INNOVÁCIÓ, KUTATÁS, PEDAGÓGUSOK

HERA ÉVKÖNYVEK V.

INNOVÁCIÓ, KUTATÁS, PEDAGÓGUSOK

Szerkesztette:

Endrődy-Nagy Orsolya – Fehérvári Anikó

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete

Budapest 2018

Lektorálta:

Buda András
Chrappán Magdolna
Endrődy-Nagy Orsolya
Fehérvári Anikó
Forray R. Katalin
Jancsák Csaba
Juhász Erika
Kovács Klára
Molnár György
Óhidy Andrea
Rébay Magdolna
Szombathelyiné Nyitrai Ágnes
Tóth Péter
Varga Attila

Borítóterv: Pete Balázs

Nyomda: Kapitális Nyomda, Debrecen

© Szerzők, 2018
© Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 2018

ISBN 978-615-5657-06-1 [online pdf]
ISBN 978-615-5657-05-4 [print]
ISSN 2064-6755

HERA Évkönyvek sorozat kötetei
ISSN 2064-6755

Sorozatszerkesztők:
a HERA elnöksége

I. kötet: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.):
Oktatáskutatás 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

TARTALOM

Előszó *11*

I. INNOVÁCIÓ **13**

Buránszkiné Sallai Márta: Időjárási ismeretek feldolgozása az új kísérleti földrajz- és természetismeret tankönyvekben 15

Fintor Gábor: A mindennapos testnevelés céljai és a tanulók egészségmagatartásának összefüggései 29

Holik Ildikó – Tordai Zita: Mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak kutatása 44

Horváth Ágoston: Önszelekciós mechanizmusok és torzító hatások a Magyarországi diplomás pályakövetési kutatásokban 68

Horváth Imréné Baráti Ilona – Dudás Annamária: Fenntartható városok, egészséges épületek, élhető környezet 84

Kiss Zoltán – Bognár József: Fiatal labdarúgók beválását befolyásoló nevelési tényezők: Egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai 103

Mika János – Kiss A. Éva: Oktatás az ENSZ fenntartható fejlődési céljaiban (2016-2030) 119

Molnár Attila Károly: Ítélettől szabadulásig – Börtönközösségek fejlesztése a reintegráció támogatása érdekében 130

Mrázik Julianna: Pedagógiai akciókutatás – Az akciókutatás pedagógiája 141

Polgár András – Pájer József – Pintérné Nagy Edit: Környezetmérnöki ismeretmegújító képzés megalapozása a Nyugat-Magyarországi Egyetemen 152

Zank Ildikó: Akciókutatásba ágyazott, reflektív-kooperatív tanárikompetencia-fejlesztés 163

Zentai Gabriella – Hajduné Holló Katalin – Józsa Krisztián: Új mérőeszközök a gondolkodás vizsgálatára 4-8 éves korban 175

II. INFORMÁLIS TANULÁS **191**

Bodó Márton – Mézes József – Szalóki Mihály: Az iskolai közösségi szolgálat program tanulságai online diákkérdőívek és monitori tapasztalatok tükrében 193

Éva Fodor – László Révész – Imre Kárász: Characteristics of Hungarian and German educational trails - development from educational aspects 206

Gulsaule Kairat: Adult learners and their motivations to be involved in the learning process 218

Keczer Gabriella: Közösségi felsőoktatási képzési központ: koncepció és realitás .. 226

Nyúl Eszter Anna: Gyermekszemlélet Baden-Powell cserkészetében 240

Pogátsnik Monika: A pályakötődés és a pályaérdeklődés alakulása a műszaki szakgimnáziumi tanulók körében 253
Polgár András – Elekné Fodor Veronika – Koronikáné Pécsinger Judit – Pintérné Nagy Edit: Környezetmérnök képzés fejlesztése 269
Serfőző Mónika – Böddi Zsófia: A „hópehely" és a „varázsló" - kisgyermeknevelő-, óvodapedagógus- és tanítójelöltek szerepértelmezése 281
Szemerszki Marianna: Belpés a pedagógusképzésbe – mit mutatnak a felvételi adatok? 299
Vilmos Vass: Creative leadership: from research to action 314

III. AZ ISKOLÁZTATÁS TÖRTÉNETE 329

Bognárné Kocsis Judit: Az élethosszig tartó tanulás és a református nevelési hagyományok összefüggései Karácsony Sándor tevékenységének tükrében 331
Kézi Erzsébet: Apáczai (1625-1659) és Comenius (1592-1670) az idegen nyelvek oktatásáról 340
Nagy Adrienn: Röser-féle „Bizonyítványgyár" érettségi bizonyítványok hamisítása (1914-1928) 351
Ozsváth Judit: Márton Áron és Venczel József együttműködése a két világháború közötti kolozsvári magyar egyetemi ifjúság nevelése terén 370
Rébay Magdolna: Arisztokraták a budapesti evangélikus gimnáziumban a dualizmus korában 382
Somogyvári Lajos: Politikai döntéshozatal Magyarországon: Egy szocialista „iskolareform" előkészítése (1958-1960) 401
Adrienn Tengely: Regulation of education in the Synod of the Eger diocese in 1931 413

IV. INTERDISZCIPLINARITÁS 423

Andl Helga – Di Blasio Barbara: „Életemben először élveztem Bartókot" – Egy kortárs művészeti programról 425
Beck Zoltán: A nevelés színterei a kortárs cigány, roma képzőművészetben 438
Endrődy-Nagy Orsolya: Gyermekortörténeti ikonográfia – A képtudomány és a neveléstudomány házassága 448
Sebők Anna:A mesterképzés munkaerőpiaci megtérülésének dimenziói adminisztratív adatok alapján 461
Szabó János Zoltán: Mi a fesztivalizáció? 476
Vas János: A videojátékok négy kategóriája a történelemtanár szemével 491

V. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM 503

Aknai Dóra Orsolya: Problémamegoldó gondolkodás fejlesztése Bee-Bot-tal, Blue-bot-tal értelmi sérült gyerekeknél 505

Biró Kinga: Augmentált tanulási környezetek bevezetésének módszertani és technikai lehetőségei 516

Molnár György – Pap Dalma: Generációk tanulása a digitális korban - Újgenerációs módszertani megközelítések és okoseszközök alkalmazása a tanítás-tanulás folyamatában 536

Simándi Szilvia: Közösségi tanulás tanulókörben, online tanulási környezetben 550

Szabó József – Buda András: Az esport típusú játékok szerepe a kompetenciák fejlesztésében 559

VI. INTERKULTURÁLIS NEVELÉS 573

Cserti Csapó Tibor: A hazai cigány, roma népesség esélyegyenlősége az iskolarendszerben a Roma Integráció Évtizede eredményeinek tükrében 575

Forray R. Katalin: A cigányság középosztályosodása 588

Fónai Mihály – Hüse Lajos: Roma tanulók és az iskola: Befogadás és kirekesztés.. 600

Kasza Georgina: Külföldi hallgatók motivációja, a választás mögötti tényezők a magyarországi továbbtanulás során 612

Kovács Edina: Tanárképzésben részt vevő hallgatók romákkal kapcsolatos elképzeléseinek vizsgálata 626

Langerné Buchwald Judit: Az ausztriai iskolában tanuló magyar diákok természetes nemzeti identitásának vizsgálata 637

Nemes Gyöngyi: Tananyagkészítés a (nyelvi) hátrányos helyzet témaköréből – A tervezés lépései, a célok és a lehetséges megoldások reflexiója 649

ANDREA Óhidy: Successful school careers of ten Roma/Gypsy women in Hungary first results of an interview study 660

Suki András: A cigányzene és a Rajkó módszer 682

HERA Közhasznúsági beszámoló 695

ELŐSZÓ

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA) 5. évkönyve – akárcsak az ezt megelőzők 2013 óta - betekintést enged a a szervezet munkájába. Ez a betekintés látványos, a munka sokszínű és szerteágazó. A HERA tizenhárom tagszervezetében (kettő épp szervezés alatt) és tizennyolc szakosztályában ma mintegy négyszázan dolgozunk, és tulajdonképpen "fölszántjuk" a hazai neveléstudomány / oktatáskutatás teljes területét.

Egyrészt a hagyományosakat. Az iskolatörténeti tanulmányok végigkalauzolják az olvasót az egri érsekség oktatásügyi szabályzataitól a huszadik század érettségi bizonyítványgyáraiig, Apáczaitól és Comeniustól Karácsony Sándorig. Gyűlik az anyag a neveléstörténetben; mind több részletről tudunk. Közeledik az idő, hogy egyszer megint megkíséreljünk egy szintézis megalkotását (a legutóbbival valamikor az 1980-as évek elején próbálkozott a hazai neveléstudományosság; annak már van körülbelül harminc éve).

A tankönyvek vizsgálata, amely szintén kapcsolódik a klasszikus neveléstudományi kutatásokhoz, szintén folytatódik. Figyelemre méltó és gazdag anyagokat tartalmaz az Évkönyv a kompetencia kutatásokról – más-más tanuló csoportokban, közoktatástól a felsőoktatásig, általánostól a szakképzésig –; a nevelés- és oktatáskutatás innovativ módszereiről (akciókutatás, résztvevő megfigyelések, tesztelmélet); a minden szempontból nélkülözhetetlen és megkerülhetetlen kognitiv és gyermekpszichológiai vizsgálatokról. Az Évkönyv első fejezete innovációkat ígér – és a szerzők csakugyan megismertetik az olvasót azokkal az újításokkal, amelyek a hazai neveléstudományban és oktatásügyben jelenleg zajlanak. (A fejezet kihagyhatatlan azoknak, akik a honi iskolai innovációkkal lépést akarnak tartani.)

Az Évkönyv szerzői továbbá bevilágítják azokat a területeket is, amelyek körül a mai oktatáskutatás érdeklődése sűrűsödik. Az egyik ilyen sűrűsödési pont a hazai roma / cigány népesség, az ő bekapcsolódásuk az iskolázásba, növekvő mértékű fölfelé haladásuk azon a képzeletbeli létrán, amelyet az iskola (közoktatás), valamint a felsőoktatás, a szakképzés és a különböző rendű-rangú továbbképzések adhatnak. Néhány évvel ezelőtt a hasonló áttekintésekben még a roma / cigány népesség leszakadása dominált. Ma az Évkönyv már más képet mutat: a roma / cigány középosztályosodás menetét. A tanulmányokból látható, ahogyan a hazai nemzeti kisebbségek e legnagyobb, de leginkább elhanyagolt csoportja követi az előttük járókat, és ahogy a roma / cigány társadalom Magyarországon is (némileg bizonytalanul bár) keresi a polgárosuló útját.

Meghökkentő a sport és testnevelés iránti kutatói érdeklődés megnövekedése. Eddig ezt a területet az oktatáskutatók meglehetősen elhanyagolták. Most viszont csoportosan jelennek meg olyan vizsgálatok, amelyek a sport és testnevelés szerepével foglalkoznak. Mindkettővel természetesen: az "élsporttal" (ma inkább versenysportot mondunk) és a "tömegsporttal", amelyet ma – sokkal alkalmasabb kifejezéssel – testnevelésnek,

testedzésnek nevezünk. Van-e a kettő között összefüggés, vagy haladnak külön-külön a saját útjukon? A versenysport megugró kormányzati finanszírozása miatt az a benyomásunk, hogy a teljesítménysport már el is szakadt a testedzés és szervezésének vizsgálatától. Azt is olvashatjuk azonban, hogy egyik a másiktól függetlenül még sincs. S ha a versenysportnak ma nincs elég társadalmi vonzása, akkor az nem a kommunikáció hiányából következik – vagy nem csak –, hanem a megfelelő társadalmi beágyazottság hiányából.

Ugyancsak elgondolkodtató az érdeklődés megváltozása az oktatás és nevelés szinterei iránt. Az oktatáskutatás hajnalán – valamikor az 1970-80-as évek fordulóján – a természetes terep a közoktatás volt; az oktatáskutatás az ún. "iskolakritikából" nőtt ki, mint a Kádár-kor egyfajta rendszerkritikája. Felsőoktatási kutatások már voltak akkor is, de csupán elszigetelten, csak mint valamifajta "felsőoktatási pedagógia", tanításmódszertan. Az ezredfordulóra a neveléstudományi konferenciákon a hangsúlyt a felsőoktatás kutatása vette át. A felsőoktatást vizsgálni, ahhoz hozzászólni, gazdasági és társadalmi viszonyait körüljárni: ez vált az akkori nevelés- és oktatáskutatások divattémájává. Volt ugyan szó már akkor is felnőttoktatásról és a szakképzésről, de csak a margón – mint ami nem igazán tartozik az oktatáskutatás kompetenciájába.

Nos, mára szinte átbillent a hangsúly a közoktatásról a szakképzésre, a felsőoktatásról a felnőttoktatásra. Tarka, izgalmas és gyorsan bontakozó terület ez; mégpedig azért, mert ez a terület tart legszorosabb kapcsolatot a való élettel, a gazdaság és a társadalom világával. Az itt folyó kutatások néha ismétlik a közoktatási kutatásokat (pl. kompetencia vizsgálatok); nagyobbrészt azonban új problémákat vetnek föl (pl. mérnökpedagógia). A tájékozódni vágyó olvasó törheti is a fejét, meddig tart az ún. "formális képzés" világa, és hol kezdődik a "nem formális" tanulás. (S most még nem is szóltunk az "informális tanulásról", amely az egész oktatást – oktatásügyet, oktatáspolitikát – új dimenzióba helyezi.).

Vállalkoznunk kellene egyszer az összegzésre is – de egy rövid előszóban ez aligha oldható meg. Összegezés helyett inkább adjunk tehát hangot csodálatunknak és örömünknek. Az oktatáskutatás – neveléstudomány, pedagógia, nevezzük bárhogy – egyre egyértelműbben fölzárkózik a társadalomkutatáshoz. Néha még hallunk skolasztikus vitákat arról, hogy a neveléstörténetet pedagógiatörténetnek, a didaktikát kognitív pedagógiának, a szaktárgyi módszertanokat tantárgypedagógiának vagy inkább "oktatástudománynak" kellene-e nevezni. Az idő és az oktatáskutatás azonban már túllépett ezeken a vitákon – ahogy a jelen Évkönyv is mutatja. Jóleső érzéssel nyújtjuk át az olvasónak ismerkedésre, tanulmányozásra, és hogy ötletet meríthessen belőle. A HERA évkönyveinek sora megint eggyel bővült – köszönet érte mindnyájunknak, akik évente összejövünk, hogy tájékoztassuk egymást, és hogy közösen tájékozódjunk. Jó olvasást!

Kozma Tamás
Elnök

I. INNOVÁCIÓ

Buránszkiné Sallai Márta

IDŐJÁRÁSI ISMERETEK FELDOLGOZÁSA AZ ÚJ KÍSÉRLETI FÖLDRAJZ- ÉS TERMÉSZETISMERET TANKÖNYVEKBEN

ABSZTRAKT

Korunk egyik legnagyobb kihívása a globális felmelegedés és az ennek következtében fellépő problémák kezelése. Ennek egyik fontos eleme az időjárási veszélyhelyzetekre való megfelelő reagálás. A mindennapi időjárás kihívásaihoz való alkalmazkodáshoz szükséges a megfelelő készségek és kompetenciák fejlesztése, amely leghatékonyabban az iskolai földrajz- és természetismeret órák légkörrel, időjárással foglalkozó tananyagának feldolgozása során valósulhat meg. A korábbi években már vizsgáltam az akkor leggyakrabban használt földrajz- és természetismeret tankönyvek időjárási ismereteket feldolgozó fejezeteit. Megállapítottam, hogy a korszerű, gyakorlatias tudás érdekében a tananyagok átalakítására, kiegészítésére van szükség. Különösen problémás területként jelöltem meg az időjárási veszélyek, valamint a meteorológia eszközeinek és módszereinek tárgyalását, a tudatos információhasználatra való nevelést, valamint a rendszerszemlélet érvényesítését. Az azóta eltelt időszakban megjelentek az OFI új, kísérleti tankönyvei, amelyek közül az 5. osztályos Természetismeret és a 9. osztályos Földrajz tankönyvben több pozitív változást tapasztaltam, mind a feldolgozandó anyag struktúrájában, mind pedig a didaktikai apparátusban. Írásomban azt fejtem ki, hogy e kísérleti tankönyvek új tananyagai mennyire felelnek meg a mindennapi életben alkalmazható tudás követelményének.

BEVEZETÉS

Az ember ősidők óta alkalmazkodik a helyi éghajlati, időjárási viszonyokhoz, amelyek alapvetően befolyásolják életét. Az időjárási információk felhasználásának fontos szerepe van mindennapi döntéseink meghozatala mellett a testi épségünket és javainkat is fenyegető időjárási veszélyhelyzetek elkerülése érdekében is. A tudomány fejlődése, a légkör állapothatározóinak egyre pontosabb megfigyelése és folyamatainak számítógépes modellezése lehetővé tette, hogy az időjárás előrejelzések, veszélyjelzések megbízhatósága és információ tartama fokozatosan növekszik, azonban a felhasználásuk hatékonysága ezt nem tükrözi.

Az időjárási információk használatára és értelmezésére irányuló, Magyarországon és más országokban végzett vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy a mindennapi életben a felnőtt lakosság körében az ismeretek, készségek és attitűdök területén is tapasztalhatók a

meteorológiai információk gyakorlati alkalmazását hátráltató problémák (Dragovácz - Bódog, 1985, H. Bóna 1989, Petróczky – Buránszkiné 2016, Stewart 2006, 2009, Stewart et al. 2012, Peachey et al. 2013). Ezek a problémák a ténybeli tudás hiánya, az érdektelenség, a túlzott elvárások az előrejelzésekkel, veszélyjelzésekkel szemben, a szükséges háttérismeretek hiányában az információk helytelen értelmezése, a veszélyes időjárási helyzetek idején követendő magatartás-minták elsajátításának hiánya, az információforrás rossz megválasztása. Mindez azt támasztja alá, hogy fontos feladat az időjárással kapcsolatos ismeretanyag bővítése, valamint a szemléletformálás, a követendő viselkedésminták bemutatása. Ez a tudás ugyan különféle időjárási témájú szakkönyvekből, ismeretterjesztő könyvekből, Internetes forrásokból összegyűjthető, de az ismeretek leghatékonyabb terjesztése az iskolai oktatás keretén belül valósulhatna meg.

Meteorológusként a korábbi években már kétszer elvégeztem az iskolai oktatásban használt természetismeret- illetve földrajz tankönyvek elemzését, az új NAT 2012-es bevezetése előtt, illetve azt követően (Buránszkiné – Ütőné 2013, Buránszkiné 2014. Mindkét elemzésnél különösen problémás területként jelöltem meg az időjárási veszélyek, valamint a meteorológia eszközeinek, módszereinek tárgyalását, a tudatos információhasználatra való nevelést, valamint a rendszerszemlélet kialakítását. A tankönyvek elemzése mellett természetismeret- és földrajz tanárok bevonásával kérdőíves felmérést is végeztem. A kapott válaszok a tankönyvelemzésből levont tapasztalataimat erősítették meg. A kitöltők 73%-a javasolt még olyan témákat, amelyeket a korosztálynak megfelelő szinten tanítani kellene ebben a témakörben, az eddigi tananyag mellett. A legtöbben (28% és 23%) az időjárási veszélyek és a kapcsolatos viselkedés-minták feldolgozását, valamint az időjárás-jelentések értelmezésével kapcsolatos tananyag részeket hiányolták. Tanulságos arra a kérdésre adott válasz is, hogy a tanárok szerint a tanulók felismerik-e a természetben az időjárási jelenségeket. A tanárok több mint fele úgy vélekedik, hogy nem ismerik fel a diákok a jelenségeket (pl. zivatarfelhő keletkezése, hidegfront átvonulása), a tankönyvek minimális gyakorlati tudást eredményeznek.

Az azóta eltelt időszakban megjelentek az OFI új, kísérleti tankönyvei. Az új tankönyvek időjárással foglalkozó fejezeteinek már az első átlapozásakor több pozitív változást tapasztaltam, amelyeket jelen írásomban ismertetek. A tankönyvek elemzéséből kapott megállapításokkal együtt javaslatot teszek arra is, hogy a természetismeret- és földrajz órákon elsajátított tananyagot milyen további ismeretekkel és ezeket elmélyítő foglalkozásokkal lenne célszerű kiegészíteni.

A VIZSGÁLAT TÁRGYA

Időjárással kapcsolatos ismeretekkel a természetismeret tantárgy keretében az 5. évfolyamon, a földrajz tantárgy keretében a 9. évfolyamon foglalkoznak a tanulók egymásra épülő, de külön-külön is viszonylag lezárt ismeretrendszerre tagolható, koncentrikusan építkező tantervi koncepció szerint. Az elemzéshez az 5. osztályos

Természetismeret és a 9. osztályos Földrajz tankönyvek időjárási vonatkozású tematikai egységei mellett néhány meghatározó pedagógiai dokumentum, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek átnézésére is szükség volt.

A vizsgálat kezdetén feltett kérdéseim az következők voltak: A természetismeret- és földrajz tárgyak keretében oktatott tananyag megfelel-e a korszerű, a mindennapi életben alkalmazható tudás követelményeinek? Ezek alapján a tanuló a saját (és későbbi felnőtt) életében el tud-e igazodni a meteorológiai előrejelzések és veszélyjelzések tartalmában, hogy döntéseiben felhasználhassa azokat? Vagyis: a mai földrajz-és természetismeret tananyag kielégíti-e azt a célt, hogy korszerű tárgyi ismereteket adjon, amelyek segítik

- a légköri folyamatok közötti összefüggések megértését, ok-okozati kapcsolatok feltárását;
- az időjárás előrejelzés és veszélyjelzés mai módszereinek, eszközeinek, lehetőségeinek feltárását;
- lehetővé teszik az időjárási veszélyhelyzetek felismerését;
- az informálódás, a helyes és mások iránt is felelős cselekvés igényének és képességének kialakítását?

AZ IDŐJÁRÁSI ISMERETANYAGHOZ KÖTHETŐ MŰVELTSÉGTERÜLETEK, FEJLESZTÉSI CÉLOK ÉS FELADATOK A NEMZETI ALAPTANTERVBEN ÉS A KERETTANTERVEKBEN

Mind a korábbi, 2007-es, mind az új, 2012-es NAT esetében az időjárási ismeretanyaghoz köthető fejlesztési feladatok az Ember a természetben és a Földünk-környezetünk műveltségterületek keretében jelennek meg. A NAT előírásaira épülő kerettantervek az egyes pedagógiai szakaszok az egyes iskolatípusok elsajátítandó tudástartalmait, az adott 2 éves tanulási ciklus kimeneti követelményeit konkretizálják. Az EMMI által 2012-ben kiadott kerettantervekben rögzített tematikai egységek, fejlesztési követelmények részletezésére terjedelmi okokból nincs lehetőség, de az időjárási ismeretek oktatásához köthető nevelési-fejlesztési célok bemutatása mindenképpen szükséges, mivel ezek meglétét, vagy hiányát a későbbiekben vizsgálni fogom.

Természetismeret tantárgy

Az. 5. és 6. évfolyamon tanított Természetismeret tantárgy az Ember és természet, valamint a Földünk-környezetünk műveltségterület tartalmait és fejlesztési feladatait öleli fel. A tantárgy időjárási, légköri ismeretekkel kapcsolatos fejlesztési céljait és az elsajátítandó ismereteket az 1. táblázat tartalmazza:

1. táblázat: A Természetismeret tantárgy időjárási vonatkozású fejlesztési céljai és elsajátítandó ismeretei a kerettantervben

Időjárási vonatkozású nevelési-fejlesztési célok
A térbeli tájékozódás, a térfogalom fejlesztése átfogó kép kialakításával a Naprendszer felépítéséről, Földünknek a világegyetemben elfoglalt helyéről. A rendszerszemlélet fejlesztése a Nap, és a Föld mozgásai, a közöttük levő kölcsönhatások és következményeik vizsgálata során. Az oksági gondolkodás fejlesztése a természeti környezet jelenségeinek – a napszakok, évszakok és az éghajlati övezetek kialakulásának – magyarázata, a légköri alapfolyamatok közötti oksági összefüggések feltárása során. Természeti törvények felismerése, alkalmazása a hétköznapi jelenségek értelmezésekor. Különböző típusú információforrások használatának gyakoroltatása diagramok, tematikus térképek révén.
Problémák, jelenségek, gyakorlati alkalmazások, ismeretek
Tematikai egység: Állandóság és változás környezetünkben -Anyag és közeg
A levegő összetétele, a légnyomásváltozás okai
Tematikai egység: Kölcsönhatások és energia vizsgálata
Mikor villámlik?
Tematikai egység: A Föld és a Világegyetem
Miért van a sarkvidékeken hideg, a trópusokon meleg? Hogyan készül az időjárás-jelentés? Miért váltakoznak az évszakok és a napszakok? Miért hosszabbak a nappalok nyáron, mint télen? Hogyan keletkezik a szél és a csapadék? Hogyan védhetjük magunkat villámláskor, hóviharban, hőségben, szélviharban? A Föld alakja. A tengelykörüli forgás és a Nap körüli keringés következményei. Időjárás, éghajlat és elemeik: napsugárzás, hőmérséklet, csapadék, szél. Légköri alapfolyamatok: felmelegedés, lehűlés, szél keletkezése, felhő- és csapadékképződés, csapadékfajták, a víz körforgása és halmazállapot-változásai. Veszélyes időjárási jelenségek: villámlás, szélvihar, hóvihar, hőség.

Földrajz tantárgy

A Földrajz tantárgy keretében a 9. osztályban foglalkoznak a tanulók Földünk légkörével és az időjárási alapismeretekkel, szintén a NAT az Ember és természet, valamint a Földünk környezetünk műveltségterület tartalmai és fejlesztési feladatai által meghatározva. a 2. táblázatban foglalt nevelési-fejlesztési célok és elsajátítandó ismeretanyag figyelembe vételével.

2. táblázat: A Földrajz tantárgy időjárási vonatkozású fejlesztési céljai és elsajátítandó ismeretei a kerettantervben

Tematikai egység	A légkör földrajza
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai	Az oksági gondolkodás fejlesztése a légköri folyamatokat alakító tényezők közötti kölcsönhatások alapján. A légkör mint rendszer folyamatainak a Föld egészére gyakorolt hatásának bemutatása. Igény és képesség kialakítása a tevékeny, felelős környezeti magatartásra az emberi tevékenység légköri folyamatokra gyakorolt hatásainak bemutatásával, a személyes felelősség és cselekvés szükségességének felismertetésével. A lokális és a globális kapcsolatának beláttatása. Az időjárás okozta veszélyhelyzetek felismertetése, a helyes és mások iránt is felelős cselekvés képességének kialakítása.
Ismeretek/fejlesztési követelmények	
A légkör anyagai és szerkezete A légkört felépítő anyagok csoportosítása, az egyes anyagok légköri folyamatokban betöltött szerepének megismerése. A légkör tartományainak jellemzése, jellemzőik összehasonlítása, szerepük értékelése a földi élet és a gazdaság szempontjából. A levegő felmelegedése A levegő felmelegedésének folyamata, törvényszerűségei; folyamatábra elemzése, hőmérséklet változásához kapcsolódó egyszerű számítási feladatok megoldása. A felmelegedést meghatározó és módosító tényezők, hatásuk gazdasági-energetikai hasznosíthatóságának példái. A felhő- és csapadékképződés A felhő- és csapadékképződés feltételei, összefüggései, a folyamat bemutatása. A levegő nedvességtartalmához és a csapadékképződéshez kapcsolódó számítási feladatok megoldása. A talaj menti és a hulló csapadékok típusainak jellemzése, a csapadék gazdasági jelentőségének ismertetése példákkal. A levegő mozgása. A légnyomás változásában szerepet játszó tényezők megnevezése; a légnyomás és a szél kialakulásának összefüggései. A nagy földi légkörzés rendszerének bemutatása; a szélrendszerek jellemzése. A monszun szélrendszer kialakulásában szerepet játszó tényezők bemutatása, a mérséklet és a forró övezeti monszun összehasonlítása; a jellegzetes helyi szelek és a mindennapi életre gyakorolt hatásuk bemutatása példák alapján. A ciklon és az anticiklon összehasonlítása, az időjárás alakításában betöltött szerepük igazolása. Időjárás, időjárási frontok Az időjárás és a mindennapi élet kapcsolatának bemutatása. Szöveges és képi időjárás-előrejelzés értelmezése; következtetés levonása időjárási adatokból. A hideg és a meleg front összehasonlítása, jellemző folyamataik bemutatása, példák a mindennapi életet befolyásoló szerepükre. Felkészülés az időjárás okozta veszélyhelyzetekre, a helyes és másokért is felelős magatartás kialakítása.	

AZ ELEMZÉSBE BEVONT TANKÖNYVEK

A vizsgálatba NAT 2012 tantervi előírásai alapján átdolgozott két tankönyvcsalád, a Mozaik Kiadó, és a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó tankönyvei mellett az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet új, kísérleti tankönyveit vontam be. Közülük a Mozaik Kiadó tankönyvei már nem szerepelnek a tankönyvjegyzékben, viszont célszerűnek tartottam, hogy továbbra is kitérjek ezek elemzésére, egyrészt a tankönyvek anyagában bekövetkezett változások szemléltetése miatt, másrészt pedig azért, mert ismereteim alapján a Mozaik Kiadó tankönyveinek anyagát még most is gyakran adják a tanárok kiegészítő ismeretként a diákok kezébe (3. táblázat).

3. táblázat: A vizsgálatba bevont tankönyvek

Kiadói kód	Jelölés	Cím	Szerzők
NT-11543	NT5	Természetismeret 5.	Csákány Antalné - Hartdégenné Rieder Éva - Rugli Ilona -
NT-17133	NT9	Földrajz 9. - Fedezd fel a világot!	Nagy Balázs - Nemerkényi Antal - Sárfalvi Béla - Ütőné Visi Judit
MS-2604U	MO5	Természetismeret 5. - Élő és élettelen környezetünk	Jámbor Gyuláné - Kissné Gera Ágnes - Vízvári Albertné
MS-2621U	MO9	Földrajz 9. - Kozmikus és természetföldrajzi környezetünk	Jónás Ilona - Dr. Kovács Lászlóné - Szöllősy László - Vízvári Albertné
FI-505020501	OFI5	Természetismeret 5. kísérleti tankönyv	Kropog Erzsébet - Láng György - Mándics Dezső- Molnár Katalin - Ütőné Visi Judit
FI-506010901	OFI9	Földrajz 9. kísérleti tankönyv	Arday István - Dr. Nagy Balázs - Sáriné Dr. Gál Erzsébet

Az elemzésnél a Dárdai-féle szempontrendszert használtam (Dárdai 2002), amely kombinált (kvantitatív, kvalitatív és deskriptív) módszerek alkalmazásával lehetővé teszi a túlzott szubjektivitás kiküszöbölését.

A KVANTITATÍV ELEMZÉS EREDMÉNYEI

Makrostruktúra

A kvantitatív mutatók vizsgálatánál először a légkörrel, időjárással foglalkozó fejezetek terjedelmét elemeztem. A vonatkozó tananyagot nyolc témakörre bontottam, amelyek nem minden esetben követik a tankönyvek felosztását: 1. Légköri alapismeretek, 2. Az időjárás fogalma és a Nap időjárás alakító szerepe, 3. Időjárási elemek, 4. Általános légkörzés, 5. Ciklonok, anticiklonok, frontok, 6. Időjárás megfigyelése, 7. Előrejelzés, 8. Veszélyes időjárási jelenségek és a veszélyek elkerülése. Az egyes időjárási témák terjedelmének alakulását az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra: Az egyes időjárási témák terjedelme a tankönyvekben (oldalszám)

Az 5. évfolyamon az általános légkörzés, valamint a ciklonok, anticiklonok, frontok témakör nem része a tananyagnak, mivel a megértéséhez még nem áll rendelkezésre a szükséges fizikai háttértudás. Szembetűnő, hogy az időjárás előrejelzése és a veszélyes időjárási jelenségek tárgyalása a korábbi tankönyvekben mennyire alulreprezentált, egyes tankönyvek esetében pedig teljességgel hiányzik. Meg kell jegyezni azonban, hogy az időjárási veszélyek ismertetésében az új, kísérleti tankönyveknél érdemi javulás tapasztalható.

Struktúraelemek

Megállapítható, hogy a tankönyvekben az alapszöveg, a didaktikai apparátus és az üres helyek aránya megfelelő (2. ábra). A tankönyvek illusztrációkban gazdagok, szellősek, jól áttekinthetők. Külön kiemelném, hogy különösen az NT és az OFI könyveinél már első látásra jól elkülönülnek a magyarázó, összefoglaló, tudást ellenőrző, érdeklődést felkeltő részek. Legszellősebbnek, legszínesebbnek az OFI könyvei bizonyultak.

2. ábra: A struktúraelemek terjedelme és aránya a vizsgált tankönyvekben

Didaktikai apparátus

A tankönyvek didaktikai apparátusa sokféle elemből építkezik (3. ábra). Általában a megértést segítő ábrák dominálnak az időjárási fejezetekben, de az alapszövegek elsajátítását megkönnyítő didaktikai szövegek (kérdések, feladatok) is szép számmal vannak. Az NT9 tankönyvben feltűnő a sok fénykép használata. Sok esetben a nem szorosan a témához illó képek helyett célszerűbb lett volna a folyamatokat magyarázó ábrákkal segíteni a megértést. Az OFI könyveiben ebből a szempontból pozitív változás tapasztalható, a képek helyett sok színes magyarázó, szemléltető ábra kapott helyet a tankönyvben. A grafikont tanulmányozva szembetűnő még a szöveg viszonylag nagy aránya az OFI könyvek esetében. A háttérben viszont nem az alapszöveg terjedelmének növekedése áll, hanem az, hogy az eddigi tankönyveknél több, tapasztalatra épülő ismeretszerzést szolgáló egyéni és projekt feladat segíti a tananyag elsajátítását.

3. ábra: A didaktikai apparátus egyes elemeinek aránya a vizsgált tankönyvekben

TARTALMI ELEMZÉS ÉS FEJLESZTÉSI JAVASLATOK

A tartalmi súlypontokat kvalitatív tartalomelemzéssel és deskriptív elemzéssel vizsgáltam. Az időjárási témák elemzésekor a makrostuktúra bemutatásakor ismertetett nyolc alkategóriát állítottam fel. Az alkategóriákba besoroltam a tankönyvekben jelenlévő tudáskánont reprezentáló címszavak összességét és vizsgáltam ezek megfelelősségét egyrészt a kerettantervben rögzített elsajátítandó ismeretek, másrészt meteorológiai szakmai szempontok szerint. Ez képezte a vizsgálat tartalmi dimenzióját, az alapszöveg kifejtettségének mértéke pedig a kifejtettség dimenzióját. A harmadik dimenziót az illusztrációk vizsgálata jelenti: alátámasztják, kiegészíti, vagy helyettesítik az alapszövegben hozott tartalmakat? Mivel a korábbi tankönyvelemzések megállapításait nem célom megismételni, ebben az elemzésben csak az összegzésre térek ki, majd ezen megállapítások mentén azt vizsgálom, hogy milyen változás tapasztalható a kísérleti tankönyvek esetében.

A kísérleti tankönyvek elemzésének tapasztalatai:

Ok-okozati kapcsolatok, rendszerszemlélet

Az OFI kísérleti könyveinél mind az 5., mind a 9. osztályban igyekeznek a tankönyvírók hangsúlyt fektetni az oksági kapcsolatok megláttatására. Külön kiemelem a 9. osztályos könyv azon törekvését, hogy a folyamatok közötti összefüggéseket nem készen tálalja a tanulók elé, hanem addigi földrajzi, fizikai ismereteikre alapozva, gondolkodtató feladatok révén igyekszik logikus gondolkodásra ösztönözni őket.
Az általános légkörzés csak a középiskolákban része a tananyagnak. Sajnos az OFI kísérleti tankönyvében sem sikerült a nagy földi szélrendszerek logikus, ok-okozati kapcsolatokból kiinduló levezetése. A korábbi tankönyvekhez hasonlóan már a tárgyalási sorrend is hibás. A diákok előbb tanulják a ciklonokat, frontokat, majd a futóáramlásokat, utána a légkörzést. Az összefüggések megláttatásában arra kellene rámutatni, hogy az egész folyamatnak a kiindulópontja a Föld forgása és tengelyferdesége, amely a felszín eltérő felmelegedéséhez vezet. Ez az oka a cirkuláció beindulásának, amit a légkörre ható erők módosítanak. A nagy földi légkörzés fejezetet érdemes lenne teljesen új szerkezetben tárgyalni: a globális légkörzés energetikai okokból a trópusi övben indul, s sarkvidékek felé haladva megfelelő logikai sorrendben célszerű a főbb alkotóelemeket bemutatni. Ezek ismeretében lehet áttérni a frontok és a futóáramlások kialakulására, majd a mérsékelt övezeti ciklonok és anticiklonok tárgyalására. A rendszer ugyanis azzal áll össze egységes egésszé, hogy a légköri cirkulációban erősen eltérő tulajdonságú légtömegek különülnek el, amelyek elválasztó felületei, a frontok vonalában futóáramlások alakulnak ki. Ezek közül a poláris jet kanyarulatokká fejlődő hullámaiból fejlődnek ki a mérsékelt övi ciklonok, anticiklonok. A frontok, mint a légtömegek választófelületei a ciklonon belül, a ciklonnal együtt mozognak, így válnak a ciklonok az időjárás változás hordozóivá. Így vázolható fel az a rendszer, amely megteremti a kapcsolatot a globális folyamatok és a

helyi időjárás között. Ezzel szemben a tankönyvekben a légkör, mint rendszer minden eleme elkülönül, a légkörzés csupán magáért való tudásnak bizonyul. A javasolt változtatás nem növelné az elsajátítandó tananyag mennyiségét, csupán a logikai levezetésnek megfelelő átstrukturálást igényli.

Az ismeretek alkalmazása a mindennapi életben

Mindkét tankönyvben számos projekt feladat található az időjárás megfigyelésére. Ám kevés segítséget kapnak a tanulók ahhoz, hogy maguk is képesek legyenek a természet jeleit figyelve felismerni az időjárás változását. Ezért már a 10 éves korosztály szintjén is érdemes lenne bemutatni az alapvető felhőtípusokat, hiszen a gyermekek saját mindennapi életében is jól hasznosítható tudás a csapadékot hozó és csapadékkal nem járó felhőtípusok megkülönböztetése és a keletkező zivatarfelhő felismerése. A 9. osztályban pedig tovább bővíthetnénk ezt a tudást azzal, hogy a felhőzet változása hogyan jelzi az időjárási frontok közeledtét, hiszen szabadtéri programjaink időzítése, sőt testi épségünk védelme érdekében is hasznos, ha tudjuk mikor ér lakóhelyünkre a markáns időjárás változást hozó front. A felhőkön túlmenően célszerű lenne tárgyalni a többi időjárási elem (hőmérséklet, légnyomás, szél) változását is a frontok átvonulása során, hiszen ezek is árulkodó jelei az időjárás változásának.

Informálódás iránti igény kialakítása, az információforrások helyes megválasztása

Pozitívum hogy mind az 5. mind a 9. osztályos tananyagban található időjárási honlapok információit értelmező, feldolgozó feladat. Továbbra sem változott viszont az, hogy a tanuló nem kap segítséget az információk értelmezéséhez, valamint a hiteles és áltudományos információkat tartalmazó források megkülönböztetéséhez. A 9. osztályos tankönyv most is tartalmaz egy amatőr meteorológiai honlap 15 napos időjárás előrejelzését feldolgozó feladatot, miközben a ma elérhető legjobb időjárási modelleken alapuló előrejelezhetőség felső határa egy hét, maximum 10 nap. Célszerű lenne a tankönyvi feladatok során hivatkozott időjárási honlapok felülvizsgálata és cseréje hiteles információkat biztosító, professzionális forrásokra, például az OMSZ honlapjára.
A 9. osztályos tankönyv most is tartalmaz egy amatőr meteorológiai honlap 15 napos időjárás előrejelzését feldolgozó feladatot, miközben a ma elérhető legjobb időjárási modelleken alapuló előrejelezhetőség felső határa egy hét, maximum 10 nap. Célszerű lenne a tankönyvi feladatok során hivatkozott időjárási honlapok felülvizsgálata és cseréje hiteles információkat biztosító, professzionális forrásokra, például az OMSZ honlapjára.
Sokat segítene az informálódásban és az áltudományos információk kiszűrésében az is, ha a tanulók némi képet kaphatnának a meteorológia korszerű eszközeiről és az időjárás előrejelzések készítéséről, az abban rejlő lehetőségekről és korlátokról. Ezt az ismeretanyagot a korábbi tankönyvekből is hiányoltam. A számos megfigyelési projektfeladat közül egyik tankönyvben sincs olyan, amely a meteorológiai műholdakkal és radarokkal, illetve az azok által szolgáltatott információk értelmezésével foglalkozna.

Pedig az időjárási honlapokon közzétett, folyamatosan frissülő műhold- és radarképek nyújtják a legpontosabb információkat a csapadékobjektumok elhelyezkedéséről és mozgásáról. A mobil telefonon is elérhető radar térkép, az alkalmazott színezések ismerete segít bennünket a zivatargócok fejlődésének és mozgásának nyomon követésében, így előre felkészülhetünk a közeledő zivatarra és megtehetjük a szükséges óvintézkedéseket.
Ugyancsak fontos lenne az időjárási prognózisok, veszélyjelzések hátterének megismertetése, amely a 9. évfolyam szintjén már nem lehetetlen feladat, de a 10 éves korosztály nyelvén is el lehet magyarázni. Az időjárás előrejelzésében rejlő lehetőségek és problémák ismerete segít eligazodni azok értelmezésében.

Az időjárási veszélyek és kapcsolatos magatartásminták

Már a makrostruktúra elemzésénél szembetűnő, hogy ez a téma mennyire alulreprezentált volt a korábbi könyvekben., egyes tankönyvekben pedig teljességgel hiányzott. A OFI könyvek esetében örvendetes előrelépés tapasztalható ezen a téren, nemcsak a téma tárgyalásának terjedelmében, hanem feldolgozottságában is. Az 5. osztályos tankönyvben a veszélyes időjárási jelenségek és a kapcsolatos viselkedés minták bemutatása példaértékűnek mondható. A tananyag teljes körűen tárgyalja az időjárási veszélyeket és a javaslatokat ad a veszélyek elkerülése érdekében ajánlatos cselekvésekre, intézkedésekre. Kitér a balatoni viharjelzésre és a fürdőzésnél követendő szabályokra is. Örvendetes az is, hogy a tankönyvíró külön figyelmet fordított a zivatar fogalmának definiálására Ezt azért fontos, mert a felnőtt lakosság nagy része a zápor és zivatar közötti különbséget annak ellenére nem ismeri, hogy a zivatar a nyári időjárás-előrejelzések egyik leggyakoribb eleme. Pedig a villámlással, jégesővel, viharos széllel együtt járó heves zivatar a leggyakoribb veszélyes időjárási jelenségünk.
A 9. osztályos tankönyv az OMSZ veszélyjelző rendszerében használt kritériumok szerint ismerteti a veszélyes időjárási jelenségeket és a veszélyességi fokozatokat, kitérve a veszélyjelzések elérhetőségének forrására is. Kívánatos lenne a tananyagrész bővítése a kapcsolatos viselkedés mintákkal. A veszélyhelyzetek elkerülése, a tájékozódás segítése érdekében pedig célszerű lenne felhívni a tanulók figyelmét az általuk is elérhető, mobil telefonra készült METEORA applikációra, amely villámgyors tájékozódási lehetőséget biztosít az aktuális időjárásról, miközben a háttérben figyeli a légköri folyamatokat, és figyelmeztet a lehetséges veszélyekre.

ÖSSZEGZÉS

Az új, kísérleti tankönyveknél több pozitív változást tapasztaltam az időjárási ismeretek tárgyalásába. A veszélyes időjárási jelenségek feldolgozása mennyiségileg és minőségileg is lényegesen javult, nagyszámú érdekes projekt feladat segíti a tanulókat a tananyag feldolgozásában, de ezeknél a tankönyveknél is hiányosságok vannak a rendszerszemléletet erősítésében, az oksági kapcsolatok bemutatásánál, valamint az

időjárási információk mindennapi használatát elősegítő ismereteket, feladatokat összeállításával kapcsolatban. Az időjáráshoz való alkalmazkodásra, a szélsőséges időjárási helyzetek kezelésére irányuló kompetenciák megfelelő fejlesztéséhez a vonatkozó tananyagok további kiegészítését, korrigálását javaslom. Elsősorban a 9. osztályos kísérleti tankönyv esetében van erre szükség és lehetőség. A kiegészítés során különös hangsúllyal kell kezelni a veszélyes időjárási helyzetekben való viselkedés tárgyalását, de a meteorológiai információk hatékony alkalmazása érdekében az időjárás megfigyelése és előrejelzése területén is szükséges az ismeretek bővítése. A logikai kapcsolatok megláttatásához indokolt a tárgyalási sorrend megváltoztatása is a korábban jelzett tananyagrészeknél. Rá kellene nevelni a diákokat a folyamatos informálódás igényére, rámutatva ennek a saját mindennapi életüket is érintő gyakorlati hasznára. Ehhez segítséget kell nyújtani a megfelelő, pontos és hiteles információforrások kiválasztásához. Végezetül célszerű lenne – nem a törzsanyag részeként – a légköri jelenségekkel kapcsolatos érdekességekkel is növelni a tanulók motivációját.

HIVATKOZÁSOK

Buránszkiné Sallai Márta, Ütőné Visi Judit (2013): Korszerű időjárási ismeretek és racionális viselkedés-minták a földrajzoktatásban. Változó föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés 2013. Nemzetközi Tudományos Konferencia, Konferenciakötet 190-197.p.

Buránszkiné Sallai Márta (2014): Az időjárási szélsőségek és a racionális viselkedés megismertetése, mint nevelési feladat. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos, Racsko Réka (szerk.) Változó életformák, régi és új tanulási környezetek. 336 p. Eger: EKF Líceum Kiadó, 2014. 23-36. p.

Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvkutatás alapjai. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.

Dragovácz Márk, Bódog József (1986): Jó-e a hazai meteorológiai ismeretterjesztés? Légkör, 31. 1. 32-34.p.

H. Bóna Márta (1989): Közvéleménykutatás az időjárás-jelentésról. Légkör 34. 1. 27-28.p.

Petróczky Henrietta (2015): Időjárási előrejelzések és riasztások értelmezése, fogalmi rendszere és megjelenése a mindennapi életben. Diplomamunka. ELTE Meteorológia Tanszék. (http://nimbus.elte.hu/tanszek/graduated/2015.html) (Utolsó letöltés: 2016. 09. 26.)

Petróczky Henrietta, Buránszkiné Sallai Márta (2016): Időjárási előrejelzések és riasztások értelmezése, és megjelenése a mindennapi életben. Légkör 61. 3. 112-121.p.

Peachey, J.A., Schultz D.M., Morss, R.E., Roebber,P.J., and Wood R. (2013): How forecasts expressing uncertainty are perceived by UK students. Weather, 68, 176-181.p.

Stewart, A. E. (2006): Assessing human dimensions of weather and climate: A further examination of weather salience. Preprints, AMS Forum: Environmental Risk and Impacts on Society: Successes and Challenges, Atlanta, GA, Amer. Meteor. Soc., 1.6. [Available online at http://ams.confex.com/ams/Annual2006/techprogram/paper_101916.htm] (Utolsó letöltés: 2016.09.26.)

Stewart, A.E. (2009) : Minding the Weather. The Measurement of Weather Salience. Bulletin of American Meteorological Society December, 2009 1833-1841.p. DOI: http://dx.doi.org/10.1175/2009BAMS2794.1

Stewart A.E., Lazo, J.K., Morss, R.E., Demuth, J.L. (2012): The Relationship of Weather Salience with the Perceptions and Uses of Weather Information in a Nationwide Sample of the United States. Weather, Climate, and Society 4. 3. 172-189.p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. június 4. 10365

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 3. melléklete

ABSTRACT

One of the greatest challenges of our times is the handling of global warming and the problems caused by it. An important element of this is the appropriate response to weather emergencies. In order to adapt to the challenges presented by the weather, it is necessary to improve the applicable skills and competencies. This can be done most effectively in school, during the processing of the atmosphere and weather curriculum of geography and nature study classes. In the previous years, I have examined the weather sections of the most commonly used geography and nature study textbooks. I have determined that for teaching an up-to-date and practical knowledge, it is necessary to revamp and amend the curricula. I have marked the discussion of weather hazards and the tools and methodologies of meteorology, the tutoring of conscious information use, and the formation of a system approach as particularly problematic areas. Since then, new experimental textbooks have been released by OFI, in which I have found many positive changes, both in the structure of the material and in the didactic apparatus. In this study, I will examine how the curriculum in the experimental textbooks meet the criteria of a knowledge applicable in everyday life.

Buránszkiné Sallai Márta
meteorológus, doktorjelölt
Országos Meteorológiai Szolgálat
EKE Neveléstudományi Doktori Iskola
sallai.m@met.hu

Fintor Gábor

A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS CÉLJAI ÉS A TANULÓK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI

ABSZTRAKT

Kutatásunkban arra keressük a válaszokat, hogy találunk-e összefüggést a diákok egészségmagatartása és a testnevelés órán megvalósítandó, a Nemzeti alaptantervben meghatározott célok között?

A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye minden olyan intézményét jelentette, amely az általános iskola felső tagozatos osztályait iskolai képzésben működteti (n=1153). A minta az adott régióra vonatkozóan megyei, településtípus szintű és diákszám alapján is reprezentatívnak tekinthető.

Kimutattuk, hogy az évfolyam emelkedésével csökken a tudatos táplálkozás, jobban előtérbe kerülnek a káros magatartásformák. Minél nagyobb településen él a tanuló, annál inkább jellemző rá az egészségtudatos gondolkodás. A szülői szerepnek és az oktatási környezetnek (testnevelő) a fontossága is kiemelten jelenik meg kutatásunkban.

Kulcsszavak: mindennapos testnevelés, általános iskolások, NAT 2012

A TÉMA RELEVANCIÁJA ÉS ELMÉLETI HÁTTERE

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk, találunk-e összefüggést a tanulók egészségmagatartása és a testnevelés órán megvalósítandó, Nemzeti Alaptantervben meghatározott célok között? Tanulmányunk elméleti alapját az implementációs kutatások (Fazekas-Halász 2012) és a tantervelméleti kérdések vizsgálatai jelentik (Hamar - Petrovic 2008, Hardman - Marshall 2009, Hamar 2012, Rétsági 2014, Rétsági - Csányi 2014). Az alábbiakban, ebben a fejezetben ezek bemutatására teszünk kísérletet röviden.

Az implementációkutatások arra keresik a választ, hogy a célokat miképpen lehet elérni, nem pedig arra, hogy mi is az adott cél. Nem magával a döntéssel foglalkoznak, hanem a folyamatot vizsgálják. Ha a közoktatást célzó beavatkozások érintett szereplőiről vagy érdekcsoportjairól *(actors, agents, stakeholders)* ejtünk szót, az iskola belső szereplőire (vezetők, pedagógusok, egyéb munkatársak), az iskolahasználókra (szülők, diákok), továbbá a fejlesztést irányítókra (kormányzati adminisztráció, helyi irányítók) kell gondolnunk. Ide sorolhatóak még azok az oktatási ágazaton belüli fejlesztést támogató szervezetek képviselői (pedagógiai szolgáltatók, tanácsadók), akik jelentős hatással lehetnek a beavatkozások megvalósítására. Ha az implementáció szintjeit is vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a makroszintet a társadalom átfogó szintje jelöli (jelen esetben az egészségtudatosság szerepe az oktatási folyamatokban), míg a mikro szintet az egyének

(vagyis diák, pedagógus). Az ezeken a szinteken történő folyamatok határozzák meg az implementáció sikerességét (Fazekas - Halász 2012).
Tanulmányunk elméleti részének másik vizsgálati alapját a tantervelméleti kérdések adják. 1995. október 5-én a kormány elfogadta az első Nemzeti alaptantervet, ami azóta többször is változott. Több kutató (Rétsági et. al. 2011, Hamar 2012) elemezte a közoktatási, nemzeti köznevelési törvény változásai mentén a Nemzeti alaptanterveket (1995–NAT1, 2003-NAT2, 2007-NAT3, 2012-NAT4), ezzel rávilágítottak a Testnevelés és sport műveltségterület tartalmi módosulásaira. A legújabb Nemzeti alaptantervet a Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete alapján 2012. június 4-én fogadták el. Benne konkrét nevelési célként jelenik meg a testi-lelki egészségre nevelés. Az oktatáspolitikai szemléletváltás a Testnevelés és sport műveltségi területre döntően kedvező hatással volt, elsősorban a mindennapos testnevelés bevezetése miatt. A törvény 27.§-a kötelezően előírja a nappali rendszerű oktatásban a mindennapos testnevelés megszervezését, azaz a heti 5 testnevelés óra megtartását. A 2012/2013-as tanévtől az 1., az 5. és a 9. évfolyamon, majd felmenő rendszerben minden évfolyamon kötelező a mindennapos testnevelés megtartása. A 2015/2016 tanévtől kezdve teljessé vált a mindennapos testnevelés bevezetése. Meghatározásra került az is, hogy a tanulónak legyen igénye a helyes táplálkozásra, a mozgásra, az egészséges életmódot jelentő életvitelre. Az alapelvek és célok megvalósításához szükséges a jártasság a játék- és sportkultúrában, illetve lényeges az igény az egészséges, egészségközpontú tevékenységrendszer kialakítására. A műveltségi területnek, ezen belül az iskolai testnevelésnek kiemelt céljai vannak. A sportági ismeret, a mozgáskészségek fejlesztése, bővítése, részvétel a szabadidős és sportversenyeken, a rendszeres fizikai aktivitás és az egészséges életvitellel kapcsolatos értékrend kialakítása Összességében a négy NAT célrendszerét elemezve megállapítható, hogy minden esetben azon követendő általános értékekből, elvekből (kulcskompetenciákból) indul ki, melyek az egész dokumentumot átszövik, s ezek rendszerben történő érvényesítése a fő szempont. Az egészségre nevelés területén a testnevelés mindig is kiemelt szerepet játszott. Ugyanakkor a mindennapos testnevelés bevezetésével a tantárgy új dimenzióba került, új minőséget hozhat létre, hiszen a megfogalmazott célok képessé tehetik a műveltségi területet tanítókat a hatékonyabb egészségnevelésre, az egészségkultúra alapjainak megteremtésére (Rétsági 2014). A 2012-es NAT szerint a Testnevelés műveltségterület kiemelt célja, hogy a rendszeres fizikai aktivitás minden tanuló életében komoly szerepet kapjon, hogy a tanulókat élethosszig tartó, egészségtudatos, aktív életvezetésre szocializálja (Makszin 2014).
Figyelmünket a következő fejezetben a testnevelés és sport műveltségterület egy következő fontos elemére, központi kérdésére, az egészségmagatartásra pozícionáljuk. Az egészségmagatartás alatt egyrészt a rizikómagatartásokat (dohányzás, alkoholfogyasztás), másrészt az egészségvédő magatartásokat értjük a *Health Behaviour in School-Aged Children* kutatások alapján (Németh 2010).

A SERDÜLŐK EGÉSZSÉGI ÁLLAPOTA ÉS EGÉSZSÉGTUDATOSSÁGA

A dohányzás és az alkoholfogyasztás a serdülőkori szerfogyasztás két leginkább használt típusa (Pikó 2010), ezekben leginkább a társas és pszichológiai tényezők játszanak szerepet (Pikó-Fitzpatrick 2007). A dohányzás és az alkoholfogyasztás között szoros összefüggés mutatkozik, így együttes előfordulásuk gyakran jellemző, kipróbálásuk már 8-14 éves korban megtörténik, de leggyakrabban 11-13 évesen, vagyis az általunk vizsgált korosztály esetében (Franzkowiak 1986).

Tistyán–Füzesi (2000) úgy találta, hogy a magyarországi középiskolások kétharmada volt már részeg, nyolcaduk pedig rendszeresen fogyaszt alkoholt, továbbá négyből három fiatal dohányzott már, minden harmadik rendszeresen rágyújt. Székely (2005) szegedi iskolások körében (n=340) végzett vizsgálata alapján megtudjuk, hogy a középiskolások fele - ha eltérő gyakorisággal is - dohányzik. Az alkoholfogyasztás iránt mutatnak a legnagyobb kedvet, így ez a korosztály ebben a vizsgálatban ezen a téren a legveszélyeztetettebb. Egy 2 évvel későbbi, 2007-es magyar kutatás eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége negatívan befolyásolja gyermekeik alkoholfogyasztási szokásait. A magasabb iskolai végzettségű szülők (apa és anya egyaránt) gyerekei több alkoholt fogyasztottak, mint az alacsonyabb iskolai végzettségűeké (Pikó-Fitzpatrick 2007). Egy 2014-es nemzetközi jelentés szerint a tanulók kétharmada ivott már alkoholt életében, 44,3%-uk az elmúlt egy hónapban is. Az 5. évfolyamon tanuló diákok negyede fogyasztott már alkoholt. Az 5. és 7. évfolyamon is magasabb a fiúk aránya ebben a tekintetben. A legnépszerűbb italok a bor, boroskóla, pezsgő, második helyen a sör, a harmadikon pedig a röviditalok szerepelnek. Ha ezt a két évfolyamot hasonlítjuk össze, azt láthatjuk, hogy mindhárom „népszerű" italfajtában szignifikánsan jelentősebb a fogyasztás mértéke a 7. évfolyamon. A leggyakoribb a 14 éves életkorban az alkohol kipróbálására, és az első részegség is ehhez az életkorhoz köthető leginkább. A 2010-es adatokhoz képest csökkent a kipróbálók száma, azoké is, akik voltak már életükben részegek (Arnold 2014). A drogfogyasztással nem foglalkozunk, mert empirikus munkánkban sem jelenik meg a szerfogyasztás vizsgálata.

A 2014-es nemzetközi jelentés szerint a tanulók 36,2%-a szívott már el egy cigarettát életében, 21,9%-uk az elmúlt egy hónapban is dohányzott. A magasabb évfolyamokon szignifikánsan gyakoribb a kipróbálók és a kérdést megelőző 30 napban dohányzók aránya. A dohányzás kipróbálása a lakóhely településtípusával mutat szignifikáns eltérést, hisz a községben, faluban élő tanulók körében a legmagasabb a kipróbálók aránya. A tanulók több mint tizede (11,3%) naponta rágyújt, azonban a dohányzás gyakoriságát tekintve a nemek között nincs jelentős eltérés. Összességében a 2010-es adatokhoz hasonlóan a 2013/2014-es gyűjtési periódusban nem találtak szignifikáns eltérést a nemek tekintetében, azonban az évfolyamok között igen. Ugyanakkor az eredmények javultak, hisz korábban a tanulók több mint fele, 2014-ben mintegy harmada próbálta már ki a

dohányzást, ez pedig 30%-os csökkenést mutat. Ennek ellenére továbbra is magas a kipróbálók aránya az elemzők szerint (Németh 2010, Arnold 2014).
A megfelelő táplálkozás magában foglalja a rendszeres és a biológiai igényekhez mindenben igazodó fehérje (aminosav), vitamin- és ásványianyag-bevitelt (Farkas 2004). A gyümölcsök és zöldségek fontos rost- és vitaminforrások. Az édességek, a szénsavas üdítőitalok, a zsiradékban és szénhidrátban, vagyis kalóriában gazdag, de tápanyagban szegény élelmiszerek kerülendők. 2010-ben gyümölcsfogyasztás esetén a tanulók 31,1%-a válaszolt úgy, hogy napi rendszerességgel fogyaszt gyümölcsöt, több mint 13% azok aránya, akik heti gyakorisággal sem fogyasztanak. Az derült ki, minél idősebbek a fiúk, annál kevesebb gyümölcsöt fogyasztanak. 2014-ben a tanulók 32,6%-a fogyaszt napi rendszereséggel gyümölcsöt, csak 18,2%-uk naponta többször. A legfiatalabbaknál a legnagyobb a gyümölcsfogyasztás, ami az életkor előrehaladtával szignifikánsan csökken, a nemek között különösen igaz ez a fiúkra.

2010-ben a zöldségfogyasztás tekintetében mindössze 23,6% állította magáról azt, hogy naponta eszik zöldséget, sokan még hetente sem (17%). Itt is kimutatható az idősebb évfolyamokra jellemző kedvezőtlen tendencia. Az arányok hasonlóak a 2014-es felmérésnél is. 30,4% naponta fogyaszt zöldséget, azonban az évfolyam emelkedésével egyre rosszabb a helyzet. Ezzel szemben a cukrozott üdítőitalok (29,1%) és az édességek (30,6%) napi fogyasztása a diákok harmadára jellemző 2010-ben. Ekkor a 7. évfolyamosok között a fiúk lényegesen több cukorral édesített üdítőitalt fogyasztanak, mint a lányok (Németh 2010). Négy évvel később az édességfogyasztás hetente történő elkerülése is csak 12%-ukra, naponta pedig a tanulók 30,3%-ára jellemző, ami hasonló értéket mutat a fenti eredménnyel. Szénsavas üditőital ivása a tanulók több mint negyedére jellemző (26,6%). Azonban jó eredménynek számít, hogy a válaszadók csak 8,9%-a számolt be arról, hogy naponta fogyaszt energiaitalt, 17,6%-uk soha nem teszi ezt. Ugyanakkor az életkor emelkedésével szignifikánsan nő az arányuk (Németh 2014).

Már a legkorábbi történelmi kultúrákban is felismerték a rendszeres fizikai aktivitás jótékony hatását a testre és a lelki működésekre (1. ábra). Az egyensúly, a harmónia, a mértékletesség megtalálásának fontos eszköze a sport, amit olyan értéknek kell tekintenünk, mely az egészség fejlesztéséhez, megőrzéséhez járul hozzá (Pikó – Keresztes 2007).

1. ábra: A fizikai aktivitás kedvező társadalmi és gazdasági hatásai

(Forrás: Vass és mtsai (2015), saját szerkesztés)

A rendszeres testedzés hozzájárul a különböző érzékszervek működésének fejlődéséhez, hisz vizsgálatok igazolják a látásélesség javulását, kedvezően alakul a statikus és dinamikus egyensúlyozás szerveinek működése, kiemelt mértékben fejlődik a kinesztézis, az ütem-és ritmusérzékelés. A gyakorlás által kiváltott környezeti ingerek összetett módon érik a szervezetet, ezzel több érzékszerv is működésbe lép. A sokoldalú hatások eredményeképpen komplex érzékelések alakulnak ki (labdaérzék, távolságérzék, helyzet és levegőérzék), ezek nagyobb biztonságot adnak az egyes feladatok pontosabb, biztonságosabb végrehajtásához és a váratlan helyzetek megoldásához. Az izomrostok keresztmetszete növekszik az intenzív sportolás által, és javul az állóképesség. A csontrendszerben történő változások döntő fontosságúak a fiatalkorúak fejlődésében, ugyanakkor a túlzott mértékű terhelés ellenkező hatást is kiválthat (Báthori 1985). Telama és mtsai (2005) is megerősítik, hogy az egészségmagatartás elemei közül a rendszeres fizikai aktivitásnak, sportolásnak központi jelentősége van, annál is inkább, mert a serdülőkori rendszeres mozgás, sportolás kedvező hatással van a felnőttkori fizikai

aktivitásra. Nagy-Kovács (2014) nagy mintás kutatásában (n=4189) többek között a sportolás hatását vizsgálta az egyetemisták értékrendjére vonatkozóan. Kimutatta, hogy a rendszeres testmozgás pozitívan hat a jövőbe vetett bizalom mértékére, hogy a sportolási gyakoriság emelkedésével növekszik például az értelmiségi és önmegvalósítást előtérbe helyező értékek jelentősége. Szegedi középiskolások körében végzett vizsgálatok mutatják, hogy a fizikailag aktív fiatalok magabiztosabbak, jövőorientáltabbak, illetve jobb pszichoszociális és lelki egészség mutatható ki körükben. A sport nemcsak az egészséges testi, hanem a szellemi fejlődés szempontjából is lényeges (Pluhár-Keresztes-Pikó 2003). A magyar lakosság körében végzett kutatás kimutatta, hogy a rendszeresen sportolók között sokkal kisebb a tartós betegségben szenvedők száma, illetve az egészségügyi panaszok is jóval kisebb arányban fordultak elő körükben, mint inaktív társaiknál (Jákó 1994).

EMPIRIKUS KUTATÁS

Az egészséget meghatározó magatartási tényezők és a Nemzeti alaptanterv célokhoz kapcsolódó kérdéscsoportokból alkotott faktorok összefüggéseinek vizsgálata jelenti empirikus munkánk fő kérdését.

A kutatási kérdésegység tekintetében a NAT 2012-ben megjelenő céljait vetjük össze a tanulók egészségmagatartását meghatározó változóikkal. Ennek vizsgálata adja harmadik nagy kutatási kérdésünket. Az egészségmagatartás összetevőit az elméleti fejezetekben bemutatott tényezők alkotják, a célokat pedig a törvényben meghatározottak jelentik. A kérdésblokk aktualitásából adódóan, illetve a mások által még nem vizsgáltak miatt, itt hipotéziseket nem állítottunk fel. Találunk-e összefüggést a diákok egészségmagatartása és a testnevelés órán megvalósítandó, Nemzeti Alaptantervben meghatározott célok között? Kapunk-e olyan értelmezhető faktorokat, melyek mentén vizsgálhatjuk a nem, az évfolyam, a település típusának változásait? Melyek azok a faktorok, amelyek meghatározzák a tanulók egészségtudatos viselkedését?

Anyag és módszerek

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

Kutatásunkban az implementáció szereplői közül a diákok nézetei kerülnek tárgyalásra. A vizsgálatunkba bevont minta elemszáma 1153 fő, mely a nemek tekintetében egyenletes eloszlást mutat, a válaszadók 45,3%-a fiú, 52,2%-a pedig lány. A minta 15,0%-a nem

sportol, 17,5%-a hetente egyszer, 19,3%-a hetente kétszer, 48,0%-a pedig legalább hetente háromszor[1].
Vizsgálatunkban a sportolási szintet az iskolai, a hobbi, a versenyszerű/egyesületi keretek közé soroltuk. Így a sportolási szint esetében a minta 43,5%-a hobbiszerűen sportol, iskolai szinten 17,4%, egyesületi keretek között pedig 23,8%. A mintában az évfolyamokból azonos arányban kerültek a diákok.
A kutatás mintavételi kerete az észak-alföldi régióba tartozó három megye minden olyan intézményét jelentette, amely az általános iskola felső tagozatos osztályait iskolai képzésben foglalkoztatják. A minta az adott régióra megyei, településtípus szintű és diákszám alapján reprezentatív mintának tekinthető. A mintavétel többlépcsős rétegzett minta. Az eredményekben a minta elemszámának változása az adott kérdésre történő válaszhiányok miatt változik.

Eredmények

Feladatként tekintettünk arra, hogy a diákok egészségmagatartását meghatározó változók kialakítsuk, amelyek mentén a Nemzeti alaptantervben megjelenő célok meglétét tudjuk megvizsgálni. Ehhez az életmódjukra vonatkozó kérdések válaszait elemeztük, melyek az egészségtudatosság négy főbb területét érintették: a táplálkozás több aspektusát, az alkoholfogyasztást, a dohányzást és a sportolás gyakoriságát. A chips, a kóla, az édesség, a zöldség, a gyümölcs, és a tej fogyasztásának gyakoriságára vonatkozó kérdéscsoportból faktoranalízissel (főkomponens analízis, varimax rotáció) két független faktort különítettünk el: az első a csoki, édesség, kóla fogyasztásának gyakoriságát méri, míg a másik a zöldség, gyümölcs, és tej fogyasztásáét. A különböző alkoholok fogyasztására vonatkozó nyolc válasz mindössze egy főkomponenst különített el, melyet az alkoholfogyasztás fokmérőjének tekintünk.
A fenti három faktorhoz vettük még hozzá a következő változókat: a sportolás gyakorisága, reggelizés hétköznap és hétvégén, cigarettázás, becsült egészségi állapot. E változókat, melyekkel az egészségtudatos magatartást megragadtuk, újabb faktoranalízisnek alávetve (főkomponens analízis, varimax rotáció), három, jól értelmezhető faktort kaptunk az egészséget meghatározó magatartás szerinti változók alapján:

1. csoport: Tudatos táplálkozás (gyümölcs, zöldség, tej, reggelizés)
2. csoport: Sportolás, az egészségtudatos magatartás (sportolás gyakorisága, egészségi állapot megítélése)
3. csoport: Káros magatartásformák (alkohol, dohányzás, csoki, kóla, édesség)

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

A kialakított csoportok nem, évfolyam és település típus alapján megmutatkozó jellemzőit elemezzük.
A *tudatosan táplálkozók* nemek közti vizsgálatánál nem mutathatók ki szignifikáns különbségek, vagyis nem mondhatjuk azt, hogy a fiúk és lányok között különbség lenne a tudatos, egészséges táplálkozással kapcsolatban. A *sportolás, az egészségtudat* csoportjába tartozó változók vizsgálatakor a nemek esetében találunk különbséget (2. ábra). A Mann-Whitney próba eredménye alapján (Rang $átlag_f$= 612,3; Rang $átlag_l$= 485,82 Mann-Whitney=0,000) kimutathatjuk, hogy a fiúk a sport és egészségtudat változók alapján magasabb értékkel vannak jelen. Úgy gondoljuk, nem meglepő ez az eredmény, hisz már a leíró vizsgálatok kicsit mélyebb elemzése kapcsán is kiderült, hogy a fiúk többet sportolnak, jobban szeretik a sportot, elégedettebbek testképükkel. Az itt kapott eltérés tehát azt is igazolja, hogy a fiúk tudatosabbak a sportolás tekintetében.

2. ábra: Az egészségtudatos magatartást meghatározó faktorok nemek szerinti megoszlása (mean rank) N=1047

(Forrás: saját szerkesztés)

Az évfolyam vizsgálatánál az elvégzett Kruskal-Wallis próba eredménye azt mutatta, hogy a csoportok között különbségek vannak. Ennek eredményeképpen kijelenthetjük, hogy minél magasabb évfolyamba jár a tanuló, annál kisebb tudatos táplálkozásra jellemző rangátlag jellemzi (Rang $átlag_{5évf}$=586,83; Rang átlag $_{6évf}$=559,80; Rang $átlag_{7évf}$=529,70; Rang $átlag_{8évf}$=470,60; p= 0,000) (3. ábra). Ráadásul az is megfigyelhető, hogy a káros magatartásformák az évfolyam emelkedésével kerülnek jobban előtérbe.

3. ábra: Az egészségtudatos magatartást meghatározó változók csoportjainak évfolyam szerinti megoszlása (mean rank) N=1034

(Forrás: saját szerkesztés)

A település típusának vizsgálata esetében is találunk szignifikáns eltérést (4. ábra): minél nagyobb a település, ahol a diákok élnek, annál tudatosabbak a sportolás és az egészségmagatartás tekintetében.

4. ábra: Az egészségtudatos magatartást meghatározó változók csoportjainak település típus szerinti megoszlása (mean rank) N=1080

(Forrás: saját szerkesztés)

Vizsgáltuk még a szülők iskolai végzettsége szerinti különbségeket (Chi^2=21,475, p<0,001) is, mely szerint megfigyelhető, hogy az iskolai végzettség mindkét szülő esetében az első két faktornál mutatott szignifikáns különbséget. A káros magatartásformák magasabb értékei, azok megjelenése a kisebb iskolai végzettségű szülők gyermekeinél van jelen, míg a sport és a tudatos táplálkozás a magasabb végzettségű szülők gyermekeit jellemzi. A szülők jelenlegi és gyermekkori sportolási szokásai, vagyis minél többet sportolnak vagy sportoltak a szülők, annál inkább egészségtudatos a gyermekük. Kerülik a káros egészségmagatartási formákat, tudatosabban táplálkoznak, illetve fizikai aktivitásuk is magasabb, elégedettebbek egészségükkel, kinézetükkel.

A következő vizsgálati egységünk során a kialakult faktorok segítségével tanulmányoztuk a mindennapos testnevelés NAT 2012-ben meghatározott céljaihoz kapcsolódó kérdésekre adott válaszokat. Ez azt jelenti, hogy kérdőívünk Nemzeti alaptanterv által meghatározott céljai vonatkozó kérdésekből alkotott faktorokat[2] vetjük össze a diákok egészségmagatartását jellemző (általunk kialakított) csoportokkal[3]. Lineáris regresszióval vizsgáltuk, hogy a kérdéscsoportokból alkotott faktorok mutatnak-e különbséget a diákok egészségmagatartási szokásainál.

Elsőként azt vizsgáljuk, hogy a káros magatartásformák és a tantervi célokból alkotott faktorok között milyen összefüggés mutatható ki. Megállapíthatjuk, hogy a testnevelés óra (β= -0,179, t = -5,418 p= 0,000) és a testnevelő hatása (β= -0,107, t = -3,235 p= 0,001) negatív korrelációt mutat, vagyis akikre hatást gyakorol a testnevelő tanár vagy a testnevelés óra, azoknál kisebb értékkel vannak jelen a káros egészségmagatartási szokások. Ez utal H. Ekler és Rétsági (2003) kutatására, miszerint a testnevelőknek jelentős szerep tulajdonítható a sport értékeinek kialakulásában. Ugyanakkor ellentétes azzal az eredménnyel, ami arra mutat, hogy a tanároknak kisebb a befolyásoló ereje (Ács-Borsos-Rétsági 2011). Mint bemutattuk, a célok között megjelenik az is, hogy a testnevelőtől információt kell, hogy kapjanak az egészségtudatos életvitelről, a sport és testedzés fontosságáról. A többi faktor esetében nem találunk értékelhető összefüggést, ugyanakkor az is megállapítható, az órán megjelenő pozitívumok is negatív összefüggésben állnak a káros magatartási szokásokkal.

A következő egészségtudatos magatartást meghatározó változó, a sportolás, egészségtudat vizsgálatánál kiderül, hogy itt is a testnevelés (β= 0,241, t = 7,790 p= 0,000) és a testnevelő hatása (β= 0,127, t = 4,101 p= 0,000) a kiemelkedő. Továbbá az, hogy az testnevelés órán megjelenő nehézségekkel (β= -0,168, t = -5,428 p= 0,000) erős negatív összefüggés mutatható ki. Azok a tanulók, akiknél a testnevelés órán megjelenő nehézségek

[2] 1.faktor: Testnevelő hatása; 2. faktor: Testnevelő személyének hatása; 3.faktor: Testnevelés órán megjelenő tevékenységek; 4. faktor: nehézségek a testnevelés órán; 5. faktor: Pozitívumok a testnevelés órán

[3] 1. csoport: tudatosan táplálkozók ; 2. csoport: Sport, egészségtudat; 3. csoport: Káros magatartásformák

erőteljesebben vannak jelen, kevésbé aktívak az iskolán kívüli sportolásukat tekintve, illetve egészségi állapotukat is rosszabbnak ítélik meg. Azoknál, akik fizikailag aktívak és elégedettek saját testképükkel, azoknál a testnevelés órai hatások és a testnevelő által közvetített értékek magasabb arányban jelennek meg.
A tudatosan táplálkozók csoportjának vizsgálatakor is megtalálhatóak a testnevelés óra (β= 0,195, t = 6,155 p= 0,000) és a testnevelő (β= 0,181, t = 5,721 p= 0,000) hatásai. Ugyanakkor itt az órai tevékenységek (β= 0,140, t = 4,425 p= 0,000) és a testnevelés során megjelenő nehézségek (β= -0,070, t = -2,206 p= 0,028) is összefüggést mutatnak. Vagyis azok, akik tudatosan táplálkoznak, rendszeresen reggeliznek, és több gyümölcsöt fogyasztanak, azok a testnevelés órán megjelenő nehézségeket (elfáradnak, nagy elvárások) kevésbé érzékelik. Azokra, akik elfogadóbbak és pozitívan élik meg a testnevelés órákat, azokra legnagyobb hatással a pedagógus vagy az órán elvégzendő tevékenységek hatnak, és ők azok, akik tudatosabban táplálkoznak.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk újszerűségét támasztja alá, hogy aktuális, az egész társadalmat érintő témával foglalkozik - az implementációs kutatások elméleti keretével kidolgozva – a 10-14 évesek egészségmagatartásának jellemzőire fókuszálva. Újszerűnek tekinthető vizsgálatunk a tekintetben is, hogy kevésbé kutatott az észak-alföldi régió három megyéje, ami esetünkben a felső tagozatos tanulókat öleli fel.
Kimutattuk, hogy a fiúk tudatosabbak a fizikai aktivitást illetően, mint lányok. Az évfolyam emelkedésével csökken a tudatos táplálkozás, jobban előtérbe kerülnek a káros magatartásformák. Minél nagyobb településen él a tanuló, annál inkább jellemző rá az egészségtudatos gondolkodás. Az oktatási környezetnek a fontossága is kiemelten jelenik meg, mert akikre hatást gyakorol a testnevelő tanár vagy a testnevelés óra, azoknál kisebb értékkel vannak jelen a káros egészségmagatartási szokások.
Azok a tanulók, akiknél a testnevelés órán megjelenő nehézségek magasabb értékkel vannak jelen, azok kevésbé aktívak az iskolán kívüli sportolásukat tekintve, illetve egészségi állapotukat is rosszabbnak ítélik meg. Azoknál, akik fizikailag aktívabbak és elégedettek saját testképükkel, azoknál a testnevelés órai hatások és a testnevelő által közvetített értékek magasabb arányban jelennek meg. Vagyis azok, akik tudatosan táplálkoznak, rendszeresen reggeliznek, több gyümölcsöt fogyasztanak, azok a testnevelés órán megjelenő nehézségeket (elfáradnak, nagy elvárások) kevésbé érzékelik.

Következtetések

Az ember testének ápolása, fizikai állapotának, képességeinek karbantartása, fejlesztése, szomatikus alkalmazkodóképességének, mozgásműveltségének tökéletesedése a test kultúrálása folyamatában és annak eredményeként jönnek létre. A testgyakorlatok, a sport, a testnevelés tevékenységei által, e tevékenységek tárgyi- eszközbeli- létesítményei

feltételei között, a természet erőinek, valamint a sporttudomány ismereteinek felhasználásával. Mindezen „objektivációk" szükségesek a kultúra szerves részét jelentő testkultúra értékteremtő hatásainak realizáláshoz. Ez utóbbi értelmezés alapján kijelenthető, hogy a testnevelés oktatása intellektuális tevékenység, és megfelel egy műveltségi terület követelményeinek. A *Testnevelés és sport műveltségi terület* a köznevelés céljai eléréséhez releváns, korszerű, integrált testkulturális műveltség tartalmaival és értékeivel járul hozzá. E műveltség két szorosan összetartozó egységből, pszicho- motoros és elméleti tudáshalmazból áll. A pszicho-motoros összetevőhöz a korszerű mozgás-, játék és sportműveltség, valamint az egészségfejlesztéshez szükséges képességek, szokások és készségek együttese tartozik. Az elméleti tudás a pszicho-motoros tartalmak tudatos, kontrollált elsajátításához, alkalmazásához és továbbfejlesztéséhez szükséges ismeretek, valamint az egészségfejlesztési képességek, szokások és készségek tudatos alkalmazását segítő elméleti felkészültség egységéből tevődik össze (Rétsági 2017).

Amennyiben ennek tudatában történik a testnevelés oktatása, akkor a hivatásunkba vetett jogos hit, mely szerint a testnevelés a tantárgyi keretein túllépő jelentős társadalmi értékeket képező műveltségi terület, elnyerné valódi értelmét.

HIVATKOZÁSOK

Arnold Petra (2014): Rizikómagatartás. In. Németh Ágnes, Költő András (szerk.): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsgegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf utolsó letöltés: 2017.02.01., 46-87.p.

Ács Pongrác, Borsos Anita, Rétsági Erzsébet (2011): *Gyorsjelentés a magyar társadalom életminőségét befolyásoló fizikai aktivitással kapcsolatos attitűdjeiről*. Budapest, Magyar Sporttudományi Füzetek

Báthori Béla (1985): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest, Testnevelési Főiskolai Tankönyv

Biróné Nagy Edit (2004): Sportpedagógia. Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó

Csányi Tamás, Révész László (2015): A testnevelés tanításának didaktikai alapjai – Középpontban a tanulás. 1. kiadás. Budapest, Magyar Diáksport Szövetség

Farkas Judit (2004): A sport és egészségfejlesztés kapcsolata; egészségre nevelés a sportban. In. Biróné Nagy Edit (szerk.): *Sportpedagógia.* Kézikönyv a testnevelés és a sport pedagógiai kérdéseinek tanulmányozásához. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 78–84.p.

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 Utolsó letöltés: 2015.06.08.

Fullan, Michael (2015) The New Meaning of Educational Chnage. Fifth Edition. Routledge is an imprint of Taylor and Francis Grup

Franzkowiak, Peter (1986): Risikoverhalten und Gesundbewusstein bei Jugendlichen. Berlin-Heidelberg, Springer Verlag

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 (2012): MindenNATos testnevelés. Új Pedagógiai Szemle 62. szám 11–12.p. 87–97.p.

Hardman, Ken., Joe Marshall (2009): Second World-wide Survey of School Physical Education. Final Report. International Council of Sport Science and Physical Education.

H. Ekler Judit, Rétsági Erzsébet (2003): Az iskolai testnevelés és sport értékprezentációjáról. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 2003/4, 24-29.p.

Jákó Péter (1994): A magyar lakosság fizikai aktivitásának jelenlegi helyzete. Sportorvosi Szemle 35. 133–139.p.

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

Malina, Robert., Bouchard, Claude (1991): Grouth, Maturation and Physical Activity 2. Human Kinetics Books, Champ. III.

Nagy Ágoston, Kovács Klára (2014): A sportolás hatása a debreceni egyetemisták értékrendjére és jövőképére. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.): *Tanárképzés és oktatáskutatás*. Magyar Nevelés-és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). 697–722.p.

Németh Ágnes (2010): Táplálkozási szokások és fogápolás. In Németh Ágnes, Költő András (szerk.): Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet *http://www.ogyei.hu/anyagok/HBSC_2010.pdf* Utolsó letöltés: 2015.06.21.

Németh Ágnes, Költő András (2014) (szerk.): Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséből készült nemzeti jelentés. Budapest, Országos Gyermekegészségügyi Intézet

http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/cikkek/16-05/egeszseg-es-egeszsgegmagatartas-iskolaskorban-2014.pdf , utolsó letöltés: 2017.02.01.

Pikó Bettina, Keresztes Noémi (2007): Sport, lélek, egészség. Budapest, Akadémia Kiadó

Pikó Bettina, Fitzpatrick, Kevin M. (2007): Socioeconomic Status, Psychosocial Health and Health Behaviours among Hungarian Adolescents. European Journal of Public Health 17, 4. 353–360.*http://eurpub.oxfordjournals.org/content/eurpub/17/4/353.full.pdf* Utolsó letöltés: 2015.06.10.

Pikó Bettina (2010): Közösségi hatóképesség és más társas befolyás szerepe a serdülők dohányzásában és alkoholfogyasztásában. In Pikó Bettina (szerk.): Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban. Budapest, L1Harmattan Kiadó. 87–101.p.

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

Rétsági Erzsébet, H. Ekler Judit, Nádori László, Woth Péter, Gáspár Mihály, Gáldi Gábor, Szegnerné Dancs Henriette (2011): Sportelméleti ismeretek. Budapest, Dialóg Campus

Rétsági Erzsébet (2014): Mindennapos testnevelés az iskolában. Élet és Tudomány 69 évfolyam 37.szám 1166–1167.p.

Rétsági Erzsébet, Csányi Tamás (2014): Nemzeti Alaptanterv 2012 Testnevelés és sport műveltségi terület – az iskolai testnevelés új kihívásai I. Magyar Sporttudományi Szemle 32–37.p.

Rétsági Erzsébet (2017): Merre tovább iskolai testnevelés. A testnevelő tanárképzés kihívásaiból. (MTTOE Konferencia, Pécs, 2017. szeptember. 23.)

Székely László (2015). Az alapvető jogok biztosának jelentése az AJB-7619/2013. számú ügyben. http://www.ajbh.hu/documents/10180/1957691/Jelent%C3%A9s+a+fogyat%C3%A9kkal+%C3%A9l%C5%91%20gyermekek+jogair%C3%B3l+7619_2013/58c40f78-c952-4b90-9a4a-bbb8e63a9737 , utolsó letöltés: 2017.02.15.

Telama, Risto, Yang, Xiaolin, Viikari, Jorma, Valimaki, Ilkka, Wanne, Olli, Raitakari, Olli (2005): Physical Activity from Childhood to Adulthood: A 21-Year Tracking Study. *American Journal of Preventive Medicine* 9. 267–273.p.

Tistyán László, Füzesi Zsuzsa (2000): Kábítószer-fogyasztás a középiskolások körében: egy szociológiai vizsgálat eredményei. Pécs. Fact Intézet

Vass Zoltán, Molnár László, Boronyai Zoltán, Révész László, Csányi Tamás (2015): Zöld könyv. A Testnevelés az Egészségfejlesztésben Stratégiai Intézkedések (T.E.S.I. 2020) szakpolitikai stratégia helyzetelemző tanulmánya. Budapest, Magyar Diáksport Szövetség

ABSTRACT

In our research we were looking for answers for the question if we can find a connection between the health care of students and the goals implemented in P.E. lessons described in the National Core Curriculum.

The sampling frame of the research meant all institutions belonging to the three counties of the North-Great--Plains which run the elementary classes of the primary school in a school education system (n=1153). The sample can be considered representative of the given region in county and settlement level regarding the number of students.

We found out that with the growing of the year, conscious nutrition decreases and harmful behaviors are more prominent. The bigger settlement the student lives, health conscious mindset is more typical. The importance of the parental role and the educational circumstances (trainer) is significantly present in our research.

Key words: everyday physical education, primary school students, NAT 2012

Fintor Gábor

Debreceni Egyetem

Nevelés, és Művelődéstudományi Doktori Program

fintor.gabor@gmail.com

Holik Ildikó – Tordai Zita

MÉRNÖKINFORMATIKUS HALLGATÓK KOMPETENCIÁINAK KUTATÁSA[4]

ABSZTRAKT

Az utóbbi évtizedekben egyre hangsúlyosabb célként fogalmazódik meg a felsőoktatásban, hogy a képzés járuljon hozzá ahhoz, hogy a hallgatók a diploma megszerzése után sikeresek legyenek a munka világában. Ennek megfelelően egyre nagyobb figyelem irányul a hallgatók kompetenciáinak fejlesztésére. Kutatásuk célja a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezése és a fejlesztési lehetőségek mérlegelése volt. A kutatás első fázisát a 2016/2017-es tanév szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő hallgatók körében.

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy milyen kompetenciákat tartanak szükségesnek a vizsgált mérnökinformatikus hallgatók a munkaerőpiacon, és megítélésük szerint melyekkel rendelkeznek; milyen a mérnök informatikus hallgatók teljesítménymotivációja és énhatékonysága; valamint milyen személyiségvonásokkal rendelkeznek a megkérdezettek.

A HALLGATÓI KOMPETENCIÁK VIZSGÁLATÁRÓL

Az utóbbi évtizedekben átalakulás figyelhető meg a különböző képzési szinteken folytatott tanulmányok megítélése tekintetében, hiszen míg korábban elsősorban az elsajátított tudás tartalma, valamint a képzés folyamata került előtérbe, mostanában egyre hangsúlyosabb célként fogalmazódik meg, hogy a tanulmányok végső eredménye a sikeres és színvonalas munkavégzés, a világban való jobb eligazodás legyen. A felsőoktatási intézmények megítélésében egyre jelentősebb szerepet játszik az, hogy a végzettjeiket milyen eséllyel tudják a képességeiket kibontakoztató, másokat és magukat is megelégedéssel eltöltő szakmai pályára juttatni (Kiss 2010). Ennek megfelelően egyre nagyobb figyelmet kap a felsőoktatásban a hallgatók kompetenciáinak mérése.

A kompetencia fogalmának számos definíciója létezik, ezek közül Wheeler és Haertel (1993) meghatározását emeljük ki, mely szerint *„a kompetencia tudás, képesség, adottság, személyes minőség, tapasztalat és más vonások rendszere, melyek megalapozzák az iskolai tanulás vagy munka sikerességét”* (idézi: Hercz et al. 2013:84).

[4] DOI: 10.13140/RG.2.2.19656.21763

A kompetenciamérések lényege, hogy nem a formális végzettségről nyújtanak adatokat, hanem az e mögött lévő vagy az e mögül éppen hiányzó valóságos képességekről (Halász 2012).

Az általános és specifikus kompetenciák vizsgálata a felsőoktatásban lehetővé teszi, hogy a hallgatók lehetséges teljesítményével kapcsolatosan elvárásokat fogalmazzunk meg, megnézzük, hogy a tanulás során használt és fejlesztett készségeik, képességeik mennyire segítik elő a tanulmányi sikerességüket, a választott szakmára való felkészülésüket (Koltói 2013). A különböző felsőoktatási képzések különböző specifikus kompetenciákat fejlesztenek, de ezek mellett vannak általános kompetenciák, amelyek fejlődéséhez közvetettebb módon járul hozzá az adott felsőoktatási intézmény, például társadalmi, kommunikációs, személyes kompetenciák (Schomburg 2010).

Az utóbbi években több kompetenciamérésre is volt példa hazánkban (Kiss –et al. 2010; Biró et al. 2007; Hercz et al. 2013).

Az előző évek kutatási eredményeinek ismeretében joggal merülhet fel bennünk a kérdés, hogy mit mérjünk a felsőoktatásban. A tudást? Az intelligencia szintet? A különböző képességeket? A hallgatók alkalmasságát a választott szakmára?

Meggyőződésünk, hogy azok az indikátorok, amelyek kizárólag a kognitív területre irányulnak, nem jósolják be teljes körűen a hallgatók választott pályán való beválását, a munka világában való érvényesülését. Emiatt tartottuk fontosnak bevonni más területeket is a kutatásunkba.

A KUTATÁS CÉLJA ÉS A VIZSGÁLT TERÜLETEK

Kutatócsoportunk mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezésével és a fejlesztési lehetőségek mérlegelésével foglalkozott.

A kutatás során az alábbi területek vizsgálatára került sor: háttéradatok felmérése, kompetencialista intelligencia, tanulási stílus, személyiségvizsgálat, érzelmi intelligencia, teljesítménymotiváció, énhatékonyság.

Jelen tanulmány elsősorban a hallgatók személyiségvonásaira koncentrál, nem tér ki a kognitív tényezőkre.

Kutatási kérdésként fogalmaztuk meg az alábbiakat: Milyen kompetenciákat tartanak szükségesnek a vizsgált mérnökinformatikus hallgatók a munkaerőpiacon, és megítélésük szerint melyekkel rendelkeznek? Milyen a mérnökinformatikus hallgatók teljesítménymotivációja és énhatékonysága? Milyen személyiségvonásokkal rendelkeznek a megkérdezettek?

Hipotézisünk szerint a mérnökinformatikus hallgatók többsége kevéssé nyitott, inkább visszahúzódó és az önálló munkavégzést előnyben részesítő személy.

A kutatás első fázisát a 2016/2017-es tanév szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő hallgatók körében.

A kutatás mérőeszközének kifejlesztéséhez járult hozzá az a pilot vizsgálat, amelyet 2016 júniusában végeztünk I. éves mérnökinformatikus hallgatóknál. A pilot kutatás eredményeit a mérőeszközök és a kiértékelési módszerek pontosítására használtuk fel, figyelembe véve a nemzetközi eredményeket is. Kiemelten foglalkoztunk a mérőeszközök megbízhatóságának ellenőrzésével.

A KUTATÁS MINTÁJÁNAK JELLEMZŐI

A vizsgálatban 188 első éves mérnökinformatikus hallgató vett részt: 22 nő (11,7%) és 166 férfi (88,3%).
A válaszadók átlagéletkora 20,07 év. A legfiatalabb hallgató 18 éves, a legidősebb pedig 26. A válaszadók többsége (34%-a) 20 éves. (1. ábra)

1. ábra: A vizsgált mérnökinformatikus hallgatók életkori megoszlása (N=188)

(Forrás: saját kutatás)

A vizsgált hallgatók közül a legtöbben budapestiek (38,8%). 11,2%-uk megyeszékhelyen, 29,8%-uk kisebb városban, 20,2%-uk falun él.

A válaszadók 60,1%-a 2016-ban érettségizett, 19,7%-a 2015-ben, 9%-uk 2014-ban, 11,2%-uk ennél korábban. Többségük 29,8%-uk szakközépiskolában érettségizett, 28,2%-uk pedig hagyományos 4 osztályos gimnáziumban. (2. ábra)

2. ábra: Az érettségit adó középiskola szerinti megoszlás (N=188)

(Forrás: saját kutatás)

Az összes válaszadó 45,2%-a érettségizett informatikából emelt szinten. Angolból 22,3%-uk tett emelt szintű érettségit.
A válaszadók többsége (76%) már rendelkezik valamilyen munkatapasztalattal: 23,4%-uk végzett diákmunkát a középiskolai tanulmányok mellett, 70,2%-uk dolgozott a nyári szünetben, 28,2%-uk a középiskola elvégzése után, sőt 6,9%-uk jelenleg is dolgozik.

KOMPETENCIÁK MEGÍTÉLÉSE

A mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak vizsgálatát egy kompetencialista segítségével kezdtük. Álláshirdetések és más felsőoktatási kompetenciamérések alapján 24 tételes listát állítottunk össze. Egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók megítélése szerint az adott kompetencia mennyire szükséges leendő szakmájukhoz, másrészt pedig azt, hogy mennyire rendelkeznek jelenleg az adott kompetenciával.
A két kompetencialista megbízhatóságának vizsgálatánál a Cronbach alfa értékek: 0,863 és 0,871[5], amelyeket jó eredményeknek tekintettünk.

[5] A mérőeszközök megbízhatóságának jellemzésére a Cronbach alfa értékét alkalmaztuk, melyet 0,60 fölött tekintettünk elfogadhatónak, és 0,80 felett jónak (Gliner és Morgan, 2000). A nem intelligencia mérőeszközök megbízhatóságának alsó határa 0,5 (Rózsa – Nagybányai Nagy – Oláh, 2006).

1. táblázat: Kompetenciák megítélése (átlagpontszámok, 5 fokú skálán értékelve)

	Mennyire szükséges leendő munkájához	**Mennyire rendelkezik jelenleg**	**Eltérés**	**Szign.**[6]
kapcsolatteremtő, kommunikációs készség	3,87	3,24	,622	ns.[7]
problémamegoldó készség	4,87	3,79	1,080	,000
precizitás	4,78	3,73	1,053	,009
együttműködés	4,17	3,87	,303	,002
csapatmunkára való képesség	4,23	3,84	,388	,002
önálló munkavégző képesség	4,56	3,87	,691	,015
elemző és rendszerező gondolkodás	4,68	3,73	,947	,007
tanulási képesség	4,66	3,58	1,080	ns.
újításra való képesség	4,66	3,70	,963	,000
konfliktuskezelés	3,24	3,49	-,250	,009
szervezőkészség	3,48	3,18	,309	,000
nagy munkabírás, kitartás	4,20	3,64	,559	ns.
íráskészség, fogalmazási készség	3,01	3,29	-,277	,000
nyitottság	3,94	3,82	,117	,000
céltudatosság (kitűzött célok megvalósítása)	4,62	3,97	,644	,000
önismeret	3,27	3,61	-,340	,031
stressztűrés	4,27	3,55	,713	,002
felelősségvállalás	4,36	3,92	,441	,000
alkalmazkodóképesség	4,39	3,98	,415	,004
figyelem-koncentráció	4,80	3,64	1,154	,010
összefüggés-megértési képesség	4,84	3,87	,963	ns.
a megszerzett tudás alkalmazásának képesség	4,81	3,97	,846	,043
rugalmasság	4,31	3,85	,457	ns.
reális önértékelés és értékelési képesség	3,59	3,57	,016	,001

(Forrás: saját kutatás)

[6] A változók közötti összefüggéseket Chi-négyzet próbával vizsgálatuk.
[7] Nem szignifikáns az összefüggés.

Az adatok elemzése során azt az eredményt kaptuk (1. táblázat), hogy a hallgatók szerint leginkább a problémamegoldó készség szükséges a leendő szakmájukhoz. Szintén nagyon fontosnak tartották az összefüggés-megértési képességet és a megszerzett tudás alkalmazásának képességét. Úgy vélték, hogy legkevésbé az íráskészség, a konfliktuskezelés, az önismeret és a szervezőkészség lesz számukra szükséges a munkaerőpiacon. Ugyancsak alacsonyabb pontszámmal értékelték a nyitottság, szervezőkészség és a kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség fontosságát, ezek nem érték el a 4-es átlagértéket. Ezek alapján úgy tűnik, hogy a hallgatókban az a kép él a mérnökinformatikus munkáról, hogy az elsősorban a kognitív képességek magas szintjét igényli, ugyanakkor fontos kompetenciának tartják az együttműködést és rugalmas alkalmazkodást is.

A válaszadó hallgatók (megítélésük szerint) leginkább alkalmazkodóképességgel, céltudatossággal és a megszerzett tudás alkalmazásának képességével rendelkeznek. Fontos adat, hogy egyik saját kompetenciára adott átlagpontszám sem éri el a 4-es értéket. Ez mindenképp azt jelzi, hogy fontos volna e kompetenciák fejlesztése a képzésben, hiszen a hallgatók nem gondolják, hogy nagyon nagymértékben rendelkeznének ezekkel.

A legnagyobb különbséget a jelenlegi és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között a figyelem-koncentráció, a tanulási képesség és a problémamegoldó készség esetében tapasztaltunk, tehát ezeken a területeken a leginkább szükséges a kompetenciafejlesztés.

Meglepő eredmény, hogy három esetben (önismeret, íráskészség és konfliktuskezelés) úgy vélték a hallgatók, hogy magasabb szinten rendelkeznek az adott kompetenciával, mint amennyire szükséges lesz a munkaerő-piacon.

TELJESÍTMÉNYMOTIVÁCIÓ

A teljesítménymotiváció vizsgálatához Helmreich és Spence (1983) háromtényezős teljesítménymotiváció-koncepció mérésének magyar változatát használtuk, amely 12 tételből áll, és 5-fokú önbecslő skálát alkalmaz (Nguyen Luu et al. 2004).

A 12 tételen belül 3 alskálát határoztunk meg:

1. munkaorientáció, azaz a feladatok jó teljesítésére irányuló motiváció
2. mastery needs, vagyis az új és kihívásokkal teli feladatok elvállalására irányuló motiváció
3. versengés, azaz mások teljesítményének túlszárnyalására ösztönző vágy

A teljes skála reliabilitásának vizsgálata során kapott Cronbach alfa értéke: 0,648.

Az egyes alskálákra kapott pontszámok átlagai:

W – munkaorientáció: M=14,11 (SD=1,888)

M – mastery needs: M=13,73 (SD=2,321)

C – versengés: M=12,69 (SD=3,285)

A pilot vizsgálathoz hasonlóan a három tényező közül a munkaorientáció a legdominánsabb a vizsgált hallgatóknál, vagyis elsősorban az motiválja őket, hogy jól végezzék feladataikat és felülmúlják korábbi teljesítményüket, és ennek érdekében keményen dolgoznak. Ezt a tényezőt érdemes kihasználni az oktatás során, hiszen a vizsgált hallgatók jelentős mértékben motiváltak a feladataik elvégzésére.

A legkevésbé az motiválja őket, ha másokkal kell versenyezniük, ha másokat túlszárnyalhatnak és legyőzhetnek, amit érdemes figyelembe venni az oktatási módszerek kiválasztásánál.

A vizsgált hallgatók többsége, 32%-a munkaorientáció kategóriájába sorolható (3. ábra). 24%-uknál a mastery needs és 22%-uknál a versengés alskála volt a legdominánsabb. 22%-uknál több alskála is jellemző (a munkaorientáció és a mastery needs 9%-uknál, a munkaorientáció és a versengés 6%-uknál, a mastery needs és a versengés szintén 6%-uknál, 1%-ukra pedig mindhárom vonás jellemző).

3. ábra: A hallgatók megoszlása a teljesítménymotiváció alskálái alapján (N=188)

W – munkaorientáció, M – mastery needs, C – versengés

(Forrás: saját kutatás)

ÉNHATÉKONYSÁG

Az énhatékonyság kapcsán azt vizsgáltuk, hogy a személy mennyire bízik abban, hogy képes lesz sikeresen véghez vinni cselekvéses szándékait, milyen mértékben van meggyőződve arról, hogy általában kezelni tudja a nehéz élethelyzeteket, valamint hogy az egyén mennyire képes kontrollt gyakorolni környezete felett, és adaptív módon megküzdeni a kihívásokkal, környezeti elvárásokkal, mindennapi stressz-keltő helyzetekkel.

A Schwarzer-féle Énhatékonyság Kérdőív (General Self-Efficacy Scale, Schwarzer – Jerusalem1995) magyar változatát alkalmaztuk, melyben 10 pozitív kijelentést értékeltek a hallgatók 4-fokú önbecslő skálán (Kopp Mária et al. 1993).

A kérdőív megbízhatósága jónak bizonyult, Cronbach alfa: 0,803.

A 10 kérdésre adott pontszámok átlaga 29,54 (N=188, MIN=19, MAX=40, SD=4,181). Az átlag valamivel alacsonyabb, mint amit a pilot vizsgálatban kaptunk (30,96), azonban mivel az összpontszámok (total score) 10 és 40 közé esnek, ez is magas átlagpontszámnak tekinthető, ami magas énhatékonyságot fejez ki.

Ez az eredmény közel azonos a nemzetközi mintán (25 országban) végzett vizsgálat eredményével (Scholz et al. 2002): totál átlag: M=29,55, SD=5,32.

A nemzetközi kutatás magyar mintáján végzett vizsgálattal összevetve kutatásunk eredményeként azonban magasabb átlagértéket kaptunk, mivel a magyar minta átlaga 28,6 volt (N=158; Cronbach-alfa: 0,88).

Saját kutatásunkban kettő kivételével minden kérdésnél magasabb átlagot értek el a hallgatók, mint a nemzetközi kutatás magyar mintájában (4. ábra). A két item, amelynél alacsonyabbak voltak az átlagpontszámok: „Nem esik nehezemre, hogy kitartsak a szándékaim mellett és elérjem a céljaimat” és „Ha szembesülök egy problémával, általában több ötletem támad a megoldásra”. A legnagyobb eltérés (0,27) az 1. item esetében (“Mindig sikerül megoldani a problémáimat, ha nagyon akarom”) tapasztalható.

4. ábra: A nemzetközi kutatás magyar mintájának (N=158) és a saját kutatás (N=188) eredményeinek összehasonlítása, az egyes itemek átlagpontszámai alapján

(Forrás: Scholz és mtsai (2002) és saját kutatás)

Hazai friss kutatási eredményekkel összhangban van az észlelt énhatékonyság magasabb szintje a Kopp Mária által végzett felméréshez képest. Szabó Éva és munkatársai (2015) gimnáziumi tanulók mintáján mutatták ki az észlelt énhatékonyság magasabb mértékét. Megállapításuk szerint ez a különbség azonban *„nem feltétlenül jelent valós különbséget a pszichológiai erőforrások szintjében a két csoport között, mivel számolnunk kell az önkitöltős kérdőívek esetében gyakran megjelenő szociális kívánatosság hatásával, továbbá ez a különbség tükrözheti a társadalmi változások szociális reprezentációkra gyakorolt hatását is”* (Szabó et al. 2015:16). Ez a megállapítás helytálló lehet a saját kutatási mintánk vonatkozásában is.

5. ábra: Az énhatékonyság kérdőív tételeire adott válaszok
(4 fokú skálán értékelve, N=188)

(Forrás: saját kutatás)

A kérdéseket külön-külön értékelve (5. ábra) kitűnik, hogy a hallgatók leginkább a problémamegoldó készségüket hangsúlyozták, míg a kreativitás a háttérben maradt, továbbá a váratlan helyzetek kezelése terén mutatkoznak hiányosságok a válaszadók megítélése szerint. Ez is a fejlesztendő területek közé tartozik.

A kiszámított összpontszámok átlagát (M=29,54) és a szórást (SD=4,181) figyelembe véve az alacsony, közepes és magas énhatékonyság kategóriáit kaptuk meg (2. táblázat).

A hallgatók többségének, 69,7%-ának közepes mértékű az énhatékonysága, míg 14,4%-uk alacsony és 16%-uk magas énhatékonysággal rendelkezik. (A pilot vizsgálat eredményei: alacsony: 14%, közepes: 68%, magas énhatékonyság: 18%).

2. táblázat: A hallgatók énhatékonyságának értékelése
(N=188, a vizsgálat személyek átlageredményei alapján)

Énhatékonyság	Hallgatók száma	%
Alacsony (<M-1SD)	27	14,4
Közepes (M-1SD és M+1SD között)	131	69,7
Magas (>M+1SD)	30	16

(Forrás: saját kutatás)

Nemzetközi kutatások igazolják, hogy a magas énhatékonyság jobb egészséggel, nagyobb teljesítménnyel és jobb társas beilleszkedéssel jár. A vizsgálatok szerint az énhatékonyság befolyásolja a tanulók motivációját, tanulmányi teljesítményét, kognitív és metakognitív stratégiáit (Dinther et al. 2011), és kifejezi a kapcsolatot az észlelt kompetencia különböző faktorai között (Bandura 2006; Koltói 2013).

Az énhatékonyság érzését négy tényező határozza meg (Bandura 1994): a korábbi siker- és kudarcélmények, a mások által nyújtott modellek megfigyelése (szociális tanulás), a másoktól eredő bátorítás, valamint fiziológiai reakciók (pl. szorongás). Az énhatékonyság ebben az értelemben befolyásolható, fejleszthető pszichológiai jellemző, ami a diákok tanulásának és teljesítményének magyarázatában is meghatározó jelentőségű (Schunk 1989). Azok a tanulók, akik jobban bíznak képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek a feladatok megoldására, teljesítendő kihívásként élik meg azokat.

SZEMÉLYISÉGJELLEMZŐK VIZSGÁLATA

A hallgatók személyiségének vizsgálatára a Big Five Kérdőívet (BFQ, Caprara et al. 1999) alkalmaztuk. Ez a személyiségvizsgáló eljárás 5 dimenziót és 10 alskálát foglal magában, valamint tartalmaz egy szociális kívánatosság skálát is (3. táblázat). A válaszadók 132 tételt értékeltek 5-fokú önbecslő skálán.

A BFQ értékelési algoritmusának megfelelően (Rózsa 2000) az egyes tételekre adott pontszámok alapján valamennyi dimenzióban és alskálán kiszámítottuk a nyerspontokat, majd a standardizált T értékeket.

3. táblázat: A BFQ dimenzióinak és alskáláinak rövid áttekintése

Dimenzió	Alskála	Tulajdonságok
Energia élénk, kifelé forduló, magával ragadó	Dinamizmus	dinamikus, aktív, közlékeny, lelkes
	Dominancia	domináns, magas önbizalom, magabiztos
Barátságosság segítőkész, megértő, toleráns	Együttműködés	együttműködő, érzékeny mások szükségleteire, empatikus
	Udvariasság	udvarias, kedves, emberséges, jóindulatú, engedelmes
Lelkiismeretesség felelősségteljes, rendes, szorgalmas	Pontosság	pontos, precíz, megbízható, rendszeres, alapos
	Kitartás	kitartó, állhatatos, képes a tevékenységek véghezvitelére
Érzelmi stabilitás kiegyensúlyozott, nyugodt, türelmes	Emocionális kontroll	képes uralkodni érzelmein, megküzdeni a szorongásaival
	Impulzivitás kontroll	képes uralkodni az impulzivitásán (düh és ingerlékenység kezelése)
Nyitottság kreatív, fantáziadús, tájékozott	Nyitottság a kultúrára	nyitott a kulturális dolgok iránt, kulturális érdeklődés
	Nyitottság a tapasztalatokra	nyitott az újdonságra, és a sajátjától eltérő értékek, szokások, ötletek iránt

(Forrás: saját kutatás)

A kérdőív megbízhatónak bizonyult a mintánkon (0,895), az egyes dimenziók és alskálák belső konzisztencia mutatói (Cronbach alfa értékek) megfelelőek.

Az öt személyiségdimenzió és a Szociális Kívánatosság skála leíró statisztikai jellemzőit a teljes minta vonatkozásában, illetve a női és férfi alcsoportok bontásában a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat: A BFQ dimenziók és a Szociális Kívánatosság skála leíró statisztikai jellemzői

Dimen-ziók	Teljes minta (N=188) Átlag	Szórás	Férfi (N=166) Átlag	Szórás	Nő (N=22) Átlag	Szórás	Magyar átlag* (N=744)	Szórás
E	74,74	12,20	75,08	12,33	72,18	11,10	77,51	11,85
B	79,22	10,43	79,16	10,24	79,68	11,99	82,25	10,09
L	82,65	10,43	82,47	10,79	84,05	7,22	81,34	11,11
ÉS	74,12	12,39	75,23	11,92	65,73	12,86	68,60	15,83
Ny	79,83	10,78	79,15	10,53	84,95	11,52	85,52	6,88
Szk	34,49	5,00	34,50	5,15	34,41	3,77	29,54	6,88

*(Forrás: *Rózsa (2000) eredményei és saját kutatás)*

A BFQ hazai adaptációja (Rózsa 2000) során kapott eredményekkel összevetve az Energia és a Nyitottság dimenzióban alacsonyabb, míg a Barátságosság és Lelkiismeretesség dimenzióban az átlaghoz közeli, az érzelmi Stabilitás dimenzióban viszont magasabb pontokat kaptunk. A Szociális kívánatosság skálán is magasabb pontokat adtak a megkérdezett hallgatók, ami arra utal, hogy kedvezőbb színben szeretnék magukat feltüntetni (pozitív torzítás).

A nemek szerinti alcsoportok ugyan a létszámot tekintve nem kiegyenlítettek, mindkét nemnél az Energia skálán némileg alacsonyabb pontokat adtak a válaszoló hallgatók, a Barátságosság faktor tekintetében a férfiak a magyar átlagnak megfelelő képet mutatnak, a nők azonban 5 ponttal ez alatt maradnak. A Lelkiismeretesség skálán a férfiak és a nők egyaránt magasabb pontot értek el a magyar átlaghoz viszonyítva, a férfiak pontszáma azonban ehhez képest az Érzelmi stabilitás tekintetében magasabb. A Nyitottság skálán a nők pontszáma közelít az átlaghoz, míg a férfiak 6 ponttal alulmúlják ezt a szintet. A Szociális kívánatosság terén is az tapasztalható, hogy mindkét nem képviselői nagyobb mértékben próbálnak kedvező képet festeni a személyiségükről a magyar átlaghoz képest. A nemek közötti különbségek vizsgálatára kétmintás t próbát végeztünk (a Kolmogorov-Smirnov próba igazolta a BFQ skálák normál eloszlását). Szignifikáns különbséget az ÉS ($t=3,479$, $p=0,001$) és az Ny ($t=-2,401$, $p=0,017$) skálákon kaptunk, vagyis a férfiak a nőkhöz képest nagyobb érzelmi stabilitással rendelkeznek, ugyanakkor kevésbé nyitottak a tapasztalatokra és az újdonságra.

Az alskálák összehasonlítása megerősíti a nemek közötti különbséget, ugyanis az ÉS dimenzióban az Érzelmi kontroll és az Impulzivitás kontroll egyaránt a férfiak esetében ért el magasabb értéket ($t=3,789$, $p=0,000$ és $t=3,057$, $p=0,003$). A Nyitottság a kultúrára és a Nyitottság a tapasztalatokra viszont egyaránt a nőkre jellemző nagyobb mértékben ($t=-2,203$, $p=0,029$ és $t=-1,991$, $p=0,048$). (5. táblázat)

5. táblázat: A BFQ alskáláin elért átlagpontok nemek szerinti összehasonlítása

Dimenziók	Férfi (N=166) Átlag	Szórás	Nő (N=22) Átlag	Szórás
Dinamizmus	37,23	7,174	36,95	5,686
Dominancia	37,85	6,705	35,23	6,718
Együttműködés	41,87	5,503	41,77	6,377
Udvariasság	37,28	6,025	37,91	6,746
Pontosság	40,16	6,728	41,09	5,520
Kitartás	42,31	6,441	42,95	4,675
Emocionális kontroll	**37,39***	6,244	**32,05**	6,012
Impulzivitás-kontroll	**38,28***	7,795	**32,82**	8,444
Nyitottság a kultúrára	**38,96***	5,840	**41,95**	7,101
Nyitottság a tapasztalatra	**36,79***	5,623	**39,32**	5,411

(Forrás: saját kutatás)

A nyerspontokat standardizált T-értékre átszámolva az egyes főskálákon elért átlagokat az alacsony – átlagos – magas kategóriákba soroltuk, amely alapján kirajzolódnak a megkérdezett hallgatók személyiségbeli jellegzetességei (6. ábra).

6. ábra: A megkérdezett hallgatók átlagolt személyiségprofilja a BFQ dimenziói alapján

(Forrás: saját kutatás)

Az Energia, a Barátságosság, a Lelkiismeretesség és az Érzelmi stabilitás dimenzióknál átlagos értékeket kaptunk, a Nyitottság esetében alacsonyakat, a Szociális kívánatosság skála átlagértéke viszont a magas övezetbe esik. Az egyes dimenziók magas és alacsony övezeteinek értelmezését a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat: A dimenziókban elért magas és alacsony pontszámok értelmezése
(jellemzők)

Dimenzió	Magas pontszám	Alacsony pontszám
Energia	dinamizmus jó kommunikációs készség társaságkedvelés dominancia jó szociális készségek magas önbizalom aktivitás változó érdeklődés lelkesedés	önálló (egyedül történő) munkavégzés jó összpontosítási készség elemző hajlam elmélyültség kiváló monotóniatűrés megfontoltság visszahúzódás
Barátságosság	csapatmunkára való alkalmasság egyéni célok alávetése a közös céloknak alkalmazkodás bizalom mások iránt önzetlenség empátia segítőkészség	egyéni célok előtérbe helyezése versengés feladatorientáció gyenge befolyásolhatóság érzéketlenség nem érdekli, tettei milyen hatással vannak másokra
Lelkiismeretesség	megbízhatóság felelősségvállalás pontosság erős munkaerkölcs kitartás, szívósság szabályhűség tervezés	spontaneitás szervezetlenség gyenge tervezés laza munkavégzés
Érzelmi stabilitás	érzelmi kiegyensúlyozottság szorongásmentesség kiváló feszültségtűrés, rendíthetetlen nyugalom kritikus helyzetekben is összeszedett nincsenek dühkitörései nem ingerlékeny, sértődékeny	szorongásra való hajlam változástól, újdonságtól való félelem változékony hangulat ellenséges/rágódó traumákból nehezen épül fel
Nyitottság	kreativitás, újító hajlamok újdonságok, kihívások preferenciája új készségek elsajátítása művészetek, tudomány iránti érdeklődés	megszokottsághoz való ragaszkodás változások, újdonságok elutasítása a rutin preferenciája konzervativizmus hagyományhűség

(Forrás: Caprara et al., 1999)

Az alacsony, átlagos és magas övezetekben való előfordulási gyakoriság alapján az látható (7. táblázat), hogy a megkérdezett hallgatók többsége az Energia faktorban átlagos mértékben vagy kevéssé mutatkozik aktívnak és közlékenynek, ami gyengébb szociális készségekre enged következtetni. A Barátságosság faktor átlagos vagy ez alatti képet mutat, ami arra utal, hogy a tolerancia és önzetlenség kisebb mértékben jellemző rájuk, emiatt feltehetően kevésbé alkalmasak a csapatmunkára, együttműködésre. A Lelkiismeretesség terén a többség felelősségteljes, munkájában megbízható és precíz, az Érzelmi stabilitás dimenzióban pedig a kiegyensúlyozottság, a türelmesség és az önuralom van előtérben. A Nyitottság dimenzióban a túlnyomó többség alacsony pontszámot ért el, ami a hagyományokhoz és rutineljárásokhoz való ragaszkodást, kevéssé eredeti és kreatív gondolkodást, valamit a kultúrára vonatkozó alacsony szintű ismereteket és nyitottságot jelez.

7. táblázat: A minta eloszlása a BFQ dimenzióinak alacsony, átlagos és magas övezeteiben

N=188	Alacsony	Átlagos	Magas
Energia	73	71	44
Barátságosság	61	79	48
Lelkiismeretesség	41	80	67
Érzelmi stabilitás	33	80	75
Nyitottság	100	60	28
Szociális kívánatosság	2	63	123

(Forrás: saját kutatás)

Az egyes dimenziók övezetei alapján felrajzolhatóak olyan érdeklődési profilok is (realista, kutató, vállalkozó, társas, művészi, konvencionális), melyek ismeretében bejósolható a mérnök informatikus szaknak megfelelő tevékenységi körökben való beválás. Feltehetően a mérnök informatikus munkakörben – és ezzel együtt már a tanulmányaik során is – azok a hallgatók lesznek sikeresebbek, akiknek az érdeklődése jobban illeszkedik a mérnökinformatikusi tevékenység által megkövetelt kompetenciákhoz, munkaköri elvárásokhoz.

Bár a Holland-féle (1985) érdeklődési típusoknak megfelelő személyiségprofil (Caprara, et al. 1999) nem állapítható meg egyértelműen, vagyis – néhány egyedi esettől eltekintve – az átlagolt eredmények alapján nem mutatható ki a személyiségjegyek olyan konstellációja, amely egy tevékenységi kör betöltéséhez szükséges alapvető személyiségjellemzőket tartalmazza, a fenti jellemzőkből kiindulva mégis arra következtethetünk, hogy a „Realista” illetve a „Konvencionális” típus tulajdonságai dominálnak. A realista típus a praktikumra törekszik, előnyben részesíti a konkrétumokat, inkább tárgyakkal szeret dolgozni (pl. szerszámok, gépek), szívesen old meg műszaki

problémákat, illetve kevésbé érdeklődik az intellektuális kihívások iránt, ezért előszeretettel választ olyan foglalkozást, mint műszerész, technikus (BFQ profilja: E – alacsony, B – alacsony, L – magas, ÉS – alacsony, Ny – alacsony). A konvencionális típusú emberek azokat a tevékenységeket kedvelik, ahol a célok és keretek jól meghatározottak, és pontos szabályok alapján végezhetik munkájukat (BFQ profilja: E – alacsony, B – közepes, L – magas, ÉS – közepes, Ny – alacsony). Többnyire megszokott megoldásokat alkalmaznak, jobban kedvelik azokat a feladatokat, amelyek előre láthatóak, és kiszámíthatóak, így sikeresek lehetnek pl. pénzügyi és irodai, adminisztratív munkakörökben.

Mivel a személyiségtípus és a munkafeltételek közötti megfelelés, illetve a meg nem felelés ismerete fontos adalékul szolgálhat a lemorzsolódás okainak kereséséhez, illetve a hallgatók egyedi igényeinek szűréséhez is, a továbbiakban azokat az összefüggéseket igyekszünk feltárni a személyiségjellemzők vonatkozásában, melyek hozzájárulhatnak nemcsak az okok megtalálásához, hanem a megoldások kereséséhez is.

Észlelt kompetenciákkal való összefüggés feltárása során arra kerestük a választ, hogy a hallgatók saját megítélésük szerint milyen mértékben rendelkeznek a BFQ egyes dimenzióival összefüggésbe hozható kompetenciákkal. Varianciaanalízissel vizsgáltuk meg, hogy az alacsony, átlagos és magas övezetekbe sorolt egyének különböznek-e a kompetencialistán kapott önértékelésük pontszámaiban („rendelkezik vele”).

A Barátságosság, a Lelkiismeretesség, az Érzelmi Stabilitás és a Nyitottság dimenzióban az alacsony, közepes és magas övezetbe tartozó hallgatók között szignifikáns különbséget találtunk az alábbi kompetenciák önértékelésében (8. táblázat).

8. táblázat: A kompetenciák önértékelése és a BFQ dimenziók övezetei közötti összefüggés

BFQ dimenzió	Kompetencia	Szign.
B	kapcsolatteremtő, kommunikációs képesség	0,001
	együttműködés	0,000
	csapatmunkára való képesség	0,000
	konfliktuskezelés	0,045
	alkalmazkodóképesség	0,001
L	nagy munkabírás, kitartás	0,016
	precizitás	0,000
	önálló munkavégző képesség	0,006
	céltudatosság (kitűzött célok megvalósítása)	0,000
ÉS	stressztűrés	0,000
Ny	nyitottság	0,008

(Forrás: saját kutatás)

Ez azt jelenti, hogy az alacsony övezetbe eső hallgatók jelentősen alacsonyabb pontszámot értek el a fenti kompetenciák esetében a közepes vagy magas övezetbe tartozókkal összehasonlítva. Mivel a BFQ dimenziók átlagai és a birtokolt kompetenciák megítélése összhangban van, levonhatjuk azt a következtetést is, hogy az egyetemi tanulmányaikat frissen megkezdett mérnökinformatikus hallgatók helyesen ismerik és értékelik saját képességeiket, készségeiket.

Ugyanakkor a munka világában szükséges számos „soft skill" szempontjából a minta meglehetősen heterogén, ami felveti az egyetemi szakválasztás esetlegességét, vagyis hogy sokan a jelentkezéskor nincsenek tisztában a választott szakma elvárásaival, a végzendő munka sajátosságaival és a saját igények összeillésével.

Az énhatékonyság és a BFQ alskálák közötti korrelációt elemezve (9. táblázat) jól látható, hogy az Udvariasságot kivéve valamennyi skála legalább gyenge vagy inkább közepes pozitív irányú kapcsolatban van az énhatékonyság mértékével. Legerősebb az összefüggés az Energia dimenzió mindkét alskálájával, valamint a Kitartás és az Érzelmi kontroll, továbbá a Nyitottság a tapasztalatokra alskálával, ugyanakkor elhanyagolható vagy nincs kapcsolatban a Barátságossággal.

9. táblázat: Az énhatékonyság és BFQ alskáláinak korrelációja

N=188		**Énhatékonyság**
Dinamizmus	Pearson Correlation	**,570****
	Sig. (2-tailed)	,000
Dominancia	Pearson Correlation	**,482****
	Sig. (2-tailed)	,000
Együttműködés	Pearson Correlation	,178*
	Sig. (2-tailed)	,014
Udvariasság	Pearson Correlation	,017
	Sig. (2-tailed)	,819
Pontosság	Pearson Correlation	,174*
	Sig. (2-tailed)	,017
Kitartás	Pearson Correlation	**,420****
	Sig. (2-tailed)	,000
Érzelmi kontroll	Pearson Correlation	**,389****
	Sig. (2-tailed)	,000
Impulzivitás kontroll	Pearson Correlation	,247**
	Sig. (2-tailed)	,001
Nyitottság a kultúrára	Pearson Correlation	,289**
	Sig. (2-tailed)	,000
Nyitottság a tapasztalatokra	Pearson Correlation	**,389****
	Sig. (2-tailed)	,000

(Forrás: saját kutatás)

Ezek alapján a mintánkban azok a hallgatók érzik magukat képesnek a szándékaik megvalósítására, a környezetük feletti kontroll gyakorlására és a nehézségekkel való hatékony megbirkózásra, akik aktívak, szociábilisek, jó kommunikációs készségekkel rendelkeznek, dominánsak, ugyanakkor kitartóak céljaik elérésében, képesek uralkodni érzelmeiken és nyitottak az újdonságokra.

Ehhez képest azonban a hallgatók többsége (76%-a) az Energia dimenzión az alacsony vagy átlagos övezetbe esik, vagyis az aktivitás és dinamizmus kevésbé jellemző rájuk, holott ezek a tulajdonságok meghatározó jelentőségűek az énhatékonyság érzés szempontjából. Hasonló eltérés látható a Nyitottság dimenzióban, ahol a hallgatók több mint fele elutasítja a változásokat és ragaszkodik a megszokott eljárásokhoz, rutinokhoz.

A teljesítménymotiváció vonatkozásában varianciaanalízis alkalmazásával (az előzetes feltételek, mint normál eloszlás és egyező szóráshomogentiás teljesülése mellett) összefüggést találtunk a munkaorientáció (W), mastery needs (M) és a versengés (C) alskálák, valamint a BFQ Energia és Lelkiismeretesség dimenziói között. A Lelkiismeretesség és az Energia dimenziókban alacsony pontszámot elért hallgatók szignifikánsan alacsonyabb pontokat adtak a munkaorientáció, a mastery needs és a versengés alskálákon egyaránt (10. táblázat).

10. táblázat: A teljesítménymotiváció különböző dimenziónak átlagértékei az Energia és a Lelkiismeretesség BFQ faktorok övezetei szerint

Teljesítménymotiváció	Energia	N	Átlag	Szórás	F	Szign.
Munkaorientáció	E_alacsony	73	13,47	2,042	9,026	0,000
	E_közepes	71	14,30	1,719		
	E_magas	44	14,89	1,528		
	Total	188	14,11	1,888		
Mastery need	E_alacsony	73	12,90	2,387	12,186	0,000
	E_közepes	71	13,82	2,038		
	E_magas	44	14,95	2,057		
	Total	188	13,73	2,312		
Versengés	E_alacsony	73	11,45	3,275	16,326	0,000
	E_közepes	71	12,68	3,143		
	E_magas	44	14,77	2,420		
	Total	188	12,69	3,285		

(Forrás: saját kutatás)

Teljesítménymotiváció	Lelkiisme-retesség	N	Átlag	Szórás	F	Szign.
Munkaorientáció	L_alacsony	41	12,83	2,224	17,696	0,000
	L_közepes	80	14,13	1,400		
	L_magas	67	14,88	1,771		
	Total	188	14,11	1,888		
Mastery need	L_alacsony	41	12,85	2,372	12,935	0,000
	L_közepes	80	13,29	2,045		
	L_magas	67	14,79	2,206		
	Total	188	13,73	2,312		
Versengés	L_alacsony	41	11,63	3,733	3,150	0,045
	L_közepes	80	12,78	3,031		
	L_magas	67	13,24	3,182		
	Total	188	12,69	3,285		

(Forrás: saját kutatás)

Ez arra utal, hogy azokat a hallgatókat, akik inkább visszahúzódóak és energiaszegények, valamint munkavégzésükben megbízhatatlanok és szervezetlenek, kevésbé motiválja a jól elvégzett munka, a kihívások vagy a versengés is kevésbé sarkallják őket magasabb teljesítményre a társaikhoz képest.

A teljesítményhez való viszony fontos mind a tanulmányi előmenetel, mind a szakmai, munkahelyi sikerek elérésében, ezért az alacsonyabb teljesítménymotivációval jellemezhető csoport nagyobb kockázatnak van kitéve a lemorzsolódást illetően.

A teljesítménymotiváció egyes típusai és a BFQ dimenziók további összefüggéseit kereszttábla-elemzéssel kerestük, amely eredményeképpen azt találtuk, hogy a Nyitottság befolyásolja a teljesítménymotivációt (Pearson Khi-négyzet =0,038). Azok a személyek, akik kevésbé nyitottak más kultúrákra és új tapasztalatokra, az erőteljes munkaorientáció mellett inkább versengőek, míg a közepes és – kisebb mértékben – a magas nyitottsággal jellemezhető egyéneknél a versengés helyett a mastery needs, vagyis a kiválóság igénye kerül előtérbe (11. táblázat).

11. táblázat: A hallgatók megoszlása a teljesítménymotiváció különböző kategóriáiban a Nyitottság mértéke alapján

(jelmagyarázat: W = munkaorientáció, M = mastery needs, C = versengés)

BFQ Nyitottság kategóriák	**Teljesítménymotiváció kategóriái**							**Total**
	W	M	C	W-M	W-C	M-C	W-M-C	
NY_alacsony	34	18	25	8	10	5	0	100
NY_közepes	15	18	13	8	1	5	0	60
NY_magas	11	10	4	1	0	1	1	28
Total	60	46	42	17	11	11	1	188

(Forrás: saját kutatás)

Az eredmények azt mutatják, hogy a nyitottság eltérő mértékével jellemezhető hallgatók a teljesítményhez és a munkában való siker eléréséhez is eltérő módon viszonyulnak. Ebből arra is következtethetünk, hogy az alacsonyabb nyitottsággal jellemezhető személyek 25-35%-ánál a magasabb teljesítményre való ösztönzés módszerei között eredményre vezethet a jó munkavégzés igényének felkeltése mellett a versenyhelyzet megteremtése is.

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk célja a mérnökinformatikus hallgatók kompetenciáinak feltérképezése és a fejlesztési lehetőségek mérlegelése. Abból a kutatási kérdésből indultunk ki, hogy milyen kompetenciákkal rendelkezzen egy sikeres mérnökinformatikus.

A kutatás első fázisát a 2016/2017-es tanév szeptemberében végeztük a mérnökinformatikus képzésbe belépő hallgatók körében.

A kompetencialista értékelésénél azt az eredményt kaptuk, hogy a hallgatók szerint leginkább a problémamegoldó készség, a precizitás és az összefüggés-megértési képesség és a megszerzett tudás alkalmazásának képesség szükséges a leendő szakmájukhoz. Tehát a képzésükben leginkább akkor tudunk ehhez segítséget nyújtani, ha gyakorlatorientált képzést biztosítunk számukra. Megítélésük szerint fejlett alkalmazkodóképességgel, céltudatossággal és a megszerzett tudás alkalmazásának képességével rendelkeznek. A legnagyobb különbséget a jelenlegi és a munkaerőpiacon szükséges kompetenciák között a figyelem-koncentráció, a tanulási képesség és a problémamegoldó készség esetében tapasztaltunk, tehát ezeken a területeken lenne leginkább szükséges a kompetenciafejlesztés.

A teljesítménymotiváció vizsgálatánál megállapítottuk, hogy a munkaorientáció a legdominánsabb a mérnök informatikus hallgatóknál, vagyis elsősorban az motiválja őket, hogy jól végezzék feladataikat és felülmúlják korábbi teljesítményüket, és ennek érdekében keményen dolgoznak.

A vizsgált hallgatók énhatékonysága viszonylag magas, vagyis a megkérdezettek bíznak abban, hogy képesek lesznek véghez vinni szándékaikat, hogy kezelni tudják a nehéz élethelyzeteket, hogy képesek megküzdeni a felmerülő kihívásokkal, valamint a környezetük elvárásaival.

A mérnökinformatikus hallgatókra a szociális készségek, az aktivitás, a dominancia alacsony vagy közepes mértékben jellemzőek, vagyis – hipotézisünknek megfelelően – többségük inkább visszahúzódó és az önálló munkavégzést előnyben részesítő személy.

Barátságosság, segítőkészség, tolerancia, együttműködés terén átlagos képet mutatnak, a lelkiismeretesség vonatkozásában viszont az átlagnál nagyobb mértékben tekinthetőek felelősségteljesnek, pontosnak, megbízhatónak, ami kifejezetten előnyös tulajdonság a mérnöki területen.

Meglepő eredmény a minta egészére jellemző alacsony nyitottság, ami beszűkült érdeklődésre, konvencionális gondolkodásra, a változás és újítás kerülésére enged következtetni.

A minta 32%-ára a Realista vagy Konvencionális típus jellemzői vonatkoznak, vagyis róluk egyértelműen megállapítható a műszaki és gyakorlati érdeklődés, vagy a megszokott megoldások, kiszámítható feltételek és szabályok követésének igénye.

A munka világában szükséges számos „soft skill” szempontjából a minta meglehetősen heterogén, ami felveti az egyetemi szakválasztás esetlegességét, vagyis hogy sokan a jelentkezéskor nincsenek tisztában a választott szakma elvárásaival, a végzendő munka sajátosságaival és a saját igények összeillésével.

A mérnökinformatikus hallgatók személyiségfejlesztését olyan kurzusok segítenék elő, amelyek az önismeretet helyezik középpontba. A személyiségfejlesztésre szintén jó alapot ad a hallgató aktív részvételére épülő oktatási formák bevezetése, amely túlmutat az oktatás tartalmi, információátadó jellegén.

HIVATKOZÁSOK

Bandura, A. (1994): Self-efficacy. In. Ramachaudran, V. S. (ed.): Encyclopedia of human behavior. New York, Academic Press, Vol. 4. 71–81. p.

Biró K. – Csányi Zs. – Vincze Sz. (2007): A hallgatók elhelyezkedéséhez kötődő kompetenciák vizsgálata. URL:http://www.felvi.hu/bin/content/dload/rangsor2007/070710_bdf_kompetenciakutatas_osszefoglalo.pdf (letöltve: 2016.12.27.)

Caprara, G. V. – Barbaranelli, C. – Borgogni, L. (1999): BFQ Big Five Questionnaire. Kézikönyv. Magyar adaptáció: Rózsa Sándor. Budapest, OS Hungary Tesztfejlesztő Kft., 2008.

Gliner, J. A. – Morgan, G. A. (2000): Research methods in applied settings: an integrated approach to design and analysis. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

Halász Gábor (2012): Hallgatói kompetenciavizsgálatok. Educatio. 2012/3. szám. 401-422. p.

Hercz M. – Koltói L. – Pap-Szigeti R. (2013): Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. Felsőoktatási Műhely. 2013/1. szám. 83-97. p.

Kiss Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In. Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Budapest, Educatio, 15–24. p.

Kiss P. – Lerner N. – Lukács F. (2010): Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok. In: Kiss P. (szerk.) Diplomás pályakövetés III. Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Budapest, Educatio, 111-123. p.

Koltói L. (2013): Észlelt hallgatói kompetenciák. Felsőoktatási Műhely. 2013/3-4. szám. 81-92. p.

Kopp M. – Schwarzer, R. – Jerusalem M. (1993): Hungarian questionnaire in psychometric scales for cross-cultural self-efficacy research. Berlin, Zentrale Universitats Druckerei der FU Berlin.

Nguyen Luu, L.A. – Kovács, M. – Frieze, H.I. (2004): Values and ambivalence towards men and women: A study in Hungary and the United States. Alkalmazott Pszichológia (angol nyelvű különszám), 2003–2004/3–4 szám. 7–19. p.

Rózsa S. – Kő N. – Oláh A. (2005): Rekonstruálható-e a Big Five a hazai mintán? Pszichológia. 2005/1. szám. 57-76. p.

Rózsa S. (2006): Raven-féle progresszív mátrixok kézikönyv. Budapest, OS Hungary Tesztfejlesztő Kft.

Rózsa S. – Nagybányai Nagy O. – Oláh A. (szerk.) (2006): A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer, gyakorlati alkalmazás. http://mek.oszk.hu/05500/05536/05536.pdf (Letöltés: 2016.08.26.)

Scholz, U. – Gutiérrez Doña, B. – Sud, S. – Schwarzer, R. (2002): Is General Self-Efficacy a Universal Construct? Psychometric Findings from 25 Countries, European Journal of Psychological Assessment, Vol. 18, Issue 3, 242–251. p.

Schomburg, H. (2010): Felsőfokú diplomások szakmai sikeressége. In. Kiss P. (szerk.): Diplomás Pályakövetés III, Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Educatio. 25–47. p.

Schwarzer R – Jerusalem M. (1995): Generalized self-efficacy scale. In. Weinman, J. – Wright, S. – Johnston, M (eds., 1995): Measures in health psychology a user's

portfolio causal and control beliefs. Windsor, United Kingdom, Nfer-Nelson, 35-37. p.

Spence, J.T. – Helmreich, R.L. (1983): Achievement-related motives and behavior. In: Spence, T.J: (ed.) Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches. 10-74. San Francisco, Freeman.

Szabó É. − Zsadányi Zs. − Szabó Hangya L. (2015): Ki szeret iskolába járni? Iskolakultúra. 2015/10. szám. 5-20. p.

Szabó É. (2012): Sikerfelfogás és sikerideológia a társadalmi kontraszelekció élményébe ágyazva. In. Fülöp M. és Szabó É. (szerk.): A pszichológia mint társadalomtudomány. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 153–173. p.

ABSTRACT

In the last decades, technological innovations and continuous change in the labour market generated new challenges for higher education, and now universities underline the importance of competency development in preparation of students for the workplace demands. The purpose of this paper is to examine the competencies of undergraduates attending engineering informatics education, and to identify their personal needs for development.

The first phase of the research was conducted in September of 2016 among first-year students before starting their first semester.

Our research group aimed to explore the differences between the perceived and possessed competencies based on the needs of the labour market, and on the students' own opinion. The characteristics of the engineering informatics student's motivation, self efficacy and personality profile were also addressed in this research.

Dr. Holik Ildikó
PhD, adjunktus
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
holik.ildiko@tmpk.uni-obuda.hu

Dr. Tordai Zita
PhD, adjunktus
Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ
szidaa@gmail.com

Horváth Ágoston

Önszelekciós mechanizmusok és torzító hatások a Magyarországi diplomás pályakövetési kutatásokban

ABSZTRAKT

Kutatásunk célja a magyar Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) keretében készült survey adatfelvételek során keletkező önszelekciós mechanizmusok és torzító hatások vizsgálata. A DPR két modulra, egyrészt az évente lekérdezett online survey-re, másrészt államigazgatási nyilvántartások anonim összekapcsolásával létrehozott adatintegrációs adatbázisokra támaszkodik. Az online kérdőív alacsony válaszadási aránya jelentős önszelekciós problémákat vet fel, ezáltal megkérdőjelezve az adatok validitását. A DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázis alapsokasága megfeleltethető a 2013-as online lekérdezés populációjának. Ennek következtében a 2010-ben, illetve 2012-ben abszolvált évfolyamokra vonatkozóan lehetséges az online survey eredményeinek összevetése az adatintegrációs adatbázis adataival, megtörténhet az önszelekciós mechanizmusok többdimenziós feltérképezése. Elemzésünk a DPR online survey és az adatintegráció azonos vagy hasonló tartalmú változóinak megoszlásait veti össze illeszkedésvizsgálatokkal, emellett szimulációs technikákkal vizsgáljuk, hogy az online survey eredményeinek populációs adatoktól való eltérése az intézményi válaszadási arányok különbségeinek tulajdonítható-e.

Kulcsszavak: Diplomás Pályakövető Rendszer, online survey, adatintegráció, önszelekció, torzítás

BEVEZETÉS

A kutatás elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a jelentős mértékű válaszmegtagadás milyen torzító hatásokkal jár a Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) online survey modulja esetén. Mivel elemzésünk idején két évfolyamra vonatkozóan volt mód az összehasonlító vizsgálatra, az eredményekből korlátozottan vonhatók le általánosított következtetések, azonban az esettanulmány-szerű megvalósítás is alkalmas információt adni arra vonatkozóan, hogy a jelenleg rendelkezésre álló adatbázisok milyen korlátokkal rendelkeznek, és ezek milyen következményekkel járnak az adatok értelmezését tekintve. Emellett a párhuzamosan, egymást kiegészítő módon alkalmazott adatintegrációra és online survey-re épülő DPR kutatási gyakorlat számára a későbbiekben is hasznos viszonyítási pontot, a kölcsönös validáció lehetőségét biztosító összehasonlító vizsgálatok megalapozását jelentheti a mostani elemzés.

SURVEY HIBÁK – JELLEMZŐ TÍPUSOK

A survey típusú adatgyűjtésen alapuló empirikus kutatások során számos olyan probléma merül fel, amelyek ronthatják az eredmények érvényességét és megbízhatóságát. A survey alapján készített becslések hibája két tényezőből tevődik össze: az érvényesség szempontját a becslés torzítása (a becslés várható értékének populációs paramétertől való eltérése), míg a megbízhatóságot a becslés varianciája (a becsült értékeknek a megfigyelés megismétlésével párhuzamosan tapasztalható változékonysága) jeleníti meg. A becslések populációs paraméterektől való eltérése abban az értelemben természetes és elkerülhetetlen, hogy a survey módszertan lényegi mozzanata a célcsoportra annak egy részsokasága alapján történő következtetés. (Bethlehem–Biffignandi 2012)

A survey hibák tipológiáinak[8] kiindulópontja – Leslie Kish 1967-es taxonómiájára támaszkodva – jellemzően a mintavételi és a nem mintavételi hibák elkülönítése. A mintavételi hiba a survey módszertanból adódó következmény, mivel az adatfelvétel során nem a teljes célcsoportot figyeljük meg, hanem minta alapján, becslésekkel következtetünk a populáció paramétereire. A nem mintavételi hiba, amely nem számszerűsíthető – és abban az esetben is előfordulna, ha mintavétel helyett a teljes célcsoportot megfigyelnénk – szintén két fő típusra osztható: megfigyelési (vagyis az adatgyűjtés, illetve adatrögzítés folyamán keletkező) és nem megfigyelési (vagyis adathiány) hibára.

Az adathiány két altípusa az alulfedés (undercoverage), illetve a válaszhiány (nonresponse). Alulfedés esetén a mintavételi keret nem tartalmazza a célcsoport összes elemét, így ezeknek nincs lehetősége bekerülni a mintába. A nonresponse hiba a válaszhiányt jelenti, vagyis, hogy a célcsoport mintába bekerült tagjait nem sikerült elérni, vagy a megkérdezettek nem szolgáltatnak információt a felmérésben feltett kérdésekre. Ennek legfontosabb negatív következménye, hogy a válaszhiányok eltérést jelentenek a mintavételi tervtől, ezáltal csökkentve a minta kiválasztása feletti kontrollt. (Bethlehem et al. 2011) A kutatási praxis tapasztalata, hogy a válaszhiány típusú hibák általában nem azonos mértékben fordulnak elő a vizsgált populáció különböző alcsoportjaiban, ami abban az esetben válik a kutatási eredményeket torzító hatássá, amennyiben a nehezen elérhető csoportok a kutatási téma szempontjából eltérnek a sikeresen elért és információt szolgáltató válaszadóktól. A válaszhiánynak tehát, mint survey adatgyűjtés egyik legjellemzőbb hibaforrásának nem kizárólag önmagában van jelentősége, hanem sokkal lényegesebb, hogy milyen mechanizmusok mentén, az adatfelvételi folyamat során mikor keletkezik, és különösen, hogy mutat-e valamilyen szisztematikus mintázatot. (Bethlehem–Biffignandi 2012)

[8] A módszertani szakirodalomban számos rendszerezés található. Ezek szerkezetükben némileg eltérnek, ugyanakkor jellemzően ugyanazokat a hibatípusokat veszik számba.

AZ ONLINE, WEBES ADATGYŰJTÉS SAJÁTOSSÁGAI ÉS JELLEMZŐ HIBÁI KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A VÁLASZHIÁNYRA

Hasonlóan a survey módszertan egyéb altípusaihoz, az adatgyűjtés potenciális hibaforrásai (fedési [coverage], mintavételi, mérési hiba, válaszhiány), és az ebből adódó torzító hatások a webes kutatások esetén is jelentkeznek.

A teljes lakosságot célzó web-alapú felmérésekkel szemben az internetpenetráció, és az internethasználati szokások több dimenzió (például szociodemográfiai és munkaerőpiaci szempontok) mentén egyenetlen társadalmi megoszlása, és az ebből adódó jelentős fedési problémák miatt számottevő aggályok fogalmazhatók meg. Ugyanakkor specifikus, jól körülhatárolható, egyértelmű mintavételi kerettel rendelkező célcsoportok esetében – például egyetemi hallgatók –, akik aktívan használják az internetet, érvényes és megbízható, a teljes célcsoportot lefedő, hatékony – egyéb módszerekhez képest alacsonyabb költségű és gyorsabb – adatgyűjtési technika lehet az online lekérdezés. (Couper 2000; Bethlehem 2010; Bethlehem–Biffignandi 2012)

A mintavételi hiba szempontjából nincs specifikus tulajdonsága a webes adatgyűjtésnek, amennyiben valószínűségi mintavétellel történt a válaszadók kiválasztása. Fontos azonban megjegyezni, hogy a webes módszerek esetén a válaszadók gyakran csupán önszelekciós mechanizmus útján, saját magukat „választják ki" a felmérésben való részvételre – így a kiválasztás folyamata nem kontrollálható –, a mintába való bekerülés valószínűsége nem meghatározható, ennek következtében a mintavételi hiba nem számszerűsíthető. (Bethlehem–Biffignandi 2012)

Az alacsony válaszadási hajlandóság a webes módszertanra különösen jellemző.[9] (Manfreda et al. 2008) Ez többek között az adatgyűjtési forma technológiai háttérre való fokozott érzékenységével is magyarázható. A válaszhiány azonban csak abban az esetben jelent rosszabb adatminőséget, ha a válaszadók és a válaszmegtagadók csoportjai eltérnek egymástól a mérni kívánt változók szempontjából. A problémát inkább az adja, hogy a válaszhiányból adódó hiba becslése, illetve a hiba korrigáláshoz háttérváltozók meghatározása csak akkor lehetséges, ha a mintavételi keret és a mintába kerülés folyamata ismert, ez azonban webes adatgyűjtés esetén sokszor nem teljesül. (Couper 2000; Vehovar et al. 2002; Manfreda–Vehovar 2008; Bethlehem 2010; Bethlehem–Biffignandi 2012)

[9] Figyelembe kell venni, hogy a web-alapú adatgyűjtés esetén sokszor nem történik mintavétel, hanem a teljes célcsoporthoz eljuttatják a kérdőíveket. Ebben az esetben nem meglepő, ha a kiküldött kérdőívek kitöltési aránya jóval alacsonyabb, mint egy mintavételes kutatás esetében.

DPR ADATBÁZISOK

A magyarországi Diplomás Pályakövető Rendszer (DPR) jelenleg két modulra támaszkodik: egyrészt egy évente lekérdezésre kerülő online kérdőíves kutatásra, másrészt rendszeresen megvalósuló államigazgatási adatkapcsolásokból kutatási céllal létrehozott adatintegrációs adatbázisokra. A kérdőíves felmérés elsődleges célja a munkaerőpiacra kilépő frissdiplomás hallgatók munkába állással, tanulmányaik beválásával kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek feltérképezése, míg az adatintegrációs adatbázisok a felsőoktatásban végzettek munkaerőpiaci helyzetére vonatkozóan elvi teljeskörűséget biztosító információkat adnak. A kérdőíves kutatás adatfelvételét az intézmények bonyolítják le egységes, központi módszertan alapján, míg a beérkezett adatok alapján a tisztított, súlyozott országos adatbázis létrehozását az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Elemzési Főosztálya végzi. A kutatás végzettekre vonatkozó célcsoportját minden évben a tanulmányaikat a lekérdezés időpontjához képest egy, három, illetve öt évvel korábban, hagyományos egyetemi, főiskolai, egységes és osztatlan, illetve bachelor és mesterképzési szinteken befejezők (vagyis abszolutóriumot szerzők) alkotják. (Veroszta 2012; Veroszta 2013; Veroszta 2014; Veroszta 2015) Az adatgyűjtés a teljes alapsokaságra kiterjed, nem történik mintavétel, a válaszadók önszelekciós úton választják ki magukat, 10–20 százalék közötti válaszadási aránnyal.

A 2013 tavaszán lekérdezett intézményi online survey keretében 32 felsőoktatási intézmény gyűjtött adatokat. Az összesített országos adatbázis esetén a válaszadási arány 16,3 százalékos, az adatbázis teljes elemszáma pedig 24 233 fő volt. Az adatok négydimenziós cellasúlyozási eljárással lettek korrigálva (az alappopuláció nemek, végzési évfolyamok, képzési területek és munkarend szerinti együttes megoszlása alapján). (Veroszta 2014)

A pályakövetési célú államigazgatási adatösszekötések során a mintaképző adatbázis az Oktatási Hivatal által üzemeltetett, és az intézmények számára adatszolgáltatási kötelezettséget jelentő Felsőoktatási Információs Rendszer. Az adatösszekötések során a hallgatók felsőoktatási képzéseinek adatait dokumentáló adatbázis tartalma anonim módon, hash-azonosítók alapján, a Nemzeti Infokommunikációs Szolgáltató Zrt. közreműködésével kerül összekapcsolásra a Diákhitel Központ Zrt., a Magyar Államkincstár, a Nemzeti Adó- és Vámhivatal, az Országos Egészségbiztosítási Pénztár, az Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság és a Nemzeti Munkaügyi Hivatal[10] pályakövetési célra alkalmas nyilvántartásaival. A folyamat eredményeként a vizsgált – rendre az egy, illetve három évvel korábban végzett – évfolyamokra vonatkozóan elvi teljeskörűséget biztosító, képzéssoros adatbázis áll elő. (Veroszta–Fodor 2013; Nyüsti–Veroszta 2014) A DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázis a

[10] A hivatalok elnevezése, illetve szervezeti önállósága a 2014-es adatkapcsolás időpontja óta néhány esetben megváltozott, vizsgálatunkban az akkor hatályos elnevezéseket használjuk.

2009/2010-es, illetve 2011/2012-es évfolyamon végzettek esetében körülbelül 95 százalékos lefedettséggel szolgáltat információt a 2009–2013 közötti időszakban, összesen 137 482 főre vonatkozóan. (Nyüsti–Veroszta 2015) Mivel az alapsokaságok megegyeznek, a 2013-as online kérdőíves kutatási eredmények, illetve az adatintegrációs adatbázisból származó, 2013. májusi státuszra vonatkozó egyénsoros információk összehasonlítása, vagyis az online survey önszelekciós mechanizmusainak, és nem mintavételi hibájának részletesebb vizsgálata a fent említett két abszolvált évfolyam esetében lehetséges.

Az adatintegrációs adatbázis és az online kérdőíves kutatási adatbázis összevetése korlátozott szempontrendszer mentén történhet. Ennek elsődleges magyarázata a két adatforrás létrejöttének jelentősen eltérő céljaiban keresendő: az integrált államigazgatási adatok esetében ez főként állami szolgáltatásokhoz kapcsolódó hivatali nyilvántartás, melyek jelen esetben kutatási célra kerülnek felhasználásra, míg a kérdőíves kutatás esetében a felsőoktatásban végzettek munkaerőpiaci kilépéssel, képzésük beválásával kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjeinek feltárása. Ahhoz, hogy a két adatbázis változói párhuzamba állíthatóak legyenek, szükséges az adattartalmak részletes áttekintése, és a változók tartalmának megfeleltetése (például bruttó/nettó jövedelmek átszámítása; az adatintegrációs adatbázis kérdőíves felmérésben résztvevő intézmények, illetve képzési szintek, míg a survey-eredmények végzési évek szerinti szűkítése). Az adattisztítás keretében történő átalakítások és egységesítések eredményeként az elemzéshez felhasznált online kérdőíves adatbázis esetében az elemszám 18 096-ra, míg az adatintegrációs adatbázis esetében 108 074-re csökkent.

KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK, MÓDSZER

Vizsgálatunk során a következő kérdésekre keressük a választ: az online survey nem valószínűségi, önszelekciós kiválasztási mechanizmusa és az alacsony válaszadási arány hatására keletkezik-e torzítás a populációs adatokhoz viszonyítva, amennyiben igen, magyarázható-e ez az eltérő intézményi válaszadási hajlandósággal, illetve, hogy a torzítás milyen mértékben érvényesül képzési, egyéni, és munkaerőpiaci dimenziók mentén. Összességében, mindezek alapján tekinthető-e az online survey mintája szélsőséges mintarealizációnak?

Mivel az intézményi dimenziónak jelentős szerepe van mind a bemenet (az egyes intézmények hallgatói összetétele már a felvételi során, így a tanulmányok megkezdésekor sem azonos), mind a kimenet vizsgálata során (például a regionálisan különböző munkaerőpiaci környezet képzési helyszínenként eltérő hatást gyakorol a felsőoktatási kilépésre), hipotézisünk, hogy a válaszadási arány intézményenkénti eltérése torzító hatású.

A DPR online survey önszelekciós mechanizmusainak azonosítása és vizsgálata az online survey és az adatintegrációs adatbázis eredményeinek összehasonlításán alapul, ami egyrészt az azonos vagy hasonló tartalmú változók megoszlásainak összevetésével – a kategoriális változók esetében χ^2 illeszkedésvizsgálattal, míg a folytonosnak tekinthető életkor, illetve jövedelem esetében a megoszlások paraméterei alapján –, másrészt szimulációs technikákkal vizsgálható. A minta kialakulásának szimulációs technikával való rekonstruálása által meghatározhatóvá válik, hogy a véletlen kiválasztáshoz képest milyen mértékben és milyen sajátosságok mentén tekinthető szélsőséges mintarealizációnak az online survey felmérés mintája, illetve milyen szelekciós mechanizmusok tapasztalhatók a minta létrejötte során.

EREDMÉNYEK

Illeszkedésvizsgálatok

Az összehasonlítás szempontjait adó változók kérdőíves kutatási adatbázisbeli megoszlásának populációs adatokra való illeszkedését a következő táblázat foglalja össze.

1. táblázat: Az online survey változóinak illeszkedése az adatintegrációs adatbázis alapján meghatározott populációs megoszlásokra

Változók	**χ^2 illeszkedésvizsgálat p-értékei**	
	Súlyozatlan online survey illeszkedése a populációs megoszlásra	Súlyozott online survey illeszkedése a populációs megoszlásra
Intézmény	0,000	0,000
Intézménytípus	0,000	0,000
Végzési évfolyam	0,000	0,463
Képzési szint	0,000	0,000
Munkarend	0,000	0,000
Képzési terület	0,000	0,002
A kérdőíves vizsgálat idején (2013. május) is tanul	0,373	0,355
Nem	0,019	0,686
Végzést követően előfordult-e munkanélküli időszak a kérdőíves vizsgálat időpontjáig (2013. május)	0,000	0,000
A kérdőíves vizsgálat idején (2013. május) munkanélküli	0,101	0,089
A kérdőíves vizsgálat idején (2013. május) dolgozik	0,000	0,000
A kérdőíves vizsgálat idején (2013. május) összesített státusz	0,000	0,000

Változók	χ^2 illeszkedésvizsgálat p-értékei	
	Súlyozatlan online survey illeszkedése a populációs megoszlásra	Súlyozott online survey illeszkedése a populációs megoszlásra
FEOR kód első számjegye (foglalkoztatási főcsoportok)	0,000	0,000
Illeszkedés (diplomás munkavégzés FEOR alapján)	0,000	0,000
Jövedelem (5 kategória)	0,000	0,000

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014)

99 százalékos megbízhatósági szint[11] mellett a χ^2 illeszkedésvizsgálatok[12] alapján a súlyozatlan online survey adatbázis a 2013. májusban, a felmérés idején tanulók aránya, a nemek közötti megoszlás, valamint a kutatás idején munkanélküliek aránya tekintetében illeszkedik a populációs megoszlásokra. A súlyozott adatbázis esetében mindez kiegészül a végzési évfolyam változóval (amely része a DPR módszertanban alkalmazott négy dimenziós súlyozás szempontrendszerének). A többi változó tekintetében az adatok nem szolgáltatnak statisztikai bizonyítékot arra, hogy a súlyozott adatbázis nagyobb mértékben illeszkedne a populációs megoszlásokhoz, mint a súlyozatlan. (A χ^2 illeszkedésvizsgálatok során kiszámított tesztstatisztika értéke a munkarend, a 2013. májusban aktív hallgatók, a végzést követően munkanélküli időszakot megtapasztalók aránya, a vizsgálat idején munkanélküliek aránya, a vizsgálat idején dolgozók aránya, az összevont státuszváltozó, és az öt kategóriás jövedelem esetében a súlyozás hatására növekedett, míg az intézmény, az intézménytípus, a végzési évfolyam, a képzési szint, a képzési terület, a nem, a foglalkozási főcsoportok, és az ennek alapján meghatározott vertikálisan illeszkedő [diplomás] munkavégzés változók esetében csökkent.)

Bár a megoszlások részletesebb összehasonlításának eredményeire terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség részletesebben kitérni, összefoglalóan megállapítható, hogy annak ellenére, hogy statisztikai értelemben vett illeszkedés csak néhány változó esetén kimutatható, a főbb tendenciák tekintetében nincsenek lényeges eltérések az online survey változói és a populációs adatok között.

[11] Mivel vizsgálatunk során nagy elemszámú adatbázisokkal dolgozunk, figyelembe kell venni az alkalmazott módszerek elemszám-érzékenységét, ezért a társadalomtudományi szakirodalomban leggyakoribb 95 százalékos megbízhatósági szinthez képest szigorúbb kritériumot alkalmazunk. (Bolla–Krámli 2005)

[12] Az illeszkedésvizsgálatok során a survey adatbázis hiányzó adatait nem tudjuk figyelembe venni. Ez esetben azonban ez nem okoz problémát, mert a teljes populációt célzó online kutatás esetében az item nonresponse hatása az adott változó esetében azonos a unit nonresponse hatásával, következményeikben nincs eltérés.

Szimulációs vizsgálatok

A szimulációk során az adatintegrációs adatbázisból – amely az elvi teljeskörűség alapján tekinthető a DPR online survey-ben vizsgálni kívántak teljes populációjának a 2010-es és 2012-es abszolvált évfolyam tekintetében – a DPR online survey elemszámával megegyező véletlen mintákat állítunk elő, majd azt vizsgáljuk, hogy az eredmények fényében az önszelekcióval kialakult eredeti minta milyen mértékben és milyen sajátosságok mentén tér el a szimulált mintáktól. A szimulációs eljárást kétféleképpen, egyszer az online survey intézményi megoszlásának megfelelő, majd az intézmények adatintegrációs adatbázis alapján meghatározott populációs arányai szerinti elemszámokkal, ezerszer ismételve végezzük el, mind a súlyozatlan, mind a súlyozott online survey adatbázis eredményeit összevetve az adatintegrációs adatbázisból generált mintákkal. A mintavétel kétlépcsős, ami az összes felmérésben résztvevő intézmény bekerülését garantálja. Az intézmények végzettjei körében a mintavétel mindkét esetben véletlen kiválasztást alkalmazva történik.

A kategoriális változók illeszkedésvizsgálatai mellett a folytonos és kétértékű változók esetében azt vizsgáljuk, hogy a szimulált minta alapján becsült paraméterekre vonatkozóan meghatározott konfidencia-intervallumok a szimulációk során hány alkalommal tartalmazzák az online survey adatbázis alapján az adott változókra vonatkozó becsült paramétereket, illetve mekkora az eltérés átlagosan a szimulált minták alapján becsült paraméter, valamint az online survey adatbázis alapján készült becslés között. A szimulációk során az illeszkedésvizsgálatok elvégzésekor, a konfidencia-intervallumok megállapításakor rendre 99 százalékos megbízhatósági szintet alkalmazunk. Az alfejezet táblázataiban a szimulációk összesített, ezres ismétlések alapján kialakult eredményeit közöljük.

Online survey intézményi arányainak megfelelő minták

Az online survey intézményi megoszlását követő szimulációk során minden alkalommal intézményenként veszünk véletlen, az online survey intézményi megoszlásával megegyező elemszámú mintákat.

2. táblázat: Online survey intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához I.

1000 szimuláció átlageredményei (illeszkedési arány)		
Változók	Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozatlan online survey	Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozott online survey
Intézménytípus	100,00%	100,00%
Képzési szint	0,00%	0,00%
Munkarend	0,00%	0,00%
Képzési terület	0,00%	0,00%
Összesített státusz	0,00%	0,00%
FEOR kód (foglalkozási főcsoportok)	0,00%	0,00%
Jövedelem (5 kategóriás)	0,00%	0,00%

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai)

A kettőnél több kategóriával rendelkező változók esetében az online survey intézményi arányainak megfelelően generált minták esetében nem tapasztalható illeszkedés. Az intézménytípus tökéletes illeszkedését a mintaválasztás szabálya magyarázza.

3. táblázat: Online survey intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához II.

Változók	1000 szimuláció átlageredményei			
	Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozatlan online survey		**Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozott online survey**	
	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése (százalékpont)	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése (százalékpont)
Évfolyam (3 éve végzettek aránya)	0,00%	2,8	98,50%	-0,23
2013. májusban tanulók aránya	98,10%	-0,22	97,80%	-0,23
Nők aránya	2,60%	-1,52	91,20%	-0,51
Végzést követő munkanélküliség előfordulási aránya	0,00%	-5,98	0,00%	-6,33
Vizsgálat idején munkanélküliek aránya	82,40%	-0,33	80,90%	-0,34
Vizsgálat idején dolgozók aránya	0,00%	-13,52	0,00%	-13,62
Diplomás munkát végzők aránya	0,00%	-9,27	0,00%	-8,97

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai)

A kétértékű változók esetén hasonló eredményeket kapunk, mint az online survey változóinak populációs adatokkal való összevetése során. Egyértelműen látszik, hogy azon változók mentén tapasztalható illeszkedés az online survey mintája és a generált minták között, amelyek esetében a populációs adatokkal összevetve is tapasztalható volt az illeszkedés, továbbá jól látszik a súlyozás évfolyam változó populációs megoszlását helyreállító hatása is a survey mintában. A becsült paraméterek közötti különbségek negatív értékei az online survey generált mintákhoz viszonyított felülbecsléseit jelzik, míg

a pozitívak azt jelentik, hogy a generált mintákhoz képest az online survey alacsonyabb paramétert becsül: szintén a populációs megoszlásokkal való összehasonlítások tapasztalatával összhangban a szimulációs eredmények is alátámasztják, hogy az online survey felülbecsli a végzést követő munkanélküliség előfordulását, a vizsgálat idején dolgozók, illetve a diplomás munkát végzők arányát, míg a három évvel a vizsgálatot megelőzően végzett évfolyam arányát alulbecsli, ezt az eltérést azonban az alkalmazott súlyozás hatékonyan korrigálja. Látható azonban az is, hogy van olyan vizsgált változó is – például a munkanélküliség végzést követő előfordulása –, amely estében a súlyozás hatására távolabb kerül az online survey becslése a populációs paramétertől.

4. táblázat: Online survey intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához III.

Paraméterek	**1000 szimuláció átlageredményei**			
	Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozatlan online survey		Kétlépcsős, online survey intézményi arányait tartó minta / súlyozott online survey	
	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése
Átlagéletkor	0,00%	-0,33	0,00%	-0,34
Átlagjövedelem	0,00%	-27,26	0,00%	-27,16

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai)

A jövedelem és az életkor tekintetében szintén érvényesülnek a populációs összehasonlítás során tapasztalt hatások, vagyis az online survey felülbecsli mind az átlagéletkort, mind az átlagjövedelmet.

Populáció intézményi arányainak megfelelő minták

A populáció intézményi megoszlását követő szimulációk során minden alkalommal intézményenként veszünk véletlen, a populációs intézményi megoszlás alapján meghatározott elemszámú mintákat.

5. táblázat: Populáció intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához I.

1000 szimuláció átlageredményei (illeszkedési arány)		
Változók	Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozatlan online survey	Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozott online survey
Intézménytípus	0,00%	0,00%
Képzési szint	0,00%	0,00%
Munkarend	0,00%	0,00%
Képzési terület	0,00%	6,70%
Összesített státusz	0,00%	0,00%
FEOR kód (foglalkozási főcsoportok)	0,00%	0,00%
Jövedelem (5 kategóriás)	0,00%	0,00%

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai)

A két kategóriánál több értékkel rendelkező változók illeszkedésvizsgálatai a populációs intézményi arányoknak megfelelő mintavételek során is azt mutatják, hogy a szimulált minták nem illeszkednek az online survey adataihoz. Az online survey intézményi arányainak megfelelő mintavételekhez képest nem tapasztalható illeszkedés az intézménytípus esetében, a képzési terület vonatkozásában viszont ezer végrehajtott szimuláció közül hatvanhét esetben nem volt olyan mértékű különbség a szimulált megoszlás és a súlyozott online survey mintája között, ami indokolta volna az illeszkedésvizsgálat nullhipotézisének elvetését.

6. táblázat: Populáció intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához II.

Változók	1000 szimuláció átlageredményei			
	Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozatlan online survey		Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozott online survey	
	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése (százalékpont)	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése (százalékpont)
Évfolyam (3 éve végzettek aránya)	0,00%	3,3	98,20%	0,28
2013. májusban tanulók aránya	96,90%	-0,27	96,70%	-0,28
Nők aránya	59,30%	-0,86	98,90%	0,16
Végzést követő munkanélküliség előfordulási aránya	0,00%	-5,87	0,00%	-6,21
Vizsgálat idején munkanélküliek aránya	82,30%	-0,32	81,00%	-0,33
Vizsgálat idején dolgozók aránya	0,00%	-13,64	0,00%	-13,74
Diplomás munkát végzők aránya	0,00%	-9,7	0,00%	-9,4

(Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai)

Vizsgálatunk eddigi eredményeivel teljes mértékben összhangban van a populációs intézményi arányokat követő mintavételek online survey adatbázisra való illeszkedését a kétkategóriájú változók szempontjából összefoglaló táblázat. A hatások és eltérések az eddigiekben meghatározott tendenciákkal megegyeznek.

7. táblázat: Populáció intézményi arányainak megfelelő minták illeszkedése az online survey adatbázisához III.

Paraméterek	1000 szimuláció átlageredményei			
	Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozatlan online survey		Kétlépcsős, populációs intézményi arányokra illeszkedő minta / súlyozott online survey	
	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése	Online survey becslése a generált minta konfidencia-intervallumában	Becsült paraméterek átlagos eltérése
Átlagéletkor	0,00%	-0,4	0,00%	-0,42
Átlagjövedelem	0,00%	-27,33	0,00%	-27,24

Forrás: DPR – Frissdiplomások 2013; DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 adatbázisok alapján készített szimulációk számításai

Az életkori és jövedelmi adatok vonatkozásában szintén nem tapasztalható eltérés az eddig ismertetett szimulációs eredményekhez képest, lényegében ugyanolyan mértékben térnek el az online survey adataitól a populáció intézményi arányainak megfelelő minták, mint az online survey intézményi arányainak megfelelő minták.

KÖVETKEZTETÉSEK

Vizsgálatunk legfontosabb tapasztalata, hogy a szimulációk is azon változók mentén mutatnak illeszkedést, amelyek esetében ez a populációs megoszlásokkal való összehasonlítások alapján is megállapítható. A szimulációk eredményei elsősorban egymáshoz hasonlóak, az online survey adatbázishoz viszonyítva lényegében ugyanúgy viselkednek, az eltérések és hasonlóságok mindegyik vizsgált esetben azonosan alakulnak. Megfigyelhető az is, hogy a súlyozott és a súlyozatlan survey minta a populációs adatokhoz, illetve a generált mintákhoz való illeszkedés tekintetében nem mutat érdemi különbségeket.

A válaszadók önszelekciós úton történő mintába kerülési mechanizmusa szisztematikus eltéréseket eredményez, de az online survey populációs adatoktól való eltérése nem az eltérő intézményi válaszadási arányoknak tulajdonítható, mivel az ebből adódó hatásokat kiszűrve is lényegében ugyanolyan eltéréseket mutat az online kutatás a populációs adatokhoz viszonyítva. Mindemellett megállapítható, hogy bár statisztikai értelemben kevés változó esetében beszélhetünk illeszkedésről, de az online survey a szisztematikus torzítások ellenére a főbb tendenciákat tekintve nem mutat a populációs adatbázisnak ellentmondó adatokat.

HIVATKOZÁSOK

Bethlehem, J. (2010) Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review*, 78 (2), 161–188.

[Bethlehem et al. 2011]: Bethlehem, J., Cobben, F. & Schouten, B. (2011) *Handbook of Nonresponse in Household Surveys.* New Jersey, John Wiley & Sons.

Bethlehem, J. & Biffignandi, S. (2012) *Handbook of Web Surveys.* New Jersey, John Wiley & Sons.

Bolla M. & Krámli A. (2005) *Statisztikai következtetések elmélete.* Budapest, Typotex.

Couper, M. P. (2000) Web Surveys. A Review of Issues and Approaches. *Public Opinion Quarterly*, 64 (4), 464–494.

[Manfreda et al. 2008]: Manfreda, K. L., Bosnjak, M., Berzelak, J., Haas, I. & Vehovar, V. (2008) Web surveys versus other survey modes. A meta-analysis of comparing response rates. *International Journal of Market Research*, 50 (1), 79–104.

Manfreda, K. L. & Vehovar, V. (2008) *Internet surveys.* In: de Leeuw, E. D., Hox, J. J. & Dillman, D. A. (eds.): International Handbook of Survey Methodology. European Association of Methodology, 264–284.

Nyüsti Sz. & Veroszta Zs. (2014) *Diplomás pályakövetési adatok 2013. Adminisztratív adatbázisok integrációja.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Nyüsti Sz. & Veroszta Zs. (2015) *Diplomás pályakövetés 2014. Adminisztratív adatbázisok integrációja – gyorsjelentés.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

[Vehovar et al. 2002]: Vehovar, V., Batagelj, Z., Manfreda, K. L. & Zaletel, M. (2002) *Nonresponse in Web Surveys.* In: Groves, R. M., Dillman, D. A., Eltinge, J. L. & Little, R. J. A. (eds.): Survey Nonresponse. New York, John Wiley & Sons, 229–242.

Veroszta Zs. (2012) *Frissdiplomások 2011.* Kutatási zárótanulmány. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR/Frissdiplomasok_2011_kutatasi_zarotanulmany.pdf (Letöltve: 2016. október 26.)

Veroszta Zs. (2013) *Diplomás pályakövetési adatok 2012.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Veroszta Zs. (2014) *Diplomás pályakövetési adatok 2013. Intézményi adatfelvételek.* Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Veroszta Zs. (2015) *Frissdiplomások 2014.* Kutatási zárótanulmány. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_tanulmanyok/frissdiplomasok_2014_zarotanulmany.pdf (Letöltve: 2016. október 26.)

Veroszta Zs. & Fodor Sz. (2013) *Államigazgatási adatok pályakövetési célú integrációja a hazai gyakorlatban.* In: Garai, O. & Veroszta, Zs. (eds.) Államigazgatási adatbázisok a diplomás pályakövetésben. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft, 83–127.

Az adatbázisok kezeléséhez és az elemzéshez az IBM SPSS Statistics 22-es verzióját használtam.
A szimulációk 3.0.2-es verziójú R felhasználásával készültek.

ABSTRACT

Self-selection mechanisms and bias in hungarian graduate career tracking system

We would like to examine the self-selection mechanisms and bias in the Hungarian Graduate Career Tracking System (GCTS). In Hungary, the GCTS has two modules, one is the online survey, and the other is the data integration databases, which contain connected and anonymized state administrative records. The response rate of the online survey is low, so the validity of results is questionable. Since the target group of the GCTS – The Integration of Administrative Databases 2014 database and the online survey 2013 is the same, we can compare the results of the online survey and the data integration database in the case of the graduates in 2010 and 2012. Thus, we can explore the dimensions of self-selection mechanisms in detail. Our analysis compares the distribution of the similar variables from the online survey and the data integration database by goodness of fit tests. Besides we examine by simulation method if the difference of the response rate between the HEIs can explain the difference of the online survey results from the population data.

Keywords: Graduate Career Tracking System, online survey, data integration, self-selection, bias

Horváth Ágoston

felsőoktatási elemző

Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály

horvagos@gmail.com

Horváth Imréné Baráti Ilona – Dudás Annamária

FENNTARTHATÓ VÁROSOK, EGÉSZSÉGES ÉPÜLETEK, ÉLHETŐ KÖRNYEZET[13]

ABSZTRAKT

Az ENSZ új programjának lényegét a Fenntartható Fejlődési Célok tükrözik. Kutatásunk a „Világunk-2030" elnevezéssel említett program két olyan céljához és az oktatáshoz kapcsolódik, amelyeknek erőteljes környezeti vonatkozása van.

A 3. cél: „Az egészséges élet és a jólét biztosítása minden generáció valamennyi tagjának". Az egészséges élet körülményei szoros kapcsolatban állnak a lakhatási körülményekkel. A 3.9 - es részcél kimondja, hogy elérendő az épületek használatából származó megbetegedések számának jelentős mértékű csökkenése. Több más feladat mellett tehát gondoskodni kell épületállományunk kezeléséről, rekonstrukciójáról oly módon, hogy azok ne károsítsák a bentlakók egészségét sem anyaghasználatukkal, sem a környezeti hatások elleni védekezés hiányával.

A 11. cél „Befogadó, biztonságos, ellenállóképes és fenntartható városok és egyéb települések kialakítása", melynél a 11.3-as részcél a történelmi városrészek mai igényeknek való megfeleltetése, és egészséges életvitelre alkalmassá tétele. A 11.4-es részcél: a világ kulturális és természeti örökségének védelme és megóvása, mely az előzőeket megerősíti, hiszen nem „passzív védelemről" van szó, hanem élő és fenntartható környezetről.

A felsőoktatásnak kiemelt feladata, hogy a környezetről felelősen gondolkodó mérnököket képezzen. Még határozottabb elvárás ez a fenntarthatóság több szegmenséhez is kapcsolódó építőmérnök-képzésnél. Jelen cikkünkben példákon és kismintás kutatási elemzésen keresztül mutatjuk be ezirányú törekvéseinket.

Kulcsszavak: egészséges épületek, fenntarthatóság, környezettudatosság

BEVEZETÉS

Az ENSZ új programjának nyilvánosságra kerülése óta különösen fontosnak érezzük, hogy a Fenntartható Fejlődési Célok minél szélesebb körben ismertté váljanak hallgatóink körében, és a program szakterületünkhöz és az oktatáshoz is szorosan kapcsolódó pontjai beépüljenek a tananyagba.

[13] DOI 10.13140/RG.2.2.18633.85606

Az oktatás és a társadalmi igények összehangolása

Törekvésünk, mely a fenntarthatóság kérdéskörének megismertetésére irányul, nem most kezdődött, ahogyan oktatási tevékenységünk sem.
Elfogadjuk a pszichológusok álláspontját, miszerint a szocializáció a környezeti nevelés szempontjából rendkívüli jelentőségű. A szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamata, az egyén ebben a folyamatban megtanulja megismerni önmagát és környezetét, miközben az együttélés szabályait és az elvárt viselkedésmódokat elsajátítja.
Tekintettel arra, hogy a fenntartható fejlődés, a fenntarthatóság azonban társadalmi feladat, egyértelművé vált, hogy a szocializáció nem lehet a környezettudatos és energiatudatos szemléletű életvitel egyedüli forrása. Az oktatáson keresztül kell, és remélhetőleg lehet is hatni a fiatalokra.
Cikkünkben egy kismintás kutatáson, és hallgatói munkákon keresztül mutatjuk be a fenntarthatóság kérdéskörének oktatásával és a szemléletformálással összefüggő törekvéseinket, eredményeinket.

A műszaki felsőoktatás képzési programjai

A magyar felsőoktatás igen sokszínű, számtalan tudományág művelése történik egyetemeinken, és műszaki, valamint humán képzési területek is érintettek a környezettudatossággal, fenntarthatósággal kapcsolatos témakörök tárgyalásakor.
Jelentős számú képzés foglalkozik építőiparral, építőművészettel, környezetvédelemmel, város-, és tájépítéssel, így ezeken az alap- és mesterszakokon mindenképpen hangsúlyozni kell a megjelenő és feltétlenül csökkentendő káros környezeti hatásokat.
A XXI. század egyetemének kiemelt feladata, hogy felelős értelmiséget neveljen. A végzettek érzékenyen reagáljanak a természetes és az épített környezet sérüléseit látva, illetve lehetőségeikhez mérten törekedjenek a hibák elkerülésére, a meglévők kijavítására. Ahol az oktatott tudományterületek több ponton is kapcsolódnak a fenntarthatósághoz, ott a felkészültség, a szakmai ismeretekkel alátámasztott cselekvés még inkább elvárt.

Az építőmérnök-képzés rövid ismertetése, főbb tantárgyai, témakörei

Az építőmérnöki szakma különlegessége, hogy produktumait a társadalom tagjai naponta használják. Többek között a köz- és lakóépületeket, utakat, vasutakat, hidakat, vízrendezéssel és folyószabályozással kapcsolatos építményeket (Építőmérnöki alapszak; Szerkezet- építőmérnöki mesterszak, KKK).
Fontos kiemelni, hogy az építőmérnök felelőssége mindig is nagy volt, hiszen kisebb mérnöki hibák is emberéletet követelhetnek, és maga az építési tevékenység pedig rendkívüli módon beavatkozik a természetbe, tehát ennek hatásait korábban is vizsgálni kellett. A fenntarthatóság azonban távolabbi célokat tűz ki, hosszútávú, több generáción, évszázadokon is túlmutató célokat.
Az építőanyagok és az épületszerkezetek, valamint a kivitelezési technológiák meghatározzák pl. az adott épület környezetre gyakorolt hatását. Amennyiben a tervezés

fázisában van lehetőség mélyreható elemzést végezni, akkor a környezetre gyakorolt kedvezőtlen hatás kivédhető, vagy jelentősen csökkenthető.
A szakma komplexitása miatt számos építőmérnöki tantárgy kapcsolódik a természetes és az épített környezethez. Néhányat megnevezve:
Építőanyagok; Környezetmérnöki alapok; Közművek; Vízépítés, vízgazdálkodás; Regionális közmű rendszerek; Víz és környezeti kémia és hidrobiológia; Városi környezetvédelem, Környezeti kárelhárítás; Hulladékgazdálkodás; Épített környezet védelme; Épületfizika és –kémia; Talaj és szerkezet kölcsönhatása; Betontechnológia, Épületek rekonstrukciós tervezése; Üveg épületszerkezetek; Szerkezetek védelme és javítások tervezése; Környezetbarát építés.

A SZEMLÉLETFORMÁLÁS HOSSZÚ ÚTJA

A szemléletformáláshoz viszonylag hosszú út vezet, ahogyan az elején megfogalmaztuk, egy bizonyos szelete ennek a szocializáció (Bagdy, 1977), a családtól érkező impulzusokon keresztüli formálódás. Egy jól működő társadalomban azonban az intézményesített oktatás szerepe minden szinten fontossá vált, az óvodától az egyetemig. Felsőoktatási intézmények esetén, az oktatási célokból és a hallgatók életkorából is fakadóan, többféle lehetőség kínálkozik a környezettudatosságra, a fenntarthatóságra fókuszálni. Ezek egyike természetesen maga az egyetemi előadás, de szerepet kapnak az önállóan kidolgozott tanulmányok, a tudományos diákköri dolgozatok, és a különböző tanulmányi szinteket lezáró diplomamunkák.

Szemléletformálás a régi-új célok jegyében

A 2015 őszén elfogadott a fenntartható fejlődés egyetemes céljait leíró ENSZ-program felé -mi oktatók- nagy figyelemmel fordultunk (Faragó, 2015. Az új program lényegét a Fenntartható Fejlődési Célok foglalják össze, és a „Világunk-2030” elnevezéssel (Faragó, 2015) említett programban több olyan cél is olvasható, amely érinti az építőmérnöki szakma területét.

1. ábra: Fenntartható fejlődési célok

(Forrás: Magyar ENSz Társaság)

Két célt nevezhetünk egészen közelinek az építőmérnökséghez, a 3. és a 11. célt, de 6. 7. 9. és 12. cél egyes részei is szakmai területünkre irányulnak (Egyesült Nemzetek Információs Szolgálat, 2017).

A célok általában háromféle indikátorral jelenhetnek meg.

- 1. típus: az indikátorhoz meghatározott célérték tartozik, amit adott évre teljesíteni kell.
- 2. típus: az indikátorhoz meghatározott célérték tartozik, de nincs céldátum meghatározva.
- 3. típus: az indikátorhoz nem tartozik célérték, de a változás kívánatos iránya meghatározható.

Vegyük górcső alá szakmánk célkitűzéseit (Egyesült Nemzetek Információs Szolgálat, 2017). szem előtt tartva ezeket a célokat.

A 3. cél az Egészség és jólét elérése, ezen belül a lakhatás minőségének javítása egyértelmű feladat. A 3.4. részcél 1. típusú indikátorral meghatározott részcél, azaz 2030-ra a nem fertőző megbetegedés okozta idő előtti elhalálozások számának egyharmaddal való csökkentése, megelőzéssel és megfelelő gyógykezeléssel és a lelki egészség és jólét megteremtésének elősegítése.

Konkrét feladat egy építőmérnök számára, lakó- és középületeink komfort-tulajdonságainak javítása, hogy a megbetegedések száma csökkenjen.

A Fraunhofer Kutatóintézet számításai szerint (Magyar Energia Hatékonysági Intézet, 2017) pl. csak Európában 2,2 millió ember megbetegedését okozza a penészes lakókörnyezet, és a légúti betegségek éves szinten 82 milliárd eurónyi közvetlen és

közvetett költséggel terhelik az európai országokat. A káros környezeti hatás megszüntetése pl. a nedvesség utánpótlásának megakadályozásával, az utólagos alépítményi szigetelés megvalósításával lehetséges.

A 3.9-es részcél a 3. típusú indikátorral jelenik meg. Cél a veszélyes vegyi anyagok, valamint a levegő-, víz- és talajszennyezés által okozott halálesetek és megbetegedések számának jelentős mértékű csökkentése.

Hasonlóan az előző témához, itt is szóba jön az alépítményi szigetelés javítása, új rétegrendek kialakítása, hogy a talajból érkező vegyi szennyeződés terjedését megakadályozzuk, de itt a különböző építőanyagok használata is jelentős tényezőként lép fel. Az építőanyagok előállításakor, felhasználásakor, és egyes esetekben az épületek teljes élettartama alatt előfordulnak kedvezőtlen élettani hatások. A „környezetbarát építőanyag" minősítést a teljes életciklus alatt mérhető és tapasztalt pozitív anyagtulajdonságokkal lehet elérni. A levegő-, víz- és talajszennyezés az építési technológia környezetre tekintettel lévő kiválasztásával jelentősen csökkenthető, és ez ugyancsak hozzájárul a cél eléréséhez.

A 11. cél, mely a Fenntartható városok és közösségek elnevezéssel bír, többségében célértékkel nehezen meghatározható részcélokat tartalmaz, de az emberi életvitel szempontjából fontos üzeneteket hordoz. A 3. részcél pl. a fenntartható urbanizáció elősegítése, valamint részvételi, egységes és fenntartható településtervezés és -gazdálkodás lehetőségének javításáról szól. Mindez azt sugallja, hogy városok fontosak, de azok személyekre és környezetre gyakorolt káros hatásait el kell kerülni. Nem a szmogos, drága, zsúfolt, idegtépő városi létre van szükségünk, hanem kiegyensúlyozott, a szükségleteket kielégítő, energiahatékony üzemeltetéssel bíró intézményekre, közlekedésre, azaz infrastruktúrára.

A 4. részcél a világ kulturális és természeti örökségének védelmére és megóvására irányuló erőfeszítések fokozását nevezi meg, amely az előzővel összekapcsolva a történeti városrészek újraéledését jelentheti. A korszerű eszközökkel működtetett, egészséges, lakható és élhető városmag megvalósítása komoly kihívás, törekedni kell a cél elérésére.
Az építőmérnök felszíni és a felszín alatti vizekkel is foglalkozik, így a 6. célra, a Tiszta víz és alapvető köztisztaságra is fókuszálnia kell a képzésnek. A víz minőségének javítása a szennyezés csökkentése révén, a veszélyes vegyi- és más anyagok lerakásának megszüntetése és kibocsátásainak minimalizálása, a kezeletlen szennyvíz részarányának felére csökkentése, a tisztított szennyvíz visszaforgatásának és biztonságos újrahasznosításának növelése az infrastruktúra-építőmérnökök fontos szakterülete.
Ugyancsak építéssel kapcsolatos a vízhasználat hatékonyságának jelentős növelése, amennyiben a pl. az építési technológiákra vagy az anyaggyártásra gondolunk.
Épületeink energiaellátásával kapcsolatosan pedig meg kell említeni a 7. célt, amely a „Megfizethető és tiszta energia" területre vonatkozik. Már korábban is voltak célok ezekkel kapcsolatosan (Energiahatékonysági cselekvési terv), 2007-ben a „20/20/20"–

ként ismert program határozott célértékeket és céldátumot tartalmazott. Jelesül: 20% megújuló energia felhasználás-növekedést, 20%-os üvegházhatású gázkibocsátás-csökkentést, 20%-os energiafelhasználás csökkentést 2020-ra. Most a globális energiatermelésben a megújuló energiák részarányának jelentős növelése a cél, de megadott célérték nélkül.

Az anyaggyártással, de az építéssel is szorosan összefügg a 9. cél, az „Ipar, innováció és infrastruktúra". A 4. részcél kimondja, hogy fenntarthatóvá kell tenni az ipari ágazatokat, régebbi technológiák, üzemek, gyárak esetén jobb erőforrás-felhasználási hatékonyságot biztosító technikák felszerelésével, újak esetén pedig tiszta és környezetbarát technológiák alkalmazásával (Egyesült Nemzetek Információs Szolgálat, 2017).

Látható, hogy oktatásunk több tantárgyán keresztül foglalkozunk, és foglalkozhatunk az energiatudatossággal, a környezeti neveléssel, a fenntartható fejlődéssel. Ez az új ENSZ-program egy jól átlátható „térkép", melynek egyes pontján már jártunk. Erről a hallgatói munkák tanúskodnak.

Hallgatói munkák bemutatása

Épületrekonstrukció fontossága a 3.4. részcélhoz kapcsolódóan

Az épületek rekonstrukciójának oktatása már harmadéves hallgatók körében elkezdődik, és számos TDK, alap- és mesterszintű diplomamunka témájaként jelenik meg. Az épületeink komfort-tulajdonságainak javításának egyik megoldása a nedves épületrészek kiszárítása. A régi épületeink vízszigetelése, ha volt is valaha, pár évtized alatt elöregszik, elavul. Az utólagos vízszigetelési módszerekkel a szerkezetek és a belső használati terek nedvesedés és víz elleni védelme megvalósítható, légpórusos vakolatrendszer pedig segíti a szerkezet száradását és megelőzi az ún. salétromosodást. A lakótereket határoló épületszerkezetek kiszárításával tehát biztosítható a lakók egészséges környezete és a belső téri jó légminőség.

Diplomamunkák természetesen komplexen vizsgálják az épületeket és a felújítást, tehát meg kell tervezni a homlokzati hőszigetelő rendszert, a nyílászárók cseréjét, a belső téri burkolatokat, miközben figyelemmel lenni a szerkezetből távozó maradó nedvesség elszállítására is szellőztetéssel.

Az összetett szempontrendszer megismerésével hallgatóink képessé válnak egészséges és hosszú távon hatékony, energiatudatos épületek kialakítására. A témában készült diplomamunkák eredményeit angol nyelvű tudományos szakcikkekben publikáltuk.

2. ábra: Épületrekonstrukciós BSc Diplomamunka

(Forrás: Vinczlér, 2015)

Környezetbarát építési technológiák kapcsolódása a 3.4. részcélhoz

Az oktatás számos szintjén, még doktori értekezések keretein belül is több hallgató, fiatal kutató választja a szerelt szerkezetek tervezését és elemzését. A szárazépítés építőanyagainak ökológikus megítélése kedvező. Ez az építőanyagok elsődleges, vagy másodlagos újrahasznosításából (acél profilok, üveggyapot), illetve a hőerőművek melléktermékként keletkező REA gipsz feldolgozásából (gipszkarton), vagy a természetben nagy mennyiségben előforduló alapanyagok (bazalt a kőzetgyapot hőszigeteléshez) is adódik. Az építési technológiák is elemezhetők környezetbarát szempontok alapján. A szárazépítési szerkezetekhez előregyártott elemeket alkalmaznak, amiket kis élőmunka-igényű szerelő technológiákkal építenek fel, így a keletkező hulladék mennyisége és a kialakítás gyorsasága szempontjából is kevésbé károsítják a környezetünket. A létesítési energiaigény tükrében számos elemzés készült: TDK dolgozat a válaszfalak összehasonlítására (Csiki, 2009)); MSc diplomamunka acélvázas szerelt ház tervezése és épületenergetikai elemzése témában (Nagy, 2013); doktori értekezés az acélvázas szerelt házak műszaki és ökológikus jellemzőinek tudományos elemzésével (Dudás, 2008).

A környezettudatos lakóépületek sajátos példája a földház, amikor az épület egy része, vagy akár egésze talajjal takart, tehát az ún. zöldtetővel az épülettel takart területet „visszaadjuk” a természetnek. A terep adottságaitól függően készülhet függőleges

homlokzata a földházaknak is, tehát a kitekintés és a benapozás is megvalósul. Az épület hőveszteségei jelentősen csökkennek és a nyári túlmelegedés ellen is hatásos a talajtakarás.

1. kép: Földház tervezése – MSc Diplomamunka

(Forrás: Farkas, 2013)

Városközpontok felújítása a 4. részcél elérésére

A városközpontok régi épületeinek felújítása utólagos tetőtéri beépítéssel kiegészítve új lakások létesítését is lehetővé teszi. A homlokzatok korszerűsítése, az épületek hőszigetelése és a nyílászárók cseréje kisebb fűtési energiaigényt eredményez. Diplomamunkák keretein belül tartószerkezeti tervezés mellett épületszerkezeti megoldások is kidolgozásra kerülnek, fejlesztve a hallgató képességét a komplex korszerűsítés tervezésére a fenntarthatóság szempontjait is szem előtt tartva (Ress, 2016).

2. kép: Belvárosi lakóépület utólagos tetőtéri beépítése

(Forrás: Ress, 2016)

A tetőtéri beépítés témakörében széleskörű fejlesztés zajlik, amit a müncheni nagyszabású BAU kiállítások látogatásakor is tapasztaltunk. Az ismeretek átadása és a hallgatók felkészítése ilyen összetett mérnöki feladatok megoldására a későbbi megbízók, a lakók megelégedését eredményezi és az eredetileg elavultnak mutatkozó épületek környezettudatos felújítása valósulhat meg.

Az Energia-felhasználás csökkentése épületeinknél

Kapcsolódva a 7. részcélhoz az építőmérnökök oktatásában ösztönözzük hallgatóinkat a megújuló energiák használatára. A használati élettartamot tekintve a fűtési energiaszükséglet a legnagyobb arányú, és az országos energia-felhasználás több, mint felét erre fordítjuk. Egy MSc diplomamunkában például acélvázas szerelt ház épületenergetikai elemzése történt (Brhlik, 2013). Több változat mellett egy ún. tömegfallal készült, ahol a szerkezet a késleltetett hőleadással passzív napenergia hasznosítást eredményez, több százalékkal csökkentve az épület fűtési energiaszükségletet.
Az energiafelhasználás csökkentésének lehetőségeivel számos TDK dolgozat is foglalkozott. Ress Mátyás például kimutatta, hogy akár 3-4 %-s fűtési energiamegtakarítás érhető el azzal, ha a külső falakkal határolt fürdőszobákat használati víz elleni szigeteléssel látják el. Ugyanis a fröccsenő víz miatt a homlokzati falak vizesednek, ami erősen lerontja a szerkezetek hőszigetelő képességét (Ress, 2014). Meleg Csilla kisenergiájú lakóépület hőszigetelésének és nyílászáróinak hatékonyságát vizsgálta (Meleg, 2009), Vinczlér Gergő pedig a vályogházak költséghatékony felújítását elemezte (Vinczlér, 2012). Ezek a dolgozatok más-más anyagú és technológiájú szerkezetekkel foglalkoznak, de a cél mindegyik esetben az energiahatékonyság vizsgálata volt.

Ipari épületek korszerűsítése a 9.4. részcél elemeként

A meglévő elavult ipari épületekben nagy ingatlan-fejlesztési lehetőség rejlik, de felújításuk a mérnökök részéről sajátos felkészültséget igényel. Mérlegelni kell egyes épületszerkezetek teljes, vagy részleges bontását és felújítását. Az ipari padlók újjáépítésével hallgatói diplomamunkán (Nagy, 2016)) túl kutatási szinten is foglalkozunk.

ATTITŰD-VIZSGÁLAT

Az oktatási folyamatot a szemléletformálás területén is szerettük volna kontrollálni, és hallgatóink körében a felelős gondolkodás jelenlétét, illetve annak formálódását attitűdvizsgálattal kívántuk mérni.
Jelen esetben tehát a fenntarthatósággal, illetve a környezettudatossággal kapcsolatos beállítódást, azaz azt, hogy az említett fogalmak használatakor, illetve azok olvasásakor, kapcsolódó ismeretek tanulásakor milyen hajlandóság van a hallgatókban a témakör befogadását segítve.

A felmérés főbb jellemzői

Két kérdőíves mérés történt, a kérdőívek kérdései -egy kérdést kivéve- azonosak voltak.
A kérdőívben szerepelt módosított Likert-skála, melynél a tárgyra vonatkozó egyetértés/egyet nem értésen kívül kisebb magyarázattal is szolgálhattak a válaszadók, és szerepelt olyan 6 fokozatú skála is, melyben a kérdésre adható válaszoknál az állítások a legkedvezőtlenebbtől a legkedvezőbbig terjednek.
A hat fokozatú skála (és általában a páros fokozatú skála használatát) az indokolta, hogy így mindenképpen állást kellett foglalniuk a hallgatóknak, nincs középső, semleges válasz.
Ismert, hogy az attitűd összetevőinek (kognitív, érzelmi és viselkedési) tartalmát a tárggyal kapcsolatos ismeretek, a tárgyhoz kapcsolódó élmények és a tárggyal kapcsolatos cselekvésekre való hajlandóság képezi, és az attitűd hármas szerkezete így írható le:
1. érvényes és objektív tudás
2. attitűd tárgyára vonatkozó gondolatok – értékekhez kapcsolódnak (pl.: jó-rossz, szép-csúnya, stb.)
3. mentális összetevői valamilyen módon a viselkedéshez is kapcsolódnak.
Az összetevőket szem előtt tartva illesztettünk be kérdéseket, melyek azt tudakolták, milyen tantárgyakban, hol találkoztak már az ismerettel, az említett fogalommal, és volt minősítő szavak kiválasztása is (pl. unalmas-érdekes). A mentális összetevő kitapintása érdekében a hétköznapi környezettudatos viselkedésre is rákérdeztünk.
Kismintásnak nevezzük felmérésünket, mert az országban jelenleg 6 helyen folyik építőmérnök-képzés, és a válaszadók köre csak egyetlen intézményből származik.
A csoport 80 fős volt, az első anonim online kérdőívre 34, a másodikra 36 hallgató válaszolt, a válaszadási kedv tehát igen kedvezőnek mondható.

A kérdőíves felmérés körülményei

2017. február 19. és március 11. között lehetett válaszolni az első kérdőívre, és április 28. és május 3. között a másodikra. A legszűkebbnek vett időtartományban (március 11. és április 28. között) az általunk oktatott tantárgynak (Magasépítéstan MSc) 6 előadása volt, a fenntarthatósággal, az energiatudatossággal, illetve a környezettudatossággal összefüggő témakörökkel. A kurzus teljesítése egy önállóan kidolgozandó hallgatói munkát is megkövetelt, tehát egy választott témában való komoly elmélyülést.

A felmérés eredményei

A kérdőívek első kérdése az volt, hallott-e a hallgató az ENSZ „Világunk-30” programjáról. Az első válaszcsomagban 3 % válaszolt igennel (ez 1 fő), a másodikban már 35 %.
A 2. kérdés az tudakolta, mi jut eszébe először a „fenntartható fejlődés” olvasásakor.

3. ábra: Mi jut eszébe először a „fenntartható fejlődés" szó olvasásakor?
(N1=34; N2=34)

(A felső sáv a 2. kérdőívre adott válasz)

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A két időpontban kapott válaszok közel azonosak voltak. Bár volt olyan válaszlehetőség, hogy „semmi", illetve, hogy „nem hallottam még ezt a kifejezést" – szerencsére ezt senki nem választotta.
9 % -uk (ez 3 fő) azt jelölte be, hogy ez egy új felkapott téma. A nagy többség azonban valamelyik „fontos dolog" – kezdetű állásponttal értett egyet, azaz a csoport mintegy 90 %-a.

A 3- 4. kérdés azt tudakolta, mely tárgyakban fordult elő fenntarthatósággal kapcsolatos ismeret a BSc, illetve az MSc tanulmányok során. Beigazolódott az, hogy jelentős számú tantárgyban megemlítik ezt a témakört.
Az 5. kérdés a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos témákkal kapcsolatos attitűdöt kívánta felmérni.

4. ábra: Kell-e Ön szerint az építőmérnöki képzésben a "fenntartható fejlődéssel" foglalkozni? Jelölje be a skálán a "fenntartható fejlődés" oktatásának fontosságát!
(N1=34; N2 =34)

1- Nem fontos, nem kell vele foglalkozni. - 6. Fontos, sokat kell vele foglalkozni.

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

Mindkét esetben túlsúlyban vannak a 4-5-6. értékre adott válaszok, összességében ezek ca. 90 %-os értéket képviselnek.

A 6. kérdés a környezettudatossággal kapcsolatos volt.

5. ábra: Kell-e az építőmérnöki képzésben a "környezettudatossággal" foglalkozni?
(N1=34; N2 =36)

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A válaszok 85, illetve 91 %-osan támogatólag nyilatkoztak.

Következett az a kérdés, amely a témakörre jellemző jelző kiválasztását kérte a hallgatóktól.

6. ábra: Ha meghallja azt a szót „ környezettudatosság", az alábbi szavak közül melyik jut eszébe először? (N=34; N=36)

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A mindkét esetben 33-33 fő jelzése pozitív volt, de a második minta két fővel nagyobb volt, így százalékosan – minimálisan ugyan-, de csökkent a pozitív attitűd jelzése, amely azonban még így is 92 %-os.

A társakról alkotott vélemény szintén fontos jelzés.

7. ábra : Ön szerint a 18-25 éves korosztály környezettudatosan él? *(N=34; N=34)*

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A válaszokból arra lehet következtetni, hogy csak 6-7 fő, azaz a hallgatók 17-18 %-a véli úgy, hogy saját korosztálya már figyel a környezettudatos szempontokra. Tehát leendő értelmiségiként tudják, hogy ez fontos, és látják, hogy nem eléggé tájékozott saját korcsoportjuk sem.

Érdemes megvizsgálni, mi a helyzet a hétköznapokban.

Több választ is megjelölhettek a hallgatók, több válasznál nem változott a szavazatok száma, több válasz volt azonban, melyeknél a 2. kérdőívnél emelkedést regisztrálhattunk.

8. ábra: A környezettudatos elvek elfogadását sokszor a hétköznapi tettek, a magatartás mutatja meg. Önre mi jellemző a felsoroltak közül? *(N=34; N2=34)*

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

Saját tantárgyunk, illetve az eltelt időszak alatt tanult más tárgyak pozitív hatása érzékelhetővé vált.

Meg kell ismernünk a leendő mérnökök véleményét a környezettudatos elvek szakmai tevékenységben történő alkalmazásával kapcsolatosan is.

9. ábra: Mit gondol, az építőmérnöki tevékenységek során hogyan mutatkozik meg a környezettudatos elvek elfogadása? *(N1=34; N2=34)*

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

Több választ is megjelölhettek a hallgatók, a grafikon azokat a válaszokat mutatja, amelyeknél a 2. kérdőív esetén emelkedést mutatott. Ezen számadatok a „mérnök” felelős magatartásának csíráit jelentik.

Hogyan vélekednek a hallgatók társaik tudásáról?

10. ábra: Mit gondol, a fenntarthatóság és a környezettudatosság területén évfolyamtársai felkészültebbek, mint Ön? *(N1=34; N2=34)*

1.Nem, még annyira sem felkészültek, mint én. - 6. sokkal felkészültebbek, mint én.
(A felső sáv a 2. kérdőívre adott válasz)

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

Érdekes, hogy az első kérdőívben a válaszok többsége az 1-3. tartományban volt, azaz a hallgatók úgy vélték, hogy társaik nem felkészültebbek, mint ők. A második kérdőívnél kicsit csökken ez a magabiztosság, megjelent az 5.- 6 . válasz is, amely a „felkészültebb”, és a „sokkal felkészültebb” kategória. Ez arra enged következtetni, hogy egyesek látják, hogy van még hová fejlődni, a felkészültség még növelhető. És kell-e növelni, kell-e fejlődni?

11. ábra: Mi a véleménye, átadható-e, fejleszthető-e a környezettudatos szemlélet az oktatásban? *(N1=33; N2=33) (A felső sáv a 2. kérdőívre adott válasz)*

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A válaszlehetőségek egy kibővített, módosított Likert skálaként is felfoghatók: egyet nem értés (2 válaszlehetőség); egyetértés (3 válaszlehetőség)
Az eredmény mindkét kérdőívnél 31 igen válasz!
Azaz 90 %-os pozitív hozzáállással jelezték a hallgatók, hogy a környezettudatos szemléletformálás lehetséges, sőt kell is ezzel foglalkozni az oktatásban. Egy válasz volt, amely a családi mintakövetést jelentősebb hatásúnak értékelte, mint az oktatást.

A 2. kérdőív utolsó kérdésével azt kívántuk szondázni, hogy a két kérdőív között időben észlehető volt-e hallgatóink számára valamilyen attitűd-változás:

12. ábra: Mit gondol, változott-e hallgatótársainak véleménye az elmúlt 10 hétben a környezettudatosság fontosságáról? (több válasz is lehetséges) (N1=32; N2=32)

(Forrás: Horváth Imréné Baráti Ilona, 2017)

A módosított Likert skálán az egyet nem értést 1 válaszlehetőség volt, a további válaszok némi változás észlelésére utalnak, különböző megfogalmazásban.
Kategórikus kijelentés tehát a „Nem, semmiféle változást nem látok". Ezt egy fő jelölte összesen. A többiek a felkínált lehetőségek közül választottak, tehát bizonyos fejlődésre mutató választ jelöltek meg.

ÖSSZEGZÉS

Törekvésünket, mely a fenntartható fejlődés és a környezettudatosság elveinek átadására, a szemléletformálásra irányul, a bemutatott hallgatói munkákkal kívántuk bemutatni. Olyan témákat dolgoznak fel diákjaink, amelyek jelentős szemléletformáló hatással is bírnak. A kismintás kutatást mintegy önellenőrzésként végeztük el, kíváncsiak voltunk arra, jelezhető-e, mérhető-e az attitűd-változás. Úgy láttuk a válaszokból, hogy igen. De nagyon fontos jelzések érkeztek a további munka irányára nézve is. A kérdőív legutolsó kérdésére és válaszra szeretném irányítani a figyelmet. A hallgatók egyharmadának (11 fő) jelzése a környezettudatosság témakör oktatásban, a mindennapi életben, a konferenciákon, és minden egyéb fórumon történő megjelenésének szükségességét támasztja alá, hiszen így szólt a válasz: „Szerintem a legtöbben most is azt látják, hogy fontos a környezettudatosság, de egyénenként keveset tudunk tenni." Meg kell ismertetnünk tehát minden eredményt, hogy érezzük, tudjuk, mások is tesznek környezetünk megóvása érdekében, nem vagyunk egyedül. A sok kisebb lépés végül összeadódik, és mérhető, észrevehető pozitív eredményekkel szolgál majd gazdasági-társadalmi méretekben is.

HIVATKOZÁSOK

Bagdy Emőke (1977): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest. 5-8. oldal

BAU kiállítás; letöltés helye: *https://bau-muenchen.com/* (2017.03.18.)

Brhlik László (2013): Szerelt lakóépület épületenergetikai és gazdaságossági elemzése, MSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

Csiki Eszter (2009): Válaszfalak mobilitása és ökologikus szempontú összehasonlító elemzése, TDK dolgozat, BME Építőmérnöki Kar

Dudás Annamária (2008): Könnyű acélvázas építési mód létjogosultsága a hazai lakóházépítésben - műszaki és ökologikus szempontú értékelés, PhD értekezés, BME Építőmérnöki Kar

Egyesült Nemzetek Információs Szolgálat (2017): Fenntartható fejlődési célok. *http://www.unis.unvienna.org/unis/hu/topics/sustainable_development_goals_background.html* (2017.05.20)

Energiahatékonysági cselekvési terv: a lehetőségek kihasználása (2006). Az Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel

Építőmérnöki alapszak és Szerkezet-építőmérnöki mesterszak képzési és képesítési követelmények. in: 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös

követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Magyar Közlöny 116. 10408-11971. old.

Faragó Tibor (2015): A fenntartható fejlődés új ENSz programja *http://www.menszt.hu/data/file/SDGsFarag%C3%B3Tibor.pdf* (2017.05.20)

Farkas László (2013): Földház tervezése és épületenergetikai elemzése, MSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

Horváth Imréné Baráti Ilona (2017): Egyetemi hallgatók körében végzett felmérés; kézirat

Magyar Energiahatékonysági Intézet (2017): Egészségügyi kockázat: Magyarországon az EU-s átlag kétszerese a nedves, penészes lakások száma. *http://www.mehi.hu/hir/egeszsegugyi-kockazat-magyarorszagon-az-eu-s-atlag-ketszerese-a-nedves-peneszes-lakasok-szama* (2017. 05.20)

Magyar ENSZ Társaság; *http://www.menszt.hu/data/file/SDGs_HU_final_UNIS.jpg* (2017.05.20)

Meleg Csilla (2009): Energiatudatosság elvének ismertsége és az alkalmazás lehetőségeinek épületszerkezeti vonatkozásai, TDK dolgozat, BME Építőmérnöki Kar

Nagy Enikő (2016): Padlórekonstrukciós megoldások komplex elemzése, MSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

Nagy Réka (2013): Környezettudatos lakóház tervezése és épületenergetikai elemzése, MSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

Ress Mátyás (2014): A használati víz elleni szigetelés hiányosságaiból adódó épületkárok épületenergetikai következményei, TDK dolgozat, BME Építőmérnöki Kar

Ress Mátyás (2016): Tetőtéri beépítés tervezése, BSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

Vinczlér Gergő (2012): Vályogházak komplex felújításának épületenergetikai vizsgálata, TDK dolgozat, BME Építőmérnöki Kar

Vinczlér Gergő (2015): Belvárosi bérház pinceszinti hasznosításának technológiai tervezése és elemzése, BSc Diplomamunka, BME Építőmérnöki Kar

ABSTRACT

Sustainable cities, healthy buildings, livable environment

The essence of the new UN program is reflected in the Sustainable Development Goals. Our research is related to two objectives of the program called "Our World-2030" and to the education that has a strong environmental relevance.

Goal 3.: "Ensure healthy lives and promote well-being for all at all ages". Healthy living conditions are closely related to housing conditions. Subgoal 3.9. states that a significant reduction in the number of diseases resulting from the use of buildings has to be achieved. In addition to other tasks, we must ensure that our building stock is maintenanced and reconstructed as it would not be harm of the residents' health with its building materials or the lack of protection against environmental impacts.

In Goal 11. "Make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable " the subgoal 11.3 is the historic areas compliance with today's needs and make them fit for a healthy lifestyle. Subgoal 11.4 is protecting and preserving the cultural and natural heritage of the world, which confirms the goals above, since it is not a "passive defense", but an alive and sustainable environment.

Emphasized task of higher education is to train engineers responsible for the environment. It is even more definite expectation for education of civil engineers related to several segments of sustainability. In our article our aspirations are presented through examples and small-scale research.

Keywords: healthy buildings, sustainability, environmental consciousness

Horváth Imréné Dr. Baráti Ilona

egyetemi docens

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Építőanyagok és Magasépítés Tanszék

barati.ilona@epito.bme.hu

Dr. Dudás Annamária

egyetemi docens

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

Építőanyagok és Magasépítés Tanszék

dudas.annamaria@epito.bme.hu

Kiss Zoltán – Bognár József

Fiatal labdarúgók beválását befolyásoló nevelési tényezők: Egy kiemelt akadémia döntéseinek tanulságai

ABSZTRAKT

Hazánkban az akadémia rendszere vállal kiemelt szerepet a labdarúgók tehetséggondozásában. A labdarúgás színvonalának emeléséhez a fiatal tehetségek tudatos fejlesztésére van szükség, mely folyamatban a motoros, antropometriai, pszichés és a pedagógiai elvek is jelentős szerepet játszanak. A sportszakemberek hangsúlyt fektetnek a képzés, az oktatás és a nevelés területeire, amelyek mind befolyásolják a tehetséges labdarúgók fejlődésének ütemét, irányát. Kutatásunk célja, hogy feltárjunk olyan pedagógiai tényezőket és nevelési módszereket, amelyek direkt hatással vannak a tehetséggondozásra és az eredményességre. Célunk a sportolók fegyelmezéséhez kapcsolódó döntési folyamatok, illetve hatásrendszerük elemzése. Kutatásunkat hazánk egyik kiemelt akadémiájának természetes közegén belül esettanulmány módszerével végeztük. Mintánkat négy tehetségesnek nyilvánított utánpótláskorú labdarúgó alkotta, akiknek a szabályzatokkal ellentétes magatartási problémái adódtak. Az esettanulmányok során dokumentumelemzést, interjúkat és megfigyelést is végeztünk, a neveléssel kapcsolatos döntésekhez kapcsoltan két pozitív, illetve két negatív esetet tártunk fel. Eredményeink alapján elmondható, hogy az utánpótlás labdarúgók magatartási problémáit következetesen és szabályszerűen érdemes kezelni, mert ez a pályafutásuk sikerességét nagymértékben befolyásolja. A pozitív példák esetében a szabályelvű pedagógiai döntések hatásosnak bizonyultak, hiszen az érintett sportolók rövid időn belül változtak és sikeresek lettek. A negatív példákat elemezve megállapíthatjuk, hogy az engedékenység nem segítette elő a két játékos sportpályafutásának optimális haladását, hiszen messze elmaradtak attól, ami bennük rejlett. A nevelési módszerek és eszközök nem egy-két mérkőzést befolyásolnak, hanem hosszútávú hatásrendszerük van.

