Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottsága

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2017

Pedagógusképzés és az inklúzió

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

Az MTA Pedagógiai Bizottságának sorozata

ÚJ KUTATÁSOK
A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2017

„Pedagógusképzés és az inklúzió”

Szerkesztette: Kerülő Judit és Jenei Teréz

Kreatív Help Bt.
Debrecen, 2018

SZERKESZTETTE
Kerülő Judit, Jenei Teréz

SOROZATSZERKESZTŐ
Kozma Tamás, Perjés István

SZAKMAI LEKTOROK
Bocsi Veronika, Chrappán Magdolna, Engler Ágnes, Farkas Éva,
Ferencziné Ács Ildikó, Fónai Mihály, Holik Ildikó, Imre Rubenné, Kéri Katalin,
Kiss Lajos András, Kovács Klára, Márton Sára, Pusztai Gabriella, Rébay Magdolna,
Török Balázs, Vassné Figula Erika

ISBN 978-615-00-3695-3

Felelős kiadó: Kreatív Help Bt.
Készült: Center-Print Nyomda Kft., Debrecen

TARTALOM

ELŐSZÓ 7

INKLÚZIÓ A TÁRSADALOMBAN – MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSBAN 9

Forray R. Katalin: Prekariátus és a cigányság 10
Varga Aranka: Az önsorsalakítás és társadalmi felelősségvállalás fejlesztésének eszközei egy roma szakkollégiumban 16
Boreczky Ágnes – Nguyen Luu Lan Anh: Budapesti tanárok nézetei a migrációról és a multikulturalizmusról. Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmusra? 30
Révész László: A Komplex alapprogram és alprogramjai. 47
K. Nagy Emese: A korai iskolaelhagyás okai, mérséklését támogató programok és kutatások 60
Györgyi Zoltán – Imre Anna – Jankó Krisztina – Szemerszki Marianna: A bántalmazás ellen – egy program első hazai tapasztalatai 71

ÚJ UTAKON A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS A KÖZOKTATÁSBAN 85

Nagy Krisztina – Rapos Nóra – Pesti Csilla: Magyarországi osztatlan tanárképzési programok összehasonlító vizsgálata 86
Bencze Rita: Új utak a közoktatásban és a tanárképzésben: A Lesson Study mint módszertani lehetőség 99
Dragony Gábor: Extrakurrikuláris lehetőségek a népzeneoktatásban 113
Bíró István Ferenc: Az 1981-es és 1999-es népzenei tantervek komparatív vizsgálata . . . 122
Bátfai Norbert – Szabó József – Besenczi Renátó – Jeszenszky Péter – Szabella Olivér – Abai Alex – Kocsis Dávid – Bozsányi András – Szabó Ákos – Ispány Márton: Az oktatás és az esport szinergiája 136
Vass Dorottea – Novák Géza Máté: A dramatikus nevelés szerepe az olvasás iránti érdeklődés kialakulásában 152
Molnár György: Útkeresés a nyitott tananyagfejlesztésben – Korszerű, felhőalapú módszertani fejlesztési lehetőségek nyitott, digitális tananyagfejlesztésben a szakképző intézményekben 160

FELSŐOKTATÁS, SZAKKÉPZÉS, FELNŐTTKÉPZÉS – NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KÖRKÉP 171

Polónyi István: A fejlett országok vertikális iskolázottsági és felsőoktatási képzettségi szerkezete 172

Óhidy Andrea: Oktatási expanzió és társadalmi egyenlőtlenség – aktuális tendenciák a németországi felsőoktatásban 185
Kozma Tamás: Reziliens közösségek – reziliens társadalom? 195
Juhász Erika: Képzési és továbbképzési lehetőségek a közösségi művelődés terén 207
Nyilas Orsolya: Alacsony képzettség – társadalmi hátrányok 217

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS KUTATÁSMÓDSZERTAN TERÜLETÉN 225

Pukánszky Béla: A hazai népiskolai és középiskolai tanító- és tanárképzés intézményesülési és szakmásodási folyamatainak kezdetei 226
Brezsnyánszky László – Vincze Tamás: Neveléstudomány és irodalomtörténet együttes vonzásában: kettős kötődésű pályák a „negyven szűk esztendő” alatt 237
Mrázik Julianna: Metareflexió a neveléstudományi kutatásban 258

SZERZŐINK 275

AUTHORS 283

ABSTRACTS 291

TISZTELT OLVASÓ!

Az Országos Neveléstudományi Konferencia hagyományaihoz tartozik, hogy az ott bemutatott előadásokból a következő évi konferenciára „Új kutatások a neveléstudományokban" címmel kötet jelenik meg.

A XVII. Országos Neveléstudományi Konferenciának 2017-ben a Nyíregyházi Egyetem adott otthont. A rendezvény három napja alatt közel 500 szakmai anyagot mutattak be a résztvevők. 40 szekcióban 203 tematikus előadást, 61 szimpóziumban 256 szimpózium előadást és 32 poszterbemutatót hallgathattak, nézhettek meg az érdeklődők. Szerettük volna a poszterszekciók rangját és presztízsét azzal növelni, hogy a résztvevők ne vigaszágként tekintsenek erre a nagyon nehéz konferenciaműfajra, ezért a szakmai zsűri az ONK történetében először adta ki a „legjobb poszter" díjat. A díjazott szerző, Bártfai Norbert és szerzőtársai tanulmányát ebben a kötetben olvashatjuk.

106 intézményből érkeztek vendégeink, voltak köztük óvodapedagógusok, általános és középiskolai tanárok, kutatóintézetek munkatársai, egyetemi, főiskolai hallgatók és oktatók. Valamennyi neveléstudományi doktori iskola képviseltette magát hallgatókkal, oktatókkal, doktori iskola vezetőkkel. Ugyanakkor életkorban, tudományos tapasztalatokban is nagyon széles skálán mozgott a résztvevők köre. Ezt a színes, változatos hangulatot szerettük volna kötetünkben is megjeleníti. Találunk a szerzők között jelenlegi és korábbi doktori iskola vezetőket, egyetemi tanárokat, tapasztalt, jól ismert kutatókat, de szerzőink között vannak tudományos karrierjük elején álló hallgatók, doktoranduszok is. Emiatt is fontosnak tartottuk a szerzők bemutatását. Valamennyi tanulmány lektorált. E helyen szeretnénk megköszönni felkért lektoraink alapos, precíz, lelkiismeretes munkáját, nagy segítséget jelentett véleményük. A szerzők türelmét is illik megköszönnünk, hiszen sok-sok levélváltás, azonnali vagy rövid határidejű kérést fogalmaztunk meg feléjük, amit rendkívül fegyelmezetten teljesítettek.

Gyakran teszi fel a kérdést a konferencialátogató közönség, vajon érdemes-e minden évben ugyanannak a résztvevői körnek összejönni, van-e annyi friss kutatás, vannak-e olyan eredmények, amelyeket fontos megosztani a tudományos közvéleménnyel. Ebben az évben nem ez volt a szerkesztők legnagyobb gondja, sokkal inkább a bőség zavarával küzdöttünk, hiszen nagyon sok fontos és érdekes kezdeményezésről, kutatásról hallhattunk a konferencia három napja alatt. Ebből szeretnénk ízelítőt adni e kötettel. Bízunk abban, az itt olvasható huszenegy tanulmány meggyőzi az olvasót arról, hogy úgy a projektek keretében elindított vagy a folyamatban lévő kutatások, fontos problémákra keresnek választ.

Egy válogatás mindig szubjektív, óhatatlanul a szerkesztői érdeklődést tükrözi. Ebben az évben szerettünk volna olyan témákat is megjelentetni, amelyekről még keveset vagy egyáltalán nem olvashattunk a hazai szakirodalmakban.

Ez a kiadvány a sorozat tizenegyedik kötete Azt reméljük, hogy ennek is legalább olyan sikere lesz, mint az eddigieknek. A szerkesztés során meggyőződtünk arról, hogy ebben a sorozatban publikálni rangot jelent, minden szerző örült a megkeresésünknek. Nem csak a szerzők, de a szerkesztők is megtiszteltetésnek vették egyrészt, hogy őket bízta meg a Magyar Tudomá-

nyos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága a konferencia megszervezésével, másrészt, hogy ezt a kiadványt gondozhatták.

Érdeklődéssel várjuk véleményüket, reménykedünk abban, hogy hasznosnak és továbbgondolkodásra ösztönzőnek tartja az „Új kutatások a neveléstudományokban" sorozat tizenegyedik kötetét a kedves olvasó.

Nyíregyháza, 2018. november 8.

Kerülő Judit
XVII. ONK elnöke
szerkesztő

Jenei Teréz
XVII. ONK titkára
szerkesztő

INKLÚZIÓ A TÁRSADALOMBAN – MÉLTÁNYOSSÁG AZ OKTATÁSBAN

Forray R. Katalin

PREKARIÁTUS ÉS CIGÁNYSÁG

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy új lehetőséget mutasson be a cigányság szociális helyzetének értelmezésére. Etnikai kategóriaként szemlélve - ha nem is egységes - értelmezhető csoportra gondolunk. A nyelv, a szokások, az etnikai öntudat és hasonló sajátosságok nem jellemzők a leszakadó, marginális csoportjaikra. Ők a bemutatott értelmezés szerint a prekariátus tagjai. Ez az értelmezés lehetőséget ad, hogy láthatóvá tegyük a népcsoporton belüli mély különbségeket.

Bevezetés

Hogyan értelmezhető, és hogyan helyezhető el a társadalmi szerkezetben a cigányság: etnikai csoport, társadalmi réteg? A legegyszerűbb megoldásnak tűnik, ha etnikai csoportnak tekintjük. Bár a belső etnikai tagolódás, a többféle anyanyelv ezt kétségessé teszi, ám kiindulhatunk az Európai Unió nemzetközileg elfogadott álláspontjáról, amely szerint „roma" nevű népcsoportról van szó. Magyarországon erre azért van ellenérv is. A magyar nyelvben a „cigány" nem negatív minősítés, legfeljebb olyan kifejezés, amelynek a használatban lehet negatív felhangja is. Ilyen szó azonban több is van, hiszen egy sereg állatnevet használunk kedveskedő és becsmérlő stílusban is (madár, csacsi, macska, stb.), a népnevek pedig gyakran hordoznak negatív vagy csúfolódó hangulatot (tót, sváb, stb.) Ennél lényegesebb szempont kettő is van. Egyfelől e népesség nagy hányada – különösen az ország keleti felében – ragaszkodik ahhoz, hogy önmagát ne románnak, hanem cigánynak nevezze, amit jól mutatnak a civil szervezetek nevei (magyar cigánynak vagy romani nyelven „romungrónak" lehet őket besorolni). Másfelől e népességnek egy meghatározó, zömmel dunántúli része saját anyanyelvén is „cigan"-nak mondja magát: a beásokról van szó. E népcsoportban a „roma" olyan cigány csoportot (oláhcigány) jelöl, amely számukra nemcsak idegennek, hanem ellenséges idegennek számít. Külső adottságai, nyelve, foglalkozásai taszítóak és félelmetesek a beások számára. Mindezért a magyar szakmai nyelvben „cigány, roma" vagy „roma/cigány" fordulatot használunk, törekedve arra, hogy mindkét fél - az EU szóhasználatát képviselők és a helyi csoportok - is megtalálja önmagát.

Még nehezebb a helyzet, ha e társadalmi csoportot a társadalmi szerkezetben próbáljuk elhelyezni. A Magyarországon leggyakrabban használt besorolások évtizedek óta az „egyéb" kategóriában helyezik el azokat, akik iskolázottságuk, képzettségük és munkaerőpiaci pozíciójuk szerint nem helyezhetők el a többi kategóriában. Nem szoktuk ugyan megnevezni ezt a csoportot, hiszen a munkajelleg szerinti kategóriákba nem lenne beilleszthető. A cigányságról van szó? Valójában nyilván nem egy egész népcsoport besorolásán kellene gondolkodnunk, hiszen ennek az etnikai csoportnak széles rétegei, tagjai közepesen vagy magasan képzettek, kvalifikált munkájuk van, vagy gyermekeiket nevelik otthon.

Egyáltalán a cigány, roma népesség egészét kell-e, lehet-e elhelyezni a társadalom szociológiai szempontú szerkezetében? Vagy pedig – ahogyan a többi hazai népcsoport esetében történik – nyelve, vállalt etnicitása alapján soroljuk csupán külön csoportba – ahogyan a bevezető mondatokban bemutattam. Ez azonban nem olyan szempont, amelynek alapján megérthetjük a társadalmi viselkedést.

Ha azt kérdezzük, hogyan lehet közel vinni az iskolát – térben és szellemben - olyan lakossági csoportokhoz, amelyek jellemző módon távol maradnak tőle, akkor nem gondolhatunk a cigány, roma etnikumra, hiszen ennek tagjai jelentős részére az iskolázástól való elmaradás nem érvényes. Másfelől azt is tudjuk, hogy jelentős azoknak is a száma közöttük, akiket éppen így lehetne leírni.

Szegmentációs elmélet

Olyan elméletet érdemes keresni, amely magyarázatot kínál erre a problémára. A szegmentációs elméletekből (Sik, Szeitl, 2016) indulok ki. A szegmentáció kifejezést elsősorban közgazdasági értelemben használják. A „piac szegmensekre bontása" azt az eljárást jelenti, hogy a piacot olyan homogén csoportokra bontják, amelyek hasonló szükségletekkel és preferenciákkal rendelkeznek. Ha területi szegmentációról van szó, akkor abból a feltételezésből indulunk ki, hogy egyes tájegységek, lakóhelyi típusok népe hasonló gazdasági, fogyasztási, kulturális szokásokkal, igényekkel rendelkezik.

A besorolás alapján követhetjük, hogy milyen szempontok alapján lehetséges beosztani a társadalmat. Lényeges, hogy a besorolás alapja a piac, abban az értelemben (is), hogy egy területet foglal el, amelyet eladók és vásárlók, kínálat és fogyasztók népesítenek be. Ebben az értelemben a „piac" nagyon is alkalmazható olyan tevékenységre is, mint az oktatás, ahol a „kínálat" és a „kereslet" egymásra van utalva, egymásból él (Sági, 2010).

A szegmentáció történhet terület szerint, amikor tájegységek vagy lakóhelyi típusok szerint osztjuk fel a „piacot", demográfiai változók szerint, társadalmi-gazdasági ismérvek vagy magatartási változók szerint.

A fentiek alapján láthatjuk, hogy az iskolázásra, illetve művelődési területen történő fogyasztásra is alkalmas kifejezésről van szó. Az iskolázásból gyakorlatilag kimaradó társadalmi rétegek, térségek szempontjából pedig térképen is jól megfogható ez a magatartás.

Az oktatási kínálat gyakorlati szempontjából egyszerűnek látszik a dolog, hiszen alapvonásaiban ismerjük azokat a csoportokat, amelyek a különböző javakra vevők lehetnek. Ha a kérdést az oktatásra irányítjuk, akkor úgy fogalmazhatunk, hogy az adott területi szegmensben milyen iskolák, műveltségi programok, milyen támogatások lennének vonzók az ott élők számára. Ez a kérdés ritkán vetődik fel az ország aprófalvas, munkanélküliségtől sújtott, cigányok által lakott térségeiben. Ahol sikerül megfelelő kínálatot biztosítani néhány elkötelezett, lelkes tanár, tanító segítségével, ott érzékelhetően megélénkül a kereslet is. Sok ilyen innovációs pont van az országban, azonban a legelesettebbek társadalmi helyzetén alapvetően mégsem tudnak segíteni.

Kozma Tamással végzett kutatásainkban (Forray, Kozma, 2011) azt vizsgáltuk, hogyan művelődik egy-egy kisebb térség, település, vagy településrész lakosságának közössége, hogyan hagyományozódnak a régebbi és az újabb magatartások. Az iskola ezekben az esetekben olyan strukturális elemként jelenik meg, amelynek fontos szerepe van a közösségszervező folyamatokban. Nem az egyetlen ilyen elem a településekben, azonban tevékenysége egyike a legfontosabb szervezőerőknek. Az ilyen térségekben magasabb az iskolázottság, gyakrabban lehet találkozni olyan képzett emberrel, aki hivatalból vagy önkéntesen részt vállal a lakosság, különösen a fiatalok életének okos szervezésében (vö. Kozma és mtsai, 2015). De mi történik akkor, ha ezek a feltételek vagy örvendetes véletlenek nincsenek jelen? Ha a szegmentált társadalom területileg is megjelenik és érzékelhető, az iskolázási, művelődési szokások, magatartások egymást erősítő hatásaival találkozunk a lehetséges skála mindkét végpontján, az azonosulók és az elutasítók körében egyaránt.

A cigány, roma lakosság iskolázottsága és területi elhelyezkedése

Az iskolázottság szintjében ma is jól érzékelhető az elmaradás a népesség többségétől, bár a korábbi kutatások alapján tudhatjuk, hogy az elmaradás csökken.

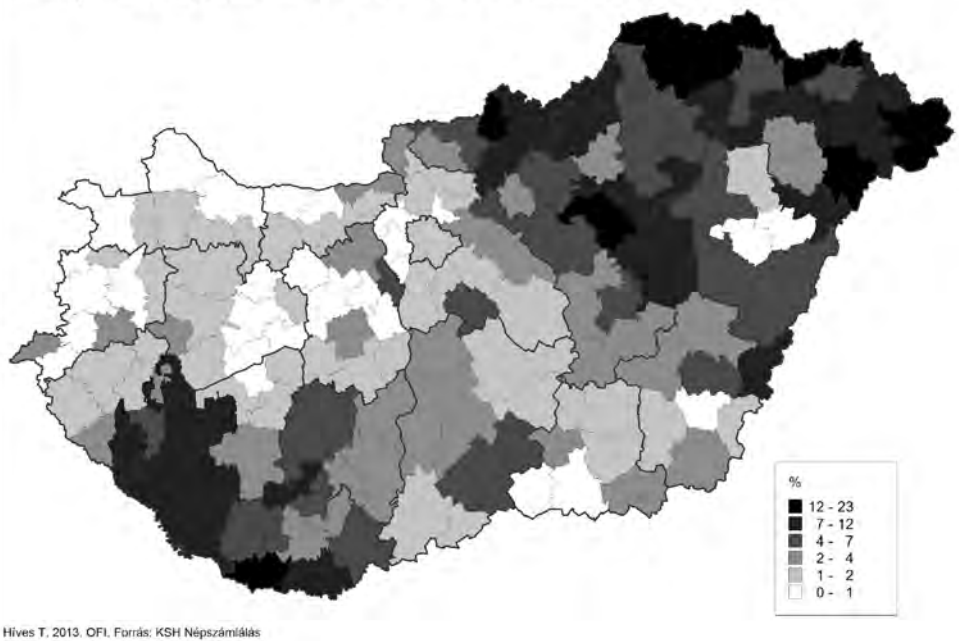
1. táblázat *15 éven felüli népesség iskolai végzettsége százalékos megoszlásban*

Nemzetiség	8 o. alatt	8. évfolyam	Középfokú iskola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érettségi	Diploma
nem roma	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
roma/cigány	22,3	58,3	13,1	5,1	1,2
együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

Forrás: Kertesi, Kézdi, 2009.

Ha területileg vizsgáljuk az ott élő cigány, roma népesség arányát, jelentős különbségeket találunk. Az ország egyes térségeiben, megyéiben tömörül a cigányság jelentős hányada. Ezek a területek az aprófalvas vidékeken helyezkednek el, különösen a keleti és észak-keleti megyékben (ld. térkép). Azokban a térségekben, ahol a lakosság egészének és az ott élő cigány népességnek is a legalacsonyabb az iskolázottsága (Forray, Hives, 2013).

11. térkép Magát cigánynak/románnak valló népesség aránya kistérségenként, 2011



Hives T. 2013. OFI. Forrás: KSH Népszámlálás

A problémát ebből a szempontból az jelenti, hogy az ország egyes területein - falusi vagy városszéli tömbökben - alacsony iskolázottságú, munkanélküli lakosság él. Ennek a lakosságnak jelentős hányada cigány. Nem minden egyes lakos, de arányuk az országos átlagnál valószínűleg magasabb. Mondhatjuk-e ennek alapján, hogy a cigányok (függetlenül az egyéni hovatartozástól) szegények, munkanélküliek, települések peremén tengődnek? Nyilvánvalóan nem. Arra is vannak adatok, hogy hasonló paraméterekkel leírható lakóhelyi környéken dúsgazdag, nemegyszer cigány vállalkozók kölcsönökkel tartják függőségben egész környéküket. Megállapíthatjuk, hogy a cigányság egyik hányada zsarolásból él, a másik hányad kiszipolyozásából? Általánosan abszurd az ilyen összegezés. Más településtípust is említve: például a Budapest kőbányai Hős utca és környéke lakói biztosan cigányok? Nyilván nem mindannyian, ám a társadalmi peremhelyzet, a munka- és legitim jövedelem hiánya nehezen megfogalmazható helyzetbe szorítja őket. Többnyire extrémen alacsony iskolázottságúak. Ennek alapján sem tartoznak mindannyian a roma, cigány etnikai csoportba, hiszen a fenti táblázat alapján is jól látható, hogy az általános iskolánál alacsonyabb végzettség a cigányságnak kis részét jellemzi. Azt is feltételezhetjük, hogy az átlagosnál magasabb végzettségűek is vannak közöttük. Hogyan lehet besorolni ezt a népességet? A sok bizonytalan tényező hogyan segít elhelyezni ezt a népességet a társadalmi szerkezetben?

Visszapillantva a statisztikai táblázatra, a szakmunkás, érettségizett és diplomát szerzett cigány népességet hogyan hozhatjuk szociológiai összefüggésbe ezekkel a kallódó, gyakran nyomorgó, nem ritkán bűnözésből élő csoportokkal? Az utóbb említettek jelentős hányada cigány, roma, de csak az etnikai szempont mentén lehet annyira-amennyire azonosságokat feltételezni az előbbiekkel. Vajon elegendő indok-e ez arra, hogy egységes társadalmi rétegbe soroljuk be valamennyiüket?

Beszélhetünk cigány, roma népességről, azonban ez a réteg társadalmi szempontból éppen olyan mértékben tagolt, mint az ország teljes magyar lakossága vagy más nemzetisége. Amikor az iskolázásukról, foglalkoztatásukról van szó, akkor nem kérdés, hogy a hiány-helyzetek, a többé-kevésbé súlyos problémák nem a népcsoportjuk egészére jellemzőek, hanem egy részükre. Még akkor is, ha ez a rész esetleg más etnikai csoportoknál nagyobb. S a cigány népességnek ez a része nem ugyanolyan nehézségekkel küzd-e, mint az ország lakosságának etnikai szempontból nem elkülöníthető, de hasonló helyzetben élő hányada? Ezekre a kérdésekre vélek választ találni egy újabb megközelítésben, amely az ismert társadalmi rétegződési modellekhez más elemmel járul hozzá.

A prekariátus

A prekariátus tematizálása a növekvő emberi létbizonytalanság és kiszolgáltatottság leírására, valamint megragadására tett kísérlet. Egy végletekig egyenlőtlen és igazságtalan világban eszközt kíván adni a döntéshozók, aktivisták és társadalomtudósok kezébe, hogy fellépjenek a felszámolható és elkerülhető emberi szenvedés ellen.

Standing (2012) megfogalmazása szerint a kifejezés régebben ismert ugyan, de a tudományos életbe, ebben az értelmezésben Guy Standing nyomán lépett be. Standing következőképpen írja le helyzetüket: „A prekariátushoz tartozók munkája bizonytalan, nem rendelkeznek foglalkozási identitással vagy karrierkilátásokkal, nincs társadalmi emlékezetük, amelyre támaszkodhatnának, kapcsolataikra nem vetül rá a jövő árnyéka, valamint jogaik köre korlátozott és prekárius. Ez a kombináció magányos tömeg képét vetíti elénk. Mivel pedig tömegjelenségről van szó, jó okunk van feltételezni, hogy hamarosan a prekariátus lesz a legnagyobb létszámú osztály." Standing olyan gazdasági és társadalmi folyamatokat ír le, amelyek ma és még inkább a jövőben ennek a csoportnak a létszámát növelik, és közvetetten hozzájárulnak társadalmi osztállyá szerveződéséhez. Demográfiai szempontból a fiatalok, a nők, az idősek tar-

tozhatnak elsősorban ehhez a formálódó társadalmi osztályhoz, de rajtuk kívül más szempontból a segélyigénylők, a kriminalizáltak és a migránsok képezik azt a tömeget, amelyből kinőhet az új osztály. Megfelelő támogató politika nélkül a jóléti társadalmi rendszereket éppen ezért a káosz fenyegeti – hangzik a fenyegetés. Korábbi könyvében még határozottabban fogalmaz: egy új, „veszélyes osztály" megjelenését jósolja (Standing, 2011).

A Fordulat című társadalomelméleti folyóirat egy teljes száma (2012/3) foglalkozik ezzel a fogalommal, illetve jelenséggel. (Az összegezést a Ferge Zsuzsával készült beszélgetés jelenti, amelyből kiderül, hogy a társadalomtudós nem igazán ért egyet az új osztály-besorolással.)

A szám egyik szerzője, Szépe (2012) a kifejezés jelentéstartalmát bontja ki. Hangsúlyozza, hogy kialakulásában, formálódásában alapvető a bizonytalan léthelyzet, a jóléti társadalmakban ez a csoport a bérmunka elterjedésével, annak társadalmi hatásaként lépett be. Szépe szerint ez a „mozgalom" a szegénység kriminalizálódásával fenyeget, hiszen egyik fontos jellemzője éppen az élethelyzetek bizonytalansága következtében a csavargás.

Tordai (é.n.) is a biztonság hiányát emeli ki meghatározásában, úgy vélve, hogy a prekaritás pontosan a bizonytalanságot jelenti. A formálódó csoport jellemzője a kiszolgáltatottság, az átmenetiség és a sérülékenység, mindezzel összefüggésben a kriminalizálódás.

Sik és Szeitl (2016) arra tettek kísérletet, hogy a szegmentációs elmélet segítségével meghatározzák ez új keletű, bizonytalan státusú osztály társadalomrajzát, különösen munkaerőpiaci helyzetét. A prekariátus osztályként értelmezett csoportot sok szempontból hasonlították összse a szegmentációs elméletben alkalmazott primer és szekunder csoportokkal. Eredményeik közül kiemelhető a közmunka jelentősége, ami megállapításuk szerint növeli a kiszámíthatatlanságot a munkahelyi pozíció tekintetében, és nagyon alacsony jövedelemmel jár együtt.

Értelmezhető-e ennek alapján az a főleg cigány, roma népességből rekrutálódott társadalmi csoport, amelyet alacsony iskolázottság, bizonytalan foglalkozási helyzet, kiszámíthatatlan vagy hiányzó jövedelem, rossz lakáskörülmények jellemez? Úgy vélem, indokolt lehet ez a megközelítés. Az is következik ebből, hogy az érintett cigány, roma népességet nem etnikai szempontból határozzuk meg, hanem másként próbáljuk meg elhelyezni a társadalmi szerkezetben.

Ebből az is következne, hogy a népességnek erről a csoportjáról nem úgy beszélnénk, mint cigányokról, romákról, hanem mint prekárokról. Nyilván nehéz, ha nem lehetetlen, nemzetközi kifejezést szinte előzmény nélkül beültetni a közbeszédbe. A „leszakadók" azonban eléggé jól értelmezhető kifejezés helyzetük és az abból való kilábalás problémáinak, lehetőségeinek érzékeltetésére.

Összegezés

A tanulmány célja az, hogy javaslatot tegyen a cigány, roma népesség helyzetének új értelmezésére. Az etnikai kategóriák a nyelvhasználat, etnikai öntudat, származástudat, megőrzött családi szokások és rítusok összességére utalnak. Mindezek azonban csak korlátozottan, nyomokban vannak jelen azokban a leszakadó csoportokban, amelyek éppen ezért az etnikai kategóriákkal nehezen vagy egyáltalán nem írhatók le. Más kérdés, ha megtaláljuk ezt a csoportot, akkor vizsgálhatjuk, hogy iskolázottság, munkahely, családi állapot és etnikai vagy egyéb kategóriákkal hogyan írhatjuk le.

A leszakadottak (prekárok) nem cigányok, romák, legfeljebb kisebb-nagyobb arányban vannak közöttük ebbe az etnikai csoportba tartozók és mások is. Ebből véleményem szerint az is következik, hogy a szegénység, leszakadás elméleti és empirikus vizsgálatának nem lehet célja a cigányság helyzetének feltárása, mivel ezek a társadalmi csoportok – cigányok és szegények – etnikailag nem különíthetők el.

IRODALOM

Forray R. Katalin, Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum, Budapest

Forray R. Katalin, Hives Tamás (2013): Az iskolázottság térszerkezete. *Educatio*, 4.

Kertesi, Gábor, Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, LVI. évf., 2009. november (959–1000. o) http://epa.oszk.hu/00000/00017/00164/pdf/1_kertesi-kezdi.pdf

Kozma Tamás és mtsai (2015): *Tanuló régiók Magyarországon*. CHERD, Debrecen

Sági Matild (2010): Kulturális szegmentáció: „mindenevők", „válogatósok", „egysíkúak" és „nélkülözők". Az „omnivore"- „univore" modell alkalmazhatósága Magyarországon. In: Kolosi Tamás, Tóth István György szerk. *Társadalmi riport*. TARKI, Budapest, 288-311.

Sik Endre, Szeitl Blanka (2017) A prekariátus mint munkaerőpiaci csoport. *Metszetek*, 2. http: www.metszetek.unideb.hu (leolvasva: 2018.01.06.)

Tordai Bence (é. n.): *A prekariátus fogalmáról*. https://www.academia.edu/8358321/ (leolvasva: 2018.01.06)

Szépe András (2012): Prekariátus: Miért pont most és miért pont itt? *Fordulat*, 19. szám, 3.

Standing, G. (2012): Prekariátus: Lakosokból állampolgárok. *Fordulat*, 19. szám, 3.

Standing, G. (2011): *The Precariat: The New Dangerous Class*. Bloomsbury Academic. https://www.amazon.com/Precariat-New-Dangerous.../1472536169 (leolvasva: 2017.12.18)

Romológiai konferencia, Pécs, 2018

Varga Aranka

AZ ÖNSORSALAKÍTÁS ÉS A TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS FEJLESZTÉSÉNEK ESZKÖZEI EGY ROMA SZAKKOLLÉGIUMBAN[1]

Absztrakt

2011-ben jött létre hazánkban a roma szakkollégiumi hálózat a cigányság esélynövelő támogatása érdekében. A hálózat 11 pontján működő – felsőoktatási vagy egyházi fenntartású – szakkollégiumok kiterjednek az ország nagy részére, és összességében közel 300 hátrányos helyzetű, többségében roma/cigány felsőoktatásban tanuló fiatal sokrétű támogatását végzik. Kérdés, hogy miként alakul a hátrányos társadalmi helyzetből induló és a felsőoktatás segítségével a mobilitás útjára lépett szakkollégisták életútja, és ebben milyen szerepet tölt be a szakkollégium. A felnőtté válási folyamat során kiemelt figyelmet érdemel az önsors alakítási képesség, mely a hosszú távú sikeresség záloga. Szintén fontos szempont a társadalmi felelősségvállalásban való elköteleződés mértéke, mivel a tágabb közösségért való cselekvés kölcsönhatásban van az önbizalommal és éntudatossággal. A tanulmányban bemutatott vizsgálat a reziliencia azon vonatkozásait mutatja be, melyek a hátrányokat ellensúlyozó sikeres önsors alakítás hátterében húzódnak. E mellett az írás az empowerment, mint a közösségi elköteleződés, valamint társadalmi felelősségvállalás témakörét kívánja gazdagítani. E két szegmenst a Pécsi Tudományegyetemen működő roma szakkollégium hallgatóinak körében (N=27) felvett életút-interjúk narratív tartalomelemzésén keresztül vizsgáltuk és vetettük össze az inkluzív környezet kritériumaival. Megállapítottuk, hogy a szakkollégisták társadalmi hátrányainak ellensúlyozását több tényező is befolyásolta, melyek egymást erősítve járultak hozzá a diákok rezilienciájának kialakulásához. Külső támogató hatás sok szakkollégista esetén a háttérben álló család és a mintaadó testvér, illetve az iskolai környezetben a segítő pedagógus. Ezutóbbi főként tehetséggondozó tevékenységével tudott áttörő eredményeket elérni – erősítve az egyén önbizalmát és motivációját. Belső tényezőként kirajzolódtak olyan döntési pontok és élet-stratégiák, melyek a személyes problémák ellensúlyozására, a traumatizáló élethelyzetek áthidalására vagy a társadalmi kirekesztéssel szemben pozitív megoldásokat jelentettek, és működnek a felsőoktatásban is. Mindezeket keretezi az, az inkluzív közösség – esetünkben a roma szakkollégium -, ahol a hasonló nehézségekkel induló, de különböző élethelyzetben lévő fiatalok együttműködő támogatása valósul meg.

[1] A tanulmány az Országos Neveléstudományi Konferencián (2017. november) elhangzott előadás írásos változata. A bemutatott vizsgálat részletesebb elemzése, interjúrészletekkel kiegészített változata megjelent „*Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban*" címmel (Autonómia és Felelősség folyóirat, 2017. 1-4 szám), illetve további szempontokkal bővítve „*Életutak a roma szakkollégiumi közösségben*" címmel (PTE, Wlislocki Henrik Szakkollégium 2018).

A roma szakkollégiumokról

A cigányság iskolázottságának hazai vizsgálata több mint 100 évre nyúlik vissza, és bár folyamatos javulás érzékelhető, a cigány és nem cigány populáció közötti távolság az iskolai végzettség tekintetében nem csökkent. Az alapfokú végzettség jelentős növekedése és a szakmaszerzés a rendszerváltás időszakára ugyan elkezdődött, azonban a magasabb végzettség (érettségi, diploma) ekkor csak a cigányság néhány százalékát jellemezte (Kemény, Janky és Lengyel, 2004). A rendszerváltást követően – a célzott támogatásoknak és az oktatás expanziójának köszönhetően – folyamatosan növekedett az érettségizett cigány/roma fiatalok száma, azonban a felsőfokú végzettség megszerzésére csak kevesen tudtak vállalkozni. (Forray és Pálmainé, 2010, Zolnay, 2015, Forray, 2015) A többlépcsős mobilitás útjára lépést az otthoni segítő minták hiánya mellett az is akadályozta, hogy a rendszerváltáskor kiépült piacgazdaság tömeges munkanélküliséget, létbizonytalanságot hozott a döntően alacsony iskolázottságú és elmaradott térségekben élő cigány közösségeknek. Ebből a nehéz helyzetből kitörési utat kínál ugyan az iskoláztatás, azonban az egyre bezáródó közösségek méltányos támogatás nélkül nem tudnak élni ezzel a lehetőséggel. Trendl (2018) a diplomaszerzés felé tartó cigány/roma fiatalok életútját elemezve sokféle hátráltató tényezőt figyelt meg, eltéréseket tapasztalt a nehézségekkel való megküzdés stratégiái, az identitásukhoz való viszonyulás és más egyéb területeken is. Azt azonban szinte kivétel nélkül kiemelték a megkérdezett fiatalok, hogy a hasonló élethelyzettel küzdő társaik közössége, mintaadó támogatása kiemelten fontos számukra. (Trendl, 2018) Indokoltak azok a kezdeményezések, melyek a diplomaszerzés útján kísérik a cigány/roma fiatalokat, többféle módon segítve sikeres előrehaladásukat.

A cigány/roma fiatalok támogatására létrehozott szakkollégiumok történetét, kialakításának elveit, tevékenységeinek összetettségét és eredményességi mutatóit különböző kutatások tárták fel az elmúlt években. Napjaink roma szakkollégiumi hálózatának „előfutárai" az ezredforduló időszakában jöttek létre. A célzottan cigány/roma egyetemisták támogatására civil kezdeményezéssel alapított első szervezet a Romaversitas Alapítvány[2] Láthatatlan Kollégiuma volt 1996-ban. (Forray és Boros, 2009) A Romaversitas alapvető céljait megtartva a mai napig aktívan támogatja az ország különböző pontjain felsőoktatásban tanuló roma fiatalokat. (Varga, 2013) Szintén az ezredfordulón (2002), felsőoktatási keretben és EU-s támogatással jött létre a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiuma. (Trendl, 2013) Céljai alapvetően nem változtak a működés másfél évtizedében: cigány/roma, illetve romológia iránt érdeklődő fiatalok szakmai-tudományos közösségeként működik.

2011-ben indultak egyházi szerepvállalással a néhol felzárkóztató (Demeter, 2012), néhol hátránykompenzáló (Ceglédi, Bordás és Kardos, 2016) intézményként definiált roma szakkollégiumok[3]. Jelenleg hálózatosodva, az ország 11 pontján található roma szakkollégium, döntően egyházi fenntartásban, a felsőoktatással együttműködve. Közös bennük, hogy hasonló pedagógiai programot alkalmazva hátrányos helyzetű, többségében roma/cigány felsőoktatásban tanuló fiatal sokrétű támogatását végzik. A szakkollégiumok egyben tanuló közösségek, melyek stabil szocializációs közeget teremtenek tagjaik számá-

[2] http://romaversitas.hu/ (Letöltés ideje: 2018.06.11.)

[3] A roma szakkollégiumok létrehozásának kritériumait és működési elveit a 2011. évi CCIV. törvény XIV. fejezet 54.§-ában rögzítették.

ra, melyben az oktatás területén sikeresen tudják a diákok hátrányait kompenzálni. (Bordás és Ceglédi, 2012) A szakkollégiumok olyan kompetenciák fejlesztésében játszanak fontos szerepet, amelyek általánosan elvártak a munkaerőpiacon, és amelyek segítségével sikeresebbek lehetnek a hallgatók a felsőoktatásban. (Jenei és Kerülő, 2016) A diákokkal felvett interjúk szerint a szakkollégium jelentősen hozzájárult a hallgatók személyes identitásának erősödéséhez, a megküzdési képességük fejlesztéséhez. (Forray, 2016; Jancsák, 2016)

A kutatások szerint a roma szakkollégiumi támogatások egyidejűleg nyújtanak releváns válaszokat a hallgatók személyes élethelyzetére és közösségi igényeire. Komplexen kezelik a hátrányok csökkentését célzó fejlesztő, támogató tevékenységeket, valamint az értelmiségivé válás segítését és az identitás erősítését.

A vizsgálat körülményei, eszközei

A vizsgálat terepe a Pécsi Tudományegyetemen 15 éve működő Wlislocki Henrik Szakkollégium volt. A szakkollégium az alapítást (2002) követő két tanévben jelentős forrásokkal alakította ki rendszerét, majd nyolc évig döntően egyetemi támogatással, 10-12 hallgatóval működött. A szakkollégium egy EU-s pályázati forrásnak köszönhetően 2012-ben bővítette tagjainak létszámát és szolgáltatásrendszerét. Ugyanekkor csatlakozott a roma szakkollégiumi hálózathoz.

A vizsgálat fő részét a pécsi roma szakkollégium tagságának nagyobb részével (27 fő) 2017 őszén készített mélyinterjú képezi. A mélyinterjú rákérdezett a hallgató élettörténetére, ezen belül a családi és iskolai emlékekre. Kitért a szakkollégiumba kerülés körülményeire és az ott szerzett tapasztalatokra – különös tekintettel a szakkollégium nyújtotta szolgáltatások, az identitás, az önkéntes munka és a közösségre vonatkozó véleményekre. Végezetül a jövőbeli terveiket osztották meg a szakkollégisták.

Az interjúkérdések annak feltárására irányultak, hogy a hallgatók életútját milyen külső és belső tényezők határozták meg, ezek hogyan hozhatóak összefüggésbe sikeres előre haladásukkal? Mennyire vált belsővé az önsors alakítás képessége és a közösségért való felelősségvállalás? Milyen szerepet tölt be életükben a Wlislocki Henrik Szakkollégium inkluzív környezete?

Az interjúk feldolgozása kvalitatív módon, narratív tartalomelemzéssel történt, előre kialakított kódrendszer segítségével. Az interjúk elemzéséhez felhasználásra kerültek a megkérdezett hallgatók szakkollégiumi tagságához kapcsolódó adatai is: életkoruk, lakóhelyük, vállalt identitásuk, társadalmi helyzetük, szakkollégiumi tagságuk ideje, felsőoktatási szakjuk, évfolyamuk, melyeket az elemzésben független és függő változóként is kezeltünk.

Az elemzés a pécsi szakkollégium szakmai koncepcióját[4] figyelembe véve támaszkodik a hallgatói interjúkra, tematizálja az inklúzió, a reziliencia és az empowerment szempontjai szerint. Úgy véljük, hogy az inklúzió elvrendszere (Varga, 2015a) mentén a kölcsönös befogadáshoz szükséges külső (támogató) tényezőket lehet vizsgálni a szakkollégiumban. Leírható, hogy *az inkluzív környezet hatása miként vezet el a személyes sikerekig, az önsors alakítás képességéig*, áttörve a társadalmi hátrányokat (reziliencia). Feltételezzük, hogy a szakkollégiumban megfigyelhető *személyes sikereket közösségi dimenzióba helyezve vizsgálhatjuk a saját és mások sorsáért*

[4] Szakmai Koncepció (2016): „TESZ-WHSZ" „TESZ-WHSZ" Tevékeny közösség, Egyéni gondoskodás, Személyes tudomány a Pécsi Tudományegyetem Wlislocki Henrik Szakkollégiumában – EFOP-3.4.1- 15-2015-00009. (kézirat)

vállalt felelősség kialakulását (empowerment). Ez jelenti ugyanis az inkluzív környezet további „lépcsőfokát", mikor a szakkollégium tagjainak cselekvővé válása valódi kölcsönös közösségi támogatást eredményez, a személyes „felvérteződés"-től a kortársak segítésén keresztül a társadalmi felelősségvállalásig.

A vizsgált csoport jellemzői

A megkérdezett szakkollégisták majdnem fele (11 fő) interszekcionalitással jellemezhető, mely többféle, egymással kölcsönhatásba lépő egyenlőtlenségi kategória összefonódását jelenti. (Forray és Pálmainé, 2010; Asumah és Nagel, 2014; Sebestyén, 2016). Az interszekcionalitás a roma szakkollégiumok hallgatói esetén a szociális helyzettel összefüggő különböző tőkehiányok (anyagi javak, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőkék) és a negatív társadalmi megítélés (látens vagy diszkriminatív formában) egymást erősítő hatásainak összessége. (Arató, 2007; Varga, 2015b). További nyolc fő jelezte roma/cigány nemzetiséghez tartozását, de a hátrányos helyzet jogi kritériumaihoz kapcsolódó dokumentumokat nem adott le. Így összességében a megkérdezettek háromnegyede cigány/roma fiatal. Hat szakkollégista igazolta hátrányos helyzetét, de nem sorolja magát a cigány/roma nemzetiséghez. Tagja a közösségnek két olyan fiatal, akik egyik fenti kategóriába sem tartoznak, de érdeklődésük és hátrányaik (pl. csonka család) miatt csatlakoztak a szakkollégiumhoz támogató hátteret keresve.

A szakkollégisták lakóhelye is változatos: fele (14 fő) baranyai és további nyolc fő somogyi. Egynegyedük érkezett csak az ország távolabbi településéről. Hatan pécsiek, kilenc fő kisvárosból, 11 fő kistelepülésről származik, mely megoszlás is a szociális hátrányokat jelzi. Családi hátterüket tekintve sokszínű a vizsgált szakkollégiumi közösség. Közös jellemzőjük, hogy kivétel nélkül olyan hátrányaik vannak, melyek iskolai pályafutásukat nehezítették. Így a velük felvett interjúkból témánkra vonatkoztatható példákat hozhatunk, elemzéseket végezhetünk.

A megkérdezettek kétharmada (18 fő) kollégiumban lakik. Az egyetem öt karán, ötféle felsőoktatási formában tanulnak, döntően és hasonló arányban a bölcsész és a természettudományi karon. A diákok mintegy fele tanárnak készül. A BA képzésen tanuló egyharmadnyi hallgató mérnöki és társadalomtudományi területen van. Egy orvosi és egy művészeti karos diák is tagja a közösségnek. (1. táblázat)

1. táblázat *A vizsgált csoport képzési szint közötti megoszlása (N=27)*

PTE KAR	FŐ
Általános Orvosi Kar	1
Bölcsészettudományi Kar	11
Műszaki és Informatikai Kar	4
Művészeti Kar	1
Természettudományi Kar	10

SZINT	FŐ
Felsőfokú Szakképzés	2
BA/BSC	9
MA	1
Osztatlan	1
Tanári	14

A szakkollégiumi tagság időtartama egyenletesen oszlik meg: közel egyharmad-egyharmad arányban vannak az új belépők és a már 1 éve tagok. Van egy stabil – több mint egyharmadnyi – „mag", akik 2-4 éve tagjai a közösségnek. (2. táblázat) Ez a megoszlás különösen alkalmas a szakkollégium hatásának vizsgálatára a három csoport összevetésében.

2. táblázat *A vizsgált csoport szakkollégiumi tagsági idejének, életkorának és felsőoktatási évfolyamának megoszlása (N=27)*

Tagság időtartama	FŐ
4 tanév	6
3 tanév	3
2 tanév	1
1 tanév	9
új belépő	8

Betöltött életkor (év)	FŐ
20	2
21	4
22	8
23	3
24	3
25	7

Évfolyam	FŐ
1	3
2	7
3	7
4	9
5	1

A szakkollégium működésének nagy (30 fő körüli) hallgatói létszámú 5 évére visszatekintve a diákok jellemzői hasonlóak voltak a jelenleg vizsgált félév adataihoz. A hallgatók körében ugyan van fluktuáció, azonban ritka a végzettség nélküli kilépés. A szakkollégiumi program elhagyása általában a diplomaszerzés, a képzés más helyszínen folytatása, külföldi út, vagy a programból adódó leterheltség miatt történik. (Varga, 2015c; Trendl, 2015)

Az önsors alakítás feltételei

A vizsgált szakkollégium diákjai körében egy előző hullámban is készültek életútinterjúk, melyek elemzése magas társadalmi státuszú kontrollcsoporttal összevetésben történt (Rayman és Varga, 2015). Az elemzés fókusza az iskoláztatás során felmerülő nehézségek és az azokkal való megküzdés miként volt. A hátrányos környezetből a felsőoktatásba továbbjutó roma/cigány diákok (szakkollégisták) sok nehézséget emeltek ki az iskolai előrehaladásra visszaemlékezve, mely problémákat elsősorban az iskola és a külső szervezetek kompenzáltak. Bár az intézményi terekben is bőven akadtak számukra hátráltató tényezők, a támogató szereplők ezek hatását átírták, így a hátrányokat képesek voltak ellensúlyozni. Mindez azt bizonyította, hogy az inkluzivitás megfelelő aránya segítette a hátránnyal küzdőket rezilienciájuk kiteljesedésére.

A *reziliens diák jellemzője, hogy sikeres előrehaladását gátló hátrányai (rizikó tényezők) vannak, ám ezek ellenére sikeres a tanulmányi pályafutásuk*. Ehhez elengedhetetlen, hogy a nehéz körülményekhez való sikeres alkalmazkodáshoz, a reziliencia kialakulásához olyan támogató (protektív) feltételek álljanak rendelkezésre, melyek képesek ellensúlyozni a rizikó-tényezőket. Külső rizikó-tényezőnek tekinthető az alacsony szocio-ökonómiai státusz (társadalmi hátrány, negatív társadalmi megítélés) és a személyes élet traumatikus eseményei is. A környezetből eredő (külső) protektív feltételek a szocializációs közeg (család, iskola, a kortárs csoport) kapcsolati hálójában érhetők el (*Masten, Herbers, Cutuli, és Lafavor,* 2008).

A *vizsgált szakkollégistákat reziliensnek tekintjük*, hiszen hátrányaikat áttörve sikeresen haladtak előre a köznevelésben és jelenleg a felsőoktatásban tanulnak. Egyéni hátránya van minden ötödik diáknak, melynek leküzdésére különböző stratégiát alakítottak ki az iskoláztatás során. Nagyarányú a traumatizáló életesemények említése az interjúkban, melyek hatását – még ha némiképp fel is dolgozva – a mai napig hordozzák a szakkollégisták. Csekély volt azoknak a száma, akik nem beszéltek nehéz anyagi körülményeikről – összefüggésben a szülők iskolázatlanságával, munkanélküliségével vagy éppen az árvasággal. (3. táblázat)

3. táblázat *A vizsgált csoport életút-jellemzői (N=27)*

Téma említése	Egyéni hátrány	Családi hátrány		Családi előny	
	(pl. diszlexia)	Traumatizáló esemény (deviancia / családi tragédia)	Szegény, árva, sok testvér, iskolázatlan szülők, állami gondozott	Tanulási segítség, folyamatos motiválás	Mintaadó testvér
FŐ	6	12	22	20	9

Téma említése	Általános Iskola		Középiskola	
	Hátrány – Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny – Segítő tanár és/vagy diák	Hátrány – Kirekesztő tanár és/vagy diák	Előny – Segítő tanár és/vagy diák
FŐ	15	15	2	23

Kiugró arányban - a diákok háromnegyedénél – *jelent meg az erősen motiváló családi háttér*, olyan szülők, rokonok, akik ha a tanulásban nem is tudtak segíteni, annak feltételeit igyekeztek megteremteni, és fontosnak tartották a továbbtanulást. Szintén *magas arányban* – a hallgatók harmada – említett *olyan testvért, akinek mintaadása fontos volt* az iskolai döntések során. Láthatóan a szakkollégisták környezetében vannak olyan családi minták – idősebb testvér vagy szülő -, melynek követése fontos támogatásként jelent meg a narratívákban. Ennek hátterében egyrészt az áll, hogy a családi minta szerepmodellként növelte az én-hatékonyságukat, hiszen láttak maguk előtt valakit, aki hozzájuk hasonló helyzetben volt, és a megpróbáltatások ellenére erőfeszítéseivel sikert ért el. Mindez, mint motivációs erő segíti a megfigyelő saját képességében való hitét (énhatékonyságát) felépíteni. (Bandura, 2008) Fontos látni azt is, hogy a társas összehasonlítás a kisebbségi csoporton belül a többségi csoporttal összevetésben ellentétes módon működik. A kisebbségi csoportba tartozók önértékelését nemhogy csökkenti, hanem sokkal inkább növeli a saját csoporton belül kiemelkedően teljesítőkkel való személyes összevetés. A kisebbségi csoport esetében ugyanis az egyén a másik sikerében osztozik – ellensúlyozva a stigmatizáltság önbizalom csökkentő hatását. (Brewer és Weber, 1994 in Mackie)

Az *eredmények megerősítették az iskola családdal való együttműködésének fontosságát*, mely alapvető a tanulási motiváció érdekében tett közös erőfeszítésekhez. Szintén megerősítést nyert, hogy a felsőoktatásban létrehozott roma szakkollégiumi közösség, mint referenciacsoport is nyújthat elérhető, tanulási motivációt jelentő mintákat. Ezt a támogató erőt egészíti ki a kulturális és társadalmi tőke, mely a szakkollégium szolgáltatásaiban, kapcsolati hálójában érhető el.

A felsőoktatási továbbhaladással kapcsolatban érdekes látni (4. táblázat), hogy a szakkollégisták saját döntésükről, ennek részleteiről beszéltek a leggyakrabban, még ha az előzetes félelmeiket is megfogalmazták. Ez utóbbi elsősorban az anyagi terhekre vonatkozott, illetve ismeretlen-elérhetetlen távolságban írták le a felsőoktatást, amely az iskolázatlan családi kör-

nyezet kulturális és társadalmi tőkehiányából adódott. Ez a félelem nem jelent meg azokban a narratívákban, ahol testvéri minta volt a családban, illetve kisebb mértékben említették azok, akik erős baráti vagy tanári támogatást kaptak. Vagyis ez esetben is fontos támogatóerőként jelentek meg a személyes identitást (énhatékonyságot) erősítő szerepmodellek. Szintén fontos, hogy a szakkollégisták mintegy fele hangsúlyozta, hogy családja mindent elkövetett a továbbtanulása segítéséért. Látható, hogy milyen fontos az a típusú pályaorientációs tevékenység, amely a hátrányos helyzetből érkező fiatalok számára „kinyitja" a felsőoktatást, és amelyet a pécsi szakkollégisták évek óta végeznek.

4. táblázat *Felsőoktatási előrehaladás (N=27)*

Téma említése	**A felsőoktatásba jelentkezés „mozgatója"**				
	Tanári segítség	Szülői támogatás	Baráti motiváció	Belső indíttatás	Testvéri minta
FŐ	10	12	5	18	6

Az elemzés kitért a szakkollégisták életútját befolyásoló belső tényezőkre, a nehézségekkel megküzdés személyes oldalára is. A diákok majdnem fele a társadalmi hátrányán túl – életútja valamely szakaszában – traumatikus eseményt is felidézett. A sokféle nehézséggel szembeni sikeres megküzdéshez a külső támogatások mellett elengedhetetlen a reziliencia belső tényezőinek erőssége is, melyet a múltra vonatkozó narratívák példáznak. Ezek a tudatos és hosszútávú életút-tervezés, a motiváltság, az önbizalom és a jövő pozitív megítélése, melyek az interjúkban kiugróan magas arányban jelentek meg. Ezek összességében alkotják a szakkollégistákra jellemző pozitív pszichológiai tőkét. A pozitív pszichológiai tőke a szervezetelméletekben használt fogalom, mely főként a munka világában a hatékonyságot bejósló tényezőként értelmezendő. Egyik eleme az önbizalom, mely az énhatékonyságot növeli. Része – összegző megnevezéssel – a "remény", mely pozitív motivációs erőként működve tartalmazza a motivációt a célok elérésére (willpower), valamint a célok tervezésének képességét (waypower). További eleme az optimizmus, melyet állandóság és átjárhatóság jellemez, illetve része a reziliencia is. (Luthans, Luthans és Luthans, 2004)

Az is megfigyelhető, hogy ezen jellemzők egy részét a szakkollégisták korábbi életszakaszukban külső támogató személyhez (szülő, barát, tanár) kötötték, mára azonban jó részük interiorizálódott. Több interjúban előkerült, hogy a kezdeti nehézségekkel szemben, amelyek zöme iskolai sikertelenségben is testet öltött, milyen stratégiát választott az elbeszélő. Közös pont bennük a tudatos változtatni akarás, a bizonyítási szándék – elsősorban a társadalmi környezetnek. Legtöbb esetben a szakkollégisták a felső tagozat elejére datálják ezt a változást, amelyet belső késztetésként írnak le, de mindig megjelenik olyan – iskolai – személy, aki ebben a folyamatban döntő támogatást nyújt. A külső személy általában valamilyen tehetséggondozó tevékenységgel hatott a diákjára – személyes értékének (tehetségének) visszacsatolásán keresztül megerősítve önbizalmát (énmegerősítő mechanizmus), közvetlen és azonnali sikerekhez juttatva egy olyan környezetben (iskola), ahol a társadalmi hátránnyal küzdők általában „felzárkóztatandó" és lemorzsolódó szerepben vannak. A tehetséggondozás ebben az értelemben egy olyan Pygmalion hatást ért el (Rosenthal és Jakobson, 1968; Rayman, 2012; Arató, 2015), mely megerősítette, fejlesztette az egyén érzelmi intelligenciájának számtalan elemét. Így például a személyes kompetenciákat, melyek meghatározzák, hogyan tudunk saját ma-

gunkkal bánni, és amelynek része az éntudatosság (saját belső állapotaink, preferenciáink, erőforrásaink és intuícióink ismerete), az önszabályozás képessége (belső állapotaink, impulzusaink és erőforrásaink kezelésére tesz képessé) és a motiváció (azok az érzelmi jellegű törekvések, amelyek serkentik és irányítják a kitűzött célok elérését). Szintén fontos a szociális kompetenciák rendszere, melyek meghatározzák, hogyan kezeljük társas kapcsolatainkat. Ezen belül az empátia révén mások érzéseit, szükségleteit és meggyőződéseit ismerhetjük fel, illetve olyan társas készségek birtokosaivá válhatunk, melyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki. (Goleman, 2000) Mindezek ismeretében különösen fontos, hogy a tehetséggondozás fókuszba helyezésére a vizsgált szakkollégium is épít. (Trendl-Varga, 2018)

Az interjúk megerősítették, hogy az inkluzív környezeti támogatások döntően hatnak az egyéni sorsokra. Akkor értek el hosszabb távon hatást, ha képesek voltak a külső hatásokkal az egyénben rejlő értékeket megerősíteni, az önsors alakítás képességét fejleszteni. A kudarcokkal szemben ellenálló (reziliens) diákok egyik fontos sajátossága, hogy saját életük alakulásában aktív szerepet töltöttek be.

Társadalmi szerepvállalás

Az inkluzivitás és reziliencia folyamatának egymást erősítő hatása megsokszorozódik, ha az egyén egyre inkább cselekvővé válik, továbbá saját érdekein túl közössége érdekeit is szem előtt tartja. A szociálpolitika és a szociálpszichológia területén feltárt jelenség az *empowerment* – "felvérteződési" folyamat -, mely során az egyén, majd pedig a közösség képessé válik az önmeghatározásra, közös céljaik megfogalmazására. Felismeri saját hatalmi pozícióját és mer élni a hatalom eszközeivel közössége érdekében. *Képes saját, illetve közössége társadalmi egyenlőtlenségi helyzetén önsorsot alakító módon változtatni*. (Adams, 2003; Lakatos, 2010) E folyamat során az egyén fokozatosan felismeri az élethelyzetét hátrányosan befolyásoló hatalmi-strukturális tényezőket, és ezek megváltoztatásának érdekében támogató eszközöket használ, majd kompetencia-elemeket sajátít el, közösségi akciókat szervez stb. Az így teret nyerő kisebbségi befolyás átírja a társadalmi egyenlőtlenség újratermelődésének mechanizmusait, és a strukturális kiszolgáltatottsággal szemben is esélyt ad a társadalmi javakból való részesedésre.

Az empowerment jelenségének az inkluzivitás és a reziliencia fogalomkörével összekötve rávilágít az egyéni „felvérteződés" tudatos fejlesztésének szükségességére. Az empowerment fejlesztését célozva az inkluzív környezet egyre interaktívabbá válik, és ily módon nyújt támogató feltételeket az egyén számára. Az önsorsalakításra és kölcsönös együttműködésére építő inkluzív környezet a benne lévő személyek rezilienciájának kialakítását elérendő célként tételezi. Az együttműködések pozitív élményei (motiváció) és tapasztalatai (kompetencia) egyben hozzájárulnak egyéni szinten az empowerment belsővé válásához, fenntartásához.

A vizsgált szakkollégium esetén a roma/cigány közösség iránti elköteleződés és az ehhez kapcsolódó társadalmi felelősségvállalás – mint az empowerment legmagasabb foka -, kiinduló pontja a saját identitáshoz való viszonyulás, melynek sokfélesége érhető tetten a magukat roma/cigány közösségbe tartozónak valló szakkollégisták (19 fő) körében. (4. táblázat) Csak a diákok alig felére jellemző a családok (pl. szülők) erős identitása, ritkán emelték ki, hogy őriznék a tradicionális cigány szokásokat és elvétve említették az otthoni nyelvhasználatot. Általános iskolás korukban még legtöbb esetben nem jelent meg az identitáskérdés. (5. táblázat) A közoktatást általánosságban semlegesnek ítélték meg identitásukhoz kapcsolódóan. A háttérben az etnocentrizmus jelensége figyelhető meg, mely során az egyén úgy érzékeli, hogy az identitására vonatkozóan nem éri hatás, mivel a többségi kultúra "hegemóniáját" pl. az okta-

tási tartalmakban természetesnek véli. Az egyént folyamatosan érő implicit hatások – így például a "színvakság" (colorblind) – következménye, hogy felerősödik az asszimiláció (beolvadás) érzése. Ez az érzés törik meg az egyén külső, rasszjegyekkel megkülönböztethető volta miatt minden diszkriminatív helyzetben. És mivel egy etnocentrikus identitás kialakításán mentek keresztül az iskolarendszerben, így jellemzően nem rendelkeznek énvédő mechanizmust jelentő pozitív identitással vagy az adott helyzetre konstruktív választ adó stratégiákkal. (Arató, 2012)

Ezt a mechanizmust az életút interjúk alátámasztják azzal, hogy a narratívákban az identitás kérdéskörét középiskolás korukra helyezik a szakkollégisták, sokszor implicit vagy explicit rasszista viszonyulás kapcsolva hozzá. Cigánysághoz kapcsolódó diszkriminatív esetet is szinte kivétel nélkül tudtak felsorolni, a történetek egy része azonban nem őket, hanem környezetüket érintette. Ez a „hárító" mechanizmus is jellemzően megjelenik az asszimiláció felé tolódó kisebbségi stratégiákat leíró vizsgálatokban, mely végeredményben hozzájárul a rasszista viszonyok fenntartásához. (Arató, 2012)

Fontos látni azt is, hogy kétharmada a válaszadóknak kiemelte a szakkollégium egyik erényeként, hogy ebben a közösségben van lehetőség a roma/cigány identitás pozitív megélésére. Az empowerment szociálpszichológiai vizsgálatai bizonyították, hogy a csoportidentitás pozitív megélése felerősíti a csoporthoz tartozás érzését, mely az első szintje az empowerment kialakulásának. (Travis és Deepak, 2011)

5. táblázat *A vizsgált csoport életút-jellemzői – identitás (N=19)*

Téma említése	**Roma/cigány identitáshoz való viszony**							**Roma/cigány csoporttal kapcsolatos diszkrimináció**		**WHSZ pozitív identitás formáló szerepe**
	Család		**Közoktatás**			**Egyéni**				
	erős	gyenge	pozitív	semleges	negatív	pozitív	semleges	iskolai	munka-erő-piaci	
FŐ	8	8	2	13	1	14	5	10	2	13

A szakkollégiumi tagság időtartamát vizsgálva látható, hogy az újabb tagok inkább "identitás-semlegesek", akik a kisebbségi identitásukat nem tagadva, de alig lényeges jellemzőként élik meg. Náluk hangsúlyozottan jelenik meg, hogy más területen (pl. tanulás) kimagaslóan teljesítenek (kompenzáció). Szintén megfigyelhető az "elkerülő" viszonyulás, mely az identitás-semlegességnél negatívabb, sokszor tagadó formában ölt testet. Ez esetben is kiugró a kompenzációs mechanizmus. Az azonban szinte mindenkinél megjelenik, hogy fontos a hasonló hátterű fiatalok közösségébe tartozás érzése, mely a szociális identitás erősségére utal. A régebb óta (2 évnél több ideje) szakkollégisták roma/cigány identitásukban némileg éntudatosabbak, melyet kötnek a szakkollégiumi közösség értékformálásához (is).

A társadalmi felelősségvállalás formálásának egyik eszköze a vizsgált szakkollégiumban az általános és középiskolás korú diákok önkéntes alapon történő segítése a roma/cigány közösségekben, intézményekben (pl. Arany János Program, tanodák). A szakkollégisták döntő többsége a szakkollégium keretében végzett először önkéntes tevékenységet. Nincs azonban a tagság idejével összefüggésben kimutatható különbség az önkéntesség szükségességének megítélésében – minden válaszadó fontosnak és hasznosnak tartja ezt a feladatot. Néhány interjúban

említésre került, hogy kezdetben idegenkedett és félt ettől a feladattól, azonban a személyes tapasztalatok nyomán ez az érzés egészében átalakult. Háromnegyede a diákoknak a diplomaszerzés után is szeretne valamilyen formában önkéntes tevékenységet végezni. A szakkollégisták válaszai azt tükrözik, hogy elkötelezettek a roma/cigány közösségekben végzett önkéntes tevékenységben és legtöbben explicit megfogalmazzák saját "mintaadó" szerepüket. Az újabb tagok csak a szakkollégium kínálta önkéntesi lehetőséggel élnek, míg a régebbiek – saját döntés alapján – más helyeken is vállalnak ilyen feladatot. Mindez arra mutat rá, hogy a közösségtől elforduló *"asszimilatív rezilienciához" képest a szakkollégium pozitív hatásaként a „transzlétori szerep"* (Adler, 1975) t*udatos felvállalása, előkészítése, bevéződése zajlik*. Legtöbben azt is kiemelték, hogy az önkéntesség továbbá bővíti a kapcsolati hálót, és számtalan kompetenciafejlesztési lehetőség rejlik benne, melyek a munkaerőpiacra készítenek fel, ott kamatoztathatók.

Összegzés – jövőkép

Az életút-interjúk végén elhangzott *„Mi lesz veled tíz év múlva?"* kérdésre adott válaszokban sokkal nagyobb mértékben és konkrétabban jelennek meg a szakmai tervek, mint a személyes (lakóhely, család) elképzelések. (6. táblázat) Ez a fókusz jellemző a felsőoktatást végző fiatalokra, azonban a szakkollégisták családi környezetében élők ebben az életkorban a családalapítás és munkavállalás időszakát élik. Így különösen fontos egy olyan támogató közösség, ahol a szakkollégisták egymásnak nyújtanak mintát a hosszabb távú iskoláztatás során szükséges priorizálásban, a szakmai karrier építésének miként jében. Mindez döntően eltér a szociálisan hátrányos helyzetből következő beszűkült túlélési stratégiáitól, és más a "pillanat perspektívájához" képest is, mivel tágabb, megalapozottabb jövőépítés felé vezető stratégiákat jelez.

6. táblázat *Jövőbeli tervek (N=27)*

Téma említése	Munka (konkrét)	Munka (általános)	Család/ gyerek	Ház, anyagiak	Világlátás	Cigány közösséggel kapcsolat
FŐ	25	2	12	11	9	13

A szakmai tervekben a szakkollégisták felénél szerepelt a cigány közösségekben, cigány közösségekért végzett tevékenység is, mely az empowerment magas fokát jelzi. A vágyak között az utazás (világlátás) a válaszadók egyharmadánál szerepel, mely mutatja, hogy a felsőoktatás megnyitotta az „ablakot" a világra, azonban sok szakkollégistának még nem volt lehetősége az ország határait átlépni. A szakmai tervek fontos pontja a legtöbb jövőképben a biztos megélhetés reménye, mely szinte kivétel nélkül minden válaszban szerepel. Érdekes látni, hogy az anyagi megbecsülés a szakmai területen való "kiválóság"-gal kapcsolódik sok esetben össze, és az elismertség vágya is jellemző megnyilvánulás. Mintaként megjelennek a tervekben az életút során szerepet játszó támogató személyek is. Legtöbben arra is kitérnek, hogy a szakkollégium tagjaival 10 év múlva is tartják a kapcsolatot, mert ez a közösség hosszútávon meghatározó számukra.

A szakkollégisták *éntudatossága, jövőjük határozott látása szembetűnő*. A visszaemlékezésekben is megjelenik az a „belső erő", amely a tudatos cselekvések „motorja" a nehézségek leküzdése érdekében, melyhez a külső támogató személyek segítsége is hozzájárult. Jellemzően mi-

nél régebb óta tagjai a szakkollégiumi közösségnek, annál nagyobb mértékű a szakkollégisták közösség felé fordulása. Narratíváikban reflektíven jelenik meg az a kettősség, hogy milyen nagy erőt ad a közösség és miként tudnak ők is hozzájárulni mások előrehaladásához.

7. táblázat *Jövőbeli tervek megvalósításához a szakkollégium hozzájárulása (N=27)*

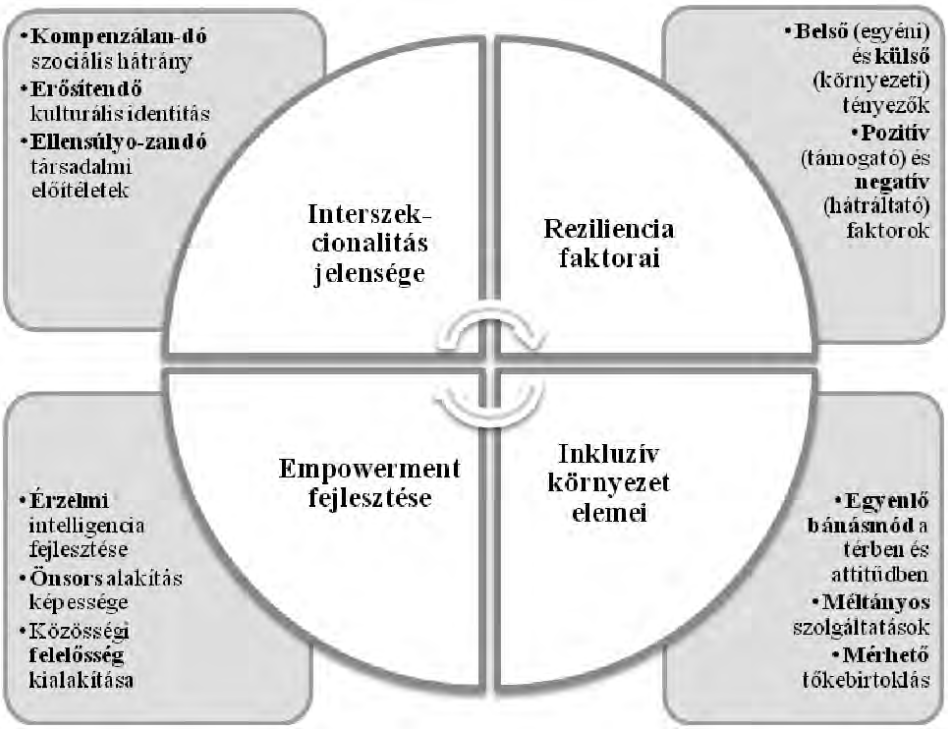
Téma említése az interjúkban	Idegen nyelv elsajátítása	Motiváló hatás a tanuláshoz	Interkulturális kompetencia	Anyagi támogatás	Közösségi támogatás
FŐ	3	15	7	4	21
%	11%	56%	26%	15%	78%

Az interjúk zárókérdésére adott válaszokban azt fogalmazták meg a hallgatók, hogy miként járul a szakkollégium hozzá sikereikhez (ha hozzájárul), és 10 év múlva mire emlékeznek majd vissza. Említés szintjén jelentek meg a szakkollégium szakmai szolgáltatásai a válaszokban. (7. táblázat) Ez nem a szolgáltatások nélkülözhetőségére utal, hanem sajátos megjelenési formájukra. A méltányos támogató szolgáltatások a maguk „észrevétlen" természetességébe olvadnak egy inkluzív szemléletű közösségben. A szakkollégium szolgáltatásai célzottan igyekeznek ellensúlyozni az esélyegyenlőtlenséget okozó hátrányokat, azonban mindezt egy olyan közösségi keretben teszik, amelyben ezek a juttatások a mindennapi élet velejárói, épp úgy, mint egy magasabb társadalmi pozíciójú hallgató számára. Így természetes, hogy a hallgatói válaszok kiugróan – minden tématerületen – a szakkollégium diákközösségére vonatkoztak. Ez a felsőoktatási előrehaladást támogató legfontosabb erő, a motiváció a tanuláshoz, mely a későbbiekben is fontos szociális hálót jelent majd.

Zárszó

A pécsi roma szakkollégium és tagjai példáján keresztül vizsgáltuk az interszekcionalitás, az inkluzivitás, a reziliencia és az empowerment egymásra hatását (1. ábra).

Láthattuk, hogy a diverzitással jellemezhető pécsi roma szakkollégiumi közösség tagjai "reziliensek": családi hátterük nehézségeit áttörve felsőoktatásban tanulnak. Életútjukat felidéző történeteikben tetten érhetők a reziliencia kialakítását célzó külső tényezők. Legtöbben támogató családról (szülők, rokonok) számoltak be, és sokuk közvetlen környezetében (testvérek, közeli barátok) elérhető és követendő minták is jelen voltak. A tágabb (iskolai vagy szervezeti) környezetben sokan említettek olyan felnőtteket (főként tanárokat), akik az iskolai elvárásokon messze túl nyújtottak különböző támogatást az előrehaladáshoz. Ezek közül az alapvetően a tehetségfejlesztés megközelítésű (és nem a „felzárkóztató" jellegű) ért el döntő és hosszabb távú hatást. Ez a külső megerősítés befolyásolta a szakkollégisták narratíváiban megfigyelhető és egyre erősödő belső jellemzőket, melyek a negatívumok ellensúlyozására alkalmas, tudatos és pozitív énkép kialakítását segítették. A pozitív jellemzőket konkrét életeseményekhez, személyekhez kötve idézték fel az elbeszélők, és sokszor kapcsolták saját, sorsfordító döntésekhez is. E mellett egyértelműen elfogadott a hátrányos helyzetű, cigány/roma közösségekben való aktív és segítő szerepvállalás, mely a mindennapjaikban és a jövőbeli terveikben is szerepel – még ha különböző módon is. A szakkollégiumra reflektálva a szakkollégisták kiemelték, hogy az döntő szerepet játszik jelenlegi életükben. A közösségi erő kiugróan szerepelt



1. ábra *Esélyegyenlőséget befolyásoló tényezők*

a narratívákban, melybe ágyazódva jelentek meg a szakkollégiumi tevékenységek. A közösségi „tőkefajták" közös létrehozása eredményezi, hogy a szakkollégiumi befektetések interiorizálódjanak az egyes tagokban, és a felsőoktatást követően a szakkollégium nélkül is egyéni sikerekben és társadalmi felelősségvállalásban maradjanak fent.

IRODALOM

Adams, R. (2003): Social Work and Empowerment. Palgrave Macmillan, London.

Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In L. Samovar – R. Porter (Eds.), *Intercultural communication*: Areader 2nd ed., pp. 327-378. Belmont, CA:Wadsworth.

Arató Ferenc (2007): Pozitív diszkrimináció vagy megerősítő társadalmi törekvések? *Új Pedagógiai Szemle,* 57. 5. sz. 65-77.

Arató Ferenc (2012): *Rejtett sztereotípiák az egyetemi hallgatók körében.* In: Orsós Anna és Trendl Fanni (szerk.): *Útjelzők*. PTE BTK, Pécs. 24-32.

Arató Ferenc (2015): Korlátozó attitűdök intézményvezetők körében. *Autonómia és Felelősség*, 1. sz. 45-58.

Asumah, S. N. és Nagel, M. (2014): *Preface*. In: Asumah, S. N. és Nagel, M. (szerk.): *Diversity, Social Justice, and Inclusive Excellence – Transdisciplinary and Global Perspectives*. State University of New York Press, Albany, New York, USA. 9-13.

Bandura, A. (2008): *An agentic perspective on positive psychology*. In: Lopez, S.J. (szerk.): *Positive psychology: Exploring the best in people*. Greenwood Publising Company, Wesport CT. 167-196.

Bordás Andrea és Ceglédi Tímea (2012): *A debreceni szakkollégiumok mint a tudásmegosztó és tudásteremtő tanulóközösségek színterei.* In: Dusa Ágnes, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia és Sőrés Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok II.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 9-52.

Brewer, M. B. és Weber, J. G. (1994): Self-evaluation effects of interpersonal versus intergroup social comparison. *Journal of Personality and Social Psychology,* 66. 2. sz. 268-275.

Ceglédi Tímea, Bordás Andrea és Kardos Katalin (2016): *Egyről a kettőre vagy nulláról a háromra? Szakkollégiumok intézményi hatása.* In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Felsőoktatás–Társadalom 6. Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 302-316.

Demeter Endre (2012): A szakkollégiumok, a tehetség közege. *Felsőoktatási Műhely*, 6. 4. sz. 53-72.

Forray R. Katalin és Boros Julianna (2009): A cigány, roma tehetséggondozás intézményei. *Educatio*, 18. 2. sz. 192-203.

Forray R. Katalin és Pálmainé Orsós Anna (2010): Hátrányos helyzetű vagy kulturális kisebbség – cigány programok *Educatio*, 19. 1. sz. 75-87.

Forray R. Katalin (2015 szerk.), *Cigány diákok a felsőoktatásban*. Pécs: PTE – WHSz.

Forray R. Katalin (2016): *Reziliencia a cigány, roma hallgatók körében.* In: Fehérvári Anikó,

Juhász Erika, Kiss Virág Ágnes és Kozma Tamás (szerk.): Oktatás és Fenntarthatóság. HERA Évkönyvek. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete Budapest. 171-181.

Goleman, D. (2002): *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Edge Kiadó, Budapest.

Jancsák Csaba (2016): *Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben*. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6.* Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 328-337.

Jenei Teréz és Kerülő Judit (2016): *Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése*. In: Pusztai Gabriella, Bocsi Veronika és Ceglédi Tímea (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Felsőoktatás–Társadalom 6.* Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest. 317-327.

Kemény István – Janky Béla – Lengyel Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság*, *1971-2003*, Budapest: Gondolat Kiadó, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

Lakatos Kinga (2010): A képessé tétel (empowerment) lehetőségei a civil társadalomban. *Civil Szemle*, 7. 2. sz. 43 -61.

Luthans, F., Luthans, K. W. és Luthans, B. C. (2004): „Positive psychological capital: Beyond human and social capital". *Business Horizons*, 47. 1. sz. 45–50.

Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. és Lafavor, T. L. (2008): *Promoting Competence and Resilience in the School Context.* Professional School Counseling, 76-84.

Rayman Julianna és Varga Aranka (2015): Reziliencia és inklúzió egy szakkollégiumi közösségben. *Romológia*, 3. 10. sz. 10-29.

Rayman Julianna (2012): Diverzitás az iskolában – pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális hátterű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és Felelősség*, 1. 3. sz. 77-90.

Rosenthal, Robert és Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
Sebestyén Zsuzsa (2016): Az interszekcionalitás elméleti megközelítései. *Metszetek*, 5. 2. sz. 108-126.
Smith, E. R., Mackie, D. M. és Claypool H. M. (2016): *Szociálpszichológia*, ELTE- Eötvös Kiadó, Budapest. 277-329.
Travis Jr, R. és Bowman, S. W. (2015): Validation of the Individual and Community Empowerment Inventory: A Measure of Rap Music Engagement among First-Year College Students. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 25. 2. sz. 90-108.
Trendl Fanni (2015): A „befogadó környezet" megvalósulása egy egyetemi szakkollégiumban. In: Arató Ferenc és Varga Aranka (szerk.): *Befogadó egyetem: Az akadémiai kiválóság fejlesztése az inklúzió szempontjainak érvényesítésével.* PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs. 131-139.
Trendl Fanni (2013): A Phare-ral induló szakkollégium. *Romológia* 1. 1. 52-59.
Trendl Fanni (2018). *Hátrányos helyzetű cigány/roma fiatalok a felsőoktatásban*. PhD értekezés kézirat
Trendl Fanni és Varga Aranka (2018): Tehetséggondozás a roma szakkollégiumban. *Romológia* 6. 15. 8-34.
Varga Aranka (2015a): *Az inklúzió szemlélete és gyakorlata*. PTE – WHSz, Pécs.
Varga Aranka (2015b): *Esélyegyenlőség és inklúzió az iskolában*. In: Varga Aranka (szerk.): A nevelésszociológia alapjai. PTE – WHSz, Pécs. 241-273.
Varga Aranka (2013): Roma szakkollégium az oktatáspolitikában. *Romológia,* 1. 1. sz. 60-71.
Varga Aranka (szerk. 2015c): *Próbatétel – a pécsi roma szakkollégiumi program értékelése*. PTE – WHSz, Pécs.
Zolnay János (2015): A roma diákok esélyei a közoktatásban, In: Orsós Anna (szerk.): *A romológia alapjai.* Pécs: PTE – WHSz, 249-270.

Boreczky Ágnes – Nguyen Luu Lan Anh

BUDAPESTI TANÁROK NÉZETEI A MIGRÁCIÓRÓL ÉS A MULTIKULTURALIZMUSRÓL[1]

Szükség van-e a diverzitásra és a multikulturalizmusra[2]?

Absztrakt

A 2016-17-ben folytatott kutatás célja az volt, hogy feltárja a tanárok multikulturalizmusról, multikulturális pedagógiáról alkotott nézeteit, valamint a migránsokkal és gyerekeikkel kapcsolatos attitűdjeit. A kutatás elméleti hátterében az a feltételezés állt, hogy a multikulturális pedagógiai nézetek és a migrációs attitűdök nem függetlenek a tanárok nemzeti identitásától és diverzitás élményétől. A kérdőíves vizsgálatban 368 pedagógus és pedagógusjelölt vett részt. Az eredmények arra utalnak, hogy a multikulturális nézetek és a migrációs attitűdök szorosan összefüggnek egymással, továbbá, hogy az esszencionalista nacionalizmus a fenyegetettség érzettel pozitív, a résztvevők családjának etnikai diverzitásával pedig negatív kapcsolatban áll.

Bevezetés

Makacs tény, hogy az európai országok népessége egyre heterogénabb, és már 2008 és 2010 között is minden 12. család interetnikus[3] család volt. Ez az arány mára bizonyosan még magasabb. De a későbbiekben bemutatott 2016-17-ben folytatott *budapesti tanárkutatásunk* adatai is jelzik, hogy a tanárok döntő többsége tanított már két vagy többnyelvű tanulókat, illetve olyanokat, akik családjukkal külföldről tértek vissza, vagy akiknek szülei jelenleg is külföldön dolgoznak. Ezek a diákok nemcsak több kultúrában élnek és mozognak, elkerülhetetlen identitásválasztások elé kerülnek, esetenként kultúraváltásra is kényszerülnek. Mindezt Európa gyorsan változó politikai erőviszonyai, a feltámadó régi és az erősödő új nacionalizmusok, a közép-kelet európai országok *kirekesztő* kormánypolitikája mellett, alkalmasint sem az oktatáspolitika sem pedig az intézményes iskolai gyakorlat nem hagyhatja figyelmen kívül, vagyis ha hosszabb távon működőképességre törekszik, a rendszer egészének *multikulturalizálódnia* kell.

Európában a *multikulturális oktatáspolitika* és pedagógia jelentőségét növelik az elmúlt évek bevándorlási hullámai, ugyanakkor a multikulturális társadalom és oktatáspolitikát, a politikai- társadalmi közbeszédet, valamint a multikulturális pedagógiai gyakorlatot az egyes országokban nagyon különböző történeti előzmények és hagyományok jellemzik. Magyarországon a történeti előzményt az Eötvös törvény alkotta nemzetiségi oktatás,

[1] A tanulmány rövidített változata az Educatio tematikus számában jelenik meg.

[2] Bár a multikulturalizmusnak és az elsősorban európai interkulturalizmusnak mások a történeti gyökerei, nem különböztetjük meg őket, mert a multikulturalizmus sokféle szintje (filozófiai-társadalompolitikai stb.) és irányzatai valamint az interkulturalizmus értelmezések nagymértékben megegyeznek (vö. Parekh 2016).

[3] Lásd Lanzieri 2012.

közvetlenül pedig a *nemzetiségi tannyelvű* iskolákban folyó anyanyelvű, kétnyelvű kisebbségi és nyelvoktató kisebbségi oktatás jelentik. Ezekben eredetileg az egyes nemzetiségek politikai-hatalmi ambíciói, később pedig azok identitás törekvései nyilvánultak meg. A tágabb értelemben vett multikulturális pedagógiai megközelítések epizodikusan bár, de az 1990-es évek közepén, Magyarországon is megjelentek (Boreczky 1995, 1999, 2000, 2001, Czachesz 1998; 2007, Forray 1997; 2003; Forray, Czachesz, Lesznyák, 2001). Az oktatásban azonban csak az elsősorban[4] a roma gyerekek esélyegyenlőtlenségét csökkentő, önmagában amúgy sem elégséges integrációs politikában nyilvánultak meg, amelyet a jelen erősödő rendszer- és intézményszintű szegregációs tendenciái folyamatosan felülírnak. Ezek között a körülmények között került sor 2015 nyarán a Keleti pályaudvar által szimbolizált menekültválságra, majd azt követően a bevándorlás ellenességet gerjesztő plakátkampányra és népszavazásra. Ezek alkotják azt a hátteret, amelyben a 368 budapesti tanár és pedagógusjelölt részvételével végzett kutatásunk zajlott.

A kutatás elméleti háttere

Kutatásunk során – már csak az erősödő európai szeparatista törekvések és nacionalizmusok miatt is – elkerülhetetlennek tűnt a nacionalizmus(ok) és a hozzájuk szorosan kapcsolódó identitások, valamint a multikulturalizmus viszonyának problematizálása. A politikailag, kulturálisan vagy etnikailag egységes nemzet realitása ugyan már a múlté, de a vízió újra és újra megelevenedik, és mozgósító erővel bír. Ugyanígy, jól lehet az egyes országok népessége történetileg vagy az elmúlt évtizedek migrációs folyamatai miatt multietnikus, a multikulturalizmus, mint az egyenlőség és diverzitás elismerésén alapuló társadalom-, identitás- és kultúrpolitika, miközben a diaszpórák miatt már transznacionális érvénnyel bír, még nemzetállami keretek között is nagyon nehezen tör utat magának. Mi több, erősek a multikulturalizmussal kapcsolatos kritikai érvek, a politikai retorikában pedig vissza-visszatérnek a negatív jóslatok.

Multikulturalizmus[5]

A multikulturalizmusnak nagyon sok változata ismert. Az egyes országok saját történetükből eredően más különbségkonstrukciókat hoznak létre (Grant és Lei 2001), így más és más az azok kezelésére kialakított ideológia és társadalmi gyakorlat is (Grant és Portera 2011). Az Egyesült Államokban például mai napig erősen él a rabszolgaságig nyúló feketék és fehérek között húzódó „faji"[6] választóvonal, melynek egyik reprezentációja egy radikális multikulturális irányzat, a Critical Race Theory (kritikai fajelmélet). Képviselői szerint „race matters", vagyis a

[4] A multikulturális pedagógia nem azonos a kisebbségpedagógiával. Mi több, bármilyen integrációs vagy „felzárkóztató" program kudarcra van ítélve, ha nem társul multikulturális pedagógiai szemlélettel és nem alkalmazza annak a helyhez és a tanulókhoz legjobban illeszkedő eszköztárát (vö Boreczky 2012, 2014.)

[5] A nacionalizmus és a multikulturalizmus irodalmát, a megközelítések és az értelmezések sokaságát természetesen lehetetlen jelen keretek közt megjeleníteni, a rövid összefoglalóban ezért azokat az elméleteket és kutatásokat emeltük ki, amelyek eredményeit a saját kutatásunkban is hasznosítottunk.

[6] Európában jó okkal nem használatos, de az Egyesült Államokban a faj a politikatudomány és a társadalomtudományok egyik alapkategóriája.

„faj" jelenleg is az amerikai társadalomban és gazdaságban uralkodó egyenlőtlenség meghatározó eleme. De az egyes irányzatok eltérnek egymástól abban is, hogy milyen alapfogalom köré épülnek (a deskriptív és a normatív multikulturalizmus például a különbségeket hangsúlyozza, a kritikai multikulturalizmus pedig a heterogenitást) (Feischmidt 1997), vagy miként fogják fel a kultúrát és a kulturális különbségeket.

Ahogyan a multikulturalizmus, a multikulturális pedagógiai irányzatok is nagyon sokfélék, némi túlzással ahány szerző és ahány iskola, annyiféle multikulturális pedagógia létezik. Mivel lehetetlen a több évtizedes irodalmat akárcsak röviden is bemutatni, azt állítjuk, hogy a multikulturális pedagógia – jóllehet sokan még mindig, tanterv átalakításának legegyszerűbb szintjeivel (hősök, ünnepek, szokások bemutatásával) azonosítják –, fajsúlyosabb alakjaiban Pablo Freire (1970) nyomán az *emancipatorikus* pedagógia különböző formáit képviseli, legfőbb alapelvei pedig a társadalmi igazságosság, a szabadság, az egyenlőség, illetve a társadalmi- etnikai-kulturális stb. sokféleség autentikus reprezentációja. Ezek azonban nyilvánvalóan csak akkor valósíthatók meg, ha a multikulturalizmust reformfolyamatként, az iskolát pedig a társadalmi változás egyik eszközeként fogjuk fel, illetve ha az iskola és a társadalom közti határ folyamatosan átjárható.

Nacionalizmusok

A multikulturalizmus mai – cseppet sem egységes - fogalma a 20. század közepén vált alapfogalommá, története tehát sokkal később kezdődik, mint a nacionalizmusoké és a nemzetállamoké. A kettő a szakirodalomban is vagy egymástól teljesen elkülönül vagy - ha egyáltalán- az 1990-es évekig, mint két egymást kizáró ideológia rendszer, mozgalom stb. jelenik meg, amikor is a *sokféleség-különbségek*, a multikulturalizmus és a nacionalizmus alapfogalmai társadalmi-társadalompolitikai szinten problematizálódnak és elméletileg egy értelmezési keretbe kerülnek.

Ahogyan a multikulturalizmusé, a nacionalizmus tartalma is kimeríthetetlen: ideológiák, a nemzetépítés és politikai mozgalmak összefoglaló neve, valamint ezek egyéni vagy csoportszintű pszichológiai aspektusai, mint pl. a nemzettudat, nemzeti érzés, nemzeti büszkeség, nemzeti identitás. De gyakran a nacionalizmus fogalma alá sorolódnak azok a nemzeti szintű politikák is, melyek a xenophóbiát, a rasszizmust, az etnikai alapú kirekesztést mozgatják. Az Oxford Handbook of the History of Nationalism-ban Deloye (2013) a felsorolt tartalmak közti dinamikát hangsúlyozza: *„Az állam történeti kialakulása, a nemzeti egység megkonstruálása, és a nemzeti állampolgári identitás érvényesítése egy komplex évszázadokra visszanyúló ide-oda mozgás a politikai és a társadalmi, az állami és a társadalmi között."* (Deloye 2013, 628.o.)

A sokat idézett Greenfeld (1992) megfogalmazása szerint a nacionalizmus a nemzeti identitás és a nemzettudat hozzá kapcsolódó jelenségeit és az ezekre épülő közösségeket, vagyis a nemzeteket jelöli, esetenként azt az ideológiát, amelyen a nemzettudat és a nemzeti identitás nyugszik. *„A nacionalizmusnak az a specifikuma, amely a nemzetiséget megkülönbözteti az egyéb identitásoktól abból a tényből következik, hogy a nacionalizmus az egyéni identitás forrását a „népbe" helyezi, melyre úgy tekint mint a szuverenitás hordozójára, a lojalitás központi tárgyára és a kollektív szolidaritás alapjára."* (Greenfeld 1992, 3.o.)

Elképzelhető-e tehát, hogy ez az eredetileg két nagyon eltérő alapelveken nyugvó eszmerendszer és társadalomalakító gyakorlat megfér egymással? Elképzelhető-e, hogy az egymással kibékíthetetlennek tűnő, de legalábbis konfliktusos multikulturalizmus és nacionalizmus *egy elméleti keretbe* kerüljön, vagy, hogy például egy nem kirekesztő nacionalizmussal és identitással *együtt* empirikus módon is megközelíthető és leírható valóságot képezzen?

Maga a kettőt összekapcsoló *fogalom*, a *multikulturális nacionalizmus* (multicultural nationalism) többnyire a politikai nemzethez kötve, már létezik. Leíró szinten azokról az országokról van szó, amelyeket különböző csoportok alkotnak, mint pl. az Egyesült Államokat, Ausztráliát vagy Kanadát. Kanadában a fogalomnak normatív jellege is van: a multikulturalizmus hivatalos politika, melyet az 1988-ban elfogadott Kanadai Multikulturális Törvény (Canadian Multicultural Act) is rögzít. Szintén Kanadára is vonatkoztatva korlátozott – egyben kritikai- tartalmat fed Caitlin Gordon-Walker (2016) megfogalmazása**,** aki azt állítja, hogy a multikulturális nemzet programjában a kulturális sokféleség középpontba helyezésével törekszik a nemzeti egység megteremtésére, miközben egyes kisebbségek történetét és kultúráját a mainstream nemzeti kultúra jóindulatának bizonyítására és fölényének elismerésére használja, vagyis lényegében domináns és periferikus kultúrákat különböztet meg, és inkluzivitása addig terjed, amíg a kisebbségek nem kérdőjelezik meg az állam autoritását vagy legitimitását.

Az utóbbi évek szakirodalmában a multikulturalizmus és a nacionalizmus tehát - bár feltételekkel, de – összebékíthető. Az egyik feltétel az, hogy a kulturális identitások nyilvános elismerésben és támogatásban részesüljenek, hogy a nemzeti identitás magába foglalja a kisebbségeket is. (Kymlicka 1999; Parekh 2000). Egy másik feltétel az elfogadáshoz a strukturális, valamint pszichológiai vonatkozásban is az intézményrendszerhez, a belsővé tett intézményesüléshez kapcsolódik:

„A politikai közösség…csak akkor várhatja el tagjaitól, hogy kialakuljon bennük a hovatartozás érzése, ha egyaránt értékeli és élteti őket az összes sokféleségükkel együtt, és megjeleníti mindezt a struktúrájában, a politikában, a közügyek intézésében, önmaga megértésében és önmeghatározásában is megjeleníti." (Parekh 2000, 342.o.)

Aleinikoff az Egyesült Államok 21. századi vízióját előrevetítve hasonlóképpen írja le a multikulturális nemzet jellemzőit, de a *kölcsönösséget,* az *átjárhatóságot*, vagyis az egymásba fűződő kapcsolatokat (interconnectedness) hangsúlyozza. (*Aleinikoff* 1998)

Giroux (1995) leirata multikulturális nemzet funkcióit a progresszív jelzővel kibővítve transznacionális szintre emeli: *„Amilyen mértékben a ..... nacionalizmus mereven kirekesztő, és a hovatartozást egy szűken értelmezett közös kultúra alapján definiálja, olyan mértékben hajlik a xenofóbiára, a tekintélyelvűségre és a terjeszkedésre. (....) A másik oldalon a nacionalizmus közelebb kerül ahhoz, hogy liberális és demokratikus legyen, amennyiben befogadó, és respektálja a sokféleséget és a különbségeket. (...) Hogy a nacionalizmus és a nemzetállam miként azonosul a demokráciával, részben azon keresztül dönthető el, hogy a különböző kulturális csoportok hozzáférnek-e azokhoz a hatalmi struktúrákhoz, amelyek szervezik a legfőbb jogi, gazdasági és kulturális intézményeket helyi, állami és nemzeti szinten. (...) A progresszív nacionalizmus fogalma megköveteli a demokratikus különbségpolitika és a multikulturalizmus koordinálását a határátlépéssel, a diaszpóra politikával, és a posztnacionalizmussal, amelyek felismerik, hogy az átmenetek, a flow és a társadalmi formák globális szinten jönnek létre."*(*Giroux* 1995, 44-45.o.)

Nacionalizmus – és identitástípusok - a migrációval kapcsolatos attitűdök

A nacionalizmusokat szervező alapelvek és a hozzájuk rendelt tartalmak változtak ugyan, de az eltérő társadalomfejlődésre alapozott kelet-és nyugat közti választóvonalhoz kapcsolódó, a Greenfeld (1992) által is használt *államnemzet-politikai nemzet*, illetve *az etnikai- kulturális nemzet* dichotómiájában (Meineke 1970; Kohn 1944) megfogalmazott nacionalizmus fogalma évtizedekig a nacionalizmusról szóló tudományos diskurzusok alapparadigmája volt.

A szakirodalomban nagyon sokféle kategorizáció létezik, de magának a dichotómiának az érvényessége is megkérdőjeleződött. Egyfelől az „etnikai" és a „politikai", a fejlődés két fázisát jelöli, amely az etnikai nemzettől a politikai nemzetbe való történelmi átalakulás leírására szolgál, másfelől nyilvánvalóvá vált, hogy adott társadalmon belül *egyidejűleg* mind az etnikai nemzet, mind a politika nemzet jellemzői megjelenhetnek, és az identitásnak mindenütt vannak állampolgári és etnikai elemei (*Smith* 1991). Mi több, a legtöbb esetben a típusok keverednek és a mintázat vagy az egyes identitáselemek aránya adja a besorolás és az értelmezés alapját. A kritika sokágú, normatív. Például Yack (1999) kritikája, aki a dichotómiához társított ellentétpárok (racionális/érzelmi, önkéntes/örökölt, jó/rossz stb.) miatt etnocentrikusnak minősíti a politikai- etnikai nemzet megkülönböztetést. Kymlicka (1999), Nielsen (1999) az „etnikai" és a „kulturális" szétválasztásának a hiányát kifogásolja, Nieguth (1999) pedig olyan analitikus elemeket hiányol, mint amilyenek az ősök, a faj vagy a terület. De vannak olyan nézetek is, melyek a politikai- etnikai felosztást nemcsak túlegyszerűsítőnek találják, hanem új fogalmakat keresnek a mai átalakulások és/vagy csoportok jellemzésére (Medrano 2005), mivel az absztrakció és a társadalmi valóság nem fedik egymást.

A politikai-etnikai nacionalizmus kettőssége mellett erősen kérdésessé vált az a sztereotípia is, mely szerint a nyugat-európai országokban és az Egyesült Államokban a nemzet politikai-állampolgári alkotóelemei az uralkodóak, míg Közép- és Kelet Európában az etnikai elem a jellemző. Shulman (2002) elemzése bizonyítja, hogy a nyugati politikai nemzetek közül többen az identitás határozott etnikus jellegét mutatják, a keleti országok között pedig szintén vannak olyanok, ahol az állampolgárság az identitás fontos eleme.

A nacionalizmusok típusait Greenfeld (1992) az etnikai-és állampolgári (ethnic-civic) modellen belül értelmezi, de a dichotómiát kibővíti az individualisztikus-libertariánus, illetve a kollektivisztikus-authoritariánius kategóriákkal. Az International Social Survey Programme

1995-ben, 2003-ban és 2013-ban[7] végzett National Identity témájú összehasonlító vizsgálatai koncepcionálisan és empirikus alapon is tovább finomították vagy cáfolták az ethnic-civic ellentétpárt[8], miközben megegyeznek abban – és ez kutatásunk szempontjából különösen fontosnak bizonyult-, hogy a *különböző nacionalizmusok és identitás típusok* más – más *migránsokkal kapcsolatos attitűdökkel* járnak együtt (Lásd részletesen Medrano 2005; Lewin-Epstein és Levanon 2005; Heath ésTilley 2005; Hunyady 2011, Csepeli, Murányi és Prazsák 2011; Csepeli és Örkény 2017).

[7] 1995-ben 24, 2003-ban 34, 2013-ban 33 országra terjedt ki a kutatás.

[8] Az ISSP vizsgálatok során a nemzeti hovatartozásra vonatkozó kérdésben az identitás nyolc alkotóelemét sorolták fel (terület (születés), állampolgárság, az országban töltött idő, nyelv, vallás, a törvény és az intézmények tisztelete, hovatartozás érzés, származás (ősök).

Csoportidentitás-fenyegetettség

Kutatásunkat a nemzeti identitás és külső csoportok iránti attitűdök közötti kapcsolatok mellett az *észlelt csoportközi fenyegetettségre*, majd a *fenyegetettség - migrációs előnyök* (hozzájárulás) modellre, illetve a *kontaktus hipotézisre* alapoztuk.

A szociálpszichológiában több évtizedes múltra tekintenek vissza a Csoportközi Fenyegetettség Elmélete (korábbi neve Integrált Fenyegetettség Elmélet) és az erre építő kutatások (lásd Stephan, Ybarra- és Rios *2016*). Az elméletalkotók szerint a csoport rendkívül fontos (az identitás fontos forrását jelentő, valahová tartozási, biztonsági igényeket kielégítő, önértékelés-emelő, bizonytalanságcsökkentő) szerepe miatt, a csoport tagjai más csoportokat általában a sajátjukra nézve fenyegetőnek tekinthetnek.

A fenyegetés észleléséhez azonban nem feltétlenül szükséges a valós veszély. A félelem és a valós vagy pusztán csak észlelt fenyegetettség minden esetre negatív hatással van a csoportközi viszonyokra. A másik csoport iránti negatív attitűd, előítélet, diszkrimináció számtalan formát ölthet, az erős negatív érzelmektől (mint harag, gyűlölet), alap emberi érzelmek elvitatásán és ezekkel kapcsolatos kognitív torzításokon át negatív cselekvésekig (mint elkerülés, agresszió, negatív diszkrimináció, elnyomó törvények, intézkedések támogatása, a segítség megtagadása stb.) terjedhet.

Jelenlegi verziójában az elmélet kétféle fenyegetettséget említ. Egyrészről az ún. *reális* (inkább a nem-szimbolikus, materiális, praktikus vonatkozásokra utaló) fenyegetést. Ez a saját csoport gazdasági és politikai hatalmára, helyzetére, a saját csoport tagjai jóllétére, fizikai állapotára, egészségére, személyes biztonságára vonatkozó észlelt fenyegetést jelenti. Másrészről az ún. *szimbolikus,* a saját csoport világfelfogására vonatkozó fenyegetést, amely az attitűdökben, nézetekben, hiedelmekben, erkölcsben, vallásban, értékekben való különbségekre fókuszál, és kiterjed arra a félelemre is, hogy más csoportok bekerülésével a nemzeti, kulturális csoport tagságának megváltozik a jelentése. Velasco González, Verkuyten, Weesie és Poppe (2008) holland serdülőkkel végzett kutatásában a szimbolikus fenyegetettség érzet *közvetítő* hatását emelték ki a saját (holland) csoporttal való identifikáció, a multikulturalizmus támogatása és a muszlim kisebbségekkel kapcsolatos előítéletek között.

A csoportközi viszonyok és a migránsokról, menedékkérőkről, menekültekről szóló diskurzus azonban nemcsak a fenyegetettség, hanem a hozzájárulás, a *kölcsönös haszon* keretében is értelmezhető. A fenyegetettség elmélet több évtizedes elméleti és empirikus hagyományához képest ez az új megközelítés empirikusan még kevésbé megalapozott. Tartakovsky és Walsh (2016) Fenyegetettség-Hozzájárulás Modelljében a kölcsönös előnyök bevezetésével egyaránt szerepelnek a migrációs folyamat hozadékai és hátrányai. A reális (fizikai, gazdasági) és szimbolikus (társadalmi kohéziót kikezdő, modernitást érintő) fenyegetettség mellett a modellben a reális (gazdasági, fizikai) és szimbolikus (a kulturális diverzitásból eredő) előnyök is megfogalmazódnak.

A jól ismert kontaktus hipotézis (Allport 1977; Pettigrew és Tropp 2006) értelmében a csoportok közötti találkozásnak, a diverzitástapasztalatnak (különösen, ha megfelel bizonyos feltételeknek: egyenlő státusz, közös célok, kooperáció, intézményi támogatás, érdemi személyes interakció) pozitív hatása van a külső csoportok, így a migránsokkal kapcsolatos attitűdökre (Velasco González és munkatársai, 2008).

A saját csoporttal való identifikáció, így például a nemzeti identitás és a külső csoportok, különösen a migránsok, a migráció iránti attitűdök közötti kapcsolat szociálpszichológiai irodalma – megerősítve az előző részben már ismertetett kutatások eredményeit- nem a saját cso-

port identitáserősségét hangsúlyozza, hanem azt, hogy miként definiálja az egyén a nemzeti csoportját (Pehrson, Brown és Zagefka 2009). E szerint – kissé szűkítetten- az egyén nemzeti identitása a migránsokkal kapcsolatos negatív attitűdjeivel és elutasítási viselkedési szándékával csak akkor függ össze, ha az *identitás esszencialista módon a vérségi kötelékekhez, közös ősökhöz kötött*, változatlannak és megváltoztathatatlannak tételezve a nemzeti hovatartozást.

A vallásosság és a külső csoportok iránti attitűdök, előítéletek közötti viszony igen komplexnek mondható (Leon McDaniel, Nooruddin és Faith Shortle 2011; Rowatt, Carpenter és Haggard 2013). A csoportközi viszonyok szakirodalma alapján a saját vallási (mint akármilyen más) csoport felértékelése és más csoportok leértékelése is inkább szabály, mint kivétel. A rendelkezésre álló, kevés számú meta-elemzések azt mutatják, hogy a vallásosság pozitívan korrelál az előítéletességgel. Ezen kívül Allport (1970) igen korán kiemelte, hogy mind a vallás, mind az előítélet biztonsági és komfortérzetet, vigasztalást adhat a vélt vagy valós veszélyekkel, fenyegetettséggel teli világban. A vallásban ugyanakkor a jótékonyság, könyörületesség, valamint a béketeremtés közötti asszociáció is erős.

A kutatásról

A 2016-17-ben folytatott kérdőíves kutatásban elsősorban[9] általános iskolai tanító, tanár-, tanító- és óvodapedagógus jelöltek vettek részt, akik valamennyien Budapesten tanítanak vagy tanulnak. A kutatás *célja* a tanárok és jelöltek multikulturális és migrációval kapcsolatos nézeteinek együttes feltárása volt. Feltételezésünk szerint ugyanis a pedagógusok migrációról és migránsokról alkotott nézetei *nem függetlenek a multikulturális ideológiától és attitűdöktől, valamint a multikulturális pedagógiára vonatkozó elképzelésektől*, melyeket a kutatásban résztvevők szocializációs hátterének – a résztvevők korától sem független- *diverzitása,* a többnyelvűség, a *nemzeti identitá*s, a vallás, az értékek, a tanári tapasztalatok közvetlen vagy közvetett módon egyaránt alakítanak.

A kutatás közvetlen előzményét a 2011 és 2014 közt folyó „A tanárok multikulturális nézetei" című OTKA kutatás (kutatásvezető Győri János), valamint a TÁRKI 2015-ös mérései (Sík, Simonovits és Szeitl 2016) jelentették. A 2014-es tanszéki vizsgálat kiindulópontot jelentett a multikulturalizmusról való elképzelések elmozdulásának értelmezéséhez, a TÁRKI felvétel pedig lehetőséget teremt arra, hogy a későbbiek során majd a pedagógusok, mint sajátos társadalmi csoport migránsokkal kapcsolatos attitűdjeit a felnőtt népesség és az egyetemi- főiskolai végzettségűek beállítódásával vessük össze.

A kérdés számunkra úgy fogalmazódott meg, hogy a nacionalista ideológiák és mozgalmak terjedése visszaszorítja –e - az amúgy is- nehezen gyökeresedő multikulturális gondolkodást.

Kérdés volt továbbá az is, hogy a globalizált, transznacionális világ folyamatai miatt is kikerülhetetlen *multikulturalizmus,* mely ugyan egyes országokban más-más társadalom- kultúra-és identitáspolitikában nyilvánul meg, milyen viszonyban áll a nemzeti identitásokkal és a migrációs nézetekkel, valamint hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e számottevő különbségek.

[9] Mivel a tanárok képesítése gyakran nem tisztán általános iskolára, vagy annak alsó és felső tagozatára korlátozódik, és mivel az iskolák egy része maga is 12 évfolyamos, bekerültek a mintába olyan tanárok is, akik gimnáziumban, illetve olyan tanítók, akik felső tagozaton is tanítanak.

A kutatásban résztvevők és a kérdőív

A 368 főből álló minta összetétele a következőképpen alakult: tanár, tanító 91 fő (25%), tanárjelölt 76 fő (21%), tanítójelölt 84 fő (23%), óvodapedagógus jelölt 104 fő (28 %) és alapozó kurzus hallgatója 13 fő (3%). A férfiak és nők aránya 10, ill. 90%. Az átlagéletkor 26,93[10], valamennyien Budapesten tanítanak.

A gyakorló tanároknak összeállított kérdőív 23, a jelölteké 22 kérdést tartalmazott a migránsokra és a migrációra, a multikulturalizmusra, az identitásra és az értékekre vonatkozóan. A tanárok és a jelöltek számára kialakított kérdőív annyiban tért el egymástól, hogy utóbbiak esetében nem a bevándorlókkal, menekültekkel kapcsolatos pedagógiai tapasztatokra, hanem a képzésre kérdeztünk rá. A kérdőívet 20 demográfiai kérdés zárta, ezek közé az általánosan használt demográfiai változók (kor, nyelv/ek, vallás, vallásosság, családi állapot, stb.) beillesztettünk egy olyan kérdéssort, mely a résztvevők szűkebb és tágabb környezetében (család, település, iskola, barátok) tapasztalt-megélt vallási és nemzetiségi diverzitás feltárását célozta.

A kutatás három központi témáját részben *nyitott kérdésekkel*, részben a szakirodalomból adaptált, illetve saját kidolgozású *skálák* segítségével vizsgáltuk. A multikulturalitást az ideológia és a multikulturális oktatás, a migrációs attitűdöket a kirekesztés, a fenyegetettség és a kölcsönös előnyök, a nacionalizmust pedig a nemzeti hovatartozás és az etnikai típusú nemzeti identitás származási (vérségi) dimenzióiban és mutatóival operacionalizáltuk.

A kutatás néhány eredménye

A tanulmányban a kutatás multikulturalizmusra, migrációra és nemzeti identitásra vonatkozó részeredményeit mutatjuk be, majd kitérünk a demográfiai változók és a multikulturális ideológia, multikulturális pedagógia, migrációs előnyök és hátrányok, valamint a nemzeti identitás típusok közötti összefüggések modelljére. Az elemzések során mind kvalitatív, mind kvantitatív módszereket alkalmaztunk. A témára vonatkozó nyitott kérdések feldolgozása tartalomelemzéssel, a skáláké matematikai statisztikai eljárások segítségével történt.

A következőkben először a tartalomelemzés eredményeit, majd a skálaátlagok összevetése során nyert képet, legvégül a multikulturalizmus, a migrációs attitűdök és a nemzeti identitás útmodelljét ismertetjük.

Változott-e a multikulturalizmusról alkotott kép? Van- e összefüggés a migránsokról és a multikulturalizmusról alkotott nézetek között?

A multikulturális nevelésre vonatkozó nézetek
(„*Kérjük, fejtse ki röviden, mit ért Ön a multikulturális nevelés alatt*.")

A válaszok (241 fő) rendkívül szerteágazóak, de a kirajzolódó főbb mintázatok mind a multikulturalizmus kezdeti fázisát, illetve az etnocentrizmust meghaladó legelső etnorelatív szintet reprezentálják (v.ö. Banks 1989; Nieto 1994; Hammer, Bennett és Wiseman 2003):

[10] A tanár-tanító minta nagy része a 2014-es vizsgálatunkban résztvevő budapesti iskolákból, a pedagógusjelöltek pedig egy budapesti egyetem tanár-, tanító-, és óvodapedagógus képzéséből kerültek ki.

- Deskriptív módon, de – mintegy reagálva a multikulturális hívó szóra – egyértelműen megjelenik a *kulturális sokszínűség*, a *különbözőség*ek (38 említés és ehhez kapcsolódóan a *különbözők együttnevelése* -58 említés).
- Meglehetősen nagy konszenzussal (90 említéssel) emelik ki a válaszolók a különböző *kultúrák megismerését*, a velük kapcsolatos ismeretek szerzését. A kultúrafogalom általában a szokásokat, az öltözködést és az étkezést fedi, legjobb esetben is egyfajta ünnepi multikulturalizmust.
- Változatos formában, de a tanárok szintén gyakran említik az *elfogadást* – a másság, egymás és más kultúrák elfogadását (65).

Az olyan tartalmak, amelyek ugyan számos vita tárgyát képezik, de a multikulturális pedagógia alapvető alkotóelemei, mint például a kölcsönösség, az interakció, a kultúrák egyenrangúsága és egymásra gyakorolt hatása, a tantervi integráció, a többféle kultúrát reprezentáló tanulási környezet, a többféle kultúra adta lehetőségek kiaknázása, a többféle perspektíva éppúgy alig fordulnak elő a válaszokban, mint a jog- és esélyegyenlőség, vagy a diszkriminációellenesség. Az előítélet-csökkentés is csak kevesek felfogásában a multikulturalizmus része, és még köztük is akadt olyan, aki a „felesleges" előítéletek leépítését említette.

A 2014-es kutatáshoz (*Nguyen Luu* 2014) képest viszont a kulturális ismeretek differenciáltabbá, kidolgozottabbá váltak (pl. „A multikulturális nevelés során megtanítjuk a diákoknak, hogy nem csupán magyar hagyományok és szokások léteznek (...) Lényege: egy befogadóbb, elfogadóbb generáció nevelése.") 16 esetben megjelent a korábban hiányzó kulturális keveredés, az együttműködés, 8-ban pedig a más kultúrák elismerésének, a különbségek megértésének és legitimálásának a gondolata is, a másik oldalon viszont új tartalomként a migráció okozta fenyegetettség.

A multikulturális nevelés megfogalmazásaiból rekonstruált igenlő vagy elutasító felfogás és a migránsokra vonatkozó együtt érző vagy ellenséges nézetek közt *nincs szignifikáns* kapcsolat. Lehet éppen azért, mert a lassan multikulturalizálódó pedagógiai felfogás és a migrációs fenyegetettség *kettőssége* a migráns szó asszociációiban már két határozottan elkülönülő csoport megnyilvánulásban ölt testet.

A tanárok migránsokkal és migrációval kapcsolatos nézetei
„Mi jut eszébe az alábbi megnevezés hallatán: 'migráns'?"

A kérdésre 365 fő összesen 811 tartalmat nevezett meg, átlagosan 2,2 tartalmat. A válaszokból alkotott legnagyobb csoportok a következők:

- Bevándorló, menekült: 213 említés
- Negatív tartalom (idegen, illegális, betolakodó, nem akarnak beilleszkedni stb.): 131 említés
- Kiszolgáltatottság (háború, üldöztetés, szegénység): 105
- Terror-félelem, fenyegetettség: 57
- Kirekesztés: 19

Bár, mint látható volt, a migrációs fenyegetettség már a multikulturalizmus felfogásokban is megjelent, a kampányok ellenére maga a *migráns* szó a terrorizmus rémét csak 100-ból 16 megkérdezettből hívta elő. Legtöbben a bevándorlókra és a menekültekre gondolnak, sokan

(57 fő) együtt említik őket. A megnevezés azonban nem jelent semlegességet, és a bevándorlók és a menekültek közti különbségtétel is csak annyiban tér el egymástól, hogy utóbbiak esetében kevesebb a negatív attribúció.

A multikulturalizmushoz hasonlóan a migránsokhoz kapcsolódó képzetek is meglehetősen szórtak, de a válaszokból két eltérő viszonyulású csoport körvonalazható.

A pedagógusok egy része (101 fő) *csoportként* kezeli, egyben *címkézi* a bevándorlókat - menekülteket, s részint eltávolító idegenséggel viszonyul hozzájuk, részint kifejezetten negatív jelzőkkel illeti őket (pl. „hontalan, illegális betolakodó, írástudatlan, agresszív kődobáló"). A másik, *értelmező* megközelítés (78 fő) a szegénységet, a háborút, az üldöztetést, a kényszert helyezi a középpontba és empátiáról tanúskodik, amikor a migránsok kapcsán a sajnálatot, az aggodalmat, az áldozatokat, az otthonvesztést, a szenvedést, a nyomort stb. idézi fel.

A két csoport attitűdje nincs kimutatható kapcsolatban azzal, hogy a pedagógusok miként fogalmazzák meg a migrációból adódó feladataikat, azaz miként látják saját szerepüket. Ugyanez mondható el a multikulturális nevelés pozitív – negatív felfogása és az új feladatok viszonyáról is. Mindez azonban csak a minta egészére igaz, a praktizáló tanárok és tanítók esetében ez utóbbiak korrelálnak egymással (r: 0.614 $p<0,05$), ahogyan a migránsokra vonatkozó ellenséges, illetve együttérző beállítódás a szerepértelmezésben megjelenő "puhább", illetve kifejezetten transzformativ multikulturalitásra utaló elemekkel. (r:0.474 és 0.493 $p<0,05$)

A migráns tanulókkal kapcsolatos tanári feladatok
"Jelentene-e új feladatokat az iskola számára, ha a tanulók közt több lenne a migráns gyerek?"

Összességében a válaszadók döntő többsége (91%) úgy gondolja, új helyzetet jelent, ha nő a migráns gyerekek száma. A felsorolt 737 (átlagosan 2) tartalom alapján az alábbi nagyobb feladatköröket lehetett megkülönböztetni:

- *Az eltérő kultúrákból adódó feladatok*: 297 említés (pl. más kultúrák megismerése, megismertetése, elfogadása, különbségek, konfliktusok kezelése stb.)
- *A gyerek helyzetéből adódó feladatok*: 155 említés (pl. migráns gyerekek szüleivel való kapcsolat, több odafigyelés, félelmek, ellenszenv eloszlatása, gyerekek toleranciájának növelése)
- *A nyelvi különbségekből adódó feladatok***:** 110 említés **(**pl. nyelvi nehézségek áthidalása, nyelvi hátrányok lekűzdése, magyar, mint idegen nyelv tanítása)
- *Az oktatás, az iskola feltételeivel kapcsolatos feladatok*: 108 említés (pl. pedagógiai program átírása, tanterv átalakítása, iskolai szokások megváltoztatása, befogadó légkör, segítők)
- *Tanitással kapcsolatos feladatok***:** 41 említés (pl. a magyar oktatási rendszer megismertetése, felzárkóztatás, differenciált oktatás)
- Egyéb:26

A feladatok egy része összhangban áll a multikulturalizmusra vonatkozó szabad megfogalmazásokkal: a kulturális tartalmakon belül a legtöbb pedagógus a különböző kultúrák megismertetését (112) tartja fontosnak. A kultúrán belül az eltérő szokások, öltözködés stb. által reprezentált kulturális-vallási különbségek képeznek még nagyobb kategóriát (42 említés). Ugyancsak a multikulturalizmus képhez hasonlóan, általános szinten elég sokan említették az elfogadást (37). Eltérés viszont, hogy a kulturális különbségek mellett felmerül a kul-

turális konfliktusok lehetősége és a konfliktuskezelés (25), és többen érzékelik, hogy szükség lenne mind a szülők mind a gyerekek toleranciájának növelésére (29), előítéleteinek csökkentésére (11).

A kérdésre válaszoló pedagógusok majd felének (48%) megfogalmazásában egyáltalán *nincsenek* multikulturális pedagógiái elemek. 137-en (52%) multikulturális tartalmakat neveznek meg, mint pl. a már említett előítélet csökkentést vagy a toleranciát, és a feladattartalmak kb. egyötöde *transzformatív multikulturális* pedagógiai szemléletre utal. Ilyen pl. az egymás kultúrájának elfogadása, az új kultúrákhoz való igazodás, azok integrálása, a migráns gyerekek kultúrájának megőrzéséhez nyújtott segítség, a tanulók közti kirekesztés, ellenségesség leküzdése, valamint az olyan szervezetszintű feladatok is, amelyek egyfelől a jobb feltételeken (tolmács, mediátor, pszichológus stb.), továbbá az iskolai kultúra megújításán, megteremtésére irányulnának.

A *nyitott kérdésekre* adott válaszokból rekonstruált multikulturális és migrációs nézetek kapcsolata csak a tanárok és tanítók esetében egyértelmű. A *multikulturális- migrációs és nemzeti identitás skálák mindegyike* kölcsönös (többnyire erős) szignifikáns összefüggésről[11] tanúskodik. A multikulturális nevelés szabad fogalmazású értelmezése és a multikulturális tanári attitűdskála között is szoros az összefüggés. De a feladattartalmakból nyert mutató sem függetleníthető a multikulturális ideológiától és a tanári multikulturális attitűdöktől, a migránsokkal kapcsolatos negatív, illetve együtt érző viszonyulás pedig a migrációból származó előnyöktől és hátrányoktól[12]. A tartalomelemzésből kibukó tanári-tanítói csoport felveti a pedagógusok egyes csoportjai közti különbségek elemzésének szükségét.

Mit mutatnak a skálaértékek és miben különböznek egymástól a vizsgált négy pedagógus csoport tagjainak attitűdjei?

A multikulturalizmus ideológia támogatását mérő skálát (pl. „*Minél több kultúrából származó embercsoport van egy társadalomban, annál jobb*") Verkuytentől (2005) vettük át. A tanárok multikulturális attitűdjének vizsgálatára a Ponterotto és munkatársai (1998) által kidolgozott skála szolgált (pl.*„A tanároknak ismerniük kell tanítványaik kulturális hátterét.„).* A migrációs fenyegetettség-hozzájárulás mérésére (*„A migránsok veszélyt jelentenek az ország keresztény hagyományaira.", „A migránsok új kultúrát hoznak magukkal, például új ízeket, zenét, művészetet, amivel gazdagítják a magyar kultúrát.*")- a Tartakovsky *és* Walsh (2016) skálát alkalmaztuk. A nemzeti identitásra (nemzeti érzésre és büszkeségre) egy rövid állítássorral (pl. *„Örülök, hogy magyar vagyok.")*, az esszencialista identitásra pedig az esszencialista nemzeti csoport inventárral (Pehrson, Brown és Zagefka 2009) kérdeztünk rá (pl. "*A magyar vér az,*

[11] Néhány példa: a multikulturális ideológia és a TMAS korrelációja 0.589, a migrációs előnyöké a multikulturális ideológiával 0.707, a fenyegetettséggel -0.693, a TMAS-szal 0,600. A fenyegetettség érzet és a multikulturális ideológiai közti korreláció –0.725, a fenyegetettség és az esszencialista nemzeti identitás között 0.578. (Valamennyi esetben p <0,01)

[12] A feladattartalmakból képzett multikulturális mutató, ha nem is erősen, de korrelál a multikulturális ideológiával és a TMAS-szal (r =158, p <0,01, illetve r=.220, p <0,01). A két csoportra jellemző attitűd szignifikáns összefüggést mutat a migrációs fenyegetettség (t= 4.55 p <0,001) és a migrációból származó előnyök (t =– 3.71 p <0,001) mérésére kidolgozott skálaértékekkel. Azok, akik értéket látnak a multikulturális nevelésben a TMAS skálán is szignifikánsan magasabb értéket mutatnak (t=4.65, p <0,001).

ami miatt mi magyarok ragaszkodunk egymáshoz."). Utóbbi skálának az újabb szakirodalom alapján különös jelentőséget tulajdonítottunk.

