

OKTATÁS - GAZDASÁG TÁRSADALOM

Juhász Erika - Endrődy Orsolya
(szerk.)

VI

HERA ÉVKÖNYVEK

OKTATÁS – GAZDASÁG – TÁRSADALOM

HERA ÉVKÖNYVEK VI.

**OKTATÁS – GAZDASÁG –
TÁRSADALOM**

Szerkesztette:

Juhász Erika – Endrődy Orsolya



Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete

Budapest 2019

Lektorálta:

*Buda András
Chrappán Magdolna
Csikos Csaba
Dancs Katinka
D. Molnár Éva
Endrődy Orsolya
Engler Ágnes
Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Gocsál Ákos
Gönczi V. Ibolya
Jancsák Csaba
Józsa Krisztián
Juhász Erika
Kasik László
Kozma Tamás
Mika János
Mrázik Julianna
Nagy Ágoston
Polónyi István
Pusztay Gabriella
Rébay Magdolna
Rónay Zoltán
Somogyvári Lajos
Steklács János
Nyitrai Ágnes
Tóth Péter
Vass Vilmos
Váradi Judit
Zank Ildikó*

Borítóterv: Pete Balázs

Nyomda: Kapitális Nyomda, Debrecen

© Szerzők, 2019

© Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA), 2019

ISBN 978-615-5657-03-0

ISSN 2064-6755

HERA Évkönyvek sorozat kötetei

ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatóskutatás határon innen és túl

II. kötet: Kozma Tamás – Kiss Virág Ágnes – Jancsák Csaba – Kéri Katalin (szerk.):
Tanárképzés és oktatáskutatás

III. kötet: Fehérvári Anikó – Juhász Erika – Kiss Virág Ágnes – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatás és fenntarthatóság

IV. kötet: Mrázik Julianna (szerk.):
A tanulás új útjai

V. kötet: Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó (szerk.):
Innováció, kutatás, pedagógusok

VI. kötet: Juhász Erika – Endrődy Orsolya (szerk.):
Oktatás – gazdaság – társadalom

TARTALOM

<i>Előszó</i>	11
I. BÁTHORY-DÍJASAINK ÍRÁSAI	15
Forray R. Katalin – Híves Tamás: A középFOKÚ iskolahálózat átalakulása 2010 után	17
Gaszó Ferenc: Stratégiai megfontolások az oktatási rendszer fejlesztéséhez	36
Hrubos Ildikó: Fókuszban a tanulás és tanítás intézményi stratégiák az európai felsőoktatásban	50
Nagy József: A pedagógia alapvető problémái és a megújulás lehetősége	63
Pukánszky Béla: Adalékok a pedagógiai naturalizmus történetéhez	75
II. TANÍTÁS, TANULÁS, NEVELÉS	89
Csonka Sándor – Varga Attila: Terepi szabad explorációs és irányított tanulási élmények szerepe az ökológiai identitás fejlődésben	91
Fintor Gábor: A mindennapos tanórai testneveléssel kapcsolatos tanulói attitűdök vizsgálata	105
Gögh Előd – Kóvári Attila: Az élethosszig tartó tanulás szerepének növekedése az életkor függvényében	120
Pogátsnik Monika: A munka alapú tanulás hatása a nem kognitív készségek fejlődésére a mérnökképzésben	150
Polgár András – Pintérné Nagy Edit – Vincze Mária – Elekné Fodor Veronika: A környezeti nevelés, a lakosság környezettudatosság és a környezetközpontú irányítás helyzetének komplex felmérése Sopron városban	167
Ragadics Tamás – Horváth Éva Annamária Társadalmi innováció és közösségi tanulás egy ormánsági kistelepülésen	183
Simándi Szilvia: Tanulókörök lehetőségei online környezetben	197
Sütő Éva: Gyakorlati oktatás a mai magyar szakképzési rendszerben	207
Tamášová Viola – Barnová Silvia: A formális felnőttkori tanulás és a felnőttoktatási szakemberek képzése Szlovákiában	221
III. PROFESSZIÓ, ELHIVATOTTSÁG, IDENTITÁS	233
Belényi Emese: Kultúrák határmezsgyéjén: A romániai magyar nyelvű sikertoktatás identitásépítő szerepe.....	235
Bognárné Kocsis Judit: Keresztýén nevelési paradigmák és keresztýén nevelői munkatevékenységek napjainkban	247
Bordás Andrea: Partiumi magyar tanító- és óvónők pedagógusszerep értelmezésének alakulása a pályakezdés éveiben.....	258

Holik Ildikó: Mentortanári feladatok és szerepek egy kutatás tükrében.....	274
Kanczné Nagy Katalin: „Minden új ember egy rejtély, amelyen dolgoznunk kell.”.....	290
Kovács Edina: A férfi pedagógusok karrierútjának és pályaelhagyásának vizsgálata az Észak-Alföld régióban.....	312
Mrázik Julianna: Nézetek szorításában – a pedagógiai nézetek egy lehetséges megközelítése.....	329
Nagy Melinda – Horváth Kinga – Szabóová Edita – Kanczné Nagy Katalin – Orsovcics Yvette – Strédl Terézia: A lemorzsolódás vizsgálata a Selye János Egyetem tanárképző karán a nappali és levelezős óvopedagógus képzésben utánkövetéssel.....	344
Pinczés Tamás – Pikó Bettina – Szakál Zsolt: Pedagógusjelöltek pályaeorientációs vizsgálata.....	355
IV. PEDAGÓGUSOK, DIÁKOK, SZÜLŐK.....	367
Barna Viktor: A kollégiumpedagógusok vélekedése saját szakmai kompetenciákról.....	369
Horváth Kinga – Tóth Péter: Milyen az ideális tanári interakció a pedagógushallgatók szerint?.....	389
Kibédi Zoltán – Hideg Gabriella: Változó világ, változó szerepek <i>Sztárok, celebek, média és hatásuk a családalapítási szokásokra</i>	409
Kovács Karolina Eszter: Sportiskolában és hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményessége.....	424
Langerné Buchwald Judit: Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban.....	440
Vida Gergő: SNI integráció az anyagi ráfordítások tükrében.....	452
V. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM.....	469
Batár Levente: Mentőövet dobunk – Honlap az iskolai agresszióról.....	471
Czékman Balázs: Tablettel támogatott oktatás: Nagyvolumenű nemzetközi és hazai kezdeményezések.....	477
Imre Anna: Módszerek, tanórai és tanórán kívüli foglalkozások eltérő kontextusokban a pedagógusi vélemények tükrében.....	490
Jaskóné Gácsi Mária: Mire lehet jó a drámapedagógia a pedagógusképzésben.....	515
Kerülő Judit: A felsőoktatási intézmények hozzáadott értéke.....	524
Kovács Klára – Moravec Marianna: A felsőoktatási intézmények szerepe a hallgatók élethosszig tartó szocializációjában - egészségfejlesztési jó gyakorlatok a Kárpát-medencében.....	540
Ladnai Attiláné: A Positive Education néhány magyarországi úttörője.....	559
Miklósi Márta: Reintegrációs tisztek szerepe a fogvatartottak pedagógiai támogatásban.....	576
Molnár György – Orosz Beáta: Digitális eszközök használatával támogatott korszerű módszertani, tartalmi, technológiai megoldási lehetőségek a szakképzésben.....	592

Nemes Gyöngyi: A nyelvi hátrány csökkentése akciókutatás segítségével.....	608
Székely Csilla Imola: A Kádár-korszak oktatáspolitikája és a Kokas-módszer.....	620
Zank Ildikó: A részvételi akciókutatás elmélete és gyakorlata néhány magyarországi romakutatás tükrében.....	633
VI. TÉR ÉS IDŐ.....	645
Hideg Gabriella: A fair play jelentéstartalmának összehasonlító vizsgálata kelet-közép európai, kenyai és malajziai fiatalok körében	647
Kasza Georgina: A befelé irányuló mobilitás hatása a felsőoktatási intézményekre	662
Híves Tamás – Kozma Tamás: A felsőoktatás térszerkezete és az átalakulás dinamikája	674
Nagy Adrienn: Száhlender Ida a hazai szakoktatás szolgálatában (1864-1932).....	693
Ozsváth Judit: Szellemi műhely a két világháború közötti kolozsvári katolikus tanárjelöltek számára.....	707
Pallay Katalin: Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatástörténete a szovjet érában	721
Polónyi István: A hazai felsőoktatási hálózat-alkítások sajátosságai	732
Rónay Zoltán: A konzisztórium helye, szerepe, működésének célja az állami felsőoktatási intézmények irányításában és vezetésében – kérdések és válaszok.....	752
Somogyvári Lajos: CIA jelentések felhasználása az oktatástörténetben:.....	766
Szabó János Zoltán: Kulturális konformitás elméletben és gyakorlatban	779
Varga Attila: A környezeti neveléstől a fenntartható fejlődési célokig – az ENSI 32 éve.....	793
Virág Irén: A dessai filantropinum belső világa.....	805
VII. GYERMEKEK ÉS GYERMEKKOR.....	817
Bauer Zita – Papik Eszter: Tudatos fogyasztóvá nevelés a 6-12 éves korosztályban	819
Ren Imai – Orsolya Endrődy: Conceptualisation of lion and childhood:.....	834
Józsa Krisztián – Csima Melinda – Nyitrai Ágnes – Podráczky Judit: A korai fejlettségi mutatók szerepe az iskolai sikerességben:	848
Surján Noémi: A mesélés jelentősége az óvoda-iskola átmenet segítésében	861
Támba Renátó: Gyermekek, kép, halál	873
<i>HERA 2017. évi beszámoló.....</i>	<i>893</i>

ELŐSZÓ

A Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesületének (HERA) VI. évkönyve – akárcsak az ezt megelőzők 2013 óta – betekintést enged a szervezet munkájába. A HERA tizenkét tagszervezetében és tizennyolc szakosztályában már több mint négyszáz tag tevékenykedik, akik lefedik a teljes neveléstudomány területét.

Az idei évkönyv mind közül a legterjedelmesebb, nem kevés munkát róva a szerkesztőkre és lektorokra egyaránt. A közel 60 tanulmányt így már több egységre bontva tettük befogadhatóbbá: 7 nagyobb fejezetsomagot képezve. A már-már lexikon terjedelmű kötetrel azonban úgy gondoljuk, hogy elértük a feldolgozhatóság határait, így a következő évtől új koncepció mentén szervezzük a tanulmánykötet összeállítását és bővítés helyett a „karcsúsításban” gondolkodunk.

Így most láthat egyben talán utoljára a kedves olvasó közel 900 oldalnyi szakmai anyagot a nevelés- és oktatáskutatás területén tevékenykedőktől. Idén külön fejezetet nyitottunk a Báthory-díjasok részére: 5 Báthory-díjjal kitüntetett professzor mutatja be munkásságának egy-egy szeletét (egyikük társszerzővel) a tanulás és tanítás folyamatairól, átalakulásáról és átalakítási igényeiről. A Báthory-díjat a Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete abból a célból hozta létre, hogy a nevelés- és oktatáskutatás terén kiemelkedő teljesítményű és életművű, jelenleg is aktív iskolateremtő mestertanárok munkáját elismerje. Évente egy-egy jeles professzor kapja meg ezt a kitüntetést a HERA vezetőségének felterjesztése alapján, és többen közülük a HERA konferenciáit, workshopjait, kutatásait is megtisztelik előadásaiikkal, hozzászólásaikkal, kutatási anyagaikkal. Nagy örömeinkre szolgált, hogy ebben a kötetben külön fejezetben oszthatjuk meg legfrissebb munkáikat.

Az ezt követő hat fejezet a HERA tagjait aktuálisan leginkább foglalkoztató témákat fogja csokorba. A témák összetettsége miatt így is csak kulcsszavak felsorakoztatásával tudunk leírni egy-egy témakört. Így olvashatunk a tanítás, tanulás, nevelés különböző kontextusairól akár a környezeti nevelés, akár a szakképzés, akár az online tanulás világában. Megismerhetjük a professzió, elhivatottság, identitás témaköreihez kapcsolódó gondolatait kutatóinknak: legyen szó akár a mentori munkáról, akár a pedagógus utánpótlás neveléséről, akár a lemorzsolódás kezeléséről. A pedagógusok, diákok és szülők interakcióiról, iskolához és tanuláshoz való viszonyrendszerének különböző aspektusairól olvashatunk a III. fejezetben, majd a következőben már az információs társadalom vívmányaival ismerkedhetünk különböző tanítási-tanulási szituációkhoz kapcsolódóan. Az V. fejezet tanulmányai a tanulási környezetet meghatározó tér és idő tényezők különböző megnyilvánulásait vizsgálják.

Ezt legmarkánsabban a térszerkezeti kutatásokban tapasztalhatjuk meg, de hiánypótlóak az egy-egy térségre vonatkozó kutatások vagy a kisebb-nagyobb összehasonlításokat tevő tanulmányok is. A záró fejezet a gyermekkor és a gyermek tanulási folyamataival foglalkozik, mutatva, hogy a pedagógia középpontjában továbbra is az a fontos, hogy a gyermek álljon, így a pedagógiai jellegű kutatások elsődleges alanya is a gyermek lesz.

A HERA Évkönyvek sorozatnak küldetése az is, hogy ne csak a tagok kutatómunkájának néhány jellegzetes eredményét mutassuk be ebben, hanem az előzőleg elfogadott közhasznúsági jelentés szakmai beszámolóját is közzétesszük. Több okból történik ez így. Egyik részről fontos számunkra, hogy a tagok ismerjék, mi minden történt a szervezeti munkában az elmúlt egy évben. Így meggyőződhetnek, hogy jó helyen vannak, jó szervezet mellett tették le a voksukat (tagsági nyilatkozatukat), és több területen tudnak önkéntes munkát is vállalni a tevékenységeket jobban megismerve. Az önkéntesen végzett tevékenységek pedig szervezetünk legfőbb erőforrásait jelentik, és szerencsére évről évre számos tagtársunk vállal önként feladatokat azért, hogy még több közös célt tudjunk hatékonyan megvalósítani a HERA keretei között. Másik részről fontos a még nem tagok körében is népszerűsíteni ezt a tevékenységet, amit ma már mozgalom jelleggel kiemelkedően fontosnak tartunk: a tudományos közösségszervezés és utánpótlásigazgatás modelljét.

A VI. kötet az Oktatás – gazdaság – társadalom címet kapta. A kötet minden tanulmánya az oktatás különböző színtereit, szituációit vizsgálja különböző társadalmi viszonyrendszerben, és közülük számos ehhez még gazdasági aspektusokat is társít: többek között munkaerő-piaci helyzetet és elvárásokat, versenyképességet, keresleti és kínálati vizsgálatokat, pénzügyi faktorokat. Mindezek rendszerszintű megközelítéseket tesznek lehetővé, hiszen napjaink oktatásügye csak tágabb környezetének együttes értelmezésével érthető és értethető meg, majd erre építhetők azok a tervezési és fejlesztési folyamatok, amelyek később újabb vizsgálódások alapjait jelenthetik egy következő HERA Évkönyvben.

Hasznos és továbbgondolásra érdemes olvasmányélményeket kívánunk!

a Szerkesztők

I. BÁTHORY-DÍJASAINK ÍRÁSAI

A KÖZÉPFOKÚ ISKOLAHÁLÓZAT ÁTALAKULÁSA 2010 UTÁN

ABSZTRAKT

A tanulmány a középfokú iskolahálózat jelenlegi szerkezeti és területi megoszlását vizsgálja. A 2010 után bekövetkezett változások a gimnáziumokat és a szakképző iskolákat egyaránt érintették. Az általános képzést folytató gimnáziumok változatlanul az oktatásért felelős minisztériumhoz tartoznak, a szakképzést folytató iskolákat a gazdasági minisztériumhoz rendelték. Azok a gimnáziumok, amelyekben szakképzés (szakgimnázium) is folyik, az utóbbi centrumokhoz kerültek. Tanulmányunk térképeken mutatja be az általános gimnáziumok és a szakgimnáziumok területi szerkezetét. A szakképzési centrumok szerkezetét és tevékenységét egy példán keresztül mutatjuk be.

1. BEVEZETÉS

A tanulói iskolaválasztásokat már a múlt század nyolcvanas éveitől vizsgáljuk. Kisebb térségek, megyék kutatásával kezdtük, de mindig figyelmet fordítottunk az országos folyamatokra is. A témaválasztásnak több oka volt. Egyik, a legfontosabb, hogy az a megállapításunk, hogy a neveléstudomány nem fordít elegendő figyelmet a helyi, más szóval területi folyamatokra. Bennünket pedig az érdekelt, milyen egyenlőtlenségek árán és nyomán alakul ki az országos helyzet. A társadalom vertikális szerkezetéről már évtizedek óta folytak vizsgálatok és születtek eredmények. Ám a horizontális szerkezetek vizsgálata háttérbe szorult a neveléstudományban (a regionális földrajz képviselte). Márpedig azt nyilvánvalónak tekintettük, hogy az országos kép - például éppen az egyenlőtlenségek - többnyire központi döntéseknek a helyi folyamatok eredményeként alakul ki.

A jelen tanulmányban megkíséreljük, hogy ezeket a folyamatokat az elmúlt évtized adatai alapján elemezzük és mutassuk be. Ez természetesen egyetlen tanulmány számára túlságosan nagy feladat lenne, így csak azt a dinamizmust próbáljuk vizsgálni, hogyan hat és valósul meg az intézményhálózatra irányuló döntés, amely alapvető változásokat kíván létrehozni az oktatásban. A hálózatban csak a középfokú képzést vizsgáljuk. Ezeknek a kérdéseknek is folyamatosan jelentős szakirodalma gyűlik össze, de akár az iskolák létének és területi-szervezeti változásainak pusztá áttekintése is messze túlmutat jelenlegi tanulmányunkon (ld. például Varga, 2017; Széll, 2018).

Korábbi elemzéseinkben megvizsgáltuk a szakképzés átalakulását a 90-es években. Már akkor felhívtuk a figyelmet arra, hogy a szakképzés a korábbinál rugalmasabbá, a munkaerő-piaci igényekre a korábbinál gyorsabban reagáló rendszerré vált ugyan, de hiányoznak a rendszernek azok az elemei, amelyek – legalább megyei szinten – tényleges jövőképet vázolnának fel a szakképző intézmények, illetve fenntartóik számára, s amelyek valamilyen módon ösztönözni is tudnák a résztvevőket az ilyen irányú kínálatbővítésre. (Forray-Híves, 2004, 2005)

Ebben az évtizedben fontos átalakulás történt az oktatás, ezen belül pedig a szakképzés irányítási rendszerében. A kilencvenes évek végén azt láttuk, hogy a recessziós nagy térségek nem tudnak sem munkát, sem képzést adni a fiataloknak (Vámos, 1999; Szalai, 2006). Egyes hivatalos állásfoglalások már akkor arra utaltak, hogy a szakképzést közelebb kívánják hozni a munkát adó termelő szervezetekhez – de nem volt pontosan látható, hogyan működhet majd egy új, sok tekintetben a német modellhez hasonlító szakképzési rendszer. Kozma (2006) pontos láttelepet ad a képzési szinteken, köztük a szakképzés honi és nemzetközi színterein lezajlott és tervezett változásokról. Folyamatában láthatjuk a ma ismert és korábbi problémákat, amelyekre végleges, örökké érvényes válaszokat aligha találhatunk. Például ha a szakképzés a munka világához közelít, mi lesz a funkciója marad a középfok általános képzést nyújtó iskolájának, a gimnáziumnak? Mennyire marad vagy lesz népszerű a fiatalok körében? Az is kérdés, hogyan működik az új irányítási rendszer? A középiskola - függetlenül az irányától - a művelődésért általában felelős minisztérium felelősségi köréhez tartozott, milyen szervezet működteti az érettségit is adó középfokú intézményeket?

Ezekre a kérdésekre adható válaszokat részben az oktatási statisztikák adatai alapján kíséreljük meg tisztázni. Interjúk segítségével próbálunk választ találni olyan kérdésekre, amelyek a fenti módszerrel nem eléggé világíthatók meg. Úgy véljük ugyanis, hogy a helyi aspirációk és feszültségek, a vágyak és elköteleződések esetenként olyan utakat keresnek, amelyek országosan kevésbé láthatók.

2. A ÚJ OKTATÁSI SZABÁLYOZÁS

Új helyzetet a köznevelési törvény módosítása teremtett. Ez a valójában nem váratlanul, mégis az érintettek egy részét meglepetésként érintő törvénymódosítás igen jelentős beavatkozást jelent a középfokú oktatás irányításában. Oráiban a helyi önkormányzatokhoz tartozó általános oktatást, képzést folytató iskolákat 2012/13-ban ún. Tankerületi Központokba szervezték, amelyek száma országosan 61, azaz megyénként több ilyen központ is működhet.

Az önálló gimnáziumok is ezekbe a központokba tartoznak az általános iskolákkal együtt. Nem arról van szó, hogy az általános iskolák és a gimnáziumok összehangoltan működjenek az egyes tankerületekben, hanem a különböző irányú, szintű iskolák együtteséről, szervezeti, személyi, gazdasági ügyeik közös helyő kezeléséről.

A közoktatás másik szervezeti egységét a magán és főként az egyházakhoz tartozó, azaz egyházi fenntartású általános iskolák és gimnáziumok képezik szakképző iskola, illetve szakképző program is van ebben a csoportban, ha nem is gyakori. Az elmúlt években különösen figyelemre méltónak látszik az egyházi középiskolák térnyerése: az ilyen gimnáziumok száma néhány megyében már nem marad el az állami fenntartásúaktól. Békés megyében például 9-9 egyházi középiskola működött az előző tanévben – derül ki a KSH adataiból (Magyarország társadalmi atlasza, KSH). Győr-Moson-Sopron megyében 11 felekezeti gimnáziumra 10, Borsod-Abaúj-Zemplénben pedig 15 egyházi intézményre 14 állami gimnázium jut. Magyarország összesen 895 gimnáziuma között 195 egyházit és 334 állami tartottak nyilván a 2016/2017-es tanévben (a többi gimnázium alapítványi, magán- és települési intézménynek minősült). Azokkal a térségekkel szemben, ahol a gimnáziumok tekintetében már a különféle felekezetek számítanak az első számú iskolafenntartóknak, Szabolcs-Szatmár-Bereg, illetve Zala és Veszprém megye a másik véglet: ott összesen 9, illetve 13-13 százalék áll felekezeti vezetés alatt. Ismereteink szerint nem született még olyan elemzés, amely ezt a folyamatot alaposabb vizsgálta volna. Véletlenszerű információink szerint sok esetben az állami fenntartástól, a tervezett reformoktól tartottak az iskolák.

Itt utalunk röviden az iskolák magán és alapítványi jellegű típusára. Mivel ezek sokfélék mind fenntartójuk, mind szintjük és irányultságuk szerint, részletesen nem tekintjük át a közoktatásnak ezt a szeletét. Egyetlen példánk egy országosan különösen széles hálózatot jelent. Úgy véljük, hogy a megfelelő önkormányzati, állami fenntartói kínálat hiánya tartja fenn ezt a hálózatot.

A Sziltop Oktatási Kht székhelye Budakalászon van. Bemutatkozása szerint A SZILTOP Oktatási Nonprofit Kft. eredetileg 1996-ban alakult meg, két magánszemély kezdeményezésére. Jelenleg 14 helyen működik az országban, képzést kínál az általános iskola befejezéséhez és a gimnázium esti tagozatán érettségi elérésére A gimnáziumokban esti és levelező tagozatú, iskolarendszerű felnőttoktatás folyik Szabolcs-Szatmár-Bereg megyétől Győr-Sopron-Moson megyéig.

Nem mutatjuk be az alternatív általános és középiskolák iskoláknak azt a hálózatát, amely színes fenntartói támogatással a legkülönbözőbb programokkal működik. Az országos kép - amit térképeken mutatunk be - részei ezek az intézmények is.

Az oktatási szervezet következő csoportját a szakképzés jelenti. Ennek a Nemzetgazdasági Minisztérium felügyeletébe történő besorolása nem valódi újdonság, hiszen az elmúlt évtizedekben volt már rá példa, és ismertek a mellette szóló érvek is. Az újdonságot nem is ez jelentette, hanem az egyes iskolák, különösen a gimnáziumok elhelyezkedése ebben a szerkezetben. Összesen 44 ún. szakképzési centrum jött létre megyénként eltérő számban.

A köznevelési törvény módosítása nyomán új intézményfajtákról ad hírt a sajtó (<http://www.jogiforum.hu/hirek/33850>). A gimnázium maradhat önálló, a szakképzést (is) nyújtó középfokú iskolák szakképzési centrumokban tömörülnek. A 2015-ben létrejött szakképzési centrumok közül 5 Budapesten működik, a többi pedig a megyék között oszlik meg. Összesen 375 iskola került a szakképzési központok keretei közé. További mintegy 50 intézmény a mezőgazdasági tárca, 116 egyházi és 219 egyéb nem állami fenntartásban működik (Mártonfy, 2016). A hivatalos indoklás szerint az átalakítás teljesen megváltoztatja a szakképzés struktúráját is, de nyitva hagyja a lehetőséget mindenkinek az érettségi megszerzésére és az egyetemi továbbtanulásra.

Az új középfokú oktatási rendszerben tehát szakiskolák, szakközépiskolák, szakgimnáziumok és gimnáziumok vannak. A szakiskola a sajátos nevelési igényű tanulókat készíti fel szakmai vizsgára, a munkába álláshoz, az életkezdéshez szükséges ismereteket nyújt. A szakközépiskolában a diákok három év után szakmunkás bizonyítványt szerezhetnek. Ha még két évig tanulnak, érettségit is tehetnek. A szakgimnázium az érettségit adó eddigi szakközépiskolák új neve, amelyben a 9-12. évfolyam elvégzése után a diákok szakmai érettségit tesznek. Ezután még egy évig tanulnak, amivel technikus képesítést szerezhetnek. Ebben a rendszerben a döntéshozók várakozása szerint távlatilag a középfokon végzett diákok 60-65 százaléka szakmával a kezében kerül ki az iskolákból. Az önálló (hagyományos) gimnázium nem ebben a rendszerben szerepel, hanem - az általános iskolákkal együtt - a művelődésért felelős tárcához tartozó iskolák között.

Azt is látni kell, hogy a szakképzési centrumokban helyet kapott sok kisvárosi gimnázium is, azaz nem csupán a szakképzés érhető el itt, hanem a hagyományos gimnáziumi oktatás is. Olyan kisebb településeken működő gimnáziumok kerültek be ezekbe a centrumokba, amelyek fenntartása és működtetése korábban a helyi önkormányzat feladata volt.

A jelentős szervezeti átalakulás társadalmi hatásait még nem látjuk. A bennünket jelen tanulmányban érdeklő tanulói csoport elsősorban a gimnáziumok, mellettük a szakközépiskolák (szakgimnáziumok) tanulói. Az átalakításra reagáló intézményvezetők érhetően kizárólag a hagyományos gimnáziumokból kerültek ki, hiszen a szakképzési centrumba integrált gimnázium sorsa látszik leginkább problematikusnak, a szakközépiskolák inkább biztonságban érzik magukat az új szervezetben.

Az alapító okiratokat közzétették, így olvashatók a nyilvános levelezési rendszerben, ezekből idézünk. Érdemes áttekinteni néhány új szervezet alapító okiratát, hogy lássuk, milyen struktúra alakul, alakult ki az átszervezés nyomán. A alábbiakban az internetre felkerült hivatalos iratok alapján mutatunk be néhány szervezetet.

A Veszprémi Szakképzési Centrum nyolc iskola együttesét jelenti. Ezek Veszprémen kívül Balatonfüzfőn, Tapolcán és Ajkán működnek. Valamennyi együttműködő szervezet szakközépiskola, szakiskola és kollégiumaik. Saját adataik szerint összesen 163-féle szakképzést nyújtanak az áctól a pénzügyi-számviteli ügyintézőig a szakgimnáziumban a pedagógiától a rendészetig 33 féle képzés érhető el. Ezek a listák természetesen a jogszabályi helyzetet jellemzik, nem az egyes iskolák tényleges tanulóinak szakválasztása alapján készülnek.

A Karcagi Szakképzési Centrum nyolc iskolát ölel fel, közöttük van három gimnáziumi, hat szakgimnáziumi, hét szakközépiskolai program. Tíz kisváros, illetve nagyközség ad helyet ezeknek az iskoláknak. Ezekben az iskolákban elméletileg összesen 243 program szerint lehet tanulni, középfokú végzettséget szerezni.

A Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum 13 szakgimnáziumot és szakközépiskolát tömörít. Ezek mind hagyományos fővárosi intézmények, gépészeti szakközépiskolák és kollégiumaik. Összesen 99 szakmai képzést kínálnak a gépészettel összefüggésben.

A Békéscsabai Szakképzési Centrum 8 intézményt fog össze, valamennyiük helyben működnek. Besorolásuk szakgimnázium és szakközépiskola. egyesekhez diáktotthon is csatlakozik. Összesen 227 szakmára képeznek az áctól a víztechnikusig, az érettségig adó szakirányokban pedig mintegy 40 szakterületen folyik vagy folyhat képzés.

A példákat folytathatnánk. Összességében azt látjuk, hogy a szakképzési centrumok 8-10 iskolát foglalnak magukba, amelyek az egyes megyéken belüli kisebb-nagyobb környék középfokú szakmai képzését kínálják. Ahol a méretek következtében van erre lehetőség - elsősorban Budapesten és a nagyobb városokban -, arra törekednek, hogy a hasonló képzéseket folytató iskolákat fogják össze. Másutt - a kisebb települések lakta térségekben - az adott térség valamennyi középiskoláját bevonják egy-egy szakképzési központba.

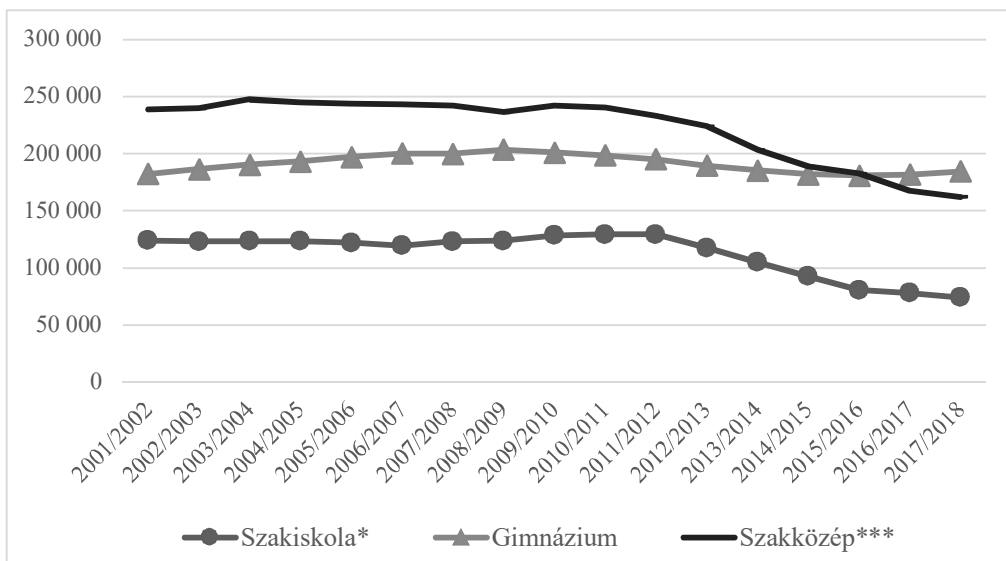
3. A KÖZÉPISKOLAI INTÉZMÉNYHÁLÓZAT TERÜLETI SZERKEZETE

Jelenleg Magyarországon középiskolások legnagyobb arányban a gimnáziumi képzést választják, 43%-ban, míg a szakgimnáziumokban 38%-ban járnak, a szakközépiskolások aránya csupán 17%. Az elmúlt években a döntéshozók erőfeszítése ellenére fokozatosan toledott el az arány a gimnáziumok felé, mint létszámban, mind arányban megmutatkozik a jelentős változás. Az 1. ábrán a középfokban résztvevők létszáma látszik.

A középfokú képzésbe történő jelentkezésből még erőteljesebben mutatkozik meg, a gimnáziumba törekvő tanulói preferenciák. (Fehérvári-Híves, 2018) Demográfiai okokból 2001-től 2017-ig 550 ezerről 428 ezerre csökkent a középiskolások száma.

Ez a csökkenés a gimnazisták számát alig érintette, csak enyhe hullámozás látszik számukban, sőt 2017-ben többen voltak, mint 2001-ben. Radikálisan csökkent viszont a szakképzésben résztvevők száma mindkét iskolatípusban. Az erőteljesebb zuhanás 2011 után következett be, ami egybeesik az összlétszám gyorsabb csökkenésével.

1. ábra: Középfokú képzésben résztvevők száma



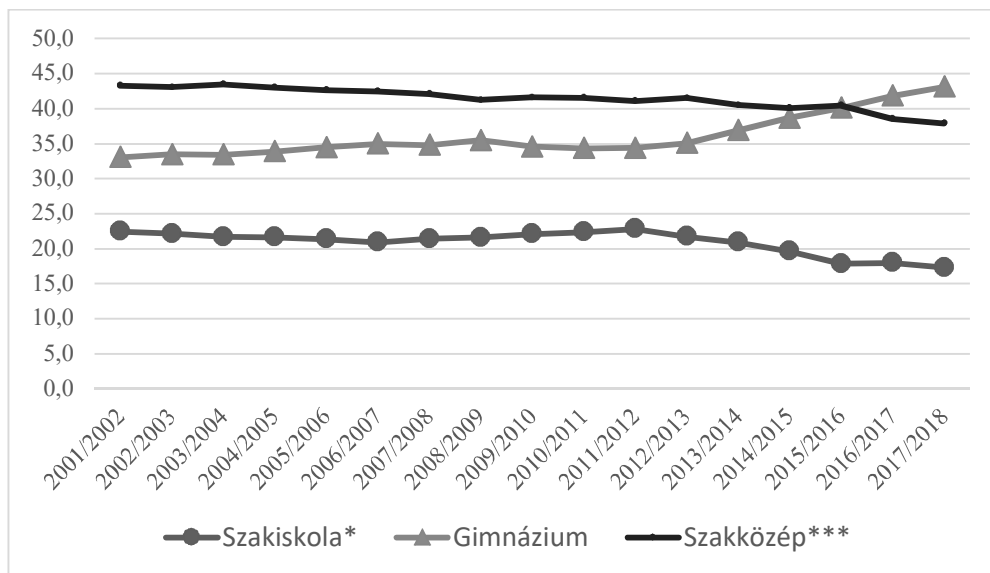
* 2015/16-ig: szakiskola, 2016-tól Szakközépiskola

** 2015/16-ig speciális szakiskola 2016-tól Szakiskola/készségfejlesztő iskola

*** 2015/16-ig szakközépiskola 2016-tól szakgimnázium

A 2. ábrán az arányokban bekövetkezett változásokat látjuk, ezen az ábrán a változás még inkább szembeötlő. A gimnáziumi képzésben résztvevők aránya lassan emelkedett 2012-ig, majd ezután gyors növekedés tapasztalható. A két szakképzés pedig ezzel párhuzamosan csökkent, különösen a szakiskolába (jelenleg szakközépiskolának hívják) járók aránya csökken radikálisan 22,5%-ról 17,3%-ra az elmúlt 17 év alatt.

2. ábra: Középfokú képzésben résztvevők aránya



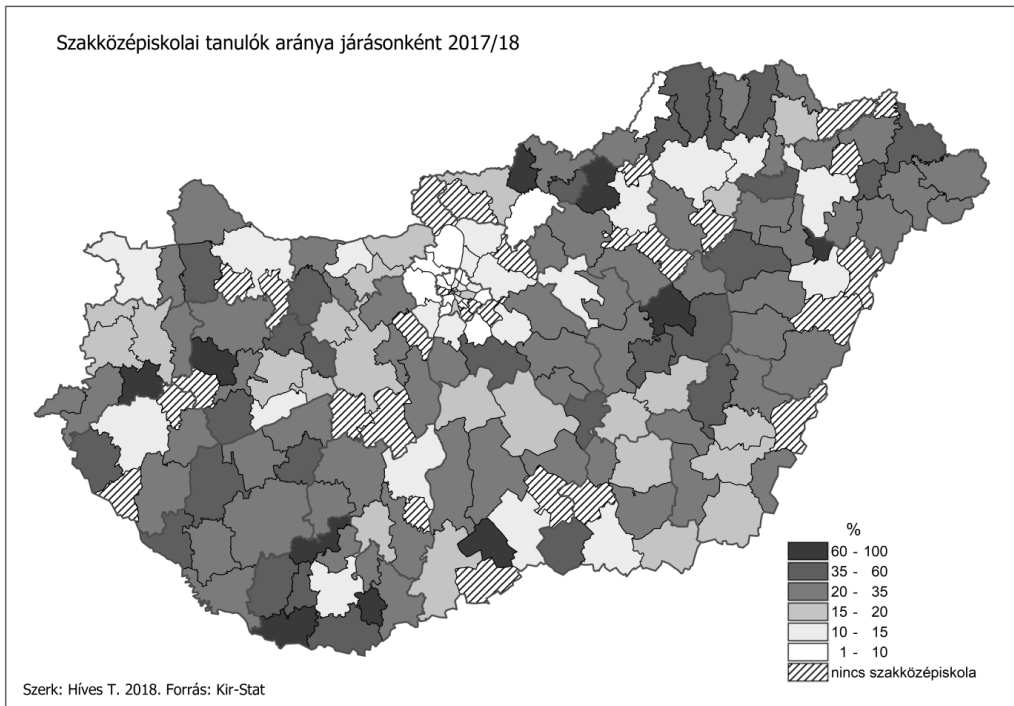
* 2015/16-ig: szakiskola, 2016-tól Szakközépiskola

** 2015/16-ig speciális szakiskola 2016-tól Szakiskola/készségfejlesztő iskola

*** 2015/16-ig szakközépiskola 2016-tól szakgimnázium

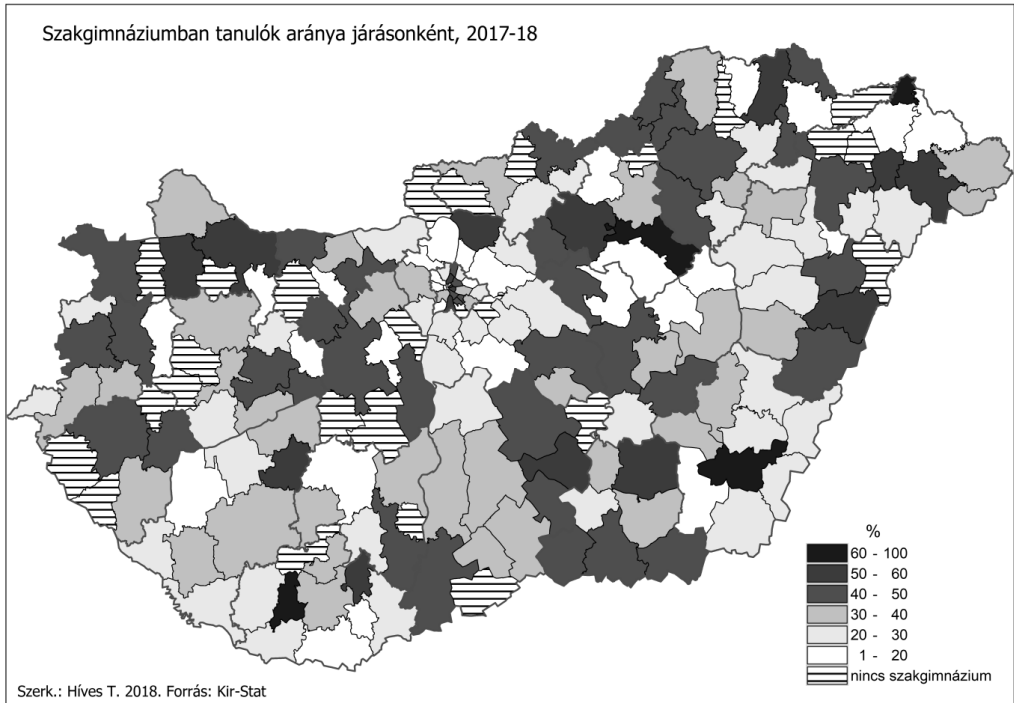
A következőkben járási szinten nézzük meg a középfokú képzés szerkezetét az országban, hol milyen középfokú képzéstípus dominál. Elsőnek a szakközépiskolai (korábbi nevén szakiskolai) tanulók arányát láthatjuk az 1. térképen. Az első ránézésre véletlenszerűen szortan vannak a járások, ahol 0-100%-ban szakközépiskolában tanulnak a diákok. Annak nyilvánvalóan helyi iskolaszervezeti okai vannak - főleg a kisebb járásokban meghatározó - hogy milyen típusú az ott működő egy-két középiskola. Azonban mélyebben megnézve a területi eloszlást, törvényszerűségeket láthatunk. Viszonylag magas arányban járnak szakközépiskolába a szegényebb rurális vidékeken, Somogy Baranya, Közép-Tiszavidék és az északkeleti járásokban. Ez igaz lokálisan a gazdagabb északi és nyugati megyékre is, például Vas megyében Vasvár, Veszprém megyében Devecser járásokban vannak nagyobb arányban szakközépiskolások. Nagyon alacsony, egyes helyeken elenyésző az arányuk a nagyobb városokban, Debrecen, Szeged, Pécs, Eger stb, Dél-Alföld és Észak nyugat legtöbb járásában. Budapesten és a környező járásokban egészen alacsony, szinte jelentéktelen a szakközépiskolába járók aránya. Azonban figyelembe kell venni, hogy a fővárost környező járásokban tanul a középiskolásoknak több mint a negyede, ezért az alacsony, 8,6%-os szakközépiskolás arány 9 ezer főt jelent.

1. térkép: Szakközépiskolai tanulók aránya járásonként, 2017-2018



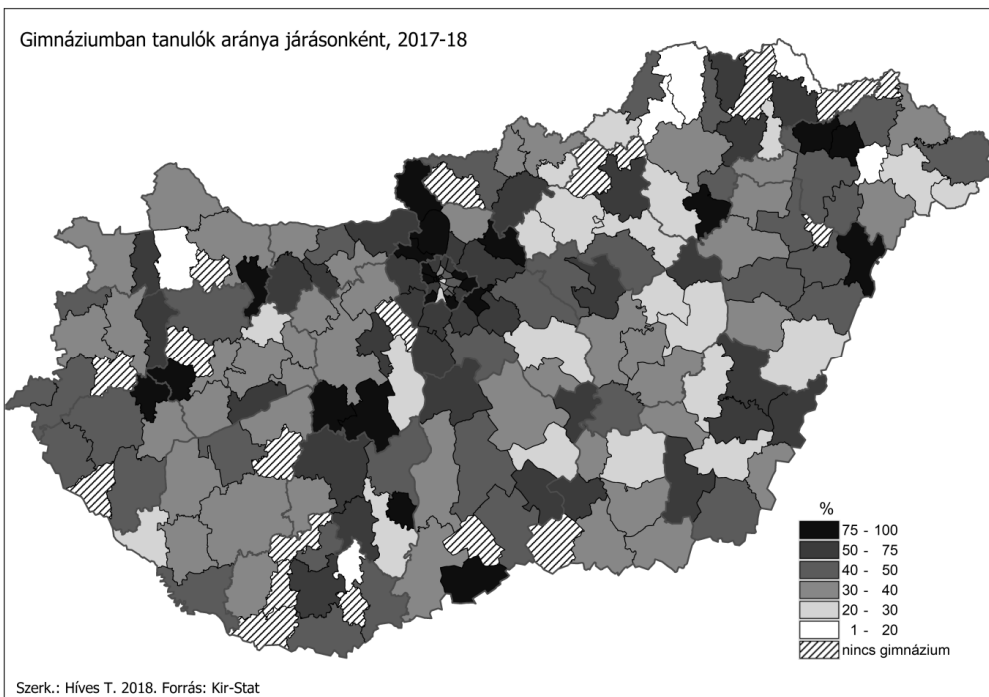
A 2. térkép az elsőhöz hasonlóan járásonként ábrázolja a szakgimnáziumban tanulók arányát. Ez az a képzésforma, amely létszámban a legnagyobb veszteséget könyvelhette el, 2017-ben 78 ezerrel kevesebb járnak oda, mint 2010-ben. A csökkenés szakközépiskoláknál 56 ezer fő. A területi egyenetlenségek még szembeötlőbbek. Egyes járásokban alig tanulnak szakgimnáziumban, ezek sokszor egybeesnek azokkal a járásokkal, ahol sokan tanulnak szakközépiskolában, pl. Somogy, Baranya megyék és Közép-Tiszavidék járásai. A tanulók megoszlása sokkal koncentráltabb, mint a szakközépiskolánál, jobban kötődnek nagyobb városokhoz (Debrecen, Szeged, Miskolc, Győr stb.). Jelentős a szerepe Dél-Alföldön, és még mindig fontos iskolatípus a Borsodi Iparvidéken. Ez a képzésforma Budapesten elsősorban a hagyományos ipari részeken tölt be fontos szerepet IV. XII. XXI. kerület (Csepel), azonban más kerületekben és az agglomerációban alig van szakgimnáziumi képzés.

2. térkép: Szakgimnáziumban tanulók aránya járásonként, 2017-2018



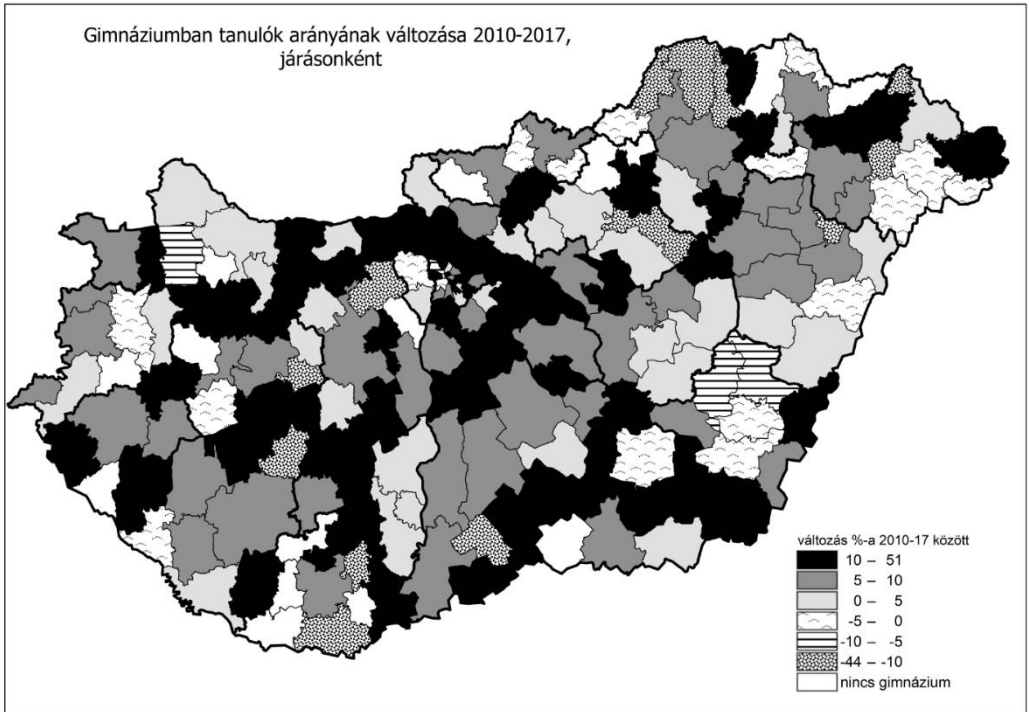
A 3. térképen a gimnáziumi tanulók megoszlását látjuk. A gimnáziumba járók aránya ugrásszerűen emelkedett 2010 óta, 34%-ról 43%-ra. A demográfiai hullámvölgy ellenére létszámban csak minimális a csökkenés 2010-ben 198 ezren 2017-ben 184 ezren voltak. Területileg a gimnáziumokba járók legnagyobb arányban a fővárosban és környékén vannak. A megyeszékhelyeken is magas a gimnáziumi tanulók aránya, de nem kiugróan - kivétel Eger és Pécs -, sőt néhány helyen átlagos, vagy alacsony az arányuk (pl. Békéscsaba, Veszprém, Győr). Feltűnő viszont a gimnazisták alacsony aránya az Alföld középső részén több járásban, Eger kivételével Heves megyében, valamint északkelet néhány járásában (pl. Edelény, Kazincbarcika), ahol minimális, csupán pár százalék a gimnazisták aránya.

3. térkép: Gimnáziumban tanulók aránya járásonként, 2017-2018



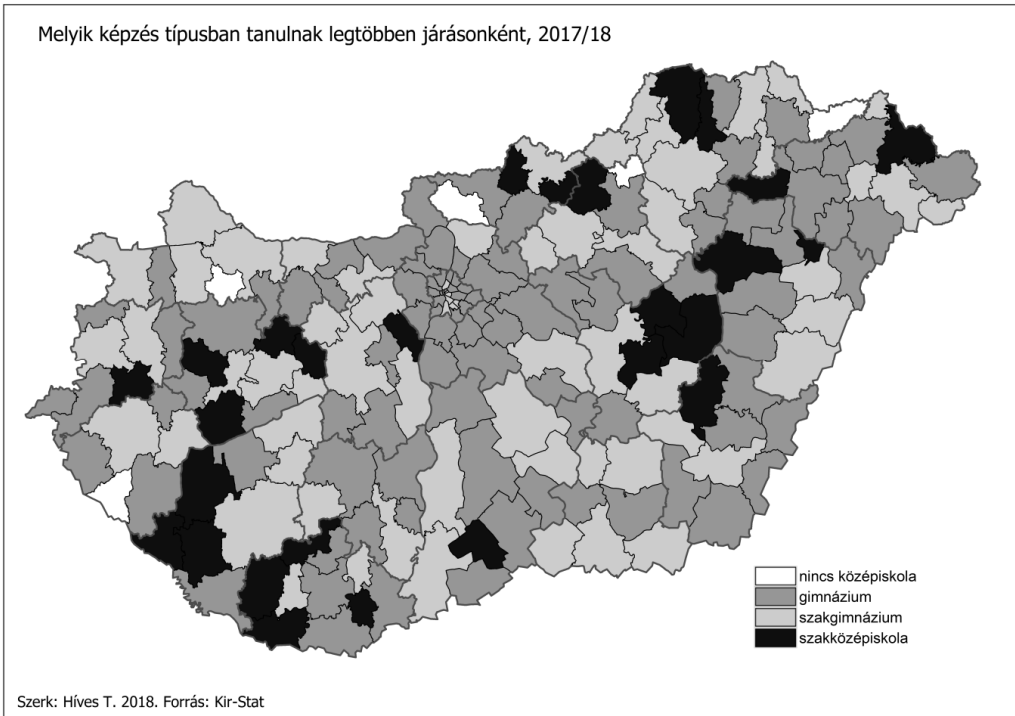
Mely járásokban nőtt meg leginkább a gimnáziumokban tanulók aránya? Azt mutatja a következő 4. térkép. Jól látszik, hogy a legnagyobb arányú növekedés leginkább Budapest környékén, valamint Dél-Alföld néhány kisebb járásában következett be. Bár az országban szétszórtnak látszanak járások, ahol jelentősen növekedett a gimnáziumba járók aránya, ezzel szemben csökkenés csak nagyon kevés járásban történt (elsősorban Békés megye legtöbb járásában és északkelet határmenti járások nagyobb részében). Ennek okait a helyszínen érdemes lenne megvizsgálni, mivel ezekben a térségekben az országos tendenciával ellentétes folyamat zajlott, és a járások tömbszerűen helyezkednek el. Máshol az országban szétszórtnak van pár járás, ahol erőteljesen csökkent a gimnáziumi tanulók száma. Ezek olyan környezetben vannak, ahol a közeli járásokban viszont nőtt az arány. Ezek helyi okok miatt bekövetkező átrendeződések lehetnek, és nem regionális tendenciák. Talán érdemes még kiemelni Siklós járást Baranyában, ahol szintén jelentősen csökkent a gimnazisták aránya, a környezetében - Sellyén és Bólyban - nincs gimnázium. Itt valószínűleg Pécs szívja el a tanulókat.

4. térkép: Gimnáziumban tanulók arányának változása, 2010-2017, járásonként



A 5. térképen jól látszik mely járásban melyik középfokú képzés a domináns, vagyis melyikbe jár a legtöbb tanuló. Az ország középső részén a gimnáziumi képzés dominál, akárcsak a legtöbb alföldi járásban. A szakközépiskolai (régii szakiskola) képzés csupán pár járásban tölt be vezető szerepet, elsősorban Dél-Dunántúlon, Közép-Tiszavidéken és Észak-Magyarországon. A térkép alapján úgy tűnik, hogy a gimnáziumi képzést elsősorban a leggazdagabb és a legszegényebb rurális jellegű járásokban választják a legtöbben. Kutatásra érdemes kérdés, hogy a megyeszékhelyeken néhány kivételtől eltekintve (pl Pécs) zömmel a szakgimnáziumi képzés a domináns, akárcsak a legtöbb közepes városban (pl. Hatvan, Vác, Baja).

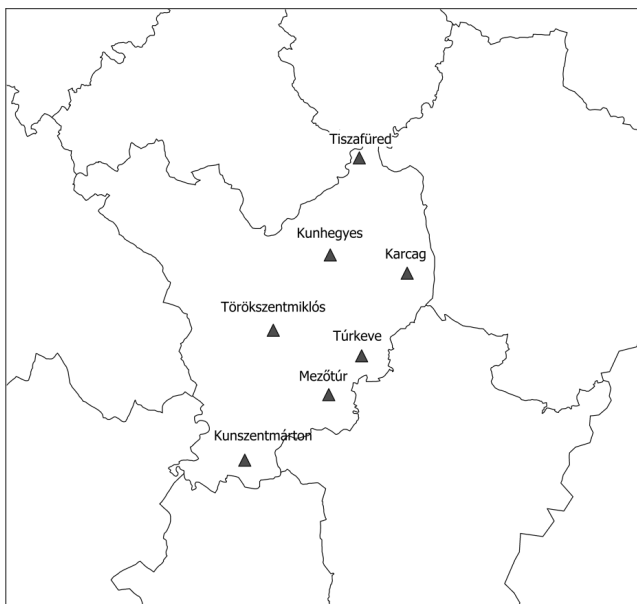
5. térkép: Melyik képzés típusban tanulnak legtöbben járásonként, 2017-2018



4.GIMNÁZIUM A SZAKKÉPZÉSI CENTRUMOKBAN

A középfokú oktatási intézmények megoszlását bemutató fenti térképek arról győznek meg, hogy országosan szinte mindenütt elérhető a gimnázium. Újdonság azonban, hogyan működnek együtt a középfokú oktatás más intézményeivel.

6. térkép A Karcagi Szakképzési Centrum



A példaként választott Karcagi Szakképzési Centrum a Szolnok megyei városok kunsági részének középiskoláit - Tiszafüred, Kunszentmárton, Törökszentmiklós, Mezőtúr (szakmunkásképzés), Kunhegyes, Mezőtúr (állami gimnázium), Karcag, Túrkeve - foglalja magában. A felsoroltak közül egy iskola csak szakmunkásképzést kínál, ez az egyik mezőtúri intézmény. A többi városban a helyi gimnázium és szakközépiskola szakmunkásképzéssel együttműködve került be a Centrumba. Valójában gimnáziumi osztály csak két településen működik, Mezőtúron és Kunhegyesen, bár elnevezésük (múltjuk és esetleg terveik szerint) több intézménynek van gimnáziumi részlege. Minden iskola "tagintézményként" került az adatbázisba, neve, típusa, székhelye és egyéb adatai szerint a Centrum tagintézménye. (A mezőtúri Teleki Blanka Gimnázium neve például így módosult: a Karcagi Szakképzési Centrum Teleki Blanka Gimnáziuma, Szakközépiskolája és Kollégiuma.) A Centrum iskolái megtartották eredeti nevüket (kivéve a kunszentmártoni intézményt), csak a hivatalos változat elnevezése hosszabbodott meg. Fontosnak látszik, hogy minden iskola feltünteti az "Ingyenes felsőoktatás" rovatot, amelyben végzettei vagy további érdeklődők tanulhatnak. Az ECDL-vizsga, azaz a számítógépes ismeretek vizsgaképes tudása szintén gyakori hirdetés, ugyanígy az E-képzés hozzáférhetősége is növelheti egyes iskolák vonzerejét. *(Az egyes iskolák konkrét adatai az internetre feltöltött dokumentumokból származnak, egyéb információkat személyes interjúkból kaptunk.)*

Nagyszabású vállalkozásnak látszik ez a kormányzati intézkedés, hiszen jelentős kisvárosi intézmények kerültek át a művelődésügyből a gazdasági irányításhoz. Ha csupán a szakképzésekről volna szó, már akkor is számolhatnánk feszültségekkel. Ám most hagyományos általánosan képző gimnáziumok is átkerültek a “profilidegen” szektorba. Interjúink alapján azonban úgy tűnik, ezek is belesimulnak az új rendszerbe.

A Karcagi Szakképzési Centrum vezetője a szomszédos kisváros szülötte, eltökélten tanuló, több felsőoktatási diplomával rendelkező ember. Véleménye szerint a szakképzés átszervezésére már nagyon nagy szükség volt, mert a korábbi rendszerben a TISzK-ek köré szervezve csaknem működésképtelenné vált. “Az elgondolás az volt, hogy az egy-egy TISzK-hez tartozó intézmények átcsoportosítva szervezik a hiányszakmák oktatását: itt csak 5 jelentkező van, amott csak 2 vagy egy, de ha összevonjuk őket, mégis lehet csoportot indítani, az NGM már 12 fős csoportok indítását is elfogadja. Ezt azonban mégsem sikerült megtenni, mert az intézmények önkormányzatiak voltak, és a fönntartó önkormányzatok - politikai okokból: választásoknál jól fest, ha meg vannak hirdetve képzések, még ha nem jelentkeznek is rájuk - nem voltak hajlandók kooperálni. Most minden intézmény állami fönntartású. Így már meg lehet oldani ezeket az átcsoportosításokat.” (Interjú Pardi Sándorral, a Centrum vezetőjével).

Az önkormányzatokat érintő bírálat jogossága kérdéses lehet, ám a dolog másik oldala a finanszírozás. A finanszírozási kérdéseket itt nem vizsgáljuk, tudjuk azonban, hogy az önkormányzati forrás korlátozott, egy-egy helyen a megalapozott vagy megalapozatlan igények kielégítése már csak emiatt és nehézségeket jelent. Emellett azt is érdemes számba venni, hogy egy kisebb város önkormányzata és fontos iskolája között olyan személyes kapcsolatok lehetnek, amelyek a tárgyszerű elbírálást nehezítik.

“A Karcagi Szakképzési Centrum két olyan intézményt vett át, amelyek eredetileg gimnázium és szakközépiskola volt: a mezőtúri Teleki Blankát és a kunhegyesit. Itt megtartották a gimnáziumi tagozatot, és a tervek szerint meg is fogják tartani. Sőt, ahol lehet, akár indítanának is gimnáziumi osztályt. A probléma csak az, hogy gimnáziumba ma nehéz beiskolázni, nincs mindig elég jelentkező. Két-három gyerekkel pedig nem lehet általánosan képző tagozatot indítani - ahogy Kunszentmárton példája is mutatja. A szülők elviszik a gyerekeiket Szolnokra, Debrecenbe, ahelyett, hogy helyben taníttatnák őket. Pedig a vidéki gimnáziumok tanári kara éppen olyan jó, mint a fővároséi! A “hozzaadott pedagógiai érték” szempontjából a vidékiek igenis jobbak. Ide tartozik az a 10 egyházi iskola is, amelyről már az egész ország tud. A mezőtúri református gimnázium is közéjük tartozik.” ((Interjú Pardi Sándorral, a Centrum vezetőjével).

Kétségtelen, hogy a mezőtúri állami gimnázium, a Teleki Blanka Gimnázium és Szakközépiskola korábban súlyosan eladósodott (Forray-Kozma 2016). Próbálkoztak azzal, hogy – csakúgy, mint a város másik gimnáziuma - egyházi fenntartásba lépjenek át. Ám a katolikus egyház, amelyhez tartozni szerettek volna, éppen az iskola adósságai miatt, elzárkózott. Így egyetlen lehetséges megoldás volt a Szakképzési Centrumba való belépés, hiszen közgazdasági szakképzésük már évtizedek óta működött. Félelem, szorongás persze megelőzte ezt a döntést, ám a gimnázium új igazgatója nagyon támogatta. Ez a lépés végül is nagy sikert jelentett számukra: kijutottak az adósságcsapdából, sikerült elkezdniük a tatarozást, az iskola bővítését, tanáraikat is megtarthatták. Ráadásul új, jól felszerelt szakképzési és számítógépes részleget építhettek ki a város támogatásával, amely a Debreceni Egyetemmel való együttműködést is lehetővé teszi. Egy ilyen fejlesztés sokkal nagyobb hatású, mint az egyszerű átszervezés: az új részleg az iskola szomszédságában álló régi nagy “kulákházban” történt, amely évtizedek óta üresen állt. Így olyan iskolaközelit funkciókat kapott, amely a város számára nemcsak elfogadható, hanem büszkeség forrása lehet. Mindez azonban már nem a helyi önkormányzatot, nem a művelődésért felelős tárcát terhelte, hanem a gazdasági minisztériumot, illetve közvetve a karcagi központot.

A kunhegyesi Nagy László Gimnázium, Szakgimnázium és Szakiskola nemcsak elnevezésében tartotta meg a gimnáziumi szakirányt, hanem a Centrum másik iskolája, amely működtet is gimnáziumi osztályt. Ebben a részlegben pénzügyi és katonai ismereteket “irányultságokban” lehet tanulni az érettségi előtti években. Saját honlapja szerint a sport egyik kiemelt területük, büszkeség forrása. A Centrumhoz való csatlakozás olyan fejlesztéseket, építéseket tett lehetővé (pl. éppen a sport területén), amelyek egyértelműen a fejlődést szolgálják.

A Centrum további gimnáziuma Kunszentmártonban van feltüntetve. Ezt az ötvenes években szervezett iskolát az ide kitelepített egykori osztályellenség fiai építették. Az első évtizedekben különösebb probléma nélkül működött, ám az utóbbi évtizedekben egyre kevesebben jelentkeztek ide. Ebben szerepe lehetett a rendszerváltás utáni elszegényedésnek - a kisváros vezetői évtizedeken át az aktuális rendszer hívei voltak, kedvezményezettjei sokféle támogatásnak. Ám valószínűnek tűnik, hogy vezetőjét, tanárait is ebből a rétegből válogatta, és a rendszerváltás után a gimnázium valóban megerősödni nem volt képes. A városban ma az egyik legdinamikusabbnak látszó szervezet a katolikus egyház - bár ennek plébánosát valószínűleg éppen társadalmi tevékenységei miatt eltanácsolták, és helyébe egy kevésbé agilis idősebb embert neveztek ki. A másik sikeres szervezet a helyi múzeum, amely egyre újabb épületekben rendezi be történetileg is izgalmas kiállításait. A gimnázium ezekben a tevékenységekben nem tudott vagy nem akart részt venni, és egyre inkább a peremre szorult.

Hogy a Karcagi Szakképzési Centrumban mégis gimnáziumként kapott helyet az intézmény, az inkább a tradíciónak, esetleg a jövőre irányuló törekvéseknek köszönhető. Az elmúlt években legfeljebb 8-10 volt a gimnáziumba jelentkezők száma a környező falvakból, velük önálló osztályt nem indítottak. A helyi polgárság vagy a megyeszékhelyre küldi gyermekeit vagy a szomszédos Tiszaföldvárra. Alapos vizsgálat nélkül nehéz eldönteni, mi ennek az oka. Ám ha csak egyetlen elemet emelünk ki, akkor az a kunszentmártoni gimnázium rövid és nem felhőtlen múltja, szemben a tiszaföldvári gimnáziummal. Ez utóbbit helyi szervezők valósították meg a múlt század negyvenes éveinek végén, még a kommunista hatalomátvétel előtt, akik nagy elkötelezettséggel küzdöttek fejlődéséért. Ezt a magatartást megtartották máig.

A túrkevei állami gimnázium és szakközépiskola szintén a Centrumhoz tartozik. Bár gimnáziumként indult, ez a képzési ág az évek során elsovadt, ma szakgimnáziumként működik. Az általános képzés legfontosabb feladatának az esti és levelező gimnáziumot hirdeti, amelyet a mezőtúri Telekiben lehet elvégezni, és ott is érettségizni. Nappali tagozatán szakgimnáziumi képzést kínál, amely közlekedésgépész, informatika és kereskedelem területén szakérettségighez vezethet.

Kérdés lehet, hogy országosan mit nyert és mit veszített a művelődésért felelős tárca ezzel az átszervezéssel. Ugyanez a kérdés feltehető az egyes iskolák szempontjából: mit nyertek és mit veszítettek a fenntartóváltás eredményeképpen. Azt látjuk, hogy legalábbis a Centrum iskolái elégedettek helyzetükkel. Megoldódott az a probléma, amely a beiskolázással volt kapcsolatban, a bennünket itt legfőképpen érdeklő középiskolai, gimnáziumi beiskolázással.

A fentiekben említettük már a tiszaföldvári Hajnóczy József Gimnázium, Humán Szakgimnázium és Kollégium hivatalos nevű iskolát. A térségben ez az egyetlen középiskola, amely nem került be a Centrum intézményei közé. Ennek okát nem derítettük fel, azonban a kérdezett tanárok szerint “bénaság” volt, hiszen semmilyen konkrét indoka nem volt megmaradt önállóságának, haszna sem származik belőle. A gimnáziumi képzés mellett - csakúgy mint a Centrum többi iskolája - szakképzést is folytat, bár ezt csupán “humán” területen, azaz a közszolgálat (lényegében rendőrség, katonaság), valamint óvodai pedagógiai felkészítésben. Ezek a tagozatai több évesek, sőt évtizedesek, és az egész térségből vesz fel tanulókat. A kívül maradás hátránya egyértelműen anyagi természetű, hiszen a Centrum gazdaságilag érzékelhetően jobban ellátott, mint a művelődési tárca iskolái. Emellett az iskolák közötti kapcsolatok szorosabbak lehetnek egymással, mintha Centrumon kívül maradnak.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a közelmúlt oktatáspolitikai döntései jelentős mértékben átalakították a középfokú iskolázás irányítását. Hogyan befolyásolják ezek a döntések a tanulók iskolaválasztását? Egyáltalán hogyan működik a középfokú oktatás. Minderről elemzések eddig nemigen olvashatók.

Tanulmányunkban arra törekedtünk, hogy a középfokú oktatás, elsősorban a középfokú oktatási hálózat elmúlt években történt változásait vizsgáljuk meg. A középfokú oktatás térszerkezete nemcsak tudományos kérdés, hanem nagyon is a napi gyakorlat problémája lehet. Hiszen minden család, amikor gyermeke iskolaválasztását mérlegeli, az iskolatípus mellett azt is figyelembe veszi, miként tudja majd elérni az iskolát. Ha a lakóhelyen van a választott intézménytípus, akkor egyszerűbb a helyzet, bár még így is bonyolíthatja számtalan kérdés: elég "jó-e", megfelel-e a gyermek törekvéseinek, elért eredményeinek, távolabbi céljainak. Ha azonban nincsen a lakóhelyen, akkor az látszatra nagyobb szabadságot ad, ám sokkal több bizonytalansági tényezővel jár. A középfokú iskolák térszerkezete erre a problémára törekszik rámutatni.

Esettanulmányunk egy új, mondhatni komplex középiskolát törekszik bemutatni. A példa kiválasztása a véletlen műve, nem tudjuk pontosan, mennyi az irányítás személyes szerepe. Azt tudjuk csupán kiemelni, hogy a középfokú iskolák különböző típusainak együttes irányítása lehet eredményes mind a felhasználók, mind a fenntartók számára. Csak reménykedhetünk abban, hogy a még nem ismert esetekben is sok hasonló együttműködéssel találkozhatunk.

Felhasznált szakirodalom

- Császár Zsuzsa (2006) A középfokú oktatás térszerkezetének változása Magyarországon a rendszerváltástól napjainkig.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/terstat/2006/01/wcsaszar.pdf>
- Fehérvári Anikó – Híves Tamás (2018) Tanulói preferenciák, oktatáspolitikai szándékok. In: *Educatio* 26 (4), pp. 567–580
- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2004) A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000). Bp. : Felsőoktatási Kutatóintézet, 79 p. (Kutatás közben 254)
- Forray R. Katalin – Híves Tamás (2005) A szakképzés területi alkalmazkodása. In.: *Magyar Pedagógia*, 2004. 2. szám. 165-182 p. Szeged
- Forray R. Katalin - Kozma Tamás (2016) Menekülés az iskolától. In: Forray R.K.-Kozma T. - Molnár E. szerk: *Mezőváros új szerepben*. HERA-HTSART-ÚMK, Budapest, 115-126.

- Kozma Tamás (2006) Az összehasonlító neveléstudomány alapjai. ÚMK, Budapest
- Mártonfi György (2016) A szakképzés intézményrendszerének átalakulásai. Educatio, 1:46-57
- Mészáros György (2013): A közoktatás válsága? Problémák és reformkísérletek kritikai szemmel A közoktatás és válságai, Replika, 10, p 77-91
- http://replika.hu/system/files/archivum/replika_83-04_meszaros.pdf
- Szalai Erzsébet (2006) Az újkapitalizmus és ami utána jöhet. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Széll Krisztián (2018) Iskolai légkör és eredményesség fókuszban. Belvedere Meridionale, Szeged
- Vámos Dóra (1999) Miféle erők forrása az amber? Educatio, 1: 189-192 p
- Varga Julia szerk (2017) A közoktatás indikátorrendszere, MTA KRTK KTI

Internetes források

(leolvasva: 2018.10.25)

- Magyarország társadalmi atlasza
- <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/tarsatlasz.pdf>
- Veszprémi Szakképzési Centrum: <https://www.veszpremszc.hu/>
- Karcagi Szakképzési Centrum: <https://www.karcagiszc.hu/>
- Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum <https://www.gszc.hu/>
- Békéscsabai Szakképzési Centrum, <http://bszc.hu>
- Tiszaöldvár: Hajnóczy József Gimnázium, Humán Szakgimnázium és Kollégium https://www.google.hu/search?q=tiszaoldv%C3%A1ri+gimn%C3%A1zium&rlz=1C1AVNE_enHU665HU665&aq=Tisza&qs=chrome.1.69i57j35i39j69i60j69i59j69i60l2.5260j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Mezőtúr Teleki Blanka Gimnázium és Szakközépiskola <http://www.teleki-mezotur.sulinet.hu>
- Kunhegyesi Nagy László Gimnázium, Szakgimnázium és Szakiskola: <http://www.nlki.hu>
- Kunszentmártoni Gimnázium és Szakképző Iskola <http://kgszi.hu>
- Túrkevei Ványai Ambrus Gimnázium, Szakgimnázium és Szakközépiskola; <http://www.vanyai-tkeve.sulinet.hu>
- Sziltop Oktatási Kht: <https://sziltop.hu>
- Új intézményfajták, szakgimnáziumok, új típusú szakközépiskolák - Szeptember 1-jével módosult a köznevelési törvény, <http://www.jogiforum.hu/hirek/33850>).

ABSTRACT

The study examines the current structural and territorial distribution of the secondary school network. The changes that occurred after 2010 affected both grammar schools and vocational schools. General grammar schools continue to belong to the ministry responsible for education, and vocational training schools are assigned to the Ministry of Economy. Gymnasiums with vocational secondary school (szakgimnázium) are also available at the latter centres. Our study presents maps on the regional structure of general grammar schools and specialized grammar schools. The structure and activities of vocational training centres are presented through an example.

Forray R. Katalin

PhD, DSc, emeritus professzor
Pécsi Tudományegyetem
forrayrk@gmail.com

Híves Tamás

PhD, tudományos munkatárs
EKE Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet
hives.tamas@ofi.hu

STRATÉGIAI MEGFONTOLÁSOK AZ OKTATÁSI RENDSZER FEJLESZTÉSÉHEZ

ABSZTRAKT

Budapest, 1998. márciusra keltezett, korábban nem publikált írás Gaszó Ferenc szellemi hagyatékából.

1. ÁLTALÁNOS HELYZETKÉP

A magyar társadalom igen szűkös modernizációs erőforrás-készletében megkülönböztetett jelentőségű a humán erőforrás minősége, a társadalmi tudáskészlet állapota, ami jelentős mértékben az oktatás minőségének és az iskolarendszer társadalmi áteresztőképességének függvénye. Az elmúlt egy-másfél évtized nemzetközi-gazdasági fejleményei a hazai véleményformáló aktorokat is meggyőzték arról, hogy az úgynevezett tudásbázisú gazdaság felértékeli az iskolarendszer szerepét. A mai versenygazdaságban az oktatási rendszer fejlesztése nem egyszerűen a társadalom kulturális szféráját gazdagító folyamat, hanem egyúttal olyan termelő beruházás, ami nélkül modern versenygazdaságról aligha beszélhetünk. Az oktatási rendszer dinamizáló, társadalmi erőforrást újratermelő és gyarapító szerepe tehát vitathatatlan. Az empirikus tény azonban hazánkban az, hogy az oktatási szféra a rendszer-transzformáció egész eddigi menetében a leginkább diszpreferált és méltánytalanul kezelt területnek bizonyult. Az elmúlt hét esztendőben mintegy egyharmaddal csökkent az oktatási ráfordítások reálértéke, az ágazatban foglalkoztatottak reálbérének változása pedig jóval kedvezőtlenebbül alakult, mint az úgynevezett reálszférában.

Aligha vitatható, hogy az oktatás fejlesztésében és a beruházási politikában fordulatnak kellene bekövetkeznie. Egyelőre csak az konstatálható, hogy a korábbi erőteljes forráskivonást a ráfordítások stagnálása váltotta fel. Maga a követendő stratégia is a viták kereszttüzeiben áll, hiszen a pénzügyi technokrácia jelentős része az oktatási ágazat erőforrásainak gyarapítását a lakosság anyagi hozzájárulásának folyamatos növelésétől reméli. Az oktatás dinamizálása azonban aligha építhető a használók anyagi erőforrásainak bevonására. Egy olyan országban, ahol a lakosság egyharmada a létminimum alatt, egy másik harmad pedig létminimum közeli szinten él, az iskolázás költségei csak igen korlátozott mértékben terhelhetők az iskolahasználókra.

Következésképp az oktatási szférát stratégiai beruházási területként kell kezelni, mert ha a költségvetési támogatás szempontjából az elmúlt évekhez képest nem következik be számottevő változás, akkor az ország egyre inkább elveszíti a tudásjavak szférájában felhalmozódott relatív előnyöket.

Közismert, hogy a nemzetközi összehasonlító mérések a hazai oktatási rendszer globális teljesítményét a hetvenes és a nyolcvanas évtizedben egyaránt a nemzetközi élvonalhoz sorolták. A kilencvenes években azonban – megbízható mérési adatok szerint – az iskolarendszer teljesítménye minden iskolafokozaton és minden vizsgálati periódusban szignifikánsan romlott. Az általános iskola nyolcadik osztályában mért teljesítményhanyatlás 12, a középiskola negyedik évfolyamán pedig 21 százalékos volt a legutóbbi mérések szerint. Az elmúlt években tehát egyáltalán nem sikerült a korábban elért teljesítményeket stabilizálni. Bár az egymást váltó közoktatási kormányzatok több, úgynevezett modernizációs programot is meghirdettek, az iskolai oktatást nem sikerült teljesítményjavító lépésekkel előre vinni. A kudarc oka kézenfekvő: nyilvánvaló, hogy semmiféle modernizáció és teljesítményjavulás nem építhető az anyagi erőforrások drasztikus csökkentésére, a tanári munka elviselhetetlenül alacsony bérezésére, továbbá az oktatási rendszert önmagában is destabilizáló pártpolitikai indítékú és rövidtávú döntésekre.

Ha tehát az oktatási ágazatot az ország versenyképessége és átfogó modernizációja szempontjából stratégiai területként kezeljük, akkor elodázhatatlan a mennyiségi és minőségi expanzió erőforrás-feltételeinek szisztematikus gyarapítása, számításba véve, hogy mindaddig, amíg a modernizációhoz, továbbá a középfokú oktatás, illetve a felsőfokú képzés mennyiségi kiterjesztéséhez az alapvető anyagi feltételek sem állnak rendelkezésre, magát a már is tesztelt teljesítményhanyatlást sem lehetséges megfékezni, holott a makroigények tartalmi innovációt és több tudásszférában is lényeges minőségi fejlesztést sürgetnének.

Számításba veendők további makrostrukturális megfontolások is. Az empirikus tapasztalatok alapján egyértelmű, hogy a hazai oktatási rendszer jelenleg képtelen megbirkózni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőtlenségek enyhítésének feladataival. A kedvezőtlenebb szociokulturális miliőből érkező tanulók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. A lakosság mintegy 40 százalékát reprezentáló alsórétegekhez tartozók befejezik ugyan az általános iskolát, számosan közülük azonban nem tesznek szert olyan ismeretekre és képességekre, hogy megfelelhessenek a középfokú oktatás elemi szintű követelményeinek, tehát a hároméves szakmunkásképzésben elfogadható teljesítményt nyújtsanak. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy korosztály mintegy egyötöde mobilitási esélyek nélkül, szakképzetlenül jelenik meg a munkaerőpiacon és egyfolytában gyarapítja a versenygazdaságban alkalmazhatatlan munkaerő tömegét.

Ugyanakkor általános tapasztalat, hogy a rendszerváltozás folyamatai az alsó- és alsóközép rétegek körében is felerősítették a gyermekek iskolázásának igényét. A törekvések mögött főként az a munkapiaci tapasztalat húzódik meg, hogy az alacsony iskolai végzettség és a szakképzettség hiánya leküzdhetetlen hátrányt jelent a munkahelyekért és a társadalmi pozíciókért folytatott versenyben. Az empirikus felvételek azt mutatják, hogy a kedvezőtlen anyagi helyzetű családok körében is nő az úgynevezett áldozathozatali készség a gyermek iskolázási esélyeinek növelése érdekében. Jelenleg az általános iskolai tanulók csaknem 60 százaléka családi költséggel járó különórát vesz igénybe, míg a középiskolások körében ez az arány mintegy 40 százalék. A családi erőfeszítések azonban az alsórétegek körében hiábavalónak bizonyulnak. Az oktatási rendszer egészében érvényesülő és a jelenlegi oktatáspolitikai által is gerjesztett szelekciós mechanizmusok oly módon működnek, hogy az alsó és alsóközép társadalmi csoportok esélyhátránya egyre inkább növekszik, s egyre kevesebb lehet a reményük arra, hogy gyermekük az iskolai pályafutás révén kitörhessen a hátrányos társadalmi környezetből. Az utóbbi hét esztendőben a különböző középiskola-típusokban és a felsőoktatásban olyan preszelekciós eljárások terjedtek el, amelyek minden korábbinál erőteljesebben leképezik és felerősítik az iskolarendszer hierarchiájához igazodó társadalmi esélyegyenlőtlenséget. Az esélykülönbségek drasztikus növekedését jól érzékelteti, hogy a felsőfokú továbbtanulás szempontjából kitüntetetten kedvező esélyeket hordozó iskolatípusban, a gimnáziumban a korábbi ötszörös esélykülönbségek tizenegyszeresre növekedtek az iskolázottság szempontjából szélső pólust képező társadalmi csoportok között.

A negatív következmények elsősorban a felsőoktatásban sűrűsödnek. A szabadjára engedett, sőt, sokoldalúan ösztönzött szelekciós folyamatok az oktatási rendszer legfelső szintjén már jórészt kiszorították az alsó- és alsóközép rétegeket. Az intézményes oktatásnak ezen a szintjén látványosan nyilvánul meg a polarizáció tendenciáját érvényesítő társadalmi makrofolyamatok hatása, ami azzal függ össze, hogy a felsőoktatásban teljesedett ki leginkább a piacelvű oktatáspolitikai, annak minden társadalmi konzekvenciájával együtt.

Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek mérséklése vagy kordában tartása többek között azt igényelné, hogy az oktatás piacosítása olyan támogatási rendszerrel kapcsolódjék egybe, amely a társadalmi zártságot és exkluzivitást feloldhatóvá teszi. Ezt szolgálhatná a szociális szempontú ösztöndíjrendszer, az ilyen célzatú alapítványok működtetése, a kedvezményes kamattal visszafizethető oktatási hitel stb. Mindenesetre az államnak kell gondoskodnia arról, hogy a tanulási esélyegyenlőtlenségek az anyagi különbségek révén ne érvényesülhessenek olyan mértékben, hogy tisztán a szociális hovatartozás, illetve a szülők iskolázási teherviselő-képessége határozhassa meg az oktatási rendszeren való végig haladást.

A probléma gyökere e tekintetben az, hogy nálunk a strukturális eredetű egyenlőtlenségek hatásait korlátozó, azokat részben kompenzáló rendszer teljességgel kidolgozatlan, az oktatáspolitikai pedig mindmáig elsősorban arra törekedett, hogy elhárítsa az oktatás további piacosításának útjában tornyosuló akadályokat.

A mostani szituáció szerfölött paradox. Miközben a felsőoktatásban továbbtanulók abszolút száma megduplázódott, a teljes értékű középiskolában pedig a megfelelő korúak körében mintegy 20 százalékkal növekedett a továbbtanulók aránya, ennek az expanzióknak a társadalmi haszonélvezete minden korábbinál egyenlőtlenebbül oszlik el a társadalomban. Holott az expanzió elvileg összekapcsolódhatna az iskolázási esélykülönbségek némi mérséklődésével is, hiszen, ha növekszik a közép- és felsőoktatás befogadóképessége, akkor javulhatna társadalmi áteresztő-képességük is. E két folyamat azonban – a Nyugat- Európában annak idején megfigyelttől eltérően – a legkevésbé sincs szinkronban hazánkban. Ez a polarizáció azonban semmiképpen sem predeterminált. Szociológiai közhely, hogy az oktatási rendszer mindenkor leképezi a társadalmi struktúra jellegzetességeit. A makrofolyamatok azonban nem determinálják az iskolázási esélyegyenlőtlenség bővített újratermelését és az oktatási rendszerben érvényesülő társadalmi szegregációt. Valójában a magyar oktatási rendszer működhetne olyképpen is, hogy korlátozza a társadalmi gyökerű esélyegyenlőtlenségek érvényesülését, a semmilyen mobilizálható tőkejavakkal nem rendelkezőket pedig hozzásegíthetné ahhoz, hogy a társadalmi pozíció javítása, egyáltalán a munkamegosztásba való bekapcsolódás lehetősége szempontjából nélkülözhetetlen tudásjavak birtokába jussanak.

A konzekvencia kézenfekvő: a tudásjavak társadalmi elosztását lehetetlen piaci folyamatokra bízni. A társadalom egészének érdeke, hogy a közkultúra elsajátítása lehetővé váljon mindenki számára. Ehhez azonban olyan oktatáspolitikai szükséges; amely figyelembe veszi a társadalmi-kulturális tagoltság tényeit, a regionális-településbeli sajátosságokat, az etnikai tagoltság következményeit. Ehhez azonban revidiált oktatáspolitikai vonalvezetésre, megfelelő szakmai programokra és az anyagi ráfordítások növelésére van szükség.

2. FEJLESZTÉSI CÉLOK ÉS FELADATOK

A fejlesztés feladatainak meghatározásánál számításba veendő, hogy az államszocializmus működőképes és számos területen nemzetközi összehasonlításban kiemelkedő színvonalú oktatási rendszert hagyományozott a nyomába lépő rezsimre. A rendszertranszformáció egész eddigi folyamatát jellemző oktatáspolitikák azonban differenciálatlanul kezelték ezt az örökséget, s a politikát az oktatási rendszer lebontásának, radikális átalakításának logikája vezérelte. Ennek a konfliktusgeneráló, a múlttal mindenáron szakítani akaró oktatáspolitikának lejárt az ideje. A most következő ciklus alapfeladata az oktatás kiegyensúlyozott működéséhez és szerves fejlődéséhez

nélkülözhetetlen stabilitás visszaállítása. Ez szervezeti, intézményi, irányítási, finanszírozási és szakmai változtatásokat egyaránt igényel.

Főként olyan korrekciós lépésekről van szó, amelyekkel lefékezhetők a fentebb bemutatott negatív folyamatok, és helyreállítható a szerves fejlődés. A feladat tehát kettős: egyrészt az elszabadult negatív tendenciák megfékezése, másrészt a pozitív változások anyagi, szakmai, irányítási és személyi feltételeinek megteremtése. Valójában oktatáspolitikai paradigmaváltásról van szó. Az eddig követett, jórészt pártpolitikai megfontolásokat érvényesítő és radikális reformokkal operáló oktatáspolitikai vonalvezetést a stabilitás és a szerves fejlődés elvét érvényesítő stratégiával kell felváltani, amely a magyar oktatási rendszer elért teljesítményének megőrzését, és ugyanakkor a gazdasági-társadalmi igényekkel összhangban lévő fejlesztését tartja szem előtt. A stabilitás és szerves fejlődés elve tehát nem az innovációról, a minőségjavító lépésekről való lemondást jelenti. Miközben a közoktatás-politika a hazai oktatási rendszer minden értékét meg kívánja őrizni, megkülönböztetetten támogatja az innovációt, a minőségjavító változásokat, sőt, a kormányzati politika alapfeladata az innováció feltételeinek gyarapítása. Ugyanakkor a fejlesztési politika tartózkodik az úgynevezett reformkampányoktól, tehát azoktól a megoldásoktól, amelyek mintegy vezényszóra, dátumhoz kötöttek, gyakorta a szükséges feltételek hiányában kívánják az iskolákat elindítani a korszerűnek mondott megoldások alkalmazásában.

Az oktatásfejlesztési stratégia fő céljai a következők:

1. A közoktatásban kialakult és egyre erősödő teljesítményhanyatlás mielőbbi megfékezése, a magyar iskolarendszer európai élvonalhoz tartozó teljesítményének konszolidálása.
2. Az általános műveltség és a szakképzés színvonalának folyamatos javítása, különös tekintettel arra, hogy az ország jövője, versenyképessége a tudástőke gyarapodásának függvénye.
3. Az iskolázási esélyegyenlőtlenségek növekedésének megfékezése, távlatosan az iskola társadalmi áteresztő-képességének javítása. El kell érni, hogy a közép- és felsőfokú oktatásban résztvevők arányának növekedése – a jelenlegi tendenciáktól eltérően – az esélyegyenlőtlenségek mérséklődésével kapcsolódjon egybe.
4. Nélkülözhetetlen, hogy az állam a tudás- és a képességtőke fejlesztését stratégiai beruházként kezelje.

A jelenlegi helyzet kiélezett ellentmondása, hogy a társadalmi igények a köz- és felsőoktatás gyors ütemű kiterjesztését, és egyúttal az oktatás sokoldalú tartalmi modernizációját és minőségi fejlesztését teszik szükségessé. Ugyanakkor a rendelkezésre álló erőforrások csak kis léptékű változtatásokat tesznek lehetővé. Ez az anomália semmiképpen nem oldható fel oly módon, ha a közoktatásban a lehetőségeket és feltételeket jóval meghaladó elképzeléseket és reformlépéseket hirdetnek meg abban a

reményben, hogy menetközben majd csak kialakul a célok realizálásának feltételrendszere. Ezt a negatív tradíciót a továbbiakban nem célszerű folytatni. Az innováció természetesen elsőrendű cél. Az oktatási rendszer fejlesztésében azonban ügyelni kell arra, hogy valóban realizálható fejlesztési elképzelések kaphassanak zöld utat. Az oktatást csak olyan változtatások vihetik előre, amelyekhez a szükséges anyagi, szakmai, szellemi, intézményi és személyi feltételek garantáltan biztosíthatók. A voluntarista lépések önmagukban is destabilizálják az oktatási rendszert.

3. A STRATÉGIAI FEJLESZTÉS FŐ FELADATAI

Az iskolázás expanziója

Nem kétséges, hogy a magyar oktatási rendszer legnagyobb léptékű fejleménye az ezredforduló körüli időben a teljes értékű (érettségit adó) középfokú oktatás és a felsőfokú képzés kiterjesztése. Ez egybeesik a máris erőteljesen jelentkező lakossági törekvésekkel, továbbá a szellemi tőkét, a kurrens tudást felértékelő munkapiaci folyamatokkal. Nem mellékes azonban az Európai Unióhoz tartozó országokra jellemző iskolázottsági átlag elérésének célja sem. Ma még a magyar lakosság iskolázottsága jóval alacsonyabb a fejlett országokra jellemzőnél. A középiskolázást tekintve az OECD-átlag a megfelelő korúak mintegy négyötöde, amihez képest a hazai arány 40 százalék. Hasonló mérvű az elmaradásunk a felsőfokú képzés területén is. Az adatok arra utalnak, hogy a rendszerváltozás a kilencvenes évek első felében nem hozott expanziót a felnövekvő nemzedék középfokú iskolázásában. A demográfiai hullámot lényegében a leginkább igénytelen hároméves szakmunkás iskolák vezették át. Sem a gimnázium, sem a szakmai középiskolai befogadóképessége nem növekedett a kilencvenes években. A demográfiai változások hatására azonban valamelyest nőtt az érettségit adó középiskolában továbbtanulók aránya. A tanulólétszám drasztikus csökkenése következtében az ország képzési intézményhálózata, a mobilizálható infrastruktúra mennyiségi tekintetben biztosítani képes a teljes értékű középiskolázás kiterjesztésére vonatkozó társadalmi, lakossági igények kielégítését. A középfokú oktatás expanziójának tehát az intézményi-infrastrukturális és személyi feltételei is jórészt adottak. Számításba veendő azonban a tanári kar továbbképzésének, illetve részleges átképzésének szükséglete.

Az expanzió szempontjából a legnagyobb problémát a képzési kínálat és a kereslet között feszülő kiélezett ellentmondások jelentik. A teljes értékű középiskolázás kiterjesztésének változatlanul az elavult, a gazdasági-társadalmi igényektől és szükségletektől eltávolodott képzési szerkezet a legnagyobb akadálya. A szakmai képzés szerkezete például rendkívül vontatottan változott az elmúlt években. A tanulók mintegy 60 százaléka ugyanúgy ipari szakmákat tanult, mint a hetvenes-nyolcvanas években. Egyedül a szolgáltatási szférában mutatkozott némi aránynövekedés. A szerkezeti és minőségi változás az utóbbi években megindult ugyan, a munkapiaci szükségletek és a képzési kibocsátás közötti feszültség

azonban változatlanul számottevő, s a szakképzésből kilépők mintegy egyharmada a munkanélküli utánpótlást növeli. A helyzet megváltoztatása a leginkább sürgető stratégiai feladat. Az igazán nagy lemaradás a képzési tartalom korszerűsítésében mutatkozik. Az alkalmaztatási feltételként számításba jövő idegen nyelv-ismeret, a számítógépes ismeretek, továbbá a modern gazdaság működésének elementáris szintű technikai ismeretei jórészt nem a tényleges jelentőségüknek megfelelő súllyal szerepelnek a hazai szakképzésben. Holott a munkapiacra egyre inkább valamennyi munkakörhöz kapcsolódó alapkövetelményé generálódnak.

A rendkívül differenciált gazdasági és munkaerőpiaci folyamatok eltérő igényeket támasztanak a különböző társadalmi-gazdasági régiókban működő képzési intézményrendszerekkel szemben. Ennélfogva az egyes térségekre adaptált, differenciált képzésfejlesztésre és speciális beavatkozási módokra is szükség van, gondoskodva arról, hogy a gazdasági innovációban előbbre tartó régiók tapasztalatai, az ott alkalmazott megoldásmódok szisztematikusan feldolgozott formában hozzáférhetővé váljanak az elmaradottabb régiók számára. Voltaképpen a képzési szolgáltatás sok tekintetben új rendjének kialakításáról van szó, amit a mostani helyzetben kiemelkedő feladatnak kellene tekinteni.

A mostani középfokú képzés három intézménytípusa közül a továbbtanulás szempontjából zsákutcát jelentő és a munkapiaci relevanciáját is jórészt elvesztő hároméves szakmunkásképzés semmiképpen nem illik bele az oktatás fejlesztésének stratégiájába. A középfokú iskolázás további kiterjesztése és tartalmi korszerűsítése tehát két intézménytípusra korlátozódhat. Egyrészt a négy-, illetve ötánéves gimnáziumokra, ahol a tartalmi korszerűsítés egyik legfontosabb feladata a nyelvoktatás erőteljes fejlesztése, akár oly módon is, hogy az úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumok tapasztalata alapján egy nulladik, illetve ötödik évfolyamon biztosítani kell az idegen nyelv elsajátításához szükséges intenzív nyelvoktatás feltételeit. A tapasztalatok szerint a nyelvoktatásnak ez a leginkább racionális és legtöbb eredményt hozó módja. Miután a gimnáziumi oktatásra vonatkozó társadalmi igény egyre inkább növekszik és ma is messze meghaladja a szóban forgó intézménytípus befogadóképességét, a gimnáziumi oktatás arányát növelni célszerű, megszüntetve azt a mostani egyoldalúságot, hogy a továbbtanulók mintegy 70 százaléka szakmai képzést adó intézményekben tanul, ám a megszerzett szakképzéssel a munkaerőpiacon az esetek jó részében semmit sem lehet kezdeni, és munkaerőpiaci esélyhez csak másik iskolatípus elvégzésével, illetve a munkaerőpiaci tanfolyami képzésbe való bekapcsolódással lehet eljutni.

A szakképzés és gimnáziumi képzés közötti arányok meghatározását ugyanakkor célszerűtlen lenne adminisztratív módon előírni. Az arányoknak igazodniuk kell egyrészt a lakossági kereslethez, ugyanakkor számításba veendő az is, hogy a gimnáziumi oktatás kiterjesztése csak akkor lehet társadalmi és egyéni szempontból egyaránt célravezető, ha

megfelelően kiképzett tanárookra épül, következésképp a szakmai iskolában dolgozó pedagógusok gimnáziumi oktatásra való felkészítése a középfokú oktatás korszerűsítésének egyik igen fontos feladata és feltétele. Végezetül a középfokú oktatás expanziója és minőségi korszerűsítése érdekében tisztázni szükséges a középfokú oktatás szerkezetével összefüggő anomáliákat. Ez jelenleg politikai és szakmai kollíziók tárgyát képező kérdés, hiszen a jelenlegi közoktatási kormányzat a NAT-ra épülő gyökeres iskolaszervezeti változást irányoz elő, az érvényes oktatási törvény ugyanakkor a 8+4-es alapszerkezetet deklarálja, bizonyos pártpolitikai programok pedig az úgynevezett komprehenzív iskolát célozzák meg. A középfokú oktatás leendő szerkezetével összefüggő nézetkülönbségek tehát kardinális természetűek, politikai döntést igényelnek, mégpedig olyat, ami összhangban van a realitásokkal és az iskolázás expanziójának szükségleteivel.

Ebben a kérdésben a realitásokkal számot vető javaslat az, hogy a középfokú oktatás expanzióját, a magyar hagyományoknak megfelelően, egy gimnáziumi típusú és egy szakmai irányultságú képzési rendszerben célszerű megvalósítani, mégpedig olyan módon, hogy az érettségi követelmények mindkét intézménytípusban végzők számára lehetővé tegyék a felsőfokú tanulásba való bekapcsolódást. Olyan sztenderdizált érettségiről van tehát szó, amely a gimnáziumi és a szakmai képzést folytató középiskolák közös ismeretanyagára épül, és nem diszkriminálja a szakképző intézménytípus tanulóit a felsőoktatásba való belépés szempontjából. Nehéz kérdésről van szó, hiszen az elmúlt években döntés született az úgynevezett kétszintű érettségiről, ami újabb szelektációs küszöb a magyar oktatási rendszerben. Ezeknek a problémáknak a feloldására az ágazatpolitika keretében konszenzus tárgyát képező megoldásokat kell kialakítani. Az általunk kimunkált átfogó stratégiai megfontolás elsősorban abban a kérdésben foglalhat állást, hogy a közoktatás expanzióját az úgynevezett tíztanéves általános képzés keretei között kell-e realizálni avagy a teljes értékű, érettségivel záruló középfokú oktatás befogadóképességének a növelése a stratégiai cél. Számomra egyértelmű, hogy a hazai gazdasági-társadalmi szükségletek és a nemzetközi trendekhez való felzárkózás egyaránt a teljes értékű középfokú oktatás kiterjesztését tűzi napirendre. A tízosztályos elágazás egyébként is megkettőznél a magyar oktatási rendszert, hiszen lenne egy olyan iskolafajta (6+4), ahonnan nem vezet közvetlen út a felsőoktatásba, illetve egy olyan úgynevezett 6+6-os rendszer, amely a továbbtanulás királyi útját jelentené. Az oktatási rendszernek ezt a megkettőződését mindenképpen el kellene kerülni.

3.1. A felsőoktatás expanziója

Az elmúlt években a felsőoktatás extenzív kiterjesztése előre haladt. Néhány esztendő alatt csaknem duplájára növekedett a felsőoktatásban résztvevők száma. Ez mindenképpen pozitív fejlemény, indokolatlan azonban megfeledkezni a folyamat

áryoldalairól, mindenekelőtt arról, hogy a felsőoktatás kiterjesztése célszerűtlen képzési szerkezetben realizálódott. Valójában a képzési szerkezet az elmúlt hét esztendőben alig változott. A hallgatói létszámok növelése egészében lineáris módon történt. A beáramlás olyan képzési területeken is magas volt (műszaki felsőfokú képzés, pedagógusképzés, agrárképzés stb.) ahol a szükségletek távlatosan sem igénylik a hallgatói létszám ilyen mérvű felduzzasztását. Ugyanakkor számos képzési területen a rendszer nem bocsát ki annyi kiképzettet, amennyi a munkapiaci keresletet fedezhetné. Amíg például a pedagógusképzésben globálisan nagyarányú tanári túlképzéssel lehet számot vetni, a nyelvtanárok képzése messze elmarad a szükségletektől, jelenleg mintegy 6 ezer fő az abszolút hiány, ami a következő években tovább növekszik. Ezeket az aránytalanságokat és anomáliákat oly módon szükséges feloldani, hogy az amúgy is meghatározott keretszámok rendszerében befolyásolni szükséges az egyes intézmények, illetve képzési irányok mennyiségi paramétereit.

További probléma, hogy a felsőoktatás finanszírozásának rendszere alapjaiban megoldatlan. Az eddigi expanzió drasztikus erőforrás-kivonással kapcsolódott egybe 1991 és 1996 között mintegy 40 százalékkal csökkent a felsőoktatási ráfordítások reálértéke. A felsőoktatás tehát az ellátottság legalsó szintjén működik. Nyilvánvaló, hogy egy ennyire eszköztelenített és ugyanakkor felduzzasztott felsőoktatást csak ideig-óráig lehet megóvni a színvonal katasztrofális csökkenésétől. Ebben a szituációban az erőforrások gyarapítása elkerülhetetlen. Vitatott azonban, hogy a ráfordításokat milyen forrásokból célszerű és lehetséges növelni.

A jelenlegi oktatáspolitikai kurzus szerint a kiutat az állami felsőoktatás részleges magánosítása jelenti. A cél az, hogy a költségek lehető legnagyobb arányát maguk a használók viseljék. Ezért a felsőoktatásban primátust kell élveznie minden olyan jelentkezőnek, aki megfelelő anyagi erőforrásokkal rendelkezik a növekvő képzési költségek viseléséhez. Utat kell tehát nyitni az anyagi előnyök korlátlan érvényesítéséhez a tudástőke területén.

Ugyanakkor a társadalmi berendezkedés kardinális kérdése, hogy a mobilizálható tőkejakkal és anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok hozzájuthatnak-e hazánkban kurrens tudásjavakhoz. A kérdés makrostrukturális jelentőségét csak növeli, hogy a középosztályosodásnak a termelőtulajdonnal összefonódó formái hazánkban igen korlátozottan érvényesülhetnek. Következésképp az állampolgárok felemelkedésének fő formája csakis a tudásjavak megszerzésére épülhet. Ha azonban a társadalmi pozícióra is átváltható érvényes tudás megszerzése a családok anyagi erőforrásainak függvénye, akkor belátható távon aligha alakulhat ki olyan középosztály, amelynek létezése a tudástőkéhez kötődik. Következésképp a mobilizálható anyagi erőforrásokkal nem rendelkező társadalmi csoportok előtt egyre inkább bezárul a felsőfokú képzés lehetősége. A dilemma feloldására e pillanatban nemigen kívánczok

más mód, mint a felsőoktatás tandíjmentessé tétele az első diploma megszerzéséig. Ez egybevégt az európai domináns gyakorlattal, ugyanakkor nem növeli számottevően a költségvetési terheket sem, hiszen a néhány éve bevezetett tandíjrendszer és az úgynevezett önköltséges felsőoktatás az intézmények kiadásainak maximum két százalékát fedezi. Természetesen a tandíjmentesség nem vonatkozhat az esti-levelező, továbbá a posztgraduális képzésre.

3.2. Felzárkóztatás - az esélykülönbségek mérséklése

A kedvezőtlen szociokulturális környezetből induló tanulók iskolázási esélyeinek javítása az alapiskola feladata. Elsősorban a falusi iskola differenciált fejlesztésének feladatairól van szó. Az általános cél a következő: el kell érni, hogy a NAT bevezetésével hat tanévre megnyújtott alapoktatás keretében az átlagosnál lassabban fejlődő, szociokulturális szempontból hátrányos helyzetű tanulók olyan tudás- és képességszintet érjenek el, ami biztosíthatja sikeres részvételük lehetőségét a középfokú oktatásban. A cél eléréséhez nélkülözhetetlen:

- a tanulói csoportnormák és csoportbontások olyan szabályozása, hogy lehetővé váljon az említett tanulók intenzív kiscsoportos oktatása;
- az országos továbbképzési program keretei között a tanítókat és tanárokat speciális továbbképző kurzusokon kell felkészíteni a szociokulturális problémák iskolai kezelésére, az ilyen kurzusoknak prioritást kell biztosítani a továbbképzést szolgáló költségvetési források elosztásánál;
- az iskolákban gyakorló tanító- és tanárjelölteket be kell kapcsolni a különösen rászoruló gyermekek egyéni program szerinti oktatásába; fokozatosan ki kell építeni az ilyen tanulók úgynevezett tutor-rendszerű oktatását;
- a rendelkezésre álló tankönyv-támogatási keretből meg kell oldani a leginkább rászoruló szegény tanulók tankönyv- és taneszköz-ellátását;
- az országos mérési rendszerben az úgynevezett mérési központok kiemelt feladatává kell tenni az alapkészségek iskolai fejlesztésének folyamatos ellenőrzését.

3.3. Az idegen nyelvek oktatásának fejlesztése

Kiemelt és kiváltképp fontos fejlesztési feladatról van szó, hiszen a tudásbázisú, információs társadalomba való integrálódásunk egyik nélkülözhetetlen feltétele a nyelvismeret és a fejlett kommunikációs képesség. A munkapiacon máris jelentős előnyt élveznek azok, akik kurrens nyelvtudással rendelkeznek. Bár az állampolgárok körében megnőtt az áldozathozatali készség az idegen nyelvek tanulása tekintetében, s a középiskolások mintegy 40 százaléka valamilyen iskolán kívüli nyelvtanfolyamon igyekszik megszerezni a szükséges nyelvtudást, a mostani középfokú oktatás keretei

között legfeljebb a tagozatos osztályok teszik lehetővé a középfokú nyelvismeret megszerzését. Friss empirikus kutatások szerint az érettségizőknek mintegy egyötöde rendelkezik középfokú nyelvvizsgával, holott a deklarált minisztériumi elképzelések az új érettségi rendszerben az úgynevezett emeltszintű érettségit legalább középfokú nyelvvizsgával kívánják összekötni. Ez kívánatos cél, a realizálásához szükséges feltételek azonban egyelőre nincsenek meg. Több ezer nyelvtanár hiányzik az oktatási rendszerből, az új NAT pedig rendkívül kedvezőtlenül határozza meg az idegen nyelvek oktatásának óraszámát. A szakközépiskolákban és általában a szakképzésben pedig kevés az esély arra, hogy az intézményekből kilépők legalább középfokú nyelvtudással rendelkezzenek.

Ennélfogva a következő lépések szükségesek:

- a jelenlegi tanárhány megszüntetése, illetve mérséklése a nyelvtanári képzés mennyiségének növelésével és differenciált bérezéssel.
Meghatározandó a különböző iskolatípusokban az optimális óraszám, mégpedig oly módon, hogy a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban lehetővé váljék a középfokú nyelvvizsga letételéhez szükséges nyelvtudás megszerzése. A szakmunkásképzésben viszont a nyelvi alapismeretek elsajátításához kell feltételeket teremteni.
- Bővíteni szükséges az intenzív iskolai nyelvvoktatás lehetőségeit, többek között annak lehetőségét, hogy az úgynevezett kéttannyelvű gimnáziumokhoz hasonlóan a nulladik vagy az ötödik évfolyamon nagy óraszámúban lehessen nyelveket tanulni.
- A felsőoktatásban az utóbbi néhány évben drasztikusan romlottak a nyelvvoktatás feltételei. A felsőoktatási törvény a diploma megszerzését legalább egy idegen nyelv középszintű ismeretéhez köti ugyan, ennek feltételei azonban nem biztosítottak. Ezért gondoskodni kell arról, hogy a felsőoktatás minden szintjén lehetővé váljék legalább egy idegen nyelv középszintű elsajátítása. Nem megalapozott az az érvelés, mely szerint az idegen nyelv középszintű oktatása nem felsőoktatási feladat. Ez elméletileg helytálló megállapítás ugyan, de csak abban az esetben, ha a középfokú oktatás megfelelő nyelvi felkészültséggel bocsátja ki az érettségizetteket. Ettől a kedvező helyzettől azonban távol vagyunk.

Megjegyzendő, hogy létezik a problémának makrotársadalmi összefüggése is. Arról van szó, hogy az alsó- és középrétegekhez tartozó középiskolások körében az idegennyelvtudás messze elmarad a fentebb említett 25 százalékos átlagtól. Az említett társadalmi csoporthoz tartozó tanulóknak mindössze 6 százaléka rendelkezik középfokú nyelvtudással. Ilyenformán a nyelvvoktatás feltételeinek javítása a mobilitási esélyegyenlőtlenségek mérséklésének feladataival is egybefonódik.

3.4. Ösztöndíj-, tandíj-, diákjóléti rendszer

A mostani diákjóléti rendszer egészében átgondolatlan. Nincs összhangban a rendszerváltozás eddigi menetében átalakult jövedelmi tagoltsággal, eldöntetlen a szociális megfontolások súlya és szerepe ebben a támogatási rendszerben. Következésképp ki kell alakítani a térítések-támogatások új rendszerét és társadalmi szempontú preferenciális elveit. A korrekció a közoktatás tekintetében arra az alapelvre épülhet, hogy az alap- és középfokú oktatás, pontosabban az önkormányzatok által jóváhagyott iskolai programok igénybevétele térítésmentes. A jövőben térítést csak olyan iskolai szolgáltatásért lehessen kérni, ami kívül esik a jóváhagyott iskolai alapprogramon. A felsőoktatásban nem sikerült olyan tandíjrendszert bevezetni, ami a tanulmányi hitellel, illetve más forrásokra épülő kompenzációs rendszerrel kapcsolódna egybe. Az érvényes törvény szerint voltaképpen tandíjat csak azoktól a hallgatóktól lehetne szedni, akik elvileg hozzájuthatnak a tanulmányi hitelhez. Miután jelenleg a hallgatók hitelképességét a pénzügyesek igen differenciálnak minősítik, egy megalapozott tandíj- és tanulmányi hitelrendszer bevezetésének belátható távon nincs realitása.

Az állami felsőoktatás részleges magánosításának eddigi tapasztalatai egyértelműen kedvezőtlenek. Az úgynevezett térítéses oktatást igen kevesen veszik igénybe. Ennél is nagyobb probléma azonban, hogy ez a megoldás mindenképpen diszkriminatív. Határozott előnyt élveznek azok, akik a képzés költségeit képesek magukra vállalni. A diszkriminációt nem szünteti meg, legfeljebb tompítja, ha miniszteri rendelet kimondja, hogy a térítési költségeket vállaló hallgatók felvételi kedvezménye nem lehet korlátlan és legalább a felvételi pontszám kilencven százalékát el kell érniük. Ez a kedvezmény is óriási előny a kurrens egyetemeken, hiszen az átlagnál 10-15 ponttal alacsonyabb eredménnyel is bejuthat bárki a kurrens felsőoktatásba, aki fizetőképes. Ez a megoldás tehát az anyagi előnyök diplomára váltásának közvetlen intézményes eszköze. Fenntartása növekvő feszültségeket okozhat a társadalomban.

3.5. Az oktatás finanszírozásának korrekciója

A köz- és felsőoktatás finanszírozásának korrekciója halaszthatatlan feladat. Olyan változtatásokról van szó, amelyek jogszabályi módosításokat is igényelnek. A legfontosabb teendők a következők:

- A jelenlegi bizonytalan elvekre épülő finanszírozás helyett egy olyan finanszírozási rendszer bevezetése a cél, amely biztosítja az iskolai alapfeladatok ellátásához szükséges anyagi erőforrások és eszközök garantált rendszerét. Ez az úgynevezett többszintű finanszírozás keretei között oly módon képzelhető el, hogy a normatív finanszírozás követelménye az önkormányzati finanszírozásra is kiterjed. A jogszabálynak tételesen kell meghatároznia, hogy konkrétan milyen normatív finanszírozási feladatok hárulnak az iskolafenntartó önkormányzatokra.

- Jelenleg az iskolák tárgyi ellátottságát, az oktatáshoz nélkülözhetetlen anyagi eszközöket illetően nincsenek érvényes normatívák. Ezért a taneszköz-ellátottság a fenntartó anyagi erőforrásainak és belátásának függvénye. Ezt a helyzetet a taneszköz-ellátási normák bevezetésével lehetséges rendezni.
- A közoktatás finanszírozásának jelenlegi rendszerében elsősorban a középfokú képzésben sűrűsödnek a problémák. A középiskolák többsége településközi feladatokat lát el, a fenntartói finanszírozás viszont egy adott települést terhel. Ennélfogva a fenntartó önkormányzat az esetek jó részében nem érdekelt az oktatás feltételeinek szinten tartásában vagy javításában. A probléma megoldása egyrészt azáltal érhető el, ha törvény kötelezi a helyhatóságokat, hogy normatív támogatást nyújtsanak azoknak az önkormányzatoknak, amelyek befogadják az adott településen élő, de más önkormányzatok által fenntartott iskolákban tanuló fiatalokat. Hasonló a helyzet a közép- iskolás, illetve az általános iskolai kollégiumok működtetése tekintetében is.
- A felsőoktatás finanszírozása egyre inkább a főhatósági redisztribúcióra épül. Az ágazati minisztérium magához vonja a felsőoktatási bérek és a szakmai fejlesztésre szánt összegek jelentős részét, és meghatározott célok és elvek alapján, de jórészt áttekinthetetlen módon újraelosztást végez. Ez csorbítja a felsőoktatási intézmények autonómiáját, továbbá a diszfunkciók egész sorát építi be a felsőoktatás működésébe, hiszen a központi újraelosztás semmiképpen nem biztosítja a képzés hatékonyságának növelését, hanem főként a kliensrendszer kialakulását és a költségvetési pénzekkel való áttekinthetetlen manipulációt segíti elő. Ezt a koncentrált redisztribúciós szisztémát haladéktalanul módosítani szükséges.
- Az oktatási ráfordítások költségvetési vonzatát illetően az a javaslat fogalmazható meg, hogy a következő években el kellene érni az 1993-as ráfordítások volumenét, amikor átmenetileg a GDP mintegy 6,5 százalékát fordították az oktatási rendszer támogatására. Összességében az állami támogatás GDP-hez viszonyított arányának a közoktatásban mintegy egy-másfél, a felsőoktatásban pedig egyszázalékos növelése tűnik nélkülözhetetlennek.

4. ZÁRSZÓ

A fentebb körvonalazott elképzelések és javaslatok nem helyettesítik az ágazatpolitikai fejlesztési program kimunkálását. A tanulmány mindössze a gazdasági-társadalmi makrofolyamatokból levezethető következtetéseket, a fő feladatokat és az átfogó konzekvenciákat körvonalazta, tehát azokkal a kérdésekkel foglalkozott, amelyek egy koherens ágazatpolitikai program megalkotása szempontjából is nyilvánvalóan relevánsak. Mindenesetre az ágazatpolitikai koncepció és cselekvési program kimunkálását a makrofolyamatokból levezethető stratégiai megfontolásokhoz kellene illeszteni.

FÓKUSZBAN A TANULÁS ÉS TANÍTÁS INTÉZMÉNYI STRATÉGIÁK AZ EURÓPAI FELSŐOKTATÁSBAN¹

ABSZTRAKT

Az 1999-ben indult európai felsőoktatási reform, a Bologna-folyamat eredetileg nem szólt pedagógiai vonatkozásokról, módszerekről, hanem elsősorban strukturális kérdésekről, alapelvekről. Mindazonáltal több eleme kezdettől fogva kapcsolatban volt a tanulás és tanítás témájával (minőségbiztosítás, kreditrendszer, a fokozatok és végzettségek rendszere, a tanulási eredmények felhasználása a méréseknél, a hallgatóbarát tanulási, tanítási megközelítés). Most, a reform második évtizedének utolsó szakaszában eljött az ideje ezek találkozásának. A Bologna-implementáció állását értékelő, 2018-ban Párizsban tartott miniszteri konferenciának már ez volt a fő témája. A tanulmány a konferencia dokumentumok, elsősorban az Európai Hallgatói Szövetség és az Európai Egyetemi Szövetség által készített helyzetértékelő anyagok alapján mutatja be, milyen eredményeket ért el az európai felsőoktatás ezen a területen.

1. A TÉMA MEGKÖZELÍTÉSÉNEK MÓDJA

A tanulás és tanítás fejlesztése, korszerűsítése világszerte kiemelt területe a felsőoktatásról való gondolkodásnak. Nyugat Európában az első reformhullám az 1960-as, 1970-es években indult el, amikor a nagy hallgatói létszámexpanzió kényszerítette ki azokat. A 2010-es évektől a globalizálódás és a digitális kor megjelenése okozott és okoz igen jelentős kihívást, hiszen együttes hatásukkal megváltoztatták a tudás természetéről, az oktatás (felsőoktatás) missziójáról való gondolkodást. (Hrubos 2017) Az ebből adódó feladatok ellátásának Európában a Bologna-reform, az európai felsőoktatási térség (European Higher Education Area – EFT) létrehozása ad keretet, aminek következtében jelentkezik országonként bizonyos konvergencia, de közben sokféle megoldás van napirenden és a megvalósítás útján.

¹ A kutatás az EFOP 3.4.5. projekt keretében zajlott

A tanulmány a sokrétű kérdéskörnek azon vonulatával foglalkozik, amely a felsőoktatási intézmények szintjén zajló folyamatokat vizsgálja. Elsősorban az intézményi stratégiákra, a szervezeti keretekre, a gyakorlati folyamatokra, a szereplők véleményére kívánja felhívni a figyelmet. Nem terjed ki a pedagógiai, a tanulás- és tanítás-módszertani kérdésekre, miközben azoknak rendkívül gazdag szakirodalmuk van, de esetenként jelzi a nyilvánvaló kapcsolódásokat. Először röviden bemutatja a hallgatók, mint alapvető szereplők vélekedését, ami háttérrel ad a kérdésfelvetésnek az Európai Hallgatói Szövetség (European University Association – ESU) beszámolója alapján. Az írás gerincét az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) vizsgálat sorozata adja. Részletesebb bemutatásra a 2018-as vizsgálat eredményei kerülnek.

2. AHOGYAN A HALLGATÓK LÁTJÁK

Az ESU kezdettől fogva részese a Bologna-reform munkálatainak, 45 hallgatói szövetséget képviselve 39 európai országból (a magyar HÖK is tagja). 2003 óta készíti el jelentéseit a miniszteri találkozók számára, Bologna a hallgatók szemével címmel (Bologna with Student Eyes). Következésképpen küzd a reform társadalmi hatásainak feltárásáért, kezdeményezésére került be a reform tematikájába a szociális dimenzió kérdése. Másik fő érdeklődési területe a hallgatók részvétele a felsőoktatással kapcsolatos európai, országos és intézményi szintű döntéshozó testületekben, értékelő bizottságában. A kétezres években, amikor a tanulás és tanítás kérdése előtérbe került, az ESU természetesen elkezdte növelni az aktivitását ezen a területen is. 2018-as értékelő anyagukban megfogalmazták a hallgatóbarát tanulás definícióját, amelyet egy 2015-ös kutatási projekt keretében dolgoztak ki. Értelmezésük szerint egy gondolkodásmódot és kultúrát prezentál valamely felsőoktatási intézményben, egy tanulási megközelítést, amely a tanulás konstruktivista felfogásán alapul. Innovatív tanítási módszerek jellemzik, célja a tanulás támogatása a tanárral és más tanulókkal való kommunikációban. A hallgatókat komolyan veszi, mint saját tanulásuk aktív résztvevőit, támogatja az olyan készségeket, mint a probléma megoldás, a kritikai és a reflektív gondolkodás. Ez az a viszonyítási alap, amelyhez képest megítélik egy konkrét kérdésben, egy konkrét intézményben a tanulás és tanítás hallgatóbarát voltát. (Bologna with Student Eyes 2018:56)

A tagszervezeteik körében végzett megkérdezéses vizsgálat eredményei szerint csak kevés országban van kifejezetten hallgatóbarát tanulást célul tűző program. (Magyarországon átlagos a helyzet, a nagy országok pedig általában rosszul állnak.) Ezt a megállapítást annak alapján tették például, hogy bizonyos konkrét területeken, kérdésekben milyen mértékben vonják be a hallgatókat a döntésekbe, hogyan alakul a külföldi hallgatók, a hátrányos helyzetűek támogatása, rugalmas-e a megelőző tanulmányi eredmények beszámítása.

Összességében megállapítják, hogy nagyon lassú a változás ezen a területen. Ma a hallgatók a legtöbb esetben ki vannak zárva a tanulásukkal kapcsolatos döntésekből (pl. a kurzus tartalma, a tanítás módszerei). Furcsa módon a felsőbb szinteken inkább bevonják a hallgatókat a döntésekbe, mint az őket közvetlenül körülvevő intézményi környezetben. Az ESU egész szemléletét jellemzi, hogy elsősorban a kormányzattól várják, hogy intézkedéseivel támogatja, kikényszeríti a hallgatói szempontok figyelembe vételét.

3. AZ EURÓPAI EGYETEMI SZÖVETSÉG MISSZIÓJA

Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association – EUA) 2001-ben jött létre azzal a céllal, hogy az európai egyetemek együttműködésének adjon keretet. Az intézményeket, az intézményi szintet képviseli, a felsőoktatásban történeteket elsősorban ezen szint szempontjait követve vizsgálja. Az akadémiai értékek, az intézményi autonómia, az európai tradíciók őrzése a fő missziója. Létrejötté egyértelműen kapcsolódik a vasfüggöny leomlásához, az európai integrációs folyamat felgyorsulásához. A Bologna-reform bevezetésének kezdettől fogva egyik meghatározó szereplője. Tevékenységének fő eleme, hogy követi a reform folyamatot, rendszeresen készít jelentéseket annak állásáról és közzéteszi a Trends Report sorozatban. (A Bologna-reform előrehaladását értékelő rendszeres miniszteri konferenciákon meg tárgyalják és felhasználják az aktuális Jelentést.) A kiadványsorozat már a címével is jelzi, hogy az időbeliség, a változás kiemelt szempontja az EUA-nak. Alapvető információgyűjtési módszerük egy survey jellegű vizsgálat, amelynek során a tag egyetemeknek kérdőívet küldenek ki. Ezt kiegészítik a helyszíni látogatások, a fontosabb szereplőkkel készített interjúk, a helyi rektori konferencia vezetőivel való konzultáció.

A Bologna-reform első szakaszában az EUA számára a fő kérdés a strukturális reform volt, konkrétan szinten a növekvő mobilitás, az európai és intézményi szintű együttműködés, a nemzetközi láthatóság erősítése. A 2010-es Jelentésben került előtérbe a hallgatói oldal kérdése. Korábban is voltak hallgatókat érintő témák, de azok meglehetősen fragmentáltak voltak, így a karrier tanácsadás, a felsőoktatásba való belépéssel kapcsolatos tanácsadás. 2010-ben már más megvilágításba került a téma. Alapvető kérdés lett a nyitottság (a belépési egyenlőtlenségek csökkentése), a társadalmi kohézió, a benntartás segítése, a munka világába való átlépésre való előkészítés. Az oktatás minősége, a bővülő belépés következményeinek kezelése, a nem tipikus hallgatók, az életem át tartó tanulás ügye, a hallgatóbarát szemléletben működő egyetemek először kerültek a figyelem középpontjába. (Sursock – Smidt 2010) A 2012-ben tartott miniszteri konferencián (Bukarest) döntöttek arról, hogy ezekről a kérdésekről mélyebb elemzéseket kell készíteni.

A 2015-ös Jelentés már címében jelzi tematikai irányultságát: Tanulás és tanítás az európai egyetemeken. A kötet elsősorban azt a környezetet mutatja be, amely az európai felsőoktatást körülveszi, és azokat a belső folyamatokat, amelyek hatással vannak a megcélzott témával. Vajon mennyire mozdult el az európai felsőoktatás a hallgatóbarát tanulás és tanítás felé?

A környezetet súlyos társadalmi jelenségek, folyamatok terhelik meg. A pénzügyi-gazdasági válság továbbra is érezheti hatását, a demográfiai folyamatok aggasztóak, megindult a tömeges bevándorlás Európába. Nőnek a régiók, az országok közötti különbségek, és ugyanez megtörténik egy-egy országon belül is. Európa déli és keleti területeit különösen erősen sújtotta a válság, megindult a diplomások (és általában a munkavállalók) áramlása Délről Északra és Keletről Nyugatra. Az aggasztó munkanélküliség, ezen belül pedig az ifjúsági munkanélküliség ráirányította a társadalmi és politikai figyelmet a felsőoktatás és a munkaerőpiac nem megfelelő kapcsolódásának ügyére, egyre erősebb a nyomás a szakmai képzések súlyának növelésére (ami esetenként elvezet tanszékek bezárásához is). Tovább folytatódik a nem tipikus életkorú, nem tipikus élethelyzetű hallgatók nagyarányú belépése a felsőoktatásba (felnöttek, migránsok). Eközben az intézmények közötti verseny globálissá válik, folyamatosan erősödik (aminek látványos megnyilvánulása a rangsorkészítés), és a piaci mechanizmusok egyre inkább teret nyernek a felsőoktatásban is. Kérdés, hogy mindez háttérbe szorítja-e a tartalmi, a ténylegesen a tanulást és oktatást érintő kérdéseket, vagy pedig éppen kiemelik annak fontosságát, a megújítás, korszerűsítés igényét, hiszen azok közvetlenül is hatnak arra, hogy a felsőoktatás ellássa társadalmi feladatát, azt, hogy jelentős szerepet tudjon játszani a fentiekben sorolt súlyos problémák megoldásában. (Sursock 2015)

A 2015-ös miniszteri konferencia (Jereván) döntött arról, hogy készüljön egy európai szintű empirikus vizsgálat, mélyebb elemzés a témában.

4. HELYZETKÉP 2018-BAN

Az empirikus vizsgálatot elvégezték, és a 2018-as Jelentés bemutatta az eredményeket. (Gaebel – Zhang 2018) A kötet címe alig különbözik a 2015-ös kiadvány címétől (Tanulás és tanítás az európai felsőoktatási térségben), és – rendhagyó módon – kutatási jelentés jellegű, és nem foglalkozik más témákkal, nem célja átfogó képet adni a Bologna-reform állásáról. A helyzetkép ezúttal csakis arról szól, hogy milyen eredmények születtek a tanulási eredmények fókuszba állítása, a hallgatóbarát tanulás és tanítás meghirdetése óta. Új kérdés, hogy magukban a felsőoktatási intézményekben milyen megközelítések és erőfeszítések tapasztalhatók, milyen strukturális változások történtek mindezek hatására. A szerzők és szerkesztők tudatosan vállalták a kockázatot, közzétettek olyan következtetéseket is, amelyek még bizonytalanok, de jeleznek bizonyos fontos jelenségeket.

A survey jellegű adatgyűjtésre 2017 márciusa és augusztusa között került sor. Az EUA tagintézményei (48 országból) kapták meg a kérdőívet, azzal, hogy az intézmény illetékes vezetője válaszolja meg azt. Összesen 303 kitöltött kérdőív érkezett vissza. Ez gyengébb válaszolási arányt jelent a korábbi megkérdezéseknél tapasztaltaknál (2015-ben 451 intézmény válaszolt, ami 49%-os arányt jelentett. A kiadvány most nem közli, hogy a 2018-as 303 intézmény milyen arányt képvisel).

Korábban a Trends jelentésekben országonkénti adatközlésre is sor került. Most a viszonylag alacsony (és igen eltérő) visszaérkezési arány következtében ezt nem lehetett megtenni. Csak azon országok statisztikáit közlik tehát, amelyek esetében 6 vagy több intézmény válaszolt – 19 országnál volt erre lehetőség. Az adatok kezelésénél az volt a megoldás, hogy készültek táblázatok, ábrák a teljes mintáról, továbbá ábrák a 19 országról. (A résztvevő felsőoktatási intézmények jegyzéke országonkénti bontásban szerepel a mellékletben, de csak azoké, amelyek hozzájárultak nevük nyilvánosságra hozásához. Magyarországon 3 intézmény válaszolt, így a részletes, országonkénti bemutatásba nem kerültek be a magyar adatok. Két intézmény járult hozzá neve közléséhez: a Közép Európai Egyetem és a Pázmány Péter Katolikus Egyetem.)

A kérdőív 42 tartalmi jellegű, feleletválasztós kérdést tartalmazott és öt fő kérdéscsoportra irányult. Jelen írás az egyes témákban született eredményeket foglalja össze. Számszerű eredményeket ritkán mutat be, az országonkénti elemzést pedig teljesen elkerüli, tekintettel a válaszolók kis számára (és arra, hogy magyarországi adatokat nem közöl a Jelentés). Egyébként a 19 országról közölt adatokról általánosságban elmondható, hogy nagy diverzitást mutatnak, és az elemzés ezen szintjén a szerzők nem vállalkoztak valamilyen tendencia felfedezésére.

5. TANULÁSI ÉS TANÍTÁSI STRATÉGIÁK

Az EUA egyik alapvető koncepciója, hogy a felsőoktatási intézményeknek nagy tudatossággal kell működniük. Ennek fő eleme az intézményi stratégia, az intézmény működésének egészére és lehetőség szerint kellő részletességgel az egyes tevékenységi területekre vonatkozóan. Egy terület pozícióját jelzi, hogy készül-e róla külön stratégia. Először tehát az a kérdés, hogy van-e ilyen stratégia a vizsgált intézményben. Jelen esetben a válaszadók 86 %-a jelezte, hogy létezik ilyen stratégia az intézményénél. A következő témákat említették, amelyeket érintenek a stratégiák: az akadémiai stáb munkájának fejlesztése, a nemzetközi lehetőségek kihasználása, a tanítás minőségének mérése, tantervfejlesztés, hallgatói szolgáltatások, a tanulási környezet minősége, tanítási módszerek, az egész életen át tartó tanulás lehetőségének kihasználása, a kurzusok fejlesztése, a hallgatók szerepe a tanulásban, kvalitatív célok kijelölése a fejlesztés során, a stratégiai terv megvalósításának operatív terve.

Más jellegű, de a célt közvetlenül szolgáló mozzanat kutatócsoport (egység) létrehozása, amely szisztematikusan vizsgálja az intézményen belüli folyamatokat, és közzéteszi az eredményeket. Kiemelt feladata a diplomás pályakövetés megszervezése, az oktatásra vonatkozó innováció segítése, a nemzetközi tapasztalatokat gyűjtése és közvetítése. (Gaebel – Zhang 2018:14-15)

Az intézmények ezen munkáját elsősorban a rektori konferenciák, egyetemi szövetségek befolyásolják, az országos szintű hivatalos irányító hatóságok kevésbé.

A téma fontosságát és elfogadottságát jelzi, hogy létezik-e külön egység (tanulási és tanítási központ), amely az intézmény professzionálisan foglalkozik a témával (65% esetében van ilyen központ, 19%-nál a tanszék vagy a kar, máshol az intézmény valamely részlegénél, szintjeinél van ilyen egység). Ez szoros kapcsolatban áll azzal, hogy van-e rögzített stratégiája az intézménynek. A központok feladata sokrétű: a belső tanártovábbképzés irányítása, ehhez tananyagok felajánlása, konzultáció, tanácsadás a tanári kar számára, innovatív tanítási módszerek kezdeményezésének segítése, a tanítás hallgatói értékelésének megszervezése, a felsőoktatási pedagógia és didaktika kutatások támogatása, tanári kitüntetések és díjak odaítélésének szervezése, személyi szintű tanári fejlesztési terv kifejlesztésének támogatása, a megvalósítás irányítása. (Gaebel – Zhang 2018:18-19)

Az intézményi stratégia megfogalmazását és követését segíti, ha van országos szintű stratégia is az adott témában. A válaszolók 78%-a jelenti, hogy náluk létezik országos szintű stratégia. A legtöbb országban ez a stratégia meglehetősen „puha”, a megvalósítást a felsőoktatási intézményekre bízza, ritkán fogalmaz meg retorziókat a nem teljesítés esetére. (A külső minőségbiztosítás és a finanszírozás témáját veszik leginkább komolyan.) Az országos szintű teljesítménymérések erősíthetik az intézményi szintű kezdeményezéseket és segítik az országos szintű reformok bekapcsolását a nemzetközi (európai) folyamatokba. Ugyanakkor a sokféle mérés bürokratikusá teszi a működést, sokak szerint csökkenti az akadémiai szabadságot. A megoldás az, hogy egyensúlyozni kell az alulról felfelé és a felülről lefelé építkező kezdeményezések között, amit többletfinanszírozással lehet megtámogatni. (Gaebel – Zhang 2018:23)

Mit várnak az intézmények az országos szintű irányítástól? Először is azt, hogy a saját stratégiájuk megalkotásához adjon támpontot. Legyenek kvantitatív megfogalmazást tartalmazó célok a tanulás-tanítás vonatkozásában. Segítse a tanulási módszerek revízióját, a tantervi reformokat, támogassa az ügyet már azzal is, hogy hangsúlyozza a témát, így erősítve az esélyeit. (A válaszadók 56%-ánál van pénzügyi kezdeményezés a nemzeti stratégia bevezetésének támogatására, 55%-ánál már be is vezették azt és 18% esetében megfogalmazták a nem teljesítést sújtó retorziókat. (Gaebel – Zhang 2018:24)

6. KÉPZÉSI PROGRAMOK ÉS SZINTEK

Az 1999-ben elindított Bologna-reform az európai országok felsőoktatási rendszereinek harmonizálását tűzte ki célul, nem kívánta megváltoztatni a tanulás és a tanítás módját. Valójában azonban hamar kiderült, hogy ez végső soron megkerülhetetlen. A reform megvalósítását irányító rendszeres (oktatási, felsőoktatási) miniszteri konferenciák sorra elindítottak olyan projekteket, amelyek témája érinti a tanulás-tanítás világát. Először 2003-ban, a berlini miniszteri konferencián jelent meg a tanulási eredmények fogalma, de csak a képesítési keretrendszer kialakításának részeként. Ugyanakkor három olyan európai program indult be, amelyek már közvetlen kapcsolatban voltak a tanulás-tanítás kérdéskörével. Az egyik a Tuning Program volt 2007-től, amely az alulról felfelé építkezés elvét képviselte. A szakértők egy-egy képzési területen a tantervek alapján próbálták megfogalmazni a tanulási eredményeket és kompetenciákat, és összeállítani egy európai törzsanyagot. A másik az európai kreditrendszert szabályozó ECTS Kézikönyv (User Guide) létrehozása volt (2004), a harmadik pedig a minőségbiztosítás európai sztenderdjeinek és irányelveinek (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG) megalkotása (2005).

A kérdés határozott formában a londoni miniszteri konferencián a hallgatóbarát tanulás témája keretében merült fel (2007). 2007-2008-ban a képesítési keretrendszer munkálatai során foglalkoztak vele, főleg az életen át tartó tanulás kérdése keretében, ami már erősen kapcsolódik a szakmai tudáshoz, kompetenciákhoz. Ezt azonban elég kevesen értették meg, legfeljebb azok, akiknek volt pedagógiai végzettségük.

Általában elmondható, hogy a kormányzatok nem igazán figyeltek a pedagógiai tartalmakra, pedig csak azok harmonizálásával teljeseedik ki a reform. Ez a felismerés 2015-re érett meg, a jereváni miniszteri konferencián. Akkor fogadták el az ESG korrigált változatát, a 2018-as párizsi miniszteri konferencián pedig már a legfontosabb kérdésként tárgyalták.

Az EUA 2018-as survey nagy figyelmet fordított arra, hogyan foglalnak állást az intézmények a Bologna-típusú, fokozaton alapuló, többlépcsős képzési rendszer kiépítése során bekövetkezett változásokra a hallgatóbarát tanulás-tanítás értékei szempontjából. Először is elfogadottá vált a tanulási eredményekben való gondolkodás. A válaszadók 76%-a nyilatkozott úgy, hogy intézményében minden kurzusra megfogalmazták a tanulási eredményeket, 16%-nál a tantárgyak egy részére, 4% pedig úgy, hogy csak most kezdik előkészíteni a munkát. A bevezetés során elért legfontosabb hatásokat a következőképpen sorolták (70%-nál többen említették): a kurzusok tartalmának felülvizsgálata, az ismétlődések csökkenése, a hallgatók értékelésének, a vizsgáknak a revíziója, könnyebb lett a kreditek és fokozatok elismertetése más intézményekkel, könnyebb lett az előzetes tanulmányok elfogadtatása, javult az együttműködés a tanárok között, a hallgatók inkább érdeklődnek a tanulási eredmények iránt, javultak a vizsgaeredmények. Többen

megemlítették, hogy egészében emelkedett a tanítás minősége, a tanulási utak rugalmasabbak lettek, a tanulási módszerek megváltoztak. (Gaebel – Zhang 2018:35)

Kérdés, hogyan biztosítják, hogy a kurzus előkészítése megfeleljen az elvárt tanulási eredményeknek (tartalom, módszerek, vizsgák). A leggyakoribb válaszok a következők voltak: ez része az intézmény vagy a program külső minőségbiztosításának, minden tanár saját felelőssége, a programkoordinátor felel érte, a tanszék a felelős, az intézmény egy külön egysége a felelős. A pozitív helyzetkép és tapasztalatok mellett az intézmények jelezték, hogy voltak nehézségek is a tanulási eredmények rendszerének bevezetése során, elsősorban abban, hogy váratlanul nagy terheket rótt a stábra, támogatásukra nem volt elég erő.

A fenti változtatások közvetlenül érintik a tantárgyfejlesztést, ott kell megnyilvánulnia a tanulási eredmények megközelítésnek. Erre általában vannak országos és intézményi irányelvek. A megvalósítás különböző módon történik. Van, ahol a tanárok maguk végzik, van, ahol minden tanszéknek van saját eljárása, máshol egy intézményi szintű team kezében van. A sokféle megoldásban közös, hogy általában megosztott felelősségről van szó, és függ az intézmény missziójától, szakmai irányultságától.

Ma már az EFT országok többsége túl van a reform bevezetésének munkálatain. Most megkérdezték az intézmények képviselőitől, hogyan vélekednek a megalkotott programokról, a ma már megtapasztalt problémákról.

A BA/BSc programokkal kapcsolatban az merült fel, hogy azok nem mindig adnak megfelelő akadémiai ismereteket, túl rövidek, aminek következtében nagyon sok a hallgatói munkaráfordítás. A munkaadók pedig gyakran alacsonynak értékelik ezt a fokozatot.

Az MA/MSc programoknál megemlítették, hogy azokban átfedés van a BA/BSc programokkal. Itt is hiányolják a kellő akadémiai ismereteket. Általános probléma, hogy túl sok programot hirdetnek meg.

A rövid (180 ECTS alatti) programokra irányuló kérdésre kevesen válaszoltak, nyilván azért mert ez a forma csak kevésbé terjedt még el. Akik válaszoltak, azok megjegyezték, hogy túl sokféle társadalmi, gazdasági probléma (pl. az esélyegyenlőség ügye) megoldását várják tőle

Ez a téma átvezet a tanulmányi utak rugalmasságának kérdéséhez. A rugalmasság növelését sokan támogatják, és egyre intenzívebben, ami összefügg az életen át tartó tanulás gondolatának és gyakorlatának terjedésével, a munka melletti képzés igen nagy súlyával. Megfogalmazódott az a vélemény, hogy a társadalmi befogadást nem igazán segítik ezek a formák, mivel általában tandíjas (magasabb tandíjas) képzésekről van szó, továbbá nem is elég rugalmasak.

A társadalmi befogadás és az esélyegyenlőség kérdése minden, a felsőoktatással kapcsolatos vizsgálódásnak szerves része az Európai Felsőoktatási Térségben. Az EUA vizsgálatból az derül ki, hogy ezek az érték valóban áthatják az intézmények működését. A leginkább jellemző megoldások a következők (kb. 90-70%-os arányban, csökkenő sorrendben): az intézmény bátorítja a hallgatókat a társadalmi elkötelezettségre; a társadalmi befogadás része az intézményi stratégiának; része a tanulási és tanítási gyakorlatnak; beépül a képzési programokba; a hallgatók kreditet kapnak, ha részt vesznek az azt támogató tevékenységekben.

A befogadás elvének egyik fontos megnyilvánulása a már említett életen át tartó tanulás megvalósítása és általában a felsőoktatásba való belépés lehetőségének bővítése. Az Európai Unió által megfogalmazott cél 2020-ig 40%-os felsőoktatási részvétel a tipikus életkorban, a felnőtt (25-65 éves) korcsoportban pedig 15% (ami már az életen át tartó tanulás fogalmába tartozik). Ennek megvalósításában döntő szerepe van a más intézményekben végzett tanulmányok elismerésének. A survey adatai szerint az intézmények 67%-a foglalkozik ezzel a kérdéssel, ami országonként nagy különbségekkel alakul így. A megoldások is sokfélék: a megelőző tanulás elfogadása (59%), rugalmas tanulási utak (58%), más intézményekkel közös programok (53%), tanácsadás a felnőtt hallgatóknak (44%), a rövid képzési programok kreditjeinek beszámítása (39%), tömeges nyitott online kurzusok – MOOCs - indítása (38%), együttműködés más szektorokkal (32%), online fokozatot adó programok kifejlesztése (27%), együttműködés for-profit intézményekkel 21%). (Gaebel - Zhang 2018:50-53)

7. TANÍTÁS, PEDAGÓGIA, MÓDSZERTAN

Mint láttuk, a megvalósítani vágyott hallgatóbarát tanulás legfontosabb eleme, hogy a hallgató legyen aktív résztvevője a saját tanulásának. Ez roppant összetett ügy és kontextus függő. Az ebben a tekintetben felülről-lefelé megvalósított reformokat a tanári kar az akadémiai szabadság csorbításaként éli meg (a tanári autonómia értelmezése országonként nagyon eltérő). Tehát nagyon bölcsen kellene kommunikálni a témát.

Intézményi kontextusban, pedagógiai megközelítésben – a survey szerint – a következő megoldások a leggyakoribbak: kiscsoportos tanulás, probléma centrikus tanítás, a hallgatók egymástól való tanulása, közösségi projektek, vidám, korszerű osztálytermek – ezeket általában kombináltan használják. Többnyire a tanár egyéni döntése alapján történik a bevezetése, de az nem egyedül valósul meg (a tanszék, az intézményi politika, az adott tudomány szokásai, normái jelentik a kiindulópontot). A tanárok közötti tapasztalatcsere szerepe jelentős lehet (rendszeres „pedagógiai napok”, hivatalos platformok, amelyeket az intézmény vezetője kezdeményez).

A tanítási módszerek területén az utóbbi évtized legnagyobb hatású történése a digitalizálás elterjedése. A 2018-as Implementation Report² (amely a miniszteri értekezletre készülő fő beszámoló, az oktatási kormányzatok megkérdezésén alapul) most először mérete fel a helyzetet. E szerint az Európai Felsőoktatási Térség 50³ felsőoktatási rendszeréből 38-nak van digitalizálási stratégiája. A leggyakoribb megoldás az ún. blended learning (a hagyományos és az online módszerek kombinálása), de gyakori az online kurzusok hirdetése, ezen felül megjelentek a diplomaszerezést ígérő online programok is. Ezt egészítik ki a tényleges MOOCs-ok (Gaebel – Zhang: 59)

Az intézményeket megkereső EUA felmérés viszont részletesen fel kívánta tárni a digitális felsőoktatási világgal kapcsolatos attitűdöket. A válaszadók 93-75%-ánál jelentek meg a következő értékelések: általában elfogadják az online módszerek használatát; része az intézményi stratégiának; növekvő a használata a felsőoktatási rendszerben; természetes, hogy az előadások elérhetők videón. Ennél kevesebben (de nem jelentéktelen arányban) említik, hogy egyre több online kurzus működik diplomaszerezés nélkül (52%), és egyre több diplomát adó online program indul (49%). (Gaebel – Zhang:60)

8. A TANÁRI STÁB JELLEMZŐI

Mennyiben mondhatók felkészültek a tanárok a tanári munkára? Ki lehet egyáltalán tanár? A vizsgálat ezzel a kényes kérdéssel próbálta megközelíteni a témát. Hogyan kezelik az intézmények azt a követelményt, hogy tanáraik kinevezésének feltétele legyen a formális tanári végzettség vagy tanári gyakorlat.

Általános az a szabály, hogy a professzori, docensi, adjunktusi és tanársegédi beosztásnál doktori fokozat megléte szükséges (kivételek a művészeti típusú intézmények és a university college típusú intézmények). Többnyire nem feltétele a kinevezésnek a tanári képesítés vagy előzetes gyakorlat. E mögött az a megfontolás áll, hogy a tanári képesítés sokszor része a doktori programoknak, tehát nem kell külön előírást bevetni.

Fontos elem, hogy milyen szerepet játszik a tanítás minőségének értékelése és elismerése a karrierben. Általában része a minőségbiztosításnak (főleg a hallgatók által adott értékelés, a hallgatók iránt tanúsított elkötelezettség – mentorálás, tanácsadás). A vezetők gyakran megbeszélnek a tanárokkal munkájuk ezen vonatkozását, és ha hibákról vesznek tudomást, akkor beavatkoznak. Megoldás még a rendszeres önértékelés, a kollegiális értékelés és a tanár által tanított hallgatók tanulmányi eredményességének figyelembe

² The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process Implementation Report <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve:2019.02.16.]

³ Az EFT-nek 48 ország a tagja, viszont Belgium és a UK két-két jelentést ad be (flamand-vallon, illetve teljes UK-Skócia)

vétele. Van, ahol előírják a már gyakorló tanároknak, hogy szerezzék meg a hiányzó tanári képesítést. Ezen kívül más jellegű elvárások is gyakran előfordulnak: így az üzleti szektorral való jó kapcsolat, a közösségi munka iránti elkötelezettség.

A válaszolók $\frac{1}{4}$ -e jelezte, hogy a tanítás minőségének komoly szerepe van az előmenetelben, ami meglehetősen gyenge figyelembe vételre utal.

Közben az intézményekben különböző módokon támogatják a tanárok fejlődését ebben a tekintetben. Célzott kurzusokat hirdetnek meg a tanároknak (ez a megoldás igen gyakori, opcionális a válaszadók 77%-nál, kötelező pedig 23% esetében). A kötelező kurzusok többnyire pedagógiai-didaktikai jellegűek, a hallgatóbarát tanulás-tanítás módszereiről szólnak, a digitális tanulás kérdéséhez kapcsolódnak, de vannak ún. állampolgári ismeretekre vonatkozó kurzusok is (egyenlőség, befogadás, a diverzitás kezelése, a vállalkozói szemlélet erősítése). (Gabel - Zhang:72)

Más jellegű támogatást jelent, ha rendszeresen végeznek kutatást a saját intézményre vonatkozóan, és a kitüntetés, a tanári tevékenység dokumentálása, a tudatos team munka szervezés a tanárok csoportjai számára, a kollegiális segítség, tanácsadás is szerepel a bevált eszközök között.

Fontos, hogy az intézmények kapjanak külső segítséget is mindehhez. Ilyen a jogszabályi támogatás (országos szintű vagy intézmények együttműködésével érvényesülő szabályozás), a kormányzati finanszírozási támogatás, az elismerések, a minőségbiztosítási szabályozás, szakmai tanítási szttenderdek érvényesítése.

A felsőoktatási intézmények nemzetközi együttműködésben is igyekeznek fejleszteni a tanítást. Részt vesznek az erre irányuló nemzetközi kezdeményezésekben, nemzetközi szakmai jellegű akciókban, projektekben és felkérnek külhoni (nem hazai) szakértőket.

9. KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulás és tanítás fejlesztése, korszerűsítése világszerte kiemelt terület. Európában közös keretet ad ennek a felsőoktatási rendszerek összehangolására vállalkozó Bologna-reform. A legutóbbi, a folyamat állását értékelő 2018-as párizsi miniszteri konferenciának ez volt a fő témája, és a résztvevők egyértelműen kinyilvánították további támogatási szándékukat.

A Bologna-reform eredetileg nem szólt pedagógiai vonatkozásokról, módszerekről, hanem elsősorban strukturális kérdésekről, működési alapelvekről. Mindazonáltal több eleme kezdettől fogva kapcsolatban volt a tanulás és tanítás témájával (minőségbiztosítás, kreditrendszer, a fokozatok és végzettségek rendszere, a tanulási eredmények felhasználása a méréseknél, a hallgatóbarát tanulási, tanítási megközelítés). Most, a reform második évtizedének utolsó szakaszában eljött az ideje ezek találkozásának.

