intézményfenntartói döntések háttérben vélhetően az áll, hogy nincs megbízható információjuk az e téren elvárt pedagógiai munka összetettségéről és a pedagógusok megszerzett felkészültségéről.

d) A felsőoktatási **követelményrendszer**nek megfelelően jelenik meg a kurzusokat záró kollokviumok és gyakorlati jegyek aránya. A követelményekben evidenciaként jelenik meg a nyomatékossítottan megfogalmazott hallgatói aktivitás elvárása, a folyamatos jelenlétük az órákon, és az önálló feladatok időben történő teljesítése. Természetesen ezek realizálása, és eredményessége egy újabb mérés alapján mutatható csak ki. Mint korábban is utaltunk rá, az elméleti ismeretek dominanciájából következően ritkán és szűkös időkeretben van lehetőség a vizsgált képzésekben különböző intézménylátogatások megvalósítására, illetve terepgyakorlatok szervezésére. Miközben éppen ezek a keretek adhatnának módot arra, hogy a hallgatók felkészültségének értékelése alapvetően ne csak szövegmemorizálás és annak visszaadása mentén történjen. A saját élmény feldolgozása, értelmezése kiválóan szolgálná a tényismeret gazdagodása mellett a hallgatók problémák iránti érkenyítését, attitűdjük fejlesztését.

e) A képzés tartalmi logikájának megfelelően tudományterületek mentén csoportosíthatók a kapcsolódó **szakirodalmak és szerzőik**. Általánosságban megállapítható, hogy az “idősik” szempontjából az 1990-es évek előtti szakirodalmak kevésbé jelennek meg a kötelező és a szabadon választott, ajánlott kategóriában. A szakterületi jogi tudnivalókat a vonatkozó törvények, rendeletek megismerése alapozza (ktv, nkt, gyvt, gyermeki jogok). Az elméleti szakirodalmak sorában szerepelnek a pszichológia, pedagógia ismert és elismert tudósainak könyvei: Bagdy Emőke, Buda Béla, Teleki Béla, Várnagy Elemér, F. Várkonyi Zsuzsa, Veczkó József, és természetesen a fiatalabb generáció művei is megjelennek: *Gácsér Magdolna*, *Kelemen Lajos*, Berényi András, Várnagy Péter. A gyermekvédelem történelmi változásainak, fejlődésének összefüggéseit főleg Pukánszky Béla, *Gergely Ferenc írásain keresztül tanulhatják a hallgatók. Magától értetődően*

feldolgozandók a hazai gyermekvédelem legismertebb szakembereinek könyvei, kutatásai, írásai is: Herczog Mária, Volentics Anna, Domszky András. Örvendetes, hogy megtalálhatók a képzőhelyeken oktatók a tárgyhoz kapcsolódó jegyzetei, könyvei is. Ami hiányérzetet kelt, hogy a nívós szakfolyóiratok, illetve idegen nyelvű tanulmányok még az ajánlások között sem lelhetők fel (Család, gyermek, ifjúság; Esély; Kapocs).

ÖSSZEGZÉS

A fentiek tükrében megállapíthatjuk, hogy optimális időkeret áll az óvodapedagógusképzésben a gyermekvédelmi ismeretek oktatására. Tartalmi szempontból meggondolandó az elméleti mélységek mellett a módszertani tudás dúsítása, a terepgyakorlatok lehetőségének bővítése a hallgatói önállóság erősítése érdekében. A módszertani dilemmához kapcsolódóan kívánatos lenne a szülőkkel történő hatékonyabb együttműködési formák kialakításának, megszervezésének tanítása, a velük történő eredményesebb kommunikációs, és különböző problémamegoldó eljárások begyakoroltatása a képzési folyamatban.

Meg kell jegyezni azt is, a vizsgált intézményekben meghirdetett pedagógus-továbbképzések, illetve felsőfokú szakképzési programok (FSZ: Csecsemő-és gyermeknevelő, gondozó, SZTK: Gyermek-és ifjúságvédelmi tanácsadó; Ifjúsági védőnő) elvégzése után tovább bővül(het) az óvodapedagógusok gyermekvédelemmel kapcsolatos ismerete. És visszaulva arra a tényre is, hogy az elmúlt tizenöt évben intenzív a szociális szakemberek képzése, így az ő szaktudásukra is számíthatnának az óvodák, iskolák, feltéve, ha a fenntartói, intézményvezetői döntés ebbe az irányba mutat. Ezt azért is hangsúlyozzuk, mert ahogy korábban utaltunk rá, a családok működőképzetlenségére reagáló gyermeki agresszió, esetenkénti autoagresszió megnyugtató kezelésének módozatai a nevelési-oktatási intézményekben alapvetően nem a hatósági intézkedésekben, és nem az egyre szigorodó büntetőtételekben rejlik. A jelzett problémák eredményes megoldásának kulcsa sokkal inkább a megfelelő pszichológiai, pedagógiai ismeretekkel, attitűddel, a gyerekekhez szigorúan és szeretettel viszonyuló pedagógusok munkájában is rejlik.

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- Homoki A. (2005): Jövőképek és életesélyek. Az "aranyhal esete" a gyermekvédelmi gondoskodás alatt álló fiatalokkal. In: Szretykó Gy.(Szerk.): az ifjúság helyzete és jövőképe. Adalékok az ifjúság szociológiai elemzéséhez. Comenius Bt., Pécs, 233-250.
- Homoki A. (2012): A gyermek és ifjúságvédelmi felelősök munkavégzéséhez kapcsolódó dilemmák. *Educatio* 21.1, 151-158.
- Pikó B. (2005): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L' Harmattan Kiadó, Budapest.

- Rác A. - Csurgó B. et.al. (2012): Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. In: Rác A. (Szerk.): Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Gyermek és Ifjúságvédelmi Tanulmányok. Rubeus Egyesület, Budapest.
- Varga A. (2008): A gyermekvédelemben élők inklúziójának esélyei. Új Pedagógiai Szemle. 9. 16-24.
- Varga A. (2012): "Padtárs vagy kórtárs"- A gyermekvédelmi szakellátó rendszerben élők iskolai sikereinek lehetőségei. Kutatási jelentés. Educatio. 7.8. 238-279.

TÖRVÉNYEK

- 1952.évi IV. törvény a házasságról, a családról és a gyámságról (net.jogtar.hu 2014. XI.16.)
1990. évi LXV. törvény a helyi önkormányzatokról (jogszabalykezelelo.mhk.hu 2014. XI.16.)
- (1991. évi LXIV.törvény)
1992. évi LXXIX. törvény a magzati élet védelméről (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
- 111/1997. Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről (net.jogtar.hu 2014. XI.16.))
- 1997/XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
- Magyarország Alaptörvénye 2011. április 25. (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
2011. évi CLXXXIX. törvény a helyi önkormányzatokról (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
2012. évi C. törvény a Büntető törvénykönyvről (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))
2013. évi V. törvény a Polgári törvénykönyvről (njt.hu 2014.XI.16.)
- 8/2013(I.30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (net.jogtar.hu 2014.XI.16.))

ABSTRACT

Severely disadvantaged children raised in one-parent families are still represented to a high number in public education. Mainly due to their socio-cultural background these pupils often have low motivation for learning and working. Many times their cognitive abilities or talent remains hidden. During the process of compensating for disadvantages, teachers supporting these students can be most effective if they acquire special social knowledge and qualification in addition to their basic disciplinary education. Beyond this

they should be able to cooperate with the faculty-representative of the social disciplinary and also actively take part in decision making mechanisms related to basic and special level of child-care services. The current study seeks to characterize the system, content, coherency, timeframe and bibliographic base of child protection-related courses being available on different scenes of Bologna-system based teacher training. Research on program elements was performed through document-analysis and comparison with legislation background. Results found so far reflect that whereas in generic teacher education child protection studies can be learnt in the confines of eligible courses in low number of lessons, these courses are available with a richer content and higher number of lessons in special teacher training (like teacher of family and child protection) and in pre-school teacher education. It should be highlighted that programs of high level vocational education also carry these kinds of knowledge elements.

CIGÁNY/ROMA CIVIL SZERVEZETEK SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYÉBEN

BEVEZETÉS

Ebben a tanulmányban arra vállalkoztunk, hogy bemutassuk a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében bejegyzett cigány/roma civil szervezeteket, azok alakulásának tendenciáit, ismertessük működési jellemzőiket, elemezzük a helyi társadalomban betöltött szerepüket, együttműködési sajátosságait, nehézségeiket. Cigány/roma civil szervezeteknek azokat a társadalmi szervezeteket tekintettük, amelyeknek nevében vagy tevékenységi körében szerepelt a cigány vagy a roma megnevezés.

Témánk egyrészt a Debreceni Egyetem CHERD LearN kutatásaihoz, másrészt Forray R. Katalinnak és Híves Tamásnak a dél-dunántúli térség civil szféráját elemző vizsgálatához kapcsolódik. Hipotézisünk is szorosan illeszkedik a pécsi kutatók feltételezéseihez, azt vélelmezzük, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében alacsony a cigány/roma civil szervezetek száma, és működési hatékonyságuk sem megfelelő. Távlati célunk az, hogy eredményeinket összehasonlíthassuk a dél-dunántúli cigány/roma civil szervezetekre irányuló vizsgálat megállapításaival, ezért elemzési szempontjaink megegyeztek a debreceni és a dél-dunántúli kutatócsoport szempontjaival.

Kutatási módszerként dokumentumok elemzését és interjúk készítését alkalmaztunk.

A KUTATÁS ELŐZMÉNYEI

Az Európai Unió 2002/C 174/06 (Európai Unió: 2002) ajánlása prioritásként fogalmazza meg az egész életen át tartó tanulás (Life Long Learning) lokális és regionális támogatását, azzal a céllal, hogy a formális és informális tanulási terek közötti kooperáció, valamint a döntéshozatali tényezők aktív szerepvállalása következtében ún. tanuló régiók jöjjenek létre. Az élethosszig tartó tanulás egyik fontos dimenziója az egész életet átfogó tanulás (life-wide learning), amely nemcsak egy életen át folyik, hanem az élet teljes szélességében, valamennyi tevékenységünkben, formális, non-formális és informális tanulási helyzetekben. A „life-wide learning” egyik lehetséges megvalósulási módja a társadalmi tanulás. A társadalmi tanulás során a helyi közösségek együtt szereznek tapasztalatokat problémáik meghatározásában, forгатókönyvet alakítanak ki a

megoldásokra és a tervek megvalósítása során megtanulnak egymással együttműködni (Kozma et al., 2011).

A társadalmi tanulásnak, ezáltal a tanuló régiók kialakulásának/kialakításának igen fontos nem formális szereplői a helyi civil szervezetek, amelyek arra ösztönözhetik az állampolgárokat, hogy bekapcsolódjanak, és részt vegyenek a társadalmi tanulásban, a helyi közéletben, de fontos a szerepük az állampolgárok tanulás iránti igényének felkelésében is. A jól működő társadalmi szervezetek jelentősen növelik a kíváncsiságot, az ismeretterjesztés és tanulás iránti motiváció kialakítását, a megfelelő minőségű információ megszerzése iránti igényeket. A civil szervezetekben végzett munka során a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó egyének megismerik egymást, megtapasztalják egymás kultúráját/szubkultúráját, és a közösségi tevékenységekben valódi tolerancia alakul ki köztük. A civil tevékenység tehát meghatározó szerepet játszik az egyén közösségekhez való viszonyában.

A Debreceni Egyetemen működő CHERD kutatóközpont²⁶² által koordinált LeaRn kutatás²⁶³ társadalmi aktivitások munkacsoportjának egyik vizsgálati területe a mikro-közösségekben zajló közösségi tanulási folyamatok modellezése, bemutatása és a hazai cigány/roma civil szervezetek elemzése. A munkacsoport célja, hogy vizsgálja „a cigány civil szervezetek számát, számuk alakulásának tendenciáit, tagságuk, együttműködőik körének alakulását, tevékenységeiket és az azokban való részvételt, a tevékenységek hatékonyságát az egyes térségekben, településeken”, valamint, hogy információkat nyerjenek „az ottani cigány civil szervezetek helyi társadalomban betöltött szerepéről, aktivitásáról” (Cserti Csapó, 2013: 14).

A cigány/roma civil szervezetek története két szempontból tanulságos: egyrészt jó példa arra, hogyan zajlik a közösségi élet, másrészt arra is, hogyan folyik a közösségen belüli tanulás folyamata. Cserti Csapó Tibor kutatása az elmúlt 20-25 év civil társadalmi folyamatait a dél-dunántúli cigányság szempontjából mutatja be. Azt vizsgálja, hogy milyen civil társadalmi szerveződések alakultak ki a térségben, azok hogyan, mennyire hatékonyan működnek (Cserti Csapó, 2013: 15).

„A társadalmi szervezetek működése, általában a társadalmi aktivitás a társadalmi beilleszkedés mutatója, ugyanakkor fontos támogatója is. Ezeket az összefüggéseket a külföldi szakirodalom régóta bizonyítja, hazánkban még kevés az erre irányuló kutatás” – írja Forray R. Katalin. A munkacsoport hipotézise szerint „a cigánysággal összefüggésbe hozható feszültségek és konfliktusok gyakorisága és ereje a Dél-Dunántúlon jelentősen kisebb mértékű, mint az ország keleti térségeiben; ez a körülmény nem utolsó sorban azzal hozható összefüggésbe, hogy a dél-dunántúli térségben már több évtizedes hagyománya van a civil szféra aktivitásának” (Forray és Híves, 2013: 91).

²⁶² <http://cherd.unideb.hu>

²⁶³ A LeaRn – tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című Kozma Tamás által vezetett, jelenleg is zajló kutatás a Debreceni Egyetem CHERD kutatóközpontjának keretein belül. <http://ni.unideb.hu/learn/index.php?>

1. számú táblázat: Az észak-, kelet-magyarországi és a dél-dunántúli cigány/roma népesség helyzetének összehasonlítása

| Cigány/roma népesség | |
|---|--------------------------------|
| Észak-, Kelet-Magyarország | Dél-Dunántúl |
| Közös jellemzők | |
| Magas arány | magas arány |
| aprófalvas településszerkezet | aprófalvas településszerkezet |
| munkahelyek nehéz elérhetősége | munkahelyek nehéz elérhetősége |
| Eltérések | |
| radikális politikai hangok | nyugodtabb politikai légkör |
| erős konfliktusok | békésebb együttélés |
| gyenge civil rendszer | erős civil hálózat |
| gyenge háttér (intézményi infrastruktúra) | oktatási intézményrendszer |

(Forrás: Cserti-Csapó, 2013: 16)

CIGÁNY/ROMA CIVIL SZERVEZETEK SZÁMA, ALAKULÁSÁNAK TENDENCIÁI SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYÉBEN

Magyarországon a cigány/roma önszerveződés kezdetei a rendszerváltás utáni évekre, az 1990-es évek első harmadára esnek. Ebben az időszakban főként a Soros Alapítvány támogatásának köszönhetően jöttek létre civil szervezetek. A kezdetekben az ún. expanziós logika érvényesült, azaz sok szervezet kapott kisebb összegű támogatást, aminek következtében rövid idő alatt több száz cigány/roma civil szervezet alakult az országban. Ezek egymástól meglehetősen eltérő profillal és eredményességgel dolgoztak. Fontos megjegyezni, hogy a civil szervezetektől eltérően a cigány/roma civil szervezetek esetében nem érvényesült a főváros-központúság. Jelentős számban jöttek létre vidéki városokban (Pécs, Szolnok, Nagykanizsa), olyan szervezetek, amelyek az oktatás és a helyi foglalkoztatás területén értek el nagyon szép eredményeket. De, mint a magyarországi civil szervezetek általában, a cigány/roma civil szervezetek is teljesen ki voltak, ki vannak szolgáltatva a rendelkezésre álló támogatásoknak és pályázatoknak. Ennek következtében programexpanziós logikát követve folyamatos túlvállalásban élnek, mivel a működésükhöz szükséges költségeket mindig újabb és újabb programokból kell fedezniük (Bernáth és Wizner, 2002:68–70).

1990 és 2014. április 15. között a Nyíregyházi Törvényszéken 71 cigány/roma civil szervezetet jegyeztek be. Országosan a bejegyzett cigány/roma civil szervezetek száma 954, tehát ebben a megyében alakult cigány/roma civil szervezetek az országosan bejegyzetteknek 7,5 százalékát teszik ki. A Szabolcs–Szatmár–Bereg megyében 3458

bejegyzett civil szervezet mindössze 2 százaléka tekinthető elemzési szempontjaink alapján cigány/roma társadalmi szervezetnek.²⁶⁴

2. számú táblázat: *A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei cigány/roma civil szervezetek száma a bejegyzés/jogerőre emelkedés időpontjának alapján a rendszerváltást követő öt éves periódusokban*

| Időszak | Civil szervezetek száma |
|-----------|-------------------------|
| 1990-1995 | 18 |
| 1996-2001 | 8 |
| 2002-2007 | 24 |
| 2008-2014 | 21 |

(Forrás: *Bíróságok Portál Civil Szervezetek névjegyzéke*)

A 2. számú táblázat adatai azt igazolják, hogy a rendszerváltást követő években az országos tendenciához hasonlóan Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében is az önszerveződés elindulása volt tapasztalható, hiszen minden negyedik szervezet 1990-1995 között jött létre. Ugyanakkor az is figyelemre méltó, hogy a bejegyzett roma/civil szervezetek 64 százaléka 2002 után alakult. Ez elsősorban Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozásának köszönhető, ami jelentősen növelte a civilek által megpályázható forrásokat, lehetőségeket. Gyakran éppen egy támogatás elnyerése érdekében alakult meg a szervezet.

„Megmondom őszintén, nekem a polgármesteri hivatalban szóltak, van egy olyan pályázat, amire csak roma szervezetek pályázhatnak. Ez adta az ötletet a megalakulásunkhoz, aztán meg már tudatosan kerestük a lehetőséget, így kezdődött” – emlékezett vissza egyik interjúalanyunk a megalakulás időszakára.

A társadalmi szervezetek székhely szerinti megoszlása alapján, a megyeszékhelyen, Nyíregyházán 23 szervezet jött létre (az összes bejegyzett szervezet egyharmada), a megye egyéb településein 48. Tény, hogy a civil szervezetek jellemzően nagyobb városokban működnek, de azt is figyelembe kell venni, hogy a 2011-es népszámlálási adatok szerint a megyében élő roma lakosság közel kétharmada községben él. (KSH, 2013:31.)

A bejegyzett szervezetek közül 63 egyesületet, és mindössze 8 (9 százalék) alapítványt találtunk. Az alapítványok alacsony száma alapvetően a hatályos jogszabályokkal magyarázható, a 2011. évi CLXXV. törvény az alapítványok létrehozását és működtetését jóval több és nehezebben megvalósítható feltételhez köti, mint más civil szerveződésekét. A törvény előírja, hogy alapítvány csak tartós, közérdekű céllal és alapító tőkével hozható létre. Arról is rendelkezik, hogy olyan az alapítóktól független kuratóriumnak kell működnie, ami képes irányítani az alapítványt. Nehezítő körülmény, hogy az alapító okiratban lefektetett célok igen nehezen módosíthatóak, már pedig egy-egy támogatás

²⁶⁴ Adataink a Bíróságok Portál Civil Szervezetek névjegyzékéből származnak. <http://old.birosag.hu/Engine.aspx?page=tarsszervsearch3>

elnyeréséhez gyakran van szükség rugalmasságra, ami jelentheti az eredeti célok bővítését is.

CIGÁNY/ROMA SZERVEZETEK TEVÉKENYSÉG SZERINTI MEGOSZLÁSA SZABOLCS-SZATMÁR-BEREG MEGYÉBEN

A bejegyzett cigány/roma civil szervezetek tevékenység szerinti besorolásának megoszlását a szemlélteti a 3. számú táblázat.

3. számú táblázat: *A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei cigány/roma civil szervezetek megoszlása a fő tevékenységi körök alapján*

| Cél szerinti besorolás | A civil szervezetek száma |
|-----------------------------------|---------------------------|
| Nemzetközi tevékenység | 1 |
| Jogvédő tevékenység | 1 |
| Szakmai, gazdasági érdekképviselő | 2 |
| Politikai tevékenység | 11 |
| Szociális tevékenység | 14 |
| Oktatási, kulturális tevékenység | 18 |
| Egyéb | 24 |

A cél szerinti besorolás azt igazolja, hogy a roma/civil szervezetek szívesen választják a pályázati lehetőségek területén nagy mozgásteret biztosító *egyéb* cél szerinti besorolást (33 százalék). Ide soroltuk a munkahelyteremtést, foglalkoztatást, területfejlesztést, közösségépítést, vallási, sport és egészségügyi feladatokat megfogalmazó szervezetek mellett a romák és nem romák közti kapcsolatépítést, feszültségek, előítéletek csökkentését célként megjelölő szerveződések is.

A vizsgált szervezetek a második helyen a kulturális és oktatási (25 százalék) tevékenységet jelölték meg. Kulturális célok között a leggyakrabban a hagyománygyűjtés, ezen belül a zenei hagyományok és a cigány nyelv őrzése, ápolása jelenik meg, de a rendezvényszervezést és az ehhez kapcsolatos versenyeken való részvétel támogatását is gyakran említik.

Oktatási tevékenységeik közül kiemelkedik a képességfejlesztés, felzárkóztatás, multikulturális nevelés, de foglalkoznak tehetségfejlesztéssel, közép és felsőoktatási intézményekben történő tanulmányok támogatásával és felnőttképzéssel is.

Szociális tevékenységet a bejegyzett szervezetek egyötöde foglalmazott meg (20 százalék). Legfontosabb feladatuknak a szegénységben élő, nagycsaládos romák szociális helyzetének javítását tekintették.

A politikai célokat felvállaló civil szervezetek főként a nemzetiségi önkormányzati munka támogatását emelték ki. Ugyanakkor feltűnően alacsony a jogvédő (0,01 százalék) és a szakmai, gazdasági érdekképviselővel foglalkozó szervezetek aránya (0,03 százalék).

A 2011. évi CLXXV. törvény alapján a bejegyzett civil szervezeteket az adott üzleti év zárásaként beszámoló készítési kötelezettség terheli. A beszámolókkal kapcsolatos kötelezettségük az az elkészítésén és a jóváhagyásra jogosult szervvel való elfogadtatásán túl az is, hogy azokat megküldjék az Országos Bírósági Hivatal (OBH) részére letétbe helyezés és közzététel céljából. Ezt a kötelezettséget az egyesülési jogról, a közhasznú jogállásról, valamint a civil szervezetek működéséről és támogatásáról szóló 2011. évi CLXXV. törvény 2.§ 6. pontja, valamint 30. § (1) bekezdése rögzíti.

Közhasznúsági beszámolót az általunk vizsgált szervezetek közül mindössze 14 civil szervezet (az összes bejegyzett szervezetnek mindössze 20 százaléka) töltött fel. Ez a tény azt mutatja, hogy a bejegyzett szervezeteknek csak egyötöde működik. Valószínűsíthető, hogy a többi, elsősorban a működési költségek hiánya miatt szűnt meg, vagy korábban eleve egy-egy pályázati projekt érdekében hozták őket létre.

A működő (feltöltött beszámolóval rendelkező) civil szervezeteket a 4. számú táblázatot összegzi:

4. számú táblázat: Működő (feltöltött beszámolóval rendelkező) cigány/roma civil szervezetek Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében

| A szervezet neve | Székhely | A bejegyzés/jogerőre emelkedés/módosítás időpontja | Cél szerinti besorolás |
|--|--------------|--|------------------------|
| Együtt a jövőért Országos Karitatív Egyesület | Nyíregyháza | 2002 | Szociális tevékenység |
| A Kör Egyesület | Nyírbátor | 2007 | Szociális tevékenység |
| Kaptár Katechetikai és Pedagógiai Társulás | Nyíregyháza | 2000 | Kulturális tevékenység |
| Összefogás a Közösség Jövőjének megalapozásáért Közhasznú Alapítvány | Nyíregyháza | 2010 | Egyéb |
| A Tanulás Uniójáért Közhasznú Alapítvány | Nyíregyháza | 2005/2013 | Nemzetközi tevékenység |
| Add a kezed! Az esélyegyenlőség megteremtésének segítése az oktatásban és a munkaerőpiacon közhasznú Egyesület | Tiszavasvári | 2008 | Egyéb |
| Tűzrózsa Egyesület | Nagykálló | 2006 | Kulturális tevékenység |
| Romano Trajo Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület | Nyíregyháza | 2004 | Egyéb |

| A szervezet neve | Székhely | A bejegyzés/jogerőre emelkedés/módosítás időpontja | Cél szerinti besorolás |
|---|-------------|--|------------------------------|
| Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyében élő Cigányok Egészségnevelésért Egyesület | Nyíregyháza | 2006 | Szociális tevékenység |
| Balsai Összefogás a Roma Hagyományok Megőrzésére Egyesület | Balsa | 2010 | Szociális tevékenység |
| Roma Munkaadók és Munkavállalók Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Szövetsége | Nyíregyháza | 2005/2009 | Érdekképviselési tevékenység |
| Roma Nagycsaládok Regionális Szervezete | Nyíregyháza | 2007/2012 | Kulturális tevékenység |
| Roma Nemzetiségi Önkormányzatok Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Szervezete | Nyíregyháza | 2013 | Kulturális tevékenység |
| Rozsály Községért Jóléti Szolgálat Helyi Alapítvány | Rozsály | 1993/2011 | Egyéb |

A működő civil szervezetek kétharmada, 64 százaléka a megyeszékhelyen, Nyíregyházán bejegyzett, mindössze egyharmaduk (35 százalék) dolgozik valamelyik vidéki településen. (Tájékoztatóképpen jegyezzük meg, hogy Szabolcs–Szatmár–Bereg megye településeinek száma 229.) A bejegyzett társadalmi szervezetek, egy kivételével, a 2000-es vagy 2010-es években alakultak.

A működő szervezetek cél szerinti besorolását tekintve kulturális, szociális vagy egyéb tevékenységet folytatnak, egy szervezet a nemzetközi tevékenységet, egy pedig az érdekképviselést tekinti fő feladatának.

MŰKÖDÉSI JELLEMZŐIK

A működő, civil szervezetek tevékenységének megismerése érdekében azok vezetőivel interjúk elkészítését terveztük. A 14 szervezet közül írásbeli megkeresésünkre hatan válaszoltak, ebből 2014 májusáig négy interjút készítettünk el. Elsőként azokat a szervezeteket kerestük meg, amelyek működési célként kulturális feladatokat jelöltek meg. Interjúkat készítettünk a „*Romano Trajo Cigány Kulturális és Közművelődési Egyesület*” az „*Add a kezed! Az esélyegyenlőség megteremtésének segítése az oktatásban és a munkaerőpiacon közhasznú Egyesület*” a „*Roma Nagycsaládok Regionális Szervezete*” és a „*Tanulás Uniójáért Közhasznú Alapítvány*” képviselőivel.

A többi szervezetnél tapasztalhattuk a bírósági nyilvántartás pontatlanságát, több esetben is a megadott elérhetőségen vagy egyáltalán nem működött szervezet, vagy mást találtunk ott.

Meglepő, hogy a kutatás idején, 2014 májusában a 18 szervezet közül mindösszesen háromnak volt internetes elérhetősége vagy saját honlapja, és ezek közül is csak kettőn olvashattunk aktuális híreket, eseményeket. A közösségi internetes megjelenést is mindösszesen egy szervezet, az „*Add a kezed! Az esélyegyenlőség megteremtésének segítése az oktatásban és a munkaerőpiacon közhasznú Egyesület*” használta.

„*Én azt látom, hogy a gyerekek, akikkel kapcsolatban vagyunk, folyamatosan nézik a Facebookon a programokat, ha oda felrakunk valamit, annak nagyon hamar híre megy, meg a szülők is büszkék, ha a gyerekeikről vagy magukról fényképeket látnak, én csak ajánlani tudom mindenkinek, használja ki ezt a lehetőséget*”- mondta el egy interjúban a véleményét az egyesület vezetője.

„*Én is gondolkodtam azon, hogy rajta kellene lenni a Facebookon, de nincs, aki ezzel foglalkozzon, én magam vagyok, nekem erre nincs időm, ezt folyamatosan kellene valakinek követni, ha nagyobbak lennének, akkor szerintem is fontos lenne*” – nyilatkozta egy másik interjúalanyunk.

A megkérdezett szervezetek mindegyike helyi problémák megoldására jött létre, itt élnek, az itteniek gondjain szeretnének segíteni. A négyből három Nyíregyházán, a megyeszékhelyen működik.

„*Én itt élek Nyíregyházán, az itteni problémákat ismerem, és talán tudok is tenni valamit, hogy segítek. Nekem sem lehetőségem, sem időm nincs, hogy nagyobb problémákat felvállaljak. Így is jó, ha ezeket meg tudom csinálni*” – fogalmazta az egyik szervezeti vezető a területiségre vonatkozó elképzeléseit.

„*Mi Tiszavasváriban működünk, én ott születtem, bár most már Nyíregyén élek, de én elkötelezett vagyok a szülőhelyem romáival kapcsolatban*” – nyilatkozta egyik megkérdezettünk.

„*Én Nyíregyházán vagyok, naponta látom azokat a gondokat, amit rajtunk kívül senki nem lát vagy nem akar észrevenni. Ezért tartom fontosnak, hogy aki tud, az tegyen valamit értük*” – foglalta össze működési területre vonatkozó véleményét az egyik szervezet vezetője.

A megkérdezett szervezetek vezetői közül egy olyat találtunk, aki a helyi működés mellett fontosnak tartotta megfogalmazni más nemzetiségi csoporttal vagy a határon túli romákkal való együttműködés lehetőségét is.

A többiek az együttműködést főként akkor látják megvalósíthatónak, ha ehhez segítséget kapnak, vagy pályázat „kényszeríti” őket erre.

„*Mi felnőttek oktatását vállaltuk egyik nyertes pályázatunkban, természetesen ilyenkor nem néztük, hogy csak nyíregyháziak jöhetnek, örültünk, ha jelentkeznek rá, nem érdekelt, hogy hol lakik. Ha így nézem, akkor nem csak helyben működünk.*”

„*Olyan pályázatot én nem merek bevállalni, amit többnek kell megcsinálni, ha esetleg minket ilyen ügyben keresne valaki, akkor biztos elgondolkoznék rajta, de így magamtól nem csinállok ilyet*”- indokolta ezzel kapcsolatos álláspontját egyik interjúalanyunk.

„Sok olyan rendezvényünk volt, amire nem csak a helyiek jöttek, azt hiszem ez így a jó, de azért főleg itt tudják, hogy kik vagyunk” – mondta el ezzel kapcsolatos véleményét egyik megkérdeztünk.

Minden interjúalany fontosnak tartotta a helyi önkormányzattal való jó kapcsolat kialakítását, ami elsősorban a tájékoztatásban, az információk eljuttatásában merül ki.

„Én személy szerint minden megmozdulásunkról tájékoztatom a polgármesteri hivatalt, van úgy, hogy részt vesznek a programjainkon vagy küldenek valakit. Nekem fontos, hogy tudjanak rólunk” – nyilatkozta ezzel kapcsolatosan egyik interjúalanyunk.

„A mi helyzetünk nagyon kényes. Én szeretnék a polgármesterrel is nagyon jóban lenni, hisz közös a probléma, neki is legalább olyan fontos, hogy a településen a cigányokkal ne legyen probléma, de Jobbikos a polgármester. Így talán érthető, hogy miért nem megyünk a polgármesterhez. A korábbi polgármesterrel nagyon jó volt a viszonyunk, abban biztos vagyok, hogy a mostani is tud rólunk” – indokolta a helyi hatalomhoz való viszonyát az egyik megkérdeztünk.

Ugyanakkor valamennyien fontosnak és elengedhetetlennek tartják a kisebbségi önkormányzatokkal való együttműködést, partnerek szinte mindenben.

Megkérdeztjeink más szervezetekkel való együttműködésüket főként személyes kapcsolataikkal jellemezték.

„Én elég sokat vagyok országos rendezvényeken, sokan ismerik a nevemet is. Természetesen, hogy ezeket az ismeretéseket szeretném felhasználni, van úgy, hogy szólnak, pályázzak, de sok esetben, ha előadó kell valamire, akkor az ismeretsemből hívok valakit. Ez gyakran jön jól, főleg, hogy ingyen jönnek el, sok ilyen programunk volt már így” – indokolta a személyes kapcsolatok hasznát interjúalanyunk.

Meglepő, hogy kevés szakmai kapcsolat van a helyi civil szervezetek között.

„Én megmondom őszintén, nekem sokkal jobbak az országos szervezetekkel a kapcsolataim, mint a helyiekkel. Nem nagyon ismerem az itteni civil szervezeteket, névről persze sokat tudok, hogy ki, személyesen jól ismerem őket, de azt nem tudom, hogy ő most melyik egyesületben dolgozik. Én sok országos rendezvényre járok, onnan is sokat ismerek” – mondta el ezzel kapcsolatos véleményét megkérdeztünk.

„Igen, az egy nagy kérdés, hogy mennyire politizálhat, politizáljon egy nem politikai egyesület. Én vallom, hogy az a legjobb, ha nyíltan nem politizál az ember, de azt is tapasztalom, hogy a függetlenségnek nagy ára van” – fogalmazta meg a politikához való viszonyulását az egyik szervezet vezetője

Valamennyi interjúalanyunk hangsúlyozta, a legnagyobb nehézséget a folyamatos működés feltételeinek megteremtése jelenti, amit elsősorban pályázatokkal próbálnak biztosítani. A pályázatok elkészítése ugyanakkor nagy szakértelmet, gyakorta kiváló idegen nyelvi tudást feltételez, ami további, szinte megoldhatatlan feladatot jelent számukra.

„Ahhoz, hogy tervezni tudjak, előre kellene látni, hát nagyon nehéz úgy élni, hogy nem tudom mi lesz, ha nem nyerünk sehonnán sem pénzt”.

„Nagyon nehéz lett most már pályázaton nyerni, ehhez olyan tudás kell, ami nekünk nincs meg. Én meg sem próbálok azokat a pályázatokat, ahova bármit is angolul kell

megírni. Többször jártunk már úgy, hogy kifizettük a fordítást, aztán a pályázat meg nem nyert. Nagyon nehéz ügy lett ez” – fogalmazta meg a működés nehézségeit egyik megkérdeztünk.

„Mi az idén úgy jártunk, hogy túl jól sikerültek a pályázataink és fogalmam sincs, hogy csináljuk végig, túlvállaltuk magunkat. Ez is gond, mert nem tudom, hogy lesz” – ismertette a pályázatok további buktatóját egy válaszadónk.

Gondként fogalmazódott meg továbbá a folyamatos jogszabályi változás és az ezzel járó gazdasági, adminisztrációs terhek növekedése is. Úgy látják, ahhoz, hogy valaki jogkövető módon vezessen civil szervezetet, komoly előzetes szakmai tudásra van szüksége. A pályázatok kimenetelének bizonytalansága nagyon megnehezíti képzett szakemberek munkaviszonyban történő foglalkoztatását. Abban valamennyien megegyeznek, hogy ma már kevés a ”tenni akarás és a jó szándék”, a jogszabályi környezetben eligazodni képes, idegen nyelven kommunikálni tudó munkatársra is szükség lenne.

„Egyre nehezebbnek látom a helyzetünket. Ugyanakkor a cigányok sorsa, meg egyre rosszabb. Nagyon nagy szükség van segítségre, bárhonnán érkezik is az. De szinte megduplázódott az adminisztrációs munka, meg a hivatalos ügyintézés. Állandóan csak jönnek a kitöltendő feladatok, ehhez profik kellenének. Nagyon nehéznek látom a helyzetet, nem csoda, hogy sorra szűnnek meg az alapítványok” – összegezte a civil szektor működésének nehézségeit egyik megkérdeztünk.

ÖSSZEGLÉS

A cigány/roma civil szervezetek vizsgálata több szempontból tanulságos. Jól szemlélteti a közösségi élet sajátosságait, a közösségen belül zajló tanulás folyamatát. Fontos mutatója a hátrányos helyzetűekre való odafigyelésnek, az önszerveződés elfogadottságának. Lényeges a szerepe a romák és a nem romák közti kapcsolatok építésében, a feszültségek, előítéletek csökkentésében. Forray R. Katalin és Híves Tamás kutatásai is azt igazolják, hogy a cigánysággal összefüggésbe hozható feszültségek és konfliktusok gyakorisága és ereje a Dél-Dunántúlon jelentősen kisebb, mint az ország keleti térségeiben. Véleményük szerint mindez a civil szféra aktivitásával indokolható, nevezetesen azzal, hogy a dél-dunántúli térségben az önszerveződésnek jelentős, több évtizedes hagyománya van.

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy információkat adjunk a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében bejegyzett cigány/roma civil szervezetek számáról, működésükről, helyi társadalomban betöltött szerepükről, nehézségeikről.

Arról a megyéről van szó, ahol a 2011. évi népszámlálás adatai szerint a magát cigánynak valló népesség 14 százaléka él. Megyei népességen belüli 8 százalékos arányuk csak Borsod-Abaúj-Zemplén megyében volt magasabb, 8,5 százalékos. Számuk a 2001-es népszámláláshoz viszonyítottn az országos adatokhoz képest (50 százalékos) nagyobb mértékben (68 százalékkal) emelkedett, ami jelzi, hogy ebben a térségben jelentősen nőtt a cigányságát/romaságát felvállalók aránya. (KSH, 2013:31)

Ugyanakkor önszerveződésüket jelentősen hátráltatja lakóhelyük szerinti megoszlásuk. Közel kétharmaduk, az itt élő romák 63 százaléka községekben lakik, de alacsony iskolai végzettségük is nagy akadály a civil kezdeményezésekben való részvételüknek. A Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében magukat romának/cigánynak valló 15 évesnél idősebb népesség kétharmadának az általános iskola nyolcadik osztálya jelenti, jelentette a legmagasabb iskolai végzettséget. (KSH, 2013:31) Ezekkel magyarázható, hogy a megyei bejegyzett civil szerveződések száma pontosan fele, mint ami a népességszámából következne.

Az, hogy a szervezetek több mint kétharmada még alig 10 éves, azt igazolja, kevés a nagy múlttal és tapasztalattal rendelkező szerveződés és szakember. Az is elgondolkodtató, hogy a bejegyzett szervezeteknek csak egyötöde működik. Valószínűsíthető, hogy a többi, elsősorban a működési költségek hiánya miatt szűnt meg, vagy eleve egy-egy pályázati projekt érdekében hozták őket létre.

Bírósági bejegyzések alapján azt tapasztaltuk, hogy a roma/civil szervezetek szívesen választják a pályázati lehetőségekhez kapcsolódó besorolásokat, ami munkahelyteremtést, foglalkoztatást, területfejlesztést, közösségépítést, vallási, sport és egészségügyi feladatokat megfogalmazó célok mellett a romák és nem romák közti kapcsolatépítést, feszültségek, előítéletek csökkentését is jelentheti. Ezt követik az oktatással, kultúrával, szociális helyzettel és politikával kapcsolatos célmeghatározások. Feltűnően kevés az érdekvédelemmel, jogorvoslással foglalkozó civil szerveződés.

Legnagyobb nehézségük a folyamatos működés feltételeinek megteremtése, ami egyaránt jelent személyi és gazdasági jellegű problémákat. Az állandó jogszabályi változások és az ezzel járó terhek egyre nehezebb helyzetbe hozzák a szervezeteket és valóban csak a legfelkészültebbek tudnak sikeresek maradni, és képesek céljaikat megvalósítani.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- 2011.évi népszámlálás. 3. területi adatok. 3.16. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. KSH, Debrecen, 2013. 31.
- Bernáth Gábor – Wizner Balázs (2002): Roma közélet és civil szervezetek. In: Forray R. Katalin – Mohácsi Erzsébet: *Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón.* Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok 8. Sorozatszerkesztő: Cserti Csapó Tibor. PTE BTK Neveléstudományi Intézet Romológia és nevelésszociológia Tanszék, Pécs
- Cserti Csapó Tibor (2013): A szociális tanulás és a társadalmi aktivitások helye a tanuló régió fogalomban nemzetközi modellek alapján. (kézirat). http://ni.unideb.hu/learn/doc/09_Cserti%20Csapo_Szocialis_tanulas.pdf (letöltés: 2013. november 5.)
- Európai Unió (2002): Call for proposals (EAC/41/02) — European networks to promote the local and regional dimension of lifelong learning (the „R3L” initiative). *Official Journal of the European Communities*. Volume 45. 6–13.

- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2013): A társadalmi aktivitások területi jellemzői. In: Bárdos Jenő – Kiss-Tóth Lajos – Racskó Réka (szerk.): *XIII. ONK Eger, 2013. november 6–9. Változó életformák – Régi és új tanulási környezetek. Absztraktkötet.* 91.
- Kozma Tamás – Teperics Károly – Erdei Gábor – Tözsér Zoltán (2011): A társadalmi tanulás mérése. Egy határon átnyúló térség (Bihar–Bihar Eurorégió) esete. *Magyar Pedagógia.* 111. évf. 3. szám. 189–206.

KÖZÖSSÉGI KÖTŐDÉS ÉS EGYÉNI IDENTITÁS EGY HATÁRMENTI FELSŐOKTATÁSI TÉRSÉGBEN

Miért fontos az a kutatási kérdés, hogy az azonos társadalmi miliőben született emberek miként határozzák meg önmagukat? Vajon ha két eltérő nemzeti identitást az önmeghatározás két szélsőpontjára helyezünk, akkor arra vagyunk-e kíváncsiak, hogy ezen a szakaszon hol helyezkednek el az egyének, vagy inkább arra, hogy a kisebbségben élők milyen arányban és ütemben közelítenek a többségi tagok identitásához? Netalán az identitások sokszínűsége egy teljesen változatos képet fest az adott nemzeti karakterről? Vagy az is lehet, hogy a kutatók így fejezik ki tiszteletüket az egyéni szabadság előtt?

Mindenesetre, ahogy a tradicionális társadalmak felől közelítünk a posztmodern társadalmak felé, észrevehető az egyéni választás és szabadság erőteljes növekedése az élet minden területén. A foglalkozás megválasztásától kezdve, a szabad vallásgyakorlásan át a nemi szerepekig. Ez a tendencia hatással van az identitás keresésre is. Azonos társadalmi miliőbe született, azonos családi háttérrel rendelkező egyének szabadon választhatnak és válhatnak identitást élethelyzettől függetlenül, egyéni preferenciáktól vezérelve. Sem az ország, sem a nemzet nem jelent életre szóló szilárd megkötöttséget az önmeghatározás területén. Sőt, ezekben a modern társadalmakban már nem a vegyes házasság a kiválás egyedüli útja egy adott közösségből, és belépő egy idegen közösségbe. A házaspárok egymástól függetlenül is meghatározhatják önazonosságukat, avagy származástól függetlenül házastársuk identitását is fölvehetik (Baumeister, Muraven, 1996).

A fenti tendenciák talán adnak némi magyarázatot arra, hogy miért került az identitás vizsgálata a jelenkori, társadalmi kutatások fókuszába. Az egyéni szabadság térnyerésével párhuzamosan egyre fontosabbá válik az azonos nemzetiséggel rendelkező egyének önazonosságának alakulása és ennek vizsgálata. Mely nem csupán személyenként lehet eltérő, hanem egy egyén élete során is változhat, különösen abban az esetben, hogyha kisebbségként él valaki egy társadalomban. A Románia területén élő magyarok identitását hármasság hatja. Egyrészt maga a kisebbségi közösség, másrészt az ország, amelyben élnek, harmadrészt pedig az anyaország (Brubaker et al., 2011). Ebben a hárompólusú erőterben méltán kelti fel a társadalomkutatók érdeklődését, hogy hogyan alakul és változik a nemzethez tartozás érzése, mennyire erős a többségi nemzet olvasztóhatása, vagy mennyire éli túl ezt a hatást és tartja meg eredeti patternjét a nemzeti karakter.

IDENTITÁS

A személyes és a közösségi identitás számos tapasztalat és viszony értékeléseként szövődik egybe az egyének és a csoportok esetében. A tradicionális társadalmakhoz képest a modern kor emberének identitása jelentős mértékben megváltozott. Míg a premodern társadalmakban a pozíció mentén mintegy megkövült és életre szóló identitásról beszélnek a kutatók, addig napjainkban egyénenként és életkoronként változó, sőt szabadon választható identitástudatról beszélnek. Igaz ugyan, hogy a társadalmi nyomás és szerepelvárás ma is meghatározza az egyén személyiségének alakulását, ugyanakkor az egyéni önmeghatározás nem egyenes következménye a társadalmi folyamatoknak. Az egyéni választás meghatározó, ami mintegy megnövekedett felelősséget is tesz a személyek vállára. Azonos társadalmi mezőben, növekvő felelősségük tudatában választhatnak. Kutatásunk szempontjából ez a választás jelentheti az oktatás és a privát szféra nyelv-választását éppúgy, mint a barátok megválasztásának etnikai színezetét. A közös választások mentén kialakuló csoportokból lesz a 'mi' tudattal rendelkezők közössége, mely jelentős mértékben különbözik a többi csoporttól. Ez a különbség és elkülönülés adja a csoport belső kohéziójának erejét. A 'mi' csoportja az egyéni szabadságnak köszönhető szabad kapcsolatválasztás mentén alakulhat ki. Így létrejöhét a szociális identitás, mely az azonos nemzeti identitással rendelkező emberek csoportosulásai körül szerveződik. A határvonal az eltérő kultúrák és ideológiák mentén húzódik. Ezek a határok az egyén társadalomra adott reflexióján alapulnak. Ez határozza meg, hogy kik alkotják a 'mi' és kik alkotják a többi közösséget. A választás egyéni az így létrejövő különbség azonban társadalmi. A kollektív identításban benne van az egyéni identitás, ugyanakkor az egyén több egy csoport tagjánál, a közössége pedig több a szerepelvárások halmazánál. Gondolkodó személyek halmaza, akiknek gondolkodása meghatározza a társadalmi karaktert. Ezért az egyének tanulmányozása elengedhetetlen feltétele a társadalom megismerésének. Ugyanakkor az egyén viselkedését nem tudjuk megérteni, ha csupán a kultúrák és a társadalom termékeiként tekintünk rájuk. A saját csoport befolyása mellett az egyéni preferenciák és felelősségtudat is hatással van döntéseikre (Cohen, 1994).

Ludassy Mária kétfajta nemzeti tudatról beszél, melyek az önkéntesség alapján különíthetők el egymástól. Az egyik nemzetfelfogás szerint a nemzethez való tartozás tudatosan, akaratlagosan választott. A másik nemzetfelfogás szerint az önkéntesség alapja hiányzik, a nemzethez való tartozás a sorsszerűség, a nemzetbe való beleszületés determinisztikus útja által jön létre. Lényegileg minden ember beleszületik egy népcsoportba, egy társadalmi helyzetbe, ahol az egyén a nevelése által meghatározott, ugyanakkor mégis a saját választásai nyomán kialakult életutat jár be. Azonban a közösségek életképességének megtartása szempontjából ki kell alakulnia a nemzeti karakternek, a kollektív identitásnak, mely több az egyének egymás mellett élésénél. A közös tradíciók, a hagyományok, a szokások valamint az újtól és az idegentől való tartózkodás teremti meg. Az így kialakult közös nemzeti karakter a záloga az adott népcsoport fennmaradásának (Ludassy, 1998). Több ez azonos identítások gyűjtőhalmazánál. Az azonos

nemzeti identitású emberek az egymással való interakciók nyomán, megteremtik saját kollektív identitásukat.

Brubaker, Rogers; Feischmidt Margit; Fox, Jon és Grancea, Liana 2011-es kolozsvári, kvalitatív módszerrel végzett kutatása felhívja a figyelmet arra, hogy ebben a társadalmi mezőben – a vallásosság a fentiek mellett további tényezőkkel párosulva – konzerválja az identitást. Ezt a további erőt pedig a felekezetek nemzetiség mentén való szegregációja jelenti. A románok az ortodoxokhoz a magyarok pedig főként a római katolikusokhoz és a reformátusokhoz tartoznak. A vallásilag homogén házasságok, nemzetileg is homogén házasságokat eredményeznek. Tehát a két változó tovább erősíti egymást. Nem is beszélve az eltérő felekezeti csoportosulások nemzetileg homogén interakciókat sűrítő és a nemzetileg heterogén találkozásokat ritkító hatásáról (Brubaker et al., 2011).

Kutatásunk területén a modernnek titulált identitás abban jelenik, hogy az egyének a személyes választásai teremtik meg a közösségi identitást. A nyugati mintáktól eltérően kevésbé jellemzi a rugalmasság, sokkal inkább hordoz állandó, akár megkövült elemeket. A romániai identításvizsgálatok szerint 2001-ben a magyarok negyvenhárom százaléka egyszerűen magyarnak, negyvenkét százaléka erdélyi magyarnak, hat százaléka erdélyinek, öt százaléka romániai magyarnak, három százaléka pedig román állampolgársággal rendelkező magyar nemzetiségűnek tartotta magát (Paul et al., 2005). A Mozaik 2001-es vizsgálat szintén górcső alá vette a nemzeti identitás kérdéskörét. A kutatás alanyainak döntő többsége magyar nemzetiségűnek tartja magát. Ezen belül is az első helyen a lokális identitás fontossága áll. A székelyföldi fiatalok 59 százaléka erdélyi magyarnak, egyharmada pedig egyszerűen csak magyarnak tartja magát (Bálint et al., 2002). A belső erdélyi fiatalok 53 százaléka erdélyi magyarnak, a székelyföldi fiatalokhoz hasonlóan, ugyancsak egyharmaduk vallja magát magyarnak. Mindkét vizsgált csoportban a fiatalok 90 százaléka büszke a származására, amit meghatározó elemnek tart identitása szempontjából (Csata et al., 2002). A regionális identitás dominanciája és az azzal kapcsolatos büszkeség az évek során sem csorbul (Székely, 2013). A Mozaik kutatások nemzeti identitástudatra vonatkozó eredményei párhuzamba állíthatóak a jelen tanulmányban bemutatott kutatás eredményeivel. A kérdezettek többsége kiemeli az identitás lokális dimenziójának fontosságát. A 15-29 éves korosztály szerint a magyarsághoz való tartozás pozitív vonásokkal jellemezhető, amelyekkel azonosulnak. 29 százalékuk szerint inkább előnyt, míg 21 százalékuk szerint inkább hátrányt jelent a magyarsághoz való tartozás. Elenyésző a magyarságuk miatt szégyenérzetet érzők aránya (Csata et al., 2002). Mind az erdélyi, mind a székely csoport szerint a magyarsághoz való tartozás legfontosabb kritériuma, a magyar önmeghatározás és a magyar anyanyelv (Bálint et al., 2002).

A határon túli fiatalok nem születnek eleve erős identitástudattal, az a későbbi tapasztalataik során, a kisebbségi létformából adódóan épül ki bennük. Ezt a folyamatot igazolja az a megfigyelés, mely szerint azok a megkérdezettek, akiket nemzeti hovatartozásuk miatt korábban értek diszkriminatív sérelmek, erősebb identitástudattal rendelkeznek azon társaiknál, akiknek még nem volt részük negatív diszkriminációban. Az identitástudat meghatározó építőeleme a fennmaradásra való törekvés, az értékek megőrzése,

mely egyfajta konzervatív szellemet és jegyet is magán hordoz. A nemzeti identitás, mint ilyen, értékmegőrző szereppel bír. Hatása továbbterjed az önazonosság meghatározásán, és egyéb tényezőkkel kapcsolatba lépve bonyolult láncolatot alkot. Szoros kapcsolatban áll a vallásossággal, az iskolai végzettséggel és az olvasási szokásokkal. Ezen tényezők erősítik az identitást. Az erős identitástudat pedig befolyásolja az oktatás anyanyelven történő igényét, a vallásosság intenzitását, illetve az anyanyelven való olvasás gyakoriságát (Gereben, 1999).

OKTATÁSI MOBILITÁS

A modern kor identitásának rugalmasságát a fenti tényezők mellett az oktatási mobilitás fokozódó térnyerése is kiváltja. A menetközi mobilitásban résztvevő hallgatók száma nagymértékben emelkedett az új évezredben. 2010-ben világszerte a körül-belül 130 millió diákból 2,6 millió vesz részt a hallgatói mobilitásban. A vezető célszámot az USA jelenti, ahol a mobil diákok 22 százaléka található. Ezt követi az Egyesült Királyság 14 százalékkal, majd Németország 10 százalékkal. Az életszínvonal mellett az angol és a német nyelvhasználat is hozzájárul a diákok vonzásához (Berács, 2010). Sok esetben a tanulmányi mobilitás végleges letelepedéssel zárul, ebben az esetben beszélhetünk oktatási migrációról.

A fenti tendenciákat figyelembe véve, központi kérdéskörként merül fel – amely a kutatás egészén végigvonul – hogy a külföldön tanuló diákok visszatérnek-e a hazájukba. Hiszen ők rendelkeznek a külföldi országban szerzett szaktudással, nyelvtudással és kulturális ismeretekkel, így nagyobb eséllyel indulhatnak a munkakeresés útján, és gazdagítják a hazai kutatásokat. Visszatérésük esetén a kedvező hatású, gazdaságot serkentő agycseréről, míg elvándorlásuk esetén agyelszívásról beszélhetünk. Az agycsere fogalmát Bhandari és Blumenthal (2009) vezette be a kutatói közgondolkodásba. A „*brain drain*” (agyelszívás)²⁶⁵ és „*brain gain*” (agy haszon, nyereség) fogalmak mentén bevezetik a „*brain circulation*” (elme forgalom, keringés) és „*brain exchange*” (agycsere) kifejezéseket. Mely fogalmak utalnak a mobilitás sokszínűségére. Számos ország erőfeszítéseket tesz azért, hogy külföldön tanult diákjait hazavonzza, annak érdekében, hogy a globális mobilitás nyertesei legyenek és részesüljenek a „*globális tudásból*”. Taiwan ezt a gazdasági és politikai reformokból adódó gyors gazdasági fejlődéssel érte el. Malaysia adómentességgel kompenzálja az alacsony jövedelmet a külföldről hazatérők esetében. Hiszen az „*agycsere*” gazdasági haszonnal és az ország nemzetközi versenyképessé tételével jár (Bhandari et al., 2009). Bár ebben a fogalomban kétségtelenül benne foglaltatik, az hogy a kimenő diákokat felváltják más, külföldről érkező hallgatók. Így a mobilitás által ténylegesen megvalósul a sokszínű „*elmecsere*” és „*keringés*”.

²⁶⁵ Fordítás a szerzőtől.

A következőben kutatásunk eredményeinek bemutatására vállalkozunk. Megvizsgáljuk, hogy ez a rugalmas és flexibilis társadalmi tér hogyan hat adatközlőink hovatartozás tudatára.

KUTATÁSUNK EREDMÉNYEI

Vizsgálatunkban kvalitatív mélyinterjúk módszert használtunk. 46 fővel készítettünk életútinterjút a következő megoszlásban: huszonegy fő a Partiumi Keresztény Egyetemen (Nagyvárad), tizenegy fő a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár), tizennégy fő a Debreceni Egyetemen folytatta tanulmányait a megkérdezés idején. A megkérdezettek között, közös kapcsolódási pontot jelent, hogy mindannyian magyar kisebbségi létbe születtek és vagy a születési helyük, vagy a felsőoktatási intézményük révén kötődnek a partiumi régióhoz. Az alapprobléma a kisebbségi sorshoz szorosan kapcsolódó döntéshelyzetek köré csoportosul. Egy keresztmetszeti vizsgálatban szeretnénk átfogó képet kapni, a továbbtanuló fiatalok személyes döntéseiről a tanulmányaik és saját jövőjük kapcsán. A vonzások és tasztítások tényezőit feltárni ezen a speciális területen, a világtrendek és a kisebbségi lét ütközőzónájában élő diákoktól. Az interjúpartnerek különböző módon élék meg a vándorlást befolyásoló, ellentétes irányú erők hatását, saját egyedi sorsukhoz igazítva magyarázzák döntéseiket. Az empirikus vizsgálatban a diákok interjúinak tartalomelemzése által keressük a választ a felsőoktatás választásának motívációi és annak személyiség- és sorformáló hatását illetve a tanulmány alapú migráció motívumait, majd az ezekből kirajzolódó cselekvési típusok jellemzőit.

A vizsgálat olyan földrajzi térségben folyt, ami Erdély történetében a Partium nevet viselte, és amely térség kulcsfogalomként szerepel a Kozma-Süli-Zakar-féle (Kozma, 2006, Süli-Zakar, 2006) értelmezésben és kutatásban. Így a kutatás területi bázisát a Partium jelenti, amely regionálisan egy térséghez tartozik, azonban három ország határmezsgyéjén húzódik. A Partium közigazgatási szempontból ma a következő megyéket tartalmazza: Magyarország határain belül, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye. Bihar, Szatmár, Szilágy és Máramaros megyék Romániához tartoznak. Ukrajna területéről pedig Kárpátalját foglalja magában. Két megyéje Magyarországhoz, egy Ukrajnához, négy pedig Romániához tartozik. A három országot összekötő régió a jövőben az országok közötti szakmai, kommunikációs, kulturális és gazdasági áramlás megkönnyítését szolgálhatja az Európai Unió regionális politikájának erősödése által, melynek tényerésével párhuzamosan csökken a határok elválasztó jellege, és erősödik a régiók szerepe és funkciója. Várhatóan a jövőben a Partium térsége is egyre nagyobb hangsúlyt és szerepet kap, mind gazdasági, mind kulturális szempontból. Hiszen egyre hangsúlyosabbá válnak a határmenti térségek együttműködése által létrejövő és erősödő eurorégiók. „Az eurorégió nem jelent mást, mint a határvidékek közötti együttműködés intézményesített formáját. Jogi formáját tekintve bejegyzett egyesület annak a mindenkori nemzeti jogrendszernek a kebelén belül, ahová a testület területileg tartozik.

Határok feletti viszonylatban pedig az eurorégiók közgyűlése tölti be a legfelső döntéshozó szerv szerepét.” (Éger, 2000:29)

Ebben az értelmezésben a Partium a Kárpátok Eurorégió egy szeletét alkotja. Az egy régió alá eső három országrész közös vonása, hogy mindegyikben jelen van a magyarság. Az egyik országban többségi nemzetként, a másik két országban pedig kisebbségi nemzetként képviseltetve magát. Ezáltal mindhárom országrész érintett a magyar nyelvű oktatás ügyében. Így lehetővé válik az egy régió alá eső, ám különböző országokhoz tartozó magyar nyelvű oktatás nemzetközi összehasonlítása. Ugyanakkor előrebocsátjuk, hogy egyetlen általunk megkérdezett interjúpartner sem azonosult a partiumi identitással. Ez arra is visszavezethető, hogy a regionális identitás nem erősödik a politikai térségalkotás ütemével párhuzamosan. Jelentős időbe telik, míg a politikai térségek a szemléletben és a személyiségben, azaz az identitásban is gyökeret vernek. A határtértséget Kruppa Éva (2003) nyomán olyan területi egységnek tekintjük, amely országhatáron átívelő, ugyanakkor mivel nem jelent önálló irányítási egységet, ezért a többi országhatáron belüli régióval azonos értelmezésben szerepel. Jelentősége a szubszidiaritás elvének betarthatóságában rejlik. A vizsgált földrajzi területének meghatározása céljából alkalmazzuk ezt a megközelítést. Az egykori Partium területéről származók, vagy az oda kilépők vizsgálatával foglalkozik a tanulmány.

A VONZÁS ÉS TASZÍTÁS TÉNYEZŐI

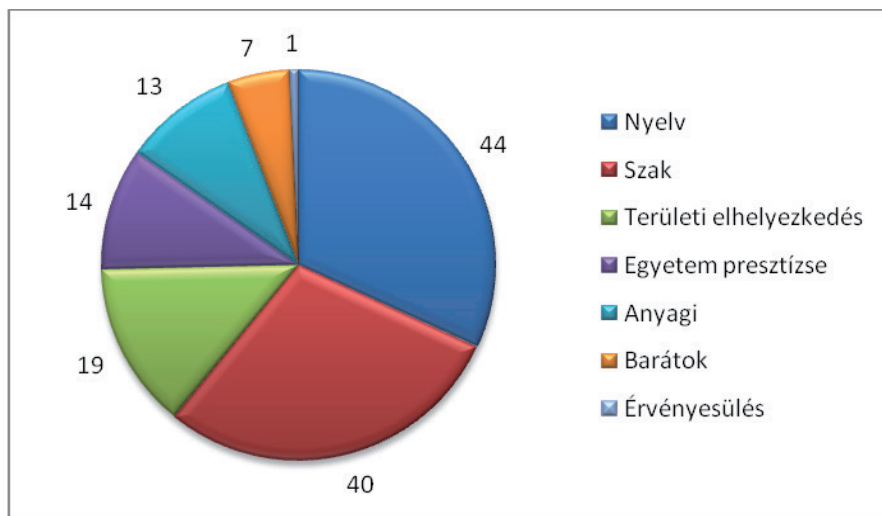
A modern kor rugalmas identitása az egyéni választás szabadságára épül. Megkérdezettjeink az alábbi dimenziók mentén választhatnak: hazai egyetem magyar vagy román tannyelvű képzőhelyet, magyarországi felsőoktatás teljes vagy részleges képzési idejét.