Kulcsszavak: tehetséggondozás, labdarúgás, beválás, nevelési módszerek.

BEVEZETÉS

Az elmúlt 20-25 évben nemcsak a szakemberek, hanem a szurkolók, a magyar labdarúgás iránt érdeklődést tanúsítók is sorozatosan véleményt formáltak arról, hogy utánpótlás csapataink válogatott és klubszinten egyaránt sikeresen vették fel a versenyt az európai elittel, ugyanakkor felnőtt korukban már meg sem közelítették az akkori teljesítményüket. Sportszakmai és tudományos tekintetben is érdekes a kérdés, hogy miért nem futják be fiatal labdarúgóink a számukra jósolt/elvárt sportkarriert – egyelőre azonban a probléma megoldása várat magára (Vincze – Bognár – Csáki – Géczi 2011).

Amennyiben közelebb szeretnénk jutni a megoldáshoz, nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tehetséggondozás tudományos és sportszakmai, valamint a fiatal tehetséges sportolók nevelésének komplex kérdésköreit (Vincze – Fügedi – Dancs – Bognár 2008).

A fejlesztés érdekében erőteljes szerepet kell kapnia a modern sportszakemberképzésnek és -továbbképzésnek, a megfelelő szemlélet kialakításának és a képzés mellett a nevelés folyamatos hangsúlyozásának (Vincze – Bognár – Csáki – Géczi 2011). A sportra alkalmazható különböző tehetségmodellek és elméletek apró eltérések mellett mind azt hangsúlyozzák, hogy a környezeti, szociális és személyes faktorok együttes jelenléte nélkül nem érhető el kiemelkedő teljesítmény (Bognár – Trzaskoma-Bicsérdy – Révész 2009).

Témánk szempontjából kiemelésre érdemes Williams és Franks (1998) labdarúgás tehetségkiválasztási modellje (1. táblázat), mely öt olyan, külső és belső tényezőket egyaránt érintő komponenst különböztet meg, melyek a sportági tehetségfejlesztést jelentős mértékben befolyásolja.

1. ábra: A labdarúgó-tehetség kibontakozását befolyásoló tényezők

Humánbiológiai jellemzők, testösszetétel	Fiziológiai tényezők	Szociológiai tényezők	Kognitív tényezők	Személyiség-tényezők
• Testmagasság • Testsúly • Az alsó végtag csontjainak átmérője • Izomtömeg • Szomatotípus • Növekedés • Testzsír	• Aerob kapacitás • Anaerob laktacid kapacitás • Anaerob alaktacid kapacitás	• Szülői háttér • Szocioökonómiai státusz • Iskolázottság • Edző-sportoló interakció • Sporttal eltöltött órák száma • Kulturális tényezők	• Figyelem • Anticipáció • Gondolkodás • Döntéshozatal • Játékintelligencia • Kreativitás • Motoros (technikai) készségek	• Önbizalom • Szorongás • Motiváció • Koncentráció

(Forrás: Williams és Franks, 1998)

Régóta ismert, hogy a sport célirányos tevékenység- és feladatrendszere direkt és indirekt személyiségfejlesztő hatással is bír, azonban ez önmagában nem elegendő a sportoló személyiség optimális fejlődéséhez (Biróné 2011). A csapatsportágakban különösen jellemző az, hogy normákon és közösségi szabályrendszereken keresztül formálódik a társas viselkedés, mely normákra jellemző egyrészt a kontroll, másrészt az, hogy mely viselkedésformák elfogadhatóak vagy kerülendőek (Serfőző 2017).

Elsősorban a követelmények, a minta és az értékelés segítségével történik a sportoló normaorienált tevékenységeinek és ezen keresztül a jellemének formálása. A labdarúgás bentlakásos akadémiai képzés egyértelmű sajátossága az, hogy a sportolók az elvárt szabályok és normák szerint stabilan viselkednek, és hogy a közösség szerteágazó tevékenységeitől és együttes élményeitől vezet az út a csoportnormák belsővé válásáig (Kozma 1994). A szabályok betartásának szükségességéről olyan korábbi tapasztalatokkal rendelkezhetnek az akadémiára érkező fiatal labdarúgók (pl. család, iskola, korábbi csapatok), melyek jelentős hatással vannak a szabálykövetésre (N. Kollár 2017). A szabályszegés következménye egyrészt kudarc a sportpályán, másrészt a csapatsportok tekintetében kimagasló jelentőséggel bíró együttműködés ellehetetlenülése (Andorka 2006).

Az elméleti és gyakorlati tapasztalatok alapján az egyik kulcsfontosságú terület a különböző nevelési helyzetekben meghozott pedagógiai döntéseknek, valamint a nevelési módszerek optimális alkalmazásának hatásai a tehetséges fiatal labdarúgók fejlődésére és beválására. Mindezek alapján célunk egy labdarúgó akadémia sportolókat érintő pedagógiai döntéseinek vizsgálata az esettanulmány módszerével.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Kvalitatív kutatásunkat hazánk egyik kiemelt akadémiáján esettanulmány módszerével végeztük. A tanulmány első szerzője a kezdetek óta részt vesz az Akadémia mindennapos nevelőmunkájában, így közelről volt betekintése az esetekbe. A vizsgálat folyamán végig szempont volt az Akadémia természetes közegében történő események oksági feltárása, illetve értelmezése, melyekben a szerzők az objektivitás és érvényesség kritériumainak igyekeztek maximálisan megfelelni (Mason 2005).

Mintánkat négy (N=4), tehetségesnek nyilvánított utánpótláskorú labdarúgó alkotta az U-17 és az U-19-es csapatokból. Az esettanulmányok során dokumentumelemzést, interjúkat és megfigyelést is végeztünk, a neveléssel kapcsolatos döntésekhez kapcsoltan két pozitív, illetve két negatív esetet tártunk fel.

Az adatokat először önmagukban, majd a többi módszer adataival összevetve elemeztük a mind teljesebb megértés érdekében. Az elemzés során végig fontos volt a történések okokozati aspektusa, majd az összegzés során a lényegkiemelés és a lehetséges törvényszerűségek megállapítása.

Az esettanulmány

Amikor a mindennapi életünk különböző színterein egy eseményen részt veszünk, elmélyülünk benne, vagy másokkal megosztjuk az ott szerzett ismereteinket, esettanulmányt végzünk. Általánosan elterjedt, hogy egy sajátos egyén, csoport, intézmény vagy jelenség helyszínen történő kutatását esettanulmánynak nevezik (Golnhofer 2001).

Az esettanulmány megfogalmazható a kvalitatív terepkutatás egyik paradigmájaként is (Babbie 2008), ugyanakkor nincs egységes álláspont abban, hogy mit nevezünk „esetnek", hiszen a kifejezést sokféleképpen alkalmazzák (Babbie 2008 idézi Ragint és Beckert 1992).

Az esettanulmányok különböző típusaival találkozhatunk. Golnhofer (2001) megemlíti Yin-t (1991), aki szintén csoportosította az esettanulmány műfaját, mégpedig az alábbi három részre: felderítő, leíró és értelmező.

Az esettanulmányok elkészítésénél kiemelten fontos szerep jut az adatgyűjtésnek, amikor sokféle információs forrást vehetünk igénybe: pl. dokumentáció, archív felvételek, interjúk, közvetlen megfigyelések, részt vevő megfigyelések és kézzel fogható tárgyi leletek (Creswell 1998 idézi Yin-t 1989).

Az adatgyűjtés folyamatában fontos szerep jut a triangulációs technikának, mely segítségével az emberi magatartás sokszínűsége jobban megismerhető és az érvényesség is megerősítést nyer. (Szabolcs 2001 idézi Cohen-Manion-t 1980).

A DÖNTÉSEK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI HÁTTERE

Az akadémia kollégiumának Pedagógiai Programja tartalmazza az általunk követendőnek tartott nevelési célokat és értékeket. Küldetésnyilatkozatunkkal, miszerint „rendes embereket nevelünk, akik magas szinten futballoznak" szeretnénk egyértelművé tenni mindenki számára, hogy nálunk nemcsak a sikeres labdarúgó pályafutás élvez prioritást, hanem egyúttal a civil életre való felkészítés is. Fontos, hogy a hozzánk bekerülő játékosok és szüleik is megértsék, hogy nem mindenkinek fog a labdarúgás biztos egzisztenciát teremteni a későbbiek folyamán, Az Akadémia igyekszik mindent megtenni annak érdekében, hogy egészséges, önmagukban bízó, a társadalmi élet különböző színterein, közösségeiben élni tudó és azért tenni is akaró, adottságaiknak és képességeiknek megfelelően teljesítő egyének hagyják el akadémiánkat.

Az előzőkből következik, hogy az Akadémia fő céljainak eléréséhez szükséges a játékosok normakövető viselkedésének és szokásrendszerének kialakítása és megerősítése (Bábosik 2004), mely az iskola, az edzés és a kollégium szakembereinek egy irányba mutató nevelő hatásai által valósul meg.

Amennyiben ifjú tehetségeink bármilyen mértékben megszegik ezt, abban az esetben öt részből álló fegyelmi fokozatban részesülnek, mely a kollégiumi Házirendben található.

Ebben a helyzetben az intézmény fegyelmi intézkedést, súlyosabb esetben fegyelmi eljárást kezdeményez, melynek véghezvitele a Nemzeti Köznevelésről szóló törvény alapján zajlik. A különböző fegyelmi fokozatokhoz más-más vétségtípusok tartoznak:

1. Szóbeli nevelőtanári figyelmeztetés
2. Írásbeli nevelőtanári figyelmeztetés
3. Havi kollégiumi költségtérítés visszaállítása
4. Havi kollégiumi költségtérítés megemelése
5. A kollégiumból (és az akadémiáról) való végleges eltávolítás

A KONKRÉT ESETEK LEÍRÁSA

Az első pozitív eset

Ez az ifjú tehetség 14 évesen került akadémiánkra próbajáték nélkül, ugyanis az akkori csapatából magasan kitűnt futballtudásával. Az ő esetében az volt a kérdés, hogy bennünket választ-e a többi klubbal szemben, akik szintén szerették volna őt leigazolni. Az akkori edzője – aki később maga is egy rövid időszakra csatlakozott szakmai stábunkhoz mint vezető – a mi intézményünket javasolta neki.

A fiú szülei korán elváltak, így a nevelőapja gondoskodott a családról, mely szerény anyagi körülmények között élt. Az általános iskolában is már a gyenge tanulók csoportjába tartozott, tanárai többnyire gyenge vagy közepes érdemjegyekkel értékelték iskolai teljesítményét. A helyzet a középiskolában sem javult, az első szakközépiskolai év után át kellett mennie a szakiskolai képzésre, ahol a négyéves képzésből kettőt sikeresen teljesített.

Futballteljesítménye alapján az akadémián is a legjobb játékosok között tartottuk számon. Figyelembe véve a családi, tanulmányi helyzetét, valamint a sportbeli teljesítményét, már az első évben világossá vált számunkra, hogy a labdarúgás lehet az a terület, ahol a személyiségét kibontakoztathatja, a veleszületett és tanult sportági képességet és tudást kamatoztathatja, ezáltal egzisztenciát teremthet.

Egy alkalommal azonban kirívó fegyelmi vétséget követett el, szándékosan kárt okozott a kollégium egyik helyiségének berendezésében, így a házirend szerint el kellett tanácsolnunk az akadémiáról. Intézményünk ebben a periódusban szoros kapcsolatot ápolt egy másik első osztályú klubbal, ahová végül is átirányítottuk a játékost. Így a saját kapcsolatrendszerünkön belül adtunk neki még egy esélyt a sportpályafutásában. Fontosnak tartottuk, hogy ezzel a döntésünkkel kimozdítottuk egy bizonyos szintű kényelmi zónából, mivel mi az edzéseket, az iskolai oktatást és a kollégiumi életet szervezett, rendezett körülmények köré integráltuk. Ellenben a másik egyesületnél ez a három dolog külön egységet képez, kevésbé alkalmazkodnak egymáshoz, ezáltal a fiatal

sportolóknak maguknak kell megszervezniük a napirend jelentős részét. A szakiskolai tanulmányait egy ideig folytatta, majd abbahagyta, mert a szükséges folyamatos mentorálásban ott már nem volt része. Minden energiáját a futballra fordította és rövid időn belül a csapat legértékesebb játékosa lett. Egy év múlva visszaigazoltuk, és az egyik legjobb teljesítményt nyújtotta az első osztályba feljutó csapatunkban. Ma az egyik legígéretesebb saját nevelésű játékosunk.

1. táblázat: Az első pozitív eset

szociokulturális háttér	probléma	döntés – megoldás	eredmény
szerény anyagi körülmények; alacsony iskolázottságú és elvált szülők; mostohaapa és testvérek; a játékos képessége és a családi környezet támogató, de nincs direkt pozitív hatása	egyszeri, súlyos magatartásbeli fegyelmezetlenség: szándékos károkozás a kollégium berendezésében	eltávolítás az akadémiáról, de a partneregyesületnél kap még egy esélyt; csökkentett komfortzóna veszi körül	az új klubjában a legjobb teljesítményt nyújtotta, így visszakerült az akadémia felnőtt csapatába, ahol szintén a legértékesebb játékos lett

(Forrás: saját szerkesztés)

A második pozitív eset

Ez a fiatal sportoló szintén 14 évesen került akadémiánkra, egy vidéki nagyváros első osztályú klubjától. Támadó játékosként sok gólt szerzett az előző egyesületében, rendszeresen ő volt a házi gólkirály. Ez hozzánk jó ajánlólevél volt, de a mi környezetünkben is teszteltük, mielőtt átigazoltuk.

A szüleinek egyedüli gyereke, de tizenéves korában elváltak, így hétvégenként felváltva utazott hol az egyikhez, hol a másikhoz. A sportbeli adottságait és a labdarúgáshoz való kötődést az édesapjától örökölte, aki korábban az élvonalban is pályára lépett és természetesen a mai napig „szakszemmel” is követi fia pályafutását. Az iskolában nyújtott teljesítménye a közepesnél jobb volt, megközelítve a négyes átlagot. Nagyobb koncentrációval és több befektetett energiával előrébb is tarthatott volna.

A csapatban a legjobbak közé tartozott. Csatár lévén a formája jelentősen befolyásolta csapatának eredményességét. A nálunk töltött két év alatt sem maradt adós a gólokkal, a

bajnokságok legjobb góllövőjeként tartották számon. Kedvezően alakult nálunk a fiatalkori karrierje, biztató jövőkép kezdett kibontakozni számára.

Iskolai magatartása az apróbb csínytevéseken kívül nem mutatott olyan jegyeket, melyek deviáns viselkedésre utaltak volna. Aztán mégis történt tanórai keretek között egy olyan eset, mely nagy horderejűvé vált. Szeméremsértő tettet követett el hölgy pedagógus jelenlétében, amelyet az intézmény vezetősége tárgyalt meg. A döntésünk alapján azonnali hatállyal megváltunk tőle. Természetesen a szülők és a gyerek is nehezen fogadták el az ítéletet. Az édesanya és az édesapa az intézményre próbálták hárítani a felelősséget, és a fiú tettét egyben marginális eseménynek állították be, mint kamaszkori csínytevést.

Miután el kellett hagynia az akadémiát, egy első és egy másodosztályú egyesület utánpótlás csapataiban futballozott, több-kevesebb sikerrel. Az utóbbi két évben szintén egy első ligás klub második csapatában játszott a harmadosztályban (itt volt igazolt játékos korábban az édesapa), ahol a legutóbbi bajnokság gólkirálya lett 20 évesen. Az elmúlt évi teljesítménye alapján a felnőtt csapattal kezdhette meg a nyári felkészülést.

2. táblázat: A második pozitív eset

szociokulturális háttér	probléma	döntés – megoldás	eredmény
jó anyagi körülmények; értelmiségi, elvált szülők; egyedüli gyerek; intellektuálisan stimuláló környezet, mely pozitív hatású	apró, mondhatni szokásos, de nem kirívó fiús viselkedési problémák után az osztályközösség-ben szeméremsértő magatartás a tanárnő jelenlétében	azonnali hatállyal megváltunk tőle és a család saját maga keresett új csapatot a játékosnak	több egyesületben is megfordult váltakozó sikerrel; később az NB-III gólkirálya lett és az akkori magyar bajnokcsapat keretébe felkerült

(Forrás: saját szerkesztés)

Az első negatív eset

Ez a fiatal játékos szintén 14 évesen került hozzánk az egyik partneregyesületünktől. Ő is kiemelkedett teljesítményével a saját környezetéből, de a végleges döntést a leigazolásával kapcsolatban egy próbajáték után hoztuk meg. A klubváltás mindenféleképpen előrelépési lehetőség volt számára pályafutását tekintve.

Rendezett családi körülmények között nőtt fel, a szülői háttér biztos támasz volt számára. Az általános iskolában a négy egész feletti átlagával a jó tanulók csoportjába tartozott. Középfokú tanulmányait gimnáziumban kezdte, majd a fokozatosan romló jegyei miatt a szakközépiskolai képzés következett. Az eredményei gyengülő tendenciát mutattak, melynek következményeként az érettségi bizonyítványt csak második nekirugaszkodásra sikerült abszolválnia.

A korosztályos csapatainkban rendre a legjobbak között volt, átlagon felüli gyorsaságát jól kamatoztatta az edzésjátékokban és a mérkőzéseken egyaránt. Az utánpótlás válogatottakba rendszeresen kapott meghívót, így nívós nemzetközi tornákon és az Európa-bajnoki selejtezőkön is képviselhette intézményünket. 18 éves korára került fel az NB-I-es csapatunk keretébe, de nem tudott élni a felkínált lehetőséggel. Ezzel egyidőben került sor az U-19-es magyarországi Európa-bajnokságra készülő magyar válogatott keretének a kialakítására, amelybe már nem került be. A következő őszi szezonban visszakerült az U-21-es csapatunkba, majd a téli átigazolási időszakban kölcsön adtuk egy NB-II-es csapatnak, ahol epizódszereplőként általában csak cseréként kap lehetőséget.

Az évek folyamán több, kisebb magatartásbeli problémát jegyeztünk fel vele kapcsolatban, ezekre azonnal reagáltunk az akadémia házirendje, illetve etikai kódexe alapján. Az általa okozott fegyelmi problémák már előrevetítettek egy komolyabb nézeteltérést intézményünk erkölcsi értékrendjével szemben, ami később be is következett, és ebben a konkrét esetben komoly mulasztást követett el, nem jelent meg egy edzésen. A kialakult konfliktus nem a kötelező programról való hiányzásból fakadt, hanem abból, hogy nem a valódi okot hozta fel mentségéül, vagyis hazudott. Sajnos a helyzetet az édesapa is súlyosbította, aki alátámasztotta a fia hamis verzióját. Az eset 3 nappal az U-17-es korosztályos válogatott edzőtábora előtt történt, és mi a történtek ellenére nem vétóztuk meg az utazását. A házirendünk alapján egy újabb fegyelmi büntetést kapott, ami alapján meg kellett volna vonni tőle a lakhatási és étkezési támogatást, amit szintén nem tettünk meg.

A fiatal sportoló pályafutása megtörni látszik, nem a megfelelő irányba tart, hiszen optimális esetben az első osztályú csapatunk keretéhez kellene tartoznia. Különösen annak a tükrében fájó pont ez számunkra, hogy a fiú a különböző tehetség kibontakozását befolyásoló faktorokban, mint a humánbiológiai jellemzők és a fiziológiai tényezők átlag feletti adottságokkal bír, továbbá a sportágspecifikus technikai képességei is kimagaslóak. Ehhez párosult még az a társadalmi, sporttársadalmi környezet, amelyet az akadémiánk biztosít, és amely remélhetőleg serkentőleg hat a fiatal labdarúgókra.

3. táblázat: Az első negatív eset

szociokulturális háttér	probléma	döntés – megoldás	eredmény
jó anyagi körülmények; középfokú iskolai végzettségű szülők; négyfős egész család; a játékos képességei és a családi környezet ellentétes előjelű, de pozitív hatású	rendszeresen és súlyosan vétett az intézmény szabályai és értékrendje ellen	a játékos – anyagi hozzájárulás mellett – maradhatott az akadémián, annak ellenére, hogy a Házirend alapján el kellett volna tanácsolni	sokáig korosztályos válogatott volt és pályára léphetett nálunk az NB-I-ben is, de jelenleg kölcsönben egy másodosztályú csapat keretéhez tartozik

(Forrás: saját szerkesztés)

A második negatív eset

Ezt a tehetséges játékost 14 éves korában igazoltuk át előző klubjából, ahol már nem tudták azt a szintű képzést és versenyeztetést biztosítani számára, amelyre szüksége lett volna a további fejlődéséhez. Őt egy ajánlás alapján teszteltük az akadémián több edzőmérkőzésen keresztül, és ezután döntöttünk a leigazolása mellett, és a kapcsolat négy éven át tartott.

A családja békés, harmonikus környezetet alakított ki neki és a testvéreinek, szülei fizikai munkát végezve teremtették meg az anyagi biztonságot mindannyiuknak. A három idősebb testvér jó mintául szolgált a játékosunk számára, ugyan ők nem készültek az élsportra, de felsőfokú végzettséget szerezve egzisztenciát biztosítottak önmaguknak.

Az iskolában a közepes tanulók csoportjához tartozott, ez az eredmény jól tükrözte a kognitív képességeit. Az érettségi évében egy családi tragédia és egy, az intézményben történt negatív esemény miatt nehéz, küzdelmekkel teli éve volt, és az érettségi vizsgát csak a következő alkalommal tudta abszolválni.

Idekerülésekor korosztályának egyik legjobbja volt, bajnoki címet is ünnepelhetett a csapatával, és olykor az idősebb korosztályban is kapott játéklehetőséget. Az intézményben töltött utolsó évében már elmaradt a korábbi teljesítményétől, nem tudta kiharcolni magának a következő évekre a profi szerződést. Az akadémiai éveket követően felnőtt NB-III-as bajnokságban játszott, míg haza nem igazolt a szülővárosába, ahol napjainkban is a megyei I-es osztályban amatőr szinten szerepel.

Ugyanabban a csínytevésben vett részt, mint az első esetben szereplő alanyunk, annyi különbséggel, hogy egy árnyalatnyival kevésbé volt súlyos a tette. Neki nem kellett távoznia az intézményből, azonban nem részesülhetett tovább kollégiumi ellátásban. A komfort zónától ugyan távol, de az akadémia közelében segítségünkkel szállást és étkezést kapott, amelyért attól a pillanattól kezdve fizetnie kellett.

Amikor a döntést meghoztuk, már akkor sem voltunk benne biztosak, hogy jól cselekedtünk-e, hiszen az intézmény érdekeire és a gyerek jövőjére koncentráltunk, bízva abban, hogy a történtek ellenére jó labdarúgó válik belőle. Bizonytalanságunkat növelte, hogy az édesapa kérése is hozzájárult a döntésünkhöz, hogy teljesen ne kelljen elhagynia az akadémiát a fiának, mert abban az időben veszítette el a család az édesanyát. Ekkor a szívünkre is hallgattunk, nem csak az eszünkre.

4. táblázat: A második negatív eset

szociokulturális háttér	probléma	döntés – megoldás	eredmény
közepes anyagi körülmények; alacsony iskolázottságú szülők; csonka család (anya elhunyt) három fiútestvérrel; a játékos képességei és a családi környezet ellentétes előjelű; de pozitív hatású	az első pozitív esetben szereplő játékossal közösen követte el a károkozást, de kevésbé volt súlyos a tette	tovább folytathatta az akadémián a pályafutását, de a továbbiakban a lakhatási feltételeket nem a kollégium biztosította, és ez a helyzet anyagilag is kedvezőtlenebb volt; félmegoldást választottunk.	az utánpótlás korosztályokból kiöregedve, jelenleg szülővárosa megyei I. osztályú csapatában szerepel amatőr futballistaként

(Forrás: saját szerkesztés)

MEGBESZÉLÉS

A bemutatott esetek jól bizonyítják, hogy a fiatal labdarúgók képzésében nem szabad a nevelési módszerek és döntések alkalmazását marginális szinten kezelni, mert bármilyen döntés is születik egy-egy nevelési helyzetben, az komoly befolyással bír majd pályafutásuk alakulására. Éppen ezért nagy felelősség hárul a mindenkori döntéshozókra. A fenti esetekben a büntetést alkalmaztuk pedagógiai módszerként és természetesen egyik esetben sem lehettünk biztosak a hatását illetően. Az első két történetben helyesen jártunk el, mert amennyiben nem történtek volna azok a magatartási problémák, a játékosok minden bizonnyal ugyanitt tartanának a sportkarrierjükben. Bármilyen más ítélet született

volna az ő ügyükben, most valószínűleg nem pozitív példaként beszélnénk róluk. A másik két példánál, hogy így alakult a fiúk sor(s)a, az akadémia döntése meghatározó szerepet játszott. A vezetőknek jó tanulság, hogy ilyen esetekben, ha valóban segíteni akarunk, több racionalitással és következetességgel kell eljárnunk a jövőben, valamint nem feláldozva a pedagógiai program és a nevelési elveink egy részét a pillanatnyi érdek oltárán.

A különböző nevelési módszerek alkalmazása nagy hatással bír a fiatal sportolók személyiségfejlődésére. Paulsen (1972) szerint olyan területen, ahol nevelési módszereket alkalmaznak és hosszú távon autoritási viszony áll fenn, ott a szabályszerű tevékenységre és esetlegesen a büntetésre is szükség van. A pozitív személyiségjegyek nélkül ritkán érnek el felnőtt sportolók sikereket, ezért később nagy árat fizethetnek azok az ifjú tehetségek, akiknél ezeknek a fejlesztése háttérbe szorul. Aidman és Schofield, idézi Orosz – Bíró (2009) egy ausztrál rögbicsapat játékosaival végzett nyomkövetéses vizsgálatról számolnak be: amikor a játékosok megnyerték az ifjúsági bajnokságot, személyiségvonásaik kisebb összefüggést mutattak a teljesítményszempontokkal, mint felnőtt korukban. Ez a megállapítás kevésbé ismert a labdarúgó edzők körében, valószínűleg ezért is kap ez a terület kevés odafigyelést. Pedig az edzők is sokat tehetnének érte, hiszen mint ahogyan Biróné (2004) is felhívja rá a figyelmet, minden (él)sportolói tevékenység koncentrált, rendezett magatartásformát igényel, mely során a pozitív személyiségvonások (pl.: akaraterő, kitartás, önfegyelem, állhatatosság) fejlődhetnek, megerősödhetnek.

Elsősorban a rendszeres és együttes (közösségi) tevékenységek során alakulhatnak ki az sportolóban a minták és a meggyőződések, melyek a szokásrendszerek kialakításának kezdeti lépéseit alkotják. A sportszakember tevékenységi körében és döntéseiben kiemelkedő szerepet játszik az, hogy miként tud kialakítani olyan megfelelő normaismeretet és viszonyítási rendszert, amely kellő alapot ad a sportolók döntéseihez és tevékenységeihez. A folyamatban a minta és a következetesség tűnik kiemelésre méltónak.

Alapvetően belülről fakadóan szüksége van az embernek a rendre, annak ellenére, hogy nem vele születik, tehát a nevelésnek ezen a területen is fontos szerep jut (Kozéki 1983). Az akarati cselekvésnél – mely kitartást igényel és hosszú távra szól – nemcsak külső nehézségekkel kell megküzdeni, hanem a belső nehézségekkel is, amely a különböző motívumokban jelenik meg (Kelemen 1970).

Az első negatív példánkban éppen ilyen esemény történt, ahol az edzés, mint a játékos kötelességtudata, háttérbe szorult. Ebben és a másik negatív esetben azonban a büntetés nem fájdalmas, rossz formában tűnt fel, nem váltott ki erős érzelmi hatást, szemben a két pozitív történéssel, ahol az intézmény elhagyása komoly érzelmi, erkölcsi, szakmai és anyagi hatást gyakorolt a fiúkra.

Townsend (2012) tapasztalata szerint is a következmények akkor igazán hatásosak, ha érzelmileg erősen hatnak a fiatalokra és ösztönzik is őket, valamint nem tiltjuk el őket azoktól a dolgoktól, melyekre igazán szükségük van a személyiségük és jellemük fejlődése során.

Borbély (1969) hasonló véleményt fogalmaz meg, miszerint az értékeléskor a büntetés során helyezzük előtérbe a pozitív indítást, vagyis a következmény a nevelési helyzetben ösztönző regulációvá váljon. Fontosnak tartja még, hogy értékeléskor ne csak az egyénre fókuszáljunk, hanem a közösség reakcióját is tartsuk szem előtt.

A HELYZET ÖSSZEFOGLALÁSA

A két pozitív esetnél teljesen eltérő szociokulturális hátteret találunk, de ez nem volt befolyásoló tényező abban a tekintetben, hogy hasonlóan súlyos vétséget kövessenek el a fiúk. Az akadémia döntése a büntetés mértékében szinte megegyezett a két játékos esetében azzal a különbséggel, hogy az egyik ifjú tehetséget az intézmény tudatosan irányította a másik egyesületbe, bízva a későbbi visszatérésében, hiszen nem is titkoltuk, sikeresebb pályafutást jósoltunk számára. Ezek a döntések jónak bizonyultak, hiszen a rá következő rövid időszakban sikeres éveket tudhattak maguk mögött és a számukra vizionált jövőképek kedvezően alakultak.

A negatív esetek szociokulturális hátterét vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy ugyan találunk különbséget a két eset között, de nem olyan mértékben, mint az előző két játékos viszonyában. Itt viszont az elkövetett vétségek tekintetében egészen más helyzetekkel találkozunk, mert a sorozatban elkövetett intézményi rend megsértését hasonlítjuk az egyszeri súlyos vétség ellen. Rövid időn belül világossá vált számunkra, hogy az ítéletek nem segítették a két játékos sportpályafutásának optimális haladását a jelen ideig, hiszen messze elmaradtak attól, ami bennük rejlett.

5. táblázat: Eredmények összefoglalása

<table>
<tr><th></th><th>szociokulturális háttér</th><th>probléma</th><th>döntés – megoldás</th><th>eredmény</th></tr>
<tr><td>1. pozitív eset</td><td>nincs pozitív hatása</td><td rowspan="2">egyszer elkövetett súlyos magatartásbeli vétség</td><td rowspan="2">a fegyelmi rendszer következetes alkalmazása</td><td rowspan="2">felfelé ívelő karrier</td></tr>
<tr><td>2. pozitív eset</td><td rowspan="4">pozitív hatása van</td></tr>
<tr><td>1. negatív eset</td><td>többször elkövetett, kevésbé súlyos magatartásbeli vétség</td><td rowspan="2">a fegyelmi rendszer következetlen alkalmazása</td><td rowspan="2">megrekedő pályafutás</td></tr>
<tr><td>2. negatív eset</td><td>egyszer elkövetett súlyos magatartásbeli vétség</td></tr>
</table>

(Forrás: saját szerkesztés)

Az akadémia komoly felelősséget helyezett a saját vállára azáltal, hogy nemcsak a magyar labdarúgás felemelkedését kívánja szolgálni, mely egyben a sportág társadalmi megítélésén is sokat javíthat, hanem olyan egyéneket is nevelni, akik tevékenységükkel, a mindennapi életben mutatott magatartásukkal az egész hazai társadalmi élet minőségét emelhetik. A kitűzött célok eléréséhez az első lépés a rend és a fegyelem kialakítása és fenntartása. Úgy véljük, csak a rendre építve lehetséges létrehozni azokat az értékeket, amelyek ismerete és alkalmazása nélkül nem érhetünk el kiemelkedő sportsikereket (Makszin 2012). Mindemellett a döntés szabadságát meg kell hagyni a játékosoknak abban, hogy melyik utat válasszák, így a felelősségvállalásra inspirálhatjuk sportolóinkat (Townsend 2012). Az alkalmazott pedagógiai módszereinkkel természetesen a konstruktív magatartásformákat szeretnénk erősíteni a fiúkban, amit jutalmazással és elismeréssel érhetünk el, valamint – ezzel párhuzamosan – különböző szankciókkal próbáljuk leépíteni a destruktív magatartásbeli megnyilvánulásokat (Bábosik 1999).

A döntések meghozatala már hatalmas felelősséggel jár az intézmény számára, hiszen akár véglegesen is eldőlhet egy fiatal labdarúgó sportpályafutásának a sorsa. Két esetben felvállaltuk a teljes konfrontációt az egyénekkel és szüleikkel, azáltal, hogy útjaink elváltak. A másik két szituációban nem tettük meg ugyanezt, mert egyéb érdekeket is előtérbe helyeztünk, mely által a következetes magatartásunk csorbát szenvedett. Nem tudjuk, hogy mit tartogat a jövő a négy fiú számára, de a következetes magatartásformánkhoz ragaszkodni fogunk minden esetben. Innentől kezdve csak bízni tudunk abban, hogy a kedvező irányba haladó két labdarúgó életpálya folyamatos fejlődésen megy majd keresztül, a másik két megtörni látszó pályafutás pedig fordulatot vesz, és mégis kiteljesedhet a fiúk tehetsége.

HIVATKOZÁSOK

Andorka Rudolf (2006): Bevezetés a szociológiába. Budapest, Osiris Kiadó Kft., 401. p.

Babbie, Earl (2008): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Budapest, Balassi Kiadó, 329. p.

Bábosik István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., 14-15. p.

Bábosik I. (2004): Neveléselmélet. Nevelés az Európai Unióban. Budapest, Osiris Kiadó. 20. p.

Biróné Nagy Edit (2011a): A sportpedagógia társadalom- és természettudományos alapjai. In. Biróné Nagy Edit (szerk.): Sportpedagógia. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 70. p.

Biróné Nagy Edit (2011b): A sportoló felkészítése pedagógiai folyamat; célja a teljesítményfokozás. In. Biróné Nagy Edit (szerk.): Sportpedagógia. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó. 116. p.

Bognár J. – Trzaskoma-Bicsérdy G. és Révész L. (2009): Az élsport, sporttehetség, tehetséggondozás. In: Szatmári Zoltán (szerk.) Sport, életmód, egészség. Budapest: Akadémiai Kiadó, 711-733. p.

Borbély András (1969): A jutalmazás és büntetés alapvető kérdései. Budapest, Tankönyvkiadó, 108. p., 149. p.

Creswell, John W. (1998): Qualitative Inquiry and Research Design. Thousand Oaks, California, SAGE Publitacions, Inc., 61-64. p.

Golnhofer Erzsébet (2001): Az esettanulmány. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 7. p., 9. p., 24-25. p.

Kelemen László (1973): A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Budapest, Tankönyvkiadó, 128. p.

Kozéki Béla (1983): A fegyelmezett személyiség kialakítása. Budapest, Tankönyvkiadó, 164. p.

Kozma Tamás (1994): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 72. p.

Makszin Imre (2012): A testnevelés elmélete és módszertana. Budapest-Pécs, Dialóg Campus Kiadó, 79-80. p.

Mason, Jennifer (2005): Kvalitatív kutatás. Budapest, Jószöveg Műhely Kiadó, 43. p.

N. Kollár Katalin (2017): Normaalakulás, engedelmesség és csoporthoz igazodás. In. N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, II. kötet. Budapest, Osiris Kiadó, 200-201. p.

Orosz Róbert – Bíró Zsolt (2009): A siker kapujában. Debrecen, Kék Bolygó Tehetségpont, 35. p.

Paulsen, Friedrich (1972): Az akarat nevelése. Budapest, Tankönyvkiadó, 26. p.

Serfőző Mónika (2017): Az iskola mint szervezet. In. N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk): Pedagógusok pszichológiai kézikönyve, II. kötet. Budapest, Osiris Kiadó, 472. p.

Szabolcs Éva (2001): Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában. Budapest, Műszaki Könyvkiadó, 66 p.

Townsend, John (2012): Kamaszhatárok. Budapest, Harmat Kiadó, 135-136. p.

Vincze G. – Bognár J. – Csáki I. – Géczi G. (2011): A labdarúgás szakmai elitje a sportág helyzetéről, fejlődési lehetőségeiről. Kalokagathia 49: (2-4). 277-288. p.

Vincze G. – Fügedi B. – Dancs H. – Bognár J. (2008): The effect of the 1989-1990 political transition in Hungary on the development and training of football talent. Kinesiology 40:(1) 50-60. p.

Vincze G. – Bognár J. – Csáki I. és Géczi G. (2011): A labdarúgás szakmai elitje a sportág helyzetéről, fejlődési lehetőségeiről. Kalokagathia 49: (2-4), 277-288. p.

Williams A. M. – Franks A. (1998): Talent identification in soccer. Sport, Exer Inj, 4: 159-165.

ABSTRACT

Educatioanal factors influencing the success of young football players: Impacts of the decisions taken by elite academy

Football academies play the key role in football talent development in Hungary. The systematic development of young talents is a prerequisite for raising the level of football, and this process involves motor, anthropometric, psychological and pedagogical principles alike. The experts who work in the field place an emphasis on training, education and teaching, as all of these influence the development of talented football players. The aim of our research was to discover pedagogical factors and educational methods that have a direct effect on talent development and long term success. A further aim is to present the decision-making processes related to the disciplining of young players, and also their effect. The research was carried out in the natural environment of an elite academy of Hungary, using the method of case study. Our sample was four talented young aged players, who had discipline problems as they broke the rules. The case studies involved document analysis, interviews, and observation, and revealed two positive and two negative examples of decisions taken about education. Based on our findings it can be concluded that the behavioral problems of young football players should be handled consistently and in a regular and orderly manner, as this heavily influences the outcome of their career. The positive examples show the pedagogical decisions were adequate, as the affected players changed their behavior shortly afterwards and carried on with a successful career. Analyzing the negative examples, we concluded that a permissive approach did not favor the optimal development of their sports career, as they fell much behind their true potential. Educational methods does not only have an influence on a few games, but rather the have a long-lasting effect.

Keywords: talent development, football, suitability, educational methods

Kiss Zoltán
kollégiumigazgató
Puskás Ferenc Labdarúgó Akadémia
kiss.zoltan@pfla.hu

Dr. habil Bognár József
egyetemi docens
Eszterházy Károly Egyetem
bognar.jozsef@uni-eszterhazy.hu

Mika János – Kiss A. Éva

OKTATÁS AZ ENSZ FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLJAIBAN (2016-2030)

ABSZTRAKT

Az Egyesült Nemzetek (ENSZ) 2015-ben megfogalmazta az emberiség Fenntartható Fejlődési Céljait (FFC, 2016-2030), amelyek 17 célt és ezeken belül 169 részcélt tartalmaznak. A fenntarthatóságot a legszélesebb értelemben, tehát a társadalmat és a gazdaságot is ugyanolyan fontos pilléreknek tekintjük, mint a környezet állapotát. E célok teljesítéséhez a jövő generációinak aktív és előkészített részvételére is szükség van, ezért e feladatok oktatása elkerülhetetlen. Tanulmányunkban a célok tartalmi csoportosítása is megtalálható, amely hiányzik az eredeti dokumentumból. Ez a besorolás a célokat öt csoportba rendezi: az emberek elsődleges igényei (2, 3, 6 és 7 cél); az emberek közötti egyenlőség (1, 4, 5 és 10); hatékony, fenntartható termelés (8, 9, 12 és 13); a sérülékeny szférák védelme (11, 14 és 15) és a globális együttműködés (16, 17). A 4. cél és annak tíz részcélja az oktatásról szól, míg további nyolc részcél 6 cél részletezéseként szó szerint említi az oktatást vagy ennek szinonimáit és eredményeit. A tanulmány kritikusan elemzi azokat a célokat is, amelyek teljesüléséhez szükség van az oktatásra, de a dokumentum ezt a körülményt meg sem említi. Végül, egyetlen példán utalunk rá, hogy érdemes a célok aktuális, illetve meghaladott voltát hazánkra nézve is elemezni.

BEVEZETÉS

A fenntartható fejlődés fogalmát először a Bruntland Bizottsági Jelentés (1987) használta "olyan fejlődésre, amely megfelel a jelen igényeinek, anélkül, hogy veszélybe sodorná a jövő generációk azon képességét, hogy kielégítse a saját szükségleteit." Napjainkban a fenntartható fejlődés szélesebb értelmű, mint a környezeti fenntarthatóság kezdeti koncepciója (pl. Goodland és Daly, 1996). A társadalom és a gazdaság nemcsak a környezeti fenntarthatóság előfeltételei, hanem a gazdaság és a társadalom is hordoz megoldandó problémákat. A fenntarthatóság eredeti és mai, összetett koncepcióit nemrég Kiss és Morelli (2015) is összefoglalta.

Megalakulása óta az ENSZ próbál békét és jólétet biztosítani a Földön az áruk méltányos elosztásának biztosítása érdekében. A Fenntartható Fejlődés koncepciója elérte a nyilvánosság tudatosságát a második Föld-csúcstalálkozón (Rio de Janeiro,1992), ahol az ENSZ megerősítette a 21. századi feladatok (Agenda 21) című programot. Néhány évvel később, 2000-ben a világ vezetői nyolc fő célt fogalmaztak meg a 2000 és 2015 közötti

időszakra, a Millenniumi Fejlesztési Célokat (MDG). A környezeti fenntarthatóság egy volt a nyolc cél közül abban a dokumentumban.

Az ENSZ 2015-ben elfogadta a 2030-as Fenntartható Fejlődés Céljait (2016-2030), amely 17 célt tartalmaz. E dokumentum áll a jelen tanulmány középpontjában. E célok és más vonatkozó ENSZ-dokumentumok összehasonlítását lásd Vladimirova és Le Blanc (2015) tanulmányában. A célok pénzügyi szempontjait Klapper et al. (2016) tekinti át.

Az UNESCO a pedagógusoknak a fenntartható fejlődésre vonatkozó eszközeit kínálja, a sorozat legfrissebb tagja 2012-től származik (UNESCO, 2012). A sorozat célzott olvasói általános- és középiskolai tanárok, valamint azok a hivatalnokok, akik az oktatás tartalmáért felelősek, továbbá azok a pedagógusok, akik az iskolai tanárok előkészítésében és képzésében dolgoznak.

A nyolcadik Környezeti Nevelési Világkongresszus (WEEC, 2015) összefoglaló jelentése szerint „az oktatás és a tanulás lehetőségei átmenetek a ... globális rendszerszintű diszfunkciótól való eltéréshez és az egészségesebb, méltányosabb és egyenlőbb életmód felé. Nem propagandával, erővel vagy előírásként, hanem felfedezéssel, (újra) összekapcsolódással, megkérdőjelezéssel, megzavarással, kísérletezéssel, visszatükrözéssel és valóban folyamatos tanulással.” Ezek a mondatok is alátámasztják, hogy a Fenntartható Fejlődési Célokat az oktatásban alkalmazásra ajánljuk.

AZ ENSZ FENNTARTHATÓSÁGI CÉLKITŰZÉSEI (2016-2030)

Az előző HERA évkönyvben Mika és Tóth (2017) ismertette az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljait, öt kategóriába csoportosítva az abban szereplő 17 célt. E felosztás szerint vannak:

- alapvető emberi szükségleteket (2, 3, 6 és 7 számú cél),
- az emberek közötti egyenlőséget (1, 4, 5 és 10 számú cél),
- a hatékony, de fenntartható gazdaságot (8, 9, 12 és 13 számú cél),
- a sérülékeny szférák védelmét (11,14 és 15 számú cél) és
- az emberiség közös céljaiért való fellépést (16 és 17 számú cél) megfogalmazó célok.

Az ilyen csoportosítás mindenképpen segíti a célok memorizálását, egyszersmind a fenntartható fejlődés árnyaltabb tartalmának rögzítését annál, mintha csak környezeti, gazdasági és társadalmi pillérekről (Kiss és Morelli, 2016) vagy célokat említenénk.

Megjegyezzük, hogy a 13. célt, a klímaváltozás elleni küzdelmet nehéz besorolni, mert a mostani helye mellett szerepelhetne az ötödik csoportban is. Ez az egyedüli globális környezeti probléma, ami külön célt képez. A többi súlyos probléma (pl. a biodiverzitás, a nitrátosodás és a légszennyezés) a hatásokhoz kapcsolódó céloknál szerepel.

A 169 részcél közül 126 *szám.szám* típusú, konkrét időpontra (jellemzően 2030-ra, ritkábban 2020-ra) vonatkozó, ellenőrizhető indikátor. További 43 részcélt *szám.betű* kombináció jelöl, amelyek inkább a teljesülés intézményi- és financiális feltételeit taglalják.

Az egyes célok magyar nyelvű megfogalmazásait lásd az előző kötetben (Mika és Tóth, 2017). Mivel a továbbiakban az oktatást tartalmazó illetve e szempontból hiányolt célokat sorszám szerint említjük, a célokat az 1. táblázatban eredeti sorrendjükben mutatjuk be.

1. táblázat: Az ENSZ Fenntartható Fejlődési Céljai (2016-2030) az eredeti sorrend szerint

1. cél:	1. Véget vetni mindenhol a szegénység összes formájának
2. cél:	Véget vetni az éhínségnek, elérni az élelmiszer-biztonságot, fejleszteni az élelmezést és előmozdítani a fenntartható mezőgazdaságot
3. cél:	Biztosítani az egészséges életet és előmozdítani a jólétet mindenki számára minden korosztályban
4. cél:	Biztosítani az átfogó és igazságos minőségi oktatást, és előmozdítani az egész életen át tartó tanulási lehetőségeket mindenki számára
5. cél:	Megvalósítani a nemek közötti egyenlőséget, valamint segíteni minden nő és lány felemelkedését
6. cél:	Biztosítani a fenntartható vízgazdálkodást, valamint a vízhez és közegészségügyhöz való hozzáférést mindenki számára
7. cél:	Biztosítani a megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiát mindenki számára
8. cél:	Előmozdítani a hosszantartó, átfogó és fenntartható gazdasági növekedést, a teljes és eredményes foglalkoztatást, valamint méltó munkát mindenki számára
9. cél:	Alkalmazkodó infrastruktúrát építeni, előmozdítani az átfogó és fenntartható iparosodást, valamint elősegíteni az innovációt
10. cél:	Csökkenteni az országokon belüli és országok közötti egyenlőtlenségeket
11. cél:	A városokat és emberi településeket befogadóvá, biztonságossá, alkalmazkodóvá és fenntarthatóvá tenni
12. cél:	Biztosítani a fenntartható fogyasztási és termelési szokásokat
13. cél:	Sürgősen cselekedni a klímaváltozás és hatásai leküzdése érdekében
14. cél:	A fenntartható fejlődés érdekében megőrizni és fenntarthatóan használni az óceánokat, tengereket és tengeri erőforrásokat
15. cél:	Védeni, visszaállítani és előmozdítani a földi ökoszisztémák fenntartható használatát, fenntarthatóan kezelni az erdőket, leküzdeni az elsivatagosodást, valamint megfékezni és visszafordítani a talaj degradációját és a biodiverzitás csökkenését
16. cél:	A fenntartható fejlődés érdekében előmozdítani a békés és befogadó társadalmakat, biztosítani a mindenki számára elérhető igazságszolgáltatást és minden szinten hatékony, felelősségre vonható és befogadó intézményeket létrehozni
17. cél:	Megerősíteni a végrehajtás módjait és felélesztení a fenntartható fejlődés globális partnerségét

OKTATÁS AZ FENNTARTHATÓ FEJLŐDÉSI CÉLOK (2016-2030) KÖZÖTT

Az oktatásról szóló 4. cél

A 17 cél egyike, benne tíz részcéllal az oktatásra vonatkozik (2. táblázat). Az első három részcél (4.1 - 4.3) felsorolja a feladatokat a tanulók életkorától függően, hangsúlyozva, hogy mindenki számára elérhető legyen a szabad alap- és középiskolai oktatás. Szerepel az iskola előtti és az iskola utáni oktatás is.

A következő három részcél (4.4 - 4.6) az oktatás minőségi követelményei, például: szakképzettség biztosítása a sikeres foglalkoztatáshoz, az iskolák különböző aspektusú befogadóképessége, valamint az írástudás és a számolás teljes körű jellemzése a fiatalabb generációk számára.

A 4.7. részcél a fenntartható fejlődésre vonatkozó tudás terjesztését hangsúlyozza, míg a háttérkörülmények (4.a-4.c) a befogadó iskolák, a speciális pénzalapok és az oktatásorientált szakmák fejlesztését, valamint a felsőoktatásban és a tanárok oktatásának fejlesztését igénylik.

2. táblázat: A 4. számú cél és ennek részcéljai az oktatásról a FFC (2016-2030) dokumentumban

Rész-célok	2. Cél: Az általánosan elérhető és méltányos minőségi oktatás, valamint az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek megteremtése mindenki számára
4.1	2030-ra annak elérése, hogy minden lány és fiú ingyenes, méltányos és minőségi alap- és középfokú oktatásban részesüljön, amely releváns és hatékony tanulási eredményre vezet
4.2	2030-ra hozzáférés biztosítása minden lány és fiú számára a minőségi kora-gyermekkori fejlődéshez, ellátáshoz és óvodai neveléshez, hogy felkészültek legyenek az általános iskolai oktatásra
4.3	2030-ra minden nő és férfi számára egyenlő hozzáférés biztosítása az elérhető, minőségi szakmai-, szak-, és felsőoktatáshoz, beleértve az egyetemi oktatást is
4.4	2030-ra a munkavállaláshoz, tisztességes munkához és vállalkozói tevékenységhez megfelelő tudásszinttel - beleértve a műszaki és szakmai készségeket is - rendelkező fiatalok és felnőttek arányának jelentős mértékű növelése
4.5	2030-ra a nemek közti egyenlőtlenségek megszüntetése az oktatásban, továbbá egyenlő hozzáférés biztosítása az oktatás és szakképzés minden szintjén a sérülékeny csoportok - beleértve a fogyatékosokat is -, az őslakosok és a kiszolgáltatott helyzetben levő gyermekek számára.
4.6	Annak biztosítása 2030-ra, hogy minden fiatal és a felnőttek - nők és férfiak – jelentős része rendelkezzen megfelelő szintű szövegértéssel és számolási készséggel.
4.7	2030-ra minden tanuló számára a fenntartható fejlődés előmozdításához szükséges tudás és jártasság megszerzésének biztosítása, beleértve egyebek között a fenntartható fejlődésre és a fenntartható életmódra nevelést, az emberi jogokat, a nemek közti egyenlőséget, a béke és az erőszakmentesség kultúráját, a globális felelősség szemléletét, a kulturális sokszínűség és a kultúra fenntartható fejlődéshez való hozzájárulását.

4.a	Olyan oktatási létesítmények kiépítése és korszerűsítése, amelyek figyelembe veszik a gyerekek, a fogyatékkal élők és mindkét nem sajátosságait, és mindenki számára biztonságos, erőszakmentes, befogadó és hatékony tanulási környezetet biztosítanak.
4.b	2030-ra a fejlődő országok, különösen a legkevésbé fejlett országok, a fejlődő kis-sziget államok (SIDS) és az afrikai országok számára nyújtott ösztöndíjak növelése globális szinten a felsőoktatásba történő beiratkozás elősegítése céljából - beleértve a fejlett és más fejlődő országokban lévő szakképzést, az információs és kommunikációs technológiai, műszaki, mérnöki és tudományos programokat is.
4.c	2030-ra a képesített oktatók számának növelése, beleértve a fejlődő országokban, különösen a legkevésbé fejlett országokban és a fejlődő kis-sziget államokban (SIDS) nemzetközi együttműködés keretében történő tanárképzés révén.

Meg kell jegyeznünk, hogy hiányzik a felsőoktatás kiemelése, amely minden társadalom számára kulcsfontosságú ahhoz, hogy sikeresen alkalmazkodhasson az innováció legújabb elemeihez. Ez nemcsak a technikát, hanem a szociális és a mindennapi élet szerveződésének is jelenti. A képzett értelmiség létrehozása nem szerepel a 9. cél részcéljaiban sem.

A 3.3 fejezetben számos példát fogunk bemutatni azokkal a részcélokkal kapcsolatban, amelyekben az oktatásnak szüksége van a célok teljesítésére, de az oktatás nem említendő, de előtte nézzük meg, hogy hol és hogyan tükröződik az oktatás az FFC részcéljaiban (2016-2030).

Más célok részcéljaiban kifejezetten említett oktatás

A FFC-ben nyolc olyan további részcél található, ahol az oktatás vagy kapcsolódó kifejezések egyértelműen szerepelnek (3. táblázat). Ezek együtt hat célt képviselnek. Három részcél (2.2, 2.5 és 3.7) az élelmiszerekkel és az egészséggel kapcsolatos. Egy másik azt fogalmazza meg, hogy csökkenteni kell az olyan fiatalok számát, akik se nem dolgoznak, se nem tanulnak. Ezen kívül két részcél hangsúlyozza az oktatás szükségességét a fenntarthatóságra és az éghajlatváltozásra nézve (12.8 és 13.3, illetve 4.7 részcél 2. táblázatból). Végül, két részcél említi a tudástranszfert, a partnerség és az együttműködés témakörében (17.6 és 17.16).

3. táblázat: Az FFC (2016-2030) részcéljai, amelyek tartalmazzák az oktatást vagy annak eredményét

2.3 2030-ra az élelmiszer kistermelők, különösen a nők és bennszülött népek, családi gazdaságok, pásztorok és halászok mezőgazdasági termelékenységének és jövedelmének megduplázása, beleértve a biztonságos és egyenlő hozzáférést a földhöz, az egyéb termelő erőforrásokhoz és alapanyagokhoz, a tudáshoz, a pénzügyi szolgáltatásokhoz, piacokhoz, értéknövelő lehetőségekhez és a nem mezőgazdasági munkalehetőségekhez
2.5 2020-ra a vetőmagok, termesztett növények, tenyésztett és háziasított állatok és vadon élő megfelelőik genetikai sokféleségének megőrzése megfelelően gondozott és változatos mag- és növénybankok útján, nemzeti, regionális, és nemzetközi szinten, valamint a genetikai erőforrások hasznosításából és az ezzel kapcsolatos hagyományos tudásból eredő haszon tisztességes és egyenlő elosztása a nemzetközi normák alapján
3.7 2030-ra a szexuális és reprodukciós egészségügyi szolgáltatásokhoz történő egyetemes hozzáférés biztosítása, beleértve a családtervezést, információszerzést és az oktatást, valamint a reprodukciós egészség kérdésének a nemzeti stratégiákba és programokba történő integrálása
8.6 2020-re azon fiatalok arányának jelentős csökkentése, akik nem dolgoznak, és nem vesznek részt sem oktatásban sem képzésben.
12.8 2030-ra annak biztosítása, hogy az emberek mindenhol rendelkezzenek megfelelő információval és tudással a fenntartható fejlődésről és természettel harmóniában álló életstílusról
13.3 A klímaváltozás kedvezőtlen hatásai mérséklésére, az alkalmazkodóképesség javítására vonatkozó oktatás, szemléletformálás javítása, a humán- és intézményi kapacitások növelése, a korai előrejelzés fejlesztése.
17.6 Az észak-dél, dél-dél és háromoldalú regionális és nemzetközi együttműködés fokozása a tudományhoz, technológiához és innovációhoz való hozzáférés érdekében, és a tudásmegosztás erősítése kölcsönösen elfogadott feltételek szerint, beleértve a meglévő mechanizmusok közötti koordináció javítását, különösen az ENSZ szintjén, valamint - az erről szóló megállapodást követően - a globális technológia-segítő rendszert
17.16 A fenntartható fejlődés érdekében a globális partnerség növelése, kiegészítve a több érdekcsoportot bevonó partnerségekkel, amelyek mobilizálják és megosztják a tudást, a szakértelmet, a technológiákat és a pénzügyi forrásokat a fenntartható fejődési célok elérésének támogatása érdekében, minden országban, de különösen a fejlődő országokban

Az oktatásról szóló 4. cél, valamint a fenti táblázat hat célja mellett, a fennmaradó 10 cél is kapcsolódik valamilyen módon az oktatáshoz és annak eredményéhez, a tudásához, valamint a kompetenciákhoz, annak ellenére, hogy erről a tényről a dokumentum e céljai

már nem tesznek említést. Ezeket a célokat és a megvalósításukhoz elengedhetetlen tanulást a következő szakasz mutatja be.

A másik tíz részcél teljesüléséhez szükséges oktatás

A következő 15 évben jelentkező kihívások az emberiségnek sok javulást igényelnek, ami többnyire új tudást és kompetenciát követel sokunktól. Általában ez az oktatást és a tanulást jelenti a másik oldalon.

A 4. táblázat felsorolja azt a tíz célt, amelyek nem említik az oktatást kifejezetten, és az adott cél vonatkozásában figyelembe veendő szempontokat, ha teljesíteni kívánja. A hiányzó oktatást is meg lehet említeni a célokkal kapcsolatban.

4. táblázat: Az oktatást nem említő tíz cél kapcsolódása az oktatáshoz

	Cél	Hiányzó szempont
1.	A szegénység valamennyi formájának felszámolása mindenhol	Az oktatás hiánya és a szegénység összefügg! A jó oktatás segít abban, hogy ne legyen szegénység.
5.	A nemek egyenlőségének megvalósítása, minden nő és lány társadalmi szerepének megerősítése	Sok társadalomban a női családtagok egyenlő joga nem nyilvánvaló. Az egyenlőséget tanulnunk kell!
6.	A vízhez és szanitációhoz történő hozzáférés és fenntartható használat biztosítása mindenki számára	Ez a cél magasan képzett igazgatókat és jól képzett személyzetet igényel, minden szakmai szinten!
7.	Megfizethető, megbízható, fenntartható és modern energiához való hozzáférés biztosítása mindenki számára	E gyorsan fejlődő iparágban az élethosszig tartó szakmai tanulás elkerülhetetlen! Noha a közoktatás is érdemben foglalkozik a témakör elveivel, itt fogyasztóként is érdemes tájékozottnak lennünk.
9.	Ellenállóképes infrastruktúra kiépítése, a befogadó és fenntartható iparosítás támogatása és az innováció ösztönzése	E tudás- és innováció-intenzív célhoz elsősorban magas színvonalú műszaki oktatásra van szükség!
10.	Az országok közötti és az országokon belüli egyenlőtlenségek csökkentése	Az egyenlőtlenséget fenntartó érdekek elleni fellépés a társadalomtudományok magas szintű oktatását igényli!
11.	A városok és emberi települések befogadóvá, biztonságossá, ellenállóvá és fenntarthatóvá tétele	A természet- és a társadalomtudományok segítik a városi problémák megértését. Ezeket oktatni kell!
14.	Az óceánok, tengerek és a tengeri erőforrások megőrzése és fenntartható használata a fenntartható fejlődés érdekében	Az emberek többségének nincs saját tapasztalata az óceánokkal kapcsolatban. E tudás átadásában is főként felsőoktatás juthat szerephez.

	Cél	Hiányzó szempont
15.	A szárazföldi ökoszisztémák védelme, helyreállítása és fenntartható használatának támogatása, az erdők fenntartható használata, a sivatagosodás leküzdése, a talajromlás megállítása és a pusztulás visszafordítása, és a biológiai sokféleség további csökkenésének megfékezése	Ehhez a célhoz a legmagasabb szintű és interaktív természettudományos oktatás szükséges! A feladat nemcsak képzett teoretikusok, hanem felkészült kommunikátorok bevonását is igényli, akik meggyőzik a lakosokat és a döntéshozókat, hogy a természet védelme felülkerekedjen más érdekeken.
16.	Békés és befogadó társadalmak megteremtése a fenntartható fejlődés érdekében, az igazság-szolgálta-táshoz való hozzáférés biztosítása mindenki számára és a hatékony, elszámoltatható és mindenki számára nyitott intézményi háttér kiépítése minden szinten	***Az elméleti ismeretek nem elegendők a bűnözés és a terrorizmus visszaszorítására. A korszerű társadalomtudományok segítenek megérteni ezek mozgatórugóit. A megoldások megtalálásában a jó példák felmutatása lehet a legsikeresebb módszer.***

Ha lehetséges tudásunkat feltételesen három lehetséges osztályba soroljuk úgy, mint természettudományi-, társadalomtudományi- és technológiai ismeretek, akkor a tíz olyan cél, amelyekből hiányzik az oktatás, mindhárom osztályt egyenlő elosztásban igényli. Öt esetben, az 1, 6, 11, 14 és 15 célokkal kapcsolatban a természettudományok fontosak. A társadalomtudományok jelentős hatást gyakorolnak az 1, 5, 10, 11 és 16 célra, míg a technológia oktatása elkerülhetetlen az 1, 6, 7, 9 és 11 célkitűzés kihívásainak való megfelelés érdekében.

Az 1. cél (szegénység) és 11. cél (városi problémák) mindhárom tudást igénylik. A 6. cél (víz és higiénia) természetes és társadalomtudományi tudást igényel, az összes többi célhoz a vizsgált tízből ebben a részben csak a fenti tudománycsoportok egyikére van szüksége.

Sajnálatos, hogy a célokat kidolgozó munkacsoportok nem gondoltak a fenti szempontokra.

HAZAI VONATKOZÁSOK

Egy másik írást meg tudnánk tölteni annak elemzésével, hogy a 169 részcélból mi az, ami hazánkban is aktuális. Természetesen, ennek során nem a fejlődő országokhoz érdemes mérni magunkat, hanem az Európai Unió átlagához. Egy ilyen összevetést mutatunk be az *1. ábrán*.

Az 1. ábra felsorolja a felsőoktatásban részesülő 28 ország lakosságának arányát. Az első harmadban (9 országban) az EU-15 országaiból hét ország található, csak Litvánia és Észtország képviseli a legutóbb csatlakozott 13 országot. A kevésbé képzett harmadik harmadban csak Olaszország és Portugália képviseli az eredeti EU-15-öt a kilenc országból.

1. ábra. Az egyetemi és főiskolai oklevéllel rendelkezők aránya a 25–64 éves népességből a 28 EU-tagállamban 2015-ben

(Forrás: KSH, 2016: 1.7 ábra)

Számunkra ebből az következik, hogy hazánkban biztosan nem a felsőoktatás általános mennyiségi visszaszorítása mutat a követendő út, a fejlődés irányába.

KÖVETKEZTETÉS

A fenntartható fejlődés koncepciója új jelentőségre tett szert, miután az Egyesült Nemzetek 2015-ben közzétette az emberiség 17 célját. Amint azt a jelen tanulmány bevezetésében is megemlítjük, a fogalom e reneszánszát az oktatásnak is tükröznie kellene.

A logikus gondolkodás hiánya a jövőnkben a tanulók megértését és megjegyzését akadályozza. A 2. szakasz a célok osztályozását tartalmazza, amelyek meghatározzák az ember alapvető szükségleteit (4 cél); Hatékony, fenntartható termelés (4 cél); Veszélyeztetett tájak (3 cél) és világméretű együttműködés (2 cél).

A 3. szakasz bemutatja a 4. célt és annak nyolc célkitűzését, amelyeket teljes egészében az oktatásra fordítottak. Ez a szakasz a nyolc célt a hat célban jelöli meg, amelyek feltétlenül tartalmazzák a szó oktatását vagy annak szinonimáit.

Végül ez a szakasz felsorolja és megjegyzi a másik tíz célt, amelyek közvetlenül nem utalnak az oktatásra. A megjegyzések meghatározzák az egyes célok szempontjait, amelyek könnyen érthetőek, hogy a célok teljesítése lehetetlen a tanulás nélkül, szűk vagy általánosabb értelemben.

HIVATKOZÁSOK

Bruntland Commission Report (1987): Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development 300 p. *(http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf)*

Goodland, R. and Daly, H. (1996). Environmental Sustainability: Universal and Non-negotiable. Ecological Applications, Vol. 4. No. 6. 1002–1017. o.

Harvey R. (2016). Co-ops commit to UN Sustainable Development Goals. (*http://www.thenews.coop/106853/news/co-operatives/co-ops-commit-un-sustainable-development-goals/)*

Kiss, K., Morelli J. (2016). Discussing Sustainability. LAP Lambert Acad. Publishing 129 p.

Klapper, L., El-Zoghbi, M. and Hess J. (2016). Achieving the Sustainable Development Goals. The role of financial inclusion. 20 pp. (*https://www.cgap.org/sites/default/files/Working-Paper-Achieving-Sustainable-Development-Goals-Apr-2016.pdf*)

KSH, 2016: Tér-kép 2015 (Space in maps) Central Statistical Office, Budapest, 103 p. *(http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/pdf/ter_kep_2015.pdf)*

FFC (2015). United Nations Resolution A/RES/70/1 of 25 September 2015. The Goals are listed in par. 51 (*http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E*)

UNESCO (2012): Education for Sustainable Development Sourcebook. Learning and training tools, No. 4. UNESCO Educational Sector, Paris ISBN 978-92-3-001063-8

Vladimirova, K. and Le Blanc D. (2015). How well are the links between education and other sustainable development goals covered in UN flagship reports? A contribution to the study of the science-policy interface on education in the UN system. DESA Working Pap. No. 146, 32 p. **(***http://www.un.org/esa/desa/papers/2015/wp146_2015.pdf)*

WEEC (2015). Summary Report. World Environmental Education Congress, June 29-July 2, 2015, 8th Gothenburg Sweden, 23 pp. (*http://weec2015.org/wp-content/uploads/2015/08/WEEC2015-Summary-Report.pdf*)

ABSTRACT

Education in the sustainability development goals (2016-2030)

The United Nations (UN) accepted the Sustainable Development Goals (2016-2030) for mankind, including 17 Goals and 169 Targets. Sustainability is understood in its widest sense, considering society and economy as equally important pillars, as environmental safety. Fulfillment of these aims needs active and prepared participation of future generations, hence education of these tasks is inevitable. In the paper, a reasonable classification of the Goals is provided, which is missing in the document. This classification sorts the 17 Goals into five groups: *Primary needs of humans* (Goals 2, 3, 6 and 7); *Equality between humans* (1, 4, 5 and 10); *Efficient, sustainable production* (8, 9, 12 and 13); *Landscapes in danger* (11, 14 and 15) and *Worldwide cooperation* (16, 17). Goal 4 is devoted to education with 10 Targets, whereas eight further Targets of six Goals literally mention education or synonyms. Having them briefly presented, the paper critically notes those Targets, where education is also requested, but not mentioned by the document. Finally, number of diploma holders is compared in the EU, as one of the aspects that is worth studying in Hungary, too.

Prof. Dr. Mika János

DSc. egyetemi tanár

Eszterházy Károly Egyetem

mika.janos@uni-eszterhazy.hu

Kiss A. Éva

II. éves biológia-földrajz tanár MA hallgató

Eszterházy Károly Egyetem

kiss.eva92@gmail.com

Molnár Attila Károly

ÍTÉLETTŐL SZABADULÁSIG– BÖRTÖNKÖZÖSSÉGEK FEJLESZTÉSE A REINTEGRÁCIÓ TÁMOGATÁSA ÉRDEKÉBEN[14]

ABSZTRAKT

E tanulmány célja a fogvatartottak szabadulását követő társadalmi beilleszkedést elősegítő lehetőségek bemutatása a szabadulásra felkészítő felnőtt-tanulási folyamatok vizsgálatán keresztül. A vizsgálatban a hangsúly a börtönökben élők tanulási motiváltságára és motiválhatóságára került. Hazai és nemzetközi példákon keresztül mutatjuk be a büntetés-végrehajtási intézetekben zajló, a reintegrációt támogató tanulási folyamatokat.

Az empirikus adatok egy hazai büntetés-végrehajtási intézet azon fogvatartottjai köréből származnak, akik önkéntesen jelentkeztek résztvevő-központú csoportfoglalkozásokra. Fókuszcsoportos beszélgetések, filmklubok, illetve az önismeret növelését támogató gyakorlatok vezettek a résztvevők egyéni és csoportos tanulási motivációinak megismeréséhez.

A fókuszcsoportos beszélgetések és egy filmklub eredményei között szerepel, hogy a részt vevő fogvatartottak kommunikációja nyitottabbá vált, a csoporttagok önkifejezési minősége nőtt. Meditációs alapgyakorlatok kipróbálásával a fogvatartottak olyan módszert tanultak meg, amely közelebb hozta őket egy nyugodtabb állapot eléréséhez, a stressz, az agresszió csökkentéséhez. A csoportmunkában részt vevők kérdőíven gyűjtött visszajelzései azt tükrözik, hogy a fogvatartottak csoportjait motiváló andragógiai foglalkozások pozitív hatást gyakorolnak a börtönbeli tanulás különböző formáira.

BEVEZETŐ

A büntetések végrehajtása a különböző történelmi korszakokban és kultúrákban más és más ideológiával valósul meg. A bűnelkövetőket érő szankciók a történelem során jelentősen változtak, s napjainkban is változásban vannak (Foucault 1990, Mezey 2010, Wringe 2016).

Magyarországon a büntetés-végrehajtás célja elősegíteni az elítéltek társadalomba való beilleszkedését. Az egyén reintegrációja jogkövető magatartásának kialakulásán keresztül valósulhat meg. Felnőttek esetében büntetés-végrehajtási intézetben, fiatalkorúak esetében javítóintézetben, kényszergyógykezelésre kötelezettek esetében pedig pszichiátriai intézetben hajtják végre a szabadságvesztés-büntetést.

[14] DOI 10.13140/RG.2.2.33123.86569

A börtönök a szabadságelvonást jelentő kényszerintézkedés foganatosítása mellett a fogvatartottak szabadulásra való felkészítését számos eszközzel támogatják. Munkáltatáson, munkaterápiás foglalkoztatáson, különféle oktatási és képzési formákon keresztül, valamint a sportolás, a kulturálódás és a vallás gyakorlása lehetőségének biztosításával igyekeznek a fogvatartottakat felkészíteni a szabadulásukkal járó élethelyzet-változásra (2013. évi CCXL. törvény)[15], azonban a statisztikák arról tanúskodnak, hogy a magyarországi börtönpopuláció évről évre növekszik (Somogyvári 2016). A fogvatartottak számának növekedése arra hívja fel a figyelmet, hogy a reintegrációs módszerek hatékonysága érdekében azok fejlesztésén gondolkodjunk.

A bv. a reintegrációs módszerek közül a munkáltatástól várja a legnagyobb hatást a fogvatartottak munkaerő-piaci reintegrációja terén (Fekete – Somogyvári 2016). A munkában való helytállás érdekében azonban nem kétséges, hogy minden munkavállalónak megfelelő szakmai felkészültséggel, végzettséggel kell rendelkeznie, továbbá el kell tudnia igazodni a munka világában, a társadalomban. Ehhez a tanuláson, a fogvatartottak oktatásán, képzésén keresztül vezet az út. Előremutató adat, hogy a fogvatartottak között egyre többen vesznek részt az oktatás különböző formáiban (Schmehl 2015). E tanulási formák horizontjának szélesítésétől várhatjuk azokat a pozitív változásokat, amelyek mentén egyre sikeresebb reintegráció valósulhat meg.

A BÜNTETÉS-VÉGREHAJTÁS ÉS AZ ANDRAGÓGIA KAPCSOLATA

Ha a bv. céljait tekintjük, számos ponton találhatunk azonosságot az andragógia céljaival. Mindkét terület szakirodalma kimondja a felnőttek fejlesztését, s a szakemberek innovatív megoldásokon gondolkodnak (Csukai 2017, Lőrinc 2016, Feketéné 2014, Kraiciné – Csoma 2012). Az andragógia lendületben kívánja tartani a felnőttek tanulásával kapcsolatos teendőket, s célként nevezi meg egy tanuló társadalom kialakulását (Feketéné 2014). Számos fórumon hangzanak el a felnőttek tanulását támogató törekvések, s annak megfogalmazásai, hogy időszerű az elmélet gyakorlatba történő átvitele (UNESCO Institute for Lifelong Learning 2010).

A börtönökben élők szabadulása utáni társadalmi reintegráció elősegítését az andragógia támogatja. Mivel a személyiség fejlődése felnőttkorban is jelenlévő folyamat, lehetségesnek látszik számos pozitív változás elősegítése e téren a felnőtt fogvatartottak esetében is. Ha az egyénben tudatosul az önmaga alakítására használható képessége, ha kellő önismerettel, önállósággal rendelkezik, azzal számos feltételt biztosít saját önfejlesztése terén (Maróti 1994, Tough 1997). E képességek kibontakozását támogatja az a momentum, hogy a büntetés-végrehajtási intézetekben a fogvatartottaknak lehetősége van különböző tanulási folyamatokba való bekapcsolódásra, ami alapja lehet az érintettek

[15] 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról

intellektuálisan magasabb szintre lépésének (Csukai, 2015). A törvény kimondja, hogy a büntetés-végrehajtás a reintegráció elősegítését többek között az elítéltek *„általános iskolai, illetve középfokú iskolai oktatása, felsőfokú tanulmányok végzése, szakképzése, szakmai gyakorlat megszerzése, valamint egyéb reintegrációs programok által biztosítja”* (2013. évi CCXL. törvény 2016:83. § (1)). Annál is inkább szükségesnek mutatkozik a fogvatartottak tanuláson keresztüli fejlesztése, mert a statisztika szerint a teljes magyar börtönpopulációnak csupán 2,42%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel, ugyanakkor 0,75%-uk analfabéta (Somogyvári 2016).

A felnőttek tanulásának elfogadottsága ma már nem kérdéses, amint azt az Európai közösségek Bizottsága a Lifelong Learning koncepciójában megfogalmazta (Európai Közösségek Bizottsága 2000). A felnőttek tanulására jellemző, hogy segít az egyénnek az önmegvalósításban, mozgósítja az érzelmi és fejlődési szükségleteket. A felnőttek képesek önirányított módon tanulni, továbbá szívesen tanulnak egymástól (Atkinson et al. 2005). A felnőttek önirányított tanulása arra a folyamatra összpontosít, amelyben maguk a tanulók vezérlik saját tanulási folyamataikat, beleértve a tanulási célok felállítását, a források biztosítását, a felhasznált módszerek közül való választást, valamint a tanulási eredmények értékelését (Brookfield, 1996). A felnőtt fogvatartottak szabadulás utáni életmód-változásának segítése olyan tanulási folyamat, amelyre jellemző az öntevékenység. Az andragógia a résztvevő-központú felnőttoktatási formákon keresztül segíti elő az egyén öntevékenységét. Hangsúlyosnak tartja a tanulnivaló személyes értelmezését, valamint a már meglévő tapasztalatokra való építést (Sz. Molnár 2009). Teret enged a kooperatív tanulásnak, ami a tanulók aktív, a társakkal közösen végzett tevékenységére épít (Kraiciné – Csoma 2012).

A kutatásban megfogalmazott elképzelés szerint nagyobb súly helyezhető az önfejlesztés lehetőségére a fogvatartottak reintegrációja tekintetében. Az önfejlesztés során az egyén saját maga segítőjévé válik, s kihasználja a személyiségében rejlő képességeit értékei növelésére. Ehhez olyan támogató kapcsolatokra van szüksége, amelyekre jellemző a feltétel nélküli elfogadás, a hitelesség, az empátia (Rogers 2013). Megfelelő szakemberekkel hatékonnyá tehető a tanulásban részt vevők támogatása, a tanulási akadályok leküzdése – témánk tekintetében a rokontudományok szerepe nem vitatható; andragógusok, szociológusok, pszichológusok aktivitására is szükség van (Kraiciné 2008).

BÖRTÖNBELI REINTEGRÁCIÓS MÓDSZEREK

A börtönök rendje, az intézeti hatások többféleképpen befolyásolják a fogvatartottakat; erősíthetik, megkérdőjelezhetik, de meg is változtathatják az egyén önképét, illetve jövőbeni törekvéseit (Bhatti 2010). A fogvatartottak társadalomba való visszavezetését nehéz elképzelni jól működő reintegrációs programok nélkül. E programok hatékonyságát azonban csak az által lehet biztosítani, ha sikerül elérni azok beépülését a büntetés-

végrehajtás alaptevékenységébe, és ha sikerül megoldani a programok különböző státuszú fogvatartottakra értelmezett differenciált alkalmazását. Szükséges továbbá a büntetés-végrehajtás személyi állományának továbbképzése, valamint a társadalomi tudatosság erősítése (Hegedűs – Ivaskevics 2016).

E tanulmányban nem lehet cél a börtönökben világszerte alkalmazott nevelési, illetve reintegrációs eljárások, eszközök, módszerek részletes bemutatása, azonban érdemes néhány, hazánkhoz földrajzilag és/vagy kulturálisan közel eső európai reintegrációs törekvést is említeni abból a célból, hogy – némi összehasonlítás útján – fogalmunk legyen a magyarországi igényekről és lehetőségekről.

Vallás: Magyarországon és a volt szocialista országok térségében, így többek között Lengyelországban, Bulgáriában és Romániában a büntetés-végrehajtás gyakorlatában megtalálható az egyház jelenléte. A főként Hollandiára és Írországra jellemző ún. rehabilitációs irányzat szintén lehetőséget lát a lelkészek tevőleges részvételében (Ruzsonyi 2003). A hazai példák közül a Szombathelyi Országos Büntetés-végrehajtási Intézet vallási részlegét említjük, mely nem egyedülálló a bv. gyakorlatában. A Nyugat-magyarországi börtönben keresztény vallású fogvatartottak a börtön más részlegeitől elkülönítve, egyéni lelki fejlődésük céljából a börtönlelkész által vezetett programokon önkéntesen vesznek részt. Két figyelemreméltó körülmény említhető e lehetőség (egyben eszköz és módszer) kapcsán: az egyik a börtönártalmak[16] csökkenése, a másik az e lehetőséggel élő személyre jutó többletfigyelem (Tömő 2016).

Jóvátétel: A resztoratív[17] reintegráció Európa szerte hatékony alkalmazás, mellyel a fogvatartott részéről egyfajta jóvátétel valósul meg. Célirányos folyamatként értelmezhetjük az elkövető és az áldozat között, mely folyamatban lehetőség nyílik egy olyan kommunikációra, amely magába foglal úgy morális, mint szociális vonatkozású célokat, továbbá segít az érzelmek megjelenésében és kommunikálásában (Walgrave 2010). Czibulya és munkatársai egy, a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben végzett esettanulmányban említik, hogy két zárkatárs között kialakult probléma megoldására a mediációt mint resztoratív technikát alkalmazták (Czibulya et al. 2015). A resztoratív technikáktól nemcsak az intézeten belüli konfliktusok megoldása várható, de hatékony eszköznek tekinthető a személyközi problémák megoldására a családban, továbbá korszerű szemléletű személyiségfejlesztési lehetőségként tekinthető a fogvatartottak sikeresebb intézeti integrációja, valamint társadalmi reintegrációja szempontjából (Budai 2014).

[16] Börtönártalmak: a börtön diszfunkciói, amelyek negatív hatást gyakorolnak fogvatartottakra, hozzátartozóikra, börtönőrökre és azok hozzátartozóira (Fliegauf n. é.)
[17] Resztoratív: helyreállító (Walgrave 2010)

Oktatás-képzés: Ahhoz, hogy a szabaduló fogvatartottak nagyobb eséllyel találják meg helyüket a társadalomban, számos alapvető képességgel kell rendelkezniük. E képességeik az iskoláztatásukkal vannak összefüggésben. Börtönbeli tanulása során azonban a fogvatartottak egy részének a tanulást hátráltató tényezőkkel is szembe kell, hogy nézzen. E tényezők között szerepelnek az intellektusbeli deficitek, a szövegértési zavarok, a logikai hiányosságok. Azonban az ilyen és más, a tanulást hátráltató tényezők jelenléte mellett is cél a fogvatartottak börtönbeli tanulásának megvalósítása (Miklósi 2016). A büntetés-végrehajtási oktatás gyakorlata számos külföldi börtönrendszerben megtalálható. A EIAE[18] online folyóirat közli, hogy a büntetés-végrehajtásban megvalósuló oktatás számos fogvatartott számára második esélyt jelenthet a társadalmi beilleszkedésre. Egy projektben, amelyben Olaszország, Törökország, Románia, Észtország, Lengyelország és Spanyolország vesz részt, a felnőtt fogvatartottak fejlesztésére irányuló tanulási program olyan eszközöket kíván megteremteni, melyekre az elítélteknek szüksége lehet a szabadulásra történő felkészülésükben. Az említett európai projekt a Grundtvig egész életen át tartó tanulás programjának része, melyet az OAPEE[19] is támogat (European Infonet Adult Education 2014).

Kultúra: Számos úton találhatnak lehetőséget a börtönökben élők a kultúrával való érintkezésre. Hazánkban több újszerű programmal segíti a börtön a fogvatartottakat intellektuális értékeik növelésében. Ilyen például a Balassagyarmati Fegyház és Börtönben megvalósult Mesekör. Ebben a szabadidős kulturális programban gyermekes fogvatartottak vehetnek részt. A program keretein belül a résztvevők mesemondás útján küldenek üzenetet gyermeküknek, mely üzenet multimédiás rögzítésre kerül, és digitális hordozón jut el a fogvatartottak gyermekeihez. Megjegyzendő, hogy ebben a programban olyan fogvatartottak is részt vehetnek, akiknek olvasási nehézségeik vannak, hiszen a felkészülés verbálisan is kivitelezhető (Kovács 2012). Ugyancsak kulturális megközelítés a művészetterápia alkalmazása egyrészt a fogvatartottak magatartásának javítására, másrészt krízishelyzetekben történő helytállásuknak pozitív irányba történő befolyásolására (Juhász 2016).

Fentiek, tehát a vallás, a jóvátétel, az oktatás-képzés és a kultúra csupán példák a börtönök azon törekvésére, amelyen keresztül látható, hányféle eszköz bevetésével igyekeznek a fogvatartottakkal olyan módon bánni, hogy esélyt adjanak mindenkinek a fejlődésre, a társadalmi normákhoz való illeszkedésre.

[18] EIAE: European Infonet Adult Education

[19] OAPEE: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos, Önálló Európai Oktatási Programok Szervezete (saját fordítás)

BÖRTÖNNEVELÉS HELYETT

A törvény[20] 2015 óta olyan terminológiát használ, amely a felnőtt fogvatartottak esetében a nevelés fogalmáról a reintegráció fogalmára tereli a figyelmet. Ennek megfelelően és az andragógia elveivel összevetve úgy látszik, a nevelés gondolata háttérbe kerül a felnőtteknek történő iránymutatás javára. Ha ez így van, nagyobb tér látszik kinyílni a reintegráció újszerű, andragógiai támogathatósága előtt.

A reintegrációs folyamatokat tekintve érzékelhető, hogy a börtönügy fejlődésének lendületét az új ötletek hatékonysága határozza meg. Az ötlettől a megvalósításig vezető út olyan próbálkozások sora, amelyek az előző tapasztalatokra épülnek. Az innovatív megoldások – ahogy arra már a börtönbeli reintegrációs módszerek között utaltunk – az érintettek visszajelzései alapján kerülhetnek a gyakorlatba. Ilyen elgondolás a bv. reintegrációs eszközrendszerének egy további elemmel történő bővítése, amely egy újszerű csoportfoglalkozás-sorozatként fogalmazható meg. A foglalkozások újszerűségének lényege a bennük található elemek koherenciája, komplexitása. Egy-egy csoportfoglalkozás-sorozat három, egymásra épülő részből áll: fókuszcsoportos beszélgetésből, filmklubból és meditációból. A részek között megtalálható az átfedés, továbbá a részek kiegészítik egymást.

A témában végzendő doktori kutatást megelőző elővizsgálatot folytattunk a Balassagyarmati Fegyház és Börtön azon fogvatartottjaival szervezett közös munkában, amelyhez a résztvevők önkéntes jelentkezéssel csatlakozhattak. Egy nyolc főből álló fogvatartotti csoporttal legutóbb 2016 novemberétől 2017 májusáig tíz alkalommal végeztünk csoportfoglalkozásokat, alkalmanként három órában. A csoportfoglalkozás célja annak vizsgálata volt, milyen azonnali eredmények érhetők el az említett három programelemmel. Kérdéses volt, hogy a jelentkezők érdeklődése kitart-e a foglalkozás-sorozat végéig, milyen mértékben érzik magukat motiváltnak a résztvevők, valamint, hogy tapasztalható-e valamilyen változás a csoporttagok felfogásában, céljaik között.

A foglalkozásokat látogató nyolc fogvatartottról közelebbi kép alakulhat ki, ha néhány jellemzőjük mentén bemutatjuk őket. A helyszínen felvett adatok alapján rálátásunk nyílik a résztvevők életkori, iskolázottsági sajátosságaira, továbbá megismerhetjük, jellemzően milyen művelődési formákat választanak, és milyen egyéb foglalkozásokra járnak a közös munkában részt vevő fogvatartottak. A csoportfoglalkozásokon jellemzően a 30-40 év közöttiek vettek részt. Ketten e korcsoportnál fiatalabbak, a csoport egy tagja e korcsoportnál idősebb volt. Egy fő nem fejezte be általános iskolai tanulmányait, ketten alapfokú, öten középfokú végzettséggel rendelkeztek. A csoportban nem volt olyan fogvatartott, akinek felsőfokú iskolai végzettsége lett volna. A szabadidős tevékenységek közül ketten a csoportból nem tudtak választani, egy fő tanulással, három olvasással, kettő

[20] 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról

nyelvismeretei bővítésével töltötte szabadidejét. A csoport tagjai közül öten más foglalkozásokra is jártak.

A foglalkozások fókuszcsoportos beszélgetéssel kezdődtek, melynek célja az volt, hogy megismerjük egymást, hogy rálátást nyerjünk a csoporttagok problémáinak súlyára és a látómezőnkben található megoldásokra. A beszélgetések jó alkalmat adtak arra, hogy viszonylag kötetlen keretek között szólalhasson meg bárki egy őt foglalkoztató témáról. A csoport lehetőséget talált a gondolatcserére, a résztvevők rövid viták keretében találtak választ mindennapos kérdéseikre.

A közösségi aktivitás egy másik formájával, a filmklubbal tettük komplexebbé a foglalkozásokat. A részt vevő fogvatartottak azzal a feltevéssel készültek a csoportos filmnézésre, hogy az életben jelentkező problémák megbeszélhetők, s e beszélgetésekbe bizalommal kezdtek bele. A céltudatos válogatást követően vetített filmek megtekintése után a résztvevők filmvita keretein belül mondták el véleményüket a film és a valós élet kapcsolatáról, továbbá a jelentkező problémák megoldására található alternatívákról.

A csoporttagok egy, a börtönökben még szokatlan tevékenységben is aktívan rész vettek. A meditáció elméleti és gyakorlati alapjainak elsajátításával, a foglalkozásról foglalkozásra végzett mentális gyakorlatokkal igyekeztek lépéseket tenni önmaguk megismerése felé. Az önismeret fejlesztésének lehetőségét nagyra értékelte a fogvatartotti csoport. Minden résztvevő képes volt a relaxált állapot elérésére, és ki-ki a saját igényeinek megfelelően élt a meditáció adta lehetőségekkel. Némelyek a megpihenést, a stressz feloldásának eszközét látták a meditációban, de voltak, akik a jövőképük kialakítására tudták használni a 10-15 perces gyakorlatokat. Az azonnali szóbeli visszajelzések azt tükrözték, hogy a résztvevők szívesen mennek a meditációs gyakorlatok kínálta tudatszintre. A gyakorlatok kipróbálói egyfajta belső utazásról számoltak be, amely nemcsak kellemes élményt nyújtott számukra, hanem el is gondolkodtatta őket létük jelentőségén, a jövő lehetőségein.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ma már a büntetés-végrehajtási szervezet céljai nem csak az őrzésben, a fogvatartottak társadalomtól történő elkülönítésében testesülnek meg. Sokkal messzebbre mutat az a törekvés, hogy minden fogvatartott élhessen a számára kínált, a fejlődését elősegítő lehetőségekkel. A börtönök biztosítják a fogvatartottak számára a sikeres reintegrációhoz vezető úton való támogatottságot az oktatás, a kultúra, a vallás és egyéb fejlesztő eszközök által. A többnyire felnőtt korú magyarországi fogvatartotti populáció e tanulmányban említett módú fejlesztéséhez az andragógia számos eszközzel kapcsolódik. Elsősorban az oktatáson, a képzéseken keresztül képes támogatni a fogvatartottak intellektuális értékeinek növekedését, ugyanakkor számos olyan ötlet megvalósításában van jelen e

tudomány, amelyben még nincs, vagy csak igen kevés a tapasztalat a reintegráció területén.

Fentiek alapján látható, hogy a reintegráció, a társadalomba való visszavezetés eszköztára milyen széles keretek között áll rendelkezésre. Úgy látszik, a technikai és szakmai bővítések tárháza kimeríthetetlen. Az újabbnál újabb ötletekkel egyre közelebb kerülnek a büntetés-végrehajtás szakemberei mind fizikailag, mind a megoldások terén a fogvatartottakhoz, egyre közvetlenebb, emberibb az a munka, ami a modern reszocializációt, reintegrációt jellemzi. Feltűnő a fogvatartottak érdekében végzett munka interdiszciplináris volta: a rokon tudományterületek egymást kiegészítve erősítik a büntetés-végrehajtási célok elérése érdekében végzett munka hatékonyságát.

HIVATKOZÁSOK

Atkinson, R. L., Hilgard, E. R., Smith, E. E., Nolen-Hoeksema, S. Fredrickson, B. L., Loftus, G. R. (2005): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest

Bhatti, G. (2010): Learning behind bars: Education in prisons. Teaching and Teacher Education, 2010. 2010/26. szám. 31-36. p. URL: http://ac.els-cdn.com/S0742051X09001516/1-s2.0-S0742051X09001516main.pdf?_tid=8cb656f0-6306-11e7-84dc-00000aacb360&acdnat=1499426724_b0345540eb79a6a303b66875fdb57da1 (Letöltve: 2017.07.07. 13:23)

Brookfield, S. D. (1996): Adult Learning: An Overwiev. In. Tuijnman, A. C. (szerk.): International Encyclopeia Of Adult Education And Training. Pergamon, Oxford

Budai István (2014): Resztoratív technikák alkalmazása a büntetés-végrehajtásban. Börtönügyi Szemle. 2014/1. szám. 38-43. p.

Csukai Magdolna (2015): Iskolaelhagyás és újraiskolázás bűnelkövetőknél – fejlesztési lehetőségek. Börtönügyi Szemle. 2015/4. szám. 86-96. p

Csukai Magdolna (2017): A börtönnevelés, börtönoktatás fejlődése Magyarországon. Hadtudományi Szemle. 2017/1. szám. 365-374. p. URL: *http://uni-nke.hu/downloads/kutatas/folyoiratok/hadtudomanyi_szemle/szamok/2017/2017_1/17_1_alt_csukai.pdf* (Letöltve: 2017.06.14. 16:04)

Czibulya Gábor, Gombkötő Tamás, Prcsity Violetta (2015): Resztoratív technikák alkalmazása a fegyelmi eljárás során. Börtönügyi Szemle. 2015/4. szám. 76-85. p.

Európai Közösségek Bizottsága (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. Európai Közösségek Bizottsága, Brüsszel

Fekete Attila, Somogyvári Mihály (2016): Időskorú fogvatartottak. Börtönügyi Szemle. 2016/4. szám. 21-49. p.

Feketéné Szakos Éva (2014): Innovatív irányok az ezredforduló utáni andragógiában. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

Fliegauf Gergely (é. n.): Börtönártalmak (prison harms). Scribd. URL: *https://www.scribd.com/document/11523046/Bortonartalmak-prison-harms* (letöltve: 2016.10.22. 13:09)

Foucault, Michel (1990): Felügyelet és büntetés. A börtön története. Gondolat Kiadó, Budapest

Hegedűs Judit, Ivaskevics Krisztián (2016): Büntetés-végrehajtásban dolgozók nézetei a reintegrációról. Alkalmazott Pszichológia. 2016/4. szám. 71-92. p. URL: *http://real.mtak.hu/51267/1/AP_2016_4_Hegedus_Ivaskevics.pdf* (Letöltve: 2017.08.26. 15:39)

Juhász Zsuzsanna (2016): Művészeti programok és művészetterápia börtönkörnyezetben. Börtönügyi Szemle. 2016/4. szám. 83-93. p.

Kovács Mihály (2012): Mesék a rácsok mögött. Börtönügyi Szemle. 2012/3. szám. 61-74. p.

Kraiciné Szokoly Mária (2008): Felzárkóztató felnőttképzés. In. Harangi László, Kelner Gitta (szerk.): Az egész életen át tartó tanulás szerepe a felzárkóztatásban, a foglalkoztatás fejlesztésében és megerősítésében. Magyar Pedagógiai Társaság Felnőttnevelési Szakosztálya, Budapest, 47-66 p.

Kraiciné Szokoly Mária, Csoma Gyula (2012): Bevezetés az andragógia elméletébe és módszertanába. ELTE, Budapest URL: *http://kraicineszokolymaria.hu/wpcontent/uploads/2012/12/modszertar-2.pdf* (Letöltve: 2014.12.29. 10:45)

Lőrincz József (2006): A "nevelés-gondolat" a XX. századi hazai börtönügyben. Börtönügyi Szemle 2006/3. szám. 1-20. p.

Maróti Andor (1994): A művelődéselmélet alapjai. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Mezey Barna (2010): Régi idők tömlöcei. Büntetések, börtönök, bakók. Rubicon-Ház Bt., Budapest

Miklósi Márta: A büntetés-végrehajtási szervezet reintegrációs tevékenységeinek új rendszere. Iskolakultúra. 2016/5. szám. 48-62. p.

Rogers, C. R., Freiberg, H. J. (2007): A tanulás szabadsága. Edge, Budapest

Ruzsonyi Péter (2003): Európai börtönnevelési irányzatok. Börtönügyi Szemle 2003/4. szám. 43-56. p.

Schmehl János (2015): A neveléstől a reintegrációig: a fejlődés útja a legjobb gyakorlatok tükrében. Börtönügyi Szemle. 2015/1. szám. 1-4. p.

Somogyvári Mihály (főszerk., 2016): Fogvatartottak száma és demográfiai adatai. Börtönstatisztikai Szemle. 2016/2. szám. URL: bv.gov.hu/download/a/05/91000/B%C3%B6rt%C3%B6nstatisztikai%20Szemle%202016%202.pdf (Letöltve: 2016.12.18. 14:13)

Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. Pedagógusképzés. 2009/2–3. szám. 199-220. p. URL: http://www.diral.hu/publikaciok/A_tanul%C3%B3_feln%C5%91tt.pdf (Letöltve: 2014.10.26. 07:25)

Tough, A. M. (1997): Az önálló tanulás: elmélet és gyakorlat. In. Maróti Andor (szerk.): Andragógiai szöveggyűjtemény II. Válogatás a felnőttoktatás elméletének külföldi szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 110-118. p.

Tömő János (2016): Vallási alapon szerveződő részleg a Szombathelyi Országos Büntetés-végrehajtási Intézetben. Börtönügyi Szemle. 2016/1. szám. 100-107. p.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (2010): Confitea VI. Sixth International Conference On Adult Education. Final Report. UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf (Letöltve: 2017.07.09. 19:51)

Walgrave, L. (2010): Lehetőségek és főbb kérdések a helyreállító igazságszolgáltatással kapcsolatban. In. Gyökös et al. (szerk.): A helyreállító igazságszolgáltatás európai jó gyakorlati a büntetőeljárásban. Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium, Budapest

Wringe, B. (2016): An Expressive Theory of Punishment. Palgrave Macmillan, n. h., URL: https://link.springer.com/book/10.1057/9781137357120 (Letöltve: 2017.01.25. 11:20)

TOVÁBBI FORRÁSOK

2013. évi CCXL törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról URL: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300240.TV (Letöltve: 2017.06.12. 08:40)

European Infonet Adult Education URL: http://www.infonet-ae.eu/articles-projects-49/2203-life-story-book-from-prison (Letöltve: 2014.11.13. 07:54)

ABSTRACT

From judgment to release – Development of prison communities to support reintegration

The purpose of this paper is to present some opportunities for a life-changing situation after release of prisoners by examining the adult learning processes preparing them for the release. In this study, the emphasis was placed on the motivation and the motivatibility of the people living in prisons. Through domestic and international examples, the reintegration-supporting learning processes in prisons are presented.

Empirical data came from those prisoners in a national penitentiary institution who occured as free-will for a participant-centered group work. Focus group discussions, movie clubs, and exercises supporting self-awareness have led us to the learning about the participants' individual and group learning motivations.

Among the results of the focus group discussions and a film club, the participating prisoners have become more open, the self-expression quality of the group members has increased. By trying basic meditation exercises, the prisoners learned a method that brought them closer to a more relaxed state, to reduce stress and aggression. The feedback from the participants of the group work reflects that the motivational andragogical sessions have a positive impact on the various forms of prison education.

Molnár Attila Károly
PhD hallgató
Eötvös Loránd Tudományegyetem
www@molnarattila.hu

Mrázik Julianna

PEDAGÓGIAI AKCIÓKUTATÁS – AZ AKCIÓKUTATÁS PEDAGÓGIÁJA

ABSZTRAKT

A tanulmány egy neveléstudományi akciókutatás-változatot, a Design Based Research (DBR), azaz terv-alapú kutatást mutatja be. Bemutatjuk a neveléstudományi akciókutatás állomásait, közelebbről pedig ebből a folyamatból kiemelve a kutatásfajta pedagógiai aspektusát: a résztvevői involválódást, a partnerséget és a „szövetkezést", azt, hogy milyen módon megtanulható és megtanítható a DBR. E tanulmány a sajátos pedagógiai akciókutatás során létrejövő eszközöket kívánja feltárni, amelyek segítségével a résztvevők bevonódnak, megvalósítói a beavatkozásokat elvégzik, megélik abból a célból, hogy egy - a működő tanári felkészítési praxis számára érvényes – modellt hozzanak létre. Az kívánjuk bemutatni milyen eszközökkel művelhetők, szocializálhatók és segíthetők az érintettek a részvételi akciókutatás e sajátos megnyilvánulásában a neveléstudományi szakterületen, a tanári felkészítésben.

Kulcsszavak: akciókutatás, design-based research, terv-alapú kutatás

BEVEZETÉS. AZ AKCIÓKUTATÁS ÉRTELMEZÉSI KERETE

Az akciókutatás

Az akciókutatás néhány évtizede jelent meg a magyar neveléstudományban. Beágyazottsága mérsékelt, annak ellenére, hogy a pedagógiai praxishoz a leginkább közelálló kutatási stratégiáról van szó, ugyanakkor idegenkedés övezi, részben az ismeretlensége, részben a körülményessége miatt (Vámos, 2013) Az akciókutatás értelmezései között többféle megközelítést találunk attól függően, hogy metodológiai értékét, a tudományos kutatásban betöltött szerepét, a tudásról, a tudományról való gondolkodást veszik-e alapul vagy az emberről, az ember társadalmi helyzetével hozzák-e összefüggésbe. Mindegyikben közös a felismerés, hogy egy akciókutatásban akciók (tevékenységek, beavatkozások) mentén szerveződő folyamat során módosítható a cél, az eszköz és újra fogalmazható a várható eredmény; s mindeközben megkonsturálódik az egyéni és közös tudás és tanulás, fejlődik a kutatás, megvalósulhat a fejlesztés nyomán az innováció. (Vámos 2015)

Az akciókutatási tudományos tevékenység célja a gyakorlati tudás létrehozása a praktikus kérdések megoldása révén; a létező tudása fejlesztése a közösség érdekében; az aktuális problémák felszámolása a cselekvéssel. Egy – akciókban szerzett és lokális tapasztalatokban gyökerező - elsősorban gyakorlati tudáson alapuló megoldáskeresés, amely megköveteli a praxisban tevékenykedők (tanulók vagy tanítók) részvételét és a demokratikus elvek érvényesítését a kutatásban. A részvétel során a laikus kutatók (vagy társkutatók) nemcsak új tapasztalati tudásra tesznek szert, hanem újabb képességekre. (Lajos év?)

Az akciókutatás elnevezés arra utal, hogy a cselekvéssel egyidejű megfigyelést, vizsgálódást, reflektálást végző kutatási stratégiák közé tartozik. Egyes elemei inkább a tanácsadásra, konzultációra emlékeztetnek, mások a terepi kutatásra. Az akciókutatás alapvetően kvalitatív módszer ugyanakkor tartalmazhat kvantifikációs elemeket is. Alkalmazásánál nem a számszerűsíthető adatok dominálnak, ugyanakkor ezek az adatoknak sem kizárhatók. A terepi kutatáskor a közvetlen megfigyelések egyszerűbben megtehetők, a technika fejlődésével a feldolgozás tárgyilagosabbá és a szubjektív benyomások kiszűrése egyre pontosabbá válik. (Varga 2015).

Az akciókutatás-típusú vizsgálatok nem tartoznak egyik - kanonikusnak tekintett – kvantitatív vagy kvalitatív válfajba sem. Az egyéb kutatásfajtákhoz mérten kevéssé alkalmazott metodológia (Balázs 2011), amelynek célja a valós (pedagógiai) folyamatok mélyrehatóbb megértése (Havas 2004), sajátossága, hogy nem valamely előfeltevés igazolására törekszik, hanem a folyamatban résztvevők közötti hatásosabb kommunikáció létrejöttét és a praxis valóságos javítását célozza. Az akciókutatást végzők folyamatosan reflektálnak a történésekre, s a kutatás maga e reflexiókat összegezi. A pedagógiai akciókutatás révén a praxis olyan módon optimalizálódik, hogy a közreműködők folytonosan egybevetik a tanítás-tanulás folyamatát az eredménnyel, miközben a saját tevékenységüket behatóan elemzik, reflexióik keletkeznek, melynek következményeként tudatosabbá válhatnak pedagógiai ténykedésük során. (Havas 2004)

Az akciókutatás fő jellegzetességei, hogy spirális, ciklikus; a terepen, a valós problémák megjelenése helyszínén zajlik; a résztvevők indítványozzák és részt is vesznek a kutatásban (a kutatás velük együtt valósul meg. Az akciókutatás cselekvés és kutatás is együtt, így „kettős” természete révén alkalmas változások követésére, ahol a változás (cselekvés) és annak megértése (beavatkozás) az eredményesség kulcsa. Az akciókutatás tehát a cselekvés és (a kritikus) reflexió ritmikus változásával írható le és többnyire spirális vagy ciklikus folyamatként értelmezik. A megfigyelés szerepe hangsúlyosabb, a cselekvés-kritikus reflexió váltakozása az, ami az elmélet és gyakorlat, a tacit és explicit tudás ötvözését előre mozdíthatja. Az akciókutatás egyes ciklusai nyomán a kérdések finomodnak, a változás akadályai is feltárhatók és a folyamat eredményesebben segíthető. Az akciókutatás reflektív gyakorlata hasonlóságokat mutat a tanár osztálytermi tevékenységével: a tervezés (szándék) szakaszában kigondolja, mit szeretne elérni, milyen

célokat, milyen tevékenységeken keresztül, hogyan valósítana meg. Az órán azután ezeket végrehajtja, de közben monitorozza is: úgy végzik-e a tanulók a feladatokat, ahogyan eltervezte, mi működik, mi nem. Végül visszatekint arra, mit sikerült megvalósítania (gondolkodik az okokon) és megtervezi, hogy a következő órán ennek tükrében hogyan haladna tovább, milyen tevékenységeket végezne, hogyan adna ezekhez instrukciókat. Az akciókutatásban azonban nem egyedül vesz részt a pedagógus s az önreflexiója folyamatosan kiegészülhet kollegiális észrevételekkel, megfigyeléssel. Az akciókutatás iteratív folyamat, amelyben a helyzet mélyebb megértése árnyaltabb cselekvéshez vezet, és ennek megfigyelésével pontosabban tervezhető a következő cselekvés. A folyamat előre haladtával mélyül az arról szerzett tudás, és egyre adekvátabbá válnak a cselekvések. Az akciókutatás a változáskezelésnek, a krízisprevenciónak vagy –megoldásnak is egy lehetséges eszköze. (Varga 2015).

A tervezés során a fejlesztő és a vele együttműködők közösen tervezik meg a foglalkozás céljait, menetét (az alkalmazott módszereket, időkereteket, munkaformákat, az értékelést és a felhasznált eszközöket). Az akciókutatás összegzését előzetesen kidolgozott vezérfonal (szempontrendszer) alapján célszerű végezni. Az összegzés során a diagnosztikai szakaszban feltártakat vetjük össze a ciklusok tapasztalataival, majd kritikusan felülvizsgáljuk a folyamatot, reflektálunk a változásra. (Varga 2015)
Az „akciókutatás ciklikus, ismétlődő tevékenységek elemeiből épül fel, azaz nem a kiindulási kérdés, adatgyűjtés, elemzés, következtetés utat járja be. Azt feltételezi, hogy a felismerések és cselekedetek egy állandósuló körfolyamatban, a visszakapcsolások láncolataiban alakulnak ki, melyben állandóan szükség van a gondolatok és akciók újragondolására, korrekciójára, javítására.” (Havas 2004:1)

A terv-alapú kutatás

Az akciókutatásnak több formája létezik, ezek közé soroljuk a DBR (design vagy terv alapú) kutatást, amely egy olyan szakmai akciókutatásnak megfeleltethető, amelyben a résztvevők, akik gyakran magasan képzett, hatékonyan dolgozó szakemberek, mások (a kutatók) által kezdeményezett feladatokon dolgoznak. A design-alapú kutatás abban ugyanakkor eltér az akciókutatási stratégiától, amennyiben – résztvevőként - a kutatóké általában a folyamat kezdeményezése, míg az akciókutatást a praxisból kinövő kezdeményezések hozzák létre.

A terv-alapú kutatás egyidejűleg gyakorlati jellegű akciókutatás, amennyiben a résztvevők maguk irányítják a tevékenységet, részt vesznek annak tervezésében, fejlesztésében, sőt kitalálásában is. Az akció típusú kutatások következő sajátosságát is magán viselte a kutatás: a kritikai jelleget, amelynek a célja a kritikai tudatosság kialakítása, melynek eredményeként az egyes résztvevők képesek lesznek változtatni értékrendjükön, körülményeiken, a dolgokhoz való viszonyulásukon (attitűd-változás). A DBR ötvözi az akciókutatás fejlesztő jellegét amint a résztvevők kritikus tömege dolgozik együtt és segíti a tudáskonstrukciót. (Horváth – Oblath 2015)

A terv-alapú kutatásnál a kutatás vezetője indukálja a folyamatot s a későbbiekben felel a beavatkozások megtervezéséért és a reflexiók beépítéséért - voltaképpen az eredeti tervtől való eltérésért. A pedagógiai akció- vagy tervalapú kutatásban a cselekvés a foglalkozás (tanóra, kurzus) megtartását jelenti. A foglalkozást megfigyelő kutató előre kidolgozott vezérfonal mentén végzi megfigyeléseit miközben időről időre teret enged benyomásainak, ugyanakkor kritikusan figyeli azokat. A megfigyelés a cselekvő és résztvevő szereplőktől szerzett információkkal bővül a következő szakaszban. Az értékelés vagy reflexió szakaszában a megfigyelés tapasztalatai és az előzetes tervek összevetése révén az újbóli tervezést alapozza meg. Megállapítható a változás szükségessége vagy szükségtelensége és ennek esetleges irányai. Ezen a ponton indulhat újra a ciklus az újratervezéssel, majd az újbóli cselekvéssel, megfigyeléssel és reflexióval.

A kutatók indítványozta akciókutatás vagy terv-alapú esetén a kutatás egy problémafelvetéssel, diagnózissal indul, amelyet a kutató a praxis indítványozására kezdeményez. A diagnózis felállítása a terepen, a résztvevőkkel (így például a tantestülettel együttesen) történik. A kutatási probléma kiválasztása után (a nem-működés, a diszfunkciók feltárását követően) megkezdődik a program kidolgozása (például kiderül a diagnosztika során, hogy a tanárok módszertanilag kevéssé érzik magukat magabiztosnak), valamilyen, a praxist javító akció (beavatkozás, intézkedés) történik: például tanári segédlet elkészítése és alkalmazása. A (pedagógiai) akciókutatás során folyamatos értékelése történik az akcióknak (mérése) és visszajelzés (feedback) az előző lépésekre (például: helyesen állapítottuk-e meg a problémát? Valós problémára fogalmaztunk-e meg válaszlehetőségeket? Működik-e az a megoldás, amelyet kitaláltunk? Javult-e az eredeti helyzet?). Mivel az akciókutatás végén egy lehetséges modelljt tesszük le a praxisra javítására vonatkozón, célszerű a mérési pontokon 1) naplózni, jegyzeteket készíteni a (későbbi) kutatási jelentés számára 2) a modell szempontjai alapján értékelni.

Az akciókutatás szakaszai

Az akciókutatás mindkét változata egy diagnosztikai szakasszal indul, az arra vonatkozó diagnózis felállításával, hogy mit, miért szükséges megváltoztatni – vagy a változás teljes elvetése megtervezése történhet. Majd a változás előkészítése, a beavatkozások megtervezése következik, illetve a „szövetkezés” a változás közegével, mozgatóival, azaz a résztvevőkkel kapcsolatba kerülés. Ezt a szerepek tisztázása, a (kutatótársi) partnerség kialakítása követi. A beavatkozások, azaz a tervezett változás nyomán végzett tevékenységek, cselekvés, próbálgatások elindítása történik ezek után, amely ciklusokban valósul meg: a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés, az értékelés-mozzanatok folytatólagos ismétlődésével. Végül az összegzés, a reflexiók adása –a visszavonulás zárja a folyamatot, majd - adott esetben - a kilépés a rendszerből a változás megtörténtével.

PARTNERSÉG ÉS AKCIÓKUTATÁS

A tanulmányban az akciókutatás partnerséggel kapcsolatos mozzanatára mutatunk rá, mivel a teljes folyamat egyik lényegiségét képviseli. A szakirodalom a részvétel mértékére vonatkozóan a kirekesztettség és a teljes részvétel között számos lépcsőfokot említ, úgy, mint a bevonódás hiánya; a közvetett kommunikáció (illetve közvetett konzultáció hierarchikus rendszerben vagy közvetítőkön keresztül) problematikája; a közvetlen kommunikációt (konzultáció); a folyamatba épített kommunikációt („process consultation"); a közös kutatást; a teljes bevonódást és ezzel együtt a felelősségvállalás). A partnerség kialakítása az akciókutatás teljes folyamatát szükséges, hogy célként végig kísérje. Feltétele, hogy a résztvevők, pontos információkat kapjanak a kutatás céljairól és kereteiről; a kutatók motivációiról; a kutató-fejlesztő szakemberek személyéről; az eredmények felhasználásáról; a személyiségi jogok védelméről; a rögzített adatok, információk (képek, videók) kezeléséről. (Varga 2015)

A kutatás problematizálása

A részvételi szemléletmód e kutatásfajta lényegiségét adja, fő karakterisztikáját a folyamatban résztvevők akciói (beavatkozása tevékenységláncolatai), és ezek végrehajtásához szükséges kompetenciája (képessége és ismerete, valamint a folyamat iránti attitűdje) és azok a felismerések, amelyek ezeket az akciókat követik (a reflexió). (Lajos).

A részvételi akciókutatás olyan tudományos kutatás, amely a megértés és változás, az elmélet és gyakorlat közötti kapcsolatot hangsúlyozza, és amely a kutatók és a kutatásban résztvevők közötti szoros együttműködésre alapozva hoz létre tudást. A részvételi akciókutatás ciklikusan ismétlődő, kutatásra és akciókra egyaránt építő kutatási megközelítés, amely az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalására törekszik.

Egy akciókutató a kutatás alanyainak partnerséget ajánl fel, ami kutatás kialakítása és annak folyamata is tárgyát képezi a kutatásnak. Az akciókutató számára mindez azt is jelenti, hogy a konvencionális kutatások során kizárólag a kutató által elvégzett kutatási feladatokat, valamint a fejlesztési kezdeményezések megtervezését és végrehajtását részben a bevonódott résztvevők valósítják meg. A kutató így új helyzetben találja magát: ötleteivel, kérdéseivel, kritikáival a megszokottól eltérően sokkal inkább a háttérben marad. A kutató facilitátori szerepkört tölt be; folyamatosan figyel és önmaga is tanulóvá válik azáltal, hogy lényegében a saját kutatási folyamatát és annak eredményeit is kutatja (Bodorkos 2010), ugyanakkor kutatói self is mint a kutatás tárgya lép elő (Horváth-Mitev 2015)

A más típusú kutatásban résztvevők gyakran nem alkotók, csupán befogadók. Ugyanakkor alkotó tanulásról, valósi tudáskonstrukcióról akkor beszélhetünk, ha az olyan törekvéssel párosul, amely interiorizálódik, és az attitűdre gyakorol hatást. A kutatók és a kutatás alanyai között együttműködések alakulnak ki a kutatás során, valamint, hogy a kutatás eredményeként egy közösség számára praktikus, gyakorlati megoldások születik.

A kutatói kérdések

Az akció, és tervalapú kutatások egy fontos elemét, a „szövetkezést", a partnerséget kiemelve, arra kerestük a választ, a) milyen módon megoldható a kutatásba a hallgatói bevonódás, b) a kutatói elköteleződés a kitűzött célok mellett és összességében c) miként megoldható a szövetkezés, a motiválás, az érdektelenség elkerülése vagy feloldása, a partnerség kialakítás és a célok elfogadtatása.

Az elvégzett design-alapú (DBR) akciókutatás leírása

Angol és magyar kétnyelvű, a pedagógiai-pszichológiai modul keretében előírt tanári felkészítési kurzus során 21 fő tanárjelölt részvételével a tananyagtartalmakat akciókutatásba ágyazottan terveztük meg egy szemeszteren keresztül. A téma a tanítás tanulása volt, amelyet egy idegennyelvikompetencia-fejlesztő tartalommal egészítettünk ki. A folyamat eredeti célja a hallgatói attitűd-formálás volt, tekintve, hogy ezt képes a tanári felkészítés a legkevésbé megközelíteni. Az előkészítés kapcsán sorra kellett venni az alkalmazandó tanulássegítési, közösségformálási eszközöket, azokat elsősorban, amelyeket már eddig is sikerrel alkalmaztunk. Esetünkben a hallgatókat mint a kutató-team tagjait tételeztük, akik a kutatók (tanárképzők) által kezdeményezett akciókban vettek részt és közösen alakították a tanulási folyamatot. Az elvégzett tantermi tervalapú kutatás során egy többtanáros modellt is működtetünk.

A hallgatói bevonódás

Az akciókutatás eszközei közé a kooperatív tanulásszervezést választottuk: részint a hallgatóknak voltak ilyen jellegű tapasztalataik, ahol az együtt-tanulás alapelvei érvényre jutása miatt a kutatás érintettjei egyenrangú partnerek. Az ily módon létrejött „kutatócsoport" közösen állította fel saját szabályrendszerét (például kommunikáció nyelvét, amely magyar és angol lehetett). További technika volt az akciótanulás, amelynek a célja a valós élethelyzetekre alapozó, a tanulási folyamatban résztvevőket középpontba helyező szituációk (például a saját tantárgyra vonatkoztatott példák kérése olyan témákban, mint a „multitasking", vagy az érzelmi intelligencia fejlesztése témájában), e szituációba helyezés révén a tanárjelölt saját erőforrásainak, kompetenciáinak, lehetőségeinek a feltárására, megismerésére eszmél. (Katonáné 2013)

A módszerek közé emeltük a vizuális részvételi technikát: a különféle animációs eszközök segítettek összekötni az akadémikus tudáselemeket a praxis vonatkozásaival (videó- és filmrészletek levetítése, mozgásos, drámapedagógiai struktúrák alkalmazás és fotódokumentálás, melyet a hallgatók megkaptak és kommentárokat fűzhettek ezekhez vagy segítségükkel felidézhették a tapasztaltakat, egyfajta támogatott felidézéssel).

Egy fordított „puha rendszerelemzési módszer"-t (Katonáné 2013) is alkalmaztunk: ez a modell egy olyan helyzetet ír le, ahol még nem ismerjük azt, hogy valójában mire is van szükség, így először azt kell, hogy megkeressük, hogy mire kell specifikációt létrehozni; a valódi igények, szükségletek megállapítása a cél. Alapesetben a kutató egy gondolkodási

rendszert alkalmaz, azzal a céllal, hogy létrehozza azt a módszertani megközelítést, amelyen keresztül egy adott helyzetet tud vizsgálni. Esetünkben azonban ez a vonatkoztatási rendszer adott volt (a tanári felkészítés kilencelemű kompetencialistája[21]), azaz éppen azt céloztuk meg, miként lehetséges leghatékonyabb módon elérni e kompetenciaelvárások interiorizációját a hallgatók számára.

[22]Az akciókutatás jellemzőiből adódóan tehát a „kutatótársak" bevonása olyan folyamatba szükséges, amely ciklikus: hasonló lépések ismétlődő sorozatából áll, amely sajátosság elvezethet egyfajta ritmus kialakulásához, de (például csoportfejlesztés híján) öncélúvá vagy üres automatizmussá válhat. A ciklikusságot pontos tervezéssel gondoltuk megvalósíthatónak, amely keretezte a teljes terv-alapú kutatási folyamatot. A participatív (részvételi) jellegű, terv-alapú kutatásban résztvevő leendő tanárok a folyamat során maguk is megfigyelnek (például a referátumok során reflexiós lapokon értékelték a társ-produktumokat), változtatásokat javasolnak (a rendszeresített óravégi kérdőíveken módjuk volt reakciókat fűzni a megélt tapasztalatokra vonatkozóan).

Az akcióalapúság azt is lehetővé tette, hogy a közben felmerülő megoldandó helyzetek, esetleg konfliktusok már keletkezésükkor nyilvánvalóvá váltak (a személyközeliségből és a nyitottságból eredően) s így a megoldás, illetve a visszajelzés ezekre a helyzet igényeire válaszolva, a változásokhoz rugalmasan alkalmazkodva történhetett meg. Erre példa, mikor a hallgatók megfogalmazták, amikor a sajátos nevelési igény témájában további információkat szerettek volna kapni, mivel ezen a területen érezték magukat a legkevésbé magabiztosnak. Egy másik esetben egy hallgató kifejezte ellenérzését a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban).

A folyamat leginkább erőteljes vonása a fejlődés volt: a folyamat lépésről lépésre épült fel. Egy konkrét fejlesztési eredmény volt, hogy – kétnyelvű kurzus lévén - a kezdeti hallgatói reflexiók nagyrészt tartalmaztak megjegyzéseket nyelvi nehézségekre vonatkozóan, majd ezek a vonatkozások egyre erőtlenebbül jelentkeznek, s a kutatási folyamat végére mindössze néhány hallgatónál állt fenn a nyelvi probléma. Ez nem azt jelenti feltétlenül, hogy időközben elsajátították a nyelvet a diákok, sokkal inkább azt, hogy sikerült rávezetni őket arra, a nyelv itt mint közvetítő eszköz szerepelt, amelyet valójában arra használtunk, hogy hosszabb ideig inspiráljuk a hallgatót a tanulási zónában tartózkodásra. A nyelvi hiányosságokra nem mutattunk rá és minden idegennyelvi próbálkozást pozitívan fogadtunk (így történt, hogy az eleinte magát „idegen nyelvet nem beszélő"-ként azonosító hallgató a kurzuszáró prezentációját angolul adta elő.).

Az első ciklusok meghatározták a későbbi ciklusok lépéseit, vizsgálati fókuszait. Ugyanakkor a későbbi ciklusokban az első ciklusok magyarázatait, reflexióit, javaslatait ki lehet próbálni, felülvizsgálni és finomítani. Az akciókutatás során a kapott visszajelzések segítettek a programelemek további fejlesztésében, eredményesebb,

[21] 4. számú melléklet a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez alapján

[22]

könnyen adaptálható, a résztvevők számára érdekes és őket fejlesztő modulok megalkotásában. A tévedhetőség és a korrekció folyamatosan kíséri a tervalapú akciókutatást, mivel ez egyben változást serkentő vonás: a reflexiók révén az egyes ciklusok egymásra épülése a folyamat változását, a gyakorlat tökéletesítését eredményezi.

Oktatói bevonódás

A kutatótársak másik csoportja a kurzust oktató tanárok voltak. A témák specifikussága miatt (kétnyelvűség és egy korábbi nyelvikompetencia-fejlesztő tananyag adaptációja tanárképzési környezetben) valamint egy aktuálissá vált gyakorlótanárjelölti mentorálásból következően és a kurzus vezetője részvételével három szakember irányította az akcióba ágyazott folyamatot.

A speciális körülmények közötti oktatói szerepre felkérés új inspirációt jelentett a képzést megtartók számára (még nem vettek részt hasonló modell működtetésében és a köznevelésben sem találkoztak a kéttanáros, a co-teaching vagy collaborative teaching) gyakorlatával. Ez a klíma a folyamat egészén fennállt, mivel alkalmat adott a döntési nehézség elkerülésére (nem foglalta le a teljes időtartam az erőforrásokat, a tanári kapacitást), ettől azt vártuk, hogy az esetlegesen fellépő én-kimerülés sem jelentkezik, vagy nem akkora intenzitással, mint amikor a teljes szemeszter felelőssége csupán egyetlen oktatót terhel. Ezzel a tanári modellel reflektívebb tantermi munkára nyílt lehetőség: a kollegiális tanítás során azonnal rögzíteni lehetett a prompt reflexiókat. A két-, vagy többtanáros modell tehát a pszichológiai immunrendszer védelmére is különösen alkalmas, mivel az a) egymástól tanulás stimuláló hatású b) kevésbé megterelő c) módot ad a megállásra, a reflexiók folyamat közbeni rögzítésére (jegyzetek, megfigyelési napló vezetése, a folyamatok kép- és videórögzítése visszaidézhetősége).

A kooperáció és a tudáskonstrukció is létrejött a kurzust vezető munkatársak között, miután mindhárom közreműködő a saját szakértelmét építette az órák menetébe, az együtt-tanulás alapelveit maguk által is követve. Ugyanakkor ez a tudás folyton dúsult az oktatótársak további hozzáadott tartalmaival. A soron következő órákon világos volt, mire lehetett építeni, hiszen az oktatók folyamatosan jelen voltak és tudták, miről esett szó megelőzőleg. Az egyes oktatókra jutó tényleges, tanítással vagy a folyamatok monitorozásával eltöltött időarányosan alakult, egyfajta ritmust kölcsönözve az óratartás dinamikájának. Ez a tanári diverzitás a kooperatív tanulásszervezés kiüresítését vagy bemerevedő rutinját is megakadályozta, mivel a rugalmas struktúrák segítségével folyamatos változatosság alakult ki.

A többtanáros modell része volt az egyes blokkok közötti és utáni kollegiális, kölcsönös reflektálás (önértékelés, önreflexió, majd fejlesztő értékelés nyújtása egymás részére). A hallgatóktól kért és kapott (irányított) reflexiókat a kutatás vezetői egy-egy tanórai blokk (megközelítőleg 180 perc) lezártával elemezték, majd beépítették a soron következő tantervi blokkba, tematikus egységbe. Időnként a stáb kiegészült az órákon résztvevő megfigyelést folytató további oktató kollégákkal, akiknek az észrevételei, megjegyzései

is részévé váltak az óravégi reflektálásnak, majd mindezek a meglátások beépültek az akciófolyamatba. Az elkötelezettség egy mutatójaként értelmezhető az a következmény is, hogy az együtt-tanuló, együttműködő tanárok szakmai kapcsolódása az akciókutatás után is fennmaradt és közös fejlesztések elindításában konstituálódott.

KÖVETKEZTETÉSEK

A „hagyományos" vizsgálatokban a kutatás tárgyainak tekintett egyének és csoportok az akció típusú munkában partnerré válnak. Az akciókutatás lényegisége a praktikus tudás létrehozása, miközben személyes kapcsolatokat, elköteleződéseket épít ki a kutatók és közösségek között. (Katonáné 2013)

Szakirodalmi tény, hogy minél elkötelezettebbek a résztvevők, minél szorosabb a kutató és a hallgató együttműködése, minél inkább participatív és partnerségre épülő a folyamat, annál valószínűbb a változás (Glosszárium, Pusztai 2009, Strike). Az akciókutatás különösen a változás segítése során az elköteleződés megerősítésére és a folyamat követésére. Kérdés volt azonban, hogy milyen módon növelhető az involváltság és ha kialakul, miként fenntartható.

Kutatásunkban vállaltan nem egy szubjektív fegyelmezettséggel végigvezetett, valamely stratégia mentén értelmezhető elemzést végeztünk, hanem a kutatói és hallgatói bevonódás lehetséges eszközeinek összegyűjtésére vállalkoztunk. Ezeket a megközelítésmódokat egy tanári felkészítési kurzus során fejlesztettük és figyeltük meg. Azzal a céllal tártuk fel ezeket a megnyilvánulásokat, hogy sorra vegyük, mi a hozadéka az akciókutatási paradigmának a tanárképzésben és milyen módon megnyerhetők a szereplők ennek a rendhagyó kutatási stratégiának. További vizsgálat tárgya, egyenként milyen módon növelték a hatékonyságot, az attitűdre gyakorolt hatást ezek a megközelítésmódok, miként fenntartható az akciókutatás a tanári felkészítés során.

Azt találtuk, hogy ez a „partnerré emelés," a szakértővé avatás esetünkben is az egyik kulcsa volt a tanárjelölti attitűdben bekövetkező változás előidézésének, a hallgatói bevonódás növelésének. A kutatói involválódást pedig egyfelől a hallgatói reflexiók fegyelmezett rendszeresítése (a tanóra végének elmaradhatatlan részét képezte) során kapott visszajelzések, a többtanáros modell és a tantárgyi blokkokat követő kollegiális és támogató reflexiók inspirálták.

Rögzült nézet, hogy a tanári tevékenység a leginkább az osztálytermi munka során megtapasztalható és elsajátítható, ugyanakkor nem kézenfekvő, miként megoldható a tapasztalatok ilyen módon megszerzése. A szakemberek tevékenységének közelről szemlélése és a kölcsönös betekintés egymás szakmaiságába revelatív, és az akciókutatási stratégia képes feloldani azt a nehézséget, hogy a tanári tevékenység valóban az osztálytermi interakciók kapcsán megfigyelhető, miközben éppen az osztálytermi munka megfigyelése, a hozzáférés ehhez gyakran a leginkább nehezített. A részvételiség azt is elősegíti, hogy e megfigyelés valóban megélt szakmai szocializációs tapasztalat legyen.

HIVATKOZÁSOK

Balázs Éva (2011): Információgyűjtés és –elemzés. Szegedi Tudományegyetem, KÖVI. Szeged. letöltés helye: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_infgyujt/mellkletek_8.scorml [A letöltés ideje: 2017. 10. 15.]

Bodorkos Barbara (2010) Társadalmi részvétel a fenntartható vidékfejlesztésben: a részvételi akciókutatás lehetőségei. Doktori értekezés. Gödöllő. https://szie.hu/file/tti/archivum/Bodorkos_B_ertekezes.pdf [A letöltés ideje: 2017. 10. 15.]

Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, (54. évf.) 6. sz. 3-8. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Havas-Akciokutatas.html [A letöltés ideje: 2017. 10. 15.]

Horváth Dóra - Mitev Ariel (2015): Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv. Alinea Kiadó, Budapest.

Horváth Kata – Oblath Márton (2015 szerk.:): A részvételi ifjúságkutatás módszerei. OKT Full Tanácsadó Kft. Budapest. http://bgazrt.hu/_files/TAMOGATASOK/T%C3%81MOP/Kutat%C3%A1s_m%C3%B3dszertan.pdf [A letöltés ideje: 2017. 10. 10.]

Katonáné Kovács Judit -Bótáné Horváth Noémi (2013): Közösségfejlesztés. Elméleti jegyzet. Debreceni Egyetem Gazdálkodástudományok Centruma, Debrecen. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0029_de_kozossegfejlesztes_elmelet/index.html [A letöltés ideje: 2017. 10. 15.]

Kenneth A. S. (é.n.) A neveléstudományi kutatás etikája. TERD, Debrecen.

Lajos Veronika (2013): Alkalmazott szemléletű társadalomtudomány: társadalmi részvétel kollaboratív etnográfia és akciókutatás. Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/218685/file_up_Lajos%20Veronika.pdf?sequence=1 [A letöltés ideje: 2017. 10. 10.]

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

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. Neveléstudomány, 1. évf. 2.sz. 23-42. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf. [A letöltés ideje: 2017. 10. 10.]

Vámos Ágnes (2015): Közösségi tanulás – akciókutatás. Magiszter. 13. évf. 46-62. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2015/tavasz/08vamoskozossegi46_61.pdf [A letöltés ideje: 2017. 10. 10.]

Varga Attila (szerk, 2015): Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/1505767_gyakorlat_-_reflexio_-_innovacio_beliv.pdf [A letöltés ideje: 2017. 10. 10.]

ABSTRACT

Pedagogy Of Action Research

The study aims to demonstrate the process and its stages in relation to the design-based research in special pedagogical field. Action research has been realized, its participants have been involved and the implementers of the interventions have been performed and lived in order to create a model for a practicing teacher training practice. The focus of the study is the pedagogical aspect of the process that is called pedagogical action research, which means both learning the process and the reflections that can be made on the one hand and, on the other, its pedagogy. We want to demonstrate the tools by which the participants can be cultivated, socialized and assisted in this particular manifestation of participatory action research - in the field of pedagogy, in particular in teacher training.

Mrázik Julianna PhD.
habilitált egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet
mrazik.julianna@pte.hu

Polgár András – Pájer József – Pintérné Nagy Edit

KÖRNYEZETMÉRNÖKI ISMERETMEGÚJÍTÓ KÉPZÉS MEGALAPOZÁSA A NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEMEN[23]

ABSZTRAKT

A Nyugat-magyarországi Egyetem (NymE) a „ZENFE – Zöld Energia Felsőoktatási Együttműködés (TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0012)" projekt keretében vizsgálta a környezetmérnöki gyakorlatban dolgozók szakirányú továbbképzések iránti igényét. A vizsgálat az NymE-n végzett mérnökök körében kérdőíves megkérdezéssel történt.

A kutatás arra kereste a választ, hogy a szakemberek egyetemi tanulmányaik során megszerzett tudásukat mely területeken tervezik bővíteni a betöltött szakmai munkakörükhöz kapcsolódóan, illetve, hogy a néhány éve végzettek milyen további kiegészítő ismeretekre szeretnének szert tenni.

A szakirányú posztgraduális továbbképzések iránti igények felmérése a korábban végzett olyan környezetmérnök (BSc és MSc), illetve környezetkutató végzettségű szakemberek körében került elvégzésre, akik már a gyakorlatban tevékenykednek. A megkérdezettek legnagyobb arányban (47%) 1-2 éven belül tervezik szakmai tudásuk bővítését továbbképzés keretén belül, főként tanfolyam formájában, 26%-uk jelenleg nem tervezi. A tanfolyami képzés keretén belül a megkérdezettek legnagyobb arányban (34%) a 3-5 hónapos időtartamú (havonta 2 napos) képzési formát preferálták.

A posztgraduális szakirányú képzésen is részt venni kívánók 70%-a a szakképzettséget biztosító 2 féléves képzésen venne részt elsősorban.A feltárt gyakorlati szakmai igények, valamint a továbbképzések általános kövelelményei alapján ismeretmegújító tanfolyami tematika került kifejlesztésre.

Kulcsszavak: környezetmérnök, ismeret-megújítás, igényfelmérés, felmérés

BEVEZETÉS

A környezetvédelem olyan társadalmi tevékenységi rendszer, amelynek célja a bioszféra létének (beleértve magát az embert mint biológiai fajt is) és egészséges fejlődésének megőrzése oly módon, hogy környezetünket (és magát az embert is) megóvjuk mindenfajta emberi tevékenység nem szándékolt szennyező és pusztító hatásától, mesterséges környezetünket úgy alakítjuk, hogy az a természeti környezettel harmóniában legyen, és bármiféle emberi tevékenység,

[23] DOI: 10.13140/RG.2.2.30921.85602

ezen belül kiemelten a gazdasági tevékenység végzése során tekintettel vagyunk az élő rendszerek és az egyes élőlények tűrőképességére, és a tűrési határokat tevékenységünk során nem haladjuk meg. (Kerényi 2006)

A környezetmérnöki tevékenységben ötvöződik a műszaki és a környezetet megismerő tudás, melynek célja a természeti és az épített környezet állapotának javítása, szennyezésmentességének megőrzése.

A környezetmérnöki képzésben az oktatás alapvető célja a természeti erőforrások hasznosításával és a termelés következtében előállott környezetkárosításokkal kapcsolatos összefüggések feltárása, valamint a környezetkárosítások megelőzését illetve felszámolását szolgáló módszerek megismertetése a hallgatókkal (Vermes 1992).

A környezetmérnöki szakma társadalmi szerepének, szükséges tudásanyagának első meghatározása az akkori soproni Erdészeti és Faipari Egyetemen egy Phare projekt (Környezeti oktatás és képzés, PHARE No. 151) előkészítő anyagában fogalmazódott meg 1990-ben, majd a környezetmérnök képzés a projekt fejlesztési eredményein alapulva 1991-93-ban az (akkori) Veszprémi Egyetemen, a Miskolci Egyetemen, a Budapesti Műszaki Egyetemen és az Erdészeti és Faipari Egyetemen indult el (Rakonczay, Pájer, Markó 1994). Mára már 11 felsőoktatási intézményben évente közel 300 környezetmérnök szerez diplomát.

A környezetmérnök képzés során a leendő környezetmérnökök a korszerű természettudományos, ökológiai, műszaki közgazdasági és menedzsment ismereteket szerzik meg. Ezáltal képessé válnak a különböző területeken jelentkező környezeti veszélyek felismerésére, károk elhárítási tevékenységének irányítására, a környezeti ártalmak és károk csökkentésére és megszüntetésére, a természeti erőforrások ésszerű felhasználására. E tudás birtokában képesek lesznek technológia megoldásokat kidolgozni a hulladékok újrahasznosítására, a veszélyes hulladékok ártalmatlanítására (Nyugat-magyarországi Egyetem, Erdőmérnöki Kar, Környezetmérnöki Szak 2016).

Az ötéves okleveles környezetmérnökképzés 1993-ban, az új lineáris kétciklusú környezetmérnökképzés 2005 év őszén került bevezetésre a Nyugat-magyarországi Egyetem (NymE) Erdőmérnöki Karán. Ennek megfelelően a környezetmérnöki alapképzési szakon és a környezetmérnöki mesterképzési szakon kezdődött el a környezetmérnökök képzése (Erdőmérnöki Kar története 2016).

A soproni képzés biztosítja, hogy a minden környezetmérnöki szakon kötelezően megszerzendő ismereteken túl a területfejlesztés és a területrendezés környezetgondos megvalósítása, a természeti környezet megőrzése és fejlesztése területén szerezzenek elmélyültebb ismereteket a hallgatók, s végzettségük megszerzését követően hozzáértő szakemberként környezeti hatástanulmányok kivitelezését vezessék.

Az alapképzési (BSc) szak elvégzését követően Sopronban lehetőség nyílik a tanulmányok folytatására a környezetmérnöki, illetve a mérnök-tanári mesterképzési (MSc) szakokon, de –levelező képzés formájában – többféle szakirányú (környezetvédelmi, környezetirányítási, természetmegőrzési) továbbképzési szak is elvégezhető.

PROBLÉMAFELVETÉS ÉS CÉLKITŰZÉS

Somlyódi (2007) ma is helytálló megállapítása szerint a környezetmérnök képzésben a gyakorlat szempontjából a fő dilemma minden bizonnyal az, hogy milyen arányban van szükség a „generalista" (általános, átfogó ismeretekkel rendelkező), illetve a szakosodott környezetmérnökre, s azok milyen mérnöki, ökológiai és egyéb ismeretekkel rendelkezzenek.

Az e kérdésre adott válaszokban sokszínűség mutatkozik, mivel a környezetmérnök képzést végző felsőoktatási intézmények a központilag kialakított kötelező előírások keretein belül, illetve azt meghaladóan (pl. a választható tárgyak, szakirányok kínálatában) az adott intézmény sajátosságainak (művelt kutatási területeinek, oktatási hagyományainak, eszközrendszerének) megfelelősen alakították ki tanterveiket.

Kutatásunk alapkoncepciója, hogy a már végzett, a gyakorlatban dolgozó mérnökök felismerik, hogy milyen területen vannak ismerethiányaik, a gyakorlatban felmerülő problémáik, milyen szakterületeken kívánnak elmélyültebb, a graduális képzésben nem, vagy nem kellő részletességgel megszerezhető, vagy a fejlődés eredményeként avuló tudásukat kiegészítő, megújító továbbképzésekre. Ezen véleményüket nyílvánvalóan befolyásolja, hogy melyik intézményben (milyen tanterv szerint) szerezték meg végzettségüket. A problémakör vizsgálatát tehát – első megközelítésben – intézményspecifilus stratégiával célszerű elvégezni.

A szakon oktatandó tananyag, valamint a kibocsátott környezetmérnököktől elvárt kompetenciák állami szabályozásban meghatározottak (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet), azonban a gyakorló környezetmérnökök képzésben megszerzett ismereteit és képességeit, valamint a gyakorlatban felmerülő feladataik viszonyát összevető kutatások nem történtek.

Kutatásunkban a Nyugat-magyarországi Egyetemen 1993-ban és azt követő években szerzett tudás bővítésére kialakult igény felmérését tűztük ki célul, amelynek alapján aztán meghatározhatóak a napjainkban felmerülő aktuális környezeti problémák megoldására alkalmas tudás megszerzéséhez szükséges további képzési feladatok.

ALKALMAZOTT MÓDSZER

A felmérés on-line kérdőíves módszerrel történt.

Az adatgyűjtés során arra kerestük a választ, hogy

- a szakemberek egyetemi tanulmányaik során megszerzett tudásukat mely területeken tervezik bővíteni a betöltött szakmai munkakörükhöz kapcsolódóan, illetve, hogy
- a néhány éve végzettek milyen további kiegészítő ismeretekre szeretnének szert tenni.

A kérdőívek elektronikus formában kerültek kiküldésre 262 címre.
A címlista a Nyugat-magyarországi Egyetemen és jogelődjein végzett okleveles, alap- és mesterszakos környezetmérnökök, környezetkutatók elérhetőségeit tartalmazza. Az alkalmazott címlista gyakran frissített, mely elengedhetetlen eszköze a végzett mérnökeinkkel való kapcsolattartásnak.
A válaszok beküldésére a kiküldéstől számított két hetet biztosítottuk (2014. március 11-25.), mely időszakban a kérdőív kitöltésére többször felhívtuk a figyelmet. Az on-line kitöltési forma biztosította, hogy egy e-mail címről csak egy válasz érkezhessen be, elkerülve ezzel a duplumok megjelenését.
A megválaszolási arány 37%-ot tett ki, mely a statisztikai kiértékeléshez elegendő elemszámú mintát biztosított. A kiértékelés során kérdésenként minden érvényes választ figyelembe vettünk.
A továbbképzési szakirányú szakok indítási igényeinek felmérését a korábban végzett, gyakorlatban tevékenykedő:

- környezetmérnök BSc (válaszadás: 11%),
- környezetmérnök MSc (válaszadás: 89%),
- környezetkutató (válaszadás: 1%) és
- más végzettségű (válaszadás: 2%) szakemberek körében tudtuk elvégezni.

A kérdések a képzési formákra és képzésben tervezett témakörökre terjedtek ki.
A kérdőív 4 fő témakörből, azon belül alkérdésekből állt.
A kérdőív kérdései a következők voltak:

1. Tervezi-e, hogy környezetvédelmi témakörökben szakmai továbbképzésen venne részt?
2. Milyen időtartamú, szintű továbbképzést tartana szükségesnek (tanfolyami képzés/posztgraduális szakirányú képzés)?
3. Milyen témaköröket tart fontosnak a továbbképzési kínálat kialakításában (nem fontos/fontos/nagyon fontos)?
    a. Általános ismeretmegújító képzés (környezetvédelmi megbízotti feladatok)
    b. Környezeti hatásvizsgálat, felülvizsgálat
    c. Kockázatelemzés
    d. Környezetirányítási rendszerek, integrált irányítási rendszerek kiépítése, működtetése
    e. Környezeti auditálás
    f. Életciklus-elemzés, Környezeti teljesítményértékelés
    g. Környezetvédelmi kárelhárítási technológiák, katasztrófavédelem
    h. Környezeti elemek és rendszerek vizsgálata, analitika, monitoring és modellezés

i. Hulladékkezelés, -gazdálkodás, újrahasznosítás
j. Vízgazdálkodás, vízvédelem
k. Szennyvíztisztítási technológiák
l. Talajvédelmi és -javítási technológiák
m. Zaj- és rezgésvédelem
n. Méréstechnika
o. Környezetjog, környezetvédelmi szakértői tevékenység, hatósági tevékenység
p. Ökoenergetika
q. Klímavédelmi technológiák
r. Levegőtisztaság-védelem
s. További témakör javaslatok

4. Előtanulmányok (végzés éve, szintje, végzettség)

A kérdőív összeállítása során törekedtünk a lényegre törő egyszerűségre, valamint arra, hogy a zárt válaszlehetőségek mellett, nyitott kérdésekre adható válaszok, szabad megjegyzések tételére is lehetőség nyíljon.

EREDMÉNYEK

A megkérdezettek legnagyobb arányban (47%) 1-2 éven belül tervezik szakmai tudásuk bővítését továbbképzés keretén belül, tanfolyam formájában, 26%-uk jelenleg nem tervezi.
Tanfolyami képzés keretén belül a megkérdezettek legnagyobb arányban (34%) a 3-5 hónapos időtartamú (havonta 2 napos) képzési formát preferálták.
A posztgraduális szakirányú képzésben részt venni kívánók 70%-a a szakképzettséget biztosító 2 féléves képzés jelölte meg elsősorban.

1. ábra: A továbbképzési igény tervezett ideje

Tervezi-e, hogy környezetvédelmi témakörökben szakmai továbbképzésen venne részt?	
Igen, 1-2 éven belül.	47%
Igen, 5-10 éven belül.	28%
Jelenleg nem tervezem.	26%

A válaszadók az alábbi felkínált és javasolt továbbképzési témakörökre helyezték a hangsúlyt. Az eredményeket táblázatos formában mutatjuk be.

1. táblázat: A továbbképzés témakörei iránt felmerülő igények fontossági sorrendje

Fontosság	**Témakör**
Legfontosabb	Környezeti hatásvizsgálat és felülvizsgálat
	Kockázatelemzés
	Környezetirányítási rendszerek, integrált irányítási rendszerek kiépítése, működtetése
	Környezeti auditálás
	Hulladékkezelés, hulladékgazdálkodás, újrahasznosítás
	Vízgazdálkodás, vízvédelem
	Szennyvíztisztítási technológiák
	Környezetjog, környezetvédelmi szakértői tevékenység és hatósági tevékenység
Fontosabb	Általános ismeretmegújító ismeretek (környezetvédelmi megbízotti feladatok)
	Eletciklus-elemzés és környezeti teljesítményértékelés
	Környezetvédelmi kárelhárítási technológiák, katasztrófevédelem
	Okoenergetika
	Levegőtisztaság-védelem
	Zaj- és rezgésvédelem
	Méréstechnika
	Klímavédelmi technológiák
	Talajvédelmi és -javítási technológiák
Fontos (javasolt igények alapján)	Környezet-gazdaságtan
	Megújuló energiaforrások műszaki-technológiai hasznosítása
	Természet-és tájvédelmi szakértői tevékenység
	Agrár-hulladékgazdálkodás és környezettechnológia

A kérdőív lehetőséget adott további, a válaszadó megítélése szempontjából fontos témakörök megnevezésére. A válaszadók legalább 10 %-a (min. 9 fő) által egyezően megadott témakör-javaslatok az alábbiak szerint összegezhetők, melyek a fenti táblázattal szoros összefüggésben, egyfajta kiegészítésként kezelendők.

- A kérdőívben megkérdezettek javaslatai között kiemelt témakörként jelentkezett a pedagógiai ismeretek iránti igény.
- Hangsúlyos a környezeti nevelés és a középiskolai oktatásban alkalmazott, a gyakorlati foglalkozások keretén belül megvalósítható környezetvédelmi mérés.
- A válaszadók hangsúlyt helyeznének a konkrét mérnöki gyakorlati feladatok kidolgozására, mintegy szimulált szakmai feladat elvégzésére, összekapcsolva a vonatkozó környezetvédelmi jogszabályokkal.
- A megkérdezettek továbbá fontosnak ítélik meg egy-egy konkrét helyszín (üzem, gyár, vagy akár technológiai folyamat) megtekintését tapasztalatszerzés céljából.
- Kiemelt érdeklődést tanúsítanak a munkavédelem és tűzvédelem témaköre iránt, akár egy rövid időszakos (egy szemeszteres) tananyagként.

A válaszadók által a kérdőívben megadott egyéb megjegyzések a következők voltak:

- Általános és kiemelt véleményként szerepelt a gyakorlat fontossága (pl. egy hulladéknapló elkészítése, hulladékbevallások készítése, környezetvédelmi programok készítése), továbbá az általános ismeretek átadása helyett a speciális, szűkebb témakörre kiterjedő ismeretek bővítése, lehetővé téve így az alapvégzettség szűk területre is fókuszáló specializálását.
- Javaslatként szerepelt a pályázatírás ismeretének oktatása, akár egy konkrét pályázat megírásával.
- További fejlesztési lehetőségként felmerült a minőségirányítási és minőségellenőrzési rendszerek, tevékenységek, szabványok és folyamatok gyártó közegben való alkalmazása.
- Nem elhanyagolható megjegyzés volt a naprakész és a gyakorlatban is közvetlenül hasznosítható ismeretanyag átadásának fontossága.

A nyitott kérdésre adott válaszok fontos szempontokat jelentenek részletes képzési tematika kidolgozásakor, ezért mindenképpen figyelembe veendők.

KÖVETKEZTETÉSEK

A vizsgálati eredményekből egyértelműen kitűnt, hogy a megkérdezettek nagyobb arányban preferálták a tanfolyami képzést.

A kutatás eredményei alapján elkészítettünk egy ismertmegújító tanfolyami tematikát, melyet gyakorlati megvalósításra bocsátottunk.

A tervezett „Környezetmérnöki ismeretmegújító tanfolyam” jellege: írásbeli vizsgával záruló, tanúsítványt adó tanfolyami képzés.

Időtartamául: 40 órát (4 modulban, havi 10-10 órát) jelöltünk meg. A konzultációs időpontok szervezése: havonta egy hétvégét jelent, péntek-szombati megvalósításban (10 óra).
Az alábbiakban táblázatos formában mutatjuk be a tanfolyam javasolt tematikáját.
A rendelkezésre álló korlátozott tanfolyami időkeret miatt nem volt megvalósítható minden felmerülő témakör bevonása. Ezért a kérdőíves megkérdezés eredményei és az egyetemi oktatói javaslatok alapján született meg a végleges tematika. Így helyet kapott két új témakör is: a „Munka- és tűzvédelem” és a „Fényszennyezés”. Fontosságukat a szabályozási kérdések és környezetvédelmi aktualitások indokolták.

2. táblázat. Környezetmérnöki ismeretmegújító tanfolyam tematikája

Ssz.	Témakör, tantárgy	Óraszám	Modul
1.	Környezeti hatásvizsgálatok	5	1
2.	Környezetjog, környezetvédelmi, természet- és tájvédelmi szakértői és hatósági tevékenység	5	1
3.	Környezetmenedzsment rendszerek	5	2
4.	Életciklus-elemzés	5	2
5.	Kockázatelemzés	5	3
6.	Fényszennyezés	5	3
7.	Ökoenergetika	4	4
8.	Munka- és tűzvédelem	5	4
9.	Írásbeli vizsga	1	4
	Összesen	**40**	

A tanfolyamot az egyetemen végzett mérnökeinket tartalmazó címlistánk alapján meghirdettük, melyre a jelentkezők létszáma számottevő volt. Az ismeretmegújítási szándékkal élők népes létszáma igazolja, hogy sikeresen mértük fel az igényeket. A tanfolyami képzés jó megoldást adott a felmerült igények kielégítésére.
A környezeti nevelési és -pedagógiai ismeretek fejlesztésére vonatkozó résztvevői igények kielégítésére több témakörön belül is lehetőség nyílik. A „Környezetmenedzsment rendszerek, Fényszennyezés, Munka- és tűzvédelem” tárgyakban hangsúlyos szerepet kapnak a specifikus vezetői és alkalmazotti oktatások szakmai kérdései és a módszertani vonatkozások.
A munka során a kutatás jövőbeli irányai is körvonalazódtak. A tanfolyami képzés tapasztalatai alapján továbbléphetünk az ismeretmegújítást szolgáló posztgraduális szakirányú továbbképzések felé is, kibővítve a tanfolyami tematikát, felhasználva a kutatási tapasztalatokat.

ÖSSZEGZÉS

Az adatgyűjtés során választ kaptunk arra a fő kérdésünkre, hogy a szakemberek egyetemi tanulmányaik során megszerzett tudásukat mely területeken tervezik bővíteni a betöltött szakmai munkakörükhöz kapcsolódóan.

A kérdőíves felmérés eredményeként az is látható volt, hogy a megkérdezettek kiemelten fontosnak tartják pl. a pedagógiai ismeretek megszerzését, a gyakorlatban elsajátítható naprakész tudást, továbbá a környezetvédelemmel kapcsolatos jogszabályok minél szélesebb körű ismeretét.

Az elvégzett kutatás lehetővé teszi, hogy olyan ismeretmegújító képzéseket szervezhessünk, amelyek a legjobban segítik a végzett mérnökök szakmai továbbképzését. A kutatás eredményeként lehetőség nyílik arra, hogy a potenciális hallgatók preferenciái, valamint a kutatást végzők számára rendelkezésre álló információk (vállalati igények, állami elvárások) alapján meghatározzuk azokat a témaköröket, amelyekre a képzéseket leginkább építeni szükséges. Ennek megfelelően a legfontosabb témakör a környezeti hatásvizsgálat és a hozzá kapcsolódó területek, továbbá a környezetmenedzsment rendszer és auditálás. Kiemelt hangsúlyt kell helyezni a védelmi és technológiai rendszerek elsajátítására, továbbá a szakértői tevékenységhez nélkülözhetetlen specifikus jogi ismeretek megszerzésére.

Végül megalkottunk és meghirdettünk egy konkrét, az eredményeket gyakorlatba átültető környezetmérnöki ismeretmegújító tanfolyami tematikát.

A kutatással megalapoztuk a posztgraduális szakirányú képzések megalkotását is.

Köszönetnyilvánítás

Köszönetünket fejezzük ki a „ZENFE – Zöld Energia Felsőoktatási Együttműködés (TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0012)” projekt támogatásáért. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

HIVATKOZÁSOK

Kerényi A. (2006): Általános környezetvédelem. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió, p. 47. ISBN 9789636971885

Környezeti oktatás és képzés, PHARE No. 151

Nyugat-magyarországi Egyetem, Erdőmérnöki Kar, Környezetmérnöki Szak (2016), *http://www.emk.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/emk/dekani_hivatal/felveteli/2010.k%F6rnyezetm%E9rn%F6ki%20alapk%E9pz%E9si%20szak.pdf*

Polgár A., Pájer J., Pintérné Nagy E. (2015): ZENFE Adatszolgáltatás 1.: „ZENFE – Zöld Energia Felsőoktatási Együttműködés (TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0012)" projekt: Továbbképzési programok fejlesztése (NYME-EMK ZENFE 2.7 téma)

Rakonczay Z, Pájer J, Markó J. (1994): A környezeti oktatás és képzés állapotfelmérése és fejlesztési ajánlásai. Sopron: Erdészeti és Faipari Egyetem, 142 p.

Somlyódi L. (2007): Quo vadis környezetmérnök? Mérnök újság, 14. évf. 4. sz. / 2007

Vermes L. (1992): Tájékoztató a Földművelésügyi Minisztériumnak a környezeti oktatással kapcsolatos álláspontjáról. Gödöllői Agrártudományi Egyetem Budapest

TOVÁBBI FORRÁSOK

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

Erdőmérnöki Kar története (2016), http://www.emk.nyme.hu/index.php?id=26664&L=1&id=26664

ABSTRACT

Foundation of knowledge renewal training for environmental engineers at the University of West Hungary

The University of West Hungary (UWH), under the project „Green Energy Higher Educational Cooperation – GEHEC (TÁMOP-4.1.1.C-12/1/KONV-2012-0012)", surveyed the demand for specialized further education among people working in environmental engineer practice. The survey was conducted by a questionnaire among the engineers graduated from the UWH.

On the one hand, the survey examined on what field the professionals intend to extend their knowledge, they have acquired previously during the course of their university studies, according to their professional duties they are currently performing, furthermore, what kind of additional complementary knowledge people, graduated in the last few years, plan to acquire.

The assessment of need for postgraduate trainings was performed among past graduated environmental engineers (BSc and MSc) and environmental scientist professionals practitioning already. The main rate of respondents (47%) intends to develop their knowledge within 1 to 2 years in the frame of further education, mainly in the form of training courses, 26 % of the respondents do not have such plans. As regards the training courses, respondents preferred the form of 3 to 5 month (2 days per month) trainings mostly (34%).

70% of those intending to attend post-graduate professional trainings preferred to attend 2-semester trainings providing qualification.

According to the practical professional needs and the general requirements of further education, a knowledge renewing course theme was developed.

Dr. Polgár András
egyetemi adjunktus
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
polgar.andras@nyme.hu

Dr. Pájer József
tanszékvezető egyetemi docens
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
pajer.jozsef@nyme.hu

Pintérné Nagy Edit
intézeti munkatárs
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
9400 Sopron, Bajcsy-Zs. u. 4.
epinter@emk.nyme.hu

Zank Ildikó

AKCIÓKUTATÁSBA ÁGYAZOTT, REFLEKTÍV-KOOPERATÍV TANÁRIKOMPETENCIA-FEJLESZTÉS[24]

ABSZTRAKT

Az akciókutatás megjelenése a neveléstudományban, mint a gyakorlat kutatásának lehetősége, nem újkeletű. A tanulmány egy akciókutatásba ágyazott, reflektív és kooperatív gyakorlatot követő tanári felkészítő kurzus hátterét, céljait és a tapasztalatait írja le. A pilot kurzus sajátossága, hogy a tanári kompetenciák fejlesztésének folyamatában a diszciplináris tartalmak feldolgozását szaknyelvi készségfejlesztéssel ötvözte a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva. Az akciókutatásra jellemző reflexiók a kurzus során több szinten is megjelentek hallgatói, oktatói és kölcsönös kollegiális reflexiók formájában. Ezeket, mint a kvalitatív szemléletű kutatás eszközeit dokumentáltuk ugyanakkor a visszacsatolások alapján történt a tananyag és az órai tevékenységek korrekciója. Tanulmányunkban bemutatjuk az akciókutatás körfolyamatát és felvetjük egy olyan reflektív-kooperatív akcióalapú modell kidolgozásának a lehetőségét, amely alkalmas a tanári felkészítés keretein belül reflektív-pozitív attitűd kialakítására és egy kutatói szemlélet elsajátítására.

BEVEZETÉS

A Pécsi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszékén a 2016/17-es tanév tavaszi szemeszterében induló, Neveléstudományi Akciókutatás Pilotként elnevezett program keretében a *Tanítás-tanulás* tantárgyba ágyazva, annak tematikájához és céljaihoz illesztve oktattuk a *Developing Speaking and Discussion Skills* (*Beszéd- és vitakészség fejlesztése*) angol szaknyelvi készségfejlesztő kurzus résztvevőit. Kiindulópontunk az volt, hogy a készségfejlesztésre fókuszáló szaknyelvi órákon végzett tevékenységek különösen alkalmasak az olyan transzverzális kompetenciák fejlesztésére, melyek a tanári felkészítés során is előtérbe kerülnek. Ezek az önálló tanulás, a szociális kompetenciák, a kooperatív tevékenységek, a kritikai gondolkodás és a reflexió, a csapatmunkára való alkalmasság, a problémamegoldó készség, érvelés, irányítási képesség, a hatékony kommunikáció, a rugalmasság és a kreativitás. A PTE BTK Idegennyelvi Szaknyelvoktató Központ tudományos szaknyelvi programjának keretében fejlesztett és oktatott szaknyelvi kurzus hét átfogó témaköre (Becoming a Good Speaker, Creativity and Education, Stress and Lifestyle, Multitasking-Holistic Learning, Emotional Intelligence, Social Media, How to Do a Research Project) kapcsolódott a kilencelemű tanári kompetencia listában megfogalmazott képesség- és attitűdelvárásokhoz.

[24] DOI: 10.13140/RG.2.2.19656.21763

A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KONTEXTUSA

Elsőként azt kellett megvizsgálnunk, hogy milyen szempontrendszer szerint ötvözhető a tanári felkészítés és a szaknyelvoktatás. Bár az idegen nyelvi kommunikáció a tanárképzésben nem kapott kiemelt szerepet, az élethosszig tartó tanulás során elsajátítandó alapkészségek referenciakeretében helyet kapott, mint a tudásalapú társadalomban nélkülözhetetlen kulcskompetenciák egyike. Az egyetemeken folyó szaknyelvoktatás különösen alkalmas olyan idegen nyelvi készségek fejlesztésére, amelyek szinte bármely későbbi hivatás sikeres műveléséhez szükségesek, ezért a szaknyelvoktatásnak az értelmiségi és szakemberképzés teljes folyamatához szervesen kellene kapcsolódnia. (Baros-Tóth – Zank 2015)

A pedagógiai és a szaknyelvi kurzus további kapcsolódási pontjai az interdiszciplinaritás és heterogenitás voltak, mely a bölcsész, nyelvszakos, természettudomány szakos és rendkívül széles skálán mozgó idegennyelv-tudással rendelkező hallgatók együttes oktatását jelentette. Míg a szaknyelvi kurzus a bevezetőben felsorolt transzverzális készségek fejlesztését állította a középpontba, addig a pedagógiai kurzus fókusza a kooperatív tanulásszervezés és a reflektív attitűd kialakítása volt. Közös célként fogalmazódott meg az együtt-tanulás, kreativitás és tudatosság fejlesztése, az önbizalom növelése, a reflektív attitűd kialakítása önreflexiók és teammunka által, valamint a motiváltság és hatékony kommunikáció erősítése. A kurzus, melynek résztvevői nappali tagozatos MA tanár szakos hallgatók voltak, akciókutatásba ágyazottan valósult meg a kollaboratív tanítás és a kétnyelvűség módszerét alkalmazva, szem előtt tartva a személyközpontú, kompetencia-alapú tanári felkészítést.

AZ AKCIÓKUTATÁS MINT A TANÁRI FELKÉSZÍTÉS KERETE

Kutatás fókusza

Kutatásunk életre hívásának legfontosabb motivációja a reflektív és pozitív attitűd kialakításának lehetősége volt a tanárképzés keretein belül. Arra a kérdésre kerestünk választ, hogy milyen mértékben és eszközökkel fejleszthető a tanári felkészítés követelményeiben leírt kompetenciák attitűd eleme. Az attitűdöt tartós, értékelő viszonyulásként értelmezzük valamely konkrét vagy elvont tárgy, személy, gondolat irányába. A tanárképzés képesítési keretrendszerében a tanuláshoz, munkához, a tudáshoz, képességekhez, autonómiához, felelősségvállaláshoz való értékelő viszonyulást jelenti. (Golnhofer 2010) Az attitűd a tanulási-tanítási folyamatnak olyan meghatározó eleme, mely a legkevésbé látható, megfogható miközben az attitűd változása visszahat erre a folyamatra. *„A kialakult attitűdök eredményei, egyszersmind befolyásolói is a tanulásnak, és minden esetben értékelő viszonyulások. Azonban az attitűdök nem egyszerűen a soron következő tapasztalatokra adandó érzelmi, értelmi és cselekvéses reakciók szervezői, hanem ennél dinamikusabb, nyitott kategóriák, amennyiben új helyzetek és a változó világ magukat az attitűdöket módosító, alakító hatásai előtt is nyitva állnak.”* (Géczi et al. 2002: 2.)

Akciókutatás: folyamatba ágyazott monitorozás beavatkozások sorával

Egy másik fontos célunk volt a tanárjelöltek bevezetése az akció(kutatás) alapú tanításba, azzal, hogy a saját élmények és tapasztalatok révén e modellt alkalmazzák későbbi tanári praxisukban. Maga a folyamat, amiben részt vettek és amire reflektáltak, valamint az oktatói önreflexiókból eredő beavatkozások (akciók) mintaként szolgálhatnak a reflektív tanítás módszertanának elsajátításához a tanári életpályán. Az akciókutatás integrálása a tanárképzésbe lehetővé teszi egy olyan reflektív gyakorlat kialakítását, amelyben a tanárjelöltek megkérdőjelezik előzetes tapasztalataiknak és meggyőződéseiknek az érvényességét és módot kapnak arra, hogy elméleti ismereteiket saját élménnyé alakítsák. *„Minőségi gyakorlathoz pedig az szükséges, hogy már a tanárjelölt megtanulja egyetemi támogatással kísért módon az elméleti tudását konkrét és sajátos gyakorlattá alakítani, illetve a gyakorlati probléma megoldásához az elméletet mozgósítani. El tudjon szakadni saját korábbi tapasztalataitól és nézeteitől, felkészüljön arra, hogy később sikeresen vizsgálja saját tevékenységét (is) és eredményes önreflexiókat folytasson*." (Vámos 2013: 31)

Az akciókutatás egyrészt maga is tekinthető önreflektálások sorozatának, amelynek lényege a konkrét tapasztalatokból való tanulás. Másrészt, az akciókutatás demokratikus részvételen alapuló folyamat, amelynek célja egy adott szakmai csoport közös problémájának megoldása, egyfajta fejlődés támogatása: ideális esetben az egyénben és a csoportban szemlélet és magatartás-változást idéz elő. (Balázs et al. 2015)

Az akciókutatás módszertanának illeszkedése a tantermi kutatáshoz

Az akciókutatás megfelelő eszköznek bizonyult a kutatási célként megfogalmazott reflektív attitűd fejlesztés lehetőségének vizsgálatához, mivel módszertana lehetővé teszi a kutatói és az oktatói nézőpont ötvözését. Továbbá az akciókutatás kettős természete (cselekvés és kutatás egyszerre) és reflektív gyakorlata alkalmassá teszi az előre tervezett vagy spontán változások bevezetésére és azok megértésére, amit saját tantermi gyakorlatunkban alkalmaztunk.

„Néhány formájában az akciókutatás különösen alkalmas olyan komplex és változó rendszerek vizsgálatára, ahol a helyzeteket nem lehet teljességében előre tervezni. Az akciókutatás folyamatosan bontakozik ki az időben: ezért a kutató tapasztalatai alapján a kutatás folyamán is módosíthatja eredeti terveit. Emellett az akciókutatásnak metakutatás jellege is van: ez azt jelenti, hogy (a folyamatos újragondolás, újratervezés során) a kutatónak lehetősége van arra, hogy magát a kutatási módszertant is felülvizsgálja, a kutatás menetéről mélyebb tudást szerezzen." (Réti et al. 2015: 89)

Az akciókutatása megvalósulása és ciklusai

Az akciókutatás során megvalósuló tevékenységek, a tervezés, a cselekvés, a megfigyelés valamint a reflexió és az abból eredő korrekció ciklikusan követik egymást. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a megtervezett tananyag, a kompetenciát fejlesztő feladatok az órán

nem csak kipróbálásra kerültek, hanem állandó megfigyelés, monitorozás tárgyává váltak, majd a többszintű (hallgatói/oktatói) reflexiók meghatározták a beavatkozási pontokat (akciókat) vagyis a tartalmi/cselekvési változtatásokat. Az akciókutatás körfolyamatai így hidat képeznek az órákon zajló gyakorlati oktatói és az ehhez szorosan kapcsolódó kutatói tevékenység között, mely az önreflexiók által az egymást követő ciklusokban egyre hatékonyabb beavatkozásokat és eredményesebb módszertant tesz lehetővé.

1. ábra: Az akciókutatás körfolyamata

(Forrás: A szerző szerkesztése)

A tanárképzés nappali MA programban részt vevő 21 fős hallgatói csoport már ismerte és a megelőző félévben alkalmazta a kooperatív struktúrákat, így a csoportfejlesztés mellett arra kellett ügyelnünk, hogy az angol nyelvű tananyag feladatai illeszkedjenek a kooperatív módon megszervezett tanuláshoz. A kurzus sajátsága volt, hogy a félév során a hallgatók két alkalommal gyakorlóiskolai hospitáláson vettek részt. Ezt a körülményt úgy integráltuk a kurzus egészébe, hogy a hospitálási napló megírásakor a hallgatóknak figyelembe kellett venniük a kurzus tematikájában szereplő felvetéseket.

REFLEXIÓ AZ AKCIÓKUTATÁSBAN

Kutatásunk során a hallgatói/oktatói/kollegiális reflexiókat a tartalmakra és tevékenységekre egyrészt dokumentáltuk (megfigyelések feljegyzése, kommentek gyűjtése, memo készítése) másrészt a visszacsatolások alapján történt a tananyag, ill. az órai tevékenységek korrekciója vagy éppen megerősítése. A kvalitatív szemléletű kutatásokban alkalmazott memo értelmezhető olyan emlékeztetőként, amely a kutató a szituációhoz és a tevékenységekhez kapcsolódó szubjektív gondolatait rögzíti. (Nagy 2009) Ugyanakkor a „memoing" a megalapozott elmélet (Grounded Theory) módszertanából ismert eszköz, amelynek funkciója a kutatóban felmerülő gondolatok, ötletek megőrzésén túl a kutatói döntéshozatal folyamatának rögzítése. Továbbá lehetővé teszi a kutató számára olyan értelmezések, absztrakciók megfogalmazását, amelyek a nyers adatokban gyökereznek, azok által hitelesíthetők. (Birks et al. 2008) A kurzus során a reflexiók és visszajelzések több szinten jelentek meg: az oktatók reflektáltak saját órai aktivitásukra, valamint a hallgatókra, a témához kapcsolódó feladatokra, illetve egymásra adott reakcióikra is (metareflexió).

„Az akciókutatást végzők folyamatosan reflektálnak a történésekre, s a kutatás maga e reflexiókat összegzi. A pedagógiai akciókutatás révén a praxis olyan módon optimalizálódik, hogy a közreműködők folytonosan egybevetik a tanítás-tanulás folyamatát az eredménnyel, miközben a saját tevékenységüket behatóan elemzik, reflexióik keletkeznek, melynek következményeként tudatosabbá válhatnak pedagógiai tényke désük során." (Mrázik in Arató et al. 2011 oldalszám nélkül) A reflektív gyakorlat során tetten érhetők az előítéleteink, érzelmi elfogultságunk, rögzült gondolati mintáink, ezáltal érthetőbbé válnak bizonyos helyzetekre adott reakcióink. Az akciókutatást eszközként használva saját pedagógiai munkánkról alkotott kognitív sémákat bontjuk szét és szakmai énképünkhöz való viszonyunkat gondoljuk újra. (Havas 2004) Az akcióktatás oly módon nyújt lehetőséget a professzionalizmus fejlesztésére, hogy a tanárokban egy problémamegoldó hozzáállást alakít ki azáltal, hogy lehetőséget kapnak az érdeklődésükkel és aggodalmaikkal kapcsolatos kérdések értelmezésére. (Szivák 2014)

KOOPERÁCIÓ: AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS FORMÁI

A kurzus két/három oktató bevonásával zajlott, a hallgatók pedig – az aktuális létszámtól függően - négy vagy öt állandó, heterogén, (különböző szakosok, eltérő angol nyelvtudással) csoportot alkottak. A négy- illetve, ötfős heterogén csoportok kialakítása a hajlított véleményvonal kooperatív struktúra segítségével történt, melynek során a hallgatók saját megítélésen alapuló angoltudásuk szintjének megfelelően sorakoztak fel a két végpont (0% és 100%) között annak alapján, hogy hová sorolták magukat.

Mivel a hallgatók tényleges nyelvtudásáról nem volt előzetes ismeretünk, úgy avatkoztunk be a folyamatba, hogy minden csoportba beosztottunk egy magasabb szintű nyelvtudással rendelkező tagot. A heterogén nyelvi csoportokkal modelleztük az eltérő

osztálytermi képességeket, ezáltal érvényesülhetett a csoport segítő hatása. A különböző szintű nyelvtudással rendelkező csoporttagok saját tapasztalataikkal, képességiekkel és résztudásukkal járultak hozzá a feladatok sikeres elvégzéséhez, ugyanakkor haszonélvezői lehettek a többiek tudásának. A csoporttagok kölcsönös pozitív függésbe kerültek (építő egymásrautaltság), hiszen mindenki felelős volt a saját egyéni tanulásáért és a többiekéért is. A csoportkohézió erősítése érdekében alkalmaztunk csoportfejlesztési struktúrákat, mint például a segítségkérés és - adás erősítése. Tapasztalataink megerősítik azt a megfigyelést mely szerint a „*kurzuson kooperatív módon megszervezett tanulás egy példája volt annak, hogy e tanulásszervezési mód a tudásátadás bármelyik szakaszában és bármely témát érintve alkalmazható*.” (Mrázik in Arató et al. 2011 oldalszám nélkül) Az akciókutatás keretében megvalósuló kurzus során a kompetenciafejlesztés egyik alapelve az volt, hogy önhatékonysági érzést nyújtson a hallgatóknak. Ennek érdekében a differenciálás eszközeit alkalmaztuk, mint például: lehetőséget teremtettünk a kétnyelvű instruálásra (angol és magyar nyelven), a videók megtekintésére angol és/vagy magyar felirattal, valamint a hallgató választhatta meg a megszólalás nyelvét (öndifferenciálás.)

A KUTATÁS MIKROSZINTŰ KIMENETE: HALLGATÓI REFLEXIÓK

A reflektív tanárképzés folyamatában kiemelt szerepe van a portfólió elkészítésének, amely a reflektálás egyik eszköze. A megfigyelési naplók tapasztalata azt mutatja, hogy bár elvárás, hogy a tanárjelöltek reflektívek legyenek, nem vonódnak be a reflektálás folyamatába, így azt nem érzik magukra vonatkoztatandónak. (Példa erre a hospitálási napló, amelyben a tanárjelöltek rendszeresen az általuk megfigyelt tanárról írnak, nem pedig a saját kompetenciáik fejlődéséről.) Felvetődik a kérdés (Calderhead in Szivák, 2010), hogy mennyire tanítható a reflektív gondolkodás, hiszen gyakran tapasztalható az a jelenség a tanárjelöltek körében, hogy a gondolkodási mintáik „diákperspektívát“tükröznek, vagyis saját iskolás tapasztalataik, előzetesen rögzült nézeteik meghatározóbbak, mint a tanárképzés során átadott ismeretek és bemutatott stratégiák. A félév során ezért a tananyaghoz kapcsolódó több olyan eszközt alkalmaztunk, melyek hatékonyak lehetnek a reflektív gondolkodás támogatásában, fejlesztésében:

- rövid hallgatói reflexiók írása minden óra végén
- önismeretre irányuló feladatok végzése
- fogalmi térképek (mind-map) készítése
- irányított vita
- szerepjáték
- (ön)értékelés és csoport általi értékelés
- reflektív hospitálási napló készítése
- az akciókutatásban való részvétel mint megélt tapasztalat

A kutatás során a hallgatók a tanárképpel összefüggő önreflexión túl reflektáltak a tananyagra, a nyelvtudásukra, az órákon szerzett élményeikre és tapasztalataikra, valamint egymásra, ezzel erősítve az érzelmi bevonódást. A kurzus résztvevőitől azt kértük, hogy irányított módon, tizenkét mondatot saját szavaikkal befejezve reflektáljanak az adott órára és annak témájára. A félév során összegyűjtött anoním hallgatói reflexiókból adódó legfontosabb kérdéseink a következők voltak:

- Hogyan érhetjük el, hogy a hallgatók a saját személyükre irányuló reflektivitáson túl a tanárszerepre (saját, folyamatosan alakuló, tanárképükre) is tudatosabban reflektáljanak?
- Hogyan mélyíthető a reflexió, vagyis az önreflexiótól, a tanításra/tananyagra való reflektáláson át hogyan jutnak el a tanárjelöltek a tanulóra és a tanulási folyamatra való reflektáláshoz?
- Hogyan taníthatók meg a hallgatók arra, hogy reflexióikat tudatosan használják saját szakmai fejlődésük előmozdítására?
- Hogyan tudjuk elültetni a hallgatókban a változtatás lehetőségébe vetett hitet?

A kurzus egyik tanulsága, hogy a hallgatók bevett gondolkodási mintáit új tapasztalatokkal kell felülírni, amely folyamat részben nyomon követhető volt az óra végi írásos visszajelzéseikben.

A KVALITATÍV VIZSGÁLAT MÓDSZERTANA ÉS NÉHÁNY TANULSÁGA

A hallgatói önreflexió során keletkezett szövegeket kvalitatív tartalomelemzésnek vetettük alá, azokat manuálisan kódoltuk. A kódolás során a Grounded Theory (megalapozott elmélet) módszertanát követtük, melynek lényege a szövegből való kódhierarchia kinyerése prekoncepció nélkül, a szöveget többször végig olvasva. A kódolást nyílt (szövegekhez fogalmakat rendelő és azokat kategóriákba rendező), axiális (az egyes kategóriák dimenzióit kereső, alkategórákat létrehozó) és szelektív (kulcskategóriákat alkotó, ok-okozati összefüggéseket feltáró) kódolási mechanizmus alapján végeztük. A tartalomelemzéshez tizenkét szöveget alkottunk úgy, hogy egy szöveg egyazon mondatra adott összes hallgatói reflexiót (119) tartalmazza a hét feldolgozott témára vonatkozóan. Az alábbiakban az adatokból generálódott néhány jellemző csomópontot veszünk sorra:

- A csoport elsősorban a „közös munka” színtere, ahol az együttműködési képességük fejlődésére reflektáltak a hallgatók. A csoportidentitás közös tevékenységek során alakult ki: ezek mentális és kinetikus tevékenységek voltak, de elsősorban közös produktumok létrehozását és komplex, kreatív feladatok elvégzését jelentették.
- Az „ezeket a képességeimet fejlesztette” kérdésre választ adó hallgatói önreflexiók jelentős hányada a kognitív szintre irányult. Ezen belül az idegen nyelv elvont

tudásként, fogalmi szinten jelent meg nem, mint médium. Az önreflexiók másik nagy csomópontja – a nyelven kívül – az érzelmek, a stressz kezelése volt.

- A beszédre való reflektálás szinte kizárólag az idegen nyelvhez társítva jelent meg, a tanárra, mint előadóra a hallgatók nem reflektáltak, ahogy a leendő tanári tevékenységre, szerepre vonatkozó reflexiók száma is elenyésző volt.
- Az élményszerzés konkrét és személyes (kinetikus, vizuális) tapasztalásokon keresztül történt, de mint „legfontosabb élményt" a kognitív tevékenységeket (megfigyel, megtanul, értelmez), a feladatok elvégzését és az elvárások teljesítését említették, ami a hallgatók erős 'iskolás identitására' utal.
- Az „amit másképp csinálnék" kérdésre válaszolva a hallgatók külső körülményekre, személyekre hivatkoztak, pl. az oktató tevékenységére és a kurzussal kapcsolatos döntéseire. Ugyanakkor, a saját hatékonyságra való reflexiókban megjelent a felelősségvállalás motívuma és a tudatosság bizonyos foka, valamint a személyes fejlődés igénye intra- és interperszonális vonatkozásokkal.

Az elemzési folyamat során a hallgatói önreflexiókból kirajzolódó mintázatok összevethetők a résztvevői megfigyelésekkel, kollegiális reflexiókkal és oktatói önreflexiókkal.

A BELSŐ KUTATÓ

Az akciókutatás sajátossága, hogy a folyamat élményszerűvé válik, kizökkent a hagyományos oktatói nézőpontból és folyamatos átértékelésre, viselkedésváltoztatásra késztet.

Az akciókutatásban az ember oktatóként és kutatóként egyszerre van jelen: a külső akadémikusból „belső kutató" lesz (Carr - Kemmis 1986), olyasvalaki, aki részese a helyzetnek, elkötelezett annak jobbításában és abban érdekelt, hogy a folyamat a „kutatói praktikusság mentén haladjon". Az oktató/kutató belső, reflektív szereplőjévé válik a folyamatnak, saját tevékenységét is a vizsgálat tárgyává teszi, ami nézőpontváltásra készteti. Így például annak tükrében értékeli a saját aktivitását, hogy az milyen reakciókat váltott ki a hallgatókban, mennyire volt sikeres (vagy sikertelen) a pedagógiai célok megvalósulása.

Ez az átértékelés azt jelenti, hogy a kutató nem a tudományos igazságot keresi, hanem a résztvevők interpretatív kategóriáit használja: ezek az „eredmények" pedig mindig az adott gyakorlattal vannak kapcsolatban és ebben a folyamatban relevánsabb válaszok születnek a megoldandó problémákra (Vámos 2013)

Nem szabad elfelejtenünk, hogy az akciókutatásban a hibákat nem kudarcnak tekintjük, hanem olyan információforrásnak, ami megmutatja a beavatkozási pontokat. Az önreflexiók, a hallgatói reflexiók és a kollégák visszajelzései alapján olyan kérdések fogalmazódtak meg, amelyek a folyamat megkezdése előtt, a kurzus tervezése során nem

merültek fel. Az intervenciós pontok feljegyzése és a szükséges változtatás megfogalmazása ciklikusan ismétlődött, bár egyre könnyebb volt észrevenni azokat a pontokat, helyzeteket, ahol korrigálni kellett. Az akciókutatás ciklusai, vagyis a folyamatba ágyazott monitorozás során megfogalmazódtak olyan tapasztalatok, amik a praxis számára hasznos modell részét képezhetik:

- Megtapasztaltuk azt a jelenséget miszerint a tanári aktivitás fordítottan arányos a hallgatói aktivitással: minél erőteljesebb volt a tanári irányítás, annál passzívabbá váltak a hallgatók. A passzivitás pedig csökkenti annak az esélyét, hogy olyan új tapasztalást szerezzenek, amelyre reflektálni tudnak és ezzel attitűdjük változzon, finomodjon. A háttérben maradó, a folyamatokat onnan facilitáló tanárképet nem csak gondosan megválasztott módszertani megoldásokkal kellett megerősíteni, hanem a hallgatókkal is el kellett fogadtatni.
- Oktatói személyiségfejlődésünk másik lényeges pontja annak a felismerése volt, hogy a hatékony hallgatói kooperáció és a sikeres feladatmegoldások érdekében tökéletesítenünk kell a tanári instrukciók pontosságát, az instruálás feszességét, tömörségét, az időkorlátok következetesen kell megadnunk és betartatnunk.
- A hallgatói részvétel és figyelem intenzitásának növelése érdekében az órákat ráhangolódással kezdtük. Olyan konkrét technikákat alkalmaztunk, amelyek elősegítették az elmélyültebb önreflexiót, a stresszkezelést és a csoporttagok egymásra hangolódását
- Felsőoktatáspedagógiai környezetben is szükségesnek bizonyult az órákon a folyamatos csoportfejlesztés a tudományos témák feldolgozásával párhuzamosan. *„A kooperatív struktúrák alkalmazásának köszönhetően a csoportfejlesztés, valamint a személyes és szociális kompetenciák fejlesztése akkor sem szűnik meg, amikor alapvetően az akadémikus célok kerülnek előtérbe. (…) a csoportfejlesztés folyamatosan jelen van a kooperatív tanulásszervezés során, hiszen a kooperatív struktúrák révén a mikro-csoportokban dolgozó hallgatók folyamatosan figyelnek egymásra, önmagukra, kommunikálnak, közös problémamegoldásokon dolgoznak, közösen jegyzetelnek, egymásnak tanítanak meg anyagrészeket, magyaráznak el ismereteket, így a csoportok egyre inkább csapatokká érnek. Ezt a fejlődést azonban az oktatónak tervezett módon elő kell segítenie*." (Arató 2011 oldalszám nélkül)
- A hallgatók eltérő idegennyelv-tudása miatt nagyobb differenciálással kell dolgozni, vagyis a „puha átsegítés" jegyében – bizonyos keretek között – választhattak különböző nehézségű feladatok közül, képességeiknek megfelelően.
- A tanulás és tapasztalatszerzés szempontjából az angol nyelv használata az órán hatékonynak bizonyult mivel folyamatosan kimozdította a hallgatókat a tanulási zónájukba, ugyanakkor gyorsabban elfáradtak és fennállt az inaktivitás veszélye.
- Tapasztalataink azt mutatták, hogy az órákon elhangzott információt minden esetben fontos pedagógiai szinten is elhelyezni és olyan feladatokkal

megtámogatni, amik segítik az interiorizációt. Ezzel mélyíthetők a hallgatók tanárszerepre irányuló reflexiói és tudatosabbá válhat saját szakmai nézeteik fejlődése.

- A hallgatók egymásra figyelése (mikor egyénileg vagy csoportokban prezentálnak) nem automatikus – olyan megfigyelési szempontokat kell kapniuk, amik biztosítják ennek a figyelemnek a fenntartását.

Végül, az akciókutatás keretében alkalmazott tudatos reflektivitás hozzájárul az oktató módszertani rugalmasságához, megkönnyíti számára a váratlan helyzetekre való adekvát reagálást, bár ez csak akkor működik megfelelően, ha alapos tervezéssel és felkészüléssel párosul.

AZ AKCIÓKUTATÁS KIMENETE: A PRAXIS SZÁMÁRA ALKALMAZHATÓ LEHETSÉGES MODELL LEÍRÁSA

Akciókutatásunk eredményei alkalmasak lehetnek a tanárképzés gyakorlatában hasznosítható reflektív-kooperatív, akció-alapú modell kidolgozására, valamint a tanárjelöltek kompetenciafejlesztését célzó új módszertan kialakítására. Célunk, hogy a modell az osztálytermi munka során a tanulók személyiségfejlesztésére is alkalmas legyen, így a modell alapja a szélesebb értelemben használt ‚reflektív gyakorlat'.

A kooperatív tanulásszervezés lehetővé teszi, hogy a tudás közös alkotás és konstrukció tárgyává váljon (Mrázik 2011) ezért integrálása a modellbe az egyéni képességek hatékony fejlesztését, a hallgatók önbizalmának és kompetenciáikba vetett hitük erősítését célozza.

A modell akcióba ágyazottsága támogatja a reflektív gyakorlat elsajátítását, a tanulási-tanítási folyamat résztvevőinek hatékonyabb kommunikációját, előmozdítja az attitűdváltozást. Az akciókutatás *stratégiai típusú* (Mrázik 2011) folyamatában az oktató a saját hatékonyságát is értékeli és tudatosan keresi a praxisába illeszkedő alternatív megoldásokat, miközben egy olyan kutatói szemléletet sajátít el, amellyel saját szakmai fejlődését alapozza meg. (Hine 2013)

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Arató Ferenc-Dévényi Anna - Mrázik Júlia -Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tan_fo/index.html (utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

Balázs Éva- Csillag Sára- Kocsis Mihály – Orosz Attila-Udvarhelyi Tessza – Vágó Irén (2015): Akciókutatás az intézményfejlesztésért. In: *Tudásmenedzsment* Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar periodikája. XVI. évfolyam 2. szám. 27-50

Baros-Tóth Ágnes – Zank Ildikó (2015): Az osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók idegen nyelvi igényeinek felmérése a PTE Bölcsészettudományi Karán.: TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 -Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban pályázat keretében. PTE BTK Neveléstudományi Intézet. Pécs

Birks, M.- Chapman Y. – Francis K.(2008): Memoing in qualitative research. Probing data and process. In: Journal of Research in Nursing. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.1177/1744987107081254 http://jrn.sagepub.com/content/13/1/68.refs.html 68-75

Carr, W. and Kemmis, S. (1986): Becoming Critical: education, knowledge and action reserach. Lewes Falmer

Géczi János -Huszár Zsuzsanna - Sramó András - Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. In: Magyar Pedagógia 102. évf. 1. szám 31–61

Golnhofer Erzsébet (2010): Az Attitűd - Áttekintés az Országos Képesítési keretrendszer készítői számára. TÁMOP-4.1.3-08/1-2008-0004. A felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése. Az OKKR felsőoktatási szintjei leírására vonatkozó javaslat elkészítése. Feladat sorszáma: 3. 1. 6.

Havas Péter (2004): Akciókutatás és a tanulás fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle,* 6. 3-8 http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/akciokutatas-es-a-tanulas-fejlesztese (utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

Hine, G. S. C. (2013): The importance of action research in teacher education programs. In Special issue: Teaching and learning in higher education: Western Australia's TL Forum. *Issues in Educational Research*, 23 (2), 151-163

Mrázik Julianna (2011): Az ePortfolió, mint tananyag és módszer. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/eportfolio/index.html (utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

Nagy Mária (2009): A tanárok „hangja", osztálytermi viselkedésük. http://ofi.hu/tudastar/ii-eredmenyesseg/tanarok-hangja (utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

Réti Mónika–Lénárt András–Majer Anna (2015): Kutatással támogatott programfejlesztés In: Varga Attila (szerk.): Gyakorlat- reflexió- innováció. Nevelési-

oktatási programok részvételi alapú fejlesztése. Oktataskutató és Fejlesztő Intézet, 77-107

Sántha Kálmán (2013): Multikódolt adatok kvalitatív elemzése. Eötvös József Könyvkiadó

Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Géniusz Könyvek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége

Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása: alapozó tanulmányok. ELTE Eötvös Kiadó

Vámos Ágnes (2013): A gyakorlat kutatása a neveléstudományban – az akciókutatás. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_23-42.pdf
(utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

TOVÁBBI FORRÁSOK

Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák
http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto (utolsó letöltés: 2017. 10. 08.)

ABSTRACT

Reflective cooperative action-based teacher competence development

The paper explores the background, the goals and the experiences of a teacher training course embedded in action research and based on a reflective-cooperative practice. A special feature of the competence-based pilot course was the integration of academic content and foreign languge skills development.

Reflections of the participants (students, teachers) characteristic of action research were encouraged, documented and simultaneously served as the basis for changes implemented in our practice. The paper introduces the repeated cycles of action research and proposes the development of a reflective-cooperative action-based model which is suitable for improving teacher training practices by promoting a reflective attitude and an engagement in research.

Zank Ildikó

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

zank.ildiko@pte.hu

Zentai Gabriella – Hajduné Holló Katalin – Józsa Krisztián

ÚJ MÉRŐESZKÖZÖK A GONDOLKODÁS VIZSGÁLATÁRA 4-8 ÉVES KORBAN[25]

ABSZTRAKT

Tanulmányunk középpontjában két gondolkodási képesség áll: az elemi rendszerező és az elemi kombinatív képesség. A rendszerező képesség teszi lehetővé a dolgok szelektálását, szortírozását, sorba rendezését. A kombinatív képesség meghatározott feltételek alapján adott számú dolog, esemény kiválasztását, ezekből az összes lehetséges összetétel létrehozását jelenti. Mindkét képesség fontos szerepet játszik a tanulás sikerességében, játékos módszerekkel már óvodás korban eredményesen fejleszthetők.

Kutatásunk célja kritériumorientált, diagnosztikus tesztek kidolgozása volt 4–8 éves gyermekek számára. A két új képességteszt egyéni vizsgálattal vehető fel, illeszkednek a DIFER Programcsomag tesztrendszerébe. A mérés 10–15 percet vesz igénybe gyermekenként és tesztenként. A gyermekek a tesztelés során manipulatív feladatokat oldanak meg. A rendszerezés esetében különböző színű, méretű és formájú síkidomokkal dolgoznak. A kombinatív képesség mérésekor fagyis játékot játszanak a pedagógussal, amihez színes korongokat és fagyis tölcséreket használnak. A korongokból kell a gyermekeknek egy vagy két elemű összetételeket képezni, vagy legfeljebb három elemet sorba rendezni, tehát egy, két, esetenként háromgombócos fagylaltokat készíteni.

Munkánknak köszönhetően két újabb területtel bővült a DIFER Programcsomag tesztrendszere. Az új mérőeszközök a hatékony képességfejlesztéshez nyújtanak fontos segítséget. Tanulmányunkban ezeket az új mérőeszközöket mutatjuk be.

BEVEZETÉS

A gondolkodási képességek a hétköznapi életben és az iskolában is központi szerepet játszanak. Az utóbbi évtizedben egyre többet foglalkoznak a kutatók azzal is, hogy melyik az az életkori tartomány, ahol már elkezdhető a fejlesztés, mikortól lehet, érdemes megalapozni a hatékony tanuláshoz nélkülözhetetlen gondolkodási képességeket.

Az óvodai és az alsó tagozatos fejlesztésnek óriási szerepe van a későbbi tanulás sikerességében. A képességfejlesztés szempontjából az óvodáskor szenzitív időszaknak tekinthető, számos alapkészség intenzíven fejlődik ebben az életkorban, ezért nagy esély van arra, hogy a készségfejlődésbe fejlesztőprogramokkal hatékonyan beavatkozhassunk

[25] DOI 10.13140/RG.2.2.17054.43840

(*Józsa*, 2016; *Nagy*, *Józsa*, *Vidákovich* és *Fazekasné*, 2004a, 2004b). A fejlesztés megtervezéséhez diagnosztikus mérések jelentik a kiindulópontot. A diagnosztikus mérési eredmények alapján azonosítható, hogy hol áll a gyermek a fejlődés folyamatában, tervezhetővé, kontrollálhatóvá válik a fejlesztés.

Ezeket a fejlesztési célokat szolgálja az általunk kidolgozott két új képességteszt is. A továbbiakban bemutatjuk a két elemi gondolkodási képesség szerveződését, az óvodai és kisiskoláskori kritériumorientált, diagnosztikus vizsgálatukra alkalmas teszteket és a tesztfelvétel menetét.

ELEMI RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG

A rendszerezés köznapi értelemben is rendrakást, elrendezést jelent. Rendszerezés során áttekinthetőbbé tesszük a környezetünkben lévő tárgyakat: csoportosítunk, szelektálunk, sorba rendezünk (*Nagy*, 1987, 2003). Lehet rendszerezni tárgyakat, de elvont fogalmakat is, ezáltal a rendszerezés különböző absztrakciós szinteken működik. A manipulatív (cselekvéses) szint a legegyszerűbb, ezt elemi szintnek nevezzük. Egészen korán felismerik a gyermekek például azt, hogy a termések különböznek egymástól, külön tudják válogatni a gesztenyéket és a diókat; színük, alakjuk szerint csoportosítani tudják a tárgyakat. A kisgyermek számára 1 és 2 éves kor között a rendszerezés önmagában játék, amikor például csak a piros kockákat pakolja fel a dömperre, vagy csak a zöldekből építi meg a tornyot. Már ez az egyszerű tevékenység is a rendszerező képességgel valósul meg. A fejlődés során egyre komplexebb műveletek válnak lehetővé: halmazba sorolás, csoportosítás, kiválogatás, sorba rendezés, egy- vagy többféle szempont egyidejű figyelembevételével (*Caroff*, 2002; *Murray* és *Zhang*, 2005).

A fogalmak definiálása során is rendszerben gondolkodunk. A fogalmi rendszerező képesség a fogalmi rendszer kialakítását, bővítését, a tanult fogalmak osztályozását, a fogalmi gondolkodást segíti. Minden tantárgyban szerepelnek fogalmak, melyek megértését, összekapcsolódását, egymásra épülését a fogalmi rendszerező képesség biztosítja.

A manipulatív és a fogalmi szint szoros kapcsolatban áll egymással. Azoknál a gyermekeknél, akiknél a manipulatív rendszerezés alacsony szinten áll, a fogalmi rendszerezés sem tud megfelelően kialakulni. A manipulatív szintű rendszerezés fejlődésbeli elmaradása gátolja a fogalmak rendszerezésének a fejlődését. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy segítenünk kell a manipulatív szint fejlődését, ha azt szeretnénk, hogy később megértsék a gyermekek a tantárgyakban szereplő fogalmak rendszerét (*Józsa* és *Zentai*, 2015; *Zentai* és *Józsa*, 2014).

A rendszerező képesség manipulatív és fogalmi szintjén különböző készségek működése azonosítható. Manipulatív szinten az elemi rendszerező készségek tartoznak ide, ezek a következők:

- Felismerés: a megadott tulajdonsággal rendelkező elemek felismerése.
- Szelektálás: a megadott (1−3) tulajdonsággal rendelkező elemek kiválogatása.
- Szortírozás: a megadott tulajdonsággal rendelkező elemek halmazokba sorolása.
- Sorképzés: a megadott szempont alapján az elemek sorba rendezése.

Ezek azok a készségek, melyek már az óvodáskorban intenzív fejődésnek indulnak (*Nagy*, 1980, 2007; *Zentai*, 2010).

ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG

Gondolkodásunkban szinte mindig jelen van bizonyos kombinatív mozzanat. Mindennapi tevékenységeinkben gyakoriak az olyan feladatok, amelyek során elemekből kell valamilyen egységet létrehozni, gondoljunk csak olyan alapvető dolgokra, mint az öltözködés, főzés, bevásárlás, vagy a napirend összeállítása. Az összetettebb problémák megoldása során is gyakran számba vesszük a lehetőségeket, sokszor ez nem is tudatos. Az optimális megoldás általában megkívánja a célnak megfelelő többféle, esetleg összes lehetőség megkeresését. Időnként a dolgok, feltételek, események szokásostól eltérő, újszerű összeállítását hozzuk létre (*English*, 1991, 1993).

A kombinatív képesség teszi lehetővé, hogy megadott elemekből létrehozzuk, felsoroljuk a meghatározott feltételeknek eleget tevő összetételeket. A kombinatív képesség szinonimájaként használjuk a kombinatív gondolkodást. A kombinatív gondolkodás a gondolkodás egyéb területeit is áthatja, integráló szerepet tölt be benne (*Csapó*, 1988, 2001; *Csapó* és *Pásztor*, 2015; *Lockwood*, 2013). Szoros kapcsolat van a kombinatív képesség, a rendszerező képesség, az induktív gondolkodás és az intelligencia között (*Zentai*, 2011b).

Az elemi kombinatív képesség a személyiség egyik kulcsfontosságú képessége, a meglévő információk alapján az összes szóba jöhető lehetőség számbavételével hoz létre új, módosult tudást. *Nagy József* (2004) elemi kombinatív képességnek tekinti a két-három elemfajtából létrehozható, maximum két elemből álló összetételeket. Az elméleti modell alapján elkészült a képesség mérésre alkalmas diagnosztikus teszt első változata, melyről a próbamérés során pozitív tapasztalatokat szereztünk (*Hajduné*, 2004). Kidolgoztuk a képesség óvodai fejlesztésének a módszereit (*Hajduné*, *Zentai* és *Józsa*, 2017).

Az elemi kombinatív képesség összetevői, azaz készségei a következők: variálás, kombinálás, permutálás; ezek ismétlés nélküli és ismétléses változatai. A készségek nevei megegyeznek a matematikában is használatos, azonos tartalmú megnevezésekkel.

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

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

A TESZTEK ALKALMAZÁSA

Az elemi rendszerező és az elemi kombinatív képesség mérésére kidolgozott tesztek a DIFER Programcsomag tesztrendszerébe illeszkednek, egyéni vizsgálattal vehetők fel. A tesztfelvételt követően megállapítható, hogy melyek a képességek fejlesztendő részterületei, összetevői, ezeknek a fejlesztésére kell helyezni a hangsúlyt. A tesztek kritériumorientált szemléletéből következik, hogy megadható az elsajátítás kritériuma (határa), aminek elérése a fejlesztés célja. Ehhez a kritériumhoz viszonyítva értékeljük a gyermekeket. A tesztek hibátlan megoldása 100 százalékpontos eredményt jelent. Minél közelebb van a gyermek által elért eredmény ehhez, annál jobban megközelíti azt a fejlettségi szintet, ami a képesség optimális kialakulása esetén jellemző. A százalékos eredmények alapján a gyermekek fejlettsége öt elsajátítási szintbe sorolható: előkészítő, kezdő haladó, befejező és optimális elsajátítási szint. Az elsajátítási szintek megállapítása a képességfejlesztés tervezésének alapja.

A mérés során a gyermekek válaszait a pedagógus a DIFER *Fejlődési mutató* füzetbe rögzíti. A rögzítés során ügyelni kell arra, hogy a gyermek ne lássa a vizsgálat adatait, mert az befolyásolhatja a teljesítményét. A *Fejlődési mutató* kapcsolódó oldala egyben diagnosztikus térkép is a gyermek aktuális fejlettségéről és fejlődéséről. Kijelöli a fejlesztés további irányait, megmutatja, hogy melyek azok az összetevők, amelyeket már elsajátított a gyermek, és melyek szorulnak még fejlesztésre.

A méréseket évente, esetleg félévente célszerű elvégezni. Javasolt a mérés elvégzése minden nevelési év elején, azaz középső- és nagycsoport elején, valamint a tanévek első hónapjában. A méréseket mindaddig célszerű folytatni, ameddig a gyermek fejlesztése tart. Az ismételt mérésnél a teszt ismerős lehet a gyermeknek, minden bizonnyal felismeri az eszközöket. Ez azonban a mérési eredményeket nem torzítja. A készség jellegéből adódóan a tesztfeladatok nem megtanulhatók. Nem fog attól jelentősen jobban teljesíteni a gyermek, hogy korábban már felvettük vele ugyanezt a tesztet (1. ábra).

Gyakran felmerülő kérdés, hogy a gyermek saját pedagógusa vagy más, független szakértő vegye fel a DIFER teszteket a gyermekkel. Vajon a saját óvodapedagógusával, tanítójával más eredményeket ér-e el a gyermek, mint egy független tesztfelvevő pedagógussal? Vajon sérül-e a mérés objektivitása, megbízhatósága, ha a gyermek saját pedagógusa végzi el a méréseket?

A mérések elvégzése az óvodák esetében némileg könnyebb, hiszen kötetlenebb az óvodai napirend, és a két óvodapedagógus munkaideje között átfedés van, a nap egy bizonyos részében mindketten jelen vannak a csoportban. Iskolában a mérés megszervezése összetettebb feladat. Bizonyos intézményekben a fejlesztő pedagógusra vagy más kollégára bízzák a mérések elvégzését. Természetesen ez is járható út, de az elengedhetetlen, hogy a mérésre felkészített, az eljárást pontosan ismerő és betartó kolléga végezze az adatfelvételt. A mérések elvégzésére való felkészülést akkreditált továbbképzés is segíti.

A fentebb megfogalmazott kérdésből kiindulva korábbi nagymintás vizsgálatunkban összehasonlítottuk az osztálytanító és egy független pedagógus által végzett mérések megbízhatóságát, eredményét (*Józsa*, 2004). A közreműködő 300 pedagógust előzetesen egységesen felkészítettük a DIFER mérésekre. Az összehasonlító elemzések alapján azt mondhatjuk, hogy nem okoz számottevő különbséget a mérésekben, hogy külső szakértő vagy a gyermek által ismert pedagógus végzi az adatfelvételt. Pedagógiai szempontból ugyanakkor az osztálytanító (óvoda esetében a saját óvodapedagógus) által végzett mérés mellett foglalunk állást. A gyermekek egyéni vizsgálatával eltöltött idő fontos szerepet tölthet be a pedagógus és a gyermek kapcsolatában, jelentős mértékben segíti a gyermek megismerését, erősítheti a pedagógushoz való kötődését. A tesztek felvétele során szerzett személyes tapasztalatok sok segítséget adnak a pedagógus készségfejlesztő munkájához. Nem elhanyagolható szempont a tesztfelvételben való személyes részvétel attitűdformáló hatása sem. A mérésekbe fektetett munka óhatatlanul arra sarkalja a pedagógust, hogy munkája során felhasználja annak eredményeit. Egy külső szakértő által végzett mérésből származó adatoknak nem feltétlenül van ilyen hatása. A saját pedagógus mellett szól az is, hogy – főleg az óvodás gyermekek esetében – a biztonságérzetet növeli, ha a gyermek számára ismerős felnőtt végzi el a mérést.

1. ábra: A rendszerező képesség vizsgálata öt éves gyermek esetében

(Forrás: Saját fotó)

A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG MÉRÉSE

Az elemi rendszerező képesség felmérése 10–15 percet vesz igénybe gyermekenként. A gyermekek különböző formájú síkidomokkal dolgoznak, melyek alakjukban, lyukasságban, méretükben és színükben különböznek egymástól (ld. logikai játék és színesrúdkészlet). A feladatok megoldása során válogatnak, csoportosítanak, sorba rendeznek. A *2. ábrán* szereplő minta egy gyermek három egymás után következő mérésének eredményeit mutatja. A táblázatba minden feladatelem megoldása után ✓-t vagy **?**-et írunk annak megfelelően, hogy jó választ adott-e a gyermek. A ✓-kat összeszámolva a táblázat alsó részében bekarikázzuk hány pontot ért el. A pontokban adott eredmény alatt közvetlenül leolvasható a %-ban megadott eredmény is. A táblázatnak ez a részlete azt is megmutatja, hogy az elért pontszám milyen elsajátítási szintnek felel meg. Az elsajátítási szintek határai a következők: előkészítő szint: 0–59 százalékpont, kezdő szint: 60–69 százalékpont, haladó szint: 70–79 százalékpont, befejező szint: 80–89 százalékpont, optimális szint: 90–100 százalékpont.

Az elemi rendszerező képesség mérése négy összetevő vizsgálatát jelenti: (1) felismerés, (2) szelektálás, (3) szortírozás, (4) sorképzés.

Bevezető feladat. A tesztmegoldás megkezdése előtt egy bevezető feladatot oldunk meg a gyermekkel, amit nem értékelünk. Ennek a feladatnak a megoldása nem kerül be a *Fejlődési mutatóba* sem. A bevezető feladat célja, hogy az egyes síkidomok bemutatása során külön-külön ellenőrizzük a négy szempont – méret, lyukasság, szín, alak – szerinti

tulajdonságok ismeretét. Egyenként megkérjük arra, hogy mutasson rá például egy lyukas elemre. Ha a gyermek rossz választ ad, akkor még egyszer megmutatjuk neki, hogy melyik az az elem, amit nem ismert fel. Lényegében a tulajdonságok tanítását végezzük el, amennyiben ez szükséges. Ha azt látjuk, hogy a gyermek még nem ismeri ezeket a tulajdonságokat, a tesztfelvételt nem folytatjuk. Ebben az esetben egy későbbi alkalommal térünk vissza rá.

2. ábra: A rendszerező képesség diagnosztikus térképe

A RENDSZEREZŐ KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE

Értékelés: ✓= működik, ? = még nem működik

Dátum		Felismerés 2 tul.				Felismerés 3 tul.				Szelektálás 1 tul.				Szelektálás 2 tul.				Szelektálás 3 tul.			
év	hó	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	2d	3a	3b	3c	3d	4a	4b	4c	4d	5a	5b	5c	5d
13	05	✓	✓	✓	?	✓	✓	?	?	?	?	?	?	✓	✓	✓	?	✓	?	?	?
14	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?
15	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?

Dátum		Szortírozás								Sorképzés					
év	hó	6a	6b	6c	6d	6e	6f	6g	6h	7a	7b	7c	7d	7e	7f
13	05	✓	✓	?	?	?	?	?	?	✓	?	✓	?	?	?
14	05	✓	✓	✓	✓	?	?	?	?	✓	?	✓	?	✓	?
15	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 2 4 6 8 10 12 14 16 18 20	21 22 23	24 25 26 27	28 29 30	31 32 33 34
% = 6 12 18 24 29 35 41 47 53 59	62 65 68	71 74 76 79	82 85 88	91 94 97 100

p = az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény.
Az egymás alatti két szám bekarikázandó.

(Forrás: Saját ábra)

Felismerés. A bevezető feladat után a tulajdonságok felismerését mérjük fel. A feladat során először két tulajdonság összekapcsolását végezzük el. Olyan elemeket kell a gyermeknek kiválasztania, amelyek pl. kicsik és lyukasak. A feladat második része három tulajdonság összekapcsolásával történő felismerést mér, pl. lyukas, nagy és sárga elemet kell megmutatnia a gyermeknek.

Szelektálás. A szelektálás során a megadott tulajdonságokkal bíró elemeket kell kiválogatni. A feladat három részből áll, attól függően, hogy a szelektálás szempontjául egy, kettő vagy három tulajdonságot adunk meg. Egy tulajdonság megadása során például azt kérjük, hogy válogassa ki az összes háromszöget. Csak abban az esetben fogadható el a válogatás eredménye jónak, ha az összes háromszöget kiszedte és nem szedett ki olyan idomot, amely nem háromszög. Két tulajdonság megadásakor a gyermeknek például az

összes nagy és kék elemet kell kiválogatnia. Három tulajdonság megadásával a feladat például az összes lyukas, kicsi és zöld elem kiválogatását jelenti.

Szortírozás. A szortírozásos feladatban az alakzatok tulajdonságai alapján halmazokat képez a gyermek. Egyszerűbb esetekben két halmazba rendezi az elemeket, a nehezebb, bonyolultabb feladatelemekben három, négy halmazt alakít ki, ezek között rendezi el az alakzatokat. Van olyan feladat, amelyben úgy kell két csoportot (halmazt) kialakítani a gyermeknek, hogy az egyik csoportba a nagy és lyukas, a másikba a kicsi és piros játékokat kell kiválogatnia. Ennél bonyolultabb, mikor az egyik csoportba a nagy és piros négyzetek, a másikba a kicsi és lyukas nem négyzetek, a harmadikba a kicsi és piros nem kör alakú elemek kerülnek.

Sorképzés. A sorképzés során a különböző hosszúságú téglalapokat nagyság szerint rendezi sorba a gyermek. A feladatban először négy téglalapot, majd hatot, végül az összes (12 db) téglalapot kell sorba rendezni. Az összes téglalap rendezéséhez felhasználhatja az előzőleg már kirakott négyes és hatos sorokat. Ennek megfelelően ez a feladat három részből áll, minden részhez két-két feladatelem tartozik, amit külön értékelünk. Az első feladatelemnél értékeljük azt, hogy a gyermek jól rakta-e ki a nagyság szerinti sort. Ha hibás a sor, akkor az ezt követő feladatelem automatikusan **?**. Ha jól rakta ki a sort, akkor a második feladatelemnél azt értékeljük, hogy próbálgatás nélkül rakta-e ki a sort.

A KOMBINATÍV KÉPESSÉG MÉRÉSE

A felmérés egyéni vizsgálattal történik, gyermekenként 10–20 percet vesz igénybe. A tesztcsomagon kívül szükség van 10-10 db barna, piros és zöld színű korongra és 16 db karton fagylaltos tölcsérre. A méréshez elő kell készíteni 1-1 db csokoládé, eper és zöldalma képpel jelölt műanyag tálkát a korongok, és egy jelöletlen műanyag tálcát a tölcsérek elhelyezéséhez.

A mérés során fagyis játékot játszunk, ehhez használjuk a színes korongokat és a fagyitölcséreket. A korongokból kell a gyermeknek egy vagy két elemű összetételeket képezni, vagy legfeljebb három elemet sorba rendezni oly módon, hogy a tesztcsomagban található tölcsérekkel egy, két, esetenként háromgombócos fagylaltokat készít.

Az elemfajták (E) a különböző színű korongok, a képezhető összetételek (Ö) pedig az egy, két és három gombócos fagylaltok. Az összetételek meghatározott számú különböző elemfajták elemeiből állnak, és meghatározott az összetételek maximális hossza, vagyis az elemfajtákból felhasznált elemek darabszáma (Ö2, Ö1-2 vagy Ö3).