A legfontosabb eredmény, hogy általában az intézmények szintjén is elnyerte méltó helyét a téma, az intézményi stratégia önálló eleme lett. Kiepítették a megfelelő szervezeti formákat, egységeket (pl. oktatási-rektorhelyettesi szintre emelkedett, külön egység foglalkozik a területtel, létrejöttek kutató egységek, amelyek az intézményen belül vizsgálják és értékelik a tanulás és tanítás folyamatát.). Kirajzolódik az a két terület, amely a közeljövő legfontosabb feladatát adja. Az egyik a rugalmas tanulmányi utak rendszerének megvalósítása (a fokozatot adó és az azt nem adó végzettségek helyének megtalálása, a beszámítások megoldásának rendezése), a másik pedig a digitalizálásban rejlő lehetőségek további kiaknázása.

Ezen vizsgálati szint és megközelítés az intézményi stratégiák és gyakorlatok szemszögéből közeledett a tanítás és tanulás kérdéséhez, addig ment el, ameddig a konkrét felsőoktatási intézmény hatóköre kiterjed. Az ESU és az EUA – értelemszerűen - nem tekintette feladatának a téma pedagógia vonatkozásainak és az oktatott tartalmaknak a vizsgálatát. Ezek a területek más szervezetek kompetenciájába tartoznak, és valószínűleg nem is közelíthetők meg az itt alkalmazott módszerekkel. Áttekinthetőbb méretű egységek szintjén kell velük foglalkozni, ahol a maguk kontextusában érthetők meg a folyamatok (igen elterjedtek az ilyen kutatások és innovációs törekvések). Ami viszont talán a legnagyobb kihívás a felsőoktatás egésze számára, hogy minden jel arra mutat, a globalizáció és a digitalizálás együttes hatására megváltozik a tudás természete, ami alapvetően befolyásolja a kutatás és az oktatás pozícióját, tartalmát, gyakorlatát. Ez megerősíti azt az előrejelzést, ami már a fentiek alapján is kibontakozik, hogy a tanári foglalkozás, misszió presztízsének gyors és látványos növekedése várható. (Hrubos 2017)

Felhasznált szakirodalom

- Bologna with Student Eyes (2018) The Final Countdown. European Student's Union. 70.p. <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> [Letöltve:2019.02.16.]
- Gaebel, M., Zhang, Zh.(2018): Trends 2018. Learning and Teaching in European Higher Education Area. European University Association. 109.p. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> [Letöltve:2019.02.16.]
- Hrubos Ildikó (2017) A tudás természetének megváltozása a digitális korban. *Educatio*. 2008/2. szám. 169-179.p. <https://akademiai.com/toc/2063/26/2> [Letöltve:2019.02.16.]

- Sursock, A., Smidt, H. (2010) Trends 2010: A decade of change in European Higher Education. European University Association. European University Association.123.p. <https://eua.eu/resources/publications/312:trends-2010-a-decade-of-change-in-european-higher-education.html> [Letöltve:2019.02.16.]
- Sursock, A. (2015) Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European University Association.128.p.http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web [Letöltve:2019.02.16.]

ABSTRACT

LEARNING AND TEACHING IN THE FOCUS. INSTITUTIONAL STRATEGIES IN THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

The European higher education reform that commenced in 1999, the Bologna-process, originally was not about pedagogical aspects and methods, rather primarily about structural issues and fundamental principles. Nevertheless, several of its elements were connected to the topics of learning and teaching from the beginning (quality assurance, the credit system, the system of degrees and qualifications, the application of learning outcomes in measurements, the student-friendly approach in learning and teaching). Today, in the last phase of the reform's second decade, the time has come for the integration of these. This was already the main subject of the Ministerial Conference organized in Paris in 2018, which evaluated the condition of Bologna-implementation. The study introduces what results European higher education has achieved in this field, based on conference documents, primarily the situation assessment reports prepared by the European Students' Union and the European University Association.

Prof. Hrubos Ildikó

CSc. professor emeritus

Budapesti Corvinus Egyetem

ildiko.hrubos@uni-corvinus.hu

A PEDAGÓGIA ALAPVETŐ PROBLÉMÁI ÉS A MEGÚJULÁS LEHETŐSÉGE

ABSZTRAKT

A pedagógiai kutatások világszerte gyorsulva növekszenek. Színvonaluk is lényegesen javul, különösen az empirikus kutatások elterjedése óta. Az eredmények évente ezernyi folyóiratban, könyvben jelennek meg. Ennek ellenére újból és újból felmerülnek a pedagógia (különböző megnevezésű) tudományának problémái. Magyarországon például 1987-ben indult újabb gondolkodás, vita a témáról (Zsolnai József és László, 1987: Mi a baj a pedagógiával?) A pedagógia tudománnyá fejlődésének 3 szakaszát szokás megemlíteni, amit célszerű felidézni. Ugyanis a probléma súlyosságát és a megoldás keresésének fontosságát tömören jelzi. A 20. század második felében különböző tudományokban, tudományágakban olyan kutatások valósultak meg, amelyek a század vége felé közeledve hozzájárultak a pedagógia 4. szakaszának előkészítéséhez.

1. ÖNÁLLÓSULÁS

Az önállósulás (a múlt évezred közepétől a 20. századig) a filozófiából történő kiválást, egy új egész, egy új teljesség létrejöttét jelentette a spekulatív, metaforikus, normatív jelleg dominanciájával, a tapasztalat közvetlen, példabeszédszerű beemelésével. Folyamatosan kiépült az önállósult pedagógia intézményrendszere (előbb a pedagógusképzést szolgáló tanszékek, majd a fejlesztő/kutató intézetek formájában. Kifejlődött a sajátos nyelvezet, fogalomkészlet, alapvető funkciójára vonatkozó meggyőződés-rendszer, amely az eltérő nézetek, szemléletmódok ellenére összetartotta a pedagógiát, mint diszciplínát.

2. SZÉTTAGOLÓDÁS

A széttagolódás a 20. század elején kezdődött. Egyfelől tucatnyinál több irányzat született (kultúrpedagógia, szociálpedagógia, morálpedagógia, óvodapedagógia, stb.), amelyek ugyan sajátos kiindulásukból is teljességre törekedtek, egymás melletti létük végül is nyilvánvalóvá tette a differenciálódás tényét. Mindez azonban inkább csak előjelnek tekinthető. A lényeges változást a pozitívizmus, a kísérlet, az empirikus kutatás, a modellezési szándék terjedése, a normatív kiindulás háttérbe szorulása indította el. A burjánzó széttagolódást tovább növelték a tantárgy-pedagógiák.

Az iskolák, az iskoláztatás terjedésével megszülettek a tantárgyak, és használatuk általánossá vált. A tanítandó tartalmakat tantárgyakba soroljuk. A tanárokat az adott tantárgyak oktatására képezzük. (Kivéve a bölcsődéket, az óvodákat, az iskolák első évfolyamait.) A tanulók a tanárok segítségével a tantárgyak tartalmát tanulják. A tanárok a módszertanok (a tantárgy-pedagógiák) alkalmazásával valósítják meg a tanulássegítést. A tantárgyak tartalmi túlnyomóan az elsajátítandó ismeretek. Az ismeretek tanulása befogadásukat, megértésüket, használhatóságukat, tárolásukat jelenti. Sajnos az ismeretek tanítása, tanulása gyakran a tárolásra koncentrál, magolássá, biflázássá züllesztzi a tantárgyi oktatást. Ez azonban nem jelentheti azt, hogy a tantárgyi ismeretekre, elsajátítására nincsen szükség, hogy a tantárgyi ismeretek helyett mást lehetne, kellene tanítani. A tantárgy-pedagógiákat nem kellene, szabadna mással helyettesíteni.

3. MULTIDISZCIPLINÁRIS PEDAGÓGIA

A burjánzó széttagolódás a pedagógia létét is megkérdőjelezte. A probléma megoldása érdekében megkezdődtek az integrációs próbálkozások a **multidiszciplináris pedagógia** létrehozásával. Mára nyilvánvalóvá vált, hogy az integrációs próbálkozások eredménytelenek, értelmetlenek.

Minden tudománynak többféle tárgya, témaköre van, amelyek tartalmilag rendezettek. A pedagógia tudományának sokféle témaköre, tárgya nem képez rendszert. Ideje megkezdeni a sokféle részterület rendezését.

Ma már a pedagógiát célszerű lenne három egységként csoportosítani: a.) a tanulás és a tanulássegítés tudományára, módszertanára; b.) a pszichikus komponenseket az operációs rendszer vagy a speciális rendszer tagjaira; c.) a pszichikus komponenseket elsajátítási szintjük szerint aktuális és optimális elsajátítási szintre.

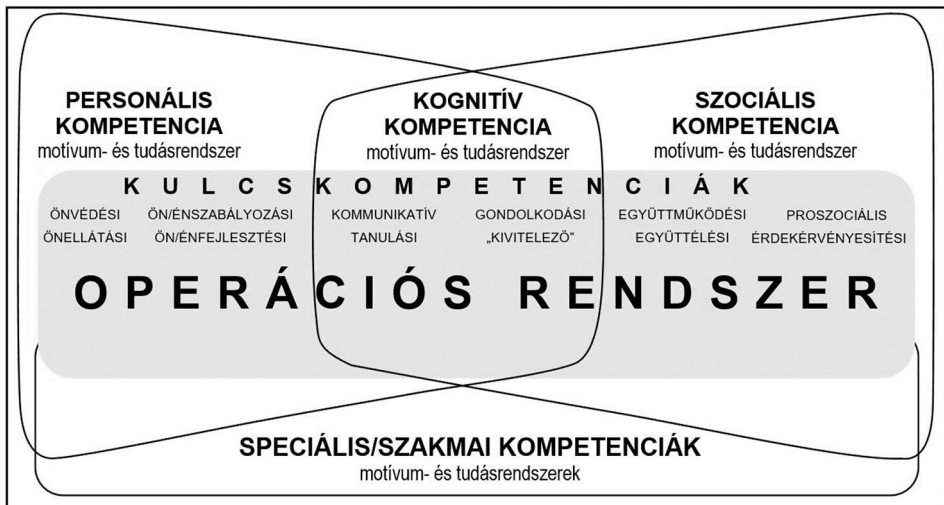
4. A SZEMÉLYISÉG ÁLTALÁNOS PSZICHIKUS RENDSZEREI

Máig közismert és a gyakorlatban máig általánosan alkalmazott az a felfogás mely szerint csak az ember aktivitását ismerhetjük és használhatjuk. Hogy mi van a pszichikumban, azt nem ismerhetjük, nem tudhatjuk. A 20. század második felében egyre több tudományban, tudományágban megkezdődött a személyiség pszichikus komponenseinek, komponensrendszereinek feltárása, megismerése. (Az eredmények ismertetését lásd a Megújuló pedagógia című könyv 11-25. fejezeteiben.) Ezekben a kutatásokban, az eredmények pedagógiai célú felhasználásában a 20. század végén egyes pedagógiai kutatók, az UNESCO a nemzetközi felmérések közös feltételeit kidolgozó kutatók is részt vettek. Mik voltak ezek a közös feltételek, közös alapok? A személyiség egzisztenciális kompetenciái, kulcskompetenciái és az operációs rendszere, a személyiség pszichikus komponensrendszerei, összetevői, alkotó elemei.

A személyiségpszichológia tudományának gyakorlati alkalmazása a pszichoterápiával valósul meg. A pedagógia (a személyiségpedagógia) tudományának gyakorlati alkalmazása a tanulássegítés által érvényesülhet. A pedagógia alapvető eszköze lehet a személyiség átfogó pszichikus rendszereinek ismerete, használata. A következő két ábra és ismertetése azt mutatja, hogy jelenleg hol tartunk a két átfogó rendszer pedagógiai célú feltárásával, felhasználásával. (Az ismertetést a Megújuló pedagógia című könyv az „általános alapok” című III. rész tartalmazza. Majd a kulcskompetenciákra kerül sor.

Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy személyiségünket 3 egzisztenciális (létfontosságú) kompetencia, és jelenlegi tudásunk szerint ezek tucatnyi kulcskompetenciája szolgálja. Az egzisztenciális kompetenciák és a kulcskompetenciák motívumrendszerek és tudásrendszerek egységei. A három egzisztenciális kompetencia mára általánosan elfogadottá vált. Befogadásuk pedagógiai szempontból a megújulás alapvető segítője lehet. A tucatnyi kulcskompetencia többsége is általánosan elfogadott. A többiek egy részét pedagógiai szempontból fontosabbakkal cseréltem föl. A kulcskompetenciák optimális elsajátításának segítése pedagógiai szempontból a legfontosabb feladatok közé tartozik. Ennek felvállalása hozzájárulhat a pedagógiai gyökeres megújulásához. (A továbbiakban a kognitív kompetencia komponensrendszereivel szemléltetem a pedagógiai megújulás lehetőségét.)

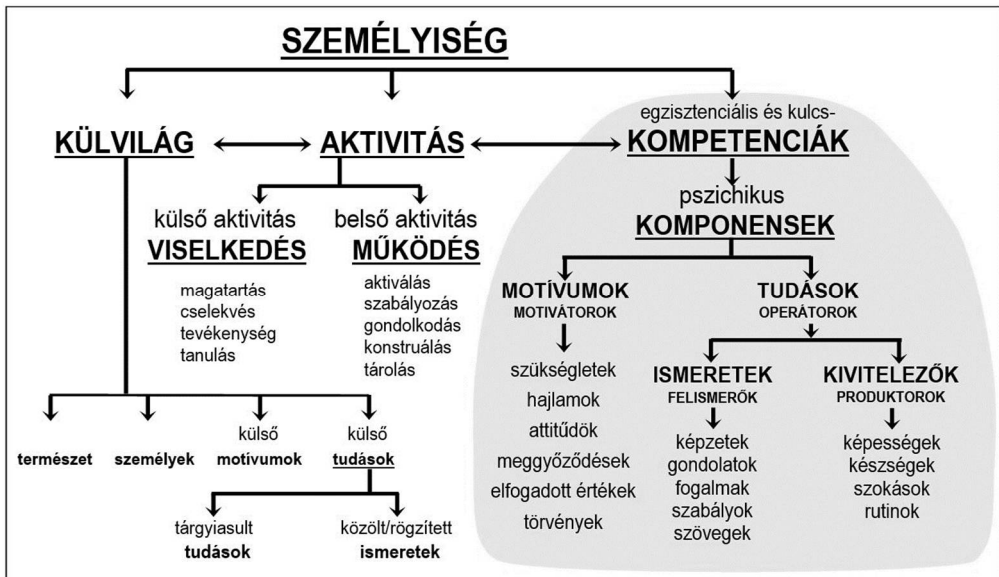
1. ábra: A személyiség egzisztenciális kompetenciái, operációs rendszere és kulcskompetenciái



Forrás: saját szerkesztés

Az egzisztenciális kompetenciák és a kulcskompetenciák a személyiség egyedi pszichikus rendszerei. Elő kell segíteni, hogy mindenkiben optimális szintűvé fejlődjenek. Az 1. ábra alsó részében szereplő szakmai és speciális kompetenciákból egy, esetleg néhány válhat a személyiség kompetenciájává. Fajunk létének és fejlődésének alapvető feltétele, hogy sokféle (jelenleg több ezernyi) szakmai kompetenciával rendelkezünk. (Az egyéni érdeket szolgáló speciális kompetenciák pedagógiai szempontból jelenleg itt csak említendőek.)

2. ábra: A személyiség pszichikus komponensrendszerei



Forrás: saját szerkesztés

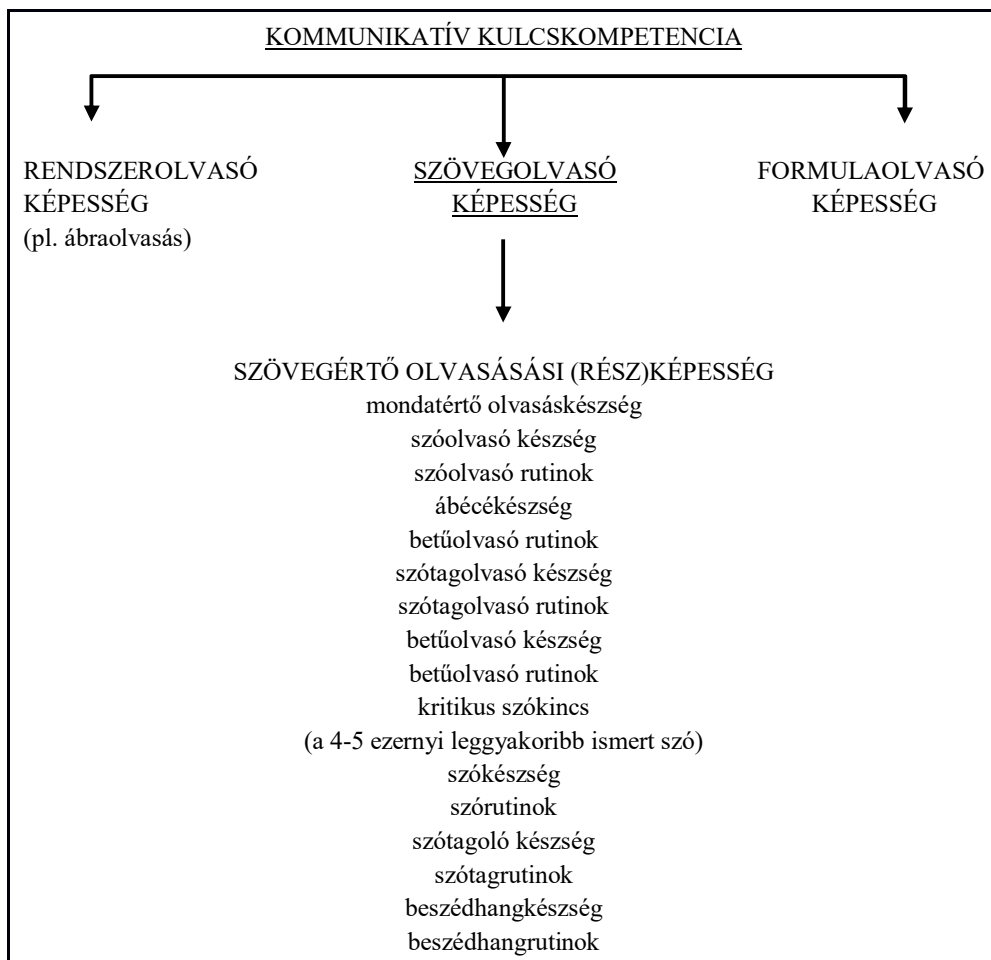
A 2. ábra a személyiség pszichikus komponenseinek listáit ismerteti: motívumok/motivátorok, tudások/operátorok, ismeretek/felismerők, kivitelezők/produktorok. Például a motívumok pszichikus komponensek, amelyek szükség szerint aktiválódnak: motivátorok lesznek. További fontos részletezések is használatosak. Például: motívumfajták, tudásfajták, ismeretfajták, operátorfajták. Ezek a megnevezések egyértelművé teszik, hogy konkrét pszichikus komponensek listáinak megnevezéséről van szó. A 2. ábrában ezt a szavak nagybetűi és többes száma jelöli, továbbá a lefelé mutató nyilak a kisbetűs listákat jelzik. Sajnos a konkrét tartalmú kritikus pszichikus komponensek fajtáinak listáival még nem rendelkezünk.

Különösen hiányoznak a listák tagjainak egyedi változatai. Például a kritikus képességek mindenki által optimális szinten elsajátítandók listája. Az olvasáslépcségről biztosan állítható, hogy ilyen kritikus egyedi képesség. Sajnos az egyedi kritikus képességek listáját még nem ismerjük. A kritikus egyedi komponensek listáinak kidolgozását és komponensrendszereinek feltárását a pedagógiai kutatások legfontosabb kutatási feladatai közé sorolandók. A kutatási tennivalót az olvasásképesség feltárt komponensrendszere szemlélteti (3. ábra).

5. A MINDENKI ÁLTAL OPTIMÁLIS SZINTEN ELSAJÁTÍTANDÓ EGYEDI KRITIKUS KOMPONENSRENDSZEREK FELTÁRÁSA

Eddig a komponensrendszer elméletének (Kampis, 1991) használata nélkül nem tudtuk feltárni az adott képesség/készség elsajátítandó teljes komponensrendszerét (nem is volt rá igény). Ezért legtöbb esetben csak általános fejlesztést, mérést lehetett megvalósítani. Vagyis jórészt a véletlenül múlt, hogy milyen elemeket tanítottunk, mértünk. A kommunikatív kulcskompetencia szövegolvasó képességét, komponensrendszerének feltárását példaként azért választottam, mert a legfontosabbak közé tartozik, és jól szemlélteti a pedagógiai szempontú teljes feltárás lehetőségét, jelentőségét. (Egyre fontosabbá válik a fogalmazási képesség fejlesztése és ennek segítése érdekében a komponensrendszerének feltárása is.)

3. ábra: Az olvasásképesség feltárt komponensrendszere



Forrás: saját szerkesztés

A 3. ábra alsó harmadában szereplő komponensek az eredményes olvasástanítás kritikus előfeltételei.

A tanulók negyede-harmada nem rendelkezik a fejlesztendő kritikus egyedi komponensrendszerek elsajátításának az előfeltételeivel. Például az olvasásképesség esetében: a beszédhangkészségre és annak rutinjaira, vagyis a tisztán beszélésre az iskolába lépés előtt mindenkinek szüksége van (a beszédszervi, logopédiai esetek külön kezelendők). A kritikus előfeltételek optimális elsajátítását szolgálja a Fejlesztés mesékkal című könyv (Nagy és mtsai, 2009), valamint a „Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek című könyv” (Nagy és mtsai, 2018).

Az optimális elsajátítás azt jelenti, hogy a felnőttek által rendszeresen használt pszichikus rendszer (példánk esetében az olvasásképeség) eredményességét felmérjük, és az eredmény átlaga lesz a mindenki által elérendő optimális szint meghatározásának a kiinduló feltétele. Az eddigi kutatások szerint a személyiség operációs rendszerének néhány tucatnyi mindenki által optimális szinten elsajátítandó képességgel, több tucatnyi képességgel kellene rendelkezni. Jelenleg féltucatnyi optimális elsajátításra előkészített képesség használható (a többiek feltáró kutatásait mielőbb el kellene végezni).

A pedagógiai kutatások egyik alapvető feladata a kritikus képességek/készségek kiválasztása és komponensrendszerének feltárása a hatékonyabb elsajátítás érdekében. E kutatások előzménye egy gyakorlati funkciójú könyvben olvasható (Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez, Nagy, 1996). Majd a kritikus képességek/készségek komponensrendszerének feltárását a halmazelmélet (\subset) segítségével végeztük. Ugyanis a kritikus képességek/készségek komponensrendszerének komponensei egymást magukba foglaló halmazokként is feltárhatók. (Eltekintve az előforduló problémáktól.) Számos tanulmányban megjelent ez a fajta feltárás-ábrázolás. Még a funkcionális analfabetizmus megelőzéséről szóló legújabb könyvünk is használja ezt a megoldást (Nagy és mtsai, 2018). A 3. ábrában visszatértünk az egymás alá sorolás szemléletesebb változatához.

A kritériumorientált és az optimális elsajátítás mérése érdekében olyan tesztrendszert dolgoztunk ki és használunk, amely megfelel a szükséges kritériumoknak. Például az olvasásképeség csak akkor működik megfelelően, ha a kritikus szókinccset szórutinként rápillantással felismerjük, és jelentését automatikusan aktiváljuk. (Az 5 ezernyi leggyakoribb szó a köznyelvi szövegek mintegy 95 százalékát teszi ki, amivel a köznyelvi szövegeket és a kevés szakmai szót tartalmazó szövegeket meg lehet érteni.) (a) A teljes lefedés azt jelenti, hogy a teljes kritikus szókinccset beépítjük a tesztrendszerbe. (b) A szubtesztek ekvivalenciája érdekében a tesztekben azonos szófajok azonos mennyiségben szerepelnek. (c) A tesztváltozatok egyenlő nehézsége kipróbáló mérésekkel megvalósítandó. (A teszt szerkesztők ennyiből már értik és tudják, mit kell tenni a szóolvasó készség optimális elsajátítását szolgáló mérés eszközeinek érdekében, és a hasonló komponensrendszerek esetében.)

A mérési idő meghatározott legyen (például maximum egy tanóra). Aki hamarabb elkészül, azonnal megkapja a felhasznált percek számát, ami a gyakorlottság szintjét mutatja. A képesség/készség gyakorlottsága a teszt megoldására felhasznált percek számával mérendő. A másolás kizárva (az egymás mellett ülők különböző ekvivalens tesztváltozatokat kapnak). A teljesen lefedő tesztrendszer bármennyiszer ismét használható. A teljes tesztrendszer „betanulása” tulajdonképpen a mérendő készség/képesség fejlesztése. A kritikus készségeket, képességeket addig kell fejleszteni/mérni, amíg mindenki el nem jut az optimális fejlettségi szintre.

Minden tesztváltozat eredménye azt mutatja, hogy a tanulók a fejlettség melyik szintjét érték el: az előkészítő, kezdő, haladó, befejező vagy az optimális szintet. A kritikus készségek, képességek minden tanuló által optimális szinten sajátítandók el, ami több tanévet is igényelhet.

Az adott tesztrendszer feltucatnyi-tucatnyi ekvivalens szubtesztet tartalmaz. Mivel ezek az egyedi készség/képesség teljes komponensrendszerét tartalmazzák, fejlesztésre is használhatók. Különösen jól segíti a fejlődést az online változat, amivel a gyerekek szívesen gyakorolnak. A megoldás/gyakorlás befejezésekor a gép megadja az elért fejlettségi szintet. (A téma részletesebb ismertetése Molnár Gyöngyvér és Magyar Andrea 6. fejezetében olvasható (Nagy és mtsai, 2018)

A kritikus pszichikus ismeretrendszerek és a kritikus pszichikus motívumrendszerek teljes feltárását is a pedagógia fontos kutatási feladatává kellene emelni!

6. A FELTÁRT KRITIKUS PSZICHIKUS KOMPONENSRENDSZEREK ELSAJÁTÍTÁSÁNAK KRITÉRIUMORIENTÁLT ÉRTÉKELÉSE

Tájékozódásul „Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8. éves életkorban.” „Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapkészségének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok.” című könyvet javaslom (Nagy és mtsai, MOZAIK Kiadó, 2004). A 7 kritikus elemi alapkészség: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszókincs, elemi számolási készség, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás, az elemi alapkészségek rendszere.) Példaként lássuk a relációszókincs kritériumorientált elsajátítási folyamatát. (A hivatkozott könyvben több példa található a kritériumorientált optimális elsajátítás diagnosztikus értékelésére.) Mivel a kritikus képességeket/készségeket mindenkinek optimális szinten el kellene sajátítani, ezért szükség és lehetőség van olyan tesztrendszerre is, amely az optimumhoz viszonyítja az aktuálisan elért szintet. Ezáltal azt mutatja, hogy mit kell még tenni az optimális szint eléréséig. Vagyis nem a szokásos minősítő értékelés valósul meg, hanem a kritériumorientált fejlesztő értékelés.

Az elért elsajátítási/fejlődési szintek

0%

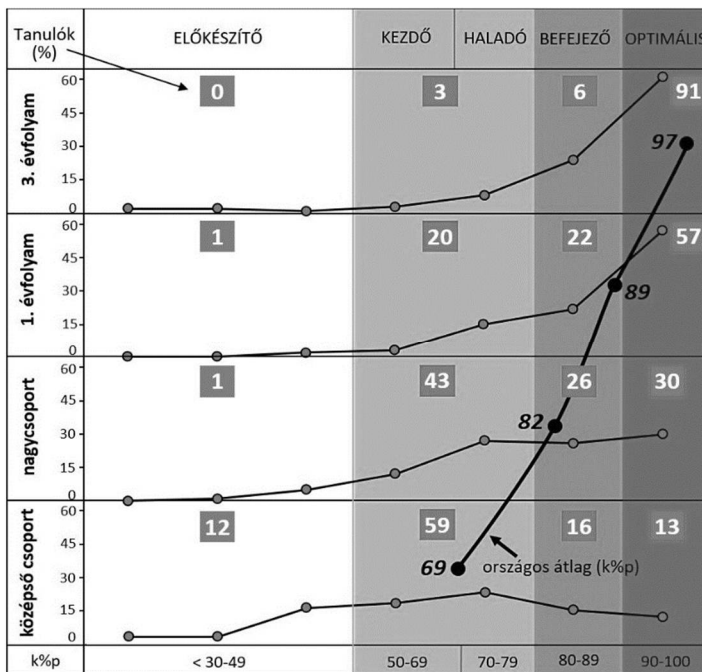
100%

előkészítő kezdő haladó befejező optimális maximális



A kritikus pszichikus rendszerek/komponensek mindenki által optimális szinten elsajátítandók. Ahhoz, hogy ez lehetővé váljon, ki kell dolgozni az elsajátítási/fejlődési szinteket, hogy megtudhassuk: ki milyen szintet ért el, mit kell még tenni, hogy elérje az optimális szintet. Természetesen olyan tanulók is lehetségesek, akik a 100% százaléknál is fejlettebbek. Ez például a sportolók képességénél válik szükségessé. Az optimális elsajátítást segítő tesztrendszerek kidolgozási és használati módszereit nem ismertetem, mert a könyvben szereplő számos további példa ismertetése elegendő az alkalmazás, a továbbfejlesztés lehetőségéhez.

4. ábra. Relációszókincs elsajátítási folyamata



(Forrás: Nagy és mtsai, 2004)

Minden nyelv alapját képezi néhány száz relációszó, a relációszókincs, amelyek a szavak közötti viszonyokat jelzik. Nélkülük a nyelv használhatatlan. Az iskolába lépésig a beszélő közeg hatására a gyerekek többsége spontán módon elsajátítja relációszókincset (mint a 4. ábra mutatja), de jelentős hányaduk e tanulási folyamatnak nem ér a végére. Az ilyen gyermekek leküzdhetetlen hátránnyal indulnak, mert nehezen értik a tanító, a társai beszédét. A spontán tanulásnak köszönhetően 8-9 éves korig minden ép gyermek elsajátítja a relációszókincs alapkészletét. Az első két évfolyamon elszenvedett kudarcok okozta elmaradások azonban később már alig behozhatóak.

A kritériumorientált teszt az elsajátítási folyamatot minden gyermekre részletesen feltárja. Ennek ismeretében megelőzhetjük a fejletlen relációszőkincs miatti kudarcos iskolakezdést.

(Például az óvodában és az iskola első évfolyamán néhány perces mindennapos élvezetes, csoportos, mozgásos, hangos mondókával minden ép gyermek idejében elsajátíthatja a kritikus relációszőkincset.)

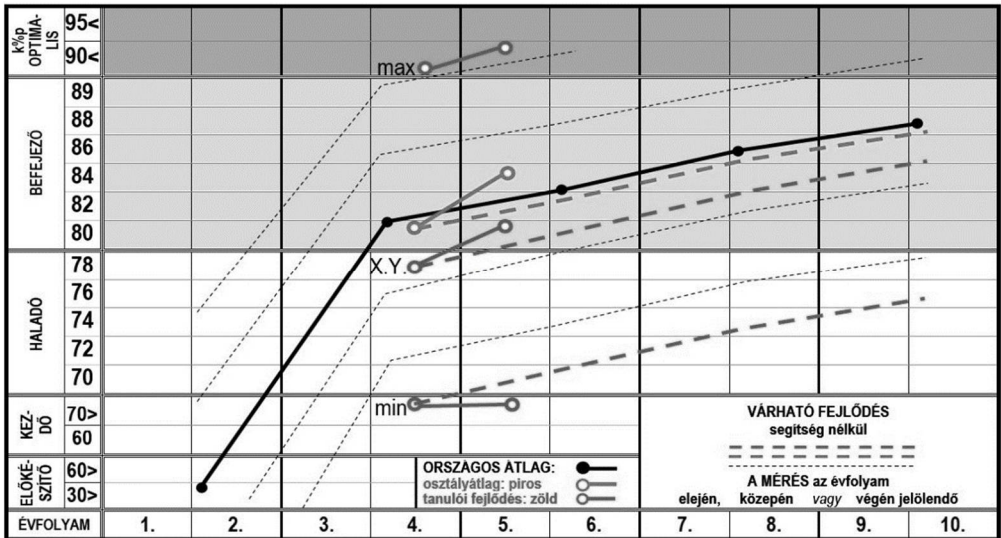
A minősítő értékelés azt mutatja, hogy milyen gyöngé/jó a teljesítmény, a fejlesztő értékelés viszont azt közli, hogy a mindenki által elérendő optimumhoz viszonyítva milyen szintet értek el a mérésben résztvevők, hol tartanak a fejlődésben, mit kell még tenni, hogy ők is elérjék az optimumot.

A kritikus képességek/készségek, ismeretek, motívumok kritikus komponensrendszerének feltárása elősegítheti az eredményesebb elsajátítást. Példánk esetében a relációszőkincs optimális elsajátítása (mint említettem) a csoportosan és hangosan használt, mozgással kísért mondókákkal is lehetséges. Ha az előzetesen összegyűjtött mondókák készletét az óvoda minden évfolyamának és az iskola első évfolyamának minden napján használhatjuk néhány perces játékos mozgással. Például a szótagoló készség elsajátítását legegyszerűbben úgy segíthetjük, hogy a mondóka használatának végén a csoporttal közösen szótagolva is elmondatjuk a használt mondókát, majd befejezésül szótagolás nélkül megismételtetjük. (Ha nincs elég kedvenc mondóka, alkotni kell ilyeneket.). Ezek az örömmel végzett néhány perces csoportos, játékos gyakorlatok fejlesztik például a szókincset is. Az óvodásoknak, a kisiskolásoknak természetesen nem kell tudniuk, hogy a relációszőkincs, a szótagoló készség optimális elsajátításának segítése érdekében használjuk a kedvenc, játékos tevékenységeket. Az örömmel végzett tevékeny tanulást, gyakorlást mindaddig használjuk, amíg mindenki optimális szinten nem sajátította el például a relációszőkincset, a szótagolást (ennek megállapításához természetesen rendelkezünk kell megfelelő eszközökkel, módszerekkel).

7. OSZTÁLYSZINTŰ, EGYÉNI SZINTŰ FEJLESZTŐ ÉRTÉKELÉS

Az ilyen a fejlesztő értékelésnek az a célja, funkciója, hogy a pedagógus részletes adatokat kapjon csoportja/osztálya, óvodása/tanulója fejlesztett képességének/készségének elért fejlettségi szintjéről, valamint arról, hogy mit kell még tenni az optimális szint elérése érdekében. A pedagógus számára az is fontos és hasznos információ, hogy hol tart a csoportja/osztálya az országos fejlettségi szinthez viszonyítva. A legfontosabb információ, hogy milyen fejlesztést kell még megvalósítani, hogy mindenki elérje az optimális szintet. A 4. ábra a relációszőkincs kritériumorientált országos elsajátítási folyamatát ismerteti a középső csoportos óvodásokkal kezdve és a 3. osztályosokkal befejezve.

5. ábra. A szóolvasó készség kritikus szókincsének osztályszintű és egyéni szintű fejlődése más fejlődési mutatókhoz viszonyítva



(Gianone, 2003)

Az ilyen adatok segítségével a fejlesztő értékelésben résztvevők megismerhetik, hogy mások fejlődési adataihoz viszonyítva hol tartanak az optimális szint elérésében, mennyit kell még másokhoz viszonyítva is fejlődniük az optimális fejlettségi szint elérése érdekében. Ezek az ilyen adatok nemcsak az önértékelést segítik, hanem motiváló hatásúak is lehetnek. Ezért érdemes az 5. ábrához hasonlóakat kidolgozni és például félévenként a fejlesztésben résztvevők elért újabb fejlettségi szintjével egyesítve a tanuló, a szülő számára hozzáférhetővé tenni (papíron és/vagy online). Az ilyen tájékoztató ábrák megalkotását segítő kutatások, kísérletek és rendszeres használatuk a fejlesztő értékelés alkalmazásának a terjedését is segíthetik.

8. A KRITIKUS PSZICHIKUS KOMPONENSRENDSZEREK OPTIMÁLIS ELSAJÁTÍTÁSÁNAK SZÁNDÉKOS SEGÍTÉSE A TANTÁRGY-PEDAGÓGIÁKKAL

A hagyományos pedagógia a szándékos tanulássegítést dominánsan a tantárgy-pedagógiák rendszerével valósítja meg. Ebben a rendszerben a kompetenciák, a kulcskompetenciák, a kritikus pszichikus komponensek spontán módon fejlődnek az ismeretek tanítása által. A kritikus pszichikus komponensrendszerek optimális szintű elsajátítása csak a tanulók szűk rétegében valósul meg.

Ma már és a közeljövőben az iskolai tanulókká válók számára nem elég a tantárgy-pedagógiák rendszerével megvalósítható fejlettségi szint.

Az óvodákban és az iskolák első évfolyamain általában nincsen tantárgyrendszer. Ezért a kritikus pszichikus komponensek évekig tartó fejlődéssegítése bármikor a kívánatos és lehetséges gyakorisággal beiktatható. A tantárgyakkal működő iskolákban szükség lesz a tantárgyi tartalmak tanításával együttműködve a kritikus komponensrendszerek optimális elsajátítását megvalósítani. A könyv nagy része ennek az együttműködésnek a megvalósítási lehetőségeiről, az elméleti alapjairól, a feladatokról, és a megvalósítás lehetőségeiről, módszereiről, a gyakorlati alkalmazás példáiról is szól.

Felhasznált szakirodalom

- Gianone Zsuzsanna (2003): A kritériumorientált fejlődéssegítés lehetősége a diagnosztikus adatok felhasználásával. Szakdolgozat. SZTE Neveléstudományi Intézet. Szeged. Gépirat.
- Kampis György (1991): Self-modifying systems in biology and cognitive science: A new framework for dynamics, information and complexity. Pergamon Press, Oxford.
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Kiadó
- Nagy József és mtsai (2004): Az elemi alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban. Mozaik Kiadó.
- Nagy József és mtsai (2009): Fejlesztés mesékkel. Mozaik Kiadó
- Nagy József (2010): Új pedagógiai kultúra. Mozaik Kiadó
- Nagy József és mtsai (2018): Funkcionális analfabetizmus. Megelőző fejlesztési lehetőségek. Mozaik kiadó
- Nagy József (2020): Megújuló pedagógia. Mozaik Kiadó
- Zsolnai József és László (1987): Mi a baj a pedagógiával? Tankönyvkiadó, Budapest

ADALÉKOK A PEDAGÓGIAI NATURALIZMUS TÖRTÉNETÉHEZ

ABSZTRAKT

A tanulmány első felében a pedagógiai naturalizmus fogalmának tartalmi változásait követjük nyomon a jelenlegi értelmezésekből kiindulva, és annak történeti előzményeit kutatva. A fogalomnak a magyar neveléstudományi szaknyelvbe való bevezetése és mélyreható, történeti gondolatmenetekkel megalapozott értelmezése Prohászka Lajos neveléstudósunk köszönhető. Előbb bölcsészdoktori értekezést (1920), majd lexikon-szócikket (1936) írt a naturalizmus témakörében. Már az ő munkáiból is kitűnik, hogy a későbbi reformpedagógiai irányzatok előfutáraként értelmezett, eszmetörténeti alapokon nyugvó pedagógiai naturalizmus tartalma nem érhető meg Jean-Jacques Rousseau pedagógiájának tüzetes elemzése nélkül. Ezért Prohászka Rousseau-interpretációjának áttekintése után az újabb pedagógiatörténeti értelmezéseket is figyelembe véve kíséreljük meg felvázolni Rousseau pedagógiai naturalizmusának leglényegesebb vonásait.

1. VISSZA A TÖRTÉNETI GYÖKEREKHEZ!

FINÁCZY ERNŐ ÉS PROHÁSZKA LAJOS NATURALIZMUS- INTERPRETÁCIÓJA

Ha pedagógiai naturalizmus fogalmának a jelenlegi hazai pedagógiai szaknyelvben betöltött szerepe után a kifejezés történeti alakulását vizsgáljuk, akkor megkerülhetetlen alaplánként kell utalnunk Fináczy Ernő⁴ monumentális neveléstörténeti monográfiasorozatára (Fináczy, 1906, Fináczy 1926, Fináczy 1919 és Fináczy 1927) amelynek az újkorral foglalkozó kötetében a szerző külön alfejezetet szentel a naturalizmusnak (Fináczy, 1927).

⁴ Fináczy Ernő (1860-1935), a pesti egyetem pedagógia professzoraként 1906 és 1927 között adta közzé négykötetes monumentális neveléstörténeti monográfiasorozatát, amelyben az ókortól az újkorig dolgozta fel az egyetemes és magyar pedagógia gyakorlati nevelés és iskoláztatás történetét (Fináczy, 1906, Fináczy 1926, Fináczy 1919 és Fináczy 1927). Az egyes kötetek alcíme: „Vezérfonal egyetemi előadásokhoz”. Ezt követően, 1934-ben jelent meg a 19. század nevelélméleti irányzataival foglalkozó alapvető jelentőségű munkája (Fináczy, 1934). A Mária Terézia-korabeli magyarországi közoktatás történetét részletesen feldolgozó kétkötetes monográfiáját még közvetlenül pesti egyetemi pályafutása előtt (1899-ben, illetve 1902-ben) publikálta a magyar neveléstörténet-írás korszakalkotó jelentőségű képviselője.

Ebben a részben tulajdonképpen Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) pedagógiai nézeteit tárgyalja behatóan. Azt a pedagógiát, amely – mai kifejezéssel élve – paradigmaticus jelentőségű fordulatot idézett elő a nevelésről való gondolkodásban. A szerző érzékelve és érzékeltetve az új szemléletmód jelentőségét, nagy műgonddal – de kritikus távolságtartással – elemzi a rousseau-i filozófia és pedagógia természetelvűségét.⁵ Fináczy elemzésének külön erénye, hogy e természetközpontság eszmei manifesztumait nemcsak a jól ismert nevelési regény, az „Emil avagy a nevelésről” alapján mutatja be, hanem Rousseau más fontos műveinek szövegekörpuszát is figyelembe veszi. A kultúra versus emberi természet paradoxon bemutatása és első értelmezése már a dijoni akadémia pályátételére írt értekezésében is megjelenik, amelynek kérdése arra vonatkozott, hogy vajon a tudományok és a művészetek fejlődése fejlesztette vagy rombolta-e az emberi erkölcsöket.

Fináczy már e korai értekezés szövegében kimutatja a korabeli gyakorlati pedagógia és iskolai oktatás alapvető hibáit: „első éveinktől kezdve egy esztelen nevelés (une éducation insensée) cicomázza elménket, de megrontja ítéletünket” (Rousseau, 1752, 1922, Közli: Fináczy, 1927, 116.). Az intézetekben a gyermekek nem a saját anyanyelvüket tanulják meg, hanem olyan nyelveken beszéltetik őket, „melyeket sehol sem használnak”. A sok felesleges tudásból mesterségesen képzett ballaszt helyett Rousseau már itt praktikus, gyakorlatias ismereteket vár el az iskolától, és emellett az emberi fizikum, a test ügyesítését, fejlesztését igényli: „Egy böles ember mondotta, hogy jobban szeretném, ha tanítványom labdajátékkal töltené az idejét: legalább a teste lenne ügyesebb.” (Rousseau, 1752, 1922, Közli Fináczy, 1927, 116.).

Látjuk tehát, hogy az újkor pedagógiájáról szóló könyvében Fináczy Ernő a pedagógiai naturalizmus taglalásakor elsősorban Rousseau pedagógiáját és annak hatását elemzi. Felhívja a figyelmet e sajátos új pedagógia természetelvűségének kettős tartalmára. A francia filozófus-nevelő éppúgy érti alatta a gyermeket körülvevő „külső” (pedagógiai célokra is alkalmas) természetet, mint a gyermek „belső” természetét, lelki-testi érésének fejlődésmenetét, egyéni sajátosságait. (Rousseau pedagógiai naturalizmusának kissé részletezőbb bemutatására a későbbiekben még visszatérünk.)

⁵ Fináczy neveléstörténeti monografikus tárgyalásmódjára jellemző a rendkívül gazdag és igényes primer forrásanyag-használat. (Az eredeti művek többségét saját fordításában közli.) Ugyanakkor arra is törekszik, hogy az egyes pedagógus-szerzők és irányzatok alapos bemutatása és tüzetes elemzése után azok kritikáját is nyújtsa az olvasónak. Itt jól tetten érhető a könyvsorozat eredeti célja – egyetemi oktatási segédanyagként készült. A kritikus gondolatokban viszont a szerző szóval meg, jól láthatóvá válik a saját nevelélméleti felfogásmódja, amelyben a herbartianus pedagógia és az értékelméleti idealizmus neveléstana egyaránt meghatározó vonulatot képez.

A „pedagógiai naturalizmus” szakkifejezés gyökereit tovább keresve azt tapasztalhatjuk, hogy a fogalom első, minden tényezőre kiterjedő, a történeti előzményeket is meggyőzően bemutató értelmezését egy fiatal doktoranduszunk köszönhetjük, aki értekezését erről a témakorról írta és védte meg 1920-ban a Budapesti Magyar Királyi Tudományegyetemen. A fiatal, huszonhárom esztendőes Prohászka Lajos (1897-1963) ő, aki alig néhány évvel később már a magyar pedagógiai gondolkodás és neveléstudomány meghatározó egyénisége lett. Neki köszönhető, hogy a „naturalizmus” fogalma bekerült a magyar neveléstudományi szaknyelv aktív szókészletébe, mivel doktori disszertációjának anyagát felhasználva az 1936-ban megjelent Pedagógiai Lexikonba szócikket írt ugyanezzel a címmel.⁶

Prohászka Lajos életrajzából tudjuk, hogy 1915 és 1919 között görög-latin-filozófia szakos hallgatóként folytatott tanulmányokat a Budapesti Magyar Királyi Tudományegyetemen. Gondolkodásmódjára és pedagógiai nézeteire meghatározó jelentőségű hatást gyakorolt professzora, Fináczy Ernő, akinél neveléstörténeti tárgyú előadásokat hallgatott. Hamarosan inspiráló mester-tanítvány kapcsolat alakult ki kettejük között. Ennek is köszönhető, hogy Prohászka 1917-től kezdve (hat éven át) Fináczy fizetés nélküli tanársegédjeként dolgozott az egyetemen (Orosz és Péntes, 2014, 211-212.).

A korabeli gyakorlat szerint a bölcsészdoktori címhez vezető eljárás lefolytatására általában már a négyéves egyetemi tanulmányok végén sor került. Így történt ez Prohászka Lajos esetében is, akinek doktorátusát mestere, Fináczy Ernő is sürgette – tekintettel a háború után kialakult hektikus közállapotokra (Péntes, 2014, 350.). A beadott doktori disszertáció szövege a fiatal tudós-jelölt esetében már fontos előzetes kutatásra támaszkodott. Ennek alapján 1918-ban már írt egy tanulmányt a pedagógiai naturalizmusról, amely az egyetemen Pauler Ákos-pályadíjban részesült.

Nagyon érdekes és tanulságos a két szövegváltozat és a később készült lexikon-szócikk alapján nyomon követni a Fináczy Ernő erőteljes szellemi hatása alatt álló fiatal tudós-jelölt naturalizmus-értelmezésének alakulását, illetve a pedagógiai naturalizmussal szemben táplált kritikus attitűdjének az egyre erőteljesebb megnyilvánulásait. Prohászka kultúrfilozófiai alapozású pedagógiai koncepciójának körvonalai már ezekben a naturalizmushoz fűzött reflexióiban is felsejlenek.

⁶ A közelmúltban Orosz Gábor és Péntes Dávid tollából több figyelemreméltó tanulmány látott napvilágot, amelyek alapján részletes képet alkothatunk Prohászka Lajos naturalizmus-koncepciójának alakulásáról. (Orosz, 2010, Orosz és Péntes, 1914, Péntes, 1914). Mindemellett két fontos kéziratnak: a doktori értekezés előzményét képező, 1918-ban készült azonos című Prohászka-pályaműnek, valamint magának a doktori értekezésnek a kiadásra előkészítő szerkesztése, bibliográfiai adatokkal történő kiegészítése és elektronikus formában való közzététele is nekik köszönhető. A Magyar Elektronikus Könyvtárba feltöltött anyagot a szerkesztők az 1936-os lexikon-szócikk szövegével is kiegészítették. URL: <http://mek.oszk.hu/15200/15264/15264.pdf>

Figyelemre méltó, ahogyan a doktori értekezés szövegében megragadja a természet és a kultúra kapcsolatának belső ellentmondásait. Nem véletlen, hogy a későbbi kultúrpedagógus már itt is a céltudatos tevékenység eredményeként létrejövő kultúra nevelői primátusát hangsúlyozza a spontán adottságként létező külső és belső természettel szemben: „A dolog a természet és a kultúra viszonyának problematikájával függ össze. Alig van még két fogalom, amely eredetileg távolabb állna egymástól. Természet, a maga legáltalánosabb értelmében jelenti azt, ami idegen hatás hozzájárulása nélkül, csupán a maga lényegénél fogva önként fejleszti ki magát, tehát ami mélyeséges ellentétben áll mindazzal, ami, mint szándékos emberi produktum létrejött. Ilyen értelemben beszélünk pl. az egyes ember természetéről s vonatkoztatjuk sajátos, öröklött hajlamaira, szemben a szoktatott hajlamokkal, amely csak a »második természet«. Ha pedig konkrétan ragadjuk meg a természet fogalmát, akkor értjük rajta mindazt, ami érzékelés révén tapasztalatunk tárgya lehet, tehát az egész bennünket környező objektív világot. Ezzel szemben a kultúra nem spontán kifejlődés, sem pedig adottság, hanem a lélek tervszerű és céltudatos alkotása. A kultúra – és hasonló módon a tudomány és művészet, a vallás és erkölcs és a nevelés is – föllendülés a természet szigorú megkötöttségéből, törekvés egy – a tények világának elébe kerülő, magában álló és magában élő – eszményvilág felé, és ennyiben gyakran határozottan küzdelem a természet ellen. Az egyetemes fejlődés eszerint eltávolodás az eredeti adottságtól, és az eszmény az, ami fölszabadít.” (Prohászka, 1920). A kultúra tehát ebben az értelmezésben az eszmények felé haladó emberi alkotó cselekvés, a „föllendülés”, amely a természet kötöttségeivel szemben folytatott harcban is testet ölthet.

Prohászka ellentéteket feloldani képes dialektikus szemléletmódjára azonban jellemző, hogy jól látja az érem másik oldalát is: a föllendülés után a hanyatlást, az alkotó értelem feszültségekkel teli aktivitásának túlsúlya után a kimerültséget, az ellankadást, a megújulás keresését, aminek egyenes következménye a természet kimeríthetetlen erőforrásaihoz való visszatérés igénye: „A fölemelkedés mindig erős akarat, megfeszülés. Jöhetnek korok, amikor az emberi akarat kimerül, amikor az eszmények elfakulnak, a belső hajtóerejük ellankad, és ez visszahat magára a kultúrára is; a fejlődés egysége és egyensúlya megbomlik, mesterkélttségbe vész; különbségek, fõlszínesség jutnak uralomra és ez a közlélemben sajátos feszültséget hoz létre. Ilyenkor azután élénken érezhetővé válik a természetes adottságtól való eltávolodás és föllép a naturalizmus, amely a tudományban és a haladásban akarja látni az elfajulás forrását és ezért követeli, hogy vissza kell térni ismét a természethez, az ösztönhöz, az egyszerű igénytelen életkörülményekhez, ahol megenyhülést találni és új erőt lehet meríteni. Az összes hagyományos értékek felforgatás a minden naturalista törekvése; figyelemre méltó azonban, hogy amikor így a természetre utalnak, akkor azt már többé nem, mint adottságot fogják fel, hanem mint egy új eszményt proklamálják, amelyet meg kell valósítani.” (Prohászka, 1920).

A „pedagógiai naturalizmus” tehát egyfajta ellenhatás volt a nevelésről való gondolkodás és a gyakorlati pedagógia történetében. Egy természetes reakció, ami a szüntelen alkotásban kifulladás kultúrateremtő akarat megpihenését kihasználva új pedagógiai eszmei irányzatként erősödött meg, és a haladás, a fejlődés külsődleges kényszerével szembe fordulva, a természethez való visszatérésben kereste a kiutat. Nyilvánvaló utalás ez Prohászka értelmezésében Rousseau naturalizmusára és a belőle táplálkozó német romantika íróinak, pedagógusainak a felfogásmódjára.

Bár Prohászka Lajos már a doktori értekezésében is alaposan taglalja és a szócikkben is áttekinti azokat a reneszánsz és a humanizmus pedagógiai témákról értekező íróival kezdődő folyamatot, amelyben a naturalizmus egyes karaktervonásai egyre erőteljesebben megjelennek, a folyamat kicsúcsosodása mégis Rousseau pedagógiája, amely ennek az irányzatnak a leglátványosabb és legkifejezőbb példája. Az őt követők kevés újat mondanak e téren, az ő ötletcsíráit viszik tovább és bontják ki a gyakorlati iskolareformokban. Prohászka a naturalizmus-szócikkben így ír a Rousseau által determinált újfajta pedagógiai felfogásmód széleskörű elterjedéséről: „Rousseau Emilje a naturalizmusnak úgyszólván hitvallása, egyben az egész természetszerű nevelés elméletének legradikálisabb fogalmazványa. Rousseau kortársai és közvetlen utódai, (Saint-Pierre, Mme d’Épinay, Lachalotais, Turgot, D’Hupay, a németeknél a filantropisták köre, továbbá E. M. Arndt, Jean Paul és a Lehrjahre Goethe-je is) hatása alatt állnak épp úgy, mint a XIX. századnak inkább biológiai alapon álló elmélkedői (H. Spencer, Nietzsche, Tolsztoj), vagy az ú. n. neonaturalisták, Ellen Key-vel élükön. Mindezek pozitív javaslataikban valóban inkább csak Rousseau eszméit variálják; amiben őt is felülmúlják, az a fennálló intézmények szertelen bírálata.” (Prohászka, 1936)

Jól látható, hogy Prohászka Lajos lényegmegragadó képessége – amely már a fentebb idézett disszertációban is megnyilvánult – milyen pontosan látta a pedagógiai naturalizmus „természetét”, a naturalista pedagógiai gondolatok kikristályosodását a rousseau-i neveléstanban. Rousseau e téren is megadta egy eszmetörténeti „kánont” alaphangját, amely a későbbiekben csak felhangokban, színekben gazdagodott, de lényegét tekintve nem változott. Ezek a „szólások” ma is hallhatók a huszadik században széles körben elterjedő és iskolaújító kísérletekben testet öltő reformpedagógiai és alternatív pedagógiai irányzatokban.

2. ÚJRAÉRTELMEZETT KLASSZIKUS?

ROUSSEAU PEDAGÓGIAI NATURALIZMUSÁNAK EGY ÚJABB OLVASATA

Prohászka Lajos disszertációjának megszületése óta eltelt közel száz esztendő. Ezalatt a naturalizmusnak – és az azt meglapozó rousseau-i pedagógiának is – számos újabb olvasata született. A következőkben Rousseau „Emil”-jének szövegét újraolvastva és az újabb interpretációkat is figyelembe véve kísérrelünk meg továbbhaladni a Prohászka Lajos által felfedezett ösvényen.

Rousseau gyermekgondozással és gyermekneveléssel kapcsolatos gondolatait a legközvetlenebb módon nevelési regényében fejt ki, amely lenyűgözően szuggesztív stílusa miatt hamarosan a követők széles táborát sorakoztatta fel mögötte. A fiktív gyermekszereplő, Emil nevelését bemutató kötetben a nevelésről szóló filozófiai okfejtések és praktikus tanácsok színes kavalkádját találjuk, melyek távolról sem szerveződnek egységes rendszerbe, számos egymásnak ellentmondó gondolat fedezhető fel közöttük.

Pedagógiatörténeti alaptézis, hogy Rousseau nyíltan szembehelyezkedik a korszak mentalitásában még mindig mélyen gyökerező elutasító, távolságtartó gyermekfelfogással és rigorózus nevelési gyakorlattal. Gyökeresen szakít azzal a dogmával, hogy az ember az eredendő bűnnel terhelt születik a világra, és csak Isten kegyelme révén válhat természetes emberből szellemi emberré (homo spiritualis). A francia filozófus szerint a gyermek születésekor jó, csak az emberi társadalom romlott viszonyai teszik rosszá: „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei közt” – ezekkel a szavakkal kezdi regényét. (Rousseau, 1978, 11.)

Tanulságos Rousseau alaposan kidolgozott antropológiai alapokra helyezett gyermekképe. Eszerint az embergyerek újszülött-kori természetes állapotában egyensúly van a szükségletek és az ezek kielégítésére hivatott képességek között: „Kezdetben így is rendezte be őt a természet, amely mindent a legjobban intéz. Nem ad mást a kezébe, mint a fennmaradásához szükséges vágyakat s a kielégítésükhöz elegendő képességeket. Minden egyéb képességet mindegy tartaléklul helyezett el lelke legmélyén, hogy ha kell, kifejlődhessenek. Csak ebben az őállapotban van a képesség és a vágy egyensúlyban, s csak itt van úgy, hogy az ember nem boldogtalan.” (Rousseau, 1978, 52.)

Az ember csak ebben az ideális, természetes állapotában tekinthető önálló, szabad lénynek. A létezésnek ezen a szintjén a gyermek csak azt kívánja, amit önmagától képes elérni. Még semmi sem zavarja lelkének belső harmóniáját. Ez az idilli állapot azonban nem tarthat soká. Noha Rousseau erről hallgat, mégis sejthető: egyfajta idealizált, tűnékeny idillről lehet itt szó, amely voltaképpen csak a születés utáni első pillanat töredékére terjed ki. Hiszen az újszülött önmaga nem képes a legalapvetőbb létfenntartási szükségletei kielégítésére sem, ezért hamar megbomlik a harmónia. Mivel egyedül nem boldogul, segítségre van szüksége: „A gyermek érzi szükségleteit, de nem tudja kielégíteni. Másnak a segítségéért könyörög, ezért kiáltozik. Ha éhes vagy szomjas, sír. Ha túl hideget érez vagy meleget, sír. Ha mozgásra van szüksége, de nem engedik mozogni, sír. Ha aludni akar, de nem hagyják békében, sír.” (Rousseau, 1978, 39.) Az embergyereknek tehát segítségre van szüksége. E segítség mértékével és mikéntjével kapcsolatban mutat rá Rousseau a nevelés egyik fő szempontjára: „A segítség tekintetében, melyet megadunk neki, kizárólag arra kell korlátoznunk magunkat, ami kézzelfoghatóan hasznos. Semmit se engedünk a szeszélynek vagy az oktalan kívánságnak, mert a szeszély csak olyankor kínozza, ha felébresztik, hiszen nem a természet hozta létre.” (Rousseau, 1978, 42.)

Ezzel Rousseau a természetes nevelés, a pedagógiai naturalizmus egyik legfontosabb alaptételét fogalmazza meg. A gondozó, a nevelő alapvető feladata kezdetben a gyermek elemi szükségleteinek kielégítése, majd az, hogy minél hamarabb önállóságra nevelje. Óvakodjék azonban a fölösleges vágyak és zavaró igények teljesítésétől, mivel ezzel elkényeztetheti, önzővé teheti a gyereket: „A gyermek első könnye kérés. Ha nem ügyelünk rá, csakhamar parancs lesz belőle.” (Rousseau, 1978, 40.). A kényeztető nevelés helyett tanítsuk meg a gyereket arra, hogy a „lelke mélyén tartalékolva elhelyezett” képességcsírákat folyamatosan fejlessze, művelje. Ez a természetes nevelés lesz hivatott arra, hogy az emberi lélek ideális egyensúlyi állapotát, a vágyak és a képességek közti harmóniát – most már magasabb szinten – újra és újra megteremtse.

Emil nevelése a természetes ember nevelése, pontosabban a természetes emberi állapot visszaállítása (Spaemann, 1978, 829.). Rousseau távolról sem igyekszik beilleszteni a gyereket a korabeli társadalom keretei közé, hiszen ezt a társadalmi berendezkedést erkölcsstelennek, romlottnak tarja. „Nyilvános nevelés nem létezik többé – írja –, és nem is létezhet többé, mert ahol nincs haza, ott honpolgárok sem lehetnek. Ezt a két szót: haza és honpolgár ki kell törölni a modern nyelvekből.” (Rousseau, 1978, 15.).

De ha honpolgárrá nem, akkor végső soron mivé kívánja nevelni a gondjaira bízott gyermeket? A válasz: „Élni – erre a mesterségre akarom megtanítani. Beismerem, hogy ha kezemből kikerül, nem lesz ő sem bíró, sem katona, sem pap. Először is ember lesz.” (Rousseau, 1978, 16.). Vagy másutt: „Boldognak kell lenni kedves Emil, ez minden érzékeny lény célja; ez az első vágy, amelyet belénk oltott a természet, és az egyetlen, amely sohasem hagy el bennünket” (Rousseau, 1978, 408.). Tehát nem a „mintaszerű állampolgár” nevelése Rousseau célja – mint később a 19. század neveléstanainak többségében –, nem olyan polgáré, aki egy adott mesterség alapos ismeretével zökkenőmentesen beilleszkedhet a korabeli társadalom szövetébe. A francia filozófus felfogása ezen a téren egyáltalán nem nevezhető „gyakorlatiasnak”.

Rousseau embert, boldog, megelégedett embert akar nevelni, aki elszakad a hétköznapi élet földhöztapadt érdekeitől, és felemelkedik emberi nembeliségének filozófiai síkjára. Csak ezen a magasabb szinten, emberségének tudatában válhat megelégedetté, boldoggá. Fennkölt gondolat, ám kevésbé illik a korszak valós társadalmi-gazdasági kontextusába – már amennyiben nem csupán a legtehetősebb osztályok életkörülményeire gondolunk. Hiszen a 18. század materiális viszonyai, közállapotai általában még inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú puritánus „evilági aszketizmus” rigorózus gyermekfelfogását és nevelési praxisát, mint a későbbi korok fejlettebb életszínvonalához társuló örömelvű, hedonista-eudaimonista beállítottságot.

Rousseau felfogása Emil nevelésének céljáról tehát ebből a szempontól korai, nem illeszkedik az adott korszak társadalmi viszonyainak realitásaihoz abban az esetben (Plake, 1991, 58.), ha e célkitűzés bármiféle, szélesebb társadalmi bázison általánosítható kiterjesztését reméljük. Rousseau azonban nem foglalkozik a néptömegek nevelésével. Nyilván a francia felvilágosodás más filozófusai és közírói sem az alsóbb néprétegek számára elérhető célról elmélkednek, amikor az embereket a földi élet lehető legkellemebb megszervezésére buzdítják (Badinter, 1999, 143.).

Emil távol a „bűnös várostól” vidéken nevelkedik, így elszakad családjától, rokonaitól, pajtásaitól, nem jár nyilvános iskolába. Szinte „árva”, csak nevelőjének tartozik engedelmességgel. Rousseau felfogása szerint így a gyermek természetes fejlődését nem befolyásolhatja semmiféle káros külső hatás.

Eddig a Rousseau-könyvből kiolvasható, java részt radikálisan újszerű, a régi gyakorlat ellen irányuló, a gyermekkép és gyakorlati gyermekfelfogás változásait pozitív irányba lendítő gondolatokat vettük sorra. A könyvnek azonban van egy másféle olvasata is, s ez az értelmezés manapság egyre jobban terjed. A kérdéssel foglalkozó kutatók egy része újabban már úgy látja, hogy „Rousseau egy személyben volt a korabeli társadalmi viszonyok kíméletlen kritikusa és az ún. »fekete pedagógia« korai képviselője” (Tenorth, 2000, 81.).⁷

Jó példa erre Carl-Heinz Mallet, német pedagógiatörténész, aki „A gyermekalattvaló” (Untertan Kind) című könyvében Rousseau-nak ezt a – korábban kevésbé ismert – arcát mutatja be (Mallet, 1990). Érvéle szerint Rousseau gyermekképe sajátos vonásokkal rendelkezik. Szakít a középkorból örökölt, és a protestáns-puritánus pedagógia által tovább vitt augustinusi dogmával, miszerint a gyermek eredendően rossz, bűnre hajlamos teremtmény, akit szigorú fegyelemmel, gyakori veréssel kell a jó útra téríteni. A humanisták elvetették ezt az alapelvet, amikor a gyerek lelkének nevelés-szükségletét hangoztatták (pl. szántóföld-metaphora), s úgy tűnik Rousseau is ezen az úton jár. Erasmus és Montaigne azonban a gyermeket eredendően eszes lények tüntetik fel: „Rostáljon meg a gyermek mindent, és ne fogadjon el semmit tekintély és kijelentés alapján – írja Montaigne egyik esszéjében –, ne tekintse egyedül idvezítőnek sem Arisztotelész, sem a sztoikusok vagy az epikureusok tanait. Tárjuk eléje a sokféle vélekedést: ha tud, válasszon közülük olyant, amellyel egyetért; ha nem, érje be a kételyeivel.” (Montaigne, 1983, 77.) Rousseau azonban – Montaigne-től eltérően – nem eszes, kritikus gondolkodásra kész lénynek tartja a gyermeket, hanem érzelmei által irányított, szélsőséges indulatkitörésekre hajlamos, önálló racionális gondolkodásra szinte képtelen teremtménynek (Mallet, 1990,

⁷ A „fekete pedagógia” kifejezést a pedagógiatörténeti szakirodalomban a gyermek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák, melyek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve egyre sűrűbben bukkannak fel a pedagógiai tárgyú szövegekben (lásd Rutschky, 1977).

83.). Nevelője lépten-nyomon ravaszul kitervelt, előre megszervezett helyzetek csapdájába csalja, de ő nem veszi észre, hogy – mondjuk ki nyíltan – az „orránál fogva” vezetik. Tanítója könnyedén eléri, hogy saját akarata teljesüljön, és a gyerek felnőttek szája íze szerint való erkölcsi következtetéseket vonjon le az előre megrendezett szituációkból (lásd: Németh és Skiera, 1999, 250-251.).

Mallet érdekes kettősségre mutat rá Rousseau gyerekképében. Egyfelől a korabeli pedagógiai elméletet és gyakorlatot hevesen tagadva Rousseau briliánsan megfogalmazott jelszó-szerű alapigazságokat ismételtet könyvében: „Szeressétek a gyermekkort – írja –, járuljatok hozzá játékaikhoz, kedvteléseikhez, szeretetreméltó ösztönletéhez!” Vagy másutt: „A természet azért alkotta a gyermeket, hogy szeretetben és segítségben legyen része”; illetve: „A természet úgy akarja, hogy gyermek legyen a gyermek, mielőtt felnőtt lenne. [...] A gyermekkornak megvan a neki megfelelő látás-, gondolkodás- és érzésmódja” Sőt: „Tiszteljétek a gyermekkort, és korántse siessetek ítélni róla, se kedvezően, se kedvezőtlenül!” (Rousseau, 1978, 51. 60. 62. 79.). Ezek a tézisszerű modern gondolatok azonban nála többnyire ötlet-csírák maradnak, kifejtésük hiányzik. Rousseau hívei és követői ezekre hivatkozva, ezeket interpretálva és továbbfejlesztve később valóban paradigmaikusan új, progresszív pedagógiai elméleteket dolgoztak ki.

Másfelől azonban az is látható, hogy Rousseau az „Émile” lapjain voltaképpen teljesen behódol saját kora főúri-nagypolgári köreiben elterjedt gyermekképének. Az úri divat ugyanis – a 18. század második felétől kezdve – a törekeny, gyöngye, a felnőtt támogatását igénylő gyermeket részesítette előnyben. Az ilyen, állandóan segítségre, bátorításra szoruló gyermek soha nem nő szülei fejére, nem veszélyezteti a felnőttek tekintélyét. Ez a gyermekfelfogás – Rousseau kritikusai szerint – kettős attitűdöt eredményez a gyermek iránt: a gyermek gyámoltalansága egyfelől kiváltja a felnőtt együttérzésből fakadó támogató magatartását, másfelől viszont ez a segítő gesztus olyan tekintélyalapú atyáskodó magatartást eredményez, amelynek révén csak mélyül a gyermek és a felnőtt közötti szakadék (Mallet, 1990, 84.). Jan Hendrik van den Berg írja: „Úgy tűnik, mintha Rousseau eltaszítaná magától a gyermeket. Maradj ott, ahol most vagy – mondja –, mert ahol én állok, oda te nem állhatsz. Én ugyanis felnőtt vagyok, te pedig gyerek.” (Berg, 1956).

Rousseau módszerek egész sorát javasolja, amelyekkel ilyen alkalmazkodó, együttműködő, a felnőtt számára „kényelmes” gyermeket lehet nevelni. Az általa bemutatott eljárások java része elegáns és humánus, a deklaráció szintjén szakít a veres ősi „módszerével”. (A testi fenyítést csak abban a szélsőséges esetben engedélyezi, ha a gyerek is kezét emel nevelőjére.)

A módszerek egyike a helyzet-teremtés. Emil és nevelője – mintegy véletlenül – kirándulásaik során többször kerülnek olyan kínos szituációba, amelyből – látszólag – Emil frissen szerzett ismereteinek felhasználásával tudják kivágni magukat.

Egy ilyen eset a kastély melletti erdőben tett séta története. Rousseau a geográfia hasznát szeretné neveltjének érzékeltetni. Beszélgetést folytatnak az égtájokról, de Emilt nem érdekli a dolog. A nevelő nem erőlteti a témát. (Jellemző, többször visszatérő motívum ez a látszólagos visszavonulás, melynek következtében a gyerek úgy érzi: felülkerekedett a tanítójával folytatott vitában, de ezért az elbizakodottságáért később mindig keservesen meglakol.) Másnap a nevelő kirándulást javasol a közeli erdőbe. Emil kapva kap az ötleten, és útra kelnek. Kisvártatva azonban eltévednek az erdőben. A nap forrón tűz, elfáradnak, megéheznek. Emil végső kétségbeesésében (már könnyek között) elfogadja nevelője tanácsát, az előző napi unalomba fulladt beszélgetés szavait felidézve próbálja az égtájakat azonosítani. A kísérlet sikerrel jár: Emil „felfedezi”, hogy a kastély délre fekszik az erdőtől, a déli irányt pedig az árnyékok irányának segítségével találja meg. Kiderül, hogy a hazafelé vezető ösvényt csak egy bokor választja el tőlük (!), Emil boldog, tapsol, ujjong: „Nini! Látom Montmorencyt! Hiszen itt van közvetlenül előttünk, teljes egészében látható. Siessünk ebédelni, siessünk vacsorázni, fussunk gyorsan! Mégiscsak jó valamire a csillagászat!” (Rousseau, 1978, 152.)

Mai pedagógiai szakkifejezéssel élve Emil problémahelyzetet old meg, amikor ismeretei révén vágja ki magát szorult helyzetéből. Annak ellenére, hogy tudása igencsak hiányos, mégis teljes sikert ér el. Mintha csak egy 20. századi projektet oldana meg: alkalmazza ismereteit, felülkerekedik a helyzeten és levonja a következtetést: mégiscsak jó valamire a tudomány. Első látásra mehökkentően modern, korát messze megelőző eljárás: „projektpedagógia” az erdőben.

A kép azonban ennél összetettebb. Az olvasó tudja, amit Emil nem: színjáték volt az egész. Nevelője írt egy „forgatókönyvet”, amelyet azután kiválóan megrendezve előadott a beavatatlan gyerekeknek. Ő volt az, aki tanítványát tévútra vezette az erdőben, de az is ő volt, aki a teljes kétségbeesés csúcsán ötleteket adott neki a helyzet megoldásához: „...– Dél van? Tehát pontosan abban az órában vagyunk, mint tegnap, amikor Montmorency felől figyeltük az erdő fekvését. Nos, hátha ezúttal az erdő felől tudnánk megfigyelni Montmorency fekvését? ...” (Rousseau, 1978, 152.). A szókratészi „bábáskodás” módszerét ügyesen alkalmazva, kérdésekkel, melyek szinte tartalmazzák a választ, lépésről-lépésre viszi közelebb Emilt a megoldáshoz.

Rousseau nevelési helyzetei tehát nem valóságok, előre eltervezett színjátékok mind, melyeknek kimódolt eseményeit a szerző előre látja. A természetben játszódnak is, meg nem is: Rousseau nem engedheti, hogy az események spontaneitása elsodorja forgatókönyvét, ezért megteremti a maga „stilizált természetét”, amelyet a valós világ és a gyermek világa közé illeszt. (Nem hagyhatja az eseményeket maguktól folyni már csak azért sem, mert baj is történhetne: ha túl messzire mennének, valóban eltévedhetnének.)

Ez a Rousseau-i negatív nevelés lényege: egyrészt óvja a gyereket a világ ártó hatásaitól, másrészt viszont életszerű tapasztalatokat biztosít számára, ezzel segíti a gyerek önfejlődését. Az életszerűség azonban távolról sem azonos magával a való élettel.

Rousseau tehát Emilt egy művi, stilizáltan természetes (de nem valóságosan naturalis) világba kényszeríti, amelyben mindig a nevelő akarata érvényesül. A gyerek tanul a saját kárán, de ezt az ismeretszerzést nem a kíváncsiság motiválja, hanem a kétségbeesés – jelen esetben az éhség, fáradtság és kimerültség. Igaza van Mallet-nak, aki nem csekély szarkazmussal jegyzi meg: „A gyerek nem más, mint egy pedagógiai célú szemléltető eszköz, amelyet nevelője kénye-kedve szerint manipulál. Szegény Emil! Szerencséje, hogy csak regényhős” (Mallet, 1990, 96.).

Ha az előbb bemutatott nevelési célzatú jelenetben találhatunk is olyan elemeket, melyek pedagógiai szempontból pozitívak, mert a gyerek problémamegoldó képességének fejlődését elősegítik, a könyvben számos olyan leírás található, amely a mai olvasó számára kifejezetten kegyetlen nevelési módszerekről tanúskodik. A mai szülő ugyanis – hacsak nem hordoz patológikus tüneteket – nem tenné ki gyermekét a meghülésből eredő, akkor még halálos kimenetelű tüdőgyulladás kockázatának, miként azt Rousseau teszi a betört ablaküvegről szóló példázatban: „Betöri szobája ablakát? Hadd fújjon rá a szél éjjelnappal anélkül, hogy törődnetek meghülésével, mert inkább legyen náthás, mint bolond!” (Rousseau, 1978, 72.) Ez Rousseau rendszerében a természetes büntetés archetípusa: a büntetés a tett következménye maga. (A módszer később igen elterjedt, nevelési kézikönyvek egész sora ajánlja.) Az elv racionális, formális logikai alapokon nyugvó, és egyéb pedagógiai megfontolásokat nélkülöző gyakorlati alkalmazása viszont katasztrofális eredményre vezethet.

Milyenek látta Rousseau a gyermeket? Jónak születő, fejleszthető és fejlesztendő lénynek vagy inkább manipulálható akaratnélküli bábnak?

Magunk részéről nem tekintjük egyértelműen eldönthetőnek a kérdést. A Rousseau pedagógiai írói munkásságából kibontható fogalmak és gondolatmenetek ugyanis kevés hajlandóságot mutatnak az egységes rendszerbe szerveződésre. Kategóriáit nem építi egyértelműen strukturálható fogalmi rendszerbe. A paradoxonok megmaradnak, az ellentétek feloldhatatlanok még az „Emil” egyes fejezetein belül is, nem is beszélve más pedagógiai tárgyú munkáiról.

Ezzel együtt is Rousseau pedagógiai naturalizmusa az eltelt több, mint kétszáz év alatt világszerte ösztönzőként hatott – és hat ma is – az újabb és újabb pedagógiai irányzatok kialakulására, köztük olyanokra is, amelyek napjainkban is számos érdekes és hasznos iskolakísérletben öltenek testet. A történeti értelemben vett pedagógiai naturalizmus eszmei örökségét is integráló környezetpedagógia pedig ma már a gyakorlati pedagógiák egyik legígéretesebb irányzata.

Felhasznált szakirodalom

- Badinter, E. (1998): *A szerető anya. Az anyai érzés története a 17-20. században.* Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Báthory Z. és Falus I. (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon.* I-III. kötet. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Berg, J. H. van den (1956): *Metabetica of Leer der veranderigen. Beginselen van een historische psychologie.* Callenbach, Nijkerk.
- Fináczy E. (1899, 1902): *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I-II.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fináczy E. (1906): *Az ókori nevelés története.* Hornyánszky Viktor Könyvkiadóhivatala, Budapest.
- Fináczy E. (1919): *A renaissancekori nevelés története.* Budapest, kiadja Hornyánszky Viktor.
- Fináczy E.(1926): *A középkori nevelés története.* Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy E. (1927): *Az újkori nevelés története.* Kir. Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fináczy E. (1934): *Nevelélméletek a XIX. században.* Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fináczy E., Kornis Gy. és Kemény F. (szerk., 1936): *Pedagógiai Lexikon.* II. kötet. Révai Irodalmi Intézet, Budapest. URL: <http://mek.oszk.hu/15200/15264/15264.pdf>
- Mallet, C-H. (1990): *Untertan Kind.* Nachforschungen über Erziehung. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin.
- Montaigne, M. de [1580], (1983): *Esszék.* Ford.: Oláh Tibor. Kriterion, Bukarest.
- Németh András és Zrinszky László (1997): *Pedagógiai naturalizmus. Szócikk.* In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon.* III. kötet, O-Zs. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 152.
- Németh A. és Skiera, E. (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh A. (2014): *Lebensreform, Reformpädagogik und Lehrerberuf.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Orosz G. (2010): *Fináczy Ernő és Prohászka Lajos kapcsolata.* In: Rébay Magdolna és Fenyő Imre (szerk., 2010): *Felszántatlan területeken: tanulmányok Brezsnaynszky László 65. születésnapjára.* Csokonai, Debrecen, 12-27.
- Orosz G. és Péntes D. (2014): *Egy doktorátus története Magyarországon az 1920-as évekből.* In: Nóbik Attila és Fizel Natasa (szerk., 2014): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére.* Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 207-222.

- Péntes D. (2014): Prohászka Lajos a pedagógiai naturalizmusról. In: Németh András, Pukánszky Béla és Pirka Veronika (szerk., 2014): *Továbbélő utópiák – reformpedagógia és életreform a 20. század első felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster-New York.
- Pukánszky B. (2005): *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra könyvek, 28. Pécs.
- Prohászka L. (1920): *A paedagógiai naturalizmus*. Doktori értekezés. A kéziratból szerkesztve közli: Orosz Gábor és Péntes Dávid. URL: <http://mek.oszk.hu/15200/15264/15264.pdf>
- Prohászka L. (1936): Naturalizmus (pedagógiai naturalizmus). In: Fináczy Ernő, Kornis Gyula és Kemény Ferenc (szerk., 1936): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Budapest, Révai Irodalmi Intézet. 344-349. URL: <http://mek.oszk.hu/15200/15264/15264.pdf>
- Prohászka L. (é.n.): *A paedagógiai naturalizmus történeti és kritikai tárgyalása*. Egyetemi pályamunka jelisével. Részlet. URL: <http://mek.oszk.hu/15200/15264/15264.pdf>
- Rousseau, J.-J. [1752], 1922): *Discours qui a remporté le prix à l'academie de Dijon en année 1750 sur cette question par la même Acedemie: Si le retablissement des Sciences et des Arts a contributé à épurer les moeurs*. Par M. Rousseau, Genevois, à Genève, 1752. Fordította Gyulai Ágost. Budapest.
- Rousseau, J.-J. [1762], (1978): *Emil vagy a nevelésről*. Ford.: Győry János. Tankönyvkiadó, Budapest, 3. kiadás.
- Rutschky, K. [1977], (1988): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt (Main).
- Spaemann, R. (1978): Roesseaus „Emile”: Traktat über Erziehung oder Träume eines Visionärs? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 24, 1978. 823-834.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa Verlag, Weinheim, München.
- Tenorth, Heinz-E. és Tippelt, R. (szerk., 2012): *Beltz Lexikon Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

II. TANÍTÁS, TANULÁS, NEVELÉS

TEREPI SZABAD EXPLORÁCIÓS ÉS IRÁNYÍTOTT TANULÁSI ÉLMÉNYEK SZEREPE AZ ÖKOLÓGIAI IDENTITÁS FEJLŐDÉSÉBEN

ABSZTRAKT

A környezeti nevelés keretében elsősorban szervezett programok segítségével igyekszünk környezettudatos viselkedést kialakítani, a természet szabad és kötetlen felefedezésével kapcsolatos élmények környezettudatosságra gyakorolt hatása kevésbé ismert. A tanulmány a szabad explorációs élményeknek az ökológiai identitás kialakulásában betöltött szerepét vizsgálja. Alaphipotézisünk szerint a szabad explorációs élmények jelentős szerepet töltenek be az ökológiai identitás formálódásában. Ennek vizsgálatára 12 környezetvédelmi és 12 műszaki egyetemistával készültek narratív interjúk, amelyekkel a szakmai érdeklődést meghatározó hatásokat (Palmer – Neal, 1998) és a természetben átélt erős érzelmekkel járó élményekről szóló emlékeket térképeztük fel (Piskóti, 2015). Ezek a hatások jelentősen alakíthatják az ökológiai identitást, amelynek erősségét kétféle módszerrel is feltérképeztük a megkérdezettek körében (Clayton, 2003)(Schultz, 2001). Az interjúkban pozitív érzelmeket kiváltó szabad explorációs élmények nagy száma áll szemben az irányított környezeti nevelési programokhoz kapcsolódó negatív érzelmekkel.

1. SZABAD EXPLORÁCIÓ A KÖRNYEZETI NEVELÉSÉBEN

A nevelés és azon belül a környezeti nevelés is alapvetően irányított, szervezett tevékenységeken keresztül kívánja céljait elérni, így a környezeti nevelési programok zöme is koordinált tevékenységekkel próbál környezettudatos viselkedésformákat kialakítani. Abban egyetértés van a kutatók között, hogy a környezeti nevelés több mint a környezeti tudás sikeres átadása, elválaszthatatlan a természettel kapcsolatos érzelmek fejlesztésétől, amelyet jelentős részben a természettel való közvetlen kontaktus képes megteremteni. Sok esetben előfordul, hogy a környezeti nevelés során kilépünk a „négy a fal közül”, ami mindenképpen pozitívnak mondható. A neveléstudomány területén széles körű egyetértés uralkodik arról, hogy a természetet legeredményesebben magában a természetben lehet megismerni. Ugyanakkor, a szabadtéri, terepi környezeti nevelési programok túlszervezettsége és kötöttsége sokszor a középiskolai tanórák hangulatát idézi fel. A kutatás egyik alapfeltevése, hogy az ilyen jellegű, sok esetben a szabad mozgást korlátozó, szervezett programok nem kedveznek a környezeti nevelés első lépcsőfokának,

a természet iránti érzelmi kötődés kiépítésének. Márpedig, pozitív érzelmi kötődés kialakítása nélkül nem várható el, hogy a természetre egy megvédendő objektumként tekintsünk. Egyszerűen megfogalmazva, igazán azt akarjuk védeni, amit szeretünk.

Azt valószínűsítjük, hogy érzelmi szempontból könnyebben létesíthető pozitív kapcsolat a természettel, amennyiben olyan kötetlen élményeket kínálunk, amelyek a szabadság és felfedezés örömét adják. Az ilyen jellegű tapasztalásokat összefoglalóan szabad explorációs élményeknek nevezhetjük. Bármely életkorban a természetben átélt szabad explorációs élmény segítheti az érzelmi kötelékek erősítését, jellemzőek például a szabadban való játékok, a családi-baráti kirándulások vagy a vidéken eltöltött nyarak. Ezek az élmények kapcsolatba hozhatók az egyének úgynevezett ökológiai identitásával, amely fogalom az ember és természet kapcsolatának mélyebb pszichológiai rétegeit is képes megvilágítani. Ezekre utalunk a következő pontban.

2. AZ ÖKOLÓGIAI IDENTITÁS

A környezeti nevelés által használt egyik legelterjedtebb fogalom jelenleg a környezeti attitűd, ugyanakkor nem a legmegfelelőbb akkor, amikor azt kívánjuk kifejezni, hogy az egyén a természetben belül hova helyezi önmagát, illetve egyáltalán a természet részének tekinti-e saját magát. A széles körben elterjedt attitűdvizsgálatok az egyén környezethez köthető tevékenységekkel és témákkal kapcsolatos hiedelmeinek, érzelmeinek és viselkedéses szándékainak összességét kutatják (Schultz et al., 2004). Vizsgálják a környezettudatos vagy épp környezetszennyező viselkedések hátterét, de nem elsősorban abból a szempontból, hogy az egyén éntudatának mennyire része a természet, hanem sokkal inkább az egyes környezeti tevékenységekhez, témákhoz való hozzáálláson keresztül elemzik a motivációkat, érzelmeket.

A természet leképeződését az éntudatban inkább az ökológiai identitás fogalmára alapozva tudjuk megfelelően vizsgálni. Thomasow (1995) szerint az ökológiai identitás azokra a különböző módozatokra utal, ahogy az emberek a Földhöz viszonyítva értelmezik önmagukat. Véleménye szerint, ezen identitásforma kialakulásában a szociális és kulturális interakciókon túl, a természetben szerzett különböző élettapasztalatok, élmények is szerepet játszanak. Ennek kapcsán Clayton (2003) is megállapítja, hogy az identitás értelmezésénél a pszichológusok a szembetűnő szociális hatások eredményeként gyakran figyelmen kívül hagyják a nem társadalmi jellegű tényezőket. Meglátása szerint, számos embernél az identitásnak nagyon is fontos aspektusa a természet. A természetben szerzett tapasztalatok, a kialakult érzelmi kötődések jelentősen alakítják énképünket. Nem szabad alábecsülni a különböző természeti objektumokkal kialakított kapcsolatokat, legyen szó akár fákról, hegyekről, vizekről vagy a házikedvencekről.

Clayton (2003) hangsúlyozza, hogy az ökológiai identitás kollektív identitásfajta, a nagyobb egészhez való kapcsolódás, a valahova tartozás, a nem emberi létformákkal való hasonlóság felismerése lényegi elem.

Az ökológiai identitás szoros összefüggésben van a környezetvédő cselekedetekre való hajlandósággal, ahogy arra Schultz és mtsai (2004), valamint a jelen tanulmány is rámutat. A fejlett ökológiai identitással rendelkező személy egy olyan világnézet birtokosa, ahol az ember része a természetnek és nem abból kiszakítva él. Ezek az egyének elsősorban a világnézetük és természethez fűződő érzelmeik által válnak környezettudatosá, amit természetesen a környezettel és környezetvédelemmel kapcsolatos tudás tesz valóban hatékonyá. Valódi környezettudatosság tehát lényegében egy erős ökológiai identitásból képes kifejlődni.

3. KUTATÁSUNK ALAPHIPOTÉZISE

Felmerül a kérdés, hogy miként fejleszthető az ökológiai identitás a modern társadalmakban, amelyek szemlélete már drasztikusan eltávolodott a természettel való egységtől és annak misztikus tiszteletétől, s akik számára a természet leginkább nyersanyagok és erőforrások tárházaként jelenik meg. Hipotézisünk szerint a környezeti nevelés módszertanában a szabad explorációs élmények azok, amelyek pozitív erejük által leginkább képesek fejleszteni az ökológiai identitást. Az ilyen tapasztalások erősebb ökológiai identitás kialakulásához vezetnek, és ezeknek az élményeknek az identitásformáló ereje erősebb a szervezett, erősen strukturált környezeti nevelési programoknál.

4. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kutatás során három módszert alkalmazva vizsgáltuk meg a fent leírt hipotézist. Az élettapasztalatok és élmények feltérképezése érdekében narratív interjúzási módszert alkalmaztunk, majd két típusú ökológiai identitásvizsgálatot végeztünk el az interjúalanyokkal. Két alább ismertetendő 12 fős interjúcsoport megtapasztalt élményeit és ökológiai identitását vizsgáltuk meg, majd a csoportok eredményeit összehasonlítottuk. Az első célcsoporton belül alapvetően műszaki beállítottságú embereket (továbbiakban: Műszakiak), többek között villamosmérnök, gépészmérnök, építőmérnök hallgatókat és diplomás mérnököket kérdeztünk meg. A második csoport tagjai kiemelt érdeklődéssel bírtak a környezet védelme, a környezeti ügyek iránt (továbbiakban: Környezetvédők), e csoportban humánökológia, környezettan és földrajz szakos hallgatókat és diplomásokat vizsgáltunk. Az interjúkat fiatal egyetemistákkal, diplomásokkal végeztük mindkét esetben (a megkérdezettek átlagéletkora 27 év), mivel az ő esetükben az iskolarendszer környezeti nevelési hatása vagy annak hiánya még jobban tetten érhető.

Az első kérdéssel a szakmai érdeklődés kialakulására ható külső tényezőket kívántuk vizsgálni mindkét csoportnál. A szakmai tudat vizsgálatán keresztül az ökológiai identitásról is képet alkothatunk. Alapvető fontosságú eszerint azoknak a hatásoknak a feltérképezése, amelyek a szakmai érdeklődést kialakítják. Feltételeztük tehát, hogy a szakmai érdeklődés kialakításával összefüggésbe hozható az ökológiai identitás is.

Az első kérdés esetében ezek a hatások kerültek felmérésre, kiemelten kezelve a szakmai tudatot formáló szabad explorációs folyamatokat. A Műszakiak vizsgálatával és az azzal való összehasonlítással kiemelhetőek voltak a környezetvédelemmel is foglalkozók specifikusabb, szakmai látásmódot alakító tényezői és életeményei. A kérdést Palmer és Neal (1998) nyomán fogalmaztuk meg. Ez alapján az interjúalanyoknak feltett első kérdés az alábbi volt:

„Saját élettapasztalataidból, meghatározó erejű élményeiből gyűjtsd össze azokat, amelyek hatással voltak a szakmai érdeklődésed kialakulására, tegyél külön említést azokról a konkrét hatásokról vagy életszakaszokról (ha meglátásod szerint volt ilyen), amelyek ebben döntő szerepet játszottak!”

Ezt követően tettük fel a második interjúkérdést, amellyel a meghatározó erejű, természettel kapcsolatos élmények típusait kívántuk feltérképezni. Az ökológiai identitást az alapvető belső adottságokon és személyiségjegyeken túl, döntően a természettel kapcsolatos élményekkel, érzelmekkel járó hatások határozzák meg (Schultz et al., 2004). Az ökológiai identitás vizsgálatakor tehát alapvető fontosságú, hogy megismerjük a természetben szerzett intenzív élmények különböző típusait és ezek előfordulásának gyakoriságát. Ezt a második interjúkérdés teszi lehetővé. Ezen élménytípusokon, kategóriákon belül jelen tanulmányban kiemelten a szabad explorációs élmények gyakoriságát vizsgáltuk, de egyéb, gyakran előforduló kategóriákra is rá kívántunk mutatni. A két csoport válaszait összehasonlítva megállapíthatóvá válik, hogy miben különböznek az erős érzelmi hatást kiváltó élmények a környezeti ügyek iránt érdeklődő, illetve az egyéb meghatározó érdeklődéssel rendelkező emberek között. E feltevésünk vizsgálatára készült a második interjúkérdés, a Piskóti (2015) disszertációjában olvasható kvalitatív kutatás mintájára:

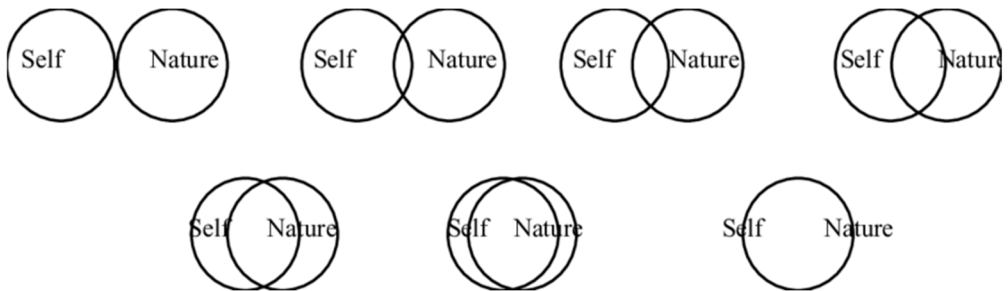
„Emlékezz vissza életednek egy olyan eseményére, amely erős érzelmet váltott ki belőled és valamilyen módon a természethez kapcsolódott!”

A csoportok ökológiai identitásvizsgálatához két típusú tesztet alkalmaztunk. Clayon (2003) Környezeti Identitás Skálája (Environmental Identity Scale) esetében a kitöltőnek az állításokat egy 1-5-ig terjedő skálán kell értékelnie. Ezen állítások egy része arra vonatkozik, hogy az egyén ténylegesen milyen gyakran lép kapcsolatba a természettel, illetve mennyire érzékeli annak pozitív lelki-szellemi hatását. A skála más kérdései a tényleges környezetvédő cselekedetekre való hajlandóságot, illetve az azokkal való

egyetértés fokát mérik. Továbbá találhatóak olyan kérdések is, amelyek a természettel való egységérzet erősségére vonatkoznak.

A második ökológiai identitás vizsgálat Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálája (Inclusion of Nature in Self) volt. Schultz (2001) az ökológiai identitás (az ő megfogalmazásában természethez kötődés) mértékének meghatározása céljából az „én” és „természet” kapcsolatát különböző mértékben átfedő körökkel illusztrálta, melyek közül a megkérdezettnek ki kellett választania a rá legjellemzőbbet. A skála által felkínált lehetőségeket az alábbi 1. ábra mutatja be:

1. ábra: Az Éntudat Természet Befogadása Skála által felkínált viszonyulások



Forrás: Schultz (2001)

A kutatáshoz a fenti skálát alkalmaztuk mi is, amikor a következő kérdést tettük fel az interjúalanyoknak: „Kérlek, karikázd be azt az ábrát, amelyik a legjobban jellemzi a kapcsolatodat a természettel! Hogyan kapcsolódsz a természettel?” (A saját kutatásunkban a körök „ember” és „természet” fordításban jelentek meg.)

Az interjúk szövegén elvégzett kézi kódolást követően a QDA program segítségével végeztünk tartomelemzést, míg a használt tesztek segítségével gyűjtött adatokat az SPSS.22 programcsomaggal elemeztük.

5. RÉSZHIPOTÉZISEK

Az elvégzett ökológiai identitásvizsgálatok és interjúk után az alábbi három kérdésre kerestük a választ az alaphipotézis vizsgálatának részeként:

1. kérdés

Az ökológiai identitásvizsgálatok (tesztek) alapján valóban erősebb ökológiai identitással rendelkeznek-e a környezetvédelem iránt érdeklődő válaszadók, mint a műszaki beállítottságúak?

Részhipotézis: Erősebb ökológiai identitással rendelkezik a Környezetvédők csoportja.

2. kérdés

Milyen típusú szakmai érdeklődést befolyásoló külső hatások különíthetők el a két csoportnál és ezek milyen gyakorisággal jelennek meg? Mennyire hangsúlyosak a szabad explorációs élmények a két csoportnál?

Részhipotézis: Mindkét csoportnál a szabad explorációs élmények kerülnek legtöbbször említésre szakmai érdeklődést befolyásoló tényezőként.

3. kérdés

Milyen típusú erős érzelmeket kiváltó természeti élmények különíthetők el az egyes csoportoknál és ezek milyen gyakorisággal jelennek meg? Az erősebb ökológiai identitással rendelkező csoportnál több szabad explorációs élmény került említésre?

Részhipotézis: A Környezetvédőknek több fontos, természettel kapcsolatos szabad explorációs élményük van.

6. EREDMÉNYEK

6.1. A két csoport ökológiai identitása (1. részhipotézis)

Az interjúk eredményeinek ismertetése előtt fontos megismerni, hogy a Környezetvédők valóban erősebb ökológiai identitással rendelkeznek-e, mint a Műszakiak. Clayton (2003) Környezeti Identitás Skálájának eredményeit az alábbi 1. táblázat foglalja össze:

1. táblázat: A két csoport Clayton (2003) Környezeti Identitás Skálájára kapott pontszámai

	1. kérdés	2. kérdés	3. kérdés	4. kérdés	5. kérdés	6. kérdés
Környezetvédők átlagai	3,25	4,75	4,92	4,75	3,58	4,58
Műszakiak átlagai	3,08	4,08	3,58	4,50	3,25	4,50
	7. kérdés	8. kérdés	9. kérdés	10. kérdés	11.kérdés	Kérdések átlaga
Környezetvédők átlagai	5,00	4,33	4,92	4,00	4,58	4,42
Műszakiak átlagai	5,00	4,17	4,33	3,67	4,04	4,02

Saját szerkesztés

A táblázatból megállapítható, hogy nem csak az ökológiai identitást jelző átlag magasabb számottevően a Környezetvédők esetében, hanem a tizenegy állítás közül nem volt egy olyan sem, ahol a Műszakiak magasabb átlagot szereztek volna a Környezetvédőkénél. A Kétmintás t-próba alapján 1%-os szignifikancia szinten statisztikailag is különbözök a két csoport között a válaszok, két kérdésnél és az átlag esetében is⁸. E kérdések: „3. Ha lenne elég időm vagy pénzem, egy részét biztosan arra szánám, hogy környezetvédelmi ügyekkel foglalkozzam” és „9. Úgy érezném, életem fontos része hiányzik, ha nem tudnék időről időre kimenni a szabadba és élvezni a természetet.”

Elmondható tehát, hogy Clayon (2003) Környezeti Identitás Skálája alapján a Környezetvédők valóban erősebb ökológiai identitással rendelkeznek. További érdekesség, hogy mindkét csoport esetében a tényleges természetben eltöltött időre vonatkozó első kérdés kapta a legkevesebb pontszámot, közel azonosat, tehát a két csoport egyaránt úgy érzi, hogy kevés időt tölt a természetben. A 7. kérdésre minden válaszadó mindkét csoportból öt pontot adott, tehát mind a huszonnégy megkérdezett teljes mértékben úgy gondolja, hogy minden gyermek nevelésének fontos része kellene, hogy legyen a természet világának megismerése.

Az eredményeket megerősíti a Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálával végzett kutatás is. Ebben az esetben a pontszámokat annak alapján kapták a megkérdezettek, hogy melyik ábra került kiválasztásra. A teljesen különálló körök kiválasztása egy pontot ért, míg a teljes mértékben átfedő körök hét pontot, a köztes pontszámokat a közös metszet nagysága határozta meg. Az eredményeket az alábbi 2. táblázat foglalja össze.

⁸ A Likert skála szigorú értelemben rangskálának mondható, amelyre tekintettel a pontszámok nem összeadhatóak, mégis általánosan elfogadott, hogy a komplex statisztikai eljárások keretében, a hatékonyabb kihasználás érdekében intervallumskálaként kezelik (Csapó, 2002).

2. táblázat: Környezetvédők és Műszakiak pontszámai Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálája alapján

Interjúalany	Környezetvédő	Műszaki
1.	7	5
2.	5	5
3.	5	5
4.	4	4
5.	7	5
6.	5	5
7.	6	5
8.	7	5
9.	5	4
10.	7	3
11.	6	5
12.	6	4
Átlag	5,83	4,58

Saját szerkesztés

Megállapítható tehát, hogy Schultz (2001) Éntudat Természet Befogadása Skálája alapján is valóban kiemelkedőbb ökológiai identitással rendelkeznek a Környezetvédők. Az SPSS 22.0 programmal lefuttatott kétmintás t-próba alapján az összpontszámok átlaga között az eltérés statisztikai értelemben 1%-os szinten szignifikánsan különbözik ebben az esetben is.

Mindkét fent ismertetett kutatási eredmény alátámasztotta, hogy a Környezetvédők csoportja erősebb ökológiai identitással rendelkezik, mint a Műszakiak csoportja, az első részhipotézis tehát ez alapján helytálló.

6.2. A két csoport szakmai érdeklődését befolyásoló tényezők (2. részhipotézis)

A két csoport szakmai érdeklődésének elemzése során számos szövegrészletet sikerült besorolni a Palmer és Neal (1998) tanulmányban ismertetett kategóriák valamelyikébe, de szükség volt ezen felül újabb kategóriákra is, továbbá nem alkalmaztunk minden kategóriát az eredeti tanulmányból sem. A két legfontosabb kategória, amiket Palmer és Neal (1998) tanulmánya nem tartalmazott a „Szabad exploráció” és a „Szervezett programok” voltak, amelyek beemelése elengedhetetlen volt a hipotézis vizsgálatához. Az előbbi a kötetlen, szabadság és felfedezés élményét nyújtó tapasztalásokat foglalja magába, az utóbbi a szervezett programok keretében végbemenő, kontroláltabb hatásokat.

Az első interjúkérdésen belül előforduló válaszkategóriákat és azok megjelenési gyakoriságát az alábbi 3. táblázat mutatja be. (A válaszok száma azt jelzi, hogy az adott kategória hány interjúban került említésre.)

3. táblázat: Az első narratív kérdéshez tartozó válaszok száma kategóriák szerint, Környezetvédők és Műszakiak esetében

Kategóriák	Környezetvédők	Műszakiak
Oktatás/képzések	11	9
Személyek	10	12
Szabad exploráció	9	10
Szervezett programok	7	2
Film/média	5	-
Környezetszennyezés	4	-
Munka	3	3
Háziállatok/állattartás	3	-
Könyvek/cikkek	2	-
Spiritualitás	1	-

Saját szerkesztés

Fontos megjegyezni, hogy mindkét interjú csoport esetében egyes szövegrészekhez akár több kategória is társítható volt. Az „Oktatás/képzések” kategória például jelentős átfedést mutatott a „Szervezett programokkal” és a „Személyekkel” (tanárok hatása), de előfordultak szabad explorációs élmények oktatási keretek között is.

A táblázat alapján megállapítható, hogy mindkét csoport esetében a három leggyakrabban előforduló kategória a „Személyek”, a „Szabad exploráció” és az „Oktatás/képzések”. Ezen három kategória megközelítően azonosan domináns mindkét csoport esetében. A Környezetvédők hangsúlyosabb kategóriája volt még a „Szervezett programok”, amely azonban a Műszakiaknál sokkal ritkábban fordult elő. Az olyan személyek között, akik valamilyen formában hatással voltak a szakmai érdeklődésre mindkét csoportnál találunk tanárokat, családtagokat és barátokat, egyaránt. A 2. kérdés keretében megfogalmazott hipotézis ez alapján tehát részben helytálló, valóban az egyik legdominánsabb szakmai érdeklődést alakító tényező a szabad exploráció, de ezen felül különböző személyek és az oktatás keretében végzett tevékenységek is hasonló súllyal jelennek meg. Az alábbiakban a szabad explorációs élmények jellegét kívánjuk érzékeltetni egy-egy idézettel a Környezetvédőktől és a Műszakiaktól. A Környezetvédőktől származó idézet esetében a szabad explorációs élmény személyekhez is társult.

Szabad explorációs élmény, amely személyekhez is köthető (Környezetvédő):

„Meg ugyanennek a túrának a végén fönt a hűtténél... nyár volt, és meleg volt, meg mindenki rövidnadrágban volt, de a hegynék az árnyékos oldalán még hó volt, egy tengerszem mellett. Rövidnadrágban hógolyóztunk nyáron a nagy egyetemistákkal. Az például biztos olyan volt, hogy belejátszott abba, hogy én akartam egyetemista lenni.”

Szabad explorációs élmény (Műszaki):

„Van egy szép nagy pince, és hát akkor ott lehetett barkácsolni, ezt-azt amazit csinálni, például volt építkezésről megmaradt alumínium lemez, volt lemezvágó olló, és akkor hajtogattam magamnak belőle egy kockát. Tehát ilyen dolgokat csináltam, éltem a lehetőséggel.”

6.3. A két csoport természettel kapcsolatos élményei (3. részhipotézis)

A két csoport természethez kapcsolódó meghatározó élményeinek vizsgálatakor szintén a Palmer és Neal (1998) tanulmányban ismertetett kategóriákat vettük alapul, de egyéb kategóriák is születtek. A legfontosabb általunk beemelt kategóriák a „Szabad exploráció”, a „Szervezett programok” és a „Negatív” voltak. Ez utóbbi kategória olyan élményeket foglal magába, amelyek negatívan rögzültek a nyilatkozók emlékeiben. A második interjúkérdésen belül előforduló válaszkategóriákat és azok megjelenési gyakoriságát az alábbi 4. táblázat mutatja be. (A válaszok száma ez esetben is azt jelzi, hogy az adott kategória hány darab interjúban került említésre, illetve ebben az esetben is előfordult, hogy egyes szövegrészekhez több kategória is társult.)

4. táblázat: A második narratív kérdéshez tartozó válaszok száma kategóriák szerint, Környezetvédők és Műszakiak esetében

Kategóriák	Környezetvédők	Műszakiak
Szabad exploráció	10	12
Személyek	9	11
Negatív	7	5
Spirituális	6	-
Környezetszennyezés	5	1
Oktatás/képzések	4	4
Háziállatok/állattartás	3	1
Munka	2	1
Könyvek/cikkek	2	-
Szervezett programok	2	10
Vallás	1	-
Film/média	1	-

Saját szerkesztés

A táblázatok alapján elmondható, hogy mindkét csoport esetében a szabad explorációs élmények kerültek legtöbbször említésre, mint erős érzelmi hatást kiváltó természettel kapcsolatos élmények. Továbbá, a megélt élmények mindkét csoportnál döntően más személyhez vagy személyekhez is kapcsolódtak. A „Negatív” kategóriát megvizsgálva érdekes megállapításra juthatunk, annak ellenére, hogy azok számában jelentős eltérést nem tapasztalhatunk. A Műszakiak esetében mind az öt negatív élményt szervezett program keretében élte át a nyilatkozó. Jelentős részben ennek köszönhető a „Szervezett programok” magas száma is az ő esetükben. Ezen élmények negatív megélésében olyan tényezők játszottak közre, mint a váratlan veszélyes események, honvágy, nem megfelelő szervezés az oktatóktól, nem megfelelő társaság, környezetszennyezés. A Környezetvédőknél ezzel szemben a negatív élmények közül egy volt, amely szervezett programhoz kapcsolódott. A negatív élmények több esetben társultak szabad explorációhoz a Környezetvédők esetében, főleg váratlan veszélyes helyzetek kapcsán.

Elmondható, hogy a Környezetvédők esetében a legdominánsabb kategóriák (közel azonos mértékben) a „Szabad exploráció” és a „Személyek”, míg az alacsonyabb ökológiai identitással rendelkező Műszakiak esetében a „Szabad exploráció”, a „Személyek” és a „Szervezett programok”. A „Személyek” kategóriába mindkét csoport esetében leginkább családtagok, barátok kerültek. Ez alapján az általam felállított harmadik hipotézis nem helytálló, az erősebb ökológiai identitással rendelkező csoport nem említett több szabad explorációs élményt. Megállapítható azonban, hogy az alacsonyabb ökológiai identitással rendelkező csoport tagjai (Műszakiak) több szervezett programban vettek részt és azok nagyobb arányban kapcsolódtak negatív tapasztalatokhoz.

A következőkben egy-egy idézettel kívánom érzékeltetni a pozitív érzelmeket kiváltó szabad explorációs élményeket és a negatív érzelmeket kiváltó szervezett programokat.

Pozitív szabad explorációs élmény (Műszaki):

„...szintén cserkészethez kötődik, akkor már azért idősebb voltam. Szertárat bízták rám, tehát nem voltam napi programokhoz kötve, nyilván azért sok mindent nekem is meg kellett csinálni. Szabadabb voltam, magamnak tudtam beosztani az időt és volt egy domb, ami mögött mindig lement a nap, és mondom... ez engem érdekel, és egy gyönyörű szép domb volt. És így semmi extra, csak így ez az érintetlen természet, hogy itt néhány szál árvalányhaj, gyógynövény illat...”

Negatív élmény (Műszaki):

„... meg még a természettel való kapcsolatáról az jut eszembe, hogy régen általános iskolás osztálykirándulásokon a túrázás mindig ugye kötelező jelleggel ránk volt erőltetve, és hogy akkor azért mennyire tudtam utálni mondjuk a hegyeket meg az erdőket, pedig most már így felnőttebb fejjel, most már látom, hogy mi ebben a jó és mi ebben a szép, és

most már én is nagyon szeretem a hegyeket meg mindent, csak akkor kötelező jelleggel megutáltatták.” „A kilencedikes volt a legdurvább, akkor arra voltunk rákényszerítve úgymond, hogy a Fertő tavat körbe biciklizzük, körülbelül hasonló időjárásban, mint most”. (kánikula)

7. KONKLÚZIÓ

A kutatás alapján megállapítható, hogy a felvetett alaphipotézis részben helytálló. A vizsgált változók közül, a szabad explorációs élmények mellett, az emberi kapcsolatok alakítják leginkább ökológiai identitásunkat, közel azonos mértékben. Korábbi kutatások alapján tudható (pl. Varga, 2004), amelyet jelen tanulmány által ismertetett eredmények is megerősítettek, hogy az oktatásnak és a szervezett programoknak is kiemelt jelentősége van, azonban kevésbé az érzelmi kötélekek kiépítésénél a természet irányába, mint inkább a tényleges cselekvés szakmai hátterének megalapozásánál.

A kutatás eredményeiből következtetni lehet arra, hogy napjaink környezeti nevelés programjai nem minden esetben az ideális irányt követik. Bizonyos szervezett programokkal a természet irányába nem egy pozitív kötődést alakítunk ki, hanem közönyt vagy ellenszenvet, az eredeti pedagógiai célokkal ellentétes hatást váltunk ki, érvényesítve ezzel a Hunyadi és mtsai. (2006) által leírt „fekete pedagógia” jelenségét. A természet felé megnyilvánuló pozitív érzelmi kötődés kialakulásában sokkal inkább a szabadság és a felfedezés élményét nyújtó programok relevánsak vizsgálatunk szerint. Napjaink közhasznú, nyilvános környezeti nevelési programjai, programkínálata általában szervezett, koordinált időtöltést és tanulási módot nyújt. Javasoljuk e körülmény kritikus értékelését, felülvizsgálatát.

A kutatást kis mintaszámon végeztük, leíró statisztikai módszerekkel, amelyre tekintettel átfogóbb, nagyobb mintaszámon elvégzett kutatások is szükségesek a hipotézis alaposabb vizsgálatához. Amennyiben a kiterjedt kutatások is alátámasztják a fenti eredményeket, át kellene strukturálni a környezeti nevelés módszertanát és nagyobb hangsúlyt fektetni a természet kötetlen és szabad felfedezésére, különösen gyermekkorban, a természet irányába történő érzelmi kötélekek kiépítése idején.

Felhasznált szakirodalom

- Clayton, S. (2003). Environmental Identity: A Conceptual and an Operational Definition. (Eds.), pp. US: . In S. Clayton, & S. Opatow, *Identity and the natural environment: The psychological significance of nature* (old.: 45-65). Cambridge, MA, US: MIT Press.
- Csapó, B. (2002). *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris.
- Palmer, J., & Nael, P. (2000). A környezeti nevelés kézikönyve. *Routledge-Körlánc-Infogrup*, (old.: 15-25). Budapest.
- Piskóti, M. (2015). The Role of Environmental Identity in the Development of Enviromental Conscius Behaviour. Budapest: Corvinus University. Letöltés dátuma: 2018.. 11. 08., forrás: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/858/2/Piskoti_Marianna_den.pdf
- Hunyadi, G., M. Nádasi, M., & Serfőző, M. (2006). *Fekete pedagógia. Értékelés az iskolában*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Schultz, P.-W. (2001. December). THE STRUCTURE OF ENVIRONMENTAL CONCERN: CONCERN FOR SELF, OTHER PEOPLE, AND THE BIOSPHERE. *Journal of Environmental Psychology, Volume 21*,(Issue 4,), 327-339.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J., & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24(1)*, 31-42.
- Thomasow, M. (1995). *Ecological Identity: Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge: Massachusetts: : MIT Press.
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola. Letöltés dátuma: 2017. 08 03, forrás: https://www.academia.edu/26037060/A_k%C3%B6rnyezeti_nevel%C3%A9s_pedag%C3%B3giai_pszichol%C3%B3giai_alapjai

ABSTRACT

THE ROLE OF OUTDOOR FREE EXPLORATION AND DIRECTED LEARNING EXPERIENCES IN THE EVOLUTION OF ECOLOGICAL IDENTITY

As part of environmental education, we principally aim at organizing educational events to increase public awareness about an environmental issue. We are, however, less familiar with the effect outdoor free exploration has on environmentally conscious behaviour. This article gives you an insight into the impact of free exploration on the development of ecological identity. Based on our hypothesis, the impact of free exploration on the formation of ecological identity is more significant than that of other factors. In order to examine this hypothesis we made narrative interviews with twelve Environmental Studies and twelve Engineering students in order to map the factors determining professional interests (Palmer & Neal, 1988) and the strong emotional experience related to nature (Piskóti, 2015), as these two factors can considerably affect the formation of ecological identity. The novelty of our findings is demonstrating that significant amount of experience is related to free exploration mentioned in the interviews and the appearance of negative emotions is related to the organized environmental educational events. Both are significantly connected to students' ecological identity.

Csonka Sándor

pályázatkezelési referens

Herman Ottó Intézet Nonprofit Kft.

cssud91@gmail.com

Varga Attila

PhD tudományos főmunkatárs

Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

varga.attila@ofi.hu

A MINDENNAPOS TANÓRAI TESTNEVELÉSSEL KAPCSOLATOS TANULÓI ATTITÚDÖK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

A gyermekek testi, lelki, szellemi egészségében a rendszeres testmozgás elengedhetetlen fontossággal bír (Shephard et. al. 2013). Ehhez járulhat hozzá a testnevelés tantárgy (Kirk 2003), melynek rangja megemelkedett (Hamar 2016) a többi tantárgyhoz viszonyítva. Utalunk ezzel egy jelentős oktatáspolitikai beavatkozásra, a mindennapos tanórai testnevelés bevezetésére. Dolgozatunk elméleti alapját az implementációs kutatások (Fullan 2015) jelentik.

Kutatásunkkal feltérképeztük a 10-14 éves tanulók Testnevelés és sport műveltségi területhez való hozzáállásukat, attitűdjeiket, a tantárgy szerepét, fontosságát, relevanciáját.

Az általunk megalkotott önkitöltős kérdőívet 2016 januárja és márciusa között töltötték ki pedagógusok jelenlétében a tanulók (N=1153). A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régió, a minta az adott régióra vonatkozóan megyei, településtípus szintű és diákszám alapján is reprezentatívnak tekinthető. A nemek tekintetében tapasztaltunk különbségeket. A fiúknál a tanórán kívüli sporteredmények, a fizikai aktivitás iránti elköteleződés, míg a lányoknál a tanórán kívüli kevesebb sportolás és a fáradékonyság tényezői jelennek meg hangsúlyosként, ugyanakkor a mindennapos testnevelés jótékony hatásait általánosan elismerik.

1. BEVEZETÉS

Hazánkban jelentős oktatáspolitikai beavatkozás történt 2012-ben a mindennapos tanórai testnevelés bevezetésével, melynek egyik legfontosabb célja a sport megszerettetése, illetve így az egészségi állapot javítása. Erre azért van szükség, mert a megfelelő testmozgás (a napi közepes intenzitású 60 perces mozgás WHO ajánlása alapján (Strong et. al. 2005)) kritikusan mondható társadalmunkban (Perényi 2014, Kovács 2014), pedig a mennyiségileg és minőségileg is megfelelő testmozgás elengedhetetlen fontossággal bír (Csányi – Révész 2015). Ráadásul számos tanulmány bizonyítja, hogy a gyermekek aktivitása és jövőbeni egészségi állapotuk között összefüggés van (Sallis et. al. 2000, Karsai et. al. 2013).

Az iskolai testnevelés egészségügyi hatásai közvetlenül képesek a teljes iskolás populációra egészségfejlesztő hatást gyakorolni, hisz a testnevelés órán kapott mozgásmennyiség jelentős mértékben járul hozzá a napi ajánlott fizikai aktivitási szinthez, rangja egyértelműen megemelkedett az utóbbi években (Hamar 2016).

A közoktatás fejlesztési intervenciójának sikerességét és eredményességét jelentősen meghatározzák az azokat jellemző implementációs folyamatok. Ezek alapján kiderül, hogy a beavatkozások elérik-e a céljukat, és ha igen, tudják-e tartósan alakítani a pedagógiai folyamatokat és a tanulószervezési módszereket, illetve mely területeken következnek be ezek a változások (Fazekas – Halász 2012).

2. IMPLEMENTÁCIÓ ÉS TANTERVELMÉLETI KÉRDÉSEK RÖVIDEN

Tanulmányunk elméleti alapját az implementációs kutatások (Fazekas - Halász, 2012) és a tantervelméleti kérdések vizsgálatai (Hamar - Petrovic, 2008; Hardman - Marshall, 2009; Rétsági, 2014; Rétsági - Csányi, 2014) jelentik.

Ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről vagy érdekcsoportjairól (*actors, agents, stakeholders*) ejtünk szót, az iskola belső szereplőire (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolahasználókra (szülők, diákok), továbbá a fejlesztést irányítókra (kormányzati adminisztráció, helyi irányítók) kell gondolnunk. Ide sorolhatók még azok az oktatási ágazaton belüli fejlesztést támogató szervezetek képviselői (pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók), akik jelentős hatással lehetnek a beavatkozások megvalósítására. Ha az implementáció szintjeit is vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a makroszintet a társadalom átfogó szintje jelöli (jelen esetben az egészségtudatosság szerepe az oktatási folyamatokban), míg a mikro szintet az egyének (vagyis tanulók, pedagógusok, akiket vizsgálunk majd). Az ezeken a szinteken történő folyamatok határozzák meg az implementáció sikerességét (Fazekas - Halász, 2012). Fazekas (2018) budapesti iskolákban vizsgálta az implementáció folyamatát. Esettanulmányában megállapítja, hogy új, kreatív megoldásokat generáló környezet jött létre a beavatkozásoknak köszönhetően. Az újítások hatására pedig különösen hatékony osztálytermi folyamatok jöttek létre. Ennek kiemelt eredménye, hogy a diákok a tanulási helyzeteket nemcsak szeretik, hanem formális és informális formáit rendre keresik is.

1995. október 5-én a kormány elfogadta az első Nemzeti alaptantervet, ami azóta többször is változott. Több kutató (Rétsági 2014; Hamar - Derzsy, 2002a; 2002b, Hamar, 2016) elemezte a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén a Nemzeti alaptanterveket (1995-NAT1, 2003-NAT2, 2007-NAT3, 2012-NAT4), ezzel rávilágítottak a testnevelés és sport műveltségterület tartalmi módosulásaira. A legújabb Nemzeti alaptantervet a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete alapján 2012. június 4-én fogadták el. Benne konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés.

Az oktatáspolitikai szemléletváltás a testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatással volt, elsősorban a mindennapos testnevelés bevezetése miatt. A törvény 27.§-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti öt testnevelésóra megtartását. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező a mindennapos testnevelés megtartása. A 2015/2016 tanévtől kezdve teljessé vált a mindennapos testnevelés bevezetése.

Összességében a négy NAT célrendszerét elemezve megállapítható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, melyek az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. Az egészségre nevelés területén a testnevelés mindig is kiemelt szerepet játszott. Ugyanakkor a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba került, új minőséget hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet tanítókat a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére (Rétsági 2014). A 2012-es NAT szerint a testnevelés műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014).

3. AZ EMPIRIKUS KUTATÁS

Kutatásunk célja a NAT 2012, valamint a mindennapos testnevelés (2012) bevezetését követően a *Testnevelés és sport* műveltségi terület vizsgálata az észak-alföldi régió felső tagozatos tanulóinak körében. Elemzésünk az a korosztály, melyben a pszichoszociális fejlődés választóvonalra tapasztalható, azaz a 10-14 évesek, a felső tagozatos általános iskolai tanulók. Azért is releváns ennek a korcsoportnak a vizsgálata, mert a mozgás iránti motiváció kialakítása kulcsfontosságú tényező ebben az életszakaszban (Balogh 2015).

3.1. Hipotézisek, a kutatás módszertana

Hipotéziseinket a NAT 2012-ben meghatározott célok mentén, illetve korábbi kutatások segítségével (Hamar 2016, Rétsági 2014) állítottuk fel.

- Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított csoportok esetében a megkérdezettek többsége pozitívan nyilatkozik a testnevelés tantárgyról, ugyanakkor a nemek között szignifikáns különbséget várunk e tekintetben a fiúk javára.
- Feltételezzük, hogy a mindennapos testnevelés bevezetéséhez kapcsolódó állításokból kialakított változócsoporthoz esetében a magasabb évfolyamokra járók és a kisebb településen élők körében csökken a tanulók pozitív véleménye a tantárgyról.

Az intézmények és az osztályok kiválasztása többlépcsős, csoportos rétegzett mintavétellel készült, a mintába kerülési valószínűség biztosítását pedig a Proportional Probability to Size módszerrel értük el, ami esetünkben a felső tagozatos tanulók egységenkénti létszámával volt arányos. Ez alapján a régió minden felső tagozatos fiataljának ismert és közel azonos volt a mintába kerülési valószínűsége, így a mintát intézményi szinten valószínűségi mintának nevezhetjük. A kvantitatív kutatás kérdőívét 2016 januárja és márciusa között pedagógusok jelenlétében töltötték ki a tanulók. Mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye (Szabolcs-Szatmár-Bereg megye, Hajdú-Bihar megye és Jász-Nagykun-Szolnok megye) minden olyan intézményének összességét jelenti, amelyek az általános iskola felső tagozatos osztályait (5-6-7-8. évfolyamok) iskolai képzésben foglalkoztatják.

Első lépésben a régió megyei szintű intézményi- és tanulólétszám arányait vizsgáltuk meg, s meghatároztuk, hogy a három megyében külön-külön milyen arányban kerüljenek kiválasztásra a válaszadók.

A mintavétel második lépcsőjében a megyék településeit három csoportra osztottuk, ezen a csoportosításon belül határoztuk meg a kiválasztandó települések konkrét számát. Ebben a lépésben a településeket nem a klasszikus településnagyság, vagy településtípus szerinti kategóriákba osztottuk (város, falu, illetve lakónépeség szerint), hanem az alapján képeztünk csoportokat, hogy hány iskola található az adott településen.

A mintavétel utolsó lépcsőjében településen belül egyszerű véletlen mintavétellel választottuk ki az iskolát, ezen belül pedig csoportos mintavétellel az 5-6-7-8. évfolyam egy-egy osztályát teljes körűen a mintába illesztettük.

A három megye 15 iskolájából összesen 1177 tanuló adatait tudtuk elemezni. A teljes mintanagyság 1153 fő volt.

A minta a használt szempontok alapján az észak-alföldi régióra vonatkozóan megyei, településméret szinten és tanulószám alapján reprezentatívnak tekinthető. A keresztmetszeti vizsgálatban elhelyezett retrospektív kérdésekkel az ok-okozati folyamatok feltárására is törekedtünk. A kapott adatok feldolgozása az SPSS 21 matematikai statisztikai programcsomag alkalmazásával történt. A vizsgált iskolák intézmény-fenntartói típus szerint tükrözték a régió állami, egyházi, minisztériumi arányait.

Empirikus munkánkban az adatokat gyakoriság-vizsgálatokkal, keresztábra-elemzéssel, klaszter-analízissel, faktoranalízissel, regresszió elemzéssel értékeltük három kérdéscsoport mentén. Ezek az egészségmagatartási szokások, a Nemzeti alaptanterv 2012, a Testnevelés és sport műveltség területének céljai, továbbá az egészséget meghatározó magatartási tényezők, valamint a Nemzeti alaptanterv célokhoz kapcsolódó kérdéscsoportokból alkotott faktorok összefüggései voltak.

3.2. A Nemzeti alaptanterv céljaihoz kapcsolódó állítások vizsgálata

Egy saját fejlesztésű 28 állítást tartalmazó kérdéssorban négyfokozatú Likert-skálát használtunk, melyben arra kérdeztünk rá, hogyan ítélik meg saját iskolájukban a tanulók a testnevelés órákat, mennyire igazak rájuk az állítások. Ezek az állítások a mindennapos testnevelés Nemzeti Alaptantervben meghatározott célrendszerével vannak összefüggésben. A tanulóknak minden állítás esetében azt kellett eldönteniük, hogy mennyire jellemző a testnevelés óráikra az adott kijelentés. Elvégeztük a skála reliabilitás vizsgálatát (Cronbach- $\alpha=0,835$), melyből kiderült, hogy kérdőívünknek ez a része megbízhatóan működik. Megvizsgáltuk azt is, hogy milyen alskálák vannak a kérdőívnek ebben a részében. Az alskálák kimutatására faktoranalízist végeztünk. A Kaiser – Meyer – Olkin mutató 0,911-es értéke alapján a faktoranalízis elvégezhető, vagyis joggal kerestünk alskálákat. Az elvégzett faktoranalízis során a változók egyértelműen öt faktorba rendeződtek (1. táblázat), melyeket a következőképpen interpretáltunk:

1. faktor: A testnevelés hatása
2. faktor: A testnevelő személyének a hatása
3. faktor: A testnevelés órákon lévő tevékenység
4. faktor: Nehézségek a testnevelés órákon
5. faktor: Pozitívumok a testnevelés órákon

A szakirodalomra támaszkodva a 0,4 fölötti faktorsúlyhatárokat tekintettük elfogadhatónak, ez alapján csupán két állítás lóg ki a faktorokból. A faktorcsoportok elnevezéseit a csoportokba tartozó itemek egyértelműen meghatározták. A testnevelés hatását azok az itemek határozzák meg, amelyeknél a gyerekek azt válaszoltak, hogy ügyesednek, megkedvelik a sportközvetítéseket és egészségesebbek is lettek a mindennapos testnevelés bevezetése óta. A testnevelés órák hatásaként kerülnek a káros dolgokat és képesek a kudarcok jobb elviselésére is. A testnevelő személyiségének hatása a rendszeres és helyes táplálkozásra, az egészséges életmódra való figyelemfelhívásokat jelenti. Ezek a célok, a faktoranalízis során kialakult csoportok, illeszkednek a 2012-es Nemzeti Alaptantervben és a hozzá kapcsolódó kerettanterv mindennapos testnevelés megvalósítását meghatározó cél- és feladatrendszerekhez (NAT2012). A testnevelő órai attitűdjeinél a legalacsonyabb faktorsúlyt az órai anyag megtanításánál tapasztaltunk, amely itemmel kapcsolatos egyetértések értéke is alacsony átlagot mutatott. Vagyis az adott faktorcsoportba egyértelműen beletartozik, azonban a fontossága (hogy mindenki megtanulja az anyagot) nem elsődleges cél a gyerekeknél. A testnevelés órán megjelenő tevékenységek faktorcsoportjába tartozó itemek pontosan mutatják az óra felépítését, a mindennapos testnevelés megvalósításának változatos lehetőségeit.

A itemek közül a mindennapos testnevelés iskolai megvalósításának nehézségeit jelölőek esetében a tantárggyal vagy a testnevelővel szembeni kritika fogalmazódik meg. Ezeknek a itemeknek az átlagértékei, a velük való egyetértések átlagai, igen kis arányszámot mutattak, azonban az egymás közti korrelációjuk igen magas. A mindennaposág pozitívumaként megjelenő faktorcsoportba pedig a rendszeres játék és a sikeresség érzetének elérése a kudarc esetén is állítások kerültek. Megfigyelhetjük továbbá, hogy a faktorokba való elrendezéseknél azok a kérdések, melyeket a tanulók attitűdjei is meghatároznak, azonos faktorcsoportokba kerültek. Ennek alapján a 2-3-as faktorokba tartozó állítások (pl.: a testnevelő az órán az egészséges életmódról szokott beszélni; többféle sportágat ismerünk meg) az objektivitást mutató, míg az 1-4-5-ös faktorokba (pl.: sokat ügyesedtem; elfáradok; szigorú) sokkal inkább a tanulók érzéseinek alapján megválaszolható kérdések kerültek. Ennek alapján azt gondoltuk, hogy a tanulók objektivitását is figyelembe vevő válaszok esetében nem lehet meghatározó bizonyos háttérváltozók szerinti megkülönböztetés, hisz például a „*testnevelés órán többféle sportágat ismerünk meg*” állítás megválaszolása nem függhet attól, hogy milyen a tanulók szüleinek iskolai végzettsége. Objektív tény, hogy a mindennapos testnevelés bevezetésének megvalósítási időszakában valóban megismernek-e a tanulók több sportágat vagy sem. Ezek alapján csak az évfolyam és a települések típusa változók esetében vizsgáltuk a válaszokat.

1. táblázat: A testneveléssel kapcsolatos kérdőívétel faktoranalízise

Állítások	Faktorok				
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
Sajátérték	3,613	2,679	2,429	2,396	1,840
Variancia (%)	12,902	9,568	8,675	8,556	6,572
Kumulált variancia (%)	12,902	22,470	31,145	39,701	46,273
A testnevelés órák meghozzák a kedvemet ahhoz, hogy iskola után is sportoljak valamit.	0,688				
Sokat ügyesedtem, mert mindennap van testnevelés óránk.	0,610				
A testnevelés órák miatt kedvelem a sportműsorokat, sportközvetítéseket a televízióban, az interneten.	0,704				
A testnevelés órán mindig jó a hangulat.	0,581				

A mindennapos tanórai testneveléssel kapcsolatos tanulói attitűdök vizsgálata

Állítások	Faktorok				
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
Ugy érzem, a testnevelés órától egészségesebb lehetek.	0,610				
A testnevelés óra megtanít a csapatban való együttműködésre.	0,573				
A testnevelés óra megtanít a kudarc (vereség) elviselésére.	0,528				
A testnevelés miatt kerülöm az olyan káros dolgokat, mint a dohányzás, alkoholfogyasztás.	0,521				
A testnevelő tanártól hallottak miatt odafigyelek a táplálkozásra.		0,526			
A testnevelés órán rendszeresen kapunk értékelést (szóban értékel a tanár, piros pontot ad, érdemjegyet ad, stb.).		0,606			
A testnevelés órán saját teljesítőképességemhez mérten értékelnek		0,547			
A testnevelő tanártól sokat hallunk a testedzés, a sportolás fontosságáról.		0,526			
A testnevelő tanár az egészséges életmódról is szokott beszélni.		0,720			
A testnevelő tanár azt szeretné, hogy mindenki megtanulja az adott anyagot, ezért mindenkinek segít.		0,353			
A testnevelés órán változatos játékokat játszunk			0,479		
A testnevelés órán többféle sportágat tanulunk.			0,661		
A testnevelés órán csak egyfajta sportágat (pl.: kézilabdázás) gyakorolunk.			0,598		

Állítások	Faktorok				
	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor	5. faktor
A testnevelés óra mindig bemelegítés, fő- és levezető részből áll			0,453		
A testnevelés órákon megismerem a különböző sportágak versenyszabályait			0,590		
A testnevelés órán érdekes gimnasztikai gyakorlatokkal melegítünk be.			0,534		
A testnevelés óra végére jól elfáradok.				0,432	
A testnevelés óra miatt fáradt vagyok napközben				0,599	
A testnevelő tanár szigorúbb, mint a többi tanár.				0,702	
A testnevelő tanárnak nagyok az elvárásai				0,707	
A testnevelő tanártól nehéz feladatokat kapunk				0,684	
A testnevelés órán rendszeresen játszunk					0,558
A testnevelés órán az is lehet sikeres, aki más órán rosszabbul teljesít					0,598
Jó kapcsolatom van a testnevelő tanárral					0,377

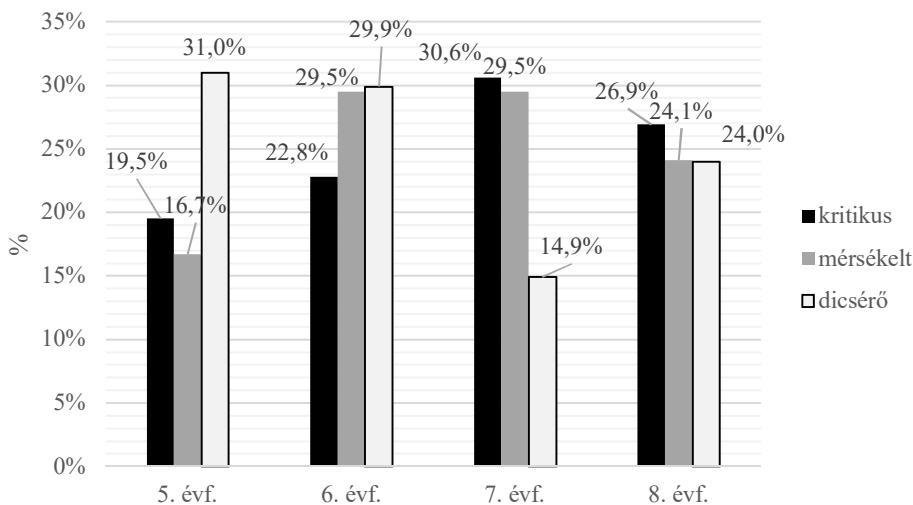
Forrás: saját szerkesztés

Mielőtt azonban maguknak a faktoroknak az elemzését elvégeznénk, célszerűnek tartottuk a kérdésekre adott válaszok alapján hierarchikus klaszteranalízis vizsgálatot is végezni. Az ennek alapján kialakított csoportok azt határozták meg, hogy a mintában részt vevők az adott kérdésekkel szemben milyen válaszadói kategóriába tartoznak. Ennek alapján az alábbi csoportokat kaptuk:

1. csoport: kritikus válaszadók csoportja
2. csoport: mérsékelt kritikusan válaszadók csoportja
3. csoport: dicsérő válaszadók csoportja

A kapott csoportok eloszlását is megvizsgáltuk a nemek, az évfolyam és a településtípus változók alapján is. A nemek vizsgálatánál és a település típusnál nem találtunk különbséget a válaszadók között. Az évfolyam vizsgálatánál azonban megfigyelhetjük, hogy a hetedik évfolyamnál kiemelkedik a kritikus válaszadók száma, illetve hogy az évfolyam emelkedésével a dicsérő válaszadói csoport száma csökken ($\chi^2= 31,378$, $p<0,001$) (1. ábra).

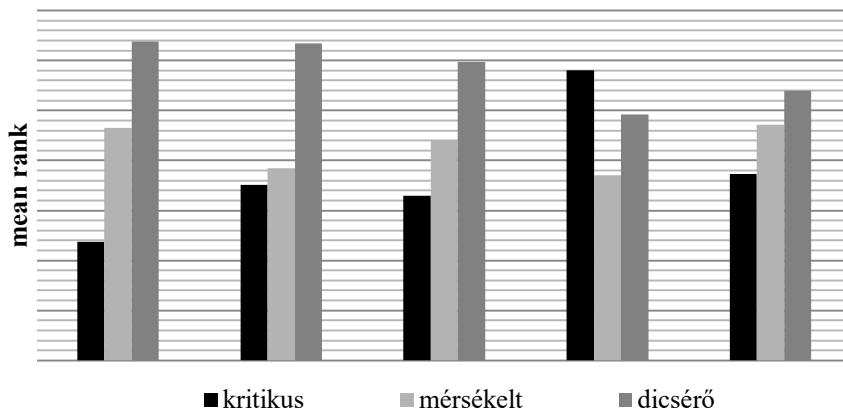
1. ábra: A válaszadói kategóriák évfolyam szintű eloszlása (%) $N=941$



Forrás: saját szerkesztés

Azt is megvizsgáltuk, hogy a klasztercsoportok és a faktorok között milyen összefüggések mutathatóak ki (2. ábra). Vagyis a válaszadói kategóriák mennyiben határozzák meg a faktorokban megjelenő állításokat, azokban milyen eloszlást mutatnak. Az egyértelműen megmutatkozik, hogy a testnevelés órán megjelenő nehézségek esetében a kritikus válaszadók csoportja emelkedik ki, a többi faktor esetében pedig a dicsérő válaszadói csoport. Az is érdekes megállapítás lehet, hogy a testnevelés órán megjelenő nehézségeknél a dicsérő klasztercsoportba tartozó válaszolók, a kategóriának magas értékeket adtak. A kritikus válaszadók legkisebb mértékben a testnevelés óra egészségre gyakorolt hatását érzékelik, holott a megjelenő pozitív válaszokra, miszerint lehetnek ők is sikeresek a testnevelés órákon, a többi állításhoz viszonyítva magasabb értékeket adtak.

2. ábra: A klasztercsoportok faktorokon belüli eloszlása (Mean Rank) N=941



Forrás: saját szerkesztés

A faktorok vizsgálatánál (5. sz. melléklet) a nemek közti vizsgálat esetében (Mann – Whitney próba) szignifikáns eltérést a 4-es és 5-ös faktor esetében kaptunk. Vagyis a lányok a testnevelés órák nehézségeit magasabb értékkel jelölték, mint a fiúk, ugyanakkor a testnevelés óra pozitív hatását a lányok ismerik el jobban (F_4 $mean_{lány}=482,28$ $mean_{fiú}= 441,10$ $p= 0,019$ és F_5 $mean_{lány}=485,53$ $mean_{fiú}= 437,4$ $p=0,006$).

Az évfolyam szerinti megoszlás vizsgálatakor minden faktor esetében a 7. évfolyam eltérő eredménye mutatható ki (2. táblázat). A testnevelő tanárok szerepét és személyiségének hatását, valamint a testnevelés órán megismerhető tevékenységek sokszínűségét is a legalacsonyabb értékkel jelölték meg. A lelkesedés, a pozitív attitűd lineáris csökkenése minden területen az évfolyam emelkedésével egyértelmű, azonban a 7. évfolyam eredménye kiugró eltérést mutat. Sokkal erősebb értékek jelennek meg az ő esetükben, például kevésbé érzik magukat egészségesnek, nem ügyesnek, illetve nem kerülnek jobban a káros dolgokat. Ez a 7. évfolyamnál jelentkező többletterhelés, tantárgyi ismertség növekedése vagy egyéb pszichológiai tényezők eredménye is lehet, amelynek vizsgálata nem képezi dolgozatunk részét.

2. táblázat: A faktorok évfolyam szerinti vizsgálata Kruskal – Wallis teszttel (N=941)

FAKTOROK	Testnevelés	Testnevelő	Tevékenységek	Nehézségek	Pozitívumok
Hányadik évfolyamba jársz?	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Asymp. Sig.	0	0,001	0	0,922	0,041
5. évfolyam	518,43	524,93	568,61	476,13	454,2
6. évfolyam	520,51	474,54	446,51	477,64	483,19
7. évfolyam	391,62	422,57	410,41	466,15	505,59
8. évfolyam	448,92	464,43	467,47	463,52	439,11

Forrás: saját szerkesztés

A település szerinti vizsgálatnál (3. táblázat) az tűnik ki, hogy a nagyvárosok esetében a testnevelés órán megismerhető tevékenységek kapták a legalacsonyabb értéket. A tanulóknak a kisebb településeken magasabb átlaggal jelölték, hogy az órákon többféle sporttevékenységet ismernek meg, vagy éppen, hogy változatos órákon vehetnek részt. A testnevelés órákon megjelenő nehézségek (elfáradnak vagy szigorúbb a testnevelő) a kisebb településen élőkénél mutatkoznak magasabb egyetértéssel.

3. táblázat: A faktorok településtípus szerinti vizsgálata Kruskal – Wallis teszttel (N=647)

FAKTOROK	Testnevelés	Testnevelő	Tevékenységek	Nehézségek	Pozitívumok
Milyen típusú településen élsz?	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank	Mean Rank
Asymp. Sig.	0,424	0,283	0,007	0,000	0,655
Falu	322,56	330,64	343,62	364,56	333,95
Község	329,52	309,98	302,02	343,65	303,54
Kisváros	339,10	314,05	314,70	302,95	330,39
Középváros	295,40	356,07	358,45	273,19	320,28
Nagyváros	312,46	299,54	248,46	298,24	308,00

Forrás: saját szerkesztés

Első hipotézisünk beigazolódott, miszerint a megkérdezettek többségének véleménye pozitív a tantárgy iránt, azonban nemek tekintetében szignifikánsak a különbségek a fiúk javára.

A második hipotézisünk részben igazolódott be a 7. évfolyam kiugró eredménye miatt. Ugyanakkor a nagyobb településen tanuló diákok kedvezőbbnek ítélik meg a testnevelés órákat.

Összességében, a tanulók állítására támaszkodva a testnevelés iránti attitűdök pozitív összefüggéseiről számolhatunk be. Ezt nem tekinthetjük a mindennapos testnevelés bevezetés eredményének, hisz nem hatásfelmérést (további kutatási irányunk longitudinális vizsgálat lesz), nem változást vizsgáltunk (nincs viszonyítási alapunk!), hanem a változások utáni „állapotfelmérést” mutattunk be, a tantárgyat vizsgáltuk. Kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy a mindennapos testnevelésben (céljainak vizsgálata után) rejlő lehetőségek hasznosítása fontos az egészséges társadalom működéséhez.

4. ÖSSZEGRÉS

Tanulmányunk első része a kutatás elméleti kereteinek bemutatását tartalmazza, melyet a továbbiakban az erre épülő reprezentatív vizsgálat egészít ki. Magyarországon a 2011-ben életbe lépett köznevelési törvény, valamint az erre épülő Nemzeti alaptanterv 2012-es változata alapvetően új helyzetet teremtett a Testnevelés és sport műveltségi területen is.

A releváns szakirodalom áttekintése azt bizonyítja, hogy a testnevelés órán elsajátított ismeretek, pszicho-motoros jártasságok, készségek, valamint élmények és tapasztalatok alapozzák meg az életmódba beépülő szokásokat. Ebben a tanulási, illetve szocializációs folyamatban a testnevelés kiemelt szerepet játszik. A köznevelési törvény, az alaptanterv és a helyi tartalmi szabályozók a műveltségi terület szerepének hatékony és célszerű betöltéséhez megfelelő alapot biztosítanak. A testnevelés kiemelkedő jelentőséggel bír a tanulók egészséges növekedésében, érésében és egészségtudatos magatartásuk megalapozásában. A testnevelés és sport közvetlen hatásaira építve megteremtődnek a testi-lelki-szociális egészség, az egészségmagatartás alapvető feltételei (Rétsági 2015).

A mindennapos testneveléssel kapcsolatos attitűdvizsgálat eredményeképpen (ahol a NAT-ban meghatározott célokat vizsgáltuk) a nemek tekintetében tapasztaltunk különbségeket a fiúknál a tanórán kívüli eredmények, a fizikai aktivitás iránti elköteleződés, míg a lányoknál a tanórán kívüli kevesebb sportolás és a fáradékonyág jelenik meg, ugyanakkor a mindennapos testnevelés jótékony hatásait általánosan elismerik.

Összességében, a tanulók állítására támaszkodva a testnevelés iránti attitűdök pozitív összefüggéseiről számolhatunk be. Ezt nem tekinthetjük a mindennapos testnevelés bevezetés eredményének, hisz nem hatásfelmérést (további kutatási irányunk

longitudinális vizsgálat lesz), nem változást vizsgáltunk (nincs viszonyítási alapunk!), hanem a változások utáni „állapotfelmérést” mutattunk be, a tantárgyat vizsgáltuk. Kutatásunk alapján azt mondhatjuk, hogy a mindennapos testnevelésben (céljainak vizsgálata után) rejlő lehetőségek hasznosítása fontos az egészséges társadalom működéséhez. A testnevelés értékeinek elsajátítása, befogadása pedig kulturális tőkét jelent, mely a társadalmi mobilitás előmozdításához járul hozzá.

Felhasznált szakirodalom

- Balogh László (2015): A fiatalok fizikai aktivitását és az ülő életmódjából eredő mozgásszegény életvitelét meghatározó főbb társadalmi és környezeti tényezők. In: Révész László, Csányi Tamás (szerk.): Tudományos alapok a testnevelés tanításához. I. kötet Szemelvények a testnevelés, a testmozgás, és az iskolai sport tárgyköréből. Társadalom-, természet-és orvostudományi nézőpontok. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest. 200-224.
- Csányi Tamás, Révész László (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. 1. kiadás. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- Fazekas Ágnes, Halász Gábor (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. Kézirat. Budapest, ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ.
<http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/> Letöltés: 2015.06.08.
- Fazekas Ágnes (2018): Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás - Innováció. 2018/1. 42-58. Utolsó letöltés: 2019. február 9., http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2018/nevelestudomany_2018_1_42-58.pdf
- Fullan, Michael (2015) The New Meaning of Educational Change. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Group
- Hamar Pál, Derzsy Béla (2002a): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai I. rész. Módszertani lapok. Testnevelés 9. 1. 1–7.
- Hamar Pál, Derzsy Béla (2002b): Az elmúlt tíz esztendő tantervi változásainak tapasztalatai II. rész. Módszertani lapok. Testnevelés 9 2. 1–6.
- Hamar Pál, Petrovic Ladislav (2008): Physical Education and Education Through Sport in Hungary. In Gilles, Klein., Ken, Hardman (eds.): Physical Education and Sport Education in European Union. Editions Revue EP. S, 11 avenue du Tremblay: Paris.
- Hamar Pál (2016): Magyarországi iskolai testnevelés 2016 – Made in Hungary? Budapest, MTA PTB Szomatikus-nevelési Albizottság, Magyar Sporttudományi Társaság, Testnevelési Egyetem

- Hardman, Ken, Joe Marshall (2009): Second World-wide Survey of School Physical Education. Final Report. International Council of Sport Science and Physical Education.
- Karsai István, Kaj Mónika, Csányi Tamás, Ihász Ferenc, Marton Orsolya, Vass Zoltán (2013): Magyar 11-19 éves iskolások egészségközpontú fittségi állapotának keresztmetszeti vizsgálata – Első jelentés az Országos reprezentatív Iskolai Fittségmérés Program eredményeiről. Magyar Sporttudományi Szemle. 14 (3-4). 9-18.
- Kirk, David (2003): Student Learning and the Social Construction of Gender in Sport and Physical Education. In: Silverman, J. Stephen, Ennis, D. Catherine (eds.): Student Learning in Physical Education. Applying Research to Enhance Instruction. Second Edition. 67-83.
- Kovács Klára (2014): A sportolás mint a tanulás és nevelés színtere. In: Juhász Erika (szerk.): Tanuló közösségek, közösségi tanulás. A tanuló régió kutatás új eredményei. Régió és oktatás X. Debrecen, CHERD. 213–236.
- Makszin Imre (2014): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó
- Perényi Szilvia (2014): A magyar fiatalok sportolási szokásai. In: Perényi Szilvia (szerk.): A mozgás szabadsága! A szabadidősport társadalmi, gazdasági és egészségügyi megközelítései. Elméletek és kutatási eredmények a gyakorlat szolgálatában. Debrecen, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar. 48–64.
- Rétsági Erzsébet (2014): Mindennapos testnevelés az iskolában. Élet és Tudomány 69. 37. 1166–1167.
- Rétsági Erzsébet, Csányi Tamás (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. Magyar Sporttudományi Szemle 15. 59. 3. 32–37.
- Rétsági Erzsébet (2015): A sport szerepe a szocializációban és a pedagógiában. In: Laczkó Tamás – Rétsági Erzsébet (szerk.): A sport társadalmi aspektusai. Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar. Pécs. 51-61.
- Sallis, F. James, Prochaska, J. Judith, Taylor, C. Wendell (2000): A Review of Correlates of Physical Activity of Children and Adolescents. Medicine Science In Sports Exercise 32. 963–75.
- Shephard, J. Roy, Trudeau, François (2013): Quality Daily Physical Education for the Primary School Student: A Personal Account of the Trois-Rivières Regional Project, Quest, 65. 1. 98–115
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Pivarnik, J. M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau F. (2005): Evidence Based Physical Activity for School-Age Youth. The Journal of Pediatrics 146. 732–73.