Kutatásunk helyszínén vonzások és taszítások kereszttüzében kell meghozniuk az ott élőknek ezeket a személyes döntéseket. A vonzás tényezői a szülőföldön tartják a kérdettek. A taszítás tényezői az anyaország felé mozdítják a megkérdezett fiatalokat. A vonzás tényezőinek tekintjük a társadalmi közeg megtartó erejét. Vagyis az informális kapcsolathálókat, a barátok, a család és a tágabb rokonságot. Ide soroljuk a földrajzi hely szeretetét és az új közegtől, a migrációtól való félelmet is. A taszítás tényezőinek tekintjük az anyanyelvű társadalmi környezet, anyanyelven való továbbtanulás, anyanyelven való munkába állás biztos lehetőségét, a kedvezőbb életkörülmények és munkaerő-piaci lehetőségeket.

Baumeister és Muraven (1996) szerint a fiatal felnőttkor a legmeghatározóbb az identitás alakulása szempontjából. Ez az a kor, amikor az egyéni felelősségvállalás megkezdődik, amikor rengeteg hatással szembesülve az egyén felsőoktatást, foglalkozást és párt választ. Esetleg a földrajzi mobilitás részese is lesz, még több hatással és választással szembesülve. Kiemeljük, hogy megkérdezett alanyaink épp ebben az éltkorban vannak, és olyan anyanyelvű felsőoktatásban mely kiemelt hatást gyakorolhat választásaikra és identitásuk alakulására.

Az egyetemválasztással kapcsolatban a megkérdezettek körében az anyanyelven való továbbtanulás lehetősége bizonyult a leginkább meghatározó, magyarázó változónak. Ezt követik az anyagiak és a lokális kötődés. Az egyetemválasztásnál, három tényező megjelölése esetén 44 említést kapott a nyelv fontossága, 40-et a szak, 19-et az intézmény területi elhelyezkedése, 14-et az egyetem presztízse, 13-at az anyagi okok, 7-et a barátok választása, és csupán egy említést az érvényesülés szempontja. Az 1. ábrán bemutatjuk az említések fontosságának sorrendjét.

1. ábra: Oktatási intézmény választásának összetevői (fő)



A háttérváltozók intézményválasztásra gyakorolt magyarázóereje a vizsgálat három helyszíne mentén történő bontás szerint következőképpen alakul: a Babeş-Bolyai Tudományegyetem tizenegy megkérdezett diákjának említései a nyelv (11 említés), a szak (11 említés) és az egyetem presztízse (10 említés) köré csoportosulnak. Mondhatni a válaszadók száz százalékosan az első három helyre tették a fenti változókat. A Partiumi Keresztény Egyetem huszonegy meginterjúvolt hallgatójának pedig a nyelv (18 említés), a szak (17 említés) és az anyagiak (13 említés) jelentik a legfontosabb választási szempontokat. Negyedik helyen áll a barátok ajánlása 7 említéssel. A Debreceni Egyetemet választó tizennégy interjúpartner számára a nyelv (14 említés), a szak (13 említés) és az egyetem területi elhelyezkedése (13 említés) jelentik a döntő tényezőket.

Összességében mindhárom intézmény diákjainak közös vonása az, hogy az oktatás nyelve és a szakmai érdeklődés határozzák meg továbbtanulási terveiket. A különbség az egyetem presztízsiének, az anyagi lehetőségek és a területi elhelyezkedés szempontjainak fontossági sorrendjéből adódik. A Babeş-Bolyai Tudományegyetemet választóknak a többiekénél meghatározóbb magyarázó erővel bír az egyetem presztízse, a Partiumi Keresztény Egyetem mellett döntők számára pedig az anyagi körülmények és az informális kapcsolatháló húzóereje. Itt fejtik ki hatásukat azok a vallásos közösségek,

barátok és a vallásossághoz társuló egyéb tényezők, melyek a hátrányos helyzetből a felsőoktatási intézmények felé mozdítja a diákokat. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy ebben a körben, a többi csoporthoz képest felülreprezentáltak a felekezeti középiskolákból érkező diákok. A Debreceni Egyetemet választok számára, a többi csoport tagjainál fontosabb szempontot jelent az intézmény területi elhelyezkedése. Tehát a Babeş-Bolyai Tudományegyetemet azok választják, akiknek az egyetem presztízse, a Partiumi Keresztény Egyetemet azok, akiknek az anyagiak jelentenek fontos szempontot és hajlamosak barátaik választását követni. A Debreceni Egyetem úgy tűnik jól megközelíthető mind a Magyarországra költözők számára, mind az áthallgató diákok számára, hiszen körükben kiemelkedik a területi elhelyezkedés említéseinek száma.

Napjainkban a felsőoktatás választása nem jelenti azt, hogy a hallgatók egyetlen intézményben töltik diákéveiket. Az oktatási mobilitás, ahogy azt fent említettük számos lehetőséget kínál az intézmények közötti mozgásra. Ugyanakkor a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai, az adatfelvétel idején, nem vehettek részt az Erasmus ösztöndíj programokban az intézmény akkreditációs problémái miatt. Így a Balassi Intézet által szervezett ösztöndíjprogramokra jelentkezhetek. Ezen keresztül a budapesti, a debreceni és a szegedi egyetemekre juthattak el. A Balassi Intézetten által felkínált ösztöndíj összege havi 41 400 Forint, ami mellé kollégiumi férőhelyet is kapnak a diákok. Ez a szakmai fejlődés mellett anyagi fellendülést is jelenthet a diákok számára. A hallgatók a magyarországi egyetemen bármilyen kurzust látogathatnak. Továbbá lehetőségük van potenciális migrációjuk elsődleges célországát megtekinteni. A hallgatói mobilitás mellett az oktatói mobilitás is jelen van, hiszen a magyarországi egyetemekről számos vendégtanár van jelen a Partiumi Keresztény Egyetemen. Így a magyarországi alapítású és finanszírozású egyetemre, anyagi és tudástőke konvertálódik át a magyarországi képzőhelyekről. A kérdezettek véleménye megegyezik abban, hogy a magyarországi egyetemek felszereltebbek, mind a tárgyi feltételeket, mind a könyvtárállományt illetően. A képzést színvonalasnak tartják. Viszont hiányolják az otthon megszokott családias légkört. A Babeş-Bolyai Tudományegyetem az adatfelvétel idején akkreditált felsőoktatási intézmény, ezért diákjai részt vehettek az európai csereprogramokban. A megkérdezettek közül ketten Csehországba, ketten pedig Magyarországra utaztak a tanulmányi ösztöndíj keretében. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjaival ellentétben, nem tartják színvonalasabbnak a magyarországi képzést, az egyetemek hasonló színvonalát emelték ki.

Az anyaországi felsőoktatásban résztvevő kérdezett személyek elenyésző számban érdeklődnek a külföldi tanulmányi utak iránt. Ez arra vezethető vissza, hogy a társadalmi integráció magas fokán elhelyezkedő személyek, már átértékelték, a kapcsolati és egyéb, áttelepüléssel járó veszteségek élményét, az új kötődések kialakulásának hosszú folyamatát, a jogi ügyintézés akadályait, a társadalomba való beilleszkedést, mind anyagi mind egyéb területeken, vagyis az új otthonteremtés teljes folyamatát. Az újra otthonra talált személyek már nem kívánják még egyszer átélni a környezetváltással járó veszteségeket és nyereségeket sem.

ÖNMEGHATÁROZÁS ÉS ÉRTÉKREND

A *Mozaik 2001 és 2011-es* kutatások eredményeivel szinkronban, saját megkérdezettjeink is elsősorban a lokalitás mentén határozták meg **önazonosságukat**. Harminc megkérdezett, erdélyinek illetve székelynek tartotta önmagát. A többi válaszlehetőség jóval kevesebb említést kapott. Kilenc fővel a második leggyakoribb említést a magyar önidentifikáció kapta. A harmadik helyen az állampolgári identitás áll, melyet öt fő említett. A sort a kisebbségi identitás zárja, melyre csupán két fő hivatkozott. Kiemelendő, hogy egyikük sem használja a partiumi jelzöt. Az eredményekből az derül ki, hogy az általunk megkérdezett minta alanyai közül kevesen élik meg egyfajta elnyomásként identitásukat. Az állampolgári identitás, pedig inkább a kétnyelvűekre, a vegyes házasságban születettekre vagy az eltérő kultúrákat nagymértékben elfogadó személyiségtípusokra jellemző. A válaszolók büszkeséggel beszélnek önazonosságukról, nem szabadkoznak vagy védekeznek hovatartozásuk miatt.

A narratívák utalásai szerint, a szülőhelyükön szorosabb kapcsolatok, összetartóbb közösségek alakulnak ki. A hazai egyetemeken tanuló megkérdezettek úgy vélik, hogy a magyarországi magyarok románoknak a románok pedig magyaroknak tartják őket. Ez kettős elhatárolódást eredményez, ami erős lokális identitásukban és közösségi hovatartozásukban jelenik meg. Ezáltal mind a magyarországi magyaroktól, mind a románoktól elkülönülnek, és saját mikroközösségeikben élik meg mindennapjaikat. A magyarországi magyarokkal kapcsolatos reflexiókat egyfajta vágyakozó távolságtartás jellemzi. A megkérdezettek úgy gondolják, hogy a magyarországi magyarok nem tanúsítanak kellő mértékű érdeklődést irántuk. Ezt főként a kettős állampolgársággal kapcsolatos népszavazás eredményeire alapozzák, melyre úgy tekintenek, mint egy olyan eseményre, amely egy népcsoport identitásán egyfajta sérülést eredményezett.

Identitásuk és annak ereje tehát kettős alapon nyugszik, amit viselkedésük és beszámolóik is alátámasztanak. Ez a gyakorlati életben úgy jelenik meg, hogy szabad idejüket legszívesebben együtt töltik, szórakozási helyeiket a magyar nyelv használatának lehetőségei alapján szelektálják, továbbá barátaikat kizárólag a magyar ajkúak köréből választják. Ez összhangban van a *Mozaik* kutatások eredményeivel, mely szerint a határon túli magyar ifjúság nem egyszerűen magyarnak tartja magát, hanem területileg meghatározott magyarsággal rendelkezik (Szabó et al., 2002). A narratívákon keresztül viszont az is kimutathatóvá válik, hogy az a szűk réteg, amely Románia állampolgárságának tényét is hozzáteszi magyar nemzetiségéhez, ez a vegyes házasságból származó, illetve a többség nyelvén tanuló kérdezettek esetén fordul elő a leggyakrabban.

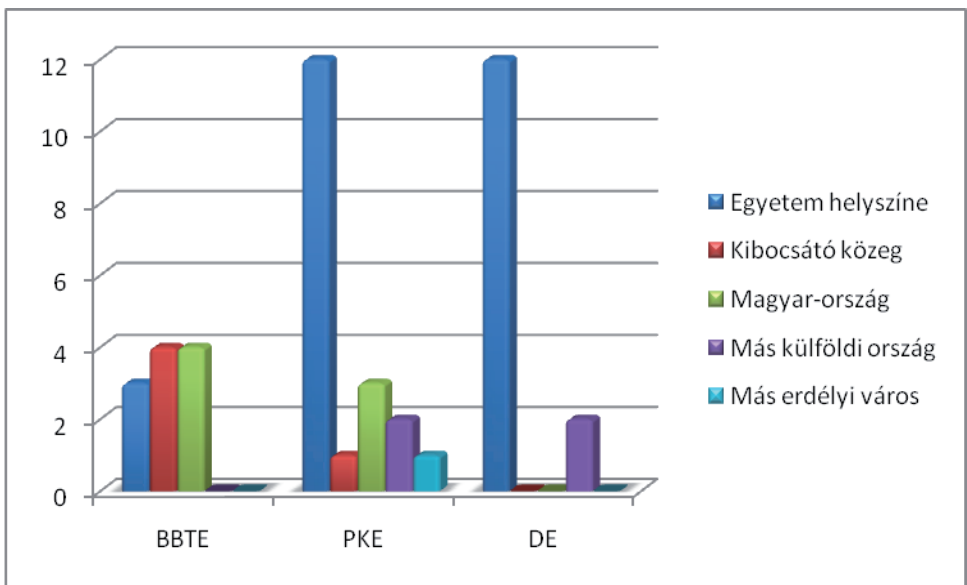
Az interjúpartnerek többsége előtérbe helyezi a családot a karrierrel szemben és a tradíciót a nyugati **értékeket** közvetítő globalizációval szemben. A család vagy karrier értékpárban, egy fő kivételével, a többség, a karrierrel szemben a családot részesíti előnyben. Továbbá elhatárolódnak a nyugati értékektől és az azt közvetítő globalizációtól. Családcentrikusak. Ez megmutatkozik abban, hogy a jövőtervek és a szülőföldhöz való ragaszkodás egyik magyarozó változója a nukleáris családhoz való kötődés. A globalizáció versus tradíció értékpárban a kérdezettek egyértelműen a hagyományápolást

pártolják, például néptánc és népdaléneklés formájában. A globalizációval beáramló nyugati értékrendre és életmódra úgy tekintenek, mint a szokások végleges kiirtásának eszközére.

A 2. ábra összesíti az utánkövetés eredményeit. Intézményi bontásban tárja elénk, hogy hol telepedtek le a megkérdezettek. Válaszaik szerint ötféle csoportba soroltuk a megkérdezetteket: a felsőoktatási tanulmányok helyszínén maradók, a születés helyére visszatérők, Magyarországra költözők, külföldre vagy más erdélyi városba átköltözők.

Az eredmények azt mutatják, hogy ebből a szempontból a legmeghatározóbb a felsőoktatás intézményének helyszíne. A Megkérdezettek majd 30 százaléka abban a városban talált munkát és alapított családot, ahol felsőfokú tanulmányait végezte. Ez a változó a legerősebb hatást a Debrecenben tanuló diákcsoportra fejt ki. Közülük csupán ketten nem integrálódtak be a fogadó ország anyanyelvi közegében és egy harmadik célország felé mozdultak el. Senki sem tért vissza a kibocsátó közegbe. Tehát a határon túli magyarok számára Magyarország elsősorban cél, nem pedig tranzit országot jelent. A Partiumi Keresztény Egyetem diákjai is a legtöbb esetben Nagyváradot választották (12 fő).

2. ábra: Az intézmény hatása a letelepedés helyszínére (fő)



A nagyváradai diákok alacsony számban és nagyjából egyenlő szórásban választottak más Erdély várost, Magyarországot vagy a konkrét szülőhelyre való visszatérést. A Kolozsváron tanuló leginkább összetartó, legerősebb kapcsolathálóval rendelkező diákcsoport mutatja a legnagyobb szórást ebben a kérdésben. Körülbelül egyharmaduk maradt az egyetem helyszínén, további egyharmaduk Magyarországra, vagy Szatmárnémeti környékére költözött az egyetem befejezését követően. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a sokszínű elmezsere leginkább a részidős oktatási mobilitás során valósulhat

meg, hiszen ezekben az esetekben visszatérnek a diákok a kibocsátó intézményben. A teljes képzési idő viszont maga után vonja azt, hogy a szakmai és kapcsolati tőke a fogadó intézmény helyszínén valósul meg. Így kvalifikált, a célsországban szakmát szerzett és szocializált munkaerőre tehet szert a fogadó ország.

ÖSSZEGRZÉS

A hagyományokhoz, szokásokhoz, egyszóval a tradícióhoz való ragaszkodás, a hovatartozás egyik fontos építőeleme. Ez az attitűd, az erős nemzeti és szociális identitástudattal együtt véd a nemzetek olvasztótégelyével szemben. Legyen az akár a többségi nemzet tagjai közé való asszimilálódás, akár az anyaország vagy a külföldi országok vonzása, akár az értékek és kultúra mentén egységesítő tendenciával bíró globalizáció, melyet negatív dolgokkal azonosítanak. Ez az attitűd egyszersmind hozzájárul identitásuk megőrzéséhez és óv a beolvadástól. Ez egy erőteljesebb identitástudatban manifesztálódik, mely a nyugati értékektől is elhatárolja tagjait, hiszen az elhatárolódás jelenti a közösség megőrzésének egyik forrását. Úgy tűnik a szabadság térnyerése a kisebbségi identitások erősödését eredményezi, a választások a nemzeti és lokális jelzők köré tömörülnek, majd megmerevednek.

Ezek az eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy az anyanyelvű képzés biztosítása elengedhetetlen feltétele a kisebbségi csoportok szülőföldön maradásának, az értelmiség utánpótlásának feltételeinek biztosításához. Az anyaországban történő képzés elvonja az értelmiségi rétegek nagy részét a hazai környezetből. A többségi nyelven való értelmiségi integrálódás pedig az első lépcsőfokon nyelvcsere, majd identitásváltást és végül asszimilációt eredményez. Mindkét út az anyanyelv közösségi szinten történő leépüléséhez vezet. Ez mind a kisebbségi identitás, a kultúraápolás és az anyanyelvű oktatás megőrzésének lehetőségeit szűkíti (Péntek, 2007).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bálint Blanka – Demeter Gyöngyvér (2002): *Mozaik2001. Gyorsjelentés, Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Székelyföld. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.*
- Berács József (2010): *A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók összetétele.* In: Kurucz Katalin (szerk): *Bologna Füzetek 4. Mobilitás Magyarországon. Lehetőségek és teendők. A 2010. január 19-i konferencia előadásainak összefoglalói. Tempus Köz-alapítvány, Budapest, 15-21.*
- Baumeister, Roy F. – Muraven, Mark (1996): *Identity as adaptation to social, cultural, and historical context.* *Journal of Adolescence* 19. 405-416.
- Bhandari, Rajika – Blumenthal, Peggy (2009): **Global Student Mobility: Moving Towards Brain Exchange.** In: Bhandari, Rajika – Laughlin, Shepherd (eds): *Higher*

- Education on the Move. New Developments in Global Mobility. Institute of International Education, New York, 1-17.
- Brubaker, Rogers – Feischmidt Margit – Fox, Jon – Gracea, Liana (2011): Nacionalista politika és hétköznapi etnicitás egy erdélyi városban. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Cohen, Anthony (1994): Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity. Routledge, London and New York.
- Csata Zsombor – Magyarai Tivadar – Veres Valér (2002): MOZAIK 2001. Gyorsjelentés, Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Belső-Erdély. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Éger György (2000): Regionalizmus, határok és kisebbségek kelet-közép Európában. Ph. D. értekezés. Budapest, In: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/108/1/eger_gyorgy.pdf (letöltés 2014. 04. 25.)
- Gereben Ferenc (1999): Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében. MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest, Osiris Kiadó.
- Kozma Tamás (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás helyzete. In: Juhász Erika (szerk): Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás záró konferenciájának tanulmánykötete. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 13-25.
- Kruppa Éva (2003): Régiók a határon. Ph. D. értekezés. Budapest, In: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/121/1/kruppa_eva.pdf, (letöltés 2014. 04. 25.)
- Ludassy Mária (1998): A nemzet kétféle fogalmáról. In: Csató Éva (szerk): Mi a nemzet? Akadémiai Kiadó, Budapest, 3-10.
- Paul, Ioana – Tudoran, Mirela – Chilariu, Luiza (2005): Români și maghiarii. Reprezentări in-group, out-group în cazul grupurilor etnice din România. In: Bădescu, Gabriel – Kivu, Mircea – Robotin, Monica (eds): Barometrul relațiilor etnice 1994-2002. O perspectivă asupra climatului interetnic din România. Centrul de resurse pentru diversitate etnoculturală, Cluj, 89-118.
- Péntek János (2007): Nyelv és identitás a Kárpát-medencében. Hitel, 7, 91–98.
- Süli-Zakar István (2006): Partium – a határokkal szétszabdalt régió. In: Juhász Erika (szerk): Régió és Oktatás. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen, 25-43.
- Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László (2002): Ifjúság 2000, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.
- Székely Tünde (2013): Erdély – Románia. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter (szerk): Mozaik2011. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Belvedere, Szeged – Budapest, 115-127.

ABSTRACT

Our study was made in the context of the European globalization, which has an effect on higher education, too. The globalization of the higher education is manifested in

the Bologna process that serves the integration and permeability of education and the increase of students' mobility. Above all Hungarian students from abroad come to Hungary. Thus, they are the informants of our study.

Our research was written in European context and globalization aiming at minority higher education in one special territory, named Transylvania. Our method was qualitative interview. All in all we made 46 interviews. We have asked 21 people at the University of Partium, 11 people at the University of Babeş-Bolyai and 14 people at the University of Debrecen. We analyzed these students by childhood history, school carrier, relationship, identity, value and future plans. Among the interviewee the common joint is that every one of them was born into a minority and they are connected to the Partium region through their birthplace or higher educational institute. Two counties of this region belong to Hungary, one belongs to Ukrain and four belong to Romania. In the future, this region, connecting three countries, could ease the professional, communicational, cultural and economical flow between countries, by the strengthening of the regional politics of the European Union.

The basic problem centres on the decision-making situations that are closely attached to the destiny of minorities. By a cross-sectional study we would like to get a broad picture of the decision of the higher educational students in connection with their studies and their own future. We would like to reveal the facts of counter attractions in this special field from the students, living in the bumper zone of world trends and minority being. The interviewees experience the effect of forces that could come from the opposite way and could influence the migration, in a different way. Thus, they explain their decisions adjusting them to their own destiny. In the empirical study, through the content-analyze of the students' interviews, we try to find the answer to the motivation of choosing the higher education and its personality- and destiny-forming effect and the motives of the educational-based migration, and from all of these the characteristics of acting types.

HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS AZ ISKOLARENDSZER

HÁTRÁNYOS HELYZET JOGSZABÁLYI KERETBEN

Oktatási esélyegyenlőtlenségi szempontból hátrányos helyzetű (HH) és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) gyerekekről, tanulókról beszélünk. A két terminusra vonatkozó jogi lehatárolás megváltoztatásának időszakában több helyütt is elemeztük a változás tartalmát és a változtatással kapcsolatos aggályokat (Varga, 2013a, 2013c, 2014). Most ezekből kiemelve teszünk megállapításokat az azóta eltelt időszakban történeteket is figyelembe véve.

Láthattuk, hogy a fogalmak definitív tartalma 2013 szeptemberében jelentősen megváltozott²⁶⁶, míg az azt megelőző tíz évben alig módosult. A vonatkozó szabályozó helye is más lett: a közoktatási törvényből a gyermekvédelmi törvénybe került, és így nem csak tartalmában módosult jelentősen, hanem a szabályozó ágazati kiterjedtségében is. A jelen jogszabályi lehatárolás a szociális és az oktatási ágazat számára egyaránt meghatározza, hogy kiket sorolunk a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók kategóriájába, és egyúttal az új szabályozó 0-25 éves kor közé helyezve kiterjeszti időben is a gondoskodás lehetőségét. Ez az üdvözölendő jogharmonizáció a támogatások egymásra épülésével célzottabb segítségnyújtást eredményezhet, vizsgálándó kérdés azonban, hogy valóban minden rászoruló bekerül-e az újradefiniált kategóriába.

A két egymást követő törvényi meghatározás tartalmát áttekintve elmondhatjuk, hogy szemléletükben hasonlóak, hiszen a lehatároláskor a nevelésszociológia azon tudományos megállapítására alapoznak, mely szerint az iskolai hátrányok egyik eredője a gyermek családjának szegénységgel és alacsony iskolázottsággal jellemezhető hátrányos társadalmi helyzete. Az egymást felváltó jogszabályok a hátrány okainak súlyozásában, az erre épülő részletes kategorizálásban, és mindezzel összefüggésben az egyes csoportokba bevonhatók körében mutatnak alapvető különbséget.

²⁶⁶ 2013. szeptember 1-ig érvényben lévő szabályozó az 1993. évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121. §, jelenleg pedig a 2013. évi XXVII. Törvény 45. §-ában meghatározottak szerint a gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása van érvényben.

A 2013 őszeig érvényes jogszabályban az alacsony jövedelmű, más szóval szegény családokban felnövő gyerekeket sorolták a hátrányos helyzetűek közé.²⁶⁷ Ezen belül halmozottan hátrányos helyzetűnek számított az a gyermek, akinek iskolázatlanok a szülei.²⁶⁸ E mellett a gyermekvédelmi gondoskodásban élő, jogi státuszukat tekintve „tartós neveltek”²⁶⁹ is ebbe a kategóriába tartoztak.

A jelenlegi jogszabály a hátrányos helyzet kategóriájába kerüléshez a család szegény anyagi helyzete miatt megítélt RGYK mellett még minimum egy hátránynövelő jellemzőt²⁷⁰ vár el. Ugyanígy a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriához sem elég az eddigi jellemzők megléte: a család szegénységét jelző RGYK mellett további két kritériumnak kell teljesülnie. További változás, hogy az új szabályozó minden gyermekvédelemben felnövő gyereket automatikusan halmozottan hátrányos helyzetűnek tekint.

Az új kategorizálás a hátrányos helyzetűek esetén egyértelműen szűkíti a bekerülés lehetőségét. A jogszabályváltozás döntéshozói magyarázata szerint az RGYK, mely a család anyagi helyzetét mutatja, önmagában nem feltétlenül hátrány. Az indoklás nem tért ki részleteiben arra, hogy mire alapozta a megállapítását, de a legújabb statisztikai adatok bizonyították azt a félelmet, hogy jelentősen csökkent az ellátottak köre a hátrányos helyzet kategóriában.

A halmozottan hátrányos helyzetűek esetén is az ellátottak szűkülését jósolták a szakemberek²⁷¹, függetlenül attól, hogy szélesedett a kritériumrendszer²⁷², illetve valamennyi gyermekvédelemben élő beletartozik a kategóriába. A családban felnövők egy részének kategóriából kiesését az okozza, hogy a szegénység mellett két hátránynövelő tényezőt kell igazolniuk. A kategóriába tartozók létszámcsökkenését szintén igazolták a 2013-as októberi statisztikai adatok.

Összegezve elmondható, hogy az új szabályozó érzékenyen reagált a gyermekvédelemben élők problémáira, és régóta várt döntéssel a halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába emelte őket. Valamennyi gyermekvédelemben élő bekerülésével közel huszonnégyezerrel nő az ellátottak száma (Varga, 2012). Azt is fontos azonban kiemelni, hogy az új kritériumrendszer más pontokon vitathatóan rendezi át a kategóriába tartozók körét. A családban felnövők számára az RGYK melletti kötelező elvárások nem csak

²⁶⁷ A besorolást objektív minősítése a család szociális helyzete alapján a jegyző által kiadott rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre (RGYK) jogosító igazolás.

²⁶⁸ A halmozottan hátrányos helyzet igazolására a szülők önkéntesen nyilatkoztak a jegyző előtt arról, hogy 8 osztálynál többet nem végeztek.

²⁶⁹ A „tartós neveltek” a gyermekvédelmi gondoskodás otthont nyújtó ellátási formájában élők legkisebb létszámú csoportját alkotják (10 %), ami hozzávetőlegesen 2000 főt jelent.

²⁷⁰ Három területet határoz meg a jogszabály hátránynövelőként: a szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, illetve az elégtelen lakáskörülmények.

²⁷¹ <http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/eszmezsere-a-civil-szervezetekkel-az-antiszegregacios-kerekasztalon> (A letöltés ideje: 2013. október 28.)

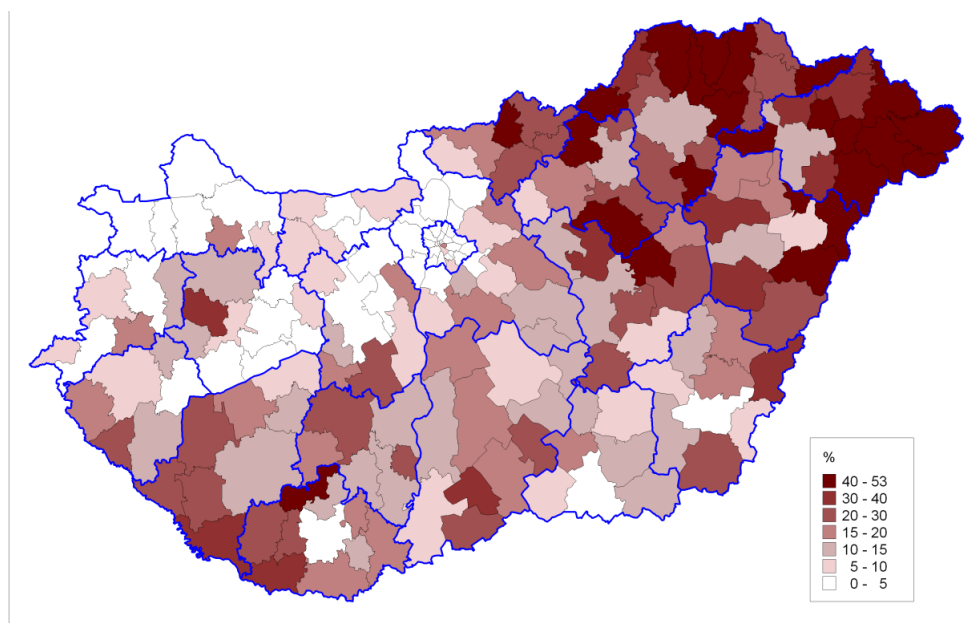
²⁷² Az új kategorizálás döntéshozói indoklása szerint a fogalom újraértelmezése a problémák „részletesebb, problémaérzékenyebb ismeretét eredményezi, pontosabb személyi és területi célzást tesz lehetővé a meglévő támogatásokban, szolgáltatásokban...” (T/1047 számú törvény módosításáról, 47. oldal).

a kategóriába kerülést nehezítik, hanem az iskolázatlan családi környezet szempontját nem kellően hangsúlyozva rászoruló gyerekek hozzáférését korlátozzák a kategóriába kerüléssel járó támogatásokhoz. Az is látható, hogy az új szabályozó nem következetesen alkalmazza azt a tudományos megállapítást, hogy a család iskolázatlansága döntő az iskolai sikertelenségben, hiszen a hátrány fokozódását a szegénységgel (RGYK) összefüggésben álló okok (munkanélküliség) és következmények (elégtelen lakáskörülmények) megjelenésével is igazoltnak fogadja el.

HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK A KÖZNEVELÉSBN

A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű csoportot számosságában, arányaiban statisztikai adatok segítségével mutattuk be és elhelyezkedésüket térképen ábrázoltuk (Varga, 2014). Az egyik térképet (1. számú) ismét áttekintve láthatjuk, hogy sokszoros arányban jelennek meg a hátránnyal küzdők a gazdaságilag is leszakadó térségekben. A legújabb hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű adatok a csökkenő létszám ellenére nem rajzolják át a térképet – alapvetően mindenütt hasonló mértékben kerültek ki a kategóriákból a tanulók.

1. számú térkép: a halmozottan hátrányos helyzetű általános iskolásokról²⁷³



²⁷³ A térképet Híves Tamás készítette Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben című tanulmányához. Az adatok forrása: EMMI Statisztikai osztály

A régi szabályozó mentén öt egymást követő évben vizsgált létszám adatokból az első két évben jelentős (11-12 %-os) emelkedés volt látható. Hátterben az adatszolgáltatás szabályozása, valamint a támogató programok bővítése állt (Varga, 2014). A 2013-as jogszabályváltozás előtti három évben lényegében nem változtak a hátrányos-halmazozottan hátrányos helyzetű adatok. Ezzel szemben az új szabályozó a jósolt létszámcsökkenést eredményezte már az első tanévben. (1. számú táblázat) Az összedatok szerint 15 %-os a hátrányos helyzetűek csökkenése, vagyis valóban nem minden RGYK-val rendelkező család tudott további esélycsökkentő tényezőt igazolni. A halmazozottan 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 kategóriarendszerről kiszorultak, illetve valószínűleg a gyermekvédelemben élők mindegyike sem került még regisztrálásra. A 2013/2014-es tanév az „átállás” időszakának mondható, így a szám adatok még változhatnak, nagy valószínűséggel tovább csökkennek majd²⁷⁴. A szakemberek által jósolt és bekövetkezett tendencia szükségessé teszi ismételtelen feltenni azokat a kérdéseket, amelyek az átalakulásból következnek.

1. számú táblázat: Hátrányos, halmazozottan hátrányos helyzetűek megoszlása²⁷⁵

| típus | gyerek/tanuló – 2012/2013 | | | | | gyerek/tanuló – 2013/2014 | | | | |
|----------------------|---------------------------|---------------|--------------|---------------|-------------|---------------------------|---------------|--------------|---------------|-------------|
| | összes (fő) | HH (fő) | HH (%) | HHH (fő) | HHH (%) | összes (fő) | HH (fő) | HH (%) | HHH (fő) | HHH (%) |
| Óvoda | 340204 | 103016 | 30,3% | 36662 | 10,8% | 330184 | 86932 | 26,3% | 32616 | 9,9% |
| Általános Iskola | 742931 | 257129 | 34,6% | 98904 | 13,3% | 747746 | 220479 | 29,5% | 87701 | 11,7% |
| Szakiskola | 117543 | 37486 | 31,9% | 11838 | 10,1% | 105122 | 28437 | 27,1% | 9448 | 9,0% |
| Speciális Szakiskola | 9134 | 2665 | 29,2% | 1155 | 12,6% | 8344 | 2001 | 24,0% | 1012 | 12,1% |
| Gimnázium | 189526 | 19611 | 10,3% | 2701 | 1,4% | 185440 | 15675 | 8,5% | 2369 | 1,3% |
| Szakközépiskola | 224214 | 36388 | 16,2% | 5816 | 2,6% | 203515 | 26407 | 13,0% | 4521 | 2,2% |
| Középfok együtt | 540417 | 96150 | 17,8% | 21510 | 4,0% | 502421 | 72520 | 14,4% | 17350 | 3,5% |
| összesen | 1623552 | 456295 | 28,1% | 157076 | 9,7% | 1580351 | 379931 | 24,0% | 137667 | 8,7% |

Ha a legutóbbi két tanévet az oktatási szintekre bontva vizsgáljuk, akkor látható, hogy a változások meglehetősen hasonlóak a szintek között. Vagyis továbbra is igaz az alap és a középfokot összehasonlítva, hogy az általános iskolás halmazozottan hátrányos

²⁷⁴ Tereptapasztalat, hogy a 2014-et jellemző nagymértékű közfoglalkoztatás is hatni fog a hátrányos helyzet kategóriából kikerülésre. Érdeemes erre külön figyelmet fordítani, hiszen jellemzően rövid időszakra és kis mértékben javul csak a család anyagi helyzete a közfoglalkoztatással, miközben egy teljes tanévre elveszti a gyermek az RGYK-ra és ezzel a hátrányos helyzetűeket támogató valamennyi szolgáltatásra való jogosultságát.

²⁷⁵ Az adatokat Híves Tamás gyűjtötte a KIRSTAT adatbázisból. Pontos forrás: a04t18-as táblázata, a 2012-es és 2013-as októberi intézményi statisztikai adatgyűjtés.

helyzetűeknek csak kis része (egyötöde) jelenik meg középfokon, a hátrányos helyzetűeknek pedig csak egyharmada, miközben mindkét iskolafokon hasonló arányban kéne lenniük. A középfokra eljutó hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek továbbra is felülreprezentáltak az alacsonyabb képzéstípusokon (speciális szakiskola, szakiskola), és szinte egyáltalán nincsenek jelen az érettségít adó iskolákban. Ismét meg kell ismételnünk azt a korábbi állítást, hogy ezek a szélsőséges aránykülönbségek egyben mutatói a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikertelenségének, és az elsősorban őket jellemző, már az általános iskolában is megjelenő nagyarányú lemorzsolódásnak. Mindezt felerősíti a 16 éves korra csökkentett tankötelezettség is. Láthatóan a hátrányos helyzetűek iskolázottságára vonatkozó számszerű adatok tényei továbbra is azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetűek nagyobb részének nincs esélye a szüleikhez képest előre haladni a társadalmi ranglétrán (Varga, 2014).

OKTATÁSPOLITIKAI KONTEXTUS

Ebben a fejezetben azt vesszük sorra, hogy melyek azok az elmúlt tíz esztendőben elindult és jelenleg is érvényben lévő oktatáspolitikai intézkedések, amelyek a hátrányos helyzetűeket célozzák. A felsorolásban támaszkodunk e témában olvasható oktatáspolitikai elemzésekre (Forray és Orsós, 2010) és a roma szakkollégiumokkal összefüggésben készült írásra (Varga, 2013b).

Az oktatáspolitikai intézkedések hátterében a demokratikus társadalmak alapeszménye, az esélyegyenlőség (equality) vagy egyenlő bánásmód áll, amikor az egyénekkel és a csoportokkal szemben a hátrányos megkülönböztetés nem érvényesül és a szolgáltatásokhoz mindenki egyformán hozzáfér. Az egyenlő bánásmóddal összefüggésben egyúttal a méltányosság (equity) biztosítása is megvalósul, vagyis a társadalmi befogadás (social inclusion) azon foka, mely során a környezet szolgáltatásrendszerével igazodik az ott lévők sokszínűségéhez társadalmi, kulturális és egyéni szinten egyaránt. Ennek oktatáspolitikai mikéntje az inkluzív pedagógia eszköztárával valósítható meg (Varga, 2010:28).

A következőkben az oktatási rendszer egyes fokain végighaladva emeljük ki az oktatáspolitikai esélyegyenlőséget és méltányosságot támogató intézkedéseit. A legfiatalabb korosztály fejlesztésével foglalkozik a Biztos Kezdet Program. A korai beavatkozást célzó Biztos Kezdet Gyermekházak a kisgyermek korai képesség-kibontakoztatását szolgálják a családi, szülői környezet aktív bevonásával. Jelenleg állami támogatással működik a program, célzott támogatási feltételek mellett. (19/2013. (III. 5.) EMMI rendelet)

Az óvodáskorú halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek számára többféle támogatást nyújt a rendszer. Pénzbeli ellátás a beóvodázási támogatás, melynek évenkénti összege azt szolgálja, hogy a szociális hátrányokkal küzdő családok számára ne jellentsen elháríthatatlan akadályt az óvodába lépéskor szükséges eszközök beszerzése. A halmozottan hátrányos helyzetű családok számára az óvodába járatást könnyíti anyagi szempontból az ingyenes étkezés biztosítása is. A korai beóvodázás éppúgy, mint az azt

megelőző Biztos Kezdet Program célja, hogy az elégtelen szociális helyzetben felnövő gyerekek minél előbb segítséget kapjanak. Ennek érdekében a már óvodába járó gyerekek Óvodai Integrációs Program (IPR) keretében kaphatnak személyre szabott képesség-kibontakoztató szolgáltatást. (A halmozottan hátrányos... 2007)

Az általános iskolában csökkentett összegű ugyan az étkezés-térítése a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára, ez azonban kiegészül az ingyenes tankönyv juttatásával. Itt is folytatódhat a tanulók támogató fejlesztése az Iskolai Integrációs Program (IPR) keretein belül, amennyiben az adott intézmény vállalja az ezzel járó komplex feladatot.

Alapfokon még ki kell emelni a tanodák működését, melyek civil szervezetek által létrehozott, úgynevezett extrakurrikuláris (iskolán kívüli) intézményekből indultak az ezredfordulót megelőzően, és a későbbiekben további hasonló intézmények létrejöttét generálták. Ma már jónéhány európai uniós támogatási körön van túl a több mint 100 intézményt felölelő tanodahálózat, amely a forráshiányos szakaszokban sem szűnt meg, bizonyítva ezzel szükségességét az oktatási támogató rendszerben. A komplex tanodai – lelki, tanulmányi, kulturális és anyagi természetű – szolgáltatási kör ugyanis családias keretben kíséri az oda járó fiatalokat nemcsak az általános iskolai tanulmányaik során, hanem a következő intézményi fokokon is (Fejes, 2014, Pályázati útmutató – TÁMOP 3.3.9.A-12).

Az általános és középiskolát nemcsak a tanoda „íveli át”, hanem a halmozottan hátrányos helyzetű diákokat célzó ösztöndíjprogramok is. Az „Útravaló” elnevezésű, 2005 óta létező ösztöndíjrendszer az 1990-es években sikerrel működött Soros alapítványi patronáló tanár-diák programjának tapasztalataira épített. Az „Út a középiskolába”, „Út az érettségizéshez”, „Út a szakmához” alprogramokban a tanuló mentortanárral közösen kap ösztöndíjat. Bár a támogatási rendszer folyamatosan átalakul és forrásai szűkülnek, a 2013/2014-as tanév nyerteslistája szerint közel 15000 tanuló nyert támogatást. (www.emet.gov.hu).

A középfokot tekintve a halmozottan hátrányos helyzetű diákok továbbra is kapnak étkezési és tankönyv hozzájárulást. Szintén folytatható az Integrációs Program (IPR) a középfokú intézményekben. A köznevelés minden fokán jelen lévő programban (IPR) ma már közel hetvenezer halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, tanuló kap személyes odafigyelést. A program működését több tudományos kutatás is elemezte az utóbbi évtizedben, és függetlenül bizonyos pontokon mutatkozó hiányosságától fontos és eredményes támogatási formának ítélték (Arató és Varga, 2004; Reszkető et al., 2010, Havas és Zolnay, 2011, Arató és Varga, 2012).

Az ezredforduló kezdeményezése a hátrányos helyzetűek Arany János Tehetséggondozó Programja (AJTP). A Program minden megye valamely nagyhírű gimnáziumában és a hozzá kapcsolódó kollégiumban ötéves, érettségit adó képzést indított kiemelt támogatással hátrányos helyzetű fiataloknak. A halmozottan hátrányos helyzetű fiatalokat azonban csak 2005 után érte el az Arany János Program, amikor – fokozatosan – két további alprogrammal (AJKP, AJKSZP) bővült. Az új programok komplex pedagógiai szolgáltatást kínálnak – fókuszálva a kollégiumi ellátásra. Így középfokon jelenleg mintegy másfélezer halmozottan hátrányos helyzetű fiatal készül az érettségire, illetve a piacképes szakmára az ország különböző középfokú intézményeiben és a hozzájuk kapcsolódó kollégiumban. (www.ajp.hu)

Szintén a középfokot célozzák az úgynevezett „második esély” típusú intézmények, amelyek célja, hogy a szociálisan hátrányos és veszélyeztetett életkörülmények között élő fiatalok iskolai reintegrációján keresztül munkaerő-piaci helyzetük javuljon. Ez az intézménytípus már az ezredforduló előtt működött – főként Budapesten – és csak az elmúlt tíz évben jelent meg olyan szegregálódott településeken, közösségekben, ahol elsősorban szociálisan hátrányos helyzetű és roma fiatalok érettségihez, szakmához jutását segítette személyre szabott képzési rendszerével. Jelenleg ezt az intézménytípust is TÁMOP fenntartással működtetik – „a halmozottan hátrányos helyzetű, köztük roma” fiatalokat jelölve célcsoportként. (TÁMOP 3.3.9. B-12.)

A felsőoktatásban sok vitát kavart pozitív diszkriminációs intézkedések 2003 után léptek életbe. Az indulás éveiben többletpontszámmal és mentorral támogatták a bekezdést és bennmaradást hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetűek esetén. A többletpontszám mind a mai napig érvényben van, sajnos éppen a szükséges tartalmi támogatás – segítő mentorok – maradt el az elmúlt években, nagy valószínűséggel pénzügyi okokból. A felsőoktatás másik támogató rendszere a roma szakkollégiumok, melyek hátrányos helyzetű és roma/cigány fiatalokat céloznak. A szakkollégiumok szélesebb körben az elmúlt két évben indultak el a keresztény egyházak bekapcsolódásával. Jogszabályi legitimációjuk a 2011-es felsőoktatási törvényben nevesítéssel történt, és ugyanakkor kezdődött meg a célzott anyagi támogatásuk is. Az ezt megelőző időszakban az alapítványi fenntartású Romaversitas, illetve a PTE Wlislöcki Henrik Szakkollégium voltak azok a nagyobb és hosszabb intervallumban működő intézmények, amelyek a felsőoktatásban tanuló cigány fiatalok támogatását célozták meg (Forray, 2012). E két intézmény a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat mellett továbbra is folytatja tevékenységét.

A felsorolásból úgy tűnik, hogy teljes az „ellátórendszer”: a kora gyerekkortól a felsőoktatás végéig ívelő támogatási formák láthatóan minden életkori szakaszban többféle szolgáltatást kínálnak a halmozottan hátrányos helyzetűek számára. Valódi eredmények elérése érdekében azonban nem elégedhetünk meg az oktatáspolitikai szándékkal. A rendszer szempontjából a támogatási formák megléte mellett a fenntartáshoz szükséges folyamatos és elégséges finanszírozás biztosítása is fontos, illetve elengedhetetlen a hasznosulást garantáló tudatos minőségirányítás is. A gyerekek, tanulók oldaláról nézve akkor lehetnek sikeresek a támogatások, ha a rendszer minden fokon – személyre szabottan és egymásra épülően – eljut a rászorulókhöz a sokféle szolgáltatás. Továbbá az is feltétele a „beválásnak”, hogy az oktatási szektor támogatásait szervesen egészítsék ki és ezzel erősítsék meg más ágazatok (például a szociális) intézkedései (Varga, 2013).

ÖSSZEZGÉS

A hátrányos helyzet kategorizálási változása mentén két fontos megállapítást tehetünk. Öröndetes a gyermekvédelemben élők bekerülése a kategóriában lévők támogató rendszerébe. Kérdés azonban, hogy a köznevelés és a szociális ellátó rendszer feladatmegosztása is megváltozik-e ezzel a döntéssel, vagy csak statisztikai szempontból jelennek

meg a támogatandók körében a család nélkül felnövő gyerekek, tanulók, és segítségük továbbra is elsősorban a szociális szektorban dolgozóakra hárul. Kérdés az is, hogy a köznevelésre hárított új feladatra fel vannak-e készülve a pedagógusok, ismerik-e a gyermekvédelemben élők sajátos problémáit és vannak-e eszközeik ezek kompenzálására. A másik kérdéskör az új szabályozó okán a kategorizálásból kikerült gyerekek, tanulók helyzete. Komolyan megfontolandó, hogy valóban szükségtelen-e a támogatása annak a több mint 75000 hátrányos helyzetű és közel húszezer halmozottan hátrányos helyzetű gyereknek, akik az új jogszabályi lehatárolás miatt kiesnek az adott kategóriából. Félő, hogy a fokozott figyelem megszűnése miatt jónéhányan az eddigieknél is nagyobb eséllyel morzsolódnak le, válnak korai iskolaelhagyóvá.

A makroadatokat megkérdőjelezhetetlenül irányítják a figyelmet továbbra is azokra a szociális hátrányokkal küzdő tanulóira, akik számaránya csak a jogszabályi változás miatt csökkent, azonban kudarcuk egyértelműen láthatóak a mai magyar köznevelés rendszerében.²⁷⁶ Az elemzett adatok arra is rámutatnak, hogy szükséges vizsgálni, hogy az az oktatáspolitikai szándék, mely minden életkorban támogató szolgáltatást rendel a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók mellé, miért nem hozott átütő változásokat az iskolai eredményességben. Vizsgálni kell a funkciók és diszfunkciók hátterében álló lehetséges okokat: a támogatások elterjedésének egyenletességét vagy töredezettségét, a finanszírozás körülményeit, a folyamatos minőségjavítás helyzetét, a szegregatív formák megjelenésének alakulását, a szelekció mértékét, a rendszerszintű, szektoron belüli és szektorok közötti horizontális és vertikális együttműködés összehangolásának jellemzőit, az oktatáspolitikát támogató vagy ellenható intézkedéseinek sorát, a különböző diszkriminációs formák érvényesülését és még más okokat is. (Varga, 2013c) A vonatkozó fejlesztések tíz éve elégséges ahhoz, hogy a folyamatok széleskörű vizsgálatát meg lehessen tenni, és erre alapozva, a szabályozók és a működés javításával, átalakításával valódi eredményeket lehessen elérni. Mindemellett számítani kell arra az újfajta problémára is, hogy a megváltozott definíció mentén a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű kategóriából kimaradó rászorulókat miként lesznek képesek segítség nélkül sikeresen előrehaladni.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 3. szám. 503-507.

²⁷⁶ Erre a témakörre fókuszált és hasonló megállapításokra jutott az a korai iskolaelhagyással foglalkozó munkacsoport is, amely a jelen tanulmánynál bővebben foglalkozott a lemorzsolódás hátterében álló okokkal a nemrég nyilvánosságra hozott helyzetelemzésében. (Helyzetelemzés – és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelése érdekében. Fogymatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Nonprofit Kft, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Tempus Közalapítvány. http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1168 Letöltés: (2014. 10. 11.)

- Arató Ferenc – Varga Aranka (2012): Intézményfejlesztési útmutató a differenciált, IPR alapú fejlesztések megvalósításához. Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal, Budapest.
- Fejes József Balázs (2014): Mire jó a tanoda? *Esély* 2014/4 29-56.
- Forray R. Katalin – Pálmáiné Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok. *Educatio* 19. szám. 75-87.
- Forray R. Katalin (2012): Cigány diákok a felsőoktatásban. In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága-ELTE Eötvös Kiadó, 265-298.
- Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. *Beszélő*. 16. szám
- Reszkető Petra – Scharle Ágota – Váradi Balázs szerk. (2010): *Az esélyegyenlőségi és integrációs kiemelt projekt külső értékelése*. Budapest Szakpolitikai Elemző Intézet, Budapest.
- Varga Aranka (2010): Inkluzív társadalom és iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *Esélyegyenlőség a felsőoktatásban 1*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Pécs. 21-33.
- Varga Aranka (2012): Gyermekvédelem és iskola. PTE BTK Oktatókutató Központ – Virágmandula Kft., 164.
- Varga Aranka (2013a): Hátrányos helyzet jogszabályi környezetben. *Iskolakultúra* 3-4. szám, 134-138.
- Varga Aranka (2013b): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia* 1. szám, 60-72.
- Varga Aranka (2013c): Changes in Hungary's Educational Policies In: Forray R. K. – Cserti Csapó T. (szerk.): *Education and Research of Roma in the Countries of Central and Eastern Europe*. *Gypsy Studies* 29. szám, PTE, Pécs, 31-47.
- Varga Aranka (2014): Hátrányos helyzet az iskolarendszerben In.: Cserti Csapó Tibor (szerk.): *Legyen az esély egyenlő – Esélyteremtés a Sásdi kistérségben*. PTE-Sásdi Többcélú Kistérségi Társulás, Pécs, 155-171.

Helyzetelemzés és további kutatásra javasolt irányok a korai iskolaelhagyás problémájának hatékony kezelésére. Letöltés: http://oktataskepzes.tka.hu/pages/content/index.php?page_id=1168 (2014.10.11.)

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK ÉS PÁLYÁZATI KONSTRUKCIÓK

- Pályázati útmutató – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Második esély típusú programok támogatása c. pályázati felhívásához – Kódszám: TÁMOP-3.3.9.B-12
19/2013. (III. 5.) EMMI rendelet – A Biztos Kezdet Gyerekházak támogatása igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, felhasználásának, elszámolásának és

ellenőrzésének részletes szabályairól. Magyar Közlöny 37. szám. (2013. március 5.) 3649-3657.

1993.évi LXXIX. közoktatásról szóló törvény 121.§-a

2013. évi XXVII. Törvény 45. §-a – A gyermekvédelemről és a gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. tv. 67/A. §-ának módosítása

A halmozottan hátrányos gyermekek és tanulók esélyegyenlőségének biztosítását szolgáló iskolai és óvodai integrációs program. Oktatási és Kulturális Minisztérium közleménye – Oktatási Közlöny 11. szám (2007. április 24.) 1253.

Pályázati útmutató – A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása c. pályázati felhívásához – Kódszám: TÁMOP-3.3.9.A-12/1

ABSTRACT

The following study examines children with disadvantages on the field of education. The aim of the study to conclude thoughts from three perspectives; from the legal approaches, the present situation and the educational policy. The article firstly describes the definition path which had changed hand in hand with the legal approaches in the past years. According to this, before the changes there profession dilemmas were expressed. The following chapter includes a statistic analysis. Macro-data from the last years shows the educational situation of disadvantaged children and highlights the problematic areas. After the presented statistic data, a brief introduction of the educational policy changes takes place, which focuses on the disadvantaged children and students. The goal of the study is to describe systematically the facts and correlations. Even though, the facts are well-known, their coherent perception can lead to formulate recommendations in a better perspective. Some parts of the article has already been presented in other scientific publications. The current study creates a synthetic version of these past publications.

VI.
**Katona-, sport-
és egészségpedagógia**

AZ EGÉSZSÉGTUDATOSSÁG MEGJELENÉSE NYÍREGYHÁZI FELSŐ TAGOZATOS DIÁKOKNÁL

BEVEZETÉS, ELMÉLETI HÁTTÉR

A fiatalok egészsége és egészségmagatartása kiemelkedően fontos témakör, mert ebben az életkorban sajátítják el azokat a mintákat, melyek egész életükre hatással lehetnek (Rácz 2005). Korunk leggyakoribb betegségei szorosan összefüggnek az életmóddal, a táplálkozással, a mozgáshiánnyal, a dohányzással, az alkoholfogyasztással (Bak 2005).

Tanulmányunkban az egészségmagatartás négy elemével foglalkozunk, melyből kettő egészségkárosító (dohányzás, alkoholfogyasztás), kettő egészségvédő (táplálkozás, fizikai aktivitás) kategóriába sorolható (Luszczynska és mtsai 2004).²⁷⁷ Utóbbiak azért is bírnak nagy jelentőséggel, mert az egészségtelen táplálkozás és az inaktív életmód 2010-ben a betegségteher legjelentősebb rizikófaktorának számított a Föld összlakosságát tekintve, megelőzve a magas vérnyomást, az aktív és passzív dohányzást, de az alkoholfogyasztást is (Lim és munkatársai 2012).

A sport alkalmas arra, hogy az egyensúlyvesztést a mozgásosság javára billentse, a mozgásszegénységet ellensúlyozza. A sport minden formája (iskolai, tömeg-, versenysport) az egészség megőrzését, a test edzését, a testi kulturáltság fokozását szolgáló rendszeres, célirányos tevékenység. A mozgás alkalmas arra, hogy egészséges, a fizikai aktivitást igénylő, nagy teherbírású embereket neveljünk (Farkas 2004).

Közismert, hogy könnyebb meghatározni a betegséget, mint az egészséget, hisz a betegség ellentéte nem az egészség, hanem a nem-betegség, az egészség pedig valami egészen más (Könczei 1987).

Az egészségtudatosság olyan egészségmagatartási elemek kialakítását jelenti, amely az egészségfejlesztés érdekében történik, és az egyén egészségi állapotát racionálisan, kognitív irányítással befolyásolja (Huszár és Bognár 2006). Az egészségmagatartást lélektani-, társadalmi-kulturális tényezők befolyásolják. A lélektani tényezők esetében az

²⁷⁷ Az egészségkárosító magatartáshoz sorolhatjuk még a droghasználatot, a szexuális magatartást, az egészségvédőhöz pedig a rendszeres szájhigiénét és fogászati ellenőrzést, aktív és passzív pihenést, a kiadós alvást, biztonságos közlekedést (Donovan és mtsai, 1993), melyekkel – empirikus adatainkhoz igazodva – részletesen nem kívánunk foglalkozni.

egészségmagatartás két formáját különböztetjük meg. A preventív (egészséges táplálkozás, fizikai aktivitás, biztonságos közlekedés és a szexuális magatartás) magatartásformát, melyeknél meghatározóak a kognitív elemek; és a patogén (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) magatartásformát (Fürediné 2008). Prisztóka (1998) szerint az egészség az egyén biológiai sajátossága, valamint a természetes és az épített, továbbá a társadalmi-gazdasági környezeti tényezők által együttesen meghatározott testi-lelki-jólét állapot. Az egészség értéke – amíg volna alkalom megőrzésére – általában nem tudatosul a tevékenységet ösztönző erővel (Hankiss 1977; Takács 1989). Az egyének egészségmagatartása és egészségértéke egyértelműen a kultúrától függ, ezért ezek formálásához, alakításához a társadalom érték- és normarendszere is jelentősen hozzájárul (Ferron 1997). Az inaktivitás – a testmozgás egészségre és közérzetre gyakorolt jótékony hatása ellenére – mára az ülő életmódot folytató társadalmakban az egyik fő betegségkókozó faktor lett (Vouri 2004).

Az egészség fejlesztésében a társadalom, az iskola és a család közös szerepet kell, hogy vállaljon, melybe beletartozik a gyerekkorban meghatározott egészség megőrzése, karbantartása, fejlesztése (Nyerges és Laki 2004). Az egészséges életvezetés lehetővé teszi az egészség megőrzését, ami azonban nem születik velünk (Bábosik 2004). Állapota kapcsolatban van az életkorral, munkaképességgel, testi és szellemi fejlettséggel, tápláltsággal, illetve befolyásolja a társadalmi, egyéni tényezők és a természeti környezet (Makszin 2002).

Tanulmányunkban az egészség fogalmának definíciói közül Bíróné (2004) megfogalmazását tekintjük mérvadónak. Szerinte, ha az egészséget az egyén fizikai, pszichikai, szociális egyensúlyi állapotának tekintjük, akkor ez egyidejűleg azt is jelenti, hogy az egészségnak fizikai, pszichikai és szociális feltételei vannak, amiknek együtt harmonikusan kell a személyiségben hatniuk.

EGÉSZSÉGMAGATARTÁSI SZOKÁSOK A SERDÜLŐKNÉL

Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló kutatás 2010. évi vizsgálatából készült nemzetközi jelentés egy 8096 fős minta alapján részletesen foglalkozik az általános iskolás felső tagozatos és a középiskolás serdülőkorú fiatalok egészségmagatartási szokásaival, így annak reprezentatív eredményeit fontosak tartjuk bemutatni dolgozatunk további részében, kiegészítve azokat más hazai és nemzetközi kutatások eredményeivel.

Egészségkárosító magatartások (dohányzás, alkoholfogyasztás)

A dohányzás és az alkoholfogyasztás a serdülőkori szerfogyasztás két leginkább használt típusa (Pikó 2010). A kettő között szoros összefüggés mutatkozik, így együttes előfordulásuk gyakran jellemző (Johnson és mtsai 2000). Kipróbálásuk már 8–14 éves

korban megtörténik, de leggyakrabban a 11–13 éves, vagyis a vizsgált korosztályban (Franzkowiak 1986) fordul elő.

Skukélti 2005-ben felső tagozatos általános iskolás és középiskolás diákokat (n=634) vizsgált Szegeden. Azt kapta eredményként, hogy a fiatalok közel fele alkalmanként vagy valamilyen rendszerességgel dohányzik, de az alkoholfogyasztási adatok még rosszabb képet mutatnak, hisz a megkérdezettek 30%-a rendszeres alkoholfogyasztó (akár heti 1–2 alkalommal is). Ugyanebben az évben Székely (2005) három, szintén szegedi iskola körében (n=340) végzett vizsgálata alapján megtudjuk, hogy a középiskolások fele – ha eltérő gyakorisággal is – dohányzik. Az alkoholfogyasztás iránt mutatnak a legnagyobb kedvet, így ez a korosztály ezen a téren a legveszélyeztetettebb a vizsgálat szerint. Egy két évvel későbbi, 2007-es magyar kutatás eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége összefüggésben van gyermekeik alkoholfogyasztási szokásait. A magasabb iskolai végzettségű szülők (apa és anya egyaránt) gyermekei több alkoholt fogyasztottak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűeké (Pikó és Fritzpatrick 2007). A következő évben Schmid és Fotiou (2008) úgy találta, hogy az alkoholt legalább heti rendszerességgel fogyasztók aránya közepesnek mondható az európai átlaghoz képest, az 5. évfolyamon minden harmadik diák ivott már valamilyen alkoholt.