A mérés megkezdése előtt célszerű néhány percet biztosítani az eszközökkel történő ismerkedésre. A gyermeket úgy ültessük az asztal mellé, hogy előtte legalább 80 cm hosszú szabad terület legyen! A korongos tálkák, amelyek egyenként 10 db korongot tartalmaznak, a gyermekkel szemben legyenek. A tölcséres tálcát a 16 db tölcsérrel jobbkezeseknél a gyermektől jobbra, balkezesek esetén pedig balra kell elhelyezni.

Azoknál a feladatoknál, amelyeknél csak két színt kell használni, a harmadik (zöld korongokat tartalmazó) tálka ne maradjon a gyermek előtt. A feladatokat a tesztlapon található kerettörténet felolvasása és a próbafeladatok elvégzése után, lassan, érthetően, a kiemelt részeket jól hangsúlyozva kell felolvasni. Szükség esetén, ha a gyermek kérdez vagy a megoldás közben leáll, hezitál, a feladat újra felolvasható, de további magyarázatot ne fűzzünk az utasításhoz! Az összetételek értékelése feladatonként négy szempont szerint történik. Szempontonként ✓ vagy **?** adható, ezt kell beírni a *Fejlődési mutató* megfelelő cellájába. A szempontok a következők:

a) ha talált legalább egy jó megoldást ✓, ha egyet sem talált **?**
b) ha megtalálta az összes jó megoldást ✓-t, ha nem találta meg az összest **?**
c) ha van legalább egy jó megoldása és nem rakta ki kétszer, esetleg többször ugyanazt akkor ✓, ellenkező esetben **?**
d) ha van legalább egy jó megoldása és nem rakott ki egyetlen hibás összetételt sem akkor ✓, más esetben **?**

Ha az a) **?**, tehát nem talált egyetlen jó megoldást sem a gyermek a további három szempont is automatikusan **?**. Minden ✓ 1 pontot ér. Feladatonként így maximum 4 pontot lehet szerezni.

A diagnosztikus teszt 10 feladatot tartalmaz (1. táblázat), a teszten mindösszesen 40 (nyers)pont szerezhető, ami 100 százalékpont. A feladatok a képesség három készségét mérik: variálás (V), kombinálás (K) és permutálás (P). Mindháromnak az ismétlés nélküli és az ismétléses változatára is van tesztfeladat. A teszt a permutálás kivételével összetevőnként két-két feladatot tartalmaz (1. táblázat).

Bevezető feladat. A tesztmegoldás megkezdése előtt egy próbafeladatot oldunk meg a gyermekkel, amit nem értékelünk. A próbafeladat célja, a tesztfeladatokban szereplő fogalmak tisztázása. A feladat a megértés ellenőrzését szolgálja, megoldása nem kerül be a *Fejlődési mutatóba.*

Ismétlés nélküli variálás (INV). Az 1. és 6. feladatok megoldása során a gyermek egyféle elemet (korongot) csak egyszer választhat és számít a kiválasztás sorrendje is, azaz felcserélheti a fagyigombócokat.

Ismétléses variálás (IV). A 3. és 8. feladatok megoldása során a gyermek egyféle elemet (korongot) többször is választhat és számít a kiválasztás sorrendje is, azaz felcserélheti a fagyigombócokat.

Ismétlés nélküli kombinálás (INK). A 2. és 4. feladatok megoldása során a gyermek egyféle elemet (korongot) csak egyszer választhat és nem számít a kiválasztás sorrendje, azaz nem cserélheti fel a fagyigombócokat.

Ismétléses kombinálás (IK). Az 5. és 7. feladatok megoldása során a gyermek egyféle elemet (korongot) többször is választhat és nem számít a kiválasztás sorrendje, azaz nem cserélheti fel a fagyigombócokat.

Ismétlés nélküli permutálás (INP). A 9. feladat megoldása során a gyermek három különböző elemet (korongot) minden lehetséges módon sorba rendez.

Ismétléses permutálás (IP). A 10. feladat megoldása során a gyermek három elemet (korongot), amelyek között egyformák is lehetnek, minden lehetséges módon sorba rendez.

1. táblázat: Az elemi kombinatív képesség teszt feladatai

Feladat	Elemfajták száma (E)	Összetételek hossza (Ö)	Képesség összetevői
1.	**2**	**2**	**ismétlés nélküli variálás (INV)**
2.	**2**	**1–2**	**ismétlés nélküli kombinálás (INK)**
3.	**2**	**2**	**ismétléses variálás (IV)**
4.	3	1–2	ismétlés nélküli kombinálás (INK)
5.	**2**	**1–2**	**ismétléses kombinálás (IK)**
6.	3	2	ismétlés nélküli variálás (INV)
7.	3	1–2	ismétléses kombinálás (IK)
8.	3	2	ismétléses variálás (IV)
9.	**3**	**3**	**ismétlés nélküli permutálás (INP)**
10.	**2**	**3**	**ismétlés permutálás (IP)**

(Forrás: Saját táblázat)

Megjegyzés: Félkövér kiemeléssel jelöltük a rövid tesztváltozatban is szereplő feladatokat

A tesztnek elkészítettük a rövid változatát, ami az eredeti tíz feladatból csak hatot tartalmaz. A rövid tesztváltozatba az 1., 2., 3., 5., 9. és 10. sorszámú feladatok tartoznak. Ez a rövid tesztváltozat a képesség minden készségére tartalmaz feladatokat, strukturálisan lefedi a diagnosztikus tesztet (lásd az 1. táblázatban félkövéren kiemelt feladatait). Használatával egyértelműen megállapítható, hogy a gyermek fejlődése melyik elsajátítási szinten tart. A rövid tesztváltozat részét képező feladatok sorszáma a tesztlapon piros színű. A *Fejlődési mutató* füzetben ezeket a feladatokat szürkített háttér emeli ki (3. ábra), az elsajátítási szinteknél a szürkített hátterű pontszámok alatt közvetlenül leolvasható a százalékpontban megadott eredmény is.

A *3. ábrán* szereplő minta egy gyermek három egymás után következő mérésének eredményeit mutatja. A harmadik alkalommal a rövid tesztváltozatot vettük fel. A táblázatba minden feladatelem megoldása után ✓-t vagy **?**-et írtunk annak megfelelően, hogy jó választ adott-e a gyermek.

3. ábra: A kombinatív képesség diagnosztikus térképe.

AZ ELEMI KOMBINATÍV KÉPESSÉG FEJLŐDÉSE

Értékelés: ✓ = működik, ? = még nem működik

Dátum		INV E2 Ö2				INK E2 Ö1–2				IV E2 Ö2				INK E3 Ö1–2				IK E2 Ö1–2			
év	hó	1a	1b	1c	1d	2a	2b	2c	2d	3a	3b	3c	3d	4a	4b	4c	4d	5a	5b	5c	5d
13	05	✓	✓	?	?	✓	?	✓	?	✓	?	?	?	✓	?	?	✓	✓	?	?	?
14	05	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	?	✓	?	✓	✓	✓	✓	?	✓	✓	✓	?	✓
15	05	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓	✓	✓

Dátum		INV E3 Ö2				IK E3 Ö1–2				IV E3 Ö2				INP E3 Ö3				IP E2 Ö3			
év	hó	6a	6b	6c	6d	7a	7b	7c	7d	8a	8b	8c	8d	9a	9b	9c	9d	10a	10b	10c	10d
13	05	✓	?	?	?	✓	?	?	✓	✓	?	?	?	?	?	?	?	✓	?	✓	?
14	05	✓	✓	?	✓	✓	?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	?	?	✓	✓	✓	?	✓
15	05													✓	?	?	✓	✓	✓	✓	✓

Előkészítő szint	Kezdő szint	Haladó szint	Befejező szint	Optimum
p = 2 4 6 8 10 12 14 16 18	20 21 22 23 24 25 26 27	28 29 30 31	32 33 34 35	36 37 38 39 40
pr = 4 6 10	12 13 14 15 16	17 18 19	20 21	22 23 24
% = 5 10 15 20 25 30 35 40 45	50 53 55 58 60 63 65 68	70 73 75 78	80 83 85 88	90 93 95 98 100

p = az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény.
pr = rövid változat esetén az elért pontok (pipák) száma, alatta a %-os eredmény.
Az egymás alatti számok bekarikázandók.
A rövid változat szorzója: 1,67.

(Forrás: Saját ábra)

Az 2. táblázat egy gyermek mérési eredményére, az általa létrehozott összetételekre mutat példát, valamint megadja a megoldásainak az értékelését is. A gyermek által kirakott összetételeket a korongok színének nagy kezdőbetűi szemléltetik. Az áthúzott összetételek hibás megoldások, a dőlt betűs összetételeket a gyermek többször kirakta, a zárójelbe tett összetételek hiányoznak az összes jó megoldás közül. A táblázat jobb oldalán a feladatok *a*, *b*, *c*, *d*, szempont szerinti értékelése található.

Az elemi kombinatív képesség elsajátításában 50 százalékpont (20 pont) alatti eredményeket tekintjük előkészítő szintnek, a kezdő szint 50–68 százalékpont (20–27 pont), a haladó 70–78 százalékpont (28–31 pont), a befejező 80–88 százalékpont, (32–35 pont) az optimum szint pedig 90–100 százalékpont (36–40 pont). A 2. táblázatban bemutatott 30 pontos megoldás 75 százalékpont. Ez alapján a mintaként szemléltetett megoldás elsajátítási szintje: haladó.

2. táblázat. Egy lehetséges megoldási mód egy gyermek által kirakott összetételekben

Feladat	Gyermek által kirakott összetételek									Értékelés			
										a	b	c	d
1.	BP	~~BB~~	PB							✓	✓	✓	?
2.	B	P	BP	~~PP~~						✓	✓	✓	?
3.	BP	BB	PP	(PB)						✓	?	✓	✓
4.	B	P	Z	BP	ZP	BZ	*BP*			✓	✓	?	✓
5.	B	P	PB	BB	PP	*PB*				✓	✓	?	✓
6.	BP	PB	PZ	ZP	BZ	ZB	*PB*	*ZP*		✓	✓	?	✓
7.	B	P	Z	BP	ZP	BB	PP	ZZ	(ZB)	✓	?	✓	✓
8.	BP	PB	PZ	ZP	ZB	BB	PP	ZZ	BZ	✓	✓	✓	✓
9.	BPZ	PBZ	*BPZ*	PZB	BZP	(ZPB)	(ZBP)			✓	?	?	✓
10.	BBP	PBB	*PBB*	BPB	*BBP*					✓	✓	?	✓

(*Forrás: Saját táblázat*)

Megjegyzés: B=barna; P=piros; Z=zöld; Az áthúzott összetételek hibásak a gyermek megoldásában, a dőlttel szedetteket többször kirakta, a zárójelbe tett összetételek hiányoznak az összes jó megoldás közül.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban két diagnosztikus, kritériumorientált tesztet mutattunk be, melyek a gondolkodásfejlesztés szolgálatában alkalmazhatók. A tesztek 4–8 éves gyermekek felmérésére alkalmasak, illeszkednek a DIFER Programcsomag tesztrendszerébe. A tesztek és sztenderdjeik a pedagógusok és a kutatók számára hozzáférhetőek (*Józsa*, *Zentai* és *Hajduné*, 2017a).

A rendszerező és a kombinatív képesség matematikai alapokon működő gondolkodási képességek, de nemcsak a matematikai gondolkodásban töltenek be fontos szerepet, hanem – többek között – a fogalmi fejlődésben, a tanulási képességekben is. A tesztek használata során a két képesség elemi szintjének fejlettségéről kaphatunk diagnosztikus térképet. Az elsajátítási kritériumok a fejlesztés céljának meghatározásában segítenek bennünket. A diagnosztikus és kritériumorientált mérési eredmények ismeretében mindkét képesség fejlesztése megtervezhető, a fejlesztéshez módszertani kézikönyv

készült (*Józsa*, *Zentai* és *Hajduné*, 2017a). A könyv egy játékgyűjteményt is tartalmaz, amit pedagógiai kísérlet keretében kipróbált fejlesztő játékokból állítottunk össze. A kiadványt egy játékkártya gyűjtemény egészíti ki (*Józsa*, *Zentai* és *Hajduné*, 2017b).

Köszönetnyilvánítás

A könyvfejezetben bemutatott tesztfejlesztés az OTKA K83850 és az NKFI K124839 pályázatok támogatásával valósult meg. A tanulmány elkészítése során Józsa Krisztián Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

HIVATKOZÁSOK

Caroff, X. (2002): What conservation anticipation reveals about cognitive change. *Cognitive Development*, 17. 1015–1035.

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

Csapó Benő és Pásztor Attila (2015): A kombinatív képesség fejlődésének mérése online tesztekkel. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 367–386.

English, L. D. (1991): Young children's combinatoric strategies. *Educational Studies in Mathematics*, 22. 5. sz. 451–474.

English, L. D. (1993): Children's strategies for solving two- and three dimensional combinatorical problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24. 3. sz. 255–273.

Hajduné Holló Katalin (2004): Az elemi kombinatív képesség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltárása. *Magyar Pedagógia*, 104. 3. sz. 263–292.

Hajduné Holló Katalin, Zentai Gabriella és Józsa Krisztián (2017): A kombinatív gondolkodás óvodai fejlesztésének módszerei. In: Mrázik Julianna (szerk.): *HERA Évkönyv 2016: A tanulás új útjai.* Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 102–117.

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.

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

Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2015): Gondolkodást fejlesztünk? – Hogyan tegyük? *Tanító*, 53. 8. sz. 27–30.

Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin (2017a): *A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban: Módszertani kézikönyv szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin (2017b): *Kártyagyűjtemény: A gondolkodás fejlesztése 4–8 éveseknek.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Lockwood, E. (2013): A model of students' combinatorial thinking. *The Journal of Mathematical Behavior,* 32. 2. sz. 2251–265.

Murray, F. B. és Zhang, Y. (2005): The role of necessity in cognitive development. *Cognitive Development,* 20. 235–241.

Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1987): *A rendszerezési képesség kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (2003): A rendszerező képesség fejlődésének kritériumorientált feltárása. *Magyar Pedagógia,* 103. 3. sz. 269–314.

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

Nagy József (2007, szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zentai Gabriella (2010): A rendszerező képesség fejlődése 4–8 éves életkorban. *Magyar Pedagógia,* 110. 1. sz. 5–34.

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

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

ABSTRACT

New measures for the assessment of thinking in ages 4-8

Our study is focused on two thinking abilities: basic systematizing and basic combinatory abilities. The systematizing ability enables the selecting, sorting and sequencing of objects. The combinatorial ability refers to the selection of a given number of things or events according to predefined conditions and the creation of every possible combinations out of these elements. Both abilities play crucial roles in learning outcomes, and can be successfully improved by game-based methods already in kindergarten.

The goal of our research was the development of criterion-referenced, diagnostic tests for children aged 4–8. The two newly developed measure enables individual assessment and fit into the DIFER test battery. The assessment takes 10–15 minutes per children per test. During the testing children solve manipulative tasks. For systematizing they work with two-dimensional figures of different colors, sizes and shapes. For the measurement of the combinatory ability they play an ice-cream game with the teacher for which they use ice-cream cones and colored discs. Children have to make combinations of one- or two elements out of the discs or make sequences of a maximum of three elements that is, they have to make one-, two- or three-balled ice-creams.

As a result of our work the DIFER test battery was complemented with two new domains. The new measures aid effective ability development. This paper aims at the introduction of these new instruments.

Zentai Gabriella
doktorjelölt
SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola
zentaigabi@gmail.com

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

Dr. Józsa Krisztián
habil. egyetemi docens
SZTE Neveléselmélet Tanszék
jozsa@sol.cc.u-szeged.hu

II. INFORMÁLIS TANULÁS

Bodó Márton – Mézes József – Szalóki Mihály

AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PROGRAM TANULSÁGAI ONLINE DIÁKKÉRDŐÍVEK ÉS MONITORI TAPASZTALATOK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az iskolai közösségi szolgálat bevezetése óta e program megvalósításával érettségiző diákok második és ötödik évfolyamának visszajelzéseit vizsgáljuk országosan. A kutatás fókuszában a diákok előzetes elvárásai és a program megvalósításának összefüggései álltak. Az Iskolai Közösségi Szolgálat (továbbiakban: IKSZ) diákok által megítélt szervezettségére, hatékonyságára és eredményességére is kitérünk. Mindezek alapján a program diákokra tett hatását igyekeztünk felmérni vázlatosan. a diákok által önkéntesen kitöltött online kérdőívek adatai alapján. A diákok jelentős része pozitív elvárásokkal érkezik, és ehhez képest nagyon sokan csalódnak a program megvalósulása során. Nagyon nagymértékű az élmények feldolgozatlansága az IKSZ bevezetését követő második érettségiző évfolyamnál is. A pedagógiai tudatosság, szervezettség nem jellemzi a diákok többségének megítélése szerint a program lebonyolítását, de sok esetben ennek fontossága a diákok számára sem érzékelhető. A program minőségi fejlődését okozhatja, ha sikerül a felkészítésnek és reflexiónak minél több iskolában megvalósulnia.

BEVEZETÉS

Online 2016. évi szeptember-október hónapokban lebonyolításra kerülő 9. és 12. évfolyamos diákokra fókuszáló kutatásunkat a TÁMOP 3.1.1. keretében 2015-ben végzett online pedagógus kutatás eredményeire és az elmúlt 2 évben 40-42- iskolában végzett program monitorozó tapasztalataira alapoztuk. Ugyanakkor ki is egészíti e korábbi kutatásokat a diákok nézőpontjával a 2016-os kutatásunk, mert a 2015-ös kutatás elsősorban az intézményvezetésre és pedagógusokra fókuszált. A hipotézisünk az volt, hogy a diákok a 2016-os bevezető évet követően már pozitívan állnak az IKSZ programhoz, és élményt szereznek a saját maguk által választott tevékenységi területeken. Tehát a 2017-ben érettségiző végzős évfolyam és a 2016 szeptemberében 9. osztályos évfolyam megkérdezése alkalmas arra, hogy képet kapjunk a bevezetés kezdeti stádiumáról, és annak egy későbbi variánsáról. Feltételeztük, hogy az élmény minősége a program szervezettségének és a koordinátor hatékony munkájának függvénye.

Hiszen, ahol megszervezésre kerül az érzékenyítés, felkészítés és reflexió ott a diákok pozitív élményekkel gazdagodnak. Ahol a diák a szülővel, diákokkal, pedagógussal egyaránt megosztja élményeit, ott az élmények pozitívabb hatást érnek el és az önkéntesség számára nyitnak utat. A kérdőívek elemzésénél felmerült az a probléma, hogy nem biztos, hogy a két kérdőívet csak az adott évfolyam diákjai töltötték ki. Előfordult, ahogy ezt a monitori látogatás alátámasztotta, hogy 9. évfolyamos kérdőívet 10. osztályosok is kitöltötték, illetve a végzős kérdőívet 11. osztályosok. A kérdőívek kitöltése önkéntes alapon történt, így országosan a nagyszámú kitöltő ellenére sem tekinthető reprezentatívnak, inkább csak egy általános benyomást szerezhetünk a diákok egy adott iskolai helyzetben való vélekedéséről az iskolai közösségi szolgálattal kapcsolatosan.

A DIÁKOK VISZONYULÁSA A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATHOZ A 9. ÉVFOLYAMOSOK KÖRÉBEN

A kezdeti pozitív hozzáállással kapcsolatos hipotézisünk alapjait a kilencedik évfolyam orientációs kérdőíveinek feldolgozása alá is támasztotta. A tanulók (n=12715) válaszaiból jól kirajzolódik, hogy a közösségi szolgálat foglalkoztatja a diákokat. Hiszen a szülőkkel 77%-uk, osztálytársakkal 59%-uk beszélt a tevékenységről előzetesen. 78%-uk válaszolta a megkérdezetteknek azt, hogy szerintük a közösségi szolgálatból sokat lehet tanulni. Viszont, hogy számára menyire lesz hasznos a tevékenység kérdésre már csak 43%-uk válaszolta, hogy nagyon és 51%-uk számára inkább csak kicsit, 6%-uk szerint pedig egyáltalán nem lesz hasznos. A válaszadóknak 67%-a pozitív várakozás van bennem választ adta a „Hogyan viszonyulsz a közösségi szolgálathoz?” kérdésre. Csak 18%-uk, 2322 fő jelezte, hogy még nem hallott semmit erről a programról.

1. táblázat: 9. osztályos online kérdőív: Hogyan viszonyulsz a közösségi szolgálathoz? kérdésre adott válaszok összesítve

	Az osztálytársaimmal már beszélgettünk a közösségi szolgálatról.	**A családom tagjaival már beszélgettünk a közösségi szolgálatról.**	**Van elképzelésem arról, hogy milyen közösségi szolgálatot fogok vállalni.**	**Szerintem a közösségi szolgálatból sokat lehet tanulni.**	**Pozitív várakozás van bennem a közösségi szolgálattal kapcsolatban.**	**Van már személyes tapasztalatom emberek segítésével kapcsolatban.**	**Nem hallottam még egyáltalán róla.**
igen	7467	9833	9833	9965	8477	7113	2322
nem	5252	2882	2882	2748	4236	5602	10385

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

A diákok előzetes érdeklődését támasztja alá, hogy a válaszadók (N=12715) 77%-a úgy nyilatkozott, hogy tudja már, hogy milyen területen szeretné teljesíteni az 50 óra közösségi szolgálatot. Ezek az adatok azt mutatják, hogy a diákok többsége érdeklődéssel és nem kötelező rosszként tekint erre a tanórán kívüli feladatra. Bár a kérdőív nem tudta feltárni, hogy miről és hogyan beszéltek kortársaikkal és családjukról a téma kapcsán, erre külön interjúkra épülő vizsgálatra lenne szükség. Komoly feladat és felelősség hárul az IKSZ-et szervező koordinátorokra és természetesen az iskolák igazgatóira, osztályfőnökökre is, hogy az elvárásoknak meg tudjon az általuk nyújtott program felelni. A tanulók érdeklődését kell megpróbálni aktivitásra, hatékony cselekvésre „váltani"! Ez a feladat nem egyszerű, nagy kihívást jelent! Erre szolgál bizonyítékul a 9. osztályos tanulók „Milyen várakozások élnek benned a közösségi szolgálattal kapcsolatosan?- kérdésre adott válaszai is. A többség pozitív elvárásokkal néz a feladatok elé. Ezt támasztja alá a szerintem jó lesz válaszok 49%-os és a kifejezetten várom 13%-os, összesen 62%-os aránya. Ugyanakkor van 5%, aki nem vár semmi jót, 16%, aki nem tudja és 17%, akinek nincs elvárása. A passzívakat lehet talán a legnehezebb megszólítani, mert még az ellenérzés leküzdése is egyszerűbb feladat, mint az érdektelenek motiválása. Tehát a feladattal megbízott pedagógusnak kell a sokféle elvárással rendelkező, illetve nem rendelkező diákokat úgy felkészíteni és motiválni a feladatra, hogy a megélt tapasztalataik hasznos elemeivé váljanak személyiségfejlődésüknek.

1. ábra: 9. osztályos online kérdőív: „Milyen előzetes elvárásaid vannak a közösségi szolgálattal kapcsolatosan?" (n=12355)

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

A megkérdezett tanulók attitűdjéről vall, hogy „A tudok kapcsolatot teremteni idegenekkel” kijelentésre 31% adott 3-ast, 2-est vagy 1-est, míg 57%-uk 5-ösre vagy 4-esre értékelte magát atekintetben, hogy „El tudom fogadni, ha más mondja meg, mit kell tennem”. A „Szeretek és tudok együttműködni másokkal” kijelentést 79%-uk jelölte 5-össel vagy 4-essel az ötosztatú skálán. Míg 65%-ban kreatívnak tartják magukat a megkérdezettek „Szeretek kezdeményezni, új dolgokat kitalálni”- kijelentésre adott válasz alapján. A „Jól bírom a stresszt, a feszültséget” kérdésre a megkérdezettek 58%-a csak 3-as vagy annál rosszabb értéket adott.

Ha ezeket az adatokat összevetjük Tari Annamária 2011-es Z generáció című könyvében szereplő, mai fiatalokra vonatkozó kutatási adatokkal egybeesik az autonómia igénye a fiataloknak, illetve a stresztűrő képességük csökkenése, az együttműködésre való igény megléte.

2. ábra: 12. évfolyamos kérdőív: „Hasznosnak éreztem, amit csináltam” értékelése 5 fokú skálán (n=5433)

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

A DIÁKOK VISZONYULÁSA A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLATHOZ A VÉGZŐS DIÁKOK KÖRÉBEN

A végzős tanulóknak készült kérdőívben kerestük a választ, hogy a lehetőségre adott négy évben milyen élményekkel, tapasztalatokkal gazdagodtak a szereplők. Ötfokú skálán értékelték a diákok a program hasznosságát (N=5433) és örömteli voltát. Az eredmények elgondolkodtatóak! A válaszadók 47%-a érezte hasznosnak amit csinált, 30%-a pedig sajnos majdnem hasztalannak értékelte! Tudjuk, hogy a tapasztalatok akkor a leghasznosabbak, ha örömünket leljük a tevékenység folytatásában. Sajnos a válaszokból az derült ki, hogy 30%-a érte meg örömtelien és 30%-a nem találta érdekesnek és nem lelte örömét a az IKSZ általa végzett feladatában!

Tudva, hogy statisztikailag összehasonlíthatatlanok a 9. évfolyamos és 12. évfolyamos kérdőív adatai, mégis érdemes rácsodálkozni a válaszok különbözőségére. Hiszen a bemeneti és kimeneti kérdőívek ebben a kérdéskörben komoly ellentmondást tártak fel, aminek okait a későbbiekben megpróbáljuk feltárni. A résztvevők szabadon választhatnak a nyolc terület közül, így elvileg számukra vonzó vagy érdekes helyekre mennek. Miért nem ad örömöt és miért nem érzik hasznosnak az ott eltöltött időt és tevékenységet? E kérdésre kapunk lehetséges válaszokat néhány további kérdés elemzése során. A folyamat az élménypedagógiára más néven tapasztalati tanulásra épül. Maga az *élmény* fogalma erősen szubjektív. Ami nekem élmény, lehet, hogy másnak egyáltalán nem az: stresszt okoz nekem vagy épp ellenkezőleg: mélységesen untat, ami másnak érdekes. Az előzetes információk alapján azt vártuk, hogy a szülőkkel, barátokkal, társakkal folyamatosan fognak az IKSZ-ről beszélni, és ez a diskurzus az élmények feldolgozásának alapja lehet. Az erre irányuló kérdésre azonban más választ kaptunk: 23%-uk nem beszélgetett róla, 40% nem értette miét kell ezt csinálni, 10%-ukat nem érdekelte. Felmerül a kérdés, hogy hol vész el a kezdeti azonosított lelkesedés. Hisz bár más diákok vallották, hogy érdekli őket a téma, mint akik a végzősök között csalódottak lettek, de ezek a diákok mégis ugyanabba az iskolarendszerben, iskolákban, ugyanazon koordinátorok által szervezett ugyanazon programokban vesznek részt. Tudva, hogy az évfolyamok között némi változáson is átmehet a program, mégsem lehet gyökeresen más, amit az egyik korcsoport végez a másikhoz képest. Miért nem sikerül a lelkesedést aktív cselekvésre váltani a diákok nagy többségénél? A családdal és barátokkal való beszélgetés hiánya is ott áll a tapasztalatok feldolgozatlansága mögött, azonban ezt még tetézi a kutatás azon eredménye, hogy az iskolákban sem működik az élmények feldolgozása, a szervezett reflexió.

3. ábra: 12. évfolyamos kérdőív: „Az iskolában milyen visszajelzést kaptatok a közösségi szolgálathoz kapcsolódóan?" (n=6859)

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

A válaszadó 12. osztályos diákok harmada semmilyen formában sem kapott visszajelzést az elvégzett közösségi szolgálatról, negyedrészüknél általános megbeszélés keretében történt feldolgozás. Pedig az élménypedagógia elengedhetetlen része a felkészítés és a feldolgozás. Ezek nélkül bármilyen lelkesedéssel, érdeklődéssel is indulnak a tanulók az IKSZ felé, nem azt az élményt kapják, amit kaphatnának. Sajnos nem alakult még ki a kultúrája a fogadó szervezetek egy részénél sem az élmények feldolgozásának, a reflexiónak, bár az eredmények itt jobbak, mint az iskolaiak. Ugyanis a tanulók (n=6494) harmadával beszélgettek a fogadó intézményeknél az ott végzett tevékenységekről.

KAPCSOLATOK ÉS ÖNKÉNTESSÉG AZ IKSZ UTÁN

Miközben számos ponton utalnak a diákok válaszai a program bevezetése kapcsán tapasztalható gyermekbetegségekre, ha kis százalékban is, de vannak örömteli visszajelzések is, amelyek mutatják, hogy mi minden haszna lehet egy ilyen tanórán kívüli programnak az iskolai kapcsolatrendszerek vonatkozásában. A kérdőívet kitöltött végzős diákok 27%-ában érdeklődést ébresztett, amiben részt vett. 47%-uk hasznosnak érezte, amiben részt vett, 44%-uk szerint valós szituációban próbálhatta ki magát. 29%-ban állították a válaszadók, hogy minőségében fejlődtek emberi kapcsolataik, 17%-uknak javult az IKSZ kapcsán a társaival való kapcsolata, míg 13%-uk bevallása szerint

tanáraival való kapcsolatai is javultak. A tanárokkal való kapcsolatok javulására a monitori vizsgálatok is szolgáltak jó példákkal. Ha a koordinátor elkíséri a tevékenységre a diákokat és ott együtt vesz részt benne velük az erősen tudja formálni a diák és tanár addig tanórára korlátozódó viszonyrendszerét.

Azoknál az intézményeknél, ahol a program céljával, eszmeiségével megismerkedtek és egyetértettek, esetleg volt már korábbról önkéntesek fogadásával kapcsolatos tapasztalatuk ott szakítottak időt a feldolgozásra, az ilyen fogadó helyen levő tanulók érezték leginkább hasznosnak az eltöltött időt! A 9. osztályos kérdőívek feldolgozása során azt tapasztaltuk, hogy a tanulók egymással is beszélgetnek az IKSZ-ről. Sajnos a folyamat alatt ezek a közös beszélgetések, megbeszélések elmaradnak, ezt támasztják alá a 2017-dik évi monitorozás során megkérdezett diákok véleményei is. Nincs kialakult gyakorlata sok iskolában még az egymás közötti „jó példák", „jó gyakorlatok" vagy csak egyszerűen élmények megosztásának. A közösségi szolgálat során szerzett tapasztalatok diákok közti megosztásának nincs kialakult szervezeti formája a diákok 68%-a szerint. Ennek is betudható a végzősök kérdőívének egyik lényeges adata, hogy a programban részt vett tanulók csupán 15%-a fog a jövőben is biztosan önkénteskedni, 41%-uk biztosan nem fog, 44% pedig bizonytalan a kérdésben. Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy az online kérdőív kitöltésének iskolai körülményei kedveznek a pozitív válaszoknak, akkor a kép még inkább elgondolkodtató.

Másrészről azt is látni kell, hogy ezek az eredmények más kutatási eredményekkel összehasonlítva mégsem olyan rosszak, mint arra esetleg első látásra gondolnánk. A Fényi Gyula Jezsuita Gimnáziumban, ahol jól szervezett, nagy múlttal rendelkezik a tevékenység és az iskola légköre és pedagógiai programja is célul tűzi ki a „másokért élő ember" kialakítását, mégis a „Végeztél-e érettségi óta valamilyen önkéntes segítő tevékenységet?" kérdésre egy nem reprezentatív vizsgálat során a megkérdezett, már az iskolát elvégzett fiatalok 55%-a nemmel válaszolt, illetve, a még diákok kőrében feltett azon kérdésre, hogy „Mit gondolsz, érettségi után fogsz végezni önkéntes segítő tevékenységeket?" a diákok 36%-a válaszolta, hogy igen és 62%, hogy nem tudja, 2% pedig, hogy nem. A kanadai kötelező közösségi szolgálat programok kapcsán (The Impact, 2007.) pedig 21%-a az egyetemen továbbtanuló megkérdezett tanulóknak folytatta önkéntesként egyetemi tanulmányai alatt életét. Tehát ehhez képest a 15%, aki folytatni akarja és a 44 % talán nem tűnik olyan rossz eredménynek, mintha minden diáktól pozitív választ várunk, nem ismerve a reális arányszámokat.

4.ábra: 12. évfolyamos kérdőív "Mit gondolsz, érettségi után fogsz önkénteskedni?" (n=5269)

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

A monitorozási vizsgálatok is azt erősítették meg, hogy ahol az iskolában és vagy a fogadó helyeken pedagógiai folyamatként tekintenek az IKSZ-re és van felkészítés és reflexió, ott nagyobb arányban élményként, valós értékű tapasztalatként marad meg az IKSZ a diákokban. Az ilyen tapasztalatokkal gazdagodott tanulók nagyobb százalékban fognak önkénteskedni a jövőben! Ugyanakkor a diákok nem feltétlenül érzékelik a feldolgozás hiányát, talán nemcsak azért, mert otthonról sincs ilyen igény a szülők oldaláról, hanem azért sem, mert a 12. osztályra a kommunikációs igény általánosan csökken. Igy nincs ismeretük arról, hogy a haszontalanság érzetük a közösségi szolgálattal kapcsolatosan visszavezethető az élmények feldolgozatlanságára. Ez egyértelműen kiderült azokból a válaszokból, amit a végzős diák kérdőív válaszadói feleltek a „*Találkoztál-e a közösségi szolgálat kapcsán az alábbi nehézségekkel?*" kérdésre.

5.ábra: 12. évfolyamos kérdőív Találkoztál-e a közösségi szolgálat kapcsán az alábbi nehézségekkel? Iskolai felkészítés hiányosságai 5-ös skálán értékelve (n=5369)

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

Az IKSZ hatékonyságának növelése elsőrendű feladat a program továbbfejlesztése szempontjából. Az élményfeldolgozás, ma még hiányzik az iskolák többségénél a programból, nincs kultúrája még ennek, pedig ez lenne a pedagógiai értéke a programnak szemben a kommunizmus alatt végzett társadalmi munkával, ami csak a tevékenységre és nem a megszerzett élményekre koncentrált. Nagyon fontos lenne a tanulók egymás közötti élménymegosztása, a monitorozás során is megerősítést kapott, hogy ezt nagyon hatékony módszerként értékelik az iskolák körében is. A korábbi kutatások megerősítették, hogy a program kulcsszereplője a koordinátor, akin sok múlik a folyamatban pont azon a ponton, ahol érzékenyítő foglalkozásokkal a diák érdeklődését tevékenységre kellene átalakítani minél kevesebb veszteséggel az érdeklődés csökkenése tekintetében. A koordinátor ezt a szakmai feladatot akkor tudja ellátni, ha megfelelő időkeretet biztosítanak rá számára. Különben marad a korábban feltárt helyzet: „A megvalósítás viszont a pedagógusok leterheltsége miatt csorbul, és az adminisztráció kerül előtérbe, a program lényegét adó élménypedagógiai elemek helyett.” (Bodó, 2016.)

6. ábra: 9. osztályos 1 000 diák véletlenszerűen kiválasztott válaszai „A közösségi szolgálat olyan, mint a…, azért , mert…”.kérdésre

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

Amikor egy fogalommal kellett azonosítaniuk a diákoknak a közösségi szolgálatot, kiderült, hogy egy véletlenül kiválasztott ezres minta esetén többségük (47,2%) a munkával, 30,9%-uk az önkéntességgel azonosítja, míg 13,5%-uk a tanulásra vagy ahhoz kapcsolódó részfeladatra asszociálnak elsőnek. 4,6%-uk a munkát pejoratív módon értelmezve kényszerként élik meg ezt a feladatot, míg csak 3,8%-uk tekint szabadidős tevékenységként az IKSZ-re. Mindezek a diákok programra való felkészületlenségének jeleit mutatják, hiszen nem világos vagy csak nagyon ködösen előzetesen számukra, hogy mi is a közösségi szolgálat.

Amikor az 5269 végzős diák válaszai közül a hasonlat tekintetében csak a később fogok önkénteskedni 803 diák válaszaira fókuszáltunk a következő sorrend alakult ki a gyakoriság szempontjából a válaszok között.

1. táblázat: 12. évfolyamos kérdőív Az önkénteskedni akaró végzős diákok válaszai a közösségi szolgálat olyan, mint a…, azért , mert…”.kérdésre gyakoriságuk szerint (n=808)

a későbbiekben önkénteskedni akaró végzős diákok használt fogalmai	a válaszok gyakorisága
munka	108
önkéntes munka	47
élet	22
iskola	20
jótékonyság	15
tanulás	14
segítségnyújtás	11
család	9
felnőtt élet	9
ingyenmunka	9
közmunka	9
nem tudom	8
rabszolgamunka	8
rendes munka	8
suli	8
való élet	8
diákmunka	7
felnőtté válás	7

a későbbiekben önkénteskedni akaró végzős diákok használt fogalmai	a válaszok gyakorisága
gyakorlat	7
kényszermunka	7
alkoholmentes sör	6
ajándék	5
csapatépítés	5
csoki	5
házi feladat	5
semmi	5
szerelem	5
szórakozás	5

(Forrás: EKE Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2016.)

Ha a felsorolt válaszok értelmezését nézzük, az derül ki, hogy a munkához, azért hasonlítják a diákok többek között, mert itt is kötelező a jelenlét, felelősséget kell vállalniuk, elvárásoknak kell megfelelniük azért, amit csinálnak, mint később a munkahelyen. De a jelentéstartomány széles van, akinek a munka azt jelenti, hogy segítek másokon, ami inkább az önkéntességhez lenne kapcsolható. Az önkéntes munka alatt a segítségnyújtást értették, az ingyenességet, hogy választhatnak, hogy hol segítsenek. Míg az élet alatt a tapasztalatot, hogy beleláthatnak mások életébe, hogy fejlődhetnek önismeretben. Még egy választ kiemelve az ajándék alatt sokfélét értettek a diákok leginkább „magunk és időnk ajándékozását”, amikor „részesülhetünk a másikból”; „jobb adni, mint kapni”.

A közösségi szolgálat szervezéséhez a tapasztalatok alapján felkészültségre van szükség, mert atipikus pedagógiai feladatról van szó, olyan feladatról, amely eltér a megszokott iskolai pedagógus által rutinszerűen végzett tevékenységektől. (Matolcsi, 2013.) Az előzetes érdeklődést kell megerősítenünk az érzékenyítéssel a diákok oldalán, míg a pedagógusokat is érzékenyíteni kell annak megértésére, hogy az IKSZ pedagógiai és nem adminisztratív feladat. Ennek elsődleges formája a koordinátorok és a fogadó szervezetnél dolgozó kollégák továbbképzésen, szakmai műhelyeken történő érzékenyítése és felkészítése lehet.

Összességében elmondható, hogy a közösségi szolgálat jelenleg vegyes képet mutat a diákok oldaláról. A kezdeti lelkesedésük nem minden esetben alakul pozitív élményt jelentő aktivitássá. Ennek okaként megkockáztatható, hogy nagy részben a koordinátor leterheltségéből fakadó kapacitáshiánya és ezzel járó motiválatlansága, illetve a

felkészítés és reflexió hiányosságai állnak sok esetben. Ugyanakkor számos pozitív hatását is érzékelik a diákok a programnak pl. az emberi kapcsolataik, személyiségfejlődésük kapcsán. Az önkéntességre nevelés terén még növelhető az élmények feldolgozásával az önkéntesek száma, de jelenleg is hatást gyakorol már a leendő önkéntesség tekintetében a program.

HIVATKOZÁSOK

Bodó Márton (2016): A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat, Kapocs folyóirat XV. évfolyam 69. szám, 3-14.p.

Bodó Márton, Molnár Karolina, Uzsalyné Pécsi Rita (2015): Az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetésének tapasztalatai 38-97.p.

S. Mark Pancer, Steven D. Brown, Ailsa Henderson, Kimberly Elis-Hale (2007): The Impact of High Scholl Mandatory Community Service Programs on Subsequent Volunteering and Civic Engagement, Research report, Canada Laurier Institute for the Study of Public, Opinion and Policy (LISPOP) Wilfrid Laurier University, Imagine Canada, link: http://www.imaginecanada.ca/sites/default/files/www/en/library/kdccdc/wlu_mandatoryvolunteering_feb07_2007.pdf, letöltés:2017.július 24.

Matolcsi Zsuzsa (2013): Iskolai közösségi szolgálat, mint pedagógiai eszköz. Neveléstudomány, 4. sz. 70–83.p.

Összegző jelentés az Iskolai Közösségi Szolgálat monitori látogatásairól, 2015,2016.

Tani Annamária (2011): Z generáció, Tericum kiadó,

Velkey Balázs (2014): A középiskolai közösségi szolgálat tapasztalatai. Szakdolgozat, BME GTK APP, 42.p.

Bodó Márton (2016): A pedagógusszerep és az Iskolai Közösségi Szolgálat, Kapocs folyóirat XV. évfolyam 69. szám, 3-14.o.

ABSTRACT

The expiriences of school community service program under the online student questionnaires and monitors reports

Overall, the Hungarian School Community Service Program currently shows a mixed picture about student attitude. Student's initial enthusiasm does not always develop into an activity generating positive experience. The reason for that is that a large part of the coordinators is unmotivated, lack of capacity, preparation, and also reflection in many cases. On the other hand, many positive impacts of the program are perceived by students as well, for example their personality and human relations are in many cases improving. In the field of volunteering education, the number of volunteers can be further increased by processing well the experiences.

Dr. Bodó Márton
tudományos munkatárs
Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
bodo.marton@ofi.hu

Mézes József
köznevelési szakértő, szaktanácsadó, tréner
Veszprémi Szakképzési Centrum
mezes.jozsi@gmail.com

Szalóki Mihály
vezető képzési menedzser, tréner, mentálhigiénés szakember, szociológus, pedagógus
Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft.
szaloki1@gmail.com

Éva Fodor – László Révész – Imre Kárász

CHARACTERISTICS OF HUNGARIAN AND GERMAN EDUCATIONAL TRAILS - DEVELOPMENT FROM EDUCATIONAL ASPECTS

ABSTRACT

Hungarian and German educational trails have similarities in their tendencies of development. After studying the relevant literature we aimed to reveal the main characteristics regarding the trails of both countries, first of all from educational aspects. In order to reach this goal as research method we chose document and content analysis. According to the development we described five different stages connected to diverse types of educational trails. They all have their own goals, methods and tools, in some cases they are quite similar to each other. What is more important, they are based on each other and the process of development can be described as a helix, with a progressive transition amongst the diverse types. While describing each stage in detail we compared German and Hungarian educational trails to each other. There is an about 40 years time lag in Hungary which remained mostly all along, but some stages have remarkable similarities anyway.

Keywords: environmental education, educational trail, experience trail

INTRODUCTION

The goal of this study was to reveal whether the tendencies of development by German educational trails have similarities to Hungarian ones. In order to answer this question we collected relevant literature and analyzed with document and content analysis.

Educational trails can be useful tools and fields of free-time and environmental education but it is very important that they would be designed for the interest and abilities of the certain population we want to educate.

By planning educational trails we need to take into consideration the following aspects: location, goals, target groups, route and stations, and the most suitable trail type for our aims (Kiss ed. 2007:19).

In order to make the learning process more effective and use the full capacity of educational trails in free-time and environmental education, we need to know how they transmit knowledge. From the very beginning of their existence until these days, they have changed significantly in their appearance, as well as in the content and method of the transmitted information and knowledge.

There are different types of educational trails, but the substance and main reason of their existence was at first to bring people closer to nature and make them wish to conserve it. Later, with the appearance of experience trails the role of sensation and sensory organs became more important; this is how visitors had the opportunity of coming to know their environment in a more active way.

With this sort of trails environment came more sensible, understandable and accessible (Ebers et al. 1998 cited in Lindau 2004:46). They actually formed a connection between environment and humans by sensation.

In our study we examined the developmental tendencies and stages of German educational trails and compared them with the Hungarian ones. We aimed to reveal if there can be described any similarities according to their characteristics, hence it would be possible to see which direction is about to emerge in Hungary.

THE CONCEPT OF EDUCATIONAL TRAILS

It is not easy to define educational trails in different languages because the use of terms and concepts is quite diverse. They have to fit some certain criteria for being called educational trails. The problem is that each country has its own concept and taking an international comparison into consideration may raise some difficulties.

By enquiring the concept of educational trail in Hungarian and international context we believe that the meaning itself is very diversified. The Hungarian expression for educational trail (tanösvény) cannot be matched entirely to the international concepts because in different countries the name and the content of the definition has got different functions (Kollarics 2015:36).

Thereinafter we collected certain definitions about educational trails we considered to be the most suitable for the purpose of this study.

Educational trails are environmental facilities, provided with trail blazing, placed on thematic (tourist) paths. They have stations whereon the transmission of knowledge happens with boards and in some cases booklets (leaflets or exercise books). Obtaining knowledge means an active and independent way of learning on the trails, they present natural, cultural heritage and values of a certain area, and they also introduce the ways and importance of preservation. Active and independent learning, recreation and health prevention are stressed, also their role in getting experience about nature (Kiss ed. 2007:12).

According to the German literature educational trails can be defined as trails having different stations with informative boards. On the stations visitors can collect information with the help of an exercise book or brochure (Burkhart 1998 cited in Scherer 2004:134). Educational trails are out of school facilities where knowledge with motivation and self-initiative is acquired via observation and independent thinking (Stichmann 2001 cited in Scherer 2004:135).

As we have already mentioned, the different names and content of the definitions may set us some problems by defining educational trails in an international context. In this paper we used those definitions we found the most suitable for our understanding.
The different expressions are used in the following countries:

Table 1: The concepts of educational trails in German and certain English speaking countries and Hungary

	Germany, Switzerland, Austria	**United Kingdom, Unites States, Australia**	**Hungary**
Names of educational trails	- Erkenntnispfad - Erlebnispfad - Lehrpfad - Lernpfad - Naturerlebnispfad - Naturlehrpfad - Rundweg - Spazierweg - Themenweg - Waldlehrpfad - Wanderweg	path and trail words are used with the following expressions in different formula: - conservation - ecology - education - educational - experience - forest - geology - hiking - interpretative - interpreatatonal - interpretive - nature - nature experience - nature study - recreational - study - themed - water - wetland - wildlife	- élményösvény - körút - ösvény - sétaút - tanösvény - túraút - út - útja

(Source: own editing)

The use of concepts abroad is not universal, but the role of interpretation is stressed, in more countries the aim is an information-based discovery. Educational trails activate the visitors and involve them into the communication processes. They also make the visitors able to get experience independently (Kollarics 2015:35).

Not only the trails but the concept itself has developed during the decades of existence. This is why we can find quite diverse concepts in different countries during the different eras. In those countries where educational trails exist for a long time (USA and Germany) the usage of concepts seems to be more diversified and various, though it can be arrogated to the different structure of the concerned languages.
According to Hungarian trails we can state that the concept has transformed during the years (Kollarics 2015:35).
Transformation of the concept can be connected to the developmental tendencies of educational trails (see in more detail: 5. Periods of development in Germany).

THE ROLE OF EDUCATIONAL TRAILS IN RECREATION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

Educational trails are suitable tools for both free-time and environmental education since they alloy the benefits of being outdoors and heighten environmental consciousness.
The aim of educational trails is developing the visitors' environmental consciousness and approach (Kiss ed. 2007:12). Educational trails are certain out of school facilities, their main function is environmental education (Dieckmann et al. 2011 cited in Kollarics 2015:34). They introduce the components, processes of nature and also the relations inside, in their complexity and reality. In order to take a visit, there is no previous knowledge, preparation or special equipment needed. With directed observation and by emphasising the most important knowledge they give new information. They enable people to discover, get to know and take a liking to nature with experience. Educational trails result emotional badinage which is essential to nature conservation (Kárász 2003:10-11).
Trails and paths are of great importance and have great potential in relation to active outdoor life (Kaplan et al 1998 and Bischoff 2012 cited in Andkjær – Arvidsen 2015:36). Educational trails are delicate places for outdoor recreation, they guarantee a novel content to recreational activities, since they involve not only environmental education and teaching but also health education (Révész 2014:68). Educational trails enhance the need for motion and spending time outdoors (Kárász 2003:11).
They are widely available to the public, anyone can visit them irrespective of age, gender and also in general there is no special physical condition needed to walk along them.
The time and date of the visit is optional, the trails can be visited individually or collectively. They can be visited several times; hence they show different faces of nature each time (Kárász 2003:10-11).
Because of the demand for recreation and the characteristics of free-time management in the USA, Canada and Australia in many cases there has been established shared used trails, which are suited and used collectively for bicycle, afoot and horse riding access (Action Planner for Shared Use Trails 2006 and Hancock et al. 2007 cited in Kollarics 2015:45).

PERIODS OF DEVELOPMENT IN GERMANY

From the 1930's until today, educational trails have changed significantly in their appearance, as well as in the content and method of the transmitted information and knowledge.

In Germany the first educational trail has been established in 1930 (Walther 1957 cited in Szekeres 1999:23).

During the last 87 years there have been four different kinds of trails emerged: Lehrpfad, Lernpfad, Erlebnispfad, and one as a mixture of Lernpfad and Erkenntnispfad. There is another one which has not got a different name. Regarding to this kind of trail technology and media plays a very important role (Lindau 2004:46 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993).

During the first stage of development - the 1930's in Germany - educational trails (Lehrpfad) were quite simple, compared to the ones existing nowadays. Comparing these trails with the ones today, they used to have less information poles with quite short texts and sometimes a few pictures.

The first German educational trail, named Bredower Forst has been established in 1930. The main goal of this trail was to inform people about nature and encourage them to visit museums, botanical and zoological gardens (Wessel 1984 cited in Szekeres 1999:23).

After the Second World War people started to place informative boards into the forests in order to protect them from human abuse. However at the beginning they used to formulate prohibitive sentences to the citizens' greatest displeasure, hence these boards were not able to achieve their goals and the condition of the forests continued to recrudesce. Afterwards German experts - mostly foresters - realised the importance of the idiom, afterwards they started to use requests and recommendations to make people change their attitude regarding the behaviour. This time professionals had quite a considerable success hence the citizens started to appreciate and shelter the protected areas (Szekeres, 1999:23). In the first years of this era the main aim was to make people being interested in nature (Hedewig 1993 and Ebers et al. 1998 and Umweltamt der Stadt Halle (Saale) 1999 cited in Lindau 2004:44).

The second stage in development of German trails started in the 1970's, this time the second type of trails (Lernpfad) came into existence. Regarding their outfit there have not been significant changes but more importantly the attitude and philosophy towards them has changed in a much better way.

In this decade an action-based educational concept started to evolve, for the initiative of the Schutzgemeinschaft Deutscher Wald forest trails started to be planned and remade by students. This time it has been obvious that the mere transmission of knowledge on an educational trail is not enough to shape the environmental attitude. Through the action-based conception and an intensive connection started to grow between humans and nature. On the educational trails founded from the beginning of the 1970's, visitors were involved

via ideas, questions, exercises, comparisons, actions, observations and measurements to an intensive and active connection to the issue (Stichmann 1976 cited in Lindau 2004).
There have been some critics about this type of trails since the receptive intake of information by the visitors did not result a permanent konstructive change in their behaviour. This is why this kind of trail has been evolved in the 1980's and encouraged visitors to explore nature on their own by completing tasks, answering questions and observing different phenomena (Lang – Stark 2000 and Ebers et al. 1998 cited in Chatel-Messer 2013:9).

The third stage of development (Erlebnispfad) started in the 1980's (Lindau 2004:46 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993) or according to another source in the 1990's (Chatel-Messer 2013:9). This kind of trail is called experience trail.
In this case the role of sensation and sensory organs became more important, this is how visitors had the opportunity of coming to know their environment in a more active way. With this sort of trails environment came more sensible, understandable and accessible (Ebers et al. 1998 cited in Lindau 2004:46). They actually form a connection between environment and humans by sensation.
This kind of trail touches the visitors in emotional depths. Visitors are able to meet nature through their own inquiry and experience in a holistic way, through all kind of sensation as something beautiful and worthy. This is the only way how they can construct a connection with natural environment and this is how they will feel responsibility in the case of any disturbance. Modern experience trails show a great diversity in their topic: urban ecology, agriculture, wilderness and hunting, vine culture, forest development - just to mention a few of them (Lembach 1998 cited by Scherer 2004:135).
Against the abovementioned information based on Lindau 2004, according to Chatel-Messer states the following: interactivity and experience with all senses came into prominence in the 1990's. In 1995 has been the first experience trail (Erkenntnispfad) opened in Nationalpark Bayrischer Wald (Lang – Stark 2000 cited in Chatel-Messer 2013:9).
According to another author from the 1980's – 1990's the classic educational trails started to be replaced by experience trails. Instead of transmitting regular, static transmission of knowledge, active acquirement became to be important with the inclusion of the visitors' sensory organs and experiential education (Schärer 2011 cited in Kollarics 2015:32).

The fourth type of German trails (a mixture of Lernpfad und Erkenntnispfad) appeared in the 1990' (Lindau 2004:46 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993).
In order to result a permanent knowledge, participation and motivation, a combination of educational (Lernpfad and Lehrpfad) and experience (Erlebnispfad) trails was necessary. Only through this new sort of experience trail and by encouraging people to participate can the visitors be reached (Marek 1993 cited in Lindau 2004:50).

Regarding the fifth type of German trails the increasing role and integration of media is stressed (Lindau 2004:46 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993). This type of trail has not got a different name, however we suggest calling it media supported educational/experience trail.

The number of educational trails has significantly grown in Germany between the years of 1967 and 1972 (from 114 to 600) (Engelhardt 1995 cited in Lindau 2004:45). In 1998 the number of German educational trails was estimated about 1000 (Ebers et al. 1998, Nutz 2003 and Schulte - Hettwer 1999 cited in Lindau:47).

PERIODS OF DEVELOPMENT IN HUNGARY

Hungarian trails started to be established first in the 1970's. The first facility can be considered as educational trail has been established in 1972, in the Horotna-valley. Jenő Kovács mentioned it as educational trail in his book written about the Forest Museum in 1982 (Kárász 2003:13).

Concerning the different types of educational trails (Lehrpfad and Lernpfad) in the analysed literature we have not found any evidence of their existence. This can be resulted by the characteristics of the Hungarian language - there is no difference between the prefixes Lehr and Lern. Though it makes sense and seems possible that during the development the same needs and issues have been arisen as in Germany.

Regarding the experience trails we can state that unfortunately the appearance of this type of trails started more decades after the German ones (Kollarics 2015:33).

Experience trails have been established most likely after 2000 in Hungary. Because of the lack of documents and evidence the only experience trail we can refer is called “The trail of senses” (“Mimó és Csipek” experience trail), this has been established in 2013 (Szűcs 2014:10). The reasons of appearing this type of trails are very likely the same as in Germany.

There is a problem regarding the concepts: in Hungary different facilities are called as educational and experience trails but they do not necessarily fit the criteria of the certain trails.

First of all experts in tourism state that the word “educational trail” suggests obligation, hence another expression would be advisable, amongst all experience trail (Kiss ed. 2007:13).

On one hand the problem can be partly understood but the solution for the problem demands more than a change in the name.

Moreover there is a problem with the classification, too.

During the last years the name "educational trail" got to be in vogue. Nowadays each kind of footpath supplied with boards can be called as an educational trail, even though according to experts they do not actually fit the criteria of educational trails (Kiss ed. 2007:7).

The number of educational trails has significantly grown in Hungary between the years of 1999 and 2007 (from 62 to 359) (KGI 1999, 2000, 2002 cited in Kiss ed. 2007:8). According to the latest information (Kollarics 2015:69) there are about 466 educational trails in Hungary.

SUMMARY

From educational aspects the first type of educational trails (Lehrpfad) aimed apparently to transmit the knowledge, hence the emphasis was on the data.

The second type of educational trails (Lernpfad) was essential because the emphasis moved from the transmission to the acquirement. This means that instead of the data, the person got into focus. This is a significant difference regarding the process of learning. The importance of this change in the attitude resulted a more anthropocentric point of view, motivation and acquaintance became the most important aspects regarding planning and building educational trails.

Taking the third type of educational trails (Erlebnispfad) into consideration, it is very important to lay down that at this stage the motivation and philosophy changed again, they grew this time for a better understanding. In this stage experts realised that not just the person, the process and active involvement is important; but cognition, sensation, experience and fun too. This is how adults and children can be motivated in a very high level, this way they actually are willing to act and learn through their own participation and experience.

This is where we clearly see the difference between educational and experience trails, and it can be summarized in one word: "Wow!" or the importance of being impressed. Being impressed by what we saw, heard or experienced is the key of reaching and touching people in (environmental) education. If we want to be successful, we need to make children and also their parents and relatives feel that they are important. Once they believe to be considered as equal and essential partners in the process, they will be highly motivated.

With the fourth type of educational trails the conception has been developed to a very important level, which goes further than motivation and attitude. In this case we talk about the actual behaviour, acts and not only the intention or ideas behind it. This is a crucial step towards environmental education and environmental consciousness: once we want to have actual results and change, we have to act for it, this is obvious. This is why impregnation became the most important thing by this type.

Taking the fifth type of educational trails into consideration the role of media and technology became more and more important after 2000 (Lindau 2004 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993:46). This is the point where we see that the philosophy has not changed significantly comparing to the fourth type, but the tools and hence the way of

cognition did. With this fifth type of educational trails we may have reached a different level, a new direction. Since the development of the trails is not going to reach an end or a final state, we look at the process of development as a circle or better to say as a helix, with a progressive transition amongst the diverse types. In this helix there are different stages and they are always build on each other. As our whole world is changing, trails are going to respond to the different goals, motivation and needs.

Table 2: The development of different types of German educational trails[26]

German name	(1) Lehrpfad	(2) Lernpfad	(3) Erlebnispfad	(4) Mischungs-form von Lernpfad und Erkenntnis-pfad	Erlebnispfad/ Ereknntnispfad/ Lernpfad unterstützt von (verschiedenen) Medien
English name	Educatio-nal trail	Educatio-nal trail	Experience trail	Experience trail	Media supported educational trail/ experience trail
Hungarian name	Tanösvény	Tanösvény	Élmény-ösvény	Élmény-ösvény	Média-támogatott tanösvény/ élményösvény
Aim	TRANS-MISSION of the knowledge	ACQUI-REMENT of the trans-mitted knowledge	SENSATION of acquirement regarding the transmitted knowledge	IMPREGNA-TION of the sensation regarding the acquired and transmitted knowledge	MEDIA AND TECHNICS using different tools in order to impregnate the sensed, acquired and transmitted knowledge
Empha-sis	DATA	PERSON	EXPERIEN-CE	ACT	TOOL
Question	What?	To whom?	How?	Why?	What with?

(Source: own editing)

Comparing the Hungarian trails to the German ones there can be described an about 40 years lag in time. The year of appearance regarding the first educational trail in Germany is 1930 (Walther 1957 cited in Szekeres 1999:23). In Hungary the very first educational trail was founded in 1972 (Kárász 2003:13). This means 42 years in this case.
The appearance of experience trails can be placed in the 1980's (Lindau 2004 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993:46) or/and in the 1990's (Chatel.Messer 2013:9) in Germany.

[26] German names (1-4) according to Lindau 2004 based on Ebers et al. 1998 and Marek 1993

The significant growth of the number by educational trails happened in Germany between 1967 and 1972 (from 114 to 600) (Engelhardt 1995 cited in Lindau 2004:45) and in Hungary between 1999 and 2007 (from 62 to 359) (KGI 1999, 2000, 2002 cited in Kiss ed. 2007:8). That means 32 years in this case.
Regarding the experience trails we can state that unfortunately the appearance of this type of trails started more decades after the German ones (Kollarics 2015:33).

REFERENCES

Action Planner For Shared Use Trails (2006): Plympton, Horse SA. 25. p.

Andkjær Søren – Arvidsen Jan (2015): Places for active outdoor recreation - a scoping review. In. Journal of Outdoor Recreation and Tourism. 2015/ Vol. 12. 25-46. p.

Bischoff Anette (2012): Mellom meg og det andre er der stier: En avhandling om stier, mennesker og naturopplevelse. Oslo, Norwegian University of Life Sciences. 242. p.

Burkhart Stefan (1998): Von der reinen Wissensvermittlung zum sinnlichen Erlebnis. In. Volksstimme Sissach vom 11. Juni 1998. 4. p.

Chatel-Messer Anna (2013): Heritage Interpretation als Element eines nachhaltigen Tourismus im Pilotprojekt Interpretationsraum Kandel, Südschwarzwald - eine Evaluation mittels GPS-Tracking. Freiburg, Fakultät für Umwelt und Natürliche Ressourcen Albert-Ludwigs-Universität. 162. p.

Dieckmann Ursula – Schneider Jasmine – Blank Robert (2011): Hinausspaziert: Lehrpfade im Landkreis Ravensburg. 11. p.

Ebers Sybill – Laux Lukas – Kochanek Hans-Martin (1998): Vom Lehrpfad zum Erlebnispfad. Handbuch für Naturerlebnispfade. Wetzlar, Naturschutz-Zentrum Hessen, 183. p.

Engelhardt Heike (1995): Stadtökologischer Pfad in Lüneburg. Ein Beitrag zur Umweltbildung. In: Jahrbuch des Naturwissenschaftlichen Vereins für das Fürstentum Lüneburg von 1851 e. 1995/Vol. 40. 151-169. p.

Hancock Jan – Vander Hoek Kim-Jones – Bradshaw Sunni – Coffman James D. – Engelmann Jeffrey (2007): Equestrian design guidebook for trails, trailheads, and campgrounds. Missoula, U.S. Department of Agriculture Forest Service, Missoula Technology and Development Center, 312 p.

Hedewig Roland (1993): Der Naturlehrpfad: Ziele - Themen - Inhalte. Wetzlar, Naturschutz-Zentrum Hessen, 68. p.

Kaplan Rachel – Kaplan Stephen – Ryan Robert (1998): With People in Mind. Design And Management Of Everyday Nature. Washington D. C., Islandpress, 239. p.

Kárász Imre (ed.) (2003): Természetismereti tanösvények Észak-Magyarországon. Eger, Tűzliliom Környezetvédelmi Oktatóközpont Egyesület, 256. p.

Kiss Gábor (ed.) (2007): Tanösvények tervezése. Bükki Nemzeti Park Igazgatóság, Eger, 100. p.

Kollarics Tímea (2015): A tanösvények szerepe a környezeti szemléletformálásban - tervezés, hatékonyságvizsgálat és módszertani vonatkozások. Sopron, Nyugat-Magyarországi Egyetem, Erdőérnöki Kar, Kitaibel Pál Környezettudományi Doktori Iskola, 169. p.

Környezetgazdálkodási Intézet (1999, 2000, 2002): Magyarországi tanösvények állapotfelmérése. I-II-III. Kézirat.

Lang Christian – Stark Werner (2000): Schritt für Schritt NaturErleben: Ein Wegweiser zur Einrichtung moderner Lehrpfade und Erlebniswege. Naturlehrpfade. Wien, Forum Umweltbildung, 120. p.

Lembach Jan (1998): Situation der Lehrpfade im Wald. AFZ-Der Wald 1998/Vol.79, Issue 4. 198–199 p.

Lindau Anne Kathrin (2004): Die stadtökologische Grundbildung in der Lehramtsausbildung - Bildungsstandards und Kompetenzstufenmodell, Dargestellt an der Konzeption eines stadtökologischen Erkenntnispfades für die Innenstadt von Halle (Saale). Halle-Wittenberg, Mathematisch-Naturwissenschaftlich-Technischen Fakultät der Martin-Luther-Universität, 165. p.

Marek Regina (1993): Konzept einer lokalen, handlungsorientierten Umwelterziehung. In. Marek, R. (ed.) (1993): Praxisnahe Umwelterziehung: Handreichungen für Schule und lehrerbildung. Hamburg, Krämer-Verlag. 11-46. p.

Nutz Michaela (2003): Lehr-, Lern- und Erlebnispfade in der Umweltbildung. Hamburg, Krämer, 91. p.

Révész László (2014): Világ Gyalogló Nap. In. Géczi Gábor, Kassay Lili (ed.): Országos programok a lakosság egészségfejlesztését szolgáló fizikai aktivitás szakmai támogatására és a szabadidő-sportolói közösségek bővítésére. A fizikai aktivitás és a sport magyarországi dimenzióinak feltárása. Budapest, Magyar Sporttudományi Társaság. 61-74. p.

Schärer Roger (2011): Theorie der Erlebnispfade. [on-line]. In: Roger Schärer's website. < URL: http://www.uru.ch/blog/2011/07/30/theorie-der-erlebnispfade/ > [2013. 07. 20.]

Scherer Mirco (2004): Die Bedeutung von Wäldern für die Erlebniskultur. Lern-, Seelen- und Sinnespfade in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift fur Forstwesen. 2004/5, Vol. 155, No. 5. 134-141. p.

Schulte Wolfgang – Hettwer Christoph (1999): Lehrpfade und Naturerlebnispfade zur Dorf- und Stadtökologie (Stand 1999). In: Natur und Landschaft. 1999/Vol. 74., No. 1. 3-10. p.

Stadt Halle (Saale), Umweltamt (1999): Halle neu entdecken auf dem Naturerlebnispfad Dölauer Heide. Halle.

Stichmann Wilfried (2001): Die Vielfalt der Waldpädagogik: Lernen mit Kopf, Herz und Hand. In. Landesanstalt für Ökologie, Bodenordnung und Forsten Nordrhein-Westfalen Mitteilungen. 2001/Vol. 26, Issue 4, 41-48. p.

Stichmann Wilfried (1976): Arbeit auf dem ökologischen Lernpfad. In. Müller Peter (ed.) (1976): Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie. Göttingen. 579-584. p.

Szekeres Péter (ed.) (1999): Naturlehrpfade. Institut für Ökologie, Marburg, 53. p.

Szűcs Krisztina (2014): Befektetés a tudatformálásba – avagy lehet-e egy óvodás környezettudatos? In: Tompos Anikó – Ablonczyné Mihályka Lívia (2014): "A tudomány és a gyakorlat találkozása" Kautz Gyula Emlékkonferencia elektronikus formában megjelenő kötete. < URL: http://kgk.sze.hu/a-tudomany-es-a-gyakorlat-talalkozasa > [2016.01.17.]

Walther H. (1957): Die Anlage und Bedeutung von Naturlehrpfaden. In. Biologie in der Schule, Braunschweig. 266-273. p.

Wessel V. (1984): Projekt Lehrpfad - handlungsorientierte Biologie im Dienste der Umwelterziehung. In. Umwelterziehung im Freiland Köln, Aulis Verlag Deubner & Co, 143-167. p.

Éva Fodor
PhD student
Eszterházy Károly University
fodor.eva@uni-eszterhazy.hu

Dr. László Révész
PhD, associate professor
Eszterházy Károly University
revesz.laszlo@uni-eszterhazy.hu

Dr. Imre Kárász
CSc, professor
Eszterházy Károly University
karasz.imre@uni-eszterhazy.hu

Gulsaule Kairat

ADULT LEARNERS AND THEIR MOTIVATIONS TO BE INVOLVED IN THE LEARNING PROCESS

ABSTRACT

The analysis of educational policies of the European Union (such as Memorandum on Lifelong Learning (2000), Resolution document of the European Parliament "It is never too late to learn" (2008), "An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe" of the European Commission (2015) demonstrates that the problem of adult learners at the highest step of education became one of the priorities in the European space. The reason it needs attention is the age range of students in the Member states of the European Union, which is connected with the change of requirements to the educational level of the individual, need of one's mobility and flexibility in the labour market; developed demographic situation which led to "aging" of professional staff; redistribution of educational interests of youth, etc.

The aims of the particular paper is to establish what is adult learning in today's world, to explore what motivates adults to be involved in the learning process, in particular in the network learning. Four main components of motivations of adults are examined when taking e- learning courses.

INTRODUCTION

Commission of the European Communities established A Memorandum on Lifelong Learning in 2000 in which the concept lifelong learning was emphasized as being an important element in transitioning to a knowledge-based economy and society by stating that "lifelong learning is no longer just one aspect of education and training; it must become the guiding principle for participation across the full continuum of learning contexts" (CEC, 2000, p. 3).

Adult learning, as an essential part of lifelong learning, is important for economic growth and as well as for social and personal development, "became a political priority" (EP, 2008).

WHO IS AN ADULT LEARNER?

The American scientists Merriam and Caffarella (2012) stated, the nature of adults as students and characteristic features of the teaching process of adults distinguish adult learning from other types of learning. The most widespread method to determine the maturity of the person is the achievement of the certain age by the person. So, according the American Council of Education of 2012 “Adult learners are typically defined as learners over the age of 25, and are often referred to as nontraditional students” (Eichler et al., 2014). At the same time some roles which are traditionally assigned by society to adults such as full working employment, starting their own family, can be carried out by people not reached the age of 18.

Thus, there is no direct link between age of the individual and the concept "adult", rather it depends on what roles it assumes in the process of growing. So, Malcolm Knowles (1980) defines an adult one who behaves as the adult, i.e. plays adult roles (a worker, a spouse, a parent, a responsible citizen). Such definition of the adult he calls as "sociological", but he gave another definition of an adult which is called "psychological definition" which refers to whom "whose consciousness is consciousness of the adult".

Knowles et al. (2014), Tight (2002), Paterson (2010) connect the idea of a maturity not with particular age, but with what happens to human being when he reaches a certain age. Such features as responsibility, experience and maturity are certainly peculiar to an adult, however they are accumulated and approved gradually, significantly differing in different people. But, for instance, irresponsibility can occur in adults as well. As other features of adults can also be considered foresight, self-control, settled and accepted values, self-government. Therefore, when teaching adults it's necessary to take into account these characteristics to achieve good educational result.

In defining adults the following can be stated: adult is an individual who reached physical maturity, capable to provide himself, living separately from parents having own children and playing a much bigger role in solving decisions. Therefore, we define adult as who reached physiological, psychological and social maturity, having a certain life experience, mature and constantly growing level of consciousness who is carrying out the roles which are traditionally assigned by society to adults, and assuming complete responsibility for the life (including economic and moral) and behavior.

Wlodkowski (2011) divided adults into three main groups by chronology:

- ✓ younger adults who are 18-24 years old;
- ✓ working- age adults who are 25-64 years old;
- ✓ older adults who are 65 and over years old (Wlodkowski, 2011).

The famous American psychologist Carl Rogers (1969, as cited in Jarvis, 2004) formulated psychological features of adult learners as follows:

- human beings by nature have high potential to learning;
- learning will be effective if it's relevant for the person and if nothing threatens the identity of the person (the individual's "I");
- all personality is involved in learning that as a result causes changes in self-organization and self-perception;
- the most part of learning is reached by activity/ doing, when preserving openness to his/her experience;
- self-criticism and self-assessment promote creativity, increase in independence and self-confidence.

ADULT LEARNERS AND THEIR MOTIVATIONS

Forming of information competence of adults represents a long process of gradual transition from ignorance to knowledge, from enhancement of one abilities to emergence of new ones. It should be noted that this process proceeds in the conditions of transformation of information behavior of the adult, integration of information and professional fields of activity. Information competence is one of the most significant factor since information creates material living environment of the person, determines his sociocultural life, serves as a fixed asset of implementation of the interpersonal relations.

The key factor of structural changes in society is informatization – process of implementing ICT, computer equipment and telecommunications to all spheres of human activities. As stated in the report of OECD (2016) the use of ICT, especially in e-learning services, can be regarded as one of the types of innovations in the educational sector being new processes for delivering services of educational organizations or education publishers. At the same time, the use of ICT as the means of production exerts the determining impact on the structure of employment of the population which is more and more involved in processes of producing, accumulating, storage, search, handling, distribution and use of information and knowledge. Thus, people – owners, creators and consumers of knowledge become the main subjects of technological interaction during information era. For this reason, the most important characteristic of global knowledge society is availability and realization of the principle of antecedence of human factor since the main carrier, the generator and at the same time the consumer of knowledge is the person. Society of knowledge shall be inclusive, i.e. comfortable for all its inhabitants – from the newborn to the pensioner, including persons with limited opportunities and special requirements.

The popularity of technology- based innovations are getting widely used nowadays among adult learners. In technology- based learning individual adults benefit from more opportunities for advancement, companies and agencies benefit from the increase

productivity of a fully adapted workload. In addition, the atmosphere of such learning is safe, nonthreatening and less formal (Lin and Sandmann, 2012), the learning is self-directed (in the concepts of self- teaching and personal autonomy) (Bear, 2012), comfortable and fast in use, accessibility, "provide a more responsive, personalized, effective, equitable and efficient learning experience for each learner" (Criu and Ceobanu, 2013).

Any kind of activities is caused by certain requirements and corresponding motivation. Therefore, the first element of competence is the motivational- target component which specifies availability of motive to achieve the goal, readiness and interest in working with information and communication technologies, statement and acknowledging of the purposes of the information activity.

The study conducted by Lin and Sandmann (2012) demonstrated that the motivation, especially intrinsic motivation, plays a significant role in the learning of adult students. They allocated five types of motivations: learning for new knowledge, learning for a sense of accomplishment, desire for stimulation, emotional regulation, and generativity. According to the study's questionnaire the highest item of the motivation was desire for stimulation: we can see it from the respondents' answers such as "Learning makes me feel happy" or "Learning gives me an opportunity to exercise my brain" (Lin and Sandmann, 2012).

The second element is knowledge about the objects of the study and methods of the activities providing the use of knowledge in transforming the reality. An adult can successfully solve the professional problems facing him, owning and using necessary knowledge about his activities, methods, means, acceptances, methods to solve these kinds of tasks. Thus, the considered element of information competence determines a cognitive component and reveals as availability, skills and capabilities of information knowledge to apply them in professional activity; ability to analyze, classify and systematize programme and hardware tools.

"Surprisingly little is known about the effects of technologies on cognitive skills, outside of areas related to visual-spatial skills and nonverbal forms of intelligence. The influence of technology use on reasoning capability and judgment has been shown to be relatively small, while there are many studies regarding the influence of technology use on abilities related to information processing, reflective and critical thinking, creativity and, in general, meta-cognitive skills" (OECD/CERI, 2008).

Tomporowski (2003, as cited in Chaffin and Harlow, 2005) conducted a study with older adult learners and came to the conclusion that "despite some sensory and short-term memory loss, the elderly learner with the benefit of directed practice can learn and retain new skills as effectively as younger learners" (Chaffin and Harlow, 2005). Tomporowski notes that older learners tend to learn new material more slowly than their younger counterparts.

Purdie and Boulton-Lewis (2003) in their two-phased study tried to identify what kind of barriers face older adults in their learning. Apart from the physical barriers (vision, hearing or illness) cognitive barriers were designated as well such as not being able to hold so many things in mind, how to start the computer, and needing to be taught in language that they understood. One of the students commented as follows in the interview:

"Absorption of information is a problem because a lot of people lose their concentration. They sort of drop out of circulation. If you are not communicating or keeping up with current affairs, I think you lose your power of concentration" (Purdie and Boulton-Lewis, 2003, p. 137).

However, the knowledge about the methods of activities do not provide abilities to use them in reality in practical activities. This knowledge will remain dead freight if they are not addressed with the activities which are shown in the abilities corresponding to it. In order to turn the knowledge of practical activities into ability or skill, it' s necessary to develop a real method of activities to implement and acquire the experience of its practical implementation. Therefore, the third element of information competence is operational-activity component which shows efficiency and productivity of information activities, use of information and communication technologies in practice, constantly enhancement of their application.

Thus, Criu and Coebanu (2013) investigated e-learning implications for adult learners and concluded that learning for adult is valuable and beneficial: "Adults can more easily tolerate contradictions and ambiguities, as they are more clearly inclined towards a practical and reflexive approach to knowledge. Equally, the adult learner accepts diverging viewpoints more easily, can integrate contradictions into a unifying perspective, which fosters debate and a critical approach to problems. At the same time, the adult learner frequently demonstrates an intuitive understanding of problems, starting from his personal life experience". Learning significantly reduces cognitive decline in older adults. Their intellectual activity and the learning process represent important anchors to increase the aged adult’s life quality.

Another study carried out by Bear (2012) involved adults who took part in an online eBay auction process and aimed to identify the learning strategies that adults use in learning to engage this auction. Bear draw conclusions according to Knowles' assumptions in the andragogical model. According to the first assumption adults need to know why they are learning before they participate in a learning activity (Knowles et al., 2014). Adult participants of the study had particular reasons to be involved on eBay such as to explore the eBay website or to purchase a specific item. The second assumption - self-concept of adult learners (Knowles et al., 2014) was seen as participants' self-directed feature as they had their definite interests, goals or individual courses of inquiry. Knowles' third assumption is related with the role of the adult learners' experiences (Knowles et al., 2014). It was obviously noticed during the auction, all participants brought a variety of

experiences to eBay auction process. Finally, fourth assumption - readiness of the learners - all the surveyed found great relevance in the auction's ability to meet their needs and goals (Bear, 2012). This study shows that regardless the age of the adult learners they can learn the processes with ICT and internet as successfully as younger adults do.

The fourth element of competence - reflexive component, provides readiness in searching for the solution of the emerging problems, to their creative transformation based on the analysis of his/ her information activities as the amount of knowledge, abilities do not provide necessary development of personality's potential.

According to Basar and Yusop (2014) and Vickers et al. (2015) the following benefits of blended learning environments with using ICT were found: increases peer-to-peer interactions, fosters knowledge- sharing, boosts self-confidence and heightens group interactions.

Subjective characteristics of adult learner in the information - praxiological environment are usually expressed in the following:

- orientation to receive the result which will improve quality of life, quality of work and result of work;
- motivations to develop professionally significant qualities, all-intellectual sphere of personality;
- adaptations to the changing conditions in the advancings mode;
- forecasting of activities and responsibility for its success;
- updating of educational information flows, their independent broadcasting and introduction in "working turnover";
- ability to find operational solutions in unusual situations.

CONCLUSIONS

Today, in a world of globalization, information society, the world of work is changing and respectively changes the practices of instruction and learning. Now we cannot say, as in the past, that it's difficult for adults to learn with new technologies, with ICT tools. The research project conducted by group team in UK (Bolton, 2010) showed that the respondents of the interview, older adults, reported "feeling more mentally alert, challenged, useful and younger". The main challenge is to show how it's beneficial learning with ICT tools.

Lifelong learning becomes the means of attaining and maintaining the flexibility that is considered necessary in response to the technological and socioeconomic change required. Learning is the condition of flexibility, and flexibility is seen as the condition of learning. In a risk society, one cannot stop learning, not only in relation to work but also in relation to life more generally (Edwards and Usher, 2001).

REFERENCES

Basar, S. M. M. A., & Yusop, F. D. (2014). Using Wiki to Teach Part-Time Adult Learners in a Blended Learning Environment. Malaysian Online Journal of Educational Technology, 2(2), 53-68.

Bear, A. A. G. (2012). Technology, learning, and individual differences. Journal of Adult Education, 41(2), 27.

Bolton, M. (2010). Older people, technology and community: the potential of technology to help older people renew or develop social contacts and to actively engage in their communities. Independent Age.

Chaffin, A. J., & Harlow, S. D. (2005). Cognitive learning applied to older adult learners and technology. Educational Gerontology, 31(4), 301-329.

Commission of the European Communities (CEC) (2000). A memorandum on lifelong learning. Commission Staff Working Paper (SEC (2000) 1832, 30.10.00) (Brussels, CEC).

Criu, R., & Ceobanu, C. (2013). E-Learning Implications for Adult Learning. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(2), 56-65.

Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education. Adult education quarterly, 51(4), 273-287.

Eichler, M., Carrie J. Boden-McGill, C.J., & Tennille Lasker-Scott, T. (2014). High Tech, High Touch, High Context: Social Dimensions of Learning in Online, Hybrid, and Learning Pod Environments. Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society

European Parliament (EP). (2008). Resolution of 16 January 2008 on adult learning: It is never too late to learn (2007/2114(INI)) P6_TA(2008)0013. Official Journal of the European Union, C 41 E/46.

Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.). London and New York: Routhledge Faimer, Tailor & Francis Group.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.

Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2014). The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development (8th ed.). RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Group.

Lin, Y.Y.& Sandmann, L.R. (2012). Toward a new motivation to learn framework for older adult learners. Paper presented in Adult Education Research Conference (AERC), Saratoga Springs, NY.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2012). Learning in adulthood: A comprehensive guide. John Wiley & Sons.

OECD (2008). 21st century learning: Research, Innovation and Policy. Directions from recent OECD analyses. OECD/CERI International Conference.

OECD (2016). Innovating Education and Educating for Innovation: The power of digital technologies and skills, OECD Publishing, Paris.

Paterson, R. W. K. (2010). Values, Education and the Adult (International Library of the Philosophy of Education Volume 16). Routledge.

Purdie, N. & Boulton-Lewis, G. (2003). The learning needs of older adults. Educational Gerontology, 29, 129–149.

Tight, M. (2002). Key concepts in adult education and training (2nd ed.). RoutledgeFalmer: Taylor & Francis Group.

Wlodkowski, R. J. (2011). Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults. John Wiley & Sons.

Gulsaule Kairat
PhD Student
Eötvös Loránd University
Faculty of Education and Psychology
Doctoral School of Education
gulsaulek@gmail.com

Keczer Gabriella

KÖZÖSSÉGI FELSŐOKTATÁSI KÉPZÉSI KÖZPONT: KONCEPCIÓ ÉS REALITÁS

ABSZTRAKT

A felsőoktatási törvény 2015-ös módosításával egy új szervezettípus létrehozására nyílt lehetőség a hazai intézményrendszerben. Az úgynevezett közösségi felsőoktatási képzési központok (KFKK) nem önálló intézmények, hanem egyetemek és főiskolák akkreditált képzéseinek helyszínei. Nincsenek saját hallgatóik és oktatóik; helyben csak az infrastruktúra működtetéséhez szükséges személyzet van. A hallgatók a gesztor intézménybe iratkoznak be, az oktatókat is ez biztosítja. A KFKK létrehozását a helyi önkormányzat és a gesztor intézmény közösen kezdeményezheti, és a miniszter jóváhagyása szükséges hozzá. A KFKK-k létrehozásának célja a kormányzati koncepció szerint a felsőoktatási hozzáférés biztosítása az eddig lefedetlen területeken, a helyi fejlődés elősegítése és a társadalmi mobilitás biztosítása. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy a KFKK-k létrehozásának és működésének kezdeti tapasztalatai mennyiben mutatnak összhangot a hazai felsőoktatás-politikai törekvésekkel. Először vizsgáljuk az új intézménytípus létjogosultságát, összevetjük a már régóta létező székhelyen kívüli képzésekkel, felvetjük az új képzési helyek hatását az intézményrendszerre. Ezt követően elemezzük a választott helyszíneket, a választott képzési programokat és az alkalmazott szervezeti megoldás összhangját az új intézményekkel szembeni elvárásokkal. A tanulmány utolsó fejezetében ismertetjük annak a három esettanulmánynak az eredményeit, amelyet három, első körben engedélyezett KFKK-ról készítettünk. Kutatási módszerünk a szakirodalom feldolgozás, a dokumentumelemzés, a szaktárcától kapott adatok elemzése és a KFKK-k fenntartójával és a gesztor intézmények vezetőjével készített interjú volt.

AZ ÚJ INTÉZMÉNYTÍPUS LÉTJOGOSULTSÁGA

2016-ban négy közösségi felsőoktatási képzési központ kapott engedélyt, de közülük egynek (Sümeg) az engedélyét a működtető szervezettel kapcsolatos problémák miatt visszavonták. 2017-ben két további helyszín kapott engedélyt, egy korábbi helyszínen jóváhagyták a képzésbővítést, és új partnerrel újra engedélyezték a sümegi KFKK-t is. Két új helyszín-kérelmet és egy képzésbővítést elutasítottak. Ezt az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: Engedélyezett és elutasított KFKK helyszínek és képzések

	HELYSZÍN	GESZTOR INTÉZMÉNY	SZAK
2016-BAN ENGEDÉLYEZVE	Hatvan	BME	villamosmérnök B[27]
		BGE	nemzetközi gazdálkodás FOSZK
	Siófok	GDF	gazdaságinformatikus B gazdálkodás és menedzsment B+FOSZK mérnök-informatikus B+FOSZK
	Kisvárda	DE	turizmus és vendéglátás B mezőgazdasági mérnök B
	Sümeg	WSF ⇒ Edutus Főiskola	gazdálkodás és menedzsment B
2017-ben ENGEDÉLYEZVE	Sátoraljaújhely	ME	gépészmérnök B egészségügyi gondozás és prevenció B
	Kisvárda	Óbudai Egyetem	műszaki FOSZK
		SZIE	élelmiszermérnök B
	Tata	NYME	csecsemő és kisgyermeknevelő B
Nem kapott engedélyt	Ózd	EKE	informatikus televíziós műsorkészítő szociálpedagógia
		ME	anyagmérnök szociális munkás kulturális antropológia
	Kisvárda	Nyíregyházi Egyetem	gépészmérnök B
	Salgótarján	Óbudai Egyetem	műszaki képzés
		Semmelweis Egyetem	szociális képzés

(Forrás: Oktatási Hivataltól kapott adatok alapján saját szerkesztés)

A közösségi felsőoktatási központokra vonatkozó kormányzati dokumentumok alapján megállapítható, hogy a KFKK-k létesítésének legfőbb oka a kormányzati koncepció szerint a hátrányos helyzetű térségek fejlődésének elősegítése és a társadalmi mobilitás biztosítása. A „Fokozatváltás a felsőoktatásban” című stratégiai dokumentum a

[27] Bachelor

következőket mondja ezzel kapcsolatban. A közösségi főiskolák létrehozásának célja, hogy megszűnjenek Magyarországon azok a földrajzi értelemben vett „felsőoktatás-mentes övezetek", ahol belátható közelségben nincs jelen a felsőfokú képzések kínálata, némiképpen csökkentve ezzel az adott környéken élők esélyeit a színvonalas képzésben való részvételre. Az ország kevésbé fejlett régióiban sürgető módon és egyszerre jelentkezik a társadalmi mobilitás és a gazdaságfejlesztés igénye, viszont az intézményrendszer jelen állapotában csak korlátozottan tud megfelelni e kettős kihívásnak. Felsőoktatás nélkül ezek a régiók menthetetlenül visszamaradnak a fejlődésben. A hátrányos helyzetű régiók versenyhelyzetének javítására is megoldást kell találni: a kevésbé fejlett térségek végérvényes leszakadását egy új intézményforma, a közösségi főiskola bevezetésével lehet megakadályozni. A közösségi főiskola képzési modelljének meghonosításával az elmaradott régiók közösségei is hozzájuthatnak ahhoz a versenyképes tudáshoz, amely biztosítja számukra elsősorban a helyben történő boldogulást. Célként szükséges megfogalmazni ezen intézményekkel szemben, hogy jelentős szerepet vállaljanak a nem-iskolarendszerű képzésekben is, továbbá valódi szellemi központként működjenek, és a helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé váljanak. A helyi közösség és vállalkozások felé irányuló tudásszolgáltatás kereteit teremti meg, illetve jelentős lehet a szerepe a regionális értelmiségképzés és a kiművelt emberfők megtartása terén. (EMMI 2014)

Ami a KFKK-k régiófejlesztő hatását illeti, a megvalósult szervezeti megoldás – ti., hogy a központok mindössze képzési helyszínként funkcionálnak – nincs összhangban a központok lokális hatására vonatkozó kormányzati elvárásokkal. A szakirodalom és a nemzetközi példák is azt igazolják, hogy a hasonló típusú vidéki felsőoktatási intézmények (beleértve az amerikai közösségi főiskolákat is) az oktatás, a kutatás és a helyi közösségnek nyújtott szolgáltatások révén fejtik ki hatásukat a térségre. Ezzel szemben a hazai KFKK-k pusztán oktatási helyszínek -- nagyrészt az óráik idejére leutazó oktatókkal, jelenleg rendkívül alacsony hallgatói létszámmal, kutatási tevékenység és infrastruktúra nélkül --, így nem valószínű, hogy „a helyi gazdaságfejlesztés fajsúlyos tényezőivé" válnak. Puszta képzési helyszínként nem valószínű, hogy tudásszolgáltatást végeznének a vállalkozások felé, illetve semmi nem utal arra, hogy jelentős szerepet fognak vállalni a nem-iskolarendszerű képzésekben. (Részletesebben lásd Keczer 2017.)

A társadalmi mobilitással kapcsolatban a szakirodalom jelentős része azt hangsúlyozza, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférés hiánya csökkenti a továbbtanulási hajlandóságot. Berács és szerzőtársai megállapítják, hogy a hátrányos helyzetű kistérségekből származók felsőoktatásba történő bejutásának esélyét javítani kell, hiszen a 30 leghátrányosabb kistérségben született, alapképzésre felvett tanulók aránya az összes nappali alapképzésre felvetthez viszonyítva 3,2%, míg a 30 legjobb helyzetű kistérségben születetteké 45.6%, de még Budapest nélkül is 16.3% 2012-ben. Ráadásul az olló nyílik: 2002-ben az arányok még 3,8%, 39,8% és 15,7% voltak. (Berács et al 2015:12) Ugyanakkor, véleményünk szerint egy közeli KFKK a maga szűk képzési kínálatával nem feltétlenül oldja meg ezt a

problémát. A hátrányos helyzetű családban és térségben felnővő gyermekek döntő többsége már jóval a felsőoktatásba kerülési életkor előtt jelentősen lemarad, és már gimnáziumba sem jut be. Anyagi szempontból természetesen segíthet egy „helybe hozott" felsőoktatási intézmény, de a szakirodalom is hangsúlyozza, hogy a fiatalok tanulási döntéseit több tényező befolyásolja, nem csupán a felsőoktatási intézmények közelsége. Vágó (2011) szerint nem a főiskolák, egyetemek helybehozása játszik meghatározó szerepet a 19–27 éves korosztályok továbbtanulási arányainak alakulásában, hiszen például a hallgatók magasabb arányban jelentkeznek és nyernek felvételt a felsőoktatással gyengébben lefedett alföldi térségekből, mint a jól ellátott dunántúliakból. Az is fontos kérdés a téma szempontjából, hogy vajon a továbbtanulásra alkalmas fiatalok a helyi felsőoktatási intézményt választják-e, vagy inkább a fővárosba vagy valamelyik nagyvárosba mennek. Forray szerint a vidéki egyetemi centrumok közül csak Szeged, Pécs és Debrecen képes ott tartani a továbbtanulni kívánó fiatalokat. Nógrádból, Jász-Nagykun-Szolnokból, Veszprémből és Zalából a fiatalok 80%-a, Komárom-Esztergomból a 90%-a a régión kívül akar továbbtanulni. (Forray 2000:138) Egyetértünk Vágó (2011) megállapításával, mely szerint a továbbtanulással kapcsolatos döntések mögött álló komplex okok egyetlen vélelmezett terápiával, a minél tökéletesebb lefedettséggel nem orvosolhatók.

Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a KFKK-k létrejötte milyen hatást gyakorolhat a már meglévő, kis, vidéki főiskolákra. Ezek egy része folyamatosan a fenntarthatóság határán mozog, és 2012 után, a hallgatói létszám esésével a helyzetük kritikussá vált. A hallgatói létszám csökkenése következtében 2012-ben válságos helyzetbe került kisebb, főleg vidéki főiskolák esetében kitörési lehetőségként érdemes számításba venni a profilváltást, a felnőttoktatás, a rövidebb idejű képzések erősítését, határozott felvállalását, amihez különböző típusú finanszírozási támogatással kellene hátszelet adni. (Temesi et al 2013:3) De, bár egy korábbi koncepció (EMMI 2013) ezt javasolta, nem ezekből a főiskolákból lettek KFKK-k, hanem új helyszíneken, új szervezetként jöttek létre. Így a KFKK-k hallgatókat vehetnek el a főiskoláktól, tovább csökkentve ezzel a méretgazdaságosság esélyét.

A HELYSZÍNEK KÉRDÉSE

A kormányzati stratégia szerint KFKK-k olyan helyeken jönnek létre, ahol nincs felsőoktatás. Nos, a jóváhagyott helyszínek némelyike nincs összhangban ezzel a koncepcióval. A sümegi KFKK közelében három, régóta működő, tradíciókkal és reputációval rendelkező felsőoktatási intézmény is van: Keszthelyen (30 km), Zalaegerszegen (45 km) és Veszprémben (60 km). Ezen intézmények mindegyike 1 órán belül elérhető Sümegről, azaz a hallgatók naponta beutazhatnának valamelyikbe. Ráadásul a Sümegen engedélyezett üzleti képzések éppen megtalálhatók Zalaegerszegen és Veszprémben is. A sümegi KFKK engedélyezése azért is érdekes, mert a kormányzati

stratégia is megfogalmazza, hogy ebben a térségben racionalizálni kell a képzőhelyeket és képzési programokat. (EMMI 2014:48) Egy újabb képzőhely létrehozása ugyanazzal a képzési kínálattal megítélésünk szerint nem tekinthető racionalizálásnak. A siófoki KFKK-hoz szintén közel, 45 km-re található a veszprémi Pannon Egyetem, amely maga is kínálja a siófoki gazdasági és informatikai szakokat. Annak ellenére, hogy a kormányzati koncepció kijelenti, hogy az ésszerűtlen és gazdaságtalan versengést fel kell váltania a feladatmegosztásnak és az együttműködésnek (EMMI 2014:39), mégis engedélyezték ezeket a párhuzamosságokat. A hatvani KFKK a gödöllői Szent István Egyetemtől 30, Budapesttől 60 kilométerre található, azaz 1 órányi utazási távolságra. Igaz, a gödöllői egyetem nem folytatja azt a képzést, amit Hatvanban indítottak. A sátoraljaújhelyi KFKK-tól mindössze 13 km-re található az Eszterházy Károly Egyetem sárospataki campusa, igaz, nem a KFKK-ban induló képzési kínálattal. A tatai KFKK-tól mindössze 12 km-re működik a tatabányai Edutus Főiskola és 60 km-re a győri Széchenyi István Egyetem, igaz, ebben az esetben sem azonos a képzési kínálat. Ezekben az esetekben a KFKK létjogosultságát nyilván nem a felsőoktatás hiánya, hanem valamilyen speciális képzési szükséglet jelenti. Mindazonáltal, ha a "közelben" naponta oda-vissza viszonylag könnyen megtehető, legfeljebb 45 kilométer távolságot jelent, akkor a 6 működő vagy engedélyezett KFKK közül 5 esetében van a közelben másik felsőoktatási intézmény (ráadásul 2 KFKK esetében azonos képzési kínálattal), és csak Kisvárda térsége az, ahol valóban nem volt a közelben felsőoktatás, jóllehet a kormányzati stratégia szerint az új intézménytípus létrehozásának alapvető indoka a felsőoktatáshoz való hozzáférés biztosítása.

A kormányzati stratégia szerint KFKK olyan településeken jöhet létre, ahol a felsőfokú képzések kínálata szűkös vagy egyáltalán nincs meg, holott az adott település „mérete, jelentősége" indokolná azt. (EMMI 2014) Mivel nem definiálják, mit értenek megfelelő méret és jelentőség alatt, nehéz eldönteni, vajon az engedélyezett KFKK-k ilyen helyeken jöttek-e létre. Ugyanakkor azt biztosan kijelenthetjük, hogy legalább 1 KFKK egy, még magyarországi viszonylatban is kis településen alakult. Sümeg lakossága kevesebb mint 7000, egyetlen középiskolája van. Ez hosszú távon nem tűnik megfelelő merítési bázisnak egy felsőoktatási intézmény „eltartásához", különösen úgy, hogy – mint már említettük – a közelben több, nagyobb múltú és bizonyított színvonalú felsőoktatási képzőhely működik. Kisvárda és Sátoraljaújhely lakossága 16.000 körüli, így ezek sem tekinthetők nagynak. Siófok, Tata és Hatvan lakosságszáma 20.000 fölött van, több középiskola is működik ezeken a településeken. Emellett Hatvan jelentős iparral rendelkezik, Siófok pedig a térség turisztikai központja, így ezek megfelelő méretű és jelentőségű településeknek tekinthetők ahhoz, hogy ezen paraméterek alapján felsőoktatással rendelkezzenek.

A VÁLASZTOTT SZERVEZETI MEGOLDÁS

Bár a stratégia kifejti, hogy az adott helyszíneken üzleti alapon és fenntartható módon eddig nem tudta megvetni a lábát a felsőoktatás, ezért a hagyományos intézményi struktúrától eltérő megoldást kell találni a problémára (EMMI 2014), a KFKK a jelenlegi formájában nem különbözik jelentősen a felsőoktatási intézmények régóta létező kihelyezett képzéseitől. Az egyetlen jelentős különbség az lenne, hogy a KFKK-k esetében a szabályozás szerint az önkormányzat közreműködésével létre kell hozni egy működtető nonprofit szervezetet, ám Siófokon például nem jött létre ilyen szervezet; a központot a gesztor intézmény működteti. Így tehát a KFKK-k nem tekinthetők a korábbi kihelyezett képzésektől jelentősen különbözőnek, a kihelyezett képzések megítélésének története pedig meglehetősen zaklatott a magyar felsőoktatásban. A kormányok és szakértők hozzáállása ellentmondásos: egyfelől hangsúlyozzák a felsőoktatás szerepét a térségek fejlődésében és a társadalmi mobilitásban, másfelől rendre megfogalmazódnak kétségek a kihelyezett képzések minőségével, fenntarthatóságával (méretgazdaságosság) és az intézményhálózat szétaprózottságával kapcsolatban. A szétaprózott intézményhálózat a szocializmus időszakától kezdve problematikus jelensége a magyar felsőoktatásnak. A felsőoktatás 1990-2005 közé tehető expanziójával további intézményhálózati bővülés következett be. Számos intézmény több kihelyezett tagozatot hozott létre és működtetett kisebb vidéki városokban, és a hallgatók könnyebb toborzása miatt elterjedt gyakorlattá vált Budapesten is kihelyezett tagozatot működtetni. Az 1999-es törvény ugyan számos felsőoktatási intézményt összevont, ez azonban nem szabott gátat az intézményrendszer bővülésének. Miközben az intézmények száma csökkent, a karoké nőtt, emellett kihelyezett tagozatok alakultak. A Felsőoktatási Tudományos Tanács számára készített elemzés leszögezi, hogy az állami intézmények szétszórtan helyezkednek el az országban, sok helyen futnak képzések, igen gyakran párhuzamosan. (Expanzió 2011:37) A kihelyezett (székhelyen kívüli) képzés minőségét sokan vitatják, mivel legtöbbször a bevétel kényszere vezényli, és a személyi feltételek a székhelyen kívül nem biztosíthatók ugyanolyan szinten, mint a székhelyen. Az „IC-professzorok", a több helyen oktatók egyre növekvő hadát törvényileg redukálni kellett, legalábbis az akkreditációs feltételek tekintetében. (Bazsa 2010:14-15) Ez utóbbi megfontolások miatt néhány évvel ezelőtt azzal a céllal változott a szabályozás, hogy akadályozza a székhelyen kívüli képzések számának további növekedését. A 2011-es felsőoktatási törvény kimondja, hogy Magyarországon folytatott alap- vagy mesterképzésként csak a felsőoktatási intézmény székhelyén vagy telephelyén[28] folytatott képzés indítása engedélyezhető. A KFKK-k létrehozása inkonzisztensnek tűnik ezzel a kormányzati szándékkal. Ahogyan Berács megjegyzi: a közösségi főiskolák létrehozása növeli az

[28] A telephely az alapító okiratban meghatározott, a székhelyen kívül működő szervezeti egység elhelyezését szolgáló feladatellátási hely.

intézményszerkezet töredezettségét és csökkenti a mérethatékonyságot annak ellenére, hogy az átalakításoknak ezek is fontos céljai voltak. (Berács et al. 2017:22)

Néhány jelenség egyébként arra utal, hogy a kormányzat elfordulni látszik a KFKK-koncepciótól, és visszatér a telephelyek létrehozásának támogatásához. Salgótarján KFKK létrehozására irányuló kérelmét például a miniszter elutasította, és helyette telephely létrehozását javasolta. Ózd esetében a helyzet hasonló: KFKK létrehozását a miniszter nem engedélyezte, és a 2016-os, megújított „Fokozatváltás”-ban már telephely létrehozása szerepel Ózd vonatkozásában. (EMMI 2016:24) Vagyis nemrég két esetben is telephely létrehozása mellett döntött a kormányzat KFKK helyett. Az is fontos tényező, hogy a nemrég indult, felsőoktatási infrastruktúra fejlesztést célzó EFOP pályázatban csak telephely létesítésére, felújítására, bővítésére lehet pályázni, KFKK-ra nem. „A közösségi felsőoktatási képzési központok esetében a fejlesztési források nem felsőoktatási, hanem helyi és vállalati forrásból biztosítandók”. (EFOP-4.2.1-16 pályázati felhívás:6). Négy telephely már kapott is egyenként több mint egymilliárd forintot. (1429/2017 Korm. rendelet) Nagy a valószínűsége annak, hogy ilyen feltételek mellett a felsőoktatási intézmények és az önkormányzatok telephely létrehozását fogják preferálni a KFKK-val szemben.

A KÉPZÉSI PROGRAMOK KÉRDÉSE

A közösségi felsőoktatási központok hosszú távú sikerességének egyik feltétele a megfelelő képzési kínálat. A kormányzati stratégia hangsúlyozza, hogy a képzési programoknak a helyi munkaerőpiaci igényekhez kell igazodniuk. Ehhez természetesen ismerni kell a helyi munkaerőpiac szükségleteit. A már működő KFKK-k közül Hatvanban a képzés kifejezetten a legnagyobb helyi munkáltató, a Bosch Kft. kérésére indult, így az ottani szakok nyilvánvalóan megfelelnek a vállalati igényeknek. Mindazonáltal a képzés bővítéséhez fel kell mérni a többi munkáltató szükségleteit is – erre az önkormányzat már megbízást adott egy tanácsadó cégnek. Siófoktól azt a választ kaptuk, hogy mind a középiskolások, mind a munkáltatók véleményét megkérdezték, de nem kaptunk információt ezeknek a felméréseknek a köréről, módszertanáról és eredményeiről. Az első évben meghirdetett szakok (üzleti képzés és informatika) véleményünk szerint inkább a potenciális hallgatók preferenciáit tükrözik. A második évben meghirdetett turizmus szak viszont biztosan megfelel a város turisztikai központ szerepkörének.

Országos szinten figyelemre méltó, hogy három KFKK-ban is engedélyezték üzleti képzések indítását. Ez teljes mértékben ellentétes a jelenlegi kormányzat korábbi irányvonalával. 2012-ben az államilag finanszírozott hallgatói helyeket a gazdasági képzésekben drasztikusan csökkentették; néhány intézmény esetében nullára, a felvételi pontszámokat pedig jelentősen megemelték. Az oktatási kormányzat azzal indokolta ezt a lépést, hogy az országnak több mérnökre, informatikusra, élettudományi szakemberre

van szüksége, nem pedig közgazdászokra. Mindez ahhoz vezetett, hogy a gazdasági képzések a fővárosba és néhány nagy vidéki egyetemre koncentrálódtak. (Temesi et al 2013, Berács et al 2014)
Van olyan KFKK, ahol a kínált szakok mennyisége túlzónak tűnik a potenciális hallgatói létszámhoz képest. Siófokon például 4 szakon, 2 szinten (alapszak és FOSZK) és kétféle formában (nappali és távoktatás) kínálnak képzéseket. Kisvárdán a 2 eredeti szak (melyek közül 1 nem indult el) után 3 további szakot is kezdeményeztek (ezek közül kettőre kaptak engedélyt). A szakok nagy mennyisége azok fenntarthatósága ellen hathat – ez szintén olyan jelenség, amellyel régóta küzd a magyar felsőoktatás. A 2013-as stratégiai dokumentum a következőket tartalmazza. „Az intézményhálózat szétaprózottsága egyben a források szétaprózottságához is vezet, továbbá ahhoz, hogy sok intézmény folytat kis volumenű, gazdaságtalan képzéseket. A felsőoktatás-politikai irányvonalak gyakori változásai, a kiszámíthatatlanság párosulva a minőség kontrolljának a hiányával azt is eredményezte, hogy számos intézmény a ’minden szinten szinte mindent’ stratégiát követve próbál mindenféle képzési programot nyújtani annak reményében, hogy a szüntelenül változó felsőoktatás-politika és a bizonytalan változó környezet kontextusában, majd mindig lesz éppen olyan képzési kapacitása, amely az aktuális irányvonalaknak a leginkább megfelel. Ez számos valóban alacsony minőségű, gazdaságtalan programhoz és irracionális működéshez vezet (pl.: agrár intézményben indított bölcsészképzés, miközben a szomszédos egyetemnek bölcsészkara is van)”. (EMMI 2013:24) A dokumentum felveti azoknak a képzési programoknak a megszüntetését, ahová méretgazdaságossági szempontból nem elegendő számban jelentkeznek hallgatók. A következő 1-2 év beiskolázási számai megmutatják, van-e létjogosultsága ennyiféle szak indításának a KFKK-kban.

AZ ESETTANULMÁNYOK ÖSSZEGZÉSE

A négy, első körben engedélyezett KFKK közül hármat mutatunk be: Sümeg, Siófok és Hatvan esetét. Kisvárdáról nem sikerült információkat beszereznünk: többszöri megkeresésünk ellenére sem az önkormányzat, sem a gesztor egyetem képviselői nem vállalkoztak az interjúra vagy az írásbeli adatszolgáltatásra. Elzárkózásukat nem indokolták. Sümegen a KFKK létrehozásának első kísérlete kudarcba fulladt – ezt a sajtómegjelenések alapján mutatjuk be. Siófok és Hatvan esetében interjút készítettünk az önkormányzat és a gesztor intézmények felelős vezetőivel.

Sümeg

A sümegi eset jól mutatja, hogy a helyi önkormányzatok nem feltétlenül hoznak jó döntéseket a KFKK indítására, a partnerek és a képzési programok kiválasztására vonatkozóan. Sümeg a Wekerle Sándor Üzleti Főiskolával tervezett felsőoktatási képzést indítani. (A WSF egy 2006-ban alapított budapesti magánintézmény.) A KFKK-t a John Henry Newman Oktatási Központ (JHNOK) Nonprofit Kft. üzemeltette volna, melynek

tulajdonosa a Pécsen bejegyzett Kárpát-medencei Jövőegyetem Egyesület. A központban üzleti képzéseket folytattak volna. Mint azt már korábban említettük, eleve kétségeket vet fel felsőoktatási képzés indítása Sümegen, tekintettel a város méretére és a közelben működő három felsőoktatási intézményre, a Sümegen tervezettel azonos képzési kínálattal. Ennek ellenére a kezdeményezés megkapta a miniszteri engedélyt, és a képzésnek 2016 szeptemberében el kellett volna indulnia. A kezdeményezés azonban több tekintetben is hibásnak bizonyult. Akadémiai körökben semmilyen szakmai elfogadottsága nincs sem a JHNOK-nak és az ahhoz kapcsolódó szereplőknek, sem a Jövőegyetem (ezen belül a Mikro-Oxford Projekt névre hallgató) elképzelésnek. A szakmai kétségek mellett pénzügyi problémák is adódtak, melynek következményeként Sümeg kezdeményezte a KFKK üzemeltetésére létrejött Kft. felszámolását, mert többszöri felszólítás ellenére sem fizették ki az önkormányzatnak a felé felhalmozott tartozást. Csalás gyanújával nyomozás indult az ügyben. A képzés így nem tudott elindulni, a minisztérium visszavonta az engedélyt és új partnert javasolt a településnek, az Edutus Főiskolát. A sümegi esetet azért tartottuk szükségesnek bemutatni, mert véleményünk szerint rendszerhibákat jelez, és világosan látszik, milyen következménye lehet a szakértelem és a körültekintő szakmai döntéselőkészítés hiányának. Sümeg esetében a legfontosabb, jövőre vonatkozó szakmai kérdések a következők:

- A kezdeti fiaskó mennyire befolyásolja negatívan a sümegi KFKK megítélését?
- Lesz-e elég hallgató és munkaerőpiaci igény a sümegi KFKK hosszú távú fenntartásához?

Hatvan

Hatvanban a KFKK létrehozását a Bosch Electronics Kft., egy ötezer alkalmazottal rendelkező nagyvállalat kezdeményezte, az önkormányzat pedig támogatta a kezdeményezést. A Bosch a saját munkavállalói számára igényli a villamosmérnöki és a külkereskedelmi képzést, ezzel kereste meg azt a két fővárosi felsőoktatási intézményt, amellyel egyébként évek óta szakmai kapcsolatban áll. A kezdeményezés tehát megalapozott, ugyanakkor két, valójában vállalati képzési programmal nem lesz fenntartható a KFKK hosszabb távon. Az elő évben 10 hallgatót iskoláztak be villamosmérnök és 12-t nemzetközi kereskedelem szakra, 90%-uk Bosch alkalmazott. Ennek alapján létkérdés, hogy a hatvani KFKK a Bosch-on kívülről is képes legyen hallgatókat beiskolázni, és képzési portfólióját a Bosch-on kívüli igényeknek megfelelően bővíteni. A szereplők – úgy a helyi önkormányzat, mint a gesztor egyetemek – tisztában vannak ezzel és dolgoznak azon, hogy „hagyományos” hallgatókat is be tudjanak iskolázni.[29]

A kihelyezett képzések egyik neuralgikus pontja, hogy hogyan biztosítják az oktatókat és a hallgatói szolgáltatásokat (részletesen lásd Keczer 2017). Hatvanban kizárólag a gesztor

[29] A tanulmány készítésekor még nem álltak rendelkezésre a 2017. szeptemberi beiratkozási adatok.

intézmények főállású oktatói tanítanak, és mivel a KFKK 60 percnyi autóútra van a fővárostól, ez könnyen kivitelezhető. Ez a megoldás garancia a megfelelő oktatói felkészültségre is. A hallgatói ügyinézésre mindkét gesztor egyetem saját alkalmazottat biztosít a helyszínen, meghatározott időpontokban. A hallgatók és oktatók helyben történő, technikai jellegű támogatására pedig az üzemeltető szervezet biztosít egy alkalmazottat. A helyi infrastruktúra minden igényt kielégít, sőt, a villamosmérnök képzésben határozottan előnyös, hogy a hatvani hallgatók a Bosch élvonalbeli technológiáját használják.

A KFKK üzemeltetését egy hatvani projektcég végzi, amelyet eredetileg a helyi múzeum felújítási munkálatainak koordinálására hozott létre az önkormányzat. A szervezet vezetője rendkívül elkötelezett, ugyanakkor nincs tapasztalatuk és elegendő kapacitásuk sem felsőoktatás szervezésére. Felismerve, hogy ez a kapacitáshiány a helyi felsőoktatás fejlesztésének akadálya lehet, szakértő céget kértek fel a képzési igények felmérésére és a fejlesztési koncepció kidolgozására. A hatvani tapasztalatok megerősítik azt a korábbi feltételezésünket, mely szerint azok a helyi önkormányzatok, amelyek KFKK-k potenciális befogadói, nem rendelkeznek a felsőoktatás szervezéséhez szükséges kompetenciákkal és erőforrásokkal. (Keczer 2017)

Hatvanban minden szereplő elégedett a KFKK-val kapcsolatos kezdeti tapasztalatokkal. A gesztor egyetemek több szempontból is előnyösnek tartják a jelentős vállalati partnerrel való együttműködést, és azt mondják, hogy bár a kihelyezett képzés nem termel nyereséget, nem is veszteséges. A Bosch ki tudja elégíteni munkaerő-szükségletét, a helyi önkormányzat pedig sikerként könyveli el, hogy sikerült felsőoktatást hozni a városba. A hallgatói és oktatói elégedettség-felmérések nagyon kedvező eredményt hoztak. Hatvan esetében a legfontosabb, jövőre vonatkozó szakmai kérdések a következők:

- Képesek lesznek-e a Bosch-on kívüli hallgatókat is beiskolázni?
- A helyi szereplők kapacitása (erőforrásban és kompetenciában) megalapozza-e a helyi felsőoktatás fejlesztését?

Siófok

Siófokon korábban is működött felsőoktatás; a Kodolányi Főiskola folytatott kihelyezett turizmus képzést 2001-2012 között. Ennek érdekében az önkormányzat megvásárolt és felújított egy korábbi szállodát, amelyet így kizárólag oktatási célra lehet használni. A Kodolányi Főiskola azonban a siófoki képzést a székhelyére helyezte át, így a felsőoktatás Siófokon megszűnt. Történt próbálkozás a felsőoktatás újraindítására a Kaposvári Egyetemmel, de a képzést nem akkreditálták, az épület fenntartása pedig használat nélkül is milliós nagyságrendű költséget jelentett az önkormányzatnak. Ilyen körülmények között az önkormányzat jó lehetőséget látott az új intézménytípusban, a KFKK-ban. A KFKK létrehozását a gesztor intézmény, a Gábor Dénes Főiskola kezdeményezte. Eredetileg turizmus képzés indítását tervezték, hiszen Siófok a Balaton egyik turisztikai központja, de a képzés üzleti és informatikai szakokon indult el az első évben, a turisztika

szakot később akkreditálták. Korábban már megfogalmaztuk a kétségeinket a meghirdetett képzési programokra vonatkozóan, de végső soron a jelentkezők számán és a munkaerőpiaci visszajelzéseken múlik majd, hogy fenntarthatók-e a képzések. Az első évben 54 hallgató iratkozott be a siófoki képzésekre. Ez az összlétszám jóval magasabb, mint a többi KFKK-n, ennek alapján ennek a központnak lehetnek a legjobb esélyei a fennmaradásra. Ugyanakkor az egy képzésre jutó hallgatói létszám alacsony. Van olyan képzési program, amelyiken csak 1-2 hallgató van, és 4 olyan is, amit meghirdettek, de nem jelentkezett rá hallgató. Bár az elsőéves hallgatói létszám a fele annak, amit vártak, mind az önkormányzat, mind a gesztor intézmény elégedett. 1-2 hallgatóval is fenntarthatónak tartják a képzési programokat, nem tervezik a képzési programok számának csökkentését, inkább óraösszevonásokat alkalmaznak, ahol lehet. (Meg kell jegyezni, hogy a siófoki KFKK a beiskolázási időszak késői szakaszában kapott engedélyt, és elképzelhető, hogy ez negatívan befolyásolta a jelentkezők számát az első évben. A második évben erőteljes kampányt folytattak a középiskolások körében a hallgatói létszám növelése érdekében.[30])

Ami az oktatói gárdát illeti, a kurzusokat szinte kizárólag siófoki szakemberek tartják, megbízási szerződés keretében. Ez nem tekinthető általános gyakorlatnak a kihelyezett képzések esetében sem. Sokhelyütt alkalmaznak gyakorlati szakembereket a gyakorlati jellegű tárgyak oktatására, de az elméleti tárgyakat tudományos teljesítménnyel és felsőoktatási tapasztalattal rendelkező, szigorú minősítéseknek alávetett, főállású egyetemi-főiskolai oktatók tartják. A nem főállású oktatók alkalmazása még ilyen keretek között is kockázatos és problematikus, lásd például Twigg (1989), McGuire (1993), Sczhuetz (2002) és Lankard (1993). Az oktatók kiválasztásának kritériumaira és a minőség biztosítására irányuló kérdéseinkre azt a választ kaptuk, hogy „A feltételek azonosak a budapesti központban alkalmazottakkal, a törvényeknek megfelelően. Óralátogatással, vizsgatételek és kijavított dolgozatok felküldésével ellenőrizzük a munka minőségét. A siófoki oktatók a munkájukat a vezetőtanárok közvetlen felügyelete alatt végzik, a főiskola minőségbiztosítási szabályzata alapján. Ennek figyelembevételével történt a kiválasztásuk is.” A hallgatói ügyintézésre helyben biztosítanak szakembert.

Siófok a szervezeti felépítés tekintetében is sajátos megoldást választott. Nem hoztak létre helyi szervezetet az önkormányzat részvételével; a KFKK-t közvetlenül a gesztor intézmény működteti. Ezzel a szervezeti megoldással kapcsolatban a gesztor intézménytől ezt az információt kaptuk: “A KFKK a szakfelelősök, intézetvezetők és főtitkárság felügyelete mellett működik.” A KFKK vezetőjétől pedig ezt: “Elsődlegesen a GDF működteti a KFKK-t. A képzés irányítását, a Gazdasági és Társadalomtudományi Intézetének igazgatója végzi.” A KFKK igazgatásával a siófoki alpolgármestert bízták meg, akinek ebben a minőségében a “szakmai munkáltatója” a gesztor intézmény. A megbízás indoka az volt, hogy az alpolgármester kezdettől fogva kezdeményező szerepet

[30] A tanulmány készítésekor még nem álltak rendelkezésre a 2017. szeptemberi beiratkozási adatok.

játszott a KFKK létrehozásában. A felsőoktatással kapcsolatos tapasztalataira irányuló azt a választ kaptuk, hogy: "A tapasztalatait a képzésben 1998 és 2003 között szerezte oktatói és vizsgabizottsági elnökként."

Siófok esetében a legfontosabb, jövőre vonatkozó szakmai kérdések a következők:

- A sok, kis létszámú szak fenntartható lesz-e a jövőben?
- A munkaerőpiac visszaigazolja-e a képzésre vonatkozó döntéseket?

ÖSSZEGZÉS

A felsőoktatási törvény 2015-ös módosításával egy új szervezettípus létrehozására nyílt lehetőség a hazai intézményrendszerben. 2016-ban négy közösségi felsőoktatási képzési központ kapott engedélyt, de közülük egynek (Sümeg) az engedélyét a működtető szervezettel kapcsolatos problémák miatt visszavonták. 2017-ben két további helyszín kapott engedélyt, egy korábbi helyszínen jóváhagyták a képzésbővítést, és új partnerrel újra engedélyezték a Sümegi KFKK-t is. Két új helyszín-kérelmet és egy képzésbővítést elutasítottak. Tanulmányunkban azt vizsgáltuk, hogy a KFKK-k létrehozásának és működésének kezdeti tapasztalatai mennyiben mutatnak összhangot a hazai felsőoktatás-politikai törekvésekkel. Megállapítottuk, hogy ami a KFKK-k régiófejlesztő hatását illeti, a megvalósult szervezeti megoldás – ti., hogy a központok mindössze képzési helyszínként funkcionálnak – nincs összhangban a központok térségfejlesztő hatására vonatkozó kormányzati elvárásokkal. Véleményünk szerint a KFKK-k a maguk szűk képzési kínálatával nem feltétlenül oldják meg a továbbtanulással kapcsolatos, a felsőoktatáshoz való hozzáférés térségi különbségeiből adódó esélyegyenlőségi problémákat sem. Ellentmondást tapasztaltunk az engedélyezett KFKK-helyszínek, és azon koncepció között is, mely szerint új képzési hely azokban a térségekben jöhet létre, ahol nincs a közelben felsőoktatási intézmény. A 6 működő vagy engedélyezett KFKK közül 5 esetében ugyanis van a közelben másik felsőoktatási intézmény (ráadásul 2 KFKK esetében azonos képzési kínálattal). Problematikusnak tartjuk, hogy a közösségi főiskolák létrehozása növeli az intézményszerkezet töredezettségét és csökkenti a mérethatékonyságot annak ellenére, hogy a felsőoktatás átalakításoknak ezek is fontos céljai voltak. A KFKK-kal kapcsolatos döntések tehát több szempontból is ellentmondani látszanak a felsőoktatás-fejlesztési kormányzati koncepció néhány alapvetésével. A 2016-ban létrejött KFKK-kkal kapcsolatban egyelőre csak a kezdeti tapasztalatokról alkothattunk képet, de már így is minden esettanulmányban kirajzolódnak azok a tényezők, amelyek az új képzési központok hosszú távú fenntarthatóságát befolyásolják.

HIVATKOZÁSOK

Bazsa György (2012): Pantha Rei – a magyar felsőoktatásban is. In: Hrubos I., Török I. (szerk): Intézményi menedzsment a felsőoktatásban 2. pp. 91-100. letöltés helye: portal.uni-corvinus.hu/index.php?id=41618&type=p&file_id=949

Berács J., Derényi A., Kováts G., Polónyi I., Temesi J. (2015): Magyar Felsőoktatás 2014 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

Berács J., Hrubos I., Kováts G., Temesi J. (2014): Magyar Felsőoktatás 2013 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

Berács J., Derényi A., Kádásr-Csoboth P., Hrubos I., Kováts G., Polónyi I., Temesi J. (2017): Magyar Felsőoktatás 2016 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

EMMI (2013): A felsőoktatás átalakításának stratégiai irányai és soron következő lépései. fdsz.hu/sites/default/files/1_1_1_FO_Strat_v2%205_FEK_2013sep16.docx

EMMI (2014): Fokozatváltás a felsőoktatásban. letöltés helye: *http://www.kormany.hu/download/d/90/30000/fels%C5%91oktat%C3%A1si%20koncepci%C3%B3.pdf*

EMMI (2016): Fokozatváltás a felsőoktatásban középtávú szakpolitikai stratégia 2016.

Expanzió (2011): A magyar felsőoktatás szabályozásának stratégiai megalapozása. Expanzió Tanácsadó. www.innovacio.hu/download/StrategiaimegalapozasFTT.pdf

Forray R. Katalin (2000): Térszerkezeti változások. In: Lukács P. (szerk): Felsőoktatás új pályán. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

FTB (1991): Koncepció a felsőoktatás törvényi szabályozásához. Felsőoktatási Törvényelőkészítő Bizottság. In: Magyar Felsőoktatás 1991/1. pp. 4-8.

Keczer Gabriella (2017): An Appropriate Organizational Model for Community Colleges in Hungary. In: Hungarian Educational Research Journal 7:(1) pp. 57-75.

Lankard, B.A. (1993): Part-Time Faculty in Adult and Vocational Education. Columbus, Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.

McGuire, J. (1993): Part-Time Faculty: Partners in Excellence. In: Leadership Abstracts, 6(6), pp. 1-3.

Sczhuetz, P. (2002): Instructional Practices of Part-Time and Full-Time Faculty. In: New Directions for Community Colleges No. 118, Summer 2002.

Temesi J., Hrubos I., Berács J. (2013): Magyar Felsőoktatás 2012 Stratégiai helyzetértékelés. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest.

Twigg, H.P. (1989): Uses and Abuses of Adjunct Faculty in Higher Education. Paper presented at a National Conference of the Community College Humanities Association, Washington, DC, November, 1989.

Vágó Irén (2011): A felsőoktatási intézményrendszer. In: Felsőoktatás – Adatok és tendenciák. OFI letöltés helye: http://ofi.hu/felsooktatas-adatok-es-tendenciak#_felsooktatasi_intezmenyrendszer

1429/2017. (VI. 29.) Korm. határozat az EFOP-4.2.1-16 azonosító jelű („Felsőoktatási infrastruktúra fejlesztése” című) felhívásra benyújtott, egymilliárd forintot meghaladó támogatási igényű projektjavaslatok támogatásához történő hozzájárulásról

ABSTRACT

Community higher education center: concept and reality

Hungarian government decided to establish a new type of higher education organization, the so called "community higher education centre" (CHEC), theoretically the Hungarian version of the American community college. But practically CHECs are not new and independent institutions, only training locations of already existing universities. In 2016 four CHECs were permitted, but one could not start its operation. In 2017 two more locations received permission from the ministry and one CHEC may launch new training programs, while two locations were rejected. Our paper compares the initial experiences with the intentions of higher education policy. Our research methodology includes the analysis of literature, documents (acts, regulations, governmental concepts, press releases) and statistical data, and interviews with the representatives of CHECs and gestor institutions.

Dr. habil. Keczer Gabriella
egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
keczer@jgypk.szte.hu

Nyúl Eszter Anna

GYERMEKSZEMLÉLET BADEN-POWELL CSERKÉSZETÉBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány Lord R. S. Baden-Powell által 1907-ben alapított cserkészet gyermekszemléletét kívánja megvizsgálni az alapító máig elfogadott és a cserkészetben azóta is használt gondolatain keresztül. Az először 1919-ban kiadott Aids to Scoutmastership – A cserkészvezető című könyv elemzése rávilágít arra, hogy a Baden-Powell milyen szemlélettel tekint a serdülő fiúkra. A fiatalok szerinte a cserkészetben felkínált önfejlesztés által jó állampolgárrá képesek válni, az igazi cserkész egyben jó és hasznos polgár, akire a társadalomnak szüksége van. A reformpedagógiai mozgalomként indult cserkészet napjainkban is Baden-Powell gyermekszemléletére épül, a 110 év során 300 millió gyermekkel foglalkoztak ennek szellemében, vizsgálata így napjainkban is indokolt. A cserkészetben a kezdetektől hangsúlyos az állampolgárságra nevelés kérdésköre, de a hazai szakirodalom erről igen kevés helyen szól, ezért a dokumentumelemzés a maga szerény eszközeivel hidat kíván építeni a cserkészpedagógia és az állampolgárságra nevelés között.

BEVEZETÉS

Baden-Powell, a cserkészet megalapítója 1919-ben készítette el az „Aids to Scoutmastership", magyarul „A cserkészvezető" című művét. Azt lehet mondani, hogy a felnőttekkel szemben a fiúk ekkor már komoly lépéselőnyben voltak, mert a cserkészetről szóló kifejezetten a számukra íródott „Cserkészet fiúknak", alcíme pedig „Kézikönyv a jó állampolgár neveléshez az erdőjárás révén" már 1908-ban megjelent. Ők már élték azt, amit a felnőtteknek az újabb műve magyarázott el. A tanulmányunkban „A cserkészvezető" című könyv 1944-es kiadását vizsgáltuk, amely már kétszeresen átdolgozott kiadvány a kezdeti, még az első világháború előtti tanfolyami jegyzetekhez képest. Megírására a cserkész vezetőképzés kérte fel, szükségesnek tartották, hogy a már addig is használt írásai rendszerezve legyenek és így kiadhatóvá váljanak, ezzel is segítve a cserkészet megfelelő működését és sikeres elterjedését.

Baden-Powell tartott attól, hogy az általa megfogalmazott módszerből mozgalom lesz és a mozgalomból szervezet. Attól tartott ugyanis, hogy az jelenti majd az általa kezdeményezett játék végét. A 110 éves cserkészet azonban napjainkban is él és sok helyen újult erővel toborozza tagjait (pl. Franciaország). Jelenleg a világ több mint 216 országában 40 millió cserkész tagságáról tudunk.

A cserkészmozgalom 1907-es megalakulása óta mintegy 300 millióan tettek cserkészfogadalmat, és a Cserkészmozgalom Világszervezete (World Organziation of the Scout Movement, továbbiakban WOSM) az ENSZ után a második legnagyobb nemzetközi szervezet.
Így amikor a cserkészet gyermekszemléletét vizsgáljuk, akkor jelentős témához nyúlunk, hiszen gyermekek millióinak életére gyakorolt hatást az elmúlt bő egy évszázadban. Tesszük mindezt úgy, hogy különbséget kívánunk tenni a gyermekkép (idea) és gyermekfelfogás (realitás) között, azokat mi is a gyermekszemlélet két egymással párhuzamos síkjaként értelmezzük, amelyek a gyermekszemlélet egészét alkotják. (Pukánszky 2013) Baden-Powell gyermekfelfogásában a hétköznapi tapasztalati szint a serdülők jellemzésében jelenik meg. De a tanulmányozott műben felismerhető az idealizált gyermek is. Ő az a cserkész, aki nem csupán a gyermekkép elvárásainak felel meg, hanem a jó állampolgár képének is egyben, megtestesítve mindazt a jót Baden-Powell szemében, ami felé törekszik a cserkészpedagógia.

AZ ELEMEZNI KÍVÁNT KÖNYV KIVÁLASZTÁSÁNAK INDOKAI

A cserkészpedagógiában jelen levő gyermekszemlélet bemutatására olyan dokumentumot kerestünk, amelyre igaz, hogy tükrözi a cserkészet megalapítójának a felfogását és máig hatással van a mozgalomra. Mivel a cserkészmozgalom határokon és kultúrákon átívelően fogja össze a különböző országok cserkészszövetségeit, ezért nemzetközileg elfogadott gyermekszemléletet kerestük.
Erre a legalkalmasabb a cserkészet alapítójának, Lord R.S. Baden-Powell of Gilwell: A cserkészvezető (eredeti címén Aids to Scoutmastership) című könyvének 1944-ben kiadott, úgy nevezett világtestvériségi kiadás magyar nyelvű fordításának vizsgálata.
Az első világháború előtt Baden-Powell tanfolyamot rendezett cserkészvezetőknek. Emiatt már akkor nagyon sok jegyzetet készített a fiúk cserkésznevelésről, amelyeket végül csak 1919-ben, a háború után adtak ki. 1930-ban a könyv átdolgozott kiadása jelent meg, ekkor már a cserkészvezető-képzés helyének számító Gilwell Park táborparancsnoka, J.S. Wilson segítette Baden-Powellt ebben a munkában. A könyvet 1944-ben - Baden-Powell 1941-ben bekövetkezett halála után-, a WOSM jóváhagyásával, William Hillcourt, az Amerikai Cserkészfiúk Szövetségének vezetőtisztje dolgozta át, és tette nemzetközivé, úgynevezett „világtestvériség” kiadvánnyá.

A könyv 1944-es kiadásának előszavában J.S. Wilson, aki ekkor már a Nemzetközi Cserkésziroda tiszteletbeli igazgatója volt, így írt a szerkesztői munkáról:
„*A könyv mindkét kiadásának fő fejezetei azon a vázlaton alapultak, amelyet a főcserkész dolgozott ki, s amely kifejtette a jó állampolgár alapvető tulajdonságait és a kifejlesztésükhöz szükséges cserkészgyakorlatokat. Baden-Powell, szokásához híven, át-meg átdolgozta anyagát, hogy minél érthetőbbé tegye. Ennek egyik eredménye a cserkésznevelés rendszerének az a nagymértékben leegyszerűsített vázlata, amelyet a*

Leckék az Élet egyetemén című önéletrajzába illesztett be. A világtestvériségi kiadás ezt a legutolsó elemzését követi. A korábbi kiadások anyagát kissé átrendeztük, hogy vele összehangoljuk, néhány hézagát pedig Baden-Powell egyéb írásaiból vett részletekkel töltöttük ki." *(* Baden-Powell 1992:6)

Az elemezni kívánt mű így megfelel annak a feltételnek, hogy az alapító gondolatait közli, valamint nemzetközileg is elfogadott és támogatott kiadvány. Az aktualitását a magyarországi kötődés is jelzi, hiszen az 1992-es kiadás bizonyítja, hogy a cserkészek számára napjainkban is fontosak a benne leírt gondolatok.

Nemzetközi sikerének titka az az arany középút, amelyet megtalált a különböző irányzatok és felfogások között. Ezen az „ösvényen" a rendszerváltozást követően Magyarországon leginkább öregcserkészekkel lehetett találkozni, akik a nagy korkülönbség dacára lelkesen foglalkoztak a gyerekekkel, fiúkkal és lányokkal egyaránt. Közben keresték maguk körül azokat a fiatal felnőtteket, akiknek még lesz idejük átadni a csapatvezetés stafétabotját. Az utánpótlás égető kérdés volt, és Baden-Powell vezetőknek íródott könyve az elsők között volt hivatott a személyes beszámolók és foglalkozások mellett a cserkészet szellemiségét a gyökerekhez visszanyúlva megmagyarázni és átadni a leendő csapatparancsnokoknak. A Magyar Cserkészcsapatok Szövetségének gondozásában, Illy József fordításában készült el a 80 oldalas, Baden-Powell eredeti rajzaival illusztrált útmutatónak szánt könyv, amely mind a mai napig segítség a hazai cserkészvezetőknek.

Fontos megemlíteni, hogy a rendszerváltozáskor a magyar cserkészeknek nem sikerült egységesnek maradniuk, több szervezet jött létre (Virág 2013), a két legjelentősebb a már említett Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége és a nála jóval eredményesebb és napjainkban is működő Magyar Cserkészszövetség, amely 1992-ben szintén adott ki vezetőknek szóló kiadványt, Sík Sándor- Surján László: A magyar cserkészvezetők címmel. A Magyar Cserkészszövetség a WOSM tagja, így a WOSM jóváhagyásával készült kiadványokat a cserkészpedagógia részének tekinti, miközben fenntartja a magyar cserkészetben hagyományosan hangsúlyos valláserkölcsi nevelést. A két szervezet első kiadványai azt is jelzik, hogy az 1989-es elinduláskor miből merítve kívántak elindulni.

Papp Antal, a magyarországi alapítók egyike így méltatta a cserkészet ötletét: „*A legnagyobb értéke B.P. zseniális gondolatának az, hogy ebből a gondolatból minden nemzet olyan sajátos ifjúsági mozgalmat teremthetett, amely nemzeti érdekeinek legjobban megfelelt*." (Gergely 1989:15)

Sík Sándor költő, piarista tanár és a magyarországi cserkészet egyik meghatározó vezetője szerint a cserkészet a legtöbb reformtörekvéstől abban különbözik, hogy „*mindenirányú nevelői törekvés egységesül*" benne. (Gergely 1989: 19)

Magyarországon az alapítóhoz nyúltak vissza a XX. század végi újrakezdésnél. És bár ennek a könyvnek a törzse már az első világháborút megelőző időben született, szellemisége a cserkészetben jelen van és a napjaink magyar cserkészete is ezt kívánja képviselni.

AZ 1900-AS ÉVEK ELEJÉNEK GYERMEKSZEMLÉLETE ÉS A CSERKÉSZET

A gyermek évszázadának remélt XX. század hajnalán, a „*reformpedagógia irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszketizmus mentalitásának. A „régi pedagógia" céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitartásra, a szükségletek elfojtására való nevelés szerepelt. Az „új nevelés" ezzel szemben a múzsai nevelés fontosságát hangsúlyozza, felfedezi a testkultúrát, a sportot és – Rousseau után ismét- újra felhívja a figyelmet a lélek fejlődését jótékonyan segítő fizikai munkára."* (Pukánszky 2001:167)

A szemlélet, amellyel a cserkészmozgalom alapítója, Boden-Powell ekkor tekintett az ifjúságra, meglepően friss és korszakokat, kultúrákat és világtájakat átívelően sokak által elfogadható. A cserkészetnek a kezdetektől kimondott célja a tevékeny ifjú segítése abban, hogy felnőttként jó polgárrá váljon. A 19. századi gyermek elsődleges feladata szintén a társadalomba való, problémamentes beilleszkedés volt.

A cserkészmozgalom egy olyan korban indult el, amikor a gyermekkorszemlélet változóban volt, de a serdülő kort még értetlenség övezte. Amíg a kisgyermek a megelőző korokhoz képest nagyobb figyelemben részesült, addig a serdülőkkel szemben a felnőttek nem voltak ilyen megértőek, nem vették még figyelembe a korukra jellemző szükségleteiket. Az ifjúkort az egyénre, de a társadalomra nézve is veszélyes életszakasznak tartották. (Pukánszky 2001) „*A pubertást kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt*." (Pukánszky 2001:147)

Emellett az iparosodott társadalomban kettőség volt abban is, hogy milyen gyermekkort nyújtott: míg az egyik oldalon ott állt a jómódú család utódja a gyerekszobában a méretéhez és vágyaihoz igazított gyermeki világban, a másik oldalon ott volt a Dickens regényekből is ismert ellopott gyerekkor, a család fenntartásához hozzájáruló, dolgozóvá tett gyerekek felnőtt világa.

A felvilágosult abszolutista uralkodók óta az iskolarendszer számukra megfelelő állampolgárokat kívánt nevelni a fiatal alattvalókból. Baden-Powell gyakorlatilag még mindig erre kínálta fel a módszerét az 1900-as évek elején, ahogyan azt a „Scouting for boys" című könyvének alcíme is üzente: „Kézikönyv jó állampolgár neveléshez az erdőjárás révén".

Arató László cserkészvezető 1994-ben „Bi-Pi szól hozzánk!"című írásában így foglalta össze Baden-Powell cserkészetét:

„*1. Szeresd és rendszeresen figyeld meg a természetet.*
2. A természet törvényei a Teremtő létét hirdetik.
3. Az embernek is Isten törvényeihez kell igazodnia.
4. A jellemes ember Isten akarata szerint él.
5. Erre csak az önuralom és önfegyelem elsajátításával képes, ehhez az ember a vallásból merít erőt és segítséget.

6. Az ember csak kellően felkészülve képes minden körülmények között helytállni és így sokat segíthet másokon. Ez utóbbi a boldogság forrása.
7. Mindezekre nevel a Bi-Pi tanítása szerinti cserkészet, melyhez az őrsi élet nagyszerű keretet ad.
8. A cserkészpedagógia célja: értékes, hasznos és felelősségteljes állampolgárokat nevelni a hazának.
9. Ennek eredménye: jóakarat és béke a világon.
10. „Ezt tettem én is, tegyetek ti is így!”” (Páva 1994:12)

Mit is jelent ez vizsgálódásunkban? Olvasatunkban azt, hogy korának új és újra felfedezett módszereivel kívánta megvalósítani a régi célokat. Gyakorlatilag mind a két tábor a „formáló-betagoló” és a „kibontakozást segítő” (Pukánszky 2001) megtalálhatta benne azt, amiért a felügyelte alá tartozó gyermek részt vehetett az ifjúsági mozgalomban. Az ifjak ezáltal egy olyan megengedőbb, megértő pedagógiában részesültek, amely akkoriban még főszabályként a kisgyermekek kiváltsága volt.

A cserkészet módszere, a játszva tanulás, mint parázs a hamu alatt, úgy várta, hogy valaki felélessze. (Erdey 1924) Ez a személy pedig Robert Baden-Powell lett, aki a korszakra jellemző útkereső fiúmozgalmak között a katonatiszti pályának tapasztalatával és a gyermekkor el nem feledett emlékeivel képes volt megszólítani a fiatalokat. Elég híres volt ahhoz, hogy a figyelem ráirányuljon és komoly kapcsolatai voltak ahhoz, hogy az elgondolását népszerűsítse.
A mai technika mellett is elkápráztató gyorsaságú fejlődése volt a cserkészetnek, futótűzként terjedt el a világban, mert sokan, sok országban érezték azt a „Cserkészet fiúknak”, angolul a „Scouting for boys” című könyvet olvasva, hogy elég érdekes ahhoz, hogy érdemes legyen kipróbálni. Vonzó újdonság volt a tartalma, de valahogyan mégis ismerős.

Baden-Powell valóban nem hozott létre vadonatúj nézeteket, maga is azt mondta elképzelései kapcsán, hogy „*Világos, hogy utánzó vagyok, de amíg a cserkészet virul, nem fontos, hogy ki kezdte el a munkát*.” (Páva 1992: 98) 1910-ben Amerikában járva szintén erről beszélt: „*Nem vagyok a cserkészet gondolatának atyja, legfeljebb nagybátyja. A keretek megvoltak a fejemben, s átjöttem Amerikába körülnézni, mit csinálnak e téren. Könyvbe foglaltam, amit önöknél jobbról-balról „összelopkodtam*”.” (Páva 1992: 98)
Baden-Powell komoly kutatást végzett mielőtt megalkotta és kipróbálta módszerét. Amellett, hogy komoly tapasztalatai voltak a katona éveiből (zuluk közötti élményei), emellett tanulmányozta az elérhető pedagógiai irodalmat. Nagy hatással volt rá Rousseau, a spártaikról szóló Pater tanulmány, W. Smith munkái, Thomson–Seaton indián romantikája, Daniel Carter Beard úttörőfiai és Byron W. Farbush lovagvilága. Tanulmányozta a már működő ifjúsági szervezeteket és saját ötletéről kikérte a világi és egyházi emberek véleményét (és az édesanyjáét) mielőtt Bronwsie szigetén 1907-ben 22 fiúval kipróbálta. (Páva 1992) Ami utána következett, az már cserkésztörténelem.

A Cserkészvezető című könyv használati utasítás a cserkészethez, nehogy a felnőttek elrontsák azt, amit a fiatalok végre sajátjukként szerettek. A társadalmi hasznossága a felnőttek részére is igazolható volt. Már csak olyan megértő felnőttekre volt szükség, akik képesek voltak fenntartani a benne rejlő elvek egyensúlyát.

AZ AIDS TO SCOUTMASTERSHIP GYERMEKSZEMLÉLETE

A könyv cserkészvezetőknek szól a cserkészet céljáról és eszközeiről. A mű ehhez két fő részre tagolódik: az első rész szól a cserkészvezetőről, a fiúk tulajdonságairól és a cserkészetről, a második részben ír Baden-Powell a cserkész útjáról a jó állampolgárság felé. Ez utóbbi a jellemről, az egészségről, a kézügyességről és a szakismeretről és a mások szolgálatáról szóló részekre van felosztva.
Baden-Powell arra ösztönzi a cserkészvezetőket, hogy próbálják feleleveníteni és nem elfelejteni, milyenek voltak ők maguk fiatalként. Mivel a cserkészet a fiatalok játéka, így elkerülhetetlen a folyamatos utalás a természetükre, képességeikre, a vezetőtől azt kívánja, hogy ne csak megértse, de a nagyobb testvér, báty szerepébe lépve maga is átélje velük a cserkészszellemet.
A könyv előszavában már hangsúlyozza, hogy a cserkészet nem tudomány, hanem játék, amelynek nevelő hatása van, és amelytől maga a vezető is többé válik, „*aki ad, az kap is*". (*Baden-Powell* 1992:4) Tekintettel arra, hogy „*hősimádat lappang*" a fiúban, ezért a vezető a példa a személyes életével, annak minden területén. (Baden-Powell 1992:10)
A fiúkról ír a könyvben, de az előszóban jelzi, hogy a cserkészet lányokhoz is szól. Tömören összefoglalva a "cserkészet" kifejezést úgy magyarázza meg, hogy az *„a fiúk és lányok jó állampolgárrá való nevelésének rendszere a játék révén."* (Baden-Powell 1992:4) Ennek ellenére a könyv végig a fiúkról szól és férfi vezetőknek íródott. A magyar kiadás előszavában erről úgy írnak, hogy szöveghűség miatt tartották meg, de mind a két nemre vonatkozik az írás. Észrevételünk szerint azonban helyesebb, ha mi nem követjük ezt az értelmezést és kitartunk amellett, hogy a könyv fiúkról szól férfi vezetők részére, de a gyakorlatban adaptálható nagyon sok része a serdülő lányokra is.

A cserkészvezető tehát olyan fiús lelkületű férfi, akinek a könyv segítséget kíván nyújtani. Ezért a könyv a vezető képességeivel, a példaadás kötelességével kezdődik, majd szól a hűségéről a mozgalomhoz, amely a játékszabályok tiszteletben tartására nevel, és szól a boldogságról, amely a jól végzett munka jutalma.

A fiúkról szóló részben Baden-Powell a fiú természetével foglalkozik hosszabban. A fiúk főbb tulajdonságai, amelyekkel a vezetőnek számolnia kell: a humor, a bátorság, a bizalom, az éleselméjűség, az izgalom szeretete, a fogékonyság és a hűség.
Ír a fiúk saját törvényeiről, amelyek megkülönbeztetik a felnőttektől, és kifejti az ebben rejlő lehetőségeket. Foglalkozik az otthon, a mozi, a csapatotthon és a nyári tábor hatásaival. A horgász példáján keresztül mutatja be, hogyan fogja meg a cserkészet a fiút a számára felemelő, vonzó és érdekes programokat kínálatával.

A cserkészetről szóló rész rámutat a cserkészet céljára és eszköztárára (tevékenységek, cserkészszellem, őrsi rendszer, őrsvezetők tanácsa, cserkészruha). Táblázatot tartalmaz a cserkészet jó állampolgárságra nevelő rendszeréről, amely egyik oldalán az elérendő tulajdonságokat, a másik oldalán az ehhez kapcsolódó módszereket sorolja fel. A könyv második része ezt fejti ki részletesebben, de Baden-Powell figyelmeztetése mellett, hogy lehetetlen számára az ennél is aprólékosabb leírás, mivel az egyedi esetek és az eltérő viszonyok a világban ezt nem teszik lehetővé.

A könyv első részében fejti ki Baden-Powell, hogy milyen a fiú alaptermészete (gyermekfelfogás) és a második részben azt, hogy milyenné válhat a cserkészet által (gyermekkép). Osztja Salesby álláspontját, akitől szó szerint idéz: „*A sikeres nevelő iránti legfontosabb követelmény a fiú természetének ismerete. A fiú vagy leány nem kicsinyített kiadású férfi vagy nő, nem egy darab tiszta papír, amire a nevelőnek kell írnia, hanem minden gyermeknek megvan a maga különleges sajátossága, tapasztalatlansága, normális titokzatos gondolkodásmódja, ami mind tapintatos segítségre, bátorításra, formálásra és támogatásra vagy módosításra, vagy éppen elfojtásra szorul.”* (Baden-Powell 1992: 13)

Baden-Powell szerint a fiú érzéseinek és vágyainak megismeréséhez tekintetbe kell venni a tulajdonságait. A nevelés eredményességének első lépését abban látja, hogy a cserkészvezetőnek legyen általában véve képe a fiúról, és ezután a konkrét fiúról. Baden-Powell egyes számban ír a fiúról, ezzel is hangsúlyozva, hogy az egyénre kell figyelni. A cserkészvezető az egyénnel foglalkozik és nem a tömeggel. A természet megismertetésével és az erdei életmóddal egybekötött cserkészet az értelmi, fizikai és erkölcsi tulajdonságokra hat, azokat fejleszti. Az őrsi rendszer is az egyén fejlesztéséről szól a közösségen belül. A felelősségérzete lép működésbe azáltal, hogy feladata van az őrsön belül, számítanak rá.

A serdülő kiélheti a korosztályának megfelelő igényeit, mivel a cserkészet „*alkalmat ad a kezdeményezésre, önfegyelmezésre, önbizalomra és önirányításra.”* (Baden-Powell 1992: 21)

James E. Russell, a New-Yorki Columbia Egyetem dékánjától maga idézi: *„A cserkészfiúk programja férfimunka a fiú méretére szabva. Nemcsak azért hat a fiúra, mert az fiú, hanem azért is, mert kialakulóban lévő férfi ... Semmi olyat nem kíván a cserkészprogram a fiútól, amit a férfi nem tesz meg, de lépésről lépésre viszi őt előbbre attól a ponttól, ahol áll addig, ahová el kell jutnia.”* (Baden-Powell 1992:21)

A könyvről az is megállapítható, hogy míg a fiúkról szóló rész úgy mutatja be a serdülőt, hogy erkölcsileg nem ítélkezik felette, hanem tényként, kiindulási pontként jellemzi tulajdonságait, addig a második rész cserkésze nem más, mint Baden-Powell által elképzelt ideális fiú, aki a társadalom elismert, megbecsült és hasznos állampolgára.

Baden- Powell gyermekfelfogása

Baden-Powell szerint a fiú humoros, képes meglátni a dolgok vidám oldalát. Ez a vidámság nyitottá tudja tenni a vezetője felé és képes általa barátjává fogadni. A bátorságot nem tartja Baden-Powell ritkaságnak, ahogyan az önbizalom is fiú sajátja. Nincs már szüksége arra, hogy kisgyereknek nézzék, a kudarcaiból is képes tanulni, csak ne irányítsák közben minden lépését. Jó megfigyelőnek tartja a fiút, aki képes a látottakból megfelelő következtetéseket levonni. Az izgalom szeretete inkább a városban élőre igaz és az is benne rejlik, hogy a változatosságot nagyon erősen igényli. A fiú fogékony az iránt, aki érdeklődik iránta és hűséges lesz hozzá. Ez az a pont a fiú jellemében, amely a legnagyobb reményekre jogosítja Baden-Powellt. *"A fiú általában hűséges barát, így a barátságosság szinte természetes tulajdonsága. Ez az egyedüli kötelesség, amelyet megért. Kívülről talán önzőnek tűnhet, de a felszín alatt általában hajlik rá, hogy másokon segítsen, s ez az a jó talaj, amelyen a mi cserkésznevelésünk munkálkodhat."(*Baden-Powell, 1992:14*)*

Baden-Powell nem tartja az iskolát megfelelő közegnek a fiataloknak. *„A fiú nem padban élő állat. Nem üldögélő állat."* (Baden-Powell 1992: 16) Míg a tanító csöndet, addig a fiúk lármát, amíg a tanító biztonságot és illedelmes viselkedést kér, addig a fiúk veszélyt és izgalmat szeretnének.

„Szórakozás, verekedés és evés! Ez a három elmaradhatatlan tényezője a fiúk világának. Ez a fő. Ez az, amit komolyan vesznek, s aminek semmi köze a tanítóhoz és tankönyvhöz. Fiúország közvéleménye szerint naponként négy órát görnyedni iskolapadban – irtózatos időpocsékolás és naplopás.„(Baden-Powell 1992: 15)

A fiú természetének tekinti a vígasságot, verekedést és étvágyat, a komiszkodást, a megjegyzéseket és a hangoskodást. Nem rója fel, ezt tartja természetesnek. A fiú felsorolt tulajdonságait ugyan a tanító le akarja törni, de ez hasztalan, a fiú minden korban fiú marad.

Véleménye szerint az iskolai eredmények és az életben való hasznosság, jártasság nincsenek kapcsolatban. A fiú képességeinek fejlesztéséhez az kell, hogy fiúk világához igazodjanak a fiatalokkal foglalkozók és ne azt akarják eredménytelenül megváltoztatni.

„Nem tudnánk-e lefordítani felnőtt tudásunkat a fiúk világának nyelvére? Nincs-e igaza végeredményben a fiúnak, ha fenntartja Saját törvényeit az igazságról, a sikerről és a kalandról? Nem a cselekvést helyezi-e a tanulás elé, amiben igaza is van? Nem csodálatra méltó kis munkás-e igazában, aki a maga feje után megy, mert hiányzik az értelmes vezető?" (Baden-Powell 1992:16)

Baden-Powell elismerően szól a fiúban rejlő csodálatos energiáról, bátorságról és kezdeményező készségről, fantáziáról. A fiút a tiltás nem neveli, iránymutatásra van helyette szüksége. A cserkészet a cselekedve tanulást nyújtja azáltal, hogy a fiút kiviszi a természetbe és ott játékosan tanul. A cserkészszellem az erdei élet és a természet megismerése által szabadul fel. Baden-Powell szerint a vadon szava olyan primitív ösztön, amely az iparosodott világban élőkre is hat, tehát a fiúban él még ez az ösztön. A tábori

élet ezért ér többet minden iskolánál. A próbarendszer ösztönző hatására a fiú belülről fakadó önfejlesztést valósít meg, így az is elmondható róla, hogy képes „maga magát nevelni jó emberré és hazája értékes polgárává”. (*Baden-Powell* 1992:80)

Baden-Powell gyermekképe: a cserkészfiú, mint a jó állampolgár megtestesítője

A jó állampolgár nevelésének négy ágát különbezteti meg Baden-Powell, tehát ezek azok a területek, ahol a serdülő fejlesztése szükséges az általa ideálisnak elképzelt fiú eléréséhez. Azt gondoljuk, hogy a cserkész azáltal, hogy az aktív állampolgárt megtestesíti, ezáltal gyűjtőfogalma is lett azoknak a tulajdonságoknak, amelyeket a cserkészet különböző módokon fejleszteni kíván.
„A cserkésznevelés célja, hogy jövendő állampolgáraink jobbak legyenek, különösen jellemben és egészségben, hogy az önérdek helyébe a szolgálat lépjen, a fiú erkölcsileg és fizikailag rátermettebbé váljék, és hogy e rátermettséget embertársai szolgálatában állítsa. A jó állampolgárságot röviden úgy lehet meghatározni, hogy az „aktív hűség a közösséghez”. (Baden-Powell 1992: 24)
A sorrend a jellem fejlesztésétől indul, majd folytatódik a test egészségének és erejének fontosságával. Ezt követi a kézügyesség és szakismeret és negyedikként mások szolgálata. A fejlesztést úgy kívánja elérni, hogy a fiút bátorítja arra, hogy magától változzon, erre a próbarendszer ösztönzi, amely nem a tudásszintet ismeri el, hanem az erőfeszítést.

Tekintettel arra, hogy erről a témáról egy másik tanulmányunkban hosszan foglalkozunk, ezért azok mélyebb tanulmányozására jelen írásban nem vállalkozunk, viszont törekszünk e tulajdonságokkal kapcsolatos gondolatok rövid bemutatására, mivel az idealizált fiúról szól, akit a cserkészetben felkínált programok általi önnevelés formál.
A vezetőnek legfontosabb feladata a fiú jellemessé nevelése: „*vagyis rákapatni a fiút arra, hogy magának tanulja meg, a maga kedvére mindazt, amire jelleme kialakításához szüksége van*.” (Baden-Powell 1992: 35)
Abban az esetben ugyanis, ha a fiú vágyódik a tökéletesedésre, akkor „lelki alkatának és képességeinek legmegfelelőbben” cselekszik.

A jellem nagyon sok összetevőből áll, Baden –Powell példaként 17 elérendő tulajdonságot nevesít, amelyek kifejlesztéséhez vezetői módszereket mutat be: (Baden-Powell 1992:22)

1. Közösség
2. Becsületes magatartás (fair play)
3. Mások jogainak tiszteletben tartása
4. Fegyelem
5. Vezetői képesség
6. Felelősségtudat
7. Erkölcs
8. Becsület
9. Lovagiasság
10. Önállóság
11. Bátorság
12. Örvendező lelkület
13. Emelkedett gondolkozás
14. Vallásosság
15. Tekintélytisztelet
16. Önbecsülés
17. Hűség

Emellett a fiú legyen egészséges és erős, sokat legyen a szabadban. A kézügyességhez és szakismerethez szükségesek a műszaki ismeretek, a találékonyság, az értelmi nevelés, a megfigyelő és következtető képesség és a kifejezőkészség.
Mások szolgálatához önzetlennek kell lennie, vállalnia a polgári kötelességeit, a hazáját szerető és azt szolgáló fiú legyen, aki egyben kész az emberiség és Isten szolgálatára is.
És hogy pontosan milyen a cserkész? „A cserkészvezető" című könyvében Baden-Powell nem írja ezt le, de nem is szükséges, hiszen a cserkésztörvény pontosan megfogalmazza, és az a vezetők előtt ismert. A cserkész fogadalmában vállalja, hogy ismeri és megtartja a cserkésztörvényt. Fontos megjegyezni, hogy országonként szövegében és pontjainak számában kismértékben eltérés van. A cserkésznek kívülről kell tudnia, mi az, amit vállalt, és ami felé törekszik. Érdekes, hogy maga a törvény az alfája és omegája a cserkészetnek, ez „az alap, amelyen az egész cserkésznevelés nyugszik." (Baden-Powell 1992:39) A vezetőnek bizalommal kell fordulnia a fiú felé, a cserkésztörvények megtartása szerinti életet feltételezve róla. Efelé törekedve valósítja meg a fiú mindazt a munkát, amelyben a vezető segít neki. A cserkész fogadalmában vállalja, hogy ismeri és megtartja a cserkésztörvényt. A cserkészet akkor sikeres, ha az identitás állandó része képes maradni felnőttként is, függetlenül attól, hogy valaki aktív-e még a mozgalomban. Baden-Powell ezt így fogalmazta meg halála (1941) esetén felbontandó, a cserkészekhez szóló levelében: „*Legyetek készen a boldog életre és a boldog halálra. Éljetek mindig a cserkészfogadalom szerint – akkor is, amikor már kinőttetek a gyermekkorból*." (Páva 1994: 72)

Amennyiben tisztán a tulajdonságait nézzük a cserkésznek, akkor a cserkésztörvényekből kiindulva a lényegi tulajdonságok a következőek: a cserkész megbízható, kötelességtudó, szolgálatkész, barátságos, lovagias (előzékeny), természetszerető, engedelmes, vidám, takarékos, bátor, testben és lélekben tiszta. (Várnagy 2014) A cél az, hogy cserkészetben és az élet egyéb területein a cserkész így éljen, ilyenné váljon.
Baden-Powell könyvének összegzésében írja, hogy „*Cserkészkedésünk egyetlen célja, hogy megragadja a fiú jellemét lelkesedésének vörösen izzó állapotában, s helyes öntőformába öntse, és egyéniségének fejlődését előmozdítsa – így a fiú maga magát nevelheti jó emberré és hazája értékes polgárává. Így remélhetjük, hogy hasznosan vehetjük ki részünket nemzetünk erkölcsi és fizikai erejének növeléséből.”* (Baden-Powell 1992: 80) Baden-Powell a gyermekben ott látja a jó tulajdonságokat, és módszert kíván kínálni a cserkészettel, hogy mindazt a jót felszínre hozza vele, amit a társadalom megbecsül és jó állampolgáraitól elvár.

ÖSSZEGZÉS

A cserkészetet a konzervatív értékek és a reformpedagógiai módszerek elegye alkalmassá teszi arra, hogy napjainkban továbbra is gyerekek ezrei jelentkezzenek önkéntesen az ifjúsági mozgalomba, abban szórakozást, játékot, közösséget és barátokat keresve, míg a felnőttek (szülők és nevelők) a természetjárást, a környezettudatosságot, az ügyességet és a jellemnevelést értékelik benne.
Baden-Powell „A cserkészvezető” című könyve önmagában nem ad teljes képet a mai cserkészet gyermekszemléletéről, de a serdülő fiúnak tulajdonított gondolkodást és a főbb jellemzőket képes bemutatni. Gyermekszemléletében a praxisból építkező gyermekfelfogása és az idealizált gyermekképe nem tekinthető ellentétpárnak. Itt a realitásból konfliktus nélkül, sőt játékosan jut el Baden-Powell az eszményített gyermekképhez, amely felé törekszik, és amely ideának alapvető fontosságú része a mindennapokban helytállni képes, gyakorlatias viselkedés. A cserkészet alapítójának gyermekképe megfeleltethető az igazi cserkésszel, akire a mű egészében hivatkozik, akivé a gyermek válhat. Az aktív állampolgárság elérését jeleníti meg célként, amelyet a fiatal majd a társadalomban felnőttként betölt. Baden-Powell gyermekszemlélete nem kíván pálcát törni a serdülő felett, sokkal inkább csiszolatlan gyémántnak láttatja a fiút és tisztelettel és lehetőségként tekint rá, akit a saját korosztályán belül kell hagyni, hogy bontogassa ki a képességeit.

A cserkészetben a felnőtt ehhez megértő, követhető társ, aki a cselekedve tanulás módszerével adja át ismereteit arra építve, hogy a kalandos játékok közben a fogékony fiatal kényszer nélkül sajátítja el az ismereteket, és a vezetői személyes példaadása révén, a jó gyakorlatot.

HIVATKOZÁSOK

Erdey Ferenc (1924): A cserkészpedagógia alapelve. Kalocsa, Árpád Részvénytársaság könyvnyomdája 24. p, letöltés ideje: 2018. március 28. letöltés helye: http://mtdaportal.extra.hu/books/erdey_ferenc_a_cserkeszpedagogia_alapelve.pdf

Gergely Ferenc (1989): A magyar cserkészet története 1910- 1948. Budapest, Göncöl Kiadó 396.p.

Lord R.S. Baden-Powell of Gilwell (1992): A cserkészvezető- Vezérfonal a cserkész neveléséhez. Budapest, Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége 80.p.

Lord R.S. Baden-Powell of Gilwell (1994): Cserkészet fiúknak. Kézikönyv a jó állampolgár neveléséhez az erdőjárás révén. Budapest, Magyar Cserkészcsapatok Szövetsége 277.p.

Páva István (1992): Bi-Pi élete és kora. Budapest, Márton Áron Kiadó 136.p.

Páva István (1994): Bi-Pi tanítása. Budapest, Márton Áron Kiadó 116.p.

Pukánszky Béla (2001): A gyermekkor története. Budapest, Műszaki Kiadó 201.p.

Pukánszky Béla (2013): A gyermek a tizenkilencedik századi magyar neveléstani kézikönyvekben, Parlando Zenepedagógiai folyóirat 2013/5. szám, letöltés ideje: 2018. március 28. letöltés helye: http://www.parlando.hu/2013/2013-5/2013-5-03-Pukanszky.htm

Várnagy Péter (2014): Mozaikok a XX. század eleji magyar cserkészéletből. Pécs, PTE FEK 150.p.

Virág András (2013): Hálózatok a cserkészetben – cserkészhálózatok PhD Pázmány Péter Katolikus Egyetem Történelemtudományi Doktori Iskola letöltés ideje: 2018. március 28., letöltés helye: http://real-phd.mtak.hu/233/1/Vir%C3%A1g%20Andr%C3%A1s_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf

TOVÁBBI FORRÁSOK *(utolsó megnyitásuk: 2017. szeptember 29.)*

"Hagyjátok egy kicsit jobbnak magatok után a világot, mint ahogy ti kaptátok" http://mult-kor.hu/hagyjatok-egy-kicsit-jobbnak-magatok-utan-a-vilagot-mint-ahogy-ti-kaptatok-20161228

Bi-Pi élete https://sites.google.com/site/pakics/bipi

Mi fán terem a cserkészet? MCSSZ kiadvány https://issuu.com/mcssz/docs/mcssz/26

ABSTRACT

Conception of the childhood of Baden Powell's scouting

The purpose of this paper is to study scouting's approach to children through the founder, Lord R. S. Baden-Powell's thoughts which have been accepted as valid up to day in scouting since its foundation in 1907. An analysis of the book Aids to Scoutmastership, first published in 1919, highlights Baden-Powell's approach to adolescent boys. In his opinion, young ones are able to become good citizens via self-development offered by scouting life. Real scouts are at the same time good and valuable citizens required by the society. Scouting, initiated as a reform-education movement, is still based in our days on Baden-Powell's views of children. During its 110 years, 300 millions of children have been cared for in this morale, therefore its study is justified even in present days. Scouting has had an emphasis on the question of citizenship education, though this is very scarcely mentioned in the Hungarian literature. This document analysis, with its humble means, intends to create a bridge between scouting pedagogy and citizenship education.

Nyúl Eszter Anna
PhD hallgató
PTE „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola
dr.nyulea@gmail.com

Pogátsnik Monika

A PÁLYAKÖTŐDÉS ÉS A PÁLYAÉRDEKLŐDÉS ALAKULÁSA A MŰSZAKI SZAKGIMNÁZIUMI TANULÓK KÖRÉBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány a Fejér megyei műszaki szakgimáziumi tanulók körében végzett empirikus kutatás eredményeit mutatja be. A vizsgálatok rávilágítanak a középiskolások szakmákkal, illetve pályákkal kapcsolatos attitűdjének sajátosságaira és alakulására. A kutatás arra keresi a választ, hogy tapasztalható-e eltérés a pályakötődés, valamint a pályaérdeklődés alakulásában a tanulmányok előre haladtával, illetve van-e ebben eltérés az egyes szakterületek, illetve nemek vonatkozásában?

Az alkalmazott szociál-kognitív megközelítés korszerű értelmezési keretet biztosít, mert integrálni kívánja az életpálya-építéssel kapcsolatos olyan fontos tényezőket, mint a szocializáló környezetből származó tapasztalatok, az érdeklődés, a különféle helyzetekben átélt én-hatékonyság élménye. Figyelembe vesz olyan tényezőket is, amelyek az életpálya építésében gátló vagy ösztönző hatást gyakorolhatnak: többek között a munkaerő-piaci trendek, a foglalkozások presztízse, a barátoktól és szülőktől nyerhető támogatás. A szociál-kognitív pályamodell (SCCT) (Lent és mtsai, 2000) progresszív folyamatként írja le a pályadöntési tevékenységet. A döntési folyamatban szereplő tényezőket tárja fel, és megvizsgálja ezek hatását a pályadöntés alakulására. Az SCCT modell cirkuláris jellegű, amelyben megjelenik a pályaválasztási folyamat megismételhetőségének lehetősége. Bármely tényező változása például az adott szakmával kapcsolatos jövőkilátások, vagy az érdeklődési irányok módosulása indukálhatja az újraértékelést, a döntések revízióját.

BEVEZETÉS

Az érdeklődést Csirszka (1966) a személyiség érzelemmel telített tartalmi irányulásaként definiálta, amely szubjektív értékkel látja el a tárgyat, amelyre irányul. Az érdeklődés folyamata a felfigyeléssel kezdődik, majd a válogatást és az értékelést követi az érdeklődés tárgya felé való fordulás. A pályaérdeklődés a személyiség egy szakterület felé irányulása, például az, hogy az egyén mennyire érdeklődik az informatikai szakma konkrét tevékenységei iránt, mint például szoftver problémák megoldása, új applikációk megismerése (Lent és mtsai, 2008). Az érdeklődést számos eszközzel lehet mérni, attól függően, hogy milyen mélységben szeretnénk vizsgálni ezt a tényezőtAz érdeklődést vizsgáló eszközök egyrészt keresik az érdeklődés tárgyát, és az érdeklődés intenzitását is mérik (Kenderfi, 2011).

A gyermekkor és a serdülőkor folyamán a fiatalok számos tevékenységi formát kipróbálnak, megismernek. Az ismétlődő tevékenységek, az utánzás és a környezet visszaigazolásának hatására kialakul bennük az adott típusú feladatok terén a képességeikről az én-hatékonyságukkal, és a várható eredményekkel kapcsolatos érzés (Lent, Brown, Hackett, 1994). Azon tevékenységek iránt, amelyekben tartósan hatékonynak és eredményesnek érzik magukat nagyobb valószínűséggel alakul ki érdeklődés. Ellenkező esetben, amely tevékenységekben gyengének és eredménytelennek érzik magukat nem valószínű, hogy erőteljes érdeklődés alakul ki bennük. A sokrétű tevékenység kipróbálása, illetve újra és újra elvégzése váltakozóan bizonyul sikeresnek, avagy sikertelennek. Ezek a tapasztalatok visszacsatolódnak az én-hatékonyság érzésre és az eredményelvárásra az egész élet során. Bár a legtöbb formálódás a serdülőkorra tehető, de a későbbi életkorokban is alakul, leginkább jelentős életesemények, krízishelyzetek és új tapasztalások hatására például a munkahely elvesztése, egy baleset, gyermekszülés, technológiai változások.

A szakmai érdeklődés felkeltése fontos feladat az oktatásban, melyre lehetőség a tanultak és a munka világának közelítése. Jó alternatíva erre például a duális képzés, amelyben való részvétel lehetővé teszi, hogy a tanulók az oktatási intézmények által nyújtott elméleti ismereteiket gyakorlati képzéssel egészítsék ki. Ezáltal olyan tudással és kompetenciákkal kerülnek ki az adott oktatási intézményből, amelyekkel sikeresen felelnek meg a munkaerő-piaci igényeknek, jelentős mértékben megkönnyítve elhelyezkedésüket. A gyakorlati tapasztalatoknak köszönhetően növekedhet a kötődés a tanult szakmához, jobb tanulmányi eredményt érnek el a duális képzésben résztvevő hallgatók, motiváltabbak és kisebb a lemorzsolódási arányuk (Török, 2014; Holik és Pogátsnik, 2016).

A SZOCIÁLIS-KOGNITÍV PÁLYAMODELL (SCCT)

A szociális-kognitív pályamodell (SCCT = Social Cognitive Career Theory) kidolgozása Lent, Brown és Hackett (1994) nevéhez fűződik, és célul tűzte ki, hogy megmagyarázza a pályaérdeklődés, a pályaválasztás, valamint a tanulmányokban és a pályán elért teljesítmény összefüggéseit. A modell által szemléltetett kapcsolódásokban kulcsszerepet töltenek be a szociális-kognitív változók (az én-hatékonyság elvárások, az eredmény elvárások és a célok), melyek a személyiségjegyekkel és az érzelmi beállítódással együtt alakítják a választott pályával kapcsolatos elégedettség érzését (Lent, Brown, 2010). A modell a 21. század modern szintetizáló pályaelméleti teóriájaként kategorizálható (Budavári-Takács, 2011).

Lent és Brown (2013) egy puzzle kirakós játékhoz hasonlítja a pályafejlődést, melyben sok elemnek kell illeszkednie. A genetikai adottságok, a környezet támogató és korlátozó elemei, a tanulási tapasztalatok, az érdeklődés, a képességek, az értékrend, a személyiség, a célok és a választások, az elégedettség, a teljesítmény, a változásokkal való megküzdés (pl. iskolából kikerülve a munkába állás, gyermekvállalás, munkahely elvesztése,

nyugdíjazás) mind-mind egy-egy ilyen eleme a kirakós játéknak, melyeknek egy koherens egésszé illesztése nagy kihívással járó feladat. A puzzle hasonlat azonban nem állja meg teljesen a helyét, ugyanis egy ilyen játék esetén az elemek csak egyféle módon rakhatók ki. A karrierpálya azonban inkább mozgóképhez hasonlít, melyet komplex és dinamikus emberi viselkedésformák és a viszonylagosan állandóbb viselkedésformák alakítanak. Az SCCT modell (Lent, Brown, Hackett, 1994) egy olyan pályaelméleti megközelítés, amely a korábbi pályaelméleti kutatásokat egyesíti (pl. Super, Holland, Krumboltz, Lofquist és Dawis). Úgy harmonizálja ezeket a korábbi kutatási eredményeket és modelleket, hogy egy összefüggő képpé alakítva megmutatja, hogy miként alakul ki a pályák iránti érdeklődés, miként születnek pályadöntések és miként érnek el sikereket és stabilitást az egyének a pályájukon.

Az SCCT-modell Bandura (1986) szociális-kognitív elméletére épül. Bandura az egyént, mint önszervező, önszabályozó lényt határozza meg, akinek három fő tényező kölcsönhatása jellemzi a viselkedését:

- a személyes tényezők,
- emberi viselkedés,
- a környezeti tényezők.

Az önszabályozás fejlődése és fejlesztése szempontjából az elmélet kulcsfontosságúnak tekinti a környezeti hatásokat, illetve a környezeti visszajelzéseket (Molnár, 2009). A gyenge önszabályozás a nem hatékony tervezésnek, és önkontrollnak tudható be, amit nagyban befolyásol a szociális környezet. Kiemelkedő fontossággal bír, hogy milyen példát, modellt lát maga előtt a gyermek, mit tanul meg. A szociális-kognitív elmélet szerint a gyenge önszabályozás egyfajta „tanult tehetetlenség” (Zimmerman, 2000).

A szociális-kognitív pályamodellben Lent, Brown, és Hackett (2000) progresszív folyamatként mutatja be a pályadöntési tevékenységet. Ebben a döntési folyamatban szereplő tényezőket tárja fel, és megvizsgálja ezek kapcsolatát egymással és hatásukat a pályadöntés alakulására. A szociális-kognitív megközelítés korszerű értelmezési keretet biztosít, mert integrálni kívánja az életpálya-építéssel kapcsolatos olyan fontos tényezőket, mint a szocializáló környezetből származó tapasztalatok, az érdeklődés, a különféle helyzetekben átélt én-hatékonyság élménye (1. ábra)

A modell figyelembe vesz olyan tényezőket is, amelyek az életpálya építésében gátló vagy ösztönző hatást gyakorolhatnak: többek között a munkaerő-piaci trendek, foglalkozások presztízse, a barátoktól és szülőktől nyerhető támogatás.

1. ábra: A szociális-kognitív pálya modell (SCCT)

(Forrás: Lent, Brown, 2006 alapján, saját szerkesztés)

Az elméleti modellt számos empirikus kutatás vizsgálta, különböző szakterületeken, országokban és képzési szinteken támasztva alá alkalmazhatóságát (Lent, Brown, 2001), például középiskolások körében (Fouad, Smith, 1996; Lopez és mtsai, 1997; Lent és mtsai, 2003; Lent és mtsai, 2010). Kutatások folytak továbbá STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics, azaz természettudományos, műszaki, mérnöki és matematikai) területeken folyó képzésekben (Lent és mtsai 2003, 2005, Inda és mtsai, 2013), informatikai területen (Lent és mtsai, 2008, 2011). Az SCCT modell használhatóságát vizsgálták Lent és kutatótársai (2003) Olaszországban, Rogers, Creed és Glendon (2008) Ausztráliában, Flores és kutatótársai (2010) Mexikóban, Lent és kutatótársai (2010) Portugáliában, Blanco (2011) Spanyolországban, Ansala és Uusiautti (2017) Finnországban. A modellt alkalmazhatóságát különböző származású emberek esetén is vizsgálták, például Lee és munkatársai (2015) a latinok és a fehér amerikaiak körében.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS BEMUTATÁSA

A kutatás során arra kerestük a választ, hogy tapasztalható-e eltérés a pályakötődés, valamint a pályaérdeklődés alakulásában a tanulmányok előre haladtával, illetve van-e eltérés az egyes szakterületek, illetve a nemek vonatkozásában.

A kutatási kérdésre a választ egyrészt a kérdőívben szereplő nominális választ igénylő kérdésekkel keressük, másrészt Lent és Brown-féle (2006) mérőeszköz egyes tényezőinek alakulását vizsgáltuk a független változók hatására. A kérdőívet maga a szerző Robert W. Lent bocsátotta rendelkezésünkre a magyarországi kutatásokban való felhasználásra. A kérdőív mellé, egy útmutatót is kaptunk, melyet a szerző a pályakutatás szociálkognitív mérőeszközének alkalmazásához és adaptálásához készített munkatársával (Lent, Brown,

2006). A szociálkognitív karrier elmélet fő elemeinek tesztelésére kifejlesztett kérdőív alkalmazása alapos körültekintést igényel, tekintettel a nemzeti specifikumokra, emberi és kulturális tényezőkre. Az alapvető emberi jellemzők vizsgálatával ellentétben a szociálkognitív kutatások olyan mérőeszközt igényelnek, mely figyelembe veszi a helyi jellegzetességeket és a vizsgált szakterülettel kapcsolatos érdeklődési körre van szabva. Lent és Brown-féle (2006) kérdőív hazai adaptációja során először egy pilot vizsgálatban ellenőriztük a mérőeszköz megbízhatóságát, amely az eredeti amerikai kutatás (Lent és mtsai, 2008) megbízhatósági adataival teljes mértékben összecseng (1. táblázat):

1. táblázat: Lent teszt pilot vizsgálat Cronbach alfa koefficiens értékek

	item szám	Cronbach alfa értékek (Lent és mtsai, 2008)	Cronbach alfa értékek (saját pilot kutatás)
Énhatékonyság	11	0,87	0,853
Eredményelvárások	11	0,92	0,881
Érdeklődés	6	0,80	0,826
Oktatási célok	6	0,79	0,811
Támogatások	9	0,82	0,819

(Forrás: saját ábra)

A pilot tesztek segítségével véglegesített kérdőívvel a megkérdezés a teljes vizsgált mintán, papír alapon, önkitöltéses módszerrel, statisztikailag könnyen feldolgozható zárt kérdések alkalmazásával történt. A megkérdezések sikere érdekében a térség iskolái személyesen kerültek felkeresésre, és a válaszadásokra a középiskolákban az osztályfőnöki órák keretében került sor.

A vizsgált minta

A kutatás Fejér megye műszaki képzésein tanuló szakgimnazistáinak körében zajlott, melyben a megye két szakképzési centrumának iskoláiból a műszaki, vagy informatikai szakmacsoportos szakgimnáziumi nappali tagozatos osztályok vettek részt. A vizsgált minta 1321 tanulót tartalmaz, 7 Fejér megyei szakgimnáziumi képzést folytató középfokú oktatási intézményből.

A tanulók megoszlása az egyes szakmacsoportok között az alábbiak szerint alakult (2. ábra):

- Elektrotechnika-elektronika szakmacsoport (Árpád, Széchenyi): N=122 fő, 9,2%
- Gépészet szakmacsoport (Bánki, Széchenyi, Váci Vörösmarty): N=530 fő, 40,1%
- Informatika szakmacsoport (Bánki, Hunyadi, Jáky, Széchenyi): N=603 fő 45,6%
- Építészet szakmacsoport (Jáky): N=66 fő, 5,0%

A megkérdezett középiskolások 91,4%-a fiú (N=1207 fő) és csak 8,6%-a lány (N=114 fő), ami megfelel e szakterületen tanuló populáció megoszlásának Fejér megyében. A gépészet szakmacsoportban a legkisebb a lányok aránya, 1,7%, az elektrotechnika-elektronika szakmacsoportban 4,9%, az informatika szakmacsoportban 14,1%. Az építészet szakmacsoportban a legmagasabb a lányok aránya, 21,2%.

A vizsgálatban a szakgimnáziumok 9-14. osztályos tanulói vettek részt, a 9-12-es érettségire készülő osztályok, és a 13-14-es érettségire épülő OKJ (Országos Képzési jegyzék) képzésben részt vevő tanulók.

A tanulók édesapjának 16,7 százaléka (N=220 fő) rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 37,6 százaléka érettségizett (N=497 fő), 36,9% szakmunkás (N=488 fő), 5,5% (N=72 fő) legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola. A tanulók édesanyjának 24,0%-a (N=317 fő) rendelkezik felsőfokú végzettséggel, 46,0% százaléka érettségizett (N=608 fő), 21,5% szakmunkás (N=284 fő), 6,1% (N=81 fő) legmagasabb iskolai végzettsége az általános iskola. 44 esetben az apa végzettsége (3,3%), 31 esetben az anya végzettsége (2,3%) hiányzó adat, melynek oka a tanulói szóbeli visszajelzések alapján sok esetben az, hogy nem voltak tisztában a szülők iskolai végzettségével, illetve valamelyik szülőjükkel nem tartották a kapcsolatot.

2. ábra A megkérdezett tanulók aránya az egyes szakmacsoportokban (%, N)

(Forrás: saját ábra)

A kutatás eredményeinek imserete

A „Szeretem a választott szakterületet, ebben szeretnék elhelyezkedni.” állítás esetén, a nominális (igen/nem) válaszok vizsgálatára a kereszttábla elemzés módszerét alkalmaztuk.

2. táblázat: Összefüggés vizsgálat
„Szeretem a választott szakterületet, ebben szeretnék elhelyezkedni.”

	χ2	df	p
Születés éve	93,327	10	***0,000***
Iskola	7,492	6	0,278
Tanulmányok megkezdése	103,511	6	***0,000***
Szak	14,455	3	***0,002***
Matematika érdemjegy	21,962	4	***0,000***
Nem	28,083	1	***0,000***
Apa iskolai végzettsége	7,049	3	0,700
Anya iskolai végzettsége	1,297	3	0,730

(Forrás: saját ábra)

A Pearson-féle Khi-négyzet próba nullhipotézise szerint nincs összefüggés a különféle változók között. A 2. táblázat bemutatja, hogy a felsorolt független változók esetén mikor mutatható ki szignifikáns összefüggés ($p<0,05$). A műszaki középiskolások körében az életkor, az évfolyam, a szak, a matematika érdemjegy és a nem esetén mutatható ki szignifikáns különbség az egyes kategóriákban.

3. ábra: A pályakötődés alakulása a tanulmányok megkezdése szerint a középiskolások körében *(A tanult pályán szeretne elhelyezkedni: igen/nem)*

(Forrás: saját ábra)

Elsőként a tanulmányok előre haladtával tekintjük át a pályakötődés alakulását. A vizsgálat eredményeit a 3. ábra szemlélteti. A pályakötődés a tanulmányok előre haladtával csökkenő tendenciát mutat, sőt jelentős eltávolodás figyelhető meg. Míg a középiskola első évében a tanulók 89,8 %-a szereti a választott szakterületet és ezen a területen tervezi a pályáját, a második évben már csak 83,1%. A harmadik évben figyelhető meg a legnagyobb csökkenés és már csak 66,7% válaszolt igennel a kérdésre, majd a negyedik évben 58,4 százalékuk érzi úgy, hogy szereti a tanult szakmáját, ami alig több a tanulók felénél.

A következőkben megvizsgáltuk, hogy az egyes műszaki és informatikai szakok esetén van-e eltérés a pályakötődés tekintetében. A vizsgálat e részének eredményeit az 4. ábra szemlélteti.

4. ábra: A pályakötődés alakulása szakok szerint a középiskolások körében
(A tanult pályán szeretne elhelyezkedni: igen/nem)

(Forrás: saját ábra)

A Fejér megyei műszaki középiskolások körében az utóbbi évek beiskolázási statisztikái szerint (Székesfehérvári Szakképzési Centrum adatai alapján) csökkenő népszerűségű terület az elektronika-elektronika szakmacsoport. Ezzel a jelenséggel párhuzamosan itt a legmagasabb azon tanulók aránya (31,1%), akik nem szeretik a tanult szakmát és nem szeretnének a területen elhelyezkedni. A gépészet szakmacsoportban a Fejér megyei középiskolákban jelentős számú diák tanul. A középiskolások az átlagnál erősebben kötődnek a gépész pályához, a tanulók 81,3%-a szereti a tanult szakmát és ebben is szeretne elhelyezkedni. Az informatika szakmacsoportban a középiskolások 74,1%-a szereti a választott szakmát, és szeretne ezen a területen dolgozni, míg 25,9% más pályát választana. Az építész szakmacsoportban tanuló diákok kötődnek a leginkább a vizsgált szakmacsoportok között a tanult szakmához a középiskolások körében. 83,3 százalékuk szereti a választott szakterületet és ebben szeretne elhelyezkedni.

5. ábra: A pályakötődés alakulása nemek szerint a középiskolások körébe
(A tanult pályán szeretne elhelyezkedni: igen/nem)

(Forrás: saját ábra)

Az 5. ábra a pályakötődés és a tanulók neme közötti összefüggést középiskolások körében. A középiskolás fiúk jelentős része szereti a választott műszaki vagy informatikai pályát (78,9%). A jóval kisebb számú lány tanulónak alig több mint fele szereti a tanult szakterületet és szeretne ebben a szakmában elhelyezkedni (57,0%). A lányok jóval kisebb arányban választják a műszaki és informatikai képzéseket, a képzésben részt vevő lányok között ugyanakkor a pályához nem kötődő tanulók, illetve hallgatók aránya magasabb.
Az elemzés során megvizsgáltuk az SCCT tényezők (énhatékonyság, eredmény elvárások, érdeklődés, oktatási célok, támogatások) alakulását a tanulmányok előre haladtával, az egyes szakok esetén, valamint a nemek közötti különbségeket is megvizsgáltuk. Mivel a tényezők nem normál eloszlásúak a nem parametrikus vizsgálatot két minta esetén (nők és férfiak) Mann-Whitney teszttel végeztük, több minta esetén (évfolyamok, szakok) a Kruskal-Wallis próbát alkalmaztuk annak megállapítására, hogy az egyes részminták között az SCCT tényezők tekintetében van-e szignifikáns eltérés.

6. ábra: SCCT tényezők rangátlagának alakulása az a tanulmányok megkezdése szerint a középiskolások körében

(Forrás: saját ábra)

A középiskolások körében az évfolyamok között mind az 5 tényező tekintetében szignifikáns különbség van (3. táblázat). A 6. ábra szemlélteti az SCCT tényezők rangátlagának alakulását a négy évfolyamban. Mindegyik tényező esetén a rangátlag az első évben a legmagasabb, majd fokozatosan csökken a harmadik évig, majd a negyedik évben a támogatások, az eredményelvárások és az érdeklődés esetén növekedés figyelhető meg. Az oktatási célok esetében figyelhető meg a legjelentősebb csökkenés. A támogatások esetén van a legkisebb változás az egyes évfolyamok között.

3. táblázat: Kruskal-Wallis próba eredménye az évfolyamok közötti eltérés vizsgálatában

	„A" (Középiskolás) minta		
	χ2	**df**	**p**
EH (énhatékonyság)	37,658	3	***,000***
EE (eredményelvárások)	61,385	3	***,000***
ER (érdeklődés)	35,123	3	***,000***
OC (oktatási célok)	94,952	3	***,000***
TA (támogatások)	26,460	3	***,000***

(Forrás: saját ábra)

A szakok között szignifikáns különbség a középiskolások esetén az én-hatékonyság érzésben, az eredményelvárásokban és az oktatási célok tekintetében van (4. táblázat) leginkább. A legmagasabb énhatékonyság rangátlag (707,78) az informatika szakmacsoportban figyelhető meg, a legalacsonyabb (602,47) pedig az elektronika-elektrotechnika szakmacsoportban. Az eredmény elvárások legmagasabb rangátlaga (797,55) az építészet szakmacsoportban volt, a legalacsonyabb (625,20) szintén az elektronika-elektrotechnika szakmacsoportban. Az oktatási célok legmagasabb rangátlaga (696,92) az építészet szakmacsoportban volt, a legalacsonyabb (567,32) ismét az elektronika-elektrotechnika szakmacsoportban.

4. táblázat: Kruskal-Wallis próba eredménye a szakok közötti eltérés vizsgálatában

	χ2	**df**	**p**
EH (énhatékonyság)	17,108	3	***0,001***
EE (eredményelvárások)	10,126	3	***0,018***
ER (érdeklődés)	7,181	3	0,066
OC (oktatási célok)	8,497	3	***0,037***
TA (támogatások)	4,762	3	0,190

(Forrás: saját ábra)

A fiúk és a lányok között szignifikáns különbség a középiskolások esetén az érdeklődésben és az oktatási célok tekintetében van, mindkét esetben a fiúk esetén magasabb a rangátlag (ER: fiúk 673,15, lányok 532,32; OC fiúk 668,76, lányok 578,81.) (5. táblázat).

5. táblázat: Mann-Whitney próba eredménye a nemek közötti eltérés vizsgálatában

	U	p
EH (énhatékonyság)	62162	0,088
EE (eredményelvárások)	68257	0,889
ER (érdeklődés)	54130	***0,000***
OC (oktatási célok)	59429	***0,016***
TA (támogatások)	64986	0,327

(Forrás: saját ábra)

ÖSSZEGZÉS

A kutatás eredményei rávilágítottak arra, hogy miként alakul a középiskolás tanulók viszonya az általános iskola nyolcadik osztályában kiválasztott műszaki és informatikai szakterülethez. Az első évfolyamos tanulók az összes karriertényező esetén igen magas értéket mutatnak, majd az évek előre haladtával egyre inkább eltávolodnak a választott pályától. Az utolsó, azaz a negyedik évben pedig kisebb emelkedés figyelhető meg. A pályacélok esetén állapítható meg a legnagyobb mértékű csökkenés, de a többi tényező esetén is hasonló tendencia mutatható ki. Az első évesek közel 90 százaléka gondolja úgy, hogy a tanult szakterületen képzeli el a jövőjét, a végzősöknek már csak kevesebb, mint 60 százaléka gondolja ugyanezt. Az eltávolodás okait egy, a bemutatott kvantitatív kutatásra épülő kvalitatív vizsgálatban készülünk tetten érni.

A különböző szakterületeken is megfigyelhető eltérés a pályakötődésben. A leginkább az építész és a gépész szakterület tanulói elkötelezettek a választott szakmájuk iránt, míg az elektronika szakterület tanulói között a legtöbb a szakmához kevéssé kötődő tanuló. Az elektronika területen tanulók több mint 30 százaléka nem a tanult pályán képzeli a jövőjét, míg a skála másik végén az építész szakterület tanulóinak kicsit több mint 15 százaléka gondolkodik hasonlóan.

A nemek között is jelentős eltérés mutatkozik. A műszaki és az informatikai képzésekben jellemzően sokkal több fiú tanul. A vizsgált minta 91,4 százaléka fiú, akik sokkal elkötelezettebbek a tanult szakmájuk mellett, mint a lányok. A legjelentősebb eltérés az oktatási célokban és az érdeklődésben mutatható ki a fiúk és a lányok között.

Számos programsorozat próbálja felkelteni a lányok érdeklődését a műszaki és az informatikai pályák iránt világszerte, így Magyarországon is. A TechCsajok rendezvénysorozat célja például a lányok megismertetése a technika, a természettudomány és az informatika terület munkalehetőségeivel. A TechPályák programban sikeres nők számolnak be az e területekben rejlő lehetőségekről és a saját karrierjükről, a TechKaland programban a környékbeli vállalatokban tölthetnek el a lányok pár órát. A Nők a Tudományban Egyesület (NaTE) évente megrendezi a Lányok napja eseményt, amely egy a lányoknak szóló pályaorientációs kezdeményezés, amely számos országra kiterjed és egész Európában azonos napon rendezik meg acélból, hogy informálja a lányokat a műszaki és informatikai pálya előnyeiről, ezáltal bővítve a lányok látókörét, tágítva a munka világáról alkotott képüket. A NaTE shadowing programja a mérnöki tudományok terén tevékenykedő nők egy munkanapjába való bepillantáson keresztül ismerteti meg mélyebben a műszaki és informatikai pályákat a lányokkal.

HIVATKOZÁSOK

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Blanco, A. (2011): Applying social cognitive career theory to predict interest and choice goals in statistics among Spanish psychology students. Journal of Vocational Behavior, 78. 49-58.

Budavári-Takács Ildikó (2011): Karriertervezés. Szent István Egyetem, Gödöllő.

Csirszka János (1966): Pályalélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.

Flores, L. Y., Robitschek, C., Celebi, E., Andersen, C., Hoang, U. (2010): Social cognitive influences on Mexican Americans' career choices across Holland's themes. Journal of Vocational Behavior, 76. 198-210.

Fouad, N. A., Smith, P. L. (1996): A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. Journal of Counseling Psychology, 43, 338-346.

Holik Ildikó, Pogátsnik Monika (2016): A duális képzésben részt vevő mérnök informatikus hallgatók pályaattitűdjének és motivációjának vizsgálata. In Tóth Péter (szerk.): Empirikus kutatási tanulmányok a közép- és felsőoktatásban. Typotop, Budapest. 99-114.

Inda, M., Rodríguez, C., Peña J. V. (2013): Gender differences in applying social cognitive career theory in engineering students. Journal of Vocational Behavior, 83. 346-355.

Kenderfi Miklós (2011): Pályaorientáció. Szent István Egyetem, Gödöllő.

Lee H.-S., Flores L. Y., Navarro R. L., Kanagui-Muñoz M. (2015): A longitudinal test of social cognitive career theory's academic persistence model among Latino/a and White men and women engineering students. Journal of Vocational Behavior, 88. 95-103.

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.

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.

Lent, R. W., Brown, S. D. (2006): On Conceptualizing and Assessing Social Cognitive Constructs in Career Research: A Measurement Guide, Journal of Career Assessment, 14/1. 12-35.

Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choise, and Performance. Journal of Vocational Behaviour, 45. 79-122.

Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (2000): Contextual Supports and Barriers to Career Choice: A Social Cognitive Analysis. Journal of Counseling Psychology, 47. 36-49.

Lent, R. W., Brown, S. D., Nota, L., Soresi, S. (2003): Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Holland types in Italian high school students. Journal of Vocational Behavior, 62. 101-118.

Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., et al. (2005): Social cognitive predictors of academic interests and goals in engineering: Utility for women and students at historically Black universities. Journal of Counseling Psychology, 52. 84-92.

Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., Ireland, G. W. (2016): Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. Journal of Vocational Behavior, 93. 47-57.

Lent, R. W., Ireland, G. W., Penn, L. T., Morris T. R., Sappington, R. (2017): Sources of self-efficacy and outcome expectations for career exploration and decision-making: A test of the social cognitive model of career self-management. Journal of Vocational Behavior, 99. 107-117.

Lent, R. W., Lopez, A. M., Lopez, F. G., Sheu, H. B. (2008): Social cognitive career theory and the prediction of interests and choice goals in the computing disciplines. Journal of Vocational Behavior, 73. 52-62.

Lent, R. W., Lopez, F. G., Sheu, H., Lopez, A. M. (2011): Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. Journal of Vocational Behavior, 78. 184-192.

Lent, R. W., Miller, M. J., Smith, P. E., Watford B. A., Lim R. H. (2013): Social cognitive predictors of adjustment to engineering majors across gender and race/ethnicity. Journal of Vocational Behavior, 83. 22-30.

Lent, R. W., Paixão, M. P., Silva, H. T., Leitão, L., M. (2010): Predicting occupational interests and choice aspirations in Portuguese high school students: A test of social cognitive career theory. Journal of Vocational Behavior, 76. 244-251.Török E. (2014):

Hallgatói visszajelzések a duális képzéssel kapcsolatban. Duális Workshop Kecskemét.

Lopez, F. G., Lent, R. W., Brown, S. D., Gore, P. A. (1997): Role of social-cognitive expectations in high school students' mathematics-related interest and performance. Journal of Counseling Psychology, 44. 44-52.

Molnár Éva (2009): Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. Magyar Pedagógia, 109/4, 343-364.

Rogers, M. E., Creed, P. A., Glendonb, A. I. (2008): The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. Journal of Vocational Behavior, 73/1. 132-142.

Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): Handbook of Self-Regulation. Academic Press, San Diego. 13-42.

ABSTRACT

The development of career attachment and interest in the circle of Secondary Technical School tudent

This study presents the results of an empirical research among secondary vocational school students in county Fejér in Hungary. The findings highlighted the features and trends of student attitudes towards the chosen profession and their career paths. This research aims to find out whether there is a difference in career progression and career development during their studies, and whether there is any specialization and gender-specific difference.

The applied socio-cognitive approach provides a new framework to get a better understanding of the phenomenon because it integrates important aspects of career development, such as experiences from the socialization environment, interest and self-efficacy beliefs in different situations. It also takes into consideration the different supports and barriers during the career, including labour market trends, prestige professions, and support from friends and parents. The social cognitive career theory (SCCT) (Lent et al., 2000) describes career decision making as a progressive process. It explores the factors in the decision process and examines their impact on the development of the career decisions. The SCCT model is a circular model including the possibility of renewing the career decision. A change in any factor, e.g. career prospect, interest may lead to re-evaluation and revision of the decisions.

Keywords: vocational education, career attitudes, career interest, social cognitive career theory, self-efficacy belief.

Pogátsnik Monika
PhD hallgató
Óbudai Egyetem
pogatsnik.monika@amk.uni-obuda.hu

Polgár András – Elekné Fodor Veronika – Koronikáné Pécsinger Judit – Pintérné Nagy Edit

KÖRNYEZETMÉRNÖK KÉPZÉS FEJLESZTÉSE[31]

ABSZTRAKT

A társadalmi követelmények és a szabályozás változása folyamatosan új elvárásokat támaszt a frissen végzett szakemberekkel és a képző intézményekkel szemben. A környezetmérnök képzés folyamatos korszerűsítése és fejlesztése lehetővé teszi a változó követelményeknek való gyors megfelelést.

Egy képzési program kidolgozása intézményi autonómiába tartozik, része a tanterv és sok más kiegészítő elem. Az autonómia nyomán a képzési program minden intézményben többé-kevésbé különböző, az intézményi sajátosságok és szakmai megfontolások mentén. Egyetlen tulajdonságukban azonban azonosaknak kell lenniük: a képzési és kimeneti követelményrendszerben (KKK-ban) megfogalmazott követelményeket (standardokat) el kell érniük a képzési folyamat végére.

A Soproni Egyetemen a környezetmérnöki BSc és MSc szakok képzési programjának 2017 őszétől már az új KKK-nak szükséges megfelelni.

Elkészültek a továbbfejlesztett mintatantervek, amelyekben az egyes tudásterületek hangsúlyainak változása figyelhető meg. Kutatásunk során elemezzük a régi és új mintatantervek készítésének keretfeltételeit, az előírásoknak való megfelelés lehetőségeit, a szükséges változásokat. Bemutatjuk a szakmai kompetenciák súlyponti áthelyeződését, a megvalósítás paramétereinek változását.

Kulcsszavak: környezetmérnök, képzési program, fejlesztés, mintatanterv

BEVEZETÉS

A környezetmérnök képzés a környezetvédelmi szakmérnökképzés és a környezetvédelmi szakmai gyakorlat azon tapasztalatai alapján alakult ki, hogy a környezetvédelemnek egyrészt be kell épülnie minden szakma tevékenységébe, másrészt vannak olyan komplex feladatok, amelyek önálló szakterületként, önálló szakmai tevékenységként oldhatók meg. Az 1990-es évek elején létesített környezetmérnök szakok egy része (elsősorban a főiskolai szakok) a már akkor is hagyományosnak tekinthető környezetvédelmi ismeretekre, eljárásokra építették a tantervüket, az egyetemi (5 éves) képzésekben azonban már – több-kevesebb súllyal – megjelentek a komplex eljárások, így például a környezetállapot-értékelés, a környezetmenedzsment, a környezeti hatásvizsgálat, környezeti informatika, a környezettervezés ismeretkörei.

[31] DOI: 10.13140/RG.2.2.34277.29921

A Soproni (akkori nevén Erdészeti és Faipari) Egyetemen az itt már 1975 őszén elindított környezetvédelmi szakmérnökképzés alap-koncepciójának megfelelően a komplex környezeti problémák megoldását helyezte a képzés központjába. A képzés tananyagait már 1991-ben elfogadták az Egyetem döntéshozói, azonban a szak indítására – a főhatósági engedély kiadása után – csak 1993 őszén került sor (PÁJER 2008).

A környezetmérnökök társadalmi és gazdasági szerepvállalása jelentős változáson ment keresztül. A kezdeti ágazati problémákat felváltották a komplex mérnöki feladatok. A változó követelményeknek való gyors megfelelés igénye a környezetmérnök képzés folyamatos korszerűsítését és fejlesztését teszi szükségessé.

A változások hátterében olyan nemzetközi szintű folyamatok és megállapodások is állnak, melyek elvezettek az ENSZ Fenntartható Fejlődési Célok (2016-2030) megalkotásáig. E dokumentum 17 globális célban foglalja össze az új fenntartható fejlődés programot, amely elősegíti a szegénység felszámolását és a fenntartható jövő felépítését. A Fenntartható Fejlődési Célok a 2015-ig sikeresen megvalósított Millenniumi Fejlesztési Célokat követik, valamint az 1992-ben útjára indított nemzetközi fenntartható fejlődési együttműködés programját és az abban foglalt célokat. (Magyar ENSZ Társaság, 2018)

Az új törvényi előírásoknak megfelelően a kreditrendszerű képzésre való áttérés majd az ezt követő újabb reform során bevezetett alap- és mesterképzési szakok indítása új tantárgyak bevezetését tette szükségessé. 2015-ben megkezdődött a bolognai folyamat során kialakított felsőoktatási „Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK)" legutóbbi átalakítása a Magyar Rektori Konferencia szervezésében. Az átalakítás egyik fő szempontja az volt, hogy a munkaadók igényei milyen követelményeket támasztanak a felsőoktatásból kikerülő munkavállalókkal szemben (NAGY 2017). Az eddigiekben is elvárt szakmai tudás mellett egyéb tényezők is előtérbe kerültek, így például a személyes adottságok/jellemzők, vagyis a „soft skill" elemek, melyek jelentősen kihatnak a munkateljesítményre és hatékonyságra (JUHÁSZ 2004).

Az átalakítás első lépcsőfoka a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet „A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről". Az új KKK-k fejlesztése a fenti jogszabályban rögzített képesítésekre vonatkoznak. Ezt a fejlesztést az adott szakokat oktató felsőoktatási intézmények képviselői által alkotott (szakonként életre hívott) munkacsoportok végezték, majd a konszenzusos anyagokat a kormányzati intézmények véglegesítették. Az új KKK-kat a 18/2016 EMMI rendelet vezette be.

Az alábbiakban táblázatos formátumban bemutatjuk a vizsgálataink tárgyát képező környezetmérnöki alapképzési és mesterképzési szakok aktuális összefoglaló jellemzőit.

1. táblázat: Környezetmérnöki alap- és mesterszak bemutatása, KKK

KÖRNYEZETMÉRNÖKI ALAPKÉPZÉSI SZAK	KÖRNYEZETMÉRNÖKI MESTERKÉPZÉSI SZAK
1. Az alapképzési szak megnevezése: környezetmérnöki (Environmental Engineering) 2. Az alapképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése - végzettségi szint: alap- (baccalaureus, bachelor, rövidítve: BSc-) fokozat - szakképzettség: környezetmérnök - a szakképzettség angol nyelvű megjelölése: Environmental Engineer 3. Képzési terület: műszaki 4. A képzési idő félévekben: 7 félév 5. Az alapfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 210 kredit - a szak orientációja: kiegyensúlyozott (40-60 százalék) - a szakdolgozat készítéséhez rendelt kreditérték: 15 kredit - a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető minimális kreditérték: 10 kredit	1. A mesterképzési szak megnevezése: környezetmérnöki (Environmental Engineering) 2. A mesterképzési szakon szerezhető végzettségi szint és a szakképzettség oklevélben szereplő megjelölése - végzettségi szint: mester- (magister, master; rövidítve: MSc-) fokozat - szakképzettség: okleveles környezetmérnök - a szakképzettség angol nyelvű megjelölése: Environmental Engineer 3. Képzési terület: műszaki 4. A képzési idő félévekben: 4 félév 5. A mesterfokozat megszerzéséhez összegyűjtendő kreditek száma: 120 kredit - a szak orientációja: kiegyensúlyozott (40-60 százalék) - a diplomamunka készítéséhez rendelt kreditérték: 30 kredit - a szabadon választható tantárgyakhoz rendelhető minimális kreditérték: 6 kredit

(Forrás: saját ábra, 18/2016 EMMI rendelet alapján)

Vizsgálataink során kulcsfontosságú, ezért alább közöljük azt a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendeletben világosan megfogalmazott célrendszert, amelyet a környezetmérnök képzés során a két ciklusra bontott rendszerben teljesíteni kell az egyes felsőoktatási képzőhelyeken.

„A képzés célja olyan korszerű természettudományos, ökológiai, műszaki, közgazdasági és irányítási ismeretekkel rendelkező környezetmérnökök képzése:”

- *alapképzési (BSc) szinten:* „akik a különböző területeken jelentkező környezeti veszélyeket képesek felismerni és a kárelhárítási tevékenységet irányítani. Szakmai ismereteik birtokában alkalmasak a meglévő környezeti ártalmak és károk csökkentésére, illetve megszüntetésére; a természeti erőforrások ésszerű felhasználására, hulladékszegény technológiák kialakításának, azok működtetésének önálló megoldására. Képesek technológiai megoldásokat kidolgoznia a hulladékok újrahasznosítására, a veszélyes hulladékok ártalmatlanítására, általános ismeretekkel rendelkeznek a természet- és tájvédelem, a környezetpolitika területén, továbbá képesek mérnöki képzettségük és egy világnyelv ismerete birtokában hazai és külföldi szakemberekkel való kommunikációra és csapatmunkára. Alkalmasak a környezetvédelmi projektek tervezésére, szervezésére, ellenőrzésére és a mérnöki munkában való alkotó részvételre, képesek alkalmazkodni a folyamatosan változó követelményekhez. A megszerzett ismeretek birtokában alkalmassá válnak a képzés második ciklusban történő folytatására.”
- *mesterképzési (MSc) szinten:* „akik képesek a meglévő, ill. potenciális környezeti veszélyek azonosítására, felmérésére, a környezeti károk megelőzésére, ill. csökkentésére, továbbá kárelhárítási projektek irányítására. Megfelelő technológiai megoldásokat dolgoznak ki és alkalmaznak a környezeti szennyezések megelőzésére. A végzett okleveles környezetmérnökök Ph.D. képzésen folytathatják tanulmányaikat.” (18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet.
- Fontos megjegyeznünk, hogy a rendelet az egyes képzési szintekhez kapcsolódóan meghatározza az elsajátítandó szakmai kompetenciák körét is, melyeket itt részletesen nem mutatunk be, de az elemzés során figyelembe vettünk.
- A fentiek alapján alakítottuk ki kutatásunk céljait és határoztuk meg a vizsgálat anyagát, valamint módszereit.

CÉLKITŰZÉS ÉS VIZSGÁLATI MÓDSZER

Munkánk során célul tűztük ki a régi és új KKK-k, valamint a szakmai kompetenciák súlyponti áthelyeződésének összevető elemzésére alapozva, a megvalósítás paraméterei változásának bemutatását.

A Képzési és Kimeneti Követelmények esetén bázisévnek – a kétszintű képzés akkori bevezetése miatt – a 2006-os évet tekintettük, melyet a 2016. évi állapottal hasonlítottunk össze.

A mintatantervek vonatkozó vizsgálatait 2013. évi és 2017. évi állapotban hajtottuk végre. A bázisév (2013) megválasztását az indokolta, hogy ebben az évben történt olyan jelentősebb szerkezeti átalakítás, amely az addig szerzett tapasztalatok beépítésével az elmúlt időszak meghatározó mérföldkövének számított. A környezetmérnöki BSc és MSc szakok képzési programjának 2017 őszétől már az új KKK-nak kell megfelelni, így elkészültek a továbbfejlesztett mintatantervek, amelyekben az egyes tudásterületek hangsúlyainak változása figyelhető meg.
A Soproni Egyetem Erdőmérnöki Karán oktatott környezetmérnöki alap- és mesterszak KKK összehasonlító vizsgálatához NAGY (2017) szempontrendszerét vettük alapul (deskriptorok elemzése).

Kutatásunk során tanulmányoztuk:

- a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) változó paramétereit,
- a régi és új mintatantervek (BSc és MSc) készítésének keretfeltételeit,
- az előírásoknak való megfelelés lehetőségeit.

EREDMÉNYEK

A Képzési és Kimeneti Követelmények vizsgálata során megállapítottuk, hogy a 2006-os KKK szerint a BSc és az MSc szintek szerkezeti felépítése közel azonos. A KKK-k a Képesítési Keretrendszerhez (KKR) viszonyítva alapszak esetén csak tudást és a képességet, mesterszaknál csak a képességet rögzítik, az alkalmasságot (mint deskriptort) már nem.
NAGY (2014) összefoglaló megállapításai alapján a 2006-os KKK ismeret és alkalmas szintje meghatározó módon besorolható az adott képzési terület KKR tudás és képesség deskriptorhoz. Az eltérés elsősorban a fogalmak használatának, értelmezésének a módjából következik. A Képzési és Kimeneti Követelményekből hiányzik az attitűd és felelősségvállalás deskriptor. Megállapítható továbbá, hogy a régi KKK általánosabb és nagyon vegyes szinteket tartalmaz.
A 2016-os Képzési és kimeneti követelményekben a két szint (BSc, MSc) már egyértelműen elkülönül. Azok az elvárások, amelyeknek a képzés elvégzését követően rendelkeznie kell a végzett környezetmérnököknek, a következőképpen alakulnak:

- alapszakon (BSc): felmérnek, alapfolyamatokat irányítanak, munkát szerveznek, átlagos bonyolultságú kutatást, tervezést (környezeti kárcsökkentés, megszüntetés), folyamatirányítást (pl. hulladék újrahasznosítás, ártalmatlanítás) végeznek.
- mesterszakon (MSc): képesek rendszerek és folyamatok irányítására, környezeti veszélyek azonosítására, felmérésére, kármegelőzésre és csökkentésre, vezetési, irányítási és szervezési feladatok ellátására, kutatás, tervezés és innováció feladatainak ellátására, hazai és nemzetközi szintű mérnöki projektek irányítására.

A 2016-os KKK dokumentum tartalmazza a tanulási eredmények leírásait. A KKK deskriptor elemei a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás.

Tudás

A környezetmérnök képzésben a tudás leírásához alap- és mesterszinten jellemzően az ismeri taxonómia elem és egy határozószó társul, azonban utóbbi értelmezésének hiánya miatt az egyes elemek elkülönítése nagyon nehéz (NAGY 2017).

Képesség

A NAGY (2017) által alkalmazott vizsgálati módszertan szerint a környezetmérnöki képzés esetében a szerző általános megállapításaihoz hasonló következtetéseket vonhatunk le. A képesség leírásához az alap és a mester szinten is jellemzően a képes szó és még egy „ige" mint taxonómia elem társul. A tudás leírásához hasonlóan nem kerültek be a valódi „soft skill" elemek és a „vezetéssel" kapcsolatos képességek.

2. táblázat: Képesség deskriptor alakulása, KKK

Környezetmérnöki alapképzési szak/ képesség	**Környezetmérnöki mesterképzési szak/ képesség**
Képes alkalmazni, képes megérteni, képes használni, alkalmaz, ellenőriz, irányít, értelmez	Képes alkalmazni, képes megoldani, képes megszervezni, felkészült, képes elsajátítani

(Forrás: saját ábra, 18/2016 EMMI rendelet alapján)

Attitűd

A környezetmérnök képzés esetében ez a deskriptor elem a 2016-os KKK-ban jelenik meg először, melyben részletes megoldások olvashatóak, jellemzően azonos leíró elemekkel. A leírásokban már megjelennek olyan a „soft skill" elemek, amelyeket a gyakorlatban a munkaadók is keresnek.