Az ötfokozatú skálák értékei között a legmagasabb a nemzeti identitás átlaga (4,30). Ezt a multikulturális pedagógiai attitűd (3,81), majd a migrációs fenyegetettség (3,02), a migrációs előnyök (2,83) a multikulturális ideológia (2,78), s végül az esszencialista nacionalizmus (2,64) követi. A két legmagasabb skálaátlag visszautal a tanulmány elején ismertetett felfogásra, mely szerint a nemzeti identitás és a multikulturalizmus, esetünkben a multikulturális pedagógiai beállítódás nem zárják ki egymást.

A pedagógusok egyes csoportjai között *jelentősek* a különbségek. A multikulturális ideológia skálaátlaga például a legmagasabb a tanárjelöltek körében (3,03) és legalacsonyabb (2,50) a tanítóképző hallgatói közt. A csoportkülönbségek szignifikánsak (F=5,58 p <0,001). A mintázat, nevezetesen az, hogy a tanárjelöltek (és esetenként a tanárok) nyitottabbak-befogadóbbak, mint a tanító- és óvóképző hallgatói, számos más változónál, például a tanári multikulturális attitűdöknél vagy a migrációs előnyöknél is megmutatkozott**.** Ez összecseng azzal, hogy leginkább ez utóbbiak érzik a migrációtól fenyegetve magukat, s közülük azonosulnak legtöbben az esszencialista nacionalizmussal.

1. táblázat *Az átlagok alapján kialakult mintázat*[13]*:*

	Multi-kulturális ideológia	**TMAS**	**Migrációs előnyök**	**Fenyegetett-ség**	**Nemzeti identitás**	**Esszencia-lista nemzeti identitás**
Tanárjelöltek	1.	1.	1.	4.	3.	4.
Tanítójelöltek	4.	3.	4.	1.	1.	1.
Óvodaped. Jelöltek	3.	2.	3.	2.	4.	2.
Tanárok-tanitók	2.	2.	2.	3.	2.	3.

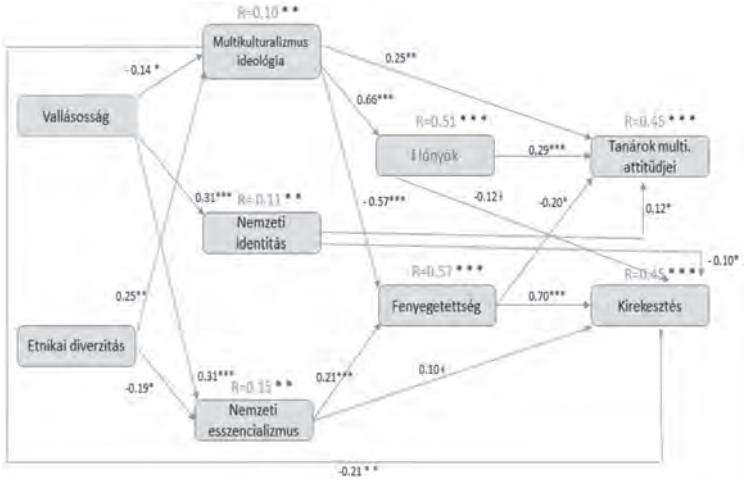
A multikulturalizmus – esszencialista nacionalizmus képzeletbeli tengelyén tehát az egyik végponton a tanárjelöltek, a másikon a tanítójelöltek állnak. Köztük helyezkednek el a tanárok-tanítók, illetve az óvodapedagógus jelöltek, előzőek a tanárjelöltekhez, utóbbiak a tanítójelöltekhez állnak közelebb. A beállítódások alapján az óvodapedagógusok kivételével valamennyi csoport homogénnek tűnik.[14]

[13] Az adott skálán legmagasabb értéket mutató csoport 1-es, a legalacsonyabb 4-es. A csoportkülönbségek ANOVA-val történt vizsgálata minden esetben szignifikáns különbségeket jelzett.

[14] Hogy a homogenitás szociológiai szempontból is más-más csoportokat fed, vagy sem, a további elemzések során derül majd ki.

Mit mutat a multikulturalizmus, nemzeti identitás és migráció-migráns attitűdök útmodellje?

A korábbi kutatások (Velasco González és mtsai, 2008), a korrelációs számítások, előzetes regresszió-elemzések alapján feltételezett – és jó illeszkedési mutatókkal rendelkező - útmodellünket[15] az alábbi ábrán közöljük. A modellből néhány főbb (multikulturalitás, migrációs attitűdök, a nacionalizmus különböző típusai) változó közötti összefüggést emelünk ki.



1. ábra *Az útmodellünk*

Nem meglepő, hogy az összes változó közül a *fenyegetettség* érzetnek van a legnagyobb és legsokrétűbb szerepe. Ez vetíti előre *legerősebben* a migránsok kirekesztését (v.ö.. Stephan, Ybarra és Rios 2016), és kisebb mértékben, negatív irányban prediktálja a tanári multikulturális attitűdöket. Ugyanakkor közvetíti a multikulturalizmus ideológia, és a nemzeti esszencializmus hatását a kirekesztésre (az indirekt hatás előbbi esetben 0.12, p<0.01, utóbbi esetben 0.08, p<0.01), és a nemzeti esszencializmusét a tanári multikulturális attitűdökre (az indirekt hatás 0.04, p<0.05).

A fenyegetettség kétségbevonhatatlan szerepe mellett azonban a migráció előnyeinek jelentősége is igazolódott (v.ö. Tartakosky és Walsh 2016). A magyarországi közbeszédben alig észrevehető kölcsönös előnyök észlelése fontos előrejelző és közvetítő szerepe is van, közvetlenül kapcsolódik a tanári multikulturális attitűdökhöz és kisebb mértékben, negatív irányban a migránsok iránti kirekesztéshez, egyben a multikulturalizmus ideológiától ezen keresztül vezet egy út a tanári multikulturális attitűdök felé (az indirekt hatás 0.19, p<0.001).

Kutatásunk egyik alapkérdése, a nacionalizmusok, a multikulturalizmus, valamint a migrációs attitűdök viszonyának szempontjából kiemelkedő fontosságú, hogy az általunk operacionalizált két elem, a *nemzeti identitás* (pozitív nemzeti identifikáció) és a *nem-*

[15] Az MPlus 8 program segítségével vizsgáltuk útmodellünket. Ennek illeszkedési mutatói: RMSEA=0.022, Cfit=0.468 CFI=1.000 TLI=0. 0.994, SRMR= 0.009

zeti esszencializmus egymástól *eltérő*, illetve pontosabban egymással *ellentétes irányú* (előbbi negatív, utóbbi pozitív) összefüggéseket mutat a kirekesztéssel. Ebbe a tendenciába illik az is, hogy a hovatartozás pozitív érzése előrejelzi a tanári multikulturális attitűdöt, a nemzeti esszencializmus pedig a fenyegetettség érzetet.

A kontaktushipotézis alapján megfogalmazott várakozásaink, miszerint az etnikai diverzitás tapasztalat összefüggést mutat a multikulturalizmus ideológiával és a tanári multikulturális attitűddel, a modell alapján részben teljesült. De a sokféleség tapasztalata nem közvetlenül, hanem a multikulturális ideológián át mutat kapcsolódást a multikulturális pedagógiai nézetekhez. Kiemelendő, hogy a családban, lakókörnyezetben, iskolában, társas környezetben megélt diverzitás *negatív* kapcsolatban áll a nemzeti esszencializmussal.[16]

Összegzés

Úgy véljük, hogy kutatásunk a nem reprezentatív minta ellenére is értékelhető eredményeket hozott. Az eredeti kérdésekhez visszakanyarodva láthatóvá vált például, hogy a pedagógusok multikulturális pedagógiáról alkotott nézetei a kampányok, a gerjesztett bevándorlás ellenesség ellenére a két kutatás között még némileg finomodtak is. A pedagógusok egyes csoportjai között vannak különbségek, s bár a multikulturalizmusnak nem erősek a gyökerei, nincsenek kevesen, akiknek a gondolkodásába már a transzformatív multikulturalizmus néhány eleme is beépült. A határvonalak nem erősek, de a nagycsoporton belül kitűnnek a tanítóképző hallgatói, akik a multikulturalizmus ideológia skálán a legalacsonyabb, a migrációellenesség (fenyegetettség) és az esszencialista nacionalizmus skálán a legmagasabb átlaggal képeznek homogén csoportot. Az is fontos eredmény, hogy a kutatás résztvevői jóllehet a migráció hátrányait erősebben érzékelik, mint az előnyeit, amikor esetleges új feladataikról gondolkodnak, szerepüket már sok esetben ugyancsak *transzformatív multikulturális* pedagógia keretben fogalmazzák meg.

Az eredmények alapján úgy gondoljuk, hogy a multikulturalizmus beemelése a nemzeti identitás-migráció kérdéskörébe új perspektívát hozott, és reméljük, további kutatásokra ösztönöz majd. A nem túl nagy minta ellenére is megalapozottnak látjuk a nemzeti identitás típusai, valamint a migrációval és a multikulturalizmussal kapcsolatos attitűdök közti összefüggéseket, valamint a migrációs fenyegetettség érzet mellett az empirikusan eddig kevéssé vizsgált előnyök relevanciáját. Eredményeink alapján a *multikulturális*, vagyis a befogadó *nacionalizmus* társadalmi realitása még távoli, de a mintateremtésben alapvető szerepet játszó pedagógusok egy részének gondolkodásában és attittűdjeiben – ha kezdetleges szinten is – de már létezik ennek a lehetősége. Ezt a lehetőséget bővítené egy, a sokféleség élmény-tapasztalat hatásainak további kutatásán alapuló olyan *multikulturális* integrációs politika, mely a pedagógusok és a tanulók számára is megfelelő környezetet teremtene.

[16] Ezt az összefüggést későbbi vizsgálatokban, nagyobb mintán, illetve más populációkban is érdemes szemügyre venni, különösen olyan módon, amely a kauzális összefüggések irányát megnyugtatóan tudná kimutatni.

IRODALOM

Aleinikoff, T.(1998): A Multicultural Nationalism? *The American Prospect*, Jan-Febr prospect.org › Politics › Race & Ethnicity Letöltve 2017.okt.6.

Allport (1977): *Az előítélet.* Gondolat, Budapest

Banks, J., A. (1989): Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review,* 3, 3.sz. 17–19.http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5.

Bennett, M. J. (1993): Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. M. (szerk), *Education for the intercultural experience.* Intercultural Press, Yarmouth, ME, 21–71.

Boreczky Ágnes (1995): Multicultural Education in Hungary. In: Roeder P.M., Richter, I. és Füssel, H-P. (szerk.) *Pluralism and Education*. Univ. of California, Berkeley, 327-340.

Boreczky Ágnes (1999): Multikulturális pedagógia- új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz, 26-38.

Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, júl.-aug. 81-92.

Boreczky Ágnes (2001): A kultúraazonos pedagógia vázlata. In: Ballér E., Dudás M.(szerk..*): Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés*. Tanárképzők Szövetsége- PTE Tanárképző Intézet, Pedagógia Tanszék, Budapest-Pécs, 91-101

Boreczky Ágnes (2012): *A multikulturális iskola és a család. Antropológia és családtörténet a gyakorlatban.* Raabe, Budapest, 1-22.

Boreczky Ágnes(2014): A családtörténet és a családi narratívák helye a multikulturális pedagógiában.http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/archivum/20142-2/

Boreczky Ágnes (2014): Multikulturalizmus - Multikulturális pedagógia. In: Gordon Győri János (szerk.) *Tanárok interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára. A multikulturális és interkulturális szemlélet elméleti alapjai és történeti vonatkozásai az oktatásban.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 23-40.

Cs. Czachesz Erzsébet (1998 szerk.): *Multikulturális nevelés*. Mozaik Okt. Stúdió, Szeged

Cs. Czachesz Erzsébet (2007): A multikulturális neveléstől az interkulturális pedagógiáig. *Iskolakultúra*, 7.sz. 3-11.

Csepeli György és Örkény Antal (2017): *Nemzet és migráció*. ELTE TÁTK, Budapest http://tatk.elte.hu/file/Csepeli-Orkeny_Nemzet_es_migrac.pdf. Letöltve: 2017.okt.06.

Csepeli György, Murányi István és Prazsák Gergő (2011): *Új tekintélyelvűség a mai Magyarországon.* Apeiron, Budapest

Deloye, Y. (2013) National identity and everyday life. In: Breuilly, J. (szerk.): *The Oxford Handbook of the History of Nationalism*. Oxford University Press,Chapter 31. 615-631

Feischmidt Margit (1997 szerk): *Multikulturalizmus.* Osiris Kiadó, Budapest

Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika,* 1997, 7. sz.16-19.

Forray R. Katalin (2003): A multikulturális/interkulturális nevelésről. *Iskolakultúra*, 6-7.sz. 18-26.

Forray R. Katalin, Czachesz Erzsébet és Lesznyák Márta (2001): Multikulturális társadalom – interkulturális nevelés. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*, a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye. Osiris Kiadó, Budapest, 111-125.

Freire, P. (1970): *The Pedagogy of the Opressed.* Herder and Herder, New York

Giroux,H.A. (1995): National Identity and the Politics of Multiculturalism *College Literature*, 22, 2 .sz. (Jun.), 42-57

Gordon - Walker, C. (2016): *Exhibiting Nation. Multicultural Nationalism (and Its Limits) in Canada's Museums*. UBC Press, Vancouver - Toronto
Grant, A., C. és Lei, J. K. (2001 szerk.): *Global Constructions of Multicultural Education*. Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers, Mahway, NJ-London
Grant, A., C. és Portera, A.(2011): *Intercultural and Multicultural Education.* Routledge, New York-London
Greenfeld, L. (1992): *Five roads to modernity*. Harvard University Press
Hammer, M., R., Bennett, M. J. és Wiseman, R., L. (2003): Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations,* 27. 421–443
Heath A., F., és Tilley, J. R. (2005): British National Identity and Attitudes towards Immigration. *International Journal of Multicultural Societies (IJMS)* **7**, 2.sz. 119-132.
Hunyady György (2011): A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre. In: Láng István (szerk.) *Akadémia, a nemzet tanácsadója: tanulmánykötet Glatz Ferenc 70. születésnapjára*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest, 877-889.
Kymlicka, W. (1999): Misunderstanding nationalism. In: Beiner, R. (szerk.) *Theorizing nationalism*. State University of New York Press, Albany, 131-140
Kohn, H. (1944): *The idea of nationalism: A study in its origins and background*. Macmillan, New York
Lanzieri, G. (2012): Population and social conditions. *Eurostat, Statistics in focus* 2012, 29 https://emnbelgium.be/sites/default/files/attachments/eurostat_mixed_marriages.pdf Letöltve 2017. okt. 6.
Leon McDaniel, E., Nooruddin, I.és Faith Shortle, A. (2011): Divine boundaries: How religion shapes citizens' attitudes toward immigrants. *American Politics Research*, *39*,1.sz. 205-233.
Lewin-Epstein, N. és Levanon, A. (2005): National Identity and Xenophobiain an Ethnically Divided Society. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* **7**, 2.sz. 90-118.
Medrano, J., D. (2005): Nation, Citizenship and Immigration in Contemporary Spain. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)* **7**, 2.sz. 133-156
Meineke, F. (1970): *Cosmopolitanism and the national state* (7. kiadás. Fordította Kimber, R.,B.), Princeton University Press, Princeton, NJ
Nguyen Luu LanAnh (2014): Tanárok multikulturális attitűdje a kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Gordon Győri János. (szerk.) Tanárok *interkulturális nézetei és azok hatása az osztálytermi munkára.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 41-56.
Nielsen, K. (1999): Cultural nationalism: neither ethnic nor civic. In: Beiner, R. (szerk.), *Theorizing nationalism*. State University of New York Press, Albany, 119-l 30.
Nieguth, T. (1999): Beyond dichotomy: Concepts of the nation and the distribution of membership. *Nations and Nationalism*, 5, 155-173.
Nieto, S. (1994): Affirmation, solidarity and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education*, Spring. 1–8
Parekh, B. (2000): *Rethinking Multiculturalism*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts
Parekh, B. (2016): Afterword: Multiculturalim and Interculturalism - A Critical Dialogue in Merr, Modood, Zapatta-Barrero (szerk.) *Multiculturalism and interculturalism. Debating the dividing lines*. Edinburgh University Press, Edinburgh 246-279
Pehrson, S., Brown, R. és Zagefka, H. (2009): When does national identification lead to the rejectioon of immigrants? Cross- sectional and longitudinal evidence for the role of essentialist in group definitions. *British Journal of Social Psychology, 48*, 1. sz. 61-76.

Pettigrew, T. F.és Tropp, L. R. (2006): A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of personality and social psychology*, *90,* 5.sz 751-783.

Ponterottto, J., Baluch, S., Greig, T. és Rivera L. (1998): Development and Initial Score Validation of the Teacher Multicultural Attitude Survey. *Educational and Psychological Measurement*, 58, 6.sz. 1002-1016

Rowatt W. C., Carpenter T. és Haggard M. (2013): Religion, prejudice and intergroup relations. in Saroglou V. (szerk.), *Religion, personality and social behavior.* Psychology Press, New York, NY, 170–192.

Shulman, S. (2002): Challenging the Civic/Ethnic and West/East dichotomies in the Study of Nationalism. *Comparative Political Studies*, 3. 5. sz. June 554-585.

Sík Endre, Simonovits Bori és Szeitl Blanka (2016): Migráció- félelmek és trendek. Az idegenellenesség alakulása és a bevándorlással kapcsolatos félelmek Magyarországon és a visegrádi országokban *Régio,*24. évf. 2. szám, 81-108.

Stephan, W.G.,Ybarra, O.és Rios, K. (2016): Intergroup threat theory. In Nelson, T.D. (szerk.) *Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. Psychology Press, New York, NY, 255-278.

Smith, A. D. (1991): *National identity*. University of Nevada Press, Reno, Tartakovsky, E.,Walsh, S., D (2016) Testing a New Theoretical Model for Attitudes Toward

Immigrants: The Case of Social Workers' Attitudes Toward Asylum Seekers in Israel. *Journal of Cross-Cultural Psychology,* 47, 1.sz. 72-96.

Tu, Y. K., Gunnell, D., Gilthorpe, M. S. (2008): Simpson's Paradox, Lord's Paradox, and Suppression Effects are the same phenomenon–the reversal paradox. *Emerging Themes in Epidemiology*, *5*,1. sz.
https://doi.org/10.1186/1742-7622-5-2
https://ete-online.biomedcentral.com/articles/10.1186/1742-7622-5-2 Letöltve: 2017. okt. 6.

Velasco González, K.,Verkuyten, M., Weesie, J., Poppe, E. (2008): Prejudice towards Muslims in the Netherlands: Testing integrated threat theory. *British Journal of Social Psychology*, 47, 4.sz. 667-685.

Verkuyten, M. (2005): Ethnic group identification and group evaluation among minority and majority groups: testing the multiculturalism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *88,*1.sz. 121-138.

Yack, B. (1999): The myth of the civic nation. In: R. Beiner (szerk) *Theorizing nationalism.* State University of New York Press, Albany, 103-118

Révész László

A KOMPLEX ALAPPROGRAM ÉS ALPROGRAMJAI

Absztrakt

Az Európai Unió érvényben levő szakpolitikáinak egyik fontos célkitűzése az alacsony iskolai végzettségűek arányának visszaszorítása a tagállamokban. A célokhoz alkalmazkodva Magyarország vállalta, hogy 2020-ig 10 százalék alá csökkenti a korai iskolaelhagyók arányát, így növelve azon tanulók számát, akik középfokú végzettséget szereznek. A Nemzeti Reform Programban rögzített cél elérése érdekében több fejlesztési projekt is indult az elmúlt években. A különböző programok a korai iskolaelhagyást a *prevenció* (az iskolaelhagyás megelőzése), az *intervenció* (az iskolaelhagyás megállítása) és a *kompenzáció* (az iskolaelhagyók visszavezetése) eszközeivel kezelik (Imre, Révész, Pajtók, 2018).

Az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, „*A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából*" kiemelt projekt legfőbb célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérsékléséhez kapcsolódó intézkedések iskolai szintű támogatása, valamint szakmai megoldások kidolgozása a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése érdekében a *prevenció* oldaláról.

A projekt hét felsőoktatási intézmény (EKE, ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) közreműködésével, valamint az Oktatási Hivatal monitoring és minőségbiztosítási tevékenységével valósul meg. A projekt fejlesztési beavatkozásként értelmezhető a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklése érdekében, ahol két főbb irány adja a fejlesztések vonalát, a beavatkozás szakmai megvalósítását: a) a Komplex Alapprogram (KAP) és annak szolgáltatási portfóliója, valamint b) a Modellértékű nevelési programok (MÉNP) kidolgozása konzorciumi feladatmegosztásban. A kiemelt projekt megvalósítói a támogató célú beavatkozásokat az érintett oktatási intézmények igényeihez illeszkedően – adaptívan - valósítják meg.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a Komplex Alapprogram érték és célrendszerét, valamint vázolja annak tevékenységköreit – az úgynevezett alprogramokat. Dolgozatunkban ismertetjük a program alapelveit és tanulási-tanítási stratégiájának főbb pontjait, emellett kitérünk a programot megvalósító projekt néhány jellemzőjének bemutatására.

A pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése érdekében

A hét felsőoktatási intézmény által megvalósítandó kiemelt projekt a végzettség nélküli iskolaelhagyásra vonatkozó nemzeti stratégia prevenciós célú beavatkozásait alapozza meg. A projekt közvetlen célkitűzései a következők:

1. A korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmas tanulást támogató pedagógiai módszerek kidolgozása és országos elterjesztése az általános- és középiskolai oktatásban résztvevő pedagógusok körében.

2. A korai iskolaelhagyást mérsékelni képes pedagógiai szemléletváltás elősegítését szolgáló képzési tartalmak és módszerek kidolgozása.

A megvalósításban résztvevő köznevelési intézmények számára szakmai támogató rendszerek kidolgozása a programelemek sikeres bevezetése és fenntartása érdekében. A projekt további közvetlen célja a differenciált, személyközpontú nevelést lehetővé tevő módszertani kultúra erősítése, valamint a nyitottságra ösztönző nevelés-oktatás pedagógiai és módszertani eszköztárának fejlesztése. Mindemellett a program törekszik a méltányosság elvén alapuló tanulási környezet kialakítására a diákok eredményessége és sikeres tanulmányi előrehaladása érdekében.

A Komplex Alapprogram rövid bemutatása

A magyar oktatási rendszer eredményesebbé tételének egyik eszköze a korai iskolaelhagyás mérséklése. A Komplex Alapprogram olyan tanulásszervezési eljárásokat szervez egységes rendszerbe, melyek kedvező irányban befolyásolják a tanulók iskolatapasztalatát, ezáltal elejét veszik a tanulás idő előtti megszakításának. A program újszerűsége leginkább abban ragadható meg, hogy (Révész és munkatársai, 2018):

- rendszerbe szervezi – a gyakorlatban kimunkált – a differenciált fejlesztést támogató módszereket,
- együttműködésen alapuló tanulási módszereket kínál a képességek tekintetében heterogén tanulócsoportok számára,
- a tanulásszervezés gyakorlatába integrálja a tanulók közösségi státuszát figyelembe vevő pedagógiai módszereket,
- a tanulókat kedvező iskolatapasztalathoz juttatja, így növeli a diákok tanulási motivációját, és erősíti az iskola tanulómegtartó képességét,
- a pedagógiai gyakorlat fókuszába helyezi a tanulók alapvető készségeinek erősítését, ennek érdekében újszerű tanulásszervezési módokat (alprogramokat) kínál,
- szakmai támogatást nyújt ahhoz, hogy a program változásokat indukáljon az intézmények pedagógiai kultúrájában.

1. sz. ábra*: A Komplex Alapprogram felépítése*

A Komplex Alapprogram Koncepciója (Révész, K. Nagy, Falus /szerk./(2018) című kiadvány rögzíti a program alapelveit, bemutatja annak pedagógiai értékszemléletét, egyúttal áttekintő képet ad a program nevelési-oktatási célkitűzéseiről. A nevelési-oktatási célkitűzések intézményi szinten értelmezhető programelemei (1) a pedagógiai program, (pedagógiai koncepció), (2) a tanulási-tanítási stratégia (Differenciált Fejlesztés Heterogén tanulócsoportokban - DFHT) (K.Nagy, 2018.), (3) a tanulási-tanítási egységek leírása, (4) a tanulási környezet, (5) a tanulói értékelés eszközei, (6) a továbbképzési programok leírása, valamint (7) a szakmai támogató rendszer kifejtése. Iskolai használatra a közismereti tárgyakhoz kapcsolódóan pedagógusoknak szóló kézikönyvek kidolgozása valósult meg, melyekből jelenleg az alsó tagozaton 8 db, a felső tagozaton 16 db érhető el. A délelőtti tanítási időn belül alakíthatók ki az úgynevezett komplex órák, melyek célja a transzverzális készségek fejlesztése, valamint a tantárgyak multidiszciplináris jellegének erősítése. A programban a képesség- és készségfejlesztést a délutáni időszakban megjeleníthető alprogrami foglalkozások biztosítják.

A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében.

A Komplex Alapprogram alapelvei

A Komplex Alapprogram célrendszerének hátterében olyan alapelveket rögzítettünk, melyek célja, hogy valamennyi tartalomnál és tevékenységnél biztosítsák az alprogramok egységes szemléletét. A program kidolgozása és megvalósítása során az alapelvek között a fejlesztők nem tettek hierarchikus vagy fontosság szerinti különbségeket, így azok egyenértékűek.

A Komplex Alapprogram alapelvei:

1) adaptivitás (a programot a tanulók, pedagógusok, intézményegységek aktuális állapotának figyelembevételével vezetik be);
2) komplexitás (minden megvalósításra felkínált programelem összetett, mert a helyi, lokális viszonyoknak megfelelően alkalmazandó);
3) közösségi lét (a program a tanulói, a pedagógusi és az intézményközi együttműködések erősítését célozza, hogy a tanulás élményszerűségét a közösségi hálózatok révén is erősítse);
4) tanulástámogatás (a program tanulócentrikus megközelítése a tanulókat érintő változásokat helyezi a középpontba, és ennek megfelelően alakítja pedagógiai módszertani repertoárját);
5) méltányosság (az egyének/családok különbözőségei és a társadalom differenciált működése a köznevelésben is érezteti hatását, így a tanulók esélyei gyakran eltérőek. A program tanulásszervezési elve, hogy mindenki számára biztosítani szükséges a fejlődés lehetőségét, így képességszinttől függetlenül szolgálja a tanulók javát) (Szivák és munkatársai, 2018).

A Komplex Alapprogram megvalósítása során az iskolára, mint önfejlesztésre képes szervezetre tekint. Ebből következően az iskola belső világának dinamikusan változó jellegét a program elfogadja, így a bevezetés során az iskola helyi lehetőségeinek figyelembevételével valósulnak meg a programelemek.

A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája

A Komplex Alapprogram által vezérelt tanítási folyamatban a személyre szabott fejlesztés során a munkavégzés feltételei differenciáltan szerveződnek, ezzel biztosítva a tanulók egyéni különbségeihez történő alkalmazkodást (K. Nagy, 2015; Koronczainé, 2013).

A Komplex Alapprogramban a tanítási órák adott részét érintő Differenciált Fejlesztés Heterogén tanulócsoportokban (DFHT) stratégia központi gondolata a személyre szabott differenciálás megvalósítása. A DFHT a gyakorlatban már kipróbált és alkalmazott módszerek együttesét kínálja, amely lehetőséget biztosít a tanulócsoportok és az egyes tanulók eredményes fejlesztéséhez.

A DFHT a program tanítási-tanulási stratégiájaként, a differenciálást előtérbe helyező oktatásszervezési módokat, módszereket az alábbiak szerint szervezi rendszerbe (K. Nagy és munkatársai, 2018 alapján):

1) egyénre szabott differenciálás
   - egyedül végzett munka
   - rétegmunka
   - teljesen egyénre szabott munka
   - részben egyénre szabott munka

2) párban folyó tanulás
   - páros munka
   - tanulópárok munkája

3) kooperatív és kollaboratív csoportmunka, Komplex Instrukciós Programnak megfelelően
4) drámajáték
5) projektmunka
6) tanórán kívüli tanulásszervezés.

A Komplex Alapprogram alprogramjai[1]

A Komplex Alapprogram az alapelvek és tanítási-tanulási stratégiák mellett alprogrami formában kidolgozott elemekkel is támogatott. A Komplex Alapprogram a következő alprogramokat foglalja magában:

- Testmozgásalapú alprogram
- Művészetalapú alprogram
- Digitális alapú alprogram
- Logikaalapú alprogram
- Életgyakorlat-alapú alprogram

[1] Jelen tanulmányban az alprogramok kereteit mutatjuk be. Az elméleti hátterüket az alprogramokat megalapozó háttértanulmányok, tartalmukat az alprogramokat részletesen bemutató Alprogrami koncepciók tartalmazzák.

Valamennyi alprogram célja, hogy olyan újszerű módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik és a tanuló mindinkább aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, a délutáni időszakban kerülnek be az iskolai napirendbe. Noha az alprogramok önállóan alkalmazható részei a programnak, azonban a kereszttantervi tartalmakon és az alkalmazott módszereken keresztül kapcsolódnak a kötelező tanítási időszak tevékenységeihez a Komplex órák megvalósításán keresztül. Az alprogramok célja – hasonlóan a tanórák céljaihoz - a készség- és képességfejlesztés, a tanulói erősségek megtalálása, a lemaradás kompenzálása, a kiemelkedő képességű tanulók tehetségterületeinek azonosítása. Az alprogramok sajátos jellemzője, hogy aktívan foglalkoztatják a tanulókat, miközben a tanulói képességek tekintetében a lehetőségek szerint egységes rendszert alkotnak.

Az alprogramok jellemzője, hogy tantárgyfüggetlen módszertani eszközrendszert alkalmaznak, amelyek az iskolai tantárgyak és a tanórán kívüli foglalkozások széles körében felhasználhatók. Tanulásszervezési szempontból az alprogramok módszertani eszköztárában szereplő feladatok óraterv szerint történő felhasználásra éppúgy alkalmasak lehetnek, mint adott pedagógiai helyzetben rögtönzött differenciált feladatadásra (például a lassabb ütemben haladó tanulók bevárásakor a gyorsabb ütemű tanulók számára adott feladat).

A Testmozgásalapú alprogram

A Testmozgásalapú alprogram az iskolai testmozgásprogramok három területén kívánja a pedagógusok módszertani repertoárját bővíteni, szemléletét alakítani: (1) testnevelésóra; (2) mozgásos tanulási alkalmak osztálytermi környezetben; (3) szabadidős mozgástevékenységek alkalmai. Az alprogram a tanulók számára tevékenykedő, saját élmény szerzését biztosító tanulási környezetet kínál. A Testmozgásalapú alprogram fejlesztését a Komplex Alapprogram alapelvei határozzák meg, azonban megalkotásakor a minőségi testnevelés keretrendszerét is figyelembe vették (Csányi és munkatársai, 2018, Barati és munkatársai, 2018).

A Testmozgásalapú alprogram a testmozgás iskolai környezetben előforduló sokféle formájára támaszkodva tanulástámogató eszközeivel vesz részt a tanulói komplex személyiségfejlesztésben, valamint a tanulási folyamatokat támogató képesség- és készségfejlesztésben. Az alprogram a testmozgásos szituációkban (testnevelésóra, tanórai mozgásalkalmak, szabadidős mozgástevékenységek), pozitív élményt nyújtó társas interakciókban adhatja meg az egyedi képességek kibontakozásának lehetőségét.

A testmozgáson alapuló tevékenységek alapvető eleme a társas együttműködés (lásd csapatsportok), mely túlmutathat az iskolai kereten, azaz a mikro- és makro társadalmi környezetben is megjelenhet.

A *tanulástámogatás* a transzverzális készségek fejlesztésén keresztül valósul meg, amelyek a tanulók mozgásos tevékenységekbe történő bevonása által fejleszthetők (Csányi és Révész, 2015). A kulcskompetenciákon átívelő transzverzális készségek fejlesztése nem szűkül le az iskolai keretek között megjelenő formális tanulásra, hanem proaktívan segíti az informális és nem formális tanulást is, ezzel is kapcsolódva a *komplexitás* alapelvéhez.

Az egyéni szükségleteket figyelembe véve, tanulóközpontú és az egyéni szinthez igazodó, esélyegyenlőséget biztosító oktatási módszerek alkalmazásával az alprogram támogatja az *adaptivitás* és *méltányosság* alapelvét.

A differenciáláson alapuló módszertannal, a személyre szabott feladatokkal és értékeléssel biztosítja a heterogén tanulócsoport minden tagjának az egyéni fejlődés lehetőségét. A *közös-*

ségi lét támogatása az aktív, kreatív, felelősségteljes magatartást kialakító oktatási módszerek alkalmazásával teszi az alprogram a testmozgáson alapuló tevékenységeket a közösségi célok és az egyéni felelősség életgyakorlatává.

A Testmozgásalapú alprogram arra vállalkozik, hogy a testmozgás programokban a DFHT elveire támaszkodó, az egészségtudatos életmódot megalapozni képes, élmény- és tanulóközpontú módszertant terjessze el. Az alprogram céljai többrétűek. Egyfelől cél, hogy élményszerű, a testmozgáson és a mozgásos tanuláson alapuló módszereket és tevékenységeket integráljunk a tanítási folyamatba, másfelől cél, hogy a tanulók kognitív, affektív, szociális, valamint pszichomotoros képességei, készségei fejlődjenek. További elérendő cél, hogy az alapvető szükségletekhez tartozó napi fizikai aktivitási mennyiség aktív, mozgásos tevékenységekkel kerüljön kielégítésre, illetve, hogy az iskolai szabadidőben is jelenjenek meg ezek tevékenységek, lehetőleg úgy, hogy a tanulói önkéntességen alapuló önszerveződés is teret kapjon, erősödjön.

A Testmozgásalapú alprogram tartalma:

a. Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és keresztantervi tartalmak implementációjának támogatása testnevelés órai környezetben, a differenciálásra épülve.
b. Mozgásos, tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
c. Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás testmozgásalapú támogatása iskolai környezetben.

A Művészetalapú alprogram

A Művészetalapú alprogram a művészeti nevelést célzó tanórák, a művészeteket pedagógiai eszközként felhasználó osztálytermi tanulás és a szabadidős művészeti tevékenységek terén nevelő-oktató pedagógusok módszertani fejlesztésén keresztül kívánja csökkenteni a korai iskolaelhagyás mértékét.

A művészetalapú iskolai fejlesztés módszertanára fókuszáló alprogram közvetlen kapcsolatban áll a Nemzeti Alaptanterv művészetek műveltségterületével, de közvetetten kapcsolódik az összes többi műveltségterülethez is, ezáltal a művészeti nevelés egyidejűleg több (kulcs)kompetencia fejlesztéséhez járul hozzá.

A Művészetalapú alprogram a művészettel nevelés sokféle lehetőségét megteremve biztosítja a tanulástámogatás megvalósulását. A művészeti tevékenység az egyéni alkotó munka mellett az együttműködésen alapuló közösségi alkotás legkülönfélébb lehetőségeinek ad teret. Emellett a művészetek alkalmasak az indirekt tanulásfejlesztésre (vagyis a tanuláshoz szükséges olyan alapvető intellektuális képességek fejlesztésére, mint az érzékelés, észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás), valamint a direkt (tanulásmódszertani jellegű) tanulásfejlesztésre.

A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés keretében lehetőség van a tanuló egyéni sajátosságaihoz alkalmazkodó, esélyegyenlőséget biztosító pedagógiai módszerek alkalmazására, ezáltal az *adaptivitás* biztosítására.

A művészeti alkotótevékenység a mű alapkoncepciójának a kitalálásától a megvalósításon át a mű közönség elé tárásáig számos lehetőséget ad a gyerekeknek a *közösségi lét* és közösségi tevékenység élményének megéléséhez, s ezen keresztül a közösségbe történő beilleszkedéshez, valamint az abban történő létezéshez szükséges szereprepertoár kialakításához és begyakorlá-

sához. A művészeti tevékenységbe ágyazott fejlesztés az esélynövelésre és a hátránykompenzációra is kedvezően hat.

A művészeti nevelés miközben esélyt ad a tanulók szocializációjának, viselkedéskultúrájának, önkontrolljának alakítására, lehetőséget biztosít az explicit és implicit társadalmi elvárások engedte határokon belül az originális, nem normakövető művészi alkotó tevékenységre is.

A *méltányosság* a művészeti nevelés során nemcsak a művészetekhez, hanem a művészetekkel nevelés lehetőségéhez való egyenlő hozzáférést is jelenti minden gyermek számára. A méltányosság emellett a tanulók egymáshoz képest különböző színvonalú művészi teljesítményének értékelésekor is jelentkezik, amennyiben a tanulói teljesítményeket nem egymáshoz hasonlítjuk, hanem egy-egy adott gyermek saját korábbi teljesítményeihez, alkotómunkába vetett energiáinak, s egyéni ízlésvilágának függvényében bátorító, további próbálkozásokra, teljesítményekre ösztönző módon ismerjük el, s erre neveljük magukat a tanulókat is.

A Művészetalapú alprogram általános célja a korai iskolaelhagyás megelőzése.

a) Direkt célja: a művészeteket célként/eszközként használó tanórák, szabadidős foglalkozások biztosítása a tanulók számára.

c) Indirekt célja: a művészetalapú iskolai fejlesztés szerepet kapjon a korai iskolaelhagyás megelőzésében, a következő hatások révén:

- személyiség- és társas készségek fejlesztése a művészeti tevékenység révén;
- tanulási motiváció, tanulás iránti attitűd alakítása (többek között a tanulást támogató szociális környezet alakítása révén);
- közvetett (kognitív képességeket célzó) tanulásfejlesztés művészeti keretek között;
- közvetlen (konkrét tanulási módszereket célzó) tanulásfejlesztés művészetek révén;
- (inter)diszciplináris ismeretátadás művészeteken alapuló, résztvevő központú gyakorlatokon keresztül;
- pályaorientáció: művészpályára irányítás, illetve pályaorientáció művészetek révén.

A művészeti tantárgyak és a mozgásra irányuló testnevelés tantárgy a készségtárgyak körébe sorolhatók, ami arra ad lehetőséget, hogy hasonló tartalmi elemek szerint épüljenek fel alprogramjaik is. A Művészetalapú alprogram esetében a tartalmi elemek a következők:

a. Fejlődés- és élményközpontú oktatás megvalósítását támogató módszerek és keresztantervi tartalmak megvalósításának támogatása a művészeti nevelést szolgáló tanórai környezetben, a differenciálásra épülve.
b. Művészetekre épülő tanulást támogató módszerek és tartalmak tanulási folyamatba történő integrálása osztálytermi környezetben.
c. Önkéntességre és befogadásra épülő informális és nonformális tanulás művészetalapú támogatása iskolai környezetben.

A Logikaalapú alprogram

A Logikaalapú alprogram a tanulók gondolkodásának fejlesztését támogató módszereket és stratégiákat kínál a pedagógusok módszertani repertoárjának bővítésére. Az alprogram révén a pedagógusok körében olyan szemléletváltás kezdeményezhető, amelynek segítségével a tanítási és a tanulási folyamatok egyaránt élményszerűvé, motiválóvá válhatnak és egyben fejlesztő hatásúvá tehetők. Elméleti háttérét olyan pedagógiai-pszichológiai alapok szolgáltatják, melyek Dienes Zoltán, Varga Tamás, Jerome Bruner tanuláselméletei írásaiban lelhetők fel.

Az alprogram igazodik a különböző tantárgyak és önálló foglalkozások élményszerű, játékos megközelítésmódjához, bővíti a konceptuális tanulás lehetőségeit, játékossága révén, magas szinten tartja a tanulói motivációt, erősíti a tanulás iránti pozitív attitűdöt. Mindezen célok a heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéssel együtt járva valósulhatnak meg. A logikai játékokat és játékos tevékenységeket olyan formában integráljuk a tanítási-tanulási folyamatba, hogy segítségükkel a tanulás eredményessége növelhető, az osztálytermi tanulás monotonitása megtörhető legyen. A foglalkozások során a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembevételével szerveződnek a tevékenységek, így az alkalmazott játékok a gyermek fejlettségi szintjének megfelelően, az *adaptivitás* alapelvét figyelembe véve valósulnak meg.

A közös játék, a szabályok közös megalkotása, elfogadása során fejlődik a tanulók szociális érzékenysége, egyéni felelősségtudata, mely a játékon keresztül az élet más területein is megjelenik. Cél, hogy az iskolai szabadidőben hasznosuljanak a tanult módszerek, önkéntességen alapuló tanulói önszerveződések jöjjenek létre, melyek a szabadidő konstruktív eltöltését eredményezik és fejlesztik a *közösségi lét* érzését.

Az általános kompetenciaelemek közül a logikaalapú módszerek esetében a képességek fejlesztésén van a hangsúly. A bevezetendő módszerek a gondolkodási folyamatok szintjén vizsgálva, számos olyan képesség fejlesztésére lehetnek alkalmasak, melyek az értelmes, konnektív és reflektív tanulás elsajátításához elengedhetetlenek. A program *komplexitás*ának megvalósítása érdekében feltárjuk és használjuk az alprogramok közötti kapcsolatokat és a fejlesztési folyamatokban ezeket megjelenítjük.

Az alprogrami megközelítések kötelező tanórákba való beépítésével, valamint a szabadidős alprogrami foglalkozásokon keresztül biztosítjuk a játékokhoz, technikákhoz, eszközökhöz való egyenlő hozzáférést, a *méltányos* oktatást minden gyermek számára. A foglalkozások során előtérbe kerülnek azok a transzverzális képességek, melyek elősegítik a státuszkezelést azzal, hogy olyan tanulókat is meg tudnak szólítani, akiknek képességei, tehetsége a tanórai körülmények között kevésbé tud kibontakozni.

A Logikaalapú alprogram legfőbb célja, hogy olyan játékos, élményszerű módszereket adaptáljunk az oktatásba, melyek segítségével a gyerekek logikai, gondolkodási és problémamegoldó képessége fejleszthető. Azt szeretnénk elérni, hogy a gyerekek a tanulást ne érezzék nyomasztó, fáradságos folyamatnak, a tanulás és a tudás megszerzése legyen örömforrás – ezzel a tanulók motivációja növelhető. Az oktatásban a különböző logikai játékok és technikák alkalmazása nem öncélúan történik, hanem a tanterv és a tananyag megfelelő részébe való integrálással, szorosan kapcsolódva a megtanulandókhoz és a tanulók életkori sajátosságaihoz. A legtöbb játékhoz több résztvevő kell, így a csoportos tevékenység lehetőséget nyújt a differenciálásra, mely által a gondolkodási képességeken túl a szociális képességek fejlődése is várható, mint például a kommunikációs képességek, tolerancia, szabályokhoz való igazodás, önkifejezés és önmegvalósítás képessége. Az alprogram segítségével, a logikus gondolkodás fejlesztésével növelhető a tananyagok és tantárgyak közötti összefüggések megértése, ami jelentős segítséget nyújt a kreatív gondolkodásra nevelésre.

Az alprogram tartalma a következőképpen alakul**:**

1. A problémamegoldó gondolkodás elmélete, fejlesztésének lehetőségei a gyakorlatban.
   1.1. A nyerő stratégiák azonosítása
   1.2. Algoritmusok a mindennapokban
2. Vizualitás szerepe a gondolkodás fejlesztésében – művészetek a gondolkodás fejlesztésének szolgálatában.
3. Játék alapú megközelítések:
   3.1. Térszemlélet, sík- és térbeli tájékozódási képesség fejlesztése kirakós játékok segítségével
   3.2. Dienes-játékok és a matematikai gondolkodás fejlesztése
   3.3. Innovatív, LEGO-alapú komplex készségfejlesztő foglalkozások tervezése
   3.4. A sakkjáték alapjainak elsajátítása és beépítése az iskolai tanulásba – a stratégiai gondolkodás fejlesztése
   3.5. Táblás játékok, társasjátékok, papír-ceruza játékok alkalmazása
4. Játékstrukturált megközelítések, ezen belül:
   4.1. Kártyajátékok
   4.2. Logikai játékok, logisztorik – a logikai következtetési sémák alkalmazásának fejlesztése
   4.3. Barkochba és egyéb csoportos szituációs játékok
5. Kreativitást és reflektívitást fejlesztő játékok

A Digitális alapú alprogram

A Digitális alapú alprogram az IKT-műveltség elemeit kereszttantervi, transzverzális megközelítésben értelmezi, és a korai iskolaelhagyás csökkentésének érdekében a digitális pedagógiai kultúra komplex, intézményi szintű fejlesztését tekinti feladatának.

Az IKT-műveltség tekintetében a technológiai, a kognitív és a szociális aspektust tekintjük irányadónak, melyeken az alábbiakat értjük:

(1) a technológiai műveltséget, tehát az eszközök használatának módozatait;
(2) a kognitív aspektust, a tartalmak rendszerezésének és integrálásának módjait;
(3) a szociális aspektust, vagyis az együttműködési és kommunikációs készséget; valamint
(4) az információ felelősségteljes használatát, vagyis a jogi etikai és személyes biztonságra vonatkozó felhasználási módjait.

A Digitális alapú alprogram kidolgozásával a pedagógusok módszertani kultúraváltását segítjük elő, olyan korszerű digitális megoldásokkal, melyek hozzájárulnak az elektronikus tanulási környezet kialakításához, felgyorsítva az intézmények digitális átállását, mely lehetővé teszi, hogy a digitális eszközök alkalmazásával a tanulás élményszerűbbé váljon.

Az alprogram saját kompetenciamodellel rendelkezik, amely összhangban van a nemzetközi DigComp 2.0; valamint a hazai Digitális Állampolgárság 2013 rendszerével, és épít a Digitális Oktatási Stratégiában megfogalmazott célokra. Az alprogram alapját az újragondolt digitális állampolgárság modellje alkotja, amely elemeinek fejlesztése beépíthető a formális oktatási környezetbe, hiszen a köznevelés alapvető feladata olyan kompetenciák kialakítása, amelyek képessé teszik az egyént a társadalomban való aktív részvételre, és amelyeknek egyre nagyobb területét képezi a digitális világ.

A modell négy fő kompetenciaterületet foglal magába, melyek összhangban vannak az IKT-műveltség területeivel:

- Technológiai műveltség, felelősségteljes eszközhasználat;
- Digitális írástudás;
- Hálózati részvétel, hálózati együttműködés és problémamegoldás;
- Digitális tartalomfejlesztés.

E kompetenciamodell elemeire épülő képzés és módszertani eszköztár egy támogató környezet kiépítését valósítja meg. Ezen belül a pedagógusok olyan digitális tanulási környezetet alakítanak ki, amelyben a tanulás élménnyé válik, és a tanulók digitális kompetenciái is fejlődnek, ezeken keresztül pedig a program indirekt céljai is megvalósulnak.

Az IKT-eszközök és azok virtuális dimenziójának tanulás-tanítás során való alkalmazásakor lehetségessé válik az egyéni tanulási utak kialakítása, valamint a csoportszinten belüli, adott IKT-műveltségi szint elemeihez kapcsolódó tudásszintek megállapítása, és ez alapján egyéni sajátosságokhoz igazodó tevékenységek kidolgozása; ez az *adaptivitás* alapelvéhez kapcsolódik szorosan.

A *tanulástámogatás* terén a heterogén csoportokban történő differenciált fejlesztéshez jól igazodik a különböző tantárgyak élményszerű, játékos megközelítése, melynek révén erősödik a konceptuális tanulás, a játékos alkalmazásokhoz és az IKT-eszközök együttműködésre alkalmas sokszínű használatával a motiváció magas szinten tartása, a tanulás iránti pozitív attitűd erősítése.

Az alprogramban nagy hangsúlyt kap a felfedezéses és a más tevékenységekbe ágyazott tanulás módszere. Ezek során a tanulók élményszerűen sajátítják el az egyes IKT-műveltség területeiként meghatározott kompetenciaelemeket, hiszen saját maguk tapasztalják meg az egyes alkalmazásokban rejlő lehetőségeket, valamint számos esetben a tanulás észrevétlenül, egy másik feladat végzése közben megy végbe.

Az IKT-műveltség elemeinek szociális aspektusa több területen támogatja a *közösségi lét* alapelvének megvalósulását, például a pedagógusközösség egymással végzett, hálózaton keresztüli kollaboratív munkája révén, valamint a tanulókkal való együttműködés során. Az alprogram fontos céljának tekinti az újmédia környezetében megjelenő különböző típusú információk felelősségteljes és etikus felhasználásának módjait. Ez az információk hatékony megosztását, valamint a közösségen belüli értékteremtést helyezi előtérbe.

Az IKT-műveltség négy aspektusa jól tükrözi, hogy az egyén szintjén milyen komplex megközelítésben jelenik meg a digitális kultúra. Ezekhez az elemekhez tartozó kompetenciák fejlesztése az alapfokú oktatás minden szintjén releváns feladat. Az elektronikus tanulási környezetben történő tanulás-tanítás a hálózati részvétel és a hálózatosodás révén elősegíti a *komplexitás* alapelvének megvalósulását, hiszen az IKT-műveltség – transzverzális jellegéből adódóan – a többi alprogramot is átszövi. A hálózati részvétel és együttműködés tovább segíti a közös munkavégzést, és az együtt tanulás élménye révén hozzájárul a korai iskolaelhagyás csökkentéséhez.

A Digitális alapú alprogramban az elektronikus tanulási környezet virtuális dimenziójának (internetes szolgáltatások és applikációk) hozzáférhetősége révén a *méltányosság* alapelve az egyenlő hozzáférés által valósul meg, amely a tanszabadság alapvető követelményét is támogatja. Ezen túlmenően a BYOD-modell (azaz a Bring Your Own Device, a saját használatban lévő eszközök bevonása az oktatásba) is támogatja ezt, hiszen a későbbiekben ennek révén valósul-

hat meg a személyes tanulási környezet kiépítése. A tanulási környezet ilyen formában történő differenciálása alapvető elem a 21. századi infokommunikációs világban, hiszen az eltérő eszközökhöz, platformokhoz való alkalmazkodás képessége, azaz az *adaptivitás* elengedhetetlen.

A Digitális alapú alprogram legfontosabb célja, hogy – miközben kialakítja a pedagógusokban az oktatásba integrált IKT-eszközöket értő és kritikus módon alkalmazni képes „digitális állampolgár" habitusát, melynek révén az összetett problémák megoldása technológia segítségével is lehetővé válik – a program direkt és indirekt céljainak megvalósulását támogatja. Azt is szeretnénk elérni, hogy a tanulás és a tudás megszerzése a digitális alkalmazások használatával örömforrás legyen, ezzel növelve a tanulók motivációját, kognitív képességeik minőségét, tanulásmódszertani repertoárjukat, pályaorientáció szempontjából releváns ismereteiket, (inter)diszciplináris ismereteik körét, és mindent egybevetve: a tanulók személyiségformálásához is hozzájáruljon. E törekvések szinergikus egységet alkotnak a korai iskolaelhagyás mérséklésének koncepciójával.

Az alprogram alkalmazásával egy olyan iskolát szeretnénk teremteni és hosszú távon fenntarthatóvá tenni, amelyben az oktatás szereplői, a tanárok és a tanulók a digitális átállás folyamatának irányítói és nem csak a végrehajtói lesznek. A pedagógusok korszerű tanulási környezetben differenciált fejlesztést végezhetnek a technológiához kapcsolódó módszertani tudásuknak megfelelően. A diákok az IKT-t erőforrásként használják személyes tanulási környezetük kialakításában.

Az alprogram az alábbiakból építkezik:

1. Játékalapú megközelítések
2. Technológiai műveltség, felelősségteljes eszközhasználat
3. IKT-műveltség
4. Hálózati részvétel és együttműködés, problémamegoldás, kommunikáció és eszközhasználat
5. Digitális írástudás
6. IKT-alapú óratervezés
7. Személyes tanulási környezet menedzselése

Az Életgyakorlat-alapú alprogram

Az Életgyakorlat-alapú alprogram az egyéni, a természeti és társadalmi környezet kölcsönhatását helyezi középpontjába. Figyelembe veszi a tanulók szükségleteit, ennek függvényében eltérő tanulási-tanítási egységeket tartalmaz, és minden egységen belül alternatív, a tanulók képességeihez, érdeklődéséhez, tempójához igazítható tanítási eszközöket, munkaformákat ajánl. A differenciálás megvalósulása nem csak a tanulók vonatkozásában érvényesítendő, hanem a pedagógusokat érintően is, hiszen az egyes pedagógusok szakmai tapasztalatai is lényeges eltéréseket mutatnak.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram követi a Komplex Alapprogram alapelveit, melynek segítségével személyre szabottan valósul meg a konstruktív életvitel kialakítása, és amelyen keresztül a tanulói életcélok és társadalmi szükségletek összehangolása is megtörténik. Fontosnak tartjuk, hogy a kultúra teljes rendszerére építve tervezzük a tartalmakat, hogy abban mindenki megtalálja a sajátját, miközben elfogadást kaphat társaitól. Az alprogram erősíti a kooperativitást, valamint a sokféleség elfogadását. Ezzel a *tanulás támogatása* a gyerekek előzetes tapaszta-

latainak, tudásának figyelembevételével valósul meg. Az alprogram keretében a szociális kompetenciák fejlesztése, a tolerancia képességének kialakulása, az egyéni képességeket és érdeklődést szem előtt tartó nevelési szemlélet és a pályaorientációs rendszerek lehetősége hangsúlyos szerepet kap. Az *adaptivitás* és az egyenlőtlenségek kezelési módja szempontjából az életgyakorlat koncepciójához kedvezően illeszkedik az emancipációs szemlélet, amelynek kiindulópontja az, hogy a valamilyen szempontból hátrányos megkülönböztetésben részesülők csoportjához tartozó gyerekeknek nem kell feladniuk eredeti identitásukat, nem kell egyoldalúan alkalmazkodniuk egy számukra gyakran teljesen idegen értékrendhez. Az alprogramban a gyermeket szűkebb-tágabb környezetében (család, osztály, iskola, lakókörnyezet stb.) megjelenő, őt érintő témákban szólítják meg, így elérhető, hogy komplexen, kognitív, affektív, szociális téren is érintetté váljon, fejlődjön. Az alprogram koncepciójában a *komplexitás* megjelenik a témák összetettségében, a többi alprogramhoz való kapcsolódásban.

Az alprogrami koncepció módszertana a gyerekek eltérő életvilágából indul ki, ez várhatóan elősegíti a „tanulók tanítási-tanulási folyamatba való bevonódását", valamint a pedagógusok szemléletformálását, elsősorban az elfogadás, tolerancia, és a gyerekek aktív szerepvállalásának kialakítása érdekében. Fontosnak tartjuk, hogy a program számol a tanulók sajátos nevelési szükségleteivel, a velük való különleges bánásmódot – emberi jogon alapuló – természetes feladatnak tekinti, legyen a tanuló sajátos nevelési igényű, tanulási vagy magatartási problémával jellemezhető, szociálisan vagy kulturálisan hátrányos helyzetű vagy tehetséges. Így az alprogrami koncepció szemléletében befogadó, *méltányos,* kellően differenciál, individualizál, stratégiáiban, módszereiben, munkaformáiban is. Módszertanában arra törekszik, hogy a társadalmi különbségek ne hátrányt jelentsenek, hanem a tanulási folyamatban lehetőségként jelenjenek meg.

Cél, hogy a tanuló az életben hasznosítható ismereteket, tapasztalatokat szerezzen, és hogy ezek sikeres életvezetési kompetenciákkal vértezzék fel őt. Cél továbbá, hogy az alrendszer megalapozza a vitakultúrát, kritikus gondolkodást és az önálló felelősségvállalást. Az életgyakorlat fontos célja a közjó és az egyéni célok összhangjának megteremtése, ennek érdekében a közösségi szabályok, morális megfontolások megvitatásának lehetősége. Cél továbbá az életformák sokszínűségének tisztelete, a családi közösségek megbecsülése, az egészséges énkép kialakítása.

Az Életgyakorlat-alapú alprogram módszertani fejlesztéseinek kiindulópontjaként a koncepcionális elvárásokat hat témában rögzítettük: (1) egészséges életmód, életvezetés, (2) környezettudatosság (fenntarthatóság), (3) állampolgári felelősség (közösségi szerepek), (4) életút-támogató pályaorientáció, (5) család, párválasztás, (6) érzelmi intelligencia (szociális készségfejlesztés) vonatkozásában.

Ezek a témák iránytűként szolgálnak annak érdekében, hogy a kidolgozandó konkrét módszertan koherens maradjon, az oktatási kézikönyvek, segédanyagok, óravázlatok egységes pedagógiai szemléletet képviseljenek.

Összefoglalás

Jelen tanulmányban a Komplex Alapprogram felépítését, célkitűzését, valamint annak alprogramjait mutattam be. A tanulmány készítésének időpontjában a projekt a fejlesztési időszak végén, a bevezetési szakasz kezdetén állt, így kizárólag csak a programot, mint fejlesztési koncepciót volt lehetőségem ismertetni. A program iskolai bevezetésével egy időben mérés-értékelési, valamint kutatási tevékenység is megvalósul, melynek célja a program eredményeinek felmérése, vizsgálata. Erről viszont csak a következő években tudjuk tájékoztatni az érdeklődőket.

IRODALOM

Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs, Kövécs Tünde, Lívják Emília, Patakiné Bősze Júlia, Révész László, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Vajda Ildikó, Vajda Tiborné, Varga Attila (2018): A Testmozgásalapú alprogram célja. In: Csáki István, Révész László /szerk./ (2018): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója.* Líceum Kiadó Eger.

Csányi Tamás, Révész László (2015): *A testnevelés tanításának didaktikai alapjai*. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.

Csányi Tamás, Révész László, Prihoda Gábor, Vass Zoltán (2018): In: Révész László, Csányi Tamás /szerk/ (2018): *Megalapozó tanulmány a testmozgásalapú iskolai mozgásprogramok fejlesztéséhez*. Líceum Kiadó, Eger.

Megvalósíthatósági tanulmány a köznevelés módszertani megújítása a korai iskolaelhagyás csökkentése céljából – komplex alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben a pedagógusok módszertani felkészítése a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése. Eger, Eszterházy Károly Egyetem, 2017.

Imre Anna, Révész László és Pajtókné Tari Ilona (2018): *A végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzése*. Líceum Kiadó, Eger.

K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.

K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, Kovácsné Duró Andrea, Illésné Kovács Mária, Dobróné Tóth Márta, Óbis Hajnalka, Sarka Lajos, Huszár Zsuzsanna, Fűzné Kószó Mária, Musza Katalin (2018*): Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT). Tanítási-tanulási stratégia.* Líceum Kiadó, Eger.

Koronczai Józsefné (2013): Differenciálás összevont osztályokban. In: Podráczky Judit (szerk.): *Különlegesek. Adalékok a differenciálás módszertanához*. Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt., Budapest. 41-52.

Révész László, K. Nagy Emese, Szivák Judit, Rapos Nóra, Török Balázs, Mrázik Julianna (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére.* Líceum Kiadó Eger.

Révész László, K. Nagy Emese és Falus Iván (2018, szerk): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére*. Líceum Kiadó, Eger.

Szivák Judit, Rapos Nóra, K. Nagy Emese, Révész László (2018b): A Komplex Alapprogram alapelvei. In: Révész László, K. Nagy Emese, Falus Iván /szerk./ (2018): *A Komplex Alapprogram Koncepciója. Nevelési-oktatási program a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére.* Líceum Kiadó Eger.

K. Nagy Emese

A KORAI ISKOLAELHAGYÁS OKAI, MÉRSÉKLÉSÉT TÁMOGATÓ PROGRAMOK ÉS KUTATÁSOK

Absztrakt

A korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás mértékének a csökkentése átgondolt stratégia kidolgozását és benne olyan módszertan alkalmazását kívánja meg, amelynek eredményeként a tanulók számára az iskola tevékenységének és szabályrendszerének a könnyebb elfogadása következik be. A korai lemorzsolódást csökkentő módszertan alkalmazásának a célja, hogy javulás következzen be a tanulók viselkedésében, alulmotiváltságukban és ezek eredményeképpen a tanulás eredményességében. Olyan módszer, módszer-együttes alkalmazása a kívánatos, amelynek során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponensei egyformán előtérbe kerülnek, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül mindegyikre megfelelő hangsúly esik. Célunk, hogy jó gyakorlatokat, programokat és kutatási eredményeket mutassunk be a korai iskolaelhagyás hazai és nemzetközi témaköréből. A külföldön alkalmazott jó gyakorlatok közül ismertetjük a korai iskolaelhagyás megelőzésére alkalmazott és a hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedését segítő programokat. A hazai kutatások a diákok tanulási kudarcait elsősorban családjuk társadalmi-gazdasági hátterével és etnikai hovatartozásával hozzák összefüggésbe. Megvizsgáljuk az iskola szerepét és felelősségét, és kiemeljük az intézményi pedagógiai gyakorlatok fontosságát. Kijelenthető, hogy azoknak az iskoláknak lesznek sikeresebbek a tanulói, ahol inkluzív megközelítést, magas szintű oktatást, a pedagógiai szolgáltatások szélesebb körét alkalmazzák és a tanárok nagyobb innovációs hajlandóságot mutatnak. Végül bemutatjuk a DFHT tanulási-tanítási stratégiáját, amelynek segítségével sikeresen kezelhetőek ezek a problémák.

Bevezetés – problémafelvetés

Az iskolázottsági deficit mind az egyén, mind a társadalom számára negatív hatású. Az alacsony iskolázottság ugyanis nagyobb valószínűséggel vonja maga után az alacsony jövedelmet, a munkanélküliséget, az egészségügyi problémákat, míg a társadalom számára kevesebb adóbevételt, több szociális és egészségügyi kiadást jelent (Sándor, 2018). Ennek ellenkezője is igaz, vagyis a népesség iskolázottsága mind az egyén, mind a nemzetgazdaság számára jövedelmező befektetés, mivel eredményeképpen az emberek egészségtudatosabb életet élnek. Mindezek értelmében a legalább középfokú iskolai végzettség a munkaerőpiacon való érvényesülés és az aktív, felelősségtudatos állampolgárság létrejöttének egyik segítője. Az iskolákra ennek a célnak az elérése tekintetben jelentős feladat hárul, célként jelenik meg a korai lemorzsolódás csökkentése és a népesség iskolázottságának a növelése.[1]

[1] Lemorzsolódott tanulónak tekintjük azt a tanulót, aki az előző év azonos napján a tanulói nyilvántartásban szerepelt, a tárgyév október 1-én már nem volt a tanulói nyilvántartásban (megszűnt a tanulói jogviszonya), és nem szerzett középfokú végzettséget.

A hátrányos helyzetű tanulók folyamatosan emelkedő aránya iskolai nevelésükre-oktatásukra irányítja a figyelmet. A korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás mértékének a csökkentése átgondolt stratégia kidolgozását és benne olyan módszertan alkalmazását kívánja meg, amelynek eredményeként a tanulók számára az iskola tevékenységének és szabályrendszerének a könnyebb elfogadása következik be. A korai lemorzsolódást csökkentő módszertan alkalmazásának a célja, hogy javulás következzen be a tanulók viselkedésében, alulmotiváltságukban és ezek eredményeképpen a tanulás eredményességében. Olyan módszer, módszer-együttes alkalmazása a kívánatos, amelynek során a nevelés és oktatás kognitív, morális és affektív komponensei egyformán előtérbe kerülnek, vagyis a tudományos-intellektuális, társadalmi-állampolgári és a személyiségfejlesztésre irányuló célok közül mindegyikre megfelelő hangsúly esik. Eredmények felmutatásához azonban az oktatás reformjára van szükség (Radó, 2016).

Munkánk fókusza a fenti cél elérést segítő, 2017 és 2021 között megvalósítandó EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú, *„A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben*" című pályázathoz kapcsolódó külföldi és hazai, a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó jó gyakorlatok, programok és fejlesztések bemutatása.

Gondolatunk indításaként felvázoljuk a hátrányos helyzetű gyerekek iskolai alulteljesítésének és lemorzsolódásának az okait. A korai iskolaelhagyás csökkentésére tett javaslatokat a külföldi és a hazai jó gyakorlatok bemutatásával folytatjuk. Részletesen foglalkozunk a fent megjelölt projekt keretében kidolgozott, a külföldi és hazai jó gyakorlatok erősségeit figyelembe vevő Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (továbbiakban DFHT) tanulási-tanítási stratégia bemutatásával, amely a hazai iskolák közel felében bemutatásra, illetve bevezetésre kerül.

A hátrányos helyzet és iskolai siker

A magyar iskolákban a szülők iskolai végzettségének szinte automatikus leképződése jelenti az egyik fő veszélyt (Kozma, 2000). A családi háttér, mint egy sokdimenziós egyenlőtlenségi tér ragadható meg, amelyet befolyásol a szülők társadalmi pozíciója, a család kulturális státusza, a kultúra közvetítőinek igénybevétele, a szülők anyagi helyzete és a család lakóhelye. A mérések azt bizonyítják, hogy a szociális vagy családi háttér, vagyis az, hogy a gyermek milyen környezetből indul (család, helyi közösség, település, járás), Magyarországon 23,1 százalékban magyarázza az iskolai teljesítményt, míg az OECD országok átlagában ez az érték csak 14,8 százalék (OECD, PISA 2012). A hátrányos helyzetű – legtöbbször a cigány etnikumhoz tartozó – gyerekek iskolai sikertelensége az iskolába lépés előtti lemaradással, hátránnyal és a nyelvi kifejezőkészség hiányával magyarázható, amely lemaradást eredményez. Az iskolából leszakadóknak azonban mobilitásra esélyük sincs, márpedig az egyének közt kialakult hierarchia jelentős mértékben meghatározza az életutat (Buda, 1999; K. Nagy 2012, 2015).

A korai iskolaelhagyást előidéző szegregáció

A törvényi szabályozás ellenére – amely alapján tilos a közoktatásban a hátrányos megkülönböztetés – a magyar közoktatás egyik legsúlyosabb gondja ma az iskolák közötti és iskolán belüli szegregáltság. Az erősen differenciáló és szelektáló magyar rendszer jellemzője, hogy a már meglévő társadalmi hátrányokat a gyermekek között nem csökkenti, hanem átörökíti, amely jelenség miatt a nevelési-oktatási folyamatban az integráció, amely a különböző neve-

lést igénylő gyerekek együttnevelését, oktatását valósítja meg, egyre jelentősebb szerepet játszik (Kertesi-Kézdi 2009).

A szegregációnak a törvény ellenére több fajtája létezik ma a közoktatásban, mint például a külön iskola létrehozása a hátrányos helyzetűek, főleg cigány etnikum számára, vagy egy adott településen lévő több iskola között a tanulói összetétel tekintetében való differenciálás, vagy az egyes intézmények szegregációs szerepvállalása, szerepkényszere. Gyakori jelenség az olyan szegregált osztályok szervezése, amelyekbe túlnyomórészt hátrányos helyzetű, leginkább roma tanulókat tesznek. Azokban az osztályokban viszont, ahol a cigány tanulók aránya magas, ott iskoláztatásukban a követelmények csökkentésével próbálnak eredményt felmutatni, amelyet Havas, Kemény és Liskó (2002) vizsgálatai is alátámasztottak. Úgy vélik, hogy az iskolák pedagógiai szempontból azért indítanak ilyen jellegű osztályokat, mert ezúton remélik a szocializációs hátrányból adódó lemaradásokat csökkenteni, illetve megszüntetni. Ez azonban csak a kisebb csoportlétszámmal, a lassúbb haladással és az alacsonyabb követelményekkel látszik számukra biztosíthatónak. Havas, Kemény és Liskó szerint a pedagógusok ezeket az osztályokat *„azért tartják megoldásnak, mert a … gyerekek teljesítőképességéhez lehet igazítani a követelményeket", ami viszont egyre növekvő lemaradáshoz, végül sokuk lemorzsolódásához vezet* (Havas-Kemény-Liskó, 2002. 17.).

A korai iskolaelhagyás mértékének csökkentését célzó jó gyakorlatok

Munkánk során azokat a külföldi és hazai jó gyakorlatokat kerestük, amelyek segítséget nyújtanak a korai iskolaelhagyás csökkentése hazai koncepciójának a megalkotásához, amelyek közül néhányat az alábbiakban összegzünk (Major, 2017).

Külföldi jó gyakorlatok

Az Európai Bizottság (*European Commission*) kiemelt figyelmet fordít a megelőzésre és intervenció helyi szintű és azonnali megoldásának fontosságára és konkrét segítséget nyújt minden olyan intézménynek, amely a korai iskolaelhagyás jelenségével küzd. Kulcsfontosságú szintekként jelöli meg az iskolavezetést, a tanulás támogatását, a pedagógusokat, a szülőket és családot, valamint a külső támogatók bevonását. A korai iskolaelhagyás problémájának a megoldásához három alapvető programtípust kapcsol: a *prevenciós*, az *intervenciós* és a *kompenzációs* beavatkozási irányokat (Imre, 2018).

Példa prevenciós programra

2006-tól Belgiumban a középiskolából történő korai iskolaelhagyás megelőzésére lehetővé teszik, hogy a tanulók tanulási nehézségeik esetén speciális, tanulmányaikat segítő osztályokba menjenek át. A tanulási nehézségek leküzdése után visszatérhetnek az eredeti osztályukba és ott folytathatják tanulmányaikat. A tanulás segítésére a pedagógusok egyéni tanulási tervet dolgoznak ki, amely segítségével a tanulók megfelelő támogatást kapnak előrehaladásukhoz.

A portugál általános iskolákban a 4. és 6. évfolyamos tanulók lehetőséget kaptak arra, hogy sikertelen vizsga esetén, a tanév végén meghatározott időtartamban egy, a pedagógusok, szülők és pszichológus által együttesen végzett támogató program segítségével továbbtanulhassanak, és újra felkészülhessenek a vizsgára.

Példa intervenciós programra
A korai iskolaelhagyás kezelését Lengyelországban az adekvát tanári kompetenciák kialakítását és fejlesztését szolgáló „Golden 5" tanár továbbképzési programmal segítik. A program a tanárok osztálytermi menedzsment, kapcsolatépítő, szociális klímaépítő, személyre szabott tanulást segítő, továbbá az iskola és szülők közötti kapcsolatteremtő képességeit fejleszti.

Példa kompenzációs programokra
Portugáliában lehetővé vált, hogy a 15 év körüli korai iskolaelhagyó fiatalok a „Nevelés és Képzés Integrációs Program"-ja (Integrated Programme of Education and Training) keretében befejezhessék a középiskola alacsonyabb évfolyamait. A program speciális, egyénre szabott tantervekkel, állandó mentorokkal és fejlesztő tanárokkal biztosítja a speciális tanterv magas szintű teljesítését (European Commission, 2013).

Ajánlás a roma tanulók nevelésére-oktatására
Nem célunk a cigány kisebbségre történő koncentrálás, viszont a hazai iskolák rendkívül színes, tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói összetétellel rendelkeznek, amely tanulói populációban a roma tanulók aránya magas. Anglia jó példát mutat a bevándorló romák gyermekeinek integrációjára (Smith, 2007; National Strategies, 2009).

Ciprusban külön, az etnikumok nevelésére és oktatására specializálódott pedagógusok és pszichológusok foglalkoznak a roma tanulókkal. A tanulóknak különböző extrakurrikuláris tevékenységet is folytatni kell, ami összefügg kultúrájukkal (European Commission, 2009).

Az Amerikai Egyesült Államok Missouri államában a Matematika Tanárok Nemzeti Tanácsa (*National Council of Teachers of Mathematics, NCTM*) egy újszemléletű matematikaoktatást (*Culturally Responsive Pedagogy*) dolgozott ki a különböző etnikumhoz tartozó tanulók számára. A stratégia lényege, hogy a tantárgy ismeretrendszerébe be kell építeni az adott etnikum kultúrájának elemeit. A tanulás folyamatát itt is speciális, az adott közösség kultúraelemeit bevonó tantervek segítik (Ukpokodu, 2011).

Hazai jó gyakorlatok

A hazánkban, 2014-ben elfogadott végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia az uniós alapelvekre, ajánlásokra épül, kiemelt figyelmet fordítva a prevenciós szakaszra, amelyhez a szakpolitika négy intézkedési csomagot csatol:

- minőségi koragyermekkori nevelés kiterjesztése és hozzáférhetővé tétele;
- egyéni differenciálást támogató, a tanulási tartalmak, eszközök és a tanulásszervezési módszerek fejlesztése, támogatása és alkalmazása;
- a rugalmas, átjárható tanulási utak biztosítása;
- tanárképzés és pedagógusok folyamatos szakmai fejlesztése.

Az alábbiakban említésre került hazai jó gyakorlatok főként a tanuló egyéni differenciálást támogató, a tanulási tartalmak, eszközök és a tanulásszervezési módszerek fejlesztésére, támogatására, alkalmazására, valamint tanulmányi útjának eredményességére, szocioökonómiai hátterére és etnikai hovatartozására fókuszálnak. A különböző iskolatípusok munkája és eredményessége azt bizonyítja, hogy az iskolák deszegregációs törekvése jelentős mértékben segíti minden tanuló eredményességét, amely jó példákból a fent megnevezett Komplex Alapprogramba tartozó iskolák – tanulói összetételük figyelembevételével – meríthetnek (Balogh et al., 2015; K. Nagy, 2018; Dobróné Tóth - Sápiné Bényei, 2017; Major, 2017; Revákné, 2017).

A jó gyakorlatok besorolása intézménytípusonként

Az iskolákat, aszerint, hogy milyen mértékben fogadják a hátrányos helyzetű gyerekeket, eltérő kategóriákba soroljuk.

Az *„elitiskolák"* jellemzője, hogy ide rendkívül alacsony arányban járnak hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók. Arányuk 0-2 százalék között mozog.

Az *„elkülönítő iskolák"* jellemzője, hogy oda általában a tehetségük, kiválóságuk alapján juthatnak csak be a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók. Az iskolai körzethatárok, a „tagozatos" rendszer, vagy más rendszerszervező elem („hagyomány") gátolja meg a hátrányosabb helyzetű és/vagy roma gyerekeket, hogy itt tanulhassanak. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók aránya ezekben az iskolákban 3-15 százalék.

Az *„elkülönülő iskolák"* a családon belüli hagyomány vagy az iskolakörzet szerint veszik fel a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulókat. A városokra jellemző, hogy a roma lakosság gyermekei döntően ilyen intézménytípusban tanulnak. A hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 60-90 százalék között mozog.

A *„szegregációs zárványoknak"* nevezett iskolákba olyan tanulók járnak, akiknek nincs választási lehetőségük arra, hogy más iskolákba járjanak. A középosztály nem választja gyermekei számára ezt az iskolatípust, leginkább azért nem, mert a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók aránya 90 százalék feletti.

A *sajátos nevelési igényű gyermekeket befogadó intézményekre* jellemző, hogy az ide beiskolázott sajátos nevelési igényű gyerekek viszonylag magas aránya miatt a középosztály „kimenekíti" gyermekeit ebből az intézménytípusból.

Nem célunk a fenti projektben bemutatott összes, közel ötven kigyűjtött és kategorizált jó gyakorlat felsorolása és bemutatása, de egyet, a kisebbségi oktatást folytató intézményekhez tartozó jó gyakorlatok közülük példaként bemutatunk (K. Nagy 2018).

Az Együtthaladó jó gyakorlat kidolgozója a Miskolci Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke. Az általuk kidolgozott magyarnyelv-oktatási módszertan és tankönyvcsalád arra a közoktatásban létező kihívásra reagál, amelyet a hazánkban tartózkodó harmadik országbeli, magyarul nem, vagy csekély mértékben beszélő tanulók oktatása jelent. A tankönyvcsalád elsődleges célja a magyar nyelvi kompetencia fejlesztése. Korlátozott nyelvi kódú, nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek azonban nem csak a bevándorló, hanem a magyar tanulók között is vannak, akiknél az anyanyelvi kompetencia hiányosságai nehézséget jelentenek a tanulás folyamatában. A jó gyakorlat a hátrányos helyzetű, korlátozott nyelvi kódú magyar gyermekek esetében is jól alkalmazható módszer, amely hatására nő a tanulók magyarnyelv-tudása, különösen az iskolai szakszókincs bővülése és az alapvető grammatikai ismeretek terén jelentős a javulás.

Lemorzsolódást megakadályozó programokkal összefüggő kutatások

Bár kutatási eredmények hiánya miatt nem tudunk összegzést adni a különböző stratégiák, intézkedések és beavatkozások hatásairól, a nemzetközi irodalomban vannak olyan eredmények, amelyek feltárják a lemorzsolódás megakadályozására irányuló programok beválását, hatásait. Az alábbiakban ezeket összegezzük.

Brunello és munkatársai (2009) a lemorzsolódás kérdését a középpontba helyezve, a különböző oktatáspolitikai döntéseket elemzik. Úgy vélik, hogy a kötelező iskoláztatás főként a ke-

vésbé tehetséges, illetve gyenge szocializációs hátérrel rendelkező tanulók sikerességét fokozza. Azt is kijelentik, hogy az integrációt középpontba helyező oktatáspolitikák hatékonyabbak az elitista politikáknál, amely hatása a társadalom számára jelentős haszonnal jár.

Az amerikai *iskolákban Tyler és Lofstrom (2009) a lemorzsolódási arányokat és annak megakadályozására szolgáló beavatkozásokat* vizsgálták. Kutatási eredményeik arra mutatnak rá, hogy a mentorálás és a tanulók nyomon követése a megelőzési programok elengedhetetlen, szükséges komponense. Emellett kiemelik a család-iskola kapcsolatának a fontosságát. A lemorzsolódás visszaszorításában fontosnak tartják a tantervi reformot és a második esély programokat.

A tantervi programok gazdagítása és a második esély iskolák mellett egyre több ország[2] alkalmazza a feltételhez kötött pénzbeli támogatást a lemorzsolódás feltartóztatására. Dearden és munkatársai (2009) által végzett hatástanulmány azt mutatja, hogy ez a támogatás benntartja az iskolában a tanulókat,[3] amely a középfokú végzettség megszerzésének valószínűségét növeli.

Wilson és munkatársai (2013) a prevenciós és intervenciós programok hatékonyságát vizsgálták. Arra a megállapításra jutottak, hogy, azok a programok, amelyek végrehajtása tervezettebb volt, azoknak jelentősebb hatása mutatkozott meg. Szintén az implementáció hatékonyságára hívja fel a figyelmet munkájuk azon eredménye is, amely a helyi környezethez való illeszkedés fontosságát hangsúlyozza.

Hollandiában már a kétezres évek elején számos intervenciós intézkedést vezettek be. Cabus és Witte (2015) összefüggést kerestek az intézkedések és a lemorzsolódási mutatók változása között. Megállapították, hogy azokban az iskolákban, ahol a tanárok munkáját mentorok és szociális munkások is segítik, ott kisebb a lemorzsolódók aránya a többi iskolához képest.

A korai lemorzsolódás megakadályozását célzó hazai fejlesztés

Munkánk további részében a bevezetőben megnevezett Komplex Alapprogramhoz kapcsolódó fejlesztést, a *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban* (továbbiakban DFHT) *tanulás-tanítási stratégiát* (szerk. K. Nagy 2018) mutatjuk be, amely stratégia célja a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoport sikeres kezelése. A DFHT megalkotásánál a szakemberek figyelembe vették, „beforgatták" a külföldi és a hazai jó gyakorlatok lemorzsolódás-csökkentő elemeit is. Ennek értelmében a DFHT előtérbe helyezi a személyre szabott differenciálást, az integrált oktatást, a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportokban történő fejlesztést, a tanulók előzetes tudását, érdeklődését és erősségeit, valamint önértékelési képességük fejlesztését is. A stratégia a diákok tanulását középpontba helyezve, épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra és attitűdváltás elősegítése, támogatása, fejlesztése szintén megjelenik.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja, jellemzője

Mivel a Komplex Alapprogram intézményei arra törekednek, hogy kielégítsék az iskolahasználók igényeit, ezért a *DFHT tanítási-tanulási stratégia* abban segít, hogy az iskolák az eddigi hatékony módszereiket megtartva munkájukat gazdagítsák, nyissanak az új és/vagy kipróbált

[2] Például USA, Mexikó, Anglia.

[3] A program a tanulóknak ad pénzügyi támogatást. A támogatás mértéke differenciált, a család jövedelemnagyságától függ. Emellett bónuszrendszer jutalmazza a tanulói eredményességet.

tanítási-tanulási stratégiák felé, ami kreativitást, megújulást eredményez mind a pedagógusok, mind a tanulók tekintetében. A stratégia implementálásával segíthető minden gyermek, köztük a hátrányos helyzetű és halmozottan hátrányos helyzetű tanulók együttműködésének a javítása, a tanulók közötti státuszproblémák rendezése, a gyermekek iskolai sikerességének biztosítása, továbbá az alulteljesítő, illetve a tehetséges tanulók hozzásegítése a közép- és felsőfokú továbbtanuláshoz.

A DFHT középpontjában a személyre szabott differenciálás áll, amely a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentésének egyik segítője. A differenciálás a pedagógus által irányított fejlesztést és a tanulók önvezérelt fejlesztését és az egyéni sajátosságok ismeretében megvalósuló egységesség együttes alkalmazását jelenti. A DFHT-ban érvényre jut az adaptivitás, amely egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek gondozását.

A DFHT stratégiájában olyan módszerek és technikák alkalmazására alapoznak, amelyek azon túl, hogy középpontba helyezik a tudásban heterogén csoportban történő tanítást és tanulást, megkívánják a tanulók aktív részvételét a tanulási folyamatban. A DFHT a tanulást olyan aktív tevékenységként értelmezi, amelyben a tanuló a már meglévő tudásrendszerekbe beágyazott ismeretei segítségével, egyéni módon értelmezi az új ismeretet. A tanulási folyamat lényegi elemének a gyerekek közti interakción alapuló tudásépítést, tanulást és a tudásmegosztást tekinti, ennek alapján tervezi, szervezi és értékeli a tanulástámogatás folyamatait.

A DFHT fő pillérei:

- a tanulók egyéni sajátosságainak, érdeklődésének, előzetes ismereteinek, az ismereteket rendszerbe foglaló fogalmi struktúráinak és társas kapcsolatainak megismerése,
- az egyéni konstrukciókat figyelembe vevő egyéni tanulástámogatás, differenciálás, az együttműködést és alternatív megoldásokat támogató gazdag és adaptív módszertani repertoár,
- a tanulás életszerűségét biztosító tanulási helyzetek és tanulási környezet, valamint a tanulók ön- és társértékelése,
- tanulói státuszkezelés a többféle képesség felhasználását igénylő feladatokon keresztül,
- a pedagógusok pedagógiai kultúra és attitűdváltás iránti igénye.

A tanítási-tanulási stratégia fókusza az esélyegyenlőtlenség csökkentése, minden tanuló hozzásegítése a sikeres továbbtanuláshoz. Cél, hogy a folyamatban a pedagógusok erős hatást gyakoroljanak a kognitív képességek fejlesztésére és a személyiségfejlődésre. A DFHT-ban a méltányosság a tananyaghoz való egyenlő hozzáférést jelenti minden gyermek számára, amelyet a többféle képesség felhasználásának a lehetősége mellett az osztálytársak között létrejött, azonos vagy viszonylag azonos státuszból történő kommunikáció segít. Cél, hogy minden gyermek számára ne csak esélyegyenlőséget (equity, méltányosság), hanem egyenlő esélyt (equality, egyenrangúság) biztosítsunk képességeinek a kibontakoztatásához. A DFHT-ban a tanulók közös, kiscsoportokban végzett munkája kiemelt jelentőséggel bír. A benne végbemenő folyamatnak, a státuszrendeződésnek a hatására javul az eltérő tudással és szocializáltsággal rendelkező tanulók ismeretelsajátításának eredményessége, amely végső soron a lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás csökkentésének a segítője. A csoportmunka lehetőséget nyújt a gyermekek számára az együttműködéshez szükséges képességek és készségek alkalmazására,

segíti a tanulók tanulmányi fejlődését, illetve hozzájárul a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez. A csoportmunka-szervezés során a pedagógus célja, hogy minden diáknak megadja a lehetőséget a munkában való egyenrangú munkavégzésre, és tudatosítsa, hogy mindenkinek van olyan képessége, amely alkalmassá teszi a feladatok megoldásában való sikeres közreműködésre.

A DFHT alkalmazásának egyik fontos indoka, hogy az iskolák jelentős hányada, jelen pillanatban, nemcsak az ismeretelsajátítás terepe, hanem a társadalmi különbségek átörökítésének is a helye. A státuszkezelés ebben idéz elő változásokat, és képes a tanulást minden gyermek tekintetében eredményessé tenni.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia az iskolai gyakorlatban

A végzettség nélküli iskolaelhagyás irányelvei a *prevenció*, az *intervenció* és a *kompenzáció* hármas egységéhez kapcsolódnak. A DFHT, amelynek elsődleges célja a korai lemorzsolódás csökkentése és a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulócsoportok fejlesztése, három területen jelenik meg az iskolai gyakorlatban:

(1) A tanulásszervezés a kötelező és szabadon tervezhető tanórákban, amely során az öndifferenciálás és a személyre szabott, egyéni képességekhez mért, differenciált fejlesztés dominál. A DFHT-ban megjelennek az adaptivitáson alapuló ismert tanulásszervezési módok, a csoportmunka és benne a tanulói státuszkezelő Komplex Instrukciós Program (KIP) (K. Nagy 2012, 2015).

(2) A stratégia újszerűségét adja, hogy a kötelező és a szabadon tervezhető tanórákban a tanítás-tanulás folyamata a tananyagtartalom körülbelül 30 százalékának a tekintetében, az összes közismereti tárgy tanítása során, a kereszttantervi tartalmakra alapozva, ún. *alprogramokkal* összekötve, interdiszciplináris keretek között valósul meg. A DFHT-hoz kapcsolódó alprogramok a testmozgás fejlesztésére, a művészeti képzésre, digitális műveltségre és eszközhasználatra, a logika fejlesztésére és az életgyakorlat alapú oktatásra fókuszálnak.

(3) Az iskola, a tanórán kívüli foglalkozásait, az alprogramok által felajánlott délutáni foglalkozásokon kívül *ráhangoló beszélgetésekkel* és az ún. *„Te órád"*-dal színesíti, amelyek a képesség- és személyiségfejlesztés színterei. A *„Te órád"* a diák által szabadon választható, a tanuló érdeklődéséhez és az iskola lehetőségéhez igazított foglalkozás. Ez lehet játék, egyéni differenciálás, felzárkóztatás és tehetséggondozás is, és akár egyéni, akár kiscsoportos, akár osztály, korcsoport, érdeklődési kör szerint stb. szervezett is.

Szintén újszerűséget mutat, hogy az alprogramok a délutáni, komplex tartalommal megtöltött foglalkozásaikat döntően nem egy adott tantárgy köré szervezik. Az adott alprogram specialitásának figyelembevételével támaszkodik, épít a DFHT stratégiára, annak elemeire, technikáira, módszereire, felhasználja azokat, előtérbe helyezve a tudásban és szocializáltságban heterogén tanulói csoport fejlesztését, különös tekintettel a kooperatív és a kollaboratív technikák, módszerek alkalmazására. Minden tanórán kívül szervezett alprogram hetente legalább egyszer 45 percben, minden évfolyamon megjelenik. Mértékük, óraszámuk az iskolák profiljától, lehetőségétől, igényétől függ. A foglalkozásokon a tanítási-tanulási stratégia nemcsak a tudásépítésben, hanem a személyiségfejlesztésben is szerepet játszik.

Összegzés

Munkánkban a korai iskolaelhagyás okait, mérséklését támogató programokat és a hozzájuk tartozó kutatásokat és a legújabb hazai fejlesztést mutattuk be. Mivel a korai iskolaelhagyás elsődleges okaként tartjuk számon az iskolai szegregációt, ezért, mind a külföldi, mind a hazai gyakorlatok közül azokat emeltük ki, amelyek minden tanuló, különös tekintettel a korai lemorzsolódással veszélyeztetettek iskolai sikerességének a megalapozását szolgálják.

A külföldi és hazai jó gyakorlatok figyelembevételével megalkotott *DFHT tanítási-tanulási stratégia* olyan komplex tanulásszervezést jelent, amelyek az osztály összes interakciós lehetőségét, kommunikációs csatornáját figyelembe veszik a nevelési és az oktatási célok megvalósításának érdekében, nem szűkítve azt le egy adott munkaforma egyoldalú használatára. A DFHT megalkotásánál figyelembe vették, hogy az évtizedekkel ezelőtt alkalmazott módszereket a mai nevelési-oktatási gyakorlatban nem lehet kizárólagosan és hatékonyan alkalmazni. Mivel a szubjektív és objektív körülmények, feltételek (többek között a tanítás-tanulás céljai, követelményei, tartalma, a tanulók előzetes tudása, képességei, motivációi, érdeklődése, a pedagógusok attitűdjei és kompetenciái, az infrastruktúra) megváltoztathatók, ezért az oktatási intézményeknek a tanulók hatékony fejlesztéséhez, a kor kihívásaihoz, a változó technológiai feltételekhez és lehetőségekhez, a tanulói csoportok képességeihez, igényeihez mérten a legalkalmasabb tanítási-tanulási stratégiákat, módszereket és munkaszervezési formákat ajánlja.

IRODALOM

Balogh Gyula – Zelinváry Barbara – Mayer József – Simon Dávid (2015): *Az oktatási szegregáció formáinak szervezeti kultúra központú megközelítése a megyei jogú városokban.* Eötvös József program.

Buda Mariann (1999): Minőség és szelekció. *Educatio.* 3. szám, 517-533. o.

Eurydice, Cedefop (2014): *Tackling early leaving from education and training in Europe – Strategies, policies and measures.* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf (2017.10.22)

European Commission (2013): *Reducing early school leaving. Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Groupon Early School Leaving.* Brussels*:* Directorate-General for Education and Culture.

European Commission (2015): *Education & Training 2020. Schools policy. A whole school approach to tackling early school leaving Policy messages.* Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

Brighton and Hove Healthy Schools Team (2009): *Lesson plans and guidance for promoting Gypsy Roma Traveller awareness in the primary classroom.* Marshlands Primary School, Marshfoot Lane, Hailsham. www.school-portal.co.uk/GroupDownloadFile.asp?ResourceId

Brunello G., Fort M., és Weber G. (2009): The Economic Journal, 119, 536, Conference Papers (Mar., 2009), pp. 516-539

Cabus S.J. és Witte K.D. (2015): The effectiveness of active school attendance interventions to tackle dropout in secondary schools: a Dutch pilot case. Empirical Economics· 49, 1, 65-80.

Dearden l., Emmerson C., Frayne C., és Meghir C. (2009): Conditional Cash Transfers and School Dropout Rates *The Journal of Human Resources*. Vol. 44, No. 4 (Fall, 2009), pp. 827-857

Department for Education and Skills (DfES) (2003): *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils.* https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/0443%202003MIG1977.pdf (2015.04.13.)

Dobróné Tóth Márta – Sápiné Bényei Rita (2017): *Jó gyakorlatok válogatása, rendszerezése és egyeztetése a DFHT módszertanához.* Jegyzet. Készült a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.

European Commission (EC) (2009): *EU Platform for Roma Inclusion. Available at: MEMO/09/193*. http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-09-193_en.htm#PR_metaPressRelease_bottom (2017.05.16.)

European Commission (EC) (2013): http://ec.europa.eu/budget/financialreport/2013/foreword/index_en.html (2017.10.20.)

Giroux, H., Penna, A. (1983): Social Education in the Classroom: The Dynamics of the Hidden Curriculum. In: Giroux, H., Purpel, D.: *The Hidden Curriculum and Moral Education*. Berkeley, California: McCutchan Publishing Corporation, pp. 100–121.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában.* Oktatáskutató Intézet. Új Mandátum Kiadó, Budapest, 12; 17.

K. Nagy Emese (2012): *Több mint csoportmunka.* Nemzeti Tankönyvkiadó.

K. Nagy Emese (2015): *KIP Könyv I-II.* Miskolci Egyetemi Kiadó.

K. Nagy Emese (2017): *Differenciált fejlesztés heterogén tanulócsoportban.* DFHT módszertana. (projektanyag)

K. Nagy Emese (szerk.) (2018): Differenciált *Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. EKE Líceum Kiadó

Kertesi Gábor – Kézdi Gábor (2009): *Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után*. Közgazdasági Szemle, LVI. évf., 2009. november (959–1000. o.)

Sándor János (2018): *Telepeken élő felnőtt romák egészségi állapotának változása a Roma Integráció Évtizede Program időszakában Magyarországon*. A magyar roma populáció egészségügyi, szociális és társadalmi jellemzői és a felzárkóztatás lehetőségei tudományos ülés. MTA Környezet és Egészség Bizottság és a Megelőző Orvostudományi Bizottság. Budapest. 2018.05.31.

Révász László – K. Nagy Emese Falus Iván (szerk.) (2017): *Komplex Alapprogram Koncepciója.* EKE Líceum Kiadó

Kozma Tamás (2000): Társa*dalmi egyenlőtlenségek az iskolában.* OM. 141-143. o.

Major Éva (2017): *A korai iskolaelhagyás mértékének csökkentésére vonatkozó nemzetközi és hazai törekvések és jó gyakorlatok összegzése.* Jegyzet. Készült a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.

OECD, PISA 2012: https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf

Radó Péter (1996): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról.* Oktatáskutató Intézet, Budapest. 117. o.

Radó Péter (2016): *A PISA bukás oka* http://hvg.hu/itthon/20161206_PISA_2015_meredek_lejton_a_magyar_kozoktatas_rado_peter (2017. 02. 03.)

Radó Péter (1997): *Jelentés a magyarországi cigány tanulók oktatásáról. Szakértői tanulmány a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Hivatal számára.* Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ

Revákné Markóczi Ibolya (2017) *A korai iskolaelhagyás redukciójára vonatkozó nemzetközi törekvések és jó gyakorlatok.* Jegyzet. Készült a EFOP-3.1.2-16-2016-00001 A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából – Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben c. projekthez.

Smith, E. (2007): *Analysing Underachievement in Schools.* London: Continuum International.

Starks, L. (2011): *Evaluation of Support and Resources for Narrowing the Gaps York Consulting.* http://wsassets.s3.amazonaws.com/ws/nso/pdf/bfc023536136cc8a8579552a3621c8eb.pdf (2017.10.22.)

The National Strategies (2009): *Building Futures: Developing trust. A focus on provision for children from Gypsy, Roma and Traveller backgrounds in the Early Years Foundation Stage*. www.foundationyears.org.uk/files/2011/10/Developing_Trust.pdf (2017.10.22.)

Tyler J.H és Lofstrom, M. (2009) Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery The Future of Children, Vol. 19, No. 1*, America's High Schools* (SPRING 2009), pp. 77-103

Ukpokodu, O. N. (2011): *How Do I Teach Mathematics in a Culturally Responsive Way?* Multicultural Education, 19(3), 47-56.

Végzettség nélküli iskolaelhagyás elleni középtávú stratégia http://www.kormany.hu/ download/5/fe/20000/V%C3%A9gzetts%C3%A9g%20n%C3%A9lk%C3%BCli%20iskolaelhagy%C3%A1s%20.pdf (2018.05.30.)

Wilson S.J., Tanner és Smith, E.E. (2013): Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: *A Systematic Review Journal of the Society for Social Work and Research* December 31, 2013 Volume 4, Issue 4, 357–372

Györgyi Zoltán – Imre Anna – Jankó Krisztina – Szemerszki Marianna

A BÁNTALMAZÁS ELLEN – EGY PROGRAM ELSŐ HAZAI TAPASZTALATAI

Absztrakt

Az iskolai bántalmazás az utóbbi években Magyarországon is egyre inkább a figyelem középpontjába kerül. Éppen ezért az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet támogatásával 2016-ban három, egymástól jelentősen eltérő társadalmi környezetben működő általános iskolában vezették be kísérletként a Turkui Egyetem kutatói által kidolgozott KiVa-programot. A program elsődlegesen a prevencióra épít, a közösség erejét felhasználva a bántalmazás megelőzésére helyezi a hangsúlyt, normaként tudatosítva a tanulókban, hogy a bántalmazás, a másik kiközösítése semmilyen körülmények között nem elfogadható.

A tanulmány a három iskola egyikének első tapasztalatait mutatja be. A szerzők megállapítják, hogy a probléma a jó családi háttérrel rendelkező tanulók és a problémára korábban is nagyon szenzitíven reagáló tantestület ellenére is aktuális: a bántalmazás a mindennapokban jelen volt, s az eltelt időszakban megfigyelt csökkenés ellenére is jelen van, a tanulók csaknem felét érik ilyen atrocitások. A program bevezetése óta a különböző indikátorok előrelépést jeleznek. Egyelőre nem látható, hogy ez mennyiben a program, s mennyire a tantestület egyéb tevékenységének hatása, de a tantestület tagjai úgy látják, hogy a KiVa jelentősen bővítette pedagógiai eszköztárukat.

A bántalmazásról

A hazai köznevelési intézményekben az iskolai bántalmazás (más szóval: zaklatás[1]; angolul: *bullying* vagy *mobbing*) megelőzése, kezelése egyre fontosabb feladat, nem kis részben azért, mert időnként a bántalmazás szélsőséges formáival is találkozhatunk. A nemzetközi szakirodalomban az általánosan elfogadott definíció a norvég pszichológus, *Olweus* nevéhez fűződik, aki a világon elsőként foglalkozott tudományosan a témakörrel. Első kutatásait Svédországban, majd a bergeni egyetemen folytatta. Eredményei más országok kutatóinak érdeklődését is felkeltették, ennek nyomán számos prevenciós és intervenciós program került kidolgozásra. A kvantitatív vizsgálatok mellett egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a kvalitatív, megfigyeléseken és interjúkon alapuló kutatások, amelyek segítségével a bántalmazás folyamata sokkal mélyebben volt vizsgálható. Az egyes kutatók kutatásai nem feltétlenül azonos elméleti keretekre épültek, fogalomhasználatuk sem egységes (Buda, 2015).

Olweus szerint iskolai bántalmazásról akkor beszélhetünk, amikor egy tanulót rendszeresen és hosszabb időn keresztül egy vagy több tanuló lelkileg és/vagy fizikailag szándékosan bántalmaz. Ennek értelmében a bántalmazásnak három ismertetőjele van: agresszív viselkedés

[1] A továbbiakban – anélkül, hogy állást foglalnánk az ezzel kapcsolatos szakmai vitában – a bántalmazás kifejezést használjuk.

vagy szándékos sérelemokozás (1), amelyet ismétlődően és hosszú időn keresztül követnek el (2) olyan interperszonális kapcsolatban, ahol egyenlőtlen erőviszony áll fenn az áldozatok és a bántalmazók között (3) (Olweus, 1999).

A szakirodalom gyakran tesz különbséget direkt és indirekt bántalmazás között. Az előbbi olyan közvetlen és nyilvánvaló cselekmény, amely nyíltan az áldozat ellen irányul, az utóbbi esetében viszont nincs közvetlen interakció a bántalmazó és az áldozat között. Még az sem feltétlenül derül ki, hogy ki a bántalmazó. Mások az indirekt bántalmazást az ún. kapcsolati bántalmazás szinonimájaként használják, vagyis az áldozat társas kapcsolatainak szétrombolását, csoportban elfoglalt helyzetét, jó hírét veszélyeztető cselekményt értik alatta (Buda, 2015). Ennek egyik, az utóbbi évtizedekben jellegzetessé vált formája az internetes bántalmazás (*cyberbullying*).

A kutatók kezdetben az iskolai bántalmazást kétszemélyes interakcióként vizsgálták, és csak a kilencvenes évektől tekintik társas jelenségnek. A mai általános felfogás szerint az iskolai bántalmazás a legtöbb esetben csoportban lezajló cselekmény, amelynek során a bántalmazó és a bántalmazott mellett további résztvevők is jelen vannak, akik csak ritka esetben semleges megfigyelők: tudnak arról, ami történik, de úgy tesznek, mintha nem tudnának róla, emiatt nem is tesznek semmit a bántalmazás ellen. C*raig és Pepler* kanadai kutatók vizsgálatai szerint az ún. „kívülállók" nem egyszerűen nézőközönséget alkotnak, hanem különféle szerepeket vesznek fel. Így például lehetnek a bántalmazó támogatói, társai, közönsége, illetve a szakemberek megkülönböztetik az ún. ritkán beavatkozókat (Craig és Pepler, 1997). A bántalmazás tehát nem csupán két embert – a bántalmazót és a bántalmazottat – érintő esemény, hanem olyan, amelynek az egész közösség a részese, még azok is, akik látszólag nem csinálnak semmit. A problémát kezelő metódusok éppen ezért gyakran bevonják ezt a réteget is. Napjainkban számos bántalmazás elleni (*antibullying*) program működik, többféle módszerrel.

A KiVa programról röviden

A Turkui Egyetem kutatói által kidolgozott KiVa program[2] az iskolai bántalmazás csökkentését, illetve kezelését célzó módszer. Finnországban általánosan elterjedt, de sok más országban is alkalmazzák. A program elsődlegesen a prevencióra épít, a közösség erejét felhasználva a bántalmazás megelőzésére helyezi a hangsúlyt. Alapját olyan foglalkozások, játékok jelentik, amelyek a bántalmazás elfogadhatatlanságát igyekeznek normaként tudatosítani a tanulókban, vagyis azt, hogy a bántalmazás, a másik kiközösítése semmilyen körülmények között nem elfogadható. Ezzel a program azt igyekszik elérni, hogy az iskolai közösség kevésbé tolerálja a bántalmazást, s képes legyen az áldozat megvédésére. Szükség esetén viszont, vagyis amikor fény derül egy-egy bántalmazásra, célzott beavatkozás történik a folyamatba. Ezt a feladatot az iskolák erre a feladatra kiképzett, rendszerint négy fős tanári csoportja, az ún. KiVa-team irányítja.

Az eseti bántalmazók és az általuk okozott bántalmazások még nem kerülnek a KiVa-team elé, ezeket az osztályfőnök igyekszik kezelni. A súlyosabb, illetve a rendszeresen előforduló esetek a KiVa-team, előre megadott forgatókönyv szerinti beavatkozásával járnak.

[2] A program angol nyelvű linkje: http://www.kivaprogram.net/

- Első lépésként a team egy-vagy két tagja a bántalmazottal beszélget, felderítve az eset részleteit, s egyben növelendő a bántalmazott biztonságérzetét. Ez utóbbit szolgálja az a látszólag lényegtelen mozzanat is, hogy már ekkor rögzítik egy későbbi, esetkövető megbeszélés időpontját is, érzékeltetve a bántalmazottal, hogy a bántalmazás megszűnéséig számíthat a támogatásukra.
- Második lépésben a bántalmazókkal beszélgetnek el külön-külön, mégpedig oly módon, hogy ők egymással időközben ne tudjanak egyeztetni. E beszélgetéseknek nem célja a bántalmazás és a bántalmazók indokainak feltárása, hanem csupán azt érzékeltetik velük, hogy tettük mindenképpen elfogadhatatlan, s egyben vállalniuk kell, hogy változtatnak a viselkedésükön. Bár a bántalmazók elmondhatják saját verzióikat, akár azokat az eseményeket is, amelyek a bántalmazást kiváltották (például a bántalmazott korábbi bántalmazói tevékenységét), azokkal azonban a KiVa-team tagjai érdemben nem foglalkoznak.
- A program e beszélgetésre kétféle megközelítést ajánl, amelyek közül a tanárok szabadon választhatnak. A non-konfrontatív megbeszélés esetén a bántalmazó meggyőzése is cél, a konfrontatív megbeszélés esetén viszont csak annak érzékeltetése, hogy cselekedete ütközik az iskolai normákkal.
- Ezt követi – harmadik lépésként – az adott osztályban folytatandó csoportos megbeszélés, amelyben a KiVa-team tanárai röviden rögzítik az adott helyzetet, s még egyszer elhangzik a bántalmazó vállalása annak érdekében, hogy az osztály tagjai is egyértelműen tudjanak erről, s így elősegíthessék ennek betartását.

A program külső szakmai támogatást ad az ebben résztvevő iskoláknak, de mind a megelőzés, mind az intervenció iskolán belül történik. A szakmai támogatás egyrészt a tanárok rövid képzés keretében történő felkészítésére irányul, másrészt a tanulók tanáraik által történő felkészítéséhez biztosítanak folyamatosan frissülő segédanyagokat, harmadrészt pedig éves kérdőíves felméréssel teszik ellenőrizhetővé az előrelépést.

A finn tapasztalatok meggyőzőek: a bántalmazottak aránya a program immár kilenc éve alatt negyedével, a bántalmazóké több mint felével esett vissza.[3] Számos kutatás pozitív hatásokat mutatott ki az iskolával szembeni attitűdök, az iskolai motiváció és az osztályon belüli kooperáció szempontjából is. (Salmivalli és mtsai, 2012; Williford és mtsai, 2012; Kärnä és mtsai, 2011; Kärnä, 2012)

Magyarországon 2016-ban három, egymástól jelentősen eltérő környezetben, eltérő feltételrendszer mellett működő iskolában vezették be kísérletképpen a programot. Az egyik fővárosi intézmény viszonylag jól szituált, a gyerekeire tudatosan figyelő középosztálybeli szülői háttérrel rendelkezik (a későbbi ábrákon „A" iskola), a másik egy átlagostól nagyon eltérő, a családjukból kiemelt tanulókat oktató bentlakásos fővárosi iskola („C" iskola), a harmadik pedig egy dunántúli község kis létszámú egyházi általános iskolája („B" iskola). Az egymástól karakteresen eltérő intézmények kiválasztása lehetőséget ad arra, hogy a program hazai működőképességét eltérő körülmények között lehessen vizsgálni.

[3] http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective

A KiVa program hazai kísérleti bevezetésének szakmai kezdeményezője és támogatója az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet[4]. Az intézet kutatói[5] aktív szerepet vállaltak a folyamatok monitorozásában, az eredmények nyomon követésében is. Miután a program kompakt egész, annak minden eleme, így a programot kísérő, s a finn programgazdák által megvalósított rendszeres tanulói és pedagógusi felmérés is lényegében változtatás nélkül került alkalmazásra az iskolákban. Ez utóbbiak online módszerrel lebonyolított kérdőíves adatfelvételek, amelyek viszonylag egyszerű kérdésekkel teszik lehetővé a program eredményeinek nyomon követését. Az első, 2016. májusi bemeneti mérést egy évvel később követte az első változásokat mérő vizsgálat. A két adatbázist a finn programgazda mind a magyarországi partner, mind pedig az érintett iskolák rendelkezésére bocsátotta. Tanulmányunk is részben ezt dolgozza fel, de interjúkkal, fókuszcsoportos megbeszélésekkel egészítettük ki a kutatásunkat, arra törekedve, hogy árnyaltabb képet kapjunk a bevezetés körülményeiről, a program működéséről, a programmal kapcsolatos tapasztalatokról, elmélyítve és kiegészítve a kérdőíves adatfelvételek eredményeit.

A terjedelmi keretek nem teszik lehetővé mindhárom iskola eredményeinek bemutatását, mivel azok megértéséhez a kontextus bemutatása is nélkülözhetetlen. Jelen írásban az „A" intézményre esett a választásunk, részben azért, mert ez a legnagyobb tanulói létszámmal rendelkező intézmény, ahol az esetszámok lehetővé teszik az adatok mélyebb elemzését, részben pedig azért, mert a program itt különösen jó befogadó közegre talált.

Az iskolai előzmények

Az iskola a főváros kicsit falusias, elzárt részén található. Részben ennek köszönhető, hogy nagyon családias hangulatú. Évfolyamonként két-két osztállyal működik. A pedagógusok életkori összetétele vegyes, minden korosztály képviselteti magát viszonylag egyenletes eloszlásban, nagyobb fluktuáció nem jellemző. Az intézményméret lehetővé teszi, hogy a tantestület egésze a többi osztály problémáira is rálásson, függetlenül attól, hogy tanít-e ott az adott tanár.

A tanulók családi háttere alapvetően kiegyensúlyozott, bár sok az elvált szülő, részben egyedül, részben új párral nevelve a gyerekeket. Osztályonként ugyanakkor jelentős eltérések vannak mind ebben, mind a tanévek közötti fluktuáció mértékében. Ezek részben indokolják azt, hogy vannak teljesen problémamentes osztályok, s vannak, amelyekben az átlagosnál több a nehézség. Ugyanakkor a viszonylag jó környék, a szülői odafigyelés és a meglehetősen homogén társadalmi háttér összességében kedvez a pedagógiai munkának.

Az általunk készített interjúkból az derült ki, hogy bántalmazás szinte minden évfolyamon és osztályban előfordult már. Ezek súlya természetesen eltérő. Egyik enyhébbnek tűnő esete, a *beszólás* már a negyedik évfolyamon feltűnt az ott tanító pedagógusnak. Elmondása szerint érezni lehet azt a változási pontot a tanulók körében, amikor a kortárscsoport és az onnan érkező ingerek felértékelődnek – innen válnak gyakoribbá a bántalmazások is, alapvetően a felső tagozatban, de inkább tanórán kívül. Emiatt inkább csak az osztályfőnökök veszik észre. A tanárokkal készült interjúkból kirajzolódik, hogy a jelenség erősen osztályfüggő, s ennek nehéz egyértelmű okát meghatározni.

[4] A kísérleti bevezetésben nagy szerepe volt *Fehérpataky Balázs*nak.

[5] A kutatásban a Tantervfejlesztési, Elemzési és Értékelési Központ tíz munkatársa vesz részt: *Györgyi Zoltán* (kutatásvezető), *Imre Anna, Imre Nóra, Jankó Krisztina, Kállai Gabriella, Nikitscher Péter, Sági Matild, Széll Krisztián, Szemerszki Marianna, Török Balázs*.

„Problémásabbnak tartom az ötödik és a hatodik évfolyamot. Nehezebben értenek meg még dolgokat, nehezebben tudják kifejezni magukat, az érzelmeiket megfogalmazni. Nem alakultak még ki azok a gátak, fékek bennük, amiket az előzőek során már elmondtam, amiket meg lehet velük azonban beszélni. Egy hetedik-nyolcadik osztályos sokkal mélyebben el tud gondolkozni dolgokról. Meg tudja fogalmazni a problémáit."[6]

„Nálunk az osztályközösség nagyon gyerekcipőben van, s folyton piszkálják egymást szavakkal. Tavaly sokat küzdöttem ezzel, mert mindig kigúnyolták egymást."… „Nekem ötödikben az első heti döbbenet volt, hogy leesett valakinek a ceruzája az órán, s hangosan megtapsolta őt az egész osztály. És ez rendszeres dolog volt."

Ebben az osztályban részben konkrét személyek ellen irányultak ezek az esetek, amelyek között voltak kiélezett szituációk is, s voltak nem személyhez köthető esetek is. A 7. évfolyamon már olyan bántalmazási eset is előkerült, ami pszichoszomatikus tüneteket okozott.

Interjúalanyaink szerint a *bántalmazók* jól azonosíthatók, gyakran középponti szerepet játszó tanulók, akik többnyire erősen rivalizálnak egymással. Általában a nagyhangú fiúk, akik ezzel akarnak kitűnni. Van, akiben nagy megfelelési kényszer van, tökéletességre törekszik, s nem bírja elviselni a kudarchelyzeteket. Vagy ha másnak épp sikere, sikerélménye van, akkor bele akar rúgni, ha neki valami nem úgy jön össze. A bántalmazók mögött is anyagilag rendezett, s többnyire támogató család áll, de valamilyen megingás mégis tapasztalható a családi háttérben. Előfordult ugyanakkor olyan is, hogy a tanulási nehézség kompenzálása vezetett a bántalmazói szerephez. A *bántalmazottak* többnyire a peremhelyzetben lévő gyerekek.

„Annak a személyiségéből fakad, aki csinálja ezt a dolgot. Aki ezt a fajta viselkedést műveli, annak mindegy, hogy kire, csak valakire rá lehessen szállni. Kell valami, amibe bele lehet kötni, de ez nem biztos, hogy a visszahúzódó. A bántalmazó háttere: el nem fogadottság, kirekesztettség."

Az intézményvezető nagy hangsúlyt fektet a tanár-diák, valamint a tanár-szülő kapcsolat erősítésére. Az előbbi egyik kézzel fogható pedagógiai kulcseleme a minden reggeli osztályfőnöki negyedóra, amelynek célja, hogy az osztályfőnökök és a diákok között szorosabb kapcsolat alakuljon ki, illetve hogy meg tudjanak beszélni különböző problémákat. A gyerekek háromnegyed nyolcra jönnek, s ekkor az osztályfőnökkel, vagy a minden osztályfőnököt segítő helyetteseikkel találkoznak. A cél, …

„ …. hogy tudjuk, milyen érzelmi állapotban jönnek a gyerekek, tudjuk, mire számítsunk aznap. De lehet szervezési feladatokat is megbeszélni. Az osztályfőnököknek teljesen szabadkezük van, hogy mi legyen ekkor. Érzem a hatását. Ezért vezettem be a szülők füzetét is. Benne van a félévi iskolai program, életvezetési tanácsok is vannak benne. S ebben érintkezhetnek a szülők és a pedagógusok."

[6] Az idézetek az iskola tanáraival készült interjúk részletei. Nem tulajdonítunk jelentőséget annak, hogy mely tanárok mondták, ezért nem adjuk meg az interjúalany semmilyen ismertetőjelét. Az eltelt két év során összesen 17 interjú készült a tanárokkal: a programban résztvevő negyedik–nyolcadik osztályok osztályfőnökeivel (közöttük a KiVa-team tagjaival), az iskolaigazgatóval, valamint a pszichológussal. Az interjúk egy része egyéni, más része csoportos kérdezés volt. A program bevezetése elején az előzmények és a program fogadtatása volt az interjúk középpontjában, a későbbiek során a bántalmazási esetek és azok kezelése.

Az előzetes interjúk alapján a tanulókra, az egymás közötti kapcsolataikra érzékeny pedagógusközösség képe rajzolódik ki. A tanárok korábban sem voltak eszköztelenek a bántalmazással kapcsolatban. Kirajzolódott egy személyes és tudatos szakmai fejlődés eredményeképpen megszelídített osztály története is az egyik osztályfőnök elbeszélése nyomán.

„Én magánszorgalomból voltam pedagógustréningeken annakidején, akkor még annak hívták, hogy erőszakmentes kommunikáció tréning. A szakvizsgámat is szociálpszichológiából csináltam. Ott elég sok olyan foglalkozás volt, ami ad egy jó hátteret."

Az osztályfőnök elmondta, hogy a gyerekeket már ötödik osztálytól kezdve igyekezett közelebbről megismerni, s erre építve kialakítani az osztályközösséget. Ebben hasznát vette sok adódó lehetőségnek, etika és az osztályfőnöki óráknak. De sokat számított a csoportmunka is. Az ülésrendet is állandóan váltogatja.

„Én eddig minden osztályommal így indítottam ötödikben. … Nem egy felépített módszer szerint van, csak a józan eszem, az ösztöneim, a tapasztalataim alapján. Tudom, hogy mit szeretnék és megpróbálom."

Szociometriai felmérés helyett inkább osztályprogramokat szervezett, és figyelte a gyerekeket játék közben: ki kivel tud jól együttműködni, ki kivel nem. Magyar szakos lévén szituációs játékokat, valamint drámapedagógiai eszközöket alkalmazott a felmerülő problémák megoldására.

„Én ültem az asztalnál és kötöttem. Figyeltem őket. A kötés fölött tökéletesen meg tudtam nézni, hogy ki az, akit kitúrnak, ki az, akit nem akarnak befogadni a csapatba. Ki az, akivel nem lehet együtt játszani, mert lesöpri a többit a színről. Ott nagyon jól meg lehet figyelni. Még többet, mint ebben a mechanikus dologban, mint a szociometria. Ott vannak a másodlagos, metakommunikációs jelek, a testtartás, egyebek. Sok mindent lehet figyelni, amíg az ember kötöget. Én semmit nem csináltam, csak ültem és figyeltem a gyerekeket, hogy ők mit csinálnak. Kézműves foglalkozást szerveztem nekik. Akkor meg lehet nézni, hogy ki kinek segít, kivel akar párban lenni. E szerint rendezgetem őket".

A magyartanár-osztályfőnök a *drámaszakköri* foglalkozásokkal is igyekezett a kérdést kezelni, feldolgoztak kisebb problémahelyzeteket.

„… ismertem a bullying fogalmát, tehát ismertem a problémát, csak a kezelését végeztem ösztönösen. Most már látom, hogy nem az a cél, hogy a támadókat megfogjuk, vagy utólag kezeljük az áldozatot, hanem a közösséget építsük, hogy ők maguk állítsák meg a folyamatot, hiszen én nem lehetek mindig ott.

A meginterjúvolt tanárok többsége azt mondta, hogy a bántalmazások feltárása és kezelése területén elért korábbi sikereik mellett maradtak megoldatlan problémák, ezért is örültek annak, hogy az eddigi – itt-ott megtanult, ellesett, kimunkált – módszerek mellé újabbat kaptak. Problémát jelentett számukra, hogy a bántalmazás nagyságrendjéről, s így a felderítettségéről sem volt pontos képük. A KiVa program bevezetése előtt minden problémás esetnél igyekeztek felderíteni az okot. Ettől ugyan a tanárok jobban megértették, de nem jutottak sokkal

közelebb a megoldáshoz, a sikereik mellett maradtak megoldatlan problémák. Ezért is örültek annak, hogy az eddigi – itt-ott megtanult, ellesett, kimunkált – módszerek mellé újabbat kapnak. A KiVa-ra való nyitottságuk is elsődlegesen erre vezethető vissza. Bár az egységes pedagógiai módszerek kialakítására a vezetés nagy hangsúlyt fektetett, de volt, akinek hiányérzete volt ebben. Általános tapasztalat, hogy a bántalmazó megsegítésére nem volt hatékony módszerük, bizonyos tanulókkal jó sok kört futottak már, próbálták büntetéssel, pozitív megerősítéssel, dicsérni, megelőzni, de semmi nem működött. Mindezek alapján állítható, hogy a KiVa bevezetése egy erre nagyon fogékony pedagógusgárdát talált az iskolában.

A KIVA-programba való bekapcsolódás

Az iskola programban való részvétele intézményvezetői döntés volt, amit a pedagógusok az év végi osztályozó értekezleten tudtak meg. Az általános nyitottság mellett voltak félelmek is, elsődlegesen a programmal kapcsolatos terhek miatt. A tantestület tagjainak lelkesedése később is eltérő maradt, de alapjában véve jó kezdeményezésnek tartja mindenki a programot.

A tanárok elsődlegesen azoknak a problémáknak a kezelésében vártak segítséget a KiVa-tól, amelyeket a saját eszköztárukkal nem, vagy nem eléggé hatékonyan tudtak megoldani. Szinte minden osztályfőnök jelezte, hogy van olyan tanuló, aki valamiért kevésbé illeszkedett be a csoportba, különc vagy normaszegő volt. A bántalmazó-bántalmazott viszonyrendszerbe a pedagógusok addig is beavatkoztak, de nem voltak benne biztosak, hogy egészen szakszerűen. Volt például olyan eset is, amit nem tudtak megoldani, s végül a szülőnek kellett elvinni egy bántalmazott gyereket az iskolából.

Elsőként a pedagógusok egy kétnapos felkészítő tréningen vettek részt, ahol maguk is elvégezték azokat a szituációs gyakorlatokat, játékokat, amelyeket a későbbiek során a tanulókkal közösen csináltak végig. A tanárok többsége nagyon pozitívan nyilatkozott erről, ugyanakkor néhányan kissé csalódtak, mert úgy gondolták, hogy alapvetően új ismereteket nem kaptak. Ők is elismerték azonban, hogy a témával kapcsolatos ismeretek most rendszerben vannak megfogalmazva, s ezek alapján jól látható, hogy honnan hova kell eljutni, s – miután jobban megismerték a tananyagot – véleményük is pozitívabb lett.

„Miután elvégeztük ezt a szerintem szuper tréninget, ott még rengeteg ötletet kaptam arra, hogy az osztályfőnöki negyedórákat hogy töltsük."

„Mi itt az iskolában száztíz százalékon pörgünk, mindig van valami és egy picit féltem attól, hogy ez megint egy olyan valami lesz, ami sok energia, de nem hatékony".

Az első tanév során az osztályfőnökök – néha egyedül, néha más tanárt is bevonva – általában havi egy KiVa-foglalkozást tartottak a tanulókkal. A foglalkozások nem voltak teljesen egységesek az egyes osztályokban, mert egyrészt a tanárok válogathattak a feladatok között, másrészt az osztály összetételétől és az osztályfőnök szándékától függően eltérő időtartamúak voltak, így a programban való előrehaladás is eltért az egyes osztályok között.

A pedagógusok véleménye szerint a KiVa foglalkozást nagyon nehéz olyan tökéletesen megvalósítani, mint ahogy azt a tanári felkészítő tréningen csinálták, aminek részben a rendelkezésre álló idő rövidsége, részben a programgazda által küldött anyagok magyar gyakorlatra való adaptálása volt az oka. Ez egyes tanárok számára némi problémát és/vagy többletmunkát eredményezett. Az iskola pszichológusa a KiVa-nak azt az előnyét hangsúlyozta, hogy – alapvetően a prevencióra építve – nem a bántalmazottra és a bántalmazókra koncentrál, hanem a passzívakra.

„Ebben a KiVa is nagyon sokat segít, hogy pontosan tudjam, hogy mit kell mondani a gyerekeknek. Magam is lekommunikáltam volna velük, de az nekem nagyon nagy segítség, hogy a számba adta azokat a szavakat, hogy hogyan tudom ezt velük a legrövidebb, legegyszerűbb módon megértetni."