Mikulán és Pikó (2012) a serdülőkorú sportolók szerfogyasztását vizsgálta, 15,5 átlagéletkorú fiatalokon. Úgy találták, hogy a fiúk és a lányok dohányzási szokásai nem különböznek, viszont a fiúk többször és több alkoholt ittak, mint a lányok. A szülők iskolai végzettsége is befolyásolta a káros szenvedélyek gyakoriságát: a magasabb végzettségű szülőkkel rendelkező sportolók többször és több alkoholt fogyasztottak, mint a többiek. Ez egybecseng Székely 2005-ös vizsgálatával. A Health Behavior in Scholladged Children (HBSC) adatai szerint az európai 15 éveseknek a 30%-a napi gyakorisággal dohányzik, 29%-uk pedig heti gyakorisággal fogyaszt szeszes italt (Currie és mtsai 2008). Kijelenthetjük, hogy hazánkban a hetente rendszeresen dohányzók aránya a teljes mintán 21%. A magasabb évfolyamokon szignifikánsan magasabbak az eredmények, és a fiúk esetében jelentősek az eltérések a lányokkal szemben (Halmai és Németh 2010).

Egészségvédő magatartások (táplálkozás, fizikai aktivitás)

A megfelelő táplálkozás magában foglalja a rendszeres és a biológiai igényekhez mindenben igazodó fehérje (aminosav), vitamin és ásványi anyag bevitelt (Farkas 2004). Malina és Bouchard (1991) szerint az egészséges gyermek fejlődéséhez kapcsolódó fizikai aktivitás napi gyakorisága minimum 60 perc, jobb esetben akár másfél óra. Gyermekeink többsége ezt az arányt meg sem közelíti. Túlzottan leegyszerűsített lenne persze, ha a túltápláltság és a fizikai aktivitás között egyenes és közvetlen összefüggést akarnánk kimutatni, de az orvosi álláspontok segítségével egyértelműen kimondhatjuk, hogy szükségük van az egészséges táplálkozásra és a megfelelő fizikai aktivitásra egészséges fejlődésük érdekében (Farkas 2004).

TÁPLÁLKOZÁS

A táplálkozás szerepe meghatározó mind a pozitív bio-pszichoszociális fejlődésben, mind pedig a felnőttkori egészséges életmód kialakításában (Mathieson és Koller 2006). A legtöbb fejlett országban a táplálkozás a túltápláltság jelenségével hozható összefüggésbe, a fejletlen, szegényebb országokban az alultápláltság a jellemző. Előbbinél kimutatható a nagy energia bevitel, a kalóriadús ételek fogyasztása, küzdelem az elhízás ellen számos diétás módszer segítségével (Farkas 2004).

A főétkezések közül a legfontosabb a reggelizés, ugyanis kutatások bizonyítják, hogy a megfelelő mennyiségű reggeli nélkülözhetetlen az iskolás fiatal számára. A fiatalok 29,2%-a soha nem reggelizik hétköznapokon, de 48,5%-uk minden tanítási napon fogyaszt reggelit. A nemek között az 5. osztályban nem szignifikánsak az adatok, de a fiúk között az 5. (62,9%) és 7. (43,5%) évfolyamon igen. Ami a hétvégét illeti, csak a fiatalok 9,2%-a válaszolt úgy, hogy ilyenkor sem reggelizik, ezzel szemben 77,2% mindkét napon fogyaszt reggelit (Németh 2010).

A gyümölcsök és zöldségek fontos rost és vitaminforrások, az édességek, a szénsavas üdítőitalok zsiradékban és szénhidrátban, vagyis kalóriában gazdag, de tápanyagban szegény élelmiszerek. Gyümölcsfogyasztás esetén a tanulók 31,1%-a válaszolt úgy, hogy napi rendszerességgel fogyaszt gyümölcsöt, több mint 13% azok aránya, akik heti gyakorisággal sem fogyasztanak. Az derült ki, minél idősebbek a fiúk, annál kevesebb gyümölcsöt fogyasztanak. Zöldségfogyasztásban még rosszabb a helyzet. Mindössze 23,6% állította magáról azt, hogy naponta eszik zöldséget, sokan még hetente sem (17%). Itt is kimutatható az idősebb évfolyamokra jellemző kedvezőtlen tendencia. A cukrozott üdítőitalok (29,1%) és az édességek (30,6%) napi fogyasztása a diákok harmadára jellemző. A 7. évfolyamosok között a fiúk lényegesen több cukorral édesített üdítőitalt fogyasztanak, mint a lányok (Németh 2010).

A rendszeresen reggelizők nagyobb arányban fogyasztanak gyümölcsöt és zöldséget (a WHO 2008-as javaslata szerint naponta 400 g friss zöldség és gyümölcs fogyasztása javasolt), mint a ritkán reggelizők. A gyakran reggelizők általában ritkábban fogyasztanak üdítőitalokat és édességeket, mint a ritkán vagy soha nem reggelizők. A magyar fiatalok reggelizési szokásai alulmúlják a HBSC kutatásban részt vevő országok átlagértékét, a gyümölcs- és zöldségfogyasztás középtájon helyezkedik el, tehát összességében európai színvonalon javítani kellene a fiatalok táplálkozási minőségén (Németh 2010).

FIZIKAI AKTIVITÁS

Az iskolán kívüli aktivitás fontosságára már többen felhívták a figyelmet (Kozma 2001). Ebbe a körbe tartozik a szórakozás, a szervezett programokon való részvétel (pl. egyházi rendezvények, cserkészlet stb.) és az önképzéshez kapcsolódó tevékenységek (pl. könyvtárlátogatás, szakkörök, tréningek) (Juhász és Forray 2008; Pusztai 2009).

Az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak, sportolásnak központi jelentősége van, annál is inkább, mert a serdülőkori rendszeres mozgás, sportolás kedvező hatással van a felnőttkori fizikai aktivitásra (Telama és mtsai 2005).

Az iskolás évek alatt végzett rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatása nemcsak a későbbi évtizedekben jelentkezik, hanem már a serdülők egészségi állapotát is kedvezően befolyásolja, hozzájárul a középiskolások testi, lelki és szociális jóllétéhez (Biddle és mtsai 1998; Donaldson és Ronan 2006). Alacsony szintje viszont növeli az elhízás, a cukorbetegség, a szív és érrendszeri megbetegedések előfordulását (Strong és mtsai 2005; Nelson és mtsai 2006). Továbbá számos empirikus vizsgálat hívja fel a figyelmet újra és újra a rendszeres sportolás jótékony hatásaira szomatikus, pszichés, pszichoszociális területeken is. A sportot olyan értéknek tekinthetjük, mely az egészség fejlesztéséhez, annak megőrzéséhez járul hozzá, fontos védőfaktorról van szó (Pikó-Keresztes 2007). Ennek ellenére vannak olyan nézetek és kutatások is, miszerint a rendszeresen sportolók hajlamosabbak a káros szerek kipróbálására, fogyasztására. A serdülők esetében több szerző, így Page-Hammermeister és mtsai (1998), Pikó (2000) is azt találta, hogy a sportoló fiatalok alkohol- és drogfogyasztása magasabb a nem sportoló társaiknál. Hasonló következtetésre jutott Kovács (2014) a felsőoktatásban tanuló hallgatók vizsgálata során. Mikulán, Keresztes és Pikó (2010) a Szegedi Ifjúságkutatás adatait elemezve megállapította, hogy a magasabb szabadidős aktivitási szint szignifikáns összefüggést mutat a dohányzás alacsonyabb szintjével és a tudatosabb táplálkozással, de nincs összefüggésben az alkoholfogyasztás gyakoriságával.

Bihari Ágnes és munkatársai (1990) a fiatalok egészség-megőrzési lehetőségeinek vizsgálatában a mozgásaktivitást három fokozatba sorolták: aktív (testnevelés órákon kívül is sportolnak), sportol, de nem aktívan, és inaktív (Bihari és mtsai 1990). Empirikus eredményeinket eszerint is csoportosíthatnánk, de a sportolási szintet az egyesületi, a hobbi, az iskolai változók mentén kategorizáltuk, hisz ezek fordulhatnak elő az általános iskolások között

Az elmúlt húsz év eredményei alapján a 7–25 éves fiatalok több mint fele csak mérsekelt fizikai aktivitást végez, a nem sportolók több mint 50%-a heti 1–2 órát mozog csak. Nyerges és Laki (2004) úgy találta, hogy a felső tagozatos általános iskolai tanulók 58,2%-a a kötelező testnevelés órán kívül is sportol. Ehhez képest szomorú, mint az kiderült vizsgálatukból, hogy a 15–29 évesek már csak 42,2%-ra, 20–24 éveseknél 33,7%-ra, a 25–29 éveseknél pedig 25% csökken. Az általános iskolások között a megkérdezett tanulók 17,3%-ára jellemző, hogy eleget mozognak, 30,7%-uk keveset, 34,5%-uk pedig nagyon keveset mozog. A fiatalok 66%-a végez iskolán kívül hetente legalább kétszer kiadós testmozgást, az évfolyam emelkedésével ez csökkenő tendenciát mutat. A nemzetközi ajánlásokat figyelembe véve a magyar fiataloknak csak a 20%-a mozog eleget (Halmai és Németh 2010; Strong és mtsai 2005). Nemek tekintetében számos empirikus vizsgálat megerősítette már, hogy a rendszeres sportolást illetően a lányok hátrányban vannak a fiúkhoz képest (Halmai-Németh 2010; Ács-Borsos-Rétsági 2011; Pikó-Keresztes 2007), amit egy korábbi kutatásunk is megerősített (Fintor 2014).

A család mellett az oktatás járulhat döntően hozzá, hogy az egészségfejlesztő célok megvalósuljanak (Frantz és Chandeu 2011). Ezért fontos, hogy a rendszeres fizikai

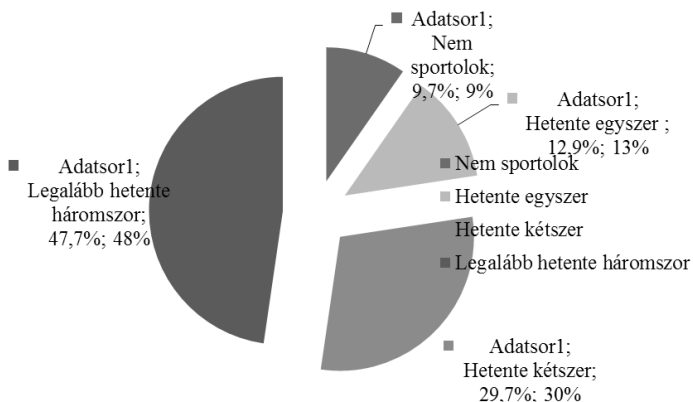
aktivitást az oktatási intézmények értéként kezeljék, elősegítsék a mozgással kapcsolatos pozitív érzelmek kialakulásának a lehetőségét, az aktív életmód melletti elköteleződést (Csányi 2010). A mindennapi élet színterei közül, az egészségügyi intézményeken kívül, az oktatási intézmények azok a helyek, melyeknek több száz éves hagyományuk van az egészséges életmódra nevelésben (Kéri 1998). Az iskolát az egészségfejlesztés egyik legfontosabb színterének tekinthetjük (Somhegyi 2012). A mindennapos testnevelés bevezetése jelentős mérföldkő a testnevelés oktatásában. A célok sikeres megvalósítása esetén a tanulók egészségmagatartása a testnevelés segítségével tartósan kedvezőre változhat (Mikulán 2013), mely aktualitás most nem jelenti tanulmányunk központi témáját.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

A minta, az adatfelvétel, a módszer

Az adatgyűjtés négy különböző fenntartójú (állami, egyházi, minisztériumi (gyakorló), egyéb (Waldorf)) iskolában történt Nyíregyházán, 2014 májusában. Az adatfelvétel előtt személyesen egyeztettünk az intézményvezetőkkel, a kitöltés iskolai tanórák keretében történt, mely kb. 20 percet vett igénybe. A kérdőív kitöltése a tanulók számára önkéntes volt, név nélkül töltötték ki azokat. A mintában mind a négy általános iskolában a felső tagozatról egy-egy évfolyam vett részt (5.-től 8.-ig), így kutatásunk (csak) a négy iskola felső tagozatos diákjaira nézve reprezentatív. A minta elemszáma 285 fő. A válaszadók 49,8 %-a fiú, 50,2 %-a pedig lány. A sportolási gyakoriság tekintetében a hetente legalább háromszor sportolók aránya (testnevelésórán kívül) a legmagasabb (47,7%) (1. ábra). Ez alulmarad Nyerges és Laki (2004) kutatásaival szemben (58,2%).

1. ábra. A sportolási gyakoriság megoszlása (n=285)



Forrás: Saját szerkesztés

A kérdőív a szocio-demográfiai tényezőkön túl kiterjedt a sportolási és szabadidős szokásokra (melyek saját készítésű kérdésekből állnak), a káros és preventív egészségmagatartásra is. Utóbbira *Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló kutatás* standardizált kérdőívét használtuk. Adatainkat az SPSS statisztikai program 20. kérdőív feldolgozó programban elemeztük.

Kutatási kérdések

A káros egészségmagatartási szokások esetében a megfigyelt kutatási eredmények azt támasztják alá, hogy a dohányzást a fiatalok 75%-a már kipróbálta, 50%-uk alkalmanként is rágyújt a vizsgált korcsoportban. Az alkoholfogyasztás tekintetében 50–70%-uk próbálta ki, 30%-ukra jellemző heti rendszerességgel. Első kérdéskörben arra vagyunk kíváncsiak, hogy mintánk esetében a nemek között van-e eltérés a dohányzást és az alkoholfogyasztást illetően a fiúk vagy a lányok javára, továbbá, hogy az évfolyam emelkedésével megnő-e a szerfogyasztás kipróbálásának és vagy használatának az esélye (Halmai-Németh 2010), valamint arra is, hogy a rendszeres sportolás védőfaktornak számít-e a nyíregyházi felső tagozatos diákoknál (Mikluán-Keresztes-Pikó 2010).

Nemzetközi viszonylatban javítani kellene a fiatalok táplálkozási szokásain, a rendszeres testmozgás közepesnek mondható Európa többi országához képest, ugyanakkor Magyarország össztlakosságát nézve ebben az életkorban még jelen van a fizikai aktivitás. Arra keressük a választ, hogy a vizsgálatban részt vevő gyermekek rendszeresen reggeliznek-e, fogyasztanak-e megfelelő mennyiségben zöldséget, gyümölcsöt. A nemek, az évfolyam, a sportolási gyakoriság tekintetében találunk-e különbségeket (Németh 2010). Megvizsgáljuk azt is, hogy a korábbi kutatásokhoz képest mi jellemzi fizikai aktivitásukat (Nyerges-Laki 2004; Ács-Borsos-Rétságai 2011; Fintor 2013; Fintor 2014). A fiúk többet mozognak-e, mint a lányok? Az életkor emelkedésével csökken-e ez a tendencia?

Hipotézisek

H1

- A nemek tekintetében a fiúknál magasabb értékben figyelhetőek meg a káros egészségmagatartási szokások (H1a).
- Az évfolyam emelkedésével nő a szerfogyasztás gyakorisága (H1b).
- A sportolási aktivitás negatívan korrelál a dohányzással és alkoholfogyasztással (H1c).

H2

- A mintába kerültek legalább fele rendszeresen fogyaszt reggelit (H2a).
- A lányok több zöldséget és gyümölcsöt fogyasztanak, mint a fiúk (H2b).
- A diákok az évfolyam emelkedésével kevésbé fogyasztanak édességet és cukros üdítőt (H2c).
- A sportolók egészségesebben táplálkoznak nem sportoló társaikkal szemben (H2d).

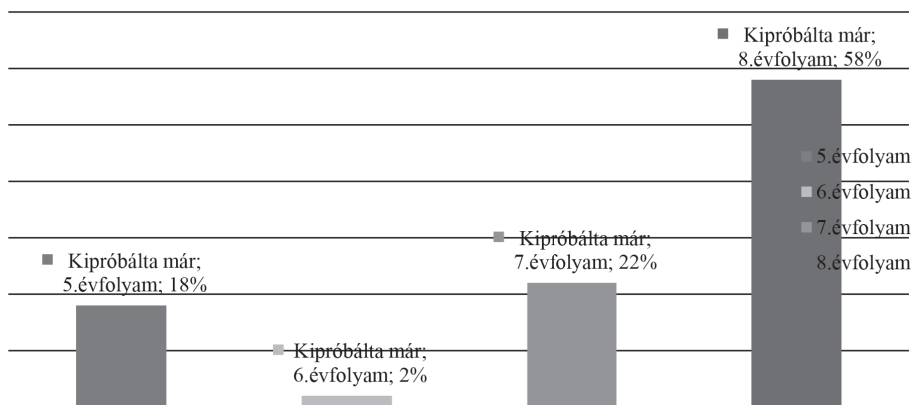
- A rendszeresen sportolók döntő többsége fiú (H2e).
- Az évfolyam emelkedésével csökken a sportolási gyakoriság (H2f).

Eredmények

Első kérdéscsoportunk a káros egészségmagatartási szokások (dohányzás, alkoholfogyasztás) elemzésére vonatkozott. A dohányzás kipróbálásának vizsgálatakor a nem és a sportolási gyakoriság tekintetében nem kaptunk lényeges eltérést.

Az évfolyamok között a nem dohányzók tekintetében éi szignifikáns eltérést nem tapasztaltunk, a soha nem cigarettázók eloszlása egyenletes, azonban az 1–2 szálát és néha dohányzók esetében szignifikáns eltérés van figyelhettünk meg, ezt a 2. ábra jól szemlélteti. a Kruskal Wallis próba lefuttatását követően ($X^2=24,943$, $p=0,000$). A 6. évfolyam tanulói közül gyűjtanak rá a legkevesebben, míg a 8-osok esetében kiugróan magas eredményeket kaptunk (58%).

2.ábra: A dohányzás kipróbálásának évfolyamonkénti megoszlása (%) (n=277)

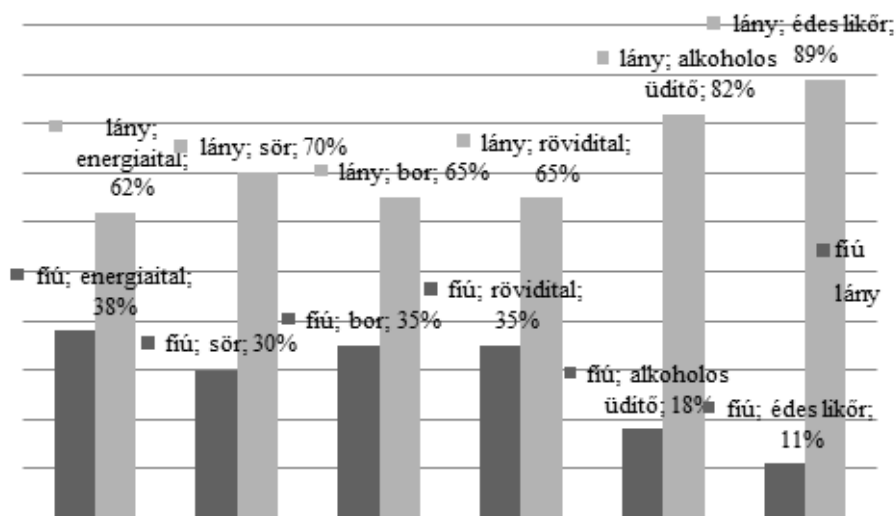


Forrás: Saját szerkesztés

A káros italok fogyasztásának (energiaital, sör, bor, rövidital, alkoholos üdítő, édes likőr) vizsgálatánál a nem és az évfolyam esetében is szignifikáns különbségek mutatathatók ki. Elemzésünk ezen részében csak azokat a diákokat vettük figyelembe, akik valamilyen rendszerességgel fogyasztják ezeket az italokat. Minden egyes italféleséget a lányok gyakrabban fogyasztanak a fiúkkal szemben (3. ábra). A napi energiaitalt fogyasztók 90%-a lány. 65%-a lány azoknak, akik legalább havonta fogyasztanak röviditalt, ami ellentétben áll hipotézisünkkel, hiszen azt feltételeztük, hogy a fiúk fogyasztanak nagyobb arányban káros italokat (H1a).

A vizsgált évfolyamok közül a 6.-os tanulók fogyasztanak a legkevesebb ilyen jelle-
gű italt, míg a 8.-osok ebben az értékben is kiemelkednek, tehát ez a feltételezésünk sem
igazolódott (H1b).

3. ábra: Káros italok legalább havonta fogyasztásának nemenkénti megoszlása (%)
(n=283)



Forrás: Saját szerkesztés

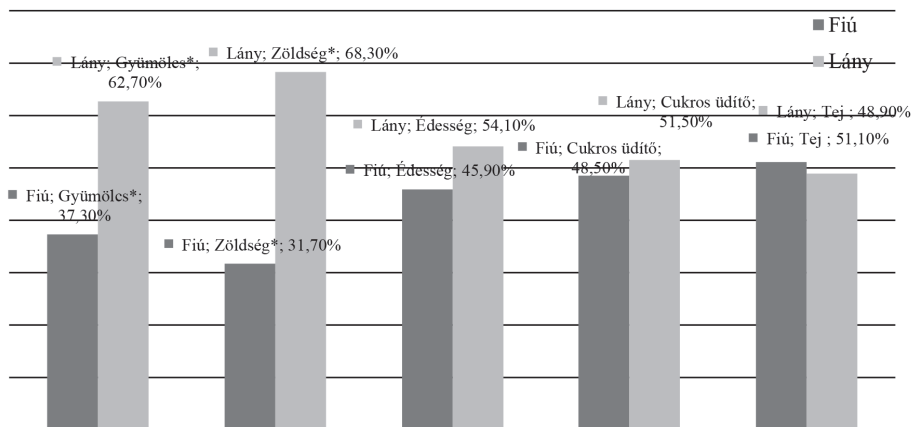
A „Rúgtál-e már be?” kérdésre adott válaszköznél a nem és a sportolási gyakoriság esetében nem volt lényeges eltérés, azonban az évfolyamok között szignifikáns különbségek figyelhetők meg (Mean Rank (5)=140,67, Mean Rank (6)=122,26, Mean Rank (7)=133,28, Mean Rank (8)=161,8, Chi-Square=23,069, p=0,000). Itt is a 8. évfolyam magas értékei figyelhetők meg. A sportolási gyakoriság tekintetében nem kaptunk lényeges eltéréseket, ezzel hipotézisünk nem igazolódott be (H1c).

Második kérdésegységünk az egészségvédő elemek közül a táplálkozást vizsgálta. Szignifikáns különbségek figyelhetők meg a diákok hétköznapi és hétvégi reggelizési szokásaiban (Pearson Chi-Square=31,559, p=0,000). 28,7%-uk soha nem reggelizik hétköznapi (ami megegyezik Németh 2010 eredményeivel), míg hétvégén ez az érték csak 5,9%-ot mutat, vagyis azok, akik tanítási napon nem étkeznek reggel, 70,7%-uk hétvégén már igen. A mindennapos étkezés magasabb értéket mutat hétvégén (83,1%) (magasabb értéket kaptunk, mint Németh (2010)), mint hétköznapi (43,1%). Hipotézisünk csak részben igazolódott be, mivel a mintába kerültek kevesebb, mint fele reggelizik hétköznapokon, azonban hétvégén ez az arány 50% feletti (H2a).

Vizsgáltuk a tanulók zöldség, gyümölcs, édesség, cukros üdítő és tej fogyasztását. Lényeges eltérést a zöldség és gyümölcsfogyasztásban tapasztaltunk, amit csak a lányok szignifikánsan többet fogyasztanak, mint a fiúk (Mann-Whitney gy=8593,5, pgy=0,019,

Mann-Whitney $z=7920,5$ $pz=0,001$). Azok, akik naponta fogyasztanak gyümölcsöt, 62,7%-uk, akik zöldséget, 68,3%-uk lány (4. sz. ábra). Ezzel a feltételezésünk beigazolódt (H2b).

4. ábra: Ételek napi fogyasztásának nemenkénti megoszlása (%) (n=283)



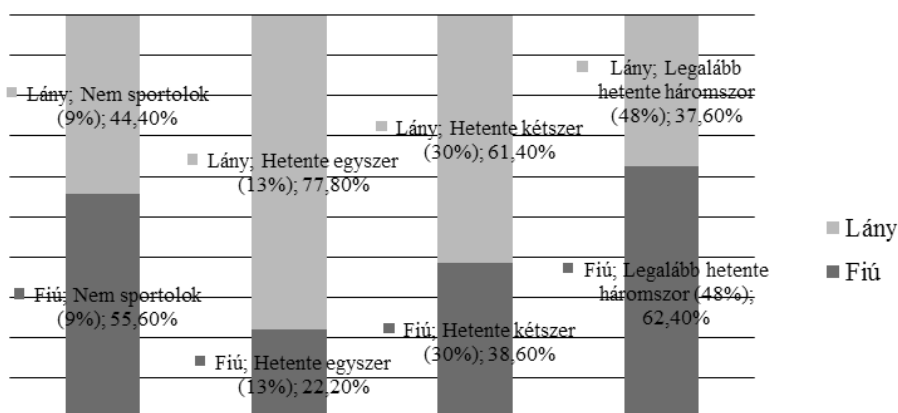
*= szignifikancia

Forrás: Saját szerkesztés

Az évfolyamok esetében is vizsgáltuk a táplálkozási szokásokat. Szignifikáns eltérést csak az édesség (Chi-Square=9,913, $p=0,019$) és a cukros üdítők (Chi-Square=13,406, $p=0,004$) fogyasztása tekintetében kaptunk, hisz az ötödikeseknél még kiemelkedően magas ezeknek a fogyasztása, amely az életkor előrehaladtával csökken, feltételezésünk tehát beigazolódt (H2c). A sportolási szokások elemzésében nem találtunk eltérést, vagyis a fizikai aktivitás gyakorisága nem befolyásolja a mintába kerültek táplálkozási szokásait (H2d).

A fizikai aktivitást, mint védőfaktort vizsgáltuk. A diákok 48%-a sportol heti három alkalommal (testnevelésórán kívül), ami rendszeresnek nevezhető, közülük 62,4%-uk fiú, 37,6%-uk lány (5. ábra). A sportolási gyakoriság nemenkénti megoszlása szignifikáns értéket mutat (Pearson Chi-Square=23,952, $p=0,000$). Ezzel feltételezésünk beigazolódt (H2e). A hetente egyszer sportolóknál kiemelkedő értékkel jelennek meg a lányok (77,8%).

5. ábra. Sportolási gyakoriság megoszlása nemenként (%) (n=285)



Forrás: Saját szerkesztés

Az évfolyam emelkedése és a sportolási gyakoriság között összefüggés nem mutatható ki, hetente legalább háromszor sportol a hatodik évfolyamosok 29,3%-a, a hetedikesek 17,3%-a, így hipotézisünk nem igazolódott be (H2f), hisz a vizsgált mintán a sportolási gyakoriság az életkor emelkedésével sem csökken lényegesen.

JÖVŐBELI KUTATÁSI IRÁNYOK

Jövőbeli kutatásunkat nagyobb elemszámú mintára kell kiterjeszteni (Kelet-Magyarország 10-14 éves, felső tagozatos általános iskolás diákjaira), amivel biztosítható lenne a reprezentativitás. Célszerű lenne a rendszeres testmozgás jótékony hatásait a szervezett kerete közötti testnevelésórák keretében is megvizsgálni, itt kiemelt jelentőséggel bírna a 2012-ben felmenő rendszerben bevezetett mindennapos testnevelés elemzése. Érdeemes lenne összehasonlításokat is végezni a témánkban, milyen hasonlóságokat és különbségeket lehet felfedezni Európa más országaihoz képest, így még hatékonyabb nevelési eszközöket kereshetünk változó társadalmunkban.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban nyíregyházi felső tagozatos diákoknál vizsgáltuk az egészségtudatos viselkedés megjelenését. A szakirodalomban megjelölt egészségkárosító elemek közül a dohányzás és alkoholfogyasztás, míg az egészségvédők közül a táplálkozás és fizikai aktivitás.

Bizonyított, hogy a serdülők a legveszélyeztetettebbek ebben az időszakban, hisz a dohányzás és alkoholfogyasztás, mint a két legelterjedtebb szerfogyasztás, kipróbálása ilyenkor történik. A vizsgálatok újra és újra felhívják a figyelmet a rendszeres testmozgás jelentőségére, pozitív hatására, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a megfelelő minőségű táplálkozás is elengedhetetlen az egészség megőrzéséért. A 10–14 éves korcsoport vizsgálata különösen nagy jelentőséggel bír, ugyanis az itt elsajátított minták, tevékenységek hatással lehetnek a felnövekvő generáció életének későbbi alakulására, ezért sem mindegy, mivel töltik szabadidejüket.

Empirikus kutatásunk hipotéziseit előző kutatások eredményei alapján állítottuk, melyek nem minden esetben mutattak egyezést. A dohányzás és alkoholfogyasztás esetében szignifikáns eltérés mutatkozott az évfolyamok között, de az évfolyam emelkedésével nem (ami ellentétes Halmi és Németh 2010 kutatásával), ugyanakkor az 5. és 8. évfolyam értékei mindkét esetben kiemelkedőek. A nemek tekintetében előzetes elvárásunkkal szemben a lányok gyakoribb fogyasztói a káros szereknek. A mintába kerültek 48%-a sportol legalább hetente háromszor, amely esetükben az életkor emelkedésével sem csökken (ellentétes Ács-Borsos-Rétsági 2011 kutatásával). A rendszeres fizikai aktivitás, mint védőfaktor nem jelenik meg náluk az egészségkárosító magatartásformákkal szemben (ez alátámasztja Kovács 2014 vizsgálatát, szemben áll Pikó és Keresztes 2007-es kutatásával). Az egészségvédő szokások esetében a hétköznapi (43,1%) és hétféligi (83,1%) reggelizés között szignifikáns eltérést állapítottunk meg. Szignifikáns eltérést tapasztaltunk a lányok javára (ez egyezést mutat Németh 2010 eredményeivel) azok között, akik naponta fogyasztanak zöldséget (68,3%) és gyümölcsöt (62,7%).

Kutatásunk megerősíti, hogy tanítanunk, nevelnünk kell a diákokat a sportos, egészségtudatos viselkedésre, és mindez akkor működhet a legjobban, ha a Bíróné (2004) féle egészség definíciót betartjuk, vagyis a fizikai, pszichikai, szociális szempontok harmonikus együttműködésében.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ács Pongrác-Borsos Anita-Rétsági Erzsébet (2011): Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről. Magyar Sporttudományi Füzetek, Budapest.
- Bábosik István (2004): Nevelésemélet. Nevelés az Európai Unióban. Osiris Kiadó, Budapest.
- Biddle, S. J. H.- Whitehead, S. H.- O'Donovan, T. M.- Nevill, M. E. (2005): Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic literature review and update. *Journal of Physical Activity and Health*, 2. 423–434.
- Bihari Ágnes-Várkonyi Ágnes-Szöke Katalin- Seregi Judit (1990): Különböző korcsoportú fiatalok egészségmegőrzése az elsődleges megelőzés lehetőségeinek alkalmazásával. *Egészségnevelés*, 31, 246–249.

- Bíróné Nagy Edit (2004): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Currie C- Gabhainn SN- Godeau E- Roberts C- Smith R- Currie D- Picket W- Richter M- Morgan A- Barnekow V. (Eds.) (2008): Inequalities in young people's health international report from the HBSC 2006/06 survey WHO Policy Series Health policy for children and adolescents. Issue 5 WHO Regional Office for Europe Copenhagen.
- Csányi Tamás (2010): A fiatalok fizikai aktivitásának es inaktív tevékenységeinek jellemzői. Új Pedagógiai Szemle, 3–4, 115–129.
- Donaldson, S. J.-Ronan, K. R. (2006): The effects of sports participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41. 369–389.
- Donovan JE- Jessor R- Costa FM (1993): Structure of health-enhancing behavior in adolescence a latent-variable approach. *J Health Soc Behav*, 34, 346–362.
- Farkas Judit (2004): A sport és egészségfejlesztés kapcsolata; egészségre nevelés a sportban. In.: Bíróné Nagy Edit (szerk.): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs, 78–84.
- Ferron, C. (1997): Body image in adolescence: cross-cultural research – results of the preliminary phase of a quantitative survey. *Adolescence*, 32, 735–745.
- Frantz, J. – Chandeu, M. (2011): School-based interventions on physical inactivity as risk factor of chronic diseases of lifestyles: A review. *African Journal for Physical Health Education, Recreation and Dance*, June (Supplement) 39–48.
- Franzkowiak Peter (1986): Risikoverhalten und Gesundheitsbewusstsein bei Jugendlichen. Springer Verlag, Berlin-Heidelberg.
- Fürediné Kovács Annamária (2008): A fogyasztók egészségügyi kockázatészlelési és kockázatredukciós magatartásának vizsgálata. Doktori értekezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.
- Fintor Gábor János (2014): A sportágválasztást és sportolási gyakoriságot befolyásoló tényezők az általános iskolásoknál. (Factors influencing the choice of different sports and frequency of doing sports among elementary school children) In: Tímea Ceglédi –Attila Gál –Zoltán Nagy (eds.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. (Research development without borders. Studies honoring the 75 years old Prof. Tamás Kozma) Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (Center for Higher Education Research and Development CHERD-Hungary), Debrecen, 69–77.
- János Gábor Fintor és József Szabó (2013): Correlations of Sport Levels and Popularity of Sport Programmes among Elementary School Students. *Recreation, a Közép-Kelet Európai Rekreációs Társaság Tudományos Magazinja*, issue IV/2., 11–16.
- Halmi Réka és Németh Ágnes (2010): Fizikai aktivitás es szabadidős tevékenységek. . In. Németh Ágnes és Költő András (szerk.): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Országos Gyermekesegségügyi Intézet, Budapest.

- Hankiss Elemér (1977): *Érték és társadalom*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Huszár Anikó és Bognár József (2006): *Fiatal felnőttek testkultúrája, avagy az iskolai testnevelés felnőttkori hatásai Magyarország és Finnország példáján*. Új Pedagógiai Szemle, 6, 107–114.
- Juhász Erika és Forray Katalin (2008): *Az autonóm tanulás és az oktatás rendszere*. Új Pedagógiai Szemle, 58: 62–68.
- Kéri Katalin (1998): „A beteg szíve kedvetlen, az étele ízetlen...” Egy 18. századi magyar orvos könyvei az egészségről. *Egészségnevelés*, 4, 183–184.
- Kishegyi Júlia – Makra Péter (2004): *Az egészségfejlesztés alapelvei*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. <http://www.oefi.hu/alapelvek.pdf>, Hozzáférés: 2014.07.05.
- Kozma Tamás (2001): *Bevezetés a nevelésszociológia alapjaiba*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kovács Klára (2014): *A sportolás hatása a partiumi hallgatók nem tanulmányi eredményességének egyes dimenzióira*. In Ceglédi Tímea, Gál Attila, Nagy Zoltán (eds.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. CHERD, Debrecen, 275–288.
- Könczei György (1987): *A nem orvosi rehabilitáció elméletéhez. A rehabilitáció néhány sarkkérdése Magyarországon (1968–86)*. Szövetkezeti Kutatóintézet, Budapest.
- LIM, S. S. és munkatársai (2012): *A comparative risk assessment of burden of disease and injury attributable to 67 risk factors and risk factor clusters in 21 regions, 1990–2010: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2010*. *Lancet*, 380(9859), 2224–60.
- Luszczynska, A.-Gibbons, F.X.-Pikó, B.,F.-Teközel,M. (2004): *Self-regulatory cognitions, social comparison and perceived peers’ behaviors as predictors of nutrition and physical activity: A comparison among adolescent in Hungary, Poland, Turkey and USA*. *Psychology and Health*, 19, 577–593.
- Makszin Imre (2002): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Malina, R. M.- Bouchard, C. (1991): *Growth, maturation and physical activity*. Human Kinetics Books, Champ. III.
- Mathieson A- Koller T. (2006): *Addressing the socioeconomic determinants of healthy eating habits and physical activity levels among adolescents WHO/HBSC*. Forum WHO European Office for Investment for Health and Development
- Mikulán Rita- Keresztes Noémi-Pikó Bettina (2010): *A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek*. In Pikó Bettina (szerk.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L’Harmattan Kiadó, Budapest, 115–130.
- Mikulán Rita-Pikó Bettina (2012): *Iskoláskorú sportoló fiatalok káros szenvedélyeinek vizsgálata sportmotivációik és a sportáguk típusa tükrében*. *Iskolakultúra*, 4.

- Nelson, M. C.- Neumark-Sztainer, D.- Hannan, P. J.- Sirard, J. R.- Story, M. (2006): Longitudinal and secular trends in physical activity and sedentary behavior during adolescence. *Pediatrics*, 118. 1627–1634.
- Németh Ágnes (2010): Táplálkozási szokások és fogápolás. In: Németh Ágnes-Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Országos Gyermkegészségügyi Intézet, Budapest.
- Nyerges Mihály-Laki László (2004): A fiatalok sportolási szokásai néhány társadalmi összefüggése. *Magyar Sporttudományi Szemle*. 2–3. 5–15.
- Page, R.M.-Hammermeister- J.-Scanlan- A.-Gilbert, L. (1998): Is school sports participation a protective factor against adolescent health risk behaviors? *Journal of Health Education*, 29, 186–192.
- Pikó Bettina (1996): Az egészségi állapot komplexitása és mérési lehetőségei. *Lege Artis Medicinæ*, 6, 474–477.
- Pikó Bettina (2000): Health-related predictors of self-perceived health in a student population: the importance of physical activity. *Journal of Community Health*, 25, 125–137.
- Pikó Bettina (2002): *Egészségtudatosság serdülőkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2005): Szabadidő és életmód a fiatalok körében. In: Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 30–40.
- Pikó Bettina-Kevin M. Fitzpatrick (2007): Socioeconomic status, psychosocial health and health behaviours among Hungarian adolescents. *European Journal of Public Health*, 17. 4. 353–360.
- Pikó Bettina- Keresztes Noémi (2007): *Sport, lélek, egészség*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In: Pikó Bettina (szerk.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 87–101.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum, Budapest.
- Prisztóka Gyöngyvér (1998): *Testnevelélmélet*. Dialog Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- Rácz László (2005): Értékek és ifjúság. In: Pikó Bettina (szerk.): *Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 58–85.
- Schmid, H.- Fotiou, A. (2008): Alcohol use: weekly drinking. In: Currie, C.- Nic Gabhainn, S.- Godeau, E.- Roberts, C.- Smith, R.- Currie, D.- Pickett, W.- Richter, M.- Morgan, A. – Barnekow, V. (eds). *Inequalities in young people's health. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC): International report from the 2005/2006 survey*. World Health Organization, Copenhagen, 123–126.

- Skukélti Dóra (2005): Társas hatások szerepe a fiatalok egészségkockázati magatartásában. In: Pikó Bettina (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 104–121.
- Somhegyi Annamária (2012): A teljes körű iskolai egészségfejlesztés országos megvalósítását elősegítő elemek a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvényben. Népegészségügy, 9. 3. sz. 202–213.
- Strong, W. B.- Malina- R. M. – Blimkie, C. J. R. (2005): Evidence based physical activity for schoolage youth. *Journal of Pediatrics*, 14. 732–737.
- Székely Anna (2005): Ifjúságkultúra, zene, életmód. In: Pikó Bettina (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 40–57.
- Takács Ferenc (1989): Az életmód és a testkultúra néhány szociológiai megközelítése. *Testnevelés és Sporttudomány*, 1. 10–20.
- Tari-Keresztes Noémi (2009): Fiatalok szabadidős fizikai aktivitásának magatartástudományi vizsgálata. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Magatartástudományi Program. Doktori értekezés.
- Telama, R.- Yang, X.- Viikari, J.- Valimaki I.- Wanne, O. – Raitakari, O. (2005): Physical activity from childhood to adulthood: A 21-year tracking study. *American Journal of Preventive Medicine*, 9. 267–273.
- Vuori, I. (2004): Physical activity as a disease risk and health benefits of increased physical activity. In Oja P. & Borms J. (Eds.): *Perspectives. The multidisciplinary series of physical education and sport science*. Meyer and Meyer Sport, Berlin, 29–96.

ABSTRACT

The results of the year 2010 of the cross-national study titled *'Health-Behaviour in School-aged Children'* in cooperation with the World Health organization (WHO) clearly stated that the improvement of the quality of the nutrition of young people should seriously be considered in international framework. Among elementary school children in Hungary the ratio of those who thought themselves to be overweight was higher than in most countries of Europe (Németh 2010). The risk behaviour factors include, among others, the average frequency of smoking. The ratio of those who consume alcohol on a weekly basis can be rated as medium compared to the European average (Schmid-Fotiou 2008). As opposed to this, it can also be stated that considering the international suggestions (Strong et al, 2005), young people in Hungary do not do sports as much as it would be appropriate (Halmai-Németh 2010), although the physical activity positively correlates with conscious health behaviour (Tari-Keresztes 2009).

The aim of our study is to explore the health behaviour of the children in the age group of 10-14 years, that, compared to literature, what kind of harmful habits are

present among them, what is the quality of their nutrition. Furthermore, we have studied their habits concerning doing sports, and their free-time activities.

The research was conducted in the form of a self-completing questionnaire in four different institutions in Nyíregyháza (N=285), in May 2014. During evaluation, we have used the multivariate function analysis besides frequency researches and cross table reference.

According to our results 85.8% of the students have never smoked a cigarette, but in the case of alcohol consummation, significant differences can be seen related to sex and grade. 43.2% of the students have breakfast on each of the schooldays of the week. The girls consume significantly more vegetables and fruits than the boys; however, doing sports regularly is more frequent among the latter (Pearson Chi-Square=0.000).

KEYWORDS: health education, conscious health behaviour, elementary school children

Hajdicsné Varga Katalin

E-LEARNING A HONVÉDELMI ÉS KATONAI KÉPZÉSEKBEN

BEVEZETÉS

1999 decemberében indult újtára az a politikai kezdeményezés, amelynek a célja az online Európa megteremtése volt: az Európai Unió biztosítja, hogy az eljövendő generációk minél jobban élvezhessék az információs társadalom kínálta előnyöket. A célok hangsúlyozták, hogy az ipari forradalomhoz mérhető, nagy horderejű és az egész világot érintő változások mindenkire és mindenhol hatással lesznek. Az információs társadalomhoz vezető *e-Európa* az összetartást és az integrációt fogja erősíteni. Az *e-Európa* célja tehát lényegében az, hogy az információs társadalom előnyeit elérhetővé tegye minden európai állampolgár számára. Át kell segítenie minden állampolgárt, háztartást és iskolát, vállalatot és szervezetet a digitális korbá és az internetre, meg kell teremtenie egy digitálisan művelt Európát, amelyben a vállalkozói réteg kész anyagilag is támogatni az új ötletek kifejlesztését. Biztosítani kell, hogy a folyamat ne legyen kirekesztő, növelje a fogyasztói bizalmat és erősítse a társadalmi kohéziót (Koreny, 1999:11-12).

Az 1990-es évek második felében az e-learning a tömegesedő felsőoktatás első számú megújulási lehetőségének tűnt világszerte. A virtuális egyetem eszméje elsősorban az élethosszig tartó tanulás miatt felértékelődő távoktatás megújulását célozta, míg az e-learning és a blended learning kurzusok terjedése vagy az IKT-technológia részleges, de folyamatosan növekvő mértékű alkalmazása a felsőoktatás és az egész oktatási rendszer modernizációját vetítette előre. Az elmúlt évtized tapasztalatai alapján az IKT és az új oktatási formák terjedése azonban nem hozott alapvető változást a felsőoktatásban. A rövid tanulási időszakok – pl. a fejlődő országok sikeres, gyakran az alapkészségek pótlására irányuló felnőttképzési kurzusai – és az informális tanulás esetenként kiugró sikereinek ellentételezéseként a virtuális egyetemek vagy az egyes tárgyak oktatására koncentráló egyetemi e-learning és blended learning kurzusok eddig csak részben váltották be a hozzájuk fűzött reményeket (Tóth, 2007).

AZ E-LEARNING FOGALMA ÉS FORMÁI

Az e-learning (e-tanulás; elektronikus tanulás, vagyis elektronikus eszközökkel támogatott tanulás) értelmezése nagyon sokféle lehet. Mindazok az oktatási, képzési, tanulási módszerek, folyamatok és eljárások beletartoznak, amiknek célja az új ismeretek olyan átadása, elsajátítása, amelyben elektronikus eszközrendszert alkalmaznak. Ebben az értelemben az e-learning eszköztárába tartozónak tekinthetünk minden – az oktatási-tanulási folyamat támogatására használható – elektronikus rendszert (például tv, rádió, számítógép). Természetesen széles körben csak a számítástechnikai eszközök, a hálózatok, az internet kialakulásával fejlődhetett ki és terjedhetett el. Mivel az e-learning fogalmára a sokféleség és folytonos változás²⁷⁸ miatt nincs egy – a szakma által definiált – fogalom, ezért egy-két általánosan használt meghatározás felsorolására hagyatkozunk.

„Az e-learning számítógépes hálózaton elérhető, nyitott – tár- és időkorlátoktól független – képzési forma, amely a tanítási-tanulási folyamatot megszervezve, hatékony, optimális ismeretátadási és tanulási módszerek birtokában a tananyagot és a tanulói forrásokat, a tutor–tanuló kommunikációt, valamint a számítógépes interaktív oktatászoftvert egységes keretrendszerbe foglalva, a tanuló számára hozzáférhetővé teszi” (Forgó et. al., 2003: 42).

„Az e-learning az oktatás és tanulás folyamatának minőségét javító, a multimédiás technológiákra és az internetre támaszkodó, a tananyagokhoz és szolgáltatásokhoz nyílt hozzáférést biztosító, a távoli információk cseréjét és az együttműködést elősegítő elektronikus (táv)oktatási stratégia, amelyet döntően a nyitottság és rugalmasság jellemez” (Henczi Lajos meghatározását idézi Geist, 2005: 14).

Rövid, tömör megfogalmazásban az e-learning számítógéppel, illetve információs és kommunikációs technikával (IKT) támogatott tanulást jelent. Ez a tanulási folyamat egyesíti a távoktatást az információs technológiával, amelyben web alapon folyik az oktatás számítógép segítségével.

Az e-learninget az oktató és a hallgató egymással való időbeni és térbeli kapcsolata alapján szinkron és aszinkron módszerekre osztjuk. A szinkron módszerű oktatási formák és tevékenységek során az oktató és a hallgató egyidőben van jelen a folyamatban (például: hagyományos oktatóterem és ennek e-learning változata, a virtuális osztályterem). Az aszinkron módszerű oktatási folyamatban az oktató és a hallgató időben és térben teljesen elkülönül, az oktató által elkészített tananyagot a hallgató a szerveren történő elhelyezés után saját ütemezésben sajátítja el.

²⁷⁸ Korai formája a számítógéppel segített tanulás (CBT=Computer Based Training), ezt követte a számítógépes hálózaton megvalósuló tanulás (WBT=Web Based Training), majd az 1990-es évektől megjelent az informatikai (LAN, WAN, INTERNET, INTRANET) hálózaton történő oktatás.

A tanulók részvételének jellege a tanulási folyamatban felosztás szerint megkülönböztetünk egyéni, saját ütemben történő tanulást (self paced learning) és együttműködő tanulást (collaborative learning). Az utóbbiban a tanulók kapcsolatban vannak egymással, amely kapcsolat (az előbbi felosztás szerint) lehet aszinkron (pl. fórum) és szinkron (pl. virtuális osztályterem, alkalmazás-megosztás, chat stb.).

További szempontok figyelembevételével beszélhetünk még az e-learning alábbi típusairól:

- tanuló által irányított: a tananyag integráns része az összes útmutatás, magyarázat; a tanulónak segítője; nincs kommunikáció; a tanuló teljesen függetlenül dolgozik;
- oktató által irányított: a hagyományos távoktatási módszereket egészíti ki a webtechnológiával; valós idejű kommunikáció: video- és audiokonferencia, chat stb.; jellemző a médialejátások használata; fórumon a hallgatók egymással, az oktatóval tarthatják a kapcsolatot; a feladatokat a megbeszélési fórumban helyezik el;
- elősegített (facilitated): az előző kettő keveréke; a merev időbeosztású osztálytermi oktatást nem kedvelőknek hasznos, akik kihasználják a vita, megbeszélés lehetőségét a társakkal vagy a segítővel; a facilitátor segít a kérdések megválaszolásában, a problémák megoldásában, osztályozhat, kiértékelhet feladatokat, dolgozatokat;
- beágyazott (just-in-time): a programot a tanuló gépére kell telepíteni gyakran, de lehet teljesen web alapú is; akkor használható, ha a felhasználónak azonnal van szüksége segítségre a probléma megoldására;
- telementoring és e-coaching: a mentor videókonferencia, instant messaging, internet-telefon stb. használatával segít a hallgató fejlesztésében; kialakult tudást, tapasztalatot ad át; coaching esetében általában rövid, jól definiált problémát oldanak meg (Geist 2005: 16-19).

Egy internetes szakember 2008-ban így összegezte tapasztalatait a hálózat alapú szociális tanulásról (e-learning 2.0):

„Az egyetemeknek a tanár-központú szemlélet, az intézményesített oktatás az alapközegük. Elvértve felbukkanhat egy-két kísérletező alkatú, modern szemléletű tanszék, ahol (jellemzően non-profit módon) felmerül a tanuló-központúság lehetősége, a tapasztalat azonban azt diktálja, hogy az egyetemi szféra sem nyitott a hálózat alapú e-learning megoldásokra. ... Az e-learning fejlődéstörténetében az első fázis (CBT – offline learning) a kilencvenes években lezárult, a második (e-learning 1.0) nyugaton már elhalóban van, Magyarországon most tápázkodik, a harmadik (e-learning 2.0) pedig meglehetősen fellazította az e-learning definícióját. A hatékony e-learning megoldás egy általánosabb tudásmenedzsment megoldásra kell épüljön, az izolált hagyományos online képzéssel nem lehet átütő sikereket elérni” (Kulcsár, 2008).

A TÁVOKTATÁS, E-LEARNING KUTATÁSI ELŐZMÉNYEI A KATONAI FELSŐOKTATÁSBAN

Távoktatási tárgyú publikációk (alapelvek, tendenciák, tervek, megvalósult lépések) katonai publikációk már több mint másfél évtizede is megjelentek Magyarországon (Sipos, 1995, Kovács, 1996).²⁷⁹ Kiemelten is említést érdemel a haditechnikai kutatás-fejlesztés úttörőnek számító multimédiás tananyaga (Kende és Seres, 2005). Műfajában is újdonság volt a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ZMNE) az információs műveletek multimédiás tananyaga (Várhegyi et al., 2005).

A ZMNE-n belül folyó képzések és továbbképzések módszereként a rendelkezésre álló anyagi és szellemi kapacitásokat is figyelembe véve, elfogadva a kor kihívásait, a távoktatás módszerét alkalmazni lehetségesnek és szükségesnek ítélték. Ezt a megállapítást támasztja alá a 17/2003. (HK 7.) KÁT-HVKF együttes intézkedése is a hivatásos és szerződéses katonák át- és továbbképzésének megszervezéséről és végrehajtásáról. Az intézkedés felsorolja továbbképzések fajtáit és típusait (típusai: előmeneteli, vezetői és katonai-szakmai továbbképzés csoportosításban, fajtái: haditechnikai és egyéb céltanfolyamok, fegyvernemi vagy szakági átképző tanfolyamok), amelyek mindegyikére alkalmazhatónak ítéli meg az át- és továbbképzések minden formáját (benne a távoktatás hagyományos és a számítástechnikai eszközökkel támogatott formáját).

A katonák távoktatási formában való tanulásának fontosságát doktori kutatási előtanulmányok, disszertációk, majd a belőlük kinövő összegző kutatások is hangsúlyozták. A hivatásos és szerződéses katonáknak a nyugdíjig történő folyamatos tanulásra szükségük van, hiszen az érvényben levő előmeneteli rendszer elsősorban ezen alapul. Ugyanakkor a Magyar Honvédség személyi állománya a kor kihívásainak (korszerűsítés, professzionális hadsereg) megfelelően folyamatosan csökken, amiből az következik, hogy a távoktatás módszerének használata – még ha nem is az egész tananyagban, de – szükségszerűen jelentkezik az oktatásuk, továbbképzésük területén. Ez megköveteli, az új módszerek bevezetését a hatékonyság fenntartása érdekében. Ennek a módszernek azonban meg kell felelnie annak a követelménynek, hogy a képzendő hivatásos és szerződéses állományt nem lehet hosszabb, rövidebb időközönként elvonni a munkájától, hanem csak a munkavégzéssel párhuzamosan folytatott oktatásban tudnak részt venni, miközben a feladataikat is ellájtják (Négyesi, 2005: 152).

HAZAFIAS-HONVÉDELMI NEVELÉS A POLGÁRI FELSŐOKTATÁSBAN

A polgári felsőoktatási intézményekben a Honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának a célja, hogy a hallgatók egyrészt tegyenek szert azon ismeretekre, amelyek hazánk biztonságpolitikai környezetével, honvédelmével, az állampolgárok személyes

²⁷⁹ Sipos Géza: Távoktatás a hadseregben. Új Honvédségi Szemle. 1995.

honvédelmi kötelezettségeivel kapcsolatosak, másrészt ismerjék meg a Magyar Honvédség helyét és szerepét a honvédelem rendszerében, legyenek tisztában annak szervezeti felépítésével, működésének fontosabb jellemzőivel. A kurzus során megszerzett elméleti ismereteik birtokában legyenek képesek eligazodni a Magyar Köztársaság biztonságát, honvédelmét érintő alapvető kérdésekben.

A Honvédelmi alapismeretek tananyaga a távoktatás, távtanulás sajátos módszertani követelményeit figyelembe véve készült el. Az Interneten keresztül érhető el, a NKE által biztosított felhasználói névvel és jelszóval, így az illetéktelen hozzáférés megakadályozható (az anyag nem tartalmaz minősített tartalmakat). Modulrendszerű felépítése biztosítja a jó áttekinthetőséget, az elsajátított tudás önellenőrzését, valamint a szükséges módosítások gyors végrehajthatóságát. A multimédiás oktatócsomag a kezdetektől 12 fejezetben tartalmazta a honvédelemmel, a Magyar Honvédség működésével és az általános katonai felkészítéssel kapcsolatos ismereteket. Komplex számonkérési rendszer került kidolgozásra: a hallgatóknak a tananyag elsajátítása mellett fel kell dolgozniuk az ajánlott irodalmat is (például 2008-ban 11 elektronikus, az Interneten elérhető publikáció az Új Honvédségi Szemle és a Humán Szemle 2006-2007-es számaiból). A számonkérés részét képező írásbeli esszé témáját 52 témakörből választhatták ki a hallgatók. A kurzus tananyagához a középiskolai oktatás céljára is szolgáló Katonai alapismeretek tankönyv és segédanyagai – többek között a tanári kézikönyv – is kapcsolhatók.

Elégedettség- és attitűdmérés a felsőoktatási hallgatók körében

A vizsgálatot a Kérdőívem.hu online kérdőívszerkesztő felhasználásával végeztük. A felsőoktatásban a Honvédelmi alapismeretek kurzust a megkérdezés félévében 571 vette fel. A tárgyból eredményes vizsgát tett 377 hallgató. A kérdőívet 99 fő (54 nő és 45 férfi) töltötte ki, a vizsgázók 25,25%-a. Sajnos, félévről félévre csökken a válaszadók száma.

A kérdőívben 26 kérdést tettünk fel. Három kérdés az intézményre, a kitöltők nemére, az alap- vagy mesterképzésben folytatott tanulmányokra vonatkozott. 14 kérdés a Honvédelmi alapismeretek tanulásának motívumairól, céljáról, az esetleges pályára irányító szerepéről érdeklődött. Az e-learning keretében végzett tanulókkal, tananyagletöltéssel, vizsgával kapcsolatosan 11 kérdést tettünk fel.

Hipotézisünk az volt, hogy az eddigiektől eltérően a tanulók szívesebben vizsgáznának online alapon, hiszen a tanulás folyamata a kezdetektől ebben a formában zajlik.

A *Van-e az egyetemén, főiskoláján más e-learninges kurzus?* kérdésre a válaszadók 44,4%-a (44 fő) válaszolt igennel, 55,6% (55 fő) pedig nemmel. Természetesen megszemenő következtetést az összesített eredményből nem tudunk levonni. De azért elgondolkodtató, hogy ilyen nagy százalékban nem tudnak arról, van-e ilyen kurzus az intézményükben.

A *Ha van, kérjük, adja meg a kurzus(ok) nevét!* kérdéseinkre a válaszok között szerepelt a „*Nem tudom, de biztos van.*” és az „*Ezt sajnos nem tudom megadni.*” válasz is. Kettő a Honvédelmi alapismeretek tárgyat írták be. A kommunikáció tanulását, a hatékony tanulást segítő kurzusokat több névvel is e-learninges kurzusként jelölték:

Elfoglultságmentes kommunikáció, Hatékony kommunikáció: Beszéd Úr!, Hatékony kommunikáció: Hallasz?, Hatékony feljegyzés készítése, Tanulni a sikerért: Alapok, Tanulás a sikerért: memóriafokozók stb. Természetesen az internettel, az informatikával foglalkozó kurzusokat is említettek: Használjuk az internetet tanulásra, Az informatika alapjai, Bevezetés az OpenOffice.org használatába, Ubuntu Linux kezdőknek, Általános informatika.

A hallgatók számot adtak arról is, hogy mely online kurzuson vettek már részt. Értelmezési gondot tapasztaltunk, mert 14 fő itt a Honvédelmi alapismereteket is megjelölte, holott a kérdés erre nem vonatkozott. 4 fő informatikai kurzusokat, egy-egy fő Angol, Tanulás a sikerért, Gazdaságinfó, Gyógytestnevelés, Cigány gyerekek szocializációja, Üzleti folyamatok támogatása, Emberi erőforrás gazdálkodás, Matematika kurzust jelölt meg. Heten írták, hogy még nem végeztek e-learninges kurzust, de volt egy-két hallgató, aki már az egyeteme által biztosított online kurzusokat elvégezte.

A Mit tart a Honvédelmi alapismeretek e-learninges kurzus előnyének? (Egyszerre több válasz is bejelölhető, de kérem, hogy HÁROMNÁL több választ ne adjon meg!) kérdésre 72 fő válaszolta, hogy ez a forma rugalmas tanulást tesz lehetővé számára, 51 fő jelölte meg, hogy időtakarékos módszer, 49 fő pedig azért tartja előnyösnek, mert földrajzi helytől függetlenül lehetséges a tanulása.

Az eredményes, helytől és kötött időtől független tanuláshoz kapcsolódtak az elvárások (*Mik voltak a Honvédelmi alapismeretek kurzussal kapcsolatos előzetes elvárásai?*). 87 fő a saját tempóban való tanulásban látta a legfőbb előnyét. 83 fő az időbeli kötöttségek nélküli tanulást preferálta. 76 hallgató azt az elvárást jelölte meg, hogy a tanulási anyag mennyiségét egy-egy alkalommal maga határozhatta meg, 74 fő pedig szintén a kötöttségek nélküli lehetőséget várta el, miszerint a tanulási módszereket maga választja meg. Az 1. táblázatban azt is láthatjuk, hogy mivel az e-learning speciális jellemzője az önálló tanulás, így nem is volt a hallgatók részéről elvárás az, hogy folyamatosan kapcsolatot tudjanak tartani a hallgatótársakkal, valamint a mentorral.

1. táblázat: A kurzussal kapcsolatos előzetes elvárások

| | elvárás volt | nem volt elvárás |
|---|---------------|------------------|
| időbeli kötöttségek nélkül tanulhatok | 83 fő (83,8%) | 16 fő (16,2%) |
| saját tempóban tanulhatok | 87 fő (87,9%) | 12 fő (12,1%) |
| mentorral folyamatos kapcsolat | 20 fő (20,2%) | 79 fő (79,8%) |
| tanulási módszereimet magam választom | 74 fő (74,7%) | 25 fő (25,3%) |
| tanulási anyag mennyiségét egy-egy alkalommal magam határozom meg | 76 fő (76,8%) | 23 fő (23,2%) |
| hallgatótársakkal folyamatos kapcsolat tartása | 11 fő (11,1%) | 88 fő (88,9%) |
| nem lesznek technikai nehézségek | 48 fő (48,5%) | 51 fő (51,5%) |

Az előzetes várakozásainkat teljes mértékben igazolták az elvárás teljesülésére kapott válaszok (2. számú táblázat). 3 fő híján az egész hallgatóság időbeli kötöttségek

nélkül és a saját tempójában tudott tanulni. Ugyancsak ekkora számban tudták a tanulási módszert önállóan megválasztani. A válaszadók 92,9%-a (92 fő) elvárásainak megfelelően a tanulás mennyiségét a saját tempójához, az idejéhez tudta igazítani, tehát maga határozhatta azt meg. Amíg az elvárások között nem szerepelt túlzottan hangsúlyos helyen, hogy nem lesznek technikai nehézségek, ebben a kérdésben a válaszolók nagy része elégedett volt, hiszen 85 fő válaszolta, hogy az ebbéli elvárásai teljesültek a féléves tanulmányok során.