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS PHYSICAL EDUCATION CLASSES EVERYDAY

Regular exercise is essential importance of the children's physical, mental and spiritual health. (Shephard et al, 2013). To this can contribute to the Physical Education subject (Kirk 2003), whose rank is raised (Hamar 2016) compared to the other subjects. We refer to this a significant interference in education policy, the introduction to daily physical education classes. The theoretical basis of the paper are the impenation researches (Fullan 2015). With our research we mapped the behavior, the attitude of the 10-14 year-old students to physical education and sport, the importance, the role and the relevance of the subject.

The questionnaire created by us was filled by the students in the presence of teachers in between January to March of 2016. The sampling frame of the research is based of the Northern Great Plains region and it is based on the type of settlement level and the number of the students. Regarding to gender we observed differences. While at boys appears to be pronounced the commitment to physical activity and sports scores, at girls the less sport and the fact of tireing down is perceptible. However they both recognize the benefits of daily physical education in general.

Dr. Fintor Gábor

Debreceni Egyetem

fintor.gabor@gmail.com

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS SZEREPÉNEK NÖVEKEDÉSE AZ ÉLETKOR FÜGGVÉNYÉBEN

ABSZTRAKT

Az élethosszig tartó tanulás olyan fogalom, amiről sokan azt gondolják, hogy mindent tudnak róla és talán azt is, hogy eszerint is cselekednek. Önmagában elsősorban magától értetődő kifejezésről beszélünk, mégis a felszín alá nézve érdekes tényezőkre bukkanhatunk vele kapcsolatban. A többcélú, a téma kérdéseit többféle szempontból érintő vizsgálat egyik célja az volt, hogy választ kapjunk arra, hogy az életkor előrehaladásával a tanulás fontosabbá válik-e. Azaz a tanulmányi kötelezettség teljesítése után és esetleg a munkaerőpiacon történő elhelyezkedés után és némi élettapasztalat birtokában a tanulóval, ezen belül az élethosszig tartó tanulóval kapcsolatban mások-e a nézetek, mint a középiskolások esetében?

Az élethosszig tartó tanulóval összefüggésben végzett kutatásunk eltérő korcsoportok által alkotott, véleményeket vizsgálja és értékeli ki. Az egyes csoportoknál a csak rájuk jellemző és közös kérdéscsoportokkal is vizsgáltuk a résztvevő személyeket. A kutatás a budapesti Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium tanulóiból alkotott csoportok bevonásával került elvégzésre. A jelentős számú diák véleményét reprezentáló mérés más intézményben is alkalmazható.

Az eredmények feldolgozásához statisztikai módszereket és az SPSS szoftvert használtunk. A kapott eredmények alapján különbségek mutathatók ki egyes élethosszig tartó tanulóval összefüggő tényezők között.

1. BEVEZETÉS

Maga a permanens tanulás, avagy a „lifelong learning” célja a folyamatos tanulás, amely mindig a tudás megszerzésére irányul, és ez alapján alkalmazható tudást eredményez. A tudásnak és a tanulásnak pszichológiai, pedagógiai, andragógiai szociálpszichológiai, kommunikációelméleti, szociológiai, kultúraelméleti, sőt átfogó, antropológiai vonatkozásai is vannak. A tudás, a tanulás átfogó, komplex emberi jelenség. A kognitív tudás az értelem, a gondolkodás működésében megvalósuló tudás. Ennek lényeges elemei az ismeretek, ismeretrendszerek, a gondolkodási műveletek, mint például: az analízis, a szintézis, a kiegészítés, az általánosítás (generalizálás), a konkretizálás, az összehasonlítás, az összefüggések felfogása, tárgy és tulajdonság meghatározása, ok és okozati viszonyok, cél és eszköz rendszerek stb.

A gondolkodási tevékenység alapvető az ismeretek létrehozásához. Az ismeretek és a gondolkodás alakítja ki a megértést, az ismeretek a gondolkodás működése, annak alkalmazásával válik tudássá. Amennyiben ez elmarad, akkor az ismeretek tudása felszínes, korlátozott tudás lesz. A megértett ismeretek előhívásában azok összefüggései játszanak kulcsszerepet. (Csoma 2009) A kognitív tanulási tényezők között a tanulási motiváció és a metakognitív tudás játszik lényeges szerepet.

A kognitív feltételek határozzák meg, hogy egy egyén a tanulási folyamatban hogyan, mennyi idő alatt és mit képes elsajátítani. Ezen belül további három fontos tényezőről beszélhetünk. Az első az előfeltétel-tudás, amely az a képesség, mellyel összekapcsolható a régi, meglévő tudás az újonnan szerzett ismeretekkel. A tanulás eredménye meglévő tudás változtatása, amelyben kiemelten fontosak a biztos alapismeretek, mivel anélkül nem lehet elérni a tudás bővítését. A nagyobb meglévő alaptudás jobb eredményeket hoz, míg a kevesebb alapismeretekkel rendelkezők egyre jobban lemaradnak. A második a tanulási képesség, mely egy tanulási tevékenység elvégzéséhez szükséges, pszichikai felkészültségi szintet jelez. Ezek között vannak általános képességek, mint például az olvasás, de vannak speciálisak, mint a jegyzetelés, vázlatkészítés képessége. A tanulási technikák, módszerek, stratégiák ismerete és alkalmazása a tanulási képességek rendszerének fontos tényezője. Az egyik legfontosabb tanulási képesség a metakogníció, mely saját tudásunkról való tudásunk és annak irányítására való képesség. A harmadik az általános képességek kategóriájába tartoznak, mint az észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás fogalmai, melyek alapvetően meghatározzák a tanulást és annak hatékonyságát. (Lappints 2002)

Manapság a tudás megszerzésében, elsajátításában a korszerű infokommunikációs technológiák (IKT) kiemelt jelentőséggel bírnak. Ezen IKT eszközök teremtik meg az alapját a még hatékonyabb élethosszig tartó tanulás feltételeinek, amelyek között a legfontosabbak, hogy a tanulás időtől és helytől függetlenné válik. Ma már szinte bárhol, bármikor hozzáférhetőek a tanulást segítő információk, tananyagok, magyarázatok, sőt az elsajátított ismeretek szintje is ellenőrizhető. Az informatikai rendszerek számos lehetőséget adnak a tanárral, diákokkal stb. történő kommunikációhoz. Az infokommunikációs eszközök adta lehetőségek által az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges információk beszerzése, tanulói kapcsolatok kialakítása, a tudásszint ellenőrzése szinte bárhol, bármikor rendelkezésre áll.

Azonban az élethosszig tartó tanulással összefüggésben szemléletmódbeli különbséget lehet felfedezni a különböző életkor szerinti csoportokban, ha korosztályok szerint vizsgáljuk őket. A személyiségnek egy olyan fejlődésen kell keresztülmennie, amelyek mentén kialakul a tanulás igénye, amikor a tanulás már nem egy kötelező dolog a diák számára, hanem az önmegvalósítás eszköze az életcélok megvalósításának érdekében.

Ez a fejlődés a középiskolai tanulmányok megkezdésétől, azaz a 14-15 éves kortól tart felső határt nem számítva. Méghozzá azért nem, mert ez a szemléletmód a különböző valós élethelyzetek megtapasztalásával jön létre, akár krízishelyzetek átélésével. A diákoknak, egyéneknek rá kell jönniük arra, hogy a fiatal korban vizionált világgépük sok esetben valótlan alapokon áll, nem mindenki fog világot megváltani és olyakor nem könnyű az életben megállni a helyünket. Az így kialakult helytelen világról alkotott elképzelések és téveszmék azt okozzák, hogy vagy egy elérhetetlen ideológiát és értékrendszert követnek ezek a fiatalok, vagy pedig semmilyen világgéppel sem rendelkeznek és mintegy „sodródnak” az életben.

Szerencsére vannak olyan tényezők a modern technikának köszönhetően, amelyek elősegítik és támogatják a tanulóval megvalósítható önfejlesztést. Ennek feltétele a Delors jelentés szerint, hogy az emberi képzeletnek meg kell előznie a technikai fejlődést, az egész életen át tartó oktatásnak központi helyet kell kapnia a társadalomban (Delors 1977). A korszerű okos eszközök is számottevő szerepet játszanak az oktatásban, ezáltal akár az élethosszig tartó tanulás alapvető tényezői is lehetnek.

A cikkben elsősorban az kerül vizsgálatra, hogy a kognitív tanulási feltételek közül a tanulási motiváció milyen kapcsolatban áll az élethosszig tartó tanulás fontosságáról alkotott véleményekkel. Ebben a korosztályok közötti különbségek és a modern infokommunikációs lehetőségek is szerepet játszanak, melyek akár iskolai kereteken kívül is lehetővé teszik a folyamatos önképzést.

Az infokommunikációnak és a korunk technikai változásainak szintén jelentős szerepe és kihatása van az élethosszig tartó tanulásra.

Ki ne ismerne olyan nyelvtanuló alkalmazásokat, szoftvereket, amelyek képesek megreformálni a nyelvtudást? Ma már olyan eszközök állnak rendelkezésre, amikkel az oktatás minden eddigénél korszerűbb és hatékonyabb lehet, csak „a képzeletnek előbb kell járnia” (Delors 1977). Például a nyelvtanulás is komoly mozgatórugója és tenyezője lehet az élethosszig tartó tanulásnak, mert bármilyen korban el lehet kezdeni és mindig hasznos és hasznosítható is egyúttal.

Manapság például a nyelvtanulás is megvalósítható akár e-learning tanulási formák szinte mindegyikében, nem kell már feltétlenül tanári jelenlét, hanem a korszerű infokommunikációs technológiák adta lehetőségek felhasználásával a kiejtésünket is fejleszthetjük a szókincsünk és a nyelvtani tudásunk mellett. A hallgatók a kurzust a saját tempójuk szerint végezhetik el, és akár azonnali visszacsatolást kaphatnak a tudásunkról. Ugyanakkor az infokommunikációs csatornák alkalmazásával akár olyan emberekkel is kommunikálhatnak számos formában más nyelveken is, akikkel a földrajzi korlátok miatt lehet hogy egyébként nem lenne lehetőségük.

A nyelvtanulás példáját általánosítva az élethosszig tartó tanulás már mindenki számára elérhető és megvalósítható fogalom, mert számos olyan kurzus, képzés, tananyag érhető el bárki számára, amelyekkel önállóan, saját tempóban, akár tanári jelenlét nélkül képezhetik magukat.

2. ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁSSAL KAPCSOLATOS VIZSGÁLAT

A következőkben ismertetésre kerül az élethosszig tartó tanulással összefüggésben végzett kutatás célja, helyszíne, alanyai és a kutatás hipotézisei.

2.1. A kutatás célja és tesztalanyai

A vizsgálat legfőbb célja annak feltérképezése, hogy mik lehetnek azok a tanulási motivációs tényezők, amelyek befolyásolhatják az élethosszig tartó tanulást.

Természetesen ezen tényezők nagy része olyan, amelyekre konkrétan a kérdőíves vizsgálat rákérdez, azaz preconcepciót tartalmaz, azonban vannak olyan vizsgálati elemek, ahol a megkérdezettek saját maguk válaszolnak és neveznek meg motivációs tényezőket.

A kiértékelt adatok alapján a cél az, hogy a kutatás helyszínének választott intézményében a felhasznált összefüggéseket a tanulási tényezőket lehetőség szerint úgy alakítsuk a jövőben, hogy azok pozitívan hathassanak az élethosszig tartó tanulás valódi megvalósulására.

A kutatás tesztalanyairól elmondható, hogy az élethosszig tartó tanulás motivációjának kutatására irányuló kérdőívet a Budapesti Gépészeti Szakképzési Centrum Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnázium és egy csoport esetében a Penta Unió Oktatási Centrum diákjai töltötték ki. A kérdőívre összesen 378 fő válaszolt, amelyből 364 fő a Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziumban tanult, 14 fő pedig az intézményhez nem kapcsolódó pénzügyi-számviteli ügyintéző képzésén vett részt.

Az említett csoportokat az alábbiak szerint osztottam fel és a kérdőívszámok az 1. táblázat szerint alakultak.

1. táblázat: A kitöltési csoportok és tagszámaik

Csoportnév	Kitöltésszámok
9-11. évfolyamon tanulók	155
12. évfolyamos, érettségiző tanulók	66
13. évfolyam szakképzősök	37
Esti rendszerben 13. évfolyamon tanulók	28
Végzős (estis és nappalis) szakképzős tanulók	65
KKV-s képzésben résztvevők	13
Pénzügyi-számviteli ügyintéző tanfolyamon tanulók	14
ÖSSZESEN	378

Forrás: saját szerkesztés

A kitöltési számokról elmondható, hogy az alsóbb évfolyamokon (9-11. évfolyamon) tanulók kivételével a kitöltésszámok olyan arányt mutatnak, amelyek jelentősen lefedik az adott mintavételi csoportokat.

2.2. A kutatás alapját szolgáló hipotézis

A kutatás a következő hipotézis vizsgálatára irányult.

Minél idősebb a megkérdezett személy, annál későbbi időpontot jelöl meg a tanulási időszak befejezéséül.

Az életkor előrehaladtával az emberek személyisége is érik, lezárnak különböző életszakaszokat, túl vannak számos pozitív negatív tapasztalaton és a világképük és értékrendjük is reális(abb) képet ad, ahol a tanulás és használhatóságának ok-okozati összefüggését megalapozottabban képesek mérlegelni.

A hipotézis vizsgálati módszerei: A feltevés vizsgálatára empirikus, gyakoriságvizsgálaton alapuló módszer, kétmintás t-próba és korreláción alapuló statisztikai módszer került alkalmazásra. A statisztikai adatfeldolgozás az IBM cég SPSS szoftverének alkalmazásával történt.

A hipotézis vizsgálata: A minél idősebb a megkérdezett személy, annál későbbi időpontot jelöl meg a tanulási időszak befejezéséül hipotézissel összefüggésben a válaszadó életkora és az az életkor került összevetésre, amíg az adott válaszadó véleménye alapján a tanulás szükséges.

Az életkori bontás az egyik esetben a szakgimnáziumi életkort két szakaszra, az érettségi vizsgát követő életkrokot 10 éves időszakaszokra bontja.

Egy más értelmezés szerint és az utóbbi időben gyakran alkalmazott generációnkénti, X-Y-Z generációs kategorizálás szerint történt a vizsgálat.

3. EREDMÉNYEK

Következőekben ismertetésre kerültek az említett hipotézis vizsgálatának eredményei.

3.1. A hipotézis vizsgálatának eredménye

3.1.1. Gyakoriságvizsgálat eredményei

A kapott eredmények gyakoriság szerinti elemzésének eredményeit mutatja a 2. táblázat. Az értelmezéskor figyelembe veendő szempontok azonosak az előző tézisnél megfogalmazottakkal.

2. táblázat: Az életkori csoportok tanulási időszak végeként adott válaszai és eloszlásuk

Életkor	Tanulási időszak vége 10-éves intervallumokban								
	20 alatt	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	71-80	81-90	90 fölött
15-16	6%	81%	2%	2%	0%	0%	0%	0%	10%
17-18	15%	61%	1%	1%	0%	2%	0%	0%	19%
19-20	6%	71%	4%	1%	2%	2%	1%	0%	12%
21-30	3%	53%	11%	5%	3%	3%	0%	0%	22%
31-40	0%	5%	11%	16%	5%	11%	0%	5%	47%
41-	0%	0%	0%	24%	5%	10%	5%	0%	57%

Forrás: saját szerkesztés

A táblázat “90 fölött” oszlopa jelzi a valódi élethosszig tartó tanulásnak megfelelő válaszokat. A válaszadók gyakran 99, 100 éves kvantitatív válaszokat adtak meg. Ugyanakkor más értelmezés szerint akár a 61-70-es időintervallumtól összevontan is megjeleníthetők lennének az egész életen át tartó tanulás válaszai.

A gyakorisági táblázat nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a válaszadók az életkoruknál kisebb értéket jelöljenek meg a tanulási időszak válaszáként, a valóságban ez ritka, viszont adódott rá példa.

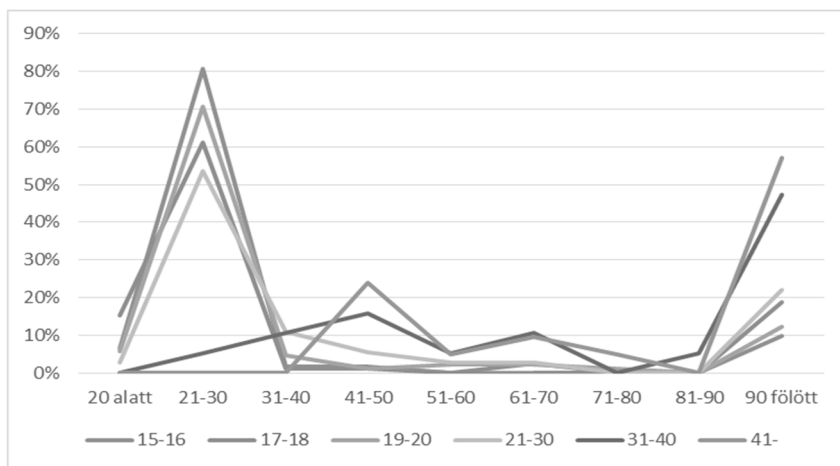
Az a tény sem elhanyagolandó, hogy képzésben részt vevő személyek a válaszadók, ami egyfajta szűrésnek jelenhet. Azaz olyan személyek nem kerültek be a vizsgálati csoportba, akik képzésben nem vesznek részt. Így a megkérdezett személyek valamiféle tanulási, így élethosszig tartó tanulási motivációval is rendelkeznek (elsősorban az érettségi vizsgát követő csoportokra vonatkozóan).

A táblázatból jól láthatók a legrelevánsabb gyakoriságok, melyek a 21-30-as időintervallumba eső tanulási időszak végeként megjelölt értékek, illetve a 90 fölötti, azaz az élethosszig tartó tanulásnak megfelelő értékekre esnek.

A gyakorisági táblázatról leolvasható eredmények:

- A 15-16-os korosztály jelölte meg arányaiban a legnagyobb mértékben a 21-30-as időintervallumot
- Ez az időszak minden mintavételi csoport esetében jelentős maximumot jelent
- A 15-16-os korosztályban van arányaiban a legkevesebb élethosszig tartó tanulásnak megfelelő válasz
- A 17-18-as korosztály esetében a 21-30 időszak és az élethosszig tartó tanulás aránya 3:1, valamint a 20 vagy az alatti időszak 15%, szintén jelentős. Valamint látható, hogy a 21-30-as tanulási időszakasz esetében egy visszaesés mutatkozik, ha az életkor növekedésével a csökkenő tendenciát feltételezzük és a 19-20 életkorban ismét magasabb érték olvasható le.
- Szintén a 17-18-as életkorban a 21-30-as időszak válaszok csökkenése mellett az élethosszig tartó tanulásnak megfelelő válaszok magasabbak a szomszédos 15-16, 19-20 korosztály válaszainak tendenciájából prognosztizálható értékhez képest.
- A 19-20-as korosztály esetében számottevően a két említett időszak értékei relevánsak, de az élethosszig tartó tanulás válaszai a náluk fiatalabb korosztályhoz képest visszaesést mutatnak
- A 21-30 és az efölötti korosztályok esetében az élethosszig tartó tanulás értékei monoton nőnek és megjelennek az eddigi csúcsok közti intervallumhoz tartozó értékek is. Ez utóbbi jelenség nyilvánvalóan abból is adódik, hogy általában az oktatási rendszerben jelen lévő személy ritkán jelöl meg az ideális tanulási időszakként kisebb értéket, mint az életkora, de van erre is példa a táblázatban.

1. diagram: Az életkor és tanulás végeként megjelölt időszak függvénye különböző kitöltési intervallumokban



Forrás: saját szerkesztés

A gyakorisági táblázat a jobb láthatóság kedvéért diagrammal is demonstrálható. Noha a gyakoriság értékek vonaldiagramként nem ábrázolhatók, hiszen az egyes válaszok között nincs folytonosság, mégis az adatok összetartozása miatt célszerű őket összekötni.

A diagram alapján a színjelöléstől függetlenül, a vonalak által jelzett tendenciákat tekintve leolvasható, hogy szinte minden mintavételi csoportban a 21-30-as időintervallumra esik egy maximumérték. Ettől a 31-40-es korcsoport és az e fölötti korosztály kivétel. Nyilvánvalóan ez aabból a már említett jelenségből adódik, hogy ritka az adott életkor alatt, tanulási időszak végeként megejelölt válaszerék.

Látható ugyanakkor, hogy az egész életen át tartó tanulásnak megfelelő válaszok is maximumpontokat alkotnak és százalékos értékük az életkor függvényében majdnem teljesen növekvő értékben követi egymást (a 19-20 életkor esetében nem telljesül ez).

3.1.2. T-próba eredményei

A Z generáció és az idősebb X és Y generációk összehasonlítása céljából kétmintás T-próba került elvégzésre, melynek eredményei a 3. és az 4. táblázatokban láthatók.

Az egyes generációs korcsoportok megfeleltetése az alábbiak szerint történt:

X generáció 38-57 évesek

Y generáció 18-37 évesek

Z generáció 0-17 évesek

3. táblázat: A kétmintás T-próba csoportosítási statisztikája

	Életkor szerinti bontás	N elemszám	Átlag (év)	Szórás	Átlag szórása
Tanulás végeként megjelölt időpont	0 (20 éves kor vagy az alatti életkor)	235	36,51	26,810	1,749
	1 (20 év feletti életkor)	113	58,14	31,480	2,961

Forrás: az SPSS szoftver által generált táblázat fordítása alapján szerkesztve

4. táblázat: A kétmintés T-próba eredményei az SPSS program alapján

		Levene próba a varianciák egyenlőségére		t-próba az átlagok egyenlőségére						
		F	Szig n.p	t	df (szab fok)	Szign. (kétol- dalú)	Átlagtól való eltérés	Std. hiba eltérés	Az eltérések 95%-os konfidencia intervalluma	
									alsó	felső
Tanulás végeként megjelölt időpont	Egyenlő varianciákat feltételezve	23,201	0,000	-6,65	346	0,00	-21,63	3,25	-28,02	-15,23
	Egyenlő varianciákat nem feltételezve			-6,29	192,54	0,00	-21,63	3,44	-28,41	-14,84

Forrás: az SPSS szoftver által generált táblázat fordítása alapján szerkesztve

Ha a szignifikancia értéke kisebb vagy egyenlő, mint 0,05 akkor az alsó sort kell figyelembe vennünk. A 0,05-nél kisebb érték azt jelenti, hogy a két feltétel variabilitása nem azonos. Azaz, hogy az egyik feltétel esetében az értékek sokkal jobban változnak, mint a másik feltétel esetén. Tudományosan megfogalmazva ez azt jelenti, hogy a két feltétel variabilitása jelentősen eltér.

Ha ez a szignifikancia érték kisebb egyenlő, mint 0,05, akkor megállapíthatjuk, hogy statisztikailag szignifikáns különbség van a két feltétel között. Arra a következtetésre lehet következtetni, hogy a feltételekhez tartozó átlagok eltérései valószínűleg nem a változás miatt, hanem a független változónak (az életkori csoporthoz tartozásnak) tulajdoníthatók. Ebben az esetben elutasíthatjuk a null hipotézist.

3.1.3. Korrelációvizsgálat eredményei

Az életkor és megadott tanulási időszak befejezése adatsorok vonatkozásában a normalitás nem áll fenn, melyet a 5. táblázatban látható Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk tesztek alátámasztanak.

5. táblázat: A normalitásvizsgálat táblázata

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statisztika	df	Szig.	Statisztika	df	Szig.
Életkor szerinti bontás	0,431	348	0,000	0,590	348	0,000
Tanulás végéként megjelölt időszak	0,329	348	0,000	0,700	348	0,000

Forrás: az SPSS szoftver által generált táblázat fordítása alapján szerkesztve

6. táblázat: A Spearman-féle korrelációs vizsgálat eredménye az SPSS program alapján

			Továbbtanulás változó	Tanulás végének időpontja változó
Spearman-féle korreláció	Életkor szerinti bontás	Korrelációs együttható szignifikancia (kétoldalú) N	1,000 348	0,438** 0,000 348
	Tanulás végének időpontja változó	Korrelációs együttható szignifikancia (kétoldalú) N	0,438** 0,000 348	1,000 348

**** A korreláció szignifikáns 0,01-es szint esetén (kétoldalú)**

Forrás: az SPSS szoftver által generált táblázat fordítása alapján szerkesztve

Ez alapján az adatsorok összehasonlítása Spearman-korreláció segítségével történt, melynek 0,438 eredménye alapján közepes, pozitív irányú kapcsolat volt kimutatható az életkor és a tanulási időszak végére megadott idő között.

3.2 Generációnkénti gyakorisági eredmények

A tanulási időszak végéként megjelölt értékeket érdemes lehet generációnkénti felosztani és a gyakoriságokat ezek alapján vizsgálni. Az említett generációs csoportok esetében az alábbi gyakoriságokat eredményezi.

1. ábra: Generációnkénti gyakorisági eredmények

Tanulási időszakok végeként adott választételek intervallumonként kategorizálva									
	14-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59
X generáció választai	0%	0%	0%	0%	0%	0%	4%	19%	0%
Y generáció választai	2%	14%	36%	13%	2%	4%	0%	3%	0%
Z generáció választai	7%	49%	20%	8%	1%	1%	1%	1%	0%

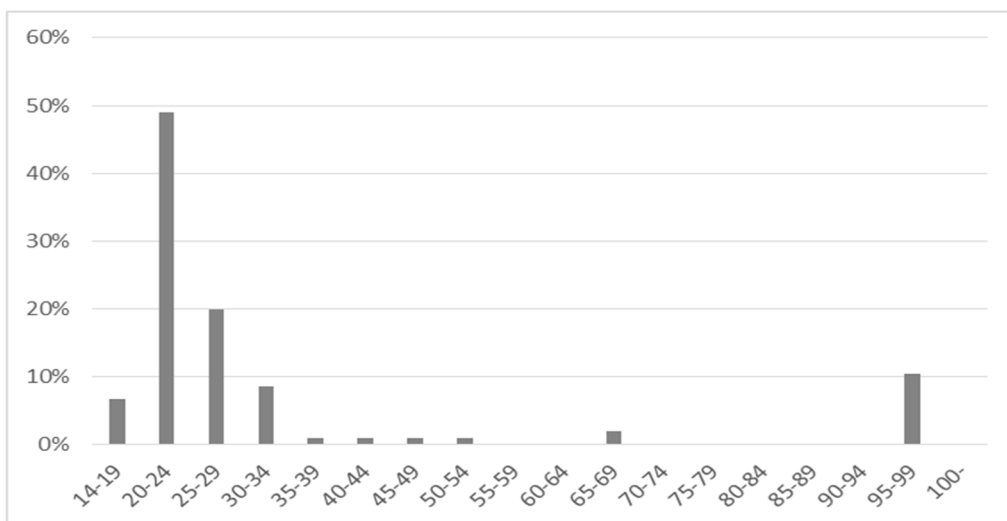
Tanulási időszakok végeként adott választételek intervallumonként kategorizálva									
	60-64	65-69	70-74	75-79	80-84	85-89	90-94	95-99	100-
X generáció választai	4%	4%	4%	0%	4%	0%	0%	50%	12%
Y generáció választai	2%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	17%	3%
Z generáció választai	0%	2%	0%	0%	0%	0%	0%	10%	0%

Forrás: saját szerkesztés

A korcsoportok generációs felosztása további jól elkülönülően jellemző gyakorisági adatokat eredményez. Az egyes cellák adatsávjából is jól láthatók azok a releváns maximumokat jelentő csúcsok, amik a generációkat jelentő sorokban eltéréseket, eltolódásokat és az élethosszig tartó tanulás esetében egyfajta tendenciát mutatnak.

A gyakorisági adatok oszlopdiagramokon szemléltetve:

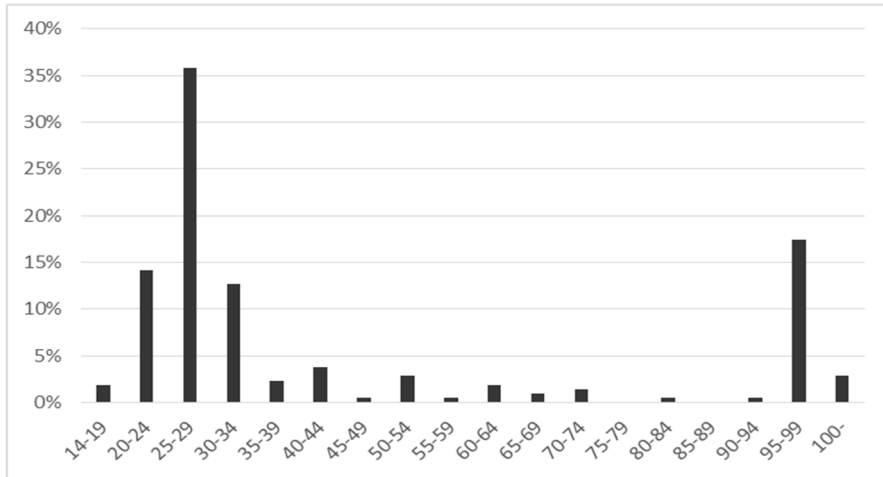
2. diagram: A Z generáció választai



Forrás: saját szerkesztés

A Z-generáció, mint legfiatalabb korosztály esetében a 20-24 közötti időintervallumra esik a legnagyobb válaszarány. Az élethosszig tartó tanuláshoz köthető érték 10%.

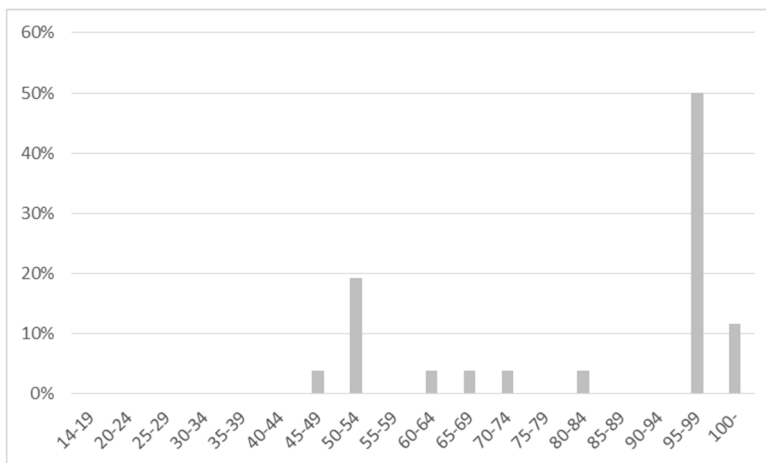
3. diagram: Az Y generáció válaszai



Forrás: saját szerkesztés

Az Y-generáció esetében a 25-29 időszak válaszai a leggyakoribbak, a valódi élethosszig tartó tanulásnak megfelelő két időintervallum összege (95 év feletti időszakok) 20%-os válaszarányt jelent.

4. diagram: Az X generáció válaszai



Forrás: saját szerkesztés

A X-generációnál eltűnnek a 25-29 közötti időszakválaszértékei, a 45 éves korról kezdődnek a kimutatható értékek. Egy kisebb maximumérték olvasható le a 50-54 intervallumon, ami a korábbi nyugdíjbalépési időponthoz közeli életkort jelent. A valódi élethosszig tartó tanulásra a válaszok mintegy kétharmada (62%) esik.

A generációnkénti gyakoriságértékekből az olvasható le, hogy az X és Y generáció esetében a 20-30 közötti intervallumokra esnek a maximumok, ami a munkábalépés, az önálló élet elkezdésének megfelelő életkorral azonos. Mindez az Y generáció esetében kisebb értéket jelent. A csökkenéssel majdnem együttesen az élethosszig tartó tanulás értékek növekednek az Y-generáció válaszaiként.

Az X generáció élethosszig tartó tanulásnak megfelelő válaszai a legmagasabbak, a maximum ennek megfelelő.

4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az életkor és a megkérdezettek válaszai, miszerint meddig érdemes saját meggyőződésük alapján tanulni az egész életen át tartó tanulás elősegítésére irányuló törekvések tekintetében kiindulópontot jelent.

A kutatással és annak eredményeivel reális képet kapnhatunk arról, hogy aktuálisan van-e összefüggés a két tényező között és elkülöníthetők-e korcsoportok alapján olyan sajátosságok, melyek alapján szűkíthetők az élethosszig tartó tanulás motivációinak elősegítése célzottan, életkori sajátosságokat is figyelembe véve.

A kiindulási alapként feltételeztük, hogy várhatóan a szakgimnáziumi évfolyamok 15-18 az életkorára eső megkérdezettek alacsonyabb értékekkel válaszolnak. Ez azokból a természetes körülményekből is adódhat, hogy számukra az érettségi vizsga letétele jelenti a legközelebbi oktatási szakasz lezárását és legtöbbjük jövője ezt követően jelentősen változik a felsőoktatási továbbtanulással, vagy OKJ-s képzések megkezdésével. Az oktatási intézmények és az oktatási rendszer sajátosságaiból adódóan sokuk gondolhatja úgy, hogy a cél egy szakma (legyen az felsőfokú, vagy középfokú szintű) megszerzésével tovább már nem szeretnék képezni magukat, és a munkábaállás, az önálló élet megkezdése válik elsődleges szemponttá. Ezt a kutatást megelőző, diákokkal történt, célzottan a témát érintő beszélgetések megerősítik.

Ugyanakkor az elhelyezkedés, családalapítás után már megerősödhetnek olyan célok és törekvések, amelyek ismét a tanulás felé terelik a leendő diákokat. Úgy, mint magasabb fizetés elérése, a biztos megélhetés stb. további végzettséget igényel. Azaz a megélt élethelyzetek alapján a már szakmában elhelyezkedett emberek átértékelik a korábbi döntéseiket és ráeszmélhetnek arra, hogy ismét valamilyen képzés, vagy továbbtanulásra van szükségük, beleértve a szakmai átképzéseket is. Ez utóbbi a technológia és a munkakörök változásából is adódhat.

Az alkalmazott statisztikai eljárások alapján elmondható, hogy a fiatalabb korosztály, amely jellemzően a Z-generációhoz köthető általában egy 25-30 év között életkori intervallumba eső időpontig szeretne tanulni. Mindez megfelel egy felsőfokú diploma megszerzésének vagy egy OKJ-s szakma elsajátításának. Azaz kevés Z-generációs gondolkozik úgy, hogy az életének folyamatosan meghatározó elve legyen az önképzés, az egész életen át tartó tanulás.

Úgy gondoljuk, hogy nem lehet cél az, hogy kivétel nélkül mindenki az élethosszig tartó tanulásnak megfelelően képezze magát, hiszen számos, az oktatáson kívüli körülmény is befolyásolja ezeket és nem is mindenki alkalmas erre. Mégis törekvésekkel és az önfejlesztés fontosságára már a szakgimnáziumi években is érdemes felhívni a figyelmet és elősegíteni azt. A folyamatos szakmai fejlődés, végzettség és képzési rendszer nélkül is megfelel az élethosszig tartó tanulásnak.

A Y generáció (18-37 évesek) esetében magasabb az egész életen át tartó tanulás válaszára és az említett 25-30-as maximumérték ezzel együtt alacsonyabb értékű. Azaz mintavételezett csoporthoz tartozók esetében nem csak a 25-30-as érték tolódik el a Z és Y generációk életkori különbségével, hanem az egész életen át tartó tanulásnak megfelelő válaszok gyakorisága nő.

Az X-generáció esetében a legmagasabb az egész életen át tartó tanulás válaszainak aránya, további, jóval kisebb csúcsot képvisel egy nyugdíj előtt álló időintervallum.

Az alkalmazott statisztikai módszerek (kétmintás T-próba, Spearman-féle korreláció megerősítik mindezt, azonban ezen módszerek nem eredményeznek látványosan kimutatható szignifikanciaértékeket.

Mindezek alapján elmondható, hogy a kezdeti hipotézis elfogadható, valóban kimutatható összefüggés az életkor és a tanulási időszak végeként megjelölt időpont tekintetében úgy, hogy az életkor növekedésével az egész életen át tartó tanulás relevanciája nő.

Felhasznált szakirodalom

- Csoma Gyula (2009): A tanulás értelmezése és funkciói (<http://ofi.hu/tudastar/tanulas-kora/tanulas-ertelmezese> letöltés dátuma: 2018.10.23.)
- Harangi László (2003): Európai jelentés az egész életen át tartó tanulás minőségéről. In: Felnőttképzés, 1. évf. 1. sz., pp. 30-32.
- Kraiciné Sz. M. (2004): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás – kihívások az ezredfordulón. (http://old.tok.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2004/szokoly.htm letöltés dátuma: 2018.10.23.)
- Lappints Árpád (2002): Tanuláspedagógia. A tanulás tanításának alapjai. Comenius BT, Pécs.
- Nehéz Győző & Kelemen Balázs Az élethosszig tartó tanulás V. fejezet (<http://www.tarrdaniel.com/documents/OktatasPolitika/OktatasiFeherKonyv/lifelonglearning.html> letöltés dátuma: 2018..10.23.)
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Budapest, 1977, Osiris Kiadó–Magyar Unesco Bizottság, 219 p. /UNESCO KÖNYVEK./

ABSTRACT

THE INCREASING ROLE OF LIFELONG LEARNING DEPENDING ON THE LIFE OF AGE

Lifelong learning is a concept that many people think they know everything about it, and people even believe that they really do it. In itself, we are talking about a self-explanatory term, but we can find interesting facts about the surface.

My research examines and evaluates opinions in the context of lifelong learning in different age groups. In each group, first of all has been researched common learning motivating questions but the participated people were asked about most typical learning features in their age group too.

One of the aims of a multi-purpose, multi-faceted study of the topic was to find out whether learning is becoming more important with age. That is, after the fulfillment of the obligation to study and perhaps after having been placed in the labor market and with some experience of life experience, other views about learning, including lifelong learning, are the same as in high school students?

The research was carried out with the participation of the students of the Kossuth Lajos Bilingual Secondary School of Technology in Budapest. Measurement representing a significant number of students can be used in other institutions.

I used statistical methods and the SPSS software to process the results. Based on the results obtained, there are differences between some factors related to lifelong learning.

Gógh Előd

pedagógus, szakmai igazgatóhelyettes

BGéSZC Kossuth Lajos Két Tanítási Nyelvű Műszaki Szakgimnáziuma

goghtu@gmail.com

Dr. Kővári Attila

egyetemi docens

Dunaújvárosi Egyetem

kovari@uniduna.hu

A ROMA/CIGÁNY NEMZETI KÖZÖSSÉG OKTATÁSÁBAN FELMERÜLŐ PROBLÉMÁK ÉS LEHETŐSÉGEK SZERBIA ÉS MAGYARORSZÁG ÖSSZEHASONLÍTÁSÁBAN

ABSZTRAKT

Mint ahogyan a cím is árulkodik, a roma/cigány nemzeti közösség oktatásában felmerülő problémákról és lehetőségekről lesz főként szó, Szerbia és Magyarország összehasonlításában, érintve az EU kisebbség oktatására vonatkozó néhány törvényét is, melyeket Szerbia az EU-hoz való csatlakozása érdekében minden erővel igyekszik betartani.

Górcső alá kerül, hogy Szerbiában hogyan valósul meg a roma tanulók minőségi oktatása elméleti sikon és a gyakorlatban, ami nem minden esetben fedi egymást. Magyarország főként követendő példaként lesz megemlítve, annak érdekében, hogyan is fejlődhetne Szerbia kisebbségi oktatáspolitikája, különösképpen a romák oktatására fókuszálva.

Kutatási módszerek közül a releváns szakirodalom felhasználása, törvényi szövegek elemzése, és strukturált interjúzás lett alkalmazva.

A kutatás várható eredményeként arra lehet számítani, hogy a vizsgált két ország összehasonlításában viszonylag hasonlóan sikeresen működik a kisebbségben élők nevelése-oktatása.

A konklúzió viszont rosszabb, mint amire számítani lehetett, ugyanis Magyarországon sokkal fejlettebb a kisebbségben lévő, roma, cigány nemzeti közösségek minőségi oktatása, mint Szerbiában, melyről bővebben lehet olvasni a tanulmányban. A szerbiai roma tanulók többsége számos rejtett mechanizmuson keresztül, alacsony minőségű, motivációt romboló oktatásban részesül.

Sok esetben nem a roma családi szocializáció a változtatandó, hanem maga az iskolai gyakorlat, ugyanis, ha a roma tanulók szocializációs sajátosságait figyelmen kívül hagyják, akkor már eleve kudarcra van ítélve az oktatásuk.

1. BEVEZETÉS

A legtöbbször megfogalmazott kisebbség jelentésének változása arról tudósít, hogy társadalmi értelmezésben egy adott társadalmon belül mindenképpen egy elkülöníthető, sajátos azonosságtudattal rendelkező csoportról van szó, legyen az etnikai, vallási, vagy

egyéb csoport. Ez így azonban elég hiányos megközelítés, mivel kisebbségnek számítanak a különleges bánásmódot igénylőktől kezdve a hátrányos helyzetűeken át, egészen a kirekesztettekig.

Fontos hangsúlyozni, hogy a Szerbiában élő, kisebbségben lévő romák jelen tanulmányban több szerepet kapnak, mivel velük tudományos szinten kevesebbet foglalkoztak, mint Magyarországon, ellenben az utóbb említett ország inkább példaként kerül említésre.

A hátrányos helyzet háttérében számtalan tényező állhat, legyen az etnikai, vallási hovatartozás, csonka családi körülmények, rossz gazdasági helyzet, nyelvi hátrányok, stb. Ha tágabban értelmezzük ezt a jelentést, akkor oda jutunk, hogy tulajdonképpen minden ember hátrányos helyzetűnek tekinthető, aki embertársaival szemben elmaradással, hiányossággal küzd. Mégis sokan a „cigány” szó hallatán azonnal a hátrányos helyzetre asszociálnak, holott nem lenne szabad őket eszerint beskatulyázni.

2. MIÉRT ILYEN NAGY A ROMA/CIGÁNY KÖZÖSSÉGBŐL ÉRKEZŐ GYERMEKEK LEMARADÁSA?

Egy régebbi, egész pontosan az 1971-es Kemény-féle vizsgálat szerint az iskolázatlanság egyik fő oka a mindennapos iskolába járás alóli gyakori felmentés. Az iskolából való, hiányzás esélytelenné teszi a roma tanulókat arra, hogy 16 éves korukig befejezzék a nyolc osztályt. (Kemény 2001) Sajnos Szerbiában a mai napig is gyakran megtörténik, hogy minden felelősségre vonás nélkül a roma gyerekek bizonyos okoknál fogva abbahagyhatják az általános iskolai tanulmányaikat, ami nem jár semmilyen következményekkel sem a szülő irányában, sem pedig az iskola irányában, és ennek a legnagyobb elszenvedője sajnos maga a gyermek.

Fontos kitérni a roma gyerekek nyelvi szocializációjára is. Kertesi és Kézdi (1996) szerint, a roma gyermekek valamennyie beszélnek magyarul, így a nyelvi hátrány más értelmet nyert. Az iskolai lemaradásuk inkább szocializációs különbségekből fakad, mely a mai napig is megállja helyét. Minél alacsonyabb valakinek a társadalmi helyzete, annál nagyobb szakadék választja el az iskolai szókincsétől. Kutatásokból tudjuk, hogy az iskolai kudarokat nem települési vagy iskolai hátrányok okozzák, hanem az iskolás kor előtti családi szocializáció és iskolaérettségi hiányosságok. Továbbá a cigányság kulturális sajátosságainak és a szülői nevelési stílus másságának figyelmen kívül hagyása is negatívan befolyásolja a gyermek iskolai előrehaladását. Tulajdonképpen elmondható az is, hogy a hasonló anyagi körülmények között élő roma és nem roma gyerekek iskolai teljesítménye között nincs különbség, ugyanaz jellemzi a szegényeket, mint a romákat, azzal a különbséggel, hogy a roma tanulók között több a szegény.

A legnagyobb hátrány a családi nevelési környezetből származik, ami nem csak abból ered, hogy vannak-e otthon könyvek, jár-e a gyermek különóra, de emellett temérdek olyan dolog bújik meg a háttérben, ami által a gyermek kognitív képességei javulhatnak. Miközben a gyermeket kirándulni visszük, rengeteg dolgot látnak a világból, amit otthon nem, eközben sok inger éri őket, továbbá érzelmi kapocs is létrejön, ami befolyásolhatja a gyermek tanulási minőségét. Ez sajnos sok roma családnál nem tapasztalható, mert nem engedhetik meg maguknak, vagy éppen nem tartják fontosnak ezeket a momentumokat. Meleg (2006) értelmezésében a szocializáció által befolyásolt esélykülönbségek okai a társadalmi és gazdasági feltételek, értékorientáció, családszerkezet sajátossága és a család nevelési gyakorlata. Bár az elmúlt évekhez képest a tendenciák javultak, még így is nagyon sok családból hiányzik a gyermekek aktív, jövőre orientált nevelése. A gyermekek szükséglet-kielégítése nem mindig szabályozott, sokszor azonnali megvalósítás jellemzi. A roma családoknál még ma is sokuknál az időkezelésük eltér a nem roma családokétól, ami azt jelenti többek között, hogy nincs szigorú napirend, ami miatt a gyermek nehezebben alkalmazkodik az iskolában elvárt időkeretekhez.

3. MI KELL AHHOZ, HOGY A ROMA/CIGÁNY GYEREKEK JOBBAN TELJESÍTSENEK AZ ISKOLÁBAN?

A gyerekek oktatása és nevelése olyan közös munkája az iskolának és a családnak, amely feltételezi a kétféle társadalmi szervezet kölcsönös elismerését, együttműködését. (Forray 2000) A család mellett a jó pedagógus is kulcsfontosságú a gyermek iskolai teljesítésében. Az oktatásnak el kell érnie azt, hogy a kisebbségben lévőknek ugyanannyi joguk legyen, mint a többségi nemzetiségűeknek, tehát elsősorban a többségi társadalmat kell nevelni arra, hogy legyenek kulturális pluralizmusúak, ugyanis manapság nem igen beszélhetünk olyan országról, amely érintetlen tud maradni más kultúráktól. Az óvodai nevelésben, iskolai oktatásban külön felzárkóztató nevelési-oktatási program biztosítja a cigány kisebbséghez tartozó fiatalok számára az esélyegyenlőséget annak érdekében, hogy mennél hatékonyabban tudják elvégezni az iskolát. Az előbb említett program többek között tartalmazza a kisebbségi népismeret elsajátítását is. Az óvodai nevelés és iskolai oktatás eredményességét nagyban befolyásolja a pedagógusok szakmai minősége, ugyanis fontos, hogy a pedagógusok többek között a romológiai alapismereteket is elsajátítsák. Az oktatási tárca támogatásával több magyarországi felsőoktatási intézményben bevezették a romológiai ismeretek oktatását, illetve a minisztérium és közalapítványok ösztöndíjak adományozásával segítik a cigány fiatalok tanulását. Szerbiában ez a fejlődés sajnos még nem áll fenn.

4. INKLUZÍV SZEMLÉLET

A mai használatos társadalmi stratégiák közül az inklúzió az, amely az esélyegyenlőség szemléletére építve eredményes megoldásokat kínál, mind Szerbiában, mind pedig Magyarországon.

Az inkluzív nevelés fogalma kezdetben kizárólag a különböző fogyatékkal élők együttnevelését jelentette. (Pető 2003) Ma már az inkluzív nevelés értelmezési kerete kitágult mind a releváns szakirodalmakban, mind pedig a gyakorlatban. Az inklúzió alapvető célja, hogy csökkentse a kizárára irányuló nyomást, csakúgy az iskolákban, mint a társadalomban. Az inkluzív oktatási rendszer elképzelhetetlen az interkulturális nézet nélkül, bár ennél tágabban is értelmezni kell a rendszert, ugyanis az egyénből kell kiindulni, és annak egyedi sajátosságait kell kiemelni, legyen az személyes, kulturális vagy közösségi. A lényeg az, hogy mint értéket alapul véve kell felépíteni a befogadó rendszert. Fontos szempont, hogy az egyéni különbségeket (társadalmi, kulturális, biológiai) különbségeket figyelembe kell venni és azokra ráépíteni egy befogadó környezetet.

Az inkluzív iskola folyamatosan fejlődő rendszer. Merítve a nemzetközi példákból, a roma diákokat szerencsére már nem címkézéssel (mássága megnevezésével) kategorizálnak, hanem minden tanulót egyéni entitásként kezelve javasolnak pedagógiai módszereket. A kirekesztettség elleni küzdelem fontos szempont, valamint a nyitott, befogadó légkör és az együttműködés valamennyi formája is egyaránt fontos szempont az inkluzív oktatásban. Emellett kiemelten követik az egyéni képzési terven alapuló és egyéni szükségletekhez igazodó differenciáló oktatást, a sokrétű értékelési módok alkalmazását. (Varga 2006) Az iskola a diákot, mint önálló személyiséget tekinti a maga komplexitásában. Az oktatásban nagyon fontos, hogy a gyermekek közti különbségekre lehetőségként kell tekinteni és nem pedig hátránnyként. Az iskolától elvárja, hogy a tananyagot és a tanítási módszereket rugalmasan alakítsák ki. Továbbá az inkluzív nevelés kulcsfontosságú eszköz a hátrányok csökkentéséhez és a felzárkóztatás gyorsításához.

Magyarországon az inkluzív oktatási módszereket alkalmazó intézmények több sikeres programról is be tudnak számolni, mint pl. az Integrációs Pedagógiai Rendszer állami kezdeményezése, a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola által alkalmazott Komplex Instrukciós Program, vagy akár a szegedi és a hódmezővásárhelyi deszegregációs mentorprogramok, stb. (Fejes - Szűcs 2013)

5. MAGYARORSZÁG KÖVETENDŐ PÉLDÁI A ROMA/CIGÁNY FIATALOKAT FELKAROLÓ OKTATÁSI INTÉZMÉNYEK TÜKRÉBEN

A Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Karán 1998-ban hivatalosan is jelen volt Romológia Szeminárium, bár már előtte is, azaz 1995-től is lehetett romológiát specializációként választani. Furray R. Katalin állt a Szeminárium élén, és ennek köszönhetően gyorsan szakká alakulhatott a romológia. 2001-től a Pécsi Tudományegyetemen belül létrejött a Romológia Tanszék. Erre a szakirányra olyan cigány és nem cigány fiatalok jelentkeztek, akiket érdekelt a cigányság témaköre. További pozitívum, hogy a felsőoktatásban nagy számban jelentek meg azok a pedagógusok, szakemberek és politikusok, akik már régebb óta a témában dolgoztak, de tudásuk mellé nem tudtak oklevelet szerezni. A romológiai egyetemi szakon tanulók megismerkedhetnek a társadalomtudományi alapismeretekkel, romológiai ismeretekre tehetnek szert: nyelvészet, történet, néprajz, művészet és lovári illetve beás nyelvekből és mindezek mellett a roma közösségekben tett szakmai gyakorlatok is elengedhetetlenek. (Furray 2002) Majd 2012-ben a tanszék keretei között létrejött a Romológiai Kutatóközpont, mely biztosítja a romológia tudományterületével kapcsolatos diskurzusokat. A tanszék keretein belül találkozhatunk a Wlislócki Henrik Szakkollégiummal is, mely az egyetem szinte összes karán tanuló cigány nemzetiségű hallgatóinak szakmai és közösségi munkáját fogja át.

Természetesen nem mehetünk el a Pécsen lévő Gandhi Gimnázium sem. A pécsi Gandhi gimnázium egy roma fiatalokat nevelő elit középiskola, mely Magyarországon és egyben Európában az első roma nemzetiségi, érettségit adó intézménye, melyet a Gandhi Alapítvány 1994-ben alapított Pécs városában. A képzés célja, hogy a tudományok iránt fogékony, népéhez és anyanyelvéhez kötődő cigány fiatalokat képezzen, és hogy egyúttal megadja a lehetőséget az itt élő összes roma gyermeknek arra, hogy olyan minőségű képzésben részesüljenek, mint a nem cigány társaik.

Sajnos Szerbia nem tudhat magának olyan intézményeket, amelyek a roma fiatalok felkarolását és minőségi taníttatását végeznék, olyan magas szinten, mint amiket a fentiekben Magyarország elmondhat magáról. Sőt, nagyon sok esetben lehet hallani arról, hogy a kisebbségben lévő fiatal roma diákok ösztöndíjas továbbtanulását sem támogatja az ország, kivéve, ha nem speciális tagozatra mennek tovább az általános iskolát befejezve, amely tagozatokra már-már alig van kereslet és az elvégzésükkel alig lehet munkában állni. Szerbiában gyakori esetnek számít, hogy gettóiskolák alakuljanak ki, mert bizonyos településeken nagyon kevés, vagy egyáltalán nincsenek nem roma gyerekek, így integrálni sem lehet. A lakóhelyi szegregáció miatt gyakran csak szegény és mellette nehezen tanítható gyerekek járnak iskolába, amitől persze az oktatás még minőségi lehet(ne), de ehhez mindenképp extra ráfordításra és speciális szaktudással rendelkező pedagógusra lenne szükség, akiből Szerbiában kifejezetten óriási hiány van.

A szegregáció elsősorban nem az egyéni és csoportos sajátosságok beolvadását célozza, hanem az elkülönítést, a közös tértől való megfosztást, a homogén közösségi csoportokat tartja hatékony fejlesztési eszköznek. A szegregáció az egyéneknek vagy csoportoknak valamilyen vélt vagy valós tulajdonsága alapján történő elkülönítése a társadalom valamelyik szegmensében, ami egy esélyegyenlőtlenségi helyzetet teremt, továbbá gátat szab minden további méltányossági cselekvésnek. (Varga 2015) Ameddig ilyen és ehhez hasonló helyzet áll fenn Szerbiában, addig nem várhatunk nagyszintű javulást a roma fiatalok iskolázottságában.

6. AZ EURÓPAI PARLAMENT ÁLLÁSFOGLALÁSA A ROMÁK OKTATÁSÁT ILLETŐEN

Jelentősebb roma lakossággal az EU több tagállama is rendelkezik: Spanyolország, Olaszország, Csehország, Szlovákia, Franciaország, Magyarország, Románia és bár Szerbia kilóg a sorból a tagállamok közül, ettől függetlenül még is jelentős roma lakossággal rendelkezik.

Az Európai Parlament 2011-ben (EU 2011) azt az állásfoglalást hozta, hogy a romák magas szintű oktatásához szükség van a kultúrájuk megismerésére és egyben megértésére is. Az oktatás minősége befolyásolja a későbbi szakmai jövőt, ezért annak szegregációmentesnek kell lennie. Fontos, hogy a roma fiatalok számára, egy olyan támogató mechanizmust építsenek ki, mely motiválja őket arra, hogy később a szakképesítésben, majd ezután a felsőfokú oktatásban is részt vegyenek. Továbbá az is cél, hogy a roma szülőkkel beláttassák azt, hogy az iskola mennyire fontos a gyermek számára. Különböző projekteket kell indítani az együttoktatás eredményességéért, és arra törekedni, hogy a szegregáció minden létező formája ki legyen zárva. A pedagógus továbbképzés is rendkívül fontos tényező, ugyanis olyan programok indítása válik szükségessé, melyeket alkalmazva a gyermekekben is előmozdítják azt a tudatot, miszerint az iskola fontos számukra, és ennek elvégzésével megnyílhat előttük a világ.

7. SZERBIA KISEBBSÉG OKTATÁSPOLITIKÁJA

Szerbiában, pontosabban az akkor még Jugoszláviában, a 60'-as években a fiatal romák nagy része csupán két-három osztályt végzett, vagy még annyit sem. Később, a 70'-es évek közepére hatósági nyomásra a cigányok elkezdtek iskolába járni. Szintén a 70'-es években tervezték a cigány tanulók „normál” osztályokba való elhelyezését, de ezzel ellentétben az ún. kiegészítő iskolákban kerültek.

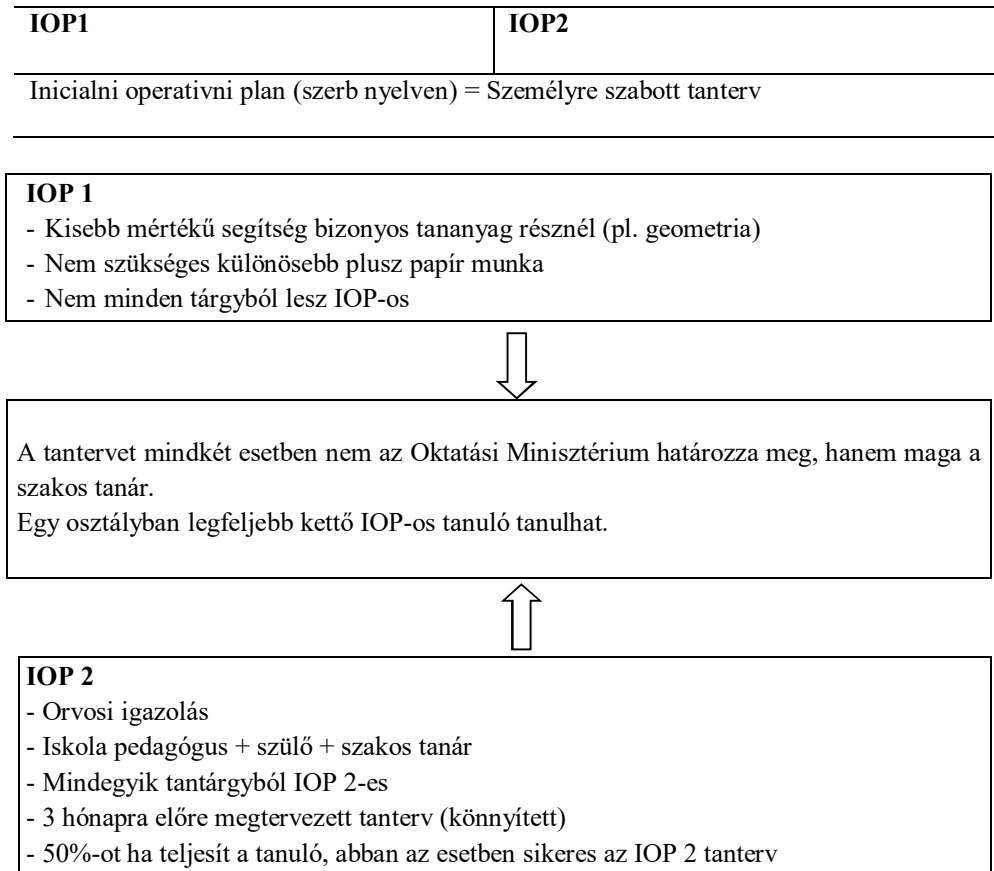
A Szerbiában élő romák - és más kisebbségek - is meghatározzák az ország politikai életét, így az oktatáspolitikát is, ami mindidáig különösen érzékeny és gondterhelt területnek számít. Az oktatáspolitikai irányelveit a szövetségi és köztársasági Oktatási Minisztérium

határozza meg. Napjainkban, a nemzeti közösségek nyelvén való oktatás a csatlakozáshoz szükséges Kisebbségi Akcióterv és a csatlakozási tárgyalásokon megvitatott 23. fejezet (Igazságszolgáltatás és Alapvető Jogok) tartalmazza, amely magába foglalja a 2016-2018-ig terjedő időszakra előre látott aktivitások tervét és a nemzeti kisebbségek helyzetének javítására irányuló döntéseket is. Sajnálatos módon azonban kijelenthető, hogy a valóságban ezek a mutatók nem ilyen pozitívak. További gyakori problémának számít Szerbiában az, hogy a kisebbség történetét, kultúráját és identitását szinte teljesen mellőzik az oktatásból. Szerbia - bár törvényileg elkötelezte magát a kisebbségek megfelelő oktatásának biztosítására (egyrészt az EU-hoz való csatlakozás érdekében), és folyamatosan vezette be az európai normáknak megfelelő kisebbségvédelmi előírásokat, valamint a törvényeket is megteremtette erre vonatkozóan - de sok esetben a jogi keretek, és a gyakorlati alkalmazása között igen nagy szakadék szokott állni.

A Szerbiában működő inkluzív oktatás kialakításának az alapja az Oktatás Mindenkinek elnevezésű program és a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlegi oktatási körülményeinek a javítására való szándék volt. Az ország hitvallása 2010 óta az, hogy a kormány oktatáspolitikájának kialakításában minden gyermek oktatására és nevelésére fokozott hangsúlyt kell fektetni, az ország minden részén, mindenféle gazdasági körülmények között, minden oktatási intézményben. Az oktatás és a nevelés célja a programba bevont gyermekek előtt álló akadályok feltérképezése, és segítségnyújtás azok leküzdésében. „Az inklúzió bevezetésével az ország célja az esélyegyenlőség és a béke megteremtése, a tolerancia növelése és a harmónia kialakítása az emberek között”. – olvashatjuk a Szerb Köztársaság Hivatalos Közlönyének (52/2011. szám) 98. szakaszában. (Bagány et al. 2017) Ennek ellenére, gyakran megesik, hogy a többségi nemzetiségű szülők, kiíratják gyermeküket abból az óvodából, iskolából, ahova eredetileg szánták őket, és átíratják akár egy másik település oktatási intézményébe, csak azért, hogy ne legyenek kapcsolatban a roma tanulókkal.

7.1. Személyre szabott tanterv Szerbiában

1. ábra: személyre szabott tanterv nagyvonalakban, Szerbiában



Forrás: saját készítésű ábra

Az 1. számú ábrán dióhéjban szemügyre lehet venni a Szerbiában működő személyre szabott tanterv főbb jellemzőjét. Szemben az ábrával, több szerbiai általános iskolában is teljesen más tapasztalható a romák személyre szabott tantervben való boldogulásában. A törvény kimondja, hogy egy „normál” osztályban maximum két IOP-os gyermek tanulhat. Ehelyett Szerbiában több olyan alsó és felső tagozatú osztályt is kialakítottak, ahol csak és kizárólag IOP2-es tanulókat (többség roma tanuló) tanítanak. Ezeknek a gyermekeknek nincs semmilyen orvosi igazolásuk arról, hogy esetleg valamilyen fogyatékossgal rendelkeznenek, mégis azt a kategorizálást kapták. Ezekre a már szegregáltak nevezhető osztályokra jellemző az alacsony színvonalú oktatás, főként fiatal pályakezdő és gyakran a nem megfelelő képzettséggel rendelkező pedagógusok irányításával.

A térségben egyöntetűen a roma kisebbség helyzete a legrosszabb, ugyanis még mindig gyakori a roma gyerekek szegregációja, iskolából való kimaradása, lemorzsolódása. Olyannyira, hogy az utolsó népszámlálási adatok szerint (2011), a roma gyerekek 38%-a nem járt óvodában, 26%-uknak nincs elvégzett általános iskolája. (CARE Srbija, NSHC, 2011) Az idő múlása bár igen lassan, de azt a felfelé ívelő tendenciát mutatja, hogy egyre több roma fiatal fejezi be a középiskolát, egész pontosan 38%-uk (Open Society Institute, 2010). És további jó hírek számít, hogy az általános iskolába iratkozott roma tanulók 74%-ból, 73%-uk el is végzi azt. (CARE Srbija, NSHC, 2011)

Az oktatási intézmények többsége Szerbián belül, pl. Vajdaságban egy- vagy kétnyelvű. Ennek a hátránya, hogy ha a kisebbségi osztályokban nincs megfelelő tanerő, akkor állami nyelven oldják meg az oktatást, és nem törekszenek a kisebbség nyelvén értő és beszélő pedagógusok felvételére. A szórványokban sokszor a tantárgyak egy részét szerb nyelven tanulják a kisebbségben lévő tanulók, ezért több szülő, már az első évtől inkább szerb tagozatra iratja be a kisebbségben lévő gyermekét, akik vagy megtanulnak alkalmazkodni a helyzethez és megtanulják a szerb nyelvet, vagy ha a szülő úgy dönt, egy másik település iskolájában iratja be gyermekét, ahol a kisebbség nyelvén folya az oktatás (ritkább eset), legrosszabb és legritkább esetben pedig a nyelvi hátrányok miatt, akár ki is bukhatnak az iskolából.

A kétnyelvű iskoláknak azonban az előnyeiről sem szabad megfeledkezni, ugyanis a tanulók szünetekben, közös tevékenységekben, rendezvényeken, stb. folyamatosan találkozhatnak a mássággal, nyelvi és egyéb kommunikációjuk nem szakad meg, ami a későbbi munkavállalásukat is elősegítheti. (Gábrity - Ricz 2006)

7.2. Esetismertetések

Vannak roma családok, ahol komolyan veszik gyermekük iskolázatását, de olyanok léteznek, ahol nem engedik tovább tanulni gyermeküket. Ez a következő esetismertetésekkel jól reprezentálható:

Esetismertetés I.: „Az én szüleimnek az általános iskola négy osztálya van meg. 11 éves koruk óta dolgozni járnak, és döntő többségében idénymunkákat végeznek. Szegények voltunk nagyon. Volt, hogy napokig száraz kenyéren éltünk. De nem adták fel és mindig több és több munkát vállaltak, hogy miért? Azért, hogy mi (a “mi” alatt a két gyermekük értendő) jobb életet éljünk. Iskolába küldtek minket. Volt, hogy a testvéremnek és nekem sem volt kedvünk iskolába menni, és ekkor apukánk megfogta a kezünket és szinte erőszakkal behúzott minket az iskolába. Nem szabadott lógnunk a suliból. A testvérem most 19 éves (fiú), neki csak a nyolc osztálya van meg, ő nem akart továbbtanulni, ezért a szüleim sem erőltették a továbbtanulását, viszont ha már iskolába nem akart menni, akkor muszáj volt neki becsületesen dolgozni eljánni. Ez máai napig is így van.

Folyamatosan besegít a szüleimnek a földeken. Velem más a helyzet, én 22 éves vagyok, és idén fogok végezni a főiskolán. Ezt mind a szüleim támogatásának köszönhetem, mert ha ők nincsenek, én nem tudtam volna eddig eljutni. És ez még nem minden... Szeretném az egyetemet is befejezni. Egyetem után a mesterképzést, majd utána Pécssett a doktori képzésen is szeretném kipróbálni magam. Nagyon eltökélt vagyok és minden vágyam az, hogy a településen, ahol lakom, egyedüli „nagy iskolás” roma legyek, akire a többi roma és nem roma egyaránt fel tud majd nézni.” (1. számú interjúalany)

Esetismertetés II.: „A roma kultúrában a nőknek az a dolguk, hogy otthon megtanulják az anyjuktól a főzés, takarítás, gyermeknevelés rejtelmét és azt vigyék tovább az életben. Ebbe nem fér bele az iskola, legalább is a szüleim szerint. Most 23 éves vagyok, 4 osztályt végeztem csupán és nem dolgozok semmit. 3 gyerekem van már. Nagyon szerettem volna továbbtanulni, de sajnos ezzel már elkéstem. Voltak tőlünk szegényebb családok is, akik abban az időben tovább tanlatták a gyerekeiket, de az én szüleim sajnos kivettek az iskolából. Hogy miért? Mert sok testvérem van, több fiatalabb is tőlem, és rájuk kellett vigyáznom addig, még apukám, vagy ritkábban anyukám dolgozott. Ha most kívánhatnék egyet, akkor minden vágyam az lenne, hogy tanító néni legyek. Nagyon szeretek olvasni. Ezt szerencsére sikerült megtanulnom a négy év alatt. És ha tanító néni lennék, minden roma kisgyereknek itt a környéken tartanék órákat, verseket tanítanék nekik, játszánánk, stb. Sajnos nekem ez az élet jutott. Nézz körül mennyien nyomorgunk ebben a kis házban, innen már nincs kiút.” (2. számú interjúalany) A 2.számú interjúalany utolsó mondatához egy fénykép is kapcsolódik a szobáról, ahol 9-en élik mindennapjaikat.

2. fotó: egy romák lakta szobában készített fotó



Forrás: saját készítésű fotó

Érezhető, hogy mekkora különbség van még mindig a roma családok iskoláról való vélekedése szerint. Mái napig is vannak olyan roma szülők, akik nem engedik gyermeküket iskolába, ami érdekében szinte bármeddig el is mennek (különböző betegségeket találnak ki gyermekükre, stb.), ami miatt a rengeteg hiányzás mellett nem tudják befejezni sokszor az általános iskolát sem. Azon roma családok között, amelyek mögött ott áll a család, és támogatják őket a továbbtanulásban, a gyermekek többségében tovább is tanultak, aminek a gyümölcse is meglett, ugyanis becsületes munkahelyen végzik munkájukat, amiért rendszeresen fizetést is és időközönként megbecsülést is kapnak.

7.3. Javaslatok a roma/cigány tanulók hatékonyabb oktatásához

A tanterv és tananyag egészének szem előtt kell tartani a roma/cigány tanulók kulturális identitását. A roma kultúrát és történelmet fel kell venni a tananyagba, többek között azért is, hogy a nem roma gyerekek is megismerjék a kisebbségben lévők kultúráját.

Továbbá azoknak a tanároknak, akik különböző kultúrából érkező gyermekeket tanítanak, olyan speciális tudásra és képzésre van szükségük, mely segíti őket adott esetben a roma/cigány tanulók megértésében. Támogatni kell a roma/cigány közösségből származó tanárok képzését és foglalkoztatását.

A kormányoknak tanulmányi támogatást kellene bevezetniük, annak érdekében, hogy a roma fiatalok befejezzék középfokú tanulmányaikat és tovább tudják folytatni tanulmányaikat a felsőoktatásban is. (Majtényi - Vizi 2005)

8. ÖSSZEGZÉS

Az inklúzió bevezetésével helyenként javult a helyzet, és ezzel Szerbia is azt sugallja, hogy a cél az esélyegyenlőség és a béke megteremtése, a tolerancia növelése és a harmónia kialakítása az emberek között. Valljuk be, azért van ezen még mit dolgozni. Ahogy fent is említésre került, érezhető és köztudott, hogy bizonyos szabályzatok tartalmazzák a kisebbségek jogait, de ez sok esetben a gyakorlatban sajnálatos módon nem valósul meg. Elsősorban a szerb politikai elit hibáztatható, hiszen a kormány élén lévő emberek között hosszú időn át, mindig vannak – és lesznek – olyanok, akik a kisebbséget levegőként kezelő módon cselekednek, és ameddig ez így van, addig nem várható el a közoktatástól, hogy megfeleljen a kisebbségoktatási feltételeknek. Pozitív példáért nem is kellene olyan túl messzire mennünk, ugyanis a szomszédos országunk, azaz Magyarország már évek óta olyan kisebbségoktatási politikát folytat, ami által elmondható a tény, hogy a roma/cigány fiatalok iskoláztatási eredménye meglehetősen felfelé ívelően halad. Köszönhető ez többek között a fentiekben említett olyan nagynevű oktatási intézményeknek, amelyek felkarolják a roma fiatalokat, és segítik őket a minél feljebb jutásban.

Felhasznált szakirodalom

- Bagány Ágnes, Kapás Mónika, Major Lenke (2017): A Szerbiában működő iskoláskor előtti intézmények óvopedagógusainak véleménye az inklúzió gyakorlati megvalósulásáról. In: Horizontok és Dialógusok III. absztraktkötet. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Pécs, 34-35. p.
- Fejes József Balázs- Szűcs Norbert szerk.(2013): A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató hallgatói mentorprogram. Öt év tapasztalatai. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Forray R.Katalin (2000): Az „iskolaüzem” és a család, In: Kisebbségek Európában 2000, Nemzetközi intenzív szeminárium. Pécsi Tudományegyetem, Európa Központ, Pécs, 63. p.
- Forray R. Katalin, (2002): Eredmények és problémák az iskoláztatásban. In: Forray R, Katalin- Mohácsi Erzsébet (szerk.): Esélyek és korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Pécs, 55. p.
- Gábrity Molnár Irén és Ricz András (2006): Kistérségek életerege. Délvidéki fejlesztési lehetőségek. Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, 104-105. p.
- Gelencsérné Bakó Márta (2012): Esélyteremtés. In: Romológia „Akkor és Most”, 28. Konferenciakötet, 2012. május 11-12, 119. p.
- Kemény István (2001): A romák és az iskola. In: Beszélő, 2001. január, 76. p.
- Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolákban. Helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: Cigányok és iskola. Educatio Füzetek 3. Educatio Kiadó, Budapest, 1996. 7-31. p.
- Majtényi Balázs – Vizi Balázs (2005): Európa kisebbsége. A roma kisebbség a nemzetközi dokumentumokban. Gondolat Kiadó, Budapest, 25-44. p.
- Meleg Csilla (2006): Az iskola időarcai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs
- Pető Ildikó (2003): Inklúzió a nevelésben. Iskolakultúra 10. 3-13. p.
- Varga Aranka (2006): Multikulturalizmus – inkluzív oktatási rendszer, In: Ismeretek a romológia alapképzési szakaszhoz. Bölcsész Konzorcium, Pécsi Tudományegyetem. 145-159. p.
- Varga Aranka (2015): Az inklúzió szemlélete és gyakorlata. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislócki Henrik Szakkollégium, Pécs.

További források

- EU. Elfogadott szövegek (2011. márc.9.): A romák integrációjának Európai Unió stratégija. (forrás: <https://goo.gl/T7yuro>, utolsó letöltés ideje: 2018.09.26.)
- European Union policies on lifelong learning: in-between competitiveness enhancement and social stability reinforcement, Procedia. (forrás: <https://goo.gl/85FBTz>, utolsó letöltés ideje: (2018. 09.26.)
- Europe 2020, European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth, 2. pont. 8-18. old. (forrás: <https://goo.gl/Er96pF>, utolsó letöltés ideje: 2018.09.26.)

ABSTRACT

PROBLEMS AND POSSIBILITIES ARISING FROM THE EDUCATION OF THE ROMANI/GIPSY COMMUNITY THROUGH COMPARISON OF THE SITUATION IN SERBIA AND HUNGARY

As the title implies, the topic would be mainly about the problems and possibilities arising from the education of the Romani/Gipsy community, through comparison of the situation in Serbia and Hungary, with digressions to some EU-normatives, concerning the education of the minorities, which laws Serbia tries to respect as completely as possible, in hope of an admission to the EU.

It has been examined how the quality education of the Romani pupils is realized, both in theory and in practice, which do not overlap in all cases. Hungary would be viewed mostly as an example to be followed, in the interest of Serbia's progress in the education politics of the minorities, focusing specially on the education of the Romani community.

As methods of research, the use of relevant professional literature, the analysis of normatives and structured interviewing were employed.

As awaited result of the present research, it is expected that the comparison of the two examined countries would uncover, that the training and education of the members of national minority communities is performed relatively similarly and successfully.

The conclusion is, however, more negative than the expected results, as it has been proved that the quality education of the members of the Romani minority communities is far more advanced in Hungary, which is explained more profoundly through the study. The majority of the Romani pupils in Serbia receive low quality education, one that destructs motivation through numerous clandestine mechanisms.

In many cases, it is not the familiar socialization of the Romani to be amended, but the school practice itself, as if they leave the specificities of socialization of the Romani pupils outside their scope of attention, the education is destined to fail in the first place.

Kapás Mónika

PhD hallgató

PTE, BTK, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola

kapasmonika7@gmail.com

A MUNKA ALAPÚ TANULÁS HATÁSA A NEM KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLŐDÉSÉRE A MÉRNÖKKÉPZÉSBN

ABSZTRAKT

Napjaink munkaerőpiacát nem csak a szakmaszerkezet folyamatos átalakulása jellemzi, hanem a szakmákon belüli feladatok tartalmában bekövetkező változások is. Jelentősen megnövekedett a nem-kognitív készségeket is igénylő feladatok aránya és fontossága. A szociális készségeket, a másokkal való sikeres kooperációt megalapozó készségeket igénylő feladatok aránya folyamatosan növekszik. A munkaerőpiac folyamatos változásaihoz való alkalmazkodás is elengedhetetlen, melyben szintén jelentős szerepe van a nem-kognitív készségeknek.

Tanulmányunkban áttekintjük, hogy a munka alapú tanulás milyen hatással van a nem-kognitív készségek fejlődésére a mérnökhallgatók esetén. A 2014-ben indult duális képzési formában az egyetemi hallgatók a felsőoktatási tanulmányaik mellett minősített duális szakmai gyakorlólhelyeknél a képzési idő alatt gyakorlaton vesznek részt.

1. BEVEZETÉS

A technológiai fejlődés, az automatizáció és az internet világának hatására a negyedik ipari forradalom korát éljük, mely jelentős hatással van a szakmák tartalmára, és a munkáltatók által elvárt készségek jellemzőire. Az automatizáció, a robotok használata és a mesterséges intelligencia helyettesíti a rutin feladatokat. Korábban az egyes szakmák tartalma sok-sok éven keresztül állandó volt, napjainkban ezzel szemben a szakmák jelentős köre élettartamban rövidebb életciklusokkal jellemezhető, mint az egyén, a társadalom tagjainak aktív foglalkozási ciklusa. Újfajta szakmák jönnek létre például az online közösség és szociális média menedzser vagy a kereső optimalizátor az elmúlt évtized újdonsága. A változások egyre inkább olyan szakemberek iránti szükségletet generálnak, akik a technikai ismereteik mellett általános készségekkel is rendelkeznek (pl. a kommunikációs készség, a csapatmunka terén). Weinberger (2014) kutatási eredményei szerint az Egyesült Államok munkaerőpiacán a nem kognitív készségek, valamint várható jövedelmek nagysága és az állandó foglalkoztatás valószínűsége közötti kapcsolat erősödése mérhető.

A nem kognitív készségek számos gazdasági és társadalmi tényező hatására egyre fontosabbakká válnak a munkaerőpiacon (Fazekas, 2017):

- A nem automatizálható rutinfeladatokat tartalmazó munkakörök, a változásokra nyitott, rugalmas gondolkodású, kooperatív munkaerőt igényelnek.
- A felgyorsult technológiai fejlődés, a vállalkozások egyre elterjedtebben alkalmazott rugalmas munkaszervezési formái, a globalizáció, egyre inkább igényel nyitott, más kultúrákkal kapcsolatteremtésre, együttműködésre képes, rugalmas, innovatív munkaerőt.
- A felgyorsult urbanizáció, és ezzel együtt a személyes, kulturális szolgáltatások iránti kereslet gyors növekedésének köszönhetően olyan munkakörök száma emelkedik, amelyeknél nagy jelentősége van a személyes kapcsolatoknak, az érzelmi intelligenciának, a képzelőerőnek, az empátiának és a nyitottságnak.
- A fejlett társadalmak előregedésével párhuzamosan egyre jobban nő a kereslet az egészségügyi és a gondozói feladatköröket ellátó munkavállalók iránt. Ezen a területen sem csupán a szakmai fogások ismeretére, de empatikus képességekre, kitartásra, szociális készségekre is szükség van.

2. NEM-KOGNITÍV KÉSZSÉGEK

A nem-kognitív készségek, puha készségek ('soft skills'), karakter készségek ('character skills'), szociális-érzelmi készségek, 21. századi készségek elnevezéssel is szerepelnek a szakirodalomban. Míg a kognitív készségek (kemény készségek, 'hard skills') közé tartoznak a szakmai, formális tudástartomány elemei, melyek fejlesztésére az oktatás igen nagy hangsúlyt fektet és a tanulók tudásának értékelése is ezen területek mentén zajlik. Az elmúlt néhány év neveléstudományi és társadalomtudományi kutatásai rávilágítottak arra, hogy a nem-kognitív készségek legalább annyira fontosak, vagy egyes munkaterületeken fontosabbak, mint a tanulmányok kognitív aspektusai a munkavállalás szempontjait tekintve (Khine, Areepattamannil, 2016).

Kutatási eredmények alátámasztják (Heckman, Kautz, 2012; Hoeschler et al, 2018), hogy a nem-kognitív készségek változhatnak a kor előrehaladtával, és fejleszthető attribútumok. 15 és 22 éves koruk között vizsgálták egy longitudinális kutatásban szakképzésben tanuló svájci fiatalokat. Az eredményeik szerint a munkaalapú tanulás fontos szerepet játszik a nem kognitív készségek fejlődésében. A változatosabb tanulási tapasztalatok, a valós üzleti környezetben való részvétel, a munkatársakkal és az ügyfelekkel történő interakciók mind elemei a fejlődésnek.

A nem-kognitív készségeket már kisgyermekkoról folyamatosan fejleszteni szükséges, mely készségek már az iskolai sikerességben is jelentős szerepet játszanak (Khine, Areepattamannil, 2016). A koragyermekkorban fejlesztett nem-kognitív készségek hatékonyabban működnek (Kautz et al, 2014), mert jobb tanulási szokásokat, és erősebb

iskolai elkötelezettséget eredményeznek, mely pozitív tanulási tapasztalatok nem-kognitív készségek további fejlődését idézik elő. Ugyanakkor például hátrányos helyzetű családokból származók esetében a képesség fejlesztő tréningek és mentorálás együttes alkalmazásával a nem-kognitív készségek erősíthetők (Kautz et al, 2014).

Goldberg (1992) Big Five személyiségkonstrukciója olyan széleskörűen vizsgált és elfogadott elmélet, mely a nem kognitív készségek csoportosítására is alkalmas (Roberts et al, 2015) (1.táblázat).

1. táblázat: Nem-kognitív készségek a Big Five kategóriák csoportosítása szerint

Lelkiismeretesség	Barátságosság	Kiegyensúlyozottság	Nyitottság	Extrovertáltság
Megbízhatóság	Kooperativitás	Magabiztosság	Kreativitás	Akaratosság
Jellemszilárdság	Kollegialitás	Stressztűrő képesség	Kíváncsiság	Vidámság
Rendezettség	Nagyvonalúság	Mértékletesség	Globális tudatosság	Kommunikációs készség
Állhatatosság	Őszinteség	Reziliencia	Pozitív beállítottság	Barátságosság
Tervezettség	Becsületesség	Öntudatosság	Képzelőerő	Vezetési készség
Pontosság	Jóindulat	Önbecsület	Innovációs készség	Élénkség
Felelősségtudat	Hitelesség	Önuralom	Tolerancia	Szociális készség

A nem-kognitív készségeket a témakörben megjelent tanulmányok különböző kategóriák mentén csoportosítják, és vizsgálják. Blades és munkatársai (2012) személyes, személyközi, önmenedzselési, valamint kezdeményező és megvalósítási készség csoportokat definiáltak (2.táblázat).

2. táblázat: *Nem-kognitív készségek csoportosítása (Blades et al, 2012)*

Személyes készségek	Személyközi készségek	Önmenedzselési készségek	Kezdeményező és megvalósítási készség
Magabiztosság Önbecsület Motiváció Én-hatékonyság	Szociális/interperszonális készségek Kommunikációs képességek Csapatmunka Asszertivitás	Önuralom Megbízhatóság Pozitív hozzáállás Megjelenés	Tervezés Problémamegoldás Priorizáció

3. táblázat: *Nem-kognitív készségek tartalma (Blades et al, 2012)*

Készség	Definíció
1. Magabiztosság	A saját képességekbe vetett hit, adott helyzetek kezelésében való jártasság, határozott fellépés, irányítás, önmagáról, olyan általános érzés, amely saját értékesség tudatáról szól.
2. Önbecsülés	Az egyén pozitív vagy negatív képe önmagáról, olyan általános érzés, amely saját értékesség tudatáról szól.
3. Motiváció	Érdeklődés / elkötelezettség, erőfeszítés és kitartás / munkahelyi etika
4. Én-hatékonyság	Meggyőződés az egy adott helyzetben való sikerességre.
5. Szociális/interperszonális készségek	Képes kapcsolatot teremteni más emberekkel, indokolatlan konfliktust elkerülve.
6. Kommunikációs képességek	Képes hatékonyan továbbítani az információkat úgy, hogy az célba érjen és megértsek. Megfelelő verbális / nonverbális kommunikáció a kollégákkal, vezetőkkel, ügyfelekkel stb.
7. Csapatmunka	Másokkal való együttműködés képessége.
8. Asszertivitás	Képesség a magabiztos véleménynyilvánításra, igények megfogalmazására agressziót / dominanciát / túlzott alázatosságot elkerülve.
9. Önuralom	Képesség a saját érzelmek és viselkedés irányítására, különösen nehéz helyzetekben vagy stressz alatt.
10. Megbízhatóság	Részvétel, feladatok időben való végrehajtása, következetesség.
11. Pozitív hozzáállás	A munka és a tanulás szeretete, a visszajelzések elfogadása, felelősségvállalás.
12. Megjelenés	Ápolt, rendezett, jól öltözött, professzionális megjelenés, udvarias viselkedés.
13. Tervezés	A feladatok megtervezése és az előrehaladás nyomon követése jellemzi.
14. Problémamegoldás	Képesség a problémák azonosítására és megoldások kidolgozására.
15. Priorizáció	A feladatok fontossági sorrendjének beazonosítása és a fókuszálás képessége

Nagyon sok elemzés készült a közelmúltban, melyek egy-egy nem kognitív készség munkaerőpiaci hatását vizsgálták. Az ilyen típusú elemzések módszertani hiányossága a különböző kognitív és nem kognitív készségek kölcsönhatásának figyelmen kívül hagyása (Fazekas, 2018). Az alábbiakban néhány puha készséget és az azokhoz kapcsolódó tudományos kutatásokat térképeztük fel.

2.1. Magabiztosság

A magabiztosság és az önbizalom központi szerepet játszik mind a kognitív, mind a többi nem-kognitív készség fejlődésében. A magabiztosság növelhető sikeres tapasztalatok gyűjtésével, a következtetések levonásával. Fontos megérteni azt, hogy a hibázás a tanulási folyamat része.

A PISA és TIMSS felmérések empirikus kutatási eredményei támasztották alá, hogy a nem-kognitív készségek közül a magabiztosság egyéni és országos szinten vizsgálva is jó prediktora volt a tesztekben elért eredményeknek (Khine, Areepattamannil, 2016).

2.2. Önbecsülés

Az önbecsülés arról szól, hogyan értékeljük magunkat, a felfogásainkat és a meggyőződésünket, hogy kik vagyunk és mire vagyunk képesek. Több kutatás eredményei is alátámasztják, hogy az önbecsülés meghatározó tényező a későbbi fizetések tekintetében. Murnane és munkatársai (2001) megvizsgálták a serülők önbecsülésének hatását a 10 évvel később a munkahelyükön elért fizetésükkel. A kutatók figyelembe vették azt is, hogy az önbecsülés korrelál a megszerzett tárgyi tudással és a gondolkodató feladatok megoldásának gyorsaságával is. Az önbecsülés hatását vizsgálva a szerzők két fő érvet fogalmaztak meg. Az egyik szerint a magas önbecsüléssel rendelkező személyek "kiemelkedően produktívan tudnak csoportokban dolgozni". A második érv szerint "kiemelkedő a kitartásuk, amikor nehéz kihívásokkal szembesülnek".

Drago (2011) alátámasztja a fenti eredményeket, ugyanakkor arra a kiegészítő eredményre jutott, hogy az iskolai végzettség fontos, de nem kizárólag a közvetítő hatást tükrözi. Az önbecsülés magasabb szintjeivel rendelkező egyének automatikusan jövedelmezőbb iparágakat és foglalkozásokat választanak.

2.3. Motiváció

A munkához való pozitív hozzáállás és a folyamatos felügyelet nélküli megbízható munkavégzés minden munkavállalótól elvárt készség. Ez a készség nemcsak a megbízhatóságot és az elkötelezettséget takarja, hanem a hatékony illeszkedést egy szervezeti struktúrába, folyamatos felügyelet szükségessége nélkül.

Dunifon és Duncan (1998) a jövedelemdinamikai vizsgálati módszer (PSID) segítségével vizsgálták meg a húszas éveikben járó férfiak motiváltsága és jövedelem elvárásai közötti kapcsolatot, majd két évtizeddel később a munkaerő-piaci teljesítményüket. A motivációs változók és a munkaerőpiaci változók közötti kapcsolatokban szignifikáns pozitív korrelációt találtak.

2.4. Én-hatékonyság

Az én-hatékonyságot Bandura (1994) az egyének azon meggyőződéseként definiálta, hogy mennyire képesek a kívánt teljesítmény elérése érdekében a szükséges lépéseket megtenni. Az én-hatékonyság érzés az egyén önmagával kapcsolatos elképzelése konkrét területekkel és tevékenységekkel kapcsolatban (Lent, 2005).

Az egyén által észlelt én-hatékonyságot négy fő tényező alakíthatja (Bandura, 1994). (1) A könnyű sikerek arra készíthetik az egyént, hogy mindig gyors eredményt várjon el, és ha nem így alakul, akkor könnyen elveszíti a lendületet. Ezzel ellentétben a kitartó és kemény munkával elért sikerek növelik az én-hatékonyság érzését. (2) Az olyan személyes példák, amelyek az adott egyénhez közel állóak, és az adott tevékenységben sikeresek, szintén növelhetik az én-hatékonyság érzését. (3) Bandura szerint azok az egyének, akiket bátorítanak, sokkal nagyobb erőfeszítéseket tesznek a sikeresség érdekében, tehát a közvetlen verbális és nem verbális meggyőzés a harmadik kulcs tényező. (4) A stressz hatások csökkentése, a negatív érzelmi állapotok megfordítása elősegíti az egyén én-hatékonyság érzésének növekedését. Nagy jelentőségű a teljesítmény elismerése, a siker és kudarckezelés fejlesztése. A pozitív érzelmi állapot ugyancsak én-hatékonyság érzést növelő tényező.

Az életpálya-építés témakörébe Lent munkássága eredményeként került be az én-hatékonyság fogalma (career self-efficacy). Az életpálya-építési én-hatékonyság élmény a karriertervezés tudatosságában érhető tetten. Vizsgálati eredményeik szerint a tanulószereppel kapcsolatban tapasztalt halogatás, a karrierrel kapcsolatos információszerepi és döntési hatékonyság vonatkozásában jó prediktív tényezőnek bizonyult (Lent, Brown, Larkin, 1986). A karrier-építési én-hatékonyság élményének fokozása a korábban elérhetetlennek látszó célkitűzések iránti aspirációt is növelheti, és jól kapcsolható a különféle érdeklődési irányokhoz is (Lent, Brown, 2001).

A diplomaszerezés előtt álló hallgatókra jellemző, hogy nehézségeik vannak a karrierjük elindításában, gyengék a karrier-tervezésben, nem fektetnek elég időt és energiát a munkahelykeresésbe, állapították meg Renn és kutatótársai (2014). Vizsgálatuk során a végzős hallgatók egy csoportját 8 hónapon keresztül különböző cégeknél középvezetői beosztásban dolgozó mentorok segítették. A mentorok nagyobb tapasztalattal rendelkeztek a munkaerőpiac lehetőségeiről, értékes tanácsokat tudtak adni a karriertervezésben, a célok kitűzésében, a karrier tervek és stratégiák kialakításában, valamint az én-hatékonyság növelésén keresztül pozitív hatással voltak a karrier-tervezés folyamatára. A mentorált hallgatók könnyebben találtak állást és magasabb keresetet sikerült elérniük. A növekvő önbizalom hatással volt az álláskereső folyamat intenzitására, és kevésbé volt jellemző a halogató magatartásforma, illetve az impulzivitás (az első adódó állásajánlat azonnali elfogadása). Pozitív hatást mutattak ki a szociális kapcsolatépítési készségek fejlődésében is.

2.5. Csapatmunka

Gibert és munkatársai (2017) a csapatmunka, azaz a másokkal való együttműködés képességét vizsgálták a tudományos munkában való együttműködés területén. 14 itemet határoztak meg:

1. Networking, azaz kapcsolati háló építési készség (kapcsolatok létrehozása és fenntartása a saját csapaton kívüli emberekkel, csapatokkal).
2. A csapat sokféleségét (karrier szakasz, nyelv, kultúra, nem), mások nézeteit, értékeit tiszteletben tartja, jól kommunikál a különféle emberekkel.
3. Érzelmi intelligencia (kellemes emberi környezet létrehozása a munkához, empátia, elszámoltathatóság, alázat, barátság, önzetlenség).
4. Inspiráló erkölcsi bizalom (nyílt, őszinte kommunikáció, bizalom és hűség a csapaton belül, információk megosztása, minden egyén tisztességes kezelése, integritás, határidők és elvárások teljesítése).
5. Inspiráló kompetencia-alapú bizalom (bizalom egymás képességeiben).
6. Stratégiai gondolkodás (hosszú távú perspektívában gondolkodás).
7. Érzelmi elkötelezettség (pozitív hozzáállás, sikerorientáltság a közös cél, és a feladatok megoldásában).
8. Az egyéni tehetség kiemelése (a legjobbat kihozni másokból konstruktív visszajelzéssel).
9. Kezdeményezés (proaktivitás, önálló kezdeményezés, a lehetőségek megragadása, az események aktív befolyásolása)
10. Döntéshozatal (gyors, ésszerű, megbízható döntések, határozott cselekvési tervek).
11. Konfliktusmegoldás (a harmónia és a konszenzus előmozdítása, a nézeteltérések diplomáciai kezelése).
12. Meggyőzés (hozzájárulás a javaslatokhoz és ötletekhez; érvelés).
13. Reziliens viselkedés (hatékony reagálás a csalódásokra és kudarcokra; a kritika konstruktív fogadása).
14. Rugalmasság (alkalmazkodó a változó munkahelyi igényekhez és körülményekhez)

A nem-kognitív készségek a csoportmunka során sokkal hatékonyabban fejleszthetők, alakíthatók (Gibert et al, 2017). A tanulócsoportban egymás válaszait meghallgatva, olyan álláspontokkal és véleményekkel is szembesülnek a résztvevők, melyeket maguktól nem gondoltak. A viták segítik abban a csoporttagokat, hogy megértsék azt, hogy mások hogyan érzékelik a válaszukat.

2.6. Problémamegoldó képesség

Céges környezetben folyamatosan jelentkeznek problémák, ezért a munkáltatóknak kreatív problémamegoldó személyiségekre van szükségük. A problémamegoldás nemcsak analitikus, kreatív és kritikus készségeket igényel, hanem egy meghatározott gondolkodásmódot. Azok, akik pragmatikusan közelítik meg a problémát, gyakran hatékonyabban jutnak el a megoldáshoz. Ez egy olyan puha készség, amely gyakran támaszkodik az erős csapatmunkára is, fontos tudni, hogy kitől várható támogatás az adott probléma megoldásában.

A PBL, azaz probléma alapú tanulás, számos puha készség fejlesztésére alkalmas módszer. A probléma alapú tanulási környezetben a tanulók szakértők, és a problémákkal abban a formában szembesülnek, ahogy azok felmerülnek (nehezen elhatárolhatóan, hiányos információkkal). Határidőre kell használható megoldást kidolgozniuk.

3. DUÁLIS KÉPZÉS: ALTERNATÍVA A NEM-KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉRE

A nem-kognitív készségek, a formális tudáson kívüli képességek, személyiségjellemzők, például a problémamegoldás, a kommunikáció, az együttműködés, a kreativitás fejlesztésére igen kevés idő és energia fordítódik a hagyományos iskolákban, éppen ezért az iskolarendszeren kívülről érkező szakmai alternatívák megoldást jelenthetnek ezen képességek tudatos, irányított, komplex és hosszútávú fejlesztésére. Ilyen alternatíva a felsőoktatásban a duális képzés.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 2014-es módosításakor került meghatározásra, hogy a teljes idejű képzés duális képzésként is megszervezhető. A munka alapú képzések, duális képzési formában, 2015-ben indultak el az agrár, a műszaki, az informatikai, a természettudományi és a gazdasági felsőoktatásban. A duális képzésben részt vevő hallgatók a hagyományos képzésben tanuló diákokkal együtt vesznek részt az oktatásban, és sajátítják el az akadémiai tudást. Ezzel párhuzamosan egy vállalat szerződött munkatársai, rendszeres havi fizetéssel. A szorgalmi időszakban az egyetemi órákon vesznek részt, a vállalati szakaszban pedig gyakornokként munkatapasztalatot szereznek. A duális képzés eredményeként a végzéskor 1-2 év gyakorlati tapasztalattal rendelkező friss diplomás lép a munkaerőpiacra. A duális képzés az egyetemen tanultak mellett, többek között az alábbi kompetenciák, képességek elsajátítására nyújt lehetőséget:

- az intézményekben nem oktatott szakmai ismeretek;
- adott vállalathoz köthető specifikus szakmai ismeretek;
- önálló munkavégzési képesség;
- csoportos munkavégzési képesség;
- fejlett munkavégzési hatékonyság és eredményesség;
- vállalati és munkakultúra terén szerzett jártasság.

1. ábra: A duális képzés elemei



Az iskolai és a munkaalapú oktatás különböző társadalmi környezetet és különböző társadalmi tapasztalatokat kínál a hallgatók számára. A duális hallgatók visszajelzést kapnak a pedagógusok és kortársak mellett mentoraiktól, munkatársaiktól és cégük ügyfeleitől is. A munka alapú oktatásban részt vevő hallgatók valódi ügyfelekkel, valódi, értékes eszközökkel és termékekkel kerülnek közvetlen kapcsolatba. A náluk fiatalabb gyakornokok előtt mintaként szolgálnak, önálló pénzkeresettel rendelkeznek. Ez a szituáció felgyorsítja a munka világába való átmenetet, és ezzel párhuzamosan a gyakorlat során kognitív (szakmai) és nem-kognitív készségeik fejlődnek.

Kevés empirikus kutatás zajlott a munka alapú képzés típusokban résztvevő tanulók nem-kognitív készségeinek fejlődéséről. Bollen és Hof (2018) svájci középiskolás korosztályban hasonlították össze a munkahelyi és a kizárólagosan iskolai szakképzésben tanuló 15 éves korosztályt. Az összehasonlítás a TREE (Transitions from Education to Employment), és a PISA (Programme for International Assessment) felméréseken alapult. A tanulmányban szereplő eredmények azt mutatják, hogy a duális típusú oktatás megváltoztathatja a megküzdési stratégiákat. A munkaalapú oktatás jelentősen csökkenti az érzelmi központú problémakezelést, valamint hosszú távon csökkenthető az elkerülő konfliktus kezelés (melyet alacsony önértékelés, alacsony együttműködés jellemez).

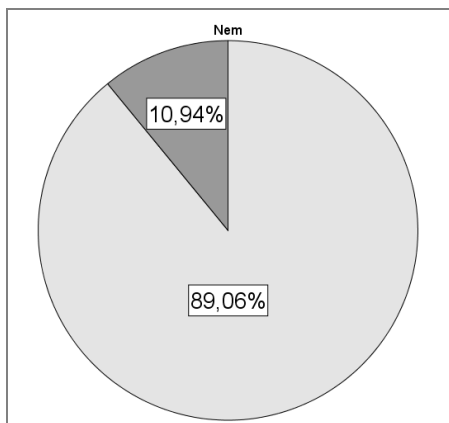
4. A MUNKAALAPÚ OKTATÁS (DUÁLIS KÉPZÉS) HATÁSA A NEM-KOGNITÍV KÉSZSÉGEK FEJLESZTÉSÉRE AZ ÓBUDAI EGYETEM DUÁLIS HALLGATÓI KÖZÖTT

Kutatásunkban célul tűztük ki a duális képzés hatásának vizsgálatát a nem-kognitív készségek fejlesztésében az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karának duális képzésben részt vevő alapszakos hallgatói között. Felmérésünkben összegyűjtöttük a hallgatók személyes véleményét a nem-kognitív készségeik tekintetében (pontosság, részvétel, munkatársakkal való kommunikáció, más emberek nézőpontjának megértése, másokkal való együttműködés, érzelmek kontrollja stb.) (Blades, Fauth, Gibb, 2012).

3.1. A vizsgált minta

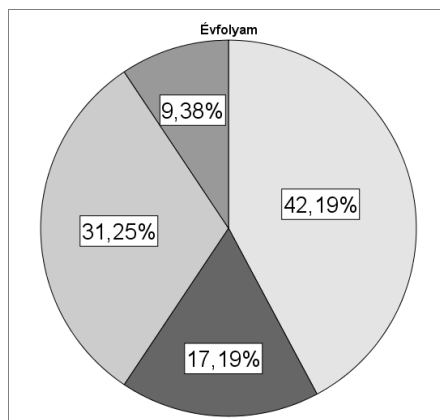
A résztvevők különböző alapképzések hallgatói, gépészmérnöki, villamosmérnöki, földmérő és földrendező mérnöki, műszaki menedzser és mérnökinformatika alapszakokon. A hallgatók különböző évfolyamokon tanulnak, első évestől a végzős, negyedévesig. 4 évvel ezelőtt, 2015-ben indult egyetemünkön a duális képzés, így az első duális hallgatók most negyedévesek. A teljes populáció 126 fő, mely az Óbudai Egyetem Alba Regia Műszaki Karának nappali alapképzésben résztvevő hallgatóinak 23 százaléka. A kutatásban az alapsokaság 51 százaléka vett részt, 64 fő.

1. ábra: A válaszolók nemek szerinti megoszlása



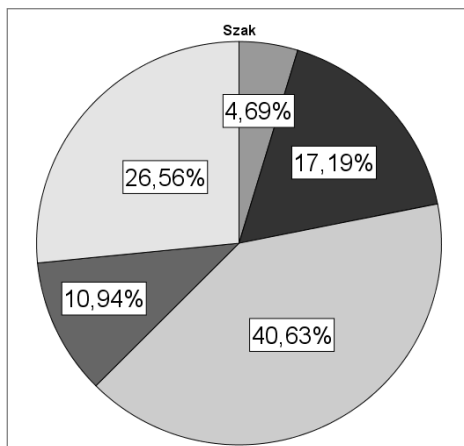
(férfi 89%, nő 11%)

2. ábra: A válaszolók évfolyam szerinti megoszlása



(első éves 42%, másodéves 17%,
harmadéves 28%, negyedéves 13%)

3. ábra: A válaszolók alapszak szerinti megoszlása



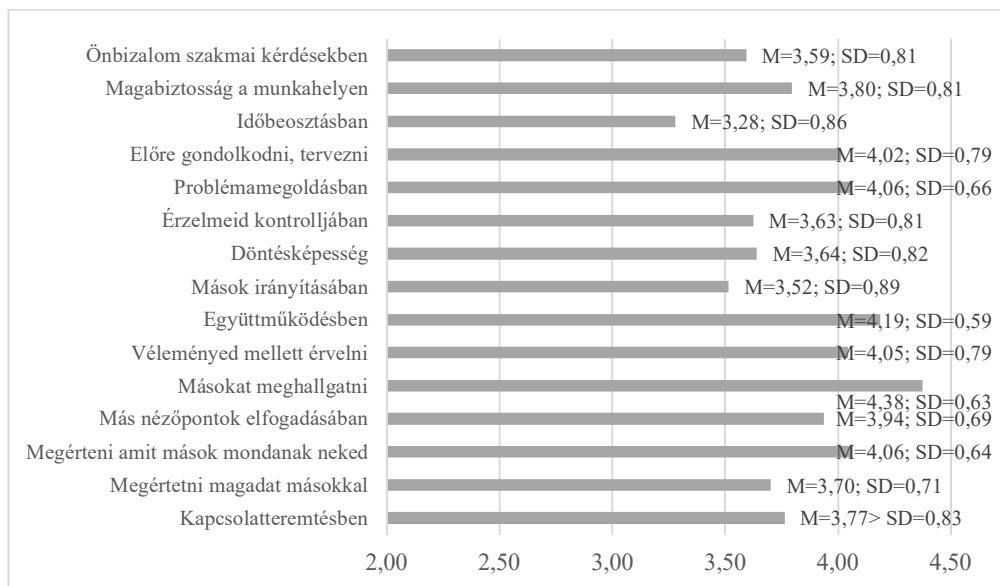
(mérnök-informatikus alapszak 40%, villasmérnöki alapszak 27%, gépészmérnöki alapszak 17%, műszaki menedzser alapszak 11%, földmérő-földrendező alapszak 5%)

3.2. A vizsgálat eredményei

A duális hallgatók többnyire pozitívan ítélték meg a különböző készségeiket. Arra a kérdésre, hogy mennyire tartják magukat jónak az egyes területeken, az átlagértékeik minden item esetén az 2-5 skálán 3 és 4,5 között mozgott.

Leggyengébbnek időbeosztásban, mások irányításában ítélték meg magukat. A legjobbnak mások meghallgatásában és együttműködésben vélik magukat. (5. ábra)
Megállapítottuk, hogy nem tapasztalható szignifikáns eltérés a fiúk és a lányok között (Mann-Whitney próba).

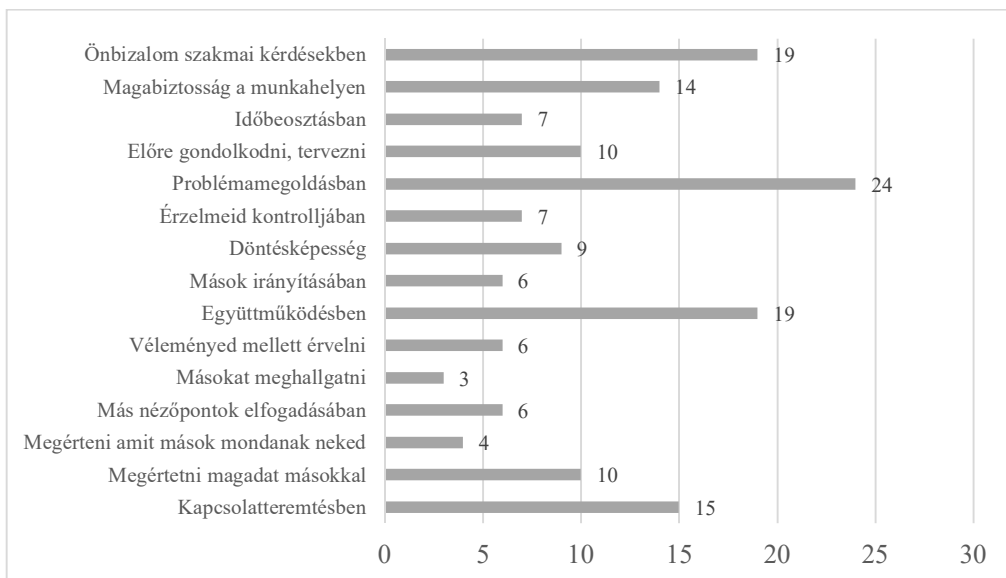
4. ábra: Milyen vagy? A duális hallgatók véleménye önmagukról



(átlagértékek: gyenge (2), átlagos (3), jó (4), kiváló (5))

A felsőbb éveseket kérdeztük arról, hogy mely területen fejlődtek a leginkább a duális gyakorlat alatt. A három legjellemzőbbet kellett kiválasztaniuk. Kiemelkedően a legnagyobb gyakorisággal a 'problémamegoldás' szerepelt a kiválasztott készségek között. A második leggyakoribb az említések számában az 'együttműködés' és az 'önbizalom szakmai kérdésekben' volt. (6. ábra)

5. ábra: Mely területen fejlődött a leginkább a duális gyakorlat alatt?



(említek gyakorisága)

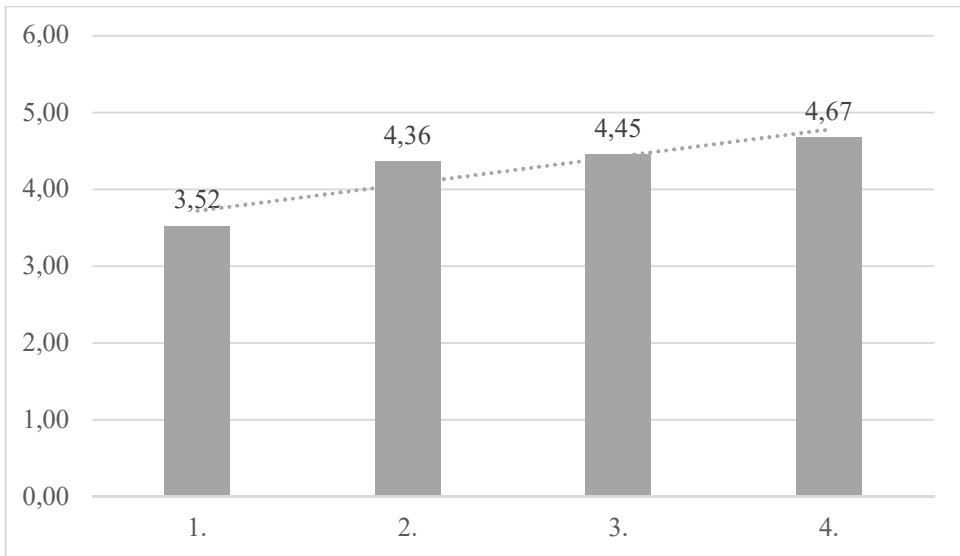
Jelen eredményeinket összevetettük egy korábban (Pogátsnik, 2017) a duális partnervállalatok körében végzett kutatással, melyben 33 mélyinterjú során kerültek feltérképezésre a vállalatok elvárásai a jövőbeli alkalmazottjaikkal kapcsolatban. A vállalatok vezetői, illetve HR vezetői által leggyakrabban említett készségeket tartalmazza a 4. táblázat, összevetve azokkal a készségekkel melyekben a duális hallgatók meglátásuk szerint a legtöbbet fejlődtek. Mindkét esetben a leggyakoribb elem a problémamegoldó készség, a másik közös elem az együttműködés. Egyrészt ezt tartják a vállalatok a legfontosabb puha készségnek a jövőbeli alkalmazottjaiknál, illetve a duális hallgatók úgy érzik, hogy ezen a területen fejlődtek leginkább a duális gyakorlatuk alatt.

4. táblázat: A duális partnervállalatok által leggyakrabban említett készségek vs. azon készségek melyekben a duális hallgatók meglátásuk szerint a legtöbbet fejlődtek a gyakorlat során

Duális vállalati partnerek	Duális hallgatók
1. Problémamegoldás	1. Problémamegoldás
2. Önálló, pontos munkavégzés	2. Együttműködés
3. Együttműködés, csapatmunka	3. Önbizalom szakmai kérdésekben
4. Elkötelezettség az etikus viselkedésre	4. Kapcsolatteremtés
5. Megbízhatóság	5. Magabiztosság a munkahelyen

Megvizsgáltuk a problémamegoldási készség átlagértékeit az egyes évfolyamok duális hallgatóinak körében (7. ábra). A legjelentősebb eltérést az első és a második évfolyam hallgatói között mértünk, de folyamatos emelkedés figyelhető meg. A nem első éves duális hallgatók éppen ezt a nem-kognitív készséget határozták meg legnagyobb gyakorisággal, amelyben megítélésük szerint a legtöbbet fejlődtek a duális képzés során.

6. ábra Problémamegoldási készség (1.-4. évfolyamos duális hallgatók körében)



Arra a nyitott kérdésre, hogy „Véleménye szerint mely vállalati tapasztalat segítette leginkább a problémamegoldó készségének fejlődését, a következő válaszokat kaptuk:

„Jó mentorom van, akitől sokat tanulhatok.”

„Mindig kapok olyan apróbb feladatokat, amelyek megoldásáért én felelek.”

„Részt veszek egy projektben.”

„Az első önálló feladatomat úgy éreztem nem tudom megoldani. De végül sikerült.”

„A mély vízbe dobtak.”

„Sokat tanultam a rám bízott feladatokból.”

5. ÖSSZEGZÉS

Napjaink munkaerőpiacán felértékelődtek az ún. 21. századi készségek. Ezen nem-kognitív készségek fejlesztésére, bár sok diskurzus folyik róla, még mindig nagyon kevés idő és energia fordítódik a hagyományos iskolákban. Az iskolarendszeren kívülről érkező szakmai alternatívák megoldást jelenthetnek ezen képességek komplex fejlesztésére. Ilyen alternatíva a műszaki felsőoktatásban a duális képzés.

Kutatásunk tapasztalatai alátámasztják, hogy a duális hallgatók a gyakorlatok során leginkább problémamegoldásban és együttműködésben fejlődtek. Egy támogató mentor, az önálló való életből kapott feladatokkal való megküzdés, a mély víz, a közös projektben való részvétel mind-mind olyan tényezők, amelyek hatására ezen készségek pozitívan alakulnak.

Felhasznált szakirodalom

- Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (ed.) Encyclopedia of human behaviour. Academic Press, New York. 71-81. p.
- Blades, R, Fauth, B., Gibb, J. (2012): Measuring Employability Skills. A rapid review to inform development of tools for project evaluation. London, National Children's Bureau, 39. p.
- Bolli, T., Hof, S. (2018): The impact of work-based education on non-cognitive skills. Journal of Research in Personality. 75/2018. 46–58. p.
- Drago, F. (2011): Self-esteem and earnings. Journal of Economic Psychology, 32(3), 480-488. p.
- Dunifon, R., Duncan, G. J. (1998): Long-Run Effects of Motivation on Labor-Market Success. Social Psychology Quarterly, 61(1), 33-48. p.

- Fazekas Károly (2017): Nem-kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. Budapest, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet, 20. p.
- Fazekas Károly (2018): Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. Magyar Tudomány, 179/1. 24-35. p.
- Gibert, A., Tozer, W.C., Westoby, M. (2017): Scientific Life. Teamwork, Soft Skills, and Research Training. Trends in Ecology & Evolution. Vol. 32, No. 2. 81-84. p.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. Psychological Assessment, 4(1), 26-42.
- Heckman, J.J., Kautz, T. (2012): Hard evidence on soft skills. Labour Economics, 19/12, 451-464. p.
- Hoeschler, P., Balestra, S., Backes-Gellner, U. (2018): The development of non-cognitive skills in adolescence. Economics Letters, 163. 40–45. p.
- Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., ter Weel, B., & Borghans, L. (2014). Fostering and measuring skills: Improving cognitive and non-cognitive skills to promote lifetime success. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. 86. p.
- Khine, M.S., Areepattamannil, S. (2016): Non-cognitive Skills and Factors in Educational Attainment. Rotterdam, Sense Publishers, 443. p.
- Lent, R. W. (2005): A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work. New York: John Wiley. 101-127. p.
- Lent, R. W., Brown, S. D. (2001): The Role of Contextual Supports and Barriers in the Choice of Math/Science Educational Options: A Test of Social Cognitive Hypotheses. Journal of Counseling Psychology, 48/4. 474-483. p.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Larkin, K. C. (1986): Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. Journal of Counseling Psychology, 33/3. 265-269. p.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., Braatz, M. J., & Duhaldeborde, Y. (2001). Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY. Economics of Education Review, 20(4), 311-320.p.
- Pogátsnik Monika (2017): The benefits of the Dual training for students, for companies and for universities. In: Conference on University Business Cooperation in Central and Eastern Europe (CUBCCE 2017). Budapest.
- Renn, R. W., Steinbauer, R., Taylor, R., Detwiler, D. (2014): School-to-work transition: Mentor career support and student career planning, job search intentions, and self-defeating job search behavior. Journal of Vocational Behavior, 85. 422–432.p.

- Richardson, M., Abraham, C., Bond, R. (2012): Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138/2. 353-387. p.
- Roberts, R.D., Martin, J.E., Olaru, G. (2015): A Rosetta Stone for Noncognitive Skills. Understanding, Assessing, and Enhancing Noncognitive Skills in Primary and Secondary Education. New York, Asia Society. 25. p.
- Weinberger, C. (2014): The Increasing Complementarity between Cognitive and Social Skills. *Review of Economics and Statistics*. Vol. 96. No. 5. 849–61. p.

ABSTRACT

THE IMPACT OF WORK-BASED LEARNING ON THE DEVELOPMENT OF NON-COGNITIVE SKILLS IN ENGINEERING EDUCATION

Today's labor market is characterized not only by the continuous transformation of the professional structure but also by the changes in the content of tasks within professions. The proportion and importance of tasks requiring non-cognitive skills have increased considerably. The number of tasks requiring social skills and successful cooperation with others is constantly increasing. Adaptation to the ongoing changes in the labor market is also essential, with non-cognitive skills playing a significant role.

In our study, we review the impact of work-based learning on the development of non-cognitive skills among engineering students. In the dual form of training, launched in 2014, university students participate in practical training sessions at companies with qualified dual training besides their higher education studies during the training periods.

Pogátsnik Monika

PhD

Óbudai Egyetem

pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

**Polgár András – Pintérné Nagy Edit – Vincze Mária – Elekné
Fodor Veronika**

A KÖRNYEZETI NEVELÉS, A LAKOSSÁG KÖRNYEZETTUDATOSSÁG ÉS A KÖRNYEZETKÖZPONTÚ IRÁNYÍTÁS HELYZETÉNEK KOMPLEX FELMÉRÉSE SOPRON VÁROSBAN

ABSZTRAKT

Sopron Megyei Jogú Város törvényi kötelezettsége⁹, hogy elkészítse és felülvizsgálja települési környezetvédelmi programját (SKVP). Ennek fontos tartalmi eleme a környezeti nevelés, a lakossági környezettudatosság és a környezetközpontú irányítás rendszerének (KIR) értékelése. Kutatócsoportunk a SKVP készítésében szakértőként vett részt 2009-ben és 2018-ban. Kutatásunkban célul tűztük ki a fenti témakörök komplex vizsgálatát. Kutatásunk a város alap- és középfokú oktatási intézményei, a civil szervezetek (környezeti nevelés), a lakosság (környezettudatosság), valamint a városban működő jelentős helyi adófizető gazdálkodó szervezetek (KIR) körében zajlott a 2017. december – 2018. január időszakban. Ennek során feltártuk az oktatási intézmények és a civil szervezetek környezeti nevelési gyakorlatát, a lakosság környezettudatosságának szintjét, különösen a fogyasztási szokásait, valamint a gazdálkodó szervezetek viszonylatában a környezetvédelmi tevékenység motivációit és a főbb célkitűzések jellegét. A vizsgálatok eredményei alapján mind a három vonatkozásban célokat és intézkedési javaslatokat fogalmaztunk meg.

1. BEVEZETÉS

A globális problémák megoldása kizárólag széles körű nemzetközi összefogással lehetséges (WCED (1987), MDGs (2000), Agenda 2030 (2015), Jancsovszka (2016)). A Nemzeti Alaptanterv (2012) szerint a környezeti nevelés célja, hogy a természet szeretetén és a környezet ismeretén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá. Az oktatási intézménynek törekedni kell rá, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak

⁹ 1995. évi LIII. törvény; 1991. évi XX. törvény

be közvetlen és tágabb környezetük természeti és társadalmi értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába.

Az elmúlt évtizedek vizsgálatai igazolták, hogy csupán a termelési eljárások hatékonyságának növelésével és a környezetterhelés csökkentésével nem valósítható meg a fenntartható fejlődés (NFFKS 2013). A fenntarthatóságra való törekvés egyik fontos területe a fenntartható fogyasztás, amely nem annyira tudományos vagy technikai kérdés, hanem inkább értékek választása.

A fogyasztás fenntarthatóbbá tétele érdekében széleskörű tájékoztatást kell nyújtani a lakosságnak a környezet állapotáról, a várható folyamatokról, ezeknek a jelenlegi fogyasztási- és életmódmintákkal való összefüggéséről, a változtatás lehetséges módjairól. Az ismeretek elmélyítésével érdeklődés alakul ki a környezeti szempontból kedvezőbb termékek, szolgáltatások és magatartásminták iránt (Vincze M. 2008). A környezeti nevelés tehát nagyon fontos szerepet játszik a fogyasztói társadalom szemléletének kialakításában, a fenntartható fogyasztás megvalósításában.

Az emberiségnek ki kell fejlesztenie olyan módszereket, amelyek alkalmazásával a gazdasági, ipari folyamatokhoz felhasznált erőforrások minimalizálhatók, valamint a kibocsátások és hulladékok környezeti hatása a környezeti rendszerre nézve nulla közelivé válik. A környezetbarát technológiák e hosszú távú cél elérésének eszközei (Heinimann 2012).

A környezeti problémák háttérben meghatározó szerepet játszik a gazdasági szektor, ezen belül is főként az ipari szféra (Torma 2007). A gazdaság működésének alapvető jellegbeli megváltozása a környezeti problémák egyik fontos kiváltója és legkönnyebben szabályozható részlem is. A szabályozási elvek közül az önkéntes szabályozások (pl. szabványosított környezetirányítási rendszerek: ISO 14001 és EMAS III.) nyújthatnak hatékony, proaktív megközelítést (Rédey 2011).

A környezetirányítási rendszerek (KIR) közvetlen célja a vállalat vagy egyéb szervezet erőforrás-felhasználásának és környezetszennyezésének kézbentartása, közvetve pedig a környezeti teljesítmény javítása (Láng 2002). A vállalati környezeti teljesítmény önértékelésére és célirányos fejlesztésére részletes eljárási protokoll is rendelkezésre áll (Polgár – Pájer, 2014).

Egy vállalat méretének, környezeti kockázatának függvényében a környezettudatos vállalatirányítás bevezetésénél számos egymástól eltérő eszköz közül választhatunk. A KIR-t alkalmazhatják kis- és középvállalkozások, közintézmények, szolgáltatók, sőt még kézművesek is (Bakosné 2016). A környezeti követelmények alapvető eleme, hogy a vállalati tevékenység ne okozzon kedvezőtlen környezeti hatásokat, elvárható szinten minimálisra csökkentse azokat.

A fenntartható fejlődés irányában végzett törekvések során a gazdasági és társadalmi fejlődést a természeti környezet védelmével, sőt fejlesztésével egyidejűleg, összehangolt rendszerként kell megvalósítani (Jancsovszka 2016). Munkánkban elsősorban a környezeti vonatkozások vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt.

Kutatásunkban feltártuk Sopron közoktatási intézményeiben a környezettudatos magatartás kialakítását célzó tevékenységeket, a környezeti nevelés gyakorlatát, valamint megvizsgáltuk a lakosság környezettudatosságát, hozzáállását a fenntartható fogyasztáshoz. Kutatásunkban célul tűztük ki Sopron Megyei Jogú Városban a helyi gazdaság szereplői környezetközpontú irányítási gyakorlatának helyzetfelmérését.

2. ANYAG ÉS MÓDSZER

A környezeti nevelésre, környezettudatosságra vonatkozó felméréseket Sopron Környezetvédelmi Programjának elkészítése során végeztük el.

A környezeti nevelés vizsgálata közoktatási intézmények kérdőíves megkeresésével történt. A kérdéseket 2017-ben 6 bölcsődéhez, 19 óvodához, 24 iskolához és 5 civil szervezethez juttattuk el postai úton illetve elektronikusan.

A közoktatási intézmények és a civil szervezetek körében az alábbi témakörökre vonatkozóan tettünk fel kérdéseket:

- környezetvédelmi jeles napok;
- környezetvédelmi témájú szakkörök, vetélkedők, előadások;
- várostakarítási akciók;
- energiatakarékosság, környezetbarát tisztítószer;
- szelektív hulladékgyűjtés;
- lakosság bevonása az intézmény által szervezett akciókba;
- erdei iskolai környezettudatosságra nevelés a tanulók és a pedagógusok számára.

A lakosság fogyasztási szokásait és környezettudatosságának felmérését szintén kérdőíves felmérés segítségével végeztük el. Összesen 110 fő adott választ. A kérdőívek kitöltése elektronikusan és személyes megkérdezéssel történt. A kérdőív az alábbi kérdéskörökre tért ki:

- fenntartható fejlődés fogalmának ismerete;
- a környezeti problémák iránti elhivatottság, aktivitás;
- a szelektív hulladékgyűjtéshez való viszony;
- a környezetbarát termékjelek ismerete;
- a vásárlás előtti tájékozódás mértéke;
- a „tudatos vásárlót” jellemző kritériumok gyakorlati alkalmazása.

2017. december - 2018. január időszakban felmértük Sopron városában a helyi gazdaság szereplői KIR gyakorlatát. *A Sopronban működő vállalatok és intézmények körében online kérdőíves felmérést végeztünk a környezetközpontú irányítás helyzetének felmérésére vonatkozóan.* A gazdálkodó szervezetek viszonylatában az alábbi főbb témaköröket vizsgáltuk:

- a környezetvédelmi tevékenység motivációi;
- a KIR tanúsítások alakulása, előnyök, fontosság;
- az alkalmazott KIR eljárások szintje, környezeti elemek érintettsége;
- a környezettudatos vállalatirányítási eszközök, különösen az életciklus szemlélet elterjedtsége;
- a főbb környezetvédelmi célkitűzések jellege.

A kérdőív elektronikusan került kiküldésre 77 db soproni gazdálkodó szervezet számára. A kiválasztott szervezetek a nagyobb helyi adófizetők (bázisév: 2016) körébe tartoznak, valamint tevékenységükből adódóan környezeti jelentőséggel is bírnak. A kérdőívet 35 szervezet töltötte ki, vagyis a megválaszolási arány 45% volt.

3. EREDMÉNYEK

3.1. Környezeti nevelés

A környezeti nevelés korán, egészen kis korban kezdődik. A gyerekek a környezettel kapcsolatos ismereteket koruknak megfelelően sajátítják el, melyet minden intézmény a saját elképzelése és lehetősége szerint old meg. Az egyik legerjedtebb módszer a környezetvédelmi Jeles Napok megtartása, mely jó alkalmat nyújt az egyes témakörök feldolgozására. Az 1. táblázat mutatja azokat a Jeles Napokat, amelyek a vizsgált intézmények legalább 75%-ában (intézménytípusonként) megtartanak.

1. táblázat: A környezeti Jeles Napok megtartása korosztályonként

Jeles Napok	Intézménytípus		
	bölcsőde	óvoda	iskola
Takarítási Világnap (szeptember 3. szombatja)			
Autómentes Világnap (szeptember 22.)			
Állatok Világnapja (október 4.)			
Ne vásárolj Nap (november utolsó péntekje)			
Energiatakarékossági Nap (március 6.)			
Víz Világnapja (március 22.)			
Egészség Világnapja (április 7.)			
Föld Napja (április 22.)			
Madarak és Fák Napja (május 10.)			
Környezetvédelmi Világnap (június 5.)			

Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

Az óvodákban a környezetvédelemmel kapcsolatos ismeretek átadása a Helyi Nevelési Programban előírtaknak megfelelően történik, a játékoság, kreativitás, természetesség és egyéni tapasztalat útján a mindennapi foglalkozásokba beépítve. Az óvodásoknak alkalmuk van ellátogatni olyan intézményekbe és helyszínekre is, ahol környezeti és környezetvédelmi ismereteket szerezhetnek (Soproni Egyetem, Ligneum, Erdészeti Múzeum, Soproni Vízmű, TAEG Zrt-vel faültetés, Erdei Óvoda). Egy óvodában Környezeti Nevelés munkaközösség is működik, melynek tagjai összejöveteleket, továbbképzéseket szerveznek, továbbá részt vesznek a Sopron és Térsége Környezetvédelmi és Hulladékgazdálkodási Nonprofit Kft. által szervezett környezetvédelmi klubban, így az ott szerzett tudásukat átadják a munkatársaknak és a gyermekeknek egyaránt. Minden óvodában figyelnek, az energiatakarékosságra, az újrahasznosításra, továbbá előtérbe helyezik a környezetbarát termékeket mind a foglalkozásokhoz kapcsolódó játékok, mind a tisztítószerek beszerzésénél.

Az iskolai tananyagban több tantárgyban szerepel a környezetvédelem (pl. környezetismeret, természetismeret, földrajz, kémia, biológia, gyakorlati képzés, erkölcsstan), továbbá szakkörök keretében foglalkoznak környezetvédelemmel. Környezetvédelmi témakörben előadásokat tartanak a diákoknak, vetélkedőket szerveznek. Két iskolának lehetőség van környezetvédelmi mérések végzésére is (pl. vízvizsgálat mérés), amely kisebb kutatómunkának az elkészítését jelenti. Több iskola is elnyerte az „ÖKOISKOLA” címet. Két iskola egy TÁMOP pályázat keretében sikeresen részt vett egy egyhetes, bentlakásos erdei iskolai programon. Az iskolák mindennapi működésük során is nagy hangsúlyt fektetnek a környezettudatosságra

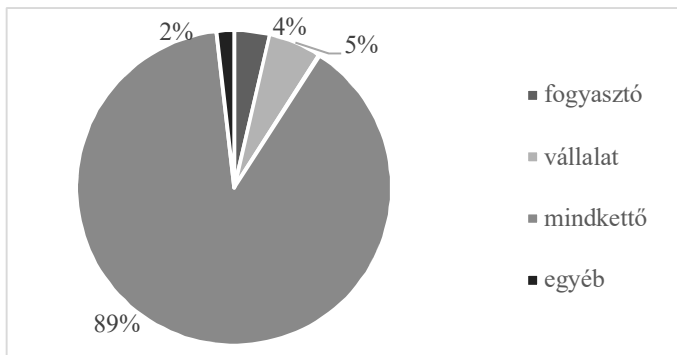
(energiatakarékosság, szelektív hulladékgyűjtés, papír- és elektronikai hulladékok gyűjtése), illetve törekednek a környezeti tudatformálást támogató pályázatokban való részvételre (pl. kertszépítés, kirándulás, eszközök beszerzése, nyílászárók lecserélése, energiatakarékos világítótestek megvásárlása).

A környezeti nevelés, a környezettudatosság kialakításában napjainkban egyre fontosabb szerepe lesz a civil közéletnek is. A városban működő civil szervezetek ifjúsági nevelő és felvilágosító munka kapcsán, továbbá kirándulások, hagyományörző bemutatók, hulladékgyűjtési akciók (pl. patak-tisztítás, fűnyírás, szemétszedés, túravezetés, kiállítások) szervezésével vonják be a lakosságot környezetünk megőrzése érdekében. Pályázat útján igényelnek pénzügyi támogatást a környezetformálást, környezeti nevelést, szemléletformálást szolgáló akciók megvalósítására, továbbá ismeretterjesztés céljára (pl. információs tábla kihelyezése a Fő téri Borostyánkő útnál, amfiteátrumi játékokra).

3.2. Fogyasztói magatartás

A környezet állapotának megóvása mindenki érdeke, így mindenki feladata is. Ezt a megállapítást a kérdőív első kérdésére adott válaszok is megerősítették. A válaszadók 89%-a gondolja, hogy a fogyasztók és a vállalatok közös felelőssége a környezetre való odafigyelés. A megkérdezettek 4%-a szerint csak a fogyasztók, 5%-a szerint csak a vállalatok feladata a környezet állapotára megóvása (1. ábra). Felelősként jelölték még meg az önkormányzatokat illetve a politikusokat.

1. ábra: A fenntartható fejlődés fogalmának ismerete



Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

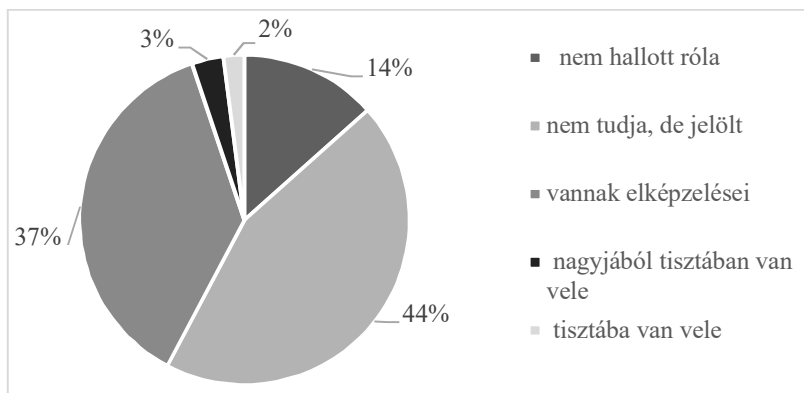
A következőkben a fogyasztók fenntartható fogyasztással kapcsolatos attitűdjét mutatjuk be. Mivel a fenntartható fejlődésnek nincs általánosan elfogadott mérőszáma ezért nyolc lehetséges meghatározást adtunk meg, amelyek közül kiválaszthatta a válaszadó az általa helyesnek ítélt választ (a definíciók között két helyes megfogalmazás volt).

A megjelölt definíciók szerint a kérdésre adott választ az alábbiak szerint értékeltük:

- nem hallott róla
- nem tudja, de jelölt (csak hibás jelölés)
- vannak elképzelései (a lehetséges két jó választás közül egyiket bejelölte, de rosszat is jelölt)
- nagyjából tisztában van vele (két jó válasz, de van rossz)
- tisztába van vele (csak a két jó válasz szerepel).

A lakosság saját elmondása szerint tisztában van a fenntartható fejlődés fogalmával, azonban a válaszokból kiderült, hogy a megkérdezettek 57 %-a („nem hallott róla” és „nem tudja, de jelölt” válaszok) nem tudja, hogy mit takar a kifejezés (2. ábra).

2. ábra: A fenntartható fejlődés fogalmának ismerete



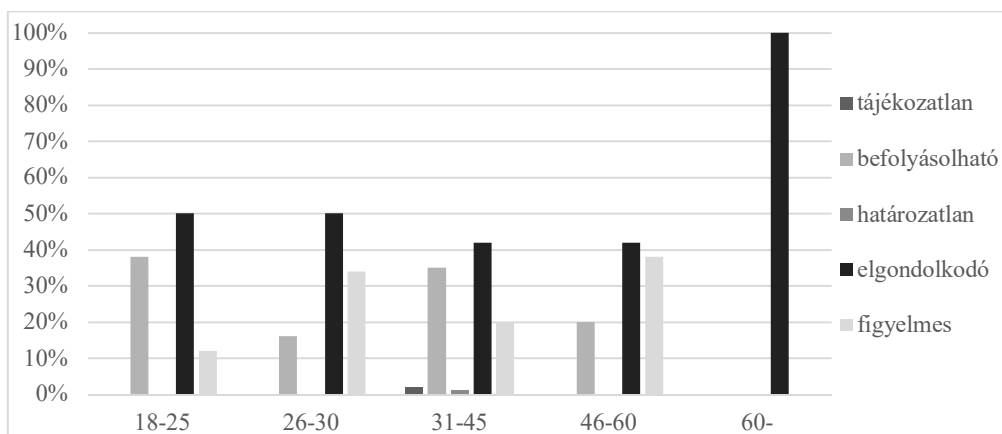
Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

A fenntartható fejlődés megvalósítása sokszereplős feladat, így fogyasztó szerepe, aktivitása is nagyon fontos (3. ábra). A környezetünk megóvása érdekében tett cselekvőképesség vizsgálatához olyan tevékenységeket soroltunk fel, amelyek a mindennapi élet során környezettudatosságra utalnak. A válaszok közé megtévesztő, nem létező környezetvédelmi megfogalmazásokat is beépítettünk, melyek segítségével a valóban tájékozott környezettudatos fogyasztókat kívántuk kiszűrni. A válaszok közé megtévesztő, nem létező környezetvédelmi megfogalmazásokat, úgynevezett „ökohantákat” (Kalas 2003) is beépítettünk, melyek segítségével a valóban tájékozott környezettudatos fogyasztókat kívántuk kiszűrni.

A kérdésre adott válaszok alapján a fogyasztókat az alábbiak szerint határoztuk meg:

- tájékozatlan fogyasztó (aki 3 vagy annál több ökohantát választott)
- befolyásolható fogyasztó (legalább egy vagy két ökohantát választott)
- határozatlan, kiismerhetetlen fogyasztó (aki ökohantát is, és nyilvánvaló, egyértelmű, tudatosságot bizonyító jó választ is adott, vagy bejelölte az összes választ)
- elgondolkodó fogyasztó (a felsorolt lehetőségek közül azokat választotta, amelyek pénzráfordítás nélkül, egy kis odafigyeléssel megoldhatók minden háztartásban, pl.: takarékos bánásmód a tisztítószerrel vagy a vízfelhasználás csökkentése, szelektív hulladékgyűjtés, tömegközlekedési eszközök előnybe részesítése a személygépkocsival szemben, stb.)
- figyelmes, egészségesebb környezetéért áldozó fogyasztó (aki pénzt áldoz, odafigyel és hosszú távon, a környezete érdekében cselekszik, pl.: energia- és anyagtakarékos életvitel, eldobható áruk helyett a tartós cikkek fogyasztása stb.)

3. ábra: A fogyasztók környezeti aktivitása

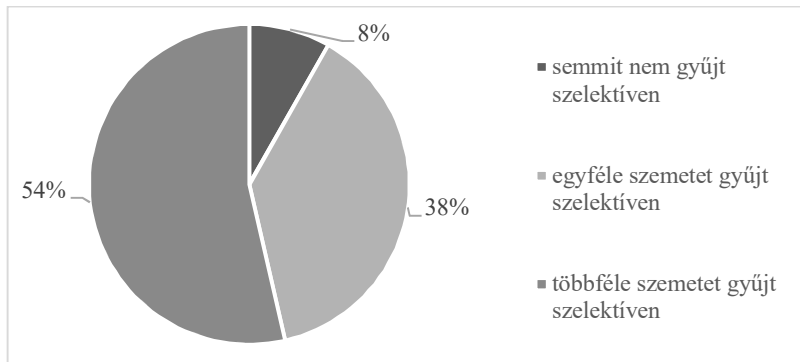


Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

Elmondhatjuk, hogy a fiatalok a legbefolyásolhatóbbak, de egyben nyitottak is a környezetkímélő megoldásokra. Az eredmények az idősebb korosztályok, valamint a 26-30 évesek esetében mutatták a legnagyobb törekvést a fenntartható fogyasztásra. A 60 év feletiek 100%-a, a 46-60 illetve a 26-30 év közötti lakosság 80-84%-a részesíti előnyben a környezetet kevésbé terhelő megoldásokat (ők tartoznak az „elgondolkodó” vagy „figyelmes” kategóriába).

Mivel Magyarországon az egyik legismertebb környezettudatos tevékenység a szelektív hulladékgyűjtés, ezért kérdőívünk a lakosság ehhez való hozzáállását is vizsgálta (4. ábra). A válaszadók mindössze 8%-a nem gyűjti ily módon a háztartási hulladékát, 38%-uk egy, míg 54%-uk többféle hulladéktípust is elkülönítve gyűjt.

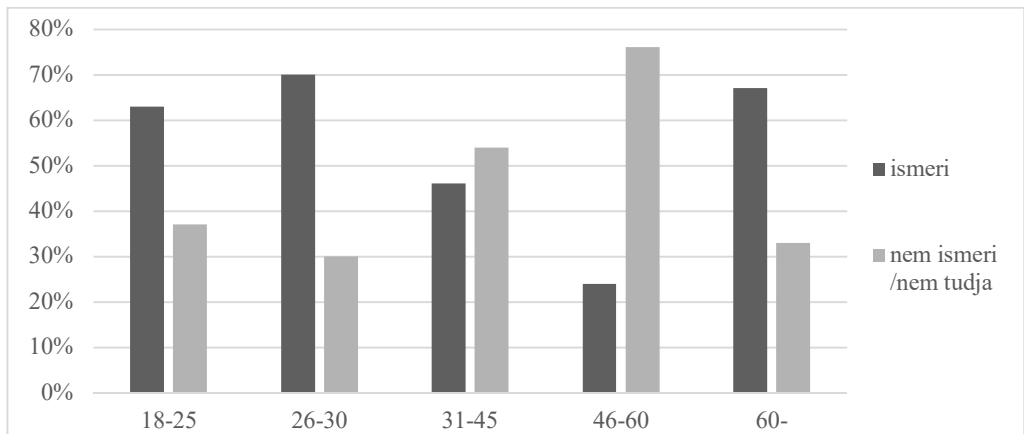
4. ábra: Szelektíven gyűjtött hulladéktípusok számának alakulása a lakosság körében



Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

Kutatásunk kitért a környezetbarát termékjelek ismeretének vizsgálatára is (5. ábra). A feltett kérdés a hivatalos, magyar környezeti jelzés ismeretére irányult. Korosztály szerinti eloszlás alapján a 26-30 évesek (70%), a 60 év feletti (67%) valamint a 18-26 évesek (63%) ismerik legnagyobb arányban az említett környezetbarát jelzést.

5. ábra: A hivatalos, magyar környezetbarát termékjelzés ismeretének megoszlása



Forrás: a felmérés adatai alapján (Polgár et al. 2018)

A fenntartható fogyasztás szempontjából fontos a „tudatos vásárló”-t jellemző kritériumok gyakorlati megvalósulása. A megkérdezettek alig 10%-a tájékozódik vásárlás előtt. Közel 50%-uk tájékozódna a termékek környezetbarát mivoltáról, de a kapott ismereteket nagyon kevésnek találják. A válaszadók mindössze 1%-át nem érdekli a környezeti szempontok érvényesülése.

Amennyiben vásárlás során két hasonló termék közül kell választani, a megkérdezettek a család egészségének megóvását tartották elsődleges szempontnak (55%), 30%-uk környezetvédelmi szempontokat is mérlegel, 15%-uk pedig egyértelműen a pénzmegtakarítást helyezte előtérbe.

Az utolsó kérdéssel, a lakosság környezetvédelemmel kapcsolatos továbbképzések iránti igényét mértük fel. A válaszadók 81%-a nyitott az ilyen jellegű képzésekre, és szívesen részt venne több, a környezet vagy természet védelmét érintő témával kapcsolatos előadáson.

3.3. Környezetközpontú irányítás helyzetfelmérése a Sopronban működő intézmények, vállalatok körében

A válaszadó szervezetek környezetvédelmi motivációit leginkább a „szigorú szabályozási rendszer” (62%), a „tulajdonosi elvárások” (62%), a „termék/szolgáltatás jellege” (43%) jelentették. Fontos volt még az „üzleti partnerek követelménye” (37%) és a „piaci, fogyasztói igények” (51%). A környezetvédelmi motivációkban jól nyomon követhető a hazai közvetlen, jogi környezetvédelmi szabályozási rendszer, valamint az önszabályozó piaci folyamatok pozitív hatása.

A válaszadók 40%-a „tanúsított ISO 14001 alapján kiépített KIR-rel” bír. 11%-uk esetén jellemző az „ISO 14001 szabvány alapján kiépített, ám jelenleg nem tanúsított KIR”. A válaszadók 31%-a „nem szabványosított, hanem egyedi gyakorlatuk, módszereik alapján” működtetik környezetközpontú irányításukat. Megállapíthatjuk, hogy a szervezetek felénél a nemzetközi szabvány alapján előírt KIR rendszerelemek megtalálhatók, alkalmazzák a legjobb nemzetközi gyakorlatnak tekinthető módszert.

A KIR rendszerek első tanúsítása 2004-2012 közé esett a legnagyobb arányban (34%). Az ISO 14001 szerinti követelmények tehát többnyire ezen időszakról képezik a vállalati/szervezeti kultúra részét Sopronban. Ezen rendszerek általában 2-5 tanúsító auditon mehetek keresztül, ezért megítélésünk szerint kiforrott eljárásokat takarhatnak.

A szervezetek a KIR működtetésével az alábbi előnyöket érték el szignifikánsan: jogszabályi megfelelés, jogi környezethez való könnyebb alkalmazkodás, piaci igények kielégítése, rendszerszintű szemlélet kialakítása és működtetése, a környezetvédelem beépítése a mindennapi munkavégzésbe, jobb hatósági, partneri és lakossági megítélés, fogyasztói kör bővülése. A tanúsításból fakadóan tehát jelentős gyakorlati előnyökről számolhattak be a szervezetek.

A válaszadók 65%-a szerint „elengedhetetlen”, 35%-uk szerint „fontos” a KIR fenntartása a jövőben, és kiemelendő, hogy senki nem sem tartotta „feleslegesnek”. E tény megerősíti feltevésünket, miszerint a KIR alkalmazása a szervezeteknél stratégiai szintet képviselhet.

A soproni szervezetek 65%-ának a környezetvédelem „jelentős szerepet” játszik üzleti stratégiában. Ez jól mutatja azt a helyi szinten is érvényesülő piaci önszabályozó hatást, amely a gazdaság zöld folyamatainak térnyerésére utal.