„A KiVa szemlélet nagyon érdekes ebből a szempontból, mert nem a bántalmazóval kezd valamit, hanem azokkal a gyerekekkel, akik a bántalmazó és a bántalmazott között vannak, hogy ők is azt mondják, hogy „ezt ne csináld". A passzívakat átállítja a bántalmazott oldalára."

A tanárok egy része a KiVa-nak előzetesen közösségépítő szerepet szánt. Azt remélte, hogy a gyerekek szívesebben járnak majd az iskolába, mivel nem éri őket annyi negatív impulzus, mint korábban. A kezdeti tapasztalatok itt is bíztatóak voltak: az első foglalkozásokon az osztályfőnökök őszinteséget tapasztaltak, s sok olyan dolgot megtudtak a tanulókról, amit előtte nem. Igyekeztek elérni, hogy a program hatására belülről alakuljon ki a gyerekekben az igény a csoportnormák betartására. Többen a program elején a tanár–diák közötti bizalmi kapcsolat kiépítésében reménykedtek, amire épülve a gyerekek jelzik majd a tanároknak a problémás eseteket, s nem árulkodásnak fogják fel ezeket a jelzéseket. A gyerekek nagy részénél is pozitív volt a fogadtatás: *„a gyerekekben nagyon nagy igény van, hogy lelki dolgokkal foglalkozzanak. Hogy van egy óra, ami erre keretet ad."*

Amióta elindult a KiVa program, a szülők is érdeklődőbbek a téma iránt, jobban felfigyelnek a bántalmazásra, a pszichológust is többen megkeresik.

A program elején megalakult a négyfős KiVa-team. Tagjai a közös munka megkezdése előtt szintén tréningen vettek részt, és végigvették a feladataikat. A tréning ellenére az egyik tag azt állította, hogy még nem minden egyértelmű a teendőik tekintetében, még fejlődniük kell mind az egymás közötti, mind pedig a team és az iskola tanulói, tanárai közötti kommunikációban. A KiVa-teamnek az első évben nem volt túl sok teendője a felfedezett bántalmazásokkal kapcsolatban, mert a felmerült esetek súlya általában nem igényelte a közreműködésüket, a problémákat általában az adott osztályon belül, az osztályfőnök segítségével rendezni tudták. Ha ugyanis valamilyen problémás esetről tudomást szereznek a tanárok, akkor először egymás közt megbeszélik, hogy értesítik-e a KiVa-team tagjait. Ha igen, akkor az odakerült ügyekről a team tagjai először eldöntik, hogy valóban az ő hatáskörükbe tartozik-e az eset, vagyis valóban a definíció szerinti bántalmazásról van-e szó. Ezt követően az előírt protokoll szerint lefolytatják a megbeszéléseket az érintettekkel, s igyekeznek továbbra is követni az eseményeket.

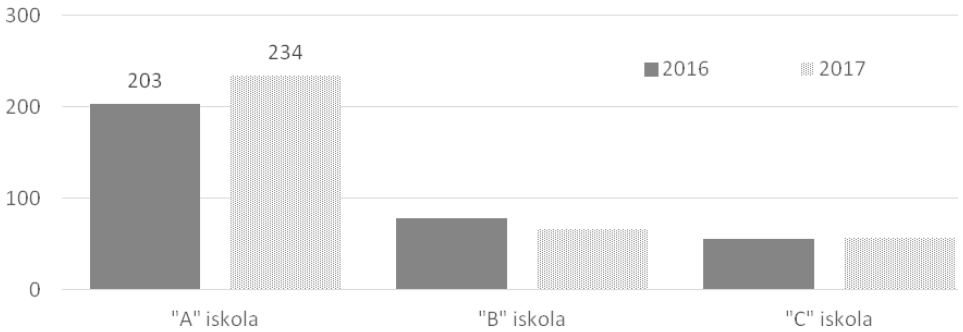
A pszichológus véleménye szerint a KiVa-team működése segít abban, hogy ne menjenek el a bántalmazási esetekkel kapcsolatos esetmegbeszélések az okok és a számonkérés (*„miért csináltad?")* irányába, hanem – a KiVa szellemének megfelelően a bántalmazás egyértelmű és minden körülmények közötti elfogadhatatlansága kerüljön előtérbe még abban az esetben is, ha esetleg az áldozat is hozzájárult a bántalmazási szituáció létrejöttéhez. Úgy látja, hogy ebben nemcsak a tanároknak, hanem neki magának is fejlődnie kellett.

„Mi pszichológusok nagyon meg akarjuk találni a gyökerét a problémáknak. Számomra pont azért is egy nagyon szimpatikus módszer, hogy itt nem kell firtatni azt, hogy ki miért lett bántalmazó vagy áldozat. Egy keretet kell szabni, hogy ezt nem szabad csinálni. Mit szabad és mit nem szabad. A cél az, hogy megerősítsük az áldozatot, hogy kilépjen ebből a szerepből. Az önbizalmát és az erejét megnöveljük. A bántalmazót is kivegyük ebből a szerepből".

Az első tapasztalatok

A Kiva-programot kísérő kutatás két évig tart, e tanulmány írásakor még csak az első két tanulói felmérés eredményére, valamint a programot kísérő interjúk tapasztalataira támaszkodhatunk. Ez utóbbiak alapvetően az előzetes tanári várakozások megvalósulását tükrözik, a felkeresett tanárok pont azokon a területeken számoltak be előrelépésről, amellyel kapcsolatban elvárásaik voltak. A tanulmány terjedelme nem teszi lehetővé, hogy az interjúk tapasztalatait részletesen elemezzük, ezért inkább a bemeneti és az első év utáni tanulói adatfelvétel összehasonlítására helyezzük a hangsúlyt, beemelve időnként a másik két iskolában tapasztalt változásokat is.

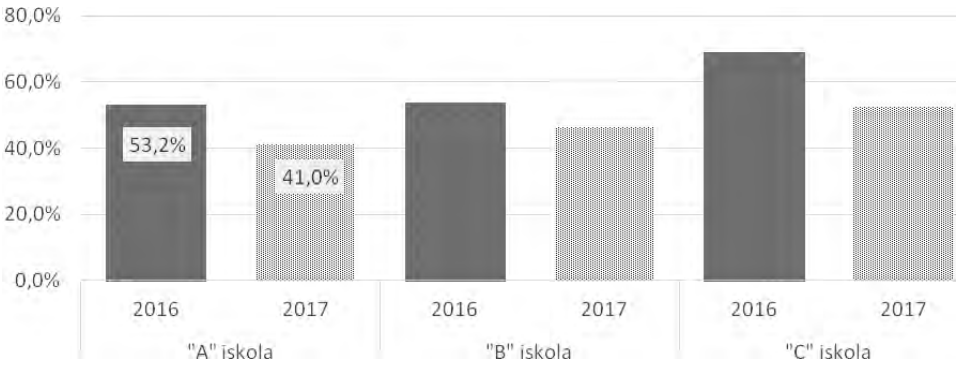
A két felmérésben 202, illetve 234 tanuló vett részt az általunk vizsgált iskolában („A"), mindkét évben azok a tanulók, akik bekapcsolódtak a programba, mégpedig az első évben a harmadik–hetedik osztályosok, majd pedig negyedik–nyolcadikosok. A tanulók számában történt változás részben a hiányzással, részben pedig a tanulói mozgásokkal áll összefüggésben. A másik két iskolában („B", illetve „C") az adatszám – az iskolák nagyságából adódóan – lényegesen alacsonyabb volt. (1. ábra)



1. ábra *A kérdőíves felmérésben részt vett tanulók száma*

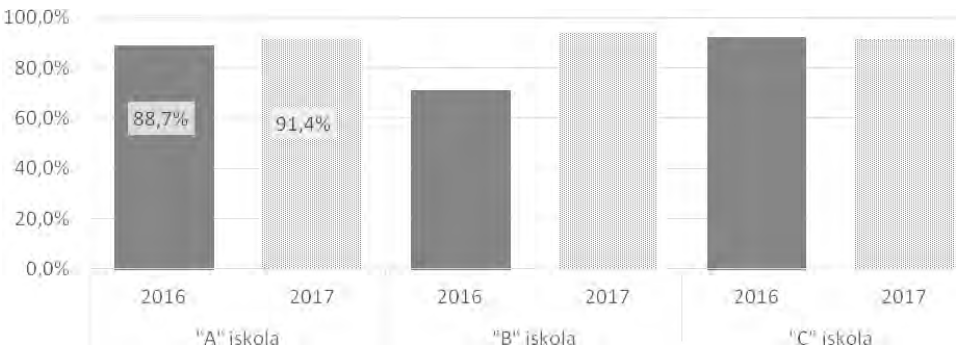
A felmérés a bántalmazást annak gyakoriságára és tartósságára vonatkozó kérdéssel igyekezett számba venni, de – leszámítva az internetes bántalmazást – nem foglalkozott annak fajtáival, súlyosságával. A probléma jelenlétére utal, hogy az első felmérés idején a tanulók több mint fele jelezte, hogy érte őt bántalmazás. Ez az adat hasonló mértékű, mint a vidéki kisiskolában, de lényegesen kisebb, mint a bentlakásos fővárosiban, ahol a tanulók kétharmadát érték inzultusok.

A két felmérés közötti időszakban több mint 10 százalékpontos volt a visszaesés. Az adatok alapján természetesen nem állíthatjuk, hogy minden kedvező változás a KiVa program hatására történt. Szerepet játszhatott ebben a fogalomértelmezés változása , valamint a KiVa-tól független hatások is, főként amiatt, hogy a KiVa-val kapcsolatos célok a pedagógiai munkában egyébként is markánsan megjelentek. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a KiVa programok hatása is megmutatkozik a változásokban, tekintettel arra, hogy a tanárok új módszert kaptak a KiVa révén. (2. ábra)



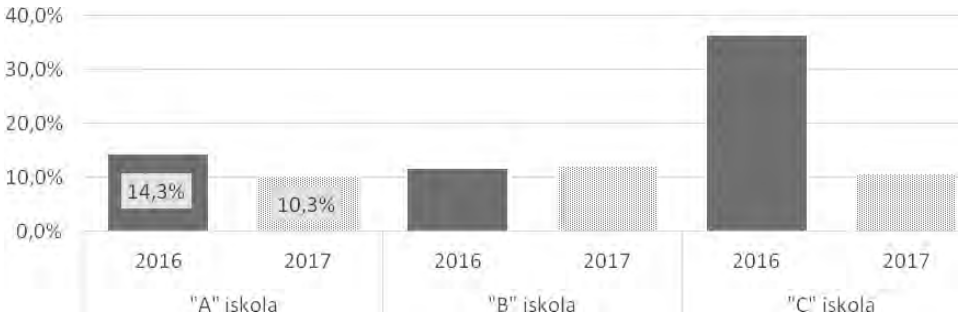
2. ábra *A bántalmazottak aránya*
(A kérdés: „Bántalmaztak-e az utóbbi hónapokban?)

A bántalmazás tematizálása a változásokat nem okozhatta, mert a tanulók túlnyomó többsége számára ez nem volt újdonság, ugyanis csaknem kilencven százalékuk már a program előtt is ismerte az osztályfőnökük ezzel kapcsolatos (szinte teljes egészében elítélő) álláspontját, vagyis a bántalmazás elfogadhatatlanságát. Ez – tekintettel arra, hogy a „C" iskolában olyan magas volt korábban a bántalmazás, hogy ott eleve megkerülhetetlen volt a téma – elsődlegesen a „B" iskolával való összevetésben magas arány. (3. ábra)



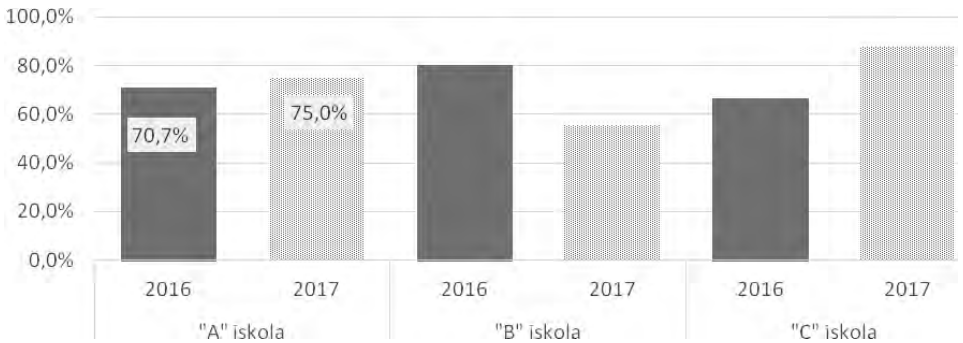
3. ábra *A bántalmazás tematizálása*
(Azon tanulók aránya, akik ismeri az osztályfőnökük bántalmazással kapcsolatos álláspontját)

Az első KiVa-felmérés tanulói adatai alapján az iskolában s a gyakori (legalább heti rendszerességű) bántalmazások szenvedő alanyainak aránya 20% volt a bántalmazottak között, ami a vidéki kisiskoláéhoz hasonló érték. Az év folyamán az összes bántalmazott arányához hasonló visszaesés tapasztalható, így a gyakran bántalmazottak aránya mindkét felmérés idején az összes bántalmazott mintegy negyedrészét tette ki. (4. ábra)



4. ábra *„A gyakran" bántalmazottak aránya*
(Az utóbbi hónapokban legalább hetente bántalmaztak)

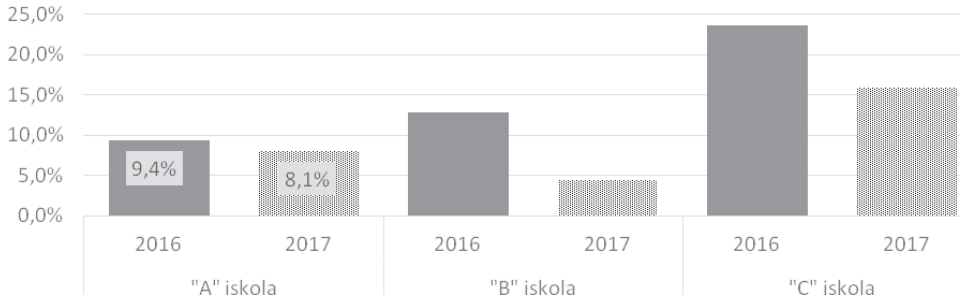
Viszonylag sok (22%) ugyanakkor a krónikus eset, vagyis az olyan bántalmazás, ami évek óta tart. Az adatok elemzése alapján arra következtethetünk, hogy ez talán összefüggésbe hozható azzal, hogy az első felmérés adatai szerint a tanulók csaknem harmada (29%) nem beszélt senkinek a bántalmazásáról, így – értelemszerűen – könnyebben krónikussá válhattak egyes esetek. A vidéki kisiskolával összehasonlítva azonban nem az iskola, s nem is a szülők gyengébb szerepvállalása rajzolódik ki, hanem inkább a tágabb család, illetve az ismeretségi kör kevésbé megjelenő támogatása. Vagyis inkább arról beszélhetünk, hogy míg a községben szélesebb körben tudják megbeszélni a tanulók a bántalmazással kapcsolatos problémáikat is, itt, a fővárosi iskolában ezt az iskolának kell, kellene pótolni. A második felmérés adatai alapján kis előrelépés rajzolódik ki, de áttörés itt sem történt, s a bántalmazás visszaszorításában tehát komoly tartalék vélelmezhető. (5. ábra)



5. ábra *A bántalmazásukról beszélők aránya*

A – saját bevallásuk szerinti – bántalmazók arányának visszaesése a bántalmazottakéhoz képest kisebb mértékű (9,4%-ról 8,1%-ra csökkent az arányuk). (6. ábra) A másik két iskolához képest az előrelépés csekélyebb, bár a kiinduló érték azokhoz képest alacsonyabb volt. Az adatokhoz két megjegyzést kell azonban fűznünk:

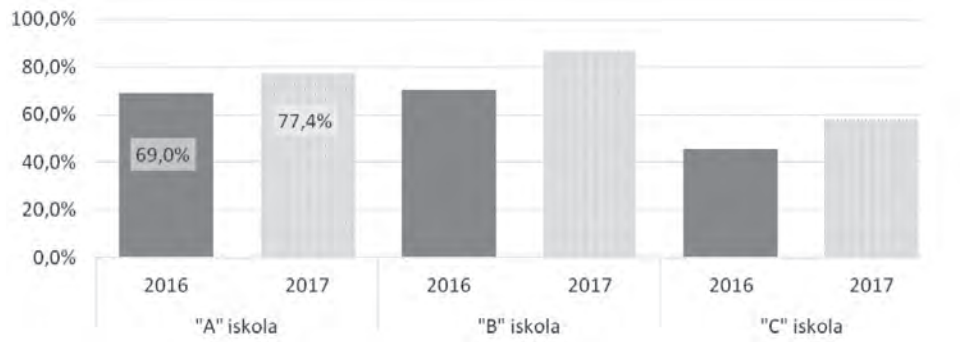
- Elképzelhető, hogy a bántalmazók bántalmazáshoz való viszonya változott csupán, vagyis szembesülnek annak negatív tartalmával, s még maguk előtt is kevésbé vállalják a tevékenységüket. Ha ez így van, akkor is előrelépésnek értékelhetjük az eltelt évet, mert úgy gondoljuk, hogy az ártó cselekedet felismerése az első lépcsője az ezzel való felhagyásnak.
- A bántalmazók és a bántalmazottak aránya között nagy a különbség. 2016-ban közel hatszor annyi tanulót bántalmaztak a bántalmazók. Ez az arány ötszörösre csökkent egy év alatt, de még mindig azt jelenti, hogy egy kisebbség képes egy nagyszámú tanulói réteg mindennapi életét negatívan befolyásolni.



6. ábra *A bántalmazók*
(A kérdezett – saját bevallása szerint – havonta többször bántalmazott valakit)

A fent említettek következtében a tanulók korábbi biztonságérzete – ha kis mértékben is, de – tovább javult, s az első év után már csaknem 90%-uk érezte magát stabilan az iskolában, továbbra is megelőzve ebben a községi kisiskolát.

A pozitív változásokban egészen biztosan szerepe lehetett az osztálykohéziónak is, bár épp ez az az indikátor, aminek a legkétségesebb a megítélése, miután a tanulók leginkább ebben a tekintetben részesei egy, a KiVa-tól független fejlődési folyamatnak. (7. ábra) A fiúk és a lányok, illetve az alsóbb és a felsőbb évfolyamok helyzete között az iskolában sem korábban, sem a vizsgált tanév végén nem volt szignifikáns eltérés, de érdemes megemlíteni, hogy az iskolában mért kis pozitív változás inkább a fiúk biztonságérzetének növekedéséből fakad.



7. ábra *Az osztálykohézió*
(„Segítjük egymást": az „igaz" és „teljesen igaz" válaszok együttes aránya)

Összegzés

Az első év tapasztalatai alapján nem könnyű megbízható képet megrajzolni a KiVa-program hatásáról. Nem azért, mert az adatok nem eléggé meggyőzőek, hanem sokkal inkább azért, mert sokféle hatás érvényesülhet a bántalmazás tekintetében, s ezek közül csak az egyik a program. A tanulói adatfelmérés adatai kismértékű előrelépést jeleznek. Ha ez a KiVa-programnak (is) köszönhető, akkor már elégedettek lehetünk, miután egy ilyen programtól inkább hosszabb távon várható komolyabb eredmény. Hogy KiVa-ra, vagy más bántalmazást megelőző, illetve azt kezelő programra szükség van Magyarországon, azt épp az általunk vizsgált iskolában történtek igazolják: a probléma konszolidált körülmények között élő tanulók és békés iskolai körülmények között is jelen van, s a súlya valószínűleg nagyobb, mint ami ebből a felszínre kerül. Nem állítható, hogy az iskola munkáját érdemben akadályozza, de egyes tanulók helyzetét feltétlenül.

A KiVa-nak olyan másodlagos hatásai is kirajzolódnak, mint például a közösségépítő, szemléletváltoztató szerep. Igyekszik bevonni a passzív tanulókat is az osztályközösségbe, s elősegíti a tanulók egymástól való tanulását, a problémák közös megoldására való törekvést, tovább a pedagógusok és a tanulók, a tanulók és a tanulók, valamint a pedagógusok és a szülők közötti bizalmi kapcsolat kialakulását.

Azt sem szabad elfelejtenünk, hogy – bár a program kapcsán csak az iskolai bántalmazásról beszélünk – az iskolai bántalmazás visszaszorítása, illetve a bántalmazás minden körülmények közötti elfogadhatatlanságának tudatosítása túlmutat az iskola falain. Segítségével a későbbi munkahelyi (és egyéb) bántalmazások visszaszorulására is remény lehet.

A KiVa-program egyszerűségénél fogva könnyen bevezethető, kis pluszmunkával a hazai körülményekhez adaptálható, s népszerű mind a tanárok, mind a diákok körében. Hasznosnak látszik még olyan esetben is, amikor a tanárok egy része már rendelkezik bántalmazáskezelési kompetenciákkal.

Természetesen nem állítható, hogy a KiVa az egyetlen vagy akár a legsikeresebb módszer. Az sem mellékes, hogy a bevezetése és a működtetése – licence-szerződés keretében – pénzbe, s nem kevés pénzbe kerül. Mérlegelés kérdése lehet, hogy mi az olcsóbb: ezt finanszírozni, vagy egy saját programot kifejleszteni és karbantartani, frissíteni, netán egy másik programot megvásárolni. Ebben nem kívánunk állást foglalni. Azt viszont látni kell, hogy ez is, az is pénzbe kerül.

Végezetül egy megjegyzés. Bár ebben az összefüggésben kevéssé hangsúlyoztuk, de – mint minden kísérlet esetén – a sikeresnek látszó bevezetés nem lehet független attól, hogy egy erre nyitott tantestületben valósult meg. Egyáltalán nem biztos, hogy ha a tantestületre kívülről kényszerítették volna a programot, ugyanilyen sikeresnek ítélik meg, ez pedig az eredményesség rovására mehet.

IRODALOM

Buda Mariann (2015): *Az iskolai zaklatás – a kutatások tükrében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1997): Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology,* 13. 2. sz. 41–59.

Deutsch, M. (1990):Sixty years of conflict. *The International Journal of Conflict Management* 1. 237-263.

Dr. Budavári-Takács Ildikó (2011): *A konfliktuskezelés technikái.* Szent István Egyetem, Gödöllő.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide tril of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79. 796-805.

Kärnä, A. (2012): *Effectiveness of the KiVa Antibullying Program.* University of Turku. Finland https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/77007/AnnalesB350Karna.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Olweus, D. (1999): Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8. 4. sz. 717-739.

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (2012): KiVa antibullying program: Implications for school adjustment. In G. Ladd & A. Ryan (szerk.): *Peer Relationships and Adjustment at School* Charlotte, Information Age Publishing, Charlotte, North Caroline. 279-307.

Williford, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012): Effects of the KiVa Antibullying Program on adolescents' perception of peers, depression, and anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40. 289-300.

ÚJ UTAKON A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN ÉS A KÖZOKTATÁSBAN

Nagy Krisztina – Rapos Nóra – Pesti Csilla

VAN-E KÖZÖS VÍZIÓ? MAGYARORSZÁGI OSZTATLAN TANÁRKÉPZÉSI PROGRAMOK ÖSSZEHASONLÍTÓ VIZSGÁLATA

Absztrakt

A 21. századra az információs társadalom hatásaiból következően átértékelődött az oktatás szerepe a társadalomban. A tanulás alapvető fontosságú, az egész életre kiterjedő folyamatként (LLL) értelmeződik (European Commission, 2000, 2001), és az ennek mentén bekövetkező pedagógiai kultúraváltás a tanuló- és eredményközpontú, konstruktivista, szociokonstruktivista modellek terjedését támogatja (Vigotszkij, 2000; Lipton & Oakes, 2008). Ennek hatására a tanárképző programokkal szemben is egyre markánsabban mutatkozik meg a tanulási eredmény alapú megközelítés igénye (Rapos & Kopp, 2015). Az okok közt kiemelendő: 1) a munka világának új elvárás rendszere (Cedefop, 2008; Naylor, 2002, idézi Katona, 2011); 2) a felsőoktatás expanziója és az ebből adódó tömegesedés, szerteágazó tanulói utak igénye (Biggs & Tang, 2007; Tót, 2009; Nyüsti, 2013); 3) a tudás szerepének és a bejövő hallgatói tudás változása (Higher Education Academy, 2011). Kérdés azonban, hogy a programkidolgozás és a dinamikus társadalmi – gazdasági – szakmai változások kényszerítette állandó programfejlesztések milyen módon erősítik egymást, vagy épp ütköznek a nemzeti hagyományokból, az egyetemek történetiségéből, a felsőoktatás sokféleségéből és az európai integrációból fakadó elvekkel. Vizsgálatunkban a képzési programok fejlesztésének általános kérdéseihez kapcsolódva vizsgáltuk meg 8 hazai tanárképző intézmény osztatlan tanárképzésének akkreditált képzési programját.

Célok, kutatási kérdések: A kutatás célja a hazai osztatlan tanárképzési programok összehasonlító vizsgálata. Kérdések: 1) Hogyan jelenik meg a tanuló- és tanulási eredmény központú szemlélet a hazai tanárképzési képzési programokban (Darling-Hammond et al., 2002)? 2) Miképp határozzák meg a tanulási eredmények a képzési programot (célok, alapelvek – helyi is; struktúra – a diszciplináris kínálattól való eltérés; a képzés tartalma; értékelés; hallgatói tevékenységek –, tanulás támogatása stb. tekintetében)?

Alkalmazott módszerek: nemzetközi szakirodalom feltárás; összehasonlító dokumentumelemzés; koherencia vizsgálat.

Eredmények bemutatása, értelmezése: Az elemzésben 137 kurzus elemzésére került sor, melyből kirajzolódott a KKK-ban meghatározott és a képzési programokban vállalt képzések viszonya, a „vállalt" tanulási eredmények, s az ahhoz vezető képzési programonként eltérő tanulási út. A képzési programok belső koherenciáját vizsgálva megállapítottuk, hogy míg a célok nem mutatnak összefüggéseket a tanulásszervezéssel, módszerek megjelölésével, értékelési formákkal, addig a célok és tartalmak között szoros kapcsolat van.

Eredményeinkben rámutatunk a tanulási eredmények alapú képzési programok fejlesztésének főbb dilemmáira, nemzetközi szinten is általánosítható tanulságaira.

Bevezetés

Vajon létezik-e a hazai osztatlan tanárképzés képzési programjait meghatározó közös vízió? Ha e kérdést kívülről közelítjük meg, alighanem azt mondhatjuk, hogy igen, hisz hazánkban a tanárképzés jogszabályi szinten szabályozott (Törvény a nemzeti felsőoktatásról, 2011 – TNF; EMMI, 2013)[1]. A jogszabályi keretek szigorúsága a tanárképzési programok nagyfokú hasonlóságát vonja maga után a képzés időtartama, kreditértéke, a gyakorlatok időtartama és képzésen belüli helye, sőt nagy vonalakban a pedagógus kompetenciákhoz illeszkedő tartalma tekintetében is – szemben például az Egyesült Államok tanárképzési gyakorlatával. Ha azonban a belső szemlélő nézőpontjából vizsgáljuk a problémát, a szabályozás által meghatározott keretek között változatos kép bontakozik ki, melyet a nagy múltú képzőhelyek tradíciói és a helyi igények alakítanak, jelentősen befolyásolnak. Vajon szükséges-e egyáltalán, hogy a tanárképzési programokat a jogszabályi kereteken túl bármilyen – a képzők által széles körben elfogadott – vízió hassa át?

A kérdésre többféle válasz adható. A képzési program azonban belső koherenciát vár, hisz a TNF-nek megfelelően a tanulmányi követelmények, a tanterv, az oktatási program és a tantárgyi programok rögzítésének helye, valamint a tanulási eredmények, a képzési szereplők és a külső elvárások (a munka világa) találkozási pontja. Ennyiben szerencsés, ha a tanárképzési program flexibilis rendszer, mely a speciális szükségletek és a helyi igények kielégítésére is alkalmas.

Elméleti keretek
A tanárképzési program kutatása

Az ezredfordulót követően a nemzetközi trendekhez hasonlóan a hazai társadalom és oktatási rendszer nagyarányú és gyors változása zajlik (Rapos & Kopp, 2015; Farkas, 2016). A posztmodern társadalom és annak iskolarendszere új elvárásokat támaszt a pedagógusokkal és a pedagógusképzéssel szemben: az információs társadalomban átértékelődött az oktatás helye és szerepe a társadalomban és az egyén életében. A tanulás alapvető fontosságú, az egész életre kiterjedő folyamatként (LLL) értelmeződik (European Commission, 2000, 2001), és az ennek mentén bekövetkező pedagógiai kultúraváltás a tanuló- és eredményközpontú, konstruktivista, szociokonstruktivista modellek terjedését támogatja, melyekben a munka világának elvárásai fokozottan jelentkeznek (Vigotszkij, 2000; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1994; Lipton & Oakes, 2008).

Ezzel párhuzamosan a felsőoktatási rendszerek és azok szereplői dinamikusan változó rendszerkörnyezetbe kerültek az utóbbi egy-két évtizedben (Biggs & Tang, 2007; Halász, 2010, 2012; Hrubos, 2011), s komoly kihívást jelent az egyetem történeti meghatározottságú rendszerei számára ennek felismerése, megértése, proaktív kezelése és egyben a szellemi folytonosság fenntartása. Mindezek következtében maga a felsőoktatási gyakorlat, s a felsőoktatás-pedagógia is alapvető változásokkal szembesül (pl. Európai Képzési Keretrendszer, tanulási eredményekben történő gondolkodás, validáció, oktatói kompetenciák meghatározása stb.), miközben az európai felsőoktatási térség megújításának nemzetközi trendjeihez igazodva (Biggs & Tang, 2007; Halász, 2010; Hrubos, 2011) érdeklődésére és céljaira nézve minden eddiginél

[1] Ez az intézményi autonómia kereteit tartalmai szinten csak a kimeneti követelmények oldaláról szabályozza.

sokszínűbb hallgatói populáció képzését kell megvalósítania, ami erősen nyomást gyakorol mind a képzési programok fejlesztésére, mind a képzési kimeneti követelmények kialakítására. A tanárképzés területén e turbulens rendszerkörnyezeti változás fókuszában megjelent egy új, a változó társadalmi igényekre jobban reagáló tanár víziója (Teachers Matter, 2005; The Quality of Teacher, 2006), mely alapján az utóbbi tíz évben a képzési rendszerek átalakításnak nagy hulláma zajlott le Európában (Kálmán & Rapos, 2007). Gyors, erőltetett ütemű fejlesztés a képzők széles körének koncepcionális különbségei mellett történt meg. Annak érdekében, hogy a zajló és lezajlott változások hatásait megismerhessük, megérthessük, és a további fejlesztéseket szakmailag megalapozottan végezhessük, időszerűvé vált a képzési programok kutatása, elemzése (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Kleinhertz et al., 2007; Altmisdort, 2016), valamint az együttműködés és autonómia mint tanári kompetenciák alakításának tanulmányozása a képzés keretei között (EKKR; MKKR; FSZF; Tanárképzési programok; Hattie, 2003; McKenzie, 2005; Barber & Mourshed, 2007).

A kutatás leírása

A kutatás célja

A kutatás célja a képzés fejlesztésének érdekében a hazai tanárképzési képzési programok átfogó és részletes összehasonlító vizsgálata volt. A kutatás során, külső okok miatt (engedélyezés) csak a képzési programok pedagógiai-pszichológiai moduljának elemzését végeztük el abból a célból, hogy megvizsgálhassuk, az országos elvárásokhoz képest az adott intézmények milyen egyedi mintázatot alakítottak ki a képzési programokban. Komoly dilemmát jelentett, hogy a pedagógiai-pszichológiai modul leválasztható-e a képzési program egészéről. Mivel azonban még erről sincsen tudásunk, ez a kutatás kezdő lépésének tekinthető, így szükségszerű döntés volt, hogy a szakmódszertani és a diszciplináris modulok elemzéséről is lemondtunk.

Kutatási kérdéseink az alábbiak voltak:

1. Milyen tanárképzési elméleti modell/modellek reprezentálódnak a hazai tanárképzési képzési programokban?
2. Érvényesül-e, és ha igen, hogyan a hallgató- és tanulási eredmény központú szemlélet a hazai tanárképzési képzési programokban?
3. Miképp értelmeződik az autonómia és együttműködés, mint pedagógus kompetencia a hazai tanárképzési képzési programokban?

Az első két kutatási kérdés a tanárképzési programok általánosabb jellegű vizsgálatához kötődött, míg a harmadik egy szűkebb, speciális kérdéskör vizsgálatát tette lehetővé. (További ilyen résztémák kidolgozása a későbbiekben lehetséges.)

A kutatás menete

Kutatásunkat a Tanárképzők Szövetségének ösztönözésére az ELTE Neveléstudományi Doktori iskolájában kezdődött a 2015/2016-os tanév tavaszi szemeszterében Rapos Nóra vezetésével, a NDI (Bohán Mariann és Nagy Krisztina) és az EDITE Program (Pesti Csilla) hallgatóinak részvételével folytattuk. Az itt végzett munka alapozó jellegű volt, és a kutatás első szakaszának tekinthető. A második szakaszban történt meg a kódtábla megalkotása és a képzési

programok kódolása, majd a harmadik szakaszban az addigi eredmények prezentálására került sor. A negyedik szakasz a harmadik kutatási kérdésben megfogalmazott rész-téma: az autonómia és együttműködés kidolgozását foglalta magába.

1. táblázat *A képzés egyes szakaszaihoz kötődő feladatok és eredmények*

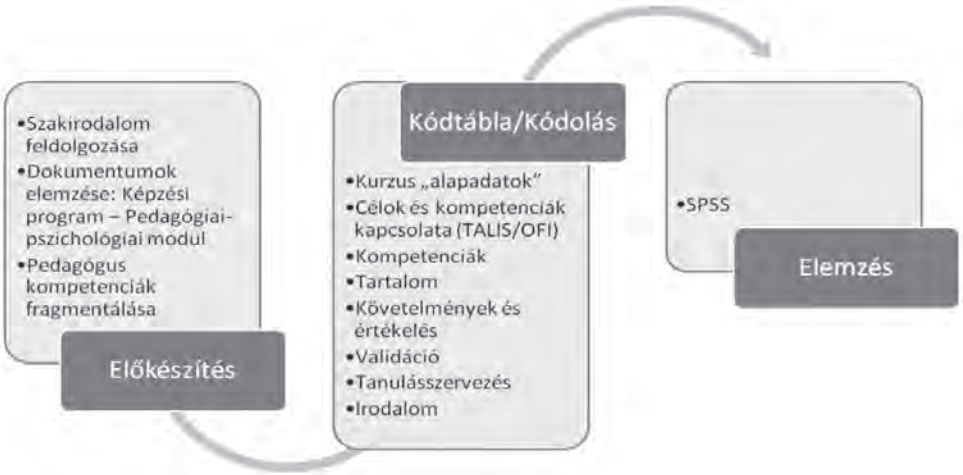
A kutatás szakaszai	Feladatok és eredmények
I. szakasz (2016. tavaszi félév): Kutató szeminárium az ELTE doktori iskolájában	A hazai tanárképzés rendszerének, képzési programjainak, a programok tervezésének bemutatása, megismerése. Elméleti felkészülés a kutatásra.
II. szakasz (2016. június – 2016. október): A képzési programok kódolása	Kódtábla megalkotása Kódolás Elemzés
III. szakasz (2016. október): Az eredmények prezentálása 2016. október 20-21. 2016. november – 2017. január	Conference Education Policy and Culture: Consistent and Radical Transformations, Vilnius Előadás és ppt összeállítása és bemutatása Tanulmány
IV. szakasz (2016. november – 2017. április): Autonómia és együttműködés vizsgálata 2017. augusztus 27–28.	EARLI – JURE Education In The Light Of Multiple Perspectives: Towards Intertwining Personalised And Collaborative Learning, Tampere Előadás és ppt összeállítása Bemutatása
V. szakasz (2017. áprilistól): A pedagógus kompetenciák vizsgálata a képzési programokban	Tervezett tanulmány Fókuszcsoportos interjú a képzési program felelősökkel

Kutatásunk ötödik szakaszába lépett, melyben az egyes pedagógus kompetenciák beható vizsgálatára készülünk, és – eddigi tudásunk pontosítása és kibővítése érdekében – fókuszcsoportos interjút tervezünk elkészíteni az intézmények képzési program felelőseivel.

A kutatás folyamata és módszerei

Bár kutatásunkban a képzési program vizsgálatára vállalkoztunk, valójában akkreditációs anyagok, mintatantervi hálók és kurzusleírások elemzéséhez kaptunk felhatalmazást az intézményektől, melyek minőségükre és kidolgozottságukra nézve eltérőek voltak. Ez a tény már az elemzés megkezdésekor is felvetette azt a kérdést, hogy az egyes intézmények vajon milyen szerepet szánnak az akkreditációs anyagnak, s mely más belső leírások adják ehhez képest a képzési valóságot.

Az anyagok tartalma, szerkezete és konkrét feladatai a kutatási kérdések mentén rajzolódtak ki, ennek megfelelően került sor a kódtábla és az ehhez tartozó kódutasítás megalkotására is. A kódtábla fő kategóriái a következők voltak: Kurzus „alapadatok", Célok és kompetenciák kapcsolata – TALIS és OFI kutatásokra alapozva –, Kompetenciák, Tartalom, Követelmények és értékelés, Validáció, Tanulásszervezés, Irodalom. E fő kategóriáknak saját belső kódrendszerük van. Az adatok elemzését SPSS programmal végeztük.



1. ***ábra*** *A kutatás folyamata és módszerei*

Populációként azoknak a magyarországi pedagógusképző helyeknek a képzési programjai tekinthetőek, amelyek az általános iskola felső tagozata és a középiskolák számára képeznek pedagógusokat. Nem vontuk be elemzésünkbe a szakmai, művészeti, valamint gyógypedagógiai MA/MSc szintű tanárképzést folytató intézményeket. A 2015-ös adatok szerint tizenhárom tudományegyetem és kilenc főiskola nyújtott ilyen tanárképzést. Ezen intézmények mindegyikét megkerestük, közülük nyolc, a Debreceni Tudományegyetem, az Eszterházy Károly Egyetem (Eger), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (Budapest), a Károli Gáspár Református Egyetem (Budapest), a Nyíregyházi Egyetem, a Pannon Egyetem (Veszprém), a Pécsi Tudományegyetem és a Szegedi Tudományegyetem vállalta a részvételt, és küldte el számunkra képzési programját. A képzési programok elemzése a pedagógia-pszichológia modulra szorítkozott, így összesen 137 kurzus kódolására került sor.

Kutatási eredmények

Kutatásunk alapvetően a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek megismerésére irányult, azaz arra, hogy megtudjuk, a képzők a tervezés egyes szintjein hogyan, mennyire kiterjedten gondolkodtak a kimeneti követelményekről és a hallgatók tanulásának támogatásáról.

Mindenekelőtt szembetűnő volt – ahogyan azt már korábban is említettük –, hogy az egyes intézmények képzési programjaikat különböző mértékben dolgozták ki. Ez a kutatás során nehézségként jelentkezett, egyben jelzésértékű is volt. Arra utalt, hogy a tanárképzők különbözőképpen gondolkodtak a képzési program szerepéről, tartalmi kérdéseiről, így a képzési programnak a képzési kimeneti követelmények megjelenítésében való szerepéről, hisz a tantárgyleírások 15,3 %-a egyáltalán nem tartalmazott tanulási követelményeket. A közös vízió KKK-ban megfogalmazott értékeinek elfogadására utalt, hogy a képzési programok 32,3 %-ában a KKK-éval megegyező, 27,4 %-ában KKK tartalmával megegyező, de módosított szöveggel jelenítették meg a kimeneti követelményeket – vagyis 59,7 %-uk alapvetően a KKK-ra épült. Speciális igények jelenlétére utalt azonban, hogy a tantárgyleírások 19,4 %-a új

tartalmi elemet fogalmazott meg,[2] továbbá 5,6 %-ukban megjelent a kompetenciák szintezésének igénye is.

Vizsgálataink azt mutatják, hogy a tanárképzés az egyes intézményekben nagyon eltérő, átlagosan 38,81/62,82 % elmélet-gyakorlat arány mellett folyik. A pedagógus kompetenciák ismeret – készség – attitűd összetevői közül a készségek fejlesztése jelenik meg fő célként, ezt az attitűdök követik, míg az ismeretek az utolsó helyre szorultak (2. ábra).

2. ***ábra*** *A kompetenciák ismeret – képesség – attitűd összetevőinek aránya a képzési programokban*

Kérdéses, vajon helyesen ítéli-e meg saját szerepét és lehetőségeit a tanárképzés a pedagógiai-pszichológiai modul oktatásában, amikor legkevésbé az ismeretekre (a pedagógiai tudás elméleti megalapozására) koncentrál. Szükségszerűnek látszik e kérdés felülvizsgálata az elméleti

[2] Az alábbiakban a tantárgyleírásokban megjelenített új tartalmi elemek néhány példáját mutatjuk be: „A hallgatók legyenek képesek a pedagógiai tervezést és értékelést tágabb kontextusban, az európai dimenziók figyelembe vételével megérteni és integrálni saját tudásukba. Világosan lássák a tervezési és értékelési szintek jelentőségét, alkalmazzák szabályait, reálisan mérjék fel következményeit, hatásait."Ð
„… a hallgatók megismerjék a napjainkban érvényesülő és az iskolai tanítást és tanulást befolyásoló oktatáspolitikai és pedagógiai elveket, nézetrendszereket."
„… a társas jelenségek és hibáik megfelelő érzékenységgel és kellő reflexióval való kezelése…"
„Ismeretanyag: A bevezető előadások bemutatják a tipikus és a problémás szülői nevelés stílusjegyeit, hatását, szocializációs következményeit. […] sor kerül a csoport formálódásának, a személypercepciónak, a csoportbeli feladatvégzésnek, a tanár-diák interakciónak, a tanári fegyelmezési és konfliktus megoldási lehetőségeknek, valamint a nemi különbségek sajátosságainak a megismertetésére. Az előadások zárásaként említésre kerül a tanári szerep eszköz és hatásrendszere, illetve annak szervezetre, tanulókra és tanárokra gyakorolt hatása."
„… ismeri az egészségpszichológia jellemzőit, a stressz és a stresszel való megküzdés pszichológiáját, a magatartástudomány és az addiktológia klinikai és egészségpszichológia eredményeit, amelyek az iskolában közvetlenül hasznosíthatóak…"
„… megismerje és értse a keresztyén pedagógia bibliai alapvetését, összefüggéseit; megismerje és értse a protestáns nevelési tradíciókat; megismerje a felekezeti – ezen belül a református – iskolák sajátos nevelésfelfogását és gyakorlatát; megismerje a keresztyén családi nevelés jellemzőit; alkalmas legyen az erkölcsi érzék fejlesztésére."

képzés és a gyakorlat kapcsolatának tisztázásával, továbbá a pedagógiai-pszichológiai tárgyak képzésben betöltött helyének szerepének újraértelmezésével.

A képzők a nyolc pedagógus kompetencia közül a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás fejlesztésére helyezték a hangsúlyt (25,92 %). Ez a tantárgyleírások tanúbizonysága szerint legfőképp a szülőkkel való kapcsolattartás felé mozdul el. Az együttműködés mélyebb vizsgálatánál azt tapasztaltuk, hogy ez egyirányú, hiányzik a szakmai tanulás és a valódi párbeszéd. Ezt erősíti, hogy a tervezésben ritkán jelenik meg mellette módszertan. Ezt a kompetenciát követi a tanuló személyiségének fejlesztése… (20,86 %) és a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése… (17,91 %). Lényegesen elmarad ezektől a tanulás támogatására (14,23 %) és a pedagógiai folyamat tervezésére (8,43 %) való felkészítés kiemelése, még inkább a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése (5,80 %) és az autonómia és a felelősségvállalás (3,37 %). Azt pedig csak remélni lehet, hogy a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás… fejlesztése a diszciplináris képzés szakmódszertani kurzusainak keretében magas szinten megvalósul, mert a pedagógiai-pszichológiai modulban a tanultak összekapcsolására a szakmódszertannal és a szaktárgy tanításával csak elvétve akad példa (3, 48 %) (3. ábra).

3. ***ábra*** *A képzési programokban pedagógus kompetenciák százalékos aránya*

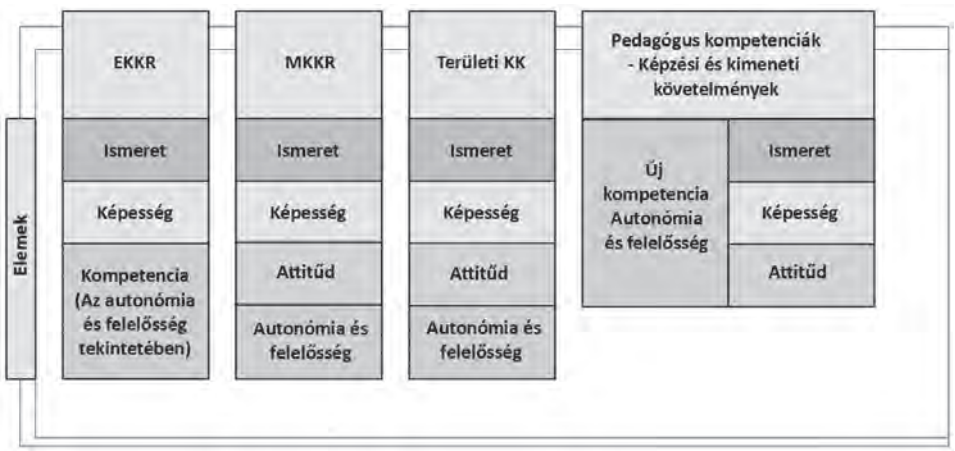
Fontos lenne további vizsgálatokat folytatni annak feltárására, vajon az így kirajzolódó képzési súlypontok megegyeznek-e a hallgatók és a gyakorló/pályakezdő tanárokat fogadó iskolák (a munka világának) igényeivel, elvárásaival. Szintén széleskörű szakmai egyeztetés tárgyává kellene tenni az indukciós szakasz értelmezését és a felelősségi körök meghatározását is.

Az autonómia és felelősségvállalás, valamint az együttműködés kompetenciaterület összehasonlító elemzése

A képzési programokhoz kapcsolódó általános kérdésekhez képest talán kisebb jelentőséggel bír, ám „mélyfúrásként" igen értékes eredményeket mutat az autonómia és együttműködés pedagógus kompetencia összehasonlító és részletes elemzése.

Mivel a hazai tanárképzésre és a tanári kompetenciákra vonatkozó irányelvek alapvetően az európai uniós irányelvekhez igazodnak, e kompetencia vizsgálatát megelőzően behatóan tanulmányoztuk az Európai Képesítési Keretrendszert (EKKR). Ezt tekintjük alapnak – hisz az egyes képesítési szintekkel kapcsolatos elvárások az európai uniós térségre vonatkozóan eredendően az EKKR-ben jelennek meg. A továbbiakat, a Magyar Képesítési Keretrendszert (MKKR), a Területi KKK-t és a pedagógus kompetenciák/tanárképzés KKK-it pedig ebből származónak. E keretrendszerek összevetése az autonómiára (és felelősségre), valamint az együttműködésre vonatkozóan számos tanulsággal szolgál, és egyben kijelöli a kutatás további csomópontjait is. Így a szakmai autonómia, felelősség és együttműködés értelmezése kapcsán visszanyúltunk az EKKR-hez, majd végigkövettük annak alakulását a további dokumentumokban. Elemzésünkben csak a tanárképzés szempontjából releváns 7. szint vizsgálatára vállalkoztunk, a többi szintet figyelmen kívül hagytuk.

A felsorolt dokumentumokat tanulmányozva alapvető problémaként domborodik ki az autonómia és felelősség problematikájával kapcsolatban a fogalmak eltérő használata, és az autonómia és felelősség különböző szinten történő értelmezése (lásd a 4. ábrát) – hasonló, bár nem ennyire éles eltérést tapasztaltunk az együttműködéssel kapcsolatban is.



4. ***ábra*** *Az autonómia és felelősségértelmezés az elemzett dokumentumokban*

Az autonómia a szükséges „munka- vagy tanulási kontextus" vezetésére és átalakítására vonatkozik, míg a felelősség „a csoport szakmai tudásához vagy gyakorlatához való hozzájárulás"-ként értelmeződik. Az új tudás megszerzése és létrehozatala a stratégiaalkotás eszköze (EKKR). A dokumentum a munkában és az eredményes munkavégzés (stratégia) érdekében kívánja meg a gyakorlatközösségben történő tanulást, fejlődést. Ez a további dokumentumokban átértelmeződik, visszaszorul, sőt eltűnik. Az MKKR az EKKR-ben megtalálható új stratégia alkotását és a vele szorosan összefüggő közösségi tanulást egymástól szétszakítja (ezek a szakterületi és a tanárképzési KKK-kban nem is találkoznak többé), a pedagógus kompetenciák a pedagógusok tanulását csak egyéni dimenzióban nem értelmezik, és elsősorban annak folyamatosságát, reflektív és egész pályaívre kiterjedő voltát hangsúlyozzák. A szakmai identitás/szerepvállalás az MKKR-ben megjelenő terület, innen szinte szószerinti idézetként került át a pedagógus

kompetenciák közé (az EKKR-ben és a szakterületi KKK-ban nem található meg), és szorosan kapcsolódik a szakmai kérdésekben való állásfoglaláshoz (ezen belül külön is megjelennek a szakmával kapcsolatos jogi, etikai kérdések), véleménynyilvánításhoz, kommunikációhoz, a pedagógus kompetenciákban a szakmával kapcsolatos nézetek vállalásához.

A pedagógus kompetenciák nyolc téma köré csoportosulnak (a „kompetencia" fogalma e dokumentumban tehát nem az autonómia és felelősségi kör megjelölésére szolgál, hanem a szakmai tudás egy-egy kiemelt területét jelöli), ezeken belül három-három kompetenciaelemet tartalmaznak: ismeretet, készséget és attitűdöt. E nyolc terület közül az első hat a pedagógus osztálytermi munkájához kapcsolódik, míg a hetedik a pedagógus kommunikációjával, szakmai együttműködésével és pályaidentitásával kapcsolatos. Az együttműködés a pedagógus kompetenciákban nem kapcsolódik össze a pedagógusok tanulásával, ehelyett a tanulókkal, szülőkkel, kollégákkal és külső partnerekkel való kapcsolattartásra és kommunikációra, valamint a tanulókkal oktatási-nevelési helyzetekben történő együttműködésre és együttműködést támogató pedagógiai módszerek alkalmazására vonatkozik. A nyolcadik, meglehetősen csonka/kidolgozatlan kompetencia az autonómia és felelősségvállalásé, mely a dokumentum végén elkülönítetten jelenik meg, nem pedig az egyes kompetenciákhoz kapcsolódóan, ilyen módon inkább szervesül az egész dokumentummal, mint az egyes kompetenciákkal. Ezt az értelmezést erősíti, hogy nem a pedagógiai munka egyes aspektusaira vonatkozik, hanem egészére. (Egyes autonómiával és felelősségvállalással, valamint együttműködéssel kapcsolatos kompetenciaelemek megjelennek az első hat kompetencia körében is. Világosan látható, hogy ezeket egy bizonyos területhez rendelték.)

A pedagógus kompetenciák beható vizsgálata meglehetős ambivalenciát mutat, és arra enged következtetni, hogy a dokumentum nagyrészt a pedagógusok minőségi munkavégzésének (a pedagógiai munka területeinek) leírását/minőségbiztosítását szolgálja. E kompetenciaelem az MKKR-ben jelent meg, a szakterületi KKK-ba innen került át, a pedagógus kompetenciákat azonban már alapvetően ez a gondolat uralja, így a dokumentum autonóm módon dolgozó, ám magára hagyott, pedagógiai munkája során minden tettéért felelős pedagógus képét tárja elénk.

Az együttműködés megjelenése a pedagógus kompetenciákban

Az együttműködés alapvetően a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás kompetenciaterület megnevezésében jelentkezik, ennek ellenére kutatócsoportunk a pedagógus kompetenciák szövegére támaszkodva az összes pedagógus kompetenciát minden (ismeret – képesség – attitűd) komponensében megvizsgálta. Ennek eredményeként azt mondhatjuk, hogy a pedagógus más szereplőkkel való együttműködése a pedagógus kompetenciák széles körében megjelenik, és (1) a tanár tanulására, (2) a tanár kapcsolataira irányuló együttműködésként, illetve (3) együttműködést támogató pedagógiai módszerek alkalmazása és (4) a tanár tanulókkal való együttműködése szintjén értelmeződik. (Ezek lettek tehát azok a kategóriák (majd alminták), amelyeknek jelenlétét a részletes pedagógus kompetenciákban vizsgáltuk.)

Eredményeink azt mutatják (lásd az 5. ábrát), hogy a tanár tanulására irányuló együttműködés az egyetlen alminta, amely minden kompetenciában megjelenik, de legerőteljesebben a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése (38,48 %), és a kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás (29,48 %) területén. Ez utóbbi nagyrészt a szülőkkel való együttműködést jelent. „A tanár kapcsolataira irányuló együttműködés" és „a tanár

együttműködése a tanulókkal" alminta is e két kompetenciában jelenik meg elsősorban, míg az együttműködést támogató pedagógiai módszerek alkalmazása alminta a tanulás támogatása, szervezése és irányítása kompetenciában (55,88 %).

Együttműködés: Pedagógus kompetenciák	A tanár tanulására irányuló együtt-működés	A tanár kapcsolataira irányuló együtt-működés	Együttműködést támogató pedagógiai módszerek alkalmazása	A tanár együttműködése a tanulókkal
1. A tanuló személyiségének fejlesztése…	7,71%	7,24%	0,00%	10,06%
2. A tanulói csoportok…	38,48%	26,97%	32,25%	24,85%
3. Szakmódszertani és a szaktárgyi tudás	0,28%	0,66%	0,00%	0,00%
4. A pedagógiai folyamat tervezése	1,65%	3,95%	0,00%	3,55%
5. A tanulás támogatása, szervezése és irányítása	15,43%	0,00%	55,88%	19,53%
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése	1,65%	0,00%	11,76%	3,55%
7. Kommunikáció, szakmai együttműködés…	29,48%	49,34%	0,00%	38,46%
8. Autonómia és a felelősségvállalás	4,96%	11,84%	0,00%	0,00%

5. ***ábra*** *Az együttműködés egyes típusainak megjelenése a pedagógus kompetenciákban*

Autonómia és felelősségvállalás kompetenciaterület elemzése

Az autonómia és felelősség vizsgálata az együttműködés vizsgálatához hasonlóan történt, három alminta kialakításával: (1) Stratégiafejlesztés és döntéshozás, (2) Ismeretek megszerzése és megteremtése (ide soroltuk a részletes pedagógus kompetenciák szövegének az önfejlesztésre és a reflektivitás szerepére utaló részleteit), (3) Szakmai identitás és szerepvállalás.

Az autonómiára vonatkozó utalás a kurzusleírások 48,20 %-ában volt megtalálható, ezek többnyire pedagógiai tárgyak (57,6 %), illetve szemináriumok (59,1 %) voltak. Az autonómia és felelősség kompetenciáját legerőteljesebben a képességek, mint tanulási eredmények fejlesztésében ragadták meg a képzők (50,60 %), kevésbé az attitűdökben (36,65 %), legkevésbé az

ismeretekben (12,75 %) Ez azonban jelentős eltérést mutatott a három almintában (6. ábra). Míg a stratégiafejlesztés és döntéshozás jelenléte a tanuló személyiségének fejlesztése… (28,26 %), a pedagógiai folyamat tervezése (38,04 %) és a tanulás támogatása, szervezése és irányítása (22,83 %) kompetenciák területén volt jellemző, addig a másik két alminta alapvetően a kommunikáció, szakmai együttműködés… (2. alminta: 73,49 %; 3. alminta: 46,15 %) területen jelent meg.

6. ábra *Az ismeret – képesség – attitűd elemek választásának százalékos aránya az autonómia és felelősség területén*

Összegzés

A hazai pedagógusképzés pedagógiai-pszichológiai moduljának elemzése vegyes eredményeket hozott a tekintetben, vajon van-e a képzőknek közös víziójuk arról, mely tanulási eredmények elérése által, milyen célokat szolgáljon a tanárképzés, és mindehhez milyen munkaformákat, módszertani megoldásokat, támogatási formákat kell rendelni. A KKK mint alap elfogadása mellett felmerülnek a következő kérdések: Tudunk-e szakmai közösségként gondolkodni a tanárképzésről? Milyen pedagógusképet hordoz és teljesíthető a jelenlegi KKK? A tanulási eredmények érdemben határozzák-e meg a képzést? A képzés struktúrája megfelelően szolgálja-e a felkészülést? Milyen koncepciónk van a hallgatók tanulásának támogatásáról (pl.: mentor, alkalmassági vizsga)? E kérdések megválaszolása segíthet eldönteni az alapvető kérdést: Van-e közös tanárképünk?

IRODALOM

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Retrieved from http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV *8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről.* Retrieved from https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Altmisdort, G (2016): An Analysis of Language Teacher Education Programs: A Comparative Study of Turkey and Other European Countries. *Canadian Center of Science and Education*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1106648.pdf

ATEE (2006): *The Quality of Teachers. Policy paper*. Retrieved from http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/a1-8.pdf

Barber, M. & Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top?* McKinsey & Co.

Biggs, J. B. & Tang, C. (2007): *Teaching for quality learning at university*. Open University Press/Mc Graw-Hill Education.

Cedefop (2008): *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms.* Retrieved from https://www.google.com/search?q=cedefop+2008&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b#

Cohran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005): *Studying Teacher Education: The report of the AERA Panel on Researc and Teacher Education*. Retrieved from https://books.google.hu/books?id=hbiLAgAAQBAJ&pg=PA703&lpg=PA703&dq=teacher+education+program+document+analysis&source=bl&ots=kv9au1E2DQ&sig=2K84iFhZUIuuHZugEJgtxPpTQfE&hl=hu&sa=X&ved=0ahUKEwi24MTk5erWAhVHnRoKHViLDS4Q6AEIVTAF#v=onepage&q=teacher%20education%20program%20document%20analysis&f=false

Darling-Hammond, L. et al. (2002): Variation in Teacher Preparation. How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? *Journal of Teacher Education.* 53: 4. 286-302.

European Commission (2000): *Memorandum on lifelong learning.* Commission Staff working paper. Retrieved from http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

European Commission (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality.* Retrieved from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PD

Farkas, Éva. (2016): *Módszertani útmutató a szakmai végzettségek (felnőttképzési szakmai programkövetelmények) magyar képesítési keretrendszer szerinti szintjének meghatározására, besorolására.* Retrieved from http://www.mkik.hu/upload/mkik/felnottkepzes/utmutato_mkkr_besorolas_vegleges_20161006_fe.pdf

Halász, Gábor (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti folyamatok.* Retrieved from *http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf*

Hattie, J.A.C. (2003): Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne: Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4

Higher Education Academy (2011): *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education.* Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf

Hrubos lldikó. (2011): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio, 347-361.*

Kálmán, Orsolya & Rapos, Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés Kialakításához? – európai tendenciák. *Pedagógusképzés,* 4. 23-42.

Katona Nóra (2011): Foglalkoztathatóság: felsőoktatás és munkavállalók – kinek fontosabb? *Felsőoktatási Műhely: Az Educatio Társadalmi Szolgáltató KHT Országos Felsőoktatási Információs Központ Kiadványa* 5: (4) pp. 49-63.

Kleinhenz, E., Wilkinson, J., Gearon, M., Fernandez, S., Ingvarson, L. (2007): *The review of teacher education for languages teachers: final report*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=teacher_education

Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge: University of Cambridge Press.
Lipton, M. & Oakes, J. (2008): *A tanítással változó világ 1.* Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.
McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. & Hiroyuki, H. (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
Nyüsti Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép (Situation of Education). In: Székely Levente (Ed.): *Magyar ifjúság 2012 tanulmánykötet.* Budapest: Kutatópont, pp. 90–125.
Rapos Nóra & Kopp Erika. (2015): *A tanárképzés megújítása (Renewal of teacher education)*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
Rogoff, B. (1994): Developing understanding of the idea of communities of learners. *Mind, Culture, and Activity,* 1(4), pp. 220-223.
Tót Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmai a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai.* Budapest: OFI.
Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd. (Thinking and Speech.)*. Budapest: Trezor Kiadó.

Bencze Rita

ÚJ UTAK A KÖZOKTATÁSBAN ÉS A TANÁRKÉPZÉSBEN A LESSON STUDY MINT MÓDSZERTANI LEHETŐSÉG

Absztrakt

A tanulási-tanítási folyamat minősége minden oktatási rendszer kulcskérdése, s így a tanárok szakmai fejlődése is döntő elem. A folyamatos szakmai fejlődés magába foglalja a tanítási minőséget és a tanulási-tanítási folyamat során meghatározó tervezési-szervezési és reflexiós mozzanatok magas szintű fejlesztését. E tekintetben a japán eredetű Lesson Study (tanórakutatás) olyan módszernek, sőt, szemléletnek bizonyul, amely nemcsak a közoktatásban, hanem a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal is eredményes. A tanulmány áttekinti egy több évtizedes képzési rutin, a mikrotanítás és a Lesson Study ötvözeteként kialakult Mikroteaching Lesson Study (MLS) nemzetközi szakirodalmi hátterét és gyakorlati felhasználási lehetőségeit. A ciklikus óratervezés – kipróbálás – módosítás - újratanítás legfontosabb hozadéka a kritikai-reflektív szemlélet és a kollaborációs képességek fejlesztése. Az MLS a magyar gyakorlatban még alig van jelen, a kezdeti tapasztalatok azonban biztatók.

Bevezetés

A tanórakutatás Lesson Study (LS) nemzetközi, különösen a japán és amerikai módszertani szakirodalma igen gazdag, aminek igen egyszerű a magyarázata. Bár számos országban találkozhatunk alkalmazásával, mégis vitathatatlan tény, hogy a japánok által kifejlesztett módszer leginkább az ázsiai országokban, Japánban, Szingapúrban, Kínában jellemző, illetve az USA-ban gyökeresedett meg igazán. Bár az amerikai szakirodalmak is többször utalnak arra, hogy az amerikai oktatási rendszer nem egységes volta okán, a LS általános gyakorlatáról nem lehet beszélni, inkább egy adott intézmény helyi programjaként szabad és lehet vizsgálni.(Fernandez, M. L.2005; Fernandez, M. L. (2010) ; Chicago lesson study group.; Bill Cerbin, Phd. & Bryan Kopp (2006),; Gordon Győri János ,2007;Gordon Győr János,2009.; Fernandez, C., Chokshi, S., Cannon, J., & Yoshida, M., 2001;Fernandez, C., & Chokshi, S. ;2002).

Az amerikai oktatási rendszerrel foglalkozó írásokat áttekintve, számos példát találunk arra, hogyan ültették át a japán LS rendszerét a felsőoktatásba, illetve a tanárképzésbe, pl. 2003 őszén biológia, közgazdász, angol és pszichológia szakos hallgatók egy csoportját vonták be a College Lesson Study (CLS) programba a Wisconsin Egyetemen. Ezt tovább bővítve, 2006-tól 40 team és 150 oktató bevonásával, 25 diszciplínát felölelve folyt a program. (Cerbin,W.& Kopp,B. 2006). A szerzők leírása szerint alapvetően a japán modellt vették át, annak legfőbb elemeivel, adaptálva az amerikai felsőoktatás igényeihez.

Ezzel szemben az ázsiai országokban az egységesebb oktatási rendszerből adódóan, amikor a LS módszerét vizsgájuk, akkor azt látjuk, hogy bár találhatunk általános érvényű jellegzetességeket, de összességében ez a módszer koherens egészként csak Japánra igaz. A megvalósításban ugyan vannak eltérések, de általában elmondható, hogy legalább 35%-nyi munkaidőt fordítanak a közös tervezésre, a tanóra-kutatásra, közös óramegfigyelésre és elemzésre, kuta-

tómunkára.(Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S.,2009; Gordon Győri,2009). A japán eredetű kenkyuu jugyou (kutató óra) tehát szerves része a japán oktatási kultúrának.

Ha a magyar oktatási rendszerben keressük a LS gyakorlatát, leszögezhetjük, hogy szinte alig észrevehető, de az ezzel foglalkozó hazai szakirodalom is igen gyér. A módszer bemutatása és annak gyakorlati alkalmazása Gordon Győri nevéhez fűződik. De ha még tovább tekintünk és a mikrotanítás-tanórakutatás (Microteaching Lesson Study, MLS) módszerét keressük a hazai felsőoktatási gyakorlatban, akkor is teljesen fehér mezőre bukkanunk. Sajnos a magyar közoktatás nem aknázza ki a LS-ban rejlő lehetőségeket, pedig a lehetőség előttünk hever. Ha abból indulunk ki, hogy a gyakornokoknak biztosíthatjuk a párhuzamos (azonos évfolyamú) csoportokban, osztályokban való tanítást, már adott a lehetőség arra, hogy a ciklikus óratervezés módszerét kipróbálhassák, finomíthassák.

Az amerikai gyakorlatban azonban jelen van az MLS gyakorlata, tehát megvan az a minta, ahonnan tanulhatunk.(Fernandez, M. L.;2010,; Sims, L. and Walsh, D. ,2009).

A LS-t mint módszert, ahogy ezt látni fogjuk a japán és ázsiai példán keresztül, jól lehet alkalmazni a közoktatásban, gyakorló pedagógusok részvételével, a szakmai továbbképzés, vagy life-long learning részeként, ha az életpályamodell mentén akarnánk elhelyezni. Emellett, ter - mészetesen a tanárjelöltekkel és a gyakornokokkal is kiválóan megvalósítható az indukció részeként, annak érdekében, hogy erősítsük a reflektív szemléletet, a kollaboratív munkamódszert és a társas tanuló közösségek (Peer Learning Community) PLC-k kialakulását.

Mivel tanulmányunk most elsősorban a tanárképzésre fókuszál, ezért a LS általános bemutatása után, annak az egyetemi oktatási gyakorlatban betöltött szerepével és az MLS lehetőségeivel szeretnénk foglalkozni. Részletesen bemutatjuk a Lesson Study-t, mint olyan módszert, amely alkalmas a tanárképzés módszertani képzésébe való beépítésre, illetve foglalkozunk az ún. mikrotanítás tanórakutatással, amely új elemként kezd megjelenni a tanárképzés nemzetközi gyakorlatában. Ez a terület szinte teljesen feltáratlan nemzetközi viszonylatban, így a magyar tanárképzésben is ismeretlen módszertani eszköznek számít.

A Lesson Study mint modell

A LS-val foglalkozó szakirodalmat végigolvasva, általánosan megállapítható, hogy ennek gyakorlata leginkább egyes ázsiai országokban jellemző, Japánban, Szingapúrban, Kínában. A megvalósításban ugyan találhatunk eltéréseket, de általában elmondható, hogy legalább 35%-nyi munkaidőt fordítanak a közös tervezésre, a tanóra-kutatásra, közös óramegfigyelésre és elemzésre, kutatómunkára.(Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S.,2009; Gordon Győri,2009). A japán eredetű kenkyuu jugyou (kutató óra) tehát szerves része a japán oktatási kultúrának. Ennek általánosabb megfelelője a lesson study, amelyet tanóra-kutatásnak szoktak fordítani. A hazai szakirodalom tanóra-kutatás alatt sokszor nem az eredeti, japán-féle módszert érti. Gordon Győri a Lesson Study terminológiát alkalmazza annak jelzésére, hogy ez kifejezetten az ázsiai, speciális tanóra-megfigyelés-finomítás módszerét jelenti.

Érdemes definiálni, mit is takar igazán a LS. Japánban minden tanár, együttműködve a kollégáival, a lehető legjobb óratervet készíti el, amely egy adott cél megvalósítása érdekében adott stratégiát alkalmaz, pl. tanulói problémamegoldó képesség fejlesztése. (Lewis, 2002; Lewis et al., 2006;Stigler & Hiebert, 1999; Fernandez, Cannon, &Chokshi, 2003; Fernandez, 2002; Lewis, C, Perry, R., & Hurd, J.,2004.; Dudley. P. and Gowing, E., 2012).

Gordon Győri (2008) részletesen levezeti a klasszikus LS lépéseit, amelyet, mint látni fogjuk, pl. az angol Dudley-féle Research Lesson (RL)-ben is megtalálunk. A LS alapvető eleme a ciklikusság és bizonyos kötelező lépések megtétele: egy megfelelő szakemberekből (pedagógusokból) álló munkacsoport megalakulása, a pedagógiai célok meghatározása, a kutatási óra megtervezése, óraterv kidolgozása. A kezdeti szervező-tervező szakaszt követően az óraterv alapján a tanár megtartja az órát, melyet néhány kolléga megfigyel. Az órát későbbi elemzés céljából fel is veszik és adott megfigyelési szempontsor alapján jegyzeteket készítenek. Következő lépésként a kutatócsoportban lévő pedagógusok összeülnek és megvitatják az óra erősségeit, gyengeségeit, javaslatokat tesznek további finomításra. Majd az órát egy másik pedagógus újra megtartja és azt hasonló módon újra megvitatják. (Gordon Győri,2008,Barber & Mourshed, 2007).

A hatékonyabb munka érdekében nagyobb órakutató csoportok kisebb, 4-6 fős alcsoportokat is alkothatnak Általában 10-15 órát szánnak 3-4 hetes intervallumokban egy-egy óra kidolgozására, finomítására. A LS lehetőséget biztosít a folyamatos visszajelzésekre és a reflektív attitűd erősödésére, miközben a kollaboratív munka keretében a tudásmegosztás, a folyamatos szakmai fejlődés állandóan biztosított. A folyamatos kollaboráció révén elősegíti a szakmai tanulóközösségek kialakulását és a tanárok kritikai, reflektív habitusának erősödését is. (Fernandez,2002; Chassels, C. and Melville W. ,2009).

Néhány tanár teljes nyilvánosságot is biztosít, ily módon megvalósul az iskolák közötti együttműködés, de oktatási szakemberek, oktatáspolitikusok is betekintést nyerhetnek az osztályteremben zajló folyamatokba. Mindez nemcsak az iskola tanuló szervezetként való működését erősíti, hanem a pedagógusok presztízsét is növeli. (Fernandez, 2002; Fernandez, Cannon, &Chokshi, 2003).

Japánban két fajtája is létezik a LS-nak. Az egyik a nyílt tanórakutatás (open house LS): benne az egész országból, vagy regionális szinten nagyszámú oktató és oktatási szakember vesz részt, a másik a helyi szintű tanórakutatás. (Ming Fai Pang, et.al (2015).

A kínai LS leírása kapcsán Ming Fai Pang et.al (2015) kiemelik, hogy a LS közös jellemzője az együttműködés, osztályterem-központúság, gyakorlat-orientáltság, a tudásmegosztás és nem utolsósorban középpontba kerül a tanulói tanulás és a kutatás. A módszer legvégső célja pedig az innovatív gyakorlatok megosztása a folyamat végén.

A LS szerintük a pedagógus továbbképzés és a folyamatos szakmai fejlődés egy formája, amelyek elősegítik a tanári kompetenciák erősítését. A LS-ban részt vevőktől azt várják, hogy a tanítás folyamatának valamilyen specifikus elemében mutassanak be új gyakorlatot,pl. flipped classroom újszerű alkalmazása.

Gordon Győri (2009) kiemeli a japán LS program kapcsán, hogy az óravázlatnak különösen nagy jelentősége van, mivel a többször átdolgozott, finomított óravázlat ad lehetőséget arra, hogy egyre inkább odafigyeljenek a tanulók lehetséges reakcióra és ily módon próbálják megérteni azt, hogy az egyes tevékenységek milyen hatással vannak a tanulók gondolkodására.

Ming Fai Pang et.al.(2015) szerint a LS kétféle módon fejleszthető tovább. Egyrészt a tanulás eredményét részletesen le kell írni, illetve tudományos magyarázatot kell arra adni, hogy miért volt sikeres vagy sikertelen az adott óra. Másrészt szükség van arra is, hogy a tanuláselmélet fokozatosan beépüljön a projektbe és ennek eredményeként a tanórakutatás tanuláskutatássá alakult. A tanuláskutatás épít a tanulás variációs elméletére, amely azt állítja, hogy a tanulás alapvetően a tanulók különböző és hasonló tapasztalatából indul ki.

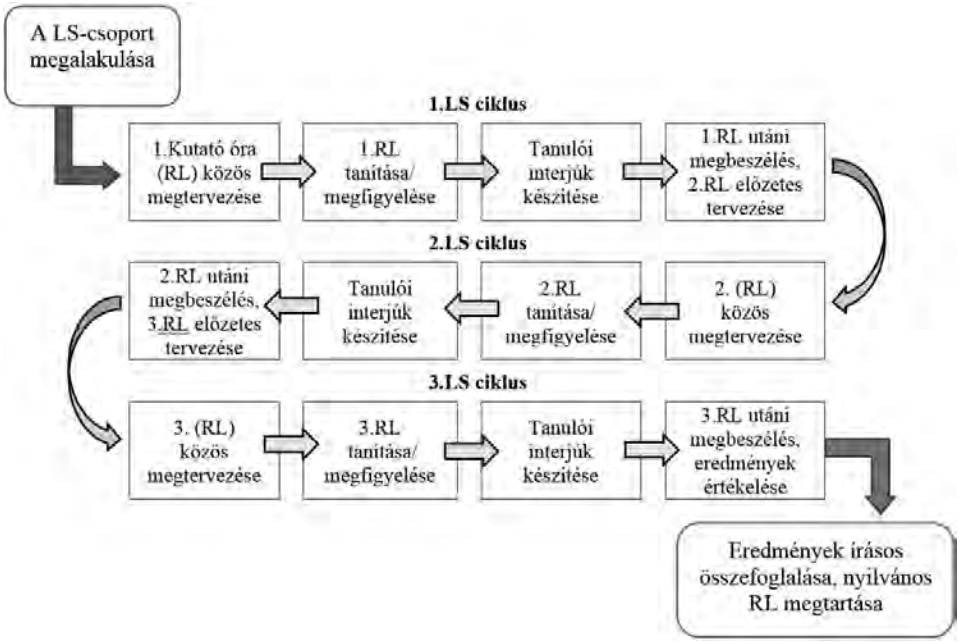
A tanuláskutatás összegzése kapcsán megállapítják, hogy a kutatások után a tanulói eredmények javulnak. Bár a szerzők megjegyzik, hogy sok olyan óra is van, ahol a diákok semmit

nem tanulnak, vagy nem annyit, amennyit a tanárok remélnének. Fontos megállapításuk az is, hogy a tanulói eredmények javulása nemcsak közvetlenül a kutatás után figyelhető meg, hanem a későbbiekben is. Érdekes és elgondolkodtató az a konklúziójuk is, mely szerint a tanóra és a tanuláskutatás eredményességét összevetve, arra a megállapításra jutottak, hogy hasonlóan jól képzett tanárok bevonása mellett, a tanuláskutatás jobb eredményekkel jár. Szerintük a magyarázat abban keresendő, hogy a tanuláskutatás során még erősebb lesz a kollegiális tanulás. Előzetes tesztet íratnak a diákokkal és ennek eredményeit beépítik az óratervbe. A lényeg nemcsak a diákok válaszán van, hanem abban, hogy nagymértékben építenek az osztálytermi interakciókra is. A szerzők azt is kiemelik, hogy míg a LS alkalmanként valósul meg, addig a tanuláskutatás a tanítás napi szintű gyakorlatának adja meg a keretet. Ami általánosan igaz minden projekt esetében az, az, hogy a tanulói megértés folyamata és a tanulás célja a kiindulópont az órák megtervezéséhez, megvalósításához, továbbá, hogy a tudásmegosztásnak fontos szerepe van mindkét módszernél.

Bár azt mondtuk, hogy a LS alapvetően egyes ázsiai országok oktatási rendszerének igazán szerves része, azonban az együttműködésre, közös óratervezésre máshol is találunk példát. Említhetjük pl. a svédek vagy a finnek gyakorlatát is (Ronnermann,K.,1996), ugyanakkor egészen friss adatokat találhatunk arra vonatkozóan a brit szakirodalomban is (Dudley, P.2013), hogy ha a LS beépül a módszertani kultúrába, az kifejezetten pozitív hatással van a tanulói eredményességre, mivel a tanórák folyamatos „finomítása" alkalmat ad arra, hogy a tanulói igények mind inkább a pedagógusok figyelmének fókuszába kerüljenek. De a pozitív eredmény magyarázható azzal a ténnyel is, hogy a LS fontos eszköze a pedagógus tanulásának és ez értelemszerűen pozitívan jelenik meg a tanulói tevékenység eredményességében (Dudley,P. 2012; Dudley, P.2013;).

Nagyon fontos újra meg újra hangsúlyozni, hogy bár lehetnek eltérések a módszer alkalmazásakor országonként, intézményenként, a helyi adottságokat és igényeket figyelembe véve, azért az alapmodell érintetlen mindenhol. A fentiek szemléltetésére mi most egy brit LS program ciklusát mutatjuk be egy ábra segítségével.

Dudley (jelenleg is a WALS, World Association of Lesson Studies elnöke) számos brit egyetemen részt vett a program bevezetésében, majd 2002-12 között a Cambridge-i Egyetem professzoraként tovább finomította a módszert. A programban 3 órát tartottak meg, ily módon 3 ciklusú a leírt LS program, az egyes cikluson belül a kidolgozott órákra research lesson (RL), kutató óra névvel utal a szerző.



1. számú ábra *LS ciklus*
Forrás: Dudley, P.2013.

Az 1. számú ábra jól érzékelteti, hogy a folyamat végeredménye az írásban összefoglalt értékelés, ami több hónapot is igénybe vehet. A kutatási órák tervezése és a japán modell kapcsán Gordon Győri (2009) kiemeli azt a fontos elemet, hogy a LS tagjai, ha az adott kutatási órával nem voltak megelégedve, akkor azt újra tervezve, ismét megtartják és közben, ha úgy dönt a csoport, elkezdik a következő óra megtervezését is.

A LS az egyetemi tanárképzésben

Az amerikai oktatási rendszerrel foglalkozó írásokat áttekintve, számos példát találunk arra, hogyan ültették át a japán LS rendszerét a felsőoktatásba, illetve tanárképzésbe. 2003 őszén biológia, közgazdász, angol és pszichológia szakos hallgatók egy csoportját vonták be a College Lesson Study (CLS) programba a Wisconsin Egyetemen. Ezt tovább bővítve, 2006-tól 40 team és 150 oktató bevonásával, 25 diszciplínát felölelve folyt a program. (Cerbin,W.& Kopp,B. 2006). A szerzők leírása szerint alapvetően a japán modellt vették át, annak legfőbb elemeivel, adaptálva azt az amerikai felsőoktatás igényeihez. Ebből az is következik, hogy az amerikai oktatási rendszerben alkalmazott LS intézményenként mutathat eltérést, hiszen az USA-ban nem beszélhetünk egységes, uniformizált rendszerről, így a LS módszerét csak a helyi igényeket és jellegzetességeket figyelembe véve tudják a programban résztvevők kialakítani. Azonban a LS lényege nem sérül, a japán modellben megismert elemek megjelennek az amerikai LS programokban is. (Wiggins & McTighe, 1998; Fernandez, C., & Chokshi, S. 2002; Hiebert,Gallimore & Stigler, 2002;Cerbin,Cary, Dixon, & Wilson, 2006; Lewis, 2000; Lewis, Perry, & Hurd, 2004).

Amikor a pedagógusok szakmai fejlődéséről beszélünk és egyáltalán a pedagógus szakmára való felkészülésről, a reflektív attitűd kialakítása, erősítése különösen nagy hangsúlyt kap. Ennek megfelelően már az egyetemi képzésben is egyre inkább teret kap ennek fejlesztése a módszertani kurzusok keretében (Myers, 2012), így nem véletlen, hogy a LS is mind inkább az érdeklődés középpontjába kerül.

Ugyanakkor Myers figyelmeztet arra, hogy mivel a LS mint módszer a tanárképzésben igencsak gyerekcipőben jár, így hatásai további empirikus kutatást igényelnek. Arra vonatkozóan viszont vannak adatok, hogy a LS csoportok tagjai reflektivitás képességük erősödéséről számolnak be, de mivel a tanárképzés vonatkozásában viszonylag kevés empirikus adat áll rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben fejlődtek a tanárjelöltek a LS munka során, így mindenképp erősíteni kell a tanárképzésben a LS és az MLS munkaformák jelenlétét és ezek eredményeit folyamatosan mérni kell. Viszonyításként az egyéb tevékenységek szolgálhatnak alapul, úgy mint a portfoliókészítés (Chetcuti, 2007), a szemináriumi megbeszélések vagy a mikrotanítás.

Myers megjegyzése ellenére azért a LS eredményei már a tanárképzésben is elvitathatatlanok. Gazdag szakirodalom számol be pozitív eredményekről. A LS, mint a peer learning egyik formája kifejezetten elősegíti a kollaboratív munkát(Lewis, 2002) és a tanuló közösségek kialakulást(Burroughs & Luebeck, 2010; Chassels &Melville, 2009). A csoport tagjai az óratervek pontos kidolgozása, újratervezése során jobban megértik a tantárgyi tartalmak fókuszait, a szituatív tanulás pedig alapvetően erősíti a tanulás kontextuális értelmezését. (Chrappán és Bencze,2015). A tanárjelöltek érzékenyebbé válnak a tanulói tevékenységre való figyelésre és saját hiányosságaik feltárására (Dubin, 2010).

Chassels & Melville (2009) a tanárképzésben alkalmazott LS eredményeit vizsgálva mintegy 60 tanárjelölt reflexiós elemzését és 20 egyetemi oktató LS csoportos megbeszélését használta fel. Kutatásaik során szintén arra a megállapításra jutottak, hogy a LS kiváló lehetőséget biztosít a tanárjelöltek számára, arra, hogy tanuló közösségekké váljanak, jobban megértsék a curriculáris tartalmakat és erős reflektív, elemző habitust alakítsanak ki magukban.

Gordon Győri (2009) a Lesson Study kapcsán kiemeli, hogy annak elengedhetetlen eleme az óraterv készítése, amely általános elvárás mind a tanárjelöltekkel, mind a gyakornokokkal szemben. De a LS-ra jellemző többszörösen átgondolt, a kollégákkal kidolgozott óraterv jelentős segítséget nyújthat a kezdőknek, hiszen a LS során készült óratervre jellemző minden lépés pontos megtervezése és minden lehetséges váratlan mozzanatra való reagálás. Ez a precíz megtervezettség pedig csökkentheti a praxis-sokk érzését, erősíti a „nem vagyok egyedül" érzését, amivel csökkenthetjük a pályaelhagyók arányát.

Egy közelmúltbeli ausztrál felmérés rámutatott arra, hogy az ausztrál tanárok nyitottak a kollégáktól és az iskolai vezetőktől való tanulásra (Clarke, D., Clarke, D. J., & Sullivan, P., 2012). A tervezést szakmai munkájának szerves részének tekintik, ily módon az együttműködést és tervezést a tanulási folyamat fontos elemének tartják, olyannak, amelyek elősegítik a tanuló közösségek kialakítását (Groves & Doig, 2010, Hollingsworth & Oliver, 2005).

Mikrotanítás tanóra-kutatással (MLS)

A mai magyar tanárképzésnek ma már szerves részét képezi a mikrotanítás. Gyökerei a 70-es évekre nyúlnak vissza, első fontos lépésként jelent meg egy olyan tanulmány Falustól (1975), amely a svéd, német és brit gyakorlatot mutatja be. Majd szintén Falus (1986) megírja a mikrotanítás magyarországi alapozó tanulmányát, amely hatására a mikrotanítás kiszakítha-

tatlanul ágyazódott be a magyar tanárképzés rendszerébe. Azért a 80-as évek közepén még nem beszélhetünk teljes mértékű áttörésről, inkább részeredményekről, hiszen ha megnézzük egy-egy egyetem akkori képzési gyakorlatát, akkor azt láthatjuk, hogy míg egyes fakultások módszertanában jelen van a mikrotanítás, addig ugyanazon intézményen belül más karokon teljes mértékben hiányzik. Mégis összességében igaz az, hogy a 80-as évek második felétől, a videótechnika robbanásszerű fejlődésével a mikrotanítás is mind inkább elfogadott része lett a gyakorlati képzésnek.

Amint arra korábban utaltunk tanulmányunkban, új elemként kezd megjelenni a tanárképzés nemzetközi gyakorlatában az ún. mikrotanítás, tanórakutatás (Microteaching Lesson Study, MLS), azonban ez a terület szinte teljesen feltáratlan nemzetközi viszonylatban is, a magyar tanárképzésben pedig teljesen ismeretlen módszertani eszköznek számít.

Ha mégis képet akarunk kapni az MLS lényeges elemeiről, akkor a külföldi szakirodalomban találhatunk erre vonatkozó leírásokat. Az MLS a japán LS és a mikrotanítás elemeit kombinálja. A Fernandez, M.L. (2010) által készült esettanulmány 18 olyan matematika szakos hallgatóval készült, akik módszertani szemináriumkeretében gyakorolták a tanítás fortélyait. A mikrotanításon túllépve foglalkoztak az MLS-val, melynek részeként óraterveket készítettek a gyakorló óra előtt és után, videófelvétel készült, óramegfigyeléseikről jegyzeteket írtak, illetve csoportmegbeszélésen értékelték, elemezték a tanulságokat. Az MLS célja, hogy a hallgatók aktív tanuláson keresztül készüljenek fel a kollaboratív, egymást támogató, elemző, reflektív munkára, amely a tanári szakma elengedhetetlen része.

A tapasztalatmegosztás és a reflektív attitűd erősítése kulcsfontosságú célja az MLS-nek.

(Ball & Cohen, 1999; Putnam & Borko, 2000; Grossman and McDonald (2008).

Ugyanakkor több különbség is van a mikrotanítás és az MLS között, melyre szintén több szerző is felhívja a figyelmet. Az MLS is egy viszonylag egyszerűsített tanulási környezetben zajlik, 5-10 hallgatótárs előtt, azonban a szokásos 15 perc helyett az óra hossza kb.30 perc, melyet ciklikus elemzés, finomítás követ. (Lewis, 2002; Lewis, Perry, & Murata, 2006; Stigler & Hiebert, 1999; Grossman, 2005).

A másik alapvető különbség, hogy a mikrotanítás az egyén tanítási gyakorlatára fókuszál, míg az MLS lényege épp az, hogy a kollaboratív munkára helyeződjön a hangsúly.(Grossman, 2005).

Szintén jelentős különbség, hogy a mikrotanítással ellentétben az MLS komplexebb célokat szolgál és nem szűkíti le az óra célját olyan részfeladatokra, mint pl. az idő menedzsment, kérdezéstechnika, utasítástechnika gyakorlása. (Grossman, 2005).

Az MLS mint szituatív tanulási eszköz a gondolkodás és problémamegoldás, illetve a reflektív attitűd erősítését tartja a legfontosabb feladatnak (Putman & Borko,2000).

Fernandez (2010) néhány fontos szempont alapján mutatja be a MLS, a LS és a mikrotanítás közötti alapvető különbségeket és hasonlóságokat.

Az alábbi táblázatban közöljük a főbb eltéréseket és átfedéseket, amelyek tanulságosak lehetnek az egyes tevékenység tanárképzésben való alkalmazásakor.

1. számú táblázat *Az MLS, LS és a mikrotanítás összehasonlítása*

	MLS	LS	Mikrotanítás
tevékenység tartalma	tanulók tanulási folyamata, a hallgatók fejlesztéséhez igazítva	tanulók tanulási folyamata	kevésbé komplex célok megvalósítása (pl. időkezelés, kérdéskultúra) tanítás gyakorlása
tevékenység struktúrája	tervezés-alkalmazás-elemzés-újratervezés ciklusa	tervezés-alkalmazás-elemzés-újratervezés ciklusa	tervezés-tanítás, egyéni tanítás a fókuszban
feedback formái	oktató mint tanácsadó hallgatótársak videófelvétel szükséges	mentor/vezetőtanár társak (kollégák, hallgatók) egyéb külső tanácsadó[1] videófelvétel opcionális	mentor vagy oktató hallgatótársak[2] videófelvétel opcionális
tapasztalat megosztás	kollaboráció csoporton belül	kollaboráció csoporton belül	egyéni tapasztalatok elemzése
Megvalósítás formája	csökkentett osztályméret: 5-10 hallgató rövidebb óra: kb.30 perc	csökkentett osztályméret: 5-10 hallgató rövidebb óra: kb.10-20 perc	normál osztály normál óra
Végeredmény	írásos reflexió óratervek megosztása	írásos reflexió	nem elvárás az írott összegzés

Saját szerkesztés ***Forrás***: Fernandez, M. L. (2010)

A LS mint a módszertani toolkit új eleme a közoktatásban

Ha túltekintünk az európai rendszeren és egy pillantást vetünk az ázsiai, délkelet-ázsiai tanárképzési rendszerre, az egyik alapvető elem, ami kiemelendő, a kollegialitáson alapuló szakmai párbeszéd és az egymástól való folyamatos szakmai tanulás (Gordon Győri,2006). A Stéger (2012) által bemutatott európai oktatásban bevezetett életpályaszakaszok léteznek a Gordon Győri (2006) által részletesen feltárt japán vagy szingapúri rendszerben is: a kezdőszakaszban mentortanár foglalkozik a pályakezdőkkel, de a szakmai fejlődés kontinuumként való kezelését mutatja, hogy a későbbi szakaszokban meghatározó elem a más iskolákban való látogatás (hospitálás), illetve oktatási központokban zajló elméleti előadásokon és szemináriumokon való részvétel.

Végigtekintve a LS hazai szakirodalmát, megállapíthatjuk, hogy a módszer sem a magyar közoktatásba, sem a tanárképzésbe nem ágyazódott még be annyira, amennyire megérdemelné. A közoktatásban dolgozó gyakorló pedagógusok számára, legyenek gyakornokok, kezdők, vagy többéves tapasztalt oktatók, a LS kiváló lehetőséget ad a szakmai együttműködésre, a peer learning megvalósítására. A pedagógustársadalom gyakran érzi a szakmai fejlődés lehetőségé-

[1] Ez a magyar oktatási rendszerre jellemző, Fernandez nem említi itt a mentort/vezetőtanárt, ez eltérés lehet a magyar és amerikai rendszer között.

[2] A magyar felsőoktatásban mentorok nem jelennek meg.

nek hiányát, miközben a megoldás ott rejlik az intézményen belül. A LS révén együtt dolgozó pedagógusok valódi szakmai közösséget alkotva (PLC) tudnak fejlődni, innovatív módon új gyakorlatokat kipróbálni és a megszerzett tudást, tapasztalatot megosztani. A LS egyik kulcseleme a tanárok folyamatos tanulása: a tanulóktól, a kutatócsoport tagjaitól, iskolán kívüli közösségektől. A LS megköveteli a folyamatos innovációt, az adaptív tanulói környezet megteremtését, a reflektív attitűd kialakítását és a folyamatos módszertani megújulást (King, M. Bruce; Newmann, Fred M.,2001).

Mindehhez persze teljes paradigmaváltásra van szüksége a magyar oktatási rendszernek, mégis azt mondhatjuk, hogy Magyarországon a közoktatás-köznevelés elmúlt két évtizedének folyamatos változásai ennek érdekében zajlottak, legalábbis a szándékok szintjén. A változások nemcsak az új köznevelési törvény elfogadását és benne a korábban bemutatott pedagógus életpályamodell bevezetését eredményezték, de a tanárképzés irányát és hangsúlyait is megváltoztatták. Ennek a változásnak további eredménye kell, hogy legyen a tanárképzés módszertani repertoárjának bővítése, korszerűsítése, melynek egyik eleme lehet a Lesson Study (LS).

A szakirodalom részletesen foglalkozik azzal, hogy milyen kompetenciákkal, tulajdonságokkal kell rendelkeznie egy mentornak ahhoz, hogy valóban be tudja tölteni azt a pozitív szerepet a tanárjelöltek és gyakornokok irányításában, amit az adott intézmény, illetve közösség elvár tőle (A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve.2013. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Támop-3.1.5/12-2012-0001; Anderson, E. M. és Shannon, A. L. 1988).

A pedagógusok szakmai fejlődésének, illetve e fejlődés támogatásának jogszabályi kereteit a 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt), valamint a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet adja.

Gordon Győri (2006) az ázsiai példa alapján fogalmazza meg a mentor alapvető iskolai feladatait. Eszerint a mentorálás tipikus formája, amikor egy idősebb és tapasztaltabb kolléga segíti egy pályakezdő vagy tanárjelölt munkáját. A mentortanár az, aki megszervezi, segíti, figyelemmel kíséri és értékeli a kezdőpedagógus szakmai előmenetelét. Megszervezi a kezdő kolléga hospitálását, megbeszéléseket tart vele a hospitálások tapasztalatairól, rendszeresen látogatja a pályakezdő tanár óráit és azokról visszajelzéseket ad.

Bár ennek a tanulmánynak a kereteibe nem fér bele a szervezeti kultúra és annak az oktatás minőségére gyakorolt hatásának vizsgálata, annyit mindenképp érdemes itt megjegyezni, hogy az iskolai kultúra egésze alapvetően befolyásolja a pedagógusi tevékenységet, beleértve a pedagógusok értékeit, meggyőződéseit és mindezen keresztül a mentori munkát. (Coburg & Russell, 2008; Scott, Clarkson & McDonough, 2011; Mockler & Sachs, 2002; Owen, 2004). Ha tehát a tanárt vagy mentort, mint önálló, szervezettől független entitást figyeljük csak, az torzíthatja az mentorálásról alkotott értelmezésünket. Nagyon fontos tehát, hogy amikor mentorálásról, PLC-ről beszélünk, ezt mindig kontextuálisan tegyünk, az adott szervezeti kultúra részeként, éppúgy, ahogy az iskolai kultúrát vagy az osztálytermi folyamatokat is kontextuálisan lehet értelmezni (Chrappán, 2012).

A szervezeti kultúra fontosságára hívja fel a figyelmet Gordon Győri (2007) is a LS kapcsán, amikor azt mondja, hogy pedagógusok egy tantestületben dolgoznak, így együttesen alakítják hatásukat diákjaikra, illetve a mentori munka során is az adott szervezeti kultúra értékei hatnak hol erősebben, hol kevésbé. A társas tanulás révén a pedagógusok nemcsak a tanítással kapcsolatos nézeteiket tudják újra értelmezni, hanem pontosabban megérthetik a tanítás-tanulás folyamatát, a tanár szerepét és a tanári tevékenységek hatását a tanulói tevékenységekre. Mindez pedig, ahogy a bemutatott kutatások igazolták, végül pozitívan hat a tanulói eredményességre (Vescio, Ross & Adams, 2008).

Többen kiemelik a tanulói tevékenység középpontba helyezését, elkötelezettséget, a nyitott, látogatható órák, tapasztalat és gyakorlatmegosztás fontosságát, a reflektív beszélgetést a tanárok között, vagyis a szakmai kollaborációt, amelyek a szakmai fejlődés egy kulcselemét alkotják az értékek, víziók és tapasztalatok megosztását, amelyek összességében a reflektív attitűd erősítését eredményezik (Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A et al.,2005;; Johnson, 2009; Coburg & Russell, 2008; Scott, Clarkson & McDonough, 2011; Mockler & Sachs, 2002; Owen, 2004).

A Kumpulainen, K. & Kaartinen (2000) által bemutatott LS modell jól mutatja azt, hogyan lehetne a közoktatásban is sikeresen alkalmazni ezt a módszert. A folyamat 6 lépésből áll, melyben fontos szerep jut a hallgatók mellett a hallgatótársaknak és a mentoroknak, mint tapasztalt kollégáknak. A megtervezett órát első lépésben a mentor tartja meg, majd a további tervezések, finomítások után következnek a hallgatót és hallgatótársak.

***2. ábra**: A LS alkalmazása a közoktatásban*

Forrás: Kumpulainen, K. & Kaartinen (2000)., Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning S. Eur J Psychol Educ.15: 431 (saját ford.)

Összegzés

Ha a LS tanárképzésben betöltött szerepét szeretnénk összefoglalni, akkor azt kell kiemelnünk, hogy a módszer segítségével a tanárjelöltek megtanulhatják az együtt tanulás és tanítás művészetét (Gordon Győri,2009), illetve megtanulhatják azt is, hogy a tanítás folyamatának megtervezése kérdésekkel kezdődik és nem válaszokkal, ahogy azt a hagyományos tanárképzés általában tanítja.

Ha a magyar oktatási rendszert vizsgáljuk, leszögezhetjük, hogy a LS gyakorlata csekély mértékben van jelen. Az ezzel foglalkozó hazai szakirodalom is igen gyér, a módszer bemutatása és annak gyakorlati alkalmazása Gordon Győri nevéhez fűződik. De ha még tovább te-

kintünk és a mikrotanítás-tanórakutatás (Microteaching Lesson Study, MLS) módszerét keressük a hazai felsőoktatási gyakorlatban, akkor teljesen fehér mezőre bukkanunk. Bár a lesson studyra vonatkozó első szakirodalmi közlemények 10 éve jelentek meg Magyarországon (Gordon Győri, 2007; Gordon Győri, 2008), a gyakorlatba való átültetésére még alig került sor (Czók és Győri, 2015), s bár a mikrotanítás (Falus, 1975) gyökerei a 70-es évekre nyúlnak vissza, úgy tűnik, hogy a LS-nak a magyar tanárképzés módszertanába való integrálása egyelőre nem halad túl gyorsan.

A tanárképzéshez hasonlóan, a magyar közoktatás sem aknázza ki a LS-ban rejlő lehetőségeket, pedig a lehetőség előttünk hever. Ha abból indulunk ki, hogy a gyakornokoknak biztosítjuk a párhuzamos (azonos évfolyamú) csoportokban, osztályokban való tanítást, már adott a lehetőség arra, hogy ugyanazt a módszert kipróbálhassa, finomíthassa. Természetesen a gyakornok mellett fontos szerepe van a mentortanárnak, gyakornoktársaknak és a tapasztaltabb kollégáknak, hiszen az önreflexió és a finomhangolás team-munkában hatékony, ami a LS egyik alappillére. Ez természetesen csak az első lépés az intézményi szinten kidolgozott, az egész szervezetet átható LS alkalmazásához, de ennek kihasználása hozzájárulhat egy új módszer meggyökeresedéséhez.

Végezetül Gordon Győri (2009) a módszerrel kapcsolatban még egy nagyon fontos szempontra hívja fel a figyelmet. A LS alkalmazása elősegítheti a kutatótanári attitűd erősítését, hiszen a módszer folyamatos kutatótanári tevékenységet igényel a résztvevőktől. Gordon Győri azt is hangsúlyozza, hogy nem pusztán kutatásról beszélünk, hanem kutatás-fejlesztésről (research and innovation, R+I). A kutatótanár modellje, mondja Gordon Győri, az európai gondolkodásban már gyökeret vert, a magyar oktatási rendszerbe a nemrég bevezetett életpályamodell hozta be.

Mindezen pozitív hatások ellenére sem mondhatjuk, hogy a magyar közoktatásban meghatározó lenne a kutatótanárok, vagy a kutató attitűddel rendelkező pedagógusok jelenléte, így a LS az egyéb pozitív hatásai mellett, e tekintetben is frissítheti a közoktatási kultúrát. Ha a tanárképzés módszertani kurzusaiban helyet kaphatna az MLS, az kellőképpen fel tudná készíteni a jövő fiatal pedagógusait az iskolákban alkalmazandó közös óratervezésre, a kollaboratív munkára.

IRODALOM

Ball, D. L., & Cohen, D. (1999): Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing school systems come out on top.* London:McKinsey and Company.

Cerbin, W. & Kopp, B. (2006): Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Volume 18, Number 3, 250-257

Burroughs, E. A., & Luebeck, J. L. (2010): Pre-service Teachers in Mathematics Lesson Study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2&3): 391-400.

Cerbin, W. & Kopp, B. (2006): Lesson Study as a Model for Building Pedagogical Knowledge and Improving Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* Volume 18, Number 3, 250-257

Chassels, C. and Melville W. (2009): Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese lesson study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education* 32(4), 734-763.

Chetcuti, D. (2007): The use of portfolios as a reflective learning tool in initial teacher education: A Maltese case study. *Reflective Practice*, 8, 137–149. Chicago Lesson Study Group. http://www.lessonstudygroup.net/index.php

Chrappán Magdolna (2011): A tanárképzés tágabb kontextusa – és a Debreceni Egyetem pedagógiai-pszichológiai modulja. In: Baumstark Bea, Gombocz Orsolya, Hunyady György (szerk.) *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás. Közép-magyarországi pedagógusképzési hálózat tanárképzési nap.* pp 114-120.

Chrappán M.-Bencze R. (2015): Transition of teacher in-service trainings and research teacher ambitions in Hungary. In: Laurinda Leite, Maria Assunção Flores, Luís Dourado, Maria Teresa Vilaça, Sofia Morgado (szerk.) *ATEE Annual Conference 2014: Transitions in teacher education and professional identities: proceedings.* 319-327.

Clarke, D., Clarke, D. J., & Sullivan, P. (2012): Important ideas in mathematics: What are they and where do you get them?. *Australian Primary Mathematics Classroom, 17*(3), 9-12.

Coburn, C., & Russell, J. (2008): Getting the most out of professional learning communities and coaching: Promoting interactions that support instructional improvement. *Learning Policy Brief*, , 1, 1-5.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad.* Palo Alto, CA: School Redesign Network at Stanford University; and Oxford, OH: National Staff Development Council.

Dubin, J. (2010): American Teachers Embrace the Japanese Art of Lesson Study. *Education Digest*, 75(6): 23-29.

Dudley, P. (2012): Lesson Study in England: from school networks to national policy, *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 1.1 pp 85-100.

Dudley, P. (2013):Teacher Learning in Lesson Study: what interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and freshly gathered evidence of pupils learning, to develop their practice knowledge and so enhance their pupils' learning, *Teacher and Teacher Education, Teaching and Teacher Education*, 34. 107-121.

Dudley. P. and Gowing, E., (2012): *Reflection though Lesson Study in Hansen* (Ed.) Reflective Learning and Teaching in Primary Schools, London, Sage).

Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Falus Iván (1975): *The Use of Microteaching and Allied TEchniques for the Training of Educational Personnel in Sweden, the Federal Republic of Germany and the United Kingdom*. Unesco, Paris.

Fernandez, M. L. (2005): Learning through microteaching lesson study in teacher preparation. *Action in Teacher Education* 26(4), 37-47.

Fernandez, C., & Chokshi, S. (2002): A practical guide to translating lesson study for a U.S. setting. *Phi Delta Kappan*, 128-34.

Fernandez, C., Chokshi, S., Cannon, J., & Yoshida, M. (2001): Learning about lesson study in the United States. In E. Beauchamp (Ed.) *New and old voices on Japanese education*. Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Fernandez, M. L. (2010): Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education, 26*(2), 351–562.

Garmston, R. & Wellman, B. (1995, April): Adaptive schools in a quantum universe. *Educational Leadership, 52*(7), 6-12.
Gordon Győri János (2006): *Az oktatás világa Kelet-és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Gordon Győri János (2007): Tanórakutatás. http://www.parlando.hu/2013/2013-5/2013-5-01-kenesei.htm
Gordon Győri János(2009): *Tanórakutatás*. Oktatás-módszertani kiskönyvtár. Gondolat
Grossman, P. (2005): Research on pedagogical approaches in teacher education. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 425–476). Washington: American Educational Research Association.
Grossman, P., & McDonald, M. (2008): Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal, 45*, 184–205
Groves, S., & Doig, B. (2010): Adapting and implementing Japanese lesson study - some affordances and constraints. In Y. Shimizu, Y. Sekiguchi & K. Hino (Eds.), *The Proceedings of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence of Mathematics Education* (pp. 699-706).
Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J. (2002): A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31, 5, 3-15.
Hollingsworth, H., & Oliver, D. (2005): Lesson Study: A professional learning model that actually makes a difference In J. Mousley, L. Bragg & C. Campbell (Eds.), *Mathematics - Celebrating Achievement.Proceedings of 2005 MAV conference* (pp. 168-175). Melbourne MAV.
Kumpulainen, K. & Kaartinen (2000): Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning *S. Eur J Psychol Educ*.15: 431. doi:10.1007/BF03172986
Lewis, C. (2000, April): *Lesson study: The core of Japanese professional development*. Paper presented at the American Educational Research Association Meeting, New Orleans.
Lewis, C, Perry, R., & Hurd, J. (2004): A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61, 5, 18-23.Philadelphia, PA: Research for Better Schools, Inc.
Ming Fai Pang, Ference Marton, li-xin Cong,wing-wah Ki (2015): Learning theory as a teaching resource. enhancing students' understanding.In: Pamela Burnard, Britt-Marie apelgren and Nese cabaroglu (eds). *Transformative teacher research. theory and practice for the c 21st.* Sense Publisher.
Mockler, N. & Sachs, J. (2002): *A crisis of identity: Teacher professional identity and the role of evidence based practice*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education annual conference. University of Queensland. 1-5 December.
Myers, J. (2012): Lesson study as a Means for Facilitating Preservice Teacher Reflectivity. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 6(1), 1-21. Accessed 12 December 2012 from http://www.georgiasouthern.edu/ijsotl
Owen, S. (2014): Teacher professional learning communities: Going beyond contrived collegiality toward challenging debate and collegial learning and professional growth. *Australian Journal of Adult Learning*. Volume 54, Number 2, July. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1033925.pdf 2017.jan 05.
Putnam, R. T., & Borko, H. (2000): What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher, 29*(1), 4–15.
Ronnerman, K. (1996): *Action research as in-service project to help teachers validate their own teaching practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York, April 7-12.

Sims, L. and Walsh, D. (2009): Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher education* 5(5),724-733.

Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola Tanulás-Tanítás Program

Stigler, J. W., & Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in classrooms*. New York: Free Press.

Vescio, V., Ross, d., & Adams, A. (2008): A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

Wei Shin Leong (2015): Engaging with ebb and flow in Singaporean classrooms. In: Pamela Burnard, Britt-Marie apelgren and Nese cabaroglu (eds). *Transformative teacher research. theory and practice for the c 21st*. Sense Publisher.

Wiggins, G. & McTighe, J. (1998): *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

A gyakornokokat támogató rendszer megvalósításának terve (2013): Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Támop-3.1.5/12-2012-0001

Dragony Gábor

EXTRAKURRIKULÁRIS LEHETŐSÉGEK A NÉPZENEOKTATÁSBAN

Absztrakt

A népzeneoktatás a művészeti nevelés része és extrakurrikuláris színtereken is megvalósul. Mind az iskolai, mind az iskolán kívüli népzeneoktatás a hagyományokban gyökerezik, a táncházmozgalom indította útjára, és a népzenekutatás tudományos eredményein is alapul. Funkciói, céljai, feladatai, azaz szerepei az oktatás különböző színterein egyaránt lehetnek hasonlóak és különbözőek. Az extrakurrikuláris jelző vonatkozik iskolai tanórán kívüli, illetve iskolán kívüli alkalmakra is, ezeket a kutatásban sokféle szempont szerint lehet elkülöníteni és összehasonlítani. A színterek saját rendszerének kialakítása segítséget nyújt a kutatási kérdések vizsgálatához. Az extrakurrikuláris színterek közül kiemelkednek a szakkörök, táborok, tanfolyamok. A színterek mibenlétének, hatásának és eredményességének egyik vizsgálati módszere az interjú. Az interjúalanyok válaszaiból körvonalazódik az extrakurrikuláris népzeneoktatás jellemzőinek rendszere, és széles körűen meg lehet határozni definícióját. Más módszerek bevonásával végzett további vizsgálatok még részletesebben feltárhatják az extrakurrikuláris népzeneoktatás szerepei közül a tehetséggondozást, tehetségfejlesztést és az élménynyújtást.

Bevezetés

A művészeti nevelés, azon belül a zenei/népzenei oktatás Magyarországon ma különböző szervezeti keretek között zajlik. Ezek iskolai – tanórai (kurrikurális) és tanórán kívüli – valamint iskolán kívüli (extrakurrikuláris) színtereken valósulnak meg. A népzeneoktatás megjelenése a kurrikuláris oktatás helyszínein csupán néhány évtizedes múltra tekint vissza. Az extrakurrikuláris helyszíneken azonban korábban is léteztek és a jelenlegi zeneiskolai rendszerrel párhuzamosan is működnek olyan oktatási formák, amelyekről tudományos értelemben keveset tudunk. Pedig az iskolai népzeneoktatás alapját és forrását a hagyományban létezett/létező népzeneoktatás mellett a táncházmozgalom hatására kialakult iskolán kívüli alkalmak jelentik. Erre egyik bizonyíték lehet az, hogy a népzenét oktató zeneiskolák – sokszor még ma is ott tanító – alapítói táncházi zenészek voltak.

A népzeneoktatásnak a művészeti nevelésen belül számos funkciója, célja, feladata van, és az oktatás helyszíneit tekintve ezek hasonlóak és különbözőek is lehetnek. A népzeneoktatásban az extrakurrikuláris színtér nyújtotta lehetőségekről köznapi értelemben sok szó esik (táborok, táncházak, szakkörök, tanfolyamok stb.), mibenlétüket, hatásukat és eredményességüket szükséges tudományos alapra helyezve empirikus kutatással vizsgálni.

A népzene oktatásának témaköréhez elengedhetetlen annak rövid tisztázása, mi is az a népzene, mi is az, amit tanítunk. A népzene egyik legújabb, korszerű és széles körű fogalmi leírását Sebő Ferenc Népzenei olvasókönyvében találjuk:

„A népzene az írásos szerkesztettség körein kívül maradó, szájhagyomány útján terjedő, egységes stílusokba rendeződő zenei köznyelv, melyet a társadalomnak egy bizonyos történetileg meghatározott ré-

sze hosszú időn át használt, vagy használ." (Sebő 2009: 13) *Dobszay László* (1991) írta le, hogy a pedagógiai munkában a népzenének a legarchaikusabb, valóban értékes rétegeit kell alkalmazni, melyek hiteles gyűjtésűek, lejegyzésűek, előadásúak. Ez azt jelenti, hogy a népzene-pedagógiának a népzenekutatás tudományos eredményei adják az alapot.

Az extrakurrikuláris oktatás

Az extrakurrikuláris oktatás fogalmát több értelmezésben is használja a szakirodalom és a szakma. Bárdossy Ildikó (2011) a következő definíciót alkotta ehhez kapcsolódóan: *„Az extracurriculumok a tanórán kívüli tanulás folyamatterveit, programjait jelentik. Egyúttal jelentik, jelenthetik a szabadság, a választhatóság, a sajátos érdeklődés, a speciális szükségletek, igények kielégítésének programját, programválasztékát. Megnyilvánulhatnak szakkörök, fakultációk, tehetséggondozó kurzusok, korrekciós, kompenzációs kurzusok, önfejlesztő műhelyek, önképzőkörök, speciális képzési modulok, felvételi előkészítős, rekreációs szabadidős tanfolyamok stb. programjainak formájában".*

Báthory Zoltán (1997) „Tanulók, iskolák, különbségek" című kötetében két színterét jelöli meg a tanulásnak, tanításnak. Az egyik ilyen színtér az iskolán kívüli, extramurális szféra, a másik pedig az iskolán belüli, intramurális szféra. Az iskolán belüli szférát osztja a szerző curriculumra, azaz tanórákra, iskolai tanterv szerinti tanulási színtérre és extracurriculumra, a tanórán kívüli iskolai tanulás színterére. A szerző a tanulási motiváció és a differenciálás alkalmazása miatt fontosnak tartja az extracurriculumban, azaz a tanórán kívüli iskolai tanulásban megvalósuló programokat. Írása szerint a „differenciális tanításelméletben a curriculum és az extracurriculum az iskolai tanítás és tanulás egyenjogú színterei" (Báthory 1997: 189)

Páskuné Kiss Judit és *Münnich Ákos* szerzőpáros (2000) úgy használja az extrakurrikuláris oktatás/tevékenység kifejezést, hogy hangsúlyozza a kötelező iskolai szolgáltatás mellettiséget és azt, hogy többé-kevésbé intézményesen szervezett nevelési–oktatási hatásrendszerről van szó. A szerzők feltételezik, hogy az iskolán kívüli rendszeres, szervezett különórákon megvalósulnak a következő, nem csak a tehetséges gyerekek fejlődéséhez szükséges feltételek: időráfordítás, amely az elmélyüléshez a keretet biztosítja; a tanár részéről a hatékony tanulási metódusok átadása; egyéni célkitűzések; állandó elemző visszajelzés; egyéni és társas célok egybeesése; szülői támogatás.

Nahalka István (2003) oktatáskutató megállapítása szerint az intézményen kívül végzett nevelési–oktatási tevékenységek köre nehezen behatárolható és tetszőlegesen bővíthető. „Túl a falakon – Az iskolán kívüli nevelés módszerei" című kötetének hosszas felsorolásában megtalálható többek között a táborozás, a terepgyakorlat vagy kutatómunka. Közös tulajdonságuknak tekinti azt, hogy változatos módon ötvözik az aktivizáló, tanulói tevékenységekre épülő eljárásokat, számtalan funkciót hordoznak és rengeteg módszerük, típusuk jött létre. Nahalka (2003) megfogalmazza, hogy a nem tantárgyakban szervezett iskolán kívüli tevékenységnek is lehetnek tantárgyi céljai és a tantárgyi tevékenységnek is lehet oktatási célokon kívüli nevelési hatása.

Trencsényi László (2006) szerint a modern társadalomban a természet adta közösségekhez (például a család), az állami, a piaci és a civil szektorhoz köthetők a nevelési színterek, azaz ezek biztosítják a nevelés–oktatás szereplőinek a színterekhez való hozzáférést. A területek között gyakran léteznek átmenetek. Az állam intézkedik a nevelés–oktatás intézményeiről, melyekben kurrikuláris és extrakurrikuláris formák is léteznek. Ide tartozik például a közönségnevelés és tehetséggondozás helyszíneként az alapfokú művészeti iskola, a zeneművészeti szak-

gimnázium vagy a felsőfokú előadóművész- és tanárképzés. Szintén állami ellátást jelentenek a kulturális (művelődési) és közgyűjteményi intézmények (művelődési házak, központok, koncerttermek, múzeumok, könyvtárak), melyekben gyakoriak a zeneoktatási, népzene oktatási alkalmak (szakkörök, művészeti csoportok, szakmai fórumok, rendhagyó órák). Ezek az intézmények azonban kapcsolódnak a piaci szolgáltatásokhoz is, hiszen a tanfolyamok, továbbképzések, rendezvények (táncházak, fesztiválok, hangversenyek) sokszor bevételekből valósulnak meg. Civil szervezetek – egyesületek, alapítványok, egyházak – is tartanak fenn nevelési színtereket. Ehhez az állam biztosít ugyan támogatást, de a szerveződések igénybe veszik a pályázatokat és az egyéni hozzájárulások lehetőségeit. A civilek az állami fenntartású intézményekben is működhetnek. Mindhárom szektorhoz tartozhat extrakurrikuláris színtérként például egy szünidei szaktábor vagy tehetséggondozó tábor. A fenti színterek közös sajátossága, hogy célcsoportjaik különböző korosztályok, hiszen az extrakurrikuláris színtereket igénybe vevők lehetnek ifjúkorba és/vagy felnőttkorba tartozók is.

Összefoglalva az extrakurrikuláris jelző vonatkozhat az iskolai tanórán kívüli, illetve iskolán kívüli alkalmakra. Ezek elkülönítésében és összehasonlításában az erre vonatkozó kutatásban többféle szempontot kell és lehet figyelembe venni. Ezek például: az alkalom, a program szabadon választott vagy kötelező; az iskola szervezi vagy más intézmény, szervezet; fizetnek érte a résztvevők vagy ingyenes; rendszeres vagy egyszeri stb. Fontos vizsgálni még többek között az alkalmak, programok célját, hatásait, az intézményes zeneoktatással való kapcsolatát, az alkalmazott módszereket, az átadni kívánt tudástartalmat és ennek dokumentációját, a résztvevők életkorát, motivációját és az oktatók szakmai és módszertani felkészültségét.

Néhány extrakurrikuláris népzeneoktatási színtér bemutatása

Táblázatban foglaltam össze a népzeneoktatás általam vizsgálni kívánt nevelési–oktatási színtereit *(1. táblázat)*.

1. táblázat *A népzeneoktatás kurrikuláris és extrakurrikuláris színterei*

<table>
<tr><th colspan="5">Népzeneoktatás</th></tr>
<tr><th colspan="3">kurrikuláris színterek (tanóra)</th><th colspan="2">extrakurrikuláris színterek</th></tr>
<tr><td>alapfokú*</td><td>középfokú**</td><td>felsőfokú</td><td>iskolai (iskola szervezésében)</td><td>iskolán kívüli (nem iskola szervezésében, civil szervezet, kulturális intézmény stb.)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">(zenei) alapfokú művészeti</td><td rowspan="11">(zene)művészeti szakgimnázium (2016. 09. 01. előtt szakközépiskola)</td><td rowspan="3">Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem (előadóművész- és tanárképzés)</td><td>szakkör</td><td>szakkör</td></tr>
<tr><td>tábor</td><td>tábor</td></tr>
<tr><td>szakmai fórum</td><td>szakmai fórum</td></tr>
<tr><td rowspan="8">zeneiskola-alapfokú művészeti iskola</td><td rowspan="8">Nyíregyházi Egyetem (tanárképzés)</td><td>táncház</td><td>táncház</td></tr>
<tr><td>zenekar</td><td>zenekar</td></tr>
<tr><td>koncert</td><td>koncert</td></tr>
<tr><td>gyűjtés</td><td>gyűjtés</td></tr>
<tr><td>verseny</td><td>verseny</td></tr>
<tr><td></td><td>iskolán kívüli magánoktatás***</td></tr>
<tr><td></td><td>találkozók, fesztiválok</td></tr>
</table>

** alapfokú művészetoktatási feladatot ellátó köznevelési intézmények (20/2016 EMMI rendelet alapján)*
*** művészeti szakképzést folytató iskolák*
**** azért „iskolán kívüli", mert a kurrikuláris színtér intézménye is lehet nem állami fenntartású*

A saját rendszer kialakítása segítséget nyújt a kutatási kérdések vizsgálatához. A népzeneoktatás sajátosságaiból fakadóan nem került bele a rendszerbe az extrakurrikuláris oktatásnak tekinthető táv- és médiaoktatás (e-learning), és a kurrikuláris színterek közé kizárólag a (művészeti) iskolai tanórákat számítom.

A táblázatom szerint a színterek: szakkörök, táborok, szakmai fórumok (népzenei tanodák, ismeretterjesztő előadások, tanfolyamok, továbbképzések, népzenei kurzusok), versenyek, magánórák, gyűjtőutak, népdalkörök, népzenei együttesek, táncházak, népzenei találkozók, fesztiválok.

Báthory Zoltán (1997) három típusba, fejlesztési fokozatba sorolja a szakköröket: hobbi, orientációs, önképző. A népzeneoktatás helyszíneként ebből kettőben valósulhat meg elméleti és gyakorlati tananyagok kidolgozása és alkalmazása. Egyik ilyen típus az ún. orientációs szakkör, melyet az érdeklődő és tehetséget mutató tanulók képességeinek felismerésére szerveznek, a másik az önképzőkör, melyben a tehetséges tanulók fejlesztése történik. Ezek a szakkörök lehetőséget nyújtanak korszerű tanulásszervezési elvek, módszerek, stratégiák alkalmazására. A szerző megállapítása szerint a szakkörök indirekt módon hatást gyakorolnak a tanulásra és az iskolai teljesítményre.

Az extrakurrikuláris színterek közül a táboroknak *Mihály Gábor* és *Szathmári Edit* (2010) szerint három célt kell megvalósítania: közösségépítés a résztvevők között, fejlesztés a tábor tematikájában és általános társas készségekben, valamint maradandó, kellemes élmények szerzése. A zenei tábor, így a népzenei tábor a legértékesebb nevelési forma a zenei nevelésben, mert itt együtt van a magas szintű szakmai munka és a szórakozás, kikapcsolódás. Ebben a helyzetben megnövekszik az együttlét közösségteremtő ereje. A tanár számára lehetőség nyílik a táborozás alkalmával a növendékek jobb megismerésére, újabb személyiségjegyek felfedezésére. Fontos, hogy a táboroknak legyen célkitűzése, legyen benne spontaneitás, pedagógiai improvizáció, összegzés, értékelés is. (Kertész, 2015) A népzenei tábor szaktábornak tekinthető, hiszen egy speciális terület fejlesztésével foglalkozik, komplexitás is jellemzi, a népzenéhez gyakran járul néptánc, népi játszóház, kézműves tevékenység. Erre utalhat az is, hogy ezeknek a táboroknak nincs egységes „elnevezésük". A következőkkel találkozhatunk: nyári népzenei továbbképzés, hangszert megnevező (dudaiskola, citerás), családi, népművészeti, folktábor, alkotótábor, népzenei alkotótábor, néptánc és életmód, kézműves, népzene–néptánc, hagyományőrző népzenei, személynévről elnevezett (Balogh Béla), földrajzi neveket tartalmazó (Gömöri, Őrségi), szervező zenekarról elnevezett (Méta, Dűvő), szervező civil szervezetről elnevezett (Tiszafolk). A táborok népszerűségét mutatja, hogy a Folkrádió 2017-es eseménynaptárában több mint 80 nyári tábor szerepelt. Ezek között van olyan, amit most alapítottak, de olyan is van, ami már 33 éves hagyományra tekint vissza. Felhívásaikban az élményszerűséget és a hagyományápolást emelik ki programkínálatukban. Ritkán olvasható olyan részletesebb szakmai tartalom, amilyen például a Tiszafolk Alapítvány tábori leírásában szerepel:

„Minden nap közös beénekléssel kezdődik, majd a tábor témáját adó népszokás megismertetésével és a hozzá kötődő népdalok tanulásával folytatódik. A csoportos foglalkozásokon párhuzamosan tanítjuk a hangszertechnikát és a népzenei ismereteket. Szeretnénk minél több hangszeresnek (citerás, furulyás) módot adni arra, hogy kipróbálja magát, tudását, hogy megtapasztalja azt az érzést – ami a vonósoknak többnyire természetes –, milyen is látni maga előtt a zenéjére mozgó táncos lábakat. A magasabb szintű csoportokhoz az utolsó nap táncospár csatlakozik, akik azontúl, hogy megmutatják az adott tájegység táncait, segítenek a táncrendek megértésében, a tempók beállításában, valamint megtanítják ezen táncok alaplépéseit. Igény szerint zenekarvezetők részére külön csoportot indítunk, melyben a megszokott tábori munka mellett segítséget kaphatnak vezetői feladataik ellátásához (csokorkészítés, elemzés, néprajzi ismeretek, speciális hangszertechnikák stb.). A legfelső szintű csoportban külön oktatjuk a prím és kísérőciterásokat, és a technikai-gyakorlati képzésen túl nagy hangsúlyt fektetünk az elméleti és stílusismeretekre is." (Koncz, 2017).