Ez kifejezetten megalapozza, indokolttá teszi azt a tervünket, hogy a következő félévtől a Katonai Vizsgaközponttal együttműködve a Honvédelmi alapismeretek tantárgyból is online vizsgát alakítunk ki.

2. táblázat: Az előzetes elvárások teljesülése

| | Az elvárás | |
|---|-------------------|---------------|
| | teljesült | nem teljesült |
| időbeli kötöttségek nélkül tanulhatok | 96 fő (97%) | 3 fő (3%) |
| saját tempóban tanulhatok | 96 fő (97%) | 3 fő (3%) |
| mentorral folyamatos kapcsolat | 57 fő (57,6%) | 42 fő (42,4%) |
| tanulási módszereimet magam választom | 97 fő (98%) | 2 fő (2%) |
| tanulási anyag mennyiségét egy-egy alkalommal magam határozom meg | 92 fő (92,9%) | 7 fő (7,1%) |
| hallgatótársakkal folyamatos kapcsolat tartása | 53 fő (53,54%) | 46 fő (46,5%) |
| nem lesznek technikai nehézségek | 85 fő (85,9%) | 14 fő (14,1%) |

Vizsgaidőszakokban nyomtatott feladatlapon 3 alkalommal lehetett eddig vizsgázni. Itt a szóbeli megkérdezések eredményeként vontuk le azt a következtetést, hogy minél előbb létre kell hozni a webes felületen való vizsgalehetőséget. Ezért tettük fel a kérdést, de számunkra meglepő eredményt kaptunk. Ugyanis arra számítottunk, hogy mindenki az online vizsgázási módot fogja választani. A 23. számú ábrán látható, hogy 99 hallgató közül 50 fő a felsőoktatási intézményemben papíralapon választ jelölte be, 69 fő megjelölte az elektronikus vizsgafelületet is. Érdekesség: 5 fő szóban, bizottság előtt szeretne a tantárgyból vizsgázni.

A Honvédelmi alapismereteket tanuló hallgatók válaszait összegezve azt mondhatjuk, hogy bár az egyes válaszok az e-learninges tanulás és vizsgázás lehetőségei melletti állásfoglalást mutatták, a vizsgára vonatkozóan az elvárások nem igazolódtak be. Azt vártuk ugyanis, hogy a hallgatók sokkal inkább szeretnék időtől, tértől függetlenül, online alapon vizsgázni. Ugyanakkor a meglepetés erejét csökkentették azok az információk, amelyeket az egyes felsőoktatási intézmények e-learninges kurzusairól, illetve a hallgatóknak ilyen kurzusokon való részvételéről megtudtunk. A hallgatók egy része

ugyanis ezekre a kérdéseinkre nem válaszolt, a válaszolók közül pedig többen nem tanultak még ilyen kurzusokon.

A tantárgy oktatását lehetővé tevő és a mérésben részt vevő felsőoktatási intézmények valamennyi szereplőjének adott tehát a feladat: meg kell teremteni a lehetőséget a hallgatóknak, hogy minél nagyobb számú kurzuson vehessenek részt online keretekben. Ez fontos, a jövőnek szóló feladat is, hiszen a „life long learning” a jelenlegi felsőoktatási hallgatók életpályájának valósága lesz.

A Nemzeti Közszerológati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karának pedig mint gesztorintézménynek még nagyobb figyelemmel kell megszerveznie a Honvédelmi alapismeretek oktatását e-learning keretben.

TANFOLYAMOK TÁMOGATÁSA ILIAS KERETRENDSZERREL

Az ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations System = Integrált Oktatási, Információs és Csoportmunka Rendszer) egy nyílt forráskódú (open source) internetes felületen működő e-learning keretrendszer (LMS), melyet a Kölni Egyetem 1997 óta fejleszt a VIRTUS projekt keretében. Az ILIAS integrált rendszerben, webböngésző felületen teszi lehetővé a tanároknak a tananyagok készítését, szerkesztését, a hallgatók számára pedig mindezek feldolgozását, tesztek írását, gyakorlatok készítését és az egymással való kapcsolattartást. Lényegében minden szempontból biztosítja egy virtuális iskola kialakítását. Az e-learning eszközeinek felhasználásával növeli az oktatás színvonalát, segíti az egyénre szabott tanulás megvalósítását, hozzájárul a digitális írástudás fejlesztéséhez.

2013-ban fejlődésének új állomásához érkezett a Nemzeti Közszerológati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karán a Katonai Vizsgaközpont, amely a feladatait a kar dékánjának közvetlen alárendeltségében végzi. Márciustól a vizsga-tanteremben egy időben 30 számítógépen egyszerre harminc fő vizsgázhat. A rendszert februárban sikeresen tesztelte száz honvédtiszt-jelölt, altiszt és tiszt. Márciusban az általános főhadnagyi, századosi, őrnagyi előmeneteli tanfolyamra beiskolázott közel 150 tiszt már a próbateszteket megoldva gyakorolhatott. A tesztelők elmondták, hogy új ismeretek megszerzésére, illetve a régebben tanultak felelevenítésére nyílt lehetőség, így hozzájutottak olyan szabályzatokhoz, szakmai kiadványokhoz, cikkekhez, amelyek egyébként csak hosszú utánjárással lettek volna elérhetőek a számukra²⁸⁰.

A vizsga objektivitását a rendszer biztosítja, az elektronikus út kizárja a nem megengedett eszközök használatát, a szubjektív értékelés lehetőségét, továbbá előnye az, hogy a teszt befejezése után a vizsgázó azonnal megismerheti az eredményt.

²⁸⁰ Forrás: www.defencemirror.hu/cikk/37392

Kérdőíves kutatás a törzstiszti tanfolyamon

A katonai továbbképzésben a törzstiszti tanfolyamon részt vettek kérdőíves felmérésének célja az volt, hogy igazoljuk azoknak az erőfeszítéseknek a létjogosultságát, amelyeket a katonai át- és továbbképző központ és a katonai vizsgaközpont munkatársai végeztek az elmúlt években. Az e-learning rendszer működtetésével tovább kívántuk növelni a tanfolyami hallgatóknak azt a lehetőségét, hogy egyéni ütemben, kényelmes körülmények között (a nap bármelyik időszakában) átismételhessék az aktuálisan tanultakat és felkészülhessenek a vizsgára. Az elmúlt időszakban egyre több szakanyag került fel az ILIAS rendszerbe, amely a tanfolyami kontaktórákon kapott ismereteken túl a tanfolyamot záró vizsgák eredményessége érdekében további anyagokat is biztosít a hallgatók számára. Előzetes tapasztalataink szerint a hallgatók többsége megelégedett az oktatóktól kapott szóbeli és írásbeli anyagokkal, és kevésbé érdeklődtek az e-learninges tanulási mód iránt.

Hipotézisünk szerint az ILIAS-ban található anyagokat a figyelemfelkeltés nyomán a hallgatók felhasználták és alkalmasnak találták a sikeres vizsgára való felkészülésben.

A tanfolyamot elvégző hallgatókat papíralapú kérdőívvel vizsgáltuk, amit minden hallgató kitöltött. Néhány kérdéstől eltekintve korrekt, értékelhető válaszokat adtak. Az elektronikus távoktatáshoz, e-learninghez kapcsolódó kérdéseket és eredményeket az alábbiakban mutatjuk be.

Külön-külön kérdeztünk rá a tanulási útmutató, az óraterv, a tematika, a tanfolyam célját és követelményeit bemutató anyagot tartalmazó dokumentumok kézhezvételének módjáról. Az első három dokumentumot a résztvevők többsége (62,5%) elektronikus úton kapta meg, majd a célt és követelményeket bemutató anyaghoz csak 50% jutott hozzá elektronikusan.

Az át- és továbbképző központ kapcsolattartó kollégájával minden hallgató kommunikált, a kapcsolatot leginkább telefonon vették fel, a résztvevők háromnegyede e-mailben is kért segítséget, továbbá mindenki személyesen is találkozott vele.

A tananyag körülbelül mekkora hányadát kapta meg nyomtatott, elektronikus, előadás formájában kérdésünkre csupán 10%-uk válaszolta, hogy az tananyag 100%-át megkapta elektronikusan, a többiek különböző arányokat írtak. Ennek az eltérésnek valószínűleg a nem egyértelmű kérdésfeltevésünk volt az oka, jobb lett volna azt kérdezni, hogy e-mailben jutott hozzá a munkatársunktól vagy pedig önálló tevékenység keretében az ILIAS rendszerből töltötte-e le. Ez az eredmény a várakozásunkat nem igazolta, hiszen azt feltételeztük, hogy a tananyagot valamennyien az e-learning keretében kapták meg a tanfolyam résztvevői. Ha a 90%-ban és afölött elektronikusan megkapott tananyag arányát tekintjük, akkor a hallgatóknak csak az 50%-a élt az e-learning lehetőségével.

Milyen mértékben segítette a tananyag a vizsgára való felkészülést? Kérdésünkre a válaszok az előadásra, a nyomtatott jegyzetre és az elektronikus tananyagra vonatkoztak. A legnagyobb százalékban az elektronikus tananyagot osztályozták 5-sel, a hallgatók 56,3%-a, azaz szakmailag korrekt, naprakész, kiváló segítségként ítélték meg. A nyomtatott jegyzetre 37,5%-uk, az előadások anyagára pedig 31,3%-uk adta a legjobb minősítést.

Megkérdeztük, hogy melyik vizsgaformát részesítenék előnyben: online, szóban, írásban. A Katonai Vizsgaközpont az előmeneteli tanfolyamok hallgatóinak vizsgáztatását elektronikusan végzi (folynak a munkálatok, hogy ne csak a központi helyiségben, hanem külső helyszínekről is vizsgázhassanak a vizsgafelületre való belépéssel). A törzstiszti tanfolyam hallgatói számára is szeretnénk ezt a lehetőséget biztosítani a jelenlegi írásbeli és vizsgabizottság előtti szóbeli vizsgázás helyett. Az előzetes várakozásunk az volt, hogy ezt a hallgatók is kedvezőbb vizsgázási formának tekintnék, de a válaszok szerint ennek a továbbképzési formának a hallgatói nem részesítik előnyben az online vizsgázást. A hallgatók 68,7%-a az írásban, papíralapon vizsgázási módot tartotta a maga számára megfelelő vizsgaformának.

A hallgatók számítógép használati és internetezési szokásait is megkérdeztük, hogy további összehasonlítást tudjunk végezni. A tanfolyam számonkérési formájának megváltoztatása érdekében világosan akartuk látni, hogy eléggé felkészültek-e az online, keretrendszerben történő tanulásra és vizsgázásra. Feltételeztük, hogy ha felhasználóként otthon és a munkahelyen is már kellő gyakorlattal rendelkeznek, akkor a keretrendszerben folyó tevékenység nem fog nehézséget okozni a számukra. A válaszokból az alábbi hasznosítható eredményeket kaptuk. A hallgatók egynegyede maga sem volt elégedett a számítógép használati ismereteivel, így már érthető, hogy miért választaná csaknem 70%-uk inkább a vizsgázás írásbeli formáját. Az internetet otthon 87,5%-uk használja mindennap, a munkahelyen viszont soha nem internetezik. Az internet használatára vonatkozóan először a tanfolyamhoz és a szakterületéhez kapcsolódón vizsgáltuk meg a válaszokat. Ebből az tűnt ki, hogy a hallgatóknak csak 37,5%-a foglalkozott ilyen módon a tanfolyam anyagával. Egy-két válasz említette, hogy hetente többször keresett szakanyagot, de voltak néhányan, akik egyáltalán nem kerestek a szakterülethez kapcsolódó anyagokat. A hétköznapokhoz kapcsolódóan a legtöbben az internetet a hírek böngészésére használták. A néha választ jelölték be 70-75%-ban a hivatalos ügyek intézését, a nyelvtanulást, a virtuális közösségekben való részvételt, az utazás megszervezését, menetrend böngészését, műsor keresését. Soha nem olvastak a hallgatók blogot, valamint nem töltöttek le zenét, filmet és nem játszottak internetes játékokat. Az internetes kapcsolattartó eszközök közül a skype-ot csupán a csoport fele használja, 50%-a nem használja, de a „nem ismerem” választ is jelölte egy fő, a messengert senki nem használja. Webes levelezőt használ a hallgatók 80%-a, de erre a kérdésre is választották azt, hogy nem ismerik. A hallgatók közül senkinek nincs blogja az interneten, és csupán egy hallgató rendelkezik saját web-oldallal. Az egyéb eszközök közül (word, ppt, excel, paint, photoshop, flash, sindows movie maker, front page, adobe premiere, gimp, dreamweaver, toolbook, exeLearning, audacity) tanuláshoz mindenki használta a word szövegszerkesztő programot és a powerpointot, valamint 85%-uk az excelt. A további eszközök esetében a válaszok azt a képet alakították ki bennünk, hogy a többségüket nemhogy nem használják a hallgatók, hanem nem is ismerik. Nyilván sem a munkahelyükön, sem a magánéletükben ezeknek a használatára nem volt szükségük, illetve alkalmuk.

Az Ismeri-e az alábbi e-learning keretrendszereket? kérdést keresztkérdésnek szánva tettük fel, hiszen az ILIAS rendszer használatára voltunk itt is kíváncsiak, csak úgy, mint a kérdőív elején feltett néhány kérdésben. A felsorolt 4 rendszer közül (Moodle, WebCT, CoEdu, ILIAS) az ILIAS-t jelölték a legtöbben ismertnek (68,8%). Azt is kérdeztük, hogy melyiket használták a tanfolyam alatt tanulásra. Ugyancsak érdekes lett a válaszok aránya: 62,5%-uk jelölte csak meg az ILIAS használatát.

A kutatás összegzéseképpen azt mondhatjuk, hogy a hipotézisünk csak részben igazolódott be, hiszen a hallgatóknak csak egy része érzi magát felkészültnek a keretrendszerben való vizsgázásra. Bár a hallgatók nagyobb része az alapvető elektronikus eszközök használatával tisztában van, azokat azonban csak lényegében a kezdő felhasználó szintjén alkalmazza. A tanfolyamon az órákra való felkészülést, valamint a vizsgára való felkészülést is, ha nem is teljes létszámban, de az e-learninget használva oldották meg. Következtetesként azt vonhatjuk le, ha valóban online vizsgáztatást akarunk megvalósítani, akkor arra a tanfolyam keretében fel kell készítenünk a törzstiszti tanfolyam hallgatóit.

ÖSSZEGZÉS

Munkánk elején abból indultunk ki, hogy a távoktatás, az e-learning a katonai továbbképzésben és a Honvédelmi alapismereteket tanuló felsőoktatási hallgatók számára az önálló, időtakarékos, saját tempójú tanulást, az eredményes vizsgára való felkészülést egyre nagyobb mértékben kell, hogy elősegítse. Ehhez optimális tanulási körülményeket, változatos online anyagokat, felkészülést segítő feladatlapokat, próbavizsga lehetőségeket kell teremteni.

Az e-learning nagyon nagy előnye, hogy rugalmas tanulást tesz lehetővé, hiszen a tanuló időtől és földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül, saját tanulási igényeire tud fókuszálni. Alkalmazásával jól összeegyeztethetőek a családi és munkahelyi kötelezettségek és a tanulmányi feladatok. Az e-learning keretben tanulók a tanulási folyamatot pedig annyiszor tudják megismételni, ahányszor az egyéni igényeikhez szükségesnek vélik, szemben a tantermi, helyhez kötött tanulással. A tankönyv, a segédanyag, a képek, a videofelvételek annyiszor tekinthetők meg, az „on-line” anyag annyiszor játszható le, ahányszor azt a résztvevők igénylik.

Az elektronikus oktatás legnagyobb hátrányát egyes kutatók a személyes kommunikáció hiányában látják. Az e-learninget kritizálják, mert az elmélet és tapasztalatszerzés együttese hiányzik az ilyen típusú tanulásból, továbbá azért, mert a tanulók fizikai elkülönülése miatt az a szociális aktivitás hiányzik, nincs lehetőség arra sem, hogy az oktató esetleg karizmatikus személyiséggel magával ragadja és motiválja, további témákban való elmélyülésre ösztönözze hallgatóit.

Ugyanakkor elmondhatjuk azt is, hogy a vizsgált korosztályban (felnőttek és fiatal felnőttek) már a tanulásnak kevésbé fontos részét képezi és jelenti a szociális aktivitás, a tanulók tudatosan felméri a lehetőségeiket, ismerik a célhoz vezető utat, így a közös tapasztalatszerzés helyét átveszi a céltudatos, elmélyült önképzés.

Mivel a cél éppen az önálló, saját időbeosztással megvalósítandó tanulási folyamat, felkészülés a vizsgára, ezért a vizsgált területeken a tanuló által irányított e-learning és a segített (facilitated) e-learning egységét szeretnénk megvalósítani. A hallgatóknak az online anyagok tanulmányozása során nem kell kapcsolatot tartaniuk az oktatóval, számukra elégséges a tananyag. Ennek azonban egy komplett oktatócsomagnak kell lennie, amely útmutatást, magyarázatot is tartalmaz, hiszen a hallgató nincs élő kapcsolatban sem az oktatóval, sem más hallgatókkal. Ugyanakkor eddig is volt lehetőség a tutorral való kapcsolatfelvétellel, ezt megtehető telefonon, e-mailben, tehát minden hallgatóval külön is kapcsolatban lehetett.

Az ILIAS-rendszerben való tanulási és vizsgáztatási felületen természetesen a kapcsolattartást is megvalósítjuk. A tervezett próbavizsgák alkalmával a facilitátor (tutor) osztályoz, kiértékel, segít a problémák megoldásában. Ez költséghatékonyság szempontjából is előnyös lesz, hiszen nincs szükség az anyagok terjesztésére, nem kell a tutornak a vizsgákra utaznia. Az anyagokat könnyen lehet frissíteni, az ezekből származó költségek is kiküszöbölhetők. Hangsúlyozni kell azt az előnyt is, hogy a változás azonnal megjelenik, és azonnal eljut minden résztvevőhöz. További előkészítés után lehetővé kívánjuk tenni, hogy személyre szabottá váljon a tanulás. Végül, de nagyon is fontos szerepe lesz abban, hogy a képzésről, a vizsgákról az adatok, a jelentések azonnal elérhetőek legyenek az adatbázisban.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Forgó Sándor – Hauser Zoltán – Kis-Tóth Lajos (2003): E-learning kurzusok és a minőségbiztosítás kérdései. Agria Media Konferencia Kiadvány, 2002, Eger.
- Geist Éva – Kaszai Pál – Nagy Zoltán (2005): Az e-learning. In Hutter Ottó – Magyar Gábor – Mlinarics József (szerk.): E-learning, 2005. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 16–19.
- Haig Zsolt – Várhegyi István – Kovács László (2005): Információs Műveletek: Információs korszak hadügyi forradalma és információs rendszerei. ZMNE, Budapest.
- Kende György – Seres György (2005): Haditechnikai kutatás-fejlesztés, multimédiás egyetemi tananyag.
- Koreny Ágnes (1999): e-Európa. Információs társadalom mindenkinek. Tudományos és Műszaki Tájékoztatás, 11-12. sz.
- Négyesi Imre (2005): A távoktatás helye és szerepe a felnőttoktatásban a katonai képzés tükrében. In: Vezetés- és Szervezéstudomány, 1. szám, 151-164.
- Sipos Géza (1995): Távoktatás a hadseregben. Új Honvédségi Szemle.
- Tóth Zsolt (1997): Az üzleti alapon fejlődő e-learning korlátai. Új Pedagógiai Szemle. 57. évfolyam 3-4. sz. 200-207.
- Kulcsár Zsolt (2008): Az integrált e-learning felé.
<http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf> (Letöltés: 2014. november 3.)

17/2003. (HK 7.) KÁT_HVKF együttes intézkedése a hivatásos és szerződéses katonák át és továbbképzésének megszervezéséről és végrehajtásáról.

ABSTRACT

National Defence Knowledge is taught in higher education as an optional, one-semester subject within the framework of a course of e-learning methods. The satisfaction and the achieved results of the students studying Defence Basics, which has been taught since 2007, are regularly measured. The course material can be read online or downloaded, the textbook, the workbook and additional materials are also available online to help the students be informed and prepared for the exam. The students are able to turn with their questions to a mentor who is working as a co-worker of the Faculty of Military Sciences and Officer Training and can provide the students with additional materials.

The course for staff officers serves the purposes of further training of the professional military officers at the University of Public Service. Its students are lieutenants, captains who have been commanded from various air force and ground troops to the university by their commandants. In our world of continuous change, there is a need for well-trained staff officers who have not been qualified in the traditional, command line, who are able to summarize and analyse information prior to command decision both in real and virtual environments. Their preparation is helped by the materials stored in Ilias Learning Management System.

We used online questionnaire method while examining the attitudes and expectations of the students in higher education in connection with e-learning and national defence education, the knowledge of military profession and whether these expectations were met, as well as the computer using habits of the participants of the staff officer training course and the use of Ilias System, operating at the university, in training and exam preparation.

The results show that we have to extend the online preparation material further, and during the process of education, we also have to teach the students of both training programmes how to use the learning management system and take an examination this way.

Hideg Gabriella

A FAIR PLAY JELENTÉSTARTALMA KENYAI ÉS MAGYAR MINTA ALAPJÁN

SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Coakley és Stevenson (1975) szerint hosszú évek óta ott van a köztudatban az elmélet, amely szerint a sport pozitív hatással van a testi, érzelmi és szociális fejlődésre. Noha a sport jellemfejlesztő hatásában való hit beépült a köztudatba, néhány kutató megkérdőjelezte ezt, azzal érvelve, hogy a sport bizonyos esetekben antiszociális magatartásformákhoz is vezethet. (Coakley, 1982, Stevenson, 1975). Gyakorlati szempontból megközelítve, attól hogy egy diák részt vesz a testnevelés órákon és aktívan vesz részt rajta (végrehajtja a feladatokat) nem jelenti azt, hogy a sport által közvetített értékeket el tudja sajátítani. Ez nagyban függ a pedagógustól és a pedagógiai módszertől is. Például ha egy testnevelő tanár labdát ad a gyerekeknek, hogy „focizzanak” azzal testi fejlődésüket némiképp elősegíti, de ha a játékot nem állítja meg rendszeresen és hívja fel a figyelmet egy-egy szabályra, jellemet formáló cselekedetre a gyermekek erkölcsi-, érzelmi-, szociális fejlődése, mely a sport által is előmozdítható lenne, elmarad.

Azok a tanulmányok, melyek a sport társadalmi-, erkölcsi nevelő hatásait vizsgálják javarészt két jól elkülönülő elméleti nézőpontra alapulnak. Egyfelől a társadalmi tanulás elmélete (Bandura, 1977) úgy véli, hogy az erkölcsi magatartás társadalmilag meghatározott, és az adott személy cselekedeteinek morálissági foka a személy korábbi tanulási tapasztalataitól függ. Bandura (1977) kihangsúlyozza még a példaállítást és a megerősítést, mint tanulási eszközöket a tanulási folyamat végeredményéhez.

Másfelől a strukturális fejlődési elmélet (Haan, 1977; Haan- Aerts- Cooper, 1985; Kohlberg, 1984) az erkölcsös gondolkodásra koncentrálna. Kohlberg megalkotott egy modellt, mely az erkölcsi fejlődés három szintjét írja le. (Kohlberg, L. 1984.) Telama (1999) leírja a különbséget egy sportpéldán át: a legalacsonyabb szinten a sportoló csak azért tartja be a szabályokat, hogy ne büntesse meg a bírót, míg a legmagasabb szinten a sportoló nem hajlandó senkiben kárt tenni, még akkor, sem ha az edzője kéri, és a bírót hagyja, mert elvi alapon helytelennek tartja (Telama, 1999).

A társadalmi tanulásból eredő stratégiák alkalmazzák többek között a tanári példamutatást, a helyes magatartás tanár általi definiálását, szóbeli dicséretet és visszacsatolást, önmegfigyelést, a helytelen viselkedés írásbeli feljegyzését, célkitűzést és jutalmazást. A viselkedés változásai az utánpótlás miatt történnek, tudva, mi az, ami elfogadható, és a

társadalmi elfogadottság iránti vágy miatt is. Ezeket a stratégiákat sikerrel alkalmazták a sportszerű viselkedés javítására (Giebing-McKenzie, 1985) és a diákok vezetési és egyéni konfliktuskezelő képességeinek fejlesztésére is (Sharpe et al. 1995).

A strukturális fejlődésen alapuló stratégiák a diákokat morális dilemmák elé állítják, párbeszédet kezdeményeznek, felismertetik az erkölcsi egyensúlyokat és a problémamegoldó készséget célozzák meg. Mikor a diákok az előbbi körülmények közé kerülnek, gondolati konfliktusok alakulnak ki bennük. Ezek a konfliktusok erkölcsi gondolkodásuk átalakulása által oldódnak meg, mely egy magasabb szintre lép, ezáltal magatartásbeli változások várhatók. Ezeket a módszereket sikeresen használták morális gondolkodás és az ítélőképesség javítására (Bredemeier et al. 1986; Gibbons és Ebbeck, 1997; Gibbons et al. 1995; Romance et al., 1986) és a sportszerűség javítására (Wandzilak et al., 1988).

Bredemeier és mtsi (1986) összehasonlították a két megközelítés hatékonyságát, és eredményeik azt mutatták, hogy mindkettő egyformán hatékony az erkölcsi fejlesztés terén. Wandzilak és mtsi (1988) mindkét megközelítésen alapuló módszereket alkalmaztak, és eredményeik szerint mindkettő alkalmas az erkölcsi érvelési képességek fejlesztésére, egymástól függetlenül alkalmazva. Később Gibbons és mtsi (1995) valamint Gibbons és Ebbeck (1997) mindkét elméleten alapuló stratégiát alkalmazott a „Fair Play for Kids” nevű intervenció programban. Az 1995-ös tanulmány a strukturális fejlődésen alapuló módszerekre koncentrált, míg a későbbi a két módszer hatékonyságát vette össze. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy mindkét megközelítés hatékony eszköze az erkölcsi fejlesztésnek sport- és testnevelési környezetben. Romance és mtsi (1986) szerint „e módszerek kombinációja maximalizálhatná az erkölcsi fejlődést”. Ebből következik, hogy mindkét megközelítésen alapuló stratégiák kombinációja hatékony eszköze az oktatási környezetben való moralitásfejlesztésnek, ahogy azt korábbi kutatási eredmények is igazolják (Wandzilak és mtsi, 1988; DeBusk és Hellison, 1989).

Butcher és Schneider (2001) szerint „a fair play tanítása a játék tiszteleteként növeli a belső motivációt, és a belső motiváció tanítása javítja a fair play-t”, de nem áll rendelkezésre elég kutatási eredmény ezen elmélet alátámasztására.

Egy kapcsolódó tanulmányban Hassandra, Goudas és Hatzigeorgiadis (2003) arra jutott, hogy a belső motiváció kapcsolatban állt a diák által mutatott fair play magatartással. Az alacsonyabb belső motivációjú diákok gyakrabban mutattak társadalmilag nem elfogadott viselkedést a testnevelésórákon. Ezáltal a belső motiváció egy, a sporttal kapcsolatos társadalmi-erkölcsi viselkedés javítását célzó intervenció program értékelésének egy újabb pontja lehet.

CÉLKITŰZÉS, HIPOTÉZIS, VIZSGÁLATI MÓDSZER

Hosszabb távú célkitűzésemnek, mely az öt földrészre terjed ki, Kenya és Magyarország volt az első két állomása.

Kutatási kérdésem, hogy a fair play képvisel olyan értékrendet, amelyet a föld öt kontinensén egyformán értelmeznek és értékelnek?

Hipotézisem: függetlenül attól, hogy milyen társadalmi, gazdasági illetve szocio-kulturális környezetben élnek diákok azonos értékítélettel rendelkeznek, és azonos jelentéstartalmat tulajdonítanak a fair playnek.

Jelen, és a jövőben folytatódó vizsgálataim célja, bizonyítani, hogy a sport, a hozzá tartozó etikai normáival – függetlenül adott nemzet földrajzi-, társadalmi-, és politikai berendezkedésétől – olyan értékrendet képvisel a fair play eszmerendszerével, amely „közös nyelvként” szolgálva hozzájárul a nemzetek közösségének erősítéséhez, valamint jelentős szerepet kell, hogy kapjon a gyermekek szemléletformálásában, nevelésében.

Vizsgálati módszereim közé sorolható a nemzetközi szakirodalom feldolgozása, statisztikai adatok értékelése, valamint kutatásom szerves részét képezi egy kérdőíves vizsgálat, melynek mintavételi eljárása véletlen kiválasztáson alapul, 11 általános iskola (9 kenyai, 2 magyarországi általános iskola) 98 tanulója (50 kenyai és 48 magyar diák) töltötte ki a kérdőívet.

Kérdőívem alapját Papp Gábor (Papp Gábor 1986) hasonló témában folytatott kérdőíves vizsgálata adta, melyet saját kutatásomhoz átalakítottam.

A kérdőív 17 kérdést tartalmaz, 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 összesítettem.

Az adatfeldolgozás Microsoft Office Excel táblázatkezelő és IBM SPSS statisztikai programmal történt.

TÖRTÉNELMI, OKTATÁSPOLITIKAI HÁTTÉR

Ahhoz, hogy világosan lássuk, és átfogóbb képet kapjunk az általam készített kérdőíves vizsgálat eredményeiről, a célcsoport felkészültségéről, kvalitásairól, fontosnak tartom Kenya oktatástörténetének, illetve oktatási rendszerének az áttekintését. Ez egyben arra is rávilágít, hogy a diákok milyen társadalmi, gazdasági illetve szocio-kulturális környezetből származnak.

Kenya oktatási rendszere a szakirodalom alapján három nagy egymást átfedő szakaszra osztható, ezek a hagyományos, a misszionárius és a kormányzati (állami) oktatási szakasz.

A hagyományos oktatási rendszer nem a formális ma is megszokott négy fal között zajló oktatásról szólt.

Mivel Kenyában eredetileg több mint 40 törzs élt, így az oktatási feladatok is a törzsi társadalmon belül valósult meg. Ez az oktatási forma sikeresnek volt mondható, mert rengeteg gyakorlati tapasztalattal és tudással gazdagodtak gyerekek, mely segítette a törzsek fennmaradását. Azonban mindez csak a törzsi kultúrában, társadalomban volt hasznos.

Az idő múlásával a beáramló telepések és a nyugati vállalkozások megjelenésével ez a társadalmi forma kihalóban volt. Új típusú oktatás vált szükségessé, hogy a társadalom tagjai hasznos részét tudják képezni ennek a gyorsan változó világnak.

Ekkor érkeztek meg a misszionáriusok is (1800 körül) és vállaltak jelentős szerepet Kenya oktatási rendszerének kialakításában. Mondhatni ők rakták le az oktatás alapköveit.

1910-ben 35 ilyen misszionáriusok által alapított iskola volt Kenyában. Természetes módon ezekben az iskolákban nagy hangsúlyt fektettek az egyházi tanok hirdetésére is. Ez azonban a törzsi kultúrák hiedelmeivel nem minden esetben fértek össze, ennek következményeként még több diák maradt ki az oktatási rendszerből.

Mindezzel egy időben a faji különbségek is megjelentek az oktatási rendszerben.

1909-ben külön oktatási rendszert alakítottak ki az Afrikában élő Európaiaknak, Ázsiaiaknak és Afrikaiaknak. Az afrikai gyerekek nem járhattak ugyanabba az iskolába, mint az úgynevezett „fehér telepesek” gyermekei és természetesen nem is részesültek egyforma minőségű és színvonalú oktatásban sem.

Ebben az időszakban a kiadások tekintetében elmondható, hogy egy európai diákra ötször több volt a költés, mint egy afrikai diákra, és ha ezt az arányt az egész népességre vetítjük, az egyenlőtlenség még élesebb, még nagyobb.

A függetlenség elnyerése után 1963-ban a Kenyatta kormány több kísérletet is tett arra, hogy az oktatási rendszert sújtó általános problémákkal fogalalkozzon.

A cél az volt, hogy a gyarmati rendszerből rájuk marad, keresztény missziók evangélikus aktivitását megakadályozzák az iskolai életben. Tehát a misszionáriusok és iskoláik szerepét egyre inkább korlátozták és a kormányzati-állami szerepet erősítették az oktatás területén, mindezzel a területi és faji különbségeket csökkentették.

Mivel az oktatás minősége nagymértékben függ a tanárok felkészültségének színvonalától, fontos feladat volt biztosítani a tanárok megfelelő elosztását az egész országban. Kiemelt fontossággal bírt volna, hogy a legjobban felkészült pedagógusok olyan területre kerüljenek, ahol az oktatás helyzete válságos. De ez a gyakorlatban nem valósult meg, mert a legjobban képzett tanárokat az ország azon régióiba, iskolába küldték tanítani, ahol a „fehér telepesek” gyermekei tanultak.

Fontosnak tartom kiemelni még az oktatási rendszer szerkezetének változásait is

Az úgynevezett régi rendszer az 1963-as gyarmati felszabadulás után alakult ki, a brit oktatási szerkezet mintájára. 7 év alapfokú oktatásra épült 4 év alsó majd 2 év felső középfokú oktatás, az egyetemi képzés pedig 3 éves volt.

A kenyai oktatásban nagy hangsúlyt kap a gyakorlati tárgyak oktatása ez főleg a társadalmi berendezkedésre vezethető vissza, hiszen gazdasági életében túlsúlyban lévő természetes gazdálkodás megköveteli a fiatalok kézügyességét, szakmai hozzáértését.

1985-ben indult a ma is érvényben lévő rendszer, ami az amerikai mintát követi. 8 év általános iskolai oktatásra 4 év középfokú oktatás épül és az egyetemi képzés 4 évet tesz ki. Hangsúlyt fektettek a matematikára, az angol nyelvre, és különböző szakmai tárgyakra.

Ennek az oktatási rendszernek a célja volt, hogy akik nem folytatják a középfokú oktatást is megfelelően felkészültséggel, rendelkezzenek.

Összességében elmondható, hogy annak ellenére, hogy a gyarmati felszabadulás után a kenyai kormányzat oktatási beruházásokra fordított tényleges és százalékos kiadási is nőttek, és többet különítettek el az állami költségvetésből az oktatásra, nem sikerült megoldani az országon belüli egyenlőtlenség helyzetét. Továbbra is nagy eltérések

mutatkoznak regionális szinten abban, hogy ki milyen minőségű oktatáshoz férhet hozzá az általános iskolai oktatás keretien belül (Sheffield, 1971, Alwy és Scheck, 2004).

EREDMÉNYEK

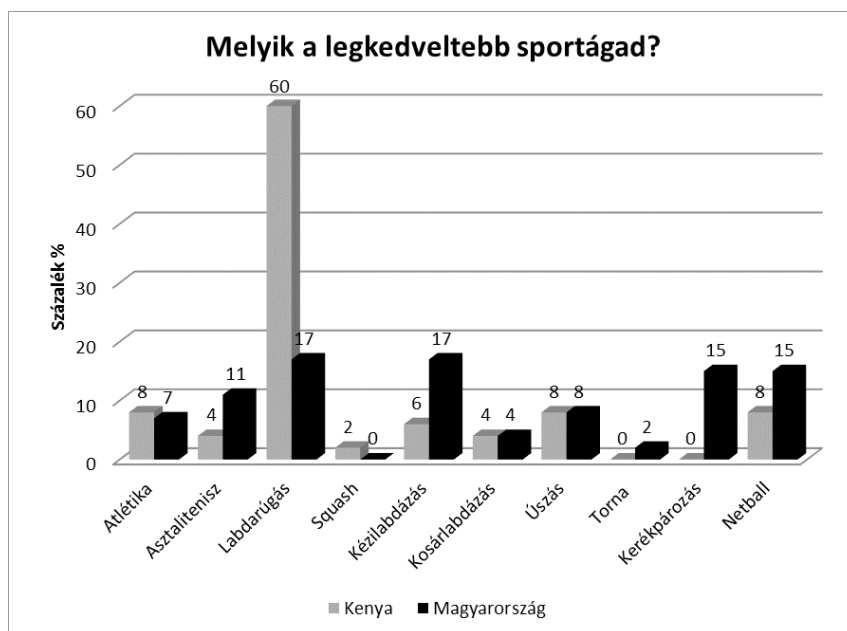
Kérdőíves vizsgálatomban 11 általános iskola (9 kenyai, 2 magyarországi általános iskola) 98 tanulója (50 kenyai és 48 magyar diák) vett részt.

A kérdések kiterjedtek a fair play jelentés tartalmára, a sport iránti érdeklődésre, ezen kívül a különböző versenyszituációkban történő reagálások, cselekedetek megítélésére is. Mindenek előtt fontosnak tartottam tisztázni, hogy milyen a diákok sporthoz való hozzáállása.

A kenyai diákok 98% százalékát, míg a magyar diákok 96%-át érdekli a sport. Ahogy azt az 1. ábra is mutatja az általuk favorizált sportok között szerepel a labdarúgás. Ebben szerepe lehet a közelmúltban, Afrikában rendezett labdarúgó világbajnokság is, mellyel a FIFA elérte célját népszerűbbé tette a sportágot ezen a kontinensen is. De az eredmény meg erősít korábbi kutatásokat miszerint, a labdarúgás a világ egyik legnépszerűbb sportága.

A legkedveltebb sportok között szerepel magyar szempontból a kézilabdázás. A kenyai diákok listáján a netball is előkelő helyet foglal el. A netball kenyai érdekessége, hogy ez a játék eredetileg a britektől származik és a gyarmatisítás révén került Kenyába és lett, mint az látható is, igen kedvelt sport.

1. ábra: Melyik a legkedveltebb sportágad?



A második kérdéskör, amit ki szeretnék emelni a példaképválasztáshoz kapcsolódik.

A megkérdezett kenyai gyerekek által megjelölt sportolók 62%-a labdarúgó, mely arány egybeesik az előzőekben bemutatott eredménnyel, miszerint a legkedveltebb sportág a labdarúgás.

Nem annyira a példakép személyére voltam kíváncsi sokkal inkább tartottam érdekesnek, hogy milyen tulajdonságok alapján választottak maguknak a diákok példaképet.

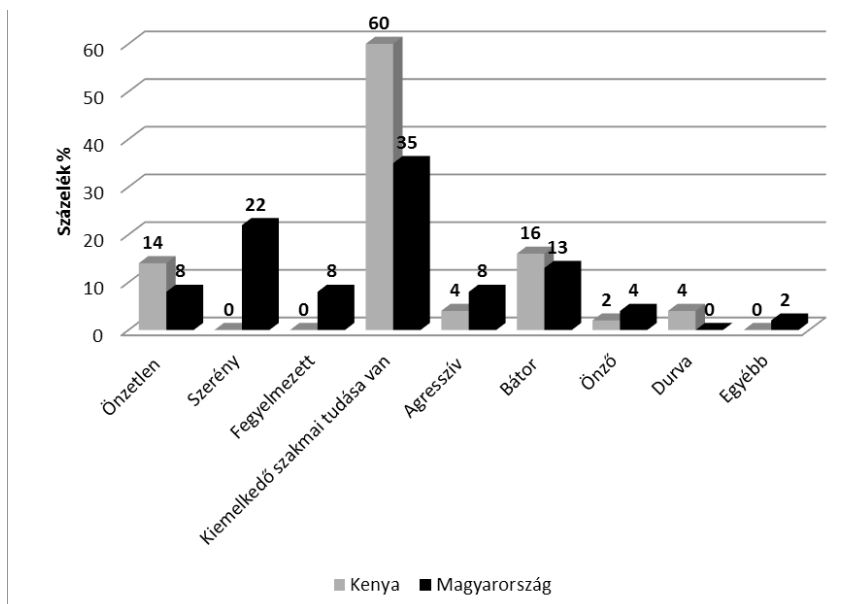
9 tulajdonság közül választhattak, melyben természetesen volt 4 pozitív és 4 negatív tulajdonság és egy egyéb kategória is.

Eredményként elmondható, hogy a kenyai diákok 60, a magyar diákok 35%-a kiemelkedő szakmai tudása miatt, 16 és 13%-uk bátorsága miatt tekint a sportolóra példaképként. A magyar diákok ezek mellett az első helyek egyikén említik a szerénységet is 22%-kal.

A pozitív eredmények mellett érdekesnek találtam a negatív jelzők megjelenését. A kenyai minta érdekessége, hogy a válaszadók azon 4%-a, akik az agresszivitást jelölték meg, sportoló példaképként C. Ronaldot nevezték meg.

A másik 4%-nak pedig, akik a durvaságot jelölték meg, ökölvívó példaképük van. Összességében jó eredménynek és dicséretesnek tartom, hogy a kenyai diákok 90 magyar diákok 86%-a pozitív tulajdonságok alapján választott példaképet, akikre felnézhetnek.

2. ábra: Milyen tulajdonságai alapján választottad élsportoló példaképedet?

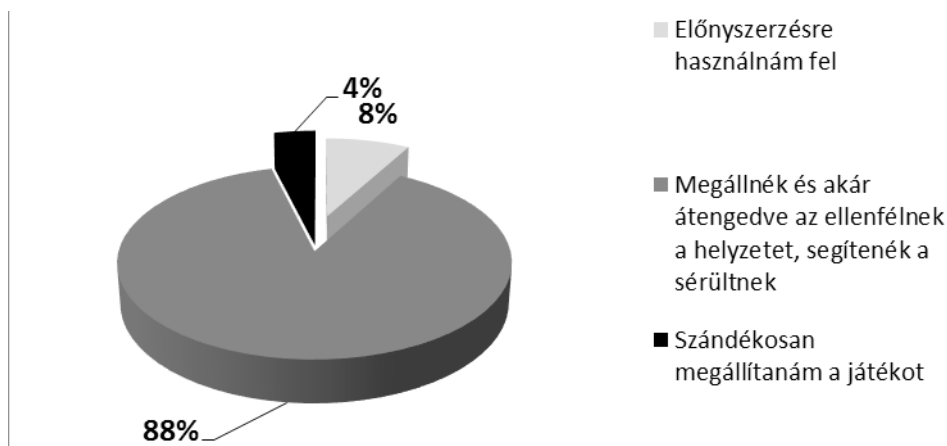


Következő kérdésem (3. ábra) azt hivatott mérni, hogy a diákok egy versenyszituációban hogyan cselekednének ellenfelük sérülése esetén.

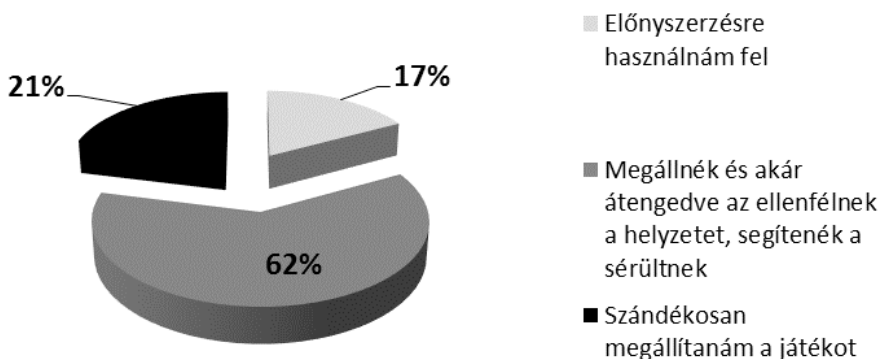
A kenyai válaszadók 88%-a megállna és akár átengedve az ellenfélnek a helyzetet, segítené a sérültnek, a magyar diákok 62%-a cselekedne ugyanígy, a kenyaiak 4, a magyar diákok 21%-a pedig szándékosan megállítaná a játékot tehát a diákok 92%-a a fair play szellemében cselekedne.

Ennél már árnyaltabb a kép, ha azt kérdezem, hogy mit tenne abban az esetben, ha egy csapatjáték során a társa jobb helyzetben van? A megkérdezett afrikai diákok 54% már mérlegelné a helyzetet és csak 34% adná át a labdát saját társának. Ezzel szemben a magyar gyerekek 60%-a átadná a labdát és 31% mérlegelne csak.

3. ábra: Ellenfeled sérülése esetén mit tennél? Kenyai diákok.



3. ábra: Ellenfeled sérülése esetén mit tennél? Magyar diákok.



Kutatásom egyik központi kérdése, hogy mit jelent a diákoknak a fair play? Itt 10 választási lehetőség adtam meg, mind pozitív, mind negatív jelzőket és a megkérdezett diákok a számukra 3 legfontosabbat jelölték meg.

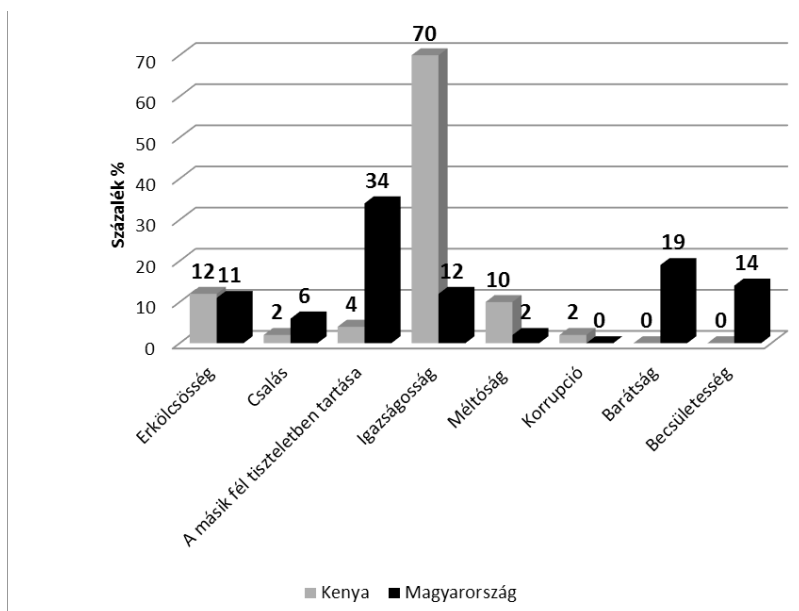
Látható, hogy az afrikai diákok többsége 70%-a az igazságosságot kapcsolja a fair playhez, de 12%-uk az erkölcsösséget 10%-uk pedig a méltóságot is e fogalomhoz köti.

Összességében elmondható, hogy a gyerekek 96%-a pozitív jelentést tartalommal bíró fogalomnak ítéli meg a fair playt. Azt gondolom, hogy a kapott válaszokból látható nagy igény van a gyerekekben az igazságosságra, mely a történelmi múltat ismerve nem is meglepő.

A magyar válaszadók ezzel szemben 3 másik tulajdonságot kapcsolnak a fogalomhoz. A másik fél tiszteletben tartását 34% választotta, amiről azt gondolom, hogy ha valakit nem tudunk tiszteletben tartani, akkor nem tudunk vele sem igazságosak lenni, és ezt tőle sem várhatjuk el. A barátságot 19%, a becsületességet 14%-ban jelölték a megkérdezett magyar diákok.

Szeretnék még kitérni a 2-2%-ra, akiknek ez a fogalom a csalást vagy korrupciót foglalja magába. Ennek kapcsán érdekesnek tartom megemlíteni, hogy a kenyai diákok 24%-a saját bevallása szerint elkövetne szabálytalanságot a győzelem elérése érdekében és 84%-uk szerint a sportban is jelen van a korrupció.

4. ábra: Mit jelent neked a Fair play



KÖVETKEZTETÉS

Mindezek tudatában elmondható, hogy annak ellenére, hogy egy fejlődő országról van szó, melynek oktatási rendszere és annak minősége igen alacsony szinten van, a gyerekek fel tudják mérni és ismereteik vannak egy- egy fogalomról, melyhez megfelelő jelentést tartalmat is tudnak kapcsolni.

Következtetésként elmondható még, hogy a diákok a fair play fogalmához pozitív tulajdonságokat kapcsolnak, sportoló példaképüket pozitív tulajdonságaik alapján választják, és egyes versenyszituációkban tudják mi a helyes, elvárt magatartásforma.

Egy újabb kérdés azonban azonnal felmerülhet, mégpedig az, hogy egy versenyszituációban valóban így viselkednének ezek a diákok?

Az öt földrészre tervezett kutatás ebből a szempontból egyoldalúnak mondható hiszen egy elvárt viselkedést mér, ennek gyakorlatban történő alkalmazására nem tér ki.

Jelen vizsgálat az első lépcsőfoknak tekinthető, mely segít a későbbi vizsgálatok módszereinek pontosításában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Alwy, A. – Scheck, S. (2004): Ethnic Inequalities in Education in Kenya, *International Education Journal* Vol 5., No 2, 2004.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Schields, D.L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in the summer sports camp: The implementation of theoretically -grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education* 15, 212-220.
- Coakley, J.J. (1982). *Sport in society* (2nd ed.). St. Louis: C.V. Mosby
- DeBusk M., Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Gibbons, S.L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Giebink, M.P., & Mckenzie, T.L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Haan, N. (1977). Coping and defending: Processes of self-environment organization. New York: Academic Press. In R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*. Macmillan, New York, 587-599.
- Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B.B. (1985). On moral grounds: The search for a practical morality. New York: New York University Press. In R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*. Macmillan, New York, 587-599.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, A. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- James R. Sheffield (1971): *Education in the Republic of Kenya*, Washington,

- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2: The psychology of moral development*. Harper & Row, San Francisco.
- Magotsiou, E., Goudas, M., & Hasandra, M. (2006). Validity and reliability of the Greek version of the Multisource Assessment of Social Competence Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 667-675
- Mary Hassandra, Marios Goudas, Antonis Hatzigeorgiadis, Yiannis Theodorakis (2007): A fair play intervention program in school Olympic education, *European Journal of Psychology of Education* 2007, Vol. XXII, n2, 99-114.
- Papp Gábor: *Etika tartalmú értékorientációk hatása iskolai tanulók sporttal kapcsolatos magatartására*, TF, Budapest, 1986.
- Romance, T.J., Weiss, M.R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Stevenson, C.L. (1975). Socialization effects of participation in sport: A critical review of the research. *Research Quarterly*, 46, 287-301.
- Telama, R. (1999). Moral development. *Psychology for physical educators*, 13, Champaign IL: Human Kinetics. 321-342.
- Wandzilak, T., Carroll, T., & Ansorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sports manlike behaviors, perceptions and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-23.

ABSTRACT

The XXI. century the sport and the sport results got into a new dimension.

It defines the present of a sport and his future rather continually, that how saleable, how much can be mediated.

The original values of the sport become dim rather continually, to get lost they show. The victory and the money were connected, for the money truth a fight weaves everything through, the unfair one brings it about devices (fraud, drug-taking) the spreading of his application, that not expresses himself in the sportsmen's behaviour merely.

Causes damages which cannot be turned back if this tendency continues longer on the one hand in the sport, on the other hand in the rising generation's ethical notion.

We may receive a clearer picture as the result of my research from that direction, that in a developing country which can be called exotic one differing from the Hungarian relations, how the rising generation's members are thinking about the sporting equipments between other political and social relations and from the systems of notion being attached to him.

MAGYARORSZÁGI ÉS ROMÁNIAI HALLGATÓK SPORTOLÁSI SZOKÁSAIT MEGHATÁROZÓ SZOCIO-KULTURÁLIS TÉNYEZŐK

BEVEZETÉS²⁸¹

Bár a társadalmi kommunikációban, a divatban és a nevelésben egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek az egészséges életmódra, a sportos, izmos, vékony külsőre és megnőtt az egészségtudatosság jelentősége,²⁸² mégis egyre kevesebben végeznek rendszeres testmozgást. A HÖÖK hallgatókra vonatkozó országos reprezentatív kutatása jól mutatja ezt: a hallgatók mintegy fele sportolt középiskolás korában, azonban ez az arány 37 százalékra csökkent az egyetemi/főiskolai tanulmányok megkezdésével (Pogátsa, 2012). A sportlétesítményeket is hagyják leromlani vagy bérbe adják őket, a tantervekből egyre inkább kiszorul a testnevelés, a versenysportra alig áldoznak. A korábbi sportolók egyre inkább eltávolodnak a sporttól, hiszen az egyetemen belül nincs lehetőség az élsport folytatására, a klubok időbeosztásával pedig nehezen lehet összeegyeztetni az egyetemi kötelezettségeket, vagy egyenesen képtelenség (Bács, 2011:21). Mindeközben ott áll szemünk előtt a kitűnő amerikai példa, ahol is a sport az egyetemi élet és kultúra része, az akadémiai színvonal mellett az egyetemi reprezentáció kiemelt színtere. Az akadémiai tudás átadása mellett az intézmények egyenrangú és kiemelkedő célja a testi nevelés különböző formáinak támogatása (Leopold 2008:48). Éppen ezért tűztük ki célul, hogy megvizsgáljuk: milyen társadalmi tényezők játszanak szerepet egy magyarországi és romániai határ menti terület, a Partium hallgatóinak sportolási szokásaiban, ugyanis ezek alapján megfelelő javaslatokat lehet megfogalmazni az intézmények sportéletének irányítói számára.

²⁸¹ A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú „Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program” című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

²⁸² Az egészségtudatossággal, s ennek részeként a sportolás jelentőségével kapcsolatban egyre több kormány- és médiakampánnyal, programmal találkozhatunk a különböző médiumokban.

A sportolás szerepének csökkenését több tényező is befolyásolta az elmúlt évtizedekben. A rekreációs, s mindenféle sporttal kapcsolatos szolgáltatásokat csak egy szűk társadalmi réteg képes és hajlandó igénybe venni, a többség megfelelő anyagiak, lehetőségek és motiváció hiányában nem tud ezekhez hozzáférni. A rendszerváltással bekövetkezett társadalmi változásoknak és polarizációs folyamatoknak köszönhetően a sportban mint társadalmi alrendszerben is tovább erősödtek a társadalmi csoportok közötti egyenlőtlenségek, melyeket önmagában a sport nem tud mérsékelni. A szűk felső- és felsőközéposztály tagjainak korlátlan lehetőségük van úgy, akkor és olyan formában sportolni, ahogy csak szeretnének, miközben a társadalom alsó rétegei (a magyar lakosság mintegy kétharmada) depriváltaknak tekinthetők az alapvető sportolási lehetőségeket tekintve (is) (Földesi Szabó, 2009b:148; 2010:52). A rendszerváltozás további következménye, hogy sem a szabadidő-, sem az iskolai, sem – a témánk szempontjából fontos – felsőoktatási sport sem tudott hasznot húzni a politikai, gazdasági változásokból, hanem épp ellenkezőleg, a rendszerváltás egyik valódi vesztese (Földesi Szabó 2009a: 140). A magyar sport a rendszerváltás óta keresi a helyét a társadalomban: a korábbi állami támogatás és bázisvállalati rendszer felbomlott, a finanszírozás az olimpiai sportágakra és a világversenyekre alapozott pontrendszerre korlátozódik; a klubok életben maradása esetleges, a helyi önkormányzatok lehetőségeitől, szándékaitól vagy éppen egy sportág iránt elhivatott, esetleg jó kapcsolati rendszerrel bíró embertől függ (Bács, 2011:21).

Egy kissé más képet kapunk, ha a felsőoktatási sport világot vizsgáljuk a társadalmi kirekesztődés szempontjából, ugyanis itt kevésbé jellemző ez, ezért nehéz is megragadni. A sportolási lehetőségek és infrastruktúra biztosítása helyi szinten valósul meg, s nagyban függ az egyetem sportért felelős menedzsmentjétől. Az egyetemisták/főiskolások esetében a nem sportolás, illetve a fizikai inaktivitás inkább az egyéni döntéseknek köszönhető, s talán épp az ilyen hozzáállást, attitűdöt a legnehezebb megváltoztatni. Ez azért is nagy probléma, mert egyrészt az egyetemisták/főiskolások viszonylag magasabb társadalmi státuszban vannak, vagy legalábbis lesznek mind a gazdasági, mind a kulturális tőkét tekintve, mint a fiatalok többsége (Földesi Szabó, 2010:50), másrészt a felsőoktatás biztosítja valószínűleg utoljára a rendszeres órai és órán kívüli sportolási lehetőségeket, mielőtt a munkaerő-piacra lépnek. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy a felsőoktatás expanziójával számos olyan hallgató is bekerül az egyetemekre/főiskolákra, akik alacsony társadalmi háttérrel jellemezhetők, és korábban nem volt lehetőségük sportolni. Az egyetemnek ilyen szempontból egyenlősítő hatása van (Fábi, 2002:164), hiszen számtalan lehetőséget biztosít a sportolásra megfizethető áron (ha a probléma gazdasági oldalát nézzük), s számos rendezvénnyel, programmal hívja fel a figyelmet a rendszeres testedzés fontosságára (ezzel csökkentve a kulturális hátrányokat).

Ezek alapján még súlyosabbá válik az a probléma, hogy a hallgatók szubjektív döntésük alapján nem élnek az egyetem által nyújtott lehetőségekkel. Távolmaradásuk ösztönösen kapcsolódik a fogyasztói társadalom sajátosságaival. Fogyasztási cikként, szolgáltatásként adódik el a sportolás, de még a sporteredmények, sőt a sportolók is. Ugyanakkor ez kétoldalú folyamat: a fogyasztó lehetőséget kap, hogy a kínálatból válasszon, és hogy ő döntse el, szeretné-e fogyasztani a sportot, a sportszolgáltatásokat vagy sem.

Az egyetemisták a modernizáció és individualizáció világában egyedül hozzák meg a döntést: *szeretnének-e* élni az egyetem nyújtotta sportolási lehetőségekkel, vagy sem. Másik oldalról pedig kérdés, hogy ezeket mindenki igénybe *tudja-e* venni, vagy sem.²⁸³

Mindezek a társadalmi tényezők indokoltta tesznek egy olyan vizsgálatot, amely a sportolás szerepére, helyére, jelentőségére irányul a hallgatók körében, és feltárja azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák a sportolási szokásokat, köztük azt is, hogy valaki egyáltalán sportol-e vagy sem. Tanulmányomban e problémák vizsgálatát tűztem ki célul egy sajátos ifjúsági réteg: a Partium felsőoktatási intézményeinek hallgatói körében.

ELMÉLETI HÁTTER

Bourdieu (1991) szerint az, hogy ki milyen formában tölti szabadidejét, s ezen belül mennyit és mit sportol, nagyban függ a társadalmi struktúrában elfoglalt pozíciótól. Merőben más ízléssel rendelkeznek a felsőosztálybeliek és a munkásosztály tagjai, s ez nemcsak az anyagi források eltérő mértékével magyarázható. A szabadidő-eltöltési szokásokat leginkább az adott társadalmi osztály habitusa határozza meg. Véleménye szerint a szabadidős és a sportolási szokásokat leginkább három tényező befolyásolja: maga a szabad idő (amely a gazdasági tőke egy átalakult formája: a nagyobb gazdasági tőke több szabad idővel jár együtt), a gazdasági tőke és a kulturális tőke. Attól függően, hogy melyik osztály milyen arányban van ezek birtokában, változnak a szabadidő-eltöltési és sportolási szokások. Ezen túlmenően a habitus nemcsak a szabadidő-eltöltési formákat befolyásolja, hanem egyben a társadalmi osztályok megkülönböztető jegye is, azaz meghatározza és erősíti az identitást. Például a felső osztályok ízlését nagyban jellemzik az olyan exkluzív tevékenységek, mint a vitorlázás, a golfozás, míg tipikusan középosztályi tevékenységek az olyan csapatjátékok, mint a kosárlabda, a kézilabda, ugyanakkor a testépítés, a birkózás és az ökölvívás jellemzően a munkásosztály körében a legelterjedtebb. Természetesen mindig vannak kivételek, nem lehet azt mondani, hogy bizonyos tevékenységeket csak kimondottan egy társadalmi réteg végezne.