A megkérdezettek 60%-ban „erőteljes pozitív hatást (értékek (1-5): 4-5 pont)” tulajdonítottak környezetvédelmi tevékenységüknek a környezeti elemek állapotának pozitív befolyásolását illetően. 34% szerint „közepes (értékek (1-5): 3 pont)” mérték jellemző. Megállapíthatjuk, hogy önértékelésük alapján a környezeti elemeket használó/terhelő anyag és energia elvonások/kibocsátások esetén hozott szervezeti intézkedések a gazdálkodó szervezetek gyakorlatában sikeresen, pozitív irányban befolyásolják azok állapotát. A KIR eljárásokkal és intézkedésekkel a szervezetek feltételezhetően elérik kitűzött céljaikat.

A válaszadók körében szignifikánsan jellemző (gyakoriság: 60% körüli vagy több) alkalmazott környezetvédelmi módszerek: a szennyező anyagok ártalmatlanítása, gondos bánásmód, újrahasznosítás, technológiafejlesztés és a megelőzés. Kevésbé jellemző (gyakoriság: 40% körüli vagy kevesebb) technikák: a csővégi megoldások, anyagok kiváltása, környezetbarát terméktervezés és a fogyasztói magatartás befolyásolása. Megállapíthatjuk, hogy elsősorban azok a technikák kerülnek előtérbe, amelyek nem igényelnek túlzott erőfeszítést, vagy kis ráfordítással segítik az alkalmazott KIR optimalizálását, a döntés-előkészítést.

A válaszadók 66% „nem végzett”, 20%-uk „tervezi” a környezeti életciklus-elemzést. Kiemelendő, hogy az életciklus-elemzés (LCA) kiváló eszköze a környezeti hatások megalapozott vizsgálatának. E modellezés alapja a folyamatszemplélet, a környezeti leltárkészítés és a célzottan kifejlesztett mutatórendszer alkalmazása. Az ISO 14001 szabvány új követelményei szempontjából hangsúlyos az életciklus-szemlélet alkalmazása.

A válaszadó soproni szervezetek az alábbi főbb területeken tűztek ki aktuálisan környezetvédelmi célokat, melyeknél a felmérés nem tette lehetővé az előfordulási gyakoriságok jellemzését (2. táblázat). A jellemző főbb kategóriákként a jogszabályi, hulladékgazdálkodási, energetikai és vízciklus témaköröket tudtuk meghatározni, mint a törekvések főbb gyújtópontjait.

2. táblázat: Főbb szervezeti környezetvédelmi célkitűzések

Kategória	Környezetvédelmi célkitűzés
<i>Jogsabályok</i>	<i>Jogsabályi megfeleléség</i>
<i>Hulladékgazdálkodás</i>	<i>Veszélyes hulladékok mennyiségének csökkentése</i> <i>Szelektív hulladékgyűjtés</i> <i>Hulladékhasznosítási arány növelése</i> <i>Hulladékgazdálkodási folyamatok hatékonyságának növelése</i> <i>Elektronikai hulladék újrahasznosítás arányának növelése</i>
<i>Energetika</i>	<i>Energia felhasználás jelentős csökkentése</i> <i>Megújuló energiák használata</i> <i>Energetikai korszerősítések</i>
<i>Vízciklus</i>	<i>Ipari szennyvíz tisztítása,</i> <i>Vízfelhasználás csökkentése</i>
<i>Egyéb</i>	<i>Munkaerő környezettudatos nevelése</i> <i>Környezetterhelés alacsony szinten tartása</i> <i>Irodai papír felhasználásának csökkentése</i> <i>CO₂ kibocsátás csökkentése</i> <i>Munkavégzés helye levegőminőségének javítása</i>

Forrás: a felmérés adatai (Polgár et al. 2018)

4. KÖVETKEZTETÉSEK

A felmérések alapján megállapítható, hogy Sopron közintézményeiben a környezeti nevelés, a környezettudatos magatartás kialakítása magas színvonalon valósul meg, amelyhez szorosan kapcsolódik a civil szervezetek tevékenysége. Ennek eredményeként Sopronban olyan nemzedék alakul ki, amely a környezetében bekövetkező változásokra, eseményekre környezetvédelmi szempontból érzékenyebbé válik és elkötelezettséget érez majd környezetének, lakóhelyének megóvására.

A környezeti nevelés hatását igazolja, hogy a lakosság körében végzett kutatás alapján a 18-30 év közöttiek voltak a legnyitottabbak, legkörnyezettudatosabb fogyasztók. Bár törekvések vannak a tudatosság növelésének irányába, anyagi okok valamint az információhiány miatt, ezek gyakran nem valósulhatnak meg a gyakorlatban.

A soproni gazdálkodó szervezetek esetében a környezetvédelmi motivációkban jól nyomon követhető a hazai közvetlen, jogi környezetvédelmi szabályozási rendszer, valamint az önszabályozó piaci folyamatok pozitív hatása. A nemzetközi szabvány alapján előírt KIR rendszer elemek megtalálhatók, alkalmazzák a legjobb gyakorlatnak tekinthető módszert. A tanúsításból fakadóan jelentős gyakorlati előnyökről számolhattak be a szervezetek.

A környezeti elemeket használó/terhelő anyag és energia elvonások/kibocsátások esetén hozott szervezeti intézkedések a gazdálkodó szervezetek gyakorlatában sikeresen, pozitív irányban befolyásolják azok állapotát. A KIR eljárásokkal és intézkedésekkel a szervezetek feltételezhetően elérik kitűzött céljaikat.

Az ISO 14001 szabvány új követelményei szempontjából hangsúlyos az életciklus-szemlélet alkalmazása. A módszer alkalmazásának elterjedése kívánatos. Javasolt további környezettudatos vállalatirányítási eszközök szélesebb körű alkalmazása is, mint pl. a környezet teljesítményértékelés (ISO 14031), ökcímkezés, szervezeti szénlábnyom számítás.

Ezen módszerek alkalmazása növeli a tevékenységek környezeti hatásainak megértését, ami lehetővé teszi a mind pontosabb, célirányos környezeti fejlesztési intézkedések meghozatalát.

Köszönetnyilvánítás

Jelen publikáció az „EFOP-3.6.1-16-2016-00018 - A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen” című projekt támogatásával valósult meg.

Felhasznált szakirodalom

- Bakosné Böröcz M. (2016): A környezeti kockázatok kezelése és a környezeti menedzsment rendszerek jelentősége a gyakorlatban. Szent István Egyetem Szaktanácsadási és Továbbképzési Központ. In Fogarassy Cs. (szerk.): Szaktanácsadási és Továbbképzési Központ Tudományos Szakmai Kiadványok Sorozata (4/12). Szent István Egyetemi Kiadó, Gödöllő, p. 15
- Heinemann, H. R. (2012): Life Cycle Assessment (LCA) in Forestry - State and Perspectives. In Croatian Journal of Forest Engineering (CROJFE), Vol. 33(2012)2: 357-372. ISSN: 184-5719
- Jancsovicska P. (2016): Fenntartható fejlődési célok (Sustainable Development Goals). Tájökológiai Lapok 14 (2): 171-181.
- Kalas Gy. (2004): Ökohanták. Fogyasztóvédelmi füzetkék 9. Reflex Környezetvédő Egyesület. Győr.
- Láng I. (2002): Környezet- és természetvédelmi lexikon A-K, Akadémiai Kiadó, Budapest 632 p.
- Polgár A. (2018): Kérdőív és adatbázis - Környezetközpontú irányítás a Sopronban működő intézmények, vállalatok körében
- Polgár, A. – Pájer, J. (2014): Enhancement of the Corporate Environmental Performance. Acta Silv. Lign. Hung., Vol. 10, Nr. 1 (2014) 49–64., <https://doi.org/10.2478/aslh-2014-0004>
- Rédey Á. (szerk.) (2011): Környezetmenedzsment és a környezetjog. Készült a Pannon Egyetem Környezetmérnöki Intézetének gondozásában, a TAMOP-4.1.2-08/1/A-2009-0021 azonosítójú pályázat keretében. In Domokos E. (2011): Környezetmérnöki Tudástár, XX. kötet (<http://mkweb.uni-pannon.hu/tudastar/>)
- Torma A. (2007): A környezeti teljesítményértékelés aggregáló módszerei és az anyagáram-elemzés kapcsolatrendszere - Egy integrált vállalati modell megalapozása. Doktori értekezés. BMGE-GTK, Budapest, p. 39.
- Vincze M. M. (2008): Környezetmenedzsment rendszerek alkalmazásának összefüggése a környezettudatos fogyasztási szokásokkal. Szakdolgozat. Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron
- WCED, World Commission on Environment and Development (1987): Our Common Future. Oxford University Press. KÖZÖS JÖVŐNK, Mezőgazdasági Kiadó, Budapest (1988)

További források

- 1991. évi XX. törvény a helyi önkormányzatok és szerveik, a köztársasági megbízottak, valamint egyes centrális alárendeltségű szervek feladat- és hatásköreiről
- 1995. évi LIII. törvény a környezet védelmének általános szabályairól
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- Agenda 2030 (2015): Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development, Világunk átalakítása: Agenda 2030 a Fenntartható Fejlődésért
- EMAS III./EMAS Global: AZ EURÓPAI PARLAMENT ÉS A TANÁCS 761/2001/EK RENDELETE (2001. március 19.) a szervezeteknek a közösségi környezetvédelmi vezetési és hitelesítési rendszerben (EMAS) való önkéntes részvételének lehetővé tételéről (EMAS III./EMAS Global)
- ISO 14001, MSZ EN ISO 14001:2015 Környezetközpontú irányítási rendszerek. Követelmények alkalmazási útmutatóval (ISO 14001:2015), Magyar Szabványügyi Testület, Budapest, 2015
- MDGs (2000): United Nations, Millenium Development Goals – Egyesület Nemzetek Szervezete, Millenium Fejlesztési Célok, USA, New York (<http://www.un.org/millenniumgoals/>)
- NFFKS (2013): Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia, Budapest

ABSTRACT

COMPLEX INVESTIGATION OF THE ENVIRONMENTAL EDUCATION, THE PUBLIC ENVIRONMENTAL AWARENESS AND THE ENVIRONMENTAL MANAGEMENT IN SOPRON

It is a legal obligation of Sopron City to prepare and review its settlement environmental program (SKVP). An important component of this program is the exploration of the level of the environmental education program, the public environmental awareness and the environmental management (EMS). Our Creative Commons participated in the elaboration of the SKVP program as an expert in 2009 and 2018. It was a research goal to set the complex examination of the above fields. That complex examination was carried out from December 2017 to January 2018 in the elementary and secondary education institutions, non-governmental organizations (environmental education) and local citizens (environmental awareness) and as well as among the major local taxpayers (EMS) in the city.

The environmental education practices were explored in the educational institutions and non-governmental organizations, moreover the level of the environmental awareness of the local citizens, their consumption habits, EMS endeavours and the motivations of the environmental activities, nature of main objectives in relation to the economic organizations. Based on the results, analysis was conducted and action plan, recommendations were set for the field of specializations.

Dr. Polgár András

PhD, tanszékvezető, egyetemi adjunktus
Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
polgar.andras@uni-sopron.hu

Pintéerné dr. Nagy Edit

PhD, intézeti munkatárs
Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
pinterne.nagy.edit@uni-sopron.hu

Vincze Mária

projekt asszisztens
Soproni Egyetem
Erdészeti és Faipari Kutatóközpont
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
vincze.maria@uni-sopron.hu

Elekné dr. Fodor Veronika

PhD, egyetemi adjunktus
Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
elekne.fodor.veronika@uni-sopron.hu

TÁRSADALMI INNOVÁCIÓ ÉS KÖZÖSSÉGI TANULÁS EGY ORMÁNSÁGI KISTELEPÜLÉSEN

ABSZTRAKT

A magyarországi vidék helyi közösségei – a lokális problémák heterogenitásából adódóan – eltérő válaszokkal és stratégiákkal, a társadalmi innováció sokszínű eszköztárával regálhatnak a kihívásokra. Különösen nehéz azonban a konfliktuskezelés a leszakadó, forráshiányos, erodált társadalomszerkezettel rendelkező térségekben, ahol a külső segítségnyújtás hatékonyságát gyengíti a helyi társadalmak szervezetlensége és passzivitása. Az Ormánság egyike az ország peremhelyzetbe szorult, aprófalvas vidékeinek: hiányoznak a megfelelő helyi szolgáltatások, nehézkes a közlekedés, nagyarányú a munkanélküliség, előrehaladott a szegregáció. A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan egészíthetők ki a formális kereteket a kulturális és közösségi tanulás elemei, illetve hogyan kapcsolódnak egymáshoz az innovációt hordozó társadalmi hálózatok. Az esettanulmány helyszínének választott Drávafok tipikus ormánsági mikroközpont, ugyanakkor speciálisnak tekinthető egyházi általános iskolája és aktív kulturális élete miatt. Egy kérdőíves vizsgálat és szakértői interjúk alapján megfogalmazott megállapításaink rámutatnak: a helyi oktatási és kulturális intézmények szerepe nem csak konkrét funkciójuk szempontjából jelentős. Közösségszervező erejük mellett helyben tartanak egy aktív, az adott település életének szervezése szempontjából kulcsfontosságú társadalmi réteget is.

1. BEVEZETÉS

A gazdasági centrumoktól távol fekvő falusias térségekben – az elvándorlással összefüggésben – meggyengülnek a hagyományos helyi közösségek alapját jelentő tényezők (pl. munkahelyek, munkaalkalmak, intézmények és szolgáltatások). A lakosság jelentős része az országos átlagnál alacsonyabb életszínvonalon él; érdekérvényesítő képességük nem megfelelő szintű. A társadalmilag elvárt lehetőségek kiszélesítése érdekében a motivált népeség jelentős része elköltözik a térségből, illetve a központi települések felé orientálódik (migráció, szolgáltatások igénybevétele, fogyasztás, térhasználat szempontjából). Ez a folyamat aláássa a helyi társadalmak szervezettségét. A tradicionális közösségek meggyengülését és eltűnését követően visszaszorulnak az újabb típusú érdekközösségek formálódásának esélyei.

Kevés az aktív állampolgár, illetve erősek a lokális csoportok kialakulásával szemben ható tényezők (közösségi és információs pontok hiánya, településen kívüli kapcsolódások erőssége stb.). A vidéki térségek fejlesztése szempontjából nagy jelentőséggel bír a helyi társadalom szervezettsége, illetve a rendelkezésre álló lokális erőforrások felhasználásának képessége és hatékonysága.

A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan egészíthetik ki a formális kereteket a kulturális és közösségi tanulás elemei. Az esettanulmány helyszínének választott Drávafok a sellyei járásban fekszik. Tipikusnak mondható ormánsági mikroközpont, ugyanakkor speciálisnak tekinthető egyházi általános iskolája és aktív kulturális élete miatt. Kutatásunk során – térségi szinten – elsősorban a KSH adatait és a LeaRn kutatás adatbázisát használtuk fel. A helyi esettanulmány kapcsán munkánkat kérdőíves vizsgálat és szakértői interjúk segítették. Eredményeink rámutatnak: a helyi oktatási és kulturális intézmények szerepe nem csak konkrét funkciójuk szempontjából jelentős. Közösségszervező erejük mellett helyben tartanak egy aktív, az adott település életének szervezése szempontjából kulcsfontosságú réteget is.

2. A TANULÁS, AZ INNOVÁCIÓ ÉS A HELYI KÖZÖSSÉGEK SZEREPE A VIDÉKI TÉRSÉGEKBEN

A leszakadó kistelepülések világában különös jelentőséggel bír a tanulás: az egymást erősítő hátrányok leküzdésében kiemelt szerepe van az adaptációnak és az innovációnak. A problémák megoldásának kulcsa az állandó megújulás, az ismeretek és módszerek korszerűsítése. A 2015-ben megjelent *Tanuló régiók Magyarországon* című monográfia négy pilléren alapuló módszerrel mutatja be az egyes térségek sajátosságait. A formális, a nem formális, a kulturális és a társadalmi tanulás pillérei egyenként öt mérőszámból képzett indexet jelölnek. Ezek a komplex mutatók alkalmasak arra, hogy segítségükkel képet alkothassunk egyes területek – szélesebb értelemben vett – tanulási szokásairól.

A terület- és településfejlesztésben, illetve tervezésben használt, a gazdasági növekedés alapját képező „területi tőke” komplex fogalmának részét képezik a fizikai tényezők (pl. környezeti erőforrások) és anyagi javak mellett az immateriális faktorok is (vö. Jóna 2013: 30-51). Ez utóbbiak között kiemelt szerepet kapnak a szolidaritás, a kapcsolatok, a kölcsönös segítségnyújtás és a közösségi együttműködés értékei, melyeknek hiányában a fejlesztési források jelentős koncentrációja esetén is csak mérsékelt eredményeket érhetünk el. A fenti tényezők aktivizálására csak innovatív, a tanulás szempontjából elkötelezett közösség képes. A tanulás „térformáló erejének” kibontakoztatása, a tudáselemek összefogása, az átfogó tanulás hátterét adó résztényezők integrációja különösen fontos feladat az elaprózódott település- és intézmény-szerkezettel bíró, hátrányos helyzetű vidéki térségekben (vö. Kozma 2016).

3. A SELLYEI JÁRÁS BEMUTATÁSA

A gazdasági fejlődés gócpontjaitól távol fekvő aprófalvas vidékek kistelepülésein jelentős a szegénységben élők aránya és előrehaladott a szegregáció. Balogh András (2008) az aprófalvak fejlettségét és differenciálódást vizsgáló, a demográfiai, gazdasági és pénzügyi viszonyok mellett az idegenforgalom, a közlekedés és az életminőség mutatóit is figyelemmel kísérő munkájában leszögezi: „*A legrosszabb helyzetben lévő kistalvok körét mindössze két megye adja: Borsod-Abaúj-Zemplén és Baranya.*” (i.m. 73-74.) Klaszteranalízise alapján a 20 legfejletlenebb magyar aprófalva közül kilenc található Baranya megyében, közülük 5 kistelepülést találunk a Dráva síkjában elhelyezkedő sellyei járásban (Lúzsok, Marócsa, Okorág, Piskó, Sósvertike). A néhány alacsony létszámú, előregedett falu mellett egyre több a fiatal korszerkezetű, magasabb arányú roma népességgel rendelkező kistelepülés. Az ormánsági térség nagy részét lefedő Sellyei statisztikai kistérség az ország harmadik legrosszabb gazdasági-társadalmi mutatókkal rendelkező kistérsége (311/2007-es Kormányrendelet).

A Sellyei járás gazdasági és demográfiai helyzetét és lehetőségeit elsősorban az ország térszerkezetének átalakulásával összefüggő trendek alakították a rendszerváltozást követően (vö. Beluszky – Sikos T. 2008). A peremterületek aprófalvas térségeinek leszakadása felerősödött. Hiányoznak a megfelelő helyi szolgáltatások, nehézkes a közlekedés, nagyarányú a munkanélküliség. Az aktív, képzett, fiatal népesség elvándorlása a deprivált rétegek beáramlásával párosul.

A halálozások száma – az országos átlagnak megfelelően – magasabb a születésekénél, ugyanakkor a termékenység a fiatalok elvándorlásának ellenére sem marad el az országos átlagtól. A Sellyei járás vándorlási egyenlege 1990-től napjainkig negatív előjelű. A vándorlási különbözet csupán egyetlen évben vett fel pozitív értéket, 1999-ben (2,12). Az elvándorlások 1000 főre vetített száma 2014-ben volt a legmagasabb 87,94-os értékkel, szintén ebben az évben érte el tetőpontját a vizsgált időszakban az odavándorlások száma 76,93-dal.

A Sellyei járásban komoly gondot jelent a munkanélküliség. A Dél-Dunántúli régiónál csak az Észak-Alföldi és Észak-Magyarországi régiókban magasabb a munkanélküliek 100 munkaképes korúakra vetített aránya. A Sellyei járás értékei meghaladják a régió értékeit is. 2009-ben a gazdasági válság után 24 munkanélküli jutott 100 munkaképes korúra, míg a regionális átlag ugyanebben az évben 12 volt. 2015-ben még mindig 10 fő munkanélküli jutott 100 munkaképesre a járásban, regionálisan ez a szám 7 fő.

A falvak többségére jellemző, hogy a forráshiányos önkormányzatok tartalékaikat felélték, földterületeiket eladták, intézményeiket fokozatosan megszüntették. A településeket elhagyják a képzetesebb, fiatalabb, motiváltabb lakók: a negatív migrációs trendek következtében a hátrányos helyzetű falvak társadalomszerkezete erodálódik; nő a deprivált csoportok aránya (vö. Ladányi – Szelényi 2004; Ladányi – Virág 2010: 725-

736). Hiányzik a helyi értelmiség, alacsony az itt élők iskolázottsági szintje. Nincsenek az esetleges fejlesztési projektek bázisát képező aktív szereplők. Alacsony a „tekintélyszemélyek” száma. A rendszerváltozás előtt a járás lakóinak jelentős része ingázott a környező városi központok felé (Pécs, Siklós, Szigetvár). A gazdasági átalakulás, a munkalehetőségek visszaesése miatt beszűkültek az ingázás lehetőségei is: *„ma a lakossági térpályák közül lényegesen kevesebb lépi át a kistérség határát, mint a rendszerváltozás előtti időszakban.”* (Rudl 2009: 252-253). A leszakadó térségben élők számára csökken a külső csoportokkal való érintkezés és kommunikáció gyakorisága, erősödik a zártság és a marginalizáció. A visszafogott rezidenciaturizmus (főként holland és német betelepülők vásároltak hétvégi házakat) megfigyelhető néhány hagyományos, szép faluképpel rendelkező kistelepülésen (pl. Sósvertike). Fontos változást jelent viszont a települési lejtő sajátjaiból következő migrációs folyamat: a szegények kiszorulása a magasabb státuszú városokból és falvakból, illetve betelepülésük a kistérség falvaiba.

A vajszlói mikrotérségben interjú vizsgálatot folytató Boros Julianna (2011: 97-111) fontos meglátása, hogy az elvándorlás nem érinti a nem cigány népesség egészét, megmarad egy szűk helyi elit, akik jellemzően generációk óta kapcsolódnak az adott településhez, s akik kezében összpontosulnak a fontos helyi pozíciók (önkormányzati, vállalkozói szerepek). Ez a helyi elit adja a falu formális és informális vezetői rétegét, még a többségében cigány népességű települések esetében is.

Az állami és önkormányzati szintre egyaránt jellemző paternalista stratégiák tovább szűkítik a problémák helyi szinten való kezelésének lehetőségét (Ragadics 2012:39-48). A fenti tényezők miatt a peremterületek falvaiban élő családok körülményeit nehézségek és konfliktusok komplex halmaza határozza meg, korlátozva lehetőségeiket és aláásva a társadalmi mobilitás esélyeit – a következő generációk számára is. Összességében elmondható, hogy az Ormánság településein élő családok külső környezetét befolyásoló negatív tényezők összekapcsolódnak: természeti erőforrásaikat részben felélték (pl. termőföldek eladása illetve tartós bérletbe adása a településen kívüli gazdasági szereplőknek), illetve a tőkehiány miatt nem képesek hasznosítani azokat (turisztikai infrastruktúra hiánya). Alacsony a gazdasági egységek, vállalkozások száma, kevés a helyi munkalehetőség, és a közelben sem található a lakosság képzettségének és állapotának megfelelő, ingázással elérhető munkahelyek. Fejletlen a helyi infrastruktúra, alacsony a szolgáltatások szintje, rossz a település közlekedési feltártsága.

A rendszerváltás idején 6 termelőszövetkezet és egy állami gazdaság működött a térségben. Ezek az egységek kb. 1400 főt foglalkoztattak (vö. Domokos – Tószegi – Turós 2012: 26), mára ennek csak töredékét teszik ki az agráriumban dolgozók. A korábban a második gazdaság keretei között folytatott dinnye-termesztés feltételei is beszűkültek. A falvak egy részében egyetlen bejegyzett vállalkozás sem üzemel (pl. Hirics, Kákics, Lúzsok, Marócsa, Sámod). A 2002-ben, a térség központi településén, Sellyén létrehozott

ipari park üresen áll. A munkanélküliségi ráta az országos átlag két és félszerese (2012-ben a Sellyei kistérségben 27,3%). A foglalkoztatott nélküli gyermekes háztartások aránya 13% (Egészségfejlesztési cselekvési terv ... 2013:12-13).

A térség mezőgazdasági jellegét az ipar hiánya mellett az önellátó és piacra termelő paraszti hagyományok is erősítik. Az agrárium gyengeségei azonban nem teszik lehetővé maradéktalanul a mezőgazdasági munkában rejlő lehetőségek kiaknázását. A tradicionális paraszti népesség aránya egyre alacsonyabb, jellemzően idős emberek alkotják ezt a csoportot. A termőföldek jelentős része a privatizáció során külső tulajdonosok kezébe került, a birtokkoncentráció előrehaladott. Ez az adottság megalapozza a térségre napjainkban jellemző extenzív, nagyterületű, monokultúrás termelési módok elsőbbségét, s gyengíti az Ormánságra hagyományosan jellemző, s a környezethez illeszkedő módszerek alkalmazásának lehetőségeit. A tradicionális agrártérségben jelenleg a mezőgazdasági vállalkozások aránya (14,3%), az országos érték háromszorosa; a szolgáltató szektor és az ipar viszont messze elmarad a magyarországi átlagtól (Domokos – Tószegi – Turós 2012: 25-26.). Az elmúlt években az ormánsági agrárium jelentős ágazatává vált a méhészet.¹⁰ Az ingázás továbbra is jelentős mértékű, annak ellenére, hogy az elaprózott településszerkezetből adódó közlekedési nehézségek és a legutóbbi válságidőszakhoz kapcsolódó leépítések negatívan befolyásolják. Az átkelőhely nélküli határmentiség gazdasági zártságot is eredményez. További probléma, hogy a helyi termelés és fogyasztás elválik egymástól: a szegényebb lakók csak az alapvető fogyasztási cikkeket engedhetik meg maguknak, míg a jobb módú fogyasztók a városi üzleteket részesítik előnyben. A pénz kiáramlik a falvakból, alacsony a vállalkozói befektetések aránya (Reményi 2009: 144-145).

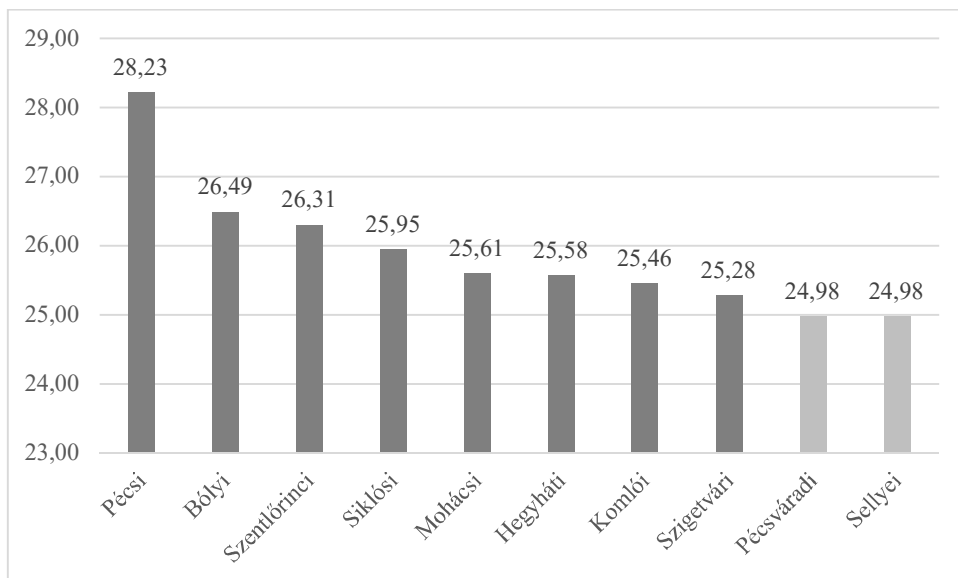
4. SELLYEI JÁRÁS – A LEARN-ADATBÁZIS ALAPJÁN

A LeaRn adatbázis pilléreinek komplex mutatója Baranya megye egyes járásaiban nagy eltéréseket mutat. A pécsi járás kiemelkedik a tíz közül. A megyeszékhely központú járás ezt a pozíciót az intézményekkel való sűrű ellátottságának köszönheti, ugyanakkor csupán az első és harmadik pillér mentén mutatkozik meg nagy előnye. A többi járással szemben a nem formális és társadalmi tanulást tekintve alul marad.

Az első két pillér esetén a sellyei és a pécsváradai járás érte el a legalacsonyabb értéket. A komplex mutatónál ugyanez mondható. A kulturális tanulási indexen szintén azonos értékkel közepesen helyezkednek el, a társadalmi tanulás indexén ugyancsak azonos értékkel a legmagasabb pozícióban találhatók.

¹⁰ Az elsősorban jövedelem-kiegészítést szolgáló családi méhészetek mellett Drávafokon található Magyarország egyik legnagyobb mézet és méhészeti termékeket előállító üzege, a Fulmer Családi Méhészet Kft. Az üzem 32 főt foglalkoztat a drávafoki telephelyen.

1. ábra: LeaRn.index Baranya megye járásaiban



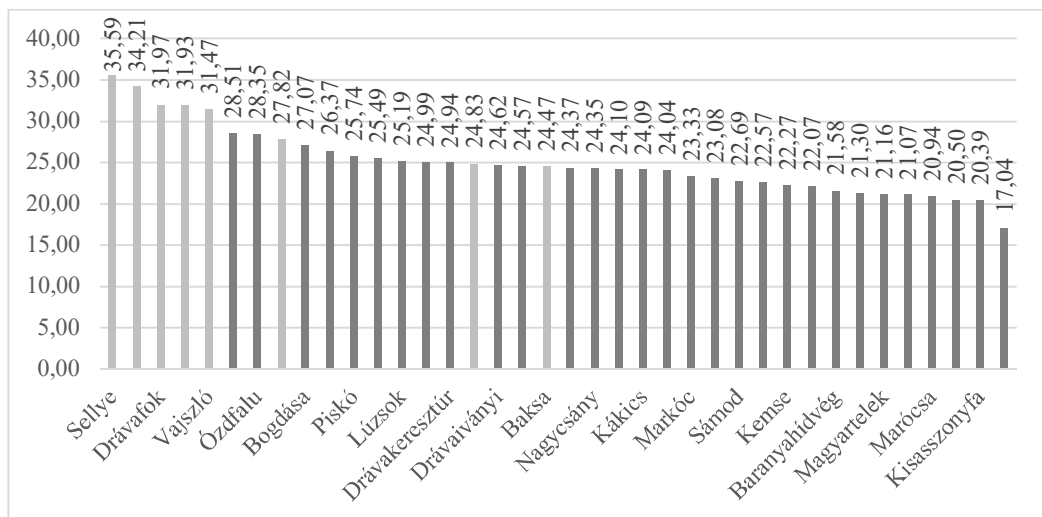
Saját szerkesztés – forrás: LeaRn adatbázis

Baranya megye Oktatási Hivatal által kiadott 2013-2018 közötti fejlesztési tervében a járás minden köznevelési intézményének kapacitása meghaladta a gyermeklétszámok által indokolt mértéket. A sellyei tankerületben hét intézmény, kilenc feladatellátási hely található. A hét intézmény közül egy nem tartozik csak az állami fenntartásúak (KLIK) közé, ez Drávafok általános iskolája, melyet a református egyház tart fenn. A többi intézmény Baksán, Bogádmindszenten, Csányoszrón, Drávasztárán, Felsőszentmártonon, Magyarmecskén, Sellyén és Vajszlón található. A járásban Kákics község az egyetlen, ahol középiskola üzemel. Az intézmény fenntartója a Tan Kapuja Buddhista Egyház (Fejlesztési terv 517-527).

A járás 38 települése közül a felsoroltak mellett Gilvánfa, Tésény, Hegyhátszentmárton és Bogdása rendelkezik még 300 főt meghaladó népességgel, a többi település ennél alacsonyabb lélekszámmal bír. Sellyén élnek a járásban a legtöbben (2 873 fő), ezt követi Vajszló (1714 fő) és Felsőszentmárton, ahol még ezer fő körüli lakónépesség él.

A következő diagramokon az egyes pillérek értékei láthatók, külön színnel jelölve azok a települések emelkednek ki, ahol oktatási intézmény/feladatellátási hely üzemel. A komplex mutató tekintetében láthatóan magasabb értéket érnek el azok a települések, ahol van ilyen.

2. ábra: LeaRn-index a Sellyei járásban



Saját szerkesztés – forrás: LeaRn adatbázis

Az alábbi táblázatban a Sellyei járás egyes pilléreinek átlaga és az országos átlagok kerülnek egymás mellé. A formális tanulás mutatója erősen kitett az intézményeknek, a komplex mutatóhoz hasonló képet kapunk: az országos átlaghoz képest 4,5 ponttal marad el.

1. táblázat: Tanulás a Sellyei járásban

	Országos átlag	Sellyei járás átlagai
Formális tanulás	61,85	57,32
Nem formális tanulás	8,84	4,34
Kulturális tanulás	8,78	8,71
Közösségi/társadalmi tanulás	28,38	29,53

Saját szerkesztés – forrás: LeaRn adatbázis

A nem formális tanulás mutatója csupán 11 településnél vesz fel ábrázolható értéket. Ezek közül hét településen működik oktatási intézmény. Ez országosan szinten is jellemző. A 3152 település közül 1444-re egyáltalán nem jellemző hogy az ott élő népesség számára olyan elérhető felnőttképzési intézmény működjön, amely biztosít felnőttképzési programot, illetve nagyon alacsony arányt képviselnek azok is, akik elvégzik ezeket.

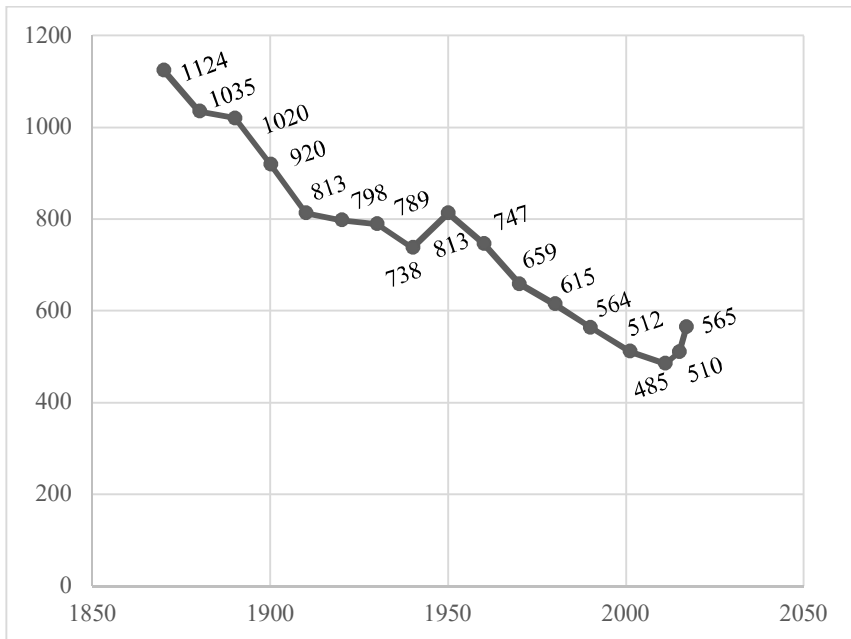
A kulturális tanulás mutatója kevésbé érzékeny az oktatási intézmények meglétére, bár kisebb települések esetén még mindig meghatározó szerepet kapnak, hiszen sokszor az egyedüli kulturális központ funkcióját töltik be. Ez a mutató nem sokban marad el az országos átlagtól. Kevesebb, mint az ország településeinek egyharmada (844) rendelkezik 10 pont feletti értékkel.

A közösségi, társadalmi tanulás értéke viszont meg is haladja az országos szintet. Ide tartoznak a politikai aktivitásra és vallási életre vonatkozó mérőszámok is. Itt a települések mutató szerinti rangsorán már látszólag kevesebb előnyt élveznek az oktatási intézménnyel rendelkezők.

5. DRÁVAFOK – A HELYI TANULÁS SAJÁTOSSÁGAI

Drávafook a Sellyei járás délnyugati részén helyezkedik el. A Sellyei járáshoz tartozik, jelenlegi népességszáma 499 fő (KSH 2017). A népszámlálás tízévenkénti adatfelvételei alapján a lakónépesség száma 1870 óta csökkenő tendenciát mutatott az 1940-es évekig. Itt is látható a Ratkó-korszak hatása, a vonaldiagramon pozitív irányú változás egy évtizeden keresztül tartott, majd újra csökkenni kezdett.

3. ábra: Drávafok népessége 1870-2017 között



Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés

A demográfiai változások háttérében eltérő irányú tényezők működnek: a korábban erős termelősövetkezeti központ a rendszerváltozást követően elveszítette munkahelyeinek jelentős részét. A fiatalok elvándorlása mellett ugyanakkor jellemző a beköltözés is. A település kisközponti jellegével összefüggő előnyök (iskola, óvoda, kereskedelmi egységek) vonzerőt jelentenek a közeli, intézmények nélküli, leszakadó falvak lakói számára. A munkanélküliség jelentős, ugyanakkor a térségi viszonylatban színesnek mondható közmunka-program komoly segítséget jelent a képzetlenebb csoportok számára.

Drávafok etnikai összetétele vegyes. Határmenti helyzetéből adódóan több horvát, illetve kettős identitású is él a településen. A horvát kisebbség mellett a roma népesség jelenik meg, arányuk a helyi megkérdezettek megítélése szerint nagyjából a lakosság 50 %-ára tehető.

A vallás is fontos szerepet játszik a hagyományosan református gyökerekkel rendelkező községben. A református őslakosság egy összetartó, szűk csoportot képez, míg a jellemzően római katolikus horvát és roma népesség megosztottabb.

A *komplex LI* mutató a járásban az országos alatt marad, viszont Drávafokon meghaladja mindkét értéket. Szinte minden pillér esetében magasabb értéket vesz fel mind a járási, mind az országosénál. Az adatok háttérében rejlő okok közül az oktatási intézmények, civil szervezetek települési szerepét, valamint a falu kulturális sokszínűségét emelhetjük ki.

2. táblázat – Drávafok a LeaRn-adatbázis adatai alapján

	Országos átlag	Sellyei járás átlagai	Drávafok átlagai
Formális tanulás	61,85	57,32	61,47
Nem formális tanulás	8,84	4,34	9,75
Kulturális tanulás	8,78	8,71	17,85
Közösségi/társadalmi tanulás	28,38	29,53	38,81
Komplex LI	26,97	24,98	31,97

Saját szerkesztés - forrás: LeaRn adatbázis

A településen 2017 májusában folytattunk kérdőíves és interjú vizsgálatokat. 84 háztartásban töltöttünk ki kérdőíveket a településhez való viszony, a közösségi részvétel, a helyi kultúra és a bizalom kérdéskörében. A falu előnyei kapcsán a megkérdezettek is az intézmények létét említik az elsők között. Az óvoda és az általános iskola mellett a helyi művelődési ház, valamint az orvosi rendelő és gyógyszertár működését emelték ki a helyiek.

Többen tartották fontosnak a falusi életre jellemző nyugalmat, a természet közelségét, valamint az összetartó közösséget is. A negatívumok között a munkalehetőség hiányát, a rossz közlekedést, valamint a fiatalok elvándorlásával kapcsolatos aggodalmakat említették a helyiek.

A drávafoki általános iskolát 2008 óta a református egyház működteti, mentőövet nyújtva az akkor bezárásra ítélt intézménynek. A helyi pedagógusokkal, a művelődési ház vezetőjével, illetve a református lekésszel készült interjúk alapján a Drávafoki Mosoly Óvoda és a Pécsi Református Kollégium tagintézményeként működő Csikesz Sándor Általános Iskola komoly hangsúlyt fektet a kulturális nevelésre.

Az óvodában anyanyelvi programokat rendeznek, beás illetve horvát nyelven, de a magyar kultúra megismerése is fontos szerepet kap. Az óvodában jelentős többségben (90% feletti arány) hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek járnak három településről: Bogdásárol, Markócról és Drávafokról. A két intézmény szorosan együttműködik, és aktívan jelenik meg a település életében. Annak ellenére, hogy a reformátusok aránya nem éri el a település lakóinak negyedét, az intézményfenntartó egyház komoly kulturális hatással bír a település más felekezeti lakóinak szempontjából is. A település ünnepeit az iskola diákjainak fellépése erősíti, így a helyi társadalom rendezvényei egyben a református egyházközösség ünnepei is. Az iskola diákjai és hozzátartozói a programokon keresztül kapcsolódnak az egyházhoz is. Az interjúalanyok elmondása alapján a településen kulcsszerepet betöltők felé egyfajta normaként jelenik meg a református közösségi alkalmakon, illetve istentiszteleteken való részvétel is. Ez a minta – bár nem egyértelműen elfogadott – terjedőben van a kistelepülésen, annak ellenére, hogy a református közösség zártsága akadályozza a szélesebb körű vallási aktivitást.

Az iskola programjainak palettáján szerepet kap a környezeti nevelés, más civil egyesületekkel együttműködve. Szerveznek olyan programokat is, amelyek akkut társadalmi problémákra adnak választ az iskolai kereteken kívül is (például nyolcadikosok süteményt visznek karácsonykor az egyedül maradt idősöknek). Az iskola életében felmerülő egyes gondokra a nagyobb pécsi anyaintézmény jelent választ. Ilyen a szaktanárok hiánya, amit óraadókkal tudnak pótolni. A tanulók egyhetede sajátos nevelési igényű, és több olyan szocializációs probléma is felmerül, ami meghaladja az intézmények hatáskörét (például korai gyermekvállalás). A továbbtanulási esélyeket, és a felzárkóztatást dominánsan egészíti ki a tehetség alapú nevelési stratégia, a református hagyományokkal összefüggésben. Ez az irányvonal tűnik kiemelten érdekesnek, mivel az iskola hosszabb távú stratégiája, hogy a tehetségápoláson és a hitéleti nevelésen keresztül váljon meghatározó képzési centrummá. Az elkezdődött folyamatok alapján a kisiskola – a korábbi, a közeli városok felé irányuló iskoláztatási trendekkel ellentétben – vonzerőt jelenthet egyrészt a vidéken élő református gyökerű családok számára, másrészt pedig mindazoknak, akik egy barátságos, kisléptékű közegben szeretnének magas szintű infrastrukturális ellátottság mellett minőségi képzést nyújtani gyermekeiknek. A falu a közelmúltban az iskola épületét is a református fenntartónak adta át, sikeresebb fejlesztési pályázatok reményében.

A település másik kulcsfontosságú épülete a helyi művelődési ház, amely számos programnak és rendezvénynek ad helyet. Drávafok – más falvakkal ellentétben – nem választotta a művelődési ház bezárásának költségkímélő stratégiáját. Az intézmény vezetője képzett, motivált munkatárs, aki egyben önkormányzati képviselőként is tevékenykedik, s a falu és az oktatási intézmények számos pályázatában is közreműködik.

Fontos megemlíteni, hogy a település két korábbi polgármestere is kapcsolódott a művelődési ház munkájához. A hely valódi központja a falunak: gyermekek és felnőttek egyaránt látogatják számítógéptermét, könyvtárát és rendezvény-helységeit. A közmunka program irányítói, valamint a település vezetői is itt találkoznak napközben egymással, megosztva a település működtetéséhez szükséges információkat.

6. ÖSSZEGZÉS

A tanulás, az innováció és a lokális együttműködés különböző formáinak kimunkálása kulcsfontosságú a leszakadó térségekben fekvő kistelepülések számára. A LeaRn-adatbázis sokszínű mutatói alkalmasak az egyes térségek és települések közötti különbségek bemutatására, az adatok mögött meghúzódó konkrét tevékenységek, háttértényezők és jellemzők feltárása azonban további kvalitatív kutatásokat tesz szükségessé az eredmények hatékony felhasználásának érdekében.

Az általunk bemutatott drávafoki példa rávilágít: intézményeinek megtartásával egy kistelepülés nem csak a lokális szolgáltatásokat biztosíthatja, de helyben tarthat egy innovációra képes réteget, amelynek hatékony kooperációja a fejlődés alapját jelentheti egy hátrányos helyzetű, elszigetelt település esetében is. A közösségi rendezvények, a civil, nemzeti és vallási aktivitás szorosan összekapcsolódik a kistelepülések mindennapi életében. A helyi közösségbe ágyazott iskola nem csak a település kulturális életének központjaként, a helyi identitást őrző közegként funkcionál, de sokat tehet a diákok sikeres továbbtanulásának érdekében is, segítve társadalmi integrációjukat és további terveik megvalósítását.

Felhasznált szakirodalom

- Balogh András (2008): Az aprófalvas településállomány differenciálódási folyamatai Magyarországon. Savaria University Press, Szombathely
- Beluszky Pál, Sikos T. Tamás (2008): Changing Village-Typology of Rural Settlements in Hungary at the Beginning of the Third Millenium. Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences, Pécs
- Boros Julianna (2011): A települési szegregáció feltételezett okai és következményei. In. Acta Sociologica Pécsi Szociológiai Szemle IV. / 1.:97-111.
- Domokos Veronika, Tószegi Mónika, – Turós Lászlóné (2012): Sellyei kistérségi tükrő. Helyzetfeltárás. MMSz – Gyerekesély Program
- Jóna György (2013): A területi tőke fogalmi megközelítései. In. Tér és Társadalom XXVII. / 1: 30-51.
- Kozma, Tamás et al eds (2015): Tanuló régiók Magyarországon - az elmélettől a valóságig. Debrecen: CHERD
- Kozma Tamás (2016): A tanulás térformáló ereje. Educatio XXV/ 2: 161-169.
- Ladányi János, Szelényi Iván (2004): A kirekesztettség változó formái. Napvilág Kiadó, Budapest
- Ladányi János, Virág Tünde (2010): A szociális és etnikai alapú lakóhelyi szegregáció változó formái Magyarországon a piacgazdasági átmenet időszakában. In. Ladányi János Egyenlőtlenségek, redisztribúció, szociálpolitika. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 722-748.
- Ragadics Tamás (2012): Társadalmi csapdák a hátrányos helyzetű dél-baranyai kistelepüléseken. In. Comitatus, 22. sz. 39-48.
- Reményi Péter (2009): Agrárgazdaság. In. Reményi Péter, Tóth József (szerk): Az Ormánság helye és lehetőségei. IDRResearch Kft., Pécs 143-160.
- Rudl József (2009): Demográfiai folyamatok az Ormánságban. In. Reményi Péter, Tóth József (szerk): Az Ormánság helye és lehetőségei. IDRResearch Kft., Pécs, 252-279.

További források

- Egészségfejlesztési terv Sellye kistérségben az egészség-egyenlőtlenségek csökkentésére (2013). Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest
- Feladatellátási, intézményhálózat-működtetési és köznevelés-fejlesztési terv – Baranya megye 2013-2018. Oktatási Hivatal, Baranya Megyei Kormányhivatal - http://dload.oktatas.educatio.hu/megyei_fejlesztési_tervek/Baranya_Megyei_Fejlesztési_Terv_2013.pdf

ABSTRACT

SOCIAL INNOVATION AND COMMUNITY LEARNING IN A MINOR SETTLEMENT OF ORMANSAG REGION

The local communities of the Hungarian countryside – due to the heterogeneity of the local problems – may react to challenges with different responses and strategies, with the varied set of instruments of social innovation. Handling conflicts is especially difficult in lagging regions of eroded social structure and scarce resources where the efficiency of external assistance is weakened by the disorganised nature and inactivity of local societies. The Selye district is one of the country's marginalised districts characterised by small villages: the appropriate local services are missing, transportation is ponderous, there is a high rate of unemployment, segregation is prominent.

The aim of the study is to present how the elements of cultural and community education can complement the formal framework. Drávafok, which was chosen as the site of the case study is a typical microcenter in Ormánság, however, it can also be considered special due to its religious primary school and active cultural life. Regarding the local case study, our work was supported by a questionnaire study and by experts' interviews. Our results indicate: the role of the local educational and cultural institutions is not only significant because of their specific function. In addition to their power in organising the community, they retain a key class, significant in organising the life of the settlement.

Dr. Ragadics Tamás

PhD, egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Szociológia Tanszék
ragadics.tamas@pte.hu

Horváth Éva Annamária

egyetemi hallgató
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Szociológia Tanszék
horvath.eva.annamaria@gmail.com

TANULÓKÖRÖK LEHETŐSÉGEI ONLINE KÖRNYEZETBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az online tanulási környezetben is létrehozható tanulóköröket vesszük górcső alá. Napjainkban a közösségi oldalak bevonásával online felületen is lehetőséget látunk tanulókörök inspirálására, melyek alapját szintúgy egy-egy közös érdeklődési téma képezi, és a személyes találkozást megoldani nem tudó, vagy részben online tanulási környezetben zajló, közösségben tanulni vágyók tanulási, művelődési színtereként értelmezzük. Felmérésünkben a felnőttkori művelődés vonatkozásában az online tanulókörök iránti nyitottságra és érdeklődésre voltunk kíváncsiak, illetve arra, milyen elvárásokat fogalmaznak meg a válaszadók. A válaszadók körében egy tipológia megalkotására is kísérletet tettünk (lásd a munkához kapcsolódó tanulás, a közösségi élményű tanulás, és a személyes fejlődést középpontba helyező tanulás). Megítélésünk szerint körvonalazódó eredményeink támpontot jelenthetnek online tanulókörök meghirdetéséhez és tervezéséhez.

1. BEVEZETÉS

Mivel a tanulókörben való részvétel önkéntes és saját maga kezdeményezi a résztvevő, ezért kutatásunk egyik fogódzóját „A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés” (továbbiakban autonóm tanulás kutatás) c. kutatás (Forray és Juhász 2009, 16) adta. A nevezett kutatás a felnőttkori tanulásnak azon módját elemezte amikor „a tanulást saját maga kezdeményezi a tanuló (...) utánajár olyan dolgoknak, amelyekre nem jól emlékszik, ellenőrzi meglévő ismereteit, felfrissíti korábban megszerzett tudását saját elhatározása alapján. Ez az autonóm tanulás éppúgy kapcsolódhat (...) a hobbijához és a közvetlen mindennapjaihoz.” A kutatás az autonóm tanulást a fenti meghatározás alapján úgy értelmezte, hogy nem véletlenszerűen bekövetkező, hanem tudatos, szisztematikus tanulásról van szó.

A nevesített autonóm tanulásról szóló kutatásban (Forray és Juhász 2009) az alábbi élethelyzetekhez és témakörökhöz kapcsolódó tanulási színtereket azonosították, melyet munkánkban is felhasználtunk. Az egyes élethelyzetekhez és témakörökhöz kapcsolódó színterek a következők voltak:

- Fizetett munkavégzéshez kapcsolódó szakmai ismeretek
- Informatikával, számítógép használattal, Internettel kapcsolatos tudnivalók
- Idegen nyelv
- Háztartással kapcsolatos tudnivalók
- Egészségmegőrzéssel, betegségekkel kapcsolatos ismeretek
- Munkahelye megváltoztatásához, elhelyezkedéshez szükséges tudnivalók
- Pénzügyekkel, adózással, jogi kérdésekkel kapcsolatos tudnivaló
- Politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák
- Vallási, spirituális, ezoterikus témák
- Hobbihoz, szabadidős tevékenységhez kapcsolódó ismeretek
- Természettudományos kérdések
- Kulturális, művészeti ismeretek, művészi tevékenység
- Sportoláshoz kapcsolódó tanulás
- Öltözködéssel, kozmetikával, testápolással kapcsolatos ismeretek
- Mezőgazdasággal, állattenyésztéssel, kertészkedéssel kapcsolatos ismeretek

Az említett, felnőttkori, saját kezdeményezésre történő tanulásra irányuló kutatás (Forray és Juhász 2009) felmérésünk háttéréül szolgált, a továbbiakban a közösségben végzett, szintén szabad választáson alapuló felnőttkori tanulási, művelődési tevékenységekre fókuszálunk (vö. Simándi 2017).

2. A FELMÉRÉS BEMUTATÁSA

Az online felületen kialakítható tanulókörök iránti érdeklődésről és keresletről igényfelmérést végeztünk online kérdőíves megkérdezés keretében, felnőtt válaszadók körében. Feltevésünk az volt, hogy az online tanulási környezetben pozitív tapasztalattal rendelkezők inkább nyitottak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők. Továbbá feltételeztük, hogy azok, akik rendelkeznek közösségben tanulási tapasztalattal, inkább mutatnak érdeklődést az online keretek között történő közösségi művelődés iránt.

Az online megkérdezés formájában történő felmérésre 2017 tavaszán került sor. A kutatás korlátjának tekinthető, hogy a kérdőívünket elsődlegesen az említett közösségi oldalon osztottuk meg, melyet email-es kiküldéssel is kiegészítettünk.

A megkérdezés módját azzal indokoljuk, hogy a vizsgálni kívánt terület szorosan összefügg és épít az internethasználatra. Nem valószínűségi mintavételi eljárás keretében az online kérdőív linkjét a közösségi oldal keretén belül jutattuk el a tanszék Facebook oldalán, illetve a hallgatóinknak a bevonásával, ún. hólabda mintavétel segítségével, azaz azt kértük hallgatóinktól, hogy kérdőívünk elérhetőségét osszák meg ismerőseik, barátaik körében, illetve email útján is küldjék meg ismerőseiknek. Vagyis igyekeztünk arra is figyelemmel lenni, hogy kérdőívünk lehetőség szerint ne csak azokhoz juthasson el, akik közösségi oldalt használnak. Online elérhető kérdőívünket összesen 318 fő töltötte ki. Az eljárásból fakadóan az eredményeink óvatosan értelmezhetőek, azonban vélhetően kirajzolnak olyan irányokat, melyeket a jövőben további kutatások keretében vizsgálni érdemes.

A kérdőívünk fő kérdéskörei a következők voltak:

- közösségben végzett tevékenységek,
- érdeklődési területek az autonóm tanulás c. kutatás témakörei mentén (Forray és Juhász 2009),
- online tanulási környezetben szerzett tapasztalatok,
- online tanulókörökkel kapcsolatos elvárások,
- az önszabályozó tanulásra vonatkozó kérdések stb.

A válaszadók rövid bemutatása és a felmérés néhány eredménye:

A kérdőívet kitöltők kétharmada nő, a válaszadók négy tizede életkori megoszlás alapján a 30 alatti korosztályból, harmada a 30 és 40 közötti korosztályból, közel három tizedük a 40 feletti korosztályból került ki.

A válaszadók jellemzően minimum érettségivel rendelkeztek, diplomával harmaduk, szakiskolai/szaktanús végzettséggel tizedük. Alacsonyabb iskolai végzettségű nem töltötte ki kérdőívünket.

A válaszadók lakóhelyét tekintve tizedük a fővárosban, kéttizedük megyeszékhelyen, harmaduk 10.000 fő alatti kistélepülésen él. 10.000 fő feletti településen lakik 40 százalékuk. Ami a családi állapotot illeti, a válaszadók több mint fele párkapcsolatban vagy házasságban él, harmaduk nyilatkozott úgy, hogy egyedülálló.

A válaszadókról elmondhatjuk, hogy háromnegyedük minimum napi 2 órát szokott internetezni. Ami a felhasználói szintű informatikai tudás megítélését jelenti, közel felük jónak, negyedük magas szintűnek ítélte meg. Közösségi oldal felhasználónak mondható a válaszadók kilenc-tizede.

A válaszadók egyharmada jelenleg tagja valamilyen közösségnek, személyes jelenlét formájában elsősorban hagyományörző, illetve sportághoz kötődő közösséghez tartoznak, virtuálisan pedig főként hobbijukhoz kötődő közösségeket azonosítottak.

Arra a kérdésünkre, hogy mit tanult, mit sajátított el az illető közösségben, mind a személyes jelenlét vonatkozásában, mind az online környezetben kaptunk példákat.

A személyes jelenlétet igénylő közösségi tanulásra példákat jellemzően a társas táncokhoz (néptánc, társas tánc stb.), illetve a sport (kosárlabda, kézilabda stb.) és hobbitevékenységhez (színhátszás, virágkötészet, illatpárna készítés stb.) kötődően kaptunk.

A válaszadók az online közösségekhez kötődően főként a hétköznapi életben praktikus (adózás, elsősegély, gyermeknevelés, főzés stb.), illetve szabadidős- és hobbitevékenységet azonosítottak (motorszerelésről, kézműveskedésről, sportfogadásról tapasztalatcsere, kreatív írás stb.).

Kíváncsiak voltunk arra, hogy a megkérdezettek nyitottnak mutatkoznak-e egy online tanulási lehetőség iránt, azaz szívesen csatlakoznának-e egy tanulókörhöz. A válaszadók egynegyede határozott igennel, négytizede nyitottsággal válaszolt (2,8). (1=egyáltalán nem fontos, 4= teljes mértékben fontos). A nyitottságot a szabad tanulás iránt más kutatásokhoz hasonlóan a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők körében tapasztaltunk (lásd Miklósi és Oszlanczi 2010, Tót 2006, Török 2008).

Érdeklődéssel olvastuk, hogy a válaszadók milyen elvárásokat fogalmaznak meg egy online tanulókörrel szemben. A válaszok alapján háromnegyedük teljes mértékben elvárja, hogy az élményszerű tanulási lehetőséget kínáljon, alkalmas legyen tapasztalatcsereére, illetve térben és időben rugalmas tudásbővítési lehetőséget nyújtson. A megkérdezettek több mint fele számára az is elvárás, hogy azonos érdeklődésű emberekkel beszélgethessen. Kevésbé fontos szempontnak jelölte viszont a válaszadók több mint négytizede, hogy révén új barátságokat tudjon kötni.

A tanulókörhöz való csatlakozás legfőbb érvének az „egy számomra érdekes téma iránti érdeklődés”, azaz a szabad döntésen és saját kíváncsiságon alapuló témaválasztás bizonyult (vö. Larsson és Nordwall 2010). A mindennapi életben használható tudás, melyet a munka világában, a hétköznapiakban, vagy akár egy-egy hobbihoz is kötődően kamatoztatni lehet szintén jelentősnek mondható (vö. Kindström 2010). A felsőoktatásban tanulmányokat folytatók körében magasnak tűnik a tanulmányok támogatásának keresése. A válaszadók közel fele számára az is meghatározó, hogy ki az ajánló: a tanulókörhöz való csatlakozás esetében lényeges szempontnak látszik az ismerősök, barátok ajánlása, főként nők esetében. Az, hogy nincs helyhez és időhöz kötve, a válaszadók jelentős számára szintén vonzóznak bizonyult.

Arra a kérdésünkre, hogy miről tanulna szívesen a megkérdezett egy online tanulókörben, ahhoz az autonóm tanulás kérdőív színtereit (Forray és Juhász 2009) használtuk fel, és az alábbi válaszokat kaptuk: többnyire a praktikus, a mindennapi életben használható tudás megszerzésére mutatkoztak a megkérdezettek nyitottnak. A szellemi foglalkozást végzők körében mondható legmagasabbnak a munkához kapcsolódó szakmai ismeretek

bővítésének a megjelölése. Az egészségmegőrzés, az egészséges életmód napjainkban egy közérdeklődésre számot adó témának tekinthető, a 40 év feletti korosztály körében találtuk jellemzőnek. A női válaszadók körében népszerű területnek mutatkozik a háztartással és az életvezetésével kapcsolatos gyakorlati tapasztalatok bővítése.

Az elsősorban intellektuális élményt adó, általános műveltséghez kapcsolódó témakörök (lásd kulturális, művészeti ismeretek; politikával, történelemmel, társadalmi kérdésekkel kapcsolatos témák) a magasabb iskolai végzettségűek körében népszerűbbek. Tehát ami a keresett témaköröket illeti, elsősorban jelenorientált érdeklődési területeket tapasztaltunk (vö. Boga 2011).

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a megkérdezettek használják-e, és milyen módon használják általában a világhálót tanulási célokra. A válaszadók fele használja, gyakoriság szerint elsősorban kifejezetten tanulási célokra létrehozott oldalakat keresnek fel, például oktató videókat keresnek, vagy nyelvtanulást segítő alkalmazásokat vesznek igénybe.

Alacsonynak mondható a nyílt kurzusokon keresztüli tanulás a megkérdezettek körében (pl. Open University, MOOC). Azoknak, akik már vettek részt online nyílt kurzuson, azoknak több mint fele kevésbé eredményesnek ítélte meg saját részvételét. Az okok között, mely témánk szemszögéből releváns, szerepelt a társas kapcsolatok, a többi résztvevő támogató erejének hiánya is.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezettek a közösségi portálokat (Facebook, Google+) alkalmasnak tartják-e a közösségi tanulásra, művelődésre: háromnegyedük pozitívan nyilatkozott.

Abban szinte egyetértés mutatkozott a megkérdezettek részéről, hogy a tanulóköri munka hatékonyságát a résztvevők létszáma befolyásolja. A válaszadók az 5 és 20 fő közötti létszámot gondolják hatékonynak, amely megegyezik a svéd tapasztalatokkal is (vö. Kindström 2010).

Megítélésünk szerint online tanulási környezetben a szabad döntésen, önkéntes részvételen alapuló tanulás, művelődés még inkább megkívánja az önszabályozó tanulásra való képességet, úgymint a kialakult érdeklődést, a belső célok állítását, a saját képességek reális ismeretét és a tanulás szeretetét (lásd Falus 2003, Faragó 2016, Virág 2017), annak okán, hogy a résztvevő egyéni felelőssége is nagyobb szerephez jut (lásd Barnard et al. 2008a). A Barnard és munkatársai (2009) által összeállított online környezetben felhasználható önszabályozó tanulásra irányuló kérdőív kérdéskörei (OSLQ: Online Self-regulated Learning Questionnaire) a számítógép nélküli, otthoni tanulási környezetben használt önszabályozó tanulási képességekhez hasonlóan kerültek összeállításra. (Lásd célok felállítása; tanulási környezet strukturálása; tanulási stratégiák; időbeosztás; segítségnyújtás; az önértékelés (Papp-Danka 2011). Munkánkban az önszabályozásra vonatkozó kérdéseknél tehát a fentieket vettük alapul (bővebben lásd Barnard et al. 2008a, 2008b, 2009).

Azt találtuk, hogy az „online tanulási környezetben pozitív tanulási tapasztalattal rendelkezők” (megnéztük, hogy használja-e a világhálót tanulási célokra, vett-e részt online, nyílt kurzuson a megkérdezett, és eredményesnek ítélte-e meg a részvételt) saját bevallásuk alapján nyitottak mások véleményére; jól tudnak az idővel gazdálkodni, be tudják osztani az idejüket; képesek az együttműködésre és tanulási célok felállítására, illetve szeretnek tanulni stb.

Adataink alapján azokat neveztük el „online tanulási környezetben támogatásra szorulóknak”, akik használják az online felületet tanulási célokra, azonban egyúttal kifejezték igényüket is a tanulástámogatásra, azaz szükségét érzik az oktatói/tanári irányításnak a tanulási folyamat során, igénylik a határidők kijelölését stb.

Témánk szempontjából mindez azért lényeges, mert „csak az a tanuló (résztevő) lesz képes eredményes élethosszig tartó tanulásra, és csak az fogja az informális tanulási színterek adta lehetőségeket okosan kihasználni, aki tanulásmódszertanban is jártas, és ismeri a hatékony tanulás főbb paramétereit.” (Papp-Danka 2014, 6) Kutatási eredmények azt mutatják, hogy azok, akiknek nem megfelelő a metakognícióra és az önszabályozásra való képességük, keveset tudnak profitálni online tanulási környezetben kínált oktatási formából, tanulási lehetőségekből (uo., 51).

3. TIPOLOGIA A MEGKÉRDEZETTEK KÖRÉBEN

A válaszok alapján kísérletet tettünk a megkérdezettek tipizálására is. Az elemzés során megvizsgáltuk, mit várnak el és mit tartanak fontosnak egy online tanuló kör esetében a válaszadók, és megállapítottuk, hogy ezek a kérdések a KMO and Bartlett's Test alapján alkalmasak a faktoranalízis futtatására. A felnőttkori tanulás motivációi mentén az első faktor a munkához kapcsolódó tanulás elnevezést kapta, hiszen erre a faktorra a munka világában kamatoztatható tudás bővítése, a szellemi kihívás a jellemző. A második faktor (Közösségi élmények, társas kapcsolatok) alapját a közösségben való tanulás élménye, az azonos érdeklődésű emberekkel való beszélgetés, akár az új barátságok kötése adja. A harmadik faktorban (Megerősítést kereső) a véleménymegosztás, megerősítés, a személyes fejlődés igénye tapintható ki. Jóllehet kirajzolódó eredményeinket elsősorban jelzés értékűnek tekintjük, megítélésünk szerint az online tanuló körök többek között az alábbi igényeket elégíthetik ki:

Munkához kapcsolódó tanulás (szakmai fejlődés):

A válaszadók 43%-a tartozik ide. Életkor szerint több mint felük 40 év alatti, iskolai végzettségüket tekintve főként diplomával rendelkeznek, vagy felsőfokú tanulmányokat folytatnak. Egynegyedük online tanulási környezetben szerzett tapasztalattal is bír, vett már részt nyílt kurzuson, vagy használja a világhálót tanulási célokra: például nyelvtanulás céljára. Érdeklődési területük elsősorban a fizetett munkavégzéséhez kapcsolódó szakmai

ismeretek bővítésére, illetve az idegen nyelv gyakorlására irányul, azaz érdeklődési körök jelenorientáltak mondható, és főként a munka világához kapcsolódik (vö. Larsson és Nordwall 2010).

Közösségi élményű tanulás (társas kapcsolatok):

A válaszadók 38%-a tartozik ide. Életkor szerint egynegyedük 30 év alatti, harmaduk a 40 és 50 év közötti korosztályból kerül ki, iskolai végzettségüket tekintve főként érettségivel rendelkeznek. Érdeklődési területükre inkább jellemző a szabadidős tevékenységekhez kötődő témakörök keresése, úgymint a hobbihoz, sportoláshoz fűződő tanulás, továbbá a praktikus, háztartáshoz kötődő, illetve életmódot érintő területeket jelölték meg. A családi állapotot tekintve itt a legmagasabb az egyedülállók száma. Érdeklődési területük szintén jelen-orientáltak mondható, többnyire a hétköznapi életben hasznosítható témakörök iránt nyitottak. Számukra tűnik legfontosabbnak a tanulókörök társas funkciója, egyben kommunikációs színteret is jelenthetnek: elősegíthetik új kapcsolatok, új csoportok kialakulását, a társas kapcsolatok alakításának eszközeként (vö. Bajusz és Jászberényi 2013).

Visszacsatolást keresők (személyes fejlődés):

A harmadik típust visszacsatolást keresőknek neveztük el, mert ők fejezték ki elsősorban a támogató visszajelzés iránti igényüket. A válaszadók egyötöde tartozik ide. Életkorukat tekintve a közel felük a 31-40-es, egyharmaduk a 41-50-es korosztályból kerül ki. Nyitottak a tanulásra, művelődésre, azonban az élményszerű, kötetlen tanulási alkalmakat részesítik előnyben, nem vagy kevésbé kedvelik a formális tanulási környezetet. Az általános műveltséget gazdagító témaköröket (politika, történelem, kultúra, művészet, természettudomány, idegen nyelv stb.) keresik, oldott környezetben. Az ide tartozók számára a tanulókörök a látókör bővítését, a saját vélemény kifejtésének és megvitatásának lehetőségét kínálhatják (vö. Kindström 2010).

4. ZÁRSZÓ

Összességében az a feltevésünk, miszerint az online tanulási környezetben pozitív tapasztalatot szerzők inkább mutatkoznak nyitottnak az online tanulókörben való tanulásra, mint a tapasztalattal nem rendelkezők, vagy online tanulási környezetben kedvezőtlen tanulási tapasztalatot szerzők igazolódni látszik. (Online tanulási környezetben szerzett tapasztalatnak tekintettük: a megkérdezett használja a világhálót tanulási célokra, oktatófilmek, nyílt kurzusok vagy nyelvtanulást segítő alkalmazások stb. segítségével már bővítette tudását.)

Azt a feltevésünket, hogy azok, akik rendelkeznek személyes jelenlétben alapuló vagy online/virtuális közösségben szerzett tanulási, művelődési tapasztalattal, nyitottabbak az online tanulókörök iránt, szintén igazoltnak látjuk szignifikáns összefüggésben. Azt találtuk, hogy azok, akik tagjai (vagy korábban tagjai voltak) különböző közösségnek, érdeklődőbbnek mutatkoztak (a négyfokú skálán 4-es jelölést adtak) az online tanulókörök iránt; illetve magasabb arányban jelölték meg a közösségi tanulás szociális funkcióját (közösséghez való tartozás, közösségi élmények, társas kapcsolatok). Pusztai (2017) kutatásai például azt mutatják, hogy a köz- és felsőoktatásban az önkéntes közösségi tagsággal rendelkezők eredményesebbek a tanulmányi munkában társaiknál. Ezt azzal magyarázza, hogy „a civil szervezeti egységekben, az önkéntes tagsággal bíró közösségekben megvalósuló kontaktusok az egyén normabiztonságát erősítik, aki ennek révén többletteljesítményre sarkalló energiákhoz jut” (Pusztai 2017, 95). Megítélésünk szerint körvonalazódó eredményeink támpontot jelenthetnek online tanulókörök meghirdetéséhez és tervezéséhez.

Felhasznált szakirodalom

- Bajusz Klára – Jászberényi József (2013): Az időskori tanulásról. *Kultúra és Közösség*. 2013/3. szám 59–66. p.
- Barnard, L. – Lan, W. – Paton, V. (2008a): Online Self-Regulatory Learning Behaviors as a Mediator in the Relationship between Online Course Perceptions with Achievement. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 2, 1–11. p.
- Barnard, L. – Lan, W. – Paton, V. – Crooks, S. (2008b): The relationship between epistemological beliefs and self-regulated learning skills in the online course environment. *Journal of Online Learning and Teaching*, 3, 261– 266. p.
- Barnard, L. – Lan, W. – To, Y. M. – Paton, V. O. – LAI, S. L. (2009): Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12, 1–6. p.
- Boga Bálint (2011): Tanulás időskorban, gerontagógia. *Gerontoeducáció*. 2011/ 4. szám 41–46. p.
- Kindström, Carina (2010): A tanulókörök módszerének a bemutatása. Szentendre, Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In Falus Iván (szerk): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tk. 202–254. p.
- Faragó Boglárka (2016): Tanuláselmélet, tanulásmódszertan. In Ollé, J. (et. al.) (2016): *Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés*. Eger, Líceum Kiadó. 15-26. p.

- Forray R. Katalin – Juhász Erika (2009): A felnőttkori autonóm tanulás és tudáskorrekciós elköteleződés, In: Uók (szerk.): Nonformális – informális – autonóm tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 12–37. p.
- Larsson, Staffan – Nordvall, Henrik (2010): Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature. Linköping University Electronic Press.
- Miklósi Márta – Oszlanczi Tímea (2010): Kulturális jogi kérdések az Európai Unióban. In: Juhász Erika (szerk.) Kulturális projektciklus menedzsment: Elektronikus tananyag. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszéke; TIT Jurányi Lajos Egyesülete. 108–139. p.
- Papp-Danka Adrienn (2011): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. Oktatás-informatika, 1-2. sz. <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmanak-ertelmezesei/> (letöltés dátuma 2015. június 30.)
- Papp-Danka Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulásmódszertanának vizsgálata. Budapest, Eötvös Kiadó.
- Pusztai Gabriella (2017): Hallgatók civil közösségi részvétele öt ország tizenhárom felsőoktatási intézményében. Kultúra és Közösség. 2017/3. szám 95–108. p.
- Tót Éva (2006): A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet.
- Török Balázs (2008): Tanulási szándékok – hazai helyzetkép. In Felnőttképzés. 2008/4. szám. 12–21. p.
- Virág Irén (2017): Értékelés a felsőoktatásban – a fejlesztő értékelés lehetőségei. In Perjés István, Héjja-Nagy Katalin (szerk.) Tanulástámogatás a felsőoktatásban: Online mentorálási kézikönyv. Eger, Eszterházy Károly Egyetem. 82–98. p.

ABSTRACT

STUDY CIRCLES IN ONLINE LEARNING ENVIRONMENT

In this paper, we examine the study circles that were created in online learning environment. Nowadays the online interface, the community sites are also opportunities to inspire people to be a member of study circles in order to share their knowledge with each other. It is interpreted as a learning and cultural scene for those who are unable to meet in a personal meeting or who are willing to learn in an online learning environment. In this study, we were interested in students' interest, expectations and attitude to online study circles. According to the answers of the sample group a typology was created concerning the work-related learning, the community learning and the learning process focusing on personal development. The results can be useful information for those who would like to plan and initiate online study circles.

Dr. Simándi Szilvia

PhD. tanszékvezető egyetemi docens

Eszterházy Károly Egyetem

simandi.szilvia@uni-eszterhazy.hu

GYAKORLATI OKTATÁS A MAI MAGYAR SZAKKÉPZÉSI RENDSZERBEN

ABSZTRAKT

A szakképzés napjaink aktuális témájává vált. A szakmunkásképzés presztízse alacsony szinten áll, miközben szakemberhiánnyal küzdenek a magyar cégek. A neveléstudományi szakemberek az oktatás, a képzés válságáról beszélnek, eredményt a különböző oktatási, szakképzési rendszerek gyors egymás utáni átalakításától remélnék.

A gyakorlati oktatás fontos szegmense a szakképzésnek, amely az iskolai tanműhelyekben és a külső képzőhelyeken történik. Fontos, hogy a tanulók a gyakorlati oktatás során olyan ismeretekre, készségekre, jártasságra tegyenek szert, amelyeket alkalmazni tudnak későbbi munkájuk során. A szakképzés átalakítása során bevezetésre került a duális szakképzési rendszer, amelynek iskolapéldáját Németországban találjuk, ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül a német példa alaposabb megismerését.

Tanulmányom saját kutatáson alapuló munka, amelynek során arra kerestem a választ, hogy a végzős diákok mennyire voltak elégedettek a képzéssel, a szakmai és közismereti tantárgyak arányát megfelelőnek tartották-e, a gyakorlati oktatás során kaptak-e megfelelő segítséget a munkahely dolgozóitól, továbbá elkötelezettek-e a life long learning (LLL) iránt, fontosnak tartják-e a második szakma vagy az érettségi megszerzését, illetve mennyire valóságos perspektíva számukra a külföldön történő munkavállalás.

1. BEVEZETÉS

A társadalmi fejlődés központi kérdése, hogy a felnövekvő generáció megismerje az előző nemzedék által felhalmozott tudást, tapasztalatot, mert ez adja az alapját a további fejlődésnek. Évszázadokon keresztül az volt a cél, hogy (szak)képzett, a munkájára igényes mesterembereket képezzenek. Ennek a célkitűzésnek igyekeznek a különböző oktatási rendszerek megfelelni.

A XX. század második felétől az eddiginél még nagyobb tudományos és technikai fejlődésnek vagyunk szemtanúi. Amennyiben az oktatás csupán a régi tudás átadására törekszik, és nem készíti fel a fiatalokat a gyors változásokhoz való alkalmazkodásra, nem tudja betölteni társadalmi funkcióját. A szakképző iskolákba egyre kevesebb és gyengébb képességű diák kerül be. A motiválatlan tanuló nem válik jó szakemberré.

A munkaerőpiac azonban azonnal alkalmazható, naprakész tudást vár el azoktól, akik a munka világába lépnek. Ma már a megszerzett tudás nem egy életre szól, és csak az tudja biztosítani munkaerő-piaci stabilitását, aki kész és képes a megújulásra, aki hajlandó alkalmazkodni az elvárásokhoz, továbbképezi magát, vagy átképzésen vesz részt. A felnövekvő generáció már nem tanítható meg mindarra a tudásra, amire élete végéig szüksége lehet, ezért az iskolák feladata, hogy a diákok olyan kompetenciákra tegyenek szert tanulmányaik során, amelyek a technikai újítások, illetve az újonnan megjelenő szakmák elsajátítását lehetővé teszik. Az új ismeretek megszerzése már felnőttkorra helyeződik, ezért biztosítani kell az újabb vagy éppen az első szakképzettség megszerzését azoknak is, akik már nem iskoláskorúak.

2. A SZAKKÉPZÉSRE HATÓ FAKTOROK

200 évvel ezelőtt a javak előállítására 90%-ban emberi és állati izomenergiával történt, és csak 10%-ban volt szükség szellemi energiára. Az ezredfordulóra ez az arány megfordult. A fejlett országokban a munkához szükséges izomenergia össz mennyisége 10% körül van. A gépek működtetését is szellemi energiának tekintjük. Ezek a folyamatok új társadalmakat és életfeltételeket hoztak létre. A lejárt változások hatalmas anyagi és szellemi potenciálokat halmoztak fel, amelyek hatékony működtetése, illetve hasznosítása egy ország határain belül egyre kevésbé lehetséges. A globalizációs változások az egész Földre kiterjedtek, elsőként a kereskedelemben kezdődött évszázadokkal ezelőtt. A pénzügyi, az informatikai és a gazdasági globalizáció robbanásszerű kibontakozásának jelenleg is szemtanúi vagyunk (Nagy 2002).

A gazdasági fejlődés és a szakképzés szoros kapcsolatban áll egymással. Csak jól képzett szakemberekkel lehet gazdasági növekedést elérni. A gazdaság meghatározza az igényeit a szakképzett munkaerőre vonatkozóan, ezzel irányt mutat a szakképzés fejlesztéséhez. A szakképzés pedig a szakmai végzettséget megszerzettek összetételével, a képzés színvonalával gyakorol hatást a gazdaságra.

Napjaink vállalkozásai, multinacionális cégei új elvárásokat támasztanak a munkaerőpiacon a munkaerővel szemben. A szakképzés ehhez próbál alkalmazkodni, és olyan munkaerőt kibocsátani, amely meg tud felelni ezeknek a kihívásoknak. A rendszerváltás leértékelte a specifikus szakmai képességek, készségek szerepét, és helyette az általános képzésben megszerzhető tudás vált jelentőssé, amely alatt minden szakmában felhasználható ismeretet értik. Elsősorban az informatika és az idegennyelv-tudás jelentősége nagy, bár vannak nem kifejezetten szakmákhoz köthető kompetenciák is. A XXI. században egy ember élete folyamán többször kényszerül arra, hogy szakmát váltson. A gazdaság átalakulásával, a technológiaigényes ágazatok részarányának növekedésével megváltozott a szakmunkásokkal, a foglalkoztatottakkal szembeni elvárás. Előtérbe kerültek az egész életen át tartó tanulást lehetővé tevő elemek (Nahalka – Vass 2009).

A szakképzésbe bekapcsolódó fiatalok sok esetben olyan nevelési-oktatási hátránnyal érkeznek, amelyeket a szakképző iskoláknak kell kiküszöbölniük. A korrekciós, felzárkóztató feladatok időbeli és hatásbeli kapacitásukat vonnak el a szakmára való célirányos felkészítéstől. A nevelési és bizonyos képzési deficitek – például tanulással vagy a munkával kapcsolatos motivátlanság – gyakran nem is korrigálhatók (Bábosik 2007).

Fontos, hogy az egész életen át tartó tanulás mindenki számára biztosított legyen, és ezáltal a gazdaság és az egyén is versenyképesse váljon. Mindehhez olyan alapkészségekre és kulcskompetenciákra van szükség, amelyek fejlesztése a szakképzésre is kiterjed. A tanulóknak olyan készségeket kell elsajátítaniuk, amelyek birtokában képessé válnak az ismeretszerzésre és a tudás elsajátítására. Az évek során nyilvánvalóvá vált, hogy egy gazdaság versenyképessége csak megfelelően képzett munkaerővel valósítható meg. A szaktudás, az adott munkakörhöz szükséges képességek jelentik a humán erőforrás alapját. Aki nem kapcsolódik be a tanulásba, hátrányos helyzetbe kerül, és leszakad a társadalom képzettséggel rendelkező rétegétől (Habók – Szuchy 2007).

Ma már mindenki tudja, hogy aki csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, hatszor nagyobb eséllyel lesz munkanélküli, mint aki diplomát szerzett. Ráadásul, aki képzettség nélkül kerül ki az oktatási rendszerből, komoly lemaradása lesz a szakmai pályafutása során (Kaposi 2014).

3. DUÁLIS SZAKKÉPZÉS BEMUTATÁSA

A duális képzés nem új keletű fogalom. Előzményei megtalálhatók 1970 és 1990 közötti szakmunkásképzés területén. A vállalatok és iskolák szoros együttműködése révén működött már ez a rendszer, a fiatalok kb. fele szerzett így szakképesítést. Elsősorban a hagyományos ipart és a mezőgazdaságot képviselő vállalatok váltak gyakorlóléhhelyé. Ezek a munkahelyek saját szükségleteiknek megfelelő képzést nyújtottak a tanulóknak, akik nagyon sok esetben a bizonyítvány megszerzése után rögtön munkába is tudtak állni a gyakorlati képzést biztosító vállalatnál. Azonban ez tudás a későbbiekben többnyire nehezen konvertálható speciális szaktudás volt, amely néhány évtizeddel később a szükségleteket meghaladó túlképzést eredményezte. Az 1990 utáni piacgazdaság már egyre kevésbé igényli a korábbi nagyüzemi elvárások szerint kiképzett munkavállalókat. Előtérbe került a megújított szakmai tudás, az alkalmazkodó képesség és a vállalkozói készség (Benedek, 2012).

3.1. Duális képzés külföldön

Németországban a fiatalok 60%-a választja a duális szakképzést. A szakképző iskolák és a képzéssel foglalkozó üzemek a duális szakképzésben egy közös képzési tervet teljesítenek. Németországban a képzés az üzemekben és a szakiskolákban zajlik. A modell előnye a gyakorlat közelségében rejlik.

Az üzemekben tudják a legjobban, hogy milyen kvalifikációra van szükségük a jövőbeli munkatársaknak, és a képzésüket ennek megfelelően tudják irányítani. Ez megakadályozza a helytelen tervezést. Mivel a diákok a gyakorlat során sok ismeretet elsajátítanak, később gyorsabban eligazodnak a professzionális mindennapokban. Az üzemi képzés általában egy képzési keretterv alapján történik, amely leírja, hogy milyen időrendi sorrendben kell az előírt ismereteket és készségeket az üzemben elsajátítani. Ez egy útmutató a képző számára, hogy a képzési tervet a mindenkori üzem szervezeti és szakmapedagógiai adottságainak megfelelően készítse el. A fiatalok személyes fejlődéséhez különösen fontos, hogy a képző az üzemben konkrét munkafeladatokat adjon és a szakember-utánpótlásnak egyre inkább átadja a felelősséget. Így tudnak a fiatalok a képző támogatásával fokozatosan belenőni a munka- és foglalkoztatás világába. A gyakorlatban minden szakképzős szakiskolába jár, még pedig a teljes képzési idő alatt. A szakképző iskoláknak az a feladatuk, hogy a tanulók számára általános és szakmai ismereteket közvetítsenek. A tananyag kétharmad részét szakmai ismeretek oktatására és egyharmad részét általános/közismereti tárgyak tanítására fordítják¹¹.

A duális képzés magyarországi és németországi összehasonlításának főbb szempontjait a 1. táblázat tartalmazza:

¹¹ Das duale Ausbildungssystem (A duális szakképzési rendszer) <https://www.me-vermitteln.de/me-berufswelt/ausbildung> [2015.10.05.]

1. táblázat: Duális képzés összehasonlítása

Kritérium	Magyarország	Németország
Működése	2011. évi CLXXXVII. törvény 2012. január 1-jén lépett hatályba, 2013 szeptemberétől teljeseedett ki.	1890-től működik.
Képzőhelyek száma	7 219 db képzőhely (1,19 millió vállalkozás*0,6%-a) ¹² .	428 000 gyakorlatot biztosító üzem van (a 2,1 millió vállalkozás 20,0%-a) ¹³ .
Végzős tanulók száma	2016-ban összesen 40,8 ezer fő tett sikeres szakmai vizsgát, ez 1,5%-kal kevesebb tanulót jelent, mint egy évvel korábban ¹⁴ .	Minden évben 500 000 képzett tanuló kerül ki a munkaerőpiacra.
Képzés időtartalma	Nyolc osztályra épülő hároméves szakképzés.	10. évfolyam után 2-3,5 éves képzés.
Szerződés típusa	Tanulószerződés keretében	Képzési szerződés kötése
Szerződés	Már kilencedik évfolyamon a szakmai gyakorlat iskolán kívüli képzőhelyen, vállalati tanműhelyben történik.	Munkahely <ul style="list-style-type: none"> ➢ pályázatátás útján választja ki a tanulókat, ➢ szerződést köt, ➢ a cég választja ki a szakképző iskolát.
Ösztöndíj	A szakmai és vizsgakövetelményben meghatározott elmélet/gyakorlat aránya szerint.	Képzési bért fizet (795-900 €).
Képzési programok	A cégek nem szólnak bele a képzési programba (kerettantervet készen kapják).	Cégek beleszólnak a képzési programba, részt vesznek a kerettanterv kidolgozásában.
Kereskedelmi és iparkamarák szerepe	Kamarák <ul style="list-style-type: none"> ➢ nem működtetnek önálló képzőhelyeket; ➢ a tanulószerződéseket nyilvántartják; ➢ szerepvállalása a gazdasági életben kisebb. 	Kamarák <ul style="list-style-type: none"> ➢ működtetnek önálló képzőhelyeket; ➢ a képzési szerződéseket kiállítják és regisztrálják; ➢ szerepvállalásuk a gazdasági életben nagyobb.

Készítette: a szerző; Forrás: Benedek, 2012; BiBB 2018

¹² https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qvd017c.html [2018.03.11.]

¹³ <https://www.bibb.de/govet/de/54880.php> [2018.03.11.]

¹⁴ <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktat1617.pdf> [2018.11.03.]

3.2. Kereskedelmi és iparkamarák szerepe a szakképzésben

A kereskedelmi és iparkamarák feladata, hogy szolgáltatásaikkal segítsék az adott megyében lévő vállalkozások sikeres működését. A kamaráknak fontos szerepük van – a szakképzési törvényből adódóan – az adott megye szakképzési feladatainak ellátásában. Felügyelik, ellenőrzik a tanulók gyakorlati képzését, ellenjegyzik, nyilvántartják a tanulószerveződésekét. Megszervezik a szintvizsgákat és a Szakma Kiváló Tanulója Verseny elődöntőit. Pályaorientációs tevékenységgel segítik a pályaválasztás előtt álló diákokat. Kulcsszerepet töltenek be a pályaválasztás, szakmaválasztás előtt álló fiatalok és a szakképző intézmények, valamint a gyakorlati képzést folytató gazdálkodó és egyéb szervezetek között.

3.3. Gyakorlati oktatás

A gyakorlati oktatás elengedhetetlen része a szakképzésnek. A szakmai gyakorlat során tudják a diákok elsajátítani azokat a kompetenciákat, amelyek alkalmassá teszik őket az önálló munkavégzésre. Az elméleti rész ismerete, tudása elengedhetetlen a gyakorlat elsajátításához. Minden szakmai és vizsgakövetelmény (SZVK) tartalmazza az elmélet és a gyakorlat arányát. Egy eladói képzésnél például 70% a gyakorlat, és 30% az elmélet aránya. A gyakorlat nemcsak üzemi gyakorlatot jelent, hanem magába foglalja a tanműhelyben megvalósítandó csoportos gyakorlat is¹⁵.

Egy adott szakma szakmai- és vizsgakövetelményében meghatározásra kerültek olyan paraméterek, mint az iskolarendszerű képzés évfolyamainak száma, az iskolarendszeren kívüli képzés esetén a minimális óraszám. Meghatározták, mely szakmáknál szükséges a pályaalakmassági, illetve az egészségügyi alkalmassági vizsgálat elvégzése. Előírták, milyen modulokból kell vizsgát tenni, továbbá a korábbi sokmodulos vizsga helyett egy komplex vizsga van, amely állhat gyakorlati, szóbeli, interaktív és írásbeli részből. A gyakorlati feladatot a felkészítő tanárok állítják össze az SZVK előírásai alapján, a szóbeli vizsga központilag összeállított tételsor alapján történik. Érdekessége a korábbi szóbeli tételsorokhoz képest, hogy külön van húzóétel és van tanári példány. Ez utóbbi a kulcsszavakat, a jellegzetes kifejezéseket tartalmazza, amelyek segítik a vizsgabizottság munkáját.

¹⁵ A 36. sorszámú Eladó megnevezésű szakképzés szakmai és vizsgakövetelménye. file:///C:/Users/felhasználó/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/Temp State/Downloads/34_341_01_Elado_2016%20(1).pdf [2019.02.27.]

3.4. Szakképzésben dolgozó tanárok és oktatók

A közoktatás szakképző iskoláiban dolgozó tanárok, oktatók annak alapján csoportosíthatók, hogy hol és mit oktatnak (2. táblázat).

2. táblázat: Szakmai képzésben dolgozó tanárok és oktatók

Foglalkozás	A képzettség megszerzésének feltételei	Továbbképzés	Feladatok és felelősségi körök
Közismereti szakos tanár	felsőfokú végzettség (MA/MSC) és tanári/oktatói képesítés (ISCED 5A)	kötelező, legalább hétévenkénti, minimum 120 órás továbbképzés	közismereti tantárgyak tanítása
Szakmai tanár			szakmai elméleti tantárgyak tanítása
Szakoktató	felsőfokú végzettség (BA/BSC) és tanári/oktatói képesítés (ISCED 5A)	kötelező, legalább hétévenkénti, minimum 120 órás továbbképzés	iskolai tanműhelyben folyó szakmai gyakorlat irányítása
Gyakorlati oktató	szakképesítés és legalább 5 év szakmai gyakorlat		vállalati tanműhelyben vagy munkahelyen folyó gyakorlati képzés irányítása

Forrás: Bükki et al. 2012:31.

A tanárképzés struktúrája átalakult a bolognai folyamathoz kapcsolódóan a 2005. évi felsőoktatási törvény nyomán. Ennek következtében a tanárképzés jelenleg kizárólag mesterképzés keretében folyik, míg a szakoktatók képzése alapképzési szinten zajlik (Bükki et al. 2012).

3.5. Szakoktatók szerepe a gyakorlati oktatásban

A szakoktatók feladata az ismeretek és ismeretrendszerek kialakítása a termelési és technológiai folyamatokra, a tanuló munkaműveleteire és a munkafeladataira vonatkozóan. Egy feladat elvégzése során szükséges a munka elméleti, intellektuális tartalmát is ismerni, hiszen egy munka elvégzése nemcsak egy munkacselekvés, hanem állandó intellektuális tevékenység is. Ez azt jelenti, hogy egy szakoktatónak nemcsak a tanulók manuális, hanem az intellektuális képességeit is fejlesztenie kell (Ponikfor 1975).

A pedagógusok oktató és nevelő munkája évszázadok óta főképpen a tantermekben folyik. A gyakorlati oktatás ezzel szemben a tanműhelyekben zajlik. A tanműhely biztosította nevelési szintér jelentőségét nem szabad alulbecsülni. Egy szakoktató napi 6-8 órát foglalkozik a tanulókkal, kiscsoportban 6-12 fővel. Hat, hét vagy éppen nyolc egymást követő óra áll rendelkezésre. A tevékenység, a cselekvés közben jobban megismerheti a tanulót, ráadásul így jobban megnyílnak, bizalmasabbak oktatójukhoz. Ez a magas óraszám minden más pedagógusnál jobban biztosítja a szakoktatóknak, hogy a tanulókat közelebbről megismerjék, hiszen a hosszú idő alatt a diákok a magatartásuk feszélyezettségét levetkezik, önmagukat adják, saját érzelmi világukat mutatják meg a gyakorlati foglalkozásokon. A nevelésen kívül a szakoktató feladata a szakmai gyakorlat anyagának megtanítása, ami feltételezi a tanulók különféle irányú tevékenykedtetésének, aktivitásának a megszervezését, képességeik fejlesztését. Ennél fogva minden szakmai gyakorlat úgy is tekinthető, mint a differenciált oktatás megvalósításának és tanulói tevékenységi formák megszervezésének bázisa. Ilyen típusúak a gyakorlati foglalkozásokon például a megfigyelési, megismerési, elemzési feladatok, a gyakorlati foglalkozáson kívül szerzett ismeretek és tapasztalatok felhasználása, a közösségi magatartási megnyilvánulások, együttélés szabályainak alakítása, formálása, stb. A tevékenységi formák másik csoportja a gyakorlati foglalkozáson kívül valósul meg, de szoros kapcsolatban áll az oktatás menetével. Idesorolhatók például a tanulmányi kirándulások, üzemlátogatások stb. (Ponikfor 1975).

4. KUTATÁS BEMUTATÁSA

A vizsgálat célja, hogy a kutatásba bevont Somogy megyében található szakképző iskola szakmai vizsga előtt álló 11. és 12. évfolyamos tanulóinak szakma iránti elkötelezettségének elemzése révén feltérképezni a hivatástudat alakulását és a jövőbeli elképzeléseket. A kutatás kitér arra, hogy mennyire voltak elégedettek a képzéssel, a gyakorlati oktatás során kaptak-e megfelelő segítséget a munkahely dolgozóitól, továbbá elkötelezettek-e a life long learning iránt, fontosnak tartják-e a második szakma, illetve az érettségi megszerzését, mennyire valóságos perspektíva számunkra a külföldön történő munkavállalás.

A kutatás metódusát egy kérdőíves felmérés képezte (2015 május). A kérdőív tizenkettő zárt, egy nyitott kérdést és tíz – a Likert-skálán jelölendő – állítást tartalmazott. A megkérdezett 42 tanuló egy kaposvári szakképző iskola 11. és 12. évfolyam diákjai, akik az eladó szakmai képzésben vettek részt. Azért a 11. és 12. évfolyamos diákokat választottam, mert ők a vizsgálat évében szakmai vizsgát tettek, dönteniük kellett az életük következő fejezetére vonatkozóan, hogy tovább tanulnak-e vagy munkába állnak. Egylépcsős mintavételi eljárást alkalmaztam. A kérdőívet csak a felvétel napján az iskolában tartózkodó diákok töltötték ki.

A kérdőív osztályszintű, önkitöltős technikával, anonim módon történt. 40 kérdőív volt értékelhető. A kérdőív feldolgozásánál statisztikai elemzést SPSS for Windows 20.0 programcsomag segítségével végeztem. A legtöbb kérdésnél csak egy tényező szerepelt, ezekben az esetekben az eredmények összehasonlítását egytényezős variancia-analízissel végeztem. A skála jellegű kérdések kiértékelésénél átlagot és szórást számítottam, a többinél százalékos formában dolgoztam fel az adatokat. A kapott eredmények a vizsgálatba bevont tanulókra érvényes.

A 40 válaszadó között 11 fiú és 29 lány volt. A tanulólétszámnál megjelenő nemek közti aránybeli különbség a szakma specifikus voltára vezethető vissza. Az eladói szakma elsősorban nőket vonzó hivatás. Az átlagéletkor 19,03 év.

A megkérdezett tanulók többsége (82%) megfelelőnek tartotta a közismereti és a szakmai tantárgyak arányát. 7 fő gondolta úgy, hogy több szakmai tantárgyat kellene tanulniuk. Több közismereti tantárgyat senki sem szeretett volna tanulni.

A szakma iránti elhivatottságot vizsgálva az eredményekből kitűnik, hogy a megkérdezettek – bár bolti gyakorlatra szívesen járnak (88%) – szakmai elköteleződésük nem túl magas, a válaszadók 70%-a szeretne a tanult szakmában elhelyezkedni. A szakmai végzettséget megszerzők 88%-a tehát szívesen elvégezte a boltban a kapott feladatokat, öt diák nem szerette a szakmai képzés részét képező bolti gyakorlatot, annak ellenére, hogy minden munkahelyen a dolgozók igyekeznek a tanulók munkáját segíteni. Minden tanuló – kivétel nélkül – úgy nyilatkozott, hogy a munkahelyén kapott segítséget az ott dolgozóktól, ha kért.

A 3. táblázatban a külföldi munkavállalás tervezésének, az önálló munkavégzés, a szakmában történő elhelyezkedés lehetőségének, és a döntés megfelelőségének kapcsolatát mutatom be.

3. táblázat: Külföldi munkavállalást tervezők és attól elzárkózók véleménye

	Külföldi munkavállalás	N	Átlag	Std. Deviation
Önálló munka	igen	18	4,00	0,84
	nem	22	4,05	0,84
	összesen	40	4,03	0,83
Elhelyezkedés	igen	18	3,61	0,98
	nem	22	3,41	0,67
	összesen	40	3,50	0,82
Jó döntés	igen	18	3,22	1,11
	nem	22	3,59	1,10
	összesen	40	3,42	1,11

Készítette: a szerző

Az eredmények azt mutatják, hogy akik rövid időn (1-2 éven) belül terveznek külföldön munkát vállalni (N=18) és az attól elzárkózók (N=22) egyaránt jónak (átlag=4,00 és 4,05) ítélték a szakmai képzés alkalmasságát az önálló munkavégzésre a szakmában. A külföldi munkavállalást tervezők inkább gondolják úgy, hogy az általuk tanult szakmában jól el lehet helyezkedni (átlag=3,61), mint akik nem tervezik, hogy Magyarországon kívül vállalnak munkát (átlag=3,41). Előbbiek azonban alacsonyabbra értékelték, hogy jó döntés volt-e a tanult szakmát választani (átlag=3,22), mint akik elsősorban hazánkban szeretnének elhelyezkedni (átlag=3,59).

Azok, akik a szakmai vizsga letétele után szeretnének érettségit szerezni (N=31) alkalmasabbnak ítélték a képzést az önálló munkavégzésre (átlag=4,10), mint akik nem terveznek továbbtanulni (N=10, átlag=3,80). Azonban az elhelyezkedés lehetőségét (átlag=3,45) és a döntés helyességét (átlag=3,35) is alacsonyabbra értékelték a továbbtanulást elutasítókkal szemben (átlag=3,60 és 3,60).

Főiskolai/egyetemi továbbtanulást tervezők (N=12) megfelelőbbnek találták a képzést az önálló munkavégzést illetően (4,50), jobbnak tartották az elhelyezkedés lehetőségét (3,58), valamint helyesebb döntésnek ítélték a szakma választását (4,00), mint akik nem terveznek felsőoktatásban részt venni (N=29, 3,83; 3,45 és 3,17). Azok, akik szeretnének egy másik szakmát is megtanulni (N=13), mindhárom kérdést illetően magasabb átlaggal válaszoltak (4,23; 3,69 és 3,62), mint akik nem terveznek ilyesmit (3,93; 3,39 és 3,32).

Az eredményekből az is kiderült, hogy a nők megítélése a szakmai képzés alkalmasságát illetően az önálló munkavégzésre jobb (átlag=4,07), mint a férfiaké (átlag=3,92). Nemetek illetően azonban nincs számottevő különbség, hogy a megkérdezettek szerint az általa tanult szakmában jól el lehet-e helyezkedni (átlag=3,49), illetve jó döntésnek ítélik-e az adott szakma választását (átlag=3,41).

A kérdőíves kutatás azt igazolta, hogy a duális képzési forma megfelelő módon működik a szakképzésben. A diákok az elmélet és gyakorlat arányát megfelelőnek találták. A gyakorlati oktatás megfelelően felkészítette a diákokat a munkahelyen való helytállásra. Senki nem jelezte, hogy az iskolai csoportos gyakorlaton nem kapta volna meg a megfelelő felkészítést. A vélemények azt tükrözték, hogy a munkahelyeken lévő dolgozók – kivétel nélkül – segítőkészek voltak. A nők, az érettségit és/vagy második szakma megszerzését, valamint a továbbtanulást tervezők a szakmai képzést, amelyben részt vettek, alkalmasabbnak ítélték az önálló munkavégzésre való felkészítés szempontjából. A külföldi munkavállalást, a főiskolai/egyetemi továbbtanulást, illetve egyéb szakma megszerzését tervezők inkább gondolják úgy, hogy az általuk tanult szakmában jól el lehet helyezkedni. Azok ítélték helyesebb döntésnek a tanult szakmát választani, akik hazánkban szeretnének munkát vállalni, illetve akik egyéb szakma megszerzését és/vagy továbbtanulást terveznek.

5. A SZAKKÉPZÉS PERSPEKTÍVÁI

A szakképzés vonzerejének növelése elsődleges cél. A gazdag iskolai élet is vonzóvá tehet egy szakképző iskolát. A szakképző iskolák mellett szól, hogy a jó motorikus képességgel rendelkező – de gyengébb tanulmányi eredményt mutató – tanulók sikereket tudnak elérni a kétkézi munka elsajátítása során. Mindehhez az is szükséges, hogy a feladat értékteremtő munka legyen. Ha a diákok látják munkájuk végeredményét – az elkészült bútort értékesítik, a rendezvényt sikeresen lebonyolították –, akkor a hozzáállásuk is megváltozik az egész gyakorlati oktatáshoz. Egy motivált diák sokkal jobb teljesítményt képes nyújtani tanulmányai során.

A lemorzsolódás csökkentésének jogszabályi háttérét megteremtette a 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet 2016. november 19-ével hatályba lépő módosítása, valamint a Nkt. 94. § (4) bekezdés x) pontja. A rendelkezés célja, hogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulókat időben kiszűrjék, segítsék őket az iskola elvégzésében, a végzettség megszerzésében.

A szakképző iskolákban a tanulók óraszámának csökkentésével, a tananyag mennyiségének mérséklésével, és a magas osztálylétszámok (30-34 fő) redukálásával megvalósítható lenne, hogy a tanulók igényeire fókuszáljon az oktatás. A lemaradó tanulók felzárkóztatása, egyénre szabott feladatok, sikerélmények révén csökkenthető lenne a lemorzsolódás, és növelhető lenne a szakképző iskolákból kikerülő szakemberek száma. Ösztöndíj bevezetése – nemcsak a hiányszakmák esetén – vonzóbbá tehetné a szakképző iskolákat.

Az első intézkedések megtörténtek, hogy a szakképzésben a zsákutca jelleg megszűnjön. Fontos, hogy a korábbi tanulmányok során megszerzett ismereteket a későbbiekben beszámítsák. A szakmunkás életpálya modell bevezetése révén növelhető lenne a fizikai munka vonzereje. A szakképzés presztízse növekedhet, mivel a szakképző iskolák átszervezésre kerültek: létrejöttek a szakközépiskolák, ahol a 3 éves szakmai képzés után komplex szakmai vizsgát tesznek a diákok, majd két év után érettségi vizsgát abszolválhatnak. Ez után pedig lehetőség van főiskolán vagy egyetemen továbbtanulni. A szakmával rendelkezők esti tagozaton is két év alatt szerezhetnek érettségit.

A foglalkoztatottság növelése szempontjából a szakképzésnek kulcsszerepet kell játszania, mivel egy sikeres és vonzó szakképzés segítségével a leszakadt és aluliskolázott társadalmi réteg is beemelhető lenne a munka világába. Mindehhez elindult egy folyamat. Az Európai Unió 2020-ig szóló oktatási stratégiája 15%-ban határozta meg az oktatásba bevonandó felnőttek (25-64 év) arányát, jelenleg ez 2,8% körül mozog Magyarországon (Kaposi, 2014).

A második szakma ingyenessége hozzájárul a fenti stratégia által előírt arányszámok javításához. 2015 szeptemberében 13 500 fő iratkozott be esti tagozatra, hogy megszerezze az államilag finanszírozott első vagy második szakképesítését¹⁶.

6. ÖSSZEGRZÉS

A szakképzés vitathatatlanul napjaink legnagyobb változásait megérő oktatási ágazat. A technikai forradalom, az innovációk nagyszámú megjelenése kihat életünk minden szegmensére. Ma már elképzelhetetlen az életünk okostelefon, internet, egyéb technikai vívmányok nélkül, amelyek megkönnyítik a mindennapi életvitelünket. Ugyanakkor ezek a változások a munkahelyek világában is jelen vannak. A magas technológiai színvonal a munkaerővel szemben is komoly elvárásokat támaszt.

A gyakorlati oktatás fontos szegmensét képezi a szakképzésnek. Ennek során a diákoknak olyan ismereteket kell elsajátítaniuk, amelyek megfelelő mennyiségű gyakorlással társítva alkalmassá teszi őket az adott szakma gyakorlására. Ehhez elengedhetetlen az elhivatottság, hogy képes legyen egy feladat többszöri, ismételt elvégzésére úgy, hogy folyamatosan törekszik a minél jobb végeredmény elérésére. A sok gyakorlás eredményeként létrejön az a jártasság, készség, amelynek révén működésbe lép az a rutin, amely képessé teszi a diákot arra, hogy a feladatot gyorsan, hibátlanul elvégezze.

A szakképzés átalakításától azt várják, hogy növekedjen a magasan kvalifikált szakemberek száma. Mindezt a képzés, a szakképzés, az átképzés révén kívánják megvalósítani. Ha valaki önszántából ül vissza az iskolapadba, valószínűsíthető, hogy rendelkezik belső motivációval, ami a tanulás iránti attitűdöt növeli, és a hatékonyságot fokozza. Mindez nemcsak egyéni, de nemzetgazdasági érdeket is szolgál.

Felhasznált szakirodalom

- Bábosik Zoltán (2007): A szakképzés folyamatának pedagógiai problémái. Szakképzési Szemle. 2007/1. szám 62-77. p.
- Benedek András (2012): A közoktatás rendszere. Budapest, 122-156. p.
- Bükki Eszter et al. (2012): A szakképzés Magyarországon. ReferNet országjelentés. http://observatory.org.hu/wp-content/uploads/2013/04/CR_2012_hun_final.pdf [2018.11.03.]
- Habók Anita - Szuchy Róbert (2007): A szakképzés helyzete az Európai Unióban. Új Pedagógiai Szemle. 2007. február. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00111/2007-02-vt-Tobbek-Szakkepzes.html> [2018.11.03.]

¹⁶ www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/munkaeropiaci-es-kepzesi-allamtitkarsag/hirek/mar-tobb-mint-13-ezren-jelentkeztek-a-masodik-ingyenes-szakmara [2015.09.22.]

- Kaposi József (2014): Fejlesztések-kutatások a pedagógusok szakmai munkájának támogatása érdekében. In: Kónyáné Tóth Mária – Molnár Csaba (szerk.): Tartalmi és szervezeti változások a köznevelésben. 84-96. p.
- Nagy József (2002): XXI. század és nevelés. Budapest, Osiris Kiadó, 7-11. p.
- Nahalka István – Vass Vilmos (2009): A szakképzés helye, szerepe a magyar oktatás rendszerében az esélyegyenlőtlenségek és a munkaerő-piaci igények szempontjainak figyelembevételével. Készült az Országos Köznevelési Tanács 2009. március 12-i ülésére. https://nfsz.munka.hu/Lapok/archivum_programok/full_tamop_222/afsz_tamop222_szakanyag/content/afsz_tamop222_szakanyag_NahalkaVass.pdf [2018.11.03.]
- Ponikfor Zoltán (1975): Szakoktatók szerepe a szakmunkásképzésben – Somogy megyei tapasztalatok alapján. Somogy. A Somogy Megyei Tanács Kulturális, Társadalmi és Gazdasági Szemléje. 1975/3. szám 47-50. p.

További források

- A 36. sorszámú Eladó megnevezésű szakképesítés szakmai és vizsgakövetelménye. [file:///C:/Users/felhasznaló/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/34_341_01_Elado_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/felhasznaló/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/34_341_01_Elado_2016%20(1).pdf) [2019.02.27.]
- Das duale Ausbildungssystem (A duális szakképzési rendszer) <https://www.me-vermitteln.de/me-berufswelt/ausbildung> [2015.10.05.]
- <https://de.statista.com/statistik/kategorien/kategorie/900/themen/902/branche/arbeit-beruf> [2018.03.11.]
- <https://www.bibb.de/govet/de/54880.php> [2018.03.11.]
- <https://www.kormany.hu/hu/nemzetgazdasagi-miniszterium/munkaeropiaci-es-kepzesi-allamtitkarsag/hirek/mar-tobb-mint-13-ezren-jelentkeztek-a-masodik-ingyenes-szakmara> [2015.09.22.]
- <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1617.pdf> [2018.03.11.]
- https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qvd017c.html [2018.11.03.]
- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról.
- <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200229.KOR> [2019.02.27.]
- 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0500139.TV> [2018.11.03.]
- 2011. évi CLXXXVII. szakképzésről szóló törvény. *Magyar Közlöny*. 2011. 148. sz.

ABSTRACT

PRACTICAL EDUCATION IN THE HUNGARIAN VOCATIONAL TRAINING SYSTEM OF TODAY

Vocational training has become an up-to-date topic these days. The prestige of vocational training is at a low level while the Hungarian firms have a shortage of professionals. Experts dealing with pedagogy research are talking about the crisis of education and training, and results are expected from a series of reforms of the educational and training systems following each other in quick succession.

Practical training is an important segment of the vocational education, which takes place in school cabinets and external training locations. It is important for students to acquire skills, abilities, and routine during their practical training that they can apply during their future work. The dual vocational training system has been introduced in the course of the reform of the vocational training, the object lesson of which can be found in Germany that is why we cannot ignore getting to know of the German example thoroughly.

My study is a project based on my own research in the course of which I was looking for the answer to how satisfied the graduate students were with the education, whether they considered the proportion of the professional and general education subjects appropriate, and whether they had received sufficient help from the employees of the workplace during their practical training. Furthermore, whether they were committed to lifelong learning (LLL), and it was important for them to learn another profession or take a final exam, respectively how real the perspective of working abroad was for them.

Sütő Éva

PhD-hallgató

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola
evasuto3@gmail.com

A FORMÁLIS FELNŐTTKORI TANULÁS ÉS A FELNŐTTOKTATÁSI SZAKEMBEREK KÉPZÉSE SZLOVÁKIÁBAN

ABSZTRAKT

A munkaerőpiacon zajló változásokból kifolyólag egyre komolyabb szerepet tölt be az egész életen át tartó tanulás, a felnőttoktatás és a felnőttképzés, ezen belül pedig kiemelten az át- és továbbképzések területe. A formális felnőttkori tanulás kontextusában nagy jelentősége van a felnőttoktatók felkészültségének és az ezzel kapcsolatos felnőttoktatási szakemberek (andragógusok) képzési színvonalának. Szlovákiában négy egyetemi tanszéken zajlik andragógiai képzés.

Kutatásunk célja feltárni az andragógia hallgatók tanulás motivációit, és azt, hogy a felnőttoktatás mely területén szeretnének érvényesülni, továbbá feltérképezni, hogy milyen karrier lehetőségek nyílnak meg előttük a tanulmányaik elvégzését követően.

A kitűzött kutatási céljaink elérése érdekében kérdőíves felmerést végeztünk négy szlovákiai egyetem (Pozsonyi Comenius Egyetem, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Besztercebányai Bél Mátyás Egyetem, Eperjesi Egyetem) andragógus hallgatói körében. A munkaerőpiacon komoly előnyt jelent a munkaerő flexibilitása és konvertálhatósága, ezt pedig az egész életen át tartó tanulás segítségével lehet elérni. A felnőttoktatók feladata, hogy felkeltsék a felnőttek tanulás iránti érdeklődését és ösztönözzék részvételüket a különböző oktatási, illetve képzési programokban. Ilyen körülmények között kulcsszerepet játszik a felnőttoktatók andragógiai kompetenciáinak fejlettsége. Ezen okokból érdemes különös figyelmet szentelni az andragógia oktatás minőségének fejlesztésére.

1. BEVEZETÉS

Az orvostudomány és a technika előrehaladásának köszönhetően növekszik az ember átlagos élethossza. A 21. század egyik fő problémája a világ népességének az öregedése, ami egyre nagyobb társadalmi gondot jelent. Természetes, hogy az összes demográfiai változás visszatükröződik a társadalom egész rendszerén, hat az egészségügyre és a szociális szolgáltatások ágazataira, a nyugdíjrendszerekre, a lakáskultúrára és szignifikánsan befolyásolja a munkaerőpiacot és magát az oktatást is. A művelődés szükségessége megjelenik a szabadidős és hobbi tevékenységek területén is, amelyekre a

lakosság jelentősen változó életstílusával párhuzamosan a modern irányzatok vannak hatással. Ezzel párhuzamosan a formális tanulás mellett, a nem formális és az informális tanulás is felértékelődik. (Benkei-Kovács, 2012.)

Az emberi tőkébe való befektetés szempontjából a tanulás a legjobb beruházásnak számít, a személyi és szakmai fejlődés biztosítékaként. Az egyén számára lehetővé teszi többek között a dinamikusan változó társadalomban való tájékozódást, az új körülményekhez való alkalmazkodást, a különféle problémák hatékony megoldását, a különböző szociális szerepeknek történő megfelelést, valamint a munkahely megtartását. (vö. Juhász 2016)

A kulturális, szociális és gazdasági életben komoly változásokat okoznak az ipari fejlődés, a vállalatok digitalizációja, a külföldi befektetők érkezése, az információs és kommunikációs technológiák új irányzatai, és a népesség migrációja. Ezek a változások egzisztenciálisan az egész társadalmat érintik, és szükségessé teszik az új helyzetekhez való alkalmazkodás képességét.

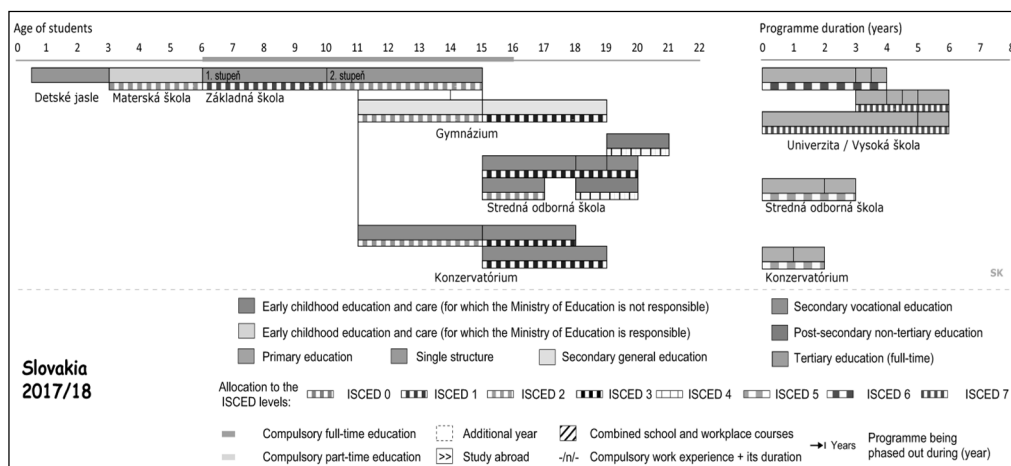
Ennek következtében megerősödik a kereslet a szakmai képzések bővítésére, az idegen nyelvek tanulására, az információs és kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó készségek elsajátítására, esetleg teljes átképzésre. A változások miatt az egyén olyan összetett élethelyzetbe kerülhet, amikor a munkanélküliség, munkahelyváltás, új szakmai elvárások kihívásaival néz szembe, és elkerülhetetlenné válik a bekapcsolódás a formális oktatási folyamatba.

2. AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS SZLOVÁKIÁBAN

Az egész életen át tartó tanulás stratégiája (Lifelong Learning) ma az Európai Unió fő prioritásai közé tartozik. A tagállamok törekszenek tanulásra lehetőséget biztosítani minden állampolgár számára (Matúšová 2018), ezzel összefüggésben a tanulás lehetőségeket elérhetőbbé teszik, mind földrajzi, mind technológiai értelemben.

A Szlovák Köztársaság oktatási rendszerében is jelen van az egész életen át tartó tanulás szemlélete. A felnőttoktatás az egész életen át tartó tanulás szellemiségében minden egyénnek lehetőséget nyújt pótolni, szélesíteni és elmélyíteni a megszerzett műveltségét, átképezni magát vagy csupán kielégíteni személyes érdeklődését. A képzés iskolákban, felnőttképző intézményekben és az intézményrendszer falain kívüli létesítményekben valósul meg: a formális tanulás a nem formális és informális tanulással kiegészülve teljeseedik ki.

1. ábra: Az oktatási rendszer szerkezete Szlovákiában



Forrás: European Commission/EACEA/Eurydice, 2017

Az egész életen át tartó tanulást Szlovákiában a Tt. 568/2009 számú törvény tárgyalja, mely a fogalmat úgy határozza meg, mint azon tevékenységek összességét, amely a tudás, készségek és képességek javításának a céljából valósul meg az életút során.

Az egész életen át tartó tanulás részét képezi az iskolarendszerű tanulás és az azt követő formális végzettséget biztosító továbbképzés is. Iskolarendszerű tanulásnak tartjuk az óvodákban, az általános iskolákban, a gimnáziumokban, szakközépiskolákban, a konzervatóriumokban, a speciális nevelési és tanítási igényű tanulókkal foglalkozó iskolákban folyó tanulási tevékenységeket. A formális tanulás világához tartozik az akkreditált képzési programmal rendelkező főiskolákon és egyetemeken megvalósított tanulási tevékenység is. A felnőttkori szakmai képzések lehetővé teszik rész-képzések, teljes képzés, vagy képesítések kiegészítésének megszerzését, a korábbi iskolai ismeretek megújítását, bővítését, elmélyítését, vagy a személy érdeklődési körének bővítését, és a társadalmi felzárkózást bizonyos személyek esetében.

A felnőttkori tanulás megvalósítható Szlovákiában az alábbi fő formákban:

- szakmai továbbképzés akkreditált oktatási programokban,
- szakmai átképzés akkreditált oktatási programokban,
- permanens tanulás, amely révén a továbbképzés résztvevője kiegészíti, bővíti, elmélyíti vagy megújítja képesítését,
- közművelődés, állampolgári ismeretek oktatása, idősek oktatása és egyéb társadalmi vagy egyéni fejlesztési céllal meghirdetett tanfolyamok. (Ezen kategória képzései jellemzően nem vezetnek szakmai végzettséghez.)

3. ANDRAGÓGIA, MINT TUDOMÁNY

Az andragógia a mai társadalomban nagyon fontos helyen áll. A fiatal tudományágak közé tartozik, állandóan fejlődik, változik, mert reagál az emberiség jelenlegi és a jövőbeli szükségleteire. (Juhász 2016) Az andragógia, mint a felnőttek oktatásával foglalkozó tudományág, szorosan összefügg a felnőttképzés fogalmával (részben szinonimaként értelmezhető), a továbbképzéssel és az egész életen át tartó tanulással (Tamášová 2015). Ennek jelentősége olyan készségek megszerzése és megújítása, amelyek szükségesek a társadalom műveltségi szintjének emeléséhez (Tamášová et al. 2013). Az andragógia tárgya a felnőttek nevelésén és oktatásán kívül a tanácsadás biztosítása is: A felnőtt ember sikeres társadalmi beilleszkedését szélesebb értelemben segíteni, és az élet minden területén támogatni őt. A tudományterület érdeklődésének középpontjában a tanulói helyzetben lévő felnőtt ember áll, aki komplex módon érzékeli és figyelembe veszi az élete összes dimenzióját. A szlovák andragógia jelenlegi rendszere három pilléren nyugszik, amelyek a három alrendszerét alkotják a területnek: a munkaerőpaci képzésekkel a foglalkoztatást szolgáló andragógiai terület, a közművelődés kérdésével a kulturális andragógia és a társadalmi felzárkózás területével a szociális andragógia foglalkozik (Határ – Porubská 2014: 30; Tamášová – Barnová – Hlásna 2011).

4. AKTUÁLIS IRÁNYZATOK AZ ANDRAGÓGIÁBAN

A társadalomban lévő aktuális irányzatokra és a velük kapcsolatos elvárásokra az andragógiának is reagálnia kell. A kor, amelyben élünk, törést jelent az információs technológiák felhasználása tekintetében és az innovációk bekerülnek a tanítási gyakorlatba is. A hagyományos osztályokat fokozatosan felváltják a virtuális osztályok, így a tanulás elérhetővé válik azok számára is, akik eddig nem vehettek részt a hagyományos oktatási formákban, például az utazás jelentette problémákból kifolyólag, a lakhelyük és az oktatási intézmény közötti nagy távolság miatt, vagy testi fogyatékoság okozta hátrányok miatt, esetleg időhiány vagy gazdasági tényezők miatt. Előtérbe kerülnek az e-learning és az online technológiák. Főleg a szervezett vállalati továbbképzéseken használják egyre gyakrabban például a blended learning-et, törekedve a didaktikai módszerek és technikák leghatékonyabb kombinációjának a felhasználására (Veteška 2016: 202). A terjedőben lévő oktatási formák közé tartoznak a vállalati web-alapú képzések, a felhő alapú tanítási rendszer, gamifikáció.

Az andragógia a generációk közti tanulással is foglalkozik, amely jelenleg szintén növekvő népszerűségnek örvend. Az egyik alapvető feladata a generációk közelítése egymáshoz és a különböző korosztályok közötti tapasztalatsere: idősebbek tanulnak a fiatalabbaktól és fordítva. Průcha (2014) szerint főként a családokban való informális jellegű, nem célirányos tanulásról van szó, de egyre gyakrabban használják érdeklődésük bővítésére is (Simándi 2018), vagy munkahelyi keretek között.

Aktuális társadalmi probléma a migránsok növekvő létszáma, akik egyrészt az andragógia új célcsoportjává válnak, amelyet oktatni kell, másrészt pedig befogadásukra a lakosság felkészítésének a feladata hárul a terület szakembereire. Fontos, hogy elsajátítsák az együttélés szabályait és képesek legyenek elfogadni a kisebbségeket a kulturális másságukat és etnikai és nyelvi különbségeiket.

5. KUTATÁS

A jelenlegi társadalmi tendenciák erősítik a felnőttkori tanulás, művelődés és tanácsadás szükségességét. A kereslet növekszik a felnőttoktatási programok és az olyan innovatív szemléletű oktatási intézmények alapítása iránt, amelyekben az új tanítási módszerek, formák és eljárások kapnak teret. A felnőttoktatás fejlődésével párhuzamosan növekszik az igény is az egyre nagyobb számú szakember felkészítésére az andragógia terén. Ezért kutatásunkban a szlovákiai andragógia hallgatókra fókuszáltunk.

6. A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS EREDMÉNYEI

A kutatáshoz kérdőíves módszert használtunk. A kérdőívet a megkérdezettek nyomtatott és elektronikus formában is kitölthették. A kérdőív zárt és nyitott kérdéseket egyaránt tartalmazott, a zárt kérdések elsősorban alternatív választási opciókat tartalmaztak.

Az andragógia tanulására Szlovákiában 4 egyetem nyújt lehetőséget: a Pozsonyi Comenius Egyetem Filozófia Kara, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Pedagógia Kara a Besztercebányai Bél Mátyás Egyetem Pedagógia Kara és az Eperjesi Egyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Kara.

Az általunk megvalósított kutatás keretében megszólítottuk az összes alpszakos (BA) és mesterszakos (MA) hallgatót, nappali és levelező tagozaton egyaránt. A kutatásban összesen 120 andragógus hallgató vett részt, a nemek megoszlása tekintetében 101 nő és 19 férfi. Ez a tény is érdekes adat számunkra, mivel az elvárnál kisebb a férfi résztvevők aránya a képzéseken. Ennek az az okát a kutatás keretében nem vizsgáltuk.

Feltételezzük ugyanakkor, hogy az andragógusok esetében is hasonló meghatározó okok állnak a háttérben, mint a pedagógiai képzések esetében: elégedetlenség az alacsonyabb társadalmi státusszal és az alacsonyabb kereseti lehetőséggel. Egy másik lehetséges magyarázat abban lelhető fel, hogy a nők általánosságban nagyobb érdeklődést mutatnak a humán tantárgyak iránt. Ugyanakkor fontos rámutatni arra, hogy a felnőttoktatási folyamatok szervezésébe és irányításába sok férfi kapcsolódik be, akik viszont nem rendelkeznek feltétlenül formális andragógiai képesítéssel.

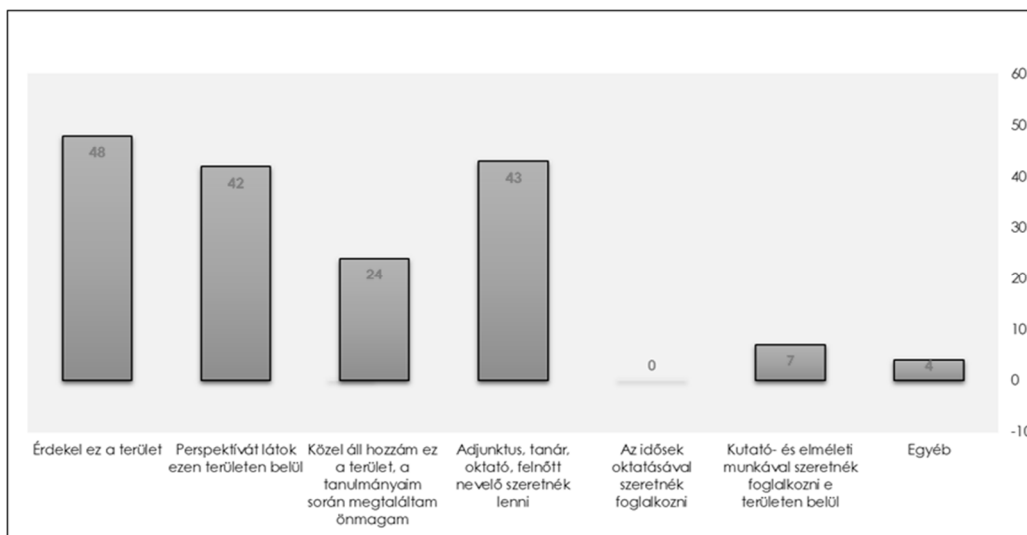
A szakma általános társadalmi helyzetét figyelembe véve, úgy döntöttünk, hogy a válaszadók andragógia tanulása iránti motivációját fogjuk vizsgálni első körben. A kérdőívben a motiváció kapcsán többféle alternatív választ jelölhettek meg válaszadók.

A vizsgált mintában a megkérdezett közül 48 fő (23,65 %) személyes érdeklődése miatt választotta a tanulmányi területet, 43 andragógus hallgató (21,18 %) határozottabb szakmai céllal rendelkezik: felnőtt-nevelő, felnőttoktató, lektor, vagy tanár szeretne lenni, 42 fő pedig (20,69 %) előnyösnek tartja az andragógia tanulását.

A területen kutató munkával 7 fő (3,45 %) szeretne foglalkozni. Egy kisebb, 24 fős csoport (17,24 %) esetében az andragógia a második választás volt azt követően, hogy nem kerültek be egy másik egyetemi szakra. Ezen utolsó csoportba tartozó válaszadók közül mindnyájan választottak másik motívumot a felkínált lehetőségek közül, amiből arra következtetünk, hogy nem ez volt motivációjuk egyetlen forrása.

Érdekes, hogy a megkérdezettek közül senki nem jelölte be azt a válaszlehetőséget, ami az idősök oktatásával állt kapcsolatban. Ez abból a szempontból meglepő, mivel a gerontológia az andragógia specializált ágazata.

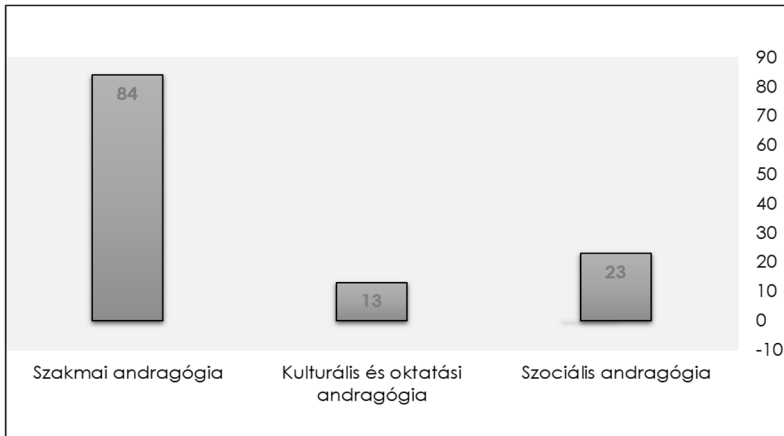
2. ábra: Az andragógus hallgatók tanulmányi motivációja



Forrás: saját szerkesztés

A felnőttoktatás területéhez tartozó szakmák spektruma széles, legyen az a foglalkoztatási-munkaerőpiaci képzésekkel, a kultúrával-közművelődéssel vagy a szociális területtel kapcsolatos. A teljes mintából a szakmai képzésekhez kapcsolódó területre 84 fő (70 %), a kulturális-közművelődési területre 13 fő (10,83%), a szociális területre pedig 23 fő (19,17 %) szakosodna.

3. ábra: Karriertervek vizsgálata: elhelyezkedési tervek a felnőttoktatás három területén



Forrás: saját szerkesztés

A megállapított adatokból világossá vált, hogy az andragógia hallgatók többsége arra a szakmai területekre fókuszál, amely az érvényesülés legszélesebb skáláját nyújtja.

Ezen választás alátámasztása céljából az alábbi személyes motívumokat sorolták fel: „Menedzser szeretnék lenni egy izgalmas területen.“ „Személyzeti ügynökségen szeretnék dolgozni és sikeres lenni.“ „Érdekesl a segítségnyújtás az embereknek/kollégáknak.“ „Az alkalmazottak irányítása érdekel.“ „A jövőben személyzeti osztályon vagy menedzserként szeretnék dolgozni – adminisztratív területen.“ „Személyes példákön látom, hogy az embernek egy életen át tanulnia kell, hogy a legújabb, korral haladó ismeretekre tegyen szert.“ „Érdeklődöm az oktatás és a humán erőforrások iránt.“ „Szeretnék oktató, edző lenni.“ „Célom a jobb érvényesülés a munkaerő piacon.“ „Humán erőforrások területén szeretnék dolgozni.“ „Emberi erőforrások irányítása, oktatás, vezetés.“ „Vonzó a munkaerő piacon.“ És a fenti válaszokhoz számos hasonló született.

Azok közül, akik munkaerőpaci-foglalkoztatáspolitikai andragógia szakterületre jelentkeznek (84 fő), 48 fő (36,64 %) jelölte meg, hogy a jövőben felnőttoktatási menedzserként szeretnének érvényesülni. Pontosabban, ők elsősorban emberi erőforrások menedzsment területre gondoltak a specializáció választása kapcsán, olyan céges és társas vállalászási munkakörnyezetre, ahol felhasználhatják tudásukat az alkalmazottak toborzásával, munkapozíciók elemzésével és a munkavállók személyes fejlődésének és továbbképzésének irányításával kapcsolatban.

Éppen ezekben a vállalászási típusokban nyílik meg leginkább a lehetőség a felnőttképzési módszertani munkára, mivel a mai korban gyakran használják itt például az e-learning tanfolyamokat, amelyek elkészítésében az andragógusok adottságai – módszertani tudása

teljességében kibontakozhatna. Ennek ellenére csupán 16 hallgató (12,21 %) módszertani területen elhelyezkedni felnőttoktatásban 27 fő (20,61 %) szeretne közvetlen felnőttoktatói, lektori vagy tanácsadói munkakörök iránt érdeklődik leginkább. 30 fő (22,90 %) jelölte meg érdeklődését a tanulási tanácsadói szakterülettel kapcsolatban és 2 hallgató (1,53 %) a elemző munkakört választana szívesen.

A kulturális-közművelődési szakág a felnőttoktatás keretében nagyon fontos, mivel szükséges rávezetni az embereket a szabadidő hatékony kihasználására és így hozzájárulni egy egészséges életmód kialakításához. Ennek ellenére bizonyíthatóan a legkevésbé preferált szakirányról van szó a jövődöbéli andragógusok között.

A kulturális-közművelődési szakirány választását a megkérdezettek a következőképpen indokolták: „A mai korban nagyon kevesen érdeklődnek a kultúra iránt, ami részben a nem megfelelő tájékoztatásban gyökerezik. Ezen szeretnék javítani.” „A felkínált lehetőségek közül ez szólított meg a legjobban.” „Közel áll hozzám a kultúránk, ezért a területen, hagyományaink ismertetésének a területén múzeumokban és skanzenekben szeretnék dolgozni.” „Kevés az információ ezen a területen, itt még vannak új lehetőségek.” vagy „Szabadidős tevékenységek szervezésének a területén szeretnék dolgozni.”. A fenti válaszokból nyilvánvaló, hogy épp erről a területről hiányoznak az ismeretek a gyakorló szakemberek részéről, pedig egy nagyon fontos területről van szó, ezért a leendő andragógusokkal szemben nagyok az elvárások. Azoknak a diákoknak, akik erre területre szakosodnak, jelentős ösztönözőerővel és kreativitással kell rendelkezniük.

A szociális andragógia területen a válaszadók közül 6 fő (18,18 %) jelölte meg leendő hivatásaként a felnőttekkel végzett szociális munkát. Munkaügyi hivatalokban 9 hallgató (27,27 %) szeretne elhelyezkedni, munkanélküliek számára végzett tanácsadói tevékenységre fókuszálva. Munkáltatók részére 3 fő (9,09 %) látna el szívesen szociális tanácsadói munkaköri feladatokat. A válaszadók közül 11 hallgató (33,33 %) humanitárius és karitatív szervezetek szolgálatában szeretne elhelyezkedni. Egyetlen hallgató sem mutatott érdeklődést a különböző humanitárius és nem kormányzati szervezeteknél közvetítói, felügyelői, tanácsadói, lektori vagy nevelői munkakörök iránt. Az andragógia szociális területének választása kapcsán a következő indokokat sorolták fel a hallgatók: „Keresztény meggyőződés összekapcsolva Jézus szavaival: Menjete és tegyete tanítványommá minden népet.” „Ez a hozzám legközelebb álló terület, amelyen el tudom képzelni, hogy dolgozzak.” „Azért, mert szociális munka területén szeretnék dolgozni.” „A legérdekesebb, mert az emberekkel és az embereknek nyújtott segítséggel kapcsolatos a munka.” „Segíteni szeretnék olyan embereken, akik erre egyedül nem képesek.” „A gyakori kapcsolat az emberekkel, segítségadás másoknak fontos számomra.” „Célom segítséget nyújtani az embereknek különböző helyzetekben.”.

A szociális munka az andragógusoktól fejlett szociális érzéket és pozitív hozzáállást és empátiát kíván, amit a megkérdezettek válasza is érzékeltettek.

Ezen hallgatók közül 7 fő (22,58 %) tanácsadói-nevelői munkával szeretne foglalkozni szociális otthonokban, 2 fő (6,45 %) a munkaügyi, szociális és családügyi hivatalokban mint tanácsadók és lektorok szeretnének elhelyezkedni, 8 fő közülük szociális és családügyi hivatalokban gyámügyi osztályán szeretne dolgozni. A megkérdezettek közül 12 fő jelölte azt meg, hogy szabadságvesztésüket töltő emberekkel (vagy esetleg szabadlábra helyezésük után) szeretnének foglalkozni: nevelői pozíciót 8 hallgató jelölt meg közülük (25,81 %).

7. BEFEJEZÉS

Az andragógia hallgatók túlnyomó többségben nők, nappali tagozatosok, 19 és 30 év közöttiek. Érdekes megállapítása volt a kutatásnak, hogy a hallgatók nagy mértékben barátai vagy ismerőseik ösztönzésére kezdtek el foglalkozni ezzel a szakmával, ami arra utal, hogy az andragógiát a társadalomban pozitívan fogadják. Annak ellenére, hogy az interneten és a folyóiratokban és rendezvényeken (nyílt napok és oktatási vásárok keretében) is számos esetben találkoztunk a felsőoktatás-marketing különböző eszközeivel, úgy tűnik, hogy az andragógia tudományág iránti érdeklődés kis mértékben következik az intézményekben zajló népszerűsítési folyamatokból. Kevés hallgató közölte, hogy erről a szakról az iskolában, inéztményes keretek között szerzett tudomást. Úgy gondoljuk, hogy jobban kellene a középiskolákban népszerűsíteni ezt a szakot a diákok körében.

Az új technológiák és a robotizáció bevezetésével a társadalom dinamikusan változik. A munkaerőpiac változások előtt áll: a már elkészült első elemzések eredménye alapján lehet sejteni, hogy mely munkahelyek szűnnek meg és milyen újak fognak keletkezni. Annyi bizonyosnak tűnik, hogy sok embernek átképzésben kell majd részt vennie, hogy ne veszítse el a munkahelyét. Az andragógusok megszerzett szakmai tudásukat és kompetenciáikat az embereknek a munkaerő piacon való eligazításban tudják majd hasznosítani.

A cégek számára is nagyon fontosak lehetnek, mivel hozzájárulhatnak az emberi erőforrások hatékony menedzsmentjéhez, főként az alkalmazottak képzési tervének és kompetencia portfóliójának kialakításában tudnak innovatívok lenni. Részben ebben látják a jövőképüket a diákok is. Az andragógia leginkább kedvelt szakmai területe éppen ez. A hallgatók többsége ebben látja az érvényesülés lehetőségét, ez a terület volt meghatározó minden egyes egyetemi mintában. Ennek vonzerőnek a leggyakrabban megadott oka a gyakorlatban érvényesülés lehetősége, amely karrierlehetőséget biztosít mind a magán és mind az állami szférában.

Az andragógia a szociális és a kulturális területeken nem nyújt olyan széleskörű érvényesülési lehetőséget, mint a szakképzés-felnőttképzés területén, ezért az egyetemi hallgatók körében jelentősen kisebb az érdeklődés irántuk. A nappali tagozatos hallgatók többsége az oktatásmenedzseri szakmában vagy a humánerőforrás vezetőként képzelel el a jövőjét. Ezek a hallgatók munkaközvetítőknél vagy nagyvállalatoknál szeretnének elhelyezkedni, ahol az alkalmazottak irányításában vennének részt. A vezetői beosztásokon kívül különféle szervezeteknél, állami és magán vállalatoknál, az oktató, tanár és felnőttoktatói szakma volt népszerű. Elhelyezkedési potenciált látnak még a szociális területen és a kriminál-andragógiai területén is. Az idősek oktatása iránt viszont nem tanúsítottak semmilyen érdeklődést.

Levelező tagozatos andragógia hallgatóknál kisebb az érdeklődés a vezetői állások betöltése iránt, ehelyett ők jobban érdeklődnek az oktató szerepek iránt az át- és továbbképzések területén, illetve a munkaerő-piaci területén tanácsadó szakma iránt.

Az andragógusi szakmának a lényege az emberekkel való foglalkozás. Az andragógia hallgatók személyes, rendkívül pozitív kapcsolatot kell, hogy tudjanak fenntartani másokkal. Hivatásukban sok társadalmi réteggel és más kultúrákkal fognak is találkozni. A kérdésekre adott nyitott válaszokból, amelyeket az andragógia hallgatóktól kaptunk, kiderül a szociális munkakörökhöz betöltéséhez szükséges empátia megléte.

A migránsok társadalmunkba érkezésének okán a lakosság nagyobb etnikai diverzitása várható a közeli jövőben Szlovákiában, és bizonyos kulturális változások következhetnek be. Némelyik egyetem többet foglalkozik a problémakörrel, mások kevesebbet, de nyilvánvaló, hogy a jelenlegi migrációs helyzet nem lehet közömbös az andragógusok számára sem. Többségük a migránsoknak nyújtott segítséget és tanácsadást a hivatásuk részeként fogja fel. Főleg az oktatás, a munkaerőpiaci átképzés vagy a társadalmunkban lévő szokások megismertetése terén tudnak segítséget nyújtani. A helyzet nem stabil, sokak számára ismeretlen, és éppen ezért kell róla beszélni, tanulni, megoldásokat keresni és új ötleteket adni a társadalom fejlesztése céljából.

Felhasznált szakirodalom

- European Commission/EACEA/Eurydice (2017): Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Határ Ctibor – Porubská Gabriela (2009): Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie. Nitra, UKF.
- Benkei-Kovács Balázs (2012): Az előzetes tudás elismerési rendszereinek komparatív andragógiai vizsgálata. Budapest, ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány.

- Juhász Erika (2016): A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon. Debrecen, Csokonai Kiadó
- Matúšová Silvia (2018): Regionálna dimenzia vzdelávania dospelých. In. Prusáková Viera – Matúšová Silvia (szerk.): Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte. Bratislava, VŠEMVS, 133-153. p.
- Porubčanová Dáša – Pasternáková Lenka – Gabrhelová Gabriela (2016): Celoživotné vzdelávanie v pedagogickej profesii odborného vzdelávania a problému s ňou súvisiace. In. Dnešné trendy inovácií. 6. Lomža, State University of Applied Sciences, 70-77. p.
- Průcha Jan – Veteška Jaroslav (2014): Andragogický slovník. Praha, Grada.
- Simándi Szilvia (2018): Intergenerational learning – lifelong learning. Acta Educationis Generalis. 2018/2. szám. 63-71 p. doi: 10.2478/atd-2018-0012
- Tamášová Viola – Barnová Silvia – Hlásna Slávka (2011): Current trends in key competence development in andragogical profession in Slovakia. In. Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih. Zagreb, Filedata d.o.o., 324-332. p.
- Tamášová Viola – Péteriová Jana – Barnová Silvia (2018): Nové výzvy a trendy v andragogickej profesionalizácii študentov andragogiky na Slovensku. In. Prusáková Viera – Matúšová Silvia (szerk.): Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte. Bratislava, VŠEMVS, 112-129. p.
- Tamášová Viola (2015): Professional and career development of vocational subject teachers as a trend in the lifelong learning of teachers. Acta Technologica Dubnicae. 2015/1. szám. 1-20. p. doi: 10.1515/atd-2015-0029
- Tamášová Viola et al. (2013): Quality and trends in key competence development in andragogical profession. In. Tamášová Viola et al. (szerk.): Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education. Dubnica nad Váhom, DTI.
- Veteška Jaroslav (2016): Přehled andragogiky. Praha, Portál.

További források

- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (Tt. 568/2009 sz. az élethosszig tartó tanulásról és egyes törvények módosításáról szóló törvénye)

ABSTRACT

FORMAL ADULT EDUCATION AND ADULT EDUCATORS' TRAINING IN SLOVAKIA

Due to the undergoing changes in the labour market, lifelong learning plays a role of increasing importance, especially adult education and, within it, further education and re-qualification. In the context of formal adult education, the andragogues and their preparedness for their job as well as the quality of the initial training of professionals in the field of adult education (andragogues) have a key role to play. In Slovakia, faculties of four universities provide study programs in the field of andragogy.

The aim of the presented study is to investigate the participating andragogy students' motivation for their studies, to map their job opportunities after graduation, and to find out about the fields of adult education in which they want to work. To achieve the goals of the research, the authors applied a questionnaire survey among andragogy students in four universities in Slovakia – Comenius University in Bratislava, Constantine the Philosopher University in Nitra, University of Matej Bel in Banská Bystrica and University of Prešov. The flexibility of the labour force and its convertibility represent a big advantage on the labour market. It can be achieved by means of lifelong learning. It is the task of adult educators – andragogues – to increase adults' interest in lifelong learning and to motivate them to attend various educational programmes. Under such circumstances, the development of andragogues' competencies have a key role to play. For the above reasons, it is important to pay special attention to increasing the quality of the initial professional training of andragogues.

Doc. PhDr. Viola Tamášová

CSc. egyetemi docens

DTI University, Dubnica nad Váhom, Szlovákia

tamasova@dti.sk

PaedDr. Silvia Barnová,

PhD. egyetemi adjunktus

DTI University, Dubnica nad Váhom, Szlovákia

barnova@dti.sk

III. PROFESSZIÓ, ELHIVATOTTSÁG, IDENTITÁS

Belényi Emese

KULTÚRÁK HATÁRMEZSGYÉJÉN: A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ SIKETOKTATÁS IDENTITÁSÉPÍTŐ SZEREPE

ABSZTRAKT

Az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben élő siket személyek olyan társadalmi csoportot alkotnak, amelynek tagjainál a szociális és kulturális gyökerű többszörös peremhelyzet áll fenn. Kutatásom során a romániai magyar siket tanulók szocializációs körülményeit és folyamatát vizsgáltam, különös tekintettel az iskolaválasztásukat meghatározó tényezőkre, iskolai nyelvhasználat, kommunikációs kultúra és identitás kapcsolatára. A romániai magyar siketoktatásban hagyományosan kiemelkedő szerepet tölt be a Kolozsváron működő Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolája. Kutatási eredményeim rávilágítanak arra, hogy tanintézmény oktatási gyakorlata egyrészt az orális nyelvvelsajátításon, a szóbeli magyar nyelvtudás ápolásán keresztül, másrészt pedig a tanulói közösségen belüli siketkultúrába beágyazódva, a magyar jelnyelvi kommunikáció révén is erősíti a tanulók identitástudatát, fontos nemzeti feladatot is ellátva ezáltal. Napjainkban e szerep gyakorlásának feltételei és módozatai több vonatkozásban is átalakulóban vannak.

1. BEVEZETÉS

Szociológiai és antropológiai perspektívából tekintve a siketség – eltérően más fogyatékosági típusoktól - nyelvi-kulturális közösségalkotó tényezőként működik. A siket közösség nem csupán a fogyatékosággal élők egyik csoportja, hanem nyelvi-kulturális kisebbség is (Padden 1989), amelynek tagjai elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet használják. A siket emberek a világot főként vizuálisan érzékelik, egy közös kultúrához tartoznak, s legfőbb meghatározójuk, hogy mindennapi kommunikációjuk során egy vizuális-manuális nyelvet, a jelnyelvek valamelyikét használják (Bartha 2004).

A siket közösség belső struktúrája szerint nem homogén. Tagjai számos – többségi vagy kisebbségi - etnikai-nyelvi közösséghez tartoznak, és ezt a belső sokféleséget nem hagyhatjuk figyelmen kívül akkor, amikor a siket identitás alakulását vizsgáljuk (Delgado 1984; Humphries 1993; Lane et al. 1996). A különböző nemzetekhez tartozó siketek a nemzeti nyelvhasználati közegben honos nemzeti jelnyelvükön értekeznek egymással, amely szintén egyedi, akár az illető nemzet orális nyelve.