A táborok általában magas szakmai színvonalon működnek, hiszen gyakran hazai vezető muzsikusok, népzenészek az oktatók. Az események fontosságát mutatja és a részvétel arányát az is növeli, hogy a kurrikuláris képzés kiegészítéseként a szakgimnáziumi kerettantervek elő is írják a tanulóknak a lehetőség szerinti tábori részvételt. A tanfolyamok, szakmai fórumok általában kulturális, művelődési intézményekhez és szakmai szervezetekhez köthetők.

Báthory Zoltán (1997) az iskolához csatolt közművelődési intézményekben szervezett tanfolyamoknak is tulajdonít pedagógiai célokat. Hosszú lenne a felsorolás, így az egyik „fellegvár", a korábbi Magyar Művelődési Intézet mellett csak a népzeneoktatás jelentős bázisát, a Hagyományok Házát említem. A Hagyományok Háza módszertani központ, többek között hiánypótló kiadványokat publikál, ismeretterjesztő foglalkozásokat tart gyermekeknek, alkotóműhelyeket üzemeltet, tanfolyamokat szervez. Ebben az évben például van népi ének oktatása kezdőknek és haladóknak, hiteles népdaléneklés oktatása mesterkurzus keretében. A Hagyományok Háza szervezi a „Mesterek és tanítványok" koncertsorozatot, mely kapcsolódik az extrakurrikuláris oktatáshoz, és lehetőséget ad a fiatal zenészeknek a mestereikkel való közös játék élményére.

A táncházmozgalom közvetlen hatással volt és van napjainkban is a népzenekutatás fejlődésére és a népzeneoktatás kurrikuláris és extrakurrikuláris színtereire, a tantervek alakulására, a művészeti iskolák létrejöttére és a tanszakok meglétére, a szórakoztatás különböző formáira, a dokumentumkiadásra, a kortárs művészet alakulására. (Kiss, 2006) 1972-ben szervezték az első táncházat Budapesten és ez máig tartó mozgalmat indított. A táncházat zártkörű klubestnek tervezték, de akkora sikere volt, hogy meg kellett ismételni nyilvános programmá téve. 1974-től már két táncház volt hetente, és ezek a kezdetektől az oktatás helyszíneiként is működtek. (Sebő, 2009) A szakgimnáziumok kerettantervében szerepel, hogy a tanulók látogassanak és szervezzenek folklórrendezvényeket (és szakmai rendezvényeket is), például táncházakat, táncháztalálkozókat és azokon aktívan muzsikáljanak is. Ugyancsak köthető az extrakurrikuláris színtérhez, ott jól kiegészíthető az a fejlesztendő szakmai ismeret a népzenész kerettantervben, mely a népzeneoktatásra, annak történetére vonatkozik *„a népzenei revival mozgalom, szakmai- és civil szervezetek története, a táncház mozgalom volt és jelenlegi kiemelkedő képviselői, szakmai műhelyei, közössége"*. A szólistaként és zenekarban való muzsikálás az alap- és középfokú tantervekben, illetve a felsőoktatási képzési és kimeneti követelményekben is megjelenik utalva az extrakurrikulumban való részvételre is, fellépések vállalására. A terepen, gyűjtőutakon való részvétellel megismerheti a tanuló a hangszeres és vokális népzene gyűjtésével kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteket[1].

A népzeneoktatás színtereinek kutatása

Az extrakurrikuláris népzeneoktatás sokrétűsége a hasonló ismertetőjegyek mellett különböző tulajdonságokat eredményez. A vizsgálatomhoz kidolgozott szempontrendszer egyik alapját a komolyzene pedagógiájának elmélete, másik alapját *Váradi Judit* (2010, 2015, 2017) és *Körmendy Zsolt* (é. n.) koncertpedagógiai (mint extrakurrikuláris színtér) kutatási eredményei nyújtották. Azonban a koncertpedagógiának a zenei befogadóvá nevelésre való fókuszálása miatt szükséges volt általános neveléselméleti és didaktikai kategóriákat is megjelölni a szempontrendszerben, valamint *Váradi* és *Körmendy* elemeit (példaként) ezekben elhelyezni. Az extrakurrikuláris színtereken olyan összetevőkkel is találkozhatunk, amelyek az oktatási alkalmak megrendezéséhez kapcsolódnak, így a harmadik szempontcsoport a rendezvényszervezésre vonatkozik. Az oktatással kapcsolatban fókuszáltam az oktatás céljára, tartalmának kivá-

[1] Szakképzési kerettanterv a(z) XLII. Előadóművészet ágazathoz tartozó 54 212 06 Népzenész II vonós/húros szakmairány szakképesítéshez 1–73. oldal https://www.nive.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=713:szakkepzesi-kerettantervek-302016viii31ngmrendelet&catid=10&Itemid=166 letöltés: 2017. április 18.

lasztására, dokumentumaira, folyamatára, szervezeti formáira és kereteire, eszközeire. A pedagógiai tartalom mérése érdekében vizsgáltam az extrakurrikuláris színterek nevelési célját, kiválasztottam nevelési tényezőként a felnőtt tekintélyi személyeket, így arra vonatkozott a kérdés, hogyan választják ki az oktatók személyét. A marketing- és menedzsment hátteret vizsgálva a kérdések a saját szerepvállalásra, más intézmények tevékenységére, a programszervezés- és lebonyolítás lépéseire, a forrásokra, a célközönségre vonatkoztak.

A vizsgálatban az interjúfelvétel módszerét alkalmaztam. Ehhez olyan interjúalanyokat[2] választottam, akik mind a négyen meghatározó szerepet töltöttek és/vagy töltenek be a népzeneoktatás intézményi és/vagy intézményen kívüli alakításában, szakmai – tanári és kutatói – tevékenységében, és mindegyikük aktív népzenész. Kapcsolódnak a művészeti nevelés mindhárom fokához, és a népzenekutatás, iskolán kívüli népzeneoktatás vezető intézményéhez, a Hagyományok Házához. Interjúm strukturált, nyitott kérdései az extrakurrikuláris népzeneoktatásra vonatkoztak a három, fent leírt és korábbi kutatások alapján kidolgozott szempontból. Interjúalanyaim – összevetve az iskolaival – a tanórán kívüli népzeneoktatási alkalmak jelentőségét, fontosságát hangsúlyozták, kiemelve a táborokat, tanfolyamokat és gyűjtőutakat, melyek az ismeretátadás mellett az élménynyújtás és ezen keresztül a személyiségfejlesztés színterei.

Az interjúk alapján összefoglalva: a népzeneoktatás extrakurrikuláris színterein általános oktatási, nevelési célok, és sajátos, népzeneoktatásra jellemző célok valósulnak meg. A népzeneoktatás tartalmának kiválasztásában három szempont érvényesül: az oktatókkal szemben támasztott elvárások, követelmények, a résztvevők szükséglete és/vagy zenei fejlettségi szintje, illetve a népzenetudomány és a népművészet aktuális kérdései. Nem egységes a „kurrikulum" vagy kurrikulumjellegű dokumentumok használata, de a pályázati kiírások, akkreditációs eljárások kötelezővé teszik a szakmai képzési terveket. A népzeneoktatás hangszeres óráiban az óra felépítése, didaktikai feladatai, a tananyag aktív és hatékony feldolgozása megfelelnek az általános, komplex és interaktív oktatási folyamatnak. A hangszeres játék, a technikai gyakorlás, a hangfelvételek meghallgatása a hangszeres óra sajátos jellemvonása. Táborok, tanfolyamok, televíziós versenyek, mesterkurzusok, egyéb zenélési alkalmak, felkészülések, próbák, utazások jelentik a szervezeti formákat, fő szervezeti keret a csoport. A Hagyományok Háza és a Zeneakadémia rendelkezik internettel, modern audio- és audiovizuális eszközökkel, hangszerparkkal, módszertani kiadványokkal, azonban szükséges a legújabb technikák integrálása az oktatási folyamatba, mert figyelembe kell venni az új generációk szükségleteit, és szükséges a hangszerpark folyamatos bővítése is. Az oktatókat az alapján választják ki, milyen a szaktudása, és létrejöhet-e a hallgató és közötte a mester–tanítvány viszony. Az iskolai népzeneoktatásban tanítók sokrétű feladatokat vállalhatnak az extrakurrikuláris alkalmak programszervezői, lebonyolítói munkájában. Ezeket az iskolán kívüli színtereket az állami és a civil szektor tartja fent, de bővülnek a pályázati lehetőségek és támogatók, szponzorok bevonására is érdemes lehetőséget keresni. Az extrakurrikuláris és kurrikurális népzeneoktatás abban tér el egymástól, hogy mennyire van bennük jelen a hagyomány és az egyik fő cél, az élményszerűség. Az iskolai népzeneoktatásba is be kell vonni ezt a két sajátosságot, így tud a két színtér egymást erősítve működni. A klasszikus zenei előképzettség fontos, de nem szükséges és nem feltétel az extrakurrikuláris népzeneoktatásban bekapcsolódó résztvevők esetében.

Az extrakurrikuláris népzeneoktatás fogalmi meghatározásához az interjú kulcsszavai adhatnak alapot. Az extrakurrikuláris népzeneoktatás a művészeti nevelésnek az a területe, mely értékeket képvisel és a hagyományon alapul. Az oktatásba bevont főbb szereplői a még élő, aktívan zenélő hagyományőrző mesteremberek. A velük való találkozásoknak, a néprajzi környezet meg-

[2] Agócs Gergely, Árendás Péter, Eredics Gábor, Kelemen László

ismerésének megkerülhetetlen alkalmai a gyűjtőutak. A különféle oktatási alkalmak, színterek a hallgatók zenei fejlődése mellett folklór háttérismereteket biztosítanak élményeket nyújtó módszerekkel.

A fenti kutatás eredményei is igazolják, hogy az extrakurrikuláris színtereken is megvalósul a kurrikuláris népzeneoktatás legtöbb – tantervekben is rögzített – szerepe, célja. Ez az ismeretnyújtás, személyiség- és közösségfejlesztés, élményeket (például a tudás megszerzésének élményét is) nyújtó és alkotótevékenységek biztosítása, tehetséggondozás és tehetségfejlesztés, pályaválasztásra és továbbtanulásra való felkészítés. A tehetségfejlesztés hagyományos terepe a tanóra. A gyakorlat azonban azt igazolja, hogy csak itt nem lehet hatékony a munka, hiszen nehéz mindig megvalósítani az egyéni differenciálást, erre megfelelő színtér az extrakurrikulum. A tanórán kívüli oktatáshoz az eredményesség, hatékonyság biztosítása érdekében is szükséges curriculumot készíteni. *Turmezeyné* (2010) ismerteti a *Polonkai Mária* és munkacsoportja által javasolt tartalmát: óraszám, témakör, anyagegységek, fogalmak, összefüggések, képzési feltételek, készségek, képességek, tanulói tevékenységek, tanítási eszközök.

A népzeneoktatás szerepei közül vizsgálatomban kiemelt helyet foglal el az élményszerzés/élménynyújtás. Ehhez szorosan kapcsolódik az élményt biztosító tevékenység funkciója a nevelésben, amiről *Bábosik István* (2004) ír az általa szerkesztett „Neveléselmélet" című kötetben. Egyik ilyen tevékenység az alkotás, mely azért kiemelkedően értékes, mert nincs benne kényszer. Élményt nyújt, hosszú távon hat, jól motivál. Akkor lesz teljes értékű, ha az alkotások bemutatására is sor kerül. Ilyen, élményeket adó tevékenység, cselekvésbe való bevonódás, abban való feloldódás a népzeneoktatásban a közös zenélés, társas muzsikálás, a rendszeres zenehallgatás, részvétel a népzenei életben, „mesterekkel", példaképekkel való találkozás, gyűjtés. *Janurik Márta* (2007) tanulmányában többek között megállapítja, hogy osztálytermi keretek között szinte lehetetlen az áramlatélmény megvalósítása, az extrakurrikuláris színterek ennek az áramlatélménynek, a flow-nak a kialakulását lehetővé tehetik.

Összegzés

A kutatásban kidolgozott gazdag és részletes szempontrendszer a későbbi kutatási hipotéziseknek és kérdéseknek megfelelően további módszerek alkalmazásában is bázisként szolgál. A jövőben, növendékek és oktatók körében végzett kérdőíves kutatással is szeretném alátámasztani azt a feltételezést, hogy az extrakurrikuláris színtereken is megvalósul a művészeti nevelés részeként a kurrikuláris népzeneoktatás legtöbb – tantervekben is rögzített – szerepe, célja. Kutatásomban a curriculumok meglétét, iskolai tantervekkel való kapcsolatát is vizsgálom majd.

A színterek sajátosságainak és a résztvevők színterek közötti „átjárásának" tudományos feltérképezése segíti a szakterületen érintett pedagógusok munkáját, és közvetve hozzájárulhat a népzeneoktatás mint pedagógiai tevékenység eredményességének, hatékonyságának növekedéséhez.

IRODALOM

Bábosik István (2004): A tevékenység funkciója a nevelésben – a nevelés folyamata. In: Bábosik István (szerk.): *Neveléselmélet*. Osiris Kiadó, Budapest. 43–90.

Bárdossy Ildikó (2011): *Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Nevelés- és Oktatáselméleti Tanszék http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/index.html letöltés: 2017. október 10.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest. 189. 190. 192.
Dobszay László (1991): *Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról.* Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
Janurik Márta (2007): Áramlatélmény az iskolai ének-zeneórákon. *Magyar Pedagógia*, 2007, 107. szám, 295–320. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Janurik_MP1074.pdf. letöltés: 2016. április 20.
Kertész Attila (2015): Zenetanári és hangszeres tanári mesterség In: Vas Bence (szerk.): *Zenepedagógia tankönyv.* Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet http://www.art.pte.hu/sites/www.art.pte.hu/files/files/menuk/dokument/tudomany/innovacio/zmi/zenepedagogia_vegleges.pdf 191. 192. letöltés: 2017. március 31.
Kiss Ferenc (2006): Számvetés – a népzenei mozgalom három évtizede. In: Sándor Ildikó (szerk.): *A betonon is kinő a fű. Tanulmányok a táncházmozgalomról*. Hagyományok Háza, Budapest. 67–70.
Körmendy Zsolt (é. n.): *Koncertpedagógia: a zene (befogadóvá) nevelés újabb útjai.* http://www.koncertpedagogia.hu/Kormendy%20Zsolt%20Koncertpedagogia.pdf. letöltés: 2017. december 7.
Koncz László (2017): *A Tiszafolk Alapítvány XXXIII. Népzenei Táborának programja.* http://www.tiszafolk.hu/index.html utolsó megtekintés: 2017. november 14.
Mihály Gábor – Szathmári Edit (2010): *A gyermektáborok világa*. Áromo Kiadó.
Nahalka István (2003): *Túl a falakon – Az iskolán kívüli nevelés módszerei.* Gondolat Kiadói Kör, Budapest. 7. 14.
Pásku Judit – Münnich Ákos (2000): Az extrakurrikuláris oktatás nem specifikus hatásai. *Magyar Pedagógia* 100. évf. 1. szám 59–77. (2000) http://www.magyarpedagogia.hu/document/ Pasku_1001.pdf Utolsó letöltés: 2017. július 9.
Sebő Ferenc (2009): *Népzenei olvasókönyv.* Hagyományok Háza, Budapest. 13–94.
Trencsényi László (2006): A nevelési színtereket magába foglaló rendszer elemei In: Trencsényi László (szerk.): *Iskolán kívüli nevelés.* Bölcsész Konzorcium. 16–55.
Turmezeyné Heller Erika (2010): *A zenei tehetség felismerése és fejlesztése.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. 43.
Váradi Judit (2010): *Hogyan neveljünk értő közönséget a komolyzenének?* Doktori disszertáció https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1 letöltés: 2017. december 1.
Váradi Judit (2015): Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe. In: Maticsák Sándor (szerk.): *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgypedagógiai tartalmi megújításáért – ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra*. Szaktárnet. Tanárképzési Központ. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/muveszetek.pdf Letöltés: 2017. december 1.
Váradi Judit (2017): A non-formális zenei nevelés integrálásának lehetőségei a formális oktatásba. In: Váradi Judit – Szűcs Tímea (szerk.): *Sokszínű zenepedagógia*. University Press, Debrecen.

Bíró István Ferenc

AZ 1981-ES ÉS 1999-ES NÉPZENEI TANTERVEK KOMPARATÍV VIZSGÁLATA

Absztrakt

A magyar népzenészképzés tervezett szakterületi megújításának köszönhetően a közelmúltban ismételten központi figyelmet kaptak a népzeneoktatáshoz kapcsolódó tantervek (Bolya 2017). Összehasonlító tantervelemzésünkben az 1981-es és 1999-es népzeneoktatáshoz kapcsolódó tanterveket vizsgáljuk a dokumentumelemzés módszerével. Alapmódszerünket kiegészítettük – főként a kutatás kezdeti, tájékozódó szakaszában – a kikérdezés módszerével is. Megfogalmazott kutatási kérdéseinkkel elsősorban az intézményes népzeneoktatáshoz kapcsolódó neveléstörténeti összefüggéseket kívánjuk láttatni, melyek segítségével közelebb kerülhetünk a népzene eredeti alkalmazásmódja iránti igény – intézményes szintű – idejének meghatározásához. Választott módszereink segítségével ettől mélyebb, differenciáltabb összefüggéseket is láttatunk, ugyanis nemcsak tantervi szinten válnak láthatóvá az autenticitással kapcsolatos paradigmaváltások, hanem kirajzolódnak tanterven belüli különbségek is.

Összehasonlító elemzésünk eredményeképpen megfogalmazhatjuk, hogy a népzeneoktatás területén tantervi szinten egyértelműen az 1999-es tanterv hozta el a paradigmaváltást, azonban az 1981-es tanterv egyes (duda és részben a tekerőlant) főtárgyai esetében azonosíthatók kivételek, melyek népzene felfogása meghaladja a többi főtárgyét.

Problémafelvetés, a kutatás rövid bemutatása

A népzeneoktatás területének neveléstörténeti szempontú vizsgálata periférikus területe a neveléstörténet-írásnak, de talán nem túlzunk akkor sem, ha a *mellőzött* kifejezéssel élünk. Tanulmányunk egyik célja tehát, hogy a történeti kutatások figyelmébe ajánljuk az intézményes népzeneoktatást, mint az eddig mélységeiben feltáratlan területek egyikét. A népzeneoktatás intézményesülése ugyanis számos kérdést felvet a hagyományos, paraszti társadalomban megfigyelt, valamint az iskolai kultúraközvetítés területeinek összevetésekor, amelyekről az elmúlt évtizedekben több szakmai diskurzus is kialakult (Agócs, 1998; Juhász, 1998, Juhász, 2017). Az 1990-es években lezajlott szakmai tanácskozások egyértelmű szemléletváltozást eredményeztek a szabályozó dokumentumok szintjén, melyek hatása a ma érvényben lévő tanterveken is kimutatható. Juhász Zoltánnak, leginkább a köznevelési rendszer változásaira reflektáló, 2017-es problémafelvetése (ismételten) számos kérdést hozott felszínre az intézményes népzeneoktatással kapcsolatban, melyek további izgalmas területeket biztosítanak a neveléstudományi vizsgálatok számára. Jelen vizsgálatunk – bár elválaszthatatlan a felvetett kérdésektől, dilemmáktól – célja azonban elsődlegesen mégsem az ezekre való válaszadás, sokkal inkább a jelen történeti előzményeinek feltárása, melyhez összehasonlító tantervelemzéssel kíván hozzájárulni.

Az alábbiakban áttekintést nyújtunk a vizsgálat során alkalmazott módszerekről. Kutatásunk alapmódszereként a dokumentumelemzést használtuk, együttalkalmazva, mintegy ki-

egészítve a kikérdezés módszerével. A kikérdezésbe bevont személyek körének meghatározásánál igyekeztünk – az 1981-es főtárgyak tantervszerzőire vonatkoztatva – a teljességre törekedni, valamint figyelmünket kiterjesztettük a közöttük fennálló kapcsolati hálóra is, mely a tantervek rejtett tartalmai között kirajzolódó összefüggések megértésében volt segítségünkre.

A négy tantervszerző közül – egyikük halála miatt – három fő állt rendelkezésünkre. A kikérdezés módszerét elsődlegesen, de nem kizárólagosan kutatásunk előzetes fázisában alkalmaztuk. A kikérdezés során nyert adatok segítségével megfogalmaztuk kutatási kérdéseinket, és meghatároztuk a további kutatáshoz szükséges alapmódszert. A kikérdezés alapváltozatát tekintve *szóbeli kikérdezés,* fajtáját tekintve *félig strukturált interjú.*

A kutatás alapmódszereként választott dokumentumelemzést önmagában is alkalmasnak találtuk vizsgálatunk elvégzéséhez, mégis fontosnak és szükségesnek tartottuk a kutatás tájékozódási és fő szakaszában is a más módszerrel/módszerekkel való együttalkalmazást. A kutatás során összegyűjtött adatok elemzéséhez a korábbi (1981) dokumentum születésének körülményeit is figyelembe véve tisztáznunk kellett például az oktatáspolitika szerepvállalásával, esetleges befolyásával kapcsolatban felmerülő kérdéseket. A megfogalmazott kutatási kérdések megválaszolásának lehetőségét az 1981-es és 1999-es népi hangszeres tantervek összehasonlító elemzésével láttuk a leginkább elvégezhetőnek, melyhez a kiindulást a Gergely Gyula (2004) *Tantervelemzés a paradigmaváltás jegyében* című tanulmányában működtetett módszertan, valamint az általa megfogalmazott komponensrendszer nyújtotta. Így vizsgálatunkat öt fő komponens mentén végeztük el, melyek *a személyiségfejlődés és - fejlesztés, a stratégiai tevékenység, a rendszerszerű, illetve rendszerbe szerveződés, a kompetenciafejlesztés és a kooperativitás* komponensei (Gergely, 2002; Gergely, 2004). Fontosnak és tisztázandónak látjuk, hogy a tantervek oktatásra gyakorolt hatását nem kívánjuk túlértékelni, azonban előzetes vizsgálataink alapján úgy gondoljuk, hogy a népi hangszerekhez kapcsolódó tantervek történeti jelentősége megkerülhetetlen az intézményes népzeneoktatás kialakulásának, valamint fejlődési szakaszainak megértéséhez, meghatározásához. Az intézményen kívüli irányítás-ellenőrzés dokumentumainak elemzése, az elemzésükből levont következtetések segíthetik a tantervfejlesztők munkáját, hozzájárulhatnak az esetlegesen elhibázott lépések kijavításához, továbbá segíthetik az intézményes népzeneoktatás kialakulásának, expanziójának, fejlődésének, szemléletváltásainak nyomon követhetőségét is (Nádasi, 2000). Kutatásunk során az alábbi kérdésekre keressük a választ.

- Az intézményes népzeneoktatáshoz kapcsolódó tantervekben mikortól érhető tetten a népi kultúratartalmak eredeti alkalmazásmódjának igénye?
- Minden hangszer esetében ugyanakkor érkezik-e el az autenticitással kapcsolatos paradigmaváltás vagy „rejtett" módon megjelennek kivételek is? Ha igen, ezek hogyan azonosíthatók?

Elméleti háttér

Bolya Mátyás (2017) *„A magyar népzenészképzés szakterületi megújítása"* című munkájában megállapítja, hogy az első – a népzeneoktatáshoz kapcsolódó – alapfokú tanterv 1999-ben látott napvilágot (Bolya, 2017). Az említett tanulmány tantervekre vonatkozó összehasonlító vizsgálatai és megállapításai erre a kiinduló pontra épülnek. A tanulmány azonban nem vett számításba egy korábbi szabályozó dokumentumot, az 1981-ben megjelent *„Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve. Népi hangszerek"* elnevezést viselő tantervet, így annak nevelés-

történeti jelentősége, valamint az 1999-es tanterv történeti előzményei, a zeneoktatás egészébe való beágyazottsága máig tisztázatlan. Tanulmányunkkal egyfelől ezt a hiányosságot kívánjuk pótolni, másfelől összehasonlító elemzésünkkel olyan kérdésekre keressük a választ, melyek az intézményes népzeneoktatás összefüggéseit, szemléletváltásait tárják fel, újabb kutatási irányokat meghatározva.

Összehasonlító tantervelemzésünk megértéséhez szükséges egy rövid történeti áttekintést nyújtanunk, ugyanis a különböző történeti korok népzene-értelmezései eltérő képet mutatnak. Áttekintésünk nem terjed ki a XX. századot megelőző korokra, hiszen a kutatásunk középpontjába állított tantervek és az azokra közvetlenül hatást kifejtő felfogások, értelmezések tekinthetők meghatározónak. Megállapításunkat előzetes kutatásainkra alapozzuk, melyek eredményei egybecsengenek a szakirodalmak megállapításaival, miszerint a népművészet iránti leginkább romantikus rajongásként értelmezhető folyamatoknak köszönhetően a magasművészetek körébe emelték a néphagyományból származó jól megválogatott darabokat, még inkább azok stílusjegyeit, eszményeit, hogy aztán a magasművészetek szabályszerűségével felruházott, felöltöztetett darabok visszajuthassanak a nép körébe (Trencsényi, 2000). Tárgyalt témánkban e felfogás általános érvénye (eltérő minőségben) egészen az 1970-es évek elejéig fejtette ki hatását, amikor a táncházmozgalom tagjai figyelmének középpontjába nem csupán a folklórtartalom, hanem a nép eredeti alkalmazásmódja került (Trencsényi, 2000; Barta, 2014). Felmerül a kérdés, ha a táncházmozgalom jóvoltából már a 1970-es évek elején megtörtént egyfajta szemléletváltás, akkor hogyan képzelhető el, hogy az intézményes népzeneoktatás területén még a 1980-as évek elején sem egyértelmű a folyamat bekövetkezése. A válaszkereséshez bonyolult társadalmi, szaktudományi, tudományközi és oktatáspolitikai összefüggéseket lenne szükséges feltárni, melyeknek lehetőségét e tanulmány keretei nem bírják el, ezért meg kell egyelőre elégednünk azzal, hogy a táncházmozgalom 1970-es évek eleji felfogása az „ellenkultúra" kategóriájába tartozott, ami a szemléletváltás gyorsütemű terjedésének útjában állt (Trencsényi, 2000).

Kutatásunk kezdeti szakaszában nyert adataink alapján a leírtak ellenére mégis úgy látjuk, hogy az 1981-es tantervnek mind a szemléletváltás terjedésének intenzivitásában, mind a népzeneoktatás expanziója szempontjából meghatározó szerep jutott, hiszen még ma is, amikor az iskoláknak nagyobb mozgástér áll a rendelkezésére, az intézmények több mint 70 százaléka nem készít helyi tantervet, helyette a központilag kiadottat használja (Bolya, 2017).

A hatvanas évektől a tantervi centralizmus lazulni látszik, az ideológiai és pedagógiai szempontok aránya megváltozott, utóbbi térnyerése szemléletesen jelent meg (Báthory, 1992). Például az 1969-es (klasszikus zenei) tanterv többek között még *a tanulók szocialista erkölcsi jellemvonásainak kifejlesztéséhez* járult hozzá, míg az 1981-es tantervben az ideológiai tartalom helyét szakmai tartalmak váltják fel. Mint ahogy Báthory írásában rámutat, ez nem jelenti azt, hogy az ideológiai tartalom teljes mértékben eltűnt volna a tantervekből, jelenléte szakmai burokba rejtőzött (Báthory, 1992). Tehát a művészetoktatáshoz kapcsolódó tantervekben is – hasonlóan a közismereti tárgyakhoz – lezajlott egyfajta enyhülési folyamat, a felhasználható anyagok helyét felváltották az ajánlott anyagok. Témánk szempontjából fontos megemlíteni, hogy a népzeneoktatáshoz kapcsolódó 1981-es tanterv a tanári autonómiára a fent említetteken kívül azért is fektetett különösen „nagy" hangsúlyt, mert a népzeneoktatás akkori időszakában a tankönyvek teljes hiánya volt tapasztalható ezen a területen (Béres János szíves közlése alapján, 2016). A képzési területhez kapcsolódó oktatási anyagok csak évekkel később jelentek meg. Az 1981-es népzeneoktatáshoz kapcsolódó tanterv tartalmi és strukturális értelemben vett gyökereit az 1960-as évek elején lezajló alsó fokú zeneoktatási reformban kereshetjük.

A zenei képzés egységesítésére való törekvések a teljes egységes közoktatási rendszer egészében vált értelmezhetővé, melynek egyik központi célja a szocialista világnézet és erkölcsi nevelés volt (Kelemen, 2003). Az 1950-es években a zeneiskolák államosítása és az 1960-as évek reformfolyamatai a zeneiskolai oktatást a tömegzenei képzés irányába mozdították el (Dobray, 1963). Az alsó fokú zeneoktatás reformfolyamatai egybehangzanak az 1950-es évek végére az oktatásügy irányítói számára is világossá váló szocialista tanügyi kudarc okozta folyamatokkal (Mészáros, 1992). Az 1961. évi III. törvény alapján a zeneiskolai oktatást szabályozó dokumentumokban is megfogalmazandó az irány, miszerint meg kell teremteni a zenei képzés egységét (Dobray, 1963). Az alsó fokú zeneoktatás az oktatási rendszeren belül betöltött helyét újradefiniálta, működését nem valamiféle iskolán kívüli képzésként határozta meg, hanem a teljes nevelési rendszer egyik részeként, mely a sokoldalúan képzett, művelt ember nevelését tűzte ki célul (Dobray, 1963). Dobray István elvi alapokat lefektető referátuma az egységes képzés megvalósulásának lehetőségét az egységes követelményekben látja, mellyel megkezdődött a (zeneiskolai) tantervek központosításának folyamata. A szocialista ember művészet általi nevelése valósult ezzel meg, egyfajta hangsúly áthelyezéssel az 1950-es éveket megelőző zeneiskolai célokról, melyeket röviden a művészetre való neveléssel írhatnánk le. Utóbbi célról sem feledkezik meg a képzési szint, továbbra is feladatának tekinti, de központi feladatként az oktatás tömegesedésével összhangban egyértelműen az előbbi célt hangsúlyozza.

Az 1999-es tanterv kidolgozását hosszabb, átgondoltabb előkészítő munka előzte meg. Az 1990-es évek közepén a „Hon- és Népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában" című országos konferencia keretében teremtették meg a lehetőségét a széles körű tantervi megújítás előkészítésének, új területek tantervi megalapozásának (Karácsony Molnár–Kraiciné Szokoly, 1998). A konferencia előadóit az egyes szakdiszciplínák területéről és az oktatásban résztvevő oktatók köréből hívták meg. Az előkészület bemutatását továbbra is csak a népzeneoktatásra koncentráljuk, és csupán annyira szélesítjük, amennyire a művészetoktatáson belül elfoglalt helyének megértéséhez feltétlenül szükséges. Az alapfokú művészetoktatás céljának rövid, egyértelmű összefoglalását nyújtja Andrásfalvy Bertalan (1996) plenáris előadásában, miszerint *„ha népzenét tanítunk, nem hivatásos, majd e zenélésből élő muzsikusokat képzünk ki, hanem meg akarjuk tanítani a gyermekeket a zenélés örömére"* (Andrásfalvy, 1998: 10). A népzenei anyag felfogásában bekövetkező szemléletváltás lényege abban vált megfogalmazhatóvá, hogy nem *etnológiai értelemben vett végeredményként* tekintünk rá, hanem annak előadója felől *az etnológiai akciót gerjesztő tényezőként* (Agócs, 1998). Ahogy megfogalmazott kutatási kérdéseinkből kiolvashatjuk, feltételezéseink szerint ennek a fajta szemléletváltásnak a népzeneoktatáshoz kapcsolódó tantervek szintjén is be kellett következnie. A konferencia előadásainak szövegéből több előadó mondandójából is kiderül, hogy a népi hangszerek hagyományos tanulási folyamataiban nem mutatkozik olyan egységes kép, mint az a klasszikus zene területén tapasztalható (Agócs, 1998; Juhász, 1998). Ennek nyilvánvaló okait a társadalmi rétegződésben érdemes keresni, gondoljunk például a falusi társadalom perifériáján elhelyezkedő pásztorok tanulási sajátosságaira (Juhász; 1998). Ez a műfaji különbség a tantervalkotás folyamatának egységes szellemben történő megvalósítását alapjaiban befolyásolta. Juhász Zoltán előadásában (1996) már a tanulási módszerek megújítása is szerepel, a hagyományból megismert tanulási módszerek – ahol ez lehetséges – iskolai környezetbe való átemelését javasolja (Juhász, 1998). A módszer leírása tulajdonképpen nem más – neveléstudományi értelemben –, mint a család primer szocializációs szerepének bemutatása (v.ö. Boreczky, 2015). Az iskolai környezetbe való átemelés azonban számos kérdést felvet (például: Mennyire képes biztosítani a továbbtanulást az oktatási rendszer magasabb szintjein? Képes-e egy tanterv mindennek kereteit

kellő rugalmassággal kezelni? stb.), melyekre nem kapunk választ az előadások egyikéből sem. A felvetődő kérdésekből a mai napig nem készült vizsgálat, amely segítségével a tantervek megújítása érdemlegesen megtörténhetne. A 2011-es tanterv szakmai tartalma – eltekintve a kompetenciák terminológiai szintű megjelenésétől – lényeges mértékben nem változott az 1999-es tanterv szakmai tartalmához képest (Bolya, 2017).

A tantervek célhierarchiája
Tantervi küldetés (célfilozófia)

Az 1981-es tanterv nem tartalmaz – a mai értelemben vett – formális célhierarchiát. A népzeneoktatásra vonatkozó, a műfaji sajátosságokból fakadó célrendszert és funkciókat meghatározza a tanterv (a megszokottól eltérő módon) az útmutató végén elhelyezett *„Általános útmutató a népi hangszerek tanításához"* című fejezetben. A fejezet – helyenként személyes hangvételű – megfogalmazásaiból egyértelműen kiolvasható a népzeneoktatás kezdeti nehézségeiből fakadó hiányosságok magyarázata, de törekvései között – a teljes megértéshez gondoljunk a megelőző korok népzenéről kialakított politikai és társadalmi felfogására – egyértelmű célként fogalmazódik meg a népzene, valamint a népi hangszerek felemelése a magasművészetek szintjére. Az 1981-es tanterv nevelésközpontú tanterv, amely középpontjába a népi-nemzeti műveltséget állítja, de kiemelt figyelmet fordítva az általános – értsd egyetemes – zenei műveltségre, az öntevékenységre, valamint a megszerzett (népzenei) ismeretek továbbadására. A tanterv a népzene műfaji identitásának meghatározásában, valamint a tanulási folyamatok sajátosságaiban a népzene és a klasszikus zene kölcsönhatásaira fekteti a fő hangsúlyt. Ezt olvashatjuk: *„(…) a zenetanítás is elsősorban népzenei alapokon valósuljon meg, gyökereit abba a mély és gazdag talajba eressze, melyből maga a népzene is táplálkozott és formálódott századokon keresztül."* (Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve. Népi hangszerek. 1981: 55). Az ismeretátadás folyamatát vizsgálva megállapíthatjuk, hogy teljes mértékben mellőzi a paraszti társadalomból megismert átadás-átvételi sajátosságokat, melyeket leginkább egyfajta szocializációs folyamatokként értelmezhetünk, ezzel is tovább erősítve a műfaj integrációját a magasművészetek körébe. Ahogy a tanterv fogalmaz: *„A tanuló a zenei anyagot osztálya és egyéni képességei, illetve készségei szintjének megfelelően kotta- és stílushűen, értelmesen tagolva, a zene folyamatszerűségét és összefüggéseit egységes egészként előadva, kifejezéssel szólaltassa meg."* (Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve. Népi hangszerek 1981: 6). A műfaji integráció erősítésének hátrányaként kell megjegyeznünk, hogy bár a népzene történeti szempontú tagolása lehetséges, addig a táji sajátosságok értelmezése – többek között a kotta korlátozó hatása miatt – nem valósulhat meg maradéktalanul. A zeneiskola, mint iskolatípus céljainak kiegészítéseképpen a *nemzeti hagyományok megbecsülése, szeretetére való nevelés* jelentkezik műfaji sajátosságként.

A 1999-es *„Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja"* (Népzene) a művészeti képzést – Zene-, Tánc-, Képzőművészet stb. – folytató iskolákat egységes keretbe szervezi. Formális célhierarchiát nem tartalmaz a tanterv. Célrendszerét, funkcióit rövid, tömör megfogalmazásban adja közre. Az egyetemes kultúra, az európai műveltség, a nemzeti, népi hagyományok, értékek átadását, az értékmegőrzés formáinak kialakítását fogalmazza meg stratégiai célként. Az esztétikai érzékenység alakításán túlmenően a zene megszóltatásához szükséges énekes és hangszeres technikai készségek kialakítását, a zenei ismeretek átadását és valamennyi zenei tevékenység tudatosítását határozza meg. Kognitív és emocionális célokat vetít előre, miközben a különböző zenei műfajok sajátosságainak megismertetését is célul tűzi ki. Tanulmányunk e fejezeténél nem térünk ki a folyamatok részletes ismertetésére, bővebben

a későbbi fejezetek során szólunk róla. Az 1981-es tantervhez képest különbségként jelenik meg a *variációképző-rögtönzőkészség kialakítása*, mely a hagyományos paraszti társadalom tagjainak zenei megnyilvánulásai között is jelen van. Az 1999-es tanterv egyértelműen a népzene műfaji sajátosságait hangsúlyozza, nem feledkezve meg a műfajok (klasszikus zene, népzene) egymást gazdagító organikus kapcsolatáról, valamint az egyetemes vagy magas kultúra megismerésének fontosságáról. A tanterv megfogalmazásában így olvashatunk: *„A népzene sajátos gondolkodásmódjának (logikájának), a dallam- és harmóniavilág és a formai szerkezet összefüggéseinek, a ritmus és intonáció szabadabb értelmezésének, a magyar nyelv sajátságaival is összefüggő hangsúlyviszonyainak megismertetése."* (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja (Népzene) 1999: 11). A népzene anyanyelvi szintű elsajátítását tűzi ki célul, melyen keresztül a hagyományos kultúra értékeinek tiszteletére, őrzésére, gyarapítására, továbbadására nevel. Hangsúlyt fektet az élő tradíció által nyújtott extrakurrikuláris lehetőségekre. A tanterv ezen megállapítását azért tartjuk fontosnak feltüntetni, mert az 1981-es tanterv ugyanebben a témában a következőképpen fogalmaz: *„Ma már a népművészet – s ebben különösen a népzene – nem száll „apáról-fiúra", az iskolarendszer hivatott ennek ápolására, továbbadására, sajátos eszközeivel a továbbfejlesztésére is."* (Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve. Népi hangszerek 1981: 55). Az extrakurrikuláris lehetőségek kihasználásának előfeltétele a hagyományban jelenlévő átadás-átvételi folyamatok intézményes szintre emelése. Erről ilyen formában bár a tanterv nem rendelkezik, „rejtett" módon azonban egyértelműen tetten érhető például a következő gondolatokban: *„A zeneoktatás a különböző zenei műfajok sajátosságait (…) ismerteti meg a tanulókkal (…)"* (Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja 1999: 10). Az 1981-es tanterv kotta- és stílushű játékigénye a mintegy másfél évtizeddel későbbi tantervben átalakul a zene és a nyelv összefüggéseinek hangsúlyozására.

A társas zenélés hangsúlyos szerepet kap nemcsak az egyének által megszerzett ismeretek megszilárdításában, hanem alkalmat teremt azok alkalmazásának rendszeres és folyamatos biztosítására. Az intézményes népzeneoktatásban, ennek értelmében komplex módon jelennek meg a folklórtartalmak, hiszen az extrakurrikuláris lehetőségek a népzene és néptánc a néphagyományban elválaszthatatlan organikus egységének az intézményes keretek között elszenvedett sérüléseit hivatott pótolni. A tanterv e törekvéseivel – elméleti szinten – megvalósul a folklórtartalmak komplex tanítási-tanulási folyamata.

A tantervek stratégiai céljai

A két tanterv stratégiai céljainak lényege szinte teljes mértékben megegyezik. Mindkét tanterv alapvető célja az általános népzenei műveltség megteremtése, valamint az arra érdemes tanulók felkészítése a középfokú zenei tanulmányokra. Az 1999-es tanterv részletezőbb, és köszönhetően az eltelt időnek, valamint a szakmai, társadalmi és politikai folyamatok változásainak, a népzenét a maga teljes valóságában emeli az intézményes zeneoktatás színterére. Az 1981-es tanterv a népzenét, mint a magasművészeteket megtermékenyítő folklórtartalmat kezeli, azonban meg kell jegyeznünk, hogy bizonyos hangszerek esetében (például a duda) érezhető az 1999-es tantervben egyértelműen megfogalmazott szakmai paradigmaváltás szemlélete (részletesen lásd a későbbi fejezetekben). Az esztétikai és emocionális nevelés megalapozását – építve a tanulók érdeklődésére, életkori sajátosságaira – mindkét tanterv stratégiai célként fogalmazza meg. Az 1. számú táblázatban a két tanterv stratégiai céljait tekintjük át.

1. számú táblázat *Az 1981-es s 1999-es tantervek stratégiai céljai*

Tantervek stratégiai céljai	
1981	**1999**
Érzelmi, és esztétikai nevelés megalapozása.	Érzelmi és esztétikai nevelés megalapozása.
Zenei készségek és képességek fejlesztése, zenei műveltség megalapozása.	Hangszer- és énektechnikai készségek zenei ismeretek megszerzése, zenei tevékenység tudatosítása.
Szabadidő tartalmas eltöltése, amatőr társas zenélésre való felkészítés.	A zene alkalmazására, befogadására való felkészítés.
Nemzeti hagyományaink megbecsülése, szeretete, önzetlen továbbadása.	Hagyományos kultúra értékeinek tisztelete, őrzése, gyarapítása, továbbadása.
Arra alkalmas, kiemelkedő képességű tanulók felkészítése szakirányú továbbtanulásra.	Zenei pályát választó növendékek felkészítése szakirányú továbbtanulásra.

Forrás: Az 1981-es és 1999-es tantervek alapján saját szerkesztés

Az 1999-es tanterv részletezőbb célmeghatározásai egyetlen kivételtől eltekintve nem mutatnak jelentős különbséget: Az alapfokú művészetoktatás célmeghatározásai körébe emeli a hagyományos kultúra tartalmainak gyarapítását.

A tantervek operatív céljai

A tantervek operatív célja tekintetében (is) különbségek jelentkeznek a két tanterv között. Struktúráját tekintve az 1981-es tanterv a követelmények megfogalmazásával indul és a tantárgy céljainak, sajátosságainak leírásával zárul. Az évfolyamok szerkezete négy fő egységre tagolt, melyek további alegységekre osztódnak. A két tanterv összehasonlíthatóságának érdekében a harmadik és negyedik tartalmi egységet összevonva tárgyaljuk.

A készségfejlesztés követelményei, mely a hangszeres készségfejlesztés és a zenei ismeretek és alkalmazásuk, az *ajánlás a tanév anyagának válogatására,* mely a kötelező és az ajánlott anyagok alegységeket, valamint az *a követelmények számonkérésének ajánlott formái,* amely a szereplések és az év végi beszámoló követelményeit foglalja magába. *A készségfejlesztés követelményei* felsorolásszerű, pontosan megfogalmazott, a hangszerkezeléshez szükséges alapkészségek elsajátításától a magas szintű hangszerkezeléshez szükséges technikai eszközök elsajátításáig mindenre kiterjedő részletes követelményeket fogalmaz meg. A zenei ismeretek és alkalmazásuk megfogalmazása hasonlóan az előző tartalmi alegységhez részletes, felépítésében átgondolt. Kiemeli a tárgyalt hangszer népzenében (helyenként egyéb műfajokban) betöltött szerepét. Az említett ismerettartalomtól eltekintve valamennyi közölt ismeretanyag az egyetemes zenei gondolkodás kialakítására utal.

Ajánlás a tanév anyagának válogatására: Kötelező és ajánlott anyagot fogalmaz meg a tanterv. A különböző főtárgyak ajánlásai egységes szellemben íródtak, azonban a szerkezeti egység mögött nagyfokú tartalmi különbségeket fedezhetünk fel. A népi furulya főtárgy esetében például évi hetven, nyolcvan dallamot határoz meg a tanterv, míg más főtárgy esetében találunk példát ennek akár felére is (például tekerőlant). Az említett szempont csupán mennyiségi összehasonlítást tesz lehetővé. Kiinduló vizsgálati kérdésünket szem előtt tartva ettől

mélyebb, minőségi jellegű elemzésre van szükségünk. Míg egyes tantárgyak esetében a népzenei szemelvények arányát tekintve a számonkérés felét határozzák meg (furulya, citera), addig néhány főtárgy esetében ez az arány eléri – egyes évfolyamok esetében – a száz százalékos arányt (duda, tekerőlant).

A követelmények számonkérésének ajánlott formái, az év végi beszámoló követelményei: mennyiségét tekintve évről-évre történő emelkedést mutat. A képzés kezdetén a tanév második felétől kezdődően kettő alkalmat jelöl meg a tanterv, mely a képzés végére egyes főtárgyak esetében eléri az évenkénti öt alkalmat is. A szereplés helyszínét meghatározó közlés vizsgálata, miszerint két főtárgy esetében (duda, tekerőlant) megjelenik a hangszer táncházban való használata, a népi hangszerek eredeti (a néphagyományban betöltött) funkciójának megjelenését vetíti előre.

Az 1999-es tanterv megfogalmazásaiban áthelyezi a hangsúlyt a népzenei előadás sajátosságaira. Struktúráját tekintve hét tartalmi egységre osztott. Az egységek elnevezései nem egyeznek meg maradéktalanul az 1981-es tanterv által használtakkal, azonban az elemzésünkben eddig használt három elnevezés alapján a tartalmak tökéletesen beazonosíthatóak, melynek köszönhetően az összehasonlítás elvégezhető.

A készségfejlesztés követelményei: a tanterv évfolyamonkénti lebontásban külön és összefoglalóan is szabályozza a zenei készségfejlesztés követelményeit. Évfolyamonkénti bontásban közreadott követelményei helyenként nagyvonalúan megfogalmazottak, az ez irányú feladatokat meghagyja a hangszerekhez köthető iskoláknak (értsd: hangszeres iskola), valamint a szaktanárok egyéni döntésének. Megfogalmazásai nagyobb területeket fognak át és nem mutatnak egységes képet az egyes főtárgyak tekintetében. Hangsúlyoznunk kell, hogy ez a hangszerek hagyományban betöltött különböző funkcióinak köszönhető, semmiképpen sem azonosítható hiányosságként. Abban azonban teljesen egységes szemléletet képvisel, helyenként konkrétan megfogalmazva, helyenként érzékeltetve vagy utalva, hogy kizárólag a népzene műfajához kapcsolódva képzeli el a népi hangszerek oktatását. A klasszikus zene műfaji sajátosságaihoz kapcsolódó készségfejlesztési területek teljesen kimaradnak a tantervből, a skálák, technikai gyakorlatok helyét felváltják a hagyományoknak megfelelő bejátszási módok alkalmazása.

Zenei ismeretek és alkalmazásuk: e tekintetben részletezőbbek a tanterv megfogalmazásai. A hangsúlyok egyértelműen a hagyományból megismert ismereteket közvetítik minden főtárgy esetében. A kizárólag a klasszikus zene műfajához köthető ismeretek alkalmazását a főtárgy órán elveti a tanterv. Csupán a hangszerjátékhoz szükséges elméleti ismeretek jelenlétét fogalmazza meg. Ezzel egyértelműen definiálja a műfajok között megfogalmazható határokat.

Ajánlás a tanév anyagának válogatására: leginkább ezen a területen jelentkezik a két tanterv közötti különbség. A tananyag jelentős mértékű – évfolyami szinten – csökkenése szembetűnő különbség, hiszen egy-egy főtárgyat illetően akár a tananyag negyedére való csökkenése is megfigyelhető. Az igazi különbség azonban ismét a tananyag összetételének vizsgálatakor jelentkezik. A tananyag összetétele minden főtárgy esetében – ahol kellő mennyiségű(!) népzenei anyag állt rendelkezésre –, teljes mértékben népzenei szemelvényekből építkezik.

A követelmények számonkérésének ajánlott formái, az év végi beszámoló követelményei: tanszaki meghallgatás és év végi beszámoló keretén belül adnak számot a diákok az iskola keretein belül. Az iskolán kívüli lehetőségek számát és formáját nem határozza meg a tanterv, azonban a nyilvános szereplések, valamint a táncházban való megnyilvánulás tanulásra gyakorolt előnyeit több ponton is hangsúlyozza.

A tantárgyak küldetése

Az 1981-es tanterv tantárgyainak küldetését nem minden főtárgy esetében fogalmazták meg formálisan. Helyenként (furulya) egyértelműen olvashatjuk, miszerint a tantárgy célja a néprajzi hitelességű hangzás megvalósítása, annak megközelítése. Bizonyos tárgyak célmeghatározása hiányzik, helyette homályos megfogalmazású tartalmakat találunk, melyek nem determinálják egyértelműen a tantárgy célját. Mivel a tanterv több helyen is felhívja a figyelmet az egységes szemléletre, tekinthetjük a néprajzi hitelességű hangzást egyetemes érvényűnek. Az 1999-es tanterv minden főtárgy esetében egyértelműen határozza meg a tantárgyi küldetését. Tantárgyi küldetésének megfogalmazása összehasonlíthatatlanul gazdagabb és részletesebb, mint az 1981-es tanterv megfogalmazásai. A teljesség igénye nélkül csupán néhány megfogalmazás, mely a néprajzi hitelesség kérdésében jelent előremutatást: *a tanult dialektusok táncrendjének megszólaltatása; az adott dialektus előadói hagyományára épülő rögtönzőkészség kialakítása; a táncossal, énekessel való zenei kommunikáció kialakítása.* Utóbbi megállapítás már a hangszer hagyományban betöltött funkciójára való utalás, mely szintén előremutatásként értelmezhető.

A tantárgyak stratégiai céljai

A tantárgyak küldetése mindkét tanterv esetében formálisan is megfogalmazott. Az 1981-es tanterv a néprajzi hitelességet, mint tantárgyi célt ugyan megfogalmazza, azonban ha a tantárgyi tartalmakat is vizsgálatunk tárgyává tesszük, akkor láthatjuk, hogy jelentős mértékben klasszikus zeneszerzők népzene-feldolgozásait írja elő, valamint a hangszereket a hagyományban szokásos funkcióktól eltérő módon is jelentős arányban szerepelteti (például a népi furulyát). Mielőtt azonban a tantárgyi tartalmakra vonatkozó megállapításaink túlságosan nagy hangsúlyt kapnának, fel kell hívni a figyelmet a tanterv egy megjegyzésére, mely a tantárgyi küldetés ellentmondásait oldja fel némiképp. A tantervek elkészítésére nem állt rendelkezésre elegendő idő, tapasztalat, megfelelő mennyiségű játszható anyag. A tanterv útmutatásai keretének megtartása mellett a tanári felelősséget, valamint a tartalmi rész rugalmas értelmezését, kezelését hangsúlyozza.

Egyfajta felhívást is intéz a népzene ügyét gondozó intézmények, előadók, tanárok számára, hogy a népi hangszerek intézményes keretek között való oktatására minden tárgyi feltétel létrejöhessen. A leírtak alapján tehát a tantárgyi tartalomból nem vonhatunk le mélyreható következtetéseket. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy korábbi – a tantárgyi tartalmak műzenei túlsúlyát érintő – megállapításaink nem minden tantárgy esetében teljesülnek maradéktalanul, ugyanis bizonyos tárgyak célmeghatározásában és tartalmában (főként a dudánál, de helyenként a tekerőlantnál is) találunk előremutatásokat az autenticitás értelmezésével kapcsolatosan. A duda és a tekerőlant tantárgyi céljainak megfogalmazása (előbbi erőteljesebben) tehát előrevetíti a népzene autenticitásával kapcsolatosan tantervi szinten az 1990-es évek végén bekövetkező paradigmaváltást. Az 1999-es tanterv nem elégszik meg pusztán a folklórtartalom intézményes oktatásba való emelésével. A környezeti sajátosságokat, a hagyományban előforduló hangszereket, azok hagyományban betöltött funkcióit valamint az átadás-átvétel folyamatának sajátosságait is tantárgyi célként határozza meg.

A tantervek műveltségtartalma, szerkezete és rendszere

Az 1981-es tanterv egyetemes zenei műveltségtartalma, melyet népzenei alapokra helyezve ér el, szemléletesen tetten érhető az óraelosztásban és az óraszámokban is. A tanterv az előképző évfolyamon heti kétszer negyvenöt perc szolfézst ír elő, az alsófok első évfolyamától vezeti be a főtárgyat egyéni óra keretében heti kétszer fél órában vagy csoportos (homogén csoport 3-4 fő) formában heti kétszer negyvenöt percben. A szolfézs óra keretében a diák által tanult műfajtól függetlenül határoz a tanterv, melynek népzenei tartalma irreleváns a kutatásunk szempontjából. Egyfelől, mert általánosan minden műfaj tanulói ugyanabban a képzésben részesülnek, másfelől az elméleti órák népdalfelfogása nem terjed ki minden (például táji) sajátosságra. Az alsófok harmadik osztályától a kötelező tantárgyak kiegészülhetnek heti egyszer harminc perc zongorával, mint fakultatív órával, amely a képzés utolsó évfolyamáig jelen lehet. A képzés negyedik évfolyamán egy évre megjelenik a társas zene, mint kötelező óra, mely a csoport összetételétől függetlenül heti egyszer hatvan perces. Az alsófok ötödik évfolyamától a főtárgy órák helyébe a kamarazene, mint főtárgy lép be, mely csoportos óra, heti kétszer negyvenöt percben. Az alábbi (2. számú táblázat) ábrán összefoglalóan látható a képzés struktúrája.

2. számú táblázat *Az 1981-es tanterv óraterve*

Az 1981-es tanterv óraterve							
Tantárgy	Előképző	Alsófok					
		1.	2.	3.	4.	5.	6.
Főtárgy	-	2	2	2	2	-	-
Kamarazene főtárgy	-	-	-	-	-	2	2
Szolfézs	2	2	2	2	2	2	2
Társaszene	-	-	-	-	1	-	-
Zongora	-	-	-	1	1	1	1

Forrás: Az Állami Zeneiskolai Nevelés és Oktatás terve alapján saját szerkesztés

Az 1999-es tanterv népzenei műveltségtartalma egzaktabb módon jelenik meg az óraszámban és az óraelosztásban, a műfaji sajátosságokon túl hangszerenkénti specifikumokat is figyelembe vesz (például citera, klarinét/tárogató stb.). A képzés expanziója nemcsak a hangszerek számában jelentkezik, hanem a képzés egészére vonatkozóan is. A képzés vertikális irányú kereteinek tágulása az előképző és alapfok (jelentése megegyezik az 1981-es tanterv által használt alsófok kifejezésével) évfolyamaira építve további négy továbbképző évfolyammal egészül ki. A főtárgy órák – tantervi szinten is – megjelenhetnek az előképző évfolyamokon. Óraszámban és óraszervezésben nem találunk különbséget az 1981-es tantervhez képest. A főtárgy órák mellett az alapfok negyedik évfolyamáig kötelező a szolfézs órákon való részvétel ugyanolyan formában, ahogy az 1981-es tantervben is láthattuk, azonban a tanterv egy rendelkezése szerint már az előképző első évfolyamától javasolt a szolfézs óra tananyagának – helyi tantervi szinten – ötvözése a népzenei ismeretek tananyagával. A negyedik évfolyam elvégzése után a diák kötelezően választhat az elméleti vagy gyakorlati tárgyak közül, melyet előbbi esetben heti mi-

nimum egyszer negyvenöt perc időtartamban vagy utóbbit, melyet az óra formájától függően (egyéni vagy csoportos) minimum egyszer harminc perc vagy egyszer negyvenöt perc időtartamban tanulhat. Mindezek mellett a diáknak lehetősége nyílik már az előképző első évfolyamától heti kétszer negyvenöt percben – a választott tantárgy jellegétől függően egy vagy két foglalkozás – választható tárgyak végzésére is.

3. számú táblázat *Az 1999-es tanterv óraterve*

Az 1999-es tanterv óraterve												
Tantárgy	Évfolyamok											
	Előképző		Alapfok						Továbbképző			
	1.	2.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
Főtárgy	(2)	(2)	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Kötelező vagy kötelezően választható tárgy	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Választható tárgy	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Forrás: Az Alapfokú Művészetoktatás Követelményei és Tantervi Programja (Népzene) alapján saját szerkesztés

Az 1981-es tanterv fakultációs lehetőséggel biztosította a középfokú pályaorientációt, míg az 1999-es tanterv a szabadon választhatósággal teszi ezt meg, valamint az utóbbi nagyban hozzájárul a tartalmi differenciálás lehetőségének megteremtéséhez is. A két vizsgált tanterv megegyezik abban, hogy nagyfokú szabadságot biztosít a tanárok számára azzal, hogy a tantervben foglaltak rugalmas kezelését kéri az azt alkalmazóktól.

A személyiségfejlesztés komponense a tantervekben

Az 1981-es tanterv az általános és középiskola, az ifjúsági mozgalom, a család és a környezet személyiségformáló tevékenységének kiegészítését az érzelmi és esztétikai nevelés eszközével deklarálja. Nevelésének középpontjában az esztétikailag érzékeny, igényes, a zenekultúrára fogékony jellem áll, melyet az eddig említetteken kívül zenei tárgyú könyvek olvasásán keresztül kíván elérni. A zeneiskola a tanulóit nevelje a rendszeres, céltudatos gazdaságos és eredményesebb munkára. A maga eszközrendszerével fejlessze a tanulók feladattudatát, kitartását, koncentrációképességét, valamint nevelje tanulóit rendezettségre, fegyelmezettségre, a zene műveléséhez szükséges magatartásra és szabályos munkarendre. Hangsúlyozza az öntevékenységre, a nemzeti értékek megbecsülésére, szeretetére és továbbadására való nevelést (Az állami zeneiskolai nevelés és oktatás terve, 1981).

Az 1999-es tanterv az esztétikailag, zeneileg művelt, nyitott jellemet állítja nevelésének középpontjába. Az önkifejezés, a hagyományos népi kultúra értékeinek önálló, egységes szellemű feldolgozására való nevelést határozza meg. A rendszeres, céltudatos, igényes önálló munkára való nevelést az 1999-es tanterv is formálisan megfogalmazza, kiegészítve az értő zenehallgatásra, az alkotó magatartásra való neveléssel. Az aktív közreműködés a közművelődési tevékenységben nem számít előrelépésnek, hiszen az 1981-es tanterv is hangsúlyozza, azonban az egyházzenei élet segítésére, és az önfejlesztésre való nevelést előrelépésként értelmezhetjük.

Kooperativitás és kompetenciarendszer a tantervekben

A kooperativitás mindkét tantervben célként és eszközként is jelen van. Ebben nem találtunk jelentős különbséget. A kooperativitás az iskolatípus sajátosságából fakadóan elengedhetetlen, melyre az előzőekben már több példával is rámutattunk. Az együttműködés kialakítása a társas zenélés alapja, ezért informálisan ugyan, de elvi kérdésként kezeli mindkét tanterv.

Mindkét tantervben kívánalom, hogy az együttműködés megvalósuljon, hiszen ellenkező esetben bizonyos tantárgyi elvárások meghiúsulnának. Gondoljunk a főtárgy és a kamarazene viszonyára, de példaként említhetnénk a főtárgy és szolfézs viszonyát is. E tekintetben az 1999-es tanterv magasabb szinten áll, ugyanis bár csak informálisan, de szót ejt a két tantárgy ilyen értelemben vett kapcsolatáról. Mindkét tanterv nagy hangsúlyt fektet a tanár szaktudására. Az 1981-es tanterv meghatározza, hogy kik végezhetik a tanári munkát. Meg kell említenünk, hogy pedagógiai végzettséget nem ír elő a tanterv, csak tanfolyam végzését követeli meg. Az 1991-es tanterv nem ejt szót a tanár szaktudásával kapcsolatosan, de következtethetünk a tantervi tartalom alapján a magas szintű szaktárgyi és pedagógiai ismeretek megkövetelésére. Ebben az időszakban az oktatást szabályozó dokumentumok hierarchiáját tekintve magasabb szinten határozták meg a tanárok végzettségét.

A tanulókkal szemben mindkét tanterv támaszt követelményeket, melyekből következtethetünk a tanulói kompetenciákra, különbséget azonban csak a szakmai kompetenciákban találtunk, ami azt mutatja, hogy a népzeneoktatás fejlődése elsősorban szakmai szinten mutat fejlődést.

Azonosságként fogalmazhatjuk meg a két tantervvel kapcsolatban, hogy egyik sem fogalmazza meg sem tanári, sem a tanulói kompetenciákat. A követelményekből, a megfogalmazott célokból következtethetünk, *„de a sejtetés, a lebegtetés nem lehet jellemzője egy szabályozórendszernek!"* (Gergely 2004).

Összegzés

Összehasonlító elemzésünk célja összetett. Eredményeink segíthetik a tantervfejlesztők munkáját, hozzájárulhatnak az eddigi hibák feltárásához, azok kijavításához. Segíthetnek megérteni az intézményes népzeneoktatás kezdeti időszakát, azok nehézségeit, valamint a nehézségek hátterében meghúzódó okokat. Adatokkal szolgálhatnak a neveléstörténet számára a népzeneoktatás paradigmáinak megállapításához, a fejlődési irányok meghatározásához.

A két tanterv összehasonlító elemzéséből nyert adatok alapján elmondhatjuk, hogy a népzeneoktatás funkciója alapvetően nem változott a kezdetek óta.

A feltett kutatási kérdéseinkre kapott válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a tekerőlant és duda főtárgyak esetében az 1999-es tanterv előtt (tehát a rendszerváltás időszakát megelőzően), már az 1981-es tanterv egyes főtárgyai esetében bekövetkezett a népzene felfogásával kapcsolatos paradigmaváltás. A tantervek által kimondott és ki nem mondott tartalmakból levont következtetéseket megerősítik, alátámasztják az általunk 2016-ban és 2017-ben felvett interjúk, melyekből a megrajzolható kapcsolati háló alapján kimutatható, hogy a paradigmaváltás egyértelmű kapcsolatban áll a táncházmozgalommal, azok tagjaival. Ifj. Csoóri Sándor, a duda tantervalkotója, valamint korábbi tanítványa, Havasréti Pál, aki a tekerőlant tantervszerzője is az 1970-es évek elején kibontakozó táncházmozgalom aktív tagja volt.

A Gergely Gyula által kidolgozott komponensrendszer, mint vizsgálati eszköz alkalmasnak látszik a művészetoktatáshoz kapcsolódó tantervek vizsgálatához. A tantervek közötti hasonlóságok mellett egyértelműen elkülönülnek a különbségek is.

IRODALOM

Agócs Gergely (1998): Hagyományos hangszeres zenepedagógia. In: Karácsony Molnár Erika – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és Népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. (Az 1996. október 4-5-i országos konferencia anyaga).* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 137-141.

Andrásfalvy Bertalan (1998): A néphagyomány oktatásának távlatai. In: Karácsony Molnár Erika – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és Népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. (Az 1996. október 4-5-i országos konferencia anyaga).* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 8-14.

Barta Tamás (2014): Magyar néptáncmozgalom a korai időkben – társadalmi ideológia vagy nemzeti művészet? *Eszmélet,* 26**.** 101. sz. 141-166.

Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Bolya Mátyás (2017): *A magyar népzenészképzés szakterületi megújítása.* Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kar Zenetudományi Intézet, Budapest.

Boreczky Ágnes (2015): Családkutatások nevelésszociológiai nézőpontból. In: Kozma Tamás (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlislocki Henrik Szakkollégium, Pécs. 103-136.

Dobray István (1963): Az elvi alapokat kijelölő referátum In: Az alsó fokú zeneoktatás reformjáról. *Parlando,* 1963/1. 3-10.

Gergely Gyula (2002): *A pedagógiai tevékenység komponensrendszere.* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00060/2002-05-ta-Gergely-Pedagogiai.html; 2017.02.20.

Gergely Gyula (2004): *Tantervelemzés a paradigmaváltás jegyében. Az Organisationsentwurf és az 1978 gimnáziumi tanterv összehasonlító elemzése.* http://epa.oszk.hu/00000/00035/00082/2004-06-ta-Gergely-Tantervelemzes.html; 2017.02.20.

Juhász Zoltán (1998): A népzenetanulás hagyományos módja. In: Karácsony Molnár Erika – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és Népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. (Az 1996. október 4-5-i országos konferencia anyaga).* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 142-148.

Juhász Zoltán (2017): *Pista bácsi legelője. Hagyomány – Mi legyen az oktatási rendszer „partizánjaival"?* 2018. 06. 25-i megtekintés, Magyar Idők, https://magyaridok.hu/lugas/pista-bacsi-legeloje-2208412/

Karácsony Molnár Erika – Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és Népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában. (Az 1996. október 4-5-i országos konferencia anyaga).* Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest.

Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). A korszak „oktatási reformjainak" természetéről *Új Pedagógiai Szemle,* 53. 9. sz. 25-32.

Mészáros István (1992): Magyar Paedagogia – Magyar Pedagógia 1892-1992. *Magyar Pedagógia.* 92. 1. sz. 5-24.

Nádasi Mária (2000): Dokumentumelemzés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 317-329.

Nádasi Mária (2000): Kikérdezés. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 171-211.

Pataky Istvánné (szerk.) (1981): *Az Állami Zeneiskolai Nevelés és Oktatás Terve*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.
Szűcsné Hobaj Tünde (szerk.) (1999): Az alapfokú művészetoktatás. Követelményei és tantervi programja. ROMI-SULI Könyvkiadó és Továbbképző Műhely, Budapest.
Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia. Elmélet, tanterv, módszer*. Okker Kiadó, Budapest.

Bátfai Norbert - Szabó József - Besenczi Renátó - Jeszenszky Péter - Szabella Olivér - Abai Alex
Kocsis Dávid - Bozsányi András - Szabó Ákos - Ispány Márton

AZ OKTATÁS ÉS AZ ESPORT SZINERGIÁJA

Absztrakt

Közleményünkben azt a kérdést tanulmányozzuk, hogy melyek az oktatás és az esport közötti szinergiák. Miért fontos az ilyen kapcsolat? Mert a Magyar Nemzeti Esport Portfólió és Stratégia észrevételeivel összhangban fel kell ismernünk, hogy az esport nagy számban termel és fog kitermelni influencereket. Az oktatásnak van felelőssége abban, hogy ezek az influencerek milyen irányban polarizálják a fiatal generációinkat. Mit tud tanulni az oktatás az influencerektől? Az oktatás fel tudja-e használni az esportban lévő hatalmas szellemi potenciált? Hogyan használhatnánk ezt fel a tanulásban, programozásban vagy a digitális tartalomfejlesztésben, s végső soron talán még az ember jobb megismerésében is? Ezeknek a kérdéseknek a tanulmányozása során megvizsgálunk néhány közoktatási és főleg felsőoktatási használati esetet.

Oktatás és esport

Schrödinger és Jordan nyomán az élő anyag meghatározó tulajdonsága, mára a kvantumbiológia (Al-Khalili és McFadden 2014) alapelve, hogy csekély mennyiségű kitüntetett anyag képes tekintélyes méretű anyagra közvetlen befolyást gyakorolni. Egy tele stadionos rock koncerten, ha egy vendég torkaszakadtából „trallalázik" egyet a forgatagban, akkor semmi nem történik. Ellenben, ha a zenekar frontembere (a hasonlatban ő a csekély mennyiségű kitüntetett anyag) teszi ugyanezt, akkor az egész stadion megismétli[1]. Ezt a távoli hasonlatot még tovább is vihetjük. A kvantumbiológusok célja olyan konkrét jelenségek feltárása, amikor a csekély mennyiségű kitüntetett anyag kontrollálja az „egészet". Ilyen aspiráns például a sejt szinten a fotoszintézis vagy az európai vörösbegynél a tájékozódás[2]. Mi akkor a mi tennivalónk, ha a társadalom szövetében akarjuk ennek a tanulmánynak a felütését kvantumbiológiai szemlélettel megadni? Az analógia: megkeresni a ma influencereit (befolyásolóit)[3]. Az intuíció: ha egy adott területen vannak influencerek, akkor az a terület jól meg van szervezve!

Hazai viszonylatban például a WeAreTheVR játék és technológia csatornára asszociálhatunk. Ez a legnagyobb gaming tematikájú magyar közösség 223 962 feliratkozót tudhat magának a Twitch csatornáján[4] vagy ugyanott nap mint nap megnézhetjük, hogy több ezren kapcsolódnak be folyamatosan az adások fogyasztásával a közösség életébe. Az oktatás feladata, hogy tanuljon az influencerektől. Ez nem egy életidegen cél, hiszen a katedrán a hallgatóságát

[1] Lásd például Freddie Mercuryt itt: https://youtu.be/OVzvoPP6M50.
[2] https://www.ted.com/talks/jim_al_khalili_how_quantum_biology_might_explain_life_s_biggest_questions
[3] Motivációnk tekintetében lásd a Magyar Nemzeti Esport Portfólió és Stratégia című dokumentumot, http://shrek.unideb.hu/~nbatfai/samuentropy-portfolio-hu.pdf
[4] https://www.twitch.tv/wearethevr

magával ragadó előadó is influencer az előadásának kontextusában, kisarkítva egy Albert Einstein pedig már általában is az. A hazai oktatásnál maradva, például a Minecraft felhasználását illetően influencer lehetne Ujhelyiné Szeverényi Irma[5]. Vagy influencer lehetne Fülöp Tamás, aki egy Micro:bit programozást segítő csoportot[6] adminisztrál.

Az esport és az oktatás lehetséges szinergiáinak vizsgálatát az élő rendszerekkel hasonlatba állított influencerekkel vezettük be, akik így mint a tanulási folyamat igény szerint előálló szereplőiként állnak elő. Feltételezhetjük, hogy a vizsgálandó szinergikus kapcsolatok egyik, az oktatási oldaláról (például a tanuló, diák, hallgató, tanító, tanár, oktató fogalmak kapcsán) jó intuitív képpel rendelkezünk, ám a másik, az esport oldal megérdemel egy további tematikus bevezetést. Kik ennek az oldalnak a tipikus szereplői? Egyrészt a termelők, vagyis maguk a játékok és az őket koordináló, gyártó fejlesztő cégek[7]. Másrészt a fogyasztók, azaz a professzionális, az egyszerű és az alkalmi játékosok, illetve a nézők. Ezt tekintjük át a következő részben a játékosok szokásainak kutatása, majd a játékok, mélyebb szinten akár a játékok kínálta, rájuk építhető szoftveres (API) lehetőségek szemszögéből, mely kapcsán a nemzetközi szakirodalmat is hivatkozzuk. Ezt követi a potenciális szinergiák előzetes feltérképezése, a felsőoktatás esetén két konkrét használati esetet is részletezve. Ebben a részben az oktatást is támogatni tudó FUTURE nevű „játék" oktatásba már bevont felületét is bemutatjuk (közösségi érzékelés alapú tevékenység naplózás és szakterületi formalizáció tekintetében.) Végül az ismertetett kutatási, oktatási és szervezési elképzeléseink fókuszába saját esport tárgyunkat helyezve, az annak aktuális megszervezését utólag visszaigazoló kérdőíves felmérésünk eredményeit ismertetjük, mely a kurzusba beválogatott játékok szempontjából releváns. A tanulmány konklúziója tovább magyarázza azt a hitvallásunkat, hogy az esportot mi tervezett szándékkal tartalomfejlesztői, elemzői és programozói szemszögből is meg akarjuk ragadni ugyanúgy a terület kutatásában, mint oktatásában.

Játékos szokások

A kutatások különböző indíttatásból folyamatosan vizsgálják a számítógépes játékosokat, a játékhasználatot, az eszközöket, az addikciós problémákat. Különösen érdekes, hogy a játékok világa hogyan kapcsolódhat az oktatáshoz, hasznos vagy káros a diákok játékhasználata, segítheti-e a tananyagok hatékonyabb elsajátítását, kiegészítését. A játékosok motivációjának klaszterezését, a különböző preferenciájú játékosok szemszögéből tekintve mutatja be Dobó (Dobó 2008). McDermott megközelítésében a játékosokat a játékokhoz kapcsolódó viszony, élmény alapján csoportosítják (McDermott 2014). Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi, 2001) flow jelensége az esportban is értelmezhető[8]. A játékokkal (MMORPG) üzleti szempontból foglalkozik (Urschel 2011).

A 2017-ben a 14-16 évesek körében végzett kutatásunk eredménye megfelel a Dániában 2017-ben végzett 3664 főt érintő vizsgálat adatainak. Ez rávilágít arra is, hogy a magyar fi-

[5] https://youtu.be/xFpc0BvvX1o

[6] https://www.facebook.com/groups/898764273601915

[7] Meg kell említenünk, hogy a számítógépes játékok sportbeli analógiáit könnyen megadhatjuk. Például a 4x100-as váltó lehetne a League of Legends. Ezzel ellentétben az adott játékok felett egyeduralkodóan exponáló fejlesztő cégeknek nehéz a sport világából megfelelteni valamelyik szereplőt. Azon nyilvánvaló okból, hogy például a futásnak vagy az ökölvívásnak nincs gyártója.

[8] Lásd: http://mindset.co.hu/madarat-tollarol-embert-e-sportjarol/

atalok és a dán fiatalok játékhasználata nem tér el jelentősen[9]. Méréseink szerint a fiúk és a lányok egyformán játszanak esport jellegű játékot, a fiúk aránya 51% volt (Szabó 2016). Más vizsgálatok zöme az aktív és sikeres sportolókra irányult, így ott a fiúk jelentős túlsúlyban vannak. Mi azonban azt néztük, hogy kik azok, akik bármilyen szinten játékokkal foglalkoznak. Leegyszerűsítve tehát mi a tömegsport játékosaival foglalkoztunk és nem az élsportolókkal.

A játékra alkalmazott eszközök vonatkozásában lásd a Szabó és mtsai (2017) munkánkat. Azokkal a kérdésekkel kapcsolatos eredményeink, hogy a diákok mely játékokkal játszanak, milyen ezeknek a játékoknak a kedveltsége, illetve mindezek tükrében milyen korhatárokkal kapcsolatos megfigyeléseket tehetünk Szabó (2017) munkájában találhatóak. Ez alapján a korábban hivatkozott Dobó-féle (Dobó 2008) motivációs osztályozást is alkalmazhatnánk mért diákjainkra.

A játékok, ahogyan az API programozó látja

Általánosságban elmondható, hogy a legnépszerűbb esport-játék gyártók szolgáltatnak adatokat a játékosokról, természetesen a játékbeli tevékenységeikről (személyes adatot nem adnak ki). Ezeket az adatokat néhány gyártó a saját weboldalán teszi közzé, de a legtöbb cég ún. alkalmazás programozói interfészeket, API-kat biztosít az adatok lekérdezésére. Ezekre az API-kra lehetőség van tetszőleges alkalmazást (web, asztali vagy mobil) építeni, de minden esetben be kell tartani a gyártó cég által meghatározott szabályokat (szoftverlicenc és adatok felhasználhatósága).

Tipikusan elmondható, hogy ezekkel az API-kal információkat szerezhetünk a játékosok játékbeli tevékenységéről, hogy például valaki hány mérkőzést játszott, milyen szinten van a játékban stb. Ezek segítségével aggregált formában akár azt is kimutathatjuk, hogy egy konkrét játékos napi szintre lebontva mennyi időt töltött játékkal. Emellett kereshetünk konkrét mérkőzéseket is, ahol az egyes játékosokat tekinthetjük meg, illetve, hogy ott az egyes játékosok milyen karaktereket, eszközöket használtak, mekkora részt vállaltak a csapat összteljesítményéből stb. Ezekkel az adatokkal lehetőségünk van minőségi paramétereket is megmutatni, tehát hogy egy játékos mennyire döntött jól bizonyos szituációkban. Ezen felül a legtöbb API ad információt olyan adminisztratív dolgokról is, mint a szolgáltatás minősége, tehát hogy a játék éppen milyen állapotban van, van-e valami szerverprobléma, vagy egyéb a játékot nehezítő (adott esetben ellehetetlenítő) technikai körülmény.

A nemzetközi szakirodalomban is számos példát találhatunk ezen API-k használatára. Létezik kutatás a jó csapatmunka elemzésére (Pobiedina és mtsai, 2013). A játék fejlesztése során a változtatások hatásainak elemzésére (Kica és mtsai, 2016) a játékgyártók a játékbeli elemeket igyekeznek minél kiegyensúlyozottabban tartani, gyengítenek vagy erősítnek bizonyos karaktereket, eszközöket, ezeket a változtatásokat ún. patch-ek formájában építik be a játékokba. Eredmények léteznek a csapattársak és ellenfelek összesorsolásának mechanizmusának elemzésére (Myślak és Deja, 2014), illetve a napjainkban nagyon nagy hangsúlyt kapó online bántalmazás (cyberbullying) feltárására, lehetséges automatizált szűrésének kutatására (Murnion és mtsai, 2018). Ezen felül természetesen olvashatunk tanulmányokat mérkőzések végkimenetelének előjelzésére is (Lin 2016).

[9] „General study in gaming and eSports, part 1.- Manastats", https://manastats.com/2017/09/17/general-study-in-gaming-and-esports-part-1/

Végül szót kell ejtenünk az API-k és az így kinyerhető adatok felhasználhatóságáról. Általában minden fejlesztőcég elvárja, hogy a kinyert adatokat semmilyen körülmények között ne használják fel a játékosok tisztességtelen előny szerzésére, illetve más játékosokat a kinyert adatok alapján ne hozzanak hátrányos helyzetbe (mondjuk egy játékbeli teljesítményének kigúnyolásával). A játékgyártók többsége lehetőséget ad arra, hogy az adatok kapcsán született szoftvertermékeket monetizálhassák a fejlesztők (például reklámok elhelyezése a weboldalon), viszont a kinyert adatokat értékesíteni nem szabad. Emellett tiltják a nagy mennyiségű automatizált adatkinyerést (vagy adatbányászatot). Maguk az API-k szoftverfejlesztői licenc szempontból elég rugalmasan használhatóak, akár zárt, akár nyílt forrású szoftvertermékek is készíthetőek, viszont a nyílt forrású projektek esetén ügyelni kell, hogy a fejlesztő API-kulcsa ne kerüljön ki nyilvánosan.

Játék alapú oktatási esettanulmányok előkészítése

Melyek azok a játékok, amelyekre az API felületen történő kapcsolódáson túl is építhetnénk egy oktatási projektben? A játékfejlesztő cégek szigorúan szabályozzák a játékokhoz kötődő felhasználói tartalmak létrehozását és terjesztését, mint például a játékmenet-videók vagy weboldalak.

Tipikusan, szigorúan tilos a felhasználói tartalmak (adatok, képek, videók) közvetlen értékesítése, viszont a tartalom előállítói monetizálhatják a platformot, ahol a tartalmuk megjelenik. Például egy gameplay videókat készítő YouTube csatorna monetizálható a fejlesztőcég külön engedélye nélkül is, vagy az előző fejezetben említett weboldalakon elhelyezhető fizetett hirdetés. A felhasználói tartalmak közül kizártak bizonyos fajta szellemi alkotások, mint például a játékhoz kötődő regények, színházi produkciók és más hasonló adaptációk. A tanulmányunkban név szerint említett játékok csupán egy kisebb hányada teszi lehetővé az eredeti játék módosítását.

Különösen érdekesek lennének számunkra a játékok oktatási célú felhasználásai. A tanulmányban nevesített játékok közül a Minecraft az egyetlen, melynek létezik kifejezetten oktatási célú kiadása, a Minecraft: Education Edition[10], mely a Minecraft játékon alapuló tanulási platform. A szoftver eszközöket biztosít tanóráknak a Minecraft világában történő lebonyolításához. Számos téma játékos oktatásához elérhetők a szoftverhez tanórák. Az eredeti Minecraft-hoz hasonlóan ez is üzleti szoftver, melyet meg kell vásárolni használatához.

Potenciális szinergiák terepei
Esport a középiskolában

Számos középiskola felismerte már, hogy a fiatal generációt új módszerekkel lehet megszólítani, új módon célszerű tanítani. Elindultak azok a kezdeményezések, amikor szervezett formában foglalkoznak a tanulókkal, esport jellegű játékokon keresztül is próbálnak új ismereteket átadni. Ilyen megoldással találkozhatunk a debreceni Szent József Gimnáziumban (Albert, Szűcs 2018). A foglalkozások keretében fejlesztik a játékokhoz szükséges technikákat, segítik az együttműködést, a kommunikációt. Kidolgozzák a hatékony stratégiákat. Ez a játékosok számára sikerélményt jelent, és eközben megtanulják a statisztikai elemzéseket, azok hasznosságát, megismerik egymást, megtanulnak különböző szituációkban együttműködni, közös sikert

[10] https://education.minecraft.net/

elérni. A következő időszak nagy kihívása lesz az, hogy az egyes iskolák hogyan tudják felhasználni ezeket a módszereket az oktatásban. Ehhez első lépésként a pedagógusoknak is fel kell készíteni saját magukat, illetve a felsőoktatásban is meg kell jelennie az esport oktatásának, és a hozzá kapcsolódó módszertani ismereteknek.

A játékok játékosokra gyakorolt hatásával foglalkozik (McDermott, Bavelier és Green, 2014)[11]. De tudomásunk van olyan európai példáról is, ahol már esportot tanítanak a középiskolában (Obóczki 2016). Illetve mi magunk is belevágtunk olyan kutatásokba, melyekben a játékosok képességeit saját benchmark programjainkkal vizsgáljuk (Bátfai és mtsai, 2018a).

A technikai fejlődésnek köszönhetően mára eljutottunk oda, hogy az okostelefon lett az elsődleges játékplatform Magyarországon (Pintér 2018). Ez az eszköz ma már szinte minden háztartásban megtalálható, és mindegyik platform rengeteg játékot kínál a fogyasztóknak. Az okostelefonon bármikor el lehet indítani játékot, így a várakozások és az utazások idején is könnyen használhatók. Mivel multifunkciósak, akár zenehallgatás mellett is lehet játszani. Pintér szerint „*az okostelefon mint elsődleges videojáték-platform magyarázza részben azt is, hogy mik a legnépszerűbb játéktípusok*", mint a Hearthstone, amit a kutatásunk is visszaigazolt (Szabó és mtsai 2017). A felmérés szerint a játékra használt eszközök közül a legnépszerűbb asztali számítógépek a harmadik helyen szerepelnek a konzolok mögött.

A felsőoktatásban és a felnőttoktatásban

Az esport játékok nagy része csapatjáték, közösségeket hoz létre. A csapathoz kapcsolódó szurkolók és játékosok szintén közösséget alkotnak. Ezért fontos, hogy az egyetemi tananyag közösségszervezési és rendezvényszervezési ismereteket, esetleg tréninget is tartalmazzon. Ez nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy a csapat összefogottabb és sikeresebb legyen. Kiegészíthető vezetési ismeretekkel is, mert egy felkészült és lelkileg is rendben lévő csapat nagyobb valószínűséggel teljesít jól.

Az alábbiakban két konkrét óratervet vázolunk fel. Az első a Testnevelési Egyetemen egy egyelőre még csak tervezett, „Az esport menedzsmentje" című kurzus. A másik a Debreceni Egyetemen az Informatikai Kar EU akkreditált programtervező informatikus BSc szakának „Esport" nevű kurzusa. Utóbbiban, visszacsatolásként az előző ponthoz, előzetesen megemlíthetjük, hogy a kurzuson belüli szervezési feladatok egyik fókuszába éppen a középiskolai fakultációknak, osztályközösségeknek szervezett mobil és PC-s tornákat állítjuk.

Az esport menedzsmentje

Az esport menedzsmentjének oktatása égető kérdés a jövő sportmenedzser generációjának kinevelése szempontjából. Majd 1,5 milliárd dolláros iparágról beszélünk, mely folyamatosan növekszik[12], ezért ha világszinten versenyképes munkaerőt szeretnénk képezni – hisz a külföldi

[11] De lásd még http://mindset.co.hu/madarat-tollarol-embert-e-sportjarol/ és http://www.draven.hu/diploma/.

[12] „Global 2018 Global Esports Market Report", https://newzoo.com/insights/trend-reports/global-esports-market-report-2018-light/

esport oktatás néhány éve már működik[13][14][15] – nem engedhetjük meg magunknak azt, hogy legalább alapszintű ismereteket ne szerezzenek a digitális sportok témájában a jövő sportmenedzserei.

A tantárgy bevezetésével a fő cél a nemzetközi felzárkóztatás és innováció, hiszen több külföldi egyetemen is (Angliában, USA-ban, Kínában stb.) az esport oktatása valamely formában bevezetésre került. Fontos továbbá a kiváló sportmenedzserek képzése, melyhez hozzátartozik a széleskörű látásmód, épp ezért ez a tantárgy hivatott egy az esporttal kapcsolatos alaptudást átadni. A sportvezetői, szervezői kvalitások közül a legfontosabb néhány a csoportban való együttműködés képessége, taktikai és stratégia készségek megléte. A tantárgyon és a játékos felépítésen keresztül ezen kvalitások is fejleszthetőek és mérhetőek is a játékeszközökön keresztül. Végül, de nem utolsósorban segíthet az általános negatív sztereotípiák leküzdésében is az egyetemi oktatásba való bevezetés, hiszen a hozzá nem értő szkeptikusan vélekedőknek is komolyságot sugallhat az iparág - ha már egyetemen is oktatják - és nem csak a játék „haszontalansága" lesz a vélemények középpontjában.

A tantárgy számára rendelkezésre álló 12 óra elosztása 3x4 különféle formátumú órára bontható le.

- 4 vendégelőadó: Ezen előadók az esport szféra különböző szektorainak képviselői és gyakorlati tudásukon keresztül, testközelből tudják átadni a tananyag adott szakaszának részleteit.
- 4 elméleti óra: Alapvető elméleti tudás átadása, fogalmak bevezetése, iparági összefüggések és a kialakulás történetének megismerése. Válasz keresése a „Hogyan nőhetett ekkorára ez az iparág ilyen gyorsan?" kérdésre (Szabella 2018).
- 4 gyakorlati óra: Az esport oktatása nem történhet meg a játékok gyakorlati ismerete nélkül, ezért az első 3 órán különféle játékágazatok legnevesebb címeinek ismertetése és kipróbálása a feladat. Majd az utolsó órán egy választott csapatjátékban háziverseny kerül lebonyolításra, mely beleszámít az értékelésbe és a csapatmunkát és taktikai képességet hivatott ellenőrizni.

A neves vendégelőadók segítségével első kézből ismerhetőek meg az iparág összefüggései. A tapasztalat, melyet az esport kulcsterületein külön-külön képviselnek, hozzájárul a tantárgy céljainak teljesítéséhez, illetőleg az ismeretanyag átadása is izgalmasabb környezetben zajlik.

A tanterv gyakorlati óraterve:

- 1. Gyakorlati óra: Csapat esport játékok megismerése:
  - CS:GO (FPS)
  - League of Legends (MOBA)
- 2. Gyakorlati óra: Egyéni esport játékok megismerése:
  - Hearthstone (gyüjtögetős kártyajáték)
  - FIFA (sportjáték)
- 3. Gyakorlati óra: Kiválasztott csapatjátékban csapatok alakítása, gyakorlás
- 4. Gyakorlati óra: Házi verseny

[13] „Esports - Staffordshire University", http://www.staffs.ac.uk/course/esports-ba

[14] „In China's eSport schools students learn it pays to play", http://www.dailymail.co.uk/news/article-5425149/In-Chinas-eSport-schools-students-learn-pays-play.html

[15] https://www.redbull.com/sg-en/7-schools-that-offer-esports-programmes

Az oktatás akkor igazán jó, ha nem csak elméleti, de gyakorlati résszel is rendelkezik, ahogy azt John Dewey már 1916-ban leírta a „Democracy and Education" (Dewey 1916) című művében. Ezért a legfontosabb és legnépszerűbb esportcímek kipróbálásán keresztül megismertethető a legismertebb műfaj, a free-to-play üzleti modell és a különböző játékokhoz szükséges különböző „skill set" is (Szabella 2018). Az utolsó órai házi verseny (melyhez csoporton belüli csapat alakítás, taktika kidolgozása, esetleges gyakorlás is szükséges) egyaránt tesztelheti a résztvevők kollektív munkaképességét illetőleg stratégiai készségét.

Az esport egyetemi oktatása

A jelen pont címével egyező poszteren[16] került eredetileg bemutatásra a Debreceni Egyetem Esport nevű kurzusa (Bátfai 2017). A kurzus tervezése után sikerrel átment az Informatikai Kar PTI BSc szakának EU-s akkreditációján, mint a speciális ismeretek blokk egy 3 kredites tárgya, mely éppen a 2018/2019 tanév őszi szemeszterében, az említett akkreditált képzés tanrendjének megfelelően a 3. félévében kerül majd először meghirdetésre. A kurzus felvételének előfeltétele a „Magas szintű programozási nyelvek 1." című kurzus teljesítése, mely praktikusan azt jelenti, hogy a hallgató rendelkezik alapvető programozási ismeretekkel. Megjegyezhetjük, hogy ez az informatikai karon nem jelent lényeges megszorítást, hiszen itt elvben mindenki „programozó". Továbbá a kurzus tartalma modul rendszerű, ahol az utolsó, az „esport programozás" címkével megjelölhető modul tételezi fel a programozási előképzettséget. Ezt elhagyva, csakis az első három, az „esport játék", „esport szervezés" és „esport elemzés" címkékkel pántlikázható modulok akár egy széles körben meghirdethető, szabadon választható tárgy alapját is képezhetik.

A reguláris kurzust a szaksajtóban szokásos piramis elrendezésben[17], ahol a piramis alján az érdeklődők, az alkalmi játékosok, csúcsán pedig a professzionális játékosok állnak, valahová a szervezett játék szintjére, az amatőr sportolói szint közelébe helyezhetnénk. Ez első hallásra magas besorolásnak tűnhet, de ne felejtsük el, hogy speciális helyzetben vagyunk, mivel az egyetemnek van sportegyesülete, minek nyomán a kurzus hallgatói és a DEAC-Hackers (Bátfai és mtsai, 2018b) esport szakosztály tagsága várhatóan soha nem lesz diszjunkt. Ennek megfelelően még tipikusnak is mondható az amatőr sportolói szint, hiszen a DEAC-ban leigazolt tagok amatőr sportolói sportszerződéssel bírnak, tehát definíció szerint amatőr sportolók. Az akkreditált kurzus tematikáját[18] a tanterv az alábbiak szerint rögzíti, ahol a jobb tárgyalhatóság miatt feltüntettük a 4 említett modult, illetve az eredeti heti szintű bontáson egyszerűsítettünk a jelen tanulmány logikájához igazítandó.

- Játékok (1-2. hét):
  - A videójáték kultúra.
  - Az elektronikus játékok osztályozása.
- Szervezés (3-6. hét):
  - Szervezett játék egy RTS[19]-el a laborközösségben.

[16] https://arato.inf.unideb.hu/batfai.norbert/NEMESPOR/ONK2017/ONK_esport_poster_BN.pdf

[17] Lásd például a https://projekter.aau.dk/projekter/files/259991639/Titan_Product_and_Process.pdf 50. vagy a https://www.mtg.com/wp-content/uploads/2017/11/CMS_2017_4_ESL-novideo.pdf 8. lapján.

[18] A tematika kidolgozója az első szerző volt.

[19] Valós idejű stratégiai (Real Time Strategy) játékok.

- Szervezett játék egy FPS[20]-el.
- Szervezett játék egy MOBA[21]-val.
- Szervezett játék egy mobil játékkal.

- Elemzés (7-9. hét):
  - Esport közvetítés és esport nézés. Esport közösségek.
  - Esport tornák szervezése, szervező esettanulmány. Ez egy lehetséges kapcsolódási pont a középiskolai szinthez. Jelesül az esettanulmányban egy együttműködő középiskolai közösség vagy tanóra tartalmi megszervezésével.
  - Esport elemzési esettanulmány.
- Programozás (10-14. hét):
  - Játékok és mesterséges intelligencia.
  - DeepMind Lab[22] esettanulmány.
  - Malmo[23] esettanulmány.

A kurzusban nem titkolt szándékunk olyan elméleti kérdések felvetése is, hogy például melyik a komplexebb játék, vagy, hogy miért szeretünk játszani, ebben az irányban lásd a (Bátfai 2018) munkát, mint irányadót. Az aktuális esport kurzus sportszakmai megalapozását lásd az „Előzetes sportszakmai döntések az esport kurzusban" című pontban.

A FUTURE tervezett alkalmazása az esport kurzusban

A 2017/2018 tanév tavaszi szemeszterében, már az említett akkreditált új képzési rendben, a „Magas szintű programozási nyelvek 1" reguláris kurzusban használtuk a FUTURE[24] rendszert. Ez alapvetően ugyan egy tervezett játék[25], melyben a játékélmény a játékosok (adott esetben a hosztoló[26] város) alternatív jövőinek legenerálása és az ilyen jövők kölcsönhatásának biztosítása. Közösségi érzékelés alapú tipikus bemenete, hogy a játékosok megadják benne napi tevékenységeiket. A tevékenységek fába vannak szervezve, minden tevékenységet és a játékosokat is tulajdonság fák jellemeznek. A FUTURE gépi tanulásos motorjának feladata lesz annak a kapcsolatnak a meghatározása, hogy milyen tevékenységekhez milyen tulajdonság értékek tartoznak. (Például milyen tulajdonságok kellenek egy reaktor mérnöknek és megfordítva: milyen tulajdonságokat ad a reaktor mérnökség). Ezt a rendszert nem véletlen eloszlásból akarjuk indítani, hanem egy olyanból, ahol adott szakterületet szakértők formalizálnak: megadják a tevékenységeket és azok tulajdonság jellemzésének értékeit. Ellentmondásosan ez egy adminisztratív, de mégis kreatív, szakmai feladat. Könnyebb helyzetben van az oktató, hiszen kurzusa esetén tipikus tevékenységek a kiadott feladatok, melyek értékelése azon pontokon alapszik, amely résztulajdonságokat az adott feladathoz rendel, lásd az 1. ábrát, ahol egy CUDA programozási feladat megnevezése és pontozása látható.

[20] Olyan (tipikusan „lövöldözős") játékok, melyekben a játék világa a játékos szemszögéből látszik a kijelzőn (First Person Shooter).

[21] Olyan RTS játékok, melyekben rögzített környezetben, a harci cselekményekkel előtérben folyik csapatok között a küzdelem (Multiplayer Online Battle Arena).

[22] https://github.com/deepmind/lab

[23] https://github.com/Microsoft/malmo

[24] http://smartcity.inf.unideb.hu/~norbi/FUTURE9.pdf

[25] https://github.com/nbatfai/future

[26] A hosztoló város kifejezést olyan értelemben használjuk, hogy ez az a város, ahol a játékosok laknak.

1. ábra *A tevékenységek és tulajdonságok szerkesztését támogató grafikus kliens a szakterületi szakértők formalizáló munkájának támogatására.*

A programozás kurzusban a FUTURE használata opcionális volt, de erre a rendszerre bíztuk a katalógust, a labor és az előadás jegymegajánlást, a részteljesítések adminisztrálását és gyakorlati jegy kiszámítását (ezeket tudtuk tevékenységek formájában formalizálni). A szóban forgó esport tárgyhoz készített tevékenységfa és a hozzá tartozó tulajdonságfa (leet speak szlengben) a https://github.com/nbatfai/future/blob/master/cs/F9F2/esport.sh lapon található.

Előzetes sportszakmai döntések az esport kurzusban

A már említett elméleti kérdések – mint például a „Miért szeretünk játszani?" – fókuszban tartása mellett fontosnak érezzük a programozás népszerűsítését és a nyílt forráskódú eszme terjesztését. Itt megjegyezhetjük, hogy napjainkban nem ismerünk olyan esport címet, amelynek a fejlesztése nyílt forráskódú modellben történne. Pedig a történelmi alapok ehhez adottak lennének, gondoljunk csak például a Doom forrásának[27] megnyitására.

Részben az open source eszme támogatására, részben teljesen praktikus okokból[28], a kurzusbeli RTS játékként választásunk az open source (a GNU GPL hatálya alatt terjesztett) 0 A.D. játékra esett. A kiválasztott MOBA és mobil játék pedig az ugyan nem open source, de legalább F2P (free-to-play League of Legends és Clash of Clans játékok lesznek a kurzus debütáló félévében[29]. Ezen választásokat részben a tipikusan a kurzust felvevők között terjesztett alábbi kérdőíves kutatásunk is visszaigazolta.

A középiskolai szinthez történő említett (lásd a tematikában) csatlakozáshoz a 0 A.D. játékot javasoljuk, mint PC-s játékot. Ez a középiskolai fakultáció vagy óra saját idejében bármikor értelmezhető. Ezzel szemben a javasolt mobil játék, feltéve, hogy a célközösségben versenyt is akarunk szerveztetni, csak megfelelő időbeli előkészületekkel vezethető be, mivel ide a Clash of Clans játékot javasoljuk: konkrétan szeptemberben kell egy bevezető a célközösségben, hogy érdemben tudjunk majd „dolgozni", amikor az egyetemi kurzus tematikája a szervezési esettanulmányhoz ér.

A felmérést egyrészt a DEAC esport szakosztály leendő tagjaira, másrészt a DEIK hallgatóira fókuszáltuk, ahol felmértük a 0 A.D., Clash of Clans, League of Legends és HearthStone játékokkal kapcsolatos tapasztalatokat. A teszt kitöltése önkéntes alapon és önálló érdeklődésből történt. Magát a tesztet egy Google dokumentum formájában realizáltuk és a DEAC-Hackers[30] „előszobában" illetve az UDPROG[31] (a DEIK reguláris PTI programozás oktatásának közössége) zárt Facebook csoportokban (előbbi 750+ tag, utóbbi 640+ tag) osztottuk meg kitöltésre. A felmérést a leendő tagok nagy része és más érdeklődők is kitöltötték, így elég pontos következtetéseket tudunk levonni a több mint 100 válaszból (egészen pontosan 137 kitöltés történt a 2018. május 28-tól számított két hétben). Az érdeklődők pontosan egy harmada 20 éves és ezt a kitöltők átlagéletkora is alátámasztja. Ezen felül a kitöltők többsége már 13 éves kora előtt elkezdett érdeklődni a számítógépes játékok iránt (lásd a 2. ábrát).

[27] https://github.com/id-Software/DOOM

[28] Hiszen egy programozással is kapcsolatba hozható kurzusban a forráskód elérhetősége fontos szempont.

[29] Ezekben a választásokban az is kiemelt szerepet játszott, hogy az oktató is ezekkel a játékokkal játszik, s mindennek a megfordítása is igaz, az oktató ezzel a céllal is játszik ezekkel a játékokkal. Lásd még a Clash of Clans esetén a https://www.clashofstats.com/players/norbertbatfai-929R0LGVU profilt, illetve a League of Legends esetén a https://www.leagueofgraphs.com/summoner/eune/NorbiEntropy és a https://www.leagueofgraphs.com/summoner/na/EntropyNorbi profilokat.

[30] https://www.facebook.com/groups/DEACHackers

[31] https://www.facebook.com/groups/udprog

2. ábra *A felmérésben résztvevő játékosok életkori megoszlása. Ezen és minden további grafikonon a feltüntetett százalékos megoszlásokat az összesen beérkezett 137 kitöltésre kell értelmezni.*

Mikor rákérdeztünk, hogy a kitöltők miért szeretik a játékokat, nagyon sok és színes választ kaptunk. Többségük a „szeretek csak úgy kikapcsolódásképp játszani barátokkal is" és ehhez hasonló válaszokat adta, viszont van, akinek inkább a versenyszelleme volt az indoka, mint például „szeretnék minél jobb lenni bennük". Ezeken felül még elszórva ugyan, de rávilágítottak páran arra, hogy a játékok nagy része nem csak az idő elütésére, stressz levezetésre és versengésre jók, hanem fejleszthetik a gondolkodásmódot és a logikát vagy éppen javítják a problémamegoldó készséget is.

A felmérésből az is kiderült, hogy a játékosok nem csak magányosan, de csapatban is szeretnek játszani, sőt nagy részük úgy gondolja, hogy mindkét terepen megállja a helyét (3. ábra).

3. ábra *A felmérésben résztvevő játékosok megoszlása játékmód (egyéni vagy csapat) szerint*

A felmérésünk során azt is megfigyeltük, hogy a játékosok nem csak egy bizonyos játékkal játszanak, hanem minimum 2-3-mal szokták elütni az időt.

Nagy örömünkre a kérdőívben részletesebben taglalt játékokat elég sokan ismerték, így ezekből is jó következtetéseket vonhatunk le.

Kezdjük is a sort a kérdőív szerint a legtöbb játékos (több mint 50 kitöltő) által játszott csapatjátékkal, a Riot Games által fejlesztett League of Legends-szel. Ez a játék 2009 októberének végén jelent meg és egyértelműen veterán ezen a listán. Külön öröm, hogy olyan tapasztalt játékosok is kitöltötték ezt a részét kérdőívünknek, akik már több mint 2 éve játszanak ezzel a játékkal (4. ábra).

4. ábra *A felmérésben résztvevő játékosok megoszlása aszerint, hogy mennyi ideje játsszák a LoL-t.*

A játékosok nagy része naponta játszik a League of Legends-el átlagosan 2-5 órát, de olyan elszántak is akadnak, akik szinte egész napokat a játék mellet töltenek(5. ábra).

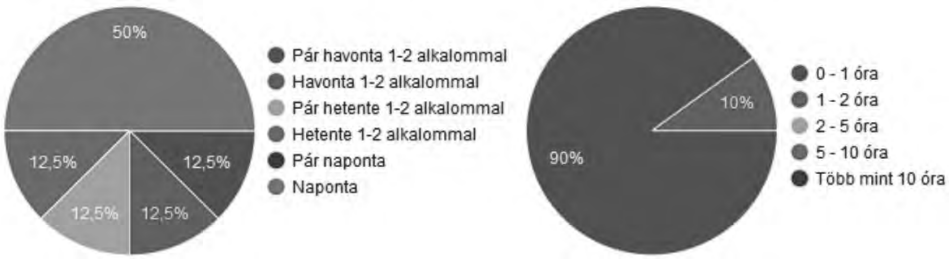
5. ábra *A felmérésben részvevő játékosok megoszlása aszerint, hogy milyen rendszerességgel játszanak a LoL játékkal és mennyi időt töltenek vele.*

Azok, akik ezzel a játékkal játszanak leginkább a lövész és a támogató pozíciókat kedvelik és szinte az összes létező rangon elhelyezkednek 1-2 emberes különbségekkel. A kitöltők nagyon szeretik ezt a játékot a karakterek változatossága és a barátokkal való közös játékélmény miatt. Viszont olyan is akadt, aki már elvesztette érdeklődését a játék iránt, melynek oka, idézem „*ezt köszönhetjük a RIOT-nak, amiért olyan csodálatosan tudják BALANCE-olni*[32] *a játékukat*", természetesen szarkasztikusan fejezte ki magát a kitöltő.

A listánk harmadik helyezettje[33] pedig a Supercell forgalmazta mobil platformos Clash of Clans. Ez a játék már 2012 augusztus óta részét képzi a mobiljátékoknak és azóta már nagyon sok változáson ment keresztül. Itt viszont már nem lesznek olyan pontos következtetéseink, mivel nem töltötték ki olyan sokan. Az ezt a részt kitöltő (több mint 10) játékosok nemcsak veteránok voltak, hanem olyanok is, akik csak fél-1 éve ismerkedtek meg vele, de ők is elég tapasztaltnak érzik már magukat. Itt is, mint a League of Legends-nél, a napi szintű bejelentkezés dominál, itt azonban kevesebb a játékra szánt idő, mint a korábbi játékoknál, kevesebb, mint 1 órát játszanak vele (6. ábra).

[32] A játékszoftver fejlesztői a felhasználók visszajelzései és mérések alapján módosítanak a játék apró részletein. Például: ha egy karakternek túl erősnek bizonyul a támadó ereje lecsökkentik azt 10-ről 8-ra.

[33] Terjedelmi korlátok miatt a felmérés logikájában következő (második) Hearthstone játékkal kapcsolatos elemzés bemutatásától itt eltekintünk.

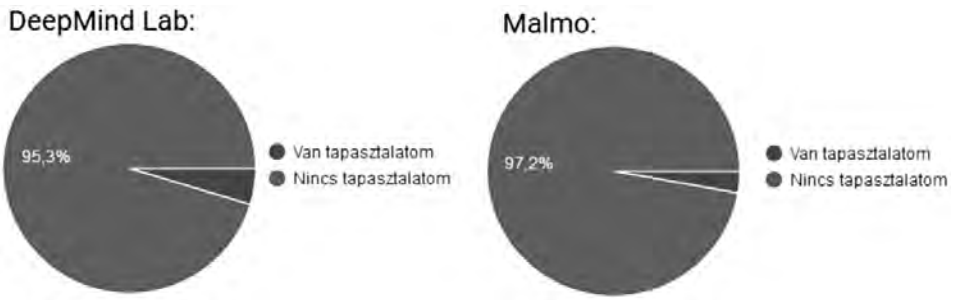


6. ábra *A felmérésben részvevő játékosok megoszlása aszerint, hogy milyen rendszerességgel játszanak a CoC játékkal és mennyi időt töltenek vele.*

A rangokat sajnos itt sem nagyon tudjuk megkülönböztetni, mivel ahány kitöltő, annyi különböző rang van, de egy-kettővel többen vannak az Arany rangon[34], és a játékosok nagy része már meghaladta a 100-as tapasztalati szintet. A Clash of Clans-t leginkább azért szeretik a játékosok, mert mobil platformos stratégiai játék és mert „szép grafikája van", amivel valószínűleg a meseszerű kinézetre és az élénk színekre gondoltak a kitöltők.

A Wildfire Games fejlesztése alatt álló 0 A.D. történelmi, stratégiai játékot sajnos nem tudtuk kielemezni, mivel a nagy többség nem játszott még vele, és még csak nem is hallott róla.

A kérdőív végén rákérdeztünk még, hogy a kitöltők esetleg rendelkeznek-e DeepMind Lab és/vagy Malmo tapasztalattal, de sajnos több mint 95%-uk nem rendelkezik ilyen tapasztalattal (7. ábra).



7. ábra *Az MI kutatás sodorvonala játék vetületének ismerete*

Végül opcionális kérdésként megkérdeztük, hogy milyen játékot szeretnének a kitöltők látni még a már így is nagy választékkal rendelkező DEAC-ban, és a kitöltők részéről nagy arányban érkeztek Heroes of the Storm és Fortnite igények.

[34] A játékban megtalálható toplista szerű besorolásban megtalálható egyik szint, ami jellemzi a játékos „jóságát" a játékban. Lásd: https://i.ytimg.com/vi/-IIUXkE-p2k/maxresdefault.jpg

Esport a felnőttoktatásban

Az eddig tárgyalt kérdések mindegyike relevanciával bír a felnőttoktatásban, azon belül is az időskorúak oktatásában (gerontagógia). Kutatások bizonyítják, hogy az idősek a non-formális és informális tanulási lehetőségeket helyezik előtérbe, ahol észrevétlenül, szórakozva tanulhatnak (Mászlai 2015). Az esport világába tartozó eszközök és kifejlesztett módszerek megfelelő adaptáció után alkalmasak lehetnek az infokommunikációs képességek fejlesztésére, valamint segíthetnek az időskori demencia kezelésében, a kognitív kontroll megőrzésében. A videójátékok ilyen irányú használhatósága már bizonyított. ld. (Anguera és mtsai 2013) és (Pataki és mtsai 2015).

Összegzés

Ha esportoló influencereket akarunk, márpedig akarunk, igen akarunk honfitársaink sikereiért szorítani nagy esport tornákon, akkor erősítenünk kell a szervezett játékot. Már családi szinten is, de általánosan a legmegfelelőbb keretet az oktatás tudja biztosítani. Az oktatás és az esport szinergiájának keresése várható és elvárható lépés. Mi például ennek szellemében a bemutatott egyetemi kurzusokon nem csupán az egyetemi hallgatókat vezetjük be az esport világába, hanem – a betervezett 0 A. D. és CoC szevezési esettanulmányokkal – organikus hidakat tervezünk építeni a közoktatás és a felsőoktatás közé is.

Esport nézőpontunkból nem elvárható irány viszont a tematikában említett Malmo vagy a DeepMind Lab kutatásokba érdemben bekapcsolódni, hiszen ezek az általános mesterséges intelligencia kutatás fő sodorvonalát jelentik. Még ennyire sem elvárható irány saját „from scratch"[35] vagy más open source esport játék fejlesztése vagy továbbfejlesztése. Hiszen a nagy esport címek „killer alkalmazások" is egyben, s mint ilyenek, definíció szerint nem elvárások mentén jöttek és jönnek létre, hanem de facto lettek és lesznek azzá. Ugyancsak nem elvárható irány az oktatás robotizációja: robot tanárok, robot pedagógusok kifejlesztése. Weinzenbaum Elizája óta – ahol a páciens-pszichológus dialógus átíratok megtévesztették a szakmai közösséget, mely így szakmabelinek vélte Weinzenbaum számítógépes programját, lásd (Weizenbaum, 1996) – számolhatnánk a „robot pszichológusokkal". Ma a mesterséges intelligencia kutatások áttörő eredményei tükrében, melyekben a gépi intelligencia adott célterületen már meghaladja az emberit (lásd Mnih és mtsai, 2015) a számítógépes játékok játszása tekintetében természetes módon fontolóra kell vennünk egy mélytanulásos tanító ágens megvalósíthatóságát. Annyira konkrét szinten, hogy azonnal el is kellene kezdenünk ilyen nyílt forráskódú mélytanulásos tanító ágensek kifejleszthetőségét megvizsgálni.

Ezeknek a nem elvárható irányoknak a jelenléte, szerepeltetése, említése azért fontos, mert kitörési esélyt jelentenek. Ettől persze nem lesznek esportbeli influencereink, de ha egy kitörés mégis sikerülne, akkor már egy másik dimenzióból is vizsgálhatnánk a fejlődés kérdését, mert akkor nekünk is lenne olyan hazai termékünk, amely felett értelmezett adott világban mások is influencerekké akarnának válni.

[35] Fejlesztés a „semmiből", azaz mást fel nem használva, teljesen az alapoktól elindulva.

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a 2017-es Országos Neveléstudományi Konferencia támogatását, ahol az első szerzőnek, mint a poszter szekció győztesének, lehetősége nyílt a jelen tanulmány beküldésére.
A bevont társszerzők hozzájárulása az alábbiak szerint szerveződött. „A Játékos szokások" az „Esport a középiskolában és felsőoktatásban" című részek Szabó József, „Az esport menedzsmentje tanterv" Szabella Olivér, „A játékok, ahogyan az API programozó látja" Besenczi Renátó, az „Előzetes sportszakmai döntések az esport kurzusban" című rész Abai Alex, Kocsis Dávid, Bozsányi András és Szabó Ákos hallgatók, a „Játék alapú oktatási esettanulmányok előkészítése" című rész Jeszenszky Péter, az „Esport a felnőttoktatásban" Ispány Márton munkája.

A kutatást a „Integrált kutatói utánpótlás-képzési program az informatika és számítástudomány diszciplináris területein" (EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00002) című projekt támogatta. A projekt a Magyar Kormány és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásában valósult meg.

Továbbá köszönetet mondunk Vécsi Ádámnak a kézirat gondos átolvasásáért.

IRODALOM

Albert Andrea, Szűcs Gábor: *LOLJOE – Az iskolai esportok lehetőségei az informatika projektmódszerrel történő tanításában*. Oktatás-Informatika-Pedagógia Konferencia 2018.

Jim Al-Khalili, Johnjoe McFadden (2014): Az élet kódja, Libri

Anguera, J.A., Boccanfuso, J., Rintoul, J.L., Al-Hashimi, O., Faraji, F., Janowich, J., Kong, E., Larraburo, Y., Rolle, C., Johnston, E., Gazzaley, A. (2013): *Video game training enhances cognitive control in older adults,* Nature 501(7465), 97–101. doi: 10.1038/nature12486

Bátfai Norbert (2017): „Az e-sport egyetemi oktatása", Országos Neveléstudományi Konferencia, poszter, https://arato.inf.unideb.hu/batfai.norbert/NEMESPOR/ONK2017/ONK_esport_poster_BN.pdf, In: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre (szerk.) *Országos Neveléstudományi Konferencia* (Nyíregyházi Egyetem, 2017. november 9–11.), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza, 2017a 538. old. http://onk2017.hu/wp-content/uploads/2017/11/ONK_2017_november_20171110.pdf

Bátfai Norbert (2018): „*A játékok és a mesterséges intelligencia, mint a kultúra jövője – egy kísérlet a szubjektivitás elméletének kialakítására*", megjelenés alatt.

Bátfai Norbert, Bogacsovics Gergő, Paszerbovics Roland, Antal Asztrik, Czevár István Kelemen Viktor és Besenczi Renátó (2018a): E-sportolók mérése, *Információs Társadalom*, 18/1, 147–155, http://real.mtak.hu/79216/1/it_2018_1_10_batfai_et_al.pdf

Bátfai Norbert, Besenczi Renátó, Szabó József, Jeszenszky Péter, Buda András, Jármi László, Lovas Rita Barbara, Pál Marcell Kristóf, Bogacsovics Gergő és Tóthné Kovács Enikő (2018b): DEAC-Hackers: Játszó hackerek, hackelő játékosok, *Információs Társadalom*, 18/1, 132-146, http://real.mtak.hu/79218/1/it_2018_1_9_batfai_et_al.pdf

Csíkszentmihályi M. (2001): *Flow*. Akadémia kiadó, Budapest.

John Dewey (1916): *Democracy and Education*, Macmillan.

Dobó Balázs (2008): *Mesterséges világok nyomában*. Budapesti Corvinus Egyetem

A. Kica, A. L. Manna, L. O'Donnell, T. Paolillo and M. Claypool (2016): *„Nerfs, Buffs and Bugs - Analysis of the Impact of Patching on League of Legends,"* 2016 International Conference on Collaboration Technologies and Systems (CTS), Orlando, FL, pp. 128-135. doi: https://doi.org/10.1109/CTS.2016.0039

L. Lin (2016): *„League of Legends Match Outcome Prediction,"* Tech Report, Stanford University, url: http://cs229.stanford.edu/proj2016/report/Lin-LeagueOfLegendsMatchOutcomePrediction-report.pdf

Mászlai Olga (2015): Az idősek tanulási sajátossága. *Felnőttképzési szemle* IX évf. 1 sz.
McDermott, A. F., Bavelier, D. és Green, S. C. (2014): Memory abilities in action video game players. *Computers in Human Behavior*, 34. sz. 69-78.
Volodymyr Mnih, Koray Kavukcuoglu, David Silver, Andrei A. Rusu, Joel Veness, Marc G. Bellemare, Alex Graves, Martin Riedmiller, Andreas K. Fidjeland, Georg Ostrovski, Stig Petersen, Charles Beattie, Amir Sadik, Ioannis Antonoglou, Helen King, Dharshan Kumaran, Daan Wierstra, Shane Legg, Demis Hassabis (2015): Human-level control through deep reinforcement learning, *Nature* 518. 529-533, doi:10.1038/nature14236
S. Murnion, W. J. Buchanan, A. Smales, G. Russell (2018): „Machine learning and semantic analysis of in-game chat for cyberbullying," *Computers & Security*, Volume 76, 2018, Pages 197-213, ISSN 0167-4048, doi: https://doi.org/10.1016/j.cose.2018.02.016.
M. Myślak, D. Deja (2014): „Developing Game-Structure Sensitive Matchmaking System for Massive-Multiplayer Online Games," In: L. Aiello, D. McFarland (eds*) Social Informatics. SocInfo 2014*. Lecture Notes in Computer Science, vol 8852. Springer, Cham, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-15168-7_25
Obóczki Ádám (2016): A norvégok eSportot tanítanak az iskolában. https://www.pcguru.hu/hirek/a-norvegok-esportot-tanitanak-az-iskolaban/35566
Pataki, Béla, Péter Hanák and Gábor Csukly (2015): *Computer Games for Older Adults beyond Entertainment and Training: Possible Tools for Early Warnings - Concept and Proof of Concept,* In: Helfert, Markus, Andreas Holzinger, Martina Ziefle, Ana Fred, John O'Donoghue and Carsten Röcker (eds.), ICT4AgeingWell 2015 - Proceedings, International Conference on Information and Communication Technologies for Ageing Well and e-Health, First International Conference, ICT4AgeingWell 2015, Lisbon, Portugal, 20-22 May 2015, Springer, 2015, pp. 285-294. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27695-3_13
Pintér Róbert (2018): A gamer bennük van - Az eNET Internetkutató, az Esportmilla és az Esport1 közös magyar videojátékos és e-sport kutatásának főbb eredményei, *Információs Társadalom*, 18/1, 107-119.
N. Pobiedina, J. Neidhardt, M. d. C. Calatrava Moreno, L. Grad-Gyenge and H. Werthner (2013): *„On Successful Team Formation: Statistical Analysis of a Multiplayer Online Game,"* 2013 IEEE 15th Conference on Business Informatics, Vienna, 2013, pp. 55-62., doi: https://doi.org/10.1109/CBI.2013.17
Szabella Olivér (2018): Korunk virágzó biznisze? Az e-sport iparág bemutatása. *Információs Társadalom*, [S.l.], p. 66 - 92, ápr. 2018. ISSN 2063-4552., http://informaciostarsadalom.infonia.hu/index.php/inftars/article
Szabó József (2016): *Az esport játékok szerepe a kompetenciák fejlesztésében*, XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Szeged, 2016. november 17-19.
Szabó József (2017): Játékvilág, http://www.kulturalisszemle.hu/8-szam/hazai-tudomanyos-muhely/szabo-jozsef-jatekvilag
Szabó József, Buda András, Szabó Simon Szilveszter (2017): Az online szerepjátékok használata a debreceni fiatalok körében. In: Tóth Péter, Simonics István, Duchon Jenő, Varga Anikó (szerk.): *Pedagógiai kutatások a Kárpát-medencében*. Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem, pp. 283-301.
Urschel, Augustus (2011): *Understanding real money trading in MMORPG-s*. UW20. New world disorder. https://library.gwu.edu/sites/default/files/eckles/Understanding%20Real%20Money%20Trading%20in%20MMORPGs.pdf
Joseph Weizenbaum, (1966): ELIZA - a Computer Program for the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine, *Commun. ACM*, 9. 1. 36-45.

Vass Dorottea – Novák Géza Máté

A DRAMATIKUS NEVELÉS SZEREPE AZ OLVASÁS IRÁNTI ÉRDEKLŐDÉS KIALAKULÁSÁBAN

Absztrakt

Hosszú évek óta komoly szakmai viták folynak az irodalom és az olvasás kérdéseiről. E viták jó része a a gyermekirodalom, a mesék, a történetmesélés és az olvasás alapvető szerepéről szól. Az utóbbi években számos kutatás foglalkozott a középiskolás diákok és a kötelező olvasmányok kapcsolatával, továbbá azzal, miként kellene megváltoztatni a jelenlegi olvasási szokásokat. A tinédzserek olvasási szokásainak fejlesztése mellett a kutatók arra törekedtek, hogy kellő figyelmet fordítsanak a korai gyermekkori olvasásra, valamint a családon belüli és óvodai olvasás megszerettetésére. Kétségtelen, hogy fontos vizsgálni a mai tinédzserek olvasási szokásait, hiszen meg kell ismerni a gyermekkori problémákat és pozitív módon befolyásolni a folyamatot. Minden olyan időszakra figyelni szükséges,, amely fontos szerepet játszhat a gyermekek olvasási szokásainak fejlesztésében, és amelyeket befolyásolni tudunk. Ilyen korszak, amikor a gyerekek elkezdenek olvasni Egyetértünk azzal, hogy ebben a korban az olvasáskészségre is kellő figyelmet kell fordítani, de az olvasáskészség kialakulása mellett a kezdő olvasókban fontos kialakítani az olvasás iránti érdeklődést is. Feltételezzük, hogy a dramatikus nevelés képes megsegíteni a tanulók olvasás iránti pozitív attitűdjének kialakulását.