A *Magyar Ifjúság 2012-es* adatfelvétel adatai szerint mintegy hat százalékkal csökkent 2004, és három százalékkal 2008 óta a kötelező testnevelés órán kívül sportoló fiatalok aránya (összesen a 15—29 évesek 35 százaléka nyilatkozott úgy, hogy sportol). Csökkent a sportoló lányok aránya is (34 százalékról 27 százalékra), ami továbbra is felhívja a figyelmet a nők sajátos sportolási problémáira. A sportolás tekintetében előnyben vannak a 15—19 éves, megyeszékhelyen élő fiúk, így a kor, a kisebb településtípusú lakóhely és a nem (ha lányról van szó) csökkenti a sportolási esélyeket.

A témánk szempontjából érintett korcsoport (20—24 évesek) körében már csak 34 százalék a sportolók aránya a fiatalabbak 44 százalékaival szemben. A társadalmi helyzet — mint korábban is — most is jelentősen meghatározza a sportolást: a diplomával rendelkezők és a jobb anyagi helyzetben lévők között van a legtöbb sportoló. A korábbi

²⁸³ Elsősorban azokra a lehetőségekre kell gondolni, amelyek fizetett szolgáltatásként vehetők igénybe.

vizsgálatokhoz hasonlóan a motivációk közül kiemelkedik az „edzett legyen” (61 százalék) és az „egészséges legyen” (48 százalék) motívum, s mintegy öt százalékkal nőtt azok aránya, akik a sport társas jellege miatt sportolnak (25 százalék). A sportolók szignifikánsan elégedettebbek külsejükkel, egészségi állapotukkal, közérzetükkel és edzettségi szintjükkel. E tényezők mindegyike hozzájárul jóllétükhöz (Csécsi et al., 2012:26-30, Perényi, 2013).

2006-ban a BME-n készült felmérés a hallgatók pályaválasztásáról, szociális helyzetéről és életmódjáról. Ebben azt láthatjuk, hogy 56,6 százalék hetente egyszer-kétszer sportol (ami nem igazán elegendő az egészség megőrzése szempontjából), naponta mindössze 18,8 százalék, több mint egyötödük havonta vagy ritkábban, illetve soha. A versenyszerűen sportolók aránya igen magas, 21,5 százalék. A legnépszerűbb sportágak a foci, a kerékpározás, a futás és az úszás (Fortuna et al., 2007:63).

Nagy Ágoston értekezésében a Debreceni Egyetem hallgatóinak sportoláshoz fűződő attitűdjeit, sportolási szokásait vizsgálta meg. Célkitűzése annak felderítése volt, hogyan tud egy felsőoktatási intézmény hozzájárulni egy régió társadalmi, gazdasági felemelkedéséhez a sport és a régióban élők életminőségének javítása által. Kutatási eredményei szerint inkább a költségtérítéses hallgatók költenek több pénzt sportolásra, és ők elégedetlenebbek az egyetem sportjával, kevésbé ismerik ennek versenysportját, ezért nagyon fontos az infrastrukturális fejlesztés. Leginkább az Általános Orvosi Kar és az Agrár- és Vidékfejlesztési Kar hallgatói elégedettek az egyetemi sport színvonalával, a nők inkább, mint a férfiak. A versenysportolók kevésbé elégedettek az egyetemi sporttal, mint amatőr társaik. A középiskolában és az egyetemen is sportoló hallgatók nincsenek megelégedve az egyetemi sport színvonalával. Azok az egyetemisták, akik több időt szánnak a sportolásra, általában kevesebbet sportoltak középiskolájukban. A megkérdezettek minél jelentősebbnek értékelték a középiskolai sporttevékenységet, annál rendszeresebben sportoltak a középiskolában, és ezzel egyenes arányban, az egyetemen is rendszeresebben sportolnak. Nagy Ágoston klaszteranalízis segítségével öt hallgatói csoportot különített el: az elsőben lévőknek fontos a sport, ezért nem testneveléssel, inkább más módon teljesítik a követelményeket, a másodikban lévő hallgatók a testnevelésórákkal teljesítik a féléveket, az egyetemi sportolással relatíve jobban elégedettek, s a sport átlagos szerepet tölt be életükben. A harmadik csoport tagjai számára a legfontosabb a sport, többségük versenysportoló, míg a negyedik csoport hallgatói az egyetemi sport színvonalával az átlagosnál jobban elégedettek, s jobban ismerik a Debreceni Egyetem Atlétikai Club (DEAC) teljesítményét, ugyanakkor a legjelentéktelenebb szerepet tölti be életükben a sportolás. Az ötödik csoport tagjai az egyetemi és középiskolai sport színvonalát átlagosnak ítélik meg, de kevésbé ismerik a sportéletet, és kevésbé jelentős a sportolás szerepe életükben. Az empirikus kutatás alapján a szerző összefüggéseket mutatott ki az egyetemi sport és az életminőség, az egészséges életmód, illetve a tanulmányi eredmények között (Nagy 2010). Nagy Ágoston (2010) és Manzselej (2005) is disszertációikban elemezéseik alapján azt a következtetést vonták le, hogy a hallgatók sportolási szokásai, s ennek részeként a rendszeres testmozgás hosszú távon népegészségügyi szempontból is releváns. A hallgatók sportolása, s igényei erősen kapcsolódnak

a szabadidősport aktuális trendjeihez, ezért az intézményeknek is ehhez kell igazítani sportkínálatukat annak érdekében, hogy minél több hallgató végezzen rendszeres testmozgást.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZEREK

Kutatásunkban arra keresem a választ, hogy a hallgatók szocio-kulturális háttere befolyásolja-e sportolási szokásaikat. Vajon érvényesül-e a magyar fiatalokra jellemző trend a magyarországi és a romániai hallgatók esetében is, mely szerint a jobb társadalmi körülmények hozzájárulnak a sportoláshoz, míg a hátrányos helyzetben lévő fiatalok esetében kisebb az esély arra, hogy rendszeresen sportoljanak. Fontos kérdés, hogy amennyiben van kapcsolat a sportolási szokások és a hallgatók társadalmi háttere között, mely tényezőknek van befolyásoló ereje.

Az elemzéshez a HERD²⁸⁴ kutatás kérdőíves felméréséből származó adatbázist használtuk fel. Kutatásunk célcsoportját a következő évfolyamok nappali tagozatos, állami és költségtérítéses hallgatói alkották: BA/BSc képzések 1. és 3. évfolyamai, MA/MSc képzések 1. évfolyamai, valamint az osztatlan képzések 1. és 4. évfolyamai. A kérdőívet kérdezőbiztos jelenlétében 2012 márciusa és júniusa között töltötték ki a hallgatók a következő intézményekben: Debreceni Egyetem, Nagyváradai Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradai Emmanuel Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Debreceni Református Hittudományi Egyetem Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolai Kar, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar, a Babeş—Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata. A teljes minta 2728 fő volt. Az ukrán mintát, kis száma és torzító hatása miatt, kihagytuk az elemzésből, így a minta végső elemszáma 2619 fő. A minta karonkénti reprezentativitását súlyozással biztosítottuk.

A sportoló csoportok létrehozásához a következő, sportolásra vonatkozó kérdések szolgálnak alapul: a sportolás gyakorisága, a sportolás iránti attitűd mint motivációs tényező és a sportolás formája (szabadidős vagy versenysport, a sportolás intézményi formája). A válaszokat magas mérési szintűvé kódoltuk, és klaszteranalízis segítségével csoportokat alkottunk. A társadalmi hátteret a gazdasági és kulturális tőke mértékével mértük: a család anyagi helyzetének szubjektív megítélése,²⁸⁵ különböző javak léte vagy hiánya (objektív anyagi helyzet),²⁸⁶ illetve a szülők iskolai végzettsége, a településtípus,

²⁸⁴ *Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HURO/0901/253/2.2.2.) című kutatási projekt (2011–2012). A kutatás vezetője: Kozma Tamás.

²⁸⁵ A szubjektív anyagi helyzet vizsgálatához megkértük a válaszadókat, hogy egy tízfokú skálán jelöljék meg családjuk anyagi helyzetét az országban élő más családokhoz viszonyítva.

²⁸⁶ Az objektív anyagi helyzet vizsgálatához egy indexet készítettem azokból a javakból, amelyekkel rendelkezik a válaszadó családja. A következő javak birtoklására kérdeztünk rá: 1. saját lakás, családi ház, 2. nyaraló, hobbitelkek, 3. plazma TV, LCD TV, 4. asztali számítógép vagy laptop otthoni internet hozzáféréssel, 5. táblagép, e-book olvasó, 6. mobil-internet (telefonon vagy táblagépen),

ahonnan érkeznek. A társadalmi háttérváltozók hatását a sportolás formáira chi-négyzet próbával és varianciaelemzéssel vizsgáltuk meg.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A hallgatók többsége (26,2 százalék) hetente egyszer–kétszer sportol, kb. 17 százalék ennél is gyakrabban. Azonban a hallgatók majd egynegyede (24,8 százalék) soha vagy évente csak egyszer–kétszer sportol. Havonta többször a hallgatók 19,3, egyszer–kétszer pedig 12,8 százaléka végez valamilyen testedzést. A válaszadók többsége az egészség megőrzése és a szellemi felfrissülés céljából sportol (94,4 és 84,1 százalék), de hasonlóan fontos számukra a kívánt külső elérése (92,2 százalék), illetve a stressz leküzdése (78,9 százalék) is. A hallgatók 74,8 százaléka a sportolás közben szerzett élmények, öröm miatt sportol. Kevésbé fontos azonban a sportközösség, a versenyzés és a győzelem, ugyanis ezekben az esetekben a válaszadók kevesebb mint fele, negyede (43,9, 24 és 29,9 százalék) válaszolt igennel. (Kovács, 2013).

A változók redukálása érdekében faktorelemzésnek vetettük alá a sportolás szerepét, fontosságát vizsgáló kérdésekre adott válaszokat.²⁸⁷ Az elemzés eredményeképpen a változók három faktorba rendeződtek, melyeket a következőképpen neveztünk el: *1. élményközpontú, szellemi felfrissülés-orientációjú, 2. versenyközpontú-közösségi típusú és 3. egészségmegőrző attitűd.* Az első faktorban a stressz leküzdése, a szellemi felfrissülés és az élményszerzés játszik szerepet, a másodikban a győzelem, a versenyzés és a közösség fontossága, míg a harmadikban az egészség megőrzése és a kívánt külső elérése.

A sport iránti attitűdökben, motivációkban is igazolódott, hogy a férfiak számára fontosabb a versenyzés, a győzelem, melyek alapvetően maszkulin jellemzőknek tekinthetők, de a sportolás egészségmegőrző, közösségi funkciója is fontosabb a számukra, mint a nők számára. Emellett még szignifikáns különbséget láthatunk az országok között is: a magyarországi hallgatóknak inkább fontos a sportolás közösségi, rekreációs jellege, míg a romániaiaknak a versenyzés, a győzelem átélése fontosabb motivációs tényező. Ez utóbbi egyébként szintén nagyobb jelentőséggel bír a jobb szubjektív és objektív anyagi helyzetben lévő hallgatóknak (1. táblázat).

7. mosogatógép, 8. klíma, 9. egy csendes hely, ahol felkészülhetsz az órákra, 10. személyautó, 11. okostelefon.

²⁸⁷ A faktorokat a „*Miért fontos számodra a sport?*” kérdés változói alkották: 1. fitt és egészséges legyen; 2. jól nézzon ki; 3. szellemileg felfrissüljön; 4. a stressz leküzdése végett; 5. örömet okoz; 6. a sporttársak, közösség miatt; 7. versenyeken megmérethesse magát; 8. a győzelem miatt; 9. egyéb (0-nem, 1-igen).

1. táblázat: A sport iránti attitűdök átlagpontszáma a társadalmi háttérváltozók mentén a hallgatók körében (0-100 pont):

| | | Élményközpontú, szellemi felfrissülés- orientációjú attitűd | Versenyköz- pontú-közös- ségi típusú attitűd | Egészség- megőrző attitűd | N |
|--|----------------------|---|---|---------------------------------|------|
| Nem | Férfi | 72,9* | 45,1* | 82,2* | 2435 |
| | Nő | 70,4* | 23,6* | 77,3* | |
| Ország | Románia | 68,2* | 37,7* | 79,9 | 2486 |
| | Magyarország | 74,1* | 24,5* | 81 | |
| Szülők iskolai végzettsége | 11 osztály alatt | 70,1 | 30,6 | 80 | 2367 |
| | 12-13 osztály | 70,6 | 29,8 | 80,3 | |
| | 14 osztály vagy több | 72,8 | 32,2 | 81,1 | |
| Állandó lakóhely településtípusa 14 éves korban | Város | 71 | 30,9 | 80,2 | 2436 |
| | Vidék | 71,8 | 31,4 | 81,4 | |
| Szubjektív anyagi helyzet az országban élő más családokhoz viszonyítva | Átlag alatt | 70,4 | 28,9* | 80,1 | 2420 |
| | Átlag felett | 72,1 | 33,2* | 80,7 | |
| Objektív anyagi helyzet | Átlag alatt | 72,4 | 24,8* | 80,1 | 1596 |
| | Átlag felett | 73,7 | 28,7* | 80,5 | |

Chi-négyzet próba, * $p \leq 0,05$

Forrás: HERD 2012

Klaszteranalízissel négy sportolói típust különítettünk el a sportolás iránti attitűdök, a sportolás gyakorisága és a versenysport változók bevonásával. Ezek a következők: 1. *élménykereső verseny-*, 2. *rendszeres, rekreációs szabadidő-*, 3. *alkalmi, társak kedvéért*, s 4. *nem sportolók*.

Az első csoportba kerültek azok a hallgatók, akik számára minden testmozgási forma fontos, leggyakrabban sportolnak, s leginkább jellemző rájuk a versenysport. Ez látszik többek között abban is, hogy a versenyzői sportattitűd a számukra a legkiemelkedőbb fontosságú, ezért tekintjük őket versenysportolóknak. A második csoport a legnépesebb

(hallgatók majdnem fele tartozik ide). Ők azok, akik szabadidős tevékenységként sportolnak, leginkább a fizikai és mentális egészségük megőrzéséért, a sportolás közben átélt élmények hatására. Viszonylag rendszeresen végeznek fizikai aktivitást: kb. hetente egyszer-kétszer. A harmadik, alkalmi, társak kedvéért sportoló hallgatók is fontosnak tartják a sportolás egészségvédő hatását, s örömforrást is jelent a számukra, amit leginkább a társakkal sporttevékenység közben átélt közös élmények határoznak meg (ugyanis a versenyközpontú-közösségi típusú sportattitűd a számukra is igen csak fontos), de ennek ellenére csak viszonylag ritkán, havi néhány alkalommal sportolnak. Ezért is feltételezhető, hogy nem versenysportolókról van szó. A második sportattitűd jelentősége a számukra ennek közösségi jellegével magyarázható, semmint a versenyzés, győzelem fontosságával. A negyedik csoport tagjai bár szintén jelentőséget tulajdonítanak a sportolás egészségre gyakorolt jótékony hatásának, de nem jelent a számukra élményt, s a szellemi felfrissülés sem motiválja őket arra, hogy sportoljanak, ami abban is látszik, hogy szinte soha nem végzik ezt a tevékenységet. Ők tehát a nem sportolók, s a hallgatók mintegy egyharmada tartozik ebbe a csoportba (2. táblázat).

2. táblázat: A sportolási szokások mentén kialakított klaszterek (klaszterközepontok) (N=2619). Forrás: HERD 2012

| | Élménykereső versenysporto- lók (16,5%) | Rendszeres rekreációs, szabadidő- sportolók (43,8%) | Alkalmi, társak kedvéért sportolók (11,2%) | Nem sporto- lók (28,4%) |
|---|--|--|---|--|
| Élményközpontú, szelle- mi felfrissülés-orientáció- jú sportattitűd (0-100) | 83 | 77 | 81 | 47 |
| Versenyközpontú-közös- ségi típusú sportattitűd (0-100) | 81 | 14 | 69 | 11 |
| Egészségmegőrző sportat- titűd (0-100) | 83 | 83 | 83 | 71 |
| A sportolás gyakorisága (0-100) | 83 | 75 | 24 | 18 |
| Versenysportoló (1 igen, 0 nem) | ,17 | ,02 | ,06 | ,01 |
| N | 432 | 1148 | 294 | 745 |

A továbbiakban a sportolási szokások klasztereinek és a különböző szocio-kulturális háttérváltozók kapcsolatát vizsgáljuk meg kétváltozós összefüggések bemutatásával. Azt néztük meg, hogy milyen arányban vannak hallgatók a különböző sportolási klaszterekben országonként, évfolyamonként, nemenként, településtípusonként, milyen különbségeket találunk az egyes csoportok között az objektív és szubjektív anyagi helyzet,

és iskolai végzettsége mentén. A lakóhely változóján kívül minden tényezőben szignifikáns különbségeket találtunk.

Ha évfolyamonként vizsgáljuk a hallgatók arányát az egyes sportolótípusokban, akkor a második évfolyamon láthatunk egy töréspontot. Itt eltérő tendenciát tapasztalhatunk a versenysportolók és a többi csoportot tagjai között. Noha másodévre minden csoport létszáma csökken (a legnagyobb arányban, mintegy 20 százalékkal, épp a két rendszeres sportoló csoport tagjai között), azonban harmadévre újra növekszik mind a szabadidős, mind az alkalmi, de a nem sportolók aránya is, ugyanakkor a versenysportolóké tovább csökken. Ebből azt láthatjuk, hogy a tanulmányok folytatásának időtartamával a hallgatók egyre kevésbé tudják összeegyeztetni a versenysportot tanulmányi munkájukkal, s e hallgatók egy része nem sportolóvá válik. Ugyanakkor a szabadidős és alkalmi sportolók aránya növekszik a harmadik évfolyamosok körében annak ellenére, hogy ez az alapképzés utolsó éve a diplomaszerezés előtt, mely számos komoly teljesítményt igényel a hallgatóktól (diplomaíráás, államvizsga/vizsgák, s egyéb kötelezettségek teljesítése, mint például a nyelvvizsgák megszerzése). E kötelezettségek teljesítésében, úgy tűnik, a szabadidős- és alkalmi sportolás nem gátló tényező. Feltételezhetően azért is, mert a hallgatók maguk döntenek arról, hogy mikor, milyen gyakran és formában sportolnak, szemben a versenysportolókkal, akik edzőjüknek, egyesületüknek, csapatuknak is felelősséggel tartoznak azzal, hogy minden edzésen részt vesznek, s csak igen ritkán, komoly indokkal hiányozhatnak.

A versenyzés, s ezen belül a versenysport még mindig maszkulin jellegét igazolja, hogy a versenysportolók kétharmada férfi. Azonban azt is láthatjuk, hogy a manapság oly népszerű egészségmegőrzést, kondicionálást és alakformálást elősegítő fitness irányzatok nagy hatást gyakorolnak az egyetemista nőkre, hiszen a rendszeres szabadidősportolók mintegy 70 százaléka nő. Azonban még mindig aggodalomra ad okot, hogy a nem sportolók között még ennél is magasabb, 76 százalék a hölgyek aránya. A sportolás motivációiban lévő ilyen jellegű nemi különbségek korábbi kutatásokban is igazolódtak a serdülők és az egyetemisták körében is (Keresztes és Pikó, 2006, Neulinger, 2009).

A 14 éves kori lakóhely településtípusa szerint körülbelül hasonló arányban oszlanak meg a hallgatók minden sportolói típusban (nincs szignifikáns összefüggés a két változó között): a legtöbben valamely megyeszékhelyről származnak, de igen magas a községből érkezők aránya is. Különösen magas a községből származók aránya az alkalmi sportolók esetében (34 százalék, ami a legmagasabb arányt jelöli). Ez a tény az alkalmi, társas, közösségben végzett mozgásos tevékenységhez kapcsolódóan arra utalhat, hogy a városi életre jellemző nagyobb fokú individualizáció kevésbé érte el a községeket. Az eredmény alátámasztja Fábri (2002) korábbi kutatási eredményét, mely szerint a felsőoktatási intézmények képesek nivellálni a településtípus okozta hátrányokat a hallgatók sportolásában.

Az egyes sportolói típusba tartozók szocio-kulturális hátterét vizsgálva kicsi, ámde szignifikáns különbségeket találtunk: a versenysportolók, s őket követve a szabadidősportolók vannak a legjobb gazdasági helyzetben (szubjektív értékelésük és a különböző javakkal rendelkezés alapján is), és rendelkeznek a legmagasabb kulturális tőkével

szülei iskolai végzettsége alapján. Ez pedig alátámasztja Yang és munkatársai (1996), Keresztes, Pikó (2006), Pikó és Keresztes (2007) iskolásokra vonatkozó kutatási eredményeit, illetve Bourdieu tőkeelméletét: a magasabb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező családok nemcsak megfelelő anyagai fedezettel és tudással, hanem olyan habitussal is rendelkeznek, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy gyerekeik – egyetemista korukban is – rendszeresen sportoljanak. Az eloszlásokat az alábbi, 3. táblázat tartalmazza:

3. táblázat: *A hallgatók aránya országoként, évfolyamonként, nemeként, a lakóhely településtípusaként, illetve a szubjektív és objektív anyagi helyzet, a szülők támogatása és végzettsége közötti különbségek a sportolói klaszterekben (százalék, átlagpontok).*

| | Élménykereső versenysportolók | Rendszeres, re- kreációs szabad- idő-sportolók | | |
|--|----------------------------------|--|-------|-------|
| Ország* | | | | |
| Románia | 65,3% | 37,7% | | |
| Magyarország | 34,7% | 62,3% | | |
| Adj. Res. | -6,7 | 11,6 | | |
| Total | 100% | 100% | | |
| Évfolyam* | | | | |
| 1. | 44,4% | 39,9% | 34,6% | 38,2% |
| Adj. Res. | 2,2 | ,3 | -1,8 | -,9 |
| 2. | 24,8% | 19,0% | 27,4% | 23,2% |
| Adj. Res. | 1,5 | -3,4 | 2,3 | ,9 |
| 3. | 19,9% | 29,5% | 29,1% | 31,4% |
| Adj. Res. | -4,3 | 1,1 | ,3 | 2,1 |
| 4-6. | 9,9% | 11,6% | 9,9% | 7,2% |
| Adj. Res. | 1,1 | 4,6 | -2,3 | -4,5 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Nem* | | | | |
| Nő | 38,5% | 70,6% | 55,6% | 76,7% |
| Férfi | 61,5% | 29,4% | 44,4% | 23,3% |
| Adj. Res. | 12,7 | -4,9 | 3,7 | -7,6 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |
| A lakóhely településtípusa 14 éves korban | | | | |
| Főváros | ,9% | 1,2% | 2,1% | 1,0% |
| Adj. Res. | -,6 | ,1 | 1,4 | -,6 |
| Megyeszékhely | 34,8% | 32,6% | 27,5% | 31,2% |
| Adj. Res. | 1,4 | ,6 | -1,7 | -,6 |
| Nagyobb város | 12,3% | 11,0% | 12,3% | 11,6% |
| Adj. Res. | ,6 | -,8 | ,5 | ,1 |

| | Élménykereső versenysportolók | Rendszeres, rekreációs szabadidő-sportolók | Alkalmi/társak kedvéért sportolók | Nem sportolók |
|---|-------------------------------|--|-----------------------------------|---------------|
| Kisebb város | 21,6% | 25,4% | 23,2% | 25,1% |
| Adj. Res. | -1,5 | 1,0 | -,5 | ,5 |
| Község, tanya | 30,3% | 29,7% | 34,9% | 31,1% |
| Adj. Res. | 1,8 | -1,6 | -,8 | -,3 |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Szubjektív anyagi helyzet (0-100 pont, N=2499)* | 57,8 | 56,1 | 55,9 | 54,1 |
| Objektív anyagi helyzet (0-11 pont, N=1651)* | 5,4 | 5,2 | 5 | 4,5 |
| Szülők iskolai végzettsége (N=2449)* | 13,1 | 12,9 | 12,6 | 12,4 |

*Chi-négyzet próba, ANOVA, $p \leq 0,05$

Forrás: HERD 2012

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban megvizsgáltuk, milyen sportolási szokásokkal jellemezhetők a partiumi hallgatók. Ezek alapján elkülönítettünk négy egyetemista csoportot: *1. az élménykereső versenysportolók, 2. a rendszeres, rekreációs szabadidő-sportolók, 3. az alkalmi, társak kedvéért sportolók és 4. a nem sportolók* csoportját. A továbbiakban meghatároztuk, hogy milyen társadalmi-demográfiai tényezők határozzák meg, hogy egy hallgató mely csoportba fog kerülni. A kétváltozós elemzések eredményei azt mutatták, hogy a férfiak inkább versenyszerűen vagy alkalmi módon, a nők pedig inkább szabadidejükben sportolnak, vagy nem sportolnak. A jobb anyagi helyzetben lévő és magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, azaz előnyösebb társadalmi helyzetben lévő szülők gyerekei inkább sportolnak valamilyen formában.

A felsőoktatási intézmények sportmenedzsmentje számára fontos tanulsággal bírhat az, hogy a második évfolyamon egy törés rajzolódik ki a hallgatók sportolásában: itt csökken a sportolók aránya mindhárom típusban, s nő a nem sportolók aránya. Ennek hátterében meghúzódó okokat egy következő kutatásban célszerű megvizsgálni. Azonban a versenysportolók aránya a harmadik évfolyamon is tovább csökken, ami arra utal, hogy ők a diplomaszerezés évében már kevésbé tudják összeegyeztetni az élsportot és a tanulmányi kötelezettségeiknek való megfelelést, s inkább a versenysportot adják fel, minthogy kockáztassák diplomájuk megszerzését. Ez az eredmény rámutat arra, hogy fontos lenne egy olyan speciális tanterv és követelményrendszer kidolgozása az élsportolók számára, amely teljesítésével egyaránt helyt tudnak állni a sport és az egyetemi tanulmányok terén az utolsó periódusban is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bács Zoltán (2011): A magyar sport működési szerkezetének lehetséges szegmense: a felsőoktatási sportszervezetek. *Magyar Sporttudományi Szemle* 3. 21—23.
- Bourdieu, Pierre (1991). Sport and Social Class. In Mukerji, C., Schudson, M. (eds.). *Rethinking Popular Culture. Contemporary Perspectives in Cultural Studies*. Berkely – Los Angeles – London, University of California Press. 357–397.
- Csécsei Réka, Dulka Martina, Juhász Gyula, Lakatos Dániel, Molnár Csaba Gábor, Mrázik György (2012): *Magyar Ifjúság 2012*. Budapest, Kutatópont Kft.
- Fábri István (2002): A sport, mint a fiatal korosztályok életmódjának meghatározó eleme. In Bauer Béla, Szabó Andrea, Laki László (szerk.): *Ifjúság 2000 Tanulmányok I*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 159–171.
- Fortuna Zoltán, Nagy Tamás, Szemerszki Marianna (2007): Felmérés a BME-re 2006-ban felvett hallgatók pályaválasztásáról és szociális helyzetéről. Budapest, BME Diákközpont. Forrás: <http://www.sc.bme.hu/content/10/Felmeresek/felvett/felvett2006.pdf>. Utolsó látogatás: 2013. 11. 01.
- Földesi Szabó Gyöngyi (2009a): Post-transformational Trends in Hungarian Sport (1995-2004). *Physical Culture and Sport Studies and Research* 46. 137—146.
- Földesi Szabó Gyöngyi (2009b): Clas or Mass: Sport (for All) Politics at a Crossroads. *Physical Culture and Sport Studies and Research* 46. 147—156.
- Földesi Szabó Gyöngyi (2010): Social Exclusion/Inclusion in the Context of Hungarian Sport. *Physical Culture and Sport Studies and Research* 50. 44—59.
- Keresztes Noémi, Pikó Bettina (2006): A dél-alföldi régió ifjúságának fizikai aktivitását meghatározó szociodemográfiai változók. *Magyar Sporttudományi Szemle* 1. 7—12.
- Kovács Klára (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. *Társadalomkutatás* 2. 175-193.
- Leopold József (2008): Versenytorna az amerikai egyetemeken. *Magyar Sporttudományi Szemle* 4. 48—49.
- Menzselej, Irina Vladimirovna (2005): Актуализация педагогического потенциала физкультурно-спортивной среды [A testnevelés és sport pedagógia lehetőségeinek aktualizálása]. PhD-disszertáció tézisei. ГОУВПО (Orosz Állami Pedagógiai Tudományegyetem). Forrás: <http://www.tmnlib.ru/jirbis/files/upload/abstract/13.00.04/454.pdf>. Utolsó látogatás: 2014. 03. 02.
- Neulinger Ágnes (2009): A szabadidősport iránti érdeklődés Magyarországon — motívációk. *Magyar Sporttudományi Szemle* 1. 25—27.
- Nagy Ágoston (2010): A sportmenedzselés- és szervezés fejlesztési lehetőségei a Debreceni Egyetemen. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem, Gazdálkodástudományi- és Vidékfejlesztési Kar, Ihrig Károly Gazdálkodás-és Szervezéstudományok Doktori Iskola. Forrás: http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/bitstream/2437/98851/1/Nagy_Agoston_ert_20100707.pdf. Utolsó látogatás: 2013. 06. 16.

- Perényi Szilvia (2013): Alacsonyán stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012. Budapest, Kutatópont. 229—249.
- Pikó Bettina, Keresztes Noémi (2007). Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Pogátsa Zsuzsanna (2012): A felsőoktatási hallgatók sportolási szokásai és az egyetemi, főiskolai sporttal kapcsolatos attitűdjei. Kézirat.
- Yang, Xiao Lin, Telama, Risto, Laakso, Lauri (1996): Parents' Physical Activity, Socioeconomic Status and Education as Predictors of Physical Activity and Sport among Children and Youths – A 12-Year Follow-Up Study. *International Review for the Sociology of Sport* 3. 273—291.

ABSTRACT

In this paper we aimed to examine students' sporting habits to identify the social and demographical factors that influence these. The analyses – the first ones in these countries – were performed using data collected within the “Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area” (HERD) project (N=2619). We distinguished four student groups along sporting habits: *1. experience-seeking competitive, 2. regular leisure – recreational, 3. occasional, social-community-focused and 4. non-athletes*. Our results show that men and Romanian students exercise competitively or casually, women do not do sports or play sports as a leisure activity, while Hungarians play sports more in their free time. Based on these results it is proposed providing sporting facilities by higher education institutions that are available for students characterized with socially disadvantaged background and attractive for women.

KATONASULI ÉS HONVÉDELMI NEVELÉS – KAPCSOLAT A TÁRSADALOMMAL

1. KATONASÁG ÉS TÁRSADALOM

Noha nem újkeletű felismerés, hogy a különböző társadalmi alrendszereknek, szervezeteknek globális értelemben vett társadalmi változások szempontjából meghatározó jelentősége van, a társadalomtudományok viszonylag későn, a második világháború utáni időszakban kezdtek el a katonaság intézményével foglalkozni (Burk, 1993). A fegyveres erők és a társadalom kapcsolatát elsőként Morris Janowitz vette górcső alá. Vizsgálódásai nyomán a katonaság és a társadalom kapcsolata nemzetközi szintű interdiszciplináris tudományos léptéket öltött (Janowitz, 1974).

A társadalomtudományok, így a katonapedagógia szempontjából is kiemelt területként tekintünk a katonai és civil kapcsolatrendszer tanulmányozására, a katonaság társadalmi beágyazottságára (Kozma, 1999). Ennek a kapcsolatnak a megértéséhez fontos komponenseként kell beszélünk a katonaság, mint társadalmi alrendszer kultúrájáról, mivel a katonai kultúra kulcsfontosságú tényezőként jelenik meg a polgári-katonai kapcsolatok megértésében. Egy adott nemzet katonai kultúrájáról pedig azt kell tudni, hogy leginkább a katonaság és a katonai alrendszerek intézményének civil kapcsolatai mentén ragadható meg. Ezek alapján elmondható, hogy ha a társadalom akceptálja vagy akár támogatja, de mindenképpen tiszteletteljes attitűddel viseltet a katonasággal és a katonai kultúrával szemben, ha a véleményformálás kölcsönösen elfogadó a civil és katonai alrendszer között, akkor az együttműködés is konfliktusoktól mentes (Herspring, 2009).

Egy ország katonai ereje, a nemzeti honvédség és a civil társadalom viszonyáról szólva egyik részről egy igen erős egymásra utaltságról beszélhetünk, másrészt azonban, ha a hazai helyzetből indulunk ki, belátható, hogy ez nem minden tekintetben mutat kölcsönös érdeklődést és elfogadást. A kapcsolat egyik lényeges alapfeltétele, hogy a civil oldal kontrollfunkciója és annak megkérdőjelezhetetlen létjogosultsága mellett is vegye figyelembe a katonai normák szükségességét, nélkülözhetlenségét. Ez a fajta elfogadás és alkalmazkodás persze a másik oldal, a katonák részéről is szükséges. A civil és katonatársadalom felfogásbeli különbözőségei miatt azonban nehéz egyértelműen megítélni a civil kontroll kérdés- és hatáskörét (Holló, 2003). Nagy dilemma például az, hogy hogyan lehet összeegyeztetni egy olyan katonaságot, amely elég erős ahhoz, hogy bármit megtegyen, amit a civil társadalom elvár tőle, azzal a fajta katonasággal, amely

kellőképpen alárendelt ahhoz, hogy csak azt tegye meg, amit a civilek ellenőrzési rendszere a számára engedélyez (Feaver, 1996). Vajon a külvilág számára zárt, kvázi titkos katonai rendszer hatékonyabban képes működni szervezetként? A társadalmi akaratnak történő alárendeltség, a civil szférával megvalósuló együttműködés vajon gyengíti a hadsereget, vagy csak hangsúlyeltolódásokat hoz létre a szervezet egészét, annak mentalitását és működését tekintve, és akár még erősítő hatása is lehet? Ha az utca emberét megkérdeznénk az Magyar Honvédséggel (a továbbiakban MH) kapcsolatos igényéről, milyen választ kapnánk? A másik oldalról pedig az a kérdés fogalmazódhat meg, hogy vajon a Magyar Honvédségen, a laktanya falain belül mennyire érezhető a társadalmi akarat és az ennek megfelelni akarás a nemzeti hadsereggel szemben megfogalmazódott kívánalmakkal kapcsolatosan?

A magyar katonatársadalom egészében korábban jellemző, a fegyveres erők civil kontrolljával kapcsolatos gondolkodásában egyfajta mentális változás érzékelhető. A felismerés, miszerint a kontrollállók is további kontroll fokozatok hatása alatt állnak (a politikai kontroll egyfajta társadalmi kontroll alatt), a korábbi bezártságot és elzárkózásra való törekvést a fegyveres erők partneri viselkedésének alakulásában a civil kontroll követelményeihez való igazodással váltotta fel. A nemzeti érdekek mellett nemzetközi érdekek is motiválják, hogy nyitni kell a civil szféra felé, melyet a NATO országunkkal szemben támasztott ez irányú elvárásai is indukálnak. Korábban a hivatásos állományban a döntő része csak a hadsereghez, a „katonásdihoz” értett, viszont a szerkezet- és a korosztályváltások következtében a kételkedők és bizalmatlanok elhagyták a pályát, a pályán maradók azonosultak a megváltozott értékrenddel, vagy alkalmazkodtak hozzá, a fiatal korosztály pedig belenőtt ebbe az újfajta szemléletbe (Holló, 2003).

Hazánkban a nemzeti hadsereg működése szempontjából különösen lényeges kérdés, hogy a társadalom által mennyire támogatott, illetve, hogyan kellene szerkezetileg felépíteni és a működését megszervezni ahhoz, hogy a civilek is betekintést és valós kapcsolódási pontokat nyerhessenek vele? Az országos közvélemény-kutatások azt mutatják, hogy a katonaság társadalmi integritása folyamatos, feladatait a társadalom fontosnak tartja, mégis a sorkatonaság megszűnésével ez a kapcsolat egyértelműen lazult (Jobbágy és Stummer, 2010). Napjainkban, amikor a katonai szervezetek létszáma csökken, valamint a társadalmi és technológiai fejlődés kihívásainak történő megfelelés új készségek és képességek előhívását igényli, egyre inkább a tudásalapú katonaság követelménye fogalmazódik meg (Edmunds, 2006). Itt lép be a képbe az egyéni motiváció ereje, ugyanis ahhoz, hogy az állomány a szervezeti racionalizálás mellett is optimálisan használja ki a benne rejlő képességeit, éreznie kell, hogy a haderő és a társadalom oldaláról egyaránt megbecsültség, lojalitás mutatkozik irányába. Az ilyen mértékű megbecsültség nagyban függ a haderő számára kiemelten fontos lakossági rétegek folyamatos és részletes tájékoztatásának és a velük való kapcsolatnak a minőségétől (Jobbágy és Stummer, 2010).

Mindenesetre felvetődik a kérdés, hogy a MH részéről miért kap olyan nagy hangsúlyt a társadalommal történő kapcsolattartás? A fentebb említettek túl fontos látni, hogy a hadseregnek valóban nagy szüksége van a promócióra, hiszen mint társadalmi alrendszer kissé talán szegregált helyzetben van a többségi társadalomhoz, illetve más

alrendszerekhez képest is. A sorkatonai szolgálat időszakában erősebb társadalmi kapcsolatrendszerhez képest, ma a katonák inkább csak hangsúlyozni tudják ennek a kapcsolatnak fontosságát, amely kapcsolat feltehetőleg – például a toborzás, minőségi utánpótlás kérdését illetően – nem biztosított megfelelő mértékben. Ennek a kapcsolatnak az újraélesztése szempontjából is kiemelt felelősség hárul a Katonasuli program névre keresztelt honvédelmi minisztériumi kezdeményezésre (lásd lentebb a 2. és 3. pontokban).

Varga (2012) viszont azt a kérdést boncolgatja, hogy egyáltalán mennyire érdeklődő a társadalom nemcsak a Katonasuli program, hanem egyáltalán a honvédelem kérdésével kapcsolatosan. A feltett kérdésre a választ egyik részről a társadalmi érintettség oldaláról, majd a Katonasuli program által megcélzott korosztály internetfelhasználói szokásaira alapozva kereste. Mivel a Facebookon megtalálható a MH és a Katonasuli is, így az ezen a szintéren keresztül megjelenő kapcsolatok mentén vizsgálhatóvá vált a program iránti érdeklődés. Az elvégzett elemzés eredménye arra mutat rá, hogy ez az érdeklődés a Facebook felhasználók körében igen csekély mértékű, még a társadalom részéről egy szűkebb, a katonai szervezettel közvetlenebb kapcsolatban álló réteget említ, amely a nemzeti hadsereg szervezetének működése szempontjából eltérő korszakokban időről-időre változó léptéket ölt (Varga, 2012).

A hadapródiskolák korában jellemző volt, hogy a katonai oktatási intézmény minden egyes növendéke egy civil családdal teremtett kapcsolatot. A növendékek rendszeresen – pl. heti gyakorisággal – kijártak az adott családhoz, melynek célja a növendékek számára a civilizált viselkedés elsajátítása, az intézmény és a helyi társadalom részéről pedig a kölcsönös kötődés kialakítása és ápolása volt. A településnek és az intézménynek voltak közös kezdeményezésű rendezvényei is. A hadapródok életébe például egy bál keretében nyerhetett némi betekintést a helyi civil lakosság, és ezzel az intézmény növendékei számára is lehetőség nyílt a kölcsönös kapcsolatteremtésre (Martinkó, 1998).

KAPCSOLATÉPÍTÉS A TÁRSADALOMMAL HAZAFIAS NEVELÉS ÁLTAL

Hazánkban a sorozás intézményének társadalmi támogatottsága fokozatosan gyengült meg. Megfigyelhető volt ez a katonai szervezet működésében is, hiszen az utolsó években, a társadalmi támogatás hiányában már a hadsereg sem volt teljesen ugyanaz, mint korábban. Illusztris példa erre a sorkatonák kimenő öltözetének a használata is. A sorozás intézményének társadalom által támogatott időszakában az eltávózások és a kimenők is kizárólag csak katonai – kimenő – öltözetben voltak megvalósíthatók. Amikor ez a társadalmi és ezzel együtt feltehetőleg gazdasági támogatottság is meggyengült, a sorkatonák már csak külön, felsőbb utasítás által szentesített engedéllyel viselheték a sokszor még méretben sem egyező, állagát tekintve meglehetősen viseltes katonai egyenruhát kimenőjük, illetve eltávózásuk esetén.

A katonaság támogatottságának ügye a NATO-csatlakozás (1999) és az ezt követően fokozódó nemzetközi szerepvállalás kapcsán került újra a fókuszba. A sorozáson alapuló haderő társadalmi támogatottságának fokozatos csökkenése a hivatásos hadsereg felé irányuló, a törvényalkotói elhatározásig ható társadalmi nyomást eredményezett. A sorozás intézményének felfüggesztésével viszont a honvédség társadalomba ágyazottsága szűnt meg, hiszen a fiatal férfiak által lényegében minden család érintett volt a honvédelem ügyében. A civil szféra és a katonai szervezet közötti széles ívű kapcsolatrendszer megszüntetésével csorbát szenved a katonai kultúra és a civil társadalmi lét társadalmi formája és ezzel a honvédelem kérdésének össztársadalmi relevanciája is (Varga, 2012).

A rendszerváltás az iskolarendszer depolitizálódását is magával hozta. Az új paradigmátikus közeg átalakult erkölcsi tartalmak megjelenését tette szükségessé. Ebben az új közegben viszont olybá tűnt, hogy nem vetette meg a lábát a hazafias nevelési eszme, így az oktatási-nevelési dokumentumok és ebből következően a nevelési folyamat sem foglalta magában ezt a szellemiséget. Az ifjúság személyiségi jogaira hivatkozva eltűnt a nemzeti tradíciókon nyugvó honvédelmi nevelési funkció, melyhez kiváló apropót szolgáltatott a kötelező katonai kiképzés eltörlése (2004. évi törvény). Két évre rá a katonai kollégiumi rendszert is felszámolták, melyhez hivatalosan leginkább gazdasági és hatékonysági okok szolgáltak alapul. A sorköteleesség és középiskolai katonai nevelés-képzés eltörlésével hatalmas űr keletkezett a társadalom és a honvédség között. A középfokú katonai iskolák hiátusa azt a szomorú helyzetképet is magával vonzza, hogy a 3–23 éves korosztály lényegében semmilyen információhoz nem jut a Magyar Honvédségről. A társadalom és a katonaság egymáshoz történő közelítésében hárul egyedülálló szerep a hazafias nevelés értékrendjének óvodástól egyetemista korig tananyagba történő implementálására (Nyíri, 2011, Hajdicsné, 2012, H. Varga és Czank, 2012).

A MH által életre hívott Katonasuli program elkötelezett a fegyelem, az erkölcs, a köteleességtudat és a bajtársiasság egyetemes szellemisége, a nemzeti értékek közvetítése iránt.

A hadsereg átszervezése, a sorkatonaság felfüggesztése és a katonai kollégiumok felszámolása pedig éppen elég alapos indokot nyújt a nemzeti identitástudat kialakításában nélkülözhetetlen honvédelmi nevelés és a katonaság társadalmi kapcsolatának a korábbi sorköteleesség intézményétől eltérő formában történő felélesztéséhez. A Katonasuli program pontosan a társadalmi kapcsolat hiányának pótlásában szerezhet elévülhetetlen érdemeket azáltal, hogy a középiskolás korosztály számára biztosít lehetőséget a katonai pályával kapcsolatos alapismeretek megszerzéséhez (Nyíri, 2011).

KATONASULI PROGRAM ÉS KATONAI ALAPISMERETEK TANTÁRGY

Bár a rendszerváltást követő, közel másfél évtized is bőven elegendőnek bizonyult ahhoz, hogy a hazánkban komoly történelmi hagyománynak örvendő katonai szakközépiskolai és kollégiumi rendszert teljes egészében felszámolják, a honvédelmi nevelés csíráit

mégsem sikerült kiirtani (Martinkó, 1998). Annak ellenére, hogy a korábbi intézményesült honvédelmi nevelés felszámolásra került, törekvések indultak a hazafias értékek más módon történő tananyagba implementálására. A Honvédelmi Minisztérium által kezdeményezett, 2005-ben indított, 12-16 éves korosztályt megcélzó Katonasuli program fő célja a szemléletformálás, a fiatalok egészséges életre, fegyelemre nevelése, a honvédelem, a katonai pálya megismertetése és kapcsolatteremtés a civil társadalommal. A hazafias nevelés programja a Nemzeti Alaptantervben a hazáját szerető és tisztelő társadalom formálásának célját szolgálva jelent meg és érdeklődést keltett a társadalomban. A program keretein belül gyakorlatközpontú foglalkozások, laktanyalátogatások és nyári táborok segítségével ismerkedhetnek a fiatalok a MH-val, a katonai hivatással (Varga, 2012, Hajdicsné, 2012, Fekete, 2013).

A haza védelme napjainkban lényegében már csak a hivatásukat önként választó és azt professzionálisan ellátni képes katonák részvétele által valósul meg, pedig a társadalom számára is fontos érdek, hogy a honvédelem ügye ne csak egy ilyen szűk szakmai réteget érintsen. A lakosság középiskolás ifjúsági rétegének honvédelmi nevelése 2005-ben egy tantárgy formájában is megjelent a közoktatásban. A Katonai alapismeretek tantárgyat kezdetben fakultatív rendszerben, ezt követően tanóráként, majd később pedig érettségi tantárgyként, teljesen önkéntes alapon vehették fel tanrendjükbe a középfokú oktatási intézmények. A tantárgy célja, hogy a középiskolás diákokkal megismertesse a honvédelem szükségességét, honvédelmi rendszerünk fontosabb elemeit, valamint az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeit. Tananyaga történelmi, földrajzi, egészségnevelési ismeretekre támaszkodó anyagrészeket tartalmaz, melyek segítségével a diákoknak szóban, illetve írásban, a katonai szakterminológia használatával kell képesnek lenni számot adni tudásukról. A pedagógusok számára pedig tanfolyam kapcsolódik a napjainkra országszerte több mint félszáz középiskolában oktatott tantárgy oktatásához (Varga, 2011, Hajdicsné, 2012, Madarász, 2014).

Felvetődik a kérdés, hogy a katonaság társadalmi integrációját segítő új mechanizmusok kellően megszilárdultak-e napjainkra, és valóban ezen a módon lehetséges-e a katonaság társadalom felé történő nyitásának sikeres megvalósítása (Jobbágy és Stummer, 2010).

Az azonban már most biztosan látszik, hogy a Katonai alapismeretek tantárgy és a katonai pálya közötti összhang olykor kissé ingatag lábakon áll, hiszen évtizedes katonai múlttal és missziós tapasztalatokkal is rendelkező katonák vallják, hogy bizonyos típusú elméleti ismeretek túlzott mértékben, míg más, gyakorlati alapokon nyugvó képességek kevésbé hangsúlyos módon jelennek meg a tananyagban. Ehhez társul még az a központilag nem szabályozott kérdés, hogy milyen előnyökkel járjon a szakirányú továbbtanuláshoz a Katonai alapismeretek tantárgyból tett érettségi vizsga? Egyelőre úgy áll a helyzet, hogy a szakmai továbblépésnél semmilyen tekintetben nem számítható be nem csak a tantárgy tanulása, de még a honvédelmi nevelési programot biztosító GDEMSZK sikeres teljesítése sem.

HONVÉDELMI NEVELÉSI PROGRAM A GÁBOR DÉNES ELEKTRONIKAI MŰSZAKI SZAKKÖZÉPISKOLA ÉS KOLLÉGIUMBAN²⁸⁸

Ahhoz, hogy az oktatási intézmények megfelelő színvonalon tudják biztosítani a hazafias nevelés programjában foglaltakat, elengedhetetlennek tűnik egy katonai bázissal történő kapcsolat kiépítése. A debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban (a továbbiakban GDEMSZK) ez a kapcsolat már csak azért is adott, mert az intézmény a Kossuth laktanya szomszédságában található. Az intézményben megvalósuló Honvédelmi nevelési programot a laktanyában székelő MH 5. Bocskai István Lövészdandár, valamint szűkebb értelemben a MH. 24. Bornemissza Gergely Felderítő Zászlóalj katonáinak segítségével valósítják meg (Varga, 2011).

Bár a MH számtalan módon próbálkozik a társadalmi kapcsolatteremtéssel, ezen a helyen csak az oktatási rendszerbe történő bekapcsolódás és az ehhez járulékos eszköz-ként kapcsolódó médiakapcsolattal kívánunk foglalkozni.

A katonasuli és a honvédelmi nevelési programok keretein belül a növendékek, családjuk és közvetlen környezetük által a MH szintén szélesíti a társadalmi kapcsolatait. Megeshet azonban, hogy ez a kapcsolat nem minden tekintetben tünteti fel pozitív színben a katonai szervezetet. Ennek oka a szabályozás kevésbé kontrollálható mivoltában keresendő. Egy gyerek – katonanövendék – még nem feltétlenül tartja fontosnak, hogy otthon vagy bárhol máshol csak pozitív dolgokat közöljön az oktatási-nevelési programról vagy akár saját intézményéről. Ezért is fontos, hogy a MH minden lehetséges fórumot használjon ki a szervezet és a katonai pálya tudatos népszerűsítésére, hogy a társadalom előtt pozitív olvasatban jelenjen meg.

A MH egyik fontos terepe a társadalom médián keresztül megvalósuló megszólítása. Ez egy meglehetősen jól szervezett, kifejezetten kontrollált forma, amelyen keresztül a szervezet számos témában és meglehetősen szerteágazó módon tud hírt adni magáról a szervezet egészét magába ágyazó társadalom szélesebb rétege számára. Egy katonai alakulat a közvetlen környezetének szempontjából meghatározó helyi társadalmi kapcsolatainak formálásában kiemelt jelentőség hárul a sajtó által történő kapcsolattartásra. Az MH 5. Bocskai István Lövészdandár elsősorban Debrecen város sajtóorgánumaival tart kapcsolatot. Debrecenben számos lehetőség mutatkozik a televízióban, rádióban és az újságokban történő megjelenéshez. A dandár a sajtó munkatársai számára nyilvánosan kezeli az általuk szervezett és kivitelezett rendezvényeket, gyakorlatokat, a missziós felkészüléseket, az előljárók, delegáció látogatását és az ünnepségeket. A katonaság, mint társadalmi alrendszer a sajtóval való kapcsolata által megismertetheti és elfogadtathatja magát a társadalommal, amely segítséget jelent abban, hogy tevékenységéhez megfelelő elismerést és támogatást kapjon (Tóthné, 2010).

²⁸⁸ Az intézmény neve napjainkra megváltozott. A 2014/15-ös tanévtől Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium néven, a 2013/14-es tanévtől pedig a Honvédelmi Minisztérium fenntartása alatt folytatja működését.

Az oktatási rendszerbe történő bekapcsolódás a katonasuli program és a honvédelmi nevelés eszközével valósul meg, melynek segítségével a katonaság szintén közelebb kerülhet a társadalomhoz. Bár a katonaságnak az oktatásban történő megjelenése első sorban pályaaorientációs, toborzó célzattal valósul meg, nem mellékes az sem, hogy a jövő generációja első kézből kap információt a katonai szolgálatról, másrészt a gyerekeken keresztül a családokat és a gyerekek közvetlen környezetét is eléri a MH. Az oktatási rendszerbe történő bekapcsolódás és a média hírértékének összekapcsolódásával a dandár még inkább hatékony módon képes formálni a társadalmon belül kialakult képet (Tóthné, 2010).

A médiakapcsolatok jelentőségét mutatja, hogy a GDEMSZK szomszédságában található MH 5. Bocskai István Lövészdandár külön kommunikációs részleggel rendelkezik, melynek munkatársai folyamatosan tudósítanak képi, hang és írásos formában a dandárt érintő, a társadalom érdeklődésére számot tartható eseményekről. A közzététel szempontjából kiemelt jelentőség hárul a MH webes felületeken – honvedelem.hu, katonasuli.hu, bocskaidandar.hu, gdemszk.hu – történő megjelenésére, mivel ezek a felületek minden érdeklődő számára elérhetőek.

A médiatudósítások mellett, illetve azzal együtt a katonasuli és honvédelmi nevelési programok elsősorban a pályaválasztási napokon, városi rendezvényeken tartott bemutatókon, nyílt napon, sport és kulturális rendezvényeken jelennek meg a MH-t is népszerűsítő jelleggel. A 2013/2014-es tanévben a Bocskai Dandártól a GDEMSZK-ba került át a dandár kommunikációért felelős tisztje, akinek feladata teljes egészében az intézményben megvalósuló honvédelmi nevelés jegyében zajló események szélesebb körben történő terjesztése. Ezzel a katonaság társadalmi kapcsolatteremtése tekintetében tulajdonképpen összekapcsolódott az oktatási rendszer és a média. Ez a helyzetkép is jól illusztrálja, hogy a MH számára milyen fokozott jelentőséggel bír a társadalom róla alkotott képe. Még egy olyan szervezeti alrendszer esetében, mint az egyetlen honvédelmi középiskola is, külön kommunikációs tiszt felel az információk terjesztéséért, melyben a megrendezett programok, a különböző eseményeken történő részvétel, illetve az elért eredmények kapnak fokozott figyelmet. Az események, rendezvények és mindennapi történések a fentebb említett katonasághoz kapcsolható honlapok segítségével, illetve szakfolyóiratok hasábjain jelennek meg.

Különösen fontos a médiumokban történő pozitív hangvételű terjesztése az intézménynek olyan időszakokban, amikor a kevésbé kontrollált színtereken, a növendékekről és környezetükről esetleg kevésbé pozitív hangvételű információk is napvilágot láthatnak az intézmény életéről, működésének területéről. Nem csak a teljes kontroll alatt tartás szempontjából lehet aggályos, ha a növendékek és családjuk valamilyen kevésbé formális módon informál a történésekről. A tapasztalatok alapján jól tudhatjuk, hogy ezek a megnyilvánulások sokszor szubjektív, olykor vélt vagy valós, de mindenképpen személyes módon átélt történésekre alapulnak, ennél fogva sokszor kevésbé hitelt érdemlőek.

A fentiek tükrében tehát a GDEMSZK-ban megvalósuló honvédelmi nevelési program lehet egy újabb kapu, ami megnyitja az átjárás és a betekintés lehetőségét pro és kontra a többségi társadalom, illetve a MH részére. Erre kínál további kiváló lehetőséget a Honvédelmi Minisztérium fenntartói és az intézményi szintű civil vezetői együttműködés, amely ugyan a két értékrend összecsiszolásával csak bizonyos típusú nehézségek árán lesz képes megbirkózni, ám mindenképpen erősítő hatással bírhat a katonaság és a társadalom kapcsolatára nézve.

A debreceni GDEMSZK-ban 2012/2013-as tanévtől beinduló honvédelmi nevelési program által már nem csak az iskolai tananyagban jelenik meg a hazafias nevelési eszme, hanem a kollégiumi élet egészét is áthatja. Az országosan egyedülállónak számító nevelési rendszer mellett a 2013/2014-es tanévtől az intézmény a HM fenntartása alá került. A társadalmi támogatottság szempontjából kiemelt jelentősége van a növendékekre háruló feladatoknak. Amennyiben ugyanis a szülők is azonosulni tudnak a rendszer követelményeivel, úgy a katonaság pozitív megítélése is növekszik a társadalmon belül. Ebben jelenthet segítséget a szülői korosztály számára is ismerős elemek beemelése a nevelési programba. Ilyen lehet például a sorkötelesség időszakában széles körben ismert katonai napirendhez hasonlatos kollégiumi napirend. Ennek megfelelően a növendékek napirendje az intézményben a következő módon alakul:

| | |
|-------|--|
| 06:00 | Ébresztő: katonai és civil nevelő, valamint növendéki szintűgyeletesek koordinálásával |
| 06:15 | Reggeli torna: katonai nevelő és növendéki szakasziparancsnokok koordinálásával |
| 06:30 | Reggeli: civil nevelő koordinálásával |
| 07:00 | Tisztálkodás, takarítás: körletparancsnokok koordinálásával |
| 07:20 | Körletszemle: katonai és civil nevelő, valamint növendéki szakasziparancsnokok koordinálásával |
| 07:45 | Iskolai tanórák: civil és katonapedagógusok vezényletével |
| 13:00 | Ebéd és szabadidő: pihenés, kimenő, sport, szabad foglalkozás |
| 15:00 | Katonai (alaki, fegyverismeret, közelharc alaki foglalkozás, menetgyakorlat, lövészet vagy elméleti ismeretek) foglalkozás |
| 16:00 | Szilencium: civil nevelőtanár vezetésével |
| 18:00 | Vacsora: civil nevelő koordinálásával |
| 19:00 | Katonai (alaki, fegyverismeret, közelharc alaki foglalkozás, menetgyakorlat, lövészet vagy elméleti ismeretek) foglalkozás |
| 20:00 | Szabadidő: pihenés, edzés, sport, szabad foglalkozás (A kimenő ebben az időszakban már csak indokolt esetben engedélyezett.) |
| 21:00 | Takarítás: körletparancsnokok koordinálásával |
| 21:30 | Körletszemle: katonai és civil nevelő, valamint növendéki szakasziparancsnokok koordinálásával |
| 22:00 | Takarodó: végrehajtásáról az ügyeletes civil nevelő gondoskodik |

A napirendből egyértelműen kitűnik, hogy a növendékeknek igen komolyan szabályozott, az átlagos diákságtól nagymértékben eltérő életmódja van. Ebben a programban kiemelt jelentősége van az állóképességnek, melyre a napirendben foglaltak is igen bőséges lehetőséget biztosítanak. Mindezek mellett a GDEMSZK-ban szerzett tapasztalatok

alapján a szülők és a pedagógusok egybehangzó véleménye szerint a tanulásra nagyobb, míg a fizikum és a katonai képességek fejlesztésére kisebb hangsúlyt kell fektetni. A növendékek első feléve során ez éppen ellenkezőleg valósult meg, ami a programokban és a fizikum fejlődésében igen pozitív előrelépést, ám a tanulmányi eredményekben inkább bizonytalanságokat okoztak. A bizonytalanság abból fakadt, hogy egyes vélemények szerint a növendékek fizikai értelemben túl vannak terhelve, míg mások szerint a fizikai aktivitás csak serkenti a szellemi képességek kiteljesedését. Ebben a helyzetben azonban a minimális fizikai terhelés és a padhoz kötött tanulás győzött, ami a tanulmányi eredmények terén nem feltétlenül igazolta a fizikai aktivitást túlzottnak tartó véleményeket. Mindenesetre ez a jelenség is megmutatta, hogy ezen a helyen a növendékekre elsősorban mint gyerekekre tekint a nevelői közösség, nem pedig katonai növendékként.