A jelnyelv abban az értelemben hordoz és fejez ki nemzeti hovatartozást is, hogy az adott etnikai-nemzeti népességben belül az illető nemzet hallássérültjei gyakorolják egymással. Az etnicitás, a jelnyelvhasználat nemzeti nyelvi verziója, az orális nyelvhasználat nyelve, a vallási hovatartozás, a társadalmi státus, a nemzedékek közötti kapcsolat és annak tudatosítása, hogy „mit jelent siketnek lenni”, mind-mind lényeges tényezőként befolyásolhatják a siket személyek egyéni és közösségi önazonosságátudatának alakulását. Kutatásomban az etnikai-nemzeti kisebbségben élő romániai (erdélyi, partiumi) siketek helyzetét vizsgáltam, olyan társadalmi csoportét, amelynek tagjainál - fogyatékosági létállapotuk mellett és azzal összefüggésben - a kulturális gyökerű többszörös kisebbségi helyzet áll fe

nn. A kisebbségi etnikai-nemzeti hovatartozással rendelkező siket személyek identitása többségi sorstársaikhoz viszonyítva is összetettebb és dinamikusabb társadalmi mezőben alakul, amely esetenként nem mentes a konfliktusoktól sem, és mindenkor a konkrét körülmények hatása (nyomása) révén változik (Atkin et al 2002). „Egy nem hivatalos nyelv nem sztenderd változatának beszélői kétszeresen hátrányos helyzetbe kerülnek emberi esélyeiket illetően” (Gúti és Szépe 2006). A hegemoniát gyakorló etnikai-nemzeti többség homogenizáló nyelvi-kulturális perspektívából szemlélve a kisebbségi nyelvhasználat ezért hátrányos helyzetet generáló tényezőnek minősül (O’Neill 2013).

Amikor a siket gyermek eléri az iskoláskort, szocializációja legfontosabb színterévé a speciális iskola (esetenként az integrált oktatási forma), illetve annak tanulói közössége válik (Harris-Beech 1995), ahol a gyermek idejének legnagyobb részét tölti (főként a speciális iskolatípusra nagymértékben jellemző bentlakásos rendszer keretében. Az iskolai évek nemzeti identitásépítő és megtartó szerepe annál is inkább fontos a siket tanulók esetében, mivel származási-családi kommunikációs környezetük kedvezőtlen körülményeket biztosít számukra e tekintetben (Ahmad et al 2000).

Előző kutatásaim alapján körvonalazódott az a halló tanulói közösségekben végzett kutatások eredményei által is igazolt következtetés, miszerint az identitás-megőrzés esélyeinek tekintetében igen lényeges differenciáló tényezőként működik, hogy a magyar családból származó siket gyerekek személyiségfejlődésének, identitásépítésének e döntő szakasza a tanulók anyanyelvén, vagy pedig a származási-családi háttérüktől idegen nyelven valósul meg (Göncz 2004). A román nyelvű speciális iskolába beiratkozott magyar tanulóktól eltérően, akik az egymással román jelnyelven kommunikáló és a tanórákon a román orális nyelvet elsajátító siket tanulói közösség tagjaivá válnak, a magyar tannyelvű speciális iskolába járó siket tanulók az ott elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközök révén is erősíteni tudják anyanyelvi kultúrájukat, nemzeti identitásuk, kötődéseik erejét és minőségét.

Az előbbieken felvázolt problémafelvetés nyomvonalán haladva, kutatásom során a következő kérdésekre kerestem a választ: Milyen szempontok alapján választják a magyar siket gyermekek családjai a magyar nyelvű speciális iskolát? Milyen jelentősége van a magyar nyelvű speciális tanintézménynek a romániai magyar siket tanulók nemzeti identitásának megőrzésében és fejlesztésében? Hogyan viszonyul egymáshoz az iskola formális és informális nevelési környezetében és gyakorlatában a siket kultúrába történő szocializáció és az orális, valamint a jelnyelvi magyar nyelvi identitás erősítése?

A kutatás során a következő információszerezési módszereket és technikákat alkalmaztam:

- a) Statisztikai információgyűjtés: a magyar siket személyek beazonosítása és főbb társadalmi jellemzőinek feltárása érdekében a siketek egyesületének tagjaira vonatkozó nyilvántartások felhasználásával.
- b) Életút-interjúk és egyéni esettanulmányok a statisztikai nyilvántartásokban szereplő siket személyek köréből kiválasztott 30 interjúalannyal. Az interjúk felvétele 2014-ben és 2015-ben valósult meg. Arra törekedtem, hogy feltárjam a személyes életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóit, motivációit, valamint az egyén életében bekövetkezett kulcsemények, történések szubjektív megélésének módját, illetve az identitás alakulásában játszott szerepüket. Az interjúalanyok kiválasztása és az eredmények feldolgozása a következő tipológiai szempontok alapján történt: a) a tanulók származási háttere: halló vagy siket szülők családjába születtek? b) speciális iskolai oktatásuk nyelve: magyar vagy román nyelvű iskolát végeztek el? c) házasságuk típusa: etnikailag homogén magyar, vagy heterogén (magyar-román) házasságban élnek?
- c) A kutatási információk szélesebb pedagógiai és szociológiai értelmezhetőségének elősegítése érdekében strukturált interjút készítettem a kolozsvári magyar nyelvű siket iskolában tanító nagy tapasztalatú szurdopedagógusokkal.

2. AZ ISKOLAVÁLASZTÁS DILEMMÁI

A romániai magyar szülők siket gyermekeinek iskolaválasztásánál, annak függvényében, hogy a szülők mennyire ragaszkodnak gyermekük orális kifejezésmódon alapuló magyar nyelvi identitásához, az egyik valószínűsíthető opció a Kolozsváron már több mint egy évszázada működő - napjainkban Kozmutza Flóra nevét viselő - magyar nyelvű siketiskola, az ország egyetlen ilyen jellegű magyar nyelvű tanintézménye - ahová a gyerekek nagy többsége Erdély és Partium területéről, főként a számottevő magyar lakossággal rendelkező megyékből érkezik. Az iskola tanulóinak zöme etnikailag homogén magyar családból származik. A jelenlegi hallássérült diákpopulációban ugyanakkor akadnak olyan gyermekek is, akiknek szülei vegyes házasságból származnak.

N. T. vegyes házasságból származik, édesanyja román nemzetiségű, de a magyar nyelvet nagyon jól beszéli. Az iskolába kerülésekor felvett anamnéziséből az derül ki, hogy szülei nem vették fontolóra lányuk román siketiskolába való beíratását.

Az iskolába bekerülő gyerekek esetében az iskolai formális és informális nevelési gyakorlat és környezet erősíteni és konszolidálni hivatott a tanulók családból magukkal hozott etnikai- nemzeti-nyelvi identitását is. A kolozsvári iskola viszont, mivel egyedüli magyar nyelvű siketiskola az országban, a Kolozsvártól távol lakó családok esetében megköveteli a bentlakásos rendszer elfogadását és a családi együttlét idejének a vakációs időszakra korlátozását, amit nem minden szülő vállalt/tartott célszerűnek. A magyar szülők számára, akik nem vállalták gyermekük csaknem teljes kiemelését a családi környezetből, a másik lehetséges opció valamelyik román nyelvű siketiskola maradt. Román nyelvű speciális oktatási intézmények az ország nagyobb településein (általában a megyeszékhelyeken) működtek, azonban az ide bekerült magyar siket gyerekek román nyelvű orális nevelésben részesültek és a román jelnyelvet sajátították el.

„Néhány csángó vidékről származó diákunk családjaitól értesültünk arról, hogy akad olyan csángó magyar család, aki a hallássérült gyermekét román siketiskolába íratta a földrajzi közelséget részesítve előnyben az anyanyelvi oktatáshoz való joggal szemben.” (G. K. szurpedagógus, a továbbiakban G.K.)

Kutatási eredményeim azt tükrözik, hogy a román tannyelvű speciális iskolát azok a szülők választják gyakrabban, akik falusi környezetben élnek. Ez feltehetően összefügg azzal, hogy a hagyományosabb életmódot folytató falusi közösségek tagjai erőteljesebben ragaszkodnak a szoros családi kötődéshez, kapcsolattartáshoz. Azonban a román nyelvű iskola, feltehetően a gyerekek fizikai közelségéhez ragaszkodó szülők legjobb szándéka ellenére éppen a zavartalan családi kommunikáció és a magyar identitás családon belüli zökkenőmentes továbbadásának útjába gördít többletakadályt. A román nyelvű iskolákban tanuló, román orális nyelvben/jelnyelvben szocializált gyerekek az iskolai éveik során a nemzeti nyelvi önazonosság megélésével kapcsolatos eltávolodást, elidegenedést tapasztalnak meg. Ennek nyilvánvaló oka az, hogy saját és szüleik anyanyelve eltér az iskolai kommunikációjuk során gyakorolt nyelvtől.

3. ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓ, NEMZETI IDENTITÁS ÉS SIKETKULTÚRA

A fentebb taglaltakkal ellentétben teljesen más a helyzet a magyar nyelvű speciális iskolában, ahol a magyar identitás a tanulói közösségen belül élő siket kultúrába beágyazódva, a kommunikáció során esetenként magyar orális kifejezésmód által kísért magyar jelnyelv révén is érvényesül.

„Jelenkori intézménypolitikánk elismeri, támogatja és facilitálja a magyar jelnyelv minél eredményesebb elsajátítását és ezzel párhuzamosan aktívan keresi és kihasználja a magyarországi siketiskolákkal való közreműködés lehetőségeit ezáltal facilitálva mindkét státusz beépülését tanulók identitásába a kettős hovatartozás minden előnyének kiaknázása érdekében. Megfigyelhető, hogy a jelenlegi tanulópopulációnk tagjai a különböző közösségi fórumok szolgáltatata lehetőségeken keresztül tartós barátságokat ápolnak magyarországi kortársaikkal, kommunikációs interakcióik állandóan bővítik szó- és jelkincsüket, és közös rendezvények során észrevehető a jelnyelvet kísérő artikulációs tevékenységnek szentelt figyelem megnövekedése, egy olyan fajta igényesség az önkifejezésben, amit hallókkal való interakcióikban sokkal ritkábban tapasztalunk.” (G. K.).

A siket gyermek nyelvi és kulturális szocializációjának folyamatát lényegesen befolyásolja az, hogy halló vagy siket szülők családjába születik. A halló szülők siket gyerekei a jelnyelvvvel és a siket kultúrával/közösséggel jellemzően a siket-iskolában ismerkednek meg, mivel életükben itt kerülnek először jelnyelv-használó siket közösségbe. Itt idősebb társaiktól spontán módon elsajátítják, egymás között informálisan gyakorolják és elsődlegesen használják a jelnyelvi kommunikációt, amelynek döntő szerepe van a siketkultúrába történő spontán szocializációjuk folyamatában. Interjúim nyomán megállapítható, hogy a halló szülők siket gyerekei esetében a jelnyelvvvel való informális megismerkedés sokuk számára a reveláció erejével hatott. A világ „felfedezését”, „érthetővé válását”, önmagukra találásukat jelenti, s ez által saját identitásuk, hovatartozásuk is értelmezhetőbbé, „megfajthatóvá” válik:

H. Z. hatévesen került a siketek és nagyothallók iskolájába. Itt, ekkor találkozott életében először a siket kultúrával, a jelnyelvi kommunikációval. A heti egy alkalommal sorra kerülő szájról olvasó órákon, itt sajátította el jobban szájról-olvasási képességeit is. Emlékei szerint, amikor édesanyja a siketek iskolájában hagyta, nagyon nehezen vált el távozó szüleitől, sírt, szomorú volt, ám mintha ez a szomorúság nem tartott volna olyan sokáig: lekötötte az új, hozzá egyre közelebb kerülő világ, sorstársainak sajátos világa: a siket kultúra. „Csak néztem, kővé meredtem, nem ismertem, és mégis annyira ismerős volt. Ilyet azelőtt még sohasem láttam és rendkívül megnyerte a tetszésemet az első pillanattól kezdve”.

A saját belső kommunikációjában jelnyelvet használó informális tanulói közösség az elmúlt évtizedekben – bár az orális nevelést középpontba állító hivatalos oktatáspolitikai elvektől eltérő irányban – döntő szerepet töltött be a siket gyerekek siket kulturális közösségi és nyelvi szocializációjában, ami a halló szülők családjában iskoláskor előtt az esetek nagy többségében nem valósul meg.

A. T. családja a gyermekük ezen új valahova tartozás élményét nagyon nehezen dolgozta fel, kifogásolta jelnyelvhasználatát, bár ez a beszédprodukción javulásával is együtt járt, és több ízben megfogalmazta aggályát, miszerint a fiúk többé nem akar a családdal tartozni, hanem „most már csakis hallássérült lesz.”

A. G. családján belül vele leginkább a nővére próbált kommunikálni, természetes jelekkel, eltúlzott artikulációval, szülei leginkább egy „nagyra nőtt csecsemőként” ölelték körül gondoskodással anélkül, hogy a kommunikáción aktívan dolgoztak volna. Mindezek ellenére nagyon gyorsan és eredményesen elsajátította a jelnyelvet, szépen fejlődött a beszéde is, szívesen és türelemmel kommunikál halló, jelelni nem tudó gyerekekkel és felnőttekkel.

Mindez egybecseng a halló tanulók iskolai környezetében végzett kutatások megállapításaival, amelyek rámutatnak arra, hogy az iskolai környezet hatásai között nagy jelentősége van a szerkezetileg és tartalmilag zárt, azonos normák elismerésére épülő tanulói baráti kapcsolatok nagy iskolai sűrűségének, amely normabiztonságot teremt, és ez által segíti az iskolai pályafutás alakulását (Pusztai 2003: 67).

A jelnyelv informális tanulóközösségi elsajátítása révén - bár spontán és következtelen módon - de megvalósul az, amit Gregory (1998) kétnyelvű módszernek nevez: a siket gyermek az iskolában idősebb társaitól elsajátított jelnyelvet, mint leghozzáférhetőbb nyelvet egyfajta nyelvi kommunikációs alapnak tekinti, és erre építve - esetenként tanári segítségre is támaszkodva - fejleszti orális nyelvtudását, illetve az írás-olvasás elsajátítását. Az egyik iskolai szurdopedagógussal készített interjúm alábbi részlete segít a maga összetettségében és nemzedékeken átívelő fejlődési dinamikájában megvilágítani a magyar jelnyelv, pontosabban annak Kolozsváron elsajátított változatának szerepét.

„Az iskolában nem a standard magyar jelnyelvet használták, hanem az informálisan elsajátított „iskolai jelnyelvet”. A nálunk használt jelnyelv közelebb van a romániaihoz, mint a magyarországihoz. Román órán ugyanaz megy, mint magyar órán. Illetve melyik tanárnak mi megy, hisz mindenki gyengén jelel. Igazából nem a romántól különbözik, hanem minden iskolának megvan a maga sajátos jelnyelve. Román jelnyelvről sem beszélhetünk úgy, mint ahogy például az ASL-ről (American Sign Language – azaz amerikai jelnyelv), mert túl nagyok a regionális különbségek. Igaz, ezek az elmúlt években elkezdtek nagyon gyorsan csökkenni az internetnek köszönhetően. Nap, mint nap beleütközöm abba, hogy az általam ismert jelet már nem értik a gyerekek, vagy ha értik, kijavítanak, hogy nem jó. Amit én húsz éve tanultam annak már legalább egy negyede megváltozott.” (T. P. szurdopedagógus, a továbbiakban T.P.)

4. ANYANYELV AZ ISKOLA MINDENNAPJAIBAN

Életút-interjúim során megerősítést nyert, hogy a magyar jelnyelv mellett, amely elsősorban a magyar siket tanulói közösségen belül töltött be lényeges identitásmegőrző funkciót, a magyar nyelvű iskolába járók számára fontos szerepe volt az iskolában újonnan elsajátított anyanyelvi szóbeli és írásbeli kommunikációs eszközeiknek is, amely révén szüleikhez is jobban tudnak közeledni, javítani tudják az anyanyelvi kultúrában megtalált otthonosságon alapuló kapcsolattartásuk, kötődésük minőségét. Bár szülői környezetben általában csak a vakációkat töltötték, ezek a hetek mégis fontosnak bizonyultak származási identitáskötélékeik megerősítésében, annak ellenére, hogy a kommunikáció orális módjait nem nagy kedvvel gyakorolták és önkifejezési készségeik színvonala jellemzően alacsony szintű maradt. Igazi, kulturális közösségi értelemben vett otthonuknak a siketiskolát, elsősorban annak tanulói közösségét tekintették.

P.S. Szülei még akkor sem alkalmazták vele az iskolában elsajátított jelnyelvet, amikor a vakációban a kolozsvári hallássérültek iskolájából hazament, ő próbált a szájukról olvasni az iskolában elsajátított módszerek, szóismeret segítségével. Szülei sohasem voltak hajlandók vele a jelnyelvi kommunikációt alkalmazni, kezüket a hátuk mögé téve, orális értekezést folytattak vele.

D.E. „Halló családban nőtem fel, a vakációban teljesen elfelejtettem, amit siket társaimtól tanultam. Igazából alig vártam, hogy visszamenjek az iskolába.”

H.Z. a hosszú vakáció ideje alatt az otthoniakkal a jelnyelvet nem használta, bevallása szerint sokat felejtett belőle, mire megkezdődött az új iskolai év. Szüleivel való kapcsolatát nagyon jónak ítélte meg, bár velük hangzó beszéddel és szájról-olvasással értekezik, szülei tagoltan, lassan beszélnek vele, s ő meg sem próbálta a siket iskolában eltöltött éveit során családtagjait a jelnyelv használatára rávenni.

„A súlyosabb fokban hallássérült diákjaink jelentős része gyerekként a saját családjával is olyan alacsony szinten kommunikál, hogy gyakran mi tolmácsolunk a szülő és gyermeke között. A halló szülők közül kevesen tudják a jelnyelvet. Nincs igazán hol megtanuljanak. Gyenge az egyesület, nincsenek jelnyelvtanfolyamok, mint Magyarországon. Az első komolyabb két éve volt, de nem folytatták. Van, amikor kialakul egy saját, családi "jelnyelv" kicsiknél, illetve a nagyobb gyerek elkezd tanítani a szüleit.” (T. P.)

A szóbeli kommunikáció gyakorlása mellett, annak szerves alkotó részeként, a halló szülők általában fontosnak tekintették-tekintik siket gyermekük számára a szájról olvasás elsajátítását is, amelynek egyik elsődleges jelentőségét, a szülő és gyermeke közötti kapcsolattartás minőségi javulása mellett, éppen a nemzeti identitás továbbörökítésében látták.

„A magyar családok számára fontos, hogy a siket gyermek, bár kétnyelvű, de magyar siket legyen. Úgy gondolják, nem a jelnyelvi különbözőségek miatt fontos magyar iskolába íratni, inkább azért, hogy írni-olvasni magyarul tanuljon meg. A szájról-olvasási kép román és magyar nyelven nagyon különböző.” (T.P)

A siket szülők és siket gyerekeik közötti kapcsolattartás sok vonatkozásban alapvetően másként valósul meg, mint a halló szülők családjában, s e megállapítás – bár részben megváltozott tartalommal - vonatkozik a gyermek iskolai éveire is. A halló szülők gyerekeivel ellentétben, a siket szülők gyermekei „beleszületnek” a siketkultúrába, ezért az óvodás-, illetve iskoláskorban megvalósuló orális beszédképesség-fejlesztés az ő esetükben szilárdabb alapokra építhető. A siket felmenővel rendelkező hallássérült gyermekek esetében a nyelvi-képi kifejezés- és gondolkodásmódra hatékonyan építhetőek az új kommunikációs módozatok és kommunikációs kultúra. Ezáltal – a származási családi nyelvhasználat által megerősítve - fontos kiegészítő és konszolidáló szerepet tölthet be az anyanyelvi etnikai-nemzeti identitás megerősítésében is. Az alábbi családi esettanulmány-részlet e folyamat működési mechanizmusába nyújt közelebbi betekintést.

P.L. magyar anyanyelvű halló családból származik, de nem tanult a kolozsvári magyar siketiskolában, így csak annak köszönhetően ismeri a kolozsvári magyar jelnyelvet, hogy a gyermekei megmutatták neki. Mégsem azt használják otthon. A két gyermek jelnyelvi szocializációja már nagyon korán, a családban román jelnyelven megtörtént. Amikor a magyar speciális iskolába kerültek, ott a hallásnevelés során magyar hangos beszédre tanították őket, és itt ismerték meg sorstársaiktól a magyar jelnyelvet is. Ennek megerősítésére édesapjukkal a magyar orális nyelvet otthon használják, de a családon belül korábban elsajátított jelnyelven kísérik. Identitásukba az iskola etnikai hovatarozást erősítő szerepe révén beépült a magyar nemzeti tudat, és ennek mindennapi megélésében és továbbvívésében a magyar etnikumú apa tölt be fontos szerepet. Ám a magyar jelek sem tűnnek el nyomtalanul kommunikációs repertoárjukból. Heteken át tartó, különböző szituációs helyzetekben megvalósított megfigyelésem során tapasztaltam, hogy a két gyermek otthon is ugyanúgy magyar jelnyelven és orális nyelven értekezik egymással, mint az iskolában. Ennek az a magyarázata, hogy a speciális iskolában lényegében sokkal több időt töltenek ifjú éveik során a hallássérültek a saját városukban tanuló hallókhoz képest. A speciális iskola szociálpedagógiai szerepe nagymértékben felértékelődik tehát.

A kolozsvári magyar nyelvű speciális iskola szurdopedagógusaival készített interjúink megerősítik, hogy a tanintézet – több évszázados hagyományaihoz méltóan – ma is kulcsszerepet játszik az erdélyi, partiumi magyar siketek nemzeti és anyanyelvi identitásának fenntartásában. Ha az oktatási-nevelési folyamatot a kultúra és értékrend áthagyományoztatásaként értelmezzük és céljának az embereszme kialakítását tekintjük, akkor a speciális kisebbségi/anyanyelven történő oktatásról ugyanezen szellemiségben

kijelenthetjük, hogy elsődleges célja a magyar nyelv, magyar kultúra és identitástudat kialakítása. Emellett, és ezzel egyenrangúan, a megfogalmazott cél a jelnyelv, mint leghozzáférhetőbb kommunikációs rendszer minél eredményesebb kihasználása.

„Iskolai mindennapjainkban ez a mentalitás a totális kommunikáció alkalmazásában, a lehető legtöbb magyar kulturális eseményen való részvétel facilitálásában, a jelnyelvi kommunikáció mint tantárgy bevezetésében jut kifejezésre. 2014 őszén alakult meg iskolánk jelelő kórusa, egy gyermekcsoport, amely ismertebb magyar és nemzetközi slágerek szövegét jelnyelven tolmácsolja élő zenei kísérettel. Büszkék arra, hogy kezeik magyarul énekelnek, és büszkék arra, hogy a nemzetközi slágereket az eredeti szöveg jelnyelvén tanulták meg. A pezsegő jelnyelvi interakcióikat máskor értetlenül bámuló büszke magyarok számára ilyenkor a színpadon jelelő gyermekek magyarsága megkérdőjelezhetetlenné válik. Olyan eseményeken vállalva ezt fel, amelyek jelzésértékűek az erdélyi magyarság identitástudatát, jövőhöz fűződő reményeit és oszthatatlanságát illetően.” (N. Z. szurdopedagógus)

A magyar és nemzetközi jelnyelvi kultúra hozzáférhetővé tétele a hallássérült gyermekek számára lényeges a tanulók személyiségének minél harmonikusabb fejlődése érdekében és azért, hogy a potenciális kétszeres kisebbségi státusz (etnikai és sérültségből fakadó) mellé minél több lehetőséget rendeljen a peremre szorulás, izoláció és a többségi társadalomban észlelhető megbélyegzés okozta másodlagos, a személyiséget csonkító sérülések kivédésére. Az első törekvés, a magyar nyelv és kultúra átörökítése összefonódik tehát a második törekvéssel, a jelnyelvi kommunikáció megerősítésével, hisz ez válik az anyanyelvi nevelés legkézenfekvőbb támaszává.

Tendenciák és perspektívák

Az interjúim során nyert információk ugyanakkor rávilágítanak arra is, hogy napjainkban az iskola identitás megtartó szerepét több hátráltató tényező korlátozza, illetve e szerep gyakorlásának feltételei és módozatai részben átalakulóban vannak. Fokozódik a végzett tanulók elvándorlása, elsősorban magyarországi szakiskolák felé. Információink szerint például az egyik nemrég végzett osztály tanulói számának fele budapesti szakiskolákban tanul tovább. Ez az erőteljes elvándorlási tendencia egyrészt összefügg a rendszerváltást követő új lehetőségekkel (a két ország EU-s csatlakozása, a magyar állampolgársági törvény változása), másrészt pedig azzal a ténnyel, hogy a speciális oktatás *szakiskolai* szinten Romániában továbbra sem érhető el magyar nyelven.

Az elvándorlás ellentmondásos következményekkel jár: miközben garantálja az elvándoroltak magyar identitásának megtartását, ugyanakkor nagy eséllyel kiszakítja őket szülőföldi magyar közösségükből, csökkenti az otthon maradó siketek számát, s ez által hozzájárul a rájuk nehezedő asszimilációs nyomás növekedéséhez a dominánsan román helyi siket közösségeken belül. Az asszimiláció fokozódó tendenciáját tükrözi, hogy az

itthon maradtak növekvő hányada (a kutatás körébe bekerültek 31%-a) etnikailag vegyes házasságban él. A vegyes etnikumú családokban nagymértékben korlátozódnak a magyar jelnyelvhasználat/orális nyelvhasználat lehetőségei, és növekedik annak esélye, hogy az ilyen családokba született (az esetek 90%-ban halló) gyerekek a siket-kultúra elsajátítása mellett a román etnikai-nemzeti identitást tegyék magukévá.

A román siketiskola elszívó hatása nemcsak a vegyes házasságban élő siket családok gyerekei esetében érvényesül, de a homogén magyar siket és magyar halló családok közül is sokan nem a magyar speciális iskolába viszik a gyerekeket. A román nyelvű iskolába iratkozott magyar tanulók részaránya éppen a fiatalabb korosztály esetében a legmagasabb. E jelenség egyik feltételezhető oka, szurdopedagógus interjúalanyunk meglátása szerint, hogy egy sajátos módon diszkriminatív hatású iskolapolitikai döntés következtében Kolozsváron a román iskolák megmaradtak "tisztá" siket iskoláknak, míg a kolozsvári magyar siketiskolában sok az értelmi fogyatékos halló, ezt pedig a siket gyermekek szüleinek nehéz elfogadni.

„A potenciális diákok szüleinek iskolaválasztását befolyásoló tényező az inkluzív jelleg, vagyis a nem szenzoriális sérültséggel élő, súlyosabb tüneteket mutató, alacsonyabb szinten működő diákok jelenléte, ami sok esetben csökkenti az iskolánkban anyanyelven történő oktatás lehetőségének ösztönző értékét. Az együttnevelés ezen formája szorongást és elzárkózást szül bizonyos szülőknél, akik az egyes tanulóink nem hétköznapi viselkedését látván egyrészt egy irracionális fenyegetettség-helyzetként értelmezik a gyermekük jelenlétét ebben a környezetben, másrészt aggályaik vannak a fiatal gyermekük viselkedéses utánzásához iskolában rendelkezésére álló kortárs modellek minőségét illetően. A közelmúltban előfordult, hogy a kolozsvári román siketiskolába írtak magyar hallássérült diákot, mivel ott a tanuló populáció nagyobb mértékű homogenitást mutat a sérültségi kategóriák és az érintettség mértékének tekintetében.” (G. K.)

A siket populáció száma a javuló hallókészülékes ellátás, cochleáris implantáció terjedése következtében is fogyatkozik. Ez a tendencia a siket-társadalmat a maga egészében érinti, és miközben a siket egyének számára az integráció új, de a siketkultúrától elidegenítő perspektíváját nyitja meg, a siket közösség szintjén számbeli veszteségként jelentkezik. Ezzel párhuzamosan növekedett az integrálhatónak minősített és ennek nyomán az integrációs folyamatba bekerült siket tanulók száma. Jelenleg 10% körül van azoknak a siket gyerekeknek a számaránya, akik mainstream iskolákba/osztályokba tagolódtak be. E tanulók jelenlegi és jövőbeli viszonya a siket kultúrához és a magyar identitáshoz soktényezős és többféle lehetőséget magában hordozó folyamat, amelynek különálló kutatás tárgyát kell majd képeznie.

Felhasznált szakirodalom

- Ahmad, W., Jones, L. és Atkin K. (2000): Asian Deaf Young People: Identity and Agency. ESRC Full Research Report, R000237122. Swindon, ESRC.
- Atkin, K., Ahmad, W. és Jones L. (2002): South Asian deaf people and their families: negotiating relationships and identities. *Sociology of Health & Illness* Volume 24, Issue 1, 21–45. oldal.
- Bartha Cs. (2004): Siket közösség, kétnyelvűség és a siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei. In: Ladányi M., Dér Cs. és Hattyár H. (szerk.): „...még onnét is eljutni túlra...”, Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Delgado. G., szerk. (1984): The Hispanic deaf: The issues and challenges for bilingual special education. Washington DC, Gallaudet University Press.
- Denmark, C. J. (1999): Siketség és mentálhigiéna. Budapest, SINOSZ – Új Mandátum Kiadó.
- Göncz L (2004): A vajdasági magyarság kétnyelvűsége: nyelvpszichológiai vonatkozások. Szabadka, MTT.
- Gregory, S. (1998): The bilingual education of deaf children: theory and practice. In: Zaitseva, , G. L., Komarova, A. A., és Pursglove, D. M. (szerk.) Deaf children and bilingual education: Proceedings of the International Conference on Bilingual Education of Deaf Children, Moscow, April 1996. Moscow, Zagrey, 1998, 64 -74 p.
- Gúti E. és Szépe Gy. (2006): A szivárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben) In: Tóth Sz. (szerk.) Hatalom interdiszciplináris megközelítésben. Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 111-128 p.
- Harris, M. és Beech, J. (1995): Reading development in prelingually deaf children. In K. Nelson K.és Reger Z. (szerk.) Children's Language Volume 8. Englewood Cliffs, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 181 – 202 p.
- Humphries F (1993): Deaf culture and cultures. In: K. Christensen és G. Delgado (Eck.). Multicultural issues in deafness White Plains. AZ, Longman 3-16 p.
- Lane, H., Hoffmeister, R.és Bahan, B. (1996): A Journey into the DEAF-WORLD .San Diego, DawnSign Press.
- O'Neill, F. (2013): Making sense of being between languages and cultures: a performance narrative inquiry approach. *Language and Intercultural Communication*, 13(4), 386-399 p.
- Padden, C. (1989): The Deaf Community and the Culture of Deaf People. In: Sherman Wilcox (szerk.) American Deaf Culture. Silver Spring, Maryland, Linstok Press.
- Pusztai G. (2003): Hitvalló közösségek rejtett társadalmi funkciója. *Magiszter (Csíkszereda)* 1:(1) 65-70 p.

ABSTRACT

AT THE BORDER OF CULTURES: THE IDENTITY BUILDING ROLE OF HUNGARIAN DEAF EDUCATION IN ROMANIA

Deaf people living in ethnic-national minority situations form a social group whose members have multiple marginal social and cultural backgrounds. During my research, I studied the socialization conditions and process of Hungarian Deaf pupils in Romania, with particular regard to the factors determining their choice of school, and the relationship between school language use, communication culture and identity. Kozmutza Flóra Special School for Hearing Impaired in Cluj-Napoca has traditionally played a prominent role in Hungarian Deaf education in Romania. My research results reveal that the educational practice of the educational institution strengthens the pupils' identity awareness and sense of belonging to the Hungarian nation in two distinct, still interconnected ways: on the one hand, through oral language acquisition, nursing the oral Hungarian language skills, and on the other hand through cultivating the Hungarian Sign Language embedded in the Deaf culture within the learner community. Nowadays, the conditions and modalities of exercising this role are changing in several respects.

Dr. Belényi Emese

egyetemi adjunktus

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

esenzor@yahoo.com

Bognárné Kocsis Judit

KERESZTYÉN NEVELÉSI PARADIGMÁK ÉS KERESZTYÉN NEVELŐI MUNKATEVÉKENYSÉGEK NAPJAINKBAN

ABSZTRAKT

A tanulmány arra tesz kísérletet, hogy a keresztyén/keresztyén nevelésről, annak napjainkra jellemző sajátosságairól, a nevelővel szembeni elvárásokról átfogó képet adjon.

Vizsgálatunk elsősorban a 20. századi valláspedagógiai irányok áttekintésére fókuszál, mivel ebben az időszakban a vallásos nevelés akkori gyakorlatának kritikájaként, mai napig ható új törekvések figyelhetők meg. A hazai és a nemzetközi szakirodalom tanulmányozása rámutatott arra, hogy a keresztyén nevelés területén felfedezhető a reformpedagógia hatása; a közösségépítés hangsúlyozása; a Biblia megértését és a cselekvő hit szerepét hangsúlyozó irányzatok; a gyermek önfejlődését, élethelyzeteinek megoldását középpontba állító szándék. Módszertani sokszínűségekre irányuló törekvés figyelhető meg a vizsgált dokumentumokban. Azonban a pedagógiai szakértelem, a különböző módszerek ismerete csupán a lehetőséget, a hatékony munka alapját biztosítja a nevelő számára. Értékessé, hasznossá az ő személyük és nevelési eljárásuk kompetens alkalmazása eredményeképp lesz, ezért fókuszál a tanulmány a keresztyén nevelő munkatevékenységeire is.

1. BEVEZETÉS

A keresztyén/keresztyén nevelés Krisztust követő értékrendben, kultúrában gyökerező nevelést jelent, amely nem korlátozódik egy korosztályra sem, a születéstől a halálig tartó folyamat. A keresztyén elnevezés (valószínűleg a kereszt szóból eredően) a katolikusok sajátja, míg a protestánsok inkább a keresztyén ('Krisztust követő') szót használják. A keresztyén/keresztyén nevelés meghatározásából következik, hogy nemcsak intézményes keretek között valósulhat meg, hanem bárhol, bármikor vallásos viszonyulás eredményeképp. Sajátossága, hogy egyszerre kell tradicionálisnak és modernnek lennie. A tradicionalitás az állandóságot, a hitvallásokhoz való ragaszkodást, a modernség pedig a folyamatos megújulást jelenti a mindenkori kor elvárásaihoz, az emberek megszólításának lehetőségeihez.

A keresztény/keresztyén nevelés iránt érdeklődőknek, illetve a vallásos nevelésben érintetteknek napjainkban érdemes foglalkozni a következő problémakérdésekkel: vajon milyen hazai és nemzetközi vallásos nevelési törekvések figyelhetők meg, és ezzel összefüggésben a keresztény/keresztyén nevelőtől milyen munkatevékenységeket várnak el. A vizsgálat kiindulópontját a szerző e témakörben végzett korábbi kutatásai adják (Bognárné Kocsis, 2017; 2018), de emellett hangsúlyosan megjelenik az irányzatokra rámutató jelentősebb hazai és nemzetközi szakirodalom is.

A tanulmányban a protestáns (elsősorban a református) nevelésre fókuszálok, ezért is fordul elő már a címben az általuk használt keresztyén elnevezés. Célom, hogy áttekintést adjak elsősorban napjaink keresztyén nevelésének törekvéseiről, kihívásairól, ehhez kapcsolódóan a nevelővel szembeni elvárásokról.

2. A KERESZTYÉN NEVELÉS SAJÁTOSSÁGAI

A vallásos tartalmú írások a keresztény/keresztyén nevelést több esetben, főként a hitre neveléssel azonosítják. (Stagliano, 2007) Értelmezésünk szerint a keresztény/keresztyén nevelés alapja a Biblia, a Tízparancsolat, a szeretetparancsok. Célkitűzése kortól függetlenül a hívő életre nevelés, amely magába foglalja a gyülekezetbe való bekapcsolódást, aktív gyülekezeti tagként való közreműködést. A közvetített értékrend felelős munkavégzésre, egészséges és környezettudatos hozzáállásra, önzetlen, mások iránti toleráns közösségi magatartásra nevel. Bár a keresztény/keresztyén nevelés nem kötődik feltétlen intézményhez, mégis alapvető közegeiként tarjuk számon a családot, a keresztyén iskolát és az egyházat (gyülekezetet). Ezek közül is kétségkívül a leghangsúlyosabb a családi nevelés.

A szülők, a családtagok keresztyén magatartása, a vallásos lelkiület közvetítése segíti a testileg, lelkileg egészséges gyermek növekedését, majd érett felnőtté válását, a családi minta továbbvitelét.

A családi viszonyok, légkör döntő jelentőségű a gyermek számára többek között abban, hogyan viszonyul társaihoz, nevelőihez az iskolában, miként tud beilleszkedni a közösségbe, a társadalomba. A szülői háznak a másik ember autonómiájának tiszteletben tartására, elfogadására kell ösztönöznie, hiszen e magatartás, hozzáállás nélkül nem tud közösségi életet élni, nem fogja megérteni a közösségi lét értelmét, értékeit. A családi nevelés eredményességét számos tényező nehezítheti (pl. a családtagok túlhajszoltsága, lelki kiüresedése, sokszor kilátástalansága stb.), amely jelenségek kezelésével a szülők egy része nem tudja felvenni a harcot. A pedagógus, a nevelő személyiségétől, kompetenciájától függ, hogy miként képes segíteni a bajba jutott családoknak és a problémát tünetként jelző gyermekeknek, tanulóknak. (Bognárné Kocsis, 2016: 348-371

3. KERESZTYÉN NEVELÉSI IRÁNYOK

A keresztyén nevelésben megfigyelhetőek különböző törekvések, nevelési paradigmák, amelyekről szeretnék széleskörű képet adni, hogy rávilágítsak e területre jellemző sokszínűsége.

A keresztyén nevelés egészen a 20. századig a Második Helvét Hitvallás, de még inkább a Heidelbergi Káté alapján történt. Ez utóbbi szolgált a konfirmációfelkészítésben és a vasárnap délutáni kátémagyarázatos igehirdetéseken, valamint a Biblia megértésében is segített: a reformátusok nevelésének-tanításának legfőbb forrása volt abban az időben. A múlt században a keresztyén nevelés dinamikus fejlődésnek indult, amely köszönhető egyrészt a reformpedagógiai koncepciók térnyerésének, másrészt az addigi merev, egyhangú vallásos nevelési gyakorlat kritikájának felerősödésével. Három markáns irány különíthető el ebben az időszakban: (a) A gyermeki öntevékenységet hangsúlyozó nevelés. (b) Az Igehirdetésre, annak befogadására felkészítést szem előtt tartó nevelés. (c) Az ember élethelyzeteinek megoldását, személyiségfejlődését előtérbe állító nevelés.

Jelen korunkban sem mondható egységesnek a keresztyén nevelés területe, különböző paradigmák működnek egymás mellett, sőt azok kombinációi is megtalálhatóak. (Bognárné Kocsis, 2018)

A 20. században megjelenő irányzatok továbbélése, megerősödése, valamint új elgondolások térnyerésének hatására, napjainkban hat alapvető törekvés figyelhető meg a szakkönyvek (Baldermann, 1989; Vergote, 1997; Moscato, 2015), vallási programok (Programma per l'insegnamento della religione Cantone dei Grigioni; A Magyarországi Református Egyház hit- és erkölcstan kerettanterve 1-8.; 9-12. évfolyam) alapján:

1. Biblia szerepét hangsúlyozó hermeneutikus irányzat (Ebeling, 1995:27), amely szerint az Ige hallása/olvasása és értelmezése nagy jelentőséggel bír, hiszen Isten beszél a történeteken keresztül az emberhez. (Jeanron, 1994.118-158) Ezen kívül a Biblia szövege, tanulmányozása betekintést enged a zsidó-keresztény kultúrába, hagyományaiba, amelyek segítségével könnyebben érthetővé válik a Szentírásban megjelenő gondolkodásmód. Fontos azonban megemlíteni, hogy a keresztyén nevelés során figyelni kell arra, hogy az értelmezők fejlettségi szintjének megfelelő szövegek kerüljenek kiválasztásra, hiszen nem mindig könnyű annak önálló, valóságghú feldolgozása.

2. Lelkigondozást kiemelő keresztyén nevelés, amely során a nevelő bizalmi kapcsolat kialakítására törekszik neveltjével. Ebben az odafigyelő, elfogadó szeretetteljes viszonyban kap segítséget az Istennel való bensőséges kapcsolat kialakítására a nevelt. Az egyéni bánásmód, a személyes beszélgetés segíti abban a gyermeket vagy a felnőttet, hogy érzelmi, lelki, társas stb. problémáira keresztyén értékrend szerinti választ és útmutatást kapjon.

3. A kölcsönös, közvetlen kapcsolaton alapuló nevelés, amely eredményessége a két fél közötti viszonyon, a köztük lévő párbeszéd hatékonyságán, a másikhoz való alkalmazkodáson múlik. A nevelő és a nevelt egyenrangú partnerekként vesz részt a folyamatban, kölcsönösen hatnak egymásra.

4. Értékorientált közösségi nevelés, amelynek célja egy sajátos attitűd, magatartásforma kialakítása egy csoport életében, pl. iskolán kívüli foglalkozások, táborok, gyülekezeti alkalmak során. A keresztyén értékrend közvetítése, annak egyéni megtapasztalása, átélése rendszert visz, egységet alkot az ember gondolkodásmódjában.

5. Az aktív, cselekvő hit megtapasztalásának tudatosítására nevelés, vagyis, a neveltek a különböző élethelyzetekben keresztyén értékrendjük, meggyőződésük szerint merjenek/ tudjanak tenni a másik emberért, társadalomért vagy akár a természet megóvása érdekében.

6. Problémaorientált, projektalapú nevelés-tanulás, amely a nevelt mindennapi élethelyzeteire fókuszálva gyakorlati feladatok megoldása segítségével éri el a célját. Személyes kompetenciákat aktivizálva, többnyire másokkal együttműködve dolgoznak egy-egy tevékenységen a benne résztvevők. A keresztyén nevelésben rendkívül jól alkalmazható ez a módszer, hiszen nem kell időkeretekhez igazodni, a nevelő inkább mint folyamattervező, felkészítő és segítő vesz részt a projektben.

Rövid kitekintés erejéig fontos megemlíteni Svájc célkitűzéseit e tekintetben, hiszen sok hasonlóságot mutat a magyar törekvésekkel. Az ország legnagyobb területű (Grigioni) kantonjában érvényes oktatási dokumentumokban is olvashatunk többek között a projektalapú, a személyiségfejlődést szem előtt tartó és a megélt hitre buzdítás hangsúlyozó keresztyén nevelésről. Jól látszik, hogy a rugalmasság, az ökumenikus szemléletmód, a képességfejlesztés, a kooperatív tanulás jellemzi a programot. Segítik a tanulókat abban, hogy széleskörű tapasztalatot szerezzenek, hogy megtalálják erősségeiket, de ugyanannyira segítik őket gyengeségeik elfogadásában, megélésében is. Az eredményesség legfőbb módjának a tanulók bevonását tartják a nevelésbe, az nevelési-oktatási folyamatba, amelyet élménycentrikus, tevékenykedtetéseken alapuló feladatok jellemeznek. A keresztyén nevelés hatékonyságát biztosítja az a törekvésük, amely kimondja, hogy az iskolai vallásitanítás az egyházi/gyülekezeti életre való nevelés egyik fő színtere. Fontos tehát számukra, hogy az iskolai és az iskolán kívüli vallásos nevelés összehangolt legyen. Iskolán kívüli nevelés alkalmi lehetnek például a vasárnapi iskola/gyermekistentisztelet, ifjúsági és családi alkalmak, a konfirmációra való felkészülés stb. (Bognárné Kocsis, 2017:130-136)

Jól látható, hogy az eddig bemutatott, napjainkra jellemző paradigmák, attitűd új irányokat jelöl ki a korábbiakhoz képest. A káték, hittételek megtanulása helyét a gyakorlatban tetten érhető vallásosság váltotta fel. (Hans-Georg Gadamer), német filozófus már az 1960-

as években írt a hermeneutika jelentőségéről, amikor a megértés, értelmezés, alkalmazás hármáról ír (Gadamer, 2000: 40-46). Vagyis, hogy a Bibliai szövegeket úgy olvassuk, hogy mondjon is számunkra valamit. Az értelmezés során saját magunkat, lelkivilágunkat, előfeltevéseinket is jobban megértjük, amely segít abban, hogy azokat élethelyzeteinkre, konkrét szituációkban alkalmazzuk.

Figyelemre méltó Zelindo Trenti vallásos nevelésre alkalmazott hermeneutikus modellje, ami a gyakorlati módszereken alapuló személyes kompetenciafejlesztést hangsúlyozza, valamint a belső erők, lehetőségek mozgósítását. (Trenti, 2001) Hasonló állításokat fogalmaz meg Riccardo Pagano (2018) is, amikor arról ír, hogy az értelmezés és az alkalmazás elválaszthatatlan egymástól a nevelésben. Nem lehet valamit úgy alkalmazni, hogy a lényegét ne értenék a nevelés folyamatában résztvevők, de a fordítottja is igaz, nem értette meg igazán az az ember a szöveg mondanivalóját, aki nem kívánja alkalmazni.

4. A KERESZTYÉN NEVELŐ SZEREPSTRUKTÚRÁJA

Napjaink keresztyén/keresztyén nevelésére jellemző irányok új szerepeket, gazdagabb viselkedésspektrumot várnak el a nevelőtől. Leszögezhető, hogy a gyakorlatorientált, alapjában véve belső motivációt mozgósító modellek működtetéséhez elengedhetetlenül fontos a nevelő széleskörű, változatos módszereket alkalmazó tudása. A keresztyén nevelő tehát egyrésztől magabiztos szaktudással kell, hogy rendelkezzen, de emellett fontos a keresztyén hitből fakadó viszonyulása, kiegyensúlyozottsága, rugalmassága, gyermekszeretete, közösségi szerepvállalása. A keresztyén nevelői képet jól megvilágítja az az analógia, amely Keresztelő János munkájához hasonlítja az ő tevékenységüket: Keresztelő János soha nem önmagára mutatott, hanem egyedül Krisztusra, valamint az ő feladata Krisztus útjának előkészítése volt.

Említést érdemel Szentmártoni Mihály (2001) keresztyén nevelői képe, hiszen a nevelő munkatevékenységeinek összetettségére fókuszálva írja le annak sajátosságait. A nevelőre úgy tekint, mint aki egyszerre tanár és diák is Isten színe előtt, de ezen kívül edző, tudós, kritikus, elbeszélő, művész, látnok, forradalmár, terapeuta és lelkipásztor is.

- a) Edző, mert a neveltjeit következetesen, rendszeresen tanítja a vallási élet szabályai szerint élni.
- b) Tudós, mert kíváncsisága a tanulókat arra bátorítja, hogy ne csak hallgassanak, hanem ők is merjenek kérdéseket feltenni Istennel és Jézussal kapcsolatban, valamit tanulmányozzák a vallásos könyveket.
- c) Kritikus, aki véleményt formál, filozofál, sok esetben értékkel is.
- d) Elbeszélő, aki Jézus Krisztus üzenetének továbbadója.
- e) Művész, aki képes a tanulók érdeklődést fenntartani, valamint ő maga is alkot.

- f) Látnok, aki a tanulók figyelmét a jövőre fókuszálja, nagyobb távlatokban gondolkodik.
- g) Forradalmár, aki megújulásra kész, az eredményesség érdekében új lehetőségekben is gondolkodik.
- h) Lelkigondozó, aki a tanulók lelkivilágának megértésére törekszik.
- i) Lelkipásztori feladatokat is ellát, hiszen az Ige üzenetét továbbítja, valamint Istent szolgálja.

A keresztyén nevelő a Jézusi magatartás szerint tevékenykedik, azaz ügyelnie kell arra, hogy minden gyermek ugyanolyan fontos és egyenlő eséllyel bír; senkiről nem lehet lemondani, bármilyen elveszettnek tűnik is helyzete; a közösségi létben is oda kell figyelni a gyermek csoporton belüli pozíciójára.

5. A KERESZTYÉN NEVELŐ MUNKATEVÉKENYSÉGEI

A korábban bemutatott szakirodalmak alapján is jól látszik, hogy a keresztyén nevelővel szemben magas szakmai és hitéleti kritériumok jelennek meg. Ezzel szembesülve fogalmazódott meg bennem, hogy végiggondoljam a keresztyén nevelő munkájának pedagógiai elvárásait részletesebben, azaz ki-ki a maga helyén mit tehet a professzionális nevelés érdekében.

A keresztyén nevelő munkatevékenységeit Zsolnai József (1995: 221-241): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia című könyve alapján vizsgáltam meg. Zsolnai a pedagógus jellegzetes munkatevékenységeit tekinti át – általánosságban - struktúrába rendezetten. A felosztást alapul véve dolgoztam ki kifejezetten a keresztyén nevelőre vonatkozó feladatokat, teendőket.

5. 1. A tanuló érdekeit és távlati lehetőségeit szem előtt tartó pedagógiai tervezés

A nevelő feladata, hogy:

- a. a tanulóknál a vallás iránti belső motivációt elősegítse vagy erősítse, valamint a kapott és/vagy vállalt feladatokkal való azonosulást kialakítsa;
- b. a vallásos nevelés során konkretizálódott célokat elfogadtassa a gyerekekkel;
- c. a célravezető, hatékony nevelés folyamatát elemezze, ha kell, módosítsa;
- d. az egyes tanulók hitbeli/neveltségi fejlődési szintjéhez igazodó fejlesztési repertoárral rendelkezzen;
- e. szervezzen keresztyén neveléssel-tanítással összefüggő versenyeket, azokon felkészítő tanárként, vagy mások által felkért zsűritagként részt vegyen;
- f. az önállóságot fejlessze;
- g. az önreflexió, az érveléstechnika tanítására és alkalmaztatására hangsúlyt helyezzen;

- h. a tudatos egészségvédelem kialakítására törekedjen;
- i. a játék- és mozgásszükséglet, az önkifejezés fejlesztése valósuljon meg;
- j. az empátia, a tolerancia, a munkafegyelem kialakítása megtörténjen;
- k. jogi és erkölcsi felelősséget vállaljon minden tanítványért, a kiadott feladatokért;
- l. az élethosszig tartó tanulás igényének kialakítsa;
- m. felkészítsen önálló gondolkodásra, a kulturált véleménynyilvánításra vallási kérdésekről;
- n. a humor személyiség- és közösségépítő szerepét megértesse neveltjeivel stb.

5. 2. A pedagógiai szervezés

A nevelő feladata, hogy:

- a. az együttműködő, egymáshoz alkalmazkodó magatartás kialakítása, fejlesztése;
- b. az egyén csoportszerepeinek, illetve a csoportban, az osztályban mint szervezetben betöltött szociometriai státusának figyelemmel kísérése;
- c. a tervező, szervező, ellenőrző, értékelő képességek birtokában legyen, ha szükséges, fejlessze;
- d. tanulásszervezés lebonyolítását hatékonyan kezelni tudja: például csoportokba való sorolás- átsorolás;
- e. képességfejlesztő jellegű tevékenységeket szervezzen;
- f. konfliktusokat felismerjen és megoldjon;
- g. keresztyén rendezvényeket, műsorokat, ünnepélyeket szervezzen és lebonyolítson.

5. 3. Nevelési programok megismerése, adaptálása

A hosszú távú tervezés érdekében a nevelőnek fontos tisztában lennie a vallás/hittan tantárgy cél-, a tananyag- és a követelményrendszerével, annak tanulásirányítási felfogásával és abban található gyerekszemlélettel, nevelési stílussal.

A keresztyén nevelés folyamatának tervezéséhez szükséges a munkaformák, tevékenységek, megfelelő feladatok kiválasztása, az oktatástechnikai eszközök használatának tudása, a tanulók munkájának értékelése.

A keresztyén neveléshez köthető foglalkozások, alkalmak tervezése előtt a tanulói feladatok tanulmányozása, a tanulókkal megoldandó feladatok, gyakorlatok, játékok végiggondolása, elvégzése, a külső motiváció kivitelezésének végiggondolása, az oktatástechnikai eszközök működőképességének ellenőrzése, a kedvező tanulási légkör megteremtése (metakommunikáció, nyelvi humor stb.).

5. 4. Az egyénhez igazodó tanulásirányítás elemei

Az eredményesség alapvető eleme az egyes gyermekek egyéni életútjának megismerése, a tanulók kompetenciaszintjének feltárása, személyiségpotenciáljuk számba vétele. Ezt követően kerülhet sor a tananyagok, követelmények egyénhez igazodó adaptálása és konfrontálása az egyének és a csoportok aktuális és szituatív teljesítményével.

5. 5. Az egyénhez igazodó fejlesztő bánásmód

Az egyén fejlesztésének legjobb eszköze a motiválás a tanuló motiváltságához igazodva (játék, szereplés, felfedezés, humor, jókedv, élményszerűség, mozgás, versengés stb. alkalmazása), valamint eredményes megoldást jelenthet a differenciálás, a tanulók egyéni különbségeihez igazodó feladatadás, ellenőrzés, értékelés.

Összegzésként megfogalmazhatjuk, hogy a keresztyén nevelő munkatevékenységei nagyfokú tudatosságot, felkészültséget, elhivatottságot tételeznek fel, ezért e kívánalmaknak való megfelelés komoly feladatot jelent. A nevelővel szembeni magas elvárások, a professzionalizmus elvárása mellett munkájukat a gyakorlatban számos más, rajtuk kívül álló tényező is nehezítheti.

6. A KERESZTYÉN NEVELÉS EREDMÉNYESSÉGÉT NEHEZÍTŐ TÉNYEZŐK

A világban zajló események, a társadalom életfelfogása, a nevelés, a keresztyén nevelés helye, megítélése mind-mind komoly kérdésként jelenhet meg a napi praxisban. A modern világ kínálta alternatívák, lehetőségek gyakran vonzóbbak a lemondást igénylő keresztyén értékekkel szemben. Ezen kívül azzal a jelenséggel is számolnia kell az egyházaknak, hogy a felnőtt, képzett társadalmi réteg nehezebben vonható be a keresztyén nevelésbe. Friedrich Schweitzer (1999: 161-165) teológus és valláspedagógus válasza erre a helyzetre az, hogy szembe kell nézni ezzel a kritikuss magatartással és válaszokat kell adni a kérdezőknek.

A keresztyén nevelésnek bizonyos értelemben alkalmazkodnia kell a társadalmi elvárásokhoz, folyamatos megújulást igényel a nevelésben résztvevők megtartása, újak bevonása. Időről-időre új vallási igények jelennek meg, mint például a mélyen átélt vallásos tapasztalat igénye; a programszerűen meghirdetett vallásos alkalmak szervezése; a bensőséges, szinte családi összetartozást mutató és gyakorló csoportok kialakítása, működtetése. A vallásos élményt lehet egyéni és közösségi szinten is megélni, napjainkban a hangsúly inkább a saját vallásos életre helyeződik, hiszen nagyságrendileg többen vannak azok, akik csak papíron egyháztagok, mint akik rendszeresen és aktívan részt vesznek a gyülekezetek életében.

A megélt hitre nevelés jó példája az a 2011-ben, a Brigham Young University-n (Provo, Utah, Egyesült Államok) megvalósuló próbálkozás, amely célul tűzte ki, hogy egy 165 fős hallgatói csoporton, egy szemeszter ideje alatt a vallás gyakorlati alkalmazására bátorítsanak. A probléma, a kérdéskör összetettségét jelzi, hogy három egymásra épülő részt jelöltek meg a kutatók. Elsőként is a hallgatókat a valláskönyvek gyakori tanulmányozására kérték, majd az olvasott szövegek magyarázatát közzétették egy fórumon, amihez a többiek észrevételeket tehettek. A szövegek értelmezéséhez természetesen használhattak segédeszközöket, szakkönyveket. Az elmélethez aztán társult a gyakorlat is, azaz a hallgatóknak választaniuk kellett, milyen vallásossággal összefüggő, gyakorlatias tevékenység, hatás elérésére törekszenek, például társaikhoz pozitívabban állnak, több dicsérő megjegyzést tesznek stb, vagyis konstruktív döntéseket hoznak az életükben. A hallgatók nagy többsége vallotta azt a szemeszter végén, hogy aktívabbak voltak vallásuk gyakorlása terén (Hilton-Amaraki, 2014:99-111). A program a keresztyén nevelés egyik célkitűzésére, feladatára világít, miszerint a keresztyén értékrendet, annak megfelelő magatartást előhívja, megerősítse a neveltben, az elmélet gyakorlatban való alkalmazására irányítsa a figyelmet, ügyelve arra, hogy az elindított folyamat tartós legyen.

7. ÖSSZEGRZÉS

A keresztyén nevelés elemei harmonikusan összefüggő rendszert alkotnak, ugyanakkor a mindenkori társadalmi elvárások, a különböző nevelési paradigmák miatt meglehetősen sokszínű is. A káté kérdések és válaszok ismételtetését, felmondását a megértésen, alkalmazáson alapuló, gyakorlatias szemléletmód vette át. A vizsgált szakirodalom és a nevelési programok alapján elmondhatjuk, hogy az eredményességre fókuszáló nevelési módszerek, irányok együttese jelenik meg a dokumentumokban, ha másképp nem, akkor ajánlás, irányelv szintjén. Leszögezhetjük, hogy a keresztyén nevelés ebben az értelemben a keresztyén életre neveléssel azonosítható. Egyszóval a Biblia és a vallás tanulmányozása, majd az abban foglaltak gyakorlása során megtapasztalható személyiség- és társas kapcsolatokat formáló erő, pozitív szemléletet, szolidáris és értelmes élet iránti igényt alakíthat ki az egyénben, amely hosszú távon hiteles keresztyén életmód praxisához vezethet. Mindent összevetve a keresztyén nevelési-önnevelési folyamat egymásra épülő, összetett hatásrendszer.

Tudomásul kell venni, hogy a keresztyén nevelésben résztvevők köre rendkívül heterogén, az egyének más és más okból vesznek részt a nevelés folyamatában: a vallásos érdeklődés, a jó közösség, az elfogadó társak miatt stb. Vagyis sokféle személyiségű, képességű, elvárású egyént kell úgy vallásos tapasztalathoz juttatni, hogy közben pozitív érzést, hasznosságot, fejlődést, elégedettséget érezzenek. A nevelő kompetenciája, hogy melyik módszert, miként tudja a neveltjei körében hatékonyan alkalmazni, hogy az egyén

hitbeli, értelmi, érzelmi, erkölcsi, társas fejlődése optimális legyen, kihasználva erősségeiket, vagy éppen fejlesztve gyengeségeiket. Kétségkívül az egyén fejlődését nagyban segítheti közösség, a társas együttműködés, amely a csoporton belüli értékesség érzését is növelheti.

A keresztyén nevelő erkölcsös, példamutató élete, hitéleti tevékenysége mellett nagy hangsúlyt kap a szakmaiság, amely mind a biztos teológiai ismeretek, mind a pedagógiai professzionalizmus terén megjelenik. A nevelő munkatevékenységeinek számba vétele rámutatott arra, hogy nagyfokú tudatosságot, felkészültséget, elhivatottságot várnak el a vallásos nevelésben résztvevőktől. A pedagógiai alapismeret, a módszertani sokszínűség azonban csupán lehetőséget ad számukra az eredményes munkához; értékessé, hasznossá az ő személyük és nevelési eljárásuk kompetens alkalmazása által lesz.

Felhasznált szakirodalom

- Baldermann, Ingo. (1989): A Biblia, a tanulás könyve. Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest, 34-78.p.
- Bognárné Kocsis Judit (2018): Valláspedagógiai nézetek, kutatások nemzetközi kitekintésben. Új Pedagógiai Szemle 68. évf. 2018/9-10. 113-125.p.
- Bognárné Kocsis Judit (2017): Együttműködésen alapuló svájci vallásitanítási program sajátosságai. Fejlesztő Pedagógia: Pedagógiai Szakfolyóirat 28. évf. : 2017/3-6. 130-136. p.
- Bognárné Kocsis Judit (2016): A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai
- Collegium Doctorum: Magyar Református Teológia 2016/2. : 12. évf. 348-371. p.
- Ebeling, Gerhard (1995): Isten szava és a hermeneutika, In , Isten és szó, Hermeneutikai Füzetek 7. Budapest, Hermeneutikai Kutatóközpont, 25-56.p.
- Gadamer, Hans-Georg (2000): *Verità e metodo*, Bombiani, Milano, 40-46.p.
- Hilton, John – Aramaki, Alyssa (2014): Encouraging Student to Act: Helping Student Apply Principles Learned in a Religious Education Setting. *Teaching Theology and Religion*, 17. 4.sz., 99–111. <https://doi.org/10.1111/teth.12178>
- Jeanrond, Werner G (1994): *Theological Hermeneutics: Development and Significance*, London, Macmillan, 118-158. p.
- Moscato, Maria Teresa (2015): Religiosità ed educazione religiosa:nuove linee di ricerca. *Nuova Secondaria*, 32. 5. sz., 22–34.p.
- Pagano, Riccardo (2018): *Educazione e interpretazione*. La Scuola, Brescia, 27-123.p.
- Schweitzer, Friedrich (1999): *Vallás és életút*. Kálvin Kiadó, Budapest, 161-165.p.

- Staglianò, Antonio (2007): Cristianesimo da esercitare. Una nuova educazione alla fede. Edizioni Studium, Roma, 223-298.p.
- Szentmártoni Mihály (2001): A vallásoktatás akkordjai. A hitoktatás technikája és művészete. Agapé Kiadó, Szeged, 11-65.p.
- Trenti, Zelindo (2001). Opzione religiosa e dignità umana. Roma: Armando, 24-76.
- Vergote, Antoine (1997): Religion, belief and unbelief. Leuven University Press, Amsterdam-Atlanta, 17-61.p.
- Zsolnai József (1995): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. ÉKP Központ- Holnap Kkt. – Tárogató Kiadó, Budapest, 221-241.p.

További források

- Programma per l'insegnamento della religione Cantone dei Grigioni, 2003
- https://www.gr.ch/DE/institutionen/verwaltung/ekud/avs/Volksschule/Lehrplan_OS_15_religione.pdf Letöltés dátuma: 2018. 11. 11.

ABSTRACT

THE CHRISTIAN EDUCATION'S PURPOSE AND CHALLENGE IN RECENT YEARS

The aim of the essay is to give a proper overview of the Christian education, of its features in recent years and of the expectations towards the educator. Our study focuses firstly on the religion pedagogical ways in the XXth century, since in that period -as the criticism of the religious pedagogy then- a lot of new policy evolved. Studying the literature shows that reformed pedagogy influenced the Christian education: emphasising the role of the fellowship, the importance of understanding the Bible and the role of the active faith; the intention to center the self-improvement and problem-solving of the children. In the analysed documents the trial to the methodological variegation can be seen. Though the knowledge of different methods, the pedagogical proficiency only gives the educators the opportunity to work efficient, it becomes valuable and useful by applying it competently.

Bognárné Dr. Kocsis Judit

egyetemi adjunktus

Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet

bkocsisj@gmail.com

PARTIUMI MAGYAR TANÍTÓ- ÉS ÓVÓNŐK PEDAGÓGUSSZEREPE ÉRTELMEZÉSÉNEK ALAKULÁSA A PÁLYAKEZDÉS ÉVEIBEN

ABSZTRAKT

Kutatásunk során azt vizsgáltuk, hogyan hatnak a pályakezdés évei a pedagógus feladatáról vallott elképzelésekre, és hogy ezek az elképzelések hogyan befolyásolják a gyakorlati tudás alakulását, a mindennapi pedagógusi munkában tapasztalt problémák felismerését, meghatározását, megoldását. Kismintás longitudinális vizsgálatunkat a Partiumi Keresztén Egyetem tanító- és óvóképző szakának hallgatóival végeztük. Kutatási mintánkra jellemző, hogy az alapképzés és a pályakezdés során a pedagógusok feladatáról kialakított reproduktív és szenzualista felfogások veszítenek erejükből, s ezzel egy időben megerősödnek a konstruktivista nézetek. A nézetek meghatározóak nemcsak a problémák észlelése, de a megoldási módok megtalálása, s egyúttal a saját szakmai fejlődés szempontjából is. A reproduktív nézet képviselői saját egzisztenciális problémáikat helyezik előtérbe és kevésbé jellemző rájuk az önálló problémamegoldás, mint a másik három nézet képviselőire.

1. ELMÉLETI ALAPOK

A személyiségjellemzőktől, előzetes tapasztalatoktól és szerepelvárásoktól meghatározott nézetek és a gyakorlati tudás különböző elméletekkel való találkozás és újabb pedagógiai tapasztalatok hatására folyamatosan alakul a pedagógus pályája során. Tulajdonképpen ez a reflektív folyamat adja a szakmai fejlődés lehetőségét (Falus 2003, 2006). A pályakezdő évek különösen fontosak ennek a nézetekből és gyakorlati tudásból álló értékelő rendszernek a kialakulásában (Berliner 2005, Grossman et al. 2000), amely folyamatosan mintegy szűrőként szolgál nemcsak a pedagógiai elméletek, de a kontextusok, tapasztalatok értelmezésében is.

A pedagógiai nézetek, pedagógiai tudás kutatása hosszú múltra tekint vissza a nemzetközi és a magyar szakirodalomban. Számos kutatás eredményeit összegezve Falus a nézeteket a pedagógus mesterség olyan lényeges, nehezen megváltoztatható komponenseinek tekinti, amelyek „jelentős mértékben meghatározzák a pedagógus ismeretszerző tevékenységét” (Falus 2001: 24).

Ezek a nézetek annyira evidensek számunkra, hogy eszünkbe sem jut megkérdőjelezni őket, s mivel egy személyesen megélt élményhez kapcsolódva élnek a tudatunkban, erős érzelmi töltéssel rendelkeznek, egyfajta vélekedést, elkötelezettséget, ideológiát fogalmaznak meg (Nestor 1987, idézi Kimmel 2007).

Az ezredfordulón végzett kutatások eredményeinek összegzéseként Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (2001) a pedagógusok feladatairól vallott felfogások változását a didaktika kialakulásának és fejlődésének nagy szakaszaihoz kötik. A négy korszak négy jól elkülönülő pedagógustípust állít előtérbe. Elemzésünkben ennek a négy típusnak a leírását használtuk, ezért röviden ismertetjük ezeket:

- Reprodukív értelmezés: „A pedagógus feladata az ismeretek minél jobb, minél szakszerűbb átadása. Az a jó pedagógus, aki magyarázataival felkelti tanulói érdeklődését, s képes elérni, hogy a tananyagot megértsék.”
- Szenzualista értelmezés: „A pedagógus ismereteket ad át és képességeket fejleszt. Nagy meggyőző erővel közvetíti az ismereteket, hogy a tanulók minél jobban értsék. A képességek fejlesztését elsősorban feladatok megoldásával, önálló gyakorlás szervezésével éri el.”
- Képességfejlesztő (reformpedagógiai) értelmezés: „A pedagógus nagyrészt az önálló gyermeki tanulási tevékenység segítője, szabályozza, és nem vezérli a tanulás folyamatát. A folyamat középpontjában az önálló tanulói tevékenység, a tanulás áll.”
- Konstruktivista értelmezés: „A pedagógus olyan tanulási környezetet teremt, amelyben a gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy elsősorban egyéni és csoportmunkában létrehozzák, megkonstruálják magukban a tudásrendszert.” (Golnhofer – Nahalka 2001: 339. o.)

A fenti nézetek két végletét, az átadó/reprodukív értelmezés és a konstruktivista értelmezés elterjedtségét és hatását vizsgálta a TALIS-kutatás is (OECD, 2009). A nemzetközi eredmények azt mutatják, hogy a két értelmezés jól megfér egymás mellett, ugyanakkor az uralkodó nézetek nagyrészt az őket körülvevő pedagógiai kultúrától függenek. Kelet-Európa és a Balkán országaira például kevésbé jellemzőek a konstruktivista nézetek, mint a nyugati oktatási rendszerekre. S habár Románia nem vett részt az említett kutatásban, sejthető, hogy központosított oktatáspolitikája, tipikusan kelet-európai pedagógiai hagyományai, akár merevnek is nevezhető tekintélytisztelete (Bordás 2015a) révén itt is erőteljesen jelen lesz a reprodukív szemlélet. A pedagógus feladatairól vallott felfogások pedig értelemszerűen befolyásolják a pedagógiai interakciókat, a problémaérzékenységet, az alkalmazott megoldási módokat.

A pedagógusok pályaszocializációjával foglalkozó elméletek (Hercz 2015) számos kérdésre hívták fel a figyelmet. Ezek közül választottunk ki néhányat tanulmányunk tényanyagának rendszerezése érdekében.

A problémát okozó pedagógiai helyzetek felismerése, azonosítása a pályakezdő pedagógus számára különösen fontos, hiszen minden megoldási mód, minden a megoldáshoz közelebb vivő interakció, gondolat lehetőséget nyújt a fejlődésre. Norvég kutatók (Casparsen – Raaen 2013) azt találták, hogy nem a problémamegoldási technikákban, hanem a segítségkérés, a más kollégák felé megfogalmazódó igények artikulálásában van különbség a kezdő és a tapasztalt pedagógusok között. Ez a kezdő pedagógus szakmai fejlődésének társas jellegére, a munkaközösség kollektív felelősségre hívja fel a figyelmet. A pedagógusok tanuló szakmai közösségének elmélete is azt hangsúlyozza, hogy sokkal sikeresebbek azok az intézmények, amelyekben a pedagógusok egymással együttműködve dolgoznak, itt ugyanis a pedagógusok sokkal kompetensebbnek érzik magukat a problémák megoldásában (Cochran-Smith – Lytle 1993, Lieberman 1995, Darling Hammond 1996, Bordás 2015b, 2016).

1. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA

A Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) a romániai szabályozásoknak megfelelően Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája elnevezéssel indította el tanító-, óvóképző szakát 2012 őszén. A három éves, kettős képzést biztosító alapszak elvégzése után a hallgatók versenyvizsgával helyezkedhetnek el tanítónőként vagy óvónőként. A két szakma közötti választást a személyes vágyak mellett nagymértékben meghatározza az, hogy milyen állásokat hirdettek meg a megyében, a hallgató lakóhelyének közelében.

Kismintás longitudinális kutatásunkban ennek a fiatal szaknak a hallgatóit kérdeztük a pedagógusok feladatáról vallott felfogásukról előbb 2015-ben, majd 2018-ban, amikor mindezt egy pályakövetési kérdőívvel is kiegészítettük. A pályakövetési kérdőív több tematikai blokkot tartalmazott, amelyből jelen tanulmányban csak néhánynak az adatait használtuk fel. Kutatásunk célja annak feltérképezése, hogyan változik a hallgatók pedagógusi szerepfelfogása a pályakezdő évek hatására, hogyan boldogulnak a PKE-n végzett tanító- és óvóképzős hallgatók a pedagógus pályán, milyen problémákkal szembesülnek, hogyan oldják meg ezeket, és hogyan ítélik meg az elvégzett alapképzést néhány év munkatapasztalattal a hátuk mögött. Kérdésként merült fel az is, hogy vannak-e olyan azonosítható tényezők, amelyek a képzés, a pályán észlelet problémák megítélésében, valamint az alkalmazott megoldási módokban számottevő különbséget okoznak. Hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a pedagógus feladatáról vallott felfogás az évek során, az egyetemi tanulmányok és a pályakezdés éveinek tapasztalatai következtében változik, s egyre közelebb kerül a pedagógusok feladatairól vallott konstruktivista elképzelésekhez. Ugyanakkor azt is feltételeztük, hogy a pályakezdők tapasztalataiból és szaktudásából összeállt nézetrendszert legteljesebben képviselő szemlélet, valamint az óvodapedagógusi vagy tanítói szerepkör lényegében meghatározza a problémák észlelését és kezelését is.

Az adatgyűjtés mindkét szakaszában teljes körű lekérdezést terveztünk. Az első szakasz 2015 márciusában zajlott, amikor mindhárom évfolyam szemináriumokon jelen lévő hallgatóival kitöltöttünk egy feladatlapot, amelyben a négy didaktikai korszaknak megfelelő pedagógusi szerepfelfogást kellett sorrendbe rendezniük, majd indokolniuk választásukat. Itt könnyű volt a hallgatók elérése, épp ezért viszonylag magas, 87,70%-os részvételi arányról beszélhetünk.

A második szakaszt online kérdőíves lekérdezéssel valósítottuk meg 2018 márciusában és áprilisában Diplomás pályakövetés vizsgálatunk részeként. A hallgatók ímélen és közösségi oldalon is megkapták a kérdőív kitöltéséhez szükséges linket. A felkérést és az emlékeztetőt a kérdőív kitöltésére többször is elküldtük a közösségi hálón kialakított évfolyami csoportokba, de voltak olyan volt hallgatók, akiknek külön üzenetet is küldtünk. Így a második szakaszban 75,47%-os kitöltési arányt sikerült elérni. Számszerűen a mintánk az első szakaszban 57, a második szakaszban pedig 40 kitöltött feladatlapot illetve kérdőívet jelentett. A két minta közötti különbség nemcsak a kitöltési százalékok közötti különbségnek tudható be, hanem annak is, hogy nem minden hallgató fejezte be tanulmányait az alapszak számára megszabott három év alatt.

1. táblázat: A kutatás populációja és résztvevői

		I. év / 1 éves munka- tapasztalat	II. év / 2 éves munka- tapasztalat	III. év / 3 éves munka- tapasztalat	ÖSSZESEN
Hallgatók vizsgálata	Teljes populáció	17	25	23	65
	2015	16 (94,12%)	23 (92%)	18 (78,26%)	57 (87,70%)
Alumnusok vizsgálata	Teljes populáció	11	24	18	53
	2018	8 (72,72%)	16 (66,67%)	16 (88,89%)	40 (75,47%)

Forrás: saját szerkesztés

Mivel a feladatlapokat és a kérdőívet is anonim módon vettük fel, a két adatfelvételi szakasz adatainak összekötése nem volt lehetséges. A pedagógusszerep változását épp ezért csak az évfolyamok szintjén volt lehetőségünk vizsgálni. A kérdőív a személyes háttérváltozókon kívül három kérdésblokkot tartalmazott: egyet az elhelyezkedéssel, pályaelhagyással kapcsolatban, egyet a pedagógus feladatáról vallott felfogásról, és egyet a pályakezdet során tapasztalt problémákról, ezek megoldási módjáról. A kérdőív végén alumnusaink üzenetet küldhettek a szak oktatóinak.

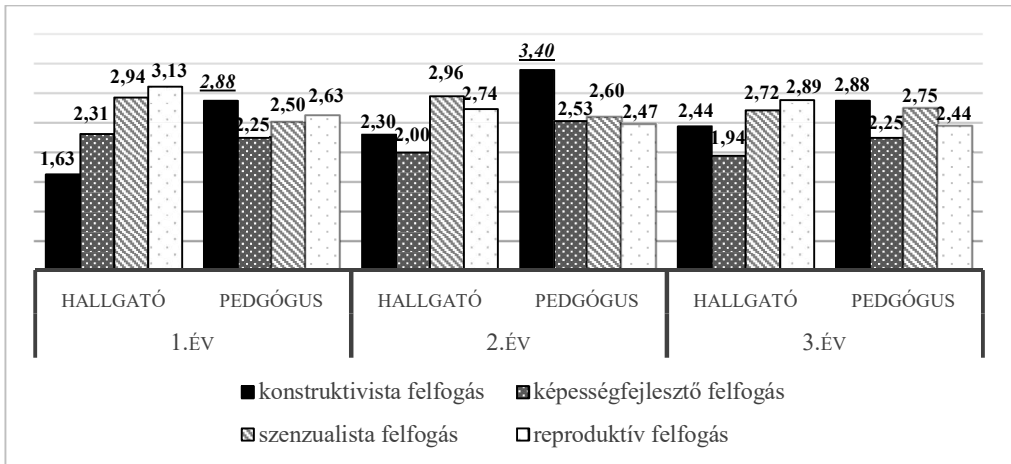
2. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

2.1. A pedagógusok feladatairól vallott felfogások

A pedagógusok feladatairól vallott felfogások számottevően változtak a két adatfelvétel között eltelt három évben. A feladatlapokon részletesen bemutatásra kerültek a felfogások anélkül azonban, hogy megneveznénk, melyik didaktikai korszakhoz köthetők. A megkérdezettek feladata mindkét adatfelvétel során az volt, hogy rendezzék sorrendbe a pedagógusok feladatáról vallott felfogásokat. Épp ezért a számítások során fordított rangsorértékekkel dolgoztunk, ahol az 1 a legkevésbé, a 4 pedig a leginkább értékelt felfogást jelöli. Annak tudatában kell értelmeznünk a diagramot, hogy ezek a változások részben a képzésnek, részben pedig a gyakorló pedagógusként megélt tapasztalatoknak köszönhetőek.

Mivel nagyon kis elemszámmal dolgoztunk és a két adatfelvétel résztvevői köre sem tökéletesen fedi egymást, nem vonhatunk le messzemenő általánosító következtetéseket, mégis kirajzolódni látszik egyfajta tendencia. A változás mintázata mindhárom évfolyamnál hasonló: míg első-, másod- vagy harmadéves hallgatóként mindenhol a szenzualista és/vagy a reprodukív szemlélet foglalta el a vezető pozíciót, addig első, második vagy harmadik éve pályán lévő pedagógusként a konstruktivista felfogás vette át a vezető szerepet. Az is látszik a diagraból (1. ábra), hogy hallgatóként a képzésben eltöltött évek száma is meghatározza az egyes felfogások értékelését a pedagógusi feladatokról. A konstruktivista felfogás évfolyamról évfolyamra erősödik, s habár nem ugyanazoktól a hallgatóktól származnak az adataink, azt feltételezzük, hogy ebben a változásban az egyetemi képzésnek van leginkább szerepe. Ezt támasztja alá az is, hogy a konstruktivista felfogás értékelésében az első és a második évfolyamosok körében találtunk szignifikáns változást, vagyis abban az időszakban, amikor még több időt töltöttek el az egyetemi képzésben, mint a szakma gyakorlásával. A három év alatt az első éveseknél a konstruktivista felfogás rangsorértéke 1,25 pontértékkal, a második éveseknél pedig 1,10 pontértékkal növekedett. A különböző alkalommal felvett adatok összehasonlítására kétmintás T-tesztet végeztünk: az 1. évnél a T-teszt értéke 3,54 ($p \leq 0,001$), a 2. évnél pedig 3,59 ($p \leq 0,001$). A többi felfogás rangsorértékének változásában nem találtunk szignifikáns eltérést.

1. ábra: A pedagógus feladatairól alkotott felfogások változása



Forrás: saját szerkesztés

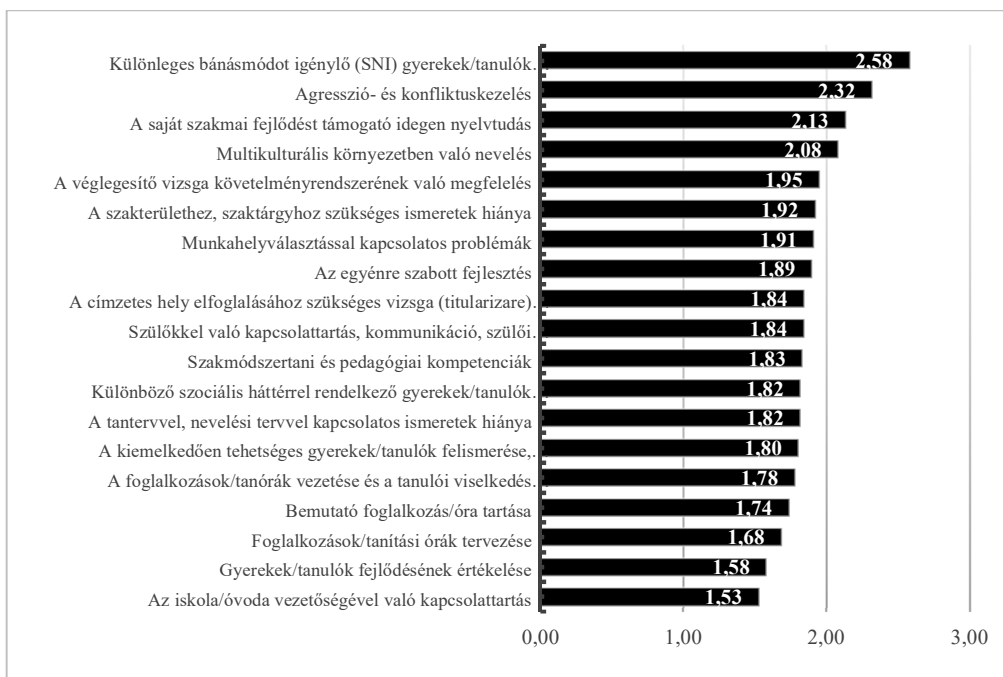
A felfogások közötti rangsor felállítását követően a válaszadóknak mindkét alkalommal lehetőségük volt egy nyílt kérdésre adott válaszában részletesen érvelni elsődleges választásuk mellett. A felsorakoztatott érvek a konstruktív pedagógiai és a reformpedagógiai felfogást elsőként megjelölőknél jellemzően a gyermek önállóságra nevelésére vonatkoznak, és azt hangsúlyozzák, hogy a gyermek a tanóra főszerelője, vagyis középpontban a gyermek és nem a tudás áll. A szenzualista és a reproduktív felfogást előtérbe helyezőkönél olyan gondolatokat találunk, mint: „a pedagógus mint példakép”, „megtalálni minden gyermek saját képességét”, „felkelteni a gyermek érdeklődését”. Ezek a megfogalmazások sokkal erőteljesebben hangsúlyozzák a pedagógus szervező, irányító szerepét a gyermek tanulásában, s egyúttal a tanulók eredményességéért vállalt felelősséget is inkább a pedagógusra hárítják.

2.2. A problémát jelentő szituációk értékelése

A kutatás során arra is kíváncsiak voltunk, milyen problémát jelentő szituációkkal találják szemben magukat frissen végzett hallgatóink a szakma gyakorlása közben. Ehhez négyfokú Likert-skálát használtunk, a válaszadóknak minden helyzetről el kellett dönteniük, hogy: egyáltalán nem okoz problémát (1), inkább nem okoz problémát (2), inkább problémát okoz (3), vagy nagy problémát okoz (4) az illető szituáció. A helyzetek értékelése a képzés hiányosságaira és a végzett hallgatók féltelmeire is felhívja a figyelmet. Ahogy az a 2. ábra adataiból leolvasható, a 2-es körüli átlagok azt jelzik, hogy a felsorolt szituációkat nem értékelték nagyon nagy problémaként a pályakezdők. Ezek alapján több lehetséges következtetést vonhatunk le. A munkával járó mindennapi helyzetnek tekintik őket, amelyeket meg tudnak oldani, vagy nem találkoznak az adott helyzettel, tehát nem

tekintik problémának, esetleg beállítódásuk, pedagógiai nézeteik miatt észre veszik sem, nem tekintik problémának az adott helyzeteket. Az átlagok alapján felállított sorrend jól mutatja, hogy más kutatásokhoz hasonlóan (Szivák 2003, Aggné és Endrődy-Nagy 2017a, 2017b, Berger at al. 2018) a pályakezdők tipikus problémáit tekintik, élük meg leginkább problémaként: a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelését, oktatását, az agresszió- és konfliktuskezelést, a multikulturális környezetben való nevelést. A problémák második nagy csoportját azok a helyzetek alkotják, amelyek a pályakezdő évek vizsgáival és a munkahelyszerzéssel kapcsolatosak. A volt hallgatókkal folytatott beszélgetések és a nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ide kapcsolódik „a saját szakmai fejlődést támogató idegennyelvtudás” is, ami jelen esetben a román nyelvet jelenti, nem pedig valamilyen nemzetközi kommunikációban használt világnyelvet. Valamennyi vizsgán találkoznak ugyanis a tanító- és óvónők a román nyelvismerettel, irodalommal és módszertannal.

2. ábra: A problémák értékelése

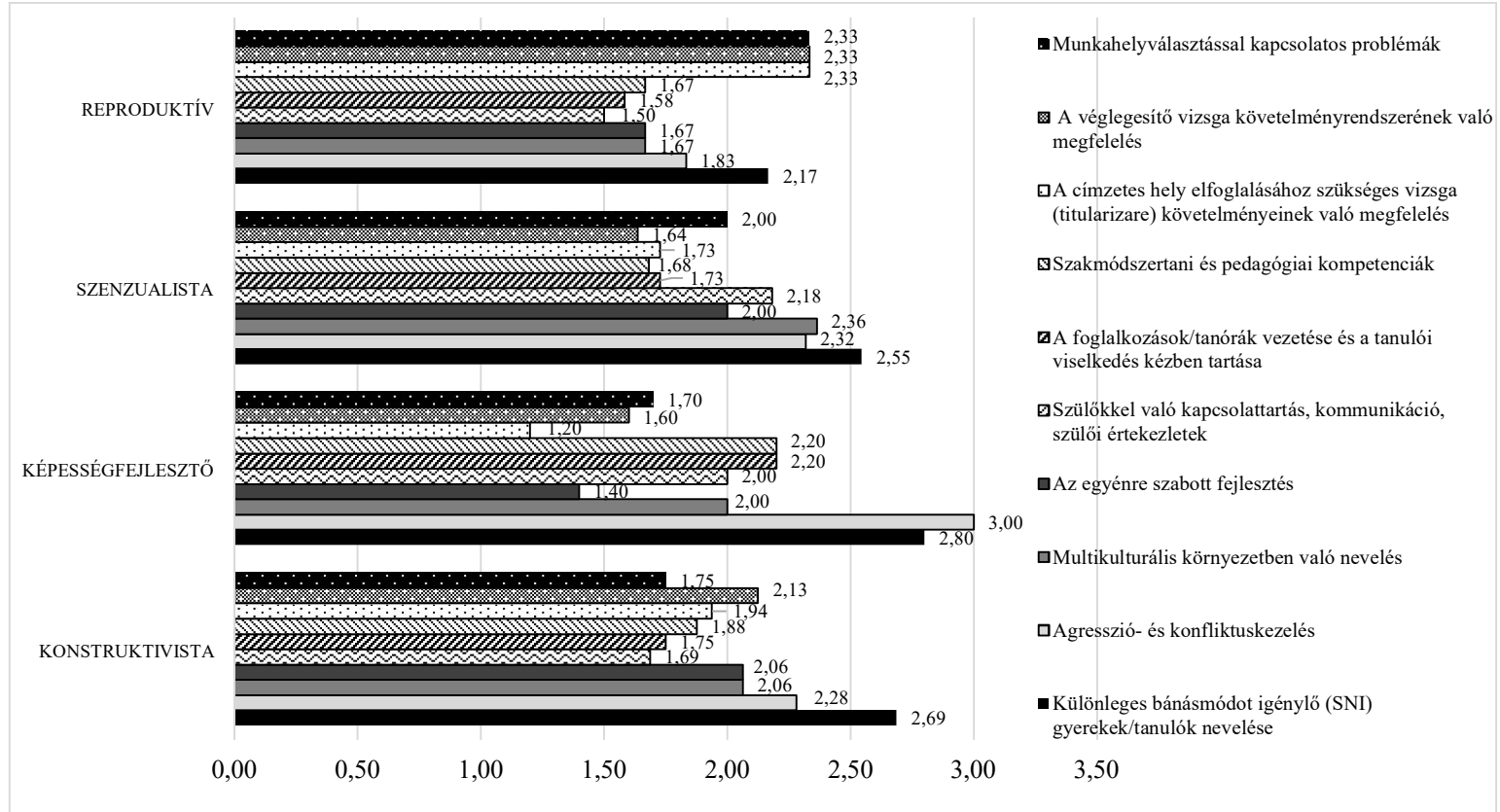


Forrás: saját szerkesztés

Habár az óvónőként elhelyezkedett pályakezdők a tanítónőknél erőteljesebbnek ítélik meg a problémák legnagyobb részét, nincsenek szignifikáns különbségek a két csoport értékítéletei között. Csak hangsúlybeli eltolódást találunk akkor is, ha azt vizsgáljuk, hogyan hat a pályán eltöltött évek száma a problémák észlelésére. A harmadik éve pedagógusként dolgozók nagyobb problémaként értelmezik a munkahelyválasztással kapcsolatos problémákat és a véglegesítő vizsga követelményeinek való megfelelést, míg az abszolút pályakezdők szinte minden más helyzetet nagyobb problémaként élnek meg, mint a második, harmadik éve tanító társaik. Az első év pályakezdő sokja azonban sokkal alacsonyabb annál, mint amire számítottunk, mert még a legmagasabb átlagértéket kapott helyzetek (agresszió és konfliktuskezelés: 2,63) sem érik el a 3-as ponthatárt. A pályán töltött évekkal fordítottan arányosan a helyzetek problémaként való értékelése jellemzően csökken, szignifikáns különbségek azonban nincsenek. A csökkenő tendencia egyrészt a pedagógiai képességek megszilárdulásának köszönhető, másrészt az értékelő rendszer kialakulását jelzi, ami Berliner (2005) szerint a 2-3. gyakorlati évben, a középhaszba jutással egy időben alakul ki.

A 3. ábra azt mutatja, hogy a négy felfogás képviselői eltérő módon értékelik a problémákat, bár szignifikáns különbségek nincsenek az értékelések között. A reprodukív szemlélet képviselőit a többiekhez képest feltűnően jobban zavarják a munkahelyválasztással, munkahelyfoglaláshoz szükséges vizsgákkal kapcsolatos kérdések, mint a többi csoportokat. Sőt, a reprodukív csoport ezeket a saját szempontjából egzisztenciális kérdéseket tartja legproblematusabbnak, mondhatnánk, ez foglalkoztatja őket, ez köti le a figyelmüket, kevesebb gondot fordítva mind saját szakmai fejlődésükre, mind a gyerekek oktatásának-nevelésének sajátos problémáira. Feltűnően kevésbé értékelik problémának a szülőkkel való kapcsolattartást, a foglalkozások, tanórák vezetését, kézben tartását, az egyéni fejlesztést és saját szakmódszertani kompetenciáikat. A szenzualista, a képességfejlesztő és a konstruktivista szemlélet képviselői ezzel szemben sokkal problematusabbnak tartják az agresszió- és konfliktuskezelést, a különleges bánásmódot igénylő gyerekek nevelését, a multikulturális környezet okozta kihívásokat. A konstruktivista és a szenzualista felfogást előtérbe helyezők mindezek mellett az egyénre szabott fejlesztést is fontosnak tartják. A képességfejlesztő felfogás képviselői pedig minden más csoportnál problematusabbnak tartják szakmódszertani kompetenciáikat, a foglalkozások, tanórák vezetését és a tanulói viselkedés kézben tartását.

3. ábra: A problémák értékelése felfogásonként



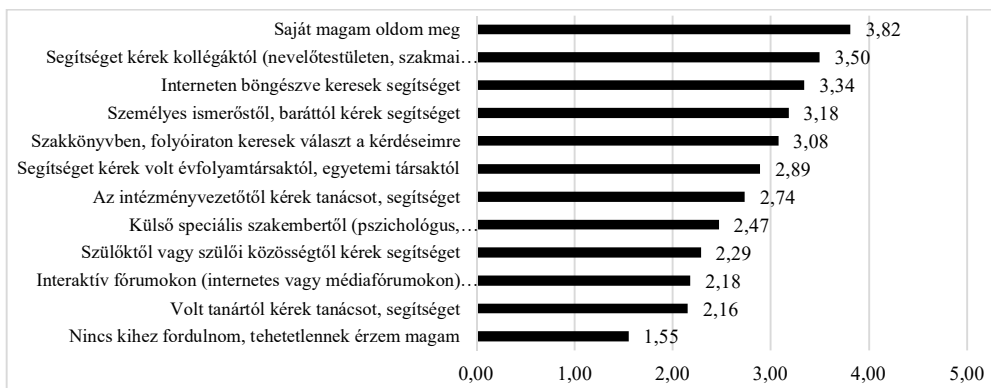
Forrás: saját szerkesztés

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a pedagógus feladatiról vallott felfogás a kezdő pedagógusoknál olyan meghatározó szűrőként működik, ami ráirányítja a pedagógusok figyelmét bizonyos helyzetekre, problémákra, másokat pedig nem enged meglátni. Ezek az eredmények összecsengenek a szakirodalom hasonló kutatási eredményeivel (Berger at al. 2018). Eredményeink általánosításához és pontosításához természetesen további, nagyobb mintás kvantitatív, illetve hasonló kismintás, de kvalitatív módszertannal végzett vizsgálatok szükségesek.

2.3. A problémát jelentő szituációk során alkalmazott megoldási módok

A problémát jelentő szituációk jellemző megoldási módjának megállapításához hatfokú Likert-skálát használtunk. A válaszadónak az 1-től 6-ig terjedő skálán (ahol az 1-es az egyáltalán nem jellemző, a 6-os a teljes mértékben jellemző) azt kellett eldöntenie, mennyire jellemző rá a megnevezett megoldási mód. Pedagógusképző szemmel megnyugtató a megoldási módok átlagai alapján felállított sorrend, amit a 4. ábra mutat. Azt látjuk, hogy a problémaként értékelt szituációkat a pályakezdők leggyakrabban saját maguk oldják meg, és alig jellemző a tehetetlenség, a „nincs kihez fordulni” érzése. Az eredmények azt mutatják, hogy leggyakrabban a nevelőtestületben, szakmai munkaközösségekben találják meg a pályakezdők a segítséget problémáik orvoslására. Ez újabb érv lehet a pedagógusok tanuló szakmai közösségeinek támogatására, hiszen a közvetlen munkatársak között megvalósuló interakciók nemcsak a pályakezdő pedagógusoknak jelentenek támogatást, szakmai segítséget, de az innovációt is erőteljesen befolyásolják (Darling-Hammond 1996). A kapcsolati tőke fontosságára hívja fel a figyelmet a rangsorban 4. és a 6. állítás, mely szerint a személyes ismerősök, barátok, volt évfolyamtársak a pályakezdők fontossági listáján messze megelőzik a professzionális tőkét minden bizonnyal erőtejesebben birtokló intézményvezetőt, külső szakembereket vagy a volt tanárokat. Az internetes böngészés mint harmadik megoldási mód a fiatal generáció cyber-léthez szokottságát jelzi, ugyanakkor az internetes tartalmak megfelelő szűrés, válogatás nélküli alkalmazása aggodalomra is ad okot, és felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusképzés során mindenképpen hangsúlyt kell fektetni a virtuális tartalmak minőségi értékelésére.

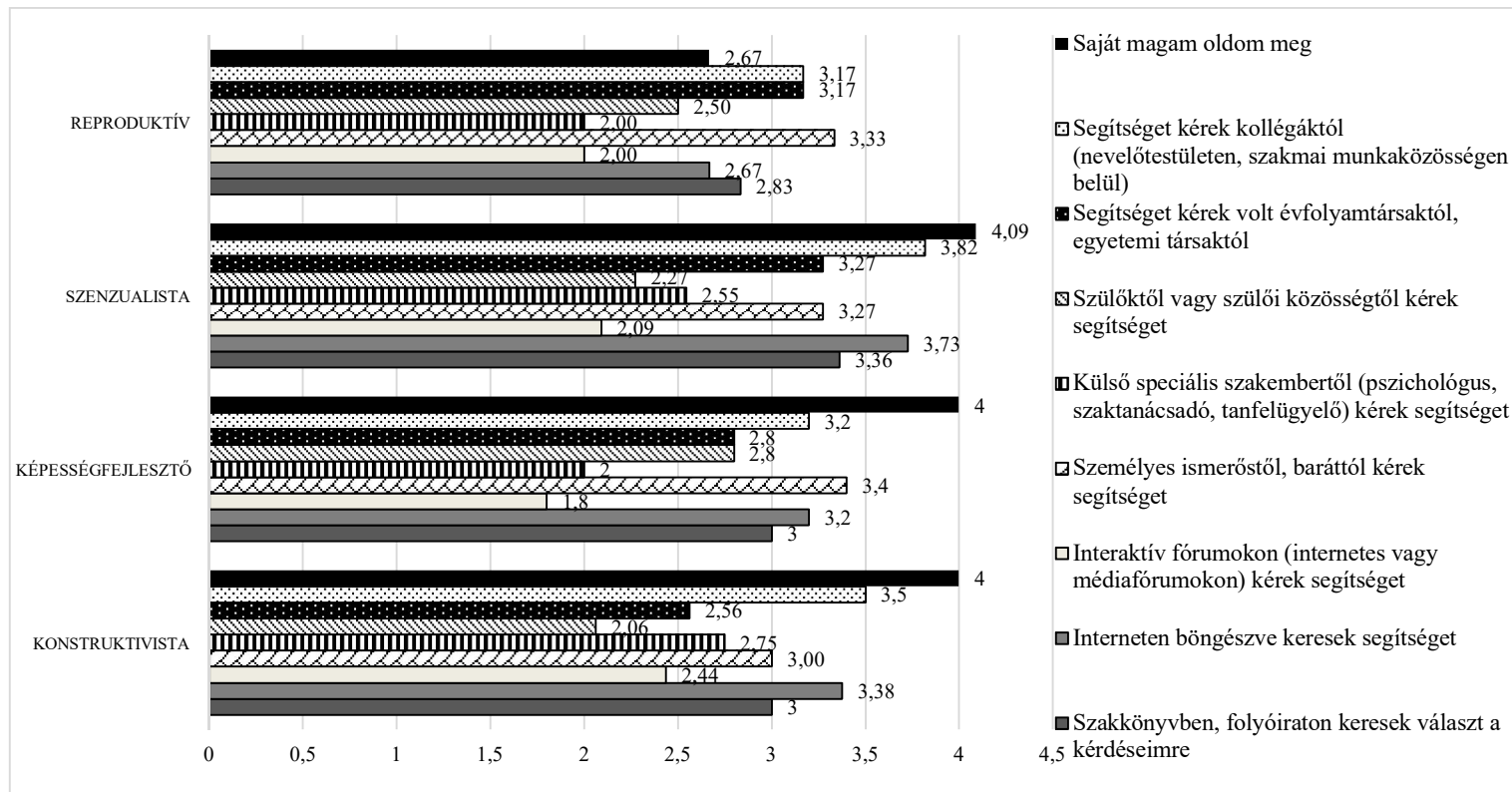
4. ábra: Megoldási módok



Forrás: saját szerkesztés

Ha a pályán eltöltött időt vesszük alapul, nem találunk jelentős különbségeket a leggyakrabban alkalmazott megoldási módok között. Az óvónők és a tanítónők problémamegoldási stratégiáiban már fel tudunk fedezni némi különbséget. Jelen kutatás résztvevői közül az óvónők a tanítónőknél szignifikánsan gyakrabban használják a szakmai folyóiratokat, könyveket, ha valamilyen problémát szeretnének megoldani: a kétmintás t-próba eredménye $t=3,03$ ($p \leq 0,05$). Nem találtunk ugyan szignifikáns eltérést, de a vizsgálatban részt vevők láthatóan gyakrabban használják az internetet és az interaktív fórumokat problémáik megoldására, és gyakrabban kérnek tanácsot volt tanáraiktól, évfolyamtársaiktól. Legfeltűnőbb, tendenciaszerű különbségeket azonban a pedagógusok feladatáról vallott felfogások mentén látunk kirajzolódni (lásd 5. ábra). Itt a problémák értékeléséhez hasonlóan a reprodukzív szemléletet képviselők több témáról, megoldási módról is másképp gondolkodnak, más fontossági sorrendet állítanak fel, mint a másik három szemlélet képviselői. Anova-tesztel vizsgálva szignifikáns különbséget találunk abban, ahogyan a reprodukzív szemlélet képviselői és a másik három szemlélet képviselői vélekednek a problémák egyéni megoldásáról ($f=3,11$; $p \leq 0,05$). A reprodukzív szemlélet képviselőire kevésbé jellemző, hogy saját maguk oldják meg a problémáikat, a másik három szemléletnél viszont ez a fő megoldási stratégia. Ugyanakkor a reprodukzív szemlélet képviselői azok, akik elsőként nem szakmabeli, professzionális segítséghez folyamodnak, hanem barátokhoz, személyes ismerősökhöz. A kollégáktól való segítségkérés láthatóan minden felfogásban fontos szerepet kap. Az információknak való egyéni utánajárás (interneten, szakkönyvben, folyóiratban való böngészés) jobban jellemzi a szenzualista és a konstruktivista szemléletmódot, mint a képességfejlesztőt vagy a reprodukzívot. Kollaboratív tanulásban, azaz interaktív fórumokban leginkább a konstruktivista felfogásmód képviselői vesznek részt, a többi szemlélet képviselői ezt a probléma-megoldási (tanulási) stratégiát tartják a legkevésbé jellemzőnek saját magukra.

5. ábra: Megoldási módok felfogások szerint



Forrás: saját szerkesztés

A probléma-megoldási stratégiák tulajdonképpen a pedagógusok szakmai önfejlesztésének minőségét, módját is mutatják. Ilyen értelemben komoly gondot jelent azoknak a pedagógusoknak a szakmai fejlődése, akik nem igyekeznek saját maguk megoldani a mindennapi oktatási gyakorlatban előálló problémahelyzeteket, hiszen a szituatív tanulás megfelelő reflektív gondolkodással társulva a pedagógusi szakma egyik legfontosabb erőforrása (Bordás 2017). A szakmai fejlődés másik meghatározója a szociális tőke, kapcsolati tőke, ami az egymástól való tanulást teszi lehetővé és ezáltal a tanuló szakmai közösségek alapeleme (Tomka 2009). A szituatív tanulást, a szakmai közösségekben való részvételt egészíti ki a pedagógus egyéni, magányos munkája, amikor a megfelelő szakkönyvet, cikket olvassa, majd alkalmazza saját pedagógiai gyakorlatában.

3. KÖVETKEZTETÉSEK

A tanulmány arra mutat rá, miért olyan fontos már a pedagógusképzés során korszerű nézeteket kialakítani a hallgatókban. Egyrészt az egyetemi, főiskolai évek célzottságuk révén képesek hatékonyan formálni a pedagógus feladatáról szóló naiv elképzeléseket, átkeretezni a diákként átélt tapasztalatokat. Másrészt, mint láttuk, a kialakult szemlélet nemcsak a problémák meglátásához vagy figyelmen kívül hagyásához biztosít szűrőt, de az egyes problémák megoldási módjait, vagyis hosszútávon az egyén szakmai fejlődését is meghatározza.

A kutatás is azt igazolja, hogy a pályakezdő pedagógusok mind a négy szerepfelfogást elfogadhatónak tartják, és mi sem szeretnénk egyértelműen értékítéletet mondani egyik vagy másik szemléletmód felett. Nem állítjuk, hogy a legmodernebb az egyedüli jó felfogás. Mindenképpen elgondolkodtató azonban, hogy a jelen kutatásban reprodukív szemléletmódot valló fiatal pedagógusok mennyire másképp látják pedagógusi feladataikat, az előttük álló problémákat és azok megoldási módjait, mint a többiek. Elemzésünkben úgy tűnik, ők azok, akik legkevésbé tudnak a gyerek igényeire és szükségleteire figyelni, ehelyett a saját szempontjukból egzisztenciális kérdéseket tartják legproblematisabbnak, és saját szakmai fejlődésüket is inkább akadályozzák, mintsem elősegítik döntéseikkel.

További kérdéseket vetnek fel a tanítónők és óvónők között tapasztalt különbségek: az óvónők nemcsak nagyobb problémaként értékelték a megadott helyzeteket, de a kínáló megoldási módokat is gyakrabban használják, mint a kezdő tanítónők, vagyis szakmai fejlődésük első szakaszában jobban kihasználják a szituatív tanulás adta lehetőségeket. Kérdésként merül fel, hogy egyéni, személyiségbeli jellemzők vagy a különböző pályaszocializációs közeg okozza-e a különbséget. Ennek eldöntésére azonban jelenlegi adataink nem alkalmasak, a felmerülő kérdések megválaszolásához további kutatások szükségesek.

Felhasznált szakirodalom

- Aggné, Pirka Veronika – Endrődy-Nagy, Orsolya (2017a): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében (1. rész). Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat, LXX (8), 16-17. p.
- Aggné, Pirka Veronika – Endrődy-Nagy, Orsolya (2017b): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében (2. rész). Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat, LXX (9), pp. 28-30. p.
- Berger, Jean-Louis – Girardet, Céline – Vaudroz, Cynthia – Crahay, Marcel (2018): Teaching Experience, Teachers’ Beliefs, and Self-Reported Classroom Management Practices: A Coherent Network, SAGE Open. Volume: 8 issue: 1, 1-12. p., DOI: 10.1177/2158244017754119
- Berliner, David C.: Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. Pedagógusképzés, 3 (32), 2005/2. 71-92. p.
- Bordás Andrea (2015): Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In: Chrappán Magdolna (szerk.): Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok. Debrecen, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, 103-140. p.
- Bordás Andrea (2015b): Megtölteni a formát tartalommal - avagy: hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? In: Pusztai Gabriella és Morvai Laura (szerk.): Pálya - modell. Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében. Felsőoktatás és társadalom 4. Nagyvárad – Budapest, PARTIUM-PPS-ÚMK, 207-222. p.
- Bordás Andrea (2016): A szituatív tanulás szerepe partiumi magyar pedagógusok szakmai fejlődésében. *REGIO* 24 (4), 211–239. p., DOI: 10.17355/rkkpt.v24i4.143
- Bordás, Andrea (2017). Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése - narratívák a rendszeren belülről. Debrecen: PhD disszertáció, 242. p.
- Casparsen, Joakim – Raaen, Finn Daniel (2014): Novice teacher and how they cope. *Teachers and Teaching* 20 (2), 189-211. p., DOI: 10.1080/13540602.2013.848570
- Cochran-Smith, Marilyn – Lytle, Susan (1993): Inside/outside: Teacher research and knowledge. New York, Teachers College Press. 310. p.
- Darling-Hammond, Linda (1996): The quiet revolution: rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 53 (6), 4–10. p.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2001/2, 21-28. p.

- Falus Iván (2003): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 79–102. p.
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest, Gondolat, 156. p.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 355. p.
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K. Thompson, C., Martin, S., & Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of literacy research*, 32(4), 631-662. p.
- Hercz Mária (2015): Pedagógus hallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In: Major Éva – Veszelszki Ágnes (szerk.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása: A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem, 9–27. p.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus I. (szerk) (2007): A tanárrá válás folyamata. Budapest, Gondolat, 11-45. p.
- Korthagen, Fred – Lagerwerf, Bram. (1996). Reframing the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers & Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 161–190. p.
- Lieberman, Ann (1995): Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76 (8), 591–596. p.
- OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. <https://www.oecd.org/berlin/43541655.pdf>
- Tomka János (2009): A megosztott tudás hatalom. Budapest, Harmat, 288. p.
- Szivák Judit (2003): A kezdő pedagógus. In: Falus I. (szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 487–511. p.

ABSTRACT*BEGINNER HUNGARIAN TEACHERS AND PRESCHOOL TEACHERS IN PARTIUM*

In our research we try to find out how first years of teaching affect beliefs about teachers' tasks and how these beliefs influence the development of practical knowledge, the way a beginner teacher identifies, defines and resolves problematic situations experienced in everyday work. We designed a longitudinal research with students from Partium Christian University, preschool and primary school teacher specialization. We found that reproductive and sensualist perceptions about teachers' tasks weakened, meanwhile the constructivist perception gets stronger through the years. Beliefs are important not only for identifying but for resolving problems and also for teachers' professional development. The representatives of reproductive beliefs are much more concerned about their own existential problems, are less independent in problem-solving, than the representatives of the other three beliefs.

Dr. Bordás Andrea

egyetemi adjunktus

Partiumi Keresztény Egyetem

bordas.andrea@partium.ro

MENTORTANÁRI FELADATOK ÉS SZEREPEK EGY KUTATÁS TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A mentortanárok számos speciális szerepet tölthetnek be, hiszen feladatkörük rendkívül komplex. Szakmai és személyes támogatást, mintát adnak a pályakezdők számára. Modellként, szakértő konzultánsként, tanácsadóként tevékenykednek.

Kutatásunk célja a mentortanárok feladatainak és szerepértelmezésének a vizsgálata. Online kérdőíves kutatásunkat 86 gyakorlatvezető mentortanár körében végeztük. Az alábbi kutatási kérdések alapján végeztük vizsgálatunkat: Melyek a mentortanárok legfontosabb feladatai? Mennyire tartják fontosnak a különböző mentorszerepeket a válaszadók?

Az eredmények rámutatnak a mentor támogató szerepének jelentőségére, illetve a mentortanári feladatokat tekintve a tanárjelöltek módszertani felkészítésének, a tanulók személyiségfejlesztésének, a tanárjelöltek szakmai felkészítésének és a tanulók oktatásának fontosságára.

A tanulmány felhívja a figyelmet a mentortanári szerepértelmezés sokféleségére és jelentőségére, valamint a mentortanároktól elvárt feladatokra.

1. BEVEZETÉS

Egyetemünk gyakorlatvezető mentortanár képzésén (Simonics 2017) gyakran megfogalmazódik az a kérdés, hogy milyen szerepeket tölthetnek be a mentortanárok, illetve melyek a mentorok feladatai.

A neveléstudományi szakirodalom tanulmányozása rávilágít a mentortanárok összetett feladataira és szerepeire. Hallgatóink számos jó gyakorlatról számolnak be a konzultációkon, de aktuális problémákat is felvetnek. Gyakori vita tárgya a képzés során, hogy mely szerepek a legfontosabbak a mentortanári munkában, illetve egyáltalán lehet-e fontossági sorrendet felállítani.

A képzésben felmerülő kérdések inspiráltak arra, hogy kutatást végezzünk a mentortanári szerepekről és feladatokról.

2. MENTORTANÁRI FELADATOK ÉS SZEREPEK

A pedagógusi pályára való felkészülésnek, a tanítási gyakorlatnak, sőt egyes vélemények szerint a későbbi szakmai fejlődésnek is kulcsfontosságú tényezője a mentortanár (Glickman – Bey 1990, idézi: Makó 2016).

A mentortanárok feladatköre rendkívül komplex. Szakmai és személyes támogatást, mintát nyújtanak a pályakezdők számára (Tordai 2015), bevezetik őket az iskola belső világába, támogatják őket a tanári pályára való szocializálódási folyamatban (Kubinger-Pillmann 2011), irányítják a tanárjelöltek tapasztalatszerzését (Di Blasio – Paku – Marton 2011), hangsúlyt helyeznek munkájuk elemzésére, fejlesztésére és értékelésére (Sanda 2016), az elméleti képzés keretében megismert módszertani elemek bemutatásával segítik az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalását (Szűcs – Fejes 2010), valamint tanácsaikkal, javaslataikkal látják el a tanárjelölt hallgatókat az iskolai gyakorlatokon.

A mentor feladata, hogy segítsen megtanulni a tanárjelöltnek / a gyakornoknak, hogyan tanítson és tanuljon, hogy felkeltse a tudás iránti kedvét, erősítse a hivatásához fűződő pozitív viszonyát, hogy megtanítsa a jól végzett munka örömére és az alkotás izgalmára, hogy megtanítsa szeretni azt, amivel foglalkozik, és hogy segítsen megtalálni neki azt, amit leginkább szeret foglalkozni (Makó 2016).

A mentorok az alábbi területeken nyújtanak támogatást a pályakezdőknek (Kotschy et al 2016):

- szakmai (szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben) támogatás,
- személyes támogatás a szakmai identitás kialakulásában,
- intézményi, szakmai közösségi beilleszkedés támogatása.

A mentor feladata a kezdő tanár szakmai fejlődésének egyéni szükségleteket figyelembe vevő segítése, reflektálás a tanárjelölt, a pályakezdő tanár tevékenységeire.

Az alábbi komplex feladatokra kell felkészülnie a mentornak (Suplicz 2014):

- kölcsönösen elfogadó, bizalmas munkakapcsolat kialakítása,
- a közösen kialakított reális helyzetértékelés,
- a reflexiók és attribúciók hibáinak elemzése,
- az érzelmi-kapcsolati viszonyok feltárása, újraértelmezése,
- közösen kimunkált cselekvési/változási terv,
- az órávezetés módszertani elemzése, fejlesztése.

„A mentor feladata leírva meglehetősen sokrétű, de fókuszában a tanórai élményre támaszkodó hatékony reflexiók állnak, amelyeket a mentorálttal kialakított bizalmas kapcsolatban közösen dolgoznak fel, így segítve elő a mentorált változását, fejlődését.” (Suplicz 2014)

A mentortanárok a sokszínű feladatkörüknek megfelelően több szerepet is betöltenek (Furlong - Maynard 1995; Lesznyák 2005):

- a modell,
- a képzési szakember,
- a kritikus barát,
- a tanuló társ,
- a szakértő konzultáns,
- a tanácsadó szerepét.

A mentor lehet:

- összekötő (bevezeti a hallgatót az intézmény szervezetébe, megismerteti annak működésével, jellegzetességeivel, helyi szokásaival, bemutatja azoknak a kollégáknak, akikkel a hallgató a tanítási gyakorlata alatt kapcsolatba kerülhet és alkalmat teremt arra, hogy a hallgató megismerkedjen, beszélgessen azokkal a tanulókkal, akiket a tanítási gyakorlata során majd tanítani fog),
- adminisztrátor/szervező (a tanárjelölt munkatervének kidolgozása, konzultációs lehetőségek egyeztetése, az iskolai dokumentáció elkészítése, a hallgató kötelezettség-teljesítésének követése és igazolása, a gyakorló félév teljesítményének szóveges értékelése),
- képző/oktató (az egyetemi oktató feladataihoz hasonlóan, bocsássa a hallgatók rendelkezésére mindazokat az eszközöket, forrásokat, ismereteket, ellássa a hallgatókat mindazzal az utasítással, tanáccsal, visszajelzéssel, melyek birtokában a leghatékonyabban bontakoztathatják ki tanári képességeiket),
- tanácsadó (a képzés akkor lehet a leghatékonyabb, amikor a hallgató aktív befogadóként valóban igényli a mentortanár tanácsait, segítségét, útmutatását, így a képzés és a tanácsadás szerepköre nem igazán választható szét). (Vargáné – Nagy 2015)

Kutatási eredmények alapján (Stréger 2011) a megkérdezett leendő mentortanárok szerint a legfontosabb öt tevékenység, mely szorosan kapcsolódik a mentor szerepéhez:

- modell szerepét betölteni,
- tanácsadóként működni,
- támogatni,
- segíteni,
- partnerként viselkedni.

A megkérdezettek szerint mentorként viszont egyáltalán nem feladatuk: a coaching típusú támogatás, ellenőrként viselkedni, a megengedő magatartás és a provokálás (Makó 2016). A mentori szerep három legfontosabb összetevője Cameron-Jones és O'Hara (1994) szerint: a nevelői, képzői és szövetségi funkció.

A mentorszerep három dimenziója: a strukturális, a támogató és a szakmai dimenzió (Musai 1996).

Az utóbbi évtizedek változó pedagógiai környezetében (Molnár 2016; Tóth 2014) számos követelmény fogalmazódik meg a mentortanárokkal szemben, amelyek közül az alábbiakban néhányat emelünk ki.

A mentor legyen:

- tanácsadó, aki a mindennapi teendőkkel kapcsolatosan tanácsokkal látja el növendékét, segíti és bátorítja őt,
- modell, aki saját tevékenységével a tantermi munka ideális megvalósítását képes felmutatni növendékeinek a tanítási megközelítési módok, a diákokkal, illetve kollégákkal való kapcsolatépítés tekintetében,
- információs forrás az iskolai tantervekre és dokumentációkra, a tanulók jellemző vonásaira, a tanítási stratégiákra vonatkozóan,
- oktató, aki tanulmányvezetői szituációk során a növendékeket bevezeti a tervezés, az értékelés, a szaktárgyi munka áttekintése, az össziskolai tevékenységek, az osztálytermi-menedzsment gyakorlatába,
- a tanárjelölt tantermi munkájának megfigyelője,
- konzultáns, aki a megtekintett tanórák alapján visszajelzéseket ad a jelöltnek és hozzásegíti őt ahhoz, hogy kritikusan reflektáljon saját munkájára, értékelje azt és beszámolót készítsen róla,
- szakértő, aki összegyűjti az információkat növendékének az iskolai gyakorlat során végzett munkájáról, konstruktívan értékeli azt beszámoló és értékelési ívek formájában. (Musai 1996)

3. A KUTATÁS JELLEMZŐI

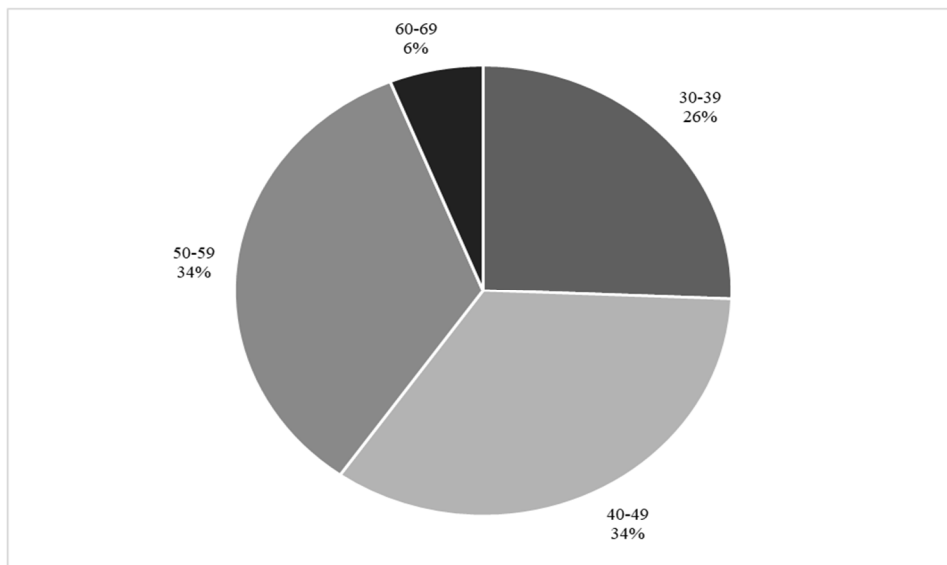
Online kérdőíves kutatásunk a mentortanári munka elemzésére irányult (Holik – Tordai 2017; Tordai – Holik 2017). 86 jelenlegi és végzett gyakorlatvezető mentortanárt kérdeztünk (leendő) mentortanári munkájukról.

Az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Melyek a mentortanárok legfontosabb feladatai?
- Mennyire tartják fontosnak a különböző mentorszerepeket a válaszadók?

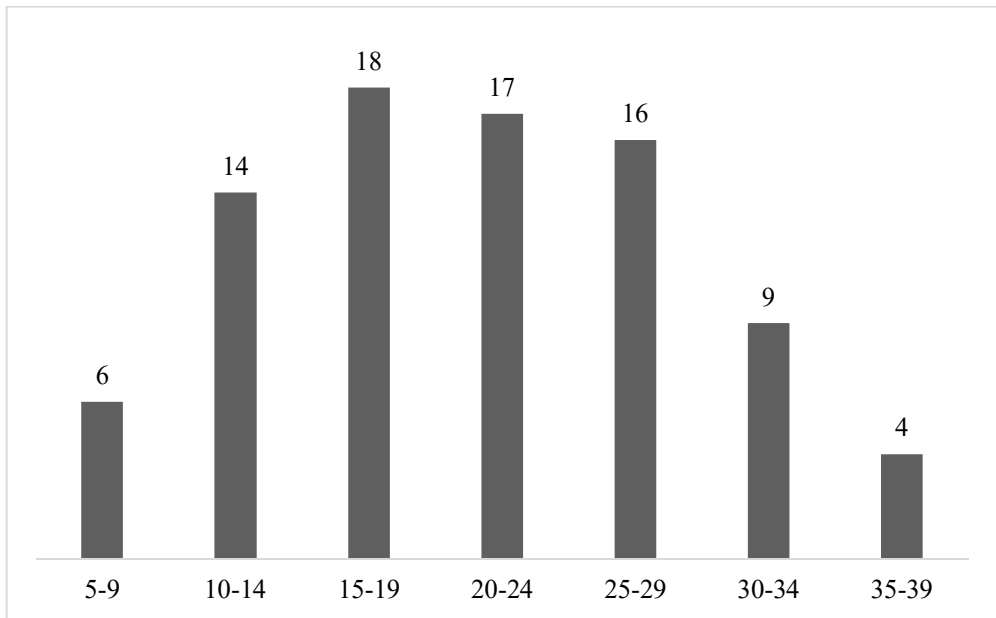
Kérdőívünket 62 nő (83,7%) és 14 férfi (16,3%) pedagógus töltötte ki. A válaszadók átlagéletkora 46,6 év. A legfiatalabb válaszadó 32, a legidősebb 63 éves. A legtöbben a 40-es, illetve az 50-es éveikben járnak. (1. ábra)

1. ábra: A válaszadók korcsoportonkénti megoszlása (fő, %, N=82)



Forrás: saját készítés

A pedagógusi pályán töltött évek átlaga 20,85 év. Minimum 5, maximum 39 év tanítási gyakorlattal rendelkeznek. A legtöbb válaszadó 15-19 év tapasztalattal rendelkezik a pedagógusi pályán. (2. ábra)

2. ábra: A válaszadók pedagógusi pályán töltött éveinek száma (fő, N=84)

Forrás: saját készítés

A legtöbben (59-en, 69,4%) fővárosi iskolában tanítanak, 3-an (3,5%) megyeszékhelyen és 23-an (27,1%) városi iskolában.

26-an (69,8%) már végeztek a gyakorlatvezető mentortanár képzésben, 60-an (69,8%) még tanultak a kérdőív kitöltésének időpontjában.

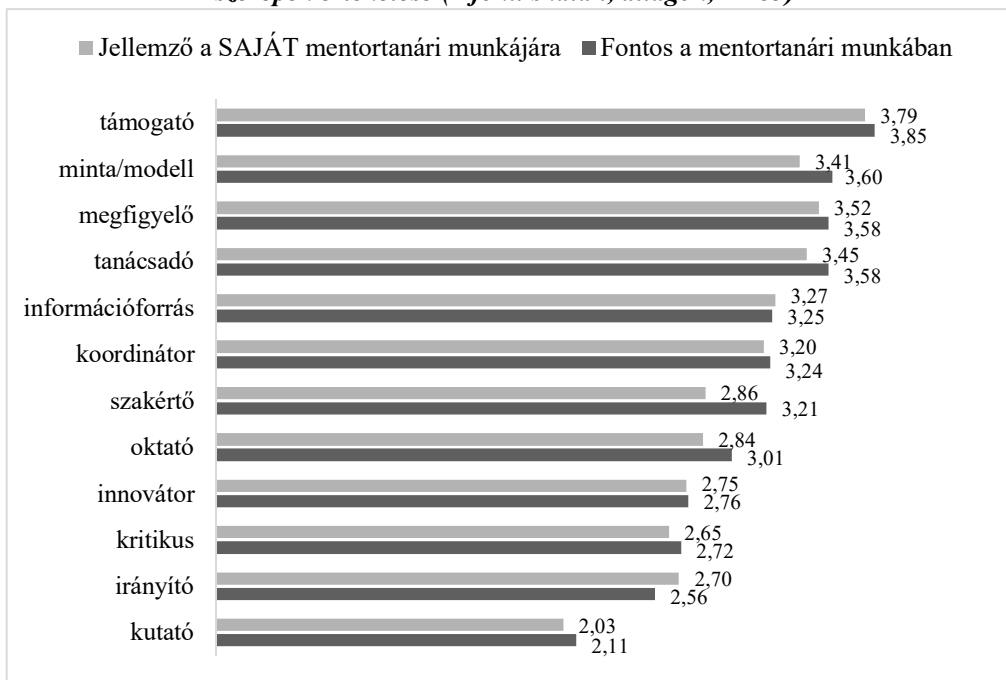
A válaszadók közül 27-en (31,4%) mentortanárként dolgoznak.

A válaszadók rendkívül elhivatottak, hiszen 53,3%-uk biztosan a pedagógusi pályán képzei el magát 5 év múlva. 22,4%-uk biztosan mentorként fog tevékenykedni a közeljövőben. Hosszútávon 80,2%-uknak célja a mesterpedagógusi fokozat elérése a pedagógusi életpálya modellben.

4. MENTORTANÁRI SZEREPEK, SZEREPÉRTÉLMÉZÉSEK

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a válaszadók a mentor támogató szerepét tartják a legfontosabbnak (4 fokú skálán értékelve 3,85 átlag), s úgy vélik, hogy rájuk is leginkább ez jellemző (3,79). Szintén fontosnak tartják a modellt (3,6), a megfigyelőt (3,58) és a tanácsadót (3,58) szerepet. (3. ábra)

3. ábra: A saját mentortanári munkára jellemző és a mentortanári munkában fontos szerepek értékelése (4 fokú skálán, átlagok, N=83)



Forrás: saját készítés

A legnagyobb eltérés (0,36; Wilcoxon-próba: $Z=-3,043$, $p=0,002$) a szakértő szerep esetében található. Ezt kevésbé tartják jellemzőnek a saját munkájukban, de igen fontosnak érzik a mentortanári munkában. Tehát a szakértői szerep fejlesztése kiemelten fontos a mentortanárok képzésében, különösen a tanárjelöltek munkájának értékelése terén az iskolai gyakorlaton.

A háttérváltozókkal való összefüggéseket kutatva kiemelünk néhány eredményt, melyeknél szignifikáns összefüggést találtunk. A mentortanárként dolgozók fontosabbnak tartják a kritikus barát szerepét ($p=0,018^{17}$) és az irányító szerepet ($p=0,031$), mint a nem mentorként dolgozók. A kritikus barát szerepe leginkább az 50 éven felüliekre jellemző ($p=0,041$).

¹⁷ Chi-négyzet próbával vizsgáltuk az összefüggések szignifikanciáját.

Érdekes módon a mentortanárként dolgozók rájuk jellemző szerepek közül valamennyi területre alacsonyabb átlagpontoszámot adtak, mint azok, akik nem mentortanárként dolgoznak. Kivéve az innovátor és a támogató szerepet, amely saját megítélésük szerint jellemzőbb rájuk, illetve az irányító szerepet, amely tekintetében ugyanolyan átlagot értek el, mint a nem mentortanárként tevékenykedő kollégáik.

Az adatokon végzett korrelációs számítás¹⁸ alapján a legerősebb szignifikáns összefüggés a mentortanári munkában legfontosabbnak ítélt szerepek közül a koordinátori és a megfigyelő szerep között áll fenn ($r=0,414$; $p=0,000$). A saját mentortanári munkára legjellemzőbb szerepek közül pedig a megfigyelő és a támogató szerep között ($r=0,425$; $p=0,000$). Ezeket az összefüggéseket szintén érdemes figyelembe venni a mentortanárok képzése során.

A szabad szavas válaszok tartalomelemzése alapján is a fiatalabbaknak nyújtott segítség és a jövő generációjának kinevelése emelkedik ki. A válaszadók 35,9%-a rangsorolta 1. helyre a támogató szerepet. Ezt követte minta/modell (32,1%), majd a tanácsadó szerep (12,8%).

A saját pályájukra legjellemzőbb szerepek közül szintén a támogató szerepet tették az 1. helyre (26,2%), ezt követte a minta/modell (21,5%), majd a tanácsadó szerep (20%) a szabad szavas válaszok esetében.

Hasonló eredményekre jutott egy vezetőtanárok (mentortanárok) és tanárszakos hallgatók körében végzett kutatás (Holik 2006), amely arra hívta fel a figyelmet, hogy a megkérdezett gyakorlóiskolai pedagógusok elsősorban szakmai tanácsadó szerepben képzelik el a vezetőtanárokat (45%). Szintén nagy arányban (36,6%) emelték ki a vezetőtanári példamutatás fontosságát. A többi megnevezett lehetséges vezetőtanári szerepet csak kevesen választották: az új módszerek bemutatását a megkérdezettek 6,1%-a jelölte meg, az információnyújtás, az órák megfigyelése és a kritika csupán minimális szavazatot kapott.

A megkérdezett hallgatók 61 százaléka gondolta úgy, hogy a vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a szakmai tanácsadás. Figyelemreméltó a különbség a tanári minta 45 százalékával szemben. Míg a pedagógusok 37 százaléka tartotta a példamutatást a vezetőtanárok legfontosabb szerepének, ez az arány a hallgatók körében csupán 17 százalék. A kritikát a hallgatók 10 százaléka jelölte meg, itt is nagymértékű eltérés tapasztalható a pedagógusok véleményével szemben, ugyanis ez az arány náluk nem érte el az 1 százalékot sem.

A pedagógusok és a hallgatók vezetőtanári szerepértelmezése nagy mértékben eltért egymástól: a hallgatók nagyobb mértékben érezték a tanácsadás és az építő kritika szükségességét, mint a tanárok.

¹⁸ Spearman-féle korreláció

5. MENTORTANÁRI FELADATOK

A megkérdezett pedagógusok a mentortanárok legfontosabb feladatának a tanárjelöltek módszertani felkészítését (4 fokú skálán értékelve 3,7 átlag), a tanulók személyiségfejlesztését (3,66) és a tanárjelöltek szakmai felkészítését (3,54) tartották. A legkevésbé fontos feladatok között a fenntartóval való kapcsolattartást (1,83), a publikálást (1,54) és a tankönyvírást (1,43) jelölték meg. (4. ábra)

4. ábra: A mentortanárok feladatai (értékelés 4 fokú skálán, átlagok, N=83)



Forrás: saját készítés

Tanulásokkal szolgálhat összevetni a fenti adatokat korábbi kutatási eredményekkel. Egy 2003-ban publikált kutatásban a gyakorlati tanárképzésben részt vevő német és magyar oktatókat és mentortanárokat kérdezték a tanárok legfontosabb feladatairól (Bikics 2003). A magyar kutatásban a tudásközvetítés állt az első helyen, emellett kiemelt szerepet kapott a gyakorlatiasság, a tanulási módszerek tanítása, az aktuális szakmai ismeretek megszerzése és a problémamegoldó képesség fejlesztése. A német vizsgálatban azonban a tapasztalatszerzési és együttműködési lehetőségek megteremtése szerepelt az elsődleges tanári feladatként.

A korábbi, vezetőtanárok (mentortanárok) és tanárszakos hallgatók körében végzett kutatásban (Holik 2006) a megkérdezett pedagógusok a vezetőtanárok legfontosabb feladatának a tanulók oktatását, a tanárjelöltek módszertani felkészítését és személyiségfejlesztését tartották. A hallgatók szakmai felkészítését ennél kevésbé lényegesnek ítélték meg, ez a szempont jelentősen megosztotta a pedagógusok

véleményét. A megkérdezettek közül sokan ezt az egyetem feladatának tekintették, szerintük nem a tanárképzés utolsó fázisában kell sort keríteni a szakmai felkészítésre. A fontossági sorrend végén szerepelt a felsőoktatási intézménnyel történő kapcsolattartás, a publikálás és tankönyvírás, melyek vezetőtanárok (mentorok) „speciális” tevékenységei közé sorolhatók, ezek meghaladják a „hagyományos” közoktatási feladatokat. A fenti szempontok megosztották a megkérdezettek véleményét, a tanulók oktatásával és a tanárjelöltek módszertani felkészítésével ellentétben, mely feladatokat egyöntetűen magas pontszámmal illették, azaz igen fontosnak tartották.

A tanári véleményekkel megegyezően a megkérdezett hallgatók is a tanulók oktatását tartották a vezetőtanárok legfontosabb feladatának. Ezt követte a tanárjelöltek módszertani és szakmai felkészítése. A személyiségfejlesztő jelleg a tanári mintához képest kevésbé került előtérbe.

Jelen kutatásunkban a tanulók oktatása kevésbé került előtérbe, mint a kb. 10 évvel korábban végzett vizsgálatban, inkább a tanárjelöltek módszertani és szakmai felkészítését, illetve a tanulók személyiségfejlesztését hangsúlyozták a megkérdezett pedagógusok.

A feladatok közötti kapcsolatok vizsgálata¹⁹ alapján a legerősebb összefüggés a publikálás és tankönyvírás ($r=0,803$, $p=0,000$), a programfejlesztés és a tankönyvírás ($r=0,599$, $p=0,000$), valamint a programfejlesztés és a publikálás ($r=0,546$, $p=0,000$) között figyelhető meg.

A háttérváltozókkal összevetve az adatokat az alábbi területeken kaptunk szignifikáns összefüggéseket: a tanulók oktatását az 50-években járó pedagógusok tartották a legfontosabb feladatnak ($p=0,007$), illetve a mentortanárként dolgozók pozitívabban viszonyultak a publikálás feladatához, mint a nem mentortanárként tevékenykedő pedagógusok ($p=0,046$).

A mentortanárok feladatai közötti további összefüggéseket főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk. (A KMO értéke: 0,626. Az elemzés során minden változó kummunalitása megfelelőnek bizonyult. Négy főkomponenst kaptunk, melyek együttesen az eredeti változók információtartalmának 64,3%-át tartalmazzák.)

A főkomponens-elemzéssel kapott négy új változónk az értelmezésük után a „tudományos”, az „együttműködő”, a „nevelői-oktatói”, valamint a „szakmai és módszertani felkészítés” elnevezést kapták. (1. táblázat)

A „tudományosnak” elnevezett főkomponensben az a szemlélet tükröződik, mely szerint a mentortanárok munkájában a legerősebb szerepe a publikálásnak, a tankönyvírásnak, a programfejlesztésnek, az új módszerek kidolgozásának és a konferenciákon való részvételnek van. A 4. ábra elemzése során láttuk, hogy a „tudományos” tevékenységek alacsony átlagpontszámot kaptak, tehát e feladatokat kevésbé tartják fontosnak a megkérdezettek.

¹⁹ Spearman-féle korrelációs számításal

A második főkomponenst az „együtműködő” címkével jelöltük. Azok gondolkodását testesíti meg, akik szerint a mentortanároknak a fenntartóval és a felsőoktatási intézmény oktatóival való kapcsolattartást kell előnyben részesíteniük.

A „nevelői-oktatói” feladatok főkomponense a tanulók személyiségfejlesztésének dominanciáját tükrözi. Érdekes módon a szülőkkel való kapcsolattartás ide, nem pedig az együtműködés színterei közé tartozik.

A „szakmai és módszertani felkészítés” főkomponensénél a szakmai oldal dominál.

A kapott új változókat a háttéradatokkal összevetve az alábbi eredményeket kaptuk.

A megkérdezett férfiaknál elsősorban a tudományos feladatok kerülnek előtérbe, míg a nőknél a nevelői-oktatói feladatkör. Míg a tudományos feladatokat és a szakmai-módszertani felkészítést a 60 éven felüliek hangsúlyozták, a nevelői-oktatói feladatkört a 40-es és 50-es éveikben járó pedagógusok.

1. táblázat: A mentortanárok feladat-modellje (rotált komponens mátrix, N=86)

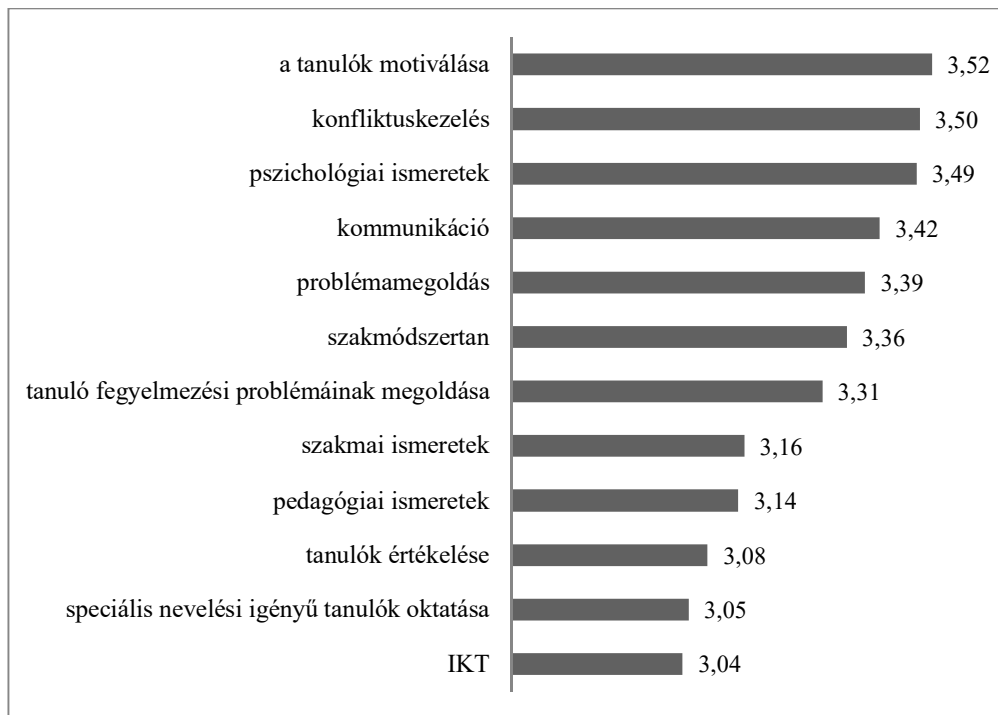
	Főkomponensek			
	1. tudományos	2. együtműködő	3. nevelői- oktatói	4. szakmai és módszertani felkészítés
publikálás	,853	,062	,100	,027
tankönyvírás	,881	,038	-,016	-,097
programfejlesztés	,722	,265	-,039	,192
új módszerek kidolgozása	,564	-,030	-,185	,308
konferenciákon való részvétel	,588	,121	-,052	,412
kapcsolattartás a fenntartóval	,188	,771	-,087	-,243
együtműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	,065	,793	,079	,303
a tanulók oktatása	-,129	-,139	,728	,302
a tanulók személyiségfejlesztése	-,028	-,115	,870	-,011
kapcsolattartás a szülőkkel	,056	,332	,705	-,086
a tanárjelöltek szakmai felkészítése	,166	-,131	,217	,719
a tanárjelöltek módszertani felkészítése	,101	,116	-,031	,688

Forrás: saját készítés

Kutatásunk nyitott kérdéseiben több kérdésre, problémára is rávilágítottak a megkérdezett pedagógusok a feladataikkal kapcsolatosan. Ezek pl. az adminisztráció, az időhiány, a túlterheltség és a megfelelő feltételek hiánya.

A kutatásban arra is rákérdeztünk, hogy a pedagógusok mely területek fejlesztését tartják szükségesnek ahhoz, hogy még hatékonyabban tudják végezni a mentortanári munkájukat. (5. ábra)

5. ábra: Milyen mértékben tartja szükségesnek az alábbi területek fejlesztését ahhoz, hogy még hatékonyabban tudja végezni a mentortanári munkáját? (értékelés 4 fokú skálán, átlagok, N=83)



Forrás: saját készítés

Elsősorban a tanulók motiválása, a konfliktuskezelés és a pszichológiai ismeretek területén szeretnének fejlődni a megkérdezettek. Legkevésbé fontosnak az IKT használat fejlesztését tartják ahhoz, hogy még hatékonyabban tudják végezni a munkájukat. Ez az adat azért meglepő, mert napjainkban egyre nagyobb az az elvárás a pedagógusokkal szemben, hogy ismerjék és alkalmazzák az új IKT eszközöket.

A háttérváltozókkal összevetve a szakmai ismeretek vonatkozásában találtunk szignifikáns összefüggést: e területen leginkább a 40-es éveikben járó pedagógusok szeretnének fejlődni ($p=0,047$).

Az adatokon végzett korrelációs számítás²⁰ alapján a legszorosabb összefüggés a problémamegoldás és a kommunikáció ($r=0,662$; $p=0,000$), a problémamegoldás és a konfliktuskezelés ($r=0,661$; $p=0,000$), a konfliktuskezelés és a kommunikáció ($r=0,661$, $p=0,000$), valamint a tanulók viselkedési és fegyelmezési problémáinak megoldása és a motiváció ($r=0,593$; $p=0,000$) között figyelhető meg.

A gyakorlatvezető mentortanár képzésben érdemes ezekre a területekre fokozott figyelmet fordítani.

6. ÖSSZEGZÉS

Online kérdőíves kutatásunk a mentortanári munka feladatainak és szerepeinek elemzésére irányult. 86 jelenlegi és végzett gyakorlatvezető mentortanárt kérdeztünk (leendő) mentortanári munkájukról.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy melyek a mentortanárok legfontosabb feladatai, illetve mennyire tartják fontosnak a különböző mentorszerepeket a válaszadók.

A kutatás során azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók a mentor támogató szerepét tartják a legfontosabbnak, és úgy vélik, hogy rájuk is leginkább ez jellemző. Szintén fontosnak tartják a modellt, a megfigyelő és a tanácsadó szerepet is. A legnagyobb eltérés a szakértő szerep esetében figyelhető meg, ugyanis ezt kevésbé tartják jellemzőnek a saját munkájukban, de igen fontosnak érzik a mentortanári munkában.

A megkérdezett pedagógusok a mentortanárok legfontosabb feladatának a tanárjelöltek módszertani felkészítését, a tanulók személyiségfejlesztését és a tanárjelöltek szakmai felkészítését tartották. A legkevésbé fontos feladatok között a fenntartóval való kapcsolattartást, a publikálást és a tankönyvírást jelölték meg.

Elsősorban a tanulók motiválása, a konfliktuskezelés és a pszichológiai ismeretek területén szeretnének fejlődni a megkérdezettek.

A kutatás eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a gyakorlatvezető mentortanár képzésben mely területekre érdemes nagyobb figyelmet fordítani.

²⁰ Spearman-féle korreláció

Felhasznált szakirodalom

- Bikics Gabriella (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 2003/1-2. szám. 41-59. p.
- Cameron-Jones, M. - O'Hara, P. (1994): The second year 1993-1994 of the Scottish pilot PGCE secondary course. Moray House Institute, Heriot-Watt University. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. Budapest, ELTE Neveléstudományi Intézet, 120-124. p.
- Di Blasio Barbara – Paku Áron – Marton Melinda (2011): A mentor mint kapuőr a tanári professzió kialakításában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2011/11-12. szám. 183-193. p.
- Furlong, J.-Maynard, T. (1995): *Mentoring Student Teachers*. Routledge. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. Budapest, ELTE Neveléstudományi Intézet, 120-124. p.
- Glickman, C. D. - Bey, T. M. (1990): Supervision. In: Houston, W. R. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan
- Holik Ildikó (2006): A tanárképzés gyakorlati műhelyei: A gyakorlói iskolák tanárképzési szerepének vizsgálata. Debrecen, Debreceni Egyetem
- Holik Ildikó - Tordai Zita (2017): Mentortanári szerepértelmezések az erősségek és gyengeségek tükrében. In: Buda András - Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a taneszközök változó regiszterei: X. Kiss Árpád Emlékkonferencia: tartalmi összefoglalók*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Kiss Árpád Archívum Könyvtára, 32. p.
- Kotschy Beáta - Sallai Éva - Szőke-Milinte Enikő (2016): Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf (a letöltés időpontja: 2018.11.02.)
- Kubinger-Pillmann Judit (2011): Mentorfórum – Mentorképzés. *Iskolakultúra*, 2011/12. szám. 111-113. p.
- Lesznyák Márta (2005): A mentortanár szerepe a szakmai szocializációban és feladatai. In: *Útmutató az általános pedagógiai gyakorlatban résztvevő mentortanárok számára*. Kézirat. Szeged, SZTE, Neveléstudományi Tanszék
- Makó Ferenc (2016): A mentorálás módszerei a szakmai tanárképzésben. Budapest, Typotop Kft.
- Molnár György (2016): A szakmai tanárképzés kihívásai az átalakuló, megújuló oktatási rendszerben. In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris*

- pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvtára; DE Neveléstudományok Intézete, 328-340. p.
- Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. Budapest, ELTE Neveléstudományi Intézet, 120-124. p.
 - Sanda István Dániel (2016): Fejlesztő értékelés. Budapest, Typotop Kft.
 - Simonics István (2017): Prezentációk alkalmazása mentortanárok körében. In: Tóth Péter – Simonics István – Duchon Jenő – Varga Anikó (szerk.): Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében: II. Kárpát - medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem, 229-243. p.
 - Stréger Csilla (2011): Mentorálás a pedagógus életpálya szakaszaiban. Oktatási Hivatal, Budapest.
 - Suplicz Sándor (2014): Mentorkiválasztás. Óbudai Egyetem, Budapest. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentorkivalasztas/adatok.html (a letöltés időpontja: 2018.11.02.)
 - Szűcs Norbert – Fejes József Balázs (2010): A deszegregációs intézkedéseket támogató hallgatói Mentorprogram lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Albert Gábor (szerk.): Az óvodapedagógiától az andragógiáig: Képzés és Gyakorlat Konferencia III. Kaposvár, Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Pedagógiai Főiskolai Kar, 113-125. p.
 - Tordai Zita (2015): A mentortanári feladatokra való felkészülés vizsgálata a tanári kompetenciák tükrében. Neveléstudomány, 2015/4. szám. 5-21. p.
 - Tordai Zita - Holik Ildikó (2017): A mentortanári munka Swot-analízise. In: Tóth Péter - Hanczvikkel Adrienn - Duchon Jenő (szerk.): Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban. VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia Tanulmánykötet. Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, 249-262. p.
 - Tóth Péter (2014): Változó szakképzés, változó pedagógiai környezet. Opus et Educatio, 2014/1. szám. 32-47. p.
 - Vargáné Csátary Tünde- Nagy Mariann (2015): Kézikönyv mentortanárok számára. Debrecen, Debrecen Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

ABSTRACT

THE TASKS AND ROLES OF MENTOR TEACHERS IN THE LIGHT OF A STUDY

Mentor teachers must fulfil several different roles, as their tasks are very complex. They provide professional and personal support as well as a model to new teachers at the start of their careers. They act as a role model, expert consultant and advisor.

The aim of our study was to examine the tasks of mentor teachers and their interpretation of their roles. We conducted our online questionnaire study among 86 supervisor mentor teachers. We wanted to know what the most important roles of mentor teachers were and how important respondents considered their different roles as mentors.

Our results proved the importance of the supporting role of the mentor and, as far as the mentor teacher's roles are concerned, the methodological and professional preparation of trainee teachers and the personality development and teaching of school students were regarded as the most important ones.