3. táblázat: Attitűd deskriptor alakulása, KKK

Környezetmérnöki alapképzési szak/ attitűd	**Környezetmérnöki mesterképzési szak/ attitűd**
Vállalja, képviseli, törekszik, nyitott, kitartó	Elkötelezett, nyitott, fogékony, törekszik, felvállal

(Forrás: saját ábra, 18/2016 EMMI rendelet alapján)

Autonómia és felelősség

Az új KKK az autonómia és felelősség deskriptorokat szintén új elemként tartalmazza. A leíráshoz a BSc és MSc szinteken hasonló taxonómiai elemeket használnak fel, megjelenítve a gyakorlati munka során szükséges személyiségjegyeket.

4. táblázat: Autonómia és felelősség deskriptor alakulása, KKK, 18/2016 EMMI rendelet alapján

Környezetmérnöki alapképzési szak/ autonómia és felelősség	**Környezetmérnöki mesterképzési szak/ autonómia és felelősség**
Önállóan döntést hoz, képvisel, együttműködik, irányít, felelősséget vállal	Értékel, önállóan megold, kezdeményező, felelősséget vállal, önállóan döntést hoz

(Forrás: saját ábra, 18/2016 EMMI rendelet alapján)

A gyakorlati életben a munkavégzés során szükséges „soft skill" elemeket a 2016-os Képzési és kimeneti követelmények már hangsúlyosan megjelenítik. Ezek kifejlesztéséhez azonban a felsőoktatási gyakorlat és módszertan módosítására valamint átalakítására van szükség. Ennek érdekében az oktatási módszereknek a „soft skill" elemek kifejlesztéshez alkalmassá kell válnia, és az értékelési megoldásoknak tükrözniük kell az ez irányú fejlődést.

A tantárgyak elméleti és gyakorlati oktatásába be kell vonni olyan technikákat, amelyek lehetőséget adnak a hallgatók számára, hogy:

- személyiségük megjelenjen, fejlődjön;
- gyakorlati feladatok során önállóan, párban vagy csoportban dolgozzanak;
- koordinálják, vezessék, irányítsák mások munkáját, vagy éppen alkalmazkodjanak adott szituációkhoz.

Mintatantervi átalakítások a Soproni Egyetemen

A Képzési és kimeneti követelményeknek való megfelelés mintatantervi átalakításokat kívánt meg. Ennek eredményeképpen szükségszerű volt a Soproni Egyetemen is a környezetmérnök képzés struktúrájának és tartalmi súlypontjainak megváltoztatása. A legmeghatározóbb változások a környezetmérnök mesterképzés mintatantervében történtek.

Elsőként megvizsgáltuk képzési szintenként a tantárgytípusok alapján szerezhető kreditek alakulását.

1-2. ábra: A maximálisan szerezhető kreditek megoszlása típusok szerint 2013-ban és 2017-ben, BSc mintatantervek

(Forrás: saját ábra)
Rövidítések: A – kötelező; B – kötelezően választható; C – választható; K – kritérium

A vizsgálatok alapján megállapítottuk, hogy a környezetmérnök BSc képzésben a kötelező tárgyak mennyisége a 2017-es mintatantervben ugyan csökkent, azonban az egyes tárgyakhoz tartozó kreditérték több esetben is nőtt, így %-os arányuk a többi típushoz viszonyítva jelentősen megnőtt, míg ebből adódóan a kötelezően választható és választható tárgyak aránya csökkent.

3-4. ábra: A maximálisan szerezhető kreditek megoszlása típusok szerint 2013-ban és 2017-ben, MSc mintatantervek

(Forrás: saját ábra)
Rövidítések: A – kötelező; B – kötelezően választható; C – választható; K – kritérium

A környezetmérnöki MSc képzésben a tárgytípusonként megszerezhető kredit értékek összehasonlításánál elmondható, hogy a kötelező („A" típusú) tárgyak és a kötelezően választható („B" típusú) tárgyak értéke 1-2 kreditszámmal megnövekedett, a választható tárgyak („C" típusú) aránya ezzel szemben csökkent. A mesterképzésben a választható szakmai („B" típusú) tárgyak a meghatározóak, azok aránya a két mintatantervben érdemben nem változott.

A képzés keretein belül a környezetmérnök BSc szakon a kötelező szakmai gyakorlatok órakerete közel duplájára nőtt a KKK-ban előírthoz képest. Ez a növekmény az MSc szakon közel 10%. Ez utóbbi indoka, hogy az MSc képzésbe jórész már a gyakorlatban tevékenykedők jelentkeznek. A BSc szakon az esttanulmányok kiértékelése, az MSc

szakon a csoportos munkára épülő komplex projektgyakorlatok tárgyai kerültek bevezetésre, célszerű összhangban a KKK-k bemutatott új elvárasaival.
A „Komplex projektgyakorlat" 6 kreditértékű tantárgy, amely a hangsúlyt a megszerzett elméleti tudás gyakorlatban történő alkalmazására helyezi. A hallgatók esettanulmányok megismerését követően a gyakorlati feladatok során (adott létesítmény környezeti hatásvizsgálata, települési környezetvédelmi program tervezése és értékelése, környezeti teljesítményértékelés stb.) megtapasztalják az egyéni és a csoportban történő munkavégzést, lehetőségük nyílik egy szimulált közmeghallgatás levezetésére, valamint csoportos problémamegoldó/minőségfejlesztési technikák használatára.
A szakirány vagy specializáció választás megszűnésével, egy adott szakterületre való korlátozás helyett, átfogó ismeretanyag biztosítása volt a cél, elősegítve a komplex környezeti problémákra való rálátást, azok megfelelő kezelésétét és megoldását, igazodva ezzel a munkaerőpiac igényeihez is.

Diszkusszió

Véleményünk szerint a környezetmérnök képzés fejlesztése során folyamatosan szükséges és hangsúlyos feladat a hallgatói elvárások részletesebb feltárását, vagy a leendő munkaadók szempontjainak közvetlen megismerését feltáró adekvát módszerek azonosítása és alkalmazása.
Az interdiszciplináris aspektusok és szemlélet beépülésével a felsőoktatás képzési, és a végzett környezetmérnökök szakmai munkája megannyi területen kapcsolódik a nemzetközi szintű fenntarthatósági célkitűzések megvalósítása és környezeti tudatformálás érdekében végzett tevékenységekhez. Álláspontunk szerint a mind magasabb szintű eredmények eléréséhez szükséges a nemzeti/nemzetközi hálózatosodás és az együttműködések erősítése egyetemi és munkaadói, vállalti szinten is.

ÖSSZEFOGLALÁS

A környezetmérnökök társadalmi és gazdasági szerepvállalása a jelentős változáson ment keresztül. A kezdeti ágazati problémákat felváltották a komplex mérnöki feladatok. A környezetmérnök képzés folyamatos korszerűsítése és fejlesztése lehetővé teszi a változó követelményeknek való gyors megfelelést.
Az új törvényi előírásoknak megfelelően kreditrendszerű képzésre való áttérés majd az ezt követő újabb reform során bevezetett alap- és mesterképzési szakok indítása új tantárgyak bevezetését tette szükségessé.
Munkánk során elvégeztük a régi és új KKK-k, valamint a szakmai kompetenciák súlyponti áthelyeződésének elemzését. A Soproni Egyetem Erdőmérnöki Karán oktatott környezetmérnöki alap- és mesterszak KKK összehasonlító vizsgálatához NAGY (2017) szempontrendszerét vettük alapul (deskriptorok elemzése). A KKK deskriptor elemei a tudás, képesség, attitűd, autonómia és felelősségvállalás.
Végül bemutattuk a vizsgált szakokon jellemző főbb mintatantervi átalakításokat is.

HIVATKOZÁSOK

Juhász, M. (2004): A „Soft Skillek" szerepe a munkahelyi viselkedésben. In: Munkaügyi Szemle.11. 8-12p.

Nagy, T. (2014): Műszaki Képzésiterület Képesítési Keretrendszere – 8. szint. [Kézirat]. Oktatási Hivatal, Budapest

Nagy, T. (2017): Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK) és a felsőoktatási tantervek, programok átalakítása. In: Karlovitz, J. T.(szerk.) Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből. International Research Institute, Komárno. pp. 207-219

Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezetmérnöki BSc mintatanterve 2013. a Kari Tanács 11/2013. (IV.2.) sz. határozata alapján

Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezetmérnöki MSc mintatanterv 2013.a Kari Tanács 11/2013. (IV.2.) sz. határozata alapján

Pájer, J. (2008): Környezet- és természetvédelem. IN ALBERT, L. – BARTHA, D. – FARAGÓ, S. – FÜHRER, E. – MASTALÍRNÉ Z.M. – MÁTYÁS, CS. – NÁHLIK, A.- RÁCZNÉ SCHNEIDER, I.- SARKADY, S . – SOLYMOS, R.- SZEMEREY, TNÉ - TOMPÁNÉ SZÉKELY, ZS. – VARGA, T. (2008): Az erdészeti felsőoktatás 200 éve: Emlékkönyv. Selmecbánya 1808 – Sopron 2008. Nyugat-magyaroszági Egyetem Erdőmérnöki Kar, Sopron

Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezetmérnöki BSc mintatanterv 2017.

Soproni Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezetmérnöki MSc mintatanterv 2017.

Magyar ENSZ Társaság, letöltés ideje: 2018. január 3. letöltés helye: http://www.menszt.hu/tudnivalok_az_egyesult_nemzetek_szervezeterol/fenntarthato_fejlodesi_celok

TOVÁBBI FORRÁSOK

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

ABSTRACT

Development of environmental engineer training

Changes in social requirements and regulation are constantly creating new expectations for newly educated professionals and training institutions. The ongoing upgrading and development of environmental engineer education enables rapid compliance with changing requirements. The development of a training program belongs to institutional autonomy the curriculum and many other additional element belongs too. Because of autonomy, the training program is more or less different in every institution, along with institutional peculiarities and professional considerations. However, they must be the same in their only property: the requirements of the training and output requirements (KKK) have to be met by the end of the training process.At the University of Sopron since autumn 2017, the BSc and MSc degree programs in environmental engineering have to meet the new KKK.

The improved sample curricula are completed in which there is a change in the focus of some areas of knowledge. In our research, we analyze the framework conditions for preparing old and new sample curricula, the possibilities of meeting the requirements and the necessary changes. We present the focal shift of professional competencies and changes in the implementation parameters.

Keywords: environmental, engineer, training, development

Dr. Polgár András
egyetemi adjunktus
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
polgar.andras@uni-sopron.hu

Elekné dr. Fodor Veronika
tanársegéd
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
elekne.fodor.veronika@uni-sopron.hu

Koronikáné dr. Pécsinger Judit
egyetemi adjunktus
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
pecsinger.judit@uni-sopron.hu

Pintérné Nagy Edit
intézeti munkatárs
Nyugat-magyarországi Egyetem Erdőmérnöki Kar Környezet- és Földtudományi Intézet
Környezetvédelmi Intézeti Tanszék
pinterne.nagy.edit@uni-sopron.hu

Serfőző Mónika – Böddi Zsófia

A „HÓPEHELY” ÉS A „VARÁZSLÓ” - KISGYERMEKNEVELŐ-, ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓJELÖLTEK SZEREPÉRTELMEZÉSE[32]

ABSZTRAKT

A pedagógusok és pedagógusjelöltek is rendelkeznek egy átfogó nézetrendszerrel, mely irányítja pedagógiai tevékenységüket, befolyásolja döntéseiket, a problémák megoldását, szűrőként működik tájékozódásukban, a pedagógiai szituációk értelmezésében. (pl. Richardson 1996, Falus 2001, M. Nádasi 2014)

Kutatásunkban a kora gyermekkori nevelésre készülő pedagógusjelöltek (kisgyereknevelő, óvodapedagógus, tanító alapszakosok, N=506) nézetrendszerének két komponensét, a gyermekekről, gyermekkorról való ismeretek és vélekedések gyermekkép formájában való összegződését és a pedagógusképet vizsgáltuk: hogyan értelmezik a hallgatók szakmai szerepüket, feladataikat.

Módszerként a metaforakutatást alkalmaztuk, mely képekre, hasonlatokra építve teszi lehetővé a kevésbé tudatos képzetek feltárását (Vámos 2003). A válaszok feldolgozása során induktív módon kialakított forrásfogalmi kategóriák mentén elemeztük a hasonlatokban és az indoklásukban megjelenő propozíciókat (vö. Fábián 2015, 2016).

Szignifikáns különbség ($p<0,001$) mutatkozott a három almintában a válaszkategóriák előfordulási gyakoriságának mintázatában mind a gyermekkép mind a pedagógusképben esetében. Általában pozitív, a gyermeket elfogadó, a személyiséget tiszteletben tartó a pedagógus hallgatók szemlélete. A kisgyermeknevelők nézeteiben megjelenik a gondozás és nevelés egysége, a gyengéd átvezetés a családi életből és a kötődés nagy jelentősége. Az óvodapedagógusok vélekedéseiben hangsúlyos az óvoda nevelő és óvó-védő funkciója, fontosnak tartják a gyerekek fejlődésének támogatását, az egyéni bánásmódot. A tanítók gondolataiban erőteljesebb a direktebb tudásátadás és az irányítás. Eredményeink felhasználhatók a pedagógusképzésben is a hallgatók reflektivitásra épülő szakmai fejlődésének támogatásában.

Kulcsfogalmak: pedagógusképzés, koragyermekkor, gyermekkép, pedagógus szerepértelmezés, metafora

[32] DOI 10.13140/RG.2.2.21425.68963

BEVEZETÉS

Pedagógiai nézetek

A pedagógusok nézeteire vonatkozó munkákból összegezhető az a feltevés, hogy a pedagógusok rendelkeznek egy átfogó, többé vagy kevésbé koherens nézetrendszerrel, mely irányítja pedagógiai tevékenységüket. A nézetek feltételezések, gondolatok a világról, amelyeket igaznak vélünk. Befolyásolják a döntéseket, attitűdöket, a cselekvéseket és a problémák megoldását; meghatározzák a tájékozódást, a történések értelmezését, inkább kognitív jellegű pszichikai képződmények. (pl. Richardson 1996, Falus 2001, M. Nádasi 2014)

A konstruktivista felfogás értelmében a nézetek és a tényszerű tudás nem különíthető el, a tudás nem önmagában létező dolog, hanem személyes konstrukció eredménye, amelyben szerepet játszanak a szubjektív meggyőződések, vélekedések, igaznak vélt feltételezések (Kimmel 2007, Nahalka 2003). A pedagógus nézetek tapasztalatokból, élményekből származó konstruktumok, három forrásból táplálkoznak: (a) személyes élettapasztalatok gyerekként, tanulóként szerzett élmények; (b) formális képzésből származó tapasztalatok; (c) a gyakorlat, a saját tevékenység tapasztalatai (Falus 2001). A pedagógussá válás folyamata tehát már a képzés előtt elkezdődik és a képzés befejezése után is folytatódik (Falus 2004). A saját iskolai élmények, tapasztalatok meghatározzák a gondolkodást, a pedagógiai nézeteket, a tanulásról alkotott elképzeléseket, befolyásolják a képzés során szerzett ismeretek és tapasztalatok befogadását és feldolgozását (Dudás 2007). A pedagógusjelöltek laikus nézetekkel érkeznek a képzésbe, melyet a megismert professzionális elméletek árnyalnak, a tapasztalataik és kompetenciáik fejlődése és fejlesztése révén végül kialakítják integrált, egyéni pedagógiai nézetrendszerüket (pl. Hunyadyné 2001, M. Nádasi 2014).

A nézetek szubjektívek, implicitek, spontán módon nem elemezzük őket, hanem elfogadjuk igaznak. Ahhoz, hogy megváltozhassanak, tudatosítani kell őket; megvizsgálni a vélekedések alapját, alátámasztottságát és koherenciáját (Kimmel 2007, M. Nádasi 2014). Reflektív szemináriumok (pl. Kimmel 2007, Bárdossy – Dudás 2011) segíthetik a hozott élmények, naiv nézetek tudatosítását, explicitté tételét. Gyakran lehet azonban visszarendeződést tapasztalni, mert az új gondolatrendszerek a megbeszélések révén inkább az elméleti tudáshoz hasonlítanak szemben a tapasztalati alapú, különböző absztrakciós szinteken rögzülő epizodikus, vizuális emlékképekben, ideálokban, forgatókönyvekben, metaforákban megtestesülő nézetekkel (Kimmel 2007). Éppen ezért van jelentősége a gyakorlati képzésnek, az újabb saját tapasztalatok reflexiójának is. Korthagen (1993) a nézetek megváltoztatásában is nagy jelentőséget tulajdonít a jobb agyféltekét megszólító reflektív technikáknak, így például a metaforáknak, rajzoknak, fotóknak, asszociációnak, vizualizációnak (idézi Kimmel 2007).

A nézetek jellegéből fakadóan, azok kutatásában is szükség van speciális technikákra a klasszikus módszereken (pl. megfigyelés, interjú, kérdőív) túl a rejtett, kevésbé tudatosítható, nehezebben megközelíthető tartalmak megragadására (vö. Dudás 2007, Szivák 2002). Alkalmazható a fogalomtérkép, a mondatbefejezés, az asszociációs módszerek, a narratív szövegek (pl. naplók) elemzése, a támogatott felidézés, a szövegfeldolgozás (pl. irodalmi szemelvények), a metaforakutatás.

Gyermekkép

A nézetrendszer egy részében a gyermekekről, gyermekkorról való ismeretek és vélekedések összegződnek gyermekkép formájában. Neveléstörténeti értelmezésben a gyermekkép magában foglalja egy adott kor és társadalom gyermekről vallott nézeteit, a felnőttek gyerekekkel kapcsolatos attitűdjeit, egyes társadalmi csoportok gyermekekkel kapcsolatos értékrendjét, melyek a gyermekek kapcsolatrendszerének és tevékenységeinek, a családok és az intézmények együttműködésének megismerésével is feltárhatók (Szabolcs 2004, Golnhofer – Szabolcs 2005). A gyermekkép az emberek ismereteinek és viszonyulásának összessége, gondolat- és vélekedésrendszer a gyermekről, egyik összetevője a vélt vagy valós tudás, ismeret, másik összetevője az érzelmi komponens. Szerepe van a gyerekképben a forgatókönyveknek, logikai sémáknak is a gyerekek cselekvésére vagy tanulására vonatkozóan (Nóbik 2003).

Pedagógus szerep értelmezése

A nézetrendszer részét képezi a pedagógiai tevékenységről való gondolkodás, így a pedagógus szerep értelmezése is mint társadalmi pozíció, az elvárások összessége és mint viselkedésmintázat. Ezesetben is értelmezhető a történeti szempont szélesebb és szűkebb perspektívában is a szerepelvárások változásának elemzésében (pl. Fábián 2011). Az elmúlt évtizedben Korthagen (2004) modelljére alapozva előtérbe került a nézetek mögött meghúzódó szakmai énkép, elhivatottság meghatározó szerepe a kompetenciákra és a tényleges szakmai tevékenységre vonatkozóan.

A pedagógiai nézetekhez kapcsolódó hazai kutatások egy része komplexen foglalkozik a vélekedések feltárásával, általában a pedagógiai tevékenységet, a pedagógus szerepet kiemelve. Ezen kutatások inkább a nagyobb iskolásokkal (10–18 évesek, felső tagozat és középiskola) foglalkozó tanári tevékenység nézőpontjából vizsgálódnak laikusok (pl. Hunyadyné 2001, 2002), pályán lévő pedagógusok (pl. Golnhofer – Nahalka 2001) és hallgatók (pl. Dudás 2007, Köcséné 2007) körében. Az általános pedagógus, tanári szerep értelmezésén túl specifikusan kisebb életkorral foglalkozó pedagógusok nézeteit is vizsgálták, így tanítók (Aggné Pirka – Endrődy-Nagy 2015) vagy tanítójelöltek (pl. Hunyadyné 2004, Hercz 2016), óvodapedagógusok (Aggné Pirka – Endrődy-Nagy 2017a, 2017b) és óvodapedagógusjelöltek (pl. Endrődy-Nagy 2013, Golyán 2017, Hercz–Takács 2016) gondolatrendszerét. A pedagógushallgatókra fókuszáló pályaszocializációs vizsgálatok egy másik csoportja sajátos feladatkörök vonatkozásában, például a kétnyelvű (pl. Trentinné Benkő 2015) vagy az inkluzív neveléssel (Domović et al 2017, Serfőző – Böddi 2017) kapcsolatban foglalkozik a nézetek feltárásával. Ezek a kutatások egyúttal visszajelzést adnak a képzés számára arról, hogy miként jelennek meg a pályára lépők gondolkodásában a képzés szemléletformáló hatásai.

Metaforakutatás

A metaforák természetes módon vannak jelen a nyelvünkben, használjuk, alkalmazzuk őket, gondolkodásunk kifejezői, jellemzői. A tapasztalati tudás és az elvont fogalmakban való gondolkodás között helyezkednek el, ennek áthidalásában segítik a kognitív folyamatot. Egyfajta mentális reprezentációként értelmezhetők, melyek tükrözik az egyén számára a valóság valamilyen mértékben leegyszerűsített sematizált vagy idealizált

aspektusát. Még megőriznek valamit a tapasztalatokból, de már kifejeznek elvonatkoztatást, absztrahálást (Kövecses 2005). Éppen ez a sajátosságuk teszi lehetővé, hogy ne csak nyelvi megformáltságukat szemléljük, hanem azt is elemezzük, hogy mit fejeznek ki a metaforák egy személy nézeteiből, gondolatainak megformálásából.
A nézetek kevéssé hozzáférhetők a hagyományosnak tekinthető kutatási módszerekkel (pl. kérdőív, interjú, megfigyelés), a metaforaelemzés viszont alkalmas egy fogalomhoz kapcsolódó előfeltevések, hiedelmek és érzelmek megismerésére (Vámos 2003, Fábián 2015, 2016, Szivák 2002).
Nyelvészeti szempontból a metafora két fogalom közötti közvetítő elem. Az a fogalom, annak tartománya, amiről vannak ismereteink a forrásfogalom, forrástartomány. Az a – sokszor absztraktabb – fogalom, amelyet a metafora által jobban megismerni, megérteni kívánunk, a célfogalom, értelmezése a céltartomány. (Vámos 2003)
A metaforák elemzése többféle forrásból táplálkozhat. Gyűjthetünk és elemezhetünk a verbális megnyilatkozásokban spontán előbukkanó metaforákat (pl. Kolosai 2011). Felkínálhatunk képeket, melyekből a vizsgálati személyeknek kell választania. Kérhetjük hasonlatok, metaforák megfogalmazását teljesen szabadon vagy megadott kategóriákban. (Vámos 2003, Fábián 2015, 2016, Trentinné Benkő 2015).

KUTATÁS

Kutatás célja

A „Pedagógusjelöltek pályaszocializációja” című kutatási sorozatunkba illeszkedő vizsgálatunk célja a 0-12 éves korosztállyal foglalkozó pedagógusjelöltek gyermek- és pedagógusképének feltárása; annak elemzése, hogy hatással van-e nézetrendszerükre az, hogy milyen korosztállyal foglalkoznak, milyen életkorú gyerekek nevelésére készülnek. A gyermekkép, pedagóguskép kifejezésekben a ’kép’ ebben az esetben a gondolkodás alapjaként tekintett képzetet, fogalomrendszert jelenti; arra is utal, hogy a hasonlatok alkalmazásával a képekben gondolkodásra serkentettük a vizsgálati személyeket, ezzel is lehetővé téve a nehezen verbalizálható, kevésbé tudatos nézetek előhívását.

Vizsgálati személyek

Kutatásunkat az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának BA szakos hallgatói körében végeztük, összesen 506 fő bevonásával. A mintában szerepeltek nappalis és levelező tagozatos hallgatók is, túlnyomó többségben felsőbb éveseket (kisgyereknevelő és óvodapedagógus szakon másod- és harmadéveseket, tanító szakon harmad- és negyedéveseket) kérdeztünk, az elméleti és gyakorlati képzés tapasztalatai már árnyalhatták gondolkodásukat. A szakokból adódóan a mintában szinte kivétel nélkül nők szerepeltek, kevesebb, mint 1% a férfiak aránya.
A minta megoszlását és a kapott válaszok számosságát az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat: A minta megoszlása

Szak	**Vizsgálati személyek száma és aránya**	**Átlagéletkor**	**Értelmezhető hasonlatok száma**		**Propozíciók száma**	
			gyerek-kép	pedagógus-kép	gyerek-kép	pedagógus-kép
Csecsemő- és kisgyermeknevelő	156 (30,83%)	28,7 év	148	153	169	234
Óvodapedagógus	152 (30,04%)	26,3 év	152	150	165	192
Tanító	198 (39,13%)	22,4 év	186	185	210	221
Összesen	506 (100%)	25,5 év	486	488	544	647

(Forrás: saját szerkesztés)

A kutatás módszere

A gyermekkép és pedagóguskép feltárásához módszerként a metaforavizsgálatot alkalmaztuk.
Hasonlaton alapuló metaforákat és indoklást kértünk a hallgatóktól írásban az alábbi mondatok kiegészítésével:

A gyerek olyan, mint _____, mert_____
A kisgyereknevelő / Az óvodapedagógus / A tanító olyan, mint _____, mert_____.

A ténylegesen hasonlatokat megjelenítő válaszok (lásd 1. táblázat) feldolgozása során elsőként elemi gondolati egységekre, propozíciókra bontottuk az indoklásokat (vö. Fábián 2015, 2016), majd ezekből induktív módon kategóriákat képeztünk. Meghatároztuk a forrásfogalmakat és leírtuk tartalmukat (2. és 4. táblázat), ezeket felhasználva kódoltuk egyenként a válaszokban és indoklásukban megjelenő propozíciókat. Végül vizsgáltuk a forrásfogalmak előfordulási gyakoriságát a szakok szerint kialakított almintákban (3. és 5. táblázat).

A kvalitatív metaforavizsgálat érvényességi és megbízhatósági problémáinak (lásd pl. Fábián 2015 2016) csökkentése érdekében kértünk indoklást is a metaforákhoz. A propozíciókra irányuló elemzés révén egységesebb a válaszok értelmezése, melyet az is segített, hogy két személy végezte a kódolást.

Kutatási eredmények

Gyermekkép

A gyermek célfogalomra kapott hasonlatok és indoklások elemzéséből az 1. ábrán látható forrásfogalmakat alakítottuk ki, melyek értelmezését a 2. táblázatban mutatjuk be.

1. ábra: Kora gyermekkori pedagógusjelöltek gyermekképe

(Forrás: saját szerkesztés)

A kategóriák kialakításában azt vettük alapul, hogy milyen tulajdonságokra (ártatlan „pöttyös labda”, eredendően értékes „kincs”, fejlődő „facsemete”, törékeny „porcelán”), azok egyedi mintázatára (változatos „hópehely”), szükségletekre (gondoskodást igénylő „palánta”, megfelelő bánásmód esetén megszólaló „hangszer”) utalnak. Elemeztük, hogy a környezettel való interakcióban mennyire passzívak (formálható „gyurma”, hatásokat magába szívó „szivacs”) vagy aktívak (felfedező „kis tudós”). Kiemeltük, hogy milyen felnőtt beavatkozás szükségességét fejezik ki: nevelendő „állatkölyök”, megfejtendő „rejtvény”.

2. táblázat: Gyermek metaforák

Metafora (forrásfogalom)	Forrásfogalom értelmezése	Példák hasonlatokra
Pöttyös labda (gyermeki tulajdonságok)	Eredendő gyermeki tulajdonságok, jellemzők, amelyek pozitív attitűdöt, csodálatot, tiszteletet hívnak elő: tiszta, ártatlan, őszinte, játékos, derűs.	nyitott könyv, leggings, patak, zsák bolha, pöttyös labda, fóka
Napsütés (Örömforrás)	A gyermek örömforrás, sokat ad a környezetének, feltölti, boldoggá teszi a körülötte lévőket. A „pöttyös labda” kategóriától eltérően a gyermek környezetre való pozitív hatását fejezi ki.	csokoládé, napsugár, angyal, tündér, ajándék
Kincs (különleges érték)	A gyermek önmagában egyetemleges érték, kincs, a jövő záloga, lehetőség. A „pöttyös labda” kategóriának egyfajta fokozása, a gyermek abszolút univerzális értékességének kifejezése.	kincs, csoda, a jövő záloga, ajándék,
Facsemete (fejlődő, növekvő lény)	Annak az állapotnak a kifejezése, hogy a gyermek még kicsi, fejlődik, növekszik, még nem teljes, nem érett.	mag, csíra, palánta, lepkebáb, bimbó, facsemete
Porcelán (törékeny)	A gyermek kicsiségét tovább árnyaló kategória. Annak kifejezése, hogy a gyermek törékeny, óvni kell, vigyázni rá.	porcelán, nádszál
Palánta (gondoskodni kell róla)	A gyermek gondoskodásra szorul, sok figyelmet, törődést, szeretetet igényel, mert még kicsi, éretlen. Kapcsolódik a „facsemete” kategóriához, de itt már egyértelműen megjelenik a felnőtt szerepére utalás.	virág, kert, palánta
Hangszer (megfelelő környezetben bontakozik ki)	Akkor fejlődik ideálisan a gyermek, akkor tud kibontakozni a benne rejlő potenciál, ha megfelelően bánnak vele, személyre szabott törődést, foglalkozást igényel, nem csak általában gondoskodást.	palánta, üveggolyó, hangszer
Gyurma (alakítható, formálható)	A gyermek alakítható, formálható, tabula rasa, bármi lehet belőle, passzív befogadója a felnőtt hatásának, olyan lesz, amilyenné neveljük. Ebben a kategóriában a felnőtt alakító, formáló szerepe hangsúlyos, a gyermek passzív lény.	gyurma, fehér lap, agyag, puha viasz
Szivacs (magába szívja a tudást, a hatásokat)	A „gyurma” kategória árnyalata. Annak kifejezése, hogy a gyermek sok ismeretet, tudást szív magába. Ebben a kategóriában megmutatkozik a gyermek fogadókészsége, nyitottsága. Nem a felnőtt alakító szerepe a hangsúlyos, hanem a gyermek nyitottsága, befogadása a külső hatástól függetlenül.	szivacs, légypapír

Metafora (forrásfogalom)	Forrásfogalom értelmezése	Példák hasonlatokra
Kis tudós (aktív felfedező)	A gyermek aktív felfedező, a világ megismerésére törekvő kis tudós, nem csak passzív, befogadó „szivacs”. Ebben a kategóriában a konstruktivista nézőpont jelenik meg, amely szerint a gyermek aktív kereső, felfedező, maga szerzi ismereteit, építi fel tudását.	kis felfedező, kiskutya, kalandor
Tükör (visszatükröz)	A gyermek visszatükrözi, amit lát, amit kap a felnőttől, a környezetétől. Több, mint a „szivacs” kategória, hiszen nem csak magába szívja a tudást, hanem visszajelzést is ad róla, tükröt tart a felnőttnek.	tükör
Állatkölyök (nevelendő, tanítandó)	A gyermek aktív, ösztönös lény, akit nevelni, tanítani, formálni kell, nyesegetni, metszeni, terelgetni. Ez a kategória az alakítás, formálás mellett arra utal, hogy a felnőtt, a nevelő tudatos, valamilyen cél lebeg a szeme előtt a nevelésben. Ennek érdekében erősíti meg a kívánatos jellemzőket és törekszik a nemkívánatos tulajdonságok mérséklésére, megszüntetésére.	kölyökállat, kismadár, csikó
Hópehely (mindegyik más)	Ez a kategória azt fejezi ki, hogy minden gyermek, egyedi, más. Egyszerűen ezt az alapvetést fejezi ki, nem utal a felnőtt szerepére, feladatára, mint a „rejtvény” kategória.	hópehely
Rejtvény (komplex, többrétegű, változó)	A gyermek rejtélyes, meg kell fejteni, kibontandó, megismerendő, nem tudhatjuk előre, hogy milyen. Hasonló a „hópehely” kategóriához, de itt már van utalás a felnőtt szerepére: meg kell ismernie, meg kell fejtenie a gyermeket. Szorosan kapcsolódik még a „hangszer” kategóriához is, de ott a megismerésnél többről, a fejlődés, kibontakozás támogatásáról van szó.	hagyma, rejtvény
elrontható	A gondoskodásra utaló „palánta” kategória további árnyalása. Annak a kifejezése, hogy a törődés nem csak pozitív végkimenetelű lehet, elrontható a nevelés. Egyértelműen a felnőtt felelősségét hangsúlyozza a nevelésben. (Az egyetlen negatív értelmezésű kategória.)	

(Forrás: saját szerkesztés)

A kategóriák három almintában megjelenő mintázatát megnézve (3. táblázat) azt látjuk, hogy összességében a hallgatók igen pozitívan vélekednek a gyerekekről, szeretetteljes, gondoskodó attitűddel emelték ki a jellegzetes gyermeki tulajdonságokat utalva már a felnőtt befolyásoló, alakító, fejlődést támogató szerepére is.
Szignifikáns különbség van a három alminta között (χ^2-próba, p=0,00) a válaszkategóriák előfordulási gyakoriságának mintázatában. A kisgyereknevelők leggyakrabban a külső hatások alakító, formáló szerepére utaltak amellett, hogy a gyerekek gondoskodásra szorulnak, mert még kicsik, fejlődnek. Az óvodapedagógusok az eredendően jó, értékes gyermeki tulajdonságokat emelték ki annak felelősségvállalása mellett, hogy a környezeti, nevelői hatásoknak milyen alakító szerepe van, mennyire fontos a még fejlődő, örömforrást jelentő gyerekekről való gondoskodás, melyhez elengedhetetlen a megfelelő feltételek biztosítása. A tanítók a teljes mintához képest kevésbé utaltak a gyermeki tulajdonságokra, nem látják annyira törékenynek a gyerekeket, inkább a formálhatóságot, a gondoskodás szükségletét és magát a fejlődés folyamatát emelték ki. A három alcsoportban itt volt a leggyakoribb annak hangsúlyozása, hogy nem is olyan könnyű a gyerekek megismerése, „meg kell fejteni, ki kell bontani” őket.

3. táblázat: Gyermekkép forrásfogalmi kategóriák relatív gyakorisága

Gyermekkép forrásfogalmak kategóriái	kisgyerek-nevelő	óvoda-pedagógus	tanító	összesen
Gyurma (alakítható, formálható)	24,9%	12,7%	17,6%	18,4%
Palánta (gondoskodni kell róla)	21,9%	10,3%	17,1%	16,5%
Pöttyös labda (gyermeki tulajdonságok)	11,2%	17,0%	6,7%	11,2%
Facsemete (fejlődő, növekvő lény)	8,3%	10,3%	12,4%	10,5%
Kincs (különleges érték)	7,7%	9,7%	6,7%	7,9%
Hangszer (megfelelő környezetben bontakozik ki)	4,7%	9,7%	5,7%	6,6%
Szivacs (magába szívja a hatásokat)	5,3%	5,5%	7,6%	6,3%
Rejtvény (komplex, többrétegű, változó)	4,7%	3,0%	8,1%	5,5%
Napsütés (örömforrás)	0,0%	6,1%	4,3%	3,5%
Állatkölyök (nevelendő, tanítandó)	3,0%	4,2%	2,4%	3,1%
Porcelán (törékeny)	3,6%	4,2%	1,0%	2,8%
Elrontható	1,2%	3,0%	2,4%	2,2%
Hópehely (mindegyik más)	1,2%	0,6%	3,3%	1,8%
Tükör (visszatükröz)	1,8%	2,4%	1,4%	1,8%
Kis tudós (aktív felfedező)	0,6%	1,2%	3,3%	1,8%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(Forrás: saját szerkesztés)

Pedagóguskép

A pedagógus célfogalomra kapott hasonlatok és indoklások elemzéséből a 2. ábrán látható forrásfogalmakat alakítottuk ki, melyek értelmezését a 4. táblázatban mutatjuk be.

2.ábra: Kora gyermekkori pedagógusjelöltek pedagóguskép

(Forrás: saját szerkesztés)

A kategóriák kialakításában azt vettük alapul, hogy a nevelési helyzet milyen adottságára (szülőpótló „nagymama”) utalnak, milyen gyermeki szükségletre (biztonságot nyújtó „mackó”, gondoskodó „tyúkanyó”, védő-óvó „őrangyal”, fejlődést támogató „kertész”) reagálnak a válaszok. Árnyaltuk a nevelés folyamatát az alapján, hogy mennyire passzív (referenciaként szolgáló „világítótorony”) vagy aktív (terelő „pásztor”, ismereteket nyújtó „tanító”), céltudatos (formáló „szobrász”), egyedi sajátosságokra (adaptív „varázsló”, lehetőségeket kibontakoztató „kincskereső”) reagáló a pedagógus. Külön kategóriákba kerültek a kívánatos pedagógus tulajdonságokat (derűs „napsugár”) és kompetenciákat (figyelmét megosztó „polip” és sokoldalú „polihisztor”) kifejező válaszok. Külön kiemelendő a pedagógus szerep társadalmi értékét („hős”) kifejező és a szülőkkel kapcsolatos tevékenységre („segítő”) rámutató kategória.

4.táblázat: Pedagógus metaforák

Metafora (forrásfogalom)	Forrásfogalom értelmezése	Példák hasonlatokra
Nagymama (szülőpótló)	Pótolja az anyát, a szülőket, azt a helyzetet fejezi ki, hogy az intézményes nevelés pedagógusa sok időt van a gyermekkel. Nem utal konkrétabban a pedagógus speciális szerepére, feladatára, nem nevezi meg, hogy pontosan milyen szülői funkció helyettesítését jelenti.	cukorpótló, pótanya, pótszülő,
Tyúkanyó (törődik, gondoskodik)	Gondoskodik a gyerekek testi és lelki szükségleteiről, jóllétéről. Gondozza, figyel rá, törődik vele, szereti úgy általában. Még mindig elég általános kategória, de a gondoskodás mint pedagógus funkció egyértelműen megjelenik.	tyúkanyó, keltetőgép, nap, tündér
Őrangyal (védő-óvó)	Védelmet biztosít, óv a veszélyektől, a fenyegető külső hatásoktól. Ez már az általános gondoskodásnak („tyúkanyó”) egy speciálisabb formája. Távoli, általános védelem, nem jelent szoros fizikai közelséget, mint a „mackó” kategóriában.	őrangyal, anyatigris, vár, nagy kalap
Mackó (megnyugtató biztonság)	Biztonságot, vígaszt, megnyugvást adó kötődési személy. Stabil támasz, érzelmi tank, akihez oda lehet bújni, vissza lehet térni, ahol fel lehet töltődni. Ez is egyfajta védő szerep, mint az „őrangyal”, de itt kifejezett a testközelség, a fizikai érintés és a biztos támasz. A kifejezésekben egyértelmű utalás van erre a fizikai minőségben is megjelenő megnyugtató szerepre.	anyaöl, puha fotel, ölelő kar, mackó, puha takaró
Világítótorony (referenciát nyújt)	Vonatkoztatási pont a gyerekek számára, tekintélyszemély abban az értelemben, hogy modellt nyújt, irányt mutat, példaként szolgál; olyan személy, akit követnek a gyerekek. Mindezt passzívan teszi, aktívan nem avatkozik be a folyamatokba.	világítótorony, isten, fáklya, iránytű, példakép, bálvány, karácsonyfa
Pásztor (irányító, terelő)	A „világítótoronyhoz” képest aktívan, határozottan irányítja, tereli a megfelelő, jó irányba a gyerekeket. Szelíd korlátokat is állít a terelésben.	karmester, pásztor
Kertész (nevelő, tanító, fejlődést segítő, támogató)	Aktívan neveli, támogatja, tanítja a gyerekeket, segíti a fejlődésüket. Tőle függ a gyerekek fejlődése, biztosítja a fejlődéshez szükséges körülményeket. Több, másabb, mint a szükségleteket kielégítő, jóllétről gondoskodó „tyúkanyó”, de még mindig eléggé ösztönös. (Ha a „nevel” szó szerepelt az indoklásban, ide kategorizáltuk.)	kertész
Szobrász (formáló, alakító)	Határozott elképzelés, cél mentén alakítja, formálja a gyerekeket. Nem csak pozitív példával, útmutatással nevel, hanem szabályokkal, korlátozással, a nemkívánatos viselkedések jelzésével, „nyesegetésével”.	metsző kertész, szobrász, állatidomár

Metafora (forrásfogalom)	Forrásfogalom értelmezése	Példák hasonlatokra
	Hasonlít a fejlődést segítő „kertészhez”, de több annál a céltudatos formálás miatt.	
Varázsló (adaptív nevelő)	Adaptívan alkalmazkodik, igazodik a gyerekek igényeihez. Megtalálja az adott gyerekhez igazodó egyéni, személyre szabott bánásmódot, felderíti, megérti az okokat, mi miért van, miért történik. Hasonlít a „kertész” kategóriához, de nem csak általánosságban nevel, hanem egyértelműen kifejezi az adaptív, személyes viszonyulást.	mentalista, varázsló, feltaláló, nyomozó
Kincskereső (megkeresi az értéket)	Megkeresi a gyerekben az értéket, lehetőséget, segít kibontakoztatni a benne rejlő lehetőségeket. Szorosan kapcsolódik a „varázsló” kategóriához, hiszen feltétele a gyermekhez viszonyulás, de annyiban több, más, hogy egyértelműen utal a gyermekben rejlő pozitív lehetőségre, értékre.	kincskereső
Polihisztor tudós (sokoldalú)	Sokoldalú, sokszínű személy, aki sok mindenhez ért, mindig kitalál valamit. Azt hangsúlyozó „kategória”, hogy milyen összetett kompetenciákra, széleskörű ismeretekre van szüksége a pedagógusnak.	szivárvány, színész,polihisztor, tudós, bagoly enciklopédia,
Tanító (ismeretnyújtó)	Aktív szerep, tanít, ismereteket ad át a gyerekeknek, segíti a világ felfedezését, kinyitja a világot a gyerekeknek. Az ismeretek, a kognitív fejlesztés szerepének egyértelmű hangsúlyozása.	tanító
Polip (megosztja figyelmét)	Olyan személy, aki egyszerre sokfelé tud figyelni, sok gyerekkel, több feladattal foglalkozik egyszerre. Hasonló, mint a „polihisztor” kategória, de nem a sokféle tudásra, kompetenciára utal, hanem azt hangsúlyozza, hogy egyszerre, egyidőben több mindenre képes.	polip
Napsugár (derűs, vidám)	Derűs, vidám egyéniség. A pedagógus kívánatos tulajdonságára, pozitív személyiségére, alaptulajdonságára utaló kategória	ragyogó napsugár, szivárvány, pillangó
Hős (társadalmi érték)	Értékes személy, amit csinál, az a társadalom számára is fontos, a jövő nemzedékének nevelője.	mindenható, hős
Segítő (szülőt segítő)	Segíti a szülőt szakértelmével, kompetenciájával (inkább valami nevelési probléma esetén), híd a gyerek és a szülő között. Ebben a kategóriában a pedagógus szülők felé irányuló aktív tevékenysége jelenik meg.	segítő
Szél (árthat is)	A „kertész” és „szobrász” kategóriák árnyalása annak kifejezésével, hogy a nevelő árthat is, ha rosszul bánik a gyermekkel.	szél

(Forrás: saját szerkesztés)

A kategóriák három almintában megjelenő mintázatát megnézve (5. táblázat) azt látjuk, hogy összességében a hallgatók értelmezésében a gondoskodó, fejlődést támogató szerepek („tyúkanyó”, „kertész”) a legdominánsabbak.
Szignifikáns különbség van a három alminta között (χ^2-próba, $p<0{,}001$) a válaszkategóriák előfordulási gyakoriságának mintázatában. A kisgyereknevelő hallgatók számára a pedagógus szerepben legfontosabb a gondoskodás, a segítés és a biztonság nyújtása. Az óvodapedagógusok a nevelést, a fejlődés támogatását hangsúlyozták leginkább, valamint náluk is hangsúlyos a törődés, a gyerekek óvása. Megjelenik már az irányítás szükségessége is és kifejezik, hogy sokoldalú tudásra van szükség az óvodai nevelésben. A tanító szakos hallgatók pedagógusképe is összhangban van a gyermekképükkel, ha a másik két csoportnál kisebb mértékben is, de a nevelő-gondoskodó attitűd a domináns értelmezésükben, de már nem akarnak a szülők pótlói lenni. Határozottabb irányító, modellnyújtó szerepet vállalnak. A teljes mintában itt a legmagasabb az ismeretekhez kötődés: úgy vélik, hogy sokoldalú tudásra és azok közvetítésére van szükség az iskolában.

5.táblázat: Pedagóguskép forrásfogalmi kategóriák relatív gyakorisága

Pedagóguskép forrásfogalmak kategóriái	kisgyerek-nevelő	óvoda-pedagógus	tanító	összesen
Tyúkanyó (törődik, gondoskodik)	35,0%	14,6%	17,6%	23,0%
Kertész (nevel, tanít, segíti a fejlődést)	18,4%	26,0%	18,6%	20,7%
Pásztor (irányít, terel)	3,0%	10,4%	14,0%	9,0%
Őrangyal (véd-óv)	8,5%	10,4%	4,1%	7,6%
Mackó (biztonságot ad)	10,7%	5,2%	3,6%	6,6%
Világítótorony (referencia)	3,8%	4,2%	10,4%	6,2%
Polihisztor (sokoldalú)	0,9%	5,8%	8,2%	4,8%
Tanító (tanít, ismereteket nyújt)	2,1%	3,1%	7,2%	4,2%
Nagymama (sok időt van vele, pótolja a szülőt)	8,1%	3,1%	0,0%	3,9%
Szobrász (formál, alakít)	1,7%	2,6%	5,4%	3,2%
Varázsló (személyes bánásmódot nyújt)	0,9%	3,6%	5,4%	3,2%
Hős (felelős, elhivatott)	1,3%	2,6%	0,9%	1,5%
Napsugár (derűs, vidám)	2,1%	2,6%	0,0%	1,5%
Kincskereső (megkeresi az értéket)	0,4%	1,0%	2,3%	1,2%
Polip (megosztja figyelmét)	0,9%	3,1%	0,0%	1,2%
Szél (árthat is)	0,0%	1,0%	2,3%	1,1%
Segítő (szülőt segíti)	2,1%	0,5%	0,0%	0,9%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

(Forrás: saját szerkesztés)

ÖSSZEGZÉS

A gyermekképet és a pedagógusképet is összevetve általában pozitív, a gyermeket elfogadó, a személyiséget tiszteletben tartó hallgatóink szemlélete. A szakmai normákhoz, alapelvekhez illeszkedően a kisgyermeknevelők nézeteiben domináns a gondozás és nevelés egysége, a gyengéd átvezetés a családi életből és a kötődés nagy jelentősége. Az óvodapedagógusok vélekedéseiben hangsúlyos az óvoda nevelő és óvó-védő funkciója. Fontosnak tartják a gyerekek fejlődésének támogatását, az egyéni bánásmódot. A tanítók gondolataiban erőteljesebb a direktebb tudásátadás és az irányítás. Nagy elvárásaik vannak a saját tudásukkal és a tanítással kapcsolatban is, de nem tekintik a gyerekeket pusztán információfelvevő lényeknek. Az általában pozitív összképben csak kis számban jelent meg a nehézségekre, a szakma árnyoldalaira utalás, például annak a felelőssége, hogy a nem megfelelő nevelés árthat is a személyiség fejlődésének. Ritkán, de felmerült, hogy a pedagógus pálya önreflexiót és folyamatos tanulást, fejlődést igényel.

Az alkalmazott kutatási módszer lehetőséget adott a kreatív, személyes élményeket mozgósító válaszadásra, ez előnye kutatásunknak, de nehézségeket is okoz. Tapasztaltuk, hogy nem volt mindenkinek egyformán könnyű hasonlatot találni, a válaszok bizonyára befolyásolták a kérdezettek pillanatnyi benyomásai, éppen aktív élményeik is. Külön elemzés tárgyát képezhetné, hogy az ily módon feltárt pedagógus- és gyerekkép mennyire jellemző magukra a válaszolókra, hiszen nem kértük a megfogalmazott gondolatokhoz való személyes viszonyulás kifejezését, értékelését.

A forrásfogalmak kialakításában biztosan szerepet játszott az elemzők szubjektív értelmezése még akkor is, ha az indoklások alapján, azokat elemi gondolati egységekre bontva végeztük a kategóriarendszer kidolgozását. Érdemes lenne a jövőben kipróbálnunk az Armstorng-féle (2011) metafora ellenőrzési technikát a kialakított fogalmi kategóriák értelmezésének validálása érdekében.

Kutatásunk eredményei beépíthetők a pedagógusképzésbe, tervezzük annak a módszertannak a kidolgozását Trentinné Benkő (2015) gyakorlatához hasonlóan, amelyben a hallgatók számára képekben jelenítjük meg a kívánatos pedagógus tulajdonságokat, kompetenciákat. A képzés kezdetén a metaforák segítségével feltárhatjuk, hogy honnan indulunk, majd a kompetenciákhoz kapcsolódást kihasználva értékelhetik, hogy mi jellemző rájuk, miben erősek, mit kell fejleszteniük. A képzés végén integrált pedagógiai nézeteik kifejezéséhez kereshetnek metaforát, amely összefoglalja a képzés során szerzett ismeretek, tapasztalatok által formálódott egyéni elméletüket.

HIVATKOZÁSOK

Aggné Pirka Veronika – Endrődy-Nagy Orsolya (2015): A 20-21. század fordulójának gyermekképe a tanítók szemszögéből. In. Tóth Péter–Holik Ildikó–Tordai Zita (szerk.): Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa: tartalmi összefoglalók: XV. Országos Neveléstudományi Konferencia. Budapest, Óbudai Egyetem, 214. p.

Aggné Pirka Veronika – Endrődy-Nagy Orsolya (2017a): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (1. rész). Óvodai Nevelés. 2017/8. szám, 16–17. p.

Aggné Pirka Veronika – Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): Vélekedések a nevelésről és a nevelhetőségről óvodapedagógusok körében. (2. rész). Óvodai Nevelés. 2017/9. szám, 28–30. p.

Armstrong, S. L. – Davis, H. S. – Paulson, E. J. (2011): The Subjectivity Problem: Improving Triangulation Approaches in Metaphor Analysis Studies. International Journal of Qualitative Methods. Volume: 10 issue: 2, 151–163. p.

Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): Pedagógiai nézetek, Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára, Pécsi tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pécs. 199. p.

Domović, V. – Vlasta, V. V. – Bouillet, D. (2017): Student teachers’ beliefs about the teacher’s role in inclusive education. European Journal of Special Needs Education, 32:2, 175-190. p.

Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In. Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120. p.

Endrődy-Nagy Orsolya (2013): Óvodapedagógus-hallgatók gyermekképe és értékrendje. In. Kurucz Rózsa (szerk.): Hidak és párhuzamok a 175 éves közép-európai és magyarországi óvóképzés történetében. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, Szekszárd, 253–265. p.

Fábián Gyöngyi (2011): Tükörtől tükörig: A pedagógus pályakép változásainak elmúlt negyven éve. Iskolakultúra. 2011/12. 10–22.

Fábián Gyöngyi (2015): A metaforaelemzés szubjektivitásának korlátozása pedagógiai nézetek vizsgálata során. In. Major Éva, Veszelszki Ágnes (szerk.): A tanárrá válás és a tanárság kutatása. Eötvös Loránd Tudományegyetem Budapest, 233–248. letöltés ideje: 2018. március 28. letöltés helye: *http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf*

Fábián Gyöngyi (2016): A szubjektum korlátozása a pedagógiai metaforaelemzés alkalmazása során. In. Tóth Péter, Holik Ildikó (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2015. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Óbudai Egyetem, ELTE Eötvös Kiadó, 95–104. *http://www.eltereader.hu/media/2016/12/UKN_2016_WEB.pdf*

Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In. Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.

Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. Educatio, 13. 3. 359–374.

Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 353. p.

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2005): Gyermekkor: nézőpontok, narratívák. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Golyán Szilvia (2017): Óvodapedagógus hallgatók pályamotivációjának és pályaképének vizsgálata. In. Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, 403. p.

Hercz Mária (2016): Narratívák, mint a pedagógusjelöltek szakmai szocializációjának indikátorai. In. Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla, Tóth Zsuzsa (szerk.) Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 88–100. p.

Hercz Mária – Takács Nikolett (2016): Óvodapedagógus és tanító szakos elsőévesek pedagógus példaképei a társadalmilag elvárt személyiségjegyek tükrében. Gradus Vol 3, 2.

Hunyady Györgyné (2001): Laikus pedagógiai nézetek vizsgálata. In. Kovátsné Németh Mária (szerk.): Tanulmánykötet a győri tanítóképzés 223. tanévében. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar, Győr, 62–71. p.

Hunyady Györgyné (2002): Iskolaimázs. A nevelőintézmény percepciója a szülők körében. Iskolakultúra, 2002/4. szám, 29–39. p.

Hunyady Györgyné (2004): Laikus pedagógiai tapasztalatok és nézetek vizsgálata a tanítójelöltek körében. In. Bollókné Panyik Ilona (szerk.): Gyermek – nevelés – pedagógusképzés. Trezor Kiadó, Budapest, 9–33. p.

Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In. Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 11–45. p.

Kolosai Nedda (2011): Az élet utazás metafora szimbolikus képei Winkler Márta életútinterjújában. Fejlesztő Pedagógia 2011/1. szám. 57–64. p.

Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, 1. sz. 77–98. p.

Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? . In. Falus Iván (szerk.): A tanárrá válás folyamata. Gondolat Kiadó, Budapest. 121–155. p.

Kövecses Zoltán (2005): A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe. Budapest. Typotex. 248. p.

M. Nádasi Mária (2014): Hétköznapi és/vagy tudományos pedagógia? In. Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): Az iskolakép változatai és változásai. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 9–16. p.

Nahalka István (2003): Nevelési nézetek kutatása. Iskolakultúra 2003/5. szám, 69–75. p.

Nóbik. A. (2003): Teachers' conceptions of children: a theoretical framework. In. Lehoczky László, Kalmár László (szerk.): 4th International Conference of PhD Students: University of Miskolc, Hungary. Konferencia helye, ideje: Miskolc, Magyarország, 2003.08.11-2003.08.17. Miskolc: Miskolci Egyetem, pp. 353–358. p.

Richardson,V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In. Sikula, J. (Ed.). Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan. 102–119. p.

Serfőző Mónika – Böddi Zsófia (2017): Óvodapedagógus hallgatók élményei és vélekedései a sajátos nevelési igényről. In. Pálfi Sándor – Vargáné nagy Anikó (szerk.): Kora gyermekkori nevelés szakmai megújításának útjai, lehetőségei 1. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó, 45–59. p.

Szabolcs Éva (2004): „Narratívák” a gyermekkorról. Iskolakultúra, 2004/4. szám, 109–112. p.

Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 121. p.

Trentinné Benkő Éva (2015): A korai kétnyelvűség támogatására szolgáló pedagóguskompetenciák és pedagógusképzés. TEPA Könyvek. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 352. p.

Vámos Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Gondolat Kiadói Kör. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 109. p.

ABSTRACT

'Snowflake' and 'Wizard' – Professional identity of early childhood educator-,preschool teacher- and primary school teacher candidates

Teachers and teacher candidates have an extensive system of beliefs that influences their activities, decisions and problem-solving related to teaching. These beliefs also direct their interpretations of pedagogical situations (e.g. Richardson 1996, Falus 2001, M. Nádasi 2014).

The aim of this study was to reveal two components of the beliefs of teacher candidates (early childhood educator, preschool teacher and primary school teacher BA students, N=506): the idea of child and the idea of teacher. The idea of child summarizes the knowledge and perceptions of students about childhood, while the idea of teacher reveals the interpretation of their professional roles and tasks.

Metaphor analysis has been used as the method of our research. This method is suitable for revealing beliefs that are less conscious by using images and analogies (Vámos 2003). Data analyses was accomplished by establishing conceptual categories by content analysis of the explanations (cf. Fábián 2015, 2016).

By analysing data significant differences ($p<0.001$) were found among the responses of the three groups of the participants regarding both the idea of child and teacher. Generally, it can be said that the attitude of the students can be described as positive, accepting and respecting the personality of children. Early childhood educator students underlined the unity of caregiving and education as well as the importance of affectionate transition from family to educational system and attachment. The 'protective and guarding' function of preschool revealed from the beliefs of preschool teacher candidates. Preschool teacher students highlighted the relevance of supporting the development of children and the importance of individual treatment. The beliefs of primary school teacher candidates expressed more explicitly the role of teaching and guiding pupils.

Results of this study can be incorporated to teacher training from the aspect of supporting students managing reflective thinking.

Keywords: teacher training, early childhood, idea of child, interpretation of teacherly roles, metaphor

Serfőző Mónika PhD
egyetemi adjunktus
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék
serfozo.monika@tok.elte.hu

Böddi Zsófia
egyetemi tanársegéd
Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar Neveléstudományi Tanszék
boddi.zsofia@tok.elte.hu

Szemerszki Marianna

BELÉPÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBE – MIT MUTATNAK A FELVÉTELI ADATOK?

ABSZTRAKT

A pedagógusképzés jelentős és növekvő szeletét adja a felsőoktatásban tanulóknak, ami annak is köszönhető, hogy 2013 óta az újonnan felvettek létszáma is folyamatosan növekszik. Elemzésünkben azt vizsgáljuk meg, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a pedagógusképzésbe belépni vágyó fiatalok jelentkezési stratégiáiban, illetve a szelekció vonatkozásában képzési szint, szakok és munkarend szerint. Az eredmények azt mutatják, hogy a képzési terület szakjai igen eltérőek mind a jelentkezők szocio-demográfiai hátterét tekintve, mind pedig a jelentkezési stratégiák vonatkozásában. A pedagógusképzésre jelentkezők között felülreprezentáltak a nők és a kisebb városokból, községekből felvételizők, ami az alapképzésben fokozottan igaz. Mind az alap-, mind az osztatlan képzésben a jelentkezők erőteljesen elkötelezettek az állami finanszírozás irányában. Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők összességében kevésbé ragaszkodnak a pedagógusképzési területhez, mint a terület alapszakjaira jelentkezők, tanulmányi eredményeiket tekintve pedig jobb helyzetben vannak azoknál.

BEVEZETÉS

A pedagógusképzésben tanulók jelentős szeletét adják a hallgatóknak, jóllehet arányuk a rendszerváltás körüli 37%-ról napjainkra jelentős mértékben csökkent, a legutóbbi ismert adat a 2016/17-es tanévre 10%. A nappali képzésben még alacsonyabb a pedagógusképzésben részt vevők hányada, alig haladja meg a 8%-ot, míg 1990/91-ben 35% volt. Bár a csökkenés egyértelmű, az idősoros adatok értelmezéséhez fontos figyelembe vennünk a felsőoktatási expanzió trendjeit és a felsőoktatás szerkezeti átalakulását is. A létszámok időrendi alakulása azt mutatja, hogy a terület hallgatóinak száma a bolognai reform kezdetéig növekvő, miközben a felsőoktatás egészét tekintve is egy óriási méretű expanziónak lehettünk tanúi, így a terület részaránya is csökkent. Azt követően - összefüggésben a kétciklusú képzési szerkezetre való áttéréssel – további erőteljes létszám- s egyben kisebb aránycsökkenés figyelhető meg a pedagógusképzésben, majd 2010-tól, de különösen 2013-tól (az osztatlan tanárképzés bevezetésének évétől) ismét lassú emelkedés mutatkozik az oktatáshoz kapcsolódó területeken tanulók számában és arányában egyaránt (lásd *1. ábra*).

1. ábra: A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók számának és arányának változása (1990-2016)

(Forrás: Felsőoktatási statisztika (Oktatási Hivatal, oktatas.hu))

Fontos figyelembe vennünk a pedagógusképzés hallgatói létszámalakulásának vizsgálatakor a munkarend szerinti eltéréseket is: míg az 1990/91-es tanévben a nappali munkarendben tanulók adták a tanárképzés, oktatástudomány területén tanulók 72%-át, addig az expanzió csúcspontjára, 2005/2006-ra ez 48%-ra mérséklődött, 2013 óta a nappali képzésben részt vevők aránya azonban újra megnőtt (2016/17-ben 61% volt). Ugyanakkor más képzési ágakhoz képest a pedagógusképzésben a nem nappali részvétel még mindig kimagaslóan nagy, hasonlóképpen a gazdasági, üzleti képzés területhez, ahol azonban már a rendszerváltás idején is a hallgatók fele nem nappali munkarendű képzésben vett részt. Az expanzió tehát a pedagógusképzésben nagyon erőteljesen megnövelte a nem nappali képzési formák arányát, s ez az eltolódás továbbra is jelen van, bár a 10-15 évvel ezelőttinél alacsonyabb szinten (lásd *2. ábra*).

2. ábra: A nem nappali munkarendben tanulók aránya a különböző képzési területeken (%)

(Forrás: Az oktatas.hu és a http://hirlevel.egov.hu/2015/05/07/oktatasi-adatok-20142015 létszámadatai alapján saját számítás (https://www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statisztikak))

Számos közös vonása mellett a pedagógusképzés ugyanakkor nem tekinthető homogén képzési területnek, azon belül erőteljes belső differenciáltság rajzolódik ki, amint azt az elsőéves hallgatók összetételének eltérései (Kállai-Szemerszki, 2016), illetve a pedagóguspálya irányában orientálódó végzős középiskolások adatai (Veroszta, 2015; Paksi et al., 2015) is mutatják. A pályára jelentkezők és felvettek körén belül is fontos tehát a különböző képzési típusok, szakok elkülönítése. Mielőtt azonban a pedagógusképzésbe jelentkezők és felvettek összetételét részleteiben vizsgálnánk, röviden áttekintjük a 2013-2016 közötti jelentkezési és felvételi adatokat, trendeket, benne a pedagógusképzés arányait. Az idősoros adatok vizsgálata erre az időszakra vonatkozóan azért is fontos, mert 2013-ban számos olyan változás történt, amely részben a pedagógusképzés rendszerét, részben a pedagógusszakmát érintette.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉSRE JELENTKEZŐK ÉS FELVETTEK SZÁMÁNAK ALAKULÁSA (2013-2016)

A pedagógusképzés hallgatói létszámának és arányának további emelkedését a 2013 utáni felsőoktatási felvételi eljárások adatai is mutatják. Míg 2013-ban 7,6 ezer fő jutott be erre a képzési területre, addig 2014-ben már közel 9 ezer fiatal, 2015-ben több mint 9 ezer fő,

2016-ban pedig csaknem 10 ezer hallgató. A jelentkezők száma valamennyi évben ennél jóval magasabb volt, de megfigyelhető, hogy 2013-ban volt a legkönnyebb bejutni a képzési területre, 2014-től pedig valamivel nehezebb - köszönhetően a jelentkezési létszámok felfutásának. A létszámemelkedés egyben a képzési terület súlyának emelkedését is jelentette mind a nappali, mind pedig a részidős képzésben.

3. ábra: A pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek az összes első helyes jelentkező és felvett arányában a nappali és a részidős képzésben, 2013–2016 (%)

(Forrás: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal))

Ha a pedagógusképzést más képzési területekhez viszonyítjuk, azt találjuk, hogy a képzési terület átlagos bekerülési mutatókkal jellemezhető. Ez jól látszik az előző ábra adatsorából is, hiszen a pedagógusképzés részaránya teljesen megegyezik a jelentkezők és a felvételt nyertek körében. Az átlagosnak tekinthető bekerülési mutató azonban természetesen nem igaz a képzési terület minden szakjára: a legkönnyebb bekerülés az osztatlan tanárképzést jellemzi, az alapképzésre – különösen annak egyes szakjaira – valamennyi vizsgált évben nehezebb volt a bekerülés, különösen igaz volt ez 2015-ben és 2016-ban.

A felvételi adatokból azt is megállapíthatjuk továbbá, hogy – amint a hivatalos hallgatói statisztikai adatok is mutatják – a nappali és a részidős képzés aránya viszonylag állandó: mind a jelentkezők, mind a felvettek körében 54-56% a nappali képzés részaránya, egyedül 2013-ban volt egy árnyalatnyival magasabb. Ugyanakkor a három képzési szinten eltérő a munkarend szerinti összetétel: a legmagasabb a nappali képzés aránya az osztatlan képzésben, a legalacsonyabb a mesterképzésben, míg az alapképzésben a nappali és a részidős képzések aránya kiegyenlítettebb. (lásd 4. *ábra*)

4. ábra: A pedagógusképzési területre első helyen jelentkezők száma (2013-2016)

(Forrás: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal))

A pedagógusképzésre jelentkezők létszáma összességében tehát fokozatosan emelkedett az elmúlt 4 év során, s úgy tűnik, ez a tendencia 2017-ben is folytatódik, amikor osztatlan tanárképzésre a tavalyinál mintegy 300 fővel több első helyes jelentkezőt regisztráltak, BA-szakokra pedig mintegy 50 fővel többet. Az MA-szintű pedagógusképzésre jelentkezők létszáma azonban jelentősen lecsökkent, jóval 3000 fő alá.[33]

A jelentkezői létszámok változását több tényező együttesen befolyásolja, amelyek egy része a szakonkénti részletességű adatokból ragadható meg. Az osztatlan tanárképzés esetében jól látható az első helyes jelentkezők számának egyenletes emelkedése, amint a BA-képzésbe jelentkezők számának hirtelen megugrása is 2016-ban. Ez utóbbi a pedagógus-életpályamodell bölcsődei gondozókra való kiterjesztésével van összefüggésben[34], ami a szakok szerinti részletezettségű adatok alapján rajzolódik ki igazán plasztikusan, s az is látható, hogy a tavalyi hirtelen megugrás után idén a

[33] A 2017. évi jelentkezési létszámok forrása: *https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/friss_statisztikak/!FrissStatisztikak/friss_statisztikak.php*

[34] 2016. január 1-jétől a pedagógus életpálya modell kiterjed a bölcsődében foglalkoztatott szakdolgozókra is, amennyiben **f**elsőfokú végzettséggel **(**pl.: a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak) rendelkeznek. (2015. évi CCXXIII. törvény egyes szociális, gyermekvédelmi, családtámogatási tárgyú és egyéb kapcsolódó törvények módosításáról)

jelentkezői létszámok ismételten valamivel mérsékeltebbek. Ugyanilyen kiugró jelentkezési létszámemelkedést eredményezett 2017-ben a gyógypedagógus képzés esetében az, hogy új képzési helyszín, illetve új képző intézmény került meghirdetésre, ami a kínálati oldal erősítésével hozzájárulhat a regionális egyenetlenségek mérsékléséhez, miközben a képzési kapacitások bővítését is célozza. *(5. ábra)*

5. ábra: Pedagógusképzésre jelentkezők szakterület szerint (2013-2017)

(Forrás: 2014-2016: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal), 2017: felvi.hu)

A 2017. évi bekerülési adatok még nem állnak rendelkezésre, de a 2016. évi felvételi eredmények azt mutatják, hogy a jelentkezői létszámnövekedés a csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszakon – különösen részidős képzésben - a korábbi évekhez képest is csökkentette az egyébként sem magas bekerülési esélyt, még úgy is, hogy 2016-ban csaknem háromszor annyi új hallgatót vettek fel erre a képzésre, mint az előző évben. Az első helyes jelentkezők és a felvettek arányát tekintve az alapképzési szakok közül egyébként a legkedvezőbbek a bekerülési esélyek minden évben a tanítóképzésbe, nehezebb bejutni viszont a konduktorképzésbe, bár 2016-ban valamivel kevesebb pont is elegendő volt a korábbi évekhez képest[35] (lásd 6. *ábra*).

Az osztatlan tanári szakok közül a zeneművész-tanári és a zenetanári képzésben van minden évben jelentősebb túljelentkezés, s bár a szakmai tanárok (pl. mérnöktanár,

[35] E szak esetében a viszonylag kis létszámok okozhatnak nagyobb kiugrásokat.

közgazdásztanár) jelentkezői körét tekintve is azt találjuk, hogy sokan nem nyernek felvételt az adott képzésre, ebben azonban az is szerepet játszhat, hogy az alacsony jelentkezési számok miatt végül nem indul el az adott szak. A szakmai tárgyakat oktató tanárrá válásra a mesterképzés ad inkább lehetőséget.

A közismereti és egyéb tanári szakok esetében az osztatlan képzésbe való bekerülési esélyek jobbak, mint a mesterképzésben, de itt figyelembe kell vennünk azt, hogy a mesterképzés más előfeltételekkel érhető el és más kört céloz meg, továbbá a szakok szerinti összetétel is eltérő. A természettudományos tárgyak tanítására felkészítő tanárszakok mind az osztatlan, mind a mesterképzésben kisebb hányadot tesznek ki, s közülük a biológia és a földrajz a legnépszerűbb, a fizika és a kémia tárgyak tanítására (is) vállalkozók töredékét adják az osztatlan tanári képzésben részt venni szándékozóknak, s ugyanez igaz a mesterképzésre jelentkezők esetében is.

6. ábra: Bekerülési esélyek* a különböző pedagógusképzési típusokra, szakokra

** felvettek/első helyen jelentkezők aránya*
(Forrás: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal))

KIK JELENTKEZNEK A PEDAGÓGUS-SZAKOKRA?

Varga a 2000-es évek eleji adatokra alapozva azt elemezte, hogy a középiskolások közül kik jelentkeznek és kik jutnak be pedagógusképzésre. Az elemzés az expanzió időszakában készült, ugyanakkor az eredményei jól mutatják egyrészt a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzés választásának eltérő motivációit, a pedagóguspályára

készülők belső rétegzettségét, másrészt azt is, hogy a főiskolai szintű pedagógusképzés választásában kimutatható volt a negatív (ön)szelekció, az egyetemi szintű tanárképzés választásakor azonban nem. (Varga, 2007)

A kétciklusú tanárképzés időszakában is készültek elemzések a tanárképzés választásának motivációiról és mechanizmusairól. Ercsei (2011) elemzése a nappali munkarendben tanuló alapszakosok körében végzett kutatásra alapozva azt mutatta ki, hogy a tanárképzés (mesterképzés) választásában negatív önszelekciós hatás volt megfigyelhető, különösen a reálszakos hallgatók esetében (Ercsei, 2011). Ugyanezt az adatbázist felhasználva Sági és Ercsei többváltozós modellben is megvizsgálták a tanári pálya választására ható tényezőket, s azt találták, hogy a tanári mesterszakon való továbbtanulás választásában erőteljes - a tanulmányi eredmény szerinti – negatív szelekciós mechanizmusok érvényesülnek (Sági-Ercsei, 2012).

Veroszta 2014-ben felsőoktatási jelentkezés előtt álló középiskolások mintáján arra kereste a választ, hogy milyen tényezők valószínűsítik a pedagógusképzés választását, s milyen vélekedéseket társítanak a fiatalok ehhez a pályához. A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan azt találta, hogy nagyobb az esélye a tanári pálya választásának a nők, a gyengébb tanulmányi teljesítményűek, a kedvezőtlenebb gazdasági hátterűek esetében, ugyanakkor az adatok alapján a pedagógusszakokon belül jelentős belső differenciáltság is megfigyelhető volt. Kutatásában arra is rávilágított, hogy a középiskolások egy része számára a pedagógusszakok továbbra is „second best choice" választásnak minősülnek, különösen a tanárszakot választók esetében. (Veroszta, 2015). Ugyanennek a kutatásnak a pedagógushallgatókra vonatkozó szegmense azt is megmutatta, hogy a származási háttér illetve a lakóhely alapján az óvodapedagógus-hallgatók helyzete a legkedvezőtlenebb a pedagógushallgatók csoportján belül. (Paksi et al., 2015)

A 2013-2016 közötti felsőoktatási felvételi adatok vizsgálata tehát azért is érdekes, mert az újonnan átalakult tanárképzésre vonatkozóan csak a kezdeti időszakról készült áttekintés (Kállai-Szemerszki, 2016), az azóta eltelt 4 év adatai alapján azonban nem történt szisztematikus elemzés. Az osztatlan tanárképzés fokozatosan emelkedő jelentkezési létszámai arra utalnak, hogy a pálya a korábbinál népszerűbb a fiatalok körében, ami együtt járhat a negatív önszelekció mérséklődésével, illetve esélyt jelenthet a teljesítmény alapú kiválasztódás erősödésére is.

Amennyiben elemzésünket a pedagógusképzés alap- és osztatlan szakjaira jelentkezőkre szűkítjük, azt látjuk, hogy az alapképzésre jelentkezők túlnyomó hányada nő – mind a nappali, mind a részidős képzésben -, ez azonban már hosszú évek óta jelentkező tendencia, hiszen a gyakorló óvodapedagógusok és tanítók túlnyomó többsége is nő (Sági-Varga, 2011) Az osztatlan tanárképzés jelentkezői esetében a nőtöbblet csak mérsékelten van jelen. A jelentkezők életkorát tekintve nyilvánvalóan markáns eltérés rajzolódik ki a nappali és a részidős képzésekre jelentkezők esetében, hiszen az előbbi csoport tagjai jóval fiatalabbak. A két, érettségivel is elérhető képzés nappali tagozatai esetében az is megfigyelhető, hogy a pedagógusképzési területre jelentkezők szignifikánsan fiatalabbak,

mint az átlagos nappali tagozatos alap- vagy osztatlan képzésre pályázó, ami arra utal, hogy a fiatalok többségében az érettségi évében jelentkeznek ezekre a szakokra.
A pedagógusképzésre jelentkezők között felülreprezentáltak a kisebb városokból, községekből felvételizők: az alapképzésben ez hatványozottan igaz, de az osztatlan képzésben is megfigyelhető. Ezzel párhuzamosan a fővárosiak aránya jóval alacsonyabb, különösen a nappali munkarenden, ahol az átlagos 18-20%-os arány helyett 12-13%-os fővárosi jelentkezői részarányt találunk. Bár nem állnak rendelkezésre a jelentkezők társadalmi státuszát, családi körülményeit részleteiben bemutató adatok, az iménti településtípus szerinti eltérések, továbbá néhány területi mutató és a hátrányos helyzetért kapható többletpontok igénylése arra enged következtetni, hogy a pedagógusképzés választása továbbra is sok esetben a társadalmi felemelkedést segíti, különösen az alapképzésben magas a területi vagy egyéni hátrányokkal jellemezhető fiatalok aránya. Korábbi kutatások is azt mutatták, hogy a pedagógusképzésben jelentős az elsőgenerációs értelmiségiek aránya, amellett, hogy jellemző a szakma átörökítése is, különösen a tanárképzésben (Kállai– Szemerszki, 2016; Veroszta, 2015).
Elemzésünket a pedagógusképzés alap- és osztatlan szakjaira jelentkezőkön belül a nappali képzésre pályázók viszonylag homogén csoportjára szűkítve vizsgálható a jelentkezők előképzettsége, érettségi eredménye is. A legtöbben a jelentkezők közül az adott évben érettségiztek: 2016-ban a nappali alapképzésre jelentkezők 68%-a, az osztatlan tanárképzést első helyen választók 63%-a, amely értékek magasabbak az országosnál. Ha hozzátesszük ehhez, hogy még további bő egyötöd azoknak az aránya, akik a felvételit megelőző két évben szereztek érettségi bizonyítványt, akkor látható, hogy a nappali munkarendű pedagógusképzésre jelentkezők között túlnyomó többségben olyanok vannak, akik 1-2 éven belül végezték el a középiskolát.
Amint a nappali képzésre jelentkezők többségére országosan is jellemző, ugyanez áll a pedagógusképzésre bejutni kívánókra is: többségük gimnáziumban szerzett érettségit, az alapképzés esetében 68,8%-uk, osztatlan tanárképzésnél 73,4%-uk (amennyiben a két tanítási nyelvű gimnáziumokat is ide vesszük).[36] A szakközépiskolában végzettek aránya a pedagógus alapképzési szakok esetében nem haladja meg az alapképzéses országos átlagot, míg osztatlan képzésben a többi hosszú képzési idejű szakhoz képest jóval magasabb[37]. Ez azért is figyelemre méltó, mert ez az egyetlen olyan képzési terület, amelynél úgy magas a szakközépiskolai érettségivel rendelkező jelentkezők aránya, hogy annak nincs középfokon közvetlen előzménye. A középfokú tanulmányok minőségi jellemzőit, így az emelt szintű érettségi vizsgával rendelkezők illetve a nyelvvizsgával

[36] A két tanítási nyelvű gimnáziumokból illetve szakközépiskolákból érkezők aránya egyébként az országos átlag alatti.
[37] Az osztatlan képzés országos arányait ugyan megemelik a művészeti szakközépiskolákból jelentkezők, de az átlagot erőteljesen lenyomja az orvostudományi képzés, ahol a szakközépiskolákból érkezőknek lényegében esélyük sincs a bekerülésre, ezért a jelentkezési létszámok ebből az iskolatípusból igen alacsonyak.

rendelkezők arányát vizsgálva szintén szignifikáns eltérést találunk részben az országos átlaghoz viszonyítva, részben az alap- és osztatlan képzésre jelentkezők két csoportja között (lásd 7. *ábra*). A képzési terület BA szakjaira bejutni szándékozók a legrosszabb mutatókkal rendelkezők közé tartoznak, s különösen feltűnő az eltérés a leginkább rokonítható, sok esetben valós alternatívát kínáló bölcsészettudományi vagy természettudományi képzési területekhez képest.

7. ábra: Az emelt szintű érettségit tett és a legalább középfokú nyelvvizsgával rendelkező jelentkezők aránya, 2016 (%)*

** a nappali tagozatos alapképzésre vagy osztatlan képzésre jelentkezők körében (N=61453)*
(Forrás: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal))

Nem csupán az emelt szintű vizsgák ténye, hanem a középszinten vagy emelt szinten elért eredmények is arra utalnak, hogy a pedagógusképzés alapszakjain tanulni vágyók valamivel gyengébb eredményt értek el a főbb tantárgyakból az érettségi vizsgán, az osztatlan tanárképzésben tanulókra azonban ez nem igaz (a 10 legfontosabb tantárgyra számított érettségi átlagpontszám csaknem megegyezik a nappali tagozatos képzésre jelentkezők átlagával, ugyanakkor valamivel alacsonyabb, mint a bölcsészettudományi illetve a természettudományi alapszakokra jelentkezőké). Mindez arra utal, hogy az osztatlan tanárképzés választásában a tanulmányi eredmények kontraszelekciós hatása kevésbé jelentkezik, mint az alapképzés esetében. Miután azonban a közismereti tanárképzés esetében az általános iskolai tanárrá, illetve a középiskolai tanárrá válás közötti választást csak a hároméves közös alapozó szakasz végén kell a hallgatónak megtennie, ezért a szelekció a belépéskor teljes egészében még nem vizsgálható, azaz

pusztán a jelentkezési adatok alapján nem ellenőrizhető Varga 2007-ben publikált eredménye, amely az általános iskolai tanárok körében meglévő erős kontraszelekcióra hívta fel a figyelmet.

Bármelyik képzési szintet nézzük, a pedagógusképzésre jelentkezők között azok vannak túlnyomó többségben, akik államilag finanszírozott képzést jelöltek meg az első helyen. Ez általában is jellemző az érettségi utáni továbbtanulásra, de a pedagógusképzésben még inkább így van: az osztatlan tanárképzésre jelentkezők csaknem teljes körűen így jártak el 2016-ban, az alapképzésben pedig az első helyes jelentkezők 94%-a. Az államilag finanszírozott képzést választók átlagosnál magasabb aránya akkor is megfigyelhető, ha a tagozatot is bevonjuk a vizsgálódásba: alapképzésben a nappali képzést választók 98%-a (az országos átlag 90%), részidős képzésben 90%-uk (az országos átlag 69%) jelölt meg első helyen államilag finanszírozott képzési formát. Amennyiben nem csak az első helyes jelentkezést nézzük, akkor is azt találjuk, hogy igen erőteljes az elköteleződés az állami finanszírozású képzések irányában más szakterületekhez viszonyítva is. Osztatlan képzésben a nappali munkarendben továbbtanulni vágyók 79%-a jelölt meg kizárólag államilag finanszírozott képzést. Mindez egyrészt jelezheti azt, hogy a szakmát továbbra sem tartják a fiatalok a bekerülési költségek megtérülése szempontjából vonzónak, másrészt azt, hogy egyes pedagógusszakokra a bekerülés esélyei kedvezőbbek az átlagosnál, ezért nincs igazán szükség arra, hogy a jelentkezők a költségtérítéses képzést válasszák. Harmadrészt ugyanakkor azt is mutathatja, hogy a pedagógusképzésre jelentkezők (családjainak) anyagi lehetőségei kevésbé teszik lehetővé a költségtérítés vállalását.

A pedagógusképzést választók egyébként valamennyi képzési szinten az átlagosnál kevesebb képzési helyet[38] jelöltek meg 2016-ban. A nappali képzésre bejutni szándékozók ugyanakkor jellemzően több lehetőséget jelöltek meg, mint az ugyanazon szakokra részidős képzésekre pályázók, ami összefüggésben van azzal, hogy a nappali képzésekre jelentkezők többsége közvetlenül az érettségi után, életútjának egy olyan szakaszában van, amikor a továbbtanulási döntésnek illetve a felsőfokú felvételnek jellemzően nagyobb a tétje a jövőre nézve. A nem nappali képzéseket megjelölők egzisztenciája biztosabb, többnyire már egy diploma, esetleg egy munkahely birtokában vágnának bele (újra) a képzésbe, ezért az azonnali továbbtanulás számukra kevésbé létfontosságú. Ezt láthatjuk azokból az adatokból is, amelyek a jelentkezési helyek átlagos számát tagozatok és képzési szintek szerinti bontásban mutatják. Az alábbi táblázat ugyanakkor arról is képet ad, hogy az első helyen nappali képzést preferálók a képzési területhez kevésbé ragaszkodnak, ami érthető, hiszen esetükben sokkal inkább szempont az, hogy mindenképpen bejussanak a felsőoktatásba.

[38] kar, szak, munkarend, finanszírozás kombinációját

1. táblázat: A megjelölt képzések száma és jellege az első helyen pedagógusképzést választók körében (2016)

		A megjelölt jelentkezések száma					Milyen képzési területet jelölt meg		Átlagos jelentkezés szám	
		1-et jelölt	2-t jelölt	3-at jelölt	4-5-öt jelölt	6-10-et jelölt	más képzési területet is	csak pedagógus-képzést	összesen	pedagógus-képzésben
Alapképzés	Nem nappali	19,7%	25,8%	33,1%	12,7%	8,7%	11,8%	88,2%	2,81	2,63
	Nappali	6,7%	13,0%	47,0%	18,6%	14,7%	36,0%	64,0%	3,56	2,91
	Átlagosan	13,7%	19,9%	39,5%	15,4%	11,5%	22,9%	77,1%	3,15	2,76
Osztatlan tanárképzés	Nem nappali	16,2%	24,6%	41,5%	10,8%	6,9%	31,5%	68,5%	2,80	2,29
	Nappali	5,6%	12,8%	48,8%	17,4%	15,4%	61,9%	38,1%	3,59	2,37
	Átlagosan	6,1%	13,3%	48,5%	17,0%	15,0%	60,4%	39,6%	3,55	2,37

(Forrás: Felsőoktatási felvételi adatbázis (Oktatási Hivatal))

Különösen a nappali tagozatos osztatlan tanárképzésre jelentkezők esetében látható, hogy a második illetve harmadik választás nem feltétlenül a tanárképzés vagy a pedagógusképzés más típusa, a kedvező bekerülési esélyek miatt azonban ők is többségében a tanárképzésben folytathatják tanulmányaikat. Alternatívaként egyébként a leggyakrabban valamely bölcsészettudományi, esetleg sporttudományi vagy természettudományi, műszaki képzés merül fel a második-harmadik helyen. A 2016. évi adatokat összevetve a 2013. évivel, amikor az osztatlan tanárképzés először volt választható, kirajzolódik néhány változás, ami akár az életpálya-modell illetve a Klebelsberg-ösztöndíj hatásának is betudható. 2013-ban az első helyen osztatlan tanárképzést választók 26%-a csak pedagógusképzést jelölt meg valamennyi helyen, 2014-ben 29%-uk, míg 2016-ban már 40% volt ez az arány. Ez a pálya iránti erőteljesebb elköteleződésre is utal, hiszen a bekerülési esélyek 2014 óta nem változtak jelentősen.

AKIKET FELVETTEK

A korábban bemutatott adatokból (lsd. *6. ábra*) már láttuk, hogy a pedagógusképzés különböző szintjeit és különböző szakjait eltérő bekerülési esélyek jellemzik. A nappali, ezen belül az államilag finanszírozott képzés tekintetében a bekerülési esélyek a többi képzési területhez képest kicsit kedvezőbbek a pedagógusképzésben, összevetve azt például a társadalomtudományokkal vagy a finanszírozott keretszámok csökkentésével jelentős mértékben sújtott jogi és gazdasági területekkel. Amennyiben az osztatlan tanárképzési szakokra (10 illetve 11 féléves közismereti tanárképzés), illetve a

bölcsészettudományi vagy a természettudományi alapszakokra való bekerülési esélyt hasonlítjuk össze, akkor azt találjuk, hogy a pedagógusképzés versenyképes alternatíva a bölcsészettudományi képzésekkel szemben, míg a természettudományos képzés esetében ez nincs így, hiszen azt a területet egyébként is magas bekerülési mutatók jellemzik.
Ahogyan láttuk, a pedagógusképzést választók az átlagosnál jobban preferálják az állami ösztöndíjas képzési formákat. Várakozásaikban valószínűleg keveseknek kell csalatkozniuk, hiszen a legtöbb hallgatót végül államilag finanszírozott képzésre veszik fel még a részidős képzések esetében is. Az első helyen megjelölt szak tekintetében már kevésbé teljesülnek az elvárások, különösen az alapképzésben. Leginkább a konduktor és a gyógypedagógiai BA szakot első helyen megjelölők, továbbá a 10 féléves szakmai tanárképzést választók kényszerültek arra 2016-ban, hogy az elsőként preferálthoz képest más szakon kezdjék meg felsőoktatási tanulmányaikat, az osztatlan tanárképzés közismereti tanárszakjaira pályázók viszont nagy eséllyel bejutottak az elsőként megjelölt szakra (bár nem feltétlenül az elsőként megjelölt intézménybe).
A jelentkezők és felvettek összetételét vizsgálva azt találjuk, hogy míg az alapvető demográfiai háttérváltozók szerint nincs eltérés, a tanulmányi teljesítményhez kötődő jellemzők szerint érvényesül szelekció. Nagyobb eséllyel kerültek felvételre a gimnáziumokban végzettek, s azok, akik az adott évben szerezték meg az érettségi bizonyítványt. A többletpontok rendszere miatt nagyobb eséllyel jutottak be pedagógusképzésre azok is, akik rendelkeztek emelt szintű érettségivel, vagy legalább középfokú nyelvvizsgával. Az, hogy a hátrányos helyzetűek aránya a jelentkezők és a felvettek körében azonos, arra enged következtetni, hogy az előnyben részesítés is segítette a bejutást. A hátrányos helyzetért kapott többletpont valószínűleg részben kompenzálni képes a lakóhelyi szelekció hatását is, de a községekből nappali képzésre bekerültek aránya valamivel még így is alacsonyabb, mint a jelentkezők körében.

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a pedagógusképzés felsőoktatásban elfoglalt helyét tekintettük át a felsőoktatási statisztikai adatokra támaszkodva, továbbá a 2013-2016 közötti jelentkezési és felvételi adatokat vizsgálva. Elemzésünkben bemutattuk a pedagógusképzés erőteljes belső tagoltságát, részben a képzési szintek és szakok, részben a munkarend szerint. A pedagógusképzés jelentős szeletét adja a felsőoktatásban tanulóknak, a jelentkezők aránya pedig mind a nappali, mind a részidős képzésben növekedett 2013 óta. Ez azonban differenciáltan érinti az egyes képzési formákat, illetve szakokat, ami részben az osztatlan tanárképzés újraindulásával, részben a pedagógusok pályára vonzását szolgáló oktatáspolitikai intézkedésekkel (életpálya-modell, képzési ösztöndíj) is összefüggésben áll.

A nappali tagozatos osztatlan tanárképzés sok tekintetben átlagos mutatókkal jellemezhető, így például túlnyomórészt gimnáziumokból és közvetlenül érettségi után érkeznek oda a hallgatók, más tekintetben azonban eltér a többi, érettségire épülő képzéstől. Az alap- és osztatlan képzések átlagához képest magasabb a nők aránya (bár kevésbé, mint az alapképzésben) és többen jönnek kisebb városokból, községekből (bár az arány szintén valamivel alacsonyabb, mint az alapképzésben).

A pedagógusképzés alap- és osztatlan képzéseire jelentkezők jellemzően finanszírozott képzésekre kívánnak bejutni, kevesen vállalják a költségtérítést. Bár az osztatlan tanárképzésre jelentkezők összességében kevésbé ragaszkodnak a pedagógusképzési területhez, mint az alapszakokra pályázók, 2013 óta az adatok szerint körükben is a pálya iránti erőteljesebb elköteleződés rajzolódik ki. Jóllehet a pedagógusképzésre összességében még mindig a többi képzési területhez képest alacsonyabbak a bekerülési átlagpontszámok, azok szakonként is igen eltérőek, a jelentkezők érettségi eredményeit megvizsgálva pedig azt találtuk, hogy az osztatlan tanárképzés választásában a tanulmányi eredmények kontraszelekciós hatása kevésbé jelentkezik, mint az alapképzés esetében. Tekintve ugyanakkor azt, hogy a hallgatónak az egységes alapozó szakasz után kell döntenie arról, hogy általános iskolai vagy középiskolai tanár lesz, a szelekció teljes mélységében a belépési adatok alapján nem vizsgálható.

HIVATKOZÁSOK

Ercsei Kálmán (2011): A nappali szakokon alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése. In: Ercsei K. - Jancsák Cs. (szerk.): Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 74–103

http://ofi.hu/kiadvany/tanarkepzos-hallgatok-bolognai-folyamatban-2010-2011

Kállai Gabriella – Szemerszki Marianna (2016): Pedagógushallgatók. In: Fehérvári Anikó (szerk.): Pedagóguskutatások – Merre tart a pedagógusszakma? Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 9–52

http://ofi.hu/kiadvany/pedagoguskutatasok-merre-tart-pedagogusszakma

Paksi Borbála – Veroszta Zsuzsanna – Schmidt Andrea – Magi Anna – Vörös András – Felvinczi Katalin (2015): Pedagógus – pálya – motiváció. Oktatási Hivatal, Budapest

Sági Matild – Ercsei Kálmán (2012): Kik akarnak tanári diplomát szerezni? A tanári mesterképzés választását befolyásoló tényezők az alapképzésben tanuló hallgatók körében. Felsőoktatási Műhely. 2. sz. 51-74.

https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/FeMu/2012_2/FEMU_2012_2_51-74.pdf

Sági Matild – Varga Júlia: Pedagógusok. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://mek.oszk.hu/12800/12893/12893.pdf

Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. Közgazdasági Szemle, LIV. évf., 2007. július–augusztus. 609–627. http://epa.oszk.hu/00000/00017/00139/pdf/01vargajav.pdf

Veroszta Zsuzsanna (2015): Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. Educatio 1. sz. 47-62.

ABSTRACT

Sustainable education

Students in teacher training provide a significant and growing part of higher education in Hungary, which is also due to the fact, that since 2013 the number of newly enrolled students has also been increasing steadily. In our analysis, we examine the differences in application strategies of young people willing to enter teacher training and the differences among various teacher training programs. For this analysis the official database of higher education entry register was used from years 2013-2016. The results show that there are huge differences among study-programs according to the socio-demographic background of applicants and to the application strategies as well. Women and applicants from smaller towns and villages are overrepresented especially in BA level teacher training programs. Both in BA level programs and in long-cycle teacher training programs candidates insist to apply for state-funded places. Applicants for long-cycle teacher training programs tend to be less firm about choosing teacher training and their study results are better than those applying for BA level teacher training.

Szemerszki Marianna

PhD, tudományos főmunkatárs

Eszterházy Károly Egyetem, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

szemerszki.marianna@ofi.hu

Vilmos Vass

CREATIVE LEADERSHIP: FROM RESEARCH TO ACTION

"Creativity is the single most important leadership competency for enterprises seeking a path through the complexity facing them..."
(IBM CEO Survey, 2010)

ABSTRACT

This paper examines the contextual background of creative leadership, especially focusing on the coherency between psychometric and social-personality approach of creativity research. After the introduction of the context, the second part of the article explores the leadership competences (list and structure) analysing 7 C's model (Hort and Sommers) and the Four-c Model of Creativity development (Kaufman and Beghetto) giving some practical examples to develop leadership competences. The next part of the paper shows some data from the pilot research at School Leader In-service Training Program at University of Debrecen, Institute of Educational Studies and Cultural Management. In the conclusion part, this article indicates some potential steps towards the continuation of the research.

Key words: creativity, creative leadership, creative problem solving, leadership competencies

INTRODUCTION

Traditionally, the basic beliefs about leadership is based on the coherency with effectiveness of the school. Marzano, Waters and McNulty explained: *"In fact, for centuries people have assumed that leadership is critical to the success of any insitution or endeavor."* (Marzano et al. 2005:4) Jumping from the past to the present, in recent years, there is a greater interest in creative leadership under the „new kind of leadership" in the 21st century. If we put this concept in the Google Scholar, we get approximately 2 800 000 scores.[39] Obviously, creativity and leadership is an unique entity, but the overlapped concept: creative leadership indicates more and more inspirations and feasible results in education.

[39] 12.01.2018.

Leithwood stated: *„The principal is a second only to the teacher in terms of impact on student learning."* (Leithwood et al. 2004 In. Fullan 2014:10) Fullan emphasized the importance of leadership*: "Ask teachers what school they would most like to teach in, or whether they want to stay in teaching at all, and you will hear of two criteria that top their lists: the quality of their colleagues and the quality of school leadership."* (Fullan 2014:5) According to Marzano and his colleagues:*"After examining 69 studies involving 2,802 schools, approximately 1.4 million students, and 14,000 teachers, we computed the correlation between the leadership behavior of the principal in the school and the average academic achievement of students in the school to be .25."* (Marzano et al. 2005:10)

Facing significant point with the motto of the paper (see above), the required coherency between creativity and leadership is the main reason towards the increasing interests and importance of creative leadership. This paper focuses on the concept of creative leadership examining the contextual phenomena of the topic, especially analyzing some dominant scientific approaches: psychometric and social-personality approaches of creativity researh. Before moving on to the research part, on the base of the results of the scientific approaches, next part of the paper concentrates on some leadership competencies combining them with the 7C's model and Four-c Model of Creativity.

What is creative leadership? Here are some examples of the defintions of creative leadership:

„Creative leadership is an imaginative and thought through response to opportunities and to challenging issues that inhibit learning at all levels. It's about seeing, thinking and doing things differently in order to improve the life chances of all students. Creative leaders also provide the conditions, environment and opportunities for others to be creative." (Stoll – Temperley 2009:64)

„Creative leadership is a philosophy and an act: it develops and realizes innovative ideas through the shared ambition of improving the world through enterprise formation. Those who employ creative leadership do so by forging an environment that promotes innovative thinking and mission-driven entrepreneurship. Creative leadership as a philosophy embraces change as a given while seeking opportunity everywhere. It envisions desirable futures and unleashes the courage, collaboration and creativity of contributors. Through a generous, inclusive purpose deeply rooted in pragmatic idealism and empathy, it gives rise to a transcendent consciousness that goes beyond individual gratification. Creative leadership as an act builds on those desirable futures through scalable enterprises derived from innovative strategies. Creativity, critical analysis, experimentation, big vision, collaboration, bold action, calculated risk taking, agility and hard work all drive participative value and serve the triple bottom line (planet, people, profit)." (van Dijk et al. 2017:n/a)

„The ability to deliberately engage one's imagination to define and guide a group towards a novel goal—a direction that is new for the group. As a consequence of bringing about this creative change, creative leaders have a profoundly positive influence on their context (i.e., workplace, community, school, family, etc.) and the individuals in that situation and the environment in which they collaborate." (Puccio et al. 2011:xviii)

Beyond dispute, scientific knowledge of creative leadership is about tremendous (see the latest score above) publications, conference papers, empiric studies, journal articles etc. Despite many definitions of creative leadership, there is no scientific consensus about the mutual meaning of this terminology. Evident, the above.mentioned definitions are based of subjective choice, but for instance Stoll and Temperely give a noteworthy interpretation of their definition, namely „creative leadership is not just about problem solving". In fact, creative problem solving can promote „thinking together in innovative ways" and allow leaders to make a „significant impact on performance". (Basasdur 2004). Inspite of the importance of creative problem solving as a basic element of creative leadership, it is obvious that most definitions have some common, more complex phenomena. The authors draw attention to the complextity of the concept indicating the ambitious and multiple roles of the leaders under the umbrella of innovation, creativity and change. This paper uses these concepts as „working definitions" firstly giving the wider contextual anaysis and interpretation of the topic.

In a broader context, Florida argued that „if you are a scientist or engineer, an architect or designer, a writer, artist, or musician, or if your creativity is a key factor in your work in business, education, health care, law or some other profession, you are a member" of a new social class. (Florida 2011) However, according to my interpretation, leaders are significant part of this „creative class" and drive force of complexity and change in the 21st century. Zacko-Smith, Puccio and Mance summarized the main trends of the 21st century connecting to the context of leadership*:„A brief examination of some of the trends in the new millennium underscore this fact, such as shorter and shorter product life cycles (e.g., high tech products undergo fundamental redesign every 6 to 12 months), erosion of a stable and predictable work life (e.g., school age children today can expect to change jobs 11 times before they hit their mid-forties), and more than 30% of the US workforce now hold jobs considered to be part of the creative economy (compared to roughly 10% in 1900)"* (Zacko-Smith et al. 2010: n/a) The central point of these trends and challenges is driving change as a key skill of leadership under the bipolar requiremenets: efficiency and adaptability. (Basadur 2004)

In this paper, the basic hypothesis is: creativity has an enormous drive of renewing leadership competencies (knowledge, akills and attitudes). Basically, growing needs of creativity and innovation, driving the change have been resulted the revised concept of leadership at the individual and the organizational level as well. In an increasingly fast change-drive world, creative leadership has become more complex and multilevel

concepts. At the individual level it means complex responsibilities, revised leadership competencies and creative personality components. At the organizational level, efficiency and adaptability plays an integral part of creative leadership. Basadur, Graen, & Green (1982) stated that adaptability is driven by organizational creativity, which has been defined as a continuous process of thinking innovatively, or finding and solving problems, and implementing new solutions. In essence, there is a strong consistency between the individual and the organizational creativity. (Agbor 2008) Change, innovation and creativity is the first key triangle of the concept of creative leadership.

CONTEXTUAL BACKGROUND (WHY CREATIVITY MATTERS?)

In fact, creativity is a central part of leadership, especially adaptive and flexible thinking. (Puccio, Mance, Murdock 2011) On the basis of more than 50-year results of creativity research and practice (Csíkszentmihalyi 1996; Runco 2007; Sternberg 1999a) For greater understanding of some basic phenomena of creative leadership, let me compare the two dominant approaches of the study of creativity, namely psycometric and social-personality approaches. Creativity has defined in different ways according to these approaches. In 1950, J. P. Guilford in his famous APA (American Pschological Assciation) lecture, he emphasized the role of creativity in everyday life developing his SOL Model in order to structuralize the intellect. *„Guilford's Structure of Intellect organizes the various abilities associated with creativity and IQ into three abilities: content, product and operations. Content expresses his idea that different people tend to think more effectively about different kinds of information, such as: visual, auditory, semantic, and behavioral. The product represents the kinds of information we process from the content types: units, classes, relations, systems, transformations and implications. The operations piece describes what the brain does with this type of information: cognition, memory, divergent production, convergent production and evaluation. These three factors come together to form 150 different skill areas."* (Arndt et al. n/a) In this sense, that was the basic point, it has been resulted the new interpretation of intelligence in contrast to the narrow concept of IQ as defined similarly to factor g. On the base of this reconceptualization of intelligence, Guilford created Unusal Uses Test and building on his work, with his colleague, Torrance developed Torrance Test of Creative Thinking. These tests and generally the psychometric approaches to the study of creativity, stressed the importance of divergent thinking and problem solving skills on creative personality measuring fluency, flexibility, originality and elaboration. Basically, Guilford defined creative personality in his presidential address as *„creative personality is then a matter of those patterns of traits that are characteristic of creative persons. A creative pattern is manifest in creative behavior, which includes such activities as inveting, designing, contriving, composing and planning. People who exhibit these types of behavior to a marked degree are recognized as being creative."* (Guilford 1950:n/a) In this sense, creativity as a

significant part of our personality is not a standard, stabil groups of personal components or expected outcomes, which are avaiable to measure in an objective way, but this is a flexible creative process for development in a differentiated way. Consequently, the psychometric appraoches to the study of creativity provided the definition and criteria for creativity strenghthening the scientific discussion about the topic.

The cognitive approach to creativity has focused on mental representations and processes of creative thougth. Parallel with this approach, the research fields of social-personality approach are: personality variables, motivation and sociocultural environment. Several researchers, without being exhaustive (Amabile, Barron, Csíkszentmihalyi, Eysenck, Gough, Harrington, MacKinnon, Magyari-Beck, Simonton) supported this approach focusing on independence of judgement, self-confidence, attraction to complexity, aesthetic orientation and risk taking. The signitificant results of these researches have stressed the intrinsic motivation, the coherency between the creative abilities and academic performance, the importance of social and learning environment on process of creativity turning to the multidiscilinarity of creativity. (Sternberg and Lubart 1999) Csíkszentmihalyi stated that „the level of creativity in a given place at a given time does not depend only on the amount of individual creativity." (Csíkszentmihalyi 1996) He identified the systems model of creativity, which has three components: domain, field and person. Specifically, within the focus of creative leadership, the consistency among the above-mentioned parts are relevant and evident. Domain, field and person is the second key triangle of the concept of creative leadership. Csíkszentmihalyi was one of the first theorists to apply social-personality approach. He defined creativity as „any act, idea or product that changes an existing domain, or that transforms an existing domain into a new one." (Csíkszentmihalyi 1996) Amabile described four components of creativity. At the individual level: expertise (technical, procedural and intellectula knowledge), creative thinking (skills, degree of flexibility, imagination) and motivation (intrinsic and extrinsic). And one component outside is the individual – the social environment in which the individual is working. (Amabile 2012) This componential theory of creativity is a comprehensive model of the social and psychological components combining the personal competencies and the work envoronment.

CREATIVE LEADERSHIP (TYPES, COMPETENCIES, MODELS AND PROCESSES)

Sternberg and his colleagues identified eight different types of creative leadership. (Sternberg 1999b; Sternberg, Kaufman, & Pretz 2001, 2002) Sternberg, Kaufman and Pretz cited, clarified and modeled these types:

„Some types of creative leadership accept current paradigms. In brief, replicators do what others have done in the past. Redefiners do what others have done, but find a new rationale for it. Forward incrementers move one step or a small number of steps beyond where

other leaders have gone. Advance forward incrementers move a large number of steps beyond where others have gone, sometimes, at their own peril. Other types of creative leadership reject current paradigms. Redirectors steer an organization in a new direction. Reconstructive redirectors move in a new direction, but use the past rather than the present as a starting point. Re-initiators virtually start over from scratch. Lastly, one type of creative leadership synthesizes various current paradigms. Synthesizers take what they believe are the best ideas from different paradigms, and put them together." (Sternberg et al. 2003:146.)

In fact, that individual creative personality components and the orgaizational culture determines, which types becomes dominant at the organizational level. Basically, as Sternberg, Kaufman and Pretz emerged*: "Creativity leadership may be viewed roughly in two senses. One is in the sense of setting trends that others follow. Such creativity can be seen in any field at all, ranging from the humanities to the sciences to business. A second sense is creativity in leadership in organizational or business settings."* (Sternberg et al. 2003:146.) Hall and Hord identified three styles of the principal: responder, manager and initiator. Later they added the fourth one: collaborator. (Hord, Sommers 2008)

Focusing on the „organizational setting", the notion of competencies (knowledge, skills and attitudes) has become more and more significant part at several fields. The basic point of leadership competency-set has articulated the different roles and activities of the leaders. Obviously, principals responsibilities have increased enormously over the past two decades. Marzano, Waters and McNulty, on the base of their meta-analysis, defined 21 leadership responsibilities, for instance affirmation, change agent, communication, culture, flexibility, focuss, optimizer, relationships, situational awareness etc., and their correlations with student academic achievement. (Marzano, Waters, McNulty 2005) Fullan used learning leader as a synonym of leadership role modeling and shaping „the conditions for all to learn on a continuous basis". (Fullan 2014) But this is only the one side of the coin. Therefore, the other side is a new dimension of the leadership roles, which has emerged under the umbrella of rapidly change in the 21st century. Collaborative elements and learning communities have come into prominence. (DuFour&Fullan 2013; Leithwood&Seashore Louis 2012).

As we saw, at the organizational level, efficiency and adaptability play integral part of creative leadership emphasizing the role of creative thinking and problemsolving Creative thinking and problemsolving clearly involves system thinking and strategic planning, change and risk management developing critical attitudes and mindset.

Hord and Sommers (2008) created a 7 C's model transforming the above-mentioned competency areas:

- communication
- collaboration
- coaching
- change
- conflict
- creativity
- courage

No doubt, that Hord and Sommers modeled the transversal competency areas on leadership focusing on the consistency between the personal and the organizational level as well. At the personal level, it means developing and measuring leadership competencies. At the organizational level, the quality of change management and collaborative learning play integral part of creative leadership. For analytical purposes, understanding the characteristics of creative leadership, it is necessary to focus on the creative process between the personal and organization level. Csíkszentmihalyi described (1996) the creative process as five different stages:

- preparation
- incubation
- „Aha!" moment
- evaluation
- elaboration

Specifically, within the creative leadership context, Csíkszentmihalyi emphasized the role of curiosity and problem sensitiveness on the stage of preparation. Incubation is a „thresold of consciousness" connecting with problemsolving decisionmaking. The characterisitics of evaluation is insecurity and uncertanity, while elaboration requires task consciousness and intrinsic motivation.

One of the most relevant and pragmatic answers to the different levels of creativity is the Four-c Model (Beghetto – Kaufman eds. 2010):

- mini-c (personal)
- little-c (every-day creativity)
- Pro-c (professional)
- Big-C (legendary creativity)

Traditionally the little-c and Big-C dichotomy is based on two types of images. The little-c is every-day life creativity, some original problemsolving situations and uniques ideas. The Big-C creativity has been resulted life-changing outcomes, enormous impacts of creations. Mini-c creativity focuses on the novel and personality meaningful interpretation

of experiences, actions, and events. The Four-c Model of Creativity can classify and differentiate the levels of creativity adding to this dichotomy the mini-c, which is based on personal components of creativity and the Pro-c, which can emphasize the the role of professionalism at the creative process. (Beghetto – Kaufman eds. 2010) Understanding the importance of the Four-c Model of Creativity and the feasible connection with creative leadership, Beghetto and Kaufman stated:

„Our conception of mini-c creativity is informed by a Vygotskian (or sociocultural) view of knowledge that stresses the transactional relationship between the individual and social world. This socialcultural emphasis underscores how internal (mini-c) insights and interpretations are influenced by interactions and experiences with domain-relevant knowledge and how, under the right conditions, those internal (mini-c) insights potentially develop into external (larger-C) contributions." (Beghetto – Kaufman 2011:195)

Accordingly, the Four-c Modell of Creativity is useful to develop and increase leadership competencies in order to understand the concept of creative leadership. The fundamental components of creative leadership are based on personal and every-day life creativity of the leaders, but aiming the effective implementation of the vision and strategy, promoting efficient decision-making process „maximizing the impact" of the leadership require professionalism. As Csíkszentmihalyi stated: *„And a good creative person is well trained. So, he has first of all an enormous amount of knowledge in the field. Secondly, he tries to combine ideas, because he enjoys writing music or enjoys inventing. And finally, he has the judgement to say: „This is good, I'll pursue this further."* (Csíkszemtnihalyi, 1996:50) See Csíkszemtmihalyi's model (above): domain, field, person) For greater understanding the concept of creative leadership, in addtion to the Four-c Model of Creativity and Csíkszentmihalyi's model, the social-cultural dimension is playing more and more important role to develop creativity of leadership. This is the 5.C, which is based on the impact of innovative and creativity-based social-cultural environment. In fact, individual creativity, the process of creativity development and the creative organizational culture is the third key triangle of the concept of creative leadership.

RESEARCH

At the School Leader In-service Training Program at the University of Debrecen, Institute of Educational Studies and Cultural Management did pilot research focusing on the connections between creative leadership and professional learning communities. we used qualitative research method, namely on-line questionnaire. The given answers were limited (44), 75% female, 25% male.

1. Figure: Gender

(Source: own editing)

Descibing the age differences, dominantly the age cohors between 41-50 and above 50, which means that the leaders or potential leaders are middle-aged.

2. Figure: Age cohors

(Source: own editing)

Not surprisingly, the dominant age cohors of leaders have 25-30 year teaching and leading experience at primary and seconday education.

3. Figure:Teaching and leading experience

(Source: own editing)

The aim of the first groups of the questions was mapping prior knowledge of creative leadership. Problem solving and openness (72.7%), fluency (59%), innovation (38.5%) and originality (29.5%) are the fundamental components of creative leadership. Surrisingly, creativity has around 10% on the list.

4. Figure: Prior knowledge about the creative leader

(Source: own editing)

The next part of the questionnaire has focused on the conceptual analysis of creativity (Amabile, Csíkszemtmihalyi, Guilford) The majority of the answers (42.4%) has agreed with Csíkszentmihalyi's concept,[40]emphasizing the role of different interactions between individuals and social-cultural environment.

5. Figure: What kind of definition do you agree with?

(Source: own editing)

In order to dig deeper the conceptual analysis, the next definitions (Amabile and Pillemer, Senge, Buda and Péter-Szarka) has stressed the role of fats-changing enviroment and instrinsic motivation at the creative process. The majority of the answers (84.2%) agreed the dominant impact of fast-changing environment renewing leadership emphasizing individual and organizational adaptibility. Reflective thinking was based on Senge's concept of learning community (1990) *„where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together*." (Hord – Sommers 2008:2.) 86.2% of the answers reflected, that own organization is basically similar to this concept turning to the learning community.

[40] „Therefore creativity does not happen inside people's heads, buti n the interaction between person's thoughts and a social context. It is a systematic rather than the individual phenomenon." (Csíkszentmihalyi 1996: 23.)

6. Figure: What extend is the Senge's defintions fits to your organization?

(Source: own editing)

Last but not least, regarding the dominant cohors of the qualifications of the leaders, 30.2% has university degree for the secondary schools, 23.3% has kindergarten degree and 18.6% has teacher training college degree for primary school.

CONCLUSION

Creative leadership competences have some fundamental characteristics. Basically, creative thinking and problem solving is basic elements of creative leadership. These are transversal competences, which can be developed on the specific „domain", but the role of „field" and „person" has enormous impact in order to develop creative leadership at the Pro-c and Big-C levels. As Sternberg, Kaufman and Pretz stated: *„… leadership is not creative or not creative. Rather, it can be more or less creative in different ways. What type of creativity will emerge in an organization depends in part upon the leaders, but also in part upon the organizational environment."* Sternberg et al. 2003:152.) Defining the personal components of leadership can promote structuralization of leadership competences (knowledge, skills, attitudes) stressing consciousness at the developmental process. For instance the original (2005) and newly revised Ontario Leadership Framework (2012) consist of five domains as standards of practices Setting Directions, Building Relationships and Developing People, Developing the Organization to Support Desired Practices, Improving the Instructional Program, and Securing Accountability and each of these domains includes some elements of more specific practices.

The next part of the research will focus on Delphi-method and focused group interview in order to analyze prior knowledge of the leaders digging deeper way of the conceptual understanding of creative leadership. Potentially, these data have strong impact of renewing curricula of leadership programs indicating some conceptual changes of the teaching and learning methodologies and assessment techniques. Admittedly, according to Fullan, in order to „maximize impact of leadership" via leading learning, being a district and system player, becoming a change agent, which is the fourth key triangle of creative leadership, individual, team and organizational creativity is coming to the front from research to action.

REFERENCES

Agbor, E. (2008): Creativity and Innovation: The Leadership Dynamics. Journal of Strategic Leadership, Vol. 1 Iss. 1. 39-45.p. letöltés helye:
https://www.regent.edu/acad/global/publications/jsl/vol1iss1/JSL_Vol1iss1_Agbor.pdf letöltés ideje: 2018. március 14.

Amabile, T. (2012): Componential Theory of Creativity. Working Paper. Encyclopedia of Management Theory (Eric H. Kessler, Ed.), Sage Publications, 2013. n/a letöltés helye: http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf

Arndt, D. - Grove,H.Springsteen, A: Guilford's Sol. n/a. letöltés helye:
https://creativityepsy5750.wordpress.com/guilfords-sol/ letöltés ideje: 2018. március 14.

Basadur, M (2004): Leading others to think innovatively together: Creative leadership. The Leadership Quarterly 15. 103–121.p. letöltés helye: http://creativepaths.org/wp-content/uploads/2017/03/Leading-others-to-think-innovatively-together_M_Basadur.pdf

Basadur, M. S., Graen, G. B., & Green, S. G. (1982). Training in creative problem solving: Effects on ideation and problem finding in an applied research organization. Organizational Behavior and Human Performance, 30, 41–70.p.

Ronald A. Beghetto - James C. Kaufman (2010): Broadening Conceptions of Creativity in the Classroom. In. Beghetto, R.A. - Kaufman J.C. eds. (2010): Nurturing Creativity in the Classroom. New York, NY: Cambridge University Press. 191-206.p.

Beghetto. R. A .- Kaufman J.C. eds. (2010): Nurturing Creativity in the Classroom. New York, NY, Cambridge University Press, 423.p.

Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper/Collins, 372.p.

van Dijk, M; Davidson, G., Mecozzi, V (2017): Creative Leadership. November 15th, n/a letöltés helye: https://www.thnk.org/insights/what-is-creative-leadership/ letöltés ideje: 2018. március 14.

DuFour, R.&Fullan, M. (2013): Built to last: Systematic PLCs at work. Solution Tree, Bloomington, IN. 91.p.

Fullan, M. (2014): The Principal. San Francisco, CA, Jossey-Bass A Wiley Brand, 174.p.
Florida, R. (2011): The Rise of the Creative Class. New York, Basic Books, 483.p.
Guilford, J. P (1950): Creativity Research: Past, Present and Future. American Psychologist 5: 444-454.p. letöltés helye: http://www.cpsb.com/research/articles/creativity-research/Creativity-Research-Guilford.pdf letöltés ideje: 2018. március 14.
Hord, Shirley M. – Sommers, William A. (2008): Leading Professional Learning Communities. Corwin Press. London. 163.p.
Leithwood,K.&Seashore Louis, K. (2012): Linking leadership to student learning. San Francisco, CA, Jossey-Bass.282.p.
Marzano R.J.; Waters, T; McNulty, B.A (2005).: School Leadership that Works from Research to Results. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 194.p.
Ontario Ministry of Education (2012). Leadership Framework for Principals and Vice-Principals. n/a. letöltés helye: https://www.education-leadership ontario.ca/application/files/2514/9452/5287/The_Ontario_Leadership_Framework_2012_-_with_a_Discussion_of_the_Research_Foundations.pdf letöltés ideje: 2018. március 14.
Puccio, G. J., Mance, M.; Murdock M. C. (2011): Creative Leadership: Skills That Drive Change. Thousand Oaks, CA, SANGE Publications, Inc. 350.p.
Runco M.A. (2007): Creativity: Theory and themes: Research, development and practice. New York, Academic Press, 504.p.
Sternberg, R. J. and Lubart, T. I (1999).: The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In: Sternberg R. J. , Editor: Handbook of Creativity, New York, Cambridge University Press, 3–16.p.
Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. and Pretz, J.E.(2002): The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions. New York, Psychology Press,n/a
Sternberg R. J. ed. (1999a): Handbook of Creativity, Cambridge University Press, New York. 490.p.
Sternberg, R.J. (1999b) A propulsion model of types of creative contributions. Review of General Psychology, 3, 83–100. p.
Sternberg, R.J., Kaufman, J.C. and Pretz, J.E. (2001): The propulsion model of creative contributions applied to the arts and letters. Journal of Creative Behavior, 35, 75–101.p.
Sternberg, R.J.; Kaufman J.C.; and Pretz, J.E. (2003): A Propulsion Model of Creative Leadership. Creativity and Innovation Management 145-146.p. https://s3.amazonaws.com/jck_articles/SternbergKaufmanPretz2004.pdf letöltés ideje:2018. március 14.
Stoll, L. and Temperley, J (2009).: Creative Leadership: A Challenge of our Times. School Leadership and Management, 29 (1): 63-76.p. letöltés helye:

https://www.researchgate.net/profile/Louise_Stoll/publication/249014997_Creative_leadership_A_challenge_of_our_times/links/54f89ee80cf28d6deca2bba4/Creative-leadership-A-challenge-of-our-times.pdf letöltés ideje:2018. március 14.

Zacko-Smith, J.D., Puccio G.J., Mance M. (2010): Creative Leadership: Welcome to the 21st Century. Academic. Exchange(Quarterly,14(4) Winter, letöltés helye:
https://www.academia.edu/395725/Creative_Leadership_Welcome_to_the_21st_Century letöltés ideje:2018. március 14.

ABSZTRAKT

A tanulmány a kreatív vezetés kontextuális hátterét vizsgálja, különös tekintettel a kreativitáskutatás pszichometrikus és szociál-személyiségelméleti megközelítéseinek koherenciájára fókuszál. A kontextus bevezetése után, a tanulmány második része a vezetői kompetenciákat (lista, struktúra) tárja fel, valamint elemezve a 7 C (Hort és Sommers) és a 4 C (Kaufman és Beghetto) modelt, számos gyakorlati példát mutat be a vezető kompetenciák fejlesztésre vonatkozóan. A tanulmány következő része a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet Közoktatási vezetőképző szakvizsgás program keretében végzett pilot kutatás néhány adatát mutatja be. Végül, a következtetés részben a tanulmány számos lehetséges lépést jelez a kutatás folytatására vonatkozóan.

Kulcsszavak: kreativitás, kreatív vezetés, kreatív problémamegoldás, vezetői kompetenciák

Dr. habil Vass Vilmos

habilitált egyetemi docens
Budapest Metropolitan University
vvass@metropolitan.hu
Selye János Egyetem
vassv@ujs.sk

III. AZ ISKOLÁZTATÁS TÖRTÉNETE

Bognárné Kocsis Judit

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A REFORMÁTUS NEVELÉSI HAGYOMÁNYOK ÖSSZEFÜGGÉSEI KARÁCSONY SÁNDOR TEVÉKENYSÉGÉNEK TÜKRÉBEN[41]

ABSZTRAKT

Az élethosszig tartó tanulás koncepciója már a 20. század előtt is megfogalmazódott a neveléselmélettel foglalkozó szakemberek körében, így nem tekinthető kifejezetten napjaink pedagógiai újításának. A tanulmány célja annak bemutatása, hogy a 16-17. századi református nevelésben szorgalmazott, elvárt célkitűzések miként mutatnak hasonlóságot az élethosszig tartó tanulás programjával.

Karácsony Sándor (1891-1952) egyike a református pedagógiára a legnagyobb hatással bíró pedagógusoknak. Művei, tevékenysége jó példa arra, miként egyeztethető össze az élethosszig tartó tanulás a református értékrenddel. (Karácsony 2002; 2003; 2004) A református iskoláztatás sajátosságait a gyakorlatban is megtapasztalhatta, átélhette, hiszen 1897-1902 között a földesi református népiskola tanulója, majd 1902-1910 között a debreceni református kollégium tanulója volt. A református nevelés és Karácsony Sándor műveinek elemzése rámutatott arra, hogy a vizsgált programok tanulóközpontúak és az öntevékenységre építenek, továbbá a tanulási környezetet tágan, komplex módon értelmezik.

BEVEZETÉS

A múlt század második felében az Európai Unió által megfogalmazott és egyre pontosabban körvonalazodó élethosszig tartó tanulás programja napjainkban mára már elfogadottá vált és teljesen beépült az oktatás világába. A lifelong learning (LLL), azaz az élethosszig tartó tanulás koncepciója azonban nem új keletű a pedagógia történetében.

A tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a 16-17-század református nevelési elvek ugyanúgy az élethosszig tartó tanulást szorgalmazták. (Bognárné Kocsis 2016b) (Karácsony 2002) Mindezt azonban nem általánosságban teszem, hanem Karácsony Sándor életén, munkásságán keresztül mutatom be.

Választásom azért esett Karácsony Sándorra (1891-1952), mert egyrészt ő a hazai neveléstudomány egyik eredeti gondolkodású neveléstudósa és a református pedagógiára nagy hatást gyakorló alakja, másrészt korábbi kutatásaim erre engedtek következtetni. Karácsony református identitásának formálódását a családja és a református iskolák (kollégium) segítette. (Bognárné Kocsis 2016a) Tudományos munkássága, egyetemi professzori állása mellett számos közéleti pozíciót betöltött, ezenkívül egyházi szolgálatot, tisztséget is vállalt. Az LLL kulcskompetencia-területek szerint kerül bemutatásra a református értékek jelenléte Karácsony Sándor munkásságában.

[41] DOI 10.13140/RG.2.2.26399.87200

AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS ÉS A REFORMÁTUS NEVELÉSI HAGYOMÁNYOK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az Európai Tanács által szorgalmazott élethosszig tartó tanulás (European Commission's Lifelong Learning Programme) kilenc kulcskompetencia köré csoportosítja a tudás, képesség, készség elemeit. (Eurydice 2000) Az alábbiakban a vizsgált koncepciók közötti hasonlóságok bemutatására kerül sor a kompetenciaterületek szerinti bontásban.

A) Az anyanyelvi kommunikáció, amely magába foglalja a gondolatok, érzések szóbeli és írásbeli formában történő kifejezését, illetve értelmezésének képességét; továbbá a társas kapcsolatok során a nyelvi érintkezés képességét.

A kapcsolati hálók tették lehetővé a nyelv, a kommunikáció kialakulását, fejlődését, mivel a csoportokba rendeződés, majd később a társadalmak létrehozásának alapja a beszéd. Karácsony szerint a nyelvi kommunikáció célja a másik ember megértése, a közölt információ megértetése, a másikhoz való viszonyulás, valószínűleg ezért nem használta a tudományos nyelvet sem. Helyette közvetlen, személyes stílust alkalmazott, baráti, E/2. személyű megszólítást, a figyelem megtartását szolgáló megjegyzéseket (pl. „Nem tudom, tudod-e, hogy...”). (Karácsony 2002:177) Az anyanyelv az ő értelmezésében a nép, az emberek lelkületéről is árulkodik, így nagyon sok jellemvonás, tulajdonság állapítható meg a népre vonatkozóan. A magyarokra vonatkozóan például a szemléletesség, a mellérendelés és az idegen hatás érvényesülése. Egyetemi oktatóként vallja, hogy az egyetemek nyelvi formája a párbeszéd kell, hogy legyen. Véleménye szerint ez a sajátosság is a magyar nyelv mellérendelő voltából következik. (Karácsony 2003: 229) Többek között Kodály Zoltán és Bartók Béla is elismerte és értékelte Karácsony magyar nyelvvel és a nyelvtanítással kapcsolatos nézeteit.

A református nevelésben mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikáció nagy jelentőséggel bír. A protestantizmus térhódítása lehetőséget adott a kritikus gondolkodás, a vitaszellem elterjedéséhez. A tényként kezelt tételek, a dogmák megkérdőjelezése a tudományos gondolkodás alapjai is egyben. A református nevelésügy története során mindenekelőtt az önképzőkörök biztosították a vélemények ütköztetésének lehetőségét a diákok számára. Az önképzőkörök a nevelők munkáját egészítette ki, hiszen e szellemi műhelyekben nyilvános vitákra (*disputatió*kra), klasszikus szerzők műveinek felolvasására (*declamatió*kra) és kisebb csoportokban, tanulókörökben (*collatió*kra) egy-egy tudományterületre vonatkozó alapos megbeszélésre került sor. Ezek az alkalmak az önfegyelemről, a tudásbővítés legmagasabb szintjéről szóltak, öngazdálkodó módon.

Karácsony Sándor nemcsak az emberek közötti kommunikációt, hanem az ember és az Isten közötti kommunikációt is hangsúlyozta, amelynek módja az ima, ami a benső, lelki érzések, gondolatok kifejezésének, Istennel való megosztásának eszköze. Az imádkozásnak nagy szerepe van az önnevelésben, a személyiségfejlesztésben. (Karácsony 2004:34)

B) Az idegen nyelvi kommunikáció az idegen nyelvek használatát, más kultúrák megismerését hangsúlyozza.

A külföldi kapcsolatok kiépítésének kiemelt szerepe volt a református iskolákban. A protestáns hagyományként számon tartott peregrináció már a 16-17. században jelentős szereppel bírt. A protestáns fiatalok a kollégiumuk támogatásával nyugati, elsősorban protestáns egyetemeket látogattak, ott mélyítették tudásukat.

Karácsony Sándor magyar-német szakos egyetemi hallgatóként élt azzal a lehetőséggel, hogy külföldi felsőoktatási intézményekben tanuljon. 1911-1912 között Genfben, 1912-1913 között Münchenben és Bécsben, 1913-1914 között Bécsben és Grazban vendéghallgató. Ezeken az egyetemeken ismerkedett meg többek között Hermann Paul, Wilhelm Stertberg nyelvész, Friedrich von der Leyen folklorista, Wilhelm Wundt etnológiai irányzatával (Völkerpsychologie), akik közül a legnagyobb hatást Wundt gyakorolta rá, hiszen az ő kutatómunkáját látva kezdett már egyetemistaként néplélektani gyűjtőmunkába. (Karácsony 2003: 229)

Karácsony nemcsak a szűkebb, hanem a tágabb közösségeink, társas kapcsolataink fenntartását is fontosnak tartotta. A szomszédos népek, országok, a más kultúrák megismerésének azonban nélkülözhetetlen feltétele az idegennyelv-tudás, így a nyelvtanulást mindenki számára fontosnak tartotta.

C) Matematikai kompetenciák

Amennyiben a matematikai kompetenciákat tágabban értelmezzük és a logikus, értelmes gondolkodást is beleértjük, akkor elmondható, hogy hangsúlyosan tetten érhető a református nevelésben. A református neveléstudós, Karácsony Sándor tanítványai közül sokan kiemelték, hogy „Mesterük” egyik legnagyobb erénye a gondolkodni tanítás volt, amit különböző tudományterületeken kamatoztathattak; pl. Kontra György – biológia, Gyökössy Endre – pszichológia, teológia, Lakatos Imre – matematika, tudományfilozófia stb. területen. A református pedagógia egyik sajátossága a kritikus gondolkodás szintén ide sorolható.

D) Természettudományi és technológiai kompetenciák, azaz a természeti világ megértésére szolgáló ismeretek alkalmazására való képesség és hajlam. A technológiai kompetencia a természeti környezetben felismert igények szerinti átalakítás képessége.

A természeti világ megismerése, értékeinek tisztelete a keresztyén világnézet egyik alapvető sajátossága. Ennek értelmében a református nevelés természetesen hangsúlyozza a természettudományok fontosságát, a természeti környezet megóvását. Gondoljunk csak a regős cserkészetre, Karácsony Sándor szerepére e tevékenység kapcsán, amely a fiatalok körében rendkívül népszerű volt abban az időben. (Karácsony a Regős Káté Táborozási Segédlet szerkesztője 1930-ban.) E foglalatosság során az ifjak megismerhették az ország különböző tájegységeit, az ott élő emberek életét, mentalitását. (Karácsony 1930) A református megközelítés a természeti környezet megismerését és fenntartását

hangsúlyozza és nem az átalakítását, következésképpen a technológiai kompetencia leginkább a természet, a világ megértésére, valamint a tudományos ismeretszerzés és a tudományok iránti nyitottságban érhető tetten.

Ebben a kompetenciában a tudományos ismeretszerzés, tudományok iránti nyitottság is megjelenik, amely a Földünk élővilágának sokszínűségében, annak működésének megértésében játszik szerepet.

E) Digitális kompetencia, azaz az elektronikus média magabiztos és kritikus alkalmazása a mindennapokban, legyen szó munkáról vagy szabadidőről.

Ennek a kompetenciának a vizsgálata nem releváns.

F) Hatékony és önálló tanulás, azaz a saját tanulás önállóan és/vagy csoportban történő szervezésének és szabályozásának a képessége. Fontos kiemelni e kompetencia kapcsán a problémamegoldás, az új tudáselemek elsajátításának, feldolgozásának, értékelésének képességét.

A hatékony önálló vagy csoportos tanulás, az önnevelés, az önálló gondolkodásra, véleményalkotásra nevelés hangsúlyosan jelenik meg a református nevelésben, Karácsony Sándor koncepciójában, amely a nevelőtől elvárt magatartásban is tetten érhető:

- az önnevelés, önfejlődés segítése pl. bátorítás, jutalmazás segítségével;

- az egyénben rejlő lehetőségek felszínre hozása élethelyzetek megteremtésével, illetve azok gyakorlatban történő kipróbálásával – felfedezéses és élményszerű tanulással. (Bognárné Kocsis 2011) (Karácsony 1998)

A 16-17. századi protestáns kollégiumok gyakorlatában az önképzés ősi formái az olvasóegyletek voltak, azaz a tanulók könyveket ajánlottak egymásnak, azokat közösen felolvasták, együtt értelmezték. A protestáns tanulók nem sajnálták az anyagi áldozatot sem az előbbre jutásuk érdekében, így akár a maguk pénzéből fogadták fel tanárt, fizettek nekik a foglalkozásért. Karácsony Sándor rámutat arra az összefüggésre, hogy az önképzőkörök miért éppen a protestáns iskolákban működtek eredményesen: véleménye szerint a kálvinista hit, meggyőződés szükséges hozzá, azaz a mellérendelő viszonyon alapuló, egyetemes papság elvét valló hit és nem az *ex cathedra* kijelentéseket hangsúlyozó, a csalhatatlan tudásában biztos és másokat is meggyőzni akaró magatartás. (Karácsony 2004)

Az önálló kutatómunka iránti igény felkeltése szintén megjelenik a református nevelésben. A kutatás folyamatában a kutató önálló, egyéni tanulást végez, amely nem merül ki csupán a tantárgyi tanulásban, hanem annál sokkal teljesebb, átfogóbb, élményekben gazdag tevékenységet jelöl.

E kompetenciakörhöz tartozik az énkép, amely a református értelmezés szerint alázatos, bűnbánó, önuralmat gyakorló, szolgáló, tanulásra kész hívőképben realizálódik. (Busch 2008) Karácsony Sándor a nevelőktől elvárja, hogy a problémákra nyitott, tájékozott, bölcs, filozofikus emberek legyenek. A helyes énkép, személyiség kialakulásának segítése

önneveléssel lehetséges, amely a Biblia üzenetének alapján imádkozással segíthető. (Sovernigo 2003; Pellerey 2005: 264) Közelmúltban amerikai vallástanítás körében végzett kutatások is alátámasztják, hogy a tanulók inkább a személyes üzenetet, a spirituális fejlődést várják el az órákon a vallásos műveltség elsajátítása helyett, vagyis a vizsgált fiatalok az önfejlődést, személyiségfejlesztést igénylik. (Robinson 2015: 235-247)

G) Személyközi és állampolgári kompetenciák, azok a viselkedésformák, amelyek a hatékony és konstruktív társadalmi léthez szükségesek.

A vizsgált programok mindegyike az aktív közösségi létet szorgalmazza, amelyben az önkéntesség, a másik személy iránti felelősségvállalás is megjelenik. Valamint a másik ember iránt mutatott érdeklődés, tisztelet, a konstruktív kommunikáció, konfliktuskezelés, kompromisszumkészség, empátia.

A református nevelésben a szigorúság és a katonás fegyelem mellett nagy hangsúlyt kapott az elesettebb sorsú gyermekek felkarolása is. A jobb módú református diákok juttatásaiból részesültek a szegényebb tanulók is. Kaptak pénzsegélyt, évente ruhatámogatást, úgynevezett cipósegélyt - napi 2 cipótámogatás (bizonyos diákoknál ez napi 4 cipót is jelenthetett) - és ösztöndíjat is, amely lehetett hazai és külföldi ösztöndíj is - természetesen a tanulmányi átlagtól függően. (Bognárné Kocsis 2014)

A református történelmi hagyománnyal rendelkező kollégiumok maguk körül alap- és középfokú iskolákból álló iskolarendszert, latin kifejezéssel ún. partikularendszert hoztak létre. A kollégiumok pl. tantervekkel, tankönyvekkel, növendéktanítókkal segítették a hozzájuk tartozó intézményeket és oktatták az iskolafenntartó gyülekezetek lelkipásztorait, tanítóit, azaz szoros kapcsolatot tartottak fent az „anyaiskola” és a partikulák között.

Karácsony Sándor életében ez a sajátosság annyiban követhető le, hogy egyrészt műveiben erre bíztatott mindenkit, másrészről Földes református elemi iskolájából a debreceni kollégiumba került kiváló tanulmányi eredménnyel.

H) Kezdeményezőképesség és vállalkozói kompetencia, azaz a változáshoz való pozitív viszonyulás, az egyén cselekedetei iránti felelősségvállalás, célok kitűzése és megvalósítása.

A református ifjakat a tevékeny, tudatos, tartalmas, önuralmat mutató életre nevelték, *Ora et labora!* szellemében. A viszonyulást, a másik emberhez való pozitív hozzáállást a református kollégiumokban is tanulhatták az ifjak. A református kollégiumok meghatározó szerepet töltenek be a református nevelésben évszázadok óta. A hatékonyságát az iskola és a kollégium szoros együttműködése, zárt, családias közössége biztosította. A kollégium szigorú rendszere megkövetelte a fegyelemért felelős személyek megválasztását, a közös programok kialakítását. Hagyományos diáktisztségek például a hetes felügyelő diákok, azaz az *apparitor*ok; az éjszakai felvigyázók, a kapunál szolgálatot teljesítők, azaz a *vigil*ek; az osztálytanítói tisztséget betöltő legidősebb diákok

a *praeceptor*ok, akik pl. a hét meghatározott napjain erkölcsi szabályokat értelmeztek, magyaráztak és szigorúan be is tartatták a fiatalabb korosztállyal. A diákönkormányzat szerve: a *sedes*, a hétvégi közös áhítat: a *preces* a kollégiumi élet gyakorlatához tartoznak. Nevelési szempontból fontos még a szobafőnöki rendszer, amelyben egy vagy két felsőbb éves diák felel a szoba rendjéért, szervezi és irányítja a szobaközösség életét. A kollégium történetében sajátos szerepet tölt be a diákegyesületek közül az énekkar (a Kántus). Karácsony Sándor a debreceni református kollégium tanulójaként tapasztalhatta meg a diákotthonok miliőjét, a felelősségvállalást saját magáért, a tetteiért és a társakért.

Karácsony korában a tanulói teljesítmény alapján ültek a diákok a padokban, minél jobban tanult valaki, annál előbbre ült. A sorrendről a tanítók döntöttek. Karácsony jó képességű tanuló volt, hiszen osztálypad elsőként járta ki az iskolát. A református oktatási-nevelési hagyományok lehetőséget adtak a diákoknak az egyéni képességfejlesztésre, a kezdeményezőképesség erősítésére, az alábbi szokások segítségével:

- *Provocatio* (kihívás): ami a tudás alapján besorolt, ülésrendet el nem fogadó tanulók számára jelentett lehetőséget a tanító meggyőzésére. Főként a jobb tanulók között terjedt el az a szokás, hogy a hátrébb ülő, azaz a rosszabbul teljesítő diák versenyre hívta az előtte ülő társát, hogy előbbre juthasson. Ez a szokás leginkább a latin tantárgy esetében volt jellemző.
- *Supplicatio* (termény- és adománygyűjtés): amely a tudásbővítés mellett a tágabb és távolabbi környezetük megismerését is szolgálta. Az idősebb tanulók elmentek a kollégiumtól távoli egyházakhoz, bejárták az országot és pénzt gyűjtöttek. Az összegyűjtött adományok 80%-át odaadták a kollégiumnak, így is segítették a működését. Az útjuk során tapasztalatot nyertek, információhoz jutottak az ország helyzetét illetően, népi műveltségre tettek szert, amelyet megosztottak társaikkal is (pl. népdalokat, új költeményeket stb.). (Bognárné Kocsis, 2016c)

I) Esztétikai - művészeti tudatosság és kifejező képesség, azaz a gondolatok, érzések kreatív módon történő kifejezése.

A református ifjak számára több lehetőség nyitva állt a régebbi századokban is, hogy alkotói tevékenységüket megmutassák. Ifjúsági lapokban publikálhattak, irodalmi, kulturális műsorok összeállításában vehettek részt szerkesztőként, szereplőként stb. Karácsony Sándor Az Erő című ifjúsági lap szerkesztőjeként (1922-1932) különösen ügyelt arra, hogy a szerkesztői feladatokba az fiatalságot is bevonja. Szorosan együttműködött velük, így nagyobb hatást tudott rájuk gyakorolni. Állandó levelezésbe állt velük, táborokat, összejöveteleket szervezett nekik. Olyan fiatalok publikáltak a lapban, akik később elismert irodalmárok, újságírók, politikusok és más értelmiségi emberekké váltak, például: Weöres Sándor, Képes Géza, Móritz Virág, Lükő Gábor, Gyökössy Endre. Karácsony Sándor arra is figyelt, hogy a cikkek megjelenése után reagáljon írásaikra, dicsérje, bíztassa őket a további munkára.

ÖSSZEGZÉS

A vizsgálat rámutatott arra, hogy mind a kulcskompetenciák, mind a református nevelési hagyományok a folyamatos, élethosszig tartó magas szintű tudományos teljesítményt célozzák meg. Karácsony Sándorról elmondható, hogy egész életében tevékeny ember volt, aki a szakterületén kimagasló eredményt ért el, kutatásokat végzett. A 16-17. század református nevelésének tudóstanár-képét testesíti meg. Egyetemista kora óta végzett kutatásokat, pl. helyi gyűjtőmunkájának eredményeképpen 1941-ben megjelent Pér község és plébánia története című könyve. A filozófia, a pedagógia és a magyar nyelvészet doktoraként folytonos tanulási vágy jellemzi. Számos művet írt, nemcsak szakkönyveket, hanem pl. kifejezetten a diákoknak is. (Bognárné Kocsis 2010) A tudóstanár példája, az alkotó magatartása arra ösztönzi a tanulókat, hogy már korai életkorban felkeltse a tudás iránti vágyat, a szorgalmas, tevékeny, felelős magatartást.

A vizsgálat igazolta, hogy a református nevelési hagyományok is az élethosszig tartó tanulást szorgalmazták. Az LLL koncepció, a vallásgyakorlás erősítheti a mentális egészséget, az aktív közösségi létet. (McCullough, 1999) Kijelenthető, hogy mind az élethosszig tartó tanulás programja, mind a református oktatás-nevelés történelmi hagyományai tanulóközpontúak és az öntevékenységre építenek. Továbbá az is jól látszik, hogy mindkét, tudás, készség és kompetenciafejlesztésre épülő munkaterv a tanulási környezetet tágan, komplex módon értelmezi, életkortól függetlenül mindenkitől elvárt a tanulásrakész lelkiállapot, a folyamatos önfejlesztés igénye.

HIVATKOZÁSOK

Bognárné Kocsis Judit (2010): Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban, Pápa, OOK Press Kiadó, 192. p.

Bognárné Kocsis Judit (2011): Pedagógus etikai kódexek bemutatása, vizsgálata. Iskolakultúra 21. évf. 2011. 12. szám 72-92.p.

Bognárné Kocsis Judit (2014): Református történelmi hagyományok az informális tanulás és az esélyegyenlőség érdekében In: Golubeva Irina (szerk.): A kulcskompetenciák fejlesztése a formális, a nem formális, valamint az informális tanulás során a társadalmi kohézió és esélyegyenlőség biztosítása érdekében. Veszprém, Tanárok Európai Egyesülete 117-125. p.

Bognárné Kocsis Judit (2016a): A családi nevelés és a szülői hivatás sajátosságai, feladatai, Collegium Doctorum: Magyar Református Teológia 2016/2.(12. évf.) 348-371.p.

Bognárné Kocsis Judit (2016b): The Teaching and Educational Traditions of The Reformed Church, Studia Universitatis Babes-Bolyai Theologia Reformata Transylvanica 61:(2) 67-76.p.

Bognárné Kocsis Judit (2016c): A vallás és a hit szerepe a személyiségfejlődés folyamatában, Református Szemle 109: 18-36.p.

Bognárné Kocsis Judit (2016d): Reformed education and teaching practice with equal chances. Teológiai Fórum X. évfolyam: 114-126.p.

Busch, Eberhard (2008): Református. Egy felekezet arculata, Budapest: Kálvin Kiadó 12-169.p.

Karácsony Sándor (szerk., 1930): Táborozási segédlet, Regős Káté. Budapest, Magyar Cserkészszövetség 5-19.p.

Karácsony Sándor (1998): A csucsai front. Egy tanár és egy osztály története. Nis Kiadó, Kolozsvár 7-73.p.

Karácsony Sándor (2002): Ocsúdó magyarság. Budapest, Széphalom Könyvműhely 13-388.p.

Karácsony Sándor (2003): Magyarság és nevelés. Budapest, Áron Kiadó 19-286.p.

Karácsony Sándor (2004): A magyarok Istene. Budapest: Széphalom Könyvműhely 6-58.p.

McCullough, Michael E. (1999): Research on Religion-Accommodative Counseling:Review and Meta-Analysis. Journal of Counseling Psycology, 1999. Vol. 46, No. 1, 92-98.p.

Pellerey, Michele (2005): Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale. LAS, Roma 264.p.

Robinson, Joanne Maguire (2015): Teaching Religion Around the World: A Modest First Glimpse. Teaching Theology & Religion. Volume 18, Issue 3, 2015. 235-247.p.

Sovernigo, Giuseppe (2003): Religione e persona. Psicologia dell'esperienza religiosa. Edizioni Dehoniane, Bologna 11-73.p.

TOVÁBBI FORRÁS

Kulcskompetenciák. Egy kialakulóban lévő fogalom a közoktatásban. Eurydice, 5. 2000. október (Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice, Survey 5. October 2000.)

ABSTRACT

Connections between the lifelong learning and the reformed educational tradition on the basis of Sandor Karacsony's work

The conception of lifelong learning already evolved before the 20th century among the professionals, who dealt with educational theory, so it can not be seen as the pedagogical innovation of this century. The aim of this study is to show the correlations between the (program of) life-long learning and the (expected aims of the) reformed education in the 16-17th century.

Sandor Karacsony (1891-1952), who is one of the most significant teachers who had a great effect on reformed pedagogy, is a good example, how life-long learning and the reformed value system can be combined. (Karacsony 2002; 2003; 2004) He could experience the features of the reformed schooling in practice as well, as he was the student of the reformed (national) school in Földes between 1897 and 1902, and after, between 1902 and 1910, the student of the reformed college in Debrecen. The analysis of the reformed education and Sandor Karacsony's work showed us, that the examined programs are student-centered and stress the importance of self-activity; in addition the study-milieu is interpreted widely and complex.

Bognárné Dr. Kocsis Judit
egyetemi adjunktus
Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet
bkocsisj@almos.uni-pannon.hu

Kézi Erzsébet

APÁCZAI (1625-1659) ÉS COMENIUS (1592-1670) AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁRÓL

ABSZTRAKT

A téma időszerűségét az idegen nyelvek tanításában jelentkező megoldatlannak tűnő problémák okozzák. Apáczai és Comenius tevékenysége alapján bemutatható, hogy az oktatásban az idegen nyelvek tanítása már a 17. században is központi szerepet kaphatott, másrészt képet alkothatunk arról is, hogy az idegen nyelvek elsajátítása akkor sem volt nehézségek nélküli.

Apáczai Erdélyből került Hollandiába, hogy ismereteit külföldön is bővítse. Megismerte az erdélyi és a nyugat-európai oktatás különbségét. Bár legfontosabb munkája egy hollandiai példára megalkotott magyar nyelvű enciklopédia volt, fontos szakmai elképzeléseket olvashatunk tőle az idegen nyelvek oktatásáról is. Megállapította, hogy az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában nagy szerepe van, így először azt kell tanítani. Ez alapvetően új gondolat volt, mivel a középkor korábbi korszakában az anyanyelv mellőzésével történt az oktatás, minél gyorsabban törekedtek a latin nyelvű írásbeliség és szóbeli közlés elsajátíttatására. A latin nyelv oktatása fontos, mert az európai tudományos élethez kapcsolja a magyar értelmiséget, de az új fogalmak kifejezése a klasszikus latin irodalom ismeretében egyre több problémát vetett fel. Az idegen nyelvek elsajátítását meg kell könnyíteni, hogy nagyobb teret kapjon az iskolákban a szaktudományok oktatása.

Comenius Apáczaitól teljesen függetlenül hasonló megállapításokra jutott. Ő már részletesen kidolgozta az idegen nyelvek oktatásának lépéseit, valamint a szemléltetés bevezetésével, képes szótáraival jelentős lépést tett az oktatás megkönnyítése érdekében. Mindkettőjük munkássága nagyban hozzájárult az idegen nyelvek oktatásának modernizálásához a 17. században.

BEVEZETÉS

Európai helyzetkép

A két jelentős pedagógus a 17. században fejtette ki tevékenységét. Jelen tanulmány tárgya csupán a két tudós idegen nyelvek tanítására vonatkozó elképzelése.

Ha megvizsgáljuk a 17. századi európai helyzetet, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy a század első felének legjelentősebb eseménye a harmincéves háború (1618-1648).

A háborúban részt vevő hatalmak ugyan egyházi tanításokat tűztek zászlajukra, de nem tagadható a vallási elvek mögött megbúvó nyílt hatalmi érdek. Európa szinte minden hatalma részt vett benne, a lakosság számára pusztulást és szenvedést eredményezett. A háború befejezése lehetőséget adott a tudományos élet fejlődésére és az oktatás színvonalának emelésére. Ehhez nagyban hozzájárult a felekezetek közötti versengés is.

Magyarországi történelmi körülmények

Magyarország 1541 óta széttagolt, nyugati és északi része a Habsburg Birodalomhoz, középső része a Török Birodalomhoz tartozott. Keleti részén az erdélyi fejedelemség őrizte az önálló magyar államiságot, amelynek területét keleti és északi vármegyék is kiegészítettek. A század két kiemelkedő erdélyi fejedelme Bethlen Gábor (1613-1629) és I. Rákóczi György (1630-1648) részt vettek a harmincéves háborúban, és hatalmukat és tekintélyüket növelve győztesen kerültek ki belőle. A politikai hatalom megszilárdulása az oktatás és kultúra támogatását is lehetővé tette számukra. Mindketten a protestantizmus hívei voltak, aminek terjesztéséhez szükségesek voltak a jó iskolák is. Így kerültek kapcsolatba a korszak két jelentős tudós egyéniségével, akik képesek voltak jó színvonalú oktatás létrehozására.

Nyelvhasználat, nyelvoktatás

A nyelvi kérdésben Európában már a 16. században megindult egy változás, ami Angliában és Itáliában volt a leggyorsabb. A reneszánsz korszakában elkezdődött a latin nyelv feladása és a nemzeti nyelv előtérbe helyezése ezeken a területeken (Hüllen, 2005). Ezt a folyamatot a reformáció tovább erősítette, hiszen Luther az istentiszteleteken maga is német anyanyelvét használta, valamint az Újszövetség németre fordításával nagyban hozzájárult a német irodalmi nyelv megteremtéséhez.

A 17. századi Magyarországon két jelentős egyéniség is véleményt nyilvánított az oktatás és nyelvhasználat kérdéséről: Apáczai Csere János és Comenius.

Mindketten széles látókörű, Európa számos államát jól ismerő tudósok voltak. Véleményük a nyelvhasználat és nyelvoktatás kérdésében ennek ellenére nem volt azonos.

A 17. században egyes európai országokkal ellentétben a latin nyelv oktatása Magyarországon még magas színvonalú volt, mivel az európai tudományossághoz csak annak segítségével kapcsolódhattunk, másrészt a teológusok képzésében a klasszikus nyelveknek nagy jelentőségük volt. Erre utal Bán Imre is, Apáczai életművének kiváló ismerője:

„*Nyilván, mert a magyar teológus ékes humanista latinsággal kezd társalogni, ami bizony nehezére esik a holland vagy angol polgárfiúnak, dán nemesnek, leginkább még a németek bírják a versenyt, főleg, ha papi házak sarjai. Már Szepsi Csombor elcsodálkozott az angol egyháziak nagy 'deáktalanságán.' Bethlen Miklósnak pedig olyan magánoktatója is volt, - igaz, hogy hadmérnök -, aki még latinul sem tudott. Evvel szemben elég egy pillantást vetnünk Bojthi Veres Gábor, Geleji Katona István, Komáromi Csipkés György vagy*

Apáczai Csere János virtuóz latin retorikai készségére, hogy teljes mértékben igazat adjunk De Hofstedte elismerő nyilatkozatának. Mily jelentős mégis, hogy legjobb magyarjainkat éppen nem vakítja el a latin retorika számukra annyi dicsőséget hozó nimbusza, hanem a nemzeti művelődés, az anyanyelvűség és polgári haladás minden áldozatra kész harcosai lesznek." (Bán 1958: 105*)*

Ehhez természetesen az kellett, hogy a latin nyelv oktatása alapos legyen. A 17. században Magyarországon a latin még fő tantárgy. Már az elemiben elkezdik, majd a harmadik, vagy negyedik osztálytól a tantárgyakat is latinul tanítják. Ez persze nagyon sok energiát vett el a diákoktól, így más tantárgyakra, tehát elsősorban a természettudományos tárgyakra, amelyeknek az oktatásba való beillesztése a 17. században már időszerű volt, nem jutott megfelelő idő. Az idézet jól szemlélteti az európai változásokat, amihez képest Magyarország mindig fáziskésésben volt.

A latin nyelv oktatásáról Bántól a következőket tudjuk meg:

„*A gyulafehérvári Bethlen- Kollégium ránk maradt rendtartása csak a fejedelem halála után készült el, Alsted és tanártársai 1630. február 10-én nyújtották be Brandenburgi Katalinnak. E tervezet a középfokon öt osztályt irányoz elő. A legalsó (a quinta) a latin alphabetum megtanítása után teljes erővel igyekszik Cicero nyelvének megismertetésére: az egész latin alaktan mellett már a vallástant is latinul követeli […]. A negyedik osztály lényegében megtanítja a latin nyelvtant, változatos stílusgyakorlatokat végezve. A harmadik osztály befejezi a latin grammatikát. […]Terentiust olvassa és megkezdi a görög nyelv grammatizáló tanítását*." (Bán 1958: 43)

Majd így folytatja a latin oktatásának bemutatását:

„*A classic secunda a logika és retorika elemeivel ismerkedik meg, szorgalmasan gyakorolja a latin nyelvtant, […] Cicero De officiis-ét és Horatiust olvassa, minden héten stílusgyakorlatokat ír (szerepel közöttük az anyanyelvről és az anyanyelvre való fordítás is), verseket készít. A görögből az Új Testamentum olvasásáig jut. Végül a príma befejezi a tökéletes szónok kialakítását." (*Bán 1958: 43*)*

Így érthető, hogy Nyugat-Európában a magyar diákok kitűntek latin tudásukkal, hiszen a középiskola öt, vagy hat osztályában a tanulmányok jelentős részét a latin nyelv tanulmányozása tette ki. A tananyagon kívül Bán utal a számonkérés módjára is:

„*Minden héten négyfajta dolgozat szerepel: rövid latin szónoklat, költemény, görög irodalmi és nyelvtani gyakorlat. Részletesen magyaráznak végül egy-egy latin és görög szónokot és költőt. Az auktor bizonyára a tanár tetszése szerint választható." (*Bán 1958: 43*)*

Bán segítségével, aki még kiválóan tudott latinul, bepillantást nyerhetünk a korabeli nyelvoktatás tananyagába és módszereibe. Ha iskolai nyelvoktatásról beszélünk, akkor elsősorban a latin, másodsorban a görög nyelv oktatásáról van szó, mivel ezek voltak a Szentírás, valamint a tudományos szövegek tanulmányozásának eszközei. A német, vagy

a török nyelvet a nyelvi közegben sajátították el. Vagy a célországban töltötték el a nyelv tanulásához szükséges időt, vagy a hazánkban időző külföldiek segítségével tanultak.

A német nyelv elsajátításában szerepe volt a szepességi, vagy erdélyi szász városok polgárságának, de a török nyelv esetében is kényszerű volt a közvetlen kommunikáció.

A latin nyelv elsajátítása iskolai keretek között történt, több évi kemény munkát követelt, egyes szerzők ezzel is magyarázzák, hogy Apáczai is híve lett az anyanyelvi oktatásnak, amitől azt remélte, hogy megkönnyíti az idegen nyelvek elsajátítását. Ebben bizonyára szerepet kaptak Nyugat- Európában szerzett tapasztalatai, valamint a latin nyelv eltávolodása a korabeli fogalomalkotástól. A nyelv tanításakor főleg az ókori szerzők munkáira támaszkodtak, a modern fogalmak megnevezésére ezekben a művekben azonban nem találtak kifejezéseket. A latin megtartása mellett azonban az a tény szólt, hogy összekapcsolta a tudomány művelőit. A nemzetközi tudományosságban fontos összekötő szerepet töltött be.

Az alkalmazott módszert, hogy a diákok a szövegtől elvonatkoztatva a szavakat tanulják, Apáczai nem tartotta helyesnek, ez készteti őt arra, hogy felnőttként a helyes módszer megtalálásával foglalkozzon.

APÁCZAI CSERE JÁNOS

1625-ben egy Brassó melletti kis faluban szerény anyagiakkal rendelkező nemesi családba született. Latinul szülőfalujában Apácán kezdett tanulni, majd Kolozsvárra került. A kolozsvári iskola elvégzése után Gyulafehérvárra ment.

*„A gyulafehérvári kollégium virágzása I. Rákóczi György uralkodásával kezdődött. Az új iskola építése a harmincas években indult. A meghívott külföldi tanárok, Alstedt, Bisterfeld, Piscator 1630-ban érkeztek a fejedelmi székhelyre. A három professzor munkamegosztásáról nincs tudomásunk, Alsted állítólag a filozófiát, Bisterfeld a teológiát, Piscator a nyelveket adta elő. Alsted tanterve a filozófiai tanulmányok idejét három, a teológiáét két évben állapította meg. Apáczai 1643-1648 között tanult a kollégiumban. Hollandiába végzett teológusként indult." (*Fábián 1975: 12*)*

Mivel a harmincéves háborúban Heidelberget feldúlták, így a peregrináció új célpontja Magyarországról Hollandia volt. Hollandiában számos egyetemen megfordul, Angliába is eljutott. Hollandiában doktori fokozatot is szerzett. Megismerte Bacon, Ramus és Descartes filozófiai felfogását, a puritanizmus követője lett. Bár Hollandiában is kapott volna katedrát, de hazajött, hogy Kolozsváron próbáljon akadémiát alapítani, valamint megírta fő művét, a Magyar Encyclopaediát, amelyhez Hollandiában talált mintát, de így is kiemelkedő alkotásként kell értékelnünk.

Apáczai véleménye a nyelvek oktatásáról

„Iskola tervezetének első változatát a Magyar Encyclopaedia előszavában találjuk. A triviális iskolában először meg kell tanítani a gyermekeket magyarul írni és olvasni, a számtani alapműveletekre és az enciklopédiába foglalt ismeretekre. Ezt követné az Apáczai által annyira fontosnak tartott négy nyelv - görög, latin, héber, arab, - megtanulása. Az előszóban kifejtett tanítási rend annyiban tér el a De studio sapientiaeben található változattól, hogy itt az anyanyelv után a görög tanítását irányozta elő, ami teljesen eltér a 17. századi iskolai gyakorlattól." (Fábián 1975: 172*)*

Apáczai a következő módon mutatja be elképzeléseit:

A schola azért vagy anyai vagy idegen nyelven való. […]XXXII. 1. Az idegen nyelv, amelyen a scholák közöttünk szólnak, a deák, azaz a római nyelv. […] 4. Mindenekokáért a legelső avagy inkább az alsó tanítsa az ő alattvalóit elsőben csak a magok anyai nyelveken (ha még nem tanulták) jól olvasni és jól írni a feljebb megmondott mód szerént. Ezt jól megtanulván, a deák nyelveben cselekedjék hasonlóképpen vélek, osztán a görögben, továbbá a zsidóban, végezetre […] az arabiai nyelvben is." (Apáczai 1959: 366-367)

Bár a görög nyelvet általában könnyebben tanulhatónak vélték, de a használatban a latin nyelvnek volt nagyobb jelentősége, így érthető, hogy inkább azt tanították először.

*„A második változat a De studio sapientiaeben olvasható. Itt is a magyar írás és olvasás képezi a legalsó osztály tananyagát, utána következik a latin, görög, héber, arab olvasás tanítása. A következő osztály tanára az említett négy nyelvnek grammatikáját oktatná olvasmányok alapján, amelyeket magyarra is lefordítanának. E két tanfolyam elvégzése után a tanuló beiratkozhatik az ékesszólás – történelem, logika-metafizika, matematika – csillagászat, fizika-orvostudomány vagy teológia-jogtudomány hallgatására. Apáczai írásából nem lehet megállapítani, hogy ezek a stúdiumok középiskolai vagy egyetemi jellegűek-e." (*Fábián 1975: 172-173*)*

Ez alapvetően új felfogás volt, azt kell állítanunk, hogy fordulatot jelentett a nyelvoktatásban, mert a latin iskolában az egynyelvűségre törekedtek, mivel ezt tartották a siker zálogának.

*„A latin nyelvű iskolából az anyanyelv és a természettudományok száműzve voltak, mert az ifjú csak így képes, vallották a latin nyelvű kultúra hívei, a régiek szellemét elsajátítani. Az iskolában az anyanyelvű beszédért büntetés járt, Debrecenben három, Sárospatakon egy dénárt kellett a 'vétkesnek' fizetnie, vagy bizonyos számú latin mondatot és zsoltárt kellett kényszerből megtanulnia. Így volt ez a többi európai országban is. A reformáció karolta fel az anyanyelvű kultúrát, az első bibliafordítások és irodalmi alkotások törték meg a latin nyelvű kultúra egyeduralmát." (*Fábián 1975: 167-168*)*

Mivel a latin nyelvet a szóbeli közlésre is használni akarták, elkerülhetetlen volt a szóbeli gyakorlás, ami az órákon a nagy létszám miatt megoldhatatlan volt. Ezért kellet a tanulóknak társalgásuk során is a latin nyelvet használni.

Feltételezésünk szerint Apáczai részben az angol példát látva, másrészt saját tapasztalataiból kiindulva foglalt állást az anyanyelvi oktatás mellett. A szinte azonnal latinra kényszerített kisdiákot ugyanis öncélú magolásra (emlézésre) kárhoztatták. Ezt Apáczai határozottan elvetette. Szerinte nem tanulhat meg a gyermek jól latinul, ha az anyanyelvét nem tudja.

Mi okozta ezt a szemléleti változást? Részben az a tény, hogy a korai középkorral szemben az európai nyelvek fejlődése abba a szakaszba került, hogy fokozatosan átvehették a latin nyelv szerepét. A középkori Magyarországon a magyar nyelv csupán a pórnép nyelve volt, a nemesség művelt része latinul beszélt, ez is megkülönböztette őt az egyszerű emberektől, a királyi udvarban pedig a kor szokásainak, politikai kapcsolatainak megfelelő nyelvet használták.

A római katolikus egyház is hagyományainak megfelelően a latin nyelvet használta a misén, ezzel is az egyház titokzatos helyzetét hangsúlyozták. Luther a reformációval megnyitotta az egyszerű ember útját Istenhez, ami egyben nyelvi síkon is megmutatkozott. Az anyanyelv használata demokratizálta a hitet, valamint a nyelvhasználatot is.

Az anyanyelv használatát különösen a reformáció puritán irányzata követelte, amit Apáczai mind Angliában, mind Hollandiában megismerhetett, annak elkötelezett híve lett.

„Rendszeres módszertani útmutatást Apáczai műveiben a nyelvek tanítására találunk. A nyelvtanításnak öt lépcsőfokát különböztette meg: paradigmák megtanulását, fordítást, nyelvtani és beszédgyakorlatokat, végül az írásbeli feladatot.” (Fábián 1975: 184)

Ezzel az általa képzelt nyelvoktatásnak teljes rendszerét bemutatta. Felismerte azt a módszertani fogást, ami majd a 20. században jelentkezik újra, hogy a lexikát és nyelvtant a szöveggel kapcsolatban kell oktatni. A középiskolai nyelvoktatásban Apáczai a négy nyelv (görög, latin, héber, arab) oktatásával kicsit maximalista volt, de Comeniushoz hasonlóan ő is valószínűleg a saját teljesítőképességéből indult ki, másrészt a tudományos tevékenységhez még Apáczai korában is nélkülözhetetlen volt ezen nyelvek ismerete.

„*Azt hitte, hogy a verbális módszereknek korszerűekkel való helyettesítése elegendő időt szabadít fel a reáliák és a nyelvek tanulására. A humán és a reál műveltség ilyen arányú tanítása a17. század mértékével is túlhaladta a középiskolai oktatás kereteit. Legfeljebb az olyan tudósok, mint Apáczai Csere János, voltak képesek arra, hogy koruk természettudományát és a keleti nyelvekkel kibővített klasszikus filológiát is maradéktalanul megtanulják.”* (Fábián 1975: 186-187)

Fábiánnak is az a véleménye, mint ahogyan nekünk is, hogy a zsenik a saját mértékükhöz próbálták igazítani az átlagot is. A fenti tények is utalnak arra, hogy az optimális tantervi kánon kialakítása akkor sem volt mentes a vitáktól.

Mészáros István szerint a magyar nyelvű oktatás a városokban már a 15. században megkezdődött (Mészáros, 1964, 213), de ez nem érintette az értelmiség képzését, mert a középfokú oktatásban, valamint a kollégiumokban a latin nyelv uralma töretlen volt. A változáshoz mindenképpen nyelvi tökéletesedésre, tehát egy olyan nyelv létrejöttére volt szükség, ami tudta helyettesíteni a latint, másrészt határozott inspirációra is szükség volt. Ezt pedig a reformáció adta meg. Ez alól a tény alól kivétel Itália, ahol a kialakuló új köznyelv rendkívül közel állt a latinhoz. Másrészt az irodalom fokozatosan váltotta fel a klasszikus latin nyelvet, mert az már nem volt alkalmas az új fogalmak kifejezésére, a választékos irodalmi stílus megformálására. A magyar nyelv a 17. században azonban még nem volt alkalmas a tudományok művelésére. Az irodalomban is csupán Balassi költeményei képviselték a magyar nyelvet.

COMENIUS (1592-1670)

Comenius életútja

Ha Comenius életútját vizsgáljuk, akkor meg kell állapítanunk, hogy bár Apáczai kortársa, élete több szakasza különbözik, de sorsuk részben egyezik is. Comenius volt a szerencsésebb, mert jóval hosszabb életutat mondhatott magáénak, ezért lehet rendszere az idegen nyelvek tanításáról jóval részletesebb, árnyaltabb. Morvaországban született. Mivel korábban, mint Apáczai, ő még a német nyelvterületen (Herborn, Heidelberg) tanulhatott teológiát. Sorra látogatta a protestáns országokat, hogy a katolikus Habsburgokkal szemben hazájának szövetségeseket szerezzen. Ebből a célból érkezett Magyarországra is. Mondhatnánk persze az érdekazonosság hozta őt Patakra, mivel Lorántffy Zsuzsanna és férje a kiváló pedagógus hírében álló személyt pataki iskolájának fejlesztésére hívta meg. Mivel a latin nyelv a 17. században még az iskolai oktatás legfontosabb tantárgya volt, így munkásságának nagy része foglalkozott az idegen nyelvek oktatásával. Comenius is számos nyelven beszélt, így érthető, hogy tanulóit is számos nyelv megtanulására biztatta.

Véleménye az idegen nyelvekről

Comenius idegen nyelvekről vallott elképzelése részben egyezik Apáczai elképzeléseivel. Egyes kutatók próbálták vizsgálni annak lehetőségét, hogy ismerték-e egymás műveit. Teljes bizonyossággal nem tudjuk, de valószínűleg hallottak egymás tevékenységéről, ha nem is olvasták egymás műveit. Comenius is fontosnak tartotta az anyanyelv oktatását az elemi iskola legelső osztályaiban, mivel a fogalmi gondolkodás anyanyelven történik. Ezzel szakított azzal a középkori hagyománnyal, hogy az iskolába kerülő gyermeknek rögtön tanították a latin nyelvet, mert az írásbeliség a latin nyelvű szövegekhez kapcsolódott.

Arról a kérdésről, hogy melyik nyelvet kell tanulni, Comenius a következőket írta:

„*Mindegyik nyelvet külön kell tanulni. Először a nemzeti nyelvet, aztán az azon vidéken használatosat, t.i. a szomszédos nemzet nyelvét (az élő nyelveket véleményem szerint előbb kell tanítani, mint a tudós nyelveket; aztán a latint, görögöt, hébert, egymás után, nem egyszerre; másként egyik a másikat zavarja.” (*Comenius 1896: 164*)*

A valóságban azonban Comenius korában és még utána is a latin nyelv oktatásával kezdték, mivel az oktatás középszintjén a tantárgyakat is latinul oktatták. Az anyanyelvet a 19. századig a középiskolában hivatalosan nem is kellett oktatni, sok iskolában csupán a társadalmi elvárásoknak igyekeztek megfelelni. Az élő idegen nyelvek elsajátítása pedig a 18. századig nem iskolai keretek között történt, hanem vagy a nyelvterületen társadalmi közegben, vagy idegen nyelvet beszélő nyelvmesterek, nevelőnők segítségével.

Az is vita tárgya, hogy melyik életkorban tanulják az emberek az idegen nyelvet. Comenius erre a kérdésre a következő módon válaszolt:

A nyelvek tanulására Comenius szerint a kisgyermekkor, az ifjúkor, valamint a férfikor egyformán alkalmas.

Az életkorokhoz, valamint a tudáshoz a következő módon rendeli hozzá a tankönyveket:

„*19. Kézikönyv a négy korhoz képest négy legyen; a) Vestibulum b) Janua c) Palatium d)Thesaurus.*

20. A Vestibulum (a nyelv pitvara) a gyermek beszéd-anyagát tartalmazza, t. i. rövid mondatokba foglalt néhány száz szót, mellékletül név- és igeragozást.

21. A Janua (nyelvek ajtaja) tartalmazza a nyelvek használatában levő összes szókincsét, mintegy nyolcezret, rövid mondatokba szedve, melyek a dolgokat természetes összefüggésükben fejezik ki. Ehhez rövid és világos nyelvtani szabályokat kell fűzni, melyek világosan eléadják azon nyelv helyesírási, hangoztatási, alaktani és szófűzési törvényeit.

22. A Palatium (a nyelvek lakháza) tartalmazzon változatos beszélgetéseket minden dologról, legyenek azok mindennemű szólásmóddal, ékes szóvirágokkal díszítve. […] Záradékul álljanak a szólásmódok és jelesmondatok ezer-féle változtatásának és színezésének szabályai.

*23. Thesaurus (kincsesház)nevet viselendnek a klasszikus írók művei, melyek különböző tárgyakról alaposan, velősen írvák. Előre bocsátandók a szónoki beszéd lényegének megfigyeléséről és elsajátításáról s a közkeletű szólásmódok helyes alkalmazásáról szóló szabályok. (*Comenius 1896: 166-167*)*

Ezzel lényegében a nyelvtanítás ma is használt szintjeit különböztette meg. A Vestibulum az elemi iskola gyermekei számára szükséges anyagot tartalmazza, de a Janua már a mai középszint ismereteit vonultatja fel.

A motiválás, a ráhangolás újabb témákra, tantárgyakra többször is felmerül Comenius írásaiban:

*„Ha valamely tantárgyra kerül a sor, a tanítványokat arra először fogékonyakká kell tenni." (*Comenius189:83*)* Különösen fontos ez az idegen nyelvek tanításakor, mert a szóbeli nyelvhasználat csak a megfelelő érzelmi töltéssel lehet eredményes.

A nyelvek oktatásánál magából a beszélt nyelvből akart kiindulni, a nyelv szerkezetét csak másodlagosnak tartotta.

3. *A nyelveket nem a nyelvtanból, hanem alkalmas szerzőktől (írásművekből) kell tanulni.*

4.A reál-tantárgyakat elébb kell tanítani a művészeteknél, valamint a példákat a szabályoknál." (Comenius 1896: 82*)*

Az iskolai nyelvtanítás sokszor csupán már akkor is a nyelvtan magyarázatára szorítkozott, ami részben nem juttatta el a tanulót a nyelv elsajátításáig, a folyamatos beszéd megtanulásáig, másrészt nem köthette le a tanuló figyelmét. Comenius tehát egy világos fogalmi rendszer megteremtését, valamint a szövegfeldolgozást helyezte oktatásának középpontjába, amely mind a tanulókat, mind pedig a tanárt nagyobb sikerélményhez juttatta. A szemléltető oktatás fokozta a motivációt, elősegített a világos fogalomalkotást, az ismeretek alapos elsajátítását.

ÖSSZEGZÉS

Mindezen tények alapján megállapítható, hogy mind Apáczai, mind pedig Comenius fontosnak tartotta az anyanyelv bevonását az oktatási folyamatba. Ez alapvetően új módszerekhez kellett, hogy vezessen az idegen nyelvek oktatása területén. Egymástól függetlenül önálló rendszert építettek fel az idegen nyelvek oktatásához. Comenius rendszere azonban átfogóbb, másrészt ő az idegen nyelvek oktatásán kívül más pedagógiai témákkal is foglalkozott. Apáczait életének rövidsége (1625-1659) is akadályozta egy teljes pedagógiai rendszer felépítésében.

A latin nyelv oktatását elengedhetetlennek tartották minden nehézsége ellenére is, mivel az kapcsolta hazánkat az európai tudományos és kulturális vérkeringéshez.

HIVATKOZÁSOK

Apáczai Csere János (1981): *Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról.* Budapest, Magvető Könyvkiadó.

Apáczai Csere János (1959)*: Magyar Encyclopaedia.* Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó.

Bán Imre (1958): *Apáczai Csere János.* Budapest, Akadémiai Kiadó.

Comenius (1896): *Comenius A.J. Nagy Oktatástana.* Steinfeld Jenő kiadása. Sárospatak. Latinból fordítá: Dezső Lajos.

Comenius (1992): *Didactica Magna.* Pécs, Seneca Kiadó.

Fábián Ernő (1975): *Apáczai Csere János.* Kolozsvár, Dacia Könyvkiadó.

Hüllen, Werner (2005) *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*.Berlin, Erich Schmidt Verlag,

Kézi Erzsébet (2010): Pedagógia, teológia és filozófia Comenius gondolati rendszerében. *Sárospataki Füzetek, XIV. évfolyam 2. szám.*31-43. p.

Kézi Erzsébet (2016): „Törni magasba szabad: szabad is volt s lesz örökre…" *Bibliotheca Comeniana XIX.* 169-175.

Kovács Endre (szerk.) (1970): *Comenius Magyarországon.* Budapest, Tankönyvkiadó.

Mészáros István (1964): Magyar nyelvű iskolai oktatásunk 15. századi kezdetei. *Magyar Pedagógia, 2. sz.* 213-228.

Oteteia (1974): *A reneszánsz és a reformáció.* Budapest, Gondolat Kiadó.

Rácz Lajos (1931): *Comenius Sárospatakon.* Budapest, MTA.

Szarka László (szerk.) (1997): *Csehország a Habsburg Birodalomban.* Budapest, Gondolat Kiadó.

ABSTRACT

Apáczai és Comenius

The topic is very seasonable as there are a lot of problems considering teaching foreign languages.
On basis of the work of Apáczai and Comenius one is able to see that teaching foreign languages played a main role already in the 17th century. One can also see that obtaining foreign languages even then was not without difficulties.
Apáczai went to the Netherlands from Transylvania in order to enlarge his knowledge. There he became aware of the fact that there was a considerable difference in the western countries in teaching foreign languages. Though his main work was constructing a Hungarian Encyclopedia following the Dutch example, important professional notions can be read about teaching foreign languages as well. He declared that the mother tongue played a great role in teaching foreign languages, so the mother tongue should be taught first.
Teaching Latin is important as it connects the Hungarian elite to European scientific life. But expressing new ideas causes a great many problems if you can rely only on classical literature. Acquiring foreign languages has to be made easy in order to offer a large scope of teaching professional material.
Comenius also came to the same conclusion without knowing Apáczais ideas. He worked out the steps of teaching foreign languages very explicitly. He also helped it a lot with introducing visual aids and picture dictionaries to make teaching easier.
The work of both of them contributed a great deal to modernize teaching foreign languages.

Dr. Kézi Erzsébet Ph.D
főiskolai tanár
EKE Comenius Campus
kezi.erzsebet@t-online.hu

Nagy Adrienn

RÖSER-FÉLE „BIZONYÍTVÁNYGYÁR” ÉRETTSÉGI BIZONYÍTVÁNYOK HAMISÍTÁSA (1914-1928)[42]

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy bemutassa a 20. század (első felének) egyik, ha nem a legjelentősebb érettségi hamisítási botrányának előzményeit, mechanizmusát, valamint következményeit. Az érettségi bizonyítványok hamisítása a Röser család által Pesten alapított, több iskolatípust magába foglaló Röser Intézethez, valamint annak tanárához (1918-tól igazgatójához) Röser Alfréd Edvinhez köthető, aki 1914 és 1928 között több száz érettségi bizonyítványt bocsátott áruba. A kutatás a rendelkezésünkre álló elsődleges (iskolai értesítők, osztálykönyvek, érettségi anyakönyvek, bűnvádi eljárás levéltári forrásai) és másodlagos források összehasonlító elemzése során egyrészt, arra kereste a választ, hogy vajon milyen indíttatás vezette Röser Alfréd – a főváros köztiszteletnek örvendő, a szegény tanulókat felkaroló, valamint a hazai sportéletet mecénásként évtizedeken át támogató (az úszó, az atlétikai, a labdarugó és egyéb szövetségek elnöki, alelnöki tisztségét betöltő) – iskolaigazgatót arra, hogy hamis érettségi bizonyítványokat állítson ki. Továbbá vizsgálatunk tárgyát képezte a korabeli – közvetett módon esetleg „kiskaput” biztosító – jogszabályi környezet, valamint a Röser Alfréd által nyújtott szolgáltatást igénybe vevő társadalmi réteg (kör) feltérképezése is.

RÖSER INTÉZET ALAPÍTÁSA ÉS MŰKÖDÉSE A DUALIZMUS IDŐSZAKÁBAN

A Röser intézet létrejöttének körülményeiről elsődleges, levéltári források kevéssé állnak rendelkezésünkre, így az intézmény és annak részét képező kereskedelmi iskola alapításának szövevényes előzményeit elsősorban az iskolai értesítők(évkönyvek) és a korabeli sajtóorgánumok forráskritikai elemzése során ismerhetjük meg. Az intézet első iskoláját, a kezdetben még alapfokú, német tannyelvű kereskedelmi iskolát Röser Miklós 1853. szeptember 20-án a 17.674. szám alatt kelt helytartótanácsi rendelet birtokában alapította (Pest, Trattner-Károlyi házban, a Gránátos u. 3. sz. alatt) azzal a céllal, hogy az általános mellett, olyan *„különnemű műveltséget adjon, mely a tanulót az élettel közvetlen érintkezésbe hozza”*, azaz a kereskedelem számára művelt, értelmes kereskedőket – *„termelő és fogyasztó közötti közvetítőt”* – neveljen (Értesítő 1855:1). Röser Miklós, az 1880-as évek ismert pesti kereskedő vállalkozója, 1823-ban született Torontál megyei Gyertyámoson, tanulmányait Szegeden végezte, ahol okleveles főelemi, alreáliskolai

[42] DOI 10.13140/RG.2.2.20973.49129

tanári végzettséget szerzett, majd a bécsi politechnikum (műegyetem) elvégzése után sorra látogatta német kereskedelmi iskolákat. Pesten Hampel Antal kereskedelmi iskolájában nyert tanári állást, továbbá Szeged országgyűlési képviselője, takarékpénztár igazgatója, bölcsőde, gyermekmenedékhely, kisdedóvók egyesülete, szegény gyermekkórház, népoktatási kör bizottmányi tagja, iparos kör alelnöke, több népkönyvár és a Gyertyámos község első magyar nyelvű óvodájának alapítója. (Értesítő 1880: 26; Szinnyei 1906: 1335). Röser Miklós bécsi tapasztalatai birtokában az elsők között ismerte fel a hazai középfokú szakiskolák iránti igényt, melynek eleget téve alakította át iskoláját, mely 1855-től négy évfolyamossá vált és a főelemi 3. és 4. osztályát befejezett, 10 évesnél nem fiatalabb, esetleg négy alreált vagy négy gimnáziumot végzett tanulók felvételt tette lehetővé. Az iskola állt egy általános ismereteket nyújtó előkészítő osztályból, egy általános és természettudományos műveltséget szem előtt tartó második, valamint egy, a kereskedelmi ismereteket fókuszba helyező harmadik, továbbá a gyakorlati kereskedelmi életet megismertető negyedik osztályból. Itt megjegyzendő, ha ez előbbi, a gyakorlati életre ténylegesen felkészítő (teljes tanév a gyakorlati kereskedelemben), Röser által megvalósított kereskedelmi iskolatípus a kiegyezés után országosan is általánossá vált volna, nagy valószínűséggel a középfokú felső kereskedelmi iskolák – a felső ipariskolákhoz hasonlóan – szakiskolai funkciójukat betöltve, sokkal inkább megfeleltek volna a munkaerő-piaci elvárásoknak (A középfokú kereskedelmi iskolák dualizmus kori iskolai piacon betöltött szerepéről lásd bővebben Nagy A. 2014, Nagy A. 2017, valamint Bódy 2006, Nagy 1998, Nagy 2006).

Az intézmény 1861-től elemi iskolával bővült, majd a kiegyezést követően Röser Miklós az osztrák, német középfokú szakiskolai képzési mintát követve, egyúttal elnyerve a Kereskedelemügyi Minisztérium támogatását (1870. évi 171.12. sz. alatt kelt KM rendelet), szakiskoláját két évfolyamos felsőbb kereskedelmi tanodává alakította (Értesítő 1871: 4). Az elemi és felsőbb kereskedelmi iskola között létrehozott egy önálló, a felsőbb kereskedelmire felkészítő három évfolyamos alreáliskolát is, melynek a második évfolyamát sikeresen elvégző tanulók választhattak, hogy tanulmányaikat a továbbtanulásra felkészítő (főreáliskola) klasszikus reálműveltséget adó harmadik vagy a munkaerőpiacra való kilépést előtérbe helyező kereskedelmi osztályban fejezik-e be. 1877-től az alreáliskola megszűnt és helyét a kiegyezést követően az átalakuló középfokú szakképzés előiskolájának tekinthető négy évfolyamos polgár iskola vette át. Röser Miklós magánfenntartású kereskedelmi iskolája a nyilvánossági jog megőrzése érdekében, valamint a középfokú kereskedelmi iskolai képzést 1872-től rendeleti úton szabályzó szervezeti előírásokat figyelembe véve, 1873-tól három évfolyamos középkereskedelmi iskolává alakult (Schack – Vincze 1930: 259, Nagy A. 2014).

Röser Miklós – fiú gyermeke nem lévén – testvére 13 éves fiát, Röser Jánost igyekezett a tanári pálya felé terelni (1858-tól Budapesten taníttatta), aki tanulmányainak (középiskolára képesített tanár, 1888-ban középkereskedelmi iskolai könyvvitel és

számtan tanár) elvégzése után 1886-tól az VI. ker. Aradi u. 10. szám alá költöző, 1878-ban alapított internátus igazgatói és egyúttal kereskedelmi iskola igazgató-helyettesi tisztségét töltötte be. Az iskola fénykorát, mind a szakmai képzés színvonalát, mind a tanulói létszámot tekintve az igazgatói tisztségét 1890/91. tanévtől betöltő Röser János működése alatt élte (felső kereskedelmi iskola a VI. ker. Aradi u. 10., míg a polgári iskola az Aradi u. 17. szám alatt működött). 1853 és 1890 között összesen 11.674 diák tanult az intézet falai között (Értesítő 1891: 26). Röser János igazgatása alatt kereskedelmi iskolai tanulók létszáma is folyamatosan emelkedett 1890/91-ben 166, 1905/06-ban 316, 1909/10-ben 351, míg 1914/15-ban már 387 fő volt.

1. ábra: A Röser intézet és kereskedelmi iskolájának tanulói létszáma (fő)

(Forrás: Röser iskola évente kiadott értesítői, BFL iskolai osztálykönyvek)

Röser János fiát, Röser Alfréd Edvint szánta utódjának, aki már iskolai tanulmányai alatt (1892-től) is nevelőként tevékenykedett az intézetben, majd a felső kereskedelmi iskolai tanári végzettség megszerzését követően – a családi hagyományokat folytatva – tapasztaltszerzés céljából néhány hónapot külföldi egyetemek gazdasági képzésein töltött, azonban Pestre való visszatérését követően nem a tanári pályát választotta, hanem apjához hasonlóan önálló vállalkozást alapított, mely csődbe ment. Így ismét visszatért az iskolába, ahol 1900/01. tanévtől a kereskedelmi iskola igazgató-helyettesi, valamint az internátus igazgatói teendőit látta el. Ám idejének jelentős részét az országos és az iskolai sportélet szervezésével töltötte, mely igen eredményesnek bizonyult, az iskola tanulói elsősorban az atlétika és labdarúgás területén értek el kiemelkedő teljesítményt. Röser Alfréd az 1900-as évek közepétől tudatosan igyekezett felkarolni, ösztöndíjakkal

támogatni az országos versenyeken jól teljesítő sportoló tanulókat. Külön kiemelendő az iskola labdarugó csapata, melynek az egyes egyesületekben futballozó tagjai (MTK, FTC, UTE, MAC) 1906-ban a középiskolai bajnokságban negyedik, majd 1907-ben első helyezést értek el, míg az atlétika terén báró Wardener Iván említhető, aki 1910-ben az országos magasugró bajnokságot az első helyen zárta (Értesítő 1906:66; 1907:60). Amíg tehette nagyobb összegeket áldozott jótékony célokra, elsősorban szenvedélyére, a sportra (Röser számos sportegyesület, szövetség tagja, illetve vezetője volt: Magyar Úszószövetség elnöke (1919-1924), Magyar Atlétikai Szövetség, illetve két évtizedig az MTK alelnöke, Magyar Labdarúgók Szövetségének intézőbizottsági tagja, majd 1910-től alelnöke). A Magyar Testgyakorlók Körének elnökeként elsősorban az iskolai sportélet megszervezését tekintette elsődleges feladatának, mely igazgatói kinevezését (1918) követően is prioritást élvezett, elhanyagolva a kereskedelmi oktatás színvonalának fejlesztését, miközben a sorra nyíló fővárosi községi kereskedelmi iskolák jóval olcsóbban kínálták képzéseiket. Röser Alfréd, apja Röser János halálát követően 1918-ban megörökölte az intézetet és annak igazgatói feladatait, mellyel kezdetét vette a hanyatlás időszaka. A csökkenő tanulói létszám a bevételek visszaesését eredményezte, valamint az intézet anyagi helyzetét tovább súlyosbította, hogy Röser János halála után nem volt olyan ember, aki Alfréd játékszenvedélyét kontroll alatt tartsa. Ugyanis ha Röser Alfréd éppen nem a hazai sportéletet szervezte, akkor idejét a lóversenypályán töltötte, míg a hét ügető és turfmentes napjain pénzben kártyázott (Röser 1928:3-4). Röser 1920-ra eljátszotta a családi vagyont, ezért először bérbe adta az iskola épületének által örökölt részét, végül Globus nyomdának eladni kényszerült azt, majd 1926-tól a bérleti díjat sem tudta fizetni, amitől a nyomda eltekintett (Előállították 1928:7).

KITEKINTÉS A KERESKEDELMI ISKOLA TANULÓINAK TÁRSADALMI ÖSSZETÉTELÉRE

A kereskedelmi iskola tanulóinak felekezeti és szüleinek foglalkozási megoszlását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az, nem tért el jelentősen az 1880-as évektől sorra nyíló fővárosi és vidéki kereskedelmi iskolák diákjainak társadalmi összetételétől (Nagy A. 2014, Nagy A. 2015). Tehát többségében az izraelita felekezetű, iparos, kereskedő réteg küldte fiát a Röser-féle kereskedelmi iskolába. Itt ugyan megjegyzendő, hogy a katolikus Röser Miklós által alapított kereskedelmi iskolában az első évtizedekben még a római katolikus felekezet képviseltette magát nagyobb arányban (1855/56-ban római katolikus tanulók aránya 72,8%, 1879/80-ban 51,4%, izraeliták 28,6%), majd az 1880-as évek közepétől már az izraelita felekezet (1885-ben 54,2%, 1910-ban 53,9%, 1915-ben 60,5%) volt felülreprezentált, mely 50% feletti arányát az 1920-as években is megőrizte (az izraelita tanulók országos aránya, a többi középiskolához hasonlóan – gimnáziumokban 1905-ben 20,3%, 1926-ban 17,5%, reáliskolákban 1905-ben 36,5%, 1926-ban 23,7% – a felső kereskedelmi iskolákban is csökkent, 1926-ban már csak 29%) (lásd bővebben Nagy A. 2014).

2. ábra: A felső kereskedelmi iskolák tanulóinak felekezeti megoszlása (%)

	izraelita	római kat.	református	evangélikus	egyéb: uni., g.kat., g. kel.	izraelita	római kat.	református	evangélikus	egyéb: uni., g.kat., g. kel.
	Röser kereskedelmi iskola					Felső kereskedelmi iskolák				
1885	54,3	39,4	3,2	2,7	0,5	52,2	30,5	5,8	6,1	5,4
1897	51,3	39,3	0,7	6,4	2,03	49,4	33,2	5,5	6,6	5,3
1900	52,1	38,4	2,3	4,9	2,3	49	33,5	5,9	6,4	5,2
1905	38,1	38,7	5,6	3,6	0,6	51,6	32,6	6	5,6	4,4
1910	53,9	33,5	6,4	3,9	2,1	48,2	31,4	6,5	5,7	5
1915	60,5	31,3	4,5	2,7	1,1	45,6	36,9	7,3	5,8	4,1
1926	52,8	33,8	8,3	5,1		29,8	52,1	11,6	5,4	1

(Forrás: Az iskola évente kiadott értesítői, MSÉ.)

A kereskedelmi iskolai tanulók szüleinek foglalkozási megoszlását áttekintve, elmondható, hogy az iparos, kereskedő (figyelembe véve a kereskedelmi alkalmazottakat is) és az értelmiségi réteg fiai egy kevéssel az országos kereskedelmi iskolai átlag felett (kereskedő szülők aránya 1900-ban 34-32%, 1908-ban 42-31%, 1926-ban 32-32%) képviseltették magukat.

3. ábra: A középfokú iskolatípusban tanulók szüleinek foglalkozási megoszlása (%)

(Forrás: Röser iskola évente kiadott értesítői, Kaunitz 1902: 27.; Végh 1908:29.; MSÉ)

Az 1920-as évektől csökkent az iskolát választó tanulók létszáma, melyhez a háború és annak ismert következményein túl, az körülmény is hozzájárult, hogy a 1910-es évekre számos fővárosi községi kereskedelmi iskola nyitotta meg a kapuit, melyek képzésüket alacsonyabb tandíjért kínálták.

ÉRETTSÉGI BIZONYÍTVÁNYOK HAMISÍTÁSA

Röser Alfréd az első hamis érettségi bizonyítványt (másolat formájában) 1914-ben értékesítette egy osztrák állampolgár fiának.[43] A tanúvallomások szerint az érettségi bizonyítványok nagyobb számban történő hamisítása abban az évben vette kezdetét, amikor a VKM 1916. augusztus 19. 65.952 sz. alatt kelt rendeletével az iskolát eltiltotta a magánvizsgálatok tartásától, azaz az iskola nem vehetett fel magántanulókat. Bár egyértelemű írásos bizonyítékok nincsenek, de az iskolában zajló „eseményekről" megjelenő korabeli sajtócikkek, a későbbiekben összegzett tanulói összetétel (az utolsó évfolyamra egyéb középiskolából érkező diákok magas aránya) arra enged következtetni, hogy 1916 előtt is számos alkalommal lehettek visszaélések (egyes tanulókat nem valós szakmai ismereteik, tanulmányi eredményeik tükrében osztályoztak) az érettségi vizsgák, illetve az iskolai záróbizonyítványok kibocsátása során.

Röser a büntetőeljárás során azzal védekezett, hogy a háború alatt őt magát csak is hazafias szempontok vezették, segíteni szeretett volna tanítványainak, hogy az érettségi által egyéves önkéntességet (karpaszományt) vagy akár tiszti rangot kapva, elkerülhessék az akár hétéves katonai szolgálatot. A háború idején tartott hadi érettségi vizsgák (VKM 1915. évi 52.900. sz. rendelet) is „lehetőséget kínálhattak" a visszaélésekre (a rendkívül humánus elbírálásra), 1915/16. tanév végén 70 besorozott – korábbi években többségében nem a Röser iskola padsorait koptató – fiatal szerzett érettségi vizsgát (Értesítő 1916: 41). Röser tanúvallomását – mely szerint a háború idején indult a bizonyítványok sorozatos értékesítése – látszik megerősíteni az 1910-es évek közepétől növekvő érettségiző tanulói létszám (1914/15-ben 135 fő, 1915/16-ban 168 fő érettségizett).

[43] Röser E. Alfréd tanúvallomása. Ítélet a Röser-féle vádperben a Budapesti Kir. Büntetőtörvényszék 1933. június 30., megküldve a Felső Kereskedelmi Iskolák Kir. Főigazgatóságának. MNL OL VKM K839 – 1933 – 5. doboz – 870. ikt.

1. táblázat: Középiskolákban érettségiző tanulók létszáma az egyes években

Év	Röser iskola (fő)	Röser sikertelen érettségi (fő)	Felső kereskedelmi iskolák (fő)	Középiskolák (fő)
1886	15	1	220	1988
1898	51	32	1039	3121
1907	70	23	1741	4522
1910	91	16	2130	4948
1914	122	6	2949	5690
1915	117	18	3399	6081
1916	160 (70 hadi)	8	3703	7295
1917	102	4	3282	6009
1918	139	15	3575	6426
1920	186	63	1167	4079
1921	211	20	2084	4697
1922 június[44]	69	-	1808	4579
1923 június	60	14	1296	4426
1924 június	64	6	1312	4729
1926 június	62	3	1795	4871
1927	165	1	1955	4941
1928	55	-	2073	5123

(Forrás: Érettségi anyakönyvek BFL, MSÉ)

A háború után a felső kereskedelmi iskolák négy évfolyamossá válása – melyet nem felmenő rendszerben vezettek be – is hozzájárulhatott ahhoz, hogy egyre többen keresték fel Rösert érettségi bizonyítványok vásárlása céljából. A felső kereskedelmi iskolák végzős diákjai körében országosan is komoly felháborodást váltott ki, amikor a VKM elrendelte (1919. 160.500. B. XII.) az elvileg 1920 tavaszán a harmadik évfolyamos érettségiző tanulók tanulmányainak egy évvel való meghosszabbítását, melynek eredményeként csak 1921-ben fejezhették be az iskolát. Azonban a rendeleti előírások szerint a negyedik évfolyam megnyitására csak ott volt lehetőség, ahol legalább 20 fő jelentkezett, ám több határ menti iskolában ez a létszám nem töltődött fel. Ugyanis diákok egy része tanulmányainak lezárása kapcsán azt a megoldást választotta, hogy még a harmadik évfolyamon átjárt/átiratkozott a megszállt területeken még működő intézmények egyikébe, hogy a régi, hároméves rendszerben fejezhesse be az iskolát, míg mások tanulmányaikat a harmadik év végén megszakítva munkába álltak (és gyakran szabályokat megkerülve egy-két év múlva pótolták a negyedik évet, majd kisérlelték meg

[44] 1922 és 1926 között csak a június érettségi vizsgák anyakönyvei állnak rendelkezésünkre (BFL).

az érettségi megszerzését).[45] Az elégedetlenséget tovább növelte az 1920. szeptember 9. elfogadott a felső kereskedelmi iskolák királyi főigazgatójának határozata, mely szerint a három évfolyamos felső kereskedelmi iskolában 1918/19-ben szerzett érettségi vizsgákat nem ismerte el az állam, és e tanév tanulói kötelesek voltak elvégezni a negyedik évfolyamot, majd ismét érettségi vizsgát kellett tenniük.[46] Mindezen fenti okokból adódóan talán nem meglepő, hogy volt igény a hamis iskolai és érettségi bizonyítványokra, mindehhez csak további adalék az általunk vizsgált iskola igazgatójának Röser Alfrédnak egyre kilátástalanabb anyagi helyzete (szerencsejáték), mely a háborút követően számos bizonyítvány áruba bocsátását eredményezte. Röser helyzetét súlyosbította, hogy egy volt tanítványa Schoder József, állását vesztett budapesti tisztviselő, miután saját maga részére hamis bizonyítványt vásárolt, majd mások számára általa értékesítendő bizonyítványokat követelt (és kapott) Rösertől – tanúvallomások szerint – megfenyegette és megzsarolta, majd később hallgatásáért havonta fizetendő összeget követelt, amit Röser, félve a feljelentéstől, teljesített is.

A hamis bizonyítványok és vásárlóinak köre

Röser Alfréd és munkatársai elsősorban Báder Miksa igazgatóhelyettes, illetve Szemző Miklós tanár 600-2400 pengőért árulták az érettségi bizonyítványokat. A hamis érettségi bizonyítványokat igénybe vevők körét vizsgálva két nagyobb csoport különíthető el: az érettségi vizsgán részt (ők alkották a többséget), illetve nem vevők. Az érettségi vizsgán résztvevők esetében megjegyzendő, hogy közülük a többség csak annak írásbeli részén (az okirat-hamisítások kapcsán ellenőrzött hivatalos dokumentumok tükrében) vett részt. Tehát a hamis bizonyítvánnyal rendelkezők többsége részt vett – a későbbiekben még részletezett körülmények között megszervezett – érettségi vizsgán, az más kérdés, hogy valós érdemjegyet kapott-e (Báder Miksa iskolaigazgató-helyettes tanúvallomása szerint egy-két könnyű vizsgakérdésre kellett válaszolniuk a jelölteknek).[47]
Röser és munkatársai által meghatározott ellenértékérért cserébe – a vizsgákon való részvétellel vagy anélkül – bizonyítványhoz juthattak az iskola három (1920 után négy) osztályát befejezett tanulók. Ez utóbbi csoportnak egy kisebb hányadát tették ki azok, akik szüleik (finanszírozása) által rögtön a tanulmányok befejeztével vásároltak hamis érettségit, nagyobb hányaduk, azaz többségük az iskola befejezését követő néhány évvel később, általában már alkalmazottként, valószínűleg közhivatali állás elnyerésében (vagy már a közigazgatásban dolgozva teljes állás reményében) bízva választotta a fenti lehetőséget. A korábbi években a Röser iskola padsorait koptató, de érettségi vizsgán részt

[45] Felső kereskedelmi iskolák negyedik évfolyamossá fejlesztése 1919. évi 160 500. B. XII. sz. rendelet alapján. MNL OL VKM K503 – 1920 – 45. csomó – 18. tétel – 47 382. alapszám
[46] A Felső Kereskedelmi Iskolai Királyi Főigazgatóság határozta 1920. szeptember 9. MNL OL VKM K503 – 1920 – 45. cs. – 18. t. – 97 297 a. – 2475. ikt.
[47] Báder Miksa tanúvallomása. Ítélet a Röser-féle vádperben a Budapesti Kir. Büntetőtörvényszék 1933. június 30., megküldve a Felső Kereskedelmi Iskolák Kir. Főigazgatóságának. MNL OL VKM K839 – 1933 – 5. doboz – 870. ikt.

nem vevő diákok egy részének úgynevezett másodlati példányokat állítottak ki, mintha az illető a harmadik év végén nem csak záró, hanem érettségi bizonyítványt is szerzett volna (miközben soha nem vett részt érettségi vizsgán), melyről hiteles példányt készítettek, míg mások megelégedtek azzal, hogy utólagosan (dátumozást illetően az iskola befejezést követő 3-5 év) szerezzenek érettségi bizonyítványt.
Külön említendők a sportoló – sportegyesületi tagsággal rendelkező – tanulók, akik tanulmányaikat illetően már az 1910-as évektől egyfajta elnéző elbírálás alá estek és közülük néhányan anyagi ellenszolgáltatás nélkül jutottak (hamis) érettségihez.
Jelentős számú csoportot alkottak a tanulmányaikat más kereskedelmi iskolába kezdő, majd a második, de főleg a harmadik évfolyamon a Röser iskolába átjelentkező és itt érettségit szerző tanulók. Az 1910-es évektől fokozatosan emelkedett az egyéb középfokú, elsősorban kereskedelmi, illetve kisebb arányban gimnáziumból érkező, a Röser iskolában érettségiző tanulók létszáma (1911-ben a tanulók 30%, 1912-ben 48%, 1916-ban 32%, 1917-ben 38%, 1918 és 1924 között átlag 40%). Az érettségi anyakönyvek tanúsága szerint már az 1911-ben érettségiző 120 tanuló közül 35 fő csak az utolsó évfolyamot látogatta (korábban a marosvásárhelyi, pozsonyi, lippai, késmárki, besztercebányai, kolozsvári, zalaegerszegi, pécsi, debreceni, nagyváradi vagy valamely budapesti felső kereskedelmi iskola, illetve gimnázium tanulói voltak).[48] Ha egy pillantást vetünk a 4. ábrára és megvizsgáljuk a Röser iskola tanulóinak előtanulmányait, láthatjuk, hogy amíg az első évfolyamos Röser diákok iskolai végzettsége nem tért el jelentősen az országos átlagtól, azaz többségük (62-69%) – az országos átlagnál valamivel magasabb arányban – polgári iskolai bizonyítvánnyal nyert felvételt, addig az első és/vagy második évfolyamos, tanulmányaikat egyéb kereskedelmi iskolában kezdő diákok aránya már az 1910-es évektől is az országos átlag felett volt (6-15%), ráadásul az érettségizők előtanulmányai esetében még szembe tűnőbb ez a különbség (5-30%). Amint látható a 4. ábra táblázatában nem szerepelnek az érettségi hamisítások időkörét különösen érintő tanévek, melynek az a magyarázata, hogy nem vagy csak nagyon hiányosan rendelkezünk adatokkal 1916 után, mivel az iskola e tanévet követően iskolai értesítőket nem adott (talán nem véletlenül) ki, illetve a BFL-ben őrzött iskolai érettségi és osztálykönyveket az előtanulmányokat illetően igen hiányosan töltötték ki.

[48] 1918 és 1928 között az érettségi anyakönyvek hiányosak, továbbá az előtanulmányokat nem minden esetben jegyezték fel. Érettségi anyakönyvek 1881-1917. BFL;. VIII. 151. b. 211. d., Érettségi anyakönyvek 1918-1928. BFL VIII. 151. b. 212. doboz.

4. ábra: Röser iskola tanulóinak előtanulmányok szerinti megoszlása (%)

	1906/07	1909/10	Országos átlag felső ker, isk. 1909/10	1912/13	1913/14	1914/15	1915/16
Polgári iskola	62,13	48,42	52,9	68,97	60,94	61,02	68,88
Gimnázium	23,08	30,53	30,3	19,83	17,19	22,88	15,55
Reáliskola	11,83	10,52	12,2	7,76	17,19	5,08	5,93
Ismétlő	2,96	10,52		3,45	4,69	11,02	9,63
Egyéb kereskedelmi iskolából (II. III. évf.-ba érkezők)	16,29	23,2	6,16	18,56	8,6	8,39	12,56
Érettségizők közül egyéb iskolából érkezők		30,41	5,13	48,25	23,68		32,1

(Forrás: Az iskola évente kiadott értesítői, Kereskedelmi Szakoktatás 1911: 92-93.; Érettségi anyakönyvek BFL)

Röser szolgáltatását számos, olyan dolgozó fiatal felnőtt is igénybe vette, aki az iskolába rendes vagy magántanulóként soha nem iratkozott be, ebből a körből kerültek ki azok, akik az érettségi bizonyítvánnyal egyidőben iskolai bizonyítványt is vásároltak, ugyanis ha „szükség úgy hozta", ez utóbbi hamisításától sem zárkózott el az iskola vezetése.

A Röser iskola hiányosan fennmaradt érettségi anyakönyveinek vizsgálata során feltűnő, hogy nem csak az érettségizők (1910-ben 107 fő, míg 1921-ben már 231 fő vett részt érettség vizsgán, mindeközben az iskola tanulói létszáma 1915-től 387 fő fokozatosan csökkent, 1921 264, 1926 217 fő) létszáma növekedett jelentősen, hanem az érettségi vizsgaalkalmak száma is. Ugyanis 1917-ben január február, június és augusztus hónapban, míg 1918-ban márciusban, áprilisban, májusban, júniusban, szeptemberben, majd 1920-ban már júliusban is tartottak érettségi vizsgákat.[49] A felső kereskedelmi iskolák tanulóinak – a középfokú iskolákkal összehasonlítva – köztudottan rosszabb tanulmányi és érettségi eredményét, valamint a háborús időszak nehézségeit figyelembe véve akár feltételezhetnénk, hogy számos javító vizsgát kellett szervezni, azonban ilyen számban (és időpontokban) a felső kereskedelmi iskolák nem kaptak engedélyt a korszakban érettségi vizsga szervezésére. Mindennek tükrében nem meglepő, hogy a legtöbb esetben a VKM által az érettségi vizsgabizottságba delegált érettségi biztos személyét nem tűntették fel. Még szembetűnőbb, hogy miközben nőtt az érettségiző tanulók száma, egyúttal csökkent az egy vagy több tárgyból sikertelen érettségi vizsgát tevők aránya (1886-ban 18%, 1893-ban 20%, 1894-ben 41%, 1899-ben 48%, 1905-ben 42%, 1912-ben

[49] Érettségi anyakönyvek 1918-1928. BFL VIII. 151. b. 212. d.

5%, 1917-ben 4%, 1922-ben 0%), mindeközben a osztályok tanulmányi eredményei nem javultak (1910-ben Röser iskolai tanulók 66%-a, 1915-ben 69%-a, 1926-ban 75%-a elégséges eredménnyel zárta tanulmányait).[50] A fentiek ismeretében nehezen képzelhető el, hogy a három évfolyam elégséges tanulmányi eredményeit követően, az érettségi vizsgák reális tudást tükröztek volna. Mindemellett fontos megjegyeznünk, hogy a kereskedelmi iskolák tanulmányi eredménye az érettségit adó középiskolák sorában országosan is a legrosszabb volt (a kereskedelmi iskolai tanulók tanulmányi eredményeinek részletes, adatsoros vizsgálatának összegzését, valamint a rosszabb tanulmányi eredmények lehetséges okait lásd részletesen Nagy A. 2014:168-188).

5. ábra: Röser iskola tanulóinak tanulmányi eredménye az egyes tanévekben (%)

	1887/88 (345 fő)	1898/99 (264 fő)	Országos átlag 1900/01 (5379 fő)	1906/07 (390 fő)	1909/10 (328 fő)	1911/12 (323 fő)	1913/14 (393 fő)	1914/15 (380 fő)	1915/16 (350 fő)	1925/26 (216 fő)	Országos átlag fiú ker. isk. 1925/26 (7046 fő)
jeles	4,9	4,2	3,2	1	4	3,4	2,5	2,1	2,3		2,4
jó	4,93	4,16	3,15	1,03	3,96	3,41	2,54	2,11	2,29		2,37
elégséges	27,25	14,77	15,11	11,79	8,84	12,69	10,69	11,05	10,57	5,09	14,59
javít	35,94	37,12	49,35	57,44	65,85	65,94	63,87	69,21	63,43	75	55,48
ismétel	13,33	23,86	22,42	21,28	17,07	14,86	21,63	13,16	16,57	19,44	22,65
osztályozatlan	8,98	9,09	9,88	5,89	0,09	1,55	0,25	2,63	3,14	0,46	4,91

(Forrás: Az iskola évente kiadott értesítői, Kereskedelmi Szakoktatás 1911: 92–93.; Érettségi anyakönyvek BFL)

[50] BFL VIII. 151. b. Érettségi anyakönyvek, továbbá az iskola évente kiadott értesítői.

6. ábra: Röser iskola tanulóinak érettségi eredménye az egyes tanévekben (%)

	1887/88 (56 fő)	1898/99 (66 fő)	Országos átlag 1900/01 (1429 fő)	1906/07 (93 fő)	1909/10 (91 fő)	1911/12 (92 fő)	1913/14 (128 fő)	1914/15 (95 fő)	1915/16 (57 fő)	1925/26 (62 fő)	Országos átlag 1925/26 (1531 fő)
jeles	16,07	1,51	4,78	1,08	5,49	5,44	2,17	4,21	5,26		5,03
jó	42,86	6,06	18,38	5,38	13,19	14,13	21,01	9,47	2,29	11,29	19,53
elégséges/megfelelt	30,36	43,94	50,1	68,82	69,23	75	72,46	67,37	71,93	82,62	66,82
ismétel/javít	10,71	48,49	26,4	24,73	12,09	5,43	4,35	18,95	8,77	6,45	7,64

(Forrás: Röser iskola évente kiadott értesítői, Kereskedelmi Szakoktatás 1911: 92-93.; BFL Érettségi anyakönyvek)

OKIRAT-HAMISÍTÁS TÁRGYÁBAN INDÍTOTT BÜNTETŐELJÁRÁS

Az érettségi bizonyítványok hamisítása ügyében a rendőrség, majd a Budapesti Királyi Büntetőtörvényszék 1928 őszén indított vizsgálatot, miután egy budapesti hivatal banki tisztviselője panaszlevelet küldött a kultuszminisztériumba, miszerint tudomására jutott, hogy egy, a közelmúltban alkalmazott fiatal kollégája azzal dicsekedett, hogy érettségi bizonyítványát Röser iskolában 800 pengőért vásárolta. Az ügy kivizsgálásra Kornis Gyula Szakáll Zsigmondot, a felső kereskedelmi iskolák kir. főigazgatóját kérte a fel, aki 1928. november 21-én személyesen elment az iskolába, hogy ellenőrizze a panaszos által megnevezett alkalmazott nevét az iskolai anyakönyvekben, osztálykönyvekben, mivel azok egyikében sem találta, azonnal felfüggesztette az iskola bizonyítvány-kiállító jogát. Szakáll jelentését megküldte a VKM-nek, illetve fegyelmi eljárást indított Röser Alfréd, Báder Miksa és Szemző Miklós tanárok ellen,[51] majd a budapesti tankerületi főigazgató feljelentést tett a rendőrségen. 1928. november 22-én a rendőrség házkutatást tartott és lefoglalta a tanulókról vezetett nyilvántartásokat,[52] továbbá Röser Alfréd Edvin igazgató, Báder Miksa igazgatóhelyettes és Szemző Miklós tanár közokirat-hamisítás vádjával előzetes letartoztatásba került, csakúgy, mint dr. Lillich Sztoján földbirtokos, hivatalnok,

[51] Fegyelmi vizsgálat a Röser-féle kereskedelmi magániskolában zajló sorozatos okirat hamisítás tárgyában. MNL OL VKM K839 – 1928 – 2. d. – 4529. ikt.

[52] 1929. április 24-én a Magyar Királyi Államrendőrség Budapesti Főkapitánysága Röser A. Edvin lakásában is lefoglalt vizsgajegyzőkönyveket, bizonyítványokat. Főkapitányság jelentése Röser-féle közokirat hamisítás tárgyában. MNL OL VKM K839 – 1929 – 3. d. – 1639. ikt.

aki szintén több embert ajánlott be a Röser iskolába érettségi bizonyítvány megszerzése céljából, majd mindkét féltől (vevőtől és Rösertől is közvetítői juttatás) pénzbeli díjazásban részesült. Hasonlóan cselekedett Récsenyi Zsigmond kőbányai hitoktató, aki „összekötőként” nagy számban vámhivatalnokokat segített Röser által érettségi bizonyítványhoz. Röser fent említett tanítványát Schoder Józsefet is kihallgatták és letartoztatták zsarolás és közokirat-hamisítás alapos gyanújával.