Célunk az volt, hogy a témával foglalkozó szakirodalom áttekintése után olyan dramatikus nevelési projektet dolgozzunk ki, amely az olvasástanulás/tanítás folyamatába illeszkedve megsegítheti a vizsgált tanulói célcsoportokban az olvasás iránti érdeklődés kialakulását.

Előzmények

Ma már a köztudatban is elterjedt, hogy a gyerekek nem szívesen olvasnak. Ezzel a problematikával számos jelentős kutatás foglalkozott (Bárdos 2009; Benczik 2009; Gombos, 2013, 2015; Harper 2009; Józsa és Józsa 2014; Józsa és Steklács 2009). A szerzők többek között az olvasástanulás és olvasási szövegértés nehézségeiben látják a problémát.

Józsa és Steklács (2009) szerzőpáros a hatékony szövegértés feltételeit vizsgálva a National Assesment of Educational Process (NAEP) által pontokba szedett faktorait említi meg. A NAEP szerint az olvasás iránti érdeklődés szorosan összefügg a tanulók előzetes ismereteivel, a stabil olvasástechnikával és az olvasással kapcsolatos pozitív attitűdökkel. Szinger (2008) a NAEP által emlegetett olvasástanulás előtti készségek kialakulásának befolyásoló faktoraira fekteti vizsgálatában a hangsúlyt. Gereben (1998) és Szinger (2008) arról ír, hogy a stabil olvasás- és írástechnikát megalapozó előzetes ismeretek a családon belüli társadalmi közeg mellett az óvodai társas közeg befolyásoló tényezői is hatnak. A családi társadalmi és szociokulturális közege mellett a gyermek olvasási készségének további befolyásoló tényezője a kognitív és nyelvi képességének a fejlettsége, hiszen a megfelelő nyelvi fejlettség a minőségi olvasási készséggel alkot párhuzamot. A szükséges képességek mellett Tóth (2002) szerint a tanuló neurológiai és érzékszervi felületei is (szögletes tekervény, Broca-féle terület, Wernicke-féle terület, halló- és

látóközpont stb.) sokban hozzájárulnak az említett olvasási készségek kialakulásához. Nagy József és munkatársai 2002 óta a DIFER (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer) programcsomag fejlesztésével foglalkoztak. A programfejlesztésen belül Nyitrai (2009, 2010) a kritériumorientált fejlődésre fektette a hangsúlyt. Zsolnai (2010) egy komplex olvasástanulási módszert dolgozott ki annak érdekében, hogy megsegítse az olvasás elsajátítását.

A módszertani kutatások nem voltak alaptalanok. Egy 2016-os vizsgálat szerint (Vass, 2017) az első osztályos tanulók többsége szótagolva olvas, illetve a szóolvasás fokán áll, és többségük hibátlanul olvassa el a kiválasztott szöveget.

Annak ellenére, hogy az olvasástanítási készségek kialakításával, az olvasáskészséget befolyásoló társadalmi és szociokulturális tényezőkkel, illetve az olvasástörténettel és olvasástanulási módszerekkel az utóbbi évtizedben említésre méltó, magas kaliberű vizsgálatok születtek, az olvasáspedagógiai kutatásokon belül az olvasóvá neveléssel kapcsolatos kutatások az utóbbi időben nem rendelkeznek optimista kutatási eredménnyel.

A fent röviden felvázolt vizsgálati eredményekkel szemben egy első osztályos tanulókkal folytatott vizsgálat (Vass, 2017) arról ad tanúbizonyságot, hogy az első osztályos tanulók többsége (63,2%) szívesebben néz filmet vagy rajzfilmet, és csak 36,8%-a részesíti előnyben a mesét, illetve mesélést, mint az olvasási tevékenységet.

A nemzetközi kutatási eredmények sem adnak okot túlzott optimizmusra. F. Joó (2012) szerint McKenna és Kear (1995), illetve Sperling és Head (2002) szerzőpárosok arra mutattak rá, hogy a 10-14 éves tanulók nem szívesen olvasnak. Ugyancsak F. Joó arról is említést tesz, hogy nemzetközi viszonylatban régebben az aktív olvasók táborát a fiatalok képezték, de az utóbbi időben a fiatalok lettek azok, akik a legkevesebbet olvasnak (Roberts és Wilsonra (2006) hivatkozva). Az olvasás iránti érdeklődésről és az olvasási szokásokról hazai viszonylatban is már számos tanulmány nyújt betekintést (Szávai, 2010; Szvetelszky, 2010; Benczik, 2009; Bárdos, 2009; Bozóki, 2009). Ezek a kutatók egyetértenek abban, hogy az olvasás helyzetével fontos törődnünk, és támogatják az olvasás iránti érdeklődés kialakítását azzal, hogy mindegyikük kutatások által igyekszik valamilyen megoldást nyújtani, és felhívják a figyelmünket arra, hogy „az olvasás védelemre szorul" (Szávai, 2010: 9).

A kilencvenes években a fiatalok körében az első számú tevékenység a tévénézés volt, az olvasás csak a hatodik helyen jelent meg (Gereben–Nagy, 1992). A kétezres évek viszonylatában ennek a korosztálynak az olvasási tevékenysége redukálódott, ugyanis a fiúk 66,25%, a lányoknak pedig a 34,1%-a nem olvas. A felmérés eredményei alapján megtudhatjuk, hogy a kétezres években a 12-14 éves tanulók olvasási tevékenysége leginkább a kötelező olvasmányok olvasása volt (Ábrahám, 2006). Bereck (2009) empirikus kutatása szerint 16-19 éves tanulók közül 65,83%-a nyilatkozott úgy, hogy kedveli ezt a tevékenységet; illetve ezek közül a tanulók közül csupán 40,92%-a olvasott akkor valamilyen könyvet, amikor a felmérés készült. Gombos–Hevérné–Kiss (2015) a 14–18 éves középiskolások olvasási szokásairól végeztek felmérést. A felmérésből kiderült, hogy a fiatalok 33,58%-a napi egy-két órát tölt a világhálón, ahol leginkább chatelnek. A felmérés néhány évvel ezelőtt készült. Gombos és mtsai (2015) már a cikk írásakor feltételezték, hogy ennek a tevékenységnek a százalékaránya megnövekedett. Ma már azt feltételezhetjük, hogy ez a százalékarány akár a kétszeresére is nőhetett. F. Joó (2012) a PISA, a PIRLS és a hazai kompetenciamérések alapján azt állítja, hogy az olvasás iránti érdektelenség már világjelenségnek számít. Joggal merül fel bennünk a kérdés, hogy vajon a számos olvasástanulási módszerrel és olvasási készség fejlesztésével végzett kutatási eljárások miért nem hatnak pozitívan a tanulókra? Miért nem szeretnek a fiatalok olvasni, ha a kutatók pozitív szándékkal a megfelelő olvasástanulási módszert próbálják feltárni, és megpróbálnak

rámutatni azokra a tényezőkre, amelyek már kisgyermekkorban az olvasás iránti pozitív kép kialakulására biztatóan hatnak? Greenfieldre hivatkozva (2009) Gombos és mtsai (2015) azt írják, hogy a mai fiatalok nem az olvasási élményt, hanem az információszerzést részesítik előnyben, ennek az igénynek pedig eleget tesz az okostelefon segítségével könnyen hozzáférhető internetes forrás.

A digitális társadalomban joggal feltételezhetjük, hogy maga az irodalom mint kultúra, valamint az olvasás mint tevékenységi forma bizonyos paradigmaváltáson megy keresztül. Fűzfa szerint (2012) az irodalom egyre kisebb szerepet kap az életben való eligazodás kontextusában, hisz a társadalom igénye már csak az alkalmazkodásképes, kommunikációképes, nyelveket beszélő fiatalok képzésére irányul, az irodalomtanítás pedig *„a világban létrejövő szöveges és egyéb típusú szimbólumok, szimbólumrendszerek megértésére, gyors működtetésére*" összpontosít (Fűzfa, 2012: 96). A fantasztikus regények iránti erős érdeklődés egy újabb generáció attitűdje, amely a kutatók szerint (Fűzfa, 2012; Gombos, 2013, 2015) a felső osztálytól van jelen.

A kutatók a későbbi évfolyamokat vizsgálva rámutattak arra, hogy a gyerekek nem szívesen olvasnak, és e probléma kiküszöböléséért tenni kell valamit (Bárdos, 2009; Benczik, 2009; Boldizsár, 2001; Gombos, 2010). Szenczi a motivációt látja fontosnak (2013), ennek kutatásával foglalkozott a negyedik, hatodik és nyolcadik osztályosok körében. Józsa és Steklács szerzőpáros szerint ahhoz, hogy a gyerekek igényeljék az olvasást, fontos, hogy változatos szövegeket olvassanak (Józsa és Steklács 2012). Boldizsár szerint (2001) a tanulóknak olyan olvasmányokkal szükséges találkozniuk, amelyekhez érzelmileg is kötődni tudnak. Korábbi tanulmányainkban (Vass, 2016) rámutattunk arra, hogy az olvasás iránti érdeklődés kialakulásával már első osztályos tanulók körében is érdemes foglalkozni. Egyetértünk azzal, hogy ebben a korban az olvasáskészségre is kellő figyelmet kell fordítani, de az olvasáskészség kialakulása mellett a kezdő olvasókban fontos kialakítani az olvasás iránti érdeklődést is. Egyelőre csak feltételezzük, hogy a dramatikus nevelés képes megsegíteni a tanulók olvasás iránti pozitív attitűdjének kialakulását.

Az osztálytermi dráma szerepe az olvasás iránti érdeklődés felkeltésében

Pedagógiai gyakorlat, számos hazai és nemzetközi projekt eredménye igazolja, hogy a drámapedagógiai eszköztárral kompetenciákat fejleszthetünk, hatékonyabban közvetíthetünk tudásanyagot, tantárgyi és tantárgyközi vagy épp tantárgyakon túli tartalmakat, oldhatunk jó eséllyel iskolai konfliktusokat (Gabnai 2016; Szauder 2006; Eck 2015; Golden 2017; Kaposi 2013). A pedagógiai alkalmazások sikerei egyrészt a drámatanári kompetenciákon, másrészt a stratégiák, munkamódok, dramatikus munkaformák helyes megválasztásán múlnak (Cziboly, DICE Consortium 2010; Knausz 2001; Novák 2016).

Per definitionem *„az alkalmazott (osztálytermi) dráma olyan, személyes és társadalmi szinten megfogalmazott problémáinkra érzékeny, kooperáción alapuló tanulási folyamat, amely az optimális tanulói választásoknak és döntéseknek jövőbe vetett és a változás irányába ható, a valós játékidőben képzeletbeli (mintha) világot fölépítő, cselekvéseken keresztül megformált itt és most előkészítése"* (Novák, 2013: 81).

Az olvasóvá nevelés megalapozásaként kutatásunkban az olvasás iránti érdeklődés felkeltése a fókuszált cél, miközben azt is vizsgáljuk, hogy a dramatikus eljárások transzferhatásaival valóban megfelelnek-e – a kisiskolás korosztály szintjén – a tanulóközpontú, problémaorientált oktatás és a kreativitásfejlesztés kritériumainak is?

A tanításban alkalmazott osztálytermi dráma fiktív keretei között valódi történetalkotás

közben teret ad arra, hogy a benne résztvevők egyszerre élhessenek át egyéni viszonyulásokat és csoportélményt, s mindezeken keresztül képesek legyenek az itt és most megtapasztalására. A foglalkozásokon résztvevő tanulók önállóan, páros és kiscsoportos munkaformákban, majd egész csoportos egyeztetések során megismerkednek a dramatikus tevékenység (s a „tananyag", vagyis az olvasmány, irodalmi szöveg, történet stb.) cselekvésbe ágyazott egyes elemeivel. A 6-8 évesen az iskolai szocializáció során „megszokott" tanulói szerepükhöz képest jóval aktívabb szerepvállalással, kreatív, de számukra természetes, iskolán kívüli, spontán gyermeki „mintha játékban" gyökeredző működésük bekapcsolásával nem lesz nehéz alkalmazniuk korábbi tapasztalataikat és így beépíteniük újonnan szerzett ismereteiket. Lássuk, miként alakul ez a folyamat a gyakorlatban, az osztályteremben:

Elindul a jelenet, megtörténik minden, amit a meséből is tudtunk, hogy elkerülhetetlenül meg fog történni és aztán jön a csoport improvizációja, hogy hogyan is mentsük meg. Nem határozzuk meg előre azt, hogy hogyan nyújtunk segítséget a jégbe szorult hattyúnak és hogyan fogjuk őt megmenteni. A kékre festett rongyokon (zajló jégtáblákon) találunk egy kis hajót, rajta egy szöveg. Ki olvasná föl?

„Kedves Naplóm! Már csak te maradtál nekem. Ülök a vízen, nézem a csupasz fákat és érzem a tollaim hegyén az égető jégkristályokat. Érzem, ahogy a fagy szétterjed a testemben. Már nem küzdök ellene… Már írni se tudok, úszóhártyáim közé fagyott a tollam…"

Ez az a pillanat, amikor arról fognak valamit tanulni a drámán keresztül, hogy, hogy mehet végbe a segítés és a segítségnyújtás. Ez egészen addig folytatódik, amíg ott ülünk a kandalló előtt a kiskacsával (hattyúval), és eljön egy pillanat, amikor megnyugodhatunk. Oké, megmentettük, és ezt a pillanatot úgy használom ki, hogy megint azt mondtam, hogy hú, gyerekek, köszönöm szépen, álljunk meg. Nem azt mondom, hogy elemezzük/fejtsük meg a jelenetet, hanem: mi történt? Jön egy időugrás. Kinézünk az ablakon és azt látjuk, hogy itt a tavasz. Eltelt negyedév, öt másodperc alatt, és nem állt meg az improvizáció. Egyszer csak fölvesz valaki a kék rongyokon (már olvadó jégtáblán) fekvő (úszó) papírhajókból egyet, kibontja, s olvasni kezdi (a gyerekek apró erdei állatok szerepében köré gyűlnek, s hallgatják):

„Kedves Naplóm, el sem hiszem, mi történt velem. Mintha álmodnék… Odamentem hozzájuk, azokhoz a csodálatos vízi madarakhoz. Mindenki – még a kacsák is – csodálattal ésámulattal néztek rám. Nem is értem, mintha nem is én volnék. Mindig arra vágytam, hogy befogadjanak és most végre megtaláltam az igazi társaimat!" (Drámatanár munkanaplója a „Csúnya kacsa" című színházi nevelési foglalkozásból – részlet, az eredeti foglalkozásvázlatot ld. Novák, 2013: 84-87).

A dráma osztálytermi, pedagógiai célú alkalmazását tekintve *folyamatorientált* forma. Résztvevői tapasztalatokon keresztül képesek haladni valahonnan valahová. A tervező és irányító szakember (drámapedagógus, színházpedagógus) segítheti és támogathatja a tanulókat e haladásban, s abban, hogy személyes és társadalmi szinteken megnyilvánuló tapasztalataikat megosszák, értelmezzék és a maguk számára érthetővé tegyék. Ezzel persze azt is állítjuk, hogy mindez nem magától értetődő az iskola, az osztályt tanító pedagógusok és gyerekek belső világában.

A kutatás adatai

Vizsgálatunk középpontjában a hat-nyolc éves tanulók olvasás iránti érdeklődése áll. Előtanulmányként egy magyarországi és három határon túli ábécés olvasókönyv (részleteket lásd a további forrásoknál) olvasástanulási feladatait vizsgáltuk meg, amelyben külön-külön elemzés alá vettük az olvasástanulási szakaszokat tartalmazó feladatokat: (1) beszédfejlesztés és hangoztatás, (2) betűtanítás illetve (3) olvasás.

A kutatás problémafelvetése és célja

A röviden felvázolt elméleti kutatásunk alapján, miszerint annak ellenére, hogy a hat-nyolc éves tanulók többsége megfelelő olvasási készséggel rendelkezik, de ennek ellenére nem szeret olvasni, központi kutatásunk célja megvizsgálni a dramatikus nevelés azon faktorait, amelyről egyelőre csak feltételezhetjük, hogy befolyásolni tudják az olvasás iránti érdeklődés kialakulását az olvasástanulás kezdetén. Célunk dramatikus technikákkal megsegíteni az olvasás iránti érdeklődés kialakulását, ezért a jelenlegi vizsgálat elsődleges célja, hogy három tankönyvcsalád olvasástanulással kapcsolatos feladatait megvizsgálja, drámapedagógiai fókusszal. Előkutatásunkban arra vagyunk kíváncsiak, hogy a dramatikus nevelés mint potenciális hatótényező miként hozható összefüggésbe az olvasás iránti érdeklődés kialakulásával.

Kutatói kérdések és hipotézisek

K1: Milyen mértékben fókuszálnak egyes, a vizsgálatban elemzett tankönyvek a dramatikus elemekkel megsegített olvasóvá nevelésre első osztályban?
K2: Melyik olvasástanulási szakasz feladatai tartalmaznak dramatikus elemű feladatokat?
H1: Az általunk elemzett tankönyvek kevesebb, mint 10%-ban tartalmaznak dramatikus neveléssel kapcsolatos feladatokat.
H2: A feladatok közül az olvasásgyakorlási szakasz tartalmaz legtöbb arányban dramatikus elemű feladatokat.

Eredmények

A tankönyvelemzési folyamatban minden egyes feladat fejlesztési célját megvizsgáltuk annak érdekében, hogy a megfelelő olvasástanulási szakaszhoz tudjuk ezeket sorolni. A három tankönyvcsalád közül kiderült, hogy az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) a tankönyvek szerkesztésekor figyelembe vette a fokozatosság elvének jelentős szerepét. Ez okból külön figyelmet kellett fordítanunk a feladatok fejlesztési szándékára, ugyanis a három olvasástanítási szakasz láncrendszer módszerrel fokozatosan követi egymást. Külön nehézséget okozott azoknak a feladatoknak a fejlesztési cél szerinti besorolása, amelyek a betűtanítási szakaszban jelentek meg, de már nem a betűt taníttatták, hanem az olvasás- és szövegértési készséget fejlesztették. Ilyen esetekben ezeket a feladatokat is az oktatási-nevelési és fejlesztési célok szerint csoportosítottuk.

Az alábbi táblázat (1. táblázat) a szóban forgó három ábécés olvasókönyv olvasástanulási szakaszokra bontott (beszédfejlesztés és hangoztatás, betűtanítás, olvasásgyakorlás) feladatainak, valamint ezen belül a dramatikus elemeket tartalmazó feladatoknak a mennyiségét és az olvasástanulási szakaszokban megjelenő dramatikus elemeket tartalmazó feladatok gyakoriságát szemlélteti.

1. táblázat *Dramatikus elemeket tartalmazó feladatok az elemzett tankönyvekben*

	Magyarország	**Szlovákia (Felvidék)**	**Szerbia (Vajdaság**
Beszédfejlesztés és hangoztatás	feladatok* n = 91	feladatok* n = 51	feladatok* n = 25
	DETF* 0% (0)	DETF* 0% (0)	DETF* 0% (0)
Betűtanítás	feladatok* n = 626	feladatok* n = 267	feladatok* n = 208
	DETF* 0% (0)	DETF*0% (0)	DETF* 0% (0)
Olvasásgyakorlás	feladatok* n = 60	feladatok* n = 77	feladatok* n = 158
	DETF* 13,33% (8)	DETF*0% (0)	DETF* 1,26% (2)
Összesen %	**1,02% (8)**	**0% (0)**	**0,51% (2)**

**A feladatok fogalma alatt a tankönyvcsalád összes feladatának számát értjük*
** DETF* = dramatikus elemeket tartalmazó feladatok*

Az eredmények alapján a három elemzett tankönyvcsalád közül a szlovákiai ábécés olvasókönyv feladatai között egy feladat sem tartalmaz dramatikus elemeket. A feladatok többsége a betűtanítást előkészítő szakaszban a mondókákra, illetve a mindennapi társadalmi működésekre fekteti a hangsúlyt. Utóbbihoz néhány olyan feladat tartozik, amelyekben nem ismerhetők fel a dramatikus elemek. A betűtanítás szakaszában háromféle feladatot oldhatnak meg a tanulók: be kell keretezni a tanult betűt, ki kell színezni azt a korongot, ahol a tanult betű szerepel, illetve össze kell kötni a kis nyomtatott betűt a nagy nyomtatott betűpárral. Az olvasástanulás harmadik fázisában a tanulók verseket, illetve rövid történeteket olvashatnak, amelyekhez nem tartoznak dramatikus elemeket tartalmazó feladatok. Ehelyett a tanulóknak legtöbb esetben ki kell egészíteniük a mondatot, válaszolniuk kell a kérdésekre, illetve alá kell húzniuk a feltett kérdésekre a megfelelő választ. A szerbiai ábécés olvasókönyvben két (0,51%) dramatikus elemeket tartalmazó feladatot sikerült felfedeznünk, amelyek az olvasási szakaszban találhatóak meg. A tankönyv arra ösztönözi a tanulókat, hogy *„A vándorló ajándék"* című kínai népmesét, valamint Jékely Zoltán nyomán ismert *„A három pillangó"* című dramaturgiai változatban megírt történetet a tankönyv utolsó lapjára nyomtatott apró szereplőkkel eljátsszák. A két feladatról is elmondható, hogy csak minimálisan érintik a dramatikus elemeket, a feladat nem ösztönözi a tanulókat a kooperáción alapuló tanulási folyamatra, nem fókuszál egy dramatikus munkaformára sem (pl. szoboralkotás, gondolat-kihangosítás), azaz, a komplex tanítási dráma alkalmazása nem, csupán a leírt jelenet eljátszása valósul meg. Az OFI ábécés olvasókönyvében szintén kevés százalékarányban (1,02%) van azoknak a feladatoknak a száma, amelyekben dramatikus elemeket tudtunk felismerni. Csupán néhány, az olvasásgyakorlás szakaszában lévő feladatról tudjuk azt elmondani, hogy csakúgy, mint a szerbiai tankönyv esetében, minimális mértékben érinti a dráma alkalmazásának lehetőségét. Ezek a feladatok minden esetben az olvasott történet eljátszására ösztönözi a tanulókat.

Az eredmények alapján mindkét hipotézisünk beigazolódott, ugyanis az általunk elemzett tankönyvek kevesebb, mint 10%-ban tartalmaznak dramatikus neveléssel kapcsolatos feladatokat, a feladatok közül pedig az olvasásgyakorlási szakasz tartalmaz dramatikus elemű feladatokat.

Konklúzió, összegzés és további kutatási tervek

Előtanulmányaink összefoglalásaként megállapíthatjuk, hogy a vizsgálatunkba vont, elemzett tankönyvek kis mértékben, illetve egyáltalán nem fókuszálnak a dramatikus elemekkel megsegített olvasóvá nevelésre első osztályban, csupán az olvasásgyakorlási szakasz tartalmaz minimális mértékű dramatikus jellegű feladatot.

Előkutatásunk eredményének újabb hipotézise az lesz, hogy a dramatikus nevelés tanulásszervezési és probléma-centrikus eljárásaival hatékonyan képes facilitálni az olvasástanulás folyamatát.

További, kevert metodikai eljárásokra és terepmunkára épülő kutatásunk célja első és második osztályos tanulói csoportok számára olyan dramatikus nevelési projekt kidolgozása, amely az olvasástanulás/tanítás folyamatába illeszkedve megsegítheti a vizsgált tanulói célcsoportokban az olvasás iránti érdeklődés kialakulását.

IRODALOM

Bárdos József (2009): Az olvasástanítás nyomorúsága. In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó. 43-50.

Benczik Vilmos (2009): Az olvasás alkonya? In: Szávai Ilona (szerk.): *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. Budapest: Pont Kiadó. 7-14.

Boldizsár Ildikó (2001): Olvasókönyvek az általános iskola 2., 3., 4. osztálya számára. *Iskolakultúra*. 11. 5. sz. 68-70.

Bozóky Éva (2009): Az olvasás iskolája. In: Szávai Ilona szerk. *Olvasni jó! Tanulmányok az olvasás fontosságáról*. 81-82. Budapest: Pont Kiadó.

Cziboly Ádám (2010): *DICE Konzorcium* (Szerk.) (2010): Változások világa (DICE tanári csomag tanítási színházzal és drámával foglalkozóknak), DICE Konzorcium, Budapest. Letöltés: http://www.dramanetwork.eu/file/DICE_kutatasi_eredmenyek.pdf (2018. június 18.)

Cserhalmi Zsuzsa (2001): Tankönyv és irodalomtanítás. *Iskolakultúra.* 11. 5. sz. 71-74. Letöltés:http://real.mtak.hu/61081/1/EPA00011_iskolakultura_2001_05_071-074.pdf (2018. június 14.)

Eck Júlia (2015): *Drámajáték a középiskolai irodalomórán.* Protea Kulturális Egyesület, Budapest, pp. 204.

Gabnai Katalin (2016): Kezdetek, fordulópontok, állomások a drámaoktatás meghonosításáért In. *Eck-Kaposi-Trencsényi: Dráma-pedagógia-Színház-nevelés*, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, pp. 24-35.

Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk., 2017): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv.* InSite Drama, Budapest, pp: 76-111).

Handler Spitz, E. (2015): *The Irresistible Psyichology of Fairy tales* https://newrepublic.com/article/126582/irresistible-psychology-fairy-tales Utolsó letöltés: 2018. 05. 30.

Harper, A. (2009): Teaching Your Child to Love Reading. *The Old Schoolhouse Magazine,* LLC. Letöltés: http://creation.com/images/pdfs/home-school-corner/teaching-reading/6908teaching-your-child-Love-Reading.pdf. (2018.május 30.)

Józsa Gabriella és Józsa Krisztián (2014): A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégi használat összefüggése. 67–89. *Magyar Pedagógia*. 114. 2. sz.

Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. 365–397. *Magyar Pedagógia*. 109. 4. sz.

Kaposi László (szerk.) (2013): *Drámapedagógiai olvasókönyv.* Javított kiadás. Marcibányi Téri Művelődési Központ, Budapest.
Knausz Imre (2001): *Drámapedagógiai stratégiák.* In (szerk. Kaposi L.): Drámapedagógiai Magazin 22. szám, 2001/2.
Novák Géza Máté (2013): „Csak azért, mert más színű a tollam?" Óvodapedagógusok drámaképzésen. *Gyermeknevelés*. Kolosai N. – Pajorné Kugerbauer I. – M. Pintér T. (szerk.) I. évf. 2. szám, 81-89. Letöltés: http://old.tok.elte.hu/gyermekneveles/aktualis_szam.htm (2018. június 15.)
Novák Géza Máté (2016): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*. 2. 43–52. Letöltés: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2_43-52.pdf (2018. június 14.)
Nyitrai Ágnes (2009): Mesék és fejlődéssegítő feladatok az 1. és 2. osztályos olvasókönyvekben. *Iskolakultúra.* 2009/11.sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00142/pdf/2009-11.pdf#page=3 (2018. június 15.)
Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4-8 éves gyerekek körében.* PhD értekezés tézisei. Oktatáselmélet doktori program. Letöltés: http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/nyitrai_tezis_hu.pdf (2018. június 09.)
Szauder Erik (2006): *Drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények részére,* Inkluzív nevelés, Budapest, suliNova
Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*. 113. 4. sz. 197–220.
Vass Dorottea (2016): Amikor a mesehallgatóból meseolvasó lesz. Az olvasásszeretet kialakulásának három próbatétele. *Iskolakultúra*. 2016/7-8., 14-24. Letöltés: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2016/07/02.pdf (2018. június 15.
Vass Dorottea (2017): „Ha sokat olvasok, megtanulom fejből, és ötöst kapok" A hat-nyolc éves tanulók mesék iránti attitűdje. *Philos*. 1-2.sz. 64-75.

További források

Bálizs Magdolna – Farkas Erika – Juhász Valéria (2003): Olvasókönyv az általános iskolák első osztálya számára. Zavod za udžbenike. Beograd.
Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2009): Olvasókönyv az alapiskola első osztálya számára. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.
Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2010): Ábécéskönyv az alapiskola első osztálya számára. 1. rész. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.
Drozdík Katalin – Kremmer Julianna (2010): Ábécéskönyv az alapiskola első osztálya számára. 2. rész. Slovenské pedagogické nakladatel'stvo. Bratislava.
Erdély Lenke (2003): Ábécéskönyv az általános iskolák első osztálya számára. Zavod za udžbenike. Beograd.
Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Ábécés olvasókönyv. Kísérleti tankönyv, I. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
Jegesi K. – N. Császi I. – Mezőlaki Á. – Miskolci Sz. – Kóródi B. (2014): Ábécés olvasókönyv. Kísérleti tankönyv, II. kötet, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.

Molnár György

ÚTKERESÉS A NYITOTT TANANYAGFEJLESZTÉSBEN – KORSZERŰ, FELHŐALAPÚ MÓDSZERTANI FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK NYITOTT, DIGITÁLIS TANANYAGFEJLESZTÉSBEN A SZAKKÉPZŐ INTÉZMÉNYEKBEN

Absztrakt

A felhőszolgáltatások a 2010-es években jelentek meg az informatika területén. A felhőinformatika-szolgáltatók száma az utóbbi időben rohamosan növekszik, s a mobil IKT eszközök új generációi a mindennapi alkalmazásokat is lehetővé teszik. A felhőalapú technológia gyors terjedésének és népszerűségének oka a nagymértékű rugalmasság és skálázhatóság, amely lehetővé tette a felhasználók számára, hogy a felhőalapú szolgáltatások élményalapú váljanak (Fromann, 2017; Buda, 2017). Mai információs társadalmunk információalapú berendezkedéséhez e szolgáltatások szinte már elengedhetetlenek (Kővári et al., 2014). Ezek nagy része nyitott hozzáférést is biztosít a nyitott elérésű platformok területén (Benedek 2017a; Szűts 2014), a korábbi digitális fejlesztéseink nyomán (Benedek - Molnár 2014; 2015).

A tanulmány célja, hogy rámutasson azokra a korszerű felhőalapú, nyitott rendszerekre és struktúrákra, amelyek képesek támogatni a mikrotartalom alapú, nyitott elérésű tananyagtartalmak fejlesztését és kiterjesztését az iskolai képzések gyakorlatában a szakmódszertani diszciplínák támogatására (Vámos et al. 2017). A kutatás hátterében egy nyitott tananyagfejlesztési modellre épülő kutatócsoport tevékenysége áll, amelynek empirikus elemeit is ismerteti a tanulmány az alapvető elméleti megfontolások mellett. Ennek hátterében nyolc-tíz szakképző intézmény mintegy N=149 fős tanári kérdőíves vizsgálata áll a 2017/2018 tanévből, amely egyértelműen rámutat e korszerű új szemlélet és támogató interaktív technika szükségességére.

Bevezetés, elméleti háttér

Az új technológiák (konkrétan mobil IKT eszközök) mindennapi használata a tanárképzés specializálódó szakaszában igen nagy jelentőséggel bír - a szakképzés erre számos lehetőséget kínált - amely elméleti alapot nyújt kutatásainkhoz. Ezt támasztja alá számos olyan nemzetközi vizsgálat (Opening up Education), amely a magyar alkalmazott kutatások számára rendszerezheti a mai helyzetet a digitális kor kihívásai terén. Ezek alapján építkezhetünk egy nyitott digitális tananyagfejlesztésre és a BYOD (Bring Your Own Device) saját eszközhasználatra épülő) - megközelítésű (közvetlen infrastruktúrát nem igénylő) oktatási színtereken zajló kutatásra (Námesztovszki, 2013).

Kutatásunk fókuszában, az MTA szakmódszertani kutatási programunk keretében az elmúlt években megvalósult vizsgálódások állnak, amelyek a nyitott elérésű és tartalmú tananyag-fejlesztések korszerűsítésére és gyakorlati alkalmazására fókuszáltak. A hazai (ONK 2016, 2017, HUCER 2016, 2017, Mellearn 2017, 2018) és nemzetközi (ECER VETNET 2016, ICERI 2017; INTED 2016, 2017, 2018, SISY 2016) konferenciákon az alapvető elemeiben már ismertetett kutatások legújabb eredményeit és gyakorlati tapasztalatait is tükrözi tanulmányunk, elsősorban gyakorlatorientált aspektusból (Benedek, 2017b). Az előbb említett hat hazai konferencián elsősorban az empirikus vizsgálati adatokra épülő eredményeinkről, míg

a hat nemzetközi konferencián inkább az elvi-elméleti, modellalapú jellegű kutatásainkról számoltunk be. A több éves időtartamú módszertani kutatásunk eredményeként egy olyan új szakmódszertani tananyag-fejlesztési modell kialakítása és gyakorlati bevezetése valósulhat meg, amelyben nyitott – aktív tanári és tanulói közreműködéssel – rendszerű, hallgatói/tanári aktivitások keretében formálódó (OCD) nyitott tananyag-fejlesztés és módszertani eljárások gyakorlati alkalmazása a cél, a felhőalapú, saját eszközhasználatra épülő, élményalapú technológiai támogatások segítségével. A mobiltechnológia nem csupán egy alaptechnológia, hanem komoly pedagógiai potenciált magában hordozó új eszköztár, mely időtől és tértől függetlenül, rugalmas megoldást nyújt a hagyományos oktatásmódszertani megoldások mellett az újgenerációs, atipikus tanítási lehetőségek alkalmazására. Az okos eszközök szinte már átjárják a 21. század emberének mindennapjait, így a tanulók, diákok is rendelkeznek már okostelefonnal és internet hozzáféréssel, mely korábbi kutatásaink alapján (Molnár, 2017) mára már csaknem teljes körű (97-98%). A tanulók többsége általában a saját eszközén szeret dolgozni, melyen keresztül bekapcsolhatóak a tanítási-tanulási folyamatban az adott órán vagy előadáson. A mobileszközök tanórai használata az oktató részéről technikai, technológiai és módszertani, a köznevelés rendszerében pedig szabályozási (pl. házirend) felkészülést igényel, de alkalmazása a tapasztalatok szerint meghozza a megfelelő eredményt a tanulás folyamatában.

A mobilkommunikációs technológiával támogatott tanulás, sokféle tanulási stílust támogathat, amely lehetővé teszi az intenzív és interaktív tanítási-tanulási folyamatot. Az m-learning nem korlátozódik csupán a formális oktatási környezetekre, ezen túllépve ez már szerves részévé vált a nonformális és informális tanulási tereknek, mutatva az egész életen át tartó tanulás paradigmaváltó hatását (Kálmán, 2009).

A szakképzés összetett szakmacsoportos illetve ágazati képzési rendszerben elhelyezkedő szakképzésben használt szakmai tantárgyak tartalmi és módszertani megújítása a cél, mely egyfelől korszerű és alapos, tanulható tananyagok kialakításával és a megfelelő módszerek kidolgozásával érhető el. Ennek legfőbb mutatói és indikátorai egyfelől a pedagógustársadalom kihívásaiban és lehetőségeiben keresendőek (Lükő, 2007; Simonics, 2016; Holik, 2015). Másfelől ezt a megvalósítandó célt támogatják a korszerű felhőalapú módszertani és technológiai megoldások, melyek a mai digitális bennszülött (Howe & Strauss, 2001) diákok egyik kedvenc információfeldolgozási módszerévé váltak. Szintén hatékonyságnövelő pedagógiai megoldás lehet a saját mobileszközök bevonása a tanítás-tanulás folyamatába, éppúgy, mint az interaktív, digitális eszközrendszereinek használata. E módszerek mindegyike támogatja az élményalapú pedagógiai módszerekben rejlő potenciált a tanítás-tanulás folyamatában. A kutatócsoport által kifejlesztendő modell első fázisában a szakképző intézményi hálózatra alapozva az első kísérleti jellegű fejlesztések és képzések már megvalósultak, a visszajelzések számos hasznos tapasztalatot adtak a továbblépéshez, főként úgy, hogy a diákok is részeseivé váltak a tananyagfejlesztéseknek. E fejlesztési folyamatban szerzett tapasztalatok alapján teszünk ajánlásokat a szélesebb körű szakközépiskolai/szakgimnáziumi kipróbálásra és építjük be a kísérletek tanulságait a szakmai tanárképzés képzési portfóliójába és tantervébe.

Az iskola, mint köznevelési intézmény digitalizálásának mai trendjei és leggyakoribb megoldásai nemzetközi szakirodalmak alapján a következőek, ezekhez érdemes alkalmazkodniuk a pedagógusoknak is:

1. Újratervezett osztálytermek, amelyekbe a beépített technológia segítségével lehetővé válik a diákok egyéni munkájára épülő tanulás.

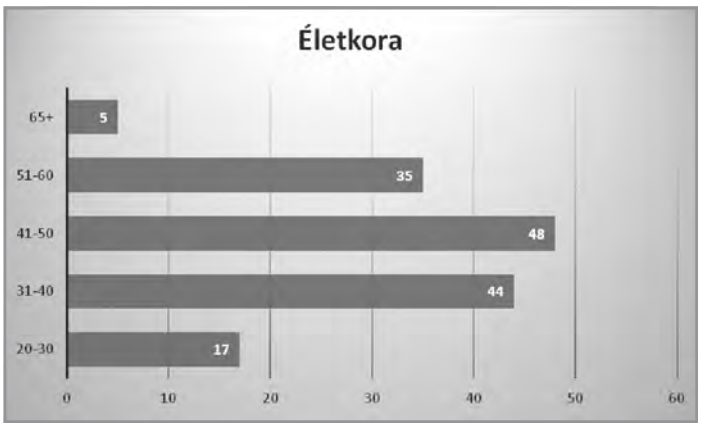
2. Telepített eszközök használata – felváltva a korábbi „Hozd a saját eszközödet” (BYOD) megközelítést, 1:1 struktúrában, azaz minden gyerek „saját” eszközt használ. Sok helyen már állandó Internet kapcsolatra épülő Chromebook-ot használnak, amely az Internet alapú operációs rendszer (Chrome OS) révén igen gyors és könnyen kezelhető. A Google felhő alapú tárhely szolgáltatásait használják, amelyek egy feltöltéssel tizenegy-néhány órát is kibírnak.
3. A kiterjesztett / virtuális valóság használata, amely behozza a valós világot az iskola falai közé. Egyúttal a diákokat is bevonják az órai munkába, amellett, hogy párhuzamosan vizuális és technológiai készségeiket is fejlesztik.
4. Mesterséges intelligencia használata, például chatbot-okkal, azaz automatákkal folytathatnak a diákok tanulási célú interakciót, ezzel is támogatva az egyéni munkát és a személyre szabott visszacsatolást.
5. Gamification (játékosítás), azaz számítógépes játékok (pl. tankockák) konkrét pedagógiai célokra történő felhasználására épülő órák.
6. Személyre szabott tanulás támogatása, például vegyes tanulási környezetekben megnövelve a tanulói felelősséget és csökkentve a közvetlen tanári irányítást. Az alkalmazható adaptív tanulási technológia még jobban megnöveli a diákok döntési lehetőségeit, az egyénre szabott tanulási/gyakorlási lehetőségek számát, a visszacsatolást azáltal, hogy a diák teljesítményét elemzi, és ennek alapján kínálja fel a következő tanulási tevékenységet (Lükő & Márföldi, 2012).

Alkalmazott kutatási módszerek és eszközök

Kutatásunk keretében mértük az együttműködő szakképző partnerintézményi hálózatunk különböző generációs szakmai tanárainak az új módszerek iránti nyitottságát, IKT befogadó készségét, és attitűdjét, IKT eszközhasználati szintjét, illetve az alkalmazott IKT módszerek hatását vizsgáltuk a tanulásra vonatkozóan egy empirikus kutatás keretében. A felmérést 2017 őszén végeztük el kvantitatív kérdőíves felmérés segítségével, N=149 fős egyszerű véletlen mintavétellel, melynek célcsoportját alapvetően a szakképző intézményekben dolgozó, gyakorló szakmai tanárok köre alkotta. Az értékelhető minta nagysága tehát 149 fő volt. Kutatásunk feltáró módszereként az online kérdőíves felmérés felhőalapú megoldását használtuk, a google drive segítségével. A célcsoportban a Prensky-féle generációs elmélet (Prensky, 2001) szerinti valamennyi kategória képviseltette magát. Felmérésünkben többnyire zárt kérdéseket alkalmaztunk, összesen 61 item-et használtunk. A kapott válaszokat az egyszerű leíró statisztika módszerével dolgoztuk fel és diagramok segítségével szemléltetjük. Emellett a sokváltozós statisztikai elemző eljárások közül a Kruskal-Wallis, Mann-Whitney tesztet és Spearman féle korrelációs elemző eljárást, faktoranalízist és kétutas klaszteranalízist használtuk fel, melyet az SPSS 23 statisztikai program segítségével készítettünk el (Kata, 2007). A következőkben csupán a szignifikánsabb és jellemzőbb eredményeket ismertetjük.

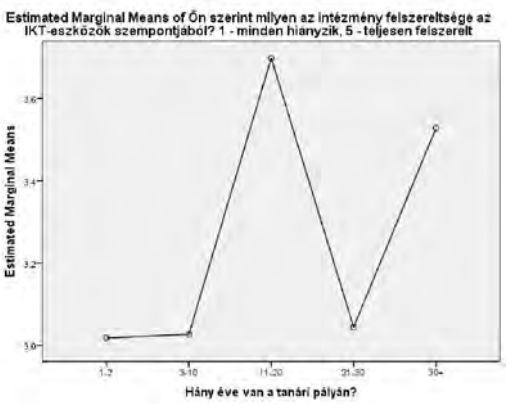
Az empirikus vizsgálat eredményei, elemzése

Ebben a fejezetben a vizsgálat eredményeinek érdekesebb összefüggéseit mutatjuk be.



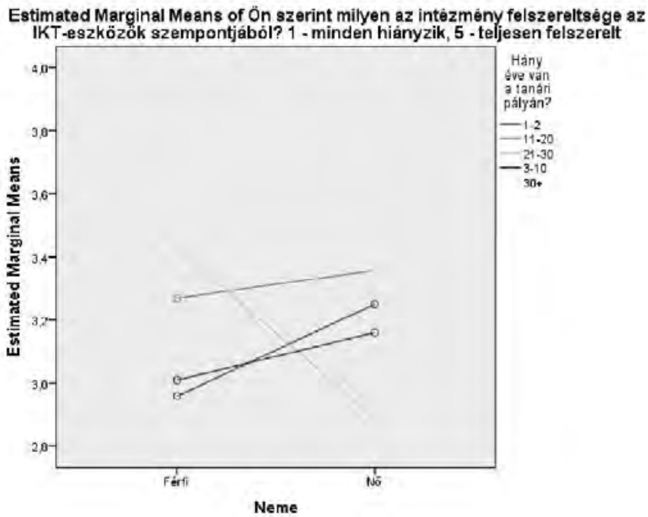
1. ábra *Nemek megoszlása*

A fenti diagram mutatja a vizsgált célcsoport korosztály szerinti megoszlását, amiből jól érzékelhető, hogy a válaszadók többsége, mintegy 86%-a a Baby Boom, X és Y generációs nemzedék csoportjába tartozik. (How és Strauss elmélete alapján)



2. ábra *Az iskola felszereltsége és a tanári pálya közti tendencia többváltozós általános lineáris modellel*

A fenti ábra azt vizsgálja, hogy különböző (kvantitatív) bemeneti változóktól hogyan függnek bizonyos (kvalitatív) eredményváltozók, melyet a többváltozós általános lineáris modell elemző eljárással készítettünk el. Az eredmények nem szignifikánsak, de tendenciákat jeleznek. Ennek értelmében a 2. ábra azt mutatja, hogy a 10 év alatti, illetve a 21-30 év gyakorlattal rendelkező válaszadó tanárok nincsenek megelégedve az iskola felszereltségével, míg a 11-20, és a 30 év feletti gyakorlattal rendelkezők viszont elégedettek.



***3. ábra** Az iskola felszereltsége és a tanári pálya közti tendencia a nemek függvényében többváltozós általános lineáris modell segítségével*

Amennyiben megvizsgáljuk a nemek közötti különbséget is, akkor az látható, hogy az előbb említett korosztály közül a nők, akik inkább elégedettek az iskola felszereltségével (lásd 3. ábra).

A következő elemzés a használati szokásokra vonatkozik, amelyet Pearson-féle korrelációelemzéssel vizsgáltunk meg.

***1. számú táblázat** Pearson féle korrelációs táblázat*

Correlations

		Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás a szülőkkel]	Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás a tanulókkal]	Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás egyéb partnerekkel]	Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [prezentáció vagy filmnézés/zenehallgatás]	Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [mások által készített digitális tananyagok használata]	Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [egyéb]	Mennyi segítséget igényel az IKT mindennapos használata során? 1 - nem igényel segítséget, 5 - sok segítséget igényel	Ön szerint milyen az intézmény felszereltsége az IKT-eszközök szempontjából? 1 - minden hiányzik, 5 - teljesen felszerelt	Ön mennyire nyitott arra, hogy a tanórán a tanulók a szokásostól eltérő dolgot csináljanak? 1 - egyáltalán nem vagyok nyitott, 5 - nagyon nyitott vagyok
Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás a szülőkkel]	Pearson Correlation	1	,632**	,238**	,100	,180*	,175*	-,114	,207*	,127
	Sig. (2-tailed)		,000	,003	,225	,028	,033	,168	,011	,123
	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149
Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás a tanulókkal]	Pearson Correlation	,632**	1	,321**	,097	,178*	,254**	-,079	,250**	,158
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,240	,030	,002	,337	,002	,056
	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149
Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [kapcsolattartás egyéb partnerekkel]	Pearson Correlation	,238**	,321**	1	,276**	,159	,285**	-,176*	,064	-,001
	Sig. (2-tailed)	,003	,000		,001	,052	,000	,032	,437	,989
	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149
Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére? [prezentáció vagy filmnézés/zenehallgatás]	Pearson Correlation	,100	,097	,276**	1	,355**	,199*	-,022	-,072	,066
	Sig. (2-tailed)	,225	,240	,001		,000	,015	,794	,385	,440
	N	149	149	149	149	149	149	149	149	149
Amennyiben használja a számítógépet a munkája során, főleg milyen jellegű feladatok elvégzésére?	Pearson Correlation	,180*	,178*	,159	,355**	1	,077	-,083	,035	,030
	Sig. (2-tailed)	,028	,030	,052	,000		,350	,314	,674	,716

A fenti táblázat az egyes számítógép használati területek közötti korrelációt mutatja (a változókat rangsorskálán értelmezve). Eredményképpen adódnak a táblázat sorai, amelyek azt igazolják, hogy melyek tartoznak ezek közül össze. Kiemelve a táblázat első sorát, ami mutatja, hogy, aki a szülőkkel való kapcsolattartásra használja a számítógépet, az valószínűleg (szignifikáns együttmozgás) a tanulókkal és egyéb szereplőkkel való kapcsolattartásra is használja egyúttal, illetve aki a mások által készített tananyagokat használja, az oktatáshoz kötődő egyéb feladatokat is végez vele, és mindezt lehetővé teszi, ha az iskola jól felszerelt IKT eszközökkel. Ugyanakkor nem alkalmazza prezentációra és egyéb szemléltetésekre, a használat során való segítséggel nincs kapcsolata az illető tanárnak, és azzal sem, hogy milyen módszereket alkalmaz az tanóráján.

A számítógép használattal kapcsolatos faktoranalízis segítségével a válaszadók használati szokása az alábbi két faktorba sorolható:

1. faktor (faktorsúly 3,053 – a hibavariancia 38,159 %-át magyarázza)
   a) ügyintézés
   b) szórakozás, hobbi
   c) vásárlás
   d) egyéb

Azaz elsősorban *magáncélra* történő használatok faktorának nevezhető az első faktor.

2. faktor (faktorsúly 1,184 – a hibavariancia 14,799 %-át magyarázza)
   a) napi munka
   b) egyéb magán
   c) kapcsolattartás
   d) ismeretbővítés

Vagyis elsősorban *munkajellegű* felhasználás faktorának nevezhető a második faktor.

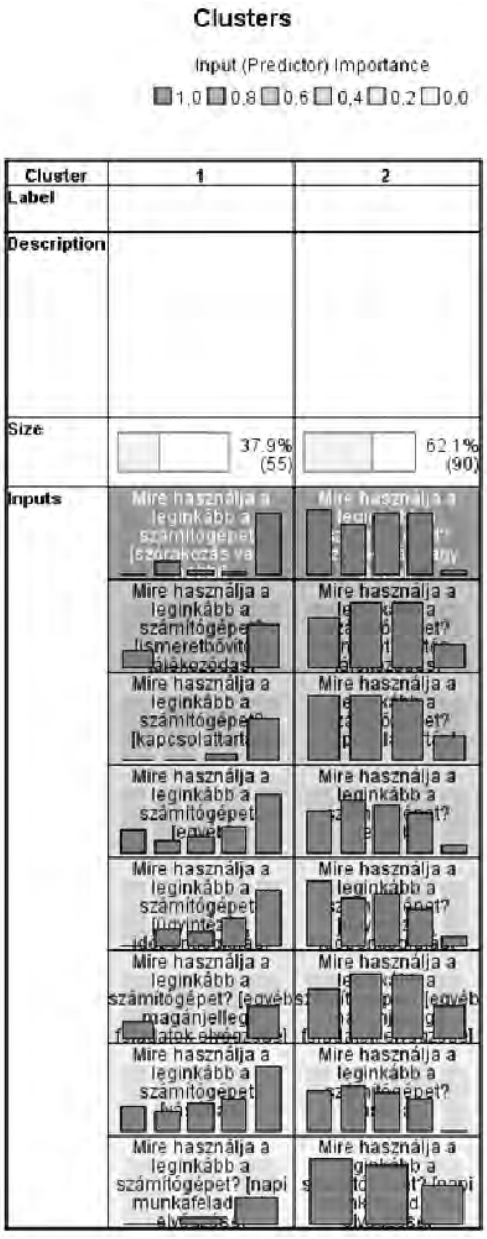
Kétutas klaszterelemzéssel mutattunk rá a pedagógusok különböző számítógépes tevékenységére. Ezzel a vizsgálattal a válaszadók (vagyis a vizsgálatba bevont pedagógusok) tevékenységeik alapján csoportosíthatók. Eredményeként két válaszadói (pedagógus-) csoportot kaptunk. Az első csoportba a pedagógusok 62,1 %-a, a másodikba a 37,9 %-uk tartozik. A két csoport összehasonlítása:

2. számú táblázat *Pedagógus csoportok*

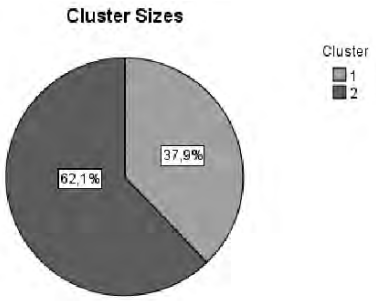
	1. csoport	**2. csoport**	
szórakozás	5	1,2,3,4	súlyszám (fontosság): 1,00
ismeretbővítés	5	1,2,3,4	súlyszám: 0,66
kapcsolattartás	5	1,2,3,4	súlyszám: 0,55
egyéb	4,5	1,2,3,4	súlyszám: 0,42
ügyintézés	4,5	1,2,3,4	súlyszám: 0,26
egyéb magánjellegű	2,5	1,2,3,4	súlyszám: 0,25
vásárlás	1,2,3,4,5	1,2,3,4	súlyszám: 0,12
napi munka	4,5	3,4,5	súlyszám: 0,05

(Magyarázat a súlyszámokhoz: 1,2,3,4,5: a jellemző válaszok az adott csoportban – 1 soha, 2 esetenként, 3 hetente egyszer, 4 hetente többször, 5 naponta).

A súlyszám az adott használati típus (relatív) fontossága, vagyis például az elsőé 20-szor erősebb, mint az utolsóé. Az erősség azt jelenti, hogy adott szempontból a két csoport közötti különbség mennyire releváns. Ez alapján a napi munka szempontjából alig van, a szórakozásban viszont nagy a különbség a csoportok között. A következő két ábra a fenti elemzés outputját mutatja:



4. számú *ábra Klaszterek*



Size of Smallest Cluster	55 (37,9%)
Size of Largest Cluster	90 (62,1%)
Ratio of Sizes: Largest Cluster to Smallest Cluster	1,64

5. számú ábra *A klaszteranalízis eredményei*

Összefoglalás

Utolsó, összegző elemzésünk során készítettünk egy megbízható becslést arról, hogy 1: van-e különbség a férfiak és a nők IKT-használatának intenzitása (összessége) között?, 2: van-e különbség a különböző korosztályok között ugyanebben a tekintetben? Ehhez kiszámoltuk az összes erre vonatkozó kérdés, vagyis válasz átlagát, illetve megkülönböztettük a két nemet, és a korosztályokat.

Ezek birtokában készítettük el az adatokra Mann-Whitney tesztet

3. számú táblázat *Mann-Whitney Teszt*

Ranks

	Neme	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ÖSSZESÍTETT HASZNÁLAT	1,0	60	75,76	4545,50
	2,0	89	74,49	6629,50
	Total	149		

Test Statistics[a]

	ÖSSZESÍTETT HASZNÁLAT
Mann-Whitney U	2624,500
Wilcoxon W	6629,500
Z	-,176
Asymp. Sig. (2-tailed)	,860

a. Grouping Variable: Neme

A korosztályoknál a Kruskal-Walliss tesztet használtuk, mivel kettőnél több csoport volt. A nemeknél a szignifikancia 0,86, a korosztályoknál pedig 0,463 volt. Mivel mindkettő nagyobb 0,05-nél, kijelenthető 95 %-os szignifikanciaszinten, hogy a férfiak és a nők IKT használati intenzitása azonos, nincs közöttük különbség. Ugyanez a helyzet a korosztályoknál, vagyis eltűnt a szakadék az öregek és a fiatalok között a vizsgált speciális értelmiségi csoport esetében, amely nem feltétlenül igaz a teljes népességre.

Mivel nem tudjuk, hogy a férfiak és a nők koreloszlása azonos-e, a biztonság kedvéért megvizsgáltuk a parciális korrelációkat is. Az derült ki, hogy ha a nemek hatását kiiktatjuk a korosztályok elemzéséből, akkor a szignifikancia 0,415, ha pedig a korosztályokat iktatjuk ki a nemek elemzéséből, akkor a parciális korreláció szignifikanciája 0,804. Ezek tehát alig változtak a nemparaméteres eljárásokhoz (Mann-Whitney és Kruskal-Wallis) képest, ami megerősíti az ottani következtetéseket.

4. számú táblázat *Kruskal-Wallis Teszt*

Ranks

	Életkora	N	Mean Rank
ÖSSZESÍTETT HASZNÁLAT	1	44	71,98
	2	48	59,67
	3	35	68,70
	4	5	68,50
	Total	132	

Test Statistics[a,b]

	ÖSSZESÍTETT HASZNÁLAT
Chi-Square	2,568
df	3
Asymp. Sig.	,463

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Életkora

Mindezek alapján megállapítható, hogy a vizsgált célcsoport az IKT használati szokások és célok tekintetében viszonylag homogén viselkedési szokásokat és attitűdöt mutat kortól és nemtől függetlenül, amely azt is jelenti, hogy célcsoportunk egy megfelelő, rövid idejű, nyitott tananyagfejlesztésre vonatkozó képzéssel fejleszthető, digitális készségeik és attitűdjeik formálhatóak.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj valamint az MTA Szakmódszertani Kutatási Programja támogatásával készült

IRODALOM

András Benedek - György Molnár (2014): Supporting the m-learning based knowledge transfer in university education and corporate sector In: Prof Inmaculada Arnedillo Sánchez, Prof Pedro Isaías (szerk.): *Proceedings of the 10th international conference on mobile learning 2014.* Madrid, Spanyolország, Iadis Press, pp. 339-343.

Benedek András - Molnár György (2015): A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése, In: Horváth H. Attila, Jakab György (szerk.): *A tanárképzés jövőjéről*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), 2015. pp. 97-105.

Benedek András (2017a): A nyitott tartalomfejlesztés pedagógiai lehetőségei és oktatáselméleti összetevői, In: Kerülő Judit, Jenei Teréz, Gyarmati Imre (szerk.): *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet*. Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság; Nyíregyházi Egyetem, pp. 26-27.

Benedek András (2017b): A tananyag fejlesztés új módszere és alkalmazásának lehetőségei a szakképzésben, In: Korom Erzsébet, Patkós András (szerk.): *A tanulóközpontú természettudományi-matematikai-informatikai oktatás a szakiskolától a kiemelkedő tehetségek gondozásáig*: beszámoló konferencia: program, előadás-összefoglalók: MTA Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program természettudományi-matematikai-informatikai oktatás munkacsoport. 40 p. Szeged: MTA SZAB Pedagógiai és Pszichológiai Szakbizottság Oktatáselméleti Munkabizottság, pp. 19-20.

Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett*? Belvedere Meridionale Kiadó, pp. 32.
Fromann Richárd (2017): "*Játékoslét - A gamifikáció világa* [World of Gamification]," *Typotex*, Budapest, 2017.
Holik Ildikó (2015): Szakmai tanárok módszertani repertoárja, In: Tóth Péter, Maior Enikő, Pogátsnik Monika (szerk.): *Tanári és tanulói kompetenciák az empirikus kutatások fókuszában.* Nagyvárad, Románia, Budapest, Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, pp. 35-54.
Howe Neil – Strauss, William (2000): *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Knopf Doubleday Publishing Group.
Kata János (2007): *Korszerű módszerek a szakképzésben*, Budapest: Typotex Kiadó, 2007. 336 p.
Kálmán Anikó (2009): Az életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák kialakulása a nonformális és informális tanulás dimenziójában [Formation of Competences Establishing Lifelong Learning in the Dimension of Non-Formal and Informal Learning] In: Kálmán Anikó (szerk.): *A tanulói és tudástársadalom stratégiái, technológiái és módszerei : 5. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia,* Debrecen: MELLearN Egyesület, pp. 170-205.
Lükő István (2007): *Szakképzés-pedagógia*, Műszaki Kiadó, Budapest, 265 p.
Lükő István, Márföldi Anna (2011): Módszertani fejlesztések a környezeti szakképzésben, *Új Pedagógiai Szemle* 1-5:(5) pp. 327-342.
Marc Prensky (2001): Digital Natives, Digital Immigrants In: *On the Horizon* MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. pp. 1-6.
Námesztovszki Zsolt (2013): *Oktatásinformatika*. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
Simonics István (2016): *A pedagógusképzés megújítása*, Budapest: Typotop Kft., (Szakmai pedagógusképzés sorozat; 21.), (ISBN:978-615-80494-2-9)
Szűts Zoltán (2014): Glavanovics Andrea (szerk.): Egyetem 2.0: *Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban*, Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola (KJF), 2014. 106 p.
Ujbányi Tibor, Katona József, Kővári Attila, Király Zoltán, Kadocsa László (2014): IKT-eszközök bevezetésének és használatának problémái az oktatásban, In: Nemeskéry Artúr (szerk.): *Dunakavics könyvek 3*.: Tudományos Terek. Budapest: DUF Press - Új Mandátum Könyvkiadó, 2014. pp. 21-35
Vámos Tibor, Bars Ruth, Benedek András, Sik Dávid (2017): *Sysbook - Rendszerekről és irányításokról különböző szinteken,* MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények II. 2. sz. pp. 33-52.

FELSŐOKTATÁS, SZAKKÉPZÉS, FELNŐTTKÉPZÉS – NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KÖRKÉP

Polónyi István

A FEJLETT ORSZÁGOK VERTIKÁLIS ISKOLÁZOTTSÁGI ÉS FELSŐOKTATÁSI KÉPZETTSÉGI SZERKEZETE

Absztrakt

A tanulmány először – egy korábbi, a népesség közoktatási végzettségét összehasonlító elemzést felidézve és tovább fejlesztve – a népesség vertikális iskolázottsági struktúráját elemzi. Ezt követően a felsőoktatási képzés és a felsőoktatási végzettséggel rendelkezők szakmai szerkezetének alakulását vizsgálja meg mindkettőt jellemző országcsoportonként. Az országcsoportokat Sapir [2006] kapitalizmus modellje alapján alakítja ki: angolszász – északi – kontinentális – mediterrán csoportokat képezve. Ezen országcsoportok felsőoktatási képzési szerkezetét és diplomás képzettségszerkezetét hasonlítjuk össze a posztszocialista országcsoport jellemzőivel. Az elemzés célja, hogy feltárja ezekben az országcsoportokban részint a vertikális iskolázottság, részint a diplomás képzés és foglalkoztatás strukturális eltéréseit, továbbá a felsőoktatás-irányítási modellek különbségeit.

Bevezető

Ebben a tanulmányban a fejlett (OECD) országok lakosságának iskolázottsági szerkezetét vizsgáljuk meg jellemző országcsoportonként, amely országcsoportokat a kapitalizmus modellek alapján alakítunk ki. A vertikális iskolázottság elemzése mellett vizsgálatunk kiterjed a felsőoktatási végzettségűek horizontális (szakmai) szerkezetének bemutatására is, valamint a felsőoktatási képzés struktúrájának alakulást is megvizsgáljuk, továbbá röviden kitérünk a felsőoktatás irányítási modellek különbségeire is.

Az egyes országok népességének vagy munkaerő-állományának iskolázottságáról és annak időbeli alakulásáról számos adatbázis és elemzés létezik. A legismertebb talán Barro és Lee munkája, amely rendszeresen megújuló formában adja közre – korábban 129, utóbb már - 146 ország felnőtt népességének iskolázottság szerinti megoszlását[1] (Barro & Lee 2010) illetve (Barro & Lee 2013). A másik hasonlóan széleskörű áttekintés Cohen és Solo munkája, amely 95 ország lakosságának iskolázottságát mutatja be hosszú távon[2], (Cohen & Solo 2007), illetve Cohen & Leker (2014). Mára az OECD, az UNESCO és a Világbank is közöl ilyen iskolázottsági tendenciákat.

Az országok közötti – nem elsősorban az iskolázottságra, de az oktatási rendszer sajátosságaira is vonatkozó – összehasonlításnak egyik sajátos módszere az országcsoportonkénti komparatív vizsgálat. Az országcsoportok képzésének egyik lehetséges módja a kapitalizmus modellek – vagy más megnevezésben társadalmi-gazdasági, vagy társadalmi politikai modellek - mentén történő csoportképzés. Aigner – Geger (2005), Aigner – Leoni (2005), Mathieu – Sterdyna (2008).

[1] Lásd: http://www.barrolee.com/

[2] Lásd: https://www.parisschoolofeconomics.eu/en/cohen-daniel/international-educational-attainment-database

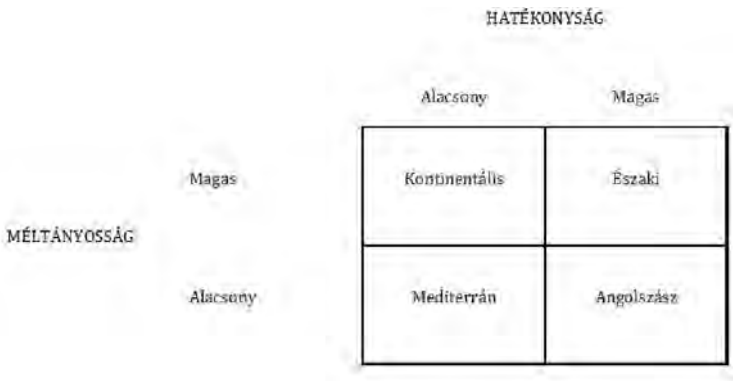
Kapitalizmus modellek

A közgazdasági teóriák a piacgazdaságot, a kapitalizmust nagyjából egységes modellnek feltételezik ugyan, de az állam beavatkozásának mértéke és több intézményi jellemző miatt gyakran megkülönböztetnek liberális piacgazdaságot, illetve koordinált piacgazdaságot (Farkas [2011a]). Később, különösen a globalizáció kiszélesedése nyomán megjelentek olyan megközelítések is, amelyek több kapitalizmus modellt azonosítottak, (talán legismertebbek Amable [2003] és Sapir [2005] illetve magyarul Andor (2008) és Artner (2011) munkái).

Artner (2011) Andor (2008) tipológiája nyomán a következőképpen jellemzi az egyes társadalmi modelleket:

- *Az angolszász modell*, amelyet a közgazdasági liberalizmus, a laissez-faire elv jellemez, ami a múlt század 30-as évek válsága, és Keynes munkássága óta számos állami beavatkozással közte szociális beavatkozással is kiegészül. „A jólét újraelosztásának szempontja másodlagos a nyereségmaximalizálással szemben. Ennek megfelelően a munkavállalókat kevés szabály védi. „ (Artner 2011)
- *Az északi modell*, amelyet igen jelentős állami beavatkozás (jövedelemközpontosítás) jellemez. Mint Artner (2011) írja: „Szociáldemokrata indíttatás, jövedelemközpontosító, teljes foglalkoztatásra törekvő rendszer, erős szakszervezetekkel, országos érdekegyeztetéssel, magas szintű adóztatással, szolidáris bérpolitikával (minimális bérkülönbségek), ingyenes oktatással és egészségüggyel, fejlett munkaügyi ellátó- és továbbképző rendszerrel."
- *A kontinentális modell* „kereszténydemokrata indíttatású, a középosztály jólétét (az elért jóléti szintek megtartását) célzó (nem egalitárius) modell. Fejlett, de nem univerzális jóléti állam, korporatizmus (pl. a dolgozók képviselői részt vesznek a vállalati felügyelő bizottságban), erős ágazati szakszervezetek, kollektív szerződések." (Artner 2011)
- *A mediterrán modell* „az országok félperifériás jellege miatt, a jóléti rendszerek (formája, teljesítménye) igen vegyes képet mutat. Többnyire alacsony foglalkoztatási szint, kiterjedt szürkegazdaság jellemzi őket. A munkavállalók jogi védelme erős, a szegénység kockázata azonban a munkanélkülieket célzó ellátórendszerek viszonylagos gyengesége miatt magas. Az adózás szintje közepes." (Artner 2011)

Sapir (2005) a fenti négy modellt a hatékonyság és a méltányosság koordinátarendszerében értelmezi, ill. mutatja be.



1.ábra *A négy európai modell*
Forrás: Sapir (2005:9)

A fentieken túl még meg szokták különböztetni a japán modellt[3] is – azonban jelen munkánkban ez kívül esik a vizsgálatunk látókörén.

A posztszocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni[4], de nem ritkán külön modellként azonosítják. Például Farkas (2011a) közép- és kelet európai klaszterként illetve közép- és kelet-európai modellként (Farkas 2011b).

Ebben az írásban a (fejlett – pontosabban az OECD tag) posztszocialista országokat külön modellként kezeljük, s többek között éppen azt igyekszünk megvizsgálni, hogy milyen különbségek mutathatók ki ezen országok, s a többi modellbe tartozó OECD ország iskolázottsági és felsőoktatási képzési struktúrája között.

Adatok, módszerek

Elemzésünkhöz az Educatio at a Glance OECD Indicators adatait használtuk. A vizsgálat egyszerű grafikus elemzéssel történik, az egyes országcsoportok átlagait ábrázolva. Az egyes országcsoportokba (kapitalizmusmodellekbe) tartozó országok a következők:

[3] Artner (2011) szerint a japán modell jellemzői: „liberális demokrata indíttatás, tartós, biztos foglalkoztatás, senioritás, hosszú távú tervezés, a családra, hierarchiára, lojalitásra, függőségre épülő történelmi-kulturális alapzat (konfucianizmus, sintóizmus, buddhizmus, önfegyelem), a szakszervezetek és munkaadói szervezetek is vállalatonként szerveződnek (korporatív rendszer – állam és nagytőke partnersége)".

[4] Mint Antner (2011) írja André Sapir a kelet-európai országokat a következőképpen sorolja be:
- Magyarország kontinentális (az alacsony foglalkoztatás miatt hatékonytalan, de szolidáris);
- Lengyelország, Szlovákia mediterrán („sem nem elég hatékony, sem nem elég igazságos");
- Észtország, Lettország, Litvánia angolszász;
- Csehország, Szlovénia északi.

Andor viszont a balti országok az angolszász („neoliberális") modellt honosították meg, de Szlovéniát „neokorporatista"-ként implicite a kontinentális modellhez sorolja, a négy visegrádi országot (Lengyelországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot) pedig a két csoport közé helyezi. Ezek Szlovéniánál „neoliberálisabbak" (a külföldi tőke nagyobb szerepe miatt), munkaerőpiaci viszonyaik és jóléti rendszereik azonban a baltiakénál fejlettebbek. (Antner 2011)

- Északi: Dánia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Svédország.
- Angolszász: Ausztrália, Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Új-Zéland.
- Kontinentális: Ausztria, Belgium, Franciaország, Luxemburg, Németország, Svájc.
- Mediterrán: Görögország, Izrael, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Törökország.
- Posztszocialista: Csehország, Észtország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia.

(A fentiek mellett a vertikális elemzésnél Magyarország adatait is bemutatjuk, de a posztszocialista átlagban a magyar adatok is benne vannak)

A vertikális iskolázottság esetében három szintbe vontuk össze az egyes iskolázottságba tartozó 25-64 éves népességet:

- i = Pre-primary and primary education,
- ii+iii = Lower secondary education+Uppeer secondary (ISCED 3C +ISCED 3B+ ISCED 3A),
- iv = Post-secondary non-tertiary education+ Tertiary education Type B + Tertiary education Type A +Advanced research programmes.

A vertikális iskolázottsági jellemzőket az 1998., 2011. és 2016. évekre számoltuk ki az Education at a Glance 2000, 2013 és 2017. adataira támaszkodva[5].

A felsőoktatás horizontális, szakmai elemzésénél használt szakmai csoportokat az Education at a Glance 2016 alapján értelmeztük. Az Education at a Glance 2016 a 25-64 éves felsőfokú végzettséggel rendelkező népesség képzettség területenkénti megoszlásának[6] értékei az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adataira épülnek. (Sajnos ezekben a felmérésekben Magyarország nem vett részt[7].) A megkülönböztetett képzési területek megegyeznek az UNESCO 2013-as ISCED (ISCED Fields of Education and Training 2013) besorolásaival (annyi különbséggel, hogy az általános programot elhagyja a felsorolás, viszont beiktat egy ismeretlen kategóriát)[8]. Ennek megfelelően a felsőfokú végzettségűek képzési területeinek azonosítására az alábbi kategóriákat használja az Education at a Glance vonatkozó táblázata:

[5] Elvileg az Education at Glance 1998 alapján az 1995. évi struktúrát is meg lehetne szerkeszteni, ebben a kiadványban azonban még nem bontották meg az alacsony iskolázottságúak adatait, így Pre-primary and primary education adatai összevontan szerepelnek a Lower secondary education adatokkal.

[6] Table A1.5. Field of education studied among tertiary-educated adults, by gender (2012 or 2015) Survey of Adult Skills, 25-64 year-old non-students

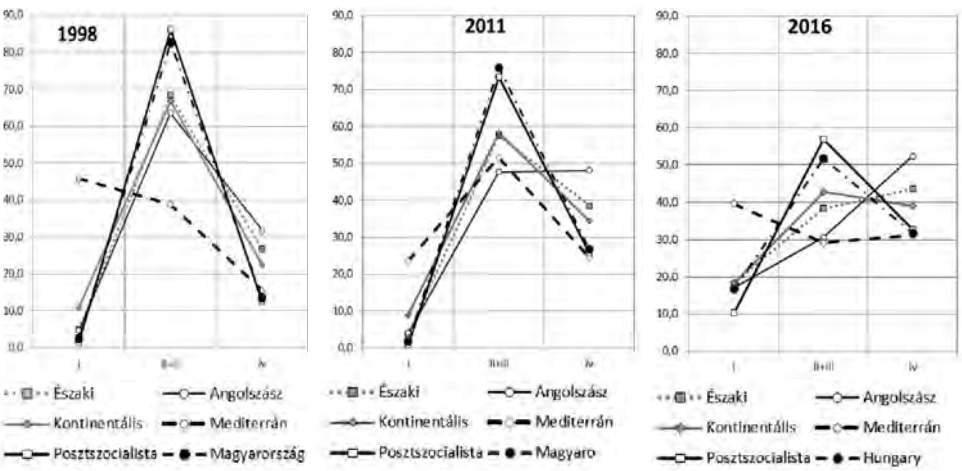
[7] A 35 OECD országból 26 vett részt valamint további 3 un. „Subnational entities", nevezetesen Flandria (Belgiumból), Anglia (az Egyesült Királyságból) és Észak-Írország (ugyancsak az Egyesült Királyságból)

[8] Az ISCED Fields of Education and Training 2013 besorolása a következő:
00 Generic programmes and qualifications
01 Education
02 Arts and humanities
03 Social sciences, journalism and information
04 Business, administration and law
05 Natural sciences, mathematics and statistics
06 Information and Communication Technologies
07 Engineering, manufacturing and construction
08 Agriculture, forestry, fisheries and veterinary
09 Health and welfare
10 Services

- Education programmes
- Arts and Humanities programmes
- Social Sciences, Journalism and Information programmes
- Business, Administration and Law programmes
- Natural Sciences, Mathematics and Statistics programmes
- Information and Communication Technologies programmes
- Engineering, Manufacturing and Construction programmes
- Agriculture, Forestry, Fisheries and Veterinary programmes
- Services programmes
- Health and Welfare programmes
- Unspecified fields

A népesség vertikális iskolázottsági szerkezete

Egy korábbi elemzésünkben (Polónyi 2013) megvizsgáltuk az egyes kapitalista modellekhez tartozó országcsoportok népességének vertikális iskolázottságát, illetve annak változását. Ebben az írásunkban továbbvittük ezt az összehasonlítást 2016-ig, így egy közel két évtized alatt bekövetkezett változást követhetünk az egyes országcsoportok 26-64 éves népességének iskolázottságában. (2. ábra)



2. ábra *A 25-64 éves népesség iskolázottságának vertikális szerkezete a különböző OECD országcsoportokban 1998., 2011, 2016***.**

Igen szembetűnő különbségeket találunk az egyes kapitalizmus modellek országcsoportjai népességének iskolázottsági szerkezetében, s annak fejlődésében is.

- A mediterrán országokat a 90-es évek végén nagyarányú alacsony iskolázottság és alacsony arányú középfokú, s még alacsonyabb felsőfokú arány jellemezte, - ami a 2000-es évek első évtizedének végére szinte egyenletes arányúvá vált mindegyik (összevont) képzettségi szintet illetően.

- A többi országcsoport a 90-es évek végén egymáshoz nagyjából hasonló eloszlást mutat: mindegyiknél viszonylag kicsi az alacsony végzettségűek aránya, magas a középfokúak aránya, s ismét alacsonyabb a felsőfokúak aránya. A 2000-es évek első évtizedének végére – az angolszász országcsoport – kivételével a szórás alakja megmarad, de jól érzékelhetően megnövekedett iskolázottsággal, ami főleg a felsőfokú végzettségűek arányának növekedésével járt. Az angolszász országcsoport esetében különösen szembetűnő ez az eltolódás, amelynek nyomán a szórás alak is megváltozik, normális jellegűből, exponenciális jellegűvé válik. De az északi és a kontinentális országcsoport esetében is azt látjuk, hogy a felsőfokúak aránya megközelíti és lassan meghaladja a középfokúak arányát.
- Egyértelműen kiugrik a posztszocialista országok népességének iskolázottsági sajátossága. Mind a 90-es évek végén, mind a 2000-es évek első évtizedének végén ezekben az országokban kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor mindkét időpontban itt a legalacsonyabb a felsőfokúak részesedése.
- Magyarország szinte teljes egészében ezt a posztszocialista iskolázottsági karaktert és tendenciát mutatja.

Elég egyértelműen látszik a vertikális iskolázottság hosszabb távú fejlődése, amely az alacsony iskolázottságúak visszaszorulását és a felsőoktatási végzettségűek mind jelentősebb arányát, lényegében dominánssá válását mutatja. Az is látszik továbbá, hogy az angolszász országokban ez a folyamat igen radikálisan előrehaladt, itt már a felsőfokú végzettségűek aránya valóban dominál, míg a gazdasági fejlettségben ezektől az országoktól alig különböző északi és (európai) kontinentális országok esetében a középfokú és a felsőfokú végzettségűek arányának kiegyenlítődését látjuk.

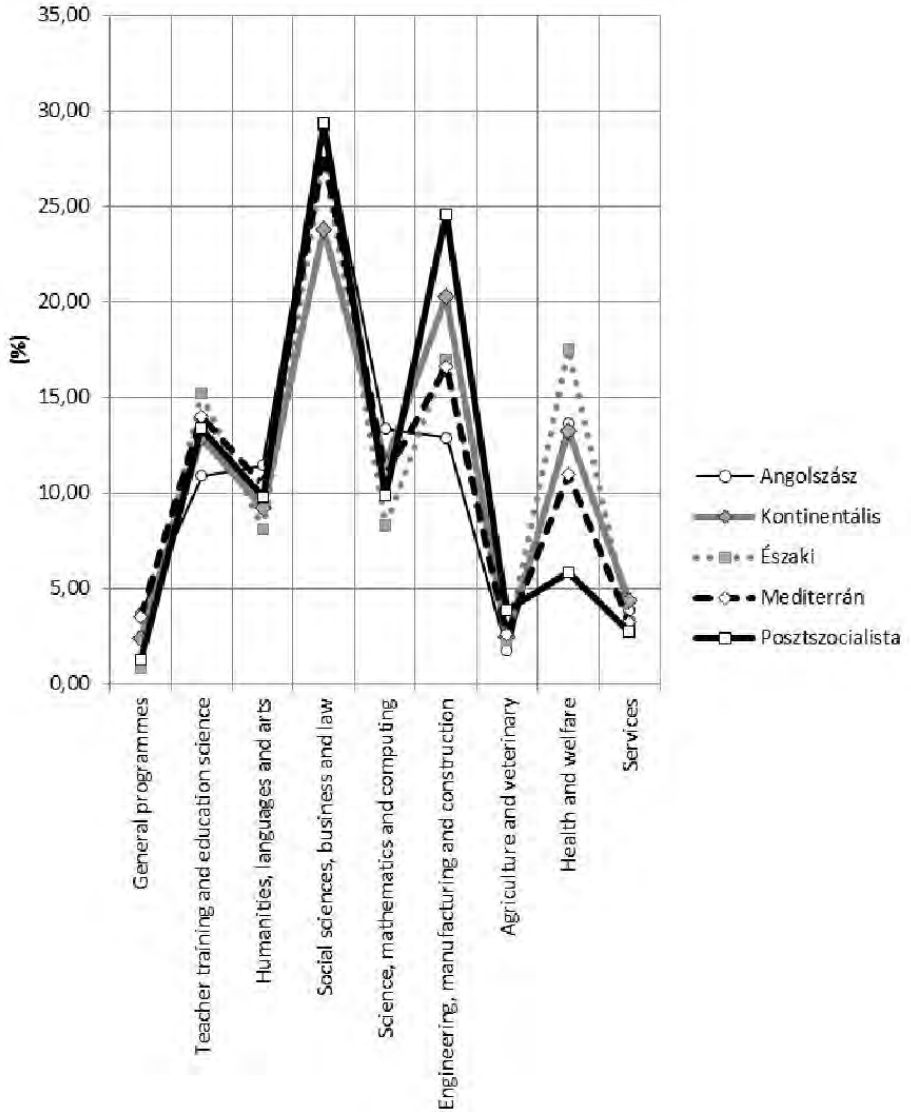
A posztszocialista és a mediterrán országok esetében a fentitől, de egymástól is eltérő folyamatokat látunk.

A mediterrán országokban is a középfokú és a felsőfokú végzettségű népesség arányának kiegyenlítődését tapasztaljuk, azonban az alacsony végzettségűek hosszú távon is stabilan magas aránya mellett. (Ennek alighanem ezen országok gazdasági szerkezetének sajátosságai, a magas mezőgazdasági, halászati és idegenforgalmi foglalkoztatás az oka).

A posztszocialista országokban a középfokú végzettségűek tartósan magas arányát látjuk, s a felsőfokú végzettségűek részesedésének lassú – visszafogott – növekedését. Ennek is alapvetően a gazdasági szerkezet az oka, s a gazdaságpolitikának – az un. „visszaiparosításnak" – alárendelt oktatáspolitika.

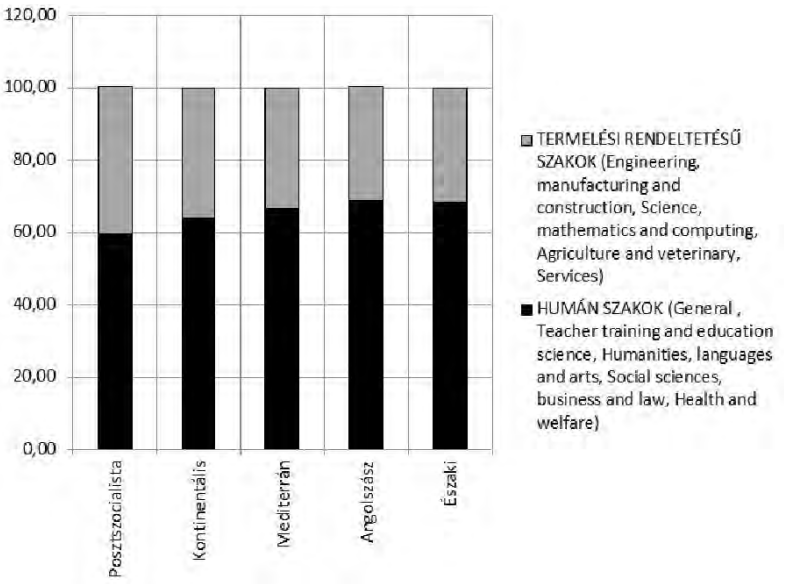
A felsőfokú végzettségű népesség szakmacsoportok szerinti megoszlása

Az OECD PIAAC Survey 2012. és 2015. évi adatai alapján az egyes kapitalizmus modell országcsoportokba tartozó országok 25-64 éves diplomás népességének képzési területek szerinti megoszlása is jellemző különbségeket mutat. (3. Ábra)



3.ábra *A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása szakterület szerint (2012. ill. 2015.) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)*

A legkevesebb pedagógus az angolszász országokban található, a legtöbb pedig az északi országcsoportban. A legkevesebb humán és bölcsész az északi, legtöbb az angolszász országcsoportban van. A társadalomtudományi, üzleti és jogi terület végzettjei mindegyik országcsoportban a legnagyobb arányt képviselik, a legtöbb a posztszocialista, a legkevesebb a kontinentális országokban az arányuk. A legkevesebb mérnök az angolszász, legtöbb a posztszocialista országokban található. Az egészségügyi és jólléti diplomások aránya a posztszocialista országokban a legalacsonyabb, és az északi országcsoportban a legmagasabb.

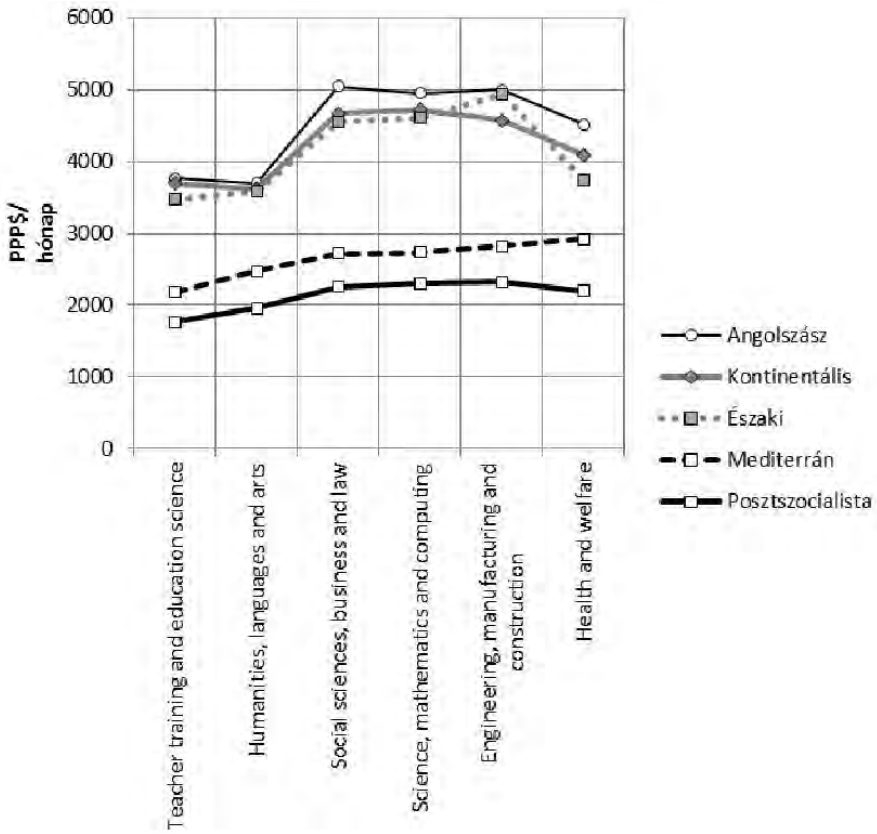


4.ábra *A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek megoszlása összevont szakterület szerint (2012. ill. 2015) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)*

Ha két nagy csoportba – nevezhetnénk ezt termelési rendeltetésű[9] valamint humán szakcsoportoknak – összevonjuk az egyes képzési területek diplomás arányait, akkor azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb termelési rendeltetésű végzett a posztszocialista országcsoportban van. (4. ábra) Legkevesebb a skandináv és az angolszász országokban. (Δ= 9%)

Ha a diplomások kereseteit hasonlítjuk össze (5. ábra) azt találjuk, hogy az angolszász, a kontinentális és az északi országcsoportokban a termelési rendeltetésű végzettségek mellett a társadalomtudományi, üzleti és jogi pályák fizetnek jól, a pedagógus, és bölcsész pályák ezeknél mintegy 30%-kal gyengébben. A mediterrán és a posztszocialista országokban viszont ehhez képest meglehetősen nivelláltak a bérek. Az is látszik, hogy miközben a mediterrán és posztszocialista országokban az egészségügyi és jólléti szakok viszonylag jól fizetettek, addig a másik három országcsoportban meglehetősen gyengén.

[9] Az irodalomban gyakran hívják STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vagy magyarul MTMI (matematikai, természettudományos, műszaki, informatikai) szakoknak ezeket, itt azonban termelési rendeltetésű szakoknak nevezzük, mert megítélésünk szerint ez egyértelműbben azonosítja az oktatáspolitika céljait.



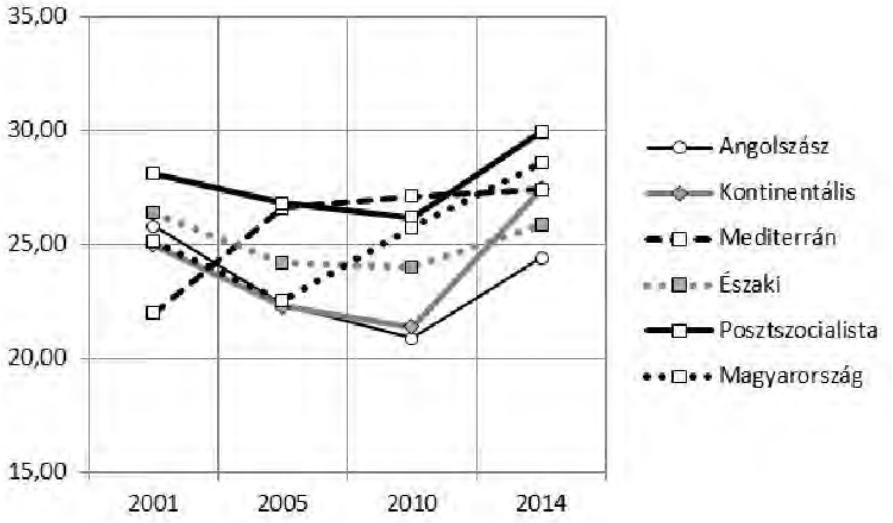
5.ábra *A 25-64 éves felsőfokú végzettségűek havi keresetének megoszlása összevont szakterület szerint (2012. ill. 2015) kapitalizmus modellenként (saját szerkesztés)*

A hallgatólétszám eloszlása szakcsoportok szerint kapitalizmus modellenként

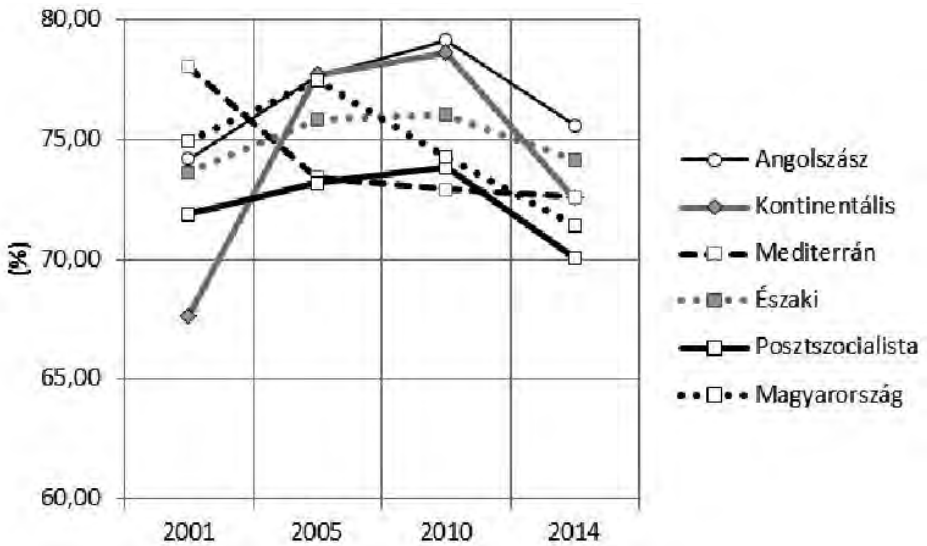
A diplomás munkaerő-állomány egy olyan stock, amely a felsőfokú képzés flow-ja nyomán alakul ki, tehát érdemes megnézni az egyes országcsoportok felsőfokú hallgatóinak képzési területek közötti megoszlását, s ennek időbeli alakulását.

Ha a két nagy összevont képzési csoport (a termelési rendeltetésű és a humán) hallgatóinak arányait vizsgáljuk 2001-2014 között, azt tapasztaljuk, hogy részint mintegy 7 százalékpontnyi szóráson belül mozog mindkettő. Részint pedig 2010 óta a termelési rendeltetésű szakok aránya mindegyik országcsoportban növekszik, a másik nagy szakcsoport aránya pedig csökken.

Ez a tendencia aligha véletlen. Az Egyesült Államokban a gazdasági versenyképesség egyik alapvető feltételeként hangsúlyozza a National Research Council a tudósok és mérnökök megfelelő arányát (USA National Research Council 2000). De az OECD és az EU is fokozattan hangsúlyozza a műszaki, természettudományos képzettségűek képzésének kiemelt jelentőségét.



6.ábra *A termelési rendeltetésű (Natural Sciences, Mathematics and Statistics, Information and Communication Technologies, Engineering, Agriculture programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001-2014 kapitalizmus modell országcsoportonként (saját szerkesztés)*



7.ábra *A társadalomtudományi, bölcsész, üzleti, jogi, egészségügyi és szolgáltatási (Education, Arts and Humanities, Social Sciences, Journalism, Business, Administration and Law, Health and Welfare and Services (+unspec) programmes) szakok hallgatóinak aránya 2001-2014 kapitalizmus modell országcsoportonként (saját szerkesztés)*

A felsőoktatás-irányítás és a felsőoktatási intézmények felelőssége

A kapitalizmusmodellek különböző társadalomirányítási – és benne felsőoktatás-irányítási - rendszereket jelentenek.

A felsőoktatás-irányítás módszerének két szélső pólusa a piaci illetve a centralizált modell.

A piaci modell lényege (8. ábra), hogy a felsőoktatás és a munkaerőpiac kapcsolatát, összehangolódását a munkaerőpiac, részint a felsőoktatási intézmények, részint a felsőoktatást kereső egyének által érzékelt visszajelzései működtetik. Itt a kormányzatnak legfeljebb informáló szerepe van. Mivel a gazdasági igények szerinti szerkezetű képzést (mismatch) egyes nézetek szerint nem mindig tud a piackéslekedés nélkül kikényszeríteni, a nyilvánvalóan fennálló információhiányt az állam, vagy más (pl. NGO) szereplők különböző módszerekkel igyekeznek enyhíteni. Például hosszú távú munkaerőpiaci prognózisok készítésével és nyilvánosságra hozásával, amelyekkel mind az intézmények, mind a felsőoktatást kereső egyének számára segíti a hosszabb távú tájékozódást.

8. ábra *Felsőoktatás és munkaerőpiaci illeszkedés kapcsolatai decentralizált felsőoktatás-irányítás mellett (azaz piaci rendszerben) (saját szerkesztés)*

A centralizált modell lényege (9. ábra), hogy a munkaerőpiaci keresletet szerkezeti és mennyiségi jellemzőt a kormányzat csatolja vissza részint a felsőoktatási intézményekhez kikényszerítve azoknak a (vélt) kereslethez való igazítását (szakindítás, szakok beiskolázási keretszámának engedélyezése), részint az egyéni keresletet igazítja ahhoz a felvételi rendszer szabályozásával. Mindeközben persze a munkaerőpiac visszajelzései az egyéni keresletre is hatnak.

9. ábra *Felsőoktatás és munkaerőpiaci illeszkedés kapcsolatai (a hazai) centralizált felsőoktatás-irányítás mellett (saját szerkesztés)*

Ennek a dolgozatnak nem célja, hogy a két felsőoktatás-irányítás társadalmi és gazdasági összefüggéseit részletesen elemezze. Itt csak arra mutatunk rá, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás törvényszerűen a gazdasági szervezetek és az állami apparátus rövidtávú elképzelései szerint vezérli (rángatja) a felsőoktatás szerkezetét, mint ahogy ez az államszocialista (terv)gazdaságban volt jellemző a felsőoktatás működésére (Lásd erről Bródy (2000). Ladányi (1989), Polónyi (1986 ill. 2015)

Másoldalról az is nyilvánvaló, hogy a centralizált felsőoktatás-irányítás mellett elsorvad a felsőoktatási intézmények felelőssége. Pontosabban egy igen sajátos folyamat zajlik le. Mert miközben a kormányzat erőteljesen meghatározza az intézmények felvételi és képzési szerkezetét, azonközben a rendszer törvényszerű problémái miatt a kibocsátottak gazdasági illeszkedése egyáltalán nem javul. Ennek nyomán a kormányzat egyre keményebben ostorozza az intézményeket és azok vezetését, sőt saját maga által kinevezett vezetőket helyez az intézmények élére, akiknek viszont gyakorlatilag nincs mozgástere a kormányzati intézkedések mellett. Az intézmények kormányzati utasításokat hajtanak végre, és azok kudarca nyomán elszenvedik a kormányzati kritikát.

Befejezésként

A kapitalizmus modellek alapján képzett országcsoportok népességének iskolázottsága és diplomásaik szakmai szerkezete jellemző különbségeket mutat. A posztszocialista országok népességének iskolázottságára az jellemző, hogy kiugróan magas a középfokú végzettségűek aránya, ugyanakkor itt a legalacsonyabb a felsőfokúak aránya. Ez ugyanúgy a munkaerőpiac rövidtávú igényeinek kielégítésére irányuló kiemelt preferenciára utal, mint a diplomások között a magas termelési rendeltetésű szakokkal rendelkezők aránya.

A centralizált felsőoktatás-irányítás, amely a posztszocialista országok egyik alapvető sajátossága törvényszerűen helyezi előtérbe a gazdasági szervezetek meghatározóan rövidtávú elképzeléseit, igényeit, s ez a felsőoktatás-irányításban nyilvánvaló kormányzati kudarcokhoz vezet.

IRODALOM

Aiginger, Karl & Thomas Leoni (2009): *Typologies of Social Models in Europe* (http://karl.aiginger.wifo.ac.at/fileadmin/files_aiginger/publications/2008/GEMSE_final.pdf Letöltés 2017.02.03.)

Aiginger, Karl &Alois Guger (2005): The European Social Model: from obstruction to advantage *Progressive Politics,* Vol 4.3, pp 4-11 (http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.462.3179&rep=rep1&type=pdf Letöltés 2017.02.03.)

Amable, Bruno (2003): *The Diversity of Modern Capitalism.* Oxford University Press, Oxford.

Andor László (2008): *Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben*. L'Harmattan – Zsigmond Király Főiskola, Budapest

Artner Annamária (2011): *Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk* MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok 89. szám 2011. június

Barro, Robert J. & Jong-Wha Lee (2010): *A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010*. Working Papers 15902, National Bureau of Economic Research, Inc. (https://ideas.repec.org/p/nbr/nberwo/15902.html letöltés 2016.05.01)

Barro, Robert J. & Lee, Jong Wha, (2013): A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010, Journal of Development Economics, 104 pp. 184-198

Bródy András (2000): A magyar felsőoktatás ingadozásairól *Közgazdasági Szemle*, 2000. október, pp. 817–831.
Cohen, Danial & Laura Leker (2014): Health and Education: Another Look with the Proper Data Manuscript (https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cohen-daniel/cohen-leker-health-and-education-2014.pdf Letöltés 2017.02.03.)
Cohen, Daniel & Marcelo Soto (2007): Growth and human capital: good data, good results, *Journal of Economic Growth*, March, pp. 51-76 (https://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/cohen-daniel/cohen-soto-2007.pdf Letöltés 2017.02.03.)
Education at a Glance 1998 OECD Indicators OECD 2000 Paris
Education at a Glance 2012 OECD Indicators OECD 2012 Paris
Education at a Glnace 2013 OECD Indicators OECD 2013 Paris
Education at a Glnace 2017 OECD Indicators OECD 2017 Paris
Farkas Beáta (2011a): A közép-kelet-európai piacgazdaságok fejlődési lehetőségei az Európai Unióban *Közgazdasági Szemle* 2011. május, 412–429. o.
Farkas Beáta (2011b): A piacgazdaság intézményrendszere az Európai Unió új tagállamaiban *Statisztikai Szemle* 2011. 1. sz., pp. 50-76.
ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) UNESCO UIS 2014 (http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf Letöltés 2016.05.01)
Kővári György & Polónyi István (2005): *A felsőfokú képzés és a gazdaság szakemberigényének összehangolási lehetősége*i OFA, (econ.core.hu/doc/felhiv/polonyi-kovari-resume.doc Letöltés 2016.05.01)
Ladányi Andor (1989): *Mennyiségi fejlődés és strukturális változások: a felsőoktatás útja a felszabadulás után* Tankönyvkiadó - Oktatáskutató Intézet Budapest 1989
Mathieu, Catherine & Henri Sterdyniak (2008): *The European Social Model(s) and Social Europe* OFCE Paris (https://www.ofce.sciences-po.fr/pdf/dtravail/WP2008-10.pdf Letöltés 2017.02.03.)
Polónyi István (1986): A felsőoktatás fejlődése és a beruházási ciklus Kézirat
Polónyi István (2013): Iskolázottság, gazdasági fejlettség és kapitalizmusmodellek *Educatio* 4, pp. 447-468.
Polónyi István (2015): Pedagógusképzés 1945 után oktatásgazdasági aspektusból In: Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban* 2015: *Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa.* 293 p. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2016. pp. 227-234.
Sapir, André (2005): *Globalisation and the Reform of European Social Models Background document for the presentation at ECOFIN* Informal Meeting in Manchester, 9 September 2005, Brussels, Bruegel, (http://bruegel.org/wp-content/uploads/imported/publications/pc_sept2005_socialmod.pdf Letöltés 2017.02.03.)

Óhidy Andrea

OKTATÁSI EXPANZIÓ ÉS TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉG – AKTUÁLIS TENDENCIÁK A NÉMETORSZÁGI FELSŐOKTATÁSBAN[1]

Absztrakt

A tanulmány a németországi felsőoktatás aktuális tendenciáit tárgyalja a társadalmi esélyegyenlőség megvalósításának szempontjából. A (felső)oktatáshoz való hozzáférés bővítésére irányuló oktatáspolitikai intézkedések bemutatása után ezek hatását vizsgáljuk statisztikai adatok és empirikus vizsgálatok eredményeinek tükrében. Az elemzés eredményeképp elmondhatjuk, hogy a német reformok egyrészt eredményesnek tekinthetők: az oktatási expanzió során sikerült a felsőoktatásban való részvételt és eredményességet – a hátrányos helyzetű tanulókét is – szignifikánsan kibővíteni. Másrészt azt is meg kell jegyeznünk, hogy a felsőoktatásban való részvétel és eredményesség továbbra is szoros kapcsolatban áll a származási család szocióökonómiai helyzetével, tehát az aktuális európai oktatáspolitikai célkitűzések németországi megvalósításához mindenképpen további célirányos oktatáspolitikai intézkedésekre van szükség.

Bevezető

A (felső)oktatáshoz való hozzáférés bővítése a Német Szövetségi Köztársaság (felső)oktatási politikájának egyik legfontosabb célkitűzése, melynek célja a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentése. Németországban – más (nemcsak) európai országokhoz hasonlóan – a felsőoktatásban való részvétel a XX. század közepéig egy a magasabb társadalmi rétegbe tartozó, főként férfiakból álló korlátozott létszámú csoport előjoga volt. Az egyetemi és főiskolai oktatásban résztvevő fiatalok számának bővítésére irányuló reformok kezdetét az 1960-as évekre tehetjük. Azóta különféle intézkedések sokasága – mint például új egyetemek alapítása, a tanulmányi díj eltörlése, valamint diák ösztöndíj- és hitelprogramok bevezetése –született meg ezen előjogok felszámolására. Németország az Európai Unió tagállamaként aktívan részt vesz az Európai Oktatási Térség létrehozására irányuló programokban, többek között a Bologna és Lisszabon-folyamatokban. Ennek értelmében igyekszik megvalósítani az Európai Unió által kitűzött célokat, mint például 2020-ra a felsőoktatásban való részvétel 40 százalékra emelését, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok inklúzióját, valamint a családi háttér és az iskolai eredményesség közötti szoros összefüggés csökkentését (Commission of the European Communities 2000). Bár a német oktatáspolitika sokáig kritikus álláspontra helyezkedett az európai oktatáspolitikai célkitűzésekkel szemben, az ezredforduló óta az EU-irányvonalak növekvő elfogadottságát figyelhetjük meg, de mindig összhangban a saját nemzeti és regionális célkitűzésekkel (Wedekämper 2007, Óhidy 2009ab). Az ún. "szociális dimenzió" kiemelt hangsúlyozása – ami relativ új jelenségnek tekinthető az európai oktatáspolitikában és az Európai

[1] Nemrég Baden-Württembergben bevezették a tandíjkötelezettséget a nem-EU-országból származó diákok számára. Az intézkedés jogosultságának kérdését jelenleg bíróság vizsgálja.

Unió Lifelong Learning-koncepciójában – híven tükrözi a német oktatási rendszer legnagyobb problémáját, a társadalmi egyenlőtlenség folyamatos reprodukcióját, amelyet többek között a PISA-felmérések is kimutattak (OECD, 2001).

A német oktatási rendszer és a felsőoktatásba való bejutás

A német (felső)oktatási rendszer[2]– amelyet a második világháború után a humboldti hagyományok és a Weimari Köztársaság ideáljai alapján építettek újjá (Fend, 2006) – nagyrészt állami fennhatóság alatt áll. Ez egyrészt egy erős, de egyben decentrális szervezettségű bürokratikus rendszer kiépítését, másrészt széles körű egyetemi autonómiát és önszervezést („akademische Selbstverwaltung") jelent. Az oktatáspolitikai döntéseket a tartományok (Bundesländer) szintjén hozzák, de létezik egy növekvő tendenciájú "kooperatív föderalizmus" (Peisert/Framhein, 1990:6); a közoktatásban a Tartományok Kultuszminisztereinek Állandó Konferenciája (*Kultusministerkonferenz*, *KMK*), a felsőoktatásban pedig a Felsőoktatási Rektorkonferencia (*Hochschulrektorenkonferenz*, *HRK*) tevékenysége által. A felsőoktatás finanszírozása feladatmegosztással történik: a tartományok állják a személyzettel és a dologi kiadásokkal kapcsolatos költségeket, a szövetségi állam (Bund) pedig az infrastruktúra költségeit. Az ösztöndíj- és diákhitel programok finanszírozása szintén központilag történik. A kutatási finanszírozás egyre inkább külső források (magánszemélyek, alapítványok, gazdasági vállalkozások stb.) segítségével valósul meg.

A felsőoktatás kétpilléres szerkezete az 1980-as években alakult ki: az egyik pillért az egyetemek, a másikat a főiskolák alkotják. A felsőoktatásba való bejutás feltétele az érettségi vizsga (*Abitur*), amely minden felsőoktatási intézmény látogatására feljogosít. Érettségi vizsgát 12 vagy 13 éves képzés után lehet tenni az elemi iskola (*Grundschule*) majd a gimnázium (*Gymnasium*) elvégzése után. A főiskolákon való továbbtanuláshoz egy ún. szakérettségi vizsga szükséges (*Fachhochschulreife*), amit 12 éves képzés után lehet megszerezni nem gimnáziumi középiskolai képzés keretében (*Realschule* és *Berufsschule*). Németországban általában nincs felvételi vizsga, de olyan szakok felvétele esetén, amelyek különösen keresettek, a felvételt meghatározott tanulmányi és érettségi átlaghoz kötik. Az utóbbi időben – az Európai Unió Lifelong Learning-koncepciója értelmében – egyre több lehetőség van a felsőoktatásban való részvételre érettségi vizsga nélkül is. Utóbbi esetben a leendő hallgatóknak részt kell venniük egy felvételi vizsgán.

A német oktatási rendszerre jellemző a korai szelekció. A négy éves elemi iskola után, 10 éves korban a gyerekeket általában három különféle iskolatípusba osztják: *Hauptschule* (5 vagy 6 éves képzés), *Realschule* (6 éves képzés) és *Gymnasium* (8 vagy 9 éves képzés).[3] Ezenkívűl vannak még integrált közösségi középiskolák (*Gesamtschule* és *Gemeinschaftsschule*), amelyek a *Hauptschule* és *Realschule* iskolaformákat vagy éppenséggel mindhárom iskolatípust magukba foglalják. Azok a tanulók, akik nem végeztek gimnáziumot, szakközépiskolákban (*Berufsschule*) tudnak érettségi vizsgát tenni, de a statisztikai adatok szerint ez nem fordul elő gyakran. Empirikus vizsgálatok alapján elmondhatjuk, hogy a nem-értelmiségi családokból származó tanulók többször járnak olyan iskolákba, ahol nem lehet érettségi vizsgát tenni, ami a felső-

[2] „Ein Meilenstein der deutschen Bildungspolitik hinsichtlich der Erhöhung der Anteile Studierender aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien"

[3] „Das BAföG ist seit 46 Jahren ein zentrales Instrument für mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland.

oktatásba való bejutás feltétele. A korai szelekció tehát szoros összefüggésben van a tanulók szocioökonómiai helyzetével (OECD, 2001), ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy az érintett tanulók nem jutnak be a felsőoktatásba.

Az érintett diákok negativ önszelekciója – ahogy azt a racionális választás elmélete (*rational choice theory*) magyarázza – ugyanebbe az irányba hat, ami szintén ahhoz vezet, hogy többségük a felsőoktatásban való részvétel ellen dönt. Ha mégis részt vesznek a felsőoktatásban, nem a hosszabb ideig tartó egyetemi, hanem a rövidebb időtartamú főiskolai képzést választják. A Bachelor-Master-képzések bevezetésével ez a különbségtétel nem szűnt meg, hanem reprodukálódott: a hátrányos helyzetű családokból származó diákok általában a rövidebb és olcsóbb Bachelor-képzéseket választják (Maas, 2009). Empirikus vizsgálatok kimutatták, hogy a szocióökonomiai háttér jelentősen befolyásolja a tanulók érdeklődési körét és továbbtanulási aspirációját: nem értelmiségi családból származó tanulók kevésbé érdeklődnek olyan tantárgyak iránt, amelyeket csak egyetemeken hallgathatnak, kevésbé bíznak a saját képességeikben és sokszor gondolják úgy, hogy az iskolai teljesítményük nem elégséges a felsőfokú képzésben való részvételhez. Szeretnének az iskola befejezése után minél hamarabb pénzt keresni és ritkábban várják el, hogy a szüleik finanszírozzák a tanulmányaikat. A felsőoktatási képzettség költségeiről és hasznáról korlátozott ismeretekkel rendelkeznek (Götz, 2014: 33). Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a hátrányos szociális helyzetű családok gyerekeinek fent leírt önszelekciós stratégiája ahhoz vezet, hogy részben vagy teljesen lemondanak a felsőoktatási képzés segítségével megszerezhető munkaerőpiaci előnyökről és ezáltal segítenek megszilárdítani saját hátrányos helyzetüket (Preiseldörfer, 2008; Förster, 2012; Götz, 2014). Ez is az oka annak, hogy míg az értelmiségi családokból származó tanulóknak 71 százaléka vesz részt a felsőoktatásban, a nem értelmiségi családokból származó diákok aránya mindössze 21 százalék (Isserstedt 2010, idézi Götz, 2014: 29).

Oktatáspolitikai reformok a felsőoktatáshoz való hozzáférés bővítésére

Az 1960-as években egy „empirikus fordulatról" beszélhetünk a németországi társadalomtudományokban, aminek során a korábbi normatív és elméleti jellegű kutatásokat empirikus kutatások váltották föl, például az iskolai eredményesség és a családi háttér összefüggéseiről (Fend, 2008: 38). E paradigmaváltás egyik oka az 1957. évi ún. „Szputnyik-sokk" volt, ami a nyugateurópai államok növekvő félelmét váltotta ki, hogy a Szovjetúnió technikailag megelőzte őket. Ehhez járult két könyv megjelenése, amelyek széleskörű társadalmi vitát eredményeztek az oktatásban való részvétel bővítéséről: 1964-ben jelent meg Georg Picht könyve a „német oktatási katasztrófáról" (Picht, 1964), amelyben a szerző a "német történelem harmadik összeomlását" jósolta meg a XX. században, ha az oktatásban való részvételt nem sikerül az egész országra kiterjeszteni. Ralf Dahrendorf 1965-ben kiadott „Az oktatás mint állampolgári jog" című könyvében szintén arra figyelmeztet, hogy a német demokrácia veszélybe kerül, ha nem sikerül minden társadalmi réteget bevonni az oktatásba (Dahrendorf, 1965). Ennek értelmében különféle oktatáspolitikai intézkedések születtek a hátrányos helyzetű családból származó gyerekek felsőoktatásba való bevonására. Ezeknek két célja volt, melyek megegyeznek az Európai Unió hosszú távú oktatáspolitikai célkitűzéseivel: a humán erőforrások fejlesztésével, valamint a társadalmi kohézió és a demokratikus participáció erősítésével (Óhidy, 2008a).

Helmut Fend a német oktatáspolitikai reformoknak négy különböző korszakát különbözteti meg (Fend, 2008): Az *első korszakot*, amit a a téma felfedezésével jellemezhetünk, az 1960-as évekre teszi. Ekkor születtek az első empirikus kutatások a társadalmi esélyegyenlőt-

lenségről az oktatási rendszerben. Ezek a hátrányos helyzetű diák prototípusaként a katolikus munkáscsaládból származó vidéki lány alakját írták le. Ebben a korszakban új egyetemek és főiskolák alapítására került sor, valamint bevezették a központi egyetemi irányítási rendszert. A *második korszak* az 1970-es évekre tehető, mikor is sor került az első oktatáspolitikai reformok bevezetésére a szociális helyzet és az iskolai eredményesség közötti szoros kapcsolat felszámolására vagy legalábbis fellazítására: többek között egy új iskolatípust vezettek be, az ún. *Gesamtschule*-t, valamint egy új ösztöndíj- és diákhitel programot („Bafög"). Az 1980-90-es évekre tehető *harmadik korszakban* – a nemzetközi empirikus felmérések növekvő száma ellenére – a téma feledésbe merüléséről beszélhetünk, amelynek okait egyrészt az oktatási expanzió jelenségében keresetjük, ami a felsőoktatásban való részvétel kibővítését is eredményezte. Másrészt a két Németország újraegyesítését „vádolhatjuk", ami az oktatási rendszerben a nyugatnémet rendszer átvételét jelentette (Óhidy, 2007). Ismét új egyetemek és főiskolák alapítására került sor[4], az oktatáspolitikában új célok fogalmazódtak meg, mint például az eredményesség és hatékonyság kérdése, melyek egyre fontosabbá váltak. Ezzel kapcsolatban a (felső)oktatás finanszírozásának kérdései is egyre gyakrabban vetődtek fel (Egger, 2006). A *negyedik korszak*, amit a téma újrafelfedezésével jellemezhetünk, a 2001-es évben kezdődött az ún. „PISA-sokk"-kal; az OECD első felmérése kimutatta, hogy a német iskolarendszer nem csökkenti, hanem nagy mértékben reprodukálja a szociális különbségeket. Az empirikus kutatások a hátrányos helyzetű diák egy új prototípusát „fedezték fel": a migráns hátterű városi fiút. Bruno Preiseldörfer hangsúlyozza, hogy ennek elsősorban nem rasszizmus, hanem klasszizmus (diszkrimináció a szociális réteghez való hovatartozás alapján) az oka, mivel a hátrányos helyzetű migráns illetve migrációs hátterű tanulók többsége alacsony szocioökonómiai hátterű családokból származik (Preiseldörfer, 2008, 45). A PISA-felmérések hatására Németországban új társadalmi vita alakult ki a társadalmi esélyegyenlőtlenségről és az oktatásban való részvétel bővítéséről.

Diák ösztöndíj- és hitel programok

Az ezredfordulón kialakult német oktatáspolitikai diskurzusban a (felső)oktatást egyre gyakrabban emlegették mint gazdasági tényezőt. Ezzel párhuzamosan egyre többször hangsúlyozták a magánfinanszírozás fontosságát és vetették fel a diákok önrészesedésének kérdését is. A diákok önrészesedésére a költségek finanszírozásában többféle lehetőséget vetett fel, mint például a diákhitelt (*Darlehenfonds*), az oktatási utalványt (*Bildungsgutschein*), illetve az értelmiségi adó (*Akademikersteuer)* bevezetésének koncepcióját (Stuchtey, 2000).

A humántőke-elmélet alapján azzal érveltek, hogy a főiskolai végzettség megszerzése nemcsak a társadalom számára fontos (ami az állami finanszírozás oka), hanem az egyének számára is, akik a magasabb végzettség segítségével jobb álláslehetőségekhez és magasabb fizetéshez juthatnak. Újra meg újra felmerült a tanulmányi díj bevezetése. A második világháború után még a felsőoktatás alapvető ingyenességét vezették be Németországban. Az 1990-es években azonban már bevezették a tandíjat azoknak a diákokat illetően, akik az átlagos tanulási időnél hosszabb ideig jártak egyetemre vagy főiskolára (*Langzeitstudenten*). 2005-ben a Szövetségi Alkotmánybíróság (*Bundesverfassungsgericht*) döntést hozott, miszerint a felsőoktatási tandíjak bevezetésének joga az egyes tartományok hatáskörébe tartozik és ezzel gyakorlatilag eltörölte az általános tandíjkötelezettség addig érvényes tilalmát. Ennek értelmében több tartomány

[4] 1991 óta kb. 400 új egyetemet illetve főiskolát alapítottak, melyek többsége magánkézben van (CHE 2017, idézi Forschung und Lehre 2017: 289).

is bevezette a tandíjkötelezettséget a felsőoktatásban (pl. Baden-Württemberg, Bajorország, Hamburg, Hessen, Alsó-Szászország, Észak-Rajna-Vesztfália és Saarland), majd – általában a konzervatív (CDU-vezette) tartományi kormányok választási veresége után a baloldali pártok kormánykoalíciói (SPD, die Grünen, die Linke) – újra eltörölte azt. Bajorországban a CSU vezette konzervatív tartományi kormány a diákok tüntetéseinek hatására szintén eltörölte a felsőoktatási tandíjkötelezettséget. 2014 óta ismét nincs általános tandíjkötelezettség a német felsőoktatásban.[5] Az eltörlés mellett szóló egyik érv az volt, hogy a tandíj elijeszti a hátrányos helyzetű diákokat a felsőoktatásban való részvételtől és ezért ellentétben áll az annak kibővítésére irányuló oktatáspolitikai célkitűzésekkel. Empirikus felmérések kimutatták, hogy az alacsony jövedelmű családokból származó diákok egyetemi vagy főiskolai tanulmányaikat diákmunkával, illetve (állami vagy alapítványi) ösztöndíjak segítségével finanszírozzák. Az Allensbach-felmérés (2009) kimutatta, hogy a hátrányos helyzetű diákoknak csak mintegy egyharmada részesül ösztöndíjban. Az ő továbbtanulási esélyeik növelésére született meg a Szövetségi Oktatástámogatási Törvény (*Bundesausbildungsförderungsgesetz,* Bafög), ami egy állami finanszírozású ösztöndíjrendszert vezetett be összekötve egy széleskörű oktatási kampánnyal a felsőoktatásban való részvétel kiszélesítésére. A német szakirodalomban a Bafög bevezetése "*mérföldkőnek számít a német felsőoktatási politikában az alacsony jövedelmű, illetve a nem értelmiségi családokból származó diákok számának növelésére*"[6] (Maas 2009: 1).

A Honnef-modell és a Bafög ösztöndíjrendszer

A Bafög-ösztöndíjrendszer 1957-ben bevezetett előfutára az ún. „Honnef-modell" volt, egy állami finanszírozású ösztöndíj- és diákhitel kombinációja felsőoktatásban tanuló diákok számára, amelyben a kedvezményezettek a szülők jövedelmének függvényében kaptak juttatásokat. Az állami költségvetés 30 millió DM-t költött a programra (Zeit, 1957), amelyet sikeresnek tekinthetünk a hátrányos helyzetű diákok felsőoktatási participációjának elősegítése szempontjából. A programból a diákok összességének kb. 20 százaléka profitált (Maas, 2009). Maas szerint a Honnef-modellnek két gyenge pontja volt: a jogi szabályozás hiánya, valamint a jogosultság kérdése, amit az „érdemlegesség" („Würdigkeit") XIX. századi kategórájához kötöttek, de ami a gyakorlatban a tanulmányi átlagtól függött. Az 1971-ben bevezetett Bafög-program keretében mindkét hiányosságot korrigálták és az új ösztöndíjrendszer bevezetését kiegészítették egy országos méretű oktatási kampánnyal is.

A Bafög tehát nem más, mint egy állami finanszírozású ösztöndíj- és hitel program diákoknak. A Bafög kifejezés a Szövetségi Oktatástámogatási Törvény német nevének (*Bundesausbildungsförderungsgesetz)* rövidítése. Ebben már nemcsak a felsőoktatásban résztvevő diákok részesülhettek, hanem középiskolás diákok is a 10. osztálytól felfelé. Az ösztöndíjtámogatás havi 420 DM volt, amit nem kellett visszafizetni. Ezt az összeget egy „átlagdiák" szükségleteihez szabták, akit a szülőháztól függetlenül élő hajadonnak illetve nőtlen férfinak képzeltek el, aki első diplomás képzésben vesz részt (Maas, 2009). 1973-ban a diákok 41 százaléka részesült támogatásban a Bafög által. 1983-ban az ösztöndíjrendszert diákhitelre változtatták, ami a programban résztvevő diákok számát negatívan befolyásolta: 1998-ban már csak a

[5] Nemrég Baden-Württembergben bevezették a tandíjkötelezettséget a nem-EU-országból származó diákok számára. Az intézkedés jogosultságának kérdését jelenleg bíróság vizsgálja.

[6] „Ein Meilenstein der deutschen Bildungspolitik hinsichtlich der Erhöhung der Anteile Studierender aus bildungsfernen und einkommensschwachen Familien."

diákok 13 százaléka kapott Bafög-támogatást. Ennek eredményeképp az 1990-es években újra megváltozott a program; a diákok egy ösztöndíjjal (50%) kombinált kamatmentes diákhitelt (50%) kaphattak. A visszafizetendő összeget egyben 20.000 DM (=10 000 €)-ban limitálták. 2010-ben felemelték a támogatható diákok korhatárát 35 éves korra (ibida). A *Statistisches Bundesamt* felmérése alapján a Szövetségi Oktatási Minisztérium (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*, BMBF) megállapította, hogy "mialatt a támogatás összege emelkedett, csökkent a támogatott személyek száma"[7] (BMBF, 2017). A támogatott diákok száma 2016-ban 823 000 főt számolt, ebből 584 000 tanult a felsőoktatásban. A havi támogatás összege 14 €-val emelkedett (ami kb. plusz 3.3%-t jelent), a támogatás maximális összegét a felsőoktatásban tanuló diákok számára havi 735 €-ban állapították meg. A Bafög-program 2016. évi költségvetése 2.9 milliárd € volt (BMBF, 2017).
Empirikus felmérések kimutatták, hogy a Bafög pozitív hatást gyakorolt a hátrányos helyzetű diákok továbbtanulására. Az 1970-es évek végéig a munkáscsaládokból származó hallgatók aránya folyamatosan emelkedett. Az 1967/68-as téli szemeszterben arányuk kb. 7 százalékot tett ki, míg az 1973-as év nyári szemeszterében ez az arány már 11.5 százalék, az 1994 évre pedig kb. 31 százalékra emelkedett (Maas, 2009: 41). Johanna Wanka, a Szövetségi Oktatási Minisztérium vezetője, egy sajtónyilatkozatban így foglalta össze a Bafög hatását: *„A Bafög az utóbbi 46 évben a társadalmi esélyegyenlőség megvalósításának egyik központi eszköze volt Németországban"*[8] (BMBF, 2017).