Our study draws attention to the significance and diversity of the interpretation of the mentor teacher's role and to the tasks expected of mentor teachers.

Dr. Holik Ildikó

PhD egyetemi docens

Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Műnőpedagógiai Központ

holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

**„MINDEN ÚJ EMBER EGY REJTÉLY,
AMELYEN DOLGOZNUNK KELL.”²¹**

ABSZTRAKT

Az infokommunikáció fejlődése által létrejött új információszerzési lehetőségek társas kapcsolatokra gyakorolt hatásai a tudományos érdeklődés egyik jelentős fókuszpontját képviselik. A kutatási eredmények rámutatnak, hogy a megváltozott tanulási környezet új helyzetet teremt az iskolák számára is. A tanulás-tanítás új formái alakulnak, válnak kívánatossá, de alkalmazásuk néha bizony teljesíthetetlen kihívás elé állítja a pedagógustársadalom régebben és más módon szocializálódott tagjait. Mindeközben felnőtté vált egy új generáció, amelynek tagjai már az internet által nyújtott lehetőségek között nőttek fel, s miközben mindez életük természetes részévé vált, még érezhették saját bőrükön a régi és az új eszmék dilemmáit. Mindezért talán még soha nem volt ennyire fontos megismernünk a fiatal generációt, s közülük különösen azokat, akik az embernevelés tudományát választották leendő hivatásuknak. Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet, hogy első éves egyetemisták körében végzett, a hallgatók hátterére, tanulmányaik megkezdése előtti, előzetes elvárásaikra és félelmeikre vonatkozó empirikus vizsgálat részeredményeinek közlésével tovább árnyaljuk a XXI. század pedagógusjelöltjeiről meglévő ismereteket.

1. BEVEZETÉS

„Vallom és mindig is tanítottam: aki meg tudja tartani érdeklődését a fiatalság iránt, aki – nem tudom elkerülni a szót, mert mással nem helyettesíthető: szereti az ifjúságot – az maga is fiatal marad lélekben, és közel tud férközni azokhoz a gyermekekhez, akiknek szívből viseli gondját.” – idézi Bajkó Mátyás (Bajkó 1995:51) Jausz Béla egyetemi professzornak az ifjú tanárjelöltekkel szembeni ars poeticáját. A tanítványok iránti érdeklődés, megismerésükre való törekvés a neveltek életkorától független. Jelentősége a fiatal felnőttek, az egyetemi hallgatók esetében sem csökkenhet.

²¹ Rudolf Steiner: A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai, Genius Kiadó, Budapest, ISBN 9630067218, 165. o.

Hallgatóink megismerése, akiket a felsőoktatási intézmény az egyik legfontosabb partnereiként tart számon (Horváthová, 2018), ma különös fontossággal bír, hiszen személyükben most egy olyan generációval találkozunk, akiknek szokásrendszerében, tanulási stílusában, gondolkodásmódjában, életvitelében egy kor sajátosságait fedezhetjük fel. „Alapvetően más a kommunikációjuk, mint nekem. Szeretik a rövid, tömör instrukciókat, az egyértelmű meghatározásokat. A hosszabb, logikailag összefüggő szóbeli interakció nem köti le őket, nehezen figyelnek rá. A mindennapi szóhasználatukban és beszédstílusukban megjelennek az internetes fordulatok, főleg az egymás közti kommunikációban, amit nekünk, tanároknak, néha dekódolni kell, illetve nekünk is tanulnunk kell ezt a »nyelvet«. A sokfelől érkező, gyors impulzusokra jól reagálnak, a vizuális ingerekkel megerősített szövegre jobban emlékeznek, de a nagy adathalmazból nehezen szelektálnak.” (Vogné –Lippai 2014:61) „A mai diákok nem fokozatosan változtak a múltbeliekhez képest, nem csupán nyelvük, ruházatuk, (test)ékszereik vagy stílusuk változott, ahogyan korábban ez megtörtént a generációk között. Egy igazán nagy törésnek lehettünk tanúi. Hívhatjuk akár ’szingularitásnak’ is – olyan eseménynek, amely annyira megváltoztatja a dolgokat, hogy nincs visszaút. Ez az úgynevezett ’szingularitás’ a digitális technológiák robbanásszerű megérkezése és elterjedése, a XX. század utolsó évtizedeiben. A mai diákok – óvodától a felsőoktatásig – képviselik az első generációt, akik ebben az új világban nőttek fel. Egész életüket úgy élték le, hogy számítógépek, videó játékok, digitális zenelejátszók, videó kamerák, mobiltelefonok és más hasonló játékszerek, a digitális kor vívmányai, vették körül őket. Napjaink végzős egyetemistái életükből kevesebb, mint 5.000 órát töltöttek olvasással, de több mint 10.000 órát játszottak videó játékokkal (hogy ne is említsük azt a 20.000 órát, amelyet TV nézéssel töltöttek). A számítógépes játékok, az elektronikus levelezés, a mobiltelefon és az internetes üzenő programok (Instant messaging – IM) mind életük részévé váltak.” (Prensky 2001:1) Ők a Z generáció tagjai, akik általában az X generáció vagy fiatal Y generáció gyermekei (Tari 2011). Jean M. Twenge az iPhone és annak használata után iGenerációnak nevezi ezt a nemzedéket, akik „1995-ben és utána születtek, akik telefonokkal nőttek fel, akiknek már középiskolás koruk előtt volt Instagram-fiókjuk, és akik nem emlékeznek az internet előtti időkre.” (Twenge 2018:10) Az egyetemekre bekerülő hallgatók tehát a Z vagy másként fogalmazva iGeneráció tagjai, akik „... teljesen új módon szocializálódnak, elutasítják az egykoron szent szociális tabukat, és mást akarnak kihozni az életükből és karrierjükből. Megszállottjai a biztonság, félnek a gazdasági helyzetüktől, és nincs türelmük a nemi, faji vagy szexuális beállítottságból eredő egyenlőtlenségekhez. (...) Azzal az elképzeléssel ellentétben, hogy a gyerekek gyorsabban nőnek fel, mint az előző generációk, az iGeneráció tagjai inkább lassan nőnek fel: a tizennyolc évesek most úgy viselkednek, mint régen a tizenöt évesek, a tizenhárom évesek pedig úgy, mint a tízévesek.

A tinédzserek fizikailag nagyobb biztonságban vannak, mint valaha, de mentálisan sokkal sebezhetőbbek.” (Twenge 2018:11-12)

A fiatalok egyetemre való bekerülése nagy változásokkal jár. „A hallgatók jelentős része szenved az új helyzettel való megküzdés problémáitól. Az átállás szakaszában a diákok tanulási képességeibe vetett hite meginoghat, megtapasztalhatják a magányt, a kollégiumi beilleszkedéssel összefüggésben az együttélés kényszerűségeiből fakadó stresszt, a családtól való távolságot.” (Murányi 2010:204)

Az életvitel változásaiban általánosságban tetten ragadható, hogy az egyetemisták kisebb-nagyobb rendszerességgel alkoholt fogyasztanak, hogy a kollégiumban „a buli házhoz jön”, a beadandót az éjszaka közepén is ki lehet nyomtatni, a barátokat bármikor meg lehet hívni... Több kutatás eredménye számol be arról, hogy az életvitel változásai a hallgatók egészségi állapotára is jelentős hatással vannak. „Legnagyobb részben a húszas életév körül alakulnak ki véglegesen az egész életre kiható életmód és táplálkozási szokások, melyek meghatározzák a későbbi évek egészségi állapotát. Jellemző módon a főiskolások és egyetemisták zaklatott, rendszertelen életet élnek, nem törődnek a táplálkozással, testedzéssel (Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége 2010).” (Pintér et al. 2011:132) A megváltozott élet- és tanulási körülmények a lelkiállapotra is hatással vannak. „A diákok lényeges terhelés alatt állnak lelki és szellemi szempontból egyaránt. A félelmek, a stresszes állapot lelki defektusok kialakulásához, sőt ún. pszichoszomatikus zavarokhoz is vezethetnek. Kutatási eredmények bizonyítják (Kempf, 1992, Császár–Juhász, 1992), hogy az ilyen jellegű negatív érzések következményeként minden második harmincas éveit elérő embernél egészségügyi rendellenességek, elváltozások merülnek fel, pl. migrén, a gerinc és a szív különböző problémái, anyagcserezavarok, de mindez megnyilvánulhat a lelki egyensúly felborulásában, fáradtságban, az optimizmus elvesztésében.” (Csehiová 1998:52)

Számos kutatás irányította a figyelmet az egyetemisták háttérének fontosságára is. „A felsőoktatás számos komoly törésvonala, egyenlőtlensége érhető tetten a vizsgált hallgatói csoportokban. (...) Az első a kibocsátó család kulturális háttérének eltéréseiből, a második a földrajzi szegmentációból fakad. Az egyes képzési szintek ugyanis nem azonos mértékben nyitottak a különböző településeken élő, valamint az eltérő családi háttérrel rendelkező fiatalok számára.” (Szabó 2015:11)

Mindezek a tanítás szempontjából új kérdéseket vetnek fel: Hogyan lehet optimálisan tanítani a Z vagy iGeneráció tagjait? Milyen pedagógusokká kell formálnunk a Z vagy iGeneráció tagjait? Mi lesz az új generáció pedagógusainak új(?) feladata? A tanárszerep változásairól a következőképpen fogalmaz Komenczi Bertalan: „A tanár szerepének megváltozása, új feladata elsősorban két területre terjed ki: az egyik a tanulási környezet fejlesztése és a tanulási folyamat szervezése, a másik a tanuló számára szükséges segítség, motiváció és megerősítés biztosítása. A tanuló – a formális oktatási rendszerben történő előrehaladása során – fokozatosan átveszi a felelősség nagyobb részét saját tanulásának

eredményességéért. Egyre autonómabb módon munkálkodik saját, személyes tudásrendszerének kialakításán, továbbfejlesztésén. A mezovilág a személyes jelenlét, a „face-to-face” kommunikáció világa, a tanulási folyamatban résztvevők közös akusztikus tere, ahol a szóbeliség dominál. A tanulás-tanítás, a nevelés több mint a tanártól a diák felé irányuló tudástranszfer. Itt érvényesülnek a tanár–diák kapcsolat esszenciális elemei: a szerepmodell, minta- és példaadás, a tudásvágy felkeltése és fenntartása, a tanulásra ösztönzés. A kihívás a tanár számára a gyerekek kalauzolása, a párbeszéd, a közös értékelés és értelmezés, a közös megértés, általánosan: az információk tudássá és értéké formálása. Ehhez legmegfelelőbb a hagyományos, személyes tanár–diák kapcsolat. (Learning 2.0, 2001) Ugyanakkor szerepet kap a diákok egymás közötti informális tanulási kapcsolata, de kiemelt feladata van az együttműködő tanulás projektorientált formáinak is. Ebben a közegben a motivált, intellektuálisan is inspiráló és példaadó tanár a legfontosabb oktatási eszköz. (Dertouzos, 1998; Stoll, 1995)” (Komenczi 2009:4) Az innovatív oktatási stratégiák alkalmazásása elengedhetetlen az oktatás minden szintjén. A pedagógusképzésben meghatározó szerepe van a szakmai kompetenciák megalapozásánál, hiszen a hallgatók majdani pedagógiai pályafutását nagymértékben befolyásolják a tanulmányaik folyamán szerzett tapasztalatok, pedagógusminták, pedagógusszerepek (Szabóová 2016).

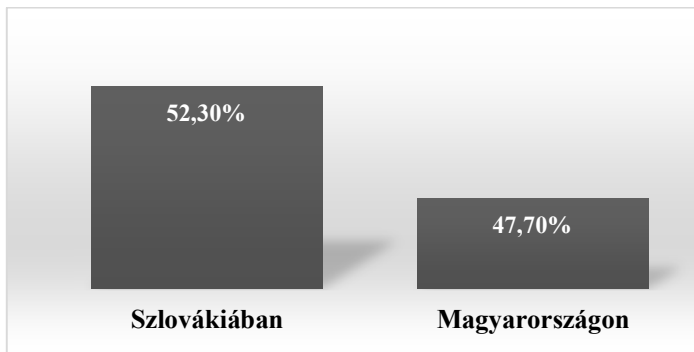
A tanulás szerepéről a következőképpen fogalmaz Duga Zsófia: „Választóvonal húzódik a formális és az informális tanulás között. Az informális tanulás az intézményes kereten kívül zajló ismeretszerzés és készségfejlesztés formája. Az informális tanulás jól működik individuálisan a világhálón, ugyanakkor a virtuális közösség alapvető fórumává is válhat, ami pedagógiai szempontból fontos. A virtuális közösségeket a közös érdeklődés köti össze. A tagok között bizalom alakul ki annak ellenére, hogy általában személyesen nem is ismerik egymást. Állandó a tapasztalatcsere. Ha valaki kitesz egy linket a közös oldalra, a többiek gondolkodás nélkül megnyitják azt, és új ismeretek részesévé válnak, esetleg megvitatják, és az új linkhez illő újabb forrást tesznek közzé. Az ismeretszerzés hol bővül, hol mélyül, de soha nem áll meg.” (Duga 2013:7)

A tanárképzéssel foglalkozó oktatókkal szemben álló generáció kutatásokkal már feltárt, egy korosztályt általánosan jellemző tulajdonságainak ismerete, arra ösztönözte a Selye János Egyetem Tanárképző Karának oktatóiból álló Ratio Kutatócsoportot, hogy konkrétan azon hallgatók megismerésére törekedjenek, akik a 2018/19-es tanév első évfolyamának hallgatói lesznek. Az első éves egyetemisták minél alaposabb megismerésének érdekében kidolgoztunk egy kérdőíves vizsgálatot, melyben a hallgatók háttéréről, gondolkodásáról, pedagógiai attitűdjéről, véleményeiről szereztünk információkat. A kérdőív kidolgozását előkészítette egy pilot-vizsgálat, melyet a 2017/18-as tanévben hajtott végre a kutatócsoportunk (Kanczné-Tóth 2018, Nagy et al. 2018).

2. A HALLGATÓI HÁTTÉR-KÉRDŐÍV ELEMZÉSÉNEK RÉSZEREDMÉNYEI

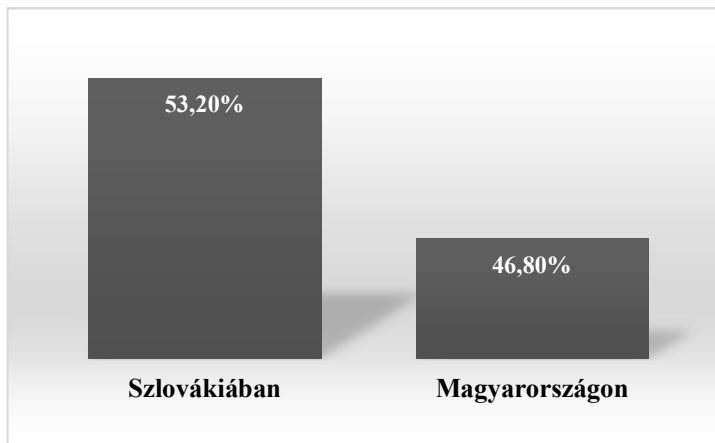
A kérdőívet 148 elsőéves egyetemista töltötte ki. 58%-ban nappali tagozatosak, a levelező tagozaton tanulók aránya 42%. A megkérdezettek között csupán 9 férfi (6%) és 139 női (94%) hallgató található, akiknek 52,7%-a Szlovákiában, 47,3%-a pedig Magyarországon érettségizett. Figyelemre méltó, hogy ez az arány a tagozatok szerinti megoszlásban is szinte teljesen megegyező. (1. és 2. ábra)

1. ábra: Melyik országban érettségiztek a nappali tagozatosok?



Forrás: saját szerkesztés

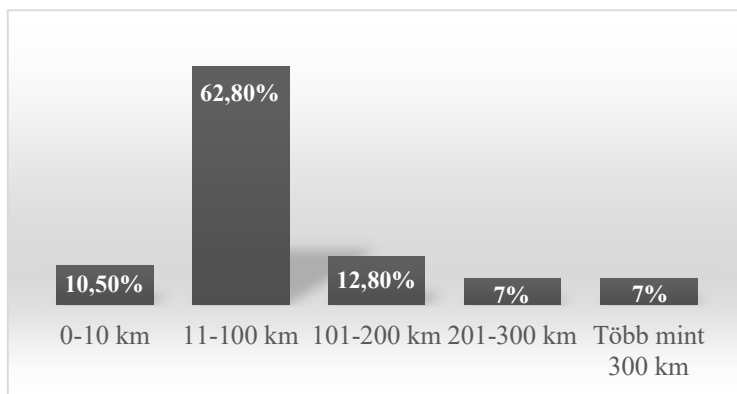
2. ábra: Melyik országban érettségiztek a levelező tagozatosok?



Forrás: saját szerkesztés

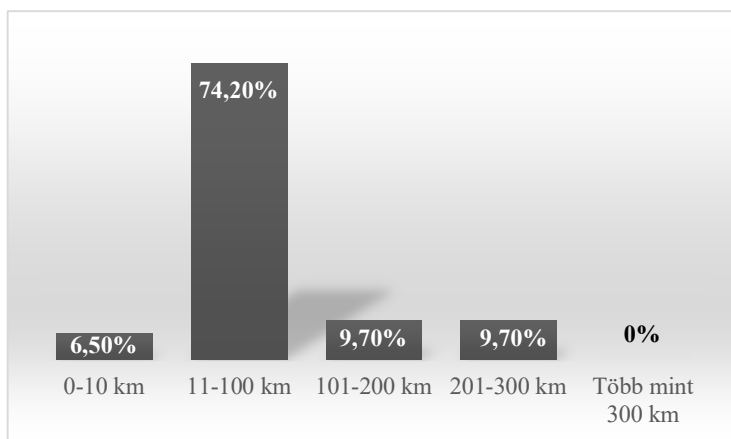
Első éves hallgatóink legnagyobb arányban (67,56%) a Selye János Egyetem 100 km-en belüli vonzáskörzetében élnek, míg 11,5%-nyian 200 km-en, 8,1%-nyian 300 km-en belül, míg 4,1%-a hallgatóinknak 300 km-en túli távolságban él. A helyben, 10 km-en belül élők aránya 8,8%. A tagozatok közötti megoszlás azt mutatja, hogy a nappali tagozatos hallgatók nagyobb arányban érkeztek 100 km-nél nagyobb távolságból, de a helyben élők aránya is nagyobb körökben, mint a levelező tagozatot választó társaiknál. (3. és 4. ábra)

3. ábra: Milyen messziről érkeztek a nappali tagozatos hallgatók?



Forrás: saját szerkesztés

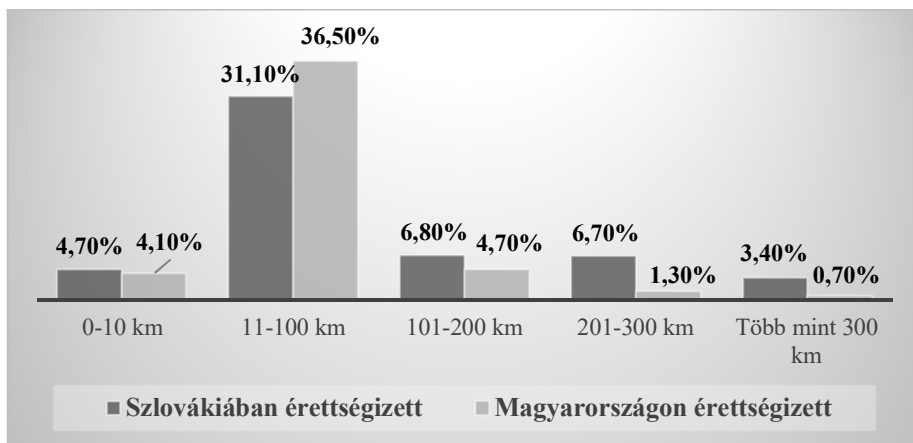
4. ábra: Milyen messziről érkeztek a levelező tagozatos hallgatók?



Forrás: saját szerkesztés

Mivel a Magyarországon érettségizett hallgatók aránya 5,4 százalékkal kevesebb csupán, mint a Szlovákiában érettségizetteké, érdekesnek tűnt megvizsgálni, milyen távolságból érkeztek hozzánk a különböző országban érettségizett óvodapedagógus jelöltek. (5. ábra)

5. ábra: Milyen távolságból érkeztek a hallgatók annak alapján, hogy mely országban tettek érettségi vizsgát?

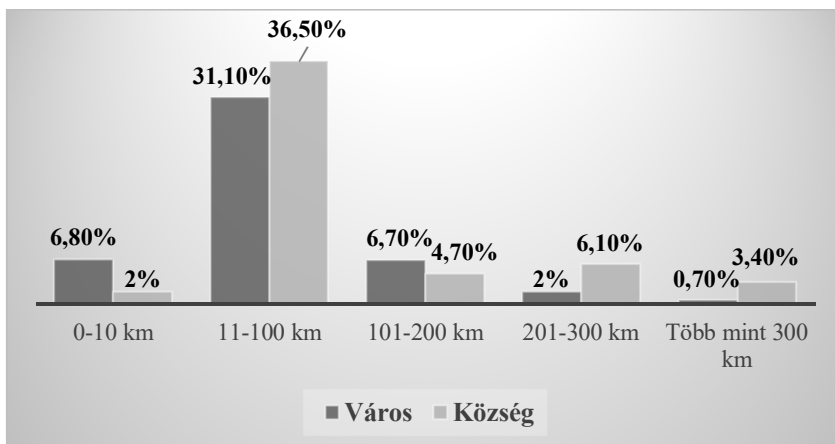


Forrás: saját szerkesztés

A legnagyobb arányban azok a fiatalok érkeztek egyetemünkre, akik Magyarországon tettek érettségi vizsgát, s ha nem is feltétlenül, de feltételezhetően itt is élnek Észak-Komáromtól 100 km-es távolságon belül. A helyben élők tekintetében az arány szinte egyenlő. A lakóhely távolságának növekedésével azonban egyre csökken a magyarországi érettségivel rendelkezők aránya. Úgy tűnik, a hosszas utazás terhét a szlovák érettségivel rendelkező, s feltételezhetően itt is élő hallgatók vállalták fel nagyobb számban.

52,7%-ban községekből származnak egyetemistáink, 47,3%-ban pedig városokból érkeztek. 100 km távolság alatt a községek aránya 38,5%, a városoké pedig 37,9%, azaz majdnem egyenlő a megoszlás. 100 km fölötti távolság esetén a községek aránya 14,2%, a városoké 9,4%, mely alapján arra következtethetünk, hogy a távolról hozzánk érkező hallgatók nagyobb részt kisebb településekről származnak. (6. ábra)

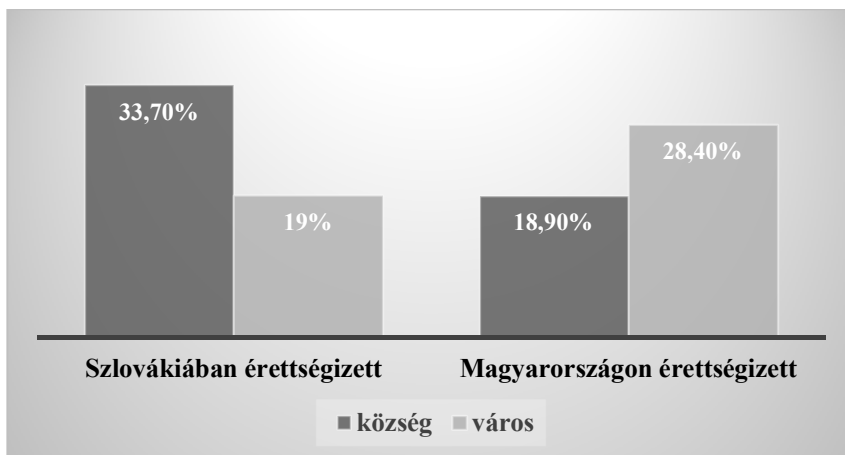
6. ábra: A hallgatók lakóhelytípusának távolság szerinti megoszlása



Forrás: saját szerkesztés

Érdekesnek tűnt összehasonlítani, vajon a Szlovákiában érettségizettek és a Magyarországon érettségizettek között van-e különbség a lakóhely típusa szempontjából? Elemzésünk eredményei azt mutatják, hogy a Szlovákiában érettségizettek nagy arányban, 14,7%-os különbséggel községekből származnak, míg a Magyarországon érettségizett hallgatóink 9,5%-os differenciával városokból származnak. (7. ábra)

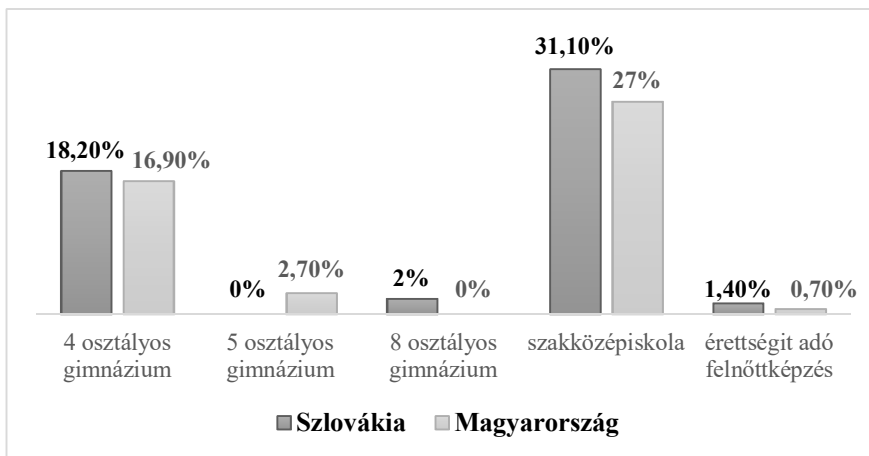
7. ábra: A hallgatók lakóhelytípusának megoszlása az érettségi országa szerint



Forrás: saját szerkesztés

Hallgatóink többsége szakközépiskolában szerzett érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik (58,2%). Őket követik a négy osztályos gimnáziumokban végzetek (35,1%). Az öt és a nyolc osztályos gimnáziumokban, illetve az érettségit adó felnőttképzésben részt vevők aránya együttesen 6,7%. Leendő óvodapedagógusaink számára középfokú végzettséget adó intézmények megoszlása a két országban nagyon hasonló. (8. ábra)

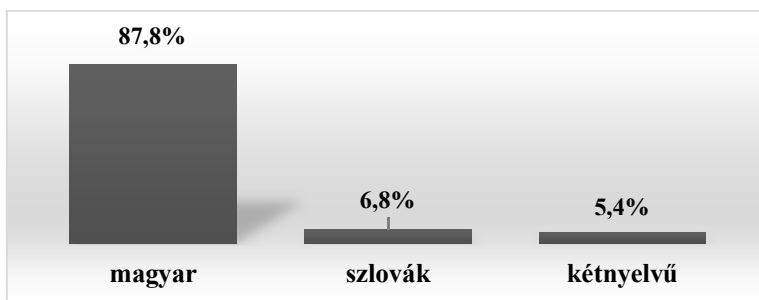
8. ábra: Az érettségit adó intézmények megoszlása az érettségit adó országok között



Forrás: saját szerkesztés

Az érettségit nyújtó intézményekben nagyon jelentős arányban magyar nyelven tanultak hallgatóink. (9. ábra) A szlovák nyelven tanulók mindegyike Szlovákiában érettségizett, de a kétnyelvű intézményben érettségit szerzettek 0,7%-a Magyarországon járt iskolába. Hallgatóink 5,4%-a rendelkezik már valamilyen felsőfokú diplomával, melyek között egyenlő számban vannak alap és mester fokozatok.

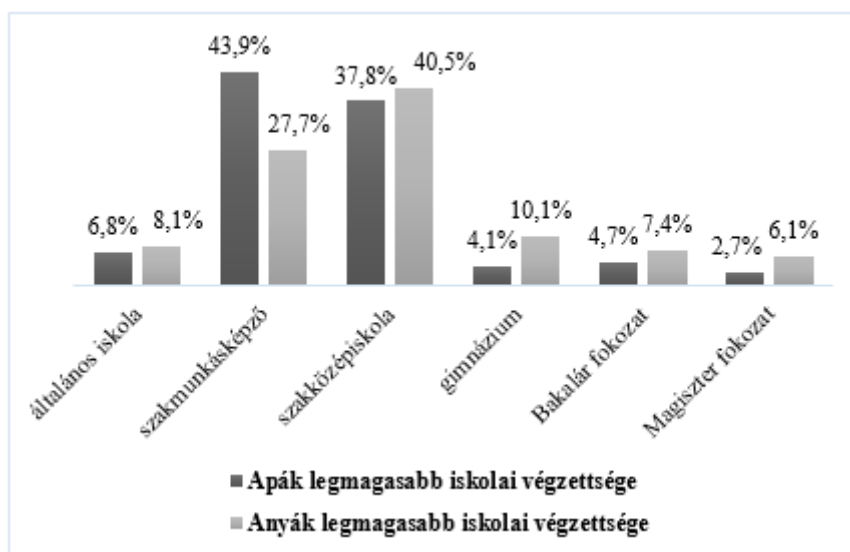
9. ábra: Az oktatás nyelve az érettségit adó intézményekben



Forrás: saját szerkesztés

A szülők végzettségét elemezve kijelenthető, hogy hallgatónk többsége az egyetem sikeres befejezése után első generációs értelmiségként határozhatja meg önmagát. Az apák közül a legtöbben a legmagasabb iskolai végzettségüket szakmunkásképző intézményben (44%), míg az anyák szakközépiskolában (40,5%) szereztek. Az apák 37,8%-a végzett szakközépiskolát, az anyák 27,7%-a szakmunkásképzőt. Érettségi bizonyítvánnyal az anyák rendelkeznek nagyobb százalékban. Körükben ez az arány 50,6%, míg az apák esetében 41,9%. (10. ábra)

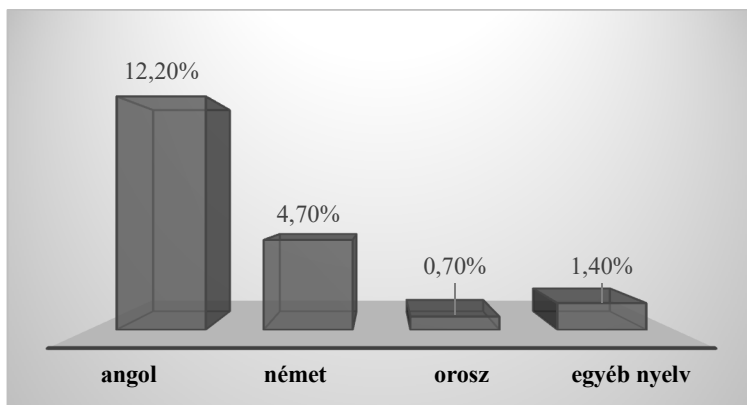
10. ábra: A szülők legmagasabb iskolai végzettsége



Forrás: saját szerkesztés

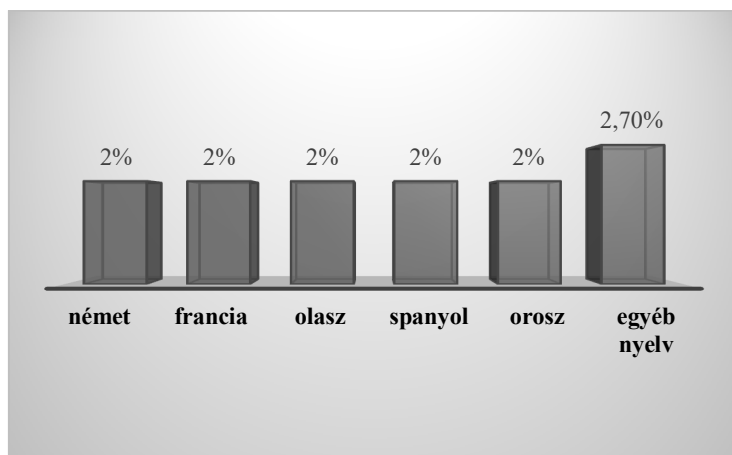
A magyarországi szabályozással ellentétben, a szlovákiai Selye János Egyetemen a diploma megszerzése nincs nyelvvizsgálóhoz kötve. Az egyetemi képzésbe belépő hallgatónk körében a már meglévő nyelvvizsgák aránya 31,75%, azaz elsőéveseink kicsivel kevesebb, mint 70%-a nem rendelkezik nyelvvizsgával. A megszerzett bizonyítványok nyelvi területre és készségfokra való megoszlását az alábbi ábrák szemléltetik. (11. és 12. ábra)

11. ábra: Középfokú (B2) nyelvizsgák aránya az összes megkérdezett körében



Forrás: saját szerkesztés

12. ábra: Mesterfokú (C2) nyelvizsgák aránya az összes megkérdezett körében



Forrás: saját szerkesztés

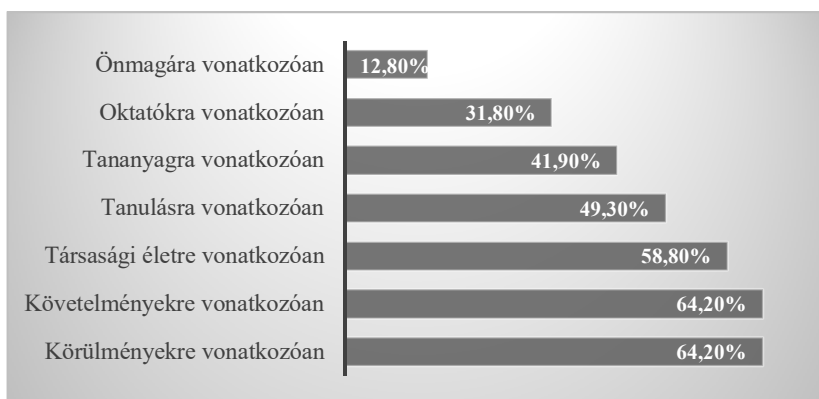
A nyelvvizsga bizonyítványok döntő többségét (76,6%) a nappali tagozatosok birtokolják. További keresztábla-elemzéseink kimutatták azt a figyelemre méltó tényt, hogy a már felsőfokú diplomával rendelkezők és a Magyarországon érettségizettek között rendkívül kis arányban vannak nyelvvizsgával rendelkezők. A nyelvi bizonyítványt birtoklók csupán 2%-ának van már valamilyen diplomája és 93,6%-ban Szlovákiában szereztek érettségi bizonyítványt. Mindez, többek között arra enged következtetni, hogy a Magyarországról érkező hallgatók körében egyetemünk vonzerejét a nyelvvizsga követelményének hiánya is növeli.

3. A HALLGATÓK TANULÁSRA ÉS A TANANYAGRA VONATKOZÓ, ILL. AZ ÖNMAGUK FELÉ MEGFOGALMAZOTT ELŐZETES ELVÁRÁSOK ÉS FÉLELMEK VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI

Kérdőíves vizsgálatunkban nyitott végű kérdések feltételével szereztünk információkat az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt álló hallgatóktól arra vonatkozóan, milyen elvárásokkal érkeztek, illetve milyen félelmek vannak az egyetemi léttel kapcsolatban? Kérdéseinket 7 témakörre vonatkozóan tettük fel mind az elvárásaik, mind a félelmek tekintetében: 1. társasági élet, 2. tanulás, 3. körülmények, 4. oktatók, 5. követelmények, 6. tananyag terén, 7. önmagukkal kapcsolatban. A legtöbb kérdésnél a megkérdezettek abszolút többsége 1-1 szóval vagy gondolat kifejtésével válaszolta meg a kérdéseket. Az eredmények feldolgozása után a válaszokat Cluster-analízisnek vetettük alá, melynek során először hierarchikus algoritmussal meghatároztuk a klaszterek számát, majd a válaszok kvalitatív elemzésével klaszterközéppontokat alakítottunk ki, s a kiugró adatok kiszűrése után nem hierarchikus eljárással újracsoportosítottuk azokat. A mélyebb összefüggések feltárása érdekében keresztábra-elemzést hajtottunk végre, korrelációt és szignifikancia-szintet számítottunk. Jelen tanulmányunk keretei a tanulásra és a tananyagra, ill. az önmaguk felé megfogalmazott elvárásaikra és félelmekre vonatkozó eredmények bemutatását teszik lehetővé.

Vizsgálataink elemzései azt mutatják, hogy összességében a legnagyobb arányban a körülmények és a követelmények (64,2%), ill. a társasági élet (58,8%) kapcsán nincsenek a hallgatókban előzetes elvárások. Elsőéves hallgatóinknak kicsivel több, mint a fele a tanulással kapcsolatban (50,7%), illetve a tananyagra vonatkozóan (58,1%) konkrétan megfogalmazta, hogy milyennek szeretné látni azokat. A legnagyobb arányban oktatóikkal (68,2%), illetve önmagukkal szemben (87,2%) támasztanak követelményeket. (13. ábra)

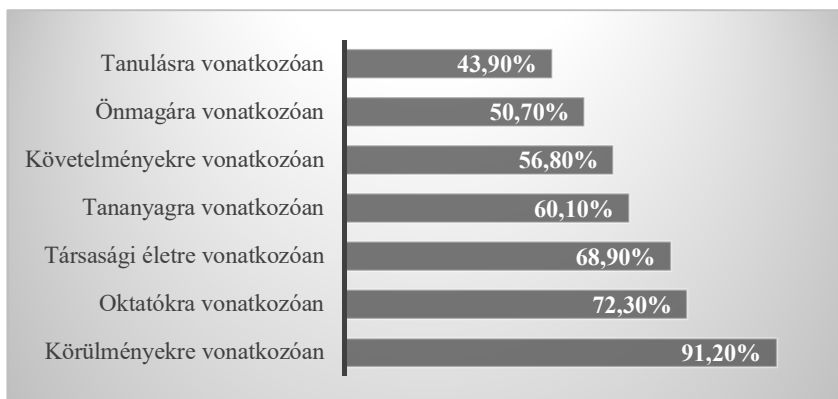
13. ábra: Nincs előzetes elvárása



Forrás: saját szerkesztés

Az elvárásokhoz hasonlóan, a legnagyobb arányban (91,2%), a körülmények tekintetében nincsenek félelmek a hallgatókban. Elvárásaik között szerepel a tiszta, rendezett környezetre való igény, a zavartalan tanulás tárgyi feltételeinek és a lakókörnyezet által biztosított csend és nyugalom megléte. Félelmeik leginkább az utazással kapcsolatban vannak: „Félek, hogy az autóval lesz valami baj.”, „Télen a fagy miatt gond lehet az utazással.”, „A sok utazás miatt jó esetben 17.00-re vagyok otthon.”, illetve a lakókörnyezet tanulást nehezítő volta miatt aggódnak: „A koliban túl nagy hangzavar lesz.”, „A lakótársaim között nem lesz csend és nyugalom tanulás közben.” Az előzetes elvárások és félelmek hiányának összehasonlításában elmondható, hogy hallgatóinknak összességében kevesebb félelmük van, mint elvárásuk, ugyanis az elvárások hiánya 12,8%-64,2% között, míg a félelmek hiánya 43,9%-91,2% között mozog a kérdések által célzott hét területre adott válaszok arányában. (14. ábra)

14. ábra: Nincsenek előzetes félelmek



Forrás: saját szerkesztés

Hallgatóinkban a legnagyobb előzetes félelem (56,1%) a tanuláshoz kapcsolódik. A válaszok többsége (22,3%) a saját képességekre, a saját teljesítményre vonatkozik: „nem fogom bírni”, „tanulási nehézségeim vannak”, „nem tudok odafigyelni”, „nem tudom befogadni az információkat”, „nem fogom érteni”, stb. Közel azonos arányban fogalmaztak meg félelmeket a tananyaggal (16,2%), illetve az időbeosztással (17,6%) kapcsolatban. Tartanak attól, hogy nem kapják meg időben a tananyagot, hogy az „túl sok és nehéz lesz” vagy éppen „túl tudományos”. Az időbeosztással kapcsolatos aggodalmak egyrészt az idő hiányával függnek össze: „nem lesz elég időm”, „kicsúszok az időből”, másrészt az egyéb teendők és a tanulás összeillesztésével: „az utazás ki fog fárasztani”, „félek, hogy nem tudom a munkával összeilleszteni a tanulást”. Keresztábra elemzésünk alapján kijelenthetjük, hogy a nappali tagozatos hallgatóknak nagyobb arányban (56,9%)

nincsenek félelmeik, mint a levelezős hallgatóknak. Az időbeosztással kapcsolatos aggodalmak azonban nagyobb arányban (65,4%) származnak a levelező tagozaton tanulóktól. A saját képességeiket illetően a nappali tagozatos hallgatók (66,7%) a bizonytalanabbak, s ugyanúgy ők azok (75%), akik a tanulásukat illetően jobban tartanak a tananyag nehézségétől.

A tanulásra vonatkozó elvárások nagysága nagyon közel áll a félelmek nagyságához (50,7%, ill. 56,1%), s mindkettőben megjelenik a tananyag kategóriája. A tanulásra vonatkozó előzetes elvárásokon belül megjelenő tananyag kategória (19,6%) a félelmeken belül megjelenő tananyag kategóriához hasonló, néhol pedig teljesen megegyező elemeket tartalmaz: „ne legyen túl nehéz”, „legyen könnyen megjegyezhető”, „legyen könnyen beszerezhető az anyag”, „az ismeretek legyenek később használhatóak”, stb. Az elvárások között még a teljesíthetőségre (15,5%) és a tanulás módjára (15,5%) vonatkozó kategóriákat állítottuk fel a Cluster-analízis segítségével. A tanulás teljesíthetőségéhez azokat a kifejezéseket soroltuk, melyekben a megkérdezettek tanulásuk eredményességére utalnak. Pl. „teljesíthető legyen”, „eredményes”, „sikerüljenek a vizsgáim”, stb. A tanulás módja kategóriába a konkrét helyzeteket, módszereket megfogalmazó válaszok kerültek: „órákon hallás után lehessen tanulni”, „az előadások legyenek jól érthetőek”, „legyen egy csendes hely, ahol tudok tanulni”, „játékos formában tanuljunk”, stb. A keresztábra-elemzés eredményei azt mutatják, hogy a tanulókkal kapcsolatos elvárások hiánya is a nappali tagozatosok esetében nagyobb (29,1%), azaz a levelező tagozatos hallgatók körében, a félelmekhez hasonlóan, az elvárások is nagyobb arányban szerepelnek. A tananyagra vonatkozó elvárások a levelezős hallgatóknál kicsit nagyobb arányban (51,7%) jelennek meg, mint a nappalisok esetében. A tanulás módjára vonatkozó elképzelések a nappali tagozatosok körében (65,2%) határozottabb képet mutatnak, mint a levelezősök esetében. Ugyanígy a teljesíthetőségre vonatkozó elvárások is nagyobbak a nappali tagozatos képzésben részt vevőknél (60,9%).

A tananyagra vonatkozó előzetes elvárások és félelmek külön kérdésként is szerepeltek a kérdőívben. Elvárásokat a hallgatók 58,1%-a fogalmazott meg, félelmei a tananyagra vonatkozóan a megkérdezettek 39,9%-ának vannak. A válaszok elemzése után mind az elvárások, mind a félelmek kapcsán ugyanazon három kategória került felállításra: 1. mennyiségre vonatkozó, 2. minőségre vonatkozó, 3. elérhetőségre vonatkozó elvárások/félelmek. A kategóriák jellemző elemeinek kiemelésével az alábbi összehasonlító táblázat szemlélteti a tananyaggal kapcsolatos félelmek és elvárások nagy hasonlóságot mutató megjelenését. (15. ábra)

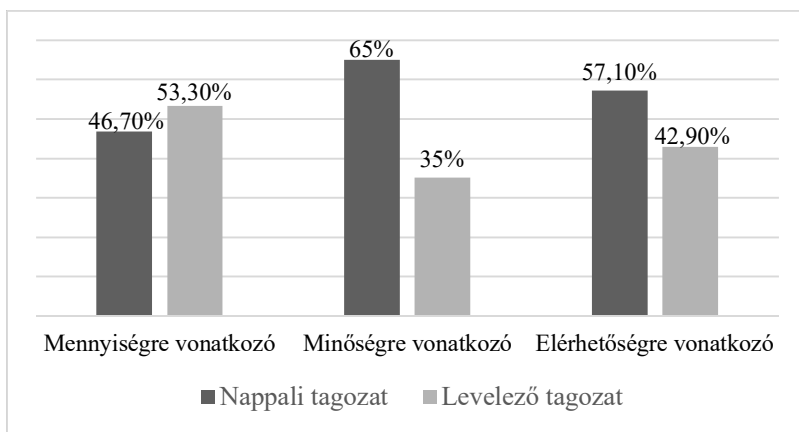
15. ábra: A tananyaggal kapcsolatos előzetes elvárások és félelmek

Kategóriák/Kérdés	Előzetes elvárások	Előzetes félelmek
Mennyiségre vonatkoznak	rövid, tömör, több kisebb részre bontva, lényegkiemelő	sok lesz, nagy lesz
Minőségre vonatkoznak	tanulható, könnyen megjegyezhető, érthető, hasznos	nehezen érthető lesz, nehezen megjegyezhető lesz, bonyolult lesz
Elérhetőségre vonatkoznak	tananyag, elküldése, hozzáférhető	prezentáció interneten
		nem tudok minden anyagot beszerezni, nem lesz visszamenőleg elérhető, nem jutok hozzá időben

Forrás: saját szerkesztés

A tananyagra vonatkozó előzetes elvárások tagozatonkénti megoszlása azt mutatja, hogy a levelező tagozatosok összességében nagyobb arányban (54,8%) támasztanak elvárásokat. Az egyes kategóriákon belül a mennyiségi elvárásaik tekintetében (53,3%) előzik meg a nappali tagozatosok elvárásait. A nappali tagozatos hallgatók különösen a tananyag minőségével kapcsolatban várnak sokat (65%), amely a levelezősök körében mintha nem bírna akkora jelentőséggel (35%), továbbá érdekesnek tűnik, hogy bár az egyetemet nem látogatják minden nap, mégsem támasztanak a tananyag elérhetőségével kapcsolatban akkora elvárást, mint a nappali tagozatosok. (16. ábra)

16. ábra: A tananyagra vonatkozó előzetes elvárások tagozatonkénti megoszlása az egyes kategóriákban



Forrás: saját szerkesztés

A tananyagra vonatkozó félelmek tekintetében is a levelező tagozatos hallgatók fogalmaztak meg összességében nagyobb arányban válaszokat (56,20%). Az elvárásokhoz hasonlóan, félelmeik terén is a tananyag mennyisége foglalkoztatja őket legjobban (50%). A minőségre vonatkozó félelmeik szinte teljesen megegyező arányt mutatnak az ide vonatkozó elvárásaikkal (34,6%, ill. 35%). A tananyag elérhetőségével kapcsolatban a legalacsonyabbak félelmeik (30,8%). A nappali tagozatos hallgatókat legnagyobb arányban a tananyag elérhetősége aggasztja (69,2%), s ettől csak egy kicsit marad el a minőségre vonatkozó félelmeik nagysága (65,4%).

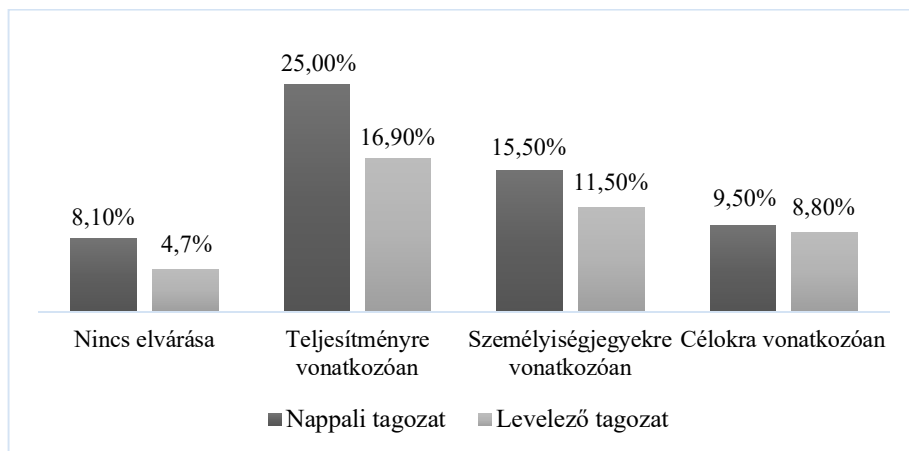
A fentiek alapján a hallgatók tananyagra vonatkozó félelmei és elvárásai tekintetében szignifikancia-vizsgálatot végeztünk:

H_0 : A tananyagra vonatkozó félelmek és elvárások között nincsen szignifikáns összefüggés.

$p=0,000 < 0,05$, ezért a H_0 -t elvethetjük, s ez által kijelenthető, hogy a hallgatók tananyagra vonatkozó félelmei és elvárásai között szignifikáns összefüggés van.

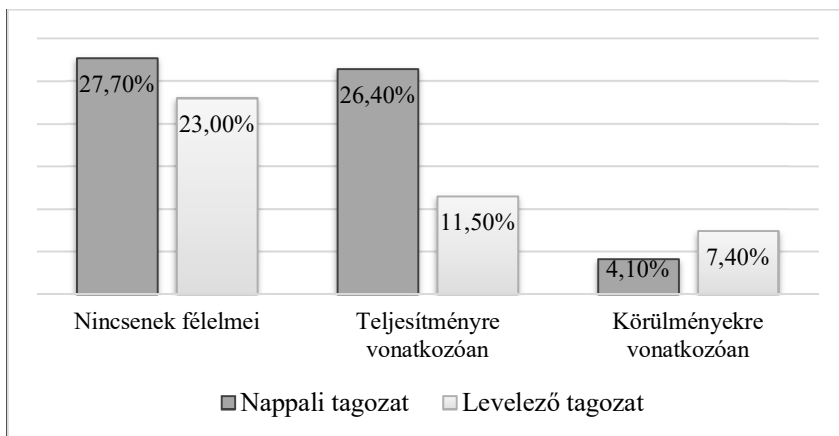
Első éves egyetemistáink legnagyobb arányban önmagukkal szemben támasztanak elvárásokat (87,2%). Cluster-analízisünk alapján elvárásaik teljesítményükre, személyiségjegyeikre és céljaikra vonatkozóan csoportosíthatók. Legnagyobb arányban (41,9%) a teljesítményükkel kapcsolatban vannak elvárásaik: „tudjak teljesíteni”, „jól teljesítsek”, „maximálisat nyújtsak”. Ebben a kategóriában a nappali tagozatosok válaszai az összes válaszhoz viszonyítottan lényegesen nagyobb arányban (25%) szerepelnek, mint a levelező tagozatosok (16,9%). A személyiségjegyekre vonatkozó elvárások összességében a válaszok 27%-át teszik ki. Olyan kifejezéseket sorolnak fel itt a hallgatók, mint „kitartás”, „magabiztosság”, „szorgalom”, „önmagam megismerése”, „fejlődés”. A nappali tagozatosok válaszai itt is nagyobb arányban szerepelnek (15,5%), mint a levelező tagozatosoké, de a köztük lévő különbség már csak 4%. A célokra vonatkozó kategória rendelkezik a legkisebb elemszámmal (18,2%). A hallgatók által közölt, célokra utaló kifejezések: „befejezni az egyetemet”, „önállóvá válni”, „megtalálni az utam”. A tagozatok közötti különbség itt csupán 0,7%. (17. ábra)

17. ábra: Az előzetes elvárások önmaga felé kategóriái tagozat szerinti megoszlásban



Forrás: saját szerkesztés

A „Milyen félelmei vannak önmaga felé?” kérdésre adott válaszok Cluster-elemzése alapján a válaszok három kategóriába sorolhatók. Nincsen előzetes félelme a hallgatók 50,7%-nak. A tagozat szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a nappali tagozatosok 4,7%-kal nagyobb arányban képviselik ezt az álláspontot. A megkérdezettek másik félelmei vannak előzetes félelmei önmagával kapcsolatban. Ezek legnagyobb arányban, az összes válasz 37,8%-ában, a teljesítmény sikertelenségére vonatkoznak: „nem tartom magam a tervhez”, „nem fogom bírni”, „gyenge leszek, feladom”, „nem fog sikerülni”, „nem leszek kitartó”. Úgy tűnik, az akadályok leküzdésének megkérdőjeleződése jobban nyomasztja a nappali tagozatosokat. Körükben ugyanis több, mint kétszer nagyobb arányban, 26,4%-ban fordulnak elő ide tartozó félelmeket megfogalmazó szókapcsolatok, mint a levelező tagozaton tanulók esetében, ahol ez az arány csupán 11,5%. Az összes válasz tekintetében a legkisebb elemszámmal a körülményekre vonatkozó kifejezések kategóriája rendelkezik (11,5%). Az ide sorolt szófordulatokban a hallgatók, a közvetlen, személyes helyzetükhöz való nem megfelelő viszonyulásuktól való félelmeiket fejezik ki: „család és munka mellett kevés időt fordítok a tanulásra”, „nem fogom bírni a kollégiumot”, „nem tudom összeegyeztetni a munkát a tanulással”. (18. ábra)

18. ábra: Az előzetes félelmek önmaga felé kategóriái tagozat szerinti megoszlásban

Forrás: saját szerkesztés

4. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A Magyarországon és a Szlovákiában érettségizett hallgatók szinte egyenlő arányban választják egyetemünket. Ennek okai többek között abban lehet, hogy a magyar nyelvű képzés a felvidéki magyar diákok körében kulturális, ill. a nemzeti identitás szempontjából különös jelentőséggel bír. A magyarországi hallgatók választása szempontjából a lakóhelyhez való közelség is meghatározó. Továbbá vonzó lehet számukra a nyelvvizsga követelményének hiánya. Leendő óvodapedagógusaink jelentős többsége szakközépiskolában érettségizett, és a képzés sikeres teljesítése után első generációs értelmiséggé válhatnak. Eredményeink azt mutatják, hogy a fenti körülmények a nappali, ill. levelező képzésben részt vevőkre egyaránt érvényesek.

Első éves hallgatóink legnagyobb félelme a tanuláshoz kötődik. Ez a félelem kicsit erőteljesebben rajzolódik ki az idősebb átlagéletkort képviselő levelező tagozaton tanulók körében, akik leginkább az időbeosztástól tartanak, miként tudják majd a családhoz, munkahelyükhöz kötődő feladataikat összeegyeztetni a tanulással. A legnagyobb mértékű félelem a saját képességekre, teljesítményre vonatkozóan van hallgatóinkban, s mindez nagyobb arányban van jelen a fiatalabb korosztályt képviselő nappali tagozatosok esetében. Ők bizonytalanabbak saját képességeiket illetően, félnek a tananyag nehézségétől, s attól, hogy nem tudnak úgy teljesíteni, ahogyan azt elvárják maguktól.

Összességében a megkérdezetteknek önmagukra nézve vannak a legnagyobb arányban elvárásaik, s ezek közül a teljesítményhez kötődő elvárás a legerősebb bennük. A fiatalabb korosztálynál magasabb a teljesítménykényszer. Szeretnének maximumot kihozni magukból, többet nyújtani, mint eddigi tanulmányaik során.

Bizonyítani szeretnének szüleiknek, hogy képesek megcsinálni, de szeretnének önmaguknak is bizonyítani, büszkének lenni a sikerekre. Céljaik között az önállósodás, a független életmód iránti igény jelenik meg. Az idősebb korosztályt képviselő levelező tagozatos hallgatók önmaguknak szeretnének megfelelni. Elvárásaik között szerepel a csapatban való tevékenykedés sikeressége, a jó pedagógussá válás igénye. Legfőbb céljuk befejezni az egyetemet.

Az információkhoz való hozzáférés az összes megkérdezett igénye. Szeretnék, ha a tananyag egyszerűen megfogalmazva, tömören, lényegre törően kerülne eléjük, melyhez bármikor, akár utólagosan is hozzáférhetnének. A tananyag hasznosítható volta is említésre került, de ennél sokkal fontosabb számukra, hogy az előadásokon, szemináriumokon legyen megérthető, sőt azonnal megjegyezhető.

Az elvárásoknak való megfeleléshez és a félelmek leküzdéséhez való segítségnyújtással hozzájárulhatunk hallgatóink egyetemi sikerességéhez. Ehhez a formális és informális tanulás még változatosabb módjainak alkalmazása, az internet által nyújtott, az információ közlésére, a tudás ellenőrzésére vonatkozó lehetőségek további növelése mellett szükséges a tanítás személyességének fokozása, a hallgatók egyéni sajátosságaira, esetleges problémáira való reflektálás további lehetőségeinek kidolgozása. „Mert a nevelésnek nemcsak arra kell törekednie, hogy ismereteket közvetítsen, hanem hogy az ifjú ember lelkiismeretét is művelje, hogy elég éles felfogásúvá váljék, és a minden egyes szituációban lakozó értelem-lehetőségeket és követelményeket meghallja.” (Frankl-Lapide 2007:30-31) A Selye János Egyetem kiemelt fontosságot tulajdonít annak, hogy hallgatói egyetemi pályafutását minden eszközzel segítse. Az ide érkező első évesek longitudinális kérdőíves vizsgálatának kidolgozása olyan háttér információk szerzésére nyújt lehetőséget, mely azonnali intézkedések meghozatalát, ill. hosszabb távú tervek kidolgozását teszi lehetővé.

Felhasznált szakirodalom

- Bajko Mátyás: Jausz Béla törekvései a tanárképzésben, In: Tanárképzésünk egykor és ma, Acta Paedagogica Debrecina, 94. szám, Debrecen, 1995, ISBN 9634726528, 51. o.
- Csehiová Agáta: Význam jednotlivých hudobných a hudobno-interpretačných činností a relaxačných cvičení u detí pubertálneho veku a u adolescentov. In: Musica viva in Schola XIV. Masarykova univerzita, Brno, 1998, 48-56 p. ISBN 80-210-1918-2
- Duga Zsófia: Tudomány és a fiatalok kapcsolata, Tudománykommunikáció a Z generációnak, TÁMOP-4.2.3-12/1/KONV-2012-0016, Pécs, 2013, online: file:///C:/Users/user/Downloads/Tanulas_tanulmany_DugaZs.pdf, letöltve: 2018. 12. 20.
- Horváthová Kinga 2018. A hallgatói elégedettség mérésének pilot kutatása a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. ISBN 978-963-449-115-6, p. 648-668
- Jean M. Twenge: iGeneráció, akik a közösségi médián és okostelefonon nevelkedtek, Édesvíz Kiadó, Budapest 2018, ISBN 9789635298723
- Kanczné Nagy Katalin, PhD., prof. dr. Péter Tóth, PhD.: „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, online: [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_\(szerk\)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf), letöltve: 2018. 12. 22.
- Komenczi Bertalan : Informatizált iskolai tanulási környezetek modelljei, OFI 2009. június 17., online: <http://regi.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/komenczi-bertalan>, letöltve: 2018. 12. 20.
- Nagy Melinda, Szabóová Edit, Horváth Kinga, Kanczné Nagy Katalin, Tóth-Bakos Anita, Orsovics Yvette, Strédl Terézia: A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében, In: Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben, online: [http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_\(szerk\)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf](http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20180622-Toth_Peter-Maior_Eniko-Horvath_Kinga-Kautnik_Andras-Duchon_Jeno-Sass_Balint_(szerk)-Kutatas_es_innovacio_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben.pdf), letöltve: 2018. 12. 22.

- Marc Prensky: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók, On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9 No. 5. 2001. október, online: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf, letöltés ideje: 2018. 12. 20.
- Murányi István: Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusa, online: file:///C:/Users/user/Downloads/2010-02_tan4.pdf, letöltve: 2018. 12. 20.
- Pintér Zoltán, Vida Ernesztina, Németh Zsanett, Pálfi György, Just Zsuzsanna: Egyetemisták elhízottságának kapcsolata az étkezési szokásokkal és a szülők iskolázottságával, *Anthrop. Közi.* 52; 131-142. 2011, online: http://epa.oszk.hu/03100/03120/00070/pdf/EPA03120_anthropologiai_kozlemen_yek_52_131-142.pdf, letöltve: 2018. 12. 20.
- Szabó Andrea: A magyar egyetemisták és főiskolások Magyarországon, 2015, Kiadja: Belvedere Meridionale, Szeged, online: http://real.mtak.hu/32809/1/gyorsjelentés_v20150507_final_web.pdf, letöltve: 2018. 12. 20.
- Szabóóvá Edita: Oktatási stratégiák az óvodapedagógusok képzésében a komáromi Selye János Egyetemen. In A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Konferenciájának tanulmánykötete : „Korszerű szemlélet a tudományban és az oktatásban“. Pedagógiai szekciók. Komárno : Univerzita J. Selyeho - Selye János Egyetem, 2016. p. 413-422. ISBN 978-80-8122-187-3.
- Tari Annamária: Z generáció Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalomlélektani szempontok az Információs Korban, Tericum Kiadó, 2011, ISBN 9789639633926
- Viktor E. Frankl-Pinchas Lapide: Istenkeresés és értelemkérdés, Jel Kiadó, Budapest, 2007, ISBN 9789639670341, 31. o.
- Voglné Nagy Zsuzsanna – Lippai Edit – Nagy Viktória: Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei, *Iskolakultúra*, 24. évf. 1. sz., 2014.

ABSTRACT

One of the focus point of scientific interest is the study of the impacts of info communication on social relationships. Research results show that the changed learning environment creates a new situation for schools as well. New forms of learning-teaching are emerging constantly. However, their use is sometimes a challenge for older members of the pedagogical society. Meanwhile, a new generation had developed, who grew up among the opportunities offered by the Internet, and while it became a natural part of their lives, they could still feel the dilemmas of old and new ideas on their own skin. Because of, it has never been so important to get to know the young generation, especially those who chose the education as their future vocation. In our essay, we represent the results of the empirical research. The study was conducted among first year students. In the research, we examined the background of the students, their previous expectations and fears. We hope that by presenting our results, we will expansion to the knowledges about the 21st century teacher candidates.

Kanczné Nagy Katalin

PhD

Selye János Egyetem

kancznenagyk@sje.sk

A FÉRFI PEDAGÓGUSOK KARRIERÚTJÁNAK ÉS PÁLYAELHAGYÁSÁNAK VIZSGÁLATA AZ ÉSZAK-ALFÖLD RÉGIÓBAN

ABSZTRAKT

A szakmai diskurzusokban időről időre felmerül a kérdés: hogyan növelhető a férfiak aránya a pedagógusok körében. A férfiak nagyobb arányú jelenlétét részben a pálya presztízsére, részben a gyermekekre, tanulókra gyakorolt pozitív hatása miatt tartják kívánatosnak. Jelen tanulmány a férfi pedagógusok karrierútját, szakmai céljait és esetleges pályaelhagyását vizsgálja a társadalmi nem és a professzióelméletek keretében. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok karrierútját nagymértékben befolyásolja mind a társadalmi nem, mind az oktatási szint, amelyen dolgozik. A férfi pedagógusok – az oktatási szinttől függetlenül – tudományos pályának tekintik a pedagógusit: nagyobb arányban lépnek a pályára egyetemi végzettséggel, mint a nők, és a doktori fokozatmegszerzését kétszer annyian tartják lehetségesnek. Ugyanakkor a tanári pályával való elégedettséget vagy a tervezett továbbtanulást nem elsősorban a tanár neme befolyásolja a középfokozott oktatók esetében: más tényezők, például a szülői iskolai végzettség hatása erősebbnek tűnik.

1. BEVEZETÉS

A férfiak aránya a pedagógusok körében jelentősen csökkent 1995-2000 között, majd ezt követően viszonylag állandó nemi megoszlást láthatunk. Az OECD legfrissebb adatai szerint az oktatás egészét tekintve a tagországokban átlagosan 70 százalékos a nők aránya. Ez az egyes oktatási szintekre bontva az óvodában 97 százalékos, az alsó tagozaton 83 százalékos, a felső tagozaton 69 százalékos, míg a középiskolákban 59 százalékos jelent (OECD 2017). A KSH adatai szerint Magyarországon a 2016/17-es tanévben összesen 145 421 pedagógus dolgozott, az oktatási szintenkénti megoszlást, valamint a nemek arányát az 1. táblázatban mutatjuk be.

1. táblázat: A nemek aránya és létszáma a magyarországi pedagógusok körében

	Nők		Férfiak	
	%	N	%	N
Óvoda	99,7	31 368	0,3	94
Általános iskola	87	67 541	13	10 092
Középiskola	65	23 612	35	12 714
Összesen	87,85	122 521	12,15	22 900

Forrás: A KSH adatai alapján saját szerkesztés

A szakmai és az oktatáspolitikai diskurzusokban is időről időre felmerül a kérdés, hogy hogyan lehetne a férfiak arányát növelni a pedagóguspályán. Az ennek fontosságát feltárni igyekvő kutatások közül idézünk a továbbiakban. E kutatások több tényezőt is felsorolnak. Az egyik ilyen, hogy a kora gyermekkorban a férfi pedagógusok jelenléte kevésbé sztereotíp környezetet eredményez, például a gyermekek szabadabban használják a különféle „fiús” és „lányos” játékokat. Emellett a pálya presztízsét is növeli, ha a társadalom az óvodákban folyó munkát nem egyszerűen az anyai gondoskodás kiterjesztésének látja (Moss 2006; Rolfe 2006). Azzal kapcsolatban, hogy az iskoláskorú gyermekek szempontjából hátrányos-e a férfi tanárok csekélyebb aránya, inkább csak feltevésekre támaszkodhatunk. Egy metaanalízis 99 olyan tanulmányt tekintett át, amelyek a diákok eredményessége és a pedagógussal való kapcsolat közti összefüggéseket vizsgálták. Ezek közül mindössze egy vette figyelembe a pedagógusok nemét. Utóbbi szerint a személyközpontú tanári viselkedés nagyobb hatással volt a diákokra, ha a tanár nőnemű volt, míg az elköteleződésére lényegesen erősebben hatott, ha a mintában több férfi tanár is szerepelt. A viszonylag kevés tény ellenére is érdemes megfontolni azt a feltevést, hogy a személyiség kibontakozását a sokféle pedagógiai hatás segíti, erre pedig nagyobb az esély, ha a tantestület összetétele – nemi szempontból is – heterogén (Roorda et al 2011; Smith 2004).

A pedagógusszerepet vizsgáló kutatók egybehangozóan elfogadják, hogy az oktatási szint, amelyen a pedagógus tanít, egyértelműen hatással van az identitás alakulására. A komplex modellek mellett számos egyéb tényezőt is figyelembe vesznek, így például az oktatáshoz kapcsolódó műveltségterületet, a szülői elvárásokat, vagy az egyén szakmai fejlődési ciklusát (Fónai 2010; Lynn 2002; Sachs 2001). A társadalmi nemekhez kötődő szerepelvárások vagy egyéni sajátosságok hatása már jóval kevésbé rendszerezett módon jelenik meg a szakirodalomban. A nemi különbségekről leggyakrabban a pályaelhagyás kapcsán esik szó: a férfiak körében szignifikánsan nagyobb a pályaelhagyók aránya, így a társadalmi nemi jellemzők ebben a kérdésben nem hagyhatók figyelmen kívül. Az indokok között általában a más foglalkozásban elérhető jobb kereset szerepel, illetve az, hogy a magasabb végzettséggel rendelkező férfiak a munkaerőpiac más szegmenseiben is számos jó lehetőséget találnak. (Cochran-Smith 2004; Ingersoll 2001; Ingersoll 2002; Varga 2007).

A fentiekben túl Smith (2004) hívja fel a figyelmet arra, hogy az általános iskolai tanárok egy részének nehézséget okoz a jelenlegi gondoskodó pedagógusképpel való azonosulás. Mind ő, mind Smulyan (2006) szól arról is, hogy a férfiak felé az az elvárás fogalmazódik meg, hogy az iskolákban jelenítsék meg a hatalmat, tekintélyt és az erős irányítást, annak érdekében, hogy az elnőiesedett környezetben egyfajta ellensúlyt biztosítsanak. Tőlük várják azt is, hogy az egyszülős családban felnövő gyerekek számára apamodellként szolgáljanak. A tradicionális kulturális képek megjelenítése – például a sportos testalkat, a megfelelő ruházkodás vagy a műszaki tárgyak iránti érdeklődés – hangsúlyos elvárás velük szemben, így azok a pedagógusok, akiket a pálya választásában a gyermekekről való gondoskodás igénye motivált, nehézségekről számolnak be, amikor eredeti elképzeléseiket szeretnék megvalósítani.

A pedagóguspálya elnőiesedése a pálya professzionális státuszára is hatással lehet, bár az ok-okozati összefüggés nem egyértelmű: a nők arányának növekedése presztízsveszteséhez vezet, ami a férfiak pályaelhagyását, ezzel még több női munkavállalói jelenlétet idéz elő (Lassú é.n.). A professzionális státuszt több jellemző alapján is vizsgálhatjuk. Ezek közé tartozik a professzióhoz kapcsolódó tudás és készségek köre, valamint ezek átadásának módja. Az, hogy a pedagógus szakmákat a fél-professziók (semi-profession) közé sorolják, részben a szakma műveléséhez szükséges tudás és képességek definiálási problémáiból adódik. Gyakran olvashatjuk, hogy a pedagógusnak karizmatikusnak kell lennie, hogy a tanári munka hordozója – a szakismerettel szemben – a személyiség, ezt pedig nehéz oktatható elemekre bontani (Etzioni 1969; Kuczi 2001; Papp 2001).

Az alacsonyabb professzionális státusz a demográfiai jellemzőkben is tükröződhet: ezt támasztja alá például, hogy a tanárok egyre alacsonyabb státuszú társadalmi csoportokból rekrutálódnak. Ez hozzájárul ahhoz, hogy a tanárokat inkább alsó-középosztálybelieknek, középosztálybelieknek lássuk. A pedagógusok ellentmondásos társadalmi helyzetét jól mutatja, hogy a professzióhoz szükséges tudás és az elérhető jövedelem, az elérhető szakmai karrier és a presztízsz között erős inkongruencia érvényesül (Fónai és Dusa, 2014; Róbert 2000). A társadalmi nemek és a professziók metszetében jelenik meg a karrierbeli előrehaladás kérdése. Ennek kapcsán Fényes kifejti: a nőkre jellemző, hogy több, de azonos szintű végzettséget szerezzenek, míg a férfiak továbbtanulását a magasabb végzettség megszerzése motiválja (Fényes 2009).

A továbbiakban egy észak-alföldi kutatás adatbázisán megvizsgáljuk, hogy az eltérő oktatási szinteken dolgozó férfi pedagógusok milyen karrier- és szakmai célokban mutatnak hasonlóságot, illetve eltéréseket. A kvantitatív elemzés természetesen nem teszi lehetővé a megkérdezettek pedagógusi identitásának árnyalt bemutatását, ugyanakkor támpontokat ad az oktatási szint, valamint a társadalmi nemi szerepek és elvárások hatásáról, ezek segítségével a pedagógus szakma professzionális státuszát befolyásoló tényezőkről is.

2. A PEDAGÓGUSOK KARRIERÚTJÁNAK ÉS SZAKMAI CÉLJAINAK ALAKULÁSA

A bemutatott szakirodalom alapján feltételeztük, hogy a szakmai célok esetében az oktatási szint hatása erősebben érvényesül, mint a pedagógus neme. A karrierút kapcsán viszont, elsősorban Fényes (2009) eredményei alapján a társadalmi nem erőteljes hatását várjuk. A pályaelhagyás esetében szintén a nem hatását feltételeztük meghatározónak, az oktatási szinttel szemben.

Elemzésünk a TELEMACHUS 2014 (TEachers' LEarning Motivation and ACHievement in eastern part of Hungary Survey) adatbázisán alapul. Az adatfelvételt a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) kutatói végezték, 2014. október 1. és november 15. között. A mintavétel során az állami és az egyházi intézményekből strukturált mintát vettünk. Saját kérdésblokkunk a pedagóguskompetenciák és az oktatás során fontosnak tartott célokra, feladatokra kérdezett rá. A kompetenciákat a 8/2013-as EMMI rendelet alapján határoztuk meg, azonban a rendelet néhány kompetenciát összevonva jelenít meg, ezeket különválasztottuk, és szükség esetén a megfogalmazást is igyekeztünk egyértelművé tenni. Az oktatási célokat korábbi kutatásaink eredménye alapján definiáltuk. Emellett a karriertervekkel, továbbtanulással kapcsolatos elképzelésekre is rákérdeztünk, ebben a blokkban azonban nem csak saját kérdéseink jelentek meg, mivel a kutatás egyik fő célja a továbbképzési részvétel és az ezzel kapcsolatos tapasztalatok feltárása volt. Az adatbázis összesen 1056 válaszadó adatait tartalmazza. A vizsgált régióban dolgozó és/vagy a régió továbbképzésein részt vevő pedagógusok jellemzőit tükröző minta nem és kor szerinti összetétele megfelel a magyar pedagógustársadaloménak. A nemek aránya a megkérdezettek körében: 83 százalékuk nő, 17 százalékuk férfi. A férfiak megoszlását az egyes oktatási szinteken a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat: A férfiak aránya a megkérdezett pedagógusok körében, az oktatási intézmény típusa szerint

	Óvoda	Általános iskola	Középiskola	Összevont intézmény
Férfiak (%)	0,6	36,6	61,0	1,8
Férfiak (N)	1	60	100	3

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Elsőként a megkérdezett pedagógusok végzettségét és jövőbeli tanulási terveit vizsgáljuk meg. A képzettségek esetében a diplomák száma azt mutatja, hogy a pedagógusok körében nagy a tanulási hajlandóság: az adatokból láthatjuk, hogy kisebbségben vannak a mintán belül azok, akik csak egy diplomát szereztek, mindössze a kérdezettek kétötöde tartozik ebbe a csoportba (3. táblázat). A két-, illetve háromdiplomások teszik ki a minta valamivel több, mint felét (50,4 százalékot). Csekély arányban, de találunk ennél is több, négy vagy öt diplomával rendelkező pedagógusokat is. Ugyanez hasonlóan alakul, ha csak a férfiakat vizsgáljuk, bár körükben valamivel magasabb az egynél több diplomával rendelkezők aránya.

3. táblázat: A megszerezett diplomák száma a megkérdezettek körében

Megszerzett diplomák	1	2	3	4	5-nél több	Nincs válasz
%	40,9	35,8	14,6	4,1	1,4	3,3
N	432	378	154	43	14	35

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A minta egészét tekintve a férfiak nagyobb arányban lépnek egyetemi végzettséggel a pályára, és kétszer olyan arányban szereznek újabb egyetemi diplomát, mint a nők. Ugyanakkor, ha kizárólag a férfiakat vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy az oktatási szint hatása is érvényesül: a két vagy több főiskolai diploma összegyűjtése az általános iskolában oktatókat jellemzi (4. táblázat). Esetükben az első főiskolai diplomát vélhetően szakvizsgás képzés(ek) elvégzése követi. Figyelemre méltó eltérés a nőkhöz viszonyítva, hogy az általános iskolában oktató férfiak tizede egyetemi diplomával lép a pályára: ez a nők esetében mindössze 2,2 százalék, illetve az is, hogy a további diplomaszerezések során egy tizedük egyetemi végzettséget szerez (a nők esetében ez az arány mindössze 5 százalékos).

4. táblázat: A férfi pedagógusok karrierútjának és intézménytípusának összefüggése

	Főiskolai	Egyetemi	Főiskolai, majd egyetemi	Több főiskolai	Több egyetemi	Egyetemi, majd főiskolai
Óvoda	0,0	0,0	0,0	100	0,0	0,0
Általános iskola	43,3	1,7	10,0	35,0	1,7	8,3
Középiskola	24,0	23,0	5,0	5,0	18,0	25,0
Összevont intézmény	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,3
Összesen	31,7	14,6	6,7	16,5	11,6	18,9

khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=163)

A doktori végzettségek aránya mind a férfi és a női karrierutak közötti eltérést, mind az oktatási szintek közötti eltérést jelzi. Tudományos fokozattal a kérdezettek közül mindössze 1,5 százalék (14 fő) rendelkezik. Ez nagyon csekély arány, ugyanakkor ebből a néhány főből csaknem kétszer annyi a férfi, mint a nő (9 fő, illetve 5 fő). A fokozattal rendelkező kilenc férfi pedagógus pedig középfokon oktat. A jövőbeli fokozatszerzést a nők és a férfiak hasonló arányban tartják elképzelhetőnek (5. táblázat), ugyanakkor a férfiak között nincs szignifikáns eltérés az egyes oktatási szintek tekintetében. Ez összhangban áll azzal, hogy a férfiak inkább töreksenek a magasabb végzettségek megszerzésére, és terveik között szerepel ennek megszerzése, még akkor is, ha a későbbiekben nem feltétlenül realizálódik.

5. táblázat: Tudományos fokozatszerzésre irányuló tervek, társadalmi nemek szerint (%)

	Tervez PHD-t	Nem tervez PHD-t	Összesen (N)
Nők	12,1	87,9	826
Férfiak	24,6	75,4	167
Összesen	14,2	85,8	993

khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az újabb szakvizsga vagy diploma megszerzésére irányuló tervekben nem mutatható ki oktatási szintenkénti eltérés a férfiak körében. Ez egyébként a minta egészét tekintve is igaz, sem oktatási szint, sem nemek szerint nem látszik szignifikáns különbség. A további tanulmányok folytatását leginkább a szülők – azon belül is elsősorban az anya – iskolai végzettsége befolyásolja: a magasabban képzett szülők gyermekei inkább motiváltak újabb és/vagy magasabb végzettség megszerzésére, nemüktől függetlenül (6. táblázat). Ugyanez az összefüggés azonban nem áll fenn, ha kizárólag a férfi pedagógusokat vizsgáljuk, noha az általános iskolában oktatók esetében szignifikánsan alacsonyabb az anyák és az apák legmagasabb iskolai végzettsége.

5. táblázat: Újabb diploma megszerzésének terve, a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

	Nem tervez	Tervez	Összesen
Anya alapközü végzettséggel	65,7	32,5	N=403
Anya érettségivel vagy diplomával	55,3	44,7	N=653
Összesen	59,9	40,1	N=1056
Apá alapközü végzettséggel	63,8	36,2	N=453
Apá érettségivel vagy diplomával	57	43	N=603
Összesen	59,9	40,1	N=1056

chi-négyszet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: az anyák végzettsége esetében 0,000; az apák végzettsége esetében 0,016

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

A szakmai célok fontosságát a következő témákban, illetve kompetenciákat illetően kérdeztük:

A diákok elméleti tudásának fejlesztése

A diákok gyakorlati tudásának fejlesztése

A diákok felkészítése a nagybetűs életre

Tanulmányi versenyekre való felkészítés

A lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak

A tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása

- A diákok alapkészségeinek (írás, olvasás) fejlesztése
- A diákok személyes problémáinak megismerése
- A diákok személyiségének fejlesztése
- A diákok szabadidős tevékenységének szervezése
- A pedagógiai újdonságok állandó követése
- A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása
- A tananyag folyamatos frissítése, megújítása
- A legszínvonalasabb szakmai továbbképzéseken való folyamatos részvétel
- A diákok kommunikációjának fejlesztése
- Szakmai együttműködés a kollégákkal, az iskolai közösséggel
- Az értékelés megbeszélése a diákokkal
- Szakmai kommunikáció, együttműködés a szülőkkel
- A diákok kulturális tudatosságának kialakítása, fejlesztése

A felsoroltak többségében nem volt eltérés a fontosság megítélésében az általános iskolában, illetve a középiskolában dolgozó férfi pedagógusok között. Így például az elméleti és gyakorlati tudás fejlesztésében, de még a tanulmányi versenyekre való felkészítésben sem, noha az utóbbi inkább középfokon válik hangsúlyossá. Nincs eltérés a tanulást segítő osztálytermi rend kialakításának kapcsán sem az egyes oktatási szinteken tanítók között. Az alapkészségek kialakítása érthető módon szignifikánsan fontosabb az általános iskolákban oktatók számára: ezt kilenczetedük fontosnak vagy nagyon fontosnak értékelte, ezzel szemben a középiskolai tanárok 60 százaléka adott hasonló választ. A szabadidős tevékenység szervezését, szintén vélhetően az oktatási szint sajátosságai miatt, az általános iskolában oktatók kétharmada értékelte fontosnak, a középiskolai tanároknak pedig mintegy fele. További két célkitűzésben mutatkozott még szignifikáns eltérés, ami mögött vélhetően szintén az oktatási szinthez kötődő szerepelvárások, illetve szükséges kompetenciák húzódnak meg. Az egyik a diákok személyes problémáinak megismerése: megjegyezzük, hogy a személyiségfejlesztés fontosságának értékelésében nem jelent meg szignifikáns eltérés, azonban középfokon ehhez a tanulók problémáinak megismerését kevésbé érzik fontosnak a pedagógusok (7. táblázat).

7. táblázat: A diákok személyes problémái megismerésének fontossága és az oktatási szint összefüggése

	Általános iskola	Középiskola
Kevésbé fontosnak tartom	8,8	18,6
Inkább fontosnak tartom	43,9	54,6
Nagyon fontosnak tartom	47,3	26,8
Összesen (N)	100 (57)	100 (97)

khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,033

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=154)

A másik szignifikáns eltérés az oktatási módszerek alkalmazásának sokféleségénél mutatható ki. Az általános iskolában dolgozók ezt is valamivel fontosabbnak érzik, mint a középfokú intézményekben oktatók (8. táblázat). Az okokkal kapcsolatban csupán feltételezéseink lehetnek, ezek igazolása vagy elvetése újabb kutatás tárgya lehet.

8. táblázat: A lehető legtöbb oktatási módszer alkalmazása és az oktatási szint összefüggése

	Általános iskola	Középiskola
Egyáltalán nem tartom fontosnak	0	3
Kevésbé fontosnak tartom	25,9	29,3
Inkább fontosnak tartom	43,1	47,5
Nagyon fontosnak tartom	31	20,2
Összesen (N)	100 (58)	100 (99)

khí-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,014

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=157)

3. A PEDAGÓGUSOK TERVEZETT PÁLYAELHAGYÁSÁNAK ALAKULÁSA

A pályaelhagyási szándékot vizsgálva azt látjuk, hogy a korábbi kutatásokban is leírt tényezők közül kettővel mutat összefüggést: a pedagógusok társadalmi nemével és az életkorukkal. A lakóhely településtípusa alapján nincs szignifikáns összefüggés, pedig általában a nagyobb városokban élők inkább hajlanak a pályaelhagyásra. Az életkor esetében már szignifikáns, de ezen belül nem annyira erős az eltérés. A kutatási adatok (Kovács 2015; OECD 2009) szerint általában jellemző, hogy az életkor előrehaladtával nő az elkötelezettség: a vizsgált pedagógusminta esetében korcsoportonként 6-7 százalékkal kevesebben tartják elképzelhetőnek, hogy más pályát válasszanak.

A munkahellyel való elégedetlenséget vizsgálva azt látjuk, hogy ez is hozzájárul a pályaelhagyási szándék erősödéséhez, azaz – más kutatások (Kovács 2012; Varga 2007) eredményével összhangban – a munkahely és a pedagógusmunka iránti lojalitás összekapcsolódik: önmagában munkahelyet a tanárok negyede változtatna, közöttük is nagyobb arányban jelennek meg a férfiak, mint a nők. Előbbiek több mint egyharmada (36,4 százalék), míg utóbbiaknak nagyjából egynegyede (26,7 százalék) elégedetlen jelenlegi helyzetével. A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggését vizsgálva azt láthatjuk, hogy a munkahely-változtatás a többség esetében akár azt is jelentené, hogy elhagyják a tanári pályát (9. táblázat). Az, hogy a munkahellyel és a pedagóguspályával való elégedetlenség az esetek jelentős hányadában szinte el sem különül egymástól, a kiegészítő veszélyét is jelezheti.

9. táblázat: *A munkahely és a pálya elhagyásának összefüggése (%)*

	Nem változtatna munkahelyet	Igen, változtatna munkahelyet	Összesen
Nem hagyná el a tanári pályát	87,8	12,2	N=849
Igen, elhagyná a tanári pályát	16,4	83,6	N=207
Összesen	73,8	26,2	N=1056

hi-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Az esetleges pályaelhagyási szándékkal erős összefüggést mutat a pedagógus társadalmi neme, ahogyan ez várható is volt: a férfiak sokkal inkább – csaknem egyharmados arányban – gondolkoznak új foglalkozás választásán, mint a nők (10. táblázat). Ennek háttérében, korábbi kutatások tapasztalata alapján, a pedagógusszereppel való elégedetlenség, illetve az anyagi helyzet, az elérhető kereset nem kielégítő nagysága állhat. Ugyanakkor, ha az oktatási szinteket külön-külön vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a középfokon oktatóknak már valamivel több, mint egynegyede (25,6 százalék) fontolgatja a pályaelhagyást, esetükben nincs szignifikáns eltérés a nemek között; azaz ők összességben elégedetlenebbek a körülményekkel.

6. táblázat: Pályaelhagyásra vonatkozó tervek, társadalmi nemek szerint (%)

	Nem hagyná el a pályát	Elhagyná a pályát	Összesen
Férfiak	70,1	29,9	N=167
Nők	83,8	16,2	N=826
Összesen	81,5	18,5	N=993

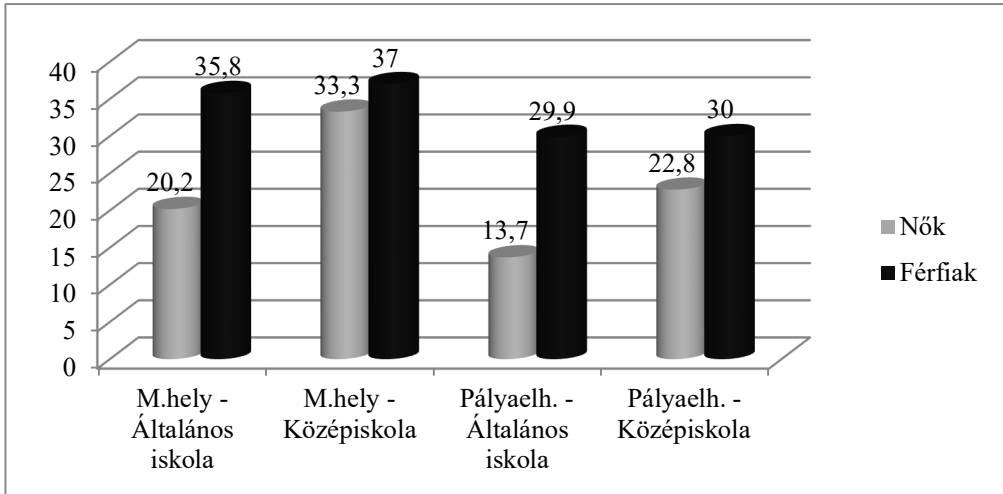
chi-négyzet statisztika, $p \leq 0,05$, sig.: 0,000

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Szintén az oktatási szintek közötti eltérést vizsgálva azt láthatjuk, hogy a férfiak körében sem a munkahelyváltogatást, sem a pályaelhagyást illetően nincs szignifikáns eltérés, azaz az általános iskolában tanítók közül ugyanolyan (30 százalékos) arányban fontolgatják a férfiak a pálya elhagyását, mint a középiskolákban oktatók körében. Így a nemek közötti eltérés lényegében abból adódik, hogy az általános iskolában oktató nők jóval kevésbé hajlanak a pályaelhagyásra, mint azok, akik középiskolákban tanítanak (1. ábra).²²

²² A szignifikancia szintje pedagógusnők körében munkahelyváltás esetében 0,000, pályaelhagyás esetében 0,001 az eltérő oktatási szinteken dolgozók között.

1. ábra: A munkahely, illetve a pálya elhagyását lehetségesnek tartók aránya az egyes oktatási szinteken (%)



Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

Mivel a pályaelhagyást több tényező is befolyásolhatja, ezért többváltozós modellben is megvizsgáltuk az egyes jellemzőket. Az első logisztikus regressziós modellbe a társadalmi nemet vontuk be, majd a másodikba a legmagasabb oktatási szintet, amelyen a pedagógus tanít. A harmadik modellbe a kulturális tőke mutatóit – az első és a jelenlegi diplomát, valamint a szülők legmagasabb végzettségét –, az állandó lakóhely településtípusát és az objektív anyagi helyzet mutatóját vontuk be. Az eredményeket a 11. táblázatban mutatjuk be.

A férfiaknak 2,4-szeres esélye van a pálya elhagyására, ami – a fentiek alapján érthető módon – alig csökken, ha az oktatási szinteket is bevonjuk a modellbe. A kulturális és az anyagi tőke mutatók bevonása pedig eltünteti az általános iskolai tanárok esetében, a második modellben még látható különbséget. Ennek valószínűleg az az oka, hogy – ahogy ezt az előző elemzések mutatták – ezen az oktatási szinten férfiak inkább hajlanak a pályaelhagyásra, azonban összességében inkább a középiskolai tanárok váltanak, és körükben nincs eltérés a nemek között. Azaz a pályaváltotatás szándékát egyéb tényezők jobban erősíthetik, ilyen lehet például, hogy az adott településen milyen más munkalehetőségek vannak, vagy, hogy tud-e valaki pluszjövedelemhez jutni.

11. táblázat: Logisztikus regressziós modellek a pályaelhagyási szándékra

Magyarázó változók	Modell 1 Exp (B)	Modell 2 Exp (B)	Modell 3 Exp (B)
Társadalmi nem	2,401 ***	2,271 ***	2,072 ***.
Oktatási szint (ált. iskola)		0,529 **	Ns.
Oktatási szint (középiskola)		Ns.	Ns.
Első diploma			Ns.
Legmagasabb diploma			Ns.
Apa iskolai végzettsége			Ns.
Anya iskolai végzettsége			Ns.
Objektív anyagi mutató			Ns.
Lakóhely településtípusa			Ns.
RL2	2,4	3,7	4,1

Az Exp (B) értéke mellett tüntettük fel a Wald statisztika szignifikanciáját, *** jelöli a 0,000 alatti, ** a 0,001 és 0,01 közötti, * a 0,01 és 0,05 közötti szignifikanciát. RL2 jelöli a modell illeszkedését.

Forrás: TELEMACHUS 2014 (N=1056)

4. ÖSSZEGZÉS

Első feltételezésünk, azaz, hogy a szakmai célok esetében főként az oktatási szint befolyásoló szerepe jelenik meg, csak részben igazolódott. A szakmai célok többségét hasonló mértékben értékelték fontosnak – vagy kevésbé fontosnak – az általános, illetve a középiskolákban oktató férfiak. Igaz ez még néhány olyan cél esetében is, amelyeknél azt várnánk, hogy az eltérő oktatási szint a fontosság megítélését is befolyásolja: ilyen például „a lehető legtöbb ismeret átadása a tanulóknak”, vagy akár „az értékelés megbeszélése a diákokkal”. Néhány esetben viszont az oktatási szint hatása szignifikánsan megjelent, érthető módon az alapkészségek fejlesztése esetében, de a sokféle oktatási módszer alkalmazását is fontosabbnak ítélték az általános iskolákban tanító férfiak.

A karrierút esetében a nem és az oktatási szint hatása egyaránt jelentkezett. A férfiak nagyobb arányban lépnek egyetemi diplomával a pedagóguspályára, mint a nők, és – oktatási szinttől függetlenül – nagyobb arányban tartják lehetségesnek, hogy tudományos fokozatot szerezzenek. Ugyanakkor az általános iskolákban dolgozó férfiak egyharmada több főiskolai diplomát is összegyűjt pályafutása során, azaz a Fényes (2009) által leírt feminin karrierutat járja végig. A további diplomaszerezés tervezését pedig sem a

társadalmi nem, sem az oktatási szint nem befolyásolja, kizárólag a szülők, ezen belül is erőteljesebben az anyák végzettsége van rá hatással.

A pályaelhagyással kapcsolatos feltételezésünk is csak részben igazolódott. A férfiak ugyan 2,4-szeres eséllyel hagyhatják el a pedagóguspályát a nőkhez képest, a különbség oka azonban elsősorban az egyes oktatási szinteken tanító nők eltérő elégedettsége. Az általános iskolában oktató nőknek csupán 13,7 százaléka tartja lehetségesnek a pályaváltoztatást; ugyanez az arány középfokon oktató nők esetében 22,8 százalék. Utóbbi már nem jelent szignifikáns eltérést a férfiakhoz képest, akik közül 30 százalék vette fontolóra a pályaelhagyást. A többváltozós modell pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a pályaváltoztatás szándékát egyéb tényezők jobban erősíthetik, ilyen lehet például a településtípus, vagy, hogy tud-e valaki pluszjövedelemhez jutni.

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a férfiak inkább ítélik meg valóban professzióként a pedagóguspályát, és számos esetben a nemük inkább befolyásolja a véleményüket, mint az, hogy milyen oktatási szinten tanítanak. Megkockáztathatjuk azt a következtetést is, hogy ha a pedagóguspálya szemi-professzió státusza nem változik, akkor az általános iskolákban tovább csökkenhet a férfiak aránya. A középfokon ugyanakkor a pályával való elégedettséget, vagy akár a tervezett továbbtanulást nem elsősorban a pedagógus neme befolyásolja, más tényezők hatása erősebben jelenik meg. Ez az eltérés viszont főként az alafokon, illetve a középfokon oktató nők véleményének különbségeiből adódik. A tanári pálya professzió-jellegének erősítése vélhetően együtt járna a szakmai célok elsősorban oktatási szintek szerinti megítélésével. A professziók egyik fontos jellemzője az elméleti, absztrakt jellegű tudás fejlesztése, tudásbázis kiépítése a gyakorlat során: azaz az elmélet és a gyakorlat folyamatos reflektálása egymásra, az ilyen módon létrejövő új ismeretek átadásának formalizálása. A szemi-professziók esetében ez hiányzik, vagy csak részlegesen valósul meg. A pedagógusképzésben és továbbképzésben is kodifikálódniuk kellene olyan eljárásoknak, amelyek a reflektivitást és az önreflexiót a tanulási folyamat megkerülhetetlen részévé teszik.

Felhasznált szakirodalom

- Cochran-Smith, Marilyn (2004): Stayers, leavers, lovers, and dreamers. Insights about teacher retention. *Journal of Teacher Education*, 55/5. 387-392. p.
- Etzioni, Amitai (1969): *The Semi-Professions and Their Organization*. New York, The Free Press, Macmillan. 328. p.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia*, 109/1. 77–101. p.
- Fónai Mihály és Dusa Ágnes Réka (2014): A tanárok presztízisének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években. *Iskolakultúra*, 2014/6. szám. 41-48. p.
- Fónai Mihály (2010): Tanárok: diplomás szakemberek és/vagy értelmiségiek? In: Buda András és Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek: a VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 77-89. p.
- Ingersoll, Richard (2001): Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38/3. DOI: doi.org/10.3102/00028312038003499
- Ingersoll, Richard (2002): The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin*, 86. 16-31.
- Kovács Edina (2012): Teacher's Career and Educational Aspirations, based on the „Graduate Follow-up Research 2010”. *Hungarian Educational Research Journal*, 2/4. <http://herj.hu>.
- Kovács Edina (2015): Mainly Feminine: Teachers' Characteristics and Career Aspirations, based on the “Graduate Follow-up Research 2010”. In: Elżbieta H. Oleksy, Aleksandra M. Różalska and Marek M. Wojtaszek (eds.): *The Personal of the Political: Transgenerational Dialogues in Contemporary European Feminisms*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, Lady Stephenson Library. 107-128. p.
- Kuczi Tibor (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (szerk.) *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 213-228. p.
- Lassú Zsuzsa (é.n.): Hagyományos és modern női szerepek az iskolában. <http://www.szabad-part.hu/szam9/default.htm>, letöltés dátuma: 2018. július 4.
- Lynn, Susan K. (2002): The Winding Path. Understanding the Career Cycle of Teachers. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues And Ideas*, 75/4. 179-182. p.

- Moss, Peter (2006): Structures, Understandings and Discourses: possibilities for reenvisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood* 7/1. szám. 31-41. p.
- OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris. OECD Publishing. DOI:<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD (2009): *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Összefoglaló jelentés az OECD Nemzetközi Tanárkutató (TALIS) első eredményeiről. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 46. p.
- Papp János (2001): *A tanári mesterség*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó. 322.p.
- Róbert Péter (2000): *Társadalmi mobilitás*. Budapest, Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó. 344. p.
- Rolfe, Heather (2006): Where are the men? Gender segregation in the childcare and early years sector. *National Institute Economic Review*, 195/1. szám. 103-117. p.
- Roorda, Debora L., Koomen, Helma M. Y., Spilt, Jantine L. and Oort, Frans J. (2011): The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*. 81/4. szám. 493–529. p.
- Sachs, Judyth (2001): Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16/2. 149-161. p.
- Smith, Janet (2004): *Male Primary Teachers: Disadvantaged or advantaged?* Paper presented to the Australian Association for Research in Education Conference, Melbourne
- Smulyan, Lisa (2006): *Constructing Teaching Identities*. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 59-73. p.
- Varga Júlia (2007): *Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése*. *Közgazdasági Szemle*, 54/7-8. 609–627. p.

Jogszabályok:

- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

ABSTRACT

*CAREER-CHOICES AND INTENTION OF LEAVING THE TEACHING PROFESSION
BETWEEN MALE TEACHERS IN THE NORTH-PLANE REGION*

In the professional discourses the question arises from time to time: how to increase the proportion of men in the teaching profession. This study examines characteristics and career choices of male teachers, in the frame of gender studies and professional theories. The results show that teachers' career decisions are strongly influenced by both gender and educational levels. The male teachers – regardless of the educational levels – see their profession as an academic career: they have a higher degree, than female teachers, and the PhD degree is twice as much considered possible by them. On the other hand, the satisfaction with the teaching profession or the planned further education is not primarily influenced by the gender of the teacher on the ISCED 3 level: the effects of other factors appear stronger in this case.

Kovács Edina

tanársegéd

Debreceni Egyetem

kovacs.edina.12@gmail.com

NÉZETEK SZORÍTÁSÁBAN – A PEDAGÓGIAI NÉZETEK EGY LEHETSÉGES MEGKÖZELÍTÉSE

ABSZTRAKT

Kutatási tény, hogy a tanárjelölteknek, gyakorló nevelőknek a pedagógusszakmáról előzetesen kialakult hit, -és lehorgonyozott nézetrendszerük van (Hüber, 2018.; Asztalos, 2017.; Aggné et al., 2017., Kardos, 2017.; Mesterházy, 2016.; Lénárd, 2003., Lénárd, 2009.; Hercz, 2005., Petriné, 2003.; Nahalka, 2003.). A kompetenciák felől közelítő tanári felkészítés során a cél – a tantárgyi/diszciplináris tudástartalmak és ismeret, a pedagógiai tudás átadása mellett – a leendő tanárok pedagógiai jártasságának, pozitív attitűdjének, reális énképének kialakítása. Ennek keretében ezeket a pedagógusprofesszióról szóló naiv elméleteket a képzők kurzusok keretében igyekeznek felszínre hozni, a hiedelmek meglétére a hallgatókat reflektáltatni. Miként megragadhatóak ezek a nézetek és megtörténik-e az attitűdben a változás? Nehezen tetten érhető a folyamat, amikor az előzetes nézeteket felváltja a tudatos szakmaiság és tartóssága aligha mérhető. Ebben a tanulmányban a nézetek feltárását és a reflektív attitűd kialakítását abból a perspektívából közelítjük, hogy melyek azok a – gátló – tényezők, amelyek e nézetek felszínre jutását akadályozzák és nem engedik a hiedelmekkel szakítást. A kérdést kutatójelöltek körében vizsgáltuk.

1.BEVEZETÉS

A tanulmány középpontjában az előzetes hit,- és nézetrendszernek a szakmai én alakulásában betöltött szerepe áll. Esettanulmányok segítségével arra kerestük a választ, milyen szerepet játszanak a szűrő, a radar és a közösség a nézetek fennmaradásában a pedagógussá, a neveléskutatóvá válás folyamatában és a pályán. Gondolkodásunkat az alábbi felvetés vezette: *„És mi is hát a ragaszkodás? Ez a négyféle ragaszkodás van: ragaszkodás az érzékiséghez, ragaszkodás a nézetekhez, ragaszkodás a fogadalmakhoz és a szokásokhoz, és ragaszkodás az én képzetéhez.”* (Fenyvesi, 2009).

2. PROBLÉMA- ÉS ISMERETHÁTTÉR

2.1. Az előzetes hit, -és nézetrendszer

A naiv elméletek ok-okozati vagy a magyarázó komponenssel rendelkező tudásszerkezetek (Craig, 1998). A pedagógus- és pedagógusképzés-kutatásokban gyakori az attitűd egydimenziós értelmezése mellett a nézet kifejezés használata. Széles körben elfogadott az az értelmezés, hogy „a nézet inkább kognitív, míg az attitűd (a hiedelem, M.J.) inkább érzelmi töltetű.” (Falus, 2006, 43. in Golnhofer, 2010)

2.2. A nézet, és hitrendszer fennmaradását szolgáló tényezők

A nézetekhez ragaszkodás a hitek és elméletek fenntartásának jelensége a kifejezetten ellentmondó bizonyítékokkal szemben (Savion, 2009). Mi az oka, előnye, a naiv vagy téves nézetekhez ragaszkodásnak? Ahhoz, hogy az esetlegesen rossz rögzült, sémákat, (játzmákat) felszínre hozzuk és elmozdítsuk, szükséges azt is ismernünk, melyek a hosszan kialakult hitrendszer megmaradásának feltételei: strukturálják a világot és valóságot, egy esetlegesen felületes kapcsolódást intenzívvé tesz. A naiv hitrendszer – az előzetesen már kialakult nézetek – fenntartása határhelyzetekben, egyéni (mikro)szinten: a tapasztalatok, a szűrő képében; mezoszinten a radar és közösséghez igazodás formájában történik (a kapcsolati igények kielégítése céljával.)

3. A TAPASZTALAT, AMELY LEHORGONYOZZA A NÉZETEKET

A pedagógushivatás megismerése tapasztalatokon keresztül halad. E foglalkozás sajátos helyzete abból is adódik, hogy az előtt találkozik vele a tanárjelölt, minthogy arra képeznék és hosszú – a szakmák közül a leghosszabb - időn keresztül szemlélheti, tehet szert információkra a kötelező iskoláztatás legalább 12 éve okán. Az iskolás évek alatt a tanulók hitrendszereket hoznak létre, hogy értelmezzék tapasztalataikat, majd tanárként – tekintve hogy sokszor a felszínre sem kerül ez a naiv vélekedésrendszer – ugyanezen minták szerint működnek. Számos vélemény létezik azzal kapcsolatban, miért nehezen elmozdíthatók a naiv nézetek. (Falus 1996:361) A várakozások az előzetes nézetekkel kapcsolatban, hogy azok idővel kicserélődnek tudatos szakmai elemekkel, ugyanakkor a tanárjelöltek, gyakorló tanárok a tények ellenére ragaszkodnak a naiv nézeteikhez. Egy gyakorló nyelvtanár nyilatkozata szerint „Nagyon-nagyon kevés gyerek motiválható. Nem beszélve arról, hogy a családi közeg az 99%-osan behatárolt” (Lois, 2015:46).

3.1. Radar

A nézet,- és hitrendszert egy radarként ábrázolható kontrollmechanizmussal fenntartható, amelynek segítségével a személy a fennálló hiedelem,- és naivnézet-rendszerét támogató információk után kutat. Egy tanári nézeteket feltáró kutatásban elhangzó „...én is emberből vagyok...” (Mesterházy-Vámos, 2016:25) kijelentés ezt példázza.

A radar-metafora David Riesman nevéhez fűződik, aki belülről irányított és kívülről irányított egyénre bontja a személyiség meghatározását. A kívülről irányított egyének, – szemben az „iránytű”-típusokkal, akik önmaguk képesek ellenőrizni saját életüket – mások elvárásait közvetítik (Riesman, 1983.) Ha kísérletet szeretnénk tenni a kialakított hamis vagy negatív hitrendszer megváltoztatására, az elutasító üzeneteket eltávolítására és a radar pozitív üzenetekkel „elárasztására” van szükség. Támogató kijelentésekkel a hallgató pedagógusszakmai szocializációja folyamatáról, egyfajta átkeretezés és fókusz-áthelyezés történik a folyamatba ágyazva (a szummatív értékelés – osztályzás – helyett például a formatív, így a portfólió-alapú folyamatértékelés előtérbe helyezésével²³).

3.2. Szűrő

A pedagógusszakmáról kialakult hitrendszer olyan módon védhető, hogy szűrőt működtetnek azokkal az információkkal szemben, amelyek nem támasztják alá a fennálló hitrendszert, és csak azokat az engedik be, amelyek támogatják azt. Az, hogy mit gondol valaki önmagáról a nézetek árnyékában – milyen kognitív sémákat működtet – befolyásolja azt, hogy sikerül-e megvalósítania egy általa vágyott alkotó, produktív és kreatív életpályát. Jellegzetes, a „külvilág kizárása”-típusú szűrő „...becsukom az ajtót, akkor olyan, mintha egy másik bolygón lennék...” (Mesterházy-Vámos, 2016:25), a kategorizáció általi szűrés: „Anélkül tanárnak ne is menjen senki, ha nem tud empatikus lenni” – Mesterházy-Vámos, 2016:26),

A séma egy modell, ami a személyt körülvevő környezet felépítését, logikáját igyekszik leképezni, hogy ne csak megértse, hogyan működik az énkörnyezet, hanem ennek a tudásnak a birtokában, akár befolyásolni is képes legyen a működését. Ez önhatékony-érzést, önbizalmat ad. Két – egymásnak ellentmondó – séma esetén, ami ugyanazt a dolgot írja le, elemeire bontódnak a sémák és létrejöhet egy, az ellentmondást feloldó séma. (Fodor, 2010) A nézetekhez ragaszkodás voltaképpen a valóságelemek saját, már meglévő sémákhoz igazítása, holott a sémák ellentétének feloldása azzal jutalmaz, hogy gyakran egy új, magasabb szintű séma kialakításával is jár. Az új séma általában sokkal több dologra használható (rugalmasabb), mint az előzőek. Ez által az én gazdagodik, és abszolút értékben is növekedik a folyamat előtti állapothoz képest.

A pedagógusok saját bevallásuk szerint gyakran tehetetlenek, sikertelenek és alulbecsültnak érzik magukat, és még arra is képtelenek, hogy meghatározzák, mit szeretnek és mit nem szeretnek, vagy egy kifogáskereső attitűdöt alakítanak ki, amely mindenütt másutt keresi az okokat. (Mrázik, 2018) A nézetek tudatos szakmaisággá formálásához, a reális énkép kialakításához vezető úton javasolt először egy érdeklődési területmeghatározása, és ezen a meglévő illetve fejlesztendő kompetenciák feltérképezése. Egy-egy új képesség/tudás/attitűd (kompetencia) megismerése,

²³ RaDaR – Role Diagrammatic Approach

kimunkálása alkalmas útja lehet a reális szakmai énkép kialakításának. A radar által torzított információk „átírásának” folyamata úgy is kezdetét veheti, hogy a negatív üzenetek kirekesztődnek és pozitív üzenetek segítségével felül lehet kerekedni a szűrőn. A pedagógusjelöltek szakmai énképvizsgálata nyomán (Mrázik, 2001.,2005.,2006 és 2014) kirajzolódott, hogy esetenként pedagógusjelöltek az iskolás években negatív tanárképek voltak kitéve. Ugyanakkor, ez az élmény nem akadályozza meg végérvényesen abban, hogy szisztematikusan és kreatívan gondolkozzék később a szakmájáról, ha rávezetjük arra, hogy amire fókuszál, annak egyúttal jelentőséget tulajdonít. A reflektálás folyamata során a hallgató kilép az évszázados mozdulatlanságból, amely a pedagógusképet övezi, és átveszi az irányítást a szakmáról alkotott (előzetes) véleménye, rögzült nézetei felett és abba az irányba tereli a pedagógiai gondolkodását, amellyel azonosulni képes és nem pusztán az elvárásokhoz igazodást szolgálja, éppen a hiedelmekkel övezett pedagógusképhez társított veszteségekkel ellentétes irányba.

Tehát, annak ellenére, hogy volt meghatározó negatív élménye az iskolás évek alatt, a helyzet feloldása felé vezethet, ha a tanárjelölt figyelme középpontjába mielőbb a tudatosságot (ki ő és hol tart a szakmai szocializációjában); az (ön)reflektivitást (helye, helyzete felismerése, valós pozicionálása) reális énkép kialakítása (az alulbecslés vagy felülpozicionálás helyett) helyezzük, a folyamatba bevonódása növelésével, reflektív gyakorlatok segítségével (Szivák, 2010.; 2014) valamint a hatékony pedagógiai kommunikáció során az én-közlések támogatásával és a közlési sorompók²⁴ feloldásával. (Gordon, 2014)

A tudatosság egy lehetséges szintje, amikor a jelölt képes és kész feltérképezni kompetenciáit, meghatározni a tudáshiányát, fejlesztendő képességeit és azt, hogy mi a fejlesztésnek a lehetséges útja, iránya. Ugyanakkor fontos elem, hogy azonosulni tudjon azzal, hogy lehetősége is van a fejlődésre (fő, alap, feltételi és konstituáló körülmények fennállása), valamint szükséges, hogy ebben a folyamatban, segítséget (kortárs és mentori) is kapjon. Előfordulhat, hogy a hallgató úgy véli, a rögzült nézetek felülvizsgálata nem része a szakmai énejlődésének. A segítségnyújtás abban is megnyilvánul, hogy rámutatunk, miként „léphet kapcsolatba” olyan dolgokkal, tevékenységekkel, személyekkel (szituációba helyezés, involváltság), amelyek segíthetik az akadályok azonosítását és elhárítását. A gátak, amelyek valaki előtt tornyosulnak a reflektív és tudatos szakmaműveléssel kapcsolatban gyakran közvetlen kapcsolatban állnak a nézetek, a sematikus, metaforákba ragadt gondolkodás fékező hatásával.

²⁴ <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/08-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-02szam.pdf>

3.3. A közösség, mint nézetmegtartó erő

A Riesman-féle személyiségtipológiában a „kívülről irányított” ember számára egy szűkebb csoport vagy a szélesebb társadalmi közeg a meghatározó, amely a személyes kapcsolatokon vagy a tömegtájékoztatáson keresztül közvetíti elvárásait, követendő magatartásmintáit, melynek nyomán kialakul az a személyiségjellemző, hogy a változó, mindenkori elvárásoknak meg kell felelni. Ezekhez igazodva a személy célkitűzései, preferenciái is folyton változhatnak (Riesman, 1983) A (sors)közösséghez tartozást mintázza ez a tanári megnyilatkozás is: „Én is jártam már ebben a cipőben, mint Te. Imádom a gyerekeket, ezért is lettem tanár. Velük nem is volt nekem se gondom soha, de az utolsó időszakban egyszerűen már alig bírtam bemenni a tanáriba, inkább a gyerekekkel beszélgettem a szünetekben is. És én megettem a lépést, azaz otthagytam a sulit, mert képtelen voltam úgy élni. Én abszolút megértelek” („Pályaelhagyó tanár?” Pedagógusok online fóruma, nlcafe.hu).

Nehezíti a hiteles szakmai énkép kialakulását, hogy a pedagógia világa és valósága rejtve marad az arról vélekedők számára. Kevés fóruma van e sajátos világról tájékozódásnak. Az iskolán kívülre eső társadalom egységes tömbként tekint a pedagógusokra („pedagógustársadalom”), figyelmen kívül hagyva a pedagógust magát, mint pedagógia világa alkotó, alakító szereplőjét, az egyént. A külvilágból (iskolai átélte élmények, szülői hatás, pedagógusnarratívák) érkező negativisztikus hatások hozzájárulnak a negatív önkép létrehozásához és fenntartásához. A változásnak azok a negatív üzenetek szabnak gátat, amelyek felerősítik az elutasító önképet. Ezek egyfajta „érvénytelenítése” elengedhetetlen a tanárjelöltek pozitív - reális - énképe kialakításához. A negatív üzenetek olyan reflexiók, amelyeket valaki azért mond vagy tesz, hogy egy másik személyt elfojtson, alacsony önértékelést idézzen elő önmaga felnagyítása érdekében (manipuláció); vagy olyan (társadalmi, kontextuális) narratívák, amelyek alacsony presztízsként tüntetik fel a tanári szakmát és benn annak művelőit (metaforák, a „nemzet napszámosa”). A negatív üzenet azt sugallja, hogy a másik személy képtelen jól kihozni a saját életéből, eleve a társadalom vesztese, amennyiben ezt a szakmát műveli (erre példák lehetnek a tanári szakmával kapcsolatos metaforák, mémek, viccek vagy irodalmi és filmalkotások). Ugyanakkor folyamatos reflexió szükséges ezekre; érdemes ellépni a metaforikus gondolkodástól, mert az éppen a valódi tudáskonstrukcióban, attitűdváltásban akadályozhat. A nézetek felülvizsgálata folyamata egyéni és eltérő mindenki számára. A pozitív önkép kialakításához talán fontosabb a negatív üzenetek megszüntetése, mint a pozitív üzenetek jelenléte. Egy másik gyakori akadály a stigma és a negatív hitek, amelyek másokban kialakultak a tanári szakma művelőivel, tartalmaival kapcsolatban (pl. az alternatív pedagógiákról), Langerné, 2010). Az egyik legnehezebben leküzdhető akadály a (reális) énkép hiánya; melyet megerősít a kívülről érkező (negatív) megítélés melyből az önmagukról kialakított negatív kép is gyakran következik. „Sziaosztok! 'Friss' pedagógus

vagyok. Szeptemberben kezdem a pályafutásomat, 2. osztályos gyerkőcökkel. Mint hallottam, az előző tanítónőjük feladta, nem bírta a stresszt. Az igazgatóság is figyelmeztetett, hogy nehéz magaviseletű osztályról van szó. Tapasztalt pedagógusok tanácsaira lenne szükségem. Hogyan legyek jó tanítónőjük? Szigorúság vagy engedékenység? Valami ötlet az ösztönzésre, magaviselet javítására? Egyéb javaslat, meglátás, tapasztalat? Nagyon szeretném, ha sikerülne "elkapnom" őket. Szeretek tanítani, és szeretném, ha jól is csinálnám. De ugye az iskolapadban tapasztalatot nem adnak, ezért szeretnék itt kapni egy icipicit.”(Pedagógusok- Index fórum)

4. A KUTATÁS TÁRGYA

A bemutatott kutatás tárgya annak feltárása, hogy a kapott megnyilatkozásokban milyen mértékben megjelennek-e a naiv nézetekhez ragaszkodást elősegítő komponensek: a radar (mások mondják meg, miként viszonyuljak), a szűrő (azok a sémák, amelyek újabb sémákat beengednek vagy elutasítanak) és a közösséghez tartozás (hasonló nézeteket vallókhoz igazodás) kimutatásával kívántuk elérni.

4.1. A kutatói kérdések

Megjelennek-e a nézeteket lehorgonyzó komponensek a kutatóvá válás során?

4.2. A vizsgálat célja

A lehetséges viszonyulások azonosítása, annak kimutatása, milyen mértékben kötik az előzetes nézetek a gondolkodást.

4.3. A kutatás stratégiája, módszerei, az elemzés tárgya, egységei

Az elemzést esettanulmány révén valósítottuk meg. Az elemzési egységeket (résztevői válaszokat) résztvevő megfigyelés és online kérdőíves kikérdezés során nyertük ki, kvázi-reprezentatív tízfős mintán.

4.4. A minta jellemzése

A vizsgált eset egy egyéves doktorjelölti önszerveződő kutatói műhelyt mutat be, mely kutatójelölti kezdeményezésre indult, a neveléstudományi kutatásmódszertan témái köré csoportosuló fókusszal. A találkozások egynapos illetve félnapos időtartamot jelentettek, a nyári időszakban összefüggő kéthetes, a szemeszter során havonta egynapos formában. Tagjai jelenleg is havi rendszerességgel tartják találkozóikat. Az eset során a doktori képzésben résztvevő, tanulmányaik különféle fokán tartó PhD-hallgatók önszerveződő csoportja folyamatait volt alkalom résztvevő megfigyeléssel elemezni. A rendszeresen megvalósuló üléseken vezető oktató segítségével a résztvevők a neveléstudományi kutatás módszertani kérdéseit vitatták meg. A résztvevők maguk alakíthatták a folyamatot, ajánlhattak témák, mindenekelőtt saját megoldásra váró problémáikkal léptek elő.

Bármely ponton lehetőség volt a bekapcsolódásra, mint ahogy a kilépésre, a létszám 2-5-8-10 fő körül mozgott. A találkozók során a résztvevők számot adtak kutatásuk előre haladásáról, kérdéseikről, problémáikról, amelyekre a csoport tagjai folyamatosan reflektáltak, kérdéseket tettek fel.

4.5. A kutatás leírása

A közösség felől érkező reflexiókra adott résztvevői válaszok kapcsán az alábbi viszonyulás-tipológiákat formalizáltuk:

- A közösség felől érkező reflexiók, észrevételek teljes mértékben elfogadása - ezt radar-ként azonosítottuk és a kívülről irányított személyiségmodellnek feleltettük meg;
- A közösség felől érkező reflexiók mérlegelése és a lehetséges fejlesztési irányok meglátása – melyet nyitott, rugalmas sémamodellként azonosítottuk;
- A kifogáskeresés, külső, objektív okokra hivatkozás, énvédő mechanizmusok működtetése), belső bizonytalanságok extrapolálása – mely viszonyulást merev sémamodellként azonosítottunk;
- A reflexiók elutasítása – ezt az „iránytű” – a belülről irányított személyiségmodellnek feleltettük meg.

A fenti viszonyulás-tipológia alapján az alábbi kérdőív-kérdéseket formalizáltuk:

1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni.
2. Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam.
3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.
4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.
5. A kritikát kételkedve fogadom, hisz a bíráló nem tudhatja, milyen élethelyzetben vagyok.
6. A kritika hatására rájövök, hogy nem fogom tudni teljesíteni a követelményeket.
7. Az én élethelyzetemben sokkal nehezebb a pálya, mint másoknak.
8. Valószínűleg egy későbbi időpontban leszek kész és képes az elvárások teljesítésére.
9. Rosszul érintett, hogy kritikát kaptam, miközben tudom, hogy jó úton járok.
10. Úgy érzem, a kritika egyetlen pontja sem helytálló; jó úton haladok, amit alátámaszt az is, hogy eddig eljutottam és megerősítéseket is kapok.

5. EREDMÉNYEK

A problémaháttérben felvázolt viszonyulástípusok alapján tehát négy kategóriát hoztunk létre: a radar (kívülről irányított személyiségmodellt); a rugalmas sémamodell, a kötött sémamodell és az iránytű (a belülről irányított) személyiségmodell. Ezeknek megfeleltettük a kapott válaszokat.

1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni.

A tíz válaszadó egyike érezte úgy, hogy teljes mértékben elfogadható a feléje érkezett kritika – tehát a résztvevők zöme inkább önmaga gondolja kontrollálni saját folyamatait, ez esetben tehát inkább belülről irányított személyiségmodell rajzolódik ki.

2. Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam.

A válaszadók fele (5 fő) úgy értékelte, hogy nem zárkózik el a fejlesztő értékelés fogadásától, tehát rugalmas sémamodellként azonosítható a viszonyulásuk, míg további 5 fő inkább elzárkózik ettől.

3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.

Itt minden válaszadó (10 fő) úgy gondolta, hogy mérlegelésre kész és képes, hogy megkülönböztesse az elfogadható és beépíthető kritikát attól, amelyikkel nem tud azonosulni. Ezt a viszonyulást rugalmas sémamodellként azonosíthatjuk.

4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.

Tíz fő válaszadóból három résztvevő elfogadta a kritikát, – ugyanakkor bizonyos pontokon bevallottan nem változtat az álláspontján, és ehhez érveket is keres – ezt mint rugalmas sémamodell feleltették meg. A válaszadók zöme ugyanakkor nem azonosul ezzel a válasszal, tehát rugalmatlan sémamodellt valósít meg ebben a kérdésben.

5. A kritikát kételkedve fogadom, hisz a bíráló nem tudhatja, milyen élethelyzetben vagyok.

Két fő a tíz résztvevőből szubjektív problémákra utal, mint a teljesítés útjában álló akadályokra. Esetükben ezt mint merev sémamodellt azonosítottuk. A válaszok zöme elutasította ezt a választ, tehát inkább belülről vezérelt, merev sémamodellnek megfeleltethető.

6. A kritika hatására rájövök, hogy nem fogom tudni teljesíteni a követelményeket.

Három résztvevő úgy összegezte a közösségtől kapott reflexiókat, hogy nem lesz képes teljesíteni a kutatásával kapcsolatos követelményeket, ezt mint kívülről irányított személyiségmodellt – radart - azonosítottuk. Heten bíznak abba, hogy teljesíteni fogják a követelményeket – ez belülről irányított sémamodellt sugall.

7. Az én élethelyzetemben sokkal nehezebb a pálya, mint másoknak.

Tízből négy válaszadó úgy értékelte a helyzetet a folyamatban való részvétele, a kutatására kapott reflexiók alapján, hogy számára nehezebb az az út, amelyen a kutatásával kapcsolatos teljesítések felé halad. Ezt a viszonyulást merev sémaként azonosítottuk.

8. Valószínűleg egy későbbi időpontban leszek kész és képes az elvárások teljesítésére.

Ketten úgy vélik, hogy a reflexiók hatására csak egy későbbi időpontban lesz képes az elvárások teljesítésére, amit rugalmas sémamodellként azonosítottunk.

9. Rosszul érintett, hogy kritikát kaptam, miközben tudom, hogy jó úton járok.

A tíz főből egy résztvevő értékelte úgy a végigélt folyamatot, hogy rosszul érintette a kritika, megjegyzendő, ezt kevert: belülről irányított, ugyanakkor rugalmatlan sémamodellként azonosítottuk.

10. Úgy érzem, a kritika egyetlen pontja sem helytálló; jó úton haladok, amit alátámaszt az is, hogy eddig eljutottam és megerősítéseket is kapok.

Két fő úgy érzi, a közösség felől érkező értékelések nem reálisak: ezt belülről irányított személyiségmodellként és mint rugalmatlan sémát azonosítottuk.

6. EREDMÉNYEK, KÖVETKEZTETÉSEK ÉS MEGOLDÁSJAVASLATOK

1. táblázat: Az esettanulmányban nyert válaszok (N=10 fő)

kérdésszám	fő (igen válasz)	viszonyulás	fő (nem válasz)	viszonyulás
1.	1	kívülről irányított személyiségmodell	9	belülről irányított
2.	5	rugalmas sémamodell	4	rugalmas
3.	10	rugalmas sémamodell	-	rugalmas
4.	3	rugalmas sémamodell	7	nem rugalmas
5.	2	merev sémamodell	8	rugalmas
6.	3	kívülről irányított személyiségmodell	7	belülről irányított személyiségmodell
7.	4	merev sémaként	6	rugalmas
8.	2	rugalmas sémamodell	8	nem rugalmas
9.	1	belülről irányított, rugalmatlan sémamodell	9	rugalmas
10.	1	belülről irányított, rugalmatlan sémamodell	9	rugalmas

Forrás: saját szerkesztés

Az esettanulmányban nyert válaszok vizsgálata során (10 fő válaszadó részvételével) megállapítható, hogy tíz esetből inkább a rugalmas sémamodell identifikálható; inkább belülről vezérelt sémamodell felismerhető. Ha megfogalmazhatjuk, hogy a nyitott, rugalmas sémákat működtető, belső irányítású személyiségmodell – azaz autonóm, felelősen gondolkodó és a nézeteit felülvizsgálni képes és a sémák befogadásával újabb, még alkalmasabb sémák kialakítására nyitott egyénnek van a leginkább esélye a követelmények sikeres teljesítésére, akkor kijelenthetjük, hogy vizsgált kutatócsoport tagjai inkább rugalmas sémákat működtetnek, nem jellemző rájuk a radar-magatartás és többségében belülről irányított személyiségmodell megvalósítójaként sikerekre van kilátásuk. Tanulságos az egyes kérdésekre adott válaszok az inkább elutasítás körül csomósodtak: ezek a 4. kérdés, ahol „részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek” állítással szemben inkább elutasítóak, rugalmatlanok; a 8. kérdés, ahol a „valószínűleg egy későbbi időpontban leszek képes a követelmények teljesítésére” válasszal szemben elutasítóak voltak, ahol inkább ismét a belülről irányított séma látszik működni.

Az ösztönösből (reflexesből) a tudatossá, a szakmaivá (reflektívvé) válás talán a legnagyobb érték a későbbi tanár önmaga és a társak számára. Értékteremtő hatású a tudatossági folyamat történetének különféle technikákon alapuló megosztása (blog, vlog, podcast, önéletírás, professziógram készítése) azokkal, akik számára idegen ez a megközelítés. A szakértő (kompetens) és kezdő tanár közti fő különbség (Berliner, 2005) nem a pályán eltöltött idővel vagy az életkorral arányos, hanem a szakmai szocializáció teljessége, az ösztönösből tudatossá válás folyamata. A nézetektől megszabadulás olyan állomásokon keresztül vezet, mint az „átkeretezés”, fókusz-áthelyezés a tanári kurzusok, továbbképzések során. Ingoványos, nem világos keretek között jobban előtérbe kerülnek a nézetek. Ugyanígy fontos lehet a „nyereség” – azok a meggyőződések, amely miatt a nézetekhez ragaszkodunk és amelyek megerősíthetnek bennünket – felismerése és a nem valódi nyereségek (önmagunk nézetei megerősítése) helyett valóságosak nyújtása. Lényegi lehet a nézetek „tudatosítása” reflektálással és reflektáltatással: annak útján, hogy beazonosítjuk, ezek a nézetek leggyakrabban hol lépnek működésbe, hol fordulnak elő. Ezt elősegítheti az ismétlődések (helyzetek, állapotok) felismerése. Mindezek mellett a „saját rész” felmérése – az önreflexión keresztül arra rámutatás, melyik az a rész a nézetek megtartásában, amelyben magam tudok változni, tehát a nézetek „revíziója”, önvizsgálat és erre utaló gyakorlatok alkalmazása a tanári felkészítésben, valós szituációkba helyezés segítségével, pedagógiai helyzetek megfigyelésével és elemzésével. Egy pedagógussal szólva: „...ez az én birodalmam...” (Mesterházy-Vámos, 2016:24.) A tanári felkészítés fontos eleme a saját nézetekkel való konfrontálás lehetőségének megteremtése és annak felmutatása, hogy a nézetekből kilépésre bármely ponton lehetséges, a vélekedések bármikor „kicsérélhetők” megalapozott tudásokra. Ehhez elengedhetetlen a realitásvizsgálat, azaz a célok, igények tudatosítása, mire van szükségünk – a nézetek helyett: „Hát nézd, én világ életemben ez akartam lenni, ami most vagyok...” (Mesterházy-Vámos, 2016:28).

Felhasznált szakirodalom

- Aggné, Pirka Veronika ; Endrődy-Nagy, Orsolya (2017): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében (1. rész) Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat LXX : 8 pp. 16-17. 2. rész. Óvodai nevelés: szakmai-módszertani folyóirat LXX : 9 pp. 28-30.
- Asztalos Andrea (2017): A zenei tehetségről alkotott ének-zene tanári nézetek kutatása. - In: *Educatio*. ISSN 1216-3384, (26. évf.), 1. sz., 129–136. p.
- Bereczky Krisztina és Fejes József Balázs (2010) Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia* 110. évf. 4. szám 329–354.
- Berliner, David C. (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, ISSN 0133-257, 3. évf., 2. sz., 71-91.
- Craig A. Anderson and James J. Lindsay (1998): The Development, Perseverance, and Change of Naive Theories. *Social Cognition: Vol. 16, Special Issue: Naive Theories and Social Judgment*. 8-30. <https://doi.org/10.1521/soco.1998> [A letöltés ideje: 2018. 11. 04.]
- Falus Iván (1996): A pedagógussá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Fejes Balázs (2010) Pedagógusok nézeteinek és tapasztalatainak vizsgálata egy deszegregációs intézkedéssel összefüggésben. *Magyar Pedagógia* 110. évf. 4. szám 329–354. 329
- Fenyvesi Róbert (2009): A függő keletkezés értelmezése. <https://suttacentral.net/sn12.2/hu/fenyvesi> [A letöltés ideje: 2018. 11. 04.]
- Fischer Andrea: Tanulás a tanárképzésben: a tanulóként szerzett élményektől a tanári filozófiáig. <http://www.irisro.org/pedagogia2015januar/70FischerAndrea.pdf> [A letöltés ideje: 2018. 11. 04.]
- Fodor Miklós (2010): Lényegretörő pszichológia. Psychology 2.0 Kiadó, Budapest
- Golnhofer Erzsébet (2010): Az Attitűd Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára. OFI, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2010/04/3_1_6_golnhofer.pdf
- Gordon, Thomas (1994): A tanári hatékonyság fejlesztése. A T.E.T. módszer, Studium Effektive. Budapest.
- Hafnerné Erdődi Ilona (2016): Önreflexiót támogató mentor tanári eszközök és módszerek. http://epa.oszk.hu/02700/02724/00008/pdf/EPA02724_opus_et_educatio_2016_03_302-311.pdf

- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerése közben). - In: Magyar pedagógia, ISSN 0025-0260, 105. évf., 2. sz., 153-184. p.
- Hüber Gabriella Margit (2018): Pedagógiai nézetek az értelmiség tollából. Per Aspera ad Astra, ISSN 2064-6038, 5. évf. 1. sz., 171-173. p., DOI: 10.15170/PAAA.2018.05.01.13
- Kardos Melinda (2017): Az oktatás céljáról, a tanári szerepről, a diákszerepről és osztálytermi interakcióról vallott pedagógusi nézetek. - In: Gyermeknevelés, ISSN 2063-9945, 5. évf. 3. sz., 18-28. p.
- Langerné Buchwald Judit (2010): A pedagógusok nézetei a reformpedagógiáról és alternatív iskolákról. - In: Scientia Pannonica, ISSN 2060-3819 , 4. évf. 1. sz., http://scipa.uni-pannon.hu/index.php?option=com_content&task=view&id=104&Itemid=42 [A letöltés ideje: 2019. 01. 17.]
- Lénárd András (2009): A laikus pedagógiai nézetek megjelenése az interneten. - In: Iskolakultúra, ISSN 1215-5233, 2009. 19. évf. 1-2. sz., 3. p.
- Lénárd Sándor (2003): Naiv nevelési nézetek. - In: Iskolakultúra, ISSN 1215-5233, 2003. 13. évf. 5. sz., 76-82. p.
- Lois Márta (2015): Demotivált tanuló – demotivált tanár? középiskolai nyelvtanárok nézetei tanulóik motivációjáról, motiválhatóságáról. Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, Miskolc, X. évf. 2. szám 41–52. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/vol_10_no_2_2015/ISSN_1788-9979_vol_10_no_2_2015_041-052.pdf [A letöltés ideje: 2019. 01. 17.]
- Mesterházy Mária - Vámos Ágnes (2016): Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról. Iskolakultúra ISSN 1215-5233. 26. évf. 11. sz., 16-33. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.11.16 [A letöltés ideje: 2019. 01. 17.]
- Mrázik Julianna (2005): Tanárszakos hallgatók szakmai énképvizsgálata. Program tartalmi összefoglalók. V. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA Pedagógiai Bizottság Kiadó, Budapest. 220.
- Mrázik Julianna (2006): Tanár szakos hallgatók szakmai énképvizsgálata. Kutatási beszámoló. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kara Interdiszciplináris Doktori Iskola: Bölcsészettudományok (Nyelvtudomány) és Társadalomtudományok (Neveléstudomány) „III. Kutatásmódszertani konferenciája”. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézetének Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpontja, Pápa.
- Mrázik Julianna (2014) A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény?
- Mrázik Julianna (2018): Metareflexió a neveléstudományi kutatásban. MTA, Budapest.

- Mrázik Julianna (2001): Egy lehetséges tartalomelemzési akcióról - pedagógiai kreatológiai vizsgálódások tanárszakos hallgatók körében. *Acta paedagogica*, ISSN 1587-7833. 1. évf. 1. sz.
- Nahalka István (2003): A nevelési nézetek kutatása : Módszertani megfontolások. *Iskolakultúra*, ISSN 1215-5233, 13. évf. 5. sz., 69-75. p.
- Petriné Feyér Judit (2003): Nézetek a nevelési módszerekről. - In: *Iskolakultúra*, ISSN 1215-5233, 13. évf., 5. sz., 83-87. p.
- Riesman, D.: *A magányos tömeg*, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1983, 63–86. old
- Savion, Leah (2009): Clinging to discredited beliefs: the larger cognitive story. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9. évf. 1. sz. (január) 81 – 92.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó. http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf [A letöltés ideje: 2018. 11. 04.]
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest. http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf [A letöltés ideje: 2018. 11. 04.]

ABSTRACT

VIEWS THAT GRASP- A POSSIBLE APPROACH TO PEDAGOGICAL VIEWS

A decade-long research experience informs that teacher candidates and practitioners have a prior beliefs and anchored views of the teacher career (Hüber, 2018; Asztalos, 2017; Kardos, 2017; Mesterházy, 2016; Lénárd, 2003, Lénárd, 2009 . Hercz, 2005, Petriné, 2003; Nahalka, 2003). In the course of competence-based teacher education, the goal is to develop the pedagogical skills, positive attitudes and realistic self-image of pre-service teachers, besides the transfer of pedagogical knowledge. Within this framework, the naive theories about teacher professions are brought to the surface by trainers' courses and trainings, to reflect on the existence of beliefs. The question arises as to how these views can be grasped and whether the attitude changes. The process is difficult to understand when ex-ante views are replaced by conscious professionalism and durability is hardly measurable. In this paper, we propose to approach the exploration of views and the development of reflective attitudes from the perspective of the inhibiting factors that hinder the emergence of these views and do not allow the beliefs to break. The question has been investigated among research candidates.

Mrázik Julianna

egyetemi docens

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet

mrazik.julianna@pte.hu

**Nagy Melinda – Horváth Kinga – Szabóová Edita – Kanczné Nagy
Katalin – Orsovics Yvette – Strédl Terézia**

A LEMORZSOLÓDÁS VIZSGÁLATA A SELYE JÁNOS EGYETEM TANÁRKÉPZŐ KARÁN A NAPPALI ÉS LEVELEZŐS ÓVÓPEDAGÓGUS KÉPZÉSBEN UTÁNKÖVETÉSSEL

ABSZTRAKT

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának célja, hogy csökkentse a hallgatók lemorzsolódását, ezért megvizsgáltuk az óvodai- és elemi pedagógia tanulmányi program alapképzésben tanuló harmadéves hallgatóinak hozzáállását a továbbtanuláshoz. 74 fő (nappalis és levelezős hallgatók) elektronikus kérdőívet töltöttek ki a tavaszi félév során. Ezt követően lépéseket tettünk annak érdekében, hogy a hallgatók kellő tájékozottságot szerezzenek a folytatás előnyeit (és esetleges hátrányait illetően). Az adatgyűjtés az őszi félévben folytatódott, amikor az Akadémiai Információs Rendszer segítségével leellenőriztük, ténylegesen mennyi hallgató iratkozott be közülük a mesterképzésbe. Megállapítottuk, hogy azok a hallgatók, akik a lekérdezés pillanatában már véleményt formáltak, nem módosítottak elképzeléseiken. Akik pedig még nem döntöttek, a nappalis hallgatók közül senki sem iratkozott be a mesterképzésre; a levelezős hallgatók közül viszont 46 százalék döntött a beiratkozás mellett.

1. BEVEZETÉS

A Selye János Egyetem Tanárképző Karán 2004 szeptemberében kezdődött meg az oktatás. Azóta a szakok kínálata folyamatosan bővült, így jelen pillanatban a SJE Tanárképző Kara tizenhárom tanulmányi programot kínál a tanári pályára készülő hallgatók számára, többek között az óvodai- és elemi pedagógia nevű tanulmányi programot az óvópedagógusi pályára készülő hallgatók számára.

Mint a legtöbb egyetem esetében, a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karán is problémát okoz a hallgatók lemorzsolódása. Ezért a Ratio Pedagógiai Kutatócsoport célul tűzte ki egy olyan program kidolgozását, amely elősegíti, hogy a tanulmányaikat az óvópedagógus képzésben folytató fiatalok rögtön a beiratkozás után megismerjék a tanulmányi és adminisztrációs követelményeket, a választott szakjukat, az egyetemi életet, az egyetem által kínált lehetőségeket, valamint az elhelyezkedési perspektívákat, ezzel is elősegítve a tanulmányaik sikeres befejezését.

A lemorzsolódás kutatása rendkívül aktuális napjainkban, hiszen a tanulásra és a jövőbeni munkavállalásra irányuló motivációs hatások az utóbbi időszakban jelentősen megváltoztak a társadalmunkban (Roháčová és Zahatňanská 2011, Zahatňanská 2014).

A Selye János Egyetemen zajló felmérések folyamatába kérdőívek, tesztek kitöltését és az interjú módszerét is beiktattuk, amelyek hozzájárulnak a hallgatók önismeretéhez, ami által eredményesebben fognak tudni megbirkózni a tanulmányi kötelezettségeikkel. A program célja, hogy megismerve a hallgatók igényeit, jobban az elvárásokhoz alakítsuk a tanulmányi programokat, illetve a Kar szolgáltatásait, ezzel is csökkentve a hallgatók lemorzsolódását. Mindezek eredményeként a kar azt várja, hogy javul a hallgatók tanulmányi sikeressége, eredményessége, és a választott szakma iránti elkötelezettsége. (Tóth 2011, Nagy et al. 2018)

2. CÉLOK

Szeretnénk csökkenteni a hallgatók lemorzsolódását a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. Ezért felmérést készítettünk, melynek során megvizsgáltuk az óvodai- és elemi pedagógia nevű tanulmányi program alapképzésben tanuló (röviden óvóképzős) harmadéves hallgatók hozzáállását a továbbtanuláshoz.

A nappali tagozaton három éves óvopedagógus alapképzés két éves tanítóképzéssel folytatható. Az így megszerzett oklevelek dupla esélyt jelentenek az végzősöknek a munkaerőpiacon. A hallgatókkal beszélgetést kezdeményeztünk erről, majd utánkövetéssel megvizsgáltuk a fejleményeket. A felmérés szempontjából (a magyarországi gyakorlattal ellentétben) lemorzsolódónak tekintünk minden olyan hallgatót, aki nem tanul tovább a mesterképzésben.

3. A MINTA JELLEMZÉSE

A Selye János Egyetem Tanárképző Karának a 2017/18. tanévben 939 hallgatója volt. Ebből az alapképzésben (bakalár szint) 706 hallgató tanult. Az alapképzéses hallgatók közül 542 nappali (ebből 122 hallgató nem szlovák állampolgár), 164 pedig levelező tagozatos volt (ebből 64 nem szlovák állampolgár). A Tanárképző Kar hallgatóinak 77,2 százaléka nő. (Univerzita J. Selyeho 2018)

A kérdőívet a kar harmadéves óvóképzős hallgatói töltötték ki – 42 levelezős, 4 egyéni tanrendes, és 32 nappali tagozatos hallgató. (Az egyéni tanrendes hallgatókat iskolalátogatásuk jellege miatt a levelezős csoporthoz soroltuk.) A levelezős csoportban 34 szlovákiai és 12 magyarországi hallgató volt, míg a nappalis csoportban 21 szlovákiai és 11 magyarországi.

A hallgatók életkora a nappalis csoportban 21 és 36 között mozgott, a leggyakoribb érték a 23 éves kor volt. A tanulók átlagéletkora a nappalis csoportban 23,4, szórása 2,5 év. A levelezős hallgatók életkor intervalluma 22-46, módusza pedig 33 év volt. A tanulók átlagéletkora a levelezős csoportban 34, szórása 7,2 év.

4. A MÓDSZEREK JELLEMZÉSE

A hallgatók a kérdőívet 2018 márciusától májusig töltötték ki, azaz nem sokkal azelőtt, hogy az alapképzést befejezték.

A kérdések elektronikus felületen voltak elérhetőek a hallgatók számára a Kar számítógépes laboratóriumában, tehát mindenki ellenőrizte, egyforma körülmények között töltötte ki a kérdőívet, azonos instrukciókat kapva a felügyeletet biztosító oktatóktól.

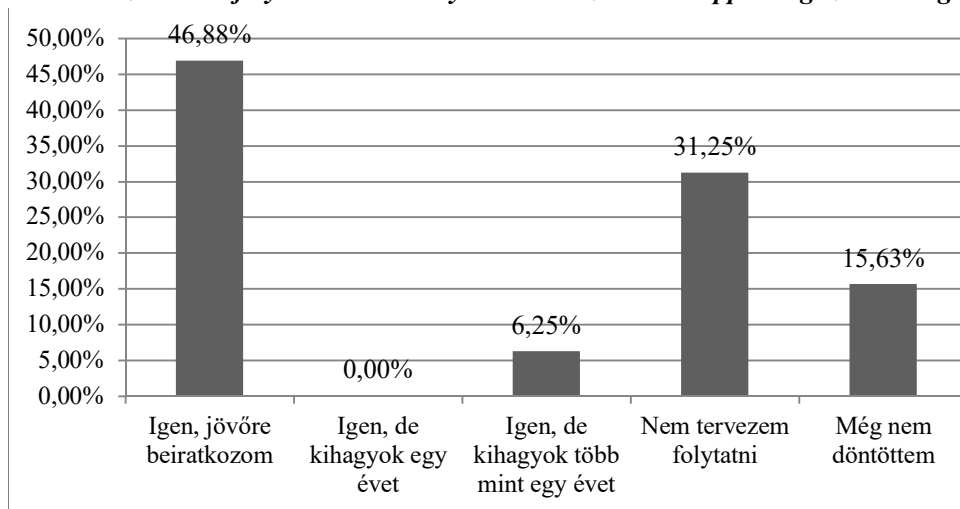
A kérdőív kitöltésére felhasznált idő átlaga (21 és 23 perc) nem tért el jelentős mértékben a nappali és a levelezős csoport között.

Az elektronikus kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket. A zárt kérdések között rákérdeztünk a hallgató előző munkatapasztalataira, illetve hogy szeretné-e folytatni tanulmányait mesterszinten. A nyílt kérdésekben arra bízattuk a hallgatókat, hogy soroljanak fel érveket a tanulmányok folytatása mellett, illetve érveket a tanulmányok abbahagyása mellett.

Az adatgyűjtés az őszi félév során folytatódott, amikor az Akadémiai Információs Rendszer segítségével leellenőriztük, ténylegesen mennyi hallgató iratkozott be a mesterképzésbe.

5. EREDMÉNYEK

A válaszokból kiderült, hogy a hallgatók többségének (egy nappalis hallgató kivételével) van valamilyen munkatapasztalata. A levelezős hallgatók 79 százaléka jelenleg is teljes állású munkakörben dolgozik – ebből 44 százalék pedagógusi munkakörben, 35 százalék pedig nem pedagógusi munkakörben. A csoport 21 százaléka jelenleg nem dolgozik, tehát nagy valószínűséggel akár nappali tagozaton is tanulhatna. A nappali tagozatosok jellemzően nem dolgoznak teljes állású munkakörben, de a nyári szünetben dolgoztak (55 százalék), vagy diák munkát végeztek, vagy részállásos munkaviszonyban dolgoztak általában nem pedagógusi munkakörben.

1. ábra: Szeretné-e folytatni tanulmányait mesterszinten – nappali tagozatos hallgatók

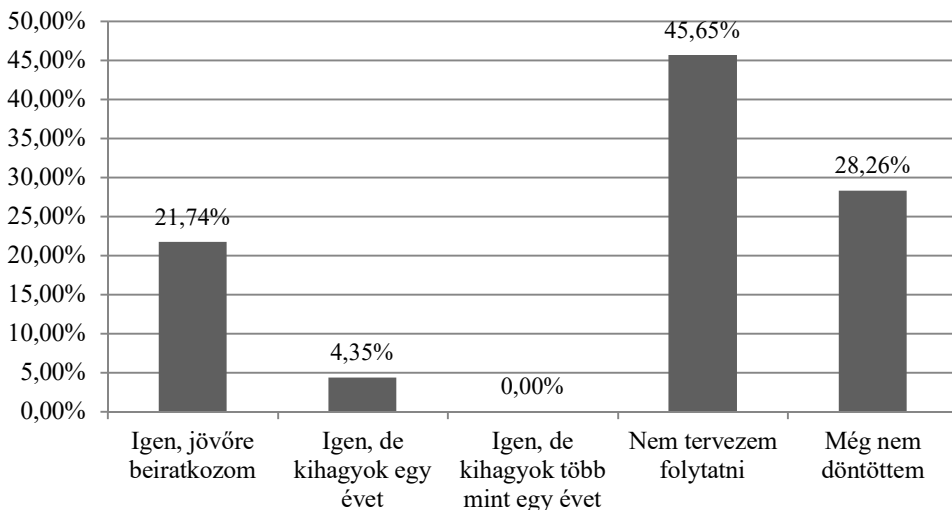
Forrás: saját szerkesztés

A nappalis hallgatók 47, a levelezős hallgatóknak pedig 22 százaléka nyilatkozott úgy, hogy tervezi folytatni tanulmányait mesterszinten (1. és 2. ábra). A nappalis hallgatók 31 százaléka, a levelezős hallgatóknak pedig 46 százaléka nyilatkozott úgy, hogy nem tervezi folytatni tanulmányait mesterszinten. A levelezős hallgatók 28 százaléka még nem döntött, a nappalis hallgatók esetében pedig 16 százalék nem döntött a folytatást illetően, tehát ők még meggyőzhetőnek tűntek erről. A levelezős hallgatók 4 százaléka szeretne majd beiratkozni a képzésre, de kihagyja előtte egy évet. A nappalis hallgatók esetében 6 százalék volt ez az arány. (Nagy et al. 2018)

A Karon ez után lépéseket tettünk annak érdekében, hogy a hallgatók kellő tájékozottságot szerezzenek a folytatás előnyeit és esetleges hátrányait illetően. A hallgatókat tájékoztattuk a képzés struktúrájáról, a folytatás lehetőségeiről, rávilágítva a folytatás előnyeire. Külön kitértünk a hallgatók kérdőívben feltüntetett problémáira és érveire, majd a diskusszió során a hallgatók kérdéseket tehettek fel, amelyeket megválasztunk.