A fentiek alapján is látható, hogy a kezdetekben akadtak nehézségek és megválaszolandó kérdések, a 2013/2014-es tanévben a Honvédelmi nevelést elindító GDEMSZK-ban a Honvédelmi Minisztérium teljes jogkörrel rendelkező fenntartóvá válik és az intézmény maximális támogatásáról kezeskedik. Ebben a helyzetben tehát egyik részről jelen van fenntartóként a Honvédelmi Minisztérium, a maga sajátos értékrendjével, igényeivel és elvárásaival. A másik oldalon viszont a civil jogrendszer hatása jelenik meg, amely az intézmény tanulóira, mint 14-18 éves fiatal felnőltre, diákra és ezzel kvázi gyermekre tekint. Ez a fajta kettősség magában hordozza egyfajta súrlódás veszélyét, amelyet az érintett felek közötti együttműködéssel és kellő mértékű körültekintéssel lehet megfelelően kezelni, hogy a társadalomba történő integrálódás szempontjából se a katonaságnak, se a szülői háznak, se a növendékeknek ne okozzon fennakadásokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

2004. évi CV. Törvény a honvédelemről és a Magyar honvédségről.
- Burk, James (1993): Morris Janowitz and the Origins of Sociological Research on Armed Forces and Society. *Armed Forces & Society. Winter. 1993/19. 167–185.*
- Edmunds, Timothy (2006): What are armed forces for? The changing nature of military roles in Europe. *International Affairs. November 2006. Volume 82, Issue 6, 1059–1075.*
- Feaver, D. Peter (1996): The Civil-Military Problematique: Huntington, Janowitz, and the Question of Civilian Control. *Armed Forces & Society. Winter. 1996/23. 149–178.*
- Fekete András (2013): Ifjúságnevelés és hagyományörzés a Katonasuli-programban. *Honvédségi Szemle. 2013. május, 141. évf. 3. szám, 50-51.*
- Hajdicsné Varga Katalin (2012): Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban 1. rész. *Célok, követelmények, dokumentumok, taneszközök. Képzés és Gyakorlat. 2012. 10. évf. 1-2. szám, 30-39.*
- H. Varga Katalin – Czank László (2012): Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban 2. rész. *Pedagógusképzések, katonai szakközépiskolák a honvédelmi-katonai nevelés szolgálatában. Képzés és Gyakorlat. 2012. 10. évf. 3-4. szám, 167-176.*

- Herspring, Dale (2009): *Civil--Military Relations in the United States and Russia: An Alternative Approach. Armed Forces & Society. July 1, 2009/35. 667–687.*
- Holló József (2003): Szocializációs és vezetői folyamatok a hadseregben. Tudásmenedzsment, 2003. november, 4. évfolyam. 2. szám. 27-34.
- Janowitz, Morris (1974): Armed Forces and Society: An Interdisciplinary Journal *Armed Forces & Society Fall. 1974/1. 3–4.*
- Jobbágy Zoltán – Stummer Judit, 2010. A Katonasuli programban rejlő lehetőségek a Magyar Honvédség utánpótlásának biztosításának érdekében. Seregszemle, 2010/4. 102-108.
- Kozma Tamás, (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.
- Madarász Tibor (2014): Katonapedagógia: társadalmi kapcsolat építése a honvédelmi nevelésen keresztül. In. Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.) Határtalan oktatáskutatás Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary), Debrecen, 2014. 165-175.
- Martinkó József, (1998): Cógerek és katókók. PETIT REAL Könyvkiadó, Budapest.
- Nyíri Sándor (2011): A honvédelmi nevelés új módszerei és eredményei az MH 5. Bocskai István Lövészdandárnál. Honvédségi Szemle. 2011. január, 65. évf. 1. szám, 43-45.
- Stummer Judit – Czank László (2011): Honvédelmi alapismeretek – a 8. félév tapasztalatai. Honvédségi Szemle. 2011. szeptember, 65. évf. 5. szám, 38-40.
- Tóthné Ilyés Edit (2010): Társadalmi kapcsolatok lehetősége a MH 5. Bocskai István Lövészdandárnál. Seregszemle. VIII. évfolyam, 4. szám, 2010. október-december, 108-112.
- Varga András (2011): A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. In: Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat. (XLVI.) Új folyam II.–2011. 2. szám, 151-164.
- Varga András (2012): Kérdések és válaszok a Katonasuli-programról. Honvédségi Szemle. 2012. november, 140. évf. 6. szám, 50-53.

ABSTRACT

The aim of the research is to present the rebirth of the military education which has national traditions in our country. We describe the transformation of Gábor Dénes Electronic Secondary Technical School and Students Hostel into national military boarding school.

The place and the value of military in the whole society depend on the contact between the civil society and military. The civil society and the military organization can join through the military secondary education whose institutes were closed gradually after the democratic transformation. Before its suspension the recruited military maintained the stronger contact between the civil society and the military organization.

Due to the suspension of the recruited military and discontinuance of military schools the direct contact narrowed down very much. This connection may extend by means of patriotic education realized in Military School programme by Hungarian Defence Force.

The method of the research is founded on analysis of more than 1900 hours survey and half structured interviews. Local documents, laws, government edicts supplement our experience.

According to the results of the research the transformation of institute fulfils the expectations and it gets support from society and government considerably. Leaders, participants and executive staff give different support to transformation in everyday practice.

A SPORTOLÁS HATÁSA A DEBRECENI EGYETEMISTÁK ÉRTÉKRENDJÉRE ÉS JÖVŐKÉPÉRE

BEVEZETÉS²⁸⁹

Számos kutatás bizonyította a sport pozitív hatását az egyén fizikai, lelki és mentális állapotára. A sportoló fiatalok közül kevesebben dohányoznak, egészségesebben táplálkoznak, magabiztosabbak, kevesebb pszichoszomatikus tünetük van, viszont a csökkent fizikai aktivitás kapcsolatba hozható a drogfosztással, a nem biztonságos szexuális viselkedéssel (Keresztes, 2007; Mikulán et al., 2010). A sportoló fiatalok könnyebben kötnek barátságokat, elégedettebbek a külsejükkel, kevésbé hajlamosak depresszióra, jövőorientáltabbak és inkább jellemző rájuk az önszabályozott viselkedés. A rendszeres fizikai aktivitást végzőknek jobb a közérzetük, nagyobb érzelmi stabilitásról és jobb intellektuális teljesítményről tettek tanúbizonyságot. Összességében elmondhatjuk, hogy a sport egészségre gyakorolt jótékony hatása az egészség mindhárom (szomatikus, pszichés, pszichoszociális) dimenziójában kimutatható (Pikó és Keresztes, 2007, Brassai és Pikó, 2010).

Mindezek azt mutatják, hogy ha a rendszeres sportolás egyfajta értéként jelenik meg az egyén életében, akkor hosszú távon, akár egész életükre kiható előnyöket szerezhetnek nem sportoló társaikhoz viszonyítva. Ebben a megközelítésben magát a sporttevékenységet tekintjük értéknek, amely a fent említett pozitív hatások mellett hozzájárul az egyén személyiségfejlődéséhez, társas szocializációjához, társas kapcsolatainak kialakuláshoz és fejlődéséhez, így a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi felzárkóztatásának egy fontos eszköze lehet (Izzo, 2005, Snyder és Spreitzer, 1981, Bailey, 2005).

Dolgozatunk célja, a sport és az értékek között fennálló kapcsolat fentiekől eltérő bemutatása. Arra keressük a választ, hogy milyen összefüggés van az egyén értékbeállítódásai és a sportolás rendszeressége között. Az ehhez kapcsolódó kutatások elsősorban hazánkban Perényi Szilvia nevéhez fűződnek, azonban tőle eltérően mi nem a teljes magyar fiatal lakosság körében végeztünk vizsgálatot, hanem egy speciális célpopulációt,

²⁸⁹ A tanulmány rövidített változata megjelent a Felsőoktatási Műhely 2013 3-4. számában. Kovács Klára (2014): A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképére. *Felsőoktatási Műhely* 3-4. 55-67.

az egyetemistákat vettünk górcső alá. Ennek jelentősége, hogy egyrészt a felsőoktatási intézmények adják az utolsó lehetőséget a még oktatásban résztvevő fiataloknak arra, hogy szervezett körülmények között tudjanak sportolni, s beépüljön értékrendjükbe a sportolás az *életen át tartó fizikai aktivitás* (Kirk, 2005) részeként. A következő generáció sportolási szokásai azoknak a testnevelő tanároknak, edzőknek, sportszervezőknek a kezében van, akik jelenleg a főiskolák, egyetemek sportéletében vesznek részt (Perényi, 2005) Másrészt az általunk vizsgált populáció a rendszerváltás után született generáció leendő értelmiségét képezik, akik az ifjúsági korszakváltás idejében születtek és nőttek fel. Ez pedig új értékrendek, értékpreferenciák kialakulásához vezetett (Gábor 1993; 2006b). A rendszerváltás után egy új, az előzötől egészen más társadalmi rendszer alakult ki, ami az értékekre is hatással volt. Új fogalmakkal kellett megismerkedni, illetve újraértelmezni, mint pl.: öntevékenység, pluralizmus, autonómia, tulajdon, érték, bűn és bűnhődés stb. (Bauer, 2002). Célunk megvizsgálni, hogy (1) vajon hatással van-e a sportolás az egyetemisták értékrendjére, (2) milyen különbségek vannak a sportoló és nem sportoló hallgatók között értékrendjüket és jövőképüket tekintve, (3) milyen igények és elvárások fogalmazódnak meg az egyetemi sporttal kapcsolatban, melyek összefüggésben állnak az értékrenddel.

Elemzésünket a Campus-lét²⁹⁰ kutatás keretében, a Debreceni Egyetemen 2010 őszén végzett on-line kérdőíves felmérés adatbázisán végeztük (N=4189), továbbá eredményeinket kiegészítettük egy korábbi intézményi kutatás²⁹¹ hallgatói elvárásokat és elégedettséget vizsgáló, sportolási szokásokkal kapcsolatos kérdésblokkjának elemzésével.

Tanulmányunk első részében röviden ismertetjük a magyar (egyetemi) sport, sportolás, és a fiatalok, illetve egyetemisták sporthoz fűződő viszonyát. Ezután mutatjuk be a sport és értékek kapcsolatáról született és az egyetemi sporttal kapcsolatos elvárásokat, elégedettséget bemutató kutatási eredményeket.

HELYZETFELMÉRÉS A SPORTOLÁS JELENTŐSÉGÉRŐL, A MAGYAR (HALLGATÓI) SPORTRÓL

Az Európai Bizottság Fehér Könyve általános értékeket fogalmaz meg az unió lakosságának. A sporttevékenységek legnagyobb részét az állampolgárok amatőr keretek között folytatják. Az európai polgárok egészségének javítása mellett a sportnak van egy nevelési dimenziója, valamint szociális, kulturális és rekreációs szerepe is (Fehér Könyv,

²⁹⁰ „Campus-lét” a Debreceni Egyetemen. Csoportok, csoporthatárok, csoportkultúrák OTKA K 81858 számú kutatás. A hároméves kutatás 2010 februárjában kezdődött. A kutatás vezetője Prof. Dr. Szabó Ildikó.

²⁹¹ Nagy Ágoston kutatása a testnevelésre kötelezett hallgatók sportolási szokásaira, értékrendjére, elvárásaira vonatkozó adatokat gyűjtött és dolgozott fel. Lehetőség volt a válaszadókat karonként, nemeként, évfolyamonként csoportosítani, melyek reprezentálják a Debreceni Egyetemen aktuálisan rendszeres testmozgást végző hallgatók sportolással kapcsolatos státuszát. A kutatás 2007 és 2008 között zajlott.

2007). Tehát ez az alapelv arra hívja fel a figyelmet, hogy az EU-ban magas prioritást élvez a sport.

A Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia 2007-2020 között megvalósítandó szemléletváltást, paradigmaváltást irányoz elő. Az európai értékrend szerint az állam legfontosabb célja az, hogy állampolgárai életminőségét, egészségi állapotát javítsa. Minőégi munkára csak megfelelően edzett, tetterős társadalom, csoport, egyén képes. Mindezt leghatékonyabban az aktív sportolás megkülönböztetett, átfogó – nem csak pénzügyi – támogatása révén érhetjük el. E témakörben folytatott kutatások eredményei alapján kijelenthető, hogy a sport az életünk elidegeníthetetlen része, amely támogatásra érdemes, támogatásra szorul, hiszen átfogó eszközként, a modern társadalom negatív hatásainak ellensúlyozására, kiküszöbölésére hatékony megoldásokat kínál. A mindenkori kormányzatnak, a gazdaság szereplőinek, irányítóinak, résztvevőinek nem szabad kihasználatlanul hagyni a sportban rejlő lehetőségeket. Ennek megfelelően a stratégia megalkotóinak legfontosabb célkitűzése az, hogy a sport legyen „mindenki szenvedélye!” (Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia, 2007)

A rendszerváltás óta bekövetkezett nagymértékű társadalmi, értékrendbeli változások hatására a testkultúra kiesett a központi érdeklődés köréből, és jelenleg is a periférián tartózkodik. A testkultúra és a mozgás általi kognitív funkciók fejlesztésének beemelése európai uniós viszonylatban sem történt meg, ennek oka az lehet, hogy valószínűleg alábecsülik a kognitív kulcskompetenciák mozgáson keresztül történő még hatékonyabb fejleszhetőségét, vagy éppenséggel nincsenek tisztában azzal, mennyire központi kérdés is ez (EPT, 2005)

A Népegészségügyi Program előzetes helyzetelemzése alapján elsődleges prioritás a rendszeres testedzés hirdetése és az átlagéletkor növelése, melyek nem érhetőek el egyik pillanatról a másikra. A szemlélet kialakítása és a beidegződések, szokások megváltoztatása időigényes, melyet mielőbb el kell kezdeni, de hatványozott sikereket a fiatal felnőtt korú —jövendőbeli értelmiségiek — meggyőzésével lehet elérni, hiszen az ő életvitelük nagyban befolyásolja a társadalom teljesítőképeségét. Az életükbe vésődő szokások, preferenciák a közeljövőben már látványos változásokat hozhatnak, melynek eredménye számokban, pénzben, átlagéletkorban is mérhető lehet. Az egészségtudatosság és a kognitív funkciók fejleszhetősége, valamint ennek tudatosítása minden esetben hosszú távú szocializáció eredménye (Molnár, 1994).

A testnevelés mozgásanyaga, a tudományos igényű kutatómunka legújabb kutatási irányvonalainak értelmében az egyik leghasznosabb pedagógiai tevékenység a mozgás- és kognitívfejlesztés komplexumának együttes fejlesztése, ennek segítségével az egyre nagyobb követelmények elé állított felnövekvő generáció mind jobban és jobban helyt tud majd állni (Vass és Molnár, 2007).

A sportolási körülmények és szokások rendkívüli helyzetbe kerültek, hiszen nem kötelező a testedzés, illetve kiváltható számtalan tevékenységgel. Az egyetemeken a testnevelés és a sportolás eltérő kötelezettségeket ró a hallgatókra, sőt a számonkérés módja és a teljesítési lehetőségek sem egységesek. Az egyetemisták mozgósítása nem hatékony. A legmodernebb kommunikációs csatornák segítségével is kevés ahhoz, hogy a

sportolás vonzerőt jelentsen számukra. Leginkább az időbeosztási képességük korlátozza a korosztály számára különösen fontos szabadságukat. A középiskolában már szembesültek azzal, hogy alig van önálló döntési lehetőségük. Mindig szabályok közé vannak szorítva és ezért idejekorán keresik a menekülést a kööttségek elől. Ezt az egyetemi elvárások továbbörökítik, ezért jellemzőek azok a kutatási eredmények, melyek háttérbe szorítják a sportolási igényüket. A hallgatók jelentős hányada csak havonta, évente jut el oda, hogy megizzadjanak egy választott, vagy szervezett sportfoglalkozáson, ez az oka annak, hogy már a heti egy alkalommal történő sportolást is rendszeresnek kell tekintennünk az egyetemisták körében (Kovács, 2012).

A felsőoktatásra is igaz, amit a közoktatásban tartott testnevelésről állítanak a kutatók. A testnevelés formájában megfogalmazott oktatási anyagok mind a mai napig nem találkoznak a fiatalok és a napjainkban európai uniós szinten megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztéséhez szükséges közös, mindkét fél elvárásait kielégítő igényekkel. Ennek egyenes következménye a napjainkra kialakult mozgásszegény életmód, amelynek hatása, az aktív kereső korszakban jelentős mértékben érezteti hatását az egészségbiztosításra költött óriási összegek terén (Polányi, 1998).

Nem igazán motiváló a sporttevékenységért adható felvételi plusz pont, amely csak kevés felvételizőnek adható. Összehasonlítva a nyelvvizsgálóval egész más az üzenete a két témakörnek. A felsőoktatás nyelvet beszélő, vizsgázott diplomásokat akar képezni. Ezért motiválja a nyelvvizsgálóval rendelkezőket a felvételi rendszer jelentős többletponttal, s kötelezi a végzősöket két nyelvvizsga megszerzésére a diplomához. A társadalomnak, a nemzetnek és a gazdaságnak viszont emellett egészséges, boldog és teljesítőképes, képzett diplomásokra van szüksége, de a sportos szemléletet hirdetése sokszor csak konkrét tett nélküli üres frázis marad. Így nem változik meg sem a szülők, sem a gyerekek, így a hallgatók hozzáállása sem.

A magyar versenysport nem az iskolai sportolásra épül, hanem a szocializmusból örökölt klubrendszerre. Így a legaktívabb korosztály számára lényegesen lecsökkent a minőségi versenysportolás lehetősége. Vagyis az egyetemeken alig van olyan szakosztály, ahol a korábbiakban megszokott szintet folytatva, magas színvonalon lehetne sportolni. Ez azt is jelenti, hogy nincsenek igazán egyetemi szakosztályok, melyeknek a versenyeire, mérkőzéseire kijárhatnának a csoporttársak, évfolyamtársak. Az egyetemen oktató testnevelők töredéke vesz részt a minőségi edzői munkában. Az ő tevékenységük éppen átalakulóban van. Tehát a versenysport hiánya szintén felhívja a figyelmet az egyetemi sportot érintő problémákra.

A sportolói karrier számos hallgató előtt ismeretlen, vagy elérhetetlen. Miután kevesebb hétköznapi előnnyel jár, ha valaki a tanulmányai mellett magas szinten sportol, még a középiskolában jelentősnek számító versenyzők közül is sokan letérnek a sportos életmódról. Ráadásul a sportolókat motiváló sportösztöndíj rendszer sem jelent megoldást, hiszen a fizetendő tandíjak mértéke lényegesen nagyobb.

A versenysport tekintetében kikerültünk a világ élvonalából és ennek legfőbb oka a minőségi bázis hiánya. A legeredményesebb sportolók az egyetemi korosztályra esnek számos sportágban. Ezért nem mindegy, hogyan tudjuk a sport számára megtartani a

tehetségeket, akik szeretnének gondoskodni későbbi életükről, miközben élspportolnának is.

Mint láthatjuk, az EU-ban és nemzeti szinten is a rendszeres sportolás, mint az egészséges életmód része, s számos betegség megelőzésének és kezelésének legfontosabb eszköze jelenik meg (nagyon fontos értéként és célként egyaránt), ugyanakkor a megvalósulás területén számos problémával találkozhatunk. A továbbiakban arra keressük a választ, hogyan jelenik meg a sport mint érték az egyének szintjén, s miként kapcsolódik össze más értékek preferálásával.

SPORT ÉS ÉRTÉKEK KAPCSOLATA

Izzo (2005) szerint a sport az élet értéke azáltal, hogy tulajdonképpen az edzések felkészítenek a nagybetűs életre, megtanítanak tisztelni a szabályokat, saját magunkat, a többi embert, az egészséges fair play-en alapuló versenyt. Emellett a szocializáció, a párbeszéd és az egyén fizikai-pszichikai fejlődésének eszköze. A sport segít megtanulni a fizikai, erkölcsi és kulturális alapelveket, hozzájárul a fiatalok jellemének fejlődéséhez és az egyéni képességek limitjeinek csökkentéséhez. A versenyek alkalmával az egyének nemcsak versenyeznek egymás ellen, hanem kapcsolatba is kerülnek egymással egy versenyszituációban, ami nem egyenlő az edzések során végzett gyakorlással. Ez megtanítja a sportolókat tisztelni egymást, megismerni a másikat, és összehasonlítani önmagukkal, összemérni tudásukat legális eszközöket használva úgy, mint a rendszeres edzés és felkészülés a versenyekre, a legjobb eredmény elérésének elhatározása. Nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a fiatalok a társadalom következő generációjának képviselői, így a sport általi befektetés fejlődésük érdekében, az emberi lét és társadalmunk továbbélésének egyik legfontosabb eszköze lehet.

A sportközegbe kerülő fiatal, új környezetbe kerül, új tevékenységet tanul, mindez pedig azzal jár, hogy új érték-és normarendszer veszi körül. Coubertin báró szavai a legalkalmasabbak annak bemutatására, miként alkalmazható a sport a fiatalok erkölcsi nevelésére: *„Miután a sport megköveteli a sportolótól az önfegyelmet, higgadtságot, megfigyelést... hatással van az értelem, jellem és lelkiismeret kialakulására. Ilyenformán az erkölcsi, és társadalmi tökéletesbülés egy tényezője.”* (Coubertin, 1931, idézi Gombocz, 2010, 44. o.). Leginkább a személyiségben történő változások adják az igazi pedagógiai értéket: (sport) mozgások iránti igény kialakulása, továbbá a későbbi sportolást lehetővé tévő szabályismeretek, technikai és taktikai ismeretek, motoros jártasságok és készségek. Ilyenformán tulajdonképpen a sportnak aligha van alternatívája. A sportoló megtanul olyan technikákat, mozgáselemeket, amelyekkel élete végéig gazdálkodhat, s ekközben a testre vonatkozó kognitív és affektív tudás is gyarapszik (Gombocz, 2008).

A magyar sport az egyetemes és a nemzeti kultúra része. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk kapcsán leggyakrabban – Nobel-díjas tudósaink mellett – az ország kiemelkedő eredményeket produkáló sportját emlegették értéként, amelyet „magunkkal vittünk” az Európai Unióba (Nováky, 2010). A sport az egyetemes magyar kultúra

részeként jelentős szerepet tölt be a közösségformálásban, a magyarságtudat fejlesztésében. A versenysportban elért nemzetközi eredmények révén növelhető a nemzeti büszkeség, az önértékelés. A helyi csapatok, versenyzők eredményei révén erősödik a lokálpatriotizmus. A magyarok közel 90%-a büszke sportolóink sikereire, ismeri az olimpikonokat, a kiemelkedő eredményeket elért versenyzőket. Nemzetközi sportsikereink széleskörű, aktivitásra ösztönző bemutatásával növelhető a sport népszerűsége, és egyben példaképeket állíthatunk a gyakran értékorientációs zavarokkal küzdő ifjúság elé (Sport XXI. Nemzeti Sportstratégia, 2007).

Az értékek szervezik, tagolják múltunkat, jelenünket és jövőnket. Orientálnak, szabályozzák testi-lelki energiáink felhasználását, behatárolják és kifejezik társadalmi hovatartozásunkat, társadalmi énünket (Kamarás, 2010). Jelentőségük abban rejlik, hogy nélkülük az egyénnek nincs mihez mérnie magát, tehát megrendül, vagy létre sem jön saját maga értékének, értékességének tudata, ami megakadályozhatja személyiségének kibontakozását. Normák nélkül állandó súrlódások, feszültségek forrásává válik a mindennapi együttélés rendje. Közös értékek nélkül nem alakul ki, vagy visszafejlődhet a közösségi összetartozás tudata. Az értékek csoportképző hatását mi sem bizonyíthatná jobban, mint az, hogy a társadalomnak az érdeke, hogy a különféle csoportok, mozgalmak, rétegek megfogalmazzák, felmutassák és mások értékeivel szembeállítsák a maguk értékeit (Hankiss, 2004). Értékek alatt tehát kutatásunkban, olyan kulturális alapelveket értünk, amelyeket az egyetemisták fontosnak tartanak, egyfajta meghatározó erőként léteznek életükben, amelynek hatására alakítják ki a tanuláshoz, munkához, mindennapi élethez kapcsolódó attitűdjeiket, magatartásukat, életvezetési stratégiáikat.

De hogyan járul hozzá a sport az egyén értékrendjéhez? Mely értékpreferenciákra van hatással a sport? Ezekre, s ezekhez hasonló kérdésekre keresett választ Perényi Szilvia az Ifjúság 2000-2008 kutatássorozat keretében. Az eredmények igen sötét képet festenek, hisz a magyar fiatalok (15-29 évesek) kb. egyharmada sportol rendszeresen, s mindössze 5%-uk intézményes keretek között, miközben a rendszeres fizikai aktivitást végzők aránya Nyugat-Európa más országaiban (Hollandia, Franciaország, Svédország, Dánia stb.) 80-90% fölötti (Perényi, 2011). A politikai rendszerváltás után nem történt különösebb változás a sport szervezését illetően: nem növekedett a nem állami irányítású intézmények száma, és az üzleti szektor felől sem indultak meg nagyobb beruházások a szabadidősport fejlesztésének érdekében. Mindeközben az emberek elvesztették érdeklődésüket a sport iránt, továbbá maga a sportolás is egyre drágább lett számos, hátrányos helyzetű társadalmi réteget teljesen kizárva a sportolási lehetőségekből (Perényi, 2010a).

A médiában arról értesülünk, hogy az egészségipar hálózatosodik. Az egyik legnagyobb célcsoport éppen az egyetemista korosztály. Ők is vívódnak a látható, tapasztalható egészségtrendek kihívásai között. A gyorsuló, időhöz és feladathoz kötött trendek vonzzák a figyelmüket, másrésztől menekülnek és lassításra vágynak. A wellness és mindness szolgáltatások hatalmas kínálata helyett egyre többen választják a hedonista nullneszt.

Észrevehető társadalmi tény, hogy az emberek egyre érdektelenebbek a közös célok elérésében. Nemcsak egyre kevesebben végzik, hanem kevesebben kísérik figyelemmel a sporteseményeket élőben vagy a médián keresztül (Földesi, 2008). Például Debrecen

lakossága nőtt az elmúlt évtizedekben, míg a labdarúgó mérkőzésekre járók száma 30% alá csökkent a harminc évvel korábbi aránynál. Ugyanez tapasztalható az egyetemisták szokásaiban is. Kevésbé választanak olyan sportágakat, amelyeket közös célokért végeznének. A játék és ebben az értelemben a verseny háttérbe szorult. A sport szerepe és jelentősége az egyetemen még megtanítható lehet a hallgatók számára a legtöbb sporttevékenységre jellemző együttműködés, áldozat, erőfeszítés által. Hol készülhetnének fel nagybetűs élet kihívásaira jobban, mint a saját közegükben, ahol a verseny még nem vérre megy?

Perényi (2010a; 2010b) elemzésében négy értékpreferenciát különített el a fiatalok körében: materiális, nem-materiális, tradicionális és nyitott. Azok a fiatalok, akik nézőként vesznek részt sporteseményeken fontosabbnak tartják a materiális értékeket, a sportolók és sportot tv-ben nézők pedig inkább kevésbé tartják fontosnak. A tradicionális értékek tekintetében pozitív kapcsolat volt megfigyelhető a sportesemények látogatásával és nézésével, míg a nyitott értékek (érdekes és változatos élet, kreativitás, barátság, szabadidő) esetében a legmagasabb befolyásoló tényező a sportolás volt, ami azt mutatja, hogy ebben az esetben a sportolás felülírja a hagyományos szociokulturális tényezők hatását, mint a nemi és iskolázottsági különbségek, hátrányok (Perényi, 2010a). További érdekes eredmény, hogy a sportolás formája (intézményes vagy nem intézményes keretek) egy értékpreferencia esetében sem volt meghatározó (Perényi, 2010b). Ha egyenként vizsgáljuk meg az értékek jelentőségét és a sport kapcsolatát, akkor azt az eredményt kapjuk, hogy a sportolók szignifikánsan fontosabbnak tartják az igaz barátságot, a kreativitást, az érdekes életet és a szabadságot, nem sportoló társaiknál (Perényi, 2008). Összességében konklúzióként azt vonta le a szerző, hogy a magyar fiatalok posztmodern élménykereső, önmegvalósításra törekvő értékek segítségével keresik a jövőjüket, s ezek határozzák meg szabadidős tevékenységeiket is. Úgy tűnik, hogy a magyar sport szervezeti oldala, tevékenységajánlata megkésett, lemaradt az ifjúság elvárásaival szemben. A magyar sport élsport-, és utánpótlássport-centrikussága, amely kemény munkát, kitartást és fegyelmet mint értékeket képviselnek, már nem vonzó a magyar fiatalok számára, ezért nagyobb arányú bekapcsolásukhoz fontos a kínálati oldal (azaz a szabadidősport lehetőségeinek) bővítése (Perényi, 2010c).

Önmagában a Perényi-féle kutatási eredmények is generálják a továbbgondolkodást, azonban van számos más ok is, melyek a külső szemlélő számára ismeretlenek és ezért kell feltárni. A hallgatók sportolási szokásainak összevetése az aktuális értékrendjükkel és igényeikkel mindig időszerű, hiszen a párhuzamosan folyó egészségnevelő-, és sportprogramok változásokat eredményeznek.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS MÓDSZER

Kutatásunkban arra keressük a választ, hogy a sportolás gyakorisága hogyan befolyásolja a debreceni egyetemisták értékpreferenciáit. Mely értékek mentén vannak különbségek a sportolók és nem sportolók között? Emellett vajon a sportolók nagyobb bizalommal

tekintenek a társadalom és saját jövőjükbe? Végül pedig azt néztük meg, hogy a sportolás rendszeressége, (intézményes, nem intézményes) formája, a társadalomba és a saját jövőjükbe vetett bizalom, illetve a reménytelen jövőkép milyen mértékben befolyásolják az értékpreferenciákat, s ezek közül melynek van a legerősebb hatása, különös hangsúlyt fektetve a sportolásra. Ezután azt néztük meg, hogy milyenek a hallgatók elvárásai, ismeretei, tapasztalatai és elégedettsége az egyetemi sporttal kapcsolatban, annak érdekében, hogy megfejthessük az értékpreferenciák és elvárások mentén, hogyan tudunk több hallgatót megnyerni a rendszeres sport végzésére.

A kérdések megválaszolásához első körben a Campus-lét kutatás adatbázisát használtuk fel. Az online adatfelvételre 2010 őszén került sor, a kérdőívet 4189 fő töltötte ki: alap-és mesterszakos hallgatók, illetve doktoranduszok. Az adatbázis, karok szerinti reprezentálja a Debreceni Egyetem hallgatói populációját. Munkánk másik forrását Nagy Ágoston kutatása szolgáltatta. Az ehhez kapcsolódó kérdőív kitöltésének idején – 2007/2008-ban – a testnevelésre kötelezett hallgatók száma megközelítőleg 4000 hallgató volt. A tanulmányi rendszer segítségével kiküldött kérdőívekre 2950 értékelhető választ sikerült feldolgozni. A reprezentativitás teljesült a kar szerinti megoszlásra, hiszen az alapsokaságban is hasonlóan alakulnak az arányok a karok tekintetében. A kérdőív kiküldése a testnevelés- tantárgyfelvétellel egy időben történt.

A hallgatók sportolási szokásai fontos helyzetjelentést képeztek. A sportolásra fordított idejük, ismereteik az egyetem klubjáról, a DEAC²⁹²-ről, a jelenlegi sporttevékenységükről és az erre fordított költségekről, a választott sportáguk szerepeltek a kérdések között, de azt is meg akartuk tudni, milyen súlya van életmódjukban a rendszeres sportolásnak.

A testneveléssel kapcsolatos kérdéscsoport segített meghatározni, hány félév kötelezettsége van a kitöltő személynek, ebből hányat teljesített eddig. Itt értékelhették a testnevelési feltételeket, órarend beosztást, az egyetemen kívüli szerződéses külső szolgáltatásokat, táborokat.

A sport megítélésével kapcsolatos kérdések között összehasonlítást tettek a középiskolai, egyetemi diáksport és testnevelés megítélésével kapcsolatosan. Itt tudtuk meg, hogy a válaszadó kapott-e már egyetemi sportösztöndíjat és azt is, hogy jár-e rendszeresen valamilyen városi sportversenyre szurkolóként. Megtudtuk, hogy fontos-e számukra az egyetemi színekben történő versenyzés. Ebben a kérdéssorban mondták el, hogy milyen mértékben értékelte a felvételi eljárás a sporttevékenységet. Megválaszolták, hogy elégedettek-e az egyetemi sportinformációs rendszerrel és ismerik-e a kiemelt sportrendezvényeket. Az egyetemi sportprogram aktuális szerepét, lehetőségeit, helyzetét és működésének értékelését kívánta feltérképezni a kérdőív, mely összhangban van jelenlegi kutatásunkkal is, hiszen a kapott eredményekből jellemezhető a sportolás hatása a debreceni egyetemisták elvárásaira az egyetemi sporttal kapcsolatban (Nagy, 2010).

A Campus-lét adatbázisban a sportolásra vonatkozóan egyrészt azt kérdeztük meg, hogy milyen gyakran sportolnak (0, ha soha, 100, ha naponta) másrészt a hallgató tagja-e

²⁹² Debreceni Egyetem Atlétika Club

valamilyen sport-, vagy extrém sportot űző klubnak, egyesületnek (0, ha nem, 1, ha valamelyiknek, vagy mindkettőnek). Az értékek esetében a következő értékek fontosságát kellett osztályozni 1-től 5-ig tartó skálán: anyagi jólét, béke, boldogság, bölcsesség, családi biztonság, belső harmónia, egyenlőség, az elvégzett munka öröme, érdekes, változatos élet, a haza biztonsága, igaz barátság, igaz szerelem, kellemes, élvezetes élet, emberi önérzet, szabadság, a szépség világa, társadalmi megbecsülés, üdvözülés, alkotó szellemű, bátor, gerinces, előítéletektől mentes, engedelmes, értelmes, fegyelmezett, felelősségteljes, hatékony, jókedélyű, logikus gondolkodású, megbocsátó, önálló, segítőkész, szavahihető, szeretettel teljes, tiszta, törekvő, udvarias. Az adatok redukálása érdekében faktorelemzésnek vetettük alá a felsorolt értékeket. A saját és a társadalom jövőjébe vetett bizalom mértékét egy háromfokú skálán kellett megjelölni (0, ha nem bízunk, 50, ha is-is, 100, ha bízunk). Azt, hogy a hallgatók mennyire érzik reménytelennek jövőjüket egy négy kérdésből²⁹³ álló, négyfokú skálán mértük, ahol 0 jelölte, ha egyáltalán nem jellemző rá az állítás és 100, ha teljes mértékben. A sportolás gyakorisága mentén kialakított három csoport között lévő különbségeket varianciaanalízissel néztük meg az értékpreferenciákra és a jövőképre vonatkozóan, míg a sportolás gyakoriságának, intézményes voltának, a társadalom és a saját jövőbe vetett bizalom, illetve a reménytelen jövőkép hatását az értékpreferenciákra lineáris regresszióval vizsgáltuk meg.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A hallgatók 11%-a válaszolta azt, hogy évente, vagy soha nem sportol (őket tekintettük nem sportolóknak). Mintegy negyedük (24,7%-a) csupán havi rendszerességgel sportol, ők a ritkán sportolók, míg a legalább hetente egyszer sportolókat tekintettük rendszeresen sportolóknak (64,2%). Valamely sportegyesületnek, sportklubnak a hallgatók 10,8%-a tagja, extrém sportot űzőnek pedig 2,2%, így összesen a hallgatók 13%-a végez valamilyen sporttevékenységet szervezett körülmények között.

A hallgatók válasza alapján azt mondhatjuk, hogy inkább optimistán tekintenek saját jövőjükbe, hisz átlagosan 74,6 pontot értek el, viszont sokkal pesszimistábbak a társadalom jövőjét tekintve: ebben az esetben mindössze 46,7 pontot adtak. A jövő reménytelenségét vizsgáló kérdések összevonása után azt az eredményt kaptuk, hogy a hallgatókra kevésbé jellemző a kiábrándult, reménytelen jövőkép, és átlagosan 12 pontra értékelték azt, hogy a felvázolt kérdések mennyire jellemzőek rájuk.

A válaszadók a felsorolt értékek közül a boldogságot (4,86), a család biztonságát (4,84) és az igaz szerelmet (4,77) tartják a legfontosabbnak, míg az üdvözülést (3,18), az alkotó szellemet (3,75) és az anyagi jólétet a legkevésbé (3,96). *Marián* (2012) ugyan-ezen adatbázis értékblokkjának elemzése során hat faktort különített el: értelmiségi erények, békeszeretet, társas értékek, kreativitás, gazdagság és keresztény értékek faktorait.

²⁹³ 1. *Úgy látom, hogy a jövőm reménytelen és a helyzetem nem fog változni.* 2. *Sötétben látom a jövőmet.* 3. *Sosem fognak úgy alakulni a dolgok, ahogy én akarom.* 4. *Felesleges igazán törni magam valamiért, amit akarok, mert valószínűleg úgysem érem el.*

Az adatok redukálása érdekében faktorelemzésnek vetettük alá a felsorolt értékeket, s magunk is hat értékpreferenciát kaptunk (1. táblázat, 1. számú melléklet), bár a Mariánétól némileg eltérő faktorstruktúrával. Ennek oka, hogy mi a boldogság és a család biztonsága értékeket is bevontuk az elemzésbe a viszonylag kicsi a szórás ellenére, mivel nagyon magas szerepet játszik az egyetemisták életében megítélésük szerint.

Az első faktorba kerültek a weberi puritán-felhalmozó értelmiségi léthez tartozó tulajdonságok, amelyek magukba foglalják a becsületes munkával, felelősségteljesen végzett munkát, melyet racionális és intelligens tervezettség jellemez. A hétköznapi életben az e értékrend szerint élő egyénre fegyelmezett fogyasztás és udvarias viselkedés jellemző, ezért neveztük el *értelmiségi, puritán-felhalmozó* értékrendnek, s ez megegyezik a Marián-féle értelmiségi erényeket magába foglaló faktornak.

A második, *posztmateriális* értéktípusba kerültek az Inglehart által posztmateriálisnak tekintett értékek, úgy mint boldogság, igaz szerelem és igaz barátság, belső harmónia. Ez megfelelnek a társas értékek faktorának mariáni tipizálás szerint. Ezek az értékek különösen fontosak az egyetemistáknak, hisz igen magas pontszámot értek el ezekben. Ez pedig azt mutatja, hogy bár a 2000-es évek elején még felemás módon jelentek meg a materiális és posztmateriális értékek a középiskolás fiatalok értékpreferenciáiban (Rácz, 2005), ezek a fiatalok egyetemista korukra már kevésbé értékelik az előbbi, inkább az utóbbi értékeket, így egyre inkább tekinthetők posztmaterialista beállítódásúaknak, legalábbis ami a debreceni egyetemistákat illeti.

A harmadik (*vallásos-keresztény*), s Marián által is kereszténynek nevezett faktorba azok a vallásos, elsősorban kereszténységben, Krisztus által hirdetett és fontosnak tartott értékek kerültek, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén a földi lét során minél közelebb kerüljön egy magasabb rendű, túlvilági erőhöz. Törekszik a többi embertársát szolgálni, az elesetteken segíteni, megbocsátónak lenni, s megbecsülni világunk, elsősorban a környezet szépségeit, kincseit. Elítéli a más csoportok (pl. népcsoportok) elleni agressziót, s fontosnak tartja a békét. Mindezt egy magasabb rendű cél vezérli: a túlvilági öröklét, azaz az üdvözülés elnyerése.

A negyedik értéktípust *önmegvalósítást előtérbe helyező* értékrendnek neveztük el, mivel olyan értékek kerültek ebbe a faktorba, mint a szabadság, önállóság, önbecsülés, ugyanakkor az érdekes, változatos, örömeiben gazdag élet is fontos szerepet játszik. Ez pedig azt mutatja, hogy ebben az értékrendben fontos szerepe van a szintén posztmateriálisnak tekintett, de mindnyájunk által kívánt változatos, boldog életnek, de ezt a fiatalok saját erőből, és egyéni módon, esetleg igaz barátaik segítségével támaszkodva, becsületes úton (a bátor, gerinces érték preferálása által) szeretnék elérni.

Az ötödik és hatodik értéktípusba csupán két-két változó került. Az egyik (*materiális értékrend*) tartalmazza az anyagi jólét és társadalmi megbecsültség értékeket (megfelel a mariáni gazdagság faktornak). Az e értékrendet képviselő személyek kiemelkedően fontosnak tartják a pénzt, s azt, hogy akár a magas jövedelmüknek, karrierjüknek köszönhetően tisztelet és megbecsültség övezzék őket. Az utolsó, *innováció-orientált* értékrendbe az alkotószellem és a bölcsesség tartozik, amely azt jelenti, hogy az e értékeket fontosnak tartók kedvelik az újításokat, kreatív ötleteket, ugyanakkor a megvalósítás

során erőteljesen támaszkodnak a korábbi tapasztalatokra. Meg kell jegyeznünk, hogy az alkotószellem mint érték, három faktorban is helyet kapott, de ennek kihagyásával nagy mértékben csökkent volna a magyarózott variancia értéke, ezért továbbra is elemzésünk tárgyát képezte.

A SPORTOLÁS HATÁSA AZ ÉRTÉKPREFERENCIÁKRA ÉS A HALLGATÓK JÖVŐKÉPÉRE

Az értékpreferenciák összehasonlítása végett a faktorsúlyokat átkódoltuk 0-tól 100-ig tartó skálává, ahol 0 jelölte az egyáltalán nem fontos, 100 pedig a teljes mértékben fontos értékeket. Három értékpreferencia esetében találtunk szignifikáns különbséget a nem, ritkán és rendszeresen sportolók között: az értelmiségi, puritán-felhalmozó, a posztmateriális és az önmegvalósítást előtérbe helyező értéktípusok mentén. Az értelmiségi, puritán-felhalmozó és az önmegvalósítást előtérbe helyező értékek esetében a sportolás gyakoriságával növekszik az értékek jelentősége (2. táblázat), ami azt mutatja, hogy minél gyakrabban végez egy hallgató sporttevékenységet, azaz minél több munkát végez el, annál fontosabbak számára a kemény munkához, fegyelemhez és kitartáshoz kapcsolódó sikerek, az ezek révén elért eredmények okoznak számára örömet, boldogságot, ami aztán meghatározza életfelfogását is. Mindezek pedig – mint azt korábban bemutattuk – erőteljesen kapcsolódnak a sporthoz, annak lényéből fakadóan, akárcsak a fair play, ami esetünkben a gerinces, becsületes magatartás jelentőségét tükrözi. Mind-ebből jól láthatjuk az egyetemisták esetében is a rendszeres vagy alkalmi fizikai aktivitás jellemformáló erejével befolyásolja a hallgatók értékrendjét, különösen a fegyelemhez, kitartáshoz, kemény munkához kapcsolódó értékek esetében.

A posztmateriális értékek esetében a ritkán sportolók érték el a legmagasabb átlagpontszámot — bár csak egytizeddel —, ami azt mutatja, hogy a sportolás esetükben az öröm- és élményszerzés miatt fontos, nem pedig az edzés által végzett kemény munka miatt. Ők azok a fiatalok, akik Perényi (2011) szerint az élménytársadalom által kínált lehetőségekből választanak, amikor valamilyen szabadidős tevékenységet végeznek, így a sportolás során is ennek élményt nyújtó formáját próbálják ki (pl. élményparkok látogatása).

Az önmegvalósítást előtérbe helyező értékpreferencia tekintetében találtuk a legerősebb szignifikáns különbséget a sportoló, ritkán és nem sportoló hallgatók között. Itt elsősorban az önbecsülés, a szabadság és az önállóság, illetve a sportolás közötti kapcsolatot emelnénk ki: az e értékrend szerint élők a sportban tanult fegyelem és céltudatosság által szeretnének elérni bizonyos célokat a mindennapi életükben is. Az a tény, hogy a sportolás gyakorisága növeli az önállóság, szabadság, önbecsülés értékeinek fontosságát, azt mutatja, hogy a sport egyfajta önkiteljesedést is jelent a számukra, emellett bizonyos posztmateriális értékek preferálása által pedig a testmozgás — akárcsak az előző esetben — élményt is nyújt. Ugyanakkor a magyarázatok közé sorolható az is, hogy a

sportban vagy a sportolás által elért célok járulnak hozzá az egyén kellemes, élvezetes élet megvalósulásához. Az eredményeket az alábbi táblázat foglalja össze:

2. táblázat: Az értékpreferenciák átlagai a sportolás gyakorisága szerint százalékpontban (N=4188)

| | Értelmiségi, puritán felhalmozó értékrend | Posztmateriális értékrend | Vallásos-keresztény értékrend | Önmegvalósítás előtérbe helyező értékrend | Materiális értékrend | Innováció-orientált értékrend |
|-----------------------------|---|---------------------------|-------------------------------|---|----------------------|-------------------------------|
| Nem sportol | 72,6 | 82,7 | 68,6 | 62,6 | 56,5 | 51,8 |
| Ritkán sportol | 72,5 | 84 | 70,1 | 64,2 | 56,2 | 51,9 |
| Rendszeresen sportol | 73,8 | 83,9 | 69,8 | 65,5 | 56 | 51,9 |
| Sig. | ,001 | ,019 | ,079 | ,000 | ,771 | ,990 |

Tanulmányunk következő részében arra kerestük a választ, hogy milyen különbség található a sportolás gyakorisága mentén kialakított csoportok között a társadalomba, saját jövőbe vetett bizalom és a reménytelen jövőkép tekintetében. A társadalom jövőjébe vetett bizalom mértékében nem találtunk szignifikáns különbséget, viszont a másik két függő változó esetében igen. A sportoló hallgatók sokkal inkább bíznak a saját jövőjükben, azaz magabiztosabbak e tekintetben, s kevésbé jellemző rájuk, hogy elvesztették hitüket és reményüket jövőképüket illetően (3. táblázat), amely komoly mentális probléma jele, s a depresszió egyik tünete lehet. Eredményeink alátámasztják a sportoló középiskolások esetében végzett hasonló elemzések eredményeit (Keresztes, 2007; Pikó és Keresztes, 2007), de most már elmondhatjuk, hogy az egyetemisták körében is igazolódott a sport pozitív hatása a jövőképre, s így védőfaktorként (Pikó, 2010) funkcionál a mentális problémákkal szemben. Különösen fontos ez az általunk vizsgált csoport esetében, hisz a munkahelyi elhelyezkedésük, sikereik, s ezáltal egész további életük múlhat azon, hogy mennyire pozitívan, milyen mértékű hittel és reménnyel felvértezve indulnak el állást keresni diplomával a kezükben. A felgyorsult hétköznapi életvitel miatt egyre több hallgató küzd mentális problémákkal. Nehezen létesítenek kapcsolatokat és eluralkodott bennük a magányosság érzése (Murányi, 2010). Éppen ennek ellensúlyozására alkalmas az egyetemi sport és a testnevelés közösségteremtő szerepe. Az egyes sportolói csoportok átlagos pontszámait az alábbi táblázat tartalmazza:

3. táblázat: A társadalom, a saját jövőbe vetett bizalom és a reménytelen jövőkép mértékének átlagai a sportolás gyakorisága szerint százalékpontokban

| | Bizalom a társadalom jövőjébe (N=4153) | Bizalom a saját jövőbe (N=4169) | Reménytelen jövőkép (N=4181) |
|----------------------|---|------------------------------------|---------------------------------|
| Nem sportol | 43,6 | 67,6 | 18,2 |
| Ritkán sportol | 46,6 | 72,8 | 13,9 |
| Rendszeresen sportol | 47,2 | 76,5 | 11,4 |
| Sig. | ,096 | ,000 | ,000 |

Fontos kiemelnünk a nem sportolók és rendszeres sportolók között lévő jelentős különbségeket: a bizalom tekintetében mintegy kilenc, a reménytelen jövőkép esetében pedig hét pont különbséget tapasztaltunk, miközben az egyes értékpreferenciák esetében csak egy-két pontnyi, de szignifikáns különbségeket láttunk. Ezért tartottuk fontosnak megvizsgálni, hogy az általunk vizsgált változók (sportolás gyakorisága, intézményes volta, a társadalom és egyéni jövőbe vetett bizalom, illetve a reménytelen jövőkép) közül melyeknek van a legnagyobb hatása az értékpreferenciákra (4. táblázat), különös tekintettel a sportra. A kérdést lineáris regressziókkal vizsgáltuk meg, s azt az eredményt kaptuk, hogy a rendszeres sportolás ebben az esetben az értelmiségi, puritán-felhalmozó, vallásos-keresztény és önmegvalósítást előtérbe helyező értékpreferenciák mentén bír magyarázó erővel. Ez utóbbi esetben a sportolásnak van az egyetlen pozitív hatása az értékek fontosságára a reménytelen jövőkép mellett, ami ismételten azt bizonyítja, hogy a rendszeres sportolás kellemesebbé, élvezetesebbé és izgalmasabbá teszi az életet a hallgatók véleménye szerint. Ugyanakkor láthatjuk, hogy az intézményes keretek között végzett sport, extrém sport minden értékpreferenciára negatív hatással van, tehát csökkenti ezen értékek fontosságát, különösen az első három értékrend tekintetében, ugyanis itt szignifikáns kapcsolatot találtunk. Úgy tűnik, hogy a sportklubtagság hatására csökkennek az értékpreferenciákhoz tartozó tulajdonságok, jellemzők jelentősége, különösen a vallásos-keresztény értékrend esetében, míg a materiális értékeké nő, bár ebben az esetben a kapcsolat nem volt szignifikáns.

A társadalom jövőjébe vetett bizalom hozzájárul a posztmateriális értékrendhez, s erőteljesen befolyásolja a vallásos-keresztény értékek fontosságát, ugyanakkor ez utóbbi esetben a saját jövőbe vetett bizalom hiánya erősíti az értékek fontosságát. Ennek magyarázata az lehet, hogy akik kevésbé bíznak jövőjükben, inkább bíznak egy transzcendens erőben. Úgy gondolják, hogy ez a felsőbb erő irányítja életüket, inkább benne bíznak, semmint saját magukban, s emiatt azokat az értékeket tartják fontosnak, amelyekkel Istent tudják szolgálni. Természetesen ez fordítva is igaz: aki magabiztosabb saját jövőjét tekintve, kevésbé érzi szükségesnek a vallásos értékek elfogadását, előírások gyakorlását.

A saját jövőbe vetett bizalom viszont nagyon erős hatást gyakorol az innovációhoz kapcsolódó értékekre, tehát ez, és a reménytelen jövőkép pozitív hatással van a kezdeményezőkészségre, kreativitásra, egy terv megvalósítására. Ennek oka a saját jövőbe való bizalom esetében teljesen egyértelmű, hisz az optimista hozzáállás növeli a vállalkozó szellemet, ugyanakkor épp a kiábrándultság, reményvesztettség is ugyanilyen hatással bírhat eredményeink szerint. Úgy tűnik, hogy azok a hallgatók, akik kilátástalannak látják jövőjüket végső megoldásként egy teljesen új, megszokottól eltérő, de korábbi tapasztalatok alapján már bevált terv megvalósítását tartják elképzelhetőnek. A reménytelen jövőkép hatása még az értelmiségi, puritán-felhalmozó, az önmegvalósítást előtérbe helyező és a posztmateriális értékrend esetében volt jelentős: minél kevésbé jellemző az egyénre a reményvesztett jövőkép, annál fontosabbak számára ezek az értéktípusok és a hozzájuk tartozó értékek. Különösen érvényes ez posztmateriális értékek esetében, hiszen aki kilátástalannak látja jövőjét, nem tartja fontosnak, hogy érdekes, változatos és boldog élete legyen. Éppen ezért fontos, hogy minél több hallgatót nyerjünk meg a rendszeres sport számára, mert — mint azt korábban láttuk — a sportolás védőfaktorként funkcionál a reményvesztett jövőkép ellen. Az eredményeket az alábbi táblázat mutatja:

4. táblázat: *A sport, a társadalom és a saját jövőbe vetett bizalom és a reménytelen jövőkép hatása az értékpreferenciákra (Béta regressziós együtthatók)*

| | Értelmiségi, puritán-felhalmozó értékrend | Posztmateriális értékrend | Vallásos-keresztény értékrend | Önmegvalósítás előtérbe helyező értékrend | Materiális értékrend | Innováció-orientált értékrend |
|---|---|---------------------------|-------------------------------|---|----------------------|-------------------------------|
| Sportolás gyakorisága | ,054** | ,020 | ,047** | ,078*** | -,009 | ,005 |
| Sport-, extrém sportot űző klub tagja-e | -,037* | -,040* | -,098*** | -,010 | ,001 | -,021 |
| Bizalom a társadalom jövőjében | ,006 | ,067*** | ,160*** | ,022 | ,004 | -,003 |
| Bizalom a saját jövőben | ,053** | -,036 | -,061** | ,032 | ,033 | ,104*** |
| Reménytelen jövőkép | -,066*** | -,130*** | -,033 | -,091*** | -,026 | ,081*** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,005$, *** $p < 0,001$

A HALLGATÓK ELVÁRÁSAI AZ EGYETEMI SPORTTAL KAPCSOLATBAN

A kutatás kiterjedt a hallgatók sportos értékrendjének és sporthoz fűződő viszonyának megismerésére. Megállapítható, hogy a férfiak számára fontosabb a sport. Megtudtuk,

van-e különbség a férfi és női hallgatók sportolási szokásai között. A férfhallgatók a sportteljesítményt jobban értékelik, ezért inkább a versenysporttal teljesítik a testnevelési követelményeket. Ez önmagában erőteljesebb sport iránti elhivatottságot jelez. A nők jobbnak ítélik a sportolási feltételeket, szívesebben teljesítik testnevelési órákon a követelményeket. A férfiak heti sportolási alkalmainak száma szignifikánsan magasabb a nőkéénél. Ez a különbség a középiskolában is jellemző volt. Az is elmondható, hogy a középiskolában – nemtől függetlenül – többen sportoltak. Az egyetemen megszűnt a kötelező jellegű testmozgás, éppen ezért azok a hallgatók, akik számára nem jelent életmódbeli szokást a testedzés, nem keresik a minimálisnál több alkalmat. Elmondható, hogy minden karon csökkent a sportolási alkalmak száma.

Az egészséggel foglalkozó hallgatók jobban ismerik, komolyabban veszik a sportolás lényegét és üzenetét. Vizsgáltuk, hogy karonként mennyire ismerik az egyetem általános sportprogramját, és a Debreceni Egyetem versenysportját. Összefüggéseket kerestünk a pályaválasztás és a hallgatók sporttevékenységet érintő véleménye között. Így megállapítható, hogy az Általános Orvostudományi Kar (ÁOK) és Fogorvos-tudományi Kar (FOK) hallgatói jobban ismerik a DEAC versenysport tevékenységét, de megerősítést nyert az is, hogy az Agrár- és Gazdaságtudományi Centrum sport irányú törekvései sem hiábavalók. Ez utóbbi hallgatói számára talán éppen azért fontosabb a sport, mert a fokozatosan javuló infrastruktúra rendszeres lehetőséget kínál az egyéni és csoportos sportprogramok megvalósítására.

Az eredmények alapján szembetűnik, hogy a sportteljesítményt leginkább az Agrár- és Vidékfejlesztési Karon (AGFK) és a Zenetudományi Karon (ZK), legkevésbé a Bölcsészettudományi Karon (BTK) és a FOK-on ismerik el. Megfigyelhető az is, hogy a sport a Gyermeknevelési-és Felnőttképzési Karon (GyFK) és az Műszaki Karon (MK) a legfontosabb a hallgatók életében, és ezen a két karon értékelték negatívan a sport színvonalát az egyetemen. A Gyógyszertudományi Karon az egyetemi sport színvonalával elégedettebbek az átlagosnál, de a hallgatók életében kevésbé fontos a sport. A heti sportolási alkalmak száma a ZK-n és a Mezőgazdaság-tudományi karon (MTK) a legmagasabb. Ez azzal magyarázható, hogy a ZK hallgatóinak – a többi kartól eltérően- heti háromszor egy óra. Az MTK- n nagyon népszerű a kispályás labdarúgó bajnokság, amely heti több alkalommal is a tornaterembe csalja a sportolni vágyókat. A legjelentősebb csökkenés a FOK-on volt tapasztalható. Időbeli korlátaik rendkívül magasak, hiszen a gyakorlatok késő esti órákig tartanak.

Fontos kiemelni azt is, hogy a karok szerinti főkomponens érték a két vidéki kar esetében a legalacsonyabb. A GyFK és az Egészségügyi Kar (EK) minimális infrastruktúrával rendelkezik. A távolság miatt kívül esik az egyetemi versenysport az érdeklődési körüktől. A képzés típusának vizsgálata alapján is erősödik, hogy az osztatlan képzésben tanulók (ÁOK, FOK) elégedettebbek a középiskolai sportolás színvonalával, s jobban ismerik a DEAC-ot. Ők azok, akik nagyobb arányban vesznek részt testnevelési órákon.

Az államilag támogatott hallgatók körében – akik inkább a testnevelés órákon teljesítik a feltételeket – kevésbé fontos a sport, mint a költségtérítéses hallgatók esetében. Megvizsgáltuk, hogy kik hajlandóak betervezni kiadásaik közé a rendszeres sportolásra

szánt tagdíjakat, bérleti díjakat. Ennek célja az volt, hogy feltérképezzük annak a lehetőségét, hogy a sportinfrastruktúra fejlesztéséhez és működtetéséhez jelentős mértékben hozzájárulna-e a sportszolgáltatásokból származó bevétel. Megállapítható, hogy a fizetőképes hallgatók a minőséget értékelik. A számukra megtérülő szolgáltatásokért hajlandók fizetni.

Az állami képzésben tanuló hallgatók inkább teljesítenek testnevelés órákkal, és körükben kevésbé fontos szerepet tölt be a sport, mint a költségtérítéses hallgatók életében. A válaszok alapján – pénzről lévén szó – visszatérő kérdések merülnek fel. Az a szolgáltatás, ami ingyen van, nem fontos? Ezzel szemben, amiért fizetnek, esetleg éppen ezért válik fontossá? Ide tartozik, hogy a jobb infrastruktúra vonzóbb és motivációs szempontból is versenyképesebb. Ezért jelentős az, hogy a sportlétesítmények fejlesztésére helyezük a hangsúlyt, melynek következtében várható eredmény lesz a hallgatók tömeges részvétele a helyi programokban. Mivel a minőséget fizetik meg a hallgatók, így nem csupán a térítésmentes testnevelés kínálatának bővítésére kell koncentrálni, hanem a szolgáltatások palettáját is tervszerűen kell felépíteni, ugyanis az új létesítmények üzemeltetéséhez folyamatos bevételekre volna szükség. Elgondolkodtató, hogy a költségtérítéses hallgatók sok kiadásuk mellett még a sportolásukat is szívesen finanszírozzák. Ezzel mintegy garantálni kívánják az elvárt sportolási színvonalat, körülményeket.

A sport azok életében fontos, akik a középiskolában is sportoltak. Feltételeztük, hogy a középiskolából hozott általános értékrendben megtalálható a sporttevékenység is. A tanult és alkalmazott sporttal összefüggő szokások továbbvitele a hallgatók napi életében akkor hangsúlyos, ha az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt is már fontos volt. A vizsgálat célja az volt, hogy megismerjük a véleményüket, hiszen az ilyen hallgatóknak objektívebb az összehasonlításuk. Sportáganként is vizsgáltuk a véleményeket, hiszen a népszerű utánpótlás sportágak folytatására nem minden esetben van lehetőség és számos esetben eltérő a hallgatókkal szemben támasztott sportolói – amatőr, illetve profi – követelmény. A sport azok életében fontos, akik középiskolában fociztak, atletizáltak, vagy egyéb sportot űztek. A középiskolai sport színvonalával a kézilabdások voltak leginkább megelégedve. Az egyetemi sport színvonalát a versenyszerűsportot űzők elmarasztalták. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy azok a hallgatók, akik a középiskolában sportoltak, jelenleg hogyan teljesítik a testnevelési követelményeket. Az eredmény, hogy a középiskolában és egyetemen is sportoló hallgatók nincsenek megelégedve a hazai egyetemi sport színvonalával.

A minőségi egyetemi versenysportban sportoló fiatal felnőttek kettős versenyzést végeznek. Egyrészt saját klubjukban alkalmazottként sportolnak – ez nem az egyetemi sportklub –, másrészt alkalmanként magukra húzzák az egyetemük tradicionális mezét is. Az ilyen versenyeknek a szerepe, hatása, és elismertsége sokkal kisebb, mint a középiskolában volt. A színvonal nem alacsony, hiszen nem ritka, hogy olimpiai sportolók versenyeznek egymással, ám a működtetés és a sportolók anyagi támogatása – sport nyelven – nincs azonos „súlycsoportban”. A profi klubok elszívó és megtartó hatása érvényesül. Beavatkozás nélkül az egyetemi sport nem tud a következő szintre lépni.

A sportteljesítményt leginkább azok esetében ismerték el, akik középiskolában versenyszerűen tornáztak. A testnevelés versenysporttal történő teljesítése, pedig azokra jellemző, akik kosaraznak, futballoznak, vagy atletizálnak.

A Kruskal–Wallis próba segítségével összehasonlítottuk a sportolási szokásokat. Azok az egyetemisták, akik több időt szántak a sportolásra, általában kevesebbet sportoltak középiskolájukban. Minél jelentősebbnek értékelték a középiskolai sporttevékenységet, annál rendszeresebben sportoltak a középiskolában a megkérdezettek; és ezzel egyenes arányban, az egyetemen is rendszeresebben sportolnak.

Megerősítést kaptunk arra is, hogy szükség van a sporttevékenység szisztematikus elismerésére, mely a felvételitől kezdődik az egyetemi hallgatók életében. Akik sporttevékenységét jobban értékelték középiskolás korukban, jelenleg is többet sportolnak másokhoz képest. Tehát az eredményesség értékelése és a motivált, rendszeres testedzés között van pozitív transzferhatás.

Érdeemes befektetni a sport szervezeti modernizálásába és a létesítmények fejlesztésébe. A közel 3000 megkérdezett hallgató nagyobb része rendszeresen költ a sportra. Belépőt, szolgáltatást vásárolnak. Minél többet költenek, annál elégedetlenebbek az egyetemi sport színvonalával.