A német felsőoktatás aktuális helyzete

A *Deutsches Studentenwerk* 1951 óta gyűjt adatokat a német diákok (szociális) helyzetéről. Az aktuális statisztikai felmérés alapján elmondhatjuk, hogy a felsőoktatásban tanuló német diákok 95 százaléka rendelkezik érettségi vizsgával, 92 százalékuk vesz részt nappali tagozaton valamilyen Bachelor-képzésben. Többségük (62%) átlagosan 33 órát tölt hetente tanulással és 9 órát munkával. Bár 81 százalékukat támogatják a szülei pénzügyileg (átlagosan havi 541 €-val), legtöbbjük nem lakik együtt a származási családdal. Átlagosan 323 €-t költenek havonta albérletre. Többségük (52%) értelmiségi családból származik, ami konkrétan azt jelenti, hogy legalább az egyik szülő felsőoktatási képzettséggel rendelkezik. Az átlagos német diáklány 24.5 éves, kulturális tárgyakat tanul (25%) és havonta kb. 909 €-ból él. Az átlagos német diák 25 éves, mérnöki tanulmányokat folytat (31%) és kb. 927 €-ból él havonta. A német diákok 20 százaléka rendelkezik migrációs háttérrel, 11 százalékuk valamilyen fogyatékossággal, és 6 százalékuknak van gyereke (Deutsches Studentenwerk, 2017). A felsőoktatásban tanuló diákok száma 1951 óta szignifikánsan növekedett: Az 1. táblázat ezt a növekedést mutatja be az 1951-2015 közötti időszakban. 1951 nyarán még csak 118 312 diák tanult a felsőoktatásban (l. DeutschesStudentenwerk, 1952), az 2016-es évben már több mint hússzor annyi. A táblázatból leolvashatjuk a nemek szernti megoszlást is: a női tanulók számának folyamatos növekedésével a nemek közötti diszkrepancia folyamatosan csökkent. 1951-ben még kb. 82.8% férfi és csak 17.2% nőnemű diák járt egyetemre vagy főiskolára (Deutsches Studentenwerk, 1952), 1975-ben már kb. 66 százalékuk volt hímnemű és 34 százalékuk nőnemű. 2005 óta a férfi tanulók aránya 52 százalék, a női tanulóké 48 százalék körül mozog (Statistisches Bundesamt, 2017).

[7] „Gefördertenzahl sinkt, Förderbeträge steigen."
[8] „Das BAföG ist seit 46 Jahren ein zentrales Instrument für mehr Bildungsgerechtigkeit in Deutschland.

1. táblázat *A felsőoktatásban tanuló diákok száma és nemek szerinti megoszlása 1975-2015 között*

Év	Diákok száma				
	összesen	férfi	%	nő	%
2015	2 757 799	1 434 126	52	1 323 673	48
2010	2 217 294	1 157 485	52	1 059 809	48
2005	1 985 765	1 037 143	52	948 622	48
2000	1 798 863	969 922	54	828 941	46
1995	1 857 906	1 083 273	58	774 633	42
1990	1 712 608	1 046 727	61	665 881	39
1985	1 336 674	830 810	63	505 864	36
1980	1 036 303	656 087	63	380 216	37
1975	836 002	553 889	66	282 113	34
1951	118.312	98199	83	20113	17

Forrás: Deutsches Studentenwerk, 1952; Statistisches Bundesamt, 2017

A 2. táblázatból leolvasható, hogy a szocióökonómiai különbségek továbbra is fontos szerepet játszanak a felsőoktatásban való részvételben. Bár egyrészt megállapíthatjuk, hogy a hátrányos helyzetű (alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező) családokból származó hallgatók száma az 1950-es évek óta megnőtt, másrészt az is igaz, hogy továbbra is alulreprezentáltak maradtak a felsőoktatásban. A munkáscsaládokból származó (az apa foglalkozását alapul véve) diákok száma szintén megnövekedett az 1950-es évek óta. Különösen az 1960-as években és az 1980-as évek közepén figyelhető meg szignifikáns emelkedés, amit aztán egy hosszabb ideig tartó visszaesés követett. Az 1990-es évek közepétől azonban újra emelkedett az arányuk a felsőoktatásban, ami 2006-ban elérte az 1982-ben megfigyelt szintet. Az 1980-as években a különféle szociális rétegek felsőoktatási aránya nagyjából azonos volt, bár a középrétegből származó diákok száma már akkor is magasabb volt. 2006-ban szignifikáns változás figyelhető meg: a munkáscsaládokból származó diákok aránya 21 százalékról 10 százalékra csökkent. A Német Szövetségi Statisztikai Hivatal adatai szerint az alacsonyabb képzettségű szülőkkel rendelkező diákok aránya a felsőoktatásban az 1990-es évektől 2012-ig jelentősen csökkent.[9] 2016-ra a számuk újra felemelkedett az 2000-es évek elején megfigyelhető szintre (Statistisches Bundesamt, 2017: 27), de a hátrányos helyzetű családokból származó diákok még mindig alulreprezentáltak a német egyetemeken és főiskolákon.

[9] A felmérés 4 különböző kategórát különböztetett meg: a „felső“ (hoch) kategóriába azokat a családokat sorolták, amelyekben mindkét szülőnek felsőoktatási végzettsége volt, a „magasabb“ (gehoben) kategóriába azokat, ahol legalább az egyik szülő felsőoktatási végzettséggel rendelkezett, a “közepes“ (mittel) elnevezésű csoportba azokat a családokat sorolták, amelyben mindkét szülőnek volt iskolai végzettsége, az „alacsony“ (niedrig) elnevezésű csoportba pedig azokat, amelyekben maximum az egyik szülőnek volt iskolai végzettsége (Statistisches Bundesamt, 2017: 9).

2. táblázat *A felsőoktatásban tanuló diákok aránya a szülők iskolai végzettsége szerint 1991-2016 között*

Év	Diákok aránya (%)			
	alacsony	**közepes**	**magasabb**	**magas**
2016	12	36	28	24
2012	9	41	28	22
2009	10	39	27	24
2006	10	39	28	23
2003	11	43	26	20
2000	13	43	25	19
1997	16	44	24	16
1994	20	45	23	12
1991	21	43	24	12

Forrás: Statistisches Bundesamt, 2017: 27

Összegzés: A reformok eredményessége

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a reformok egyrészt eredményesnek tekinthetők: az oktatási expanzió során sikerült a felsőoktatásban való részvételt kibővíteni. Manapság több fiatal vesz részt a német felsőoktatásban mint bármikor azelőtt és a diplomások száma is szignifikánsan emelkedett. Ez a tendencia a hátrányos helyzetű tanulókra is vonatkozik. Másrészt azt is meg kell jegyeznünk, hogy a felsőoktatásban való részvétel és eredményesség továbbra is szoros kapcsolatban áll a származási család szocióökonómiai helyzetével. A felsőoktatásban még mindig 3.3 -szor több értelmiségi családból származó tanuló vesz részt mint a felsőoktatási végzettséggel nem rendelkező szülők gyerekei. A felsőoktatásban különösen a migrációs háttérrel rendelkező tanulók alulreprezentációja jellemző.

A statisztikai adatok és empirikus felmérések eredményei azt mutatják, hogy az oktatási expanzióból főként a kedvezőbb társadalmi helyzetben lévő családok gyermekei profitáltak, ez a pozitív változás leginkább a középosztálybeli nők helyzetére vonatkozik. A migráns háttérrel és alacsony jövedelemmel rendelkező városi fiúk és férfiak csoportja az, amelyik a legkevésbé vesz részt a felsőoktatásban. Számukra az oktatási rendszerben való participáció – Bourdieu szavaival élve – „maximálisan minimális" (Bourdieu, 1997, 2001). A hátrányos helyzetű tanuló prototípusa a mai Németországban tehát már nem a munkáscsaládból származó katolikus vidéki lány, hanem a migráns háttérrel rendelkező városi fiú. Ezek a tendenciák nemcsak Németországban figyelhetők meg, hanem a legtöbb európai országra jellemzőnek tekinthetők (Eurydice, 2014). Ezért tűzte ki célul az Európai Unió felsőoktatási politika, 2020-ra a felsőoktatásban való részvétel 40 százalékra emelése mellett a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok inklúzióját, valamint a családi háttér és az iskolai eredményesség közötti szoros összefüggés csökkentését. A fenti elemzés alapján elmondhatjuk, hogy az 1960-70-es évek német felsőoktatási reformjai világosan mutatják, hogy *a felsőoktatásban való részvétel bővítése elősegítheti a társadalmi mobilitást és az esélyegyenlőség növekedését*. De azt is fontos megjegyezni, hogy az Európai Unió oktatáspolitikai célkitűzéseinek megvalósítása csakis *célirányos oktatáspolitikai*

intézkedések – mint pl, a diákok anyagi támogatása (l. „Bafög"), valamint a hátrányos helyzetű társadalmi csoportokból származó tanulók (nemcsak anyagi) ösztönzése – *segítségével lehetséges.* Azt is fontos észben tartani, hogy bár az *oktatási rendszer* fontos szerepet játszik a társadalmi mobilitás elősegítésében vagy akadályozásában (Bordieu and Passeron, 1974; Fend 2006), de *önmagában nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek kompenzációjára*. Ez az egész társadalmi rendszer feladata, nemcsak Németországban, de más (nemcsak) európai országokban is.

IRODALOM

Allensbach Institut für Demoskopie (2009): *Chancengerechtigkeit? Studienfinanzierung als wichtiger Faktor der Entscheidungsfindung für die Aufnahme und den Abbruch eines Hochschulstudiums.* www.ifd-allensbach.de

Bourdieu, Pierre (2001): *Wie die Kultur zum Bauer kommt. Über Bildung, Schule und Politik.* VSA-Verlag, Hamburg.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. VSA Verlag: Hamburg.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett: Stuttgart.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2017): *Bafög-Statistik: Gefördertenzahl sinkt, Förderbeträge steigen.* Pressemitteilung: 094/2017. https://www.bmbf.de/de/bafoeg-statistik-gefoerdertenzahl-sinkt-foerderbetraege-steigen-4562.html

Commission of the European Communities (2000): *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000,* Presidency Conclusions, Commission of the European Communities: Brussels.

Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung als Bürgerrecht*. Nannen: Hamburg.

Deutsches Studentenwerk (2017): Elke Middendorff/Beate Apolinarski/Karsten

Becker/Philipp Bornkessel/Tasso Brandt/Sonja Heißenberg/Jonas Poskowsky (szerk.): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf

Deutsches Studentenwerk (1952): *Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin 1951.* http://www.sozialerhebung.de/sozialerhebung/archiv/download/01/soz01_1951gesamt.pdf

Egger, Rudolf (2006): Was macht die Bildung, wenn der Markt brüllt? In: Kurth, Ulrike (szerk.): *Lebenslanges Lernen – der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen*. Medien Verlag: Bielefeld, pp. 39–53.

Eurydice Report (2014): *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability.* Education, Audiovisual and Culture Executive Agency: Brussels. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/165EN.pdf

Fend, Helmut (2008): *Neue Theorie der Schule*. VS Verlag: Wiesbaden.

Fend, Helmut (2006): *Geschichte des Bildungswesens.*VS Verlag: Wiesbaden.

Forschung und Lehre (2017): *Nachrichten 4/2017*. Deutscher Hochschulverband: Bonn.

Förster, Christian (2012): *Nationale Hochschulpolitik im europäischen Hochschulraum*. Nomos: Baden-Baden.

Götz, Wolfgang (2014): *Gestaltungsmöglichkeiten von Studienbeitragssystemen und deren Auswirkungen auf die universitäre Hochschulbildung*. Bayerisches Institut für Hochschulforschung und Hochschulplanung: München.

Maas, Patrick H. M. (2009): *Gebührenfinanzierte Hochschulen vor dem Hintergrund schichtspezifischer Bildungsbeteiligung*. Disserta: Hamburg.

OECD (2001): *Programme for International Student Assessment*. OECD: Paris.

Óhidy, Andrea (2018):Widening participation in higher education: policies and outcomes in Germany. In: Riddell, Sheila/Weedon, Elisabet/Minty, Sarah/Whittaker. Susan (2018) (szerk.): *Higher education, access and funding: the UK in the international perspective*. Bingley: Emerald Publishing, S. 163- 183.

Óhidy, Andrea (2009a): Der Bologna-Prozess und die ERASMUS-Studentenmobilität in Deutschland – Anmerkungen zur europäischen und deutschen Hochschulpolitik. In: *Pädagogische Rundschau* 63, pp. 719-730.

Óhidy, Andrea (2009b): *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Óhidy, Andrea (2008): *Lifelong Learning*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Óhidy, Andrea (2007): Das deutsche Bildungswesen. In: Óhidy, Andrea/Terhart,

Ewald/Zsolnai, József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung – Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, pp. 19-45.

Peisert, H./Framhein, G. (1990): *Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland: Struktur und Entwicklungstendenzen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Picht, Georg (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Walter Verlag: Freiburg.

Preiseldörfer, Bruno (2008): *Das Bildungs-Privileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist.* Eichborn: Frankfurt am Main.

Statistisches Bundesamt (2017): *Destatis*. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/LangeReihen/Bildung/lrbil01.html

Stuchtey, Tim H. (2000): *Die Finanzierung von Hochschulbildung*. Nomos: Baden-Baden.

Wedekämper, Kerstin (2007): Schaffung eines eruopäischen Hochschulraumes. Die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna und ihre Auswirkungen. In: Óhidy, Andrea/Terhart, Ewald/Zsolnai, József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung.* VS Verlag: Wiesbaden, pp. 249-267.

Zeit (1957): *Das „Honnefer Modell*" In: Zeit 23. 1957, 6. Juni 1957. http://www.zeit.de/1957/23/das-honnefer-modell

Kozma Tamás

REZILIENS KÖZÖSSÉGEK - REZILIENS TÁRSADALOM?

Absztrakt

Az ún. komprehenzív (közös) középiskolák Magyarországon a rendszerváltozás után alakultak ki alulról jövő kezdeményezésre, és váltak különösen népszerűekké a kisvárosokban. Egy 2015-ös kormányzati döntés a korábban közös (gimnázium és szakközépiskola) középiskolákat szervezetileg elkülönítette, kritikus helyzetbe hozva ezzel azokat a közösségeket, amelyekben csupán egy iskola tud működni. Két év fejleményeit végigkísérve, a tanulmány váratlan fejleményt mutat be. Az Emberi Erőforrások Minisztériuma alatt maradt gimnáziumok fokozatosan meggyöngültek, a Nemzetgazdasági Minisztériumhoz került intézmények azonban igyekeztek megőrizni korábbi általános profiljukat is. A társadalmi reziliencia szakirodalmát tanulmányozva a szerző azt föltételezi, hogy a helyi oktatáspolitikának ez a váratlan fejleménye egy politikai reziliencia kialakulásának a jele a társadalomban.

Bevezető

Jártunkban-keltünkben, iskolalátogatásaink és beszélgetéseink közben - nem neveznénk kutatásnak, inkább tájékozódásnak, vizsgálódásnak - olyasmivel találkoztunk, amire nem számítottunk. És ami megerősít bennünket abban a föltételezésünkben, hogy egy reziliens társadalom felé haladunk.

Erről szól az alábbi írás. Két része van. Az elsőben azt a bizonyos fölfedezésünket szeretnénk megosztani azokkal, akiket nem csak az iskolák, hanem az iskolák és településeik sorsa együttesen érdekel. A második részben pedig arról elmélkedünk, hogy amivel szembesültünk - az elmúlt négy-hat év fejleményei - csakugyan arrafelé visznek, amerre menni szeretnénk: egy reziliens társadalom felé.

1. rész

Amikor hírét vettük, hogy a kormány a szakközépiskolákat is a Nemzetgazdasági Minisztériumra bízza, a kisvárosi középiskolákra gondoltunk (Kozma 2016). Mi lesz velük? - kérdeztük riadtan, tudva, hogy nem egyszerűen fenntartó váltásáról és intézményirányításról van szó, hanem annál sokkal többről. Azokról a városokról - lakóikról, munkahelyeikről, megélhetésükről és perspektíváikról - is, amelyekben azok a bizonyos (közép)iskolák működnek. Olyan intézmények, amelyeket a fenntartóváltás miatt következetesen (így szóltak az első értesülések) föl kellene darabolni, át kellene szervezni, esetleg éppen meg is szüntetni. Ezzel az eddigi fönntartóik, a települések is súlyosan sérülnének: elvesztenék egy kulcsintézményüket, ami eddig egyik kitörési pontjuk lehetett volna a stagnálásból. A kisvárosi középiskolák átszervezése,

földarabolása a vidéki városok hanyatlásához járul hozzá, ami a mezőgazdaság iparivá válásával már a múlt században megindult, de a rendszerváltozás következtében radikálisan fölgyorsult (pl. Örsi 2014).

Ehhez ismerni kell, milyen középiskolákról volt szó, és azok hogyan is alakultak ki. Magyarország középiskolai hálózatának jelentős részét "közös" középiskolák tették és teszik ki még jelenleg is - "közösön" értve azt, amit másutt eredetileg komprehenzívnek neveztek. Egy közös középiskola lényege az, hogy az általános képzést a szakképzéssel együtt nyújtja; programjai lehetőséget adnak arra, hogy az emelt szintű érettségire (régebben az általános érettségire) is föl lehessen készülni benne, és / vagy szakképesítést is lehessen szerezni. A tanulmányi utak ilyen kombinációival a lakossági érdekeket sokkal jobban ki lehet szolgálni, mint tiszta profilú intézményekkel, különösen a kis- és középvárosokban. Alig találunk ma olyan intézményt, amelyben valamilyen szakképzést - akár annak minősül, akár speciális fölkészítésnek - ne szerveznének helyben, kihelyezve, együtt más szervezetekkel, vállalkozási jelleggel, a termek bérbeadásával és így tovább. (Erről azonban hivatalos statisztika nincs. Legföljebb annyit tudunk, hogy 2001-ben az intézmények 41 százaléka minősült szakközépiskolának, míg 2016-ban csak 31 százaléka. 2001-ben az intézmények 31 százaléka volt gimnázium, 2016-ban pedig 36 százalékuk az. 2016-ban az iskolák nagyjából egyenlő arányban voltak gimnáziumok, szakközépiskolák és szakiskolák. (Lásd erről: Híves 2016).

Ez a nagy "összevisszaság" - mert a tiszta profilú intézmények szempontjából ilyennek látszik - a rendszerváltozást követően magától alakult ki; azaz szervesen, alulról, a helyi körülmények nyomására. Közrejátszott benne a helyi lakosság, amely különböző céllal járatta iskolába gyerekét; a finanszírozási problémák, amelyekkel a korábbi fönntartók küzdöttek (különösen a települési önkormányzatok); az intézményfejlesztési akarat, amellyel egy-egy intézmény számára új funkciókat kerestek; később persze a csökkenő gyereklétszám, valamint a növekvő igények is. Azt mondhatjuk tehát, hogy a "közös" középiskolákat az 1980-1990-es évek alakították olyan komprehenzív intézményekké, mint amilyeneket az 1970-es években főként az NSZK-ban és a skandináv országokban láttunk (Kozma 1987). Ezek ott részben a lakosság oktatásügyi ellátására alakultak, nagyon is gyakorlatias céllal, részben pedig a nagy szociáldemokrata álom - a jóléti állam - leágazásaként. Ideológiai szempontból a fiatalok egy intézménybe terelésével csökken köztük, később a felnőtt társadalomban is a szociális különbség; ezeket a különbségeket pedig végső soron már csak a foglalkozások különbözősége - a munkamegosztásbeli különbségek - hordozzák. Ezért a komprehenzív intézményekben - előbb csak középiskolákban, később a felsőoktatásban is - általános és szakképzés együtt, „egy tető alatt" folyt. S a bennük részt vevőket arra sarkallták, hogy szabad idejükben - sportpályán, közösségi alkalmakon, kulturális rendezvényeken - együtt vegyenek részt, közösen töltsék az időt.

A „közös középiskoláknak" ezt az ideológiáját számosan importálták Magyarországra az 1970-es években, de főként a Kádár-korszak utolsó évtizedében. A közoktatásról szóló értelmiségi vitákban (1970-es évek) sok csatornán szűrődött be hozzánk. Társadalompolitikusok a társadalmi mobilitás gyorsítására tartották megfelelőnek; területi tervezők a területi különbségek csökkentésére. Az ún. iskolaszerkezeti vitákban minden változat képviselői érvként használták saját változataik elfogadtatására. A falusi kis gimnáziumok általánossá tételére törekvés 1963-tól kezdve az akkori művelődési kormányzat általánosan elfogadottá váló irányelve volt, amelyhez sikerrel tudta megnyerni a helyi és járási pártbizottságokat. Az 1963-ban megszervezett szakközépiskolák sokáig tartó sikere ugyanebbe az irányba mutatott: a különféle továbbtanulási igények egy fedél alatt történő kielégítése felé. Kulturális és felnőttoktatási kutatók és mozgalmárok ennél is tovább mentek. Integrált nevelési központokat igyekeztek szervezni,

amelyekben nemcsak eltérő általános és szakképzések kaptak (kaptak volna) helyet, hanem helyi kezdeményezések, szabadidős tevékenységek, kulturális aktivitások is (Szabó 2013). Ennek egy változataként propagáltuk mi is az ún. "művelődési városközpontokat", ezekre egész térségfejlesztési elgondolásokat építve föl (Forray, Kozma 2011).

Ami a gondolatok, viták, kezdeményezések és érdekharcok kavalkádjából Magyarországon igazából megvalósult, az a kisvárosi középiskola volt. Ezeket a rendszerváltozást követően a helyi (esetleg a megyei) önkormányzatok tartották fönn, és elsősorban helyi - esetleg vonzáskörzeti - igényeket szolgáltak ki. A helyi fönntartás azzal a következménnyel járt, hogy a korábbiaknál jobban voltak kitéve a helyi befolyásolásnak, és érzékenyebben tudtak reagálni rájuk. Finanszírozási nehézségeik ellenére is elég nagy és igen változatos mozgásterük maradt arra, hogy profiljukat kiformálják - még pedig úgy, hogy minél több fiatalt vonzzanak az intézménybe, és velük a fönntartó megelégedésére bánjanak. Az 1970-es évek ötletét, hogy közös középiskolákat szervezzenek, inkább a falusi gimnáziumok próbálták ki, már ha infrastruktúrájuk egyáltalán lehetővé tette. A szakközépiskolák inkább minél tisztább profilra törekedtek, amellyel magukhoz tudták vonzani a regionális (egyes esetekben az országos) érdeklődést. Az 1980-90-es évtized fordulóján egyre több középiskola a sokszínű helyi-területi igények kiszolgálására váltott át - nem utolsósorban fönntartóik megváltozása következtében (Kozma 2002: 48-54). (Kevésbé kutatott terület, hogy az egyházi fönntartók középiskolái csöndben ugyanerre az útra léptek, és mára hasonlóképp igyekeznek általános és szakképzést is „egy fedél alatt" nyújtani.)

A kisvárosi középiskola - nevezzük a továbbiakban így - tehát a rendszerváltozás előtt megindult oktatáspolitikai „lazítás", majd a rendszerváltozáskor kialakult plurális intézményfenntartás egyik vetülete. Alapvetően közrejátszottak benne olyan átfogóbb társadalmi átalakulások is, mint az egykori mezőgazdasági térségek településhálózatának lassú erodálódása, valamint az 1970-es években mind szembetűnőbb iskolázottsági szintemelkedés. Ezek a folyamatok együttesen alakították ki azt a sajátos intézményi profilt, amely valamennyire valóban emlékeztetett az 1960-as évek nyugat- és észak-európai komprehenzív intézményeire, és amelyet a 2011-ben kezdődött oktatásügyi rendteremtés 2015-ben elért.

Nevezhetjük valóban rendcsinálásnak egy jóval korábbi korszak jelszavaival, elnevezéseivel és gondolati készletével (az egyházi részvétel támogatása, az általános képzés színvonal emelése, a tanárok társadalmi elismertségének hangsúlyozása, minőségi követelmények hangoztatása stb.). Nevezhetjük egyben centralizálásnak, sőt akár "államosításnak" is, ha arra figyelünk, hogy az oktatási tárca - egész történetében először - egy röpke történelmi pillanatra - az egész közoktatást (a benne folyó szakképzésekkel együtt) magához vonta, tanítóit-tanárait minisztériumi alkalmazottakká tette. Nevezhetjük a fenntartói pluralizmus súlyos csorbításának, különösen, ha az önkormányzati fönntartók reagálására gondolunk. E fönntartók közül egyeseknek nagy kő esett le a szívéről, hogy nem kell többé egy nagyra nőtt középiskolával viaskodniuk. Mások azonban nagyon is ragaszkodtak az intézményeikhez, s csak kormányzati presszió révén voltak hajlandók megválni tőlük. De bárhogy nevezzük is, láthatjuk, hogy itt komoly fordulat történt: egy rendszerváltozás során kialakult és szervessé vált intézményt ziláltak szét, illetve igyekeznek most újra szervezni.

Eltérő jelszavak kíséretében. Az egyik a középfokú oktatás minőségének javítása, amely a felsőoktatás versenyképességének is a kulcsa. Ezzel kapcsolatban szokás a nemzetközi teljesítménymérésekre hivatkozni, különösen a PISA-vizsgálatok kedvezőtlen eredményeire. Szokás még hivatkozni a lakosság idegen nyelvtudásának hiányára, info-kommuniációs elmaradottságunkra, továbbá arra, hogy egyes tudományos eredmények hiányzanak az iskolából, nem vagy

nem jól tanítják őket. Ez a közoktatás diskurzusa, és összefoglalóan arról szól, hogyan lehetne magasabb színvonalú képzést nyújtani a gimnáziumban tanulóknak.

A másik diskurzus a szakképzésé. Jóval szerteágazóbb a közoktatási diskurzusnál, mert beletorkollik a munkapiac és a foglalkoztatás problémáiba. 2010 óta ismét egy ódivatú vélemény uralja; legalább olyan régi és megcsontosodott, mint a klasszikus gimnáziumokat visszaálmodóké. A (vélt vagy valós) munkaerőhiányra hivatkozva úgy szól, hogy a középfokon továbbtanulni nem akaró és nem tudó fiatalokat nem kell általános képzésre erőltetni, hanem egyszerű, könnyen belátható és gyors elhelyezkedést biztosító szakképzésbe kellene irányítani. A fönti két diskurzusban tükröződő vélemények, álláspontok és törekvések következtében a szakközépiskolák is átkerültek a gazdasági tárcához (2015). Hová kerüljenek azonban a kisvárosi középiskolák?

*

Egyik esettanulmányunk szereplője elmondta, hogy a szóban forgó kisvárosi középiskolához megérkeztek az új fönntartó képviselői és szemrevételezték az épületet. Egy közös középiskolát persze nem lehet csak úgy kettévágni; nem lehet egyből - akár fizikailag is - kettőt csinálni. De még ez a megoldás is szóba került, legalábbis az első időkben (legutóbb az 1990-es évek felekezeti intézményváltásakor láttunk-hallhattunk ilyet). Külön bejárat, külön fűtési rendszer, „most van rá pénz". Egy másik esettanulmányunk polgármestere - noha már nem ő volt a fenntartó - az oktatási tárcához fordult a város közönségének dilemmájával. Ha a lassan száz éves középiskolájából egyszerűen szakképző intézmény lesz, hol lesz majd az általános képzés (ráadásul „magas színvonalon")? A településen másik középiskola is működött azonban, „hát majd ott", volt a válasz.) Igaz, nem állami fenntartású, ráadásul az is csupán fele részben gimnázium.) A harmadik esetben az egykori polgármester maga javasolta (nem hivatalosan, hanem a „második nyilvánosság" fölhasználásával), hogy a segítségét kérő középiskola, hogy meg ne kelljen szűnnie, kérje inkább az egyházi átvételét.

Számos ilyen történet forog közszájon, nem mindet tudtuk ellenőrizni. Együtt azonban az intézménytípusok átnevezésével (szakközépiskolából szakgimnázium, szakiskolából szakközépiskola stb), a tantervek átalakításával (a közismereti tárgyak óraszámának radikális csökkentése), valamint a korábbi intézkedés, a tankötelezettségi korhatár csökkentésével (18-ról a 16 éves korra), az a vélemény alakult ki bennünk - s ezt erősítették meg újabb tájékozódásaink is -, hogy a kisvárosi középiskoláknak befellegzett.

Föltételeztük, hogy az oktatási tárca - hagyományainak megfelelően - igyekszik majd küzdeni a tőle elvett intézményekért. Igyekszik biztosítani jövőjüket, akár úgy is, hogy féllegális utakon akár a helyi fönntartók segítségét kéri; hiszen az infrastruktúra még mindig az ő tulajdonukban van. Nem csak hagyományai miatt érdekelt ebben, hanem mert a felsőoktatás jövőjének megalapozásáról van szó.

Ezzel szemben a szakképzés új fönntartójának szerepét sötéten láttuk. Úgy képzeltük, hogy a kisvárosi középiskolák, ha átkerülnek hozzájuk, rövidebb pórázra lesznek majd fogva. Színvonal csökkenésre számítottunk, de főképp a közismereti tárgyak - az azokat tanítók és a hozzájuk tartozó fölszerelések - háttérbe szorítására, lassú erodálódására. Valamint egy új irányítói hangnemre, amely talán közelebb van a gazdasági szervezetek világához, miközben egyre távolodik az akadémiai világtól, amelyhez a gimnáziumi tanárság az egyetemeken hozzászokott.

*

Ilyen föltételezésekkel fogtunk bele újabb vizsgálódásunkba. Az első meglepetést az oktatási tárca jelentette - már amennyit abból intézményi és tankerületi szinten tapasztalni és megtudni lehetett. Egyik térségi esettanulmányunk 47 középiskolája közül mindössze három maradt a tankerületi központnál - a többi átkerült a szakképzési centrumokhoz. Lehet persze, hogy az átkerültekért, mint gimnáziumokért alig lehetett volna valamit tenni; de mintha meg sem próbálták volta. Az előző évek ismerkedései során (Forray, Kozma 2013) az a kép rajzolódott ki a tankerületi fönntartóról - akkor még a régebbi irányítási rendszerben működött -, hogy szinte gyerekeiként gondoskodik a fönnhatósága alá tartozó intézményekről. Úgy is nevezte őket, úgy is állt hozzájuk. Nos, ha gyerekek, hát elég könnyen lemondott róluk. Vagy meg sem tarthatta? Esetleg így mindenkinek jobb volt? (Ezt egyelőre föltételezni sem mertük.)

A megmaradt néhány középiskolával viszont mintha már nem gyerekként bántak volna. Nem hogy kibúvókat kerestek volna - valami szakmai jellegű képzés megőrzését -, hiszen a szülők és a fiatalok ilyesmit szerettek volna. Ehelyett a korábbinál is szigorúbban tartatták be velük az új rendet: általános képzéshez semmiféle szakképzés nem társítható. A túlélésért küzdve ez a szigor nagy akadályt jelent, mivel helyből jelenleg csak szóbeli támogatást, meg együttérzést lehet kapni, de az önkormányzat el van tanácsolva attól, hogy a területén működő intézmény munkájába, akár csak támogatólag is, beleszóljon.

A szigor azonban érthető. Ha megvalósulnak a tervek és fölvételi vizsgát kell majd tenni a gimnáziumba jutáshoz, valamint a gimnáziumok külön minősítésen mennek keresztül, akkor kevés arra a kilátás, hogy egy (átlagos) kisvárosi középiskola gimnáziumként működni tudjon. Nemcsak a tanárai miatt, hanem a jelentkezők miatt is, akiknek, hogy érettségit tudjanak tenni, nagyon sok „hozzáadott pedagógiai értékre" van még szükségük (vö. Tóth et al 2016). A kisvárosi középiskola egyik vonzereje a közelsége; az, hogy kéznél van. Nem kell utazni, hogy el lehessen érni, vagy csak keveset; és főként nem kell bentlakásról gondoskodni. Így olyanok is eljutnak ide, akik egyébként bizonytalanok a középiskolai továbbtanulást illetően, s akiknek a családját könnyű lebeszélni a középiskolai továbbtanulásról. Mindez - kombinálva a csökkenő gyereklétszámmal - szinte kilátástalanná teszi, hogy egy kisvárosi középiskola a gimnáziummá válást válassza. És ez, mint mondtuk, megpecsételi a kisváros jövőjét.

Itt megjegyzünk még valamit. A „művelődési városközpont" - amelyről beszéltünk és írtunk az 1970-80-as években (Forray, Kozma 2011) -, azért mégsem volt egészen illúzió. Újabb kutatásaink ugyanis azt mutatták, hogy a jól szervezett kulturális élet bizonyos esetekben ki tudja egészíteni, valamennyire helyettesíteni is az adott település iskolázásbeli hiányosságait (Juhász et al 2015). Az ilyen kulturális élet azonban nem spontán szerveződik, hanem általában az iskola köré. S ha az iskolát kivonjuk belőle, ezeket a viszonylagos hatásokat már nem sikerül kimutatni (lásd erről: Forray, Kozma 2013).

A kisvárosi középiskola elmúlásának tehát nagyon is vannak térségi hatásai. Itt most hadd említsünk meg egyet, amire nem számítottunk, pedig személyesen is megtapasztaltuk. A kisvárosi középiskolák igazgatóira gondolunk. Az egykori tudóstanárokból lett igazgatókat persze már nem találtuk ott; bár velük néhol még lehetett találkozni az 1960-as években is. A menedzser igazgatókat is egyre ritkábban találjuk. Ők voltak az önkormányzati intézményfenntartás szülöttei, s nem csak menedzserek voltak, hanem legalább annyira a helyi közélet politikai szereplői is. A 2015-től kialakított intézmények élén azonban már csak „intézményvezető" áll. Ez nem csupán szimbolikus, hanem tovagyűrűző hatásai is van. Segít azokat kiválogatni, akik fokozatosan az egy távolabbi hivatal beosztottaivá válnak, elvesztve súlyukat a helyi közéletben.

*

A második meglepetés akkor ért, amikor kapcsolatokat kerestünk szakképzési centrumokkal. Amire számítottunk - a színvonal csökkenése, szűkmarkú intézményfinanszírozás (különösen az általános képzés terén), kollegialitás helyett szigorú hierarchia -, nem következett be (vagy ha igen, csupán egy esetben, s az sem szakképzési centrum volt, hanem vállalati HR-s). Sokkal inkább tapasztaltunk - fönt is, lent is, az intézmények körében - pezsgést, megújulást. Többféle összetevőt véltünk kirajzolódni.

Az egyik, hogy az esettanulmányainkban szereplő centrumok keresték és még mindig (2017 őszén) keresik a helyüket. A tankerületi központokat felülről lefelé építették át; a szakképzési centrumokat frissiben szervezték, többek közt kikerülve a tankerületi irányítás bürokratikusságát. Egy szerveződő hivatal persze bizonytalanabb, és igyekszik a területén megtalálható tapasztalatokat - egészen aprólékosan is - hasznosítani. Az egyik tankerületi központ például egy főiskola épületébe költözött; viszont az esettanulmányainkban szereplő szakképzési centrumok egyike sem rendezkedett be vállalati helyiségekben (ezért is szenvednek helyhiányban). A bizonytalan centrumok irányítása is bizonytalan, ami lehet egyfajta szabadság forrása.

Fontosabb ennél, hogy akikkel találkoztunk, iskolai pályafutásukban fölfelé törekvő vezetők voltak. Egyik esettanulmányunk szereplője világosan meg is fogalmazta, hogy szakmunkás tanuló korában sokszor álmodott az érettségiről (ma már több diplomás). Ez persze lehet egyedi eset, de még ha az is, jellegzetes. Az ilyen vezető másként kommunikál azzal a kisvárosi középiskolával, amely frissen került hozzá, és amely beágyazódott a helyi társadalomba, tapasztalatai vannak a helyi-térségi munkapiac kiszolgálásában. Ráadásul kapcsolatai is vannak, mint némelyik esettanulmányunk parádésan mutatta.

Mint aki erősebb iskolai osztályból egy gyöngébbe érkezett: esettanulmányaink azt mutatták, hogy az egykori gimnáziumoknak ilyen fönntartónál magasabb presztízsük van. S ha az igazgatójuk jól él az így kapott lehetőségekkel, akkor mozgásterét még bővítheti is. Ez is személyfüggő persze; de a tény, hogy van mozgásra lehetőség, már nem személyfüggő, hanem a szervezetből magából adódik. Az esettanulmányokban érintett szakképzési centrumok tudatosan kerülték azt a bürokráciát, amelyet a tankerületi központok Klebelsberg-korukban megtapasztaltak. (Hogy ismét szimbólumokban beszéljünk: a szakképzési centrum mint fönntartó nevét minden intézménynek hivatalosan a neve elé kell írnia. De van, aki megengedi magának, hogy ezt icipici betűkkel, a saját egykori, tradicionális intézménynevét pedig öles betűkkel írja föl. S a fönntartója még büszke is rá: „a legszebb gyémánt" a koronában).

A nagyobb szabadság és mozgástér meghatározó eleme a kapcsolattartás az elérhető vállalatokkal. Míg a tiszta gimnáziummá váló kisvárosi középiskolák ki vannak szolgáltatva a fenntartójuknak - amire esetenként az még rá is játszik -, addig a szakképzési centrumokhoz átkerültek megtarthatták korábbi gazdasági (munkapiaci) kapcsolataikat. Sőt, új fönntartójuk még bátorította is őket. A horizontális együttműködések, úgy tűnik, biztosíthatják egy intézménynek is a több mozgást, kisebb kiszolgáltatottságot és bátrabb kezdeményezést.

Ne feledjük a pénzt. Az átadás-átvétel úgy kezdődött, hogy az új fönntartónak sokkal több forrása volt az átvett intézmények és infrastruktúrájuk rendbe tételére. (Főleg amikor már lemondtak arról, hogy második kaput vágjanak az első mellé az átvett iskolaépületeken.) Ami, könnyen belátható és nagyon is tapasztalható volt, jó közérzetet kelt az újonnan jöttekben. Az új fönntartó évekre visszanyúló hiányokat szüntetett meg szinte egyik napról a másikra.

De ami a legfontosabb: az új munkapiaci kapcsolatok mindkét félnek - az új fönntartónak és az újonnan jött középiskolának is - világossá tették, hogy *ez* a szakképzés már nem lehet *az* a

szakképzés; vagyis olyan, amilyent a tervgazdaságban és államszocializmusban egyesek még az 1980-as évek elején is erőltettek. A kisvárosi középiskolák föladata a szakképzési centrumokban - esettanulmányaink szerint - sokkal inkább magas szintű általános képzéssel megalapozni egy korszerűbb szakképzést. Vagyis nem az, amiről a szakképzési diskurzus érdes hangja szól, nem modern inasképzés. Akkor sikerül vállalati kapcsolatokat teremteni, ha az általános képzés szintje magasabb, és az is marad.

Visszatérően kérdeztük, helye van-e a gimnáziumi képzésnek a szakképzési centrumokban. Az intézmények oldaláról kissé bizonytalan igen-eket hallottunk, nem azt a rideg szigort, mint az EMMI fönntartású intézményekben (elit vagy semmi). A szakképzési centrumok több vezetője is megerősítette, hogy az ő működési körükből nincs kitiltva a gimnáziumi képzés. Hogyan is lehetne, kérdezett vissza egyik beszélgető partnerünk, mikor minden gazdasági előrejelzés és minden nagyvállalati jövőkép növekvő szintű általános ismeretekről beszél? (S mutatta is egy ilyen előrejelzés kinyomtatott változatát.) Másik beszélgető partnerünk csöndben bevallotta - nem akarta, hogy iskolájának tanárai meghallják -, hogy őt a területi szakképzési centrum szintén csábította. "A gimnáziumi tagozat maradhat?" "Megoldjuk", vált rá a válasz.

Mendemondákból és szóbeszédből nem lehet általánosítani persze, mint ahogy néhány esettanulmányból sem. Még akkor sem, ha a dokumentumokból csakugyan kiderült, hogy a gimnáziumi képzés folytatása lehetséges a szakképzési centrumokon belül, pontosabban nincs tiltva. S ami nincs tiltva, pláne kívánatos, az nyilvánvalóan lehetséges, sőt előbb-utóbb megteendő.

Amiből furcsa kép rajzolódik ki a kisvárosi középiskolák jövőjéről. Lehet, hogy ha meg akarnak maradni "közös középiskolának", akkor inkább a szakképzés, semmint a gimnáziumi képzés felé vezet az útjuk? (S nem is kell föltétlenül bekérezkedniük valamely többé vagy kevésbé készséges egyházi fönntartó alá.) Lehet, hogy az a gimnáziumi képzés, amely így alakul ki, szorosabban kapcsolódik majd szakmai továbbtanulásokhoz és munkapiaci elhelyezkedéshez? Lehet, hogy épp ez fog visszahatni a középfokú oktatás jövőjére Magyarországon?

S tovább: lehet, hogy a szakképzés ilyen megerősödése segít kilábalni a kisvárosokat abból a stagnálásból, amelybe az állami támogatások szétosztása és a politikai kijárások meg az EU-támogatások megszűnése következtében jutott és jutni fog? Lehet, hogy nem a vidéki kis gimnáziumok elit jellegét kell, kellene fejleszteni - hanem az általános és szakképzés korszerű kombinációit? (Egyik interjúalanyunk még tovább ment, amikor fölvetette a nagyon is kézenfekvő ötletet: a helyben meglévő intézményi kapacitások összehangolását, együttes kihasználását.)

*

Annál is inkább, mivel a lakossági részvétel a középfokú oktatásban - magyarán: milyen intézménytípusra mekkora az igény - egyáltalán nem igazolja vissza azt az oktatáspolitikát, amely a szakképzés alacsonyabb szintjeit fejlesztené a gimnáziumok rovására. Ellenkezőleg: a szakképzésbe igyekvők aránya évek óta csökken az iskolaválasztó gyerekek között, míg a gimnáziumba irányulók aránya folyamatosan növekszik (2001-ben a megfelelő korúak 30 százaléka jelentkezett első helyen gimnáziumba, 2016-ban 46 százalékuk. Lásd erről: Híves 2016; Fehérvári, Híves 2017). Míg a kormányzat évek óta erőlteti a szakképzést - a legkülönbözőbb szinteken (újabban újra fölfedezték az ún. „duális képzést", most a felsőoktatásban) -, a lakosság egyre kevésbé kívánja a szakképzést választani (2001-ben a megfelelő korúak 46 százaléka jelentkezett első helyen szakközépiskolába, és 24 százalékuk szakiskolába. 2016-ban ez az arány már csak 32, illetve 22 százalék volt. (Lásd Híves 2016; Fehérvári, Híves 2017). A szakadék a

kormányzati szándékok és a lakossági igények között egyre mélyül. (Hasonlót figyelhettünk meg az 1980-as évek végén is a szakmunkásképzést egyoldalúan hangsúlyozó párt- és állami szándékok és a mind szabadabban megnyilvánuló lakossági igények között, vö Forray, Kozma 1992: 69-148. Mintha egyik fél sem tanult volna a másik kudarcából.)

Ami a jelenlegi kormányzati szakértőket illeti, tudhatnák, hogy az általános képzés visszaszorítása a szakképzés javára többször is volt már hivatalos irányzat. Jóllehet nem mindig az oktatási kormányzat képviselte, hanem néha a munkaügyi tárca, máskor a szaktárcák fölött álló Országos Tervhivatal; az egykori Pártközpont pedig megideologizálta azzal, hogy a szakmunkásképzés a munkásosztály újratermelésének bázisa. Lehet, hogy a Kádár-rendszerben, különösen is annak első és második szakaszában még meg lehetett hirdetni és be lehetett tartatni; az 1980-as években, ahogy a vonatkozó elemzések (pl. Forray, Kozma 1992, Forray, Kozma 2011) mutatták, már nem. Ez a stratégia, amelynek ma (2017) a kisvárosi középiskolák áldozatul eshetnek, a korai Kádár-rendszer oktatáspolitikai stratégiája volt.

Ami pedig a lakosságot illeti, várható, hogy már kinőtte ezt a stratégiát. Ezért nem kíván, várhatóan nem is fog még egyszer beterelődni úgy a szakképzésbe, ahogy ezt a hatalom megtette vele fél évszázaddal ezelőtt. Nem azért, mert munkanélkülinek akarja nevelni a gyerekét, sem nem azért, mert képtelen fölfogni a saját érdekeit (a vonatkozó diskurzusokban visszatérő kijelentések). Hanem éppen szülei tapasztalatai alapján és saját jól fölfogott érdekeiből. Hiszen a mindennapi tapasztalatok is, a vonatkozó statisztikák is azt mutatják, hogy mennél képzettebb valaki, annál könnyebben juthat munkahelyhez (lásd erről pl. Polónyi 2002: 337-393).

A kisvárosi középiskolák éppen azért alakultak ki és élhették tartósan túl a különböző reformkísérleteket, mert valamit jól eltaláltak. Olyan oktatásstratégiát - helyben -, amelyet magasabb szinteken nem vagy rosszul fogalmaztak meg: általános és szakképzés olyan egyensúlyát, amely helyi szinten megvalósítható, a lakosságnak pedig kívánatos, de legalább is elfogadható.

A feszültséget, amit az okoz, hogy az egykori szakközépiskolákat most átvette a gazdasági tárca, nemcsak az intézmények és tanáraik keltik. Hanem annál jelentősebb mértékben a helyi társadalom, amely veszni látja a középiskoláját. Ezt a feszültséget azonban, amelyet felülről kezdeményezett kormányzati politika okozhat, váratlan utakon bár, de korrigálja a lakosság, amely azt elszenvedi. A kisvárosi középiskola akár esettanulmányként is szolgálhat ahhoz, amit régóta tudunk: hogy minden politika, így az oktatáspolitika is sokszereplős „játszma". Sokszereplős még akkor is, ha ezt nem minden szereplő ismeri föl és el. A kormányzat igyekezett, hogy kisajátítsa az „oktatáspolitikai arénát", meghozza, majd végrehajtassa a saját döntéseit. A többi szereplővel pedig igyekezett elhitetni, hogy „a politika" csak az, amit a kormányzat csinál; a többi szereplő csupán statiszta az oktatáspolitikai aréna szélén.

A kisvárosi középiskolák esetében is az történik, ami máskor is megtörtént már: a pálya szélére szorultak is részt akarnak venni a játékban - azokkal az eszközökkel, amelyek nekik maradtak. A kisvárosi középiskolákról - átfogóbban: az általános képzés visszaszorításáról - a „lábukkal szavaznak". Azaz, nem a rövid ciklusú szakképzéseket választják (még kevésbé a nem kívánatos, rosszul fizető, fejlődésképtelen munkahelyeket), hanem az igényesebb foglalkozásokat akkor is, ha azokhoz sokkal több általános képzés tartozik.

Nem vesszük itt végig ennek az oktatáspolitikai játszmának az összes szereplőit: a helyi társadalmakat és vezetőiket, a civil szerveződéseket és a szülőket, az érintett intézményeket, a tárcák regionális és országos képviselőit, valamint a vállalkozásokat és a gazdaság további aktorait. Aligha nem így is világos a helyzet. Egy fél évszázados oktatáspolitikai stratégiát nem lehet a mai társadalomra ráerőltetni, mert a mai résztvevők már nem viselik el ugyanúgy, mint ötven évvel előző elődeik. A társadalom kinőtt egy avítt oktatási stratégiát és kezdi kialakítani az ellenstratégiáit.

2. rész

Amit most leírtunk, azt a nemzetközi szakirodalomban sokan leírták már. Nem egyedi és nem hazai jelenség. A politikai játszmákban újra meg újra előfordulhat. Nem csak az oktatáspolitikában, hanem más szakpolitikák esetében is, amelyek résztvevői ugyanúgy viselkednek, mint a mi kisvárosi középiskoláink. A társadalmi reziliencia kutatások - amelyek a 2000-es években élték virágkorukat és váltak regionálisból átfogó társadalomkutatási témává - többször leírtak már hasonlót.

A reziliencia kutatásokról Forray R. Katalin adott nemrég jó csoportosítást (Forray 2017), a regionális reziliencia kutatásokról pedig a kanadai Fikret Berkes és munkatársai által szerkesztett kötet (Berkes et al 2008). Az utóbbi tanulmánykötetből világosan kiderül, hogy a szerzők kísérleteznek a „reziliencia" fogalmával, valamint, hogy viszonylag egyszerű ökológiai forgatókönyvekre alkalmazzák. Pelling a városok „sérülékenységéről" ír, sérülékenység alatt elsősorban a földrengéseket értve, amelyek a nagyvárosokban különösen pusztítók lehetnek (Pelling 2003). Adger a társadalmi rezilienciát a fizika oldaláról próbálja értelmezni (Adger 2000). A legvilágosabban talán az ausztráliai szerzők fogalmaznak, amikor azt hangsúlyozzák, hogy a társadalom rezilienciája az élővilággal való együttélésben alakul ki és az élővilág váratlan megváltozására adott válasznak lehet fölfogni. (Maguire, Hagan 2007)

A 2000-es évek reziliencia kutatásai főként az ökoszisztémára összpontosítottak; a társadalom rezilienciáján nem csak ellenálló képességet értettek, hanem - a pszichológusok mintájára - olyan közösségi ellenállást, amelynek révén a közösség egyben fejlődik is (Maguire, Hagan 2007: 2-3). Azok a kutatások, amelyek a tanuló közösségek körül forogtak (tanuló városok, ún. gyakorlat közösségek stb, vö: Benke 2014), fontos újdonságot tettek hozzá a közösségek rezilienciájához: a tanulást (említése először Berkes et al 2008: 189-209). Saját kutatásaink (lásd: Kozma 2016) azt mutatták, hogy a közösségi tanulás a következő lépésekben halad, szerveződik.

Először fölismerik és tematizálják a problémát (pl. egy váratlan kihívást, katasztrófát, támadást, veszteséget), és megindul a versengés akörül, hogy ki ismerte föl és fogalmazta meg helyesen a veszélyt. Ez a lépés akkor ér véget, amikor az egész közösség, vagy legalább is annak meghatározó, véleményformáló része rájön a személyes fenyegetettségre. Másodszor, megkezdődik a vetélkedés a megoldási javaslatok között, meg azok között, akik egy-egy megoldást képviselnek, hangoztatnak, kampányolnak vele. Nem csak a lehetséges megoldásokról van persze szó, hanem még inkább azokról, akik egy-egy lehetséges megoldást képviselnek, javasolnak. Ők emelkednek ki aztán a közösségből és válnak a közösség irányítóivá; a vesztesek pedig félreszorulnak. Ha a közösség új megoldást fogadott el, akkor ahhoz új információk, új ismeretek, új tudások kellenek, amiket a közösség új csoportjai kezdenek elfogadni és megtanulni. Az új információkat elfogadó és alkalmazó csoport kerül majd a közösség fölszínére; mások ismét csak félreszorulnak vagy éppenséggel ellenzéket fognak alkotni. Végül a győztes csoport, amely az új információkat fölkutatta, megtanulta, alkalmazta és megoldotta a problémát, kialakítja az új narratívumot, amely a közösség emlékezetének részévé válik.

A nemzetközi kutatásokban nem találkozunk a társadalmi reziliencia és a politikai kihívások összekapcsolásával. Ugyancsak nem szokás elemezni a társadalmi rezlienciát a közösségi tanulás szempontjából sem. A társadalmi reziliencia titka ezért megfejtetlen marad, sokszor az a benyomásunk, mintha a „reziliencia" kifejezést egy-egy szerző csupán divatból használná (többek közt pl. az idézett Pelling 2003). A társadalmi reziliencia és a közösségi tanulás összekapcsolása ígéretes lehet, hogy erre a titokra fényt derítsünk.

*

Tanuló közösségek (települések, városok, régiók) vizsgálata során érdekes megállapításokat tehettünk. Közülük a legfontosabb, hogy tanuló közösségek egymástól elkülönülten, mintegy „szintenként" szerveződnek ma Magyarországon. (Nemes, Varga 2014). A vidéki Magyarország közélete mintha térségenként elkülönülten zajlana; és mintha a területileg eltérő közélet egymásra rétegeződne, követve a térszerkezeti hierarchiát (falu - város; városok és vidékeik; kis- és nagyvárosok; a vidék és a főváros). A térségenként és szintenként is elkülönülő helyi társadalmak közélete közt viszonylag kevés az átjárás; sőt inkább mintha fokozatosan távolodnának egymástól. (Ez a tapasztalat a közvélemény szintjén rendszerint úgy jelenik meg, mint Budapest és a vidék különbözősége, vagy mint az ország régiói közti társadalmi és politikai eltérések. Érdekesen egybecseng ez azzal, amit Nial Ferguson a befolyások és a hatalmak különbségéről, a befolyások elsődlegességéről ír a hatalommal szemben a történeti folyamatok alakításában, Ferguson 2017.)

Az infokommunikációs forradalommal nemcsak globalizálódik, hanem "lokalizálódik" is a társadalom. A helyi média megjelenésével, a közösségi megosztók használatának robbanásszerű terjedésével nem csak (és nem annyira) globálissá válnak kapcsolataink, hanem egyúttal a helyi társadalmak közéleti szövete is erősödni látszik. A helyi-regionális sajtó jóval nagyobb példányszámban jelenik meg, mint az „országos" - amin praktikusan fővárosit kell érteni. A fővárosi sajtó késve érkezik vidékre; az „országos" média főként Budapestet jelenti, mert van mellette és helyette helyi média is - nem szólva a már említett közösségi megosztókról.

Csak a nagyon egyszerűsített, lebutított, néha brutális üzenetek törik át e szinteket. Csak a hirdetésszerű információk (mondhatnánk: információszerű hirdetések) találnak célba felülről az alsóbb szinteken, sokszor és jórészt visszacsatolások nélkül. Csak azok a központi intézkedések tudják elérni ezt a hierarchikusan szerveződő közéletet, amelyeket a régebben kiépült intézményrendszerek - a közigazgatás, a bankok, az iskolák, a kórházak - közvetítenek. A vélemények, viták politikai és egyéb diskurzusok és / vagy a piaci mechanizmusok nehezebben vagy sehogy sem törik át az egymás alá-fölé szerveződött helyi közéletet. Mindezek miatt az ún. „központi akarat" sokszor szenved csorbát. Egyrészt a központból nem látni - vagy nem jól látni – „a vidéket"; másrészt pedig „a vidék" sokszor nem azt igazolja vissza, amit a központból várnának.

A központ abban érdekelt, hogy minél mélyebben és átfogóbban érje el az egész ország közvéleményét. De mihelyt ilyesmi bekövetkezik, nyilvánvalóvá válik a közélet hierarchikus szerkezete. Nyilvánvalóvá válik, hogy valójában mindent a központban kell intézni; nyilvánvalóvá válnak a vidéki kiszolgáltatottságok és kirekesztettségek. Ezért a vidéki közélet csúcsán állók bevallva-bevallatlan abban érdekeltek, hogy minél távolabb maradhassanak a központtól, illetve azoktól a szintektől, amelyek föléjük boltozódnak. A helyi társadalmak akkor tudják megtartani lakosságukat, ha az a helyi gazdaságban, a helyi közéletben és a helyi művelődésben is megtalálja a helyét. Akkor képesek megőrizni pozícióikat, ha horizontálisan tudják szervezni a közéletet, elkülönülten a magasabb szintektől (a várostól, a nagyvárostól, a fővárostól).

A helyi társadalmak ilyen önállóságra törekvéséhez járulnak hozzá azok a narratívumok, amelyeket föntebb említettünk, s amelyek egy-egy közösségi probléma sikeres megoldásáról szólnak. A helybeli sikerek nemcsak azokat erősítik, akik a sikereket elérték, hanem az egész helyi társadalmat. Így a közösségi tanulás a helyi társadalom identitástudatának megerősödéséhez járul hozzá. Az egymásra rétegeződő identitástudatok egyfajta önállóság élményt is jelentenek; növelik a helyi társadalmak véleményének és reagálásának szabadságfokát. (Törté-

neti példánk is van erre: az 1945-ban megszerveződő, majd 1956-ban gyorsan újra szerveződő vidéki nemzeti tanácsok. Vö. Helyi közigazgatás 1956-57).

Úgy gondoljuk, az egymásra rétegeződött (egymástól elszigetelődő) lokalitásoknak ez az autonómiája alakítja ki a társadalom rezilienciáját. Amin azt értjük, hogy a (helyi) közösségek nemcsak ellenállók a föntről érkező intézkedésekkel szemben, hanem még meg is erősödnek az ellenállás során. S az ilyen ellenállásokkal mintegy korrigálják az intézkedéseket.

Számos hasonló szembenállásra került sor az oktatáspolitikában az elmúlt kormányzati ciklusban (lásd erről Csákó Mihály és Bajomi Iván tanulmányát az Educatio® 2018.1. számában). A szembenállások egy része főként a fővárosban zajlott; s a fővárosi értelmiség nem értette, hogy ha a világot megrázta a például a Közép-Európai Egyetem (Central European University, CEU) akkreditációja körüli kormányzati huzavona, miért nem rázta meg „a vidéket". Mások elérték a különböző térségeket és szinteket (pl. az oktatásirányítás átalakítása). Az olimpiai pályázattal kapcsolatos forrongások másként visszhangoztak a fővárosban és a vidék eltérő szintjein. A kisvárosi középiskolák ügye leginkább azokat a helyi társadalmakat érinti, amelyek a szakképzés új irányításával elveszthetik középiskoláikat.

*

Mindez rávilágít egy általánosabb mondanivalóra is. Képes-e vajon a társadalom csakugyan korrigálni az elsietett kormányzati oktatáspolitikát? S ha képes egyes esetekben, vajon képes lesz-e rá majd a jövőben? Azaz elég érett-e a társadalom arra, hogy téves intézkedések és elvétett döntésekre javító szándékkal reagáljon? A kisvárosi középiskolák esetében ennek az igazolását látjuk.

Azok a szülők, akik ma járatják gyerekeiket iskolába - mennek piacra, bevásárolni, akarnak utazni, munkát vállalni, keresnek információkat és szembesülnek nehézségekkel - természetesen nem olyanok, mint anyáik-apáik és nagyszüleik voltak. Sokkal iskolázottabbak, sokkal szabadabban élnek és negyedszázada már kitárult előttük a világ. Ezért „nem lépnek még egyszer ugyanabba a folyóba", nem fogadják el a központi döntéseket úgy, ahogy szüleik és nagyszüleik tették. Kevésbé lehet „felülről dirigálni" őket.

Általánosabban szólva: a helyi társadalmak is középosztályosodnak. Hiszen, amit a helyi társadalmakról mondtunk, az lényegében a középosztályosodó helyi társadalmakról szólt, amelyekben ma magasabb az iskolázottság, és amelyekben olyasmik válnak értékekké, amik néhány évtizeddel ezelőtt még csak a nagyvárosi társadalmakban voltak elfogadottak. Vagyis a társadalom ellenálló és korrigáló képessége elsősorban a középosztályra vonatkozik, amely abban érdekelt, hogy a gyerek többet iskolázzék, jobb munkahelyeket kapjon, külföldön tanuljon, talán dolgozzék is. Egyszóval olyan életet éljen, amilyen a lokális társadalomban elfogadott és amilyenre az érintettek büszkék lehetnek.

Mit mond az elmúlt négy esztendő az oktatáspolitikáról? Vajon erre megyünk? Az Educatio® Mérleg 2014-2018 tematikus számának szerzői ezt a kérdést feszegetik. Nem adnak egyértelmű feleletet rá. Mi sem akarunk adni - az olvasóra bízzuk a választ.

Megjegyzés

Ez az írás a XVII. ONK-n általam vezetett szimpózium bevezetőjén alapszik. Rövidítve közölte az Educatio® *Mérleg 2014-2018* c. tematikus száma (Educatio® 2018/1.)

IRODALOM

Adger, W N (2000): Social and ecological resilience: are they related? *Progress in Human Geography* 24, 3: 347-364

Benke, Magdolna (2014): The learning regions (Preface). *Hungarian Educational Research Journal* 4, 3: 1-7 http://herj.lib.unideb.hu/file/3/55d41cc5f2584/szerkeszto/HERJ_2014_3_1.pdf (2017.10.15)

Berkes F, Colding J, Folke C eds (2008): *Navigating Social-ecological Systems:Building Resilience for Complexity and Change.* Cambridge UK: Cambridge University Press

Fehérvári A, Híves T (2017): Trajectories in Hungarian education: Transition to secondary school. *The New Educational Review* Vol 48/2017. http://www.educationalrev.us.edu.pl/e48/a12.pdf (2017.10.13)

Ferguson, N (2017): *The Square and the Tower*. London: Penguin

Forray R Katalin (2017): Resilience and disadvantage in education - A sociological view. *Hungarian Educational Research Journal 7,* 1: 112-120. http://herj.lib.unideb.hu/file/3/58ee2592743ea/szerzo/HERJ_2017_1_9.pdf (2017.10.15).

Forray R Katalin, Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Forray R Katalin, Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben.* Budapest: Új Mandátum

Forray R Katalin, Kozma Tamás (2013): Menekülés az iskolától. *Educatio®* 22 (2013), 1: 23-34.

Helyi közigazgatás 1956-57. http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Tortenelem/14Szab%F3_Marjanucz/html/97.htm (2017.11.01)

Híves Tamás (2016): Választások és lehetőségek: a középfokú továbbhaladás statisztikai elemzése. *Educatio® 25* (2016), 1: 110–119.

Juhász, Erika (2016): Cultural learning. In: Kozma, Tamás ed. (2016), *Learning Regions in Hungary.* Brno: Tribun EU Publishers, Pp. 73-92

Kozma Tamás (1987): *Iskola és település.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl.* Budapest: Új Mandátum

Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle 65* (2015), 1-2: 23-29

Kozma Tamás (2016): A tanulás térformáló ereje. *Educatio ® 25*, 2: 161-169.

Maguire B, Hagan P (2007): Disasters and communities: understanding social resilience. *The Australian Journal of Emergency Management 22*, 2: 16-20

Nemes Gusztáv & Varga Ágnes (2014): Gondolatok a vidékfejlesztésről. *Education® 23* (2014), 1: 384-393.

Örsi Júlia (2012): *Kulcsemberek*. Túrkeve: Finta Múzeum

Pelling M (2003): *The Vulnerability of Cities: Natural Disasters and Social Resilience* London: Earthscan Publications

Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Budapest: Osiris

Szabó Irma (2005): *Utópia és valóság.* Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: EgyetemiKönyvtár. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/80024/tezis_magyar.pdf?sequence=7 (2017.10.13)

Székely Iván (2015): Reziliencia: A rendszerelmélettől a társadalomtudományokig. *Replika 94:* 7-24

Tóth Edit et al (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben. *Magyar Pedagógia 116,* 3: 339-363

Juhász Erika

KÉPZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI LEHETŐSÉGEK A KÖZÖSSÉGI MŰVELŐDÉS TERÉN

Absztrakt

A kulturális területre vonatkozó törvényi szabályozás 2017. évi változtatásával rögzítésre kerültek az egyes intézménytípusokban kötelező minimum végzettségi szintek.

Az elvárások a szakma és a szakemberképzés elé jelentős kihívásokat állítanak, mivel a jelenlegi szakember ellátottsági szint a jogszabályi előírásokhoz képest jelentősen alulmarad. Az NMI Művelődési Intézet 2017. évben országos felmérést készített településszintig lebontva arra vonatkozóan, hogy ehhez az elváráshoz képest milyen hiányok vannak a rendszerben. A felmérés mindössze 6 olyan járást talált, ahol nincs szakemberhiány, a többi térségben 4-40 fő közötti átlagos szakemberhiány figyelhető meg. Különösen a közösségi színtereken, valamint a mesterfokozattal rendelkezők körében figyelhetők meg a hiányok.

Ebben a tanulmányban azt mutatom be, hogy milyen lehetőségei vannak a kulturális szakembereknek, ha képezni akarják magukat. A szakmai és tudományos utánpótlás elengedhetetlen feltétele a szakma és intézményrendszere folyamatos fenntartásának. Ez szükséges egy olyan cél eléréséhez, amely Magyarország minden településén erős kapcsolatokat, lehetőségeket és jövőorientált kilátásokkal rendelkező élő és konvergáló közösségeket lát el.

Bevezető

Jelen tanulmányban a közösségi művelődés terén dolgozó szakemberek számára előírt és teljesíthető formális és nonformális képzésekkel foglalkozom. A képzések ilyenfajta felosztásáról, ezeknek a felnőttoktatás – felnőttképzés – felnőttnevelés fogalomrendszerében való elhelyezéséről számos szerző munkáját (pl. Csoma 2002a, 2002b; Durkó – Harangi 2002; Durkó 2002; Zrinszky 2002) összevetve elemzem könyvemben (l. Juhász 2016), így ettől most eltekintek, és a jelenlegi szakemberképzés rendszerét mutatom be az abban rejlő lehetőségekkel és veszélyekkel együttesen.

A közművelődési szakemberektől elvárt képzettségek

A kulturális területre vonatkozó törvényi szabályozás 2017. évi változtatásával rögzítésre kerültek az egyes intézménytípusokban kötelező minimum végzettségi szintek. A minimum előírások a következők:

- A közösségi színtér fenntartója, működtetője min. szakirányú középfokú végzettséggel rendelkező személyt foglalkoztat. A foglalkoztatást több fenntartó, működtető közösen is biztosíthatja oly módon, hogy egy személy legfeljebb három község tekintetében láthatja el feladatait. (78/H. § 3. és 4. pont)

- A művelődési ház / művelődési központ vezetője szakirányú felsőfokú végzettséggel rendelkezik. (78. § (2) és 78.A § (2))
- A kulturális központ vezetője mesterfokozattal és szakirányú szakképzettséggel rendelkezik. A kulturális központban közművelődési szakmai munkakörben foglalkoztatottak legalább 30%-ának mesterfokozattal és szakirányú szakképzettséggel kell rendelkeznie. (78/B. § (2) és (2a))

Ezekkel az előírásokkal a szakmai minőséget erőteljesen javítani tudjuk két irányban is. Egyrészt minden közösségi színtéren főállású szakirányú foglalkoztatott erősítené a szakmát, jelenleg pedig sok közösségi színtéren nincs szakalkalmazott, vagy kulturális közfoglalkoztatott egyedül látja el a feladatokat. Az elvárások és a kulturális normatíva együttes növekedése lehetővé teszi, hogy a közösségi színtereken teljes vagy részmunkaidős alkalmazott foglalkoztatására kerüljön sor. Amennyiben pedig nem rendelkezik szakmai végzettséggel, akkor a továbbképzésével a szakmai hozzáértés, elkötelezettség fejlesztése is megvalósulhat. Másrészt a mesterfokozattal rendelkezők számának növekedése is várható, amellyel a vezetői, menedzsment, projektszemlélet erősödése, az ún. átfogó kompetenciák fejlődése segíti az intézmények fejlesztését, az intézmények közötti összefogás erősítését, a szakmai összefogás és érdekképviselet országos megerősödését.

Az elvárások a szakma és a szakemberképzés elé jelentős kihívásokat állítanak, mivel a jelenlegi szakember ellátottsági szint ehhez képest jelentősen alulmarad. Az NMI Művelődési Intézet 2017. évben országos felmérést készített településszintig lebontva arra vonatkozóan, hogy ehhez az elváráshoz képest milyen hiányok vannak a rendszerben. A felmérés mindössze 6 olyan járást talált, ahol nincs szakemberhiány, a többi térségben 4-40 fő közötti átlagos szakemberhiány figyelhető meg. Különösen a közösségi színtereken, valamint a mesterfokozattal rendelkezők körében figyelhetők meg hiányok. Az alábbi térkép bemutatja ezeket az adatokat járásonként összesített szinten.

1. számú ábra *Szakmai végzettséggel rendelkező foglalkoztatottak hiánya a közművelődési intézményekben és közösségi színtereken, 2017. ősz*
Forrás: NMI Művelődési Intézet 2017.

Ezeken túlmenően a szakmafejlesztés szempontjából egyéb képzettség iránti elvárások is megjelennek. A felsőoktatás hallgatóinak szakmai gyakorlatot kell tölteniük közösségi színtereken és/vagy közművelődési intézményekben. A szakmai gyakorlatvezetőnek rendelkeznie kell azzal a végzettségi szinttel, amelyet a hallgató a képzése elvégzését követően megszerez. Így a BA képzésekben gyakorlatot teljesítő hallgatók szakmai gyakorlatvezetője csak főiskolai/BA szakirányú végzettséggel rendelkező szakember lehet, az MA képzésekben gyakorlatot teljesítő hallgatóké pedig csak egyetemi/MA szakirányú végzettséggel rendelkező szakember lehet. A közművelődési intézmények és színterek munkáját rendszeresen közművelődési szakértők értékelik, ahogyan az intézményvezetői pályázatokat is ők bírálják. Közművelődési szakértővé csak szakirányú mesterfokozattal, 5 éves gyakorlattal és közművelődési szakértői szakmai továbbképzésen való részvételt követően válhat a szakember. (416/2017. (XII. 18.) Korm. rendelet a kulturális szakértői tevékenység folytatásának feltételeiről és a kulturális szakértői nyilvántartás vezetéséről).

A szakmai munkakörben, min. 6 órás foglalkoztatási jogviszonnyal rendelkező munkatársak ötévente min. 120 órás szakmai továbbképzésben vesznek részt a 32/2017. (XII. 12.) EMMI rendelet alapján. A kulturális törvény 94. § (4) bekezdése szerinti továbbképzésben való részvétel megvalósulhat az alábbi formák bármelyikével:

a) a kultúráért felelős miniszter által hatósági nyilvántartásba vett, tanfolyam jellegű szakmai továbbképzés (a továbbiakban: szakmai továbbképzési program) tanulmányi kötelezettségeinek és vizsgakövetelményeinek teljesítésével, amelyet a szakmai továbbképzési programot nyújtó szervezet által kiadott tanúsítvány igazol.
b) az Országos Képzési Jegyzékben szereplő, iskolarendszeren kívüli formában múzeumi, könyvtári, levéltári, közművelődési, kép-, illetve hangarchívumi területre (a továbbiakban: kulturális területre) vonatkozó szakképesítést adó képzés tanulmányi kötelezettségeinek – a szakképesítésért felelős miniszter által meghatározott – szakmai és vizsgakövetelmények teljesítésével, melyet a szakképesítést elismerő bizonyítvány igazol.
c) az államilag elismert B1 szintű, B2 szintű, C1 szintű, egy- vagy kétnyelvű, szóbeli, írásbeli vagy komplex nyelvvizsga tanulmányi kötelezettségeinek, vizsgakövetelményeinek teljesítésével, amelyet államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány igazol,
d) a kulturális területre vonatkozó vagy a kulturális intézmények funkcionális működésével összefüggő felsőoktatási alap- vagy mesterképzés, szakirányú továbbképzés, továbbá doktori képzés tanulmányi kötelezettségeinek és vizsgakövetelményeinek teljesítésével, amelyet felsőoktatási intézmény által kiadott oklevél igazol, vagy
e) a kulturális intézmény tevékenységi körébe tartozó vagy a kulturális intézmények funkcionális működésével összefüggő szakterületen nemzetközi program, szerződés alapján szervezett szakirányú továbbképzés tanulmányi kötelezettségeinek teljesítésével, amelyet tanúsítvány, bizonyítvány vagy oklevél igazol.

A 32/2017. (XII. 12.) EMMI rendelet alapján a kulturális intézmény vezetője a kulturális szakemberek továbbképzésének tervezése és az élethosszig tartó tanulás elősegítése érdekében

a) ötévenként képzési tervet, valamint
b) minden naptári évre beiskolázási tervet

készít. Majd az ez alapján megvalósuló képzések terén nyilvántartja a kulturális szakemberek képzésének kezdő és befejező időpontját.

A képzési terv öt évre rögzíti, hogy a kulturális szakemberek szakmai tudásuk megújítása érdekében milyen, az intézmény alaptevékenységének megfelelő továbbképzésben vesznek részt. A képzési tervet az ötéves időszak első évében május 31-ig kell elkészíteni és szükség esetén évente március 31-ig felül kell vizsgálni. A képzési tervnek öt évre vonatkozóan tartalmaznia kell

a) a továbbképzésben részt vevők nevét, munkakörét, legmagasabb iskolai végzettségét, szakképzettségét,
b) a képzés típusát, tervezett ütemezését, valamint
c) a kulturális intézmény alaptevékenységéhez való kapcsolódás indokolását.

A beiskolázási tervnek adott naptári évre tartalmaznia kell

a) a továbbképzésben részt vevők nevét, szakmai munkakörét, legmagasabb iskolai végzettségét, szakképzettségét,
b) a képzés típusát, óraszámát,
c) a képzés kezdetének és befejezésének időpontját,
d) a képzéssel összefüggésben biztosított munkaidő-kedvezmény időtartamát,
e) a képzés tandíját, vizsgadíját, a képzés egyéb költségeinek összegét, valamint a költségvállalásról vagy költségmegosztásról szóló megállapodás másolatát, valamint
f) a képzési költségek elszámolásának módját és határidejét.

Felsőoktatási képzések a közösségi művelődés terén

A felsőfokú szakképzések helyét 2013-tól *a felsőoktatási szakképzések* vették át (230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről). Ebben a rendszerben számos előremutató lépés van, többek között ilyen a gyakorlati rendszer megerősítése, a felsőoktatási szakképzések felsőfokú végzettségének elismerése. A kulturális és felnőttképzési terület azonban ebben nem kapott lehetőséget, így a kulturális és felnőttképzési szakterületnek (egyenlőre) nem lett felsőoktatási szakképzése. A későbbiekben ez még kezdeményezhető, de átgondolandó ez a lépés: a szakma felsőoktatási szakképzésének elindítása akár a BA képzéssel konkurens lehet, és szakmai visszalépést okozhat, ha a felsőoktatási szakképzés beindul, a BA képzés pedig esetenként nem.

A 2013-as év másik átalakulása a tanári rendszerhez kapcsolódik. Az új tanárképzési rendelet (283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről) megszüntette az eddig hatékonyan működő játék- és szabadidőszervező tanári, valamint andragógus tanári mesterszakokat, és csak szakirányú továbbképzésként engedélyezte a továbbiakban azokat. Ezzel azonban a képzések népszerűsége csökkenni fog, mivel kevesen tudják vállalni a szakirányú továbbképzésekkel járó költségtérítést, mivel a szakirányú továbbképzés, mint képzési forma csak költségtérítéses módon érhető el. Megjelent azonban egy új tanári mesterszak, amely a szakterület szempontjából meghatározó: *közösségi művelődés tanári mesterszak* néven. Bár a rendelet szerint ez a képzés is azon tanárszakok közé tartozik, amelyek csak más, meghatározott tanárszakokkal párosíthatóak, és osztatlan, kétszakos képzésben vehetőek fel. Viszont ez a tanárszak is indítható a szakterülete szerinti nem tanári mesterszakra (leginkább a már említett kulturális mediáció mesterszakra) épülően második, további mesterszakon folyó tanári szakképzettség megszerzésére irányuló egyszakos képzésben.

Az új szak célja a képzési és kimeneti követelményei alapján: „*... az iskolai nevelés-oktatás szakképesítés megszerzésére felkészítő szakaszának évfolyamain közösségi művelődés elméleti és a gyakorlati tantárgyainak tanítására, az iskola pedagógiai feladatainak ellátására, a köznevelés*

rendszerének intézményeiben a tanórán kívüli tevékenység szervezésére, a közösségi művelődés pedagógiai kutatási, tervezési és fejlesztési feladatainak ellátására, a közművelődésben, a helyi társadalomfejlesztésben kultúraközvetítői, közösségfejlesztői munka végzésére, valamint a tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására képes tanárok képzése".

A képzés első évfolyamai 2014-ben indulhattak el az ezt kérelmező felsőoktatási intézményekben. Némiképp az új szak ellenében érvényesül az, az új tendencia, amely a korábbi általános művelődési központokat felszámolja, és az oktatási intézményeket a Klebelsberg Intézményfenntartó Központhoz csatolja. Ezzel ugyanis megszűnik az a terep, ahol a közoktatás és kultúra egy intézményen belül él és a közösségi művelődés tanárának az egyik lehetséges munkahelye lehetne. Emiatt az új közösségi művelődés tanári mesterszak végzettei véleményem szerint olyan közoktatási intézményekben dolgozhatnak, amelyek kellően nagyok (pl. 500 fő fölötti tanulói létszámúak) ahhoz, hogy a szakemberek a tanulók közösségi tevékenységét főállásban koordinálják. Emellett érvényesülhetnek az új szakemberek olyan közoktatási vagy közművelődési intézményekben is, amelyek kistelepüléseken/városi településrészeken működnek, ahol a kulturális/közművelődési feladatellátáshoz nem áll rendelkezésre vagy kevés a szakirányú végzettségű munkatárs. Ebben az esetben azonban a két fenntartóhoz tartozó közoktatási és közművelődési intézményben leginkább megosztott, részidős formában lennének foglalkoztathatók az új közösségi művelődés tanárai.

Az *andragógia alapszak* népszerűségét 2012-től a felsőoktatási tárca és a szakképzés-orientált kamarai vezetés egyre ellenezte. Véleményük szerint 16 felsőoktatási szaknak[1] a támogatottságát kellett a minimálisra csökkenteni, ezek döntően bölcsész szakok voltak. A szakok mellőzöttségét több forrás különféleképpen indokolta: egyes források szerint ezeken a területeken a felsőoktatási tárca kimutatásai szerint évek óta túlképzés volt, más források szerint ezeken a területeken lehetett a legpiacképesebb végzettségeket szerezni, így ha valaki ilyet akar, akkor fizessen érte, vagy vegyen fel diákhitelt, és a jól fizető állásából könnyen tudja majd törleszteni. A sokszor médiaéhes kijelentések mögött a lényegi tartalom sokszor elveszik. A 16 „kispadra" küldött szak között azonban ott volt található az andragógia is, így eszerint a nézetek szerint nincs szükség andragógus szakemberekre, miközben nem csak hazánkban, hanem Európaszerte, sőt világszerte egyre nagyobb jelentősége van a felnőttképzésnek, az egész életen át tartó tanulásnak, a kulturális fejlődésnek és a kultúra átörökítésének egyaránt. Sajnos az államilag támogatott helyek számának drasztikus csökkentése (2013-ra 10 fő államilag finanszírozott hallgató felvételét engedélyezte a felsőoktatási tárca az andragógia BA szakon) magával hozta azt, hogy a hallgatók a korábbi évekhez képest rendkívül alacsony arányban vállalták a költségtérítéses képzési formát, így a 10 államilag finanszírozott hallgató mellett 105 költségtérítéses hallgató kezdte meg 2013 szeptemberében a tanulmányait andragógia BA szakon. Ez a tendencia évekig fennállt, évente 10 fő államilag finanszírozott hallgató mellett 80-120 költségtérítéses hallgató iratkozott be andragógia alapszakra. Az utolsó évfolyam 2016-ban indulhatott el országosan, a képzés alapfokon kikerült a felsőoktatási szakok közül.

Eközben a szakma felsőfokú képzőhelyei, a szakma meghatározó szervezetei és annak háttérintézménye (akkor még Magyar Művelődési Intézet), valamint a kulturális minisztériumi tárca kezdeményezésére elindult egy olyan szakmai folyamat, amely a kulturális terület alapszakjának

[1] A 16 szak a következő: Alkalmazott közgazdaságtan, Andragógia, Emberi erőforrások, Gazdálkodási és menedzsment, Gazdaságelemzés, Igazságügyi igazgatási, Jogász, Kereskedelem és marketing, Kommunikáció és médiatudomány, Közszolgálat, Munkaügyi és társadalombiztosítási igazgatási, Nemzetközi gazdálkodás, Nemzetközi tanulmányok, Pénzügy-, és számvitel, Turizmus-vendéglátás, Üzleti szakoktató.

visszaállítását indította el. A kulturális területnek 1956-2005 között folyamatosan indult alapszakos képzése, azonban a Bologna rendszerre történő átalakítás következtében ez a terület az andragógia szak alá került, kvázi az Andragógia Szakbizottság így tudta „megmenteni" a szakot és vele a szakmát, és így a kulturális terület nem kapott önálló alapszak indítására lehetőséget. A 2005-ben induló utolsó művelődésszervező évfolyamok 2010-ben végeztek (leszámítva néhány, halasztással később végzőt). 2006-tól kezdve folyamatosan napirenden volt mind a kulturális szakmai megbeszéléseken, konferenciákon, mind a kulturális minisztériumban, mind a korábban kulturális területen oktató felsőoktatási intézményekben, hogy a kulturális terület a bolognai átalakulás áldozatává vált, miközben csak az állami közművelődési intézmények száma meghaladja a 3000 intézményt országos szinten, és emellett számos kulturális célú civil és profitorientált szervezet igényelne ilyen végzettségű szakembereket[2]. 2006-tól kulturális területen csak úgy lehetett továbbtanulni, hogy andragógia alapszakon művelődésszervező szakirányt választott a hallgató (amiben mindössze 1 év a szakirányú képzési rész), majd ezt követően továbbtanulhatott kulturális mediáció mesterszakon. Ez a szakmai ismeretek átadását jelentősen nehezítette. Az 1 éves szakirányú képzés csak az alapok elsajátítására volt elegendő, a mesterszakra pedig csak a hallgatók töredéke megy továbbtanulni képzési területtől függetlenül, a kulturális szakterületen pedig a szakirány rövidsége miatt ők is kevés előismerettel. A kulturális szolgáltatások biztosításához és az ezt működtető intézményrendszer fennmaradásához ezért volt nélkülözhetetlen a kulturális terület alapszakjának visszaállítása. 2012-ben az akkori Andragógia Szakbizottság (ma Művelődéstudományi és Andragógiai Szakbizottság), a Magyar Művelődési Intézet (ma NMI Művelődési Intézet Nonprofit Kft.) és az Emberi Erőforrások Minisztériuma Közművelődési Főosztálya kezdeményezte az alapszak helyreállítását, amelyre egy szakmai bizottságot hívtak életre. A bizottságban az Intézet és a Főosztály delegált munkatársain kívül a felsőoktatási és kulturális intézmények szakemberei is helyet kaptak.

A bizottság munkájának eredményeképpen született meg a *közösségszervezés alapszak*[3].

A képzési és kimeneti követelmény alapján: „*Az alapképzési szak célja kulturális, humán, közösségi alapú társadalom- és gazdaságszervező munkát végző szakemberek képzése, akik el tudják látni művelődési, egyházi, civil, vállalkozói és nonprofit szervezetek, állami vagy önkormányzati intézmények, integrált, többfunkciós szervezetek, intézmények működtetését, képesek helyi, közösségi szinten a művelődés, az ifjúság, a felnőttképzés társadalmi és gazdasági helyzetének fejlesztésével összefüggő állami feladatellátást megszervezni, meghatározott intézményszintek esetében azt irányítani.*"

Az alapszakhoz három szakirány kapcsolódhat. A *kulturális közösségszervező* a közművelődési szervezetek és intézmények, az *ifjúsági közösségszervező* az ifjúsági szervezetek és intézmények, a *humánfejlesztő* pedig a felnőttképzési szervezetek és intézmények keretében látja el a tervező, szervező, irányító feladatokat. A képzés akkreditálására 2016 őszén került sor, és 2017 szeptemberében indultak az első évfolyamok. A szak létrejötte az andragógia alapszak létjogosultságát semmiképpen nem vonta kétségbe. A két szak szakemberei más-más szakterületekhez kapcsolódnak: az andragógus a felnőttek képzését, elhelyezkedését, karrierútját segíti, míg a közösségszervezés alapszakon végzett kulturális szakember a közösségi művelődés különböző színterein óvodáskortól időskorig segíti a közösségi, kulturális, társadalomszervező folyamatokat. Ennek ellenére a felsőoktatás-politikai döntés értelmében az andragógia alapszak 2016 szeptemberében indulhatott utoljára, ezt követően csak mesterképzés keretében kerülhet sor

[2] Lásd: EMMI Kulturális statisztika

[3] Létrehozta a 18/2016. (VIII. 05.) EMMI rendelet

andragógiai tanulmányokra. Ezt az űrt kívánta legalább részlegesen betölteni a közösségszervezés alapszak humánfejlesztő szakiránya. Lényegében a helyzet a 2006-os állapothoz hasonló, csak ellentétes orientációval: akkor a közművelődési szakemberképzés került az andragógia alapképzés szakiránya keretébe, most a felnőttképzési szakemberképzés került a közösségszervező alapképzés szakiránya keretébe. És elindulhatott a szakmai lobby az felnőttek képzésével foglalkozó szakemberek alapszakjának újbóli megteremtésére.

Mesterképzésben a *kulturális mediáció mesterszak* a jelenlegi diszciplináris (tudományterülethez közvetlenül kötődő) mesterfokozatú szakirányú végzettség 2006. óta.

A képzési és kimeneti követelményei alapján a szakon végzettek „*képesek a szociokulturális társadalmi folyamatok elemzésére, a szükségletek felmérésére, elemzésére, a megjelent igények megjelenítésére, a kultúra tartalma, a kultúra alkotói és a különböző társadalmi csoportok közötti mediálásra, professzionális kultúraközvetítésre. Alkalmasak a különböző településeken, hazai és nemzetközi közösségekben és multikulturális közegben is a kulturális igények alapján a művelődési lehetőségek fejlesztésére, eltérő kultúrák közötti közvetítésre, kulturális projektek tervezési, szervezési, üzemeltetési és ellenőrzési feladatainak ellátására.*" A képzés elvégzésével (további feltételek fennállásával) bármely közművelődési intézmény vezetői pályázatán, szakértőként, gyakorlatvezetőként, felsőoktatási intézmények gyakorlati oktatójaként is szerepet vállalhatnak a szakirányú mesterfokozatú szakembere. Minden képzés legfelső szintje *a tudományos doktori (Ph.D.) fokozat* megszerzése. Kulturális témákban elsődlegesen a neveléstudományi doktori iskolák és programok várják a fokozatszerzőket, de más tudományterületekhez is kapcsolódó témák esetén más tudományterületek is befogadják: például művelődéstörténeti témát a történelem, művelődésgazdasági témát a gazdaságtudományi stb. doktori képzések. A doktori fokozat megszerzése a felsőoktatásban tanítók számára kötelező, azonban nagy szükség lenne arra, hogy a gyakorlati szakmában is legyenek tudományos fokozatú szakemberek. Egyrészt ezek a szakemberek közművelődési intézményekben segítenék a területi feladatellátást statisztikák és kutatási eredmények elemzésével, minisztériumokban és önkormányzatoknál segítenék az országos, megyei és települési szintű tervezési folyamatokat, valamint bekapcsolódnának a felsőoktatási intézmények és OKJ-s szakképzések képzéseibe olyan oktatóként, aki a gyakorlatot, a kutatást és a szakirodalmi-elméleti megalapozottságot is egyaránt tudja képviselni.

2. számú ábra *A szakemberképzés Bologna piramisa 2017-től*

Szakképzések a közösségi művelődés terén

A közösségi művelődés terén a szakemberképzés az Országos Képzési Jegyzékben szereplő szakképesítések között elkülöníti az érettségire épülő, és a felsőfokú végzettségre épülő OKJ-s kulturális szakemberképzést. Ennek nyomán az OKJ jegyzékben találhatjuk az alábbi két kulturális szakemberképzési lehetőséget, amelyet az alábbiakban mutatunk be, összehasonlítva a két képzést a képzések szakmai és vizsgakövetelményei (SZVK) alapján.

1. számú táblázat *Szakképzések a közösségi művelődés területen*

Összehasonlítási szempont	**54 345 02 Közművelődési és közönségkapcsolati szakember (a szakmairány megjelölésével)**	**62 345 01 Közművelődési szakember I.**
Iskolai rendszerű szakképzésben a szakképzési évfolyamok száma	2 év	nem indítható iskolai rendszerű szakképzésben
Iskolarendszeren kívüli szakképzésben az óraszám	900–1300 óra között	340-560 óra között
Iskolai előképzettség	érettségi végzettség	bármely felsőfokú iskolai végzettség
Elmélet és gyakorlat aránya	40%-60%	
A szakképesítéssel legjellemzőbben betölthető munkakör, munkakörök, foglalkozás, foglalkozások	FEOR 2714 Kulturális szervező FEOR 3631 Konferencia– és rendezvényszervező FEOR 3910 Egyéb ügyintéző	
Modulok száma és megnevezése	5 modulból áll: • Helyi társadalom- és kultúraismeret • Kulturális rendezvények szervezése • Kulturális szervezetek és intézmények működése, közművelődési tevékenysége • Foglalkoztatás I. (érettségire épülő képzések esetén) • Foglalkoztatás II.	6 modulból áll: • A közművelődési intézmények és szervezetek szolgáltatásai, tevékenységük rendszere • Vezetési, jogi, gazdasági és marketing ismeretek • Kulturális vidékfejlesztés, stratégiai tervezésmódszertan • Az egész életen át tartó tanulás • Kulturális menedzsment • Kulturális turizmus és fesztiválszervezés
A komplex szakmai vizsga vizsgatevékenységei és vizsgafeladatai	Gyakorlati vizsgatevékenység: Záródolgozat (egy szabadon választott közművelődési intézmény jellemzése adott szempontok mentén esettanulmány műfajú záródolgozatban, min. 20 oldal terjedelemben) és közművelődési projektértékelés A vizsgafeladat értékelési súlyaránya: 40%	Gyakorlati vizsgatevékenység: Esettanulmány bemutatása (Egy település közművelődési helyzetelemzéséről intézményi vagy civil szervezeti koncepciójáról a képzés során elkészített tíz oldalas esettanulmány szóbeli ismertetése és megvédése) A vizsgafeladat értékelési súlyaránya: 30% Intézményi portfólió bemutatása (A vizsgát megelőzően elkészített portfólió bemutatása a vizsgált település egyik közművelődési intézményének működéséről, jogi státuszáról, intézményi stratégiájáról, közművelődési tevékenységéről, a helyi közösségre tett hatásáról és az intézményi marketing fejlesztési lehetőségeiről) A vizsgafeladat értékelési súlyaránya: 30%
	Szóbeli vizsgatevékenység: Záródolgozat bemutatása és kapcsolódó tétel kifejtése. A vizsgafeladat értékelési súlyaránya: 60%	Szóbeli vizsgatevékenység Forgatókönyv bemutatása és védése (A vizsgát megelőzően elkészített helyi rendezvény forgatókönyvének bemutatása és védése) A vizsgafeladat aránya: 20% Kulturális rendezvények szervezése (Központi tételsorból húzott tétel bemutatása) A vizsgafeladat aránya: 20%

Az érettségire épülő képzést azoknak ajánljuk, akik emelt szintű érettségi hiányában vagy nyelvvizsga megszerzési nehézségeik miatt, esetleg időhiány nem a közösségszervezés alapszakot választják. A diplomára épülő képzést pedig azoknak, akik nyelvvizsga megszerzési nehézségek miatt vagy idő szűkében nem a kulturális mediáció mesterszakot végzik el.

Szakmai továbbképzések a közösségi művelődés terén

A kulturális szakemberképzés szakmai továbbképzési rendszerében fontos szerephez jutnak az EMMI Kulturális Államtitkárságához tartozó Közművelődési Akkreditációs Szakbizottság (a továbbiakban: KAB) által akkreditált rövidebb idejű (jellemzően 30-120 órás), érettségire vagy felsőfokú végzettségre építő, kompetenciafejlesztő szakmai képzések. Ezek a továbbképzések államilag elismert tanúsítványt adnak a résztvevőknek, szervezésük hátterét adja 32/2017. (XII. 12.) EMMI rendelet a kulturális szakemberek továbbképzéséről. Ezek a képzések szakmai továbbképzéseknek minősülnek, amelyek nem adnak újabb szakmai végzettséget, közvetlenül munkakör betöltésére nem jogosítanak fel. Az előbbiekben említett rendelet által akkreditált képzési programok rendkívül változatos témában biztosítják a közművelődési intézményekben dolgozók folyamatos szakmai megújulását és a szakterületen jelentkező kihívásoknak, innovációknak való megfelelést. A teljesség igénye nélkül néhány KAB által akkreditált képzési program:

- Könyvtári ismeretek közösségszervezőknek (40 óra)
- Kommunikáció és protokoll gyakorlata a közösségi művelődésben (60 óra)
- Közművelődési szakértő képzés (60 óra)
- Közösségépítő tréning (60 óra)
- Többfunkciós kulturális intézmények vezetőinek képzése (60 óra)
- Európai Uniós pályázatíró és projektmenedzser (120 óra)
- Jó játék a művészet! – kreatív játszóház-vezető (120 óra)

Az akkreditált képzési programok teljes listája elérhető az EMMI Ügyfélszolgálati oldaláról: http://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/kulturaert-felelos-allamtitkarsag/hirek/rendelet-a-kulturalis-szakemberek-szervezett-kepzeserol-es-szakmai-tovabbkepzesi-programok.

Összegzés helyett, továbblépés a szakmai képzések terén

A közösségi művelődés szakemberei számára mind a szakképzés, szakmai továbbképzés, mind a felsőfokú képzések minden szintje nyitva áll. A középfokú végzettségre épülő OKJ-s képzéstől a doktori fokozatig minden képzési szint elérhető a továbbtanulásra nyitott szakemberek és leendő szakemberek számára. Az elkövetkező 3-5 év a szakmai felzárkózás időszaka lesz: hogyan tud megfelelni a szakma a kulturális területen bekövetkező törvényi változásoknak a szakemberképzés, és így a szakmai és tudományos utánpótlásgondozás területén.

Az NMI Művelődési Intézet 2018-tól kezdődően a szakképzés, szakmai továbbképzés támogatott formáit indítja el sorra, hogy támogassa ezt a folyamatot. Együttműködő partnere a felsőoktatási intézményeknek is, amelyek a szakma felsőfokú BA, MA és PhD képzéseiben folytatnak fejlesztéseket, kezdeményezéseket és támogatják a felsőfokú szakemberek utánpótlását.

A szakmai és tudományos utánpótlás pedig elengedhetetlen feltétele a szakma és intézményrendszere folyamatos fenntartásának. A szakma, az azt képviselő szakemberek és a szakmai intézményi háttér együttesen szükséges ahhoz, hogy ezekkel elérjük azt a célt, hogy Magyarország minden településén élhető, megtartó társadalmi egységek alakuljanak ki összetartó családokkal, közösségekkel, jövőorientált életképpel.

IRODALOM

1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről 150/1992. (XI. 20.) Korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló

1992. évi XXXIII. törvény végrehajtásáról a művészeti, a közművelődési és a közgyűjteményi területen foglalkoztatott közalkalmazottak jogviszonyával összefüggő egyes kérdések rendezésére

230/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a felsőoktatási szakképzésről és a felsőoktatási képzéshez kapcsolódó szakmai gyakorlat egyes kérdéseiről

283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről

416/2017. (XII. 18.) Korm. rendelet a kulturális szakértői tevékenység folytatásának feltételeiről és a kulturális szakértői nyilvántartás vezetéséről

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

32/2017. (XII. 12.) EMMI rendelet a kulturális szakemberek továbbképzéséről

Csoma Gyula (2002a): Formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 218. p.

Csoma Gyula (2002b): Nem-formális felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 395. p.

Durkó Mátyás – Harangi László (2002): Felnőttoktatás. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon.* Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172-173. pp.

Durkó Mátyás (2002): Felnőttnevelés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és –képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 172. p.

Emberi Erőforrások Minisztériuma (2018): Kulturális statisztikai rendszer. Elérhető: http://kultstat.emmi.gov.hu/

Juhász Erika (2016): *A felnőttek képzése és művelődése egykor és ma Magyarországon*. Debrecen, Csokonai Kiadó, 200p.

NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft. (2107): *Felmérés a közösségi színterek és közművelődési intézmények országos szakemberellátottságáról.* Budapest, NMI Művelődési Intézet Nonprofit Közhasznú Kft.

UNESCO Institute for Statistics (2012): *International Standard Classification of Education 2011*. Montreal, UNESCO

Zrinszky László (2002): Felnőttképzés. In: Benedek András – Csoma Gyula – Harangi László (főszerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Budapest, Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, 163-164. pp.

Nyilas Orsolya

ALACSONY KÉPZETTSÉG – TÁRSADALMI HÁTRÁNYOK

Absztrakt

Kutatásunk egyik célja az volt, hogy megismerjük és elemezzük a közmunkaprogramokhoz kapcsolódó tréningek andragógiai vonatkozásait. Továbbá azt a célt tűztük ki, megvizsgáljuk, hogy a képzések befejezése után 3-5 évvel a résztvevők hogyan tudták hasznosítani itt szerzett ismereteiket, volt-e lehetőségük arra, hogy munkát vállaljanak, tartósan elhelyezkedjenek. Vizsgálati módszerként interjút használtunk. Két interjút készítettünk: az elsőben a megkérdezett korábbi oktatási életútját tekintettük át - milyen iskolai végzettséggel rendelkezik, milyen sikereket és kudarcokat ért el az iskolában -, milyen pozitív és negatív iskolai tapasztalatokkal rendelkezik, milyen tárgyakat szeretett / mi az, amit szeretett az iskolában. Kíváncsiak voltunk a szüleik, testvéreik, a gyermekek iskolai végzettségére is. „Életszemléletformáló képzés" - résztvevők száma 86 - kérdőív és interjú „Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése" - résztvevők száma 31 - fókuszcsoportos interjú „ Gyógyszertári asszisztens képzés „- résztvevők száma 132 - kérdőíves és fókuszcsoportos interjú. Majd a képzés befejezése után 3-5 öt elteltével megismételtük az interjúkat. Itt már főként az azóta eltelt időről és a képzés hasznosulásával kapcsolatosan tettünk fel kérdéseket.

Eredményeink azt igazolják, hogy a szülők alacsony iskolai végzettsége, és ezzel összefüggésben az alacsony társadalmi státusza nagyon erősen hat a gyermek iskolai karrierjére, kudarcaira. Az alacsony iskolai végzettségű gyermekek szülei is nagyon alacsony iskolai végzettséggel rendelkeznek. Azok pedig, akikre a munkaerőpiacnak nincs szüksége, azok főként az alacsony iskolai végzettségűek, jobb esetben befejezett általános iskolai végzettséggel rendelkeznek, de ide tartoznak azok is, akik a speciális iskolákban tanultak.

Bevezetés

Több kutató is egyetért azzal, hogy Magyarországon a foglalkoztatás és az alacsony képzettségűek csekély munkaerőpiaci jelenléte szoros összefüggést mutat. (Halmos, 2010, Csoba 2010, Kerülő 2013, Farkas 2013) Jelen tanulmány a munkaerőpiacról több éve távol lévő inaktívak és tartósan munkanélküliek támogatott képzéseinek andragógiai tapasztalatait hivatott ismertetni. A képzések résztvevőit a felnőttoktatás olyan sajátos csoportjának tekinthetjük, akiknek többsége korábbi iskolai kudarcaik miatt negatív tanulási attitűddel bír, az alacsony iskolai végzettségűek pedig tanulási motiváció hiányával küzdenek, melyet a képzésükkel foglalkozó szakirodalom a legnehezebben megoldható feladatnak tart. (Kerülő, 2000, Őry, 2005, Bajusz, 2006, Farkas, 2013, Kerülő-Nyilas 2015).

Bajusz Klára vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy *„a második esély iskoláiban tanuló felnőttek jelentős részének előzetes kudarcai hátterében a tanulási képességek hiánya áll."* (Bajusz, 2006)

Motiváció hiányában pedig nemcsak nem következhet be képzettség iránti igény, de befolyásolja a tanuláshoz való hozzáállást, hosszú távon pedig hatással van a munkavállalási

hajlandóságra is. Az alacsony iskolai végzettségű felnőttek képzésével szemben számtalan elvárás fogalmazódott már meg, de jellemzően három alapvető követelményt szoktak meghatározni: egyrészt a támogatott felnőttképzésekben azok vegyenek részt, akik a leginkább rászorulnak, másrészt a képzésekből minél alacsonyabb legyen a lemorzsolódók aránya, továbbá, hogy a képzés befejezését követően minél többen tudjanak munkát vállalni, elhelyezkedni.

A munkaerőpiac átalakulásához és a folyamatos, gyors ütemű piaci változásokhoz a felnőttképzési rendszer csak úgy tud alkalmazkodni, hogy kilép a megszokott gyakorlatából és kompetenciaalapú, illetve a munkaerőpiaci változásokra gyorsan reagáló, komplex képzési programokkal rugalmas tanulási képességet fejlesztő képzést helyez előtérbe. (Farkas, 2013, Babos, 2010).

Hogy mit jelent a hátrányos helyzetűek fent felsorolt célcsoportjai számára szervezett komplex képzési program? A válasz nem könnyű. Ami biztos, hogy a hátrányos helyzetűek képzésének a foglalkoztathatóság javításának érdekében olyan integrált megközelítésen kell alapulnia, amely külön figyelmet fordít a résztvevők társadalmi-gazdasági helyzetéből fakadó problémák összességére és azok halmozódására. Nélkülözhetetlen továbbá, hogy olyan résztvevő központú módszerekkel dolgozzon, amelyek segítik az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezőket meglévő ismereteik fejlesztésében és folyamatos bővítésében. A képzési programok komplexitásának abban is meg kell mutatkoznia, hogy a hátrányos helyzetűek társadalmi, gazdasági, szociális és egyéb gondjaira együttesen igyekezzen megoldást adni vagy választ keresni, hiszen ezek a problémák egymásra épülnek, egymást generálják (Babos, 2010).

Ezért is elengedhetetlen a képzések hasznosulásának nyomon követése, ne csak képezzünk, hanem visszajelzést is kapjunk arról, hogy az oktatás mennyire érte el a kívánt hatást. Ezért mind az eredményesség, mind a hatékonyság nyomon követése érdekében fontos a megfelelő monitoring, az utánkövetés. Tanulmányunkban a képzések andragógiai szempontjait elemezzük, azt vizsgáljuk, hogy a megkérdezettek esetében a képzők mennyire vették figyelembe a felnőtt tanulók oktatással kapcsolatos elvárásait. Vizsgálati módszerként résztvevő megfigyelést, egyéni és fókuszcsoportos strukturált interjúkat alkalmaztunk. Interjúkat készítettünk már a képzés alatt is, majd a képzést követő 3-5 év elteltével újra megkerestük korábbi interjúalanyainkat.

A kutatás célja, módszere

Az általunk elemzett képzéseknél a képzési programok attól függtek, hogy milyen volt a jelentkezők előzetes iskolai végzettsége, motiváltsága és ezek alapján több képzési programot dolgoztak ki. Az egyéni adottságokhoz és igényekhez igazodó, támogató és komplex fejlesztő programok részét képezte az egyéni állapot-, helyzet-, képességfelmérés; a személyiség és a kulcsképességek fejlesztése, pályaorientáció és pályatanácsadás, tanulási és munkamotiváció erősítése, valamint az alapismeretek pótlása, felzárkóztatás, az alapfokú képzettség megszerzésének elősegítése, segítségnyújtás az álláskereséshez és a munkába álláshoz, illetve az oktatásba, képzésbe való integrációhoz. (Babos, 2010). A konkrét célcsoportokat segítő programokat a jelentkezők igényeihez kapcsolódóan folyamatosan hirdették meg.

Kutatásunk három időpontban történt. 2010-ben 86 fővel készítettünk interjút, azokkal, akik „Életszemlélet formáló" képzéseken vettek részt.[1]

[1] A kutatás eredményeiről Nyilas Orsolya (2010): Életszemlélet-formáló képzés roma munkavállalók részére az Észak-Alföld Regionális Munkaügyi Központban. In Kálmán Anikó (szerk) Életen át tartó tanulás, innováció és értékteremtés. /MELLearN Felsőoktatási Hálózat az életen át tartó tanulásért Egyesület 6. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferenciakötetében megjelent tanulmányban olvashatunk.

2014-2015-ben 132 fő adott választ kérdéseinkre, ők akkor gyógyszertári asszisztensi képzés résztvevői voltak.[2]

2016-ban pedig azokat kerestük meg, akikkel már 2010-ben interjút készítettünk, akik akkor az „Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése" résztvevői voltak. 31 korábban végzett felnőttel sikerült az interjúkat elkészítenünk. A képzések Nyíregyházán zajlottak. Mindhárom vizsgálatnál az volt a célunk, hogy a képzések andragógiai vonatkozásait tanulmányozzuk, a megkérdezettek véleménye alapján megismerjük, hogy a képzések tartalmának összeállításánál, a tanítási módszerek kiválasztásánál figyelembe vették-e a résztvevők előzetes ismereteit, alacsony iskolai végzettségét. Kutatásunk célja egyrészt az volt, hogy a képzések andragógiai vonatkozásait megismerjük és elemezzük. Másrészt az, hogy három-öt év elteltével megvizsgáljuk, hogy a résztvevők mit kezdtek a tanfolyamon elsajátított ismeretekkel, mennyire készítették fel őket a munka világára, megvalósult-e az utánfoglalkoztatás, tartósan el tudtak-e helyezkedni.

Az interjúk során megkérdeztük a résztvevőket a képzés tartalmáról, a tananyagról, kérdéseket tettünk fel az oktatókról, de a szervezéssel kapcsolatos tapasztalatokra is kíváncsiak voltunk, hiszen a felnőttek tanulással kapcsolatos véleménye rendkívül fontos úgy a képzők, mint a képzést szervezők számára. Azoknak, akik korábban soha nem vettek részt felnőttképzésben, a most szerzett tapasztalataik hosszú időre meghatározzák a tanulással kapcsolatos attitűdjüket. (Kerülő – Nyilas, 2015) Kutatások bizonyítják, hogy a felnőttek tanulását nehezíti, ha nem kezelik őket felnőttként, visszarettenti őket, ha a tananyag színvonala, a tanítás módszere, az oktató nem veszi figyelembe felnőtt mivoltukat. (Bajusz, 2006, Koltai-Zrinszky, 2008, Kerülő, 2013, Farkas, 2013) Az eredményes munka érdekében meghatározó szerepe van a tanári munka minőségének is, így a képzési folyamat eredményességének legjelentősebb fokmérője a felnőttoktató szakmai, módszertani felkészültsége, rátermettsége. Több kutató is egyetért azzal, miszerint a képzési piac elvárásainak változásai és a megrendelők igényei egyre fontosabbá teszik, hogy a felnőttoktató a szakmai ismeretek mellett biztos andragógiai, módszertani ismeretekkel és jártassággal is rendelkezzen. Ezek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a tananyagot eredményesen és meggyőzően tudják átadni és tanulásra motiválják a résztvevőket (Nyilas 2017, Farkas, 2013; Kerülő 2000, Bajusz-Németh, 2011). A fent említett szempontoknak és elvárásoknak a figyelembevétele a hátrányos helyzetű felnőttek esetében fokozottabban érvényes.

Életszemlélet-formáló képzés

A 2010 januárjában induló közmunkaprogramokban való részvétel feltétele az volt, hogy a jelentkezők egy úgynevezett „Életszemlélet-formáló képzésen" vegyenek részt. A képzés 80 órában zajlott. A szervezők 100 főre számítottak, végül 86 főt sikerült beiskolázni. A beiratkozottak közül 2010 januárjában 40 fő, 32 férfi és 8 nő önként vett részt az interjús felmérésünkben. Egy fő kivételével mindenki hozzájárult ahhoz, hogy a végzés után 3-5 évvel újra megkeressük egy utánkövetéses vizsgálat keretében.

A képzés olyan tananyagokat tartalmazott, amelyek az elemi ismereteknek, készségeknek és szociális kompetenciáknak az elsajátíttatását biztosítják és elengedhetetlenek a munkaerőpiaci reintegrációhoz. A legtöbb résztvevőnek – bevallásuk szerint - fogalma sem volt arról, mire jó

[2] Ennek a kutatásnak az eredményeit a Nyilas Orsolya (2015): Nagy elvárások –szerény lehetőségek egy gyógyszertári asszisztens képzés tapasztalatai az Észak-Alföld régióban. Felnőttképzési Szemle 9. (1). 64-69. oldalakon olvashatjuk.

ez a tanfolyam, sokukat a Munkaügyi Központokban nem is tájékoztattak, nem tudták mire számítsanak, mit fognak tanulni, hogy áll majd össze az a 80 óra, de mert „fizettek érte" és munkaviszonynak számított, így annak ellenére vállalták, hogy kevés információjuk volt a képzés tartalmáról és lebonyolításának menetéről.

„A pénz az kell! Ha ezért itt kell ülni, akkor itt ülünk." (44 éves nő)

„…ezt most is így látom – vallja 5 év elteltével – *jobb volt egy meleg tanteremben ülni, mint kint az utcát seperni hóban-fagyban, esőben. A gyerekeimnek is ezt mondom, becsüljék meg magukat, ne az iskola mellé járjanak, könnyebb életük legyen,mint nekem."*

„…Még két tanulásban vettem részt, az is közmunka része volt, de nem ugyanazokat tanultuk… ami mindenütt volt, az öltözködés, a beszélgetés (= kommunikáció) és ha munkára jelentkezem, akkor mit kell csinálnom (állásinterjú)."

„A gyerekeimnek otthon ugyanezeket tanítom: például azt, hogy hogyan mossak kezet, fogat, naponta hányszor, hogy használjam a zsebkendőt. Én 40 éves vagyok, még ha nincs is sok iskolám, de akkor se ezzel töltsem az időmet." (40 éves férfi).

Ugyanez a férfi öt év elteltével már nem látta ennyire felháborítónak a tanfolyam feladatait.

„Csodálom, hogy így felháborodtam. A tanfolyam után 6 hónapig közterületen dolgoztam (szeptemberig) utána januárig semmi munkám sem volt. Aztán kezdtem elölről. Új tanfolyam, pár hónap közmunka. Most újra arra várok, hogy valahova bekerüljek. Inkább csinálnám a feladatokat, mint ez a várakozás…"

A felnőtt személy megismerése komplex feladat. Az őket oktatók is pontosan érzékelik feladatuk összetettségét. Úgy kell tanítaniuk, hogy tisztába legyenek a résztvevők motivációjával, előzetes ismereteivel, családi hátterével, eddigi, tanulással kapcsolatos sikereivel, kudarcaival, tanulási tapasztalataival, elvárásaikkal, félelmeikkel. A felnőtt tanuló egyéni sajátosságait nehéz tipizálni, ehhez szükség van időre, rugalmasságára, empátiára, különösen akkor, ha megtört, nehéz helyzetben lévő felnőttekkel van dolguk, akiknek nincs tanulási rutinjuk, előzetes ismereteik hiányosak, azok egy részét a hosszú kihagyások miatt talán már el is felejtették és szokatlan nekik a tanulói szerep, a mindennapos iskolapadban való ülés. Különösen a képzés elején főként az iskolával, a tanulással kapcsolatos negatív tapasztalatok jönnek elő, idéződnek fel.

„23 évesen tanultam meg írni, olvasni, állami gondozott voltam, de amikor nevelőszülőkhöz kerültem, nem taníttattak, „hibásnak" véltek, nem járattak iskolába. Most 43 évesen nem hiszem, hogy valaha is be tudom hozni a lemaradásomat. Csak abban bízom, hogy a gyerekeimnek jobb lesz az életük." (43 éves nő).

Az elvárások teljesíthetősége, a sikernek vagy kudarcnak a megtapasztalása, a kíváncsiság felébreszthetősége, a szorongás szintje, a tanár dicsérete vagy bírálata mind fontos szerepet játszik abban, ahogyan a tanuló teljesít. Az önbizalomhiány legtöbbször erős szorongással, alacsony szintű teljesítménymotivációval, illetve tanult tehetetlenségre utaló jegyekkel jár. A személyiség gazdagítása, fejlesztése sem elhanyagolható az egyének szempontjából ahhoz, hogy a társadalomba való beilleszkedésük zavartalanul megvalósulhasson, még akkor is, ha ez a képzés egy-egy közmunkaprogram kötelező elemein keresztül valósul meg.

Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése

A szakirodalom alacsony iskolai végzettségűeknek tekinti azokat, akik maximum nyolc osztályos végzettséggel rendelkeznek. Mayer József ezt a csoportot abszolút alacsony iskolai végzettségűeknek definiálja. (Mayer, 2008) Ők azért lettek kutatásunk célcsoportjai, mert hátrányos munkaerőpiaci helyzetűk miatt képzéshez való hozzáférésük és egyáltalán bármilyen (szak)képzettség megszerzése komoly nehézséget jelent számukra. A nyolc osztályos végzettséggel sem rendelke-

zők elhelyezkedési esélye minimális. Különböző okok állhatnak annak hátterében, hogy miért nem jutottak tovább az iskolarendszerben. Ezért számukra nagyon fontos az iskolarendszeren kívüli, a tanulási tanácsadással összekötött komplex fejlesztő képzésen való részvétel. Különösen azért, mert a legtöbbször az iskolai kudarc érzése, a szembehelyezkedés az iskolarendszerrel, valamint az iskolarendszerű képzés anomáliái és a rossz tanulási mechanizmus miatt kerültek ilyen helyzetbe.(Babos 2010).

Az „Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése" célja az volt, hogy, ösztönözze az alacsony iskolai végzettséggel vagy szakképesítéssel nem rendelkező felnőtt lakosság részvételét az oktatásban való részvételre. Kiemelt csoportnak tekintették a közfoglalkoztatottakat, és ezzel a képzéssel lehetőséget adtak számukra a munkaerőpiaci szempontból elengedhetetlen ismeretek, készségek, kompetenciák megszerzésére. 2015-ös vizsgálatunk alanyai estében is, a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan résztvevői megfigyelés módszerét, valamint egyéni és fókuszcsoportos interjút alkalmaztunk. Képzési tapasztalataikat vettük számba. Andragógiai szempontok szerint vizsgáltuk a felnőtt tanulók sikereit, nehézségeit. Ugyanis az ilyen típusú képzéseknek nemcsak az ismeretszerzés, hanem sokkal inkább a társadalomba való beilleszkedés, a hasznosságérzet, egy új jövőkép kibontakoztatása a fő célja.

A tanfolyami résztvevők korösszetétele vegyes volt. A legfiatalabbak 18-20 év közöttiek voltak, a legidősebb tanulónk a 60. életévét is már betöltötte. A képzés folytatását, szakmatanulást vagy bármilyen területen való elhelyezkedést csak néhány megkérdezettünk tervezte, ami korcsoportonként is eltérést mutatott. Középfokú végzettségre inkább a fiatalabb korosztály szeretett volna szert tenni, a megkérdezett 31 főből (20 fő), az idősebbek (11 fő) valamilyen biztos megélhetést, anyagi hátteret jelentő szakmát tanulnának elsősorban. A tananyag elsajátításán túl a hangsúly a képességfejlesztésen volt, melyet differenciált oktatás keretében igyekeztek az oktatók megvalósítani. A fiatalabb résztvevők számára előnyt jelentett, hogy ők nemrég fejezték be tanulmányaikat, így emlékezetükben még frissebben élt a tanulás élménye és az osztálytermi légkör sem volt idegen számukra. Az idősebbeknek a hézagos ismereteken túl, maga a tanulás tevékenysége, a nagyfokú önbizalomhiány okozott gondot, mégis sokkal érdeklődőbbek, elszántabbak voltak, sokan odahaza saját gyerekeikkel együtt tanultak, ismételtek még az iskolai tanórák után is.

„Alapvetően örültek, bár eleinte a gyerekeim megmosolyogtak, amikor megtudták, hogy iskolába fogok járni. De aztán látták rajtam, hogy mennyire komolyan veszem a tanulást és ez nekik is példa volt, amit remélem, jól meg is jegyeztek." (27 éves férfi).

Az interjúk azt igazolták, hogy a képzés indulásakor szinte mindenki tartott attól, hogy képtelen lesz megbirkóznia a követelményekkel. Ezt a kezdeti feszültséget enyhítette az első háromnégy nap alatt lezajlott ráhangoló tréning. Bár ez akkor szerintük értelmetlen volt, csak időhúzásnak tekintették, céltalannak tűnt, de nyugtatóan hatott rájuk az a tény, hogy mindannyian ugyanolyan gátlással és félelemmel érkeztek, mindannyian hasonló problémákkal küzdenek. A képzés viselkedéskultúrájukat is fejlesztette, amely a tanórák alatt is megmutatkozott:

„Nehéz volt azt megszokni, hogy az iskolapadban máshogy viselkedik az ember, hogy például nincsen hangoskodás, bekiabálás. Kezdtünk meghallgatni a másikat!" (33 éves nő).

Azt tapasztaltuk, hogy az elvárt bizonyítvány megszerzése mellett sok esetben nagyobb jelentősége volt annak, hogy a résztvevők új ismeretekkel gazdagodtak, az órák alatt egymást fegyelmezték, rendszert vittek az életükbe, és nem utolsósorban, több szempontból is módosult szemléletük, pozitív példával szolgáltak családjuk és környezetük számára.

„Mi itt sokat tanultunk az biztos, de nekem az tetszett a legjobban, hogy megszűnt a veszekedés, a kiabálás és egészen jó hangulatú órák voltak, hát ez is sokat ért nekem. Ezt még a családnak is elmondtam és nem is akarták elhinni" (41 éves férfi)

Gyógyszertári asszisztens képzés

A felnőttképzési szakirodalom a képzésben való részvétel fő indítékai között tartja számon a tudásvágyat, azaz a tanulás iránti nyitottságot, a tudás bővítését, a szellemi kihívást, a tanulás örömét. További indíték a szakmai előrelépés hajtóereje a jobb munkavégzés lehetőségéért, a szakmai fejlődésért. De nem elhanyagolható az, az igény sem, ha a társas, közösségi kapcsolatok keresését is fontosnak tartja a felnőttképzésben résztvevő, hiszen a közösséghez való tartozás, a kommunikációs szükséglet, a másokkal együtt történő tanulás iránti igény is jellemző motívum esetükben. „Tanulási kényszerről" azaz külső elvárásra történő tanulásról akkor beszélünk, ha például családi, munkahelyi elvárás vagy a munkaerőpiacon való elhelyezkedés reményében megy végbe a tanulási folyamat. (Simándi, 2016).

A gyógyszertári asszisztens képzés ebből az okból került be a kutatásunkba. A képzés bemeneti követelménye az érettségi vizsga megléte volt, de a résztvevők között szép számban találtunk diplomával, főleg tanári, védőnői, szociális munkás végzettséggel rendelkezőket is. Ők is tartós munkanélküliséggel küzdenek évek óta, de a segély és közmunka helyett hasznosabbnak tartották, ha új szakmát tanulnak. Gyakori volt az is, hogy „kizárásos alapon" választották ezt a képzést, mondván *„ez volt a legértelmesebb, amit a Munkaügyi Központ kínált".*

Korösszetételt vizsgálva a résztvevők közel fele (48 százalék) 25 év alatti fiatal volt. Ugyanakkor minden negyedik diák a 45 életévét is betöltötte már (34 fő). A képzés ideje alatt fókuszcsoportos interjúkat készítettünk velük, 5-7 fős csoportokba osztottuk őket. Vizsgáltuk, hogy a résztvevők hogyan kerültek a képzésbe, mi a véleményük, tapasztalatuk erről. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy voltak-e sikereik illetve nehézségeik a képzés folyamán, milyen esélyeket látnak arra, hogy a megszerzett végzettséggel a munkaerőpiacon el tudnak-e majd helyezkedni, illetve elképzelhetőnek tartják-e, hogy támogatás nélkül is részt vegyenek más szakmai, OKJ-s vagy egyéb képzésekben.

A legtöbb megkérdezettünk nagy reményekkel indult neki a programnak, vállalva a napi – a sok esetben több órás – utazással járó nehézségeket, a hatalmas tananyagot, a rendszeres számonkérést. *„Tanulnék én bármit, csak tudjam, hogy van értelme!"* (44 éves nő)

Aztán idővel alább hagyott a lelkesedésük. Egyik legalapvetőbb gond, amit a képzésük során tapasztaltak az a rettentő intenzív, már-már megerőltető követelmény volt, amivel nap, mint nap szembesültek.

„10 hónap alatt ennyi minőségi tudást nem lehet teljesíteni. Zömmel családanyák járnak ide, lehetne kicsit emberibb a követelmény. Lassúbb tempó, kevesebb ismeretátadás eredményesebb lenne, hogy ilyen rövid idő alatt elsajátíthassunk egy szakmát. A tanárok is legyenek partnerek ebben, tekintsék felnőtt, egyenrangú félnek a tanulót." (42 éves nő)

A munkaerőpiac bizonytalansága, a munkaerő iránti kereslet összetételének gyors, szinte kiszámíthatatlan változása a korábbinál megalapozottabb tanulással kapcsolatos döntéseket igényel. Ezek a döntések egyrészt az egyén szemszögéből vizsgálhatóak, másrészt felvetik a társadalom intézményeinek felelősségét is, amelyek részt vesznek az oktatás tartalmának, színvonalának és az oktatási módszereknek a kialakításában, megszervezésében, működtetésében. (Györgyi 2012) Valós aggályként merült fel a csoport minden egyes tagjában, hogy a 10 hónapnyi kemény tanulás, az ezzel járó lemondások, izgalmak, megtérülnek-e valaha, lesz-e módjuk valóban az általuk vagy éppen kényszerből vállalt szakmában elhelyezkedniük. Az elvárások a program részéről nagyok voltak, amit a résztvevők sikeresen teljesítettek. Most már „csak" munkát kellett találni, a szakmában elhelyezkedni, és nem újabb és újabb támogatási formákat igénybe venni, hogy a napi megélhetésük biztos legyen.

Két év elteltével 47 főt sikerült újra felkeresni. Közülük kevesen tudtak gyógyszertári asszisztensként elhelyezkedni, csak 11 fő, de ők is tovább tanultak szakasszisztensnek, amit már önfinanszírozott formában végeztek el.