A kérdőív nyílt kérdéseiben ugyanis a hallgatóknak lehetőségük volt felsorolni, hogy az esetükben milyen érvek szólnak a tanulmányok folytatása mellett mesterszinten. A nappalisok esetében 17 százalék nem tudott érvet találni a tanulmányok folytatása mellett, miközben 31 százalék nem kívánja folytatni. A levelezősök 37 százaléka nem tudott olyan érvet feltüntetni, ami esetében a tanulmányok folytatása mellett szólna (az előző kérdés szerint 46 százaléka nem kívánja folytatni tanulmányait). A levelezős hallgatóknak 20 százaléka azért nem akarja folytatni, mert tanítani akar. A levelezősök 44 százaléka már jelenleg is pedagógusként dolgozik, és akik óvópedagógusként dolgoznak, jelenlegi állásuk betöltéséhez az alapképzéssel megszerezték a szükséges fokozatot.

2. ábra: Szeretné-e folytatni tanulmányait mesterszinten – levelezős hallgatók



Forrás: saját szerkesztés

A nappalis hallgatók esetében figyelemfelkeltő, hogy senki sem akar pedagógusként elhelyezkedni. (Nagy et al. 2018)

A nappalisok 41, a levelezősöknek pedig 35 százaléka tüntette fel, hogy elsősorban a diplomaszerezés a célja, leggyakrabban a jobb érvényesülés vagy a nagyobb fizetés reményében. A nyílt kérdésekben a hallgatók ezt különbözőképpen fogalmazták meg, de kiderült, hogy nem a szak fontos számukra, hanem egy diploma megszerzése. A nappalis hallgatók 11, és levelezősök 9 százaléka írta azt, hogy tudásvágyból folytatná a tanulmányait.

A következő kérdésnél a hallgatóknak lehetőségük volt érvelni a tanulmányaik abbahagyása mellett.

A nappalisok esetében a leggyakoribb ok az abbahagyásra az önállósodás igénye, azaz kikerülni a szülők anyagi támogatása és felügyelete alól, illetve a családalapítás, a pénzkeresés, stb. érvek jelentek meg a válaszok között. További 13 százalékot tesz ki esetükben a más életcélok kategória.

A levelezős hallgatók esetében a leggyakoribb válaszok, hogy hosszabb lett a képzés (20%) és a rossz anyagi helyzet (20%).

A 2018-as tanévtől a levelezősök számára az eddig 2 éves képzés a felsőoktatási törvényből adódóan 3 évre módosult (Zákon č. 131/2002). Erre a válaszra tehát számítottunk, hiszen elég demotiváló lehet a hallgatónak az a tudat, hogy ha egy évvel hamarabb kezdi meg tanulmányait, akkor egy évvel rövidebb idő alatt tudott volna diplomát szerezni. Azt feltételezzük, hogy mihelyest a levelezős hallgatók megszokják, hogy a képzés hossza négy év, ez az érv kisebb arányban lesz majd jelen a válaszokban.

A rossz anyagi helyzet a levelezősök körében a másik legjelentősebb visszatartó erő. A nappalisok közül mindössze 6 százalék jelölte ezt indoknak, hiszen a nappalisok tanulmányaikat állami támogatással (nem kell tandíjat fizetniük) folytatják, és személyi kiadásaikat leggyakrabban a szüleik finanszírozzák. A levelezősök esetében viszont további tételként szerepel, hogy tandíjat kell fizetniük (ami körülbelül a minimálbér 1,5-szerese). (Nagy et al. 2018)

A továbbtanulás a már jelenleg is pedagógusként dolgozó levelezősök számára túlképzés lenne, ami a válaszokban is megjelenik (13 százalék adta meg ezt indoknak az abbahagyásra).

A válaszok szerint az egészségi állapot nem jelent indokot a tanulmányok abbahagyására. Ez meglepetés volt számunkra, hiszen oktatóként gyakran tapasztaljuk, hogy a hallgatók erre hivatkozva próbálnak kibújni bizonyos követelmények vagy feladatok teljesítése alól.

A nappalis hallgatók 19 százaléka adta meg az abbahagyás indokaként a szlovák nyelv ismeretének hiányát. Szlovákiában ugyanis egy alsó tagozatos pedagógusnak a tanulókat meg kell tanítania a szlovák nyelv alapjaira is. A Selye János Egyetemen van lehetőségük a hallgatóknak a szlovák nyelv alapszintű elsajátítására, azonban a magyarországi hallgatók kevés érdeklődést mutatnak ez iránt, hiszen nem kívánnak Szlovákiában maradni, nem itt kívánnak alsó tagozatos tanítóként elhelyezkedni. Mivel a magyarországi hallgatók többsége levelezős képzésre iratkozik be, a nappalis hallgatók válaszai között kisebb számban jelent meg ez az érv.

1. táblázat: Az utánkövetés eredményei – nappali tagozatos hallgatók

Nappalis	Szeretné folytatni tanulmányait magiszteri szinten?	2018 téli szemeszterben hallgatók	Tervezte és beiratkozott	Tervezte és NEM iratkozott be	Nem tervezte, de beiratkozott	Nem döntött még, de beiratkozott	Nem döntött még, és NEM iratkozott be
Igen, jövőre beiratkozom	15	93,33%	86,67%	6,67%			
Igen, de kihagyok egy évet	0						
Igen, de kihagyok több mint egy évet	2						
Nem tervezem folytatni	10				0,00%		
Még nem döntöttem	5					0,00%	80,00%
N	32	43,75%					

Forrás: saját szerkesztés

A levelezősök (akiknek 22 százaléka folytatja, 46 százaléka pedig nem kívánja folytatni a tanulmányait mesterszinten) mindössze 4 százaléka nem sorol fel érvet az abbahagyás mellett (azaz 4 százaléka gondolja úgy, hogy nem lenne jó abbahagyni). A nappalisoknak ellenben (akiknek 47 százaléka folytatja, 31 százaléka pedig nem kívánja folytatni a tanulmányait mesterszinten) 29 százaléka gondolja úgy, hogy nincs olyan érv, ami miatt abba kellene hagyni a tanulmányokat. (Nagy et al. 2018)

A felmérésben résztvevő nappali hallgatók kb. 44 százaléka ma is hallgatók a mesterképzésben (1. táblázat). Eredetileg 47 százaléka tervezett beiratkozni. A különbséget egy hallgató okozza, aki tervei ellenére végül is nem iratkozott be a mesterképzésre. (Ennek okát az anonim adatkezelés miatt nem sikerült kideríteni.)

2. táblázat: Az utánkövetés eredményei – levelező tagozatos hallgatók

Levelezős	Szeretné folytatni tanulmányait magiszteri szinten?	2018 téli szemeszterben hallgatóknak	Tervezte és beiratkozott	Tervezte és NEM iratkozott be	Nem tervezte, de beiratkozott	Nem döntött még, de beiratkozott	Nem döntött még, és NEM iratkozott be
Igen, jövőre beiratkozom	10	150,00%	90,00%	10,00%			
Igen, de kihagyok egy évet	2						
Igen, de kihagyok több mint egy évet	0						
Nem tervezem folytatni	21				0,00%		
Még nem döntöttem	13					46,15%	53,85%
N	46	32,61%					

Forrás: saját szerkesztés

A levelezős hallgatóknak eredetileg 22 százalékuk tervezett beiratkozni, ezzel szemben azonban 33 százalékuk iratkozott be (2. táblázat). A levelezős hallgatók közül ugyanis a kérdőív kitöltésének pillanatában 28 százalék (13 személy) még nem döntött. Ezeknek végül 46 százalékuk iratkozott be a mesterképzésre, 150 százalékra emelve ezzel a valóban beiratkozott hallgatók arányát a várthoz képest. A levelezősök között is volt egy olyan hallgató, aki tervezte, de végül nem iratkozott be.

A nappalis hallgatók közül 28 százalék még nem döntött a kérdőív kitöltésének pillanatában. Ezeknek a 80 százaléka nem iratkozott be, a maradék pedig nem fejezte be az alapképzést a mintatanterv szerint, tehát jelenleg is hallgatónk, és várhatóan idén fog diplomát szerezni és dönteni a továbbtanulásról. A nappalisok között nem volt olyan hallgató, akit sikerült volna meggyőznünk, hogy érdemes folytatnia a tanulmányait mesterszinten, sem azok között, akik nem terveztek beiratkozni, sem azok között, akik meg nem döntöttek a lekérdezés időszakában.

A magyarországi hallgatók közül csak 13 százalék iratkozott be mesterképzésre (1 személy levelező, míg 2 személy nappali tagozatra).

6. KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Ez a munka a Ratio Pedagógiai Kutatócsoport tevékenységének eredményeként jött létre. A munkát a Szlovák Köztársaság Oktatási, Tudományos, Kutatási és Sport Minisztériumának 018PU-4/2018-as számú KEGA projektje támogatta.

7. ÖSSZEFOGLALÁS

Célul tűztük ki, hogy csökkentsük a hallgatók lemorzsolódását a Selye János Egyetem Tanárképző Karán. Ehhez megvizsgáltuk az óvodai- és elemi pedagógia tanulmányi program alapképzésben tanuló harmadéves hallgatóinak hozzáállását a továbbtanuláshoz. A 74 hallgató a kérdéseket elektronikus felületen töltötte ki. A kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdéseket. A zárt kérdések között rákérdeztünk előző munkatapasztalataikra, illetve hogy szeretnék-e folytatni tanulmányaikat mesterszinten. A nyílt kérdésekben arra bízattuk a hallgatókat, hogy soroljanak fel érveket a tanulmányok folytatása, illetve abbahagyása mellett. Ezt követően lépéseket tettünk annak érdekében, hogy a hallgatók kellő tájékozottságot szerezzenek a folytatás előnyeit (és esetleges hátrányait illetően). Az adatgyűjtés az őszi félév során folytatódott, amikor az Akadémiai Információs Rendszer segítségével leellenőriztük, ténylegesen mennyi hallgató iratkozott be a mesterképzésbe. Megállapítottuk, hogy azok a hallgatók, akik a lekérdezés pillanatában már véleményt formáltak a folytatás vagy abbahagyás mellett, nem módosítottak elképzeléseiken. Akik még nem döntöttek, a nappalis hallgatók közül senki sem iratkozott be a mesterképzésre, a levelezős hallgatók közül viszont 46 százalék döntött a beiratkozás mellett.

Felhasznált szakirodalom

- Gavoar, P. (2006): Sprievodca metodologiu kvalitatívneho výskumu. Bratislava, Pedagogická fakulta UKOPDKN, 2006. s. 88. ISBN 80-88904-46-3.
- Nagy, M., Szabóová, E., Horváth, K., Kanczné Nagy, K., Tóth-Bakos, A., Orsovics, Y., Strédl, T. (2018): A lemorzsolódás okainak vizsgálata a harmadéves óvopedagógus hallgatók körében. In: Tóth, P., – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.) Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben. III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet ISBN 978-963-449-115-6
- Roháčová, T., és Zahatňanská, M. (2011): Profesia učiteľa v podmienkach súčasnej spoločnosti. In: Sociálna inteligencia v manažmente školy a v pracovnom procese [elektronický zdroj] : nekonferenčný vedecký zborník recenzovaných štúdií s medzinárodnou účasťou - Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta manažmentu, 2011. - ISBN 978-80-555-0436-0. - S. 253-261.

- Tóth, P. (2011): A szakmai pedagógusképzés kihívásai napjainkban. Óbuda University e-Bulletin, 2(1), p455-467, ISSN 2062-2872
- Univerzita J. Selyeho (2018): Výročná správa o činnosti Univerzity J. Selyeho za rok 2017. <https://www.ujs.sk/sk/univerzita/vyroczne-spravy.html> Letöltve 2018. 08. 27
- Zahatňanská, M. (2014): Motivácia k učeníu a budúcemu povolaniu ako fenomén uplatnenia v spoločnosti [Motivation for learning and future employment as a phenomenon in the society] In: Prínos spoločenských vied k rozvoju znalostnej spoločnosti : medzinárodné kolokvium organizované Katedrou humanitných vied Stavebnej fakulty STU : zborník vedeckých prác. – Bratislava, Slovenská technická univerzita v Bratislave, ISBN 978-80-227-4277-1.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. r1/c70/2002 Z. z., 209/2002 Z. z., 401/2002 Z. z., 442/2003 Z. z., 465/2003 Z. z., 528/2003 Z. z., 528/2003 Z. z., 553/2003 Z. z.(nepriamo), 553/2003 Z. z.(nepriamo), 365/2004 Z. z., 455/2004 Z. z., 523/2004 Z. z., 578/2004 Z. z., 5/2005 Z. z., 332/2005 Z. z., 538/2005 Z. z.(nepriamo), 363/2007 Z. z., 363/2007 Z. z., 129/2008 Z. z., 144/2008 Z. z., 282/2008 Z. z., 462/2008 Z. z., 400/2009 Z. z.(nepriamo), 496/2009 Z. z., 133/2010 Z. z., 199/2010 Z. z., 333/2010 Z. z., 333/2010 Z. z., 6/2011 Z. z., 125/2011 Z. z., 125/2011 Z. z., 125/2011 Z. z., 250/2011 Z. z., 390/2011 Z. z., 57/2012 Z. z., 57/2012 Z. z., 455/2012 Z. z., 455/2012 Z. z., 312/2013 Z. z., 352/2013 Z. z., 436/2013 Z. z., 464/2013 Z. z., 281/2015 Z. z., 422/2015 Z. z., 270/2018 Z. z., 318/2018 Z. z.)

ABSTRACT

FOLLOW-UP STUDY OF DROP-OUT BETWEEN FULL-TIME AND PART-TIME STUDENTS OF THE STUDY PROGRAM PRE-SCHOOL AND ELEMENTARY EDUCATION AT THE FACULTY OF EDUCATION OF J. SELYE UNIVERSITY

The aim of the Faculty of Education of J. Selye University is to reduce the drop-out of students. Therefore, we examined the access of third-year students of the study program Pre-school and Elementary Education in full-time and part-time study to continuing the study for master's degree. 74 students completed an electronic questionnaire during the summer semester of the academic year 2017/18. Then we took steps to inform students about the possibilities and benefits of continuing in the master's degree study. The data collection continued in the winter semester when we received data on the number of students actually enrolled in the master's degree in the Academic Information System. We found that students who have ready-made opinion on the continuation or finish the study did not change their attitudes. Those full-time students who had not yet made a decision at the time of completing the questionnaire, none of them enrolled in the study; and 46 percent of part-time students who had not yet made a decision at the time of filling the questionnaire finally enrolled in the study.

Dr. habil. PaedDr. Nagy Melinda

PhD., egyetemi docnes
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
nagym@ujs.sk

Dr. habil. PaedDr. Horvath Kinga

PhD., egyetemi docnes
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
horvathki@ujs.sk

PaedDr. Szabóová Edita

PhD., egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
szaboovae@ujs.sk

Kanczné Nagy Katalin

PhD., egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
kancznenagyk@ujs.sk

Mgr. Orsovics Yvette

PhD., egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
orsovicsy@ujs.sk

PaedDr. Strédl Terézia

PhD., egyetemi adjunktus
Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia
stredlt@ujs.sk

PEDAGÓGUSJELÖLTEK PÁLYAORIENTÁCIÓS VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

Egyes vélemények alapján pedagógusnak születni kell, ami Falus (2007) szerint kétségtelen, de célzott képzéssel is eredményes oktatókat lehet nevelni. Kutatásunkat a 2016/2017-es tanévtől kezdve az Észak-Alföldi régióban található Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet és a Nyíregyházi Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Intézet első éves hallgatóival (N=176) végeztük. Az adatgyűjtéshez önkitöltős kérdőívet alkalmaztunk, amely a tanári pályához szorosan kapcsolódó képességek feltárását vizsgálta. Eredményeink alapján a pedagógusjelölteket négy, egymástól jól elkülönülő csoportba oszthatók. A tanítójelöltekre átlagos tanítói képességek és magasfokú empátia, rugalmasság jellemző, a tanárjelöltekre az alacsonyabb fokú tanári képesség rugalmassággal párosul. Megállapítható, hogy ebben a régióban csekély azon jelöltek száma, akik kiemelkedő tanári képességekkel rendelkeznek, így a pedagógusképzésben szereplő oktatókra nagy felelősség hárul.

1. BEVEZETÉS

A mai világban egy nemzet sikerességét nagyban meghatározza az oktatás minősége, ami alapjaiban megszabja a különböző gazdasági és társadalmi kihívásokra adott adekvát válaszokat (Sági 2011). Fontos tehát olyan generáció nevelése és oktatása, akik hatékonyan reagálnak a különböző változásokra. Kérdésként merülhet fel, hogy kik azok a szereplők, akik hatást gyakorolnak a felnövő nemzedék produktivitására. Természetesen a családi háttér az egyik markánsan befolyásoló tényező, ami kihat a gyermekek iskolai teljesítményére (Sági 2011), de a nemzetközi vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy fontos szerepe van a minőségi tanári munkának is (Hanushek et al. 2005). Ahhoz, hogy nívós pedagógusokat képezzünk, az oktatási rendszernek is magas színvonalat kell képviselnie. Egy nemzetközi vizsgálat (Barber – Mourshed 2007) három olyan összetevőt nevezett meg, amelyek együttes megjelenése biztosítja a minőségi oktatási rendszert. Az első, hogy a legmegfelelőbb jelöltekből legyen pedagógus. A második az eredményes oktatók nevelése, míg a harmadik faktor, hogy az oktatási rendszer minden gyermek számára a legjobb színvonalú oktatást biztosítsa. Kutatásunk az első pontban megfogalmazott tényezőt vizsgálja mélyebben.

Németországban a hatékony pedagógusképzés érdekében egy kompetenciakatalógust állítottak össze, amelyben négy kompetenciaterületet és tizenegy kompetenciát határoztak meg (Bikics 2014). Az első terület az oktatás, a második a nevelés, a harmadik az értékelés, míg a negyedik az innováció elnevezést kapta. A kutatás szerint tehát a pedagógus az oktatás és a nevelés szakembere, aki igazságos, és igényt érez a folyamatos fejlődésre.

A pedagógushivatásnak nem csupán az ismeretközlés a feladata, hanem a diákok teljes személyiségét fejlesztő, formáló tevékenységét is magába foglalja. Ahhoz, hogy ez komplex módon teljesüljön, a pedagógus személyiségének két fontos funkciójának (szelektív funkció, kapcsolatépítő funkció) a kapcsolata kell, hogy megvalósuljon (Bábosik 2004). *"A szelektív funkción azt értjük, hogy a pedagógus mintegy szűrő tényezőként áll a gyerek és környezete között..."* (Bábosik 2004:13). Ez a funkció több hatásegységéből épül fel, amelyek közül a modellközvetítő, a megerősítő-leépítő és az argumentatív (igazoló-cáfoló) a legismertebbek (Bábosik 2004). *"A pozitív tanár-diák kapcsolat az a híd, amelyen keresztül a nevelő hatások közvetítődnek"* (Bábosik 2004:15). A kapcsolat kialakításának alapköve az empátikus bánásmód, ami a diákok helyzetének, lelkiállapotának a megértését jelenti, azaz a felmért helyzetnek megfelelő viselkedésminta alkalmazása a pedagógus részéről.

Bagdy (1997) szerint a pedagógus fő munkaeszköze a személyisége. A személyiség terminusának pontos meghatározására nincs egy mindenki által elfogadott fogalom. Ennek háttérében az áll, hogy számos kutató igyekezett a személyiséget megfoghatóvá tenni (Mirnics 2006), de ahelyett, hogy egységes konszenzusra jutottak volna, inkább eltérő nézetek alakultak ki. A számos elmélet közül mi leginkább Allport (1998) meghatározásával tudunk azonosulni: *„A személyiség azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését, gondolkodását”*. De kiből válhat jó pedagógus? A sikeres pedagógusra jellemzően három személyiségjegyet szoktak megnevezni. Az első a feltétel nélküli elfogadás képessége, a második az empátia, míg a harmadik a kongruencia (Falus 2007). Egyes vélemények szerint pedagógusnak születni kell, míg mások szerint ez is csak egy szakma, és tanulható (Marlok– Martos 2006). Ez a két elmélet ugyan távol áll egymástól, de az igazság Falus (1998) szerint a két véglet között található valahol, azaz a sikeres oktató-nevelő munka elengedhetetlen feltétele a szakmai tudás, de mellette a személyiségben rejlő pedagógiai-pszichológiai készségek is megjelennek. Egy nemzetközi tanulmány (Wilson et al. 2001) pozitív összefüggést talált a pedagógus szaktárgyi felkészültsége és diákok teljesítménye között, azonban felhívja a figyelmet, hogy egy bizonyos szaktárgyi tudás fölött nem javul egyenesen arányosan a diákok eredménye. A személyiség mellett a pedagógusok különböző képességeinek a vizsgálata is kiemelt kutatási terület. Sallai (1994) hét képességet nevez meg, amelyek a pedagógusi munka hatékonyságát növelik (1. táblázat).

1. táblázat: Pedagógusi képességek

Képesség	
kommunikációs ügyesség	mind üzenőként, mind befogadóként
gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár	egy adott szituációban ne viselkedési paneleket alkalmazzon, hanem a konkrét helyzet elemzése határozza meg a megfelelő viselkedést
gyors helyzetfelismerés, a konstruktív helyzetkialakítás	döntésképeség és a döntés következményeinek felmérése
erőszakmentes és kreatív konfliktus megoldási módok	konfliktus-megoldási módok ismerete
együttműködés igényével és képességgel	ne csak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel és a kollégákkal
pedagógiai helyzetek elemzésének képessége	önfejlődés
mentális egészsége	önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása

Forrás: Sallai, 1994

Mihály (2002) szintén hét területet nevezett meg, mint legfontosabb elvárások a pedagógusokkal szemben. Ezek a szakmai igényesség, felelősségvállalás, döntésképeség, elkötelezettség, a kollektív munkavégzés, a professzionális önfejlesztés és az innováció iránti nyitottság. Pfister (2005) szerint a pedagógusokkal szembeni elvárások irreálisak. Kutatásának középpontjában a tanulók és szülők elvárásainak megismerése volt a pedagógussal szemben. Vizsgálatában a következő elvárások kerültek megfogalmazásra: hatékony, elhivatott, nyitott, kreatív, rugalmas, igazságos, megbízható, megértő, empatikus, következetes, határozott, példamutató, csapattag is meg nem is, ismeri tanítványait, felkészült, aktív és aktivitásra serkentő, széles látókörű, jó kommunikációs készségű, közvetlen, készséges, barátságos, szigorú, innovatív, becsületes, tiszteletet adó és tiszteletre méltó, tájékozott, konzekvens, lelkes, előítélet mentes, határozott, lépést tart a fejlődéssel, a diákjai világában is él, segítőkész, élettapasztalattal rendelkezik, humorérzéke van, órán kívül is kapcsolatot tart a diákjaival, alkalmazkodó.

Harden és Crosby (2000) tizenkét tanárszerepet gyűjtött össze, amit egy ötfokú Likert-skálán, 251 egyetemi oktatóval értékeltettek. Eredményeik szerint leginkább segítő, értékelő és modellt nyújtó szerepe van, de fontos információmegosztó, tananyag- és forrástervező feladata is van az oktatóknak. N. Tóth (2015) szerint, a modern pedagógus

a következő szerepkészlettel rendelkezzen. Legyen kreatív, interaktív, adaptív, reflektív és inkluzív.

A bemutatott szakirodalmakból látható, hogy számos oldalról igyekeztek a kutatók determinálni azokat a képességeket, készségeket, amelyek meghatározhatják a pedagógus pálya sikerességét. A soktényezős rendszerből cikkünk csak azokra az összetevőkre kívánt fókuszálni, amik markánsan megtalálhatóak ebben a szakmában. Tehát tanulmányunk célja felmérni ezen területek jelenlétét, és megvizsgálni azok erősségét, gyengeségét a pedagógusjelöltek körében. A leíró statisztika és összehasonlítás mellett klaszteranalízissel a hallgatók olyan csoportjait kívántuk azonosítani, amelyek a fenti változók közötti összefüggésből fakadnak.

2. ANYAG ÉS MÓDSZER

Az adatokat a 2016/2017-es tanévtől kezdve az Észak-Alföldi régióban található a Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet első éves tanító szakos hallgatóival és a Nyíregyházi Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Intézet első éves tanár szakos hallgatóival vettük fel. A kutatás eddigi fázisában összesen 176 fő eredményét értékeltük, akik közül 68 fő (39%) tanár szakos és 108 fő (61%) tanító szakos hallgató volt.

Mérőeszközként önkitöltéses kérdőívet alkalmaztunk, amely a tanári pályához szorosan kapcsolódó képességek feltárását vizsgálta. A kérdőívet Dávid Mária et al. (2011) fejlesztette ki (TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002, A tanári pályaalakítás megítélésének módszerei). Az öndefiníciós kérdőív 8 olyan terület ölel fel (pl. empátia, tolerancia, szervezőkészség, felelősségtudat), amely a tanári pályához alapvető tulajdonságokra, készségekre és képességekre vonatkoznak (Pfister 2005; Mihály 2002; Sallai 1994). Minden terület 10 kérdést tartalmaz, amit a kitöltőnek egy 5-fokú Likert-típusú skálán kellett megjelölnie. Az egyes kategóriák minimálisan elérhető pontszáma 5, míg a maximális elérhető pontszám 50 pont. Az eredményeket ennek megfelelően akár rangsorolni lehet, így megkapva azokat a területeket, amelyek erősek (magas pontszám) és azokat, amelyek fejlesztésre szorulnak (alacsony pontszám).

A szignifikancia szint általánosan elfogadott maximális értéke 0,05 volt. Az eredményeket az SPSS statisztikai programmal dolgoztuk fel két mintás t-próba, klaszteranalízis és keresztábra-elemzéssel.

3. EREDMÉNYEK

A 2. táblázatban láthatjuk a különböző pedagógus képességeket. A pedagógusjelölteknél a felelősségtudat, megbízhatóság (43,55) és az empátia, tolerancia (41,41) kategóriák lettek az erős területek, míg a fejlesztendő részek a kognitív képességek (35,24) és az új dolgokra való nyitottság, rugalmasság (35,40). Az alminták közötti átlagok vizsgálatakor igen markáns szignifikáns különbséget kaptunk a tanító szakos hallgatók javára az empátia és tolerancia ($p < 0,001$) és a tanári tevékenység ($p < 0,001$) kategóriákban. A tanár szakos hallgató esetén erős szignifikáns különbséget kaptunk a pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás ($p < 0,001$) kategóriában, míg a helyzetfelismerési és döntési képesség ($p > 0,05$), valamint az új dolgokra való nyitottság, rugalmasság ($p > 0,05$) kategóriákban szignifikáns különbséget.

2. táblázat: A pedagógusi pályához szorosan kapcsolódó képességek a pedagógusjelöltek körében.

Kategóriák	Átlagok (szórás)		
	Tanító	Tanár	Minta
Empátia, tolerancia **	42,49 (4,21)	39,79 (5,15)	41,41 (4,78)
Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás**	36,07 (5,61)	39,04 (5,62)	37,24 (5,78)
Szervezőképesség	37,13 (4,96)	36,98 (4,80)	37,08 (4,89)
Helyzetfelismerési és döntési képesség *	37,33 (4,19)	38,76 (4,14)	37,90 (4,22)
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság *	34,84 (4,39)	36,28 (4,10)	35,40 (4,32)
Felelősségtudat, megbízhatóság	43,6 (4,31)	43,48 (4,38)	43,55 (4,32)
Kognitív képességek	34,88 (4,26)	35,80 (4,59)	35,24 (4,40)
Tanári tevékenységek**	39,89 (4,29)	37,06 (5,21)	38,78 (4,86)

*Megjegyzés: Az elemzés két mintás t – próbával történt. * $p < 0,05$ ** $p < 0,001$*

A 3. táblázatban mutatjuk be a klaszteranalízis eredményeit. A pedagógusjelölteket négy jól elkülöníthető klaszterbe sorolhatóak. Az első az alacsonyabb fokú tanári képességek és rugalmasság, a második a kiemelkedő tanári képességek elnevezést kapta. A harmadik az átlagos tanári képességek, de magasfokú empátia és rugalmasság elnevezést kapta, míg a negyedik csoportot az átlagos tanári képességek, valamint alacsony frusztrációtűrés és kitartás jellemzi.

3. táblázat: A pedagógusi pályához szorosan kapcsolódó képességek klaszteranalízis vizsgálata.

Kategoriák	Klaszter			
	Alacsonyabb fokú tanári képességek és rugalmasság	Kiemelkedő tanári képességek	Átlagos tanári képességek, de magasfokú empátia és rugalmasság	Átlagos tanári képességek, alacsony frusztrációtűréssel és kitartással
Empátia, tolerancia. Anova (p<0,001)***	39	46	45	38
Pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés, kitartás. Anova (p<0,001)***	39	43	36	31
Szervezőképesség. Anova (p<0,001)***	37	42	36	33
Helyzetfelismerési és döntési képesség. Anova (p<0,001)***	38	42	38	34
Új dolgokra való nyitottság, rugalmasság. Anova (p<0,001)***	34	38	37	32
Felelősségtudat, megbízhatóság. Anova (p<0,001)***	44	48	45	39
Kognitív képességek. Anova (p<0,001)***	36	39	36	31
Tanári tevékenységek. Anova (p<0,001)***	37	43	41	34

*Megjegyzés: Az ANOVA elemzés szignifikánsnak bizonyult ***p<0,001.*

A 4. táblázatból ismerhetjük meg, hogy a pedagógusjelöltekre melyik klaszterelnevezés jellemző. A tanítójelöltekre az átlagos tanítói képességek, de magasfokú empátia, rugalmasság jellemző, míg a tanárjelölteknél az alacsonyabb fokú tanári képesség rugalmassággal párosul. A kiemelkedő és az átlagos tanári képességek, alacsony frusztrációtűréssel és kitartással tanári képességek közel azonos arányban találhatóak meg a két intézményben.

4. táblázat: Pedagógusjelöltek jellemzői

Klaszter elnevezése	Tanító (%)	Tanár (%)	Minta (%)	Chi2-próba
Alacsonyabb fokú tanári képességek és rugalmasság	16	44	26	Pearson (df:3) *** Chi2=17,3
Kiemelkedő tanári képességek.	26	22	25	
Átlagos tanári képességek, de magasfokú empátia és rugalmasság.	31	12	24	
Átlagos tanári képességek, alacsony frusztrációtűréssel és kitartással	27	22	25	

Megjegyzés: Az elemzés Chi2 – próbával szignifikánsnak bizonyult *** $p < 0,001$.

4. ÖSSZEFOGLALÁS, KITEKINTÉS

Tanulmányunk egy longitudinális vizsgálat első részeredményeit mutatja be, ahol a pedagógus pályát választó személyek tulajdonságainak, képességeinek és készségeinek a meglétét vagy éppen hiányát tárja fel az Észak-Alföldi régióban. A téma relevanciáját mi sem bizonyítja jobban, hogy a hazai általános iskolákban a formális oktatásra fordított idő a legalacsonyabb (5553 óra) az OECD országok között, ahol az átlag hazánkhoz képest 2000 órával magasabb (Education at a Glance 2015). Ha már ennyivel kevesebb időt fordítunk oktatásra, akkor lehetőleg azt próbáljuk meg hatékonyan megvalósítani. Ehhez azonban szükség van a minőségi oktatásra, és az azt megvalósító pedagógusok nívós képzésére.

A sikeres pedagógusi pályát támogató képességeket, tulajdonságokat tanulmányozásuk során rangsoroltuk. Megállapítást nyert, hogy a felelősségtudat, megbízhatóság (43,55) mellett az empátia és tolerancia (41,41) kategóriák lettek a legerősebb területek. Ez biztató, hisz Falus (2007) és Pfister (2005) is kiemeli az empátia fontosságát. Míg Mihály (2002) a felelősségvállalást hangsúlyozza. Egyidejűleg azonban szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a fontos területek (Wilson et al. 2001, N. Tóth 2017, Bikics 2014) közül a kognitív képességek (35,24) és az új dolgokra való nyitottság, rugalmasság (35,40) kategóriákra nem igazán fogékonyak a hallgatók. Ez utóbbi eredményt némiképp érdekesnek tartjuk, hisz a mai világban folyamatosan rengeteg új inger, információ éri a diákokat és feltételeznénk, hogy az innovatív tevékenység a mindennapi életük szerves része. A mintánkat alkotó tanító- és tanár szakos hallgatók képességeik, tulajdonságaik átlagaik összehasonlításakor kiderült, hogy a tanító szakos hallgatók empatikusabbak, toleránsabbak és a tanári tevékenységek alkalmával is határozottabbak. Ennek hátterében az adott korosztály (tanító 7-10 éves korú gyerekekkel, a tanár pedig 11-14 éves korosztállyal foglalkozik nap mint nap) sajátosságai húzódnak.

Ezt a feltételezést támasztja alá, hogy a tanár szakos hallgatókra jellemzőbb a pszichés terhelhetőség, frusztrációtűrés és a kitartás kategóriák, de határozottabb a helyzetfelismerési és döntési képességük, és az új dolgokra is nyitottabbak.

Vizsgálatunk során a pedagógusjelölteket négy csoportba soroltuk, és megvizsgáltuk, hogy a tanító- és tanárjelöltekre melyik kategória a jellemző. A tanító szakos diákok ismertetőjegye az átlagos tanári képességek és a magasfokú empátia, rugalmasság, addig a tanár szakos hallgatók szintén átlagos tanári képességekkel rendelkeznek, ugyanakkor alacsonyabb frusztrációtűrés és kitartás jellemzi őket. A másik két kategóriát, a kiemelkedő tanári képességekkel rendelkező és az alacsonyabb fokú tanári képességekkel és rugalmassággal rendelkező hallgatók alkotják. Az előbb említett két csoportot szinte azonos százalékban megtaláljuk mind a két intézményben.

Összességében egyrészt megállapítható (a SWOT analízishez hasonlóan), hogy a vizsgálat során olyan erősségek és gyengeségek határozhatóak meg, amelyek az adott intézmény pedagógusképzésére jellemezőek. A rangsor mellett a tanító- és tanárképző intézmények figyelembe vehetik a specializációkat, hiszen eredményeink rámutatnak a jelöltek különbözőségeire. Ezek az információk lehetőséget biztosítanak arra, hogy a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények olyan fejlesztési terveket alkossanak, ami a magasabb színvonalú pedagógusképzést biztosítja. Másrészt, az eredmények alapján kijelenthető, hogy nemcsak az alap- és középfokú intézményekben oktató pedagógusokra hárul nagy felelősség, hanem a felsőoktatásban szereplő oktatókra is. Különösen annak ismeretében, hogy igen csekély azon hallgatók száma, akik kiemelkedő tanári képességekkel rendelkeznek, és sajnos találunk olyan diákokat is, akik gyenge képességekkel rendelkeznek. Ahogy azonban Falus (2007) megfogalmazta, a meglévő képességek mellett egy bizonyos szintig

Az eredmények csak iránymutatóak (Észak-Alföld), azonban a jövőre nézve a longitudinális vizsgálatban szeretnénk több pedagógusképző intézményt bevonni, amivel célunk az elemszám növelése és a régiók számának bővítése. Továbbá nem csak a belépő pedagógusjelölteket szeretnénk tanulmányozni, hanem a végzős hallgatókat is. Célunk tehát, megismerni azokat az egyetem által hozzáadott értékeket, amelyek a képzés során a pedagógusjelöltek terveink szerint megkapnak. Így még alaposabb és objektívebb képet kaphatunk az adott intézmény pedagógusképzésben betöltött szerepéről.

Felhasznált szakirodalom

- Allport, G. W. (1998): A személyiség alakulása. Budapest, Kairosz Kiadó, 39.p.
- Bábosik István (2004): A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban. Mester és tanítvány. 2004/4. szám. 11-24. p.
- Bagdy Emőke (szerk.) (1997): A pedagógus hivatásszemélyisége. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Barber, M – Mourshed, M (2007): How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company, London.
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bikics Gabriella (2014): Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben. Autonómia és Felelősség Tanulmánykötetek, Horizontok a pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécsi Tudományegyetem Bölcsésztudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. 181-199. p.
- Dávid Mária (2011): A tanári pályaalakulás megítélésének módszerei. Társadalmi Megújulás Operatív Program Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ kialakítása pedagógusképző intézmények együttműködésére TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002. 13. alprojekt: „Módszertani szttenderdek a pedagógusjelöltek pályaalakulására és a képzés eredményességére irányuló kutatáshoz”. Eger.
- Falus Iván (1998): Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2007): Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest-Pécs, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hanushek E.A., Rivkin, S.G., és Kain J.F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, 73, 2. sz. 417–458. p.
- Harden R.M. és Crosby Joy (2000): The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, 4. sz. 334–347. p.
- Marlok Zsuzsa és Martos Tamás (2006): Pedagógushivatás - személyiségfejlesztés. *Iskolakultúra*. 2006/2. 114-121. p.
- Mihály Ildikó (2002): Pedagógusok a változ(tat)ás kihívásai közepette. *Új Pedagógiai Szemle*. 2002/4. sz. 79–88. p.
- Mirmics Zsuzsanna (2006): A személyiség építőkövei. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 46. p.
- N. Tóth Ágnes (2015): A megváltozott pedagógusszerep. In.: A pedagógia adósságai. Savaria University Press, 2015.

- OECD (2015): *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015/hungary_eag-2015-59-en#page4
- Pfister Éva (2005): A pedagógus. ELTE TTK Multimédiapedagógia és Oktatástechnológia
- Központ, Budapest (http://edutech.elte.hu/rnultiped/ped_05/ped_05.pdf)
- Sági Matild (2011): Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálat (OECD TALIS) tükrében. Új Pedagógiai Szemle, 2011/10. 5-17. p. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet - Országos Konferencia, Budapest - Fejlesztés a minőségi oktatásért - Kutatás-fejlesztés a pedagógia világában, plenáris előadás.
- Sallai Éva (1994): A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE. Budapest.
- Wilson, S., Floden, R.E. és Ferrini-Mundy, J. (2001): *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Washington: University of Washington.

ABSTRACT

INVESTIGATION ON THE ORIENTATION OF TEACHER TRAINEES

According to certain theories you have to be born to be a teacher, as Falus (2007) undoubtedly claims it. However, efficient tutors can be made by proper training. Our research dates back to the beginning of the academic year 2016/2017 and it was carried out with the involvement of freshmen (N=176) from the Debrecen Reformed Theological University, the Ferenc Kölcsey Teacher Training College of the Reformed Church and the Institute of Physical Education and Sport Sciences of the University of Nyíregyháza. For collecting data to examine abilities closely related to pedagogical work, we applied self-completion discovery questionnaires. According to our findings teacher trainees can be divided into four distinct groups. The common traits of a primary school teacher are average level teaching abilities, flexibility and high level empathy, while a senior or high-school teacher is characterized by flexibility and lower grade teaching abilities. The number of those trainees who possess outstanding teaching skills is evidently minor, consequently, the role of the tutors in teacher training requires great responsibility.

Dr. Pinczés Tamás

Phd tanszékvezető, adjunktus

Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Kölcsey Ferenc Tanítóképzési Intézet

pinczes.tamas@drhe.hu

Prof. Dr. Pikó Bettina

DSc egyetemi tanár

Szegedi Tudományegyetem, Magatartástudományi Intézet

fuzne.piko.bettina@med.u-szeged.hu

Szakál Zsolt

testnevelő tanár

Diószegi Sámuel Baptista Szakgimnázium és Szakképző Iskola

szakal.zsolt86@gmail.com

IV. PEDAGÓGUSOK, DIÁKOK, SZÜLŐK

A KOLLÉGIUMPEDAGÓGUSOK VÉLEKEDÉSE SAJÁT SZAKMAI KOMPETENCIÁKRÓL

ABSZTRAKT

A tanulmány egy kutatótanári programhoz²⁵ kapcsolódó online kérdőíves felmérés tapasztalatait elemzi és összegzi. A felmérésben többek között azt vizsgáltuk, hogy a nevelőtanári kompetenciákkal kapcsolatban a kollégiumpedagógusoknak milyen elképzelései vannak saját meglévő szerepkészletükről és annak alkalmazásáról. Az adatfelvétel eredményeinek elemzése elsősorban a téma/jelenség-alapú kollégiumi foglalkozásszervezéshez szükséges tanári kompetenciák meglétére (vagy azok hiányára) fókuszál.

A vizsgálódás egyik fontos tapasztalata, hogy a középfokú kollégiumokban dolgozó tanárok meglehetősen idealizált képet festenek saját kollégiumpedagógusi kompetenciáikról, a modern kollégiumi neveléshez szükséges szerepeikről. Ugyanakkor az is kiderül, hogy komoly bizonytalanság lehet az egyes szerepek értelmezésében, továbbá a kapcsolódó fogalmi apparátus és a mindennapi gyakorlat között sincs összhang. A tanulmányban kitérünk a felmérésben részvevő pedagógusok státusza szerinti eltérésekre, azok okainak magyarázatára is. Továbbá szükségesnek tartjuk megjeleníteni a válaszadók olyan megjegyzéseit is, amelyek a kollégiumi szakma általános helyzetére utalva közelítik meg a kompetenciák meglétét és/vagy hiányát.

Az íráshoz kapcsolódó szakirodalom viszonylag szegényes, ezért döntően a kutatótanári program megvalósítása során keletkezett, a témához szervesen illeszkedő korábbi tanulmányok adják a bibliográfia gerincét.

Kulcsfogalmak: kollégiumpedagógusok kompetenciái, téma/jelenség-alapú foglalkozásszervezés

²⁵ A kutatótanári program a szerző 2018-2022. közti időszakra szóló kutatási terve alapján zajlik. A program címe: A kollégiumi tanulók elvárásaihoz igazodó „téma/jelenség-alapú” foglalkozásszervezés a kollégiumpedagógusok adekvát kompetenciáinak fejlesztésével.

1. BEVEZETÉS

A kollégiumpedagógia nem tartozik a neveléstudományi kutatási területek fő sodrához. Ennek közvetlen következménye, hogy a köznevelés/oktatás terén szükségszerűen elvárható és/vagy lezajló modernizációs változások csak áttételesen és esetlegesen szivárognak át a kollégiumpedagógiába. Számos oka van annak, hogy a kollégiumi nevelőtanárok még ma is sok tekintetben múlt századi tartalmakat „közvetítenek”, és elavult módszereket alkalmaznak. Leginkább a célirányos felkészítést – pontosabban annak hiányát – kárhoztathatjuk, miközben tudható, hogy szinte minden tanár szakos hallgató potenciális kollégiumi nevelőtanár (Barna 2015:142). Ugyancsak hiányolható a kellő számú és tartalmú – rövid vagy épp szakirányú képzettséget adó – továbbképzés is. Nincs megfelelő szakmai kontroll sem, főleg a már említett kompetenciahiány okán a vezetők és külső ellenőrzők körében. Sajnos markáns (tömeges) önfejlesztési igény sem jelentkezik a gyakorló pedagógusok oldaláról.

Míndeközben egyre szűkül az a pedagógiai mozgástér, amelyben a gyermekek, fiatalok aktuális és később, felnőtt életükben bizonyosan megjelenő „témák, jelenségek” kellő mélységű tárgyalására van lehetőség. Itt elsősorban az iskolai (és egyéb) túlterhelési faktorra kell gondolni, ami miatt a kollégiumi tevékenységrendszer szükségszerűen a tantárgyi felkészítő jellegű megközelítésekre fókuszál, annak ellenére, hogy a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (59/2013. (VIII. 9.) EMMI rendelet) ennél lényegesen szélesebb tevékenységrendszer kialakítását és működtetését várja el. Már csak ezért is szükség van arra, hogy a kollégiumi nevelőtanárok úgy tárgyalják a „kötelező” témákat, hogy azok megérintsék a fáradt, időhiánnyal küszködő tanulókat. Másképpen: úgy kell ráközelíteni az előírt témákra, hogy az azokban szereplő információkat valóban a saját életük megalapozásaként, jelenlegi és jövőbeni problémáik, konfliktusaik, félelmeik adekvát kezelésére történő felkészítésként, és főleg aktív cselekvő részesként élhessék meg. Mindez elképzelhetetlen a hagyományos pedagógusszerepek újraértelmezése, új, modern módszerekkel, munkaformákkal történő kibővítése nélkül.

Nem véletlen tehát, hogy maga a kutatótanári program is azzal a szándékkal jött létre, hogy megjelenítse azokat a tartalmakat, de még inkább módszereket, amelyeket a téma/jelenség-alapú foglalkozásszervezéssel (Garner 2015) lehet a kollégiumpedagógiai gyakorlatba beültetni. Az ún. finn modell (Pálinkás-Purgel 2017) szerves komponensének tekinthető foglalkozásszervezés egyik lényeges eleme, hogy „a megszokott tantárgyi kereteket átlépve a diákok a témákat azok teljességében vizsgálják. A különböző tanulóterületek összekapcsolása által nemcsak a tananyag válik életszerűbbé és izgalmasabbá, de a világ összefüggéseit is könnyebb felismerni” (Oktatás 2030).

A másíkfontos mozzanat, hogy az alacsony hatékonyságú tanári előadás helyette „a tanulóí kooperációra épülő, közös tevékenységet indukáló módszereket kell alkalmazni, melyek a problémamegoldás képességének élményként való megélését eredményezhetik, s mint ilyenek, szervesen és mélyen beépülnek a tanulók ismeretállományába” (Barna 2016). Mindez pedig nem elképzelhető a téma/jelenségálapú foglalkozások megszervezésében és megvalósításában részvevő tanárok együttműködése (co-teaching), ill. az adekvát (kollégium)pedagógusi kompetenciák és szerepek megléte és alkalmazása nélkül: „A tanár szakértői, facilitátori, mentori szerepet tölt be a foglalkozások során, ő adja meg a szakmai háttérét és segíti az órai csapatmunkát”.²⁶

2. A FELMÉRÉS FONTOSABB KUTATÁS-MÓDSZERTANI PARAMÉTEREI

A kutatótanári program első szakaszában (2018 elején) zajlott le az az online kérdőíves felmérés,²⁷ amely a kollégiumi nevelőtanárok vélekedéseit kívánta összegyűjteni a saját szakmai önképükről az intézményi szintű és egyéni lehetőségek és elvárások tükrében.

Az adatfelvétel 2018. január – április között történt, amelyen 348 fő vett részt.

A kollégiumokban dolgozó pedagógusok számáról nincs egyértelmű statisztika, a Kollégiumi Szakmai és Érdekvédelmi Szövetség által 2013-ban készített összesítés szerint megközelítően háromezer nevelőtanárral lehet számolni,²⁸ beleértve a részmunkaidős és határozott időre foglalkoztatott pedagógusokat is. Ezalapján megállapítható, hogy a felmérés az érintettek kb. 12%-át fogta át.

Természetesen a felmérés nem tekinthető teljességgel reprezentatívna. Két torzító körülmény minden bizonnyal jelentkezett. Az egyik az ún. hólabda-effektus (Babbie 2008), ami esetünkben azt jelentette, hogy a kérdőív terjesztéséhez a kollégiumi intézményvezetőket kértük fel, és emiatt nem lehetett előre meghatározni, hogy milyen legyen a válaszadók összetétele (ezt csak utólag, a beérkezett statisztikai adatok alapján lehetett kontrollálni). Ugyanez az oka annak, hogy a válaszadók kb. 25%-a vezető beosztásban van, tehát – elvileg – nagyobb rálátással bír az érintett témakörre az „átlagos” pedagógusnál.

²⁶ Forrás: Finn oktatási módszer az Engame Akadémián
<http://www.engame.hu/eass/blog/806-tema-alapu-oktatas-2>

²⁷ Az adatfelvétel a szerző saját szerkesztésű kérdőívével történt.

²⁸ Az OH 2018-as kollégiumi statisztikájában nem található pedagógus adatok. A statisztikai jelentésben szereplő 2010-2018 közötti időszakban történt feladat-ellátási hely csökkenésből (636>509) azonban arra következtethetünk, hogy a 2013-as tanári létszám is minden bizonnyal csökkent, tehát a 12%-nál akár magasabb is lehetett részvételi hajlandóság.

3. A FELMÉRÉSBEN RÉSZVEVŐK STATISZTIKAI JELLEMZŐI

Habár az alábbi adatok valóban csak statisztikai háttérül szolgálnak, a későbbi elemzésekkor gyakran kell ezekre hivatkoznunk, többnyire azért, mert közvetlen összefüggésekre mutathatnak rá a válaszadók helyzete és szakmai vélekedése között.

Az első három táblázat a válaszadókat foglalkoztató intézmények különböző szempontok alapján történő besorolását rögzíti.

1. táblázat: a válaszadók intézményei településtípus szerint

Településtípus	%
Nagyváros, megyeszékhely	58,6
Budapest	12,1
Város (10-30 ezer fő között)	12,1
Kisváros (10 ezer fő alatt)	17,2

2. táblázat: a válaszadók intézményei fenntartók szerint

Fenntartó	%
Állam (tankerületi központ)	71,6
Szakképzési centrum	12,1
Egyház	9,5
Alapítvány	2,6
Önkormányzat	1,7
Egyéb	2,5

3. táblázat: a válaszadók intézményei a működési struktúrában elfoglalt helyük (státuszuk) szerint

Az intézmény státusza	%
Önálló (szakmailag önálló)	47,4
Tagintézmény	37,1
Telephely	14,7
Egyéb	0,8

A szakmai szempontok alapján meglehetősen nyugtalanító jelenség, hogy a válaszadók közel 15%-a ún. telephelyen dolgozik. Ez az oktatási rendszer centralizálása után kialakult struktúrában egy nagyon alacsony státuszú intézményi egységnek számít, aminek következtében az ottani pedagógiai munka sem olyan „értékes”.

A felmérésben résztvevő kollégák intézményeinek vezetése is részben illeszkedik a kollégiumi státuszhoz, ld. 4. táblázat).

4. táblázat: az intézmény vezetőjének státusza

Településtípus	%
Intézményvezető	47,4
Tagintézmény-vezető	31,1
A székhely intézmény egyik vezető-helyettese	10,3
Munkaközösség-vezető	2,6
Nincs vezető	8,6

A kedvezőtlen jelenségek itt még erőteljesebben érvényesülnek, különösen az utolsó két kategória tekintetében. Ha munkaközösség-vezető beosztásban van az egység vezetője, akkor a telephely szakmai irányítását mindössze 2 órányi órakedvezmény keretében tudja ellátni. Szakmai szempontból pedig végképp elfogadhatatlan, hogy a nyilatkozók intézményeinek kínosan nagy hányadában egyáltalán nincs szakmai vezető.

Ugyancsak statisztikai háttérként szolgálnak azok az adatok, amelyek a foglalkoztatási viszonyokra irányulnak (5-7. táblák).

5. táblázat: a válaszadók megoszlása életkor szerint

Életkor	%
30 év alatt	8,6
31-50 év között	37,1
51-65 között	54,3

Itt érdemes megemlíteni, hogy a kisebb létszámú kollégiumokban sokkal magasabb az átlagos nevelőtanári életkor (58 év), mint az összes válaszadó átlaga (47 év).

6. táblázat: szakmai gyakorlat a kollégiumi nevelésben eltöltött idő szerint

Szakmai gyakorlat ideje	%
3 év alatt	25
3-8 év között	14,7
8-15 év között	18,1
15 év felett	42,2

A kisebb kollégiumokban a pályán eltöltött idő jellemzően a legrövidebb, ami arra enged következtetni, hogy a kisebb (vidéki) kollégiumokban viszonylag sokan vannak olyanok, akik tanári pályájuk „levezetéseként” vállalnak nevelőtanári állást.

7. táblázat: a válaszadók megoszlása szakképesítés és végzettségi szint végzettség szerint

Szakképesítés, végzettségi szint	%
Középiskolai szaktanár	60,3
Általános iskolai szaktanár	9,5
Pedagógia szakos tanár	12,1
Kollégiumi nevelőtanár szak	2,6
Gyógypedagógus	3,4
Egyéb felsőfokú pedagógus képesítés	10,3
Egyéb	1,8

Még két olyan adatsort érdemes elővételezni, aminek hatása lehet a későbbi tartalmi elemzésre.

8. táblázat: a válaszadók megoszlása a pedagógus előmeneteli rendszerben elfoglalt besorolási szintjük szerint

Besorolási szint	%
Gyakornok	6
Pedagógus I	43,3
Pedagógus II	33,8
Mesterpedagógus	16,6
Kutatótanár	0,3

Kedvezőnek tűnik, hogy a Mesterpedagógusok aránya 16,4%, ugyanakkor árnyalja ezt a képet, hogy közülük szinte kivétel nélkül vezetőként töltötték ki a kérdőívet.

A munkaköröket nézve a válaszadók több mint fele (51,7%) csoportvezetői feladatokat lát el, 18% ún. csoport nélküli nevelőtanár, míg a résztvevők negyede vezető beosztásban van.

A felmérés statisztikai szegmensében még szerepelt néhány kérdés (intézményben dolgozó pedagógusok és vezető-helyettesek száma, nemek szerinti összetétele, tanulói férőhely és összetétel, koedukáció), de a beérkezett válaszok tükrében ezek részletezését és elemzését nem tartom szükségesnek.

3. A NEVELŐTANÁROK SZAKMAI ÖNKÉPÉNEK NÉHÁNY MUTATÓJA

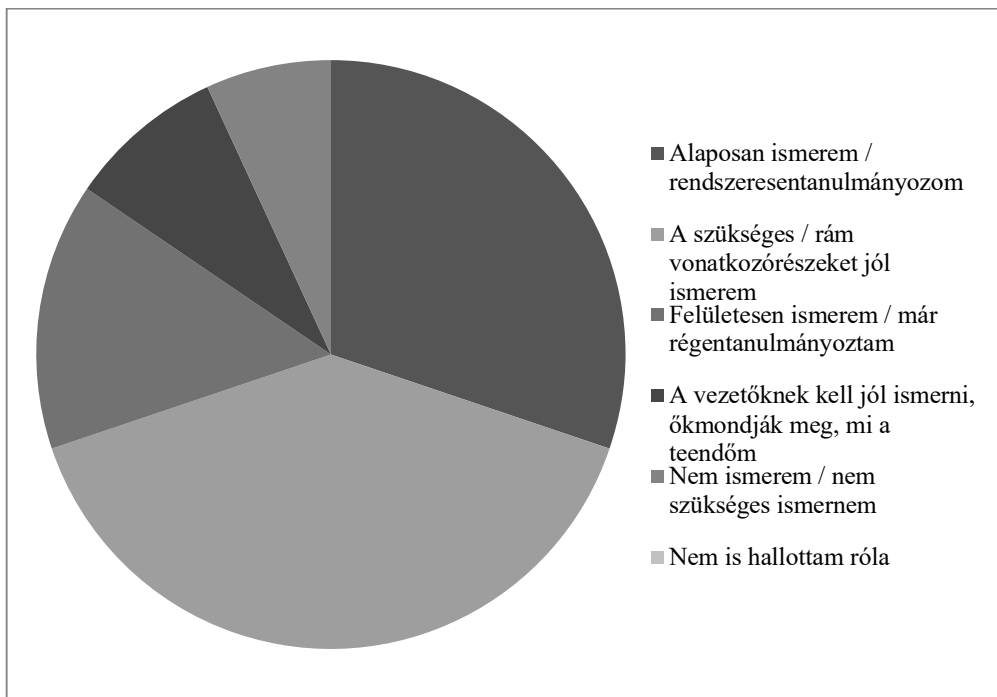
3.1. A szabályozó dokumentumok ismerete

Ennél a pontnál két dokumentum – a Kollégiumi nevelés országos alapprogramja (KNOAP) és a saját Pedagógiai Program (PP) – ismeretére kérdeztünk rá.

A KNOAP a kollégiumpedagógia „NAT”-ja, az az általánosan szabályozó dokumentum, ami valamennyi hazai kollégium működésére hatályos elvárásokat fogalmaz meg.

A válaszok alapján kialakult kép első ránézésre kedvezőnek tűnhet (ld. 1. sz. ábra).

1. ábra: „Mennyire ismeri Ön a Kollégiumi Nevelés Országos Alapprogramját?”



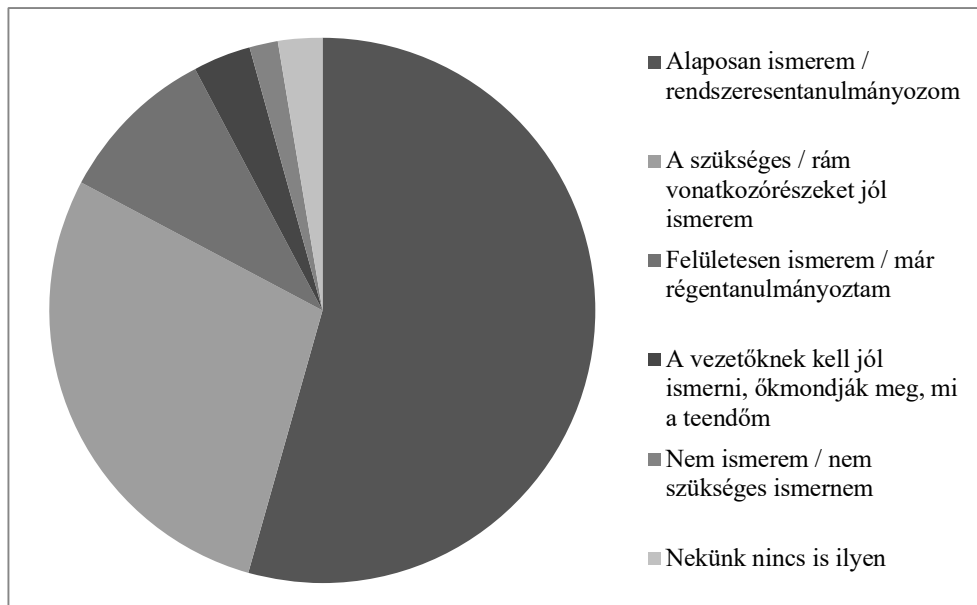
(Saját szerkesztésű ábra)

Ha viszont az adatokat összevetjük a statisztikai elemzéssel, akkor láthatjuk, hogy a 30%-nyi alapos ismeretekkel rendelkezők között ott vannak a vezetők, tehát mindössze a beosztott pedagógusok 5%-a vallotta magát ehhez a körhöz tartozónak. Természetesen nem elvárás, hogy mindenki rendszeresen tanulmányozza a KNOAP-ot, de nehezen elképzelhető, hogy olyan sikeresen memorizálták a dokumentumot, hogy közel 40%-uk gond nélkül kijelenti, a rá vonatkozó részeket jól ismeri. Hihetőbb, hogy számosan vannak, akik a felületes ismeretekről adnak számot (kb. 15%), és azok, akik a feletteseiktől várják, hogy megmondják, mit kell tenniük. Mintegy 7% szerint nem is kell ismerni a KNOAP-ot. Ebben a körben döntően tagintézményben és telephelyen dolgozó kollégák – köztük sajnálatosan csoportvezető tanárok is – vannak. (Döbbenetes, hogy két fő vezető is így vélekedik...)

Összességében a válaszadók mintegy harmadánál (31%) jelenthetjük ki, hogy munkavégzésüket nagyban meghatározó alapidokumentumot kevésbé vagy egyáltalán nem ismerik, így az abból kiinduló önálló, kreatív nevelő-oktató tevékenység sem várható el tőlük. Sokkal rosszabb a helyzet a kisebb létszámú, nem önálló, döntően kisvárosi kollégiumoknál, ahol ez az arány 47%.

A 2. sz. ábrán a saját Pedagógiai Program ismeretéről kapunk szemléletes képet. Itt jóval nagyobb azoknak az aránya, akik a teljes dokumentumot vagy a rájuk vonatkozó részeket ismerik (54,3% és 28,4%). Utóbbiak zöme kollégiumi tagintézményben és telephelyen dolgozó tanár, akik vélhetően a székhely-intézményi és a többi egységre vonatkozó részeket ismerik kevésbé vagy egyáltalán nem.

2. ábra: „Mennyire ismeri Ön kollégiumuk Pedagógiai Programját?”



(Saját szerkesztésű ábra)

A KNOAP-hoz hasonlóan itt is azoknak a relatíve magas száma (17%) aggályos, akik az „alsó” négy kategóriához tartoznak. Nem meglepő, hogy a „Nekünk nincs is ilyen” választ adók mindegyike telephelyen dolgozik, és a kis létszámú, nem önálló, kisvárosi kollégiumokban összességében is rosszabb eredmény detektálható (28%).

A két adatsor alapján megállapítható, hogy a szakmai determináltság bemeneti oldalán is jelentkeznek olyan „tünetek”, amelyek negatívan befolyásolhatják a korszerű tartalmi és módszertani elemek bevitelét a kollégiumpedagógiai gyakorlatba. Ezalól leginkább a fő- és nagyvárosi önálló kollégiumok a kivételek, mivel a dokumentumismeret az ilyen intézményekben a legmarkánsabb.

3.2. A korszerű pedagógusszerepekhez kapcsolódó fogalmi apparátus ismerete és azok fontosságának megítélése

A két terület elemzése között egy fontos különbségtételt kell tenni. Az 'ismeret' kategóriájánál erősen szubjektív megközelítések is lehetnek (pl. mit ért valaki a pontos definíció alatt, ill. valóban az-e az általa vélt meghatározás). Ennek a kérdésnek a felvetésekor vállalni kellett annak a kockázatát, hogy a válaszok nem lesznek mentesek a szubjektivitástól, sőt egyfajta „önfényező” szándék is veszélyeztetheti a valós helyzetet. A 'fontosság' viszont vélelmezhetően pontosabban kifejezi a válaszadók tényleges álláspontját, attitűdjeit.

Előfeltevésünk szerint ahhoz, hogy a korszerűnek tartott – *kiemelten a kollégiumi téma/jelenség alapú foglalkozásszervezéshez hasznos* – módszerek és munkaformák alkalmazása minél szélesebb körben teret nyerjen, a kollégiumpedagógusoknak túl kell lépni a hagyományos szereparzenáljukon, és ismerniük kell azokat a szerepeket, amelyekkel hatékonyabbá és eredményesebbé válhat a nevelőmunkájuk, másképpen érdekesebbé és hasznosabbá tehetik a tanulói tevékenységrendszerét.

A „Mennyire ismeri Ön az alábbi fogalmakat?”, ill. a „Mennyire tartja fontosnak a nevelőtanári munkában az alábbi szerepeket?” kérdéseknél a következő válaszkategóriák voltak: mediátor, facilitátor, moderátor, coach, mentor, tutor.

A várakozás szerint a legismertebb szerep a 'mentor' lett, a megkérdezettek 94%-a jól ismertnek nyilvánította ezt a fogalmat. Valószínűsíthető, hogy a közelmúltban hangsúlyossá vált mentorság több dimenziója is ezt a képzetet erősíti (pl. a pedagógus-előmeneteli rendszer egyik kiemelt kategóriája), ill. az, hogy a válaszadók a fogalom legáltalánosabb definíciójára gondolhattak (a gyermekek haladásának támogatása és fejlesztése). A szerep alkalmazásának jelentőségét a kollégiumi gyakorlatban 35% időnként, 61% nagyon fontosnak tartja.

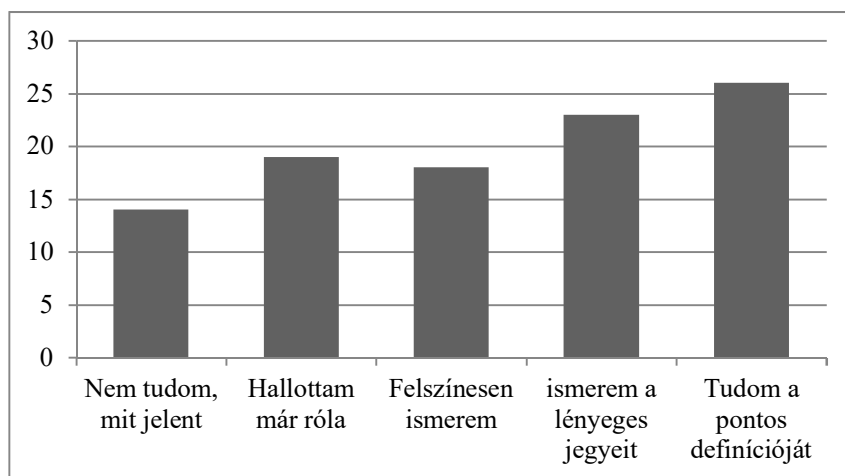
Nagyságrenddel kisebb, de még jónak mondható az ismertsége három további szerepnek. Ezek a 'mediátor' (74%), a 'moderátor' (71%) és a 'facilitátor' (55%). A fontosság tekintetében egymáshoz igen közeli a megítélésük (időnként fontos: 56-63%; nagyon fontos: 28-31%). A két érték együttesen itt is 90% körül mozog.

Visszatérve ezek ismertségi szintjére, itt sincs váratlan fordulat a kevésbé ismertséghez rendelhető intézménykategóriákban: a kisvárosi nem önálló kollégiumokban kevésbé ismertek ezek a fogalmak. Árnyalja a képet, hogy a fogalomismeret a 'mesterpedagógus' besorolású tanároknál a legmagasabb, függetlenül attól, hogy milyen intézménytípusban dolgoznak (a mesterek 89%-a a jól ismert kategóriába tette ezeket is).

Két szerepkörrel kiemelten is foglalkozunk.

Az egyik a 'tutor'.²⁹ A különböző definíciók összerendezésével a következő meghatározást adhatjuk: a tutor a tanulóval kapcsolatba kerülő pedagógusokkal, egyéb szakemberekkel és a diákok szüleivel folyamatosan egyeztetve, szakszerű tanácsadói tevékenységével koordinálja, segíti annak előmenetelét. A kollégium világát jól ismerők számára ez a fogalom-értelmezés egyértelműen a *csoportvezető* nevelőtanár feladatkörét fedi le. Ennek fényében jogosan kételkedhetünk abban, hogy a fogalomismerethez rendelt válaszok valóban erre a definícióra alapulnak. Nézzük a konkrét adatokat (ld. 3. sz. ábra).

3. ábra: A "tutor" fogalom ismertsége

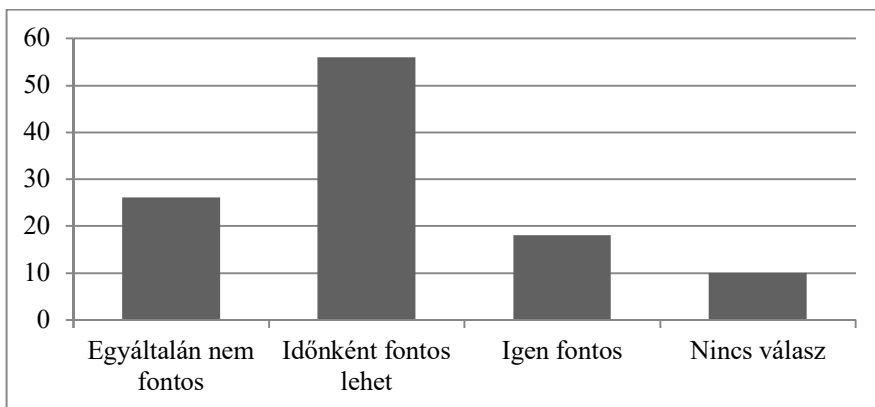


(Saját szerkesztésű ábra)

Az adatok alapján azt is mondhatnánk, hogy a nevelőtanárok harmada (első két oszlop) „ösztönös tutor”. Sajnos lehet ennek egy másik olvasata is: nemcsak a fogalom jelentésével, de saját bővebb feladataival sincs tisztában a válaszadók kb. 33%-a. Áttérve a tutorság fontosságára, még lesújtóbb képet kapunk (ld. 4. sz. ábra).

²⁹ Hangsúlyozottan általános megközelítésben, és nem felsőoktatási aspektusból.

4. ábra: A tutor szerepkör alkalmazásának fontossága a kollégiumban



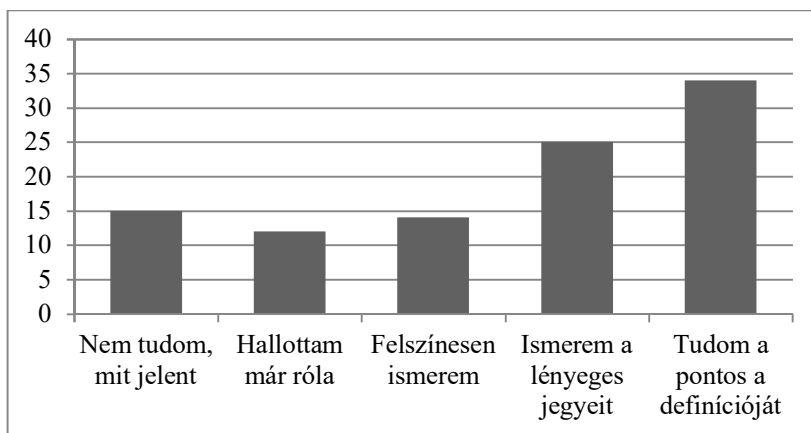
(Saját szerkesztésű ábra)

Ezek szerint a válaszadóknak csak a 18%-a tartja nagyon fontosnak a tutori szerepkör kollégium alkalmazását. Visszautalva a Bevezetésben említett kontrollhiányra, ez az érték a kérdőívet kitöltő vezetők számát (25%) sem fedné, tehát még az elvárások szintjén sem jelenik meg mindenütt a tutorálás.

A másik kiemelt szerep a coach. A coaching egy jövőközpontú, konstruktív módszer, ami nemcsak a pályaorientáció témakörében alkalmazható, hanem a tanulók egyéni (élet)céljainak eléréséhez kapcsolódó foglalkozásokon.

A megkérdezetteknél elég nagy a szórás a fogalomismeret szintjén (ld. 5. sz. ábra).

5. ábra: A coach fogalom ismerete

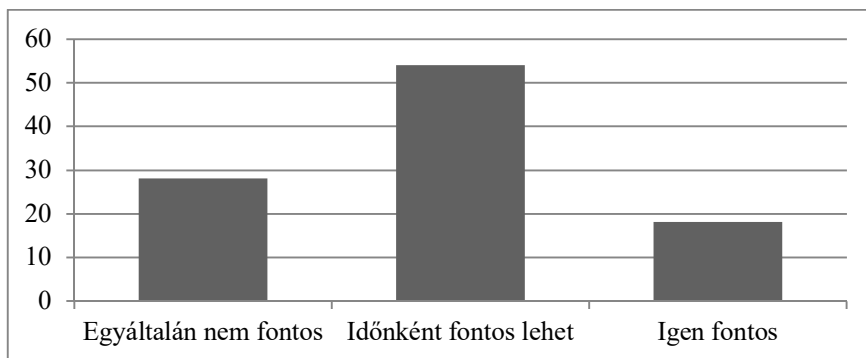


(Saját szerkesztésű ábra)

Harmaduk nyilatkozik úgy, hogy ismeri a pontos definíciót, míg 41% alacsony vagy zéró ismeretszinttel rendelkezik (első három oszlop). A szubjektivitás okán messzemenő következtetéseket nem szabad levonni ezekből az adatokból, legfeljebb azt, hogy az önbevallás szerint is a válaszadók jelen „állapotukban” nem lennének képesek a coaching módszer alkalmazására. Az viszont tény, hogy a legnagyobb arányban a mesterek és a vezetők ismerik a fogalmat, függetlenül attól, hogy milyen jellegű intézményben dolgoznak.

A fogalomismeret bizonytalanságára utal, hogy a coach szerepkört a fontosság tekintetében a kitöltők 54%-a „időnként fontos lehet” kategóriába helyezi, és 20% alatt van az igen fontosnak tartók aránya (ld. 6. sz. ábra)..

6. ábra: A coaching módszer alkalmazásának fontossága a kollégiumban



(Saját szerkesztésű ábra)

A téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés szempontjából fontosnak mondható szerep ismertségének és fontosságának viszonylag alacsony átlagértéke azt sugallja, hogy az ilyen irányú innovációkat bevállaló intézmények pedagógusainak szükségszerűen tovább kell magukat képezni, hogy a módszert hatékonyan tudják alkalmazni.

Összesítésben érdemes az 'ismeret' és a 'fontosság' ügyében még két megállapítást tenni. Az önálló, ill. a fővárosi és a nagyvárosi kollégiumokban a kollégiumpedagógusok az átlagosnál szélesebb ismeretekkel rendelkeznek a korszerű pedagógusszerepekről, ill. munkaformákról és módszerekről (78% – teljes körben 62%). És ugyancsak az ilyen jellegű intézmények nevelőtanárai gondolják fontosabbnak ezeknek a szerepeknek az alkalmazását (73/60%).

3.3. A nevelőtanárok szerepfelfogásának jellemzői

Mielőtt az előző alfejezetben érintett szerepek alkalmazási adatait elemeznénk, érdemes három – látszólag nem ezekre a szerepekre irányuló – kérdéskörre adott válaszokat is áttekinteni, mert azokból közvetetten a nevelőtanárok szerepfelfogásáról kaphatunk információkat.

Az elsőben amelyben a kollégiumban dolgozó pedagógusok feladataira kérdeztünk rá, a következő adatokat kaptuk (ld. 9. táblázat).

9. táblázat: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

		1	2	3	4	5	0
A nevelőtanárok kizárólagos feladata a tanulók felügyelete		76,7	11,2	3,6	1,7	6	0,8
A nevelőtanároknak csak a tanulási időben kell segíteni a tanulók felkészülését	(%)	75,1	13,8	1,8	1,6	4,3	3,4

1 – egyáltalán nem; 5 – teljesen; nem válaszolok

Miközben mindkét területen kifejezetten kedvező kép alakult ki, sajnos a már „szokásos” módon a kisvárosi, nem önálló kollégiumok tanárai körében vannak olyanok is, akik ezekkel a negatív állításokkal teljességgel egyet is értenek (21 és 15 fő).

Ehhez kapcsolódóan arra is rákérdeztünk, hogy, hogy mennyire lehet a tanulókat a tanuláson kívül „terhelni” (ld. 10. táblázat). Ebben az ügyben egyébként nincs szignifikáns eltérés a nagy, önálló kollégiumokban és a kisebb, vidéki, nem önálló kollégiumokban dolgozó tanárok vélekedése között.

10. táblázat: Mennyire ért egyet az alábbi állítással?

		1	2	3	4	5	0
A tanulóknak kevés idejük marad a tanulás után, ezért hagyni kell őket pihenni	%	75,1	13,8	1,8	1,6	4,3	3,4

1 – egyáltalán nem; 5 – teljesen; nem válaszolok

Végül érdemes volt azt is megnézni, hogy szélesebb körű pedagógiai beavatkozás szükségességét milyen mértékben gondolják szükségesnek a feltételezett tanulói elvárásokhoz igazítani (nota bene a kapcsolódó felelősséget rájuk áthárítani). Két kérdés is arra irányult, hogy miként látják a kollégisták igényeit a szabadidejük eltöltésével kapcsolatban (ld. 11. táblázat).

11. táblázat: Mennyire ért egyet az alábbi állításokkal?

		1	2	3	4	5	0
A tanulóknak nincs különösebb igényük arra, hogy a kollégiumban szabadidős programokat szervezzünk számukra	(%)	23,3	22,4	24,1	16,4	8,6	5,2
A tanulók szívesebben töltik a szabadidejüket a kollégiumon kívül		4,4	12,9	37,9	22,4	20,7	1,7

1 – egyáltalán nem; 5 – teljesen; nem válaszolok

A két adatsor összevetéséből egy érdekes ellentmondás bontakozik ki: miközben úgy gondolják, hogy a tanulók szívesen veszik, ha kollégiumon belüli szabadidős foglalkozásokat szerveznek számukra, addig a többség szerint (ugyanazek!) a tanulók szívesebben töltik a szabadidejüket a kollégiumon kívül.

Az eddigi – és főleg az utóbbi – adatok arra engednek következtetni, hogy a nevelőtanárok jelentős hányada nem igazán motivált arra, hogy a tanulói tevékenységek körét minél szélesebbre nyissa, és ebben tevékenyen részt is vegyen. Elgondolkodtató az ún. elhárító attitűd széles körű jelenléte.

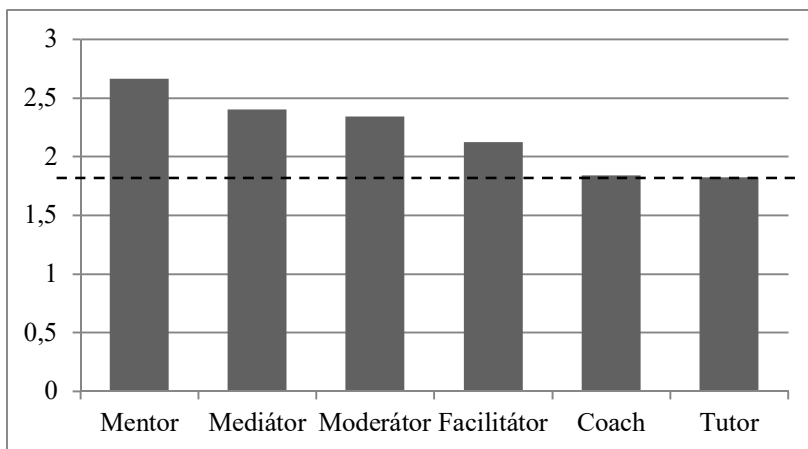
A válaszadói kör elemzéséből pedig egyértelműen kiderült, hogy mind a három kérdésnél leginkább az önálló és nem önálló kollégiumokban dolgozó kollégák vélekedés között van nagy eltérés. A saját pedagógiai programmal rendelkező intézményekben nagyobb hajlandóság mutatkozik arra, hogy a KNOAP elvárásokat ne csak a helyi PP szövegében realizálják, de törekednek arra is, hogy az ott rögzített programok megvalósításával minél színesebbé és „fogyaszthatóbbá” tegyék a kollégiumi tevékenységrendszer a tanulók számára.

3.4. A modern pedagógusszerepek tényleges alkalmazása

Visszatérve a korábban említett hat modern szerephez, ebben az alfejezetben arról kaphatunk képet, hogy a válaszadók hogyan értékelik saját munkásságukat ezeknek a szerepeknek vélt vagy valós realizálása terén.

Az eddigiektől némileg eltérően a kérdőíven is szereplő ötfokú skála szerinti súlyozott átlagoknak megfelelő értékeket hasonlítjuk össze. A két szélsőérték (nem alkalmazom – 0; rendszeresen alkalmazom – 4) között a következő átlagokat számoltuk ki (ld. 7. sz. ábra).

7. sz. ábra: A modern pedagógusszerepek alkalmazása a kollégiumban



(Saját szerkesztésű ábra)

A várakozásoknak megfelelően a mentor szerepkör alkalmazását jelölték meg olyannak, amelyet leginkább alkalmaznak, és ez az, amelyet minden kollégiumtípusban közel azonos mértékben alkalmaznak, sőt az életkori megközelítésben sincs szignifikáns eltérés az egyes életkori csoportok között. Rendszeres alkalmazást jelez 73 fő, és csak 42 nem él a mentorálás lehetőségével.

A középérték (2,19) felett van még a mediátor és moderátor szerep. Nem sokkal marad el az átlagtól a facilitátor szerep sem. Ezek a szerepek azonban már sokkal jellemzőbbek az önálló és kollégiumokban (a tanulólétszámtól függetlenül), továbbá a fiatalabb kollégák, ill. a mesterpedagógusok körében.

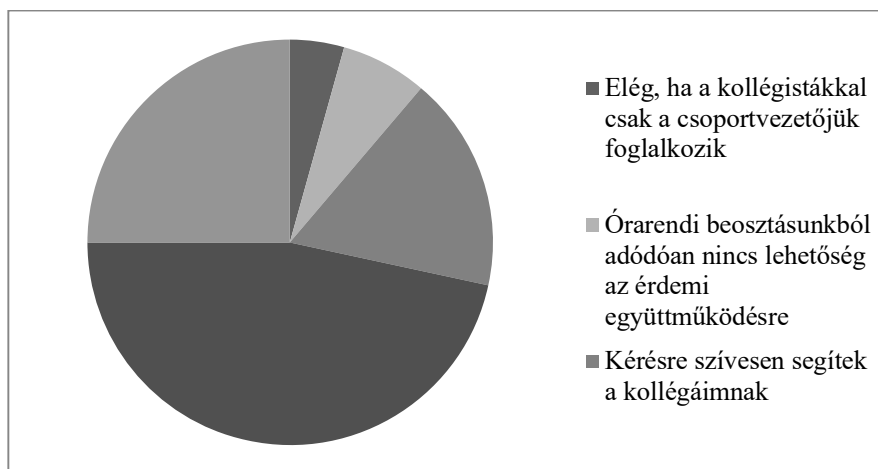
A coach és a tutor szerepekre vonatkozó ismereteknek megfelelően az alkalmazás terén is a legkisebb hajlandóság tapasztalható. Az átlagosnál lényegesen alacsonyabb alkalmazási szintet jól jellemzi, hogy a „nem alkalmazom” válaszkategória toronymagasan a legnagyobb (43% és 45%).

3.5. A nevelőtanárok kooperációja a kollégiumokban

A kérdőív utolsó eleme a téma/jelenség alapú foglalkozásszervezés szempontjából kardinális jelentőségű. Az ilyen foglalkozások tervezésénél és megvalósításánál alapvető, hogy az adott témát/jelenséget különböző aspektusból közelítő tanári kompetenciaelemek szervesen „összeadódnak”.

A diagram szerint (ld. 8. sz. ábra) a kezdeményezők aránya 25%, ami gyakorlatilag egybevág a vezetők számával. A legnagyobb szelet a „szívesen együttműködőké”, amiből azonban már hiányzik a kezdeményezőkétség. Az első két – kisebb számú (együttesen kb. 11%) – elem az igazán aggályos, mert ezek a válaszok döntően a telephelyi és kis létszámú kollégiumokból érkeztek. Tehát ott igen nehéz olyan foglalkozásokat szervezni, amelyeket egynél több pedagógus valósít meg.

8. ábra: a nevelőtanárok kooperációja



(Saját szerkesztésű ábra)

4. ZÁRÓ GONDOLATOK

A tanulmány lezárásaként néhány olyan megjegyzést idézünk, amelyeket a válaszadók az „Egyéb észrevételek” rovatban rögzítettek. Ezek adalékként szolgálnak az eddig elemzett adatsorok értelmezéséhez.

„Nálunk a kollégium telephely, és az iskolában kevesebb órát kapó tanár 1-2 órára a kollégiumba kerül le, ennek a munkaértéke gyakorlatilag szinte semmi.”

„Gyakran találkozunk azzal, ha a szülő figyelmét felhívjuk arra, hogy gyermeke nem jár rendszeresen a foglalkozásokra és ennek milyen következményei lesznek, akkor az a válasz, hogy akkor inkább kiiratkozik a tanuló a kollégiumból.”

„Elképedve tapasztaltam, hogy a tanári fejekben a nevelőtanári munka a pedagógusi pálya "aljának" számít, ahol a tanítani nem akaró vagy nem tudó, sokszor a magánéletben félrecsúszott vagy nehézségekkel küzdő kollégák csak felvigyáznak a diákokra...”

"Fontos volna a ténylegesen neveléssel kapcsolatos – államilag támogatott – továbbképzés. S nem valami, mondvacsinált, ingyenes 30 órás tréning, ami 'jó lesz a hétéves 120 órás kötelezőmhöz'."

„...Még mindig úgy látom, hogy a diák önszántából szívesen jön és kérdez. Sokszor, súlyos életviteli kérdésekről. És szeret kapcsolódní a nevelőkhöz, mint ember az emberhez.”

Felhasznált szakirodalom

- Babbie, Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata, Balassi Kiadó
- Barna Viktor (2016): A „finn modell” alkalmazása a kollégiumpedagógiában *Horizontok és dialógusok konferencia absztraktkötet, PTE BTK; 2016. május 4-6. (25-27.o.)*
- <http://www.kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/horizontok-es-dialogusok-2-absztraktkotet-2016.pdf>
- Barna Viktor (2015): Kollégiumpedagógiai szempontok a pedagógusképzésben és -továbbképzésben in: *Horizontok II. Autonómia es Felelősség Tanulmánykötetek* Szerkesztő: Arató Ferenc, PTE BTK NTI, 141-148. p.
- Garner, R. (2015). “Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html> (utolsó letöltés: 2018.10.16.)
- Oktatás 2030 – Tudj meg mindent a tulipánról! – Jelenségalapú tudásszervezés <https://www.oktatas2030.hu/tudj-meg-mindent-a-tulipanrol-jelensegalapu-tudasszervezes/?cn-reloaded=1>
- Pálinkás-Purgel Zsuzsa (2017): Stresszmentes oktatás, avagy a finn modell <http://tantrend.hu/hir/stresszmentes-oktatas-avagy-finn-modell>

További források:

- 11 Ways Finland’s Education System Shows Us that “Less is More” <https://fillingmymap.com/2015/04/15/11-ways-finlands-education-system-shows-us-that-less-is-more> (utolsó letöltés: 2018.10.18.)
- Finn oktatási módszer az Engame Akadémián <http://www.engage.hu/eass/blog/806-tema-alapu-oktatas-2>
- Phenomenon-Based Learning: What is PBL? <https://www.noodle.com/articles/phenomenon-based-learning-what-is-pbl>
- Phenomenon-Based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: The Recent Curriculum Reform in Finland https://www.researchgate.net/publication/313696751_Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland (utolsó letöltés: 2018.10.15.)

ABSTRACT

DORMITORY TEACHERS' OPINION ABOUT THEIR OWN PROFESSIONAL COMPETENCES AND SKILLS

This study summarizes and examines the results of an online questionnaire that is related to a Researcher Teacher program. The questionnaire was designed to collect data related to dormitory teacher competences, especially the dormitory teachers' s own opinion and awareness about their competences and skills, and about using these during their work.

The analysis mainly focuses on the competences that are required (or lacked) during organising topic/phenomenon based dormitory activities.

One of the main results is that the dormitory secondary teachers idealize their own dormitory specific competences and their own roles. It was also proved to be the case that the understanding of some roles are uncertain, and the related concepts and the everyday practice are not synchronized.

The study tried to examine the differences between the teachers based on their status and also tried to explain the reasons for this. Furthermore the study collects the answers that refer to the universal status of the dormitory pedagogy and the related existing or lacked teacher competences.

The related scientific literature is limited, so the bibliography mainly consists of the previous studies that were written during the implementation of the Researcher Teacher program.

Key terms: dormitory teacher competences, topic/phenomenon based activities

Barna Viktor

dr.univ., kollégiumigazgató, kutatótanár

Pécsi Hajnóczy József Kollégium

drbarnaviktor@yahoo.com

MILYEN AZ IDEÁLIS TANÁRI INTERAKCIÓ A PEDAGÓGUSHALLGATÓK SZERINT?

ABSZTRAKT

Az 1980-as években a tanórai interakció kutatások középpontjába a tanári személyiségjellemzőkkel való kapcsolatrendszer került (Wubbels, et al., 1985). A figyelem már nem csupán az interakciók megfigyelésére korlátozódott, hanem mindinkább azokat az indikátorokat igyekeztek feltárni, amelyek más nézőpontból is kifejezik a tanár pedagógiai szituációkban tanúsított interakciós viselkedését, -stílusát. Ennek vizsgálatára a Leary-féle modell nyomán dolgozott ki egy 48 ítemes kérdőívet Wubbels – Creton – Hooymayers (1985). Ezt alkalmaztuk mi is a pedagógushallgatók körében végzett kutatásunk során, annak megállapítására, hogy milyennek képzelik el az ideális pedagógus interperszonális viselkedését, interakciós stílusát.

1. PEDAGÓGUSOK A KUTATÁSOK TÜKRÉBEN

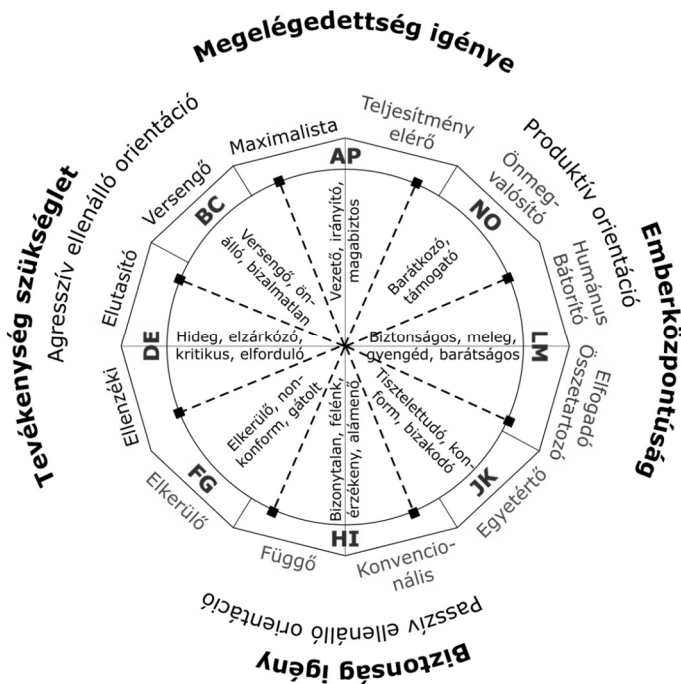
A pedagóguskutatások egyik iránya a tanári sajátosságok, jellemzők, adottságok feltárására irányul. E kategóriába illeszkedik Nikitscher (2016) vizsgálata is, aki tanárok jellemzőit vizsgálta diákszemmel. Eredményei szerint a középiskolás tanulók elsősorban az oktatói teljesítményt preferálják, a legjobb pedagógusoknak azokat tartják, akik jól és élvezetesen tanítanak, magas a szaktárgyi tudásuk, az értékelésnél igazságosak, és segítőkészek a tanulmányi problémák megoldása során, továbbá tudnak fegyelmet tartani. Ez utóbbi véleményt erősíti Frymier és Houser (2000) kutatása is, miszerint a középiskolás tanulók a hatékony tanítás egyik legfontosabb jellemzőjeként a tanár konfliktuskezelési kompetenciáját említik. A fegyelmelni tudás magában foglalja a pedagógusnak a saját személye iránti tisztelet kivívását, a tanulók irányításának képességét is. Bakos és Danišová (2014) szerint a fegyelmelési képesség figyelembe veszi a tanuló gondolatait, érzéseit és tudását, valamint észleléseit önmagáról, társairól és a közvetlen környezetéről, ezen felül azt is figyelemmel kíséri, hogy az adott gyermeknek milyen elképzelései, cselekedetei vannak a saját jövőjét illetően.

Morvai (2015) pedagógusjelöltek és középiskolások ideális pedagógusról alkotott elképzeléseit kutatta. A megkérdezettek azt gondolják a jó pedagógusról, hogy annak elsősorban a tanulók és nem a feletteseik elvárásainak kellene megfelelnie.

A pedagógusjelöltek fontosnak ítélik a tudásátadásban a hatékony módszertan alkalmazását is. Az egyetemisták és a középiskolás tanulók is azt tartják a pedagógusok elsődleges feladatának, hogy teremtsék meg a feltételeket az önálló ismeretszerzéshez.

Az első éves pedagógushallgatók körében végzett vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a hallgatók egyetemi sikerességük okát nagy részben a tanárok segítő hozzáállásában látják (Kanczné – Tóth 2018). Tóth (2015) szerint ehhez szem előtt kell tartani az ismeretszerzés útjait és módjait, a tanulás ismeretelméleti alapjait a végett, hogy kialakíthassák és elősegíthessék a tanulói sajátosságokat, adottságokat leginkább figyelembe vevő, leghatékonyabb oktatási módszerek megválasztását. Strédl (2013) megállapította, hogy az ismeretátadás során nemcsak az értelmi megismerésnek van funkciója, hanem az érzelmi tényezőknek is. Csehiová (1998) ugyancsak az affektív faktorok fontosságát hangsúlyozta. Zenés-relaxációs gyakorlatok alkalmazásán keresztül vizsgáltában az „élménypedagógiára” fókuszált. Ezzel segítette és motiválta a tanulók ismeretszerzését, hangsúlyozta az elmélyült emocionális légkör és a mentális figyelem kölcsönhatását egy kedvező alkotói légkörben.

1. ábra: A pedagógus interperszonális viselkedésének 8 dimenziója



Forrás: Kulcsár (1981) nyomán saját ábra

A felsoroltakból is kitűnik, hogy *a jó pedagógiai munka megítélésénél hatványozottan felértékelődik a pedagógus – tanuló kapcsolat, ami nem más, mint a személyek közötti interakciós láncolat, amely a tanítás-tanulás folyamata közben jön létre és alakul folyamatosan.*

2. A PEDAGÓGUS INTERAKCIÓS VISELKEDÉSE

A tanítási folyamat interperszonális megközelítése révén a tanárok interakciós stílusát mind a tanulók, mind pedig a tanárok körében vizsgálhatjuk (Szököl 2016; Szököl 2018). Ezzel a témával első ízben holland kutatók (Wubbels et al. 1985) foglalkoztak, akiknek a nevéhez fűződik a tanár interperszonális viselkedési modelljének (Model for Interactional Teacher Behavior, MITB modell) megalkotása, ami adaptációja a Leary-féle interperszonális viselkedés modellnek (1. ábra), illetve annak átültetése az oktatás területére.

A circumplex-modell lehetőséget teremt az emberi viselkedés indítékainak vizsgálatára. Négy alapvető motivációt, szükségletet különít el:

- **Megelégedettség igénye**
Az egyént az az igény hajtja, hogy cselekedetein keresztül maga alakítsa ki a saját pozitív énképét. Az tölti el elégedettséggel, ha a dolgok úgy alakulnak, ahogy ő azt eltervezte, és az emberekkel olyan kapcsolatot alakított ki, ami számára megfelelő.
- **Emberközpontúság**
Az ilyen egyén számára fontos a közösségi érzés, az összetartozás igénye. Akkor érzi jól magát a bőrében, ha a környezete is rendben van. Énképének stabilitását környezetének pozitív megerősítésére alapozza.
- **Biztonság igény**
Sérülékeny énképű egyén, ezért a kockázatok kizárására törekszik. Kudarckerülő személyiség. Többnyire nem bízik környezetének pozitív visszajelzéseiben, a negatív és elmarasztaló véleményeket keresi, illetve fogadja el.
- **Tevékenység központúság**
Az ilyen egyén énképét a környezete által elfogadott dolgok birtoklása, megvalósítása, vagy éppen tönkretétele erősíti meg. Viselkedésére a másik ember teljesen figyelmen kívül hagyása a jellemző, mert a kompromisszumkészséget a gyengeség jeleként éli meg.

E motivációkat háromféle viselkedés orientáción keresztül elégeíthetjük ki:

- **Produktív orientáció**

Egészséges egyensúlyt fejez ki a feladatok és az egyéni képességek között, de a hangsúly a teljesítmény elérésén van. Négy alorientáció tartozik hozzá, a teljesítményelérő, az önmegvalósító, a humánus-bátorító, az elfogadó-összetartozó.

- **Passzív ellenálló, védekező orientáció**

A másoktól való függés, a személyes biztonság megteremtése, illetve megőrzése fontosabb számára, mint az elvégzendő feladat. Olyan alorientációk tartoznak hozzá, mint az egyetértő, a konvencionális, a függő és az elkerülő.

- **Agresszív ellenálló, védekező orientáció**

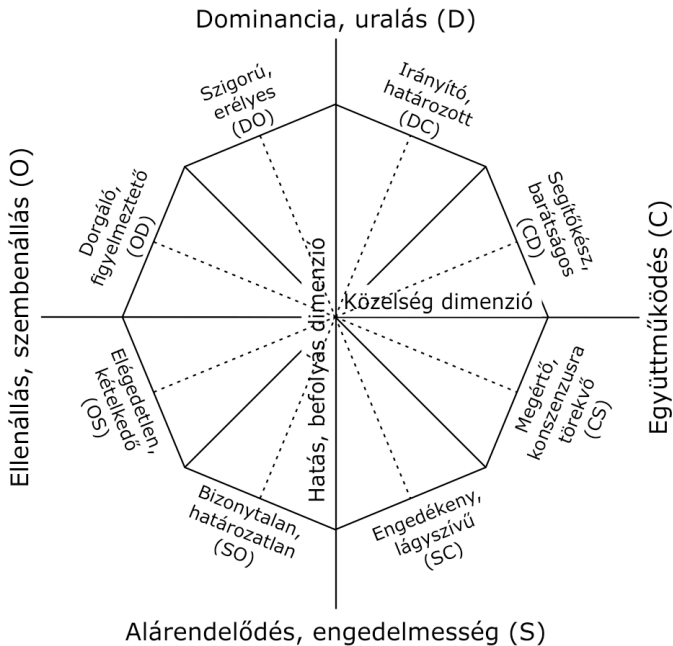
Az ilyen egyén számára fontosabb a végrehajtandó feladat, mint az ember, s ennek nem ritkán az emberi kapcsolatok látják kárát. Alorientációi az ellenzékiesség, az elutasító viselkedés, a versengő szellem és a maximalizmus.

Leary nyolc személyiség típust határozott meg, melyeknek leírta a normál, szociális interakciókban kívánatos működésformáját, illetve a patológiás változatát is (Kulcsár 1981). A Leary-féle modell alapfeltevése, hogy a személyközi viselkedés jellemzői körkörös kontinuumot képeznek, két aldimenzió jelenik meg benne, a hatás vagy befolyásolás és a közelség dimenzió. A jellemvonások egymást kölcsönösen feltételező ellentétpárokat, illetve tágabb értelemben viselkedésmintákat és szereptípusokat alkotnak.

Jellemzője még a modellnek, hogy képes kifejezni az egyes szerepekhez való ragaszkodás mértékét is. Minél szélsőségesebben jelenik meg egy-egy jellemvonás, illetve a hozzá kapcsolódó viselkedés, annál nehezebb azt megváltoztatni. Megfigyelhetjük a jellemzők körkörös rendjét, amely a szerepek egymáshoz való viszonyát, kapcsolatát mutatja, mind a kör mentén, mind az egymást kölcsönösen kiegészítő, mind pedig egymást kizáró viselkedésmódok esetén.

A pedagógus interakciós viselkedését is alapvetően két tengellyel kifizített síkon lehet ábrázolni (2. ábra). A függőleges tengelyen a két szélső tulajdonságot a dominancia, illetve az alárendelődés, engedelmesség képezi. Ez a tengely azt fejezi ki, milyen mértékben törekszik a pedagógus az osztálytermi vezetői pozíciójának a megtartására, illetve megnyilvánulására. A vízszintes tengelyen a két szélső tulajdonságot az együttműködés és az elutasítás (ellenállás, szembenállás) képezi. Ez a tengely azt mutatja, milyen mértékben segítőkész, megértő, közvetlen a pedagógus, illetve milyen mértékben távolságtartó vagy elutasító a tanulókkal szemben. A két tengely közötti területen további személyiségjellemzőket lehet beazonosítani úgy, ahogy azok az interakcióban megnyilvánulnak.

2. ábra: A pedagógus interperszonális viselkedésének 8 dimenziója



Forrás: Fisher, Fraser, Creswell (1995), Fraser, Aldridge, Soerjaningsih (2010) és Mareš, Gavora (2004) nyomán saját ábra

3. A PEDAGÓGUS INTERAKCIÓS VISELKEDÉSÉNEK MÉRÉSE

A pedagógus interakciós stílusát különböző módszerek segítségével lehet megállapítani. Egyike a QTI (Questionnaire on Teacher Interaction – Kérdőív a tanári interakcióról) mérőeszköz, amelynek elődje a Wubbels et al. (1985) által megalkotott Tanári interakciós viselkedés kérdőív (Questionnaire for Interactional Teacher Behaviour, QUIT). Az eredeti QUIT kérdőív, amely a Leary által szerkesztett ICL (Interpersonal Check List – Interperszonális Vizsgáló Lista) kérdőívéből indult ki (Demetrovics 2007) 77 kérdésből áll, és holland középiskolások számára lett kifejlesztve (Wubbels – Brekelmans 1998; Wubbels – Brekelmans – Hooymayers, 1991; Wubbels – Creton – Hooymayers 1985; Wubbels – Levy 1991).

Léteznek eredmények, amelyek a tantárgyi attitűd függvényében vizsgálják az interperszonális viselkedést. Ausztrál középiskolákban a biológia (Fisher – Fraser – Creswell 1995) és a matematika tanórák (Fisher – Rickard 1998) vonatkozásában a QTI legtöbb változóját szignifikáns összefüggésbe hozták a tanulási attitűddel. Különösen pozitív volt a tanulóknak a tantárgyhoz való viszonya azokban az osztályokban, ahol a tanulók úgy érezték, hogy tanáraik viselkedése határozottabb, segítőkészebb, megértőbb. A tanár interperszonális viselkedése és a tanulók tanulmányi eredményei közötti összefüggéseket den Brok, Brekelmans és Wubbels (2004) kutatása tárta fel.

Kövérová (2015) azt vizsgálta, hogy a középiskolás tanulók interperszonális viselkedése összefügg-e a tanórán átélt érzéseikkel. Megállapította, hogy tanulók negatív érzéseinek erőssége összefüggésbe hozható az interperszonális viselkedés „szigorúság” (DO) változójával. Minél szigorúbbnak (dominánsabbnak és elégedetlenebbnek) észlelték a matematika- és a szlovák nyelvtanárokat, annál gyakrabban érezték az órákon haragot, félelmet, szomorúságot, büntudatot vagy szégyent. A tanórák pozitív átélése az interperszonális viselkedés határozott és segítőkész változóival voltak összefüggésben.

Fisher, Fraser és Creswell (1995) igazolták azt is, hogy a QTI kérdőív alkalmas annak a megítélésére, milyennek látják a tanárok az ideális pedagógust, milyennek ítélik önmagukat, és milyennek ítélik őket a tanulók. Általában elmondható, hogy a tanárok statisztikailag pozitívabbnak ítélik meg saját viselkedésüket, mint amilyenek a tanulók látják őket. Egy törökországi kutatás (Telli – den Brok – Cakiroglu 2007) a középiskolás tanárok interperszonális magatartását megítélve különböző interperszonális profilokat különített el.

A tanár-tanuló kapcsolatot a tanulók tantárgyhoz való viszonya (kémia), nemük és a képességük (tehetségük) összefüggésében Lang, Wong és Fraser (2005) vizsgálták. Kimutatták, hogy a kimagasló képességű, tehetséges lányok a kémia tanárok viselkedését a segítőkész, közvetlen (CD) változónál szignifikánsan pozitívabban értékelték, mint az átlagos képességű fiúk.

Más szerzők is beszámolnak arról, hogy a kutatásokban részt vevők neme befolyással van a tanár interperszonális viselkedésének megítélésére. Például Gavora, Mareš és den Brok (2003) kutatása szerint a női pedagógusok határozottabbnak, eltökéltebbeknek, kevésbé bizonytalanoknak tünnek, mint férfi kollégáik. Vašíčková (2015), aki a matematikát, szlovák nyelv és irodalmat tanító pedagógusok, osztályfőnökök interakciós stílusát vizsgálta gimnáziumi és 9. évfolyamos tanulók bevonásával, a fentieket megcáfolva kimutatta, hogy a férfi pedagógusokat a tanulók segítőkészebbeknek és kevésbé bizonytalanoknak értékelték, mint a női pedagógusokat, és elégedettebbek is voltak velük. Egyben megállapította, hogy a lányok minden jellemzőben pozitívabban értékelték a pedagógusokat, mint a fiúk. Az ilyen ismeretek arra engednek következtetni, hogy a tanár

viselkedése jelentősen hozzájárul a jó kapcsolatok megvalósításához az osztályban (Wubbels 2014).

Tudományos értekezések, publikációk sora született a QTI mérőeszköz nyelvi, illetve különböző iskolaszintekre történő adaptációjáról. Hat országban (Hollandia, Egyesült Államok, Ausztrália, Brunei Szultanátus, Szingapúr, Szlovákia) használatos különböző nyelvi változatú QTI mérőeszközök összehasonlító validitás és reliabilitás vizsgálatáról számol be den Brok et al. (2003). A QTI indonéz nyelvre és a felsőoktatás szükségleteire való adaptációjáról Fraser, Aldridge és Soerjaningsih (2010) tanulmányában olvashatunk. Bacete, Ferrá, Monjas és Marande (2014) tanulmánya a spanyol nyelvre és az általános iskola alsó tagozatára való adaptációs folyamatot ismerteti. A szlovák nyelvű változat Gavora, Mareš és den Brok (2003) nevéhez fűződik. A QTI cseh nyelvre való adaptációját Mareš és Gavora valósította meg 2000-ben, amelynek érdekessége, hogy 116 itemből állt a mérőeszköz. Ezt a kérdőívet az általános iskolák felső tagozatán végrehajtott mérést követően Lukas és Šerek (2009) 64 iteműre módosította. A kérdőív magas értékeket mutatott a reliabilitás tekintetében, minden egyes szektorban a Cronbach-alfa értéke meghaladta a 0,9-et, ami kiválónak tekinthető. Problémaként említendő viszont a teszt alacsony szintű konstruktum validitása (fogalmi érvényessége). A konstruktum validitás vizsgálata során a tanári interakció mint pszichológiai fogalom definiálása által tesznek kísérletet a teszt vagy a skála tartalmi vonatkozásainak feltárására. A tanári interakció mint mérni kívánt fogalom szemantikus információit minél pontosabban igyekeznek műveleti definícióvá tenni az eszköz összeállítói. Az érvényesség ebben az esetben azt jelenti, hogy az alkalmazott műveleti meghatározás milyen mértékben fedí a fogalmat. Ha a két meghatározás között nagy az átfedés, akkor magas fokú konstruktum validitásról beszélhetünk.

Az egyes szektorok közötti korreláció csak részben volt összhangban az elmélettel. További tesztelés végeredményeként megszületett az 59 itemű kérdőív (Lukas 2010), melyet Csehországban alkalmaztak.

Az interperszonális viselkedés kutatása nagyon izgalmas területnek ígérkezik. A fentebb említett kutatások a tanítás-tanulás folyamatában számos olyan összefüggésre mutatnak rá, illetve tárhatnak fel, amelyek predesztinálják, hogy a tanítási-tanulási folyamatot új elemek megvilágításában holisztikus látásmódot alkalmazva értelmezzük. Izgalmas vizsgálódási terület azért is, mert megfelelő screening módszernek bizonyul, és járul hozzá a tanár – tanuló kapcsolat azonnali visszacsatolásához, a tanári viselkedés önreflexiójához (Lukas 2005), illetve a sokak által említett tanár – tanuló kapcsolat minőségi javulásához, vagy a tanár szakmai fejlődéséhez (Fisher – Fraser – Creswell 1995; Fisher – Rickards 1998).

4. KUTATÁSI CÉL, MÉRŐESZKÖZ, VIZSGÁLATI SZEMÉLYEK

Pilotkutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, pedagógushallgatók miként vélekednek az ideális tanári interakciós stílusról.

Az interakciót kommunikációelméleti, pszichológiai és szociológiai szempontból is a társas érintkezés nélkülözhetetlen elemének, megnyilvánulási formájának tekintjük. Az oktatás nézőpontjából vizsgálva a kérdést megállapíthatjuk, hogy a tanulás-tanítás folyamata személyek közötti interakciós láncolat. Az osztályteremben az interakciók többsége a tanár és a tanuló(k) között zajlik (tanárközpontú oktatás), ugyanakkor komoly jelentőséggel kell, hogy bírjon a tanulók közötti kölcsönhatás is (tanulóközpontú oktatás). Az interakció iskolai megvalósításának eszköze a tantermi kommunikáció, mind verbális, mind pedig nonverbális dimenzióban.

A QTI mérőeszköz a tanár-tanuló interakció komplex vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, méghozzá három értékelési dimenzióban:

- az ideális tanári interakció megítélése,
- a tanulók véleményformálása az adott tanár interakciójáról,
- az adott tanár megítélése saját interakciójáról.

Kutatásunk során mi az első vizsgálati dimenziót állítottuk a középpontba, melyhez a Darrell Fisher, Barry Fraser és John Cresswell (1995) által közölt mérőeszköz magyar változatát alkalmaztuk. Az adaptálás során különös gondot fordítottunk a kérdőív két szakember általi oda- és visszafordítására, többszöri kipróbálására, kritikus felülvizsgálatára.

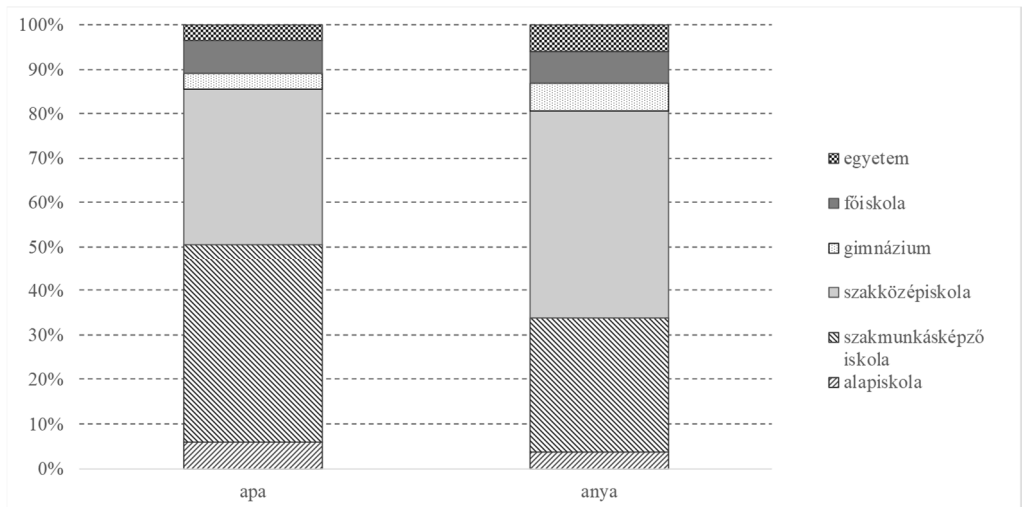
A kutatás során a QTI 48 ítemes változatát alkalmaztuk.

A pilotkutatásban az Egyetem 72 óvópedagógus, illetve 11 pedagógia és köznevelés szakos elsőéves hallgatója vett részt, akiknek véleményalkotásában nyilvánvalóan eddigi közoktatási tapasztalatuk játszik közre. A hallgatók átlagéletkora 21,45 év volt, 4,937 év szórás mellett. A legtöbb hallgató 20 (30 fő), illetve 19 (22 fő) éves volt. A vizsgálatban 74 nő (89,16%) és 9 férfi vett részt. 45,78%-uk (38 fő) él városban, míg 54,22%-uk (45 fő) községben. 31 fő (37,35%) gimnáziumban, míg 52 fő (62,45%) szakközépiskolában érettségizett. 43 fő (51,81%) szlovákiai magyar nemzetiségű, míg 40 (48,19%) fő magyarországi hallgató. 10,84%-a (9 fő) édesapjának, míg 13,25%-a (11 fő) édesanyjának van mindössze felsőfokú végzettsége (3. ábra).

5. A MÉRŐESZKÖZ MEGBÍZHATÓSÁGA

Kiemelt kérdésként kezeltük a mérőeszköz megbízhatóságát. Ezzel már Fishernek, Frasernek és Cresswellnek is szembesülnie kellett az 1990-es évek elején. A Wubbels, Brekelmans és Hooymayers (1991) által Hollandiában és a Wubbels és Levy (1991; 1993) által az Egyesült Államokban alkalmazott 77 ítemes kérdőív megbízhatóságát vetették össze a saját, Ausztráliában alkalmazott 48 ítemes változatukéval (Fisher – Fraser – Cresswell 1995). Az egyes dimenziókban megállapított Cronbach-alfa értékek két esetben, a Szigorú, erélyes (DO) változó és ennek ellentéténel, az Engedékeny, lágyszívű (SC) változónál adódott 0,7-nél kevesebbre. E két esetben a megbízhatóság 0,63-ra, illetve 0,66-ra adódott. Az idézett három kutatás közül az első és a második a tanulók tanári interakciójának megítélésére és a tanári önértékelésre, míg a harmadik csak a tanulók közötti kutatásra irányult. Az elmondható még, hogy az ausztráliai kutatás megbízhatósága egy kivételtől eltekintve kisebbre adódott, mint az első kettő, de meghaladja a 0,7-es értéket. A holland kutatásban 1105 tanuló és 66 tanár, az amerikaiiban 1606 tanuló és 66 tanár, míg az ausztráliában 489 tanuló vett részt. A harmadik dimenzióban a fenti kutatások nem ismertettek adatokat.

3. ábra: A kutatásban résztvevők szüleinek iskolai végzettsége (N= 83 fő)



A Cronbach-alfa reliabilitás mutató kiválóan alkalmas az egyes változókat alkotó itemek belső konzisztenciájának vizsgálatára, ugyanis az összes tesztfelezéssel (Split-half) kapott inter-item korrelációs együttható számtani átlagaként kerül meghatározásra.

1. táblázat: Saját QTI mérőeszközünk megbízhatóság-mutatói

QTI változó	Itemek száma	Mindkét szak (N=83)	Csak óvopedagógus (N=72)
DC	6	0,738	0,742
SO	6	0,770	0,778
CS	6	0,742	0,760
OD	6	0,680*	0,634***
CD	6	0,815	0,829
OS	6	0,699**	0,716****
DO	6	0,822	0,817
SC	6	0,750	0,731

Megjegyzés: * A 12. itemet elhagyva 0,755. ** A 27. itemet elhagyva 0,710. *** A 24. itemet elhagyva 0,674, míg a 12. itemet elhagyva 0,768. **** A 27. itemet elhagyva 0,721.

A szakirodalom kérdőíves kutatásoknál a 0,5-ös (Horváth 1997), illetve a 0,7-es (Takács – Kárász 2014) értéket tekinti megbízhatósági, vagy stabilitási alsó határértéknek. A 0,9 feletti Cronbach-alfa már nagyon magas értéknek tekinthető, ami azt jelzi, hogy a változóhoz tartozó értékek redundánsak, azaz többször kérdeztünk rá azonos jelenségre. Kutatásunk során mi a 0,6 és 0,9 közötti tartományt tekintettük a reliabilitás szempontjából elfogadható értéknek.

Fontos megjegyezni, hogy a megbízhatóságra három tényező bír komoly befolyásoló hatással, a mérési populáció homogenitása, az itemek száma, illetve skálája. A mi esetünkben a populáció a Selye János Egyetem pedagógusképzésében résztvevő első éves hallgatók voltak, ötfokozatú Likert-skálát alkalmaztunk, s az egy változóhoz tartozó itemek száma valamennyi változó esetében 6 volt.

Esetünkben a Cronbach-alfa reliabilitás mutatókat az 1. táblázatban szerepeltettük, megadtuk az eredményeket almintánkként is. Az 1. táblázatban egymás alatt adtuk meg azokat a változókat, amik a QTI-modellben egymással szemben szerepelnek (2. ábra). Ha csak az óvodapedagógusokra fókuszálunk, akkor a kérdőív változóinak megbízhatósága szinte valamennyi változó esetén kissé jobbra adódik.

A fentiek alapján megállapítható, hogy a *QTI 48 itemes magyar nyelvű mérőeszköze megbízhatóan képes megállapítani a Selye János Egyetem pedagógushallgatóinak az ideális tanári interakciókról alkotott nézetét.*

6. AZ ITEMEK QTI VÁLTOZÓK SZERINTI MEGFELELŐSÉGVIZSGÁLATA

A 48 itemes QTI-ben 8 változó szerepel, és mindegyik változóhoz 6 item tartozik. Faktorvizsgálattal ellenőriztük, hogy vajon a kutatási eredmények visszaigazolják-e az itemek változókhöz rendelését. E vizsgálatban csak a 72 óvopedagógus eredményét vettük figyelembe.

Mindenekelőtt arról győződünk meg, hogy a változók alkalmasak-e a faktorvizsgálatra vagy sem. Amennyiben valamennyi itemet figyelembe vettünk úgy a Kaiser – Meyer – Olkin szám 0,616-ra, ha viszont a realibilitás csökkentő 12. és 27. itemet kihagytuk, úgy 0,65-re adódott, ami az alkalmasság alsó határának tekinthető. A Bartlett-próba is a faktoranalízisre való alkalmasságot igazolta vissza (KHI-négyzet= 2043,933; $p < 0,05$). A faktorok számának megállapításához a priori módszert alkalmaztunk, vagyis 8-ban határoztuk meg, de törekedtünk arra is, hogy a kumulált variancihányad érje el a társadalomtudományi kutatásokban elvárt 60%-os minimális szintet. A változótömörítéshez előbb főkomponens-elemzést, majd a faktorok megbízhatóságát maximalizáló alfa-eljárást alkalmaztunk, ezt követően a faktorforgatáshoz a jól bevált Varimax-eljárást használtuk. Három itemre (5., 22., 24.) alacsony kommunalitás értéket kaptunk, ezért azokat is kizártuk a vizsgálatból. Ezt az indokolja, hogy ha a kommunalitás értéke 0,5 alatti, akkor az adott itemnek nincs elegendő magyarázó ereje. Ezt is figyelembe véve a KMO 0,672-re adódott.

A minta-elemszámot is figyelembe véve a faktorok értelmezésekor a faktorsúly minimális értékét 0,45-ben határoztuk meg.

Mindezeket figyelembe véve a kapott 8 faktorváltozó a variancia 64,240%-át magyarázza. A rotált faktorsúly-mátrixot figyelembe véve az itemek faktorváltozóhoz tartozása igen érdekesen alakult. Vannak olyan faktorok, mint például az F3-as, ami teljes egészében visszaigazolt egy QTI változót, hiszen ugyanazok az itemek rendelődtek hozzá, amiket a kérdőív összeállítói is odarendeltek (a faktorsúlyok 0,574 és 0,725 közé estek).

Van olyan faktorváltozó, amelyben több eredeti változó itemjei is visszaköszönnek (pl. F1 és F2), de vannak nehezen beazonosítható faktorváltozók is (pl. F6 és F7), mert az azokhoz tartozó itemek faktorsúlyai több faktorváltozó között oszlanak meg.

Az egyes faktorok értelmezése az alábbiak szerint alakul (N= 72 fő):

- F1: Ez a legfontosabb faktorváltozó. Teljes egészében tartalmazza a bizonytalan, határozatlan (SO) és a Dorgáló, figyelmeztető (OD) QTI változókat, és részben hozzá tartozik még 3 három item az elégedetlen, kételkedő (OS) változóból is. E három változóban, különböző mértékben ugyan, de a tanári együttműködés hiányának negatív megítélése tükröződik vissza. Megemlítendő egy további item, a 9., ami negatív faktorsúllyal tartozik ide. Ez azt jelenti, hogy annak az ellentétje az igaz, vagyis ebben a dimenzióban úgy értelmezendő, hogy nem köti le a tanulók figyelmét az órán, ami szintén az együttműködés hiányát jelzi.
- F2: Tartalmazza teljes egészében a segítőkész, barátságos (CD) és a megértő, konszenzusra törekvő (CS) QTI-változókat. E faktor jelentése pont ellentéte az előzőnek, vagyis a tanári együttműködési készség pozitív megítélése áll e faktorváltozó mögött.
- F3: Teljes egészében az eredeti szigorú, erélyes (DO) változó itemjeiből áll.
- F5: Az engedékeny, lágyszívű (SC) változó 4 itemje jelenik meg ebben a faktorban, míg 2 itemje alacsonyabb faktorsúllyal szerepel itt, addig magasabb értékkel az F1, illetve az F7 faktorban.
- F6: E faktorváltozó az irányító, határozott QTI változóval (DC) hozható összefüggésbe, ugyanis 3 elfogadható faktorsúlyú item is tartozik hozzá. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy másik két item (9. és 13.) magasabb faktorsúllyal az F1, illetve az F2 faktorváltozóhoz tartozik, vagy rendelhető. Az F1 változó kapcsán említett 9. item (leköti a tanulók figyelmét az órán) itt kisebb faktorsúllyal szerepel, ami azt jelenti, hogy ez a faktor kisebb részt fog magyarázni az adott item varianciájában.
- F4, F7, F8: E faktorok eltérő mértékben ugyan, de több item varianciájának magyarázásában is szerepet játszanak, de többnyire kisebb faktorsúlyok által.

Mindezeket összefoglalva megállapítható, hogy *a pilotvizsgálatra kapott eredmények faktoranalízise nem adja vissza maradéktalanul a QTI változókat*. A kapott faktorokat a tanári interakció szempontjából így értelmezzük:

- Tanári interakció, ami nélküli az együttműködésre törekvés (F1 – SO, OD, OS)
- Tanári interakció, ami az együttműködésre épül (F2 – CD, CS)
- Szigorú tanári dominancián alapuló interakció (F3 – DO)
- Engedékeny, a tanári dominancia hiányán alapuló interakció (F5 – SC)
- Határozottságon, erős irányítói attitűdön alapuló tanári interakció (F6 – DC)

Mindebből az látható, hogy *a beazonosított öt faktorváltozó inkább a két dimenzió, a közelség és a hatás, befolyás pólusait igazolja vissza*.

7. A QTI VÁLTOZÓK ALMINTÁK SZERINTI ÖSSZEVETÉSE, KORRELÁCIÓS KAPCSOLATA

A kutatási eredmények kiértékelésének első fázisában az egyváltozós statisztikai elemzéseket végeztünk el (2. táblázat). Az eredmények alapján megállapítható, hogy pedagógushallgatók véleménye szerint az ideális tanári interakciókat az irányító, határozott, a segítőkész, barátságos és a megértő, konszenzusra törekvő attitűd magas értéke, míg a bizonytalan, határozatlan, az elégedetlen, kétkedő és a dorgáló, figyelmeztető attitűd alacsony értéke jellemzi. Egyedül a szigorúság (DO) – engedékenység (SC) dimenzióban beszélhetünk megoszló vélekedésről az ideális tanári interakciót illetően. Nem véletlen, hogy e két változó esetében adódik normáleloszlás.

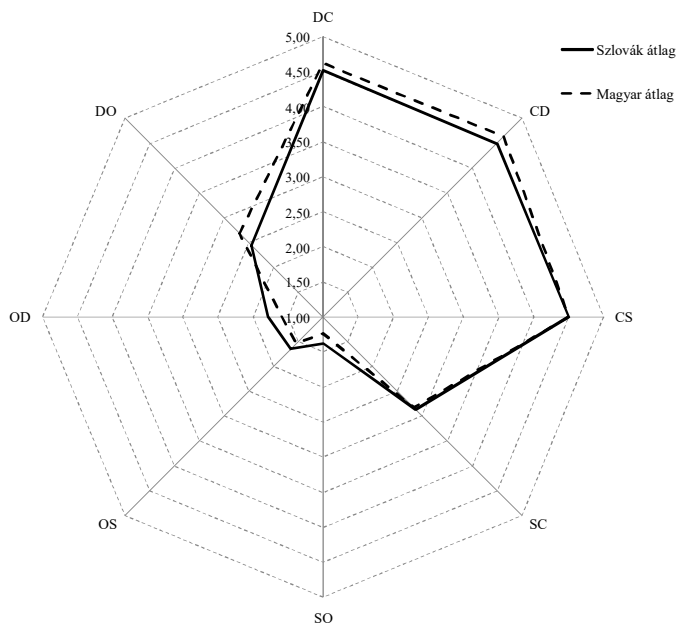
Az egyes QTI változókat megvizsgáltuk a következő háttérváltozók vonatkozásában is: szak (hv1), nem (hv2), lakhely (hv3), iskola típusa (hv4), illetve ország (hv5), ahol érettségizett, apa (hv6), illetve anya (hv7) legmagasabb iskolai végzettsége. A DC, az SO, a CS, az OD, a CD és az OS változók esetében a Mann-Whitney-, illetve a Kruskal-Wallis-próbát, míg a DO és az SC változóknál az ANOVA-vizsgálatot alkalmaztuk.

2. táblázat: A QTI mérőeszköz leíró statisztikai mutatói szakonként

QTI változó	Átlag mindkét szak	Szórás	Normalitás	Átlag óvopedagógus	Átlag ped. és köznev.
DC	4,56	0,393	-	4,54	4,67
SO	1,32	0,490	-	1,34	1,12
CS	4,50	0,397	-	4,49	4,56
OD	1,69	0,449	-	1,69	1,73
CD	4,57	0,411	-	4,55	4,65
OS	1,59	0,452	-	1,62	1,44
DO	2,55	0,687	+	2,50	2,88
SC	2,84	0,618	+	2,87	2,65

($N_{\text{óvó}}=72$; $N_{\text{köznev}}=11$ fő)

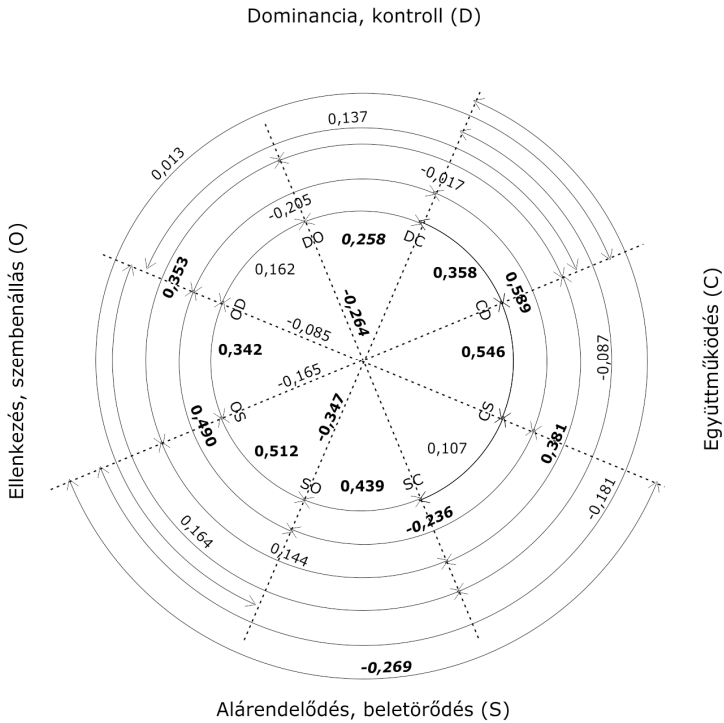
4. ábra: A QTI változók átlageredményei ország szerinti összevetésben (N= 83 fő)



Megjegyzések: Szlovák átlag: a vizsgált mintában szereplő szlovák állampolgárságú magyar nemzetiségű hallgatók átlaga; Magyar átlag: a vizsgált mintában szereplő magyar állampolgárságú, de a Selye Egyetemen tanulók átlaga

A hv1 esetében (óvodapedagógus, pedagógia és köznevelés) esetében csak a bizonytalanság, határozatlanság vonatkozásában találtunk szignifikáns közeli különbséget (Mann-Whitney $U=263,500$; $p=0,064$). A hv2 (férfi, nő) vonatkozásában a dorgáló, figyelmeztető változó esetében találtunk közel szignifikáns eltérést (Mann-Whitney $U=204,500$; $p=0,056$). A hv3 (város, község) esetén a segítőkész, barátságos változó esetén állapítottunk meg szignifikáns különbséget (Mann-Whitney $U=582,500$; $p=0,012$). A hv4 (gimnázium, szakközépiskola) vonatkozásában nem találtunk szignifikáns eltérést egyik változó esetében sem. A hv6 és a hv7 (nincs érettségije, van érettségije, felsőfokú végzettsége van) háttérváltozónál egyedül az anya legmagasabb iskolai végzettsége vonatkozásában a nincs érettségije – van érettségije dimenziókban a dorgáló, figyelmeztető változó esetében találtunk szignifikáns közeli eltérést (Mann-Whitney $U=461,500$; $p=0,070$). A hv5 háttérváltozó szerinti átlagok összevetését a 4. ábra mutatja. Szignifikáns közeli eltéréseket a szigorúság (DO) és a fegyelmezés (OD) vonatkozásában tapasztaltunk (Mann-Whitney $U=669,000$; $p=0,077$).

5. ábra: A QTI változók Spearman szerinti korrelációs kapcsolatrendszere (N= 83 fő)



Megjegyzés: *kiemelt betű*: $p = 0,01$; *kiemelt dőlt betű* $p = 0,05$

A DO és SC változók háttérváltozók szerinti összevetéshez az ANOVA-vizsgálatot alkalmaztuk. Szinte valamennyi esetben teljesülnek az ANOVA-vizsgálat elvégzésének előfeltételei. Ugyanakkor egyik háttérváltozó esetében sem találtunk szignifikáns különbséget a szigorúság, erélyesség (DO), illetve az engedékenységre, lágyszívűsége (SC) esetében.

A változók közötti inter-item korrelációk kérdéskörét a megbízhatóság kapcsán már érintettük. Most vizsgáljuk meg a változók közötti korrelációs kapcsolatrendszerét (5. ábra). Általánosságban elmondható, hogy a szomszéd QTI változók között közepes pozitív korrelációs kapcsolat mutatható ki. Egyedül az OD-DO és a CS-SC vonatkozásában nem találtunk szignifikáns kapcsolatot. Ugyanez mondható el a második szomszédok vonatkozásában is. Ezeket túl viszont már nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Az ellentétes QTI-változók között többnyire gyenge, de negatív korrelációs kapcsolat azonosítható. Mindezek alapján megállapítható, hogy az egyes változók jól differenciálnak, az interakció nem ugyanazon komponensét méri.

8. KÖVETKEZTETÉSEK, A TOVÁBBI KUTATÁSOK IRÁNYAI

Az osztálytermi interakciók kutatása gazdag szakirodalmi háttérrel rendelkezik. Jelen tanulmányunkban a Leary-féle interperszonális személyiségtipológiára épített QTI kérdőív magyar nyelvű változatának kidolgozása és első kipróbálása során kapott eredményeinket ismertettük. Kutatásunkban a Selye János Egyetem 83 első évfolyamos pedagógushallgatója vett részt. A magyar nyelvre adaptált kérdőív megbízhatósága eléri, illetve bizonyos esetekben meg is haladja a forrásként alkalmazott ausztrál 48 ítemes verzióét.

A kísérleti személyeknek az ideális tanári interakcióról kellett véleményt formálniuk. A kapott eredmények alapján egy olyan attitűd rajzolódik ki előttünk, amelynek domináns jellemzői a segítőkészség, a határozottság, a barátságosság, a konszenzusra törekvés, a megértés. Egyedül a szigorúság, erélyesség kontra engedékenység, lágyszívűség vonatkozásában tér el a hallgatók megítélése az ideális tanári interakció vonatkozásában. A független minták átlagainak összevetése csak néhány változó esetében jelzett szignifikáns különbséget a bemutatott háttérváltozók esetében. A nyolc QTI változó korrelatív kapcsolatrendszerre elfogadhatónak mondható.

A közel jövőben a tapasztalatok alapján pontosítani kívánjuk a kérdőívet, majd négy határon túli, magyar tanítási nyelvű felsőoktatási intézmény pedagógushallgatói körében kívánunk kutatást végezni. Másrészt pedig középiskolás tanulók véleményére vagyunk kíváncsiak az őket tanító tanárok interakciójáról, és ezt kívánjuk összevetni az adott tanár megítélésével a saját interakciójáról.

Felhasznált irodalomjegyzék

- Bakos Anita, Danišová Viktória (2014): Pozitív fegyelmezés. In. Oktatás és tudomány a XXI. század elején – Nové výzvy vo vede a vo vzdelávaní. Az SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája – Medzinárodná vedecká konferencia UJS. Komárom, 2014. szeptember 16–17. 240-247. p.
- Bacete Francisci J. Garcia - Ferrá Patricia - Monjas M. Inés - Marande Ghislaine (2014): Teacher-Students Relationships in First and Second Grade Classrooms. Adaptation of the Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 2014, 19(1), 211-231. p.
- Brok den Perry - Fisher Darell - Brekelmans Mieke - Rickards Tony - Wubbels Theo - Levy Jack - Waldrip Bruce (2003): Students' perceptions of secondary science teachers' interpersonalstyle in six countries: A study on the cross national validity of theQuestionnaire on Teacher Interaction. Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (Philadelphia, PA, March 23-36, 2003).
- Brok den Perry - Brekelmans Mieke - Wubbels Theo (2004): Interpersonal teacher behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 15(3-4), 407-442. p.
- Csehiová Agáta (1998): Význam jednotlivých hudobných a hudobno-interpretačných činností a relaxačných cvičení u detí pubertálneho veku a u adolescentov. In. *Musica viva in Schola XIV*. Masarykova univerzita, Brno, 48-56. p.
- Demetrovics Zsolt (2007): Drog, család, személyiség. Különböző típusú drogok használatának személyiségpszichológiai és családi háttere. Budapest, Nemzeti Drogmegelőzési Intézet, 183. p.
- Fisher Darell - Fraser Barry - Cresswell John (1995): Using the "Questionnaire on Teacher Interaction" in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 20(1). Elérhető: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.1995v20n1>. Letöltve. 2018. aug. 2
- Fisher Darell - Rickards Tony (1998): Associations between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Student Attitude to Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 3-15. p.
- Frymier Bainbridge Ann - Houser Marian L. (2000): The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*. 49(3), 207-219. p.
- Fraser Barry - Aldridge Jill - Soerjaningsih Widia (2010): Instructor-Student Interpersonal Interaction and Student Outcomes at the University Level in Indonesia. *The Open Education Journal*, 2010/3, 21-33. p.

- Gavora Peter - Mareš Jiří - Brok den Perry (2003): Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, 55()2, 126-145. p.
- Kanczné Nagy Katalin - Tóth Péter (2018): „Azért vannak a jóbarátok...” avagy, a lemorzsolódás-kutatás pilot vizsgálatának eredményei a Selye János Egyetemen, In. Tóth Péter – Maior Enikő – Horváth Kinga – Kautnik András – Duchon Jenő – Sass Bálint (szerk.): *Kutatás és innováció a Kárpát-medencei oktatási térben*, III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia, Tanulmánykötet, 733-759. p.
- Kövérová Mária (2015): Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov. *Psychologie a její kontexty* 6(1), 33–48. p.
- Kulcsár Zsuzsanna (1981): Leary teszt. Timothy Leary: A személyiség interperszonális diagnóza c. könyve alapján. *Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet. 106. p.
- Lang Quek Choon - Wong Angela F.L. - Fraser Barry J. (2005): Teacher-Student Interaction and Gifted Students' Attitudes Toward Chemistry in Laboratory Classrooms in Singapore. *Journal of Classroom Interaction*, 40(1), 18–28. p.
- Lukas Josef (2005): Zkušenosti se zjišťováním interakčních stylů učitelů na 2. stupni ZŠ. In. Mareš, J. – Svatoš, T: *Novinky v pedagogické a školní psychologii*. Hradec Králové, ESF, IPPP ČR a SR, 2005, 29-43. p. Elérhető: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/zkusenosti_se_zjistovanim_interakcnich_stylu.pdf. Letöltve: 2018. júl. 30
- Lukas Josef (2010): Dotazník QTI a možnosti jeho využití školními psychology. *Školní psycholog*. Brno, AŠP SR a ČR, 2010/12, 1-2. p.
- Lukas Josef, Šerek Jan (2009): Předběžné výsledky standardizace dotazníku QTI pro II. stupeň českých základních škol. In: *Sociálne procesy a osobnosť 2008*. Zborník z konferencie. Bratislava, Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2009, 786-797. p.
- Mareš Jiří - Gavora Peter (2004): Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika*. 2004/2. 101-128. p. Elérhető: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1797&lang=cs>. Letöltve: 2018. aug. 2
- Morvai Tünde (2015): Az új szlovákiai magyar pedagógus generáció. *Kisebbségkutatás*. 24(4), 39-65. p. Elérhető: http://www.matarka.hu/cikk_list.php?fusz=137905
- Nikitscher Péter (2016): Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében. Elérhető: <http://ofi.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben>

- Strédl Terézia (2013): A szociális kompetencia professzionális dimenziói. In: Új kihívások a tudományban és az oktatásban – Nové vyzvy vo vede a vo vzdelávaní. SJE Nemzetközi Tudományos Konferenciája – Medzinárodná vedecká konferencia UJS. Komárom, 2013. szeptember 17–18, 281-288. p.
- Szőköl István (2016): Educational evaluation in contemporary schools. Szeged, Belvedere Meridionale, 2016, 159. p.
- Szőköl István (2018): Continuous Improvement of the Teaching Process in Primary Education. In. Journal of Language and Cultural Education, 2018, 6(1), DOI:10.2478/jolace-2018-0004, 53-64. p.
- Telli Sibel – Brok den Perry – Cakiroglu Jale (2007): Teacher-student Interpersonal Behavior in Secondary Science Classes in Turkey. Journal of Classroom Interaction 41(2), 31-40. p.
- Tóth Péter (2015): A tanulókhöz adaptált szakoktatás ismeretelméleti alapjai. In: Holik, I. (szerk.): Egyéni különbségek szerepe a tanulásban és a pályaválasztásban. Kutatási füzetek XIII. Szakképzés- és Mérnökpedagógiai Tudományos Műhely, Székesfehérvár, DSGI Kiadó, 21-61. p.
- Vašíčková Soňa (2015): Správa z merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania. Bratislava, NÚCEM. Elérhető: <http://www.nucem.sk>. Letöltve: 2019. febr. 14.
- Wubbels Theo - Creton Hans - Hooymayers Herman (1985): Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Elérhető: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>. Letöltve. 2018. aug. 1.
- Wubbels Theo - Levy Jack (1991): A comparison of interpersonal behaviour of Dutch and American teachers. International Journal of Intercultural Relations, 15, 1-18. p.
- Wubbels Theo - Levy Jack (1993): Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. London, Falmer Press.
- Wubbels Theo - Brekelmans Mieke - Hooymayers Herman (1991): Interpersonal teacher behavior in the classroom. In. B. J. Fraser – H. J. Walberg (Eds.): Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences. Elmsford, Pergamon Press. 141-160. p.
- Wubbels Theo - Brekelmans Mieke (1998): The teacher factor in the social climate of the classroom. In. B. J. Fraser - K. G. Tobin (Eds.): International handbook of science education. Dordrecht, Kluwer Academic, 564-580. p.
- Wubbels Theo (2014): Teacher-student relationships in class: a future for research. Pedagogische Studien, 91(5), 352-363. p.

ABSTRACT

WHAT IS THE IDEAL TEACHER INTERACTION ACCORDING TO WOULD-BE-TEACHERS?

In the 1980s, the relationship between teacher personality traits was the focus of the classroom interaction research (Wubbels et al., 1985). The focus is no longer confined to the observation of interactions, but increasingly tried to explore those indicators that express a certified teaching situations interactional behavior, interaction style different perspective. To investigate this, a 48-item questionnaire was developed by Wubbels - Creton - Hooymayers (1985) following the Leary model. It was used during our research we conducted among students in teacher training, to determine whether they imagine the ideal teacher interpersonal behavior, interaction style look like.

Dr. habil. PaedDr. Horvath Kinga

PhD, egyetemi docens

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia

horvathki@ujs.sk

Prof. Dr. Tóth Péter

egyetemi tanár

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárno, Szlovákia

tothp@ujs.sk

**VÁLTOZÓ VILÁG, VÁLTOZÓ SZEREPEK
SZTÁROK, CELEBEK, MÉDIA ÉS HATÁSUK A
CSALÁDALAPÍTÁSI SZOKÁSOKRA**

ABSZTRAKT

A Youtuberek, vloggerek, influencerek világát éljük, ahol a like vadászat és a megosztások száma mindenképpen felett áll. Nem csupán kereseti lehetőség, marketing eszköz, hanem komoly veszélyforrás a követő fiatalok és nem fiatalok számára. A mára közhelynek számító „a világ felgyorsult” kifejezés is elavultnak látszik. A változó világ eredménye a változó társadalmi értékek, melyek maguk után vonják az élet minden területére (iskolai végzettség időbeli kitolódása, munkaerőpiaci megjelenés, gyermekvállalási szokások, női szerepek a családban) kiható változást, sok esetben a hagyományos értékek devalválódását. A kérdés csupán az hol tartunk ebben a folyamatban? Milyen érezhető és mérhető változások mentek végbe napjainkra?

Célunk egyrészt a rendelkezésre álló szakirodalom alapján bemutatni, hogy a XXI. századra hogyan változtak meg a gyermekvállalási szokások. Milyen hazai és nemzetközi trendek figyelhetők meg ezen a téren. Vizsgáljuk továbbá a munka szerepét az első gyermek megszületésének kitolódásában, valamint a felsőfokú tanulmányok elhúzódtásából eredő „kései” gyermekvállalást. Mindehhez pedig áttekintjük a generációs sajátosságokat kiemelve a média, sztárok és celebek szerepét.

Kutatási módszerként a hazai és külföldi szakirodalom elemzésén és feldolgozásán túl, készítettünk egy pilot felmérést. Kérdőíves megkérdezésünkben 40 egyetemi hallgató vett részt.

A kérdőív 10 kérdést tartalmazott, melyek kiterjedtek a gyermekvállalási tervekre, a „kései” gyermekvállalásról alkotott véleményekre, illetve a sztárok által a társadalomra gyakorolt hatások megítélésére is.

Munkánk eredményeképpen választ kapunk egyrészt arra, hogy a megkérdezett fiatalokra mennyire van hatással, egyáltalán hatással van-e rájuk a hazai és/vagy külföldi sztárok életmódja, másrészt vállalnának-e gyermeket 40 év felett csak azért, hogy a hírességek példáját kövessék. Árnyaltabb képet kaphatunk arról is, hogy a diákok mennyire naprakészek a sztárvilág eseményeit illetően.

1. BEVEZETÉS

A XXI. századra a nők szerepe megváltozott, egyszerre kell helyt állniuk a munkahelyükön, és otthon, a családban is. Ma egy fiatal magyar nő átlagosan 23-24 évesen fejezi be (felsőoktatási) tanulmányait, 27,5 évesen lép először házasságra és 30 év felett szüli meg első (esetleg egyetlen) gyermekét (Nagy 2013). A rendszerváltás idején ez a szám még bőven a harmincas évek alatt volt. Érdekes vizsgálni azt is, hogy hány évesen válnak a férfiak apává. Ma tipikusan 33-34 évesen válik egy férfi apává, míg a korábban is említett rendszerváltás idején ez 28-29 év volt. (Spéder-Kapitány, 2012)

Az oktatásban eltöltött évek növekvő száma, a munkaerő-piaci elhelyezkedési nehézségek és az egyéni célok diverzifikálódása miatt ezek az életút-állomások egyre később következnek be.

Ma az Európai Unió országainak két nagy kihívásnak kell eleget tenniük, az egyik, hogy növelniük kell az ország foglalkoztatási rátáját (ezt a Lisszaboni célkitűzések is rögzítik), a másik pedig, hogy ösztönözni és támogatni kell a gyermekvállalási kedvet. Látható, hogy mind a két törekvésnek központi figurái a nők, egyrészt, mint a munkaerő-kínálat fő forrásai, másrészt, mint gyermekeket szülni képes felnőttek.

Mára a gyermekvállalási kedv csökkenésével felmerül, hogy ez nem csak magánügy, hiszem ezáltal az előregedő társadalmak jóléti rendszere is veszélybe kerülhet. Tehát egy nőnek gyermeket szülni társadalmi feladat, mint ahogy a gazdasági termelésben munkaerőként részt venni is...? A családalapítási szokások változásának háttérben húzódik, a házasságkötések és születések számának visszaesése, illetve későbbi életkorra tolódása, valamint a tanulmányok elhúzódása is.

Véleményünk szerint és vizsgálatunk egyik központi eleme és tényezője, hogy a médiának is nagy szerepe van mindebben, azáltal, hogy a külföldi sztárok által mutatott trendeket és divatokat sulykolva, azt az érzetet keltik a társadalom tagjaiban, hogy csak úgy válhatnak teljes értékűvé, ha az ő, sokszor kifordított életüket utánozzák, próbálják követni és mindez már túlmutat a fogyókúrázási és öltözködési szokásokon.

A vloggerek, influencerek világát éljük, ahol a like vadászat és a megosztások száma mindenk felett áll. A videomegosztó portálokon megjelenő videók a közzé tevő számára kereseti lehetőséget is biztosít. Jelenleg a legjobban kereső Youtuber Daniel Middleton, gamer. Abból él, hogy különböző videojátékokat játszik ezt veszi videóra és kommentálja, hogyan lehet egy- egy pályán végigmenni. 2017-ben 17 millió követője volt és ezzel 16,5 millió dolláros bevételre tett szert. Meg kell említeni, hogy ez a tevékenység mára iparággá nőtte ki magát. Szponzorok, világvállalatok (Google) állnak be a fiatalok mögé, kötnek jól jövedelmező szerződéseket számos termékelhelyezésért cserébe.

Oktatóskutatóként nem az új generáció követésében látjuk a veszélyt, mert belátjuk, vannak pozitív tartalmakat közvetítő oldalak is. Hanem a sok esetben negatív példaközvetítésben, a sokszor életveszélyes mutatványok közzétételében, amelyek arra sarkalják a fiatalokat, hogy mindezt utánozzák, ők is minél több like-ot gyűjtsenek.

2. CÉLKITŰZÉS, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Célunk egyrészt a rendelkezésre álló szakirodalom alapján bemutatni, hogy a XXI. századra hogyan változtak meg a gyermekvállalási szokások. Milyen hazai és nemzetközi trendek figyelhetők meg ezen a téren.

Vizsgáljuk továbbá egyrészt a munka szerepét az első gyermek megszületésének kitolódásában, valamint (mivel a kérdőívünket hallgatók töltötték ki) a felsőfokú tanulmányok elhúzódtásából eredő „kései” gyermekvállalást.