A korrelációs elemzés szerint, minél több órát teljesített valaki versenysporttal, annál kevesebbet teljesített testneveléssel. Akinek a sport fontosabb szerepet tölt be az életében, az többet is költ rá. Aki több pénzt költ rendszeresen sportra, a heti sportolási alkalmak száma is magasabb. E fizetőképes közeg megnyerhető az egyetem sportprogramjának, amennyiben az intézmény felveszi a versenyt a városban található modern infrastruktúrával. Érdekes módon azok, akik többet szánnak havonta sportra (5000 Ft feletti összeg), kevésbé elégedettek az egyetemi sport színvonalával, mint akik 0–5000 Ft közötti összeget költenek.

Az új egyetemi képzési rendszer rontja a hallgatók sportolási igényeit és lehetőségeit. Megszűntek az évfolyamok és a csoportok. Nincsenek tankörök és a közösségi élet súlypontjai átvédtek a nap más időszakaira. Megváltozott a napirend és ez hatással van a sportolási szokásokra, az egészségtudatra. A hallgatók életminőségét kettősség jellemzi. Kevés idejük marad önmagukra.

Komoly különbség van azonban a testnevelési kötelezettségek között a közoktatásban és a felsőoktatásban. A Debreceni Egyetemen a diplomaszerezés feltétele a testnevelési követelmények teljesítése. Ezzel szemben a középiskolában a heti három óra a kötelező. A kötelező jelleg hiánya rontja a hozott igény mértékét. Ráadásul az egyetemen heti egy alkalommal történő részvétel a kritérium. Nehéz két óra alatt a délutáni vagy a hétvégi programokat vonzóvá tenni. Ezért kell a hallgatói igényekre figyelve, sokszínű projekteket kínálni. Törekedni az életmódsportágak tanítására, megerősítésére az egyetemi évek alatt. Ez az igény fogalmazható meg a válaszokból.

Igény mutatkozik a sport tartalmú, szabadon választható – gyakorlatot és elméletet is magába foglaló – kredit tárgyak oktatására. Ezzel reflektorfénybe kerülhetnek napi témák, problémák, melyek elősegíthetik a hallgatók testkulturális ismereteinek bővülését, mely hatással lehet az egészségtudatos gondolkodásukra és a rendszeres testmozgás

igényére. Ezekkel az ismeretekkel kezdve diplomás karrierjüket nagyobb eséllyel várhatjuk, hogy a régióban maradó fiatalok javíthatják a jövő lakosságának életképességét és életminőségét.

A kapott válaszok csoportosíthatók. A fentebb bemutatott főkomponenseknek megfelelően – klaszterelemzéssel – öt csoportot sikerült kialakítani. Az ötös csoportosítás volt a legjobban elfogadható, mert ebben az esetben voltak a csoport elemszámok megfelelőek. Az elemzést a hierarchikus Ward módszerrel végeztük.

A KIALAKULT KLASZTEREK JELLEMZŐI:

1. csoport: a sport fontos számukra, ezért nem testneveléssel, inkább más módon teljesítik a követelményeket. A DEAC sportéletét ők ismerik a legkevésbé. A középiskolai sport színvonalával a legelégedettebbek, az egyetemi sport színvonalával a legelégedetlenebbek. Legrosszabb a tanulmányi átlaguk, átlagos pénzt költenek sportolásra. A sporteseményekre átlagos számban látogatnak. A heti sportolási alkalmak száma is átlagos. Ebben a csoportban az egyik legnagyobb az elsősök, a BA/BSc-sek aránya.

2. csoport: a testnevelésórakkal teljesítik a féléveket. A sport átlagos szerepet tölt be életükben. Ők a középiskolai sporttal nem elégedettek, viszont az egyetemi sportolással relatíve jobban elégedettek. Sportteljesítményüket kevésbé ismerik el. Az átlagnál jobban tanulnak, átlagos pénzt költenek sportra. A nők és felsőbb évesek aránya ebben a csoportban az egyik legmagasabb (20%), s ebben a legnagyobb a hagyományos képzésben résztvevő hallgatók aránya (50%) is.

3. csoport: Az e csoportba tartozók ismerik legjobban a sportot az egyetemen. Az életükben a sport a legfontosabb. Az egyetemi és a középiskolai sportolás színvonalával átlagosan elégedettek, versenysporttal teljesítik a testnevelési féléveket. Úgy gondolják, hogy a teljesítményüket megfelelően ismerik el. Gyenge a tanulmányi átlaguk, közöttük van a legtöbb sportösztöndíjas. Ők sportolnak hetente a leggyakrabban, így volt ez a középiskolában és most is hetente. Az is tény, hogy e csoport tagjai költik a legtöbb pénzt a sportolásra, s ők látogatnak leggyakrabban sportrendezvényekre. A férfiak aránya itt a legmagasabb, kétszerese a nőkének. A felsőbb évesek aránya az egyik legmagasabb (20%). A hagyományos képzésben tanulók aránya az egyik legnagyobb. E csoportban a legkevesebb a BTK-s, legtöbb az AVK-s, és az ÁOK-s hallgatók aránya.

4. csoport: Az egyetemi sport színvonalával az átlagosnál jobban elégedettek. Átlagon felül ismerik a DEAC sportéletét. A sport viszont az ő életükben tölti be a legjelentéktelenebb szerepet. Ők költik a legkevesebbet sportra. E csoport sportol hetente a legkevesebbet. Ritkán járnak sporteseményekre, és az átlagnál rosszabb a tanulmányi eredményük. Magas a nők aránya. Ebben az egyik legnagyobb az elsősök, és a BA/BSc-sek aránya. Az Informatikai Karon tanulók aránya is ebben az egyik legnagyobb (10%).

5. csoport: az egyetemi és középiskolai sport színvonalát átlagosan ítélik meg, de kevésbé ismerik a sportéletet, és kevésbé jelentős a sport szerepe életükben. Azonban ők azok, akik nem testneveléssel, hanem egyéb módon teljesítik a testnevelést.

Sporteseményekre ritkán járnak. A nők aránya ebben a csoportban a legnagyobb. A negyedévesek aránya ebben a legnagyobb. Itt van a legtöbb GyFK-s.

Jellemző, hogy melyik csoport a legelégedettebb a sport színvonalával. Láthatjuk, melyik számukra a legfontosabb sport; melyikben van átlagosan több női hallgató; melyik költ a legtöbbet a sportolásra; melyikben van a legtöbb ÁOK-s és AVK-s hallgató, akik a leginkább kötődnek a sporthoz; hogy melyiknek legrosszabb a tanulmányi eredménye; melyikben van a legtöbb elsős, BA/Bsc-s; hol van a legtöbb sportösztöndíjas. Tehát valamennyi komponens megtalálható a csoportokban, így olyan képet kaptunk, amely egyfajta hierarchiát is jelent az elemzések összegzésekor (Nagy, 2010).

ÖSSZEGZÉS ÉS KONKLÚZIÓ

Tanulmányunkban a sportolás gyakorisága, formája és az értékpreferenciák, a társadalom és a saját jövőbe vetett bizalom, illetve a reménytelen jövőkép között fennálló kapcsolatot vizsgáltuk meg a debreceni egyetemisták körében. Eredményeink szerint a sportolás gyakoriságával növekszik az értelmiségi, puritán-felhalmozó, a posztmateriális és az önmegvalósítást előtérbe helyező értékek jelentősége. A rendszeres testmozgás védőfaktoraként funkcionál a reményvesztett jövőképpel szemben, s pozitív hatása van a saját jövőbe vetett bizalom mértékére. A testedzés gyakorisága leginkább az önmegvalósítást előtérbe helyező értékrendre gyakorolta a legnagyobb befolyásoló erőt. Ugyanakkor a sport- és extrém sportklubhoz, egyesülethez való tartozás egyaránt negatív hatással van az értelmiségi, puritán-felhalmozó, posztmateriális és vallásos-keresztény értékpreferenciákra.

A hallgatói elvárásokat, tapasztalatokat és elégedettséget vizsgáló másik kutatásunk eredményei szerint inkább a költségtérítéses hallgatók költenek több pénzt sportolásra, és ők elégedetlenebbek az egyetem sportjával, kevésbé ismerik annak versenysportját. Ezért nagyon fontos az infrastrukturális fejlesztés. Leginkább az ÁOK-s és AVK-s hallgatók elégedettek ezzel, a nők inkább, mint a férfiak. A versenysportolók kevésbé elégedettek az egyetemi sporttal, mint amatőr társaik. A középiskolában és az egyetemen is sportoló hallgatók nincsenek megelégedve a hazai egyetemi sport színvonalával. A vizsgált változók mentén öt hallgatói csoportot különítettünk el: az elsőkben lévőknek fontos a sport, ezért nem testneveléssel, inkább más módon teljesítik a követelményeket, a másodikban lévő hallgatók a testnevelésórákkal teljesítik a féléveket, az egyetemi sportolással relatíve jobban elégedettek. A harmadik csoport számára a legfontosabb a sport, többségük versenysportoló, míg a negyedik csoport hallgatói az egyetemi sport színvonalával az átlagosnál jobban elégedettek, s jobban ismerik a DEAC teljesítményét. Az ötödik csoport tagjai az egyetemi és középiskolai sport színvonalát átlagosan ítélik meg, de kevésbé ismerik a sportéletet, és kevésbé jelentős a sport szerepe életükben.

A társadalmi megújulás alternatívaként kap új szerepet a technikai megújulás mellett, amelyben a közoktatásban létrejövő reformok hatására a testnevelés bekerül a kulcskompetenciák körébe. A kort jellemző társadalmi veszélyek elkerülésének érdekében a

köz- és felsőoktatásban résztvevő fiatalok képzésébe még intenzívebb, magasabb határfokkal működő oktatási rendszert kell és szükséges bevezetni. Ebben az esetben elképzelhető a már jelenlévő negatív tendenciák megállítására. Ha a mozgáson keresztül történő fizikai és kognitív funkciók fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetünk a közoktatásban, elképzelhetővé válik egy olyan tananyag megjelenése, amelyen keresztül hatékonyan formálhatjuk a mai tudásalapú társadalomban élő emberek gondolkodását, kihasználva a technika megújulási lehetőségeit is. A jövő iskolájában a testkultúrát népszerűsítő tárgyak, mint például a mai testnevelés, megújulnak, a tananyag pedig a kor társadalmi igényei szerint alakul át (Nováky, 2010).

A hallgatók életritmusában villanásokat tapasztalhatunk. A válaszadók között többen vannak, akik azt mondták rendszertelenül sportolnak, havonta egyszer esetleg. A kulcszó a prioritás. A rövid távú memóriánk véges. Könnyedén megjegyzünk hét számot, de tizenkét számjegy sorozatát a legtöbben képtelenek lennének felidézni első olvasásra (Miller, 1956). Vagyis amennyiben a sportolás nem szerepel a hallgatók napirendjében az aktuálisan legfontosabb hét prioritás – feladat – között, szinte esélytelen, hogy eljusson a sportpályára, az edzőterembe. Márpedig a világ kinyílt a hallgatók számára, miközben számtalan tanulmányi feladat egyidejűleg állít eléjük leküzdendő problémákat. A humádinamikai kutatások szerint a hallgatók, akik csak tanulgatják új életük beosztásának trükkjeit, érkezésük szerint állítják sorrendbe a feladatokat. Így nem véletlen, hogy a nem kötelező dolgok hátrább kerülnek a listán. Talán emiatt is fontos a kommunikáció segítségül hívása, hiszen a jó időben érkező, megerősített információ talán előrébb hozza a lista aljáról a sportra invitáló felhívásokat, üzeneteket.

A sportolási szokások és a kapcsolódó értékrendszerek átfogó elemzésével elkezdődött egy értékelés, amely rávilágított a hiányosságokra és lehetőség nyílt arra, hogy összefüggő rendszerben egy modern igényeknek megfelelő életminőségi program megvalósítására irányuló elképzelések fogalmazódhassanak meg, amelynek középpontjában az egészséges életmód áll. A program célja, hogy elmozdítsa az egyetemi sporttevékenységek szerepét a holtpontról, és hatása megváltoztassa, fejlessze a hallgatók, a sportszakemberek és a régió lakosságának sportos életmód szemléletét, melynek köszönhetően javulhatnak a térségben élők életminőségi mutatói.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bailey, Richard (2005): Evaluating the Relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review* (57) 1. 71-90.
- Bauer Béla (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Ifjúság 2000. Tanulmányok I.* Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest. 195-208.
- Brassai László és Pikó Bettina (2010): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. In Pikó Bettina (szerk.): *Védőfaktorok*

- nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan — Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 55-69.
- Földesi Szabó Gyöngyi (2008): Sportfogyasztás, mint a kulturális fogyasztás válfaja. In Földesiné Szabó Gyöngyi, Gál Andrea és Dóczi Tamás (szerk.): Társadalmi riport a sportról. Magyar Sporttudományi Társaság, Budapest.
- Gábor Kálmán (1993): Civilizációs korszakváltás és az ifjúság, Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Gábor Kálmán (2006): Ifjúsági korszakváltás, ifjúsági és politikai kultúra a kelet- és nyugat-európai fiatalok körében. In Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): Ifjúság-szociológia. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Gombocz János (2008): Sportolók nevelése. A pedagógia és a sportpedagógia alapkérdései. ÖTM, Budapest.
- Gombocz János (2010): Sport és nevelés. Balaton Akadémiai Kiadó, Keszthely.
- Hankiss Elemér (2004): Társadalmi csapdák és diagnózisok. Tanulmányok a hetvenes évekből. Osiris Kiadó, Budapest.
- Izzo, Riccardo (2010): The Educational Value of Competitive Sport. *Sport Science Review* (19) 3–4. 155–164.
- Kamarás István (2010): Érték, értékelés és értékrend (szociológiai és szociálpszichológiai szempontból). Forrás: http://www.metaelmelet.hu/pdfek/tanulmanyok/ertek_ertekeles.pdf. Utolsó látogatás: 2010. 06. 03.
- Keresztes Noémi (2007): Ifjúság és sport. In Pikó Bettina (szerk.): Ifjúság, káros szenvedélyek és egészség a modern társadalomban. L'Harmattan, Budapest, 184-199.
- Kirk, David (2005): Physical Education, Youth Sport and Lifelong Participation: the Importance of Early Learning Experiences. *European Physical Education Review* (11) 3. 239–255.
- Kovács Klára (2012): The role and importance of the sport in the students' lives at the University of Debrecen. *Hungarian Educational Research Journal* (2) 1. <http://herj.hu/2012/03/kovacs-klara-a-sport-helye-es-szerepe-a-debreceni-egyetemistak-eleteben/>. Utolsó látogatás: 2012. 04.27.
- Marián Béla (2012): A debreceni egyetemisták értékvilága az empirikus adatok tükrében. In Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia és Sörös Anett (szerk.): Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai Tanulmányok. I. kötet. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 147– 116.
- Miller, George (1956): The Magical Number Seven, Plus or Minus Two: Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review* 63. 81–97.
- Mikulán Rita és Keresztes Noémi és Pikó Bettina (2010): A sport mint védőfaktor: fizikai aktivitás, egészség, káros szenvedélyek. In Pikó Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan — Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 115-130.
- Molnár Péter (1994): Civilizációs fejlődés, ifjúsági kultúra, jövőkép. In Gidai Erzsébet, Besenyey Lajos, Tóth Attiláné és Tóth László (szerk.): Magyarország a XXI. sz. küszöbén. Magyar Tudományos Akadémia Jövőkutatási Bizottsága, Budapest. 378–384.

- Murányi István (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. *Educatio* 2. 203-213.
- Nagy Ágoston (2010): A sportmenedzselés és szervezés fejlesztési lehetőségei a Debreceni Egyetemen. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Ihrig Károly Gazdálkodás-és Szervezéstudományok Doktori Iskola
- Novák Erzsébet (alkotó szerk., 2010): Magyarország 2025. Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest
- Pikó Bettina (2010): Pozitív fordulat a magatartáskutatásokban? In Pikó Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. L'Harmattan — Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, Budapest. 11-21.
- Pikó Bettina és Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Polányi Gábor (1998): A sportolás és testmozgás társadalmi összefüggései. In Szívós Péter és Tóth István György (szerk.): Társadalmi tény-kép. Tárki, Budapest. 45–52.
- Snyder, E. and Spreither, E. (1981): Sport, Education and Schools. In Lüschen, G., Sage, G. and Sfeir, L. (eds.): *Handbook of Social Science of Sport*. 119-146. ISBN 0-87563-191-6.
- Szabó Andrea és Bauer Béla (2009): Ifjúság 2008. Gyorsjelentés. Szociálpolitikai és Munkügyi Intézet, Budapest.
- Perényi Szilvia (2005): Transmission of Sporting Values via Sports Participation of Hungarian University Students. In Földesi Szabó Gyöngyi and Gál Andrea (eds.): *New Social Conditions in Sport 1990-2005*. Budapest, Hungarian Society for Sport Sciences, 175-191.
- Perényi Szilvia (2008): Value Preferences of the Physically Active and Non-Active Hungarian Youth Population. Forrás: <http://www.idrottsforum.org/articles/perenyi/perenyi081029.html>. Utolsó látogatás: 2012. 05. 07.
- Perényi Szilvia (2010a): On the Fields, in the Stands, in front of TV — Value Orientation of Youth Based on Participation in, and Consumption of, Sports. *European Journal for Sport and Society* (7) 1. 41-51.
- Perényi Szilvia (2010b): The Relation between Sport Participation and the Value Preferences of Hungarian Youth. *Sport in Society* (13) 6. 984-1000.
- Perényi Szilvia (2010c): Sportoló és nem sportoló fiatalok életvitelhez kapcsolódó értékei. Doktori Értekezés. Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar, Sporttudományi Doktori Iskola.
- Perényi Szilvia (2011): Sportolási szokások — Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer Béla és Szabó Andrea (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 159-184.*
- Vass Zoltán és Molnár Péter (2007): Betegség kezelése vagy megelőzés, avagy a mozgásfejlődés szenzitív szakaszainak kulcsfontossága a prevencióban. In Tóth Attiláné (szerk.): *Globális és hazai problémák tegnaptól holnapig „30 év, és ami utána következik”*. VI. Magyar (Jubileumi) Jövőkutató Konferencia Konferenciakötete. Arisztotelész Stúdium Bt., Budapest, 196–200.

DOKUMENTUMOK:

EPT 2005/0221(COD) (2005): Az Európai Parlament és Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. Brüsszel

Fehér Könyv a Sportról (2007): Luxembourg. Az Európai Közösségek Hivatalos Kiadványainak Hivatala. ISBN 978-92-79-06558-3

65/2007. (VI. 27.) OGY határozat a Sport XXI. Nemzeti Sportstratégiáról

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

2. táblázat: A debreceni egyetemisták értékpreferenciái, faktorsúlyok. (Forrás: Campus-lét adatbázis, saját szerkesztés)

| | Értelmiségi, puritán felhalmozó értékrend | Posztmaterialis értékrend | Vallásos-keresztény értékrend | Önmegvalósítás előtérbe helyező értékrend | Materiális értékrend | Innovációorientált értékrend |
|---|---|---------------------------|-------------------------------|---|----------------------|------------------------------|
| Felelősségteljes (megbízható, felelősségtudó) | ,740 | | | | | |
| Fegyelmezett (önuralommal rendelkező) | ,705 | | | | | |
| Hatékony (hozzáértő, szakszerű) | ,698 | | | | | |
| Értelmes (gondolkodó, intelligens) | ,668 | | | | | |
| Logikus gondolkodású (racionális, ésszerű) | ,656 | | | | | |
| Udvarias (jó modorú, jól nevelt) | ,543 | | | | | |
| Törekvő (szorgalmas, vinni akarja valamire) | ,473 | | | | | |
| Szavahihető (becsületes, őszinte) | ,467 | | | | | |
| Tiszta (rendes, ápoltság) | ,444 | | | | | |
| Boldogság (megelégedettség) | | ,792 | | | | |
| Családi biztonság (szeretteinkről való gondoskodás) | | ,685 | | | | |
| Igazi szerelem (meghitt lelki és testi kapcsolat) | | ,661 | | | | |
| Belső harmónia (belső feszültségektől mentes élet) | | ,628 | | | | |
| Igazi barátság (szoros emberi kapcsolat) | | ,531 | | ,374 | | |

| | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|
| Béke (háborúktól és konfliktusoktól mentes világ) | | ,472 | ,427 | | |
| Üdvözülés (megváltás, örök élet) | | | ,684 | | |
| Egyenlőség (testvériség, Mindenki számára azonos lehetőségek) | | | ,571 | | |
| Előítéletektől mentes (elfogulatlan, nyílt gondolkozású) | | | ,543 | | |
| Engedelmes (kötelességtudó, tiszteletudó) | ,427 | | ,530 | | |
| Megbocsátó (nem bosszúálló) | | | ,517 | | |
| A szépség világa (a természet és műalkotások szépsége) | | | ,445 | ,443 | |
| Segítőkéz (mások jólétéért dolgozik) | ,334 | | ,444 | | |
| Érdekes, változatos élet (élményekben gazdag aktív élet) | | | | ,665 | |
| Szabadság (függetlenség, választás lehetősége) | | | | ,586 | |
| Kellemes, élvezetes élet (örömmök, sok szabadidő) | | | | ,522 | |
| Bátor, gerinces (kiáll a nézeteiért) | ,361 | | | ,456 | |
| önálló (független, erős egyéniség) | ,451 | | | ,454 | |
| Alkotó szellemű (újító, eredeti gondolkodású) | | | ,352 | ,409 | ,404 |
| Emberi önérték (öntudat, önbecsülés) | | | | ,406 | |
| Anyagi jólét (jómód, bőség) | | | | | ,789 |
| Társadalmi megbecsülés (elismerés, tisztelet) | | | | | ,346 |
| Bölcsesség (életbölcesség) | | | | | ,602 |

ABSTRACT

In our paper we aim to present the relationship between sport participation and value preferences of students at the University of Debrecen. We wanted to find the answers of the following questions: (1) does sport affect the students' value preferences, (2) what are the differences between athletes and non-athletes according to their value preferences and long range planning, (3) what are the students' needs and expectations related to university sport, which are in connection with their values. The relevance of our paper

that we can get to know the relationship between sport and values in the life of students, and we can propose recommendations for different sporting facilities, which could be attract for students to do sport more regular. Our research based on analyzes of database of Campus-life research (N=4189), which was made in autumn of 2010 supported by the university online system called Neptun. Our result also included analyze of an institutional research, which aims to map the student sporting habits, expectations and satisfaction with sport at the University of Debrecen. According to our results athletes prioritize more important the values which contribute to self-realization and intellectual, Puritan-hoarding, postmaterial preferences. Furthermore they see more positive their future. Five student groups were created by students' expectations, features and their relationship to sport.

HONVÉDELMI ISMERETEK A KÖZNEVELÉSI ÉS FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEKBEN

BEVEZETÉS

A tanulmány megjelenésének időpontjában hazánk önkéntes alapon szerveződő hadserege már tíz éves múltra tekinthet vissza. A globális szerepvállalásra képes, expedíciós jellegű, mobilabb haderő kialakítása nem csak a szervezet feladatrendszerét, hanem struktúráját, működési jellemzőit is gyökeresen átalakította. Az utóbbi években az is bebizonyosodott, hogy hazánkban – hasonlóan néhány szomszédos és szövetséges ország gyakorlatához – a katonai szolgálat vállalásában már nem csak az elkötelezettség játszik szerepet, sokkal inkább a munkaerőpiac adottságai, a keresleti-kínálati viszonyok a meghatározóak. Az elmúlt időszakban az is nyilvánvalóvá vált, hogy a Magyar Honvédség számára komoly kihívást jelent a megfelelő minőségi mutatókkal rendelkező személyi állomány toborzása és megtartása (Vilner-Jobbágy, 2008; 2009).

Az önkéntes haderőszervezés eredményességének egyik feltétele, hogy a hadsereg lehetőleg alapvető honvédelmi ismeretekkel rendelkező, a katonai szervezet feladataiban némileg már járatos munkavállalókra tegyen szert. A sorkatonai szolgálat békeidőben történő felfüggesztésével (2004. évi CV. törvény) egyidejűleg meg kellett találni azokat az eszközöket, amelyek a honvédség értékrendszere, a katonai hivatás iránt fogékonyságot mutató, érdemi rekrutációs bázist jelentő fiatal generáció számára nyújthat segítséget. Egyrészt a haderő potenciális utánpótlásának biztosítására, másrészt a Nemzeti alaptantervben [110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet] megfogalmazott nevelési célok – nemzeti öntudat, hazafias nevelés, állampolgárságra és demokráciára nevelés – elérésére hivatott a felsőoktatási intézményekben és a köznevelésben néhány éve működő két képzés: az e-learning módszerrel oktatott *Honvédelmi alapismeretek*, valamint a *Katonai alapismeretek* közismereti választható érettségi tantárgy.

A szerző az említett tantárgyakkal összefüggésben 2010 óta folytat kutatásokat a felsőoktatásban és a középfokú intézményekben tanuló hallgatók és diákok, valamint a *Katonai alapismeretek* tantárgy oktatói körében. Jelen tanulmány rövid áttekintést ad a *Katonai alapismeretek* és a *Honvédelmi alapismeretek* tantárgyakról, továbbá ismerteti a

HuCER 2014 konferencia időpontjában¹ rendelkezésre álló legfrissebb, de – területi korlátok miatt – korántsem teljes kutatási adatokat.

KATONAI ALAPISMERETEK A POLGÁRI KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN

A magyar közoktatás szerves részét alkotó, katonai előképzést folytató intézmények fokozatos megszűnésével új típusú honvédelmi oktatási rendszer kidolgozása vált szükségessé, amely együtt járt a polgári középiskolák felé történő nyitással. A katonai tanintézetekben már több éve oktatott *Katonai alapismeretek* bekerült a civil középiskolák tantárgyai közé. Az akkreditációs eljárást követően 2005 szeptemberétől a *Katonai alapismeretek* választható közismereti érettségi tantárgy lett, amelynek gesztorintézménye – az akkor még működő, majd 2007-ben megszűnt – MH Béri Balogh Ádám Honvéd Középiskola és Kollégium volt (Magyar, 2010).

Részben a győri katonai középiskola felszámolása és az új gesztorintézmény² bekapcsolódása okán, részben a tantárgyat tanuló diákok visszajelzéseire alapozva, közel egy éves kidolgozói munka eredményeként a *Katonai alapismeretek* tankönyv mind tartalmában és szellemiségében, mind külalakjában jelentősen átalakult (Magyar, 2010). A diákok jelenleg a 2011-es javított utánnomással készült tankönyvből és a hozzá tartozó, 2012-ben kiadott munkafüzetből tanulnak.

A tantárgy oktatásának nem célja a fiatalok katonai kiképzése, vagy a direkt katonai toborzás. A szándék az, hogy a diákok számára tartalommal töltsen meg a hazafiság, a hazaszeretet, a honvédelem fogalmakat, továbbá támogassa a katonai hivatás, a katonai eszme- és értékrendszer iránt fogékonyságot mutató középiskolás generációt. A *Katonai alapismeretek* tananyaga lehetőséget nyújt a diákoknak arra, hogy megismerjék hazánk honvédelmi rendszerét, a Magyar Honvédség felépítését és működését, a katonák kiképzésével és mindennapi életével összefüggő tevékenységeket. Megismerhetik továbbá a modern hadviselés jellemzőit, a modern haditechnikai eszközök fontosabb tulajdonságait, a túlélés fogásait, a tájékozódás módszereit. Életszerű tapasztalatokat szerezhetnek a szerződéses, a hivatásos és az önkéntes tartalékos katonák tevékenységéről, továbbá olyan gyakorlati ismeretekre tehetnek szert, amelyek fejleszthetik a csapatmunkát, az önfegyelmet, és a kitartást (Czank et al., 2011).

A *Katonai alapismeretek* tantárgy 208 órás, az emelt szintű érettségire történő felkészítéshez további 68 óra fakultáció szükséges. A gyakorlati felkészítés a húsz tárgykörből mindössze hármat érint: a térképismeretet és tereptant, az alaki kiképzést, valamint az egészségügyi ismereteket.

A tantárgy interdiszciplináris jellegű, ismeretanyagában egyaránt fellelhetők társadalom- és természettudományi ismeretek is. A tantárgy oktatása azonban a tanulóktól több tárgy tekintetében feltételez előzetes jártasságot, hiszen az ismeretanyagban megjelennek a történelem, a földrajz, a fizika, a testnevelés tantárgyak egyes komponensei is. A

tantárgy nem csak a diákok részéről követel a korábbiaktól eltérő szemléletmódot, hanem a tanítást felvállaló oktatóktól is újfajta pedagógusmagatartást vár el (Varga, 2011).

A részletes érettségi vizsgakövetelmények értelmében a középszintű érettségi vizsgán a tanulóknak az egyszerűbb ismeretszerzési módszerekről, a rendszerezés és alkalmazás alapvető formáiról kell beszámolniuk. Elvárás továbbá a vizsgakövetelményekben meghatározott témakörök alapvető ismereteinek reprodukálása, a fontosabb összefüggések felismerése, a katonai terminológia használata, a gyakorlati ismeretek elsajátítása és annak az érettségien történő végrehajtása. A *Katonai alapismereteket* tanuló diákoknak 2013 óta van lehetőségük arra, hogy emelt szintű érettségi vizsgát tehessenek a tantárgyból. Emelt szinten mindenekelőtt a katonai felsőoktatásba készülők képességeit és tudását tesztelik. A vizsga a diákoktól a középszintet meghaladó, bonyolultabb ismeretszerzési eljárásokat, kifejezőképességeket, összetettebb összehasonlítási és elemzési ismereteket követel meg (Hajdicsné, 2012).

2.1. A debreceni honvéd középiskola megalakulása

A *Katonai alapismeretek* tantárgy, illetve a honvédelmi nevelés kapcsán okvetlenül szót kell ejtenünk a közelmúltban létrejött, Debrecenben működő honvéd középiskoláról. A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium a csökkenő tanulói létszám megakadályozása, az intézményi képzési profil bővítése eredményeként 2009 tavaszán döntött a honvédelmi nevelés elindításáról. Az iskola szándékát segítette, hogy a város önkormányzata és a településen diszlokáló MH 5. Bocskai István Lövészdandár együttműködési megállapodást írt alá a honvédelmi nevelés támogatása érdekében, ennek eredményként az alakulat közvetlen szomszédságában lévő intézmény jelentős segítségre számíthatott a tantárgy gyakorlati ismereteinek oktatása terén (Berkecz, 2013).

A honvédelmi alapismeretek szakkör 2009 szeptemberében indult, a *Katonai alapismeretek* tantárgy fakultatív keretek között történő oktatása a 2010/2011-es tanévtől kezdődött. A következő év őszétől – a tantárgy iránt érdeklődő diákok létszáma miatt – a *Katonai alapismeretek* oktatása már tanórai keretek között zajlott. A 2012/2013-as tanévtől a kollégiumi nevelés is honvédelmi jelleget öltött: a növendéki század életét szigorú, katonai napirend – irányított szabadidő, fizikai foglalkozások, kijárási tilalma – határozza meg (Madarász, 2014a).

A Honvédelmi Minisztérium és Debrecen város önkormányzata között 2012 nyarán létrejött megállapodás értelmében az oktatási intézmény fenntartói jogait immár a honvédelmi tárca gyakorolja és – amint azt a szaktárca vezetője az aláírást követően nem sokkal később a városi tanévnyitó ünnepségen elmondott beszédében hangsúlyozta – elindult a honvédelmi nevelés programja (kormany.hu, 2012). A katonai jelleg 2014. augusztus 1-jétől már az intézmény elnevezésében is megmutatkozik: ettől a naptól kezdve az iskola Kratochvil Károly – az egykori debreceni vegyesdandár és katonai körlet parancsnokának – nevét viseli (hirado.hu, 2014).³

HONVÉDELMI ALAPISMERETEK A CIVIL FELSŐOKTATÁSBAN

A *Honvédelmi alapismeretek* tantárgy felsőoktatási rendszerbe történő illesztésének munkafolyamata már 2002-ben elkezdődött. A cél egy olyan tananyag megalkotása volt, amelynek elsajátításával a polgári felsőoktatásban tanulók – évfolyamtól és választott szaktól függetlenül – átfogó ismeretekre tehetnek szert hazánk honvédelmét érintő alapvető elméleti kérdésekben, megismerhetik a Magyar Honvédség feladatrendszerét, szervezeti felépítését és fontosabb haditechnikai eszközeit. A megszerzett ismeretek birtokában a hallgatók képessé válnak az ország biztonságát, valamint a Magyar Honvédség működését érintő kérdésekben való eligazodásra (Jobbágy és Stummer, 2010). A több éves előkészítő munka után a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem 2007 szeptemberétől – a civil felsőoktatásban elsőként – a veszprémi Pannon Egyetemen elindította a *Honvédelmi alapismeretek* választható tantárgy oktatását. A képzésért, valamint az azzal összefüggő feladatok szervezéséért és koordinálásáért az Egyetemen működő Távoctatási Koordinációs Központ⁴ volt felelős.

A *Honvédelmi alapismeretek* a kezdetekkor újdonságnak számított egyrészt a tananyag jellege, másrészt az oktatás módszere miatt is. Noha a távoctatási-távtanulási formát előzőleg már sok esetben sikerrel alkalmazták, a képzés elindításakor az Egyetem szakemberei még nem rendelkeztek kellő tapasztalattal a jelentős hallgatói létszám menedzselését illetően. A távoctatási rendszer működtetése jelentős szemléletváltást is igényelt, hiszen az oktatóknak a hagyományos tanári szerepet feladva a háttérből kellett a hallgatók munkáját segíteni. A tantárgy számonkérési rendszerének kialakítását meghatározta az e-learning módszer sajátossága. A *Honvédelmi alapismeretek* tekintélyének megalapozása és megtartása érdekében alapvető szempont volt a következetes beszámoltatás. A rendszer kidolgozását meghatározta az a tény is, hogy a tantárgyat felvett hallgatók előképzettsége, érdeklődési köre igen szerteágazó képet mutatott már az első szemeszterben is (Vörös és Czank, 2010).

A *Honvédelmi alapismeretek* tantárgy ma már több hazai felsőoktatási intézményben is elérhető.⁵ Felvételének előtanulmányi követelményei nincsenek, az oktatás egy szemeszterben, távoctatással történik. A tantárgyat alap- és mesterképzésben, bármely szakon és bármely félévben tanuló hallgató választhatja. A félév során – a hallgatói igények függvényében – egy-két szakmai előadásra is sor kerül. A *Honvédelmi alapismeretek* írásbeli kollokviumi vizsgával zárul, a követelmények teljesítése három kredit értékű.⁶ A tantárgyat 2007 szeptemberétől 2014 májusáig összesen 10.243 fő választotta.⁷

KUTATÁSI EREDMÉNYEK

A középiskolás korosztály körében végzett, honvédelemmel és a Magyar Honvédséggel kapcsolatos informáltság- és attitűdvizsgálat gyakorlata elenyésző: csak szűk körben,

egy-egy középfokú intézményben eseti jelleggel lefolytatott kutatást találunk (Varga, 2010, Bakos, 2013).

A tanulmány szerzője 2010 óta folytat empirikus vizsgálatokat nem csak a középis-
kolákban oktatott *Katonai alapismeretek*, hanem a civil felsőoktatásban jelen lévő *Hon-
védelmi alapismeretek* tantárgyakkal összefüggésben. Kutatásának célja a vonatkozó
feladatokat (pl. katonai toborzás, marketing és PR tevékenység, tananyagfejlesztés stb.)
meghatározó információk összegyűjtése, és a kapott reprezentatív eredmények közzété-
telével a szakmai döntéshozatal támogatása (Stummer, 2011, 2012, 2013, Stummer és
Czank, 2011; Jobbágy és Stummer, 2011). Az elmúlt években a kutatásokban közremű-
ködő diákok, hallgatók és oktatók létszáma mára már meghaladta a háromezer főt. (Ter-
jedelmi korlátok miatt csak néhány, a téma szempontjából releváns kérdés taglalására
nyílik lehetőség.)

4.1. A Katonai alapismeretek tantárgy szerepének vizsgálata

A fejezet a *Katonai alapismeretek* tantárgyat tanuló diákok körében, a 2011/2012 és a
2012/2013-as tanév végén lefolytatott kutatások eredményeit ismerteti. A primer adat-
felvétel önkitöltős kérdőív segítségével történt, 2012 májusában papír alapon, majd
2013-as tanév végén on-line módon. A kutatás mintájába az oktatási intézmények ré-
gió, feladatellátási típus és évfolyam szerint kerültek. A kérdőívek többek között in-
tervallumskálákat (Likert-, rangsor- és szemantikus differenciál skála) többkimenetelű
és nyitott kéréseket is tartalmaztak. A kutatás – a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan
– arra irányult, hogy a középfokú oktatási intézményekben tanuló diákok milyen mo-
tiváció alapján döntöttek a *Katonai alapismeretek* tantárgyak tanulása mellett, milyen
véleményt alkotnak a tananyagról, mennyire tájékozottak a Magyar Honvédséget, a
katonai szolgálatot illetően, ezzel kapcsolatos ismereteik milyen forrásból származ-
nak, továbbá mutatnak-e hajlandóságot a későbbiekben a hivatásos, szerződéses, vagy
tartalékos katonai szolgálatvállalása iránt.

A 2012-ben végzett vizsgálat során a megkeresett 15 iskola közül 12 intézmény
küldte vissza a kérdőíveket, egy évvel később a kutatásba bevont 26 iskola közül 17
intézményben tették közzé az oktatók a kérdőívre mutató linket a diákok körében.
A kérdőívek kitöltésének módja jelentősen befolyásolta a beérkezett válaszok számát
és értékelhetőségét, 2012-ben közel felére esett a válaszadók létszáma ($N_{2012}=389$,
 $N_{2013}=202$).

A diákok tantárgyválasztásának hátterében, a megadott attribútumok közül – ame-
lyekből többet is megjelölhettek – leginkább három tényező bizonyult jelentősnek.
A megkérdezetteket túlnyomórészt a katonai témák iránti érdeklődés vonzotta (2012:
65%, 2013: 73%), míg a rangsorskála második helyén (2012: 40%, 2013: 54%) a jö-
vőbeni tervekkel kapcsolatos indíttatás állt. A fiatalok több mint egyharmada (2012:
38%, 2013: 43%) fizikai állóképességének fejlesztését várta a *Katonai alapismeretek*
gyakorlati részének elsajátításával. A tantárgyból tehető érettségi vizsga 2012-ben a
diákok 10, míg 2013-ban 21%-át ösztönözte (1. táblázat).

1. táblázat: A tantárgyválasztásban szerepet játszó motivációs tényezők (%)

| Motivációs tényezők | 2012 | 2013 |
|--|------|------|
| katonai témák iránti érdeklődés | 65 | 73 |
| jövőbeni terveimhez szükséges | 40 | 54 |
| fizikai állóképesség erősítése | 38 | 43 |
| információszerzés a Magyar Honvédségről | 27 | 24 |
| külföldi katonai missziókban való szolgálat | 25 | 30 |
| a katonák sok pénzt keresnek | 12 | 16 |
| egyéb | 14 | 7 |
| barátok/ismerősök ajánlották | 12 | 14 |
| mindenképpen érettségizni akarok a tantárgyból | 10 | 21 |
| családi hagyomány | 8 | 15 |
| pedagógus ajánlotta | 8 | 6 |
| könnyebb lehet az érettségi, mint más tárgyakból | 7 | 9 |

Forrás: saját vizsgálat

A vizsgált populációban kétharmad körüli (2012: 70%, 2013: 65%) azok aránya, akiknek minimális előzetes ismeretei voltak a Magyar Honvédséget illetően. A középiskolások 19%-a mindkét vizsgált időszakban állította azt, hogy a tantárgy tanulása előtt semmilyen információval nem rendelkezett a Magyar Honvédségről, kisebb részük (2012: 12%, 2013: 16%) viszont úgy nyilatkozott, hogy meglátása szerint eléggé jártas volt már a témában a *Katonai alapismeretek* tanulását megelőzően is.

Azok körében, akik már rendelkeztek több-kevesebb ismerettel, arra kerestük a választ, hogy a Magyar Honvédségről, a honvédelemről szerzett információi milyen forrásból származnak. A középiskolások esetében – csakúgy, mint általában a fiatal generáció többi szegmensében is – megfigyelhető az internet térnyerése a többi médiummal szemben, mivel a megkérdezettek több mint fele (2012: 52%, 2013: 60%) a világhálóról tájékozódik. Nem elhanyagolható, sőt kifejezetten jelentős a megkérdezett fiatalok körében a családtagoktól/ismerősöktől származó (2012: 51%, 2013: 60%) értesülések aránya is (2. táblázat).

2. táblázat: A Magyar Honvédségről, a honvédelemről szerzett információk forrásai (%)

| Információforrások | 2012 | 2013 |
|-----------------------------|------|------|
| internetes oldalak | 52 | 60 |
| családtagok/ismerősök | 51 | 60 |
| rádió/televízió | 54 | 45 |
| nyomtatott sajtótermékek | 24 | 29 |
| Magyar Honvédség kiadványai | 15 | 19 |
| általános iskolában | 8 | 8 |
| egyéb | 3 | 3 |

Forrás: saját vizsgálat

A válaszok összesítése után kiderült, hogy a diákok közel kétharmada fontolgatja az érettségi vizsgát követően a katonai pálya választását (2012: 64%, 2013: 65%). A megkérdezett diákok közel egyharmada (2013: 30%) azonban nem akar katona lenni.

A 2012-ben mintába került tanulók 32%-a, a 2013-as minta 33%-a a Nemzeti Közszerológati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karát jelölte meg, mint az érettségit követő intézményt. A diákok 16%-a (2012), illetve 17%-a (2013) tervezte, hogy a szentendrei MH Altiszti Akadémiára, tiszthelyettes képzésre jelentkezik. Önkéntes tartalékos szolgálatot 2013-ban mindössze 5%-uk akart vállalni az érettségit követően (3. táblázat).

3. táblázat: Érettségit követő tervek a diákok körében (%)

| Érettségit követő tervek | 2012 | 2013 |
|--|------|------|
| NKE HHK-n tanul tovább ⁸ | 32 | 33 |
| MH AA-n tanul tovább ⁹ | 16 | 17 |
| MH szerződéses legénységi állományába jelentkezik | 16 | 15 |
| MH önkéntes tartalékos állományába jelentkezik ¹⁰ | - | 5 |
| nem akar katona lenni | 7 | 30 |
| nt/nv ¹¹ | 30 | - |

Forrás: saját vizsgálat

4.2. HONVÉDELMI ALAPISMERETEK A CIVIL FELSŐOKTATÁSBAN

A korábbiakban már hivatkozott, 2010-ben kezdődött kvantitatív vizsgálat (Stummer, 2011) az elmúlt években is folytatódott. Jelen tanulmány három szemeszterben

összegyűjtött adatok analizésére épül: a 2012/2013-as tanév I. és II. félévének, illetve a 2013/2014-es tanév I. félévének végén összesen 620 fő töltött ki kérdőívet ($N_{2012/2013. I.}=392$, $N_{2012/2013. II.}=129$, $N_{2013/2014. I.}=99$).

Intézményenkénti, nemek és a képzés szintje szerinti megoszlásukat a 4. táblázat szemlélteti. A survey mintáját a *Honvédelmi alapismeretek* tantárgyat választó hallgatók alkották. Az adatfelvétel on-line módon, önkitöltős kérdőív segítségével történt. A kérdőívre mutató linket a hallgatók személyes e-mail címükre kapták meg az egyes szemeszterek vizsgaidőszakának kezdetén.

4. táblázat: Megkérdezettek megoszlása (%)

| Felsőoktatási intézmény ¹² | 2012/2013. I. | 2012/2013. II. | 2013/2014. I. |
|---------------------------------------|---------------|----------------|---------------|
| Debreceni Egyetem | 21 | 12 | - |
| Eötvös József Főiskola | 2 | 6 | 1 |
| Kaposvári Egyetem | - | 13 | - |
| Nyíregyházi Főiskola | 27 | 16 | 27 |
| NyME Savaria Egyetemi Központ | 7 | 16 | 17 |
| Pannon Egyetem | 43 | 38 | 55 |
| Nem | | | |
| Nő | 47 | 55 | 55 |
| Férfi | 53 | 45 | 45 |
| Képzés szintje | | | |
| BA/BSc | 88 | 96 | 88 |
| MA/MSc | 12 | 4 | 12 |

Forrás: saját vizsgálat

A hallgatók tantárgyfelvételét a 2012/2013-as tanévben alapvetően a *Honvédelmi alapismeretek* kredit értéke motiválta (I: 60%, II: 64%). A megkérdezettek mintegy 45%-a az e-learning módszer kipróbálása miatt választotta a tantárgyat. Ugyancsak jelentős azok száma is (~45%), akiket csoporttársak, ismerősök ajánlása ösztönzött a tantárgyfelvétel során, továbbá motiváló szereppel bírt a katonai témák iránti érdeklődés, amiről a hallgatók átlagosan 41%-a tett említést a vizsgált szemeszterekben. Az adatokból kirajzolódik, hogy a nemzeti öntudat, a hazafiság már közel sem olyan fontos a megkérdezettek szempontjából, míg a karrierépítés, a családi hagyományok pedig még ennyire sem hatottak ösztönzően. Ugyancsak elenyésző azok száma, akik jövőbeni terveikhez kapcsolódóan tartották fontosnak a *Honvédelmi alapismeretek* el-sajátítását (5. táblázat).

5. táblázat: A tantárgyfelvételen szerepet játszó motivációs tényezők (%)

| Motivációs tényezők | 2012/2013. I. | 2012/2013. II. | 2013/2014. I. |
|--|---------------|----------------|---------------|
| a tantárgy kredit értéke | 60 | 64 | 45 |
| csoporttársak/ismerősök ajánlották | 49 | 43 | 47 |
| e-learning módszer kipróbálása | 44 | 41 | 49 |
| információszerzés a Magyar Honvédségről | 40 | 43 | 54 |
| katonai témák iránti érdeklődés | 38 | 50 | 37 |
| nem kell órára járni | 33 | 25 | 33 |
| nemzeti öntudat | 18 | 20 | 19 |
| hazafiság | 14 | 12 | 11 |
| a tantárgy tematikája | 13 | 16 | 15 |
| jövőbeni tervek/karrierépítés | 6 | 10 | 11 |
| családi hagyomány | 4 | 6 | 3 |
| egyéb | 3 | 2 | 9 |
| középiskolában a <i>Katonai alapismeretek</i> tanulása | 0 | 2 | 0 |

Forrás: saját vizsgálat

A vizsgált szemeszterek mindegyikére igaz, hogy a megkérdezett populációban 60% körüli azok aránya, akik megítélésük szerint minimális ismeretekkel rendelkeztek a Magyar Honvédségről a tantárgy felvétele előtti időszakban. A hallgatók átlagosan 30%-a egyáltalán nem volt jártas honvédséget és honvédelmet érintő témákban, és mindössze 10% tartotta magát már kellően tájékozottnak. Az előző kérdésre igennel válaszolók körében arra voltunk kíváncsiak, hogy a már megszerzett ismereteik milyen forrásból származnak. A kapott eredményeken a fiatalabb korosztály médiafogyasztási szokásait jellemző általános tendencia tükröződik. Ebből következően nem meglepő, hogy a felsorolt tényezők közül az internetet, mint információs forrást a válaszadók jelentős hányada említette. Figyelemre méltó azonban, hogy a válaszadók körében az internet által közvetített ismeretek mellett – csakúgy, mint a középiskolás korosztály esetében – meghatározó a családtagoktól/ismerősöktől származó információ (6. táblázat).

6. táblázat: A Magyar Honvédségről szerzett információk forrásai (%)

| Információforrások | 2012/2013. I. | 2012/2013. II. | 2013/2014. I. |
|--------------------------------|---------------|----------------|---------------|
| internetes oldalak | 38 | 34 | 24 |
| családtagok/ismerősök | 36 | 36 | 35 |
| rádió/televízió | 27 | 25 | 25 |
| nyomtatott sajtótermékek | 21 | 17 | 23 |
| középiskolai tanulmányok | 12 | 16 | 12 |
| Magyar Honvédség kiadványai | 8 | 7 | 9 |
| toborzók által tartott előadás | 6 | 6 | 6 |
| egyéb | 5 | 4 | 9 |

Forrás: saját vizsgálat

A kutatás arra is megpróbált választ keresni, hogy a megkérdezett korosztály mutat-e hajlandóságot arra, hogy a diploma megszerzését követően szerződéses szolgálatot vállaljon, vagyis a jövőben a Magyar Honvédségnél hasznosítsa a civil életben megszerzett tudását. A válaszokból – mindhárom szemeszterben hasonló mértékben – egyértelműen kirajzolódott, hogy fiatalok jelentős hányada (~ 60%) ezt határozottan elutasította, ugyanakkor néhány százaléknak (~6%) szándékában áll katonai pályára lépni. A válaszadók átlagosan 30%-a akként nyilatkozott, hogy még nem gondolkodott a katonai pályaválasztáson, további átlagosan 6%-uk pedig nem tudja mi a teendője, ha jelentkezni akar szerződéses katonai szolgálatra. A felmérés idején a fiatalok közel 2%-a már a honvédség önkéntes tartalékos állományában szolgált.

ÖSSZEFOGLALÁS

A kutatási adatok tükrében megállapítható, hogy a *Katonai alapismeretek* tantárgy választása jelentős részben a 14-18 éves korosztály katonai témák iránti vonzalmának köszönhető, ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy a fiatalok ebben az életkorban még nyitottak a katonaság intézménye, a militáris pályaválasztás iránt. A tantárgyból tehető érettségi vizsga ugyanakkor nem vonzó lehetőség, holott a szakirányú továbbtanulásban szerepet játszhat. A fiatal diplomás, vagy diploma előtt álló korosztály a *Honvédelmi alapismeretek* tantárgy mellett többnyire a kreditszerzés miatt dönt, a katonai pálya számukra már nem csábító, és az önkéntes katonai szolgálatvállalás esélyét is határozottan elutasítják. Nem elhanyagolható az a kutatási eredmény sem, amely szerint a fiatal generáció sokkal inkább épít a családtagok és ismerősök sokszor sztereotípiákra épülő információira, mintsem a honvédelmi ágazat szakmai kommunikációjára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakos Csaba Attila (2013): A Magyar Honvédség megítélése pályaválasztás előtt álló fiatalok körében, In: *Hadtudományi Szemle*, 6. évf. 1. szám, 1-5.
- Berkecz Gábor (2013): A honvéd szakközépiskolai rendszer újjászületése és a képzés kialakítása a debreceni Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban In: *Szak- és Felnőttképzés*, II. évf. 9-10.szám, 9-20.
- Czank László – Kojanitz László – Vörös Miklós (Szerk.) (2011): *Katonai alapismeretek*, HM Zrínyi Nonprofit Kft., 5.
- Hajdicsné Varga Katalin (2012): *Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban* In: *Képzés és Gyakorlat*, 10. évf. 1-2. szám, 30-39.
- Jobbágy Zoltán – Stummer Judit (2010): *A KatonaSuli programban rejlő lehetőségek a Magyar Honvédség utánpótlásának biztosítása érdekében*, In: *Sereg Szemle*, VIII. évf. 4. szám, 102-107.
- Jobbágy, Zoltán – Stummer, Judit (2011): *Marketing Opportunities for Educating the Youth in National Defence: A System-Based Approach*, In: *Science&Military (SLK) No.2, Volume 6, 72-75.*
- Madarász Tibor (2013): *Honvédelmi nevelés a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban* In: *Társadalom és honvédelem*, XVII. évf. 3-4. szám, 288-294.
- Madarász Tibor (2014a): *Katonapedagógia: társadalmi kapcsolat építése a honvédelmi nevelés rendszerén keresztül* In: *Régió és Oktatás*, IX., 165-175.
- Madarász Tibor (2014b): *Az első honvédelmi szakközépiskola kialakulása* In: *HERA Évkönyvek, Oktatóskutatás határon innen és túl, Belvedere Meridionale, Szeged*, 165-175.
- Madarász Tibor (2014c): *„Csak az jöjjön katonának...!”* In: *Iskolakultúra* 10. szám, 28-37.
- Madarász Tibor (2014d): *Honvédelmi nevelés kezdetei a Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégiumban* In: *PedActa* 4. kötet 1. szám, 5-15.
- Magyar Ferenc (2010): *Az önkéntes tartalékos rendszer és a KatonaSuli program* In: *Sereg Szemle*, VIII. évf., különszám, 51-55.
- Stummer Judit (2011): *A honvédelmi ágazat ifjúságpolitikai koncepciójának marketing-szemléletű bemutatása a KatonaSuli programon keresztül (diplomadolgozat)*, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Marketing Intézet, 1-96.
- Stummer Judit – Czank László (2011): *Honvédelmi alapismeretek – a 8. félév tapasztalatai*, In: *Honvédségi Szemle*, 65. évf. 5. szám, 38-40.
- Stummer Judit (2012): *Katonai alapismeretek a polgári középfokú oktatásban*, In: *Új Pedagógiai Szemle* 4-6. szám, 236-249.
- Stummer Judit (2013): *A marketing szerepe a honvédelmi alapismeretek oktatásában* In: *Honvédségi Szemle*, 141. évf. 6. szám, 74-84.
- Varga András (2010): *Egy középiskolai korosztály vélekedése a honvédségről és személyi állományáról* In: *Hadtudományi Szemle*, 3. évf. 4. szám, 50-57.

- Varga András (2011): A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése In: Történelemtanítás, (XLVI.) Új folyam II./2. szám,
- Vilner Péter – Jobbágy Zoltán (2008): A Magyar Honvédség új humánstratégiája In: Honvédségi Szemle, 62. évf. 3. szám, 26-31.
- Vilner Péter – Jobbágy Zoltán (2009): A toborzás és megtartás egyes kérdései nemzetközi összehasonlításban In: Honvédségi Szemle, 63. évf. 4. szám, 34-40.
- Vörös Miklós – Czank László (2010): A Honvédelmi alapismeretek tantárgy oktatásának tapasztalatai a Pannon Egyetemen, In: Honvédségi Szemle, 64. évf. 1. szám, 23.

TOVÁBBI FORRÁSOK

2004. évi CV. törvény a honvédelemről és a Magyar Honvédségről
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- kormany.hu (2012): Együtt járjuk a jövőbe vezető utat, <http://2010-2014.kormany.hu/hu/honvedelmi-miniszterium/hirek/egyutt-jarjuk-a-jovobe-vezeto-utat/> (letöltve: 2014.10.09.)
- hirado.hu (2014): Kratochvil Károly nevét vette fel a debreceni honvéd középiskola, <http://www.hirado.hu/2014/08/02/kratochvil-karoly-nevet-vette-fel-a-debreceni-honved-kozepiskola/> (letöltve: 2014.08.26.)
- hadkiegeszites.hu (2014): Több száz egyetemista tanulja a Honvédelmi Alapismeretek kurzust Szegeden, <http://www.hadkiegeszites.hu/?page=hirek&id=honvedelmi-alapismeretek-szegeden> (letöltve: 2014.10.02.)

JEGYZETEK

- ¹ Hungarian Conference on Educational Research (Szeged, 2014. május 29-30.)
- ² Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem (2012. január 1-jétől Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar)
- ³ A Gábor Dénes Elektronikai Műszaki Szakközépiskola és Kollégium honvéd középiskolává alakításának folyamatával, a civil és a katonai lét eltérő voltából fakadó problémákkal Madarász (2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d) több tanulmánya is részletesen foglalkozik.
- ⁴ 2007. november 1-jétől Felnőttképzési és Távoktatási Központ. 2012. január 1-jétől a feladatokat a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karán lévő Katonai Át- és Továbbképző Központ látja el.
- ⁵ A *Honvédelmi alapismeretek* tantárgy a Nemzeti Közszolgálati Egyetem (korábban Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem) és az adott felsőoktatási intézmény együttműködési megállapodását követően indítható. A Szegedi Tudományegyetemen jelenleg

oktatott honvédelmi ismeretek kurzus a SZTE és a Magyar Honvédség Hadkiegészítő és Központi Nyilvántartó Parancsnokság között létrejött együttműködés keretében zajlik (hadkiegeszites.hu, 2014), az oktatott tananyagra a Nemzeti Közzolgálati Egyetemnek nincs rálátása.

⁶ A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központjában (Szombathely) a tantárgy két kredit értékű.

⁷ Forrás: NKE, Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar, Katonai Át- és Továbbképző Központ

⁸ Nemzeti Közzolgálati Egyetem, Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar

⁹ Magyar Honvédség Altiszti Akadémia

¹⁰ A kategória csak a 2013. évi felmérés során került a kérdőívbe.

¹¹ A papír alapú kérdőívben nem jelölte meg egyik kategóriát sem, az on-line survey alkalmával választania kellett a megkérdezettnek.

¹² Az értékkel nem rendelkező cellák esetében az adott intézményben a vizsgált félévben nem volt lehetőség a tantárgy felvételére.

ABSTRACT

Lecturing National Defence in Institutes of Public and Higher Education

As this study appears, the fully-fledged voluntary armed force has a ten-year old history already in Hungary. At the same time when the conscripted military service was suspended in peacetime, the Ministry of Defence started to look for possibilities that could help orientate those young people, who show interest for the military profession. In order to support this and to help succour the personnel requirements of the Hungaiaian Defence Forces two courses were introduced. The e-learning based *Fundamentals of National Defence* in institutes of higher education and the *Fundamentals of Military Training* in institutes of public education, the latter being also an optional subject in matriculation. The author of this study has conducted since 2010 empirical reasearch among students at institutes of public and higher education. The aim of her research is twofold. First to collect and publish those pieces of information that define the pofessional work (i. e. recruitment, marketing, PR tasks, course development) in the courses mentioned, and second to provide recommendations for further development. Since the start of the research the number of students interviewed has surpassed 3000.

Utószó helyett

TANULÁSI KÖRNYEZETEK REJTETT HATÁSAI

BEVEZETÉS

Vannak oktatáskutatók, akik az időben felmerülő új és új kutatási területek, témák hozta problémákat, feladatokat szinte személyes kihívásként élik meg, és arra is telik erejük-ből, hogy professzionális módon vegyék munkába őket, mi több: ezek nyomán jelentős művekkel tudnak előállni. Magunk nem ebbe a körbe tartozunk. Oktatáskutatói működésünk jószerivel egyetlen jelenségvilág leírása, feltárása körül tematizálódott; s ez az, amit az irodalom a „rejtett tanterv” szaknyelvi metaforával jelöl (Szabó, 1988).

Összetett fogalmi konstrukcióval állunk szemben, amikor tanulási környezetekről beszélünk. E conceptus tartalmába bele tartozik a tanulási tér fizikai jellemzőitől kezdve (hagyományos vs. virtuális), a szervezeti megoldásokon át (frontális vs. csoport szervezési mód) a pedagógiai–módszertani tényezők gazdag választéka (tanári demonstráció vs. tanulókíséret, taneszközkészlet) és a tanulás érzelmi légköre is. És egy további, lényegi jegye a fogalomnak: a tanulás környezet – úgymond – konstruktivista „természetű” és a dolgok, jelenségek értelmének feltárására, megalkotására („sense-making”) kötelezik el a tanulót.

Ebből a kutatási körből személyes érdeklődésünkhöz legközelebb azok a megközelítések álltak/állnak, amelyek az érzelmi élmények és a tanulási környezet társas dimenzióinak körét tárgyalják, mely témakörök pregnánsan megjelentek a VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia tematikus szimpóziumán is. Az e kutatási eredményekkel rokonítható korábbi láttelepek (Szabó, 1988) – is egyfajta, állandónak mondható sajátosságokat jeleznek.

Tanulás és implicit hatás: elsöre talán önkényesnek tűnő összekapcsolása ez két jelenségnek. Lévéen, hogy a tanítást mindig céltudatos, szándékolt folyamatként értelmezzük, s a vele mintegy automatikusan összekapcsolt tanulást is hajlamosak vagyunk részint lényegében szándékos tevékenységnek tekinteni, részint a tanítás mintegy szükségyszerű, törvényszerű következményének tekinteni. Ezt a felfogást a pedagógia rögzült kliséje is erősíti („tanítási–tanulási folyamat”). Azt szoktuk gondolni, ha tanítás történik, akkor bizonyára tanulásra is sor kerül. Tapasztalataim (tapasztalataink?) szerint azonban tanítás és tanulás egyáltalán nem áll – legalább is az intézményes oktatás keretében – törvényszerűen következményes viszonyban. A régi mondásnak: „a tanár tanít, a tanuló tanul” – némelykor csak az első fele érvényes.