„Én jelenleg is gyógyszertárban dolgozom, bár ehhez el kellett végezni a szakasszisztensit is, amit már teljes egészében nekem kellett fizetni. Úgy voltam vele, hogy ha itt akarok maradni, akkor erre áldoznom kell, szerencsére a család ebben támogatni tudott. Most úgy érzem, megtaláltam a helyem, megérte a sok tanulás." (36 éves nő)

A legtöbbjük, 23-an voltak ilyenek, újabb és újabb, rövidebb vagy hosszabb képzésbe fogtak. Ők egyre motiválatlanabbá váltak és szinte már „megélhetési tanuló" lettek, csak a képzés ideje alatt kapott támogatásért és az ezzel járó munkaviszonyért jelentkeznek és tanulnak szinte tartalomtól függetlenül bármit.

„Nekem sajnos nem volt szerencsém, nem tudtam sehova sem bekerülni. Így kénytelen vagyok újra tanulni. Nekem már mindegy, hogy mit, a lényeg, hogy ne legyek otthon és persze az a kis pénz, amit a tanulás miatt kapok, az is számít. Nem tudom, hogy valaha is lesz-e munkahelyem, de ameddig tanulok, legalább a remény meg van bennem, hogy ennyi tanulás mellett, talán kellek majd valahova." (46 éves nő)

A többiek (9 fő) más munkaterületen tudtak elhelyezkedni határozott idejű szerződéssel. Hatan pedig külföldön vállaltak munkát.

Összegzés

A hátrányos helyzetből adódó következmények mérséklésére alkalmas eszközök között a képzés az egyik legfontosabb tényező. Mint a fentiekben leírtak alapján láthattuk, a képzés folyamán nem csak ismeretszerzés, hanem a társadalomba integrálódni képes munkavállalói attitűd kialakulásának az elérése várható el, illetve következik be. Ez azonban természetesen csak akkor lehetséges, ha a hátrányos helyzetű rétegeket „elértük", a képzéshez való hozzáférésüket biztosítottuk. A képzések befejezése után három-öt év elteltével, a munkahellyel rendelkezők száma elenyésző. Ez a jelenség több tényezőre vezethető vissza: egyes térségekben olyan alacsony a munkaerő iránti kereslet, hogy igen nehéz olyan képzéseket támogatni, amelyek után nagy valószínűséggel el lehet helyezkedni. A Kormányhivatalok Munkaügyi Központjai és kirendeltségeik nehezen elhelyezhető, alacsony iskolázottságú embereket vonnak be a képzésbe, akiknek az elhelyezkedési esélyei a képzés ellenére is jóval alacsonyabbak a képzettebbek esélyeinél. A képzések egy része nem közvetlenül az elhelyezkedést szolgálja - mint a felzárkóztató képzések -, hanem annak az alapfeltételeit hivatott biztosítani, hogy ezt követően képesek legyenek valami szakmát adó, vagy betanító képzésben részt venni. (Babos, 2010) Megállapítottuk, hogy mind a három képzésben a résztvevőknek nemcsak új ismereteket kellett elsajátítaniuk, hanem másféle gondolkodásmódot és másféle emberi kapcsolatokat is ki kellett alakítani, mint amit addig megszoktak. A „lifewide learning gondolkodás" magában foglalja a készségek, ismeretek, végzettségek megszerzését és továbbfejlesztését, a tanulási és az alkalmazkodó képesség fejlesztését, a problémahelyzetek megoldását. Ezenkívül fontos szerepet kap a saját sorsáért felelős, cselekvő állampolgári magatartás fejlesztése is, amelyre a társadalmi hátrányokkal küzdő helyzetben élő felnőtteknek még nagyobb szükségük van.

IRODALOM

Babos Zsuzsánna (2010): Túlélési stratégiák. *Szakképzési Szemle* XXXVI. évfolyam 2010/1

Bajusz Klára (2006): A tanári kompetenciák szerepe az iskolarendszerű felnőttoktatásban. *Tudásmenedzsment*, 3. sz. 32-37.p

Csoba Judit (2010): A közfoglalkoztatás régi és új rendszere. Útközben az „Út a munkához" programban. *Esély*, 1. 4-24.p.

Farkas Éva (2013): *A láthatatlan szakma. Tények és tendenciák a felnőttképzés 25 évéről*. typiART, Szeged

Halmos Csaba (2010): *Az Európai Unió foglalkoztatási stratégiája*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs

Györgyi Zoltán (2012): *A képzés és a munkaerőpiac - Találkozások és töréspontok*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 206. p.

Kerülő Judit (2000): *A hátrányos helyzetűek és a felnőttoktatás 2000*. www.oki.hu Letöltés ideje: 2015. 03.16.

Kerülő Judit (2013): A felnőttkori tanulás kudarcainak lehetséges okai. In *Szakképzési Szemle.* Nemzeti Munkaügyi Hivatal, Budapest, 3. sz.

Kerülő Judit - Nyilas Orsolya (2015): A közfoglalkoztatásban résztvevők képzésének andragógiai konzekvenciái. In. Tóth Zoltán (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományban 2014.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, Budapest, 182-198.old.

Koltai Dénes – Zrinszky László (2008): A tanulás az andragógiai pszichológiában. In Benedek András – Koltai Dénes – Szekeres Tamás – Vass László (szerk.): *Andragógiai ismeretek*. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Tanár-továbbképzési füzetek, Budapest. 17-25. p.

Mayer József (2008): *Hátrányos helyzetű csoportok felnőttképzési lehetőségei*. Békéscsaba. http://www.tpf.hu/upload/docs/tudaskozpont/LLL_projekt/partnerseg/Mayer_Jozsef.ppt#7 (Letöltés ideje: 2008. december 04.)

Nyilas Orsolya: (2017): Felnőtt fejjel tanulni – egy nyíregyházi felzárkóztató képzés tanulságai *Acta Medicinae et Sociologica* 8. 115-130.pp

Őry Mária (2005): *Hátrányos helyzetű csoportok helyzete a munkaerőpiacon*, Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet.

Simándi Szilvia (2016): *Fiatal és felnőtt hallgatók a felsőoktatásban. A felsőoktatás módszertani vetületei és kihívásai*. Líceum Kiadó Eger, 31-33.old

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTÖRTÉNET ÉS KUTATÁSMÓDSZERTAN TERÜLETÉN

Pukánszky Béla

A HAZAI NÉPISKOLAI ÉS KÖZÉPISKOLAI TANÍTÓ- ÉS TANÁRKÉPZÉS INTÉZMÉNYESÜLÉSI ÉS SZAKMÁSODÁSI FOLYAMATAINAK KEZDETEI

Absztrakt

A szerző tanulmányában a magyar pedagógusképzés történetét vizsgálja a népiskolai (elemi) és középiskolai tanárképzés bemutatásán keresztül. A modern kori tanárképzés jellemzőit a katolikus és protestáns iskolák képzési programjainak ismertetésével mutatja be. Ez követően a 19. századi állami tanárképzésen belül kialakult paradigmákat elemzi. A tanárképzésben a „filantróp" és a „neohumanista" eszmék közötti harc a kezdetektől jellemző volt. Ugyanakkor a tág értelemben vett tanárképzésen belül az „általános iskola" és a „középiskola" paradigmájának vitája Magyarországon a Bologna rendszerre való áttérés utáni átszervezett tanárképzésben is jelen van.

A népiskolai (elemi iskolai) tanítóképzés pedagógiai programjai

Magyarországon már a pedagógusképzés[1] intézményesülésnek a kezdeteitől fogva kettévált és két eltérő paradigmává szerveződött az elemi iskolák tanítóinak képzése a középfokú képzés tanárainak felkészítésétől. A tanítóképzés első műhelyei az 1700-es évek végén jelentek meg hazánkban. Két eltérő paradigma érvényesült a képzés intézményesülése során:

1. A szélsőségesen *centralizált katolikus iskolaügy* keretei között az elemi iskolák tanítóit az úgynevezett normaiskolákban képezték. Ezek voltaképpen olyan városi népiskolák voltak, amelyekre egy mindössze néhány hónapig tartó tanítóképző tanfolyam épült. Az ide belépő tanítójelöltek előképzettsége kezdetben igen sokszínű képet mutatott, a későbbiekben viszont már megkövetelték egy elvégzett gimnáziumi osztály igazolását. A képzés „pedagógiai programjának" középpontjában egy sajátos módszer (Normalmethode) állt, amely felkészítette a jelölteket arra, hogy frontális osztálymunka keretei között célszerűen legyenek képesek fejleszteni tanítványaik alapvető készségeit és gondolkodását. Sor került emellett a népiskolai tantárgyak átismétlésére, de tanultak a fiatal fiúk ezen kívül orogonajátékot (a kántori teendők ellátásához) és szépírást is. Hamarosan megszülettek neveléstani-oktatásmódszertani ismeretek egységes rendszerbe foglalt kifejtésére vállalkozó szerzők pedagógiai kézikönyv-tankönyvei is. Jó az e műfajba tartozó műveknek *Lesnyánszky Andrásnak*, a nagyváradi norma iskola tanárának 1832-ben megjelent didaktika tankönyve, amelyben a szerző az oktatástan mellett neveléstani kérdésekkel is foglalkozik.

[1] A „pedagógusképzés" kifejezést itt gyűjtőfogalomként használjuk, amely magába foglalja az óvóképzést, elemi iskolai (népiskolai) tanítóképzést, illetve a polgári iskolai és középiskolai tanárképzést.

2. A *protestánsok* más úton jártak. Teljesen *decentralizált iskolarendszerük* keretei között, kezdetben egyáltalán nem foglalkoztak a tanítói pályára igyekvők módszertani felkészítésével, a tanítás alapvető készségeit a gyakorlatban sajátították el a kollégiumok akadémiai tagozatára járó ifjak. A rendszeres neveléstani stúdiumok hiánya azonban hamarosan nyilvánvalóvá vált, ezért megszervezték az alsóbb osztályos fiúk tanításával foglalkozó öregdiákok munkáját felügyelő úgynevezett „paedagogarcha" állást. Az akadémiai tagozaton ettől fogva már külön vizsgát tartottak a tanítói hivatalra készülőknek az „ars paedagogicá"-ból, vagyis a nevelés tudományából. Ehhez azonban már kézikönyvekre, tankönyvekre is szükség volt, ezt az igényt elégítették ki egyebek között *Perlaki Dávid*, *Tóth Pápai Mihály* és *Zákány József* neveléstani útmutatói a 18-19. század fordulóján.

A felekezeti képzők mellett hamarosan megjelentek az első több évfolyamos állami tanítóképző intézetek, amelyek már tartalmilag és szerkezetileg differenciáltabb képzést nyújtottak jóval több tantárgyi-diszciplináris tudással, pedagógiai-módszertani ismerettel úgy, hogy a jelöltek pedagógiai képességeinek fejlesztésére a képzővel szervezeti egységet alkotó gyakorlóiskola biztosított alkalmas terepet. A kezdetben középfokú, majd egy hosszú fejlődési folyamat után az 1950-es évek végére felsőfokúvá váló tanítóképzés története ebben a mederben haladt az elmúlt közel két évszázadban.

A tanítóképzésben használatos *pedagógia tankönyvek*, kézikönyvek szerkezete és tartalma egyértelműen árulkodik arról, hogy ezek a művek pragmatikus céllal születtek. A legtöbb ilyen könyvben a 16. században megszületett nevelési tanácsadó (regimen, Ratgeber) irodalomban megszokott útmutatásokat, javaslatokat olvashatjuk, de nem találunk bennük egységesen kimunkált fogalmi rendszert és a tudományos igénnyel íródott művekben megszokott mélyenszántó, elvont okfejtéseket. A 19. században született ilyen tankönyvek archetipikus felépítése a következő: az embereszményt, a nevelés-oktatás célját, illetve a fejlesztendő gyermek antropológiai sajátosságait bemutató (többnyire) kezdő fejezet után a tanító iskolai munkáját segítő pedagógiai alapelvek és az egyes nevelési területek (pl. értelemi, érzelemi, erkölcsi, fizikai nevelés) taglalására kerül sor, majd az oktatási és nevelési módszerek alapos, gyakorlatias részletekbe menő leírása következik. (Az erkölcsi nevelés gyakorlati megvalósításának, és ezen belül is a jutalmazás, büntetés, testi fenyíték problematikájának általában tág teret szántak a szerzők.)

A könyvek egy részében meglepően hosszas fejtegetéseket találunk az olyan „gyermeki hibák"-ról és elhárításuk módozatairól, mint például a pajkosságról, a makacsságról, a szeszélyességről, a hiúságról és a kapzsiságról. Egy, a 19. század végén írt neveléstan könyv szerzője még a kíváncsiságot is a leküzdendő gyermekhibák körébe sorolja, amely szerinte nem más, mint a „*tapasztalási ösztön beteges elfajulása*" (Bihari, 1885, 94-95.).

A tanítónak a veleszületett gyermeki torzulásokkal, hiányosságokkal, rossz hajlamokkal szembeni küzdelemre való felkészítésének az erőteljes igénye – mai kifejezéssel élve: a képzők képzésének egyfajta „pedagógiai programjaként" – a 19. századi és a korai 20. századi néptanítói kézikönyvek legtöbbjében végigvonul. Meglepő, de a konkrét szövegkorpusz elemzésével igazolható, hogy a századforduló környékén már az elemi iskolák tanítóinak képzésre szánt pedagógia tankönyvek szerzői a gyermeket még inkább jobbításra szoruló teremtményként láttatják, mint korábban. Az erkölcsi neveléssel foglalkozó fejezetekben pedig viszonylag nagy terjedelemben foglalkoznak a gyermekhibák elhárítását szolgáló testi fenyíték neuralgikus problémájának a beható taglalásával. A mai olvasó számára megdöbbentő, de a verés legitimitását a pedagógiai kézikönyvek túlnyomó többsége nem kérdőjelezi meg, legfőljebb a fenyítés volumenét, kivitelezésének módját illetően vannak felfogásbeli különbségek szerzőik között (lásd: Pukánszky, 2005b, 228-229.).

Jelentős változás a századelő gyermekképhez képest. A 19. század elején írt kézikönyvekben ugyanis még gyakran találkozunk a gyermekkor szépségeiről szóló optimista hangvételű fejtegetésekkel a tankönyvek bevezető fejezetében. Ez a reneszánsz korában gyökerező és a felvilágosodás eszmevilága által felerősített humanizmus, amelyet akkor még a romantika gyermekkor-kultusza is színezett, a század végére tehát szinte teljesen elenyészett, és átadta helyét a kálvinista gyökerű vallási puritanizmus szigorára emlékeztető gyermekképnek. E felfogás szerint pedig a gyermek hibákkal terhelt és hiányosságokkal küszködő lényként születik e világra, és a pedagógus feladata a hibák kiküszöbölésével és a hiányok pótlása. Csak így tudja hatékonyan szocializálni, azaz beilleszteni a társadalom közösségi köreibe.

Az elemi iskolai tanítók számára a 19-20. század fordulóján kiadott pedagógiai kézikönyveknek ez a rideg puritanizmusa és célszerű pragmatizmusa meglepő ellentmondásként feszül szembe az akkor már világszerte terjedő reformpedagógiai irányzatok túláradóan optimista gyermekképével és szinte parttalan gyermekkultuszával. Az életmódreform mozgalom háttere előtt kibontakozó és tért hódító pedagógiai reformirányzatok eszméi és gyakorlati pedagógiai elvei azonban – ha némi fáziskéséssel is – hamarosan helyet kaptak a tanítók képzésében és az azt szolgáló tankönyvekben.

Programok a középiskolai tanárképzés paradigmájában

A *középiskolai tanárképzés* gyökereinek a *jezsuiták* által a 16. század végén először megszervezett sajátos intézmény, a „collegium repetentium" tekinthető. A gimnáziumi osztályokból kikerülő fiúk úgy készületek a tanári pályára, hogy a repetensek kollégiumában ismételték át a tananyagot. Pedagógiai ismeretek oktatásáról és gyakorlati képzésről itt nem volt szó. Az „ismétlők tanulóegyüttesét" először az 1599-ben kiadott katolikus iskolaszabályzat, a Ratio studiorum említi. Nálunk a 17. század végén jelentek meg ezek az intézetek, virágkoruk a 18. század végéig tartott. Amíg a katolikus tanárképzők a leendő tanárokat a tanulók számára átadandó szaktudományos ismeretanyag túláradó bőségével vértezték fel, addig a protestáns kollégiumok képzői – a tanítóképzéshez hasonlóan – a tanítás gyakorlatára helyezték a hangsúlyt. A jelenségek sokszínűségét leegyszerűsítve, de a tájékozódást megkönnyítendő jelölhetjük ezt a két eltérő tanárképzési metódust *tartalomközpontú*, illetve *módszerközpontú* paradigmának. Az előbbi képviselői a szakmai-diszciplináris tudás magas szintű kiművelésében bíznak, és hisznek abban, hogy a tanár(jelölt) magabiztos tudása és a tudomány iránti elragadtatott lelkesedése jó példaként szolgál a tanítvány számára, aki így szívesen követi mesterét a tudomány elsajátításához vezető fáradságos úton. Az utóbbi hívei pedig a tárgyi tudás átadásának mozzanatára helyezik a hangsúlyt. Illetve arra, hogy a tanuló által elsajátított műveltséganyag legyen pragmatikus, tehát járuljon hozzá a gyerek jellemfejlődéséhez, illetve a társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez.

A középiskolai tanárképzés intézményes háttere sajátos fejlődési folyamaton ment keresztül. A jezsuiták „repetenseinek" kollégiuma, mint képzőhely a 18-19. század fordulójára már átadta helyét a világi egyetemek filozófiai és pedagógiai katedráin oktató professzoroknak. Egy ilyen tanszéken oktatott a klasszikus német filozófia kiemelkedő művelője, *Immanuel Kant* is. Életrajzából tudjuk, hogy a filozófia mellett neveléstani előadásokat is kellett tartania a königsbergi egyetemen. Ezt a stúdiumot a német bölcselő kezdetben csak vonakodva vállalta, ám később feltehetően már kedvét lelte benne – erről tanúskodnak azok az autorizált (tehát az előadó által hitelesített) hallgatói jegyzetek, amelyeket tanítványai készítettek, így járulva hozzá az élőszóban elhangzott előadások szerkesztett változatának nyomtatásban való megjelenéséhez.

Ezekből az előadásokból rekonstruálható a fogalmaknak az a rendszere, amelyeknek segítségével Kant a nevelésről és az oktatásról gondolkodott. (Rink, 1803) Okfejtéseinek középpontjában az ember erkölcsi fejlődésének-fejlesztésének menete áll. Kant mélységesen hitt az ember nevelhetőségében, az etikai magaslatokra emelt emberben, aki magasrendű moralitásával nemcsak saját sorsát jobbítja, hanem hozzájárul a társadalmi bajok elhárításához is. A nevelés és az oktatás folyamatait jól körülhatárolt fogalmakkal leíró és ezeket rendszerbe szervező német filozófus, jelentős mértékben hozzájárult a tapasztalati alapokon nyugvó pedagógia neveléstudománnyá válásához. A *Montaigne*, *Locke*, *Rousseau* és más szerzők által szívesen művelt és széles társadalmi körökben olvasott nevelési tanácsadó irodalomnak – ennek az alapjaiban véve esszészerű keretek között virágzó műfajnak – a művei mellett lassanként megjelennek a nevelés problematikáját koherens fogalmi rendszer segítségével leíró és taglaló, magasabb szintű egzaktságra törő neveléstudományi szakkönyvek.

A *kanti pedagógia* középpontjában tehát a születésétől fogva egocentrikus embernek a céltudatos erkölcsi fejlesztése, az autonóm moralitás szintjére emelése áll. Minden egyéb pedagógiai cél és feladat, nevelési és oktatási gesztus ennek a centrális vezérelvnek rendelődik alá. Gyökeres változást (mai kifejezéssel élve „paradigmaváltást") jelent ez a rendszer az olyan korábbi pedagógiai koncepciókhoz képest, mint például az ember evilági boldogulásához vezető „eudaimonista" pedagógiai elveket hirdető Jean-Jacques Rousseau.

Rousseau Emil című nevelési regényét olvasva világossá válik, hogy a francia filozófus elsősorban boldog, megelégedett embert akar nevelni, és nem törődött azzal, hogy az általa – véletlenszerűnek tűnő, ám valójában tudatosan tervezett keretek között átadott tudás mennyiben szolgálja a nevelendő gyermeknek valamilyen jövőbeli társadalmi szerepre, hivatásra való felkészítését. A társadalmi beilleszkedés sikerével és a jó honpolgárok nevelésével vajmi keveset törődő Rousseau pedagógiája *megelőzte* korát. Egyáltalán nem harmonizált a korszellemmel, nem illett bele a 18. század reálisan létező társadalmi-gazdasági világába. E század materiális viszonyai, közállapotai még sokkal inkább igazolták az anyagi javakat felhalmozó, ám önmagukkal és családjukkal szemben kíméletlenül szigorú *puritán „evilági aszketizmus" rigorózus gyermekfelfogását* és nevelési praxisát, mint a Rousseau-nál megjelenő örömelvű, hedonista-eudaimonista életelvet (lásd: Pukánszky, 2005a).

A 18-19. század fejlett európai társadalmainak szövetébe könnyen beilleszkedő, puritán aszkétizmussal javakat felhalmozó, az együttélés normáihoz, törvényeihez megbízhatóan alkalmazkodó, kiszámíthatóan viselkedő jó honpolgárok nevelését tehát ne várjuk Rousseau-tól. A társadalmi szükségszerűség realitásának talaján kibontakozó korszellem („Zeitgeist"), a közfelfogásban testet öltő mentalitás másféle embertípust igényelt. Ennek az igénynek viszont éppen Kant és az ő nyomdokain haladó Herbart pedagógiája tudott maradéktalanul megfelelni.

Herbart neveléstani rendszere etikai célok elérésére irányul, tehát tartalmazza a *normativitás* mozzanatát. Ezek az erkölcsi karakterjegyek egy olyan belülről vezérelt puritán ember eszményéből erednek, amely – Max Weber szavaival élve – megfelel a „*kapitalizmus szellemének*". A megvalósítás módozatainak kimunkálásához a német pedagógus az asszociációs lélektant hívta segítségül, ezzel meghaladta a kor legtöbb pedagógiai szakkönyv-szerzőjének a színvonalát, akik – még a képességlélektan fogalmi rendszeréhez kötődtek. (Ez az introspekción alapuló, spekulatív, de rendszerét tekintve már magasabb szintű integráltságot képviselő lélektani irányzat Herbart számára lehetővé tette, hogy számos lélektani jelenséget – mint például az emlékezet, a felejtés, a tudatmező fogalma stb. – megbízhatóan jellemezzen. Ezeknek a leírásoknak jelentős részét később az empirikus pszichológia is igazolta.) A nevelés és oktatás egymásba szövődő szféráinak (kormányzás, oktatás, vezetés) pontos leírásával, a nevelés-oktatás

részfolyamatainak (pl. világosság, asszociáció, rendszer, módszer) részletekbe menő taglalásával megalkotta az első tudományos szempontok szerint is koherens neveléstudományi rendszert. Herbart filozófiai pedagógiája tehát minden ízével szervesen illeszkedett a korabeli Habsburg Monarchia társadalmainak mentalitásához, a korszellemhez. Kiss Endre szavaival élve: Herbart olyan ideológusként lépett fel korában, aki egyfajta „statikus harmóniát" teremtett, tehát az ellentétek, a konfliktusok feloldására törekedett, és a kiegyensúlyozott nyugalom és a társadalmi béke fenntartását tartotta fő céljának (idézi: Kiss, 1978).

Újabb történeti pedagógiai kutatások igazolták, hogy Herbart recepcióját hazánkban nagymértékben elősegítette az 1849-ben Magyarországon is életbe léptetett osztrák tanügyi rendelet, az *Organisationsentwurf*, amely a humboldti porosz gimnáziumi modell neohumanista tudáseszményét és az ennek elsajátításához vezető herbarti pedagógiát közvetítette (Németh, 2005b, 185). Összességében megállapítható, hogy Herbart és követői olyan iskolává szerveződő tudományos irányzatot képviseltek a pedagógiában, amely hosszú időn keresztül, világszerte jelentős mértékben befolyásolta a nevelésről, oktatásról való elméleti igényű gondolkodást és a tanárképzést.

Milyen keretek között került sor ezeknek az új keletű neveléstudományi és lélektani koncepcióknak a közzétételére, terjesztésére?

A 18. századi német és osztrák egyetemeken a pedagógia oktatására legtöbbször a *teológiai kar* keretei között került sor, mivel az egyetemi karok hierarchiájának – középkori eredeti – archetipikus rendszerében a filozófiai fakultás (facultas artium) a többi karnak alárendelve működött, azokra előkészítő szerepet töltött be. (A leendő lelkipásztorok számára tartott pedagógiai előadásokat egyébként szakmai szempontok is indokolták: A rájuk váró lelkigondozói, pasztorációs teendők tették szükségessé pedagógiai képzésüket.)

Német nyelvterületeken a század második felétől olyan *egyetemi reformok* bontakoztak ki, amelyek homlokterében – a teológusképzéstől elkülönülő szervezeti keretek között – világi szakemberek képzése állt. Köztük olyan szakembereké is, akik a középiskolák világi tanáraiként alapos szaktudással és hivatásszeretettel végzik munkájukat. (E változások részletes elemzését lásd: Németh, 2003.) Egyre több német és osztrák egyetemen tartottak neveléstani tárgyú előadásokat és szerveztek gyakorlatokat (szemináriumokat) kezdetben az akkor még igen kedvelt házitanítói hivatásra való felkészítés céljából, majd később a középiskolai tanárok képzésre.

A pesti egyetemen – amely a bécsi mintát követte – 1914-ben alapították meg királyi rendelettel a neveléstudomány tanszékét. Első professzora, *Krobot János* rendszeresen tartott előadásokat a „magasabb neveléstudomány" (paedagogia sublimior) tárgyköreiből. Ezen az egyetemen a 19. század közepén hajtották végre azt a strukturális reformot, amelynek következtében megszűnt a bölcsészkar korábbi előkészítő, propedeutikus szerepe. A kar új feladata a tudósképzés mellett a *tanárképzés* lett. Az 1852–53. tanévtől kezdve – az addigi szaktárgyi és pedagógiai előadások mellett – már gyakorlatok (szemináriumok) is szerepeltek a pesti egyetem tanrendjében. Ilyen szemináriumokat először történelemből és ókori filozófiából tartottak – kifejezetten gimnáziumi tanárjelöltek számára.

A magyar *középiskolai tanárképzés* nagy nehézségek árán indult fejlődésnek. A bécsi tanügyi kormányzat az 1850-es évek elején a középiskolai tanárok képesítésére *„tanárvizsgáló" bizottságokat* hozott létre. E bizottságok előtt kellett vizsgáznia a háromesztendős bölcsészkari stúdiumot végzett jelöltnek szaktárgyaiból, neveléstudományból és oktatásmódszertanból. Itt állították ki a gimnáziumi és reáliskolai tanári okleveleket. Kezdetben csak Bécsben, Prágában, Innsbruckban, Lembergben és Padovában működtek ilyenek. Ez a tény jelentősen csökkentette a középiskolai tanárságra vállalkozó magyar fiatalok számát.

1873-ban jelentős eseményre került sor a magyarországi tanárképzés történetében: *Eötvös József* kultuszminiszter korábbi elképzelései után a pesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett felállították az első *középiskolai tanárképző intézetet*. A szabályzat szerint a „képezde" célja volt

„azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középiskolai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktudományukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készültségük, mind a tudományok módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek." (Kármán, 1895, 50)

A tanárképző intézet tehát a bölcsészkar mellett működő, de attól elvileg független intézmény volt, ahol a jelöltek szaktudományos képzése és a tanítása gyakorlatára való módszertani jellegű felkészítése folyt.

A középiskolai gyakorlati tanárképzés fontos színtere volt az 1872-ban alapított egyetemi *gyakorlógimnázium*. Kiemelkedő szerepet játszott az intézet pedagógiai programjának és egyéni arculatának kialakításában *Kármán Mór,* a gimnázium tanára, aki egyben az egyetem magántanára volt. Kármán az iskola egyik legfontosabb feladatának a módszertani eljárások kidolgozását és gyakorlati kipróbálását tartotta. A középiskolai gyakorlati képzés a „Mintá"-ban – ahogyan a kortársak nevezték – *három alapvető tevékenységforma* köré csoportosult: 1. hospitálás, gyakorlótanítás és megbeszélés; 2. heti közös tanári értekezletek valamennyi tanárjelölt részvételével; 3. iskolaelméleti előadások (teoretikumok). A gyakorlati képzés legfontosabb eleme és egyben csúcspontja egy-egy osztályban több hétig tartó önálló gyakorlótanítás volt. A jelöltek megválaszthatták vezetőtanáraikat, akiknél hosszabb ideig csak hospitáltak. Csak a hospitálási szakasz végén kaptak lehetőséget az önálló tanításra. Felkészültségüket megfelelő óratervek bemutatásával kellett bizonyítaniuk vezetőtanáruk előtt. A próbatanítás nyilvános volt. Az első évtizedekben a hospitálók részére látogatókönyveket rendszeresítettek, melyekbe kritikai megjegyzéseiket, észrevételeiket írhatták. A pesti gyakorló gimnázium módszertani színvonalát, az ott alkalmazott tanárképzési koncepció kiérleltségét jelzi, hogy az ott kialakított módszerek (hospitálás, teoretikum, praktikum) a középiskolai tanárképzésben még mai is használatosak a képzésben.

Paradigmák vitája

Az eddigiek összegzéseként megállapítható, hogy a magyarországi középiskolai tanárok képzését szolgáló rendszer a 19. század végére három pilléren nyugodott:

1. Az egyetem (1872-ig – a kolozsvári egyetem alapításáig – csak a pesti egyetem) bölcsészkarán a pedagógia professzora által tartott neveléstani előadások,
2. A bölcsészkar mellett működő középiskolai tanárképző intézetben folyó szakmai és módszertani képzés, illetve
3. A gyakorló gimnáziumban folyó tanítási gyakorlatok, hospitálás és tapasztalat-feldolgozás.

Ez a hármas osztatú egyetemi képzési paradigma a századforduló óta folyamatos korrekciókon ment keresztül, de lényegét tekintve nem változott egészen az 1940-es évék végéig. A három pilléren nyugvó középiskolai tanárképzés – történeti távlatokból visszatekintve úgy tűnik – kiegyensúlyozott képzést nyújtott, és lecsendesítette azokat a vitákat, amelyek a századfordulón még az egyetemi szaktanszékek professzorai és a tanárképzés gyakorlati oldalának fejlesztését szorgalmazó pedagógusok (pedagógiaprofesszorok, gyakorlóiskolai tanárok,

módszertani képzést nyújtó egyetemi magántanárok stb.) között folyt. (Gondoljunk bele: a kezdetek kezdetén a tanárképző intézet egyik legfontosabb feladata az volt, hogy útmutatót adjon a középiskolai tanárságra készülő hallgatóknak ahhoz, hogy a szaktanszékek által rapszodikus esetlegességgel meghirdetett szaktudományos előadásokat és szemináriumokat milyen sorrendben vegyék föl ahhoz, hogy például történelemből átfogó képet alakíthassanak ki magukban, és ne csak parciális területekről szerezzenek elmélyült tudást – a témát a tanszabadság jegyében önkényesen meghirdető professzorok szeszélyétől függően.)

A helyzet Magyarországon a második világháború befejezését követően változott meg. A régi iskolastruktúra átalakult, vele változott a pedagógusképzés (benne a tanárképzés) is. Az 1949-es egyetemi reform során a tanárképző intézet megszűnt, és a tanárképzés a bölcsészkarok és a természettudományos karok feladata lett. A tanárképzés pedagógiai-pszichológiai tartalmait a – többnyire a bölcsészkarokon működő – pedagógia tanszékek biztosították. A szakmódszertan oktatói a szakdiszciplináris tanszékek keretei között folytatták munkájukat, de szakmai elismertségük alacsony volt és rendszeres továbbképzésükre alig volt szervezett alkalom. Kapcsolatuk a pedagógia tanszékekkel esetleges, „személyfüggő" volt, nem intézményesült.

Ettől kezdődően erősödtek fel azok a középiskolai tanárképzés kezdeteitől fogva újra és újra fellángoló viták, amelyek a képzés szaktudományos és pedagógiai-módszertani komponenseit egymással *vetélkedő* paradigmaként értelmezték. A szakmai érdekek által vezérelt csoportok, „lobbik" egymást követő diskurzusainak hevében két ideál, két modell vetélkedett egymással: A szakmájában elmélyülő „tudós" tanár eszményével a nem föltétlenül minden ízében legmagasabb színvonalú, de az iskolai oktatáshoz elegendőnek ítélt tudását a gyermekeknek eredményesen átadni képes „pedagógus" tanár ideálja állt szemben. Ahogyan korábban arról már szó esett: itt is a klasszikus *neohumanista* tanárképzési paradigma feszült szembe a *filantropista* paradigmával.

A paradigmák szembenállásában kiteljesedő vita azonban nemcsak a tanárképzés „szakmai" és „pedagogikum" tartalmai mögött álló lobbik képviselői között lángolt fel újra és újra. A tág értelemben vett pedagógusképzésen belül is (amely – mint jeleztük értelmezésünkben magába foglalja a tanítóképzést és a tanárképzést is) két nagy paradigmatikus vonulat alakult ki és intézményesedett az idők során: A képzés *pedagógiai-módszertani* oldalát, a tudásátadás mozzanatát hangsúlyozó *elemi iskolai képzés* paradigmája, illetve az 1870-es évektől kezdve egyre intenzívebben egyetemi és akadémiai tudományként intézményesülő *tudományos pedagógiára* épülő középiskolai tanárképzés paradigmája. Ez utóbbi a képzés során az egyre jobban önállósodó és absztrakciós szintjét tekintve is erősödő-fejlődő neveléstudomány tartalmait igyekezett elegyíteni a magas színvonalú szakmai diszciplináris tudással. Nem került viszont a képzők érdeklődésének középpontjába, ezért alacsonyabb színvonalon maradt az iskolai élet hétköznapjaira, az oktatás gyakorlatára való pedagógiai-módszertani felkészítés. Ebből eredt az, az újra és újra megfogalmazott kritika, amely a középiskolai tanárképzés gyengéjeként rótta fel annak túlzottan elméleti jellegét, és hiányolta belőle a sokoldalú és hatékony gyakorlati képzést.

Tanulságos annak a folyamatnak a nyomon követése is, ahogyan e két paradigmához kötődő tudástartalmak kialakulnak és intézményesülnek. A pedagógus foglalkozás szakmává válása, professzionalizációja az utóbbi években a magyar történeti pedagógia érdeklődésének homlokterébe került. (Lásd erről elsősorban Németh András ide vágó tanulmányait, például: Németh, 2005b, Németh, 2008)

I. A 19. századi népiskolai tanítók képzéséhez használt neveléstani kézikönyvek tartalmának elemzésével foglakozó saját kutatásaink eredménye is arra mutat, hogy a 18. század végétől kezdődően egyre nagyobb számban megjelenő tanítói kézikönyvek tudástartalmai egy sajátos paradigmába rendezhetőek. Ennek jellemző vonásai a következőképpen írhatók le:

1. A gyermek születésekor alapjában véve egy *hiányokkal*, *hibákkal küzdő*, de a fejlődés lehetőségeivel felruházott teremtmény, akinek tudatos és tervezett segítésre, fejlesztésre – tehát nevelésre és oktatásra – van szüksége ahhoz, hogy privát egocentrizmusát hátrahagyva az eszményi ember szintjére emelkedjen. (A kézikönyvek első fejezeteiben olvasható elragadtatott hangú leírások az emberi nem csodálatra méltó mivoltáról nem a nevelendő gyermekre, hanem a célként felmutatott eszményi emberre vonatkoznak.)
2. A nevelés-fejlesztés központi mozzanata az *etizálás*, tehát az önös érdekei által vezérelt, egocentrikus gyermek társadalmasítása, és felemelése az erkölcsi autonómia a szintjére.
3. A gyermek nevelése és oktatása olyan szakma, amelynek készségei, képességei (mai szóval élve: kompetenciái) *elsajátíthatók*, fejleszthetők.
4. A népiskolai pedagógiai munka *gyakorlatias* jellegű képzést igényel, amelyek gyakorlatközeli elméleti ismereteknek kell megalapozniuk.
5. A tanítóképzés központi eleme a *módszertani képzés*, azaz a szakmai tudományos alapokon nyugvó ismeretek iskolai keretek között történő hatékony átadására történő felkészítés.

Az egy adott korszakban kanonizált pedagógusműveltségre, és ennek függvényében a képzés tartalmára – a kurrens szakkönyvek, kézikönyvek, tankönyvek tartalma mellett – a korban használatos szakmai lexikonokból, enciklopédiákból is megbízhatóan következtethetünk. Ezért is igen fontos kordokumentuma az 1911 és 1915 között megjelentetett háromkötetes, kifejezetten elemi iskolai tanítóknak szánt enciklopédia annak a néptanítói szakma tudáskonstrukciós és önlegitimációs folyamataiban lezajlott paradigmaváltásnak, amely a századforduló környékén ment végbe (Kőrösi és Szabó, 1911-1915). Németh András meggyőző érveléssel bizonyítja azt, hogy a századforduló idején a néptanítói tudás jelentős új elemekkel bővült. Ez a korszerű néptanítói tudással rendelkező pedagógus már olyan specialistája saját szakmájának, aki felveheti a versenyt más szakmák magasan képzett szakértőivel is. Korszerű és a praktikumban jól alkalmazható tudásának olyan új – a modern kor kihívásaira adekvát választ adó – elemei vannak, mint például az iskoláról mint szervezetről, az iskola sajátos világáról szóló átfogó és hatékony cselekvés megalapozó tudás, illetve – a századfordulón kibontakozó és megerősödő gyermektanulmányi mozgalom hatására – a gyermekkorról, mint az ember élet egyik kiemelkedően fontos szakaszáról és a gyermekről, mint individuumról szóló, már (természet)tudományosan is megalapozott ismeretanyag (lásd: Németh, 2008, 101-102). De megjelent a korszerű, modern népiskolai műveltségben a századfordulón már világszerte hódító herbartizmus hatása is, illetve egyre nagyobb szeletét befolyásolták a néptanítói tudásnak azok a reformpedagógiai irányzatok, amelyek ekkor születtek, erősödtek és terjedtek világszerte. (Ezek közé tartozik *Montessori Mária* és, *Rudolf Steiner*, illetve később *Peter Petersen* és *Celestin Freinet* pedagógiája.)

A néptanítói tudás jelentős átformálódása a képzésben, a képzésben alkalmazott programokban is változást idézett elő. Új, pragmatikus tartalmú és hangvételű tankönyvek, kézikönyvek jelentek meg, amelyek már teljes mértékben nélkülözik a 19. században íródott kézikönyvek romantikus pátoszát, helyette szikár mondatokba sűrítik a leendő néptanítók tudnivalóit arról, hogy például miképpen lehet a gyermeket hatékonyan „társadalmasítani", azaz beilleszteni a különböző társas-közösségi körökbe.[2]

[2] A századfordulón például Peres Sándor írt olyan szociálpedagógiai alapvetésű neveléstani kézikönyvet, amelyben a nevelés tudományát már két fő részre osztja: „társadalmulás-tanra" és „társadalmítás-tanra". (Peres, 1904.)

A szakmai objektivitás mellett, erőteljes hatótényezőként befolyásolták az elemi és polgári iskolai tanítóság szakműveltségét reformpedagógiai irányzatok is. Ezek kibontakozását és megerősödését – egyebek között – az iskolára, mint intézményre vonatkozó kritikai hangok felerősödése és a természettudományos alapokon megszülető gyermekismeret (gyermektanulmány, pedológia) erőteljesen befolyásolták. Az állami és felekezeti tanítóképzők „hivatalos", szakmailag legitimizált programjai mellett megjelentek azok a – főleg már képzett pedagógusoknak felkínált – tanfolyamok, amelyek a különféle reformpedagógiai irányzatok szellemében történő tanításra és nevelésre készítették fel a vállalkozó tanítókat. Ezzel kapcsolatosan két figyelemreméltó jelenségre érdemes odafigyelnünk. Az egyik az, hogy a reformpedagógiák, illetve az 1960-as évek végétől kezdve terjedő alternatív pedagógiai irányzatok könnyebben találtak maguknak utat az elemi iskolához (Magyarországon 1945-ig 6-12 éves korosztály iskolája), a polgári iskolához (10-14 éves korosztály), mint a középiskolákhoz (Magyarországon 1945-ig 10-18 éves korosztály, 1945 után 14-18 éves korosztály). Az életkori átfedések miatt valószínűsíthető, hogy az adott iskolatípus gyakorlati pedagógiájának a reformpedagógiák vagy az alternatív pedagógiák szellemében történő „áthangolásának" sikeressége, illetve sikertelensége nem a gyermekek életkorának, hanem az adott iskolatípusban tanító pedagógusok (ki) képzésekor érvényesülő paradigmának (népiskolai vagy középiskolai paradigma) a függvénye.

II. A középiskolai tanári professzió kialakulása Magyarországon más mederben haladt. Az egyetemi szférához kötődő, abba integrálódó klasszikus tanárképzés tartalmát illetően klasszikus formájában a „tudós-tanár" személyiségének komplexitását tekintette (és tekinti ma is) vezérlő elvnek. Ennek a pályára történő felkészítésnek meghatározó eleme a tudományos magaslatokig emelkedő szakmai-professzió, amelyet – a végletekig leegyszerűsítve – a „mit tanítunk?" kérdésre adott válaszokkal lehet jellemezni. Hozzájárul a pedagógiai-pszichológiai ismeretek köre („kit és hol tanítunk/nevelünk?"), illetve a metodikai tudás köre („hogyan tanítunk?"). E két utolsó tömb szakmai tartalmának meghatározó szakemberei, illetve e tartalmak oktatói azonban – legalábbis a magyarországi tanárképzés történetében – folyamatosan keresték/keresik identitásukat. Az egyetemi katedrákon oktatott neveléstudomány képviselői folyamatosan arra törekedtek/törekszenek, hogy tudományos teljesítményük akadémiai legitimációban részesüljön. Ennek a megfelelési vágynak a hevületében azonban gyakran születtek olyan spekulatív neveléstudományi koncepciók, rendszerek, amelyek éppen a pedagógiát éltető erővel tápláló mindennapi gyakorlat igényeire, elvárásaira nem reagáltak kellő érzékenységgel. Az önmagukban koherens, a rendszeralkotást tekintve kifogástalan és esztétikailag is tetszetős fogalmi konstrukciók azonban olyan „cifra paloták", amelyekben a hétköznapi problémákkal küzdő pedagógus nehezen tájékozódik. Így születtek a magyar tanárképzés történetében olyan „katedrapedagógiák", amelyek a gyakorlat számára meglehetősen kevés releváns és hasznosítható mondanivalót hordoztak (lásd például az 1950-es évek átideologizált neveléselméleti rendszereit).

Mindezzel természetesen nem azt állítjuk, hogy az egyetemek pedagógiai katedráin nem születtek a tanárképzés gyakorlatát is megtermékenyítő neveléstudományi koncepciók. Éppen ellenkezőleg. Elég, ha csak *Finánczy Ernő* értékelméleti rendszerére, *Felméri Lajos* szociálpedagógiai irányultságú neveléstanára, *Schneller István* személyiségpedagógiájára, *Imre Sándor* nemzetnevelés-koncepciójára vagy éppen *Prohászka Lajos* kultúrfilozófiai bázison nyugvó pedagógiájára gondolunk – és még folytathatnánk a sort. A magyar egyetemeken kutató-oktató iskolateremtő neveléstudósok markáns – olykor egymással is vitázó – neveléstudományi paradigmákba rendezték gondolataikat. Ezek a zárt rendszereket alkotó pedagógiáról szóló egyéni narratívumok voltak, amelyek az absztrakció eltérő szintjén fogalmazódtak meg és eltérő

módon és mértékben vették figyelembe a középiskolai tanárok pedagógiai tudás-szükségletét. (Pozitív példa Imre Sándor Neveléstan című könyve, amelyet kifejezetten egyetemi hallgató tanárjelölteknek szánt a szerző. A mű bevallott célja a szemléletformálás, amelyet a szerző úgy ér el, hogy lépésről-lépesre vezeti be olvasóját a gyakorlati pedagógia rejtelmeibe.) A tudományban rendszeralkotó, a hallgatókkal való munka során pedig karizmatikus pedagógia professzorok mellett azonban sok olyan epigon-tanítvány tevékenykedett a magyar pedagógia katedrák közelében, akik gépiesen visszhangozták mesterük szavait, dogmaként kezelték az általuk alkotott elméleti rendszert – több kárt okozva így, mint hasznot hajtva.[3]

A korábban már említett iskolakritika – amely az iskola több ezer éves történetében valamilyen formában mindig jelen volt – természetesen nemcsak az elemi népiskoláztatás visszásságait vette célba. A középiskolák vélt vagy valós hibái sem maradtak visszhang nélkül. Az egyre hangosabbá és szenvedélyesebbé váló kritikai hangok a 19. század elejétől kezdve először német orvosok tollából láttak napvilágot. Erőteljesen és orvosi érvekkel alátámasztva kifogásolták az iskolai (elsősorban a középiskolai) tanulmányi túlterhelést, felhívták a figyelmet a iskola mint didaktogén veszélyforrás egészségkárosító hatásaira.

Az 1880-as években Németország egyre több városában alakultak iskolai reformokat sürgető egyesületek. Poroszországban 22 000 aláírást gyűjtöttek a túlterhelés ellenzői, akik a probléma megoldását a klasszikus stúdiumok óraszámának csökkentésében látták. 1890-ben *II. Vilmos császár* is állást foglalt a kérdésben: egy berlini nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította és utasította a tantervkészítő pedagógus szakembereket („tanférfiakat"), hogy radikálisan csökkentsék a középiskolás tanulók által elsajátítandó tananyagot. A császári intenciót tett követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékelték a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit. Voltaképpen így is fogalmazhatunk, hogy Németországban maga a császár volt az első radikális iskolareformer, aki megadta a felütést a reformpedagógiai irányzatok térhódításához.

A fennálló iskolarendszer kritikáját megfogalmazó, és ahhoz képes alternatívát kínáló reformpedagógusok és alternatív pedagógusok képzése többnyire nem a megszokott pedagógusképző intézmények megszokott kerékvágásában haladt. Úgy is fogalmazhatunk, hogy szakmai rekrutációjuk csak viszonylag kevéssé intézményesült, inkább megmaradt a mester-tanítvány kapcsolat személyes keretei között. Azok a pedagógiai reformok, amelyek többnyire éppen a fennálló iskoláztatás lelketlen bürokratizmusát, merev formalizmusát teszik maró kritika tárgyává, érthető módon idegenkednek a klasszikusan kiforrott intézményes pedagógusképzés megszokott rekvizitumaitól. A többnyire továbbképző kurzusok keretei között kivitelezett reformpedagógus és alternatív-pedagógus-képzések ezért jelentős mértékben építenek az érdeklődő kliensek (ki-, illetve továbbképzendő pedagógusok) magas motivációs szintjére, öntevékenységére, a gyakorlatok fejlesztő erejére, a saját élményen alapuló tapasztalatokat feldolgozó csoportmunka sajátos pszichológiai többletére stb. Hatékonyságuk többnyire vitathatatlan, ám nehezen illeszkednek az adott ország – akkreditációs testületek által jóváhagyott és „minőségbiztosított" – pedagógusképző rendszerébe. A szabadság ára a bizonytalanság és egyfajta „területen kívüliség" élménye, ám ezt az árat ezek az irányzatok többnyire készségesen megfizetik, mert hisznek az állandó megújulás kényszere alatt való élés minőséget fejlesztő erejében.

[3] Lásd például az Imre Sándor-tanítvány szegedi Tettamanti Béla szerepét a Prohászka Lajossal folytatott vitában. (Pukánszky, 1986).

IRODALOM

A pesti m. kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdének Szabályzata. In: Kármán Mór *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest, 1895. 50. o.

Bihari Péter (1885): *Iskolai és házi neveléstan tanintézetek és szülők számára*. Budapest, a szerző kiadása.

Imre Sándor (1928): *Neveléstan*. Budapest.

Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Eggenberger, Budapest.

Kiss Endre (1978): *A „k.u.k. világrend" halála Bécsben*. Magvető Kiadó, Budapest.

Kiss Istvánné (1991): *Szemelvények a budapesti egyetemi tanárképző intézet gyakorló gimnáziumának jegyzőkönyveiből (1924-1944)*. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.

Kőrösi Henrik és Szabó László (1911-1915): *Az elemi népoktatás enciklopédiája*. Budapest, Franklin-Társulat.

Németh András (2003): Osztrák tanügyi reformok és a pedagógia egyetemi tudománnyá válásának kezdetei. *Magyar Pedagógia*, 2003. 103. évf. 2. szám, 189-210.

Németh András (2005a): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Budapest, Gondolat kiadó.

Németh András (2005b): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete a 18. században és a 19. század első felében. *Pedagógusképzés*, 2005. 2. szám, 6-24.

Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra*, 5-6. szám, 86-103.

Peres Sándor (1908): *Neveléstan*. Budapest, 1904.

Pukánszky Béla (1986): A Prohászka–Tettamanti-vita. *Magyar Pedagógia*, 1986. 86. évf. 3-4. szám, 424-433.

Pukánszky Béla (2005a): *A gyermek a 19. századi neveléstani kézikönyvekben*. Pécs, Iskolakultúra Könyvek, 28.

Pukánszky, Béla (2005b): Rousseau gyermekszemlélete és a fekete pedagógia. *Iskolakultúra*, 15. évf. 9. szám, 192-213.

Rink, Friedrich Theodor (1803): *Kant über Pädagogik*. Königsberg, Bey Friedrich Nicovius.

Sotiropoulos, Carol Strauss (2001): *Frictions, fictions and forms: Woman's coming of age in eighteenth-century educational discourses*. University of Connecticut.

Brezsnyánszky László – Vincze Tamás

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS IRODALOMTÖRTÉNET EGYÜTTES VONZÁSÁBAN: KETTŐS KÖTŐDÉSŰ PÁLYÁK A „NEGYVEN SZŰK ESZTENDŐ" ALATT

Absztrakt

A pedagógiai szakirodalomban gyakori téma az eredményes, hatékony pedagógusok életpályájának elemző bemutatása. A kutatás tárgyaiként a szakmai portrék két szempontból is figyelmet érdemelnek. A tanárok életútja, szakmai karriere, főleg a közép-kelet-európai térségben rendszerváltásokkal tagolt, sorsukban a folytonosság és a megszakítottság elemeit hordozzák. A témaválasztás azért is figyelemreméltó, mert a neveléstudomány terén is egyre nagyobb számban jelennek meg a laudációkon és a mítoszteremtésen túlmutató életrajzi elemző kutatások, amelyek új kutatási irányt, szemléletet képviselnek.

Az általunk választott személyeknek: Boros Dezsőnek (1918-1987) és Margócsy Józsefnek (1919-2013) kettős szakmai kötődés formálta a pályáját. Boros és Margócsy is az irodalomtudomány művelőjeként indult, majd 50-es, 60-as éveikre mindkettejükből a hazai neveléstudósok közösségének elismert tagja lett: Boros elsősorban oktatóként és felsőoktatási tankönyvek szerzőjeként, Margócsy pedig szakíróként, a pedagógusképzés szakértőjeként tette le a névjegyét. Szintén közös elem a két tudós pályájában az, hogy mindketten megőrizték irodalomtörténeti érdeklődésüket az „átnyergelés" után is, publikáltak is e területen, bár kevesebbet, mint a fő profillá előlépett pedagógiából. Pályájuk elemzése rávilágít arra, milyen lehetőségei voltak a hazai neveléstudománynak az államszocializmus idején, milyen témákat lehetett kutatni, miről lehetett publikálni, s arról is képet kapunk a pályaívekből, hogyan nyílt ki a világ a szakma előtt az enyhülés, majd a rendszerváltás éveiben.

Előszó

A szakmai sajtóban gyakori téma a közelmúltban elhunyt eredményes, hatékony pedagógusok munkásságának, életpályájának elemző bemutatása. Ezek a portrék fontos üzeneteket tartalmaznak és sok haszonnal forgathatók, amennyiben a pedagógushivatás valós értékeit és a pálya reális képét mutatják fel.

A kutatás tárgyaiként ezek a szakmai portrék két szempontból is figyelmet érdemelnek. A vizsgált tanárok életútja, szakmai karriere, főleg a közép-kelet-európai térségben rendszerváltásokkal tagolt, így a folytonosság és a megszakítottság elemeit, nyomait hordozzák. Munkásságuk a huszadik századra esik, amely szakmai értelemben is változásokkal teli korszakot jelentett. A változások megélése, a velük kapcsolatos viszonyulások alakulása sokféle módon történhetett meg, lendítette vagy fékezte a karriert, de mindenképpen komoly döntésekre, választásokra késztette az érintetteket.

A másik figyelemreméltó körülmény a témaválasztás és a kutatás szempontjából, hogy a neveléstudomány terén is egyre nagyobb hangsúllyal jelennek meg az életrajzi tárgyú elemző írások. Joggal mondhatjuk, hogy ezek új kutatási irányt, szemléletet képviselnek. A témakör tanárokról, pedagógiai újítókról publikáló kutatói kezdik kinőni a laudációk és a mítoszteremtés

eszköztárát. Sajátos módszertani kultúra formálódik az oktatásügyet szolgáló személyek életútjának vizsgálata terén.[1] Egy szakmai életút elemző feltárása – meggyőződésünk szerint – akkor lehet hiteles és a vizsgált személyhez méltó, ha a törekvéseit és az alkotásait a változó szakmai térben és időben tudjuk elhelyezni és értelmezni.

Az általunk választott pedagógusok, Boros Dezső és Margócsy József, kettős szakmai kötődésben építették fel munkásságukat. Kényszerek és tudatos választások egyaránt formálták az életüket, a pályájukat a közoktatásban és a felsőoktatásban. Életútjukban több közös elem, párhuzamosság is található. Fiatalkorukban az irodalomtanításra, majd az irodalomtudománynyal való foglalkozásra tették fel az életüket, s már negyven felett voltak, amikor a pedagógia vonzásába kerültek. Mindkettejük számára az irodalomtanítás módszertana, a szakmódszertan volt az a kapu, amelyen keresztül az irodalomtudományból átléptek a neveléstudomány területére. Boros Dezsőt eredetileg ennek tanítására vették át a felsőoktatásba, Margócsy pedig megyei szakfelügyelőként szembesült azzal, hogy mennyire befolyásolja a magyartanárok eredményességét a szakmódszertani kultúrájuk kifinomultsága, kiérleltsége. Innen már csak „egy ugrásra" voltak a neveléstudomány egyéb területei. Az ő példájuk is igazolja egyébként, hogy valóban igen különböző szakmai előéletű tanárok közül rekrutálódtak a neveléstudomány kutatói a 60-as, 70-es években. Nem a mi tisztünk eldönteni, hogy a fenti tendencia használt-e a pedagógiatudomány korabeli presztízsének vagy sem, azt viszont bátran kijelenthetjük, hogy a tanulmányunk főszereplőiül választott tudósok rugalmasan, gyorsan és nagyon sikeresen megtalálták a helyüket és az őket érdeklő témákat a pedagógiában, amelynek irodalmát színvonalas művekkel gazdagították.

Közben nem szakadtak el ifjúkori „szerelmüktől", az irodalomtudománytól sem. Azon nem kívánunk morfondírozni, hogy vajon el tudtak volna-e nagyobb eredményeket is érni, ha bölcs ökonómiával inkább csak egyetlen tudományban mélyednek el, s nem forgácsolják szét az erejüket és az idejüket. A tudományos előmenetelük formálisan nem volt túl fényes: a „kisdoktori" fokozatnál magasabb minősítést egyikük sem ért el. Nem is próbálkoztak a kandidátusi cím elnyerésével. E hiányosság mögött egyikük esetében sem a tudományos munkához szükséges képességek elégtelensége állt. Tanulmányaikban éppen elégszer bizonyították a kutatásra való alkalmasságukat, rátermettségüket. Talán inkább az elhúzódó középiskolai tanárkodás, a felsőoktatásba való viszonylagosan kései bekerülés volt az, ami mindkettejük számára kedvezőtlen startpozíciót teremtett a magasabb tudományos minősítés megszerzéséhez. Kandidátusi értekezés helyett jegyzeteket írtak a hallgatóiknak, s ez a tevékenység annyi időt elvett tőlük, amennyi a kandidatúra megszerzésére elég is lett volna. Egy tudományos pálya sikerességének azonban nem az elért minősítés az egyetlen mércéje. A két különleges pályaív elemzésekor arra törekedtünk, hogy az összes olyan lehetséges szempontot megragadjuk, amelyek tükrében az egyes szakmai életutak objektív értékelése elvégezhető. Annak megítélését, hogy igyekezetünk milyen eredménnyel járt, az olvasókra bízzuk.

[1] A gyarapodó szakirodalomból érdemes megemlíteni egy német nyelvű kötetet: Krüger, Heinz-Hermann – Marotzki, Winfried (Hrsg., 2006): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Évtizedeken átívelő szimultán szolgálat: Boros Dezső (1918-1987) pályája

Boros Dezső egy szállóigévé lett mondásában összegezte szakmai életútjának lényegét, amely szerint: *az irodalom volt számára a sírig tartó szerelem, a pedagógia pedig a sírig tartó boldog házasság*. Erdélyből 1940-ben települt át Debrecenbe, ahol befejezte a teológiai tanulmányait, amelyeket a kolozsvári református teológiai fakultáson kezdett el az 1939/40. tanévben.[2] 1943/44-től a bölcsészkaron tanult.[3] 1947-ben szerzett magyar-latin szakos végzettséget.[4] Az egyetemi tanulmányai az akkori rendszerváltást megelőző időszakra estek, még ismerte és hallgatta a teológián és a bölcsészettudományi karon a régi professzorok (Czeglédy Sándor, Makkai Sándor, Tankó Béla, Karácsony Sándor, Mészáros Ede és mások) előadásait. Karácsony Sándornak nem volt közvetlen tanítványa, de – mint mesélte – a tanítóképzőbe járó menyasszonyát[5] kísérte el a nagyhírű professzor előadásaira. Akárhogyan is, de nagy hatással volt rá Karácsony, akinek a könyveiből néhányat haláláig megőrzött. Tanárként viszont már az új pedagógiai kánon világában dolgozott. Először Csurgón, majd 1950-től Kaposváron tanított a Táncsics Gimnáziumban. Csurgón nem véletlenül viseli Csokonai nevét az iskola. 1792 óta működik itt gimnázium, ahol 1799-1800 között a költő segédtanár volt. Boros Dezsőt is megérintette a hely szelleme, nyilvánvalóan a csurgói tanársága fordította az érdeklődését Csokonai felé. Somogyi diákjaival a későbbiekben is tartotta a kapcsolatot. Az egykori kaposvári diák tollából származó, *Dr. Boros Dezső emlékezete* c. híradásban[6] olvashatjuk, hogy a tanár úr élete utolsó évében az érettségi találkozón Ady-verseket szavalt és irodalomórát tartott az 1957-ben érettségizett diákjainak.[7] Az említett újságcikk sorait idézzük: *„Nemcsak magyarra tanított minket, hanem a személyi kultusz időszakában félretette a sablonos tantervet, s a népből jött emberek szellemében emberségre, magyarságra nevelt. Hittel vállalta, nem elég az országot építeni, a lelkeket is ápolni kell. […] Rengeteg időt töltött a diákjaival az órákon kívül is, hogy az iskola ne legyen a komor fontoskodás színtere, hanem élet zengje be."*[8]

A tanár úr közléséből tudjuk, hogy több diákja szép szakmai karriert futott be, irodalomprofesszor is került ki közülük Debrecenben.[9]

Kaposvárról a debreceni egyetem gyakorlógimnáziumába hívták meg vezetőtanárnak 1958-ban. Innen került 1962-ben a Kossuth Lajos Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára,

---

[2] A lelkészképesítő vizsgáit Debrecenben teljesítette. I. 1943. szept. 17-én; II. 1947. szept. 26-án jó eredménnyel. A Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára I.1. fond h. állag (9. és 14.) adatai.

[3] A Tanárvizsgáló Bizottság törzskönyvében 1332. sorszámmal szerepelnek a vizsgái és az oklevél dátuma, amelynek sorszáma: 57/1947; a bölcsészhallgatók felsorolásában találjuk a nevét az 1943/44. és az 1945/46. tanév egyetemi évkönyvében a 128 és 172. lapon. DE BTK Irattár, Tanárképző Intézet Iratai.

[4] Nyelvészeti és irodalmi tárgyú tanári szakdolgozatot készített: A magyar nyelv román jövevényszavai (1943), Catullus költői fejlődése (1946). Az utóbbit Mészáros Ede professzor bírálta. Ludányi Valéria (1955): A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914-1950. In: Módis László – Ember Ernő (szerk.): *A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem könyvtárának évkönyve 1954. 2. rész.* [KLTE]., Debrecen, 5-168.

[5] Későbbi feleségéről, Péterffy Éváról van szó. 1944 szeptemberében kötöttek házasságot.

[6] Ilkei Csaba (1988): Dr. Boros Dezső emlékezete. Somogyi Néplap 44. 7. sz. (1988. jan. 9.), 5.

[7] A megemlékezés szerzője, Ilkei Csaba tartotta a debreceni temetéskor a búcsúbeszédet.

[8] Ilkei Csaba (1988): Dr. Boros Dezső emlékezete. Somogyi Néplap 44. 7. sz., 5.

[9] Vélhetően Kovács Kálmánra (1930-1983) gondolt.

ahol kezdetben irodalom szakmódszertani, majd didaktikai előadásokat tartott a tanári pályára készülő és a pedagógia szakos hallgatóknak. A Neveléstudományi Tanszék docenseként vonult nyugdíjba.

Irodalomtörténeti munkásság

Szakirodalmi munkássága a pályakezdés időszakára nyúlik vissza. A félszázat meghaladó publikációk irodalmi esszéket, irodalomtörténeti (Csokonai, Vajda) és pedagógiai (tanárképzés, esztétikai nevelés, didaktika, Karácsony Sándor pedagógiai rendszere) tárgyú tanulmányokat, illetve recenziókat egyaránt tartalmaznak.

Csokonairól először a költő születésének 180. évfordulójára publikált megemlékezést a Somogyi Néplapban.[10] Ezután további tanulmányai jelentek meg hazai és román költőkről, írókról. Bölcsészdoktori értekezését *Csokonai Somogyban* címmel készítette és védte meg 1964-ben Debrecenben, magyar irodalomból.[11] A Pedagógia Tanszék munkatársaként kapott szerepet a *Vajda János Összes Művei*t tartalmazó kritikai kiadás munkálataiban. Az életműsorozat Barta János akadémikus vezetésével készült. Boros Dezső közreműködött a II. kötet összeállításában és jegyzeteinek elkészítésében.[12] Ő rendezte sajtó alá a X. kötetet,[13] amelyben Vajda levelezésének feldolgozása és kiadása kapott helyet. E munka melléktermékeként Vajda költészetéről és levelezéséről irodalomtörténeti tanulmányokat publikált. Versválogatás is megjelent a költő életművéből Boros Dezső utószavával.[14] A Vajda-kutatás eredményeiből mi, fiatalabb munkatársak is részesülhettünk, amikor anekdotikus részleteket mesélt el a különc költő életének kevéssé ismert részleteiről, sajátos étvágyáról és egyéb szokásairól.

Pedagógiai tárgyú szakirodalmi munkásság

Amikor 1962-ben az egyetemre hívták, helyezték át, akkor kezdetben az irodalomtanítás módszertani kurzusainak megtartását kapta feladatul. Rövidesen egy kolléga (Papp Sándor) váratlan halálával Jausz Béla tanszékére került át, a Neveléstudományi Tanszékre. Az egyetemen évekig adjunktusként dolgozott. 1975-ben kezdeményezték a docensi előléptetését. A tanszéki iratanyagból[15] (minősítés-kiegészítés, pályázati kiírás és véleményezés) egyaránt kedvező megítélés olvasható ki róla. Erős hangsúllyal szerepel ezekben a dokumentumokban az oktatói, előadói kiválóság és az önálló véleményalkotás készsége. A docensi előterjesztés érdekessége,

[10] Boros Dezső (1953): Csokonai Vitéz Mihály születésének 180. évfordulójára. *Somogyi Néplap* **10**. 269. sz. (1953. nov. 17.), 4.

[11] A *Csokonai Somogyban* c. 187 gépelt oldal terjedelmű bölcsészdoktori disszertáció (1964) fontos irodalomtörténeti adalékkal szolgál Csokonai életének erről a szakaszáról. Forrásul levéltári dokumentumokat, mindenekelőtt a költő Festeticcsel folytatott levelezését és a Csokonai abban az időszakban írt műveit, illetve a róla szóló irodalmat használta alapos forráskritikát alkalmazva. A csurgói iskola történetéről és Csokonai pedagógiai tevékenységéről, tanítási stílusáról részletesen ír a dolgozat szerzője.

[12] Vajda János (1969): *Összes művei. Kisebb költemények*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

[13] Vajda János (1982): *Összes művei. Levelezés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

[14] Vajda János (1973): *A virrasztók*. Szépirodalmi Kiadó, Budapest, 1973.

[15] Dr. Boros Dezső adjunktus alapminősítésének kiegészítése (ügyiratszám nélküli 5 lapos gépirat). Javaslat a Neveléstudományi Tanszéken meghirdetett docensi pályázat elfogadására (1976 márciusa). 5 lapos, ügyiratszám nélküli gépirat. DE BTK Irattár, 1976-os iratok. (A bizottság tagjai: Dr. Petrikás Árpád, Dr. Julow Viktor, Dr. Bajkó Mátyás.)

hogy a javaslat készítői és aláírói a kettős szakmai kötődést és eredményességet hitelesítették azzal, hogy mindkét tudományterületet minősített oktatók képviselték. A hangsúly azonban a pedagógiai munkásságra esett.[16]

A Neveléstudományi Tanszéken főleg didaktikából tartott előadásokat, szemináriumokat a tanárjelölt és a pedagógia szakos hallgatóknak. Ez a feladat késztette arra, hogy segédanyagokat készítsen a tantárgyhoz. Az első, nyomdába is került egyetemi jegyzete, *A didaktika alapfogalmai* 1973-ban jelent meg.[17] Ezt a munkát nem csupán a tanárképzés tankönyvigénye hívta életre, hanem az a szándék, hogy a tanári munkához gyakorlatiasabb, életközeli segítséget kapjanak a hallgatók annál, amit a sztenderd kézikönyvek akkoriban kínáltak. A szakirodalmi publikációi ebben az időben a tanárképzésről, a tanári hivatásról, a pedagógiai tárgyak integrációs lehetőségeiről szóltak.[18]

De az irodalom és az esztétikai nevelés továbbra is foglalkoztatta. Erről *Az esztétikai nevelés problémái irodalmi alapfogalmak vizsgálatának tükrében* c. kismonográfiája tanúskodik.[19]

A pedagógiai irányváltás, vagy az ő már idézett szavaival a „hitestárs" diszciplína felé fordulás akkor kezdődött meg, amikor Ágoston György neveléselmélete[20] és Gáspár László törekvései nyomán kísérletet tett a nevelés ún. fő feladatainak újragondolására. Felismerte, hogy a neveléselméleti tankönyvek feladatrendszere ellentmondásokat tartalmaz, és megihlette Gáspár László[21] ezektől alapvetően eltérő megközelítése. Boros Dezső értékelméleti alapon próbált feladatrendszert felépíteni. Az ember fő tevékenységeit és viszonyulásait vizsgálva jutott arra a következtetésre, hogy a dolgokhoz, értékekhez, másokhoz és önmagához való viszony fejlesztésében írható le a nevelés hivatása, társadalmi küldetése. Az általa felállított nevelési feladatrendszer a megismerő (a világot értelmileg birtokba vevő), az átalakító (a dolgokat és a társadalmat formáló), a másokkal érintkező (kommunikáció, erkölcs és jog), illetve az értékelő viszonynak megfelelő tevékenységekben történő fejlesztést sűríti magába.[22] Erre az alapra helyezkedve írta meg *A neveléstudomány alapkérdései* (1979) és a *Bevezetés a neveléstudományba* (1987) c. egyetemi jegyzeteit.[23]

Az előadásain tovább csiszolta, finomította a rendszerét, és ezzel kapcsolatban egyre gyakrabban hivatkozott Karácsony Sándorra és a műveire. A saját könyvtárából, az eredeti kiadványokból idézte a gondolatokat. Volt egy időszak, amikor a nagyelőadásait szemináriumok

---

[16] A fennmaradt piszkozati példányokból elég jól követhető a szöveg formálódása. Az irodalomtudományi munkásság szerény részesedésű a javaslatban. A Julow Viktor által fogalmazott elismerő hangvételű bekezdést a „Tudományos tevékenység" c. rész végére illesztették be, mégpedig az általa aláírt piszkozati példányhoz képest rövidített változatban. (DE BTK Irattár, 1976-os iratok [ügyiratszám nélküli 5 lapos gépirat].)

[17] Boros Dezső (1983): *A didaktika alapfogalmai.* Tankönyvkiadó, Budapest, 83.

[18] Boros Dezső (1972): Integrációs törekvések a neveléselméletben. *Pedagógiai Szemle* **22.** 5. sz. 473-475.; Boros Dezső (1975): Hivatástudat és pályairányultság. *Felsőoktatási Szemle* **24.** 2. sz. 92-96.

[19] Boros Dezső (1973): *Az esztétikai nevelés problémái irodalmi alapfogalmak vizsgálatának tükrében*. Acta Paedagogica Debrecina 56. szám. KLTE, Debrecen, 67.

[20] Ágoston György (1970): *Neveléselmélet.* Tankönyvkiadó, Budapest.

[21] Gáspár László (1977): A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, Budapest.

[22] Boros Dezső (1979): A nevelés fő feladatai az emberi tevékenység- és viszonyrendszer alapján. *Pedagógiai Szemle* 29. 2. sz. 112-117.

[23] Boros Dezső (1979): *A neveléstudomány alapkérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest, 181; Boros Dezső (1987): *Bevezetés a neveléstudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest, 261.

követték kisebb csoportokban (2+1 órában). Nekünk, a szemináriumot vezető kollégáknak, minden héten a kezünkbe adta a saját gépelésű szöveges vázlatait, ezeket a diákok is kézbe kaphatták.

Eközben érződött, hogy nem hagyja nyugodni a Karácsony-téma. A rövid nyugdíjas időszak utolsó éveiben alkotóerejének végső megfeszítésével írta meg *a Kísérlet Karácsony Sándor pedagógiájának rendszerezésére* c. kéziratát. A DAB által kiírt pályázatra nyújtotta be, amivel sikerült elkerülni a helyi „cenzúrát". A dolgozatot Pataki Ferenc akadémikus bírálta, a munka elismerésben részesült. A kiadására csak később, Boros Dezső halála után kerülhetett sor 1990-ben.[24] Karácsony Sándor a munka megírásának idején még az elhallgatott és többek által megtagadott szerzők és professzorok kategóriájába tartozott. Még csak a peresztrojka és a glasznoszty jelszavára lehetett hivatkozni. A hatalmi értékrend változatlan maradt. Kellett a kurázsi a „Karácsony-ügy" megbolygatásához.

A kétirányú elkötelezettség találkozása

A személyes, tanítványi és munkatársi ismeretség arra is feljogosít, hogy Boros Dezsőről mint tanárról és kollégáról is szót ejtsek. Bár elkoptatott fordulat, mégis azt kell mondanom, hogy kiváló tanár és nagyon is megközelíthető ember volt. Értette a mindenkori diákjai nyelvét és helyzetét. Igazi latinos műveltségével és előadói képességeivel sohasem kérkedett. Előadásaiból sohasem hiányoztak a találó szépirodalmi idézetek. Igazi társasági ember volt, jó kedéllyel és humorral.

A személyes elfogultság ellensúlyozására álljon itt egy független forrásból vett idézet az egyetemi oktatóról, előadóról. Egyik matematika-fizika szakos diákja a csoport véleményét összegezve a didaktika kurzus értékelésben a következőket írta:

„A tantárgy alapvetően eleget tett a tantervben megfogalmazott céljának. […] Felhasználtuk a régebbi ismereteket /pszichológia/, mégpedig nem ismételve, hanem a korábban tanultakat alapul véve erre építettük fel új ismereteinket. Az előadó kiadta óráinak vázlatát, ami nagymértékben segítette az amúgy is logikusan felépített órák áttekinthetőségét. Az előadások végig követhetőek, jegyzetelhetőek és érthetőek voltak."[25] Ez a tárgyilagos és diákszempontú értékelés jól mutatja a hallgatók és az előadó sikeres találkozását a didaktika kurzus keretében.

Ha arra teszünk kísérletet, hogy megfejtsük, milyen vonzások és választások játszottak szerepet a szakmai váltásban, és mi motiválta a főfoglalkozásként pedagógiát oktatót a kettős kötődés fenntartására, akkor a tanulmány elején említett tréfás szlogenből kell kiindulnunk. A sikeres magyartanári pályája nyomán az egyetemre kerülés olyan szakmai váltónak ígérkezett, ami nem követelte tőle az irodalommal való szakítást, még a pedagógiai tanszéki munka mellett sem kellett szakítania az irodalomtörténészkedéssel. Az esztétikai nevelés kapcsolódást kínált mindkét területhez, ebben a témában sikerrel egyesíthette a kétféle elkötelezettségét. A pedagógia kérdései felé fordulás intenzívebbé válását az a kihívás generálta, ami az alkotó kételkedésből és a saját szakmai meggyőződés összefoglalásának igényéből táplálkozott. Másként fogalmazva: nagy erővel munkált benne a hetvenes-nyolcvanas évek merev és dogmatikus pedagógiai rendszerével való elégedetlenség. Irritálta a tanári munka valóságához képest

[24] Brezsnyánszky László – Vaskó László (szerk., 1990): *Boros Dezső kiadatlan dolgozatai Karácsony Sándor pedagógiájáról és a tanárképzésről.* Acta Paedagogica Debrecina 92. sz., Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 1-102.

[25] L. Zs. IV. matematika-fizika szakos hallgató 1lapos kézirata, DE Nevelés-és Művelődéstudományi Intézet Irattár.

spekulatív és életidegen tananyag. Megszületett benne a szűk játéktér által kínált lehetőségek kihasználásának vágya: legalább helyi szinten korrigálni kívánta a tanárképzés ferdeségeit, suta megoldásait.

Az írásaiban mindvégig követhető az a szándék, gondolati és cselekvő útkeresés, hogy a maga eszközeivel járuljon hozzá a hetvenes, nyolcvanas évek megmerevedett pedagógiai tananyagának frissítéséhez, életközelivé tételéhez, illetve a tévesnek ítélt értelmezések kijavításához.

Ennek egyik bizonyítékát az egyik korai írása jelentheti, amelyben az irodalomtanár a tartalomra, a módszerekre és a diákok szempontjaira egyaránt figyelve értekezik arról, hogyan lehetne a túlterhelés és az összefüggéstelenség, illetve a magyar szerzők és művek mellőzésének veszélye nélkül a világirodalom alkotásait beilleszteni a középiskolák tantervi keretei közé.[26] Rövid írása mellékleteként egy olyan táblázatot közölt, amelyet a diákjainak készített *„Akiket illik ismerni – olvasni*" címmel. A világirodalom (német, angol, francia, orosz-szovjet, olasz, spanyol, portugál, északi és szomszéd) szerzői és művei közül (az antik szerzőket leszámítva) mintegy 80 regény, dráma és novellaskötet szerepel a válogatásban. Az írást és táblázatot azok a tartalmi és pedagógiai meggondolások teszik érdekessé, amelyek az irodalmi ízlésvilág és a szimultán szolgálat szerencsés találkozását jelzik. Később úgy nyilatkozott, hogy természetesen már nem ugyanezeket a műveket ajánlaná. Ebben a megjegyzésében az „idők változásának" is nagy szerepe volt. A korrekció igénye ugyanígy felismerhető azokban a tanulmányokban, amelyek az iskoláról, a tanárképzés rendszeréről és tartalmáról szólnak.[27] A legelszántabb vállalkozást azonban a Karácsony Sándorról írt – korábban említett – tanulmánya jelenti, amely a szakmai rehabilitáció egyik korai, ám az akkori viszonyok között szerény visszhangra talált munkájának bizonyult.

Egyetlen írásából sem maradt ki a „másik ember", a diák, a hallgató vagy éppen a mellőzött alkotó szempontja, az ő jogos igényük a megszólalásra, a megbecsülésre és a teljesítményeik méltó elismerésére.

Margócsy József (1919-2013) útja a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola vezetői székéig

Margócsy József, aki a 70-es években a Bessenyei György Tanárképző Főiskola főigazgatója volt, egyenes úton jutott el az irodalomtörténettől a neveléstudományig: intézményvezetővé válása után minél alaposabban szerette volna megismerni a pedagógusképzés elméleti és gyakorlati kérdéseit, így érdeklődése homlokterébe a hazai oktatásügy alakulását-alakítását befolyásoló tényezők, az iskolák szükségleteinek és a tanárképzés összehangolásának problémája került. Ez önmagában még nem volt különleges, hiszen minden olyan vezető, aki pedagógusképző intézmény élére került, és alapvetően nem neveléstudománnyal foglalkozott, kénytelen volt megismerkedni az oktatáspolitika aktuális irányvonalaival, az általános iskolai nevelés-oktatás színvonalának, hatékonyságának javítására vonatkozó elképzelésekkel.

[26] Boros Dezső (1961): *A világirodalom a középiskolában*. In: Papp Imre – Barla Gyula (szerk.): *A Debreceni Állami Kossuth Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium évkönyve* 1960-61. tanév. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest, 113-118.

[27] Boros Dezső (1976): Nevelés és hivatás. In: Bajkó Mátyás et al: *Jausz Béla emlékkötet*. MPT, Debrecen, 187-198.; Boros Dezső (1986): Ellentmondások és problémák a magyarországi tanárképzésben. In: Petrikás Árpád (szerk.): *Pedagógusképzésünk nemzetközi kitekintésben*. Acta Paedagogica Debrecina, 89. sz. KLTE, Debrecen, 83-84.; Boros Dezső – Vecsey Beatrix – Brezsnyánszky László (1981): A pedagógia elméleti és történeti tárgyainak integrációja az egyetemi tanárképzésben. *Felsőoktatási Szemle* 30.7-8. sz. 456-462.

Margócsy abban különbözött a hasonló helyzetű vezetőtársaitól, hogy ő nem egyszerűen tájékozott kívánt lenni ezeken a területeken, hanem egyenesen az említett kérdések (a tanárképzés, a közoktatás-irányítás, a pedagógusmunka eredményességének fokozása) szakértőjévé szerette volna magát kiképezni, és publikációinak, kéziratainak ismeretében elmondhatjuk, hogy ez a törekvése sikeres is volt. Sőt: pedagógiai érdeklődése intenzív növekedése azt eredményezte, hogy a szorosabban vett munkaterületénél jóval szélesebb körre terjedt ki a figyelme, elmélyedt olyan kérdések tanulmányozásában is, mint például a dolgozók oktatása, az óvodák szerepének meghatározása, újragondolása és a békére nevelés. Ez a komoly fordulat az érdeklődésében oda vezetett, hogy főigazgatóvá válása után néhány év alatt bekerült a hazai neveléstudomány vérkeringésébe: nemzetközi pedagógiai konferenciákon a legismertebb hazai neveléstudósokkal és oktatáspolitikusokkal együtt vett részt[28], hazai szakfolyóiratok szerkesztőbizottsági tagja lett, és olyan munkákról írt recenziót, amelyeknek az értékelése, ismertetése elmélyült, alapos pedagógiai szaktudást követelt.[29]

A következőkben azt a fejlődési utat szeretnénk bemutatni, amelynek során Margócsy József a hazai neveléstudós közösség megbecsült tagjává küzdötte fel magát, s eljutott a szakmai pályája csúcsáig, a legnagyobb visszhangot kiváltó népszerűsítő pedagógiai művének, *A pedagógus és az élet* című könyvnek a megjelenéséig. A pályaív felvázolásakor nem csupán a folyóiratokban, tanulmánykötetekben megjelent publikációira támaszkodtunk, hanem a kéziratban maradt munkáira, jelentéseire, főigazgatói feljegyzéseire, szakmai levelezésére is, ezek egy részét a MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára őrzi[30], másik részét pedig a Nyíregyházi Egyetem Irattárában kutattuk fel.

---

[28] Így például 1977-ben Miklósvári Sándorral és Horváth Mártonnal együtt képviselte Magyarországot a genfi Nemzetközi Nevelésügyi Iroda által szervezett konferencián, amelynek fő témája a közösség és az iskola viszonya volt. 1980-ban Mádl Ferenc jogászprofesszorral, Bíró Imre országgyűlési képviselővel és Körmendi István külügyi újságíróval az UNESCO párizsi világkongresszusán vett részt, a rangos nemzetközi tanácskozás témája a leszerelésre nevelés volt. E kongresszuson több javaslattal is élt Margócsy a leszerelésre és a békére nevelés elveinek iskolai gyakorlatba való átültetésével kapcsolatban, ezek egyike volt az, hogy a történelemtanítás és annak kézikönyvei kevesebbet foglalkozzanak a háborúk hódításaival és gyilkosságaival, mint a tudománytörténet nagyjaival, hogy valóban az emberi civilizáció történetének a foglalata legyen ez a tantárgy, nem pedig az emberirtások krónikája. Margócsy egyébként nemcsak nemzetközi pedagógiai konferenciák résztvevője volt, hanem publikált is franciául pedagógiai tárgyú cikket külföldi lapban. Az UNESCO folyóiratában, a Perspectiv 1979. évi 2. számában jelent meg „La paix et la compréhension internationale dans la formation des enseignants" (A béke és a nemzetközi megértés a pedagógusképzésben) c. írása.

[29] Így pl. recenziót írt a Kozma Tamás szerkesztésében megjelent, Az ezredforduló iskolája c. kötetről, az ismertetés a *Könyv és Nevelés* 1980/6. számában látott napvilágot. Ugyancsak a *Könyv és Nevelés* közölte a négykötetes, 1978-as kiadású *Pedagógiai Lexikon*ról írt recenzióját, amely a nevezett folyóirat 1980/4-5. számában kapott helyet.

[30] Margócsy József irathagyatékának tekintélyes része 2015-ben, két évvel a volt főigazgató elhunyta után került a Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltárába. Kujbusné Mecsei Éva levéltárigazgató így írt egy cikkében a Margócsy-hagyatékról: „Margócsy József volt főiskolai főigazgató, hosszú évtizedeken át nyugdíjas helytörténeti szaktanácsadónk több szempontból is értékes hagyatékát a helyi közgyűjteményekre hagyta. Itt is – mint ahogy Balogh István fondjának feldolgozásakor – együttműködünk a muzeológus, könyvtáros kollégákkal a sok helyen lévő hagyaték virtuális egyesítésében" (Kujbusné 2017: 33).

Margócsy József – mint azt nyugdíjba vonulása alkalmából elmondott beszédében is említette[31] – nem készült soha akadémiai pályafutásra, nem álmodozott fiatalon arról, hogy a felsőoktatásban fog tanítani, elsősorban arra készült, hogy középiskolai tanárként minél sikeresebb legyen, minél eredményesebb szakmai munkát végezzen. A vidéki pedagóguscsalád[32] liberális légkörében felnőtt fiú érdeklődése az evangélikus fenntartású Kossuth Lajos Főgimnáziumban töltött nyolc év alatt a humán tudományok felé fordult.[33] Innen a Pázmány Péter Tudományegyetemre és az Eötvös Collegiumba vezetett az útja, ahol életre szóló szellemi útravalót kapott tanáraitól, ők jelentették a mintát az ifjú filozopter számára a szakmai igényesség és az

[31] „Idetartozik annak elmondása is, hogy – szemben tehetségesebb kollégista társaimmal – nekem nem volt ifjonti terveim között a majdani professzorság. Látva a Trefort utcai szakvezetőimet, persze olyanokat, mint Kerecsényi Dezső és Bárczi Géza, nekem a gyakorló gimnáziumi vezető tanári státus volt a távlati tervem, – bár akkoriban nem használtam ilyen »szép« kifejezéseket." (NYE Irattár, 1980-as dosszié, a Főiskolai Tanács 1980. január 2-i rendkívüli üléséről készült jegyzőkönyv melléklete [3 oldalas gépirat], 2. lap.)

[32] Édesapja Margócsy Emil matematika-fizika szakos tanár, édesanyja Algöver Erzsébet tanítónő volt.

[33] Margócsy József így vallott egyik időskori írásában a középiskolában töltött évekről és az ott megismert tanáregyéniségekről: „A tanár magasabbrendűsége tudatában előad és számon kér, osztályoz-minősít fellebbezhetetlen hatalommal. […] Mi lényegében egy ilyen iskolába kezdtünk járni, és kb. 12-13 éves korunkban jöttünk rá, hogy már nem minden tanárunk ilyen. Jöttek fiatalabb, éppenséggel a mi időnkben, velünk »kezdő« tanárok, akikben az effajta merevség, távolságtartás már alig vagy egyáltalában nincs meg. […] Akik, ha éppen összetalálkoztunk iskolába jövet, akkor értelmes beszélgetőpartnerként kezelik a diákot… S ezt részletezhetném tovább megannyi olyan élethelyzetben is, amilyenben »régi típusú« tanáraimmal elképzelhetetlen volt a találkozás, a beszélgetés még kevésbé. Vagyis ezek a fiatalabb tanárok nem robotként végeztették velünk a tanórákat, magát a tanulást, hanem érdekessé tették" (Margócsy 1999: 64-65). Ennek az emlékezésnek a végén a szerző név szerint is megemlítette azokat a gimnáziumi tanárait, akik nagy hatással voltak a személyiségfejlődésére emberséges nevelői magatartásukkal. Gacsályi Sándor, Kovács Máté, Máczay Lajos, Schárbert Ármin, Sziklay László és Zsolnai (Zwick) Vilmos voltak azok a pedagógusok, akiknek a nevét Margócsy e helyütt felsorolta. Margócsy kiskamaszként még arra gondolt, hogy édesapja nyomdokaiba lép, és ő is matematikát fog tanítani. Erről így mesélt Viraszkó Szilviának: „Számtan szakos akartam lenni, és első gimnáziumban egy nagyon jó számtan-tanárom volt, az lett az igazgató. Másodiktól negyedikig egy természetrajz szakos tanította a matematikát – akkor még mennyiségtannak hívták –, de hallatlanul érdekesen tudott ő is tanítani. Addig azt mondtam, hogy számtan–fizika szakos leszek. Igen ám, de ötödikben jött egy új tanár, aki frissen végzett, és nagyon rokonszenves ember volt, de szerencsétlen alkat. Teljesen meggyűlöltem a matematikát" (Viraszkó 2009: 80-81). A 18 éves fiatal fiú egyetemi szakválasztásában Sziklay László és Kovács Máté példája játszott jelentős szerepet. Kovács Mátéra mint franciatanárra a jeles könyvtártudós születésének 100. évfordulóján az alábbi szavakkal emlékezett Margócsy: „Kovács Máté az 1931/32. tanévben kezdte tanári pályáját a nyíregyházi Kossuth Gimnáziumban. Itteni működésének harmadik évében kerültem a keze alá, V. osztályos koromban, amikor kezdtük a francia nyelv tanulását. Szerencsésen és sikerrel az ő irányítása alatt. Ez volt tanárkodásának 3. éve. Kitűnt, hogy a protestáns egyházak közötti megegyezés folytán, a másik vallású gimnáziumban két tanár lehet állandósított álláson, így az evangélikusok két református tanárt alkalmazhattak (véglegesített) rendes tanári perspektívával, viszont itt már szolgált két ilyen vallású tanár. Kovács Máté így három tanév Kossuth-beli szolgálat után pályázott sikerrel a városi fiú felsőkereskedelmi iskolába, ahol szintén folyt francia nyelvű tanítás. […] Sajnálattal vettem elmenetelét, így is »nyoma maradt« bennem, mert én is magyar–francia szakos lettem 1937/42-ben" (Margócsy 2007, 212).

alkotó életmód terén. Először a Kossuth, majd a Vasvári Gimnázium tanáraként[34], s mellette megyei magyar szakos szakfelügyelőként[35] az irodalom- és a nyelvtantanítás egyes területeivel, módszertani kérdéseivel kapcsolatos cikkekkel, tanulmányokkal jelentkezett a szaklapoknál, elsősorban a *Magyartanítás*nál és a *Köznevelés*nél. Tankönyvírói karriere is ebben az időszakban indult: 1954-ben látott napvilágot a Kosaras Istvánnal, Julow Viktorral és Kanizsai-Nagy Antallal közösen szerkesztett irodalmi olvasókönyve a középiskolák I. osztálya számára, majd ezt követte 1960-ban a Horváth Gedeonnéval és Pálmai Kálmánnal írt kísérleti irodalomtankönyve a VIII. osztály számára. Több egykori tanítvány is utalt arra a visszaemlékezéseiben, hogy Margócsy már ekkor sikeres, nagy formátumú tanár volt, akinek a nevét büszkén emlegették a diákjai.[36]

Az 1962-ben létrejött új nyíregyházi pedagógiai főiskola indulási évének oktatói karában és a következő években csatlakozott oktatók között többen voltak, akik szakfelügyelői, tanügyigazgatási múlttal a hátuk mögött kerültek be a pedagógusképzésbe. Margócsy József is közéjük tartozott. Tagja volt az 1962-es „ősgárdának", Porzsolt István 1962. július 27-én a minisztériumhoz küldött levelében[37] őt javasolta a Magyar Irodalmi Tanszék élére, s augusztus elején a javaslatnak megfelelően főiskolai docensi beosztásban ki is nevezték tanszékvezetőnek.

Margócsy 1962 és 1980 között vezette a Magyar Irodalom Tanszéket, sőt 1967-ben néhány hónapon keresztül az Orosz Tanszéket is[38], közben megírta főiskolai jegyzetét az 1795 előtti magyar irodalom történetéről[39], és bekerült nem egy olyan országos bizottságba, testületbe is, amely a magyar irodalomtörténészek legjobbjait tömörítette.[40] Ekkor még úgy tűnt, egy sok

---

[34] Margócsy József 1942 és 1959 között a Kossuth Lajos Gimnázium, majd 1959-től 1962-ig a Vasvári Pál Gimnázium tanára volt. Mindkét iskolában aktívan bekapcsolódott az ünnepségek szervezésébe és az oktató-nevelő munkán túli egyéb feladatokba (évkönyvszerkesztés, előadástartás szülői értekezleten stb.). Szaktárgyain, a magyaron és a francián kívül néhány tanévben más tárgyak (latin, történelem, testnevelés, kereskedelmi ismeretek) tanításába is belekóstolt.

[35] Margócsy 1952 és 1959 között, valamint az 1961/62-es tanévben volt megyei szakfelügyelő.

[36] A hálás emlékezők között volt például Debreczeni Tibor is, aki így írt Margócsy Józsefről: „Ez a Margócsy tanár úr becsült meg azzal – miután közöltem véle, hogy irodalom szakra kívánok menni –, hogy külön foglalkozott velem, meghívott a lakására, olvasnivalókkal látott el, felhívta figyelmemet Horváth János irodalomtörténeti munkáira, beszámoltatott, beszélgettünk. […] Ez a Horváth János tanítvány árasztotta magából azt a szellemiséget, amit polgárinak neveztünk akkoriban, s amely jelen volt Márai Sándor műveiben, de azt az irodalomtörténeti felfogást is, amit szellemtörténetinek mondottak, s amelyet később a marxisták lekezelően bíráltak. Mindaz, ami megjelent a tanár úrban, tetszett énnékem. Imponált Margócsy tanár úr" (Debreczeni 2008: 42).

[37] NYE Irattár, 1962-es dosszié (vezetési iratok), ügyiratszám nélküli levélmásolat (1 lapos gépirat).

[38] „Mivel az orosz tanszék az év elején vezetésem alá rendeltetett, foglalkoznom kell az orosz tanszékre kiírt három oktató pályázati ügyeivel. A továbbiakban azonban, azt hiszem, a kinevezendő új docens önállóan is alkalmas lesz az orosz tanszék és lektorátus ügyeinek vitelére, így megbízható ezzel is." (NYE Irattár, 1967-es dosszié, V-59-1967. sz. ügyirat. Dr. Margócsy József: Jelentés az Irodalmi Tanszék 1966/67. II. félévi munkájáról [11 oldalas gépirat], 10. lap.)

[39] Margócsy József (1964): *A magyar irodalom története 1795-ig*. Tankönyvkiadó, Budapest, 229.

[40] Miklósvári Sándor 1967-ben kérte fel, hogy a Művelődési Minisztérium Pedagógusképző Osztálya mellett működő Irodalmi Szakbizottság munkájában részt vegyen. Margócsy igen hamar aktívan bekapcsolódott a szakmai testület tevékenységébe, már 1968. január 18-i dátummal előterjesztést készített a szakbizottság számára „A felvételi vizsgák tapasztalatai" címmel. Polinszky Károly 1970. október 21-i keltezésű levelében pl. arra kérte fel Margócsyt, hogy vegyen részt a Művelődési Minisztérium tanácsadó testületeként működő tudományegyetemi Magyar Nyelvi és Irodalmi Szakbizottság munkájában. A felkérés 3 évre szólt. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 5. doboz.)

gyümölcsöt termő irodalomtörténészi pálya bontakozhat ki a gyorsan fejlődő nyírségi főiskola falai között, kezdetben Jókaival foglalkozott intenzívebben[41], majd Móricz munkássága felé fordult a figyelme. Több írása is napvilágot látott Móricznak a Nyírséghez és Vajdasághoz fűződő kapcsolatáról, az egyre gazdagodó Móricz-irodalomról, azzal a Móricz-monográfiával azonban, amelyet várt tőle a szakma, adós maradt. Ezt a beváltatlan ígéretet Katona Béla, Margócsy tanszéki kollégája, pályatársa egy születésnapi emlékezésben így hozta elő:

„A szaporodó Móricz-írások egyre inkább egy nagyobb lélegzetű mű (monográfia vagy disszertáció) készülődését sejtették. Őszintén sajnálhatjuk, hogy ez sohasem készült el igazán, hogy a megjelent résztanulmányok nem álltak össze egységes kompozícióvá" (Katona 1999: 229). Ahogy középiskolai tanárként sikerült tanítványainak maradandó élményt nyújtani az óráival, főiskolai oktatóként is népszerű és a diákok elismerését méltán kivívó előadó volt.[42] Oktató- és kutatómunkáját megbecsülte a fiatal intézmény vezetősége is, 1969. szeptember 1-jén főiskolai tanári beosztásba került.[43]

A hetvenes évek elején új irányba kanyarodott a pályája: 1971-ben a fiatal főiskola főigazgató-helyettesévé választották, Kovács József nyugalomba vonulása után, 1972. febr. 1-jén pedig megbízott főigazgató lett, majd 1973-ban megkapta a főigazgatói kinevezést. Az intézményvezetővé válás ugyan lényeges állomást és valódi elismerést jelentett Margócsy pályáján, de a jól indult irodalomtörténészi karrier folytatását akadályozta. Háttérbe szorult, elhalványult az irodalomkutató Margócsy József, de ezzel párhuzamosan lassan kirajzolódott egy másik Margócsy-arc: a pedagógiai szakíró, tanárképzési szakértő egyre markánsabb vonásai jelentek meg rajta. Katona Béla lakonikusan intézte el ezt a váltást, ezt a jelentős fordulatot a már említett köszöntő írásában. Ennyit közölt róla:

„Ez az új megbízás természetesen tudományos munkásságára is kihatott. Változott az erre fordítható idő is, s változott a tematika is. Írásaiban egyre inkább a tanárképzés problémái kerültek előtérbe" (Katona 1999: 229).

Ennél azért összetettebb folyamat volt az „átnyergelés", a pedagógiához való átpártolás. A váltás természetesen nem jelentette azt, hogy teljesen hűtlenné vált volna az eredeti területéhez, továbbra is jelentek meg irodalomtörténeti publikációi, de ezek között többségben voltak a rövidebb lélegzetvételű „szösszenetek", vázlatosabb ismertetések. Az is jelzi a fordulatot, hogy még az irodalomtörténeti tárgyú írások némelyikében is megjelennek neveléstörténeti adalékok, pedagógiai kitérők. Így pl. a Fehér Gábor írótanárt bemutató portrévázlatból a 20-as, 30-as

[41] Feleségével együtt készítette elő az *És mégis mozog a föld* kritikai kiadását, ismertetést írt Jókai 1850 és 1860 közötti cikkeinek és beszédeinek kötetéről, valamint szorgalmazta Szabolcs vármegye és Jókai kapcsolatának alapos feltárását, kutatását.

[42] Hamar Péter így emlékszik Margócsyra mint főiskolai oktatóra: „Élményszámba mentek az előadásai. Lefegyverző volt a tárgyi tudása, lenyűgöző az előadásmódja. A humorát különösen méltányoltuk. […] Nem erőltette ránk a véleményét, inkább kedvet csinált egy-egy íróhoz, költőhöz" (Hamar 1999: 25).

[43] A főiskolai ranglétrán való előrehaladáshoz természetesen szükség volt az egyetemi doktori fokozatra is. A doktori cím megszerzéséről így mesélt Margócsy Viraszkó Szilviának: „Mivel akkor nem tudtam doktorálni azonnal, ahogy végeztünk, mert katonának kellett menni, aztán később kisült, hogy a feleségem disszertációja is – ami már annak készült – meg az enyém is elveszett, valami más után kellett nézni. Utána pedig eltörölték a doktori címet, még az orvosok sem használhatták – ez nem tartott sokáig, egy-két évig. A főiskolán pedig le kellett doktorálni, mert ez a minimum volt ahhoz, hogy az ember tanítson. Így ledoktoráltam" (Viraszkó 2009: 86).

évekbeli hazai középiskolai irodalomoktatás fő irányvonalait is kiválóan meg lehet ismerni.[44] (Az irodalomtörténészi ambíciók megőrzését jelzi, hogy Margócsy József a főigazgatóvá való megválasztása után is a Magyar Irodalom Tanszék vezetője maradt. Megtartotta a tanszékvezetői funkciót az intézményvezetés mellett.)

A kettős kötődés kialakulása, avagy hogyan lett az irodalomtörténészből a tanárképzés szakértője és pedagógiai szakíró?

Margócsyra sok tennivaló várt a dinamikusan fejlődő tanárképző főiskola élén. Ekkor indult gyors növekedésnek a hallgatói létszám, új szakok létesültek, az intézmény kezdte elveszíteni azt a „családias" jellegét, amelyről korábban híres volt. Ennek ellenére az új főigazgató igyekezett kiegyensúlyozott, harmonikus légkört teremteni a főiskolán.[45] Felismerte, hogy minden oktatási intézmény számára fontos a gyökereivel, a múltjával való megismerkedés, ezért megbízta Hadházy Lajos egykori kálvineumi tanárt azzal, hogy a nyíregyházi tanítónőképző történetét feltárja és kutatásai eredményét írásba foglalja.[46] A kutatómunka eredményeként megszületett összefoglalás 1979 őszére került Margócsy József íróasztalára. A 276 számozott lapból álló kézirat[47] szerzője valóban minden lehetséges forrásnak utánament, amely elérhető volt a számára. Az elkészült anyag kiadására nem került sor, a kézirat lektorainál – Szabó Józsefnél és dr. Makkai Lászlónál – elakadt a jól indult folyamat, azonban az összefoglalás megszületéséből a nyíregyházi tanítóképzés későbbi kutatói profitáltak, hiszen összegyűjtve, elrendezve nyújtotta nekik a szükséges adatokat.[48]

---

[44] Az értékes tanulmány szövege eredetileg beszédként hangzott el Hajdúszoboszlón, 1974. október 12-én, a művelődési központ falán elhelyezett emléktábla felavatásán. Írásos változata a *Bessenyei György Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei*nek 1977-es kötetében jelent meg, az *Irodalom- és Nyelvtudomány* szérieszben.

[45] Varga Rudolf író így emlékezett erre vissza: „1972-től a nyíregyházi tanárképzőn folytattam tanulmányaimat. Sajnos lustaságom és hanyagságom miatt sem a rajz, sem a magyar nyelv és irodalom különbözeti vizsgám nem sikerült, de így is örülhettem neki, hogy a tanító szakon meghúzhattam magam dr. Margócsy József főigazgató úr nagyvonalúsága révén, aki, hát hogy is mondjam, végül is nem kis kockázatot vállalt azzal, hogy jelenlétemmel fellazítom a rendezett miliőt. […] Csak azt mondhatom, a sárospatakihoz képest derűs liberalizmus jellemezte a nyíregyházi főiskolát, ahol legalább hagytak tanulni, kérdezni, a lehetőségekhez képest kreatívnak, konstruktívnak lenni. Örömmel tapasztaltam, hogy itt nem volt jelen az a sunyi alattomosság, ami korábban annyira megkeserítette mindennapjaimat" (Idézi Laczkó 2002: 205).

[46] NYE Irattár, 1977-es dosszié, 604/1977. sz. ügyirat. Margócsy József 1977. november 28-án kelt levele Hadházi (sic!) Lajoshoz.

[47] A kézirat tartalmának bemutatására, összefoglalására tett kísérletet a következő tanulmány: Kissné Rusvai Julianna – Vincze Tamás (2018): „Virágzó fát nem szoktak kivágni". In: Jenei Teréz (szerk.): *A reformáció öröksége*. Leánykálvineum Református Tanítóképző Emlékére a Nyíregyházi Tanítóképzésért Alapítvány, Nyíregyháza, 221-242.

[48] Margócsy József azzal tudta jutalmazni Hadházy Lajos áldozatos és fáradságos munkáját, hogy ötezer forintot utalt ki a részére a főiskola pénztárából. (NYE Irattár, 1979-es dosszié, Margócsy József 1979. december 18-án kelt levele Hadházy Lajoshoz. [A levél csatolva lett az irattárban elhelyezett kézirathoz, de nem szerepel rajta ügyiratszám.])

Kollégáit egyébként főigazgatósága nyolc éve alatt folyamatosan ösztönözte arra, hogy az oktatómunka mellett tudományos kutatást is végezzenek[49], ezen a téren ő maga mutatta nekik a legjobb példát.

De nemcsak Nyíregyházán, az intézményen belül voltak feladatai az új vezetőnek. Margócsy József szakmai kapcsolatrendszere is kibővült: a főigazgatóvá válás után bekerült egy olyan körbe, amelynek tagjai a hazai oktatásirányítás legbefolyásosabb aktorai voltak. Személyes kapcsolatba került és sűrűn levelezett Polinszky Károllyal[50], Knopp Andrással[51], Szabolcsi Miklóssal[52]. Polinszky miniszterrel szoros munkakapcsolatban állt, ennek számos bizonyítékát őrzi a kéziratos hagyaték levelezést tartalmazó része. Polinszky több tervezettel, beszámolóval kapcsolatban kikérte Margócsy véleményét, s a nyíregyházi főigazgató mindig komoly, részletes reflexiókkal, gondosan megfogalmazott és alátámasztott megjegyzésekkel küldte vissza a hozzá eljuttatott anyagokat. 1977-ben a miniszter az *„Előzetes elgondolások az oktatás távlati fejlesztési koncepciójához"* c. tervezettel kapcsolatban kérte meg Margócsyt észrevételei kifejtésére, 1978-ban pedig annak a beszámolónak a kéziratát nézette át vele, amelyet az országgyűlés őszi ülésszakán az oktatás helyzetéről tartott.

Margócsy olyan aprólékosan, gondosan tanulmányozta a kiegészítésre, javításra küldött szövegeket, hogy hamarosan nyilvánvalóvá vált a minisztériumi körökben: a hazai oktatásügy, különösen a tanárképzés éles szemű kritikusává, kiváló ismerőjévé vált. Nem véletlen, hogy amikor a *Pedagógusképzés* című folyóirat újraindult, Margócsy József nem hiányozhatott a szerkesztőgárdából. A folyóirat első száma 1973-ban jelent meg, a felelős szerkesztő ekkor Baráz Miklósné volt. 1978-ban megújult tartalommal és célokkal szervezték újjá az addig rendszertelen időközökben megjelenő lapot. A *Pedagógusképzés* a Tudományegyetemi és Tanárképzési Főosztály égisze alá került, ez azzal járt, hogy ezután az egyetemeken folyó tanárképzés és a pedagógus-továbbképzés kérdései is helyet kaptak benne. Az ekkor kialakított szerkesztőbizottság a következő tagokból állt: Miklósvári Sándor (elnök), Baráz Miklósné (felelős szerk.), Unger Mátyás (felelős szerk.), Margócsy József (tanárképző főiskolák), Nagy Attiláné (óvónőképzők), Nagy József (tanítóképzők), Tóth Gábor (egyetemi pedagógusképzés), Tóth József (Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont), Wesselényi Albert (Országos Pedagógiai Intézet). Az új szerkesztőbizottság 1978. február 14-én tartotta első ülését, s a következőkben egyeztek meg: *„… nem annyira beszámolókat szeretnénk közölni, hanem kitekintő cikkek segítségével a tanárképzés és továbbképzés műhelyproblémáit, a legfontosabb alapdokumentumok szellemében fogant újítási eredményeket, a már sikereket is jelző bátrabb kísérletek ismertetését stb. szeretnénk a szerény lehetőségek kihasználásával közzétenni."*[53]

Margócsy gyűjtötte össze és gondozta a tanárképző főiskolákról érkezett cikkszövegeket, kéziratokat. A tanárképző főiskolák vezetőinek azt javasolta, hogy elsősorban a következő témákról kérjenek cikkeket az oktatóktól:

---

[49] Kiváló példa erre az a „Valamennyi Egység Vezetőjének" adresszált, 1979. február 7-én kelt levele, amelyben a tudományos munka értékére, méltó megbecsülésére és segítésére hívta fel a tanszék- és intézetvezetők figyelmét. (NYE Irattár, 1979-es dosszié, 61-1/1979. sz. ügyirat [2 lapos gépirat].)

[50] Polinszky Károly (1922–1998) 1974 és 1980 között volt oktatásügyi miniszter.

[51] Knopp András (1938–) 1978 és 1980 között volt az oktatásügyi miniszter helyettese.

[52] Szabolcsi Miklós (1921-2000) irodalomtörténész, József Attila életművének kutatója, 1981 és 1988 között az Országos Pedagógiai Intézet főigazgatója.

[53] NYE Irattár, 104/1978. sz. ügyirat. Kétlapos feljegyzés a *Pedagógusképzés* c. lap újjászervezéséről és újraindításáról, 1. lap.

„…az általános iskolai új dokumentumok szerepe és helye a pedagógusképzés napi gyakorlatában /adott szak kapcsán/; a fakultatív kollégiumok megnövekedett szerepe és új lehetőségei /adott szak és téma kapcsán/; az oktatástechnika felhasználásának eredményei a pedagógusképzésben – tanszéki, ill. gyakorlóiskolai összefüggésekben /adott szak kapcsán, vagy összefogottabban/; újabb törekvések és eredmények az úttörővezető-képzésben, tud. diákkörben, kollégiumi vagy főiskolai szakkollégiumok tartásában, a felvételi vizsgák során szakmailag vagy a pályaalkalmasság megítélésében; a gépi számonkérés eredményei és problémái, a munkahelyi demokrácia kérdései az oktatók között, illetve az oktatók és a hallgatók viszonyában, a levelező képzés programozásában elért eredmények, a nem-oklevélszerző pedagógus továbbképzési törekvések és lehetőségek, stb., stb.”[54]

Margócsy 1986 nyaráig volt a *Pedagógusképzés* szerkesztőbizottságának tagja[55], s szakmai levelezése tanúsága szerint komolyan vette ezt a megbízatását, szorgalmasan gyűjtötte, fáradhatatlanul sürgette a lap számára a kéziratokat. A Baráz Miklósnénak küldött leveleiben mindig egy-két megjegyzéssel kísérte a továbbított kéziratokat, és olykor a már összeállított lapszámokra is tett egy-két nyíltan dicsérő vagy burkoltan kritikus megjegyzést. Így pl. az 1978. október 30-i levelében – amelyet három kézirat kísérőjéül szánt – a következőképpen értékelte a lap frissen megjelent számát:

„Megjegyzem, hogy a legutóbbi számunk a téma változatosságát illetően eléggé érdekesnek mutatkozik. Remélhetőleg az egyetemiek is csipkedik majd magukat, hogy nagyobb számban szerepelhessenek hasábjainkon.”[56]

A megyei levéltárban őrzött hagyatéki anyagban olyan kiadatlan tanulmányok is megtalálhatók, amelyek témája messze esik Margócsy szűkebb szakterületétől, a tanárképzéstől, azonban ékes bizonyítékai annak, hogy a főigazgató pedagógiai érdeklődése elég széles körű volt, az oktatásügy szinte minden intézményére, ágára kiterjedt. E kiadatlan írások közül különösen izgalmas a keletkezés időpontja miatt is a *„Merre tart az óvoda*?” címet viselő 10 lapos gépirat.[57] Az első lapon egy ceruzás megjegyzés jelzi, hogy 1978/79-ben készült a tanulmány, s ezt egészíti ki a következő (ugyancsak ceruzával odakanyarított) félmondat: „nem jelent meg a *Köznevelés*ben”. A tanulmány kritikus hangvétele nyilván meglephette és óvatosságra inthette a *Köznevelés* szerkesztőségét, ezért nem vállalkoztak a közlésére. Pedig Margócsy részben azokat a kifogásait fogalmazta meg a korabeli óvodai neveléssel és annak káros irányváltásával kapcsolatban, amelyek Vekerdy Tamás 1984-es *Óvodák* c. dokumentumriportjában is felbukkannak.

Margócsy is kárhoztatja, helyteleníti az óvodák „iskolásításának” 70-es évek végén regisztrálható igényét, szándékát. Ez a Ratkó-unokák óvodába kerülésével együtt (és részben annak következményeként) jelentkező tendencia részben felülről (az 1972-es párthatározat tanügyi konzekvenciáival igazolva), részben alulról (helytelen szülői elképzelések formájában) megtámogatva hódított, miközben teljesen szembement az óvoda intézményének eredeti funkciójával és *Az óvodai nevelés alapprogramjában* lefektetett pedagógiai elvekkel. Margócsy felismerte ezt a helytelen irányt, és – amellett, hogy figyelmeztetett a szerepzavarba kerülő óvoda nehéz helyzetére – megpróbálta feltárni, megtalálni az óvoda funkcióváltozását igénylő szülők indokait, érveit.

---

[54] NYE Irattár, 104/1978. sz. ügyirat. Kétlapos feljegyzés a *Pedagógusképzés* c. lap újjászervezéséről és újraindításáról, 2. lap.

[55] Szövényi Zsolt 1986. aug. 6-án kelt levelében köszönte meg Margócsynak a *Pedagógusképzés* szerkesztőbizottságában végzett munkáját. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 2. doboz.)

[56] NYE Irattár, 1978-as dosszié, a *Pedagógusképzés* szerkesztésére vonatkozó iratok mappája, Margócsy József 1978. október 30-án kelt (ügyiratszám nélküli) levele Baráz Miklósnéhoz.

[57] MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 4. doboz.

Úgy látta, a szülői társadalom egy részében egyfajta „siettető attitűd" lett úrrá, az lett a kívánságuk, hogy minél hamarabb tanuljon meg a gyermekük „konkrét" ismereteket. Másrészt azt is észrevette, hogy ezeknek a szülőknek teljesen téves elképzelése volt mindenfajta oktató-nevelő munkáról, így természetesen az óvodai nevelésről is. Ők ugyanis az oktató-nevelő munkát csak jól körülhatárolt tananyaggal tudták elképzelni, olyannal, amelyet otthon ellenőrizni lehet, s amelyben adatok, tények szerepelnek. Ezért kívánták „lehúzni" már az óvodába is az iskolás típusú ismeretelsajátítás módjait. Margócsy egyértelmű állásfoglalása e kérdésben a következő volt:

„Aligha érdemes […] a gyermekkort megrövidíteni, mert ha ez elmaradt, ennek pótlására később sohasincs már alkalom, s az elrontott gyermekkor végigkíséri a felnőttet – összes hátrányával együtt." [58]

Javasolja a szerző továbbá azt is, hogy növeljék azoknak a rádió- és tévéadásoknak a számát, amelyek segítséget nyújtanak a szülőknek a gyermekekkel való otthoni foglalkozáshoz, az óvodai munkával párhuzamos családi neveléshez. Sajnálatos, hogy ez a gyermekközpontú gondolkodást tükröző írás nem láthatott napvilágot, de egyben azt is jelzi a meg nem jelent Margócsy-cikk példája, hogy még egy főiskolai főigazgató írását is el merte utasítani a *Köznevelés*, ha abban egy párthatározattal alátámasztható fejlődési irány kritikája fogalmazódott meg.

A nyugdíjas évek gazdag termése

A főiskola élén 1980 első napjaiban zajlott le a vezetőváltás, Cservenyák László lett a megbízott főigazgató, Margócsy pedig a nyugdíjazás előtti kötelező szabadságra ment, míg végül július 1-jével hivatalosan is nyugalomba vonulhatott. Azt minden munkatársa sejtette, hogy az aktív és agilis pedagógus nem fogja abbahagyni sem a közéleti szereplést, sem a tudományos munkát, csupán a hangsúlyok változnak majd a tevékenységében. Margócsy a stafétabot átadása előtti napokban ezt írta nyugdíjazása utáni terveiről Soós Károlynak, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont igazgatóhelyettesének:

„Ami további együttműködésünket illeti, arra alighanem ténylegesen sor fog kerülni, mert igen serénykednek bizonyos fórumok, hivatalok abban, hogy munkát adjanak nekem, – hiszen egy szabadságos nyugdíjas úgyis ráér mindenre stb. jelszóval. Nemigen kívánok kitérni ezek elől."[59]

Ehhez az elképzeléséhez hű is maradt. Mind a főiskolával egyeztetett vállalásait, mind az országos testületekben kapott feladatait a későbbiekben is lelkiismeretesen végezte. A főiskola – amely tagja volt az UNESCO asszociált iskolák hálózatának – többek között azzal bízta meg, hogy a társult iskolák hazai és nemzetközi összejövetelein továbbra is képviselje a nyíregyházi intézményt. Ebben a minőségében alkalma nyílt arra, hogy az asszociált iskolák képviselőit megismertesse a békére nevelés programjának pedagógusképzésbeli vonatkozásaival.[60]

---

[58] Merre tart az óvoda? c. 10 lapból álló gépirat, MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 4. doboz, 6. lap.

[59] Margócsy József 1979. dec. 20-án kelt levele Soós Károlyhoz. (MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XIV/81., 2. doboz.)

[60] 1985. dec. 17-én, az UNESCO asszociált iskolák Művelődési Minisztériumban megrendezett összejövetelén a „Pedagógusok a békéért" mozgalomról tartott előadást. Az előadás tartalmát 4 lapos gépiratban foglalta össze, a gépiraton ügyiratszám nem szerepel. (NYE Irattár, 1986-os UNESCO-dosszié.) Az előadás szövege megjelent a Magyar UNESCO Bizottság 86. sz. körlevelében. A békére és nemzetközi megértésre nevelés tapasztalatai c. írása pedig egy évvel korábban jelent meg a Hámoriné Váczy Zsuzsa által szerkesztett, „*Pedagógusok a békéért*" c. kötetben. A Magyar UNESCO Bizottság 64. sz. körlevelében jelent meg az 1982-es helsinki konferenciáról szóló tudósítása, „*Beszámoló az 1982. márc. 8-11. között Helsinkiben megrendezett nevelési értekezletről*" címmel.

A nyolcvanas évek elején, frissnyugdíjasként, Margócsy József már nemcsak tanulmányokkal és jelentésekkel segítette a tanárképzés korszerűsítését és az oktatásirányítás pedagógusképzésért felelős szakembereinek tájékoztatását, hanem önálló pedagógiai művekkel is színre lépett. Ezek közül az első, *A dolgozók oktatása* c. munkája 1980-ban keletkezett, a nyíregyházi főiskola jelentette meg házi kiadványként, mindössze 100 példányban. Nagy kár, hogy a 33 lapos füzet tartalma nem válhatott szélesebb körben ismertté, mert ebben a tanulmányban nem csupán logikus, világos összefoglalás olvasható egy speciális tanulói réteg (a munka melletti tanulást választók) problémáiról, nehézségeiről, hanem bölcs javaslatokat is találunk arra, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni a nem rendeskorú tanulók oktatását. A szerző elsősorban életközelibb tananyagot követel, valamint a tanulás iránti pozitív attitűd kialakítását hangsúlyozza. Úgy véli, az ismeretek megszilárdítása érdekében ebben az oktatási formában szükség volna a komolyabb, átgondoltabb évközi beszámoltatásokra és a szigorúbb év végi vizsgákra. Kritizálja a szűkös időkereteket, amelyek egy „átcsúszási" minimum teljesítése felé terelik a diákokat és a tanárokat egyaránt.

Bizonyos követelései, javaslatai a mai napig aktuálisak, mert még mindig nem született megoldás a bennük exponált problémára. Így például a tanárképzés számára a következő észrevételt fogalmazza meg ezzel a tanulói csoporttal kapcsolatban:

„Szükség van arra, hogy a pedagógusképző intézményekben alaposabban foglalkozzanak a dolgozók munkamelletti [sic!] oktatásának módszertani kérdéseivel, sajátos nevelési problémáival" (Margócsy 1980: 27).

A nyíregyházi főigazgató ebben a tanulmányban még egy lényeges szempontra figyelmezteti a pedagógusokat: a tanulás és az idő szoros kapcsolatára, s ebből következően a gyorstalpaló jellegű képzések ineffektivitására. Meglátása szerint a gyorstalpalók azt sugallják, hogy a tanulás nem az élet egészére vonatkozó egyéni és társadalmi szükséglet, hanem elég alkalmilag egyet-egyet rugaszkodni a műveltségünk bővítéséért. Ezt a hibás szemléletet részben a gyorstalpaló jellegű, „intenzívnek" kikiáltott képzések elterjedése plántálta a köztudatba.

Fő pedagógiai műve, *A pedagógus és az élet* 1984-ben jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. A könyv keletkezéstörténete szinte filológiai alapossággal rekonstruálható a Margócsy-hagyaték ismeretében. A főigazgatói évei alatt írt megjegyzései, beszámolói, jelentései jelennek meg ebben a műben, méghozzá úgy, hogy a szerző a szárazabb alapanyagot személyes emlékekkel és magyarázó utalásokkal, beszédes példákkal elegyítette, feloldotta, így élvezetes szakmai olvasmánnyá, lazább szerkezetű „pedagógiai bestsellerré" varázsolta az eredeti állapotukban feszesebb, fegyelmezettebb írásokat. (Bár itt kell megjegyeznünk, hogy Margócsy stílusa még a legkomolyabb jelentésekben sem vált soha színtelenné, eredeti képzettársításai, széles körű műveltséget tükröző fordulatai, metaforái a viszonylag kötött műfajú, hivatalos fogalmazványaiban is elő-előbukkantak.) A könyv egyszerre összefoglalás és emlékezés: Margócsy pedagógiai nézeteinek, tapasztalatainak, a hazai oktatásügy különböző sebeiről vett látleleteinek a foglalata. Emlékezés alatt azonban nem valamilyen elégikus hangnemű írást, olcsó nosztalgiázást kell értenünk, a pedagógusmunka szépségéről áradozó patetikus sorokat nem találunk ebben a műben, a személyes élményanyag minden esetben valamilyen elv, tétel vagy javaslat illusztrációja. Tóth László, a könyv egyik ismertetője így határozza meg Margócsy művének a

műfaját: személyes pályakép bemutatásán alapuló „kézikönyv".[61] Szövényi Zsolt, aki szintén recenziót írt Margócsy munkájáról[62], az együttgondolkodásra való felhívásban határozza meg a könyv célját és a szerző szándékát, hiszen az egyes fejezetekben tárgyalt témák az oktatásügy minden szereplőjét érintik:

„a szaktanárt, a szakfelügyelőt, az igazgatót, aki önmagával találkozhat az írásban, a közoktatás-irányítót, aki a pedagógiai rendszer működési zavaraiból okulhat; a pedagógusképző intézmények tanárát, aki újra élheti a pedagógus mesterségre-művészetre nevelés folyamatát, és a pedagógusjelölteket, akik az »életnek?!« tanulnak" (Szövényi 1984: 114).

Margócsy művéből nagyon jól rekonstruálható egy olyan pedagógus szakmai értékrendje, ízlése és hivatásfelfogása, aki ugyan elismerésre méltóan tájékozott a kortárs neveléstudományban, de soha nem feledkezik el arról, hogy e tudományhoz ő a gyakorlat és a pedagógushivatásra való felkészítés irányából találta meg az utat. Szakmai szemléletére erősen hatottak Németh László pedagógiai írásai. E hatás egyik bizonyítéka, hogy a nyugdíjas főigazgató nevelési eszménye a nyitott emberben testesül meg, úgy véli,

„a korszerű iskola és a jó tanár mindig, minden szinten nyitottá neveli diákjait. […] Ahogy gyakran emlegetjük ma a modulelemek, a variabútor-rendszer előnyeit – írja –, ugyanúgy szemlélhetjük egymásra épülő tanulásunkat, folyamatos, élethosszig tartó, tudást szerző munkánkat is" (Margócsy 1984: 56-57).

A módszerfetisizmust, az öncélú módszerességet, a metodikai minták szolgai másolását – ugyancsak a számára oly kedves Németh Lászlóhoz hasonlóan – Margócsy is elítéli. Ezzel kapcsolatos meggyőződését a következőképpen fejti ki:

„A módszer: megköt. A módszeresség: bizonyos kötöttségekhez való ragaszkodást jelent. A legjobb tanár látszólagos könnyedsége azonban annak a legfőbb módszernek a következetes alkalmazása, hogy számára sohasem a szabály a szent, nem az óra önmagáért való módszeressége a célja. […] Valamely módszer dogmatikus képviselői, a kitaposott utak és megszabott eljárások védelmezői nem jól, nem eredményesen kívánnak tanítani, hanem kényelmüket védik" (Margócsy 1984: 48-49).