Röser részletes beismerő vallomást tett, átadva az általa a hamis bizonyítványokról vezetett könyvet, melyben közel 400 név szerepelt. A büntetőeljárás során Röser azzal védekezett, hogy a háború alatt őt egyszerűen csak hazafias szempontok vezették, azonban arra nem volt magyarázata, hogy e tevékenységét miért folytatta a háború után is.

Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter az ügyben megfogalmazott nyilatkozta 1928. november 25-én a Pesti Napló hasábjain is megjelent, mely arra enged következtetni, hogy a VKM és a korabeli közigazgatás előtt nem volt ismeretlen Röser tevékenysége: „*Én régebben igen sok magánintézetet szüntettem be. Így emlékezetes még az a rendelkezésem, amelyet a múlt évben adtam ki egész sereg magánintézet megszüntetése dolgában. Csaknem valamennyinek ezzel a rendelettel kioltottam az életét és nem maradt más, csak Röser és a Wagner-féle intézet. A Rösert állandóan szemmel tartottuk. Kiderítettük, hogy egy esetben hamis érettségi bizonyítványt adott az intézte, majd megállapítottuk azt is, hogy több ilyen bizonyítványt is kiadott. A kultuszminisztérium anélkül, hogy részletekbe bocsátkozott volna magától értetődően nem tehetett mást, minthogy az egész ügyet átadta a budapesti kir. főügyészségnek. Abban a pillanatban ugyanis, amikor mi az ügyet kinyomoztuk az már nem volt többé a kultuszügy, hanem közügy, amely teljesen kicsúszott a mi kezünkből és átkerült az illetékes hatósághoz. Mi elvégeztük a magunk feladatait. Kinyomoztattam a bűncselekményt, végleg bezárattam az iskolát, az egész anyagot pedig átadtam a kir. ügyészségnek”* (Négy 1928:8). A VKM az 1928. november 22-én kelt 89.801. sz. rendelettel bezárta az iskolát, a tanulók a VII. kerület Thököly úti állami kereskedelmi iskolában folytathatták tanulmányaikat.

A Népjóléti Minisztérium és a fővárosi polgármester gyors reakciója(döntése) is feltételezi, hogy a közigazgatás hivatalaiban ismertes volt a korabeli sajtó által is megfogalmazott azon információ, miszerint a fővárosi kereskedelmi iskolák közül a Röser iskolában lehet legkönnyebben érettségi bizonyítványt szerezni. A Népjóléti Minisztérium (Dréhr Imre államtitkár) már a letartoztatások estéjén rendeletet bocsátott ki, felszólítva a minisztérium alá tartozó összes hatóságot és intézményt – Országos Társadalombiztosító Intézet, Munkásbiztosító Pénztár, a Magánalkalmazottak Biztosító Intézet, a Hajózási Betegpénztár, az összes állami kórház, gyermekmenhelyek –, hogy vizsgálják meg az általuk alkalmazott díjnokok, számtisztek, illetve a fogalmazási kar tisztviselőinek érettségi bizonyítványát. A Röser iskolában érettségizett gyanús személyeket a munkavégzés alól függesszék fel, szabadságolják, valamint az érintettek neveit összegző listát küldjék meg a rendőrségnek (Négy 1928:8). Sipőcz Jenő budapesti polgármester is

utasította az elnöki ügyosztályt, hogy vizsgálják meg a 94 Röser iskolában szerzett érettségivel rendelkező fővárosi tisztviselő bizonyítványát. A vizsgálatok nem voltak alaptalanok, ugyanis 61 fő érettségije hamisnak bizonyult.[53] A Röser iskolában hamis érettségit szerzők többsége a közigazgatásban helyezkedett el. A vádirat szerint az Országos Társadalombiztosító Intézetben szájról-szájra terjedt, hogy a Röser iskolában pénzért gyorsan lehet érettségi bizonyítványt szerezni.[54] Az intézet számvevőségén 16 főnek volt hamis, a Röser iskolában vásárolt bizonyítványa. A Magyar Kir. Postatakarékpénztár 1918-1923 között Röser-féle érettségit szerzett 16 hivatalnoka közül mindössze egy főnek volt eredeti bizonyítványa, ám ami ennél is informatívabb, hogy a többi alkalmazott neve még a Röser által vezetett listán sem szerepelt és az anyakönyvekben sem tűntették fel.[55] Említésre érdemes, hogy az Államrendőrség 11 detektívjének bizonyítványa is hamisnak bizonyult.[56]

ÖSSZEGZÉS

A sorozatos okirat-hamisítás tárgyában a bűntető per a Budapesti Királyi Büntetőtörvényszéken (B. IX. 12.609/1928) indult, majd Budapesti Ítélőtábla (B. III. 6255/1932) elé került, végül a Magyar Királyi Kúrián (B. IX. 64971/1933) 1933. júniusában jogerős ítélet született, melyben a vizsgált 468 esetből 212-ben volt egyértelműen bizonyítható, hogy az érettségi bizonyítványra hamis szó (aláírás, név…stb.) került rávezetésre. 188 fő ellen született jogerős ítélet (tudatában voltak annak, hogy hamis az érettségi bizonyítványuk), 194 fő írásbeli vizsga letétele után, de szóbeli vizsgán való részvétel nélkül kapott érettségi bizonyítványt. Végül 26 fő esetében állapították meg egyértelműen, hogy az okirat eredeti. 230 fő esetében megszűntették az eljárást, azzal az indokkal, hogy jóhiszeműen hitték, hogy a bizonyítványuk eredeti (e körre részletesebben nem tér ki az ítélet). Röser Alfréd Edvin 58 éves római katolikus vallású igazgatót közokirat-hamisítás bűntettében bűnösnek találták, így három év fegyházra és tíz év hivatalvesztésre, Báder Miksa igazgatóhelyettest 3 év 6 hónap fegyházra és tíz év hivatalvesztésre, Szemző Miklós tanárt 4 hónap fegyház és 5 év hivatalvesztére és további hét főt néhány hónapos fogházra ítéltek. Röser Alfréd 1935.

[53] Budapest Székesfőváros polgármestere által az 1929. évi 15.512. sz. alatt kelt VKM rendelet alapján a Röser-féle bizonyítványokkal rendelkező tisztviselők névsoráról készült jegyzőkönyv megküldése az Államrendőrség részére 1919. március 19. MNL OL VKM K839 – 1929 – 3. d. – 2119. ikt

[54] Ítélet a Röser-féle vádperben a Budapesti Kir. Büntetőtörvényszék 1933. június 30., megküldve a Felső Kereskedelmi Iskolák Kir. Főigazgatóságának. MNL OL VKM K839 – 1933 – 5. d. – 870. ikt.

[55] A Magyar Kir. Postatakarékpénztár 1931. március 19-én Röser bizonyítvánnyal rendelkező 18 postatisztviselő iskolai végzettségének ellenőrzési kérelme a Felsőkereskedelmi Iskolák Kir. Főigazgatóságától. Névsor átvizsgálásának eredménye továbbítva az államrendőrség felé 1931. június 28. MNL OL VKM K839 – 1931 – 4. d. – iktatatlan iratok K-50/1931.

[56] Budapest M. Kir. Államrendőrség Főkapitánysága Kobulkanits Károly és társainak fegyelmi ügye, rendőrségi detektívek bizonyítványának ügyében 1930. december. 30. MNL OL VKM K839 – 1931 – 4. d. – iktatatlan iratok K-6/1931.

január 16-án a Budapest Királyi Országos Gyűjtőfogházban már betegen kezdte meg büntetésének letöltését, szabadulására nem került sor, mivel 1936. december 28-án meghalt.[57]

A hamis bizonyítvánnyal rendelkező közalkalmazottak (postatisztek, vámtisztek, számtisztek, jegyző gyakornokok, díjnokok, pénzügyi napidíjas, futballbírók[58]…stb.) közül többeket már az alapos gyanú, majd az anyakönyvi ellenőrzést követően elbocsátották állásából, de arra vonatkozóan, hogy pontosan hány fő is vesztette el állást, nincs konkrét adatunk. „*Száz és száz exisztencia forog veszedelemben száz és száz ember, aki a hamis bizonyítvány alapján kapott állást el fogja veszíteni kenyerét és most már csak a kormányzattól függ mekkora monstruózus bűnügy lesz a Röser-féle bizonyítványhamisítás”* (Tovább folyik 1928:6). Röser iskola által kiállított hamis érettségi bizonyítványok pontos számát nehéz megbecsülni, mivel a fenti eljárásban említett több mint 400 eseten kívül, 1929 és 1935 között a közigazgatás szervei, előzetes anyakönyvi ellenőrzést követően, alapos gyanúra hivatkozva, összesen további 423 fő bizonyítványának ellenőrzést kérelmezték a Felső Kereskedelmi Iskolák Kir. Főigazgatóságnál.[59] Fontos hangsúlyoznunk, hogy a fenti esetszám kivétel nélkül a közigazgatásban állást nyert, hamis bizonyítvánnyal rendelkezőkről (döntően tisztviselőkről) ad információt, azonban megbecsülhetetlen, hogy például a magántisztviselőként elhelyezkedők közül hányan vehették igénybe Röser Alfréd szolgáltatását. Mindennek tükrében vélhetően nem túlzás a korabeli sajtó azon állítása, hogy Röser több ezer érettségi bizonyítványt bocsáthatott áruba (Tovább folyik 1928:6). Itt megjegyzendő, hogy a kereskedelmi iskolai érettségi bizonyítványok és vizsgák kapcsán történő visszaélések nem korlátozódtak a Röser iskolára, az 1900-as évektől számos panaszos bejelentés érkezett a VKM-hez, továbbá a sajtó is beszámol a feljelentéssel záruló ügyekről, azonban ezek szövevényes eseteinek elemző bemutatása további kutatást igényel, valamint túlfeszítené jelenlegi szűkős kereteinket.

[57] Röser Edvin Alfréd fegyenctörzskönyve. Fogolytörzskönyvek- és nyilvántartások. BFL – VII.– 101. c. – 528.

[58] Horvátzki Ferenc a Szabadkai Futballbírák Testületének elnöke elleni eljárás hamis Röser-féle érettségi bizonyítvány tárgyában. MNL OL VKM K839 – 1932 – 5. d. – 1848. ikt.

[59] Röser-féle érettségi bizonyítványok tárgyában benyújtott panaszos kérelmek. MNL OL VKM K839 – 1929-1935 – 2-6. doboz.

HIVATKOZÁSOK

Bódy Zsombor (2006): Mobilitás és iskolarendszer. A felső kereskedelmi iskolák helyéről a magyar iskolarendszer társadalomtörténetében. A Budapesti Kereskedelmi Akadémia diákságának rekrutációja és mobilitása, 1860-1906. In: Kövér György (szerk.): Zsombékok. Középosztályok és iskolaválasztás Magyarországon a 19. század elejétől a 20. század közepéig. Századvég. Budapest. 757-784. p.

Nagy Adrienn (2014): A felső kereskedelmi iskolák fejlődéstörténete Magyarországon (1867-1945). Doktori Disszertáció. PTE BTK OTDI. Pécs.

Nagy Adrienn (2015): Felső kereskedelmi iskolák és tanulóik sorsa a dualizmus kori Magyarországon. In: Kapusi Angéla – Ugari János (szerk.): Elitek nevelése és oktatása. Esetek és összefüggések a 18-20. században. Új Mandátum. Budapest, 116-128. p.

Nagy Adrienn (2017): Akadémia kontra szakiskola. Középfokú kereskedelmi akadémiák és tanulóik a dualizmus kori Magyarországon. In: Sasfi Csaba - Ugrai János (szerk.): Iskola, művelődés társadalom. Az oktatás, nevelés és művelődés társadalomtörténeti látószögei. Budapest, Hajnal István Kör – Társadalomtörténeti Egyesület. 98-126. p.

Nagy Péter Tibor (1998): Tantervpolitika a századvégen. Educatio. 1998/4. szám. 657-677. p.

Nagy Péter Tibor (2006): Munkaerőpiaci erők a közoktatás- és a szakoktatás politikában (1867-1945). Educatio. 2006/2. szám. 232-251. p.

Szinnyei József (1906): Magyar írók élet és munkái. XI. kötet. Budapest, MEK digitalizálva 2006. http://mek.oszk.hu/03600/03630/

Schack Béla – Vincze Frigyes (1930): Kereskedelmi oktatásügy fejlődése és mai állapota Magyarországon. Budapest. Franklin-Társulat.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL)

Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM)

K szekció: K503. Kereskedelmi Iskolák 1920-1923; K839 Felsőkereskedelmi Iskolák Királyi Főigazgatósága 1928-1935

Budapest Főváros Levéltára (BFL)

Érettségi anyakönyvek 1881-1917. BFL VIII. – 151. b. – 211. d.

Érettségi anyakönyvek 1918-1928. BFL VIII. – 151. b. – 212. d.

Fogolytörzskönyvek- és nyilvántartások. BFL – VII.– 101. c. – 528.

Magyar Statisztikai Évkönyv (MSÉ), XV–XXII. 1885–1892. Az Országos Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Athenaeum, Budapest.

Magyar Statisztikai Évkönyv, Új Folyam I–XXXVI. 1893–1928. Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, Athenaeum, Budapest.

Értesítők:

Röser Miklós növeldéjének és kereskedelmi iskolájának programja (nyilvános polgári és kereskedelmi iskolájának és nevelő-intézetének értesítője). Budapest. 1855/56-1899/90.

Röser János (közli): Évi jelentés Röser nyilvános polgári és kereskedelmi iskolájának valamint nevelési internátusának működéséről. Budapest. 1890/91-1917/18.

Röser Alfréd Edvin (közli): Röser nyilvános négyévfolyamú fiú felsőkereskedelmi iskola értesítője 1925-26-ik iskolai évről. Budapest. 1926.

Szak- és napi sajtótermékek:

Előállították a Röser-intézet tulajdonosát. Népszava. 1928/266. szám. 7. p.

Kaunitz Lajos (1902): A felső kereskedelmi iskolák az 1900/1901. tanévben. Kereskedelmi Szakoktatás. 1902/1. szám. 18-32. p.

Kiegészítés az értesítőink az 1909-10-es évben című cikkhez. Kereskedelmi Szakoktatás. 1911/4. szám. 92-93. p.

Négy újabb letartoztatás Röser Edvin hamis érettségi bizonyítványainak ügyében. Pesti Napló. 1928/268. szám. 8. p.

Röser A. Edvin töredelmes beismeréssel mondotta el az érettségi bizonyítványok hamisításának részleteit. Az Újság. 1928/267. szám 3-4. p.

Tovább folyik a vizsgálat a Röser-féle érettségi bizonytíványhamisítás ügyében. Pest Hírlap. 1928/269. szám. 6. p.

Végh Kálmán (1908): Felső kereskedelmi iskoláink az értesítők tanúsága szerint. Kereskedelmi Szakoktatás. 1908/1. szám 21-33. p.

ABSTRACT

„Certificate factory" of röser-type Counterfeiting of school leaing certificates (1914-1928)

The aim of the study is to present the antecedents, mechanism and consequences of one of, if not the most significant, school leaving counterfeiting scandals in the first half of the 20th century. The counterfeiting of the school leaving certificates can be connected to the Röser Institute founded by the family Röser in Pest and including many school types, as well as to its teacher (schoolmaster from 1918) Alfred Edvin Röser, who sold hundreds of school leaving certificates between 1914 and 1928. During the comparative analysis of primary (school reports, class reports, school leaving registers, archival sources of prosecution) and secondary sources available the research searched the answer, on the one hand, for the question what motivated Alfred Röser, schoolmaster – who was a respected person in the capital, embracing poor students, supporting the national sporting life through decades as a patron (filling the chairman or vice-chairman position in swimming, athletic, football and other associations) – to issue counterfeit school leaving certificates. The other aim of our research was to map the contemporary legal environment – which indirectly provided possibility for misuse – as well as the social layer that used the service given by Alfred Röser.

Dr. Nagy Adrienn
oktatástörténész
Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára
nagy.adrienn@gmail.com

Ozsváth Judit

MÁRTON ÁRON ÉS VENCZEL JÓZSEF EGYÜTTMŰKÖDÉSE A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTTI KOLOZSVÁRI MAGYAR EGYETEMI IFJÚSÁG NEVELÉSE TERÉN[60]

ABSZTRAKT

Márton Áron Kolozsvárra kerülése és az ő ottani munkálkodása meghatározó volt a romániai magyar kisebbség élete szempontjából. Korábbi kutatómunkám során vizsgáltam a kolozsvári magyar egyetemi ifjúság körében végzett tevékenységét, az általa életre hívott nevelésügyi lapnál kifejtett szerkesztői munkáját, a nagy szellemi társsal, György Lajossal való kapcsolatát – mindezek a primer forrásokra alapozott feltárások értékes részletekkel segítik a két világháború közötti erdélyi magyarság történetének kutatását. A fiatal katolikus pap Erdély szellemi központjába kerülésének részleteivel korábban is foglalkoztam, ám figyelmem főleg az egyetemi ifjúság szervezését elhivatottan végző György Lajosra – mint a dolgok fő mozgatójára – terelődött, s csak később ismertem fel egy másik személy meghatározó szerepét. Márton Áron kolozsvári egyetemi lelkészi meghívásában ugyanis Venczel Józsefnek is főszerepe volt. Egyetemi hallgatóként ő vezette azt a bizottságot, amelyik azért utazott Gyulafehérvárra, hogy „elkérje" az erdélyi püspöktől a kolozsvári egyetemi ifjúságnak a fiatal katolikus lelkipásztort. A húszadik életévét még be nem töltött fiatalember akkor már komoly ifjúságszervező munkát fejtett ki az Erdélyi Fiatalok, majd az Erdélyi Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztálya keretében. A kiugró képességű és az erdélyi magyarság korproblémáit felelősen elemző, azokra megoldást kereső Venczel első perctől Márton Áron „alapembere" lett az ifjúsági munkában. Mély gondolatai, sokirányú kisebbségszervező munkája minden bizonnyal segítség, sőt alkalmasint iránymutató volt az új ifjúsági lelkész számára. A köztük levő 17 év és a státusbéli különbség sem volt akadálya annak, hogy a munkakapcsolaton túl mély barátság bontakozzon ki kettejük között. Tanulmányomban – melyben a történeti kutatásokra jellemző, levéltári és könyvtári iratokra alapozott forrás- és dokumentumelemzés módszerei kerülnek előtérbe – ennek az értékes kapcsolatnak az első éveit veszem nagyító alá. Reményeim szerint munkám gyarapítja az erdélyi neveléstörténeti feltárások szakirodalmi bázisát és további kutatásokhoz is segítségként szolgál.

[60] DOI 10.13140/RG.2.2.11726.36163

BEVEZETÉS

A címben jelzett kérdés tanulmányozása mindenek előtt szükségessé teszi az 1918 után Kolozsváron tanuló magyar nyelvű egyetemi hallgatók helyzetének vizsgálatát. A politikai változások merőben módosították az ő továbbtanulási lehetőségeiket, majd egyetemi életük elé is nehézségeket gördítettek. Tanulmányom első egységeiben a kolozsvári magyar egyetemisták önszerveződéséről készítek gyorsfényképet. Az Erdélyi Fiatalok és a katolikus egyetemistákat tömörítő egyesület közelebbi – de mégsem túl részletes – bemutatása azért mutatkozik szükségszerűnek, mert ezekben vállalt feladatokat Venczel József, akinek meghatározó szerepe volt a gyulafehérvári püspökség irányából érkezett fiatal katolikus pap, Márton Áron szemléletének és egyetemi lelkészi munkája irányának alakításában. Venczel közelről ismerte a fiatalok helyzetét, a körükben terjedt szemléleteket, így legjobb informátora volt az új lelkipásztornak. Ennek az együttműködésnek a feltárása az ő társadalomformáló szerepvállalásuk megértése szempontjából is fontosnak mutatkozik.

KOLOZSVÁRI DIÁKÉLET EGYETEMI DIÁKEGYESÜLET NÉLKÜL

Az 1918-as erdélyi események a kolozsvári Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem sorsára is rányomták bélyegüket. Bár eleinte felsejlett némi remény azzal kapcsolatosan, hogy az intézmény megmaradhat magyar nyelvűnek, ez mégsem így lett. Az 1919/1920-as tanévtől kezdődően hivatalosan is román egyetemmé nyilvánították. Ilyen módon – és mert a külföldön szerzett diplomák romániai akkreditációja elé is akadályokat gördítettek – az erdélyi magyar fiatalok kénytelenek voltak bevállalni a román nyelven való továbbtanulást. A számos kihívás ellenére számuk egyre nőtt az intézményben. Albrecht Dezső *Az erdélyi magyar főiskolai hallgatóság* című írásában (Albrecht 1930) az egyetemi évkönyvekre hivatkozva összesíti a kolozsvári egyetemen tanuló erdélyi magyar diákok számát. Ennek értelmében az 1919/1920-as tanévben az 1871 hallgató közül mindössze 77 a magyar nemzetiségű. A következő két tanévről nem talált kimutatást, de az 1923/1924-es tanévről már igen, ekkor az 1967 hallgató közül 188 a magyar anyanyelvű. A növekedés folytatódik, így az 1927/1928-as tanévben már 524, a következőben pedig 606 magyar fiatal tanult ebben az intézményben.

Az egyetemi ifjúság első perctől fontosnak látta a – szellemi és anyagi érdekvédelmének intézményes kiépítése céljából történő – nemzetiségi alapú szervezkedést. A román egyetemen hivatalosan elismert diákegyesület alakítását az a tény is szükségessé tette, hogy az ifjúság egy része korábban kizárólag állami középiskolában tanult, ők egyetemi éveik idején is alig kapcsolódtak be a felekezeti ifjúsági mozgalmak tevékenységébe.

Egyetemi magyar diákszervezet létrehozására több kísérlet is volt, de egyik sem járt sikerrel. Az első ilyen jellegű próbálkozás 1925-ben történt, és minden visszhang nélkül maradt. Egyetlen eredménye az egyesületi gondolat elindítása lett, ami továbbra is foglalkoztatta az ifjúságot. A második kísérletet 1927-ből jegyzik. Ekkor – tanulva abból,

hogy a korábbi próbálkozás azért akadt el, mert az egyetemi szabályzat nem adott lehetőséget a nemzetiségi alapon való szervezkedésre – összetételében ugyanolyan, de nevében inkább tudományos egyesület alapítását tervezte a diákság. Ez az egyesület a *Kőrösi Csoma Sándor* nevet viselte volna, és célkitűzéseiben a diákság összes problémáinak felölelésére törekedett. A megvalósulásig viszont ez a terv sem jutott el, így 1929-ben újabb úton próbálkoztak a fiatalok: ekkor ismét egy faji jellegű egyesület létrehozását tervezték, a *Kolozsvári Egyetem Magyar Hallgatói Egyesülete* névvel. Az engedélyezéssel kapcsolatos előzetes tájékozódásra kiküldött diákokkal azonban az egyetem rektora közölte, hogy az egyetemi szabályok nem nyújtanak lehetőséget egy ilyen egyesület alakítására, és egy regionális alapon szervezendő egyesület lehetőségére hívta fel a küldöttek figyelmét. Ezt az ötletet az ifjúság egy része fel is karolta és megkísérelte egy *Székelység és Vidéke* címet viselő egyesület alapítását. Ezt a formát azonban a diákság többsége nem találta megfelelőnek, mert attól tartott, hogy ez a megszorított keret nem megfelelő a nem székely megyék területéről származó diákság részére. Az 1930–1931 tanév folyamán vigasztalásul létrehozott *Bolyai Művelődési Kör* szintén soha nem nyert jóváhagyást az egyetem és az állam részéről. Az egyesületbe való szerveződés folyamata azonban nem állt meg az egyetemen belül működő szervezetek frontján, hanem tovább folytatódott a felekezeti alapon való szerveződésben. Ezzel pedig csak a román egyetem járt rosszul, hiszen az ilyenfajta munkálkodás már teljesen kívül esett az egyetemi vezetőség ellenőrző hatáskörén. Ilyen módon a magyarok – a hivatalos diákegyesületen belül nehezen elkerülhető – politizálástól is távolmaradtak. A református diákok az 1921-ben megalakított *Ifjúsági Keresztyén Egylet*ben *(IKE)*, az unitáriusok az 1927-ben újjászervezett *Dávid Ferenc Egylet*ben, a római katolikusok pedig a Népszövetség keretében – szintén 1927-ben – megalakított *Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályá*ban (később *Majláth-Kör*ben), illetve a mindegyik felekezetnél létező nőszövetség keretén belül tevékenykedtek (Ozsváth 2004a). Ugyancsak az egyházak támogatásával jött létre 1928-ban a *Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma*, mely hiánypótló programokat szervezett a magyar diákság részére (Ozsváth 2004b). A Szeminárium életét a katolikus György Lajos irányította; e szellemi műhely munkája több ponton egybeforrt a majdnem egyidejűleg megalakult és szintén értékes tevékenységet kifejtő katolikus főiskolai egyesület, illetve más katolikus intézmények munkájával.

AZ ERDÉLYI FIATALOK

A főiskolás mozgalmak történetében Venczel József, aki maga is részese volt a későbbi szerveződéseknek, három korszakot különít el. Az első szakaszt – 1927–1930 között – a szervezkedés időszakaként jelöli meg, a másodikat – 1930–1933 között – az Erdélyi Fiatalok időszakaként, a harmadik, 1933-tól számított szakaszt pedig a belső hivatási célkeresés időszakaként jegyzi (Venczel 1935).

Az első felekezetek feletti ifjúsági fórumot a szegedi tanulmányok után hazatért Jancsó Béla alapította meg 1929-ben *Székelyek Kolozsvári Társaságának Főiskolás Tagozata* néven, majd a következő évben – ugyancsak felekezet feletti összefogással – az *Erdélyi Fiatalok* című főiskolás lapot és annak ifjúsági mozgalmát hívta életbe László Dezsővel, Balázs Ferenccel, Debreczeni Lászlóval és Bíró Sándorral. Az indítók szándéka szerint a havonta megjelenő folyóirat az erdélyi magyar ifjúság közös céljait kívánta támogatni olyan módon, hogy közben tiszteletben tartotta és támogatta a felekezeti, társadalmi, művelődési és más alapon szervezett csoportosulások autonómiáját, önszervező tevékenységét. A folyóirat *Egyesületi Élet* című rovatában rendszeresen tudósítottak a három felekezeti egyesület munkájáról – azt követően is, hogy a harmincas évek elején a katolikusok kiszakadtak az Erdélyi Fiatalok mozgalmából.

A lap köré szerveződött ifjúsági mozgalom tevékenysége igen átfogó volt, legtermékenyebb munkájuknak azért a falukutatás tekinthető. A faluszemináriumok, a falumunka köré szerveződő pályázatok és a falusi kiszállások Dimitrie Gusti professzor falumozgalmával álltak kapcsolatban. A lap 1931 és 1932-ben megjelent *Falufüzetek* című kiadványai azt hirdették, hogy az értelmiségnek fontos szerepe van a falu életében, helyük a falu oldalán van, a magyar kisebbség jövője az értelmiség és a falu kapcsolatán is áll. A lapnak és a mozgalom programjának hatása vitathatatlan, de sokan azt hozzák fel hibájának, hogy az eszmék mögött kevés volt a gyakorlati megvalósítás (Ozsváth 2010). Venczel megjegyzi, hogy bár a felekezeti egyletek szép munkát fejtettek ki ebben az időszakban, a közszellem domináns tényezőinek mégis az egymással személyi összefüggésben álló Székely Társaság Ifjúsági Bizottsága és az Erdélyi Fiatalok szerkesztősége számított. A szerkesztőség ilyen módon nem jelentette a fiatalság szintetikus megnyilvánulását, mert mindkét helyen egy élénk mozgékonyságú kisebb társaság törekvései érvényesültek. Ennek irányítása pedig megtévesztően liberális volt, és bár minden véleménynek helyet adtak, mégis sokak érvényesülését zárták el, s ez később szakadáshoz is vezetett (Venczel 1935).

AZ ERDÉLYI RÓMAI KATOLIKUS NÉPSZÖVETSÉG EGYETEMI ÉS FŐISKOLAI SZAKOSZTÁLYA

A katolikus egyetemisták közösségi életének szervezését a trianoni békeszerződés utáni első országos katolikus egyesület, az *Erdélyi Római Katolikus Népszövetség* vállalta. Bár a kezdeti (1925) lelkesedés igen nagy volt, a szervezettebb tevékenység csak az 1928/1929-es tanévtől indult. Majláth püspök 1928 decemberében nevezte ki a szakosztály ügyvezető elnökévé Patay József piarista rendfőnököt, a szakosztály kolozsvári közgyűlése pedig dr. György Lajos irodalomtörténészt, tanulmányi igazgatót választotta meg priornak. 1929 januárjában alakultak az ifjúsági körök Székelyföld, Belső-Erdély és Határvidék Kúria név alatt, amelyeknek külön tisztikart választottak, meghatározták a célkitűzéseiket és munkaterületeiket. A régiónkénti tagolódás azért tűnt

a legjobb megoldásnak, mert így sikerült a helyi specifikumokra összpontosítani, az előadások, tevékenységek a régió gondolatvilágának fényében reflektáltak a problémákra, helyi adottságokra. Szintén 1929 áprilisában választották meg a szakosztály központi tisztikarát is, amelynek elnöke Parecz György, alelnöke Nagy Zoltán, főtitkárai pedig Szőcs A. Lajos, Blédy Géza és Demeter János lettek (Erdélyi Fiatalok 1930: 103). Az igazi fellendülést az 1931/1932-es tanév jelentette, amihez hozzájárult az akkori vezetőség, Zsombory László elnök, Imreh Zoltán alelnök, Venczel József, Boér Richárd, Orbán Endre és Oszláts Viktor főtitkárok komoly szervezői munkája (Erdélyi Fiatalok 1931: 24). A kolozsvári katolikus diákságot ekkor három téma foglalkoztatta, mint a falumunka szükségessége, az ifjúság szociális problémái, az egyetemes magyar és erdélyi kérdések, és azok megoldási lehetőségei. A vezetőség hangsúlyozta és szorgalmazta a határozott célkitűzések megfogalmazását és azok követését, betartását. A mozgalom célja volt, hogy összegyűjtsön minden római katolikus hallgatót, és megerősítse bennük a magyarság- és a kereszténytudatot. Baráth Béla teológia tanár a *Quadragesimo Anno* kezdetű pápai enciklikáról tartott előadásai során a fiatalok megismerkedhettek az új eszmeáramlat szociális programjával. Ennek a programnak fényében szociográfiai gyűjtést terveztek a gyulafehérvári papnövendékekkel közösen. A szakosztály munkáját sokban segítette – főként a szociográfiai munkálatok és szervezés terén – a joghallgató Venczel József, aki ebben az időszakban az Erdélyi Fiatalok közösségéből teljesen „átigazolt" a szakosztályhoz, tehetségével segítve a katolikus mozgalom munkáját (Ozsváth 2004).

VENCZEL JÓZSEF TEVÉKENYSÉGE MÁRTON ÁRON KOLOZSVÁRRA ÉRKEZÉSE ELŐTT

Venczel József 1913. november 4-én született Csíkszeredában, ott nevelkedett, és 1930-ban a Római Katolikus Főgimnázium eminens tanulójaként érettségizett. Érettségi után a kolozsvári egyetem jogi karára felvételizett, ahol megismerte a főiskolás mozgalmakat, és aktív tagja lett az Erdélyi Fiatalok körének és a Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának. Kiugró tehetségére elöljárói is felfigyeltek. Az egyetemi évek alatt munkát is vállalt, ő lett az egyik – önkéntes – könyvtárosa a György Lajos által újraszervezett Lyceum-könyvtárnak (Magyari 2014). Könyvtárosi tevékenysége erősítette meg kapcsolatát az irodalomtörténész György Lajossal, akivel egy fedél alatt lakott a Báthory–Apor Szemináriumban. Mindennapi találkozóik alkalmával a diákság helyzetét, jövőjét együtt tárgyalhatták, így kapcsolatuk mélyült, s az évek során egyre gyümölcsözőbbé vált (Ozsváth 2014).

Az egyetemista Venczel József már induláskor bekapcsolódott az Erdélyi Fiatalok folyóirat köré szerveződött főiskolás mozgalomba. A folyóirat kezdettől fogva nyomon követte a bukaresti szociológiai iskola tevékenységét, majd létrehívta a faluszemináriumot, amelynek Venczel alapító titkára volt. Tevékenységük reflektált a

néprajzra, népművészetre is, így széles képet kaptak a faluról, amelynek fejlesztéséről, gazdasági helyzetéről is tárgyaltak. Mivel az Erdélyi Fiatalok faluszemináriuma egyedüli ilyen jellegű magyar nyelvű mozgalomként működött, Venczel javasolta, hogy a szervezet tevékenységét az egész Erdélyt átfogó falumunkává kellene kiterjeszteni, kitágítva annak kereteit. A javaslat a belső viszálykodások miatt háttérbe szorult, így a munka csak szűk keretek között, kevés területet lefedve tudott haladni (Székely 1994). Valószínű, hogy Venczel József ezt csalódásként élte meg, és meglehet, hogy – az egyre nyilvánvalóbbá váló világnézeti különbözőségeken túl – ez is megerősítette a mozgalomtól való távozásában.

AZ EGYETEMISTA VENCZEL JÓZSEF ÉS MÁRTON ÁRON

A köztük lévő 23 éves korkülönbség ellenére Venczel József igazi szellemi társa, sőt jó barátja lett György Lajosnak. Együttmunkálkodásuk és együttgondolkodásuk alapozhatta meg azt a közös döntést, hogy vitadélutánra hívják meg Kolozsvárra a gyulafehérvári püspökségen szolgálatot teljesítő, de korábbi ifjúságnevelő munkájáról és folyóiratokban, újságokban megjelent írásairól már valamennyire ismert Márton Áront. A meghívás hátterében minden bizonnyal elsősorban a diákság körében egyre jobban hódító kommunista eszmék visszaszorítása szerepelt. Az új ideológia terjedésének hátterében György Lajos az elhelyezkedési és érvényesülési lehetőségek beszűkülése fölötti csüggedtséget is látta, és ezért is szólított határozottabb éberségre: *„Nem szabad megállanunk a félmegoldásoknál, hanem mindent meg kell tennünk, amit jónak, helyesnek és szükségesnek tartunk ifjúságunk világnézetének és szellemének biztosítására. Itt a mulasztáson vagy a tennivalók fel nem ismerésén helyrehozhatatlan kockázatok múlnak.”* (György 1932a)

Márton Áron tökéletesen megfelelt meghívói elvárásának, így a kereső fiatalokkal szemben empátiát tanúsító, az ő nyelvükön szólaló, ám határozott hangvételű és világos gondolatvezetésű beszédének nagy sikere volt. Ezen felbuzdulva határozta el György Lajos és Venczel József, hogy véglegesen „elkéri” az egyetemisták pasztorációjára Márton Áront a gyulafehérvári püspöktől. Küldöttséget menesztettek hát Gyulafehérvárra a következő kéréssel: *„A jelenlegi kolozsvári katolikus egyetemi hallgatóság számára a korszerű kérdések és világnézeti eszmék keresztény képviseletére egy, a főiskolai ifjúságot vezető egyéniségre van szükség, melyre minden tekintetben az eszmék és irányzatok harcában a legkorszerűbbnek és legalkalmasabbnak Márton Áron gyulafehérvári püspöki titkárt tartjuk. Ezért kérjük az Egyházmegyei Hatóságot, szíveskedjék az Ő személyében főiskolai vezetőt, prézest kinevezni.”* (Antal 1993: 19) Majláth püspök engedett a kérésnek, és a kolozsvári egyetemi ifjúság lelki életének pasztorációja mellett az Egyetemi és Főiskolai Szakosztály igazgatásával bízta meg őt.

György Lajos és Venczel József személyében Márton Áront elkötelezett munkatársak várták Kolozsváron. Bár a kommunista eszmék terjedése való veszélyt jelentett, a György Lajos – és a diákság köréből Venczel József – által jól szervezett és felügyelt közösségi és szellemi élet megtartó erővel bírt. Hamar megtalálták a közös hangot, a kezdetektől jól dolgoztak együtt.

A fiatalok Márton Áronba vetett bizalma nem volt hiábavaló, hiszen megérkezésével egy új, lendületes időszak vette kezdetét. Az egyetemi hitszónok nagyhatású prédikációi és erőteljes szervezőmunkája gyümölcsöző volt, de ezzel egyidőben támadások is érték a marxista eszméket valló fiatalok részéről, akik ellene terjesztett röpiratokkal próbálták megfékezni munkáját, sikertelenül (Venczel 1938).

Amint az Márton Áron későbbi vidéki útja és tevékenysége is mutatja, a néprajzi és szociográfiai kutatásokon túl ő a falumunkához sorolta a falusi ifjúság egyházi egyesületi életének megszervezését is, de az Erdélyi Fiatalok falukutatói mozgalmával is rokonszenvezett, és a kérdésben való együttműködésről levelezést folytatott az Erdélyi Fiatalokat vezető Jancsó Bélával. *„A nálunk alakuló faluszeminárium elkészített szabályzatát még nem láttam, de a tervezetből emlékszem, hogy viszonyát az Erdélyi Fiatalokkal is akarta rendezni. Nem tudom, ez mostani formájában milyen szövegezést kapott. Gondolom, nincs ellentétben azokkal az irányelvekkel, melyeket kettőnk megbeszélése leszögezett, s így a végleges megállapodás lehetséges”* – írta Jancsónak (Márton 1986: 417). Bár a megállapodás – melyhez valószínűleg a Márton Áron által szorgalmazott ifjúsági egyesületi munkát is hozzárendelték – nem jöhetett létre, ez a kapcsolatfelvétel mindenképpen Márton Áron nyitott hozzáállásáról tesz tanúbizonyságot. Aztán a közben egyre nyilvánvalóbbá váló világnézeti különbözőség miatt nemhogy megállapodás nem jött létre, de lassan teljes elhidegülés történt az Erdélyi Fiatalok mozgalma és a katolikus ifjúsági élet vezetői között. (Lapjuk 1931-es első számában már jelzik, hogy a továbbiakban az erdélyi magyar ifjúság problémáiról és „új világlátásáról” szólnak majd a katolikus ifjakhoz (Erdélyi Fiatalok 1931: 24).

Megjegyezzük, hogy a katolikus ifjúság saját falumunkájához kétség kívül nyereséget jelentett az Erdélyi Fiatalok táborától végérvényesen megváló Venczel József, aki az ilyen irányú szervezés területén már komoly tapasztalatokkal rendelkezett.

Programjának mind hatékonyabb megvalósításához Márton Áron fontosnak látta az Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szakosztályán belül a szociális szeminárium életbe hívását. A szószékről mondott beszédeken túl ennek keretében látta működtethetőnek azt a műhelyt, amelyik a helyes szociális szemlélet tanulmányozásával és annak terjesztésével foglalkozik. Ez az út mutatkozott a legjárhatóbbnak a gyorsan terjedő kommunista eszmék visszaszorítására. A helyzet komolyságát György Lajosnak a Státus igazgatótanácsához címzett egyik levele világítja meg: *„A kolozsvári magyar egyetemi és főiskolai ifjúság körében a f. tanév elején egy erős marxista csoport vonta magára a figyelmet. Bizonyos*

elszórt jelenségek már az előbbi években mutatkoztak, de nyíltan a november elején tartott ifjúsági konferencián léptek fel először és szálltak szembe a világnézeti alapon álló ifjúsági csoportokkal. Az utóbbiak velük szemben felkészületleneknek bizonyultak. Ez késztette az Erdélyi Róm. Kat. Népszövetség főiskolai szakosztályát arra az elhatározásra, hogy Majláth-Kör címen megalakítsa a szociális csoportját. Célkitűzése röviden abban a törekvésben foglalható össze, hogy tagjai a szociológiában és a szociális kérdésekben elméletileg és gyakorlatilag kellő tájékozottságot és felvértezettséget szerezzenek." (György 1932b) A szociális csoport tagjai különös hangsúlyt fektettek XI. Pius pápa *Quadragesimo Anno* szociális enciklikájának feldolgozására, a keresztény munkás fiatalok egyesületbe szervezésére, és gyakorlati munkát vállaltak a Szent Vince Konferenciák szegénysegítő akciójának keretében (Erdélyi Fiatalok 1932: 115)

Az ifjúsági egyesületek megszervezése és munkájuk összefogása volt annak a felcsíki látogatásnak is a célja, amelyre Márton Áron egyetemi lelkészi munkája elején, 1932 karácsonya után indult három katolikus egyetemistával (köztük Venczel Józseffel). A püspökének küldött beszámolójában Márton Áron részletesen ismertette falujáró programjukat és elbeszélte útjuk során szerzett tapasztalataikat is: *„Mindenik faluban az előadásokra átlag 200 legény és fiatal házasember jött össze. Legtöbb helyen az elöljáróság is részt vett. A megnyilatkozásokból az állapítható meg, hogy a földműves közönség még mindenütt a kezünkben van, vezetésre és alakításra alkalmas anyag, csak kézbe kell venni."* (Márton 1933) Az ifjúsági prézes figyelme a csíkszeredai és kézdivásárhelyi katolikus értelmiség tagjaival való találkozóra is kiterjedt, akik ígéretet tettek a társadalmi és gazdasági kérdések keresztény szempontú tárgyalására és a városi és falusi ifjúsági egyesületekben tartandó előadások által, illetve az általuk is szerkesztett sajtótermékek útján történő propagalására. Mivel a látogatás Felcsík tíz falujában történt, a csíkszeredai értelmiséggel való találkozó érthető volt, de a háromszéki Kézdivásárhely meglátogatása már nem tűnik ilyen egyértelműnek. Ez csak akkor válik érthetővé, ha tudjuk, hogy az 1930/31-es tanévtől kezdődően Domokos Pál Péter az ottani katolikus tanítóképzőben tanárkodott, és ott is ugyanazt a munkát végezte, amit korábban Csíkszeredában és annak környékén: énekkarokat, kórustalálkozókat, szőttesbálokat, kiállításokat, kórusszervezői és vezetői továbbképzőket szervezett. Márton Áron és Domokos Pál Péter kézdivásárhelyi találkozásában nagy valószínűséggel Venczel Józsefnek volt a legnagyobb szerepe. Mivel Domokos Pál Péter tanítványa volt a csíkszeredai főgimnáziumban, jól ismerte az ő elhivatott munkálkodását és már Márton Áron közelében is több mint egy évet töltött.

Az új egyetemi lelkészt és az egyetemi hallgató Venczel Józsefet a Veress Ernő kolozsvári plébános által főszerkesztett Erdélyi Tudósító két lapszámának szerkesztőjeként is egymás mellett találjuk. 1932 tavaszán Veress Endre átengedte a fiataloknak a pünkösdi lapszámot, így a hatvan oldalas kiadvány a megerősödő kolozsvári újkatolikus ifjúsági mozgalom komoly bemutatkozására nyújtott lehetőséget. Az új egyetemi lelkész ezt a fórumot is megragadta, hogy kifejezze e válságos idő fiataljaiba vetett mélységes

bizalmát: *„A kivülálló s a főiskolás ifjúság életét csak a hiradásokból és szereplésekből ismerő nem sejti, hogy ez a fiatalság milyen eszmék, ellentétes erejű gondolatok ütközőjében áll. Kapitalizmus és kommunizmus, istenhit és istentagadás, nemzeti gondolat és nemzetköziség s a többi izmusok elvek, nézetek, mind előtte és érette vívják harcukat, kelletik magukat, tetszelegnek és – az ütött-kopott és a bizonytalanság aggodalmában elkeseredett diáknak a vágyak teljesedését, közeli nagy javakat ígérnek. Szóról-szóra fogják őket. Egyszerűen kapósak lettek. Vannak tudatos kerítők és jóhiszemű vagy becsapott álmodozók. De kell az erejük. Az ifjúság elsodró viharos lelke. Vezető eleme a jövendőnek, hogy szekerükbe fogják s a szikár öklök fiatal erdejét adott jelre s adott irányba használhassák.*

Igazságtalanság és végzetes félreértés volna elítélni, vagy még jóakaratú szelíd fejcsóválgatások között is csak tartózkodó álláspontra húzódni. Mert észlelhető az »öregek« körében bizonyos idegesség az ifjúság mai erőteljesebb hangja miatt és mind észrevehetőbb mozgalmával szemben. Lehet, hogy a hang néha érdes és a jövőt illetőleg követelő. Lehet, hogy mozgalmainak kitetszőbb mozdulata melldöngetésnek látszott és látszik. De, ha az élet ezt az ifjúságot folyton ütötte, ha szemébe a meggyűlt sötétséghez is lidércfények csalogatásaival még újabb rontásokat dobnak, ha a jelen ártatlan zűrjét rikkancsolt jelszavak ordításával csak növelik, nem kell roszz néven venni, hogy az elvek, boldogító utak, irányok vásári licitációját, az ezerjót ígérő cirkuszkikáltók versengő zaját megunva elkiáltja magát , amúgy természetesen, a bevett társadalmi kotta használata, engedelmet kérő hajlongásai nélkül s maga csihol tüzet, hogy fáklyát gyújtson s megkezdje a maga útját.” (Márton 1932: 1–2)

Egy évvel később Márton Áron és Venczel József egy másik lapszámot is együtt szerkeszt. A *Mozgalmaink* címet viselő rovatban részletekbe menően hírt adnak a szakosztály folyó tanévi tevékenységéről is, mind jobban nyomatékosítva annak missziós feladatait is: *„egyesületünk hivatása a megújuló katolikus mozgalmak idején továbbra is nem lehet pusztán csak az, hogy a kat. főiskolai hallgatók törekvéseinek keretet biztosítson, de be kell állnia annak a társadalmi munkának vonalába, amely világosan bontakozik elé az Erdélyben is hangjára találó ifjú katolicizmus célkitűzéseiben”.* (Erdélyi Tudósító 1933: 293)

Az élénk szemináriumi munka ismertetése mellett ebből a lapszámból derül ki az is, hogy a nagy ifjúságszerető erdélyi püspök iránti tiszteletből a szakosztály felvette a Majláth-kör nevet, s nem utolsó sorban az is, hogy a katolikus ifjúság hat röpiratba foglaltan adta ki a *Quadragesimo Anno* enciklikát és annak magyarázatát (Erdélyi Tudósító 1933).

Amint azt a fentiek mutatják, az egyetemista Venczel József a katolikus ifjúsági egyesületi élet szervezése által került szoros kapcsolatba az új kolozsvári egyetemi lelkésszel. Együttgondolkodásuk, munkájuk viszont Venczel egyetemi évei után is folytatódott, sőt sírig tartó, igaz barátsággá formálódott.

ÖSSZEGZÉS

Erdély nagy nevű püspökének, Márton Áronnak életpályáján meghatározó állomásként szerepel Kolozsvár. Ottani tevékenységei során hívta fel igazán magára a figyelmet, ami később a népszövetségi igazgatói, a plébánosi és végül a püspöki székbe emelte őt. Kolozsvárra kerülése viszont igen érdekes volt: nem püspöke szemelte ki számára a várost, hanem az egyetemi ifjúság hívta őt oda. A hitvédelmi előadások tartására, majd egyetemi lelkészi szolgálathoz való „elkérésért" Venczel József személyesen járt közben a püspöknél. Venczel első kézből tudott referálni a felmerülő gondokról az egyetemistákért különösen aggódó és az életüket féltő gonddal szervező György Lajosnak, akivel együtt gondolkodtak a helyzet orvoslásáról. Együtt dolgozták ki Márton Áron Kolozsvárra hívásának tervét, majd az ő megérkezése után is közvetlen segítőtársként álltak mellette. Bár több mint másfél évtizeddel volt idősebb nála, Márton Áron igazi szellemi partnert, elkötelezett harcostársat, de mindenek előtt önzetlen barátot talált Venczel Józsefben. Közösen végzett ifjúságszervező munkájuk meghatározónak számít a két világháború közötti időszakban, de hatásaiban túl is mutatott azon.

HIVATKOZÁSOK

Albrecht Dezső (1930): Az erdélyi magyar főiskolai hallgatóság. In. Sulyok István–Fritz László (szerk.): Erdélyi Magyar Évkönyv 1918 – 1929. Kolozsvár, Juventus Kiadó, 97–98. p.

Antal Árpád (1993): Venczel József életpéldája. Keresztény Szó. 1993/11. szám. 19. p.

Magyari Tivadar (2014): Venczel József élete és munkássága. In. Veres Valér–Magyari Tivadar (szerk.): Tanulmányok Venczel József munkásságáról. Az erdélyi magyar társadalomkutatás kezdetei. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 12. p.

Márton Áron levele Jancsó Bélához (1986). In. László Ferenc–Cseke Péter (szerk.): Erdélyi Fiatalok. Dokumentumok, viták (1930–1940). Bukarest, Kriterion Könyvkiadó, 417. p.

Márton Áron (1932): Pro domo. Erdélyi Tudósító. 1932/5. szám. 1–2. p.

Ozsváth Judit (2004a): A magyar egyetemi és főiskolai hallgatók önképzési és közművelődési lehetőségei Kolozsváron a két világháború közötti időszakban. A katolikus diákok egyesületi élete. In. Geambasu Réka (szerk.): RODOSZ-tanulmányok 2004, III. Társadalom- és humántudományok. Kolozsvár, Kriterion Könyvkiadó, 307–338. p.

Ozsváth Judit (2004b): Művelődési műhely a két világháború közötti időben: a Kolozsvári Magyar Egyetemi Hallgatók Szemináriuma. Studia Universitatis Babeş-Bolyai Theologia Catholica Latina. 2004/1. szám. 125–137. p.

Ozsváth Judit (2010): A kolozsvári magyar diákegyesület létrehozásáért folytatott küzdelem a két világháború között. In. Botházi Mária – Győrffy Gábor (szerk.):

Tükörjáték. Emlékkönyv Cseke Péter 65. születésnapjára. Kolozsvár, Médea-Művelődés Kiadó. 97–109. p.
Ozsváth Judit (2014): Márton Áron kolozsvári működésének kezdetei. Keresztény Szó. 2014/4. szám. 9–17. p.
Székely András Bertalan (1994): Venczel József és a magyar-román társadalomtudományi kapcsolatok. Művelődés. 1994/2. szám. 7–8. p.
Venczel József (1933): Az erdélyi magyar főiskolai ifjúság mozgalmának kibontakozása. Magyar Kisebbség. 1933/3–4. szám. 101. p.
Venczel József (1935): Főiskolás mozgalmaink közszelleme. Erdélyi Tudósító. 1935/ 11. szám. 403. p.
Venczel József (1938): Márton Áron és az ifjúság. Az Apostol. 1938/ 41. szám. 3. p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Erdélyi Fiatalok. 1930/6. szám. 103. p.
Erdélyi Fiatalok. 1931/1. szám. 24. p.
Erdélyi Fiatalok. 1931/8–10. szám. 162. p.
Erdélyi Fiatalok. 1932/6. szám. 115. p.
Erdélyi Tudósító. 1933/5. szám. 293. p.
György Lajos (1932a): Jelentés a Báthory-Apor Szeminárium 1931/32. évi tanulmányi állapotáról. Erdélyi Katolikus Státus Levéltára (EKSL), IV. 4/b. 404. d. 2476/1928. alapszám, iktatószám nélkül, 5.
György Lajos levele a Státus Igazgatótanácsához (1932b). Kolozsvár, 1932. december 28. EKSL, IV. 4/b. 404. d. 3170/1932 alapszám, iktatószám nélkül.
Márton Áron az egyetemisták székelyföldi körútjáról beszámoló levele Majláth püspöknek (1933). Kolozsvár, 1933. január. EKSL, 408. d. 3170/1932. alapszám, 70/1933.

ABSTRACT

The cooperation between Áron Márton and József Venczel during the interval between the Two World Wars

Even though Áron Márton was 17 years older than József Venczel, this did not prove to be an obstacle in the formation of a deep friendship between the two based on a good working relationship. When Áron Márton arrived to Kolozsvár as a university chaplain József Venczel was a student at the time. József was a distinguished and talented young man who played a formative role in the organising of the lives of the Catholic students. Realising the danger from the spread of Communist ideas, he initiated the invitation of the young Áron Márton to Kolozsvár to give lectures which would publicize Christian values. He also interceded with the bishop of Gyulafehérvár on his behalf with regard to Márton's moving to Kolozsvár permanently. Their relationship had begun in 1931 and it had gradually become stronger based around their work of organising young people. In a way József Venczel was the forerunner to the work of Áron Márton; later he helped Márton within the Majláth-circle as well as at the Transylvanian School which was a pedagogical magazine. Their calling as educators of a minority people can be seen clearly in their surviving legacy and publications. The aim of my research is to focus on this common theme in their work. The findings are to be published in an essay.

Dr. Ozsváth Judit

egyetemi adjunktus

Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia

és Alkalmazott Didaktika Intézet

ozsvathjudit@gmail.com

Rébay Magdolna

ARISZTOKRATÁK A BUDAPESTI EVANGÉLIKUS GIMNÁZIUMBAN A DUALIZMUS KORÁBAN[61]

ABSZTRAKT

Az arisztokraták dualizmus kori iskoláztatásával foglalkozó kutatásunk keretében több evangélikus gimnázium történetének feltárását követően jelen tanulmányunk fókuszába a fővárosi evangélikus gimnáziumot állítottuk. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, voltak-e főnemesi címmel (báró, gróf, herceg) rendelkező diákjai az intézménynek, ha igen, hány évre és milyen státuszban (magán vagy nyilvános tanuló) iratkoztak be, mely felekezethez tartoztak. Forrásul az évente megjelent értesítők szolgáltak. A dokumentumelemzés eredményeként megállapítottuk, hogy a gimnázium sokáig nem volt túl vonzó e társadalmi csoport számára. Elvétve, kis számban iratkoztak csak be egy igen rövid időszakra. Úgy tűnik, ez az iskola túlontúl erősen kötődött egy társadalmi réteghez, a budapesti zsidó és evangélikus polgársághoz. Az arisztokraták érdeklődése a XIX–XX. század fordulóján lett tartós, s indult – bár visszaesések ismételten bekövetkeztek – növekedésnek. Ennek két oka lehetett: az egyik a gimnázium új épületbe költözése (1904), amely bővítéssel, színvonal- s így presztízsnövekedéssel járt együtt. A másik ok pedig az izraelita vallású arisztokrácia számbeli gyarapodása. Az 1905/06-ban és utána beiratkozott főnemes ifjak közel fele ugyanis izraelita vallású volt. Úgy tűnik tehát, hogy e körben a főnemesi cím elnyerése nem hozott változást az iskolaválasztási preferenciákban. Mindazonáltal a legnépesebb csoport összességében mégis az evangélikus vallásúaké volt (36 főből 16), akik nyolc családból (pl. br. Podmaniczky, gr. Zay) kerültek ki.

A GIMNÁZIUM TÖRTÉNETE

Pesten – ahogy Budán is – csak a türelmi rendeletet követően kaphattak a protestánsok polgárjogot. Ezután szerveződtek meg a protestáns gyülekezetek. A pesti evangélikus hívek egyházközségüket 1787-ben alapították, az alapító családok közt ott találjuk a báró Podmaniczkyt. Gyermekeik oktatása céljából egy évre rá felekezeti elemi iskolát létesítettek. Az egyháztagok száma növekedett, felmerült az igény magasabb szintű képzést nyújtó intézmény iránt, ezért 1811-ben két grammatikai osztály, 1821-ben pedig III. gimnáziumi osztály nyílt. Ezek székhelye is az Insula Lutherana, a mai Deák téri evangélikus épületegyüttes lett. Ezzel az iskola kisgimnáziummá vált.

[61] A tanulmány alapjául szolgáló kutatást az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíja tette lehetővé.
DOI: 10.13140/RG.2.2.30921.85604

Két év múlva ún. humanitási osztály is indult, ami a nagy-, azaz a teljes gimnáziummá való átalakulást jelentette. Ez volt Pest-Buda harmadik középiskolája az egyetemi és a piarista gimnáziumot követően. Az intézmény jó kapcsolatot ápolt az izraelita hitközséggel. Ennek oka az volt, hogy a növendékek nagyjából fele zsidó vallású volt. Mivel saját gimnáziumuk nem volt, az izraeliták szívesen iratkoztak be a hozzájuk sok szempontból hasonló, német nyelvű, de szintén asszimilálódó, polgári hátterű felekezet iskolájába, amely ráadásul közel is volt a lakóhelyükhöz. (Az asszimiláció eredményeként 1847-ben a tanítás nyelve magyarrá vált.)

Az 1849-ben kibocsátott Organisationsentwurf szigorú és költséges feltételeinek a fenntartó csak 4 osztályos algimnázium esetén tudott eleget tenni, ráadásul az elemi iskolát kettőről három osztályossá kellett szerveznie. A gimnázium 1854-től ebben a formában működött tovább. A Deák térről az iskola 1864-ben a Sütő utcába költözött. Ekkoriban kétnyelvű (német-magyar) volt, s hamarosan újra magyar nyelvűvé vált.[62]

Az 1870-es évekre az egyházközség megteremtette az iskola fejlesztésének anyagi feltételeit. Attól nem kellett tartania, hogy a lélekszámát tekintve rohamosan gyarapodó fővárosban nem lesz elegendő jelentkező. Néhány évvel azután, hogy a VII. (1871/72.) és a VIII. (1872/73.) osztály megnyílt, már párhuzamos osztály indítására is sort kellett keríteni (1877/78.). Az újabb bővítést azonban a helyszűke megakadályozta, csak 1887/88-ban párhuzamosították az első osztályt, 1897/98-tól a másodikat, majd 1902/03-tól a harmadikat. Az így előidézett zsúfoltságnak az intézmény Városligeti fasorba történő költözése (1904) vetett véget. 1904/05-től a teljes alsó tagozat már nyolc osztályból állt. A változások jól látszanak az 1. ábrán. (Az utolsó előtti tanév kimagasló létszáma a román hadsereg elől elmenekült erdélyi diákok befogadásában kereshető.) A nagyobb létszámnövekedést a felvehető tanulók számának korlátozása gátolta. Az iskola magántanulókat is felvett, az ő számuk alacsony volt, s nem követte a nyilvános tanulók számának alakulását.

[62] A fenntartó igazodott a diákok anyanyelvéhez: 1870/71-ben már a 85%-uk magyar anyanyelvű volt, a 14%-uk pedig német. (Értesítő 1870/71. 30.)

1. ábra: A diákok száma a pesti evangélikus gimnáziumban (1867/68–1917/18.)

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

Már az építkezés (vö. 1. kép) megkezdése előtt az iskolát fenntartó egyházközség államsegélyt kérvényezett. Eredményeként 1894-től évi 18 000 Ft-ot kapott, amelynek feltételeként öt tanárát a vallás- és közoktatásügyi miniszter nevezte ki, és be kellett vezetnie az állami tantervet (1895).

1. kép: A gimnázium új épülete (Pecz Samu tervrajza)

(Forrás: Lutheránus sziget. http://www.fszek.hu/kiallitas/webkiallitas/lutheranus/lutheranus.html)

A főgimnázium fenntartója, a pesti magyar-német evangélikus egyházközség kitűnő tanári kart alakított ki. Az ő munkájuknak köszönhető az iskola jó híre. Az intézmény a dualizmus korában egyre több lehetőséget nyújtott a különböző téren tehetségesek tanórán kívüli fejlődésére. Az ekkor már működő Önképzőkör (alapítva 1839-ben) mellett új egyesületek/szervezetek jöttek létre, először a diákok szolidaritására építő Segélyegylet (1866), később a Dalárda (1873), a Zenekar (1882), a Sportkör (1912), ezen belül cserkészet (1913), valamint a Sakk-kör. A képzés rendkívüli tárgyak (gyorsírás, francia, angol, szabadkézi rajz) oktatásával színesedett. (Zomboryné 2000: 9–40.; Gyapay 1989: 5–87.; Batizfalvy 1895: 98–99.)

A felszerelés fokozatosan fejlődött, egyre több szertárat (természetrajzi, fizikai, klasszika-filológiai, modern irodalmi, történet-földrajzi, mértani, művészeti) alakítottak ki. Az eleinte egységes könyvtár folyamatosan gazdagodott, majd részlegekre bomlott: különvált a tanári, az ifjúsági könyvtár és az irodalmi osztálykönyvtár. 1874/75-ben teremtették meg az éremgyűjtemény alapjait. (Hittrich 1923: 186–199.)

Noha az intézmény fenntartója evangélikus egyházközség volt, más felekezetűek is felvettek az iskolába. 1868/69. az utolsó tanév, amikor az evangélikusok még a legnagyobb csoportot alkották, ezt követően az izraelita felekezet tagjai lettek a legtöbben. A harmadik helyen a korszak elején – egy kivétellel – a katolikusok álltak, hozzájuk felzárkóztak a reformátusok, sőt ritkán meg is előzték őket. A görögkeleti vallásúak száma eleinte vetekedett az előző kettővel, majd néhány fősre csökkent, végül teljesen elmaradtak. A folyamat hátterében a fővárosi lakosság felekezeti arányainak a megváltozása, valamint a középiskolai hálózat bővülése áll. A zsidóság körében az iskola a fentebb már felsorolt okok mellett az intézmény humánus-liberális szellemisége, valamint az oktatás magas színvonala miatt maradt keresett. (Vö. Gyapay 1989: 35–36., 71.)

A gimnázium gyors benépesülése miatt fenntartó 1872/73-ban – tehát az első érettségi vizsga évében – döntést hozott a tandíj differenciálásáról (az iskola új, nem protestáns tanulói 11 Ft-ot, míg a többi tanuló 6 Ft-ot tartozott fizetni). Ugyanekkor az I–II. osztályba a beiratkozás első két napján csak protestáns tanulókat vettek fel. Így próbálták a gyülekezeti tagok gyermekeinek a bejutását elősegíteni. Ez a kitétel a következő évben megszűnt, majd 1877/78-ban az összes osztályra kiterjesztették.[63] A 2. ábra – az arisztokrata tanulók felekezetével történő összehasonlítás céljából – az iskola tanulóinak számát és arányát mutatja felekezeti bontásban. Ebből is látható a zsidóság számbeli és aránybeli főlénye még az iskolafenntartó felekezettel szemben is.

[63] Értesítő 1872/73. 23.; Értesítő 1873/74. 40.; Értesítő 1877/78. 30.

2. ábra: A tanulók felekezeti összetétele (N=24 011)[64]

(Forrás: Értesítő 1867/68–1870/71. és 1873/74–1917/18.)

ARISZTOKRATA TANULÓK A GIMNÁZIUMBAN

A gimnázium ismert arról, hogy a magyar tudományos és kulturális élet számos kitűnősége tanult a falai közt: Pecz Samu, Herzl Tivadar, Stein Aurél, Kandó Kálmán, Glatz Oszkár, Kálmán Imre, Lukács György, Szabolcsi Bence, Wigner Jenő, Neumann János, hogy csak a legismertebbeket említsük a tárgyalt korszakból. De vajon tanultak-e itt a születési elit tagjai közül báró Podmaniczky Frigyesen kívül, aki a reformkorban volt az intézmény tanulója? (Zomboryné 2000: 19–40.; Gyapay 1989: 72.)

Hittrich Ödön összegyűjtötte az 1825 és 1850 közötti időszakban a gyermekét az iskolában tanító „egyházi, iskolai és társadalmi életben ismertebb" családokat. (Hittrich 1923: 259.) Köztük fel-felbukkannak főnemesi címmel rendelkezők. Ha a definíciójából indulunk ki, akkor a társadalmi elitet, tehát az arisztokratákat fel kellett vennie a listára. Mely családok szerepelnek ezen? 1825 és 1841 között itt tanult a gr. Beleznay, a br. Podmaniczky, a gr. Stainlein és a gr. Zay, 1840 és 1850 között pedig a br. Jósika, a br. Podmaniczky, a br. Prónay, a gr. Rádai (Ráday), a gr. Stainlein család egy vagy több tagja.[65] (Hittrich 1923: 259–260.) Úgy tűnik tehát, hogy ha nem is nagy számban, de néhány arisztokrata beiratkozott az iskolába, s nem csak protestánsok.

[64] Az 1871/72-es és az 1872/73-as tanévről nincs adat. Az 1870/71-es tanév kivételével a beírt tanulók felekezeti hovatartozása.
[65] A második csoportban főnemesi cím nélkül szerepel a Beleznay és a Zay.

A dualizmus korában is volt főrangú diákja[66] az intézménynek, mégpedig az értesítők szerint 36 fő, akik meglehetősen egyenlőtlenül oszlottak meg (lásd 3. ábra): míg az első kb. húsz esztendőben rapszodikusan voltak jelen, addig 1895/96-tól minden évben megtalálhatjuk őket az iskola tanulói közt. Ha a 36 főt két csoportra oszthatjuk, elmondhatjuk, hogy az első 18 fő 1867/68. és 1903/04. közt (37 tanév) volt az intézmény diákja, a fennmaradó 18 fő pedig az utolsó 17 tanévben, tehát 1904/05. és 1917/18. közt.

3. ábra: Az iskola arisztokrata tanulói (fő)

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

Mi lehetett az oka a jelzett egyenlőtlen megoszlásnak? Esetleg az arisztokrácia körében az evangélikus vallásúak alulreprezentáltsága. Az első évtizedekben ugyanis csak evangélikus (vagy református) vallású főnemesek választották az iskolát, ők pedig nem voltak nagy számban. Oka lehetett az egyenlőtlenségnek a nagy zsúfoltság is, ami nyilvános tanulói státusz választása esetén ellenérvként merülhetett fel. A főnemes diákok számának század eleji növekedése mögött egyértelműen az izraelita családok bárósítása áll. Úgy tűnik, a zsidóság a bárói cím elnyerése ellenére megmaradt az általa leginkább preferált budapesti gimnázium mellett.[67] Az első katolikus diák, gr. Nyáry Gyula (1895–

[66] Közéjük soroltuk a lovag Gründorf család két tagját is. Hazánkban lovagi címet nem adományozott az uralkodó, olykor mégis találkozunk ezzel a ranggal idegen családok beköltözésének köszönhetően. A lovag az osztrák jogban a bárói (Freiherr/Baron) cím alatti titulus, a viselői az egyszerű nemesekkel együtt az ún. alsóbb nemességhez, s nem a főnemességhez tartoztak. Talán vitatható módon, de köztes státusuk miatt tanulmányunkban a főnemesekkel együtt kezeltük őket. (Waldstein-Wartenburg 1971: 352–355.)

[67] Először a zsidó vallású családok közül a Wodianer kapott bárói címet (1874). 1890 és 1918 között további 25 izraelita család nyerte el a bárói rangot, az első köztük a Schossberger volt (1890). (Újvári szerk. 1927: 90–91.)

1964) 1905/06-ban iratkozott be, feltehetőleg az iskola jó hírének hatására, de még ugyanazon az évben ki is maradt.[68] (Gudenus II. 1993: 380.) Őt néhányan követték, a katolikusok száma így a korszak végéig öt főre emelkedett. Noha az evangélikus főnemes diákok száma igen lecsökkent, összességében mégis ők alkották a legnépesebb csoportot (16 fő, lásd 4. ábra), arányszámuk meghaladta az evangélikusok teljes diákság körében mért részarányát. Fele annyian voltak az izraelita vallású arisztokrata diákok (8 fő), majd a reformátusok (7 fő), s végül a katolikusok következtek a sorban.

4. ábra: A főnemes diákok felekezeti megoszlása (fő, %)

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

A gimnázium 36 főnemes diákja 22 család tagja volt (lásd 1. táblázat). Közülük 8 evangélikus, 6 izraelita, 4 református és 4 katolikus vallású volt. A sorrend tehát majd ugyanaz, mint az egyes arisztokrata diákok felekezeténél. Egy evangélikus (br. Groedel) és egy katolikus (br. Korányi) család eredetileg izraelita felekezetű volt. A Groedel-testvérek 1903-ben nyerték el a nemességet, s 1905-ben a bárói címet. Egyikük, a máramarosszigeti nagykereskedő és földbirtokos (Ármin) gyermeke (Albert) volt az iskola tanulója. (Gudenus I. 1990: 452–455.) Dr. Korányi Frigyes, a neves belgyógyász még 1884-ben kapott nemességet, majd 1911-ben bárói címet. 1911 előtt Sándor (1899–1932) nevű unokája volt az iskola tanulója,[69] ezt követően pedig a katonai pályát választó, az USA-ban őrnagyi rangig jutó István (1906–n. a.).[70] (Gudenus II. 1993: 94–97.)

Hasonló megállapítást tehetünk a Kornfeld családról is, amely a bárói címet 1910-ben kapta meg. Kornfeld Zsigmond, a Magyar Általános Hitelbank igazgatója ezt megelőzően és ezt követően is ugyanazt az iskolát választotta valamennyi fiúgyermekének. A fiatalon elhunyt György fia (1880–1901) nyolc évig járt ide. Emlékére osztálytársai alapítványt

[68] Értesítő 1905/06. 48.
[69] Kimaradt az I. osztályból. (Értesítő 1908/09. 33.)
[70] Szintén az I. osztálynak volt tanulója. (Értesítő 1915/16. 82.)

tettek, amelynek kamataiból a tanári kar a VIII. osztályos tanulók közül a magyar nyelv és irodalom iránt leginkább érdeklődő és legjobb eredményt elérő ifjút jutalmazhatta meg.[71] De ide jártak öccsei is: Mór, Pál[72], valamint a legfiatalabb, a már gimnazistaként főnemesi címet viselő Ferenc. Utóbbi hat évet töltött itt (III–VIII.), magántanulóként kezdte, majd a VI. osztálytól rendes tanulóként folytatta.[73]

1. táblázat: Főnemes családok a pesti evangélikus gimnáziumban

Család neve	Családtagok száma	Családtagok vallása
Br. Podmaniczky	4	evangélikus
Gr. Bethlen	3	református
Gr. Zay	3	evangélikus
Br. Braun	2	evangélikus
Br. Buttler	2	evangélikus
Lov. Gründorf	2	evangélikus
Gr. Haller	2	katolikus
Br. Herzog	2	izraelita
Br. Schossberger/Br. Schossberger-Tornyay	2	izraelita
Gr. Wass	2	református
Gr. Csáky	1	református
Br. Groedel	1	evangélikus
Br. Hatvany	1	izraelita
Br. Herczel	1	izraelita
Br. Korányi	1	katolikus
Br. Kornfeld	1	izraelita
Br. Laffert	1	evangélikus
Gr. Nyáry	1	katolikus
Br. Ohrenstein	1	izraelita
Br. Prónay	1	evangélikus
Br. Roszner	1	katolikus
Gr. Vay	1	református

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

[71] Értesítő 1903/04. 53.
[72] Vö. Értesítő 1893/94. 39.; Értesítő 1900/01. 56.
[73] Értesítő 1908/09. 36.; Értesítő 1909/10. 157.; Értesítő 1910/11. 95.; Értesítő 1911/12. 92.; Értesítő 1912/13. 130.; Értesítő 1913/14. 98.

Megvizsgáltuk, a főnemes diákok hány évre iratkoztak be a gimnáziumba (lásd 2. táblázat), illetve ott melyik osztályt végezték el (lásd 3. táblázat). Más iskolák esetén is rámutattunk az arisztokrácia fokozott iskolai mobilitására. Erre az intézményre ez különösen jellemző volt. A főnemes tanulók harmada mindössze egy évre iratkozott be a pesti evangélikus gimnáziumba. Ez főleg az első, 1894/95-ig tartó időszakra volt jellemző. Ezt követően megnövekedett az iskola tanulójaként eltöltött idő. Valamennyi osztályt négyen végezték el itt: gr. Prónay Gábor[74], gr. Haller István (1896–1971)[75], br. Groedel Albert (1898–n.a.) [76] és br. Ohrenstein György (1898–n.a.)[77], de az első közülük a tanulmányait a vizsgált időszak előtt kezdte meg.

Gr. Prónay Gábor (1896–1919), akinek édesapja a magyarországi evangélikus egyház egyetemes felügyelője volt, az érettségi vizsgát követően jogot hallgatott. 1877-ben államvizsgázott, majd külföldön folytatta tanulmányait. A lipcsei és a müncheni egyetemnek is a hallgatója volt, államtudományokkal, valamint történelemmel foglalkozott. A lipcsei egyetemen szerzett bölcsészdoktori címet (1879). Három hosszabb tanulmányútra is vállalkozott (Olaszország – 1875, Románia és Bulgária – 1884, Dánia, Svédország, Norvégia – 1905–1906.). 1881 és 1884 között országgyűlési képviselő volt, majd 1885-ben a főrendiház tagja lett cenzus alapján, s ugyanettől az évtől birtokai vezetésével foglalkozott. (Végváry, Zimmer szerk. 1910: 147–148.)[78]

Gr. Haller István 1915 áprilisában hadi érettségi vizsgával fejezte be gimnáziumi tanulmányait érett eredménnyel, br. Groedel Albert egy évvel később jól érettnek bizonyult.[79] Albert is azon ifjak közé tartozott, akik megajándékozták az iskolájukat. VII. osztályos korában a modern irodalmi szertár részére bécsi képeket, végzősként pedig svájci tájképfelvételeket adományozott. Adakozott a reformációs emlékműre is.[80]

---

[74] Eleinte magán, az V. osztálytól nyilvános tanuló volt. (Értesítő 1866/67. 20.; Értesítő 1867/68. 23.; Értesítő 1868/69. 29.; Értesítő 1869/70. 29.; Értesítő 1870/71. 26.; Értesítő 1871/72. 26.; Értesítő 1872/73. 22.; Értesítő 1873/74. 39.)

[75] Az I. osztályban magántanuló volt, a többiben nyilvános. A IV. osztályt önként megismételte. (Értesítő 1906/07. 39.; Értesítő 1907/08. 44.; Értesítő 1908/09. 36.; Értesítő 1909/10. 157.; Értesítő 1910/11. 94.; Értesítő 1911/12. 92.; Értesítő 1912/13. 130.; Értesítő 1913/14. 98.; Értesítő 1914/15. 63.; Gudenus I. 1990: 507.) Nem azonos a keresztényszocialista miniszterrel.

[76] Br. Groedel (Grödel) Albert a VII. osztályban volt magántanuló, egyébként pedig nyilvános. Jó eredménnyel tett érettségi vizsgát. (Értesítő 1908/09. 34.; Értesítő 1909/10. 155.; Értesítő 1910/11. 93.; Értesítő 1911/12. 91.; Értesítő 1912/13. 130.; Értesítő 1913/14. 97.; Értesítő 1914/15. 63.; Értesítő 1915/16. 91.)

[77] Értesítő 1909/10. 152.; Értesítő 1910/11. 92.; Értesítő 1911/12. 90.; Értesítő 1912/13. 129.; Értesítő 1913/14. 96.; Értesítő 1915/16. 62.; Értesítő 1916/17. 90.; Értesítő 1917/18. 57. Végzősként a Dal- és Zeneegyesület főpénztárosa volt. (Értesítő 1916/17. 37–38.) Szerepet vállalt a volt növendékek egyesületében is, valamint alapító tagként támogatta az iskola Benczur Gyula Képzőművészeti Körét, s adományokkal segítette a tanulókat. További tanulmányai nem ismertek, az értesítő földbirtokosként említi. (Vö. Értesítő 1924/25. 27.; Értesítő 1927/28. 40–41.; Értesítő 1932/33. 20.; Értesítő 1940/41. 61.)

[78] Érdekes, hogy a család következő generációja már nem ebben az intézményben tanult, hanem a késmárki líceumban (vagy ott is). (Vö. Értesítő Késmárk 1898/99. 62.)

[79] Értesítő 1914/15. 93.; Értesítő 1915/16. 94.

[80] Értesítő 1912/13. 68.; Értesítő 1913/14. 32.; Értesítő 1915/16. 60.

Arisztokrataként csak egy, összesen azonban nyolc évig volt az iskola diákja (br.) Herczel Pál (1895–n. a., ld. 1. kép), Herczel Manó sebész főorvos egyetlen fia.[81] (Gudenus I. 1990: 541.) A Dal- és Zeneegylet alpénztárosa, majd ifjúsági elnöke volt, s többször hegedült az iskolai hangversenyeken.[82] Végzősként ösztöndíjas volt.[83] Gazdász diplomát szerzett, s gazdálkodással is foglalkozott. Br. Ohrenstein Györgyhöz hasonlóan ő is belépett a Volt Növendékek Egyesületébe.[84] (Heckenast – Oravecz szerk. 1938, 40.)

2. kép: Br. Herczel Pál érettségi tablóképe

(Forrás: Heckenast – Oravecz szerk. 1938: 37.)

2. táblázat: Hány évet kezdtek meg arisztokrata diákok a gimnáziumban?

Év	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
Főnemes diák	12	5	5	3	1	4	3	2	1

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

Az arisztokrata diákok leginkább az első három osztály egyikébe iratkoztak be, ahogy azt a 3. táblázat mutatja. Legkevésbé a VII. és a VIII. osztályt választották. Hárman ismételtek osztályt közülük, s volt két visszatérő tanuló is.

3. táblázat: Melyik osztályba iratkoztak be arisztokrata diákok?

Osztály	**I.**	**II.**	**III.**	**IV.**	**V.**	**VI.**	**VII.**	**VIII.**
Főnemes diák	21	22	21	12	14	12	9	9

(Forrás: Értesítő 1867/68–1917/18.)

[81] Értesítő 1905/06. 48.; Értesítő 1906/07. 49.; Értesítő 1907/08. 45.; Értesítő 1908/09. 36.; Értesítő 1909/10. 158.; Értesítő 1910/11. 96.; Értesítő 1911/12. 93.; Értesítő 1912/13. 132.
[82] Értesítő 1911/12. 74., 75.; Értesítő 1912/13. 109., 110–111.
[83] Értesítő 1912/13. 132.
[84] Értesítő 1926/27. 81.

A főnemes tanulók nagy többsége (19 fő) nyilvános tanulóként – vagy valószínűsíthetően nyilvános tanulóként – iratkozott be először, s maradt is az, míg magántanuló a teljes képzése alatt 8 fő volt. Hét magántanuló nyilvános tanulóvá vált, egyikük ismét magántanuló, majd pedig újra nyilvános lett.[85] 2 nyilvános tanuló[86] ugyan magántanulóként folytatta, de aztán mégis nyilvános tanulóvá lett ismét. Volt olyan diák (br. Schossberger Vilmos[87] és gr. Csáky Andor[88]), akik rövidebb vagy hosszabb megszakítással folytatták tanulmányaikat ebben az iskolában.

A báró Buttler testvérek, Elemér (1889–1970) és Ervin (1890–1975) a középiskolai tanulmányaikat (I–II. osztály) a budapesti evangélikus gimnáziumban kezdték meg egy időben, mégpedig magántanulóként. A III. osztályt egy másik helyen végezték el, s ezt követően jelentkeztek a pozsonyi evangélikus gimnáziumba – a IV. osztályba – immár nyilvános tanulónak. Két évet töltöttek el itt, majd megint egy másik iskolába iratkoztak be.[89] Elemér később a budapesti tudományegyetemen folytatott jogi tanulmányokat, s államtudományból doktorált. (Öccsének is jogi doktorátusa volt.) Ezt követően a családi birtokon gazdálkodott. 1939-ben Balassagyarmat országgyűlési képviselőjévé választották. (Haeffler szerk. 1940: 27., 144–145.; Gudenus V. 1999b: 54.)

A gr. Zay család három tagja – ugyanúgy testvérek: Miklós (1864–1939), László (1866–1925) és Imre (1867–1941) – szintén diákja volt a pozsonyi evangélikus gimnáziumnak is. Miklós az algimnáziumi osztályok tananyagából[90] tett itt magánvizsgát. A felsőbb osztályokat már nyilvános tanulóként végezte el: először két évig a selmecbányai evangélikus gimnáziumban, aztán egy évig a budapesti evangélikus gimnáziumban, végül

[85] Gr. Bethlen András I–II. osztályban magán, a III-ban nyilvános, a IV-ben magán, végül az V–VI. osztályban ismét nyilvános tanuló volt. (Értesítő 1912/13. 124.; Értesítő 1913/14. 92.; Értesítő 1914/15. 58.; Értesítő 1915/16. 87.; Értesítő 1916/17. 54.; Értesítő 1917/18. 57.)

[86] Br. Groedel Albert mellett br. Herzog András (Értesítő 1912/13. 125.; Értesítő 1913/14. 93.; Értesítő 1914/15. 58.; Értesítő 1915/16. 88.; Értesítő 1916/17. 54.; Értesítő 1917/18. 57.), aki felnőttként a családi cég igazgatója lett (lásd Kövér 1991: http://epa.oszk.hu/00000/00003/00001/fej04.htm.). Utóbbi testvére, István is az iskola tanulója volt. (Gudenus I. 1990: 542.)

[87] Br. Schossberger Vilmos (1895–1918) Schossberger Henrik termény-nagykereskedő, nagybirtokos és bankár unokája és br. Schossberger Rezső nagybirtokos fia volt, aki nyilvános tanulóként az I–II. osztályt végezte el a pesti evangélikus gimnáziumban, az V. osztályból pedig kimaradt. (Értesítő 1905/06. 48.; Értesítő 1906/07. 40.; Értesítő 1910/11. 95.; Gudenus IV. 1998: 134–135.) Vilmos korán meghalt. (vö. Mellbelőtte magát… 1917: 3.) Br. Tornyay Henrik nevű rokona (1903–n.a.) is ide járt az alsó négy osztályba (Értesítő 1913/14. 91.; Értesítő 1914/15. 57.; Értesítő 1915/16. 86.; Értesítő 1916/17. 53.)

[88] Gr. Csáky Andor (1896–1977), akinek édesapja, Károly, az 1920-as években honvédelmi miniszter volt, a gimnáziumi osztályok közül egyedül a harmadikból nem vizsgázott – legalábbis az értesítők szerint – a vizsgált iskolában. A VI. osztálytól nyilvános tanuló volt. (Értesítő 1906/07. 39.; Értesítő 1907/08. 43.; Értesítő 1909/10. 157.; Értesítő 1910/11. 95.; Értesítő 1911/12. 92.; Értesítő 1912/13. 131.; Értesítő 1913/14. 98.; Gudenus I. 1990: 265–266.) Később Győr megyében gazdálkodott. (Hatszázhuszonhat… 1927: 3)

[89] Értesítő 1900/01. 51.; Értesítő 1901/02. 53.; Értesítő Pozsony ev. 1902/03. 109.; Értesítő Pozsony ev. 1903/04. 89.

[90] Igazolhatóan az I., a II. és a IV. osztályt, viszont nagy valószínűséggel a III. osztályt is. (Értesítő Pozsony ev. 1874/75. 26.; Értesítő Pozsony ev. 1875/76. 27.; Értesítő Pozsony ev. 1876/77. 26.)

ismét a selmecbányai iskolában, ahol jeles eredménnyel érettségi vizsgát is tett.[91] Ezt követően Genfben modern idegen nyelveket és kereskedelmet tanult, majd Párizsban és Budapesten jogot. 1888-ban tagja lett a Főrendiháznak. 1896-ban Orosházán a szabadelvű párt színeiben országgyűlési képviselővé választották. (Sturm szerk. 1897: 380–381.) 1901-ben veszített, mivel azonban elmebetegség miatt gondnokság alá helyezték, a Főrendiházban sem politizálhatott többé. (Sturm szerk. 1901: 115.)[92]

László szintén Pozsonyban kezdte magánúton a tanulmányait (I. osztály), majd Selmecbányán folytatta még mindig magántanulóként (a II. osztályba kétszer iratkozott be). A III. osztályt már Budapesten járta ki nyilvános tanulóként. Ezt követően Pozsonyban lett nyilvános tanuló (IV–VIII. osztály).[93] Imre, a harmadik fiú, már Selmecbányán kezdte a gimnáziumi tanulmányait magántanulóként. Ekkor a testvérei is itt tanultak, majd velük együtt Budapesten lett nyilvános tanuló (II. o.). Aztán visszatért Selmecbányára mint rendes tanuló (IV. o.), majd egy évet Pozsonyban végzett el. Ezt követőn viszont egy negyedik, általunk ismeretlen iskolában tanult (V–VI. o.), az utolsó két évben pedig újra a pozsonyi evangélikus gimnázium diákja lett.[94] A két fiatalabb testvér nem kapcsolódott bele az országos politikai közéletbe.

A br. Buttler és a gr. Zay családdal ellentétben, a br. Podmaniczky család tagjai vagy az egyik, vagy a másik iskolát választották: míg Podmaniczky Béla, Elemér, Endre, Gyula, Horác és Pál a pozsonyi diákja volt (vö. Rébay 2017: 203–204.), addig Györgyöt, Istvánt, Pétert és Tibort a budapesti gimnáziumba íratták be. Közülük a legidősebb Tibor (1884–1960) volt[95], aki az első kivételével valamennyi osztályt nyilvános tanulóként itt végezte. Az utolsó évben az Ifjúsági Gyámegylet vezetőjévé (tikár) választották.[96] Később azonban nem az alma materét támogatta, hanem – érthető okokból – az aszódi evangélikus gimnáziumot: 1920/21-ben ásványgyűjteményt ajándékozott tároló szekrénnyel együtt, valamint könyveket és két rend ruhát VIII. osztályos tanulónak.[97] 1922/23-ban pedig egy

[91] Értesítő Selmecbánya ev. 1877/78. 5.; Értesítő Selmecbánya ev. 1878/79. 3.; Értesítő Budapest ev. 1879/80. 53.; Értesítő Selmecbánya ev. 1880/81. 30., 53.
[92] Az 1906. évi május hó… I., 1906, 24. sz. 38.
[93] Értesítő Pozsony ev. 1876/77. 26.; Értesítő Selmecbánya ev. 1877/78. 4.; Értesítő Selmecbánya ev. 1878/79. 2.; Értesítő Budapest ev. 1879/80. 50.; Értesítő Pozsony ev. 1880/81. 59.; Értesítő Pozsony ev. 1881/82. 54.; Értesítő Pozsony ev. 1882/83. 35.; Értesítő Pozsony ev. 1883/84. 59.; Értesítő Pozsony ev. 1884/85. 115.
[94] Értesítő Selmecbánya ev. 1878/79. 3.; Értesítő 1879/80. 50.; Értesítő Selmecbánya ev. 1880/81. 35.; Értesítő Pozsony ev. 1881/82. 52.; Értesítő Pozsony ev. 1884/85. 115.; Értesítő Pozsony ev. 1885/86. 139.
[95] Tibor br. Podmaniczky Gyula császári és királyi kamarás, magyar királyi huszárőrnagy, helyettes államtitkár és Podmaniczky (Kőnig) Zsófia három gyermeke közül az egyetlen fiú volt. (Gudenus III. 1999a: 99.)
[96] Értesítő 1895/96. 71.; Értesítő 1896/97. 86.; Értesítő 1897/98. 43.; Értesítő 1898/99. 55.; Értesítő 1899/00. 69.; Értesítő 1900/01. 56.; Értesítő 1901/02. 56., 64.
[97] Értesítő Aszód 1919/20. 9.

családos tanár karácsonyi megajándékozása céljául 100 ezer forintos alapítványt tett.[98] Buzgalmának a hátterében az állhatott, hogy az aszódi evangélikus egyházközség keretében létrejött, igazgatótanácsként működő ún. Gimnáziumi Bizottság választott tagja is volt többek közt br. Podmaninczky Géza és gróf Ráday Gedeon társaságában.[99] Tibor jogot hallgatott, illetve orvosi egyetemet végzett és belgyógyászként dolgozott.[100]

Tibor elsőfokú unokatestvérei közül a legidősebb, István (1885–1926)[101] vele egy időben kezdte meg a pesti evangélikus gimnáziumban a tanulmányait. Ő is nyilvános tanuló volt, négy év alatt három osztályt végzett el itt (az elsőt ismételnie kellett).[102] Öccse, Péter (1887–1941) mindössze két évet töltött az iskola falai közt, s az első osztályt szintén újra járta. Jótékonykodott ő is: az ifjúsági könyvtár számára adományozott könyveket.[103] Az arisztokraták körében népszerű katonai pályát választotta, alezredesi rangig jutott. (Gudenus 1999a: 98.) Jó lovasként több versenyen is indult.[104]

Bátyjaihoz hasonlóan nyilvános tanuló volt György (1891–1939) – összesen hat esztendeig (I–VI. osztály). III. osztályos korában az Ifjúsági Gyámegylet tisztviselője volt (az osztálypénztárnok ellenőre).[105] További tanulmányainak a helye nem ismert, valószínűleg jogi képzettséget szerzett. Az első világháborúban ő is katonáskodott, majd Pest vármegyében szolgabíró volt, utóbb főszolgabíró, illetve rotterdami konzul volt. Közéleti szerepet is vállalt, hiszen az Országos Társadalombiztosító Intézet aligazgatója és a Társadalmi Egyesületek Szövetségének az alelnöke volt. (Gudenus 1999a: 98.)[106]

A továbbiakban a gimnáziumnak csak azokra az arisztokrata tanulóira térünk ki, akinek a tanulmányiról vagy későbbi pályájáról információval rendelkezünk. Gr. Wass Ármin (1851–1914) 1864/65. és 1867/68. között, III–VI. osztályos korában volt az iskola nyilvános tanulója.[107] A diplomáciai pályát választotta, 1875-ben végzett a bécsi Keleti Akadémián. Sikeres karriert futott be, 1900-ig számos helyen szolgált, több kelet-európai országban, az Oszmán Birodalomban, sőt alexandriai főkonzul is volt. Sikeres pályája ellenére úgy 50 éves korában visszavonult erdélyi birtokára és gazdálkodni kezdett. (Gudenus 1998: 231.) Édesanyja nem értett egyet döntésével: „Ármin fiam szép pályáját

[98] Értesítő Aszód 1922/23. 5.
[99] Értesítő Aszód 1919/20. 11.; Értesítő Aszód 1923/24. 8.
[100] A budapesti királyi magyar tudomány-egyetem… 1907: 161.; A budapesti és környékbeli… 1920: 421.
[101] Podmaniczky Elemér és Tarnay Franciska kilenc gyermeke köztük négy fia közül a három idősebb fiú járt a pesti evangélikus gimnáziumba. (Gudenus III. 1999a: 98.)
[102] Értesítő 1895/96. 70.; Értesítő 1896/97. 83.; Értesítő 1897/98. 41.; Értesítő 1898/99. 54.
[103] Értesítő 1897/98. 40., 58.; Értesítő 1898/99. 31.
[104] A 4. huszárezred lovasmérkőzése, 1925, 3.; A kétnapos debreceni lóverseny…, 1926, 3.
[105] Értesítő 1901/02. 50.; Értesítő 1902/03. 58.; Értesítő 1903/04. 76., 89.; Értesítő 1904/05. 69.; Értesítő 1905/06. 54.; Értesítő 1906/07. 44.
[106] Podmaniczky György báró – szolgabíró, 1913: 4.; A mi katonáink, 1907: 4.; Magyar Országos Tudósító 1930. június 13. 4. törvényszéki kiadás; Magyar Országos Tudósító 1929. október 24. 3. törvényszéki kiadás.
[107] Értesítő 1864/65.31.; Értesítő 1865/66. 55.; Értesítő 1866/67. 23.; Értesítő 1867/68. 26.

elhagyván, egyszerű kis falusi gazdának állott be. [...] Már ő is elérte azt a kort, ahol az ember tetszése szerint élhet, ha nincs ambitiója; pedig mily szép pálya állott előtte. Úgy a családi élet sem volt óhajtása. Két derék fiam mind agglegény, pedig nem annak neveltem őket." (Idézi W. Kovács 2006: 28–29.) Ármin említett öccse, a katonai pályát választó s ezért Ausztriában kadétiskolát végző Olivér (1855–1932) is tanulója volt egy ideig a gimnáziumnak.[108] (Gudenus 1998: 231.; W. Kovács 2006: 29.)

A lovagi címmel rendelkező, evangélikus Gründorf család tagjai a pesti evangélikus elemi iskola tanulói voltak.[109] Elza az evangélikus polgári leányiskolában folytatta tanulmányait, a fiúk pedig az evangélikus gimnáziumban. János három osztályt végzett el itt, Vilmos egyet, a II. osztályból kimaradt, s két évre a soproni evangélikus gimnázium tanulója lett. (Bátyja viszont nem itt folytatta.)[110] Vilmos a nyolcvanas években az Osztrák-Magyar Államvasút Társaság magyar vonalainak az igazgatóságánál dolgozott, majd a Győr-Sopron-Eberfurti vasútnál felügyelő volt.[111]

Az első három osztály anyagából tett magánvizsgát br. Roszner István (1896–1958),[112] br. Roszner Ervin főispán, fiumei kormányzó, király személye körüli miniszter fia. Később a fiumei tengerészeti akadémia tanulója lett, amelyet azonban nem végzett el, hanem átjelentkezett a morvafehértemplomi hadapródiskolába, majd a mödlingi Műszaki Katonai Akadémiára járt. A világháborúban hősiesen helytállt, több kitüntetés birtokában, de súlyos sérüléssel szerelt le. Ezt követően birtokán gazdálkodott. 1935-ben és 1939-ben országgyűlési képviselőnek választották. (Haeffler szerk. 1940: 298–299.; Gudenus III. 1999a: 193–195.)

Először magán, majd nyilvános tanuló volt[113] az iskolában br. Hatvany Bernát/Bertalan (1900–1980). (Gudenus I. 1990: 522.) A gimnáziumi tanulmányait követően vegyészetet tanult, majd családja külföldi tanulmányútra (Hamburg, Berlin, New York) küldte. Ázsiát és a Közel-Keletet is bejárta, így végül nem a családi hagyományokat követte, sem bankár, sem kereskedő, sem iparos nem lett, hanem orientalista, aki gazdag keleti műgyűjteményt is létrehozott. 1935-ben Ázsia lelke c. könyvéért filozófiai doktori fokozatot kapott az Erzsébet Tudományegyetemen. (Sári é. n.)

---

[108] Értesítő 1864/65. 29.; Értesítő 1865/66. 54.; Értesítő 1866/67. 21.; Értesítő 1867/68. 24.

[109] 1880/81-ben Vilmos (1875–n.a.) és Elza (1874–n.a.) az I., János (1872–n.a.) a II. osztály tanulója volt. (Értesítő ev. elemi 1880/81, 41., 43.) A következő években is itt tanultak. (Vö. Értesítő ev. elemi 1881/81. 38., 39., 41.; Értesítő ev. elemi 1882/83. 37., 39., 41.; Értesítő ev. elemi 1883/84. 41., 44.) Később Nóra (1879–n.a.) is feltűnik a névsorban, aki minden bizonnyal a testvérük volt. (Értesítő ev. elemi 1886/87. 36.)

[110] Értesítő ev. elemi 1885/86. 33.; Értesítő 1883/84. 66.; Értesítő 1884/85. 44.; Értesítő 1885/86. 41., 43.; Értesítő 1886/87. 43.; Értesítő Sopron 1886/87. 29.; Értesítő Sopron 1887/88. 28.)

[111] Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1881: 484.; Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1886: 158.; Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1888, 78.

[112] Értesítő 1906/07. 39.; Értesítő 1907/08. 44.; Értesítő 1908/09. 36.

[113] A II–IV. osztályt végezte itt el, az V-ből kimaradt. (Értesítő 1910/11. 91.; Értesítő 1911/12. 89.; Értesítő 1912/13. 29.; Értesítő 1913/14. 96.) Életéről lásd Patai é. n.

A fentebb említett gr. Haller István bátyja, Ferenc (1892–1984) is a gimnázium tanulója volt[114] Szerepet vállalt az Arany János-kör munkájában mint főellenőr.[115] Érdekes, hogy nem ebben az iskolában tett érettségi vizsgát, hanem szeptemberben Szarvason.[116] Tanulmányait Zürichben, a politechnikumban folytatta,[117] s gépészmérnökként dolgozott. (Gudenus I. 1990: 506.)

3. kép: Gr. Bethlen András

Forrás: Kornitzer 1940: o. n.

Gróf Bethlen István miniszterelnök fia[118], a tanulmányi státuszváltás kapcsán már kiemelt gróf Bethlen András (1902–1970, ld. 2. kép), két öccsével egyetemben az iskola diákja volt. András, István (1904–1982) és Gábor (1906–1981) is volt magán és nyilvános tanuló is.[119] András testvéreivel szemben Kolozsvárt érettségizett. Három évig a fővárosban jogot hallgatott, majd Kölnben közgazdaságtant tanult, végül New Yorkban, később Londonban gyakornokoskodott. (Kornitzer 1940: 92.) Hazatérve egy külföldi biztosító intézet főtisztviselőjeként dolgozott, később újságíró lett. István a hohenheimi mezőgazdasági főiskolán, Gábor pedig a grenoble-i nemzetközi diplomataképző főiskolán tanult (1928/29.), majd jogot hallgatott a pécsi egyetemen. Ezt követően a római magyar követségen volt diplomata. (Gudenus I. 1990: 162–163.; Romsics 2005: 314–315.)

---

[114] Az V–VIII. osztályban, a hatodikból kimaradt, majd megismételte. (Értesítő 1906/07. 44.; Értesítő 1907/08. 48.; Értesítő 1908/09. 39.; Értesítő 1909/10. 159.; Értesítő 1910/11. 97.)

[115] Értesítő 1910/11. 78.

[116] Jól érett minősítést kapott. (Értesítő Szarvas 1911/12. 72.)

[117] Értesítő Marosvásárhely 1912/13. 21.

[118] Apjáról András így emlékezett meg: „Atyámat általánosan szigorú, erősakaratú embernek ismerik, aki rendet és fegyelmet követel meg környezetétől. Azonban hála az égnek, az »erős kéz politikáját« sohasem érvényesítette családjával és velünk gyermekeivel szemben. Neveltetésünk csak a nevelőnőnknek okozott gondot. Atyám azonban egyáltalában nem akart irányt szabni neveltetésünknek. Csak a lármázást nem tűrte meg soha és ha dolgozott, akkor templomi csendnek kellett lenni az egész házban." (Idézi Kornitzer 1940: 90–91.)

[119] Ld. 24. lábjegyzet, valamint Értesítő 1915/16. 52.; Értesítő 1916/17. 51.; Értesítő 1917/18. 52., 54.; Értesítő 1918/19. és 1919/20. 12–13.; Értesítő 1920/21. 13.; Értesítő 1921/22. 13–14.; Értesítő 1922/23. 29–30.; Értesítő 1923/24. 63.; Értesítő 1924/25. 37.

ÖSSZEGZÉS

A pesti evangélikus gimnáziumot 22 arisztokrata család 36 tagja választotta. Többségükben az evangélikus felekezethez tartoztak, de voltak köztük izraelita, református és katolikus vallásúak is. A főnemes diákok száma az 1890-es években növekedett meg elsődlegesen az izraelita nagyvállalkozók, orvosok bárósításának köszönhetően. A főnemesi rang megszerzésével egyes izraelita családok iskolaválasztási preferenciája nem módosult: hűek maradtak a körükben reformkor óta népszerű gimnáziumhoz. Az arisztokrata diákok több mint a fele mindvégig nyilvános tanuló volt. Nagyfokú volt e körben az iskolai mobilitás, alig néhányan végezték el valamennyi gimnáziumi osztályt egyetlen intézményben.

HIVATKOZÁSOK

Batizfalvy István (1895): A budapesti ág. hitv. ev. főgymnasium története. Budapest.

Gyapay Gábor (1989): A Budapesti Evangélikus Gimnázium. Budapest, Tankönyvkiadó.

Hittrich Ödön (1923): A budapesti ágostai hitvallású evangélikus főgimnázium első száz esztendejének története. Budapest.

Kornitzer Béla (1940): Apák és fiúk. Nagy magyar értékeink – ahogy fiaik látják, I. kötet. Budapest, Széchényi Irodalmi és Művészeti Rt.

Kövér György (1993): M. L. Herzog&Comp. Három nemzedék öröksége. Budapesti Negyed 1. sz. http://epa.oszk.hu/00000/00003/00001/fej04.htm. (2017.09.29.)

Patai, Raphael (é. n.): A Hatvanyak és Budapest: Részlet. http://www.multesjovo.hu/hu/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/1298/ (2017.10.05.)

Romsics István (2005): Bethlen István. Budapest, Osiris.

Sári László (é. n.): Hatvany Bertalan (1900–1980). http://www.tkbe.hu/emlekoldal/hatvany-bertalan-1900-1980. (2017.10.05.)

Újvári Péter szerk. (1929): Magyar Zsidó Lexikon. Budapest, Magyar Zsidó Lexikon. http://mek-oszk.uz.ua/04000/04093/html/ (2017.09.17.)

W. Kovács András [2006]: A cegei Wass család története (16–20. század). http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/WKA_wass_tortenet_ujkor.pdf (2017.09.28.)

Waldstein-Waldenburg, Berthold (1971): Aus dem Adelsrecht 1804 bis 1918. In Siegert, Heinz: Adel in Österreich. Kremayr&Scheriau Verlag, 347–366. p.

Zomboryné Bazsó Rozália (2000): A pesti evangélikus oktatás krónikája: 1788 – 1823 – 1998. Budapest.

További források

A 4. huszárezred lovasmérkőzése. Nyírvidék. 46. évf. 107. sz. 1925. május 13. 3. p.

A budapesti és környékbeli magyar kir. távbeszélő-hálózatok előfizetőinek és nyilvános állomásainak betűrendes névsora 1920 május. Budapest, 1920.

A budapesti magyar királyi tudomány-egyetem almanachja az MCMVI–MCMVII. tanévre. Budapest, 1907.

A kétnapos debreceni lóverseny eredménye. Nyírvidék 47. évf. 101. sz. 1926. május 6. 3. p.

A mi katonáink. Rákos Vidéke 16. évf. 15. sz. 1907. ápr. 15. 4. p.

Az 1906. évi május hó 19-ére hirdetett országgyülés főrendiházának irományai, I. kötet. (1906) Budapest, Pesti Könyvnyomda Rt.

Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1880-1881 (1. évfolyam). Budapest, [1881].

Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1885-1886 (4. évfolyam). Budapest, [1886].

Budapesti Czim- és Lakjegyzék, 1888 (5. évfolyam). Budapest, [1888].

Értesítő 1867/68. = A pesti ág. hitv. gymnasium értesítője 1867/68. Pest, 1868. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő Aszód 1918/19–1920/21. = Az aszódi ág. hitv. ev. Petőfi-főgimnázium értesítője az 1918-19., 1919-20. és 1920-21. tanévről. Közli Osváth Gedeon. Budapest, 1921. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő ev. elemi 1880/81. = Programm der Volksschulen der deutsch.-ung. evang. Kirchengemeinde A. C. in Budapest für das Schuljahr 1880–81. Budapest, 1881. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő Késmárk 1897/98. = A késmárki ág. hitv. evang. kerületi lyceum 1898/99. tanévi értesítője. Közli Grósz Ernő igazgató. Késmárk, 1899.

Értesítő Marosvásárhely 1912/13. = A Maros-vásárhelyi Református Kollégium államilag segélyezett főgimnáziumának és elemi iskolájának értesítője az 1912–13-ik iskolai évről. Kiadja Paál Gusztáv. Marosvásárhely, 1913.

Értesítő Pozsony ev. 1874/75. = A pozsonyi ágostai hitvallású evang. főiskola értesítője az 1874/75-diki tanévről. Közzé teszi Csecsetka Sámuel. Pozsony, 1875. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő Selmecbánya ev. 1877/78. = Értesítés a selmeci ágost. hitv. evang. kerül. Lyceumról 1877/78. Közzé teszi Breznyik János. Selmec, 1878. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő Sopron 1886/87. = A dunántúli ág. hitv. evangel. egyházkerületi soproni lyceum értesítője az 1886/87-iki tanévről. Közzé teszi: Müllner Mátyás. Sopron, 1887. (Megjelent évente változó címmel, a többi tanévé hasonló elv szerint rövidítve.)

Értesítő Szarvas 1911/12. = A szarvasi ág. hitv. evang. főgimnázium értesítője az 1911-12-ik évről. Közzéteszi Mocskonyi József. Szarvas, 1912.

Gudenus János József (1990): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, I. kötet. Budapest, Natura.

Gudenus János József (1993): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, II. kötet. Budapest, Tellér Kft.

Gudenus János József (1998): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, IV. kötet. Budapest, Heraldika Kiadó.

Gudenus János József (1999a): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, III. kötet. Budapest, Heraldika Kiadó.

Gudenus János József (1999b): A magyarországi főnemesség XX. századi genealógiája, V. kötet. Budapest, Heraldika Kiadó.

Haefler István szerk. (1940): Országgyűlési almanach. Az 1939–44. évi országgyűlésről. Budapest.

Hatszázhuszonhat kilós sertés. Békésmegyei Közlöny 54. évf. 209. sz. 3. p.

Heckenast Gusztáv – Oravecz Pál szerk. (1938): 1905–1915–1938: Emléklapok a budapesti evangélikus gimnázium 1913. évben érettségit tett növendékei 25 éves – jubiláris – találkozójára. Budapest.

Magyar Országos Tudósító 1929. október 24. 3. törvényszéki kiadás. https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOT_1929_10_1/?query=SZO%3D(%22Podmaniczky%20Gy%C3%B6rgy%22)&pg=304&layout=s. (2017.09.28.)

Magyar Országos Tudósító 1930. június 13. 4. törvényszéki kiadás, https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOT_1930_06_1/?query=SZO%3D(%22Podmaniczky%20Gy%C3%B6rgy%22)&pg=240&layout=s. (2017.09.28.)

Mellbelőtte magát egy Schossberger báró. Egri Újság 1917. április 3. 3. p.

Podmaniczky György báró – szolgabíró. Rákos Vidéke 13. évf. 16. sz. (1913. ápr. 20.) 4. p.

Sturm Albert szerk. (1897): Országgyülési almanach 1897–1901. Budapest.

Sturm Albert szerk. (1901): Országgyülési almanach 1901–1906. Budapest.

Végváry Ferenc – Zimmer Ferenc szerk. (1910): Sturm–féle országgyülési almanach 1910–1915. Budapest, 1910.

ABSTRACT

Aristocrats in the Lutheran Grammar School in Budapest in the Age of Dualism

In the framework of my research on the education of the aristocracy in the age of dualism, in this study, I have put the Lutheran Grammar School in the capital in the focus after the exploration of more Lutheran grammar schools. In my research, I was curious whether there were students from the aristocracy, and if yes, how many years and under what status they enrolled, and which denomination they were part of. The sources were the annually published school reports. I concluded that the grammar school was not so popular with this social group. They enrolled for a really short time very rarely, only in small numbers. It seems this school was too devoted to a social group: the Lutheran and Jewish citizens of Budapest. The interest of the aristocrats became persistent at the turn of the 19th and 20th century – and started to grow – although there were repeated drawbacks. This could have had two reasons: firstly, the grammar school moved to a new building (1904) that meant expansion, therefore, a rise of standard and prestige. The other reason is the increase of the number of aristocrats with Jewish religion. Almost half of the aristocratic young men who enrolled in 1905/06 and after were Israelites. Therefore, it seems the obtention of the peerage did not change the school preferences. However, the most populous group was from the Lutheran church (16 out of 36) from eight families (e.g. Baron Podmaniczky, Count Zay).

Dr. Rébay Magdolna
Ph.D. habil. egyetemi docens
Debreceni Egyetem BTK NMI Neveléstudományi Tanszék
rebay.magdolna@arts.unideb.hu

Somogyvári Lajos

POLITIKAI DÖNTÉSHOZATAL MAGYARORSZÁGON: EGY SZOCIALISTA „ISKOLAREFORM" ELŐKÉSZÍTÉSE (1958-1960)[120]

ABSZTRAKT

A tanulmány témája a szocialista pedagógia meghatározó fordulata, a politechnika bevezetése az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején. A szovjet mintát követő magyar döntéshozatal részletesebb elemzése az államszocialista rendszerek működésére nyújt jó példát, az első lépésektől (1958 februárjától) az Alapelvek publikálásáig (1960 szeptembere), mely alapvetően meghatározta a későbbi diskurzusokat az „iskolareformról". Az elemzés az MSZMP levéltári dokumentumain, főleg a Politikai Bizottság (PB) jegyzőkönyvein alapul, mivel ez a testület készítette elő az új időszakot a magyar pedagógiában. A reform-kísérlet sorsa a feledés lett a hatvanas évek közepétől (utólagos nézőpontból kudarcnak minősült), és ez a helyzet máig nem változott. Habár a levéltárak már nyitva vannak, a döntéshozatali folyamat szereplőit és a különböző érdekeiket még mindig nem vizsgálták, nem ismerjük a köztük lévő konfliktusokat, a reform valódi bevezetésének részleteit. A kutatás eredményeként megismerhetjük az „iskolareformot" támogató és ellenző csoport szereplőit és legfontosabb érveiket, illetve a mérleg ellensúlyaként szereplő és a kérdéseket eldöntő Kádár János szerepét.

BEVEZETÉS

Az oktatáspolitikai szereplők és érdekek közötti konfliktusok a tárgyalt korszakban rejtve voltak a kommunista politikai hatalom monolit (és komplex) struktúrái és a kinyilatkoztatásszerű határozatok mögött. Rengeteg kortárs forrással rendelkezünk, melyek ugyanazzal az ideológiai-retorikai mázzal rendelkeznek, de ahhoz, hogy közelebbről megismerkedjünk a politechnikai oktatással, az eredeti dokumentumokat kell figyelembe venni, melyek alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

(1) Az iskolareform nyilvánosságra hozott határozatai, alapelvei és tervezetei a politikai hatalmat a kommunisták egységes szervezeteként mutatták be, elfedve a döntéshozatal során felbukkanó különböző véleményeket és vitákat.

[120] A tanulmány az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. DOI 10.13140/RG.2.2.18686.28485

(2) A folyamatban az ideológia nyelve által közvetített politikai akarat volt az elsődleges – a szakma képviselőinek ezt kellett lefordítani a pedagógia elméletére és gyakorlatára.
(3) A Pártközpont irányításait követte a Minisztérium, a kezdeményező szerepet betöltő PB dokumentumaiból kell kiindulnunk.
(4) A végső érv a szovjet példa és az ideológia volt, ami minden más érvet felülírt, az iskolareform bevezetését megkérdőjelezhetetlen szükségletnek tekintve.

Az „iskolareformot" két szakaszra bonthatjuk: az írás tárgya az első, nem nyilvános szakasz, ami 1958-tól 1960-ig tartott, amikor megjelentek a későbbi törvénykezés Alapelvei, melyeket a párton belüli viták formáltak véglegesre. Az Alapelvek és az 1961-es törvény jelentette az iskolarendszer újraszervezését, egészen 1965-ig, amikor módosultak az eredeti célok, másképpen fogalmazva megbukott a reform. A politechnika értelme a szocialista pedagógiában több területtel is érintkezik, hiszen az ideológia, a munkaerő-piac és gazdaság éppúgy ide tartozik, mint a neveléstudomány vagy az iskolai gyakorlat – a kérdéskör tanulmányozása jó lehetőséget nyújt, hogy jobban megértsük a kommunista rendszer működését.

Kalmár Melinda könyve a legutóbbi nagyhatású elmélet a témában (Kalmár 2014): a monográfiában Kalmár a szovjet rendszert a tudományos-technikai forradalomhoz és a globális változásokhoz való folyamatos alkalmazkodásként írja le a Sztálin utáni időszakban. Az "Utolérni és túlszárnyalni" jelszava (Jersild 2011) fegyverkezési versenyt jelentett az ötvenes évek sztálini politikájában, majd a hruscsovi verzió a két világrendszer közti egyensúly elérésére módosította ezt. A politechnikai oktatás kettős célt szolgált: a harmadik világháborúra való felkészülés és/vagy a társadalmilag hasznos munkában való részvétel ugyanarra az ideológiára hivatkozott. A technikai képzés fontossága először Marxnál jelent meg, aki szerint ez az általános (intellektuális), a technológiai és fizikai nevelés kombinációjában, az iskoláztatás ideális formájában jelent meg (idézi Skiera 2009:127).

A politechnikai oktatás eszméje nagy utat tett meg 1958-ig, különböző szerepeket játszva az ideológiai érvelésben: Szovjet-Oroszország húszas évekbeli kísérleteitől, a Sztálin halála (1953) utáni modernizációs stratégiáig (Goncharov – Yesipov 1947, DeWitt 1968, Fitzpatrick 1979, Zepper – Brickman 1992).

A korabeli megfogalmazás a reform fő céljaként a diákok teljesítményének fejlesztését jelölte meg, valamint az iskolák közelebb hozását az élethez (Az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának tézisei... 1958). Kádár János 1960. május 17-én, a döntéshozatali folyamatról adott összefoglalójában inkább fejlesztésnek (vagy kiigazításnak) nevezte az oktatási rendszer változásait és nem „iskolareformnak" (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről). Kelemen Elemér az eredményt, az 1961-es új oktatási törvényt "pszeudo-reformként" határozta meg, ami

folytatta a befejezhetetlen reformot, hogy stabilizálja és megerősítse a kádári konszolidációt (2003). Az "iskolareform" kifejezést ezért mindig idézőjellel fogom használni, utalva az előzőekben kifejtett háttérre.

ELMÉLETEK AZ 1958 ÉS 1960 KÖZÖTTI DÖNTÉSHOZATAL FOLYAMATÁRÓL A MAGYAR OKTATÁSBAN

Még nem ismerünk minden részletet a Szovjetunió és Magyarország között fennálló kapcsolatokról, de a kommunista politikai rendszerrel kapcsolatos alapvető elemek importja könnyen nyomon követhető az negyvenes évek második felétől, kevés eltéréssel a végrehajtásban (Borhi 2001, Sáska 2016). Az átalakítás az oktatás területén is végbement: 1950-re az oktatáspolitika felügyelete átkerült a pártvezetés Agitációs és Propaganda Osztályára (MDP APO), az Oktatási Minisztérium csak a döntések végrehajtására volt korlátozva. Az államszocializmus időszakában a politikai alapvetői irányait a Párt formálta, míg a gyakorlat a különböző kormányzati szervekhez (minisztériumokhoz) tartozott, szoros ideológiai felügyelet alatt (Csatári 2015:19). Ezt az időszakot az iskoláztatás kérdéseiben a politikai dominancia és a különböző pártszervezetek, minisztériumok és gazdasági szervek közti rivalizálás uralta (Kovács 2012), az „iskolareform" is jellemezhető ebből az aspektusból.

A magyar oktatástörténet-írás újabb tanulmányai azt a folyamatot hangsúlyozzák, amelyben az oktatási szakembereket, tanárokat és pedagógiát a kommunista ideológia átformálta a negyvenes évek végén, ötvenes évek elején (Németh – Garai – Biro 2015, Németh – Garai – Szabó 2016), miközben a politika elmélete és gyakorlata, a döntéshozatali folyamat vizsgálata a háttérben marad. Sok korabeli forrás van az "iskolareformról", de csak néhány írás áll rendelkezésre a döntéshozatal szempontjairól (Ábent 1965, Bori – Tihanyi 1965, Sapovalenko 1953), 1965 után pedig a téma lassan kikerült a pedagógiai diskurzusból.

A néhány használható cikk közül Timár János írása 1964-ben jelent meg: a közgazdász Timár az Országos Tervhivatal szakértője ebben az időben, kritikusan szemlélte a reformot (Timár 1964). A szerző szerint az oktatáspolitika elszakadt a gazdasági tervezéstől, más szavakkal a szükséges feltételek hiányoztak a reform sikeréhez – anyagi, munkaerő-piaci, és a humán erőforrás értelmében. Amint látni fogjuk, ezek az aspektusok visszatérő problémaként többször jelentkeztek a döntéshozatal folyamán.

A szocialista pedagógia addig nem reflektált alapfeltételeit először Halász Gábor vizsgálta meg a nyolcvanas években (Halász 1984, 1988-1989). Halász szerint a magyar oktatáspolitikai aréna az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején alakult ki, két fő dimenzió mentén: az ideológiai és a gazdasági megközelítés, a két érdekcsoport (kommunista oktatási szakemberek és gazdasági tervezők) összeütközött az "iskolareformban". A politechnikai-pedagógiai csoport az oktatást alárendelte az ideológiának, olyan iskolán kívüli tevékenységeket beépítve, mint a diákok részvétele a

termelő munkában; támadva a tantárgy-központú, akadémiai oktatást. Setényi János „kvázi-érdekcsoportoknak" nevezte a hivatalos elismerésért harcoló kommunista oktatáskutatókból és középiskolai igazgatókból álló csoportot, akik a hagyományos oktatást ki akarták egészíteni a politechnikai és ideológiai képzéssel (Setényi 1992). Ez az álláspont a szakma autonómiáját hangsúlyozta a hosszú távú, racionális gazdasági tervezéssel szemben, ami próbálta leszűkíteni az oktatási-ideológiai szférát, az iskolák és a szakképzés kontrolljával. Ahhoz, hogy elérjék a céljaikat, az érdekcsoportok szövetségeket (koalíciókat) kötnek egymással, ebben az esetben az oktatásirányítás az ideológusok érveit használták a konzervatív tanárokkal szemben, az "iskolareform" jegyében. A forradalmi oktatás át akarta formálni teljesen a társadalmat, de a szülők, gazdasági szereplők és tanárok ellenállása és a felmerülő problémák miatt az „iskolareform" megbukott/módosult.

A legfontosabb irányító szervek egyike az MSZMP Politikai Bizottsága (a továbbiakban PB) volt Magyarországon 1957 és 1989 között, melyet a Központi Bizottság (a továbbiakban KB) tagjaiból választottak. A KB és a PB vezette az MSZMP-t a kongresszusok között, melyeken megválasztották és bizonyos mértékig rotálták a két testületet. A PB hozta meg a végső döntést minden fontos kérdésben, itt tárgyalták a legfontosabb előterjesztéseket, elkészítették a vázlatos koncepciókat a döntések részletesebb végrehajtásához (Németh 1995:15, 34-35). A PB vezetője a Kádár-kor íratlan szabályai szerint nagyobb hatalommal rendelkezett az oktatás területén, mint a szakminiszter, továbbá a PB döntései jelentették az első lépcsőfokot a törvénykezésben, ami befolyásolta a KB és a pártkongresszusok munkáját (Csatári 2015:20) – ezen okok miatt kell az "iskolareform" analízisét a PB-vel kezdeni.

PB-ÜLÉSEK AZ "ISKOLAREFORMRÓL"

Az oktatási törvény (1961) előtt négy PB-ülés foglalkozott a magyar oktatási rendszer átalakításáról és fejlesztéséről:

(1) 1958. február 18. Előterjesztés a politechnikai képzés és az életre való gyakorlati nevelés elemeinek bevezetéséről az általánosan képző iskolákban (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről).
(2) 1958. december 2. Javaslat oktatási rendszerünk felülvizsgálatára (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. december 2-án tartott üléséről).
(3) 1959. június 9. A közoktatási reform kidolgozására kiküldött bizottság jelentése és javaslatai (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről).
(4) 1960. május 17. Irányelvek a közoktatási rendszer fejlesztésére (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről).

A negyedik ülés végén Kádár összefoglalta a döntéshozatal követendő folyamatát: az első ábrán láthatjuk, hogy a PB volt az első lépcsőfok a procedúra irányításában és alakításában.

1. ábra: A döntéshozatal folyamata

(Forrás: saját szerkesztés, Kádár János 1960. május 17-i felszólalása alapján)

Kádár rendelte el a feladatokat: az előterjesztéseket először a PB véleményezte, ezt követően a kibővített KB és a kormány (minisztertanács). Három főbb előterjesztés volt (az első ülés esetében nem találtam egyedül ilyen dokumentumot), kettőt az MSZMP KB Tudományos és Kulturális Osztálya készítette, a harmadikat az Iskolai Reformbizottság (tagjait a PB nevezte ki, 1958 és 1960 között létezett). Nem találtam még olyan dokumentumot, utasítást, ami szovjet mintára elindította volna a folyamatot – ha egyáltalán létezik ilyen irat.

Az utolsó tervezetet (elfogadás után) publikálták a Népszabadságban és a megyei napilapokban (Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére 1960), ezt követően nyilvános vita következett, kommunista aktívákkal, melyeket a Hazafias Népfront, a KISZ és más tömegszervezetek koordináltak. Végezetül a KB és a kormány a tapasztalatok egy részét hasznosítva újabb előterjesztést készített; a folyamat a törvénybe iktatással végződött.

A Művelődésügyi Minisztérium (MM) teljesen kimaradt a fentebb leírt folyamatból, csak a tervezetek előterjesztői köthetők ide, de Kádár nem említette meg a szaktárca szerepét. Benke Valéria oktatási miniszterként vezette elő a politechnikát (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről), az utolsó két ülésen már csak vendégként vett részt, a tárca élén egyébként 1958. január 28. és 1961. szeptember 13. között állt

(Nagy 1976:141). Kállai Gyula nevéhez fűződik az első kettő, már említett tervezet: 1958. december 2-án és az Iskolai Reformbizottság jelentése 1959. június 9-én. Benke előtt Kállai volt az oktatási miniszter (1957. március 1-től 1958. január 28-ig), 1958 és 1959 között államminiszter, az Iskolai Reformbizottság elnöke és KB-titkár (Nagy 1977:304). Az utolsó dokumentum Orbán Lászlóhoz kapcsolható, aki 1959 és 1967 között a Tudományos és Kulturális Osztály vezetője volt (Nagy 1978:357). Valamennyi felsorolt szereplő az ideológia és propaganda világához köthető, (Kállai és Orbán újságíró, Benke a Magyar Rádió vezetője korábban), ma úgy mondanánk, média-szakértők voltak. Úgy tűnik, hogy a Párt fő célja az emberek meggyőzése volt az "iskolareform" szükségességéről, a pártvezetés a teljes döntéshozatali folyamatot ellenőrizni akarta, kizárva a Minisztériumot, melynek egyetlen feladata a végrehajtás maradt. Ezt bizonyítja az 1958-as Javaslat utolsó mondata: nagy kulturális és politikai fontosságára való tekintettel "ne miniszteriális, hanem pártbizottság foglalkozzon" az oktatás felülvizsgálatával (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. december 2-án tartott üléséről).[121]

A Parlamentnek csak formális-reprezentatív funkciója volt a rendszerben: a törvénykezés látszatát keltette (Ilonszki 2008:28), ahol a képviselők csak megerősítették a Párt döntéseit. A PB előkészítő munkája rejtve maradt, a nyilvánosságra hozott Irányelvek és egyéb dokumentumok nem említették meg a munkáját, csak a KB és a kormány jóváhagyását. Egy 1959. február 2-ról származó irat a következő mondattal végződött: "Az anyagot kérem szigorúan titkosként kezelni – a Párt állásfoglalása előtt a részletek kiszivárgása is komoly károkat okozhat" (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről)

SZEREPLŐK ÉS ÉRVEK A DÖNTÉSHOZATALBAN

Két érdekcsoport különíthető el az előzőekben említett négy PB-ülést elemezve: a támogató és kritikus hangokat, köztük Kádár János képezte az egyensúlyt. A 15 PB-tagból 11 hozzászólt az "iskolareform" témájához, mellettük négy vendég vett még részt a vitában, ahogyan az első táblázat is mutatja.

[121] A levéltári iratokból idézett mondatoknál nem szerepeltetek oldalszámot a számozás következetlensége és hiányosságai miatt.

1. táblázat: Támogatók, kritikus hangok és az egyensúly

Kádár János	
Támogatók	**Kritikus hangok**
Kállai Gyula (Iskolai Reformbizottság elnöke)	Apró Antal (Minisztertanács elnökhelyettese)
Marosán György (államminiszter)	Nemes Dezső (Népszabadság főszerkesztője)
Lajos Fehér (Falusi/Mezőgazdasági Osztály vezetője)	Friss István (Államgazdasági Osztály vezetője)
Orbán László (Tudományos és Kulturális Osztály vezetője)	Somogyi Miklós (Szakszervezetek Országos Tanácsa elnöke)
Benke Valéria (művelődésügyi miniszter)	Münnich Ferenc (Minisztertanács elnöke)
Komócsin Zoltán (KISZ első titkár)	Kiss Károly (Elnöki Tanács helyettes elnöke)
	Fock Jenő (KB gazdaságpolitikai titkár)
	Kisházi Ödön (munkaügyi miniszter)

(Forrás: saját szerkesztés a PB-ülések alapján)

Mindegyik tanácskozás Kádár zárszavával ért véget, mely összegezte a reform mellett és ellen szóló érveket és vázolta a soron lévő feladatokat – Kádárt ezért nevezhetjük a támogató és kritikus hangok közti egyensúlynak. Halász terminológiáját használva a támogatókat egyszerűen nevezhetjük ideológusoknak, míg a kritikusokat közgazdászoknak és politikusoknak, de a bonyolult helyzet nemcsak két dimenzió mentén osztható fel.

A támogatói csoportból Kállai, Benke és Orbán képviselte az ideológiai és pedagógia érveket a vitában. Kállai prominens személyiségként azt hangsúlyozta, hogy a "baráti országokkal" szemben "lemaradtunk" a fejlődésben (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről). Az Iskolai Reformbizottság két delegációt küldött (a Szovjetunióba és az NDK-ba), hogy javítsanak az előterjesztésen, csökkentsék hátrányunkat és tanuljunk a szocialista gyakorlatból (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről). A szó szerinti követés később problémát okozott, ahogyan egy bizalmas irat figyelmeztetett: külföldön felmerülhet a kérdés, "hogy másoltuk-e a téziseket?" (Oktatásügyünk továbbfejlesztésére 1960)

Benke Valéria a reformot ideológiai szempontból tartotta fontosnak (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről), "a párt és szülői közvéleményben is ez igen rokonszenves dolog lesz." (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről). Orbán László egyetértve ezzel, az egész társadalom ügyének tartotta az iskoláztatást. Az oktatás és az ipari üzemek kapcsolatát, a "patronálást" hozta fel példaként, ami a gyárak jóval haladóbb légkörét hozta el az iskolákba. A tárgyalt

időszakban csak ritkán működött a kooperáció és Orbán azt akarta, hogy ez a jó gyakorlat elterjedjen (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről). 1960 szeptemberétől már körülbelül 24,000 tanuló (177 gimnázium) vett részt az „5+1-es kísérletben" (hetente egy nap a mezőgazdaságban vagy az iparban dolgoztak) – ez a szám az összes gimnazista egynegyede volt (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről). Az oktatási expanzió, vagyis a tankötelezettség kiterjesztése, újabb indok volt az iskolarendszer fejlesztésére – a jövő a 9 osztályos-iskola volt (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről).

Marosán Györgynek, a Párt erős emberének, ideológiai érvei voltak az "iskolareform" támogatására: "Vissza kell szerezni a munkás, a munka megbecsülését." E logika szerint az a diák, aki heti egy napot gyárban dolgozik, meg fogja becsülni a proletariátust – a kortárs diskurzusok meghatározó eleme volt egyébként a fehérgalléros munkakörök iránti ellenszenv. A következő lényeges érv a szovjet modell volt, amelyet "most Amerikában is maradi rektorok" szintén elismertek (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről). A politechnikai oktatás céljainak eléréséhez (jól képzett és okos dolgozók képzése a munkaerő-piacnak) a pártnak meg kell győznie a szülőket – mondta Marosán a harmadik PB-ülésen –, mert az ő gyermekeik lesznek a generáció, mely a jövőben felépíti majd a kommunizmust (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről).

A mezőgazdaság kollektivizálása egy időben zajlott le az oktatásügy átalakításával Magyarországon: 1961-re befejeződött a kollektivizálás és kijött az új oktatási törvény. A KB Falusi/Mezőgazdasági Osztályának vezetője, Fehér Lajos, azért támogatta az új irányt, mert az biztosíthatta a mezőgazdaság számára megfelelő szakemberek utánpótlását (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről). Az utolsó szereplő a reformot támogató csoportban, Komócsin Zoltán, a KISZ KB első titkára. A reform első eredményeit nagyon biztatónak találta, hiszen a diákok örömmel fogadták az 5+1 bevezetését, így már nem idegenednek el a fizikai munkától (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről).

A reformokat ellenző csoportot a kormányzat képviselői (Apró Antal, Münnich Ferenc, Kiss Károly), gazdasági szakértők (Friss István, Somogyi Miklós, Kisházi Ödön, Fock Jenő), és a befolyásos ideológus, Nemes Dezső alkotta, akik valamennyien megkérdőjelezték az átalakítás kivitelezhetőségét. A kritika főleg a pénzügyi kérdésekre irányult. Jóllehet a Kulturális Minisztérium Tervezési Osztálya elkészítette az előzetes pénzügyi terveket, ezeket a dokumentumokat nem küldték el a többi minisztériumnak és az érintett szerveknek, mivel az oktatáspolitika vezetői el akarták kerülni a lehetséges konfliktusokat és az előre megjósolt ellenállást a reformmal szemben (Tímár 1989:82-87).

Az oktatás és a gazdasági/kormányzati szféra között hiányzó koordináció már korán előre jelezte a reform bukását, mikor az első számok megjelentek a potenciális kiadásokról, 1958 februárján, a PB-ülésen. Apró Antal, a Minisztertanács első helyettese, meg is jegyezte: "ez igen komoly probléma, az összeg is nagy: 88 millióról van szó. Helyesebb

volna ezt későbbre halasztani." A hiányzó osztálytermek gondjára Nemes Dezső hívta fel a figyelmet Apró hozzászólása után (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről).

1959 júniusában folytatódott a vita, a PB-ben talán a legkoncentráltabb támadás kezdődött a reform ellen. A szakszervezetből érkező Somogyi Miklós a bevezetés rejtett költségeit vetette fel és az átmenet kezdő tanéveként 1961-1962-t javasolta, szemben a korábbi változattal. Kiss Károly szintén a sietség veszélyeire figyelmeztetett: "nagyarányú reformot csak a mezőgazdaság szocialista átszervezése után csináljunk." Következő szavaival az oktatási tervezés titkos jellegére hívta fel a figyelmet, ami helyett széleskörű vitát javasolt, bevonva a szülőket, tanárokat. Fock Jenő, a KB gazdaságpolitikai titkára még élesebben szólt a pénzügyekről: "Ez szerintem teljesíthetetlen. Véleményem szerint, amit Kiss elvtárs elmondott, a mezőgazdaság szocialista átszervezése, a lakásépítés, hiteleink nagyobb részét ebben az 5 évben fizetjük vissza (…) Ezt nem lehet így megcsinálni." (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről)

1960-ra az oktatási tervezők már hosszabb bevezetéssel és két milliárd forint költséggel számoltak, ennek körülbelül fele egy új iskolatípus, a szakközépiskola megalapítására volt előirányozva. Orbán László ismertette az új előterjesztést, Fock megkérdezte tőle, hogy a számításokat egyeztették-e Gazdaságpolitikai Osztályával és az Országos Tervhivatallal, de Orbán válasza nem volt megnyugtató a gazdasági-politikai csoport számára. Az Osztály látta a fontosabb számokat, a Tervhivatallal pedig nem történt egyeztetés. Kiss némi nyugtalansággal reagált: "Kicsit izgat a majdnem két milliárd forint", mert az "iskolareform" megzavarhatja a tervezett mezőgazdasági és ipari beruházásokat (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről).

A pénzügyi háttér után a második problémakör a tanárokkal volt kapcsolatos. Friss István, az Államgazdasági Osztály vezetője, hiányolta a tanárok továbbképzéseit az előkészítő munkából és egy átfogó stratégiát akart, évekre lebontva a feladatokkal. A Minisztertanács elnöke, Münnich Ferenc így vélekedett a tanárokról: "Ezt elő kell készíteni. Tudjuk, hogy a pedagógusok jelentős része még a burzsoá Magyarország neveltje, akikbe belenevelték a munka iránti bizonyos undort és akiket átállítani nem könnyű." (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről)

Az utolsó dilemma különösen az iskolákat fenntartó minisztériumok számára volt lényeges: a gazdasági igények kapcsolata a szakképzéssel. Kisházi Ödön munkaügyi miniszter lehetséges következményként megjósolta, hogy a szakképzés újjászervezése miatt hiány lehet jól képzett technikusokból és munkásokból. Nem bízott a gyárak és az oktatási intézmények együttműködésében és azt kérte a PB-től, hogy a szakképzési rendszer maradjon érintetlen (Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről).

BEFEJEZÉS

Az előbbiekben felvázolt folyamat csak rövid bevezetést jelent a témába, a további munkához számos forrás áll még rendelkezésre. Új kutatási irányként felmerülhet az értelmiségiek szerepe a poszt-sztálini időszakban, az érdekcsoportok (gazdaság, párt, szakma és akadémia) közti kapcsolatok; a politechnikai oktatás kutatása egy más nézőpontból való elemzés lehetőségét nyújthatja így a szocialista pedagógia feltárásában. Az „iskolareformot" hírül adó határozatok, cikkek egységes, támogató véleményt fejeztek ki, mely nem mutatta meg a háttérben meghúzódó, ellentétes véleményeket – ezek megmutatásához voltak szükségesek a PB-ülések jegyzőkönyvei. Az ideológiai nyelv állandóan felbukkan a nyilvános és nem nyilvános szövegekben is, csakúgy, mint a szovjet példa emlegetése, melyek jelzik a politika elsődlegességét a szakmával szemben. A hipotézisek igazolódtak tehát, noha rengeteg további munka szükséges még ezek árnyalásához, a végső következtetések levonásához és az átalakítás értékeléséhez.

ELSŐDLEGES FORRÁSOK

Irányelvek oktatási rendszerünk továbbfejlesztésére (1960). Népszabadság, 1960. szeptember 4. 3-4. p.

Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. február 18-án tartott üléséről. 288 f. 5/67. ő. e. MNL OL.

Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1958. december 2-án tartott üléséről. 288 f. 5/106. ő. e. MNL OL.

Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1959. június 9-én tartott üléséről. 288 f. 33/1959/2. ő. e. MNL OL.

Jegyzőkönyv a Politikai Bizottság 1960. május 17-én tartott üléséről. 288 f. 5/183. ő. e. MNL OL.

Nagy Sándor (1976-1978): Pedagógiai Lexikon I-III. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Németh Jánosné (1995, szerk.): Az MSZMP központi vezető szervei üléseinek napirendi jegyzékei. I. kötet, 1956-1962. Budapest, Magyar Országos Levéltár.

Oktatásügyünk továbbfejlesztésére. Segédanyag az oktatási reform téziseinek vitájához (1960). Budapest, Tankönyvkiadó.

Az SZKP Központi Bizottságának és a Szovjetunió Minisztertanácsának tézisei az iskola és az élet kapcsolatának erősítéséről és a szovjet közoktatási rendszer továbbfejlesztéséről. Népszabadság, 1958. november 19. 7. p.

HIVATKOZÁSOK

Ábent Ferenc (1965, szerk.): A közoktatásügy Európa szocialista országaiban. Budapest, Tankönyvkiadó.

Borhi László (2001): Empire by Coercion: The Soviet Union and Hungary in the 1950s'. Cold War History. 2001/2. szám. 47-72. p.

Bori István – Tihanyi Ferenc (1965): A hazai politechnikai oktatás. In. Simon Gyula (szerk.): Nevelésügyünk húsz éve. 1946-1964. Budapest, Tankönyvkiadó, 151-179. p.

Csatári Bence (2015): Az ész a fontos, nem a haj. A Kádár-rendszer könnyűzenei politikája. Budapest, Jaffa.

DeWitt, Nicholas (1968): The October Revolution and Soviet Education. Canadian Slavonic Papers. 1968/3. szám. 235-253. p.

Fitzpatrick, Sheila (1979): Education and the Social Mobility in the Soviet Union, 1921-1934. Cambridge, Cambridge University Press.

Goncharov, N. K. – Yesipov, B. P. (1947): "I want to be like Stalin": From the Russian Text on Pedagogy. New York, John Day Company.

Halász Gábor (1984): Az oktatáspolitika szerkezete a hatvanas-hetvenes években. Medvetánc. 1984/2-3. szám. 73-96. p.

Halász Gábor (1988-1989): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitika Magyarországon a hatvanas évek elején. Medvetánc. 1988/4. szám. 1989/1. szám. 243-252 p.

Ilonszki Gabriella (2008): From Minimal to Subordinate: A Final Verdict? The Hungarian Parliament, 1990-2002. In. Olson, David M. – Norton, Philip (szerk.): Post-Communist and Post-Soviet Parliaments: The Initial Decade. Abingdon - New York, Routledge, 27-47. p.

Jersild, Austin (2011): The Soviet State as Imperial Scavenger: "Catch Up and Surpass" in the Transnational Socialist Bloc, 1950-1960. The American Historical Review. 2011/1. szám. 109-132. p.

Kalmár Melinda (2014): Történelmi galaxisok vonzásában. Magyarország és a szovjetrendszer 1945-1990. Budapest, Osiris.

Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltozások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle. 2003/9. szám. 25-32. p.

Kovács Éva (2012): A közoktatás "fejlesztési tervei" 1949-1956 között. Történelmi Szemle. 2012/4. szám. 623-652. p.

Németh András – Garai Imre – Biro Zsuzsanna Hanna (2015, szerk.): Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében. Budapest, Gondolat.

Németh András – Garai Imre – Szabó Zoltán András (2016, szerk.): Neveléstudomány és pedagógiai kommunikáció a szocializmus időszakában. Budapest, Gondolat.

Olek, Hilary (1998): Educational Research in Central and Eastern Europe: A Diverging Tradition? Educational Research and Evaluation. 1998/1. szám. 78-93. p.

Sapovalenko, Sz. G. (1953): Politechnikai oktatás. Budapest, Tankönyvkiadó.
Sáska Géza (2016): Az egységes és általános iskola megteremtése. Iskolakultúra. 2016/6. szám. 44-66. p.
Setényi János (1992): Az 1961. évi III. (oktatási) törvény politikai vázlata. In. Balogh László (szerk.): Az oktatási törvénykezés hazai történetéből. Budapest, OPKM, 64-72. p.
Skiera, Ehrenhard (2009): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine Kritische Einführung. München, Oldenbourg Verlag.
Timár János (1964): Oktatási rendszerünk fejlesztésének néhány problémája. Magyar Tudomány. 1964/8-9. szám. 526-546. p.
Timár János (1989): Hatalom és döntésképtelenség. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
Zepper, John T. – Brickman, William W. (1992): Russian and Soviet Education 1731-1989: A Multilingual Annotated Bibliography. London, Routledge.

ABSTRACT

Political decision-making in hungary: preparing a socialist „school-reform" (1958-1960)

The topic of this study is a definite turn in the socialist pedagogy: introducing polytechnics (students' participation in the labor) in late 50's, early 60's. The detailed analyzing of the Hungarian decision-making (followed the Soviet model) gives a good example about functioning a state socialist-system, from the first steps (February 1958) to publishing the Principles (September 1960), effected the later discourses on the „school-reform". The analysis based upon the archive files of the MSZMP, mainly the documents of the Political Committee, because this body initiated the new Era in the Hungarian education. The reform experience has been forgotten from the mid 60'S, in a retrospective view it may be evaluate as a failure. Although the archives are now open, we have not known the different actors, conflicts and interests of the decision-making process yet, the real nature of the reform-implementation.

Dr. Somogyvári Lajos
PhD
Pannon Egyetem MFTK Tanárképző Központ
somogyvari.lajos@mftk.uni-pannon.hu

Adrienn Tengely

REGULATION OF EDUCATION IN THE SYNOD OF THE EGER DIOCESE IN 1931

ABSZTRAKT

Az 1931-es egri egyházmegyei zsinat részletesen szabályozta a katolikus népiskolák ügyeit. A zsinati statútumokban az oktatásügyre vonatkozó szabályok nem egyszerűen az egyházi törvénykönyv, illetve az 1926-os országos katolikus iskolai rendszabályok kivonatát jelentették, hanem az ezekben általánosan előírt szabályoknak az egyházmegye térbeli és időbeli viszonyaira és igényeire igazított részletezését, illetve kiegészítését tartalmazták, gyakorlati útmutatást adva lehetőség szerint minden felmerülő ügyre vonatkozóan. A statútumok jól tükrözték a kor általános egyházi oktatásügyi felfogását és jellemzőit. Mindenekelőtt az erős hierarchiát, mely minden komolyabb döntést az egyházmegyei hatóságtól tett függővé; az egyházi személyek, elsősorban a plébánosok döntő befolyását a helyi iskolai életre, valamint a hitoktatás kiemelt szerepét, a kor egyházi felfogása szerint jelentőségében meghaladta az egyéb ismereteket.

INTRODUCTION

In the liberal era the society accept the school maintenance law of the churches (Nagy 2000:40). In the first half of the 20th century the so-called Catholic renaissance created a blooming era also in the field of Catholic education. Thousands of Catholic schools functioned in the country until the nationalization in 1948: the number of Catholic Church elementary schools in the school year of 1930-31 was 3147; the number of secondary schools was 124 and that of the higher educational schools 13 (Gergely 1989:54–55; Gergely 1997:246–257). State and church laws and orders regulated the function of these (Nagy 2000; Mészáros 1990:49–60; Mészáros 2000:242–304; Kiss 2011; Kiss 2003; Somorjai 1997). A decisive majority of elementary schools was in the hands of the Church also in the area of the Eger diocese. In 1931 there were 875 Catholic public schools in this diocese, in which 78 326 elementary school able and 13 779 repeater school able pupils learnt. The coverage with teachers was rather bad: only 1231 elementary school teachers and 606 repeater school teachers dealt with the almost one hundred children, so an average of 63.6 elementary and 22.7 repeater school children got for one teacher (Schematismus 1931:II.44).

The Church Code of 1917, the Codex Iuris Canonici (CIC) obliged the bishops every ten year to hold synods in the dioceses (CIC 1917:356. can.). In Hungary, however, the loss of the World War, the so-called aster revolution, the Council Republic and the mutilation of the country made such a situation between 1918-1920 that it was impossible to fulfil this immediately, but as soon as the relations were consolidated, from the beginning of the 1920s the synod works started to begin in the dioceses (Gergely 1997:211–212). In Eger a diocese synod was organized again after about two hundred years in 1931 and there the new statutes ruling the life of the diocese were proclaimed (Tengely 2016:33–34.).

The last, 21st chapter of the 1931 synod statutes dealt with the question of education, but there were clauses concerning schools, teachers and children in other parts of the statutes as well. Since at national level the questions of Catholic education were only regulated only some years earlier, in 1926 (Rendszabályok 1926; Beke 1992:160–161) – which were of course valid in the Eger diocese, too –, so the regulations concerning the education in these statutes meant not only the extracts of the Church code and the regulations of 1926, but they also included the details and completions of the regulations generally prescribed in these, adjusted to the spatial and time relations and needs of the diocese, by giving practical guidance for all emerging cases, as possible. The statutes did not speak about the Catholic secondary schools, since these were not in the hands of the diocese, but in those of the monks.

HIGHER ADMINISTRATION OF SCHOOLS

Many canons of the Codex Iuris Canonici dealt with the fact that one of the most important tasks of the Church is to educate the children in the Catholic spirit, the base of which is the Catholic school where the Catholic parents must send their children (CIC 1917:1113., 1372–1375. can., 1381–1382. can.). This foundation was first pointed out by the statutes of the Eger synod, too. Accordingly, every parish had to aspire to set up a Catholic school or to maintain the already existing one, even at the price of sacrifices (Az 1931. évi… 153.1., 153.3.).

According to the general church rules, the archbishop Lajos Szmrecsányi, the ordinarius headed the whole diocese administration – which naturally the education also belonged to. According to the church regulations his task in the education was mainly to provide and supervise the religious education (CIC 1917:1336. can.), but his scope of power also included the final decision and approval in every other school case not belonging to state ruling (Az 1931. évi… 153.4.). The archbishop managed the administration of the Catholic public schools with the collaboration of the diocese superintendent office, which had the church supervision also on the schools. The office was led by Károly Subik, prebendary and diocese head superintendent in the era we examined (Schematismus 1931:II.3; Az 1931. évi… 153.5., 153.6.).

The diocese was divided into school districts, which were usually suitable for the dean district division. They were led by district superintendents, who were usually the deans of the given districts, but the archbishop could also appoint district superintendents separately, and then he performed his office duties independent from the dean. The primary duty of the district superintendents was to control the functioning of the Catholic public schools in their areas so that they could comply with the church and state regulations. For the sake of this they had to visit the schools twice a year – in October or November and in April or May. The superintendents were accompanied to these school visits by district school visitors appointed especially for this aim. Besides, an especially important task of the district superintendents was to supervise the religious education of the Catholic children, not only in the Catholic schools, but also in the state, village or other – lordship, company etc. – schools. In case of these latter they had to regularly visit the religious lessons and had to be sure that the education is successful and in case of the secular religion teachers they had to check if they have a valid church authority warranty. They had to report on the state of religious education every year to the diocese superintendent office. (Cf. Isó 2007; Rendszabályok 1926:5–15.; Az 1931. évi… 31.33, 38.6, 153.6–153.8.).

THE PARISH COUNCIL AS SCHOOL BOARD

The synod regulation differentiated between the legal and financial maintainers of schools. The parish was the legal maintainer of Catholic public schools in each case, and it was responsible for the school in front of the church and state authorities. Although the financial maintainer was the parish in most cases, too, but it could be another also: the political village, the lordship, a company etc. The task of this latter was to provide the costs of the school (Az 1931. évi… 153.12.).

The local authorities of the schools were the school boards from 1868, which administered the maintenance and functioning of public schools under their supervision as well as provided the material and personal conditions (1868/XXXVIII. act 116. §; Nagy 2000: 40–43). From 1929, with the formation of the Catholic parishes, the tasks of the school boards were taken over by the parish councils (Beke 1992:275–276; Az 1931. évi… 153.9.).

The parish council supervised the building of the school and its equipment, so that they could comply with the requirements, took care of their maintenance, and if necessary of their repairing or replacement. Beside this they had to check whether the teachers got their salaries in time. The yearly school budget was also discussed and accepted by the parish council. If the financial maintainer of the school was not the parish then it was the task of the parish council to check it, too, so that the financial maintainer carries out its obligations accurately and if there were some backlogs they had to report it immediately to the diocese superintendent office. Beside the financial obligations, the parish council's right and task was to elect the teachers, too (Az 1931. évi… 153.11–153.13., 153.15–153.16., 153.18.).

EDUCATION TASKS OF THE PRIESTS

At local level the leaders and responsible persons of Catholic education were the priests (Nagy 2000:78–80). They were the church leaders of parish councils and if the school did not have an own director then they filled this position, too, and beside this, they were also the official members of the state school logistics. The obligation of the priests was to supervise the functioning of schools, to urge the necessary developments, to approve the school rules as well as to fulfil the church regulations and decrees and to have them fulfilled. Their task was also to check the school work of the teachers, but beside this, they had to pay attention to their behaviour outside the school, too, whether this behaviour complies with the requirements of their professions.

The task of the priests was to keep continuously awake the interest in the devotees towards the Catholic education. Thus, every year – at the beginning or end of the school year – they had to preach about the school in the church, by calling the devotee's attention to its importance from the point of view of the individual, the family, the church and the nation. In their speeches – by avoiding every personal aspect – they could speak about the remarkable events of the school year and the work in the school so that the devotees could feel the significance of education even more. The responsibility of the priests was also to avoid that a Catholic child attends a school with another religion, but if this happened then they had to give Catholic education to these children with the greatest lust.

If there was no school with Catholic feature in the settlement, they had to be aware that the Catholic interests should not be hurt. They had to pay attention to the fulfilment of the teacher positions and – in the settlements with obviously Catholic majority – they had to influence that a Catholic person should be chosen if possible. If this failed, they had to appeal immediately to the county public administration committee, and if there was an unfavourable decision then to the Ministry of Religion and Public Education, referring to the practice that at the teacher's religion the religious rates of the students were considered (Az 1931. évi… 58.2., 59.6., 153.19–153.21., 153.26.).

THE TEACHERS

The head of the teaching staff was the director-teacher, if there was no such person, and then this office was fulfilled by the priest, too. (Az 1931. évi… 153.19., 153.22.).
The selection of the teachers belonged to the scope of the parish council. For the sake of providing the standard of education the most suitable candidate had to be chosen every time, but in case of equal conditions the juveniles of the Catholic teacher training institutes in the area of the diocese were preferred compulsorily opposite other applicants (Az 1931. évi… 153.18.).

Towards the teacher the synod had serious expectations, mainly regarding ideology, religion and morality. The teachers were expected to serve the Catholic education with conviction and complete devotion and to be advertisers and protectors of the Catholic ideology everywhere. Their lives had to serve as examples in every aspect for the devotees: in worshipping they had to show zeal, they often had to confess and go to the Holy Communion, sometimes take part in spiritual practices and follow an irreproachable, moral private life (Cf. Isó 2007). They were also expected to live a powerful, socially active life, mainly by taking an active part in the life of the Catholic associations and by powerfully supporting the Catholic press having an enhanced significance in the era (Cf. Kelemen 2006; Az 1931. évi… 153.24.). Beside these general expectations the female teachers were also obliged to teach special female things: they had to teach school girls to make embroidery, and in its framework, they had to pay attention to have the local folk art and folk costumes evaluated and maintained. At the same time, they had to avoid the encroachments of fashion in their clothing, by showing an example with their modest clothes to the devotees (Az 1931. évi… 153.30– 153.31.).

The synod obliged the teachers to join the Eger Archdiocese Teacher Association with the aim of developing their professional knowledge, nursing their common advocacy and the Catholic teaching spirit. The member of the association was every priest, every other priest dealing with religious education and every cantor teacher, teacher and female teacher, except for monk teachers. The association was divided into teacher circles by districts, in their annual assemblies every member belonging to the district had to participate. Although these meetings served to discuss professional questions, but probably they sometimes turned into less professional direction, a part of the synod statutes referred to this that every type of fun is to be avoided in connection with the assembly (Az 1931. évi… 153.36.).

FUNCTIONING OF THE SCHOOLS

The synod strictly regulated the school conduct of business: every petition related to school and personal cases could be presented to the diocese authority only keeping the chain of command, through the director, the priest and the district dean. Similarly, the statutes emphasized that to every kind of cooperation with other schools of different features the preliminary permission of the diocese authority is necessary. (Az 1931. évi… 153.34–153.35.).

The daily functioning of the schools was regulated by the house policy, which was made by the teaching staff, but approved by the priest. This contained a lot of clauses related to the behaviour of children – for example they could only go to cinema or theatre performance in the company of their parents and with the preliminary permission of the class teacher, and they were prohibited to go to public merriments and pubs –, so every year this had to be read many times to the schoolchildren and at the teacher-parent

meetings, too. But the school education could not be suspended during the time spent outside the school, according to the perception of the era. The teachers had to pay attention to the behaviour of the school children also in the school break and to take care so that the children should keep the rules related to behaviour and religious practice at that time, too (Cf. Mészáros 1989:25–31; Az 1931. évi… 153.26., 153.33.).

The statutes prescribed that each year at least two teacher-parent meetings had to be held, in which the priest, the religion teachers of the school and every member of the teaching staff had to appear. The aim of the meetings was that with the help of the lectures held for the parents the family and school education be better connected. To have more and more parents in these meetings, the event had to be proclaimed by the priest from the pulpit in the church and here the performance of children was advised by performing poems and songs (Az 1931. évi… 153.25.).

According to the spirit of the era, a special care had to be given to the teaching of singing and physical education in the schools. At the end of each school year, one Sunday afternoon in the period of the school exams the teachers had to organize a school singing and physical education event, to which the parents were also invited. If there were more Roman Catholic schools in a settlement, there it could be held connected with the others, but the event could not be organized together with schools of other features (Az 1931. évi… 153.32.).

In the Catholic schools the different religious youth associations had great importance in the period of the Catholic renaissance, mainly the Heart Guard. The association was formed as a child section of the Heart of Jesus Association in 1920 for the popularization and deepening of the respect for the Holy Heart in the circle of the elementary school children (Szívgárda 1929:4–13). It soon became famous, in 1929 the association had 13 354 members in the diocese (Schematismus 1929:14–118). The diocese leadership thought that one of the most suitable means of the religious education of children is the Heart Guard, so they made the organizing of the synod in 1930 compulsory in every school. The association was led by the priests and secular persons performing the religious education, but teachers were also prescribed to take part in the activities of the Heart Guard (Az 1931. évi… 153.28.). Due to this, during the 1930s in almost every public school the Heart Guard was formed. Its membership number almost multiplied by four by 1940: it had already 41 175 members, the diocese synod statutes of 1942 mentioned it as the official devotion organization of public schools (Schematismus 1940:18–158; Az 1942. évi… 151.40.). In accordance with the emphasized role of the Heart Guards, the diocese authority did not welcome any other youth association in the elementary schools, it is also shown by the fact that other, not really devotional association could only be formed with the permission of the diocese superintendent office (Az 1931. évi… 153.29.).

In connection with the school case the synod also spoke about the problem of the social supply of needy children. In that era the school-aged children counted as labour force so the frequent missing from school meant a big problem in case of the poorer children. To fend this off the statutes obliged the parish councils, together with the teaching staff, to set up Day-care Homes, which would function in a close relationship with the school. Beside this, it was also the parish council's task – naturally with the help of the teaching staff – to provide the needy children with lunch, clothes and shoes. To create the financial coverage, they suggested organizing school events, mainly nativity plays at Christmas and other theatre performances (Az 1931. évi… 153.17.).

KINDERGARTENS

In the 1920s more than a hundred Catholic kindergartens operated in the country (Balogh – Gergely 1996:222; Nagy 2000:7–8), their functioning was regulated nationally in 1911 (Rendszabályok 1911; Podráczky 2003:69–83). Although the Eger diocese synod dealt mainly with the public schools about the education, but the wish to set up Catholic kindergartens also appeared. In those settlements where the necessary preconditions existed the creation of Catholic kindergartens was suggested to the parishes, possibly with the leadership of nuns, since the Catholic kindergarten education could give a good base for the children to their future faithful Catholic lives (Az 1931. évi… 153.2.).

CONCLUSION AND OUTLOOK

The Eger diocese synod statutes of 1931 well represent the general religious education perception and features of the era. First of all, the strong hierarchy, which made every serious decision dependent from the diocese authority; the decisive influence of the church persons, mainly the priests on the local school life, which expanded even on supervising the private lives of the teachers; as well as the emphasized role of religious education in education and teaching, which sensibly exceeded the other knowledge in its significance, according to the religious perception of the era (Cf. Isó 2007).

In the Eger diocese the next synod was organized in 1942, in compliance with the canon regulations, the education regulations of this synod reflected the resolutions from 1931, with a slight change (Tengely 2016:40–61; Az 1942. évi…). Following this, however, in the new Communist regime the synod due ten years later, in 1952 could not be held. It had to be waited for half a century, when, after the changing of the regime Archbishop István Seregélyes thought the time came to call the new synod. This was held after two years of preparation works between 7th and 11th October 1996 in the cathedral, continuing the legislating work of the predecessors, but now among totally changed social-political-religious circumstances, trying to find the answers for the challenges of the era (Az Egri Főegyházmegye… 1997).

REFERENCES

Balogh, Margit – Gergely, Jenő (1996): Egyházak az újkori Magyarországon 1790–1992. Adattár. Budapest, História - MTA Történettudományi Intézet, 549. p.

Gergely, Jenő (1989): Katolikus egyház, magyar társadalom 1890–1986. Prohászkától Lékaiig. Budapest, Tankönyvkiadó, 192. p.

Gergely, Jenő (1997): A katolikus egyház története Magyarországon 1919–1945. Without place, Pannonica Kiadó, 400. p.

Isó, Dorottya (2007): A vallásos nevelés felfogása a pedagógiában. Neveléstörténet. 2007/3-4. i. 86–99. p.

Kelemen, Elemér (2006): A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből. Pécs, Iskolakultúra, 157. p.

Kiss, Vendel (ed.) (2003): Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19–20. században. Országos törvényektől a helyi szabályozásig. Tatabánya, Tatabányi Múzeum, 164. p.

Kiss, Vendel (ed.) (2001): A tanügyigazgatás története Magyarországon a felvilágosodás korától napjainkig. Tatabánya, Tatabányai Múzeum, 118. p.

Mészáros, István (1989): Katolikus iskoláink nevelőmunkája 1920–1948 között. Teológia. 1989/1. i. 25-31. p.

Mészáros, István (1990): A polgári korszak oktatástörténete, az egyházak szerepe az iskolai nevelésben. In. Dóka Klára (ed.): Iskola–egyház–művelődés. Budapest, Új Magyar Központi Levéltár, 49–60. p.

Mészáros, István (2000): A katolikus iskola ezeréves története Magyarországon. Budapest, Szent István Társulat, 346. p.

Nagy, Péter Tibor (2000): Járszalag és aréna. Egyház és állam az oktatáspolitika erőterében a 19. és 20. századi Magyarországon. Budapest, Új Mandátum, 198. p.

Podráczky, Judit (2003): Az óvodai nevelés törvényi szabályozása a 19–20. században. In. Kiss, Vendel (ed.): Az oktatási rendszer jogi szabályozása Magyarországon a 19–20. században. Országos törvényektől a helyi szabályozásig. Tatabánya, Tatabányi Múzeum, 69–83. p.

Somorjai, József (ed.) (1997): Népiskolák Magyarországon. Tatabánya, Tatabányai Múzeum, 358. p.

Tengely, Adrienn (ed.) (2016): Az 1931. és 1942. évi egri egyházmegyei zsinatok. Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézet, 525. p.

SOURCES

1868/XXXVIII. act. 1000 év törvényei. https://1000ev.hu/index.php?a=1&k=4

Az 1931. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1931). Eger, Egri Érseki Líceum Nyomda.

Az 1942. évi egri egyházmegyei zsinat határozatai és törvényei (1942). Eger, Egyházmegyei Szent János Nyomda.

Az Egri Főegyházmegye zsinati könyve (1997). Eger, Szent Maximilian Lap- és Könyvkiadó.

Beke, Margit (ed.) (1992): A magyar katolikus püspökkari tanácskozások története és jegyzőkönyvei 1919–1944 között. München–Budapest, Aurora.

Codex Iuris Canonici (1917). Roma. http://www.intratext.com/X/LAT0813.HTM

Rendszabályok a kath. népiskolák közigazgatásához (1926). Budapest, Szent István Társulat.

Rendszabályok a magyarországi latin és görög szertartású R. Kath. kisdedóvók, népiskolák és gazdasági ismétlő iskolák közigazgatásához (1911). Budapest, Orsz. Kath. Tanügyi Tanács.

Schematismus Cleri Archi-Dioecesis Agriensis ad annum Jesu Christi 1929 (1929). Agriae, Typis Lycei Archi-Episcopalis.

Schematismus Schematismus Cleri Archi-Dioecesis Agriensis ad annum Jesu Christi 1931 (1931). Agriae, Typis Lycei Archi-Episcopalis.

Schematismus Cleri Archi-Dioecesis Agriensis ad annum Jesu Christi 1940 (1940). Agriae, Typographia Sancti Joannis.

Szívgárda. A Jézus Szívét tisztelő gyermekek szervezetének vezérkönyve (1929). Budapest, A „Szív” szerkesztősége.

ABSTRACT

Regulation of education in the synod of the Eger diocese in 1931

The Eger diocese synod in 1931 regulated the issues of Catholic public schools in details. The regulations of the synod statutes concerning the education did not simply mean the extracts of the church code or the national Catholic school regulation of 1926, but also included the details and completion of the regulations generally prescribed in these and adjusted to the spatial and time relations and needs of the diocese, by giving practical guidance for all emerging cases, as possible. The statutes well reflected the general church perception and features of education in the era. First, the strong hierarchy, which made every serious decision dependent from the diocese authority; the decisive influence of the church persons, mainly the priests on the local school life, as well as the emphasized role of religious education, which sensibly exceeded the other knowledge in its significance, according to the religious perception of the era.

Dr. Tengely Adrienn

PhD főiskolai docens
Eszterházy Károly Egyetem
tengely.adrienn@uni-eszterhazy.hu

IV. INTERDISZCIPLINARITÁS

Andl Helga – Di Blasio Barbara

„ÉLETEMBEN ELŐSZÖR ÉLVEZTEM BARTÓKOT" – EGY KORTÁRS MŰVÉSZETI PROGRAMRÓL

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az iskolában megjelenő művészetekről új alapokon nyugvó gondolkodásmód segítségével létrejött programot kívánjuk röviden bemutatni, felvázolva egyúttal a művészeti program koncepcionális hátterét a kompetenciafejlesztés vonatkozásában.

Tanulmányunk a méltányosság szempontrendszerének érvényesítésére is fel kívánja hívni a figyelmet. A bemutatásra kerülő program a Filharmónia Magyarország által megvalósított „Zene lábainknak" című projekthez kapcsolódik. A projekt célja kortárs művészeti mentorok képzése volt, akik kortárs művészek és pedagógusok által vezetett workshopokon fejlesztették, alakították ismereteiket, készségeiket, attitűdjüket. Kísérletünkre pilotként tekintünk, amelyben a 7-12. osztályos korosztály a célcsoport, akikkel – a projekt által megvalósított intenzív multidimenzionális művészeti felkészülés után – a művészeti előképzettséggel rendelkező mentorok foglalkoznak a későbbiekben. A projekt tapasztalatait és egy pedagógiai modul tervét egy kiadványban összegeztük, mely különböző oktatási segédanyagokat is tartalmaz a felhasználók számára.

A „ZENE LÁBAINKNAK" KORTÁRS MŰVÉSZETI PROGRAM

A Filharmónia Magyarország 2016 őszétől 2017 tavaszáig egy intenzív felkészítő programot valósított meg egy projekt keretében, melynek célja az volt, hogy a résztvevők a felkészítést követően készen álljanak arra, hogy 7-12. osztályos tanulók csoportjainak foglalkozásokat vezessenek, iskolai környezetben valós élményt kínáló komplex művészeti tevékenységekbe vonják be a diákokat, valamint kerüljön leírásra egy olyan pedagógiai modul, mely a köznevelés különféle intézményeiben jól hasznosítható.[122]

Kísérletünkben a kortárs művészetek kerültek fókuszba, a zene, a tánc és a performansz találkoztak össze azzal a célkitűzéssel, hogy napjaink iskoláskorú gyermekeihez és a fiatalokhoz vigyük közel a művészeteket, a művészetértést, kiemelten a kortárs zene ismeretét, illetve felkészítsük őket annak későbbi értő befogadására. A befogadást nem a megszokott statikus módon képzeljük el, hanem tevékenységközpontú,

[122] A „Zene lábainknak" kortárs művészeti program, majd pedig A kortárs művészeti projekt megvalósulásának folyamata című egység a továbbiakban nagyrészt a projektzáró kiadványban megjelent egyes szövegrészleteket tartalmazza, bővebben lásd: Andl – Di Blasio, 2017.

cselekedtető mozzanatokon keresztül, az egyént közösségi alkotó folyamatokba bevonva. A művészeti tevékenység közvetlen célja egy művészeti alkotás létrehozása, legyen az zenei vagy mozgásetűd, közvetett célja pedig, hogy a mai fiatalok a későbbiekben igényes és kíváncsi zenei befogadóvá, művészetértővé váljanak.

Komplex művészeti projektünkben neves művészek dolgoztak a résztvevő hallgatókkal és egymással együttműködve. Egyéni művészi invencióikat, módszerüket mutatták be, amelynek eredményeként kialakult a speciális tréning (workshop) végére a művészeti produktum, egy kortárszenére megszülető mozgásetűd sorozat. A kísérletben minden egyes művész a maga nyelvén hozzájárult a résztvevő hallgatók motiválásához, képzéséhez, az egyes művészeti ágak megismertetéséhez. Saját művészeti nyelvezetükbe avatták be a résztvevőt. A művészetpedagógiai kísérlet önmagában is beavatási szertartás, amelynek mindent átható mozzanatai a kreativitás és az interakció. A beavatásban a résztvevők a saját határaikat ismerik meg, képességeiket ismerik fel, világátélési módjukat és világértelmezési kereteiket mutatják be.

A program lényege a kortárs zene, a tánc és performansz talaján létrejövő, saját élményen nyugvó, kortárs művészi tapasztalat általi tanulás. Az alkotás folyamatában, egy produktum előállítása közben a résztvevő befogad, megtapasztal, értelmez és élménnyel telítődik. A tapasztalat reflexiók szövevényes sokasága lesz, amely segíti az egyén önértelmezését, elmélyült gondolatok kifejezését, amely majd az értékválasztásokban tükröződhet.

Kísérletünk egyediségét adja, hogy a kortárs társadalmi színház nyelvezetét számunkra a kortárs tánc adja, amely a kortárs zene értelmezéséből meríti motívumait, és a kortárs zenére mutat, fejlesztő célzattal. A komplex művészeti kölcsönhatás nyomán alakul ki a művészi befogadás élménye, az énhatékonyságot erősíti a művészi produktum előállításának folyamata, miközben alkotás-befogadó attitűd formálódik. (A program elméleti keretét és a program zárásaként összeállított pedagógiai modult megalapozó gondolatvázlatot lásd: Beck 2017.)

A program indokoltsága köthető részben azokhoz a korábbi magyarországi kutatási tapasztalatokhoz, melyek rávilágítanak arra, hogy (1) az általános és középiskolás korosztály ritkán hallgat komolyzenét, (2) az ének-zene órák pedig alig-alig válnak tényleges élménnyé, örömforrássá. „A klasszikus zene a fiatalok nagy része számára nem közvetít semmit.” – összegzi a vizsgálatok eredményeit Janurik. (Janurik 2008:115) A szerző hivatkozik az Oláh és munkatársai által végzett kutatásra, melynek során a matematika, az irodalom és az ének-zene órák hatását hasonlították össze. A kutatók feltárták, hogy az általános iskolások esetében a tantárgyak közül az ének órákhoz köthető a legkevesebb pozitív élmény, itt élik át a legtöbb szorongást, unatkoznak a leginkább, sőt az apátia is kimutatható. A középiskolások körében némileg árnyaltabbá válik a kép – a matematika órákhoz kötődő pozitív élmények csökkennek –, azonban az ének órákon

jelentkező unalom és apátia a pozitív élményeknél erősebben van jelen több vizsgált osztályban is. (Janurik 2007; Janurik 2008) Általános és középiskolások körében végzett 2007-es kutatásának eredményeit összegezve Janurik megállapítja, hogy (1) a diákok többsége nem szereti – és így nem is hallgatja – a komolyzenét, (2) az ének-zene tanórák nem segítenek abban, hogy a zenehallgatás örömforrássá váljon, és (3) a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei számára sem jelent több örömöt az ének óra. (Janurik 2009)

Az iskolai tapasztalatokkal is összefüggésben lehet a tanulmányunk címében található idézet: „Életemben először élveztem Bartókot” – fogalmazta meg összegző élményét a projekt zárását követően a képzésen résztvevő egyik hallgató, és ez a mondat arra is rávilágít, hogy egy megfelelően tervezett és kivitelezett program során átélt tapasztalatok segíthetnek abban, hogy közelebb kerüljünk a (kortárs) komolyzenéhez.

MULTIDIMENZIONÁLIS MŰVÉSZETI PROGRAM ÉS KOMPETENCIAFEJLESZTÉS

Az OECD a 21. században kiemelt jelentőségű kompetenciák sorában a társas és érzelmi kompetenciákat is kiemelten vizsgálja. (OECD 2015) A kognitív készségek mellett a társas és érzelmi készségek legalább olyan fontosak az egyén sikerességéhez, egyéni hatékonyságához, a modern társadalomban való helytállásához. Az oktatás minden területen jelentősen befolyásolja az egyéni eredményességet. Az OECD mérések alapján a résztvevő országok lakosai között, különösen a férfiak körében az iskolázottság mértéke szorosan összefügg a várható élettartammal és az életminőséggel (OECD 2012). A kognitív készségek és képességek teszik lehetővé az egyén számára az információk megértését, a megfelelő döntéshozatalt és problémamegoldást. A társas és az érzelmi készségek támogatják a kitartást, az érzelmi stabilitást, a szociabilitást, amelyek segítségével az egyén az intencióit megvalósítja, a családja és barátai körében jól érzi magát, illetve inkább kerüli a deviáns magatartásformákat (OECD 2015:24).

A 21. században a legfontosabb készségek között találjuk a kreativitást és a kritikai gondolkodást, mindkettő területnek vannak kognitív és érzelmi összetevői, komplex készségek. A kreatív ember jellemzője, hogy nyitott az új dolgok iránt, fejlett képzelőereje van, kevésbé befolyásolja a döntéseit a lelkiismeretesség, általában extravertált személyiség. (Feist 1998) A kritikai gondolkodást jellemzi a logikus gondolkodás, elemzőkészség, stratégiai gondolkodás, sikeres problémamegoldás. Szorosan összefügg azzal is, hogy az egyén új helyzetekben jól eligazodik, a meglévő ismereteit környezetfüggően alkalmazza, általában a helyzetnek megfelelően viselkedik. (Halpern 1998)

OECD elemzések mutatják, hogy az iskolai tantervi tevékenységek mellett az extrakurrikuláris tevékenységeknek is nagy szerepük van a gyermekek, fiatalok kompetenciafejlesztésében. Az érzelmi és társas készségek fejlesztése leginkább a sport, zene, művészetek, és iskolán kívüli tanulási lehetőségek révén történik. A

sportcsapatokban, művészeti és drámacsoportokban tevékenykedés jelentősen növeli a gyermekek társas és érzelmi kompetenciáit, a kulturális és egészséges életmódra is pozitív hatással van. Az extrakurrikuláris tevékenységek ugyanakkor a diszciplináris tudást is növelik, „csapatjátékossá" formálják a gyermeket, és fejlesztik a fantáziát, kíváncsiságot ébresztenek. (Covay – Carbonaro 2010) A performansz jellegű tevékenységek, a tánc, a dráma fejlesztik leginkább az önbizalmat, az önkontrollt, a kitartást, az érzelmi szabályozást, társas készségeket, a másikra figyelés képességét, felelősségvállalást. (Winner et al. 2013) A színházi tevékenységen keresztül a szövegértési kompetencia is fejlődik, amely segíti a természettudományos gondolkodást és a matematikai készségekre is hatással van. A színházi munka segíti a kommunikációs készség fejlődését, amely szignifikáns hatással van a szövegértésre, az íráskészségre, a szóbeli szövegek értelmezési készségére. (Podlozny 2000)

A multidimenzionális művészeti tevékenységeken keresztül tanuló gyermekek is hasonló eredményeket mutatnak (OECD 2013a). A kutatóknak sikerült pozitív összefüggést kimutatni egy longitudinális vizsgálat során a művészeti tevékenység és a tanuláshoz való viszony között. Az énkép befolyással van a tanulással kapcsolatos kihívások leküzdésére, főleg általános iskolás korban. (Catterall 1998) A kognitív tudományok eredményein alapul az a tudományos megközelítése az iskolai tanulásnak, miszerint a művészetek többre hivatottak, nem csak készségtárgyak a tantervben. Eric Jensen 2001-ben publikálta művét „Arts with the Brain in Mind" címmel. Jensen a művészeti tárgyakat helyezi a tantervi középpontba, modellje szerint a művészetek („brain-based") az agyi funkciók mozgósításában főszerepet játszanak, nem kizárólagosan társas-érzelmi-kulturális erővel hatnak. Jensen vezette be a Brain-Based Teaching rendszerét az USA-ban, amelyben a neurokognitív tudományok eredményeit figyelembevéve szervezi az osztálytermi munkát. (Lásd bővebben: http://www.jensenlearning.com/what-is-brain-based-research/)

A művészeteken keresztül történő nevelés tehát interdiszcplináris terület, amely a zene, a képzőművészet, a tánc, az irodalom és a performatív művészetek, illetve a társadalomtudományok egymásrahatásában érhető tetten. Különösen a neveléstudomány, pszichológia, szociológia, antropológia és filozófia hatása érzékelhető. Az összművészeti kísérletek pedagógiai hatása abban is megnyilvánul, hogy az ember „neveltségi szintje" meghatározza az egyén szociális kapcsolatainak minőségét. Törekszik az egyén edukációját a legnemesebb értelemben bővíteni, fejleszteni. Szociológiai értelemben az egyén és társadalom kapcsolatát elemzi és jeleníti meg. Mivel a tevékenysége és vizsgálati céljai középpontjában mindig az ember áll a maga esendőségével és erényeivel együtt, antropológiai is egyben. Filozófiai síkját az ember egzisztenciális, létezéssel kapcsolatos kérdései adják. Pszichológiai abban az értelemben, hogy a művészetek expresszív elemei nem választhatók el az ember pszichés működésétől, sőt az érzelmek elaboratív feldolgozásával gyógyírként is szolgálhat. Mindezek mögött pedig a művészetek esztétikai aspektusai munkálnak, de nem végső célként. (Oliva 2009)

A művészeti tevékenységek, a tánc, a társadalmi színház kiemelten a kreativitást, a kommunikációt és az önkifejezést fejleszti. Hajtóereje a művészi kifejezésmódok, nyelvezetek dialógusában rejlik, a dialógus pedig az egyén szempontjából indirekt fejlesztő hatással bír. A személyiség önkifejezése a cél, a folyamat (a másokkal való kapcsolatban levés) során az egyén önnevelése zajlik, melyhez a kreativitás mozgósítása elengedhetetlen.

A művészeti tevékenységek extrakurrikuláris didaktikai aspektusai többféle dolog szintéziseként érhetők tetten. Tanulni a művészi/színházi munkát, megtanulni tanulni, megtanulni nyelvezetek és különböző kifejezőkészletek között eligazodni, megtanulni tervezni és értékelni. (Oliva 2016)

Általános tapasztalat, hogy a tanárok a tantervi szabályozásra hagyatkozva a művészetekre többnyire készségtárgyként tekintenek, a NAT-ban rögzített kulcskompetenciák fejlesztésére helyezik a hangsúlyt olyan módszertani megoldások segítségével, amelyek nem feltétlenül szolgálják sikeresen a kijelölt kompetenciák fejlesztését sem. Kevéssé használják ki a művészetek kognícióra és az érzelmi életünkre gyakorolt hatásait.

Csépe Valéria véleménye szerint a művészetekben, a zenében, a mozgásban rejlő transzferhatás a tipikusan és atipikusan fejlődő gyermekek kognitív és érzelmi fejlődésére is hat. A gyermeki agy plaszticitása és az agyi hálózatok átfedése valószínűleg hatást gyakorol az alapkészségek fejlődésére is. „Az éneknek, a zenének, az alkotó művészeteknek, a kézműves-foglalkozásnak és a mozgásnak azokra az érésben, fejlődésben lévő agyi hálózatokra tett hatását kellene kihasználnunk, amelyek egyszerre biológiai alapjai a beszédnek, a nyelvi értésnek, az olvasásnak és a korai matematikának és alanyai az ezek fejlődéséből következő változásoknak”. (Csépe 2011)

A metakognitív stratégiát tanítani kell az iskolában. A tudást fel kell építeni, fel kell azt is ismerni, hogy hogyan építhetünk az előzetes tudásunkra, és hogyan viszonyul ehhez az aktuális tartalom. Művészeti pedagógiai kísérletünkben is a metakogníció áll a középpontban. Szükségesnek véljük a gyermek, fiatal valamiféle művészeti tevékenységgel való motivációját, művészeti, közösségi bevonódásának elősegítését.

A művészeti munka első látásra spontaneitásra épül, de ez megtévesztő, mert a spontaneitás látszata mögött magas fokú szakmai tervezés áll, amelynek pillérei egyrészt a színvonalas tanári zenei, mozgásművészeti, irodalmi műveltség; a változatos módszertani felkészültség; empátia; illetve rugalmas közösségszervezés. A művészeti pedagógiai tervezésnek több, párhuzamosan tervezett szála van, amelyek között átjárás és átfedés lehet. Hogy melyik szálon indul el a foglalkozás, az a kezdeti ráhangolódás nyomán alakul ki, a tanár (mentor vagy facilitátor) a csoport igényéhez, képességéhez, lehetőségeihez és hangulatához igazítja programját.

A művészeti kölcsönhatásra építő pedagógiai kísérletünk globális tanulási folyamatnak tekintendő, amely jelentőséggel bír többek közt az érzelmi fejlesztés területén. Az egész személyiségre hatva az egyén érzékenységét, képzeletét és cselekvőképességét fejleszti.

A komplex módszer integrálja a zene-tánc-közösségi színház elemeit. A mozgás a zene értelmezésén alapszik, a test, a hang/hangzás és a performatív elemek asszociatív kapcsolatba kerülnek. A kreativitás-fejlesztés egyedi módja, amely a játékos felfedezéstől halad a strukturált improvizáció és a kompozíció felé. Figyelem irányul a művészi akaratlagos kifejezésre, a motivációra, kialakul egy bizalommal teli légkör és a különböző nyelvezetek közötti kapcsolat tapasztalata. A közös alkotás során találkozások és egymással történő megosztások valósulnak meg művészi kifejezőkészleteken keresztül, csoportélmény jön létre.

A KORTÁRS MŰVÉSZETI PROJEKT MEGVALÓSULÁSÁNAK FOLYAMATA

A „Zene lábainknak" projekt – ahogyan azt a bevezetőben már felvázoltuk – egy olyan pilotprogram megvalósítására szerveződött, melynek távlati célja az általános és középiskolai korosztály érdeklődésének felkeltése a kortárs művészetek, kiemelten a kortárs zene iránt.

A program az alkotás élményének megtapasztalását helyezte fókuszba: a 2016. októberétől induló workshopok olyan nyitott kurzusként működtek, ahol a résztvevők közös tevékenységének eredményeként kortárs művek jöttek létre. Az alkotás folyamata során a kortárs zenére, mozgásművészetre, az improvizációs technikák eszköztárára építettek a hallgatók, továbbá a főként gyakorlatközpontú foglalkozások mellett megjelentek alapozó elméleti tudástartalmakat tárgyaló tematikus egységek is.

A projekt kiemelt célcsoportját az általános és középiskolás – 7-12. osztályos – tanulók jelentik, azonban a program résztvevőinek köre a további két célcsoportból tevődött össze: kortárs művészek és elméleti szakemberek (workshopvezetők)[123], valamint olyan – a

[123] A workshopvezetők – köztük kortárs tánccal, mozgásművészettel, kortárs és komolyzenével foglalkozók egyaránt vannak – mindegyike tevékeny résztvevője a hazai összművészeti térnek:
- Horváth Csaba rendező-koreográfus, a Színház- és Filmművészeti Egyetem Fizikai Színházi szak oktatója, a projekt művészeti vezetője
- Widder Kristóf, Horkay Barnabás és Nagy Norbert koreográfusok
- Dés András jazz-zenész, zeneszerző
- Tóth Evelin ének- és előadóművész
- Horváth Krisztián zenész, zeneszerző, pedagógus
- Balásy Szabolcs zenész, zeneszerző, pedagógus
- Baksa Péter zenész, zeneszerző
- Fuchs Lívia tánctörténész
- Bősze Ádám zenetudós, zenekritikus
- Szabó Lajos Sebestyén zongoraművész, elektronikus zenei médiaművész

Mellettük a projekt lebonyolításában aktív szerepet vállaltak a Filharmónia Magyarország munkatársai.

legkülönbözőbb művészeti előképzettséggel rendelkező – hallgatók (24 fő), akiknek céljai között szerepelt, hogy a későbbiekben hasznosítsák a workshopokon tapasztaltakat a projekt elsődleges célcsoportját alkotó általános és középiskolások körében. Ez utóbbi sikerességének azonban elengedhetetlen feltétele, hogy oktatási segédanyag is rendelkezésre álljon, így a projekt további céljaként fogalmazódott meg, hogy a workshopokkal párhuzamosan – hangsúlyosan építve a hallgatói reflexiókra – létrejöjjön egy olyan pedagógiai modul, mely iskolai keretek között alkalmazható.

A hallgatók – akik egy nyílt pályázat keretében kerültek kiválasztásra – három többnapos workshop-sorozaton vettek részt. A workshopok tematikus fókuszai – melyeket a zene és a tánc jelölt ki – az alábbiak voltak: (1) mozgásművészeti gyakorlat – helyzetgyakorlatok és táncimprovizáció; (2) kortárs zenei tréningek, melyben szerepet kapott a testzene, a testdobolás technikája, a SoundSearching (hangkeresés) módszere, kórusimprovizáció; (3) elméleti kereteket biztosító foglalkozások: tánctörténeti szeminárium, műelemzés szeminárium, kortárs zenei médiaművészet szeminárium. A projektzáró workshop utolsó napján minden érdeklődő bepillantást nyerhetett az alkotófolyamatba, megtekinthette annak egyik eredményét: a workshopokon létrejött mozgásetűdöket (Bartók Béla egy-egy művének részleteire komponálva) prezentálták a hallgatók, emellett a testdobolás, a SoundSearching és a kórusimprovizáció terén szerzett tapasztalataikat is kamatoztatták.

A hallgatókra ezután – a projekt zárását követően – még nagy feladat hárul: az egyelőre többnyire szegmentáltan megjelenő módszertani elemek közül kiválasztani azokat, amelyek terén biztonsággal mozognak, és ezeket koherens egésszé összeállítani, majd alkalmazni a gyakorlatban, konkrét iskolai térben. Ezt segítendő közösen megtervezett foglalkozások kipróbálására került sor 2017. áprilisában, melyek tapasztalatai szintén beépíthetők a későbbi fejlesztési folyamatba.

A hallgatók a workshopok során – a művészi-alkotói folyamat mellett – olyan további programelemek részeseivé váltak, melyek a pedagógiai alkotófolyamathoz elengedhetetlen (ön)reflexióra késztették őket. A fókuszcsoportos interjúk alkalmával lehetőségük volt megfogalmazni gondolataikat, kétségeiket, kérdéseiket. Emellett fontos módszertani elemként tekintünk a folyamatosan vezetett egyéni portfóliókra, melyek amellett, hogy lehetőséget biztosítottak a hallgatói (ön)reflexiókra, a pedagógiai modul kidolgozásához nyújtottak hasznos információkat.

A projekt bizonyos kutatási egységei szintén főként a hallgatókra irányultak: kitöltöttek többek között bemeneti/kimeneti asszociációs tesztet, intuíció kérdőívet. A bemeneti és kimeneti asszociációs teszt hívószavai az alábbiak voltak: kultúra, zenehallgatás, komolyzene. A bemeneti adatfelvétel a workshop kezdésekor zajlott, a kimeneti mérés öt hónap elteltével, a harmadik workshop során történt. A fogalomhoz társított szavak változásai jelzik a szemléletmód változását és sejtetik az attitűd formálódását: a workshop hatása az egyéni asszociációkat tekintve a külső tárgyi világtól az egyént az érzelmek és élményközpontúság irányába mozdították el.

Ahogyan azt korábban említettük, a projekt céljai között szerepelt egy pedagógiai modul kidolgozása. (A projektzáró kiadvány részletezi a pedagógiai modul Nemzeti Alaptantervhez való kapcsolódását, a modul céljait, alkalmazásának feltételeit, módszertani alapvetéseit, továbbá foglalkozástervek és oktatási segédanyagok segítik a felhasználók további tervező munkáját.) Fontosnak véljük azonban azt is rögzíteni, hogy a projekt megvalósítása során lebonyolított három workshop arra is rámutatott, hogy ezek az alkalmak képesek ugyan felkínálni a belehelyezkedés, bennelevés lehetőségét, azonban a tényleges *benneállást* – azt tehát, hogy rendszerszerű, következetes pedagógiai munka konstruálódjon – a rendelkezésre álló idő alatt nem lehetséges megvalósítani. Így hangsúlyozni kívánjuk azt, amit a workshopon résztvevő hallgatók is megfogalmaztak: a saját élményű tanulás, tapasztalás után kezdődhet a további feladatok megvalósítása.

Ezzel együtt azt is hangsúlyozzuk, hogy a pedagógiai fejlesztés (melyben a folyamat tervezése során az alábbi forrásokra támaszkodtunk: Pála 2006; Gönczöl – Vass 2004; Pallagh 2014) a kortárs művészeti mentorok képzésével és a pedagógiai modul leírásával nem fejeződhet be, további fejlesztői tevékenységre van szükség ahhoz, hogy ténylegesen bevált program álljon az általános és középiskolásokkal foglalkozó pedagógusok és más erre vállalkozók (pl. művészek, művészeti jellegű felsőoktatásban, tanárképzésben résztvevők) rendelkezésére. Így a továbbiakban elkerülhetetlennek tartjuk, hogy a programot – a mentorokon kívül – elsőként alkalmazni kívánók felkészítésére is sor kerüljön, majd a kipróbálást követő, a tapasztalatokra épülő visszacsatolás alapján a szükségesnek ítélt módosításokat végre kell hajtani, hogy a továbbiakban a lehető legalkalmasabb segédanyag álljon rendelkezésre. Végül sor kerülhet a pedagógiai modul iskolai alkalmazására, mellyel párhuzamosan elengedhetetlen egy olyan támogató rendszer működtetése, mely folyamatos tapasztalatcserét biztosít a program alkalmazói számára. (vö: Pála 2006; Gönczöl – Vass 2004; Pallagh 2014)

Elsőként azonban a már képzett mentorok iskolai tevékenységének sikerességét fontos támogatni, ugyanis a projekt zárását követő első – gimnáziumi osztályokban történő – kipróbálás során azt tapasztaltuk, hogy a foglalkozásokat vezető kreatív hallgatók megtervezett osztálytermi munkája a jelenlegi pedagógiai hatásrendszerben és körülmények között a vártnál nehezebben válik sikeressé. A létrehozott pedagógiai modul kipróbálása során a fiatal művészeknek nehézségeik támadtak abból, hogy a csoportokkal spontán módon és adaptívan viselkedjenek. Hosszútávú célunk ezeknek a tényezőknek az alaposabb vizsgálata.

A PROGRAM KITERJESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI – A MÉLTÁNYOSSÁG TÜKRÉBEN

A kortárs művészeti program és pedagógiai modul terve – a program eredeti céljaiból adódóan – nem foglalkozott a méltányosság kérdéskörével, azonban elengedhetetlennek tartjuk, hogy a magyar oktatási rendszert érintő problématerület okán a méltányossági szempontok érvényesítésének szükségességére is felhívjuk a figyelmet, hiszen a program a tervek szerint mind több köznevelési intézményben jelenik majd meg.

A méltányosság fogalma alatt az OECD 2013-ban megjelent kiadványában (PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). OECD, 2013.) rögzítetteket értjük, mely szerint: „A méltányos oktatás azt jelenti, hogy minden tanulónak, függetlenül a nemétől, a családi hátterétől, a társadalmi-gazdasági státuszától, megadja a lehetőséget arra, hogy az oktatásból profitáljon. (…)” (OECD 2013b, id: Révai 2015:20) A fogalom használatba vétele óta folyamatos változáson ment keresztül, illetve töltődött fel újabb tartalommal. Révai ennek kapcsán jegyzi meg, hogy a korábbi esélyegyenlőségi megközelítéstől lényegi elemeiben különbözik az aktuális méltányosság-fogalom: nem az egyenlő bánásmódot hangsúlyozza – hiszen ez nem reflektál arra, hogy a tanulók számos dimenzió mentén különbözhetnek egymástól – és az eredményorientáltság sem jellemzi, sokkal inkább az, hogy az oktatás révén egyfajta „saját hasznosság” jelenjen meg a tanulók számára. Továbbá Révai – az UNESCO egy definícióját idézve – a méltányosság azon elemét emeli ki, melyet a bemutatott kortárs művészeti program is fontosnak tart: „az oktatás értékközvetítés helyett a tanulókat segítse a saját értékeik kialakításában, és ezek mentén támogassa őket”. (Révai 2015:20)

A kortárs művészeti program létrehozásának, a mentorok képzésének kiemelt célja a program köznevelési intézményekben való megjelenése. Ezzel összefüggésben a programhoz mint oktatási szolgáltatáshoz való *tényleges* hozzáférés feltételezett és előzetes elvárásként is artikulálódik a megvalósítók felé. A program köznevelési intézménynek való felkínálása csupán az első, bár természeténél fogva elengedhetetlen lépés. A következő teendő azon intézmények fokozott bevonása, melyekben nagyobb arányban vannak jelen – többféle szempontból – egyenlőtlen helyzetben lévő tanulók. (Vö: Varga 2013) Így fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy akkor, amikor a megvalósítók kiválasztják az első, majd további körben az újabb bevonandó intézményeket, a méltányosság szempontrendszerét érvényesítsék.

A kiválasztás egyik dimenziója lehet a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai aránya – így megvalósulhat, hogy a bevont intézményi körben megjelennek a magasabb mutatóval jellemezhető intézmények is. (Ily módon a területi aspektus érvényesítése is elengedhetetlen: az ország észak-keleti, keleti, dél-dunántúli régióinak érintett iskoláit fontos elérni. Vö: Híves 2015) A (komplex) művészeti programok transzfer hatásával fentebb már foglalkoztunk, így most csupán néhány olyan

magyarországi kutatást emelünk ki, mely a hátrányos helyzetű gyermekekre, tanulókra vonatkozóan is vizsgálta egy adott művészeti program hatását. Elsőként megemlítjük Kokas Klára Székácsné Vida Máriával közösen végzett – 1967-ben megkezdett – kutatását, mely az általuk kidolgozott komplex művészeti program alkalmazására irányult. A programot állami gondoskodásban élő óvodásoknak tartott foglalkozások keretében valósították meg – ez azonban nem jelenti azt, hogy hátrányos helyzetű gyermekekre fókuszált volna a kutatás, aktuális témánk szempontjából nyer ez hangsúlyt. A vizsgálat során a kutatók azt tapasztalták, hogy programjuk – mely a zene, az irodalom, a képzőművészet mozgással való összekapcsolására épült – alkalmas a gondolkodás általános fejlesztésére, így minden gyermek számára haszonnal járhat. (Deszpot – Vass 2015) Kokas Klára kezdeményezésére indult 1969-ben Barkóczi Ilona és Pléh Csaba hatásvizsgálata a Kodály-módszerre vonatkozóan, így ez a kutatás tematikusan szűkebb spektrumú, kifejezetten a zenei nevelés fejlesztő hatására irányult. A kutatók az alacsonyabb státuszú családokból származó tanulók kreativitásának jelentős fejlődéséről számoltak be, továbbá a vizsgálat arra is rámutatott, hogy a mindennapos zenei nevelés hozzájárulhat a hátrányos helyzetű tanulók leszakadásának megelőzéséhez, a szociális és kulturális hátrányok mérsékléséhez. (Barkóczi 2015; Gönczi 2009; Janurik 2009) A több évtizeddel ezelőtt végzett kutatásokhoz kapcsolható Deszpot Gabriellának a 2000-es évek elején lefolytatott vizsgálata, melynek fókuszában a kortárs művészetpedagógia lehetőségeinek elemzése állt komplex művészeti projektek megvalósulásán keresztül, egyrészt a pedagógusokra, másrészt a hátrányos helyzetű tanulókra vonatkozóan. A vizsgálat többek között arra az eredményre jutott, hogy a négy iskolában kipróbált komplex művészeti projekt pozitív hatást gyakorolt a tanulókra: javult az énkép koherenciája, kiegyensúlyozottabb lett a tanulók önmagukhoz és környezetükhöz való viszonyulása, összegezve pedig megállapítható, hogy „a komplex művészeti projektek eredményesen alkalmazhatók a hátrányos helyzetű iskolai környezetben”. (Deszpot 2008)

Mindezek hangsúlyossá teszik azt a megállapításunkat, mely szerint a program általános és középiskolában való célzott megjelenésének tervezésekor a méltányosság szempontrendszerét fontos figyelembe venni.

ÖSSZEGZÉS

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a multidimenzionális kortárs művészeti kísérlet sikerrel zárult. A résztvevők teljes bevonódással dolgoztak a közös produktum előállításán, amelyre előadássá összeálló művészeti bricolage-ként tekinthetünk.

A sikert bizonyítja, hogy a különböző kifejezésformák, művészi nyelvezetek egyidejű alkalmazása a személyes motiváció megtalálásának kedvező környezetet biztosít. A saját igényeknek megfelelő aktivitás, a többféle esztétikai élmény megszerzésének lehetősége, a közösségi aktivitás és a kreativitás szükségessége teszi a komplex művészeti

tevékenységet sikeressé. A tanulás sajátos útjait kínálja, amely a megszokottól eltérő kommunikációs formában nyilvánul meg.

Esetünkben a tanulási folyamat eredményei között találjuk az egyéni megoldások keresését, azok közösségi szintű elfogadását, valamint a minőségi esztétikai élmény átélésére és átadására való törekvést. A különböző generációk, művészeti területek, változatos előképzettségű egyének szakmai találkozása olyan közösségi teljesítmény bemutatására adott lehetőséget, amelyben megjelent a sokoldalú személyiségfejlesztés lehetősége a hálózatosan összekapcsolódó, változatos tevékenységek transzferhatásaként.

A program tanulsága azonban az is, hogy a spontánnak tűnő művészeti komplex tevékenységeket nagyon alapos előkészítésnek, tervezésnek kell megelőznie, amelyhez a hagyományostól eltérő pedagógiai kultúra és felkészültség szükséges.

HIVATKOZÁSOK

Andl Helga – Di Blasio Barbara (szerk.) (2017): "Zene lábainknak": Projekt-összefoglaló – Pedagógiai modul. Filharmónia Magyarország Nkft, Pécs.

Barkóczi Ilona (2015): Kodály zenei nevelési módszerének pszichológiai hatásvizsgálata Barkóczi Ilona és Pléh Csaba könyve alapján. In: Lázár Imre – Szenczi Árpád (szerk.): A nevelés kozmológusai. Károlyi Gáspár Református Egyetem - L'Harmattan, Budapest.

Beck Zoltán (2017): Idő és tér – ritmus és történet. Gondolatvázlat egy pedagógiai modul elé. In: Andl Helga – Di Blasio Barbara (szerk.): "Zene lábainknak": Projekt-összefoglaló – Pedagógiai modul. Filharmónia Magyarország Nkft, Pécs.

Catterall, J. S. (1998): Involvement in the Arts and Success in Secondary School. Americans for Arts Monographes. Vol. 1/9, 1-10.

Covay, E. and Carbonaro, W. (2010): After the Bell: Participation in Extracurricular Activities, Classroom Behavior, and Academic Achievement. Sociology of Education, Vol. 83 n.1, 20-45.

Csépe Valéria (2011): Valóság vagy álom? A pszichológia és idegtudomány hatása a 21. századi oktatásra. Magyar Tudomány. http://www.matud.iif.hu/2011/09/02.htm (2017. 08. 25.)

Deszpot Gabriella (2008): A művészetpedagógia lehetőségei a „különleges különbözők” iskolai és társadalmi befogadásában – egy kutatás továbbgondolása. Gyógypedagógiai Szemle, 2008/1. szám. 38-50. http://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=3&jaid=6 (2017. 11. 07.)

Deszpot Gabriella – Vass Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. Parlando, 2015/1. szám. http://www.parlando.hu/2015/2015-1/Deszpot_Vass_KokasKutatasok.pdf (2017. 11. 07.)

Feist, G.J. (1998): A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity, Personality and Social Psychology Review, Vol. 2, No. 4, 290-309

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. Új Pedagógiai Szemle, 2004. október. http://ofi.hu/TUDASTAR/OKTATASI-PROGRAMOK (2017. 04. 02.)

Gönczy László (2009): Kodály-koncepció: a megértés és alkalmazás nehézségei Magyarországon. Magyar Pedagógia, 2009/2. szám. 169-185.

Halpern, D.F. (1998): Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. American Psychologist, Vol. 53

Híves Tamás (2015): Területi oktatáskutatás. Vizsgálatok az iskolázás területi folyamatairól. Doktori (PhD) értekezés. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs. http://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14683/hives-tamas-phd-2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2017. 11. 07.)

Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórán. Magyar Pedagógia, 107. évf. 4. szám. 295-320.

Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zeneórák a mai oktatásban? Iskolakultúra, 2008/9-10. szám. 107-117.

Janurik Márta (2009): Hogyan viszonyulnak az általános és középiskolások a zenéhez? Új Pedagógiai Szemle, 2009/7. 47-63.

Jensen Learning: http://www.jensenlearning.com/what-is-brain-based-research/ (2017. 08. 23.)

OECD (2012): Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi. org/10.1787/eag-2012-en. (2017. 08. 21.)

OECD (2013a): Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education. http://dx.doi.org/10.1787/9789264180789-en (2017. 08. 22.)

OECD (2013b): PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-ii.htm (2017. 12. 10.)

OECD (2015): Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en (2017. 08. 21.)

Oliva, G. (a cura di) (2009): La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo. Editore Arona, IT.

Oliva, G. (2016): Funzione educativa del teatro. Scienze e Ricerche. N. 20/1. 2016.

Pallag Andrea (2014): A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_neveles.pdf (2017. 04. 02.)

Pála Károly (2006): Kompetenciaalapú programcsomagok fejlesztése Magyarországon. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Oktatáskutató Intézet, Budapest. http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/pala-karoly-kompetencia (2017. 04. 02.

Podlozny, A. (2000): Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: a clear link. Journal of Aesthetic Education. Vol. 34/3-4. 91-104.

Révai Nóra (2015): Méltányosság az oktatásban – miről beszélünk? In: B. Tier Noémi (szerk.): Iskolavezetők a méltányos oktatásért. Tempus Közalapítvány, Budapest. 10-28. https://issuu.com/tka_konyvtar/docs/iskolavezetok-meltanyos-oktatas

Varga Aranka (2013): Az esélyegyenlőség értelmezési kerete. In: Varga Aranka (szerk.): Esélyegyenlőség a mai Magyarországon. PTE BTK NTI Romológia és Nevelészociológia Tanszék, Pécs. 11-13.

Winner, E., Goldstein, T. and Vincent-Lancrin, S. (2013): Art for Art's Sake: The Impact of Arts Education. http://www.oecd.org/edu/ceri/arts.htm (2017. 09. 01.)

ABSTRACT

“I enjoyed Bartók for the first time in my life” - About a Contemporary Art Project

Our new project, which is about art and introduces a new way of thinking, will be presented briefly in this study, including its main concept focusing on competence development. Fairness also plays a particular role. Our project was done in the frame of the “Music for our legs” project of Philharmonic Hungary. The goal was to train mentors of contemporary art, and the training was helped by contemporary artists, who formed the mentors attitude, competence, and knowledge. We consider it a pilot project, where the target group is youth of age 13-18, who will later be treated by the mentors of our project after having been trained by our multidimensional training of art. Our experience along with a pedagogical module has been summed up in a publication, which contains some tutoring material, too.

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

Di Blasio Barbara
PhD, intézetigazgató, egyetemi docens
KE Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet
di_blasio.barbara@ke.hu

Beck Zoltán

A NEVELÉS SZÍNTEREI A KORTÁRS CIGÁNY, ROMA KÉPZŐMŰVÉSZETBEN

ABSZTRAKT

A tanulmány a kortárs roma képzőművészet néhány alkotásának valóság-narratíváját vizsgálja. Sajátos perspektíváját az adja, hogy a formális nevelési terek reprezentációjára koncentrál: arra az intenzív kapcsolatra, amely az én-narratívumok és a formális nevelési terek között fennáll, értelmeződik. Az érdekel, ki birtokolja az elbeszélést, hogyan változik birtokba vétel, hogyan válik az elbeszélt tárgy ebben a művészi-alkotói aktusban cselekvő, alannyá, a narratíva birtokosává. Ennek megfelelően láthatóvá kívánom tenni a hatalmi erőtérben megtermelt jelentések iskolai vonatkozásait. Az iskolára, mint formális nevelési térre, társadalmi intézményre és komplex metaforára egyaránt gondolok, hiszen a művészeti alkotások éppen ezt a tagolatlanságot képesek a közösségi vagy a személyes tudatban megragadni, értelmezni vagy reprezentálni – explicitté, látható, térben kiterjedő tárggyá tenni.

BEVEZETÉS

A nevelésszociológia formális, informális és nonformális tereket különít el annak megfelelően, hogy a nevelés-oktatás miként értelmeződik a társadalmi intézményekben, intézményrendszerekben. Ezek a terek és terepek nem társadalom-függetlenek, jellemzőjük éppen az, hogy komplex módon vannak jelen a társadalmi hálózatban. Ezek közül a család és az iskola (illetve a nevelés intézményrendszerei általában az *„óvodától egyetemig”*) az, amely a leginkább megragadható, és amelyre a nevelésszociológiai vizsgálatok legtöbbje irányul. A nem-formális terek, amilyen mondjuk a munkahely vagy a média (nyilvánosság), indirekt módon valósítanak meg nevelési mozzanatokat. Az a neveléstudományi-nevelésszociológiai tapasztalat tehát az egyik kiindulópontja gondolkodásunknak, hogy mind az egyénre, annak személyes élettörténetére, világkonstrukciójára, mind a társadalom különböző módon érzékelt közösségeire alapvető hatással vannak a nevelés terei, az azokban megjelenő viszonyulások, értékorientációk, normák, értelmezett és nem-reflektált tapasztalatok. (Kozma 2001, Bábosik 2004, Meleg 2003)

És amiként azt tapasztaljuk, hogy a nevelésszociológiai kutatások is azokon a szakadáshelyeken jönnek létre, ahol a formális intézményrendszerek közötti konfliktusok tapasztalhatók, vagy ott, ahol az informális, családi értékorientációk, akaratok, normák és a formális nevelés színterei között jelennek meg feszültségek, értelmezéseink a

következőkben ezekre a konfliktushelyekre koncentrálnak. Pontosabban fogalmazva: elbeszélésünk annyiban lehet nevelésszociológiai nézőpontú, amennyiben folytonosan belekeveri a narratívába az iskolai és családi tereket, azaz legfőképp onnan, és nem más felkínált pozícióból beszél. Fontos magyaráznunk azt is tehát – felmentve a tanulmányt számos elvárás alól -, hogy nem esztétikai, technikai vagy művészettörténeti nézőpontot alkalmazunk. Jelentéstermelő akaratunk szándékosan korlátozódik arra a metszetre, amelyet a nevelésszociológiai nézőpont a művekből és elbeszélésekből látni enged.

AKADÉMIÁN INNNEN ÉS TÚL

Az iskola-élményt elsőként azonban a Kerékgyártó által elbeszélt, történetiségében állandósított narratíva mentén kísérlem meg leírni. Kerékgyártó a ’70-es évektől, az első roma értelmiségi generáció munkásságát és gondolatvilágát kísérte nagy figyelemmel. Az értelmiségnek ezt a tevékenységsorát erős társadalmi aktivizmus jellemezte, olyan módon, hogy az eljusson a legszélesebb nyilvánossághoz. A közösség-élmény kifejezett ereje és a roma közösségiség nyilvános felismerése és artikulálása erőteljesen járultak hozzá egy plurálisabb társadalom alakulásához. Ennek az időszaknak kétségtelenül legjelentősebb alakja Daróczi Ágnes, és a körében megjelenő alkotóművészek: írók és képzőművészek és muzsikusok. Itt és így bontakozik ki ráadásul egy erős, társadalomkritikai hang, amely aztán politikai aktivitások felé mozdul. Kerékgyártó István művészettörténészként olyasfajta paradigma kidolgozására vállalkozik (egészen pontosan inkább történeti leírásról van szó, teoretikus meggondoltságról aligha), amelyben a cigány, roma képzőművészek munkássága evidens módon beszélhető el. Ez egyfelől katalogizáló akaratot jelentett – számba venni tehát minden képzőművészt, értékelő-értelmező viszonyulás nélkül. Másrészt olyan formula használatba vételét, mely önmaga legitim, ily módon az elbeszélés annak módja okán eleve érvényesítődik. Ezt a fajta metonimikus viszonyt (elbeszélését és elbeszéltét) használja Csengey Dénes is a cigány irodalom műnem-triászainak konstruálásakor. (Beck 2003:35-57)

Kerékgyártó a cigány, roma képzőművészet két jelentős csoportját különíti el. Az egyiket professzionálisnak, míg a másikat naivnak nevezi. Ebben az osztálykategóriák szerinti elgondolásban feltűnő, hogy nem a műalkotások, hanem azok alkotói töltik ki a kategóriák tereit. Konstrukciójában az *akadémián túli*ság (Csontváry 2011) kimerül abban, hogy az iskolai végzettség, a tanultság lesz kizárólagos szempontja. Ez részben abban a leíró hagyományban gyökeredzik, ahol az *őstehetség* tisztaságának mintegy garanciája az elképzelt érintetlenség:

„Ez a véletlen érintetlenül maradt napkeleti költészetpalánta (...) Az istenért, föl ne fedezzék!” – idéz Bánszky Pál a húszas évek egyik tárlatának beszámolójából. (Bánszky 1984:22) A Kerékgyártó-i eszmény a tanultság-tanulatlanság binaritására épít, ezzel mintegy mozdulatlanná téve egyfelől az alkotói életműveket: mintha időben való változása a technikának, zsánernek, tematikának, etc. lehetetlen volna; másrészt mintha

az alkotói életutat rögzítettnek feltételezné. Mindeközben – és ez inkább a hangsúlyos állításom – maga Kerékgyártó szervezi az alkotótábori tevékenységeket Tállyán, segíti és támogatja az alkotókat. Ahogy Szuhay leírásában szerepel:
„*rendszeresen meghív roma alkotókat a Tállyán nyaranta rendezett Közép-Európai Alkotótáborba, s egyszerre dolgozik Balázs János, Péli Tamás és Szentandrássy István monográfiáján, melyek közül az utóbbi két könyv meg is jelenik (Kerékgyártó 2005; 2007). Eközben szorosabb-lazább kapcsolatot ápol a művészek többségével, s néhány tudott példából feltételezhető, hogy általános lehetett „tanácsadói" szerepe, az egyes művészeket segíthette témaválasztásukban, stílusuk és kifejezési módjuk megerősítésében, netán munkájuk közvetítésében.”* (Szuhay)
Azaz tényleges tevékenysége és művészettörténeti nézőpontja ezzel az ellentmondással terhelt. Részben azért, mert a teoretikus megfontoltság helyett egy reflektálatlan történeti-leíró, még inkább katalogizáló akaratot érvényesít, részben pedig azért, mert végső soron a formális nevelés terét tekinti legitimnek.
Maguk az alkotók azonban nem csupán így találkoznak a formális nevelési terekkel, óvodával, iskolával. Hanem – különösen az ún. naivok, mintegy kompenzációs játszma részeként lépnek be ezekbe a terekbe. Részint oly módon, hogy életútjuk leírásai (a rövid művészportrék) szinte tartalmaz(hat)nak iskolai mozzanatot. Éppen ez a felemlegetés az, amely paradox módon erősíti a képzetlenség élményét:
„Tizenegy évesen tanárnője, Koltai Magdolna bíztatására kezdett rajzolni és festeni.” (Orsós Teréz) vagy *„Tanárai felfigyeltek tehetségére”*(Ferkovics József) vagy *„Tehetségére már az általános iskolában felfigyeltek tanárai”*(Csányi Lajos). (Zsigó-Fris 2009: 410, 176, 114)
Történik ez úgy is, hogy Ferkovicsot kevéssé lehet naiv képzőművészként leírni. Az iskola felől ezt alighanem úgy lehetne megragadni, hogy igazolását találjuk annak, hogy az egyéni karrierútnak különösen hangsúlyos eleme az iskolai sikeresség élménye. Máskülönben azt is látjuk, hogy a magyar iskolarendszer a huszadik század második felében nem a tehetségek kibontakoztatására törekszik, nem tudja segíteni a hosszabb távú boldogulást: azaz nem programszerű, inkább egyediségében hangsúlyozandó ez a fajta segítség, támogató attitűd, amely leginkább –mint Orsós Teréz esetében – még csak nem is intézményhez, sokkal inkább egy-egy tanárhoz kötődő egyéni vállalás, felelősség vagy elköteleződés. Hiszen nem arról van-e szó, hogy a naiv képzőművészekre való innen, az iskola felől való rátekintés az iskola kudarcáról beszél? Egy diszfunkcionális intézményrendszernek éppen az a – nem statisztikai, de nyilvános és hangsúlyos – jellemzője, hogy nem végzi el elsődleges feladatát, nem tudja teljesíteni célját. Ha ugyanis az iskola a megfelelő módon működne, a képzőművészek élettörténeteiben mást és másként olvasnánk. Az áttekintett alkotói portrék java a rendszerváltás előtti iskola világát reprezentálja, azt, amelyben, ahogy Ferge Zsuzsa fogalmaz egy akkori vizsgálat eredményeként: *„az általános iskola évei alatt a különböző rétegek gyerekeinek*

tanulmányi eredményei közötti különbség növekszik, azaz, hogy a hátránnyal indulók hátránya nő." (Ferge 1980:111)
A következőkben az iskolával, mint lehetséges alkotói élményanyaggal foglalkozunk néhány képzőművészeti alkotás elemzésén keresztül.