Ha az iskolai/intézményes képzés világa hagyományosan főként az „explicit” világa-ként tételeződik is a maga tudatosan kimunkált kelléktárával, tervszerűségével (iskolai/tantárgyi cél- és követelményrendszer, tantervek, tankönyvek, taneszköz készletek, képzési programok, feladat- és munkalapok stb.) , egyértelmű ugyanakkor, hogy a kutatói figyelem nagyjából a múlt század nyolcvanas éveitől kezdve fordul egyre erőteljesebben a megismerés/tanulás érzelmi tényezői felé (Forgács, 2001). Amint fentebb jeleztük, saját kutatói érdeklődésünk is éppen ebbe az irányba tájékozódott, különös tekintettel a megismerési folyamat nem kifejtett, implicit hatásaira.

A KEZDŐTANÁR

A tanári szerepkör társas/társadalmi dimenziói (Szabó 2012).

MEGJELENÉS/ÖLTÖZKÖDÉS

A diáklétből éppen frissen kiszakadt kezdőtanár dilemmája: milyen mértékben tarthatja/tartsa meg hallgató korának dekorumait és mennyire simuljon bele új környezetének az öltözködésben is megjelenő szokásrendjébe? Vajon alkalmazkodnia kell-e a kezdőtanárnak a „(tan)testületi stílushoz? A „trendi” megjelenés kiválthatja a diákok elismerését, tetszését, mi több, egy „laza” iskolában a kollégákét is akár. De miért érdekes ez egyáltalán? Azért, mert a felszínen megjelenő ruházkodás lényegi jelenséget – takar vagy felmutat –: az értékrend, az értékek halmazának kérdéskörét. Az intézményi szokásrendhez képest, ha nem is kiívóan más, csak érzékelhetően alternatív én–megjelenítésnek burkolt üzenete: (még?) nem totális, nem teljes az intézmény elvárásai, értékrendje iránti lojalitás. (Tapasztalataink szerint a fiataloknak nagyon is van „antennájuk” az ilyen nem kifejtett üzenetek vételére.)

FEGYELMEZÉS

A normál osztályterem azért még ma is a legáltalánosabb tanítási/tanulási környezet: oltdott, derűs pillanatok, orbitális méretű röhögések és kemény ütközések, rokon- és ellenszenvek, szeretet és gyűlölet(!) gubancos szövevénye. Nehéz feladat megbirkózni sikeresen mindezzel. Kedvező induló helyzet, ha a kezdőtanár – mondjuk – hozza magával pl. a tanárképzésből mondjuk az együttműködést ösztönző munka reflexeit, és birtokolja annak pedagógia/módszertani eljárásait. A tapasztalatok szerint az ilyen tanítási mód általában minimálisra csökkentheti a fiatalok viselkedésével kapcsolatos problémákat. Ám ha nincs birtokában efféle szakmai tudásoknak, akkor is feladata, hogy munkára készítse növendékeit. A motiválás gazdag eszköztárára nem térünk ki. Ezúttal az együttes osztálytermi tevékenységet fegyelmezéssel biztosítani kívánó tanári megnyilvánulásokra, ill. azok implicit hatásaira összpontosítunk. Mi történik akkor, amikor a fegyelmezés hagyományos eszköztárával élünk (intő és a vele rokon eszközök). A „*Hozd ki az*

ellenőrződöt/menj ki az osztályból/jelentkezz az igazgatónál/küldd be szüleidet” – típusú reagálások a megtorlás eszközei. Tanár és rendzavaró ekkor azonos szinten van. Hatása is ezzel adekvát: ugyan a rendzavarást leállít(hat)ja, de belátásnak még csak a közelébe sem juttatja a delikvenst. A tanár pedig kilátástalan „iszabirkózásra” ítéli önmagát, mert ezzel az eszközkészlettel, a megtorlás, a letörés eszközeivel élve csak tüneti kezelést, időleges ún. elsőfokú változást lehet csak elérni (Watzlawick et al., 1990). A nevelés nagy témája a változás, azaz hogy mi módon érhető el a viselkedés tartós átalakulásában megjelenő módosulás, változás. Az ilyen típusú módosulás a másodfokú változás. Előidézésének számos technikáját mutatja be a fentebb idézett kaliforniai pszichoterapeuta műhely szerzői. Tudjuk az iskola nem pszichoterápiás intézmény, ezért kellő mértéktartással célszerű viszonyulnunk az általuk – meggyőzően bemutatott – viselkedésmódosító eljárásokhoz. Ezért gondoljuk elfogadhatóan mértéktartónak, ha eljárásaik köréből egyet ide hozunk. Eszerint másodfokú változás elérésének egyik előfeltétele a szemléletváltás, azaz hogy képesek legyünk a megszokottól eltérő módon tekinteni egy ismert helyzetre. (Szakmai nyelven ezt „reframing”-nek, az eset/helyzet „újra keretezésének” nevezik.) Iskolai környezetben ezt úgy értelmezhetjük, hogy a tanár a szakmai szocializáció, a hagyományos, megszokott elvárásokkal ellentétesen cselekszik. Egy példa saját tanárjelölt korom hospitálási emlékei köréből. A tanítást zavaró növendéket a tanár felállítja. Az osztály figyel: vajon mi lesz a büntetés, a szokásosak? S aztán: „*Csak azért állítottalak föl, hogy megnyugodjál*” – így a tanár. Az osztály elképedve hallgat, a „bűnös” is: mi ez, mi történik itt? Nem így szokott az ilyesmi (el)intéződni. A delikvens további tanórai viselkedése mintha valami felismerést jelzett volna: „hiszen ez emberből van, nemcsak tanárból; nagyon tud valamit, lehet, hogy érdemes figyelni arra, amit mond/tesz; így is lehet ügyeket elintézni?”. Mindez persze csak (kutatói) jelentéstulajdonítás, mert alig valószínű, hogy a növendékben a nem megszokott „ügyintézése” mód nyomán támadt élmény fogalmilag, nyelvileg artikulált módon fogalmazódott volna meg. Valószínűbb, hogy az élmény inkább gomolygó, ködös érzésekben sejlett föl. A lényeg nem fogalmi szinten, hanem érzelemszinten van: valami szokatlan, ám fontos és jó dolog történt velem, azaz – ezt biztosra vesszük – az élmény pozitív volt. Az alkalmazott tanári eljárás tudatos volt – a hatás implicit.

HUMOR

Közismert: a diákság körében kedvenc „sport” az új tanár tesztelése, annak kipróbálása, mekkora a tanerő „szakító szilárdsága”. A pedagógia normatív világ. Művelői arra vannak szocializálva, hogy (szinte szünet nélkül) értékítéleteket, döntéseket hozzanak: jó/rossz, helyes/helytelen stb. A szakmának ez a „beépített” – ha tetszik: strukturális – sajátossága merevségre, ítélkező” merevségre hajlamosít. Szerencsére létezik egy olyan emberi tulajdonság, adottság, amelyik ebben a mesterségben alig túlbecsülhető jelentőségű: a humorérzék. (Nem viccelődés, még kevésbé ironia, jóllehet tudjuk, a tanulók kedvelik a vicces tanárokat.). Humorérzéken azt a tulajdonságot értjük, hogy képesek

vagyunk egyszerre látni egy dolog (esemény, történés) színét és fonákját. Kiváltképpen ún. forró, éles helyzetekben lehet nagy jelentősége ennek az adottságnak. A humorral átitatott reagálás nyomán kirobbanó nevetés felszabadító hatású, növeli a tanár tekintélyét, jótékonyan hangolja a tanulási helyzet légkörét. Egyetértve Füst Milánnal magunk is valljuk: „*A tanár legfőbb dolga, hogy emlékezzen saját fiatalságára.*” Azaz, legyen képes arra, hogy próbálja megérteni növendékei késztetéseit, indítékait. Aki erre – humorral! – képes, akkor talán képes arra is, hogy belássa, felfogja: „teszteltetése” nem támadás és nem is áruulás. A humor tehet alkalmassá arra, hogy harag, sértődés és indulat nélkül legyünk képesek szakmai kompetenciánk határainak tiszteletben tartására, megőrzésére. Felbecsülhetetlen értékű fiataljaink egészséges szocializációja az effajta reagálás, viselkedési minta burkolt – jótékony! – hatása.

A tanári szerepkör kognitív dimenziói (Szabó, 2012 i.m.)

„*Tani–tani*”. Tanárnak/pedagógusnak (az egyik) fő feladata, természetesen. Kérdés azonban, hogyan és mely szinten? A tanítást orientáló hivatalos dokumentumok – a NAT(októl) a kerettanterveken át egészen a tantárgyi programokig és taneszközökig – nagyon is explicit módon fogalmazzák meg az oktatáspolitikai (műveltségterületi/tantárgypedagógiai) törekvéseket, követelményeket. Látszólag tehát a „kotta” teljesen egyértelmű. A szaktanár, kiváltképp ha kezdő a pályán, eltelve a tanítás, az átadás „furo”-jával (és még távol a kiégés veszélyétől) éppen azért választotta szaktárgya-
it, mert azokból (és mögöttük álló tudományból) a lehető legtöbbet szeretné átadni növendékeinek, rákapatni őket annak izére. Ez kezdetben sokszor sikerül, mert ha a közvetítés tudományában (transzformáció, szakmódszertan) még nem jártas is a kellő mértékben, ám lendülete, a lelkesedése képes némelyeket magával ragadni (optimális esetben egy osztályt vagy osztályokat akár.) Ám azt is be kell látnia egyúttal, hogy sokak nem osztják lelkesedését, ők nem úgy élik meg az adott tárgyat, mint tanáruk – a kezdőtanár.

A taneszközök, köztük is leginkább a tankönyv, egy meghatározott „hangszerelésben” sorjáztatják a tanulni valókat, nem tesznek (mert erre nemigen van módjuk), hogy megkülönböztetett „nyelveken” szóljanak a növendékekhez és különböző csoportjaikhoz. Ez a (kényszer)helyzet egyúttal kreatív megoldásokra is esélyt rejt: azt, hogy rátalál (megkeresi vagy megalkotja) azt a pedagógiai eljárást, amelynek jóvoltából – úgymond – befogadásra („fogyasztásra”) képes előkészíteni, transzformálni anyagát pl. különböző tanítási stílusú, társadalmi háttérű, érdeklődésű csoportok számára. Azaz, bár ugyanazt a tananyagot kell tanítania a párhuzamos osztályokban, ám kreativitása révén képessé válik arra, hogy eredményesen tudjon alkalmazkodni az említett különbözőségekhez. (Nem naivítás ez? Kinek van erre ideje, energiája és kedve? Valószínűleg a tantárgyának (tudományának) elkötelezett kezdőtanárnak – szeretnének ebben hinni.)

„HOZOTT TUDÁS”

Az emberről való tudásunk mai színvonalán szakmai körökben általában elfogadott nézet, hogy a gyermek már megszületésekor sem „tabula rasa”. Hat-hétéves kora táján, az iskolába kerülés átlagos idejében pedig már a legkülönbözőbb ismeretek és tudások egész tárházának birtokosa. Abban a média uralta (?) környezetben pedig, ahol a mai gyermekek (legalább is a világ fejlett régióiban) felnőnek, végképpen az „infók” és élmények zavarba ejtő bőségével szembesülnek. Tényként fogadhatjuk el tehát, hogy a mai gyermekek előzetes tudása lényegesen általában lényegesen nagyobb terjedelmű, mint a korábbi korszakok gyermekeié volt. Kérdés, mit mondhatunk eme ismeretek forrásáról és minőségéről. Ma már tudjuk, hogy megismerés korántsem csak az értelem körébe tartozó kogníció, hanem érzelmek, indulatok kísérte folyamat. Ez a megállapítás nyilvánvalóan érvényes az előzetes ismeretek körére is („hozott tudás”). Ha tekintetbe vesszük ezek eredetét, forrását, akkor tudhatjuk, hogy e körben az egyik meghatározó forrás – a mediatisált környezet mellett – az elsődleges nevelési szintér, a család és a fiatal szűkebb/tágabb környezete illetve a környezet jelentős személyei (szeretett nagyszülő(k), kedvelt keresztszülő, nagybácsi/nagynéni stb.)

E szereplők ismeretei, tudáskincse – a dolgok természeténél fogva – alapvetően korábbi évtizedekből való, azaz nem szükségszerűen a tudományok friss kutatások által igazolt, aktuálisan érvényesnek tekintett eredményeit tükrözi. Ilyen módon az elévült vagy akár egyenesen téves információk, naiv, tudomány előttes (babonás) magyarázatok jelenhetnek meg növendékeink tudáskincsében.

A tanulásról vallott mai felfogásunk erősen felértékeli a megismerést kísérő érzelmeket. A megismerés, a tanulás affektív beágyazottságának megsejtése azonban korántsem egyértelmű. Francis Bacon 17. századi emberképében – fogalmazzunk így – a Felvilágosodás előszobájában (eltelve az értelem elsődlegességének hitétől) az akarat, az értelem és az érzelem még különállónak tételezett minőségek (ha tetszik: entitások), mi több az érzelem zavaró tényezőnek minősült. Bacon így ír erről: *„Száz meg száz, gyakran fel sem ismerhető módon torzítja el és fertőzi meg értelmünket az érzelem”* (idézi Hahner, 2010).

Antropológiai ismereteink mai szintjén a tudomány az említett minőségek kölcsönhatásáról beszél, ezért persze, megértőbbek, belátóbbak vagyunk megismerés és érzelem összefüggését illetően, és ma már nem jut eszünkbe „torzító, fertőző érzelmekről” beszélni ezzel kapcsolatban. Sőt! Az érzelem nem zavarforrás az eszményített „tisztá” megismerésben, hanem maga is olyan független információforrás, amelyik mind a megismerésben és az ítéletalkotásban egyaránt közre működik. Az előzetes ismeretek („hozott tudás”) természetéhez tartozik erős érzelmi telítettségük, s ez okból (is) nehéz az átalakításukra, megváltoztatásukra irányuló tanári erőfeszítés. Ezzel együtt is – kezdőtanár számára kiváltképpen – zavaró lehet az a besugárzás, melyet a szóban forgó ismeretelemek gyakorol(hat)nak a tanórai tudásszerzés menetére. Ezért nem hanyagolható el az ennek feltárására irányuló didaktikai mozzanat egy új témakör megkezdése előtt. E körülménynek negatív és pozitív olvasata egyaránt lehetséges. A konstruktivista tanulásfelfogás hívei szerint pl. „A gyermek megkísérli mozgósítani addigi tudását (...)

az új információ értelmezésére. Ha az új információ alapvetően ellentmond a gyermek meglévő gondolkodási rendszereinek, akkor sok minden történhet, azonban sajnos a leg-ritkább esetben az, hogy (...) a gyermek feladja eddigi elképzeléseit, s újakat alakít ki helyettük. [...] Az is előfordulhat, hogy a gyermek magát az új ismeretet, magát a tapasztalatot, mondjuk a mért adatot módosítja, hogy az konzisztens legyen belső képeivel, elvárásaival.” (Nahalka, 1998:141) Nem gondolhatjuk, hogy bármely természettudományi terület tanára kitörő lelkesedéssel hallana/olvasna efféle megnyilatkozásokat. Ám ha egyetértünk a konstruktivista ismeretelmélettel, akkor pedagógiai szempontból a helyzet pozitívuma az, hogy a feltárt előzetes tudattartalmak módot adnak a tanárnak arra, hogy összekapcsolja és/vagy ütköztesse az újakat a hozottal, s ez a növendék számára erősítheti a tanulási helyzet relevanciáját, annak az ő számára szóló jelentését.

Ám akárhogyan is értelmezzük a szóban forgó jelenséget, egy dolog biztos: a „hozott tudás” –akár negatív, akár pozitív előjelű – erőteljes implicit hatásegyüttesnek tekinthető.

Tapasztalataink szerint a természettudományi tantárgyak módszertant oktató szakemberei tartják elsősorban fontosnak a naiv, tudománytalan magyarázatok, a téves fogalmak („misconceptions”) kiiktatását illetve tisztázását, rendbe tételét. Helyes törekvés, nyilvánvalóan. Megítélésünk szerint azonban ez a törekvés akkor és csak akkor éri el optimális célját, ha a kogníció tudományos érvényességét a tanítás fel tudja ruházni meggyőző, személyes élményekkel, pozitív érzésekkel a befogadói oldalon, azaz a fiatalok, a növendékek körében. Ennek feltétele az elegendő szakmai, módszertani muníció (meg persze elegendő idő!?), hogy megteremtődjék kogníció és érzelem összhangja. (Amúgy nem tartjuk szerencsés címkének a „téves fogalmak” megnevezést – s ezúttal saját korábbi nézetünket is meghaladjuk –, mert a benne kifejeződő negatív konnotáció voltaképpen ítéletet fogalmaz meg a gyermeki megismerés időben lezajló menetéről, kialakulásának természetéről.)

TANTÁRGYI SAJÁTÓSÁGOK

Gyakran hangzik el ez a jelzős szerkezet tanári körökben, s ha homályosan érezzük is jelentését, viszonylag ritkán kerül sor értelmének, jelentésének pontos megadására. A tantárgyak – amelyek mindegyike él az (anya)nyelvvel mint jelrendszerrel – végül aszerint is megkülönböztethetőek, hogy milyen mértékben élnek egyéb kódokkal (tudományos nevezéktan, szinkódok). Úgy is mondhatjuk, hogy a tantárgyi sajátosságok megragadását az teszi lehetővé, ha megvizsgáljuk, hogyan közlik az általuk képviselt tudomány felismeréseit, azaz a tantárgyi sajátosságok leírását, számbavételét, megragadását a kommunikációelmélet kínálja az összehasonlítás módszerével élve. Az is köztudott, hogy mind a humaniórák, mind a természettudományi tantárgyak nyelvében vannak alakilag teljesen azonos fogalmak.

A tanulók általában, nem alternatív pedagógiát művelő intézményben, az egymást követő tanórák negyvenöt perces egységcsomagjaiban kapják a „tudományt”. Ekként hallanak „osztályról”, „tömegről”, „reakcióról”, „munkáról” a fizika, a kémia meg a biológia órán is. Aztán hallják ugyanezeket a fogalmakat a történelem órán is. Elkerülhetetlen

tehát az egyes tantárgyak szakmai szókincsének egymásra hatása és annak – implicit – hatása: a megértést zavaró „besugárzás” a terminus technicus-ok kontextusfüggő értelmezéseinek különbségeiből adódóan. A szakmája iránt érdeklődő, annak elkötelezett s már gyakorlattal bíró pedagógus, persze, tudatában van mindennek, s a tudatosítás révén a zavar megszüntetésének módját is tudja. Ám több, mint valószínű, hogy ez a körülmény gondot okoz a kezdőtanárnak.

Ha a tankönyv nem is „reakciós termék” – amint egyszer egy tévéműsorban hangzott el egy történész szájából –, annyi igazságmagja lehet a kijelentésnek, hogy a tankönyv – lényegéből fakadóan – konzervatív termék. Miért és hogyan? Azért és oly módon, mert a bennük megszólaló megállapítások, értelmezések, értékítéletek a szaktudomány egy korábbi fejlődési szintjéről származnak, amelyet az adott sikeres, ezért több kiadást megérvő tankönyv tovább örökít (Hahner, 2010). Ez némileg érthető, s a tankönyv mint szellemi termék sajátosságaiból származik. Abból, hogy elkészítésének kiírása, a kéziratok elkészítése, szerkesztése és nyomdai előállításra meg lehetőségek hosszú időt vesz igénybe, és különben is, egy tankönyv nem egyetlen tanévre készül. Így nemigen van mód arra, hogy az adott tudomány új kutatási eredményei belekerüljenek a tankönyvbe. Ilyen módon – főként a történelem tankönyvek esetében – egy-egy korábbi (téves) magyarázat szívós tévhit formájában öröklődhet hosszasan. Ez a helyzet olykor akkor is fennáll, amikor a tankönyvnél sokkal rövidebb kifutású, gyakrabban és gyorsabban frissülő szakfolyóiratok már hozzák az új kutatási eredményeket. Hol van itt implicit hatás? A – tegyük föl – esetleg valóban meghaladott nézetet (felfogást, értékítéletet) a tankönyv nagyon is nyilvánvalóan, explicit módon tartalmazza, ám ezek a tartalmak végül is az iskola vallott és vállalt céljai szempontjából mint (nem kívánatos) burkolt – implicit – (tan)tárgyspecifikus nevelési potenciál jelenik meg a növendék számára. Valamiként, amit az intézmény nem szeretne közvetíteni, ám a körülmények sajátos együttállása következtében végül is ez közvetítődik a tanulóhoz. A helyzet pozitívuma, hogy – elvileg – éppen a tudomány érvényes, friss felismeréseivel felvértezett kezdőtanár van abban a helyzetben, hogy javítson elavult tankönyvi megállapításokat.

DISZCIPLINÁRIS MŰVELTSÉGI TERÜLETEK

A természettudományok művelői (fizikus, vegyész stb.) és közvetítői (fizikatanár, kémia tanár stb.) úgy határozzák meg magukat, hogy kutatóként alapvetően magukkal a természeti jelenségekkel kerülnek kommunikatív viszonyba, tanárként – közvetítőként – pedig a hangsúly részint a tanári demonstrációra, a természeti jelenség bemutatására, részint a „-ról; -ről”- re, a jelenségről szóló előadásra, magyarázatra, tehát a beszédre beszédre helyeződik át. Az optimális eljárás – tudjuk – e téren is a tanulókíséret lenne, számos korlátozó tényező, körülmény miatt ez nem tartozik meghatározó módon a természettudományi órák módszereinek körébe. (Hosszú éveken keresztül kérdeztem meg a tanárszakosokat: kinek van emléke/élménye általános iskolai/középiskolai korából arról, hogy a tanulók maguk kísérleteztek biológia, fizika vagy kémia órán. Az eredmény:

néha egy–két jelentkező a – korábbi – nyolcvan/százfős évfolyamokból.) Úgy tűnik tehát, hogy az e téren optimális módszer: alkalmat, ösztönzést adni a gyermeknek, hogy belefeledkezzen a tárgyi világ egy–egy jelenségébe – csak szórványosan valósul meg „normál” körülmények között működő iskoláinkban. (Sérül az élmény és tudás összetartozását valló elv.)

A tudós kutat. A természettudós is, s ekkor a kutatás lényege, hogy a kutató maga teremti meg, hozza létre a kutatási szituációt egy alkotó (kreatív) gondolat nyomán. A kutatói megnyilatkozás az eredeti rácsodálkozás egy jelenségre: az elengedett tárgy miért lefelé esik (Newton), mi idézi elő az elengedett golyó sebességének növekedését, amikor egy magasabb helyről egy alacsonyabb hely felé gurul (Galilei).

A gyorsulást az iskolai fizika órán egy, a tanári demonstráció keretében előkészített lejtőn zajló történés, természeti jelenség megfigyelése során tanulmányozzák a növendékek. Ez a szó eredeti értelmében nem kutatás. Rendben, de mi ezzel a gond, hol érhetjük tetten az implicit hatást?

Az iskolában folyó szaktárgyi órákon már a kísérlet kezdetén túl vagyunk a tudományos problémán, mivel a már tudott, megismert törvényszerűség bemutatására célozatosan összeállított elrendezéssel van dolgunk. A mechanika körébe tartozó jelenségeket közvetlenül meg lehet figyelni. Aminek közvetlen megfigyelésére nincs mód (pl. szubatomi jelenség szint) – azt modellezzük. Emberi törekvésünkben, hogy megértsük a valóságot, egy kicsit ahhoz az emberhez hasonlítunk, aki egy lezárt óra szerkezetét szeretné megérteni. Látja a számlapot, a mozgó mutatókat, hallja az óra ketyegését, de nincs eszköze, hogy felnyissa. Ha találékony, alkothat valamilyen képet a szerkezetről, amely a megfigyelt tüneteményeket megmagyarázza, de sohasem lehet biztos abban, hogy ez a kép az egyetlen, amely megfigyeléseit leírhatja. Ha ebbe belegondolunk, mindez azt jelenti, hogy a tudomány voltaképpen mindig modelleket alkot. Azaz: megkettőzi a valóságot és a megismerendő, feltárandó valóság résznek egy attól lényegesen eltérő mását hozza létre. A modell – idézzük egy doktori dolgozat címét: a „közelítő távolítás” eszköze. Szabadon eltérhet az adott valóság részlet (objektum) azon tulajdonságaitól, amelyek lényegtelenek a tanulmányozás szempontjából. De! Úgy kell megalkotni a modellt, hogy egyrészt elvégezhető legyenek rajta a szükséges vizsgálatok, ugyanakkor el kell térnie az objektumtól azokban a tulajdonságokban, amelyek nehezítik, lehetetlenné teszik a dolog közvetlen tanulmányozását. Ekként, ami a modell előnye, egyszersmind kockázata is, mert bonyolult kölcsönhatásokat, összefüggéseket és azok dinamikáját a lezártág, a befejezettség – hamis – képzetét sugalló, didaktikailag preformált „egységcsomagokban” mutatja be. Ha felidézünk képzeletünkben a (műanyag) gyermekjátékok, építő készletek elemeiből összeállított atommodellt és egyéb modelleket, egyet biztosan tudhatunk: a modellált objektum biztosan nem olyan, mint amit a modell mutat róla. S ekkor mi történik?

A tanulóknak el kell hinniük (!) valamit a valósággal kapcsolatban. A hit azonban egy másik tudomány (teológia) területére tartozik. S pontosan ennek a „területidegen” elemnek (hit) a megjelenése az, ami implicit hatásként érvényesül a modellezés

sajátosságaiból következőleg. Adódik a kérdés: ez a tanítási mód vajon milyen mértékben áll összhangban a természettudomány kutatási, megismerési módjaival?

Ám eme ismeretelméleti aggály mellett egyéb fejlemények is nehezítik (nem csak) a természettudományok tanítását.

A biológia tantárgy helyzetének, tanításának két évtizedét összefoglaló tanulmány (Franyó, 2004) számba véve a körülményeket, nehézségeket, a gondok sorozatát az új kutatási eredmények következtében hatalmasra duzzadt anyag számbavételével indítja. Az még csak hagyján, hogy ez az elkerülhetetlen válogatás kényszere révén elsősorban a tantervkészítők munkáját nehezíti. Ezt azonban, amint megtudjuk a tanulmányból, tovább színezi a társadalmi elvárások megváltozása nyomán a tematikus hangsúlyok átrendeződése (egészségnevelés, életmód, fenntartható fejlődés stb.) És mindez együtt jár a tanulók attitűdjeinek megváltozásával is, merthogy a fiatalok – tendenciaszerűen – elfordulnak a komoly szellemi befektetést igénylő „nehéz” műveltségi területektől (tantárgyaktól). Furcsamód ez az összefoglaló tanulmány az e tudományterület iránti érdeklődés gyengülését nem az óraszámok csökkenésével hozza összefüggésbe. (!) Merthogy – úgymond – végül is a transzformáció, azaz a gondosan kiválasztott témák tantárgy–pedagógiailag professzionális feldolgozása sokat segíthet a helyzeten. (Sajátosan egyéni nézet, mert – tudásunk szerint legalább is – az „oktatáspolitikai arénában” éppenséggel az óratervi arányok körül szoktak éles viták folyni.) Ám, ha elfogadjuk a szerző véleményét, akkor lehet, hogy mégiscsak a tanár (szaktudományi, pedagógiai, pszichológiai, módszertani) tudása a siker kulcstényezője (A tanárok számítanak 2007). Amit igazi bajnak tart a tanulmány szerzője – és itt érkezünk el témánkhoz – hogy az élő világgal, azaz a mozgás, átváltozás, átalakulás legkülönfélébb formáival foglalkozó biológia (szinte) teljesen elméletivé vált. Vagyis a tárggyal adekvát személyes tapasztalat, élmény helyett az elmélet dömpingje. Megjegyezzük, mielőtt valaki ránk lobbantaná az elméletellenesség vádját: ismerjük a konstruktivista ismeretelmélet alapvető tételeit, irányultságát, a megismerés induktív eljárásaira vonatkozó kritikáját. Mégis úgy véljük, hogy élmény és elmélet megbomlott egyensúlyának nem kívánatos, (implicit) hatásaira érdemes felhívni a figyelmet (igaz, nem természettudósként, csak – egykori? – oktatáskutatóként és a didaktika oktatójaként). Az (esetleg) felsejlő tanulói kérdés pedig, mint implicit hatás: lehetséges, hogy a természetet, a világot, az életet nem is tudjuk megismerni a maga igazi valójában? (Halkan megjegyezzük: az e tudományterülethez tartozó tantárgyak tanításának (jelenlegi?) állása, a tartalmak, a részletek uralma a megtapasztalás, az élmény fölött vajon nem lehet, részben akár, felelős azért, hogy az érettségizettek évek óta alig törekszenek a biológia, fizika, kémia tanári szakok irányába?)

Fentebb már értekeztünk arról, hogyan, mi módon lehetnek implicit hatások hordozói, forrásai pl. a történelem tankönyvek (Hahner, i.m.). Ezúttal egy nemzetközi, összehasonlító tankönyvkutatás eredményeit vesszük szemügyre, mely kutatás középontjában annak vizsgálata állt: hogyan tematizálódik a fenntarthatóságra nevelés problémaköre természettudományi tankönyvekben (Varga, 2010). Témánk nézőpontjából lényeges megállapítások sorjázna a kutatási eredményeket összefoglaló tanulmányban. Az elemzések egyik tanulsága, hogy a hasonlóságok erőteljesebbek, mint az eltérések

a vizsgálatba bevont hazai (20 tankönyv, 40 témakörének elemzése) és a külföldi tankönyvek között. Szembeötlő a hazai középiskolai tankönyvek erősen „akadémikus” (elméletorientált) jellege, melyhez képest csökevényes az aktivitásra készítés, azaz annak bemutatása, hogyan és mennyiben vonhatók be a középiskolások a fenntartható fejlődést munkáló akciókba, tevékenységekbe. Az alsó középfok – 10–14 évesek – tanulóinak készült külföldi tankönyvekben sokkal hangsúlyosabb ez a szál, hasonlóan a hazai felső tagozat számára készített tankönyvekhez. A kapcsolódó témák rangsorát jelzi, mekkora terjedelmű jut/jutott nekik a tankönyvekben. Sajátos különbségeket jelez az a vizsgálati eredmény, mely szerint pl. a biodiverzitás, környezetszennyezés szerény részesedésével szemben (6–7 tankönyvi oldal) a genetika tárgyalása tekintélyes helyet kapott (54 oldal). Miről lehet szó? Divatról vagy netán az érintett szaktudományok aktuális erőviszonyairól? Nem tudjuk. Ám azt igen, hogy – félrevezető burkolt hatásként – a tanulók úgy gondolhatják: az a fontosabb, lényegesebb tudnivaló, amiről többet tanulunk. (Ez általánosságban igaz is lehet). Azonban éppen a szóban forgó téma szempontjából releváns résztéma egyként igen fontos. Nehezen képzelhető el, hogy az ökológiai rendszerek, az emberi evolúció vagy a genetika fontosabb lenne, mint a környezetszennyezés vagy az egészségnevelés.

A központi témakör tárgyalásában hiányzik a jelenség történeti bemutatása, és hiányoznak az utalások a témakör társadalmi, gazdasági és kulturális kapcsolódásaira. A jelenidejű tárgyalásmód azt sugallja: ez a dolgok „normális” állapota, azaz a környezetszennyezéssel, az ökológiai rendszerekkel, egészségneveléssel, emberi szexualitással stb. kapcsolatos problémák egyidejűek az emberi társadalmak történetével, mindig is így voltak. (?) S ami – a szerző szerint is – talán a legkínzóbb hiány, hogy az elemzésbe bevont tankönyvekből szinte teljesen hiányoznak a kételkedésre indító, a megválaszolatlan, a megismerésünk befejezetlenségére utaló, nyitott kérdések.

A valószínűsíthető implicit hatások: a dogmatikus gondolkodást erősíti, amikor a (természet)tudomány a megdönthetetlen, végső igazságok tárházaként jelenik meg. A szűkös (pusztán természettudományi) indukciós bázis egy valójában soktényezős (társadalmi, gazdasági, kulturális, erkölcsi) problémahalmaz kezelési/megoldási módozatainak keresésében a megoldási lehetőségek körét is erősen korlátozza. A történetiség elvének mellőzése következtében pedig egy ugyancsak szűkös, távlatok nélküli problémahorizont kialakulásának lehetőségét teremti meg. Az említett burkolt hatások mind egyike olyan képződmény, amelyik kívánatosnak aligha tekinthető.

A MUNKÁLTATÓ TANESZKÖZŐKRŐL

Az ún. munkáltató taneszközök (munkalap, feladatlap, munkatankönyv stb.) és az újfajta tanulási környezet (szaktanterem) a 70-es évtizedtől kezdődően új típusú munkamegosztás keretébe helyezte tanár és tanuló együttműködését. Eljövetelükkel a növendék munkájára – a tanulásra – helyeződött hangsúly, a tanár szakmai szerepkészletének pedig olyan elemei váltak hangsúlyossá, mint a folyamat „katalizálása”, azaz annak előzetes,

gondos megtervezése, elakadások alkalmával segítő/korrigáló célú beavatkozás. Az eredeti cél – a tanulók saját munkájának, aktív részvételének ösztönzése – helyesnek tűnt föl, és az is volt. Csakhogy! Idők során kiütköztek a „feladatlapos didaktika” egyoldalúságából eredő fogyatékoságok: a tanulók rendszeres szembesülése a kiegészítéses, sokszor csak egyszerű választ kérő feladatok tömegével a kifejező képesség csökkenéssé válásához vezetett. Azaz ebben az esetben egy eredetileg progresszívnek tekintett taneszközrendszer egyengette az utat nem kívánatos – implicit – (mellék)(hatások irányába. Persze, a pedagógiában sem létezik egytényezős okság. Balgaság lenne tehát a szóbeli és írásbeli kompetenciák satnyulásáért kizárólag a „feladatlapos didaktikát” tenni felelőssé, hiszen része lehet ebben az „eredményben” a vizualitás eluralkodásának is. (Erről részletesebben a következő részben).

MEDIATIZÁLT TANULÁSI KÖRNYEZET

Tény: egy civilizációs változásnak nemcsak a küszöbéhez érkeztünk, hanem már benne is vagyunk a változásban (bankkártya, mobiltelefon, internet stb.). Az ebből következő további tény: a tanulás világa kibővült a mediatisált környezettel, értve ezen a digitális alapú technológiák összességét (IKT), részint a tartalmakra vonatkozólag, részint „médium”, azaz a közvetítő/információhordozó értelemben. (Viszonylag) új, nagy dinamikájú, rohamosan terjedő jelenségről lévén szó, tény az is továbbá, hogy mint a vadonatúj fejleményeket általában, ezt is sokféle, sokszor teljesen ellentétes vélekedések sűrű hálója veszi körül, a kockázatokra (talán túlságosan is) érzékeny aggodalomtól, a lehetőségeket hangsúlyozó, olykor már–már üdvtan hangszerelésű megnyilatkozásokig. E tények nyomán világos: a tanulási környezetek burkolt hatásairól értekező szerzőnek kikerülhetetlen kötelessége reflektálni az e körbe tartozó jelenségekre (Szabó, 2011).

(Hogy világossá, egyértelművé tegyem viszonyulásomat a mediatisált tanulási környezetekhez: nem kívánok egyik vélekedésnyaláb mellett sem korteskedni, hanem – egykori – oktatáskutatóként, a tárgy erőnyeit, lehetőségeit és egyszersmind lehetséges kockázatait a megértés és megértetés szándékával kívánom mérlegelni.)

Korunk egyik alapmetaforája a „tudástársadalom”. Eszerint abban vagyunk, abban élünk. Abban élünk, mert az internetről szinte dől ránk az információk sokasága. Vegyük szemügyre közelebről információ és tudás összefüggését. Az információ már tudás lenne? Alapja, kiindulópontja talán igen, de nem maga a tudás. A konstruktivista tanulásfelfogás azt tanítja: információkat szerzünk, de tudást személyesen felépítünk, konstruálunk magunknak. Vagy ahogy egy másik szerző írja: „Ha a tudás világának végső alapját tények alkotják, és a tényekre vonatkozó ismeretként tárolható, akkor a legfőbb tudnivaló az adatbázisok és információ–továbbító rendszerek kezelésének szabályzata. Ez minden további nélkül elsajátítható, az elsajátításában nyújtott teljesítmény ellenőrizhető anélkül, hogy a tények és eljárások értelmére rákérdoznénk. Az információ: értelem összefüggéseiből kiragadott, kulturális kontextusától elvonatkoztatott tudás...” (Lányi, 2001:34) Egy filozófus személyes állásfoglalásából idéztünk. Továbbgondolva

a kérdéskört főiskolai oktatók egy, a 14–18 évesek körében országosan reprezentatív mintán végzett felmérés elemzése alapján úgy látják, hogy a rendszeres médiahasználók képesek arra – meghaladva a pusztán információ szintjét –, hogy az igénybe vett tartalomszolgáltatókról és médiaszövegekről önállóan alkossanak (kritikai!) véleményt. Lányival lényegében egyetértve hozzá tesszük, hogy erre az alapvető fontosságú komplex képességre (kritikai ítéletalkotás), azaz a média közvetítette tartalmak kontextusba helyezésére, megértésére, értelmezésére és kritikai viszonyulásra csak és kizárólag az olvasott, a művelt ember képes. Ehhez az iskolai tanítás egésze hozzá teheti a magáét, de kiemelten is gondolhatunk a „Mozgóképek és médiaismeret” c. NAT-os műveltségi terület kínálta lehetőségekre (Herzog és Racskó, 2011). Vegyünk szemügyre két további ellentétes felfogást! Az egyik szerint a kibertérben történő informálódás, tanulás aszociális, mert – úgymond – az (elektronikus) közvetítő csatorna korlátai miatt csökken a kommunikáció minősége, hiányzik belőle a közvetlen, face-to-face helyzet számos sajátossága (gesztusok, szemkontaktus stb.). Antiszociális pedig azért, mert a hálózaton töltött időtartam (értelemszerűen) megrövidíti a közvetlen személyközi kapcsolatokra szánt időt (Short és Christie, 1976). Ezt a kijelentést egy következővel ellentétezzük, mely szerint – egy friss kutatási eredményeire alapozva – a blogolás, kommentárjaival és véleménycseréivel éppenséggel egy új típusú közösségi fórum létrejöttét munkálhatja a „blogger-közösség” interakciójának jóvoltából (Fodorné, 2011).

Könnyen belátható, hogy valamennyi idézetben van magja egyfajta érvényes igazságnak. Ennek felismeréséhez az szükséges, hogy számoljunk a megnyilatkozók által nem említett, előzetes érték-elkötelezettségekkel. Ha valaki ui. igazán értékesnek a személyes kapcsolatot tartja, akkor a virtuális kapcsolatot tekintheti aszociálisnak vagy antiszociálisnak is akár. Ha viszont a blogolás társadalomszervező erejében, potenciáljában hisz, akkor a virtuális közösséget is jelentős értéknek minősítheti. Állásfoglalásaink szinte mindig előzetes – gyakran homályban maradó – értékeink, érték-elkötelezettségeink mentén alakulnak.

Időzzünk még kissé el a blogírás további hozamait sorjáztató tanulmánynál. Megtudhatjuk, hogy ez tevékenység hozzá járulhat a tanár–növendék szerepviszonylat újraértelmezéséhez, és ezt a szerepviszonylatot az együttműködés felé tájolja. A hálózati tanulásban mind a tanár, mind a növendék úton van afelé, hogy e tanulási mód meta-szintű hozama gazdagítsa személyiségét, kommunikációs képességegyüttesét – ha tesszik: kompetenciáját. A tanár számára például oly módon, hogy – úgymond – rátanuljon lemondani a hierarchikus szerepviszonylatokkal óhatatlanul együtt járó fölényérzetről, s helyette megtanulni (jobban) a partnerre figyelni. A szerepek („blogger”–„kommenter”) felcserélhetősége is a kapcsolati aszimmetria oldásának irányába hathat. Ez azonban – megnyugvással nyugtázva olvassuk a szerző bölcs arányérzékét – kevésbé működik akkor, amikor szakmai statuskülönbség van a felek között (az intézményes tanítás közegében létrejövő tanulás célú blogoknál pedig jobbra – az aszimmetrikus alaphelyzet fennmaradására lehet számítani, a felsőoktatásban is.) A szóban forgó tanulási mód örvendetes fejleményének könyvelődik el, ahogyan a mesterképzésben részt vevő hallgatók kérdőíveiben a „probléma” értelmeződik: „A harmadik aránylag gyakori kulcsszó a

probléma nem csupán mint akadály merül föl, hanem [...] mint a gyarapodás lehetősége. Tipikus kollokációi: megbeszélni, körüljárni, megosztják, profitálnak belőle” (Fodorné i.m.:140) Témánk szempontjából külön figyelmet érdemel a „kollokációk” társasságra utaló dimenziója.

Nem lévén sem „digitális bennszülött”, de még csak „digitális bevándorló” is alig-alig (ez tény, nem hencegés) vegyes érzelmekkel kísért kérdéseinket sorjázattatjuk a mediatisált tanulási környezet hozamaival, üdvözlendő és nem kívánatosnak gondolt implicit hatásaival kapcsolatban.

„A munka visszafog” – olvastam valahol (vagy interjúban hallottam?) Illyés Gyulától. Ha igaz az állítás – szerintünk mélyen az –, akkor a mediatisált környezetben zajló munka és tanulás vajon „hogyan fog vissza”, a mai ember (fiatal, növendék) mely tulajdonságaiban jelennek meg ennek lenyomatai, hatásai? Ha a posztmodern kor adekvát kifejezője az internet, akkor hogyan állunk e kor olyan alapsajátosságaiból fakadó hatásokkal, mint a gyorsulás és rövidülés?

Manapság (halljuk tanároktól) alig lehet rávenni a növendékeket hosszabb művek elolvasására. (A trendi a „Száz híres regény” meg a hasonló torzók. Tudjuk, a „kötelező olvasmány” már a mi generációnk körében sem tartozott a kedvelt olvasmányok közé – meglehet sosem volt az.) A felsőoktatásban a hallgatóság jobban szeret rövidebb tételso-rokból készülni a vizsgákra, s ha ezek még az intézmény honlapján is fent vannak, akkor jószerevel azt és csak azt tanulják (Buda, 2003). A nagy gyorsasággal váltakozó, villódzó videoklipek bizonyára az észlelés sebességét is megnövelik, ez pozitívnak minősíthető hatás is lehet – nagyobb gyermekek esetében. A kicsiknél azonban (óvodások, alsó tagozatosok) elképzelhetőnek tartom, hogy egyfajta „sokkolásként” hatva egészségkárosító hatásuk is lehet akár. (?) Ez a gyorsaság azonban nemcsak áthangolta, hanem már ki is kezdte tudnivalók adagolásának tempójával kapcsolatos elvárásaikat, amivel az iskola aligha tud versenyre kelni, ráadásul –szerintünk legalább is – nem is ez a dolga (Szabó, i.m. 1988; 2010). Arról is lehet hallani, hogy az iskolások körében kedvelt időtöltés a „trendi” tévéműsorok (sorozatok) meg- és kitárgyalása. Nem „képben lenni” e téren „égő dolog”. Ezt a hatást hogyan címkézzük? Lehetséges, hogy újfajta „digitális népművészet” bontakozik ki – szó szerint – a szemünk láttára, észlelve milyen élvezettel, „furorral” vetik bele magukat emberek (nemcsak a fiatalok) a mobiltelefonnal rögzített képek, jelenetek rögzítésébe. Ráadásul kifejezetten demokratikus fejleménynek tekinthetjük, mert a rögzítő eszköz megszerzése gyakorlatilag mindenki számára adott. Vélhetőleg nem születnek „örökbecsű” művek ilyen módon, a cél sem az, hanem az élmény, a pillanat megörökítése. Nem lehetséges, hogy egy (régi)új emberi vonás/tulajdonság tömegessé válásának lehetünk tanúi: a játékoság, az alkotni vágyás szenvedélyének? Közös élményünk lehet: milyen szárnyaszegettnek tudjuk érezni magunkat, ha otthon felejtjük a telefonunkat. S talán ezt sem túlzás állítani, hogy mindeme technológiai lehetőségek következtében tanúi lehetünk a nyilvánosság szerkezeti átalakulásának, amikor a hálózat lehet akár egy kiterjedtebb – demokratikusabb – párbeszéd „agorája”, de persze magában hordozza a tömegtársadalom tömegméretű manipulálásának kockázatát

is. A „homo sapiens” lakóhelye a Föld, lehetséges, hogy – Mérő László metaforájával élve – az új emberfaj, a „homo informaticus” lakóhelye legalább ennyire a világháló?

A fiatalok – növendékeink – a „másfajta raj” általában tanáraiknál jobban birtokolják az új eszköztárat. Ez annál is fontosabb, mert a tanulási környezet implicit hatásai tárgyi és személyi feltételek összességéből, kölcsönhatásából szerveződnek. Ha valóban a „tanárok számítanak”, amint korábban idéztük, akkor a tanári viselkedés, hozzáállás e téren talán még a tárgyi feltételeknél is fontosabb, meghatározóbb. Kívánom, legyen belátó bölcsesség és hajlandóság a szolgálatra a „tanári rendben”, hogy nyitottak, azaz készek és képesek legyenek/legyünk tanulni e téren (is) növendékeinktől.

Egyértelmű: a tanítás/tanulás világában (is) az inga most a vizualitás irányába lendült ki erőteljesen. Meggyőződésem, hogy – Nyíri Kristófot idézve – „a jövő képlete nem a szónyelvről a képnyelvre történő áttérés lesz, hanem a szónyelv kiegészítése a képnyelvvel” (Nyíri, 2001), azaz a jövő képlete a vegyes médiumú kommunikáció lesz. S hogy e folyamatokban mi a pedagógustársadalom lehetősége és felelőssége, arra hadd idézzem egy mérnök (nem pedagógus) gondolatát: „Változik az oktatás, köznevelés tartalma és módszere. A tradíció és az újdonság állandóan változó súlyai tovább módosulnak, de ennek kedvező arányai elég kidolgozatlanok. [...] Átalakulóban van az oktatás környezete, a mindenütt jelenlévő, szabadon választható ismeretforrás, a világon ezekből a legjobbak, legvonzóbbak elérhetősége lebontja az iskola hagyományos falait, [...] a hagyományos iskolaszervezeteket, főleg azokon a tanulmányi fokokon, amelyekén már nem a gyermekmegőrzés, kézen fogva vezetés a fő feladat, hanem a célirányos tanulás [...] Ugyanakkor itt is és az emberi közösségekben általában új hangsúlyt kap az emberi közösségben és közösségre nevelés hálózatokkal és gépekkel nem helyettesíthető feladata.” (Vámos, 1998:137-138)

ÖSSZEGZÉS

Írásunk egy olyan esszé-jellegű gondolatmenetnek tekinthető, amelynek két alapvető forrása (természetesen a téma szempontjából néhány releváns értekezésen túlmenően) a szerző fő kutatási témája („rejtett tanterv”) és azok az élmények és tapasztalatok, amelyeket a tanárképzésben eltöltött két évtized során szereztem. Mindezek sűrítményét három tematikus blokkban taglalja ez az írás. Az első azt tárgyalja, miféle komplex helyzetekkel találja magát szemben a kezdőtanár a tanításban, s az azokra adott lehetséges reagálások hatásmechanizmusait elméleti keretbe ágyazva tárgyalja az értekezés. A második részben a különböző műveltségi területek – elsősorban a természettudományi oktatás – sajátosságainak köréből vett példákon elemzi az implicit hatásrendszer megnyilvánulásait (nyelvi interferenciák a különböző tantárgyak szaknyelvének azonos elemeiből következőleg; tudományos fogalmak vs. hozott, naiv, tudomány-előttés konceptusok; a modellezés és annak meta-szintű hozama stb.) Az esszé harmadik része az új civilizációs fejlemény – digitális környezet – nyomán felmerülő lehetőségek, sajátosságok kapcsán fogalmazzuk meg – elismerjük: vitatható – felvetéseinket, kételyeinket olyan kérdések

felvetésével, mint pl. hogy a mediatizált tanulási környezet vajon a tágabb körű társadalmi párbeszéd foruma-e avagy a tömeges manipulációé inkább? Milyen vajon a dinamikája, manifeszt és implicit hatása az iskolában és a társadalomban egyaránt jelen lévő egyes típusú kommunikációnak (szöveg és kép)? Milyen irányú fejlemények várhatók a dolgok ezen állásából?

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Buda András (2003): Virtuális oktatás. EDUCATIO, 2003/3.
- Fodorné Tóth Krisztina (2011): A blog mint a hálózati tanulás eszköze. Tanár- és tanuló-reprezentáció a hallgatói blogokban. In: Kozma Tamás – Perjés István (Szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 2011, 133–142.
- Forgács József (2001): Érzelem és gondolkodás. Az érzelem szociálpszichológiája. KAIROSZ Kiadó, Budapest.
- Franyó István (2004): Biológiai műveltségünk – biológia tanításunk problémái 1980–2000. *Iskolakultúra*, 2004.
- Hahner Péter (2010): 100 Történelmi tévhit avagy Amit biztosan tudsz a történelemlről – és mind rosszul tudod... Animus Kiadó, Budapest, 319.
- Herzog Csilla – Racskó Réka (2011): „Mindenevők-e a tizenévesek?” A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában. In: Hegedűs Judit – Kempe Katalin – Németh András: XI. Országos Neveléstudományi Konferencia: Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – A múlt értékei és a jövő kihívásai. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- Lányi András (2001): A tanító dolga a tudatlanság társadalmában. In: Buda András szerk.: Pedagógia és hermeneutika. DE BTK Neveléstudományi Tanszék, Pallas Debrecina 10, Debrecen, 189.
- Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nyíri Kristóf (2001): A hálózott ember. Beszélgetés Nyíri Kristóf filozófussal. *Filmvilág*, 2001/3. 22–23.
- Short, J.W.E – Christie, B. (1976): *The social psychology of telecommunications*. Wiley, London.
- Szabó László Tamás (1988): A „rejtett tanterv.” Magvető Kiadó (Gyorsuló idő), Budapest.
- Szabó László Tamás (2010): Bevezetés a tanári mesterségbe. RE–PE–T–HA Project/ TÁMOP 4.1.2 Debrecen, DE Egyetemi Kiadó, 150. <http://ni.unideb.hu>
- Szabó László Tamás (2012): Pályakezddés: örömök, feladatok, konfliktusok. RE–PE–T–HA Project/ TÁMOP 4.1.2 Kézirat, 23. <http://ni.unideb.hu>
- Szabó László Tamás (2011): Schools in a Media-Rich World: Opportunities and Constraints. *European Journal of Mental Health*, Vol. 6. No 2. 158–176.

- Varga Attila (2010): Fenntarthatóságra nevelés a természettudományos tankönyvekben. In: Kozma Tamás–Perjés István szerk.: Új tatások a neveléstudományokban, MTA Pedagógiai Bizottság, 44–53.
- Vámos Tibor (1998): Információs társadalom – mire készülünk? Magyar Tudomány, 1998/2, 132-140.
- Watzlawick, P. – Weakland, J.H.– Fisch, R. (1990): A problémák keletkezésének és megoldásának elvei: Változás. Gondolat Kiadó, Budapest, 212.

A tanárok számítanak – A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása. (2007) OKM. (A „Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers” (2005) OECD kötet magyar nyelvű kiadása.)

ABSTRACT

This paper is an essay-like writing based partly on a selective review of relevant literature and partly on the experiences of a doctoral course. Paper is divided in three thematic blocs. The first one takes into consideration the special situation of the initial teacher facing to complex tasks. To mention but a few among them: difficulties of adapting her/his behaviour to staff norms and parents expectations; maintaining of order in class necessary for work; selection of intellectual level and language to convey subject matter contents; handle previous („brought”) knowledges of pupils. The second unit concentrates on disciplinary particularities of different knowledge areas focusing mostly on science education. Some examples of this bloc: language character – disturbing – interference between subject matters terms; scientific conceptions as opposed to „brought” misconceptions; manuals as holder of outdated knowledges; modelling with its meta-yield in teaching. The third thematic unit focuses to take into consideration possibilities and constraints of schools working in a media-rich world. To give a sample of the issue treated in this unit: mediated environment and learning; the world of media with their values and models; „digital folklore” and „homo informaticus” as eventual new phenomenon of our age. The study formulates questions concerning the topic: is the mediated environment a forum for wider social dialogue or a tool for the penetrating manipulation of masses? What dynamics are in work in mixed-medium (image and text) communication trend in school and society? How is the image-text ratio changing and what conclusion can be drawn from this change?

HERA 2013. ÉVI BESZÁMOLÓ²⁹⁴

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók 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 oktatás-kutatás 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 oktatáskutásokat 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 szervezzon.

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 három tagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, jelenleg 2012. március 01. – 2016. február 28. között Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.

²⁹⁴ Elfogadva: HuCER, Szeged, 2014. május 29. HERA éves közgyűlés keretében.

- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ fő-szerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA jelenleg (2012) nyolc *tagszervezettel* rendelkezik az alábbi intézményekben: a Szegedi Tudományegyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Főiskolán.

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 **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. A **katonapedagógia szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közlétegye a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **közoktatási szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. 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 **sportpedagógia 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 **tantervkutató szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tervdokumentumok kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **felnőttkori és közösségi tanulás szakosztály** célja, hogy

a tanulás közösségi formáit kutassa elsősorban a felnőttek, tágabb értelemben azonban minden korosztály körében, valamint vizsgálja a felnőttkori tanulás szakképzésen kívüli, általános területeit.

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 oktatáskutatók 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. 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 oktatáskutatói 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.

2012-ben a HuCER Pécsen, a pécsi tagszervezet által valósult meg Forray R. Katalin vezetésével, 2013-ban pedig a debreceni tagszervezet által valósult meg Juhász Erika 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 oktatáskutatói*

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 két évben 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.

A másik HERA által már 2012-től átadásra kerülő díj a „HERA legolvasottabb közleménye”, amelyet a HERJ (lásd alább) megtekintési indexei alapján ad át a szervezet annak a publikációnak a szerzőjének/szerzőinek, akinek a tanulmányára az adott évben a legtöbb kattintás történt.

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 kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.

Együtműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővíti és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2013-ban: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna), Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ (CHERD Hungary), Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó. A HERA 2013-ban 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.

SZERZŐK ÉS ELÉRHETŐSÉGEK

| Név | Intézmény | Elérhetőség |
|----------------------------|--|---------------------------------|
| Albert Gábor | Kaposvári Egyetem | albert.gabor@ke.hu |
| Andl Helga | Pécsi Tudományegyetem | helga.andl@gmail.com |
| Atyimcsev Livia | Pécsi Tudományegyetem | atyimcsevlivia@gmail.com |
| Barabási Tünde | Babes-Bolyai Tudományegyetem | tunde.barabasi@gmail.com |
| Barnucz Nóra | Nyíregyházi Főiskola | bnoci85@gmail.com |
| Barta Szilvia | Debreceni Egyetem | barta.szilvia@arts.unideb.hu |
| Bézsényi Ákos | Pécsi Tudományegyetem | bezsényiakos@gmail.com |
| Bíró Zsuzsanna Hanna | Eötvös Lóránd Tudományegyetem | birozszusannahanna@gmail.com |
| Bocsi Veronika | Debreceni Egyetem | bocsiveron@gmail.com |
| Bordás Andrea | Partiumi Keresztény Egyetem | brdsandi@gmail.com |
| Buda András | Debreceni Egyetem | buda.andras@arts.unideb.hu |
| Czékmán Balázs | Debreceni Egyetem | czekman.balazs@gmail.com |
| Cserti Csapó Tibor | Pécsi Tudományegyetem | cserti.csapo.tibor@pte.hu |
| Ercsei Kálmán | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | ercsei.kalman@ofi.hu |
| Farkas Éva | Szegedi Tudományegyetem | farkaseva9@gmail.com |
| Fenyő Imre | Debreceni Egyetem | fenyoimre@gmail.com |
| Fintor Gábor | Debreceni Egyetem | fintor.gabor@gmail.com |
| Fónai Mihály | Debreceni Egyetem | fonai.mihaly@law.unideb.hu |
| Forray R. Katalin | Pécsi Tudományegyetem | forrayrk@gmail.com |
| Füzné Koszó Mária | Szegedi Tudományegyetem | fuzne@jgypk.u-szeged.hu |
| Galántai László | Pécsi Tudományegyetem | galantailasz@gmail.com |
| Gönczi Ibolya | Debreceni Egyetem | gonczi.ibolya@arts.unideb.hu |
| Gyulavári Tamás | Budapesti Corvinus Egyetem | tamas.gyulavari@uni-corvinus.hu |
| Hajdicsné Varga Katalin | Nemzeti Közszerzői és Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Kar | hajvarka@gmail.com |
| Hideg Gabriella | Pécsi Tudományegyetem | hideg.gabesz@gmail.com |
| Imre Anna | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | imre.anna@ofi.hu |
| Jancsák Csaba | Szegedi Tudományegyetem | jancsak@jgypk.u-szeged.hu |
| Jenei Teréz | Nyíregyházi Főiskola | jenei.terez.2013@gmail.com |
| K. Nagy Emese | Miskolci Egyetem | k.nagy.emese@t-online.hu |
| Kardos Katalin | Debreceni Egyetem | kardoskata1987@gmail.com |
| Kenyeres Attila | Debreceni Egyetem | attila.kenyeres@gmail.com |
| Kereszty Orsolya | ELTE PPK Neveléstudományi Intézet | kereszty.orsolya@ppk.elte.hu |

| | | |
|---------------------------------------|--|------------------------------|
| Kerülő Judit | Nyíregyházi Főiskola | keruloj@gmail.com |
| Kovács Edina | Debreceni Egyetem | kovacs.edina.12@gmail.com |
| Kovács Klára | Debreceni Egyetem | kovacs.klarika87@gmail.com |
| Kozma Tamás | Debreceni Egyetem | kozmat3@gmail.com |
| Lendvai Tamás | Pécsi Tudományegyetem | lendvai.tamas@feek.pte.hu |
| Lükő István | Pécsi Tudományegyetem | sajokaza@chello.hu |
| Madarász Tibor | Debreceni Egyetem | madarasz.tibor78@gmail.com |
| Majorosi Anna | Kodolányi János Főiskola | majorosianna@gmail.com |
| Mrázik Júlia | Pécsi Tudományegyetem | julimrazik@gmail.com |
| Nagy Ágoston, Kovács Klára | Debreceni Egyetem | gusti@med.unideb.hu |
| Olasz Lajos | Szegedi Tudományegyetem | olasz@jgypk.u-szeged.hu |
| Orgovány-Gajdos Judit | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | orgovanyigajdos.judit@ofi.hu |
| Ozsváth Judit | Babes-Bolyai Tudományegyetem | ozsvathjudit@gmail.com |
| Polónyi István | Debreceni Egyetem | polonyi@upcmail.hu |
| Pusztai Gabriella | Debreceni Egyetem | gabriela.pusztai@gmail.com |
| Sántha Kálmán | Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet | santha.kalman1@gmail.com |
| Stummer Judit | Nemzeti Közszolgálati Egyetem | stummer.judit@uni-nke.hu |
| Szabó József | Debreceni Egyetem | szabo.jozsef@arts.unideb.hu |
| Szabó László Tamás | Debreceni Egyetem | szabolt1942@gmail.com |
| Szabó Mária | OFI | szabo.maria@ofi.hu |
| Szabó Zoltán András | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Eötvös Loránd Tudományegyetem, | szabo.zoltan@ofi.hu |
| Szűcs Szabina | Debreceni Egyetem | sz.szabina1992@gmail.com |
| Szűcs Tímea | Debreceni Egyetem | szucstimea77@gmail.com |
| Takács Tamara | Nyíregyházi Főiskola | ttamaratakacs@gmail.com |
| Török Balázs | Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet | torokb@ella.hu |
| Tózsér Zoltán | Debreceni Egyetem | tozser1984@gmail.com |
| Varga Aranka | Pécsi Tudományegyetem | mizafe@gmail.com |

Kiadta: Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA)

Felelős kiadó: Kozma Tamás

Műszaki szerkesztő: Szuperák Attila

Nyomta: Kapitális Nyomda, Debrecen