Több fejezetben is felemeli a szavát az idős pedagógus a „lealibizés" jelensége, a „tudjuk le a dolgokat"- típusú gondolkodás, szemlélet ellen. Helyesen mutat rá arra, hogy ez a gondolkodás leginkább azokra a tanárokra jellemző, akik nem látják át a pedagógusmunka valódi céljait. Ez a hibás szemlélet mutatkozik meg azoknál, akik az óravázlatírásban nem a saját munkájukat segítő tervdokumentum készítését, az alkotás folyamatának fontos fázisát látják, hanem egy adminisztratív nyűg, egy plusz teher megjelenését. Ugyancsak ez a szemlélet érhető tetten

[61] Tóth László a recenziójában egy érdekes látszólagos ellentmondásra hívja fel a figyelmet. A recenzens a következőket írja: „Akik ismerik Margócsyt, tudják, önmagáról nem szívesen beszél és nyilatkozik, különösen publikációban nem. A mostani kötetben, ha szerényen is, jelen vannak az életével és munkájával kapcsolatos személyes mozzanatok, életrajzi adatok, mintegy felerősítve a pedagógus hivatásra és pályára vonatkozó gondolatokat" (Tóth 1984: 110). Ez a megfigyelés is azt a tényt húzza alá, hogy Margócsy nem funkciótlanul emelt be a művébe személyes élményeket, egy korábbi gátlásán kellett túllépnie ehhez.

[62] Szövényi Zsolt és Margócsy József kiváló szakmai kapcsolatára, barátságára a volt főigazgató hagyatékában fennmaradt levelekből bőséges bizonyítékot nyerhetünk. Margócsy az 1979/80-as tanévet megnyitó ünnepi beszédében így jellemezte Szövényit és a vele való együttműködést: „Jókedvű, szellemes egyénisége, határozott magatartása, gyors áttekintőképessége, állandó segítőkészsége megkönnyítette a közös munkát, s így irányító tevékenysége, gyors intézőkészsége a legjobb emlékeket hagyhatja főiskolánk vezetőségében" (Németh 1982: 28).

azoknál a pedagógusoknál, akik a szakmai továbbképzéseket csak egy kipipálandó, átvészelendő „fejtágításként" fogják fel, s nem veszik észre, hogy ezek számukra kínált mentőkötelek, önépítési, gazdagodási lehetőségek. Természetesen ahhoz, hogy ezek értelmét a tanárok belássák, munkáltató jellegű, aktív bekapcsolódást igénylő továbbképzésekre, nem prédikációszerű előadásokra van szükség. A továbbképzéseknek pedig nem a teljesítését kell ellenőrizni, hanem a pedagógusok későbbi munkájára gyakorolt hatását. Nyugodtan elmondható, hogy Margócsynak a fenti gondolatai – sajnos – ma sem veszítettek aktualitásukból.

A sok szemléletes példa, a könnyedén tálalt súlyos mondanivaló részletessége abba az irányba is elvihette volna a szerzőt, hogy „túl sok apró mozzanatból" alkosson eszményt, s az ilyen műfajú könyvek esetében fennáll a veszély is, hogy

„elméleti konstrukcióba szorítjuk egy pedagógusélet tapasztalatait, illetve értékeinket felnagyítva alkotunk modellt" (Szövényi 1984: 116).

Margócsynak sikerült elkerülnie ezeket a buktatókat. Ezért nem vált a műve – a szó negatív értelmében – tankönyvszerűvé, kinyilatkoztatás-gyűjteménnyé. Nem véletlenül értékelte Katona Béla ezekkel a szavakkal a sajátos zamatú, mind a szakmai olvasóközönség, mind a laikusok számára érdekes olvasmányt:

„A Tankönyvkiadó jelentette meg, de nem tankönyv a szó hagyományos értelmében. A felnövekvő tanárnemzedékek mégis többet tanulhatnak belőle, mint akárhány tankönyvből" (Katona 1999: 228).

A nyolcvanas években egy új irány is megjelent Margócsy publikációs tevékenységében: egyre több neveléstörténeti tárgyú cikk, rövidebb írás került ki a tolla alól. Ez a történeti érdeklődés a rendszerváltás után még erőteljesebben kibontakozott: egymás után jelentek meg azok az olvasmányos „szösszenetei" és azok a komoly adatgyűjtésre épülő tanulmányai, amelyeknek majdnem mindegyike a Horthy-korszak vagy Nyíregyháza oktatástörténetéhez kapcsolódott. Három csoportba rendezhetők a nyugdíjas pedagógus ekkor keletkezett neveléstörténeti írásai: egyrészt meg akarta ismertetni a fiatalabb olvasókat a rendszerváltás után újraindult intézmények és szervezetek múltjával (ennek jegyében fogantak a cserkészetről[63], az iskolaszékekről[64] és a népfőiskolákról[65] készült cikkei), másrészt fel akarta tárni az egyes nyíregyházi középfokú iskolák történetét (ennek a törekvésnek az eredménye a polgári leányiskoláról[66], a felső kereskedelmi iskoláról[67] és az evangélikus fiúgimnáziumról[68] írt tanulmánya), harmadrészt egykori nyíregyházi tanárok portréját kívánta megrajzolni (ez az igyekezete ihlette a Kis Margitról[69],

[63] Margócsy József (1989): Néhány szó a cserkészetről. *Pedagógiai Műhely*, **15**. 1. sz. 28-37.

[64] Margócsy József (1990): Néhány szó a régi iskolaszékekről. *Pedagógiai Műhely*, **16**. 2. sz. 62-66.

[65] Margócsy József (1995): Parasztfőiskolák Szabolcsban, Szatmárban a '40-es évek elején. *Népfőiskolai jeles napok* [alkalmi lap], 1995. febr. 21-i sz., 2-3.

[66] Margócsy József (1980): Száz éve kezdte működését a Nyíregyházi Polgári Leányiskola. *Pedagógiai Műhely*, **6.** 2. sz. 73-77.

[67] Margócsy József (1994): A nyíregyházi fiú felsőkereskedelmi iskola alapítása. In: Nagy Ferenc (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 10. köt.*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 155-161.

[68] Margócsy József (2003): „A polgárosodás útjai a magasabb iskolák kapuin vezetnek keresztül". *Szabolcs-Szatmár-Beregi Szemle*, **38**. 3. sz. 287-298.

[69] Margócsy József (2001): Kis Margit élete és munkássága (Czóbel Minka életrajzírója). In: Henzsel Ágota (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 15. köt.*, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 325-342.

a Vietórisz Józsefről[70], a két Lefflerről[71], a Schárbert Árminról[72], a Zsolnai Vilmosról[73] és a Porzsolt Istvánról[74] írt életrajzi vázlatokat). Ezeknek a cikkeknek közös jellemzője a finom pontosítások megtétele, a mítosztalanítás igénye is. Amint azt Kujbusné Mecsei Éva a Margócsyról készült portréfilmben[75] megfogalmazta, a tanár úr ezekkel az írásaival szinte új műfajt teremtett. Olyan neveléstörténeti esszéket írt, amelyek átmenetet képeztek a hivatásos, objektív neveléstörténet-írás és a személyes színekkel festett emlékirat között. Szorgalmas adatfeltárásra épülő írásait szubjektív illusztrációkkal, impressziókkal tette olvasmányossá.

Margócsy József munkásságának a sokszínűsége, gazdagsága többek között abból eredt, hogy a kiváló nyíregyházi tanár minden életkorban képes volt megújulni, új kaput nyitni az érdeklődésében. Több ilyen fordulat volt az életében. Azt, hogy hogyan vált irodalomtörténészből a neveléstudományos közösség megbecsült tagjává, a tanárképzés szakértőjévé, jelen írásunkban – reményünk szerint – részletesen bemutattuk. A következő fordulatot és tanulási alkalmat az jelentette, amikor nyugdíjasként a levéltári kutatómunka módszertanát elsajátítva – hiszen sem levéltárosi, sem történészi végzettsége nem volt – helytörténeti búvárkodásba kezdett. E vizsgálódás keretében készültek a fentebb említett iskolatörténeti cikkek és tanárportrék. Úgy vélem, egyetérthetünk Székely Gáborral, aki a jeles pedagógusra és életműve utóéletére vonatkozóan a következő megállapítást tette: *„Alakja és szellemisége markáns ecsetvonásként marad meg Nyíregyháza polgárainak, a magyar oktatásügy, a magyarországi tanárképzés és az irodalomtudomány művelőinek emlékezetében*" (Székely 2014: 238).

Összegzés

Az 1945 utáni hazai neveléstudományban nem volt kivételes jelenség, hogy az irodalomtudomány területéről „csapott át" valaki a nevelés-oktatás kérdéseinek tudományos tanulmányozására. Ez az átnyergelés azonban a legtöbb esetben (pl. Vajda György Mihály vagy Szávai Nándor esetében) csak rövid életű, átmeneti váltás volt, aztán visszatértek a számukra szakmai komfortzónának bizonyuló irodalomtörténethez. Az átnyergeléseket több tényező is előmozdította, kikényszerítette. Egyrészt lehetetlen figyelmen kívül hagynunk a neveléstudomány utánpótlás-nevelésének jó ideig megoldatlan, bizonytalan helyzetét (a pedagógia szakos egyetemi képzés viszonylag kései elindulása miatt), másrészt nem feledkezhetünk el arról a politikai fordulatról sem, amely a pedagógiában és a filozófiában (de a többi bölcsésztudomány nagy részében is) teljes garnitúracserét vont maga után (1948 és 1950 között le is zajlott ez a személyi átrendeződés).

---

[70] Margócsy József (1988): Vietórisz József. In: Futaky László (szerk.): *Szellemi elődeink*. Bessenyei György Irodalmi és Művelődési Társaság, Nyíregyháza, 27-37.

[71] Margócsy József (1990): A két Leffler. In: Csorba Sándor (szerk.): *Irodalomtudományi Közlemények*. Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis, Tom. 12/E., Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza, 59-72.

[72] Margócsy József (1990): Schárbert Árminra emlékezve. *Pedagógiai Műhely*, 16. 4. sz., 83-89.

[73] Margócsy József (1993): Zsolnai (Zwick) Vilmos (1881-1945). *Pedagógiai Műhely*, 19. 3. sz. 34-38.

[74] Margócsy József (2000): Porzsolt István (1910-1986). Pályaképvázlat. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv, 14. köt*., Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 191-203.

[75] Erdei-Nagy Ibolya portréfilmje Margócsy Józsefről. Címe: Nyíregyháza város díszpolgára 1979. – Dr. Margócsy József. A film elérhetősége: https://www.youtube.com/watch?v=JsY-pLDpK_A&t=924s

Az ritkább jelenség volt az átnyergelők körében, hogy valaki megtartsa mindkét tudományterülethez való szoros kötődését, és megpróbálja párhuzamosan művelni a két diszciplínát. Boros Dezső és Margócsy József szakmai pályája bizonyíték arra, hogy a kettős kötődés színvonalas fenntartása mégsem volt lehetetlen. Mást is megmutat azonban a két részletesen elemzett pályaív. Mindkét karrierút ékesen bizonyítja, hogy a neveléstudományba még a második világháború utáni időszakban is részben véletlenszerűen kerültek be az oktatók és a kutatók. Zibolen Endre a Sarkadi László-féle nagyinterjúban ezt a megállapítást a Horthy-korszakbeli neveléstudós közösséggel kapcsolatban fogalmazta meg[76], de a kijelentés érvényét – úgy véljük – nyugodtan ki lehet terjeszteni az 1948 utáni „negyven szűk esztendő" időszakára is. Sem Boros, sem Margócsy nem készült pedagógiai kutatónak, de még felsőoktatónak sem. Egy sorsfordító esemény, egy éles munkakörváltás hozta magával mindkettejük pályáján a neveléstudomány iránti érdeklődés megszilárdulását, elmélyülését. Boros Dezső életében az jelentette ezt a fordulatot, hogy a gyakorlógimnázium tantestületéből átkerült az egyetemre, s az Irodalom Tanszékről (igen rövid idő után) a Neveléstudományi Tanszékre helyezték. Bár kezdetben szakmódszertanosként mutatkozott be, hamarosan „bele kellett tanulnia magát" a pedagógiába.

Margócsy esetében a főigazgatói kinevezés jelentette azt a fordulatot, amely a tanárképzés és az általános iskolai oktatásügy alaposabb tanulmányozásán keresztül ráirányította a figyelmét a neveléstudományra. Publikációs tevékenységük irányát aktív korukban a mindennapi munkájuk határozta meg: ez vezette Boros Dezsőt arra, hogy oktatói tevékenységének „melléktermékeként" egyetemi jegyzeteket írjon, Margócsy esetében pedig a vezetői szerepéből és a különböző szakmai testületekben kapott megbízásaiból adódott, hogy elsősorban a pedagógusképzés problémáira koncentrált az 1970-es, 80-as években keletkezett tanulmányaiban. Mindkettejüknek voltak olyan kedvelt témái is, amelyek nem kapcsolódtak ugyan szorosan a fő feladatukhoz, viszont ők szívesen értekeztek volna róluk. Erre az aktív szolgálatuk befejezése után nyílt alkalmuk: Boros Dezső ekkor mélyedhetett el Karácsony Sándor pedagógiájának univerzumában, Margócsy József pedig megírhatta végre azokat a neveléstörténeti „szösszeneteit", amelyekben a két világháború közötti hazai oktatásügy néhány intézményét és szereplőjét vette górcső alá.

Boros és Margócsy egy kiveszőfélben lévő tudóstípus utolsó képviselői közé tartoztak: azoknak a bölcsészeknek a táborát gyarapították, akiknek a szellemi nyitottsága, pozitív nyugtalansága nem engedte, hogy egyetlen tudomány bástyái mögé sáncolják el magukat, így több területen is letették a névjegyüket, több diszciplínában is nyomot hagytak maguk után. A XXI. századi oktatók és kutatók joggal tekintenek elismeréssel és egyben irigységgel Boros, Margócsy és a hozzájuk hasonló tudósok életművére: kettős tudományos elkötelezettség ilyen intenzitású és mélységű megélése az ő pályájukon már nem lehetséges.

[76] „Az egyetemen művelt neveléstudományba kicsit véletlenszerűen kerültek be az emberek" (Sarkadi 1988: 110).

LEVÉLTÁRI FORRÁSOK

A Tanárképző Intézet Iratai (1925-1949): Debreceni Egyetem BTK Irattár.
Lelkész- és vallástanár-képesítő iratok (1828-1972): Tiszántúli Református Egyházkerület Levéltára.
Margócsy József irathagyatéka (főiskolai oktatói és vezetői évek iratai). MNL Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltára, XVI/81. (5 doboz)
Vezetéssel kapcsolatos iratok 1972-1980 (a Bessenyei György Tanárképző Főiskola iratanyagának 1972 és 1980 közötti dossziéi): Nyíregyházi Egyetem Irattár.
UNESCO-iratok 1977-1986 (a Bessenyei György Tanárképző Főiskola iratanyagának 1977 és 1986 közötti, UNESCO-társult iskolákra vonatkozó dokumentumait tartalmazó dossziéi): Nyíregyházi Egyetem Irattár.

IRODALOM

Bajkó Mátyás et al. (szerk., 1976): *Jausz Béla emlékkötet*. Magyar Pedagógiai Társaság, Debrecen.
Brezsnyánszky László – Vecsey Beatrix (2003): Boros Dezső. In: Ungvári János (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka 2003*. Karácsony Sándor Neveléstörténeti Egyesület, Debrecen, 55-58.
Debreczeni Tibor (2008): Hétköznapok pedagógiája I. *Drámapedagógiai Magazin*, 35. sz., 39-44.
Hamar Péter (1999): Az Öreg arcképe az emlékezet tükörszilánkjain. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva – Jánosi Zoltán (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv 13.* Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 23-27.
Katona Béla (1999): A pedagógiától a várostörténetig. (Pályakép-vázlat a 80 éves Margócsy Józsefről.) In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva – Jánosi Zoltán (szerk.): *Szabolcs-Szatmár-Beregi levéltári évkönyv 13.* Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltár, Nyíregyháza, 227-234.
Kujbusné Mecsei Éva (2017): Iratajándékozás a Magyar Nemzeti Levéltár Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Levéltárában 1950 és 2016 között. *Levéltári Szemle*, 67. 1. sz. 23-38.
Laczkó András (2002): *Írók és iskolák II*. Nap Alapítvány, Dunaharaszti.
Margócsy József (1980): *A dolgozók oktatása*. BGYTF, Nyíregyháza.
Margócsy József (1984): *A pedagógus és az élet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Margócsy József (1977): A pedagógusképzés mai gondjai. *Szabolcs-Szatmári Szemle*, 12. 3. sz. 7-10.
Margócsy József (2007): Kovács Máté. In: Hangodi Ágnes (szerk.): *A jövő a múlt és a jelen egységére épül. Emlékkötet a száz esztendeje született Kovács Máté tiszteletére*. Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtár, Debrecen, 212.
Margócsy József (1999): Régi iskola – régi diákélet Nyíregyházán. In: Galambos Sándor – Kujbusné Mecsei Éva (szerk.): Ünnepek és hétköznapok a történelemben. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára, Nyíregyháza, 59-76.
Németh Zoltán (szerk., 1982): *A Bessenyei György Tanárképző Főiskola évkönyve 1979-1982*. Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Nyíregyháza.
Sarkadi László (1988): Beszélgetés Zibolen Endrével. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
Székely Gábor (2014): Dr. Margócsy József. In: Nyirkos Tibor (szerk.): *Pedagógusok arcképcsarnoka 2014*. Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület, Debrecen, 237-239.
Szövényi Zsolt (1984): Margócsy József: A pedagógus és az élet. *Szabolcs-Szatmári Szemle*, 19**.** 3. sz. 114-119.
Tóth László (1984): Margócsy József: A pedagógus és az élet. *Pedagógiai Műhely*, 10. 2. sz. 109-113.
Viraszkó Szilvia (2009): *Közülünk valók*. Móricz Zsigmond Kulturális Egyesület, Nyíregyháza.

Mrázik Julianna

METAREFLEXIÓ A NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSBAN

Absztrakt

A tanulmány középpontjában a különféle reflexió-típusoknak a kutatói én alakulásában betöltött szerepe áll. Esettanulmányok és metaszintű elemzés segítségével arra kerestük a választ, milyen stratégiák működnek a neveléstudományi kutatási folyamat során magához a folyamathoz viszonyulásban és milyen módon megragadhatók ezek a magatartások. E mellett a tanulmány kísérletet tesz a különféle reláció-profilok azonosítására azzal a céllal, hogy információt nyerhessünk egy sajátos tanulási folyamatot, a kutatóvá válást kísérő tényezőkről.

A téma ismeret,- és problémaháttere

Reflexió-típusok és -értelmezések. A reflexiók tulajdonságai, szintjei

Karakteres megközelítésben a reflexió kifejezésben „*a megjegyzések, észrevételek, helyesbítés, kiegészítés, válasz szavak*" sűrűsödnek (Székely, 2009). A reflexió típusait tanulmányozva kiválasztható az a mód, amely a leginkább segíti a (szakmai és ön-) fejlődést. (Szivák, 2016:23) Szakirodalmi megfogalmazás szerint a reflexió a pedagógiai „*szakmai gyakorlatban kétféleképpen nyilvánulhat meg: tevékenység közben és után*." (Hunya, 2015). Magunk a mellett érvelünk, hogy egyfelől szükséges a reflexió adása és egyúttal a fogadása a neveléstudományi kutatási folyamat *közben* is, arra, ami történik: a folyamatra magára, a reflexiókra a megértés, az ismételhetőség, a hitelesség az objektivitás végett, illetve a szubjektív fegyelmezettség (Máthé, 2002) megtartása okán. Szükséges továbbá a pedagógiai folyamatok során megjelenő reflexiótípusok és -szintek megkülönböztetése. (Szivák, 2010)

A kutatás során alkalmazott reflexió fajtái

Önreflexió

Az önreflexió az önszabályozás egyik eleme, az önbírálat, az ön-reagálás és reakciók elegye (Molnár, 2009:349) Hangsúlyozottan folyamatról van szó az önreflexió esetén, amely önelemzés, önértékelés, önpárbeszéd és önmegfigyelés révén valósul meg. Megfelelő körülmények között az önreflexió önkorrekciós hatású és konstruktív lehet, ugyanakkor bizonyos helyzetekben az önreflexió destruktívvá és problematikussá is válhat a szakmai és önfejlődésben (Yip, 2006).

A kollegiális, vagy társreflexió

A co-, vagy meta-reflexió voltaképpen „*egy elmélyültebb és elemző gondolkodást követelő, két, vagy több ember bevonódásával történő cselekvés, mellyel azt célozzák meg a résztvevők, hogy*

elmozduljanak gondolataikkal és gyakorlataikkal. Ez a reflexiótípus leíró jellegű és analitikus." (Thorpe, 2015) Azt is megjegyzik, hogy további koncepcionális fejlesztésre és empirikus kutatásra van szükség a (co) meta-reflexió mibenléte feltárásához.

A metareflexió

A metaszintű reflexió – a metareflexió – voltaképpen a reflexió reflexiója. Egy definíciós törekvés szerint *„A metareflexiót mint a szakmai fejlődés egy lehetséges módszerét tekinthetjük, különösen oktatók, a tanulási folyamatokhoz közvetlenül kapcsolódó kurzusvezetők, koordinátorok esetében. A reflexiós gyakorlat kiterjesztésében a meta-reflexió a résztvevők, gondolkodása és gyakorlataik fejlesztése érdekében, a leíró jellegű elemzési szintektől az elemzési szintekig valósul meg* (Thorpe, 2017).

A metareflexió egy további eszköz a tanítási-tanulási folyamatban: a résztvevőt képessé teszi arra, hogy *„elidőzzön egy részletnél, munkamódszernél vagy műfajnál, és szóban vagy írásban reflektáljon a folyamatban lévő munkára. A cél a fókuszon tartás tudatosságának növelése, valamint, hogy megteremtse az alapokat a tudatos cselekvés képességéhez. A tanulás szempontjából ugyancsak nagy jelentőségű a konstruktív reagálás a tanároktól, barátoktól a szövegek formájával és tartalmával vagy a szóbeli munkával kapcsolatban"* (Lindquist, 2011)

Metareflektív megnyilvánulásoknak tekinthetők tehát a pedagógiai folyamatok tisztázása, a pedagógus önelemzése, mi több, maga a kutatói munka, beleértve a legváltozatosabb neveléstudományi területeket (Nemes, 2017, Vida, 2017, Zank 2017, Nagy, 2017, Vertike, 2017, Nyúl, 2017). Megkockáztathatjuk, hogy maga a neveléstudományi kutatás lefolytatása is egy metareflektív folyamat.

Kutatástani háttér

A megfigyelt reakciók - az önhátráltató, a halogató, a védekező pesszimista, valamint a perfekcionista vagy védekező-pesszimista - egyfelől maladaptív stratégiákként azonosíthatók, (Nagy et al. 2017; McMahon et al., 2018) ugyanakkor tanulmányunkban vizsgáltuk a másik pólus eshetőségeit, az adaptív stratégiákat, tehát az önhatékonyság, a kompetencia-érzés, a megküzdésre való nyitottság szempontjait is beemeltük. Megközelítésünkben a reflexiótípusokat, mint pedagógiai eszközt alkalmazzuk, amelynek segítségével a kutatáshoz kapcsolódó maladaptív stratégiák alakíthatók.

A kutatás stratégiája, módszerei, az elemzés tárgya, egységei

A metakutatást esettanulmányok segítségével valósítottuk meg. Az ilyen vizsgálatok kvalitatív jellegűek, magatartás vagy a tapasztalat narratív leírására alkalmasak. Az esettanulmányi kutatásokat nem használják az ok és a hatás meghatározására, generalizálható igazságok felfedezésére: szűken összpontosítanak, nagy részletességet biztosítanak, és képesek arra, hogy mind a tárgyilagos, mind a szubjektív adatokat kombinálják a mélyreható megértés elérése érdekében. (Vercseg, 2011)

Az elemzési egységeket (az „igen/nem" - eldöntendő válaszokat) online kérdőíves kikérdezés során nyertük ki, kvázi-reprezentatív mintán. Megjegyzendő, hogy valójában minden résztvevőt kikérdeztünk, a kis résztvevő- és elemszám okán azonban kijelenthető, hogy nagyobb, illetőleg valóban reprezentatív mintán megismételve a vizsgálatot, feltételezhetően azonos

eredményekre jutunk. A válaszokhoz kapcsolódó bináris kódokat kapcsoltunk, a kvantitatív adatelemzést Excel© táblázatkezelőben statisztikai próbákkal végeztük.

A kérdőív kérdéseit intuitív módon generáltuk, validálása próbakérdőívezéssel, az eredményeké személyes megkérdezés kapcsán történt meg (a kapott eredményeket szöveggé transzformáltuk majd visszajuttattuk az adatszolgáltatóknak). A résztvevői narratívákat a jelen tanulmány keretei között nem vetettük alá kvalitatív szövegvizsgálatnak – ez a kutatás további iránya lehet.

A számos létező esettanulmányi módszer közül egy kombinált metodikával dolgoztunk: egyfelől illusztráló típusút végeztünk, amennyiben a téma jobb megismerését kívántuk elérni; feltáró jellegűt, mivel célja az alapvető adatok összegyűjtése volt, amellyel egy nagyobb összefüggés felismerhető. Ezzel egyidejűleg az esettanulmányok kumulatív jellege azt célozza meg, hogy több eseményt és helyzetet összekapcsoljon, és így lehetővé téve az érvényességet. Kritikus példaként is állhatnak az esettanulmányokban szereplő minták, melyek nem új általánosságok létrehozását jelentik, hanem több helyzet vagy esemény megvizsgálását. Különböző módszereket - multimodális megközelítést - alkalmaztunk az adatgyűjtésre: intuíció, narratíva, önfeltárás, megfigyelés, írott és szóbeli reakciók. Az esettanulmányok szintjét illetően nem horgonyoztuk le magunkat egyik vagy másik típus mellett („talált', „tárgyjellegű" vagy „létrehozott" vagy „konvencionális") (Takács, 2017: 127)

Az esettanulmány-módszer hátrányai (az adatok egyedisége, az esetleges szubjektivitás és a kutatói elfogultság) figyelembe vételével vontuk meg következtetéseinket. A kockázatok kivédése végett szándékoltan nem kvalitatív feldolgozásmódot választottunk. Az eredmények interpretációjában is önkorlátozással éltünk. Mindezt együttvéve az eredmények megbízhatósága, érvényessége arra alkalmas, hogy a megállapítások további vizsgálat tárgyává váljanak.

A kutatás tárgya

A bemutatott kutatás tárgya azon reflexiók elemzése, amelyek az esettanulmányok során a felszínre kerültek, a kitapintható viszonyulási mintázatok. Metakutatási – a kutatásról való kutatás – következtetés, hogy egy kutatási folyamatban tulajdonképpen valamennyi megnyilvánulásra történhet és szükséges is jelzések adása, amely a megértést minél sikeresebben szolgálja. Voltaképpen a kutatási, a kutatóvá válási folyamat mozgatórugója a reflektálás, a permanens visszautalás, az előző lépésekre vagy (inte)akciókra, korrekciók adása, ugyanis az ezekre adott válaszok lendítik tovább magát a folyamot. Reflektálás történik a kutatói kérdésre, a hipotézisekre, a részvételi motivációra, a kockázatok kezelésére, elhárítására, a bizonytalanságokra és a vívódásra. Jelen tanulmány a résztvevők kutatási ötletére, a kutatásuk lefolytatására kapott reflexiókkal (kritikákkal) kapcsolatos reakcióikkal foglalkozik.

A kutatói kérdések

A vizsgálat során formálódott kutatói kérdés lényegisége, hogy milyen módon támogatják a kutatói énfejlődést a különféle reflexiók; milyen vizsonyulástipológia hozható létre e reflexiókhoz kapcsolódó stratégiák alapján (adaptív és maladaptív, valamint, hogy milyen szakmai énfejlődési hozadéka lehet a kutatási folyamatban szerzett tapasztalatoknak.

A vizsgálat célja, a minta jellemzése

A neveléstudományi kutatásra mint akcióra adott reflexiók reflexiója vizsgálata és a kapott eredménynek mentén lehetséges viszonyulási profilok létrehozása.

Az itt bemutatott kutatás három olyan eset vizsgálatának egyike, ahol a megfigyelés tárgyai (akció)folyamatok voltak, amelyeknek a terepei három színhelyen és különböző időintervallumokban valósultak meg.

A [C1] esetben egy féléven át tartó mesterszintű, nappali, hetente háromórás időtartamot felölelő tanárképzési kurzus kapcsán vizsgáltuk a folyamat közbeni reflexiókat, tanárszakos hallgatók részvételével. A diszciplináris tudástartalmak mentén (mint például a nevelés elmélete, a tanítás tanulása) haladva olyan idegennyelvi, kommunikációs, gyógypedagógiai elemek szövődtek a kurzus tematikájába, amelyek a leendő tanárok kompetenciáinak fejlesztését támogatják. A tanári felkészítésnek ez a felfogása a pedagógiai tudást nem csupán az ismeretekkel, hanem a képességgel, készséggel és az attitűddel is azonosítja. Célja a pedagógusjelöltek képességei, készségei széleskörű fejlesztése, közelebbről attitűdjük alakítása, énképük reális irányba terelése voltak. E céltételezések [C1] esetben különféle akciók, beavatkozások során valósultak meg, így a kétnyelvű kurzustartás, tananyag-adaptáció, valamint co-teaching valósult meg (a kurzushoz kapcsolódó tartalmi/cselekvési változtatások), amely beavatkozásokat folyamatos mérés, értékelés, hallgatói és kollegiális reflexió és mindezek naplózása (jegyzőkönyvezése) követett. A cél – a tantárgyi/diszciplináris tudástartalmak átadása mellett, ezekkel egyidejűleg - a leendő tanárok pedagógiai jártasságának, pozitív attitűdjének kialakítása és végül a kompetenciáik fejlesztése volt. Mindez szituatívan kéttanáros modellben zajlott, kooperatív tanulásszervezésbe ágyazottan, tankönyvelemzést, esettanulmányt, valamint IKT-vel támogatott elemeket is integrálva. A modell lényege, hogy a kurzuson egyidejűleg vannak jelen a gyógypedagógiát és idegen nyelvet oktatók, így egyes diszciplináris tartalmakat végig kíséri a gyógypedagógiai, tantárgypedagógiai, inter - és multikulturális vonatkozások beemelése. (Zank, 2017:213)

A [C2] eset egy egyéves doktorjelölti önszerveződő kutatói műhelyt mutat be, mely kutatójelölti kezdeményezésre indult, főként a kutatásmódszertan témaköreihez csoportosuló fókusszal. A találkozások egynapos illetve félnapos időtartamot jelentettek, a nyári időszakban összefüggő kéthetes, a szemeszter során egynapos formában. A [C2] tagjai jelenleg is havi rendszerességgel tartják találkozóikat. [C2] eset során tehát a doktori képzésben résztvevő, tanulmányaik különféle fokán tartó PhD-hallgatók önszerveződő csoportja folyamatait volt alkalom résztvevő megfigyeléssel elemezni. A rendszeresen megvalósuló (vizsgaidőszak után egybefüggő kétheti illetve szorgalmi időszakban havi rendszerességű) találkozókon vezető oktató segítségével a résztvevők a neveléstudományi kutatás módszertani kérdéseit vitatták meg akció-jelleggel, azaz a résztvevők maguk alakíthatták a folyamatot, ajánlhattak témák, mindenekelőtt saját megoldásra váró problémáikkal léptek elő. A folyamat sajátja volt, hogy bármely ponton lehetőség volt a bekapcsolódásra, mint ahogy a kilépésre, a létszám 2-5-8-10 fő körül mozgott. [C2] esetben a kurzusvezető részéről javaslatok fogalmazódtak meg: részvételre olyan szakmai eseményeknek, mint PhD védéseken részvétel - azzal a céllal, hogy megfelelő szituációba helyeződjenek, elképzeljék a folyamatokat; vagy doktori cselekményeket látogassanak (szigorlat, elővita, védés). Az egyéves szakaszt követően a csoport tagjai nagyobb magabiztosságról, az érdekeik mellett kiállás hatékonyabbá válásáról számoltak be. Emellett megérezték a fontosságát a kutatók közötti eszmecserének. A találkozók témaköre a neveléstudományi kutatás módszertanának tanulmányozása volt, ezen kívül a résztvevők számot adtak kutatásuk előrehaladásáról. A reflexiófajták közük az önreflexiót, a kollegiális reflexiót, szintjeit tekintve az

írott és szóbeli illetve folyamat közbeni reflexiót alkalmaztuk, egyezményesen minden esetben *a cselekvésre* és nem a személyre vonatkozóan, valamint *fejlesztő* és *konstruktív értékelést a szem előtt tartva* – tehát a kritikai észrevétel mellett *a korrekcióra tett javaslatot* is kértük minden esetben. A reflektálás kölcsönös volt, többirányú, azonnali, egyidejű és időnként retroaktív (a találkozókat követően).

A [C3] esetben a csoport egy formálódó neveléstudományi kutatócsoport céljával alakult, konkrét célkitűzésekkel, tudatos kutatásmenedzselési megfontolásból. [C3] esetben a találkozások formalizáltabbak voltak, kifejezett cél a kutatócsoporti attitűd fejlesztése volt, az innováció, a konferencia-részvétel ösztönzése, a publikációs aktivitás elősegítése valamint konkrét, célirányos kutatási teendők elvégzése.

Mindhárom esetben az akciók bevonódott résztvevői folyamatosan inspirálódtak, hogy reflektáljanak részvételük motivációjára, indítékaikra a kutatásra, beavatódásukra a folyamatba, nehézségeikre és sikereikre, valamint azokra a saját attitűdváltozásokra, melyek az akciókutatás nyomán bekövetkeztek. Ugyanakkor világossá vált, hogy nem megkerülhető, szükséges a kutatási folyamatból természetesen kinövő igény és felismerés, a reflexiók metaszintű reflektálása.

Tanulmányunkban a fenti három közül a [C2] esetet vizsgáljuk behatóbban; az önszerveződő, kutatóvá válási folyamatot értékeltük, abból a szempontból, hogy hatással volt-e a résztvevők szakmai énképére, és kísérletet tettünk annak felismerésére, hogy ezek a folyamatok milyen változást idéztek elő, illetve az elért hatás milyen jellemzőket mutat.

A kutatás leírása

A reflexiók nem voltak standardizáltak, nem azonos időben fogalmazódtak meg, ugyanakkor folyamatosak, szóbeliek, esetenként írásosak és kölcsönösek voltak. A folyamat során kapott szóbeli reflexiókhoz való viszonyulásról a résztvevők válaszai, magatartása alapján az alábbi viszonyulás-tipológiák formálódtak. Ezek, amelyek négy jellegzetes viszonyulás köré csomósodtak, értékpárokat létrehozva (az adaptív-maladaptív dimenziót kibővítettük):

- A reflexiók, észrevételek teljes mértékű elfogadása – értelmezhető, mint *perfekcionista stratégia;*
- A reflexiók mérlegelése és a lehetséges fejlesztési irányok meglátása – *adaptív-perfekcionista* stratégiaként értelmezhető;
- Az énvédő mechanizmusok (kifogáskeresés, külső, objektív okokra hivatkozás, énvédő mechanizmusok működtetése), belső bizonytalanságok extrapolálása; mint *halogató-önhátráltató stratégia*, amely tovább differenciálódik belső indokokra hivatkozással vagy külső okokra utalással;
- A reflexiók elutasítása – értelmezhető egyfelől *defenzív pesszimizmusként* (nem- folytatás, önfeladás), ugyanakkor *perfekcionista-adaptív* attitűdként is: nem fogadja a kritikát a válaszadó, mert meglátása szerint nincs rá szüksége.

E szóbeli jelzéseket állításokká transzformáltuk, majd kérdőív formájában a résztvevőknek eljuttattuk - így validáltuk az előző lépésben létrehozott viszonyulás - tipológiákat:

1. *Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni.*

2. *Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam.*
3. *Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.*
4. *Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.*
5. *A kritikát kétkedve fogadom, hisz a bíráló nem tudhatja, milyen élethelyzetben vagyok.*
6. *A kritika hatására rájövök, hogy nem fogom tudni teljesíteni a követelményeket.*
7. *Az én élethelyzetemben sokkal nehezítettebb a pálya, mint másoknak.*
8. *Valószínűleg egy későbbi időpontban leszek kész és képes az elvárások teljesítésére.*
9. *Rosszul érintett, hogy kritikát kaptam, miközben tudom, hogy jó úton járok.*
10. *Úgy érzem, a kritika egyetlen pontja sem helytálló; jó úton haladok, amit alátámaszt az is, hogy eddig eljutottam és megerősítéseket is kapok.*

Mindkét esetben azonos jellemzők voltak, hogy amelyek függetlenek voltak a résztvevő nemétől, korától vagy a doktori cselekmény előre haladottságától.

Eredmények

Előfeltételeztük, hogy – a kezdetben intuitív, narratív, primer módon észlelt - elbeszélésekből, résztvevői megnyilatkozásokból kinyert adatok alapján különféle viszonyulás típusok állapíthatók meg, és ezek egy lehetséges skála mentén szóródnak.

A viszonyulás típusok kategorizálása egyfelől az adaptív stratégiák köré szerveződik: a *bizonytalanság kifejeződése* köré, a *kritika fogadása/elfogadása* köré, a *kritika részben elfogadása* köré (felismerések, meggyőződések képében) és a kritika elutasítása köré (a különféle kifogások sorjázásában); másfelől a maladaptív stratégiák szintjén, a *halogatás,* az *önhátráltatás*, a *halogatás*, a *védekező pesszimizmus*, valamint a *perfekcionizmus* (Nagy et al. 2017:348) és a különféle énvédő mechanizmusok működtetése képében. Ezeket az észlelt attitűdöket kíséreltük meg kérdésekké alakítani és feltenni a résztvevők számára egy etap végeztével.

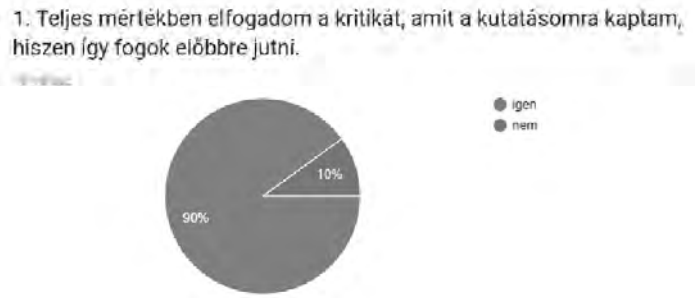
Azt is előfeltételeztük, hogy egyre magabiztosabbá, reflektívebbé és kritikusabbá váltak a részvevők, a reflexiós folyamat előre haladásával csökken a maladaptív stratégiák száma – egyfelől önmaguk, másfelől a csoport tagjai felől érkező reflexiók irányában. Azt vizsgáltuk, hogy a folyamatok végén mely viszonyulás-típusok lesznek jellegzetesek, melyek kevésbé. Az intuitív kategóriákat később online anonim kérdőíves megkérdezés mentén validáltuk, illetve a válaszadóktól kapott szöveges kiegészítésekkel:

1. számú ábra *Viszonyulási típusok*

Mindkét, e tanulmányban elemzett (C2 és C3) esetben különféle viszonyulás-típusok voltak azonosíthatók, a folyamat során a kutatási téma választására illetve az alkalmazott stratégiára kapott írásbeli és szóbeli jelzésekből.

Ily módon lehetséges viszonyulási profilok, különféle viszonyulás-típusok váltak identifikálhatóvá. Nem vizsgáltuk a résztvevők nemét, korát vagy a doktori cselekmény előre haladottságát, mindössze az a közös jellemzője volt a csoportnak, hogy részt vettek a folyamatban. Ebből következően nem jósló erejű következtetéseket kívántunk megvonni, hanem pillanatképet adni a szereplőknek e sajátos folyamathoz való viszonyulásáról.

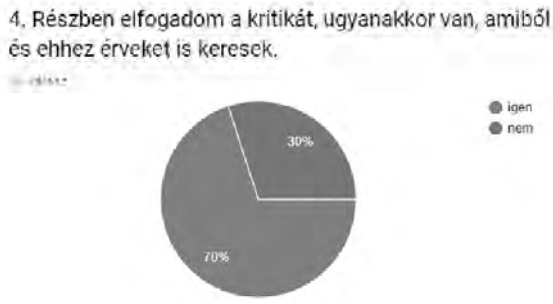
Kutatói kérdésünkre, hogy mely területeken keletkeztek csomósodások a skálán az alábbiakat kaptuk:



Ezt a viszonyulás-típust a teljes elfogadás jellemzi, egyfajta kritika-nélküliséget – abszolút számban kifejezve a tíz válaszadó egyike érzi úgy, hogy *teljes mértékben elfogadható* a feléje érkezett kritika – tekinthető a perfekcionizmus egy megnyilvánulásának az elvárásokkal a lehető leginkább azonosulás, igazodás). Azt sem állíthatjuk, hogy ezt az attitűd-jellemzők kizárólag az önszerveződő csoport hatásaként szerezte a résztvevő (ugyanakkor a narratív beszámolókban találunk arra utalást, hogy éppen ez a cselekvő folyamat részévé válás gyakorolt lényegi hatást az attitűdre). Egy háttérváltozót azonosítottunk mindössze: a válaszadók az alkalmak mindegyikén vagy megközelítőleg 90%-ában jelen voltak. (Természetesen, az énképre tett hatás tisztázása végett további háttérváltozók vizsgálandók, így az alkalmakon való részvétel, a kurzustematika és mások.)

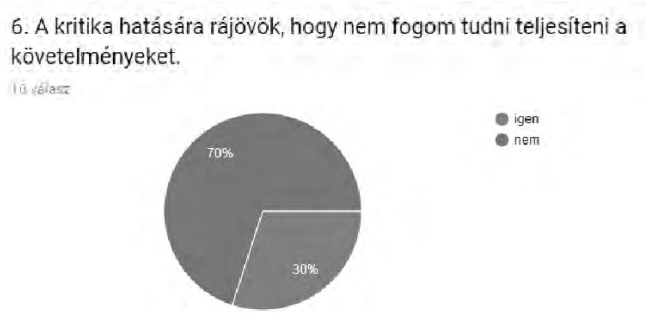
Ezt a viszonyulás-típus egy reflektívebb attitűdöt mutat, (3. számú ábra) jellemzően a válaszadók fele úgy értékeli, hogy magabiztos egyfelől, másfelől nem zárkózik el a fejlesztő értékelés fogadásától. Ebben a profilban kismértékben megtalálható a nyitottság és elfogadás a kritikai reflexiók iránt, ugyanakkor egyfajta önvédő mechanizmus is (*„néhány dologban talán nekem van igazam”).*

A skála középpontja felé tartó 3-as kérdés a legkiegyenlítettebb álláspontot, a leginkább adaptívnak mondható stratégiát modellezi. Itt minden válaszadó úgy gondolta, hogy számára vállalható az a hozzáállás a kapott reflexiókra, hogy egyfelől mindegyikben megtalálható a fejlesztésre, fejlődésre alkalmas elem, másfelől – saját belátása, önértékelése szerint - mérlegelésre kész és képes, hogy megkülönböztesse az elfogadható és beépíthető kritikát attól, amelyikkel nem tud azonosulni. Ez a profil igyekezett a leginkább maladaptívstratégia-mentesen megjeleníteni a lehetséges attitűd-kifejeződést; láthatóan minden résztvevő ebbe a kategóriába sorolta magát.

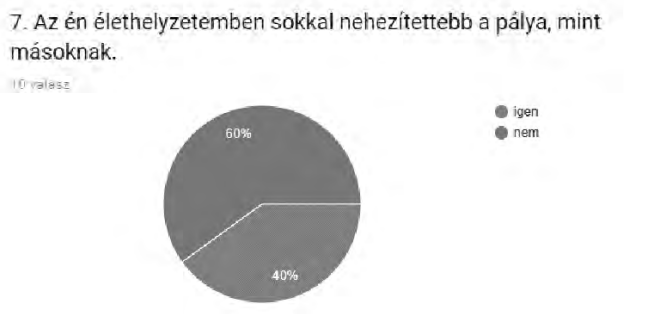


Ez a pont a skálán azt szimulálja, hogy fellelhető volt a résztvevők között olyan attitűd, ahol a résztvevő ugyan elfogadta a kritikát, szituatívan nem voltak ellenvetései – ugyanakkor *bizonyos pontokon* bevallottan nem változtat az álláspontján, és ehhez érveket is keres, azaz meg is védi álláspontját (perfekcionista-énvédő attribútumok illetve részben adaptivitás) – ezt három résztvevő kapcsán lehet megállapítani.

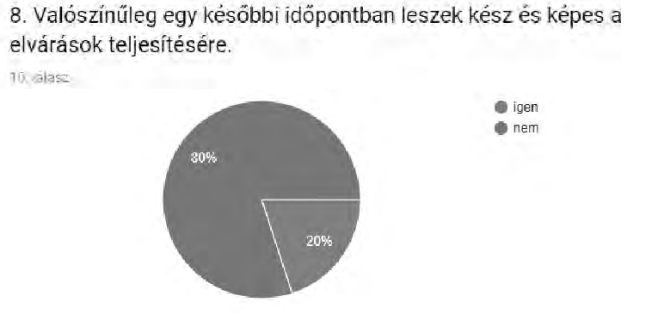
Két fő a tíz résztvevőből szubjektív (nem a doktori kutatás nehézségeivel kapcsolatos) problémákra utalt, amikor sikertelen volt. A folyamat kezdetén megközelítőleg hasonló számban érveltek úgy a résztvevők, hogy külső tényezők (családi okok, nehezített és - a résztvevő értékelése alapján - rá jellemző egyedi és sajátos élethelyzet) áll a sikeres teljesítés útjában. Ebben a profilban a halogató, a külső feltételekre hivatkozva önhátráltató mechanizmusok látszanak működni, az adaptivitás jele nélkül.



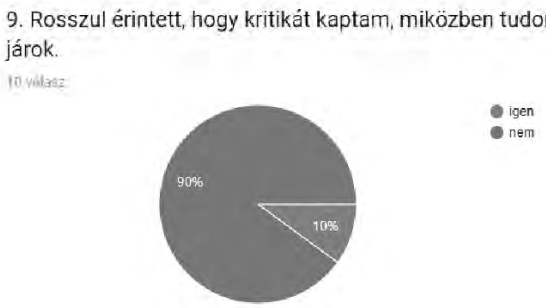
Három résztvevő úgy vonta meg a kapott reflexiók alapján azt a következtetést, hogy nem lesz képes teljesíteni a kutatásával kapcsolatos követelményeket. Egyfajta önfeladásként jellemezhető ez az elem, amely hátráltatja az előrejutást, maladaptív (védekező-pesszimista) stratégiaként értelmezhető.



Négy válaszadó úgy értékelte a helyzetét a folyamatban való részvétele, a kutatására kapott reflexiók alapján, hogy a számára szubjektív érzékelés szerint nehezített az, az út, amelyen a kutatásával kapcsolatos teljesítések felé halad, jellemzően halogató és önhátráltató stratégia – külső okok megjelölésével.



Ketten úgy vélik, hogy a reflexiók hatására csak egy későbbi időpontban lesz képes a teljesítésre, egyfajta halogató stratégia működtetését vehetjük ki, adaptív törekvéssel (az *„elvárások teljesítése”*) és perfekcionista (*„kész és képes”*) jellemzőkkel azonosíthatóan.

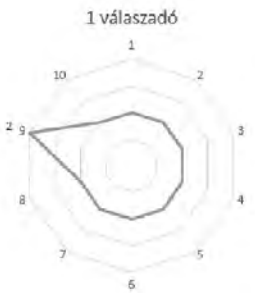


Mindössze egy résztvevő értékelte úgy a végigélt folyamatot, hogy rosszul érintette a kritika, megjegyzendő, hogy az egyéni válaszokat tekintve ez a válaszadó minden kérdésre „igen" választ adott. Mások nem nyilatkoztak úgy, hogy számukra nem elfogadható a kritika.

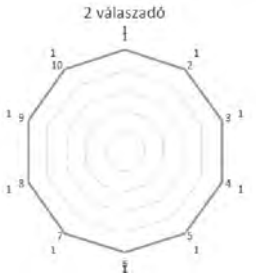
Két fő úgy érzi, „*a kritika egyetlen pontja sem helytálló; jó úton haladok, amit alátámaszt az is, hogy eddig eljutottam és megerősítéseket is kapok*."

Egyéni viszonyulásprofilok

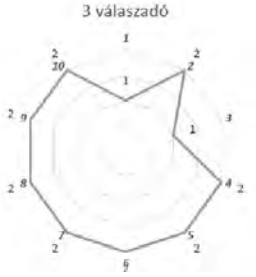
Ha válaszadónként tekintünk az eredményekre, az alábbi egyéni profilok rajzolhatók meg, mint egyes viszonyulás-modellek:



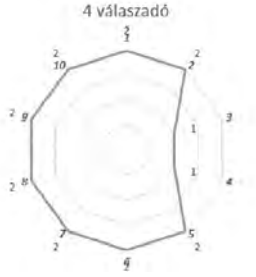
Az (1) válaszadó esetében a 9. kérdésre adott „nem" válasz (*Rosszul érintett, hogy kritikát kaptam, miközben tudom, hogy jó úton járok*.), a többi kérdésre „igen" volt a válasza.



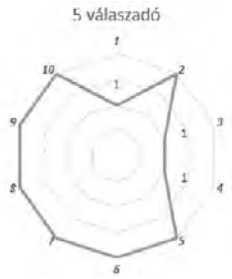
A (2) válaszadó esetében minden kérdésre „igen" volt a válasza (az ábrán a belső körön helyezkednek el a kérdések számai.)



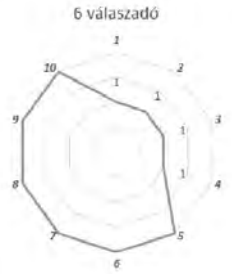
A (3) válaszadó két kérdés kapcsán válaszolt „igen"-nel (az 1-es és 3-as kérdés esetén: *1.) Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni. és 3.) Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni*.) Az ábrán a dőlt számok a kérdések számát jelölik.



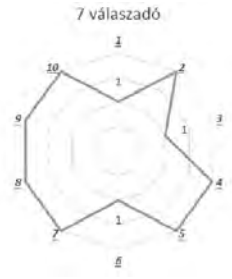
A (4) válaszadó profiljából kiolvasható, hogy a 3-as és 4-es kérdésekre válaszolt „igen"-nel (*3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit 2. Mindenből lehet tanulni és 4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből engedek és ehhez érveket is keresek).* Az ábrán a dőlt számok a kérdések számát jelölik.



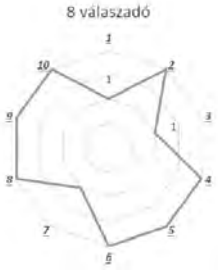
Az (5) válaszadó az 1, a 3 és a 4. válaszok esetén adott „igen" választ (1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni., *3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.)* Az ábrán a külső körben a dőlt számok a kérdések számát jelölik.



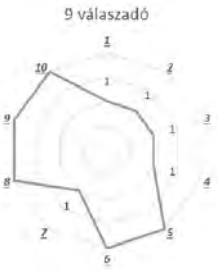
A (6) résztvevő 1,2, 3,4 válaszok esetén válaszolt „igen"-nel (*1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni. 2. Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam. 3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.)* Az ábrán a dőlt számok a kérdések számát jelölik.



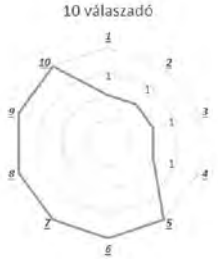
A (7) válaszadó az1 (Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni.); a 3-as (Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit 2. Mindenből lehet tanulni.); és a 6. a „kritika hatására rájövök, hogy nem fogom tudni teljesíteni a követelményeket") kérdések estében válaszolt „igen"-nel (Az ábrán a dőlt számok a kérdések számát jelölik.)



A (8)-as válaszoló az 1. és a 3. kérdésben válaszolt „igen”-nel: *1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni* és *3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni.*



A (9)-es válaszadó az 1., a 2., a 3. és a 4., és 7. kérdésekre „igen”-nel válaszolt. (*1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni*.) a 2., *(2. Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam.),* valamint *a* 3. és 4. kérdésekre válaszolt „igen”-nel (*3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni; 4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek)* valamint 7. *Az én élethelyzetemben sokkal nehezítettebb a pálya, mint másoknak.”*



A (10)-es válaszadó 1, (*1. Teljes mértékben elfogadom a kritikát, amit a kutatásomra kaptam, hiszen így fogok előbbre jutni*.) a 2., *(2. Elfogadom a kritikát, hiszen így fogok előbbre jutni, de közben úgy érzem, néhány dologban talán nekem van igazam.),* valamint *a* 3. és 4. kérdésekre válaszolt „igen”-nel (*3. Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni; 4. Részben elfogadom a kritikát, ugyanakkor van, amiből nem engedek és ehhez érveket is keresek.)*

A profilok értékelése

Megállapítható, hogy a vizsgált felnőttkorú tanulók (gyakorlati szakemberek, kutatójelöltek) esetében is megjelennek a maladaptív (az önhátráltató, a halogató, a védekező pesszimista, valamint a perfekcionista vagy védekező-pesszimista) stratégiák, az énvédő mechanizmusok. Ugyanakkor elmozdulás is történik az adaptív stratégiák felé, amely az önreflektivitással és a reflexiók fogadásával összefüggésben állhat. Ezt a szöveges beszámolók is megerősítették, ahol a megkérdezettek arról vallottak, a folyamat elején másként vélekedtek saját maguk szerepéről, helyéről, helyzetéről és azt, hogy ez a vélekedés jobbára a pesszimizmus felé hajlott. A résztvevők arról is beszámoltak, hogy a korai időszakban a távlat, az információk hiánya, az, hogy valójában nincs tisztában a jelölt azzal, milyen konkrét elvárások vannak az irányában és ehhez milyen támogatást kaphat, szintén csökkentik az énhatékonyság érzését. Vizsgálatunkban esettanulmányok leírásával és elemzésével kívántuk bemutatni ezen adaptív és esetenként maladaptív stratégiák evolúcióját.

Azt is ábrázolni kívántuk e profilokkal, léteznek-e azonosságok, hasonlóságok az egyes attitűdök között. A kapott gráfok eltérőek lettek, mindössze a 3. állítás esetében találtuk azt, hogy az egyéni válaszok egyöntetűen „igen" volt minden résztvevő kapcsán. A *„Meghallgatom a kritikát, mérlegelem, mit tudok elfogadni belőle és mit nem. Mindenből lehet tanulni"* - megállapításra minden résztvevő pozitív választ adott. Ennek alapján megfogalmazható az a következtetés, hogy a folyamatos reflektálás, a kritikai reflexiók fogadására és nyújtása valamint ezek kutatói énképbe építése késszé és képessé teszi a folyamat szereplőit egy kiegyenlített, önreflektív látásmódra - akik a fejlesztő értékelést, a kollegiális reflexiókat saját szakmai autonómiájukkal egyeztetni tudják.

Összegzés

A metareflexió, a reflexió és vizsgálata jelentősége kettős: egyfelől, mint eszköz jelenik meg a különféle viszonyulási stratégiák alakításában; másfelől információ nyerhető a tanulást hátráltató maladaptív stratégiák működésmódjáról, valamint az előrejutást támogató adaptív stratégiákról. A reflexió különböző fajtáinak és szintjeinek működtetése hatást gyakorolhat a szakmai előrejutásra és az önértékelésre, továbbá ezen keresztül az önhatékonyság érzésére, amely motiváló erejű. Ezzel egyidejűleg, egy metraflektív attitűd segíti, támogatja a kutatás, a tanulás tárgyára fókuszálást és nem elhanyagolható a kutató szakmai énképére tett hatás. Olyan viszonyulás-tipológiák hozhatók létre, amelyek megjósolhatják az egyes beavatkozási pontokat, ahol az elbizonytalanodás feloldható vagy a pesszimista, halogató látásmód egy pozitív vagy reális énkép felé terelhető. Éppen a metareflektív attitűd kialakítása, a képesség és a készség a fejlesztő értékelésre és önértékelésre, az önbecsülést támogató válogatott reflexiótípusok tudatos alkalmazása, adása és fogadása segíthet a maladaptív, hátráltató stratégiák felszámolásában, hatásuk enyhítésében.

A kutatás eredményeinek a kutatóvá válás folyamatának megértése, elemzése terén, a kutatóvá váláshoz szükséges kompetenciák fejlesztésében, ugyanakkor a tanári szakmai énképformálásban is lehet jelentősége. Ezzel egyidejűleg a reflexióértelmezések körének bővítésére is alkalmasak. Távolabbi célkitűzésként a kialakított viszonyulás-tipológiák után-követése szerepelhet; az egyes attitűd-profilok milyen sikerrel járnak a tudományoskarrier-építésben.

IRODALOM

Hagström, Linus & Scheja, Max (2018): *Using meta-reflection to improve learning and throughput: redesigning assessment procedures in a political science course on power* https://bit.ly/2HyZ1AI [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Heiszer Katalin – Katona Vanda – Sándor Anikó – Schnellbach Máté – Sikó Dóra (2014*): Az inkluzív kutatási módszerek meta-szintű vizsgálata.* Neveléstudomány, 3. évf. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_53-67.pdf [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Hunya Márta (2015): A reflektív tanár. In: Gaál Gabriella (szerk.,): *Tervezés és értékelés.* Eger. https://bit.ly/2MfQq9p [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Lindquist, Ulla (2011): A folyamat közepén. Kulcskompetenciák svéd kontextusban. In: Vágó Irén (szerk.,): *Az európai polgár kompetenciái*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. http://mek.oszk.hu/12900/12981/12981.pdf [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Máthé Andrea (2002): *„Emocionális szabadság, szubjektív fegyelmezettség" : Mészöly Miklósról.* Műhely. 25. évf. 1. sz. 62-68.

McMahon, T.P. & Naragon-Gainey, K. Cogn Ther Res (2018): *The Moderating Effect of Maladaptive Emotion Regulation Strategies on Reappraisal: A Daily Diary Study.* Springer. https://doi.org/10.1007/s10608-018-9913-x

Molnár Éva (2009): *Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései.* Magyar Pedagógia 109. évf. 4. szám 343–364.

Mrázik Julianna (2015): *Törekvés a minőségi intézményes nevelésre – az IPR alapú fejlesztések pedagógusképének néhány eleméről.* Autonómia és felelősség, 1. évf. 3. sz.19-32. online: http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/04-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2015-03szam.pdf [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Nagy Péter (2017): Nonformális és informális tanítás neveléstudományi aspektusai. reflektív gyakorlatra épülő akciókutatások tapasztalatai. IN: Kerülő Judit - Jenei Teréz - Gyarmati Imre (Eds., 2017): *Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem, p. 210.

Nagy Zoltán és D. Molnár Éva: (2017): *Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik.* Magyar Pedagógia 117. évf. 4. szám 347–363. (2017) DOI: 10.17670/MPed.2017.4.347

Nemes Gyöngyi (2017): Hogyan tanítsuk meg a nyelvi hátrányt tanárjelölteknek? – tananyagfejezet a nyelvi hátrányról elsőéves, osztatlan tanár szakos hallgatók számára. IN: Kerülő Judit - Jenei Teréz - Gyarmati Imre (Eds., 2017): *Program és absztrakt kötet.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem, p. 474.

Nyúl Eszter Anna (2017): „Aktív hűség a közösséghez" – a jó állampolgárságra nevelés szerepe Baden-Powell cserkészetében. IN: Kerülő Judit - Jenei Teréz - Gyarmati Imre (Eds., 2017): *Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem, p. 479.

Székely Gábor (2009): Reflexiók. A fokozás mibenlétéről. Magyar Nyelvőr,133. évf. 4. sz. 472-480. http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1334/133407.pdf [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Szivák Judit: (2016): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE, Budapest. http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak-_READER.pdf [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Takács Flóra (2017): *Az esettanulmány mint módszertan a szociológiában*. Szociológiai Szemle 27(1): 126–132. http://www.szociologia.hu/dynamic/takacs_flora.pdf_[A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Thorpe, Anthony and Garside, Diane (2015): *(Co)Meta-Reflection as a Method for Management and Professional Development* (May 1, 2015). Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2662574 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2662574

Thorpe, Anthony and Garside, Diane (2017): (*Co)meta-reflection as a method for the professional development of academic middle leaders in higher education*. Management in Education. Vol.3. (3): 111-117

Vercseg Ilona (2001): Esettanulmány készítése. Parola, 4.sz. 12. https://bit.ly/2LG8fh8 [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Vida Gergő (2017): A leszakadás vizsgálata az SNI-s tanulók körében. IN: Kerülő Judit - Jenei Teréz - Gyarmati Imre (Eds., 2017): *Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem, 194. p.

Yip, Kam-shing (2006): *Self-reflection in Reflective Practice: A Note of Caution*. The British Journal of Social Work, Volume 36, Issue 5. 777–788, https://doi.org/10.1093/bjsw/bch323 [A letöltés ideje: 2018. 06. 09.]

Zank Ildikó (2017): A reflektivitás kontextusai: akció-alapú modell a tanárképzésben. IN: Kerülő Judit - Jenei Teréz - Gyarmati Imre (Eds., 2017): *Program és absztrakt kötet*. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság Nyíregyházi Egyetem. 213 p.

SZERZŐINK

Abai Alex 1997-ben Debrecenben született. Gimnáziumi tanulmányait a Tóth Árpád Gimnáziumban végezte, majd egyetemi tanulmányait a Debreceni Egyetem Informatikai Karán kezdte, mint programtervező informatikus 2016-ban. A 2017-es EFOP363 – Gamma munkacsoport tagjaként a FUTURE projekt kidolgozásában vett részt.

Bátfai Norbert kitüntetéses programtervező matematikus oklevelét a Kossuth Lajos Tudományegyetemen 1998-ban szerezte. 1999-ben megnyerte a Java szövetség (Sun, IBM, Oracle, Novell, IQSoft) Java programozási versenyét. Mobil információtechnológiai cége megnyerte 2004-ben a Sun és a Nokia Magyarország mobil Java programozási versenyét. 2008-ban megkapta a Vezető Informatikusok Szövetsége Év Informatika Oktatója címét. 2011-ben szerzett doktori fokozatot informatikából a Debreceni Egyetemen. 2012-ben megkapta a Hírközlési és Informatikai Tudományos Egyesület Pollák-Virág Díját. A Debreceni Egyetem Informatikai Kara Információ Technológiai Tanszékének adjunktusa. A DEAC-Hackers Esport szakosztály kutatási vezetője. Clash of Clans játékos neve norbertbatfai-929R0LGVU League of Legends idézői neve EntropyNorbi az NA és NorbiEntropy az EUNE régióban.

Bencze Rita, angol-magyar szakos középiskolai tanár, MBA diploma, közoktatási vezető, mentortanár.

Munkahelye Debreceni Egyetem (DE) Balásházy János Gyakorló Középiskolája és Kollégiuma, doktorjelölt, EKE Neveléstudományi Iskola.

Fő kutatási területe: tanárképzés szervezeti vonatkozásai, Lesson Study elmélete és gyakorlata, mentorálás a tanárképzésben, adaptív iskolavezetés.

Besenczi Renátó 2015-ben mérnökinformatikus alap- és mesterképzési oklevelet szerzett a Debreceni Egyetem Informatikai Karán. Tanulmányai során számos ösztöndíjban részesült, a Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjának tagja volt. 2015-ben elnyerte a Nemzeti Tehetség Program egyedi fejlesztést biztosító ösztöndíját. 2013 óta oktat főként programozást, információs rendszereket és rendszerfejlesztést. Jelenleg a Debreceni Egyetem Informatikai Karán tanársegéd, valamint a DEAC-Hackers Esport szakosztály szakmai vezetője.

Bíró István Ferenc tanulmányait a Nyíregyházi Főiskolán végezte, ahol 2005-ben ének-zene, népzenetanári diplomát szerzett. Etnográfusi oklevelet a Debreceni Egyetemen szerzett, ahol jelenleg PhD hallgatóként vesz részt a Neveléstudományi Doktori Programban. A Nyíregyházi Egyetem Zenei Intézetének 10 éve oktatója, 2018-tól a Zenei Intézet Népzene Tanszékének vezetője.

Boreczky Ágnes, professzor emerita, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének oktatója, számos – a családdal, családtörténettel, családi narratívákkal, multikulturalizmussal és a cigány/roma oktatással foglalkozó - könyv és tanulmány szerzője. 2016-17-ben *Nguyen Luu Lan Anh*-nal közösen kérdőíves kutatás keretében a tanárok multikulturalizmusra, nacionalizmusra és migrációra vonatkozó nézeteit vizsgálta.

Bozsányi András 1996-ban Debrecenben született. Gimnáziumi tanulmányait a debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban végezte, ahol érettségit szerzett, majd felvételt nyert a Debreceni Egyetem Informatika Kar programtervező informatikus szakára. Az EFOP363 - Gamma munkacsoport tagjaként a Future projekt kidolgozásában vett részt.

Brezsnyánszky László 1970-ben a Kossuth Lajos Tudományegyetemen szerzett történelem-pedagógia szakos diplomát, majd két évig a jénai Friedrich Schiller Egyetem oktatójaként tevékenykedett. Innen hazatérve a Debreceni Egyetem Pedagógia Tanszékének munkatársaként járta végig az akadémiai szféra grádicsait. Pályája első szakaszában a demokrácia-nevelés és a tanárképzés korszerűsítésének kérdései kötötték le a figyelmét. Kutatói tevékenysége az ezredforduló után új irányt vett: neveléstudomány-történeti vizsgálatokkal kezdett foglalkozni, kutatócsoportjával feldolgozta a Debreceni Egyetem „pedagógiai iskolájának" és a nyíregyházi neveléstudományi műhelynek a történetét. 2006 és 2011 között a Nyíregyházi Főiskola Pedagógusképző Karának dékánja volt. Egyetemi tanári kinevezését 2006-ban vette át.

Dragony Gábor, előadóművészként és népzenetanárként dolgozik. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetemen 2013-ban népi pengetős előadóművész, 2014-ben népi vonós előadóművész, 2015-ben okleveles népzenetanár népi pengetős szakirányon, 2016-ban okleveles népzenetanár népi vonós szakirányon szerzett diplomát. Egyetemi tanulmányai mellett kezdte el a tanítást, 2013-tól a Nyíregyházi Művészeti Szakgimnáziumban, 2015-től a Nyíregyházi Egyetemen. Rendszeresen oktat szakmai táborokban, zenél táncházakban, koncerteken. 2016-tól a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola – Neveléstudományi Programjának hallgatója, kutatási témája: A népzeneoktatás szerepe a művészeti nevelés kurrikuláris és extrakurrikuláris helyszínein. 2012-ben Junior Príma díjban részesült népművészet és közművelődés kategóriában, 2015-ben pedig átvehette a „Népművészeti Ifjú Mestere" állami kitüntetést.

Forray R Katalin a Pécsi Tudományegyetem emeritus professzora, az ottani Romológia Tanszék, valamint az "Oktatás és Társadalom" Doktori Iskola alapítója. Alapképzettsége: német-magyar középiskolai tanár (József Attila Tudományegyetem, Szeged). Tudományos címei és fokozatai: dr univ. (nevelésszociológia, 1976); tudományok kandidátusa (1983); tudományok doktora (2003). Habilitációját a Debreceni Egyetemen szerezte (1999). Kutatói érdeklődése kétirányú. Egyrészt a kisiskolákat és azok hatását vizsgálja a helyi társadalomra; másrészt pedig a cigány / roma népesség iskolázási kérdéseit, és ezzel összefüggésben az új cigány / roma kulturális és politikai elit kiformálódását Magyarországon és a környező országokban.

Györgyi Zoltán közgazdász, 1991 óta dolgozik oktatáskutatóként. Jelenleg a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének docense, valamint az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kutatója. Elsődlegesen az oktatás irányításának és finanszírozásának kérdéseivel foglalkozik.

Imre Anna szociológus, magyar-angol szakos tanár, az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársa. Elsősorban közoktatási témákkal foglalkozik. 2002-ben szerzett PhD dolgozata a középiskolai expanzió és a tanulói továbbhaladás kérdéseiről szólt. Az utóbbi években a tanulói eredményesség és tanulás centrikus szakpolitikai beavatkozások implementációs kérdéseivel foglalkozott, jelenleg ezek kapcsán a pedagógusi munka és szakmai változások kérdéseire fókuszál.

Ispány Márton 1997-ben szerzett doktori fokozatot a Kossuth Lajos Tudományegyetemen. A Debreceni Egyetem Informatikai Kara Információ Technológiai Tanszékének habilitált docense. Kutatási területe az idősorok, elágazó folyamatok és adatbányászat. 2012-ben megkapta az MTA Alexits György és a Hírközlési és Informatikai Tudományos Egyesület Pollák-Virág Díját.

Jankó Krisztina szociológus, okleveles tanító, az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos munkatársa. Doktori fokozatát 2012-ben szerezte meg a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Programjában, disszertációja az iskolakörzetesítés társadalmi hatásairól szólt. 2014-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Szociológiai Intézetének megbízott oktatója. Kutatási területei: oktatás-és nevelésszociológia, közoktatás-kutatás, területi és regionális kutatások, oktatáspolitika és területfejlesztés összefüggései, közoktatás helyzete, kisiskolák, iskolakörzetesítések, intézményi szintű kutatások.

Juhász Erika, Okleveles művelődési és felnőttképzési menedzserként a Kossuth Lajos Tudományegyetemen végzett, majd ugyanitt az akkor már Debreceni Egyetemen szerezte meg a PhD fokozatát 2005-ben. A Debreceni Egyetem oktatója 20 éve, jelenleg tanszékvezető docense. Emellett 2015 óta a Nemzeti Művelődési Intézetben az országos közművelődési képzési és kutatási folyamatok vezetője, jelenleg a Kultúrakutatási és Képzési Igazgatóság vezetője. Számos civil szervezet aktív tagja, elnöke a KultúrÁsz Közhasznú Egyesületnek, alelnöke a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének, valamint a Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesületének. Az MTA köztestületi tagja, alelnöke az MTA PTB Andragógiai Albizottságának, elnöke az MTA DAB Művelődéstudományi Bizottságának. Fő kutatási területei: közösségi művelődés, közművelődés és képzés, felnőttképzés kapcsolata, a felnőttképzés és a közösségi művelődés intézményrendszere, módszertana, közösségfejlesztés, civilek a kultúrában és az oktatásban.

K. Nagy Emese a neveléstudomány habilitált doktora. Kutatási területe: a tanulók között kialakult státuszhelyzet kezelése. Az Eszterházy Károly Egyetem docense és a Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola vezetője. Oktatási szakértőként szakterülete a tanügy-igazgatás.
Munkája során szerepet vállal a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában, tehetséggondozásban és a tanártovábbképzésben. A Komplex Instrukciós Program hálózatának a szakmai vezetője (www.komplexinstrukcio.hu).

Kocsis Dávid 1997-ben Mátészalkán született. Gimnáziumi tanulmányait a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumban végezte. Egyetemi tanulmányait a Debreceni Egyetem Informatikai Karon kezdte, mint programtervező informatikus. Az EFOP363 - Gamma munkacsoport tagjaként a Future projekt kidolgozásában vett részt.

Kozma Tamás emeritus professzor (nevelésszociológia, összehasonlító felsőoktatási kutatások), a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetében, valamint alapító elnöke az egyetemi Felsőoktatási K+F Központnak (CHERD). Teológiát végzett Budapesten és Kolozsváron, magyar-történelem szakot Szegeden. Egyetemi doktorátust szerzett a Szegedi Tudományegyetemen, kandidátusi minősítést a Magyar Tudományos Akadémián, a tudományok doktora címet ugyanott, PhD-t a Debreceni Egyetemen, ahol egyúttal habilitált is. Igazgatója volt az Oktatáskutató Intézetnek (1990-2000), tudományos tanácsadója az utódszervezetnek. 18 kötetet és mintegy 200 tanulmányt és cikket publikált (főként magyarul, részben pedig angolul). Legutóbbi könyve: *A pillanat. Esszé az oktatáskutatásról.* Új Mandátum, Budapest 2016. Kutatásai követhetők az Academia.edu, valamint a ResearchGate tudományos megosztókon. Alapító szerkesztője a *Hungarian Educational Research Journal*-nak (herj.lib.unideb.hu), valamint elnöke a *Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének* (HERA).

Molnár György, habilitált egyetemi docens, a BME GTK dékánhelyettese, a Műszaki Pedagógia Tanszék tanszékvezetője és a BME Tanárképző Központ főigazgatója. Villamosmérnök-mérnöktanár, orvosbiológus mérnök, a neveléstudomány doktora (PhD.) közoktatási vezető-szakvizsgázott pedagógus, számos tudományos és szakmai bizottság aktív tagja. 2001 óta a BME egyetemi oktatójaként folyamatosan rész vesz a Műszaki Pedagógiai Tanszék valamint a Gazdaság-és Társadalomtudományi Kar munkájában. Az IKT-alapú kutatási alaptémái mellett a szakképzés-pedagógia módszertani és technológiai-innovációs lehetőségei is foglalkoztatták, melyek alkalmat adtak arra is, hogy az új korszerű, atipikus és elektronikus tanítási-tanulási utakat is kutathassa.

Mrázik Julianna habilitált egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézetének intézetigazgató helyettese. Kutatási területei a pedagógusok problémái, a Bologna folyamat hatása a tanárképzésre, a tanári professziók, e-learning és e-portfólió, minőségmenedzsment rendszerek és módszerek, a neveléstudomány speciális nyelve, a nyelvoktatás pedagógiai kérdései, a tanárképzés rendszereinek összehasonlító elemzése, a pedagógiai rendszerek kérdései és rendszerezésnek problémái.

Nagy Krisztina magyar nyelv és irodalom, valamint filozófia szakos középiskolai tanár. 2013-ban iskolai mentori, 2014-ben közoktatás vezetői szakvizsgát szerzett a Budapesti Műszaki Egyetemen. Szakdolgozati témái a pedagógus továbbképzéshez kapcsolódtak. Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának ösztöndíjas doktorandusz hallgatója. Kutatási témája a mentorálás, a pedagógus- és mentorképzés, a mentorok tanulása, továbbá a reflektivitás és a videóval támogatott felidézés.

Nguyen Luu Lan Anh az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi docense és igazgatója. Főbb kutatási területei az akkulturáció, az etno-kulturális identitás és identitásfejlődés, a nemekkel kapcsolatos nézetek, valamint a kulturális sokféleséggel kapcsolatos tanári attitűdök.

Novák Géza Máté egyetemi docens, drámapedagógus az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar oktatója, az Általános Gyógypedagógiai Intézet intézetvezetője. A *Dráma és színház a szociális integrációban* szakirányú továbbképzés szakfelelőse. Fő oktatási és kutatási területe: dráma- és színházalapú projektek a gyógypedagógiában és fogyatékosságtudományban, alkalmazott dráma és színház, dráma- és színházterápia a szociális integrációban.

Nyilas Orsolya, andragógus, 2004-től tanít a Nyíregyházi Egyetemen. Szakmai érdeklődése kiterjed a felnőttoktatás módszertana, a képzések szervezése, a felnőttképzés társadalmi, gazdasági vonatkozásának kérdéseire. Kutatási témái közé tartozik még a tartósan munkanélküli roma vagy hátrányos helyzetű felnőttek foglalkoztatási lehetőségeinek vizsgálata az Észak-Alföld régióban. Jelenleg a Debreceni Egyetem Humántudományi Doktori Iskola Neveléstudományi Doktori Programjának hallgatója.

Óhidy Andrea dr. habil., Pädagogische Hochschule Freiburg, Neveléstudományi Intézet professzora.

Kutatási területei: a Lifelong Learning kérdése, az európai oktatáspolitikák, a pedagógiai professzió, tanárképzés és interkulturális tanulmányok.

Pesti Csilla az EDiTE (European Doctorate in Teacher Education) Projekt Marie Skłodowska Curie ösztöndíjas fiatal kutatója és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusz hallgatója. Kutatásai kiterjednek a tanítási gyakorlatoknak pedagógus kompetenciák fejlődésében betöltött szerepére, a tanárképzésre és a tanárok **f**olyamatos szakmai fejlődésére.

Polónyi István egyetemi tanár (közgazdász), a Debreceni Egyetem Bölcsészettudomány Kar Neveléstudományi Intézetében (2014 óta). 2014 előtt a DE Közgazdaságtudományi Karán dolgozott.

A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Munka és Oktatás-gazdaságtani Tanszékén szerzett egyetemi doktori címet 1984-ben, majd közgazdaságtudományból kandidált 1994-ben, s 1997-ben habilitált (közgazdaságtudományból).

A 90-es években az Oktatási és Művelődési Minisztériumban dolgozott (a felsőoktatási és kutatási főosztályon volt főosztályvezető helyettes, majd a pénzügyi főosztályt vezette). 2000-ben nevezték ki a Debreceni Egyetemen egyetemi tanárává. 15 könyvet 8 műhelytanulmányt írt, 18 könyvet szerkesztett, 67 könyvfejezet és 112 tudományos cikk szerzője (2018-ig). Kutatási területe: oktatás-gazdaságtan, oktatásszociológia, oktatáspolitika, munkagazdaságtan.

Pukánszky Béla, MTA doktora, egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem Tanárképző Kara Gyógypedagógus-képző Intézetben dolgozik, az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője.

Fő kutatási területe a neveléstörténet, az alternatív iskolák a múltban és jelenben, a tradicionális reformpedagógia története, a gyermekkor története, nők az oktatásban és a speciális nevelési területek, a gyógypedagógia történeti kérdései.

Rapos Nóra, habilitált egyetemi docens, az ELTE PPK közel 25 éves felsőoktatási és tanárképzői tapasztalattal rendelkező oktatója. Részt vett a pedagógus kompetenciák kidolgozásában, a pedagógusok szakmai fejlődésének kutatásában és tanárképzési programok fejlesztésében. Szakmai tevékenysége elsősorban a tanárképzés tartalmi megújításának lehetőségeihez, az adaptív iskola értelmezéséhez és fejlesztésének támogatásához, valamint az érzelmek pedagógiai szempontú értelmezéséhez kapcsolódik. Az MRK Pedagógusképzési Bizottság elnöke, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság titkára, az OKNT-ben a pedagógusképzést képviselő tag, az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetben a tanárképzésért felelős oktató.

Révész László az Eszterházy Károly Egyetem egyetemi docense, a Komplex Alapprogram szakmai vezetője.

A Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karán (TF) szerzett testnevelő tanár, sportmenedzser és úszás szakedző diplomát. Tanulmányai folytatásaként az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végzett pedagógia szakos bölcsészként, illetve neveléstudomány szakos bölcsészként intézményfejlesztés szakirányon. 2009-ben szerzett nevelés- és sporttudományi doktori fokozatot. Az Eszterházy Károly Egyetem docense, több akkreditált pedagógus-továbbképzés kidolgozója, előadója. Tantervfejlesztőként részt vett a kerettantervek, kidolgozásában, fejlesztésében, valamint több akkreditált digitális tananyag kidolgozásában. A pedagógus életpálya fokozataihoz kapcsolódó képzési és minősítési rendszer testnevelés és sport műveltségterületi kialakításában szakértőként vett rész. Több mint 10 projektben szerzett fejlesztési tapasztalatot.

Szabella Olivér Budapesten született 1994-ben. A Testnevelési Egyetem Sportszervező szakán szerzett BSc diplomát, majd sportmenedzser MSc szakon tanult tovább, melynek utolsó évét végzi jelenleg. 2016-tól kezdve foglalkozik az esport kutatásával, konferenciák rendszeres előadója a témában (például Országos Tudományos Diákköri Konferencia 2017, Esport és Sport Konferencia 2017). Erasmus ösztöndíjjal a 2017-18-as tanévben az elektronikus sportok szempontjából is figyelemre méltó Barcelonában tanult. Céljai között szerepel Magyarországon elsőként PhD diplomát szerezni az esport témakörében. Az esportokon kívül a hagyományos sportok is foglalkoztatják, 2017 nyarán a FINA VB kötelékében dolgozott, mint a VIP önkéntesek koordinátora, 2016-óta pedig a TC Sport Travel sportutazási iroda külföldi csoportkísérője.

Szabó Ákos 1998-ben Debrecenben született. Gimnáziumi tanulmányait az Erkel Ferenc Gimnáziumban végezte, majd egyetemi tanulmányait a Debreceni Egyetem Informatikai Karon kezdte, mint programtervező informatikus 2017-ben. Korábban még nem volt lehetősége kutatómunkában részt venni. (1. évfolyamos hallgatói jogviszony miatt.)

Szabó József 1957-ben született. A Debreceni Egyetemen vegyész diplomát szerzett, majd a Budapesti Műszaki Egyetemen lett műszaki doktor. Üzemi folyamatirányítással és informatikai fejlesztéssel foglalkozott. Menedzser diplomáját az Oxford Brookes University-n szerezte. 1991-től a Debreceni Egyetem oktatója. PhD fokozatát 2001-ben szerezte, ökológia és környezeti kommunikáció kutatásai alapján. 2015-ben védte meg habilitációs dolgozatát, témája az informális tanulás és a média működése volt. 2017-től a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense. Fő kutatási területe a számítógépes játékok és a speciális kompetenciák kapcsolata.

Szemerszki Marianna szociológus, az Eszterházy Károly Egyetem Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tudományos főmunkatársa. Kutatási fókuszában egyaránt szerepelnek a felsőoktatáshoz és a köznevelés egyes területeihez kötődő témák (pl. pedagógusképzés, oktatási eredményesség).

Varga Aranka habilitált doktor, egyetemi docens, a Pécsi Tudományegyetem intézetigazgatója, Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, a Wislocki Henrik Roma Szakkollégium vezető tanára, szakmai vezetője.

Vass Dorottea a PTE BTK „Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskolának doktorjelöltje, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar tanársegédje. Számos nemzetközi és hazai konferenciákon vett részt, többek között az Országos Neveléstudományi Konferencián, a Horizontok és Dialógusok illetve a Context's nemzetközi konferencián. Tanulmányai során szekció első és legjobb plenáris diákelőadó elismerést is kapott. 2013-ban Katalin-díjban, 2014-ben Aegon Művészeti Díj - irodalmi különdíjban (NTT), 2016-ban Kiváló Tehetség Díjban (VATT) részesült, 2017-ben pedig a HuCER nemzetközi konferencia Best Poster I. díjazottja lett. Doktori témája a hat-nyolc éves tanulók irodalmi érdeklődésére fókuszál.

Vincze Tamás 1998-ban a Kossuth Lajos Tudományegyetemen szerzett magyar-német szakos tanári diplomát, majd felvételt nyert az egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programjába. 2001 és 2007 között a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának oktatója volt. 2009-ben került a Nyíregyházi Főiskolára. Kvalifikációtörténeti témájú disszertációját 2011-ben védte meg. Publikációi egy részében neves pedagógusok (Vajthó László, Mitrovics Gyula, Karácsony Sándor, Németh László) munkásságának különböző kérdéseivel foglalkozik. Élénken érdeklődik a hazai tanítóképzés története iránt, az utóbbi években ebben a témában is publikált.

AUTHORS

Alex Abai was born in 1997 in Debrecen. Studied at Tóth Árpád High School, started his university studies at University of Debrecen Faculty of Informatics as a program designer information technologist major in 2016. As a member of the EFOP363 – Gamma Group (2017) he participated in the elaboration of the Future project. He likes work-out. playing football, running and playing with computer games. His actual favorite games are Fortnite and the Battlefield series. He only plays to entertain himself.

Norbert Bátfai received his M.Sc. (summa cum laude) in Computer Science in 1998 at the Kossuth Lajos University (KLTE), Debrecen, Hungary. In 1999, he won the first prize in the Java Programming Contest organized by Hungarian Java Alliance: Sun, IBM, Oracle, Novell and IQSoft. In 2004, his company won the first prize in the Hungarian Mobile Java Developer Contest organized by Sun Hungary and Nokia Hungary. In 2008, the Hungarian Chief Information Officers' Association has selected him as an IT trainer of the year. He received the PhD degree in 2011. He won the Pollák-Virág award from Scientific Association for Infocommunications Hungary in 2012. He is currently working as an assistant professor at the University of Debrecen, Hungary. He is the research director of the DEAC-Hackers esport department. His Clash of Clans player name is norbertbatfai-929R0LGVU His League of Legends summoner name is EntropyNorbi in NA and NorbiEntropy in EUNE.

Rita Bencze: English-Hungarian literature secondary school teacher, MBA degree, public education leader, mentor teacher.

Workplace: DE Balásházy János Teacher Training Demonstration Secondary School University of Debrecen, Doctoral candidate, EKE Educational Science School

Main research area: organizational aspects of teacher training, Lesson Study's theory and practice, mentoring in teacher training, adaptive school leadership

Renátó Besenczi received his M.Sc. in computer engineering in 2015 at the Faculty of Informatics, University of Debrecen. During his education, he received several scholarships, he was a member of the Talent Program at the University of Debrecen. In 2015, he received the scholarship for individual development of the National Talent Program of Hungary. He has been teaching programming, information systems and system development since 2013. He is an assistant lecturer at the Faculty of Informatics and the general manager of DEAC-Hackers esport department, both at the University of Debrecen.

István Ferenc Bíró studied at the Nyíregyháza College where he obtained the degree of Teacher of Singing and Folk Music. Further he obtained a degree of Ethnographer at the Debrecen University where he is currently student at the Doctoral School of Human Sciences Educational science program. For 10 years he is an instructor at the Institute of Music of the Nyíregyháza University and is head of Department of the Folk Music.

Ágnes Boreczky is a Professor Emerita at the Institute of Intercultural Psychology and Education at ELTE University, Budapest. She is the author of a number of books and papers on family history, family narratives, multiculturalism and Roma education. Together with Lan Anh Nguyen Luu she carried out a questionnaire research on teachers' views on multiculturalism, nationalism and migration in 2016-17

András Bozsányi was born in 1996 in Debrecen. Studied at Fazekas Mihály Gimnázium, where he graduated and got enrolled in University of Debrecen IT Faculty's Program designer information technologist department. As a member of the EFOP363 - Gamma group, he participated in the elaboration of the Future project. Loves to do sports,works out with his own bodyweight.He plays videogames since his childhood.Currently he plays with Heroes of the Storm during his free time. He only plays to entertain himself.

László Brezsnyánszky PhD, habil. (1945). University studies of History and Pedagogy. Professor of the University of Debrecen in Pedagogy. Lecturer at courses of Philosophy of Education, School Theory and History of Education. Researches at matters regarding Pedagogy and Teacher Training.

Gábor Dragony, I work as a performer/musician and as a folk music educator. I earned my degrees at the Liszt Ferenc Music Academy: in 2013 as a string folk music artist; in 2014, as a bowed string folk music artist; in 2015 I became a certified folk music teacher in strings and in 2016 in bow strings. Besides my university studies, I started a job in 2013 at the Nyíregyháza Secondary School of Arts. I also teach at the University of Nyíregyháza from 2015. I regularly teach in professional camps and perform at dance houses and concerts. From 2016, I am a PhD student of the University of Debrecen Doctoral School of Human Sciences -Educational science program. My research topic is: The role of folk music education in the curricular and extra-curricular scenes of art education. In 2012, I was awarded the Junior Prima Prize in the category of Folk Arts and public education and in 2015 I was awarded the State Prize of the "Young Master of Folk Art".

Katalin R Forray is emeritus professor at the University of Pecs (Hungary), where she has established the chair for Romani Studies and the doctoral school of educational research. Her background education covers teacher university diploma in German linguistics and literature (issued by the University of Szeged) and sociology (National Institute of Education, Budapest). She obtained her dr. univ. (sociology of education) from the University of Szeged (1976), CSc (Candidate of the Sciences) and DSc (Doctor of Sciences), both from the Hungarian Academy of Sciences (1983, 2003), and her habilitation from the University of Debrecen (1999). Her present interests are twofold: partly the small-size educational institutions and their impacts on their catchment areas; and partly the schooling of the Roma population and the formation of a Roma cultural and political elite in Hungary and in its neighbouring countries.

Zoltan Györgyi Economist, he has been working as a researcher on the field of education since 1991. He is an associate professor at the Institute of Educational Studies and Cultural Management of Debrecen University and a senior researcher at the Institute of Educational Research and Development of Eszterházy Károly University. His main research fields are Education Policies and Financing in Education.

Anna Imre Sociologist, teacher of Hungarian and English languages, presently a senior researcher at the Institute of Educational Research and Development of Eszterházy Károly University. She wrote her PhD thesis about the expansion of secondary level education and its effects on student pathways. Her present research topics: implementation of learning-centred educational policies; changes in teacher work, professional learning communities; learning routes and learning environments; early school leaving.

Márton Ispány received his Ph.D. degree in 1997 from the Kossuth Lajos University, Hungary. He is an associate professor at the Department of Information Technology at the University of Debrecen, Hungary. Dr. Ispány's research areas include integer valued time series analysis, branching processes, and data mining. He won the Alexits György award from the Hungarian Academy of Sciences and the Pollák–Virág award from the Scientific Association for Infocommunications, Hungary in 2012.

Krisztina Jankó Sociologist, qualified teacher, research fellow at the Institute of Educational Research and Development of Eszterházy Károly University. She obtained her Ph.D. in 2012, she wrote her thesis about the social impact of school district zoning. From 2014 she is an appointed teacher of the Sociology Institute of Pázmány Péter Catholic University. Areas of research: education and education sociology, public education research, educational policy and regional development, with special interest on to small schools, school district zoning and institution level research

Erika Juhász PhD, She graduated at the Lajos Kossuth University of Sciences (later: University of Debrecen) as a cultural and adult learning manager on MA level, then she earned her PhD degree in 2005 here. She is the Head of Department of Adult Education and Culture here. In addition since 2015 she is the Director of Cultural Research and Trainig Directorate in Hungarian National Cultural Institute. She is an active member of many civil organizations, she is the president of the „KultúrÁsz" Cultural association, vice-president of the Hungarian Educational Research association as well as the PhD Student's Association named Árpád Kiss. Member of the Hungarian Academy of Sciences, vice-president of the Andragogy Subcommittee and also the president of the Cultural Research Committee in the Academic Committee of Debrecen. Her main research areas are: culture, adult education and training, relations of adult learning, institutional system and methodology of adult learning and culture, community development, civil society in culture and education.

Emese K. Nagy is an associate professor of Eszterházy Károly University and a headmaster of Hejőkeresztúr primary school. Her teaching and research focus on aspects of teaching and learning in academically and socially diverse classrooms as well as topics in teacher education. She is the leader of the Komplex Instrukciós Program (KIP), where she works on the development, research and countrywide dissemination of KIP, a pedagogical approach to creating equitable classrooms. Her current research focuses on teaching and learning in heterogeneous classrooms and teacher education.

Dávid Kocsis was born in 1997 in Mátészalka. Studied at Tóth Árpád High School in Debrecen. Started his university studies at the University of Debrecen Faculty of Informatics. As a member of the EFOP363 - Gamma group, he participated in the elaboration of the Future project. He likes to do basketball, gym and skateboarding. He likes to play video games. Actual favourites are Overwatch and the Battlefield series.

Tamas Kozma is professor emeritus (sociology of education, comparative education and higher education research) at the Institute of Educational and Cultural Studies and founding president of the Center for Higher Education Research and Development, both at the University of Debrecen (Hungary). He has studied theology, history and education in Budapest (Hungary), Szeged (Hungary) and Cluj-Napoca (Romania). He has received his PhD from the University of Szeged, his C.Sc (Candidate of Sciences) and D.Sc (Doctor of Sciences) from the Hungarian Academy of the Sciences, and his habilitation from teh University of Debrecen. He was the director of the Hungarian Institute for Educational Research (Budapest) between 1990-2000 which he still serves as a scientific adviser. He has published 18 books and around 200 papers and articles (mostly in Hungarian and partly in English). His recent publication (in Hungarian) titled *"The Right Time. Education and Transition, 1988-1993"* His research activities can be followed on *Academia.edu* and *ResearchGate*. Prof Kozma is--among others--the founding editor of *HERJ Hungarian Educational Research Journal* (herj.lib.unideb.hu) and president of HERA *Hungarian Educational Research Association*.

György Molnár, PhD, is Associate Professor, vice dean, Head of Department at the Department of Technical Education and director of Center for Teacher Training, Budapest University of Technology and Economics. Has studied Engineering and Informatics, as well as Educational Science, at the same university (MSc 2000, Engineer in Electrical Engineering; PhD 2008, Pedagogy). He is a certified engineer-teacher. His fields of research include the basic aspects of ICT, the methodological and innovative issues of vocational teaching which have enabled him to research new, atypical and electronic teaching-learning paths. E-mail: molnar.gy@eik.bme.hu.

Julianna Mrazik Associate Professor, Vice Head of University of Pecs Faculty of Humanities Department of Education.

Fields of Research: Problem-priorities of pedagogues, Self concept of in-service teachers in Bologna-process, Teachers' profession: preliminary beliefs and views, the eLearning and the ePortfolio, Quality management systems and methods, Special language of education. Language-pedagogical questions ,Comparative analysis of teacher training systems, Questions of pedagogical systems and systematisation

Krisztina Nagy is a secondary school teacher of Hungarian language and literature, and philosophy. In 2013 she acquired qualification as a mentor, then in 2014 as a public education leader at the Budapest University of Technology and Economics. Her dissertation topic was in-service teacher training. Currently she is a fellow PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at ELTE. Her research interest includes mentoring, teacher- and mentor education, and the learning of mentors, reflective thinking and video stimulated recall.

Lan Anh Nguyen Luu is an Associate Professor and Director of the Institute of Intercultural Psychology and Education at Eötvös Loránd University, Budapest. Her main research interests are acculturation, ethnic identity, gender beliefs, and teachers' attitudes toward diversity.

Géza Máté Novák PhD is drama teacher and head of institute at ELTE Bárczi Gusztáv Faculty of Special Needs Education, Institute of Special Needs Education Studies. Professional leader of Drama and Theatre in Social Integration post-graduate education at ELTE. He is currently engaged in several drama- and theatre-based projects of special needs education and disability studies and also in the fields of applied drama in education and theatre therapy in social integration.

Orsolya Nyilas. She is an adult educator. She has been a lecturer at higher education since 2004 at Nyíregyháza College. Her professional interest cover the fields of adult education methodology, organizing education, organizing events, adult education socio-economy. Her field of research includes the employment possibilities of the permanently unemployed Romany or underprivileged adults in the North-Plain Region of Hungary. At present she is a PhD student at the Educational and Cultural Sciences doctoral Program of the University of Debrecen.

Andrea Óhidy professor dr. habil, Freiburg University of Education, Instutit of Education Science

Her research interests include Lifelong Learning, European Education Policies, Pedagogic Professionalism, Teacher Training and Intercultural Studies.

Csilla Pesti is a Marie Skłodowska Curie Early Stage Researcher in the European Doctorate in Teacher Education (EDiTE) and a PhD student of the Doctoral School of Educational Sciences at Eötvös Loránd University in Budapest, Hungary. Her research interest includes the role of practicum in developing teacher competences, and although her primary focus is initial teacher education, she tends to turn towards other phases of the Continuous Professional Development of teachers.

István Polónyi is professor (economist) at University of Debrecen, Faculty of Arts, Institute of Educational Studies (since 2014). Before 2014 he is worked UD Faculty of Economics and Business Administration.

He has university doctor (Budapest University of Economics, Department of Work and Educational Economy 1984), candidate of economical sciences (which equivalent with a PhD) (1994) and his habilitation at Pannon University (economcal sciences) (1997)

He is worked in the 90 years in the Ministry of Culture and Education. (Higher Educational and Research Department then Budget Department - deputy head of department then head of department). In 2000 he was appointed university professor of the University of Debrecen.

He has written 15 books and 8 working papers. He edited 18 books. In addition, he has written 67 book chapters and 112 scientific articles (until 2018).

His research areas: economics of education, education sociology, education policy, labour economics.

Béla Pukánszky, Doctor of the Hungarian Academy of Sciences, Professor, University Szeged, Faculty of Teacher Training, Institut of Special Education. Head of the Doctoral School in Educational Sciences University of Eszterházy Károly Eger.

His teaching and research focus on history of education, alternative schools in past and present, history of the traditional reform-pedagogy, history of the childhood, history of the women and educatio, history of the special education

Nóra Rapos, associate professor, has nearly 25 years of experience in higher education in teaching students specialized for pedagogy and teacher training at ELTE, Hungary. She currently manages the development of the teacher-training of the Institute of Education, and she also participated in the development of teachers' competences and professional development, and in higher education programmes. Her main projects are: developing training programmes based on research, the concept of adaptivity, and emotions in schools.

László Révész associate professor of Eszterházy Károly University, the professional leader of the Complex Basic Program

He received a degree as a Physical Education teacher, sport manager and swimming coach at the Faculty of Physical Education and Sport Sciences of Semmelweis University. Continuing his studies, he received a degree as a philosopher of pedagogy and a philosopher of education at Eötvös Loránd University. He reached his PhD. in 2009, in education and sport science. He is an associate professor of Eszterházy Károly University, he is a developer and lecturer of numerous accredited educator trainings. As a curriculum developer he took part in the elaboration and development of the core curriculum, frame curriculum and several accredited digital learning materials. He took part as an Educational Expert in the development of Physical Education studies linked to the training and qualification system of the career path of teachers. He gained experience in more than 10 projects as a developer.

Oliver Szabella was born in Budapest, Hungary in 1994. He received his sports organiser BSc diploma at the University of Physical Education in Hungary. After, he continued his studies at the same university on master level. Currently he is in the final year of the sport manager MSc course. His main research field is esports since 2016 and he is invited regularly to conferences in this topic (for example: Scientific Student Conference 2017, Esport and Sport Conference 2017 or the Groupama's Sport and Innovation Conference 2017, 2018). He earned the Erasmus scholarship for the school year of 2017/18 to the city of Barcelona, which is also remarkable due to its vivid esport life. He is planning to get a PhD in the field of esports. Apart from esports, he is also interested in traditional sports. In the summer of 2017, he worked as a leader of the VIP volunteers team at the FINA swimming WCh and works as a team leader for sport travel groups with TC Sport Travel since 2016.

Ákos Szabó was born in 1998 in Debrecen. Studied at Erkel Ferenc High School, than he started his university studies at University of Debrecen Faculty of Informatics as a program designer information technologist major in 2017. He did not take part of any researches. (because he is in his 1. year in the university) He's hobbies are playing computer games and reading. His actual favorite games are the games from the Halo series.

József Szabó was born in 1957. He graduated from the University of Debrecen and became a technical doctor at the Technical University of Budapest. He dealt with operational process control and IT development. He obtained a Master of Science degree from Oxford Brookes University. From 1991 he is a lecturer at the University of Debrecen. PhD degree in 2001, based on research on ecology and environmental communication. In 2015 he defended his habilitation thesis about informal learning and the operation of the media. From 2017 he is a university professor at the Institute of Pedagogy of the University of Debrecen. His main field of research is the relationship between computer games and special competencies.

Marianna Szemerszki Sociologist, senior research fellow at the Eszterházy Károly University, Institute for Educational Research and Development. Her field of research includes topics related to higher education and certain fields of public education as well (e.g. teacher's training, educational effectiveness).

Aranka Varga is an associate professor of University of Pécs. Head of Institute of Education Department of Romology and Socioloy of Education, Head teacher of Wislocki Henrik Advanced Studies Special Programme.

Dorottea Vass is a PhD candidate at the University of Pécs, Faculty of Arts "Education and Society" Doctoral School of Education as well as an assistant lecturer at the Eötvös Loránd University, Bárczi Gusztáv Faculty of Special Education. She has participated in several international and domestic conferences, including Hungarian Conference on Educational Research, Horizons and Dialogues as well as Context. During her studies, she received an award for first lecturer of her conference section category and student plenary lecturer. In 2013, she received the Katalin Award, in 2014, the Aegon Arts Award in the category of literary special prize (National Talent-supporting Teacher), in 2016, the Eminent Talent Prize (Talent-supporting Teacher in Vojvodina), in 2017-ben, received first place prize for the best poster at the Hungarian Conference on Educational Research. Her field of expertise is the literary interest of 6-8-year-old pupils.

Tamás Vincze PhD (1975) has been a lecturer at the Department of Education of the College of Nyíregyháza since 2009. His broader research area is the history of Hungarian pedagogy in the 19th and 20th centuries. In 2011 he defended his PhD dissertation entitled "Career paths and school creation in the Hungarian educational sciences of the 20th century".

ABSTRACTS

Katalin Forray R.

THE PRECARIATE AND THE ROMA

The study looks for possible new interpretations of the social positions of the Roma in Hungary. The core of the Roma community can traditionally interpreted by ethnic categories, like language, culture, social identity and the like. However, people at the margin of the Roma communities can not be defined by ethnic categories solely. They become members of a new group, the 'precariate'. This new interpretation can give the possibility to see and to understand the structural differences in the Gypsy, Roma society in Hungary.

Aranka Varga

THE DEVELOPMENT OF SELF-SHAPING AND SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE ROMA STUDENT COLLEGE

In 2011 the Roma Student College network was founded in order to support equity of the Roma community. The network of 11 Student Colleges – with higher education or clerical facilities – cover most part of the country and, in total, support nearly 300 disadvantaged, mostly Roma/Gypsy students in higher education. The question is how graduate students' paths of life will proceed – who are in the progress of mobility, but come from underprivileged social status – with the help of higher education, and in which what role student colleges stand for. The process of becoming an adult deserves special attention to the self-shaping ability, which is the key of the long-term success. Another important aspect is the degree of engagement in social responsibility, since the action for a wider community has a mutually reinforcing interaction with self-confidence and self-consciousness. The research presented in the study is the resilience that is looking for connections of successful self-shaping, which counteracts disadvantages. Moreover, it is required to enrich empowerment, as the field of community engagement and social responsibility. These two segments were studied among the Roma Student College members (N=27) at the University of Pecs through narrative content analysis and were compared to the criteria of inclusive environment. We established that the counteracting of social disadvantages has been influenced by several factors that contributed to the students' resilience. External supporting effects for most of the students are the family background, a model sibling and a teacher in the school environment as well. The latter could mainly achieve breakthroughs through talent management activities – by strengthening the person's self-confidence and motivation. As internal factors, decision-makings and life strategies were outlined that indicated positive solutions to counteracting personal problems, bridging traumatic situations or discrimination and do also function in higher education. All these are framed by an inclusive community – in our case the Roma Student College –, where the support of the cooperating students, who start with similar difficulties, but are in different life situations, come true.

Ágnes Boreczky - Lan Anh Nguyen Luu

THE VIEWS OF TEACHERS OF BUDAPEST ON MIGRATION AND MULTICULTURALISM ARE DIVERSITY AND MULTICULTURALISM NECESSARY?

This study was carried out among teachers in Budapest in 2016-17. It aimed at revealing teachers' views on multiculturalism and multicultural education together with their concepts about migrants and immigrant children. When constructing a framework of interpretation, we supposed that views on multicultural education and attitudes concerning migrants would be connected to, or, indeed, interrelated with teachers' national identity, as well as their previous experiences of diversity. The results of the questionnaire research based on a sample of 368 pre-service and in-service teachers demonstrate that views on, and attitudes to multiculturalism are strongly correlated with those on migration. The sense of threat seems to be interrelated with essentialist national identity, which, on the other hand, has a negative relationship with the ethnic diversity of the respondents' families.

László Révész

SUBPROGRAMS OF COMPLEX BASIC PROGRAM

The aim of the European Union's professional politics is to decrease the rate of undereducated people in the member countries. Adjusting to the aims, Hungary has assumed to decrease the rate of early school leavers under 10% by 2020, in order to increase the number of those who will reach a secondary school degree. The programs that are oriented around early school leaving are *prevention* (preventing early school leaving), *intervention* (stopping early school leaving), *compensation* (leading back school leavers to education).

EFOP's-3.1.2-16-2016-00001 identification number, „*Public education's methodological renewing in order to decrease early school leaving without a qualification*" prioritised project's most important goal is to support the measures taken to moderate leaving school without a qualification on a school basis, and the development of professional solutions to moderate early school leaving in the aspect of prevention.

The project is realized with the monitoring and quality assurance of seven higher education institutions (EKE, ELTE, DE, SZTE, PTE, NYE, ME) and the Educational Office. The project can be interpreted as a development intervention in order to moderate early school leaving without a profession, where two main branches give the way of development and the professional realisation of the intervention: a., Complex Basic Program (KAP) and its service portfolio, and b., the Model Educational Programs (MÉNP) on a consortium level.

The aim of this study is to briefly introduce the Complex Basic Program and its subprograms. In our study we emphasize the project that realises the program and the program's basic principles and its learning-teaching strategies.

Emese K. Nagy

PROGRAMS AND RESEARCHES TO REDUCE THE EARLY SCHOOL LEAVING

The mitigation of the early school leaving requires a methodology through which the pupils can accept the rules and activities more easily in the schools. The aim of using the early-drop-out reduction is to improve the pupils' behaviour, decrease their undermotivation and help learning efficiency. We show a methodology where the cognitive, moral and affective components of teaching are equally important and the development of scientific-intellectual, socio-civil and personality development are adequately emphasized. Our paper aims to introduce good practices, programs and researches on domestic and international problems of early school leaving. From the best practices used abroad, we are presenting the programs for the prevention, intervention, compensation and Roma inclusion of early school leavers. Among the domestic researches, first of all we focus on the effectiveness, socioeconomic background and ethnic affiliation of students' learning pathways. We explore the role and responsibility of the school and highlight the importance of institutional pedagogical practices. We identify that the schools having more successful pupils, demonstrate an inclusive approach, higher level of education, wider pedagogical services, more extensive and closer social network, and greater willingness for innovation. Finally we introduce the methodology of Derivation in Academically Diverse Classroom that handles these classrooms successfully.

Zoltán Györgyi – Anna Imre– Krisztina Jankó – Marianna Szemerszki

AGAINST THE BULLYING AT SCHOLL - THE FIRST EXPERIENCES OF KiVa PROGRAM IN HUNGARY

The question of bullying at school has come to the foreground in Hungary in recent years. For this reason the KiVa program, developed by the researches of the Turku University was introduced as an experiment into three different Hungarian primary schools. The KiVa program builds primarily on prevention with the help of school communities, by strengthening the norm in students that exclusion or bullying cannot be accepted under in no circumstances. The paper presents the first experiences of one school of the three. The authors explore that the problem is present even in a school working with good student composition and sensitive teaching staff. Bullying was present in the everyday life of the school, despite the decrease experienced during the year after the introduction of the program: about half of the students reported that they already had experiences related to bullying or exclusion. The small research couldn't explore all the factors behind the results, but it seems that KiVa has contributed to these, by broadening pedagogical tools of the teachers.

Krisztina Nagy - Nóra Rapos - Csilla Pesti

IS THERE A COMMON VISION? – COMPARATIVE RESEARCH OF TEACHER EDUCATION PROGRAMMES IN HUNGARY

In the 21st century the role of education is reinterpreted in the public due to the effects of the information society. Education is interpreted as an essential life-long process (LLL), European Commission, 2000, 2001), which is shaping the pedagogical culture, and supporting the student- and outcome-oriented, constructivist and socio-constructivist models (Vigotszkij, 2000; Lipton & Oakes, 2008). As a result of this, the demand of learning-outcome based approach in teacher education programmes is growing remarkably (Rapos & Kopp, 2015). The most important whys and wherefores for this tendency are: 1) the development of a new expectation system in the world of work (Cedefop, 2008; Naylor, 2002, as cited in Katona, 2011); 2) the expansion of the higher education, leading to massification, along with the demand for diverse student learning paths (Biggs & Tang, 2007; Tót, 2009; Nyüsti, 2013); 3) and more, changes in the role of knowledge as well as in the incoming students' knowledge (Higher Education Academy, 2011). As part of an extensive research we studied eight accredited training programmes provided by Hungarian initial teacher education institutions from the general aspects of training programme development. In the analysis the most important dilemmas and conclusions of the developmental outcome-based educational programmes are highlighted, which are significant not only at a national, but also at an international level.

Rita Bencze

NEW WAYS IN PUBLIC EDUCATION AND IN TEACHER TRAINING - THE LESSON STUDY AS AN OPTION

The quality of the learning-teaching process is a key issue for every educational system, and thus the professional development of teachers is a crucial element. Continuous professional development includes the quality of teaching and the high level of development of design and organizational as well as reflection elements that determine the teaching and learning process. In this respect, Japanese-based Lesson Study is a method and even an approach that is effective not only in public education but also in teacher training.

The study reviews the international literature and the practical usage of a multi-decade training routine, that is the mixture of micro tutoring and Lesson Study called Microteaching Lesson Study (MLS). The most important achievement of cyclical time planning, probing, modification and re-teaching is the development of critical-reflective attitude and collaborative skills. MLS is hardly present in Hungarian practice, but the initial experiences are encouraging.

Gábor Dragony

EXTRACURRICULAR FOLK MUSIC EDUCATION

Folk music education is part of the art education and it is also taking place at extracurricular scenes. Folk music teaching is rooted in traditions both at schools and outside of schools. It was launched by the dance house movement and it is also based on the scientific results of folk music research. Its functions, goals, tasks - so its roles - are similar and different at the various stages of education. The extracurricular indicator applies to extracurricular and outside-of-school activities as well, which can be distinguished and compared in a number of ways in the research. Creating a system of scenes helps to investigate the research questions. Out of the extra-curricular scenes, workshops, camps and courses stand out. Interview is one of the methods of examining the form, effect and effectiveness of scenes. The interviewees' responses outline the system of characteristics of extra-curricular folk music education and its definition can be broadly defined. Further investigation with additional methods can reveal more details of the role of extracurricular folk music education regarding talent management, talent development and experience transfer.

István Ferenc Bíró

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE CURRICULLA (1981, 1999)

Due to the planned renewal of the Hungarian folk music education, the curricula related to folk-related education (Bolya, 2017) have recently received a new focus. In our comparative curriculum analysis, we examine curricula related to folk music education from 1981 to 1999 with the method of document analysis. We have supplemented our basic method, especially in the initial and informational phase of the research, with the method of questioning. With our formulated research questions, we would like to highlight the educational backgrounds related to institutional folk music education, which will help us to get closer to determine the time of the demand for the original application method of folk music at institutional levels. With our chosen methods, we reveal deeper, more differentiated relationships, as paradigm shift related to authenticity becomes visible not only at the curriculum level but also differences in the curriculum are drawn up.

As a result of our comparative analysis, it can be stated that the curriculum of 1999 was a paradigm shift in curriculum level in the field of folk music education, but in the case of core subjects (bagpipe and partly hurdy-gurdy) of the 1981 curriculum some exceptions can be identified, the folk music perception of which exceeds that of the other core subjects.

Norbert Bátfai - József Szabó - Renátó Besenczi - Péter Jeszenszky - Olivér Szabella
Alex Abai - Dávid Kocsis - András Bozsányi - Ákos Szabó - Márton Ispány

THE SYNERGY BETWEEN EDUCATION AND ESPORT

In this paper the question is investigated what the synergy between education and esport is. Why is it important to have such connection? Because in accordance with the observations of the Hungarian National Esport Portfolio and Strategy it must be recognized that esport has been and will be successful in creating large numbers of influencers. The education too has a responsibility for which directions young people are being polarized by these influencers. What can education learn from the influencers? Is education capable of using the huge intellectual potential presented in esport? How can we apply this potential in learning, in programming or in digital content development and then ultimately in gaining a better knowledge of ourselves? In light of these question we investigate some case studies in public education and especially in higher education.

Dorottea Vass - Géza Máté Novák

THE ROLE OF DRAMATIC EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF INTEREST IN READING IN BEGINNING LEARNERS

There has been a lively discussion among scientists and professionals of children's literature for years concerning literature and literature lessons losing ground. Within that debate, there is the discussion of the essential role played by children's literature, fairy tales, story-telling and reading acquisition. In recent years, many research results have illustrated how secondary school students feel about their literature lessons at school and their compulsory reading, in addition to how the current reading habits of upperclassmen should be changed. Besides the development of teenagers' reading habits, researchers strove to pay appropriate attention to early childhood reading training and the acquisition of a love for reading within the family and in kindergarten. Both the preschool and grammar school years are essential in developing positive attitudes towards reading. Undoubtedly, it is important to examine the reading habits of today's teenagers and to eliminate any problems from infancy, possibly by conducting experiments to influence the process in a positive way. Nevertheless, we somehow lose sight of an important period that might also play an essential role in the development of children's reading habits, which we wish to influence. That is when children start learning to read and their transition to first grade. To assist recent research studies, we intend to facilitate the reading process and the emergence of an interest to reading with dramatic tools. The educator with a background in drama education can facilitate the reading process effectively. We are convinced that relatively few people so far have conducted research in this area. Our theoretical research aims to review the existing literature to find any uncovered parallel between learning to read and the formation of an interest to reading along with factors involved in drama education.

György Molnár

NEW APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF OPEN ACCESS EDUCATIONAL MATERIALS– MODERN CLOUD-BASED METHODOLOGY DEVELOPMENT

OPTIONS FOR FREELY ACCESSIBLE DIGITAL EDUCATIONAL MATERIALS IN VOCATIONAL TRAINING INSTITUTIONS

The years after the first decade of the twenty first century saw the emergence of cloud-based services and in recent years partly supported by the new generation of mobile ICT devices the number of service providers has increased dramatically. The radically increasing use of cloud technologies is due to a high level of flexibility and scalability allowing users to partake in such services in a personalized and highly intensified manner. It is beyond doubt that cloud-based services are indispensable in today's information based society (Kővári et al., 2014). These technologies utilizing previous digital development efforts (Benedek - Molnár 2014; 2015) provide open accessibility via openly available platforms (Benedek 2017a; Szűts 2014).

The paper introduces modern cloud-based and open systems and the structure supporting the development and expansion of micro-content based and open access educational materials for vocational training programs along with the relevant special methodological background. The research activity presented is performed by a research team dedicated to the development of open access educational materials. In addition to the relevant theoretical background the paper will present the practical aspects and results of the research process. The data are obtained via a questionnaire based survey administered to a sample of 149 instructors representing 8-10 vocational training institutions. The survey performed during the 2017/2018 academic year reiterates the need for a new perspective coupled with the use of the respective supportive interactive technology in the field of digital educational material development.

István Polónyi

VERTICAL EDUCATION AND HIGHER EDUCATION QUALIFICATIONS STRUCTURE OF DEVELOPED COUNTRIES' POPULATION

The study first analyzes the vertical structure of education of the population, recalling and further developing an earlier comparative analysis of educational attainment. It then examines the evolution of the students of tertiary education and the professional structure of those with higher education qualifications. Both features are examined by country groups. The study compiles groups of countries on the basis of Sapir [2006] model of capitalism: the Anglo-Saxon - North - Continental - Mediterranean countries groups. The author compares the structure of higher education in each country group with the characteristics of the post-socialist group. The analysis has three goals. (1) It identifies the vertikal structure of educational attainment in each country group. (2) Describe the differences between countries group in the fields of study of students in higher education and the professional structure of the graduates. (3) Show the differences in higher education management models.

Andrea Óhidy

EXPANSION IN HIGHER EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITIES THE CURRENT TRENDS IN GERMAN HIGHER EDUCATIO

This article discusses the current trends in German higher education from the point of view of social inclusion. After describing the most important policy measures to create equal opportunities for participation in higher education, we can consider German reforms a success since they have achieved the goal of increasing the number of participating and graduating students – generally but also amongst disadvantaged pupils – significantly. Despite this, we discovered that access to higher education still reflects social inequalities. It is therefore necessary to implement further policy measures to achieve the goals of the European education policy in Germany.

Tamás Kozma

FROM RESILIENT COMMUNITIES TOWARDS A RESILIENT SOCIETY?

Comprehensive secondary schools in Hungary were formed out bottom up during the political transition period, and became popular in small towns. A government decision (2015) organised former general and vocational education programmes into separate institutions creating critical situations in communities where one institution only could exist. Monitoring two years of the government decision, this paper presents an unexpected development. Institutions of general education under the Ministry of Education have been weakened, while institutions under the Ministry of Economics can and want to save their former general education profiles. Studying the literature of social resilience the author thinks that this unexpected development in local education might be the beginning of political resilience in the society.

Erika Juhász

EDUCATION AND VOCATIONAL EDUCATION FOR CULTURAL MANAGERS IN HUNGARY

With the change of legal regulations concerning the cultural field in Hungary in 2017 the minimum levels of education expected in particular cultural institutes has been set. These expectations however present the profession with major challenges as the current level of professional human resources falls short in this area. The Hungarian Cultural Institute (NMI Institute for Culture Nonprofit Ltd.) has conductued a settlement level depth research in 2017 about the shortcomings of the actual conditions of the system. Researchers have only found 6 districts where there's no scarcity of professionals while there's an avarage lack of 4-40 of them everywhere else. Especially in so called „community scenes" in small villages, where there's an enormous need for staff with master degrees.

In this study we present the opportunities for cultural professionals in higher education, vocational education and further advanced training in Hungary. Resupplying our professional and scientific field is an indispensible condition for the maintenance of our profession and it's institutional background. Theese two conditions among with their representatives (the professionals) are jointly required for reaching a goal which is having living and converging communities with strong ties, possibilities, and future-oriented visions in every settlement of Hungary.

Orsolya Nyilas

LOW LEVEL OF EDUCATION – SOCIAL DISADVANTAGES

The aim of our research on the one hand was to learn about and analyse the andragogic aspects of trainings in connection with public work programs. On the other hand our aim was to see that after four years what the participants were able to do with the knowledge acquired in the training, how prepared the program made them, whether re-employment was successful, whether they were able to take part in the labour market permanently. The narrative interview consisted of two parts: the first considered the person's previous educational life path- what level of education they had, what successes and failures they had in school,- what positive and negative school experiences they had, which subjects they liked/disliked and why, and we were also curious about their parents', siblings', children's level of education. Samples and methods applied during research time were - (our researches were longitudinal but not panel researches) „Életszemlélet formáló képzés" – number of participants 86 – questionnaire and interview „Alacsony képzettségűek és közfoglalkoztatottak képzése" – number of participants 31 – focus group interview „Gyógyszertári asszisztens képzés" – number of participants 132 – questionnaire and focus group interview. The strongest social correlation set up by the sociology of education is: the low level of education of the parents, and in relation with it their low social status has the most powerful effect on the child's low level of education. The parents of the children with low level of education are in a higher proportion than usual and have low levels of education as well. Among those who are forced out of the labour market we can classify mainly the groups with low levels of education, such as people without a completed primary education, ones attending special schools, those who do not continue secondary education or drop out, and youngsters who participate in vocational training inadequate for the labour market needs.

Béla Pukánszky

THE BEGINNINGS OF THE PROFESSIONALISATION AND INSTITUTIONALIZATION OF THE HUNGARIAN PRIMARY AND SECONDARY TEACHER TRAINING

In his study the author surveys the history of the seminal tendencies in the Hungarian teacher training (within primary and secondary teacher training). He describes the characteristics of two major confessional models (Catholic and Protestant) in the teacher training of the Modern Age, as well as the training programmes based on these models (paradigms). Then the paradigms evolved within the state teacher training in the 19th century and the debates on these are introduced. The struggle between „Philantrophist" and „Neohumanistic" paradigms is percieved from the very beginning and prevalent even today in teacher training. Within teacher training in the broad sense of the term, there is a contemporary discourse on the paradigm of „primary school" and „secondary school". These paradigms are debated in Hungary even after the Bologna system reorganization of teacher training.

László Brezsnyánszky – Tamás Vincze

ATTRACTED BY BOTH PEDAGOGICAL SCIENCE AND LITERARY HISTORY: DUAL ATTACHMENT CAREERS DURING THE 'FORTY LEAN YEARS'

The analytical presentation of productive and effective pedagogues' careers is a frequent topic in the literature of Pedagogy. As the subjects of research, the professional portraits deserve attention from two aspects. The teachers' paths, professional careers are distributed - mainly in the Central and Eastern European region - with changes of the regime carrying elements of continuity and interruption in their fates.

The choice of topic is also timely because in the field of Pedagogical Science there is an increasing number of biographical analytic researches going beyond laudations and myths, which represent a new research direction and view.

The people we chose are Dezső Boros (1918-1987) and József Margócsy (1919-2013), who had dual professional bond form their careers. Both Boros and Margócsy started as a pedagogue of Literary Science and became recognized members of the community of educators by their 50's and 60's: Boros was primarily a teacher and the author of higher education coursebooks, Margócsy was a well-known tutor and an expert in teacher training. It is also a mutual element in their careers that they both preserved their interest in Literary History and published in both fields after their 'shift'; however, mainly on Pedagogy, which had become their main specialty. The analysis of their careers show what kind of opportunities national Pedagogical Science had at the time of state socialism, what topics were researchable and published about and we also get a picture of how the world was opened at the time of the remission and during the years of the change of the regime.

Julianna Mrazik

METAREFLECTION IN EDUCATIONAL RESERACH

The focus of the study is reflection, which appears during the research process, and is supposed to be a relevant tool for evaluation of both in-service and pre-service teachers and would-be researchers' self-esteem, achievement and productiveness of the whole activity; as well as to from the maladaptive strategies towards the research process. The aim was to present the role of different types and levels of reflections in the evolution of the researcher; to interpret how both maladaptive strategies (self-handicapping, procrastination, perfectionism and defensive pessimism) and adaptive strategies work during the research progression, by multimodal approach of the case study methodology. In addition, the study attempts to identify the various attitude profiles formed on the base of participants' self-estimation aiming at gaining information about the factors that make this special type of learning and doing research demanding for the researcher.

9 786150 036953 >