A TÉR MINT EMLÉKEZET

Valérie Leray fényképén egy középiskola épületét látjuk. Egy modern, funkcionalista épületet, amelyet a kerítésen kívülről látunk, olyan beállításban, mintha nem volna a fotózás engedélyezett, mintha titkos küldetés eredménye volna az elkészült fénykép. Az iskola területe idegen terület: számos határoló elemmel. Részben azzal, hogy mi magunk, a fénykép nézői a fényképen kívül esünk, a képsík az alkotás létezésmódjából következően határt húz a tárgy és szemlélője közé. A kép előterében fehér rácskerítés, bezárt kapuval, amely a fényképezőgép helye, és a fényképezett objektum (az iskolaépület) közé húz határt. A beállítás kerítése kifutó minta, irányban végtelen, a teljes képen keresztülhúzódik, az átjárás tényleges lehetetlenségét jelöli. A kerítés mögött az iskola épülete áll. Olyan épület, amelynek nincsen jelentősége, legfeljebb az, hogy tudjuk, iskolaépületet látunk. A kint-bent éles oppozíciója a fénykép alapvető rendező elve. Ugyanis az épület sem hozzáférhető a számunkra: nem csupán a kerítés miatt, hanem azért is, mert nem ismerjük belső struktúráját, a hátsókertből még csak a homlokzatát, főbejáratát sem látjuk, az épület arca ismeretlen marad, jelöletlen és felismerhetetlen. A fénykép éppen ennek a hozzá-nem-férésnek a megmutatása.
Leray képe egy sorozat darabja: a művész arra tesz kísérletet, hogy a második világháborús koncentrációs táborok helyén, azokon, ahol cigányokat, romákat tartottak fogva, fényképeket készítsen.
„Roms´ prisoner camps in France during the Second World War. Today those camps are a kind of nowhere; without a single trace of what took place there, they have become neutral common places. Memory is no longer present but concealed." (Leray 2017)
Ezek a helyek az emlékezet üres helyei, nem csupán jelöletlenek – mint ahogy az alkotó jegyzi –, hanem nem tudott jelöltséggel bírnak. Részint úgy, hogy a kamera megörökíti ezeket, és lenagyítva kiállítási tárggyá válnak. Ezzel kimozdítódnak saját helyükről, és ezzel a másik-térbe-kerüléssel jelöltséget kapnak. Másrészt a hely megmarad nem-belakható helyként a romák, cigányok számára. Az a hely tehát, amely sosem volt az övék, most másként választódik le róluk: míg a táborban való tartózkodásuk saját helyüktől (lakóhelyüktől) való megfosztottságuk jelölője, addig a lágerek helyén lévő tárgyak (romok, golfpálya, iskola, park, egyéb magánterületek) az emlékezet helyének birtokbavételétől fosztják meg a roma, cigány közösségeket, ezzel együtt saját közösségi, történelmi emlékezetük veszik oda. Annak a különös véletlennek vagyunk befogadó tanúi, hogy a fényképen látható iskolaépület éppen ennek a kizárásnak lesz variábilis toposza.

A továbbiakban szintúgy egy sorozat néhány darabjával foglalkozom. Oláh Mara (Omara) elhíresült kék sorozatának néhány darabjával. Ezek azért érdekesek a számomra, mert a formális nevelés tereit tematizálják – direkt módon, erőteljes autobiografikus intencióval, ugyanakkor az emlékező időtávolságából. Ez azt is eredményezi, hogy egymásra vetítődik a múltélmény és annak jelenidejű értelmezése.
A festmény klasszikus módon kevésbé tud bánni az idővel (annak múlásával), mint a térrel. Ha úgy tetszik, narratív erejének alapja a tér, abban komponál, abban hozza létre jelentéseit. Omara képeinek esetében azonban a kép elbeszélésként működik. Ebben a tekintetben az ábrázolás, sőt az illusztrativitás jellemzi. Nem arról van szó csupán, hogy egy adott esemény dokumentálására, jelölésére törekszik, amint azt számos naiv alkotás esetében tapasztalhatjuk. És ez a pillanatfelvétel – éppen dokumentumerejénél fogva – nyit utat az időnek. Éppen ellenkezőleg: inkább van szó arról, hogy a kép lehatárolt terébe sűrűsödik bele egy tágas időintervallum, történések egész sora, amelyben az egymásra következés kauzalitása ugyan lényeges, de nem strukturált, legalábbis a kompozíció tekintetében. Ennek egyszerű eszköztára van: a „főkép" általában olyan életjelenet, amely konfliktushelyzetet, válságpillanatot örökít meg, és a köré írt narráció (ezek tényleges feliratok, kommentárok, jegyzetek) magát a képi jelent értelmezik, de már abban a szüzsében, amelyet egészen nem ismerünk, s amelyet maga a műalkotás nem mutat meg. Ez a feltételezett narratívum az Omara autobiografikus szöveg-és eseményuniverzuma, amelynek bizonyos fragmentumai a képhatáron belülre kerülnek.
Ebből a sorozatból három képpel – Óvoda, 1971; Mara első iskolás, 1952; Azonnali fegyelmi tárgyalás, 1974 – foglalkozom a továbbiakban bővebben.
A nevelés-oktatás intézményeihez való viszonyról általánosságban elmondható: kölcsönösen ellenséges. Amiként azt regényében Szécsi Magda írja:
„Amikor 10 éves voltam, megmondták, hogy mindig csúnya maradok! Emmi néni mondta, az igazgató bácsi mondta, és a gyerekek is mondták, az egész világ mondta. (…) Mondtam Emmi néninek, hogy valamire nekem is születnem kellett, amire nagyot nevetett (…)."(Szécsi 2007, 43)

AZ ISKOLA-KÉP ÚJRAÍRÁSA

Ez az iskola-kép, amiként az iskola cigány-képe is szinte állandósult, az állandósuló viszonyrendszer okán pedig kifejezetten motivikus természetűnek mondható nem csupán a képzőművészetben (ahol egyébként korántsem túlreprezentált az iskola-ábrázolás), hanem a cigány, roma irodalomban is. Általánosságban – már-már evidenciaként – inkább az a feltételezésem, hogy a társadalmi intézményekhez való viszonyban egyfajta kölcsönös bizalmatlanság jelenik meg, és ez a közvetlen tapasztalat válik művészeti tapasztalattá az alkotásokban. Omara Óvoda című képén is ebben a komplexitásban tűnik fel a nem-cigány társadalom teljes intézményi fenyegetése. Az álló kislány-alak az óvoda rácsos ablaka mögött áll, inkább a bebörtönzés, a rabság élményével, semmint a

gondoskodásával; az anya a kép előterében, a kép síkjával szinte párhuzamosan kerékpáron ül, távolodik, arccal a lánya felé fordul. a kép két sarkában (lent és vele ellentétes oldalon fent), de még inkább a figurákhoz tartozóan helyeződnek el. A három különálló szövegelem három idősíkot is feltételez: egyfajta egyedi előzményét az ábrázolt, általános szituációnak, az anya aktuális közlését és azon keresztül világlátásának esszenciális egészét, és a lánygyermek pozícióját is rögzíti. Olyan elbeszéléselemek ezek, melyek mind egy affirmatív akaratú narrátor-én-hez rögzítettek. Az anya központi figuraként egyszerre áll szemben a társadalmi intézményekkel: az óvodával és a rendőrséggel, *„az óvónő azt közölte neki hogy leadja a rendőrségre”.*

Az anya ugyanakkor nem egyediségében ragadja meg saját és gyermeke élettörténetének ezt a darabját: azt, hogy elkésik az elhúzódó munka miatt az óvodából, hanem általános sorstörténetté írja ezt – egy etnikus természetű szemantikai mezőben termeli meg a jelentéseket:*„meg kell felelni annak hogy te is ember vagy cigány!”*

A kommentár itt fordítja a kép konfliktusát a roma-nem roma, cigány-nem cigány egymást kizáró bináris rendjébe. A kép családja innentől allegorikus természetű, az elmesélt történet pedig parabolisztikus lesz. Az egyedi létélmény kollektívra vált, amelyben a külsőnek értett elemek – azaz minden, ami nem ismerhető fel „mi”-ként – akadályozókká lesznek, homogén és egylényegű létezőkké (vonatbaleset, óvoda, rendőr, óvónő, munkahely). Mégsem vonódik ki az egyéni-egyedi sorstörténet, az autobiografikus mozzanat a viszonyrendből. A formális és non-formális nevelés terei (tehát minden intézményi szerveződés) átnyúlnak az informális, intim családi tér világába, annak biztonsága, idillje, kapcsolati rendje egzisztenciájában van kitéve a napi fenyegetésnek.

Az anya reflektáltsága, a kép beszédpozíciójából való kilépés egyetlen momentuma ez: *„azóta sem bocsájt meg és igazat adok neki!!!”*

A kép szövegelemeinek kulcsmondata kimozdítja az ábrázolás és elbeszélés egyetlen, kizárólagos nézőpontra épülő szerkezetét. Az egyediséget tudja fenntartani azzal, hogy az anya-narrátor kinyilatkoztató ereje megrendül. Az *„azóta”* pedig olyan reflektált időtávlatot is jelöl, amelyben a képi történés (hiszen az évszámmal jelölt a képen, 1971) múltbéli mozdulatlansága helyett a rögzített történés és annak megfestése között eltelt évtizedek kerülnek időérzékelésünk centrumába. Ez a lezáratlan értelmezői, jelentésadói folyamat az Omara kép strukturális mélyrétege. Innen nézve a monokróm színkezelés sem a kizárólagos elbeszélő én-t erősíti, hanem fátyolként tompítja a kontúrvonalakat, az emlékezést mint narratívumot szolgálja, és az autobiografikus tény-élmény helyébe állítja.

Az iskolai tapasztalat talán legerősebb képe a Mara első iskolás, 1952. A kép egy tanterem részletét ábrázolja, ahol a központi, egyetlen álló, egészalakos figura a tanítónő. Az egyik padban ülő gyermek hajába kapaszkodik kezével, míg a másikkal a füzetére bök. A kép egyszerű kommentárja:

„de ha nem tűri úgy jár mint a többi cigány intézetbe kerül”.

Az iskola fenyegetés, az iskola uniformizáló akarat, az iskola az individuum felszámolására törekszik. Az iskola a különbséget devianciának ismeri föl, ideológiája azonban reflektálatlan, előítéletekkel terhelt, amelyben a cigányt nem etnikus, kulturális, nyelvi etc., különbségében ismeri fel, hanem kifejezetten a normaszegéssel azonosítja. Érdemes megjegyezni, hogy a labelling elmélet innen, a különböző társadalmi interakciók felől értelmezi deviancia-fogalmát:

„nem attól válik valaki deviánssá, hogy így vagy úgy viselkedik, hanem attól, hogy a társadalom, helyesebben a társadalom bizonyos szervei (...) viselkedését a normákkal ellentétesnek, deviánsnak minősítik, őrá magára rásütik a deviáns bélyegzőt (...), és környezete ezt a minősítést elfogadja." (Andorka – Buda – Cseh-Szombathy 1974: 38-39)
És még egy megjegyzés ugyaninnen:
„Ennek [a címkézésnek] messzebbmenő következményei vannak, mint az eredeti normaszegő viselkedésnek". (Buckley 1974: 142-148).

Talán úgyis mondhatnám, hogy Omara képe annak a hétköznapi, és tudományos nézőpontból naiv tapasztalatnak a rögzítése, amelyben az iskola, mint a formális nevelés tere, diszfunkciós működést produkál. Ez abban mutatkozik meg, ha legfőbb, manifeszt célrendszerét, szervezeti létével immanens, rögzített céljait nem teljesíti (vö. Kozma 2001:259-304). Az Omara által rögzített emlékezet-kép leleplezi az iskola látens céljait, illetve az annak megfelelő működést, legalább három hangsúlyos mozzanatban. Egyrészt azzal, hogy a büntetés aktusát helyezi a képtér centrumába. Másrészt oly módon, hogy a magát *„első iskolás"*-ként felismerő narrátor-én (a legerősebb, legmélyebb tónusokkal, zaklatott, elnagyolt kontúrokkal festett központi gyerekfigura) a tanító (az iskola) számára cigány-ként ismerődik fel, és nem az iskolai szervezet tagjaként. Harmadrészt: a megjegyzés (valószínűsíthetően az életélmény a tanítónő hangján visszhangzik) azt is mutatja, hogy nincsen széles pedagógiai eszköztára az iskolának arra, hogy miként kezelje az iskolai konfliktusokat (Birloni – Sík 2013). Kezelési módként az eltávolításban – azaz a nem-kezelésben, az iskola teréből való kitaszításban merül ki a válaszadás. Ez egészen sokáig jellemezte az alapvetően autoriter működési módú iskolarendszer egészét:
„Gyakorlatilag azt mondhatjuk, hogy az 1980-as évek közepéig hazánkban jogszabályi szinten (törvény, rendelet) a dualizmus korabeli szabályozás élt, illetve szolgált zsinórmértékül a középiskolai helyi szabályzatok megalkotásához." (Fülöp 2010)
Végül: a többi tanuló szinte kontúrtalan, és ez az elmosódás, *fel-nem-ismerhetőség,* autonómiájuk és individuumuk feladása iskolai megfelelésük legfőbb feltétele.
A harmadik kép a kék sorozatból az Azonnali fegyelmi tárgyalás, 1974. A kép központjában, annak előterében a család figurái, leghangsúlyosabban az anyáé. Akárcsak az előzőeknél, itt is a teljes narratívum egy kimerevített jelenetét látjuk, a fegyelmi tárgyalás statikus képét. A kép tele van feliratokkal, jegyzetekkel. Ezek egy része a szereplők kilétét jelöli dokumentarista hűséggel (anya, apa) vagy a narrátor-én érzelmi kötődésének hangsúlyával („*gyémántunk"*). Más része a megszólalásokat örökíti meg,

tehát az adott képi jelenhez tartoznak (*„felháborító”, „ilyet?”*), megint mások kommentárok, a képi jelent értelmezik azzal, hogy előzmények és következmények, valamint differenciálatlanul időben rákövetkező fragmentált életelemek kerülnek a képtérbe. Jellemzően a narrátor-én uralja a valóságészlelés és rögzítés teljes vertikumát: az általa tudott és felismert kauzalitások jelennek meg. A valóság mint referencia az általa érzékelt, szelektált, ide tartozó (lényeges) elemekből áll. Jelentős az az időintervallum, amely a képbe beledolgozódik, akárcsak az első kép esetében. Éppen ezért nem is ezt, sokkal inkább egy ezzel összefüggő kérdést érintek a következőkben.

A lineárisnak feltűnő, történeti idő mellett Omara képeinek van egy másik időrétege is. Ez a személyes mítosz kidolgozásával jár együtt. Ha fentebb felhívtam a figyelmet a közösségi énbe való áttűnésre (a singularis 1 pluralis-szá váltására), most arra figyelmezek, hogyan válik sorsélménnyé az intézménnyel való konfrontáció. A Mara első iskolás a narrátor-én saját életélménye, saját gyermekkorának történetdarabja, míg a jelen képünkön lánygyermeke iskolai konfliktusát ábrázolja – olyan narratívumot dolgoz ki, amelyben képes tevőleges része lenni a történéseknek. Gyerekként passzív centruma, elszenvedője a rajta kívül eső történésnek, nem fér hozzá saját történetéhez, csak jóval később, az emlékezés-megörökítés aktusában. Itt azonban aktív, alakító erővel van jelen, tematizáló ereje nem csupán a felidézésben, hanem a történés szinkron idejében is megmutatkozik. A megörökítés ennek, a narratívához való hozzáférésnek a hangsúlyozása. A maga által bejárt út, egyfajta emancipációs játszma, de legalábbis az autonómmá válás elbeszélésének is fontos állomása ez a festmény. Rögzíti a döntéseket (levizsgáztatás, az iskolából való kivétel, iskolaválasztás és buszoztatás, az igazgató újbóli megkeresésének kísérlete), amelyek mind ezt az autonóm létezést igazolják. Az egyéni mítosz a történések analóg hasonlóságaira, ismétlődésre, párhuzamokra, temporalitás nélküli folytonosságra épül. Ennek megfelelően a narrátor-én autobiografikus töredékeiből az emelődik ki, amelyek ezt a mitikus természetű elbeszélést építik: saját és leánya gyermekkori traumái, a család széthullásának ismétlődése, a permanens küzdelem a külső (az egyszemélyen, családon, a cigányokon kívüli) világgal. Ám ennek a személyes mítosznak fejlődéstermészete van: amiként ő, úgy leánya is autonóm személyiséggé vált:

„a lányom titkárnő, amit szeret is csinálni”.

És ebben a feliratban, akárcsak az első kép esetén, felfüggesztődik a narrátor-én elbeszélést uraló akarata – az anya így ismeri föl önmagát saját személyes mítoszában: anyaként.

ÖSSZEGZÉS

Végül összegezve az iskoláról alkotott képi tapasztalatot: az iskola ellenség, az iskola tere ellenséges terület, az iskolai szervezet szereplői kevéssé differenciált, akadályozó figurák Omara képi narratívájában – az elbeszélt, ábrázolt történetek jelenében. De ez az idegen

tér a szó szerinti átírással ha nem is számolódott fel, de lelepleződött. Az új, érvényes és saját narratíva megképzése – amiként azt Leray is teszi fényképsorozatával – a múlt értelmező újrateremtését kínálja, egy olyan múltét, amelyben a roma alkotók tematizáló és jelentésadó erővel vesznek részt.

HIVATKOZÁSOK

Andorka Rudolf-Buda Béla-Cseh-Szombathy László (1974) szerk.: A deviáns viselkedés szociológiája. Budapest, Gondolat

Bábosik István (2004): Neveléselmélet. Budapest, Osiris

Bánszky Pál (1984): A naiv művészet Magyarországon. Budapest, Képzőművészeti

Beck Zoltán (2003): A lehetséges cigány irodalom. Pécs, PTE

Birloni Szilvia-Sík Eszter (2013): Iskolai konfliktusok. Budapest, OFI Human Profess [*http://ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/AVP_keretrendszer.pdf]*

Buckley, Walter (1974): Szociológia és modern rendszerelmélet. In. Andorka Rudolf-Buda Béla-Cseh-Szombathy László szerk.: A deviáns viselkedés szociológiája. Budapest, Gondolat, 142-148 pp

Csontváry Kosztka Tivadar (2011): Válogatás Csontváry levelezéséből és írásaiból. Budapest, Fapados

Ferge Zsuzsa (1980): Társadalompolitikai tanulmányok. Budapest, Gondolat

Fülöp György (2010): A középiskolai fegyelmi eljárások szabályozástörténetének vázlata. *http://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop422b/2010-0008_kotet03_06_fulop_gyorgy_a_kozepiskolai_fegyelmi_eljarasok_szabalyozastor/06_fulop_gyorgy-a_kozepiskolai_fegyelmi_eljarasok_szabalyoza.pdf*

Kozma Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

Leray, V. (2018): Életrajz, in: Galerie Kai Dikhas Gallery for Contemporary Art of the Roma and Sinti, letöltés helye: http://www.kaidikhas.de/en/artist/valerie_leray/biography letöltés ideje: 2018. március 13.,

Meleg Csilla (2003) szerk.: Iskola és társadalom. Szöveggyűjtemény. Dialóg Campus. Budapest-Pécs

Szécsi Magda (2007): Cigánymandala. Budapest, Széphalom Könyvműhely

Szuhay Péter: Ki beszél? Cigány/roma reprezentáció a képző-és fotóművészetben. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/romak/etnicitas_kulonbsegteremto_tarsadalom/pages/024_ki_beszel.htm

Zsigó Jenő-Fris E. Kata (2009): Cigány festészet: Magyarország 1969-2009: A Cigány Ház közgyűjteményéből. Fővárosi Önkormányzat Cigány Ház - Rhomano Kher, Budapest, p. 542.

ABSTRACT

The fields of education in the narrative of contemporay roma art

My study attempts to interpret the contemporary artworks as a reality-narrative. In fact naive art however without conscius formulation and reflection cannot and does not want to keep distance from its own social context. The question is how these artworks embrace, demonstrate and depict the different space of human socialization. The study selects however somewhat spontaneously and not norm or value orientedly from artworks of contemporary roma art. The main point of selection is the strong and intense relationship between works and the space of education, especially formal educational scenes mostly nursery and elementary school and members of the institution. The first person narrative's will is to possess the narrative of the world beyond and this act is especially significant because this outside world was the possessor of the narrative until that act. There is not a simple talking back but in fact a direct demand of an own narrative, there is a replacement in this process: the object transforms into the possessive subject of the narrative.

Dr. Beck Zoltán

Ph.D., egyetemi adjunktus
Pécsi Tudományegyetem
beck.zoltan@pte.hu

Endrődy-Nagy Orsolya

GYERMEKORTÖRTÉNETI IKONOGRÁFIA – A KÉPTUDOMÁNY ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY HÁZASSÁGA[124]

ABSZTRAKT

A történeti antropológiai megközelítés a mikroszkopikus és kvalitatív kutatói munkát részesíti előnyben (Sebők 2000: 8). Erre a munkára kiválóan alkalmas lehet a vizuális dokumentumok ikonográfiai elemzése és az elemzés nyomán egyes gyermekkortörténeti időszakok lehetséges gyermekképi narratíváinak a megalkotása.

A tanulmány az elméleti alapokkal, az interdiszciplináris kutatás lehetőségeinek elemzésével indul, valamint a korábbi kutatások eredményének összegzésére fókuszál. A lehetséges módszertan kereteit igyekszik tehát meghatározni, és néhány lehetséges képi forrás szerepére, elemzési lehetőségére, a felhasználhatóság korlátaira, a képi és szöveges dokumentumok dekódolása során feltárható vélt vagy valós feszültségek feloldására keres megoldásokat. A kutató törekszik a korábbi módszertani kutatásainak összegzésével a feltárt eredményeket elemző módon összegezni.

Kulcsszavak: Gyermekkortörténet, Ikonográfia, Képi forrás, Kvalitatív kutatás

PROBLÉMAFELVETÉS

Lehetséges-e univerzális képelemzési módszereket találni vagy létrehozni, mely(ek) kultúra-független(ek)? Egyáltalán szükséges-e kultúrafüggetlennek lenni? Ez a kérdés alapvető fontosságú, ha térben és időben különböző helyről származó vizuális dokumentumokat vonunk be kutatásunkba. A tér, idő, vallás, gender, etnicitás – mint befolyásoló tényezők jelentkeznek a vizsgált dokumentumok esetében.

A kutatás célkitűzése, hogy feltárja a gyermekkortörténet lehetséges vizuális dokumentumait, az egyes forrástípusok elemzési lehetőségeit és a módszerek különbségeit; valamint segíteni a területet kutató szakembert a számára releváns módszertan megtalálásában, elemzésben. Távolabbi cél, hogy a korszakonként rendelkezésre álló képanyagot rendszerezett formában gyűjtsük, publikáljuk a téma kutatói számára hozzáférhető módon.

---

[124] Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.
DOI 10.13140/RG.2.2.20960.38404

AZ INTERDISZCIPLINÁRIS ÉS MULTIPERSPEKTIVIKUS KUTATÁS LEHETŐSÉGEI

A gyermekkortörténeti ikonográfia egy olyan interdiszciplináris kutatási területet jelöl ki, mely elsősorban a neveléstudomány, s elsősorban a neveléstörténet, valamint a képtudomány határán jött létre, s mint ilyen, fontos, hogy minden pillanatban megőrizze a két terület egyensúlyát. A terület multidiszciplinaritását jelzi az is, hogy a történettudományok és a filozófia tudományát is igyekszik a vizsgálataiba bevonni. Az egyes képek, képcsoportok elemzése a művészettörténet, szemiotika, vizuális antropológia, valamint a vizuális szociológia módszertanából indul ki, a társadalmi kontextus a társadalomtudományok eredményei segítségével rajzolható ki. Az adott képre mikrotörténeti perspektívából tekintünk, hiszen egyre kevesebb történész tartja reálisnak a teljesség globális megragadhatóságát, a mikroszintű kutatások egy mikroszintű teljességhez vezethetnek el bennünket. (Gyáni 2000:18; Kéri 2001:95)
Kéri Katalin (2016) a nem nyugati kultúrák neveléstörténetéről írott munkájában jelzi annak szükségességét, hogy ne csak az európai/nyugati világ neveléstörténeti vizsgálatát tartsuk szem előtt. (Kéri 2016) Kéri Katalinnal egyetértve szükséges lehet a multiperspektivikus kutatás a hazai gyermekkortörténeti kutatásokban is. Kereszty (2014) szerint minden esetben a posztkolonialista szemléletmód lehet a kiindulási alap. (Endrődy-Nagy 2017b) A multiperspektivikusság jelen kutatás esetén a forrásbeli gazdagságon túl a kutatás területeinek kitágítását is jelenti, mind a térségek tekintetében (ideértve elsősorban a távolkeleti régiót az Európa-centrikusságon túllépve), mind a multidiszciplinaritás tekintetében. A források és bevont területek sokféleségére példa, hogy orvostörténeti munkák, például sebészeti traktátusok, bábakönyvek elemzésére, valamint régészeti leletanyagok elemzésére vállalkozhatunk, a megfelelő szakterületek kutatóival való együttes munka esetén.

Kutatások Európában és hazánkban az új tudományterülete

A nemzetközi neveléstörténeti szakirodalomban 1999 óta találunk ikonográfiára épülő munkákat; jelentősebbek Grosvenor (1999), Depaepe - Henkens (2000), Mietzner és mtsai (2005) tollából születtek, de ezek mindegyike a fotókra épít. Hazánkban 2008-tól folyamatosan születnek ikonográfiával foglalkozó tanulmányok, illetve olyan munkák, melyek módszertana az ikonográfiára épült (Géczi 2008; Kéri 2008). Ezen munkák előzményeinek tekinthető Péter Katalin 1996-ban publikált Gyermek a kora újkori Magyarországon (Péter 1996), Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva közös munkája (Baska, Nagy és Szabolcs, 2001), valamint Pukánszky Béla A nőnevelés évezredei c. munkája (Pukánszky 2006), melyek mindegyike elsődleges forrásként képeket is használt. Géczi János Darvai Tiborral közösen publikált tanulmányában jelzi, hogy ezekben a munkákban közös, hogy a gyermekképet bontják ki a történészi felkészültség hátterével (Géczi és Darvai 2010). 2010-ben szintén megjelent néhány ikonográfiára épülő módszertani tanulmány: Géczi János (Géczi 2010), illetve Endrődy-

Nagy Orsolya tollából (Endrődy-Nagy 2010), majd a következő lépés két módszertani disszertáció párhuzamos megszületése volt, az egyik Somogyvári Lajosé a fotók elemzésére (Somogyvári 2015), míg Endrődy-Nagy Orsolya munkája a festészetre fókuszálva mutatott be lehetséges elemzési metódusokat a neveléstörténet számára (Endrődy-Nagy 2015). Azóta még egy disszertáció született Támba Renató tollából, mely a gyermekkortörténeti ikonográfia módszerével dolgozik, festményeket elemez, újdonság, hogy egy festőiskola egészére kiterjedő vizsgálatot (Támba 2016). A terület kutatói igyekeznek közös egyetértéssel a terület kodifikációjával foglalkozni, s ennek részeként az Országos Neveléstudományi Konferencián szimpóziummal jelentkeztek. A szimpózium elérve célját összehozta a téma három posztdoktor kutatóját, akik közül Somogyvári Lajos a politikai ikonográfia (Somogyvári, 2017), Támba Renató a művelődéstörténet (Támba, 2017), míg Endrődy-Nagy Orsolya elsősorban a képtudomány felől igyekszik megalapozni az ikonográfia lehetséges módszertani bázisát a neveléstudományi kutatásokban (Endrődy-Nagy, 2017)

A képelméleti kutatások közt az ikonográfiai munkák szintén említésre méltó helyen szerepelnek a Nyíri Kristóf akadémikus vezetésével működő Képi Tanulás Műhelyében (Nyíri 2016; Veszelszki 2017). Elfelejtett képelméletek című munkájában Nyíri Kristóf jelzi, hogy a műhely kutatói mely témaköröket vizsgálnak a képtudományon belül: „ikonológia, ikon-téma számítógépkorszak hajnalán, mentális képek, képjelentés-képi hasonlóság-képigazság, képteológia, képprobléma a fogalmi metaforaelméletben, képi metaforák, vizuális retorika, taglejtésnyelv, gyermekrajz, képregény, filmelméletek, az információ vizualizációja" (Nyíri 2016:4). Az ikonológiai fejezetnél hivatkozik Mitchellre, aki rámutat, hogy Gombrich és Arnheim kutatásainak köszönhető, hogy a művészettörténet rabságából kikerülve, az ikonográfia önálló életre kelve segíti a humántudományok kutatásait (Mitchell 1980; Nyíri 2016). A magyar kezdeteknél fontos, hogy említsük az Ikonológia és műértelmezés sorozatot, melyben számos elemzés megjelenhetett, a nemzetközi vonulatnál pedig a Panofsky-Mitchell-Schapiro kutatók nevével fémjelzett kiindulást tartja indokoltnak. (Nyíri 2016). Nyíri kimutatja, hogy a mentális képek témája adja a képelméleti kutatások magját, s mint ilyen, hivatkozik Arnheimre és Damasiora, akik jelzik a gondolkodásban a vizualitás elsődlegességét (Arnheim 1979; Damasio 1996, Nyíri 2016). Fontos megemlíteni, hogy a legújabb neurológiai primer kutatások is a képiség elsődlegességét jelzik az emberi gondolkodásban (Amit et al 2017).

AZ IKONOGRÁFIÁRÓL

Az ikonográfia feltárja a műalkotásban és az egyetemes korszellemben gyökerező réteget, beágyazza az esztétika, a művészettörténet, a művészetelmélet és a filozófiai gondolkodás rétegeibe (Panofsky 1984:384). Így tulajdonképpen hermeneutikai körökről beszélhetünk, hiszen egyre mélyebb rétegekbe hatolhatunk egy-egy kép kapcsán. Otto Pacht kritikája

szerint az ikonográfia ily módon titkosírássá devalválja a műalkotást. A számos kritika ellenére elmondható, hogy Panofsky többek közt segít feltárni a képi tér antikvitástól napjainkig terjedő történetét a gondolatok, a filozófia képre épített, általa kreált szimbolikus világában (Mitchell 2008). Panofsky ikonográfiai szemléletmódja, valamint a Gadamer-féle filozófiai hermeneutika – mely szerint a képeket olvasnunk kell (Gadamer 2004), fontos kiindulópontja jelen kutatás elméleti kereteinek. Mitchell azt vallja, hogy a percepció vagy a szimbolikus formák kifejeződése természetes fiziológiai mechanizmus (Mitchell 2008). A képi fordulatra mint Panofsky szőnyegének lebontására kell tekinteni, a kritikai ikonológia nem elegendő a filozófiai és történeti tárgyú munkákban a képek elemzésénél. Az ikonológia nem általánosíthat, nem mondhat ki kategorikus igazságokat – minden képet egyesével kell megvizsgálni, képelemzési mechanizmust kialakítani (Endrődy-Nagy 2015). A vizuális dokumentumok esetén fontos, hogy ne csak és elsősorban a fotókról beszéljünk, hanem vállalkozzunk más képtípusok kutatói elemzésére is, így a festmények, fametszetek vagy más sokszorosító grafikai eljárással készült dokumentumok elemzésére is.

Módszertani lehetőségek

Számos módszertani lehetőségből a korábbiakban főként Panofsky (1984), Mietzner és Pyllarczk (2005), valamint Bouteaud (1989) módszertanával foglalkoztunk. Jelen tanulmány egy kevésbé ismert módszer bemutatására tesz kísérletet: a japán művészetet 'olvasó' Addis módszerét tárja fel. Panofsky módszertanának alkalmazásához alapos művészettörténeti ismertek szükségesek, Mietzner-Pyllarczyk módszertana elsősorban fotóelemzésekre alkalmas és Panofsky módszertanát adaptálja, míg Bouteaud a képalkotás technikai hátterére fókuszál, így olyan képek elemzésénél lehet célszerű, amelynél lényeges információt tartalmazhat maga az elkészítés módja, az átvivő berendezés valóságra vonatkozó átirata. Fontos még említést tenni Malcolm Collier sorozatelemzési módszeréről, mely a korábbi kutatások során mind a képzőművészeti alkotások, mind a fotográfiák sorozatelemzésére alkalmasnak bizonyult. (Collier, 2010) A vizuális antropológiai képelemzési módszer Collier olvasatában az intuíció vizsgálatba történő bevonásának is teret enged regisztrált keretek közt. A módszert éppen emiatt az egyetemi neveléstörténet-kurzusokon is sikerrel lehet alkalmazni. A hallgatóknak a facilitátori szerep során a kódok kiválasztásában lehet segíteni, azaz abban, hogy megtaláljanak egy-egy lényeges mozzanatot, mely alapján csoportot tudnak képezni. Ilyen lehet például a gyermekek számának változása, vagy az ártatlanság/ bűnösség kérdése és ennek képi ábrázolása. A módszertan kipróbálása és sikeres alkalmazása a 2015-ös évtől az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán, valamint a 2017-es évben a Madridi Egyetemen a History of Childhood kurzus keretében éppen a később bemutatott Prado Múzeumban is sikerrel helyt állt.

Addis elemzési javaslata a japán fametszetek tanulmányozásához

Meg kell említeni, hogy a nézőpont és a képolvasás módja befolyásolhatja a kép értelmezését: mit lát az európai befogadó és mit egy másik térség befogadója? Ahogy hangsúlyoztuk, a képek, mint a kódolt szövegek őrzői, fontos konzervatív funkciót töltenek be. Addis (2005:115) a japán művészet kutatója a következő szempontokat javasolja megfigyelni a metszetek esetén:

Művész és terv: Mit árul el a nyomat a művészről? Milyen szokatlan vonások fedezhetők fel a metszeten? Hogy épül fel a kompozíció? Milyen a vonalvezetés? A színek természetesek, élethűek?

Levonat - az adott nyomat megfigyelése: Élesek vagy elmosódottak a kontúrok, vonalak? Kimaradások, átfedések vannak az alkotáson? Folytonosak vagy szaggatottak a vonalak?

Állapot: Üdék vagy kifakultak a színek? Ép, körülvágott vagy szabálytalan a széle, roncsolódott? Beszennyeződött vagy tiszta a papír? Hajtások, javítás van a képen? Milyen általános állapotban van?

Kontextus: Mit árul el a nyomat a keletkezés-kori Japánról? Kifejezi-e a múló világ értékrendjét? Realista vagy eszményített az ábrázolás? A természet iránti magatartásból mit érzékeltet? (Endrődy-Nagy, 2017b)

A korábbi kutatások alapján megállapítható, hogy bármelyik módszert alkalmazzuk, az egyes képeket egymás után téve, tematikai hasonlóság alapján sorozatot képezve, sorozatelemzéssel a képek egymáshoz való viszonyát állapíthatjuk meg, illetve összefüggéseket kereshetünk, globálisabb tendenciákra következtethetünk. A hasonló tematikájú képek kiválasztása segíthet az adott téma alaposabb megismerésében, az azonos tematikával foglalkozó szövegekkel való összevetésben. A képelemzéseknél minden esetben érdemes több módszert, megközelítést alkalmazni, mert így pontosabb képet rajzolhatunk. Egyfajta elemzéstípus önmagában nem alkalmas arra, hogy általános tendenciákat rajzoljunk.

KUTATÁSI EREDMÉNYEK EGYES IDŐSZAKOKBÓL ÉS TÉRSÉGEKBŐL

Röviden tekintsük át, milyen saját eredmények születtek a témában ezek a területen:

id. Pieter Brueghel festményei mint gyermekkortörténeti dokumentumok (1525/30-1569)

Idősebb Pieter Brueghel munkái rávilágítanak a 16. századi Németalföld gyermeknevelésének és iskolarendszernek mai értelemben vett hiányosságaira, a gyermekvállalás kapcsán érzett szülői aggodalmakra. Tablói híven tükrözik a parasztok és a kor emberének életmódját, így művei segítségével bepillantást nyerhetünk a felnövekvő generációk hétköznapjaiba és ünnepeibe is. A sokszor értelmezett képek komplex társadalomrajzként is elemezhetők, nem csupán művészettörténeti

lenyomatként. Az elemzett művekből kitűnik, hogy a 16. századi Németalföldön még továbbélt a középkori gyermekszemlélet, de már tetten érthetőek a műalkotásain a reformáció hatásai. A képeken megfigyelhetjük a huncut és játékos gyermekeket saját közegükben, ám Brueghel iskolakritikája és gyermekjátékok iránti érdeklődése már a következő századok művészetének előfutáraként értelmezhető. (Endrődy-Nagy 2010)

Reneszánsz Európában (1455-1517)

A szülői hozzáállás a korábbi Ariés, DeMause-féle elvekkel ellentétben elsősorban az óvásra, védelemre és a szeretetre épül. Bár a korszak embere számos, ma már evidenciának tűnő higiénés vagy fejlődésre pozitívan ható elvvel nincs tisztában, a gyermek üdvéért mindent megtesz. Képes előtérbe helyezni életét, akár a sajátját veszélyeztetve, vagy a biztos halált választva, így például az anyák császárral szülése, vagy a gyermek mosdatásának kizárólagossága hozható fel példaként, illetve éppen a sokat bírált szoptatás. A szeretet megjelenítése és fontossága a képeken tetten érhető, kiemelt szerepe lehet a vizsgált időszakban ugyanúgy, mint napjainkban. Ugyan más tartalommal, de a gyermekkép központi magja, motívuma lehet. Az anya-gyermek kapcsolat, ragaszkodás, óvás, gondoskodás elemein túl egy olyan fajta intimitásra enged következtetni, melyre az írott dokumentumokban kevés vagy nem elég hangsúlyos példa akad. Tényként kell elfogadnunk, hogy a játékszerek léteztek, a gyermeki világ és a felnőtt lét szerves részeként jelen voltak a hétköznapi élet valamennyi területén. Bár ábrázolásuk sok esetben mellékesnek tűnik első pillantásra, fontos megérteni, hogy a játék és játékszer nem választható el a gyermekek életétől, ezért jelennek meg mellékesként, mintegy a gyermekség részeként akkor is, ha látszólag más tevékenységgel foglalkozik az ábrázolt gyermek. Összességében elmondható, hogy a képeken látható reneszánsz gyermek: játékos, izgatott, huncut, cseles, csalafinta, kíváncsi. Az alkotók láttatni engedik és humorral szemlélik őket, bemutatják huncutságaikat, kajla, kölyök mivoltukat, ahogy kíváncsian előrefurakodnak a tömegben, hogy a szeplőtelen fogantatás, ám így szimbolikusan, metaforikusan értelmezve, más eseményeknek is a szemtanúi legyenek. (Endrődy-Nagy 2015)

Japán ukiyo-e képek az Edo és a Meidzsi korszakban (1600-1912)

Az ukiyo-e fametszetek a hétköznapi gyermeknevelési szokásokba, a gyermekek iránti attitűd változásába engednek bepillantást, így alkalmasnak találhatóak gyermekkortörténeti dokumentumokként, egy lehetséges gyermekképi narratívát olvashatunk ki segítségükkel az Edo-korszak és a Meidzsi-restauráció Japánjának korszakából. Ez a narratíva egy olyan gyermek képét rajzolja ki, aki szüleit tiszteli, a természettel harmóniában nevelkedik az anyai gondoskodással körülvéve. A képek mindegyike a konfuciánus, sintó és buddhista világnézet/vallás jegyeit erőteljesen magán viseli, akár a természettel való harmóniát, akár a tiszteletteljes magatartásra való törekvést vesszük figyelembe. (Endrődy-Nagy 2017b: 311-325)

Kutyával asszisztált foglalkozások fotósorozatelemzése (2017)

A Collier-féle sorozatelemzés segítségével arra következtettünk, hogy a gyermeknek nem- csak társat, barátot jelenthet a kutya, de egymásról való gondoskodást, odafigyelést is. A gyermek megélheti a kompetenciaélményt a kutya gondozásával, ugyanakkor a kutya teljes figyelmét is megkapva lelki gondoskodást, szeretetet tapasztal. A képek alkotói ezeket a felszabadult, boldog pillanatokat szívesen örökítik meg, számukra örömet jelent a gyermekek mosolya. A képzőművészeti alkotásokban fellelhető szimbolikus lélekkísérő, társ jelentésről a jelentés a társ, kísérő, barát, gondoskodó jelentésre tevődött át. (Endrődy-Nagy 2017c: 59–65.)

ÚJ EREDMÉNYEK: EGY KÉPTÁR GYŰJTEMÉNYÉNEK VIZSGÁLATI LEHETŐSÉGEI

Egy képtár teljes gyűjteményének, egy korszaknak, illetve egy alkotónak elemzése segíthet egy tézis körül járásában, a gyermekkép kibontásában, vagy egy részprobléma megértésében. A mikrotörténeti vizsgálat segíthet a múzeum rejtett üzeneteit is feltárni. Jelen keretek közt a madridi Prado képanyagának vizsgálati alapelveit kívánom bemutatni, néhány eredménnyel, melyek részletesen egy önálló tanulmányban jelennek majd meg.

A Pradoról

A Múzeum 1891 novemberében nyitotta meg kapuját, és azóta folyamatosan nyitva tart, az eredeti épületet fokozatosan campussá bővítve. A kollekció alapja a Habsburgok gyűjteménye, melyet a 16. században V. Károly gyarapított legnagyobb léptékben. Alapítása óta 2300 műtárggyal gazdagította a gyűjteményt, mely elsősorban a koraújkorra fókuszál és továbbra is a Habsburg területekről akvirált képek jelentik magját. Az első jelentős bővülés a Barón Emile d'Erlanger-féle adománynak köszönhetően a Goya képekkel 1881-ben, míg a legutóbbi az Óscar Alzaga Villaamil-féle az elmúlt évben történt. (Prado, 2018)

Néhány gyermekábrázolás a gyűjteményben

A gyűjtemény számos darabján ábrázolnak a művészek gyermeket. Ebből kiemelkedik a Goya-gyűjtemény, mely a játékszerek tanulmányozásához, egyes szabadidős tevékenységek megfigyelésére adhat lehetőséget, vagy a legújabban akvirált Alzaga-gyűjtemény, melynek talán legszebb darabja a Manuela Isidra Téllez-Girónt, a leendő hercegnőt gyermeki mivoltának ártatlanságában egy babával a kezében ábrázolja. A ruhája könnyed, légies, míg babáján saját vonásait felnőttkori énjeként kicsinyített másán felismerhetjük. (ld. 1. ábra) A kép porcelánbőrrel, ártatlannak ábrázolt kislánya méltó párja a sokszor elemzett és gyermekkortörténeti dokumentumként is elfogadott Joshua Reynolds-féle Ártatlanság kora című Tate galleryben őrzött festménynek, mely nem

mellékesen nagyjából 10 évvel korábban keletkezett és lett meghatározó eleme a korszak gyermekábrázolásának. Az alkotáson Velasquez, Murillo és Goya hatása is érzékelhető.

1. ábra: Agustín Esteve y Marqués (1797): Manuela Isidra Téllez-Girón, a jövőbeli Abrantes hercegnő, olaj 110.5 x 86 cm, Prado, Madrid

Jelen tanulmány keretei közt egy 1650-ben alkotott Murillo képet kívánunk alaposabban bemutatni. Bartolomé Esteban Murillo Szent család című munkája a Gyermek Jézust állítja a középpontba és figyelmünket a gyermek és a kutya közti kapocsra fókuszálja. Jézus egy tengelicet fog a kezében és a kutya tekintetét ezzel vonzza magára. (Sanchez, 1992) Az olajkép Mária gyengéd érzelmeit láttatja, mely tekintetéből tükröződik, s melynek szimbóluma lehet a kezében tartott gyapot is. (ld. 2. ábra)

2. ábra: Murillo, Bartolomé Esteban: Szent család, olaj, 1650, 144 x 188, inv. 960. Prado nemzeti Múzeum, Madrid

A szimbólumokat áttekintve központi szerepe lehet a kutyának, a madárnak és a gyolcsot tartó kosárnak, valamint a már említett gyapotnak. A kutya ikonográfiai jelentései: ember hűséges társa, kiserője, általában pozitív jelentés kapcsolható hozzá, bár annyira hűséges, hogy sokszor a gazdája síremlékét is díszíti, őrzi, így átvitt értelemben lélekkísérő is. Ezt erősítheti a gyolcs, mely egy helyen erőteljesen piros, ami talán Krisztus áldozatára hivatott utalni. A madár pedig szabadságszimbólum, mely jelen esetben fogva tartott, szorongatott helyzetben van Jézus kezében (Körber et al., 1994. 199. o.; Endrődy-Nagy, 2015; Carr-Gromm, 2015). A kanonikus jelentésen túl gyermekkortörténészként az anyai és apai gyengédségre, a gyermeki játékosságra érdemes figyelemmel lennünk.

A KUTATÁS TOVÁBBI IRÁNYAI

Az elmúlt néhány évben olyan átfogó munkák születtek, melyek egy-egy terület, illetve korszak gyermekképét színesítik (Endrődy-Nagy 2015; Somogyvári 2015; Támba 2016). A kutatók összefogásával, további módszertani munkákkal, további közös szimpóziumok és publikációk létrehozásával a terület altudományterületté válhat, elősegítve ezáltal a gyermeknevelési, iskoláztatási szokások alaposabb megismerését, és különösen a gyermekek iránti attitűd feltárását. Érdemes megemlíteni, hogy egy időszak szöveges és képi dokumentumainak az együttes elemzése egymást erősítheti, erre álljon példaként a közelmúltban megjelent, az arisztokraták nevelésével foglalkozó munka, mely az írott és a vizuális források együttesét elemzi (Rébay 2017). A közeljövő feladata, hogy megszülessen egy olyan átfogó munka, mely a gyermekkortörténeti ikonográfia

lehetséges módszertanát tárgyalja. Ez elősegítheti, hogy egy-egy korszakról további ikonográfiai munkák lássanak napvilágot, cél tehát az adott korszak képeken kirajzolódó gyermekképi narratíváinak kibontásával a tudományterületi definíció, kodifikálás. A már rendelkezésre álló Prado gyermekképét feldolgozó korpusz elemzése például fontos lépés lesz a 2018-as évben, mivel ez az első olyan munka, mely egy múzeum képi anyagát vizsgálja a gyermekek ábrázolásával, ezen belül még nem publikált eredmény a Franciso Goya művészetét elemző munka, hiszen Goya munkássága a modern festészet egyik első alakjának tekinthető. A gyermekkortörténeti kutatást a multiperspektivikus kontextusba helyezve fontos más területekkel folytatott dialógusokként értelmezni, ennek keretében a közeljövő feladata két induló kutatás - a nyelvészet, illetve régészet területével kiegészülve – eredményeinek feltárása, annak bizonyításául, hogy a gyermekkorkutatások milyen inspirációt adhatnak más bölcsészettudományi primer kutatásoknak.

HIVATKOZÁSOK

Amit és mtsai (2017): *An asymmetrical relationship between verbal and visual thinking: Converging evidence from behavior and fMRI*, in: NeuroImage 152 (2017) 619–627

Arnheim, R. (1954, 2004*): A vizuális élmény, Az alkotó látás pszichológiája,* Adus, Budapest

Addis, S. & Seo, A. Y. (1996): *How to look at Japanese art,* New York: Harry N. Abrams

Baska Gabriella, Nagy Mária és Szabolcs Éva (2001): *Magyar tanító, 1901,* Iskolakultúra-könyvek 9., Iskolakultúra, Pécs

Boutaud, Jean-Jacques (1989): *Application des recherches en iconographie publicitaire á la pédagogie de l'expression en I.U.T,* ANRT, Lille 3, France.

Bán A. (2008): *A vizuális antropológia felé.* Typotex, Budapest.

Belting, H. (2003): *Kép-antropológia.* Kijárat, Budapest.

Carr-Gromm, S. (2015): *A kódolt művészet.* Holnap, Budapest

Collier, M. (2010): *Approches to analísis in visual antropology*. In van Leeuwen, T. – Jewitt, C. (eds) (2010): *Handbook of Visual Analysis*. Sage, Los Angeles – London – New Delhi –Singapore – Washington. 35–61.

Damasio, A. R. (1996): *Descartes tévedése, Értelem, érzelem és emberi agy,* Aduprint, Budapest

Depape, M. és Henkens, B. (2000): The History of Education and the Challenge of the Visual. *Paedagogica Historica* 36. pp. 10-17.

Endrődy-Nagy Orsolya (2010): *Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein* in Iskolakultúra 2010/7-8. szám, pp. 137-147.

Endrődy-Nagy Orsolya (2015): *A reneszánsz gyermekképe – a gyermekkép reneszánsza 1455-1517 között Európában - ikonográfiai elemzés* TEPA-Eötvös kiadó, Budapest

Endrődy-Nagy Orsolya (2017a): *A gyermekkortörténeti ikonográfia kutatási irányai és lehetőségei.* Gyermeknevelés, 5. 1. sz. 110–122.

Endrődy-Nagy Orsolya (2017b): Ukiyo-e - A japán fametszet mint lehetséges gyermekkortörténeti forrás, *ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN* 2016: pp. 311-325.

Endrődy-Nagy Orsolya (2017c): A gyermek és a kutya kapcsolata fotók alapján. *Gyermeknevelés*, 5. 2. sz., 59–65.

Endrődy-Nagy Orsolya (2017d): Gyermekkortörténeti ikonográfia – kísérlet egy új tudományterület definíciójára in: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem 2017. november 9-11. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság - Nyíregyházi Egyetem, pp. 57.

Géczi János (2008): *Ikonológia-ikonográfia mint a történeti pedagógia segédtudománya.* Iskolakultúra, 18. 1–2. szám, 108–119.

Géczi János (2010): *A szocialista nevelésügy két képi hangsúlya.* Iskolakultúra, 20. 1. sz., 79–91.

Géczi János – Darvai Tibor (2010): *A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban.*

1960–1980. Iskolakultúra. 20. 7-8. sz. 35-54.

Grosvenor, I. (1999) *Silences & Images: The Social History of the Classroom (History of Schools and Schooling)*, Peter Lang, Frankfurt

Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése,* Napvilág, Budapest

Hoppál M. – Jankovics M. – Nagy A. – Szemadám Gy. (szerk.) (1990): *Jelképtár.* Helikon, Budapest.

Kaptány Á. – Kapitány G. (1995): *Rejtjelek 2.* Kossuth, Budapest.

Kereszty Orsolya (2014): *Postcolonial perspective in the history of education: research problems and trends in an international context.* HERJ – Hungarian Educational Research Journal, 4. évf. 2014/4. 1-10. o.

Kéri Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszereibe,* Műszaki, Budapest.

Kéri Katalin (2008): *Gyermekábrázolás az 1950-es években a Nők Lapja címoldalain*, In: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban, MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest, 203–212.

Kéri Katalin (2016): *Adatok és művek a nem nyugati kultúrák neveléstörténetének kutatásáról (historiográfiai áttekintés)*

Körber Á. – Marosi E. – Szilárdfy Z. – Végh J. (1994): *A keresztény művészet lexikona.* Corvina, Budapest.

Mietzner, U. – Pilarczyk, U. (2005): Methods of Image Analysis in Research in Educational and Social Sciences. 109–129. In MIETZNER, U. - MYERS, K. – PEIM, N. (szerk.): *Visual History, Images of Education.* Peter Lang AG, European Academic Publishers, Bern. 109–129.

Mitchell, W.J.T. (2008): *A képek politikája*, JATE Press, Szeged.

Nyíri Kristóf (2016): *Elfelejtett képelméletek,* in: Benedek András – Nyíri Kristóf (ed.): Képi tanulás műhelye füzetek, 2016/3.

Panofsky, E. (1984): *A jelentés a vizuális művészetekben,* Gondolat kd, Budapest.

Péter Katalin (1996): *Gyermek a kora újkori Magyarországon*, Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézete, Budapest

Pukánszky Béla (2006): *A nőnevelés évezredei,* Gondolat, Budapest

Rébay Magdola (szerk, 2017): *Arisztokraták nevelése- oktatása Magyarországon a XIX-XX.* században, Belvedere Meridionale, Szeged

Sanchez, A. E. P. (1992): La Sagrada Familia del pajarito, in: Lasarte, J. A. et al. (szerk.): Tesoros del Arte Espanol, Pabellón de Espana

Sebők Marcell (2000, szerk.): *Történeti antropológia*, Replika kör, Budapest.

Somogyvári Lajos (2015): *Ikonográfia a neveléstörténet-írásban. Pedagógiai életképek a hatvanas évekből,* Gondolat, Budapest.

Somogyvári Lajos (2017): Politikai ikonográfia a konszolidálódó Kádár-korszakban – „A nevelők nevelése" a magyar pedagógiai újságokban (1959-1970), in: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem 2017. november 9-11. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság - Nyíregyházi Egyetem, pp.59.

Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia.* Gondolat, Budapest.

Támba Renató (2016): *Gyermekkor a vásznakon. A dualizmuskori gyermekszemlélet az alföldi iskola festészetében.* Budapest, Storming Brain.

Támba Renató (2018): Gyermekkor és tragikum a Műcsarnoki festészetben a dualizmus utolsó negyedszázadában in: Kerülő Judit – Jenei Teréz – Gyarmati Imre (szerk.): XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktkötet, Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem 2017. november 9-11. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság - Nyíregyházi Egyetem, pp.60

Veszelszki Ágnes (2017): Visual Learning Lab – Képi Tanulás Műhelye. *Gyermeknevelés,* **5.** 1. sz., 188–190.

elsődleges források: Prado, on-line katalógus, sz.n. (2018) letöltés helye: www.museodelprado.es, letöltés ideje: 2018. február 14.

ABSTRACT

Iconography in history of childhood – The marriage of the visual and the educational sciences

The Historical Anthropological Approach prefers the Microhistorical and the Qualitative Research (Sebők 2000 8). Visual Analysis of Images is perfect to demonstrate such narratives. When we finish the Visual Analysis, it is possible to create Conception of Childhood in certain Historical Periods of Childhood.

The paper introduces the theoretical issues of History of Childhood, then focuses on the aspects of the Interdisciplinary Research, showing several results of the researchers' previous works using Visual Analysis by summarizing those. The goal of this paper is to demonstrate the roles of Visual Sources and their Analysis Methods, possible limits of their usage during the process of the research and the decoding issues. The researcher aims to systemize previous researches by analysing them.

Keywords: History of Childhood, Iconography, Visual sources, Qualitative research

Dr. Endrődy-Nagy Orsolya

egyetemi adjunktus,

Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar,

Neveléstudományi Tanszék

endrody.orsolya@tok.elte.hu

„SUPPORTED BY THE ÚNKP-17-4 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY OF HUMAN CAPACITIES"

Sebők Anna

A MESTERKÉPZÉS MUNKAERŐPIACI MEGTÉRÜLÉSÉNEK DIMENZIÓI ADMINISZTRATÍV ADATOK ALAPJÁN[125]

ABSZTRAKT

A felsőoktatásból kilépők eltérő karrier- és életútjainak egyik lehetséges iránya az alapképzést követően mesterképzéses tanulmányok elvégzése. A mesterképzés hozzáadott értékéről és a megszerzett ismeretek munkaerőpiaci beválásáról adhat információt a felsőoktatás kimeneti mutatóinak képzési területenkénti és szintenkénti elemzése. A kérdés vizsgálatának érdekében összehasonlító empirikus elemzést végzek a mester- és alapképzéses végzettekre vonatkozóan olyan attribútumok mentén, mint a jövedelem, a foglalkoztatottsági állapot, valamint a diplomát igénylő munkakörök aránya (vertikális illeszkedés), szem előtt tartva a felsőoktatási eredményesség többdimenziós természetét. A felsőoktatási kimenet munkaerőpiaci adatairól a Diplomás Pályakövető Rendszer keretein belül létrejött DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014 ad információt, melyben két teljes évfolyam abszolváltjainak (2009/2010-es és 2011/2012-es tanévben végzettek) felsőoktatási adatai kerületek összekapcsolásra egyéb, állami nyilvántartásokban szereplő munkaerőpiaci adataikkal.

Kulcsszavak: felsőoktatás, munkaerőpiac, illeszkedés, adatintegráció, Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése, Bologna-rendszer

BEVEZETŐ

A következőkben az Oktatási Hivatal által kezelt adatintegrációs eljárással készült kutatási adatbázisok (DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014) egyikét használom a mesterképzéses átlépés többdimenziós hátterének feltérképezésére. Természetesen az itt vizsgált kérdésen kívül számos egyéb kutatási lehetőség rejlik az adatösszekötésekben. A kutatási eredmények potenciális felhasználói a szakpolitikai, a intézményi, a kutatói és az egyéb stakeholderek, úgymint a sajtó, a piaci és a HR szektor szereplői.

[125] DOI: 10.13140/RG.2.2.30921.85605

AZ ADATOK FORRÁSA

Az adatbázisban a Felsőoktatási Információs Rendszer adatai kerültek összekapcsolásra különböző munkaerőpiaci regiszterek – a Nemzeti Adó- és Vámhivatal (NAV), az Országos Egészségbiztosítási Pénztár (OEP), a Nemzeti Munkaügyi Hivatal (NMH), az Országos Nyugdíjbiztosító Főigazgatóság (ONYF), a Magyar Államkincstár (MÁK) és Diákhitel Központ Zrt.[126] – tartalmával, egyéni szinten, ugyanakkor anonim módon. Az így létrejött kutatási adatbázisban két teljes évfolyam – a 2009/2010-es és a 2011/2012-es tanévben abszolváltak – adatai állnak rendelkezésre, körülbelül 95 százalékos lefedettséggel. Az elemzéseknél a megfigyelt sokaság 2013 májusi munkaerőpiaci státuszát veszem figyelembe. (Nyüsti – Veroszta 2014)

A Diplomás Pályakövető Rendszer adminisztratív alapú kutatási modulja 2014 óta frissült. A 2016-os adatösszekötés korábbi kutatási eredményeink alapján tendenciózusan leköveti a korábbi eredményeket, így nincs ok feltételezni, hogy a 2015 májusára vonatkozó adatokon elvégzett kutatás radikálisan különböző eredményeket hozna az újabb adatösszekötéseken.

Az integrált adminisztratív alapú kutatás a „nagy adat" témakörébe tartozó egyre elterjedtebb megismerési lehetőségek egyike. Magyarországon meglehetősen kevés rendszeres adatösszekötés készül: az Oktatási Hivatal mellett a Magyar Tudományos Akadémia folytat bizonyos rendszerességgel kutatási célú, anonim adatintegrációt. A kutatási adatbázis létrejöttét a különböző adatkörök összedolgozása során hosszadalmas értelmező, horizontális (longitudinális) és vertikális (keresztmetszeti) konzisztencia- és a tartalomvizsgálat előzi meg. Emiatt és az adminisztratív adatok múltbeli természete miatt az időbeli eltolódás a „műfaj", az eljárás sajátja.

A MESTERKÉPZÉSES ÁTLÉPÉS VIZSGÁLATI KONTEXTUSA

Magyarországon 2006-ban a hagyományos duális rendszert felváltotta a lineáris, Bologna-rendszerű felsőoktatási képzési struktúra. Kutatási eredmények bizonyítják azonban, hogy a korábban is meglévő felsőoktatási intézményi hierarchia (főiskola és egyetem kettőssége) tovább él az alap- és mesterképzések hierarchikus rendszerének formájában. Ebben a rendszerben a hagyományos egyetemi diploma megfelelője a mesterképzéses végzettség. (Hrubos 2012)

A mesterképzéses átlépés kutatásának háttere a téma szakirodalma alapján három fő dimenzióra tagolható. Az első fő aspektust a felsőoktatás strukturális adottságai jelentik, azaz a felsőoktatási portfólió, mint kínálati oldal tartalmi és a szerkezeti sajátosságai. A második kontextuális szempont a munkaerőpiaci környezet, melyen többek között a gazdasági trendeket, az egyes munkakörökre jellemző karrieríveket, lehetőségeket, a

[126] Az szervezetek az adatösszekötés időpontjában (2014 májusában) hatályos elnevezéseik szerint szerepelnek a felsorolásban.

munka dinamikusan változó világát, összeségében a felsőoktatási kimenet keresleti oldalát értem. A harmadik elméleti egységet az egyéni, hallgatói élethelyzetekből adódó stratégiák, karrieraspirációs döntések adják, melyek terén az átmenet és a posztadoleszcencia elméletek keretei nyújthatnak további támpontot.

Érzékelhetően összetartó elméletek ezek, de hogy a mérési előzményekben való megjelenésüket is érzékeltessem, érintőlegesen áttekintem a felsőoktatási szelekció kutatási hagyományait kronologikus sorrendben.

A 60-as évektől a demokratikus elvek látszólagosságának felülvizsgálatára, a felsőoktatás tömegesedésével párhuzamosan feltűntek az esélyegyenlőségi kutatások is. Ezek elsősorban a felsőoktatási hozzáférés esélyeit vizsgáló elemzések voltak, melyek kezdetben a szociodemográfiai háttér szempontjaira fókuszáltak, és arra az alapkérdésre keresték a választ, hogy az egyre széleskörűbb hozzáférés ellenére szelektív felsőoktatási rendszer az érdemesebbeket, avagy az előnyösebb helyzetben lévőket válogatja ki. A mesterképzésbe lépés szelekciós csomópontként való vizsgálata releváns megfigyelési közeget teremthet a szerteágazó kutatási előzmények tanúsága szerint is, mivel a társadalmi egyenlőtlenség vizsgálatainak jellemző vizsgálati közege a hierarchikus szintlépés. A fent említett kutatási adatbázisok kimondottan alkalmasak a téma feltárására, hiszen a Felsőoktatási Információs Rendszer teljeskörűen tartalmazza az egyéni felsőoktatási életút adatait.

A munkaerőpiaci szempontok vizsgálata a felsőoktatási intézmények finanszírozási nehézségeivel együtt jelent meg a 70-es évek USA-jában, ezzel beemelve a kutatási szempontok közé e dimenziót. Ebben a megközelítésben tekinthető úgy a mesterképzéses továbbtanulás, mint az előnyösebb munkaerőpiaci helyzet érdekében tett lépésre. A felősoktatási végzettség és a munkaerőpiaci kiválasztás kapcsolatát leíró közgazdasági elméletek körébe tartozó jelzéselmélet (signaling theory) szerint mindez interpretálható úgy, hogy a magasabb termelékenységű munkavállalók jelzése a magas iskolai végzettség. (Spence 1973) A szűrőelmélet megteremtője, Arrow (1973) véleménye szerint: a munkaadó relatíve kis költséggel vagy költségmentesen szerezhet információt a jelentkezők iskolai végzettségéről, ezzel párhuzamosan termelékenységéről is. Felfogásában a felsőoktatás kettős szűrőként funkcionál, hiszen a felvételinél és a diploma megszerzésénél egyaránt meg kell felelnie a hallgatóknak. Egy közélmúltban készült kutatásban Veroszta Zsuzsanna és Róbert Péter a gazdasági válság és a mesterképzésben továbbtanulók arányainak interakcióját vizsgálták. (Róbert – Veroszta 2013) Eredményeik alátámasztották, hogy a hallgatók egy része számára a mesterképzéses átlépés az előnytelen munkaerőpiaci helyzet elkerülésére jelenthetett megoldást a gazdasági recesszió idején. A munkaerőpiaci környezet továbbtanulásra gyakorolt hatása és a mesterképzésbe való továbblépés önszelekciós jellege egyaránt fontos konzekvenciái a fent említett kutatásnak.

A harmadik fontos tényező az egyéni stratégiák szempontja. Ennek kapcsán érdemes megállapítani, hogy a szocialista oktatásszociológiai hagyományokkal szemben már nem

tekinthető homogén társadalmi nagycsoportnak a felsőoktatási hallgatók közege, annál inkább egy kor, nem, munkaerőpiaci és képzési előélet szempontjából heterogén sokaságnak. (Teichler 1998) Az átmenet időszakában a felsőoktatási és munkaerőpiaci szempontok interakciója miatt az egyéni felsőoktatási döntéseket egyéni karrieraspirációs szempontok mentén lehet elemezni, valamint a képzési szerkezeten belüli eltérések vizsgálata is elengedhetetlen. (Róbert 2000)

A MESTERKÉPZÉSES ÁTLÉPÉS VIZSGÁLATA MUNKAERŐPIACI DIMENZIÓK MENTÉN

Az első ábrán az eltérő képzési szerkezettel és tartalommal rendelkező képzési területek bontásában látható a tanulmányaikat mesterképzésen folytató alapképzéses hallgatók aránya. A mesterszakon továbbtanulók kategóriájába azok a hallgatók kerültek, akik alapképzéses végzettségük megszerzését követően legkésőbb a 2012/2013-as tanév második félévével bezárólag (az alapképzésen való végzést követő 1, illetve 3 éven belül) beiratkoztak valamely magyarországi mesterképzésbe. Megállapítható, hogy képzési területenként nagy különbségek mutatkoznak a mesterképzéses továbbtanulás tekintetében. A legalacsonyabb és legmagasabb továbbtanulási arányokat mutató pedagógusképzés és természettudomány között 45 százalékpontos különbség látható. Legnagyobb arányban az utóbbi, a művészet és a bölcsészettudomány képzési területekről tanulnak tovább mesterképzésen, míg legkevésbé a jogi, az orvos- és egészségtudományi – jellemzően osztatlan képzéseket tartalmazó – és a pedagógusképzés képzési területekre igaz ez. Ebből is látszik, hogy a képzési szerkezetnek erős a befolyásoló hatása van a továbbtanulás kérdésében.

1. ábra: A mesterképzésen továbbtanulók képzési területenkénti aránya (N=63 167 fő; alapképzéses hallgatók)

(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014)

A következőkben a különböző munkaerőpiaci mutatók szempontjából mutatkozó különbségeket részletezem. Az átlagos havi bruttó összjövedelem tekintetében (2. ábra) a képzési szintek között abszolút értékben nézve legnagyobb különbséget a pedagógusképzés, az államtudományi és a gazdaságtudomány képzési területek mutatják, míg a legcsekélyebb differencia a természettudomány, a sporttudomány és a hitéleti képzések esetében tapasztalható. A jogi képzési területi esetében érdekes fejlemény, hogy a magasabb képzési szintű végzettség megszerzése látszólag inkább hátrányt jelent a munkaerőpiacon. Ebben az esetben a meglepő eredmény magyarázata a levelező és a nappali munkarendben végzettek munkaerőpiaci különbségeiben keresendő, azaz a levelezős hallgatók nagyobb mértékű munkaerőpiaci beágyazottságában. A megfigyelés időpontjában jövedelemmel rendelkező végzettek közül a jogi tematikájú alapképzéses végzettséggel rendelkező hallgatók 82 százaléka levelező munkarenden végezte képzését, mely alapsokaság jellemzően nem – a levelező munkarenden végzettek csupán 3,7 százaléka – tanult tovább mesterképzésen.

2. ábra: A havi átlagos bruttó összjövedelem képzési területenként, képzési szint szerinti bontásban (N=52 052 fő; alap- és mesterképzésen végzett jövedelemmel rendelkezők)

(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014)

A regisztrált munkakeresők arányát (3. ábra) tekintve a legnagyobb különbség a vizsgált képzési szintek között a hitéleti, a pedagógus, és a műszaki képzési területek esetében adódott, míg a legkisebb eltérés az agrár és a bölcsészettudomány képzési területeken tapasztalható. A jogi képzéseken végzettek esetében a többi képzési területhez viszonyítva – a korábban már említett atipikus munkarend szerinti megoszlásból adódóan – a képzési szintlépés ellentétes hatású a regisztrált munkakeresők arányának tekintetében is.

3. ábra: A regisztrált munkakeresők aránya képzési területenként, képzési szint szerinti bontásban (N=81 294 fő; alap- és mesterképzésen végzett FEOR kóddal rendelkezők)

(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014)

A diplomát igénylő munkakörben dolgozók arányában (4. ábra) a legnagyobb különbség az alap- és mesterképzések összevetése során a természettudomány, az agrár és a sporttudomány esetében mutatkozik, míg a legkisebb eltérés az informatika, az orvos- és egészségtudomány és a jogi képzési területeken látható. Jellemzően azok a képzési területek kerültek a sávdiagram alsó részeire, melyeknél a végzettek nagy arányban helyezkednek el a közszférában. Ez alapján megállapítható, hogy a közalkalmazottak alapképzéses diplomával is hasonló arányban jutnak felsőfokú végzettséget igénylő munkakörökhöz, mint mesterképzést végzett társaik. A jelenség létrejöttében az állami pozíciók képzési struktúrára hangolt rendszere, valamint a piaci és állami szereplők szisztematikusan eltérő FEOR (Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere) kódolással kapcsolatos szokásai játszhatnak szerepet. A közszéfrában dolgozók túlsúlyán kívül az informatika és a műszaki képzési területen végzetteknél látszik hasonló jelenség. Esetükben valószínűleg a fokozott munkaerőpiaci kereslet miatt már az alapképzéses

végzettek is nagy arányban végezhetnek diplomát igénylő munkát. Ez jól illeszkedik abba az elméleti keretbe is, hogy ezek a képzés tartalmát tekintve elsősorban professzionalista szakok, így ezen képzési területeket kevésbé jellemzik a kredencialista elvárások. (Collins 1979) A vizsgálatom alapjául szolgáló adatbázisban nincs mód megfigyelni az abszolutóriummal nem rendelkező hallgatói sokaságot, de tekintve a felsőfokú végzettséghez kötött munkakörökben dolgozók magas arányát, elképzelhető, hogy e két képzési területen a folyamatban lévő képzések mellett dolgozók, vagy a képzésről végzettség nélkül kilépők/lemorzsolódók is nagy arányban dolgoznak a 0-3 közötti FEOR kódok valamelyikét hordozó munkakörökben. Mindez azért is fordulhat elő, mert a FEOR kódok bevitele kontrollálatlan körülmények között, a szervezetek eltérő munkaügyi kultúrájában, utólagos ellenőrzés nélkül és a hibás adatbevitel esetén nem szankcionáló rendszerben történik.

4. ábra: Felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben dolgozók aránya képzési területenként, képzési szint szerinti bontásban *(N=54 012 fő; alap-, mesterképzés végzett FEOR kóddal rendelkezők)*

(*Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014*)

A MESTERKÉPZÉSES ÁTLÉPÉS TÖBBDIMENZIÓS HÁTTERE

A korábban bemutatott dimenziók mentén egy bináris logisztikus regressziós modell segítségével vizsgálom a mesterképzésbe való átlépés hátterét. (1. táblázat) A modell segítségével arra a kérdésre keresem a választ, hogy az itt bemutatott háttértényezők hogyan határozzák meg azt, hogy az alapképzéses végzettek folytatják-e tanulmányaikat mesterszinten, vagy sem. A vizsgált hatások a következők: a szociodemográfiai háttér blokkban az életkort és a nemet emelem be a modellbe. A tanulmányi tulajdonságok blokkhoz az abszolválás tanévét, a képzés munkarendjét és az intézménytípust (kategorizáció: Hrubos I. és Horváth Á., 2012) rendelem. A továbbtanulás szerkezeti vonásait képzési területenkénti makro szintű adatok segítségével szerepeltetem a modellben. Ezek a mesterképzéses átlépéskor képzési területet, illetve kart váltók aránya makro változók. A mesterképzés munkaerőpiaci mutatókra gyakorolt hatásával kapcsolatos változóblokk szintén makrók formájában jelenik meg a logisztikus regressziós modellben. A makrók tartalma a következő: a mesterképzés hatására a dolgozók, a regisztrált álláskeresők és a diplomás munkakörben dolgozók arányában képzési területenként tapasztalható változás, valamint az átlagos havi bruttó összjövedelem képzési területenkénti különbségei. Bár a bevont változók nem függetlenek, ugyanakkor a társadalomtudományi kérdésfelvetés jellegéből adódóan adekvátnak tartom a módszer használatát.

A függő változó az alapképzés után mesterképzéses továbbtanulást mérő kétértékű (0-1), azaz az alapképzéses végzettségüket mesterképzésen folytatókat és nem folytatókat elkülönítő dichotóm változó.

A korábban említett kutatási eredmények alapján előzetesen azt feltételezem, hogy a képzések továbbtanulási szerkezete szignifikáns hatással van a mesterképzéses továbbtanulásra, tehát az egyes képzési területekre jellemző változók, melyek azt mutatják meg, hogy a végzettek milyen arányban váltanak mesterképzéses átlépéskor képzési területet vagy kart, szignifikáns hatást mutatnak majd a modellben. Ez a blokk közvetetten ugyan, de információt nyújt a képzések szerkezeti sajátosságairól, többek között arról, hogy az adott alapképzéses sokaság a végzéskor milyen mesterképzéses kínálati portfólióval találkozik. Első hipotézisemet éppen ezért az elméleti kontextusban is említett, a felsőoktatási kínálatra vonatkozó, annak tartalmi és szerkezeti sajátosságait firtató elméletekhez kapcsolom.

Második hipotézisem, hogy a hallgatóknak van rálátása a diploma munkaerőpiaci sikerességére és a mesterképzés hozadékára, így a magasabb szintű végzettség megszerzése utáni, várhatóan előnyösebb munkaerőpiaci helyzet szignifikánsan kedvező hatással van a továbbtanulási kedvre, minden általam beemelt makro változó esetében. Az elképzelést a munkaerőpiac és a felsőoktatás viszonyát leíró közgazdasági elméletekhez kötöm.

1. táblázat: Bináris logisztikus regresszió a mesterképzéses továbbtanulás vizsgálatára 1.
(N= 63 167 fő; alapképzésen végzett)

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	
Szocio-demográfiai háttér	Férfi (ref. Nő)	0,140	0,023	37,832	1	0,000	1,150	***
	Életkor	-0,075	0,004	383,104	1	0,000	0,928	***
Tanulmányi tulajdonságok	2011/2012-es tanév abszolváltjai (ref. 2009/2010-es tanév abszolváltjai)	-0,123	0,022	31,121	1	0,000	0,884	***
	Nappali munkarend (ref.)			**877,582**	**3**	**0,000**		
	Esti munkarend	-0,884	0,144	37,393	1	0,000	0,413	***
	Levelező munkarend	-1,195	0,042	801,129	1	0,000	0,303	***
	Távoktatás munkarend	-1,837	0,160	132,541	1	0,000	0,159	***
	Klasszikus egyetemek (ref.)			**1649,971**	**6**	**0,000**		
	Kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó magánfőiskolák	-1,426	0,061	549,917	1	0,000	0,240	***
	Nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák	-1,233	0,035	1245,320	1	0,000	0,291	***
	Speciális szűkebb képzési profilú főiskolák	-0,456	0,070	42,487	1	0,000	0,634	***
	Széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek	-0,167	0,024	47,947	1	0,000	0,847	***
	Speciális profilú, viszonylag kis egyetemek	0,012	0,092	0,017	1	0,897	1,012	
	Kis hallgatói létszámú, hittudományi képzést	1,080	0,177	37,121	1	0,000	2,946	***

	nyújtó, egyházi főiskolák							
Mester- és alapképzés közötti szerkezeti változás (képzési területenkénti makró)	Karváltás	-0,011	0,002	52,389	1	0,000	0,989	***
	Képzési terület váltás	-0,011	0,002	45,727	1	0,000	0,989	***
Mesterképzés hatása a munkaerőpiaci mutatókra (képzési területenként makró)	Dolgozók arányának változása	0,059	0,004	259,661	1	0,000	1,061	***
	Álláskeresők arányának változása	0,122	0,010	139,532	1	0,000	1,130	***
	Átlagos havi bruttó összjövedelem változás	0,000	0,000	0,344	1	0,557	1,000	
	Diplomás munkakörben dolgozók arányának változása	0,027	0,003	112,000	1	0,000	1,027	***
Konstans		1,189	0,141	71,307	1	0,000	3,285	***
A modellt jellemző mutatók								
Khí-négyzet értéke		11448,444						
Khí-négyzet szabadságfoka		18						
Khí-négyzet szignifikanciája		0,000						
Cox & Snell R Square		0,168						
Nagelkerke R Square		0,247						

(Forrás: DPR – Adminisztratív Adatbázisok Egyesítése 2014)

A modell illeszkedését vizsgáló khí-négyzet próba szignifikanciája alapján (p = 0,000) a modell szignifikáns, magyarázóereje 0,247-es Nagelkerke R^2 mutatóval jellemezhető, ami a lineáris regresszió R^2 értékével nagyjából analóg módon a modell által megmagyarázott heterogenitás hányadát jelenti.

A bináris logisztikus regresszió eredménye szerint a férfiak inkább lépnek át mesterképzésbe, életkor alapján pedig elmondható, hogy inkább a fiatalabbak hajlamosak mesterképzésen folytatni megkezdett tanulmányaikat.

A tanulmányi blokkban az esélyhányadosok alapján látható, hogy a későbbi évfolyamon végzettek esetében kisebb az esélye a mesterképzéses továbbtanulásnak. Ez nem meglepő, mivel a korábbi évfolyamban abszolváltak a végzést követő 3 évben, míg a későbbi tanévhez kapcsolódó sokaság csupán a végzés utáni 1 évig lett mesterképzéses továbbtanulás szempontjából vizsgálva. A munkarendet tekintve a nappali képzésen

végzettek referenciacsoportjához képest minden egyéb munkarend végzettjei kisebb eséllyel tanulnak tovább mesterképzésen. Az intézményi tipológia szerint a klasszikus nagy egyetemekhez képest a speciális profilú kis egyetemek és a kis hallgatói létszámú hittudományi képzést nyújtó főiskolák kivételével minden egyéb típus elmarad a továbbtanulási hajlandóság terén.

A mester- és alapképzés közötti szerkezeti változások blokkban két makro változó szerepel. Ezekkel azt vizsgáltam, hogy az egyes képzési területeken a végzettek mekkora hányada váltott képzési területet és/vagy kart a mesterképzésbe való átlépéskor. Mindkét változó hatása szignifikáns, ugyanakkor csak kis mértékben térnek el 1-től az esélyhányadosok. Azon képzési területek hallgatói, amelyek esetében nagyobb a mesterképzéses átlépéskor a változtató hallgatók aránya, kisebb eséllyel tanulnak tovább mesterképzésen. Tehát a tanulmányok alapképzést követő lezárása (illetve a képzési szint emelésével nem járó folytatása), valamint a mesterképzéses átlépés esetén a tanulmányok jellemzően más képzési területen történő folytatása egyszerre jellemző egyes képzési területek végzettjeire.

A mesterképzéses és az alapképzéses végzetteknél tapasztalt munkaerőpiaci mutatók közötti különbségeket tartalmazó blokkban látható, hogy a jövedelem kivételével minden tényező szignifikáns hatást mutat. Tehát a munkaerőpiaci beágyazottság (dolgozók arányváltozása), a stabilitás (álláskeresők arányának változása) és potenciálisan elérhető pozíciók (diplomás munkakörben foglalkoztatottak aránya) terén is párhuzamosság figyelhető meg a továbbtanulási hajlandóság és a képzési területen megfigyelhető munkaerőpiaci megtérülés mértékében. A jelenség mögött több potenciális látens tényező húzódhat meg: optimista felfogásban egyfelől elképzelhető, hogy a hallgatók ismeretei a mesterképzés munkaerőpiaci hozadékát illetően pontosak, másfelől lehetséges, hogy a munkaadói viselkedés és az oktatási tér kölcsönösen reflexív viselkedése teszi ezt lehetővé. Valószínűbb azonban, hogy a felsőoktatás strukturális tehetetlenségéből következik a tendencia: amennyiben a hagyományosan 5 éves, egyetemi végzettséget adó képzések által kiszolgált munkaerőpiaci szegmensek esetében a piaci igények stabilitása miatt továbbra is nagyobb az igény a mesterképzéses végzettségre (kevésbé előnyösek az alacsonyabb képzési szinthez tartozó mutatók), várható, hogy a felsőoktatási képzési struktúra ezen szakterületek oktatási oldalán továbbra is a mesterképzéses átlépés nagyobb volumenét teszi lehetővé. A hagyományosan a duális rendszer főiskolai végzettségű diplomásai által betöltött munkaköröket kínáló szakterületek esetében viszont a munkaadói oldalon is ismerik és elegendőnek tartják az alapképzéses tudást, így a képzési oldal is kevesebb mesterképzéses továbbtanulási lehetőséget hordoz magában. Az állítások mögött az a szempont húzódik meg, hogy a képzési területek látens módon tartalmazzák a rájuk jellemző hagyományos képzési struktúrából eredő vonásokat, azaz az egyetemi és főiskolai szintű képzések eltérő megoszlásait. A jogi, a pedagógusképzés valamint az orvos- és egészségtudomány képzési területeken, ahol megmaradt az osztatlan struktúra – látványosan elkülöníthetőek az egykori egyetemi és főiskolai képzések – a

munkaerőpiaci mutatók egydimenziós elemzéséből is kitűnik, hogy a jelenleg alapképzéses végzettségnek megfelelő, korábbi főiskolai képzések alacsony mesterképzéses továbblépési arányokat mutatnak. Kérdés, hogy a mesterképzéses átlépési arányok valóban a munkaerőpiaci igények és a tudományos fejlődés mentén alakulnak, vagy csupán a felsőoktatási és munkaerőpiaci kapcsolat statikussága determinálja jelenséget.

ÖSSZEFOGLALÓ

Vizsgálatomban elsőként a mester- és alapképzési szinten végzettek munkaerőpiaci mutatóit hasonlítottam össze, majd a mesterképzéses továbbtanulást, mint az egyéni stratégia egy adminisztratív módon is megjelenő lépését elemeztem munkaerőpiaci, képzési szerkezeti és szociodemográfiai háttérváltozók segítségével és egy többdimenziós modell létrehozásával.

Összeségében az látható – eltekintve a jogi képzési terület munkarendi megoszlás által torzított adataitól –, hogy a mesterképzéses átlépés összességében eltérő mértékben ugyan, de minden képzési területen az összes vizsgált munkaerőpiaci szempont szerint megtérül.

A megfigyelés ideje alatti mesterképzéses továbbtanulás elsősorban a hagyományos hallgatói – nappali munkarendű, fiatalabb, munkaerőpiaci szempontból nem beágyazott – sokaságra jellemző. Az intézménytípusok vizsgálata alapján a képzésüket magasabb szinten folytatók jellemzően a korábban (hagyományos rendszerben) 5 éves egyetemi képzést nyújtó klasszikus, illetve speciális profilú kis egyetemek alapképzéseiről kerülnek ki.

A vizsgálat során mindkét hipotézis beigazolódott: a felsőoktatás kínálati oldalán megjelenő, tartalmi és szerkezeti struktúra befolyásolja a továbbtanulási kedvet, valamint a részben ehhez kapcsolódó, a munkaerőpiac és a felsőoktatás viszonyát leíró közgazdasági szemlélet alkalmazása is arra enged következtetni, hogy a képzési szint emelésének munkaerőpiaci megtérülése tekintetében képzési területenként tapasztalható különbségek is tükröződnek a mesterképzéses átlépés mértékében. A tradicionális képzések szerkezeti tehetetlenségével kapcsolatos intézménytípusokra vonatkozó eredményeimet a továbbtanulási szerkezet makrováltozós vizsgálata is megerősítette, hiszen azokon a képzési területeken, ahol jellemzően alacsonyabb a továbbtanulók aránya, a mesterképzéses továbbtanulás iránya is – feltehetőleg a továbbtanulási lehetőségek, vagy a potenciálisan megszerezhető végzettség iránti munkaerőpiac felőli érdeklődés hiánya következtében – jobban eltér a korábbi képzés szakterületétől. Az elemzésbe bevont munkaerőpiaci mutatók a jövedelem kivételével mind szignifikánsnak bizonyultak. Ez egyfelől jelentheti azt, hogy a mesterképzés utáni előnyösebb munkaerőpiaci helyzetre vonatkozó információk és az ebből fakadó várakozások fokozzák a mesterképzéses átlépési hajlandóságot, másfelől az általános – az egyéb

változók esetében is látott – tapasztalat is magyarázhatja a jelenséget, miszerint a munkaerőpiac és a felsőoktatás, mint egymást kölcsönösen informáló rendszerek, strukturális sajátosságaik tehetetlenségéből adódóan a bolognai rendszerbe is számos korábbi képzési szerkezeti jellemzőt örökítenek át.

HIVATKOZÁSOK

Arrow, K. J. (1973): Higher education as a filter. Journal of public economics. 2. évfolyam/3. szám. 193–216. p.

Collins, R. (1979): The credential society. A historical sociology of education and stratification. New York, Academic Press.

Hrubos I. (2012): A társadalmi egyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. Iskolakultúra. 2012/2. szám. 85-90. p.

Horváth Ákos - Hrubos Ildikó (2012): Kísérlet a magyarországi felsőoktatási intézmények fő típusainak azonosítására. In: Hrubos Ildikó (szerk.) Elefántcsonttoronyból világítótorony. Budapest, Aula, 25-103. p.

Nyüsti Sz. - Veroszta Zs. (2014): Diplomás pályakövetési adatok 2013. Adminisztratív adatbázisok integrációja. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Nyüsti Sz. – Veroszta Zs. (2015): A felsőoktatási életútra ható intézményi tényezők. In: Pusztai Gabriella−Kovács Klára (Szerk.) Ki eredményes a felsőoktatásban? Nagyvárad–Budapest: Partium Könyvkiadó. Personal Problems Solution. Új Mandátum Könyvkiadó.

Róbert P. (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? Educatio, 2000/1. szám. 79-94. p.

Róbert P. – Veroszta Zs. (2013): 21st Annual Workshop of the European Research Network on Transitions in Youth School-to-Work Transitions in Times of Economic Crisis: Causes, Consequences and Remedies Berlin, September 11–14, Even with a degree? Hard decisions and strong selections in the transition from university to the labor market among Hungarian graduates during the crisis, 2007-2011.

Spence, M. (1973): Job Market Signaling. The Quarterly Journal of Economics, 1973/3. szám. 355–374. p. http://www.econ.yale.edu/~dirkb/teach/pdf/spence/1973%20job%20market%20signalling.pdf

Teichler, U. (1998): The Transition from Higher Education to Employment in Europe. Higher Education in Europe. 1998/4. szám.

ABSTRACT

The dimensions of masters level's labour market benefits based on administrative data

After completing a Bachelor's degree one possible direction in students' career paths is to continue their studies at Masters level. The analysis of higher educational statistical data according to fields and levels may provide information about the added value of acquired skills and knowledge at Masters level. In order to analyse the above question we have conducted a comparative empirical study regarding Bachelor and Master degrees based along employment variables. The multi-dimensional nature of successful HE is investigated by looking at the following attributes: monthly gross income, employment status, rate of graduates work in positions which require university degree (vertical matching).

Keywords: higher education, labour market, vertical matching, data integration, Hungarian Career Tracking System, Bologna System

Sebők Anna

PhD hallgató, felsőoktatási elemző

Oktatási Hivatal, Felsőoktatási Elemzési Főosztály

asebokanna@gmail.com

Szabó János Zoltán

MI A FESZTIVALIZÁCIÓ?

ABSZTRAKT

Kiindulópontom, hogy egy emberöltő alatt minden konformmá válik vagy kikopik a kulturális emlékezetből és a kulturális piacról. A művészeti fesztivál forma 1976-ban és az azt követő évtizedekben jelentett újdonságot, a filmfesztiválok az 1930-as években. A városi fesztiválok a Második Világháború utáni évek újszerű szórakozási formáját jelentették, de a leginkább az 1960-as évek végén 1970-es évek elején megjelenő ifjúsági fesztiválok nevezhetők non-konformnak (maga az ellenkultúra gondolata is akkor alakul ki), melyek az ezredfordulóra váltak a kultúra fő áramlatainak (mainstream) részévé. Közben folyamatosan elterjedtek e fesztiváltípusok az egész világon, elfesztiválosodott a kulturális élet, sokak szerint ez a fesztivalizáció.

A fesztivalizáció szóhasználat elsőként azonban nem így, hanem mint az irodalmi művek átdolgozása jelent meg. Később, és ma már általánosan a kultúra és a kulturális élet újrafogalmazásaként, parafrázisaként aposztrofálják. A kereskedelmi és szolgáltatási szektor szintén használja a fesztivalizáció előnyeit, van már árfesztivál és különböző áruk fesztiválja egyaránt. A politika világában a kampányok is egyfajta fesztivál hangulatra törekednek, Május 1. pedig eleve politikai és kulturális fesztiválla vált. Mi ezekben a törekvésekben a közös, mi az, ami összeköti őket, mi a fesztivalizáció? Erre a kérdésre keresem a választ a kutatásaimban és e tanulmányban interdiszciplináris gazdasági hatékonysági, társadalmi és kulturális konformitás körébe tartozó kérdések felvetésével.

BEVEZETÉS

A Második Világháborút követő időszakban a társadalmi megújulásba és a jövőbe vetett hit kifejeződését látták a városi fesztiválokban. A demokrácia fejlődése a társadalmi részvétel előtt nyitott kapukat a társadalom széles rétegei számára mind a politika, mind a társadalmi és kulturális élet területein (Klaic 2014). Az újkori ünnepléskultúra korábban sosem volt ennyire nyitott, mindenki részt vehetett a városi fesztiválokon, ellentétben a művészeti fesztiválokkal és a filmfesztiválokkal ahol az elit vagy egy szakmai elit; a filmkészítők vehettek részt. A film politikai erejét még a Második Világháború előtt felismerték és ez a filmfesztiválok esetében abban is megmutatkozott, hogy a Cannes-i filmfesztivál eleve mint ellenfesztivál jött létre 1939-ben, bár a háború okán történő halasztások miatt 1946-ban rendezték meg ténylegesen először. A fasiszta befolyás alatt álló Velencei Nemzetközi Filmfesztivál miatt történt ez így, mivel az amerikai, brit és francia zsűritagok nem kívántak politikai nyomásra olasz vagy német filmet győztesnek

meghirdetni. A városi fesztiválok vélhetően a világháborús sokk miatt kerülték a politikai megnyilvánulásokat, ilyen törekvéseik nem váltak ismertté. A filmfesztiválok sem vállalták később a nyílt politikai konfrontációt, azonban előfordult burkolt politikai töltetű szimbólumválasztás például a Karlovi Vary-i Nemzetközi Filmfesztivál fődíja esetében a kristálygömb, ami a tisztánlátás üzenetét hordozza. Ennek különösen pikáns üzenete volt lévén egy a Keleti-blokkban 1948-tól megrendezett fesztiválról van szó.

Ebbe a folyamatosan fejlődő, a teljes társadalom felé nyitó fesztiválkultúrába csobbant bele a Woodstocki Fesztivál 1969-ben és követték társai az 1970-es években. Itt azonban már az ellenkultúra fesztiváljairól beszélhetünk, melyek a világháború után kialakított mesterkélt boldogságot árasztó, merev szabályok között működő konform kultúra ellen tiltakoztak. Ebből a szempontból a szovjet érdekszféra országaiban is hasonló volt a helyzet, nem a politikai rendszer megdöntéséért és a demokráciáért akartak fesztivált a fiatalok, hanem a jó zenéért és a közösségek szabad gyülekezéséért, ami történetesen tilos volt. Az akkori konform kultúrában a fiataloknak, beleértve a zenéjüket és ízlésüket, nem jutott szerep sem keleten sem nyugaton. Létrehozták ezért a saját párhuzamos kulturális életüket és ünnepléskultúrájukat, amit ma ifjúsági fesztiválnak vagy pop-rock fesztiválnak neveznek. A viharos előzmények után pár évtized alatt megnőtt a sok szabadidővel rendelkező (főleg felsőoktatásban tanuló) fiatalok száma és általánossá vált az ifjúsági kultúra zenei, öltözködési szabályrendszere, amit ifjúsági korszakváltásnak és kulturális paradigmaváltásnak (Gábor 2004, 2012) is neveznek, e fesztiválokat pedig új konform fesztiváloknak nevezem (Szabó 2014). Az ifjúság körében elterjedt fesztiválforma idővel az egész társadalom egyik fő ünneplési-művelődési formájává vált, átszabva a kulturális fogyasztás térképét és konkurenciát teremtve a folyamatosan működő kulturális intézményeknek. Végül e forma egyes elemeit felhasználva a kereskedelmi-piaci és politikai hasznosulás is megkezdődött.

A FESZTIVALIZÁCIÓ IRÁNYAI

Fesztivalizáció a kulturális életben

Amennyiben „Tény, hogy a kultúra megértéséhez a fesztiválok adják a kulcsot." (Roy 2013:9), vajon feltételezhető, hogy a fesztivalizáció az emberi társadalom megértéséhez ad támpontot? A kérdés nem csupán költői! A tekintetben egybehangzó a szakirodalom, hogy a társadalmi struktúráktól időlegesen megszabadulni igyekvő ember a fesztiválok résztvevője. Ezek szerint ez ember alapvető igénye, hogy időnként visszatérjen a társadalmi struktúrák nélküli közösségi állapotba, ősállapotba. Méghozzá elég gyakran.

Amennyiben tényleg igaz lenne, hogy a fesztivál a kulcs a kultúra megértéséhez, akkor a látogatószámok alapján Magyarországon elég sokan gyakorolják a kultúra megértését. A fesztiválregisztráció adatai alapján csak a 2014-2017 között regisztrált fesztiválok valamint a regisztrációban nem szereplő nagyfesztiválok (pl. Sziget Fesztivál, Volt,

Balaton Sound) körülbelül ugyanannyi látogatót vonzanak, mint a színházak és más művészeti intézmények összesen: körülbelül 5,5-6 milliót. Ez a szám természetesen évről évre változhat, de a hosszú évek tapasztalatai, évsoros statisztikái indokolják a tól-ig határt.

Amennyiben a becslések szerint (Hunyadi 2004:5) létező 3000 kisebb-nagyobb kulturális programot felvonultató fesztivál együttes adataival is kalkulálunk, azt mondhatjuk, hogy a fesztiválok éves látogatószáma nagyságrendileg körülbelül 10 millióra becsülhető. E becslést alapvetően a hazai kulturális fogyasztásra, Magyarország kulturális állapotára irányuló kutatásokról a Nemzeti Művelődési Intézet, a Magyar Tudományos Akadémia és az NKA gondozásában az elmúlt 15-20 évben megjelent publikációkra alapozom. Ez nagyságrendileg összemérhető az összes többi kulturális és művészeti intézmény (mozi színház, hangverseny, népi együttesek, ismeretterjesztő előadás, műsoros est, muzeális intézmény) sokéves átlagban 30-35 millió között mozgó látogatószámával a KSH évsoros kulturális rendezvények látogatószáma adatai alapján (KSH 2011). Itt természetesen a mozik 11 millió körüli és a muzeális intézmények 10 millió körüli valamint a közművelődési intézmények műsoros estjeinek éves 6 milliót megközelítő látogatószám adatai átrendezik az arányokat, de összességében azt mondhatjuk, hogy az összes kulturális részvétel közel negyede fesztiváloknak köszönhető (Lásd 1. Diagram). Ezzel azt gondolom egy megfelelő bizonyítékot találtunk a fesztiválok országosan nagyszámú elterjedésére és fesztivállátogatás társadalmilag megszokott és elfogadott jelenségére.

1. diagram: Fesztiválok és kulturális intézmények átlagos éves látogatószámának aránya

(Forrás: www.fesztivalregisztracio.hu kiegészítve saját becsléssel és Kultúrstatisztikai adattár 2000–2010 (2011))

Mint minden kutatás során itt is érvényes az, hogy egy bizonyíték még nem bizonyíték. A másik érvem a fesztiválok elterjedése mellett a tartós fesztiválalapító kedv. A 2004-es adatok alapján a kulturális fesztiválok többségét az azt megelőző 10 évben alapították, több mint tíz évvel később pedig még mindig 57%-on állt ez az arány. (Lásd 2. Diagram.) Ezzel azt mondhatjuk, hogy ugyanúgy, mint minden más induló vállalkozásnál, az induló fesztiválok kis része éri csak meg a 20 éves vagy annál idősebb kort. A 20 évnél régebb óta megrendezett fesztiválok növekvő arányát e mellett magyarázhatja az is, hogy 1990 óta alakult a fesztiválok túlnyomó többsége, így a 20 évnél idősebb fesztiválok relatív súlya természetszerűleg nő. Visszavonhatatlanul tényező, méghozzá jelentős tényező lett a fesztivál forma a kulturális piacon.

2. diagram: Mikor alapították a fesztivált?

(Forrás: Inkei et. al. (2006) és www.fesztivalregisztracio.hu (2017. január 15.))

Figyelemreméltó azonban, hogy a 10 évnél fiatalabb fesztiválok aránya még mindig rendkívül magas: 1994-2004 között és 2007-2017 között ugyanúgy 50% feletti ez az arány. A 10-20 év közötti múlttal rendelkező fesztiválok aránya éppen annyival csökkent, mint amennyivel a 10 év alatti fesztiválok aránya, ami a fesztiválok számának növekedése mellett ismételten egy magas relatív aránynak mondható. A 20 év alatti fesztiválok esetében kismértékű csökkenésről beszélhetünk tehát, de nagyon sok lehet az első kritikus években abbahagyott fesztivál. Minderre magyarázat lehet olvasatomban a telítődő fesztiválpiac és az éles verseny. Ugyanarra az igényre egyre több fesztivál jelentkezik, e fesztiválok között jobban eloszlik a látogatók száma, s bár az elérhető közönség a 2008-as pénzpiaci válság utáni kilábalást követően egyre bővül, egyre nehezebb új és új közönséget bevonni.

A fentiek alapján a fesztivalizáció a fesztiválok kulturális életben való elterjedése értelmében nemigen kérdőjelezhető meg Magyarországon. Egyre több fesztivál működik és a fesztiválok kulturális életben, a kulturális fogyasztásban betöltött szerepe hasonlóan

jelentős súllyal jelenik meg, mint a többi művelődési forma; a mozi, a színház, a műsoros est vagy akár a múzeum. Ez az összevetés azonban több szempontból is önkényes. Mint általában a mérlegnek két nyelve van itt is: egyfelől egy fesztiválon részt venni tovább tart és nagyobb költséget is jelent, mint egy pár órás műsoros esten való részvétel. Másfelől azonban a fesztivál megrendezéséhez relatíve kevesebb idő és anyagi befektetés szükséges, mint a példámban szereplő intézményeknek. A fesztivál nagyobb pénzbeli és szabadidőbeli ráfordítást igényel a látogatótól, ugyanakkor a szervezők részéről nem igényli egy nagy létszámú szervezeti struktúra (vezetők és munkatársak) folyamatos fenntartását. A folyamatosan működő intézményt, színházat, művelődési házat, múzeumot hosszú távú befektetés fenntartani, míg egy fesztiválnak nem kell épületet fenntartani, nem kell hosszú művészeti előkészületeket tenni, próbálni, évtizedes tudományos kutatásokat, gyűjtéseket végezni. A befektetés tehát a szervezet oldaláról jelentkezik, a látogató részéről azonban egy színházi est anyagilag és a szabadidőt tekintve is relatíve jelentéktelen tényező. Vannak arra példák, hogy kialakul egy folyamatosan működő fesztiválszervezet (Sziget Kft., Budapesti Fesztivál- és Turisztikai Központ Nonprofit Kft.), azonban a legtöbb esetben ez a szervezet több fesztivált is szervez, ami elosztja a munkaterhelést és a szervezet működtetésének a költségeit is.

A fesztivalizáció az irodalomban

A művészetekre is hatással volt a fesztiválforma átalakulása. Az irodalmi hasznosulás volt talán az első olyan terület ahol a fesztivalizáció kifejezés megjelent például az IROM projekt tapasztalatai alapján (Finta – Fűzfa 2012). A fesztiválkoncertek példája, ahol gyakran nem a megírt és lemezen hallható zeneszámok élő előadása, hanem inkább feldolgozása vagy átdolgozása hangzott el idővel elterjedt az irodalmi művek előadása során is. Irodalmárok csoportjai egy-egy költő stílusában fogalmazták meg saját mondanivalójukat az eredetitől gyakran eltérő kontextusba helyezve hely és idő szempontjából. Kányádi Sándor elhíresült szólása szerint a „vers az amit mondani kell" így felvetem, hogy ami a zenei improvizáció során történik a fesztiválokon, az történik az irodalmi improvizációk, parafrázisok során az irodalmi életben, színházban is (pl. Red Bull Pilvaker szavalóverseny).

Bodrogi (2012:23) hangsúlyozza, hogy „az irodalomtanítás működését meta szinten vizsgáló magyarországi tanulmányokban egyre jellegzetesebbek azok a gondolatalakzatok, amelyek az élmény fogalmát központi helyzetbe hozzák." Ebben fontos szerepe jut az időszerűségnek és a térszerűségnek. Gadamer nyomán megállapítja, hogy a felejthetetlenség és pótolhatatlanság az, ami kiemelkedhet az élet szürkeségéből, ez pedig a fesztiválok sajátja is, hiszen a hétköznapi életből való kiszakadás, a társadalmi struktúrák nélküli liminoid állapot magában foglalja egyszeriséget és megismételhetetlenséget is. „A felemelő, élményszerű találkozás intenzitása elvileg komplexitás redukcióval jár, amennyiben ekkor nincsen olyan mértékben jelen az az elidőző hermeneutikai elemző teljesítmény, ami egy elmélyült és alapos értelmezésben

egyben szükségszerűen el is távolít a közvetlen élménytől." A gadameri „jelentésbőség" és „világegész" a résztvevők számára történő megnyílása érkezhet így el, mely nem hosszadalmas értelmezői munka eredménye, hanem hirtelen történés, jelenléthatás. Gadamer ötlet-koncepcióját továbbgondolva Bodrogi megállapítja, hogy az emberi kreativitás forrásvidéke ez, a kreatív folyamat „adományszerű első fázisa a művészetek terén." Az irodalom élményszerűvé tételéhez nem az írói kreativitás csodálata, hanem a kreatív folyamatban történő részvétel, a „beesés" az alapvető lépés.

Összességében megállapítható, hogy a fesztivál élmény és az irodalmi kreativitás élmény számos közös vonással rendelkezik. Mindkét esetben a megértésről van szó. A fesztiválok esetében a kultúra megértése áll a figyelem középpontjában, míg a másik esetben a kreatív folyamat segítségével az irodalom megértése. Központi fogalom az élmény. Az élmény keresése és megtalálása a fesztiválok esetében egy limonoid (a társadalmi struktúrából való kilépés nem kötelező) folyamatot jelent, míg az irodalom és az irodalomtanítás esetében a „jelentésbőség" és „világegész" a résztvevők számára történő megnyílását jelenti. Az irodalomtanításban a csúcsélmények és a megértés hermeneutikai csúcsteljesítménye az, melynek során a diákokhoz megérkezik az irodalom érzelmileg feldolgozható jelenléteffektusok formájában. Az érzelmek és a megrázkódtatás hatásmechanizmusain át lehetséges elérni elementáris jelentéshatásokat, ami ideális esztétikai élményt és tapasztalatot hoz létre. Általánosságban a művészeti alkotások megértésének, dekódolási képességének fejlesztéséről van itt szó csakúgy, mint a fesztiválok esetében, ahol a kulturális szendvics funkció (két megtekinteni kívánt ismert produkció között egy a látogató számára ismeretlen produkció) révén olyan műveket is megismer a látogató, melyet magától nem keresne. A művészet megértésének képessége az, aminek a fejlesztésére törekszik az élményszerű irodalomtanítás és a kulturális fesztiválok egyaránt.

A fesztivalizáció kereskedelmi és politikai hasznosulása

Az ifjúsági fesztiválok esetében kezdettől nagy szerepe volt a kereskedelmi bevételeknek, nyereséges fesztivál manapság is csak ebben a körben található, míg a konform művészeti produkciókat bemutató városi fesztiválok szerepe a turizmus vagy a kulturális élet fellendítése volt, nem közvetlen kereskedelmi haszon. A Sziget-kutatásokból tudjuk, hogy a résztvevők átlag feletti életszínvonalon élő középosztálybeli fiatalok, akik önállóan hozzák meg a kereskedelmi döntéseiket (Gábor 2000, Gábor - Szemerszky 2008). Nem véletlen, hogy a kereskedelmi együttműködések fejlődése végigkísérte az ifjúsági fesztiválok új konformmá válását, a sikeres mainstreambe kerülés azonban együtt járt a fesztivál forma egyes elemeinek sikeres kereskedelmi-politikai hasznosításával is. Így jöttek létre különböző termékfesztiválok, árfesztiválok és fesztiváljellegű politikai nagygyűlések. A városi fesztiválok esetében a pénzügyi eredménykényszer ugyan kisebb volt, de jelentkezett helyette más eredménykényszer: megfelelő méretű közönséget kellett a városban tartaniuk lehetőleg minél hosszabb időre.

A HVG 2016-os év nyereséges magyar cégeket összesítő listája 500 vállalkozást tartalmaz, ebben a Sziget Kft. volt a 380. legeredményesebb magyar vállalkozás 1,5 milliárd forintos nyereséggel. Lényegében ez az eredmény nyújtott biztos alapot az új külföldi társtulajdonos befektetésének realizálásához. Természetesen azonban a hagyományos és folyamatosan működő kulturális intézmények is állnak a listán, a legelőkelőbb helyen például a 233. helyen szereplő Cinema City mozi hálózat áll 2,5 milliárd forintos nyereséggel. E két piaci szférában működő kulturális vállalkozás között foglal helyet egy állami vállalat, a Nemzeti Filharmónia Ingatlanfejlesztési Kft. összesen mintegy 2,2 milliárd forint nyereséggel. Negyedikként, de a Sziget Kft előtt áll a sorban a Magyar Virtuózok Nonprofit Kft. a maga 1,8 milliárd forintos nyereségével.

Nem a nagy forgalom hozza azonban a fesztiválszervező cégeknek az eredményt, hanem a profitábilis tevékenyég. Ezt mutatja legalábbis, hogy az 500 legnagyobb cég listáján már nem szerepel egyetlen fesztiválszervező cég sem. Mi ennek az üzenete? Relatíve kis befektetéssel, de kitartó munkával nagy hasznot és jelentős eredményeket lehetséges elérni. Mindazok, akik a fesztiválforma elemeit átvéve árengedményeket, vásárlói programokat, élményszerű nagygyűléseket rendeznek, abban bíznak, hogy valamitől így jobban elérik a kereskedelmi, politikai céljaikat. Felmerül a kérdés, hogy mi lehet az a valami, aminek a révén eredményesebb a kereskedelmi vagy politikai tevékenység. A válaszom az, hogy a fesztivál élmény időleges felvillantásával az üzenetek jobb megértését lehetséges elérni. Felcsillantják a látogatók számára a fesztivál-érzés lehetőségét, a kreatív folyamatba történő beesés lehetőségét, a látogatók azonban azt nem kapják meg a maga teljességében, de annak is örülnek.

Összességben elmondható, hogy kettős tehát a fesztiválok rendezésének kereskedelmi eredménye: közvetlen profit elérése egyfelől, míg a turisztikai vonzerő növelése a másik oldalon. Ebben a fejezetben alátámasztottam, hogy a fesztivalizáció jelentheti a fesztivál élmény kereskedelmi, gazdasági és politikai felhasználását is. Egyáltalán nem biztos azonban, hogy a kultúratudományi elemzéseket alapul véve hozzák azonban ezeket a döntéseket a kereskedők vagy politikusok. Ők csak azt látják és tapasztalják, hogy az emberek szívesebben vásárolnak, nagyobb valószínűséggel vesznek részt, vagy éppen tovább maradnak egy nagygyűlésen, ha abban megtalálják a fesztiválforma egyes elemeit. Nem kapják meg a liminoid fesztivál élményt, nem válnak meg társadalmi szerepeiktől a résztvevők, de felcsillantják a reményt. Kissé olyan ez, mint a horgászat: akkor is élmény, ha a horgász nem fog halat.

JAVASLAT EGY FOGALOM ÉRTELMEZÉSÉRE

Mint a fentiekből is kiderül a fesztivalizáció már régen nem csak a fesztiválok tömeges elterjedésére vonatkozó neologizmus. Szirák Péter (2015) szerint „A Fesztivalizáció terminusa három alapvető komponensből tevődik össze: Hans Ulrich Gumbrecht élményfelfogásából és élménypedagógiájából, Karl Ludwig Pfeiffer intermedialitás-

elméletéből, illetve Mihail Bahtyin karnevál-értelmezéséből." Kiindulópontként ő is a fesztiválok elterjedésével és a formai elemekkel magyarázza a karnevál – fesztivál analógiát. Következtetéseiből, kiolvasható, hogy a fesztivalizáció fő jelentőségét abban látja, hogy egyfajta rekreációs állapotban élményszerűvé, a megértést jobban elősegítő folyamattá válik a tanulás. A kereskedelmi-politikai fesztivalizáció is éppen ezt a rekreációs állapotot szeretné előhívni, mivel a vásárlók és a résztvevők annak élmény reményében szívesebben mozdulnak ki otthonaikból.

Összességében tehát a fesztiválok liminoid állapotot létrehozva segítik a kultúra megértését, az irodalmi fesztivalizáció a kreatív folyamatba való bekapcsolással a művészet megértését segíti elő, míg a kereskedelmi és politikai szervezetek a rekreációs állapotban történő információszerzést, az élményszerű vásárlást, a politikai üzenetek jobb megértését érik el fesztivalizáció révén. Mindhárom esetben az élmény középpontba állítása történik a fesztiválforma eszközeinek felhasználásával, azonban a cél mindhárom esetben a megértés elősegítése. A társadalmi tanulási folyamatokat, a szocializációt a jobb megértéssel segíti a fesztivalizáció.

Fentiek alapján javaslatom szerint a fesztivalizáció egy olyan, a megértést elősegítő társadalmi tanulási folyamat, melynek középpontjában az élmény keresése és felhasználása áll a fesztiválforma egyes elemeinek felhasználásával.

KÖVETKEZMÉNYEK: KULTURÁLIS HATÉKONYSÁGI KÉRDÉSEK

Bár a fesztiválok profitabilitását elismertem a korábbi fejezetekben, nem kívánom szembeállítani a folyamatosan működő intézményeket és a fesztiválokat hatékonyság szempontjából. Érdemes tehát azt is megvizsgálni, hogy a hatékonysági kérdések hogyan merülnek fel, hogyan változnak az idők során egy fesztivál esetében.

A hatékonyság problémaköre egy bizonyos méret felett minden rendezvény és intézmény esetében felmerül. A fesztiválok esetében a 100.000 látogató feletti nagyrendezvények önmagukban meghatározzák a fesztiválpiac jelentős részét, problémáik ennek megfelelően specifikusak. A hazai fesztiválokról statisztikai adatot gyűjtő fesztiválregisztrációban vélhetően ezért nem szerepelnek a Sziget Kft fesztiváljai (Balaton Sound, Volt, Sziget Fesztivál). Érdemes ezért szemügyre venni egy példát hogyan birkózott meg egyikük a hatékonysági kihívásokkal. A 2017. évi 25.-ik Sziget Fesztivál kapott hideget, meleget a hazai sajtótól. Azt mindenki elismerte, hogy továbbra is nagyon erős a fesztiválhangulat és a nemzetköziség, a drogok használatát is visszaszorították (lásd. Gábor 2005), ugyanakkor a fanyalgók szerint aggasztó, hogy a látogatók száma 10%-ot csökkent és az igazi „headliner", más szóval sztárelőadókból is kevesebb volt. Érdemes mögé nézni és egy kicsit árnyalni a képet, merre tart most a Sziget Fesztivál?

Legutóbb 2015. januárban úgy összegeztem a magyar fesztiválpiac jellemzőit a Portfolio.hu-n, és a blogon, hogy az az érett piac jellemzőit mutatja, nagy változások már nem valószínű, hogy történnek. A kis változások azonban ettől még jelentős számokat jelenthetnek pl. a Sziget Fesztivál esetében mind bevételben, mind látogatószámban, mind pedig profitban. Azóta történt egy s más; egymást követő két évben rekordot döntött a látogatószám, nemzetközi befektetők szerezték meg a tulajdonjog többségét, hátrább lépett az utolsó aktív alapító a menedzsmentből miközben nyereséges maradt a fesztivál.

A változások továbbra is az érett piac sajátosságait erősítik meg. Miért is fektetne egy nemzetközi befektető milliárdokat egy fesztiválszervező cégbe, ha nem gondolná, hogy stabil nyereségre számíthat a következő években? E mellett az is erősíti az érett piaci sajátosságokat, hogy az életszínvonal és a bérek válság utáni növekedésnek indulása Európa szerte elősegíti a kultúrára fordítható háztartási kiadások növekedését is. A Sziget esetében azonban a hazai látogatók száma vélhetően csak mérsékelten nőtt, de jelzés értékű, hogy a hazai előadókat bemutató Petőfi Rádió-VOLT Fesztivál színpad nagyobb lett, az elhelyezése pedig jól eltalált a bejárat közelében.

A fellépő sztárelőadók minden este telt házat hoztak a nagyszínpad előtt, olyan előadókkal mint Pink, Wiz Khalifa és Kasabian ez nem is volt kérdés, de rendkívül meglepő volt, hogy a Magyarországon kevésbé ismert előadók közül is jó páran óriási tömeget vonzottak és mozgattak meg. Különösen Biffy Clyro zenekar, melyet csak azért említek meg, mert a hazai híradásokban mintha teljesen megfeledkeztek volna róla miközben talán ők voltak azok, akik visszahoztak valamit a Sziget eredeti alternatív feelingjéből a félmeztelenül gitározó és kék nadrágban éneklő szakállas Simon Neil-lel, a fehér fényekre és sötét háttérre épülő színpadképpel és a koncert végi őrülettel.

A zenekritikának több teret nem engedve térjünk vissza a hatékonyság kérdésköréhez! A Sziget Fesztivál 25 éve kiválóan példázza az újkonform ifjúsági fesztiválok hatékonyságát és eredményességét. Az első évek alatt egyre nagyobb és nagyobb tömeget mozgatott meg a fesztivál és mindezt saját forrásból végrehajtott fejlesztések kísérték. Tanulságos az egész fesztiválpiacra nézve azonban, hogy később hogyan alakultak a trendek. A kultúra gazdaságtan elveinek megfelelően a fesztiválok esetében a látogatószám elemzését és az összköltség alakulását érdemes figyelemmel kísérni. A Sziget Fesztivál látogatóinak számát egy diagramon ábrázolva látható, hogy a látogatók száma az 1990-es évekbeli gyors növekedést követően gyakorlatilag 2001 óta a 350-390 ezres tartományban mozgott, miközben a költségek meglehetősen dinamikusan növekedtek, különösen meredeken 2001. és 2008. között. Ez az évtized volt – marketing nyelven szólva – a fesztivál fejőstehén ciklus végi időszak, amikor a fesztivál megújítása érdekében egyre többet költöttek a szervezők, elsősorban a minőségre, minőségi termékké vált a fesztivál, azonban igen erős inflációs hatás is érvényesült, ami nominálisan kissé túlzott beruházássá változtatta a minőségfejlesztési befektetéseket.

Érdemes megfigyelni, hogy 2013-val bezárólag véget ért egy trend, a szervezők úgy döntöttek, hogy attól kezdve nem a korábbi keretek között finanszírozzák a minőségi fejlesztéseket, hanem több látogató vonzásával a jegyár bevétel növelésével bővítik a financiális lehetőségeiket. Jelzi a trend megváltozását a trendvonalak metszéspontja. (Lásd 3. diagram.) Új trendbe került a Sziget és most láthatjuk az új sávozást a 450.000-500.000 fős látogatói létszámban. A szervezők jó érzékkel figyelemmel kísérték a költségek elszállását, de nem lehetett mit tenni, ha a piaci versennyel tartani akarták a lépést, akkor látogatószámot kellet növelni és árat emelni. A napijegyek ára négy év alatt közel 40%-ot emelkedett. Szerencsére a korábbi – sokaknak talán feleslegesnek tűnő – minőségi fejlesztések megteremtették a rekordszámú közönség fogadásának lehetőségét, a sok éven át elmaradt nagyobb jegyáremelés pedig a pénzügyi mozgásteret. Ily módon fordították előnyükre a 2000-es évek első évtizedében végrehajtott, de közvetlen eredményt nem hozó beruházásokat.

Az költségvetés növekedése azonban nem állt meg a rekorder 2016-os év után, hanem tovább emelkedett 2017-ben több mint 10%-kal! Mivel a közönség növekedése ezzel már nem tudott lépést tartani utólagosan úgy értékelhetjük, hogy a sáv felső szintjének tesztelését láthattuk 2016-ban. Indokolt lehetett tehát a pénzügyi befektető bevonása, mivel a költségvetés helyzete újra a veszélyes arcát kezdte megmutatni. Veszteségbe ez nem csapott át 2017-ben, de a nyereség lényegében nagyot olvadt. Folyamatos küzdelem alakult ki tehát a bevétel, a nyereség és a látogatószám trió körében.

3. diagram: A Sziget fesztivál látogatószáma és összköltsége (1993-2017)

(Forrás: Sziget Fesztivál)

Érdemes azt is elemeznünk, hogy mennyire veszélyes ez a helyzet? Ehhez a látogatószám és a költségvetés egy látogatóra jutó relációját vizsgálom, amit a szakirodalomban cost per thousand (CPT) mutatónak is neveznek. Az összehasonlítás alapján az egy látogatóra jutó költség a 2014 évi Sziget Fesztivál esetében 8 795 forintba került, a napijegy 16 000 forintba került (ez a szám egy látogató egy napi részvételére vonatkozik).

Az előzőekhez hasonlóan 25 éves időszakban szemlélve a CPT mutató alakulását az előzőeket megerősítve megállapítható, hogy 2006-2008 között volt a legmeredekebb az egy főre jutó költségek növekedése, előtte és utána egy (a képen feketével jelölt) trendvonalat követ a CPT alakulása 2013-ig, amikor 9000 Ft/látogató fölé ugrott a mutató. (Lásd 4. Diagram) Ez veszteségek realizálásban is visszaköszönt. Ez a két trendvonaltól eltérő időszak (2006-2008 és 2013) arra utal, hogy a szervezők elszámították magukat. Mindkét esetben a korábban már említet minőségre törekvés volt a háttérben, ugyanakkor a minőségre való törekvés árfelhajtó hatását csak 2001-től 2005-ig tolerálta a piac, az utána következő három évben és 2013-ban nem. A kibővített szolgáltatások túlmutattak bár növelték a látogatók komfortérzetét, azt nem érvényesítették magasabb árszínvonalban, más szavakkal a beruházások túlmutattak a látogatók akkori igényein.

4. diagram: A Sziget fesztivál látogatószáma és egy látogatóra jutó összköltsége (1993-2017)

(Forrás: Sziget Fesztivál)

A 2014-es év valóban a fordulat éve volt, amit jelez a háromszögekkel ábrázolt CPT visszaesése ebben az évben. A költségeket úgy növelték ugyanis a szervezők, hogy a látogatószám növelése és az árbevétel ellensúlyozta azt, tehát olyan beruházásokat eszközöltek, melyek a nagyobb látogatószám révén meg is térültek. Később azonban a költségek ismét megugrottak 2015-ben és 2017-ben is, amit 2017-ig tudott is követni a látogatószám növekedése, de 2017-ben már nem. Felmerül a kérdés mekkora baj ez? Bár némi aggodalomra ad okot, hogy a trendvonal felé ugrott a költségvetés főösszege, azonban a trendvonalak összesimulása és a nominálisan hatalmas, 14 milliárd forintos főösszeg bizakodásra adhat okot. A szervezőknek most mindenesetre a szokásosnál is jobban meg kell gondolniuk a jövő évi kiadásokat.

Természetesen nem lenne helyes szembeállítani egy színház, egy művelődési ház vagy múzeum és egy fesztivál hatékonysági kérdéseit, mivel minden területnek megvannak a maga sajátosságai. Összességében azonban megállapítható, hogy a folyamatosan működő intézmények és a fesztiválok nyilvánvalóan egyaránt küzdenek hatékonysági problémákkal, ezek megoldási módozatai azonban különbözőek a két esetben. Az intézmények esetében az állami önkormányzati támogatás stabilitást biztosít, míg egy piaci vállalkozás főleg a cash flow-jában bízhat. A Sziget Fesztivál példája azt mutatja, hogy a folyamatosan működő intézményekkel szemben a fesztivál hatékonyságát

befolyásoló tényezők változékonysága mind a látogatók számát mind a költségvetés főösszegét tekintve sokkal erőteljesebb. A Sziget költségvetése 5 év alatt duplájára, látogatóinak száma pedig harmadával nőtt, miközben folyamatosan azon kellett manőverezniük, hogy a nulla szaldó felett minél magasabban tartsák a nyereséget.

ÖSSZEGZÉS

E tanulmányban foglaltak alapján megállapítható, hogy a fesztivalizáció fogalma, jelentéstartalma több összetevőből áll, több területen is használják. A fesztiválok kulturális életben való elterjedése jelentősnek mondható a fesztiválok kulturális életben, a kulturális fogyasztásban betöltött szerepe hasonló súllyal jelenik meg, mint a többi művelődési forma; a mozi, a színház, a műsoros est vagy akár a múzeum. Szűk értelemben véve ez a fesztivalizáció. Önkéntelenül is adódik az összehasonlítás, ami elsősorban kulturális gazdasági kérdéseket vet fel. Minkét típusnak megvannak azonban a folyamatos működésből vagy az időszakos működésből eredő előnyei és hátrányai. A fesztivalizációnak van kereskedelmi eredménye, de kereskedelmi és politikai hasznosulása is. Utóbbi esetében elsősorban a fesztivál élmény kereskedelmi, gazdasági és politikai felhasználásáról van szó. Gyakorlatban tapasztalható, hogy az emberek szívesebben vásárolnak, nagyobb valószínűséggel vesznek részt, vagy éppen tovább maradnak egy nagygyűlésen, ha abban megtalálják a fesztiválforma egyes elemeit. Nem kapják meg a teljes fesztivál élményt, de a mindennapok során vonzóbbá teszi az időtöltést.

A fesztivalizáció középpontjában az élmény áll, eredményeképpen pedig javul valamely ügy, program, a kultúra vagy a társadalom működésének a megértése. A szocializáció részeként a társadalmi tanulási folyamatok jobb megértését segíti elő a fesztivalizáció. A fesztivalizációt tehát egy olyan, a megértést elősegítő társadalmi tanulási folyamatnak tekintem, melynek középpontjában az élmény keresése és felhasználása áll a fesztiválforma egyes elemeinek felhasználásával.

Végül nem elmulasztva a hatékonysági kérdések lezárását a Sziget Fesztivál bemutatott példája alátámasztja, hogy a folyamatosan működő intézményekkel szemben a fesztivál hatékonyságát befolyásoló tényezők érzékenyebbek, ugyanakkor rugalmasabban is reagálnak a környezet változékonyságára. Ennek jutalma pedig az új konform ifjúsági fesztiválok esetén a profit lehetősége.

HIVATKOZÁSOK

Bennett, J. Taylor, I. Woodward (2014) Introduction. In: Andy Bennett, Jodie Taylor and Ian Woodward (szerk) The Festivalization of Culture. Nathan, Ashgate

Bodrogi Ferenc Máté (2012) Előtanulmány a Fesztivalizáció elméletéhez

In: Finta Gábor, Fűzfa Balázs (szerk.): Az irodalomtanítás innovációja. Szombathely, Savaria University Press, 23-27. p.

Finta Gábor, Fűzfa Balázs szerk. (2012): Az irodalomtanítás innovációja. Szombathely, Savaria University Press

Gadamer, Hans-Georg (2003) Igazság és módszer. Egy fliozófiai hermeneutika vázlata, ford. Bohonyai Gábor, Budapest, Osiris, 2003, 98–102.

Gábor Kálmán (2000) A középosztály szigete. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó *http://www.eikka.hu/sziget2008/pdf/a-kozeposztaly-szigete.pdf*

Gábor Kálmán (2004) Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In: Gábor Kálmán, Jancsák Csaba, Matiscsák Attila, Szemerszky Mariann, Tibori Tímea, Utasi Ágnes (szerk.): Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezrendben. Budapest, Belvedere 28-73. p.

Gábor Kálmán (2005) Fesztiválok ifjúsága és a drog. Szeged, Belvedere Meridionale Kiadó *http://www.ifjusagsegito.hu/belvedere/fesztivalok_ifjusaga.pdf*

Gábor Kálmán - Szemerszky Mariann (2007) Sziget Fesztivál. Szeged-Budapest. Európai Ifjúsági Kutató-, Szervezetfejlesztő és Kommunikációs Központ *http://www.eikka.hu/sziget2008/pdf/sziget-fesztival-2007.pdf*

Gábor Kálmán (2012) Válogatott ifjúságszociológiai tanulmányok. Szeged, Belvedere Meridionale

Inkei – Hunyadi – Szabó (2006) Fesztivál-világ. Budapest, NKA

Hunyadi Zsuzsa (2004) A fesztiválok közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. Budapest, MTA Szociológiai Kutatóintézet. *http://mek.oszk.hu/10100/10187/10187.pdf*

Kultúrstatisztikai adattár 2000–2010 (2011) Budapest, KSH

Négrier, Emanuel (2015) Festivalisation: Patterns and Limits. In: Ed.: Ch. Newbold, Ch. Maughan, J. Jordan, F. Bianchini. (szerk) Focus on Festivals. Oxford, Goodfellow Publishers

Roy, Christian (2013) Hagyományos fesztiválok – egy multikulturális enciklopédia, ford. ARADI József, Korunk, 2013/4. szám, 9–10.

Szabó János Zoltán (2015) Milliók szórakozása - Hová tart a magyar fesztiválpiac? Portfolio 2015. január 7.

Szabó János Zoltán (2014) A fesztiváljelenség. Budapest., Typotex-Kultindex

Szirák Péter (2015) Kreatív-produktív irodalomkultúra: A fesztivalizáció paradigmája *http://irodalom.arts.unideb.hu/kutatas/irom/docs/festivalizacio_irom.pdf*

ABSTRACT

What is festivalisation?

My starting point is that, under a lifetime, every conformation becomes or is suppressed from cultural memory and from the cultural market. The arts festival form was novel in 1976 and subsequent decades, and so were film festivals in the 1930s. Urban festivals were a novel form of entertainment after the Second World War, but the most important youth festivals appearing in the late 1960s and early 1970s can be termed non-conformities (the counterculture itself evolves) that turned into mainstream culture by the millennium. In the meantime, these types of festivals have spread all over the world, cultural festivals have been celebrated – many say this is a festivalisation.

However, the first use of the phrase "festivalization" was not so, but as a recast of literary works. Later, and today, they are generally referred to as the rephrase and paraphrase of culture and cultural life. The commercial and service sectors also use the benefits of the festival, there is already a festival of festivals and a variety of festivals. In the world of politics, campaigns are also a kind of festival mood, and May 1 became a political and cultural festival. What is common in these aspirations, what is the benefit of what is the festivalization? This is the answer to my question in my research and the study of cross-disciplinary economic, social and cultural efficiency issues.

Dr. Szabó János Zoltán

főtanácsadó

Emberi Erőforrások Minisztériuma

szabojz1@gmail.com

Vas János

A VIDEOJÁTÉKOK NÉGY KATEGÓRIÁJA A TÖRTÉNELEMTANÁR SZEMÉVEL[127]

ABSZTRAKT

Az egyre gyorsuló ütemben fejlődő szórakoztatóipari tendenciák kihatnak az élet minden területére. Megjelenik az oktatásban is, hiszen ezeknek a termékeknek a fogyasztói legnagyobb részben a középiskolai tanulók és egyetemi hallgatók korosztályából kerülnek ki. A sorozatok, filmek, könyvek, képregények és talán legnagyobb részben a videójátékok azok, ahonnan a diákok a – meghatározott keretek között és bizonyos mértékig is, de – tanulhatnak nem csak idegen nyelveket, de adott esetben akár közismereti tárgyakat, így történelmet is. Persze a videojátékok esetében érdemes erősen kritikai megvilágítás alá helyezni mind a felhasznált történelmi narratíva hitelességét, mind pedig azt, hogy ezeket az alkotásokat mennyi és milyen szintig lehet forrásként tekinteni. Külföldön már csaknem harmincéves szakirodalom tekint vissza a videojátékok különböző felhasználási lehetőségeire, amelyben több szerző is kitér az oktatásban való használatukra, sőt A. Martin Wainwright egyetemi keretek között tartott szemináriumokat a segítségükkel. Az ő összegyűjtött tapasztalatai, valamint az elérhető szakirodalom segítségével alkottam meg azt a négy kategóriát, amelyekben a videojátékokat a történelemoktatásban fel lehet használni. Ezek kiindulópontként szolgálnának gyakorlati kutatásaimhoz a jövőben, a tanulmány viszont a kategóriákat ismerteti röviden.

ELMÉLETI ÁTTEKINTÉS, ÁLTALÁNOS BEVEZETÉS A VIDEOJÁTÉKOK SZAKIRODALMÁRÓL

A videojátékok oktatásban felhasználható szerepe már jól ismert a kutatók körében, hiszen már csaknem harminc évre nyúlnak vissza azok a kutatások, amelyek mind az általános lehetőségeket (Bowman 1982; Gredler 1996, Fromme – Unger 2012), mind pedig a történelem és annak oktatásában rejlő lehetőségeket is számba veszik. (McCall 2011; Kapell– Elliott 2012) Nem csupán a történelem, hanem az irodalommal és általában a művészetekkel foglalkozó tanulmányok is napvilágot láttak már a game studies paradigmáján belül (Bosman 2014).

[127] Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-17-2 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült

A kutatók hamar felismerték, hogy a videojátékok sokkal nagyobb flow élményt nyújtanak a felhasználók számára, hiszen nem csak a narratív lehetőségek száma nagyobb az audiovizualitás miatt, hanem az interaktivitásnak hála, a felhasználók a programok által kínált világban jobban el is tudnak mélyülni, függetlenül attól, hogy „online" vagy „offline" módon történik a játékosok részéről az interakció (Newman 2002). Éppen ezért a videojátékok remek eszközök arra, hogy tökéletesen megvalósíthassák az *edutainment* és a *gamification* minden előnyét, megfelelő módszerekkel pedig akár egyszerre több tantárgyra is levetítve. Jelen tanulmányban sajnos nem lehet hosszasan tárgyalni a szakirodalom által felkínált lehetőségeket és további felhasználási javaslatokat, de az összefoglalásban már megemlített A. Martin Wainwrightról érdemes hosszabban beszélni, hiszen ő volt az, akinek a munkássága módszertani keretül szolgált a tanulmányban tárgyalni kívánt négy kategória kialakításához. Wainwright munkásságának rövid ismertetése után rátérnék az általam megalkotott kategóriákra, melyek a: 1. komplex folyamatokat bemutató alkotások, 2. szórakoztató alkotások történelmi háttérrel, 3. ténytörténelemmel foglalkozó alkotások fiktív történeti háttérrel, 4. történelemmel közvetve foglalkozó alkotások. Ezeket röviden bemutatva megpróbálok egy átfogó képet adni arról, hogy milyen lehetőségek rejlenek mind a videojátékok történelemoktatásban való felhasználásában, mind pedig magában a médiumban, mint potenciális lehetőség az oktatás színesítésére és modernizálására.

A. Martin Wainwright amerikai professzor az Ohio állambeli Akron Egyetemen oktat, és a 2014-ben publikált "Teaching Historical Theory through Video Games" címet viselő tanulmánya megírásakor már három egyetemi kurzust is szentelt a videojátékoknak, amelyeket azonban közvetlenül nem használtak a tanórai foglalkozásokon. Az első kurzust, *Special Topics: History in Video Game* címmel 2011-ben tartotta, majd ezt követte 2012-ben és 2014-ben is egy hasonló szeminárium (Wainwright 2014). A három kurzus során összegyűjtött tapasztalatait publikálta a *The History Teacher* című szakfolyóiratban, amelynek részletesebb elemzésével korábban már foglalkoztam (Vas 2016 és 2017). Amit viszont fontos megjegyezni, hogy ő történetelméleteket, különböző mechanizmusokat próbált a videojátékokon keresztül bemutatni a hallgatóknak, főleg a *Civilization IV* nevű játék segítségével, amely egy körökre osztott úgynevezett *grand strategy*-játék. Ennek lényege egy birodalom irányítása, melyben számtalan szempontot kell figyelembe venni, a kereskedelemtől kezdve a diplomácián át a különböző terepviszonyokig és a különböző fejlettségi viszonyokig, mint a hadsereg, kultúra és technológiai színvonal.

Habár a tanulmány foglalkozik a különböző játékok eltérő felhasználási lehetőségeivel, a publikáció alapvetően a szeminárium tapasztalatait és a program sajátos történetelmélet-oktatási lehetőségeit vizsgálja, mindezt a videojátékok saját műfaji keretein belül, ahol meglátásom szerint Wainwright némileg nagyvonalúan járt el. Ugyanis a játékokat a történelemtanárnak nem a saját műfaji keretein belül kell megvizsgálni, hanem

célszerűnek látszik a narratívát figyelembe véve az abban rejlő történelmi potenciált megragadni, hogy majd annak segítségével a program adta narratív lehetőségeket maximálisan kiaknázza, ahol a program műfaji keretei nem feltétlen relevánsak. Ebben az értelemben pedig nem minden program használható fel ugyanolyan jól, a műfaji besorolásokon belül is lehetnek az adott játékok hitelességüket tekintve teljesen eltérőek, amelyeket figyelembe kell venni akkor, ha a tanár szeretné felhasználni azokat a tanórai foglalkozásokon. Persze hiba lenne azt feltételezni, hogy a narratíva az egyetlen vizsgálati tényező, így éppen ezért a programok történelemkritikai módszerekkel történő vizsgálata többszörösen is összetett feladat. Szinte mindenre érdemes odafigyelni egy játék során, mert minden komponens hordozhat magában narratív elemeket, vagy pedig valamilyen célt, amely a történetmesélést, vagy a programba való beleélést segíti elő a felhasználó számára.

A programokra jellemző komplexitást szem előtt tartva alkottam meg a négy kategóriát, melyeket szeretnék röviden bemutatni, és példákkal alátámasztani, hogy miért és milyen szinten lehet a kategóriákon belül felhasználni az adott produktumokat.

KOMPLEX FOLYAMATOKAT BEMUTATÓ ALKOTÁSOK

Ha már Wainwright tanulmányát tekintettem kiindulópontnak, akkor érdemes volt eleve az általa is használt *Civilization*t megvizsgálni ahhoz, hogy a történelem mely szeletének tanítására lehetne felhasználni. A program lényege, hogy általában nagyobb kiterjedésű helyszíneken, így például akár az egész Földön, vagy kontinenseken játszódnak – de nem áll tőlük távol akár az egész űr benépesítése, mint feladat sem! –, ahol különböző civilizációkat kell irányítaniuk a játékosoknak, és megadott aspektusok szerint győzelemre vezetni azokat. Egyszóval nem feltétlenül a katonai intervenció fogja győzelemre vezetni a játékosokat, hanem akár a diplomácia vagy a kereskedelmi fölény is győzelmet hozhat más civilizációk felett. A körökre osztott jelző az angol *turn-based strategy* kifejezésből ered, de a *grand strategy* elnevezés a játék komplexitásának „nagyságára” is utal. Fontos még megjegyezni, hogy a játékmechanika körökre épül, melyben a játékosnak az adott kör alatt kell minden lehetséges változtatást eszközölni a birodalmán belül, majd a kör lezárulta után a többi játékos – vagy a számítógép által vezérelt mesterséges intelligencia – köre következik. Ez a fajta játékstílus a tanulmány későbbi részében lesz még fontos.

Talán látható is ebből, hogy ezek a programok nem a ténytörténelem tanítására lesznek a legalkalmasabbak, hiszen a program narratívájából és játékmechanizmusából adódó interaktivitás miatt szinte biztos, hogy nem a valódi határok és nem a valódi konfliktusok fognak kirajzolódni a játék térképén. Mint a kategória neve is mutatja, komplex folyamatokat viszont tökéletesen lehet vele ábrázolni, amelyben a nagy átfogó következmények, a gazdaság, a politika, a társadalom és a katonaság komplex összefonódásait lehet interaktív módon bemutatni ezeken a játékokon keresztül, melyek

talán jobban átláthatóbbak, ha a felhasználó a maga tapasztalja meg, milyen az, ha a nagyfokú hadseregfejlesztés miatt államcsőd következik be.

Hogy egy konkrét példát is említsek egy ilyen folyamatra, a *Civilization* legújabb, 2016 októberében megjelent hatodik részében még több lehetőséget kapnak a játékosok arra, hogy ne csak a birodalmat, hanem akár a birodalom részét képező városokat is aprólékosabban lehessen igazgatni. A program újításának alapja, hogy a programban már a felhasználóknak lehetőségük van körzeteket építeni, amelyek aztán kapcsolatba hozhatóak a többi városrésszel, például a területek közötti munkaerő-kölcsönzés révén. Olyannyira, hogy egy játékos létrehozott egy várost, amelyben csaknem hárommilliárdnyian laknak, éhezés, boldogtalanság és logisztikai problémák nélkül. Módszerét le is írta, és a hosszas beszámolóból kitűnik, hogy a módszer rendkívül aprólékos tervezést igényelt, mire ezt az egész társadalmi és urbanisztikai felépítményt sikerült létrehoznia. A program viszonylagos mélységét jól mutatja, hogy a kezdeti nehézségek között szerepelt az is, miként is kellett agresszív módon terjeszkednie és eltüntetni mindent az adott területről, valamint a kereskedelmi és ipari létesítményeket milyen gyorsan kellett létrehoznia. Végső soron azonban a fáradozásai meghozták a gyümölcsüket megérte, hiszen már több mint huszonegy szórakoztató központja volt, a megfelelő épületekkel együtt. (2016). Természetesen ez csak egy példa volt, és még lehetne számtalan továbbit felsorolni, bár a téma kutatói bővebben is foglalkoztak már ezzel a problémával (Poblocki 2002; Chapman 2013; Vas 2016 és 2017).

Éppen ezért a lehetőségek tárháza itt még nem ért véget, hiszen ezek a szempontok nem csak a *Civilization*-franchise sajátjai, hanem valamennyi *grand strategy* játékban is megfigyelhetőek, mint például a Wainwright tanulmányában felhozott *Europa Universalis*-sorozat, vagy sokkal inkább a stratégiai és taktikai szintű hadvezetésre és a harci cselekményekre egyaránt fókuszáló *Total War*-széria, esetleg a második világháborúban játszódó *Hearts of Iron*-sorozat. A történelmi szempontból komplex kérdések vizsgálata ugyanis sokkal egyszerűbb, főleg úgy, hogy ha minden játéknak megvan a maga prioritást élvező oldala, amely miatt egyéb lehetőségek viszonylag háttérbe szorulnak.

Összegezve tehát elmondható, hogy ebben a kategóriában felsorolt játékokban a gazdasági-kereskedelmi kapcsolatok kérdésének vizsgálata sokkal hangsúlyosabb lehet a történészek számára, míg a diákok-játékosok felhasználva az alternatív történelem okozta narratív szabadságot – kombinálva ezt egy nagyfokú interaktivitási igénnyel a játékosok részéről –, talán kicsit közelebb jutnak komplex kérdések megértéséhez és megvizsgálásához.

SZÓRAKOZTATÓ ALKOTÁSOK TÖRTÉNELMI HÁTTÉRREL

Mivel már korábban említésre kerültek a stratégiai játékok, ezért talán célszerű velük folytatni a következő kategóriát, amelyben, mint a címe is mutatja, olyan alkotások szerepelnek, amelyben a fiktív világ is egy adott történelmi kontextuson belül helyezkedik el, mely azonban csupán egyfajta hátteret ad ahhoz, hogy a fejlesztők elmeséljenek egy történetet. Bár a történelmi alapok megfigyelhetők az adott játékokban, sematikusan még a történet egyes elemei is valós történelmi időszakokat ölelnek fel, vagy találhatóak olyan dátumok, események, személyek, amelyek történelmileg hitelesek, de ez pusztán arra szolgál, hogy történelmileg még hitelesebbnek tűnjön a felhasználók számára az adott játék.

Visszatérve a stratégiai játékokhoz, ehhez a kategóriába tartozik a ’90-es évek talán leghíresebb stratégiai játéksorozata, az *Age of Empires* is, amely első olvasatra remek alapanyagnak tűnhet a tényanyag oktatásához. Erről azonban kevéssé van szó, hiszen a stratégiai játékban alapvetően egy fiktív világot kapunk, amelyek bár tényleg az adott korok országaival és katonai egységeivel dolgoznak, mint az ókori görögök, rómaiak, az amerikai kontinensre hajózó vikingek, vagy később a napóleoni Franciaország, ettől függetlenül maga a program a történelmi hátteret leszámítva teljesen fiktív. Itt érdemes megjegyezni, hogy a játék alapvetően stratégiai játék, úgy nevezett RTS, azaz *real-time strategy*, vagyis valós idejű stratégiai játék, melynek a lényege, hogy a játékmenet valós időben halad, nincs körökre osztva, vagy más időkorláttal lefedve, tehát a felhasználó valós időben építi meg a birodalmát. Éppen ezért is félrevezető Wainwright, amikor a játékokat a saját kategóriájukon belül vizsgálja, hiszen a stratégiákon belül is van rengeteg alműfaj, amelyek más-más történelmi aspektusból használhatóak fel.

Továbbá van még egy hatalmas különbség a két kategória játékai között, ez viszont már nem játékmeneti, hanem narratív szempontú eltérés. Ugyanis, míg a *grand strategy* játékoknak valójában nincs előre megírt, lineáris történetvezetése, addig a jelen kategóriában tárgyalt játékok rendelkeznek előre meghatározott forgatókönyvvel, amelyben nincs lehetőség sem a történet, sem pedig a benne szereplő történelmi elemek megváltoztatására a játékos döntései, vagy a játékmenet által. Saját gondolatmenetem egybevág a következő felvetéssel, melyet Marcus Schulzke fogalmazott meg tanulmányában, mely szerint ezek a programok beleágyazzák a játékost a történelmi kontextusba, és valamennyi irányítási lehetőséget biztosítanak számára, anélkül, hogy drasztikusan megváltoztatnák a történelem menetét (Schulzke 2013). Egy rövid példával szeretném illusztrálni a kategóriában szereplő alkotásokat.

A következő példa pedig a videojátékot történészi szempontból vizsgáló alkotások között várva várt *Battlefield 1* volt, amely az első világháborút állította a középpontba, ami egy merész húzás volt a készítők részéről, hiszen az első világháború korántsem volt olyan jellegű konfliktus, amelyből egy mozgalmas háborús játék készíthető. A program történelmileg éppen ezért eléggé megosztó lett. Bár rengeteg potenciál van a háttérben

történelmi és narratív szempontból egyaránt, és a fejlesztők nagyon jól felismerték, melyek azok az aspektusok, melyhez hozzá lehet nyúlni ahhoz, hogy valóban hitelesnek tűnhessen a játék, de a fő hangsúly mégis csak a szórakoztatásra irányult. A játékból például olyan egységekre is felhívják a figyelmet, mint a Harlem Street elnevezésű, afro-amerikaiakból álló katonai különítmény a francia hadseregben, sokan talán ekkor hallhatnak először arról, hogy német oldalon is részt vettek színes bőrű katonák a világháborúban, de a játék egyik kiegészítése elhozza az orosz női harcosokat is a játékba, amely az egyetlen, kizárólag nőkből álló harcoló alakulat volt a világháború során (Grigor 2006). Egyszóval a háttérteremtés kiváló, így tényleg lehet tanulni a játékból, a probléma magával a narratívával, valamint a történet kibontásával van, hiszen a program alapvetően semmit nem mond a fent említett egységekről a történet során, nem beszélve arról, hogy meglehetősen pontatlan is történelmileg mind a háború sebességét, mind pedig az egységek felszereltségét illetően (Fenlon 2016). Mint már említettem, itt csak egyfajta történelmi kontextust találhatunk, de a programnak sikerült olyan mértékben leegyszerűsíteni és kalandnak ábrázolni a világháborút, amely a játék erényeit rendkívüli mértékben lerontja. Hiába a valóban történelmi hitelességű kidolgozás és az egyes speciális egységek szerepeltetése, sajnos pusztán ennyit lehet a programból felhasználni oktatásban, azt is nagyon erősen kihangsúlyozva, hogy 1918 novemberében az Osztrák-Magyar Monarchia seregében nem volt minden második embernek kézi lángszórója, mivel már akkor szinte szétesett az egész birodalom. Adalékként még megemlíteném, hogy a történelmi játékok kutatói számára is jó alap lesz majd a 2017 novemberében megjelenő második világháborús *Call of Duty* lesz, amely csaknem 10 év után tér vissza a világháborús kontextusba, és a fejlesztők itt is egy történelmileg a lehető leghitelesebb játékot ígérnek (Birch 2017).

A kategóriában szereplő programokról összegezve elmondható, hogy figyelemfelkeltő elemként tekintenek a történelmi alapokra, amelyekbe később az erre fogékonyak elmélyülhetnek, mintsem valódi tudást kapnának ezekből a programokból. Összességében, itt leginkább a szórakoztatásé a főszerep, melyben rendkívül korlátozott szerepkör jut a történelmi alapoknak, ám annál nagyobb arány a különböző hatásmechanizmusok vizsgálatának – persze, mindezt előzetes vizsgálódással, hogy az adott játékot a készítők nem-e szándékosan változtatták meg a történelem vonalát drasztikusan.

TÉNYTÖRTÉNELEMMEL FOGLALKOZÓ ALKOTÁSOK

A következő kategóriába tartozó programok vizsgálata előtt érdemes megjegyezni, hogy a második és harmadik kategória könnyen összetéveszthető lehet a témát csak felületesen ismerők számára. Ugyanis magának a kategóriának a neve, hogy „ténytörténelemmel foglalkozó alkotások” félreérthető lehet, hiszen az előző kategória esetében említést tettem arról, hogy ténytörténelmet is felhasználnak a fejlesztők a játék narratívájához. Míg

azonban ott a történelmi kontextuson belül mesélnek el egy teljesen fiktív történetet, amelyben a történetnek nincs igazából ráhatása magára a történelmi kontextusra, addig ebben a kategóriában a játék narratívája szerves módon beleágyazódik a ténytörténelmet is figyelembe vevő történelmi kontextusba. Ezekben a programokban tehát az írók és a fejlesztők igyekeznek a leghitelesebb képet rekonstruálni a játékban szereplő történelmi korról. Itt a narratívákban a fiktív történet számtalan ponton és módon kapcsolódik össze a valósággal, mondhatni a történet és a történelmi kor kapcsolata elválaszthatatlan, nincs alá-fölérendeltségi viszony, mint az előző kategória termékeinél jellemző, amelyben a szórakoztatás és a fikció alá rendelik a történelmi hitelességet. Itt is alapvetően egy szórakoztatásra szánt történetet mesélnek el, azt pedig a játékmechanizmus és a játékelemek teljes egészében ki is szolgálják, de eközben azért a fejlesztők figyelembe vették a digitális rekonstrukció lehetőségeit, valamint a történelem reprezentációjának új eszközeit, valamint azt, hogy ezekből a játékokból akár tanulni is lehet, megfelelő felhasználás mellett.

Ebben a kategóriában jelenleg egy nagy játéksorozat, az *Assassin's Creed* foglal helyet, mely már számos vizsgálat tárgya volt eddig külföldön (Pfisten 2016; Shaw 2015; Schäfer 2015; Veugen 2017). Le kell szögezni ugyanakkor, hogy a játék történetének fő szála ebben az esetben is fiktív alapokon nyugszik: az elképzelés az, hogy egy közeljövőben kifejlesztett technológiai eszköz által az emberek átélhetik őseik emlékeit. Az emlékek átélése pedig fizikai síkon történik, az Animus nevű gép segítéségével, amelynek működését és technikai részleteit az évente megjelenő széria megfelelő mélységben és minőségben kifejti, de a tanulmány számára fontos információ, hogy a narratíva, amelyet a játékos epizódonként kap, egy úgynevezett történet a történetben típus lesz, ahol az Animusban átélhető események mindig egy valós történelmi korszakba enged betekintést. Így a játékosok eljuthatnak akár a keresztes hadjáratok által megtépázott Masyaf városába, de a reneszánsz Itáliát is meglátogatja a sorozat, a legújabb része pedig az ókori Egyiptomba enged betekintést. Ebből is látható, hogy a fiktív történet itt markánsan támaszkodik a valódi történelemre, amely ebben az esetben nem csak egy kontextust nyújt a játék történetének, hanem táptalajt is kínál a történetszál egésze számára.

További fontos tényező még, hogy a játék előre megírt narratívával rendelkezik, tehát az alternatív történelem játékosok által történő kialakulására nincs esély. De a legfontosabb mégis az, hogy egy nyíltvilágú, úgy nevezett„open world" játék tárul elénk, amelynek a lényege, hogy az általában hatalmas helyszíneket a felhasználók be is járhatják, sőt, valamilyen szinten kötelező is bejárniuk a történelmi szempontból a lehető leghitelesebben megalkotott, de játék-mechanikailag is megfelelő játékteret (elsősorban a városokat). Éppen ezért mind a történelmi hitelességet, mind pedig az interaktivitást és a narratív adottságokat a többi kategóriával összevetve, az ebbe a kategóriába tartozó játékok a legjobb adottságokkal rendelkeznek ahhoz, hogy mind egyetemeken, mind pedig középiskolákban jó tananyag válhasson belőlük.

A TÖRTÉNELEMMEL KÖZVETVE FOGLALKOZÓ ALKOTÁSOK

Eddig leginkább a ténytörténelmet feldolgozó kategóriák követték egymást, növekvő sorrendben aszerint, hogy milyen mélységben törekszenek a történelmi hitelességre, de meglátásom szerint van még egy utolsó csoport, amely ugyan a fentiekhez csak érintőlegesen, de mégis csak hozzátartozó elméleti egységet alkot. Ide azok a játékok tartoznak, amelyek ugyan tartalmaznak némi történelmi vonatkozást, de csak esetlegesen, az alapnarratívába közvetett módon beágyazva. Ezek pedig a fiktív világokban játszódó videojátékok, amelyeknek a világa teljesen kitalált, mindenféle irodalmi és művészeti stílusötvözetet összegyúró programok, ugyanakkor megtalálhatóak bennük olyan politikai, ideológiai és társadalmi tartalmak, amelyek közel hozzák a világokat a valós történelemhez. Hiszen az irodalmi stílusok, valamint a művészeti irányok alapvetően mégis az adott történelmi korszak termékei.

A kategória éppen ezért nem is a megszokott ténytörténelmi felhasználási sémák mentén halad, hiszen ebben a csoportban nem feltétlen beszélhetünk ténytörténelem oktatásáról. Jó tanítási segédanyagokká, amiatt válhatnak, mert a különböző ideológiákat, valamint mítoszokat újraépíthetik, valamint megmutathatják a tanulóknak, vagy éppen a történészeknek, hogy a különböző fiktív toposzokat mennyire befolyásolják az emberi történelem eseményei.

Erre talán legjobb példa egy másik egyetemi kurzus, mégpedig a texasi Rice University-n 2013 őszén tartott kurzus, amely a *Scandinavian Fantasy Worlds: Old Norse Sagas and Skyrim* címet viselte. Ahogyan a kurzus sillabuszában is olvasható (Ellard 2013), a szeminárium során felhasználták a *The Elder Scrolls V – Skyrim* című játékot, mint alapot ahhoz, hogy elméleti történelmet és irodalmi kapcsolatokat keressenek nem csak a játék és annak narratívája között, de a narratíva mögött álló mitológia és a mitológia alapjául szolgáló irodalom alapján is. A *Skyrim* pedig nem történelmi alkotás, hiszen a program egy teljes egészében fantasy tematikájú játék, azonban a viking mitológia erősen átitatta a program tematikáját és történetvezetését.

Ebben a kategóriában egyébként szinte megannyi játék belefér, amelynek narratívájában megtalálható valamilyen művészeti irányzatra visszavezethető kulturális hatás. Példáként említhető a Dante Alighieri *Isteni színjátékát* erőszakos képi elemek felhasználásával adaptáló, de az alap műhöz meglepően közel álló *Dante's Inferno,* vagy megemlíthető lehet akár a 2013-as *Tomb Raider*-reboot is, amelyben az ősi Japán királyság, Jamato is szerepel, nem beszélve az *Enslaved: Odyssey To the West*-ről, amely alapjaiban merít Vu Cseng-en *Nyugati Utazás* című művéből, mindezt egy erőteljesen disztopikus környezetbe helyezve.

Ezekben a művekben tehát nem maga a történelem a lényeg, hanem az, hogy a történelem és az egyéb művészeti irányzatok, illetve tudományágak – mint az irodalom és filozófia – játékokban megjelenő reprezentációi miként hatnak egymásra; valamint hogy ezek az alkotások hogyan és milyen narratív módszerekkel és céllal jelennek meg a játékokban.

ÖSSZEGZÉS

Összegezve tehát elmondható, hogy a szórakoztatóipar egyik leggyorsabban fejlődő ágának, a videojáték-iparnak immáron a harminc évre visszanyúló szakirodalma szép lassan feltárja ezeknek a játékoknak a gyakorlati alkalmazásában rejlő lehetőségeit. Persze ehhez szükséges volt az is, hogy ezek a játékok egyre komplexebb témákhoz nyúljanak, egyre mélyebb narratív mélységekkel rendelkezzenek. Ez az igény pedig tovább növekszik, amelyet az oktatásnak is figyelembe kell venni annak érdekében, hogy az egyre inkább a vizuális élményt igénylő diákok nagyobb kedvet kapjanak mind a történelem tanulásához, mind pedig ahhoz, hogy az alapvetően tényorientált felfogású történelemoktatás egy igazi gondolkodást elősegítő, a miértekre választ kereső, valamint a globális kohéziókkal és folyamatokkal tisztában lévő diákokat tudjon a munkaerőpiacra, vagy éppen az egyetemekre bocsátani. Erre pedig a négy kategória, megfelelő odafigyeléssel és alkalmazással alkalmas lehet, viszont szükséges hozzá egy a témában abszolút mértékben felkészült és járatos tanár.

HIVATKOZÁSOK

Birch, N. (2017): Call Of Duty WWII Reserves Historical Accuracy For Campaign, Multiplayer Shuns Nazi Symbols. *http://comicbook.com/gaming/2017/06/19/call-of-duty-historical-accuracy-campaign-only-no-swastikas-multiplayer/*

Bosman, F. G. (2014): "The Lamb of Comstock – Dystopia and Religion in Video Games." Heidelberg Journal of Religions on the Internet, 2014/5. szám, 162-183 p.

Bowman, R. F. (1982): A Pac-Man Theory of Motivation. Tactical Implications for Classroom Instruction. Educational Technology, 22. évfolyam/9. szám, 14-17 p.

Chapman, A. (2013): Is Sid Meier's Civilization history? Rethinking History: The Journal of Theory and Practice, 17. évfolyam/3. szám, 312-332 p.

Ellard, D. B. (2013): Scandinavian Fantasy Worlds: Old Norse Sagas and Skyrim. RICE University, Texas, USA.

Fenlon, W. (2016): We showed Battlefield 1 to a World War 1 historian. *http://www.pcgamer.com/we-showed-battlefield-1-to-a-world-war-i-historian/*

Fromme, J. (szerk.) – Unger, A. (szerk.) (2012): ComputerGames and New Media Cultures: A Handbook of Digital Games Studies. Berlin, Springer Science & Business Media.

Gredler, M.E. (1996): Educational Games and Simulations: A Technology in Search of a Research Paradigm. In: Jonassen, D. H. (szerk.): Handbook of Research for Educational Communications and Technology. New York, MacMilan, 521-539 p.

Grigor. R. S (2006): The Cambridge History of Russia. Vol 3.: The Twentieth Century. Cambridge, Cambridge University Press.

Kapel, M. W. (szerk.) – Elliott, A. B. R. (szerk.) (2013): Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History. USA, Bloomsbury Publishing.

McCall, J. (2013): Gaming the Past: Using Video Games toTeach Secondary History. New York, Routledge.

Newman, J. (2002): "The Myth of the Ergodic Video game. Some Thoughts on Player-character Relationships in Video Games." Game Studies, 2002/1. http://www.gamestudies.org/0102/newman/

Pfisten, E. (2016): "Des Patriotes, Ces Abrutis!" Imaginationen der französischen Revolution im digitalen Spiel Assassin's Creed Unity. *https://fnzinfo.hypotheses.org/852*

Poblocki, K. (2002): Becoming-state: The bio-cultural imperialism of Sid Meier's Civilization. Focaal – European Journal of Anthropology.39. 163-177 p.

Shaw, A. (2015): "The Tyranny of Realism: HistoricalAccuracy and Politics of Representation in Assassin'sCreed III."The Journal of theCanadian Game Studies Association.,2015/14. szám, 4-24 p.

Schäfer, S. (2015): 'Nothing is True': The Different Functions of Haytham Kenway in the Assassin's Creed Kenway Saga. Amsterdam, Vrije Universiteit.

Schulzke, M. (2013): "Refighting the ColdWar: Video Games and Speculative History. In: Kapel, M. W. – Elliott, A. B. R. (szerk.): Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History. New York, Bloomsbury Academic, 261-277. p.

Veugen, C. (2016): Assassin's Creed and Transmedia Storytelling. International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations. 8:2. 1-19 p.

Vas János (2016): Elméleti kérdések a videoátékok felhasználásáról a történelem oktatásában, valamint a külföldi szemináriumokon történő alkalmazásának kritikai vizsgálata. In: Koncz István – Szova Ilona (szerk.): XIII. PhD. Konferencia előadásai (Budapest, 2016. október 10.). Budapest, Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, 161-171 p.

Vas János (2017): A videojátékok kategorizálása oktatásban felhasználható szerepük alapján, in: Makláry Virág (szerk.) et al. „A mi tendenciáink…" Szakkollégiumi tanulmányok, 5. Debrecen, Debreceni Egyetem, 85-97 p.

Wainwright A. M. (2014): Teaching Historical Theory through Video Games. The History Teacher. 2014/ 4. szám,579-612 p.

TOVÁBBI FORRÁSOK

szn. (2018): REDDIT fórum: letöltés helye: *https://www.reddit.com/r/civ/comments/5cw04v/200_population_supercity_30_neighborhoods_20/d9zrtpv/ Letöltés ideje: 2017. 09. 25.*

ABSTRACT

Four Categories of VIdeo Games in the eyes of the history teacher

In the rapidly developing forms of entertainment industry, there are several components, which can be used in education. These products use more or less authentic settings including historical or socio-cultural background, where the target group is mainly the teenager and young adult generation at the high schools and the universities. They get a lot of influence, which may help them in learning from the cultural products which they see, read, listen to or play with. These products are intented to be integrated into the education more to be in step with the contemporary needs of the students. One of these products are the video games which have the most complex system of any other kinds of entertainment products. Games use narrative and interactive components as well, which may help the students to have an immersive, interactive effect on them, but in the meantime the narrative components also may help them in the process of learning while playing with the programs. The essay tries to investigate how the video games can be incorporated into the education of history in the classroom, using four categories basing on their potentials in history teaching.

Vas János

történelem-angol osztatlan tanárképző mester szakos hallgató

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

janaalgor@gmail.com

V. INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM

Aknai Dóra Orsolya

PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE BEE-BOT-TAL, BLUE-BOT-TAL ÉRTELMI SÉRÜLT GYEREKEKNÉL

ABSZTRAKT

A számítógépes gondolkodás egy olyan rendszer, egyaránt magában foglalja a problémamegoldást, a tervezést, és a viselkedés megértését. Egy problémát megoldani azt jelenti, hogy azt egy egyszerű feladattá alakítjuk át. Az értelmi sérült általános iskolás korosztálynál a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése alapvető fontosságú, hiszen a gyerekek koncentrációs képessége alacsony, figyelmük könnyen elterelhető. Esetükben a kognitív folyamatok sérülése a leglátványosabb, egyéni eltéréseket, sajátos vonásokat hordoznak magukban, így ennek a gondolkodásnak a kialakítása a gyermekek életének valamennyi területére kihat.

A Bee-Bot és Blue-Bot egy egyszerű és gyerekbarát kivitelű programozható robotméhecske, amely jól használható eszköz a problémamegoldó gondolkodás, az algoritmikus gondolkodás fejlesztéséhez, és a programozási alapismeretek játékos elsajátításához.

BEVEZETÉS

Az iskolában folyó nevelő-oktató munka egyik fontos feladata a gyermekek értelmi képességeinek, kognitív folyamatainak fejlesztése. Ezek közül egyik legalapvetőbb a problémamegoldó képesség. Ez az a lételemünk, melynek kellő fejlettsége és differenciáltsága nélkül a felnőtt ember is nehezen boldogul szűkebb-tágabb környezetében. Janette Wing (2006, 2010) szerint ez *„Egy olyan kognitív folyamat, amely magába foglalja a problémának, valamint lehetséges megoldásainak a megfogalmazását és a reprezentálását oly módon, hogy az hatékonyan végrehajtható legyen egy információ feldolgozó ágens által.”*. Wing ezzel a definícióval megalkotta a számítógépes gondolkodás fogalmát, mely véleménye szerint magába foglalja a problémamegoldást, a tervezést, és a viselkedés megértését. Egyszerűen megfogalmazva, egy problémát megoldani azt jelenti, hogy azt egyszerű feladattá alakítjuk át. Ma már empirikus kutatások bizonyítják, hogy az értelmi képességek fejleszthetők (Adey et. al. 2007)

PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS

Lénárd szerint a gondolkodásnak két fő feladatát ismerjük (Lénárd, 1971). Az egyik funkció a megértés, a másik pedig a problémák megoldása. A jövőben történő tanulás egyik alapvető fontosságú képessége a problémamegoldó gondolkodás (Molnár et al., 2012). A szakirodalom tanulmányozása közben a problémamegoldó gondolkodás számos definíciójával és értelmezésével találkozhatunk, melyekben az a közös, hogy nincs egyegységes, mindenki által elfogadott definíciója. A meghatározások legnagyobb része mégis közös a probléma értelmezésében - problémáról akkor beszélünk, ha a kiindulás és az elérendő cél között szakadék van, tehát a cél eléréséhez vezető út ismeretlen (Mayer-Wittrock, 1996). Az általános pszichológia megfogalmazása szerint, problémának azokat a helyzeteket nevezzük, amikor ismert a cél, de hiányzik az oda vezető út, az eszköz vagy a módszer. Ugyanakkor problémát jelenthet maga a cél kijelölése is. Tehát jól gondoljuk, hogy nem csupán a megoldatlan, tudományos kérdések nevezhetők problémának. Jól körülhatárolt problémáról akkor beszélünk, ha minden, a megoldáshoz szükséges adat a rendelkezésünkre áll, ismerjük a célt is, csupán a megfelelő módszert, eszközt, eljárást kell alkalmaznunk a megoldáshoz. Rosszul megfogalmazott a probléma akkor, ha a rendelkezésünkre álló tények, eszközök és módszerek bizonytalanok, csupán megbecsülhetőek, tehát több helyes megoldás vagy cél is lehetséges. A sikeresség függ a tudástól, mely magába foglalja az új tudásbeépülésének és használatának a képességét, valamint a már meglévő tudás új problémahelyzetekben való kreatív felhasználását is. Problémákat adhat elénk nem csak az elmélet, hanem a gyakorlat is. A gyakorlati problémák megoldásához ugyanúgy gondolkodásra van szükségünk, mint egy-egy elméleti probléma megoldásakor.

Néhány neveléstudományi szerző szerint (például Nahalka, 2002) érdemes megkülönböztetni magát a problémát a feladatoktól. A feladat esetében ismerjük a megoldás algoritmusát. Ekkor csupán azt az algoritmust kell megkeresnünk a memóriánkban, mely a helyes megoldást adja a feladat megoldásához, majd azt végre kell hajtanunk. Feladatmegoldásokkal lehetséges az algoritmusok gyakorlása, bevésése. Ezzel ellentétben a probléma olyan helyzetet jelent, ahol a cél eléréséhez nem ismerjük a megfelelő algoritmusokat, azt nekünk kell megalkotnunk. Tehát a problémamegoldás mindig egy új tudás megalkotását is jelenti, mely rávilágít a tanulásban játszott igen fontos szerepére is. Előfordulhat az is, hogy magát a problémát nem tudjuk megoldani, viszont amíg azzal foglalkozunk, intenzíven tanulunk. A problémamegoldás során szükség van elemzésre, kapcsolatok - összefüggések feltárására, kritikus gondolkodásra. Ha éppen nem tudunk megoldani egy problémát, annak is lehet pozitív hozadéka, hiszen saját gondolkodásunk kritikus megfigyeléséhez, képességeink fejlesztéséhez járulhat hozzá.

AZ ÉRTELMI SÉRÜLT GYERMEKEK GONDOLKODÁSÁNAK SAJÁTOSSÁGAI

Kognitív képességeinkben szembetűnő különbségek tapasztalhatók. Lányiné szerint az értelmi fogyatékosok legalább annyira különböznek egymástól mint nem értelmi sérült társaiktól (Lányiné, 1996). Az értelmi sérülés megnyilvánulásaik minden területén nyomon követhető, nyomot hagy mentális teljesítményük, a működés gyorsasága, és érzelmi megnyilvánulásaik terén is. Az általános iskolás korosztálynál a kognitív folyamatok sérülése a leglátványosabb, sok eltérést, sajátos vonásokat hordoznak magukban. Hatos Gyula (1966) szerint *"Az értelmileg akadályozott gyerekek és felnőttek a gondolkodás terén kerülnek a legtávolabb nem akadályozott társaiktól. Nem csak azért, mert képtelenek olyan gyorsan, megbízhatóan következtetni, ítéleteket alkotni, problémákat megoldani, mint azok, hanem azért is, mert amire képesek, ahogy gondolkodnak, abban tévednek is."* Ezen gyermekek koncentrációs képessége nagyon alacsony, könnyen elterelhető a figyelmük. A gyermekeknek kapaszkodót nyújthatunk algoritmusok segítségével, azok alkalmazásával. Tudatosítani kell bennük, hogy a mindennapi problémáik megoldására jó bevált, rutinszerű eljárások léteznek. Ezek az algoritmusok olyan alapot adnak, melyekre építkezni lehet, és ez az építkezés fog tovább vinni a kreatív, alkotó gondolkodás felé.

A PROBLÉMAMEGOLDÓ GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

A gondolkodás olyan szimbolikus tevékenység, ahol valami nem jelen lévőnek (tárgy vagy esemény) a helyettesítését végezzük, belső megjelenítéssel. A problémamegoldás egy olyan komplex alkalmazott gondolkodási folyamat, melynek során problémamegoldással a gyermek megszerezheti a szükséges ismereteket, jártasságokat, készségeket. Ennek a gondolkodásmódnak a kialakítása a gyermekek életének valamennyi területén hasznos. Van néhány összefüggés, melyek magyarázatot adhatnak arra, hogy miért is érdemes gyakorolni a problémamegoldást:

- Gyakorlással fejleszthető
- A gyermek élete során számos területen fel tudja használni
- A feladatok megoldása motivációt és kihívást jelent a számára
- Fejleszti a megfigyelő képességet
- A gyakorlás során a gyermekben kérdéseket, új témákat vet fel
- Nagymértékben elősegíti és fejleszti a tervezést, a logikus gondolkodást
- Közvetlen élményt nyújt a kritikai és kreatív gondolkodás által
- A tevékenység során fejleszti az önbizalmat
- Támogatja a csoportmunkát, de része az önálló gondolkodás is

Az értelmi sérült gyermekek körében az a tapasztalat, hogy gondot okoz a problémamegoldó gondolkodás elsajátítása. Ezért már kisiskolás korban el kell kezdenünk e képesség tervezett és tudatos fejlesztését az eredményesebb tanulás érdekében. Ezért elengedhetetlen a meglévő tanítási módszerek fejlesztése, és a korosztálynak megfelelő szoftverek, eszközök megkeresése és kifejlesztése.

BEE-BOT ÉS BLUE-BOT

A kisiskolások számára egyre több programozható robot áll rendelkezésre, ezek közül az egyik legnépszerűbb az angol fejlesztésű Bee-bot robotméhecske, illetve ennek fejlettebb változata, a Blue-Bot. A Bee-Bot és a Blue-Bot egy olyan egyszerű és gyerekbarát kivitelű programozható padlórobot, amely jól használható eszköz a programozási alapismeretek játékos elsajátításához, valamint a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez (lásd például Pekarova, 2008; Gesthuizen, 2017). Mindkettő eszköz méhecske formájú robot, melyeknek a hátán lévő gombok segítségével lehet beírni a parancsokat. Nagyon hamar a gyerekek kedvencévé válik, hiszen amellett, hogy programozni lehet és végrehajtja a parancsokat, villog, hangot ad, és bályosan mosolyog. A feladatokat minden esetben a gyerekek fejlettségi szintjéhez kell igazítani, hogy sikerélményük legyen, ezzel a szükséges motivációt is megteremtjük a számukra, mely ennek a folyamatnak köszönhetően rövid időn belül belső motivációvá válhat. Így a tanítványainknál aktivizálni tudjuk a magasabb rendű gondolkodási folyamatokat is.

1. ábra: Blue-bot robotméhecske

(Forrás: saját fotó)

A méhecskék 15 cm * 15 cm-es lépésekben tudnak közlekedni. A hátukon megtalálható iránygombok segítségével programozhatók előre-hátra, jobbra-balra, illetve a szünet (II), a törlés (X) és az indulás (GO) gombok segítségével. Ha nem akarjuk, hogy a méhecske újra végrehajtsa a már beprogramozott lépéseket, törölnünk (X) kell az előző programot. A szünet gomb segítségével (II) tudunk a programokba apró megállásokat is beiktatni, ezzel jelezve, ha a méhecske megtalált egy eszközt, vagy megérkezett egy-egy részfeladathoz. Használatának technikája igen egyszerűen elsajátítható a még írni-olvasni nem tudó gyermekek számára is. Ez alapján alkalmassá teszik használatát a térbeli, síkbeli viszonyok tanításához, gyakorlásához, illetve a programozási alapismeretek játékos, cselekvésbe ágyazott elsajátításához. A Bee-Bot memóriája 40 lépésig, a Blue-Bot-é pedig 200 lépésig programozható. A Blue-Bot okos eszközről (applikációnak köszönhetően), vagy PC-ről (szoftver) is vezérelhető. A fejlettebb robot a Bee-Bot-tal ellentétben okos eszközről vezérelve 45'-ban is el tud fordulni, ezáltal bonyolultabb mozgásokat is képes elvégezni, továbbá a mobileszközökön elkészített kódot közvetlen Bluetooth kapcsolaton keresztül lehet elküldeni a robotméhecskének. Természetesen használható a korlátozottabb „csak Bee-Bot” üzemmódban is. Átlátszó testének köszönhetően jól megfigyelhető, hogyan reagál a robot az utasításokra. A robotméhecskék nem kizárólagosan az informatika területén alkalmazhatók, hanem használatuk a tanórához, a tanítási anyaghoz igazítható. Az alkalmazásuk lényege az, hogy a célokat problémamegoldás közben érjék el a gyerekek. Természetesen az alaptevékenység egy probléma megoldása, de közben szinte észrevétlen tanulnak is.

FEJLESZTÉS PADLÓROBOTOKKAL

A tanulás legjobb és leghatékonyabb módja a játszva tanulás. Amikor megtervezzük a foglalkozásainkat, az első és egyben legfontosabb szempontnak kell lennie, hogy a tanítványaink érezzék jól magukat ezeken a foglalkozásokon. A gyerekek a robottal való tevékenykedés során hamar tudnak sikerélményeket elérni. Az alkotásnak csak a meglévő tudás és a kreativitás tud határt szabni. Amikor felmerül egy probléma, az kihívás elé állítja a gyermeket. Ezekre a problémákra sok-sok megoldás lehetséges, és ebben az a legszebb, hogy a gyermek saját maga tudja megtalálni azt a megoldást, a saját maga egyedi megoldását.

A gyerekek a robotméhecskével való tevékenység során (a problémák megoldásánál) egy "utat" járnak be, melyet négy szakaszra bonthatunk le. Ezek:

- A feladat megértése.
  Ez gyakran újrafogalmazást jelent a gyerekek számára. A feladatot esetenként részfeladatokra bontják a könnyebb megértés érdekében. Érdemes odafigyelni arra hogy milyen kikötéseket tettünk, mi az elérendő cél, milyen akadályok állnak a feladatmegoldás útjába?

- Tervkészítés, megoldási javaslat kidolgozása.
  Ebben a szakaszban a megoldási lehetőségeket szűkítik le, azok helyességét mérlegelik, kidolgozzák a lépések sorrendjét. Előfordul, hogy az utat a méhecske mozgatásával programozzák be a robotba, majd a kiindulópontra helyezik azt. Ebben a fázisban érdemes a gyerekek figyelmét felhívni bizonyos kérdésekre:
  - → Találkozott-e már ezzel vagy hasonló feladattal?
  - → Minden lehetséges adatot felhasznált e a megoldáshoz?
  - → Készítsen megoldási tervet!
- Kivitelezés, tulajdonképpeni megoldás. A méhecske "röptetése".
  Ellenőriztessünk le minden egyes lépést a végrehajtáskor és kérjük a gyerektől, hogy bizonyítsa be egy-egy adott lépés helyességét.
- Az eredmény felülvizsgálása, ellenőrzése.
  Sikertelen próbálkozás esetén újrakezdés az első szakasztól.
  Kérhetjük, hogy más megoldási utakat is keressen az adott problémára.

Az értelmi sérült gyermekeknél a rugalmas gondolkodás fejlesztése fontos a különböző feladatok megoldásánál. A problémával való találkozáskor a gyermeknek képesnek kell lennie arra, hogy meglévő ismereteit aktivizálja, azokat szükség szerint átalakítsa, valamint ezek különböző kombinációját megalkossa, mert ezek nélkül kudarcot fog vallani. Ezért érdemes és szükséges minden nap gyakorolni.

A lényeg az, hogy a gyerekek ne konkrét műveletekben kezdjenek el gondolkodni, hanem eljárásokban, megoldási sémákban. Ezáltal válik rugalmassá, más helyzetekben is alkalmazhatóvá tudásuk. Ezért meg kell mutatnunk nekik, hogy a sémák azok, amelyek segíthetnek ezekben az esetekben. Tehát a mindennapi gyakorlásnál ne csak a konkrét feladaton legyen a hangsúly, hanem azon, hogy a tanulókat rávezessük az új eljárások megtalálására. A gyermek így fog eljutni a kreatív gondolkodáshoz, az új eljárások által új ismeretekhez fog jutni.

A robotok használatához a különböző oktatási eszközöket forgalmazó web-áruházakban kaphatók különböző témájú és nagyságú pályák is. Természetesen, ha a pedagógus elég kreatív, saját pályákat is lehet készíteni a tananyagokhoz, akár a gyermekekkel együtt is. A pályák mellé érdemes elkészíteni a pályaképeket külön-külön is. Ezekből húzva a gyermek nem fogja kényszernek érezni a megtalálandó, megkeresendő feladatot. A kártyákhoz, pályához kezdetben mindenképpen adjunk a gyerekeknek mindegyik négyzetnek megfelelő programozó kártyát, ahol leírhatja, nyilak-jelek segítségével lerajzolhatja magának az "utat" programozás előtt. Így arra is lesz lehetősége, hogy átnézze, javítsa, ha azt jónak látja.

A méhecskékkel való fejlesztés sok kapcsolódási pontot is ad más tantárgyak felé, ezek felhasználásával megvalósulhat a tanulás támogatása, és a tantárgyi koncentráció. A teljesség igénye nélkül pár kapcsolódási pont:

- Matematika órán a gyerekek gyakorolhatják a számképek, színek-alakzatok felismerését. Megoldhatnak egyszerűbb-bonyolultabb számtani példákat.
- Környezetismeretből végigjárhatják a mag kifejlődését virágzó-termő növénnyé, vagy foglalkozhatnak az időjárás jellemzőivel.
- Olvasás órán egy betűtáblán megkereshetik a már ismert betűket, alkothatnak 2-3 vagy akár több betűs szavakat, kiválogathatják a magánhangzókat, mássalhangzókat, de vizuális percepció fejlesztéséhez is remek lehetőségeket adnak.
- Történelem órán időrendi sorba állíthatják az eseményeket, vagy eseményeket és történelmi személyeket állíthatnak párba. (2. ábra)
- Rajz, ábrázolás, technika órák keretében a gyerekek tervezhetnek saját pályákat, kabátot a méhecskének. Ezeket a tevékenységeket egyéni és csoportos munkával is végezhetik. Ezzel a csoportban való munkavégzést, a munkamegosztást, a kreativitásukat, a finommotoros kéznozgást, a szem-kéz koordinációt is fejlesztjük.

2. ábra: Robotpálya márc. 15. eseményeinek feldolgozásához.

(Forrás: saját fotó)

A felsorolt tevékenységek széles lehetőségeket biztosítanak a differenciálásra is. A gyerekeknek egyénre szabhatjuk a feladatokat, így egyik tanítványunk sem fog kudarcot vallani számára nem megfelelő nehézségű feladattal. Nincs gyenge vagy nehéz feladat, csupán érdekes, amelyeken érdemes dolgozni, gondolkodni. Természetesen szem előtt kell tartanunk itt is a fokozatosság elvét, és mindig egy kicsivel nehezebb feladat elé kell állítanunk a gyermeket, mint amit már elért. Mivel a gyerekek közvetlenül az eszközzel manipulálnak, közben ceruzát használnak, papírra vetik a programokat, közvetetten fejlesztjük a finommotorikát, nagymozgásokat, vizuális figyelmüket, iránydifferenciálást, téri tájékozódást, vizuális érzékelést-észlelést, auditív észlelést (akusztikus inger irányának észlelése, hangok helyes formálása, hangoztatása, stb.) téri-, síkbeli-, idői tájékozódást, ritmusérzéket, illetve a keresztcsatornák működtetését. A robotméhecskék használathoz több módszertani anyag hozzáférhető már magyar nyelven is. (Aknai, 2017; Fehér, 2017; Szabó J., 2017)

3. ábra: A Blue-bot applikáció Android eszközön.

(Forrás: saját fotó)

A Blue-Bot méhecskéhez tartozó applikáció (3. ábra) elérhető az Android és iOS operációs rendszeren keresztül, letölthetőek az internetes áruházakból. Az applikáció használatával kiküszöbölhetjük azt, ha nincs padlórobotunk, ugyanakkor Bluetooth kapcsolaton keresztül a méhecske (padlórobot) is irányítható vele, ekkor, mint egy távirányító funkcionál. A gyermek számára azért is érdekes, mert megtanítja lépésről lépésre programozni a méhecskét, így türelmet és következetességet is tanulnak. Az alkalmazásban szereplő a méhecske 45 fokban is el tud fordulni a padlórobottal szemben, mely lehetőséget ad további megoldási utak keresésére. Lehetőség van bizonyos

iránykombinációk összekapcsolására is, így alkotva összetettebb algoritmusokat a programsorokba, illetve a hibás kódok törlése is lehetséges. A Challange módban lehetséges bizonyos iránygombok kiiktatása, így nehezítve a gyerekek feladatmegoldását. Ügyesebb tanítványainkkal versenyfeladatokat oldathatunk meg, osztályok között szervezhetünk versenyeket számukra. Az applikáción belül felvehetjük a gyermekek hangját, hogy ők adják az utasításokat, magyarázatot. Ezzel a gyermekek beszéd- és olvasási készségét, hangzó beszéd értését is fejlesztjük. A felvett szöveget visszahallgatva, a gyerekek szembesülnek azzal, hogy mennyire érthető a saját beszéde? Szorul e valamiféle korrekcióra? Ha igen, mi az? Mi az amire oda kell figyelnie az érthető beszéd kialakításakor?

ÉRTÉKELÉS

Mivel fejlesztési folyamatról beszélünk, mérhetővé kell tenni a gyerekek fejlődését. Ezt a megfelelő mérőeszközzel tudjuk megtenni, melynek kifejlesztése a rövid távú céljaink között szerepel. Az viszont már most is látható, hogy más értékelési módszerekhez, módokhoz kell folyamodnunk, mint a hagyományos fejlesztésben. A robotokkal való tevékenység során természetesen formatív (fejlesztő, tanulási motivációs bázis alakítására fókuszál) értékelést adunk a diákoknak, így azok képessé válhatnak a saját feladatmegoldásuk átnézésére (ha szükséges kijavítják a hibákat - akár önállóan is), és ez nagyban befolyásolja az önértékelésüket is. Az értékelésnél fontos szempont, hogy ne minősítsen, főleg ne negatív értelemben. Fejlődési állapotról szóljon és a gyermek önmagához mért fejlődését írja le. Azt is érdemes szem előtt tartanunk, hogy a gyermek a saját lehetőségeit mennyire és hogyan használta ki. Rugalmasnak és módosíthatónak kell lennie. Tanítványaink között érdemes versenyhelyzeteket teremteni, hiszen természetes lételemük a versenyzés. Ha ezt a nehezedő pályák megoldásakor pontok szerzésével, gyűjtésével tehetik meg, még nagyobb kedvvel fognak tevékenykedni a robotokkal.

ÖSSZEGZÉS

A fentiek alapján kijelenthetjük, hogy a robotméhecskék alkalmazása nem kíván meg informatikai ismereteket a gyermekektől. A foglalkozásokat vezető, robotméhecskéket használó pedagógusoknak sem kell informatikai végzettséggel rendelkezniük, mindössze alapszintű informatikai felhasználói ismeretek szükségesek. Erre leginkább az applikáció és a szoftver használatakor, a gyermekekkel való megismertetésükkor van szükség. Fontos, a pedagógus korszerű pedagógiai ismeretekkel rendelkezzen és nyitott legyen az új technológiák bevezetése iránt. A kutatásunk következő lépése az lesz, hogy kvantitatív módszerekkel vizsgáljuk meg a robotok használatának eredményességét.

HIVATKOZÁSOK

Adey, Ph., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamaki, J. & Shayer, M. (2007). Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability. Educational Research Review, 2007 (2) 75-97.

Aknai Dóra Orsolya (2017): Bee-Bot, avagy egy robotméhecske kalandozásai egy SNI osztályban. Előadás az ELTE TÓK Robotika, Kódolás kisgyermekkorban című konferenciáján, 2017. ápr. 28. Budapest. *https://www.slideshare.net/iktmasterminds2016/beebot-avagy-egy-robotmhecske-kalandozsai-egy-sni-osztlyban*

Chun, B.és Piotrowski, T. (2012): Computational Thinking Illustrated. *http://www.ctillustrated.com/*

Fehér Péter (2017): Problémamegoldó gondolkodás fejlesztése Bee-Bot/BlueBot robottal. Digitális pedagógiai-módszertani csomag a kreativitás/problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének támogatására. *https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2017/08/KP_also_Bee.pdf*

Gesthuizen, Roland (2017): Robots in the 2016 Australian Classroom. The Journal of Digital Learning and Teaching Victoria, 4 (1) p. 5-15.

Hatos Gyula (1996): Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük. Budapest, Abai és Nyomdaipari Társulás,

Juhászné Klér Andrea (2011): Problémamegoldó folyamatok, Gödöllő. Szent István Egyetem, Gödöllő. *http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok/2010-0019_Problemamegoldo_folyamatok.pdf*

Lányiné E. Ágnes (1996): Értelmi fogyatékosok pszichológiája I. kötet. Budapest, Abai és Nyomdaipari Társulás,

Mayer R. E. és Wittrock, M. C. (1996): Problem-solving transfer. In: Berliner, D. C. és Calfee, R. C. (szerk.): *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan. 47–62. p.

Molnár, G., Greiff, S. és Csapó, B. (2013): Inductive reasoning, domain specific and complex problem solving: relations and development, Thinking Skills and Creativity, 9 35-45.

Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 144. p.

Pekarova, J. (2008): Using a Programmable Toy at Preschool Age: Why and How? In: *Workshop Proceedings of SIMPAR International Conference on Simulation, Modelling and Programming for Autonomous Robots,* Venice(Italy) 2008, November 3-4, ISBN 978-88-95872-01-8 112-121.

Szabó János (2017): Bee-bot / Blue-bot oktató robotok nemcsak kisiskolásoknak – oktatóanyagok, videók, levelezőverseny feladatai. *http://tanitobacsi.hu/text.php?txt=bee*

Wing, Jeanette M. (2006): *Computational thinking. Communications of the ACM*. 49 (3) p. 33-35. *https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf*

Wing, J. M. (2010). Computational Thinking: What and Why? TheLink - The Magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science (2010), 1–6. *http://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why*

ABSTRACT

Development of problem-solving of the mentally handicapped-children with bee-bot/blue-bot robots

The computational thinking is a process, which includes a problem-solving, planning and understanding of human behaviour. To solve a problem means to transform it into easy to solve task. The development of problem-solving for mentally handicapped-children is fundamental, because these pupils have a low concentration ability, easy to distract their attention, and the cognitive injuries are the most visible. The development of problem solving abilities affects all areas of their life. The Bee-bot and Blue-Bot are an easy-to-use and child-friendly floor-robots, which can be adopted effectively to teach problem-solving, algorithmic and critical thinking skills and basic programming. This paper we present some ideas about implementation of these educational robots in everyday practice for special needs children.

Aknai Dóra Orsolya
gyógypedagógus
IKT MasterMinds Kutatócsoport
doraorsolya@gmail.com

Biró Kinga

AUGMENTÁLT TANULÁSI KÖRNYEZETEK BEVEZETÉSÉNEK MÓDSZERTANI ÉS TECHNIKAI LEHETŐSÉGEI

ABSZTRAKT

A tabletek és okos telefonok terjedésével az emberek tartalomfogyasztási szokása jelentősen átalakult. Már nem otthon, az asztali számítógép előtt ülve szedjük össze az információkat, hanem menet közben a buszon, vonaton, iskolában. A középiskolás diákok motiválása, figyelmének, érdeklődésének fenntartása nem könnyű feladat. Kutatásom központjában az új tanulási formák, az augmentált tanulási környezetek módszertani és technikai lehetőségei állnak. A középiskolás diákok körében új igények jelentkeznek, hiszen ők már a digitális nemzedék képviselői. Egy empirikus vizsgálat keretében megnéztem a tanulók nyitottságát a virtuális eszközök felé. Tanóra keretén belül kipróbáltam egy online kvíz alapú oktatási módszert, és egy kiterjesztett valóságon alapuló mobil applikációt. Az okos eszközökkel egy új és interaktív világot nyithatunk meg magunk körül. Ezzel valósághű – vagy akár nem létező - 3D tárgyakat, személyeket, videókat, kísérleteket jeleníthetünk meg a fizikai térben, valós időben. A digitális eszközökkel a tanítási-tanulási folyamat a hagyományos oktatáshoz képest sokkal élményszerűbbé, gazdagabbá tehető, felkeltjük a diákok figyelmét, és növeljük a motivációjukat.

BEVEZETÉS

A kiterjesztett valóság az informatika egyik dinamikusan fejlődő ága, amit a hétköznapi életben is széles körben alkalmazunk. Segítségével a fizikai világ kibővíthető virtuális elemekkel (3D modellek, videók, animációk), amik beleolvadnak a valós környezetbe. Az így kapott rendszert, amely a valós és a virtuális világ között helyezkedik el, általában számítógép vagy mobiltelefon kijelzőjén, esetleg fejre illeszthető eszközön láthatjuk. A konstruktivista pedagógiai módszerek, az újszerű tanítási–tanulási technikák feltételezik az IKT[128] használatát, mely nagyban hozzájárulhat a tanulók motivációjához, eredményesebbé tehetik a nevelő-oktató munkát. Célom, a feltárt tapasztalatokkal elősegíteni a digitális fejlesztéseket, a mobileszközök beépítése a tanóra menetébe.

[128] Információs és Kommunikációs Technológia

Egy okos telefon és tablet alkalmazás megvalósítása, amelynek alapja a kiterjesztett valóság. A kiterjesztett valóság tanulás közben pozitív élményt nyújt a tanulni vágyók számára. Ebben vannak segítségünkre a legkorszerűbb IKT alapú technológiák, mint a virtuális osztályterem (Google Class, Classcraft), a digitális, interaktív tananyag tartalmak, és a különböző VR eszközök (szemüvegek) és kiegészítő haptikus kesztyűi (Buda 2015).

A fenntartható fejlődés feltétele a megfelelő infrastruktúra színvonalának fenntartása és bővítése. Az IKT kiváló katalizátora a pedagógiai innovációnak, különösen, ha az internetes oktatási módszereket is alkalmazzuk. Ez azonban csak olyan iskolai környezetben tud működni, ahol a pedagógusok és a diákok nyitottak az új oktatási módszerekre. Ezért egy kérdőíves felméréssel alátámasztom, hogy egy ilyen mobilalkalmazásra igény van az oktatásában. A digitális oktatás digitális eszközöket igényel. A pedagógusnak meg kell ismerni az új tanítási eszközöket, mobil applikációkat, és adaptálni kell őket. Itt az okos telefon nem több mint a reformfolyamat egyik eszköze. Sokadik generációjának megjelenésével mostanra már mindenki zsebében ott lapul egy ilyen miniszámítógép.

A VIRTUÁLIS TANULÁSI KÖRNYEZET

A virtuális tanulási környezet jellemzői

A világ gyorsan változik. A mai diákok a digitális nemzedék képviselői. Számukra természetes a digitális technológia használata, otthonosan mozognak online környezetben. A virtuális tanulási környezet az oktatásban lehetőséget ad a diákok bevonására. „Az információs társadalom térhódításának korában elengedhetetlen az informatika és az infó-kommunikációs technológiai (IKT) eszközök integrálása az oktatási, tudományos és kutatási életbe. Az oktatás minden színterén a virtuális tanulási környezet megjelenésének és térhódításának lehetünk szemtanúi.” (Ludik, 2006) A virtuális tanulási környezet (angolul VLE[129]) rendszerezi és közvetíti a tantárgyakat, és megszervezi a kommunikációt a pedagógus és a diákok között. Célja, hogy végig kísérje a diákot a tanulási folyamaton. Azért nevezzük virtuálisnak ezt a környezetet, mert nem a valós térben adnak lehetőséget az együttműködésre, hanem az Interneten. Ez az együttműködés a közoktatásban valós iskolai közösségek körében történik (Benedek 2012).

Nyitott információforrások

Az online tanulás új jellemzője a nyitottság. Az interneten hozzáférhető elektronikus dokumentumok jelentős része bárki számára hozzáférhető. Egy elektronikus dokumentumból általában tovább léphetünk más dokumentumokhoz, további adatbázisokhoz. Ez lehetővé teszi, hogy a dokumentum szerzőjével, a honlap készítőjével

[129] Virtual Learning Enviroment

való közvetlen kapcsolatot kialakítva további információkhoz jussunk (Nyíri 2009). Az információk napról-napra változnak, így a tanuláshoz szükséges információk mindig aktuálisak, naprakészek. Web alapú kurzusok minimális létszámot elérő jelentkező esetén bármikor indulhatnak (Ollé 2013). A tanulók időt, útiköltséget, szállást, ellátást takaríthatnak meg az virtuális tanulási környezet használatával. A diákok olyan képességei fejlődnek, mint a számítógépes ismeretek és készségek, verbális készség, nyelvismeret, gépelési készség. A tanuló választhat a weben lévő tanulási lehetőségek között. Alaposan utánanézhet egyes képző cégeknek, referenciáiknak, kapcsolatba léphet a már végzett hallgatókkal, mérlegelheti az árakat, gyors összehasonításokat tehet a web jóvoltából. Mindezt anélkül, hogy telefonálnia kellene vagy kimozdulnia otthonról. (Schuster és Terpecz 2012)

A pedagógus a modern IKT adta lehetőségeket kihasználva világ bármely pontjáról taníthat. Például akár konferencia vagy szabadság alatt is menedzselheti az osztályok, csoportok haladását, olvashatja az e-mailjeit, figyelheti a diákok tevékenységét a fórumokon, válaszolhat a kérdésekre. A távolság ellenére az oktatott tantárgyak egy másik helyszínről (akár külföldről is) figyelhetők, irányíthatók. Ez az oktatóknak rendkívüli mobilitást jelent, ami a tanulmányutak, konferenciák szempontjából nagy előny (Benedek, 2016). Ugyanakkor kevesebb időt és pénzt kell utazásra fordítani, mint a hagyományos oktatás esetén. Az e-learning kurzusok tartalma multimédiás lehetőségeknek és a nagyfokú interaktivitásnak köszönhetően sokkal dinamikusabb, mint ahogy azt a hagyományos oktatásban megszokhattuk. Egy szemléletes példát, a legfrissebb kutatások eredményeit szinte azonnal integrálni lehet a tananyagba nem szólva a műszaki képzések drága vagy beszerezhetetlen eszközeinek, folyamatainak szimulációiról. Az oktató egyszerűbben ellenőrizheti a diákok által megadott források, hivatkozások hitelességét, beadott (feltöltött) feladatait, valamint a többi munkatárssal információt cserélhet, megvitathatja tapasztalatait, tanácsot kérhet vagy adhat. (Schuster és Terpecz 2012)

A virtuális tanulási környezet nagy előnye a tér- és időfüggetlenség. Hagyományos oktatásban a tanulási környezet az iskolát, az osztálytermet jeleni, míg a virtuális tanulási környezetnek nincsenek fizikai korlátai. Ahogy az oktatás alakul, a tanulási környezetnek is fejlődnie kell.

Célok:

- minden iskolában meg kell teremteni az internetre való csatlakozás feltételeit
- fejleszteni kell az iskolai számítógépek multimédiás kapacitását
- informatikai eszközök integrálása az oktatásba

A VIRTUÁLIS ÉS KITERJESZTETT VALÓSÁG

A virtuális valóság

A virtuális valóság egy olyan, számítógép által generált mesterséges, a valóságban nem létező világot jelent, melynek használata során az adott felhasználó megpróbálja magát minél inkább beleélni a virtuális térben történő dolgokba. Az eredeti angol szóhasználat szerint virtuális valóságnak nevezik azokat a számítógépes alkalmazásokat, amelyek segítségével a felhasználó által bejárható, felfedezhető mesterséges háromdimenziós világot lehet létrehozni. A virtuális valóság több érzékszervet és testrészt érintő kölcsönhatás egy dinamikus és reagálni képes számítógép által generált környezettel. A célja, hogy a valósággal megegyező, vagy ahhoz a lehető legközelebb álló érzetet keltsen az azzal kapcsolatban álló személlyel. (Sikné 2003.) A virtuális valóság ma, 2016-ban már valóság. Vessünk egy pillantást a vezető eseményekre:

1. ábra: VR események

(Forrás: Story Hunter)

A Statista.com felmérése szerint a virtuális valóságot használók száma 2017-re eléri a 90 milliót.

2. ábra: VR használók száma 2014-2018

(Forrás: Statista)

A kiterjesztett valóság

A kiterjesztett valóság (Augmented Reality, AR) egy olyan technológia, melynek segítségével a valódi fizikai környezet kibővíthető számítógép által generált virtuális elemekkel. Ilyen virtuális elem például egy 3 dimenziós modell, egy animáció, vagy egy videó. Több különböző definíció is létezik, azonban a legáltalánosabban elfogadott Ronald T. Azuma nevéhez köthető, mely szerint a kiterjesztett valóság valós időben, interaktívan ötvözi a valós és virtuális világot, mindezt 3D-ben regisztrálva (Azuma, 1997). Az így kapott rendszer a valós és virtuális világ között helyezkedik el.

3. ábra: A kiterjesztett valóság elhelyezkedése a valós és virtuális környezet között

(Forrás: Paul Milgram, H. T. (1994.). Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum)

A kiterjesztett valóság által alkotott világ megjelenítése különféle módon, különféle eszközökkel történhet. A leggyakoribb mód egy monitoron vagy egy telefon kijelzőjén történő megjelenítés, de bizonyos esetekben fejen hordható kijelzőt is használnak erre a célra (Molnár, Nyírő, 2016). A kiterjesztett valóság kétféle típusát különböztethetjük meg a megjelenítéstől és a virtuális elem helyzetét meghatározó eljárástól függően. Az első ilyen típus a helyzet (pozíció és irány) alapú AR, melyet elsősorban mobiltelefonokon alkalmaznak. Célja, hogy a kijelzőn megjelenő valós képet új információkkal terjessze ki. A kiterjesztett valóság másik típusa a marker alapú AR (pl.: QR-kód). Ilyenkor egy speciális képrészletet keresünk, amely kitűnik a környezetéből, így könnyen kereshető. Sikeres detektálás után a marker helyére illeszthető a virtuális elem, így ötvözve a képernyőn a virtuális valóságot az igazi valósággal. (Matuszka, 2012.)

<u>AR lehetséges alkalmazási területei:</u>

- szórakoztató ipar
- számítógépes, okostelefonos játékok
- reklám
- orvosi felhasználás
- katonaság
- oktatás

Hogyan jelenhet meg a kiterjesztett valóság az oktatásban?

Képzeljük el, ahogyan a tanulók kinyitják a földrajzi atlaszukat, majd a térképen megkeresve az adott helyszínt, mobil eszközükkel „ránézve” háromdimenziós modellként kiemelkednek a hegyek. Biológia órán a diákok füzetébe rajzolt emberi szív a kiterjesztett valóság segítségével, egy dobogó, animációkkal ellátott, élethű szervvé változik. Fizika órán az adott tananyaghoz tartozó kísérlet képére rámutatva, a diák egyből meg is nézheti azt. Kémia órán veszélyes, mérgező kísérleteket mutathatók be a diákok asztalára kivetítve.

4. ábra: AR az elemek világában

(Forrás: saját készítés)

A kiterjesztett valóság tehát sokféleképpen alkalmazható az oktatási intézményben és otthon is. Ha a pedagógus látványos szemléltető eszközöket készít az órára, akkor a tanulók szempontjából tartalomfogyasztásról beszélhetünk. Ha a diákok a tananyaghoz kötődő kiterjesztett valóságot is alkalmazó feladatot készítenek, akkor már tartalom-előállításról beszélhetünk. A tartalom előállítás során a konstruktív pedagógia elemeinek növekedésével, egy jóval hatékonyabb tanulás valósul meg, melynek során a diákok jobban bevonódnak a tananyag témájába, sokkal magasabb szinten tudják elsajátítani azt. (Modern iskola, 2016)

AR az oktatás számára:

- tanulói aktivitás
- komplex kompetenciafejlesztés
- motiváció
- projekt és csoportmunka támogatása
- mozgás megjelenése

A kiterjesztett valóság egy játéknak tűnik ugyan, de ez egy olyan technológia, amivel egy varázslatos légkört termethetünk a diákok számára. Egy hosszantartó élményt kapnak.

A KITERJESZTETT VALÓSÁG OKTATÁSI CÉLÚ FELHASZNÁLÁSA A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAK TÁMOGATÁSÁRA

Az empirikus vizsgálat helyszíne és körülményei

A felmérés 2016 őszén készült az Érdi Szakképzési Centrum Kós Károly Szakképző Iskolájában. A kérdőívet a diákok önállóan töltötték ki, tanári felügyelet mellet a fizika és kémia órák kertében. A kérdőívek kitöltése és visszaadása önkéntességi alapon történt. Kitöltésük átlagosan 10 percet vett igénybe.

Alapvetően az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

- a szakközépiskolás és szakgimnáziumi tanulók mennyire ismerik és tájékozottak az okos telefonok világában
- tudják-e mi a kiterjesztett valóság
- mennyire tapasztaltak az augmentált világban, és próbálták-e már
- van-e igény a kiterjesztett valóságon alapuló mobilalkalmazásra a természettudományos tantárgyak oktatásában
- milyen ötleteik, javaslataik lennének az új oktatási módszerekre

A megkérdezettek a következők voltak:

- 9. osztályos Építészet és Elektrotechnika-elektronika (villanyszerelő és festő képzés) szakmacsoport
- 9. osztályos Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció (eladói képzés) szakmacsoport
- 10. osztályos Közszolgálat (rendészeti képzés) szakmacsoport
- 10. osztályos Ügyvitel (irodai asszisztensképzés) szakmacsoport
- 11. osztályos Közlekedés és Kereskedelem-marketing üzleti adminisztráció (autószerelő és kereskedő képzés) szakmacsoport
- 13. osztályos szakiskola utáni érettségire felkészítő képzés
- 14. osztályos szakiskola utáni érettségire felkészítő képzés

Alkalmazott módszertan

A kérdőívek összeállítása során ügyeltem rá, hogy a feltett kérdések könnyen érthetők és világosak legyenek. Nagy hangsúlyt fektettem a feldolgozhatósági és értékelhetőségi szempontokra. Minél több releváns információt szerettem volna összegyűjteni, és nem akartam, hogy túl sok időt vegyen igénybe a kérdőív kitöltése. A 19 kérdést tartalmazó kérdőív 17 zárt és 2 nyitott kérdéssel mérte fel a kiterjesztett valóság lehetőségeit az oktatásban. Az utolsó két kérdésem nyitott típusú, ahol nincsenek előre megadott válaszok. A kérdezettek szabadon, saját szavakkal fogalmazzák meg válaszukat, önálló

véleményt alkothatnak. A kérdőíveket hagyományos módszerrel, papír alapon töltötték ki a diákok. Az eredményeket Microsoft Excel szoftver segítségével dolgoztam fel.

A vizsgálat eredményei

A kérdőívek kiértékelését egyszerű leíró statisztikai módszerrel végeztem, Excel program segítségével. A zárt típusú kérdésekre egy választ lehetett megjelölni. 7 osztályban töltötték ki a diákok. A vizsgált mintaszám ennek megfelelően 116 db kérdőív: N = 116. A kérdőív első részében demográfiai adatokat gyűjtöttem a válaszadóktól. A személyes jellemzők között nemre, korra, lakóhelyre, évfolyamra és szakmacsoportra kérdeztem rá. Az első kérdés a nemek közötti megoszlást vizsgálja. A felmérésben 58 férfi és 58 nő vett részt. A következő ábrán az osztályok típusa látható. A mintaszámok a kitöltés függvényében változtak.

5. ábra: Osztály típusa (%, N=106)

(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek 48%-a (51 tanuló) szakgimnáziumi, 23%-a (24 tanuló) szakközépiskolai és 29%-k (31 tanuló) valamilyen szakmával már rendelkezik, így ők a két éves érettségire felkészítő képzésre járnak. A 3. és 4. kérdésben az évfolyamra és a szakmacsoportra kérdeztem rá. Az alábbi táblázatban látható a megkérdezettek osztály és szakmacsoport szerinti eloszlása. A 10/1, 10/2, 11/2 a szakgimnáziumi képzésben részt vevő osztályok, a 9. D, 9. E a szakközépiskolai és a 13. F, 14. F osztály a már szakmával rendelkező, érettségire készülők.

1. táblázat: A felmérésben részt vevő osztályok létszáma (fő, N=116)

Évfolyam	Szakmacsoport	Összesen
9.D	Építészet és Elektrotechnika-elektronika	19
9.E	Kereskedelem-marketing, üzleti adminisztráció	15
10/1.	Közszolgálat	24
10/3.	Ügyvitel	12
11/2.	Közlekedés és Kereskedelem-marketing üzleti adminisztráció	15
13.F	Szakiskola utáni érettségire felkészítő	17
14.F	Szakiskola utáni érettségire felkészítő	14
	Összesen:	116

(Forrás: saját készítés)

Tanulási stílusok

A kérdőív következő részében olyan kérdéseket állítottam össze, amelyek a diákok tanulási stílusára irányul. A tanulók különböznek aszerint, hogy milyen módon (stílusban) tanulnak vagy szeretnek tanulni. Ha ismerjük a tanulási stílusukat, személyre szabott oktatási módszerrel állhatunk elő, amivel a tanulási folyamat a leghatékonyabbá tehető. Ezért célszerű egy tanárnak a diákok egyéni tanulási stílusához igazítani a tanítási módszerét. A személyes tapasztalatom alapján előnyös lehet, ha a tanulási stílusok mentén haladva új oktatási módszereket próbálunk ki a tanórákon. A kiterjesztett valóságon alapuló mobilalkalmazás elsősorban a vizuális tanulók számára lenne előnyös, amennyiben van igényük új oktatási módszerre. A diákok azonban hajlamosak kizárni az olyan oktatási módszert, ami nem illeszkedik a saját stílusukhoz. Tanulni sokféleképpen lehet, de egyes csatornákat nem szabad hátrányba helyezni csak azért, mert nálunk a másik dominál. Felmérésemből látható, hogy a diákok döntő többsége (56%-a) a vizuális tanulási stílust jelölte meg. A vizuális tanulók képek, ábrák, rajzok segítségével tanulnak a legjobban. Képekben gondolkodnak, sokszor ők maguk is színessé teszik a jegyzeteiket. Egy kiterjesztett valóságon alapuló alkalmazással könnyen vizuálissá lehetne tenni a tananyagot. Egy száraznak tűnő kémia vagy fizikai tananyag kísérlettel látványossá tehető a diákok számára. A tanulók 28%- a az auditív stílust részesíti előnyben. Az auditív diákok akkor tanulnak a legjobban, ha hallják az új információkat. 18 tanuló tanul csak kinesztetikus módon. Számukra a mozgás és a gyakorlati élmények fontosak a tanulás során. Nem bírnak órákig egy helyben ülni, és csendben maradni. Valamilyen mozgással kötik össze a tanulást. A fizikai tárgyak használata is sokat segíthet nekik a hatékonyabb tanulásban.

6. ábra: Észlelési csatorna (%, N=114)

(Forrás: saját készítés)

Oktatási módszerek

Az oktatási módszerek a pedagógus és a tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. Felmérésem következő részében megkérdeztem, hogy a diákok nyitottak-e egyáltalán a hagyományos oktatástól eltérő újszerű tanítási és tanulási módszerekre. A megkérdezettek 53%- a „talán” nyitott a hagyományos oktatástól eltérő új tanítási-tanulási módszerekre. A diákok 21%- a részben és 22%- a nagyon nyitott lenne az újításokra.

7. ábra: Mennyire nyitott a hagyományos oktatástól eltérő új tanulási-tanítási módszerekre (%- an megadva)?

(Forrás: saját készítésOkostelefonok)

Felmérésem következő részében kíváncsi voltam, hogy a középiskolás diákok hány százaléka rendelkezik okos telefonnal.

8. ábra: Rendelkezik okos telefonnal?

(Forrás: saját készítés)

9. ábra: Rendelkezik 3G/4G internetkapcsolattal (%)

(Forrás: saját készítés)

A megkérdezettek 97%-a rendelkezik okostelefonnal, csak 4 diáknak nincsen. A 112 diák közül 87 (75%) rendelkezik 3G/4G internetkapcsolattal is. A mobilalkalmazások használata egyre népszerűbb a középiskolás diákok körében. Az alkalmazások folyamatosan fejlődnek. Ezért megkérdeztem, hogy a diákok milyen rendszerességgel töltenek le applikációkat mobiltelefonjukra.

10. ábra: Alkalmazások letöltési gyakorisága (fő)

(Forrás: saját készítés)

A diákok 66%-a néha, míg 29%-a rendszeresen tölt le mobilalkalmazásokat telefonjára. A maradék 5% nyilván az, aki nem rendelkezik okostelefonnal vagy 3G/4G internetkapcsolattal vagy csak telefonálásra használja a készülékét.

VR- technológia

Az utóbbi években egyre jobban elterjedt a VR szemüveg használata. A VR szórakoztat, oktat, ismereteket közvetít és terápiás célokra is használható. A látvány egyszerűen lenyűgöző. A valóság teljes kizárásával egy kizárólag virtuálisan létező világot mutat. A VR szemüveggel tehát egy virtuális valóságot teremthetünk. A felmérés eredménye szerint a tanulók 61%-a ismeri a VR szemüveget.

11. ábra: VR szemüveg (%)

(Forrás: saját készítés)

Oktatási célok

12. ábra: Wifi használata (%, N=116)

Forrás: saját készítés

A megkérdezettek döntő többsége, 64%-a szívesen használná iskolája Wifi-jét oktatási célra. A 36% „nem” válasz abból is adódhatott, hogy jelenleg a Kós Károly Szakképző Iskolában nincsen a diákok számára is elérhető Wifi. A tanárok használhatják a hálózatot, ami jelszóval védett, ezért sem tud rá a tanuló csatlakozni.

A Wifi hiánya számomra iskolám legnagyobb elmaradása a modern korban, amit minél előbb mindenki számára elérhetővé kellene tenni, mert e nélkül nem lehet új oktatási módszereket bevinni a tanórák kereti közé, főleg nem a mobil applikációkat. Felmérésem fő kérdése, hogy a diákok egyáltalán szeretnének-e a kiterjesztett valóságon alapuló fizikai-kémiai kísérleteket végignézni a tanórákon.