Mindehhez pedig áttekintjük a generációs sajátosságokat kiemelve a média, sztárok és celebek szerepét. Lehetséges, hogy a sztárok által diktált trendek (fogyókúrás szokások, divattippek stb.) már a gyermekvállalási szokásokat is érintik?

3. HIPOTÉZISEK

Mi a mai valóság? Bekapcsoljuk a tévét, kinyitunk egy újságot, felmegyünk az internetre és a média ontja ránk a sztárok életének minden mozzanatát. Ki, mikor, mit, hol, miért csinált? Észre se vesszük és ezek a szokások, cselekedetek az életünk részévé válnak. Különösen veszélyesek a mai fiatalok számára, hiszen ezt látják és sajnos kialakulhat bennük, hogy ez a követendő példa. Súlyosabb a helyzet, ha a szülők nem mutatnak otthon ellenpéldát, sőt ők is beállnak a sorba, a sztárokat utánozzák és etalonként kezelik őket. Egy másik kérdés, hogy erre iparágak épülnek, melyek segítik a hétköznapi emberekkel elhithetni ők is élhetnek, nézhetnek ki és viselkedhetnek úgy, mint a sztárok...

Mindezek alapján hipotéziseinket a következőképpen fogalmaztuk meg:

H1: A külföldi és hazai sztárok életmódja hatással van a mai fiatalok életmódjának alakítására.

H2: A megkérdezett egyetemisták vállalnának 40 év felett gyermeket, hogy a sztárok példáját kövessék.

H3: A megkérdezett hallgatók naprakészek a sztárvilággal kapcsolatban és ennek megfelelően meg tudnak nevezni hírességet, aki 40 év felett szülte meg első gyermekét.

4. ANYAG ÉS MÓDSZER

A hazai és külföldi szakirodalom elemzésén és feldolgozásán túl, vizsgálatunk tartalmaz egy kérdőíves megkérdezést is, melyet a Pécsi Tudományegyetem 40 hallgatója töltött ki. A kérdőív 10 kérdést tartalmazott, melyek kiterjedtek a gyermekvállalási tervekre, a „kései” gyermekvállalásról alkotott véleményekre illetve a sztárok által a társadalomra gyakorolt hatások megítélésére is.

5. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

A nők munkaerőpiacon való megjelenése, a hagyományos család modell értéke a XX. században

Magyarországon nők foglalkoztatottsága a 90-es évek végére az Európai Unió átlaghoz közelített azzal szinte megegyezett. A gyermekvállalás és gyermeknevelés szempontjából leginkább érintett korosztálynak – 1998-ban- a 64%-a dolgozott. Ez a szám magasabb volt az uniós átlagnál, de kevesebb mint, az észak- és nyugat európai országok ugyanezen adatai. Következtetésként elmondható, hogy a magyarországi nők a kereső tevékenység szempontjából az európai átlaghoz tartoznak. (Központi Statisztikai Hivatal Időszaki Tájékoztató 2001.)

A 70-es, 80-as években a Nyugat- európai országokkal összevetve a foglalkoztatás mértéke ellentétesen alakult. Magyarországon a nők foglalkoztatása 80% felett volt ebben az időszakban, majd csökkenés következett be, ezzel szemben Nyugat-Európában a női foglalkoztatottság állandó és biztos bővülése volt megfigyelhető. Mindez mögött vitathatatlanul az eltérő gazdasági- társadalmi- szociokulturális háttér állhatott. (Pongrácz 2001)

Pongrácz (2001) rávilágít az 50-es évek propaganda gépezetének egy érdekes területére, a nők tömeges munkába állására, ennek a családra és a gyermeknevelésre gyakorolt hatására. A cél egyrészt az ipari termelés növelése, másrészt a család életére való nagyobb ráhatás. Tekintve, hogy mind a kettő szülő dolgozott kevesebb idő jutott egymásra és a gyermekekre is. Az iskolára az addigiakhoz képest nagyobb szerep hárult a nevelés területén, így az állam által meghatározott ideológiák mentén nőtt fel a következő nekik tetsző generáció. A propaganda direkt és indirekt sugallata szerint csak a „dolgozó nő” volt a társadalom értékes tagja, ennek következménye az anya és háziasszony lebecsülése, negatív minősítése.

Érdekes és hatalmas szakítás ez a korábbi értékrendszerrel, miszerint a nő feladata elsősorban a gyermeknevelés, a háztartás vezetése, a férfiaké pedig, hogy mindehhez az anyagi háttért, az egzisztenciát biztosítsák.

Pongrácz és S. Molnár (Pongrácz 2001) 1974 és 2000 között négy vizsgálatot végzett családok körében. Vizsgálták a nők kereső tevékenységének megítélését és ennek összeegyeztethetőségét a családi tevékenységgel, valamint ennek változásait az idő múlásával. A közvélemény kutatásokat két részre osztottuk, nevezetesen a rendszerváltás előtti és a rendszerváltás utáni időszakra. Megállapítható, hogy az 1990-es év ebben a gondolkodásban is új fordulatot hozott, paradigmaváltás következett be.

Az első, 1974-es vizsgálat a nők kereső tevékenységének megítélését, elfogadottságát mérte. Ennek során vizsgálták azoknak az anyáknak a véleményét, akiknek 10 éves kor alatti gyermekük volt. A megkérdezettek kétharmada a hagyományos családmódel fontosságát tartotta szem előtt, vagyis a nők legfontosabb feladata a gyermeknevelés, a háztartás vezetése, illetve a harmonikus családi légkör biztosítása, ez pedig összeegyeztethetetlennek tűnt a munkavállalással. (Pongrácz 2001)

A második adatfelvétel 1978-ban valósult meg, ennek keretében a két- és háromgyermekes családok kerültek a középpontba. Ennél a vizsgálatnál a gazdaságilag aktív anyukák aránya 83% volt. Az itt felvett adatok jobban tükrözték a valóságot, ezzel együtt elsőkézből nyerhettek információt a gyermeknevelés a munkavállalás kettőségéből adódó nehézségekről. Az alanyok három – a férfi a kereső a családban, a nő gondoskodik a háztartásról és a gyermekek neveléséről, vagy a nő is dolgozik, de rövidebb munkaidőben, így a családra is jutna ideje vagy a férj és a feleség is dolgozik az otthoni feladatokat pedig megosztják- lehetőség közül választhatták ki az általuk legideálisabbnak talált szituációt. Az eredményeket tekintve megállapítható, hogy a válaszadók közel kétharmada továbbra is a hagyományos családmódel híve, de változás mutatkozik hiszen egyre elfogadottabbá válik a nők (ugyan csak rész munkaidős) munkavállalása is. (Pongrácz 2001)

Az 1991-es kutatás különlegességét adta egyrészt a földrajzi kiterjedés (Kelet- és Nyugat-Németország, Oroszország, Lengyelország, Magyarország vett részt a vizsgálatban) növekedése másrészt az anyák mellett az apák bevonása is a vizsgálatba. Először jelenik meg a pénz és anyagi kényszer, mint motiváló erő a női munkavállalásban. A legélesebb különbség a magyar anyák és a kelet- német nők véleménye között volt. A magyar eredményeket tekintve ennél a vizsgálatnál is az előzőkhöz hasonló eredmények születtek, tehát a tradicionális családi szerepek továbbra is az értékrend középpontjában vannak. Mindez nem azt jelenti, hogy a magyar nők nem szeretnék dolgozni, csak nincs erős anyagi, társadalmi kényszer erre- 1991-es tanulmányról beszélünk, mindez mára érezhetően megváltozott- ellentétben a kelet- német családokkal, ahol a nők elmondásuk szerint csak úgy érzik a társadalom hasznos tagjának magukat, ha ők is dolgoznak, nem beszélve arról, hogy lehangelőnek érzik „csak” otthon lenni és a háztartásban, a gyermekek körül felmerülő feladatokat ellátni. Ezenkívül a kelet- német anyák nagyobb számban vágnak a család mellett karrierre is. (Pongrácz 2001)

A következő vizsgálatot 2000-ben végezték és az értékrendbeli változások a rendszerváltás után 10 évvel már árnyaltan ugyan, de jelentkeznek. Az előzőekhez hasonlóan a család és a munkavállalás közötti viszonyokat vizsgálták, de a kettő közötti fontossági sorrendre helyezték a hangsúlyt. Továbbra is- a megkérdezettek kétharmadánál- a család élvez prioritást, de a munkavállalás nők részéről szinte elkerülhetetlen, hiszen már kettő kereset szükséges a család fenttartásához.

A megkérdezettek 20%-a egyformán fontosnak tartja a kettőt és 4-5%, akik a munkát előrébb helyezik a családnál. (Pongrácz 2001)

A vizsgálatok a szülők véleményével foglalkoztak, többek között az ideálisnak tartott családszerkezeti formára kérdez rá. Azonban felmerülhet, nem biztos, hogy ilyen formában élnek a megkérdezett családok. Különbség tárható fel az általuk ideálisnak vélt életforma és a valóság között.

Nemzetközi tanulmányok a férfiak szerepét is kiemelik, ugyanis az ő családalapítási döntésük meghozatalának a késése hatással van a nők anyává válására is. (Blossfeld 2006) Blossfeld és társai azon a véleményen vannak, hogy a fiatalok veszélyeztetett pozícióban vannak. Tekintve a munkaerő piaci helyzetük bizonytalan, amely maga után vonja az anyagi biztonság hiányát, a biztos egzisztencia elmaradását, ezzel pedig a családalapítás kitolódását is.

Mindennek ellenére a társadalmakban egy érdekes jelenség figyelhető meg, ugyanis az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező nők számára a korai gyermekvállalás gyakori választás, mert számukra ez jelenti az alternatívát. Ezzel szemben a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező nők prioritása a munkaerőpiacon való helytállás, karrier építés, végül a gyermekvállalás, ha a jóléti állam megfelelő szintű és időben is belátható biztos támogatást nyújt a gyermek felneveléséhez. (Blossfeld 2006).

Nagy (2013) megállapítása szerint a korábbi elméletek, amelyek a nők munkaerőpiacon való megjelenése és a gyermekvállalási kedv csökkenése közötti összefüggéseket vizsgálta megdőltek. Azokban az országokban, ahol a nők foglalkoztatása magasabb ott a termékenység is magasabb. A mediterrán országokban például mind a kettő változó alacsony. Magyarországot tekintve nem vagyunk termékenyek, sem a foglalkoztatás szintje nem ad okot a büszkeségre.

Scharle (2007) a vonatkozó szakirodalmak összefoglalása kapcsán úgy fogalmaz, hogy a kisgyermek jelenléte csökkenti a nők munkaerőben való részvételét, de nem világos, hogy oksági kapcsolatot fedezhetünk-e fel e mögött. Minden bizonnyal nagy szerepe van egy harmadik tényezőnek, amely a társadalmi normákat, társadalmi intézményeket, pénzügyi ösztönzőket foglalja magában.

Y generációs sajátosságok

Mint azt korábban is említettük a gyermekvállalás időbeli kitolódásának kettő alapvető okát látjuk, egyrészt a nők munkaerő piacon való megjelenését, - melyet az előzőekben mutattunk be- másrészt pedig a felsőoktatásban töltött évek, a diploma megszerzésének kitolódását, mely mögött az Y generációs sajátosságai állnak. Az általunk készített pilot kérdőíves vizsgálat ilyen szempontból is a legideálisabbnak mondható korosztály az úgynevezett Y generáció volt az alanya.

A globalizáció hatása az élet minden területén jelentkezik, valamint az internet is gyökeresen megváltoztatott sok folyamatot az életünkben, gondolhatunk itt például a kommunikációra. Az iskoláskorú gyerekeket pedig óriási mértékben befolyásolják az olyan alkalmazások, mint a Facebook, a Twitter vagy éppen a YouTube.

Az Y generáció az a nemzedék, akik a technika fejlődésével együtt nőttek fel, - ezáltal ezeket jól is használják- még ismerik a kazettás magnót, hagyományos diavetítőt, a Nintendót vagy a Gameboy-t, de már a technológiai eszközök között szocializálódott. A közösségi média velük együtt fejlődött és maximálisan kielégíti önreprezentáló igényüket. Ugyanis ennek a generációnak az élmények azonnali megosztása rendkívül fontossá vált, a like vadászat pedig visszaigazolást jelenti számukra, amely hosszútávon az énkép torzulásához is vezethet. Jellemzi őket, hogy tudás vágyuk, lexikális tudásuk csökken, a tanulás és a munka irányába nem elkötelezettek, nem motiváltak. A fontos döntések - pályaválasztás, párválasztás, önálló élet, egzisztencia kialakítása- meghozatalát halogatják. Az ún. „kapunyitási pánik³⁰” és a „Pán Péter³¹ szindróma” jellemzi őket. A munkaerő piaci jelenlétükre az öntörvényűség jellemző, könnyen váltanak munkát főleg, ha ott lojalitást várnak el tőlük. Fő mozgató rugó a pénz, karrier, siker, amit a lehető legkevesebb energiabefektetéssel kívánnak elérni.

Az összehasonlítás kedvéért érdemesnek tartjuk röviden kitérni a Z generáció, a számítógép és internet világában szocializálódott. Nekik a virtuális térben létrejött barátságok a természetesek és sokszor többet jelentenek a valóságos térben és időben létező emberi kapcsolatoknál. A kiváló technikai érzéküknek és multitasking felhasználóként gyakorlatiasságuknak köszönhetően a problémamegoldó képességük is fejlettebb, mint az őket megelőző generációké. (Szabados 2009, Shih 2011, Timár, Kokovay, Kárpáti 2010, Tari 2010, Tari 2011) Tekintettel arra, hogy online élik életüket a konfliktusokat nehezen kezelik, alkalmazkodni nehezen tudnak, vitakultúrájuk nem alakult ki, indulataikat nem tudják kezelni, a mindenáron való kitűnni, feltűnni vágyás

³⁰ Molnár (2014) meghatározása szerint a kapunyitási pánik: “A szülőkkel együtt élő, sokszor stabil párkapcsolat és biztos állás nélkülieket a nyugtalanság, csalódottság, a depresszió egyaránt jellemezheti. A kapunyitási pánikot a pszichológia tudománya nem ismeri el mentális zavarként, mégis az egyén életében igen nagy problémát jelenthet. A szülőktől való leszakadás elhúzódasának következményeként szociális értelemben még gyermeknek számító felnőtt korú személyek nem képesek betölteni az életkorukkal járó szerepeket. Az állandó változásokhoz és a szerteágazó elvárásokhoz való igazodás jóval nagyobb terhet jelenthet a felnőttésséggel járó döntések meghozatala, mint az olyan történelmi korokban, ahol sokkal tervezhetőbbek és kiszámíthatóbbak voltak az életutak. A fontos döntésekkel együtt járó stressz egyik lehetséges kimenetele a halogatás, amely a kapunyitási pániknak az oka és következménye is lehet egyben. A jövő kihívásaitól való félelem arra motiválhatja a fiatalokat, hogy elodázzák a fontos döntések meghozatalát. Azonban ez szorongás forrásává is válhat, amely tovább erősítheti bizonytalanságaikat.” (Molnár 2014, 363.old, Vida 2011)

³¹ A Pán Péter szindróma esetén a mesehőshöz hasonlóan a fiatalok nem akarnak felnőni. Jellemzően késleltetve jelennek meg a munkaerőpiacon. Élvezik a szülői ház komfortját, ahol főznek, mosnak rá, nem kell rezsit fizetniük, esetleg még mindig zsebpénzt kapnak. Mindeközben a fogyasztást tekintve felnőttként viselkednek, de a termelésből nem veszik ki a részüket. (Molnár 2014)

esetleges sikertelensége végzetes is lehet, eredményeként a szorongás, magány, depresszióra való hajlandóság nő.

Érdemes megvizsgálnunk Engler (2018) tanulmányának eredményeit is melyet egyetemisták körében végzett a család és a karrier elképzeléseik vonatkozásában. 10 felsőoktatási intézmény 1600 hallgatója került megkérdezésre. Eredményként megállapítható, hogy a megkérdezett fiatalok terveznek családot alapítani, jelentős azoknak a száma akik nagy családban gondolkodnak. Értékként még mindig a családi kapcsolatokat tartják a legfontosabbnak. Határozott véleményük van azonban arról is, hogy a családbarát munkahelyek és egyetemek mellett a társadalomnak és a gazdaságnak is nagyobb hangsúlyt kell kapnia.

A vizsgálat kitér a partnerválasztási szokásokra és azok változásaira is. A válaszadók nagy arányban (89%) szeretne házasságot kötni. Közel fele-fele arányban vannak azok akik a házasságkötés előtt az élettársi kapcsolatot részesítenék előnyben.

Összességében látható, hatalmas szakadék alakul ki az élet minden szegmensét figyelembe véve családokon, generációkon és ezáltal a társadalmon belül is. A Z generáció tagjai nem értik mi a szülők problémája, túlzott féltésként, sőt zaklatásként élnék meg minden intő mondatot. A szülők -akiknek lehet van egy Y és egy Z generációs gyermekük is- hatalmas dilemmában vannak, hiszen nem tudják baj van vagy minden a legnagyobb rendben van és teljesen normális gyermekük viselkedése.

Véleményünk szerint többek között ez is oka, hogy a gyermekvállalás mára sok esetben 40 év felé toódik el, de mint azt korábban is említettük a médián keresztül sulykolt sztárok életmódjának követése is jelentős szerepet játszik, hiszen a mai fiataloknak az is a mese világa...

6. EREDMÉNYEK

A mindennapok és a felhasznált szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

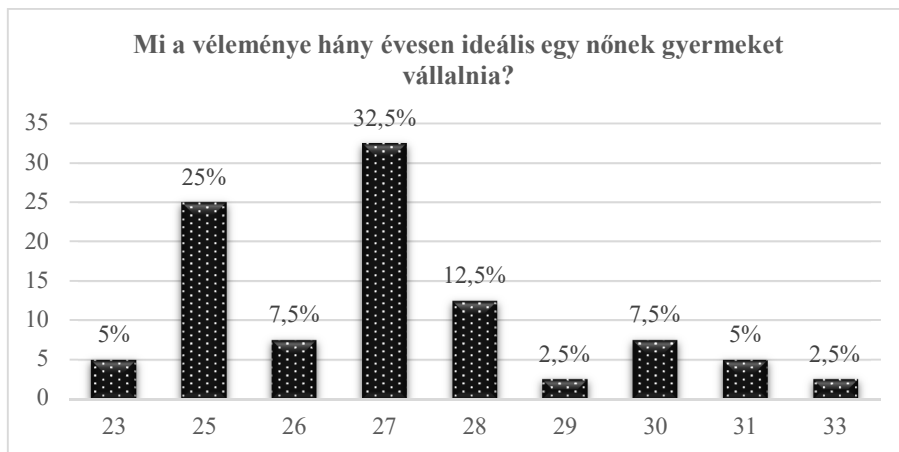
H1: A külföldi és hazai sztárok életmódja hatással van a mai fiatalok életmódjának alakítására.

H2: A megkérdezett egyetemisták vállalnának 40 év felett gyermeket, hogy a sztárok példáját kövessék.

H3: A megkérdezett hallgatók naprakészek a sztárvilággal kapcsolatban és ennek megfelelően meg tudnak nevezni hírességet, aki 40 év felett szülte meg első gyermekét.

A kérdőíves vizsgálatban 40 egyetemista vett részt, akik első éves sportszervező hallgatók, életkorukat tekintve átlagban 20 évesek, a férfi, nő eloszlás tekintetében 21 férfi 19 nő töltötte ki a kérdőívünket. A kérdőív 10 kérdést tartalmazott, mely kérdések kitértek a gyermekvállalási tervekre, a „kései” gyermekvállalásról alkotott véleményekre, illetve a sztárok által a társadalomra gyakorolt hatások megítélésére is.

1. ábra A gyermekvállalás szempontjából ideális kor megítélése



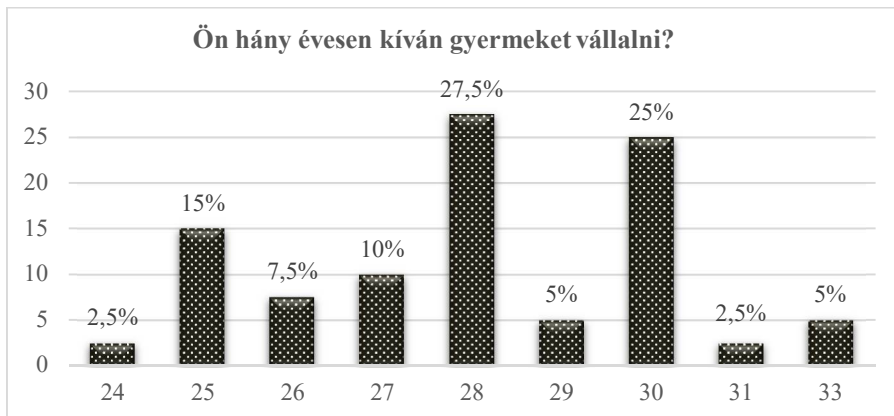
Forrás: saját szerkesztés

Első kérdésünkre miszerint Mi a véleménye hány évesen ideális egy nőnek gyermeket szülnie? a megkérdezettek 32,5%-a szerint 27, 25% szerint pedig 25 évesen ideális egy nő számára a gyermekvállalás. Ha az ábrát jobban megnézzük elmondható, hogy összességében 77,5%-a a megkérdezett egyetemistáknak 25 és 28 év közé teszi a gyermekvállalás ideális időpontját. (1. ábra) Erre az időpontra a nőknek és a férfiaknak is már legalább főiskolai végzettségük van, sőt pár év munka tapasztalatuk is szerencsésebb esetben.

Látható, hogy korábbi, a szakirodalomban is leírtak miszerint a nő feladata gyermeket szülni és felnevelni valamint a háztartást rendben tartani ma már nem feltétlenül állja meg a helyét, annál is inkább, hogy egyre több az egyetemeken a nő, akik többet és jobbat szeretnének. Tanultak és képzetek kívánnak lenni ezáltal felvéve a harcot és a kemény munkát a család és a karrier között, hogy mindenhol tökéletesen megállják a helyüket. Árnyaltabb a kép abban az esetben, ha azt kérdezzük a kitöltőktől, hogy ők mikor szeretnének gyermeket vállalni. (2. ábra)

Ennél a kérdésnél már sokkal jobban látszik a gyermekvállalási kedv kitolódása, ugyanis a válaszadók 27,5%-a 28 évesen 25%-a 30 évesen alapítana családot. Összességében 57,5% az, aki 28 és 30 év között vállalná első gyermekét.

2. ábra A gyermekvállalási kedv kitolódása



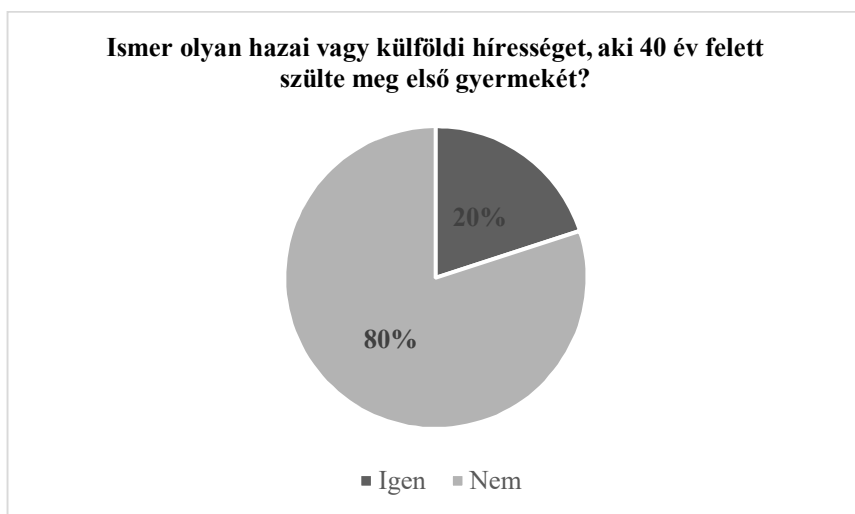
Forrás: saját szerkesztés

Azt is fontosnak tartjuk vizsgálni, hogy az előző kérdésnél ideálisnak tartott intervallumba, ami 25-28 év volt, itt milyen arányban jelölték meg. Az ábrán látható, hogy ezen csoportba a válaszadók 60%-a tartozik, mely arány egybecseng az előző kérdésnél kapott eredménnyel. Meg kell említeni, hogy a nőknek 30 éves korukra, ha addig még nem szültek, megnő a vágyuk a gyermek iránt, mivel azonban sokan nem élnek stabil párkapcsolatban az igazi keresésével rengeteg idő megy el és az évek csak telnek, melynek egyenes következménye a szülés időbeli kitolódása.

A következő két kérdésünkre adott válaszok eredménye megdöbbentő volt, ugyanis egyrészt azt kérdeztük, hogy Ismernek olyan hazai vagy külföldi hírességet, aki 40 év felett szülte meg első gyermekét? Valamint, ha igen nevezze is meg őt, illetve őket.

A feltevésünk az volt, hogy a mai virtuális világban mikor az internet és a különböző médiumok ontják magukból a sztárhíreket és szenzációkat, amik mellett szinte nem lehet elmenni, a mai egyetemisták teljes egészében naprakészek és rengetek információval rendelkeznek. Mindeközben, ahogy a 3. ábra is mutatja a válaszadók 80%-a nem ismer a feltételeknek megfelelő hírességet és a 20%, aki azt jelölte be, hogy ismer csak 7,5%-ban tudott helyes hírességet megjelölni. Mindennek a háttérben az a mára teljesen elfogadott trend húzódhat, hogy a fiataloknak nem szükséges mély lexikális tudással rendelkezniük, elég ha tudják hol kell rákeresni az internet segítségével. Biztosak vagyunk benne, ha a hallgatónak engedjük az okos telefon használatát a kérdőív kitöltése során, számtalan hírességet soroltak volna fel.

3. ábra A 40 év feletti gyermekvállalás ismertsége



Forrás: saját szerkesztés

Következő kérdéseinkkel arra kívántunk fényt deríteni, hogy mit gondolnak a megkérdezett egyetemisták például arról, hogy a társadalomra hatással vannak-e a sztárok gyermekvállalási trendjei? vagy, hogy ők vállalnának-e gyermeket, hogy a hírességeket kövessék, illetve érdekelt mennyire van rájuk hatással a média és az ott elhangzottak?

4. ábra A sztárok társadalomra gyakorolt hatásának vizsgálata

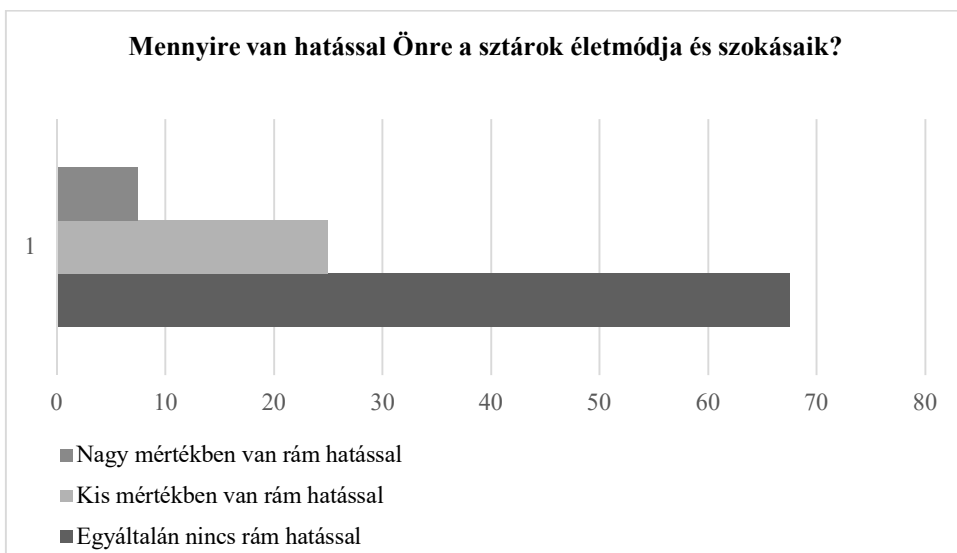


Forrás: saját szerkesztés

A megkérdezett egyetemisták 60%-a szerint a társadalomra hatással vannak a sztárok gyermekvállalási szokásai és trendjei. Ezzel szemben azonban jó eredménynek tartjuk, hogy a 40 megkérdezett hallgatóból 36 úgy nyilatkozott, hogy nem vállalna gyermeket 40 év felett csak azért, hogy a hírességek példáját kövesse. (4. ábra)

Ezen eredmény egybecseng az utolsó kérdésünkre adott válasszal is miszerint a hallgatók 67,5%-ára egyáltalán nincs hatással a sztárok életmódja, 25%-ukra pedig csak kis mértékben van hatással. (5. ábra) Utóbbi alatt azt gondoljuk, hogy esetleg egy divatmárka vagy ruhadarab általi hatásra kell gondolni vagy a férfiak esetében azért vesznek például Adidas dezodort, mert Zidane is azt használja a reklám szerint.

5. ábra A sztárok fiatalokra gyakorolt hatásának vizsgálata



Forrás: saját szerkesztés

7. KÖVETKEZTETÉSEK, AJÁNLÁSOK

Első hipotézisünk miszerint a külföldi és hazai sztárok életmódja hatással van a mai fiatalok életmódjának alakítására nem állta meg a helyét, ugyanis mint, ahogy azt az utolsó (5. ábra) is mutatja a megkérdezett diákok 67,5%-ára egyáltalán nincsenek hatással a sztárok és életmódjuk.

Második hipotézisünk szerint a megkérdezett egyetemisták vállalnának 40 év felett gyermeket, hogy a sztárok példáját kövessék szintén nem állta meg a helyét. A diákok 90%-a azaz 36 diák nem vállalna gyermeket 40 év felett.

Utolsó hipotézisünk pedig, hogy a megkérdezett hallgatók naprakészek a sztárvilággal kapcsolatban és ennek megfelelően meg tudnak nevezni hírességet, aki 40 év felett szülte meg első gyermekét szintén nem nyert bizonyítást, hiszen az eredmények alapján bemutattuk, hogy a diákok jelentős hányada nem tud hírességet megnevezni, csekély egészen pontosan 3 ember volt, aki megnevezte Szulák Andreát, mint 40 év feletti hírességet.

A későbbi vizsgálatok szempontjából érdekes lehet vizsgálni, hogy azok a nők, akik 40 év felett vállalnak gyermeket, milyen anyagi körülmények között élnek, van-e stabil párkapcsolatuk, illetve hogy természetes úton esnek teherbe?

Pilot vizsgálatunkat 2015-ben végeztük el. Azóta, ahogy a bevezetésben is jeleztük még gyorsabb és nagyobb volumenű változások mentek végbe, a digitális világban is. A kutatásunk folytatásaként egy részletesebb, szélesebb körű vizsgálatot tervezünk, amelyben a generációs változások, a celebek, mint példaképek nagyobb hangsúlyt kaphatnak.

Felhasznált szakirodalom

- Blossfeld, Hans-Peter- Hofmeister, Heather eds. (2006): *Globalization, Uncertainty and Women's Careers*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Engler Ágnes (2018) szerk.: *Család és karrier Egyetemi hallgatók jövőképe, Oktatáskutatók könyvtára 3.*, Cherd, Debrecen
- Eurostat (2009): *Demographic Outlook, National reports on the demographic developments in 2007*. epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY.../KS-RA-08-013-EN.PDF.
- Nagy Beáta (2013.): *A munkavállalás és a gyermekvállalás paradoxona- Bevezető gondolatok,*
- *Szociológiai Szemle*, 2009/3, 81-89
- Molnár Éva (2013.): *Családalapítási stratégiák a XXI. Században Magyarországon, Juvenilia V. Debreceni Egyetemi Kiadó*, 226-236.
- Pongrácz Tiborné–S. Molnár Edit, (1976): *Népesedési kérdésekkel kapcsolatos közvéleménykutatás, Népeségtudományi Kutató Intézet Közleményei 43. sz. p. 199.*
- Pongrácz Tiborné–S. Molnár Edit, (1980): *Gyermekevállalásról és a népesedéspolitikáról alkotott vélemények a több gyermeket gondozó anyák körében. Népeségtudományi Kutató Intézet Közleményei 48. sz. p. 152.*
- Pongrácz Tiborné (2002): *A családpolitika szerepe a gyermekes családok esélyegyenlőségének biztosításában. In: Utak és lehetőségek az egyenlő esélyek megteremtésére. Budapest, Szociális és Családügyi Minisztérium*

- Pongrácz Tiborné (2001): A család és a munka szerepe a nők életében. In: Nagy Ildikó – Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről. Budapest, TÁRKI – Szociális és Családügyi Minisztérium. p. 30-46.
- Pongrácz Tinorné (2000): Termékenység, család, családpolitika. Ezredforduló (4. sz.) p. 11
- Pongrácz Tiborné (1999): Gyermekvállalás házasságon kívül. In: Pongrácz Tiborné – Tóth István György (szerk.): Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről, 1999. Budapest, TÁRKI – Szociális- és Családügyi Minisztérium. p. 173–190.
- Scharle, Ágota (2007): The Effect of Welfare Provisions on Female Labour Supply in Central and Eastern Europe. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 9(2): 157–174.
- Shih (2011): A facebook kora- Az internetes közösségi hálók felhasználása piackutatáshoz, értékesítéshez és újjításhoz, Kiskapu
- Spéder Zsolt-Kapitány Balázs (2012): Gyermekvállalás, Demográfiai portré 2011
- Szabados Sándor (2009): Digitális bennszülöttek, In: Oktatás-Informatika, Szerk.: Ollé János, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Tari Annamária (2010): Y generáció. Budapest, Jaffa Kiadó.
- Tari Annamária (2011): Z generáció. Budapest, Tercium Kiadó
- Tímár S., Kokovay Á., Kárpáti A. (2010): Oktatás a YouTube-bal, In: Szerk.: Kozma T.,
- Perjés István, (2011): Törekvések és lehetőségek a XXI. század elején, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, <http://mek.oszk.hu/10100/10122/html/#4> (2017. 07. 28.)
- Vida Katalin. (2011): A kezdődő felnőttkor és a kapunyitási pánik. In: Puskás - Vajda Zsuzsa és Lisznyai Sándor (szerk.): Ifjúságkutatás és tanácsadás. A pszichológiai tanácsadás tudományos alapjai. Budapest, FETA könyvek 6.

ABSTRACT

CHANGING WORLD, CHANGING ROLES STARS, CELEBRITIES, MEDIA, AND THEIR IMPACT ON FAMILY STARTING HABITS

We live in the world of youtubers, vloggers, influencers, where like hunting and the number of shares are above all. It is not just an earning opportunity, and a marketing tool, but also a serious source of danger for young and non-young people. The phrase of "world has accelerated", which now considered as cliché, seems obsolete. The result of the changing world is the change in social values, which entails changes in all areas of life (temporal extension of educational attainment, labour market appearance, habits of having children, female roles in the family), and in many cases it causes the devaluation of traditional values. The question is just where are we in this process? What impressive and measurable changes have been made so far?

On the one hand, our aim is to show, on the basis of the available literature, how did the habits of starting a family change in the XXI. century? What domestic and international trends can be observed in this field? We also examine the role of work in extending the birth of the first child and the "late" family starting, resulting from the excessive duration of higher education studies. For this, we review the role of media, stars and celebrities highlighting the generational features.

As a research method, besides analysing and processing domestic and foreign literature, we have prepared a pilot survey. In our questionnaire survey, 40 university students participated.

The questionnaire contained 10 questions that included plans of starting a family, opinions on "late" childbirth, and assessment of the effects of stars on society.

As a result of our work, on the one hand we get an answer on how much the lifestyle of domestic and/or foreign stars has an impact on interviewed young people, if it has an impact on them at all, on the other hand, we find out that would they start a family over 40 years just to follow the example of celebrities. We can also get a more nuanced picture of how up-to-date students are about the events of the celebrity world.

Kibédi Zoltán

szakmai tanácsadó

kibedi.zoltan@gmail.com

Dr. Hideg Gabriella

egyetemi adjunktus

Eszterházy Károly Egyetem

hideg.gabesz@gmail.com

SPORTISKOLÁBAN ÉS HAGYOMÁNYOS KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN TANULÓ DIÁKOK TANULMÁNYI ÉS NEM TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGE

ABSZTRAKT

Az egészségtudatosság szerepe jelentős életünkben, magába foglalja az egészséggel kapcsolatos attitűdöket és viselkedéselemeket egyaránt. Az egészségtudatosságra ható társadalmi háttérváltozók vizsgálata számos kutatás alapját képezte, kitérve a nem, iskolai végzettség, lakóhely típusa, anyagi helyzet szerepére, s emellett számos pszichológiai faktor vizsgálatára is sor került már, mint a vallásosság vagy önértékelt egészség. Hazánkban a sportiskolák hosszú múltra tekinthetnek vissza, habár az új típusú sportiskolai rendszer létrejötte 2012-höz köthető, az élsportolói sportiskolai program bevezetése pedig 2016-ban indult. A sportiskolában tanuló diákok vizsgálata mindeztől kezdve kevés kutatás fókuszában állt, így az ilyen intézményekben tanuló diákok egészségmagatartása (az ezzel kapcsolatos attitűdök, valamint szorongás, megküzdési rugalmasság, jóllét és spirituális jóllét), valamint tanulmányi eredményessége még fehér folt. Ennek megfelelően jelen kutatásban a köznevelési típusú sportiskolában, illetve hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményességének összehasonlítására került sor egy országos minta alapján (SHTE 2017; N=3015). Az eredmények alapján a sportiskolában tanuló diákokra pozitívabb egészséggel kapcsolatos attitűdök és hatékonyabb viselkedéselemek jellemzőek: tudati szinten elítélik az élvezeti szerek használatát, az agresszív, valamint telefon és internetfüggő viselkedést, ám jelentősen pozitívabban szemlélik a szubjektív egészségi állapot és az érzelmi egyensúly tekintetében. Emellett a sportiskolában tanuló diákokra szignifikánsan nagyobb megküzdési rugalmasság, valamint a jóllét szignifikánsan magasabb foka jellemző. A tanulmányi eredményesség tekintetében azonban a nem sportiskolai tanulók mutatkoztak szignifikánsan eredményesebbnek a 2016. évi Országos Kompetenciamérés 10. évfolyamos adatai alapján. A tanulmányi teljesítményben szignifikáns területi különbségek tapasztalhatók, mind a matematikai, mind a szövegértési eredményesség a sportiskolák esetében a közép-magyarországi régióban a leggyengébb, míg a közép-dunántúli régióban a legkiemelkedőbb. Megvizsgáltuk továbbá az egészségtudatosságra ható tényezőket is, elsősorban a sportiskolai intézményi tagságra fókuszálva.

Eredményeink szerint a szülők iskolai végzettségének, a jobb objektív és szubjektív anyagi helyzet, az átlag feletti megküzdési rugalmasság, jóllét és spirituális, valamint az átlag alatti szorongás esetében beszélhetünk magasabb egészségtudatosságról, a sportiskolai tagságtól függetlenül is.

1. A SPORTISKOLAI RENDSZER

A mai magyar gyakorlatban többféle sportiskola típus létezik. Ezek célja elsősorban az utánpótlás nevelés biztosítása, valamint az egészségtudatos magatartás és életmód kialakításának elősegítése az iskoláskorúak körében. A köztük lévő különbség elsősorban a fenntartóban található (Lehmann 2011). „A sportiskola az a köznevelési intézmény, jogi személy, nonprofit gazdasági társaság, sportegyesület, sportvállalkozás, vagy utánpótlás-nevelés fejlesztését végző alapítvány, amely az alábbiak szerint utánpótlás-nevelési feladatokat lát el vagy közreműködik azok ellátásában” (SIOSZ 2012). Két nagy csoportot különíthetünk el: a köznevelési típusú sportiskolákat (amelyek működése a köznevelés kereteibe ágyazottan zajlik, mint az alap- és középfokú sportiskolák stb.), illetve a nem köznevelési típusú sportiskolákat (amelyek működése a közneveléstől független, ide soroljuk az egyesületi és önkormányzati sportiskolákat, sportakadémiákat stb.).

Jelen tanulmány fókuszában a köznevelési típusú sportiskolák állnak, amelyek esetében elmondható, hogy az utánpótlás-nevelést alsó és/vagy középfokú közoktatási intézmény végzi, jellemzően valamilyen sportegyesülettel együttműködve. A nevelés általában korcsoportonként történik. Az intézmény feladata a közoktatási (alap)szolgáltatás, iskolafoktól és iskolatípustól (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) függetlenül. A közoktatási típusú sportiskolák tartalmi szabályozása a sportiskolai kerettanterv alapján történik, míg a kerettantervi akkreditáció által pedig a jogi szabályozottság is megalapozott a közoktatást szabályozó dokumentumokban (közoktatási törvény, kormányrendelet stb.). Magyarországon jelenleg 16 egyesületi típusú sportiskola, valamint 38 középfokú köznevelési típusú sportiskola található (Lehmann 2011, Kovács 2018, Rábai 2018).

2. AZ EGÉSZSÉGMAGATARTÁS ÉS TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉG KAPCSOLATA

A tanulmányi eredményesség és az egészségmagatartás közötti kapcsolat kimutatására már több ízben sor került. A dohányzás esetében nagyobb a tanulmányi eredménytelenség és az iskolai lemorzsolódás esélye (Sabado et al. 2017, Jorge et al. 2016). Legleye et al. (2009) kutatása alapján a rendszeres dohányzás nagy hatással van a lemorzsolódásra, lányok és fiúk körében egyaránt. Az alkoholfogyasztás és lemorzsolódás közötti kapcsolatra vonatkozó kutatási eredmények ambivalensek.

Egyes kutatások szerint a két változó között nem áll fenn kapcsolat (Legleye et al. 2009), mások rámutattak a rendszeres alkoholfogyasztás és az alacsonyabb a tanulmányi eredményesség közötti kapcsolatra is, a tanulmányi átlagok (GPA - grade point average) tekintetében (Balsa et al. 2011). Ebben nagy szerepe van a szülők rendszeres alkoholfogyasztásának is (pl. Mangiavacchi - Piccoli, 2018, Ajilore et al. 2016). A szerhasználat pozitív kapcsolatban áll az iskolai lemorzsolódással, hiszen szerhasználat esetén alacsonyabb akadémiai elköteleződés, magasabb elköteleződés kockázatvállaló viselkedésekben. A lemorzsolódás esélye majdnem másfélszer (1,37) nagyobb azoknál, akik napi szinten fogyasztanak kannabiszt. Még nagyobb ez az esély (1,75) azok körében, akiknél a rászokás 14 éves kor előtt történt meg (Gaete - Araya, 2017; Mazur et al. 2016). Ráadásul a különböző kockázati magatartásformák erős kapcsolatba állnak a depresszióval, valamint az alacsony önértékeléssel és a testtel való elégedetlenséggel (Nerini et al. 2016) is, hiszen számos kutatás bizonyította, hogy a rendszeres dohányzók, nagyivók és droghasználók körében nagyobb a depresszió mértéke, amely pedig negatívan hat a tanulmányi teljesítményre is, így gyorsan lemorzsolódáshoz vezethet (Legleye et al. 2009, Moor et al. 2015).

Korábbi kutatások már foglalkoztak a sport mint nem tanulmányi eredményesség témakörével. A rendszeres fizikai aktivitás egy eredményességi tényezőként írható le, hiszen az a személy, aki rendszeresen sportol, egészségét és egészségtudatosságát tekintve eredményes, az által, hogy aktívan tesz azért, hogy egészséges legyen (Pusztai 2004, Kovács et al. 2016). Erre alapozva maga az egészségtudatosság is tekinthető nem tanulmányi eredményességnek, hiszen az a tanuló, aki rendszeresen sportol, egészségesen táplálkozik, tartózkodik az élvezeti szerektől (dohányzás, alkohol, illegális szerek), felelős szexuális magatartást tanúsít (pl. védekezés, illetve promiskuitás [a szexuális partnerek gyakori változtatása] mellőzése), agresszív helyett asszertív viselkedéssel jellemezhető, illetve adaptív coping stratégiákat alkalmaz, az egészségtudatosság szemléletében mindenképpen eredményesnek tekinthető. Ezen a vonalon haladva keressük a sportiskolai rendszer sport- és oktatástámogatáson keresztül megragadható hozzáadott értékét, az egészségtudatosságra és tanulmányi eredményességre vonatkoztatva.

3. MÓDSZEREK

3.1. Problémafelvetés és hipotézisek

A sportiskolában tanuló diákok vizsgálata hazánkban újkeletű, így az ilyen típusú intézményekben tanuló diákok egészségmagatartásának, megküzdési stratégiáinak feltérképezésére ez idáig nem irányultak konkrét vizsgálatok. Kutatásunk célja a sportiskolákban, valamint hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményességének vizsgálata.

A kutatási problémánk alapja a sportiskolai és nem sportiskolai tanulók közötti különbségekben gyökerezik, hipotéziseink alapját a SIOSZ, valamint korábbi kutatások képezik.

H1: A sportiskolák tanulói a nem tanulmányi eredményesség (egészségmagatartás, megküzdés, szorongás, jóllét és spirituális jóllét) tekintetében jobb eredményt érnek el, mint a hagyományos középiskolák tanulói (SIOSZ 2012; Kovács - Nagy 2017).

H2: A sportiskolák tanulói a tanulmányi eredményesség tekintetében jobb eredményt érnek el, mint a hagyományos középiskolák tanulói (az Országos Kompetenciamérés 10. évfolyamos eredményei alapján), amelyben területi különbségek is tapasztalhatóak (Hartman 2008, Garami 2014, Hegedűs 2016).

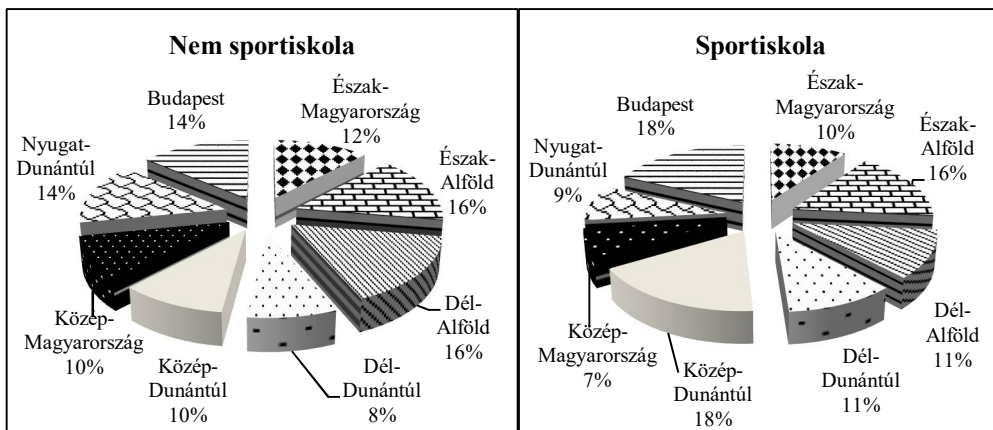
3.2. A vizsgálati minta

A kutatás célcsoportja középiskolai tanulók, életkor tekintetében tehát serdülők alkotják a vizsgálati mintát. A minta kialakítása Magyarország hét régiójából három-három sportiskola, valamint régióként három-három hagyományos középiskola (gimnázium, szakgimnázium) tanulóinak bevonásával történt meg. Az SHTE³² kutatás (N=3015) a középfokú oktatás valamennyi évfolyamának (9-12) bevonásával történt meg. A részt vevő intézmények közül 24 sportiskolának, 24 pedig nem sportiskolai intézménynek minősül. A megkérdezett diákok 56%-a sportiskolai intézmény tanulója (1675 fő), 44%-uk pedig egyéb, az általunk hagyományos köznevelési intézmény nevet viselő csoportba tartozó diák (1340 fő).

A kutatásban a férfiak aránya 51,1%, miközben a lányok aránya 48,9%. A teljes minta átlagéletkora 16,42 év (sd=1,138). A sportiskolás diákok átlagéletkora 16,44 év (sd=1,122), a nem sportiskolás diákok esetében pedig 16,4 év (sd=1,158). A vizsgálatban résztvevő sportiskolák és nem sportiskolák diákjainak területi megoszlásában tapasztalható különbségek ($p < 0,001$). Az észak-alföldi, dél-dunántúli, közép-dunántúli, valamint budapesti intézmények esetében a sportiskolákban tanuló diákok vannak nagyobb arányban jelen a mintában, míg az észak-magyarországi, dél-alföldi, közép-magyarországi, valamint nyugat-dunántúli régiók esetében a nem sportiskolákban tanuló diákok aránya magasabb.

Sportiskolák és Hagyományos Köznevelési Intézmények Tanulóinak Egészségmagatartása 2017 ³²

1. ábra: A mintában résztvevő sportiskolás és nem sportiskolás diákok aránya régióként (SHTE, N=3015)



Forrás: saját szerkesztés

3.3. Vizsgálati eszközök

Az alkalmazott vizsgálati eszközök a Sportiskolák és Hagyományos Köznevelési Intézmények Tanulóinak Egészségmagatartása (SHTE) 2017 kutatás tesztbateriájának elemei. A tesztbateria számos komponensből áll, melyek a következők:

- Demográfiai kérdőív
- *Egészségtudatos magatartás kérdőív rövidített változata* (Nagy - Kovács 2017) (Cronbach $\alpha=0,823$).
- *Életvitelt Zavaró Szorongás Kérdőív Gyermekek Verzió* (Child Anxiety Life Interference Scale, Lyneham et al. 2013) (Cronbach $\alpha=0,899$).
- *Megküzdési rugalmasság kérdőív* (Coping Flexibility Scale, Kato 2012) (Cronbach $\alpha=0,810$).
- *WHO Jólét Kérdőív Rövidített Magyar Változata* (Susánszky et al. 2006) (Cronbach $\alpha=0,828$).
- *Spirituális jólét Kérdőív Rövidített változat* (Spiritual Well-Being Scale, Cotton et al. 2005) (Cronbach $\alpha=0,791$).

Emellett a tanulmányi eredményesség méréséhez a 2016. évi Országos Kompetenciamérés adatbázisát alkalmaztuk, amelyben egy csoportként leválogattuk a sportiskolai intézményeket, másik csoportként pedig a nem sportiskolai intézmények funkcionáltak.

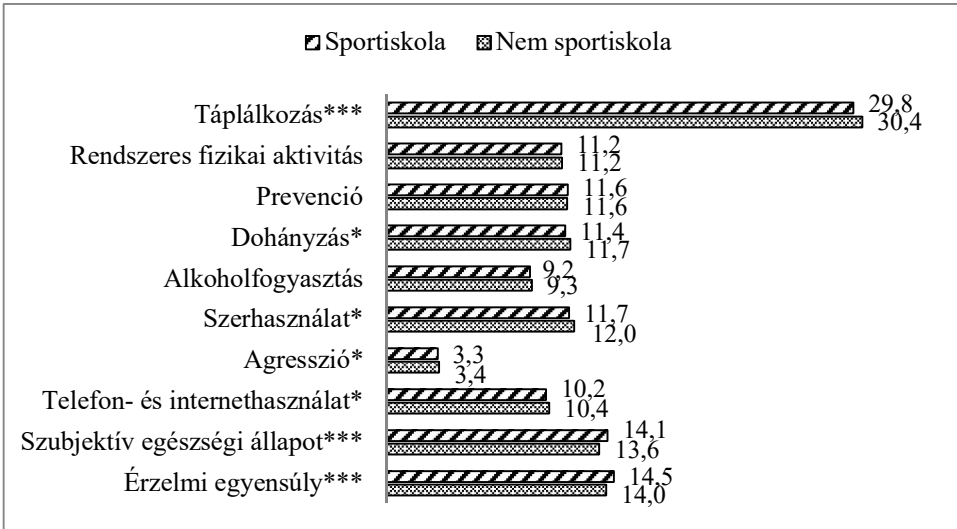
Az adatok feldolgozása SPSS 22 segítségével történt. Az alkalmazott kérdőívek reliabilitásvizsgálata Cronbach α próbával történt meg. Az adatok eloszlásának vizsgálatához Kolmogorov-Szmirnov próba (normalitásvizsgálat) lefuttatására került sor. Az adatok normális eloszlására való tekintettel a két csoport közti különbség mérésére kétmintás t-próbát, míg az eloszlásbeli különbségek felméréséhez khi-négyzet próbát alkalmaztunk.

4. EREDMÉNYEK

4.1. A nem tanulmányi eredményesség (egészségmagatartás, megküzdés, szorongás, jóllét és spirituális jóllét) tekintetében fennálló különbségek

Az Egészségtudatos magatartás kérdőív alapján végzett összehasonlítás tekintetében a sportiskolában tanuló diákok átlaga 127,5 pont, míg a nem sportiskolában tanuló diákok átlaga 127 pont volt. Az eredmények alapján a két csoport közötti különbség nem szignifikáns ($p=0,471$), tehát a teljes egészségtudatossági attitűdök tekintetében nem áll fenn szignifikáns különbség a sportiskolás és hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok között. Az egyes alsókategorizációk vizsgálatakor azonban tapasztalható szignifikáns különbség bizonyos esetekben. Az eredmények alapján a táplálkozás ($p=0,001$), a dohányzás ($p=0,012$), szerhasználat ($p=0,011$), az agresszió ($p=0,035$), a telefon- és internethasználat ($p=0,023$), a szubjektív egészségi állapot ($p<0,001$), illetve az érzelmi egyensúly ($p<0,001$) alsókategorizációk esetében mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport között. A sportiskolában tanuló diákokra szignifikánsan negatívabb attitűdök jellemzőek a táplálkozással, dohányzással és szerhasználattal, valamint agresszióval szemben, míg pozitívabb attitűdőkkel rendelkeznek a szubjektív egészségi állapot és az érzelmi egyensúly tekintetében. Ez azt jelenti, hogy tudati szinten mintegy elítélik az élvezeti szerek használatát, az agresszív, valamint telefon és internetfüggő viselkedést, ám jelentősen pozitívabban szemlélik a szubjektív egészségi állapot és az érzelmi egyensúly tekintetében. Az egyes alsókategorizációk eredményeit az alábbi diagram szemlélteti:

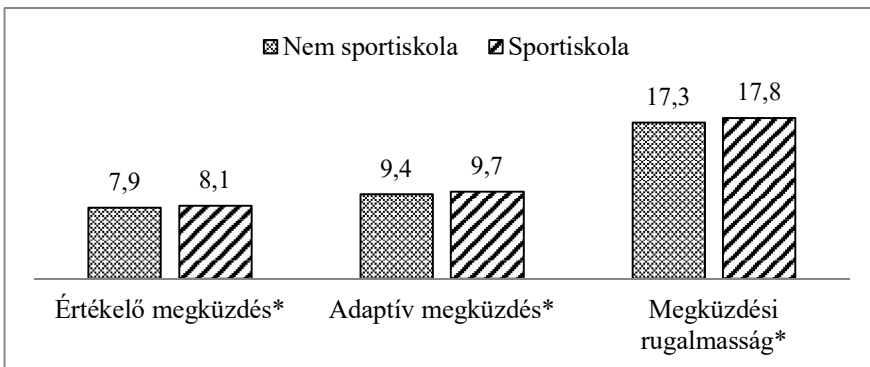
2. ábra: Egészségtudatossággal kapcsolatos attitűdök a két csoportban (SHTE, N=3015) (* $p < 0,05$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$)



Forrás: saját szerkesztés

A megküzdési rugalmasság tekintetében elmondható, hogy a sportiskolában tanuló diákokra szignifikánsan nagyobb megküzdési rugalmasság jellemző ($p=0,027$). A Megküzdési rugalmasság két alszkáláját külön-külön megvizsgálva ugyanez mondható el: a sportiskolában tanuló diákokra mind az értékelő ($p=0,042$), mind az adaptív megküzdés ($p=0,032$) magasabb foka jellemző. A csoportok eredményeit az alábbi diagram szemlélteti:

3. ábra: Megküzdési rugalmasság a két csoportban (SHTE, N=3015) (* $p < 0,05$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$)



Forrás: saját szerkesztés

A szorongás tekintetében összességében (valamennyi szempontot együtt vizsgálva és szorongási indexként kezelve) nem áll fenn szignifikáns különbség a két csoport között ($p=0,347$). Az egyes szituációk vizsgálatakor azonban látható, hogy a testvérekkel való kapcsolatok esetében tapasztalt szorongás a sportiskolások, míg a mindennapi tevékenységekhez kapcsolható szorongás a nem sportiskolások körében mutatkozott szignifikánsan magasabbnak (habár a kérdőív sajátosságából fakadóan a különbségek csupán egy-egy tizednyiek). A többi szituációhoz kapcsolható szorongás tekintetében nem áll fenn szignifikáns különbség.

4. ábra: Szorongás a két csoportban (SHTE, N=3015) (* $p<0,05$; ** $p<0,05$; * $p<0,001$)**



Forrás: saját szerkesztés

A jóllét tekintetében szignifikáns különbség mutatkozik a két csoport között ($p<0,001$). Ez alapján a sportiskolában tanuló diákokra a jóllét szignifikánsan magasabb foka jellemző (9,1 pont), a nem sportiskolában tanuló diákokkal összehasonlítva (8,4 pont). Ehhez hasonlóan a spirituális jóllét tekintetében is szignifikáns különbség mutatkozott: a sportiskolában tanulók átlaga 37,4 pont, míg a hagyományos középiskolában tanulók átlaga 37,1 pont volt.

A sportiskolában tanuló diákok az ötfokú skálán 4,22-re, a nem sportiskolások pedig 4,18-ra értékelték egészségi állapotukat, amely különbség nem szignifikáns ($p=0,158$). Ezzel szemben a szubjektív edzettségi állapot tekintetében jelentős különbség volt tapasztalható: a sportiskolában tanuló diákok az ötfokú skálán 3,92-re, a nem sportiskolások

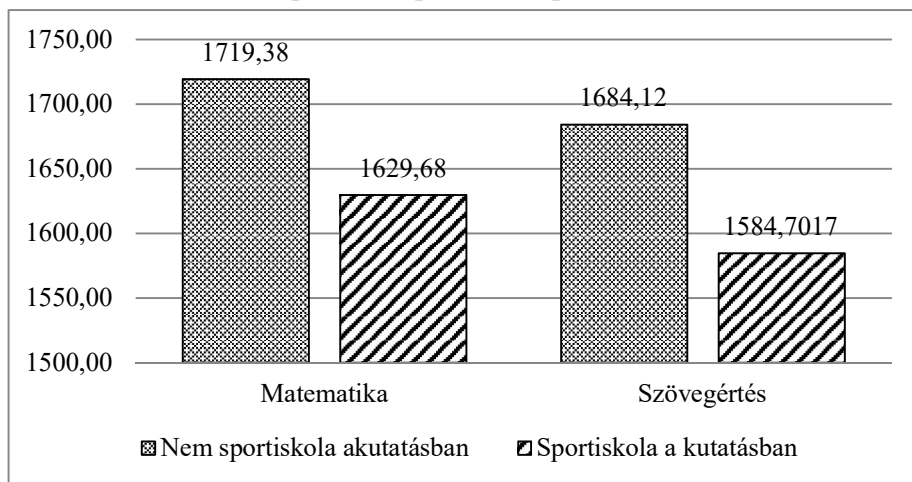
diákok pedig 3,79-ra értékelték edzettségi állapotukat, amely különbség szignifikáns ($p < 0,001$). A szubjektív egészségtudatosság megítélésében szintén szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között: a sportiskolában tanuló diákok a tízfokú skálán 7,24, míg a hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok átlaga 7,05 volt ($p = 0,009$).

Összességében véve a nem tanulmányi eredményesség általános mutatóinak tekintetében megállapítható, hogy a pszichológiai faktorok tekintetében az egészségtudatosság, megküzdési rugalmasság, jóllét és spirituális jóllét, valamint a szubjektív edzettségi állapot tekintetében mutatkozott jelentős különbség, valamennyi esetben a sportiskolai tanulókra jellemző a nagyobb eredményesség. Hipotézisünk, mely szerint a sportiskolai tanulók az egészségtudatosság tekintetében eredményesebbek, beigazolódott.

4.2. A tanulmányi eredményesség (OKM) tekintetében fennálló különbségek

A tanulmányi eredményesség mérésének érdekében megnéztük, majd összevetettük a vizsgálatban részt vevő sportiskolák és hagyományos köznevelési intézmények tanulóinak tanulmányi teljesítményét a 2016. évi Országos Kompetenciamérés számunkra releváns korosztályában, tehát a 10. évfolyamon. Az eredmények alapján szignifikáns különbség áll fenn a disszertációs adatbázisban szereplő intézmények 10. évfolyamos tanulóinak tanulmányi eredményességében a sportiskolában és hagyományos köznevelési intézményben tanuló diákok között.

5. ábra: A kutatásban részt vevő intézmények tanulóinak tanulmányi eredményességében fennálló különbségek (Forrás: OKM 2016, $N_1=6368$; $N_2=6372$)
(* $p < 0,05$; ** $p < 0,05$; *** $p < 0,001$)



Forrás: saját szerkesztés

Mind a matematika ($p=0,000$), mind a szövegértés ($p=0,000$) tekintetében jelentős különbségek mutathatóak ki, ugyanis a nem sportiskolai intézményekben tanuló diákok mindkét kompetencia terén szignifikánsan jobb eredményt mutatnak.

Ezt követően megnéztük a tanulmányi eredményességbe fennálló területi különbségeket regionális szinten (1. táblázat).

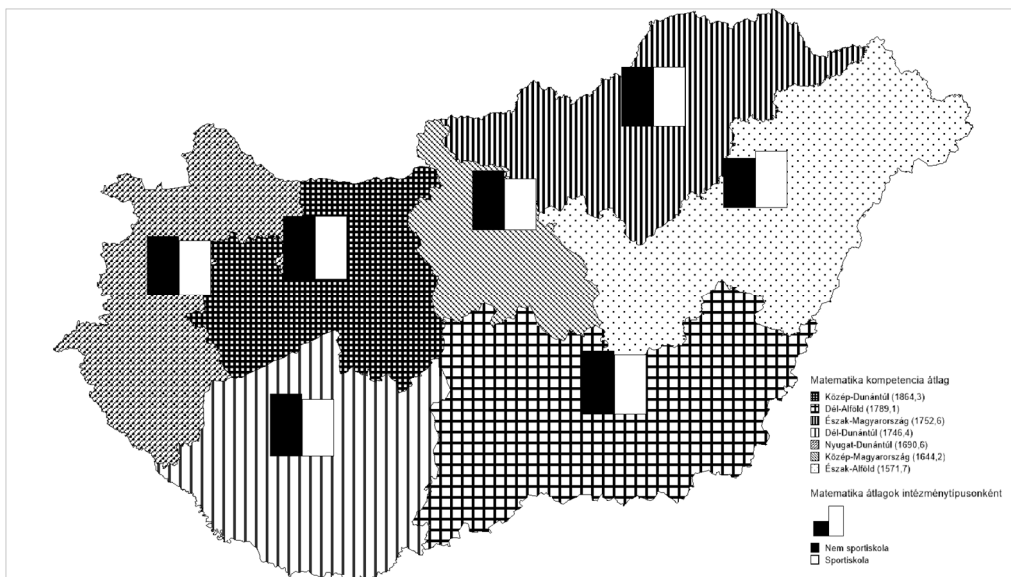
1. táblázat: A kutatásban részt vevő sportiskolai és nem sportiskolai intézmények tanulóinak tanulmányi eredményessége (Forrás: OKM 2016, $N_1=6368$; $N_2=6372$)

	Matematika		Szövegértés	
	Nem sportiskola	Sportiskola	Nem sportiskola	Sportiskola
Budapest	1833,7	1644,8	1802,4	1619,1
Közép-Magyarország	1784,1	1504,2	1767,1	1461,6
Közép-Dunántúl	1890,1	1838,5	1839,0	1784,7
Nyugat-Dunántúl	1776,6	1604,5	1767,2	1567,6
Dél-Dunántúl	1835,8	1657,0	1770,7	1644,6
Észak-Magyarország	1780,3	1724,8	1734,1	1723,7
Észak-Alföld	1501,4	1642,0	1472,9	1581,6
Dél-Alföld	1874,1	1704,0	1821,1	1649,2

Forrás: saját szerkesztés

A matematika kompetencia tekintetében elmondható, hogy a disszertációs kutatás alapját képező nem sportiskolai intézmények teljesítménye az észak-alföldi régióban igen gyenge, miközben a közép-dunántúli és dél-alföldi régióban található intézmények kiemelkedő teljesítményét láthatjuk. A közép-magyarországi, nyugat-dunántúli és észak-magyarországi régióban tanuló diákok átlagos eredményeket mutatnak a matematikai eredményesség tekintetében. Ezzel szemben a sportiskolák vizsgálata során a közép-magyarországi intézmények tanulóinak matematikai eredményessége volt a legalacsonyabb, s nyugat-dunántúli régióban átlag alatti, miközben a közép-magyarországi régióban a legkiemelkedőbb. Ez esetben az észak-alföldi, dél-dunántúli és budapesti sportiskolák esetében voltak átlagos matematikai kompetencia-értékek kimutathatóak ($p<0,001$).

6. ábra: Matematika eredményesség (Forrás: OKM 2016, N=6368)



Forrás: saját szerkesztés

A szövegértés kompetencia esetében igen hasonló tendenciák mutathatóak ki. A nem sportiskolai intézmények vizsgálatakor ebben az esetben is az észak-alföldi régióban található intézmények tanulóinak eredményessége a legalacsonyabb, míg a közép-dunántúli és dél-alföldi régióban tanuló diákok voltak a legeredményesebbek. A közép-magyarországi, nyugat- és dél-dunántúli, valamint észak-magyarországi régióban tanuló diákok eredményessége átlagosnak mondható, míg a budapesti intézmények esetében enyhén átlag feletti. A sportiskolák esetében is a közép-dunántúli intézmények tanulói voltak a legeredményesebbek, míg a közép-magyarországi régió tanulóinak eredményessége a legalacsonyabb. Míg a nyugat-dunántúli és észak-alföldi régióban tanuló diákok eredményei átlag alattiak, valamint a budapesti, dél-dunántúli és dél-alföldi régióban található sportiskolák diákjai átlagos eredményeket értek el, addig az észak-magyarországi régióban tanuló diákoké enyhén meghaladja az átlagot ($p < 0,001$).

7. ábra: Szövegértés eredményessége (Forrás: OKM 2016, N=6372)



Forrás: saját szerkesztés

Összességében véve tehát hipotézisünk nem igazolódott be, hiszen a hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi eredmények jellemzőek, mind az év végi tanulmányi átlagok, mind a szubjektív tanulmányi eredményességi mutatók, mind a 2016-os Országos Kompetenciamérés 10. évfolyamos adatai alapján.

5. ÖSSZEZÉS, EREDMÉNYEK ÉRTELMEZÉSE

Kutatásunk középpontjában a sportiskolákban és hagyományos köznevelési intézményekben tanuló diákok tanulmányi és nem tanulmányi eredményességének egy komplex, országos mintán történő összevetése állt. Eredményeink alapján az egészségtudatosság egyes elemeinek tekintetében valóban a sportiskolai tanulók mutatkoztak eredményesebbnek. Ugyanakkor a tanulmányi eredményesség tekintetében egyértelműen jobb eredmények tapasztalhatók a nem sportiskolai intézményekben tanulóknak körében. A kutatás eredményei alapján a sportiskolák intézményi hozzáadott értéke az egészségtudatosságban ragadható meg, amellyel teljesül a köznevelési törvényben és a SIOSZ-ban megfogalmazott cél, az egészségre és egészségtudatosságra nevelés. A rendszeres sporttevékenység pozitív hatását már számos kutatás szemléltette, s nem kérdés, hogy a legjobb sportteljesítmény a legjobb egészségfaktorok és a tudatosabb egészségmagatartás mellett érhető el.

Ugyanakkor a tanulmányi eredményesség tekintetében nem beszélhetünk pozitív hatásról, hiszen ezeknek a diákoknak az eredményessége elmarad kortársaik eredményességétől. Fontos megjegyezni, hogy ennek háttérében nem csupán az intézmény hatása feltételezhető. A sportiskolai diákokra gyakran alacsonyabb családi háttérindex jellemző, amelynek a tanulmányi eredményességgel mutatott negatív hatását már számos kutatásban igazolták. Másrészt az élsportoló diákok számára a legtöbb esetben a sportolás jelenti a legfontosabb dolgot, s az edzésekkel, felkészüléssel töltött idő gyakran a tanulmányok rovására megy. Ez megerősíti Coleman társadalmi tőke elméletét, mely alapján a sportolás és az eredményesség együttesen egy zéró-összegű egyenletet eredményeznek: a sportolás hozzáadott értéke tetten érhető a sportolás révén szerzett képességekben, készségekben és társadalmi tőkében, ugyanakkor az ezzel töltött idő (edzések, versenyek egyaránt) elveszi a sportoló energiáját a tanulástól, ami a tanulmányi eredményesség kárára válhat. Ennek bebizonyítása a felsőoktatás szintere után (Kovács 2015) jelen tanulmányban a középfokú oktatás területén is megtörtént. Összességében elmondható, hogy amennyiben az egészségtudatosságra és egészségre nevelés is a köznevelés feladatai közé tartozik (amelyet a NAT 2012 és a SIOSZ 2012 is megfogalmaz a köznevelés valamennyi színterén), akkor nagy hangsúlyt kell fektetnünk a gyermekek mentális egészségére, jóllétére, megküzdési hatékonyságára és szorongására is, melyben kiemelkedő szerepe van a korai prevenciónak és intervenciónak is.

Felhasznált szakirodalom

- Ajilore, Olugbenga, Amialchuk, Aliaksandr & Egan, Keven. (2016): Alcohol consumption by youth: Peers, parents, or prices? *Economics and Human Biology*, 23, 76–83.
- Balsa, Ana I., Giuliano, Laura M. & French, Michael T. (2011): The effects of alcohol use on academic achievement in high school. *Economics of Education Review*, 30(1), 1–15.
- Cotton, Sian, Larkin, Elisabeth, Hoopes, Andrea, Cromer, BarbaraA. & Rosenthal, Susan L. (2005): The impact of adolescent spirituality and religiosity on depressive symptoms and health risk behaviour. *Journal of Adolescent Health*, 36, 529.e527-529.e514.
- Gaete, Jorge & Araya, Ricardo (2017): Individual and contextual factors associated with tobacco, alcohol, and cannabis use among Chilean adolescents: A multilevel study. *Journal of Adolescence*, 56, 166-178.

- Garami Erika (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményesség. *Educatio*, 23(3): 424-437.
- Hegedűs Roland (2016): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra*, 26(12), 16-30.
- Jorge, Juliana Gomes, Botelho, Clóvis, Silva, Ageo Mário Cândido & Moi, Gisele Pedroso (2016): Influence of passive smoking on learning in elementary school. *Jornal de Pediatria (Rio J)*, 92(3), 260-267.
- Kato, Tsukasa (2012): Development of the Coping Flexibility Scale: Evidence for the Coping Flexibility Hypothesis. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 262–273.
- Kovács Kkára (2015): *A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban*. Oktatáskutatók könyvtára 2. Debrecen, CHERD.
- Kovács Klára, Kovács Karolina Eszter & Nagy Beáta Erika (2016): Intézményi hatások a hallgatók egészségtudatos magatartásában. In: Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke: Közéletések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad; Budapest: Partium; PPS; Új Mandátum, 174-190.
- Kovács Karolina Eszter (2018): *A sportiskolai rendszer helyzetképe 2018*. Kézirat.
- Kovács Karolina Eszter & Nagy Beáta Erika (2017): Egészségtudatos magatartás alakulása a sport függvényében. *Educatio*, 26(4), 649-656.
- Legleye, Stéphane, Obradovic, Ivana, Janssen, Eric, Spilka, Stanislas, Le Nézet, Olivier & Beck, François (2009): Influence of cannabis use, grade repetition and family background on the school-dropout rate at the age of 17 years in France. *European Journal of Public Health*, 20(2), 157-163.
- Lehmann László (2011): *A sportiskolai rendszer, a sportiskolai típusok és formációk meghatározása és viszonyrendszere, a sportiskolák jogi és tartalmi szabályozása*. Nemzeti Sport Intézet Sportiskolai program.
- Lyneham, Heidi J., Sburlati, Elizabeth S., Abbott, Maree J., Rapee, Ronald M., Hudson, Jenifer. L., Tolin, David F., & Carlson, Sarah E. (2013): Psychometric properties of the Child Anxiety Life Interference Scale (CALIS). *Journal of Anxiety Disorders* 27(7), 711–719.
- Mangiavacchi, Lucia & Piccoli, Luca (2018): Parental alcohol consumption and adult children's educational attainment. *Economics and Human Biology*, 28, 132–145.

- Mazur, Joanna, Kowalewska, Anna, Zawadzka, Dorota, Dzielska, Anna., Wais, Kamil (2016): External evaluation of the school and academic achievements in relation to alcohol drinking and delinquent behaviour among secondary school students. *Alcoholism and Drug Addiction*, 29, 183–208.
- Moor, Irene, Rathmann, Katharina, Lenzi, Michela, Pfortner, Timo-Kolja, Nagelhout, Gera E., de Looze, Nagelhout Margreet, Berndsten, Pernille, Willemsen, Marc, Kannas, Lasse, Kunst, Anton E., Richter, Matthias (2015): Socioeconomic inequalities in adolescent smoking across 35 countries: a multilevel analysis of the role of family, school and peers. *European Journal of Public Health*. 25(3), 457–463.
- Nagy Beáta Erika & Kovács Karolina Eszter (2017): Egészségmagatartással kapcsolatos attitűdök vizsgálata középiskolás és egyetemista fiatalok körében. *Orvosi Hetilap*, 158(44), 1754-1760.
- Nerini, Amanda, Matera, Caamilla & Stefanile, Cristina (2016): Siblings' appearance-related commentary, body dissatisfaction, and risky eating behaviors in young women. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(6), 269-276.
- Pusztai Gabriella (2004): Iskola és közösség felekezeti középiskolások az ezredfordulón. Budapest: Gondolat kiadó.
- Rábai Dávid (2018): A magyar sportpolitika legfőbb jellemzői, intézkedései 1945-től kezdődően a rendszerváltásig és napjainkig, különös tekintettel a labdarúgás sportágára. *Különleges Bánásmód*, 4(1), 19-33.
- Sabado, Melanie D., Haynie, Denise, Gilman, Stephen E., Simons-Morton, Bruce, Choi, Kelvin (2017): High school cigarette smoking and post-secondary education enrollment: Longitudinal findings from the NEXT Generation Health Study. *Preventive Medicine*, 105, 250–256.
- *Sportiskolák Országos Szövetségének Módosításokkal Egységes Szerkezetbe Foglalt Alapszabálya* (SIOSZ) (2012): <http://www.siosz.hu/dokumentum/sioszalapszabalyzat-terv.pdf>
- Susánszky Éva, Konkoly Thege Barna, Stauder Adrienne & Kopp Mária (2006): A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiény és Pszichoszomatika* 7(3), 247-255.

ABSTRACT

Health awareness plays an important role in our life which contains attitudes and behavioural components as well. Social factors influencing health awareness were the basis of many previous investigations, measuring the effect of gender, educational level, type of settlement and financial background. In addition, many psychological factors were examined such as religiosity or self-rated health. Sport schools have a long history; however, the new sport school system was created in 2012 and the elite sport school system was introduced in 2016. Investigating students learning in sport schools was in the focus of only a few researches thus the health behaviour (attitudes in connection with it, furthermore, anxiety, coping flexibility, well-being and spiritual well-being) and academic achievement of these students is a blank spot. Accordingly, in the present study, the attention was drawn to the comparison of academic and non-academic achievement of students learning in sport schools and those learning in traditional schools on the basis of a national sample (SHTE 2017; N=3015). On the basis of the results, it can be stated that students learning in sport schools have more positive attitudes and more effective behavioural components in relation to health: cognitively they disapprove harmful substances, and aggressive and telephone/internet addictive behaviour, but have a significantly more positive attitude toward subjective health status and emotional balance. Additionally, students learning in sport schools can be described with significantly higher coping flexibility and wellbeing. However, regarding academic achievement, students learning in traditional schools achieved significantly better results according to the data of the 10th grade students of the National Competence Measurement in 2016. Significant territorial differences could be also detected in academic achievement as the sport schools in Central-Hungarian region showed the lowest, while those in Central-Transdanubia showed the highest achievement regarding both mathematics and comprehension. Furthermore, we measured the factors influencing health-awareness, focusing firstly on sport school membership. According to our results, the educational level of the parents, the better objective and subjective financial status, below-average coping flexibility, wellbeing and spiritual wellbeing and above-average anxiety leads to higher health-awareness, independently from sport school membership.

Kovács Karolina Eszter

tanársegéd, doktorjelölt

Debreceni Egyetem BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

karolina92.kovacs@gmail.com

**AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK ELIT ISKOLÁK?
AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK ÉS A TANULÓI KÖZÖSSÉGEK
FINANSZÍROZÁSA NAPJAINKBAN**

ABSZTRAKT

Az alternatív iskolák finanszírozásáról a 2000-es évek elején készült elemzés. Azóta részarányuk és a működésüket szabályozó törvényi háttér – a köznevelési törvény, a költségvetési törvény – változott, valamint az alternatív oktatást nyújtó intézmények között megjelentek az eddigiektől eltérő modell szerint működő intézmények is, mint a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló magán- és otthontanuló közösségek, ezért szükségesnek láttuk az alternatív iskolák jelenlegi finanszírozásának elemzését. Ennek keretében vizsgáltuk egyrészt, hogy hogyan változott napjainkra az alternatív iskolák költségvetési támogatása, másrészt, hogy milyen finanszírozási modelleket alakítottak ki működésük költségeinek fedezésére. Ezen kívül feltártuk, hogy milyen mértékű anyagi hozzájárulást várnak el a különböző alternatív iskolák a családoktól a gyermekeik oktatásához, azaz, hogy biztosított-e az alternatív oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlősége vagy az alternatív iskolák inkább a jó anyagi háttérrel rendelkező családok számára nyújtanak minőségi oktatást.

1. BEVEZETÉS

Az alapfokú és középfokú oktatás, ezen belül a nem állami, hanem magán-, alapítványi és egyházi iskolák finanszírozása egyrészt országonként eltérő modellek mentén valósul meg, másrészt az oktatás, illetve az alternatív oktatás költségvetési támogatásának változásával egy adott országon belül is eltérést mutat különböző időszakokban. A magániskolák állami költségvetésből történő támogatásának mértéke nemzetközi viszonylatban a két szélső pont – az állami támogatás teljes hiánya és az állami iskolák költségvetési támogatásával azonos mértékű támogatás – között mozog. Míg az Egyesült Államokban az alkotmány tiltja a magániskolák állami támogatását, addig Hollandiában a magániskolák ugyanazt a támogatást kapják, mint az állami fenntartású közoktatási intézmények. A költségvetési támogatás mértéke azonban befolyásolja azt is, hogy az állam milyen mértékben jogosult korlátozni az iskolai autonómiát.

Az állami támogatás nélkül működő intézmények teljeskörű szakmai autonómiával rendelkeznek, a teljes mértékű költségvetési támogatásban részesülő iskolák ezzel szemben gyakorlatilag nem rendelkeznek nagyobb autonómiával, mint az állami fenntartású intézmények (Varga 1998).

Magyarországon a rendszerváltástól napjainkig eltelt időszakban az oktatás fenntartása, illetve állami finanszírozásának módja és mértéke is több jelentős változáson ment át, amivel párhuzamosan a többségében nem állami fenntartású alternatív oktatás finanszírozása is módosult. Az alternatív iskolák finanszírozásáról a 2000-es évek elején készült elemzés (Polónyi 2004), melyben a szerző az alternatív iskolák statisztikai jellemzőit elemzi és a finanszírozásukat érintő helyzetet tárja fel hazánkban. Utal többek között arra a helyzetre, hogy az első alternatív iskolák létrejöttékor, az állam által támogatott kísérleti engedéllyel rendelkező alternatív program szerint működő intézmények – mint Winkler Márta Kincskereső Iskolája, Zsolnai József Értékközvetítő és képességfejlesztő programja – kivételével, az iskolák ugyan megkapták a normatív támogatást az államtól, de nem kapták meg az úgynevezett kiegészítő támogatást. (Vekerdy 2002, idézi Polónyi 2004: 68) Ennek köszönhetően az alapítványi fenntartásban levő alternatív iskoláknak már a 90-es években számolniuk kellett azzal a helyzettel, hogy működésük finanszírozásához szükségük van a családoktól anyagi támogatásra alapítványi/szülői hozzájárulás formájában, mivel az állami támogatás nem fedezi a működtetés költségeit (Czike 1997, idézi Polónyi 2004: 68). Az a tény, hogy az alternatív iskolák többsége alapítványi fenntartású, és nem részesült ugyanolyan mértékű állami támogatásban, mint a nem alapítványi, hanem az önkormányzati fenntartásban lévő intézmények, egyrészt hátrányos helyzetbe hozta az alternatív programmal működő alapítványi fenntartású iskolákat, másrészt elengedhetlenné vált a szülő anyagi hozzájárulása az iskola működéséhez. Az alternatív oktatást választó szülő pedig kétszer fizetett az oktatásért: egyszer, mint adófizető állampolgár, egyszer meg, mint az iskola működését támogató szülő. (Vekerdy 2002, idézi Polónyi 2004: 68). Az alternatív oktatáshoz való hozzáférés tehát már a 90-es években és a 2000-es évek elején is az alapítványi fenntartású alternatív iskolák esetében elsősorban azoknak a családoknak volt biztosított, akik tudták vállalni az ezzel járó többletköltségeket.

2. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A rendszerváltás óta az alternatív iskolák részaránya az oktatásban és a működésüket szabályozó törvényi háttér – a köznevelési törvény, a költségvetési törvény – változott, valamint az alternatív oktatást nyújtó intézmények között megjelentek az eddigiektől eltérő modell szerint működő intézmények is, mint pl. a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló magán- és otthontanuló közösségek, ezért szükségesnek láttuk az alternatív iskolák jelenlegi finanszírozásának elemzését. Ennek keretében az alternatív iskolák működését meghatározó jogszabályok elemzésén keresztül vizsgáltuk, hogy hogyan változott napjainkra az alternatív iskolák költségvetési támogatása, valamint ezzel párhuzamosan az alternatív iskolák működését meghatározó dokumentumok alapján feltártuk, hogy az különböző intézmények milyen finanszírozási modelleket alakítottak ki működésük költségeinek fedezésére. Ezen kívül arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen mértékű anyagi hozzájárulást várnak el a különböző alternatív iskolák a családoktól a gyermekeik oktatásához, azaz, hogy biztosított-e az alternatív oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlősége vagy az alternatív iskolák inkább a jó anyagi háttérrel rendelkező családok számára nyújtanak minőségi oktatást.

2.1. A vizsgálatba bevont alternatív iskolák és jellemzőik

Az alternatív pedagógia és az alternatív iskola fogalmának változatos értelmezései találhatóak meg a neveléstudományi szakirodalomban, kezdve a szűkebb értelemben vett pedagógiai, fenntartói alternativitástól a legtágabb értelemben vett alternativitásig, azaz a tanulás különféle alternatív formáig, mint az informális tanulás vagy a magánoktatás (Langerné Buchwald 2011), melynek részletes áttekintésére jelen tanulmány keretében nem vállalkozunk, hanem az alternativitást csak a vizsgálat szempontjából értelmezzük. Alternatívnek elsősorban azokat az iskolákat tekintjük jelen tanulmány keretében, melyek jelenleg az EMMI által nyilvántartott akkreditált kerettantervvel működnek. Fenntartói szempontból ezek között állami és alapítványi iskolák egyaránt vannak, de nem vizsgáljuk az egyházi fenntartású intézményeket. Az elemzésbe bevontuk továbbá az alternatív oktatás azon új fajtáit, melyek működése nem egy meghatározott pedagógiai program szerint zajlik, de önmagukat a hagyományos tömegoktatás alternatívájaként definiálják. Ezek az úgynevezett magán- és otthon tanuló közösségek/csoportok, melyekben a tanulók más iskolában, akár hagyományos iskolában meglévő magántanulói státuszuk mellett tanulnak.

Az alternatív iskolák működését érintő jelentős változást a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről hozta meg, amely arról rendelkezett, hogy az alternatív iskoláknak a mindenkori oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott alternatív iskolai kerettantervben kell meghatározni az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott intézményben folyó nevelés és oktatás elveit, formáit és feladatait, az iskolában oktatott tananyagot, követelményeket, a felkészítést az állami vizsgákra, a tanulók számára előírt heti kötelező óraszámot, a pedagógusok kötött és kötetlen munkaidejének szabályait, az alkalmazott építésügyi előírásokat, eszközöket és felszereléseket, a minőségpolitika rendszerét, módszereit és eszközeit, a működő vezetési modellt, nevelés- és oktatásszervezést, valamint az elfogadott pedagógus végzettséget és szakképzettséget. Ezekben a pontokban az alternatív kerettantervekben az iskolák eltérhetnek a köznevelési törvényben meghatározottaktól, valamint az e törvény végrehajtására kiadott jogszabályoktól „azzal a megkötéssel, hogy az alternatív intézmények költségvetési támogatásának alapja kerettantervükben foglalt kötelező feladatellátás, ezen felül a működésükkel járó többletköltségekhez központi költségvetési többlettámogatás nem igényelhető.” Az engedéllyel rendelkező kerettanterveket a kerettantervet engedélyeztető intézményen kívül más intézmények is felhasználhatják az alkotó engedélyével, így egy kerettantervet több iskolában is alkalmazhatnak, olykor eltérő fenntartó mellett.

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek száma 17. Ezek közül nem vizsgáljuk az egyházi fenntartásban, de akkreditált alternatív kerettantervvel működő „Maimonidész Zsidó Gimnáziumot, mivel itt a felvétel feltétele a zsidó vallási közösséghez való tartozás.” Nem soroljuk továbbá az alternatív programokhoz a speciális képzést nyújtó programokat, mint a Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának kerettantervét, a Novus Művészeti Iskolák kerettantervét és a kétnyelvű oktatás kerettanterveit. A vizsgálatba bevont jóváhagyott kerettantervvel rendelkező alternatív iskolák a következők: Carl Rogers Személyközpontú Iskola, Gyermek Ház Általános Iskola, Waldorf Iskolák, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Alternatív Közgazdasági Gimnázium Általános Iskolája, Alternatív Közgazdasági Politechnikum, Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő általános és középiskolák, Zöld Kakas Líceum, Belvárosi tanoda, Kürt Alapítványi Gimnázium.

A vizsgált iskolák fenntartóit vizsgálva elmondható, hogy az alternatív iskolák többsége alapítványi, egyesületi fenntartásban van, de vannak olyan alternatív programok, melyek teljes mértékben állami fenntartású iskolában működnek. Ilyenek többek között az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot használó iskolák többsége. Két intézmény, a Várpalotai és az Újbudai Képesség- és Tehetségfejlesztő Magániskola, kivételével minden ÉKP-s iskola fenntartója a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ, illetve állami fenntartású intézmény részeként, de önálló pedagógiai programmal működik a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program.

A magántanulói és otthon tanulói közösségek egy új utat jelentenek az alternatív oktatást választók számára. A MOHA (Magántanulói és otthontanuló közösségek országos hálózata) nyilvántartása alapján jelenleg 20 tanuló közösség tagja a hálózatnak, többek között a Budapest School is. A magán- és otthon tanulói csoportok nem jóváhagyott program alapján működnek, a hagyományos értelemben nem iskolák, hiszen az ilyen csoportokban tanulók minden esetben hagyományos vagy alternatív, de a köznevelési törvényben az iskolákkal szemben előírt feltételeknek megfelelően működő iskolák magántanuló. Működésüket a közösség tagjai finanszírozzák.

3. AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA

Az oktatás, ezen belül pedig az alternatív iskolák finanszírozása is változott az elmúlt időszakban. 2013-tól kezdődően egyrészt az addigi normatív alapú finanszírozást a feladatellátás alapú finanszírozás váltotta fel, másrészt az oktatási intézmények fenntartásának centralizációja jegyében az önkormányzatoktól átvette a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ az iskolák fenntartását.

3.1. Az alternatív iskolák állami költségvetési támogatása

Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről szóló törvénye értelmében ez azt jelenti, hogy a KLIK által fenntartott iskolák működését teljes mértékben az állam finanszírozza. A nem állami, hanem magániskolák fenntartói részére az Országgyűlés köznevelési feladat ellátására átlagbéalapú támogatást állapít meg az általuk fenntartott nevelési-oktatási intézményben pedagógus és a nevelő-oktató munkát közvetlenül segítő munkakörben foglalkoztatottak után. Működési támogatásra a magániskolák fenntartói, szemben az egyházi és nemzetiségi önkormányzat fenntartásában lévő intézményekkel, már nem jogosultak. A költségvetési támogatás további szűkítését mutatja, hogy az alternatív iskolákban dolgozó pedagógusok és a pedagógiai munkát segítők esetében nem a valós, teljes bér összegében kapja az intézmény fenntartója az állami hozzájárulást, hanem az átlagbéalapú támogatás alapja az állam által fenntartott általános és középiskolákban foglalkoztatott pedagógusok és a pedagógiai munkát közvetlenül segítők után kifizetett személyi juttatások és járulékok, a szükséges pedagógus létszámot pedig szintén az állami fenntartású intézményekben meghatározott tanuló- és pedagógus létszám arány alapján határozzák meg, ami az általános iskola esetében 11,8 fő tanulóra egy pedagógus, a középiskola esetében 12,5 tanulóra egy pedagógus. A Waldorf-iskolák esetében a törvény külön kiemeli, hogy a 13. évfolyam tanulói után nem igényelhető átlagbéalapú támogatás.

3.2. Finanszírozási modellek az alternatív iskolák működtetésére

Annak függvényében, hogy az alternatív iskola milyen mértékű költségvetési támogatásban részesül, illetve, hogy az egyes iskolák milyen más forrásokból finanszírozzák működésüket, az alábbi modellek azonosíthatók:

- teljes mértékű állami finanszírozás,
- teljes mértékű állami finanszírozás és szülői hozzájárulás,
- feladatalapú költségvetési támogatás és pályázati finanszírozás (szülői hozzájárulás nélkül),
- feladatalapú költségvetési támogatás és szülői hozzájárulás,
- kizárólag szülői hozzájárulás.

A teljes mértékű állami finanszírozás az alternatív programmal működő iskola esetében akkor valósulhat meg, ha az iskola fenntartója a KLIK, így az intézmény jogosult mind a feladatalapú költségvetési támogatásra, mind a többlettámogatásra, illetve a KLIK is az állami költségvetésből kapja az intézmények működtetéséhez szükséges támogatást. Az ilyen alternatív programmal működő iskolákban nincs szülői hozzájárulás az iskola vagy a program működtetéséhez. Ilyen finanszírozási modellel működik az Értékközvetítő és képességfejlesztő program szerint működő iskolák 90%, az esetükben azonban elmondható, hogy mivel az állami finanszírozás nem fedezi a program teljes értékű megvalósítását, ezért annak költségesebb elemei, mint pl. az egyes tárgyak csoportbontásban történő tanítása, a program által kínált tevékenységek széles köre, az alacsony létszámú tanulói csoportok, nem kerülnek megvalósításra.

Teljes mértékű állami finanszírozás és szülői hozzájárulás modell alapján azok az alternatív programok működnek, amelyek egy KLIK fenntartásában lévő iskola részét képezik. Az állami költségvetési támogatást ebből kifolyólag megkapják, de a program teljes értékű működtetéséhez igényelnek szülői hozzájárulást is, melynek mértéke alacsony. Ilyen modell szerint működik a Gyermek Ház Alternatív Alapozó Program. Feladatalapú költségvetési támogatásból és pályázati finanszírozásból szülői hozzájárulás nélkül működnek azok az alapítványi fenntartású magániskolák, melyek programjuk céljaként a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását, a hagyományos oktatási rendszerből kimaradt, de tanulási szándékkal rendelkező gyerekek és fiatalok segítségét tűzték ki célként. Ilyen iskola a Belvárosi Tanoda és a Zöld Kakas Líceum.

Feladatalapú költségvetési támogatás és szülői hozzájárulás modell szerint működik az alternatív iskolák jelentős része: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és Általános Iskolája, az Alternatív Közgazdasági Politechnikum, a Kürt Alapítványi Gimnázium, a Várpalotai és az Újbudai Képesség- és Tehetségfejlesztő Magániskola, Waldorf-iskolák, Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola. Kizárólag szülői hozzájárulásból fedezik működésüket azok a tanulói közösségek, amelyek nem kapnak költségvetési támogatást, mint a Budapest School, a Mars-Program és a Rogers Akadémia.

4. ELIT ISKOLÁK-E AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK: A SZÜLŐI HOZZÁJÁRULÁS MÉRTÉKE ÉS A SZOCIÁLIS ALAPÚ KEDVEZMÉNY

A fentiek alapján elmondható, hogy az alternatív oktatási intézmények jelentős részénél a család anyagi hozzájárulása szükséges a működtetéshez és az iskola programjának megvalósításához. Az alábbiakban egyrészt a szülők által fizetendő hozzájárulás mértéke alapján tekintjük át a különböző intézményeket, valamint arra keresünk választ, hogy az egyes iskolák törekednek-e a szociális alapú esélyegyenlőség biztosítására, azaz van-e lehetőség a család anyagi helyzetét figyelembe véve a hozzájárulás mérséklésére, esetleg tandíjmentességre.

A szülői hozzájárulás és a szociális kedvezmény nyilvánossága eltérő az egyes intézmények esetében. Az alternatív iskolák csak egy részénél lehet az intézmény honlapján konkrét, az érdeklődő szülő számára is könnyen elérhető tájékoztatást találni a szülői hozzájárulás és a szociális alapú kedvezményre mértékére vonatkozóan. A többi iskola esetében vagy egyáltalában nem nyilvánosak ezek az információk, vagy csak az intézményi dokumentumokban lehet hosszas és kitarató keresgélés után rábukkanni. Abban az esetben, ha nem találtunk tájékoztatást a szülői hozzájárulással kapcsolatban, az adott iskolától kértünk információt e-mailben.

A szülői hozzájárulás mértékét az iskolák eltérő módon határozták meg: vagy éves vagy havi bontásban, amit 12 vagy 10 hónapon át kell fizetni. Ezért az összehasonlíthatóság érdekében az éves, illetve a 12 hónapra számított szülői hozzájárulással számoltunk. Az alábbi táblázatban foglaljuk össze az egyes alternatív iskolákban fizetendő éves szülői hozzájárulás mértékét és jelöljük a szociális esélyegyenlőség biztosítását.

1. táblázat A szülői hozzájárulás éves és 12 hónapra számított mértéke az alternatív iskolákban

Alternatív iskola	A hozzájárulás összege	
	Ft/év	Ft/hó
Rogers Akadémia teljes szolgáltatás	1.500.000,-	125.000,-
Rogers Akadémia sztenderd szolgáltatás	1.200.000,-	100.000,-
Rogers Akadémia alapszolgáltatás	500.000-800.000,-	41.666-66.666,-
Budapest School	1.250.000,-	104.166,-
AKG középiskola	1.020.000,-	85.000,-
AKG általános iskola	1.200.000,-	100.000,-
Rogers Személyközpontú Iskola	891.000,-	74.250,-
Újbuda KTM	780.000,-	65.000,-
Montessori Általános Iskola és Gimnázium	720.000,-	60.000,-
Alternatív Közgazdasági Politechnikum	650.000,-	54.166,-
Kürt Alapítványi Gimnázium	480.000,-	40.000,-
Waldorf-iskolák	400.000-500.000,-	33.000-42.000,-
Gyermekek Háza	100.000,-	8.333,-
Várpalota KTM	16.000,-	1.333,-

Forrás: saját szerkesztés

A működéshez szükséges szülői hozzájárulást igénylő iskolák esetében kivétel nélkül van lehetőség a költségtérítés szociális alapon történő csökkentésére. A kedvezmény mértéke egyrészt minden esetben a család szociális helyzetétől függ, másrészt az iskola működtetésére befolyt összeg határozza meg, hogy hány gyermek esetében tudnak kedvezményt biztosítani. Az alternatív iskolák a szociális kedvezmény biztosításához szükséges bevételtöbbletét többféle úton jutnak. Ezt a célt szolgálják egyrészt a pályázatok útján megnyerhető és az iskola működtetésére fordítható anyagi források, valamint egyes iskolák a kedvezményes tanulói helyek biztosítása érdekében saját finanszírozási modellt dolgoztak ki.

Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium mind a középiskola, mind az általános iskolai tagozatán alapítványi, úgynevezett „szponzori” férőhelyet biztosít azon tanulók számára, akik a felvételi eljárást keretében nem kerülnek be a normál költségtérítéses helyekre, de vállalják, hogy a normál havi szülői hozzájáruláson felül emelt költségtérítési díjat fizetnek. A felvételi tájékoztatóban foglaltak szerint ez dupla havi díjat jelent a képzés idejére, ami azonban nem kötelező érvényű. A szülőnek kell ajánlatot tennie a magasabb költségtérítésre, melynek tartalmaznia kell, hogy az ajánlat mennyi időre, mekkora összegre, gyermeke vagy családra szól-e. Ezekből a magasabb költségtérítési díjából finanszírozzák a szociális alapon kérvényezett költségcsökkentéseket, melyeket a felvételi eljárás után kérelmezhetnek a szülők, és az Alapítvány Ösztöndíj Bizottsága hagy jóvá.

Az iskolát közösségként értelmező alternatív intézmények esetében is, mint a Waldorf-iskolák és a Budapest School, ahol nincsen felvételi eljárás, van lehetőség az előre meghatározott költségek csökkentésére, de csak abban az esetben, ha vannak az iskolába járó gyerekek családjai között olyanok, akik vállalják, hogy többet fizetnek, mint az iskola által meghatározott összeg.

A többi alternatív iskola is jelzi, amennyiben a költségtérítésre vonatkozó információk a honlapon megtalálhatók, hogy van lehetőség a szülői hozzájárulás szociális alapon való csökkentésére. Erre minden esetben az intézmény alapítványa által működtetett szociális ügyekkel foglakozó bizottságnál kell pályázatot benyújtani, és a jogosultság elbírálását is a bizottság végzi, de ennél részletesebb tájékoztatást a szociális alapú támogatásra vonatkozóan.

5. ÖSSZEZÉS

Az alternatív oktatás finanszírozására vonatkozóan megállapíthatjuk, hogy a magyar köznevelésen belül azonosítható a nemzetközi viszonylatban már említett két szélső pólus közötti mozgás az állami költségvetési támogatás tekintetében: a teljes mértékben költségvetési támogatásból működő alternatív programok mellett megtalálhatók a több forrásból – állami, alapítványi és magánforrásokból – valamint a kizárólag szülői hozzájárulásból működő iskolák egyaránt. Az elemzés rámutatott továbbá arra, hogy nem a pedagógiai program szerinti alternativitás tényétől függ, hogy részesül-e az iskola vagy tanulói csoport állami költségvetési támogatásban, hanem egyfelől a fenntartói alternativitástól, amely a legtöbb esetben a pedagógiai alternativitás kísérőjelenségének tekinthető, másfelől pedig a köznevelési feladat ellátástól, amit a magán- és otthon tanuló közösségek nem vállalnak fel. A köznevelési feladat ellátásának vállalása magával hozza az iskola autonómiájának az állam részéről történő bizonyos mértékű korlátozását is, hiszen az állam által támogatott iskolák alternatív programjukat kötelesek akkreditáltatni, míg a támogatásban nem részesülők teljes mértékű autonómiával rendelkeznek pedagógiai koncepciójuk kialakításában. A költségvetési támogatás mértékét tekintve azonban az alapítványi fenntartású alternatív iskolák egyértelműen kevesebb támogatást kapnak működésükhöz az államtól, mint a KLIK fenntartásában lévő állami vagy az egyházi iskolák.

A tanulmány címében feltett kérdésre, hogy elit iskolák-e az alternatív iskolák, nem adható egyértelmű válasz. Az alternatív program szerint működő iskolák egy része ugyanis nem igényel szülői hozzájárulást, vagy csak csekély mértékűt, illetve egyes alternatív programok célkitűzése – mint pl. a hátrányos helyzetű tanulók segítése – nem teszi lehetővé a szülői hozzájárulásra való igényt. Az azonban tény, hogy az alternatív program szerint működő alapítványi fenntartású iskolák többsége csak jelentős szülői támogatás mellett tudja megvalósítani programját. Ennek hátterében egyrészt az alacsonyabb mértékű költségvetési támogatás áll, másrészt az alternatív programok megvalósítása olyan, az alternativitásukat meghatározó elemek miatt – mint az alacsony csoportlétszámok, széles tantárgy- és tevékenységkínálat, alternatív nevelési-oktatási módszerek alkalmazása stb. – költségigényesebb, mint az állam által fenntartott és az állam által előírányzott hagyományosnak nevezhető pedagógiai programoké. Ezek az alternatív

iskolák azonban törekednek az esélyegyenlőség biztosítására azáltal, hogy a szociális vagy anyagi szempontból hátrányos helyzetű, de tehetséges gyermekek számára ösztöndíj-programokat ajánlanak, melyekkel az anyagi helyzettől függetlenül elérhetővé válik számukra az alternatív oktatás. Az alternatív iskolák tehát nem egyértelműen elit iskolák, de vitathatatlan, hogy egyes alternatív iskolák könnyebben hozzáférhetőek a jó anyagi körülmények között élő családok gyermekei számára.

Felhasznált szakirodalom

- Czike Bernadett (1997): AZ alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. Forrás: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00006/1997-06-ta-Czike-Alternativ.html> Utolsó megtekintés: 2018. 05. 02.
- Langerné Buchwald Judit (2011): Az alternativitás értelmezési lehetőségei és megjelenése az oktatásban és a pedagógusképzésben. In: Iskolakultúra, 2011/12. 92-105. p.
- Polónyi István (2004) Az alternatív iskolák finanszírozás. In: Educatio 2004/1 pp. 67-74.
- Hermann Zoltán – Varga Júlia: Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. In: Kolosi Tamás, Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2016. Budapest: TÁRKI, 2016. pp. 311-333.
- Varga Júlia (1998): Oktatás-gazdaságtan. Forrás: http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/ch06s02.html Utolsó megtekintés: 2018. 10. 13.

További források

- 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV> Utolsó megtekintés: 2018. 05. 02.
- Az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott kerettantervek. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/nyilvantartott_kerettantervek_OH.pdf Utolsó megtekintés: 2018. 05. 02.
- Mars-program – magántanulói csoport. Forrás: <http://marsprogram.hu/tandij> Utolsó megtekintés: 2018. 05. 22.
- 2017. évi C. törvény Magyarország 2018. évi központi költségvetéséről. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1700100.TV×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT> Utolsó megtekintés: 2018. 05. 22.

ABSTRACT

*ARE ALTERNATIVE SCHOOLS ELITE SCHOOLS?
THE FINANCING OF ALTERNATIVE SCHOOLS AND STUDENT SOCIETIES*

In the early 2000's a study was made on the financing of alternative schools (Polónyi 2004). Since then their proportions and the laws controlling them – public education law, financing law – have changed, also new types of alternative schools have appeared, such as the private and home-schooled societies therefore a study was found necessary on the financing of alternative schools. In this research the legal background and the financial support of nowadays alternative schools was studied. Secondly with the study of operational documents, the institutions operational models were studied. Apart from these, the amount of tuition fees was studied, to see whether the alternative schools are available for anyone or if only families with a better financial situation can afford this quality education.

Langerné dr. Buchwald Judit
adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem
buchwald.judit@gmail.com

SNI INTEGRÁCIÓ AZ ANYAGI RÁFORDÍTÁSOK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A sajátos nevelési igényű tanulókat 1993-tól törvényekkel támogatva, alapvetően normatív módon integrálják. Az integráció bevezetésének egyik oka hogy a szegregált oktatásnál gazdaságosabb (Meijer, 2017). A növekvő létszámú SNI populáció (Varga, 2017) indokolja a ráfordítások hatékonyságának vizsgálatát. Magyarországon az SNI tanulók aránya átlagosan 5-6% (KSH, 2017), a köznevelésben felmerülő problémák jelentős hányada hozzájuk kapcsolható (Mrázik, 2017). Hazánkban az SNI ellátása további feladatként meghatározott és így többlet finanszírozásra jogosultak azon intézmények, melyek vállalják az SNI státuszú tanulók fogadását.

A tanulmányban a Baranya Megyei Szakértői Bizottság által megállapított SNI diagnózisok esetszámait és háttérváltozóit, (IQ, intézményfenntartó) eloszlását, átlagát vizsgáljuk. Arra keressük a választ, hogy-ezek a háttérváltozók és az esetszámok milyen összefüggést mutatnak és így becsüljük meg a költséghatékonyságot.

1. BEVEZETÉS

A tanulmány témája az sajátos nevelési igényű tanulók³³ (továbbiakban SNI) integrációjának vizsgálata az anyagi ráfordítások tükrében Baranya megyében a 2015/16-os tanévben. A hazai SNI integráció vizsgálata megtörtént már törvényességi (Csépe, 2008), kategóriaalkotási (Vida, 2015) és átfogó gyógypedagógiai szempontból (Lányiné, 2017) is. Az anyagi ráfordítások aspektusából viszont még nem. Több adatbázis összevetésére van szükség a gyógypedagógiai ellátó rendszer finansziális vizsgálatához. Ezek az adatbázisok lehetnek a megyei szakértői bizottság esetszámai és az azokhoz kapcsolható háttérváltozók (pl.: *IQ, életkor, vizsgálat dátuma, SNI diagnózis – BNO kód*³⁴). A szakértői bizottságok által használt adatbázisok létrehozására nincs egységes ajánlás hazánkban, főleg nem volt a 2015/16-os tanévben, visszamenőleg pedig nem kéri az adatrögzítés elvégzését. Ezért a jelen tanulmányban használt esetszámhoz kapcsolt adatbázis háttérváltozóinak kiválasztását a kutatás fókusza határozta meg. Két tanév, a 2015/16-os és a 2016/17-es tanév adatai kerültek rögzítésre.

³³ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ 25.19.

³⁴ BNO kód: betegségek nemzetközi osztályozása. Pl.: F81.3 – iskolai készségek kevert zavara.

Az adatbázis a Baranya Megyei Szakértői Bizottság esetszámaiból és a hozzájuk rendelt, korábban felsorolt háttérváltozókból állt össze. Elemzésük eredményét az összegző és záró részben tárgyaljuk. Előzetesen azonban elmondható, hogy az adatbázisban a háttérváltozók országos szintű, minden megyére kiterjedő vizsgálata hasonló és releváns eredménnyel járhatna.

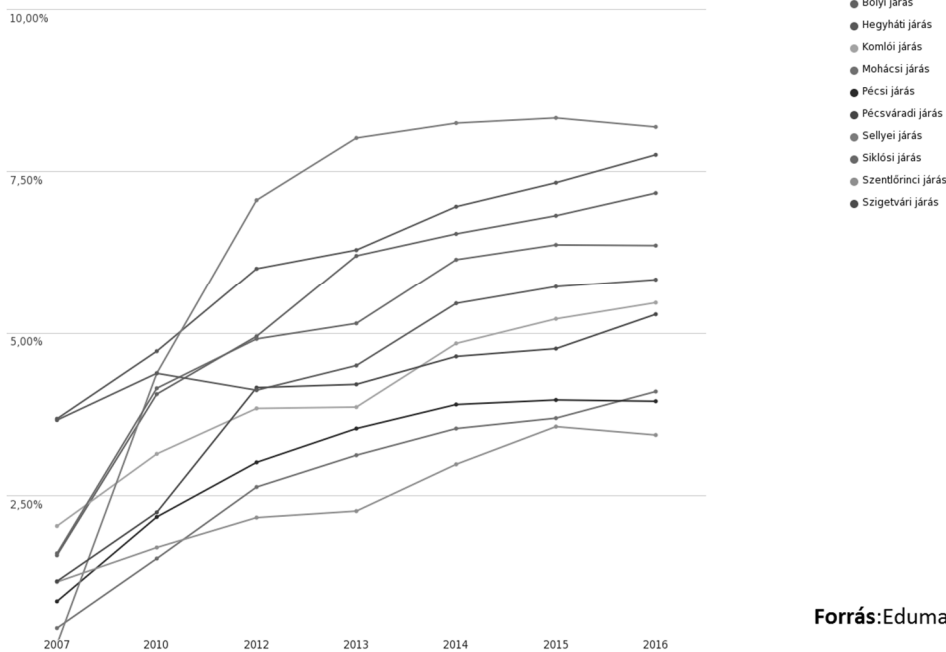
Az elvégzett kutatás tárgya a 2015/16-os és 2016/17-es tanévben, Baranya megyében megállapított SNI státuszok száma, és az azokhoz kapcsolható és a későbbiekben részletezett háttérváltozók kvantitatív, anyagi ráfordítás fókuszú elemzése.

A mintát érintő törvényi, diagnosztikus kategóriák vizsgálatai nem képezték jelen kutatás tárgyát. Ennek oka, hogy annak kutatása megtörtént a 2015/16-os tanévre vetítve (Vida, 2018), illetve az SNI integráció hatékonyságának releváns tényezője lehet az anyagi ráfordítások mértéke (Halász, 2001), hiszen a gyógypedagógiai ellátó rendszer is része az oktatásnak (Bánfalvy, 2012.). A kutatás relevanciáját alátámaszthatja, hogy az SNI-tanulók száma 2,1%-kal (1100 fővel) emelkedett az általános iskolákban a 2015/2016-os tanévben országos szinten az azt megelőző tanévhez képest, ami akkor az általános iskolások 7,2%-át jelentette (KSH, 2016) a teljes iskoláskorú populációra vetítve. Az iskolás SNI-s tanulók száma a 2016/17-es tanévre tovább növekedett, az előző tanévhez hasonlóan 2,1%-kal Baranya megyében is.

1. ábra SNI számának növekedése Baranya megyében évekre vetítve

Integráltan oktatott sni gyermekek, tanulók száma és gyermekek, tanulók száma százalékos aránya. Baranya megye

OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET



Forrás: Edumap

Forrás: Edumap – OFI, 2018

Az 1. ábrán Baranya megyére vonatkoztatva jelenítjük meg az SNI tanulók számának növekedését az Edumap és KIR statisztikája alapján. Az ábrán ugyan Baranya megye teljes adatsora látható járásokra lebontva, de ebből leolvasható, hogy az SNI tanulók számának változása beleillik a KSH által leírt növekedésbe, mely esetben már beszélhetünk tendenciáról. Ez indokolja a gyógypedagógiai ellátó rendszer vizsgálatát az anyagi ráfordítások perspektívájából.

2. A VIZSGÁLT MINTA STATISZTIKAI JELLEMZŐI

2. ábra: Integráltan oktatott SNI tanulók száma százalékos bontásban

Baranya megye		
Terület	2015	2016
Országos átlag	3,66%	3,79%
Bólyi járás	6,82%	7,17%
Hegyháti járás	7,33%	7,76%
Komlói járás	5,22%	5,47%
Mohácsi járás	3,69%	4,10%
Pécsi járás	3,97%	3,95%
Pécsváradi járás	8,33%	8,19%
Selyei járás	6,37%	6,36%
Siklói járás	3,56%	3,43%
Szentlőrinci járás	4,76%	5,29%
Szigetvári járás	5,72%	5,83%

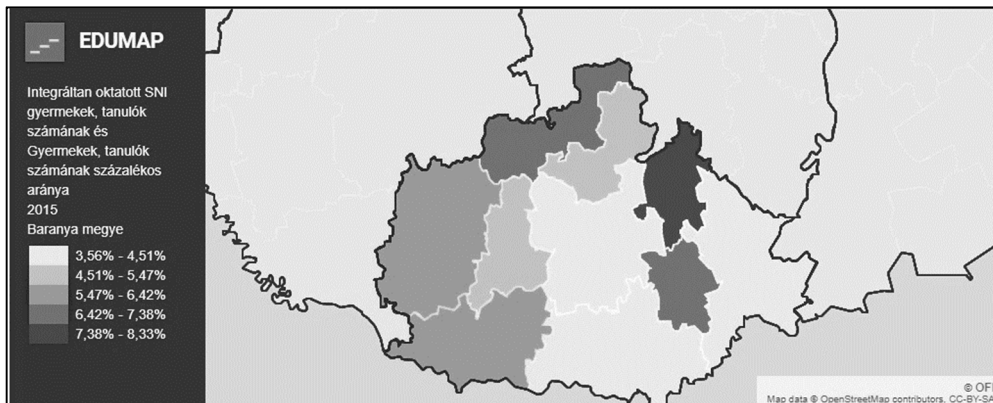
Forrás: Edumap – OFI, 2018

A kutatás során Baranya megye 2015/16-os tanévében megállapított SNI státuszainak számszerű adatait vizsgáljuk és vetjük össze a teljes, nem SNI mintával. Az összehasonlításból következtethetünk arra, hogy a vizsgált megyében mekkora anyagi ráfordítást jelent az SNI integráció. A teljes, oktatásra fordított összeghez viszonyítva pedig megállapítható, hogy arányaiban mekkora is ez a ráfordítás.

A 2. ábrán látható összesítő táblázat alapján a KSH átlagosan 2,1%-os növekedést ír le, ez Baranya megyén belül nem érvényes külön a járásokra vetítve. Az SNI-s tanulók számának növekedése ennek a 2,1%-nak csak a töredéke adott járásra vonatkoztatva. A járásokban tapasztalható különbségek azonban az országos átlaghoz képest feltűnően nagyok. A Pécsváradi és a Siklói járás esetében 4,77%-os az eltérés az országos átlaghoz képest. Az arányokat tekintve ez kétszer annyi SNI tanulót jelent az adott járásban, mint az országos átlag. További kutatást igényel, hogy ez a különbség miből is fakadhat, hiszen az SNI diagnosztika a képességprofilot méri (Nagyné-Réz, 2012), tehát a hátrányos helyzet vagy egyéb háttértényező nem okozhatja ekkora szórást.

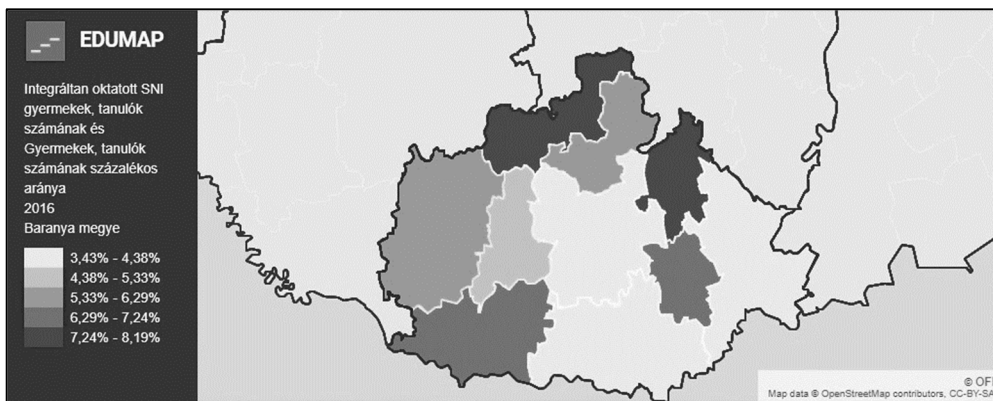
Feltételezhető, hogy az SNI diagnosztika során kapott adatok értelmezése az SNI megállapításában eltér, akár megyén belül és a járások között is. A tanulmánynak nem fókuszja, de indokolt megemlíteni, hogy a tanulási zavar a protokollban és a vonatkozó törvényekben nincs számszerűen megadott mérési eredményekhez kötve (az intellektuális képességzavart³⁵ leszámítva).

3. ábra SNI diagnózisok szórása Baranya megye járásaiban 2015-ben



Forrás: Edumap – OFI, 2018

4. ábra: SNI diagnózisok szórása 2016-ban Baranya megye járásaiban



Forrás: Edumap – OFI, 2018

³⁵ Intellektuális képességzavar - az enyhe értelmi fogyatékoság, BNO F70 (Lányiné, 2017)

A 3. és 4. ábrán látható, hogy a teljes baranyai populációban az integráltan oktatott SNI-s tanulók aránya szórást mutat, illetve a megállapított diagnózisok aránya növekszik, bár alacsonyabb ütemben, mint a KSH által leírt országos tendencia.

További vizsgálatok szükségesek ahhoz is, hogy feltárható legyen a járások közötti szórás oka. Aggályos, hogy a kvantitatív diagnosztikai eredmények ellenére sem egyértelmű a rendszerben, hogy ki és miért lesz adott járásban SNI tanuló, hiszen demográfiai okokkal pusztán nem magyarázható a kétszeres eltérés. A háttérváltozók feltételezhetően ezek alapján nem egységesek a járások vizsgálataiban.

3. A GYÓGYPEDAGÓGIAI ELLÁTÓ RENDSZER STATISZTIKAI ADATOKKAL LEÍRVA

A táblázatokból látszik, hogy főre meghatározottan hány integrált SNI tanuló volt adott évben a baranyai intézményekben. Bár a járások között a növekedés nem érte el a 2,1%-os értéket a KSH alapján, a teljes megyére vetített, összesített létszámadatok szerint a 2015-ös évhez képest 2016-ra 7,2%-os volt az SNI-s populáció növekedése (országos átlag 2,1%). Ez alapján az SNI tanulók száma egy év alatt Baranya megyében a háromszorosára növekedett.

Az Edumap és a KIR adatbázis a teljes tanulói létszámot veszi alapul. A Baranya Megyei Szakértői Bizottság 2015/16-os tanévében megállapított SNI státuszok száma ettől eltér, ugyanis a 2015/16-os tanévben 748 új, javarészt integrált SNI tanuló került a rendszerbe. Mivel az intellektuális képességzavar esetében nincs egyértelmű útmutatás, hogy milyen teszteredmények mentén integrálható vagy szegregált formában oktatható az érintett tanuló, így a számítások során ezt a populációt szűrtük. A 2015/16-os tanévben 431 fő, ami nem tartalmazza az intellektuális képességzavarral küzdő tanulókat. A 2016/17-es tanévben 739 vizsgálatra vetítve ez 503 fő. Baranyában az intellektuális képességzavarral küzdő tanulók szegregált oktatására kevés iskola alkalmas, ezért alacsony a szegregáltan oktatott tanulók száma. A továbbiakban célszerű a 2015/16-os és a 2016/17-es tanévben megállapított új SNI státuszokhoz venni a megállapított intellektuális képességzavar diagnózisainak esetszámát is. A bemutatott adatok alapján elmondható, hogy Baranya megyében átlagosan 750 új SNI státusz került megállapításra, mely diagnózis birtokában javarészt integrált keretek között helyezte el az illetékes Bizottság az érintett gyerekeket.

Átlagosan a megyében, a járások között elosztva, összesen 2500 SNI tanuló oktatása zajlik integráltan. Az integrált tanulók száma a KIR adatbázisa szerint a 2015-ös évben 2413, még a 2016-os évben 2600 – ebből átlagot számítva a 2015/16-os tanévben az integrált tanulók száma 2500 fő. A KIR adatokból generált statisztika viszont nem teljesen egyezik a bizottság esetszámaival.

Ha kiszűrjük azokat a tanulókat, akik a 2015/16-os tanévben betöltötték a 18. életévüket, ugyanis ők nem tankötelesek (habár a tankötelezettség SNI esetében meghosszabbítható) akkor a statisztikák közelítenek. Valamint, ha kiszűrjük azokat az SNI diagnózissal rendelkező gyerekeket, akik még maradhettek az óvodában, tehát ha csak a 7 éveseket vesszük alapul, az eltérések a különböző adatbázisok számszerű adatai között tovább csökken. A szakértői bizottság adatbázisa alapján elhanyagolható azon integrálható SNI-s gyermekek száma, akik még 8 éves korukban is óvodában voltak a 2015/16-os tanévben. Ezek alapján ki kell szűrni a 6 éves SNI tanulókat is és a 18 éves SNI tanulókat és az enyhe intellektuális képességzavarral küzdő tanulókat is. Ennek oka, hogy az adatbázis ellenére bizonytalan, hogy ők integráltan vagy szegregáltan teljesítik-e a tankötelezettségüket. Tekintve az értelmileg akadályozott és autizmus spektrum zavarral küzdő tanulók integrációjának alacsony esetszámát, további szűrés nem volt indokolt. A szűrések³⁶ után kapott szám a 750 „integrálható” új SNI státusz, mely a korábbi tanévben még nem létezett!

750 fővel számolhatunk a bizottság statisztikája alapján évente, mely az új, a 2014/15-ös tanévben még nem létező SNI státusz. A 2014/15-ös tanév 2015/16-os tanévéhez hasonló szakértői adatbázisa nem készült el, de tekintve, hogy felülvizsgálatot kell végezni az SNI státuszt követő egy év elteltével, valamint 2 és 3 éves intervallumban, megadható a pontos szám. Hiszen, akiről 2014/15-ös tanévben megállapították, hogy SNI státuszú, azt felül kellett vizsgálni a 2015/16-os tanévben, illetve ugyanilyen logika mentén elmondható, hogy lesz, akinek a 2 és 3 éves felülvizsgálati ciklusa is a 2015/16-os tanévben lesz aktuális. Az ennek megfelelő szűrés után elkészített adatbázis, mely a 2016/17-es tanévre vonatkozik, 739 új SNI státuszt mutat. Ebből arra következtethetünk, hogy a 2014/15-ös tanévben is 750 fővel bővült ez a létszám. Ez átlagosan 29% növekedés lenne, ha senki nem lépne ki a rendszerből.

További pontatlanság így is lesz a megadott értékben, ugyanis van olyan SNI tanuló is, akinek a felülvizsgálati dátuma pont nem a 2015/16-os tanévre fog esni. Ennek ellenére célszerű a korábbi szűrésbe belevenni azokat is, akiknek az első felülvizsgálata 2015/16-ban volt, hogy közelíthessünk a 2015/16-os tanévben integrált formában oktatót/nevelt SNI-s tanulók számához.

³⁶ Azon tanulók adatai kerültek szűrésre, akik a 2015/16-os tanévben már biztosan 7 évesek voltak, de még nem töltötték be a 16. életévüket a tanév végéig és nem értelmi fogyatékosok vagy autisták.

5. ábra: felülvizsgálatok és SNI diagnózisok száma a 2015/16-os év adatbázisaiban

2015/16-os tanévben megállapított, korábban nem létező SNI státuszok száma	2015/16-os tanévben elvégzett felülvizsgálatok száma enyhe intellektuális képességzavar esetén	2015/16-os tanévben KIR alapján integráltan oktatott tanulók száma
750 fő	351 fő	2600

Forrás: saját szerkesztés

A megállapított SNI státuszok száma a 2016/17-es évben ugyanezen számítási metódus alapján 739 és az első felülvizsgálatok száma 312. Ehhez képest a rögzített szám kevesebb, mint a megállapított diagnózisok fele. Ennek pontos háttere a kutatásból nem derül ki, de utalhat akár a lemorzsolódásra és a korai iskolaelhagyásra is.

7. ábra: felülvizsgálatok és SNI diagnózisok száma a 2015/16-os év adatbázisaiban

2016/17-es tanévben megállapított, korábban nem létező SNI státuszok száma	2016/17-es tanévben elvégzett felülvizsgálatok száma enyhe intellektuális képességzavar esetén	2016/17-es tanévben KIR alapján integráltan oktatott tanulók száma
739 fő	312 fő	-

Forrás: saját szerkesztés

Az SZRB és a KIR adatkegybevehető és a diagnosztikus munkát illetően azonosak. Eltérést okozhat, hogy az októberi statisztikai adatokból indulhat ki a KIR, tehát aki évközben érkezik, annak a lejelentése a többlet támogatások igénybevételéhez nem azonnal jelenik meg a rendszer adatbázisában. Az azonban elmondható, hogy az SNI gyerekek fele kikerül a rendszerből még 16 éves kor előtt az adatbázisok szerint (Szekeres, 2014). Ez utalhat arra, hogy az SNI tanulókat halmozottan sújtja a lemorzsolódás.

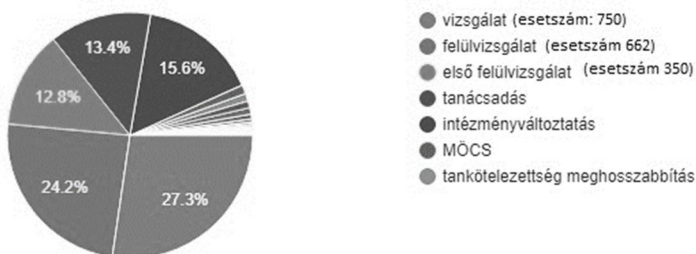
Ha nem lenne lemorzsolódás, akkor adott tanévben több tanulónak kellene megjelenni a KIR adatbázisában. Ha 750 az új diagnózisok száma 2015/16-ban, illetve, ha ez a szám 2016/17-ben 739, akkor átlagosan számolhatunk csökkenő gyereklétszám mellett is évi 740-750 fős, tehát folyamatos 29-30%-os bővüléssel.

Ha akár csak a 4. osztályban kerül diagnosztizálásra az SNI, akkor is legalább 2 alkalommal meg kell jelennie az SZRB előtt a vonatkozó rendeletek ³⁷ értelmében felülvizsgálaton, melyet jelezne a statisztika. Ebben az esetben a felülvizsgálati számok utalnának arra, hogy a tanulók a rendszerben maradtak.

Ezek alapján az 1600-1700 fő marad a rendszerben legalább két évig, amelyhez folyamatosan hozzáadódik az új diagnózisok száma. Ez alapján a KSH 2600 fős adata optimista becslés, a lehetséges leszakadás tekintetében viszont más mutató. Ha 3-4. osztályban megállapítja a bizottság az SNI diagnózist, akkor 1 év múlva ismét vizsgálni kell a tanulót, majd 3 év elteltével ismételt, illetve ismét 3 év múlva a tanköteles kor zárása előtt. Tehát az adatbázisban ez alapján szerepelnie kell. Vélhetően, mivel csak 2 és 3 éves periódusokban zajlik a felülvizsgálat, okolható lenne ez is az „eltűnésekért”.

7. ábra: az esetszámok az elvégzett vizsgálat típusok tükrében a BMPSZ 2015/16-os tanévében

Vizsgálat típusainak eloszlása Baranyai Megyei SZRB-ben a 2015/16-os tanévben



Viszont a 750 új SNI státuszt mindenképpen felül kell vizsgálni a következő tanévben. Tehát ez nem lehet magyarázat ugyanis akik felülvizsgálatára nem kerül sor a megállapítást követő évben, azok valószínűen kiléptek vagy kiestek a rendszerből. A lemorzsolódás gazdasági következményekkel is jár (Imre, 2014) ezért mindez lehetne kutatás tárgya is. Az adatbázisok összevetése utalhat arra, hogy a leszakadás, lemorzsolódás adatokkal is alátámasztható a vizsgált mintában. A mechanizmus nem pontosan feltárt az SNI tanulók esetében, ezért egy ilyen fókuszú vizsgálat elvégzése indokolt.

³⁷ 15/2013. (II. 26.). EMMI rendelet 22. § (3) bekezdése értelmében elvégzett felülvizsgálatról, melynek értelmében az első, SNI diagnózist megállapító vizsgálat után 1 évvel, 10 éves kor alatt 2 évente, 10 éves kor felett 3 évente kell elvégezni a felülvizsgálatot a tanköteles kor végéig.

4. A GYÓGYPEDAGÓGIAI ELLÁTÓ RENDSZER ANYAGI ERŐFORRÁS IGÉNYE A VIZSGÁLT MINTÁBAN

Bár eltérő statisztikákat ismertünk meg, de a létszámadatok alapján becsülhető, hogy mekkora anyagi ráfordításokat igényelt a gyógypedagógiai ellátó rendszer. Tekintve az SNI tanulók számának növekedését, ebből becsülhetővé válik, hogy milyen kihívásokkal kell szembenéznie a hazai köznevelésnek a jövőt illetően.

A számításokhoz a KIR adatbázisát vesszük alapul, bár vélhetően különbözik a megyei szakértői bizottság adataitól függően attól, hogy mit és hogyan rögzítettek „integráltan oktatótanulónak”. Erre példa, hogy korábban intellektuális képességzavarral (Lányiné, 2017) csak speciális szakiskolába mehettek az érintett tanulók, de már van lehetőség integrációra, ezért ők is számítanak a KIR statisztikába, mint integráltan oktatótanulók. Az SZRB adatbázisában ezt szűrtük, hogy minél realisztikusabb legyen a statisztika. Így csak úgy tartható a KIR által megadott adat, ha elfogadjuk, hogy az átlagos 750 új SNI státuszú tanulóból több, mint a fele lemorzsolódik, elhagyja az iskolát. Így is azonban az életkori adatok alapján valóban 2500-2600³⁸ közötti az integráltan oktatótanulók száma

Az inkluzív rendszer pedagógusképzéssel kapcsolatos igényeit, az akadálymentesítés költségeit, a speciális eszközöket, a segítő személyzetet stb. nem vesszük számításba, így csak a normatív/feladatellátás hibrid támogatási rendszer okozta többletet körvonalazzuk. Az SNI integráció a valóságban költségesebb és komplexebb lehet az anyagi ráfordítások tükrében, mint arra az egyszerű fejkvóta alapú rendszer következtetni enged. Vélhetően ezért is, a későbbiekben feladat ellátási finanszírozási rendszerre igyekeztek átdolgozni a kvóta rendszert. Az elemzésből azonban kiderül, hogy egy hibrid rendszer működik jelenleg.

A számítások komplexitása miatt elsőként egy bekerülést kell megbecsülni a KIR adatbázis alapján a vizsgált megyére vonatkozóan. Végül ezt a számítást módosítjuk a feladatfinanszírozásnak megfelelően mindkét felhasznált adatbázisra vonatkozóan.

Az SNI gyerekek után a közoktatási kiegészítő normatívának nevezett összeg 224 000 forint/ volt egy főre számítva a 2012/2013-as tanévben. Ez 18667 Ft./hó egy főre számítva³⁹.

³⁸ 660 felülvizsgálat + 350 felülvizsgálat + 750 új SNI diagnózis + akik felülvizsgálata nem a 2015/16-os tanévre esik, de integrált SNI tanuló (évi átlagban 650-700 felülvizsgálat) + középiskolás, integrált SNI tanuló = 2500 – 2600 fő

³⁹ 2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről

8. ábra: a tisztán normatív alapú rendszer ráfordítás igénye

KIR adatok alapján integráltan oktatott SNI gyerekek száma Baranya megyében a 2015/16-os tanévben	a 2012/13-as számítás alapján, a KIR adatbázis szerinti bekerülési összeg a 2015/16-os tanévben Baranya megyében
2506 fő ⁴⁰	0,561 milliárd Ft.-

Forrás: saját szerkesztés

Az igényelhető többletforrások rendszere már nem ennyire egyszerű, ugyanis már nem normatív rendszerben történik. A jelenlegi rendszerben 11 SNI tanulónként lehet 1 pedagógus bérét lehívni. Illetve további faktorok bonyolítják a végösszeget, de jelenleg a legegyszerűbb esettel számolunk: 110 tanuló esetén 10 pedagógus bérével számolhatnak. Ha ebből a 110 tanulóból 20 fő SNI kettős szorzóval, akkor az már 130 tanuló. A számítás szempontjából 130 tanuló után már nem 10, hanem 12 pedagógus bérével tud az iskola gazdálkodni (Kiss, 2014). A többlet tehát felhasználható a speciális szakos gyógypedagógus alkalmazására. A köznevelési törvény 6. melléklete pedig óraszámokra lebontva tartalmazza, hogy pontosan melyik osztályfokhoz mennyi fejlesztési órát rendelt. Mivel a beszéd fogyatékosok száma az új diagnózisok esetében 13 fő, őket külön nem számoljuk, ennek oka, hogy számukra a legmagasabb az előírt fejlesztési óraszám. Ha átlagosan 3 fejlesztési órával számolunk hetente, akkor a vizsgált minta sajátosságaiából fakadóan a következő számok adhatók meg:

⁴⁰ 2015 és 2016 átlaga ugyanis az elérhető KIR statisztika éves bontást ad, nem tanévre határozza meg a számot

9. ábra: a normatív és a feladat ellátási finanszírozási rendszer modelljének ráfordítás igénye a vizsgált mintában

KIR adatok alapján integráltan oktatott SNI gyerekek száma Baranya megyében a 2015/16-os tanévben	Fejlesztési órák száma SNI tanulókra vetítve Baranya megyében a 2015/16-os tanévben havonta	igényelhető bértámogatás 165.000Ft.- átlag pedagógus bérrel számolva Baranya megyében 2015/16-os tanévben	a 2012/13-as számítás alapján, a KIR adatbázis szerinti bekerülési összeg a 2015/16-os tanévben Baranya megyében
2506 fő ⁴¹	30072 fejlesztési óra	2506 (fő) · 2 / 11 (csoportlétszám) · 165.000 (pedagógus átlagbér) · 12 (hónap) = 902 millió Ft.-	561 millió Ft.-

Forrás: saját szerkesztés

Látható a fenti számítási modellből, hogy a normatív rendszerhez képest előrelépés történt és majd a dupla összeg lesz elérhető tanévre vetítve, mint korábban. Az óraszám ebben a számítási modellben nem is releváns, hiszen a döntő, hogy hány 11 fős csoportot tud felállítani az iskola SNI-s diákokból. Mivel egy SNI-s tanuló a kutatás ideje alatt és a 2015/16-os tanévben is két főnek számított, ezért kétszer annyi csoport állítható, mint alapesetben. Ez indokolja a 2x szorzót a táblázatban. Bár *feladat/ellátási finanszírozási* rendszernek hívják, de nem tisztán csak az ellátott feladatokra, hanem a fejlesztési csoportok létszámára is alapoz, illetve ahhoz nem konkrét összeget, hanem bértámogatást állapít meg, vegyes, hibrid támogatási rendszernek nevezhető. Hiszen nem az SNI gyerekek számára határoz meg mereven ráfordítási összeget, normatív módon, de tekintve, hogy a csoportlétszámok meghatározásánál a létszám mégis releváns változó, azaz hogy az SNI-s tanuló két főnek számít, nem nevezhető végső szakításnak a normatív rendszerrel.

5. KONKLÚZIÓ

Ha 2500 gyermek esetében (tanulási zavar és értelmi fogyatékoság, azaz intellektuális képességzavar) átlagosan heti 3 órával számolunk, akkor a fejlesztési órák száma 7500. Ez azért releváns információ, hiszen minden gyerek után fejlesztési naplót, tervet kell vezetni, tehát hiába vannak 11 fős csoportokban, ha minden érintett tanulót külön-külön is nyomon kell követni. Mint említettük 11 gyerek után jár egy gyógypedagógus bértámogatása, de az SNI tanulók két főnek számítanak. Ha mindezt óraszámra vetítjük, akkor 1253 gyógypedagógusra lenne szükség csak Baranya megyében. Ezzel azonban probléma adódik, ugyanis az 1253-as létszámadatnak a pedagógusok kötelező óraszama adja az alapot, ami 22-26 óra, átlagosan 24. Viszont a 11 fős csoportszámítás ennek csak a harmadát teszi szükségessé. Azért volt indokolt ezt kiszámolni, hiszen a fejlesztési naplók nem 11 fős csoportokra íródnak, hanem gyerekenként. Igaz, ha csupa SNI-s tanuló jár fejlesztésre, akkor a legegyszerűbb esetben 5,5 fő tanulóval számolhatunk, de a fejlesztési órák száma ettől nem csökken. A csoportos számításnak hátránya, hogy ha 5,5 gyerekre számolunk, akkor már csak 136 gyógypedagógusra van szükség, ami a tizede az óraszám alapján kapható értéknek. Az adminisztrációs terhek viszont maradnak 7500 fejlesztési órának megfelelő szinten, csak innentől már 136 gyógypedagógus feladata, nem 1253-nak.

Természetesen itt lehetnek jelentősebb eltérések számos faktortól függően, adott esetben akár attól is, hogy hány mesterpedagógus tart éppen fejlesztéseket, de látható, hogy az óraterhelések kapcsán máris tud spórolni a rendszer.

Ráadásul a fejlesztési terveket, óravázlatokat, a mérés-értékelést továbbra is igazából 7500 órára kell elkészítenie elvben a rendelkezésre álló gyógypedagógusnak heti szinten, hiszen az a legkedvezőbb esetben is 2500 gyerek ellátásáról kell gondoskodni évente az integrációban. Az is kérdéses, ha 5,5 – 11 fős csoportokban történik a fejlesztés, akkor hogy lehet és miért indokolt az egyéni fejlesztési terv készítése, illetve kérdéseket vet fel, hogy akkor valójában hogyan és mikor is történik a törvényileg előírt fejlesztés a valóságban, mely jelenleg semmilyen ellenőrzésnek nem tárgya. Csakis az elszámolt bértámogatás órabontásának költségvetési ellenőrzése zajlik.

További forráskivonásra utal, hogy ha nem állami fenntartású az iskola és utazó gyógypedagógussal látja el a fejlesztést, akkor nem számít 2 főnek az érintett SNI tanuló⁴², valamint a csoportlétszámok is változhatnak.

⁴² 2016. évi XC törvény (költségvetési) VII melléklet 5. d. pontja alapján:

Ha az óvodában, a nappali rendszerű iskolai oktatásban a sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló számára az egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatást nem saját alkalmazottjával, hanem utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat igénybevételével látatja el az intézmény, az integráltan nevelt, oktatott sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló csak egy főként vehető figyelembe.

További költségcsökkentő tényező lehet, hogy 11 fő után lehet lehívni egy gyógypedagógus fizetését az állami fenntartású intézményeknek, hiszen 1 SNI 2 főnek számít a létszámban, így ha csak SNI tanulókból állítjuk össze a létszámot, akkor 5,5 gyereket kell összegyűjteni. A fél tanuló nem értelmezhető a valóságban természetesen, így viszont a fedezetet biztosító ismét spórol 10%-ot, hiszen 5,5 helyett valószínűbb a 6 gyerek. Ha hat SNI tanuló egyenként két főnek számítható, akkor máris 12 fő van egy csoportban, nem 11, ami plusz 10%. Természetesen további finomhangolásra van lehetőség, ezért a szemléltetett példa a legszélsőségesebb eseteket vázolja.

Ha megmarad a 4-5%-os SNI növekedés, akkor ez havi szinten több milliós kiadás Baranya megyében. Országosan ez a megyékkel felszorozva pedig még több. Az 4-5% SNI bővülés Baranyában 125 fő SNI tanulót jelent éves szinten, ami a 11 fős csoportokra vonatkoztatott számítások alapján 10-11 fő új gyógypedagógus státuszát fedezné.

Látható, hogy a költségvetési törvény megszorításaival az SNI integrációt illetően, illetve a pedagógusok kötelező óraszámát tekintve forrást vonhat ki a fenntartó a gyógypedagógiai ellátó rendszerből. Az is igazolható, hogy megyei szinten az SNI státuszú populáció 4-5%-os bővülése jelentős számú, az ellátásba belépő gyógypedagógust igényelne, hiszen ez a törvényi előírás is. Bár a rendszer igyekszik költségghatékony lenni, a másik oldalon átgondolatlan, hiszen túlterheli az ellátásban részt vevő gyógypedagógusokat. Illetve országos szinten a nyugdíjba vonuló, csökkentett óraszámú dolgozó mester pedagógus stb. miatt a növekvő SNI létszám vélhetően 350 – 400 új gyógypedagógust is igényelne éves szinten, ha a pedagógusok kötelező óraszámát vagy akár az évente felhalmozódó és újratermelődő SNI diagnózisok számához rendelhető fejlesztési óraszámokat nézzük. Kérdés lehet, hogy a hazai pedagógusképző és köznevelési rendszer vajon felkészült-e erre, még ha a számítás csak közelítő pontosságú is.

2016. évi XC törvény VII. melléklet n) pont: utazó gyógypedagógusi hálózat igénybevétele esetén a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók egészségügyi, pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs foglalkoztatásának megtartására 39 ellátott gyermek- és tanulólétszám esetén 1 fő pedagógus után igényelhető az átlagbáeralapú támogatás.

2016. évi XC törvény VII melléklet II. d. pontja II. (A Nemzetiségi Önkormányzat, az egyházi jogi személy által fenntartott köznevelési intézmények működésének támogatása): az integráltan oktatott sajátos nevelési igényű gyermeket, tanulót - a szakképző iskola kivételével - a nappali oktatásban egy főként, kell figyelembe venni.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

A hibrid fenntartású gyógypedagógiai ellátó rendszer költséghatékonysága megkérdőjelezhető, hiszen bár az egyik oldalon képes forrásokat megspórolni, a másik oldalon gerjeszti a szakemberhiányt, melynek megoldása vélhetően szintén többletforrásokat igényel, talán többet is, mint amennyit a rendszer a másik oldalon megtakarít. Ezt az SNI-s populáció folyamatos növekedése csak súlyosbítja. A KSH adatai szerint oktatásra Magyarország a 2015-ös évben a GDP 2,27%-át költötte, ami 2451 milliárd⁴³ Forint. Baranya megyében a 2015/16-os tanévben 1 milliárd forint közeli összeget igényelt a gyógypedagógiai ellátó rendszer szorosan csak a fejlesztési óraszámokhoz rendelhetően a fenti számítás alapján. Mindezt javarészt az alapfokú oktatás viszonylatában az ismertetett adatbázisok szerint. Ha az adatkezelés pontatlanságát is tekintjük, akkor is legfeljebb 1,5 milliárd forinttal számolhatunk. Erre az átlagra alapként tekintve megbecsülhető az országos ráfordítások mértéke a fejlesztési órákra vetítve a 2015/16-os tanévben, mely 34 – 40 milliárd Forint lehetett. Ez a teljes oktatásra fordított összeg 1,6%-a. Ez az az összeg, amit tehát SNI ellátásra fordít a hazai köznevelés. Hozzávetőlegesen a köznevelésben tapasztalható problémák 80%-ért a problémák forrásának 20% okolható, mely erősen az SNI integrációhoz köthető (Mrázik, 2017). Ez kevésbé indokolja a ráfordítás mértékét, mely 2% alatt marad.

Kérdéses az is, hogy a fejlesztési órák meghatározása vajon miért ilyen logika mentén került meghatározásra, azaz, hogy alsóbb évfolyamokon alacsonyabb az óraszám. Illetve kérdéses, hogy vajon a diagnosztikus kategóriák szakmai, költségvetési, törvényi meghatározása és körül határolása mennyiben járulhat hozzá a hatékonysághoz vagy éppen az SNI diagnózisok számának növekedéséhez. Ez azonban jelen tanulmánynak nem volt kérdésfelvetése, ahogy az sem, hogy a rendszerből eltűnő tanulók vajon ténylegesen hova lesznek és igazolható-e a leszakadásuk? Viszont mindez további kutatásokat indokolhat, a számítások pedig további pontosítást igényel.

⁴³ T/12284. számú Törvényjavaslat a Magyarországi 2015. évi központi költségvetéséről szóló 2014. évi törvény végrehajtásáról 245. old. http://www.parlament.hu/irom40/12284/2015zsz_0_OGY.pdf 2018. április 30.

Felhasznált szakirodalom

- Bánfalvy Csaba (2012): Gyógypedagógiai szociológia, ELTE, Budapest
- Meijer, Cor J.W. (1999): Financing of Special Needs Education - A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion, European Agency for Development in Special Needs Education, Dánia
- Csépe Valéria (2008): A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők In: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért, Ecostat Budapest 2008. 139-167. p.
- Halász Gábor (2001): Oktatási rendszer, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Imre Anna (2014): Iskolai lemorzsolódást csökkentő oktatáspolitikák Iskolakultúra, 24. évf. 5. sz. / 2014, 65-76. p.
- KSH (2016): Statisztikai tükör, <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1516.pdf> 2017. augusztus 1.
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2017): Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés - 2. átdolgozott kiadás, Medicina Kiadó, Budapest
- Mrázik Julianna (2017): Kiürülnek az iskolák? Trendek és törésvonalak a közoktatásban, In: Mrázik Julianna (szerk.) A tanulás új útjai – HERA évkönyvek 2016, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), 2017 188.-199.p.
- Szekeres Ágota: (2014): A sajátos nevelési igényű (SNI) fiatalok lemorzsolódása. Kézirat. (A tanulmány a QALL- Végzettséget mindenkinek! című projekt keretén belül készült) http://oktataskepzes.tka.hu/content/documents/Projektek/2013/QALL/snis_fiatalok_lemorzsolodasa_final.pdf 2017. augusztus 1
- Vida Gergő (2016): A sajátos nevelési igény megjelenése a hazai pedagógiai rendszerekben, In: Mrázik Julianna (szerk.) A tanulás új útjai, HERA évkönyvek, Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 214-231. p.
- Vida Gergő (2017): Miként lesz a tanulási zavar diagnózisa stigma – Avagy mi a fontosabb: a diagnózis vagy a gyermek? Új Pedagógiai Szemle 67. évf. 3-4. sz.. 16-33. p.

ABSTRACT

SEN INCLUSION IN TERMS OF MATERIAL EXPENDITURES

Hungarian school inclusion of children with special education needs is norm-based and has been backed by legislation since 1993. One of the main reasons for the support of inclusive education is that it is more economical than segregated education (MEIJER, 2017). The growing number of children with SEN in Hungary justifies the investigation into the efficient use of expenditures (VARGA, 2017). The rate of SEN pupils in Hungary is around 5-6% on average (KSH, 2017), however, a significant number of problems in public education can be related to them (MRÁZIK, 2017). In the Hungarian public education system the integration of children with SEN is defined as an additional task, so the schools which are ready to undertake this challenge are eligible for extra funding.

This study examines the number of cases of SEN diagnosis determined by the Baranya County Expert Committee, their background variables (IQ, school sponsors, etc.), distribution and average. We are investigating the possible relationship between the background variables and the number of cases in order to estimate the cost effectiveness of the system.

Vida Gergő

egyetemi tanársegéd

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Nevelés-
és Oktatáselméleti Tanszék

vida.gergo@pte.hu