13. ábra: Kísérletek (%, N=116)

(Forrás: saját készítés)

A diákok visszajelzése alapján 57%-a szívesen használná a kiterjesztett valóságot a kísérleti tanórákon. 83%-a nézne veszélyes, extrém vagy akár mérgező kísérleteket is a tanórán. Ezt a kérdést sokat úgy értelmezték, hogy hagyományos óra keretében szeretném őket „mérgezni”, miközben mindezt a kiterjesztett valóság világában mutatnám be. Felmérésemet két nyitott kérdéssel zártam. Ötleteket, javaslatokat vártam a diákoktól új oktatási módszerekre. Szófelhőben gyűjtöttem össze a beérkezett válaszokat, amit a Tagul - Word Cloud Art programmal jelenítettem meg.

A diákok javaslata az új oktatási módszerekre

14. ábra: Szófelhő az új oktatási módszerekre (https://tagul.com)

(Forrás: saját készítés)

Következtetések

Egy tanulási folyamatot úgy tehetünk a leghatékonyabbá, ha egy személyre szabott oktatási módszert alkalmazunk. Célszerű lenne a diákok tanulási stílusa mentén haladva új oktatási módszereket kipróbálni a természettudományos tantárgyak oktatása során. A felmérés eredményei alapján elmondható, hogy az Érdi Kós Károly Szakképző Iskola diákjainak többsége vizuális típusú. Egy kiterjesztett valóságon alapuló alkalmazással könnyen vizuálissá lehetne tenni a tananyagot. Ennek segítségével a kémiai vagy fizikai tananyag sokkal látványosabbá, érdekesebbé tehető a tanulók számára. A kérdőívekből megállapítható, hogy a diákok 73%-a nagyon is nyitott a hagyományos oktatástól eltérő új tanítási-tanulási módszerekre. A pedagógus feladata ösztönözni a diákokat, és az okos telefonokkal ez megvalósítható. Az eredményekből látható, hogy manapság mindenki rendelkezik okos telefonnal. Az iskolai internetes hálózat, ami mindenki számára elérhető, lehetővé tenné egy ingyenes alkalmazás tanórán történő használatát.

ÖSSZEFOGLALÁS

Az okos eszközök terjedésével az emberek tartalomfogyasztási szokása jelentősen átalakult. Már nem otthon, az asztali számítógép előtt ülve szedjük össze az információkat, hanem menet közben a buszon, vonaton, iskolában. A középiskolás diákok motiválása, figyelmének, érdeklődésének fenntartása nem könnyű feladat. A fenntartható fejlődés feltétele a megfelelő infrastruktúra színvonalának fenntartása és bővítése. Ez azonban csak olyan iskolai környezetben tud működni, ahol a pedagógusok és a diákok nyitottak az új oktatási módszerekre. Egy tanulási folyamatot úgy tehetünk a leghatékonyabbá, ha egy személyre szabott oktatási módszert alkalmazunk. Vizsgálódásaim részeként egy kérdőíves felméréssel megnéztem, hogy van-e igény egy kiterjesztett valóságon alapuló mobilalkalmazásra a természettudományos tantárgyak oktatásában. Munkahelyemet, az Érdi Szakképzési Centrum Kós Károly Szakképző Iskoláját választottam a felméréshez. A digitális oktatás digitális eszközöket igényel, így célszerű, ha a diákok tanulási stílusa mentén haladva próbáljuk ki az új oktatási módszereket. A kérdőívekből megállapítható, hogy az Érdi Kós Károly Szakképző Iskola diákjainak többsége vizuális típusú. Egy kiterjesztett valóságon alapuló alkalmazás segítségével a kémiai vagy fizikai tananyag sokkal látványosabbá, érdekesebbé tehető a tanulók számára. A diákok nagyon is nyitottak a hagyományos oktatástól eltérő új tanítási-tanulási módszerekre. A virtuális világ közel áll hozzájuk, ezért fontosnak tartom, hogy ezt kihasználjuk az oktatás eredményesebbé tételére. A pedagógus feladata ösztönözni a diákokat, és az okos telefonokokkal ez megvalósítható, mert a felmérésben részt vett diákok 97%-a rendelkezik vele. A virtuális valóságot használó ismeretterjesztő alkalmazással a diákok beleélhetik magukat a természeti csodák, különleges helyszínek, kísérletek világába. Ezzel a lehetőséggel új dolgokat ismerhetnek meg. A tanulást eredményesebbé tehetjük, segítjük az otthoni felkészülésüket. A kiterjesztett valóság felhasználható minden olyan természettudományos területen (kémia, biológia, fizika), ahol nehéz a vizualizálás. Az informatikai megfelelőség biztosítása ehhez alapvető fontosságú. Az iskolai környezethez hozzátartozik az internet korszerűsége, annak sávszélessége is. Egy online okostelefon- és tablet alkalmazás nagy internet sávszélességet igényelhet, így ezt az iskolai környezetben figyelembe kell venni. Meg kell teremteni azokat az infrastrukturális feltételeket, amivel valóban támogatni tudjuk ezt az új tanítási-tanulási folyamatot. A digitális taneszközök hatékonyabbá teszik oktatásunkat, ezzel pedig jobban motiváljuk a diákokat, élvezetesebb, színesebb órát tarthatunk. Amire a valós életben a fizika törvényei nemet mondanak, mi létrehozhatjuk egy virtuális térben. Az okos telefonokkal egy új és interaktív világot nyithatunk meg magunk körül. Ezzel valósághű – vagy akár nem létező - 3D tárgyakat, személyeket, videókat, kísérleteket jeleníthetünk meg a fizikai térben, valós időben. Összegzésképpen azt látom, hogy a digitális taneszközök valóban hatékonyabbá tehetik az oktatásunkat, a tanulókat jobban motiválhatjuk, figyelmüket jobban megragadhatjuk, élvezetesebb, színesebb, gazdagabb órákat tarthatunk, hiszen az igény meg van rá, csak merjünk lépni a virtuális világ felé.

HIVATKOZÁSOK

Abonyi-Tóth Andor - Turcsányi-Szabó Márta (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Digitális Pedagógiai Osztály, IKT Módszertani Iroda. Letöltés helye: A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei: http://dl-sulinet.educatio.hu/download/letoltheto-dokumentumok/mobiltechnologia.pdf, letöltés ideje: 2017. április 2.

Azuma, R. (1997): A Survey of Augmented Reality. Hughes Research Laboratories, Malibu.

Benedek András (2012): Digitális pedagógia 2.0, Typotex Kiadó, Budapest

Benedek András (2016): Új tanulási és tanítási módok a XXI. század első felében. In Tóth Attiláné, & S. Gubik Andrea (szerk.), Magyarország 2025-ben és kitekintés 2050-re: Tanulmánykötet Nováky Erzsébet 70. születésnapjára (pp. 133-142). Budapest: Arisztotelész.

Buda András (2015): IKT és szemléltetés. In Birta-Székely Noémi (szerk.), Tudás-Tanulás-Szabadság Neveléstudományi Konferencia (pp. 64-65). Kolozsvár: Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet; Doceo Egyesület.

Főző Attila László, & Tóth-Mózer Szilvia (szerk.) (2015). A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Budapest: Educatio.

Matuszka Tamás (2012): Kiterjesztett valóság alkalmazások fejlesztése, elemzése és a fejlesztőeszközök összehasonlítása. ELTE, Informatikai Kar, Média- és Oktatásinformatika Tanszék. letöltés helye: http://matchsz.inf.elte.hu/VVprojekt/szakdoli/MatuszkaTamas.pdf, letöltés ideje: 2017. április 2.

Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A., Kishin, F. (1994.). Augmented Reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. ATR Communication Systems Research Laboratories, Kyoto, Japan.

Mohamed, A. (2009): *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training.* AU Press, Athabasca University, Athabasca, Kanada. letöltés helye: http://www.zakelijk.net/media/boeken/Mobile%20Learning.pdf letöltés ideje: 2017. 02. 26.

Molnár György - Nyírő Péter (2016): A gyakorlati programozás tanításának játékfejlesztésen alapuló, élménypedagógiai alapú módszerének bemutatása. In Karlovitz János Tibor (szerk.), Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok pp. 89-98. Komárnom:International Research Institute

Námesztovszki Zsolt (2008): *A tanítók megváltozott szerepköre az információs társadalomban, a tanítóképzés jövőképe.* Fórum Könyvkiadó, Újvidék. 276-284.

Nádasi András (2014): Oktatáselmélet és technológia tananyag. Eszterházy Károly Főiskola Eger.

Nyíri Kristóf (2009): *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. letöltés helye: http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis letöltés ideje: 2017. 02. 26.

Ollé et al (2013) Oktatásinformatikai módszerek ELTE Eötvös kiadó, Budapest, p.150, ISBN: 9789633121573

Schuster György - Terpecz Gábor (2012). A virtuális tanulási környezetek (VTK) alkalmazása a mérnök-műszaki oktatásban. Repüléstudományi közlemények 24. évf. 2.sz., 295-306.

Sikné, L. (2003). A virtuális valóság és alkalmazásai. Egyetemi jegyzet. Veszprém: Pannon Egyetem.

Story Hunter (2016): Why Virtual Reality Finally Went Mainstream: http://storyhunter.com/blog/360-video-vr-went-mainstream/ letöltés ideje:__2017. március 10.

Statista weboldal. Number of active virtual reality users worldwide from 2014 to 2018 (in millions). letöltés helye: https://www.statista.com/statistics/426469/active-virtual-reality-users-worldwide letöltés ideje: 2016. 11. 07.

Szűts Zoltán (2013). A világháló metaforái. Budapest: Osiris.

Szűcs, Z., - Jinil, Y. (2013). A kiterjesztett valóság térhódítása. Információs Társadalom: Társadalomtudományi Folyóirat, 58-67.

ABSTRACT

The introduction of methodological and technical possibilities of augmented learning environments

With the upsurge of tablets and smartphones, the content consumption habits of people have changed dramatically. The necessary information is no longer collected at home behind a desktop computer, but on a bus, train and at school. Maintaining high school student's motivation, attention and interest is not an easy task. Innovational ways of learning and methodological and technical possibilities in the center of my research. Since high school students are members of the digital generation, they have new needs. I examine the students' openness towards virtual devices using an empirical test. I'll try an online quiz based on classroom teaching methods and a mobile application based on extended reality. By using the smartphones we can open a new and interactive world around us. We can depict 3D objects, people, videos, experiments which show the physical space in real time. The use of digital tools in the teaching-learning process enhances student motivation, arouses their attention and makes the learning process a rich experience.

Biró Kinga

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

birokingus@gmail.com

Molnár György – Pap Dalma

GENERÁCIÓK TANULÁSA A DIGITÁLIS KORBAN – ÚJGENERÁCIÓS MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS OKOSESZKÖZÖK ALKALMAZÁSA A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁBAN[130]

ABSZTRAKT

A mobiltelefon penetrációja, valamint a mobilkommunikációs eszközök hatalmas léptékű terjedése fogja jellemezni 21. századunk információs társadalmát. A generációs elméletek (Howe & Strauss 2000, Prensky 2001) alapján az életkori megosztottság hatása jelentős mértékben érzékelhető a digitális írástudás, illetve a digitális készségek és eszközhasználat terén. Az új, korszerű mobil IKT alapú okoseszközök célzott használata által a tanítás-tanulás folyamata időben és térben is jelentősen kitágul, általuk bárhol és bármikor lehetővé válik az információk begyűjtése vagy az ismeretek elsajátítása. Ezáltal új lehetőségek nyílnak a módszertani kultúra és a tanulási környezet megújítására, mely a tanítók irányába új kihívást jelent a tanári okos digitális kompetencia kialakításához.

A kutatásunk keretében vizsgáljuk, hogy miként illeszthetők be a hagyományos tantermi foglalkozások és módszerek keretei közé a korszerű mobiltechnológia és hozzájuk társítható újgenerációs módszertani megoldások. Primer kutatásunk keretében az ezzel kapcsolatos hallgatói okos digitális kompetencia iránti befogadókészséget vizsgáltuk. Alapvető hipotézisünk szerint a generációs életkori sajátosságok mellett sokkal dominánsabb a megfelelő nyitottság az új technológia és módszertani kultúra iránt. Másfelől számolnunk kell a digitális állampolgárok nemzedékeinek egyfajta digitális kompetenciadeficit jelenségével is, melynek következtében nem alakul ki a megfelelő rendszerszemlélet. Empirikus vizsgálatunkat 2016 őszén végeztük el kvantitatív kérdőíves felmérés keretében, N=70 fős egyszerű rétegzett mintavétel segítségével, melynek célcsoportját nappali tagozatos mérnökhallgatók alkották. Eredményeink jól alátámasztották a digitális befogadókészség kiemelkedő fontosságát, a rendszerszemlélet meglétét, valamint az újgenerációs módszertani és technológiai megközelítések létjogosultságát és kiterjesztését. A gyakorlatban is kipróbált és bevált korszerű mobil IKT alapú technológia és újgenerációs interaktív módszerek hatása jól érzékelhető a tanulási eredményekben is.

[130] DOI 10.13140/RG.2.2.33307.36641

BEVEZETÉS

Várhatóan s 21. század főbb trendjei között szerepel az információs-kommunikációs technológiák töretlen és állandó fejlődése, amelyeknek egyik területe a napjaink ipar 4.0-val jelzett fejlődési folyamattal írható le (Mészáros 2014). Ennek a társadalomra, a munka világára, az adott munkaerőpiaci és foglalkoztatási helyzetre, valamint a tanulásra kifejtett hatása is jelentős (Molnár 2011; Benkei-Kovács 2017).

Az Egyesült Államokban is a Z generáció tagjai – akiket a generációs elméleteknek megfelelően bennszülöttnek neveznek – azok, akik 2017-ben a lakosság 25%-át tették ki, így a reklámipar, az infokommunikációs vállalatok, a digitális tartalomlétrehozók, sőt még az oktatási intézmények is már őket tekintik elsődleges célcsoportjuknak. Nagyon fontos tehát, hogy az oktatás is rájuk fókuszáljon, és újgenerációs módszertani megközelítéseket találjon ki.

A digitális bennszülöttek - alapvetően a Z, Y és Alfa generáció - technológia használata sokkal inkább intuitív, mintsem tanult. A digitális világról szerzett tudásuk nem szisztematikus és alapvetően non formális úton szerzett. Ugyanis a digitális bevándorlók alkották azt a technológiát, amelyet ennek ellenére ők mégis kevésbé ösztönösen használnak és idegenként mozognak a környezetében. Ennek egyik magyarázata, hogy ők még az analóg világban szocializálódtak, a korábbi évekből hozott tradíciókat és szokásaikat ápolják. Ezek pedig gyakran hátráltatják őket a kommunikációban is. Ennek eredménye az idegenség – adott esetben - a tájékozatlanság érzése. A bennszülöttek és idegenek más sebességen élnek. A bennszülöttek a sebesség megszállottjai (Szűts 2009).

A digitális bennszülöttek horizontálisan szemlélik a világot, öntudatlanul is egalitárius eszméket vallanak. Nehezen ismerik el a hierarchiát, mindent egy szinten szeretnének kezelni. Ezzel szemben a hagyományos oktatási intézményekben, melyeket az idegenek működtetnek, és melyekben a bennszülöttek tanulnak, még a hierarchia érvényesül inkább. A hagyományos generációs elméletek (Prensky 2001) mellett számos oktatáskutató szakember árnyalta a digitális bennszülött és bevándorló mögött húzódó nagy kontrasztot. Ennek egyik példája Buda András értelmezésében (Buda 2011) megjelent „digitális telepesek" fogalom, amely azokra a pedagógusokra vonatkozik, akik az IKT eszközöket mind az iskolában, mind pedig az iskolán kívül gyakran és szívesen alkalmazzák.

Emellett számos kutatás igazolja (pl. Hunya 2008; Buda 2010; Fehér-Hornyák 2011; Molnár 2017), hogy a pedagógusok egy része valóban magasabb szintű digitális kompetenciával rendelkezik tanítványainál, megcáfolva ezzel a hagyományos generációs elméleteket. A fent említett Prensky féle generációs elmélet mellett napjainkban megjelent a nem életkor alapján, hanem a technológiához és aktuális trendekhez való attitűd alapján történő besorolás. Ez a „C" generáció mely egy 2013-as felmérés szerint az akkori 35 évesek kevesebb, mint 65%-át jelentette. Ők azok, akik nemcsak követik, hanem alakítják is az éppen aktuális közízlést, mindemellett a tradíciókkal szemben is merészek. 59%-uk

számára az internet jelenti a fő szórakozási formát, 90%-uk rendelkezik okostelefonnal, 80%-uk nem megy el otthonról a telefonja nélkül. Számukra a jelen a fontos és akár 5 képernyőt is figyelnek, követnek egymással párhuzamosan azonos időben. Számolnak a 21. századi játékoslét és flow élmény lehetőségeivel (Formann 2017).

GENERÁCIÓK VISELKEDÉSE – GENERÁCIÓS HATÁS

A Pew Research Center 2015 júniusában publikált tanulmánya szerint az USA-ban a tájékozódás szempontjából a közösségi média, történetesen a Facebook a legfontosabb hírforrás az 1981 után született emberek számára. Az egyébként népszerű Twitter az ilyen jellegű tájékozódásban nem játszik jelentős szerepet. A kutatóközpont nemrég publikált beszámolójában egy 2014-ben végzett reprezentatív, 2901 fős mintával készített kutatás eredményeit összegezte. Ezek szerint, amikor arra kérdeztek rá, hogy honnan szereznek információkat, a fiatalok, az Y generáció tagjainak 61%-a azt válaszolta, hogy a Facebookról, míg 37%-a, hogy a tévéből. A baby boom generáció tagjai pedig pont fordítva, 39%-uk a legnagyobb közösségi oldalon megjelent posztokból, míg 60%-uk továbbra is a tévéből tájékozódik a témában.

A felmérésben résztvevő baby boom nemzedék tagjai 1946 és 1964 között születtek, az azt követő, X generáció képviselői pedig 1965 és 1980 között. Az Y generációt ezredfordulós nemzedéknek is nevezik. Tagjai 1981 és 1996 között születtek, és már számítógépekkel együtt nőttek fel, a kései „ipszilonosok” már az internet világában szocializálódtak. Ezt követi a Z generáció, mely még nincs reprezentálva a felmérésben, ahogy az 1945 előtt születettek veteránok sem.

A felmérésből arra lehet következtetni, hogy megnövekszik a hálózati véleményvezérek értéke. Míg a „tévé korában” a kapuőrök pozíciója volt döntő fontosságú a felhasználók média által való befolyásolásában, addig az interneten, és főleg a közösségi médiában a véleményvezérek szerepe lehet kulcsfontosságú. Egy 2000 ismerőssel bíró véleményvezér politikai jellegű posztjait több tízezren láthatják már akkor is, ha csak pár tucat ismerőse megosztja azokat.

Napjainkra a számítógépipar, illetve a telekommunikációs és médiatechnológiák egybecsúsznak, egybeolvadnak, létrejött a médiakonvergencia, amely jogosan követel teret az oktatásban (Forgó, 2017). Napjainkban egyazon digitális eszközzel hozunk létre és osztunk meg tartalmat, egyazon felületen játszunk, hallgatunk zenét és tanulunk. Húsz évvel ezelőtt még izgalommal töltötte el a tanulókat, amikor a tanáruk egy különleges fóliára rajzolt, hogy pár másodperc múlva az ábrát kivetíthesse a falra. Ez volt a gyors tartalomgenerálás és megosztás akkori korszerű módja. Most felvételt vagy fényképet készít telefonjával, és megosztja az osztállyal Facebook-on vagy YouTube-on és a tanítást, tanulást azonnal áthelyezi online környezetbe, amelyben az idő és tér kezelése merőben más, mint a középiskolában (Szűts 2014). Középfokú és általános iskolában – generációs jellegzetességből kifolyólag – egyre népszerűbb a mobileszközök használata a tanteremben, gyakran a tanórák alatt is.

Manapság webhelyek és szolgáltatások időtől és tértől független hozzáférést biztosítanak számunkra az információhoz, és lehetőséget biztosítanak, hogy virtuális csoportok tagjaivá válhassunk. Ezzel egyidőben az információrobbanás ilyen mértéke gyökeresen megváltoztatja a tanári szerepeket is. A tanárok immár nem információ forrásként és tudáshordozóként funkcionálnak, hanem módszertani megoldásokat hívatottak biztosítani a tanulóknak. Soha nem volt még ilyen szorosan összekapcsolódva az online közösség, az együttműködésen alapuló munka és a tanulási környezet. Mindezt megerősíti a napjainkban egyre inkább érzékelhető és kiterjedő új konnektivista tanuláselmélet, a hálózatalapú viselkedés és az ilyen formában megvalósult tanulási folyamatok. E folyamat állandóságát garantálja a 2010 óta törvény által is szabályozott netsemlegesség biztosítása. Ez a fogalom elsőként 2001-ben jelent meg. Tág értelmezés szerint netsemlegesség az az elv, mely szerint az internetszolgáltatók és kormányok az interneten továbbított minden adatot egyenrangúan kell, hogy kezeljenek, így a hozzáférések minőségi paramétereinek is folyamatosan meg kell felelnie, biztosítva az egységes internethasználati megosztottságot (Buda, 2016). Ez természetesen kiterjed valamilyen szinten a megfelelő eszközhasználatra is (Simonics 2016).

Felmérések bizonyítják, hogy míg például a felnőttoktatásban résztvevő hallgatók az órákon elhangzottaknak néznek utána, addig a fiatalabb generáció unalmát szeretné elűzni egy-egy játékkal vagy csevegéssel. Innen is fakad a sztereotípia, miszerint a digitális eszközök használata magányossá, vagy éppen hiányos ismeretekkel bíróvá teszi a diákokat. Pedig nem erről van szó. Egyszerűen csak a mediatizált környezetükben, ahol a képernyőkről nagyszámú és erejű impulzus éri őket, a hagyományos (tipikus) oktatási formák nagyon ritkán képesek sikert elérni, jellegzetesen olyan esetekben, ahol a tanár rendkívüli karizmája a legerősebb impulzus a teremben. Ezért mind nagyobb a sikere az online kurzusoknak, melyek a médiakonvergencia előnyeit kihasználva multimédiás tartalommal, interaktív tanulással, illetve különleges motivációval kötik le a hallgatók figyelmét. A digitális eszközök használata során megkönnyítik és látványosabbá, megjegyezhetőbbé teszik a tananyag elsajátítását. Segítségével a diákok sok olyan dolgot tanulhatnak meg a digitális eszközök segítségével, amely egyrészt nem szerepel a tankönyvben vagy, melyeknek a hagyományos táblán kivitelezhetetlen a megjelenítése.

Fegyverneki Gergő: „IKT-s ötlettár – Gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak című” könyve értelmében megfogalmazottak szerint az IKT alkalmazásának kiemelt szerepei (Fegyverneki 2016):

- a motiválás
- a szemléltetés
- a tanulói együttműködés elősegítése, valamint
- a közös tudásépítés megvalósítása.

A szerző ugyanitt felhívja az figyelmet az IKT használatának akadályaira is: véleménye szerint generációs különbség van egy mai gyakorlott pedagógus (nem a frissen végzett gyakornok) és a tanítványok között. Egy átlagos pedagógusnak nem tartoznak a napi tanítási eszközei közé a számítógépek és egyéb IKT eszközök. A szerző szerint az IKT alkalmazásának nem célnak, hanem eszköznek kell lennie. Ennek értelmében a pedagógus feladata annak megtalálása, hogy hogyan képes tudatosan és eredményesen beépíteni az IKT alapú megoldásokat az oktatási folyamatba (Fegyverneki 2016).

Vekerdy Tamás szerint világosan kell látnunk azt, hogy egy olyan – az évszázados magyar nevelési hagyományokat megcsúfoló – hatvan - nyolcvan éves, ideologikusan elrontott iskola-rendszer örökösei vagyunk, amelynek fő célkitűzése nem a gyerekek fejlesztése, lehetőségeik kibontakozása volt. Ez az iskolarendszer nem öntudatos, autonóm, belső vezérlésű állampolgárokat akart nevelni, hanem külső parancsoknak jól engedelmeskedő alattvalókat. A szomorú valóság, hogy a személyi számítógép 70-es és 80-as években történő megjelenése nem hozott még gyökeres változást a magyar oktatásban, ennek lehetőségét nem használták ki megfelelő módon. „Zárt ajtók mögé rejtették, mint valami múzeumi ereklyét. Bevitték a gépterembe vagy technikaterembe, majd ezeknek a helyiségeknek a kulcsait, mélyen a technikatanár zsebébe rejtették.” (Vekerdy 2011).

DIGITÁLIS KÉSZSÉG ATTITŰDVIZSGÁLATA EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT SEGÍTSÉGÉVEL

Kutatásunkban a tágabb értelmezés szerint vizsgáltuk, illetve mértük fel a különböző generációk digitális készségszintjét, viszonyulását a korszerű technológiához. A felmérést 2016 őszén végeztük el kvantitatív kérdőíves felmérés keretében, N=100 fős egyszerű rétegzett mintavétel segítségével, melynek célcsoportját a tanárjelölt hallgatók alkották. A feltárás különlegessége volt, hogy egy interaktív, élményalapú (*kahoot*) mérőeszközt használtunk. Felmérésünkhöz kihasználtuk a saját eszköz használaton alapuló módszertani támogatást, azaz a BYOD módszert. A célcsoportot a Z generációs mérnökhallgatók alkották, akik a felsőoktatási intézményben folytatják a tanulmányaikat. Felmérésünkben többnyire zárt kérdéseket használtunk és ezeket az egyszerű leíró statisztika módszerével dolgoztuk fel illetve szemléltettük diagramok segítségével. A következőkben az eredményeket ismertetjük.

1. ábra: A válaszadók nemének megoszlása

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A megkérdezettek 75%-a fiú hallgató volt, 25%-a lány a 70 főből, amely a műszaki, mérnöki pályán egyáltalán nem meglepő.

2. ábra: A válaszadók életkorának megoszlása

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A válaszadók életkor szerinti megoszlását mutatja a 2. ábra, amely értelmében láthatjuk, hogy a hallgatói korosztály mindegyike a digitális nemzedékek (Howe & Strauss, 2000) Z generációjába tartozik. Az életkori megoszlás azt is mutatja, hogy többségükben első évfolyamos egyetemista hallgatók alkották a válaszadók körét. A megkérdezettek legnagyobb aránya a gimnáziumi érettségijük után kezdték meg a tanulmányaikat, ezt mutatja, hogy a többségük, azaz a megkérdezettek 40%-a 19 éves, míg 36%-a 18 éves.

3. ábra: A válaszadók információ befogadó készsége, észlelési csatorna szerinti megoszlás alapján

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A 3. számú ábra az információk befogadó készségének jellegét vizsgálta az észlelési csatorna függvényében. Ezek alapján a válaszadók többsége, azaz 61%-a a válaszadók közül a vizuális csatornát tartotta a leghatékonyabb észlelési csatornának az információ befogadás szempontjából. Emellett nagyjából ugyanannyian jelölték meg a társas, illetve a mozgásos észlelési csatorna preferenciáját 7 és 10%-os arányban. A hallás utáni csatornát 22% -a választotta a megkérdezetteknek.

4. ábra: A hallgatók nyitottságának megoszlása az újgenerációs tanítási módszerek terén

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A 4. számú ábra arra kérdésre kereste a választ, hogy mennyire nyitottak a válaszadók a kor-szerű, új típusú nyitott tanítási és tanulási módszerekre. Az eredményekből látszik, hogy a válaszadók 41%-a teljes mértékben nyitott az új oktatási és tanulási módszerekre, mintegy egynegyede (22 % szintén nagyon nyitott az új módszerekre (3), és csupán 15 (2) valamint 22%-uk (1) nyilatkozta azt, hogy inkább kevésbé lenne nyitott az újgenerációs tanítási módszerekre a tanulási gyakorlatában.

5. ábra: A válaszadók mobiltelefon használatának megoszlása

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

Az 5. sz. diagram szemlélteti a hallgatók mobiltelefonnal való rendelkezésének arányait, ez a válaszadók 93%-át jelentette.

6. ábra: A válaszadók mobil internet-hozzáférésének megoszlása

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A következő 6. számú diagram az IKT rendelkezésre állásnak a helyzetét mutatja a válaszadók körében. Ennek értelmében a válaszadók 84 %-a rendelkezik 3 illetve 4G-s mobil internetkapcsolattal és okostelefonnal. Ezt az eredményt támasztja alá az egyre inkább jelenlévő általános tendencia és nemzetközi mikrotrend is a saját eszközhasználat vonatkozásában. Ez természetesen nem általánosítható, de a jelen felmérésben megkérdezett generáció nagyon jól ellátott mobil kommunikációs eszközzel és internet hozzáféréssel is egyaránt.

7. ábra: A válaszadók résztvevői aktivitása a Facebook közösségi oldalon

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A következő kérdés a közösségi média használatra vonatkozott, ennek értelmében a megkérdezettek 93 %-a rendelkezik saját közösségi média (Facebook profillal). A 7%-uk az önbevallás alapján nem készítette még el a Facebook profilját, ami némileg meglepő eredmény a Z generációs fiatalok körében.

8. ábra: A válaszadók alkalmazásletöltési szokásainak megoszlása

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A fenti 8. számú diagram a letöltési szokásokat mutatja a mobiltelefon alkalmazásokra vonatkozóan. Ennek alapján a válaszadók többsége 56 %-a csupán néha tölt le alkalmazásokat telefonjára, még 31 %-uk nyilatkozta azt, hogy rendszeres alkalmazás letöltő. A válaszadók 13 %-a nem tölt nem szokott letölteni alkalmazásokat a mobiltelefonjára a válaszok alapján.

9. ábra: A válaszadók nyitottsága az interaktív, AR alkalmazások terén

(Forrás: saját ábra (Molnár György))

A 9. számú ábra tulajdonképpen egy kicsit a 4. számú kérdésre adott válasz konkrét igazolását jelenti, nevezetesen a kérdés arra irányult, hogy egy mindenki által ismert augmentált (kiterjesztett) világban játszódó alkalmazás, mint a Pokemon Go, mennyire tetszik a válaszadó hallgatóknak. A válaszadók több mint egy harmada, 22 fő szeretné hasonló interaktív virtuális valóságbeli alkalmazások segítségével hallgatni az előadásait az egyetemen. A válaszadók közül 12 fő nem tudta megítélni ennek jelentőségét és fontosság. A 70 főből csupán 8 fő válaszolta azt, hogy nem ilyen formában szeretné az előadásokat hallgatni vagy tanulói kísérleteken részt venni. A válaszadók közül 17 fő állította azt, hogy talán kipróbálnák az ilyen új típusú interaktív tanulói kísérleteket.

ÖSSZEGZÉS, KITEKINTÉS

A vizsgálódásunk alapján megállapíthatjuk, hogy a régóta emlegetett tanítási- és tanulásmódszertani paradigmaváltás egyre inkább jelen van mind a formális mind az informális tanulási terekben. A műszaki, technikai innováció tovább fejlődik, amelyet az ipar 4.0 tendencia is nagyon jól mutat. Emellett mind a hazai mind a nemzetközi trendek és tendenciák abba az irányba mutatnak, hogy a korszerű, innovatív technológiai megoldások mindinkább jelen lesznek nemcsak az oktatásban, hanem a mindennapi életünkben is. Kutatásunk alátámasztotta a nemzetközi trendek szintjén is egyre növekvő sajáteszköz használatra (BYOD) épülő módszertani megoldás jelenlétét és létjogosultságát. Ugyanezt igazolta a tanulmányban bemutatott empirikus vizsgálatunk eredménye is, melyek jól alátámasztották a digitális nemzedékek, ezen belül a Z generációk mobil kommunikációs eszközellátottságokra vonatkozó pozitív helyzetképét és a saját eszközhasználat alkalmazási lehetőségét. Felmérésünk egyértelműen rámutatott arra, hogy a felsőoktatásban tanuló digitális generációba tartozó hallgatók eszközellátottsága, a webes szolgáltatásokhoz és az internethasználathoz kapcsolódó felhasználói készségei fejlett szinten vannak és alkalmasak arra, hogy bevonjuk ezeket a tanítás-tanulás folyamatába is. Emellett nagyfokú nyitottságot mutattak az új típusú korszerű, interaktív és élményalapú pedagógiai módszerek alkalmazása iránt is. Az okostelefonok és különböző alkalmazások további lehetőséget nyújtanak a közösségi oldalak oktatáshoz kapcsolódó integrációs folyamatának elősegítésében. A kutatásunk során kapott eredmények egyértelműen alátámasztották, hogy tanulmányunkban tárgyalt korszerű megoldások alkalmazása segít a figyelem és az érdeklődés fenntartásában, a tananyagok szinte már ott érhetőek el, ahol a tanuló éppen tartózkodik, és egyre inkább kialakulóban van egy közösségi tanulási modell, ahol a tananyagok megosztása is lehetővé válik.

HIVATKOZÁSOK

Benkei-Kovács Balázs (2017): Az informatikai szakmacsoport munkaerőpiaci helyzete: Elemzés statisztikai és empirikus adatok vizsgálatára támaszkodva, TUDÁSMENEDZSMENT 18:(1) pp. 87-102. (2017)

Buda András (2011): Telepesek és nomádok, In: Cser László - Herdon Miklós (szerk.) *Informatika a felsőoktatásban 2011 konferencia*, Debreceni Egyetem Informatikai Kar, 2011. pp. 913-918.

Buda András (2016): Tanulók és tanáraik a világhálón, In: Czékus Géza –Borsos Éva (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. 364-374 pp.

Abonyi-Tóth Andor - Turcsányi-Szabó Márta (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Letöltés dátuma: 2017. március 20, forrás: http://bit.ly/2yZqJFX

Fegyverneki Gergő. (2016): IKT-s ötlettár - Gyorstalpaló digitáliskultúra-azonos pedagógiából kezdőknek és haladóknak. Budapest: Neteducatio Kft.

Fehér Péter-Hornyák Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai, In: Ollé János(szerk.): III. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 101-109.

Forgó Sándor (2017): Új médiakörnyezet, újmédia-kompetenciák, In: Forgó Sándor (szerk.) *Az információközvetítő szakmák újmédia-kompetenciái, az újmédia lehetőségei.* 152 p. Eger: Líceum Kiadó, 2017. pp. 9-24. (ISBN:978-615-5621-35-2)

Formann Richárd (2017): Játékoslét - a gamifikáció világa, Typotex kiadó, Budapest, pp.97-161.

Howe N. – Strauss W. (2000): Millennials Rising: The Next Great Generation. Knopf Doubleday Publishing Group.

Hunya Márta (2008): Társaktól tanulni, Új Pedagógiai Szemle 58:(2) pp. 101-103. (2008)

M. Prensky (2001): Digital Natives, Digital Immigrants In: On the Horizon MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. pp. 1-6.

Mészáros Attila (2014): A felsőoktatás humánerőforrás kutatásához alkalmazható HS mérőrendszer bemutatása In: Mészáros Attila (szerk.) A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században. Győr: Széchenyi István Egyetem, pp. 20-30.

Molnár Gyöngyvér. (2011): *Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra*. Magyar Tudomány, 9. sz., pp. 1038-1047.

Molnár György (2017): Digitális és virtuális életformák az információs társadalomban különös tekintettel az IKT-alapú tanulási környezetre és tanulási folyamatra, In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*, pp. 361-370.

Simonics István (2016): IKT a mentortanárok munkájában. In: Czékus Géza –Borsos Éva (szerk.) (2016): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. pp. 465-474.

Szűts Zoltán (2009): Az új internetes kommunikációs formák mint a szöveg teste. In: Szépirodalom Figyelő Budapest, (3) pp.38-51.

Szűts Zoltán (2014): Egyetem 2.0: Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban, Kodolányi János Főiskola (KJF), Székesfehérvár, 2014. 114 p.

Vekerdy Tamás (2011): *Érzelmi biztonság - Mit kell(ene) tudnunk a gyerekekről és magunkról?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 216 p.

ABSTRACT

Learning generations to digital highest – Renewal methodological approaches and current applications in the process of teaching learning

The penetration of mobile phones and the massive spread of mobile communication devices characterize the information society of the 21st century. The impact age gape – based on the generation theories (Howe & Strauss 2000, Prensky 2001) is perceptible in terms of digital literacy and digital skills and tools. By targeting the use of new, advanced mobile ICT-based smart devices, the process of teaching and learning expands considerably in time and space. It can help gather information or acquire knowledge wherever and whenever the users are. This provides new opportunities for renewing the methodological culture and the learning environment. These provide new challenges for teachers that manifest in creation of smart digital competence.

In the course of our research, we explore the way in which modern mobile technology and related generational methodologies can be integrated into traditional classroom practices and methods. In the framework of our primary research, we examined the student's openness to smart digital competence. The author's main hypothesis is that, in addition to the generational characteristics, the right openness to the new technology and methodological culture is much more dominant. On the other hand, a digital competence problem of digital citizens' must be taken into consideration. As a consequence, no proper system approach is developed. Our empirical study was conducted in the autumn of 2016 in the framework of a quantitative questionnaire survey. N = 70 people using simple stratified sampling, the target group consisted of engineering students. Our results supported the high importance of digital reception, on the one hand, the existence of a system approach, on the other hand, and a new generation of methodological and technological approaches. The impact of modern mobile ICT-based technology and new generation interactive methods – tried and tested in practice – can be well understood in learning outcomes.

Dr. Molnár György PhD.

tanszékvezető, egyetemi docens

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,

Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék

molnar.gy@eik.bme.hu

Pap Dalma

PhD. hallgató

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

pap.dalma@hotmail.com

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj valamint a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatásával készült.

Simándi Szilvia

KÖZÖSSÉGI TANULÁS TANULÓKÖRBEN, ONLINE TANULÁSI KÖRNYEZETBEN[131]

ABSZTRAKT

A technológiai eszközök elterjedésének, valamint az internetes alkalmazásoknak és szolgáltatásoknak köszönhetően napjainkban a művelődés folyamata összefonódik a digitális eszközhasználattal is (Juhász 2014, Ollé et al. 2013). Az IKT eszközök megjelenésével és gyorsütemű fejlődésével kiszélesedtek a tanulás és művelődés terei, lehetőségei, emellett támogatják a tanulási folyamat interaktív, reflektív jellegét (Bessenyei és Szirbik 2011). Tanulmányunkban az online tanulási környezetben is létrehozható tanulóköröket vesszük górcső alá. Kiindulópontunk, hogy napjainkban a közösségi oldalak bevonásával újabb lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására, melyek alapját egy-egy közös érdeklődési téma képezi (témaválasztás szabadsága, vö. szabad tanulás, művelődés). Munkánkban olyan tanulóköröket mutatunk be, melyek online tanulási környezetben valósultak meg, és azok tapasztalataiból, módszertani elemzéséből, illetve az elégedettség-felmérés részeredményeiből szemezgetünk.

BEVEZETÉS

Napjainkban a közösségi művelődés területén egyik kiemelt prioritásként jelenik meg a különböző korosztályok részvételének ösztönzése és támogatása. A személyes jelenlétre építő tanulókörök/önképzőkörök az észak-európai országokban már évtizedek óta a (felnőttkori) tanulásnak, művelődésnek népszerű formái, és hazai vonatkozásban is számos kezdeményezést ismerünk (Larsson – Nordwall 2010, Maróti 2010, Tengely 2009). A tanulókörök elsősorban a tanulás örömére és egy konkrét téma iránti személyes kíváncsiságra építenek (a téma akár az általános műveltséghez, a szakmai érdeklődéshez, vagy a hobbitevékenységhez is kötődhet), valamint meghatározó részvételi motívum a kommunikációs szükséglet és a közösséghez való tartozás is (Miklósi 2016, Simándi 2017). Kiindulópontunk, hogy a közösségi oldalak bevonásával újabb lehetőség nyílik a tanulókörök inspirálására.

A 2016/2017-es tanév tavaszi félévében felmérést végeztünk Közösségi művelődés tanár szakos, illetve Játék- és szabadidő-szervező tanár szakos hallgatóink körében. A vizsgálat céljára létrehozott terep elsősorban azt szolgálta, hogy a hallgatóink tapasztalatokat és saját élményeket szerezhessenek egy-egy tanulókörben zajló munka közben (Ütőné – Virág 2016).

[131] DOI 10.13140/RG.2.2.15009.71526

Jelen kezdeményezésnek a kiaknázható lehetőségét a korábbi gyakorlat alapján a közösségi művelődést támogató szerepében látjuk: hagyományosan a személyes jelenlétre építő tanulókörök/önképzőkörök esetében az egyes művelődési intézmények, amennyiben igény mutatkozott rá, a tanulókörök munkájához „konzulenseket" biztosítottak, akik a tanulási folyamat támogatójaként tervezési, információ-gyűjtési, rendszerezési, feldolgozási, szakirodalomra vonatkozó tanácsokkal látták el a köröket (Maróti 2010, Francz 2009). A hallgatóink szakpárja javarészt testnevelő tanári szak, így vélhetően tevékeny résztvevői és támogatói lehetnek a - napjainkban az egyre nagyobb népszerűségnek örvendő - egészséges életmód különböző vetületei iránti érdeklődés kielégítésének, hasonlóan az angol (például idegen nyelvi tanulókörök, társalgási körök) és a történelem (például helytörténet, hagyományőrzés stb.) szakpárokhoz.

A tanulókörök száma nappali tagozaton 6, levelező tagozaton 4 volt, tanulókörönként a résztvevők száma: 9-12 fő, összesen: 103 fő. A svéd gyakorlatot vettük alapul, amely azt mutatja, hogy tagok létszáma akkor ideális, ha legalább 5-en, maximum 15-en vesznek benne részt. Ha öt főnél kisebb a csoport, akkor az általános beszélgetést nehéz fenntartani, ha túl nagy, akkor pedig az együttműködés és a csoporton belüli közös felelősségvállalás sérül (Kindström 2010, Larsson – Nordvall 2010). Az említett félévben módszertani órák keretében résztvevő-központú oktatási módszerekkel (vitamódszer, szituációs módszercsoport stb.) is foglalkoztunk, amelyeket a hallgatók igény szerint beépíthettek és variálhattak a közös munka során.

A TANULÓKÖRI MUNKA MEGKEZDÉSE ELŐTT

A félév elején felvetettük hallgatóink körében az online tanulókör/önképzőkör kipróbálásának lehetőségét, a sokak által ismert Facebook oldal keretében, bízva az újdonság varázsában, nem kötelező jelleggel. A hallgatók nyitottnak mutatkoztak a kezdeményezés iránt. Megjegyezzük, és a felmérés egyik korlátjának is tekinthetjük, hogy jóllehet a téma kiválasztásán át, a feldolgozáson keresztül, az elért eredmények értékelésig maximális döntési/véleménynyilvánítási lehetőséget kaptak a hallgatók, formális tanulási környezethez kötődő kezdeményezésről beszélhetünk. Az egyes résztvevők abban is választhattak, mely témakörhöz szeretnének csatlakozni. (Varga 1998). A létrehozott körök témái a hallgatók felvetései alapján a résztvevők érdeklődési körére épültek. A tanulókörök témaválasztásánál ugyanis igyekeztünk annak a lehetőségét maximálisan megteremteni, hogy valóban olyan témákkal való foglalkozásra kerülhessen sor, mely iránt a hallgatóknak személyes érdeklődése, kíváncsisága van. Azt tapasztaltuk, hogy az online tanulókörökben a hallgatók elsősorban olyan témák feldolgozására vállalkoztak, melyben már előzetes tudással, tapasztalattal rendelkeznek, vagy aktuális kérdéseket feszegettek. Ízelítő a témakörökből: egészséges életmód, környezettudatosság - környezetvédelem, sport- rekreáció stb. Facilitátorként minden zárt csoport munkájába beleláttunk.

Az egyes tanulókörök a Facebook felületén zárt csoportokat hoztak létre, így követhető volt a csatlakozás. A Facebook közösségi oldal minden résztvevő számára ismerős felület volt, mely jelentős mértékben megkönnyítette a munkát.

Minden hallgatónk saját profiljával vett részt a tanulókörben, az egyes tagokról látható információk azonban eltérőek voltak. Volt, aki nyilvános, teljes profiljával vállalta magát, és olyan hallgató is volt, akiről csak korlátozott információ volt látható, a megadott beállításnak megfelelően. Az egyes résztvevők részéről nem volt feltétel az ismerősnek jelölés, csupán a zárt csoportba való meghívás volt szükséges.

A SZEMÉLYES ÉRDEKLŐDÉSRE ÉS KÍVÁNCSISÁGRA ÉPÍTŐ TANULÓKÖRÖK MUNKÁJÁNAK BEMUTATÁSA, ELEMZÉSE

A tanulóköri munka előtt egy önkéntes, név nélkül kitölthető online kérdőív segítségével arra voltunk kíváncsiak, hogyan vélekednek a hallgatók a közösségben tanulásról, illetve vettek-e már részt valamilyen tanulókör munkájában. Egyúttal törekvésünk volt, hogy a résztvevők elvárásai is napvilágra kerüljenek. A kérdőívben a magyarázó változókat követően (nem, életkor, szak, tagozat, internet használat stb.) a tanulókörökkel kapcsolatos elvárásokra, tapasztalatokra kérdeztünk rá. A kérdőív többek között a következő kérdésköröket érintette: az előzetes tudás, tapasztalatok feltérképezése, a tanulókörrel kapcsolatos elvárások, a Facebook oldal tanulási célú felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok stb.

A résztvevő hallgatók száma nappali tagozaton 57 fő volt, héttizedük férfi hallgató (a szakunkon a férfi hallgatók felülreprezentáltak), levelező tagozaton 46 fő, itt közel azonos arányban alakult a nemek aránya. Ami az életkori megoszlást illeti, nappali tagozaton jellemzően a 21-22 éves hallgatók vettek részt a kezdeményezésben, levelező tagozaton pedig az átlagéletkor a 35-45 év között alakult (a legidősebb hallgató 55 év felett volt).

Online tanulási környezetben nem hagyható figyelmen kívül az egyén internet-használati szokása sem. A résztvevőkről elmondhatjuk, hogy háromnegyedük minimum napi 2 órát szokott internetezni, mindösszesen egyötödük jelezte azt, hogy csak hetente szokott 2-3 órát a világháló előtt tölteni. Azok, akik ezt jelezték, főként a 45 év feletti korosztályhoz tartoznak. Ami a számítógépes ismeretek megítélését illeti, hattizedük felhasználói szintűnek, egynegyedük inkább alapszintűnek ítélte meg. A számítástechnikai tudás jelentősége vizsgálatunkban az egyes tanulástámogató alkalmazások (például közösen szerkeszthető Google dokumentum, Doodle szavazás stb.) kezeléséhez kötődően mutatkozott meg.

A közösségi oldalon minden résztvevő regisztrált volt, és egyúttal aktív közösségi oldal felhasználónak is mondható több mint kilenctizedük, így nem volt ismeretlen a résztvevők számára maga a felület.

Elsőként arra kérdeztünk rá, hogy a résztvevő hallgatók vették-e már igénybe mások segítségét, tapasztalatait valaminek az elsajátításához kötődően, akár személyes jelenlét formájában, akár online tanulási környezetben. A válaszadók több 80 százaléka nyilatkozott igenlően, mind az iskolai tanulmányokhoz (összesen 67 fő, nappali tagozaton magasabb az arány), illetve mind a nem formális tanulási környezethez (összesen 55 fő, levelező tagozaton magasabb az arány) kötődően is érkezett válasz. A formális keretek között történő tanuláshoz kötődően általában egy-egy vizsgára való készüléskor vették igénybe a tanulótársaik segítségét a hallgatók, és amennyiben a hallgató együtt is lakik szaktársaival, a tanulástámogató szerepben a kollégiumi és/vagy lakótársi közösség is említésre került (Tinto 2003). Például: „Anatómia kis csoportban.", „Lakótársaimmal gyakran együtt tanulunk, nincs egy kiemelkedő eset.", „Kollégiumban a vizsgákra."

Olyan válasz is érkezett, amely egy közösségi oldal keretében megvalósuló együttműködésre hoz példát: „Egy ritka hangszeren játszom, hasonló a gitárhoz, nincs hozzá különösebben útmutató, nincs kitől környezetemben megtanulni, egy zárt Facebook közösséghez csatlakoztam, ahol egymás között osztunk meg információkat a világ minden tájáról, oktatóvideókkal, kottákkal stb. segítjük egymást"

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy milyen előzetes elvárásokat fogalmaznak meg a hallgatók a bekapcsolódás előtt: az első három jelölést az élményszerzés (87 fő), a tapasztalatcsere lehetősége (83 fő) és az elmélyülés egy témában (77 fő) kapta. Az előzetes elvárások között helyet kapott a támogató visszajelzés és a megerősítés igénye is, melyet jellemzően a levelező tagozatos és az életkor alapján a 35 évnél idősebb hallgatók jelölték be.

A felmérésben az egyes tanulókörök munkáját és a hallgatók tevékenységét menetközben is elemeztük (tevékenységek, módszerek, alkalmazások stb.). A felületen az egyes hallgatók aktivitása teljes egészében visszakereshető, így könnyen nyomon követhető és bármikor visszaolvasható volt a munka során, ezáltal feltérképezhető volt a résztvevő hallgatók egyéni hozzájárulása is (Kárpáti, Szálas és Kuttner 2012).

A felhasználók a Facebook felületére vélhetően naponta többször is beléptek, egyébként átlagosan 3-4 naponta kapcsolódtak be a zárt csoport munkájába valamilyen formában. Megjegyezzük, a személyes jelenlétre építő tanulókörök szervezési útmutatójában hasonlóképpen tanácsolják a „találkozások" gyakoriságát: hetente egyszer, maximum két alkalommal (Kindström 2010), továbbá a nyílt kurzusok tapasztalatai is hasonló gyakoriságú aktivitásról számolnak be (Faragó 2016).

Az együttműködés érdekében közös célok felállítására volt szükség, mely során a résztvevők egymás céljait, elvárásait, terveit is megismerhették. Az egyeztetések lehetővé tették a félreértések tisztázását is. Az eredményes munkához szükséges volt a résztvevők aktivitása, kezdeményező kommunikációja. A tartalmakat a hallgatók személyes érdeklődésük alapján generálták, és többféle módon tettek hozzá a közös munkához: voltak, akik kifejezetten információgyűjtésbe kezdtek, videókat, linkeket hozta be a

csoportba (jellemzően a férfi hallgatók), és azokat osztották meg a többiekkel. Voltak, akik inkább beszélgetéseket indítottak el tapasztalatmegosztás, véleményütköztetés céljából (jellemzően a levelező tagozatos hallgatók), és olyan résztvevők is voltak, akik ha kérdés merült fel, akkor szívesen bekapcsolódtak, de saját maguk nem kezdeményeztek interakciót. Az egyes tanulókörök munkájában elsősorban tagozatonként találtunk releváns különbségeket az interakciók számát illetően, a részidős hallgatók elsősorban hozzászólásokat, véleménymegosztásokat tettek (sig: 0,000; Cramer's V: 0,280), viszont a like gomb használatát és különböző linkek megosztását inkább a nappali tagozatos hallgatók alkalmazták (sig: 0,000; Cramer's V:0,121). A vizsgált tanulókörökben a következő résztvevő-központú módszerek voltak népszerűek: vita generálása, online szavazás, *brain storming*, gondolattérkép készítése stb.

A résztvevők törekedtek a praktikusságra, a témák feldolgozása során annak a gyakorlati hasznosíthatósága meghatározó szempont volt, összességében jelen-orientált érdeklődési körökről beszélhetünk. Amennyiben az egyes témakörök más tantárgyak (másik szakpár) keretében is felmerültek, akkor annak beépítésére is találtunk példákat. Környezetvédelem tanulókör:„Én egy olyan problémát, vagy gondolatot szeretnék feldobni, ami nagyon jellemző manapság. Sport és iskola egészségtanon a tanárnő feltette az alábbi kérdést. Ha valaki elhagy valamit az utcán vagy esetleg egy eldobott üveget/ szemetet láttok, Ti elmentek mellette? Szerintem ez nagyon érdekes, mert mindenki mondja milyen fontos, de vajon amikor ott van a lehetőség, akkor megállunk-e?”

A munka végén az egyes tanulókörök jellemzően egy közösen szerkesztett dokumentumban (ppt, gondolattérkép, táblázat stb.) összegezték és foglalták össze mindazt, amivel foglalkoztak, és amit hasznos tartalomnak tartottak, kiemelve azokat a módszereket (vita, víziómunka stb.), amellyel dolgoztak.

A tanulóköri munka befejezésekor elégedettségi felmérést végeztünk, miután a hallgatóknak lehetőségük volt személyes élményeket és saját tapasztalatokat szerezni. Előzetesen és utólagosan is a választott felületet szinte minden válaszadó ötletes megoldásnak találta. Egy hallgató kivételével összességében nem tapasztaltunk ellenérzést a Facebook oldal használatával kapcsolatban.

Arra a kérdésünkre, hogy mit kaptak megítélésük szerint a tanulóköröktől, nagyon hasonló válaszok érkeztek: a hallgatók az új élményeket, a nem formális környezetben való tanulási lehetőséget, illetve az együttgondolkodást és a tapasztalatcserét hangsúlyozták. A fentiekkel is összefügg, hogy azzal az állítással, miszerint „a közös munka során kaptam olyat, amit hasznosítani tudok” a válaszadók közel kilenctizede teljes mértékben egyetértett. A válaszadók hangsúlyozták azt is, hogy lehetőség nyílt önmaguk és a hallgatótársaik egy másik környezetben való megismerésére, illetve arra is, hogy önmagukat új helyzetekben kipróbálhatták, kiemelve a társas kompetenciákra gyakorolt pozitív hatást.

Rákérdeztünk arra is, hogy a hallgatók az élmények és a tapasztalatok tükrében miben látják egy (online) tanulókör erősségét. A válaszok alapján többek között a tér és idő mobilitásában (84 fő), az oldott környezetben történő tapasztalatcserében (64 fő), a vélemények sokszínűségében (62 fő), illetve a közösséghez való tartozást (38 fő) és a kapcsolatépítést (29 fő) jelölték meg a hallgatók.

„Segíti a tanulni vágyó embereket, úgy hogy nincsenek időhöz és térhez kötve.”
„Tapasztalatot lehet cserélni, hatni mások gondolkodásmódjára, motiválni másokat a jócselekedetekre.”
„Segíthet megnyílni azoknak a résztvevőknek, akik nem szeretnek a nyilvánosság előtt szerepelni.”
„Kapcsolatokat lehetett teremteni.”
„Plusz ismeretek megszerzésében anélkül, hogy időt kellene fordítani az utazásra.”
„Bárhol, bármikor elérhető mindenki számára.”
„Írásban választékosabban beszélnek az emberek, csak olyan témában működhet a dolog, ami érdekli az embereket, ez a csoport csak akkor jó, ha aktívak az emberek.”

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy tervezi-e a hallgató, hogy a jövőben is részt vesz hasonló tanulókörben/önképzőkörben. A bevonás után pozitív viszonyulást tapasztaltunk a tanulóköri munka iránt, a résztvevők több mint fele igennel válaszolt. Az általános témakörökön túl néhány hallgató esetében egészen konkrét témamegjelöléssel is találkoztunk, melyben ugyancsak jól kirajzolódik a jelen-orientált érdeklődés és a praktikumra való törekvés: „Macskatenyésztés - különös tekintettel Szfinx macskákra”, „Az enduro motorok szerelése és javítása”, „Életút vizionálás”, „Tetszene például egy ilyen csoport, hogy "A tanítás trükkjei" vagy "Hogyan tanítsunk hatékonyan?" vagy "Tanulás 40 fölött". Utóbbi csoporton belül ilyesmire gondolok, hogy: átképzés, miért? Leépítés és következményei. Új alapokra helyezett munkavállalás. Álláshelyek megosztása. Élettapasztalatok, ki, hogyan "kezdte újra" pl. egy leépítés után? stb.” A vázolt példák is mutatják, hogy az ún. „keresett előnyök” többféle módon is megjelenhetnek (munkában, mindennapi életben való hasznosítás, közösséghez való tartozás, kommunikációs szükséglet stb.), és azt a felnőttképzési kutatások is alátámasztják, hogy a résztvevők elkötelezettebbé is válnak a tanulás iránt, ha számukra „kézzel fogható” előnyök jelennek meg a tanulási folyamat során (Engler 2014).

Az elégedettségi felmérés végén arra kértük a hallgatókat, hogy fejezzék be az alább olvasható mondatot, kíváncsiak voltunk arra, hogyan összegeznék saját szavaikkal a tanulókörben való részvételt. Megállapíthatjuk, a válaszokban az is jól visszaköszönt, hogy mennyire sikerült a hallgatót megszólítani és az érdeklődését felkelteni. A válaszokat alapján a résztvevők főként a tapasztalatcserét, az ismeretbővítést és az újdonságot emelték ki, illetve a közös munka önismeretre gyakorolt hatását.

Nekem a tanulókör azt jelentette, hogy.... Néhány példa a válaszokra:

„Egy témában elmerültem”
„Egy kicsit ismerkedhetek a többiekkel”
„Játszva tanultam”
„Számomra érdekes témáról való ismeretbővítést.”
„Saját tapasztalataimat, véleményemet meg tudtam osztani másokkal.”
„Megtanultam csoportban dolgozni”
„Tapasztalatszerzés”
... kis csoportban igenis könnyebb felszabadultabban beszélgetni és a tudásunkat átadni.”
„Bárhonnan elérhető tanulási lehetőség. ”
„Valami hasznos dologra használtam a Facebookot”
„Új módon tanulhatok. ”
„Megoszthattuk egymással a tanácsainkat és hatni tudtunk egymás gondolkodására. ”
„Megtapasztaljam, hogy ezen a felületen nem tudok tanulni.”
„Ezt is kipróbáltuk”

Arra a kérdésünkre, hogy a résztvevő a tanulókörben szerzett tapasztalatait szívesen megosztaná-e másokkal, ott a tagozat és részben az életkor meghatározónak bizonyul, míg nappali tagozaton a résztvevőknek fele, addig levelező tagozaton (magasabb életkor) a résztvevők háromnegyede válaszolt igennel.

ÖSSZEGZÉS

A tanulóköri munka eredményességére és sikeres működésére következtethetünk abból, hogy a résztvevők közel nyolctizede állítása szerint kedvet kapott arra, hogy a megkezdett témával továbbiakban is foglalkozzon. A résztvevők a kezdeményezést jellemzően élményszerű tudásbővítési lehetőségnek (84 fő) tartják, és megítélésük szerint kaptak hasznos tartalmat a többi résztvevőtől. A hallgatói visszajelzések arra engednek következtetni, hogy az online tanulókörök iránt van érdeklődés, amely az élethosszig tartó tanulás (LLL) és az élet minden területére kiterjedő (LWL) aspektusából is kiemelésre érdemes. A hallgatók tevékenységének elemzése is kimutatta, hogy nem minden hallgató vett részt egyforma intenzitással a folyamatban, melyet befolyásolt az is, ki mennyire szívesen szerepel a nyilvánosság (jelen esetben a többiek) előtt (Roberts – McInnerney 2007). Azt találtuk, hogy a Facebook használati szokások hatással voltak a tanulóköri munkára is: azok, akik a Facebook-ot eleve a háttérből követik, és a mindennapi használat során sem jellemző, hogy hozzászólást írnak, vagy posztolnak, azok az online tanulóköri munkában is háttérbe húzódó magatartást tanúsítottak.

HIVATKOZÁSOK

Bessenyei István – Szirbik Gabriella (2011): Hálózatok, társas tudás, konnektivizmus. Oktatás – Informatika. 2011/1-2.szám 20-30. p.

Engler Ágnes (2014): Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD. 229 p.

Kindström, C. (2010): A tanulókörök módszerének a bemutatása. Szentendre, Budapest Környéki Népfőiskolai Szövetség.

Faragó Boglárka (2016): Tanuláselmélet, tanulásmódszertan. In. Ollé, J. (et. al.) (2016): Oktatástervezés, digitális tartalomfejlesztés. Eger, Líceum Kiadó. 15-26. p.

Francz Vilmos (2009): Médiatár - ZTV – FNS. In. Francz Vilmos (szerk) (2009): Közművelődés - közoktatás; Együtt a tanulókért. Debrecen, Hajdú-Bihar Megyei Levéltár. 71-112. p

Kárpáti Andrea, Szálas Tímea, Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban: Facebook esettanulmányok. Iskolakultúra 2012/10. szám 11-43. p.

Juhász Erika (2014): A személyes tanulástól a kulturális tanulásig. In. Juhász Erika (szerk): Közösségi művelődés – közösségi tanulás. Debrecen, Debreceni Egyetem, 97-120. p.

Larsson, S. – Nordvall, H. (2010): Study Circles in Sweden. An Overview with a Bibliography of International Literature. Linköping University Electronic Press.

Maróti Andor (2010): Nemzetközi összehasonlító felnőttoktatás. Budapest, Nemzeti TK.

Miklósi Márta (2016): Scenes of citizenship education in Hungary and EU Member States. In. Berghauer-Olasz Emőke, Greba Ildikó, Hutterer Éva, Pallay Katalin (szerk.) Innovatív módszerek a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatban Ukrajna európai integrációjának tükrében. Beregszász, Kálvin Nyomda. 301-306. p.

Ollé János (et al.) (2013): Digitális állampolgárság az információs társadalomban. Budapest, Eötvös Kiadó. 117 p.

Roberts, T. S. – McInnerney, J. M. (2007): Seven Problems of Online Group Learning (and Their Solutions). Educational. Technology & Society. 2007/4. szám 257-268. p.

Simándi Szilvia (2017): A tanulókörök mint a felnőttkori művelődés lehetséges színterei, módszertani vetületei. Kulturális Szemle. 2017/1. szám. 56-64. p.

Tengely Adrienn (2009): Az autonóm tanulás módszerei az elektronikus információátadó eszközök megjelenéséig: Történelmi kitekintés korabeli dokumentumok tükrében. In: Forray Katalin – Juhász Erika (szerk.) Non formális - informális - autonóm tanulás. 383 p. Debrecen, Debreceni Egyetem. 38-57. p.

Tinto, V. (2003): Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, 1. Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.1-7. p.

Varga A. Tamás – Vercseg Ilona (1998): Közösségfejlesztés. Budapest, Magyar Művelődési Intézet. 293 p.

Ütőné Visi Judit – Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség-növelésének technikái Németországban. Pedagógusképezés. 2016/14. szám 167-182. p.

ABSTRACT

Community learning – study circles – online learning environment

As a result of spreading of the technology tools, internet applications and services nowadays it is hard to visualize becoming educated without the use of such tools, therefore it is essential to incorporate these into the process of education (Juhász 2014, Olle et al. 2013). The introduction and great expansion of the ICT tools have been helping to broaden the opportunities of education as well, as it supports the interactive and reflective nature of education (Bessenyei and Szirbik 2011). We are investigating the establishment of study circles in online learning environment in our study. Our premise is that nowadays the involvement of social media sites opens up new opportunities to inspire these study circles, which relies on the common interest of the group. Hereby we are presenting the experience gained in online study circles, methodology analysis and partial results of the survey measuring satisfaction of participants.

Dr. Simándi Szilvia
PhD. tanszékvezető főiskolai docens
Eszterházy Károly Egyetem
simandi.szilvia@uni-eszterhazy.hu

Szabó József – Buda András

AZ ESPORT TÍPUSÚ JÁTÉKOK SZEREPE A KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉBEN

ABSZTRAKT

Az esport hasonlít a valódi sporthoz, mivel a játékosok megtanulnak együttműködni, versenyezni, nyerni és veszíteni. Ez a tevékenység egyfajta másik iskola, ahol olyan ismeretek sajátíthatók el, amelyek a csapatsportokban is megjelennek, de mindezt sokkal koncentráltabban, és lényegesen több szituációban, sokféle csapattárssal lehet átélni. Kaliforniában 10 egyetemi kampuszban indítottak esport teameket, ahol szervezett és tudományosan is ellenőrzött keretek között játszottak a csapatok, miközben tanultak a számítógépes játékokról, a vizuális kultúráról, a stratégiáról, a közösség működéséről, a művészetekről, hiszen az esport szinte minden tudományterülettel kapcsolatban áll. (Patrick 2015)

Az egyes esport összecsapásokról a játékosok videókat készítenek, ezeket megosztják a különféle oldalakon. Maga az a tény, hogy a fiatalok önállóan készítik a videó anyagokat jelzi, hogy az ehhez szükséges kompetenciákat magas szinten sajátítják el elsősorban nonformális és informális tanulási folyamatokon keresztül. (Gaudiosi 2015) Ma az ilyen videó tartalmaknak a nézettsége eléri a nagyobb sportesemények látogatottsági szintjét.

Kutatásunk ezen a területen inkább előkutatásnak tekinthető. 235 fiatalt (12-18 év között) kérdeztünk meg az esport szokásokkal kapcsolatosan. A kérdőívet kitöltők fele fiú és a másik fele lány volt. Magát a kérdőívet interneten keresztül juttattuk el az érdeklődők számára, ami jelzi, hogy nem reprezentatív mintavételezés történt. A célunk az volt, hogy egy későbbi mintához a kérdéseket teszteljük, illetve képet kapjunk azokról, akik ténylegesen játszanak valamilyen esport játékot.

BEVEZETÉS

A legelső videojátékok a nyolcvanas évek elején kezdték meg hódító útjukat. Már ebben a korai időszakban a játékok készítői előcsalogatták a bennünk lakozó versenyszellemet, elvégre mindig izgalmasabb egymással megküzdeni. A számítógépek és a videojátékok elterjedése, valamint az internet megjelenése egy vadonatúj, sokak számára máig nehezen kezelhető jelenség kialakulásához vezetett a fiatalok körében, ami együttműködésben és versengésben nyilvánult meg. Sokan úgy gondolják, hogy ezekkel a az egyéni, illetve közösségi játékokkal indult az esport karrierje.

Az esport fogalmával legkorábban az Online Games Association (OGA) cikkében találkozhatunk, ahol Bettington hasonlította össze az esportot a tradicionális sporttal. A the organisation of the UK Professional Computer Gaming Championship (UKPCGC) és a the English Sports Council 1999-ben versengő játékként határozta meg az elektronikus sportot. Annak ellenére, hogy a fizikai aktivitás nem jelentős, úgy gondolták, hogy az együttműködés és a verseny alapján az esport is sport tevékenységnek tekinthető. Maguk a versenyzésre alkalmas online játékok már a kilencvenes évek közepén megjelentek és versenyek is indultak *"Cyberathlete Professional League"*néven. (Kushner 2004)

Az esport igazi lendületet Dél-Koreában kapott, ahol a kormányzat lehetővé tette az internet széles körű használatát. Így már 1998-ban versenyeket szerveztek akkor még Real Time Strategy Games néven.

Az Egyesült Államokban a televízió csatornák szerepe kiemelkedő volt, közvetítették a versenyeket, megteremtették a játékos kultúrát, aminek eredményeként a *star craft* játékosok olyan népszerűek lettek, mint más professzionális sportolók. Az egyre nagyobb számban megjelenő tömegrendezvények, mint a Word Cyber Games összekapcsolták a keleti és a nyugati játékkultúrát.

AZ ESPORT MEGHATÁROZÁSA

Az esport fogalmának meghatározása ma sem egyszerű. "A sport meghatározott célú mindennapos tevékenység, a mindennapoktól különböző környezetben; célja a testedzés, versenyzés, a szórakozás, eredmény elérése, a képességek fejlesztése. A kitűzött cél határozza meg a sport jellegét, a sportoló (vagy csapat) képességei és bátorsága mellett[132]. Az angolban a 15. század közepe táján fordul elő először „szórakozás, időtöltés" értelemben. A 16. században már különféle játékok játszására alkalmazták, de főleg a szabadban végzett szabadidős tevékenységekre. Ekkor még sem a görög *αγων (agón,* verseny, mérkőzés), sem az *αθλον (athlon,* küzdelem díjért) jelentéseit nem értették bele." (Sz.n.1)

A sport meghatározott szabályok szerint, a szabadidő eltöltéseként vagy hivatásszerűen végzett testedzés, illetve szellemi gyakorlat, alkalmilag vagy szervezett formában, fizikai, illetve szellemi erőnlét fejlesztését szolgálja. (2000. évi CXLV. törvény a sportról)

Mindkét meghatározás alapján az esport a sport egyik új, az informatikai lehetőségek irányába mutató változat. Úgy tekinthetünk minden csoportosan és versenyszerűen játszható számítógépes játékra, hogy az esportnak is tekinthető. Ezt a meghatározást iránymutató is lehet számunkra annak ellenére, hogy többen ennél sokkal szűkebb területet tekintenek esportnak. Véleményük szerint az elektronikus sport (röviden esport) résztvevői professzionális módon, versenyszerűen foglalkoznak az egyes videojátékokkal, ebből fakadóan a játékos megjelölés mellett '*esportoló*knak' is nevezzük őket.

[132] A sport kifejezés az angolba származott francia „desporter" (mulatságoknak élő) szóból származik.

Lényegében eszközként tekintenek a videojátékokra, ellentétben azokkal, akik elsősorban szórakozás céljából ragadnak egeret és klaviatúrát. Ebből a szempontból tehát nem is igazán helyes, hogy az esportolók által használt szoftvereket játékoknak nevezzük. Sokkal egyszerűbb lehet az esport definiálásához, ha azt mondanánk, hogy az esportolók olyan szoftvereket használnak, amelyek segítségével megvalósíthatják stratégiai elképzeléseiket úgy, hogy mindeközben együttműködnek másokkal, az egyes feladatokat diverzifikálják, a cél elérésében kölcsönös kommunikációval képesek a leghatékonyabb megoldások kiválasztására. Véleményem szerint ugyanis a legvitatottabb kérdés a játék elnevezés, mert ez magát az esportot is a szabadidős játékok szintjén kezeli (Caillois 1961).

A motivációs hátteret vizsgálva három főbb tényezőt emelhetünk ki, melyek motiválja az MMORPG játékosokat: a versenyzés, a kihívás és a kikapcsolódás élménye. Ezek az elfoglaltságok nem csak a virtuális játékkal való játék igényét elégítik ki, hanem a valahova tartozását is, tehát komoly szocializációs funkciót tölt be. Mindezek mellett képes arra, hogy kielégítse a játékosok versenyzési és élvezeti igényét egyaránt.

Több tanulmány is kiemeli a függőség veszélyeit. Egy 2007-es kutatás eredményei szerint, az esportolók tizenkét százaléka mutatja a függőség jeleit (Nagygyörgy et al. 2013). Ezt a kijelentést fenntartásokkal kell kezelni, hiszen egy profi esport játékos ugyanannyi időt tölt a különböző, eredményességet elősegítő képességek fejlesztésére, mint egy sportoló, tehát ebből a szempontból valóban fennáll a függőség, de nem abban az értelemben, ahogyan ezt a fogalmat használjuk a mindennapokban. Kijelenthető tehát, hogy az addikció veszélye fennáll az esport játékosok körében, ezt azonban nem szabad se degradáló, se túlzó módon kezelni. (Fromann 2017)

A virtuális játékokra jellemző, hogy megteremtik azt a világot, amit eddig csak a fejünkben tudtunk elképzelni. Az ázsiai kultúrában nagyobb hagyománya van mind a fantasynek, mind az animének, ennek is köszönhető, hogy az esport kiindulópontja is keleten, pontosabban Dél-Koreában volt (Deterding et al. 2011).

Az esport rendszer tekinthető úgy is, mint a tradicionális sport fejlődésének egyik állomása a digitális közegben. Az esportolóknak komoly munkát jelent a felkészülés a versenyekre (Olsen et al. 2015). Az alapvető sportolói nehézségek mellett az addikció lehetősége is arra figyelmezteti a profi és a hobbi sportolói közösséget, illetve a tudomány képviselőit is, hogy nagy figyelemmel és körültekintéssel figyeljék az esport fejlődését.

A digitális termékek és szolgáltatások iránti kereslet – elsősorban a videó játékoknak köszönhetően – az elmúlt években tovább növekedett, és az utóbbi pár évben ezen a területen belül is kiemelkedően nagy az érdeklődés a versenyszerűen űzhető online játékok iránt. A bajnokságokat már tömegek követik figyelemmel, világszerte sokkal több nézőt vonzanak, mint a legnagyobb labdarúgó események, sőt bizonyos országokban, mint például Dél-Korea, egyes esportokat nemzeti sportként tartanak számon. „Az elmúlt években folyamatosan nő a digitális termékek piaca, de az esportok ehhez képest is igen komoly áttörést hoztak a területen. Mára ez a terület egy virágzó, és egyre gyorsabban növekvő több millió dolláros üzletággá fejlődött” (Komorowski 2016).

Ezt a terület érintő kutatás szerint Európában az esport jelenleg több mint 300 millió dolláros piac és gyorsan növekszik (Werbach 2012). Az iparág átlagos éves növekedési rátáját az előrejelzések 14%-ra becsülik, ami azt jelenti, hogy 2017-ben a 343 millió dollárt, 2018-ban pedig akár a 390 millió dollárt is elérheti. (http://esport1.hu/news/2017/02/04/esport-csgo-ben-eleague-major-sk-penzugyi-ranglista) A robbanásszerű növekedéséről az elmúlt évek nyereményei, valamint a rekordnagyságú nézőszámok árulkodnak. A 2016. évi League of Legends világbajnokság fináléja rekordszámú, 32 millió nézőt jelentett világszerte. A végjátékot több mint 8,5 millió néző követte figyelemmel egyazon időben, és a statisztikák további növekedést mutatnak (Komorowski 2016).

AZ ESPORT MŰKÖDÉSE

Kutatásunkban a tágabb meghatározás szerint vizsgáltuk a játszási szokásokat, így minden olyan tevékenységet az esport kategóriájába soroltunk, ami online játszható, és csapattal vagy ellenféllel kell vagy lehet játszani. Ezt azért is tehetjük meg, mert a legtöbb esetben a piac mondja meg, hogy melyik játékból lehet a szűkebb értelmezés szerinti esport játék. Ez hasonlít a hagyományos sporthoz, ott is találkozunk a versenysporttal, a tömegsporttal és az amatőrök sportolási tevékenységével (Salen 2004).

A kutatókban fontos kérdésként merült fel, hogy az esportot kedvelők hogyan viszonyulnak a hagyományos sportokhoz, végeznek-e valódi fizikai aktivitást megkívánó sport tevékenységet. Az Electronic Sports League tanulmánya rámutatott, hogy a lakossághoz képest ugyanolyan aktív sporttevékenységet folytatnak az e-sportolók. Mindössze 5 százalékuk kerüli a sport bármilyen formáját, miközben 8,5 százalékuk hivatásos sportoló. Sportegyesületben 25 százalékuk végez rendszeres testmozgást, míg az edzőtermeket 60 százalékuk látogatja. Ez egyébként természetesnek tűnik, hiszen az esport játék komoly szellemei terhelést jelent, és ehhez a test fizikai állapotának is megfelelőnek kell lennie. (Sz.n. 3)

Hazánkban az e-sport társadalmi elfogadottságát több tényező is hátráltatja. A média előszeretettel démonizálja a videojátékokat, elsősorban a 90-es évekből átmentett sztereotípiákkal. Az eddigiek alapján azt mondhatjuk, hogy az e-sport elsősorban mentális felkészültséget és képzettséget követel meg a versenyzőktől, azonban a fizikai állóképesség is fontos szerepet játszik, még akkor is, ha ez a külső szemlélők elől rejtve marad.

A tudatos játék, ami napjainkra a professzionális esportok egyik elengedhetetlen előfeltétele lett, sokkal inkább hozzáállást jelent és gondolkodásbeli különbséget az átlagos játékhoz képest (Fromme 2012). A tudatos játékos általában egy vagy csak kisszámú játékban próbál meg minél jobb lenni, így folyamatosan elemzi a teljesítményét és megpróbálja megtalálni azokat a pontokat, ahol hibázik, és ahol fejlődnie kell. Keresi azokat a versenyeket, ahol megméretheti magát, és tanulhat a jobb játékosoktól. A profik

körökben az önképzésbe beletartozik a fizikai edzés is a megfelelő mentális kondíció megőrzésének érdekében. (Sz.n. 2)
A sikeres e-sport karrierhez nem elég csak játszani. A profi e-sportolók tudatosan fejlesztik a játéktudásukat, és az életük minden területét igyekeznek kézben tartani.
Az elmúlt két évtized során, ahogy a videojáték-ipar multi milliárdos iparággá nőtte ki magát, megelőzve mind Hollywoodot, mind a zeneipart az éves bevételek tekintetében (Goodkind 2014). A problémás (függőséghez hasonlító) videojáték használat viszont egyre élénkebb kutatói érdeklődést váltott ki, és nagyon gyümölcsöző területnek bizonyult. Több szász cikk jelent meg a témában (Nagygyörgy et al. 2013)), és ennek eredményeként a problémás online játék-használat elnyerheti a "formális" betegségként való kategorizálást internetes játék zavar *Internet gaming disorder; IGD* néven.

CÉLOK, HIPOTÉZISEK

A kutatás célja az volt, hogy a korunkban a fiatalok körében egyre népszerűbb esport jellegű játékok használatáról kapjunk információt. A pedagógusoknak, a szülőknek és a szakembereknek képet kellene kapni arról, hogy ez a szabadidő eltöltési forma mit is takar pontosan, milyen lehetőségeket, előnyöket és veszélyeket jelent. Főleg annak fényében, hogy ma már azt is láthatjuk, hogy ez sokak szemében csak egy újabb milliárdos üzlet. Céljaink között szerepelt az is, hogy tisztázzuk, mennyire befolyásolja az esport jellegű játékok használata a hagyományos sporttevékenységben való részvételt. Az előzetesen végzett személyes megkérdezések után az alábbi hipotéziseink voltak:

- A játékosok az esport mellett a valódi, hagyományos csapatsportokat is kedvelik, és ebben sikeresnek is érzik magukat.
- Az esport segítségével egyes tantárgyak ismeretanyagát kiegészíthetik.
- Javul az egymás közötti kommunikáció, szorosabb kapcsolatokat alakítanak ki, akár olyanokkal is, akik távoli országokban élnek.
- Az iskolai tananyagon túl mutató új ismereteket szereznek, és ezeket megosztják egymással elektronikusan és a személyes kapcsolatok során.

Az előzetes vizsgálatok szerint a játékokat sokan nézik a videó megosztó rendszereken keresztül, illetve sokan vloggerként is működnek, így erre a tevékenységre is rákérdeztünk.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A kérdőív összeállítása előtt interjúkat készítettünk több fiatallal annak érdekében, hogy egyáltalán mit is jelent a mai fiatalok életében a számítógépes játék. A kapott válaszok segítettek abban, hogy a kérdéseink alapján a hipotéziseinkben feltett állításokhoz egyértelmű és viszonylag könnyen feldolgozható adatokat kaphassunk. Az egyszerűbb

adatfelvétel és feldolgozás érdekében a kérdések zártak voltak, illetve ahol ez értelmezhető volt, ott több válasz jelölését is engedtük. A kérdőív kérdései kitértek az életkorra, az anyagi helyzetre, a használt hardver eszközökre, a játékidőre és a szabadidő eltöltésének különféle lehetőségeire. A kérdőíveket két középiskola és egy általános iskola felső tagozatos diákjai töltötték ki online felületeken. A mintavételezés mindegyik esetben teljes körű volt. Ezzel annak ellenére kaphattunk képet a fiatalok játékhasználatáról, hogy a minta a városra nézve reprezentatív lett volna. A kérdőív adatait klaszteranalízissel értékeltük, komolyabb többváltozós analízis nem volt indokolt a kutatás ezen szakaszában, mivel a minta ehhez nem volt elég nagy. Itt kell kiemelni azt, hogy ez a kutatás egy nagyobb felmérés előzetese, itt inkább iránymutatást kerestünk arra, hogy a későbbiekben milyen kérdésekkel érdemes egy lényegesen nagyobb célcsoportot vizsgálni.

EREDMÉNYEK

Kutatásunk eredménye megfelel a Dániában 2017-ben végzett 3664 főt érintő vizsgálat adatainak. Ez rávilágít arra is, hogy a magyar fiatalok és a dán fiatalok játékhasználata nem tér el jelentősen, és talán nem túl merész kijelentés, hogy más országok adatai is hasonlóak (Eric 2017). A kérdőív első részében megkérdeztük a válaszadó nemét. A szakirodalom adatai szerint az esporttal foglalkozók közül 85% a fiúk aránya. Méréseink azonban mást mutattak, az eredmények szerint a fiúk és a lányok egyformán játszanak esportot, a fiúk aránya 51% volt. Ennek a fő oka, hogy a vizsgálatok zöme az aktív és sikeres sportolókra irányult. Mi azonban azt néztük, hogy kik azok, akik bármilyen szinten esport játékokkal foglalkoznak. Leegyszerűsítve tehát mi a tömegsport játékosaival foglalkoztunk és nem az élsportolókkal.

1. táblázat: Esport eszközök

Típus	%
számítógép vagy laptop	67%
gamer gép	12%
tablet	42%
okostelefon	84%
xbox/ps3/ps4/wii	32%
xbox one	3%

Az alkalmazott eszközöket tekintve a megkérdezettek kétharmada számítógépet vagy laptopot használ, ami azért fontos, mert ezek a viszonylag drágább berendezések a komolyabb és gyorsabb játékra is alkalmasak. (1. táblázat) Azt is láthattuk, hogy elég sokan gamer szintű, tehát komolyabb videó kártyával rendelkező eszközzel is játszottak. Az viszont megfelel a várakozásnak, hogy szinte mindenki játszik okostelefonon, és a harmaduk játék konzolon is. Ez már önmagában is előrevetíti, hogy ennek a korosztálynak a többsége aktívan játszik, és többségük ehhez megfelelő eszközzel is rendelkezik. A vizsgálat azt is mutatja, hogy elsősorban a szülőknek köszönhetően igen sokan többféle készüléken is tudnak játszani.

2. táblázat: Az esport játékok használata

Esport	%	Korhatár
World of Tanks	44%	18
World of Warcraft	36%	18
Minecraft	81%	
Leauge of Legends	47%	18
Plants vs Zombies	50%	18
Hearthstone	28%	18
Assassin's Creed	40%	18
Need for Speed	64%	
DOOM	15%	
Counter Strike: Global Offensive	42%	18
Sims	75%	
FIFA	74%	

A vizsgálatunk arra irányult, hogy milyen játékokkal játszanak a megkérdezettek. (2. táblázat) A korcsoport többsége a Minecraft valamelyik verzióját, a Sims-t, a Need for speed-et és a FIFA-t használja. Ezek olyan ügyességi és közösségi játékok, ahol kisebb szerepet kap az agresszivitás. Azt is láthatjuk azonban, hogy igen sokan játszanak a 18 éven felülieknek szánt, kifejezetten harci, egymás fizikai megsemmisítésére irányuló játékokkal. Ez további kutatást igényel, főleg annak tudatában, hogy a professzionális játékosok 24-26 éves korukig lehetnek az élvonalban, így a 12-14 éves korcsoport is 18 éven felülieknek szánt játékokon edzi magát.

A következő kérdésünk a játszott játékok közül a kedveltséget vizsgálta. (3. táblázat) Érdekes volt az az eredmény, hogy a legtöbbet játszott játékok kedveltsége legfeljebb közepes, vagy csak éppen jobb a közepesnél. Viszont azt is láthatjuk, hogy az igazán kedvelt játékok a 18 éven felülieknek szánt művek közül kerültek ki. Ezek mindegyike

háborús vagy harci játék, ahol a csapatnak (online kapcsolatban lévő játékosoknak a világ bármely részéről) le kell győzni az ellenfeleket. Az újabb kutatást igényel, hogy miért pont ezeket tekintik a legjobb játéknak, és miért nem egyéb ügyességet és stratégiai gondolkodást igénylő programokat.

3. táblázat: A legkedveltebb esport játékok

Esport játék	átlag	korhatár
Hearthstone	4,09	18
World of Tanks	3,61	18
World of Warcraft	3,69	18
Counter Strike: Global Offensive	3,75	18
Leuge of Legends	3 ,49	18

Vizsgálatunk másik iránya az volt, hogy mennyi időt töltenek játékkal a megkérdezettek. (1. ábra) Az eredmények összecsengnek a szakirodalom adataival, a játékosok naponta több mint egy órát játékkal töltenek, negyedük pedig napi 2 óránál is többet játszik. Ez már előrevetíti azt is, hogy ezt az időt máshonnan veszik el. Azt majd egy későbbi kutatás derítheti ki, hogy honnan. A tanulmányi eredmények nem támasztják alá azt a feltételezést, hogy a tanulástól vennék el az időt. Az azonban valószínűsíthető, hogy olvasásra és a baráti társaságokra jut kevesebb lehetőség.

1. ábra: Napi játékidő

(Forrás: Saját szerkesztés)

Ezek után joggal merül fel az a kérdés, hogy mitől is olyan jó az esport jellegű játékokkal eltölteni az időt. (2. ábra) A kapott válaszok eléggé megosztottak voltak. Legtöbben azt emelték ki, hogy a játék közben az online kapcsolatban állókkal jól érezték magukat a játék közben. Fontos volt az egyedi, különleges látványvilág és az, hogy folyamatosa sikerül fejlődni a játékban. Harmaduknál az izgalmas akciók és a barátokkal való folyamatos kapcsolat volt fontos. Érdekes volt az, hogy az iskolai környezetből történő kilépés és az új barátok megismerésének lehetősége csak a válaszadók ötödénél jelent meg.

Az előzőek után kérdeztünk rá arra, hogy milyen képességeket fejlesztenek ezek a játékok a megkérdezettek szerint. Azt a játékok leírásából megtudhatjuk, hogy a készítők milyen célokat tűztek ki a fejlesztés során. Mi arra voltunk kíváncsiak, hogy a játékosok mit gondolnak erről. (4. táblázat)

4. táblázat: Miért szereti az esportot?

Élmény	**%**
átélem/legyőzöm a félelmet	16%
végig kapcsolatban vagyok a haverokkal	30%
sok fegyvert kipróbálhatok a játékban	16%
különleges a látványvilág	39%
jó érzés győzni	33%
a játék alatt jókat nevetünk	43%
egyre jobb leszek a játékban	39%
kilépek az otthoni/iskolai dolgokból	23%
új barátokat is szerezhetek	24%
izgalmas akciókban veszek részt	36%

Szinte mindegyikük jelezte, hogy a tanulás és az új ismeretek megszerzése szempontjából hasznosnak ítéli az esportot, elsajátíthatják a stratégiai gondolkodást, fejleszthetik a logikai képességeiket és a reagáló készségeiket. A kompetenciák közül kiemelkedik a célok pontos meghatározása, a feladatok leosztása, részcélok megjelölése, taktikai lépések kidolgozása és a folyamatos együttműködés, visszacsatolás. Képesek lesznek a helyzet gyorsabb elemzésére, a logikai kapcsolatok felismerésére és ezáltal pontosabb cselekvési programok kidolgozására.

2. ábra: Milyen képességeket fejleszt az esport?

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az így megszerzett új készségeket hasznosítani tudják az iskolai tanulmányikban és az iskolán kívüli tevékenységek során. Nem véletlen, hogy a szabadidős tevékenységekben jelentős szerephez jutnak a csapatjátékok. Ez az eredmény összecseng a fejlesztők elképzeléseivel. A csapatmunka és a verseny folyamatos fenntartása érdekében sokszor folyamatosan változtatják egyes karakterek erősségét, játékban betöltött szerepét. Azt is láthattuk azonban, hogy az új ismeretek elsajátítása és a kommunikáció a várakozásainkhoz képest kevesebb szerephez jut. Ez utóbbi főleg annak fényében érdekes, hogy a válaszadók harmada a barátokkal való kapcsolatot fontosnak tartotta, illetve fontosnak tekintette az új barátok, társak megismerését.

Ez tehát azt mutatja, hogy a játék és a sportolás nem zárja ki egymást. Az interjúk is azt igazolták, hogy igen sokan sportolnak az iskolai csapatokban, sőt többen versenyszerűen is részt vesznek egy-egy sport klub munkájában. Azt is láthatjuk, hogy az elektronikus kapcsolat mellett fontosnak tartják a személyes baráti összejöveteleket is, bár azt nem tudhatjuk, hogy ezeken az alkalmakon milyen szerep jut a közös esport jellegű játékoknak.

3. ábra: A szabadidő eltöltése

(Forrás: Saját szerkesztés)

ÖSSZEGZÉS

Kutatásunk azt igazolja, hogy az utóbbi években az esport jellegű játékok, és ezzel együtt ezek videó megjelenése rendkívül gyorsan növekszik, és ez a növekedési ütem továbbra is fennmarad. Megjelentek a professzionális esportolók, aki a szponzoroknak és az üzleti befektetőknek köszönhetően ebből a tevékenységből élnek. Megjelentek továbbá az esport celebjei, a vloggerek, akik a videó megosztó hálózatokon népszerűek, az esport rendezvények (play it show, mine show, stb) aktív szereplői. Vizsgálatunk arra irányult, hogy a 12-18 éves korosztály hogyan kapcsolódik az esport jellegű játékokhoz, mennyire kedveli, hogyan ítéli meg a hasznosságát. Vizsgáltuk továbbá azt, hogy ezeknek a játékoknak a használata mennyire befolyásolja az egyéb szabadidős tevékenységeket. Megállapítottuk, hogy a fiatalok döntő többsége ismeri az esport játékait, és játszik is azokkal. Többségük hasznosnak ítéli ezeket a programokat. Új ismereteket szereznek, jó csapatjátékosokként vesznek részt a közös cél elérésében, folyamatosan együttműködnek. A virtuális térben fejlesztik nyelvtudásukat és sok más, a mindennapi életben is hasznos, a tanultakat kiegészítő ismeretekhez jutnak. Mindeközben azt is láthattuk, hogy ez a tevékenység nem szorította ki számottevően a szabadidős tevékenységek közül a sportot. Fontosnak tartjuk kiemelni azt, hogy ezeknek a játékoknak a kedveltsége ráirányítja a figyelmet az ismeretátadás lehetséges új formáira. A pedagógusoknak és a tanítás-tanulás folyamatában résztvevőknek meg kellene találni azokat a megoldásokat, amelyek során az esporthoz hasonló élmények mellett lehet elérni a tanulók számára az új ismeretek megszerzését.

HIVATKOZÁSOK

Caillois, R. (1961). Man, Play, and Games. Chicago: University of Illinois Press. 208 p.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". In A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. New York, NY, USA: ACM. pp. 9-15.

Fromann Richárd (2017): A gamifikáció világa. Tipotex Kiadó, Budapest, ISBN: 978-963-2799-54-4. 224 p.

Fromme, J. - Unge, A. (2012): Computer Games and New Media Cultures: A Handbook of Digital Games Studies. Springer Science & Business Media. 712 p.

Goodkind, N. (2014). How the video game industry became bigger than movies and music. Letöltés helye: *http://finance.yahoo.com/blogs/daily-ticker/how-the-video-game-industry-became-bigger-than-movies-and-music-171225174.html* letöltés ideje: 2015. június 16.

Hamari, J., - Sjöblom, M. (2017). What is eSports and why do people watch it? Internet research, DOI: 10.1108/IntR-04-2016-0085. 34 p.

Komorowski, Mateusz (2016): Most mindent megtudhatsz az esportról. *http://www.technokrata.hu/www/2016/04/08/ most-mindent-megtudhatsz-az-esport-rol/*

Kushner, D. (2004). Masters of Doom: How Two Guys Created an Empire and Transformed Pop Culture. New York, NY: Random House.

Nagygyörgy Katalin., Pápay Orsolya, Urbán Róbert, Farkas Judit, Kun Bernadette, Griffiths Mark, Demetrovics Zsolt (2013). Problémás onlinejáték-használat – Szakirodalmi áttekintés. Psychiatria Hungarica, 28 (2). 122-144 p.

Olsen, A., H. (2015): The Evaluation of eSports: An analysis of its origin and a look at its prospective future growth as enhanced by Information Technology Management tools. Coventry University, Management of Information Technology

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). Rules of Play: Game Design Fundamentals. Cambridge, MA: MIT press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia: Wharton Digital Press.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Esportmilla.hu/esport/

Eric (2017): *https://manastats.com/2017/09/17/general-study-in-gaming-and-esports-part-1/*

Forsense. (2013). Okostelefonok és számítógéphasználat a magyar középiskolások körében [Smart phone and PC-usage among Hungarian secondary school students].

Gaudiosi, John (2016): How ESports Just Took a Giant Step Toward Legitimacy. *http://fortune.com/2016/05/13/world-esports-association/?iid=leftrail*

Kushner, D. (2004). Masters of Doom: How Two Guys Created an Empire and Transformed Pop Culture. New York, NY: Random House.

Németh, T. (2015). English Knight: Gamifying the EFL Classroom (Unpublished master's thesis). Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Piliscsaba, Hungary. Retrieved from http://ludus.hu/gamification/

Patrick Creadon Shows The Humanity Behind Esports with 'All Work All Play' (2015): *http://nofilmschool.com/2015/04/patrick-creadon-shows-humanity-behind-esports-all-work-all-play*

Pelling, N. (2011, August 9). The (Short) Prehistory of "Gamification" [Web log post]. Retrieved from *https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/*

Santayana, G. (1955). The Sense of Beauty: Being the Outline of Aesthetic Theory. New York: Dover Publications.

Sz.n. 1: Sport. www.e-kompetencia.si/egradiva/mad_2/08/sport1.html

Sz.n. 2: Összefogás a magyar esportért. *https://www.gamestar.hu/hir/egymillioan-a-magyar-esportert-mozgalom-149731.html*

Sz.n. 3: Az esport összefoglalása. https://esportmilla.hu/esport/

Wingfield, Nick (2016): Esport, video gamers draw real crowds and big money. *www.coursehero.com/file/15105112/esportpdf/*

Zichermann, G., & Linder, J. (2013). The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. McGraw-Hill.

ABSTRACT

The types of ESPORT game in the competence development

Esport is very much similar to real sport, in the way that players learn how to cooperate, compete, win and even lose. This activity is another type of schooling, where you can acquire the skills that are present in teamsports, but in esport they are more concentrated, the situations and the team-mates are more varied.

In 10 university campuses in California esport teams were created, who played within well organized and scientifically controlled frames. Meanwhile they studied computer games, visual culture, strategy, arts and also how communities function, since esport is connected to almost every field of science. (Patrick 2015)

Videos are made on particular esport games and they are shared on different sites. The fact that the young people prepare the videos all by themselves shows that the necessary competences are acquired at a high level through non-formal and informal learning processes. (Gaudiosi 2015). Today the viewers' figures of these contents reach the attendance rate of big sports events.

Our research in this field could be considered a kind of pre-studies. 235 young people (aged 12-18) have been interviewed on esport habits. The distribution of sexes has been 50-50 percent. The survey was delivered online to those interested, which shows that the sampling has not been representative. Our aim has been to test the questions for a further survey, that is to have proper information on those participants who actually take part in some kind of esports.

Dr. habil. Szabó József PhD

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete

szabo.jozsef@arts.unideb.hu

Dr Buda András PhD

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete

buda.andras@arts.unideb.hu

VI. INTERKULTURÁLIS NEVELÉS

Cserti Csapó Tibor

A HAZAI CIGÁNY, ROMA NÉPESSÉG ESÉLYEGYENLŐSÉGE AZ ISKOLARENDSZERBEN A ROMA INTEGRÁCIÓ ÉVTIZEDE EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

ABSZTRAKT

A Kelet-Közép-Európai térségben a roma népesség társadalmi esélyegyenlőtlenségének mérséklése terén fontos kezdeményezés volt a 2005-2015 közt zajlott Roma Integráció Évtizede Program. A partner országok számos kezdeményezéssel igyekeztek mérsékelni a többségi társadalmak és a roma népesség társadalmi helyzete közt tátongó szakadékot. Komplex mérőrendszer került kidolgozásra, amellyel ezt a távolságot, illetve az abban bekövetkezett változásokat ábrázolni lehet. A nyitó év bemeneti eredményeinek, illetve a záró év kimeneti mutatóinak közzététele után a hazai roma politika keveset beszélt ezekről az adatokról. Több oka is lehet, hogy nem kaptak nagyobb figyelmet az évtized eredményei: Az egyik mindenképpen módszertani, hiszen az indikátor rendszer nem egységes adatforrásokra épül az egyes országokban, s nem is tekinthető objektív jelzőnek. De állhat az is a háttérben, hogy a publikált adatok nem éppen pozitív változásokat tükröznek az évtized során. Az írás a hazai oktatási mutatók tükrében vizsgálja a folyamatokat.

BEVEZETÉS

A magyarországi cigány, roma népesség társadalmi beilleszkedésében megfigyelhető nehézségek fő okaként – a kelet-közép-európai térség más államaihoz hasonlóan – az iskolázottságukban megfigyelhető lemaradást szokták nevesíteni, mint a társadalmi integráció más területein megnyilvánuló lemaradás – szociális problémák, a munkaerő-piaci igényekhez nem illeszkedő képzési struktúra, a lakhatási és egészségügyi állapotok, kirekesztődés, stb. - eredőjét.

A kelet-közép-európai rendszerváltásoktól a kormányzatok és azután az Európai Unió központi irányító testületei is számos kezdeményezést indítottak, jelentős forrásokat fordítottak a leszakadó csoportok felzárkóztatására, integrálására, a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére.

Így történt ez hazánkban is, de a számos pozitív intézkedés ellenére a mindennapi valóság szintjén nem érzékelhetők jelentős változások a cigányság helyzetének javulása terén.

Örvendetes, hogy az elmúlt évtizedekben az új pedagógiai módszereknek, tanártovábbképzéseknek, a különböző ösztöndíjaknak, a lemorzsolódást és a középiskolai továbbtanulást ösztönző programoknak (pl. Arany János Tehetséggondozó Program) köszönhetően a cigány, roma fiatalok egyre szélesebb köre érettségizik és tanul tovább. Mint ahogy az is, hogy a felsőoktatási támogatások és a pár éve kialakult (bár a Pécsi Tudományegyetemen már másfél évtizedes hagyományokkal rendelkező) roma szakkollégiumi hálózat hatására is egyre több fiatal jut diplomához, hogy egyre szélesedik és erősödik a roma értelmiség és középosztály, de a statisztika szintjén még alig mérhetők ezek a változások. Elindult egy folyamat, ám a cigány népesség teljes csoportjához képest (nem akarván itt belemenni e sokaság lélekszámának meghatározásával kapcsolatos módszertani vitákba és kutatási dilemmákba) még mindig elenyésző az oktatási rendszerben sikeresen teljesítő és ennek eredményeképpen a társadalomba egyenlő esélyekkel integrálódni tudó cigány, roma fiatalok köre.

A kelet-közép-európai országok csoportjának a 2000-es években az Európai Unióba történő integrációs folyamatával az európai nagypolitika is fokozottabban fordult az Unióba ily módon nagy számban bekerült cigány, roma csoportok helyzete és esélyegyenlőségi problémái felé, elindult az Unió, illetve az egyes tagállamok roma stratégiáinak kidolgozása és a társadalmi beilleszkedést erősítő szakpolitikák iniciálása.

Ezek közül az egyik legátfogóbb kezdeményezés a nemrégiben lezárult Roma Integráció Évtizede program volt. A kérdés, hogy ezek az erőfeszítések át tudták-e formálni érzékelhető mértékben az egyes országokban élő romák életkörülményeit, javítani tudták-e társadalmi-gazdasági esélyeiket, csökkentették-e számszerűen a lemaradásukat. Nehezen mérhető és számszerűsíthető kérdésekre keressük a választ e tanulmányban. Nevezetesen arra, hogy a Roma Integráció Évtizedében megvalósult programok eredményeztek-e statisztikai szinten mérhető változást a romák mindennapi életében, vagy azok a mutatók, amelyeket a az évtized folyamán gyűjtöttek a romák társadalmi integrációjáról, alátámasztják a fentiekben megfogalmazott szkeptikus véleményünket a helyzet nem túl jelentős javulásáról.

E statisztikai igény tekintetében is fontosnak tartjuk a Roma Integráció Évtizede programot, illetve az azt irányító iroda tevékenységét, mert pontosan e nehezen számszerűsíthető folyamatok tekintetében tettek arra kísérletet, hogy mérhetővé tegyék az egyes országokban élő cigány, roma csoportoknak a társadalom egészéhez viszonyított lemaradását, valamint az e téren érzékelhető változásokat.

Tanulmányunkban arra teszünk kísérletet tehát, hogy a Dekád időszaka alatt a cigány népesség társadalmi integrációját erősítő kezdeményezések hatását mérő módszer adatai alapján – annak problémáira és buktatóira is felhívva a figyelmet – képet kapjunk a 2005 és 2015 közti évek változásairól Magyarországon az oktatási esélyegyenlőtlenségek mezején.

A ROMA INTEGRÁCIÓ ÉVTIZEDE PROGRAM

A Roma Integráció Évtizede Program ötlete a 2003-ban Budapesten megrendezett "Romák a bővülő Európában – A jövő kihívásai" című regionális konferencián merült fel. Ezt követően a résztvevő országok (nyolc közép- és kelet-európai ország: Bulgária, Csehország, Horvátország, Magyarország, Makedónia, Románia, az akkori Szerbia-Montenegró, valamint Szlovákia) miniszterelnökei 2005. február 2-án Szófiában írták alá az Évtized Nyilatkozatot és a 2005-2015 közötti időszakot a Roma Integráció Évtizedévé nyilvánították. (Roma Integráció Évtizede 2005-2015)

A Roma Integráció Évtizede Program (RIÉP) 2005-2015 célja, hogy felgyorsítsa a romák társadalmi és gazdasági integrációját, és egyben hozzájáruljon a romákról alkotott kép pozitív irányú átalakulásához. Az Évtized négy prioritási területre fókuszált: az oktatás, a foglalkoztatás, az egészségügy és a lakhatás területeire. Továbbá a szegénység, diszkrimináció és a nemi esélyegyenlőség problémáira is válaszokat kívánt nyújtani.

A résztvevő tagállamok vállalták, hogy szakpolitikáikat a RIÉP céljainak megfelelően alakítják, ennek érdekében kétéves akcióterveket állítanak össze. (Roma Integráció Évtizede 2005-2015)

Természetesen fontos vállalása volt a partner kormányoknak, hogy „a közösen elfogadott célkitűzések megvalósítási folyamatát rendszeresen ellenőrzik (monitoring), és a stratégiai terveket szükség szerint módosítják." (Roma Integráció Évtizede 2005-2015) Ehhez adekvát és jól használható mérőmódszert kellett kialakítani.

A MÉRÉS PROBLEMATIKÁJA

Az Évtized nemzetközi partnerei között részt vevő kormányok különböző módokon igyekeznek képet kapni a romák társadalmi helyzetéről. Miután egységesített és rendszeres statisztikai adatgyűjtés nem érhető el a roma népesség társadalmi mutatóiról, a legkülönbözőbb, de az egyes országokban nem feltétlenül egységesen képzett adatbázisokat emeltek be az adatgyűjtésbe (népszámlálási adatok – ahol elérhető volt ilyen; egyéb statisztikai adatfelvételek eredményei; a különböző szakterületeken működő állami intézmények által gyűjtött adminisztratív adatbázisaiból származó mutatók; az egyes országok roma és nem roma civil szervezeteinek beszámolói és jelentései, stb.).
A Roma Integráció Évtizede programban részt vevő partnerek a felsorolt statisztikai módszertani problémák és dilemmák miatt egy olyan módszertani mérési gyakorlat kidolgozására törekedtek, amely az Európai Unió statisztikai szolgálata, az Eurostat számára is átvételre javasolt gyakorlatként, s a romák társadalmi integrációjának mérhetővé tételét és az egyes országok közötti összehasonlításokat, valamint az időbeli változások nyomon követését is lehetővé teszi. (Roma Inclusion Index 2015)

A ROMA INTEGRÁCIÓS INDEX

Az Évtized keretében kidolgozott és használatra javasolt index nem egy adatgyűjtési eljárás, inkább a már meglévő adatoknak a kezelésére, összehasonlítására, értelmezhetőségére fókuszáló adatközlési forma. Ennél fogva magában hordozza a felhasznált adatbázisok összes problémáját, azok adathiányait, reprezentativitási hibáit. A négy prioritási területen 27 indikátort foglal magában (ebből az iskolai részvételre vonatkozóan 7 mutatót tartalmaz). (Roma Inclusion Index 2015)

Az adatbázisok megalkotásának gyakorlata azonban országonként különbözött. Ez az összetett módszertan természetesen számos problémát hordoz, például azokat a következetlenségeket is, amikor az egyes kormányok szociális szakszolgálataikra bízták a kért adatok összegyűjtését és feltöltését.

Az oktatás területén használt mutatók közül az alapfokú oktatás befejezési arányát vizsgáló a 25-64 év közötti korcsoportra vonatkozik, míg a legtöbb mutató a 3-6 éves korcsoport beiskolázási arányára, vagy az oktatásban való részvételi arányára áll rendelkezésre. Ráadásul öt ország tekintetében ezek is hiányoztak a 2005-ös bázisévre és három országnál a záró évre vonatkozóan. Az általános, középfokú és felsőfokú oktatásban való részvételi arányra vonatkozó adatok rendelkezésre álltak, de a legtöbb esetben a legmagasabb iskolai végzettség mutatójába ágyazottan jelentek meg. Helyettesítésükre felmerült a sikeresen befejezett iskolai osztályok számának beemelése a vizsgálatba, de ez az informatív és sokkal egyszerűbb mutató a statisztikai és kutatási gyakorlatok sztenderdizációjának igényét vetette volna fel. Az írástudók arányára vonatkozó értékek egy ország bázisadatainak kivételével rendelkezésre álltak. A speciális iskolákba járó tanulók esetében öt ország bázisadatai és négy ország kimenő adatai nem álltak rendelkezésre. Két ország pedig csak a roma tanulókra vonatkozóan szolgáltatott adatot. Albánia adatai e tekintetben teljesen hiányoznak, bevallásuk szerint itt nem okoz gondot a roma tanulók speciális iskolákban való felülreprezentáltsága. Az iskolai szegregációra vonatkozó bázisadatok is hiányoznak öt országnál, a záró év adatai pedig kettő esetében, s a szegregált iskola, szegregált oktatás fogalma országonként különbözik a roma integrációs index számítása során alkalmazott megfogalmazástól. (Roma Inclusion Index 2015)

A fenti módszertani dilemmák miatt a vizsgálat eredményeit mindenképpen óvatosan kell kezelni. Arra biztosan nem alkalmasak, hogy az országok közötti összevetéseket megtehessük a társadalmi beilleszkedés értelmezéséhez, viszont véleményünk szerint jól felhasználhatók arra, az egy-egy országon belül a Dekád ideje alatt tapasztalható változásokra, azok nagyságára, valamint pozitív, vagy negatív tendenciáira rávilágítsanak.

Az indikátorok értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy a többségi népesség és a cigány lakosság társadalmi távolságát jelző értékek nem az abszolút életkörülményekről adnak tájékoztatást. Sokkal inkább szubjektív adatok, amelyek a viszonylagos lemaradásra mutatnak rá a cigány csoport, vagy azon belül a roma nők esetében. Például

előfordulhat, hogy egy viszonylag fejlettebb ország össztársadalomra vonatkozó mutatóihoz képest erőteljes lemaradást képviselő roma populáció helyzete objektív szinten sokkal rosszabb, mint egy, a teljes népesség esetében alacsonyabb fejlettségi értékekkel jellemezhető szinthez képest viszonylag kisebb lemaradást elszenvedő roma népesség tagjainak helyzete.

1. táblázat: A Roma Integrációs Index oktatási mutatói

- Iskola előkészítő oktatás befejezési aránya - Az iskolai előkészítő foglalkozások bármely formáját látogató gyermekek száma elosztva a 3-6- éves korcsoportba tartozó gyermekek számával. Százalékban kifejezve azok arányát, akik legalább 2 évig, hetente legalább kétszer egy órában vesznek részt foglalkozáson.
- Alapfokú oktatás befejezési aránya – A 25-64 éves korcsoportból azok aránya, akik befejezték az általános iskolát (8-9 éves kötelező oktatást).
- Középfokú oktatás elvégzési aránya – A 25-64 éves korosztályból azok aránya, akik rendelkeznek középfokú végzettséggel (végzettségük megfelel az általános 3-4 éves középiskolai, vagy szakközépiskolai végzettségnek).
- Felsőoktatás elvégzési aránya – A felsőoktatás bármely szintjét elvégzett (Ba, Ma, PhD) populáció viszonyítva a 25-64 éves korcsoporthoz.
- Írástudók aránya – A 15 éves és idősebb korcsoporthoz viszonyítva fejezi ki az írni-olvasni tudók arányát. Írni-olvasni tudó, aki a mindennapi élet egyszerű állításait tartalmazó szöveget értő módon tud elolvasni és leírni, beleértve az egyszerű matematikai műveletek elvégzésének képességét is.
- A diákok elkülönítése a speciális, gyógypedagógiai iskolákban – Az iskolás korú gyermekek közül azok aránya, akik speciális iskolákban tanulnak. A speciális iskola meghatározása országonként eltérő, itt olyan intézményt értenek alatta, amely sajátos nevelési igényű, vagy fogyatékkal élő gyermekeket fogad alap, vagy közép-szinten.
- A szegregált iskolákban elkülönített tanulók aránya – A roma gyerekek közül azok aránya, akik szegregált iskolában tanulnak. Szegregált intézménynek azt tekintik, ahol a tanulók legalább 35%-a roma származású. Ehhez a meghatározáshoz az adatszolgáltató országok többé-kevésbé tudtak igazodni. A mutató a többségi társadalom esetében természetesen nem értelmezhető.

(Forrás: Roma Inclusion Index 2015)

EREDMÉNYEK, TENDENCIÁK MAGYARORSZÁG VONATKOZÁSÁBAN

Az értékelés során táblázatos formában közöljük a 2005-ös bemeneti bázisév adatait (Roma Inclusion Index 2015) az egyes mutatók tekintetében a teljes népességre, a roma népességre, valamint, ahol rendelkezésre állt ilyen adat, ott a roma nőkre vonatkozóan külön is. Az évtized zárásakor felvett 2014-es kimeneti adatokat (Roma Inclusion Index 2015) ugyanilyen bontásban ismerhetjük meg. A táblázat utolsó oszlopai a roma népességnek a teljes népességhez vetített lemaradását mutatják a bázisévben és a záró évben, a végső adat pedig arra világít rá, hogyan változott az időszak alatt ez a társadalmi távolság. Az adatközlés jellege miatt az utolsó oszlop adatai negatív előjel esetén fejlődő folyamatról, pozitív változásokról tanúskodnak, hiszen arra mutatnak rá, hogy a szakadék csökkent. A pozitív érték viszont a roma csoportnak a többséghez viszonyított lemaradásában a negatív, rosszabbodó tendenciára hívja fel a figyelmet!

Az oktatás területén a RIÉP keretében zajló programok célja a hátrányos helyzetű, roma gyermekek, tanulók óvodai, iskolai sikerességének elősegítése, az oktatási szolgáltatásokhoz

való egyenlő hozzáférést biztosítása. Hazánkban ezt a célt számos kezdeményezés támogatta. A teljesség igénye nélkül megemlítendő a hátrányos helyzetű, 0-4 éves korú gyerekeket és családjaikat célzó *Biztos Kezdet Program,* az óvodába nem járó, leginkább rászoruló gyerekek intézményekbe kerülését célzó *Óvodáztatási támogatás,* az iskolán kívüli foglalkozás keretében elsősorban a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, főként a romák iskolai sikerességét, továbbtanulását elősegíteni hivatott *Tanoda program,* a tehetséges, de nehéz körülmények között élő, hátrányos helyzetű diákok iskolai előrejutását segítő *Útravaló Ösztöndíjprogram,* a hátrányos helyzetű, a formális iskolarendszerből lemorzsolódott roma fiatalok, felnőttek számára a képzés foglalkoztatási elemmel való összekapcsolása révén alternatív tanulási útvonalakat nyújtó *Képzésbe Ágyazott Foglalkoztatás,* az Arany János Tehetséggondozó, Kollégiumi és Szakközépiskolai Programok, felsőoktatási ösztöndíjak, szakkollégiumi hálózat… (Kurt Lewin Alapítvány 2010).

Az évtized során megfigyelhető statisztikai változásokat jelezni hivatott mutatók mindeközben nem rajzolnak ki egyértelműen pozitív tendenciákat (Polónyi 2016). Miközben bizonyos mutatók javulást jeleznek, az indikátorok többsége azért azt jelzi, hogy a fenti programok hatása egyelőre nem átütő.

Hazánkban néhány más környező béli helyzettel ellentétben az írni-olvasni tudás kérdése nem tűnik problémás területnek Magyarországon a roma népesség esetében sem. Bár hiányoznak a közlésből a 2005-ös bemeneti adatok, a 2014-es kimeneti értékelés szerint a 98%-os írástudással rendelkező teljes társadalomhoz képest alig marad el a roma populáció hasonló értéke (95%-os), s e tekintetben a roma nők sem szenvednek el fokozottabb hátrányt (körükben 94% az írni-olvasni tudók aránya). Az óvodai inklúzió terén jelentős javulás figyelhető meg a vizsgált időszakban. Míg 2005-ben a megfelelő

korú teljes populációban a gyermekek 88%-a fejezte be az óvodai nevelés iskolai előkészítő szakaszát, addig a korcsoport roma tagjai közt ez csak 42% volt. A kimeneti mérés adatai nagy visszaesést jeleznek a teljes gyermek populációnál, viszont erőteljes javulást a roma gyermekek közt. 2014-ben már 70%-uk részt vett iskolai előkészítésen. Ez két irányba változó folyamat eredményezi, hogy a 2005-ös, a roma gyermekek közt megfigyelhető 46%pontos lemaradás 2014-re 1%pontos előnnyé változott, s a szakadék bezárult.

Az oktatás többi mutatója terén ezzel szemben romló tendenciák rajzolódnak ki. A társadalmi távolság növekedett és a cigány népesség jelentős része nem fejezi be az oktatás különböző szintjeit. Az alapfokú oktatás terén a 2005-ben regisztrált 3%pontos esélyegyenlőtlenség (a teljes népesség megfelelő korú csoportjának 99%-a, míg a roma népesség 96%-a rendelkezett e végzettséggel) 19%pontnyira növekedetett (a teljes népesség 25-64 éves korcsoportjának 96%-a, a romák közt viszont csak 77%, a roma nők 73%-a fejezte be az általános iskolát). A társadalmi szakadék 16%pontnyira szélesedett. Megjegyzendő, hogy e mutatók utalhatnak az adatfelvételek módszertani esetlegességére is, hiszen mindössze 9 év telt el a két adatközlés közt, s az iskolarendszerben történő aktuális folyamatok egy ilyen széles korosztályi csoport (25-64 év) esetében a korcsoport idősebbik részét nem érhetik el olyan mértékben, hogy ilyen jelentős statisztikai szintű változásokat eredményezzenek. Még akkor sem, ha egy fiatalosabb korszerkezetű népességről gondolkodunk, amelyben nagyobb százalék van abban az életkorban, amelyre az oktatáspolitikai beavatkozások még közvetlen hatással vannak és kevesebben a korcsoport másik, idősebb felében.

A középfokú oktatási részvétel esetében majdnem ilyen mértékű romló tendenciát sikerült rögzíteni a vizsgálat periódus során. 2005-ben a teljes magyar népesség megfelelő korú része körében (25-64 év) az érettségizettek aránya 51% volt, ez 2014-re 61%-ra javult. A roma népesség e korcsoportjában korábban csak 15% volt a középiskolai végzettséggel rendelkezők aránya, s ugyan az évtized során növekedett ez a mutató (19%-ra), mégis hatalmasat nyílt a társadalmi olló e mutató tekintetében. A 2005-ös 36%pontnyi távolság 2014-re 50%pontnyira nőtt. E téren a roma nők még nagyobb hátrányt szenvednek.

A felsőoktatási részvétel terén sem látszik mérséklődni az esélykülönbség. 2005-ben a hazai népesség körében a 25-64 éves korcsoporthoz viszonyítva 13% volt a diplomások aránya, 2014-re ez 18%-ra nőtt. A romák megfelelő korú csoportjában az 1 %-os diplomás arány ezen időszak alatt nem változott. Így a lemaradás a mutatóban 12 egységről 17-re nőtt.

Az iskolai szegregáció is nőtt, A szegregált iskolákban tanuló roma diákok aránya 2005-ben 13%, 2014-ben már egyötödük jár szegregált intézménybe. A speciális iskolákra vonatkozó egyetlen adat is jelzi a romák felülreprezentáltságát az elkülönített intézményekben.

2. táblázat: A Roma Integráció Évtizede program Magyarországra vonatkozó oktatási mutatói 2005-ben és 2014-ben

Mutató	**2005[1]**			**2014[2]**			**A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva (2005)[3]**	**A roma népesség lemaradása a teljes populációhoz viszonyítva (2014)[4]**	**Változás 2005-2014 a roma népesség lemaradásában[5]**
	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők	Teljes népesség	Roma népesség	Roma nők			
OKTATÁS									
Iskola előkészítő oktatás befejezési aránya	88	42	na.	69	70	67	46	1	-45
Alapfokú oktatás befejezési aránya	99	96	na.	96	77	73	3	19	+16
Középfokú oktatás elvégzési aránya	51	15	na.	69	19	16	36	50	+14
Felsőoktatás elvégzési aránya	13	1	na.	18	1	1	12	17	+5
Írástudók aránya	na.	na.	na.	98	95	94	na.	3	na.
A diákok elkülönítése a speciális, gyógypedagógiai iskolákban	na.	15	na.	na.	na.	na.	15	na.	na.
A szegregált iskolákban elkülönített tanulók aránya	na.	13	na.	na.	20	na.	13	20	+7

(Forrás: [1; 2] Roma Inclusion Index 2015; [3; 5] saját számítás; [4] Polónyi 2016)

ÖSSZEGZÉS

A Roma Integrációs Index számítása során használt 27 mutató 2005-ös és 2014-es értékei abszolút jelzőszámok, alkalmasak lehetnek az egyes országokban élő roma csoportok tényleges társadalmi helyzetének felvázolására az egyes indikátorok területén. A belőlük képzett összesítő index azonban a társadalmi lemaradás jellemzésére nem abszolút indikátor. Már nem a csoport tényleges helyzetére, hanem a többségi társadalomtól való leszakadás mérésére használható csupán.

Az indikátorok értelmezésénél tehát azt is figyelembe kell venni, hogy a többségi népesség és a cigány lakosság társadalmi távolságát jelző értékek nem az abszolút életkörülményekről adnak tájékoztatást. Sokkal inkább szubjektív adatok, amelyek a viszonylagos lemaradásra mutatnak rá a cigány csoport, vagy azon belül a roma nők esetében. Például előfordulhat, hogy egy viszonylag fejlettebb ország össztársadalomra vonatkozó mutatóihoz képest erőteljes lemaradást képviselő roma populáció helyzete objektív szinten is sokkal rosszabb, mint egy a teljes népesség esetében alacsonyabb fejlettségi értékekkel jellemezhető szinthez képest viszonylag kisebb lemaradást elszenvedő roma népességé. De természetesen az is lehetséges, hogy egy kedvező társadalmi mutatókhoz képest erős lemaradással leírható roma közösség helyzete objektíven még mindig kedvezőbb, mint az eleve rosszabb összértékkel jellemezhető össznépességtől alig elmaradó roma közösség abszolút mutatói.

A következőkben emiatt a Roma Integrációs Index értékeinek összehasonlító vizsgálata során csupán a nagy társadalomhoz képest kimutatott elmaradásban tapasztalható rangsor rajzolódik ki, ahol az alacsony értékek a társadalomba való relatív integráltságot, míg a magasabb jelzőszámok a roma csoport társadalmi kizáródásában tapasztalható nagyobb távolságot képviselik.

Ha a Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országainak sorrendjét roma népességüknek a többségi társadalomhoz az oktatás területén kirajzolódó lemaradása alapján sorrendbe tesszük – (itt az egyes mutatók terén tapasztalható szakadék alapjén sorrendbe raktuk az országokat, majd ezeket a sorrendi értékeket összesítettük, s használjuk az 1. ábrán) – akkor hazánk e ragsorban a 4. helyen állt. (Polónyi 2016) Vagyis Magyarországon volt tapasztalható a negyedik legkisebb távolság a teljes népességhez képest. 2014-re hazánk előrébb lépett a listán, s harmadik helyre került. Ez azonban nem jelent feltétlenül javuló tendenciát az oktatási részvételi esélyek terén, pont a mutató fent említett relatív volta miatt. Csupán annyit jelent, hogy a partnerországok sorában már a harmadik legkisebb leszakadás volt rögzíthető az adatsor alapján.

1. ábra: A Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2005)

2. ábra: A Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országainak sorrendje roma népességüknek a többségi társadalomhoz viszonyított lemaradása alapján az oktatás területén (2014)

Ha megnézzük a többi ország mutatóit, akkor pontosan azt tapasztalhatjuk, hogy e vizsgált adatok a környező államokban még több területen az ottani roma népesség társadalmi exklúziójának növekedését jelzik az évtized folyamán, tehát Magyarország előrelépése e viszonylatban egy mérsékeltebb roma kirekesztődést hordoz, s nem a tényleges javulást (3. ábra).

A Roma Évtized partner országaiban ez a távolság Spanyolország esetében volt a legkisebb 2005-ben (1. ábra), s ez így is maradt a Dekád zárásáig (2. ábra). Míg a legnagyobb szakadék a többségi és a kisebbségi csoport közt Montenegróban volt mind a kezdő, mind a záró évben.

3. ábra: A roma népesség többségi társadalomhoz viszonyított lemaradásának változása az oktatás területén a Roma Integráció Évtizede Program résztvevő országaiban (2005-2014)

Mielőtt elmarasztalnánk azonban a Roma Évtizedet, hozzá kell az adatokhoz azt is tenni, hogy az oktatás területén indukált beavatkozások legtöbb esetben nem azonnal éreztetik a hatásukat – az oktatási rendszer bemenetére irányuló invesztíció is ilyen. Az talán látszik az első indikátor alakulásából, hogy az óvodai nevelésben több országban látszik a pozitív változás. Ezek a gyerekek várhatóan sikeresebbek lesznek az iskolai tanulmányaik során is, főként, ha az oktatás későbbi színterein további támogatásokban részesülnek. A 10 éves időtáv kevés arra, hogy a kezdeti befektetés végigfusson a teljes oktatási rendszer szintjein. S abba a hibába sem eshetünk, hogy túlzott jelentőséget tulajdonítunk a mutatószámoknak, amelyek persze adnak információkat a valóságról, de néha pont a mögöttük rejlő tényleges történéseket, folyamatokat fedik el.

Érdekes ugyanakkor, hogy a mérés eredményeinek nyilvánosságra hozatala óta annak a Dekád központi titkársága[133] által publikált néhány angol nyelvű kiadványán kívül a magyar nyelvű szakirodalomban nem szólnak sem a mutatóról, sem az azokból leszűrhető tanulságokról. Egyetlen forrásra bukkantunk, amely foglalkozik a komplex mutatóval, de az is tudományos, s nem elsősorban erre a témára fókuszáló írás (ld. Polónyi 2016). Román nyelvű vonatkozó forrásra rövid internetes feltáró munkával bukkanhatunk, cseh nyelven, szerbül, bolgárul szintén találunk közléseket. A hazai közbeszédbe és a romapolitika világába kevésbé szivárgott be az információ.

Végezetül – bár már többször utaltunk erre – hadd hívjuk fel ismét a figyelmet arra, hogy a tanulmányban használt matematikai statisztikai jellegű megközelítés koránt sem alkalmas, vagy a legkifejezőbb eszköz az egyes országokban lezajlott társadalmi integrációt erősítő programok és azok valós hatásainak, hatékonyságának pontos érzékeltetésére. Ez a módszer ahhoz legfeljebb egy a számok nyelvén formálódó adalékot tehet hozzá. A hazai történéseket és folyamatokat közelebbről ismerve azt gondoljuk, hogy az elmúlt évtizedben elindult beavatkozási kísérletek eredményeit nem jól tükrözik ezek a kissé erőltetetten képzett statisztikai mérőszámok. Elindultak olyan folyamatok, indukálódtak olyan kezdeményezések, amelyek hatásait inkább csak érezzük, s más eszközökkel (pl. interjúkkal, esettanulmányokkal, mélyfúrásos kutatásokkal) érzékletesebb képet alkothatunk a valós változásokról. Ezek a programok szép ívet rajzoltak ki hazánkban is a cigány népesség oktatási integrációjának mezőjében az oktatási rendszer teljes spektrumán keresztül a szabályozók szintjén, a programok szintjén. Más kérdés, hogy ezek a napi gyakorlatba milyen hatásfokkal mennek át, s milyen változásokat eredményeznek a cigányság élethelyzetére. Jelzi a kormányzat elkötelezettséget, hogy a RIÉP négy fókuszterületét annak lezárulta után is fókuszban tartja, s további céltámogatásokkal segíti.

[133] http://www.romadecade.org/

HIVATKOZÁSOK

A Roma Integráció Évtizede Program által megjelölt célok megvalósulási folyamatának monitoring-vizsgálata Magyarországon a 2005-2009 közötti időszakra vonatkozóan. Budapest, Kurt Lewin Alapítvány 2010. *http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9317_file3_decade_of_roma_inclusion_hu_fin.pdf* (letöltés: 2016.10.26.)

Roma Inclusion Index 2015. Decade of roma inclusion secretariat foundation, september 2015. *http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9810_file1_roma-inclusion-index-2015-s.pdf* (letöltés: 2016.10.26.)

Polónyi István (2016): Emberi erőforrásaink 21. századа. Budapest, Gondolat Kiadó

Roma Integráció Évtizede 2005-2015. Kutatási Jelentés - Decade Intelligence - A romák társadalmi befogadását előmozdító projektek sikerességét vagy kudarcát befolyásoló tényezőkről. Roma Integráció Évtizede Titkárság Alapítvány, ISBN: 978-963-08-9719-8, 2014. *http://www.romadecade.org/cms/upload/file/9791_file13_evtized-kutatasi-jelentes.pdf* (letöltés: 2016.10.27.)

ABSTRACT

Equal opportunities of Hungarian Gypsies in the schooling system reflecting to the results of the decade of Roma inclusion

Dealing the social disadvantages of the Roma population in the Central-Eastern-European region one of the most important initiatives of the past period was the Decade of Roma Inclusion. Participating countries have targeted reducing the gap of Roma to the majority on four priority areas – education, employment, housing and health. A complex method was developed to measure this success and to observe the changes during the Decade. After the publication of results and changings between the input year 2005 and output indicators of 2014 after the closure of the decade, the domestic Roma policy did not devote special attention to this indicator system. There can be several reasons for this. One of them is perhaps the method problems of measurement, as it raises a number of problems: in the different countries the basic data were formed from a number of different sources, the indicator of social distance was not objectively show the absolute status of the Roma population, but relatively signs the lagging behind of society. But the passivity may be due to the fact that the results obtained show the exclusion of Roma in most areas instead of positive changes. This study aims to analyze the changings in situation of Hungarian Roma during the Decade.

Dr. Cserti Csapó Tibor
PhD. egyetemi docens
Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar
cserti.csapo.tibor@pte.hu

Forray R. Katalin

A CIGÁNYSÁG KÖZÉPOSZTÁLYOSODÁSA[134]

ABSZTRAKT

A cigány, roma népességet hagyományosan úgy szokták tekinteni mint a társadalom leghátrányosabb helyzetű csoportját, amelynek sok gazdasági, társadalmi és kulturális segítségre volna szüksége, hogy integrálódjék a többségi társadalomba. Ebben a tanulmányban a szerző, ellenkezőleg, a cigány, roma társadalom középosztályosodását mutatja be Magyarországon. A cigány, roma középosztályosodás századok óta tart, de nehezen vagy sehogy sem volt megfigyelhető, mivel azok, akik integrálódtak a középosztályba, egyben asszimilálódtak is. Az utóbbi években azonban új jelenségre figyelhettünk fel: a cigányság a középosztályosodás során egyre inkább megőrzi cigány, roma identitását, amit eredeti nevének a megőrzése is mutat. A cigány, roma lakosság iskolázottsági szintje drámaian emelkedik. A kutatások, amelyek eredetileg a cigány, roma elemi oktatásra összpontosultak, egyre inkább áttevődnek a cigányság közép- és felsőfokú oktatására. Új aktor is színre lépett a cigányság iskolázásának támogatásában, a tradicionális (keresztény) egyházak. A szerző néhány egyetemi hallgató életpályáján keresztül illusztrálja a fő társadalmi intézmények (iskola, felsőoktatás, egyház, civil szervezetek) együttműködését a cigány, roma középosztályosodás folyamatában.

Kulcsszavak: cigány, roma iskolázás, középosztályosodás, roma identitás, társadalmi mobilitás

BEVEZETÉS

A középosztályosodás (vagy polgárosodás) vizsgálata az 1990-es évek közepétől egyik visszatérő témája a társadalomtudományi kutatásoknak Magyarországon is. Gábor Kálmán (2000), Gábor Kálmán és Dudik Éva (2001) írásaiban az előző évtizedekben felszámolódni látszott középosztály újra formálódásának jeleit vizsgálta. Veres Valér (2006) az erdélyi fiatalok körében kereste a középosztály magatartásban, érdeklődésben, fogyasztásban megnyilvánuló megjelenését egy erdélyi nagyvárosban szervezett könnyűzenei koncert közönségében.

A cigánysággal kapcsolatban azonban nem szokás középosztályosodásról beszélni. A cigány / roma diskurzus középpontjában máig az iskolázatlanság, munkanélküliség, az ezzel kapcsolatos problémák, valamint a megoldási kísérletek sikertelensége áll. Pedig Nagy Pál, a cigányság történetének kimagasló szakértője szerint a középosztályosodás mindig jellemző volt a cigány népcsoportokra.

[134] DOI: 10.13140/RG.2.2.30921.85603

De a kiemelkedetteket – a polgáriasultakat - már nem tekintették cigánynak, ezért nincsen szó a cigánysággal kapcsolatban ezekről a kérdésekről (Nagy 2017). Hegedűs T. Andrással az 1990-es években végzett kutatásainknak is az volt a fő kérdése, hogy a középosztályosodó cigány családokban hogyan zajlik le ez a folyamat, miképpen kötődik az iskolához (Forray, Hegedűs 1998). Talán nem véletlen, hogy „sikertörténetről" egy nem magyarországi kutató, Óhidy Andrea írt könyvet (Óhidy 2016).. A személyes interjúkat feldolgozó kötet arra hívja fel a figyelmet, hogy sokan még a leghátrányosabb helyzetből is képesek kitörni és nemcsak érettségit, hanem egyetemi diplomát is szerezni. Életmódjuk, életvitelük, fogyasztási szokásaik a középosztályra jellemzők. A szerző arra is rámutat, hogy „fontos jellemzőjük, hogy egyidejűleg akarnak magyarok és romák/cigányok lenni, és úgy válni a többségi társadalom részéve, hogy etnikai hovatartozásukat ne kelljen megtagadniuk vagy feladniuk" (Óhidy 2016: 52). Szemben a korábbi helyzettel, amikor a sikeres karrierhez elengedhetetlen volt az etnicitás eltitkolása, ma már – ha nem is minden egyes esetben – ennek vállalásával is lehet érvényesülni. (Nem kísértük figyelemmel a név magyarosításának gyakoriságát, ám személyes megfigyelésünk (például az egyetemen) szerint a hallgatók túlnyomó többsége a családjának hagyományos, „cigányos" nevét használja.)

A cigány / roma középosztályosodás kezdete tehát korábbi időkre tehető, azonban 2010 után karakterisztikusabbá, kitapinthatóbbá vált. Az alábbiakban azt vizsgálom, milyen társadalmi intézmények (szervezetek), illetve célzott programok, fejlesztések működnek közre a cigányság középosztályosodásában.

ELŐZMÉNYEK

A rendszerváltás (Kozma, Tőzsér 2016) utáni első törvények egyike a kisebbségvédelmet szabályozta (1993. LXXVII. törvény). Ennek keretei között került sor a hivatalosan elismert nemzeti kisebbségek oktatásának kialakítására, a nemzetiségi iskolák elismerésére és szabályozására is. Az oktatásügyben először került sor a cigányság oktatásának különválasztására az általános oktatási rendszerben és hálózatban. Előbb csak „felzárkóztatást" célozott a törvény, de hamarosan sor került a nemzetiségi szerepkörnek megfelelően a „cigány" majd elkülönítve a „beás" nyelv oktatásának rendszerbe foglalására is. Ennek megfelelően kezdték kialakítani a két, nyelvileg elkülönült cigány csoport, a beások és a romák (oláhcigányok) iskolázási hálózatának koncepcióját is. Ugyanakkor a civil szférában is erősödött az érdekképviselet és érdekérvényesítés. Így alakult meg Pécsett a Gandhi Gimnázium, és elsőként éppen a Dél-Dunántúlon erősödtek és szerveződtek olyan civil kezdeményezések, amelyek a cigány lakosság műveltségének emelését, a társadalomba való jobb színvonalú beilleszkedését célozták (Dezső 2013).

Ezek a projektek nem egyszerűen a jobb iskolai eredményeket akarták elősegíteni, hanem az iskolán keresztül értelemszerűen ennek az etnikai kisebbségnek a középosztályosodását célozták. A korrepetálás az iskolai eredmények javítását szolgálta,

a kiegészítő foglalkozások a középosztály értékeinek, magatartásformáinak elsajátítását tűzték ki célul. A szépirodalom olvasása, önálló alkotó munka serkentése, színház és koncert látogatások, múzeumok megtekintése, az élmények megtárgyalása (és még sorolhatnánk a tevékenységeket) máig fontos eleme azoknak az iskolán kívüli civil szervezeteknek, amelyek a cigányság középosztállyá formálását kívánták elérni.

FEJLESZTÉSI PROGRAMOK

A középosztály egyik jellegzetes társadalmi intézménye az iskola és az iskolázás. Ez természetesen nemcsak hazai megfigyelés, az EU közelmúltban végzett fejlesztése és kutatása nemzetközi (európai) méretekben vizsgálta (Brüggemann, 2012) Ezért elsőként azt kísérjük figyelemmel, hogyan szabályozta ezt a kérdést a kormányzat napjainkig.
Az 1990-es évtized végére a viták során kirajzolódott az az álláspont, hogy a nemzetiségi koncepció mellett megoldatlan maradt a cigány népesség két hivatalos nyelvét nemzedékek óta nem beszélő többségének helyzete. A cigányság legfőbb problémája az alacsony iskolázottság, s az ebből adódó gazdasági és társadalmi problémák. Bár a jogi szabályozás nem változott (lásd a 2011. évi CLXXIX. törvényt) – a cigány, roma népesség még mindig az egyik magyarországi nemzetiségnek számít –, az oktatás fejlesztésében a hangsúly a nemzetiségi programról a hátrányos helyzet iskolai helyzet javítására került. Az új program változatos eszközök, nagy anyagi ráfordítások felhasználásával próbálta egyszerre orvosolni a hátrányos helyzetű térségekben élő tanulók és a helyi cigány, roma lakosság iskolázási problémáit. Úgy tűnt, ez a program fenntartható az ország EU-csatlakozása után is (Forray, Orsós, 2005). Ám az évek során belátható lett, hogy a program nem hozza a várt eredményeket. Egyes iskolák fenntartották ugyan elemeit, de többségük lassan leállt az innovációkkal, különösen miután kiderült, hogy a fejlesztésre vagy akár a fenntartásra nem áll több pénz rendelkezésre.

2004-től világossá vált, hogy a költségvetés finanszíroz ugyan iskolai kísérleteket, újításokat, ám a finanszírozást többé-kevésbé versenyhelyzetben, pályázati úton lehet elnyerni. Így megszűnt az a kényelmes helyzet, hogy korábban alapított iskolák, iskolai újítások az egyszeri jóváhagyás fenntartásával, szinte mechanikusan kapják meg a támogatást. A kevés megmaradt program egyike az Arany János tehetséggondozó kezdeményezés, amely napjainkig (2017) működik. A cigányságra irányuló korábbi oktatási fejlesztések közül szinte egyedül a Gandhi Gimnázium áll fenn, amelynek költségvetését állami forrásból fedezik. Megmaradt ugyan az alapítványi forma, azonban innovációs tartalma lassan felszámolódik, és az állami fönntartású nemzetiségi középiskolák sorába illeszkedik.

Ez nemcsak a finanszírozási problémákkal van összefüggésben. Jól érzékelhető – például a Pécsi Tudományegyetem romológia szakján -, hogy csökken az érdeklődés a speciális cigány, roma tartalmak és ezzel összefüggésben a nekik címzett támogatások iránt. Egyre kevesebb diák jelentkezik, bár a támogató program népszerű. (A pécsi egyetemi Wlislocki

Henrik Szakkollégium szervezésében például rendszeresen 30 körüli, különböző egyetemi szakra járó cigány, roma hallgatóval találkozhatunk. Ebből és a hasonló elven működő szakkollégiumok tapasztalataiból megállapíthatjuk, hogy az ország több egyetemére rendszeresen felvesznek cigány, roma etnikumú hallgatókat.)

Azt is érdemes figyelemmel kísérni, hogy az a politikai formáció, amelyhez a kilencvenes évek elején reményeket lehetett fűzni, a kisebbségi önkormányzat – legalábbis a cigány népesség iskolázása esetében – elvesztette súlyát. Ehhez hozzájárult az az elhúzódó botránysorozat, amely éppen a roma önkormányzat esetében nem kívánt figyelmet kapott. (Ezzel van összefüggésben, hogy a szolnoki középiskola, amelyet a Gandhi Gimnázium mintájára a kilencvenes évek végén alapítottak, a közelmúltban, néhány év küszködés után, 2015-ben megszűnt. Hanyatlása fel nem tárt összefüggésben van a kisebbségi önkormányzattal, amelynek fenntartásába került a 2000-es évek elején.)

Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy a cigány kisebbségi oktatás támogatása alsóbb iskolai szinteken nem jelentős, az elmúlt években nem kapott figyelmet. Ugyanígy figyelem és hatás nélkül maradnak azok a kutatások, amelyek a cigány kisebbségi programot működtető általános iskolákra irányulnak. A figyelem – a pénzügyi támogatás – inkább a magasabb szintű iskolákra irányul. A Nemzeti Tehetség Program nyújt lehetőséget pályázatai útján az óvodai szinttől a felsőoktatásig a magyarországi és a szomszédos országokban működő programok számára. A cigány, roma tanulókra és a nekik szervezett programokra azonban nincsen külön előirányzat.

Az állami, az önkormányzati támogatások lanyhulása jól követhető folyamat a cigányság támogatásában. Ám úgy tűnik, ennek helyét az egyházak vették át. Az egyház(ak) szerepének megnövekedése meglehetősen széles kört látszik érinteni: két szempontot emelek ki, a felsőfokú továbbtanulás támogatását és az egyház(ak) iránti érdeklődés megnövekedését.

SZAKKOLLÉGIUMOK

Az iskolai szintek között a legmagasabb szint, a felsőoktatás vezet közvetlenül a középosztályba. A cigány népesség helyzetének olyan célú javítása, hogy tagjai – a ma még érettségi előtt állók, vagy egyetemeken tanulók – a jövő értelmiségi rétegébe illeszkedjenek, közös célkitűzése a támogató programoknak. Tehát nem elég a fiatalokat képessé tenni arra, hogy az óvodától az érettségiig helytálljanak, hanem a felsőbb iskolai fokozatokon, elsősorban a felsőoktatásban támogatni az odáig eljutott fiatalt. Itt két szempont emelhető ki: az egyik a műveltségbeli hátrányok leküzdése, a másik pedig a személyiségformálás. Ez utóbbi azt jelenti, hogy a program szervezője a saját – a finanszírozó – értékrendjét igyekszik átadni. Ha liberális értelmiségi, akkor azokat az értékeket, ha egy keresztény egyház a programadó, akkor keresztényi értékeket.

Ahogyan korábban áttekintettük (Forray 2013), a szakkollégiumi mozgalom a felsőoktatásban – a 20. század eleji Eötvös Kollégium, majd a háború előtti és közvetlen utáni előzmények után – a hatvanas évek végén alakult ki. A népi kollégiumok adták mintáját a cigány, roma fiatalok szakkollégiumainak is. A szakkollégium eredetileg nem a társadalmi hátrányok leküzdését célozta, hanem a legtörekvőbb és legsikeresebb diákokat az egyetemi tanulmányokat kiegészítő foglalkozásokkal szándékozott felkészíteni minél jelentősebb értelmiségi és általában társadalmi szerepvállalásra. A ma működő szakkollégiumok hasonló célokat tűznek maguk elé. Ez a célja a roma szakkollégiumnak is, merítési bázisa azonban eltérő: a tagok cigányok, esetleg súlyosabb társadalmi hátrányok között élő nem cigányok lehetnek. A mintát ehhez a Romaversitas adta (lásd a Romaversitas honlapját).

A Soros Alapítvány 1993-ban hozta létre a – ma magánalapítványként működő - Romaversitast, kifejezetten cigány, roma hallgatók számára. A (népszerű nevén) „Romver" ösztöndíjat ad a felvételt nyert cigány, roma hallgatók számára, emellett ennél talán még fontosabbat, a tanulmányaikat kiegészítő magas szintű tudományos kurzusokat, nyelvtanulási lehetőséget finanszíroz. Fő célja, hogy „hozzájáruljon a magyarországi roma középosztály megerősödéséhez" (idézet a honlapról). Ennek mintáját követi a Pécsi Tudományegyetemen működő, már említett Wlislocki Henrik Szakkollégium is, amelyet 2002-ben az EU-ba való belépést segítő PHARE-program segítségével alapítottak (lásd a honlapot). Megfogalmazva vagy kimondatlanul ez a célja a hasonló felsőoktatási ösztöndíjrendszereknek is. A felkészülést segítik a Romverben, de más hasonló ösztöndíjat alapító szervezetekben is az érettségi előtt álló diákok – főleg gimnazisták – számára biztosított programok. Hasonló kezdeményezések alapján létesültek szakkollégiumok országszerte.

2011-ben a magyarországi keresztény egyházak - Hofher József jezsuita szerzetes javaslatára és személyes szorgalmazására – szakkollégiumok létesítéséről határoztak. Az első ezek közül a jelenleg is működő Jezsuita Roma Szakkollégium (Budapest). Az alapítók között találjuk a Magyar Evangélikus Egyház Roma Szakkollégiumát (Nyíregyháza), a Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégiumot, a Szegedi Keresztény Roma Szakkollégiumot, valamint a Wáli István Cigány Szakkollégiumot (Debrecen). Hozzájuk csatlakozott a Budapesti Református Cigány Szakkollégium és a Szent Miklós Görögkatolikus Roma Szakkollégium (Debrecen), amelyek ma mind az egyházi szakkollégiumi hálózat tagjai. A tagság növekedik, egyre több felsőoktatási intézmény csatlakozik a körbe. Tevékenységüket a Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat fogja össze (Forray, Marton, 2012, lásd a honlapokat is). A hálózat évente közgyűlést tart valamelyik szakkollégiumban, ahol megbeszélésekkel, sportprogrammal és egyéb szabadidős rendezvényekkel erősítik az összetartozást. Az elmúlt év óta – jelentős eredmény! – erre a találkozó meghívják az említett pécsi egyetemi szakkollégiumot is, amely jelenleg már nem az egyetlen nem egyházi roma szakkollégium. Ez arra utal, hogy az egyházi intézmény nyitni kezdett a világi partner felé.

E szakkollégiumok finanszírozása a Nemzeti Tehetség Program kereteiből történik, azaz nem speciális egyházi forrásból. Mi tartozik a tevékenységükbe? A szakkollégisták szállást és ösztöndíjat kapnak, a rendszer biztosít számukra egyéni tanácsadó tanárt, szabadidős programokat, kulturális és sport-rendezvényeket. Nagyon fontos, hogy a szakkollégium az alapító egyház lelkészét is foglalkoztatja, és a diákok istentiszteleten vesznek részt. A szakkollégiumok jelentős hányadát (130 szakkollégium) az Intercoll nevű szervezet fogja össze. amely minősíti a jelentkező szakkollégiumokat, pályázati forrásokat biztosít a tagok számára (lásd a honlapot). A cigány, roma minősített szakkollégiumokat Magyarországról jelenleg csak a Wlislocki Henrik Szakkollégium képviseli.)

A szakkollégiumi hálózatnak a cigányság felé nyitása valószínűleg növeli a cigány, roma fiatalok körében a felsőoktatás iránti érdeklődést. Ez azt is jelentheti, hogy csökken a távolság a cigányság és a társadalom magasabb szinten álló rétegei között. Persze úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a módon kiválasztódik a cigányság elitje, amely hasonló vagy nagyobb távolságra kerül a képzetlen, mindennapos gondokkal küszködő többségtől, mint a társadalom egészében. Minden esetleges kétség ellenére mindez a középosztályosodás - ha nem is tömegessé, de jelentős mértékűvé – válásának egyértelmű jeleként értelmezhető.

EGYHÁZAK

A középosztályosodás további fontos szervezetei az egyházak. Az imént áttekintett folyamatok arra hívják fel a figyelmet, hogy az egyházak növekvő érdeklődést tanúsítanak a cigányság iránt. Bár az egyházi szakkollégiumokba való felvételnek nem követelménye az adott egyházhoz tartozás, sőt az egyházak iránti elkötelezettség sem – nyilván az állami finanszírozás miatt -, a feladat vállalása az adott egyház érdeklődése, a cigányság iránti vonzalma jeleként értelmezhető.

A roma, cigány népesség nagy része közismerten vallásos, gyermekeit megkereszteltetti, temetését egyházhoz kötődve szervezi. Ugyanakkor azt is látni lehet, hogy templomi istentiszteleteken kevéssé vesznek részt. Ennek egyik oka nyilvánvalóan a tágabb társadalom előítéletei, kirekesztése miatti szorongás lehet, azonban az is tapasztalható, hogy egyházias nagy rendezvényeken (pl. Márigyűd) tömegesen jelennek meg.

A rendszerváltás után az iskolarendszer alsóbb szintjein megjelent a vallásgyakorlás lehetősége, ami különösen a kis egyházak számára jelentős, hiszen a gyermekkorúakat részesítheti így nevelésben. Az általános iskolai vallásgyakorlás iránya függ attól, hogy a településben melyik egyház a domináns. Ám az is fontos, hogy az egyházak - az újonnan szerveződöttek (pl. Hit Gyülekezete), vagy a tradicionális felekezetek - iskolát nyithatnak, illetve vehetnek át az állami fenntartótól, és értelemszerűen a működtető egyház határozza meg a gyerekek hitéletét. Elsősorban a kis egyházak (neoprotestáns, ún. szabad egyházak)

vagy a történelmi egyházak karizmatikus közösségei képesek az egyébként lelkileg nagyon fogékony cigányságot megragadni (Gereben, Lukács 2013).

Ha azt kérdezzük, mi teszi vonzóvá ezeket a gyülekezeteket a cigány, roma emberek számára, akkor kiemelhetünk néhány szempontot (Forray 2017). Ilyen például a személyes kapcsolatok sűrű hálózata, amely az istentiszteletet spontán összejövetellé teszi. A személyesség és a spontaneitás együttese ad lehetőséget arra, hogy a szabályokat a gyülekezet a saját képére formálja. Ahogy a megkérdezettek kiemelik, a „karizmatikusság", a „forró lelkület" kell jellemző legyen a gyülekezet lelkészére, hogy magával tudja ragadni a híveket. Fontos az is, hogy a Biblia értelmezését magukra szabják, hiszen a Bibliát maga a gyülekezet és vezetői önállóan értelmezik. Sokak számára vonzó, hogy az istentiszteleten saját zenéjüket, énekeiket hallják. Nem egy gyülekezet fiatal tagjai alakítanak olyan együtteseket, amelyek gitárral kísérnek, énekeiket, zenéjüket is magukra szabják. „Cigány dicséreteket", „dicsőítő zenét" játszanak, hangszerekkel kísért énekeket énekelnek, a zene irányítója pedig a „dicsőítő vezető" – mesélte interjú partnerünk. Kiemeljük a Biblia olvasását. A "szent szövegek" olvasása nem csupán a lelki szükségleteket elégíti ki, hanem az olvasást magát is népszerűsíti. Ez különösen fontos lehet olyan gyülekezetekben, amelynek tagjai szélsőségesen alacsonyan iskolázottak.

A nagyobb cigány csoportoknak külön hívő közösségeik, következésképpen saját istentiszteleteik vannak. Például az oláhcigányok istentiszteleteiket romani nyelven tartják, ezért, de a cigányság belső megosztottsága miatt sem tartják elképzelhetőnek, hogy más csoportból érkező cigány ember legyen a közösség tagja. Akit befogadnak, azt testvérükként tisztelik. Egy más nyelvű, etnikai tudatú cigány ember nem lehet „testvér" – még ha ez kívülről szemlélve nehezen érthető is.

Ezek a közösségek falusi vagy falusias térségekben szerveződnek. Ez akkor is érvényes, ha a gyülekezet központja városban található. A szerveződés módja érthetővé teszi, hogy miért történik ez így: a megismerkedés, az istentiszteleten való részvétel olyan közösségeket feltételez, amelyek elérhetők a szomszédság számára, a vezető személyes megismerése és a vele való kapcsolattartás így biztosabb (Forray 2017).

Személyre szóló eredménye ezeknek a közösségeknek a tagok magatartásának változása. A részt vevők elhagyják függőségeiket – dohányzást, ivást, drogokat, szerencsejátékot -, megszabadulnak az önsorsrontás technikáitól, tanulni fognak, szorgalmasan dolgozó tagjai lesznek a társadalomnak. Olyan változások ezek, amelyeket minden hasonló közösség elérni kíván tagjai körében. E közösségek az elmúlt néhány évben folyamatosan erősödnek. Keresik új feladataikat: például bölcsődéket, óvodákat, iskolákat szerveznek. Sikereikről, kudarcaikról azonban ma még korai mérleget vonni.

ESETEK

A középosztályosodás sikereit nem csupán a fentebb tárgyalt folyamatok és eredmények jelzik. Mivel azonban körükben célzott vizsgálatok nem történtek, a közelmúltban készült esettanulmányok nyomán mutatunk be két pályafutást (Forray 2016).

Az egyik példánk falusi beás cigány család, amelyben az apa építőipari segédmunkásként dolgozott, az anya használt ruhák gyűjtésével és értékesítésével foglalkozott, majd áttért a kínai ruházati cikkek piaci értékesítésére. Viszonylagos jólétre tettek szert, házat vásároltak a kisvárosban. Három gyermeküket iskoláztatni akarták. Legnagyobb lányuk még csak szakmunkásképzőben tanult, a kisebbik lány főiskolán készült tanárnak, fiuk pedig egyetemre került. Ma már mindhárman családot alapítottak, társaik egyetemet végzett emberek, gyermekeik is eredményesek iskolájukban. A családban mindenki beszéli a beás nyelvet - lányuk beás nyelvi oktatást is vállal -, részt vesznek a település cigány programjaiban.

Egy másik családban a családfő és felesége oláhcigány, a népcsoport körében gyakori ősi nevet viselik. A családfő építőiparban szerzett szakmát, és jelenlegi gazdasági sikereit vállalkozása alapozta meg: munkaerőt közvetít az Alföld közepétől az ország nyugati pereméig. Vállalkozásának névleges vezetője egy idősebb diplomás nem cigány ember, akinek önálló munkaköre valójában nincsen is. Gyermekeik iskolai pályafutása jól érzékelteti azokat a nehézségeket, amelyekkel egy – bár jelenleg sikeres – a társadalom pereméről induló cigány családnak és gyermekeiknek meg kell küzdeniük. Három gyermekük közül a legidősebb lány egy év után kibukott a gimnáziumból, ma édesanyjának segít otthon a háztartás vezetésében. A középső gyermek, a fiú is gimnáziumban indult, tanulmányai alapján megbukott, ezért a szomszéd kisváros autószerelő szakközépiskolájába íratták át. Ott nemcsak sikertelen volt, hanem kábítószerekre is rászokott. Orvosi kezeléssel szabadult meg a szenvedélyétől, és húsz éves kora után most levelezőn fejezi be a gimnáziumot. Édesapja vállalatába kapcsolódik majd be, és remélhetőleg megszerzi a szükséges felsőfokú képzettséget is. A legkisebb lány nemrég érettségizett, majdnem tökéletesen. („Csak a cigányellenes, amúgy részeges magyar tanárnő mondta diadalmasan: ugye megmondtam, mert a magyar érettségi közepesre sikerült” – meséli édesapja.) Angol nyelvű felsőoktatásba vették fel, mert nagyon jó angolból. Magas a tandíj, és elfelejtették – vagy ők vagy a tanárok – beírni a roma származást, ezt most utólag igyekeznek korrigálni.

A példákat lehetne sorolni. (Utalunk például egy Baranya megyei falusi polgármesterre, aki 2017 őszén gyakran volt látható a tévében.) Azonban már ennyi is érzékelteti, hogy a cigányságon belül a középosztályosodás folyamata az utóbbi években meglódult. Ezt segítik a közvetlen kormányzati intézkedések, de a folyamat számos más társadalmi szervezet tevékenységének együttesen tulajdonítható.

ÖSSZEFOGLALÁS

Ebben az áttekintésben a cigány, roma népesség középosztályosodásának folyamatát vizsgáltuk. Ez a folyamat már régóta tart, de a 2010-es években markánsan fölgyorsult és egyre láthatóbbá válik, elsősorban az iskolázási statisztikák tükrében. Hajdú, Kertesi, Kézdi (2017) statisztikai megalapozottságú tanulmányukban megállapítják: „A vizsgált két évtized alatt a roma fiatalok iskoláztatásában bámulatos mértékű fejlődés történt: az általános iskolai lemorzsolódás minimálisra (23%-ról 7%-ra) szorult vissza, a középiskolába beiratottak aránya pedig 23%-ról csaknem 90%-ra emelkedett. Mindez tükröződött a középiskolai végzettségek sikeres megszerzésében is. Amíg az 1971-ben született roma *kohorsz*nak minimális esélye volt középfokú végzettséghez jutni – 14%-nak volt szakiskolai végzettsége, és 1%-nak érettségije –, addig a rendszerváltás után született generáció egynegyedének van ma már szakiskolai végzettsége, és több mint egyötödének érettségije. Ezek az eredmények még akkor is rendkívül figyelemreméltóak, ha tekintetbe vesszük, hogy eközben az abszolút számokban mért középiskolai lemorzsolódás is jelentős mértékben megnőtt.

A roma népesség egészének iskolázottsága Magyarországon – de Európa többi országában is – még mindig jelentősen elmarad a megfelelő korúak általános iskolázottsági szintjétől (Brüggemann 2012). Az egész népesség iskolázottságának alacsony volta azonban nem jelent egyéni meghatározottságot. A különböző oktatáspolitikai támogatások, a terjedő civil kezdeményezések, valamint egyéni erőfeszítések eredményeképpen az utóbbi években erősödő cigány, roma középosztály jelenlétét állapíthatjuk meg. Ebben működnek közre egyre nagyobb mértékben a hazai egyházi aktivitások is.

Azok a közpolitikai célú vagy közpolitikai színtéren értelmezhető erőfeszítések, mozgalmak, amelyek a rendszerváltás utáni másfél-két évtizedben határozták meg e népesség integrálásának útját, lassanként kifulladtak. (Ennek csak részben van összefüggése pénzügyi okokkal, amelyeket akár költségvetési döntések, akár az EU-csatlakozás következtében fontossá váló technikai okokkal magyarázhatunk.) Mára új szereplők léptek a színre, amelyek a felzárkóztatás új, magasabb céljait tűzik maguk elé, új diskurzust indítva a cigányság társadalmi beilleszkedéséről. S közben egyre észrevehetőbben színre lép a cigány, roma középosztály.

HIVATKOZÁSOK

Brüggemann, Ch (2012) *Roma education in comparative perspective.* Findings from the UNDP/World Bank/EC Regional Roma Survey. Bratislava: Roma Inclusion Working Papers.

Dezső, R. A. (2013). GandHistory. The beginning. *Hungarian Educational Research Journal,* 3(3), 41-54, http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d196773efc8/szerkeszto/HERJ_2013_3_5.pdf (2017.10.23)

Forray, R. Katalin (2013). Colleges for Roma in higher education. *Hungarian Educational Research Journal, 3*(3), 1-8, http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d18fc039544/szerkeszto/HERJ_2013_3_1.pdf (2017.10.23)

Forray R. Katalin (2016), Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében. In: Fehérvári A, Juhász E., Kiss V Á, Kozma T. (szerk. 2016) *Oktatás és fenntarthatóság*. HERA Évkönyvek II. Budapest: Magyar nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, pp. 171-181

Forray R. Katalin (2017) A cigányok és az egyházak (kézirat). https://www.academia.edu/31965571/ (2017.10.23)

Forray R Katalin, Hegedűs T András (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Budapest: Aula Kiadó

Forray R. Katalin, Orsós Anna (2010), Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség - cigány programok. *Educatio ® 19,* 1: 75-87

Forray R. Katalin, Marton Melinda (2012) Egyházi szakkollégiumok, *Iskolakultúra 22*,7-8: 35-45.

Gábor Kálmán (1992) A középiskolát végzettek középosztályosodása. In: Gábor Kálmán szerk (1992), *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Budapest: MEH IKT. pp 99-117

Gábor Kálmán (2000) *A középosztály szigete*. Szeged: Belvedere Meridionale

Gábor Kálmán, Dudik Éva (2001), Középosztályosodás és a felsőoktatás tömegesedése. *Educatio ® 10,* 1: 95-114.

Gereben Ferenc, Lukács Ágnes (2013), *Fogom a kezét, és együtt emelkedünk.*Tanulmányok és interjúk a roma integrációról. (Jezsuita Könyvek). Budapest: Faludi Ferenc Akadémia,

Hajdu Tamás, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor (2017), *Roma fiatalok a középiskolában* Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámaiból. http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b334.pdf (Leolvasva: 2017.10.19)

Kozma, T. & Tőzsér, Z. (2016). Education and transition in Hungary: Policy and research in the process of transformation, 1988--2004. *Hungarian Educational Research Journal, 6* (2), 22-39 http://herj.lib.unideb.hu/file/3/57724476b746c/szerkeszto/HERJ_2016_2_3.pdf (2017.10.23)

Nagy Pál (2017), A cigányság sokkal inkább életmódot jelent, mint etnikumot (interjú) http://www.reformatus.hu/mutat/5459/ (2017.10.23)

Óhidy Andrea (2016), *A halmozottan hátrányos helyzetből a diplomáig.* Pécs: PTE BTK Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

Veres Valér (2006) A középosztályosodás tendenciáinak vizsgálata a marosvásárhelyi Félsziget Fesztivál résztvevői körében. http://web.adatbank.transindex.ro/pdfdok/1415_kozeposztaly.pdf (Leolvasva: 2017.10.10.)

TOVÁBBI FORRÁSOK

Honlapok (utolsó leolvasás: 2017.10.23)

Budapesti Református Cigány Szakkollégium. *http://www.reforom.hu/*

Evangélikus Roma Szakkollégium. *www.meersz.hu*

Intercoll.net. *http://intercoll.net/?lang=en*

Jezsuita Roma Kollégium és Szakkollégium. *http://jrsz.hu/*

Keresztény Roma Szakkollégiumi Hálózat. http://krszh.hu/

Miskolci Görögkatolikus Cigány Szakkollégium. *https://www.nyirgorkat.hu/?q=hir&id=988*

Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiuma. http://wlislocki.pte.hu/

Romaversitas. http://romaversitas. hu

Szegedi Keresztény Roma Szakkollégium. *http://szkrsz.hu/*

Szent Mikós Görögkatolikus Roma Szakkollégium. *https://szentmiklosromaszakkoli.hu/*

Wáli István Református Cigány Szakkollégium. *http://www.wisz.hu/*

TÖRVÉNYEK

1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól. *https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=99300077.TV* (2017.10.23)

2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól. *http://www.valasztas.hu/hu/ovi/23/23_1_2.html* (2017.10.23)

MEGJEGYZÉSEK

Köszönöm Kozma Tamásnak, tanulmányom értő olvasójának, hogy közreműködött kéziratom véglegesítésében.

A kézirat benyújtva az Educatio-hoz.

ABSTRACT

The emerging middle class among Romani population in Hungary

Romani population is considered traditionally as one of the most disadvantaged group in the society that needs a great amount of economic, social and cultural support. The author takes the opposite approach describing an emerging middle class in the Romani population in Hungary. It is a long-lasting process that begun centuries ago according to the literature, though could not be monitored, since those who entered to the middle class left their Romani identities. A new phenomenon can be detected in this process during the recent years: the new Romani middle class members keep their original Romani names and identities. The schooling levels of the new Romani age groups are raising dramatically. Education research which traditionally dealt with the elementary schooling of this ethnic group are mainly concentrating to secondary and higher education today. A new actor entered in the supportive forces of Romani development, they are the traditional (Christian) churches. The author presents some life careers of Romani university students and their families to illustrate the cooperation of the major social institutions (school, university, church, civic organisation) in the emergence of a Romani middle class.

Keywords: Roma / Gypsy schooling, middle class, Roma identity, social mobility.

Dr. Forray R Katalin

Pécsi Tudományegyetem BTK Romológia Tanszék

forray@ella.hu

Fónai Mihály – Hüse Lajos

ROMA TANULÓK ÉS AZ ISKOLA: BEFOGADÁS ÉS KIREKESZTÉS

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban az osztálytermi kirekesztés, befogadás, az iskolai siker és kudarc, a tanulással összefüggő problémák kérdéseit elemezzük. Vizsgálatunk arra irányul, hogy a roma tanulók által észlelt kirekesztési és befogadási folyamatokat értelmezzük. Az elemzést megalapozó kutatás az etnikai kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai integrációját vizsgálta egy nemzetközi projekt keretében („How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries"; an Visegrad Fund international project, ID 11410116). A projekt folyamán kifejlesztett kérdőívet 11-12 éves magyar és lengyel diákok között kérdeztük le; jelen tanulmányban a magyar diákokra vonatkozó eredményeket elemezzük. Az 547 magyar tanuló egyházi és állami iskolákba jár, a tanulók 80,1%-a magyarnak, 11,7%-a románnak, és 8,2%-a kettős identitásúnak, azaz magyarnak és románnak identifikálta magát. A vállalt etikai identitás több területen is szignifikáns különbségeket indukált. A kettős identitású tanulók eredményei egy sajátos, törekvő és befogadott, ugyanakkor a kudarcokra érzékenyebb csoport képét rajzolják ki. A hazai kutatások tapasztalatai alapján az egyéni identitásvállaláson túl a társadalmi, benne iskolai jelenségeket és folyamatokat a roma tanulók aránya is befolyásolja (Havas – Zolnay 2011; Papp Z. 2011). Jelen kutatás eredményei erre is reflektálnak, de meglepő eredménnyel: az osztályok roma-arányának növekedésével a siker megélésének gyakorisága is növekedett.

Kulcsszavak: iskolai sikerek és kudarcok, osztálytermi kirekesztés és befogadás, etnikai identitás

A KIREKESZTÉS CSOPORTKÉPZŐ EREJE – ÉS AZ ERŐ TORZULÁSA

Az emberi társadalmak történelmi léptékű fejlődése során, különösen annak kezdeti, arányában leghosszabb szakaszában az egyedek és a faj túlélését a szorosan összetartó, együttműködő csoport jelentette. Ez a csoport nyújtott védelmet és kínált lehetőséget, előnyöket. A csoporttal történő szembehelyezkedés azonnal ellenreakciót váltott ki – és vált ki ma is –, amely a nehezteléstől a büntetésen át a kizárásig terjedhet. Ezek a primer reakciók a csoport összetartozásának megerősítését, a csoport által nyújtott előnyök és védelmek fenntartását szolgálja.

Ugyanakkor azok számára, akiket a csoport kivet magából, igen súlyos következménnyel jár, és minél messzebb megyünk vissza a múltba, annál inkább igaz, hogy a társas közegből kitaszítottak élete kegyetlenné és röviddé vált. A csoport reakcióját sokféle viselkedés kiválthatja. Mindegyikre jellemző, hogy annak megjelenése direkt vagy indirekt módon gyengíti a csoportot, esetleges elharapódzása a csoportösszetartás és szolidaritás gyengülésével, a csoport felbomlásával fenyeget:

- nonkomformitás;
- önzőség, potyautasság;
- látványos kívülállóság, normaszegés, deviálás;
- nyílt ellenszegülés, lázadás;
- csoportváltás, akár csak ideológiai értelemben is, pl. vallási meggyőződés, politikai szimpátiák megváltozása (Hüse 2017).

A kohéziót védelmező és erősítő csoportreakciók három nagy típusa a kiközösítés, az elutasítás és a kirekesztés. A kiközösítés általában véve azt jelenti, hogy az egyént és szükségleteit figyelmen kívül hagyják, kizárják a védelmező-előnybiztosító körből (Dittes 1959; Mette et al. 1971; Williams 1997; 2000). Az elutasítás olyan verbális vagy fizikai aktus, amely a célzott személy által érthető jelentést hordozza, miszerint az adott csoportban, közösségben nemkívánatos személynek számít. A társas kirekesztés fogalma azt a jelenségkört írja le, amelyben az egyént nem fogadják be a társas kapcsolatrendszerbe, de ezzel párhuzamosan nem feltétlenül hagyják figyelmen kívül a személyét –, így zajlik pl. az elítéltek börtönbe zárása, a mentális betegek kezelése, a fogyatékkal élők szegregált intézményekben való elkülönítése (Williams et al. 2006). Ez utóbbi kapcsán már világosan megfigyelhető, ahogy a csoportkohéziót védelmező, primér erő torzul, hiszen olyan egyénekkel szemben fejti ki hatását, amelyek a csoport létét, de még csak a tagok együttműködését, vagy a javakon való igazságos osztozkodást sem fenyegetik – különösen a modern társadalmakban nem.

Kirekesztettnek lenni nem csupán annyit jelent, hogy az egyén szembe kerül csoportjának tagjaival, visszautasításban, büntetésben részesül, vagy elzárják a csoport által kínált lehetőségektől (akár úgy is, hogy közben más, speciális lehetőségeket kínálnak fel helyette). A kiközösítés olyan alapvető emberi szükségleteket fenyeget, mint a valahova tartozás, az önbecsülés, a kontroll és az értelmes életbe vetett hit szükséglete (Williams 1997; 2000). Miután az emberi történelem nagy szakaszaiban a csoportból való végleges kizárás a pusztulással volt egyenértékű, az emberben rendkívül erős pszichológiai mechanizmusok alakultak ki a kirekesztettséggel összefüggésben, melyek felfoghatók a fenyegetett pszichés szükségletekre adott válaszként. Ilyen mechanizmus a szégyen, amely egyszerre hat az egyénre (a helytelen viselkedés megváltoztatásra való ösztönzéssel) és a csoportra (annak látható jeleként, hogy a rendbontóra irányuló helytelenítés célba ért – a szégyen észlelése csökkenti az agressziót). A bűntudat már a

dolgok helyrehozásának késztetését is magába foglalja, és ugyancsak adaptív érzés. Ha a csoportba való visszatérést valami gátolja, felerősödik a depresszió, az öngyilkosságról való gondolkodás és a suicidumok esélye (Williams et al. 2006), és ennek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni az iskolai kirekesztés terén (Coloroso 2014). A kirekesztettek azonban nem csupán önmaguk ellen fordulhatnak, hanem korábbi csoportjuk ellen is, ellenséges csoporthoz való csatlakozással, vagy a csoporttagok elleni agresszióval, ahogy azt az iskolai lövöldözések esetében láthatjuk (Aronson 2009; Leary et al. 2003), amely az egyébként adaptív, csoportvédelmező kiközösítési-kirekesztési mechanizmus súlyosan pusztító, maladaptív torzulására, a zaklatásra és a zaklatáson alapuló kirekesztésre adott végletes és végzetes válasz.

Az egyesült államokbeli iskolai lövöldözések hátterében gyakorta felismerhető a kiközösítés durva formája, a zaklatás (bullying), amikor a csoport figyelme bántóan irányul az egyénre, és az illető verbális és fizikai bántalmazásában nyilvánul meg (Aronson 2009; Coloroso 2014). A zaklatás valószínűségét megnövelik a klikkek és kasztok jelenléte az iskolában (Coloroso 2014), illetve a másság látható jegyei (rasszjegyek, kulturális jegyek – pl. divat, zenei ízlés –, a fogyatékosság látható jegyei).

Álláspontunk szerint a kirekesztést nem kezelhető egyszerű, egydimenziós fogalomként. A fentiek alapján megfogalmazható, hogy csoportszinten a csoport védelmét is szolgálhatja valós vagy vélt fenyegetés ellen, ahogy a kirekesztett egyén csoportnormákhoz való szocializációjában is szerepet játszik. Ugyanezen a szinten látjuk a kirekesztés önös formáit, amikor a csoport – vagy a csoportot informálisan/formálisan vezető egyének – pusztán azért fordul egyesek vagy alcsoportok ellen, mert azáltal éli meg a hatalmát (mint ahogy az iskolai zaklatás esetében is láhatjuk), önös érdekből akkumulálja a csoport által megtermelt javakat (ahogy az etnikai és szociokulturális alapú társadalmi kirekesztés esetén zajlik), miközben sem csoportvédő, sem szocializációs dimenzióját nem fedezhetjük fel az ilyesfajta kirekesztés mechanizmusainak.

A csoport szintjétől felfelé elmozdulva, a társadalomban – amely legkezdetlegesebb formájában is számtalan csoport dinamikus és összetett hálózataként is felfogható – rohamosan csökken a kirekesztés közösségvédelmező adaptivitása, és teret nyer a erőforrásokért folyó versengés szabályszerűsége, a pálya szélére seprés (marginalizálás) és az esélyektől való megfosztás (Ferge 2000).

A tanulmányunkban is vizsgált osztálytermi kirekesztés e két szint metszetében helyezkedik el. Megtalálhatók benne a csoportműködés szempontjából adaptív elemek, de beszűrődik a társadalmi igazságtalanság, és az azt fenntartó mechanizmusok is. A jobban működő iskolarendszerek természetesen több-kevesebb védelmet nyújthatnak a maladaptív csoportműködés ellen – megfelelő módszerekkel csökkenhető a zaklatás valószínűsége és enyhíthetők a károk –, és megteremhetik az esélyegyenlőség platformját. Sajnos a hazai oktatás minőségével és hatékonyságával kapcsolatosan kritikus eredményeket produkáló PISA felmérés eredményei azt mutatják, hogy a poroszos

oktatási hagyományokkal rendelkező országokban az iskola konzerválja, sőt elmélyíti a családok társadalmi státuszából fakadó hátrányokat (Róbert 2004). A magyar közoktatás szelektivitása – melyet egy védett demokratikus értéknek tekintett jog, a szülők szabad iskolaválasztása szélsőséges módon erősít fel – odáig vezet, hogy ma a magyar a világ egyik legszegregáltabb iskolarendszere; itt különülnek el legjobban iskola és osztályszinten a különböző társadalmi csoportok gyermekei (Kertesi – Kézdi 2004; Radó 2007).

AZ ISKOLAI ÉLET MINŐSÉGE ÉS AZ OSZTÁLYTERMI KIREKESZTŐDÉS VIZSGÁLATA

Tanulmányunk előzményét az a Visegrádi Alap által támogatott nemzetközi projekt jelenti, melynek szervezője a Zielona Górai Egyetem volt[135]. Az eredeti tervek szerint Magyarországon a Közép-magyarországi és az Észak-alföldi Régióban terveztük a kutatás lebonyolítását, állami fenntartású iskolákban, azonban a KLIKK helyi irodáinál előbb akadályokba és a kutatás lényegét eltüntető módosító feltételekbe, majd elutasításba ütköztünk. Ezért a vizsgálatot egyházi fenntartású általános iskolák bevonásával kezdtük el, majd később, már a pályázat lezárultát követően került sor egy önkormányzati iskola bevonására is (Nyíracsád, Nyíradony, Hajdúsámson, Nyíregyháza két iskola, végül Tiszalök). A hetedik és nyolcadik évfolyamokon lekérdezett kérdőívet a nemzetközi együttműködés keretében fejlesztettük ki, alapvetően pilot jelleggel (az alapváltozatot a Zielona Górai Egyetem munkatársai dolgozták ki; Farnicka et al. 2014). E kérdőív elsősorban a közösségbe való bekapcsolódás, illetve kirekesztődés területeit és mértékét méri. Ezen túlmenően olyan iskolai (közösségi és oktatási) helyzeteket vizsgál, melyek alkalmas a vázolt probléma elemzésére. A „hátrányos helyzet" és az „etnikai kisebbségi" helyzet vizsgálata miatt röviden érinti a tanulók családi, társadalmi hátterét, valamint a lehetséges SNI jelenségeket – mivel ezek érzékeny személyes adatok, a kutatáshoz kidolgozott adatfelvételi és adatrögzítési, valamint adattárolási szabályban garantáltuk, hogy az érzékeny személyes adatok nem kapcsolódnak azonosítható mutatókhoz, azaz a vizsgálat során érvényesül az anonimitás elve és az adatok védelme. Jelen tanulmányban a kérdőív magvát alkotó Questionnaire of School Life (QSL; Farnicka et al. 2014) három dimenzióját (önbecsülés/szociális besorolás; elfogadottság/társas támogatás; kirekesztés megélése), valamint az iskolai sikerekre és nehézségekre vonatkozó kérdéseit vizsgáljuk a magyar almintán, az etnikai önbesorolás fényében[136].

[135] „How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries", application ID 11410116

[136] A kutatás keretében az iskolák tanárait fókuszcsoportos interjúkban kérdeztük a vizsgált kérdésekkel összefüggő tapasztalataikról, elsősorban az integrált oktatás, az inklúzió lehetőségeiről és akadályairól (Fónai M. – Barnucz N. – Zolnai E.: Teachers' perception of the school integration. 4th IRI International Educational Conference, Bratislava, 29-3 May 2016). Az interjúk elemzésére ez a tanulmány nem tér ki.

Anyag és módszer

Az eddigi vizsgálatok teljes magyar-lengyel mintáját[137] 709 fő (12–13 éves) alkotja, ezen belül a magyar alminta hangsúlyosabb (547 fő, a felmérés helyszínei Nyíregyháza, Nyíradony, Nyíracsád, Hajdúsámson és Tiszalök). A magyar alminta 80,1 százaléka vallotta magát magyar etnikumúnak, 11,7 százalék pedig románnak. További 8,2 százalék kettős identitásúnak, magyarnak és románnak nevezte magát.

A tanulmány a fentebb említett kutatás szelektált kérdésein alapul: tapasztalt e (tanulmányi vagy sport) sikert az iskolában; tapasztalt-e kudarcot az iskolában; milyen problémák akadályozzák a tanulásban; QSL.

A Farnicka és munkatársai (2014) által kidolgozott új eszköz, a „Kérdőív az iskolai életről" (Questionnaire of School Life, QSL) jól alkalmazható az iskolai-osztálytermi marginalizáció mérésére. A QSL 12 kérdésből/állításból áll, amelyek három dimenzióba csoportosíthatók: az önbecsülés, az elfogadottság és társas támogatás, valamint a kirekesztés. A QSL három dimenziójához az eredeti kérdőívben a következő kérdések szerepelnek:

1. Önbecsülés (szociális besorolás): Milyen tanuló vagy? Mennyire vagy felkészült az iskolában? Meg vagyok arról győződve, hogy a családom sok mindenben különbözik a többiek családjától.
2. Elfogadottság és társas támogatás: Szünetekben beszélgetek valamelyik iskolatársammal. Amikor nem értek valamit van néhány olyan osztálytársam, akitől tudok segítséget kérni. Csak az osztálytársaim miatt szeretek iskolába járni. Az osztálytársaim azt mutatják, hogy kedvelnek engem. Elmesélem a szüleimnek, hogy vannak az osztályomban kedves osztálytársak.
3. Kirekesztés megélése: Nem szeretem a sport osztályokat, mert attól tartok, senki nem fog a csapatba választani. Néhány osztálytársam kicsúfol. Néhány osztálytársam kötekedik velem. Csak az osztálytársaim miatt nem szeretek iskolába járni.

A hazai körülményekre adaptálva kérdőívünkben a következő kérdések szerepeltek a három dimenzióban:

1. Önbecsülés (szociális besorolás): Milyen tanuló vagy? Jól felkészülök az iskolai órákra. Azt gondolom, a családom nagyon különbözik a többiek családjától.
2. Elfogadottság és társas támogatás: Szünetekben beszélgetek a társaimmal. Amikor nem értek valamit, van néhány osztálytársam, akitől segítséget tudok kérni. Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt szeretek iskolába járni. Úgy

[137] A vizsgálat ezen a ponton kettéválik, egyik irányban az eredeti kérdőív további mintákon való alkalmazására, másik irányban a kérdőív magvát alkotó QSL más kutatásokba való beillesztésére helyeződik a fókusz.

látom, az osztálytársaim, vagy az iskolatársaim kedvelnek engem. A szüleimmel (VAGY nevelőimmel) beszélgetek az osztálytársaimról, iskolatársaimról.

3. Kirekesztés megélése: Attól tartok, senki nem fog engem a csapatba választani, ezért nem érzem jól magam a testnevelés órákon. Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kicsúfol. Előfordul, hogy néhány osztálytársam/iskolatársam kötekedik velem. Úgy érzem, hogy csak az osztálytársaim miatt NEM szeretek iskolába járni.

Iskolai sikerek, kudarcok és problémák

Az iskolai sikerek megtapasztalása a vizsgált mintában szembetűnő arányosságot mutat aszerint, hogy milyen etnikumba sorolta be magát a megkérdezett diák. Ugyan a különbség nem szignifikáns, de az látszik, hogy a tisztán magyar etnikumú diákok között némileg nagyobb arányban éltek meg sikereket, mint a kettős identitásúak, és e két csoporthoz képest a tisztán roma identitásúnak vallók körében alacsonyabb arányban kaptunk pozitív választ (1. táblázat).

1. táblázat: Az iskolai sikert megtapasztalók aránya az etnikai dimenzióban (%)

etnikai önbesorolás	magyar	kettős	roma
voltak érzékelhető sikerei az iskolában	69,5	68,2	63,5

A gyermek által megélt, említésre méltónak talált iskolai sikerek egyszerű megoszlása csak bizonytalan következtetések levonására ad alapot, de azt erős sejtésként leírhatjuk, hogy a kettős identitású tanulók siker-érzékelési arányának a nem-roma tanulók eredményeihez való közel-állósága összefüggést mutathat ezen tanulók iskolai közérzetével, be- és elfogadottságával, és azzal, hogy olyan területeken tudtak sikeresek lenni, amely zömében egybeesik az iskola által elvárt teljesítményekkel. Ugyanez az önmagukat tisztán roma identitásúnak definiált tanulók esetében kevésbé áll fenn. Az eredmény arra is utalhat, hogy az iskolai beilleszkedés minősége identitásképző erő lehet, amennyiben a felkínált keretek között sikeres roma tanulók megélhetik a többségi kultúrához tartozást, velük szemben az adott keretek között sikertelen tanulók inkább a többségi kultúrától való elhatárolódást érzékelik, és ezt identitásukban (is) kifejezésre juttatják. Az összefüggést ellenkező irányban kevésbé tartjuk valószínűnek – nem gondoljuk, hogy a kettős identitás predesztinálná a diákokat a roma identitáshoz képest a nagyobb iskolai sikerességre, ahogy azt sem gondoljuk, hogy a kettős identitás valamiféle érzékenyítő szereppel bírna, amelynek hiányában a gyermek nem észleli a sikereit, nem vesz tudomást róluk.

Az osztályok szintjén vizsgálva a kérdést, az alapvető (csak roma) és az összevont (roma + kettős) roma tanulói arány fordítottan hat a „várt" iskolai sikerre (tanulmányi és sport), amely a kutatások alapján új eredmény. A 2. táblázat azt mutatja, hogy strukturálisan a vizsgált körben a roma tanulói arány növekedése hozzájárul az iskolai siker megéléshez – a kategóriák közötti különbség mindkét esetben szignifikáns. Összevetve az előző adattal, a lineáris eredmény azt jelezheti, hogy az integráció és az inklúzió eredményesebb abból a szempontból, hogy a gyerekek milyen mértékben élik meg az iskolán belüli sikereket. A vizsgálati minta nem ad választ arra a kérdésre, hogy a tapasztaltaknál magasabb roma tanulói arány esetén érvényesül-e ez a trend, de az összevont (roma + kettős) roma arány legmagasabb kategóriájában mi már látványos visszaesést tapasztaltunk a megélt siker terén.

2. tábláza:. Az iskolai sikert megtapasztalók aránya az osztályban, a roma tanulók becsült aránya alapján (%)

	A roma tanulók becsült aránya az osztályban (önbesorolás alapján)			
	0-5%	**6-10%**	**11-15%**	**15% felett**
voltak érzékelhető sikerei az iskolában	62,0	66,7	69,7	71,4
	A roma + kettős identitású tanulók becsült aránya az osztályban (önbesorolás alapján)			
	5-10%	**11-20%**	**21-30%**	**31% felett**
voltak érzékelhető sikerei az iskolában	62,0	75,6	83,3	56,0

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az iskolai kudarcok megélésének estében nem találtunk sem a fentiekhez hasonlóan értelmezhető trendet, sem szignifikáns különbséget az osztályok roma tanulóinak aránya alapján képzett kategóriák között (3. táblázat).

3. táblázat: Az iskolai kudarcot megtapasztalók aránya az osztályban, a roma tanulók becsült aránya alapján (%)

	A roma tanulók becsült aránya az osztályban (önbesorolás alapján)			
	0-5%	**6-10%**	**11-15%**	**15% felett**
voltak érzékelhető sikerei az iskolában	31,0	23,3	32,4	30,5
	A roma + kettős identitású tanulók becsült aránya az osztályban (önbesorolás alapján)			
	5-10%	**11-20%**	**21-30%**	**31% felett**
voltak érzékelhető sikerei az iskolában	31,0	27,7	47,2	23,1

(Forrás: Saját szerkesztés)

Az iskolai/tanulási problémákról a megkérdezettek kisebb része számolt be. Értékelhető arányban csupán két problémát jelöltek, a tanulmányok túl gyors tempóját és a rossz tanári magyarázatot. Minden más problémát olyan alacsony arányban jelöltek, hogy az ott kapott adatok további értelmezése alaptalan.

Mind a tempó, mind a tanári magyarázat elégtelensége esetén szembetűnő, hogy legmagasabb arányban a kettős identitású tanulók jelezték, hogy akadályozta már a tanulásukat ez a két tényező (4. táblázat).

4. táblázat: Az iskolai problémákat megtapasztalók aránya az etnikai identitás dimenziójában (%)

	identitás			**szignifikancia**
	magyar	**kettős**	**roma**	
túl gyors tempó	21,5	35,6	28,1	0,06
rossz tanári magyarázat	27,6	40,0	21,9	0,11
évismétlés, nehéz kapcsolat a többiekkel	2,1	0,0	1,6	alacsony elemsz
család támogatásának hiánya	0,7	4,4	4,7	alacsony elemsz
anyagi teher	0,2	6,7	3,1	alacsony elemsz
távolság, utazás	2,3	2,2	1,6	alacsony elemsz
túl sok hiányzás betegség miatt	5,5	6,7	3,1	alacsony elemsz

(Forrás: Saját szerkesztés)

Önbecsülés, elfogadottság, kirekesztettség

A QSL kérdőív elemzése a magyar almintán, etnikai dimenzióban nem hozott olyan meggyőző és egyértelmű eredményeket, mint ahogyan azt a teljes mintán a magyar és lengyel iskolások összevetése alapján vártuk[138]. Szignifikáns különbséget az önmagát magyar, roma, illetve kettős identitásúnak valló tanulók csoportjai között kizárólag a QSL önbecsülés-dimenziójában tártunk fel. Az önbecsülés – a kérdőív metodikája alapján ez esetben a tanuló szociális önbesorolását jelenti, azt a szubjektív helyet, amelyet az osztályban, rangsorban elfoglal. A kutatási eredményeink alapján a legmagasabb pozíciójú szociális önbesorolást a magyar identitású tanulók adták, ezt követi várakozás szerint a kettős identitásúak, majd a roma indentitásúak önbesorolása (Khí^2, p=0,001).

5. táblázat: Az önbecsülés, a támogatás és a kirekesztettség megélése (QSL) az etnikai identitás dimenziójában (%)

	identitás		
	magyar	**kettős**	**roma**
önbecsülés	3,29	3,01	2,86
elfogadottság/támogatás	3,75	3,80	3,67
kirekesztettség megélése	1,77	1,84	1,77

(Forrás: Saját szerkesztés)

ÖSSZEGZÉS

A „How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries” c. projekt kérdőívével lengyel és magyar általános iskolás tanulók körében gyűjtöttek adatokat. A magyar alminta adatait elemezhetjük az önbesoroláson alapuló etnikai dimenzióban is, ahol három csoportot érdemes elkülöníteni: azokat, akik önmagukat csak magyarnak, csak románnak, illetve kettős identitásúként magyarnak és románnak vallották. Bár az elemzés nem hozott minden tekintetben egyértelmű eredményt, a kettős identitásúak sajátos helyzetét mégis érzékelteti.

Az önmagukat magyarnak és románnak együttesen valló, kettős identitásúak az iskolai sikereket gyakrabban tapasztalják, mint a magukat csak románnak vallók, és a sikert megtapasztalók aránya csaknem azonos a magukat csak magyarnak tekintők arányával. Emellett viszont az iskolai munkájukat, haladásukat akadályozó tényezőket a másik két csoportnál lényegesen gyakrabban érzékelik. Úgy tűnik, mintha ezek az eredmények a kettős identitásúak beilleszkedésre tett erőfeszítéseinek mutatói lennének – az akadály

[138] Hüse L., Fónai M., Barnucz N. (2016): Az iskolai légkör, mint az inklúzió sikerét befolyásoló tényező – nemzetközi vizsgálat. Social Sans Frontier Nemzetközi Konferencia (Debrecen, 05. 16-22).

frusztrálóbb, jelentősebbnek érzékelt, mint ha ez az erőfeszítés gyengébb, vagy hiányzik. A sikereket kevésbé érzékelő, önbecsülésükben alacsonyabb értékelést adó, tisztán roma identitású tanulók a tanulási nehézségeket is kevésbé érzékelték.

Úgy tűnik, a kirekesztettség, mint tanulási folyamat is értelmezhető, ahogy arra a jelen írás elején felvázolt szociobiológiai keret is utal. A premodern emberi csoportokban a csoportkohéziót védelmező és erősítő, típusos csoportreakciókra a megcélzott egyének a normákhoz, csoportszolidaritáshoz való visszatéréssel ragálhatnak, olyan erőfeszítésekkel, amelyek révén a kirekesztettségük megszűnik. A kiközösítés, az elutasítás és a kirekesztés azonban megszűnhet – és a modernitásban gyakran meg is szűnik – ezt a primer funkciót betölteni, helyette a hatalom és a javak egyenlőtlen elosztásának az eszközévé válik, melynek a csoporton belüli irányító kisebbség a legfőbb haszonélvezője, és mely haszonból a csoport többsége még valamilyen formában részesül, a kirekesztettek kárára. A kirekesztés ekkor másféle tanulási folyamatot indukál a kirekesztettekben, melynek lényege a tanult tehetetlenség, a csoport értékeinek és normáinak jelentőségvesztése.

HIVATKOZÁSOK

Aronson, E. (2009): Columbine után. Az iskolai erőszak szociálpszichológiája. Budapest, Ab Ovo.

Coloroso, Barbara (2014): Zaklatók, áldozatok, szemlélők: az iskolai erőszak. Budapest, Harmat.

Dittes J. E. (1959): Attractiveness of group as a function of self-esteem and acceptance by group. Journal of Abnormal and Social Psychology, 59: 77-82.

Farnicka, M. – Liberska, H. – Kosiková, V. – Lovasová, V. – Freundenreich, D. (2014): A New Tool int he Fight agains Social Exclusion: The Questionnaire of School Life (QSL). In: Liberska, H., Farnicka, M. [eds.]: A Child of many Worlds: Focus on the Ethnic Minority Problem. Frankfurt am Main, Peter Lang. 177-191.

Ferge Zsuzsanna (2000): Elszabaduló egyenlőtlenségek. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület – ELTE Szociológiai Intézet, Budapest.

Havas Gábor – Zolnay János (2011): Sziszifusz számvetése. Beszélő, 16. 6. sz. 24–49.

Hüse Lajos (2017): Az exklúzió és inklúzió szerveződési szintjei. In: Hüse L., Molnár E. [szerk.]: Fiatal felnőttek iskolai és társadalmi inklúziójának támogatása. Szakkollégiumi Tudástár 4. Nyíregyháza, ERSZK. 39-88.

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2004): Általános iskolai szegregáció – okok és következmények. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. (Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek 2004/7)

Leary, M. R. – Kowalski, Robin M. – Smith, Laura – Phillips, Stephen (2003): Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. Aggressive Behavior, 29: 202-214.

Mette, D. R. – Taylor, S. E. – Fischer, S. (1971): The effect of being shunned upon the desire to affiliate. Psychosomatic Science, 23: 429-431.

Papp Z. Attila (2011): A roma tanulók aránya Magyarországon és a tanulói teljesítmények az általános iskolai oktatásban. In: Bárdi N., Tóth Á. (szerk.): Asszimiláció, integráció, szegregáció: párhuzamos értelmezések és modellek a kisebbségkutatásban. Budapest, Argumentum. 224–267.

Radó Péter (2007): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. Esély 2007/4: 24-36.

Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi T., Tóth I. Gy., Vukovich Gy. (szerk.): Társadalmi riport. Budapest, TÁRKI, 193-205.

Williams, K. D. (1997): Social ostracism. In: Kowalski R M. [ed.]: Adversive interpersonal behaviors. New York, Plenum. 133-170.

Williams, K. D. (2000): Ostracism: The power of silence. New York, Guilford Publications.

Williams, K. D. – Forgas, Joshep P. – von Hippel, William (2006): A társas kirekesztés pszichológiája (kitaszítás, kiközösítés, elutasítás és szekálás). Budapest, Kairosz Kiadó.

ABSTRACT

Roma student and school: Inclusion and Exclusion

In our study, we analyze the issues of classroom exclusion, inclusion, school success and failure, and learning-related problems. Our aim is interprete the exclusion-inclusion's processes experienced by Roma pupils. The international research project focused to the school integration of ethnic minorities ("How to help children from families of ethnic minorities in the adaptation to school in V4 countries", a Visegrad Fund international project, ID 11410116). The questionnaire developed during the project was questioned between 11-12 year old Hungarian and Polish students; in this study we analyze the results for Hungarian students. Hungarian students (N=547) attend church and state schools, 80.1% of them are Hungarians, 11.7% Roma and 8.2% are identified as dual identities, ie Hungarians and Roma based on self-definiton. The ethical identity assumed significant differences in several areas. The results of dual-identity students draw a picture of an aspiring and accepted group that is more vulnerable to failure. Based on the Hungarian researches, in addition to the individual identity, the rate of Roma students influence the social and school processes (Havas – Zolnay 2011; Papp Z. 2011). The results of this research reflect this situation with surprising results: with increasing Roma classes, the frequency of success-perception has also increased.

Prof. Dr. Fónai Mihány
egyetemi tanár
Debreceni Egyetem Állam és Jogtudományi Kar, Debrecen.
fonai.mihaly@law.unideb.hu

Dr. Hüse Lajos
főiskolai docens
Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar, Nyíregyháza.
huse.lajos@foh.unideb.hu

Kasza Georgina

KÜLFÖLDI HALLGATÓK MOTIVÁCIÓJA, A VÁLASZTÁS MÖGÖTTI TÉNYEZŐK A MAGYARORSZÁGI TOVÁBBTANULÁS SORÁN[139]

ABSZTRAKT

A tanulmány a Stipendium Hungaricum program keretében valamely magyarországi felsőoktatási intézménybe jelentkező külföldi hallgatók körében végzett kutatás, valamint a kapcsolódó adminisztratív (pl. pályázati, jelentkezési-felvételi) adatbázisok elemzésének első eredményeit mutatja be. A kutatás hosszú távú célja, hogy feltárja a külföldi jelentkezők motivációját, választási preferenciáit, a döntésük mögötti tényezőket. A Stipendium Hungaricum program 2013-as indulása óta folyamatosan nő a program iránti érdeklődés, amelynek középpontjában a felsőoktatási intézmények és a nemzetközi hallgatók támogatása szerepel. A kutatás a hazai statisztikai és adminisztratív adatbázisok elemzése, valamint kérdőíves felmérés alapján vizsgálta a külföldi hallgatók jelentkezési startégiáját, valamint a döntés mögötti motivációt, informális és információs hátteret. 2017 elején angol nyelvű, online kérdőív formájában kerestük fel a külföldi jelentkezőket. A kérdőív négy nagyobb kérdéscsoportot tartalmazott: a jelentkezés során választott képzési programmal kapcsolatos kérdéscsoport; a jelentkezés mögötti motivációra vonatkozó kérdések; a jelentkezők információigényével, az információszolgáltatással és tanácsadással kapcsolatos kérdéscsoport; valamint a jelentkező szociokulturális, illetve képzési hátterére vonatkozó kérdések.

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi felsőoktatási mobilitás intenzitása jelentősen megváltozott: a mobilitás többirányú és összetett folyamattá vált. A nemzetközi mobilitás első látásra jól dokumentálható jelenségnek tűnik, ugyanakkor nehezen megragadható és leírható folyamat (Kasza 2017).

Az elmúlt években a nemzetközi felsőoktatási mobilitás hazai felsőoktatásban betöltött szerepét elemző szakirodalmak a hazai és nemzetközi statisztikai és adminisztratív adatokon, valamint kapcsolódó, elsősorban nemzetközi empirikus kutatások eredményein alapultak. Ezek az elemzések ugyanakkor az elmúlt évek tendenciáira helyezték a hangsúlyt, az itt tanuló külföldi hallgatók továbbtanulási stratégiájának több tényező együttes vizsgálatán alapuló elemzésére csak korlátozottan volt lehetőség.

[139] DOI 10.13140/RG.2.2.28077.59369

A témát feldolgozó elemzések a már itt tanuló nemzetközi hallgatók magyarországi tanulásának motivációjára, az ország-, valamint az intézményválasztás hátterére kérdeztek rá (Malota 2016).
Az alábbi elemzés a Stipendium Hungaricum (továbbiakban SH) program keretében hazai felsőoktatási intézménybe jelentkezők továbbtanulási stratégiáira, valamint motivációjára vonatkozó elemzés eredményeit mutatja be.

AZ ELEMZÉS ELMÉLETI KERETE, MÓDSZERTANI HÁTTÉR

A felsőfokú továbbtanulási motivációk felmérésével foglalkozó kutatások, illetve szakirodalmak a továbbtanulási döntések mögötti tényezők sokoldalú és széles körű feltárására törekednek (Veroszta 2016, Futuretrack 2008). A külföldi továbbtanulási stratégiák és motivációk áttekintése során a hallgatókra jellemző társadalmi és oktatási háttértényezők elemzése mellett fontos szerepet kapnak a döntés háttérre, a rendelkezésre álló információkra vonatkozó szempontok is. A hallgatók hátterének elemzése mellett a külföldi továbbtanulás során meghatározó a felsőoktatási intézmények által nyújtott kínálat, valamint a rendelkezésre álló finanszírozási lehetőségek számbavétele is.

A téma elemzéséhez kapcsolódóan egyre szélesedik az elérhető információk köre. Az alábbi tanulmány alapvetően négy forrásra támaszkodik:

- Az Oktatási Hivatal Felsőoktatási Információs Rendszer, amely 2015 óta nyújt adatokat a Stipendium Hungaricum program keretében tanuló hallgatókról.
- A Stipendium Hungaricum program pályázati (jelentkezési-felvételi) adatbázisa. Az adatbázis a 2017. március 5-i határidővel jelentkező, ún. első körös jelentkezéseket tartalmazza. E határidőre 47 partnerország állampolgárai adhatták be jelentkezéseiket. Ezt a jelentkezési szakaszt ún. első körös szakasznak nevezem az elemzés további részében.
- A hazai felsőoktatási intézmények Stipendium Hungaricum program keretében nyújtott képzési kínálata;
- valamint a programra jelentkezők körében végzett online kérdőíves felmérés (továbbiakban SH Jelentkezői kutatás 2017) adatai jelentik az elsődleges információs forrást.

A Stipendium Hungaricum program részben centralizált jelentkezési-felvételi rendszere elősegíti, hogy a jelentkezési, továbbtanulási stratégiákat adminisztratív alapú adatok segítségével évente, teljes körűen elemezni lehessen. Az adatbázis elemzésével a jelentkezés során a képzési területi, intézményi, képzési munkarendi, valamint a küldő ország szerinti elemzésre nyílik lehetőség – ezek mind hozzájárulnak a továbbtanulási stratégiák egyéni szintű elemzéséhez. A felsőoktatási intézmények által nyújtott képzési kínálat elemzését szintén a program lebonyolítási mechanizmusa segíti: az intézményeknek meghatározott időszakonként pályázniuk kell az intézmény által

meghirdetett képzésekkel a programban való részvételre. Ennek eredményeként a képzési kínálat sokszempontú elemzése is lehetővé válik.

A Stipendium Hungaricum (SH) programra jelentkezők körében végzett online kérdőíves felmérés háttere

A Stipendium Hungaricum program keretében jelentkezők körében végzett online kérdőíves kutatás a jelentkezők szemszögéből közelíti meg a külföldi továbbtanulási motivációk, valamint a jelentkezési stratégiák hátterét. A külföldi továbbtanulási döntés sokdimenziós, több tényező által meghatározott folyamatnak tekinthető. A kutatás során a jelentkezők családi és oktatási hátterének feltárása mellett megjelenik a különböző, továbbtanuláshoz kapcsolódó információellátottság, az információk döntésekre gyakorolt hatásának elemzése is.

A kérdőíves felmérés célja a Stipendium Hungaricum ösztöndíjra jelentkezők továbbtanulási motivációjának, oktatási és társadalmi hátterének feltárása, valamint az információszerzés eszközeinek azonosítása volt. A célcsoport a 2017. márciusi határidőre, az ún. első körös jelentkező külföldi hallgatójelöltek köre volt. Az online, angol nyelvű kérdőív a kutatás fókuszpontjainak megfelelően négy fő tematikus részt tartalmazott: (1.) az első helyes, vagyis az első helyen megjelölt képzési programra történő jelentkezésre vonatkozó információk (intézmény, képzési szint, szak); (2.) a jelentkezés, a külföldi továbbtanulás motivációja (ki és mi befolyásolta a Magyarországon való továbbtanulást); (3.) a jelentkezéssel kapcsolatos információellátottság, információszerzés; (4.) a jelentkező társadalmi, demográfiai háttere, valamint a jelentkező képzési életútja (nem, kor, származási ország, családi háttér, önértékelés). Az online adatfelvételt teljes körűen végeztük el, vagyis 14 704 fő megkapta az online kérdőívet, amelyre a megadott határidőig 5683 fő válaszolt a kérdőív teljes egészének kitöltésével, ami 38,6 százalékos válaszadási arányt jelent.

A STIPENDIUM HUNGARICUM-HALLGATÓK A KÜLFÖLDI HALLGATÓK VISZONYÁBAN

A külföldi hallgatók magyarországi tanulási hátterének vizsgálatához a befelé irányuló hallgatói mobilitás elemzése olyan értelmezési keretet ad, amelyben a Stipendium Hungaricum program elhelyezhető, a program jellemzői, tendenciái könnyebben elemezhetők.

A hazai felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók száma évek óta emelkedő tendenciát mutat. Míg 2008-ban közel 17 ezer hallgató tanult hazánkban, 2016 őszén már 28 628 fő kezdte meg tanulmányait részképzésben vagy diploma megszerzése céljából valamely magyar felsőoktatási intézményben. A külföldi hallgatók összes hallgatóhoz viszonyított aránya is hosszú távú növekvő tendenciát mutat, ez az arány 2010 és 2016 között 5,2 százalékról 9,97 százalékra emelkedett. Ezt a meghatározó növekedést az is

befolyásolta, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók száma évek óta csökkenő tendenciát mutat hazánkban. Az alábbi táblázat is jó mutatja, hogy az elmúlt években a külföldi hallgatók „ittléte" a hazai felsőoktatásban tanulók csökkenő tendenciáját kis mértékben befolyásolta, vagyis a csökkenés arányát csak néhány százalékban enyhítette, a kieső magyar hallgatói létszámot pedig nem tudta ellensúlyozni.

A Felsőoktatási Információs Rendszer 2015 óta gyűjti elkülönítetten a Stipendium Hungaricum programban részt vevők adatait. Az alábbi táblázatból jól látható, hogy az SH-hallgatók száma az elmúlt két évben közel 2,3-szeresére emelkedett, illetve több mint kétszeresére növekedett a külföldi hallgatókon belüli arányuk is. Ez azt is jelzi, hogy a külföldi hallgatók létszámának növekedésében az SH program egyre nagyobb szerepet játszik.

1. táblázat. A külföldi hallgatók száma és aránya az elmúlt években, 2008–2016

	2008	**2010**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**
Az összes hallgató száma (fő)	381 033	361 347	320 124	306 524	295 316	287 018
A külföldi állampolgárságú hallgatók száma (fő)	16 916	18 850	23 208	24 598	26 155	28 628
Stipendium Hungaricum programban részt vevő hallgatók	-	-	-	-	1 270	2 942
A külföldi hallgatók aránya az összes hallgatóhoz viszonyítva	4,4%	5,2%	7,2%	8%	8,9%	9,97%
Stipendium Hungaricum hallgatók külföldi hallgatókhoz viszonyított aránya	-	-	-	-	4,9 %	10,28%

(Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Információs Rendszer)

STIPENDIUM HUNGARICUM (SH) PROGRAM FŐBB JELLEMZŐI

Az elmúlt évek tendenciája, hogy a diplomamobilitásban részt vevő hallgatók száma nagyobb arányban növekszik, mint a részképzésben itt tanulók száma. A Stipendium Hungaricum program is elsősorban a diploma megszerzésére irányuló mobilitást támogatja. A program nagyságát jelzi, hogy 2015 és 2016 között a külföldi hallgatók

száma 9,4 százalékkal emelkedett, a Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatók nélkül ez az arány 3,2 százalék lenne.

A Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogram 2013-ban indult el; a program fő célja a külföldi hallgatók magyar felsőoktatási intézményben történő továbbtanulásának támogatása. Az ösztöndíjat azon országok hallgatói pályázhatják meg, amelyek érvényes megállapodással rendelkeznek a magyar kormányzattal. A küldő országok köre évente változhat: 2017-ben 55 ország hallgatói pályázhattak az ösztöndíjra. Az 55 ország között elsősorban ázsiai, illetve afrikai, valamint közép- és dél-amerikai államok találhatóak. A programban nemcsak a küldő országok, hanem a részt vevő hazai intézmények köre is meghatározott.

A program iránti érdeklődés az elmúlt években folyamatosan növekedett. Ezt nagyon jól jelzi, hogy a jelentkezők száma a rendelkezésre álló helyek, az ún. kvóták többszöröse: 2017-ben az első körben (47 országból) történő jelentkezés esetében 14 704 külföldi hallgató jelentkezett valamely magyarországi felsőoktatási intézménybe. A jelentkezők a Stipendium Hungaricum ösztöndíjat jelentkezési-felvételi folyamat útján kaphatják meg, amely több körből áll.

Felsőoktatási képzési kínálat az SH program keretében

A felsőoktatási intézmények, illetve az intézmények által indítani kívánt képzési programok az eddigi gyakorlat szerint évente, a következő időszakban várhatóan kétévente pályázhatnak a programban való részvételre. A 2017/2018. akadémiai tanévre 26 felsőoktatási intézmény, valamint egy minisztériumi háttérintézet képzési programjaira pályázhattak a leendő hallgatók. A program keretében meghirdetett képzési programok a felsőoktatási intézmények kínálatán alapulnak. Az online kutatás eredményei azt jelzik, hogy a továbbtanulási döntésnél a rendelkezésre álló képzési kínálat meghatározó. A jelentkezők 10 százaléka a jelentkezési döntés fő okaként azt jelölte meg, hogy az adott egyetem/főiskola olyan képzési programot ajánlott, amit a jelentkező szeretett volna.

A 2017/2018. akadémiai évre összesen 415 képzési programra pályázhattak a hallgatók, a jelentkezők számára széles körű, idegen nyelvű képzési kínálatot biztosítottak az intézmények. A legtöbb képzési programot egy vidéki tudományegyetem (65 képzési program) kínálta. 168 képzési programot Budapesten, míg a többit vidéki városokban hirdették meg: három felsőoktatási intézmény a képzési programok 42,4 százalékát kínálta. A képzési programok többsége, 91 százaléka angol nyelvű. Az angol mellett további nyolc nyelven érhetőek el a képzési programok. A kínált programok 75 százalékánál a minimum elvárás B2 szintű, 19 százalékánál pedig C1 vagy C2 szintű nyelvtudás volt. A többi képzés esetében ennél alacsonyabb szintű az elvárt nyelvtudás.

A képzési szintek szerint a mesterképzésen meghirdetett képzési programok vannak nagyobb arányban (39,5%), míg az alapképzési programok aránya 28,7 százalék volt. 29,15 százalékot tesznek ki a doktori szintű képzési programok. A meghirdetett 415 képzési program közel 300 szakot ölel fel: az informatika, a műszaki, valamint a

gazdaságtudományi képzési területek szakjai jelennek meg legnagyobb arányban. A képzési programok 92,53 százalékánál tartanak felvételi vizsgát az intézmények.

AZ SH PROGRAMRA JELENTKEZŐK TÁRSADALMI HÁTTERE, KÉPZÉSI ÉLETÚTJA

A felsőoktatási mobilitási aktivitást meghatározza a hallgató származás szerinti országa, a társadalmi háttere, valamint a képzési életútja is. A jelentkezők esetében az adott országban rendelkezésre álló kvóták befolyásolhatják, hogy az ország mennyire aktív a jelentkezések során. Ugyanakkor néhány állam esetében az tapasztalható, hogy a rendelkezésre álló kvóták tekintetében a túljelentkezés aránya többszörös. Ilyen ország például Pakisztán, ahonnan a jelentkezők száma meghaladta az 1880 főt. A jelentkezők között Pakisztán mellett Jordánia és Azerbajdzsán küldte a hallgatók közel 27 százalékát. Az első hét ország (a fentiek mellett Szíria, Ghána, Irak és Algéria) adta a jelentkezők 50 százalékát.

1. ábra: Az első körben jelentkezők aránya a küldő országok szerint (15 legtöbb jelentkezős ország)

(Forrás: SH jelentkezési-felvételi adatbázis)

A nemzetközi felsőoktatási mobilitás tekintetében általános tendencia, hogy a nemek közötti arányt nézve a férfi hallgatók a hosszabb idejű külföldi tanulmányszerzés esetében aktívabbak, mint a nők (OECD 2016, Futuretrack 2008). A nemek közötti aktivitási különbség képzési szintenként, valamint képzési területenként változik. A Stipendium Hungaricum programhoz kapcsolódóan a 2016/2017. évi hallgatói létszámadatok is azt mutatják, hogy a férfiak aránya meghatározóan magasabb, mint a nőké. A 2016/2017. őszi félévben a nők aránya az SH-hallgatók között 42 százalék, a férfiak aránya pedig 58 százalék volt. Ez az arány az elmúlt három félévben szinte változatlan volt (a nők aránya 41, illetve 39 százalék volt az előző két félévben). A jelentkezők esetében a férfiak aránya 69 százalékot, míg a nőké 31 százalékot tett ki. A nemzetközi adatok azt mutatják, hogy a mobil hallgatók átlagosan idősebbek, mint a hazai hallgatók. Ennek egyik oka, hogy az iskola befejezésének időpontja országonként eltérő lehet, másrészt a külföldi jelentkezők elsősorban graduális képzésekre jelentkeztek (Futuretrack 2008).

A válaszadók átlagos életkora 25,4 év, valamint a 24 éves korosztály, amely leginkább képviselteti magát. A jelentkezők életkora a képzési életúttal való összefüggést mutatja. Egy későbbi táblázatból látható, hogy többségük az alapképzési szakasz befejezésénél tart.

A Stipendium Hungaricum ösztöndíjra jelentkezők meghatározó része saját megítélésük szerint előnyös családi, illetve képzési háttérrel rendelkezik. A családi háttérre vonatkozóan az online kérdőív arra is kitért, hogy a hallgatók családtagjai közül kik rendelkeznek felsőfokú végzettséggel vagy tanulnak jelenleg is felsőfokon, illetve hogy a kérdezett valamely családtagja részt vett-e külföldi tanulmányokban. A válaszadó jelentkezők 48 százalékának valamely szülője rendelkezik felsőfokú végzettséggel vagy éppen jelenleg is részt vesz valamely felsőfokú képzésben. A felsőfokú végzettséggel rendelkező, esetleg jelenleg is tanuló édesapák aránya magasabb (48 százalék), mint az édesanyák aránya (38 százalék). Meghatározó – 66 százalék – azon jelentkezők aránya, akiknek valamely testvére rendelkezik felsőfokú végzettséggel vagy jelenleg is tanul. A külföldi jelentkezők előtt a külföldi tanulmányúton való részvétel sem ismeretlen jelenség, hiszen a válaszadók 50 százalékának valamely távolabbi családtagja, 23 százalékának testvére, 11,5 százalékának legalább az édesapja tanul vagy tanult valamely külföldi intézményben (2. táblázat). A családi és képzési életútra vonatkozó kérdések alapját a Futuretrack (Futuretrack 2008) kérdőívének háttérre vonatkozó kérdései adták, ugyanakkor a kérdéseket a célcsoporthoz kapcsolódóan, illetve korábbi, a témához kötődő kutatás (Malota 2016) tapasztalatain alapulva több ponton módosítottuk, illetve a kutatás témájához igazítottuk.

2 táblázat: Közeli hozzátartozók felsőfokú tanulmányaival és külföldi tanulásával kapcsolatos jelentkezői válaszok, SH Jelentkezői kutatás 2017 (N=5683)

	Igen, felsőfokú végzettséggel rendelkezik, vagy részt vesz felsőfokú képzésben	Igen, külföldi tanulmányokban részt vett, vagy részt vesz	Nem, felsőfokú végzettséggel nem rendelkezik, vagy nem részt vesz felsőfokú képzésben	Nem, külföldi tanulmányokban nem vesz, nem vett részt.
Édesanya	37,94%	5,60%	57,91%	90,39%
Édesapa	47,91%	11,49%	47,47%	84,13%
Valamely testvére	66,39%	22,56%	26,68%	71,02%
Más közeli hozzátartozó	77,58%	50,31%	14,52%	40,70%

A jelentkezés pillanatában nagyon eltérő a jelentkezők életpályája. A válaszadók többsége – 39,4 százaléka – saját bevallása szerint dolgozik, vagyis alkalmazotti státusban van. A jelentkezők 28 százaléka pedig anyaországának valamely felsőfokú intézményében tanul, 11 százalékuk ugyanakkor se nem tanul, se nem dolgozik jelenleg, vagyis munkanélküliként jelölte meg saját helyzetét. A hallgatók kisebb része tanul már külföldi egyetemen, 3 százalékuk pedig már valamely hazai felsőoktatási intézmény hallgatója. A jelentkezők 7 százaléka utolsó éves középiskolás tanuló (3. táblázat).

3. táblázat: A jelentkező jelenlegi helyzete saját megítélése szerint

A saját helyzet megítélésének szempontjai	Százalék (%)
A hazai egyetemen/főiskolán vagyok hallgató	28,0%
Alkalmazott vagyok (rész-, teljes idejű munka, vállalkozó)	39,4%
Külföldi egyetemen/főiskolán vagyok hallgató	2,5%
Magyarországi egyetemen/főiskolán vagyok hallgató	2,8%
Más	8,8%
Munkanélküli vagyok	11,4%
Utolsó éves vagyok középiskolában	7,1%

(Forrás: SH Jelentkezői kutatás 2017 (N=5683))

A képzési életúthoz kapcsolódóan fontos kiemelni, hogy a jelentkezők többségének, 77 százalékának van már felsőfokú tanulmányi tapasztalata. Az SH jelentkezési folyamat során a jelentkezőknek kötelező volt megjelölni, hogy jelentkezés pillanatában milyen képzési fokozattal rendelkeznek, illetve milyen szintű képzésen vesznek részt. A jelentkezők tehát több mint ¾ -e részt vesz felsőfokú képzésen, vagy fejezett be valamilyen felsőfokú képzést. A középiskolai végzettséggel rendelkezők, illetve jelenleg a középiskolát befejező tanulók aránya összesen 24 százalék. A jelentkezők többsége, 33 százaléka rendelkezik alapképzési abszolutóriummal, míg 17 százalékuk alapképzési, BA vagy BSc hallgató, tehát a jelentkezők többsége, 50 százalékuk jelenleg az alapképzési szakaszban van tanulmányaik során. Mesterszinten a jelentkezők 26 százaléka tanul, vagy végzett. A PhD képzést befejező, vagy a PhD képzésben részt vevő hallgatók a jelentkezők 1,8 százalékát jelenti.

Jelentkezési és továbbtanulási stratégiák

A jelentkezési stratégiák vizsgálatánál azt elemezhetjük a rendelkezésre álló információk alapján, hogy a jelentkezők mely hazai felsőoktatási intézményeket, valamint hogy mely képzési szinten mely képzési programokat jelölték meg első helyen. Az első helyi jelentkezések vizsgálata jól mutatja a jelentkezők intézményi, illetve képzési preferenciáját.

Az alábbi ábrán az első körben jelentkezők, illetve az online kérdőíves kutatás válaszadóinak intézményi eloszlása látható. A külföldi jelentkezők között a legnépszerűbb intézmény, egy vidéki tudományegyetem volt, a jelentkezők 17 százaléka jelentkezett ide első helyen. A jelentkezők meghatározó aránya, 16 százaléka egy fővárosi műszaki egyetemet jelölte meg első helyen, az intézmény mindössze 28 képzési programot hirdetett meg, amely között 10 mester- valamint doktori program található. A harmadik legnépszerűbb intézmény egy budapesti gazdasági egyetem, a jelentkezők 11 százaléka választotta ezt az intézményt, amelyet egy budapesti tudományegyetem követ. A jelentkezéseket befolyásolja az intézmények által nyújtott képzési kínálat: a jelentkezők preferálják a műszaki, informatikai területeket.

4. táblázat: A válaszadók elsőhelyen megjelölt képzési programjának képzési szint szerinti megoszlása

Az első helyen megjelölt képzési program képzési szintenként	Százalék (%) Alapsokaság
Graduális (mesterszintű programok)	46,85%
Alapképzési programok	23,77%
Doktori program (PhD, DLA)	20,42%
Osztatlan képzési program	6,79%
Más előkészítő és specializációs programok	2,17%
Előkészítő kurzusok magyar nyelven	
Összesen	100,00%

(Forrás: SH Jelentkezői kutatás 2017 (N=5683))

Az alábbi táblázat a legnépszerűbb képzési programokat mutatja az SH jelentkezési adatbázis alapján. A jelentkezők 53 százaléka az alábbi 20 szakra jelentkezett első körben. A legnépszerűbb szakok az informatika, a műszaki- mérnöki, valamint a gazdaságtudományi képzési területek szakjai közül kerültek ki elsősorban. A jelentkezési preferenciák összhangban vannak az SH képzési program képzési kínálatával. Az említett 3 képzési terület szakjai mellett az orvosi szak az SH program keretében is népszerű: a jelentkezők 3,93 százaléka jelölte meg ezt a szakot első helyen. Emellett az ún. magyar nyelvű előkészítő kurzusokra is meghatározó számú jelentkezés érkezett: jelentkezők 2,09 százaléka adta be erre a képzési programra jelentkezését első helyen. A biológia a 11. legnépszerűbb szak volt az első körben jelentkező között.

Továbbtanulási döntések, motivációk

A magyarországi továbbtanulási döntéseknél az SH jelentkezői kutatás három fő kérdést tett fel. Az egyik, hogy ki, mely személy befolyásolta a döntés meghozatalában, a másik kérdés, hogy a magyar egyetemre, főiskolára való jelentkezést milyen okok befolyásolták. A harmadik kérdés a Stipendium Hungaricum programra való jelentkezéssel kapcsolatban a program legfontosabb jellemzőire, mint befolyásoló tényezőkre kérdezett rá.
A továbbtanulási döntést befolyásoló, meghatározó személyek közül a barátok, illetve a szülők szerepe meghatározó. A család befolyásoló döntése a felsőfokú továbbtanulásra mindig is meghatározó volt (Futuretrack 2008). Az SH jelentkezők esetében a barátok és szülők után sokkal kevesebb említést kaptak a magyar intézményekben tanuló hallgatók. Ugyanakkor a különböző oktatási intézmények munkatársai (pl. oktatók, karriertanácsadók, tanárok) kisebb mértékben befolyásolták a hallgatók jelentkezési döntéseket.

5. táblázat: A jelentkezési döntésre hatással voltak az alábbi személyek

A jelentkezési döntésre hatással voltak az alábbi személyek	Említések száma
Barátok	2292
Szülők	2264
Hallgatók, akik Magyarországon tanultak	1585
Partnerek/Más családtagok	1280
Karriertanácsadók/tanácsadók	895
Oktatók az otthoni egyetemen/főiskolán	814
Tanárok a középiskolában	730
Más személyek	614
Tanárok a jelenlegi intézményedben	488
Hallgatók, akik az otthoni intézményedben tanulnak	482
Hallgatók a jelenlegi intézményedből	323

(Forrás: SH Jelentkezői kutatás 2017 (N=5683))

A továbbtanulást befolyásoló döntések közül az oktatási minősége, az adott ország vonzereje, valamint az intézmények által felajánlott képzési programok a leginkább meghatározóak. A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy a külföldi hallgatók a választásnál leginkább a képzési kínálatot, az országot, majd az adott intézményt veszik figyelembe a döntésüknél (Beyond the data 2014). A válaszadóknak lehetősége volt megjelölni, hogy melyek a magyar egyetemekre/főiskolákra történő jelentkezések fő okai: 45 százalékuk az oktatás magas minőségét jelölte meg. Egyfajta „külső továbbtanulási indítékként" jelenik meg, hogy 11,4 százalékuk válasza szerint ez az az ország, ahol a jövőbeni pályájukat elő szeretnék mozdítani, míg 10, 2 százalékuk az adott intézmény képzési kínálata szerepelt mint meghatározó ok. A fő ok meghatározása mellett lehetőségük volt, hogy tetszőleges számban megjelöljék a jelentkezők azokat az okokat, amelyek befolyásolták őket. Ebben az esetben is az oktatás magas minősége a leginkább meghatározó ok, a másik a kultúra megismerése, valamint az ország jó hírneve szerepel még a legtöbbet megjelölt választási okok között.

A nemzetközi tanulmányok szerint a legfontosabb motivációs tényezők a külföldi továbbtanulásnál az alábbiak: az oktatás minősége (összehasonlítva az otthoni oktatási minőséggel), a végzettségek nemzetközi elismertsége, az ország attitűdje a nemzetközi hallgatókhoz, a biztonság, a tandíj kérdése, valamint a vízum kérdése (Beyond the data 2014, OECD 2016). Ez összehangban van az SH tapasztalatokkal is. Az SH jelentkezői kutatásnál a biztonság, valamint a hazai diplomák európai szintű elismertsége elsősorban a nyitott kérdésnél került előtérbe.

6. táblázat: A magyar egyetemre/főiskolákra történő jelentkezés FŐ okai

	Fő okok megjelölése	**Százalék (%)**	**Említések száma**
Az oktatás magas minősége	2560	45,0%	4901
Ez az az ország, ahol a jövőbeni életpályámat szeretném előmozdítani	650	11,4%	2686
Az egyetem/főiskola olyan képzési programot ajánlott, amit akartam	578	10,2%	2670
Az intézmény kutatási hírneve nagyon jó	351	6,2%	2657
Meg akarok ismerni egy másik kultúrát	212	3,7%	3682
Az intézmény hírneve általánosságban nagyon jó	209	3,7%	3019
Az országban elérhetőek az árak	202	3,6%	2349
Ismerek embereket, akik tanítottak azon az egyetemen/főiskolán, és ők ajánlották	165	2,9%	1553
Az intézmény oktatási hírneve jó	151	2,7%	2753
Az ország jó hírneve	141	2,5%	3373
Magyarországon szeretnék élni	128	2,3%	1465

(Forrás: SH Jelentkezői kutatás 2017 (N=5683))

ÖSSZEFOGLALÁS

A Stipendium Hungaricum program sajátos keret- és feltételrendszert teremt a nemzetközi hallgatók magyarországi továbbtanulásában. Ez egyrészt azt jelenti, hogy az országok meghatározott köre vesz részt a programban, másrészt a program keretében támogatott hazai felsőoktatási intézmények idegen nyelvű és magyar nyelvű képzéseket nyújtanak a jelentkezők számára. Ez a feltételrendszer ugyanakkor nem eredményezi azt, hogy a nemzetközi tendenciáktól eltérő társadalmi, képzési hátterű hallgatók érdeklődése, jelentkezése lenne a jellemző. Számos változó alapján (pl. a nemi összetétel, a képzési preferenciák, valamint a jelentkezők képzési háttere) a nemzetközi diplomamobilitási tendenciákhoz hasonlóan alakul a program keretében jelentkezők háttere is. A témakörben készült, vagyis a külföldi továbbtanulást vizsgáló nemzetközi kutatások is azt erősítik, hogy a jelentkezés során a jelentkezés motivációja, a döntést befolyásoló tényezők, a külföldi továbbtanulással szembeni elvárások hasonlóak.

HIVATKOZÁSOK

Anderson, Ph. – Hubbard, H. A. – Lawton, L.: Student Motivation to Study Abroad and Their Intercultural Development. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. Volume XXVI, Fall 2015

Beyond the data (2015): Beyond the data. Insights Influencing international student decision making. EMEA, May 2014. *https://www.hobsons.com/res/Whitepapers/23_Beyond_The_Data_Influencing_International_Student_Decision_Making.pdf*

Futuretrack (2008): Applying for Higher Education – the diversity of career choices, plans and expectations Findings from the First Futuretrack Survey of the 'Class of 2006' applicants for Higher Education Kate Purcell, Peter Elias, Ritva Ellison, Gaby Atfield, Duncan Adam, and Ilias Livanos. *https://www.hecsu.ac.uk/assets/assets/documents/Applying_for_higher_education.pdf*

Kasza Georgina (2017): A nemzetközi felsőoktatási mobilitás folyamatait meghatározó társadalmi-gazdasági változások, a mobilitás tendenciái. In. Kereszty Orsolya – Kovács Zsuzsa – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): A felnőttel tanulásának és képzésének meghatározó trendjei. Tanulmányok. Budapest, 2017, ELTE Eötvös Kiadó.

Malota Erzsébet (2016): Hallgatói véleményfelmérés 2016. Magyarország és a magyar felsőoktatás a külföldi hallgatók szerint. Budapest, Tempus Közalapítvány.

OECD (2016): Education at a Glance 2016: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. *http://dx.doi.org/10.187/eag-2015-en*

Veroszta Zsuzsanna (2016): A felsőoktatási továbbtanulási motivációk vizsgálata. In: Derényi András – Temesi József (szerk.): A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 153–200.

ADATBÁZISOK

Jelentkezés Stipendium Hungaricum programra – online kérdőíves felmérés, 2017

Stipendium Hungaricum program jelentkezési-felvételi adatbázisa, 2017

Oktatási Hivatal Felsőoktatási Információs Rendszer adatai

UNESCO adatbázisa uis.unesco.com

ABSTRACT

Motivation, Choices and Expectations: International Students in Hungary

The study gives deep insights into the first results of the survey conducted among international applicants in Hungary, and the findings of analyzing relating administrative (e.g. application, application and admission) and statistical databases. The main aim of this study is to examine the motivation and expectations of international students, the factors behind their choices and decision-making. This study is mainly based on the data from a questionnaire survey, which focuses on the application process of international students, their motivation, and the information needs behind their decision-making. In 2017 we sent an online questionnaire to all international applicants who applied to a university/college in Hungary in the framework of Stipendium Hungaricum Scholarship program. In 2013 the Hungarian government set up this scholarship program, which aimed at supporting incoming student diploma mobility from outside EU, mainly from Asian and African countries. The questionnaire consists of four major sections: selected study programs; motivation behind application decision; information needs for applicants, information and counselling; as well as questions about the applicants' socio-cultural and educational background.

Kasza Georgina
PhD-hallgató
Tempus Közalapítvány
georgina.kasza@tpf.hu

Kovács Edina

TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK ROMÁKKAL KAPCSOLATOS ELKÉPZELÉSEINEK VIZSGÁLATA[140]

ABSZTRAKT

A romák társadalmi integrációja szempontjából kiemelten fontos, hogy az iskola, az oktatás hozzá tud-e járulni mobilitásukhoz, vagy korábbi kedvezőtlen helyzetüket erősíti meg. Jelenleg, ahogyan erre egy nemzetközi kutatás rámutatott, a felzárkóztatás politikai szándéka gyakran kisiklik a többségi társadalom tagjainak ellenállása miatt (Szalai et al. 2010). A tanárok romákkal kapcsolatos véleményét, előítéletességük létét, mértékét időről időre vizsgálják, a pedagógushallgatókkal jellemzően nem foglalkoznak a kutatások. Az általunk ismert egyetlen kvantitatív kutatás eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók fele nem akar olyan osztályban tanítani, ahol a roma diákok aránya meghaladja a 10-30 százalékot. Ha pedig a roma gyerekek aránya az osztálylétszám felét is eléri, akkor a pedagógushallgatók 13 százaléka vállalná csak, hogy ott oktasson.

Jelen tanulmányunk egy olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely azt igyekezett feltárni, hogyan viszonyulnak a leendő pedagógusok a roma gyerekekhez. Vannak-e előítéleteik velük szemben? Úgy gondolják, hogy a roma gyerekek bármilyen téren rosszabbak, mint a többségi társadalom tagjai? Tanulnak-e a képzésük során a roma kultúráról, sajátosságokról? És mindezek fényében tudják-e segíteni a roma gyerekek integrációját?

A kutatás során, 2016 novemberében két fókuszcsoportos interjú készült, 11 hallgatóval, öt témakörben: pedagógus akar-e lenni a hallgató, mennyire elkötelezett; milyen számára az „álomiskola”; mit gondol a hallgató a romákról, különösen a roma gyermekekről; mit tanult a képzés során a roma identitásalakulásról, kultúráról; tud-e bármit a roma szakkollégiumok tevékenységéről. Az interjúkat átírtuk és tematikusan elemeztük. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak nincs sem elméleti, sem gyakorlati tudásuk a roma diákokról. Saját gyermekkori emlékeire hagyatkoznak, ezek alapján a roma gyerekeket problémásnak, nehezen taníthatónak gondolják, önmagukat pedig nem érzik kompetensnek.

[140] Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült. DOI 10.13140/RG.2.2.36610.38081

BEVEZETÉS

A közép-kelet-európai régió országaiban a roma lakosságra irányuló asszimilációs törekvések a szocializmus évtizedei alatt felerősödtek, majd az 1990-es rendszerváltást követően a romák Magyarországon, Romániában, a Cseh Köztársaságban, Szlovákiában és Bulgáriában a vesztes rétegek közé kerültek: helyzetük az oktatás és a munkavállalás terén a nyugat-európai bevándorlókéhoz vált hasonlóvá. Az európai országok mindegyikére igaz azonban, hogy bár érzékelhető a törekvés a kisebbségek társadalmi integrációjának az oktatáson keresztüli előmozdítására, a politikai szándék gyakran megtörik a többségi ellenállás, kirekesztés különböző – intézményes és személyes – formáin (Szalai et al, 2010, Szabóné 2008).

A roma kisebbség ebben a térségben meglehetősen rétegzett. A roma tanulók esetében térbeli és településtípusonkénti különbségek is vannak. A községekben felülreprezentáltak, a tanulói létszám felét is meghaladja arányuk, míg a nagyvárosokban 20 százalék körül alakul ez az arány. Az életmód igen vegyes, utcán kolduló, vándorló családok az egyik, míg jómódú üzletemberek a skála másik végén, ami a fiatalok iskolai pályafutására is hatással van. A családi szubkultúra is változó, például az ún. zenészcigányok nem követik a gyerekkori párválasztás szokását. A roma identitás is sokféleképpen alakul, az integrációs törekvéseken keresztül a negatív identitás kirekesztődéshez vezető stratégiájáig; azonban minél nagyobb a többségi társadalom ellenérzése, annál kisebb az esély, hogy a roma egyén pozitív identifikációt alkosson önmaga számára. A „hátrányos helyzet" és a „cigányság" mást és mást jelent a különböző településeken, és különböző intézményekben. Eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek a roma fiatalok egy nagyvárosban és egy kistelepülésen, egy olyan kollégiumban, amely támogatja mobilitásukat, vagy egy olyan iskolában, amely nem reflektál az ő élményeikre. Ha a „hátrányos helyzet" egyértelműen stigmatizál, akkor a válaszok is gyakran destruktívak, míg ha együtt jár a mobilitás esélyével, akkor a megoldási stratégiák az útkeresésről, az identitás vállalásáról és az alkalmazkodásról szólnak (Csepeli – Simon 2004, Horváth 2010, Messing et al. 2010, Pusztai – Torkos, 2001).

Egy 2010-es, a magyar helyzetet vizsgáló kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a magyarországi cigányság helyzetének lakossági megítélése az utóbbi évtizedekben egyre nyíltabban cigányellenes, egyre többen magukat a cigányokat teszik felelőssé kedvezőtlen helyzetükért. Eredményei szerint a magyarok azt feltételezik, hogy 100-ból átlagosan 76 cigány kap szociális segélyt, miközben átlagosan csak kevesebb, mint a felének, 31-nek kellene kapnia. Ha ugyanezt a kérdést más magas szegénységi kockázatú csoport esetében vizsgálták a kutatók, épp ellenkező előjelű választ kaptak: a nagycsaládosok, a munkanélküliek, az alacsony nyugdíjjal rendelkezők és a fogyatékkal élők esetében a közvélemény szerint kevesebben kapnak segélyt, mint amennyinek kellene (Bernát 2010).

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS SZEREPE AZ ELŐÍTÉLETESSÉG CSÖKKENTÉSÉBEN

Kívánatos volna, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy a roma származású tanulók identitásalakulását hogyan befolyásolja az, hogy kisebbséghez tartozásuk általában testi jegyekben is megjelenik, azaz nem-önkéntes kisebbségi pozíció. Az önkéntes és a nem-önkéntes kisebbség között ugyanis – az oktatás szempontjából is jelentős – különbség van. Az önkéntes kisebbség akkor tartja fenn megkülönböztető jegyeit, ha az számára nem jár hátrányokkal, míg a nem-önkéntes kisebbség számára a megkülönböztető jegyek identitásuk védelmét jelentik. A kisebbségi csoporthoz tartozó személy esetében fontos kérdés, hogy milyen értékek asszociálódnak ahhoz a csoporthoz, amelynek tagjaként azonosítja magát. Az etnikai identitás az egyén identitásának az a vetülete, amely csoport-hovatartozását jellemzi. Az etnikai diszkrimináció olyan fenyegetés, amely hozzájárul a kisebbségi hovatartozás tudatosításához. A romaként azonosított emberek esetében fontos tényező, hogy a külső kategorizáció is rájuk kényszeríti, hogy ezzel a csoporttal közösséget vállaljanak. Az ilyen nem-önkéntes kisebbségek esetében gyakori reakció a kulturális inverzió, azaz a többségi csoport jellemzőihez képest ellentétes subgroup identitás kialakítása. A magyarországi roma fiatalok valószínűleg rendszeresen megélik, hogy nem individuumként, hanem egy sztereotipizált csoport tagjaként kezelik őket, és ezek a negatív sematikus képek csorbíthatják önértékelésüket. Egy 2007-es kutatás eredményei szerint a 14 éves roma fiatalok már tisztában vannak a kívülről sugallt negatív képpel, és elsősorban abban bíznak, hogy a többségbe való beolvadás jelent megoldást számukra (Harmatiné 2013, Forray 2014, Neményi 2007).

A realitás azonban az, hogy a pedagógusok véleményét vizsgáló a kutatások a fentiekben leírthoz hasonló, bár inkább látens előítéletességet tártak fel. Az oktatáspolitika integrációs törekvéseit az iskolák passzív ellenállással fogadták: bár elviekben elismerték annak fontosságát, a gyakorlatban fennmaradt a szegregáció. Az elkülönítést eltérő képességekkel magyarázták, miközben ez főként etnikai alapon történt. Kende (2013) a pedagógusok kulturális fundamentalizmusával magyarázza, hogy egy-két roma diákot integrálhatónak tartanak, míg nagyobb arányban már szakmai nehézségeket okoz az oktatásuk. Tipikus pedagógusi pozícióként észlelte, hogy a roma diákot a tanár a saját, visszahúzó családja áldozatának látja, és előítéleteit a családra vetíti rá. Általános iskolai tanítókat vizsgálva azt az eredményt kapták, hogy a gyerekekről megfogalmazott pozitív állításokat a cigány tanulók esetében két negatív becslés előzi meg: több gyerekről gondolja úgy tanítója, hogy a felső tagozaton valószínűleg tanulási nehézségei lesznek, valamint hogy gyenge képességű. A cigánygyerekek között a pedagógusok az osztály egészéhez képest kevesebb kimagaslóan tehetségest, viszont több túlkorost, diszlexiást és súlyos magatartási problémást találtak (Kende 2013, Messing et al. 2010, Nagy 2002).

A már pályán lévő tanárok véleményét időről időre vizsgálják, ugyanakkor a pedagógushallgatókkal jellemzően nem foglalkoznak a kutatások. Az általunk ismert egyetlen kvantitatív kutatás eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók fele nem akar olyan osztályban tanítani, ahol a roma diákok aránya meghaladja a 10-30 százalékot. Ha pedig a roma gyerekek aránya az osztálylétszám felét is eléri, akkor a pedagógushallgatók 13 százaléka vállalná csak, hogy ott oktasson. A kérdezett hallgatók nem érzik magukat elég felkészültnek: 80 százalékuk minősítette hiányosnak a felkészültségét, ezen az almintán belül 44 százalékuknak nagy gondot jelentene a roma többségű osztály tanítása. Megfelelőnek ítélt felkészültség mellett kevésbé érzékelnek nagy gondot, azaz a kompetenciaérzés növelhető lenne a képzés során (Géczi et al. 2002).

A pedagógusképzés fontosságát megerősítette Kállai (2011) kutatása is. Azon intézmények hallgatóit vizsgálta, amelyekben elérhető multikulturális vagy interkulturális neveléssel, kisebbségekkel vagy romológiával foglalkozó kurzus. Eredményei szerint a képzések hatására csökken az olyan hallgatók aránya, akik a romák kapcsán kizárólag negatív tulajdonságokat említenek, ugyanakkor az inkább negatív válaszokat adók aránya változatlan maradt. Közel kétszeresére növekedett azok aránya, akik csak pozitív tulajdonságokkal jellemezték a cigányokat, és azoké is, akik inkább pozitív tulajdonságokat említettek. Azaz a hallgatók gondolkodásmódjában – a képzés hatására – elindult a pozitív irányba mutató változás, bár nagyobb részben mégis inkább a negatív tulajdonságokat emelték ki.

„MIT TUDOK KEZDENI AZ INTEGRÁCIÓVAL, HA Ő NEM AKARJA?" – HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK

Kutatásunk keretében két félig strukturált fókuszcsoportos interjút készítettünk, a Debreceni Egyetem tizenegy osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatójával. Az interjúk 2016. november során készültek, a hallgatók a 10 féléves képzés 7. félévének végénél jártak. A hallgatókat valószínűségi mintavétellel választottuk ki. Hasonló eredményekre számítottunk, mint amit a pécsi kvantitatív vizsgálat mutatott, de kíváncsiak voltunk azokra az okokra, háttértényezőkre, amelyek feltárására a kvalitatív vizsgálat inkább alkalmas. Azaz azt feltételeztük, hogy a hallgatók olyan előítéletekkel rendelkeznek, amelyeket saját gyerekkori élményeik felerősítenek. Feltételeztük továbbá, hogy a képzés során nem tanulnak a roma kultúráról, ahhoz legalábbis nem eleget, hogy az érdemben befolyásolja korábbi véleményüket.

A fókuszcsoportos interjút mint módszert azért választottuk, mert flexibilitása miatt egy korábban nem, vagy kevéssé vizsgált téma feltárására kifejezetten alkalmas, emellett „a csoportdinamika gyakran a téma olyan aspektusait hozza felszínre […] amelyek nem merültek volna fel egyénekkel készített interjúkban" (Babbie 2003:341).

Az interjúk öt altémát jártak körül: 1. tervezi-e a hallgató, hogy pedagógusként kezd dolgozni, megerősítette-e szakmai identitását a képzés 2. milyen intézményben dolgozna szívesen 3. mi a véleménye a romákról, ezen belül is a roma gyerekekről 4. felkészítette-

e a képzés arra, hogy roma gyerekeket tanítson 5. mi a véleménye a roma szakkollégiumokról. Az interjúk átiratát tematikusan elemeztük.

A hallgatók demográfiai hátterére jellemző, hogy mindkét fókuszcsoportban volt, aki megyeszékhelyről, és olyan is, aki kisebb településről érkezett az egyetemre, a származási családok helyzete is hasonló volt. Saját családot még nem alapítottak, bár néhányan már tartós párkapcsolatban vannak. A nemek aránya: 8 nő és 3 férfi, a szakok megoszlása változatos: biológia, kémia, informatika, matematika, földrajz, angol, német, magyar, történelem.

Az egyes témákat, és az azokon belül felmerülő altémákat az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat: A fókuszcsoportos interjúk témái és altémái

Téma	**Altémák**
Diplomaszerzés után pedagógusként szeretne elhelyezkedni.	Talán, de még PhD-t vagy plusz szakot tervez.
	Talán, de elbizonytalanodott.
Az intézmény, ahol szívesen dolgozna.	Jobb helyzetű és/vagy elit iskola, illetve egyetem.
A romákról alkotott véleménye.	Vannak előítéletei, nem szeretne cigánygyerekeket tanítani.
	Mérsékelten előítéletes: a gyermekekkel nem vagy kevésbé, ugyanakkor jellemző rá a környezet, a család hibáztatása a roma gyermekek kapcsán.
A képzés során felkészült a romákkal való foglalkozásra, tanult a roma kultúráról.	A képzés erre nem készítette fel.
Ismeretei, véleménye a roma szakkollégiumokról.	Hallott róla, nem ismeri, de túlzottnak érzi a támogatást.

A pályára lépési szándékot illetően heten említik, hogy minden bizonnyal jelentkeznek PhD-képzésbe. Van, akinek ez elsősorban haladékot jelent a megszokott egyetemi közegben, másoknak viszont a szakmai fejlődés és a feltételezett autonómia miatt vonzóbb az egyetemi oktatás, olyan is akad, aki szerint könnyebb a felsőoktatásban tanítani, mert ezt a korosztályt már nem kell fegyelmezni. A tanítással kapcsolatban érdekes paradoxon jelenik meg: a módszertani változatosságot feleslegesnek tartják, mert arra úgysem lesz idő a gyakorlatban, ugyanakkor eszköztelennek érzik magukat.

„Arra, amikor ezt valakinek be kell mutatni, hogy legyen egy ilyen kis kirakatóra, amiben minden benne van [például játék és IKT használat], az nem lesz ténylegesen így.”
„Nem minden középiskola a ’Tóth Árpád’… vannak rossz gyerekek, nálunk például volt rendészeti osztály, akikkel sok probléma volt, fegyelmezni kellett, nem volt olyan háttere,

mint aki színötössel bekerül, és nem beszél, és mindig mindent megcsinál – mert olyanokat könnyű tanítani… de szerintem nem feltétlenül így lesz majd."

A jövőtervek között – a PhD mellett - felmerül a saját vállalkozás létrehozása, a színházi munka lehetősége, vagy az informatikusi pálya. Többen említik a megbecsülés hiányát, az alacsony fizetést:

„Most hiába emelték a fizetéseket, ez még mindig nem annyit ér, amennyit ezért tanulunk."

Több hallgató esetében is megfogalmazódik, főként a szakmai fejlődés kapcsán, hogy számára a szakma a tudomány művelése. Egyetlen hallgató mondja csak, hogy neki a pedagógiai, módszertani tudás gazdagodása jelentené a szakmai fejlődést. Többek esetében a korábbi motiváció az egyetemi évek alatt elhalványult, főleg a képzés miatt, soknak találják a bürokráciát, a nem egyértelmű elvárásokat. Úgy látják, hogy az oktatók a saját tudományterületükön kiemelkedők, de nem a tanár szakosokhoz szabják az anyagot, a hallgatók úgy érzik, hogy nem kapnak eszközöket a tanításhoz.

„Ez egy TUDOMÁNYegyetem – mondta egy tanárom. Ezért leszünk kicsit túlképzettek, ugyanakkor meg vannak hiányosságaink."

„Informatikából nyomják az adatbázisrendszereket, a programozást, három vagy négy nyelven kell tudni programozni, nyomják a grafikát, de hogy én ezt egy középiskolában hol fogom használni – hát sehol. Még egy olyan középiskolában sem, ahol az informatika emelt óraszámú vagy választható szak, még ott sem."

Valószínűleg ennek is következménye, hogy a kívánatos munkahely többségük számára az egyetem, esetleg a középiskola, csak két hallgató mondja, hogy szívesen tanítana általános iskolában, közülük is az egyik az intézmény tanulói összetételéhez köti, hogy választana-e ilyen lehetőséget. Egy másik hallgató kijelenti, az ő szülővárosában csak a nyelviskola éri el azt a színvonalat, amit ő a maga számára elfogadhatónak tartana. Korábbi kutatások (Kovács, 2015) is jelezték, hogy a tanárképzésben részt vevő hallgatókat a többekhez képest valamiféle elitistább szemlélet jellemzi: úgy tűnik, hogy ez a leendő munkahely kiválasztását is erősen befolyásolja.

Az egyik fókuszcsoport esetében már ennél a témánál, külön rákérdezés nélkül felmerül, hogy a cigány tanulók oktatása gondot jelenthet:

„Olyan iskolába bekerülni, ahol nagyrészt etnikum van, és nem haladsz… én egy idő után feladom akkor."

A romák kapcsán a hallgatók saját élményekre, ezen belül is elsősorban gyerekkori tapasztalatokra hagyatkoznak, és főként negatív jellemzőket említenek. Ilyen például, hogy nem érdekli őket a tanulás, az iskola, vagy, hogy csak azért jár iskolába a gyerek, mert különben nem kapja a családi pótlékot a szülő. Megjelenik a család, a közösség hibáztatása is: a roma gyermek hiába tanulna, ha visszahúzza őt az otthoni közeg. Saját tapasztalatként előkerül még nyári gyümölcsszedés, ami során a cigányok nehezen értették az instrukciókat, például, hogy hová kell tenni a vödröt. A számosság, az

osztálybeli arány szintén lényeges: két-három diákot még integrálhatónak tartanak, többet nem. Az árnyaltabb véleményekben is erősen jelen van a negatív felhang:

„Láttam én már nagyon jó fej cigánykölyköt, humora volt […] de ha meg kilógatnak az ablakon engem, ami volt pár éve, hogy kilógattak egy tanárt, akkor meg lehet, hogy nem szívesen tanítanék ilyen gyerekeket."

„Én jártam gimnáziumba és szakmunkásképzőbe is […] és a szakmunkásban nálunk is volt három cigány csaj, én úgy hívtam őket, hogy a kisebbségi sarok, és evidens volt, hogy ők be sem fejezték a szakmunkásképzőt, mert nem érdekelte őket… nyolc-kilenc tárgyas bukások, mert éppen ő a Janival randizott a hétvégén, szóval ezt nem [vállalnám]."

„Amikor hospitáltam a volt általános iskolámban, ott is a teljes osztályból egy fiú volt cigány, és mondta is a tanár, hogy nem lehet vele mit kezdeni, mert neki egy 17 éves barátnője van, és ő gyereket szeretne, és nem érdeklik az ilyen marhaságok. Úgy látom, hogy velük olyan problémák vannak, amiket a mostani oktatási rendszer nem tud kezelni […], mert mit tudok kezdeni az integrációval, ha ő meg a családja nem akarja?"

„[Egy ismerős pedagógus] azt is mondta egyébként, hogy érződik a mennyiség, szoktak a kollégákkal beszélgetni és tanév mindig úgy kezdődik, hogy 'Na, te hányat kaptál?', és nem mindegy, hogy öt van egy osztályban, vagy kettő, jó szétszórni őket, mert talán a közeg fel tudja őket emelni."

Egy hallgató esetében figyelhető csak meg az ettől eltérő vélemény. Ő óraadóként tanított egy olyan iskolában, ahol nagy arányban voltak hátrányos helyzetű, többségükben cigánygyerekek. A diákokat így kevésbé negatívan ítéli meg, azonban a család, a környezet hibáztatása – hasonlóan a gyakorló pedagógusok idézett kijelentéseihez – nála is hangsúlyos

„Amivel meg lehetett fogni őket, az az elfogadás, a megismerés. Hogy megszerettem őket. Semmi más. Ha erősebben szóltam oda, ha felemeltem a hangom, ha csoportmunka volt, ha páros munka, semmi nem használt. Amikor felosztottuk az órát úgy, hogy na, akkor tíz percig beszélgetünk arról, hogy mi történt veletek otthon – mert nincs kinek elmondaniuk – akkor cserébe nekem adták az óra következő részét, hogy taníthatom őket."

Azaz a gyakorlatban szerzett ismeretek képesek az előítéletek mérséklésére, praktikus, módszertani tudással is felvértezik a hallgatót, de ha ez az élmény reflektálatlan marad, akkor – hasonlóan a már dolgozó pedagógusok beállítódásához – a látens előítéletesség továbbra is fennmarad.

A képzésről szólva a hallgatók az elméleti és a gyakorlati felkészítést is hiányolják a romákkal kapcsolatban. Úgy vélik, hogy maga az egyetemi oktatás sem reális, például az oktató úgy beszél szakmódszertanról, sokféle módszer alkalmazásáról, hogy frontális órát tart. Nem kapnak támogatást abban, hogy mit lehet tenni egy olyan osztályban, ahol nem lehet úgy dolgozni, ahogyan az ideális lenne, mi az, ami fontos egy ilyen helyzetben.

„A hospitálásnál is kirakatórára mentünk be, egy nagy létszámú osztályban minden gyerek olvasta a Kiegyezés eredeti szövegét, meg tudta nevezni az összes tisztséget – csak

néztem. Utána el is mondta a tanár, hogy igen, ez meg lett előre beszélve, mert egyébként ez egy gyengébb képességű osztály."

Abban a fókuszcsoportban, amelyben a saját tanítási tapasztalatait megosztó hallgató volt, a többiek úgy reagáltak erre, hogy találkozniuk kellene ilyen helyzetekkel – és sokféle, pedagógiai szempontból problémás helyzettel – a képzésük során, ha másképp nem, legalább esettanulmányok formájában.

„A képzésben erről semmi nincs, amit Brigi elmesélt, hogy ő talált rá megoldást, az nem azért volt, mert ezt tanulta. De az SNI-s diákokról se tudunk semmit, pedig ilyen óránk volt pont a beszélgetés előtt. Nem tudnám ezeket a helyzeteket kezelni."

„El kellene menni olyan iskolákba, de random, hogy ne számítsanak ránk. Az sem jó, hogy az utolsó év egyben gyakorlat, mert most nem tudjuk, hogy miről beszélnek, hogy lássuk már közben is, hogy mi folyik [az iskolákban]."

Az elmélet és a gyakorlat illeszkedésének hiányát is jelzi a fent idézett kijelentés. Hiszen maga a hallgató mondja, hogy SNI-s diákokról szóló órájuk volt; elméleti ismereteket tehát kapnak, ezek azonban nem konvertálódnak – hasonló lehet a helyzet a romákkal kapcsolatos felkészítés terén is.

A roma szakkollégiumok kapcsán mindkét csoportban felmerül, hogy nem tartják korrektnek a jelentős támogatást, főként azért, mert előttük akkor sem nyitottak hasonló lehetőségek, ha ők maguk is rossz szociális vagy anyagi helyzetben vannak, a tanulmányi ösztöndíj pedig meglehetősen csekély. Ezen kívül nem is rendelkeznek semmilyen ismerettel a roma szakkollégiumokról, noha az egyikük csoportjába jár egy hallgatótárs, aki a Wáli István Református Cigány Szakkollégium tagja.

„Nincs tudásunk róla. Esetleg elképzelésünk, de amúgy ennél konkrétabbat nem hallottam."

„[…] irtózatos pénzeket kaphatnak azok, akik cigányok és egyetemisták. Én is lehetek hátrányos helyzetű, de én nem kaphatok semmit. Viszont rólunk meg, amit le tudnak húzni, mindent lehúznak, pofátlanul."

A roma szakkollégiumok szerepével érezhetően nincsenek tisztában, a hagyományos szakkollégiumokhoz hasonlítják, és nem értik, miért szükséges egy különálló rendszer létrehozása. Az egyik csoportban a nemzetiségi szakirányú pedagógusképzés is felmerül, aminek a feladatát, jellemzőit szintén nem ismerik.

„Ugyanott vagyunk, ugyanazokat az órákat vesszük fel, ugyanazokból az anyagokból vizsgázunk, és nincs az, hogy jobban érettségizett, mint én, vagy én voltam jobb, mint ő, ugyanonnan indulunk. És ne válasszák le tőlünk, mert ez meg nem fair."

„Az is elválasztás, hogy már van roma óvodapedagógus, nekem két ismerősöm is már ezt kezdte szeptembertől – és akkor ő nem mehet olyan óvodába, ahol nincsenek romák?"

ÖSSZEGZÉS

A tanár szakos hallgatók többségét a képzés nem erősítette meg pályaválasztása helyességében, az elmélet és gyakorlati alkalmazás kettőségét élik meg, ami elbizonytalanítóan hat. A különféle pedagógiai problémák kezelésére felkészületlennek érzik magukat, ugyanakkor – egy hallgató kivételével – nem látják valódi szakmai tudásnak a pedagógiai tudást. Erre utal az is, hogy a szakmai fejlődést, a tanári karriert jelentős többségük az egyetemi oktatói pályával kapcsolja össze.

Az, hogy a képzés során főként egyetemi gyakorlóiskolákban járnak, ezekről szereznek ismereteket, meghatározza azt is, hogy milyen oktatási intézményben szeretnének dolgozni. Az iskola színvonala, elit, de legalábbis nem hátrányos helyzete a mérvadó, illetve vonzó az egyetemi oktatói munka is, nem utolsósorban a hallgatók feltételezett elhivatottsága miatt, ami szükségtelenné teszi – véleményük szerint – a fegyelmezést.

A romákkal kapcsolatban dominálnak a gyerekkori iskolai élmények, amelyek általában negatív helyzeteket írtak le. A vélemény aztán reflektálanul rávetítődik a jelenlegi szituációkra is: a cigányokat nehezen kezelhető, nem motivált csoportnak tartják, a diákokat legjobb esetben a család, a roma közösség áldozatának, ami visszahúzza őket. Jellemzi őket a korábbi kutatásokban is leírt számosság problematikája, azaz két-három cigány gyermeket még kezelhetőnek tartanak egy osztályban, ennél többet azonban már nem. A gyakorlati tapasztalatok vagy információk közül az jut szerephez, ami illeszkedik a fent leírt véleményekhez. Azaz a pedagógus ismerős véleménye a számosság fontosságát támasztja alá, az osztálytermi tapasztalat pedig a környezet visszahúzó szerepét.

A pedagógusképzés során a hallgatók sem elméleti, sem gyakorlati szinten nem kaptak ismereteket a romákkal kapcsolatban, ami ebben a formában bizonyára nem igaz, ugyanakkor a szubjektív megélésük ez. Tartanak azoktól a helyzetektől, amelyekben nem érzik kompetensnek magukat, ami nemcsak a jövőbeli roma diákokat érinti, hanem egyéb pedagógiai helyzeteket is – a cigány tanulók esetében a gyerekeket és a családokat egyaránt nehezen kezelhetőnek gondolják.

A roma szakkollégiumokról a hallgatók összességében kevés ismerettel rendelkeznek, viszont az oda járókat kivételezett helyzetűnek tartják, ami véleményük szerint nem korrekt a többségi társadalomhoz tartozó hallgatókkal szemben. Kiemelendő, hogy azok is csak töredékes és torz információkkal bírnak csupán, akik a közvetlen környezetükből – baráttól, csoporttárstól – kapták ezeket. A hallgatók szemében a felsőoktatás sajátos összemosó szerepet kap: aki ide bekerül, annak – tekintet nélkül az esetleges korábbi nehézségekre, amilyen például az általuk hangsúlyozott visszahúzó családi háttér – már nincs szüksége támogatásra, kizárólag az eredményessége számít, ennek egyenes következményeként a pozitív diszkrimináció is alaptalan a szemükben, és nem segíti a hallgatótársak integrációját.

HIVATKOZÁSOK

Babbie, Earl (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest., Balassi Kiadó.

Bernát Anikó (2010): Integráció a fejekben: a romák társadalmi integrációjának érzékelése és megítélése a lakosság körében. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): Társadalmi riport 2010. Budapest., Tárki, 312-326. p.

Csepeli György and Simon Dávid (2004): Construction of Roma identity in Eastern and Central Europe: perception and self-identification. Journal Of Ethnic And Migration Studies, 30(1), 129-150. p.

Forray R. Katalin (2014): Cigány diákok a felsőoktatásban. Romológia Folyóirat 1(1), http://dx.doi.org/10.15170/ROM.2014.01.01.01

Géczi János, Huszár Zsuzsanna, Sramó András és Mrázik, Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. Magyar Pedagógia, 102(1), 31-61.p.

Harmatiné Olajos Tímea (2013): Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar. Debrecen., Didakt Kiadó

Horváth Kata (2010): A „hátrányos helyzet" és a „cigányság" tapasztalatainak újrafogalmazása. A dráma mint pedagógiai és kutatási módszer In: Horváth Kata (szerk.): A dráma mint társadalomkutatás. Budapest., L'Harmattan Kiadó, 81-106. p.

Kállai Gabriella (2011): *A romológiai ismeretek közvetítése a felsőoktatásban és hatása a hallgatók cigányképére.* Doktori disszertáció. Budapes., Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. Esély, 29(2), 70-82. p.

Kovács Edina (2015): A pedagógushallgatók pályaképének és eredményességének jellemzői a Magyarország – Románia – Ukrajna határmenti régióban. In: Kozma Tamás, Kiss Virág Ágnes, Jancsák Csaba, Kéri Katalin (szerk.) Tanárképzés és oktatáskutatás. Debrecen: Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), 445-456.

Messing Vera, Neményi Mária and Júlia Szalai, with contributions from Szász Anna (2010): Ethnic Differences in Education in Hungary: Survey Report. In: EDUMIGROM Survey Studies, Budapest., Central European University, Center for Policy Studies.

Nagy Mária (2002): A cigány tanulókkal kapcsolatos pedagógiai problémák a pedagógusképzésben és a fiatal pedagógusok munkájában. Új Pedagógiai Szemle, 52(11), 40-58. p.

Neményi Mária (2007): Serdülő roma gyerekek identitás-stratégiái. Educatio, 1. 84-98.p.

Pusztai Gabriella és Torkos Katalin (2001): Roma gyermekkor a Partium területén. Educatio, 3. 584-594. p.

Szabóné Kármán Judit (2008): Az etnikai identitás és a kisebbségi lét mentálhigiénés attribútumai a hazai roma/cigány értelmiség körében. Elhangzott: MI/MÁS Konferencia, Eger, 2008. március 20.

Szalai Júlia, Messing Vera and Neményi Mária (2010): Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective. In: EDUMIGROM Comparative Papers, Budapest., Central European University, Center for Policy Studies, 1-23. p.

ABSTRACT

Understanding thoughts of students in teacher training about romani people

The role of the schools and education takes a very important part in the mobility and integration of Romani people. Nowadays, as an international research has pointed out, the policy often "goes off" the resistance of the majority – which can be personal or institutional. (Szalai et al. 2010). Researches examine beliefs and prejudices of teachers, but not the thoughts of students in teacher training. We have found only one quantitative study about this topic. Its results show that half of the questioned students said that they would not be able to teach in a classroom if the 10-30 percent of pupils would be Romani. If the ratio of Romani pupils higher than 50 percent, only the 13 percent of students answered that they could teach in that class.

This research explores the thoughts of future-to-be teachers about Romani children. Do they have prejudices towards them? Do they think that Romani children are "less" in any way than members of majority? Do they learn about Romani people during their training (about culture, social status, etc.)?

Do they able to help the integration of Romani children or become the resistant ones?

Semi-structured interviews were carried out with 11 students in teacher training, in November and December 2016. Interviews had five subject areas: commitment towards teaching; one's "dream school" or "dream nursery"; students' thoughts about Romani people, especially Romani children; what they have learned during their training about Romani children; and Romani Colleges for Advanced Studies. Interviews were transcribed and thematically analyzed.

Our results show, that students in teacher training have no experiences during their training of Romani children. They rely on their own childhood memories: they define Romani children as problematic, difficult to teach.

Kovács Edina

tanársegéd

Debreceni Egyetem, Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar

kovacs.edina@ped.unideb.hu

Langerné Buchwald Judit

AZ AUSZTRIAI ISKOLÁBAN TANULÓ MAGYAR DIÁKOK TERMÉSZETES NEMZETI IDENTITÁSÁNAK VIZSGÁLATA

ABSZTRAKT

A nemzeti identitás alakulásában a család mellett az intézményes nevelésnek van a legnagyobb szerepe azáltal, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata az egységes nemzeti kultúra közvetítése, ami a nemzeti-társadalmi közösséghez való tartozás tudatát erősíti. A tanulási céllal ausztriai iskolába ingázó magyar tanulók helyzete ebből a szempontból speciális. Lakóhelyük, családjuk Magyarországon van, iskolába viszont Ausztriában járnak, az osztrák iskolák pedig az egységes osztrák kultúrát közvetítik számukra, és ezáltal – feltételezésünk szerint – az osztrák nemzeti-társadalmi közösséghez való tartozás tudatát erősítik bennük. A kutatás során arra kerestük a választ, hogy ez a kettősség milyen hatással van a magyar tanulók természetes nemzeti identitásának alakulására. A kérdés megválaszolására egy a spontán nemzeti identitás szerkezetének vizsgálatára alkalmas módszert használtunk. A válaszadók 4 fokozatú skálával fejezhették ki a közelség érzését az adott identitásképző elemhez: lakóhelyhez, az iskola településéhez, a lakóhely régiójához, Burgenland tartományhoz, Magyarországhoz, Ausztriához és Európához. A vizsgálatban összesen 90 fő 14-19 év közötti középiskolás vett részt, ebből 45 fő osztrák, 45 pedig magyar iskolába jár. Az eredményeket összehasonlítva megállapítható, hogy az Ausztriában tanuló és a magyar iskolába járó diákok természetes nemzeti identitásának szerkezete eltérést mutat, és az ausztriai iskoláztatás hatással van a spontán nemzeti azonosulás alakulására.

BEVEZETÉS

Magyarország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása óta megfigyelhető a nyugat-magyarországi régióban, hogy a szülők nem helyi, magyarországi óvodába és iskolába járatják gyermekeiket, hanem az osztrák-magyar határ túloldalán lévő ausztriai óvodákba és iskolákba. A jelenség a magyar szakirodalomban először az Oktatás a határok mentén c. kötetben kerül említésre, ahol a nyugat-magyarországi határmenti oktatási kapcsolatok bemutatása kapcsán utalnak arra, hogy magyar gyerekek a tankötelezettség ideje alatt Ausztriába járnak iskolába (Imre 1996, idézi Andl – Dominek. Molnár-Kovács 2011: 102) Az osztrák iskolába járó gyerekek számáról a 2012/2013-as tanévtől kezdődően statisztikai adatok állnak rendelkezésünkre, amelyek alapján az ausztriai iskoláztatást választók számának folyamatos növekedése látszik: a 2012/2013-as tanévben összesen 905, a 2013/2014-es tanévben 934, a 2014/2015-ös tanévben 977, míg a 2015/2016-os

tanévben 1089 magyar anyanyelvű diák tanult az osztrák közoktatás valamely iskolatípusában (Statistik Burgenland 2012-2015)
Az ausztriai iskoláztatásnak számos rövid- és hosszú távú következménye van. Ezek közé tartozik a nemzeti azonosságtudat alakulására gyakorolt hatása is. A magyar gyerekek ausztriai óvodáztatás és iskoláztatás keretei között zajló nemzeti identitásra nevelésének és anyanyelvi nevelésének vizsgálatára vonatkozó kutatás eredménye alapján elmondhatjuk, hogy az osztrák óvodák és iskolák nem gátolják a születési nemzeti identitás megőrzését, szülői igény esetén pedig biztosított – bár jellemzően kisebb mértékben – az anyanyelvi nevelés és a magyar nemzeti kulturális tartalmak közvetítése is. Ezen kívül, reagálva arra, hogy Ausztria a migrációs folyamatoknak köszönhetően sokszínű, többnemzetiségű és többkultúrájú országgá vált, hangsúlyt fektetnek az interkulturális nevelésre.[141] (Langerné Buchwald 2017)

Jelen tanulmány keretében a kutatás folytatásának eredményét mutatjuk be, melynek során arra kerestük a választ, hogy a magyar családi szocializáció és az osztrák iskolában zajló identitásformálás hatására hogyan alakul a magyar tanulók spontán nemzeti identitása, amely egyrészt nemzeti hovatartozásuk meghatározására, másrészt spontán nemzeti identitáskonstrukciójuk feltárására terjedt ki.

A TERMÉSZETES NEMZETI IDENTITÁS VIZSGÁLATA

A nemzeti és az európai identitás többféle értelmezése is azonosítható a témával foglakozó szakirodalomban. Andorka Rudolf értelmezésében a nemzeti identitás magában foglalja a közös nyelvet, a közös kultúrát, a szokásokat, a közös történelemre vonatkozó emlékeket és a közös lakóterületet, a nemzeti azonosság meghatározása szempontjából pedig az a fontos, hogy az egyén melyik nemzet tagjának vallja magát (Andorka 2003: 335-337). Csepeli György a nemzethez való tartozás meghatározásának két lehetőségét látja: vagy a születés határozza meg vagy pedig önbesorolás, egyéni döntés kérdése és eredménye, és e két pólus között helyezkednek el azok a jelentések, amelyek az anyanyelv, a lakóhely és az állampolgárság szerepét hangsúlyozzák a nemzeti hovatartozás azonosításában (Csepeli 1997: 522-523). Pataki Ferenc a nemzeti identitást az én-rendszer részének tekinti, amely a nemzeti-etnikai csoporthoz való tartozás tudatából és élményéből származik (Pataki 1997a). Tovább árnyalja a nemzeti azonosságtudat meghatározásának problematikáját, hogy az egydimenziójú nemzeti identitás nem jellemző, hanem a nemzeti identitás mellett párhuzamosan létezik helyi, vallási, világnézeti identitás, valamint a nemzet feletti identitás, azaz az európai identitás is (Andorka 2003: 336). A nemzeti identitás Pataki Ferenc szerint is lehet kettős, többszörös, a mintakészletből tudatos

[141] A magyar tanulók osztrák iskolákban zajló nemzeti identitásra neveléséré vonatkozó kutatás eredményeit részletesen Az ingázó magyar tanulók nemzeti identitásra nevelése az ausztriai határ menti iskolákban c. tanulmányban mutattuk be. In: A tanulás új útjai. Szerkesztette Mrázik Julianna. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 2017. p. 169-186.

döntéssel kiválasztott (Pataki 1997b: 419), az európai identitás pedig egyfajta fölérendelt identitáskategóriaként értelmezhető. (Pataki 1997b: 421-422)

Csepeli György a nemzeti identitás kategórián belül három szintet különböztet meg: a természetes vagy spontán nemzeti identitást, a tudatos nemzeti identitást és az ideologikus nemzeti identitást. Természetes vagy spontán nemzeti identitásról akkor beszélünk, amikor a nemzeti ideológia által felkínált tudáskészlet egyes elemei alapján az emberek meghatározzák saját maguk nemzeti hovatartozását, identitását. Ez a nemzeti identitás legalacsonyabb szintje, a társadalom szinte minden tagjában megtalálható, mint pl. a nemzeti önbesorolás, a nemzeti büszkeség, a nemzeti szimbólumokra adott szelektív reakciók, a nemzeti összetartozás alkalmaival megrendezett rítusok forgatókönyveinek ismerete és a hazaélmény. A természetes nemzeti identitás kialakulásának elmaradásához csak súlyos társadalmi hátrányok halmozódása vezethet, amikor is az egyénben egyfajta „nemzetalattiság" alakul ki és csak egy szűk körre kiterjedő csoportközpontúság jellemzi az identitást. A tudatos nemzeti identitás már a természetes nemzeti identitásérzet tudatosítását jelenti. Ezen a szinten megjelenik egyrészt a nemzeti attitűd, aminek segítségével az egyén képes arra, hogy állást foglaljon a nemzeti problematikához tartozó kérdésekben; másrészt a nemzeti auto- és heterosztereotípiák, azaz a saját és más nemzetekről alkotott sematizált képek; harmadrészt pedig az önismereti nemzeti identitás, ami a nemzetet „egy gazdasági, kulturális, politikai és humanitárius értékek hívásában fogant cselekvési térként" értelmezi, a központi értékek pedig „magukat egyetemesnek vagy európainak valló ideológiai kontextusban jelennek meg. A nemzeti identitás harmadik, legmagasabb szintje az ideologikus nemzeti identitás, melynek „mintáit a nemzetre vonatkozó társadalmi kommunikáció aktív és kreatív résztvevői jelenítik meg". A résztvevők gondolatai, művei megjelennek a társadalmi kommunikációban, ők maguk pedig vonatkozási pontként, mintául szolgálnak a nemzeti identitásukat tudatosan felépíteni kívánók számára. (Csepeli 1992: 123-128)

A kutatás során csak a természetes nemzeti identitást vizsgáltuk, egyrészt mivel a nemzeti identitás csak ezen szintje mutatható ki a társadalom szinte minden tagjánál, míg a magasabb szintek megléte egyrészt iskolázottságtól függő, másrészt a szinteken felfelé haladva csökken azoknak az aránya, akik a nemzeti identitás magasabb szintjeit elérik. Ezen kívül a vizsgált nemzeti identitáselemnél figyelembe kellett venni, hogy esetünkben 14 és 19 év közötti tanulók képezték a vizsgálati mintát, akiknél az identitás alakulása vagy még folyamatban, vagy éppen lezárulóban van, ezért az identitás magasabb szintjei még nem kimutathatók és nem vizsgálhatók.

A magyar tanulók spontán nemzeti identitásának vizsgálatával az volt a célunk, hogy feltárjuk, hogy az ausztriai iskoláztatás milyen hatással van a magyar diákok nemzeti azonosulásának alakulására, illetve ezt milyen tényezők határozzák meg. A szakirodalom alapján a nemzeti azonosulás felfogása eltér a két országban. Míg Ausztria a fejlett nyugat-európai országokhoz tartozik, és a nemzeti azonosulás alapját ebből kifolyólag az

állampolgárság képezi, addig a közép- és kelet-európai posztszocialista országokban, amilyen Magyarország is, a kulturális és történelmi tényezők adják a nemzeti jelentéseket. A politikai nemzetfelfogás szerint a nemzet meghatározásának kereteit az állampolgárság jogi státusza és az ahhoz tartozó intézményrendszer adja, a kulturális nemzetfelfogás esetében a születés, az anyanyelv, a kulturális normák és értékek elfogadása a meghatározó. Az erre vonatkozó kutatások azonban kimutatták, hogy ez a két felfogás nem egymástól elkülönülten létezik. A politikai nemzetfelfogás elfogadja a nemzeti identitás kulturális dimenzióját, a kulturális nemzetfelfogás pedig az állampolgárságot akkor tekinti a nemzeti hovatartozás elemének, ha megegyezik a kulturális nemzetfelfogással. (Örkény – Székely – Csepeli 2007: 24).

Tovább árnyalja a helyzetet, hogy sok esetben a nemzet kulturális határai nem egyeznek meg az országhatárral, valamint a politikai határokon belül eltérő kulturális és etnikai identitások is élnek, mint ahogy ez Ausztriai esetében is igaz, hiszen Burgenland tartományban – ahol a gyerekek iskolába járnak – nagy számban élnek magyar és horvát kisebbséghez tartozók. Ezen kívül a migrációs folyamatok is szerepet játszanak a nemzeti identitás konstrukciók átalakulásában, a határok megszűnésével egyre több ember telepedik le asszimilációs kényszer nélkül egy mások országban, aminek hatására eltűnik a honos és idegen közötti választóvonal. (Örkény – Székely – Csepeli 2007: 25-26).

A népvándorlás mellett a globalizáció is nagymértékben hozzájárul a nemzeti identitás értelmezésének változásához. A kommunikáció fejlődésének, az utazás könnyebbé válásának köszönhetően olyan hálózati struktúra alakult ki, melynek pontjai egymással tetszőlegesen összeköthetők, az így kialakuló szerveződések fókuszpontja pedig gyorsan változtatható, ami pedig ellentétes a zárt szerkezetű, hagyományos nemzeti közösségek logikájával. Az infokommunikációs korszak a nemzeti identitást úgy alakítja át, hogy a nemzeti azonosságtudat megmarad, de új kifejezési formákat ölt. Megváltozik a nemzetre vonatkoztatott társadalmi tudás tartalma. A hagyományos politikai határok értelmüket vesztik, új kontextusba helyeződik át a nemzetállam. Egyrészt nemzetállam feletti szerveződések jönnek létre, mint pl. az Európai Unió, a különböző nemzetközi szervezetek a multinacionális cégek, másrészt nemzetállam alatti regionális szerveződések, lokális identitások alakulnak ki. A nemzeti identitás pedig elveszíti monomániás jellegét, elfogadja az alternatív rendező elveket és a másság lehetőségét. (Örkény – Székely – Csepeli 2007: 9-13)

A spontán nemzeti identitás a nemzeti kötődés legalapvetőbb szintje, egy spontán érzelmi azonosulás a nemzet tagjai által meghatározott csoporttal. Erre épülnek rá a különböző attitűdök, késztetések és ideológiák, amelyek az emberek nemzeti identitását alakítják. A spontán nemzeti identitás ösztönösnek mondható, minden ember rendelkezik vele, a nemzeti identitás magasabb szintjei pedig egyre tudatosabb lelki identifikációs keretet adnak az egyén számára. (Örkény – Székely – Csepeli 2007: 27)

A kutatás módszerei és a vizsgálati minta

Az Ausztriában tanuló magyar diákok nemzeti hovatartozásának és identitásstruktúrájának vizsgálata több elemből épült fel:

A gyerekeknek válaszolniuk kellett egyrészt arra a kérdésre, hogy milyen nemzetiségűnek vallják magukat, és ezt mi alapján gondolják így, másrészt arra kértük őket, hogy a sportesemények kapcsán döntsék el, hogy melyik csapatnak szurkolnak nemzeti szinten, a magyar csapatnak vagy az osztráknak, valamint lokális szinten, osztrák iskolájuk csapatának vagy egy hasonló magyar iskola csapatának.

A kérdések megválaszolása mellett a gyerekek spontán nemzeti identitásának további vizsgálatára egy olyan, a nemzeti tudáskészlet változásának feltárására alkalmazott mérési modellt adaptáltunk, melynek segítségével 1995 és 2003 közötti időszakban Európa három régiójában végeztek kutatást a reflektálatlan, magától értetődő spontán nemzeti azonosulás vizsgálatára. Ennek során a „távolság-közelség érzés belső, érzelmileg reflektálatlan élményét vették alapul, amelyet a *közelség* szó használatával tettek érthetővé a megkérdezettek számára". A nemzeti azonosulás csak egy az azonosulás lehetőségei közül, ezért a vizsgálatban a lokalitásból indultak ki, és koncentrikusan bővítve az identitást haladtak az európai identitás irányába. A táguló identitás köröket öt kérdéssel jelenítették meg, melyekben a közvetlen lakókörnyezetből indultak ki, amit a település, a régió az ország, majd Európa követett. A kérdés mindegyik esetben arra vonatkozott, hogy a megkérdezettek az adott azonosulási kört milyen mértékben érzik lelkileg közel magukhoz. A közelség érzésének kifejezésére egy négy fokozatú skálát használtak (a négy jelentette azt, hogy a válaszadó a legközelebbinek érzi magához az adott régiót, az egy pedig azt, hogy a legkevésbé), és a válaszadó választhatta az adott közelség-dimenzió elutasítását is a nulla érték adásával. (Örkény – Székely – Csepeli 2007: 27)

Az ingázó magyar tanulók spontán nemzeti identitásának vizsgálatánál ezt a mérési modellt egészítettük ki, melynek alapja az a feltételezés volt, hogy az ausztriai iskolában tanuló magyar gyerekek esetében meg fog jelenni valamilyen mértékben az ahhoz az ausztriai településhez való kötődés, ahol az iskola van, hiszen a gyerekek napjaik nagy részét ott töltik, baráti kapcsolataik is nagyrészt ott vannak; továbbá, hogy a koncentrikusan táguló identitáskörök az ő esetükben az iskola helyétől, mint lokális identitásból kiindulva a régión – Burgenland tartományon – keresztül Ausztriáig is megjelennek. Ennek alapján a kérdéssort kiegészítettük három kérdéssel, amiben a közelségérzésre kérdeztünk rá annak a településnek a vonatkozásában, ahol az iskola található, valamint attól távolodva Burgenland tartomány és Ausztria vonatkozásában is.

Feltételeztük azt is, hogy az ausztriai iskolába ingázó gyerekek identitáskonstrukciója eltérést fog mutatni azoknak a diákoknak az azonosulási szerkezetéhez képest, akik a határ menti régióban laknak, de Magyarországon járnak iskolába, azaz az ő esetükben az Ausztriához, Burgenland tartományhoz vagy bármely határmenti településhez való kötődés nem, vagy csak csekély mértékben lesz azonosítható.

A vizsgálati mintába 14 és 19 év közötti 45 fő Ausztriába ingázó és 45 fő Magyarországon tanuló diák került be. Attól függetlenül, hogy 14 év alatti gyerekek is járnak osztrák iskolába, az életkori elhatárolás azért volt szükséges, mert a kutatás során abból indultunk ki, hogy ebben az életkorban már kialakult annyira a gyerekek identitása – bár tisztában vagyunk azzal, hogy ez a fiatalabbak esetében még változhat – hogy vizsgálható legyen, és képesek arra, hogy az egy adott régióhoz való közelség belső reflektálatlan érzését ki tudják fejezni skálaérték adásával.

Az ingázó diákok csoportját alkotó tanulókra jellemző, hogy a magyar oktatási-nevelési rendszerben eltöltött időt tekintve a gyerekek egy része már óvodába is Ausztriában járt, ezt követően pedig az elemi oktatást nyújtó Volksschule-t is ott végezték, jelenleg pedig a középfokú oktatás alsó vagy felső szintjén tanulnak, vagy a 2015/2016-os tanévben érettségiztek. A gyermekek egy másik csoportja óvodába Magyarországon járt, ezen a csoporton belül vannak olyanok, akik csak azután kezdték meg ausztriai tanulmányaikat, hogy az alsó tagozatot szintén Magyarországon befejezték. Az óvoda utáni osztrák iskolai tanulmányok megkezdése és csak az alsó tagozat elvégzése után megkezdett ausztriai iskola között változatos képet mutat a minta: van, aki a második osztály, van, aki a harmadik osztály befejezése után ment csak ki osztrák iskolába. A jelenlegi iskolát tekintve, ahova a tanulók járnak, a megkérdezettek a középfokú oktatás alsó vagy felső szintjéhez tartozó valamely oktatási intézményben tanulnak, mely között Neue Mittelschule, allgemeinbildende höhere Schule (gimnázium) és berufsbildende höhere Schule (szakközépiskola) egyaránt megtalálható. Bár kifejezetten nem tartozott a vizsgált tényezők közé, a gyerekek kivétel nélkül jó szociális háttérrel rendelkeznek.

A kontrollcsoport összetételét az ingázók csoportjának jellemzői szerint alakítottuk ki, tehát Magyarországon járnak iskolába, de a válaszadók az osztrák-magyar határ mentén élnek ugyanúgy, mint az ingázó diákok. Így van kapcsolatuk Ausztriával, mert a határ közelsége miatt gyakran járnak Ausztriában vásárlás vagy üdülés céljából. Hasonlóan jó szociális háttérrel rendelkeznek, és hasonló iskolatípusba járnak, mint az ingázó diákok csoportja.

Az ingázó tanulók spontán nemzeti identitás vizsgálatának eredményét tovább szerettük volna árnyalni azzal, hogy feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek befolyásolhatják az identitás szerkezetének alakulását, ezért félig strukturált interjút készítettünk velük szociális, baráti kapcsolataik alakulására, az osztályközösség nemzeti hovatartozás szerinti összetételére, közösségi integrációjukra és jövőorientációjukra vonatkozóan, melynek célja az volt, hogy képet kapjunk arról, hogy a vizsgálatba bevont tanulók baráti kapcsolatokat elsősorban magyar vagy osztrák gyerekekkel alakítottak-e ki, sikerült-e integrálódniuk az osztályközösségbe, milyen az ingázó magyar gyerekek aránya az osztályban, valamint, hogy hol képzelik el jövőjüket a munkavállalás és a letelepedés szempontjából, Ausztriában vagy Magyarországon. és kíváncsiak voltunk arra, hogy kimutatható-e összefüggés az interjúk során vizsgált tényezők és a tanulók identitásstruktúrája között.

A vizsgálat eredményei

A spontán nemzeti identitás alakulásának vizsgálatára irányuló kérdésekre összesen 90 tanuló válaszolt. 45 fő Ausztriába ingázó magyar diák és 45 fő magyarországi iskolában tanul. A kapott válaszokat két szempontból elemeztük: egyrészt azt vizsgáltuk, hogy hogyan alakul az Ausztriába ingázó diákok természetes nemzeti identitása és milyen tényezők határozzák meg az azonosulásuk szerkezetét. Másrészt összehasonlítottuk az ingázó és a nem ingázó tanulók identitáskonstrukcióját. A nem ingázó tanulók spontán nemzeti identitásának jellemzőit nem elemeztük részletesen, mivel vizsgálatukkal az volt a célunk, hogy kimutassuk az esetleges eltéréseket az ausztriai és a magyar iskolában tanulók spontán identitásának szerkezete között.

A nemzeti hovatartozás tekintetében, mint ahogyan az várható volt, minden ingázó és nem ingázó tanuló magyarnak vallotta magát, a nemzeti identitást meghatározó elemként pedig a születési helyet (Magyarország), a szülők nemzeti hovatartozását (magyarok) és az anyanyelvet adták meg mindkét csoportban.

A spontán nemzeti identitást alkotó elemek esetében az Ausztriába ingázó magyar diákoknál, mint ahogyan azt feltételeztük, az azonosulási régiók között a lakóhely, a magyarországi régió és Magyarország mellett megjelenik az identitást alkotó elemek között az az osztrák település, ahol az iskolájuk található, valamint kimutatható Burgenland tartományhoz való kötődés regionális, és az Ausztriához való kötődés az ország szintjén.

1. ábra: Az ingázó magyar tanulók spontán nemzeti identitásának alakulása

(Forrás: saját szerkesztés)

A spontán nemzeti identitás vizsgálatára 1995-ben és 2003-ban végzett kutatás eredménye azt mutatta, hogy az identitás koncentrikus körei, amelyek a lakóhelyhez való kötődéstől indulnak, és az európai identitással zárulnak, hierarchiába rendezettek, tehát ha valaki kötődik a régióhoz, annak kötődnie kell a kisebb koncentrikus kör által jelölt lakóhelyéhez is, illetve ha Európához kötődik, akkor szükségeképpen kötődni fog az országhoz, a régióhoz és a lakóhelyéhez is.

A spontán nemzeti azonosulás koncentrikus köreit tekintve az ingázó tanulók esetében nem beszélhetünk sem a lokális, sem a regionális, sem a nemzeti azonosulás szintjén egy dimenziójú táguló körökről, hanem egymás mellett párhuzamosan, hasonló erősséggel létező kétdimenziójú identitás azonosítható.

A magyarországi és az ausztriai lokális, regionális identitás és az országhoz való kötődés alakulását tanulónként is elemeztük arra vonatkozóan, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a magyar és az ausztriai régiókhoz való kötődés mértékét. Az interjúk során elhangzottakat is összevetettük a közelség érzésnek értékeivel és arra a megállapításra jutottunk, hogy azoknál a diákoknál, akik már hosszú ideje kint tanulnak, baráti kapcsolataik Ausztriához kötik őket, a közvetlen iskolai és osztályközösségükben nincs, vagy kevés magyar gyerek van, ott megfordul a kötődés erőssége a lakóhelyhez és a régióhoz való kötődés valamint az iskola településéhez és Burgenlandhoz való kötődés között, és az utóbbi erősebb. Az ő esetükben az országhoz való kötődést tekintve is erősebb már az Ausztriához való kötődés, mint Magyarországhoz. Ennek hátterében valószínűleg az előző három tényező mellett még az is állhat, hogy ezekből kifolyólag már több időt töltenek kint, mint Magyarországon és a jövőorientációjuk is egyértelműen Ausztria felé mutat.

Az iskola településéhez való kötődés azoknál a tanulóknál volt alacsony, akik nem régóta járnak abba az iskolába, illetve akik nem érzik magukat jól abban az iskolában. Azoknak a diákoknak az esetében, akik nem érzik magukat jól az iskolában, a Burgenlandhoz tartományhoz és az Ausztriához való kötődés is kisebb volt, míg azoknál, akik csak nem régóta járnak új iskolába, ez nem mutatható ki. Az esetükben nagyobb a kötődés az osztrák régióhoz és Ausztriához, mint az iskola településéhez.

Ha a Magyarországhoz és Ausztriához való közelségérzést egymáshoz viszonyítva vizsgáljuk, akkor arra a megállapításra juthatunk, hogy a tanulók valamivel több, mint egyharmada ugyanolyan mértékben viszonyul a két országhoz, mindkettőhöz magas értékkel. A megkérdezettek majdnem fele erősebben kötődik Magyarországhoz, de a különbség értéke a többségnél csak egy. A válaszadók alig 10 %-a azonban már közelebb érzi magához Ausztriát, mint Magyarországot, a két érték közötti különbség ebben az esetben is egy, illetve kettő. Az eredmények alapján biztosan kijelenthetjük, hogy az ausztriai óvodáztatás és iskoláztatás nem hagyja érintetlenül a gyerekek spontán nemzeti identitásának alakulását, mert szemben a Magyarországon iskolába járó gyerekekkel az Ausztriához való közelség érzés sokkal erősebben megjelenik. Még inkább figyelemre

méltó jelenség, hogy az Ausztriához való kötődés egyenlő mértékű a válaszadók jelentős részénél, illetve, hogy olyan tanulók is akadnak, bár nem olyan nagy számban, akiknél Ausztria előbbre került Magyarországnál.

Az ingázó és nem ingázó magyar tanulók spontán identitásának szerkezetét összehasonlítva jól láthatóan különböznek egymástól:

2. ábra: Az Ausztriába ingázó és a nem ingázó magyar diákok azonosulásának alakulása (4 fokú skálaátlag)

(Forrás: saját szerkesztés)

A két csoport adatait nézve az első szembeötlő eltérés, hogy a magyar iskolába járó tanulók esetében – mint ahogyan az várható is volt – Burgenland tartomány és Ausztria jelentősen kisebb értékkel jelenik meg, aminek hátterében az a nyilvánvaló ok áll, hogy azáltal, hogy Burgenlandba, illetve Ausztriába legfeljebb vásárlás és síelés céljából utaznak, erősebb lelki, érzelmi kötődés nem alakul ki e két területhez. Ennél azonban érdekesebb, hogy az Európához való kötődés sokkal erősebb az Ausztriába ingázó gyerekek körében, mint a Magyarországon tanulóknál. Ennek hátterében két okot is feltételezhetünk: egyrészt azáltal, hogy a gyerekek nem hazájukban járnak iskolába, már fiatalon megismernek egy más országot, régiót és kultúrát, és nyitottabbakká válnak Európa irányába. Másrészt az osztrák iskolákban a hangsúly nem a nemzeti identitásra

nevelésen van, hanem az interkulturális nevelésen, az interkulturális kompetencia fejlesztésén, ami szintén a nyitottságot, az elfogadást és a toleranciát erősíti. (Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen"; Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen") Ezen kívül az ingázó tanulók jövőjüket nem Magyarországon képzelik el, így ez is azt erősíti, hogy közelebb érzik magukhoz Európát azoknál a kortársaiknál, akik nem tervezik, hogy elhagyják az országot, vagy még nem döntötték el.

Bár nem jelentős az eltérés, mégis érdemes megemlíteni, hogy a Magyarországhoz és a közvetlen régióhoz való kötődés is erősebb az osztrák iskolában tanulóknál, holott elképzelhető lett volna, hogy az Ausztriához, Burgenlandhoz és az osztrák iskola környékéhez való kötődés gyengíti a Magyarországhoz és a lakóhely régiójához való kötődést. Ennek háttere szintén az osztrák iskolai nevelésben keresendő, ahol az interkulturális nevelés keretében nem cél a származási nemzeti identitás háttérbe szorítása, hanem ellenkezőleg, az arra, illetve az abból való építkezés áll a középpontban. (Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen") Ez hozzájárul a nemzeti és lokális identitás erősödéséhez is amellett, hogy ezeknek a tanulóknak a spontán identitásszerkezete egymás mellett, azonos súllyal szereplő identitáselemekből álló többdimenziójú identitás.

A sporteseményekkel kapcsolatos nemzeti identitás kifejezésének vizsgálatánál a kapott eredmények a nemzeti azonosulás szintjén megegyeztek a két csoportban. Az ingázó és a nem ingázó magyar gyerekek kivétel nélkül a magyar csapatnak szurkolnak egy mérkőzés során. A lokális identitás szintjén az ingázó magyar gyerekek azonban már nem a számukra ismeretlen vagy alig ismert magyar iskola csapatának szurkolnának, hanem osztrák iskolájuk csapatának, míg a nem ingázó diákok természetesen saját, magyar iskolájuk csapatának. Az ingázók esetében tehát látható, hogy lokális kötődésük erősebb saját iskolájukhoz, és háttérbe szorítja a nemzeti hovatartozás érzését, melynek hátterében az iskolához és az ottani közösséghez való kötődés áll. A döntést a személyes kötődés is befolyásolta, hiszen azoknál a diákoknál, akik jártak Magyarországon iskolába, valamint van kapcsolatuk régi osztálytársaikkal és barátaikkal, nehezebb volt a döntés (de minden esetben az osztrák iskolát választották). Közülük az egyik nagyon szemléletesen fogalmazta meg a dilemmát: *„Fú, hát ez nagyon nehéz! Az arcom egyik felét magyar színekre festeném, a másikat osztrákra."*

ÖSSZEGZÉS

Az ausztriai iskolákban tanuló, ingázó magyar gyerekek spontán, természetes nemzeti identitásának vizsgálatára vonatkozó kutatás eredményeit összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a Magyarországon zajló családi szocializáció és az ausztriai közoktatás keretei között zajló nemzeti azonosságtudat formálás hatása kimutatható a vizsgálatba bevont tanulók természetes nemzeti identitásának szerkezetében: a párhuzamosan zajló kettős identitásformálás eredményeként az Európai identitáson belül egy egymás mellett létező, kettős identitás alakul ki a gyerekekben az azonosulás nemzeti, regionális és lokális szintjén. Nem csak lakóhelyükhöz, lakóhelyük régiójához és Magyarországhoz kötődnek, hanem osztrák iskolájuk településéhez, Burgenland tartományhoz és Ausztriához is.

A kettős identitás mellett a párhuzamos identitásformálás további jelentős hatásaként volt azonosítható, hogy az ingázó diákok magyar identitáselemekhez való kötődése, illetve Európához való kötődése is erősebb, mint azoké a tanulóké, akik Magyarországon járnak iskolába, melynek hátterében az osztrák iskolák tanterveiben kiemelt helyen szereplő a származási nemzeti identitásra építő interkulturális nevelés áll.

HIVATKOZÁSOK

Andl Helga – Dominek Dalma Lilla – Molnár-Kovács Zsófia (2011): Oktatási kapcsolatok a határ mentén – Nyugat-Magyarország – esettanulmány. In: Forray R. Katalin – Híves Tamás (szerk.): Oktatás a határok mentén. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 102., 106-107.

Csepeli György (1992): Nemzet által homályosan. Budapest, Századvég Kiadó, 111-122.

Csepeli György (1997): Szociálpszichológia. Budapest, Osiris Kiadó, 522-523.

Langerné Buchwald Judit (2017): Az ingázó magyar tanulók nemzeti identitásra nevelése az ausztriai határ menti iskolákban. In: A tanulás új útjai. Szerkesztette Mrázik Julianna. Budapest, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, 169-186.

Örkény Antal – Székely Mária – Csepeli György – Poór János – Várhalmi Zoltán (2007): Nemzeti érzés és európai identitás. Budapest, Arktisz és Balassi Kiadó, 9-34.

Pataki Ferenc (1997a): Nemzetkarakterológia. Magyar Tudomány 1997/2, 177.

Pataki Ferenc (1997b): Élettörténet és identitás. Budapest, Osiris Kiadó, 406-422.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Lehrplanbestimmungen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) Fachlehrpläne für den muttersprachlichen Unterricht Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ Forrás: http://www.schulemehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/Hintergrundinfo/info6_14_15.pdf Utolsó megtekintés: 2015. 11. 09.

Statistik Burgenland Bildung 2012/2013; 2013/2014; 2014/2015; 2015/2016 Forrás: *https://www.burgenland.at/fileadmin/user_upload/Downloads/Land_und_Politik/Land/Statistik/Publikationen/Jahresbroschueren* Utolsó megtekintés: 2017. 02. 01.

Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen" Forrás: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html Utolsó megtekintés: 2015. 11. 09.

ABSTRACT

In the forming of national identity apart from the family, the institutional education has one of the biggest roles, since one of the main responsibilities of schools is to spread a unitary national culture, which strengthens the connection to the national-social society. The case of Hungarian students commuting to Austria is special. Firstly their home and family is in Hungary, but they go to school in Austria. They spend their days there and their friends are there as well, also the Austrian schools spread the unitary Austrian culture. In our research we've tried to find out that how this duplicity is affects the forming of the national identity of Hungarian children. To answer the question, we've used a method which as suitable to measure the spontaneous national identity, in what people could describe the vicinity to – residence, settlement, region, country and Europe – the given identity forming material.

Langerné dr. Buchwald Judit
adjunktus
Eötvös Lóránd Tudományegyetem
buchwald.judit@gmail.com

Nemes Gyöngyi

TANANYAGKÉSZÍTÉS A (NYELVI) HÁTRÁNYOS HELYZET TÉMAKÖRÉBŐL – A TERVEZÉS LÉPÉSEI, A CÉLOK ÉS A LEHETSÉGES MEGOLDÁSOK REFLEXIÓJA

ABSZTRAKT

A kutatás célja egy olyan tananyag elkészítése, melyből az osztatlan tanár szakos hallgatók jobban megismerhetik és feltérképezhetik a hátrányos és nyelvi hátrányos helyzet, valamint a szocializáció, nyelvi szocializáció témakörét mind nyelvészeti, mind pedagógiai szempontból. A tananyagkészítés tervét a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszéke által meghirdetett Szövegértés és kommunikáció kurzus adta, a kurzus oktatóinak általános tapasztalata szerint ugyanis az elsőéves osztatlan tanár szakos hallgatók igen kevés tudással rendelkeznek a fenti témakörökből, a készülő tananyag ezt a hiányt szeretné pótolni. A tananyag egyik legfontosabb célja, hogy szélesítse a tanár szakos hallgatók látáskörét, kitágítsa tudásukat és ismeretüket a nyelvtudomány, a pedagógia és nevelésszociológia ezen tárgyköreiből.

A tanulmány elsősorban azokra a lépésekre és problémákra hívná fel a figyelmet, melyekkel egy tananyag készítője egy ilyen típusú munka készítése közben szembesülhet (pl. életkori sajátosságok figyelembe vétele, különböző munkaformák kiválasztása, legfontosabb szerzők, elméletek és módszerek beépítése).. A tanulmány ugyanakkor nemcsak a tananyagkészítés nehézségeire tér ki, hanem a lehetséges megoldásokat is bemutatja, felvázolva a tananyag megírásának legfőbb lépéseit is, külön kitérve azokra a fontosabb célokra, amelyek mentén a készülő tananyag felépül.

A kutatás eredményeképpen elkészülő tananyag célja nemcsak a tanár szakos hallgatók ismereteinek bővítése, hanem pedagógiai/nevelési/szociális érzékenységük fejlesztése is: leendő tanárként ugyanis igen nagy esélye lesz annak, hogy találkoznak a hátrányos (nyelvi) helyzet jelenségével. A témá(k)ban való ismeretszerzés és az ehhez kapcsolódó problémaérzékenység fejlesztése tehát kiemelt jelentőséggel bír, hiszen a hallgatók ezáltal hatékonyabban tudnak majd segíteni a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulókon.

Kulcsszavak: tananyagkészítés, nyelvi hátrány, nyelvi szocializáció, tanárjelöltek

AZ ELŐZMÉNYEK

Egy tananyag megtervezése és megírása előtt számos tényezőt kell figyelembe venni. Nagyban megkönnyítheti a munkát, ha vannak olyan alapok, melyek segítenek a tananyag megírásában (tanítási segédletek a témákkal kapcsolatban; akár saját, korábbi tananyagok;

szakirodalmak, melyek alapján összeállítjuk a tananyagot és a többi) ugyanakkor az is fontos, hogy a tananyag minél változatosabb módszereket és tanulásszervezési eljárásokat tartalmazzon; olyanokat, melyek könnyebbé és sikeresebbé teszik az adott témakör feldolgozását.

Jelen tanulmányban a szerző mindkét, fenti tényezőre utalást kíván tenni. A tanulmány első alfejezetében egy 9. évfolyamosoknak szóló szakképzési anyagról olvashatunk, mely egy, a praxisban még ki nem próbált, de a szerző szándéka szerint tanórán kívüli tevékenységek keretében alkalmazható extracurriculum, fókuszában a hátrányos helyzet, nyelvi hátrányos helyzet, szocializáció nyelvi szocializáció témaköreivel. Ez előzménye a tanulmány témáját adó, a praxisban kipróbált, osztatlan tanárszakos hallgatók szàmára készült, a kooperatív tanulásszervezés módszettanát alkalmazni kívánó tananyagfejezetnek, mely egy készülő tananyag egy része, ugyanazokkal a témakörökkel, melyre a 9-es extracurriculum épült). Az előzmények - az extracurriculum - részletesebb bemutatása és elemzése mindenképpen hasznos lehet, főleg abban az esetben, ha a tananyag készítője még gyakorlatlan a témában, ugyanakkor be szeretné mutatni, melyek azok a lépések, melyekkel egy kezdő tananyagkészítőnek és kooperálónak mindenképpen szembesülnie kell.

Tananyagkészítés - pedagógiai ismeretek, tapasztalatok nélkül

Ahogy a fentiekben is olvashattuk, a tanulmány e részében a szerző egy olyan extracurriculumot mutat be, mely előzményének tekinthető a tanulmány középpontjában álló tananyagfejezetnek: az extracurriculum egy része, valamint jelen tanulmány fókuszában álló tananyagfejezet témája ugyanis azonos: a hátrányos helyzet témájának feldolgozása. Mielőtt azonban magáról a teljes extracurriculumról beszélnénk, érdemes néhány szóban utalni arra is, hogy az milyen körülmények között született meg.

A szerző egy PhD-kurzus teljesítésének feltételeként azt a feladatot kapta, hogy kutatási témájára alapozva készítsen egy tananyagot, fontos megjegyezni azonban hogy a szerzőnek ekkor még semmilyen pedagógiai ismerete és tudása nem volt: a kutatási témája iránti elhivatottsága azonban arra késztette őt, hogy - akkori tudásának megfelelően - igyekezzen minél több olyan szempontot figyelembe venni, melyek megkönnyíthetik a hátrányos és nyelvi hátrányos helyzet, valamint szocializáció és a nyelvi szocializáció témaköreinek feldolgozását.

Ennek eredményeképp született meg az, a praxisban még ki nem próbált extracurriculum, melynek célcsoportja a 9. évfolyamba járó, szakképzésben tanuló diákok, fókuszában a hátrányos helyzet, a nyelvi hátrányos helyzet, szocializáció, nyelvi szocializáció témaköreivel. A tervezés szempontjainál a szerző arra törekedett, hogy a feladatsorok ne csak egyéni, hanem páros feladatokat tartalmazzanak; fontos volt, hogy szakirodalmilag releváns és kurrens alapokra építkezzenek, valamint, hogy megfeleljenek az életkori sajátosságoknak. Összességében a cél az volt, hogy egy olyan anyag készüljön melynek segítségével a 9. osztályos, szakképzésben részt vevő diákok – akár saját élettapasztalataik

alapján – megértsék az egyes terminusok lényegét és képesek legyenek ezeket az ismereteket átültetni a mindennapokba is (pl. felismerni azt, kik szenvednek nyelvi hátrányban, különbséget tenni a korlátozott és a kidolgozott kódot használók között, meglátni az összefüggést a szociális háttér és az iskolai teljesítmény között). Az extracurriculum törekedett a témakörök hatékony feldolgozására, utólag azonban megállapítható, hogy - annak ellenére, hogy az anyag páros, kiscsoportos feladatokat is tartalmazott - a feladatsorok az alkalmazott munkaformák és módszerek tekintetében lehettek volna változatosabbak is.

A kooperatív tanulásszervezés azonban - melyet a szerző magyartanári mesterképzése során ismert meg - jelentősen gazdagította a módszertani repertoárt, amit a tanulmány írója igyekezett beépíteni jelen dolgozat fókuszában lévő tananyagfejezetbe is. A következő fejezetben tehát erről, a kooperatív tanulásszervezés jelen tananyagfejezet készítésére (és e fejezet feldolgozására) gyakorolt hatásáról lesz szó részletesebben.

A kooperatív tanulásszervezés tananyagkészítésre gyakorolt hatása

A 2016/2017-es tanév tavaszi szemeszterében a szerző Szövegértés és kommunikáció kurzusán - kikérve a hallgatók előzetes véleményét - előkerült a hátrányos és nyelvi hátrányos helyzet, valamint a szocializáció és a nyelvi szocializáció kérdésköre, melyek feldolgozásához a tanulmány írója a fent bemutatott extracurriculumot szerette volna felhasználni. A magyartanári (MA) képzésen szerzett ismeretek, valamint a kooperatív tanulásszervezési eljárás hatására (Arató 2011a és 2011b, Dévényi 2011, Mrázik 2011 és 2015, Varga 2011) azonban a szerző korábbi munkájának átalakítását, átírását látta a legcélszerűbbnek, ennek kapcsán ugyanakkor számos tényezőt kellett figyelembe vennie, ezek a következők:

(1) A tananyag célközönsége, hallgatói összetétel: jelen tananyag elsőéves tanár szakos egyetemistáknak készül, akik a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának hallgatói. Mivel a hallgatók tanárképzésben vesznek részt, a tananyagnak tanári/nevelői aspektust is kell tartalmaznia, ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a hallgatók különböző témakörökben jártasak, különböző szakokra járnak.

(2) Célcsoport: az extracurriculum célcsoportja a 9. évfolyamos, szakképzésben részt vevő tanulók voltak, jelen esetben a megszólítandó célcsoport elsőéves tanár szakos hallgatókból áll.

(3) Kooperatív alapelvek megvalósulása: a készülő tananyagban érvényesülnie kell a kooperatív alapelveknek - rugalmasan nyitott és inkluzív együttműködésre épülő struktúrák, építő és ösztönző egymásra utaltság, párhuzamos interakciók,, személyes felelősségvállalás és egyéni számonkérhetőség, egyenlő részvétel és hozzáférés, kooperatív nyilvánosság, személyes, szociális, kognitív és tanulási képességek (Arató 2011a) - mindezt azért, hogy a lehető leghatékonyabb és legeredményesebb legyen a feldolgozás, megértés, interiorizálás

(4) Kooperatív munkaformák alkalmazása: a kooperatív alapelvek megvalósulásához azonban szükséges a kooperatív munkaformák, módszerek kiválasztása, tananyagra adaptálása, melyek szintén a megértést, interiorizálást segítik elő.
A fenti szempontokat figyelembe véve tehát az extracurriculum egy része módosításra került, a következő fejezet témája ennek az új tananyagfejezetnek - a hátrányos helyzet témakörét feldolgozandónak – a bemutatása. A tananyagfejezet kipróbálásra is került, a tanulmány utolsó részében pedig a gyakorlatban történő alkalmazásáról, az ehhez kapcsolható élményekről, tapasztalatokról lesz szó.

TANANYAGFEJEZET A HÁTRÁNYOS HELYZETRŐL - KOOPERATÍV MUNKAFORMÁK ALKALMAZÁSÁVAL

A tanulmány fókuszában lévő tananyagfejezet az RJR-modell keretében épült fel, mely a konstruktív pedagógia tanulásszemléletére épülő egyik modell. (Bárdossy-Dudás 2009: 86) Az RJR-modell 3 fázisból áll: a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás fázisából. A ráhangolódás fázisában a tanulók arról a témáról kezdenek el gondolkodni, melyet a későbbiekben részletesebben is megismernek, a jelentésteremtés részben történik meg az új anyag feldolgozása, a reflektálás fázis célja pedig az, hogy a tanulók saját maguk fogalmazzák meg a jelentésteremtésben megtanult ismereteket (Bárdossy-Dudás 2009: 89-90).

A tananyagfejezet egy része - alkalmazva az eddig megismert kooperatív elveket és munkaformákat, a következőképpen néz ki (a feladatsor az 1. számú mellékletben megtekinthető): a hallgatóknak első körben 3 fős szimpátiacsoportokat kell létrehozniuk, majd felosztani a csoporton belül a szerepeket (jegyző, nyomolvasó, időfelelős). A csoportok feladata ezután az, - a feladat a témára való ráhangolódást segíti - hogy írjanak fel 10 szót, ami a hátrányos helyzetről eszükbe jut, de úgy hogy az első szavuk utolsó betűje legyen a következő szó kezdőbetűje. A feladatot a szóforgó módszerével kell megoldaniuk (Varga 2011), így mindenkinek biztosítva van az egyenlő részvétel a feladat megoldása közben, de a hallgatók segíteni is tudják egymást. A feladat a csoportszóforgó módszerével ellenőrizhető, melynek lényege, hogy minden csoportból (a csoportok megszámozása után) a jegyző mondja el a csoport megoldását.

A jelentésteremtés részben a hallgatóknak először csapatnevet kell választaniuk, majd a csoportokon belül A, B és C feladatlapok közül választhatnak. Az A) feladatlapban a Hátrányos helyzet a jogban címszó alatt egy Varga Aranka - tanulmány kissé összefoglalt változatát kell feldolgozni irányított kérdések segítségével; a B) feladatlapban a Hátrányos helyzet a pedagógiában címszó alatt egy Várnagy Elemér – Várnagy Péter - szakirodalom összefoglalt változatát kell feldolgozni, szintén irányított kérdésekkel, a C) feladatlapban pedig a Hátrányos helyzet a nevelészociológiában címszó alatt Bourdieu-, és Mollenhauer-szakirodalmak feldolgozására kerülhet sor. A csoportokon belül a hallgatók egyénileg dolgozhatnak, miután pedig végeznek, az A jelű, B, jelű és C jelű feladatlapokat

megoldó diákok egy csoportba ülnek, és a feladatsorokhoz tartozó megoldókulcs segítségével kijavítják megoldásaikat. Ezt követően visszaülnek eredeti csoportjaikba és megtanítják egymásnak, hogy mit jelent a hátrányos helyzet a jogban, a pedagógiában és a nevelésszociológiában, ezt követően pedig egy posztert kell készíteni minden csoportnak arról, amit megtanítottak egymásnak (ez azért fontos, mert így még jobban tudatosul a hallgatókban a tananyag): a jelentésteremtés blokkjában tehát a hallgatók szakértői mozaik (Arató 2011b) segítségével dolgozzák fel a tananyagot.

A reflektálás fázisában a hallgatók a füllentős módszerével (Varga 2011) összegzik az eddig megtanultakat: ennek lényege, hogy minden csoport kap számkártyákat (1,2,3) majd a csoportok megfogalmaznak 2 igaz és 1 hamis állítást a hátrányos helyzettel kapcsolatban. Az egyik csoport felolvassa az állításait, a többi csoport pedig megállapodik, melyik a hamis állítás. A csoportban, akinél a hamis állítás száma van, tapsra azt felemeli. Az állítások megfogalmazásában és a hamis állítás kiválasztásában segítséget nyújthatnak a már korábban elkészített poszterek.

A tananyagfejezet összességében törekedett a kooperatív elvek és munkaformák megvalósítására, figyelembe véve azokat a szempontokat, melyeket az 1.2-es fejezetben olvashattunk, a gyakorlati megvalósítás azonban - mivel a tananyagfejezet élő környezetben, magán a tanórán történik meg - mindig hozhat újdonságokat a tananyag átalakítására, kibővítésére, redukálására vonatkozóan. A tanulmány a tananyagfejezet gyakorlati megvalósulásának bemutatásával zárul, külön hangsúlyt fektetve arra, mennyivel hatékonyabb a kooperatív tanulásszervezési eljárás a tanulókra és tanárra, magára a tanulásra vonatkozóan.

A tananyagfejezet a gyakorlatban

Az elkészült tananyagfejezet tehát a 2016/2017-es tanév Szövegértés és kommunikáció kurzusán kipróbálásra is került. A tananyag kipróbálása mindenképpen újdonság volt a korábbi kurzusalkalmakhoz képest, mivel a kooperatív óraszervezésbe nemcsak a hallgatóknak, hanem magának a tananyag készítőjének is „bele kellett szokni”. Fontos volt, hogy egyértelmű és konkrét utasítások hangozzanak el a feladatok megoldásával kapcsolatban, a tananyag kipróbálása során le kellett számolni azzal, hogy - bár felnőttek oktatásáról van szó - "maguktól mennek a folyamatok" (Mrázik, 2011). A másik fontos tényező az egyes munkafolyamatokra szánt idők beosztása, azt ugyanis nagyon nehéz megtervezni, hogy mi fér bele 90 percbe, úgy, hogy ne legyenek lezáratlan elemek az egyes blokkok végén. A jelentésteremtés részben pl. a tananyag készítője rosszul mérte fel, hogy mennyi idő kell az A, B és C jelű feladatlapok kitöltéséhez, az A jelű feladatlap kitöltése ugyanis kevesebb időt vett igénybe (akik tehát azzal dolgoztak előbb végeztek) mint a B és a C jelű feladatlapé. Ehhez kapcsolódik az időkitöltő feladat megtervezése is. Ennek lényege, hogy a feladatukkal végző csoportok/egyének olyan munkába fogjanak bele, mely bármikor abbahagyható, tehát amíg a többi csoport/egyén dolgozik, ők sem maradnak feladat nélkül. Mivel nem készült időkitöltő feladat, elmaradt a folyamatos

munka (meg kellett ugyanis várni, hogy mindegyik csoport végezzen az önálló kitöltéssel, de az A feladatlapot kitöltőknek, mivel ők előbb végeztek, nem volt már dolguk), a tananyag ezek alapján tehát újabb átalakításra szorul (feladatlapok átalakítása, időkitöltő feladat megtervezése). A tananyagrész gyakorlati kipróbálása során a tananyag készítője újabb és újabb reflexiókkal lett gazdagabb, amelyeket mindenképp be kíván építeni a tananyagba, mivel hatékonyan, eredményesen és méltányosan (Lannert 2004) szeretné tanulni és tanítani.

A tananyag kipróbálása pozitív élményekkel is járt, a hallgatók ugyanis a munkafolyamatokban aktívak voltak, ők tanulták meg és tanították meg egymásnak a tananyagot, ezáltal élvezték is ezt, ami szemmel látható volt; szerették a csoportmunkát, a poszterek elkészítését, élvezték a tanulást. A tanár szerepe inkább facilitátor jellegű volt, a tananyag kipróbálása során a tanár és a hallgatók partnerként vettek részt a közös tudás létrehozásában. Az alaphangulat, melynek során a tananyagrészt feldolgozásra került, sokkal együttműködőbb, aktívabb és élvezetesebb volt, mint ami egy hagyományos, frontális tanórán tapasztalható lenne, ez pedig a tananyag interiorizálását segítette elő. A tananyag kipróbálása összességében tehát pozitív eredményekkel végződött.

HIVATKOZÁSOK

Arató Ferenc (2011a): A kooperatív alapelvek rendszere. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs.

Arató Ferenc (2011b): Csoportalakítás és csoportfejlesztés kooperatív tanulásszervezéssel hallgatói csoportokban. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs.

Bárdossy Ildikó-Dudás Margit (2009): A tanulás tervezése és értékelése. Tanulási/tanítási program oktatók és tanár szakos hallgatók számára. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest

Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.

Dévényi Anna (2011): Együtt-tanulás, együtt-tanítás a történelem tanárképzésben - egy kezdő kooperáló botladozásainak tanulságai. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs.

Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. Új Pedagógiai Szemle, 12. 3-16.p

Mollenhauer, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In.: Meleg Csilla (szerk.) (1996): Iskola és társadalom I. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszéke, Pécs.

Mrázik Julianna (2011): A kooperatív tanulásszervezés implementációja a tanárképzés kurzusain - képzésreflexió és a változó oktatószerep. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka (2011): Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs.

Mrázik Julianna (2015): Nevelés és iskola. A nevelés pedagógiai, antropológiai és összehasonlító megközelítése. Budapest. Ad Librum.

Varga Aranka (2011): A kooperatív alapelvek érvényesülését támogató struktúrák és szerepek. In.: Arató Ferenc - Dévényi Anna - Mrázik Júlia - Varga Aranka: Kooperatív tanulásszervezés a felsőoktatásban. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudomány Kar, Pécs. 2011

Varga Aranka (2013): Hátrányos helyzet az új jogszabályi környezetben. Iskolakultúra, Pécs. 2013/3-4.

Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2003): A hátrányos helyzet pedagógiája. Corvinus Kiadó, Budapest.

1. SZÁMÚ MELLÉKLET

Hátrányos helyzet

1. Alkossatok 3 fős szimpátiacsoportokat, osszátok fel egymás között a szerepeket (nyomolvasó, jegyző, időfigyelő) és válasszatok csapatnevet!

2. Oldjátok meg a következő feladatot: mindegyik csoport írjon fel 10 szót, ami a hátrányos helyzetről eszébe jut, de úgy hogy az első szó utolsó betűje legyen a következő szó kezdőbetűje! A szóforgó módszerével dolgozzatok!

2. Válasszatok egyet az alábbi feladatlapok közül és válaszoljatok a kérdésekre!

A)

Hátrányos helyzet a jogban

Varga Aranka tanulmányában bemutatja azokat a jogszabályi változásokat, amelyeken a hátrányos helyzet fogalma átment az utóbbi években, évtizedekben. Az áttekintés egyik célja, hogy rávilágítson arra, a változások bevezetése milyen nehézségekkel jár, ezen kívül azokra a dilemmákra is rávilágítja a figyelmet, melyek a jogszabályi háttér és a gyakorlati megvalósulás között előfordulhatnak. A tanulmány az 1993-as és a 2013-ban érvénybe lépő jogszabályokat hasonlítja össze.

A két jogszabály közös jellemzője, hogy a hátrányos helyzet fogalmának meghatározásakor csak a társadalmi hátrányokat veszik figyelembe, különbözőségük pedig, hogy amíg korábban a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzet megállapítása a jegyző feladata volt, addig most ez a gyámhatóság feladata lesz. További különbség, hogy az 1993-as szabályozás a közoktatási törvény keretein belül mozgott, de az új törvény már a gyermekvédelem alá tartozik.

Ha alaposabban szemügyre vesszük a két törvényt, megfigyelhetjük, milyen módon változtak a hátrányos illetve halmozottan hátrányos helyzetbe történő sorolás feltételei. A legszembetűnőbb, hogy a mostani törvényben már nem elég a rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény a hátrányos helyzet igazolásánál, hanem még egy plusz feltételnek is teljesülni kell a következők közül: szülők alacsony iskolai végzettsége, tartós munkanélkülisége, elégtelen lakáskörülmények. A halmozottan hátrányos helyzet megállapításánál pedig a gyermekvédelmi kedvezmény igazolásán túl 2 feltételnek is kell teljesülnie.

Kérdések:
1. Mi a közös és mi a különböző az 1993-as és a 2013-as jogszabályban?
2. A mostani törvény alapján kit tekinthetünk hátrányos helyzetűnek és halmozottan hátrányos helyzetűnek?

B)
Hátrányos helyzet a pedagógiában

1. Inadekvát hátrányos helyzet
Inadekvát hátrányról beszélünk akkor, amikor a gyerek személyiségének a fejlesztése nem az adottságainak megfelelő irányba történik. Főbb jellemzői, okai közé tartozik a depriváció, a szülők alacsony iskolázottsági szintje, a migráció, a nyelvi fejlődés, a pozitív deviancia.
Depriváció: Az inadekvát hátrányos helyzet a gyermek- és fiatalkorút körülvevő társadalmi hatásokból eredeztethető. Ennek kapcsán kerülhet elő a depriváció fogalma: az érintett (deprivált) csoportok a társadalom többségéhez képest rosszabb megélhetési, iskoláztatási, mobilitási és érdekérvényesítési lehetőségekkel rendelkeznek.
Szülők alacsony iskolázottsága: ezt a tényezőt, mint a szegénység újratermelődésének az okát, már több kutatás is vizsgálta. A kutatások eredményei is alátámasztották, azt az állítást, mely szerint: „Alacsony kulturális igényszint a családi szubkultúrában nem motiválja a fiatalt képességei kibontakozásában....(...)..Alacsony igényszintű szülő nem készteti gyermekét magasabb kvalifikáció megszerzésére..(..).” (Várnagy-Várnagy 2003; 19). A szülők alacsony iskolázottsági szintje tehát hatással van a gyermekük jövőjére is: a szülők többsége nem fogja támogatni, hogy a gyermek tanuljon, vagy akár felsőfokú végzettséget szerezzen, hiszen ez a szülő esetében sem valósult meg. A cél: a mielőbbi pénzkeresés, a mielőbbi munkába állás. A gyermek – mivel nincs benne motiváció, ahogy a szüleiben sincs, – nem tanul, nem képzi magát, hiszen a mielőbbi pénzkeresés a cél. Ebben az esetben a tehetség elvész, hiszen nem történik meg a megfelelő továbbképzés, a megfelelő specializáció, a gyermek inadekvát hátrányos helyzetbe kerül (Várnagy–Várnagy 2003; 19-20).

Társadalmi mobilitás: A migráció két vonatkozásban lehet hátrányos helyzetet teremtő tényező. Az első esetben, amikor a szülők vándorlása időszakosan történik meg (tehát állandóan változtatják településhelyüket), annak az lesz a következménye, hogy a gyermeküknek is iskolát kell váltania, tehát a migráció a permanens iskolai kapcsolatok rovására megy. A másik esetben pedig nagy gondot okoz – és ezáltal hátrányos helyzetet teremtő tényező – a fiatalok napi bejárása a nagyobb települések iskoláiba. Ennek következménye pedig az, hogy sok idő megy el az utazással, a gyermekeknek nem lesz idejük részt venni különböző foglalkozásokon, csökken a tanulásra fordított idő is, ezen jellemzők pedig hosszabb távon hátrányai lehetnek a gyermek személyiségfejlődésének
Pozitív deviancia: Pozitívan deviánsok a tehetséges, de nem gondozott fiatalok. A tehetséggondozás – ami a pozitívan deviánsok esetében elengedhetetlen – nagyon fontos tényező, fontossága több okkal magyarázható: a társadalmi változások felerősítették a teljesítményorientáltságot, magas szintű teljesítményt viszont nem lehet elérni a tehetség felderítése és fejlesztése nélkül. Az iskolák pedagógiai programjai lehetőségeket kínálnak a tehetségfejlesztő munkálatokhoz, de a frontális oktatás ehhez nem biztosít feltételeket: meg kell keresni azokat a munkaformákat, amelyek a tehetséges gyermekek fejlődését segítik.

Kérdések:
1. Mit jelent az inadekvát hátrányos helyzet?
2. Fogalmazd meg saját szavaiddal, mi a depriváció!
3. A szülők alacsony iskolázottsági szintje miért meghatározó?
4. Mi az a 2 eset, amelyben a migráció hátrányos helyzetet teremtő tényező? Jellemezd őket!
5. Hogyan kapcsolható össze a pozitív deviancia és a tehetséggondozás?

C)
Hátrányos helyzet a nevelésszociológiában

1. **Bourdieu tőkeelméletei**
2.

A francia Pierre Bourdieu a hátrányos helyzet fogalmát a tőke szempontjából közelíti meg: A tőke jelenti a struktúrákban rejlő erőt, a felhalmozott munkát és a társadalom szabályszerűségeinek az elvét is. A tőkének három alapvető fajtája különböztethető meg: (a) gazdasági tőke: a gazdasági tőke pénzre váltható és tulajdonjogi formákat jelent. (b) társadalmi tőke: a társadalmi tőke nem más, mint a társadalmi kötelezettségek végrehajtásából, a „kapcsolatokból” fakadó tőke, mely kötelezettségeket, elvárásokat, információs csatornákat is jelent, egyaránt pénz- és időigényes.
(c) kulturális tőke: a kulturális tőke a társadalom uralkodó csoportjainak körében elfogadott, elvárt attitűdök és magatartásformák összessége. Olyan értékek sorolhatóak ebbe a kategóriába, amelyek a „magas kultúrához” közeliek, a „magas kultúra” elemeit

tartalmazzák akár viselkedésben, akár ízlésben, akár nyelvhasználatban. A kulturális tőke megszerzése a korai szocializáció során, a szülői házban történik meg, és az általa nyújtott előnyök a gyermekkor későbbi életszakaszaiban már behozhatatlanok és az iskolában sem pótolhatók. E készségek megléte tehát a társadalomban egy kiváltságos osztályhelyzetet jelent, ez a folyamat a kulturális reprodukció.
E definíciók alapján azok tekinthetőek hátrányos helyzetűnek, akiknek nem áll rendelkezésükre a megfelelő mennyiségű tőke. A gazdasági tőke esetében nincs megfelelő mennyiségű pénz, a társadalmi tőke esetében nincs meg a „kapcsolatokból" fakadó tőke, a kulturális tőke esetében pedig nincsenek meg azok az értékek, amelyek a „magas kultúrához" közeliek, nincs meg az otthoni légkörben a megfelelő kulturális, szociális alap.

2. Mollenhauer - értékorientációk, nevelési elképzelések

Klaus Mollenhauer a család nevelési gyakorlatát és az ezt erősen befolyásoló társadalmi helyzetet (mint szociokulturális hátteret) kapcsolja az iskola hatékonyságának problémaköréhez. Mollenhauer a családi szocializáció folyamatában érvényesülő, ún. értékorientációk alapján vizsgálta azt, hogy a munkásosztálybeli és a középosztálybeli csoportba tartozó családok milyen iskolatípusba irányítják majd gyermekeiket illetve azt is, hogy milyen lesz azoknak a gyermekeknek az iskolai teljesítménye.
Az értékorientáció szorosan összefügg a nevelési elképzelésekkel. „Nevelési elképzeléseken a szülőknek a nevelési folyamatról, azok változóiról és kapcsolatairól vallott feltevéseit értjük, amelyeket a nevelési gyakorlatban alkalmaznak." (Mollenhauer in Meleg 1996; 98.) A különböző típusba (munkásosztályba vagy középosztályba) tartozó gyerek szüleinek más-más nevelési elképzeléseik vannak. Az alsóbb rétegek „nevelési gyakorlatában jellemző az ellenőrzés és a fegyelmezés magas foka, ezzel szemben a felsőbb rétegbe tarozó középosztálybeli családok nevelési gyakorlatában az önállóság, az önkontroll, a mások ítéletétől való függetlenség, a tudásszomj és a kreativitás a meghatározó. Ezekkel a nevelési gyakorlatokkal, elképzelésekkel alakulnak ki azok az értékek, amelyeket a gyermek magába szív a szocializáció során, és amit később az iskolában is fog alkalmazni

Kérdések:
1. Bourdieu milyen tőkefajtákat különbözetett meg? Jellemezd őket külön-külön min. 3 mondatban saját szavaiddal!
2. A Bourdieu-féle tőkeelméletek alapján ki a hátrányos helyzetű?
3. Fogalmazd meg saját szavaiddal, mit jelent a Mollenhauer-féle értékorientáció és nevelési elképzelések!

3. Az A) jelű, B) jelű és C) jelű feladatlapokat választók üljenek össze egy asztalhoz és a megoldókulcs segítségével javítsátok ki a feladataitokat!

4. Menjetek vissza az eredeti csoportotokba és mondjátok el társaitoknak, mi volt a feladatotok és milyen megoldások születtek!

5. Minden csoport készítse el saját poszterét a hátrányos helyzetről!

5. Füllentős: a csoportok fogalmazzanak meg 2 igaz és 1 hamis állítást a hátrányos helyzettel kapcsolatban. Az egyik csoport olvassa fel az állításait, a többi csoport pedig állapodjon meg, melyik a hamis állítás. A csoportban, akinél a hamis állítás száma van, tapsra emelje fel. Az állítások megfogalmazásában és a hamis állítás kiválasztásában használjátok az elkészített posztereket!

ABSTRACT

The topic of my research is what a curriculum could help the theacher-students to better understand and explore the subject of (linguistic) underprivileged situation, linguistic drawback, socialization and language socialization. The plan of the curriculum-development was provided by the ’Szovegertes és kommunikáció’course (it was the course of the PTE BTK Nyelvtudományi Tanszek): the general experience of the course teachers were bad in these themes in connection with the knowledge of students. This curriculum would like to help this situation. The main goal of the curriculum is to broaden the viewpoints of teacher-students, to expand their knowledge in the next themes: linguistic, pedagogy and education Sociology

Nemes Gyöngyi
PhD-hallgató
PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
gyongyi0606@freemail.hu

Andrea Óhidy

SUCCESSFUL SCHOOL CAREERS OF TEN ROMA/GYPSY WOMEN IN HUNGARY FIRST RESULTS OF AN INTERVIEW STUDY

Roma and Gypsy[142] women in Europe suffer from multiple deprivation (Council of the European Union, 2011): Firstly, because their different cultural traditions often lead to discrimination in school education. Secondly, because a large part of the Roma and Gypsy population lives in poverty. There are That is why Roma and Gypsy women are often called the "minority of the minority" (Vincze, 2010: 195). Despite of this multiple deprivation Roma and Gypsy women are (not only in Hungary) more and more successful in the education system (Forray and Hegedűs, 1991) and they increasingly take part in the political life as well(Bakó and Tóth, 2008; Kóczé 2010).

This paper – based on a qualitative research study – analyses the progress of ten Roma/Gypsy women: Adele, Agnes, Barbara, Francis, Marianne, Maria, Nina, Rita and Sonja[143] who come from a background of multiple deprivation but have managed successful educational careers (defined by their university degree). The author made biographical interviews with the women in 2012 in Pécs and Budapest.

THEORETICAL FRAMEWORK

According to the underclass theory of William Julius Wilson, adapted by Iván Szelényi and János Ladányi for the Hungarian situation, the Roma and Gypsy minority broke apart along the social class lines after the democratic system change in the 1990´s (Ladányi and Szelényi, 2004; Ladányi, 2009). This process means that a very small group of the Hungarian Roma/Gypsy minority has reached a better social position. They have practically become a part of the middle class. This social advancement also means an assimilation process. Their social environment does not define them as Roma or Gypsies anymore (Dupcsik, 2009; Ladányi, 2009) and often enough neither do they themselves (Újlaky 2000). But for most of them this process means that they have become a part of the underclass, and have no role in society, suffer from permanent unemployment and

[142]I use the terms „Roma" and Gypsy" as synonyms, because in Hungary there are groups, which would feel insulted if you call them „Roma" – they prefer the term „Gypsy (cigány)".

[143]All names have been changed. The author would like to thank all the respondents for agreeing to these interviews and for sharing their life stories and the history of their school career with me.

poverty, and live in social and regional segregation(Bernáth and Wizner, 2002; Cserti Csapó, 2008; Dupcsik, 2009; Gábos, Szivós and Tátrai, 2013). It is very likely that their children will live in the same situation. This group is called “Roma” or “Gypsy”. If you consider these developments, the terms “Roma” and “Gypsy” mean for most people in Hungary ethnizised poverty (Ladányi, 2009).

The reasons for this underclass-formation process can be found in the exclusion of the Roma/Gypsy minority from the labor market (Kertesi, 1995; Székely, 2008; Domokos and Herczeg, 2010), which is closely related to theirlow educational attainment (Bernát, 2014): According to the Census in 2011 58% of the Roma/Gypsy minority (over 15 years) have as their highest level of education a visit to primary schools, 23% have even less. Just 5% have a high school degree and 1% has a university degree (KSH, 2011). There are more and more Gypsy and Roma, who have Hungarian as their mother tongue: in 1971 it was 71%, in 2003 already 86,9% of them. The traditional Gypsy and Roma languages (Romani and Beasch) are less and less spoken.

According to the theory of Helmut Fend about the school system it plays a central role in supporting or impeding social mobility (Bordieu and Passeron, 1974; Fend, 1980, 2006). This is also true for the Hungarian Roma/Gypsy minority. The school system reinforces the deprivation for most of the Roma/Gypsies (Óhidy, 2009; Óhidy and Orsós, 2013), but can also help them to improve their social position. The interviewed women belong to this very small second group. This study examines the allocative function of the Hungarian school system. Our research aims were the following:

a) Description of central factors that promote social advancement through education according to the subjective perspectives of the Roma/Gypsy, and
b) Identification of various types of social advancement through education by means of contrasting comparison and contextualization.

THE INTERVIEW STUDY

The research question of the study was: Which factors had – according to the opinion of the affected persons – an influence (especially a positive impact) on their success in the education system? To answer this, we chose the method of biographical narrative interviews. The intention was to collect as many influencing factors as possible and to investigate the opinions of the Roma/Gypsy women themselves (Schütze, 1983; Glinka, 2009; Küsters, 2009). This point is particularly important, because the perspective of affected people, especially of disadvantaged learners, is often neglected in research. The aim of the research was to learn about the subjective theories of the interviewed women why their school career was successful. The biographical interviews were made by the author in 2012 in Pécs and Budapest.[144]

[144] See Appendix 1.

As additional methods we used expert interviews and analyzed statistical and empirical studies as well. The selection of the experts was not based on pre-established criteria, but on the theoretical sampling (Mayer, 2006). They were selected based on the literature analyzis, discussions at international conferences and recommendations from colleagues. In the expert interviews we wanted to use their special knowledge and interpretation skills related to their professional work area and action field (Bogner and Menz, 2005. 43).[145] In the analysis the exploratory and the organizing *functions* of the research method were in the foreground, but also the theory generating *function* played a role (Meuser and Nagel, 1994; Vogel, 1995; Bogner and Menz, 2005).[146]

The research study had a group in focus, which can be called intellectual elite for both the majority society and the Roma/Gypsy minority (Óhidy, 2013; Óhidy, 2016). The selection of the respondents was done with the snowball-system and in accordance with two criteria: The interviewed women had to belong to the Roma and Gypsy minority in Hungary (determined by both: the self-definition and the definition of their environment) and they had to have a university degree. We allowed all degrees possible in Europe (Bachelor, Master, diploma, state examination, Ph.D.). Neither the subject of their studies nor the kind of course (full-time, evening course, correspondence course/open University) was selection criteria.

THE INTERVIEWED WOMEN

Most of the interviewed women (6) belong to the *Boyash (beás)-cigány* group, 3 of them to the *Vlach (oláh)-cigány* group and one person was *Romungro*.[147] The proportion of the Boyash (beás)-group was the biggest because this group lives in the region of Pécs, where most of the interviews were made. Most of the parents (7) belong to the same group, 3 women came from an intermarriage, in which the Non-Roma/Gypsy parents were Hungarian, Croatian or German (see Table 1.).

[145] See Appendix 2.

[146] I would like to thank all the experts for their help.

[147]The Hungarian Roma and Gypsy minority can be divided into three different groups (based on to their native language, place of residence (region) and the time of their immigration) (Bíró, 2006; Szoboszlai, 2006; Kis, 2007; Lakatos, 2011): Romungro, Vlach (oláh)-cigány, and the Boyash (beás)-cigány. For more about it see Óhidy and Orsós, 2013.Most of the interviewed women (6) belong to the Boyash (beás)-cigány group, because this group lives in the region of Pécs, where most of the interviews were made.

Table 1: Categorization of the interviewed women and their parents in ethnic groups (self-categorization)

Father	**Mother**			
	Romungro	Vlach (oláh)	Boyash (beás)	Non-Roma
Romungro	–	–	–	1
Vlach (oláh)	–	2	–	1
Boyash (beás)	–	–	5	–
Non-Roma	–	–	1	–

Half of the interviewed women (5) were at the time of the interview between20-30 years old, the other five between 30-40 years old. The highest degrees of the interviewed women were as follows: 3 women had completed a Bachelor-degree at University or a three-year-course at a University of Applied Sciences, 6 a five-year-course at University[148] and one woman had a postdoctoral lecturing qualification (habilitation). Most of them (8) belong to the first generation with a university degree in their family. Only in two families (Francis and Nina) one parent had (i. e. the mother) a university degree. A lot of parents had only visited a primary school or had no school degree at all. In one case they were even illiterate (see Table 2).

Table 2: Highest school/university degree of the interviewed women and their parents

Name	**School/university degree**	**Father**	**Mother**
Adele	university diploma	primary school	-
Agnes	habilitation	-	-
Barbara	BA	technical college	primary school
Francis	university diploma (PhD-student)	technical college	university diploma
Jennifer	university diploma (PhD-student)	primary school	primary school
Marianne	university diploma	technical college	primary school
Maria	university diploma	high school	high school
Nina	university diploma	high school	university diploma
Rita	university diploma (PhD-student)	no data	-
Sonja	university diploma (PhD-student)	primary school	-

[148] Four of them were preparing for their PhD.

The highest school degree of the parents had a positive impact on the socioeconomic status of the family: Only 3 of the families can be counted as middle class (the parents of Francis and Nina are businesspeople, Maria´s father works in the middle management). All other women described their family as “poor” or “very poor” and three families lived in a Gypsy-settlement, which can be defined as a clear indication for poverty and deprivation (Ladányi, 2009; Domokos and Herczeg, 2010).

Table 3: Job/profession of the interviewed women and their parents

Name	Job/Profession	Father	Mother
Adele	midwife	factory worker	housewife
Agnes	university teacher	zookeeper	housewife
Barbara	MA- student	no regular work	regular work
Francis	PhD-student	entrepreneur	entrepreneur
Jennifer	PhD-student	no data	no data
Marianne	teacher in adult education	miner	housewife
Maria	teacher	foreman	semi-skilled worker
Nina	teacher	security guard	accountant
Rita	teacher	no data	no data
Sonja	university assistant	factory worker	kitchen employee

Table 3 shows the intergenerational social mobility: the interviewed women, who already work (7), have higher work positions than their parents. The dominance of the educational profession is not only evident in this study (there were six people working in educational professions: three school teachers, two at a university and one as a teacher in adult education) but also in a national context (Forray and Hegedűs, 2003; Szabóné Kármán,2005).

Table 4: Marital status, number of siblings and children the interviewed women

Name	marital status	number of siblings	number of children
Adele	married	3 half-siblings	2
Agnes	divorced	4	1
Barbara	single	1	-
Francis	single, in relationship	2	-
Jennifer	single	1	-

Name	marital status	number of siblings	number of children
Marianne	divorced	3	1
Maria	divorced	4	1
Nina	widow	1	-
Rita	divorced	3	1
Sonja	divorced, in relationship	1	2

Table 4 shows that both, the number of the siblings and the number of the children of the interviewed women, were significantly lower than of the average Roma/Gypsy families, which mostly have 5 or 6 children. The largest part of the women had one (3) or two (3) siblings and only two had four brothers and sisters. Two women have 2 children, four 1 child and four women had none (yet). The childless women were between 20-30 years old and mostly (3) unmarried (yet). Five women were divorced, one woman was a widow and one married. Two women live with a partner. These data show first indications that an educational career of a Roma/Gypsy woman is difficult to reconcile with the traditional female role model, which is expected of them.

Table 5: Mother tongue of the interviewed women

Name	Mother tongue
Adele	Beasch and Hungarian
Agnes	Beasch and Hungarian
Barbara	Hungarian
Francis	Hungarian
Jennifer	Hungarian
Mariann	Beasch und Hungarian
Maria	Hungarian
Nina	Hungarian
Rita	Hungarian
Sonja	Romani and Hungarian

Table 5 shows that all women have Hungarian as mother tongue and only 4 of them were bilingual. Most of them came from poor families with low educational degrees and we know form Basil Bernstein that in such families people often use a so called restricted code (that means a style of language, which people mostly use in informal situations, characterized by linguistic predictability and by its dependence on the external context and on the shared knowledge and experience of the participants for conveying meaning).

The interviewed women said, they did not receive any extra language support at school. But it wasn´t a problem for them in school, except when their teachers had forbidden to speak their Roma language at school. But they had to learn to use elaborated code (a style of language use associated with formal situations and characterized by explicitness, lack of dependence on the external context, syntactic complexity, and individuality of expression) in Hungarian.
Agnes said: *„In the first class of the primary school there were a lot of tasks with word problems, where various groupings should be carried out. We had to color southern (exotic) fruits (déligyümölcs)in a variety of fruits. And my result wasn´t good. The teacher asked, well, why did you not color the southern fruits? And I answered: Because we do not usually eat fruit at noon. It was a great laugh and. I did not know why and felt very uncomfortable."*(Agnes)

SCHOOL CAREERS OF THE INTERVIEWED WOMEN

Katalin R. Forray and András T. Hegedűs differentiate between two typical ways of school careers: "classic" and „detour". Based on their studies the "detour" way can be seen in general as typical for Roma/Gypsy women in Hungary (Forray and Hegedűs, 2003; Forray, 2004; Szabóné Kármán,2005).

In our research these two categories of career paths were represented in equal proportions: Five women – Agnes, Adele, Maria, Nina, Jennifer – had a „classical" school career. That means, they attended after primary school right away a secondary school[149], where they completed their high school degree. After that they directly went to university and completed their studies in regular time. Five women (5) – Barbara, Francis, Marianne, Rita, Sonja – completed their degree with delays and breaks, mostly in evening courses in addition to family and work.

The most common reason for delays was to found a family: Four women – Marianne, Nina, Rita and Sonja – suspended their educational career because they wanted to dedicate themselves to their family. Conflicts with the traditional female role model played also a part (Durst, 2010; Kóczé, 2010). In order to learn longer some of them had to go through conflicts with their parents. Maria said:
„[...] I could have done, even my mom was obliged to marry early. So at the age of 14 already almost everyone in our family had been married. This is still the custom of our Gypsy-settlement in Kaposvár. However, I explained to my parents that I did not want to get married, I wanted to learn and study." (Maria)

[149] In a high school or in a professional middle school (for more about it see Óhidy, 2007)

Typical is Rita´s story: *„My mother said that I have no other things to do on this earth, but to have children. I should find a husband and get children. [...] I had to choose between my family and a life that I wanted."* (Rita)

Another big problem was the lack of financial resources. Some women worked during their studies (one of them was as a single mother even the main breadwinner of the family) – hence this also caused delays in the educational career. Sonja said:

„These weren´t easy times, it was very hard, because there were the two children. I brought one to the nursery, the other to the nursery school, then I went to the university and when I was in the second year I had to go to work, too. In the morning I was at the University, in the afternoon I worked as a waitress, it was my former profession." (Sonja).

The higher education of the parents and the higher socio-economic status of their origin family had a positive impact on the school career of the interviewed women: Two of the three respondents, which are coming from middle class families – Nina and Maria – had a „classical" school career. When Francis´ school career would have been interrupted because she didn´t pass the entrance exam, she began her studies in a self-financing form.

But these factors were not necessarily conditions either for a successful school career or for the "classical" way to study, because Agnes and Jennifer – who are coming from poor families – achieved their school career in the "classical" way too. Neither played the ethnic group affiliation of the interviewed women an important role (see Table 1). In view of these data we can legitimately ask the question: Which (supporting) factors played a role in their school career? In the following, we examine the answers of the respondents to this question. Firstly, we list all the supporting and impeding factors, which have been named by them. Then we analyze and interpret these answers with the help of the categorization of Forray and Hegedűs.

SUPPORTING AND IMPEDING FACTORS – BASED ON THE SUBJECTIVE THEORIES OF THE RESPONDENTS

The supporting and impeding factors, which the interviewed women have named, are summarized in Table 6:

Table 6: Supporting and impeding factors – based on the subjective theories of the respondents

supporting factors	nominations	impeding factors	nominations
own learning motivation	10	poverty	4
parental motivation	8	conflicts with the family	4
no discrimination in school	7	discrimination in school	3
supporting programmes	7	teachers	2

supporting factors	nominations	impeding factors	nominations
teacher motivation	6	husband	1
Gandhi High School	4	parents lack of knowledge about school system	1
friends	1	colleagues	1
workplace	3	employer	1

In the interview all ten women named their own learning motivation as a very important supporting factor, very often combined with a "disease to please", to prove themselves and others what they can achieve. Agnes said: *„The story my father often told me was that I was the fourth girl in the family and they just brought me home from the hospital because I was a beautiful baby. But they would have preferred a boy and I always wanted to show them that I am capable and it was no failure to bring me home from the hospital."* (Agnes)

The second important factor was the support of the parents (8). Furthermore many women (7) named the lack of discrimination, scholarships and support programme. Although all of the interviewed women told stories about helpful teachers in their school career, only 6 named them explicitly as a supporting factor. There were also other factors like the workplace (3), the university (2) and friends (1).

As impeding factors they named in the first place poverty (4) and conflicts with the family (4). In the second place (3) there was the discrimination in school (especially mobbing from the classmates). Two women named teachers who tried to stop their educational career. There were also other factors like the unwillingness of the husband (1), the inexperience of the parents with the school system (1), the colleagues (1), the employer (1) and also their own uncertainty (1).

ANALYSIS AND INTERPRETATION

It is striking at a first glance, that the interviewed women named more supporting than impeding factors. This may be because they have achieved an educational career and can better remember the positive moments. The initial question stressed indirectly the success-perspective – this could be another reason. In the forthcoming analysis we are focussing on the supporting factors and comparing the subjective theories of the interviewed women.

All women pointed out their own motivation and achievement; they considered an *internal factor* as most important. This shows that they know about their special situation as a new elite which had to fight and pay for the success. But at the end they achieved something very important. Most of them named the role of the parents (especially the mothers) as a very important supporting factor: as role models and helpers as well.

Our results show, that most families of the interviewed women considered a school career as a chance for social advancement and they knowingly assisted their children (not only the boys but also the girls) by their further education and studies. In comparison with

former studies we can assume that in these cases the role of parents and the family in general have positively changed: Because the education for women threatens the traditional Roma/Gypsy female role model – not only because the most important role of women so far is to provide family cohesion, but also because a successful school career often means an assimilation process into majority society culture (and giving up the traditional Roma/Gypsy minority culture as well) – an educational career for women was for a long time not considered as a necessary or desirable option. Recently, more Roma/Gypsy families have been willing to support the school career of their daughters, if they are willing to have children and don't neglect the household (Forray, 1997; Forray and Hegedűs, 2003; Forray, 2004). Other current studies (Kóczé, 2010; Forray, 2013) show the same results. Based on them we can speak of a strengthening of the learning aspiration and the readiness for integration among Roma/Gypsies.

Another important result of this study is that the mothers are no longer alone by supporting the school career of their daughters. The helping, supporting and motivating role of fathers has increased. For example in Adele´s case: *„My father supported me in my school career. [...]Dad was the one, who outlined to me that "if you don´t work, there will be no salary and you will starve, that's not good. You don´t have to live that way. You should go forward not backward. Later it will be better for your child too… etc." And these phrases just burned into me and I am happy about it. Maybe, if these things would be important in other families as well, there would be more of us, who have learned and studied and I could say "Thank God, we have a workplace"."* (Adele)

In most cases analysed here both parents – occasionally the whole family – supported the school career of the respondents[150], for example in Ninas´ case: *„Everyone in the family supported me in all possible forms. Both, spiritually and financially. During the whole time. My mother, my father and also the other relations."* (Nina)

According to studies about the school achievement of disadvantaged students (e.g. Wiese, 1982; Blossfeld and Shavit, 1993; Erikson and Jonsson, 1996; Mägdefrau and Schuhmacher, 2002; Ditton, 2007) we can assume, that the own learning motivation and the support of the family are necessary but not sufficient conditions for a successful school career: they also need *support within the school system*. The educational system is the place where the (re)production of the symbolic capital – the acquisition of a reputation for competence and an image of respectability and honorability – takes place (Bourdieu, 2001). Teachers are in charge in the selection- and allocation processes, they act as gate-keepers (Heinz, 1992). They take a big part in the decision, which direction the school career of students will head: underclass or middle class? Social segregation or integration?

[150] Except of Rita and Sonja: In Rita´s case the parents didn´t support her at all, on the contrary, they were against it. In Sonja´s case they didn´t support her, but they were not against it. Other relatives (sister, mother in law) helped her.

According to statistical data we can say that for most of the Hungarian Roma/Gypsy students this fact reinforces their deprivation (Havas, Kemény and Liskó, 2001).[151]

The interviewed women named the lack of discrimination in school (as a "passive" factor) and the supporting role of one or two teachers, especially their role-model-function and individual help (as an "active" factor), as the main supportive factors. For most of the Roma/Gypsies, who can achieve a successful school career, the supporting programs for Roma/Gypsies play an important role (Havas, 2007; Forray, 2013). The interviewed women named three organizations which helped them: the Gandhi High School in Pécs, the Romaversitas Foundation and the Department of Romology at the University of Pécs.

In summary we can say that the interviewed women considered *internal factors* (own learning motivation) as most important for their school career. As the most important *external factors* they named their family (parents), some teachers and the Roma/Gypsy supporting programs.

SCHOOL CAREER TYPES OF THE INTERVIEWED WOMEN

Katalin R. Forray and András T. Hegedűs developed a categorization for the school careers of Roma/Gypsy women in Hungary (Hegedűs, 1996; Forray and Hegedűs, 2003). We use this categorization and we also introduce a new category for the discussion of these ten cases:

Type 1: Inheritance of the education level

In this type the children "inherit" the education level of the parents; for them it is self-evident, that their children – including the daughters – go to high school and university. These families usually have a higher socioeconomic status than the other surveyed families. In this study two women – Nina and Francis – fall into this category: Both have a mother with a university degree, and they ensured that their daughters could attend university. Francis said: *„So this was the case, this had to be like this."*(Francis)

Type 2: Social advancement of the parents is a precondition

In this type – described by András T. Hegedűs (1996) – the relative socio-economic security of the family allows (also) the girls to go to university. The parents, although they do not have a high school degree themselves, because of their higher socio-economic position don't need to send their children to work. The social advancement of the family is here not the consequence but the precondition of a school career. In this study we could placed three women – Adele, Barbara and Jennifer – in this category. But we didn´t do it, because – although in their cases the social advancement of the family was an important precondition – there was another main factor for the school career (see Type 3).

[151] János Ladányi speaks about a growing trend since the 1990s „from an implied form of selection to open discrimination" in Hungarian schools (Ladányi, 2009). At the same time there are more and more successful educational supporting programs for Roma/Gypsy pupils (Jakab, 2002; Forray, 2013).

Type 3: Parent motivation

Katalin R. Forray and András T. Hegedűs characterized this type by the term "lucky chance". The financial safety is in these cases an important precondition, but there is another vital factor: parent motivation. Usually it was the mothers, who themselves would have liked to have learned longer. But as it had not been given to them, they try to support their daughters. We categorized the cases of Adele, Barbara and Jennifer as such a type. Barbara said: *„Why could I achieve a university degree? Actually, I owe everything to my mother. She always used to say, I should go to school and learn very well […]. She grew up in an orphanage and had no opportunity to further study after the eighth class, because she had to earn money for her life and she could not stay in the orphanage any longer. She has been working regularly since the age of 14. I think that is why she always said, that we should learn and study, that we should not end up as she did, and work from the age of 14."* (Barbara)

Jennifer's mother systematically prepared her daughter for her school career: *„How did she support me? When I was six years old I already could write and read. So she had already started to train me in the kindergarten. [...] And she sent me every week back to school and somehow she scraped the money together for it. That was also important."*(Jennifer)

In the case of Adele her father was the main motivator: *„My father always insisted that I have to learn and never let me stop it. I think, he would have disinherited me if I had ever told him that I would not study further. After my high school graduation I wanted to go to work, because I wanted to earn money. I wanted to go and work in a factory. A reward for my thoughts was a slap in my face."* (Adele)

The motivation of the family/parents played an important role also in other cases. For example in the case of Marianne, whose mother learned to read music notes, to be able to assist her daughter with the preparation of her homework in the music school. The most important difference is that although the parents act as role model (e.g. through their reading habit or their interests) and support (financial or with helping in the household) the school career of their children, the main motivation does not come from them, but from the children themselves (see Type 5).

Type 4: Help of supporting programs for Roma/Gypsy

In this type – described by Forray and Hegedűs (2003) – the Roma/Gypsy supporting programs play the most important role: Representatives of the programs – for example the teachers of the Gandhi High School in Pécs – convince families to allow their talented children to continue their school education. This opened not only for the sons but also for the daughters the path to pursue a school career and achieve social advancement. The fact, that in this study there was no case in this category shows, how successful these programs already are: There is no need any more to convince the parents or the girls to go to

"Gandhi". On the contrary: they already knew about this opportunity and valued them and consciously built on them by planning the school career for their children. For example in the case of Adele, who – when due to an unexpected death in the family her financial situation deteriorated – was sent to the Gandhi High School: *„It was an interesting thing, because I was admitted to the Zoltán Kodály Secondary School and I already started the term there. Only an unexpected death and financial chaos caused by it led me to Gandhi, which I do not regret. At that time, I was not badly affected, I accepted the situation that I had to change school and go there, where the books and the meals are for free. It cost much less and so I found myself in the "Gandhi"."(*Adele)

Jennifer´s family chose the Gandhi High School as well – not at least because of financial considerations: *„I thought, at the time that this decision was too early and I was not really happy about it, but my parents were positive, because they knew that they wouldn´t have enough money to help me."* (Jennifer)

There is an important difference compared to results of former studies (e.g. Forray and Hegedűs, 2004): In the cases of this study the idea of a school career for the daughters did not come from the supporting programs but from the parents, who looked for the best available option for their children – and were happy to use the opportunities on offer.

New category:

Type 5: Individual learning motivation

In this study we have 5 cases (Agnes, Marianne, Maria, Rita and Sonja) in which the own learning motivation of the interviewed women was the decisive factor (though of course the family socialization and their school experiences also played a role):*„This is probably due to ones´ personality, that is how persistent I am, how much I want to achieve the goal, and of course the other side is also important, how helping they are."* (Sonja)

„*For me it was very natural, to learn, to learn, to learn. I have always known that I have something to do in this world.*" (Marianne)

Based on this study we would like to add one more category to those from Forray and Hegedűs: the *individual learning motivation* (Type 5). For this type it is characteristic that the respondents and their families consciously and actively seek and use the supporting institutions and programs and role models to achieve their aims. In order to learn longer the interviewed women were willing to risk conflicts with their family: *„[...] Even my mom was obliged to marry early. So at the age of 14 almost everyone in our family was already married. This is still the custom of our Gypsy-settlement in Kaposvár. However, I explained to my parents that I did not want to get married, I wanted to learn and study."* (Maria)

And if it was really necessary they broke with the family: "*My mother said that I have no other things to do on this earth, but to have children. I should find a husband and get children. [...] I had to choose between my family and a life that I wanted. […] I took the decision."* Rita)

Also in cases, where the respondents could plan with the support of their families, the idea to study and the motivation to learn came from themselves. This was associated with a very strong urge to show what they can achieve and to fulfil the requirements of their families, teachers and their social environment. Agnes said: *„I could say that I got here because of my parents, but that is not true. Because if I don´t want to learn, it doesn´t matter what my parents do. I had a terribly strong urge to please and a very strong learning motivation. To show everybody what I can achieve."* (Agnes)

The interviewed women consciously decided to achieve a school career and took high risks for it. Because on the one hand there is the possibility (and often the reality) to lose their home communities (no Roma/Gypsy-husband, high risk of divorce, conflicts with the family) and on the other hand it is not sure that their efforts will be rewarded. The integration into the majority society and the improvement of their social position are not in the least secured. Rita said: *"Because I had to have extremely tough sacrifices for my school career, for my studies, and for being useful for the society, I had to leave my family, I had to break with them. But from the society I don´t get the message that they really need me."* (Rita)

COMPARING THE TYPOLOGY OF THE SCHOOL CAREERS OF THE INTERVIEWED WOMEN

A common feature for types 1, 2 and 3 is that the aim of the families was to keep, strengthen and optimize their (usually higher) social status through the school career of their children. Accordingly, these families were a major supporting factor for the school career of their daughters. In type 4 Roma/Gypsy interest groups play a prominent role, whose aim is to create a new Roma/Gypsy intellectual elite. They use the allocative function of the school system to achieve social policy goals. These four types have in common that they represent a *collective perspective* – of the family or of the ethnic minority group – and that they generate an *extrinsic learning motivation*, which becomes internalized during the school career.

By contrast type 5 shows an *individual perspective* and an *intrinsic learning motivation* (see Table 7). According to the observations of Judit Kármán Szabóné usually students from families in a law socioeconomic position belong to this category (Szabóné Kármán, 2005. 25.). This is characteristic for this study too, except for one person, Maria, who comes from a middle class family.

Table 7: Categorization of the school career of the interviewed women

dominant perspective	**collective**				**individual**
family				**supporting programme for Roma/Gypsy**	**own learning motivation**
Name	**Type 1**	**Type 2**	**Type 3**	**Type 4**	**Type 5**
Agnes		x			
Rita					X
Adele		x			
Sonja	x				
Jennifer		x			
Marianne					X
Barbara					
Maria	x				X
Francis					X
Nina					X
Σ	**2**	**3**	**-**	**-**	**5**

In summary we can say that in the case of the interviewed women the interaction between *individual* (own learning motivation) and *collective* (support from the family, school and from others) factors has led to their success in the school system. The results of this study suggest that – in comparison with the results of Katalin R. Forray and András T. Hegedűs (2003), a shift can be demonstrated in the learning aspiration of Roma/Gypsy women and their families *from the collective to an individual perspective and a sharper focus on their individual life and career planning*.[152]

SUMMARY

What can we say about the educational career of the interviewed women? We could see that they and their parents made great efforts to enable them to advance. The women had a very strong learning motivation and were ready to battle with the traditional female role model. Nevertheless, we could see that they tried to do both: to be a good mother and housewife *and* to achieve educational success. If they were forced to choose they decided to continue their studies, even for the price of parting and divorce. But increasingly they

[152] The possible reasons for it one the one hand we can find in global trends, like individualization processes (Beck, 1986), in the educational expansion (Hadjar and Becker, 2006), in women's emancipation (Sichtermann, 2009). On the other hand there are specific Hungarian reasons, like for example the success of Roma/Gypsy supporting programs (Havas, 2007; Forray, 2013).

can count on the support of their families. Their parents play a very important and sometimes a very positive role in this success; their support is necessary to overcome hard times and not to give up.

Teachers played also a very important role as examples to follow and also as individual supporters. Most of the women had positive experiences with teachers, which was very significant for their success. The negative experiences had a great impact on their life too, because not-supporting teachers deepened their self-doubt, made them hesitating and caused breaks and delays in their learning career.

The interviewed women belong to the small group within the Hungarian Roma/Gypsy minority, who was able – with help of the educational system – to improve their social position. They questioned or even gave up the traditional female role model and experienced strong identity crises because of the incompatible attitudes of the majority and minority culture. The departure from tight and constricting family relationships (like Rita´s parting from the family and the divorces of most of the women) were very distressing. But they also experienced the freedom to decide, they could develop their talents and took their life into their own hands, which altogether strengthened their self-esteem. All of them said that they really like their work and a good job is as important a life-target as to raise their children. They can be defined as a prototype of the modern woman, who tries to have a family *and* work (Dausien, 1992; Beck-Gernsheim and Wilz, 2008). They managed to reconcile their existence for others (family, children) with the claim to have some independence (career, self-fulfillment). They can move confidently between the two worlds of the majority and the minority society. Although they have an "offer" from the majority society to assimilate, they still define themselves as Roma or Gypsy and work for different ethnic organizations. They would like to be Hungarian *and* Roma/Gypsy. Their aim is not assimilation (to be a part of the majority society for the price of losing their cultural traditions) but integration. That means to live together with the majority in the same society and keep the Roma/Gypsy culture. This goal hasn´t been fulfilled yet and there is still a long way to go to achieve the integration and the social advancement of the *whole* Roma/Gypsy minority.

REFERENCES

Bakó Boglárka and Tóth Eszter Zsófia (2008): Határtalan nők. Kizártak and befogadottak a magyar társadalomban. Nyitott Könyvműhely Kiadó, Budapest.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Suhrkamp, Frankfurt a. M.

Beck-Gernsheim, Elisabeth and Wilz, Marlene (ed.) (2008): Vom "Dasein für andere" zum

Anspruch auf ein Stück "eigenes Leben": Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: A romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. *Társadalmi riport* 1. sz. 246-267.

Bernáth Tibor and Wizner Balázs (2002): Esélyek and esélyegyenlőtlenségek. In: Bernáth Károly, Forray R. Katalin, Ligeti György, Mohácsi Erzsébet and Wizner Balázs (szerk.): Esélyek and korlátok. A magyarországi cigány közösség az ezredfordulón. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 44-67.

Bíró Boglárka (2006): Bevezetés a cigányság néprajzába. In: Forray R. Katalin (szerk.): Ismeretek a romológia alapképzési szakhoz. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 58–74.

Blossfeld, Hans-Peter and Shavit, Yossi (1993): Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. *Zeitschrift für Pädagogik* 39. sz. 25-52.

Bogner, Alexander and Menz, Wolfgang W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Alexander Bogner, Beate Littig and Wolfgang Menz (ed.): Das Experteninterview. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 33-71.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik. VSA-Verlag, Hamburg.

Bourdieu, Pierre and Passeron, Jean-Claude (1974): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Klett, Stuttgart.

Council of the European Union (2011): Framework for National Roma Integration Strategies up to 2020. Bruessel. http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52011DC0173&from=de. Accessed: 21. 11. 2017.

Cserti Csapó Tibor (2008): Területi-szociológiai jellemzés a magyarországi népesség körében. In: Cserti Csapó Tibor (ed.): Társadalom és életstílusok. A magyarországi cigány/roma közösségek. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 75-110.

Dausien, Bettina (1992): Leben für andere oder eigenes Leben? Überlegungen zur Bedeutung der Geschlechterdifferenz in der biographischen Forschung. In: Peter Alheit, Bettina Dausien, Andreas Hanses and Antonius Scheuermann (ed.): Biographische Konstruktionen: Beiträge zur Biographieforschung. Universität Bremen, Bremen. 37–70.

Ditton, Hartmut (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Rolf Becker and Wolfgang Lauterbach (ed.): Bildung als Privileg. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Domokos Veronika and Herczeg Béla (2010): Terra Incognita: magyarországi szegény- and cigánytelepek felmérés – első eredmények. *Szociológiai Szemle* 3. sz., 82–99.

Dupcsik, Csaba (2009): *A magyarországi cigányság története.* Osiris, Budapest.

Erikson, Robert and Jonsson, Jan O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, Robert and Johnsson, Jan O. (ed.): Can Education Be Equalized? Westview Press, Boulder, 1-63.

Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. Urban & Schwarzenegger Verlag, München.

Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Forray R. Katalin (1997): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. *Valóság* 12. sz. 86-98.

Forray R. Katalin (2002): Roma főiskolások and egyetemisták területi koncentrálódása.Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Forray R. Katalin (2004): Életutak – iskolai pályák. Interjúk cigány, roma fiatalokkal. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Forray R. Katalin (2013): Cigány diákok a felsőoktatásban. *Romológia* 8. sz. 8-22.

Forray R. Katalin and Hegedűs T. András (2003): Cigányok, iskola, oktatáspolitika. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Forray R. Katalin and Hegedűs T. András (1991): Útban a középfok felé. In: Utasi Ágnes and Mészáros Ágnes (ed.): Cigánylét. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, 201-228.

Gábos András, Szivós Péter and Tátrai Annanmária (2013): Szegénység and társadalmi kirekesztés Magyarországon 2000–2012. In: Szivós Péter and Tóth István György (ed.): Egyenlőtlenség and polarizálódás a magyar társadalomban. TÁRKI Monitor Jelentések 2012, TÁRKI, Budapest.

Glinka, Hans-Jürgen (2009): Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen. Juventa, Weinheim.

Győrffyné Kovács Ágnes (2008): Országos kitekintés a roma/cigány gyerekek óvodáztatása and iskoláztatása tükrében. In: Forray R. Katalin (ed.): Tízéves a romológia. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 159-170.

Hadjar, Andreas and Becker, Rolf (2006) (ed.): Die Bildungsexpansion: Erwartete und unerwartete Folgen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Havas Gábor, Kemény István and Liskó Ilona (2001): Szegregáció a cigány gyermekek oktatásában. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Havas Gábor (2007): Utak a felsőoktatásba. Roma mobilitási pályák and a támogató intézmények. Erasmus Kollégium Egyesület, Budapest.

Hegedűs T. András (1996): A kisebbségi nő család és társadalom között. *Educatio* 3.sz. 441-453.

Heinz, R. Walter (1992): Introduction: Institutional Gatekeeping and Biographical Agency. In: Heinz, R. Walter (ed.): Institutions and Gatekeeping in the Life Course, Deutscher Studien Verlag, Weinheim, 9-27.

Jakab Péter (2002): Eltérő kultúrájú (elsősorban cigány) csoportok helyzetének elemzése az oktatási folyamatban. In: Cserti Csapó Tibor (ed.): Friss kutatások a romológia körében. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 82-80.

Kallmayer, Werner and Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. Bertelsmann, Bielefeld.

Kertesi Gábor (1995): Cigány foglalkoztatottság and munkanélküliség a rendszerváltás előtt and után. *Esély* 4. sz. 19-63.

Kis, Szilvia (2007): Zigeuner und Analphabetismus in Ungarn. In: Anke Grotlüschen and Andrea Linde (ed.): Liberalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Waxmann, Münster, 81-89.

Kóczé Angéla (2010) : "Aki érti a világ hangját, annak muszáj szólnia". Roma nők a politikai érvényesülés útján. In: Feischmidt, Margit (ed.): Etnicitás. Különbségteremtő társadalom, Gondolat, Budapest, 208–224.

KSH (2011): 2011. évi Népszámlálás – 9. Nemzetiségi adatok. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. http://www.ksh.hu/nepszamlalas/nemzetisegi_adatok.Accessed: 21. 11. 2017.

Küsters, Ivonne (2009): Narrative Interviews. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Ladányi János (2009): A burkolt szelekciótól a nyílt diszkriminációig. MTA Történettudományi Intézet, Budapest.

Ladányi János and Szelényi Iván (2004): A kirekesztettség változó formái. Napvilág kiadó, Budapest.

Lakatos, Szilvia (2011): A pécsi oláh cigányok kultúrája és nyelve. In: Orsós, A./Trendl, F. (Hrsg.): Útjelzők. Ünnepi kötet pályatársak, kollégák, tanítványok neveléstudományi tanulmányaiból a 70 esztendős Forray R. Katalin tiszteletére. Pécs: PTE PTK, S. 165-178.

Mayer, Horst O. (2006): Interview und schriftliche Befragung. Oldenbourg, München.

Meuser, Michael and Nagel, Ulrike (1994): Expertenwissen und Experteninterview. In: Ronald Hitzler, Anne Honer and Christoph Maeder (ed.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Westdeutscher Verlag, Opladen. 180-192.

Mägdefrau, Jutta and Schuhmacher, Eva (2002) (ed.): Pädagogik und soziale Ungleichheit. Bad Heilbrunn, Klinkhardt.

Óhidy, Andrea (2016): Von der Mehrfachbenachteiligung zum Hochschulabschluss. Weibliche Roma im ungarischen Bildungssystem. In: Herwartz-Emden, Leonie/Baros,

Wassilios/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2016) (ed.): Biografische Orientierungen, Selbstinszenierungen und Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft. Reihe: Herwartz-Emden, Leonie: Weibliche Adoleszenz und Schule, Bd. 4. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 105-126.

Óhidy, Andrea (2013): From multiple deprivation to success – educational careers of ten Roma and Gypsy women. In: Hungarian Educational Research Journal, 2013.

Óhidy, Andrea (2009): Lebenslanges Lernen und die ungarische Roma-Minderheit. In: Hof, Christiane/Ludwig, Joachim/Zeuner, Christiane (Hrsg.): Strukturen Lebenslangen Lernens. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 135-150.

Óhidy Andrea (2007): Das ungarische Bildungssystem. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (ed.) (2007): Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 67–95.

Óhidy Andrea and Orsós Julianna (2013): Integration durch Bildung? Zur Bildungssituation von Roma in Ungarn. In: Sabine Hornberg and Christian Brüggemann (ed.): Die Bildungssituation von Sinti und Roma in Europa. Waxmann Verlag, Münster, 147-179.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis* 3. sz. 283-293.

Sichtermann, Barbara (2009): Kurze Geschichte der Frauenemanzipation. Verlagshaus Jacoby & Stuart, Berlin.

Szabóné Kármán Judit (2005): A magyarországi cigány értelmiség helyzete, mentális állapota. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Székely Éva (2008): Képzettség – foglalkoztatottság. A romák munkavállalási esélyei – munkáltatói attitűdök Baranya megyében. In: Forray R. Katalin (ed.): Tízéves a romológia. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 145-159.

Szoboszlai Zsolt (2006): IDEA vagy VALÓSÁG? Az élethosszig tartó tanulás a roma társadalmi csoportok körében. In: Lada László: Közvelemény-kutatások az élethosszig tartó tanulásról. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, 31-52.

Újlaky István (2000): Féligazságok – cigányúton. *Napút* 4. sz.

Vincze, E. (2010): Etnicitás and nemiség. Reprodukációs politikák és gyakorlatok egy romániai kisvárosban élő roma nők körében. In: Feischmidt, M. (ed.): Etnicitás. Különbségteremtő társadalom. Gondolat, Budapest, 195-208.

Vogel, Berthold (1995): „Wenn der Eisberg zu schmelzen beginnt…“ – Einige Reflexionen über den Stellenwert und die Probleme des Experteninterviews in der Praxis der empirischen Sozialforschung. In: Christian Brinkmann, Axel Deeke and Brigitte Völker (ed.): Experteninterviews in der Arbeitsmarktforschung. Diskussionsbeiträge zu methodischen Fragen und praktischen Erfahrungen. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg, 73-83.

Wiese, Wilhelm (1982): Elternstatus, Lehrerempfehlung und Schullaufbahn: Eine empirische Analyse des Einflusses des Grundschullehrers auf die Bildungslaufbahn des Schülers. *Zeitschrift für Soziologie* 11. sz. 49-63.

Wilson, Julius (1978): Declining Significance of Race. The University of Chicago Press, Chicago.

Wilson, Julius (1987): The Truly Disadvantaged. The Inner City, the Underclass and Public Policy. The University of Chicago Press, Chicago.

Appendix 1: The introductory question (stimulus) and the guideline of the narrative interviews

The initial question (stimulus) was: „I research the school biography of Roma/Gypsy people who have a high school degree. I would like to know which factors had an influence on your individual success in the education system. May I ask you to tell me about your biography and experiences in the education system (nursery school, elementary school, secondary school, high school) as detailed as possible?"

For help they had received a guideline at the beginning of the interview:

1. family background (social situation, socialization), parents
2. childhood, upbringing
3. pre-school experience
4. school experience (positive/negative)
   - elementary school
   - secondary school
5. high school experience (positive/negative)
6. Current life situation: work, family status.

Appendix 2: The guideline for the expert interviews

For the expert interviews I used the following guideline:

- Situation of the Roma/Gypsy minority in Hungary(population, ethnic groups, traditions, problems)
- participation in the school system,
- supporting programs and their financing,
- Information resources (studies, publications and Internet sites), particularly in their own research,
- Potential interview partners for the narrative interviews.

ABSTRACT

Roma and Gypsy women in Europe suffer from multiple deprivation (Council of the European Union 2011): Firstly, a large part of Roma and Gypsy people live in poverty. Secondly, their different cultural/ethnic traditions often lead to discrimination in school education. Thirdly, they also have disadvantages through the gender aspect, because the traditional Roma/Gypsy culture defines the place of women to be at home the family and an educational career is not necessary for that (l. Forray/Hegedűs 2003, Durst 2015). That´s why Roma and Gypsy women are often called the "minority of the minority" (Vincze 2010: 195). Despite of these multiple deprivation Roma and Gypsy women are (not only in Hungary) more and more successful in the education system (Forray/Hegedűs 1991) and they increasingly take part in the political life as well (Bakó/Tóth 2008, Kóczé 2010).

The research study focuses on Roma and Gypsy women who have come from a background of multiple deprivation but managed successful educational careers (defined by their university degree). To answer the research question "Which factors are regarded as beneficial for success in education from the perspective of Roma and Gypsy women?", I chose the method of biographical narrative interviews. Additionally I analyzed statistical and empirical studies and used expert interviews as well. The aim of the research was to learn about the subjective theories of the interviewed women. The selection of the respondents was done through the snowball-system. The analysis of the interviews was based on the methodology of Fritz Schütze (Schütze 1983).

The underclass theory of William Julius Wilson (Wilson, 1978; 1987) adapted by Iván Szelényi and János Ladányi for the Hungarian situation (Ladányi/ Szelényi, 2004) and the theory of Helmut Fend about the functions of the school in society (Fend, 1980; 2003) served as the theoretical framework for this study. For the interpretation I used the categorization of factors for school success of Hungarian Roma and Gypsy women from Katalin Forray R. and András Hegedűs T. (Hegedűs 1996, Forray/Hegedűs 2003).

The study shows that all interviewed women had a very strong learning motivation and were ready to have conflicts with the traditional female role model. Their parents and teachers played mostly a very positive role in this success, but the most important factor was their individual learning motivation.

Prof. Dr. Andrea Óhidy
egyetemi tanár
Pädagogische Hochschule Freiburg
Institut für Erziehungswissenschaft
andrea.ohidy@ph-freiburg.de

Suki András

A CIGÁNYZENE ÉS A RAJKÓ MÓDSZER[153]

ABSZTRAKT

A tanulmányom első felében szeretném röviden áttekinteni a magyar cigányzene múltját és jelenét. Ezen belül megemlítem a világ különböző tájain elszórtan élő cigányok és a magyarországi csoportok zenéjét, hogy jobban megérthessük a közös vonásaikat. Majd a köznyelvben egyszerűen cigányzenének nevezett, újabb magyar népies műzeneként számontartott műfaj kialakulásával ismerkedünk meg, melynek alapjait a verbunkos és a magyar nóta adja. Röviden megemlítem hatását a klasszikus zenére, majd végül fénykorán keresztül eljutunk a rendszerváltás utáni hanyatlásához vezető út megértéséig. Az írásom második felében bemutatom a több mint 65 éves Rajkó Zenekar megjelenésének előzményeit, sikertörténetüket, majd végül az ott használt zeneoktatási metódust. A Rajkó módszer a most készülő doktori disszertációm témája, amely a kutatásaim során 2016-ban felkerült az UNESCO Szellemi Kulturális Örökség listájára.

PILLANTÁS A CIGÁNYZENÉRE

A cigányok zenéje

A világszerte szétszóródott cigányok zenéjében a közös vonást a természetük által fűtött alkotó előadásmódjukban kell keresnünk. Így az általuk játszott zenén kívül stílusteremtő játékuk egyedisége az, amivel hozzájárulnak az egyetemes kultúránkhoz.
Mivel nincsen egységes cigány nemzet, ezért természetesen egységes népzenéről sem beszélhetünk. A cigányok zenéje nagyjából országonként különbözik, és mindenhol közös sajátosságokat mutat a helyi népzenével. Vándorlásuk során is több nemzettel és kultúrával kerültek kapcsolatba, így gyakran ezek a hatások sem múltak el nyom nélkül a zenéjükből.
A cigányok hivatásos zenészként nem csak Magyarországon töltenek be jelentős szerepet. Gondoljunk csak a spanyolországi Andalúzia területén élő, flamencot játszó cigányokra, az oroszországi cigánykórusokra, a magyar cigányzenekarok által is sokat játszott román cigányzenére, vagy a manapság itthon is egyre nagyobb teret hódító délkelet-európai, főként szerb cigányok muzsikájára. Általában nem cigányzenét játszanak, hanem mindig az adott terület zenéjét. Amiben mindenütt kitűnnek, az a sajátos előadásmódjuk és a rátermettségük. (Sárosi 1971)

[153] DOI 10.13140/RG.2.2.27966.18241

Ma Magyarországon általánosságban háromféle cigány etnikai csoportot különböztetünk meg: a *romungro*kat (vagyis magyar cigányok), az *oláhcigány*okat és a *beás* cigányokat. Az első és legnagyobb csoport a magyar anyanyelvű, úgynevezett romungro magyar cigányok, akik a legrégebben jöttek az országba. Ők szinte már teljesen elfejeltették a cigány nyelvet. Csak elvétve akadnak olyan települések, ahol még beszélik a kárpáti cigány nyelvet. Egyes becslések szerint arányuk meghaladja a romák 70-75%-át. (Doncsev1999)

A magyar cigányok (romungrok) nem rendelkeznek saját cigány népzenével, hanem a körülöttük élő magyarok zenéjét érzik sajátjuknak. Kivételnek tekinthető a főleg Nógrád megyében élő „kárpátiak" egy része, akik tudnak még cigány dalokat. A beás cigányok (vagy teknővájók) főként román népdalokat énekelnek. Azonban a Dél-Dunántúlon élők magyar és délszláv, a keleti országhatár mentiek pedig régi stílusú, főleg erdélyi magyar népdalokat is ismernek. Az eredeti cigány dalanyag náluk sem jellemző. Az oláhcigányok dalkincse meglehetősen színes, azonban a magyar, szlovák, román és délszláv népdalok mellett ennek a cigány csoportnak saját, más népek által nem ismert dalkészlete is van. (Sárosi 1971)

A hazánkban hivatásos zenészként működő roma muzsikusok által játszott - kávéházak, éttermek színpadáról ismert - cigányzene, valamint a magyar nóta azonban teljesen más gyökerekkel rendelkezik, mint a cigány népzene. A műfaj muzsikusai mind a magyar cigányok köréből kerültek ki. Itthon gyakran tekintenek úgy a muzsikus roma családokra, mint a cigányság arisztokrata rétegére. Bartók Béla szerint „amit Önök cigányzenének neveznek, az nem cigányzene. Nem cigányzene, hanem magyar zene: újabb magyar népies műzene." (Bartók, 1931) Azonban érthető módon még napjainkban is egyszerűen csak cigányzenének nevezzük ezt a műfajt, melynek a terjesztői szinte kizárólag cigány muzsikusok voltak, akik egyedi játékstílusukkal és a dallamok műfajteremtő előadásmódjával járultak hozzá a magyar kultúra egyik kiemelkedő gyöngyszemének kialakulásához.

Az első cigánybandák megjelenéséig

Másfél évszázaddal ezelőtt Liszt Ferenc abban a hitben élt, hogy aki igazán kiváló hegedűs, az csakis cigány lehet, mivel velük találkozott a főurak társaságában. (Liszt, 1861)

Hazánkban az első neves cigányzenész Barna Mihály volt, aki 1737-ben négytagú együttesében még csak egymaga volt cigány. De vannak feljegyzések már 1489-ből, melyek szerint Beatrix királyné szigetén (Csepelen) cigányzenészek lanton játszottak. A XVI-XVII. századi adatok elég sekélyesek a cigányzenészekről, bár számuk ebben az időszakban gyarapodott. Azonban a XVIII. század végére a cigány foglalkozások között a zenélés lett a legrangosabb a korábbi kovácsmesterséggel szemben. (Sárosi, 1971)

A XVIII. század vége felé haladva - a kíséret iránt megnövekvő igények kielégítésére - a duda helyét fokozatosan kezdi átvenni a cimbalom és a bőgő. A második hegedűs is

megpróbál igazi kíséretet, a mai értelemben vett kontrát játszani. A klarinét is ez idő tájt kezdi elfoglalni a helyét a zenekarban. A magasabb szintű harmonizálás és a kottaolvasás valamivel lassabban fejlődik. Habár a kotta nélkül való muzsikálás nagy szenzáció volt a kottához szokottak világában. (Sárosi, 1971)

Ebben az időszakban a megjelenő első híres cigányzenészek és az a néhány cigánybanda is főként az ország Bécshez közel eső területéről, valamint Pozsony környékéről kerülnek ki. Itt kell megemlítenünk a galántai cigánybandát, Czinka Panna (1711-1772) cigányprímást és bandáját, valamint a XIX. század első évtizedeinek legjelentősebb cigány muzsikusát, Bihari Jánost (1764-1827). (Sárosi 1971)

1. ábra: Greguss Imre: Czinka Panna, festmény

(Forrás: Greguss Imre festménye in: Vasárnapi újság OSZK EPA DKA-042762)

Verbunkos

Az 1780-90-es évektől az 1800-as évek közepéig terjedő időszak magyar tánczenéjét egyszerűen csak úgy nevezték, hogy magyar. A verbunkos elnevezést csak később kezdik használni, mely a német Werbung (toborzás) szóból származik. Eredetileg olyan tánc volt, melyet katona toborzáskor táncoltak. Ez az úgynevezett „cigányzene” kifejlődésének a nagy korszaka. Ebben az időben népszerűségének annyira nincs párja, hogy a külföld az egész magyarság nemzeti megjelenését látta benne. (Sárosi, 1971)

Az oláh- és beás cigányok a verbunkos kialakulásának korában csak elszórtan voltak jelen Magyarországon. Ellenben a magyar (romung cigányság már a XV. században az országban élt, és többek között zenéléssel is foglalkozott. Ezért úgy vélem, hogy a verbunkoszene terjesztésében való részvétel kizárólag a romungro cigányokhoz kapcsolható. (Suki, 2008)

A verbunkos muzsika alapját már a XIX. századi szerzők is a nép által jól ismert dallamokból, dalokból vették. Ezután az énekelt dallam hangjait elsősorban a prímás megcifrázta, vagyis mozgékonyan körülírta. Így lett a közönséges dalból hangszeres tánckisérő dallam. A díszítések tehát az előadási stílus tartozékai. (Sárosi 1971)
E stílus legjobb művelői a cigány származású Bihari János, valamint Lavotta János és Csermák Antal, később Rózsavölgyi Márk, „a magyar nemzeti zeneszerző". A XIX. század egész magyar műzenéje a verbunkos jegyében állt. Erkel Ferenc ebből fejlesztette ki a nemzeti opera stílusát, erre alapozta Liszt Ferenc a magyaros műveit, különösképpen a rapszódiáit. Reményi Ede, a világon mindenhol elismert hegedűművészünk virtuóz darabokat írt ebben a stílusban (pl. Repülj fecském). A század vége felé azonban a verbunkos ellaposodott, pusztulásnak indult. A stílus utolsó fellángolása Hubay Jenő Csárdajelenetek című művében jelentkezett, de ez már a XX. század eleje. A verbunkos kitörölhetetlen nyomokat hagyott a klasszikus zenében, valamint a magyar népzene új stílusában is. (Pongrácz 1965)

A magyar nóta

1840 körül a verbunkoszene kezdett átalakulni, mivel a katonatoborzás lassan megszűnt. Az eredetileg katonai jellegű verbunkos táncot szelídebb társasági tánccá alakították át. Így alakult ki a csárdás és a palotás. A két tánc kezdetben szinte alig különbözött egymástól. Ha szegény ember járta, akkor csárdásnak, ha a gazdagok palotáiban táncolták, akkor palotásnak nevezték. A tánclépések közötti eltérések már táncmesterektől származnak, amelyhez természetesen a zene is hozzáidomult. (Pongrácz, 1965)

A verbunkos három részre tagolódik: egy lassú, egy gyors és egy igen gyors (friss) részre. A verbunkos második és harmadik részéből alakult ki a csárdás és a friss csárdás, mindkettő elsősorban olyan zene, amire táncolnak. A lassú részből pedig egy olyan zenei típus alakult ki, ami hallgatásra (éneklésre) való. Ez lett a „hallgató", vagy más néven magyar nóta.

Amíg a verbunkos nagyobb részben szöveg nélküli hangszeres muzsika, addig a hallgató nóta és a csárdás már énekelt szöveges zene. A szövegek kezdetben kapcsolatban álltak a hajdútáncokkal, virágénekekkel, kuruckköltészettel, népköltészettel, sőt a magasabb irodalommal is, különösen Petőfi és Arany világával. (Pongrácz, 1965)

A XIX. század végétől a magyar nóta „termelése" miatt művészi romlás kezdett bekövetkezni. Szerzői sok esetben olyan úri emberek voltak, akik csak hobbiból foglalkoztak zenével. Dilettantizmusuk miatt átmeneti hanyatlás következett be, de ez

közvetve mégis eredményezett valamit. Ez a romlási folyamat indította 1905-ben Bartók Bélát és Kodály Zoltánt arra, hogy felkutassák az igazi magyar népdalt, ami még mindig ott szunnyadt a falvakban. Természetesen voltak nekünk nagyon jó dalszerzőink is, olyanok, mint pl. Szentirmay, Simonffy, Egressy, később Dankó Pista, Balázs Árpád és Fráter Lóránd. Kodály szavait idézve pedig „a népies műdaloknak, kivált a csárdásoknak, a cigányok voltak a legjobb előadói". (Pongrácz 1965)

Cigányzene a klasszikus zenében

A zenei romantika ismert zeneszerzői Schuberttől Csajkovszkijig sokszor fordultak ihletért és dallamokért a verbunkos muzsikához. Többek között Brahms: 21 magyar tánc című sorozatában, Sarasate: Cigányosan című hegedű darabjában, Kodály: Háry Jánosának Intermezzójában, a Galántai táncokban. De megemlíthetnénk hatását Haydn, Mozart és Beethoven műveiben is. (Hamburger, 1986)

A cigányzene és klasszikus zene közös területén azonban a legnépszerűbbek Liszt Ferenc: Magyar rapszódiái, melyeket köztudottan teljes egészében az akkor még cigány népzenének vélt verbunkos zene ihletett. Nem csoda, hogy a cigánybandák által játszott jellegzetes előadásmóddal rendelkező muzsikát – amit Liszt a magyar urak társaságában hallott, és mindenki cigányzenének nevezett -, tévedésből mindenestül cigányzenének tartotta. Az alig néhány évtizedes dallamokat valamiféle ősi, egységes cigány eposz részének hitte. (Hamburger, 1986) A magyar nyelven 1861-ben megjelent A czigányokról és a czigányzenéről Magyarországon című könyvében is tulajdonképpen azt írja, hogy magyar zene nem is létezett, csak a cigányzene. (Liszt, 1861) Valójában ezeknek a műveknek az alapjai hangszeres verbunkos dalok, illetve az akkoriban divatba jött tánc, a csárdás. Mintegy ötödük szöveges eredetű magyar népies műdal. Elvétve akad közöttük magyar népdal is. Néhánynak pedig még nem sikerült az eredetét tisztázni, vannak közöttük Kossovits József, Rózsavölgyi Márk, Egressy Béni és Csermák Antal szerzemények is. Ezeknek a dallamoknak a nagy részét Liszt kottázta le elsőként, ahogy a cigánybandák mélabús és dacos, tüzes, szenvedélyes, díszítéseiben modoros, rögtönzött előadásmódjában hallotta. Rapszódiáinak kottaképéből is világosan kitűnik, hogy ezt úgymond „cigányosan" kell előadni. A feldolgozás módjában Liszt teljes egészében átveszi a cigányzenekarok játékstílusát, és azok hangzását is utánozza a zongorán. (Hamburger 1986)

Éppen ez, a cigányzenészekre olyannyira jellemző előadásmód bűvölte el a XX. század fordulóján többek között a legkifinomultabb ízlésű francia komponistát, Claude Debussy-t is. Liszt 1861-ben megjelent írását (Liszt 1861) követően kialakult vita és Bartók 1931-es írása a cigányzenéről (Bartók 1931) sem tudta megváltoztatni a stílus és a cigányzenészek előadásmódjának szerelmeseinek vélekedését. Így Magyarországon a cigány muzsikusok által játszott műfaj elnevezése a későbbi évtizedekben is egyszerűen csak cigányzene maradt, habár már ismert volt, hogy a cigányzenészek repertoárján nem cigány népdalok szerepelnek. Azonban a cigányzenészek muzsikájában az egyedi vonást

a természetük által fűtött alkotó előadásmódjukban kell keresnünk. Így az általuk játszott zenén kívül stílusteremtő játékuk egyedisége az, amivel hozzájárulnak az egyetemes kultúránkhoz.

Cigányzene a XX. században

A cigányzene a múlt század fordulóján és a két világháború között élte fénykorát. Az akkori zenekarok nem csak itthon, hanem külföldön is elismertek és népszerűek voltak. A debreceni születésű id. Magyari Imre (1894-1940) és zenekara minden valamirevaló magyar filmben szerepelt. (Suki, 2008)

1945 után ezt a műfajt is halálra ítélte a kultúrpolitika. A nagy kávéházakat és szállodaéttermeket bezárták, és a kis kocsmák is hasonló sorsra jutottak. A cigányzene néhány évre nemkívánatos lett, mivel az arisztokrácia és a polgárság ízlésének kiszolgálója volt, azonban az új rendszerben a nép szolgálatába állították. A szmokingot a sötétkék öltöny, majd később a fehér ing és a magyarmintás mellény váltotta fel. Mégis ebben a korszakban legalább olyan híres cigányzenészek és magyarnóta-énekesek szórakoztatták a nagyközönséget, mint a műfaj fénykorában. A világ minden pontján hírnevet szereztek Magyarországnak, akik közül a legismertebb előadók ebben az időben id. Járóka Sándor (1922-1984), Lakatos Sándor (1925-1994) és Boross Lajos (1925-2014) prímások, Bangó Margit a cigány dalok királynője, valamint a Rajkó Zenekar, majd a 100 tagú cigányzenekar. (Suki, 2008)

Az ezredforduló táján

Az 1989-es magyarországi rendszerváltozás komoly fordulópontot jelentett a szórakoztató zenészek életében is. Régebben nem lehetett elmenni olyan vendéglátó egységbe, étterembe vagy szállodába, ahol ne szólt volna cigányzene. Azonban ma már nehéz olyan éttermet találni, ahol ebéd közben cigányzenét lehet hallgatni. A szállodákat, éttermeket és az azokat üzemeltető vállalatokat fokozatosan privatizálták, valamint megszűnt az Országos Szórakoztatózenei Központ kötelező munkaközvetítése is. A gazdasági megszorítások hatására elsőként az előzenén próbáltak meg spórolni. Azonban ezek ellenére is egyre több kis vendéglő kényszerült bezárásra főként a nehéz anyagi körülmények és a társadalmi berendezkedés megváltozásának hatására. (Suki, 2008)

Az egész ország nagy átalakuláson ment keresztül. Magyarország kitárta kapuit a világ előtt, és a globalizáció hatására egyre inkább uniformizálódik a kultúrája. Ez bizonyos elemeknek ugyan, mint pl. a cigány folklór, kedvező táptalajt biztosított, azonban ekkor kezdődik a cigányzene és a magyar nóta látványos hanyatlása.

Mind ezek hatására a cigányzenész társadalom nagy része munkahely nélkül maradt. Az a muzsikus, aki egész életében vendégei szívét derítette jókedvre, egyik napról a másikra a teljes létbizonytalanság szélére került, mely komoly presztízsvesztéssel is együtt járt.
A cigánymuzsika, mint tudjuk, apáról fiúra száll. Azonban a zenészcsaládok nem akarnak olyan szakmát adni gyermekük kezébe, amiből később nem biztosított a megélhetésük.

Ezért megfigyelhető az utóbbi két-három évtizedben, hogy a cigányzenészek inkább más műfajok, mint a jazz és vagy a klasszikus zene felé próbálják meg orientálni gyermekeiket. Mindez azt is jelenti, hogy a magyar kultúra egy óriási szeletét kezdjük teljesen elveszíteni.

Az utolsó zászlóvivők szerepét tölti be elsősorban a Rajkó Zenekar, valamint a hozzá kötődő Rajkó-Talentum Zene- és Táncművészeti Iskola. Ez az egyetlen olyan hely, ahol jelenleg a kis rajkók (cigány gyerekek) intézményesített kereteken belül tanulhatják meg a cigányzenészek széleskörű repertoárját, valamint a lenyűgöző előadásmódot, ami méltán tette népszerűvé őket a világban.

A RAJKÓ ZENEKAR

Már 1836-ban rajkó[154] zenekart alakított az akkor 12 éves Salamon János prímás a kolozsvári cigány negyedben (Markó 1899). Azonban a mai Rajkó Zenekar elődjeként az 1930-as évek első felében feltűnő fiatal cigánygyerekekből álló Rajkók zenekarát tekinthetjük, mely a budapesti Ostende Kávéházban működött. Már 1935-ben Farkas Gyula is feltűnik hegedűjével a zenekarban, aki később újra alakította a ma ismert Rajkó Zenekart. Sajnos a régi Rajkók zenekara közel egy évtizeden belül megszűnt, majd a nekik színpadot biztosító Ostende Kávéház is 1947-ben végleg bezárta kapuit, amivel egy korszak zárult le a magyar kultúrtörténetben. (Suki, 2017)

A művészegyüttes és a Rajkó Zenekar létrejöttének, majd későbbi sikereinek megfelelő táptalajt biztosított kezdetben az 1950-es évek kultúrpolitikája, melynek céljai között szerepelt a néphagyomány megbecsülése és a nép művészeti eredményeinek beépítése a kultúrába. (Suki, 2017)

[154] A rajkó jelentése: cigány gyerek. (Forrás: http://rajko.szojelentese.com)

2. ábra: A Rajkók zenekara az 1930-as évek végén

(Forrás: Országos Széchenyi Könyvtár (képeslap))

1950-ben megalakították a Munkaerő Tartalékok Központi ének-, zene-, és táncegyüttesét, vagyis az MT Központi Művészegyüttest, amely abban az évben került a budapesti Rottenbiller utcai székházba Szigeti Pál igazgató vezetésével. (Az Együttes története, 2012)

1952-ben alapították meg Farkas Gyula művészeti vezetővel a ma ismert Rajkó Zenekart a művészegyüttes részeként. Így folyamatos állami támogatásban részesülhettek és egy fejlődő szervezet infrastrukturális háttere is biztosítva lett ezzel a Rajkónak. Kezdetben 16 fiatal cigánygyereket toborzott össze „Gyula bácsi", akikkel mindennapos munkával 8-9 hónap után már előadásokat is tudtak tartani. (Suki, 2017)

1955-ben az együttes fenntartását a Dolgozó Ifjúság Szövetsége, majd 1957-ben a KISZ vette át. Így lett végül az együttes neve KISZ Központi Művészegyüttes. A következő években sorra alakultak meg a különböző művészeti csoportok: az Egyetemi Énekkar, a Szimfonikus Zenekar, a Harmonika Zenekar, az Irodalmi Csoport, valamint az Úttörő Tánckar, a Folk Pódium, a Fúvós Szeptett, Irodalmi Színpad, Pantomim Együttes, Szórakoztató Zenekar, tovább az Új Zenei Stúdió. Így 1970-re közel 500 fiatal részesül művészeti képzésben 12 különböző művészeti csoportban. (Szitha 2014)

A művészegyüttes céljai között volt a KISZ érdekeivel összhangban az ifjúsági műkedvelőmozgalom ápolása és a tagok művészi ízlésének fejlesztése. Az 1960-as évek közepére az ország valamennyi ifjúsági kórusának, zenekarának és színjátszó csoportjának bázisává vált, miközben a kisebb művészeti csoportokból a legtehetségesebb fiatalok előbb-utóbb ide kerültek. Ebben az időben többek között az 55 tagú Rajkó

zenekara Moszkvában, Varsóban és Bécsben, valamint a 70 tagú tánckara Berlinben és Bukarestben is nyertek VIT-díjat, miközben a Távol-Kelettől Afrikáig a világ számos pontján adtak számos nagysikerű koncertet külön és együtt is. De a művészegyüttes többi csoportja szintén kiemelkedő teljesítményt nyújtott. (Suki, 2017)

A Rajkó zenekarban hivatásos népzenészek is nevelődtek, mely a felnőtt művészegyüttesek utánpótlását is biztosítja. A zenekar néhány budapesti tagját leszámítva itthon kollégiumban laktak és ott végezték általános-, illetve középiskolai tanulmányaikat. (Sz.S, 1965)

A KISZ Központi Művészegyüttes Rajkó Zenekarának és Tánckarának számos külföldi vendégszereplése és turnéja is mutatja, hogy az ország külföldi reprezentációjában kiemelt szerepet kaptak. A hazai állami rendezvényeken való rendszeres fellépéseik a kultúrpolitika céljait tükrözték. Így az együttes az amatőr művészeti mozgalmak céljait és a szocialista kultúra értékeit kiválóan képviselte. Az együttes 1975-ös statisztikai adatai azt mutatták, hogy összesen 936 alkalommal szerepeltek, melyből 596-szor Budapesten, 144-szer vidéken és 196 esetben külföldön. (A KlSZ-művészegyüttes..., 1976)

Az 1970-es évektől jelentősen átalakult a társadalmi és gazdasági környezet, mely a művészegyüttesre is hatással volt. Az 1980-as évektől a kulturális élet pluralizálódása és a szocialista gazdaság problémáinak felszínre kerülésének hatására egyre csökkentek az állami támogatások. (Szitha 2014)

1989-ben a KISZ megszűnésével ráhagyta a gyerek és ifjúsági művészeti csoportokat, a kórusokat, a tánckarokat és a Rajkó-zenekar fenntartását a Talentum Kulturális Fórumra, majd az együttes a Talentum Művészegyüttes nevet vette fel. 1992-ben a rajkók és a táncosok három kontinensen több mint 100 külföldi előadáson kívül több mint 150 fellépést adtak itthon is. 1990-ben a több évtizedes művészeti hagyományok iskolai keretek közé szorítása érdekében létrehozták a Talentum Tánc- és Zeneművészeti Szakiskolát. Az első években mintegy 150 diák tanult az iskolában a két tagozaton együtt véve. A zenei tagozatra hazánkon kívül Erdélyből, Újvidékről és a szlovák területekről is érkeztek már fiatal cigánygyerekek, de akadt már Svéd tanulója is az iskolának. (Gyarmati Szabó 1993)

A mai nevén Rajkó-Talentum Zene- és Táncművészeti Művészeti Iskola az egyetlen olyan hely, ahol jelenleg is a kis rajkók intézményes kereteken belül tanulhatják meg a cigányzenészek széleskörű repertoárját, valamint a lenyűgöző előadásmódot, ami méltán tette népszerűvé őket a világban. Az iskola célja, hogy azok a roma származású tanulók, akik a cigányzenét a génjeikben hordozzák, illetve azok a nem roma származású gyerekek, akik érdeklődnek a műfaj iránt, minél magasabb szinten tudják elsajátítani azt, és sokoldalú művészekké váljanak.

Sajnos az elmúlt több mint 20 év alatt mostanra megváltozott a gazdasági és kulturális környezet, így az iskola - a hagyományait szem előtt tartva - kénytelen időnként megújulni, hogy a cigányzene utolsó védőbástyája maradhasson. A mára profi

zenészekből álló Rajkó Zenekar sikerei továbbra is nagyratörők, és próbálják hűen tovább ápolni Farkas Gyula örökségét. (Suki, 2017)

A Rajkó Zenekar az elmúlt több mint 60 év alatt számos világsikert ért el, melynek bizonyítéka a számos díj, kitűntetés, valamint a megszámlálhatatlan fellépés hazánkban és azon kívül Amerikától Szibérián át a Vatikánig. Továbbá rengeteg televízió- és rádiófelvétel is megörökítette a klasszikus zenei művek és a cigányzene gyöngyszemeinek feldolgozásait a zenekar tolmácsolásában, melyek hűen tükrözik egyedi hangvételüket. A következő fejezetben szeretném feltárni részletesebben, hogy valójában milyen eszközökkel érhették el ezeket a sikereket a Rajkó Zenekar fiatal tagjai.

A RAJKÓ MÓDSZER

Már több mint 200 évvel ezelőtt is messze földön híresek voltak a magyar cigányzenészek. Akkoriban talán közülük is az egyik legnépszerűbb Bihari János (1764-1827) cigányprímás volt, akinek fantasztikus hegedűjátéka lenyűgözött mindenkit. Talán azt már kevesebben tudják róla, hogy fennmaradt műveit más kottázta le helyette, mivel nem tudott kottát írni és olvasni. Azonban ennek hiányát feltehetőleg csak ritkán érezhette, hiszen a cigányzenészek jellemzően hallás után tanulták a magyar nótákat, csárdásokat és más szórakoztató zenei dallamokat, mely természetesen nagyban befolyásolhatta a hangszertanulásuk módszereit is. A tudás legtöbbször apáról fiúra szállt, ugyanis a műfaj sajátosságait zeneiskolai keretek között később sem nagyon volt lehetőség elsajátítani. Ez is példázza, hogy az auditív tanulási módszereknek régi időkre visszanyúló kialakult hagyományai vannak. (Suki, 2017)

A Rajkó módszer egy zenetanulási metódus, mely Farkas Gyula tanításán és a népszerű Rajkó Zenekar köré épülő rendszer felépítésén alapszik. A kézről való tanítás az egyik alappillére, mely a muzsikus cigány családoknál korábban is jellemző zenetanulási folyamat volt. A kézről való tanítás valójában az egyik legegyszerűbb formája a hangszertanulásnak. A tanár - vagy az a személy, aki már játszik az adott hangszeren – bemutat egy rövid részletet a zeneműből, melyet még meg lehet könnyedén jegyezni és a tanuló visszajátssza a hangszeren a bemutatott zenei részt. A növendék ebben a formában egyszerre láthatja a lefogott hangokat, az ujjrendet és hallhatja a ritmust és a zenei megfogalmazást. Ezeket a zenei információkat egy kezdőnek sokkal könnyebb felfognia látvány és hallás után egyszerre, mint a kottából előbb értelmezni az elvont jelek tartalmát (hangmagasság, ritmus, ujjrend és frazeálás), majd a hangszeren megszólaltatni azt, amiről feltehetőleg még nem is tudja, hogy hogyan kellene megszólalnia. Az első zenei egység többszöri visszajátszása után tovább haladnak a következő zenei motívumra, melyet szintén előjátszás után a tanuló többször leutánoz. Majd az addig tanult zenei részleteket összefoglalva újra átismétlik, mely a memorizálási folyamat fontos részét képezi. Így haladnak lépésről lépésre a darab tanulása folyamán, amely már az első néhány eljátszás után feltehetőleg helyes ujjrenddel és zenei megfogalmazással együtt szólalhat

meg kotta nélkül. Az így megtanult zenemű rendszerint mélyebben megmarad a memóriában és a tanulási folyamat is gyorsabb és élvezetesebb. (Suki, 2017)

Farkas Gyula ezzel a módszerrel kézről tanította a kis rajkókat a zenekari próbákon. Ez nagyban segítette a zenei hallás fejlesztését és az abszolúthallás kialakulásának lehetőségét. Más zenei órákon a gyerekek természetesen tanultak kotta olvasást is. Így a hagyományos zenei képzés mellett egy egyedi módszerrel is tanulhattak a rajkósok. Munkássága során nagy szerepe volt több olyan generáció kinevelésében, akik a cigány muzsikusok hírnevének és presztízsének méltó utódai lehettek. (Suki, 2017)

Nemzetközi kitekintésben a már korábban említett Suzuki módszer - a Rajkó módszer egyik alappillérét képező kézről való tanításhoz hasonlóan - háttérbe szorítja a kottából való tanulást az első időkben. Ahogyan egy kisgyermek is előbb beszélni tanul majd csak később kezd írni, olvasni, úgy a zenetanulásnál is hasonlóképpen történhet. A magyar zeneoktatásban már a XX. század első évtizedeiben is találunk olyan írásokat, mely az hallás után történő zenetanulás előnyeit emeli ki. Varró Margit arról ír, hogy a kiindulópontnak az ún. auditív tanítási módszert tartja, ahol a kezdeti időszakban minden zenei ismeretet hallás útján adunk át, vagyis a növendék mindent közvetlenül a fülével fog fel. A kottaolvasást és –írást csak azután kezdjük tanítani, ha már megvannak az alapok a zenei elemek felfogásához. (Varró 1989)
Az auditív tanítási módszer kedvező hatásai:

- felkelti a gyermek érdeklődését a zenei dolgok iránt,
- az adott darabot, gyakorlatot könnyen és zeneileg helyesen fogják fel,
- a hatékony tanulási technika következtében nagyobb anyaggal képesek megbirkózni,
- memóriájuk biztosabbá válik.

Azonban a Rajkó módszer valójában nem csak a hallás után való tanulásról szól. Erre jön a gyermek korai zenei nevelése már a magzati időktől kezdve, hiszen a legtöbb cigányzenész családban úgymond az anyatejjel szívják magukba a muzsikát. Olyan zenei környezetben nőnek fel, ahol a mindennapok részét képezi a zene és a különböző hangszerek jelenléte. Az otthoni hangszertanítás ezekből természetesen adódóan akár már 3-4 éves korban is elkezdődhet. Mire elérik az átlagos zeneiskolás 6-9 éves kort, addigra már rendszerint ezek a gyerekek valamilyen hangszeren korukhoz képest kiemelkedően játszanak. Részben ezekre a családi hagyományokra alapozott a Rajkó módszer és a megalakulásától kezdve a Rajkó Zenekar. Farkas Gyula kezdetben maga kutatta fel a tehetséges cigánygyerekeket, majd a zenekar egyre növekvő népszerűségének következtében már maguktól jelentkeztek a kis rajkók.
A Rajkó módszer másik nélkülözhetetlen pillére a rendszeres fellépési lehetőségek voltak, melyek motiválták a gyerekeket. A számos hazai és külföldi turné mellett a Hotel Ifjúság adta ennek az egyik alapját, ahova minden este felváltva jártak a rajkósok muzsikálni és szórakoztatni a közönséget. Ezek a fellépések nem csak színpadi gyakorlatot biztosítottak

a gyerekeknek, de sikerélményen túl a fizetés is kiváló motiváló erő volt számukra. Ezek egyfajta tanműhely szerepét töltötték be. (Suki, 2017)

A Rajkó Zenekar fénykorában a KISZ Központi Művészegyüttes része volt, és így rendelkeztek egy minden igényt kielégítő infrastruktúrával, ami biztosította számukra a koncertek és turnék szervezésének háttérmunkáját. Emellett saját üdülőjükön folytatott intenzív próbák és rengeteg gyakorlás sokat jelentettek egy-egy felkészülési időszakban. Ráadásul a gyerekek a próbákon kívül is folyton együtt muzsikáltak saját szórakoztatásukra, ami szintén hozzájárult a zenei fejlődésükhöz. (Suki, 2017)

Ezt a komplex zenei képzést és zenei környezetet hívhatjuk valójában Rajkó módszernek, melynek alapja az auditív zenetanulás és a korai zenei fejlesztés, amely megteremtette a lehetőséget egy rendkívüli gyerekzenekar létrejöttéhez és világsikeréhez. Ezzel megelőzte a korát és egy olyan összetett zenei nevelést nyújtott, ami eleve sikerre volt ítélve. (Suki, 2017)

HIVATKOZÁSOK

A KlSZ-művészegyüttes nyári programjából. (1976. július 31). *Népszabadság*, old.: 9.

Az Együttes története. (2012). Forrás: kkme.hu: http://kkme.hu/az-egyuttesrol/tortenet/

Bartók, B. (1931). *Cigányzene? Magyarzene?* Budapest: Rózsavölgyi és társa.

Dr. Doncsev, T. (Szerk.). (1999). Állami intézkedések a magyarországi cigányok társadalmi integrációja érdekében. 7. Budapest: Nemzeti Etnikai Kisebbségi Hivatal.

Dr. Karsai, E. (1999). A romák (cigányok) nyelvéről. In E. Dr. Várnagy (Szerk.), *Romológia alapismeretek* (old.: 32-33). Zsámbék: Corvinus Kiadó.

Gyarmati Szabó, É. (1993. április 27). Vállalkozó Talentum a Rottenbiller utcában. *Népszabadság*, old.: 16.

Hamburger, K. (1986). *Liszt kalauz*. Budapest: Zeneműkiadó.

Kovalcsik, K. (2000). A cigányok és a zene. A magyarorszgái cigányok népzenéje. In I. Kemény (Szerk.), *A magyarországi romák* (old.: 41-44). Győr: Útmutató kiadó.

Leszler, J. (1986). *Nótakedvelőknek.* Budapest: Zeneműkiadó Vállalat.

Liszt, F. (1861). *A czigányokról és a czigányzenéről Magyarországon.* Budapest.

Markó, M. (1899). Bem hadvezér tábori zenésze. *Vasárnapi Ujság*, 206.

Pongrácz, Z. (1965). *Népzenészek könyve.* Budapest: Zeneműkiadó.

Sárosi, B. (1971). *Cigányzene...* Budapest: Gondolat Kiadó.

Sárosi, B. (1971). *Cigányzene...* Budapest: Gondolat Kiadó.

Sárosi, B. (1971). *Cigányzene...* Budapest: Gondolat Kiadó.

Suki, A. (2008). *Pillantás a cigányzenére.* Piliscsaba: Konsept-H Kiadó.

Suki, A. (2017). A Rajkó Zenekar története és a Rajkó-módszer. *Szociálpedagógia, 1-2,* 76-87.

Sz.S. (1965. március 13). Jubilál a KISZ Központi Művészegyüttese. *Népszabadság,* old.: 3.

Szitha, T. (2014). A Budapesti Új Zenei Stúdió. 33. Budapest. Letöltés dátuma: 2017. március 7, forrás: http://real-phd.mtak.hu/260/1/SzithaT.pdf

Tuza, T. (1999). Roma történeti vázlat. In E. Dr. Várnagy (Szerk.), *Romológiai alapismeretek* (old.: 17-24). Zsámbék: Corvinus Kiadó.

Tuza, T. (1999). Roma történeti vázlat. In E. Dr. Várnagy (Szerk.), *Romológiai alapismeretek* (old.: 9-12, 17-24). Zsámbék: Corvinus Kiadó.

Varró, M. (1989). *Zongoratanítás és zenei nevelés.* Budapest: Editio Musica Budapest.

ABSTRACT

Gypsy music and the Rajkó method

I would like to briefly present the history of Hungarian Gypsy music, and the history and the music education method of the more than 65-year-old Rajkó Orchestra. The Rajkó method is the topic of my doctoral dissertation, which is part of the UNESCO Cultural Heritage List.

Suki András
zongora oktató
Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
sukiandras@sukiandras.hu

HERA KÖZHASZNÚSÁGI BESZÁMOLÓ

A HERA CÉLJAI

A Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Szövetsége (HERA Hungarian Educational Research Association, alapítva 1989) 2011 szeptemberében tartotta (újra)alakuló ülését, és 2012. március 12-én jegyezte be a Fővárosi Törvényszék közhasznú szervezetként. A HERA az EERA (European Educational Research Association) magyar tagszervezete. A civil szervezet elsődleges célja, hogy hálózatba szervezze a hazai nevelés- és oktatáskutatás résztvevőit, a kutatási terület iránt érdeklődőket, valamint bővítse a magyarországi oktatás- és neveléskutatás nemzetközi kapcsolatrendszerét. A HERA további célja, hogy szakmai részvételt biztosítson a hazai és nemzetközi tudományos hálózatokban; hazai és nemzetközi nevelés- és oktatáskutatásokat folytasson, azokat támogassa; fórumot biztosítson a nevelés- és oktatáskutatóknak; tudományos, szakmai véleményt nyilvánítson az oktatásügy kérdéseiben; tudományos kiadványokat szerkesszen, azokat szakmailag támogassa; konferenciákat, képzéseket és egyéb szakmai-tudományos rendezvényeket szervezzen. A HERA kiemelten kezeli a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok esélyegyenlőségének kérdéseit, társadalmi esélyeik javítását oktatás, nevelés, művelődés és képzés révén. Törekszik a koherens magyar felsőoktatás-filozófia és -modell kialakítására, a felsőoktatás és a közoktatás partneri viszonyára. Az egyesület a magyar kapcsolatrendszer hálózatszerű működtetése mellett a magyarországi nemzeti és etnikai kisebbségekkel, valamint a határon túli magyarsággal is kapcsolatokat épít, emellett nemzetközi szervezeti tagságokat létesít európai és Európán túli hasonló célú szervezetekkel.

SZERVEZETEK, TAGSZERVEZETEK ÉS SZAKOSZTÁLYOK

A HERA döntéselőkészítő és döntéshozó szervei:

- közgyűlés: A tagok összessége alkotja. Évente a HuCER keretében ülésezik.
- elnökség: Az elnökség a HERA tagok által öt évre választott háromtagú bejegyzett hivatalos képviselő szerv, 2016-ban Kozma Tamás, Fehérvári Anikó, Juhász Erika.
- kibővített elnökség: A háromtagú elnökség kibővítve az alábbi tagokkal: a HERJ főszerkesztője, a nemzetközi koordinátor, az általános titkár és a szervező titkár. Kéthetente ülésezik.
- vezetőség: A kibővített elnökség, a tagszervezetek vezetői és a szakosztályok vezetői alkotják együttesen. Havonta ülésezik.

Tagszervezetek

A HERA 2016-ban *tizenegy tagszervezet*tel rendelkezik az alábbi intézményekben: a Debreceni Egyetemen, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, az Eszterházy Károly Egyetemen, a Kaposvári Egyetemen, a Kodolányi János Főiskolán, a Nyíregyházi Egyetemen, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben, az Óbudai Egyetemen, a Pannon Egyetemen, a Pécsi Tudományegyetemen, valamint a Szegedi Tudományegyetemen.

Szakosztályok

A HERA-nak számos kutatási területen működik szakosztálya. Az **Állampolgári Nevelés és Oktatási jogok Szakosztálya** az állampolgári nevelés, az állampolgári kompetenciák oktatási és nevelési környezetben való érvényesülését, a gyermek és ifjúsági jogok érvényesülését kutatja. A **Családi Életre Nevelés Szakosztály** célja a hazai kutatásokban és gyakorlati oktatásban kevéssé feltárt területnek, a családi életre nevelésnek az elméleti megalapozása. empirikus kutatása, valamint az oktatási és nevelési folyamatba történő hatékony beágyazásának elősegítése. A **Felnőttkori és Közösségi Tanulás Szakosztály** a felnőttkori és közösségi tanulás területét érintő hazai és nemzetközi kutatások megismertetését, a kutatók információ- és tapasztalatcseréjének elősegítését célozza. A **Felsőoktatás-kutató Szakosztály** elsősorban kutatók közötti tapasztalatcserét valósít meg, elemzi a felsőoktatás változásait és problémáit, valamint tudományos kutatási és fejlesztési programokat valósít meg. A **Gyermekvédelem és Szociálpedagógia Szakosztály** kutatási és konzultációs fórumot biztosít azoknak a szakembereknek, akik a gyermek- és ifjúságvédelem tématerületén kutatási, fejlesztési tevékenységet folytatnak. Az **IKT Szakosztály** lehetőséget biztosít a digitális technológia megjelenésével, villámgyors elterjedésével és folyamatos fejlődésével kapcsolatos változások, folyamatok kutatóinak szakmai eszmecseréjére, kapcsolati hálójuk gondozására, szélesítésére.
A **Katonapedagógia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a katonai, honvédelmi, hazafias nevelés helyzetét, közzétegye a kutatási tapasztalatokat. Arra törekszik, hogy összehangolja a magyar hazafias neveléssel foglalkozó kutatásokat. A **Koragyermekkori nevelés Szakosztály** a koragyermekkori neveléssel kapcsolatos hazai kutatásokat, szakmai párbeszédet kívánja elősegíteni. A **Környezetpedagógiai Szakosztály** lehetőséget kínál a környezeti nevelés és oktatás kérdéseivel foglalkozó kutatók, intézmények/szervezetek hálózatszerű munkájának elősegítésére. A **Közoktatási Szakosztály** elősegíti a közoktatás, köznevelés területét kutatók tapasztalatcseréjét, kapcsolatot tart a közoktatással foglalkozó szakmai szervezetekkel, nyomon követi a közoktatási folyamatokat. A **Neveléstörténeti és Összehasonlító Neveléstudományi Szakosztály** célja a neveléstörténet és az összehasonlító neveléstudomány kutatóinak összefogása, az ezáltal létrejövő kapcsolati háló folyamatos erősítése és építése. Az **Oktatásszociológia Szakosztály** a tanulás és tanítás szociológiai problémáit vizsgáló kutatók számára teremt közös gondolkodási és kutatási fórumot. Célja a hazai tudományos

közbeszéd ösztönzése a magyar és kelet-európai tanulási-tanítási helyzetekről. A **Romológia Szakosztály** célja, hogy megismerje és kutassa a cigányság és más, iskolázási hátrányban lévő népcsoportok magyarországi és nemzetközi helyzetét, összehangolja a hazai és részben a nemzetközi romológiai kutatásokat. A **Sportpedagógia Szakosztály** lehetőséget nyújt olyan kutatók együttműködésére, akik célul tűzték ki a sport és testnevelés, sportolók, testnevelők és edzők, sportintézmények, sportpolitikák stb. pedagógiai és szociológiai vizsgálatát. A **Szakképzés és Foglalkoztatás Szakosztály** célja a szakképzés és a foglalkoztatás, valamint ennek társadalmi összefüggéseit vizsgálni kívánó kutatók és kutató műhelyek hálózatba szervezésének elősegítése, a kutatási eredmények terjesztése és megvitatása. A **Szakképzés-pedagógiai és Szakmai Tanárképzési Szakosztály** célja empirikus pedagógiai és pszichológiai kutatások folytatása a szakképzés, a szakmai tanárképzés, a mentorképzés és a felsőoktatás-pedagógia területén, intézményközi együttműködéssel, valamint a közreműködő felsőoktatási intézmények jó oktatási gyakorlatainak, innovációinak megismerése, széleskörű elterjesztése a HERA hálózatán keresztül. A **Tantervkutató Szakosztály** összefogja a különféle helyi és központi tartervek kutatásával foglalkozó szakemberek munkáját, tapasztalatcserét valósít meg a tantervkutatók között. A **Zenepedagógiai Kutatások Szakosztály** célja a szakmai tudományos rendezvények szervezése, a zenepedagógiai kutatások aktuális problémáinak, új eredményeinek követése, nemzetközi és hazai pályázatokban való részvétel, valamint a doktori képzésben résztvevők közötti kapcsolat erősítése, tudományos tevékenységeinek támogatása.
A tagszervezetek és a szakosztályok száma folyamatosan bővül, ami nyomon követhető a HERA honlapján (www.hera.org.hu).

TEVÉKENYSÉGEK

Konferenciák szervezése

A HERA éves konferenciája a HuCER (Hungarian Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Magyarországi Konferenciája). A HuCER sorozat ötletének alapját nemzetközi minta adta. A HERA tagja az európai országok oktatáskutató egyesületeit tömörítő EERA-nak (European Educational Research Association – Európai Oktatáskutatók Egyesülete). Az EERA 1992 óta minden évben megrendezi az oktatáskutatók európai konferenciáját, az ECER-t (European Conference on Educational Research – Oktatáskutatók Európai Konferenciája). A vándorkonferencia minden évben más országban kerül megrendezésre az adott ország EERA tagszervezetének koordinálásával, de az EERA szakmai irányításával és pénzügyi finanszírozásával. Ez lehetőséget nyújt arra, hogy az oktatáskutatások eredményeinek disszeminációján túl az egyes országokat közvetlenül megismerhessék a résztvevők, ott akár egy-egy jelentős oktatási szervezet közvetlen megismerésén is részt vehessenek, megismerjék a helyi oktatáspolitikai tendenciákat és viszonyokat. Ennek mintájára kezdeményezte a HERA

elnöksége, hogy legyen évente egy olyan konferenciája az oktatáskutatóknak, amely vándorkonferenciaként mindig más városban kerül megrendezésre, olyan városokban, ahol a HERA rendelkezik helyi tagszervezettel. Itt az EERA mintájára az oktatáskutatási eredmények bemutatásán túl cél a helyi tagszervezet tevékenységének és tagjainak megismerése is. A tagszervezetek előzetes jelentkezés alapján jelentik be szándékukat a konferencia szervezésére, és amennyiben a HERA vezetősége azt támogatja, akkor indulhat a szervezői munka. A konferencia szakmai alapprogramját a HERA elnöksége és vezetősége alakítja ki a szervező tagszervezettel együttműködve. A második évtől kezdve az EERA mintájára a konferencia pénzügyi lebonyolítása a HERA-hoz került.
2016-ban a Kaposvári Egyetemen került megrendezésre a HuCER konferencia.

Díjak

A HuCER konferencia életre hívásával párhuzamosan kerültek megalapításra a HERA díjak. A HERA kiemelten támogatja a kiváló tudományos publikációkat, és különösen a fiatal kutatók tudományos eredményeit bemutató kiváló publikációkat. Erre a célra alapította a vezetőség a HERA publikációs díjat: *„A legjobb nevelés- és oktatáskutatási mű”*, amelyre minden konferencia felhívása alapján a konferenciát megelőző évben megjelent publikációval lehet pályázni. A publikációkat háromtagú zsűri értékeli úgy, hogy a publikációkat anonim formában kapják meg, és mind a hárman pontozzák, majd a három pontszám átlagolásával alakul ki a végső sorrend. Minden nevező részvételi oklevelet kap, az első három helyezett pedig részvételi lehetőséget az ECER főkonferenciáján vagy előkonferenciáján vagy a HuCER konferencián, valamint értékes könyvcsomagot és a helyezést tanúsító díszoklevelet. Az eddigi években 15-20 pályázó indult évente a publikációs díjért, a helyezettek listája megtekinthető a honlapunkon.
A HERA az oktatáskutatás szakterületen, a köz-, felső- vagy felnőttoktatás területén oktatáskutatásban végzett munkájukkal kimagasló teljesítményről tanúbizonyságot tevő szakemberek elismerésére *Báthory-díj*at alapított 2013-ban. A díjjal egy Juha Richárd szobrászművész által tervezett és kivitelezett bronz emlékplakett és díszoklevél jár. A díjat 2016-ban kapta: Gazsó Ferenc emeritus professzor, Corvinus Egyetem, valamint Hrubos Ildikó emeritus professzor, Corvinus Egyetem.

Kiadványok

A *HERJ* (Hungarian Educational Research Journal, http://herj.lib.unideb.hu) a HERA angol nyelvű folyóirata, amelyben nemzetközi publikációs lehetőséget biztosít a nevelés- és oktatáskutatók számára. Az írások főképp az európai nevelés- és oktatás területére koncentrálnak. A lap szívesen fogad felmérésekről szóló beszámolókat, összehasonlító, tapasztalati és történelmi, valamint elméleti, ugyanakkor mind kvantitatív, mind kvalitatív szemléletű tanulmányokat. A folyóirat lektorált, akadémiai és tudományos írásokat közöl,

kizárólag angol nyelven. A lapnak évente négy száma jelenik meg online formátumban. A HERJ kiadója a Debreceni Egyetemi Könyvtár és Kiadó.
Az *Oktatás és Társadalom* kötetsorozatban a HERA küldetéséhez illeszkedő monográfiákat és egyéb köteteket jelentetünk meg. 2016-ban az Egyesület elnöke, Kozma Tamás A pillanat című műve jelent meg a sorozatban.

Együttműködések

A HERA széleskörű együttműködésekre kíván támaszkodni, amelyet folyamatosan bővít és formális együttműködési szerződések keretében is megerősít. Fő együttműködő szervezetek 2016-ban: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Belvedere Meridionale, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K&F Központ, Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, Neveléstudományi Egyesület, Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesület (Románia), Pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, Új Mandátum Könyvkiadó.
A HERA 2016-ban is havi rendszeres támogatást nyújtott a Nyilas Misi Tehetséggondozó Egyesületnek. A romániai magyar szervezet ebből két tehetséges fiatal számára nyújtott kiemelkedő tanulmányi eredményei alapján folyamatos ösztöndíjat.